مجلة علمية
محكمة نصف سنوية

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة بورسعيد

المجلة العلمية
لكلية رياض الأطفال

ISSN.Print :2356 - 6485
ISSN.OnLine :2682-3276

العدد السابع عشر (أول يوليو - آخر ديسمبر)
(الجزء الثانى)
2020

مجلة علمية محكمة – نصف سنوية

المجلة العلمية
لكلية رياض الأطفال

العدد السابع عشر

(أول يوليو – آخر ديسمبر)

(الجزء الثاني)

٢٠٢٠

هيئة تحرير المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال ببوررسعيد

أ.د / أمل محمد حسونة.	**رئيس التحرير** أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد.
أ.م.د/ زينب موسى السماحي.	**نائب رئيس التحرير** أستاذ أصول التربية المساعد– وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة للدراسات العليا والبحوث– جامعة بورسعيد.
د/ آيات عبد الفتاح الجندي.	**سكرتير تحرير المجلة** مدرس بقسم العلوم الأساسية.
أ.د / محمد سعد محمد السيد.	**المراجع اللغوي** أستاذ اللغة العربية بكلية الآداب– جامعة بورسعيد.
أ.د / جيهان محمود البسيوني.	**المراجع اللغوي** أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية – كلية التربية– جامعة بورسعيد.
أ/ هالا خليل.	**المشرف المالي والإداري للمجلة**
أ/ أمل عوض.	**المراجع المالي**
أ/ عزة محمد الشامي.	**المسئول الإداري**

تصميم الغلاف

د/ داليا العاصي

الترقيم الدولي

ISSN2356 6485

الهيئة الاستشارية للمجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة بورسعيد

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبة	أستاذ مناهج وبرامج طفل ماقبل المدرسة– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة
٢	أ.د/ أحمد حسين عبد المعطي	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية تربية– جامعة أسيوط.
٣	أ.د/ أحمد سيد إبراهيم	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية– جامعة أسيوط وعميد كلية التربية بالوادي الجديد– جامعة أسيوط.
٤	أ.د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن	أستاذ تكنولوجيا التعليم – كلية التربية– جامعة المنصورة.
٥	أ.د/ أشرف عبد الغني شريت	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الاسكندرية.
٦	أ.د/ اعتماد خلف معبد	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال بكلية الدراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٧	أ. د/ أمل محمد أحمد القداح	أستاذ مناهج وتربية الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.
٨	أ.د/ أمل محمد حسونة	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
٩	أ.د/ أميرة سيد فرج	أستاذ الصولفيج بكلية التربية الفنية –جامعة حلوان.
١٠	أ.د/بطرس حافظ بطرس	أستاذ والعميد السابق لكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
١١	أ.د/ جبريل بن حسن العريشي.	أستاذ علم المعلومات وعضو مجلس الشورى سابقاً– جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
١٢	أ.د/جمال شفيق أحمد محمد عامر	أستاذ علم النفس الإكلينيكي – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
١٣	أ.د/ جمال عطية خليل فايد	أستاذ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة المنصورة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
١٤	أ.د/ جمال محمد فكري	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بكلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة أسيوط.
١٥	أ.د/ حازم أنور محمد البنا	أستاذ الإذاعة والتليفزيون – قسم الإعلام التربوي – جامعة المنصورة
١٦	أ.د/ حسن الفرجاني	أستاذ علم النفس بكلية التربية النوعية– جامعة بنها.
١٧	أ.د/ حسن عمران حسن	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعدة بكلية التربية– جامعة أسيوط.
١٨	أ.د/ حمدي محمد مرسي	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد بكلية التربية –جامعة أسيوط.
١٩	أ.د/ حنان إسماعيل أحمد إسماعيل	أستاذ أصول التربية – كلية البنات –جامعة عين شمس.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٢٠	أ.د/ حنان محمد صفوت	أستاذ تربية الطفل (مناهج الطفل) ورئيس قسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنيا.
٢١	أ.د/ خالد عبد الرازق النجار	أستاذ ورئيس قسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
٢٢	أ.د/ رفعت محمد المليجي	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية – جامعة أسيوط.
٢٣	أ.د/ زينب دردير	أستاذ وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور.
٢٤	أ.د/ سحر توفيق نسيم	أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.
٢٥	أ.د/ سعدية محمد علي بهادر	أستاذ علم نفس النمو بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٢٦	أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي	أستاذ أصول التربية كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد.
٢٧	أ.د/ سلوى عبد السلام عبد الغني	أستاذ علم نفس الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنيا.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٢٨	أ.د/ سليمان محمد سليمان أباظة	أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة بني سويف.
٢٩	أ.د/ سهير كامل محمود	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.
٣٠	أ.د/ سهير عبد الحميد عثمان	أستاذ متفرغ بقسم العلوم التربوية كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة المنيا.
٣١	أ.د/ السيد عبد القادر الرفاعي شريف	أستاذ أصول تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة القاهرة.
٣٢	أ.د/ شحاتة سليمان محمد	أستاذ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة القاهرة.
٣٣	أ.د/ شهناز محمد عبد الله	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ -كلية التربية -جامعة أسيوط.
٣٤	أ.د/ شيرين محمد دسوقي	أستاذ علم النفس ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية -جامعة بورسعيد.
٣٥	أ.د/ عادل رسمي حماد	أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية -جامعة أسيوط.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٣٦	أ.د/ عادل سعد خضر	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة الزقازيق.
٣٧	أ.د/ عاطف عدلي فهمي	أستاذ وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.
٣٨	أ.د/عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة اسيوط.
٣٩	أ.د/عبد السلام مصطفى عبد السلام	أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة المنصورة.
٤٠	أ.د/عبد الصبور منصور	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم بكلية التربية– جامعة بورسعيد.
٤١	أ.د/ عبد الكريم الشاذلي	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضات كلية التربية– جامعة أسيوط.
٤٢	أ.د/ عفاف محمد محمود جعيص	أستاذ الصحة النفسية بقسم علم النفس كلية التربية– جامعة أسيوط.
٤٣	أ.د/ عفت الطناوي	أستاذ المناهج وطرق التدريس ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب– جامعة دمياط.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٤٤	أ.د/ عماد أحمد حسن	أستاذ ورئيس قسم علم النفس– كلية التربية– جامعة أسيوط.
٤٥	أ.د/ علاء الدين حامد	أستاذ الجمباز بكلية التربية الرياضية– جامعة بورسعيد.
٤٦	أ.د/ علاء محمد حسونة	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بكلية التربية –جامعة حلوان.
٤٧	أ.د/ عيد عبد الواحد علي درويش.	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية– عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٤٨	أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل محمد.	أستاذ تكنولوجيا التعليم– كلية التربية– جامعة المنصورة.
٤٩	أ.د/فاتن عبد الرحمن الطنباري	أستاذ الاعلام وثقافة الأطفال جامعة عين شمس وعميد كلية الاعلام– جامعة ٦ أكتوبر.
٥٠	أ.د/ فهد ماجد فهد الشريف.	أستاذ بكلية التربية– جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٥١	أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية– جامعة عين شمس.
٥٢	أ.د/ كاميليا جمال الدين	أستاذ الصولفيج بكلية التربية الموسيقية– جامعة حلوان.
٥٣	أ.د/ كمال الدين حسين	أستاذ الأدب الشعبي المتفرغ بقسم العلوم الأساسية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.
٥٤	أ.د/ ليلي كرم الدين	أستاذ علم النفس بكلية دراسات الطفولة – جامعة عين شمس.
٥٥	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أستاذ الفئات الخاصة وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.
٥٦	أ.د/ محمد إبراهيم عبد الحميد	أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية النوعية –جامعة بنها.
٥٧	أ.د/ محمد أحمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية –جامعة الزقازيق.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٥٨	أ.د/ محمد السيد الزغبي	أستاذ الاقتصاد المنزلي – بكلية السياحة والفنادق –جامعة قناة السويس.
٥٩	أ.د/ محمد معوض إبراهيم	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٦٠	أ.د/ محمد حسين إبراهيم وصيف.	أستاذ التصميم الجرافيكي ورئيس قسم التربية الفنية– كلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد.
٦١	أ.د/محمودحسن إسماعيل	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٦٢	أ.د/ محي الدين إسماعيل موسى العلامي	أستاذ الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة.
٦٣	أ.د/ منى محمد علي جاد	أستاذ أصول التربية بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٦٤	أ.د/ مها زكريا عبد الرحمن	أستاذ التربية الفنية بكلية التربية النوعية – ونائب رئيس الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة –جامعة بورسعيد.
٦٥	أ.د/ ميادة محمد الباسل	أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية – جامعة دمياط.
٦٦	أ.د/ ناصر فؤاد علي غبيش	أستاذ المناهج وطرق تدريس ووكيل الكلية للدراسات العليا –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٦٧	أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٦٨	أ.د/ نجلاء محمد جبر	أستاذ العلوم الصحية بكلية التربية الرياضية – جامعة بورسعيد.
٦٩	أ.د/ نهى محمود الزيات	أستاذ علم نفس الطفل – وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية المجتمع – جامعة القاهرة.
٧٠	أ.د/ نور الرمادي	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة الفيوم.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٧١	أ.د/ هاشم أحمد محمد الصمداني.	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية– كلية التربية– جامعة أم القرى بمكة – المملكة العربية السعودية.
٧٢	أ.د/ هدى محمد قناوي	أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
٧٣	أ.د/ هند إسماعيل امبابي	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
٧٤	أ.د/وديع مكسيموس	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بكلية التربية –جامعة أسيوط.
٧٥	أ.د/ وفاء محمد كمال	أستاذ علم نفس النمو المتفرغ بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.
٧٦	أ.د/ يوسف سيد محمود	أستاذ أصول التربية– كلية التربية –جامعة الفيوم.

كلمة رئيس التحرير

تتشرف أسرة تحرير المجلة بإصدار العدد السابع عشر الذي يصدر في جزئين، ومن دواعي الفخر ما تشهده المجلة من إقبالٍ كبيرٍ من الباحثين على النشر في المجلة، مما يعد مؤشراً على ما تتمتع به المجلة من سمعةٍ طيبةٍ في المحافل الأكاديمية، حيث حرصت إدارة المجلة على انتقاء الأبحاث التي تهتم بمشكلاتٍ بحثيةٍ هامةٍ في التخصصات الثلاث لأقسام كليات التربية للطفولة المبكرة (التربوية والنفسية والأساسية).

وتتقدم إدارة المجلة وأسرة التحرير بجزيل الشكر والامتنان للسادة الأفاضل محكمي العدد السابع عشر بجزئيه (الأول ،الثاني)؛ لأنهم هم صناع الجودة في البحث العلمي، ولتحكيمهم ولتعديلاتهم القيمة يرجع الفضل في إخراج هذه الأبحاث في الصورة المرجوة .

ونتمنى لجميع الباحثين التوفيق والسداد في رسالتهم السامية في إثراء البحث العلمي.

والله الموفق .

رئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير

عميد الكلية

أ.د/ أمل محمد حسونة.

- **رؤية المجلة:**

أن يكون للمجلة الريادة والتميز في نشر البحوث التربوية والنفسية والنوعية في الطفولة، وأن تتبوء المجلة مكانةً متقدمةً في التصنيف المحلي والإقليمي والعالمي.

- **رسالة المجلة :**

تسعى المجلة لنشر البحوث المحكمة علمياً المتخصصة في مجالات دراسات الطفولة وفق المعايير المهنية والأكاديمية والعلمية المتميزة.

- **أهداف المجلة :**

١) مساعدة الباحثين المتخصصين في مجال الطفولة على الاطلاع على أبحاث في تخصصات الطفولة (التربوية ، النفسية، النوعية).
٢) إتاحة الفرصة للباحثين لنشر أبحاثهم في مجلة متخصصة في مجال الطفولة.

شروط وقواعد النشر بالمجلة العلمية:

تقبل المجلة العلمية للكلية الدراسات والبحوث المقدمة من الباحثين في مجالات الطفولة (النفسية- التربوية- وجميع التخصصات النوعية للعلوم الأساسية ومنها موسيقى الأطفال- التربية الفنية للطفل- أدب الأطفال- التكنولوجيا- التربية الرياضية للأطفال- تغذية الطفل - مسرح الطفل- إعلام الطفل) وفق شروط وقواعد النشر العلمية التالية:

أولاً: إجراءات التقدم بورقة بحثية :

١- يتم سحب استمارة التقدم يدرج بها بيانات الورقة البحثية ،وكذلك بيانات المؤلفين والمؤلف المسؤول عن التواصل "Corresponding Author" مع المجلة والبريد الالكتروني لهم وتاريخ استلام الورقة البحثية.

٢- يتم استيفاء استمارة خاصة من خلال المؤلف المتقدم بمقترح للمحكمين الداخليين والخارجيين.

٣- يرفق مع استمارة التقدم للمجلة عدد(٣) نسخ ورقية بالإضافة إلى نسخة على أسطوانة في ملف Word"كل محكم نسخة لعدد ٢ محكمين ونسخة تحفظ بإدارة المجلة.

٤- يقوم المؤلف المسؤول بتقديم شهادة بنسبة التشابهة والنزاهة الأكاديمية معتمدة من الجامعة.

٥- تقدر رسوم النشر طبقاً لعدد صفحات البحث ويسدد الباحث أولاً رسوم التحكيم فقط بخزينة الكلية بناءً على أمر توريد صادر من مالي المجلة ،وعند قبول البحث للنشر من قبل المحكمين يستكمل رسوم النشر أيضاً بناءً على أمر توريد صادر من مالي المجلة.

٦- الأبحاث العلمية المكتوبة باللغة العربية لابد من توافر النقاط التالية بها:-

- العنوان مترجم باللغة الإنجليزية .
- عمل ملخص باللغة العربية للبحث "Abstract" .
- ترجمة الكلمات المفتاحية للبحث "Key Words" باللغة الإنجليزية.
- قائمة بالمراجع مترجمة باللغة الإنجليزية "References" .

٧- الأبحاث العلمية المكتوبة باللغة الإنجليزية لابد من توافر النقاط التالية بها:-

- العنوان مترجم باللغة العربية.
- عمل ملخص باللغة العربية للبحث.

٨- يكون التواصل بين المؤلف المسؤول مع المجلة عن طريق سكرتير المجلة ومن خلال البريد الاكتروني المسجل باستمارة التقدم.

ثانياً: إجراءات تحكيم الورقة البحثية :

١-بعد سداد الرسوم المقررة للتحكيم يعرض على مجلس الإدارة لتحديد المحكمين مع الأخذ في الاعتبار مقترحات المؤلفين المسجلة في استمارة التقدم من خلال لجنة منبثقة من مجلس الإدارة من الأقسام العلمية الرئيسية تسمى (لجنة توزيع الأبحاث).

٢- تعرض ردود المحكمين الواردة على الأبحاث التي سبق أن حدد فيها المحكمين لاعتماد قرار النشر من عدمه وتحدد **الحالات التالية:**-

- في حالة موافقة المحكمين على البحث يتم الموافقة على نشر الورقة البحثية بالمجلة.
- في حالة رفض أحد المحكمين للورقة البحثية ، تختار لجنة توزيع الأبحاث محكماً ثالثاً ،وفي حالة موافقته تنشر الورقة البحثية ،وإذا رفض يتم رفض النشر.
- وفي حالة رفض المحكمين يتم رفض نشر الورقة البحثية بالمجلة.

٣- يتم إثبات تاريخ قبول البحث للنشر بتاريخ موافقة سكرتير المجلة بناء على رأي المحكمين ،ويمكن استخراج إفادة للمؤلفين بذلك.

٤- يتم تحديد ميعاد النشر ورقم المجلد وسنة النشر حسب الدور بأولوية تاريخ النشر وحسب حجم المجلد أو مايحدده من مجلس الإدارة من قواعد ويكون المسؤول عن تطبيقها سكرتير المجلة.

٥- في حالة رفض البحث لعد استيفاء معايير التحكيم ،فإن المجلة غير مسئولة عن إعادته للباحث مرة أخرى.

تكاليف نشر البحث بالمجلة:

أولاً: إجراءات رسوم التحكيم للورقة البحثية :-

١- يحصل من الباحث مبلغ ٣٠٠ جنيهاً مصرياً رسوم تحكيم فقط ، وهي منفصلة عن رسوم النشر لعدد ٢ محكم فقط ،وفي حالة الحاجة لوجود محكم ثالث يجب أن يسدد الباحث مبلغ ١٥٠ جنيهاً إضافياً.

٢- بالنسبة لرسوم التحكيم للأجانب والوافدين يحصل مبلغ بالجنيه المصري مايقابل ٥٠ دولار بسعر البنك المركزي في يوم تسديد رسوم التحكيم.

ثانياً: نشر ورقة بحثية لعضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة من داخل الجامعة :

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ٦٠٠ جنيهاً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحة للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ، ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ١٥ جنيهاً.

ثالثاً: نشر ورقة بحثية لعضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة من خارج الجامعة:

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ٨٠٠ جنيهاً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحة للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ،ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٢٠ جنيهاً.

رابعاً: نشر ورقة بحثية لعضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة من المعارين:

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ١٢٠٠ جنيهاً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحة للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ،ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٢٠ جنيهاً.

خامساً: نشر ورقة بحثية للأجانب والوافدين :

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ بالجنيه المصري مايقابل ٢٥٠ دولار بسعر البنك المركزي في يوم التسديد حتى عدد ٢٠ صفحة

للبحث باللغة العربية و ١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ،ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٧ دولار.

سادساً: نشر ورقة بحثية لمؤلفين مشاركين بين مصريين وغير المصريين:

أ- إذا كان البحث مشترك بين باحث مصري واحد ،باحث وافد واحد يتقاسم الباحثان مناصفة رسوم النشر والتحكيم " الباحث المصري بالعملة المصرية الأجنبية بماهو وارد باللائحة في هذا الشأن،والباحث الوافد بمايقابل العملة الأجنبية بماهو وارد باللائحة في هذا الشأن أيضاً".

ب- إذا كان البحث مشترك بين ثلاثة باحثين أو أربعة باحثين مختلفين تنطبق عليهم نفس الإجراءات السابق ذكرها كل منهم حسب نسبة مشاركتهم في البحث.

قائمة الأبحاث

م	عنوان البحث	الصفحة
١٥	Brain Gym as a Strategy for Developing Some Psycho Linguistic Skills among Kindergarten Children Prone to Learning Difficulties in English Language. **Prof. Dr. Aml Mohamed Hassona. *** **Prof.Dr/Jehan Mahmoud El-Bassuony.**** **Rania Salem Salama Salem. *****	٨٧٩-٩٢٧
١٦	فعالية برنامج إرشادي لخفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس الكورونا المستجد. *** د/ منى محمد إبراهيم هبد.**	٩٢٨-٩٨٣
١٧	برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاستماع لدى عينة من أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية . *** أ.د/ ندا الحسيني ندا يوسف.** **** أ.د/ أمل محمد حسونة.** ***** زينب علي عبد الرحمن مندور.**	٩٨٤-١٠٢٤

١٨	فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى طفل الروضة. *** د/ سهر عاطف عبد القادر عبد المنعم.**	١٠٢٥-١٠٩٧
١٩	برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة. *** أ.د/ جيهان محمود البسيوني.** **** أ.د/ عاطف حامد زغلول.** ***** آية محمد عبد الباقي جودة.**	١٠٩٨-١١٤٥
٢٠	فاعلية استخدام مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة. *** د/ يوسف محمد كمال يوسف.**	١١٤٦-١١٨٤
٢١	فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ على تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لدى أطفال الروضة. *** د/ إيمان لطفي عبد الحكيم خليفة.**	١١٨٥- ١٢٤٧

٢٢	فاعلية برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا في تنمية عملية التصنيف للمعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال. *** أ.د/ إبراهيم محمد شعير.** **** أ.د/ عاطف حامد زغلول.** ***** نرمين سلامة عبد العزيز محمود.**	١٢٤٨-١٢٩٦
٢٣	فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة. *** أ.د/ كمال الدين حسين محمد حسين.** **** د/ سلوى علي إبراهيم الجيار .** ***** وفاء علي عبده الشقيري.**	١٢٩٧-١٣٣٤
٢٤	A Training Program Based on Brain Gym to Develop Auditory and Visual Memory in English Language for Kindergarten Children Predictive of Learning Difficulties. **Prof. Dr. Aml Mohamed Hassona. *** **Prof.Dr/Jehan Mahmoud El-Bassuony. **** **Rania Salem Salama Salem. *****	١٣٣٥- ١٣٦٥

٢٥	فاعلية برنامج إثرائي متكامل لتنمية الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد (دراسة ميدانية). *** د/أندريا أنور أيوب البزنط.**	١٣٦٦-١٤٧٨
٢٦	دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمي لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية "دراسة ميدانية". ***أ.م د / نجلاء أحمد أمين عبد الرحمن.** *** أ. م. د /هيام عبد الرحيم أحمد علي.**	١٤٧٩-١٥٦٧
٢٧	فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. *** أ.د/ أمل محمد حسونة.** **** د/ نهى عبد الحميد رضوان.** ***** رحاب أحمد عبد القادر الريس .**	١٥٦٨-١٦٣١

٢٨	فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية عملية الإستنتاج للمعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال. *** أ.د/ إبراهيم محمد شعير.** **** أ.د/ عاطف حامد زغلول.** ***** نرمين سلامة عبد العزيز محمود.**	١٦٣٢-١٦٧٨
٢٩	برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم. *** د/ منى جابر رضوان.**	١٦٧٩-١٧٩٨
٣٠	أثر برنامج في الرياضة الدماغية في تحسين كفاءة الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي في دولة الكويت. *** د/ حصة دغيشم محمد الدغيشم.**	١٧٩٩-١٨٨١

Brain Gym as a Strategy for Developing Some Psycho-Linguistic Skills among Kindergarten Children Prone to Learning Difficulties in English Language

Prof. Dr/ Aml Mohamed Hassona. *
Prof.Dr/Jehan Mahmoud El-Bassuony. **
Rania Salem Salama Salem. ***

Abstract:

The research aimed to measure the effectiveness of the brain gym strategy in developing some psycho-linguistic skills among gifted kindergarten children prone to difficulties in learning English language. The research followed the Quasi-Experimental Approach in the one-group method. The research tools were given in a pre-post gauge of psycholinguistic skills (prepared by the researcher), and a training program to develop some psycholinguistic skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language (prepared by the researcher) on a sample of children (15 male and female children) at kindergarten, second level,

*** Professor of Child Psychology (Ment: Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**
**** Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language - Faculty of Education - Port Said University.**
***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

gifted children prone to learning difficulties in English language. Battery diagnostic measures for the difficulties of "social and emotional" behavior (Prepared by: Fathi El Zayat). The findings of the research reached the effectiveness of brain gym in developing some psycho-linguistic skills (reception skills - correlation skills - expression skills) among gifted kindergarten children prone to difficulties in Learning English.

Research Terminology:

- Brain Gym.
- Psycholinguistic Skills.
- Gifted children prone to learning difficulties in English Language.

Introduction:

The early childhood stage is one of the most important stages in which the human race goes through; therefore, preparing the child at this stage to face the future life has become an urgent requirement. Hence, such a stage is attracting care and attention of contemporary educational scholars and sociologists to form a healthy society that can face all problems.

With the increasing number of the population, the number of groups with special needs who need special care and attention with their teaching-learning methods increased. Among these groups is the gifted group prone to learning difficulties.

Since the gifted group who are prone to learning difficulties is one of the most important groups with special needs, caring for them and their innovative capabilities and heading such capabilities to the right direction has become a necessity in developed countries, as these countries are interested in caring for their talented and gifted children, offering them various programs and modern techniques that help them to continue their superiority to optimally invest them, especially in the fields of science, arts and language. Developed countries also provides them with tangible and intangible incentives to push them to continue their perseverance and achieve more advancement and progress for their societies.

In this regard, developed countries have paid attention to studying and developing psycho-linguistic skills as significant skills for gifted children prone to learning difficulties. There is no doubt that developing or

amending these skills is a vital factor for gifted children prone to learning difficulties, especially in early childhood (Saqr, 2008, 11).

One of the most important aspects of interest in these skills is to shed light on the mental and cognitive processes that take place at that stage and the mechanisms of the child's use of these modern processes and programs and various techniques, and their development, and to study the relationship between those processes and their functions in the brain. This is to improve those mental processes and effective functions that are the main driver of all activities existing in the work of the brain, as psycho-linguistic skills are one of the cognitive mental processes responsible for the issuance of language in the gifted child prone to learning difficulties (Abdel Ghaffar, Al-Sayed, Ghoneim, 2017, 353) .

Therefore, in the recent period, the field of the gifted who are prone to learning difficulties at the global and Arab level has witnessed a tremendous development in the use of different instructional and educational applications, strategies and methods so as to teach this group and train them on various skills and abilities to advance them and ensure their progress in their lives, and

achieve the desired instructional and educational goals (Al Hateila, 2020, 79).

In this regard, the strategy of brain sport appeared, including various movements that activate the brain, which enhances the formation of a group of neurotic patterns that, in turn, positively affect the learning process. It is a therapeutic strategy that seeks to improve or restore the child's skills in the areas of attention, remembering, organizing, reasoning and understanding, problem-solving, decision-making, and high-level cognitive abilities. Such skills are all interrelated with each other.

Brain Gym is a fast and enjoyable series of effective activities that help gifted children prone to learning difficulties to gain proficiency and mastery of psycho-linguistic skills, as these skills are taught within the context of balanced work to achieve the desired goals to make them easier and more coordinated. Psycho-linguistic skills promoted by brain sport are seen as an integral part of a comprehensive program of self-development that works to harmoniously balance movement and learning and helps to challenge and overcome any difficulty in learning, better reflected

towards the desired goal, i.e. the development of some psycho-linguistic skills (Al-Sharifain & Farah, 2011).

In the context of the current research and discussion about brain gym as a strategy that has great importance in the field of education for gifted children prone to learning difficulties, the findings of the Baqbas' study (2017) indicated the effectiveness of the brain gym strategy in improving some academic and social skills of kindergarten children with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD). Its findings recommended that teachers of kindergarten children with ADHD should focus on using the brain gym strategy when preparing and implementing lessons and in teaching such children different behaviors.

The findings of Abd Al-Rahman's study (2020) showed the effectiveness of brain gym activities in reducing the manifestations of Attention Deficit of pre-school children with developmental learning difficulties.

Al Hateila (2020) demonstrated the effect of brain gym strategy in improving mathematics skills among students with learning difficulties.

Based on the importance of psycho-linguistic skills, many studies have dealt with them according to multiple topics and recommended to pay attention and employ them, e.g. Saqr's study (2017) that sought to improve psycholinguistic abilities using the multi-sensory strategy, El-Sayed's study (2018) that used a therapeutic program based on play in developing psycholinguistic skills, and the study of Abu Rayyah, Hegazy and Abdel Rahman (2011), which aimed to develop some psycholinguistic skills.

As far as the researcher knows, there is a dearth of studies that have dealt with the effect of using brain gym strategy on developing psycho-linguistic skills. Due to the importance of brain gym, the current research seeks to use it to find out its impact on the development of psycholinguistic skills among gifted kindergarten children prone to difficulties in learning English.

The Research Problem:

The development of psycho-linguistic skills is an integral part of the cognitive revolution that emerged in the beginning of the 1950's against the behavioral school. The pioneers of cognitive theories believe that the

behavioral approach cannot be used in explaining some complex phenomena, including linguistic activities (Moore, 2015).

Based on this trend, and from the researcher's experience with the reality of kindergarten during her work as a kindergarten instructor and direct contact with children, and also on the basis of the importance of psycholinguistic skills and abilities in English language as one of the necessary requirements for children's adaptation to modern progress in education, and in light of some previous Arabic literature that emphasized the effectiveness of the early intervention in the development of the child's psycho-linguistic skills, and the effectiveness of the programs provided to improve these skills, the importance of psycholinguistic skills for kindergarten children in general and those who are prone to learning difficulties in particular has been evident.

Therefore, the researcher sought to study the strengths and weaknesses of the cognitive channels of gifted kindergarten children who predicted difficulties in learning the English language, with the aim of diagnosing those points and seeking to improve and develop weaknesses by setting up and designing a program to

treat deficiencies in psycholinguistic skills in the research sample.

The researcher conducted open interviews with some kindergarten teachers and mothers of children. The interviews were conducted with the aim of getting acquainted with the views of both the teacher and the mother towards the skills that the child is missing and that limit creativity among the children who are prone to learning difficulties with the teacher and peers. Through these interviews, it was revealed that the child's ability and level of psycho-linguistic skills in English language is low.

The researcher also conducted open interviews with some children who are prone to of learning difficulties to determine the skills that they miss and that affect their psycho-linguistic skills in English language.

On the grounds of the foregoing, and with the researcher's observation that there are no local studies that have dealt with this topic, as this field lacked previous studies and research, and based on the importance of developing treatment strategies that help reduce the difficulties of psycho-linguistic skills in English language

among kindergarten children who are prone to learning difficulties and improve their academic performance in English, it has been proven that the strategy of brain gym may be effective in developing the psycholinguistic skills of gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language.

Therefore, the current research tries to answer the following main question:

What is the effectiveness of the brain gym strategy in developing some psycho-linguistic skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language?

This main question is divided into the following sub-questions:

1. What are the psycho-linguistic skills that need to be developed among gifted kindergarten children prone to difficulties in learning English language?

2. What training activities can develop psycholinguistic skills for kindergarten children prone to English language learning difficulties?

3. What are the differences between the mean scores of the gifted kindergarten children prone to difficulties in learning English language in the pre-post measurement of the Psycholinguistic Skills Scale?

4. What are the differences between the mean scores of the gifted kindergarten children prone to difficulties in learning English language in the post and follow-up measurement of the Psycholinguistic Skills Scale?

The Research Objective:

In general, the research aimed to measure the effectiveness of the brain gym strategy in developing the psycholinguistic skills of gifted kindergarten children to reduce learning difficulties in English language, in addition to knowing the extent to which the psycholinguistic skills of children have improved after applying the program later.

Importance of the Research:

- The research gains its importance from the scarcity of Arabic studies, which dealt with the psycholinguistic skills of gifted children prone to learning difficulties, to the best of the researcher's knowledge.

- The importance of the current research also comes through dealing with an important aspect of the educational process, which is to reveal the effect of the brain gym strategy on developing some psycho-linguistic skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language.

- The results of this research and the knowledge contained in it may contribute to raising the level of cognitive awareness of kindergarten teachers and mentors about taking advantage of the measures of brain gym strategy in their interaction with gifted children who are prone to difficulties learning English language and improving the level of psycho-linguistic skills in English language.

Methodological Procedures of the Research:

First: The Research Sample:

The current research sample consisted of (15) gifted kindergarten children who are prone to difficulties in learning English language at the age of (5-6) years. It is a systematic sample selected from Port-Said Language School Kindergarten in Port Said Governorate. The form of "Indicators of The Gifted Prone to Learning Difficulties" was distributed on female teachers to assess

the children in the four halls, including (15) children (boys and girls) at the second level. The (15) children and (boys and girls) who are agreed upon as gifted children prone to learning difficulties have been identified according to the indicators of learning difficulties and through the opinions of the teachers. The homogeneity of the children of the study sample was taken into account by observing the following:

1. The chronological age of all the children of the sample ranges between (5-6) years.
2. IQ scores should not be less than (90-110) on the Stanford-Binet scale, Fifth Edition.
3. Children got the highest marks in the difficulty scale, prepared by (Fathi Mustafa Al-Zayat)
4. Children of the sample who are obligated to attend kindergarten, which facilitates their commitment to attend and then undergo the current study program.
5. Those with obvious health problems or disabilities were excluded from the research sample so as not to affect the sample's performance in the program.

Based on the previous conditions, the study sample was identified (15) boys and girls (9) males, and (6) females. Data were collected on the chronological age of the

sample members from the lists of the school administration.

Second: Research Methodology:

The quasi-experimental approach, one-group design, was used to investigate the effectiveness of the brain gym strategy in developing psycho-linguistic skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties.

Third: Research Instruments:

The researcher prepared the following instruments:

1. A scale of psycho-linguistic skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties (prepared by the researcher)
2. A program based on brain gym to develop the psycho-linguistic skills of gifted kindergarten children prone to learning difficulties (prepared by the researcher)
3. A scale of psycho-linguistic skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties: The scale consists of six sub-tests divided into three main areas that cover linguistic communication methods and their levels, and the psychological and mental processes involved in those methods. These areas and their sub-tests

are as follows:

The first area: (reception skills):

It means the ability of a kindergarten child to comprehend spoken or written English words, and it includes:

1) **Auditory reception:** It refers to the kindergarten child's ability to understand spoken English words, meaning (extracting the meaning from the material presented to him/her verbally). The response to the test here does not require the child's ability to express, but the answer is Yes or No.
2) **Optical reception:** It means the ability of the kindergarten child to understand pictures and words written in the English language by matching a picture with another related image, meaning (gaining meaning from visual symbols).

The second area: (correlation skills):

It means the ability of a kindergarten child to perceive the relationships between visual or auditory symbols, and it includes:

1) Auditory correlation: It means the ability of the kindergarten child to relate concepts and ideas presented to him/her in a verbal way, meaning (linking words spoken in a meaningful way).
2) Visual correlation: It means the ability of the kindergarten child to connect concepts and ideas presented to him/her in a visual way, meaning (linking between homogeneous or related visual stimuli).

The third area: (expression skills):

It refers to the ability of the kindergarten child to put ideas into words and express them with a gesture or sign, and it includes:

1) Verbal expression: It means the ability of the kindergarten child to express things phonetically in the form of spoken English words.
2) Manual expression: It means the ability of the kindergarten child to express things in a manual or kinesthetic manner.

The scale was rationed in terms of reliability validity as follows:

Reliability of the Scale:

The researcher used (Cronbach's Alpha Coefficient) to measure the reliability of the scale on a pilot sample consisting of (30), and it was excluded from the main sample of the study. The following table illustrates the statistical procedure:

Table (1)
Demonstrates reliability coefficients for the Psycholinguistic Skills Scale using Cronbach's Alpha

Dimensions of the Psycholinguistic Skills Scale	Cronbach's Alpha Coefficient
Reception Skills	0.820
Correlation Skills	0.895
Expression Skills	0.902
Total Score	0.886

Table No. (1) Shows that the general reliability coefficient for the scale dimensions is high as it reaches 0,886 * for the total items of the scale. This indicates that the scale has a high degree of reliability to be relied upon in the area of application of the search according to the

Nunnalle Scale, which adopts 0, 70 as a minimum limit for reliability.

Validity of the Scale:

Validity of Terminal Comparisons:

The scale was applied to the standardization sample (n = 30) of gifted kindergarten children who were not included in the final application of the scale, with the aim of calculating the differences between the highest and lowest quartiles (27%) of the children's scores, by using the (T) test shown in the following table:

Table (2)
Results of the "T" test to study the differences between the averages of the peripheral groups of the Psyco-Linguistic Skills Scale for the pilot sample

Variable	Higher Quadrant			Lower Quadrant				
	N	Mean	Standard Deviation	N	Mean	Standard Deviation	T Value	Significance Level
Psycho-Linguistic Skills as a Whole	8	8.750	0.462	8	5000	0.000	22.913	0000

According to the above-mentioned table, It is evident that there is a statistically significant difference at the level (0.001) between the upper and lower quadrants on the psycho-linguistic skills scale in favor of the average of the higher quadrant in the total sample. This indicates that the Psycho-linguistic Skills Scale has a high ability to distinguish between children with high psycho-linguistic skills and those with low psycho-linguistic skills.

Thus, the researcher has made sure that the Psycholinguistic Skills Scale has a high degree of reliability on the pilot sample of the current research.

3. A program based on the brain gym strategy to develop the psycho-linguistic skills of gifted kindergarten children prone to English language learning difficulties:

The researcher has designed and implemented a set of (32) training sessions based on a brain gym strategy. She has also prepared activities to cover all dimensions of psycho-linguistic skills, the subject of the study (i.e. reception skills, correlation skills, and expression skills). The activities have been designed to develop such skills while being used correctly for gifted kindergarten

children who are prone to learning difficulties.

Program Building Steps:

The program was built with the following steps:

First: the main objective:

Developing some psycho-linguistic skills in English language among gifted kindergarten children prone to difficulties in learning English language

Second: The sub-objectives:

- Developing the child's ability of auditory reception,
- Developing the child's ability of visual reception,
- Developing the child's ability of auditory interconnection,
- Developing the child's ability of visual interconnection,
- Developing the child's ability of verbal expression, and
- Developing the child's ability of manual expression.

- Cognitive objectives:

- After completing the program, the child should be able to:
- Learn common concepts and terms used in activities,

- Ask about new things,
- Simulate simple letters and words in creative ways,
- Identify creative methods for implementing the activity.
- Mention the steps of the game.
- Repeat the correct sounds of letters and words s/he heard.
- Respond to the teacher's questions.
- Take the initiative to speak English.
- Connect kinesthetic performance with implementing language skills.
- Answer the questions asked in English.
- Understand the rules of exercises during the activity.
- Understand creative methods before carrying out the activity.
- Mention the letters of his/her name in English, and pay attention to brain gym exercises.

- Skill objectives:

After completing the program, the child should be able to:

- Perform the required movements.
- Follow a planned path to draw a picture, letter and word.

- Imitate the teacher's correct ways of exercises and activities.
- Do some brain gym exercises.
- Recognize converging sounds in pronunciation.
- Practice some brain gym exercises.
- Move his/her hands and feet correctly during an activity.
- Use new methods of language development.
- Use new words, grammar, and structures in speech.

- Affective goals:

After completing the program, the child should be able to:

- Respect his/her colleagues and appreciate belonging to the group.
- Feel his/her talent during the activity.
- Collaborate with the teacher in a variety of creative ways during the implementation of the activity.
- Respect the rules of carrying out exercises.
- Feel satisfied and happy through the activities.
- Participate in activities.
- Find creative ways to implement exercises and activities of brain gym.
- Show a response that denotes joy.

- Collaborate with teammates to help the group win.
- Appreciate the importance of activities.
- Respect the opinions of colleagues.
- Feel happy through the activities.
- Participate in activities.
- Respect the rules of the instructional game.
- Find it easy to play with other children.
- Collaborate with the teacher while performing exercises.
- Want to do things over and over in creative ways.
- Take initiative to speak with the teacher.

Second: Designing sessions and activities of the program based on the strategy of brain gym:

In light of the objectives that the program seeks to achieve, (23) training sessions have been determined aimed at developing psycho-linguistic skills to reduce learning difficulties in the English language.

Third: Preparing the evaluation instruments:

The purposes of evaluating the brain gym program appear as follows:

1) Ensure the effectiveness of the brain gym strategy in

developing psycho-linguistic skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language.

2) Identify the difficulties that children face during the implementation of the brain gym program.

Three methods of assessment are used in the program:

1) **Pre-assessment:** This is done before implementing the program by applying the Psycho-linguistic Skills Scale to the children of the experimental group, and recording the children's grades on the scale in order to determine the psycho-linguistic difficulties while learning English language.

2) **Formative assessment:** The child is evaluated continuously from the beginning of the program until its end. This is done on a daily basis during or after the presentation of the activity through cards presented to children daily as an application of the activity, and can be called (individual assessment) to know the progress made by children after they have undergone the Brain Gym Program, then compare this to their scores before exposure to the program.

3) **Post-assessment:** It is used after the completion of the application of the Brain Gym Program to find out the

progress achieved by the program and compare that with the children's scores before exposure to the program. This is done by re-applying the Psycho-Linguistic Skills Scale on the children.

Research Hypotheses:

Based on the research problem and objectives, the researcher puts the following hypotheses for the research:

1) There are statistically significant differences between the mean scores rank of the experimental group children (the experimental study sample) on the Psycho-Linguistic Skills Scale of gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language before/after the application of the Brain Gym Program in favor of the post-measurement.
2) There are no statistically significant differences between the mean scores rank of the experimental group children (the experimental study sample) on the Psycho-Linguistic Skills Scale of gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language, in the post and follow-up measurements.

Research Findings:

The hypotheses formulated were tested with the aim of ensuring the effectiveness of the brain gym strategy in developing psych-linguistics skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language.

Findings of the First Hypothesis: Discussion and Interpretation:

The first hypothesis of the research states that:

"There are statistically significant differences between the mean scores rank of the experimental group children (the experimental study sample) on the Psycho-Linguistic Skills Scale for gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language before/after the application of the Brain Gym Program in favor of the post-measurement."

To verify the validity of this hypothesis, the researcher used the Wilcoxon Test for Related Groups, to find the significance of the differences between the mean scores rank of gifted kindergarten children before applying the program, and the mean scores of the same group after

applying the program, as shown in the following table:

Table (3)
The mean and sum of the negative and positive ranks and the Z-value between the pre and post measures on the Psycho-Linguistic Skills Scale as a whole by Wilcoxon Method

Skills	Rank of the Psycho-Linguistic Skills Variable	Number	Pre/post Measurement			
		(N)	Ranks Mean	Ranks Total	Z Value	Statistical Significance
Psycho--Linguistic Skills as a Whole	Negative Ranks	0.0	0.00	0.00	- 3.424	0.001
	Positive Ranks	15	8	120		
	Neutral Ranks	8				
	Total Summation	15				

From the above table, it is evident that there are statistically significant differences at the level of significance (0.001) between the score ranks mean of gifted children who are prone to learning difficulties who are members of the study sample before and after the application of the program on the dimension of Psycho-Linguistic Skills Scale as a whole used in the current study in favor of the post application. The Z values between the pre and post applications of the current study sample have gone to (-3.424).

Interpretation and Discussion of the First Hypothesis Findings:

It is evident, from the previous table, that there are statistically significant differences between the score ranks of the experimental group before and after applying the program on the Scale of Psycho-Linguistic Skills as a whole. The researcher attributes these differences to the brain gym strategy used in this research, where the lack of psycholinguistic abilities experienced by gifted kindergarten children who are prone to learning difficulties (the research sample) is an important factor influencing the deficiency of language skills in English language. The lack of psycho-linguistic skills is reflected

in the child's deficiency in both reception and audio-visual interconnection, which affects the ability of these children to satisfy their needs and desires to learn English language, as well as the ability to recall and remember audio and visual information, which in turn, affects their ability to follow instructions and recall information related to the language. This of course required the preparation of the current program, including many objectives and activities based on brain gym that the researcher sought to prepare in a way that suits the capabilities of gifted children who are prone to learning difficulties to achieve the aims of the current study. The objectives of the program were applied to the members of the experimental group, which contributed to finding statistically significant differences between the mean scores of the experimental group's children's score ranks before and after the implementation of the program on psycho-linguistic skills in favor of the post application.

The researcher's brain gym exercises helped gifted kindergarten children who are prone to learning difficulties, as brain sport activities played a large role in helping children understand and absorb the new language and develop it in innovative and new ways. Since the

English language and its establishment for children should be given all the care and attention, it is no secret to any of us that the learners suffer from linguistic weakness in the different stages of education, whether in their speech, writing, or reading, which is caused by various factors, including the lack of developing the methods used in teaching English language, the lack of interest of the child's family members in the language, the negative use of pressures, and the resort, in most cases, to punishment during teaching the language, without taking into account the innate preparations and natural growth and not using modern and innovative means to develop gifted children who are prone to learning difficulties.

For children, the new language needs stimulation and creativity in order for the child to master it without boredom or fear. Many English language teachers in different instructional stages still adopt sterile methods of teaching that do not attract children and do not work to develop their linguistic vocabulary and develop their language skills as required. In fact, some of these methods diminish the enthusiasm for learning English language, weaken the ability to acquire its correct vocabulary and formulas, and lead to aversion to its

lessons.

Despite the current linguistic situation and the general weakness of children in English language, we see the lack of academic studies that look into the real causes of such weakness and the its consequences. Therefore, the researcher was interested in developing psycho-linguistic skills in English from the beginning of the educational stage with the aim of empowering the child with language skills, by providing them with basic skills, such as listening, speaking, reading, and writing, in addition to helping them acquire its correct practices and sound directions. This also gradually develop such skills at all instructional stages so that, at the end of this stage, the child reaches a language level that enables him/her use the language in a way that aids them to continue studying at the following educational stages. One of the most essential factors in the communication process is reception.

Therefore, the researcher was interested in developing reception skills to learn English correctly in terms of speaking and pronunciation.

Since the second language plays an important and

tangible role in human life as it is the main means of acquaintance and interaction between all people, seeking to enhance and develop it according to the characteristics, readiness and ability of man begins from the first stages of instruction.

The researcher saw weak reception, interconnection, and expression skills in English language among gifted children who are prone to learning difficulties; therefore, the researcher used modern methods of innovative programs, as well as various and innovative activities to develop the psycho-linguistic skills in English language among gifted children who are prone to learning difficulties.

The researcher has used brain gym exercises and activities that resemble a field which most countries of the world seek to rely on for instruction and training in early childhood, especially gifted children who are prone to learning difficulties. That is because experts in the field of special education realize the importance of brain gym activities and exercises because they lead to the prevention of many problems, and stimulate such children to learn innovatively.

The stage of childhood occurs in what is known as "critical periods of development, where the child is at the height of his/her preparations and ability to grow and change. Therefore, the use of speaking and listening skills through brain gym activities helps to invest those periods to develop the child's mental, linguistic and social abilities.

Educators and psychologists have unanimously agreed that kindergarten is the most important period in a child's life. Hence, the urge to engage in physical and mental activity "brain gym" at this stage is considered a matter of great importance. If the child is not able to treat the problems that arise during that period, s/he is able to alleviate them, or at least be able to prevent their exacerbation in the future.

Numerous studies and researches concerned with early detection of gifted people who are prone to learning difficulties indicate that the ability of this group to make any progress or educational effectiveness is steadily diminishing with delayed detection and treatment of them via physical activity. These studies also confirm that early detection of them has a positive effect on the effectiveness of programs and activities prepared for their

treatment.

Therefore, the need for early identification, diagnosis and treatment of this group is a basic and important prerequisite for dealing with its members.

Results of the second hypothesis: discussion and interpretation:

The second hypothesis of the research states, "There are no statistically significant differences between the mean score ranks of the experimental group children (the experimental study sample) on the Psycho-Linguistic Skills Scale of gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language in the post and follow-up measurements."

To verify the validity of this hypothesis, the researcher used the Wilcoxon Non-Parametric Test to reveal the significance of the differences between the post and follow-up measurements of the research sample. Table (4) illustrates what the findings have revealed:

Table (4)
The mean and sum of negative and positive ranks and the Z-value between the post and follow-up measures of the Wilcoxon Psycholinguistic Skills Scale

Scale Psycho-Linguistic Skills as Whole	Ranks of the variable in the Psycholinguistic Skills Scale	Number	Follow-up & post measurement		Z-value	Its Significance
		N	Ranks Mean	Ranks Total		
	Negative Ranks	0.0	0.00	0.00	0.000	1.000
	Positive Ranks	15	8	120		
	Neutral Ranks	0				
	Total Summation	15				

The above table shows that there are no statistically significant differences between the mean score ranks of gifted children who are prone to learning difficulties (individuals of the study sample) after implementing the program and after a month of post application of the

Scale of Psycho-Linguistic Skills as a whole, used in the current research, and the Z-values reached between the post and follow-up measurements of the study sample on the scale as a whole (0.000).

Interpretation of the second hypothesis findings:

It is evident, from the previous table, that there are statistically significant differences between the score ranks of the experimental group in the post and follow-up application on the Scale of Psycho-Linguistic Skills as a whole. The researcher attributes these differences to the brain gym strategy used in the current research, as this is due to the continuing effect of brain gym on the research sample in the total score of the Psycho-Linguistic Skills Scale used in the post and follow-up-measurement.

This may be due to the mental age convergence of the children, which led to the convergence of their responses despite the repetition of the follow-up application after a month of the post application, which, in turn, indicates the stability of effect of the program.

The researcher believes that the use of brain gym contributed to improving the child's motivation to accomplish the activities required of them. The diversity

in the use of audio-visual stimuli included in the training program led to the motivation of the child to pay attention to those stimuli more positively, and improved the child's performance in terms of receptivity. During the implementation of the training program, the researcher noticed the transfer of the impact of improving receptive skills from the child's reception of audio-visual stimuli to an improvement in the reception and understanding of verbal instructions addressed to them. The child's ability to receive the researcher's verbal vocabulary during the performance of the training program activities increased.

The current research findings showed the effectiveness of using brain gym activities in developing psycho-linguistic skills (reception, interconnection, and expression) among gifted kindergarten children with learning difficulties, as was evident from the results of the research hypotheses. This reflects the tangible improvement in psycho-linguistic skills that are measured by the Psycho-Linguistic Skills Scale after implementing the program, which indicates the feasibility of the program in developing psycho-linguistic skills.

Perhaps the program’s dependence on the brain gym activities has increased the effectiveness of the program

used. In addition, taking into account the characteristics of gifted children with learning difficulties in preparing the program has increased its effectiveness, in addition to the fact that the children of the experimental sample have an intelligence level located in the medium term. Consequently, when a suitable learning environment was created for them, which would enable them to benefit from their abilities, it resulted in their learning as it appeared in the improvement of the level of their psycho-linguistic skills after applying the proposed training program.

This result is consistent with what was presented by the theoretical heritage and previous studies on programs that work to develop skills and psycho-linguistic abilities, with the need to emphasize enriching the environment surrounding a gifted kindergarten child prone to learning difficulties with resources and capabilities that help them develop their audio and visual independence skills, optical and audio interconnection, and the skills of verbal and manual expression..

The effectiveness of the use of brain gym and the spirit of fun that dominated it can be attributed to utilizing it in the context of competitive games among children, which

increased their attention and awareness.

Previous studies and theoretical frameworks have confirmed that gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language benefit from the programs offered to them, especially in the field of psycho-linguistic skills, such as Saqr study (2008) that aimed to reveal the differences between individuals with learning difficulties in the academic fields (reading and writing) and normal ones in performance on the Illinois Battery's sub-tests of psycho-linguistic abilities.

The researcher attributes the effectiveness of the current research program to the inclusion of brain sport, which stimulates and activates the manifestations of reception, visual and auditory interconnectedness of the gifted child with learning difficulties and activates his role. This results in increasing the child's motivation to learn actively and efficiently.

The effectiveness of the program based on brain gym on developing psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression) is also evident in this research

through the improvement in the aspects of reception, correlation and expression among the members of the experimental group. This was done through the Psycho-Linguistic Skills Scale, whose results indicated an improvement in the reception, correlation and expression skills of children through the post-measurement. This improvement of gifted kindergarten children prone to learning difficulties (children of the experimental group) is due to the fact that they have been affected by the program based on brain gym, which aims to develop psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression).

Due to the increased motivation provided by the program for gifted kindergarten children with learning difficulties, and their desire to learn brain gym activities that led to an improvement in the manifestations of psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression), the study program could develop the psycho-linguistic skills of gifted kindergarten children who are

prone to learning difficulties in English language, depending on the activities of brain gym, which confirms the effectiveness of the current research program.

The researcher attributes the improvement of children's performance on the Psycho-Linguistic Skills Scale to the use of brain gym, which is an important method on which the current study program relied for developing psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression).

The sessions also included musical, story and kinesthetic activities related to brain gym activities that help to increase the concentration of the reception time for children and focus on performing the required tasks, which leads to the development of reception skills.

The researcher explains the improvement in children's performance after the program due to taking into account the mental characteristics of gifted kindergarten children with learning difficulties. In addition, the study program relied on group sessions containing small groups to train the child in psycho-linguistic skills. Thus, the reliance of the program sessions on group activities is one of the

factors that helped the effectiveness of the current program and the improvement of children's performance in doing brain gym activities and thus the development of psycho-linguistic skills.

The results of the hypotheses indicated the effectiveness of the program used in the research in the development of psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression) among gifted kindergarten children who are prone to learning difficulties in English language (members of the experimental group). It indicates the presence of positive effects of the program in providing experiences and brain-motor practices that led to improvement of psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression). This, in turn, can lead to many positive effects on gifted kindergarten children who are prone to learning difficulties. Therefore, it was rational that the children of the experimental group showed significant improvement after undergoing the study program based on brain gym.

Thus, the hypotheses of the current study on the effectiveness of the current program in developing psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression) were realized in accordance with the previous interpretation of the results and depending on the theoretical heritage and various theories of learning.

Thus, all the results of the current research indicate that all the hypotheses that the researcher tried to answer in the current research have been fulfilled, and they all aim to verify the effect of using the kinesthetic brain gym on developing psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression) for gifted kindergarten children with learning difficulties. The results are evident through a comparison between the responses of the children of the experimental group in the pre- post- and follow-up measurements.

These findings confirm the effectiveness of using the brain gym strategy in developing psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic

expression, and manual expression) in gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language.

Based on the above, and by accepting the two hypotheses of the research, the strategy of brain gym has done well in developing psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression) among gifted kindergarten children who are prone to learning difficulties in English language.

Hence, the effectiveness of brain gym in developing psycho-linguistic skills (auditory reception, visual reception, optical interconnection, auditory interconnection, linguistic expression, and manual expression) in gifted children prone to learning difficulties in English language is confirmed.

Recommendations and Proposals:

Based on the foregoing, the researcher can mention the following recommendations and suggestions:

1. Holding lectures and awareness seminars for parents

who have gifted children who are prone to learning difficulties in English language to familiarize them with their children's learning difficulties, characteristics, needs, and appropriate programs.

2. Trying to inform parents about the conditions of gifted children prone to learning difficulties in English language, encourage them to accept their capabilities and convincing them of the possibility of using these capabilities to produce a child with learning difficulties who is effective and compatible with themselves.

3. Holding special courses for ordinary teachers who teach gifted children prone to learning difficulties in English language on a regular basis to familiarize them with children with learning difficulties and how to deal with them.

4. Conducting special programs for gifted children prone to learning difficulties in English language to equip them with social communication skills and raise their self-concept.

5. Conducting more research on psycho-linguistic skills in English language for gifted children who are prone to

learning difficulties, this measures the extent to which parents know the characteristics of their children who suffer from learning difficulties.

6. Conducting further research and studies dealing with linguistic skills in English language for gifted children who are prone to learning difficulties in environments other than those in which this study was conducted in order to generalize the findings to a larger possible sample.

Suggested Research:

1. Conducting a study on the effectiveness of a training program to develop reception skills for gifted children prone to learning difficulties.

2. Conducting a study on the importance of brain gym to help teach English language to gifted children prone to learning difficulties and dealing with the surrounding community.

3. Doing a study dealing with training kindergarten teachers to develop the psycho-linguistic skills of kindergarten children.

4. Conducting a study on the effectiveness of a counseling program to learn the basics of brain gym for successful communication with gifted kindergarten children who are prone to learning difficulties.

5. Conducting a study that deals with the effectiveness of training mothers on how to teach languages to gifted children who are prone to learning difficulties.

6. Conducting a study that deals with a training program using brain gym to modify some wrong behaviors for kindergarten children.

Bibliography

أولاً: المراجع العربية :

- أبو رية، سارة فتحي أحمد؛ حجازي، سناء محمد نصر؛ وعبد الرحمن، سعد محمد علي(٢٠١١). دليل المعلم لتنمية بعض المهارات النفس – لغوية لأطفال ضعاف السمع .*مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع ١٢، ج ١ .*
- آل هتيلة، مريم محمد علي؛ و حمادنة، برهان محمود (٢٠٢٠). أثر إستراتيجية رياضة الدماغ في تحسين الرياضيات لدى التلميذات ذوات

صعوبات التعلم .*المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود*، ع١٢ .

- باقبص، حنان علي (٢٠١٧). أثر إستراتيجية رياضة الدماغ في تحسين بعض المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الزائد .*مجلة كلية رياض الأطفال: جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال*، ع١٠ .

- السيد، زينب ماضي محمود (٢٠١٨).*فعالية برنامج علاجي باللعب في تنمية القدرات النفس لغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم* . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية . جامعة حلوان.

- الشريفين، أحمد عبد الله محمد؛ والفرح، عدنان (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد .*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – عمادة البحث العلمي*، ع٢٣ .

- صقر، السيد أحمد محمود (٢٠٠٨). القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *التربية المعاصرة: رابطة التربية الحديثة*، ع ٢٥ .

- صقر، السيد أحمد محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في تحسين القدرات النفس لغوية لدى التلاميذ

ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الثالث الابتدائي .*المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، مج٢٧ ، ع٩٦.

- عبد الرحمن ، خلود (٢٠٢٠).*فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة رياضة الدماغ للحد من تشتت الانتباه لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة بورسعيد.

- عبد الغفار، محمد عبد القادر؛ السيد، زينب ماضي محمود؛ وغنيم، محمد عبد السلام سالم (٢٠١٧). العلاقات البيئية بين الوظائف التنفيذية والعمليات المعرفية والقدرات النفس لغوية لدى أطفال المرحلة الابتدائية . *مجلة الإرشاد النفسي*: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع٥٢ .

Second: Foreign Resources:

-Moore, J. (2015). Behavior analysis and psycholinguistics. *European Journal of Behavior Analysis*, 1,5-22.

فعالية برنامج إرشادي لخفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس الكورونا المستجد

* د/ منى محمد إبراهيم هبد.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي لخفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال والناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد، وذلك عن طريق تصميم برنامج إرشادي قائم على فنيات الإرشاد النفسي ، وتتمثل الفنيات المستخدمة في البرنامج في (المناقشة والحوار–التحصين التدريجى – التفريغ الانفعالي– لعب الدور– التعزيز)، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإختيار عينة تجريبية واحدة من الأطفال عمر(٥–٩) سنوات والحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لجائحة فيروس كورونا المستجد، واستخدمت الباحثة أدوات البحث وهما: مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لجائحة فيروس كورونا المستجد، والبرنامج الإرشادي المُعَد لخفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة (إعداد الباحثة) ، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية وعددها (١٠) أطفالاً بواقع (٢٠) جلسةً على مدار (١٠) أسابيع بواقع (٢) جلسةً في الأسبوع، ثم التطبيق

* مدرس علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

البعدي لأدوات البحث وتحليل النتائج ومعالجتها بأساليب إحصائية علمية تتمثل في (المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري –اختبار وليكوكسن) . وقد توصلت النتائج إلى : فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مخاوف الأطفال من فيروس كورونا المستجد (COVID-19) ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رتب أفراد المجموعة التجريبية لأبعاد المقياس (النفسي – الاجتماعي) والدرجة الكلية لمقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال من فيروس كورونا بين القياسين البعدي والتتبعي .

The Effectiveness of a Counseling Program to Reduce Some New Phobia of Disease from COVID-19 Pandemic among Children

Prepare: Dr. / Mona Mohammad Ibrahim Hbad. *

Abstract:

The Present research aims at investigating the Effectiveness of a Counseling Program to Reduce Some New Phobia of Disease from COVID-19 Pandemic among Children. The Counseling program based on the techniques of psychological counselling presented in the program (e.g. the discussion and dialogue, emotional discharge, imagination). In order to achieve the goal of

***Lecturer, Department of Psychological Sciences- Faculty of Education Early Childhood - Damanhour University.**

the research, the researcher choose one experimental sample of children Nile Egyptian School NES Port Said branch with the highest scores on the scale of newly emerging COVID-19-related Phobias. The researcher used the following instruments: the scale of newly emerging COVID-19-related Phobias and the counselling program designed for reducing these phobias (prepared by the researcher). The Counseling program was applied on the experimental group (10 children); 20 sessions during 10 weeks-2 sessions per week. A post administration of the COVID-19-related Phobias scale was conducted followed by the results analysis and processing methods of scientific statistical represented in the (arithmetic mean - standard deviation - wilcocxon test). The results indicated the Effectiveness of an Counseling Program to Reduce Some New Phobia of Disease from COVID-19 Pandemic among Children. Also results revealed that there is no a statistically significant difference at the level ($s \leq 0,05$) ranks in the mean scores of the experimental group participants after receiving the Counseling program and the mean scores in the follow-up administration on the scale of newly emerging COVID-19-related Phobias (as a whole).

الكلمات المفتاحية Keywords:

- البرنامج الإرشادي. A Counseling program
- المخاوف المرضية المستحدثة. Newly Phobia of Disease
- جائحة كورونا. COVID-19 Pandemic

مقدمة:

فوجيء العالم أجمع بجائحة كورونا الزائر البغيض غير المتوقع الذي أصاب الكرة الأرضية شرقاً وغرباً بالشلل التام، إذ استيقظ العالم على وباء كورونا (كوفيد – ١٩) المستجد، آفة جديدة مجهولة المصدر غير معلوم أبعادها وآثارها ولكنها فتاكة تهلك الحرث والنسل، فإذا أصاب الفيروس الإنسان وتمكن منه قضى عليه؛ لعدم معرفة طبيعته وأسبابه.

وقد أدى انتشار الفيروس إلى تغيرات ملحوظة في عالمنا الاجتماعي في غضون فترة زمنية قصيرة جدًا. فهناك قلق وخوف وضيق على نطاق واسع بين السكان في جميع أنحاء العالم (Viswanath & Monga, 2020, p 120).

وليس من المستغرب أن هناك مخاوف متزايدة بشأن عواقب الوباء على الصحة النفسية للإنسان، وما سببه من قيود اجتماعية جديدة، فظهوره تسبب في ظهور بعض الاضطرابات في المجتمع وخاصةً في الجانب العقلي والنفسي والاجتماعي في أفراده، كالشعور بالقلق، والحزن، وصعوبة في النوم، وكذلك العزلة والخوف من الاختلاط بالآخرين، وكلها استجابات جديدة نتيجة للتغيير الاجتماعي غير المسبوق، والذي يعتبر شكلاً من أشكال المعاناة الاجتماعية التي لازمت ظهور الجائحة .

ومما لاشك فيه أن فئة الأطفال هم الفئة الأكثر تأثراً بهذه الجائحة ؛ لأنهم أفقر الناس إدراكاً لما يحدث حولهم وأكثرهم ضعفاً، ولما يمرون به من تجارب حياتية جديدة طارئة لم يكن لهم معها تعايش حياتياً سابقاً ناتجاً عن هذه الجائحة، وبما أحدثته من تغيرٍ شاملٍ في جميع التعاملات المجتمعية من حوله الأمر الذي جعلهم الأكثر تأثراً بل وارتباكاً في المعطيات الجديدة،

و الذي ظهر من خلال ظهور أعراض لمخاوفٍ مرضيةٍ لم تكون موجودةً من قب، أثرت في حياتهم، والتي بدت في طريقة تعاملاتهم مع الآخرين، وأثناء ممارستهم لأنشطتهم المختلفة.

ففي الجوائح البالغة الخطورة كجائحة كورونا المستجد، فإن الإجراءات الاحترازية والتي تتضمن إغلاق المدارس، المتنزهات والملاعب من شأنها الإخلال بنمط حياة الأطفال المعتاد والذي بدوره يزيد من فرصة ظهور أعراض الضغط و الارتباك. وجراء التغيرات في الروتين اليومي والالتزام بالمنازل وعدم الاختلاط الاجتماعي، و كذلك الخوف من العدوى من مخالطة الآخرين الذي ضاعف من تلك الآثار النفسية والعقلية، و مما يجعلنا ندور في حلقة مفرغة من المخاوف (Sprang & Silman, 2013, p. 106; Prete, et al, 2020, p, 3027).

وقد أكدت العديد من الدراسات إلى أن تعرض الأفراد داخل مجتمعاتهم لمثل هذه الجوائح يؤدي إلى تأثر الصحة النفسية والعقلية سلباً بشكلٍ كبيرٍ وتستمر معهم طوال حياتهم (أبو عيشة؛ وعبد الله، ٢٠١٢، ص ١٠٢ ; Wu at al., 2009,p 307; Sim & Chua, 2004, p: 811).

وفئة الأطفال صغاراً كانوا أو كباراً هم الأكثر تعرضاً وتطلباً للتكيف للتوافق مع هذه التغيرات الطارئة مما يجعلهم أقل صبراً وأكثر عدائية، مما يعرضهم للعنف الجسدي والعقلي من قِبَل الوالدين المضغوطين نفسياً واقتصادياً من تلك الأحداث الخطيرة التي قد تسببها العوامل الضاغطة مثل: الشعور بالرتابة، الإحباط، افتقاد التواصل وجهاً لوجهٍ مع الأقران، الأصدقاء والمعلمين، وعدم كفاية المساحة الشخصية بالمنزل، وكذلك الخسائر المادية المترتبة على الإغلاق (Kayyalha et al., 2020, p. 65; Prete, et al,. 2020, p. 3033).

فالدعم النفسي الاجتماعي هو المصدر الرئيسي الفعال الذي يؤثر على حياة الأفراد، مما يرضي حاجتهم للشعور بالأمان النفسي. كما يقلل من مستوى معاناتهم من الأحداث و المواقف الصعبة التي تواجههم، و بالتالي يخفف الأعراض التي يعانوا منها مثل القلق و الخوف والاكتئاب (علي، ٢٠٠٩، ص ص ٢٥-٣٣).

مشكلة البحث:

يعتبر الخوف من العوامل شديدة التأثير في الكائن الحي، وهو من أهم المحركات التي تدفعه إلى القيام بسلوكٍ معينٍ كرد فعل لدفع الاضطراب الناشيء منه والوصول إلى مرحلة الاستقرار، ويختلف سلوك الفرد تجاه المؤثر المسبب، ويحاول إختيار أفضل الطرق المتاحة بالنسبة إليه للتغلب على هذا الخوف إما بالمواجهة، وإما بالتجنب التام والابتعاد، وإما بالتحايل، غير أن المشكلة تكمن في مدى كون مسبب الخوف قائماً و لا يستطيع الفرد الخلاص منه بالطرق السليمة. والمشكلة الأكبر تقع عندما يكون ضحية هذا الخوف هو الطفل الذي قد يكتسب سلوكيات سيئة في محاولته مواجهة مخاوفه بعقله الصغير وخبراته القليلة (نحيلي؛ و زوبي، ٢٠١١، ص ٢١٤).

ويشعر الأطفال بالرعب أو الخوف من عددٍ كبيرٍ من الأشياء أو المواقف، وعندما يستمر الخوف غير المنطقي يصبح خوفاً مرضياً.و لقد أثار ظهور فيروس كورونا المستجد (كوفيد -١٩) خلال الشهور القليلة الماضية جدلاً وتساؤلات حول العالم، حيث أجمع العالم على أن معدلات انتشاره سريعةً جداً، كما أن الوفيات الناجمة عنه ليست بالقليلة، حيث يوجد عدداً كبيراً من الأشخاص المصابين بعدوى فيروس كورونا المستجد (كوفيد -١٩) ماتزال مجهولة الهوية، فهذا الفيروس القاتل انتشر بصورة كبيرة دولياً

ويوسع من نطاقه الجغرافي، خاصةً في ظل السفر وحركة الانتقال والتجارة بين الدول، ولم يدع هذا الفيروس أحداً من أي فئة إلا وكان له أثراً مدمراً عليه، وفي بنائه النفسي والاجتماعي (الفقي، و أبو الفتوح،٢٠٢٠، ص ص ١٠٦٨-١٠٧٣).

والأساس في تلك المشكلات التي ترتبط بالجائحة لا تكمن في الاصابة في حد ذاتها، بل في الإطار الاجتماعي واتجاهات المجتمع نحوها، وكذلك كيفية التعامل معاً، في ظل عدم توافر المعلومات الكافية التي تجعله في مأمن منها، وما ينتج عنها من حالة نفسية مشوبة بالمخاوف والتي يترتب عليها سوء التكيف الاجتماعي والنفسي. إضافةً إلى ما يسببه التدفق المستمر للمعلومات عن الجائحة عبر وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي والتي ساعدت في ظهور أعراض نفسجسمية لدى الأفراد الطبيعيين و ظهور مخاوف هيستيرية متعلقة بفيروس كورونا المستجد لدى مختلف القطاعات الإقتصادية والاجتماعية والتي قد يكون لها أثراً سلبياً يتخطى تأثير الفيروس نفسه (Depoux et al., 2020, pp. 22-28; Prete, et al,. 2020, pp. 3035-3036)

وهنا يمكن الإشارة إلى أن الأطفال وهم أكثر الفئات تأثراً عندما يتعرضون بشكلٍ مستمرٍ للضغط النفسي، فهذا يجعلهم في حالةٍ من الخوف والإجهاد (Dong & Bouey, 2020, p. 127). وهي حالة تعد أسوأ حالة من حالات الاستجابة للضغط النفسي ولها آثار كبيرة وفورية وضارة، ولو تركت هذه الحالة دون إرشاد وعلاج نفسي، فإن العواقب المحتملة طويلة الأجل يمكن أن تكون أكبر من ذلك .

ولا شك أن ما يتعرض إليه الطفل من مخاوف توهن من قدرته، وتجعله في أمس الحاجة إلى عونٍ خارجيٍ واعٍ مرتكزاً على أسس علمية تعيده إلى

المستوى الطبيعي أو إلى ما يقربه منه ؛ لذا فهم بحاجةٍ ماسةٍ لمساعدتهم لتخطي هذه التحديات المؤلمة المستحدثة عليهم، ومن هنا جاءت فكرة الحاجة الضرورية إلى تصميم برنامج إرشادي لخفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد وحتى يستعيدون ثقتهم بأنفسهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي والمعايشة مع معطيات الحياة الجديدة في ظل تواجد هذا الفيروس.

و يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي في خفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد في بُعديه (النفسي – الاجتماعي) و مدى استمراريته بعد مرور شهر من التطبيق؟

أهداف البحث:

يتمثل الهدف العام من البحث في خفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد لدى الأطفال بإستخدام برنامج لخفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة، ويمكن أن يتمثل الهدف العام في أهدافٍ فرعيةٍ على النحو التالي:

- التحقق من فاعلية برنامج لخفض مخاوف الأطفال المستحدثة من فيروس كورونا في بُعديه (النفسي – الاجتماعي).
- التحقق من استمرارية فاعلية برنامج في خفض مخاوف الأطفال المستحدثة من فيروس كورونا في بُعديه (النفسي – الاجتماعي).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الموضوع الذي يدرسه حيث أنه يبحث في موضوع المخاوف المرضية المستجدة لدى الأطفال من فيروس كورونا المستجد (كوفيد -١٩ Covid-19) ، كون هذا البحث يهتم بشريحة هامة من شرائح المجتمع ألا وهي الأطفال، وتزويد أفراد العينة ببعض الأسس والمهارات التي تساعدهم على مواجهة المخاوف والصعاب والمواقف الحرجة بطريقةٍ إيجابيةٍ الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد، ورفع مستوى الثقة بالنفس لديهم وكيفية تعزيزها وتدعيمها لمساعدتهم على تحقيق الصحة النفسية السليمة. وتتحدد تلك الأهمية فيما يلي:-

وترجع أهمية البحث إلى :

- **الأهمية النظرية:**

- قد تسهم نتائج هذا البحث في إثراء المكتبة النفسية بموضوع يتسم بالندرة في الوقت الحالي وذلك لإستحداث المشكلة.
- مساعدة أفراد العينة على تخطي مخاوفهم ومساعدتهم على تحقيق قدرٍ عالٍ من الثقة بالنفس في مواجهة مخاوفهم المستحدثة .
- إتاحة الفرصة للباحثين النفسيين المهتمين بتلك الشريحة على وضع برامج نمائية ووقائية وعلاجية و دراسة آثار هذه الجائحة، وما تسببه من اضطرابات متعددة ومتفاقمة على الصحة النفسية للأطفال ، وكيفية التعامل معها للتخفيف من هذه الآثار.

- **الأهمية التطبيقية:**

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:

١-تدريب الأطفال على مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية تتناسب مع قدراتهم وخصائص نموهم بما يتناسب مع احتياجاتهم.
٢-يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث في إجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث الميدانية حول فيروس كورونا، وما يسببه من اضطرابات في جميع مراحل النمو وكذلك في فئاتٍ مختلفةٍ .

مصطلحات البحث:

١-البرنامج الإرشادي Counseling Program :

يذكر زهران (٢٠٠٣، ص ٥٥) أنه: عبارة عن خطة عمل تصمم وتنظم في وضع أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة من أجل تحقيق أهداف الإرشاد النفسي النمائية والوقائية.

وتعرف الباحثة البرنامج الإرشادي إجرائياً بأنه: عبارة عن مجموعة من المهارات والأنشطة التي تتناسب مع قدرات الطفل وحاجاته النفسية والاجتماعية في هذه المرحلة الراهنة ، والتي تتيح له التعبير عن نفسه ومكنوناته وكذلك تنمية ثقته بذاته ، وتقدم في صورة مشوقة وجذابة تبعث الطفل على الطمأنينة في نفسه وفي من حوله ، وتقديم الحوافز والمعززات التي تأكد على ثقته بنفسه وعلى خفض مخاوفه من فيروس كورونا.

٢-المخاوف المرضية المستحدثة Newly Phobia of Disease :

بعد الإطلاع على الدراسات التي اهتمت بدراسة فيروس كورونا مثل دراسة كلٍ من Cao et al. (2020); Chakraborty and Chatterjee

(2020); Haleem et al. (2020), Huang and Zhao (2020); Wang et al., (2020) عرفت المخاوف المرضية من فيروس كورونا على أنه: خوف جديد خاص بفيروس كورونا (Covied-19) من خلال الإصابة بالمرض، ومن ثم إلى قلقٍ وتوترٍ شديدٍ مصحوباً باضطرابات فسيولوجية مثل (صعوبة التنفس، الدوخة، الرعشة، تغير في النوم والأكل والإدراك، شعور بالذنب والغضب، الحزن)، واضطرابات سلوكية من خلال تجنب الأماكن والمواقف العامة مثل (مقابلة أشخاص، عدم مغادرة المنزل أو السفر أو سماع أخبار جديدة، الذهاب للمتنزهات والأسواق، ولمس أي سطح، إضافة الى فقدان الثقة في نفسه وفي المحيطين به، مما تؤثر على حياة الفرد الروتينية وتجعله في حاجة لاكتساب ممارسات ومهارات جديدة تساعده على التكيف.

وتعرف الباحثة المخاوف المرضية المستحدثة إجرائياً بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوصين على اختبار المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس كورونا المستجد ببُعديه (النفسي – الاجتماعي)، والتي تشير إلى وجود أعراض للمخاوف المرضية من فيروس كورونا والمعد لأغراض البحث الحالي.

-فيروس كورونا المستجد Covied-19 :

ينتمي فيروس كورونا إلى فيروسات الكورونا المعروفة والتي تسبب المرض للإنسان والحيوان، وهو ما وصفته منظمة الصحة العالمية بالجائحة، والذي ظهر مؤخراً في مدينة يوهان الصينية في نهايات ٢٠١٩، وتتجلى أعراضه في الحمى والإرهاق والسعال الجاف والآلام، حيث ينتقل هذا الفيروس إلى الإنسان عن طريق الرزاز التي تتناثر من الأنف أو الفم عندما يسعل الشخص المصاب به أو يعطس، كما يمكن أن ينتقل الفيروس

للإنسان من خلال ملامسة الأسطح المحيطة به أو لمخالطته لشخصٍ مصاب بهِ (WHO, 2020; Wang et al., 2020, p. 1729) .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمر الحضارة الإنسانية في الوقت الحالي بواحدة من أصعب المنعطفات التاريخية التي تهدد الحياة البشرية على وجه الأرض، فاجتياح فيروس كورونا المستجد لمعظم دول العالم أدى إلى إعلان حالة طوارىء على المستوى العالمي بدأً من ٣٠ يناير ٢٠٢٠ م من قِبَل منظمة الصحة العالمية. حيث سجلت الصين في ديسمبر ٢٠١٩ م بداية ظهور الجائحة، ثم انتشرت سريعاً عبر القارات من أوروبا إلى أمريكا ثم آسيا ومن ثم اتخذت الحكومات إجراءات إحترازية كفرض الإغلاق الكلي والجزئي بمناطق كثيرة حول العالم لمنع انتشار الفيروس (Lai et a., 2020, p. 17; Pulla, 2020, p. 5).

هذا الوباء غير المعهود أدى إلى زيادة في الإرتباك العالمي والقلق، الضغط النفسي والتي تعتبرهم منظمة الصحة العالمية جميعاً ردود فعل نفسية طبيعية للتغيرات الاجتماعية غير المتوقعة. (Kluge at al, 2020,p . 1233) وقد امتدت تداعيات فيروس كورونا بعدد من المراحل، امتدت من يناير في عام ٢٠٢٠ م وإلى وقتنا الحالي .

المحور الأول: المخاوف المرضية:

تعرف المنظمة الامريكية للطب النفسي (American Psychiatric Association, 2013) المخاوف المرضية بأنه: "اضطراب يتميز بأنه خوف دائم مفرط من موضع أو موضوع (شخص أو شيء أو موقف أو فعل أو مكان أو حيوان) غير مخيف بطبيعته، ولا يستند على أساس واقعي

ولا يمكن ضبطه أو التخلص منه أو السيطرة عليه، ويعرف المريض أنه غير واقعي، ورغم هذا فإن هذا الخوف يتملكه ويحكم سلوكه، ويصاحبه القلق والعصابية والسلوك القهري" .

وتنقسم المخاوف المرضية إلى ثلاثة أقسام:

١-**الرهاب البسيط:** إنه رهاب شديد، مثابرة وغير عقلانية وهو الخوف المصحوب بالقلق من شيء معين، مثل (الخوف من الحيوانات، المرتفعات، الطائرة، المرض والموت) ، يتم تشخيصه في الفرد إذا كان يعوقه عن الحياة الطبيعية أو يعيق علاقاته معه الآخرين.

٢-**الرهاب الاجتماعي:** اضطراب نفسي يتمثل في القلق الشديد عند التعرض لمواقف اجتماعية، مثل تلك المواقف التي يشعر فيها الفرد أنه مُراقَب خاصة عند دخول الأماكن العامة على سبيل المثال المطاعم.

٣-**رهاب الخلاء (رهاب الأماكن المزدحمة):** هو خوف الفرد من الأماكن التي يصعب الخروج منها أو من الصعب طلب المساعدة في حالة حدوث ذعر (دخان، والحجار، ٢٠٠٦، ص ٧٠٨؛ عبد الرحمن، ٢٠١٤، ص ص ٢٠-٢٣).

أسباب المخاوف :

يرى كثير من العلماء أن الإنسان يولد مزوداً ببعض المخاوف القليلة ومع نمو الطفل تزداد مثيرات الخوف وتتنوع، ومن أهمها الخوف من السقوط، ومن الأصوات العالية المفاجئة، أما مخاوفه الأخرى فهي كثيرة ومتنوعة ومتعلمة من البيئة المحيطة ومكتسبة من المحيطين به، فالشخص الذي تربى في بيئة تعرضه لمثيرات الخوف من أشياء كثيرة ينشأ جباناً، أما الشخص الذي تربى في بيئة لا تعرضه لهذه المثيرات ينشأ شجاعاً قليل

المخاوف. و المخاوف مكتسبة، على اعتبار أن الخوف استجابة مشتقة من الألم، والأطفال لا يولدون خوافين بل إنهم يتعلمون ذلك الخوف؛ لأنهم يبدون استعداداً قوياً لالتقاط مخاوف آبائهم، ويبدو هذا واضحاً في بعض المخاوف مثل: الخوف من الكلاب، والحشرات والعواصف الرعدية. ويصعب على الآباء أو غيرهم التنبؤ بمخاوف أطفالهم. ففي جميع الأعمار توجد فروقاً فرديةً من حيث القابلية للخوف، وقد لا يظهر ذلك الخوف في جميع المواقف، وتتوقف على عوامل متعددة.

وتؤدي خبرات الطفولة دوراً كبيراً في تكوين مخاوف الطفل، ذلك أن اقتران الموقف مع بعض المثيرات المزعجة قد يرتبط في ذاكرة الطفل الشعورية و اللاشعورية فتكتسب تلك المواقف نفس قيمة المثيرات المزعجة. (Epkins, 1996, p. 90)

وقد تمثلت استجابات الأطفال التي ظهرت في فترة كورونا في :-

-الضجر والبكاء الزائد وتقلب المزاج غير المعتاد .
- الخوف من الجلوس بمفرده أو لا يجلس إلا بوجود الآخرين .
- الخوف من الظلام .
- الخوف من النوم بمفرده .
- الخوف من الأبواب المغلقة.
-مشكلات في النوم والأحلام المزعجة.
-تخيل المخاوف.
- عدم التركيز والشرود الذهني (Huang and Zhao, 2020; Wang et al., 2020).

المحور الثاني: جائحة كورونا :

أدت جائحة كورونا (Covid- 19) إلى توقف شبه كاملٍ للحياة في بعض البلدان، حيث تضمنت إغلاق معظم المؤسسات والمراكز التجارية، وفرض الحجر المنزلي على الملايين في جميع أنحاء العالم. مما جعل الأفراد يعانون من الوحدة والعزلة الاجتماعية، بالإضافة إلى الدعم الاجتماعي المفقود الذي كانوا يتمتعون به قبل تفشي كوفيد -١٩ (أبو عيشة، ٢٠٢٠، ص ٦٤).

مفهوم الجائحة :

هي مصطلح يستخدم عادةً على نطاقٍ واسعٍ لوصف أي مشكلة خرجت عن نطاق السيطرة، ويعرف أنها تفشي مرض يحدث في منطقةٍ جغرافيةٍ واسعةٍ ويؤثر على نسبةٍ عاليةٍ بشكلٍ استثنائيٍ من السكان ويصيب عدد أكبر من الناس من الوباء.

وعادةً ما تكون الجائحة ناتجة عن فيروس جديد أو سلالة من الفيروس لم يتم تداولها بين الاشخاص لفترة طويلة، ويكون لدى البشر حصانةً ضعيفةً أو معدومةً لصدها، حيث ينتشر الفيروس بسرعةٍ من شخصٍ لآخر في جميع أنحاء العالم (Pulla, 2020, p 25)

نشأة الجائحة :

في نهايات ٢٠١٩ م ظهر في مدينة يوهان Wuhan عاصمة مقاطعة هوبي Hubei الصينية ما يُعرف بفيروس كورونا المستجد COVID-19 (Chan et al., 2020, p. 520)، مما دفع العالم بأسره بوصف ذلك بالأزمة. فالأزمة هي نقطة تحول وحالة متوترة للانتقال، وهي وضع أو فترة

حرجة وخطرة وحالة تطورية يحدث فيها انفصام يعلن الانتقال الحتمي إلى حالة أخرى (المرعول، ٢٠١٤، ص ٤٦).

ولقد أدت جائحة الفيروس التاجي المستجد إلى تعرض كافة فئات المجتمع لتغيير غير مسبوق في فترةٍ زمنيةٍ قصيرةٍ تغيراً طرأ قاهراً على نمط حياتهم، فدمر اقتصاد العديد من الدول، وأثر على أنظمة الرعاية الصحية في جميع دول العالم، ومنع التنقلات وأوقف رحلات الطيران، وبات العالم أسيراً لفيروس كورونا (Viswanath & Monga, 2020, p. 133). وعزز ذلك أيضاً ما تم فرضه على معظم سكان العالم من إجراءات الحجر الصحي المنزلي الصارمة، والقيود المفروضة على السفر، والفحص والمراقبة المستمرة، ويُضاف إليها ذلك القدر الكبير من المعلومات الخاطئة المنتشرة على وسائل التواصل الاجتماعي (Banerjee, 2020, p . 355)، والأرقام المخيفة والمرعبة التي تناولتها وسائل الإعلام المحلية والعالمية المختلفة على مدار الساعة من أعدادٍ مهولةٍ للإصابات والوفيات بسبب فيروس كورونا المستجد، فأصبح الناس يعيشون حالةً من الهلع والقلق والتوتر على نطاقٍ واسعٍ ربما لم تشهده البشرية من قبل على الأقل منذ فترة ليست بقصيرة (Velavan & Meyer,2020, p. 53; Zhai & Du, 2020, p. 87).

الآثار النفسية لجائحة كورونا :

يعد الأمن النفسي للفرد من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية إيجابية متزنة ومنتجة، وهو شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم له، ويعاملونه بدفءٍ ومودة وشعوره بالانتماء للجماعة وأن له دوراً فيها، وإحساسه بالسلامة، وقلة شعوره بالخطر والتهديد والقلق، ويعتبر الطمأنينة العاطفية من الحاجات الأساسية لبناء شخصية

صحية في جميع مراحل الحياة، ابتداءً من الطفولة حتى نهاية حياة الفرد. فإذا تعرض الفرد لضغوط نفسية أو اجتماعية لا يمكن التغلب عليها، حيث يصبح هذا الهدوء مهدداً، مما يجعلهم مضطربين نفسياً (الدليم، ٢٠٠٥، ص ص ٣٣٣: ٣٤٠). وتتضمن المخاوف المرضية درجةً شديدةً وغير عقلانيةً من الخوف التي تؤثر بدرجةٍ شديدةٍ على أنشطة الطفل الطبيعية، ويظهر الخوف عند الأطفال من المهد إلى المراهقة، والمخاوف المرضية التي تظهر عندهم هي في جوهرها استجابات لمثيرات لأشياء موجودة بالفعل في البيئة المباشرة المحيطة، ومع نمو الطفل ودخوله المدرسة ترتبط المخاوف بأشياء أخرى من الظلام، والظواهر الخارقة للطبيعة والغرباء، إضافةً إلى الخوف من المستقبل، ويعتمد نمو الخوف المرضي عند الأطفال بالدرجة الأولى على الخبرات المؤلمة التي يتعرض لها الطفل في حياته.
(سعد، ٢٠٠١، ص ٧٢)

وقد أشارت أغلب الدراسات أن المخاوف التي يتعرض لها الأطفال تؤثر على جميع جوانب نموه المختلفة، كما تؤثر على استجاباته النفسية وتهدد الإدراك الحسي لديه، أي أنها تؤثر على النمو الطبيعي للفرد وتحدث تغييراً سلبياً في مظاهر السلوك الخارجية والمشاعر الداخلية والجانب النفسي بصفةٍ عامةٍ. وتمتع الفرد بصحة جسدية جيدة، وخلوه من العاهات والأمراض يضمن له جزءًا لا بأس به من الصحة النفسية السليمة، وقد ترتب على جائحة الكورونا وما تبعها من سياسات وإجراءات احترازية اتخذتها العديد من الدول ومنها سياسة الإغلاق، والحجر الصحي داخل المنازل إلى العديد من العواقب النفسية، خاصةً في حالة الجهل بمدى انتشار الفيروس وعدم كفاية السلع الأساسية والخسائر المادية وزيادة الوعي بمعدل الخطورة، والذي يتضاعف مع انتشار المعلومات المغلوطة في وسائل الإعلام بالمراحل المتقدمة من الجائحة (Singh et al., 2020, p

153; Brooks at al., 2020, pp 220-233) إلى تغير في الجانب النفسي والوجداني للأفراد العاديين.

كما أكدت الدراسات في الجوائح السابقة أن التأثير النفسي للحجر الصحي قد يتباين في شدته بدايةً من أعراض مباشرة تتمثل في الشعور بالضيق، الخوف من نقل العدوى إلى أفراد العائلة، الغضب، الارتباك، الإحباط، الوحدة، الإنكار، القلق، الاكتئاب، الأرق واليأس. و قد يصل إلى عواقب بالغة الخطورة تصل إلى الإنتحار (Brooks et al., 2020, p 77). وقياساً على العواقب النفسية للجوائح السابقة المماثلة فقد يتسبب فيروس كورونا المستجد في ظهور المخاوف المرضية وظهور اضطراب ما بعد الصدمة نتيجة لتعرض الأطفال لتفاصيل ومعلومات مقلقة عبر وسائل الإعلام المسموعة والمرئية ووسائل التواصل الاجتماعي (Kayyalha, 2020, p 3070; Muris & Field, 2010, p 142)

وقد عايش الأطفال هذه الفترة أزمات وصدمات غير متوقعة، فيواجه الأطفال يومياً صوراً من الأحداث الطارئة والناتجة من فيروس كورونا من خلال ما تعلنه وسائل الإعلام المختلفة أو ما يتلقى من معلومات من المحيطين به، مما أدى إلى تحويل حياة الطفل إلى حياة يملؤها الخوف من الحاضر والمستقبل المظلم، وفي دراسة طبقت على عينة من الأطفال والمراهقين من سن (ستة إلى سبعة عشرة) سنة، والتي اهتمت بدراسة تأثير جائحة كورونا المستجد على نمط حياة الأطفال والمراهقين في الصين، أوضحت النتائج أن هناك انخفاض في النشاط الحركي و زيادة استخدام الأجهزة الإلكترونية لهذه الفئة مقارنةً بنمط حياتهم قبل الجائحة (Xiang, Zhang& Kuwahara,2020, p 33)

وترى الباحثة أن شريحة الأطفال من أكثر شرائح المجتمع تأثراً بهذه الجائحة وأكثرها احتياجاً للثقة بالنفس، والمساندة الاجتماعية والنفسية؛ وذلك لما يتعرضون إليه من تحدياتٍ نفسيةٍ واجتماعيةٍ صعبةٍ ومعقدةٍ، تلك التحديات التي تجعلهم عرضةً بالشعور بالخوف؛ لما يحدث حولهم في عالم مجهول الهوية بالنسبة لتفكيرهم المحدود وإدراكهم للموقف ككل، كما يواجه الأطفال مشكلات نفسية واجتماعية في نفس الوقت.

تأثير جائحة كورونا على النمو الاجتماعي للطفل:

الفرد لا يعيش بمعزلٍ منفصلٍ عن المجتمع بل هو جزء منه يؤثر فيه ويتأثر به، فالمجتمع يقدم العلوم والمعارف التي تعود بالفائدة على الفرد نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه، لتجعل منه إنساناً واثقاً من نفسه يشعر بإنسانيته قادراً على مواجهة الحياة، ومجابهة المستقبل بكل شجاعةٍ وإقدامٍ ليكون عنصراً فعالاً فيه، كما أن الدعم الاجتماعي يساعد الفرد على التخلص من السلوك السلبي من خلال منحه القوة لمواجهة أحداث الحياة الصعبة والقاسية، و له تأثير قوي إذا جاء من أشخاص مقربين من العلاقات الاجتماعية التي تسيطر عليها مشاعر الحب والثقة، ومن إيمانهم بوجود أشخاص مقربين يمكنهم الوثوق بهم، ومن يستطيع العناية والوقوف في أوقات الأزمات. بالتالي ومن هنا يصبح الدعم حواجز وقائية للفرد من الآثار الصحية السلبية التي قد تصاحب أي أزمات، بحيث يخفف من آثارها والسماح للفرد بتحقيق الانسجام النفسي والاجتماعي (المدهون، ٢٠١٥، ص ٧٨؛ فايد، ٢٠٠٥، ص ٤٠؛ Harel, Shechtman & Cutrona, 2012, p. 220).

وفي السياق نفسه نجد أن المصابين بالمخاوف الاجتماعية يصبحون قلقين من احتمال تقييم الآخرين السلبي لهم، وهذا ما قامت به جائحة

كورونا في الوقت الحالي فقد أظهرت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتلقون الرعاية من الأم أو الأب منفردين، وكذلك أطفال الطاقم الطبي المُوكل إليه رعاية مرضى فيروس كورونا المستجد قد يتعرضون إلى صعوبات التكيف إذا احتاج الوالد أو الوالدة إلى العزل (Singh et al., 2020, p. 177; Brooks at al., 2020, p. 253; Dubey et al,. 2020, p.1032).

تأثير جائحة كورونا على النمو الانفعالي للطفل:

تشير نتائج الدراسات التي أُجريت على الأطفال إلى أن انتشار فيروس كورونا كان له تأثير فورd ومباشر على مهارات الأطفال الاجتماعية والانفعالية ، وذلك بما اتخذته العديد من دول العالم من إجراءاتٍ إحترازيةٍ من مطالبة الناس بالبقاء في المنزل والتباعد الاجتماعي ، وتجنب التجمعات الكبيرة وكذلك منعهم الذهاب للعمل أو المدرسة بما في ذلك رياض الأطفال، مما أتاح لهم فرص أقل للتواصل الاجتماعي مع الآخرين وبالتالي تأثيره السلبي على النمو الانفعالى والاجتماعي السوي لهم ، وتمثلت مشكلات الأطفال النفسية في اضطراب فرط الحركة ، الاضطراب العاطفي ، المخاوف ، القلق الزائد . اضطرابات في النوم والأكل .
(Singh et al., 2020, p. 153)

فإن الفصل بين الوالد والطفل سواء كان لمدةٍ قصيرةٍ أو طويلةٍ قد يؤدي إلى جعل الطفل أكثر عصبيةً نتيجة للقلق على أنفسهم أو على حياة من يحبون، وقد تتسبب في عواقب نفسية وخيمة. ومن أهم المقومات الوجدانية التي تكسب الفرد ثقة بنفسه هو الخلو من المخاوف المرضية، والشكوك المرضية والوساوس التي يؤدي تسلطها على الشخص إلى فقدان ثقته بنفسه أو اهتزازها، إضافةً إلى الابتعاد عن التذرع بالنكوص المرضي إلى مراحل

عمرية سابقة من حياة الفرد، ثم إن افتقاد الثقة بالنفس يتسبب ببث شعور الحزن والاكتئاب المرضي في نفس الفرد، ذلك أن الفرد الذي لا يجد من واقعه الاجتماعي ما يستدعي إحساسه بالأنس، و لا يعرف سبباً لما يشعر به من حزنٍ دفينٍ داخل أحشائه، فإنه سينتهي في نهاية المطاف إلى فقدان الثقة بنفسه (أسعد، ١٩٩٣، ص ٧٨).

أما بشأن الأطفال المشتبه بإصابتهم أو الذين أصيبوا بالفعل بفيروس كورونا المستجد و \الذين هم بحاجة للعزل أو الحجر المنزلي فإنهم الأكثر تعرضاًللمخاوف المرضية للفيروس، وأكثرهم حاجة إلى الإرشاد النفسي لمواجهة هذه المخاوف و الآثار النفسية الأخرى المترتبة عليها.

(Kayyalha, 2020, p. 3088)

تعقيب

يتضح من العرض السابق أن المخاوف الشديدة التي يتعرض لها الأطفال بصفةٍ عامةٍ وما يتعرضون لهم في الوقت الحالي وبسبب جائحة كورونا المستجد خاصةً، قد يعرض الأطفال إلى مشكلات نفسية واجتماعية جمة، كما تقلل من تقدير ذاتهم لأنفسهم، كما تظهر قدراً عالياً من السلوكيات غير السوية و تعرضهم للضغوط النفسية والمخاوف المرضية الشديدة، التي تؤدي بهم إلى الوقوع للمرض النفسي، كما بينت الدراسات أن العزلة الاجتماعية التي سببتها الجائحة ومن خلال الإجراءات الإحترازية التي اتخذتها جميع دول العالم التي تعرضت للجائحة، ومن البُعد والعزل الاجتماعي عن أفراد المجتمع المحيط بهم وخاصةً أقرانهم إلى زيادة المخاوف الاجتماعية. و قد لاحظت الباحثة أنه لم يكن هناك برامج اهتمت بعلاج المخاوف الناشئة للأطفال من فيروس كورونا المستجد (كوفيد – ١٩) أو بتقديم الدعم النفسي لهم بينما اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن

الجائحة وأسبابها وكيفية تعامل دول العالم معها، وعليه يعد البحث الحالي من الأبحاث الهامة في ميدان علم نفس الطفل التي تناولت خفض المخاوف المرضية (Corona Phobia) من خلال برنامج إرشادي نفسي مُقدَم للأطفال سن (٥-٩).

فروض البحث :

١-يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (ل ≤ ٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي - البعدي) على مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي) بعد تلقي البرنامج الإرشادي لخفض المخاوف في اتجاه القياس البعدي.

٢-لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (ل ≤ ٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي - التتبعي) على مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي) ، بعد تلقي البرنامج الإرشادي لخفض المخاوف بعد مرور شهر من التطبيق .

الإجراءات المنهجية للبحث :

أولاً : منهج البحث:

المنهج المستخدم هو المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث أن عينة البحث عينة تجريبية واحدة من الأطفال والذين حصلوا على أعلى الدرجات على مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد. ثم

تطبيق البرنامج الإرشادي للبحث، والقياس البعدي لبيان دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي والتتبعي.

ثانياً :عينة البحث:

أ –عينة البحث الاستطلاعية :

تم تطبيق المقياس على (٥٠) طفلاً من الأطفال في نفس العمر الزمني للعينة الأساسية(٥–٩) سنوات؛ وذلك لتطبيق مقياس البحث عليه،م وكذلك جزء من البرنامج الإرشادي المُعَد وذلك لمدة أسبوعين.

ب–عينة البحث الأساسية :

تكونت عينة البحث من (١٠) أطفالاً من الإناث والذكور من أطفال مدرسة النيل بمحافظة بورسعيد ، تراوحت أعمارهم مابين (٥–٩) سنوات . تم تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد عينة البحث التجريبية في الفترة من (٢٠٢٠/٩/٥م إلى ٢٠٢٠/١١/١٤م)، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من الأطفال الحاصلين على أعلى الدرجات على مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد، كمجموعة واحدة تجريبية وضابطة. وقد وضعت الباحثة عدة شروط لاختيار العينة:

- حصول أفراد العينة على درجة عالية على مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد.
- أن يكون الطفل خالياً من أي إعاقة جسدية ممكن أن تكون عاملاً مساعداً في وجود المخاوف لدى الطفل .
- متواجد داخل أسرة طبيعية .

- مستوى اجتماعي واقتصادي واحد ، حيث تم الاعتماد على مجموعة الأطفال من داخل مدرسة النيل بمحافظة بورسعيد .كما راعت الباحثة الفروق الفردية بين الأطفال عند تدريب الأطفال المهارات الاجتماعية والانفعالية وكذلك عند تقديم الأنشطة ، خاصةً أنه كان هناك فرقاً عمرياً بين أفراد المجموعة .

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

أولاً : مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد (إعداد/ الباحثة).ملحق رقم(١)

الهدف العام من المقياس : التعرف على مستوى المخاوف من فيروس كورونا المستجد عند الأطفال سن (٥-٩) سنوات، وذلك كم تعكسه درجاتهم على بنود المقياس (النفسي – الاجتماعي) .

وصف المقياس :

يتكون المقياس من (٤٠) عبارةً موزعةً على بُعدين فرعيين وهما:-

- **البُعد النفسي:** ويعبر عن الانفعالات التي يعبر عنها الطفل في سلوكه أثناء الجائحة والتي يمكن أن تتصف بمشاعر الخوف والتوتر، ويتم تقديرها من جانب الوالدين بحيث توضح مدى انطباق هذه الأعراض على الطفل ، وعدد عباراته (٢٠) عبارةً.
- **البُعد الاجتماعي:** ويعبر عن سلوك الطفل في المواقف الاجتماعية وطرق إستجابته في التعاملات أثناء الجائحة، وكذلك قدرته على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين ، وعدد عباراته (٢٠) عبارةً.

ويقوم القائم على رعاية الطفل بإختيار استجابة واحدة من ثلاثة بدائل هي: (أوافق بشدة – موافق – غير موافق) لبنود المقياس من خلال إعطاء وجهة نظرهم فيها ووضع علامة أمام إستجابة واحدة من الإختيارات الثلاثة .

مفتاح تصحيح المقياس:

وقد وزعت درجات الإجابة على فقرات المقياس على النحو التالي:

وضعت الباحثة سلماً تدريجياً ثلاثياً حيث وضعت ثلاثة خيارات لكل فقرة هي: موافق بشدة (٣)، موافق (٢)، غير موافق (١) للعبارات.حيث يتم جمع العلامات أمام كل بند ويعطى لكل طفل درجة دالة على مخاوفه. وكلما زادت الدرجة دل ذلك على المخاوف المرضية (Corona Phobia)، وأعلى درجة للمقياس هي(١٢٠) درجةً، وأدنى درجة(٤٠) درجةً.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

حساب الصدق والثبات لمقياس المخاوف المرضية (Corona Phobia) المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد (إعداد/ الباحثة).

صدق المحتوى (Validity Content):

للتأكد من صدق المحتوى تم عرض مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس الكورونا المستجد في صورته الأولية على عددٍ من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال الصحة النفسية؛ وذلك للتعرف على آرائهم في الاختبار من حيث دقة الصياغة اللغوية لمفرداته وسلامة المضمون، وانتماء العبارات المتضمنة في كل بُعد له، وكفاية العبارات الواردة في كل بُعد لتحقيق الهدف الذي وضع

من أجله، ومناسبة التقدير الذي وُضع لكل عبارة، وملاءمة المحاور، وسلامة المضمون ودقة الصياغة والعرض لكل عبارة، ومناسبة التقدير الذي وُضع لكل عبارة، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المُشار إليها على صياغة بعض العبارات، وبذلك يكون قد خضع لصدق المحتوى وبذلك أصبح مكوناً من (٤٠) مفردةً.

صدق الاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأطفال على فقرات المقياس، وعندما يكون متجانساً فإن كل فقرة فيه تقيس نفس العوامل العامة التي يقيسها المقياس، ويتم حساب الصدق بطريقة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس الكورونا المستجد وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مؤشر والدرجة الكلية لمقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس الكورونا المستجد

المكون	م	معامل الارتباط	المكون	م	معامل الارتباط
البُعد النفسي	1	.660**	البُعد الاجتماعي	21	.515**
	2	.699**		22	.544**
	3	.671**		23	.548**
	7	.671**		27	.440**
	5	.678**		25	.554**
	6	.628**		26	.545**
	7	.662**		27	.445**
	8	.617**		28	.405**

المكون	م	معامل الارتباط	المكون	م	معامل الارتباط
البُعد النفسي	9	.171**	البُعد الاجتماعي	29	.504**
	10	.727**		30	.586**
	11	.671**		31	.618**
	12	.626**		32	.622**
	13	.612**		33	.638**
	17	.766**		37	.539**
	15	.686**		35	.504**
	16	.660**		36	.586**
	17	.672**		37	.464**
	18	.629**		38	.482**
	19	.621**		39	.484**
	20	.679**		70	.508**

***دالة عند مستوى (٠,٠٥)، **دالة عند مستوى (٠,٠١).**

باستقراء الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية (ككل) هي معاملات ارتباط طردية قوية، وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥، و عند مستوى ٠,٠١ . و تأسيساً على ما سبق فإن هذه النتائج تدل على أن المؤشرات الفرعية تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس ببنوده.

ثانياً: اختبار ثبات مقياس المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس الكورونا المستجد:

لحساب ثبات المقياس تم التطبيق على عينة قوامها (٥) تتوافر فيها نفس شروط عينة البحث وبعد التطبيق تم حساب الثبات بطريقة :

أ- حساب معامل ألفا (حساب الثبات الكلي للمقياس):-

تم حساب ثبات المقياس Reliability باستخدام معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha Cronbach وهو نموذج الاتساق الداخلي المؤسس على معدل الارتباط البيني بين العبارات، والذي يستخدم لحساب معامل الثبات الكلي للمقياس عن طريق حساب معامل ألفا لـ كرونباخ، وذلك من خلال رصد درجات العينة الاستطلاعية لمؤشر كل محور، وهي كانت كما يلي:-

جدول (٢) معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha Cronbach

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	المفردة
0.805**	.710	.526	1
	.739	.577	2
	.710	.550	3
	.610	.577	7
	.610	.523	5
	.636	.607	6
	.638	.537	7
	.638	.613	8
	.615	.379	9
	.613	.702	10

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	المفردة
	.639	.515	11
	.638	.607	12
	.638	.589	13
	.612	.727	17
	.639	.561	15
	.636	.637	16
	.638	.621	17
	.638	.608	18
	.639	.795	19
	.639	.555	20
	.638	.561	21
	.639	.598	22
	.638	.599	23
	.638	.618	27
	.610	.515	25
	.611	.331	26
	.618	.713	27
	.611	.318	28
	.619	.377	29
	.616	.776	30
	.618	.711	31
	.616	.710	32
	.611	.389	33

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	المفردة
	.611	.637	37
	.611	.607	35
	.611	.367	36
	.613	.331	37
	.616	.337	38
	.618	.779	39
	.616	.317	40

بإستقراء الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل مؤشر هي معاملات ارتباط طردية قوية، وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يؤكد على أن المؤشرات تتمتع بدرجة عالية من الثبات وأن معامل الثبات الكلي للمقياس يساوي (٠,٦٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع.

ب-حساب ثبات المقياس Reliability باستخدام التجزئة النصفية Split - Half :

حيث تتمثل هذه الطريقة في تطبيق المقياس مرة واحدة ثم يُجزَأ إلى نصفين متكافئين، ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين وبعد ذلك يتم التنبؤ بمعامل ثبات الاختبار.

جدول (٣)معامل الثبات الكلي باستخدام التجزئة النصفية Split – Half لسبيرمان/ براون، وجتمان

جتمان	سبيرمان /براون	
	في حالة عدم تساوي نصفي الاختبار Unequal Length	في حالة تساوي نصفي الاختبار Equal Length
.652	.621	.621

يتضح أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان / براوان يساوي (٠,٨٢١)، وذلك في حالة تساوي نصفي الاختبار Equal Length، وفي في حالة عدم تساوي نصفي الاختبار Unequal Length ، فضلاً عن أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لـ جوتمان فيساوي (٠,٦٢١)، مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات الكلي. وتأسيساً على ما سبق أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٠) مؤشراً. ملحق(١) المقياس في صورته النهائية.

ثانياً : البرنامج الإرشادي (إعداد/ الباحثة):

تصميم برنامج لخفض بعض مخاوف الأطفال المستحدثة الناتجة عن جائحة الكورونا المستجد (إعداد/ الباحثة) .ملحق رقم (٢)

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى خفض المخاوف المرضية (Corona Phobia) المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد، ويستدل عليها من خلال خفض في الدرجات المعبرة عن مستوى المخاوف النفسية والاجتماعية من خلال مقياس المخاوف المرضية (Corona Phobia)المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا المستجد الذي أعدته الباحثةفي بُعديه النفسي والاجتماعي ، وذلك بفعل التعرض لتأثيرات برنامج إرشادي لخفض المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال الناتجة عن جائحة فيروس كورونا معتمداً على بعض أساليب وفنيات الإرشاد النفسي وهي: (المناقشة والحوار –التفريغ الانفعالي – التطمين التدريجي) .

الأهداف الاجرائية للبرنامج:

تتحقق الأهداف الإجرائية للبرنامج من خلال القيام ببعض الأنشطة داخل الجلسات، وكذلك الواجبات المنزلية الخاصة التي تتضمن تدريب الأطفال على اكتساب مهارات وسلوكيات لازمة للتعايش مع المواقف الجديدة التي سببتها الجائحة وتتمثل في :

- تعليم الأطفال بمفهوم الجائحة، وأسبابها، و طبيعتها، وكيفية التعامل معها .
- تدريب الأطفال على التنفيس الانفعالي.
- تعرف الأطفال على مخاوفهم؛ وكيفية التغلب عليها.
- تدريب الأطفال على مهارات تساعدهم على الثقة بالنفس.
- تدريب الأطفال على التخلص من مخاوفهم؛ لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي.
- تدريب الأطفال على التخلص من المشاعر السلبية.
- تعليم الأطفال على مهارات إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين بصفة عامة .
- تدريب الأطفال على كيفية ضبط الانفعالات.

عينة البرنامج: أطفال سن (٥-٩) سنوات.

نوع الإرشاد: جماعي- فردي.

عدد الجلسات: (٢٠) جلسةً (جلستان في الأسبوع).

مدة البرنامج: (١٠) أسابيع بواقع (٤٠-٦٠) دقيقةً لكل جلسة .

فنيات البرنامج: المناقشة والحوار – التفريغ الانفعالي – التحصين التدريجي – لعب الدور – التعزيز).

الفنيات المستخدمة في البرنامج :

- **أسلوب المناقشة والحوار:** حيث تم تقديم معلومات للأطفال المشاركين في المجموعة الإرشادية عن بعض المفاهيم كالحديث عن جائحة كورونا من حيث: مفهومها، وأسبابها وكيفية التعامل معها مع استمرار وجودها.حيث تمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تبادل الرأي والتحاور حول الموضوع، مما أدى إلى تغيير المعرفة بشكل دينامي وتعديل الأفكار الخاطئة لأعضاء المجموعة الإرشادية.

- **التفريغ الانفعالي:** حيث تم إفساح المجال لأفراد المجموعة للتعبير عن مشاعرهم السلبية، وتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم من خلال أفراد المجموعة.

- **أسلوب التطمين التدريجي" التحصين التدريجي" systematic-/ desensitization:** وهو أحد أشكال الإشتراط المضاد، وهو إمكانية استخدام قوانين التعلم بهدف استبدال إستجابات آخرين وأنه بالإمكان محو الاستجابة الانفعالية غير المرغوب فيها، كالخوف مثلاً إذا استطعنا فحدث استجابة مضادة لها بوجود المثير الذي يسببها، فعلى سبيل المثال لا يستطيع الإنسان أن يشعر بالخوف وهو في حالة استرخاء تام؛ ذلك لأن الاسترخاء يكبح هذه الاستجابات الانفعالية. ويتم إجراء التحصين التدريجي عادةً من خلال أربع خطوات وهم:

أولاً: التدريب على الاسترخاء العضلي :

ليس هناك تتابع للتدريب في الجسم ولكن التدريب ينبغي أن يكون منظماً ومرتباً، بمعنى أنه يمكن أن نبدأ باسترخاء الذراع ثم الرأس؛ لأن استرخاءها يسهل مراجعته والرأس تليها؛ لأن أكثر التأثيرات المثبطة للقلق نحصل عليها غالباً بالاسترخاء من هذه المنطقة. وغالباً ما يبدأ التدريب

بفقرات قصيرة، ثم بعد ذلك سيجد الفرد سهولة في الوصول إلى حالة الاسترخاء كاملة عن طريق التدريب المستمر وتكرارها بالمنزل.

ثانياً: تحديد المنبهات المثيرة للقلق:

في نفس الوقت الذي يتم فيه تدريب الأطفال على الاسترخاء يبني الأخصائي أو المرشد مدرجات القلق أو الخوف المرضي، وذلك عندما يكون الطفل في حالته العادية بعيداً عن التدريبات؛ للكشف عن استجاباته العادية من خلال المقابلات والاختبارات والمقاييس.

ثالثًا: تدريج المنبهات المثيرة للقلق :

بعد حصر المنبهات المثيرة للقلق والتي سوف يتم علاجها، تبدأ مرحلة أخرى من العلاج، بحيث يتم وضع قائمة مدرجة من القلق والمخاوف بحيث يوضع الموقف الذي يثير أعلى درجةً من القلق في أعلى القائمة ، ويوضع أقلها استثارةً في أسفل القائمة.

رابعًا:- إجراء عملية التحصين :

هي تلك الخطوة الأخيرة في تقليل الحساسية التدريجي، والتي تشتمل على إقران المثيرات التي تبعث القلق بالاستجابة البديلة للقلق (الاسترخاء). وقد تتم من خلال الواقع الملموس أوعن طريق التخيل، وفي جلسة التحصين الأولى التي تكون استكشافية دائماً من جهة الأخصائي عن مدى القلق الذي يشعر به الحالة. وفي الجلسة التالية من التحصين فإن الإجراءات تتوقف على ما حدث في الجلسة الأولى، فالمشهد الذي لم ينتج عنه أي إزعاج يتم استبعاده، ويتم تقديم البند الذي يليه صعوداً في المدرج، وعادةً ما تكون جلسة التحصين التدريجي حوالي من(٢٠-٦٠) دقيقةً، ويمكن أن تطول هذه الفترة إذا تطلب ذلك (عبد الحميد، ٢٠٠٤).

التخطيط العام للبرنامج :

يوضح فيما يلي عدد الجلسات الإجمالية للبرنامج وعدد الجلسات أسبوعيا والفترة الزمنية لكل جلسة ، وكذلك المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ أنشطة البرنامج ، وأيضاً أهم الفنيات المستخدمة في البرنامج كما يلي:

جدول (٤) يوضح التخطيط العام للبرنامج

المواد المستخدمة	عدد الجلسات الكلية	عدد الجلسات في الاسبوع	مدة البرنامج الزمنية	مدة الجلسة الواحدة	أهم الفنيات المستخدمة
بطاقات ملونة –أقلام– قصص مصورة–معززات – لاب توب	٢٠	٢	١٠ أسابيع	٤٠–٦٠ دقيقة	الحوار والمناقشة– التفريغ الانفعالي– التحصين التدريجي– لعب الدور– التعزيز

رابعاً : إجراءات البحث :

١–الاطلاع على الأدبيات التي تناولت المخاوف المرضية وجائحة كورونا.
٢–الاطلاع على الأدبيات التي تناولت إعداد برامج خاصة لخفض المخاوف المرضية و تحديد المنهج المستخدم وهو المنهج شبه التجريبي.
٣–إعداد قائمة مبدئية لكل صور المخاوف (Corona Phobia) التي ظهرت على الأطفال من أثر الجائحة والمراد تقليلها لدى الأطفال .
٤–عرض القائمة على السادة المحكمين المتخصصين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية.

٥-إجراء التعديلات اللازمة والوصول بالقائمة إلى صورتها النهائية في ضوء آراء المحكمين.
٦-إعداد مبدئي للبرنامج الذي يهدف إلى خفض المخاوف المرضية (Corona Phobia)المستحدثة لجائحة كورونا المستجد لدى الأطفال.
٧-عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ لتحديد مدى مناسبتها للتطبيق وتعديلها وفق نتائج التحكيم.
٨-إجراء الدراسة الاستطلاعية وحساب الخصائص السيكومترية للاختبار.
٩-تطبيق مقياس المخاوف المرضية (Corona Phobia) المستحدثة لجائحة كورونا المستجد لدى الأطفال على المجموعة التجريبية كقياس قبلي.
١٠-تطبيق البرنامج الإرشادي.
١١-تطبيق مقياس المخاوف المرضية (Corona Phobia) المستحدثة لجائحة كورونا المستجد لدى الأطفال قياسا بعدياً .
١٢-تصحيح المقياس وإجراء المعالجات الإحصائية.
١٣-عرض نتائج البحث ومناقشتها.
١٤-تقديم مقترحات وتوصيات البحث.

خامساً :الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استعانت الباحثة ببعض الأساليب الاحصائية التي تتلائم وطبيعة هدف البحث وتساؤلاته وتمثلت في: معامل الارتباط لبيرسون ، معامل الارتباط لسبيرمان/ براون، وجتمان، اختبار T، معامل ألفا كرونباخ، المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري.

عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (ل ≤ ٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي – البعدي) على

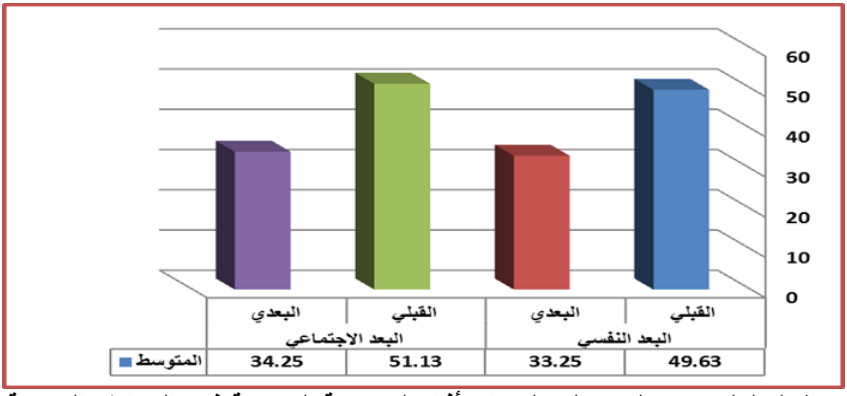
مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي– الاجتماعي) بعد تلقي البرنامج الإرشادي لخفض المخاوف في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد، بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على أبعاد مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي– الاجتماعي)، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي– الاجتماعي)

المكون	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد النفسي	القبلي	49.63	3.62
	البعدي	33.25	7.09
البعد الاجتماعي	القبلي	51.13	1.81
	البعدي	34.25	8.12

من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك تحسنا في أداء أطفال المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد بعدياً، ويستدل على ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي.



شكل (١) يوضح المتوسطات لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي)

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمى اختبار الرتب الإشاري، وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات، وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٦) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي)

المكون	رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي "z"	مستوى الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للرتب (حجم التأثير= r_{prb})
البعد النفسي	السالبة	5.00	35.00	2.380	.017	0.944 قوي جداً
	الموجبة	1.00	1.00			
البعد الاجتماعي	السالبة	4.00	28.00	2.366	.018	0.555 قوي جداً
	الموجبة	.00	.00			

* عند مستوى ٠,٠٥

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في التطبيقين القبلي والبعدي في كلٍ من(البُعد النفسي– البُعد الاجتماعي)– لصالح الأداء البعدي، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد، بعد تلقي البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على أبعاد مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي– الاجتماعي)، لصالح القياس البعدي. ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء إلى تأثير البرنامج الإرشادي في خفض مخاوف الأطفال وهو الأمر الذي أكدته دراسات عديدة منها: دراسة كلٍ من محمود (٢٠١٣)، العطية (٢٠١٣)، أبو جربوع (٢٠٠٥)، سعفان (٢٠٠١)، سليمان (١٩٩٧)، المدهون (٢٠١٥)، والتي أكدت نتائج دراستهم جميعاً على فاعلية البرامج الإرشادية في خفض حدة الأعراض النفسية مع الأطفال وفي خفض مخاوفهم سواء كانت مخاوف اجتماعية أو نفسية .

وبالرغم من أن نتيجة الإختبار توضح أن الاختلاف بين متوسط آداء أطفال المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في التطبيق القبلي والبعدي اختلافاً معنويًا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير البرنامج الإرشادي، ولذلك نقوم بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب الأزواج المرتبطة– Matched

Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم التأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. و يمكن حسابه من المعادلة :

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1} - 1$$

بلغت قوة العلاقة عند استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب = (٠,٩٤٤، ٠,٥٥٥) على الترتيب في كلٍ من(البُعد النفسي- البُعد الاجتماعي)، وهذا يعني أن ٩٤%، ٥٥% من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلى تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الإرشادي قد يكون له أثر كبير في خفض بعض المخاوف المرضية المستحدثة لدى الأطفال من جائحة فيروس الكورونا المستجد في كلٍ من(البُعد النفسي- البُعد الاجتماعي).

ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء إلى تأثير البرنامج الإرشادي في خفض أعراض مخاوف الأطفال، وهو الأمر الذي أكدته المعالجة الإحصائية للبيانات المتجمعة، وترى الباحثة أن أعراض المخاوف المختلفة التي يعاني منها أفراد العينة ما هي إلا نتاج طبيعي للأحداث الجارية والأجواء غير الآمنة التي يعيشونها ليلاً نهاراً، والمتمثلة في الحصار الاجتماعي والنفسي الخانق المفروض عليهم منذ نشأة فيروس كورونا المستجد وما نتج عنه من فقدان لكثير من الأقرباء والأصدقاء والأحبة. فمن الطبيعي أن تنعكس هذه الأحداث سلباً على الأطفال في كثير من المجالات، فمن غير الطبيعي أن يعيش الإنسان بمعزلٍ عما يدور حوله من أحداث صعبة ودون أن يتأثر بها، وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسات الهمص (٢٠٠٢)، شحاتة (١٩٩٩)، عبد السلام (٢٠٠١)، العطية (٢٠٠١).

كما اتفقت مع دراسة Jiao et al. (2020); Roy et al., (2020); Tandon (2020); Xiang et al., (2020). في فاعلية البرامج الإرشادية في خفض المخاوف لدى الأطفال، وكذلك فاعليتها في تنمية الجوانب النفسية والاجتماعية لديهم، وقد أدت الاستعانة ببعض الإستراتيجيات مثل التحصين التدريجي والتفريغ الانفعالي ، والمناقشة والحوار ،والتعزيز ، وغيرها من الإستراتيجيات ذات الفاعلية في خفض المخاوف لدى الأطفال ، وهنا تؤكد الباحثة على أنه عندما عاش أفراد العينة (الأطفال) أجواء البرنامج التي يغلب عليها الأمن والطمأنينة والمرح والمشاركة، وتفاعلهم مع فعاليات وفقرات البرنامج المختلفة، سمح لهم السيطرة و التغلب على مخاوفهم ومشكلاتهم النفسية والاجتماعية التي استحدثت عليهم بسب جائحة كورونا والظروف الاجتماعية الصعبة التي مرت بهم ، كما تولدت لديهم القدرة على التعبير عما بداخلهم ومواجهة الآخرين دون أن يسلكوا أي سلوكيات تعد مؤشرات للخوف خلال التعاملات الاجتماعية ، وهذا ما لمسته الباحثة بوضوح أثناء الجلسات وخاصةً الجلسات المتأخرة منها . كما تمثل ذلك التحسن في استجابة الأطفال وتزايد قدرتهم في التفاعل داخل المجموعة والتعبير عن مشاعرهم والمناقشة في الموضوعات التي كانت تطرح عليهم أثناء المناقشة والحوار حول التعريف بالفيروس وأسبابه وكيفية التعايش في ظل وجوده، وتحوره ، والمحافظة على صحتنا وأنفسنا ، من خلال تقديم الصور والإعلانات التي عرضت عليهم و كذلك الإستعانة بالأدوات اللازمة للحفاظ من نقل الفيروس من الآخرين إلينا ، وقد حرصت الباحثة على توفير فرص للمنافسة داخل الأنشطة التي ساهمت في توفير الجو النفسي الآمن للأطفال ومشاركتهم مع زملائهم داخل المجموعة ، كما كان لفنية التحصين التدريجي الأثر المهم في التخفيف من أعراض المخاوف الموجودة عند الأطفال وتقليل

مشاعر التوتر والقلق الذي كانوا يشعرون به في بداية البرنامج حيث تم تسجيل المخاوف التي يعاني منها الأطفال بالتدريج من الأقل إلى الأعلى درجة خوفاً ،والأكثر تأثيراً على نشاطه اليومي وفي تفاعلاته الاجتماعية ، وتدرب الأطفال على الاسترخاء والتنفس بهدوء، والتخيل للمواقف التي تثير لديه الخوف والقلق تدريجياً بدأ بأقلها وانتهاءاً بأكثرها إثارة، وهو في حالة الاسترخاء ومن خلال تكرار هذه الجلسات في البرنامج والتدريب المنزلي بالبيت، ومن خلال المواجهة الفعالة وتعريضه لمثيرات الخوف ساعد بشكلٍ كبيرٍ على تحويل انتباه الأطفال إلى اتجاهات إيجابية أكثر ساعدتهم على مواجهة مخاوفهم من الوباء ، كما ساعدت الأنشطة والمسابقات على التواصل والتفاعل الاجتماعي ، وعلى تفريغ الشحنات الانفعالية السلبية وتقليل التوتر لديهم ، كما ساعدت وسائل التعزيز واستخدام وسائل التعزيز الملائمة سواء المادية أو المعنوية ، وإظهار الاهتمام بهم أثناء الجلسات والأنشطة المقدمة في تعديل السلوكيات السلبية بالسلوكيات الإيجابية وفي مشاركتهم الفعالة في أنشطة البرنامج ، ومن ثم زيادة الثقة بأنفسهم وبمن حولهم .كما حرصت الباحثة على توفير الحرية للأطفال والتعبير عن مشاعرهم والتفاعل الإيجابي من خلال حريتهم في اختيار الأنشطة وخاصة وجود فرق في المرحلة العمرية بين أفراد المجموعة وحريتهم في اختيار أنشطة بديلة تتناسب معهم .

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (ل ≤ ٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي – التتبعي) على مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي –

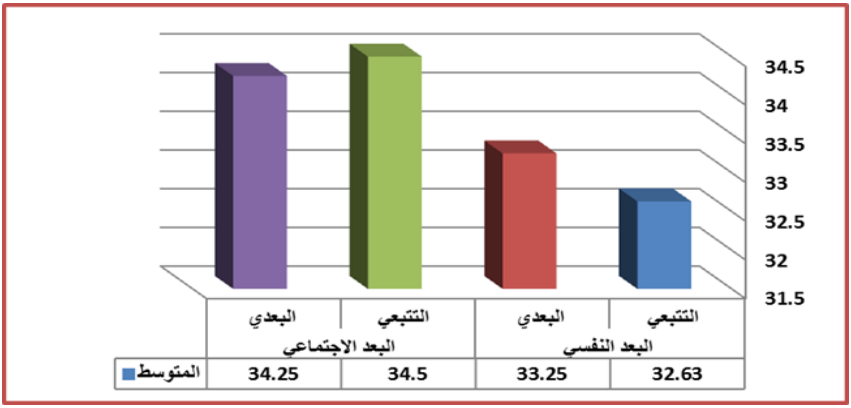
الاجتماعي) ، بعد تلقي البرنامج الإرشادي لخفض المخاوف بعد مرور شهر من التطبيق.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد، بعد تلقي البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التتبعية على أبعاد مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من (البُعد النفسي- البُعد الاجتماعي)، والجدول التالي يلخص هذه النتائج .

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي)

المكون	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد النفسي	التتبعي	32.63	6.70
	البعدي	33.25	7.09
البعد الاجتماعي	التتبعي	34.50	7.62
	البعدي	34.25	8.12

يتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك ثبات في أداء أطفال المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد بعدياً و تتبعياً، ويستدل على ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال في التطبيقين التتبعي والبعدي.



شكل (٢)المتوسطات لدرجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي)

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري، وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات، وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٨) قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي)

المكون	رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي "z"	مستوى الدلالة
البعد النفسي	السالبة	.00	.00	1.633	.102
	الموجبة	2.00	6.00		
البعد الاجتماعي	السالبة	3.50	14.00	0.816	.414
	الموجبة	3.50	7.00		

*عند مستوى ٠,٠٥

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد في التطبيقين التتبعي والبعدي في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي)، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص على: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ذوي المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد، بعد تلقي البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التتبعية على أبعاد مقياس المخاوف المرضية المستحدثة للأطفال لفيروس كورونا المستجد في كلٍ من بُعديه (النفسي- الاجتماعي). ويمكن للباحثة أن تعزي عدم التباين في الأداء إلى فاعلية وتأثير البرنامج الإرشادي المستخدم في تخفيف أعرض المخاوف المرضية من فيروس كورونا لدى أفراد العينة في ضوء ما تضمنه من فنيات وأساليب إرشادية تتناسب وخصائص الأطفال في البرنامج مثل المناقشة الجماعية والحوار، والتدريب بالتحصين التدريجي والاسترخاء وطرق التعامل مع الأفكار غير العقلانية، كذلك التركيز على التنفيس الانفعالي وأسلوب التدعيم والتعزيز الإيجابي. كل ذلك جعل من البرنامج الإرشادي له فعاليته التي استمرت بعد مرور فترة من الزمن في اختفاء أعراض المخاوف لدى أفراد العينة. الأمر الذي أكدته دراسات عديدة منها: دراسة الحواجري (٢٠٠٣)، العطية (٢٠٠٢)، و دراسات Schutte (1998); Silverman (1998); Last, Hansen & Franco (1998)والتي أكدت كلها على بقاء واستمرار أثر البرنامج بعد مرور فترة زمنية وبعد الانتهاء من التعرض للبرامج الإرشادية .

وتؤكد الباحثة أن الاستقرار في هذا الانخفاض يؤكد فاعلية البرنامج في تحقيق الهدف الذي وُضع من أجله، وهو خفض المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد، كما ترجعه إلى حب الأطفال للأنشطة والفعاليات المختلفة التي تم تنفيذها أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي ، وما أبداه الأطفال من تفاعل ومشاركة في جميع الجلسات العلاجية والتي كان لها الأثر في تدعيم السلوكيات الإيجابية في المواقف الحياتية المختلفة والتي تثير الخوف لديهم، ومتابعة الباحثة لهم في فترة المتابعة.

وهكذا استطاع البرنامج المستخدم تحقيق الهدف الذي وُضِع من أجله في خفض المخاوف لدى هؤلاء الأطفال؛ وذلك لما استند على الإطار النظري والمنحنى الإنمائي، أكدت الدراسات والبحوث السابقة أنه من أكثر التوجهات النظرية إنجاحًا في التطبيق النفسي والتربوي، هذا بالإضافة إلى تقبل الأطفال للفنيات المستخدمة وتفهمهم وتجاوبهم معها، وقد استمر هذا التأثير واضحاً وقوياً حتى بعد انتهاء البرنامج، مما يشير إلى نجاح هذا البرنامج في خفض المخاوف المرضية المستحدثة من فيروس كورونا المستجد لدى الأطفال.

وفي ضوء ذلك تؤكد الباحثة أن المخاوف المرضية لها دوراً هاماً في حياة الأطفال، فتؤثر عليهم بالسلب في أغلب الأحيان، وينعكس ذلك على تصرفاتهم وسلوكياتهم حيال أنفسهم ومع الآخرين، ويترتب على ذلك وجود مجموعة من المشكلات المتعددة، وأن تمتع الفرد بصحة جسدية جيدة وقدرته على مواجهة الصعاب، وخلوه من المشكلات والأمراض يضمن له جزءاً لا بأس به من الثقة بنفسه هذه هي القاعدة، ولكن في حال وجود مشكلة معينة في حياتهم فإن درجة الثقة التي يتمتع بها الفرد هي التي تحدد كيفية تعامله مع نفسه ومع الآخرين المحيطين به، كما أن ما يمر به الطفل

من خبرات سيئة من قِبَل مجتمعه هو من أهم أسباب تدني ثقته بذاته وبقدراته، نظراً لأن المجتمع لم يعطه الثقة الكافية والحق بالتواجد بين أفراده في أمان، وكذلك ممارسة ما يستطيع القيام به من أنشطة حياتية والتي تعتبر من أهم مقومات الحياة بالنسبة له، لذا تعتبر تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال والعمل على خفض بل محو المخاوف التي تعيق نموه النفسي والاجتماعي بالخطوة الأولى في مساعدتهم للتخلص مما يعانونه من مشكلات باعدت بينهم وبين التوافق النفسي السليم، والتوافق مع الواقع الاجتماعي الذي يعيشه الأطفال بسبب خبراتهم السيئة التي مروا بها.

توصيات البحث:

نتيجة لما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن للباحثة أن توصي بـ:

١-ضرورة الاهتمام بأطفال مرحلة الطفولة المبكرة وخاصةً الأطفال الذين تظهر عندهم أعراض الاضطرابات النفسية من خلال تقديم الخدمات والبرامج الإرشادية.

٢-تدريب الأخصائيين النفسيين سواء في المدارس أو المراكز النفسية التربوية على فنيات الإرشاد النفسي المتنوعة وأسسه.

البحوث المقترحة:

- إجراء دراسة وصفية مقارنة لدراسة المخاوف من فيروس كورونا بين الذكور والإناث.
- إجراء برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى مصابين كورونا.
- اقتراح برامج ارشادية لعلاج مخاوف فيروس كورونا في مراحل عمرية مختلفة.
- إجراء دراسة ميدانية لدراسة الخصائص النفسية للأطفال المصابين بفيروس كورونا.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جربوع، علاء الدين (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية. غزة.
- أبو عيشة، زاهدة؛ و عبد الله، تيسير (٢٠١٢). *اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة النفسية* (ط ١). عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو عيشة، زاهدة (٢٠٢٠). الدعم الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة العاطفية والمخاوف المرضية لـ :Covid-19 دراسة مقارنة للبيئتين العربية والغربية. *مجلة البحوث في تدريس المناهج وتكنولوجيا التعليم*، ٦ (٤)، ١٤٧-٢٠٥.
- أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٩٣). *الثقة بالنفس*. القاهرة: دار نهضة مصر.
- الحواجري، أحمد (٢٠٠٣). *مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من آثار الصدمة لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة* (رسالة ماجيستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية .
- دخان، نبيل؛و الحجار، بشير (٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة الإسلامية وعلاقتها بصلابتهم النفسية. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، ١٤ (٢)، ٣٦٩-٣٩٨ .
- الدليم، فهد (٢٠٠٥). الطمأنينة النفسية وعلاقتها بالوحدة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، كلية الدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، (١٨)، ٣٢٩-٣٦٢.

- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣). *دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. القاهرة: عالم الكتب.
- سعد، أسعد (٢٠٠١). *فعالية برنامج العلاج السلوكي للعمل مع المجموعات للحد من بعض المخاوف المرضية الشائعة بين فتيات المدارس الابتدائية في مرحلة الطفولة المتأخرة* (دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس. مصر.
- سعفان، محمد أحمد ابراهيم (٢٠٠١). *الإرشاد النفسي للأطفال*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (١٩٩٧). *تربية غير العاديين وتعليمهم*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- شحاتة، خالد (١٩٩٩). *استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة* (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- عبد الحميد ، أشرف (٢٠٠٤). *التوجيه والإرشاد النفسي المدرسي – إستراتيجية عمل الأخصائي النفسي بمدارس العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة*.كلية التربية .جامعة الزقازيق . ط٢.
- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠١٤). *علم الأمراض النفسية والعقلية: الأسباب– الأعراض– التشخيص والعلاج*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد السلام، سميرة أبو الحسن (٢٠٠١). *فاعلية برنامج لتنمية الأحكام الخلقية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية* (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات والبحوث التربوية.جامعة القاهرة.
- العطية، أسماء عبد الله (٢٠٠٢). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي غي خفض بعض اضطرابات القلق الشائع لدى عينة من الأطفال بدولة قطر. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر،(٢١)، ٢٢١–٢٢٨.

- العطية، أسماء عبد الله (٢٠١٣). برامج التدريب – تنمية المهارات – الكفايات – التنمية الاجتماعية – صعوبات التعلم – الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٣٤)، ١٩١-٢٤٩.

- علي، سمية مصطفى رجب (٢٠٠٩). *فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية غزة.

- فايد، حسين (٢٠٠٥). ضغوط الحياة والتحكم المتصور في الحالات الشخصية وداعمة كمتنبئين للأعراض النفسية الجسدية بين عينة غير سريرية. *مجلة الدراسات النفسية*. جمعية علماء النفس المصرية، ١٥ (١)، ٥-٥٣.

- الفقي، آمال إبراهيم، و أبو الفتوح، محمد كمال (٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة Covied- على جائحة فيروس كورونا المستجد ١٩ (بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر). *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة بنها، (٢٤)، ١٠٤٧- ١٠٨٩.

- محمود، سوسن الشيخ (٢٠١٣). *فاعلية برنامج إرشادي (معرفي – سلوكي) مقترح في خفض حدة الخوف المرضي من المدرسة*(رسالة دكتوراه) . كلية التربية. جامعة عين شمس.

- المدهون، عبد الكريم (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي للحد من المخاوف المرضية وتحسين مستوى الذات لدى عينة من طلاب كلية التربية. جامعة فلسطين، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الارشاد النفسي، (٤٣).

- المرعول، محمد عبدالعال (٢٠١٤). *الأزمات : مفهومها أسبابها وآثارها ودورها في تعميق الوطنية*. الرياض: مكتبة القانون والاقتصاد.

- نحيلي، علي؛ وزوبي، سليمة (٢٠١١). المخاوف الشائعة لدى أطفال الرياض. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣٣(٥)، ٢٠١-٢١٦.
- الهمص، عبد الفتاح (٢٠٠٢). *مدى فاعلية العلاج الديني في تخفيض القلق لدى الشباب الفلسطيني في محافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- American Psychiatric Association. Task Force on DSM-IV. (2013). *Dsm-iv sourcebook* (Vol. 1). American Psychiatric Pub.
- Banerjee, D. (2020). The COVID-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian journal of psychiatry*, 50, 102014.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence*. The Lancet.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). *The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China.* Psychiatry research, 112934.
- Chakraborty, K., & Chatterjee, M. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic on general population in West Bengal: A cross-sectional study. *Indian Journal of Psychiatry*, 62(3), 266.

- Chan, J. F. W., Yuan, S., Kok, K. H., To, K. K. W., Chu, H., Yang, J., ... & Tsoi, H. W. (2020). *A familial cluster of pneumonia associated with the 2019 novel coronavirus indicating person-to-person transmission: a study of a family cluster.* The Lancet, 395(10223), 514-523.
- Depoux, A., Martin, S., Karafillakis, E., Preet, R., Wilder-Smith, A., & Larson, H. (2020). *The pandemic of social media panic travels faster than the COVID-19 outbreak.*
- Dong, L., & Bouey, J. (2020). Public mental health crisis during COVID-19 pandemic, China. *Emerg Infect Dis*, 26(7), 10-3201.
- Dubey, S., Biswas, P., Ghosh, R., Chatterjee, S., Dubey, M. J., Chatterjee, S., ... & Lavie, C. J. (2020). *Psychosocial impact of COVID-19*. Diabetes & Metabolic Syndrome: Clinical Research & Reviews.
- Epkins, C. C. (1996). Cognitive specificity and affective confounding in social anxiety and dysphoria in children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 18(1), 83-101.
- Haleem, A., Javaid, M., & Vaishya, R. *Effects of COVID 19 pandemic in daily life. Curr Med Res Pract [Preprint]*. 2020 [citado 27/4/2020].
- Harel, Y., Shechtman, Z., & Cutrona, C. (2012). Exploration of support behavior in counseling groups with counseling trainees. *The Journal for Specialists in Group Work*, 37(3), 202-217.

- Huang, Y., & Zhao, N. (2020). *Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey*. Psychiatry research, 112954.
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221, 264.
- Kayyalha, M., Xiao, D., Zhang, R., Shin, J., Jiang, J., Wang, F., ... & Mandal, P. (2020). *Absence of evidence for chiral Majorana modes in quantum anomalous Hall-superconductor devices*. Science, 367(6473), 64-67.
- Kluge, H. H. P., Jakab, Z., Bartovic, J., D'Anna, V., & Severoni, S. (2020). *Refugee and migrant health in the COVID-19 response*. The Lancet, 395(10232), 1237-1239.
- Lai, C. C., Shih, T. P., Ko, W. C., Tang, H. J., & Hsueh, P. R. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and corona virus disease-2019 (COVID-19): the epidemic and the challenges. *International journal of antimicrobial agents*, 105924.
- Last, C. G., Hansen, C., & Franco, N. (1998). Cognitive-behavioral treatment of school phobia. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(4), 404-411.
- Muris, P., & Field, A. P. (2010). The role of verbal threat information in the development of childhood

fear.“Beware the Jabberwock!”. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(2), 129-150.

- Prete, G., Fontanesi, L., Porcelli, P., & Tommasi, L. (2020). *The psychological impact of COVID-19 in Italy: Worry leads to protective behavior, but at the cost of anxiety. Frontiers* in Psychology, 11, 3022.
- Pulla, P. (2020). *Covid-19: India imposes lockdown for 21 days and cases rise.*
- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S. K., Sharma, N., Verma, S. K., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 102083.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Silverman, D. (1998). Qualitative research: meanings or practices?. Information systems journal, 8(1), 3-20.
- Sim, K., & Chua, H. C. (2004). *The psychological impact of SARS: a matter of heart and mind*. Cmaj, 170(5), 811-812.
- Singh, S., Dubey, S., Kumar, N., Goyal, M. K., & Pal, I. (2020). *Psychological Impacts of COVID-19. In Integrated Risk of Pandemic: Covid-19 Impacts, Resilience and Recommendations* (pp. 153-168). Springer, Singapore.

- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster medicine and public health preparedness*, 7(1), 105-110.
- Tandon, R. (2020). COVID-19 and mental health: preserving humanity, maintaining sanity, and promoting health. *Asian journal of psychiatry*.
- Velavan, T. P., & Meyer, C. G. (2020). COVID-19: A PCR-defined pandemic. *International Journal of Infectious Diseases*.
- Viswanath, A., & Monga, P. (2020). Working through the COVID-19 outbreak: rapid review and recommendations for MSK and allied heath personnel. *Journal of Clinical Orthopaedics and Trauma*.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729.
- WHO (2020). *Statement on the second meeting of the International Health Regulations (2005) Emergency Committee regarding the outbreak of novel coronavirus (2019-nCoV).*
- Wu, P., Fang, Y., Guan, Z., Fan, B., Kong, J., Yao, Z., ... & Hoven, C. W. (2009). The psychological impact of the SARS epidemic on hospital employees in China:

exposure, risk perception, and altruistic acceptance of risk. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 302-311.

- Xiang, M., Zhang, Z., & Kuwahara, K. (2020). *Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. Progress in Cardiovascular Diseases.*

- Zhai, Y., & Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e22.

برنامج تدريبي لتنمية مهارة الاستماع لدى عينة من أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية

* أ.د/ ندا الحسيني ندا يوسف.*

** أ.د/ أمل محمد حسونة.

*** زينب علي عبد الرحمن مندور.

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الاستماع اللازمة لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ، وتكونت عينة البحث الحالي من (٨) من الأطفال المنبئين بصعوبات تعلم القراءة بروضة مدرسة التنيس الابتدائية بمحافظة بورسعيد ، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة. وقد تم استخدام مقياس مهارة الاستماع المصور (إعداد/ الباحثة)، البرنامج التدريبي لتنمية مهارة الاستماع لدى طفل الروضة المنبيء بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية (إعداد/ الباحثة). وقد

* أستاذ النحو والصرف المتفرغ – كلية الآداب – جامعة بورسعيد.

** أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) ورئيس قسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** باحثة دكتوراه بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

توصلت نتائج البحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة الاستماع المصور في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة الاستماع في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي.مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي لتنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

A training program to develop the listening skill of kindergarten children who predict difficulties in learning to read Arabic

Prof. Dr. Nada El-Husseini Nada Youssef. *
Prof. Dr. Aml Mohamed Hassona. **
Zainab Ali Abdel Rahman Mandour. ***

Abstract:

The aim of the current research is to reveal the effectiveness of the training program to develop the necessary listening skills among kindergarten children who predict difficulties in learning to read the Arabic

*** Professor Emeritus Grammar and Morphology - Faculty of Arts - University of Port Said.**
****Professor of Child Psychology (Ment: Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**
***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

language، and the current research sample consisted of (8) children who predicted learning difficulties to read in the Kindergarten of Tanis Elementary School in Port Said governorate، and the research was used. Quasi-experimental using single-group experimental design. The illustrated listening skill scale (preparation / researcher) was used، the training program for developing the listening skill of the kindergarten child who predicted difficulties learning to read Arabic (preparation / researcher). The results of the research concluded that there are statistically significant differences between the mean grades of the experimental group children (the research sample) on the scale of listening skill depicted in the pre and post measurements of the training program. There are no statistically significant differences between the mean grades of the experimental group children (the research sample) on A measure of the listening skill in the post and tracer measurements of the training program، indicating the effectiveness of the training program for developing listening skill among kindergarten children who predict difficulties in learning to read Arabic.

الكلمات المفتاحية Keywords :

- برنامج تدريبي. Training program
- مهارة الاستماع. The skill of listening

- أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية .

Kindergarten children predicting difficulties learning to read Arabic

مقدمة:

يواجه بعض أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية مشكلات وصعوبات وهم في سبيلهم إلى التعلم نتيجة لعوامل حسية سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية أم نتيجة لعوامل عقلية كالتخلف العقلي ، أو نتيجة لعوامل انفعالية كالاضطراب الانفعالي ، وفي كل هذه الحالات يجب أن يُقدَم للطفل نوعاً من التربية الخاصة التي تتلاءم مع نوع الاعاقة التي تلازمه ، الا أن اللافت للنظر والجدير بالبحث أن يواجه الطفل صعوبات أثناء تعلمه في الوقت الذي لا يمكن فيه أن يصنف ضمن أي من تصنيفات الإعاقة المعروفة (سالم ، ٢٠١٧، ص ٣).

وتمثل مهارات اللغة العربية الأساسية (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة) أساساً للتعليم والتعلم في المراحل العمرية المختلفة، وعن طريقها يتزود الطفل بالمعرفة العلمية، والتراث الحضاري والثقافي ، ولذلك هدفت العديد من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات؛ لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم وللسلوك في مجالات الحياة المختلفة. كما أن التربية الحديثة تؤكد على أهمية العناية بتمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية الأساسية التي تعينهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحياتية ، وهذا لا يتحقق إلا من خلال تمكنهم من مهارتي الاستماع والتحدث المناسبة للتعلم .

وتعتبر مهارة الاستماع أول فنون التواصل اللغوي نشوءاً لدى الطفل ، وتشير بعض الدراسات التي أجريت على سلوك الأجنة في بطون أمهاتهم

أن الجنين يستجيب للأصوات الخارجية، وربما اهتز تفاعلاً من سماع الموسيقى المحيطة بالأم أو تغير معدلات دقات قلبه مع ترددها (عباس ، وعباس، ٢٠١٢ ، ص ١٤٣).

و لاشك أن المرحلة الأولى للتعلم تكمن في تدريب ملكة الاستماع عند الطفل، ومعايشته النصوص العربية الفصحى التي من شأنها أن تكون نظاماً لغوياً سليماً، وعليه فإننا نحرص على أن تطرق مسامع الطفل بنصوصٍ فصيحةٍ على أن تكون قريبةً من واقع الطفل ، ولصيقة لخبراته اليومية وعالمه البسيط (مجلس أبوظبي للتعلم ، ٢٠١١ ، ص ٣).

والاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي لدى الطفل حيث يكتسب ثروته اللغوية عن طريق الربط بين الصوت والصورة، والصوت والحركة، والصوت والعمل، ولذلك فالاستماع عامل حاسم في ظهور النطق عند الطفل ، ويتطور النطق والكلام عند الطفل حتى يدخل المدرسة.وعند دخوله المدرسة يبدأ المعلم في تدريب الأطفال على النطق وقراءة الكلمات والجمل ، وهكذا نرى أنه لولا الاستماع ما كانت لتنمو مهارات اللغة الأخرى . وفي المراحل التعليمية اللاحقة يأخذ الاستماع نحو نصف الوقت المخصص للدراسة – تقريباً– في المدارس الثانوية وما دونها ، فالموقف التعليمي في المحاضرة والمناقشة وغيرها يعتمد اعتماداً كبيراً على الاستماع الواعي الناقد ، ومهما علا شأن الوسائل التعليمية ، ومهما كثرت الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية ؛ فإن الاستماع ما يزال يلعب أهم الأدوار في أكثر البلاد تقدماً وتقنيةً (عاشور والحوامدة ٢٠٠٧ ، ص ٩٦–٩٧) .

ولقد أثبتت نتائج الدراسات أن تعليم الاستماع يؤدي إلى تنمية مهارت الاستماع والقراءة معاً، فالاستماع والقراءة متكاملان من جوانب عديدة منها ما يتصل بالعمليات العقلية أو المهارات، ومنها ما يتصل بدورهما في تعلم

اللغة، فالاستماع يزود الأطفال بالمفردات وتراكيب الجمل التي تقدم أساساً للقراءة، ولقد أشار بعض علماء التربية إلى ضرورة تعليم مهارات الاستماع التي تتوازى مع مهارات القراءة أولاً للأطفال ؛ لتساعدهم في التدريب على مهارات القراءة (موسى ، ٢٠٠٢ ، ص ١٠) .

ولقد تبين مما سبق أهمية تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، ولكي يتحقق ذلك يجب أن يتم في ضوء برامج قائمة على نظريات واستراتيجيات حديثة تؤمن بالفروق الفردية بين المتعلمين وتتيح طرق تعلم متنوعة.

لذا ترى الباحثة أن هؤلاء الأطفال بحاجةٍ ماسةٍ إلى تنمية مهارة الاستماع من أجل الحد من صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

مشكلة البحث:

تشكل قضية الكشف المبكر عن الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم أهميةً بالغةً إلى حد يمكن معه اعتبار إن فاعليات التعليم العلاجي تتضاءل إلى حدٍ كبيرٍ مع تأخر الكشف عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (هارون، ٢٠١٨، ص ٥) ، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من أحمد (٢٠١٣) ، ودراسة محمد (٢٠٠٩) أهمية الكشف المبكر عن أي اضطراب في مرحلة الروضة والعمل على مواجهته والحد منه.

وتنطلق مشكلة البحث الحالي من أهمية مرحلة رياض الأطفال والتي ينمو فيها الطفل بشكلٍ سريعٍ ، فالروضة بما تقدمه من برامج وأنشطة مختلفة ينبغي أن تساعد الأطفال على النمو السليم ، وتوسع مداركهم ، وتصقل مهاراتهم ، وتشبع حاجاتهم المختلفة وتهيئهم أيضاً للمرحلة اللاحقة.

وقد لاحظت الباحثة أثناء عملها كمعلمة رياض أطفال أن هناك قصوراً في مهارات الاستماع التي تؤثر بدورها على استعدادات الطفل للقراءة، وأنه في حاجة قبل انتقاله إلى المرحلة اللاحقة إلى اتقان مهارات اللغة العربية الأساسية اللازمة التي تسهل عليه عملية التعلم في تلك المرحلة .

وترى الباحثة أن أسباب هذا القصور قد يكون في قلة توظيف التقنيات الحديثة في تعليم الأطفال التي تيسر من تدريبهم على المهارات الأساسية للغة العربية بعدة أنشطة وطرق مفيدة وحديثة.

مما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث للإسهام في إضافة الجديد ، وللتغلب على بعض أساليب التعلم التقليدية وتنمية بعض مهارات اللغة العربية الأساسية لديه.

وفى ضوء ما سبق يحاول البحث الحالى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارة الاستماع للحد من صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مهارات الاستماع اللازمة لأطفال مرحلة الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية؟

٢. ما الأنشطة التي يجب أن يتضمنها البرنامج التدريبي الذى يعمل على تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن مدى فعالية البرنامج في تنمية مهارات الاستماع اللازمة لطفل الروضة للحد من صعوبات تعلم القراءة باللغة العربية لديه.
٢. محاولة إلقاء الضوء على أحد الآثار السلبية لمشكلات الاستماع، ألا وهي صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، والتي لها تأثير مستقبلي سلبي على تواصل الطفل الاجتماعي والكفاءة الأكاديمية لديه.
٣. محاولة الوقاية من مشكلة مستقبلية وهي صعوبة قراءة اللغة العربية، الناتجة عن عدم الاهتمام بمعالجة مشكلات الاستماع في مرحلة الروضة السابقة لالتحاق الطفل بالمدرسة، وبذلك فإن البحث الحالي يقلل من احتمالات هذه الصعوبات لاحقاً.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية هذا البحث فيما يلي:

١. قد يستخدم هذا البحث القائمين على برامج الأطفال ومعلمات رياض الأطفال في تحسين أساليب التعليم برياض الأطفال، وذلك بإعداد نماذج من الأنشطة التعليمية الحديثة الهادفة.
٢. كما أن هذا البحث يتناول مرحلة من أهم المراحل وهي مرحلة الروضة ، لأن الطفل في هذه المرحلة يكون في طور التكوين ، وبالتركيز على البرامج التدريبية الجيدة لدى هؤلاء الأطفال يمكن تنمية بعض مهارات اللغة العربية الأساسية والمحددة بالبحث في مهارة الاستماع لديهم، مما يجعلهم أكثر قدرةً على التواصل مع الآخرين ، وأقل تعرضاً لمشكلات قراءة اللغة العربية.

٣. إمكانية توجيه نظر المعلمات في مرحلة رياض الأطفال إلى ابتكار مهام أدائية تستهدف تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال من خلال التركيز على أنشطة البرنامج التدريبي.

محددات البحث:

المحددات الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

المحددات المكانية : تم تطبيق هذا البحث بروضة مدرسة تنيس الابتدائية والتابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.

المحددات البشرية: مجموعة من أطفال الروضة بالمستوى الثاني (kg2) من سن (٥-٦) سنوات والملتحقين بإحدى روضات المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.

المحددات الموضوعية : اقتصر البحث الحالي على مهارة الاستماع .

مصطلحات البحث:

- **فعالية :** يعني مصطلح الفعالية في الدراسات التربوية كما أورده حسن شحاتة ، زينب النجار (٢٠٠٣، ص٢٣) عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها مثيراً مستقلاً في إحدى المتغيرات التابعة، وتظهر في مقدار ونوع التعلم الذي يتحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: التأثير الجيد والإيجابي الذي يحدثه البرنامج التدريبي في نمو مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

- **البرنامج التدريبي** : هو برنامج يقدم للأفراد بهدف تنمية مهاراتهم على أسسٍ ومباديءٍ، تتحدد في تدرج التدخل والاستجواب التدريجي الذي يقوم على التدرج في تعليم الأطفال المعرفة والسلوكيات الصحيحة والخاطئة في إطار صيغ استفهامية (نبهان، ٢٠١٠، ص١٥٩) .

ويُقصَد بالبرنامج التدريبي في البحث الحالي : بأنه برنامج يُقدَم للأطفال بهدف تنمية مهارة الاستماع للحد من صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى أطفال الروضة المنبئين بها.

- **المهارة** : هي كل ما يصدر عن المتعلم من سلوك النص أو عمل يظهر فيه القدرة على أداء عمل معين بفهم وسرعة ودقة وجودة وكفاءة .
(الأسطل ، ٢٠١٠، ص ١٠)

- **مهارة الاستماع** : ويعرفها مطر ومسافر (٢٠١٠، ص ٨٥) بأنها: قدرة الطفل على فهم وإدراك ما يسمع من الكلام الشفوي المنطوق من الآخرين بما يتضمنه من كافة مكونات اللغة المنطوقة.

وتعرف الباحثة مهارات الاستماع إجرائياً بأنها: جميع الأداءات التي يقوم بها طفل الروضة من (٥-٦) سنوات لمهارات الاستماع المحددة في المقياس النمائي لمهارات الاستماع، ويكون أداء الطفل سريعاً ومتقناً وذلك بعد التدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح .

- **صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية:** هي صعوبة حادة في شكل اللغة المكتوبة لا تعتمد على الذكاء، ولا ترجع إلى أسباب ثقافية وانفعالية، وتتصف باكتساب لمستوى القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكاء الطفل وعمره الزمني، وهي ذات طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي،

وبخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والتتابع (شرقي،٢٠١٠).

وتعرف الباحثة صعوبات تعلم القراءة إجرائياً بأنها :عجز الطفل عن القراءة الصحيحة ، ويظهر ذلك في عدم القدرة على التمييز بين الحروف المتشابهة، والتعبير اللفظي غير الصحيح، وصعوبة وفهم وإستيعاب المادة المسموعة وكذلك المقروءة وإبدال وحذف بعض الحروف من الكلمات ، وعدم القدرة على استرجاع الكلمات المخزنة سابقاً .

– **أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم:** يعرف بيتمان Betman الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم بأنهم : الذين يعانون من اضطرابات في التعلم ولديهم تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي، والذي يُعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبةً بقصورٍ واضحٍ في وظيفة الجهاز العصبي المركزي ، وليست ناتجة عن تخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (في محمود، ٢٠١٥، ص ٣١).

وتعرف الباحثة أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم إجرائياً بأنهم: الأطفال الذين تصدر عنهم سلوكيات تنبيء بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم ، وتتراوح أعمارهم من (٥–٦) سنوات.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

الاستماع مهارة معقدة وهو أكثر تعقيداً من القراءة ، حيث أن القاريء قد يستعين في فهمه للمادة المقروءة بالصور والرسم ، وقد يعاود قراءة الجملة أو الفقرة التي استعصت عليه حتى يتحقق غرضه من القراءة ، أما في الاستماع فإن المستمع يجب أن يتابع المتكلم متابعةً سريعةً تحقيقاً للفهم

والتحليل ، والتفسير والنقد وهذه عمليات تحتاج إلي التعليم والتدريب على مهارات الاستماع (المزاودة، ٢٠١٧، ص ١١٨).

وتشير دراسة مصطفى (٢٠١٣) إلى أن تعلم اللغة العربية لطفل الروضة ينبغي أن يبدأ بالاستماع ، ولذلك يجب الاهتمام بتنميته في مرحلة الروضة والمراحل التالية أيضاً.

تعريف مهارة الاستماع :

هو حاسة من حواس الإنسان التي وهبها الله له؛ ليستقبل بها عالم اللغة من حوله قال تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون".

فهو يعني التعرف على الأصوات، والفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والتقدير والتقويم للمادة المسموعة، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه ، يسمع الإنسان من أجل تحقيق هدف معين(لبد، الدايم،٢٠١٠،ص١٦).

ويعرفه خميس (٢٠٠٩، ص ١٦) بأنه: عملية عقلية مقصودة يستقبل فيها المتعلم المادة الصوتية والوعي بها، ومحاولة فهمها وتحليلها ونقدها لتحسين مهاراته التواصلية.

مهارات عملية الاستماع :

- ترجمة الألفاظ والجمل المستقبل إلى معانٍ و دلالاتٍ .
- فهم ما يريد المتحدث توصيله إلى المستمع عبر الإشارات التي يستعين بها.
- معرفة دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها ، وهذه خطوة لاحقة لاستقبال الرموز الصوتية وتركيبها في ذهنه ليجعل منها شيئاً ذات معنى.

- معرفة الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل ، فما الذي يريد المتحدث توصيله ؟، وخلال هذه العملية يقوم المستمع بالربط بين ما يُقال الآن وما قيل سابقاً(عمار، ٢٠١٤، ص ٦٣).
- تحليل سيل الحديث إلى كلمات وعبارات ذات معنى.
- تعرف أقسام الكلام.
- الربط بين المنطوق وخلفية المستمع المعرفية.
- تعرف المضمون البلاغي والوظيفي لمنطوقٍ ما.
- تفسير دلالات الإيقاع والنبر والتنغيم.
- استنباط المعلومات المحورية من نصوصٍ طويلةٍ.
- إدراك الأفكار الرئيسة والفرعية.
- إصدار الحكم على ما في النص.
- فهم المعاني و المفردات من خلال السياق(حامد،٢٠١٦،ص ٨٤٨).

تصنيف مهارة الاستماع :

صنف أبو حمرة (٢٠١٥) الاستماع ومهاراته إلى:

(أ) الفهم ، ويتفرع عنه المؤشرات الآتية :

تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الحديث المستمع إليه ، وتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية أو الجزئية ، وتحديد غاية المتحدث ، وإستعمال إشارات السياق الصوتية للفهم ، وترتيب الأحداث تدريجياً وفق تسلسل ورودها ، بالإضافة إلى فهم معنى الكلمات من السياق.

-الاستيعاب، ويتفرع عنه المؤشرات الآتية :

تلخيص المستمع إليه بأسلوبه الخاص ، والتمييز بين الحقيقة و الخيال ، وتحديد العلاقات بين الأفكار المعروضة ، وتصنيف الأفكار التي تعرض لها المتحدث.

(ب) التذكر، ويتفرع عنه المؤشرات الآتية:

تحديد الجديد في المستمع إليه من وجهة نظر المتعلم ، وربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة ، وتحديد العلاقة بين الجديد المستمع إليه و القديم في ضوء الخبرات السابقة ، واختيار الافكار الصحيحة للاحتفاظ بها في الذاكرة.

(ج) التذوق ، ويتفرع منه المؤشرات الآتية:

تمييز مواطن القوة و الضعف في الحديث ، والحكم على المستمع إليه في ضوء الخبرات السابقة ، وتحديد مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث ، وتحديد العيب أو الأخطاء في الحديث ، وتحديد الألفاظ أو التراكيب التي لفتت انتباهه، و التنبؤ بما سينتهي إليه الحديث ، و أخيرًا توظيف المستمع إليه للانتفاع منه في الحياة اليومية (الفوزان ، ٢٠١٩ ، ص ٥٢).

طبيعة عملية الاستماع :

دارت العديد من الآراء التربوية حول طبيعة عملية الاستماع من حيث كونها مهارة تنمو طبيعياً مع نمو الطفل مثل أية مهارة أخرى أو من حيث كونها مهارة تحتاج إلى البحث والدراسة المتعلقة بالبحث العلمي والقياسي الكمي أو من حيث كون الاستماع مرادفاً للسماع أو أنها مهارة تشترك مع غيرها من المهارات الأخرى، مما لا يستوجب تخصيص حصص لها أو أوقات لتنميتها . ويمكن تمييز السماع والاستماع والإنصات على النحو التالي:

– **السماع:** هو كل ما يطرق الأذن من أصوات دون انتباه واهتمام لتلك الأصوات.

- **الاستماع** :هو إعطاء اهتمام وعناية لاستقبال الأصوات والمعلومات بهدف فهم مضمونها.

- **الإنصات:** هو أيضاً يتضمن الاستماع ولكن بدرجة أعلى من الاهتمام و الانتباه لفهم المضمون وتحليله .فالاستماع في أساسه نشاط ذهني وليس أذنيًا فقط ، حيث يتم عن طريق معالجة الأصوات المستقبلية وتحويلها إلى كلمات وجمل ، حتى يتمكن السامع من إعطاء معنى لهذه الأصوات(الطحان، ٢٠٠٣، ص٢).

مستويات الاستماع :

يرى Arif saricoban(1999) أن للاستماع أربعة مستويات هي:

١-مستوى الفهم والانتباه المحدود : ويتوقف المستمع فيه عند حد إدراك الأصوات.

٢-فهم الحديث ، واستنتاج الأفكار الرئيسية.

٣-فهم الحديث والإجابة عن الأسئلة الخاصة.

٤-الاستماع التحليلي والناقد: وفيه يقوم المستمع كلام المتحدث في ضوء مجموعة من المعايير(عبد الرحيم، الكندري، ٢٠١١، ص ١٦).

صعوبات مهارة الاستماع :

إن تنمية مهارة الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفقًا للمدخل التواصلي ، يواجه من جانب ندرة الحصول على وثائق سمعية بصرية أصيلة مضبوطة الحركات ، والازدواجية بين الفصحى والعامية من جانبٍ آخر . فضلاً عن استعمال بعض الكتاب العرب للمحكي في الأجناس الأدبية المختلفة.

كما يؤخذ بالحسبان مسألة في غاية الأهمية ، هي الاختلاف بين مواصفات اللغة الشفوية التي يرتكز عليها الاستماع عادةً ، ولا سيما إذا كانت المواد التعليمية أصيلةً (برامج التيلفزيون المصري) ، فاللغة الشفوية تميل عادةً إلى استعمال الأسلوب الإردافي، أي وضع الجمل إلى جوار بعضها من دون أية أداة ربط بينها . كما أن الروابط في الخطاب الشفوي المرتجل نوعية وخاصة، فهناك مثلاً روابط لدعم تتابع التركيب (يعني ، طبعاً ....) وأخرى لتنقيح القول (عفواً....، آسف،.....)، يُضاف إلى ذلك الشحن العاطفي المرتبط عادةً بوضعية التلفظ (عمار،٢٠١٤، ص ٦٦) .

الأهداف التعليمية لمهارة الاستماع :

١-تعرف الأصوات العربية، وتمييز ما بينهما من اختلافاتٍ صوتيةٍ حين تستخدم في الكلام العادي.
٢-تعرف الحركات القصيرة والطويلة ، والتمييز بينهما.
٣-التمييز بين الأصوات المتجاورة في المخرج والمتشابهة في الصوت.
٤-تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتياً.
٥-القدرة على الربط بين الصوت والرمز الذي يمثله.
٦-فهم اللغة العربية حين يسمعها الدارس في مواقف الحياة اليومية.
٧-الاستجابة لبعض الأسئلة استجابةً دقيقةً.
٨-تنفيذ الأوامر بدقةٍ حين يسمعها أي دارس.
٩-إدراك التغيرات في المعنى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة.
١٠-التفريق بين الصيغ من حيث التذكير، والتأنيث،والأعداد ،والأفعال.
١١-إدراك ما يريد المتكلم التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم.

١٢-إدراك نوع الانفعال الذي يسود المحادثة و الاستجابة(التنقاري، عمر، ٢٠١٦ ، ص ١٢٨).

وقد اهتمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بتنمية مهارتي الاستماع في مراحل التعليم المختلفة؛ وذلك نظرًا لأهميتها. ومن هذه الدراسات دراسة غزالة(٢٠٠٥) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال الصف الثاني الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، وكان من بين توصياتها تجريب فاعلية برنامج مقترح في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الاستماع والقراءة لدى مراحل تعليمية مختلفة.

ودراسة يوسف(٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تعرف تأثير إضافة ما وراء المعرفة إلى قصص الأطفال في تنمية مهارات التفكير ومهارات الاستماع لدى أطفال المرحلة الابتدائية.

أما دراسة حامد (٢٠٠٧) فهدفت إلى تنمية مهارات الاستماع والتحدث من خلال أنشطة ترعى ما بين الطلاب من تنوع في ذكاءاتهم (قورة، سنجي ، أبو لين ،٢٠١١، ص ٤).

معوقات تنمية مهارة الاستماع:

أ-معوقات جسمية :

١-إذا لم يتمتع المستمع بالقدرة على ممارسة مهارات الاستماع بنجاحٍ ، وذلك كأن يكون المستمع قادرًا على ممارسة مهارات الاستماع بنجاحٍ ، وذلك كأن يكون المستمع ضعيفًا في سمعه ، لا يستطيع أن يميز بين الأصوات التي ينطق بها المعلم أو المتحدث فيتشوش الحديث في ذهنه .

٢-شعور التعلم بالألم من علة يعانيها تجعله غير قادراً على التركيز، فلا يفهم مضمون الحديث.

ب-معوقات نفسية وعقلية:

١-يعتبر الشرود الذهني من معوقات الاستماع ؛ ذلك لأن المستمع يتبعثر انتباهه ويشتته ، ويفقد التركيز أثناء شرود ذهنه ، وهذا يعود إلى سوء عرض المادة اللغوية وفقدانها الحيوية ، وفقدان عنصر التشويق.

٢-الضجر والملل" ويأتي هذا عن اختلاف الأمزجة ، والعزوف عن المادة اللغوية المستمع إليها" بحيث يصرف المستمع عن المتحدث ، فلا يصغي لما يقوله ، فإذا صغى يكون حاضرًا بجسمه فقط ، أما ذهنه يكون بعيدا كل البُعد عن أفكار المتحدث وتسلسلها ، ويرجع السبب في هذا إلى شخصية المتحدث ، وطريقة عرضه للمادة.

٣-كما أن انفعال المستمع "من جراء رأى فكرة طرحها المتحدث يجعل ذهن المستمع معلقاً بها ، مما يفوت عليه باقي الفكرة.

٤-ضعف القدرات العقلية لدى المستمع ، بحيث يعجز عن متابعة المتحدث، ولا يقدر على إكمال الفكر فيخفق في تحقيق أهداف الاستماع.

ج-معوقات الخارجية:

١-قد يكون صوت المتحدث ضعيفاً ، فلا يصل إلى أذن المستمع .

٢-قد تكون أفكار المتحدث مشوشةً فلا تصل إلى ذهن المستمع بوضوحٍ أو لأن المتحدث كان مشوشاً في عرض أفكاره.

٣-قد لا يراعي المتحدث مستويات المستمعين الفكرية ، فلا يفهمه إلا بعضهم مما يجعل آخرين عاجزين عن فهمه ، أو استيعاب حديثه .

٤-إهمال الاستماع في المنهج المدرسي ؛ مما يؤدي إلى عدم تدريب التلميذ على المهارة في الاستماع(حميدات ، ٢٠١٦ ، ص ١٣٣).

فروض البحث:

١.توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة الاستماع المصور في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة الاستماع المصور في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة معتمدةً في ذلك على القياس القبلي والبعدي ، ومقارنة نتائج القياسين ، وقياس دلالته الإحصائية للفروق بينهم، واستخدمت الباحثة المجموعة ذات التصميم التجريبي الواحد لصغر حجم العينة ، ولتحقيق الاستفادة من البرنامج التدريبي لدى الأطفال جميعهم، ويتضمن البرنامج المتغيرات الآتية:

(١) المتغير المستقل: وهو البرنامج التدريبي.

(٢) المتغير التابع: وهو التغيرات التي تحدث في مهارات الاستماع للأطفال المنبئين بصعوبات تعلم قراءة تعلم اللغة العربية.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث من الأطفال المنبئين بصعوبات تعلم القراءة بروضة مدرسة التنيس الابتدائية بمحافظة بورسعيد وعددهم (٨) أطفالاً.

اشترطت الباحثة بعض الشروط بالنسبة لاختيار أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) وقد تم اختيار العينة وفقاً لمعايير تحددها الباحثة من أهمها:

- أن يتراوح العمر الزمني للأطفال ما بين (٥- ٦) سنوات.
- أن تكون درجة ذكاء الأطفال على اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة بدرجة متوسطة ما بين (٩٠-١١٠).
- أن يكون أطفال العينة ممن يلتزمون الحضور إلى الروضة، ومن ثم ببرنامج البحث الحالي.
- أن يكونوا من الأطفال ممن لديهم ضعف في مهارات الاستماع، وذلك طبقاً لمؤشرات مقياس مهارة الاستماع المصور.
- أن يكون الأطفال من المصنفين من فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة.

خطوات اختيار العينة:

مر اختيار العينة بالخطوات التالية:

- قامت الباحثة بحصر أعداد أطفال الروضة من سن (٥-٦) سنوات الملتحقين بمدرسة تنيس الرسمية للغات بمحافظة بورسعيد .
- تم تحديد أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من ضعف امتلاك مهارات الاستماع بناءاً على نتائج مقياس مهارة الاستماع القيادي لدى طفل الروضة (٥-٦) (إعداد/ الباحثة)، وبلغ عددهم (٨) أطفالاً من الذكور والإناث.
- تم استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة ، وبذلك تم تعيين وتحديد عينة البحث التجريبية والتي تكونت من (٨) أطفالاً في مرحلة الروضة، حيث تراوحت أعمارهم الزمنية من عمر (٥-٦) سنوات ، والجدول التالي يوضح عينة البحث من حيث العدد والنوع.

جدول رقم (١) يمثل عينة البحث من حيث العدد والنوع

النوع	العدد	متوسط العمر
ذكور	٣	٥، ٥
إناث	٥	
مج	٨	

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث عددًا من الأدوات التي يمكن أن تساهم في توفير البيانات التي تقتضيها الإجابة على أسئلة البحث، وفيما يلي عرض لأدوات البحث :

١.مقياس مهارة الاستماع المصور:

تضمن بناء مقياس مهارة الاستماع عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يأتي:

- استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة.
- تصميم مقياس مهارة الاستماع في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.
- الخصائص السيكومترية للمقياس.

وتم بناء مقياس مهارة الاستماع لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

- **تحديد الهدف من المقياس :**

صمم هذا المقياس النمائي كوسيلة للكشف عن بعض القدرات والمهارات اللغوية الكامنة لدى الطفل في اللغة العربية ، وبيان القدرات والمهارات التي

تحتاج إلى تطوير مما يساعد الطفل على الاستعداد لتعلم القراءة والحد من خطر التعرض لصعوبات تعلم القراءة في المرحلة اللاحقة.

✖ صياغة مفردات المقياس :

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مهارة الاستماع المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال الروضة، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة، وقد تم صياغة مفردات المهارة السابقة على حدى، وقد روعي الآتي :

- أن تكون مفردات المهارة واضحةً ومناسبةً لمستوى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .
- أن تكون مفردات المقياس خاليةً من المصطلحات غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى.
- أن يحدد المطلوب من كل سؤال بوضوحٍ.

✖ صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصرًا ضروريًا ، لذا فقد صاغت الباحثة تعليمات المقياس وراعت فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس ، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية:

- خلق جو نفسي قبل تطبيق المقياس وفي أثنائه.
- وجود مساعد أو اثنين لمساعدة الأطفال حينما يطبق عليهم المقياس.
- كتابة بيانات الأطفال في المكان المخصص لذلك.
- قراءة أسئلة المقياس بطريقةٍ جيدةٍ ومبسطةٍ؛ حتى يستطيع الطفل الإجابة على السؤال بطريقةٍ صحيحةٍ، والإجابة تكون في نفس ورقة الأسئلة .

- إذا رغب الطفل في تغيير إجابته ؛ فيجب التأكد منه أنه قد محي إجابته السابقة تمامًا.

عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ورياض الأطفال بلغ عددهم (١٠)، وقد رأى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والمختصين حذف بعض الأسئلة وتعديل بعض الصور ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

إعداد المقياس في صورته النهائية:

بناءاً على آراء السادة المحكمين أُجرِيَت بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: ثبات المقياسReliability :

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a للتأكد من ثبات المقياس والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي :

جدول (٢)

ثبات مقياس مهارة التحدث المصور

مقياس الاستماع المصور	درجة المقياس الكلية	معامل ألفا كرونباخ (ر)
		٠،٨٤*

ثانياً: صدق المقياس Validity:

صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس مهارة الاستماع لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية ، حيث تم ترتيب درجات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس الشعور بالخجل الاجتماعى ترتيباً تنازلياً بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف.

وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد ، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس مهارة التحدث لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
مقياس مهارة الاستماع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		
	٨	١٩,٠٢	٢،٣٤٢	٨	٨,١٥	٥٥,٤١	٧,٠٦٩ -	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس مهارة الاستماع لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزي لمقياس مهارة الاستماع، مما يشير إلى أن المقياس لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الاستماع.

٢. البرنامج التدريبي لتنمية مهارة الاستماع لدى طفل الروضة المنبيء بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية :

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي تكون من(٢٠) نشاطًا مختلفًا ومتنوعاً لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات ، وقد تم بناء البرنامج وفقاً لمجموعة من الأسس وعدد من الخطوات كالتالي:

١- تحديد الأهداف العامة والفرعية للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي لطفل الروضة المنبيء بصعوبات التعلم إلى تنمية مهارة الاستماع وذلك كالتالي:

- تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.

ولتحقيق الأهداف العامة لابد من تحقيق الأهداف الفرعية والتي منها ما يأتي:

- تنمية قدرة الطفل على التمييز السمعي.
- تنمية قدرة الطفل على الترتيب والتسلسل السمعي .
- تنمية قدرة الطفل على الفهم السماعي.

٢. بناء أنشطة البرنامج التدريبي:

تضمن برنامج البحث (٢٠) جلسةً لتنمية مهارة الاستماع ، كما تضمنت الجلسات موضوعات محببة ومألوفة للأطفال وليست جديدة عليهم وتتضمن مثيرات متنوعة وجذابة للطفل ومتوفرة في البيئة المحيطة ، مما يزيد من قدرة الطفل الذاتية على تعلم اللغة وإثراء بيئته اللغوية .

وقد روعي أن تكون موضوعات الأنشطة من الموضوعات ذات الاهتمام بالنسبة للأطفال إلى جانب كونها ملائمة ومناسبة للمفاهيم والموضوعات التي يتم تقديمها بشكلٍ متكاملٍ داخل أنشطة البرنامج، بالإضافة إلى كون موضوع النشاط معبرًا عن مجموعة من المهارات والمفاهيم التي تمثل محور التركيز الرئيسي في أنشطة البرنامج والتي تعتبر المفاهيم الأخرى مفاهيم داعمة لها.

٣- إعداد البرنامج في صورته الأولية:

- تم تصميم هذا البرنامج بعد إطلاع الباحثة على التراث النظري الخاص بالموضوع وما توفر من برامج بالدراسات السابقة لرياض الأطفال، وما تلقته من تدريبات عملية في دورات وورش عمل في مجال صعوبات التعلم، وخبرة عملية في مجال التعامل مع طفل الروضة من خلال عملها كمعلمة رياض أطفال.
- وتم صياغة عناوين لأفكار الأنشطة من واقع الحياة المحيطة بالطفل، وقد روعي في ذلك محاولة تجسيد الفكرة وتبسيطها وتقريبها للطفل من خلال محتويات الأنشطة .

٤-إعداد المواد والموارد المستخدمة:

وتشمل كافة المواد والموارد المستخدمة في تنفيذ أنشطة البرنامج بهدف تعميق استفادة الأطفال من محتوى البرنامج المستهدف تطبيقه ، وقد تم

الإعداد المسبق لهذه المواد والموارد المستخدمة والتجهيزات التي يتطلبها تنفيذ البرنامج، وإعداد تلك المواد والموارد المستخدمة قبل التنفيذ لضمان الاقتصاد في الوقت أثناء عملية تنفيذ القصص/ الأغاني والإسهام في تحقيق الأهداف المرجوة ، لذا فقد تم تحديد المواد والموارد المستخدمة والتي تمثلت في :(بطاقات مصورة – ووسائط متعددة– وقصص مصورة – وآلات موسيقية).

٥-إعداد أدوات التقويم :

يستخدم في البرنامج ثلاثة أساليب للتقويم هي :

١- **تقويم قبلي:** وهو يتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق مقياس مهارة الاستماع المصور على أطفال المجموعة التجريبية، وتسجيل درجات الأطفال على المقياس بهدف تحديد مهارات الاستماع التي تحتاج إلى تحسينها وتنميتها عند الأطفال.

٢- **تقويم بنائي:** ويتم فيه تقويم الطفل بشكلٍ مستمرٍ منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، و يتم ذلك بشكلٍ يوميٍ أثناء أو بعد تقديم النشاط من خلال بطاقات تقدم للأطفال يومياً كتطبيق على النشاط ويمكن تسميتها (بالتقويم الفردي)؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج المقترح ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج.

٣- **تقويم بعدي:** ويستخدم هذا النوع من التقويم بعد انتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج المقترح؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج ويتم بإعادة تطبيق مقياس الاستماع لطفل الروضة المنبيء بصعوبات التعلم.

٦. إجراء تجربة استطلاعية لبعض أنشطة البرنامج:

تم تجريب بعض أنشطة البرنامج على مجموعة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال على (٣٠) طفلاً وطفلةً بمدرسة تنيس الابتدائية المشتركة بمحافظة بورسعيد . اعتباراً من الأحد الموافق ٦ -١٠-٢٠١٩ وحتى الثلاثاء الموافق ٨-١٠-٢٠١٩ بمعدل نشاط يومياً ، حيث كانت الباحثة تقوم بتطبيق النشاط في قاعة مخصصة مع الأطفال، وقد تم تجريب خمس أنشطة بمعدل نشاط واحد لكل مهارة من مهارات البرنامج حتى تمثل المهارات الرئيسة التي تدور حولها أنشطة البرنامج.

وفي ضوء ملاحظات الباحثة أثناء تجريب الأنشطة وأداء الأطفال للأنشطة تم الآتي:

- تحسين الزمن المناسب لكل نشاط وهو ٣٠ دقيقة.
- التأكد من ملاءمة عنوان النشاط والمهارت المستهدف تنميتها لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.
- التأكد من ملاءمة المهارات المستهدف تنميتها لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.
- التأكد من مناسبة المواد والموارد المستخدمة الخاصة بالنشاط.
- التأكد من استخدام استراتيجية لغة الجسد الخاصة بالنشاط.
- التأكد من الوضوح والتسلسل المنطقي لإجراءات النشاط.
- التأكد من ملاءمة ومناسبة أدوات التقويم لطبيعة أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.

٧-إعداد البرنامج في صورته النهائية:

حيث إنه في ضوء الخطوات السابقة أصبح البرنامج معداً في صورته النهائية .

الأساليب الإحصائية المتبعة:

١. استخدم البحث الحالي معادلة (ويلككسون) لحساب دلالة الفروق بين نتائج القياس الأول والثاني لأدوات البحث على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على لغة الجسد.
٢. استخدم البحث الحالي معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب درجة ثبات مقياس مهارة الاستماع المصور لدى طفل الروضة المنبيء بصعوبات تعلم القراءة.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول... ونتائجه :

ينص الفرض الأول للبحث على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة الاستماع المصور في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ؛ لايجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ذوي مشكلات في الاستماع قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الاستماع كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٤)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الاستماع المصور للعينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ن= (٨)

مقياس الاستماع لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
	الرتب الموجبة	8[a]	4.50	00،36	–2.527[a]	012،0 دالة إحصائياً
	الرتب السالبة	0[b]	.00	.00		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	8				

أوضحت النتائج في الجدول السابق رقم (٤) دلالة الفروق بين متوسطى القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارة الاستماع ،وعند حساب الفرق بين رتب المجموعتين بلغت قيمة الفروق(**2.527[a]–**) ، وهي قيمة دالة إحصائياً ، ويتضح من الجدول الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي ، وبذلك تحققت صحة الفرض الأول للبحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج التدريبي المستخدم الذي يتضمن مجموعة أنشطة قائمة متنوعة لتنمية مهارة الاستماع ، حيث تضمن فنيات متعددة ، كما راعت الباحثة تنوع وزيادة وسائل التقويم ، وقد شارك الأطفال بفاعلية في البرنامج التدريبى المقترح ، حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

ومما سبق نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في مهارة الاستماع، ومساعدة الأطفال عينة البحث في التغلب على مشكلات الاستماع؛ للتغلب على خطر صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

الفرض الثاني ونتائجه:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة الاستماع في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم القراءة ذوي مشكلات في مهارة الاستماع في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج ، وذلك على مهارة الاستماع في القياس التتبعي وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٥)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس التحدث المصور للعينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ن=(٨)

	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس البعدي/التتبعي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مقياس التحدث لأطفال الروضة	الرتب الموجبة	1[a]	1.00	1.00	-1.000[a]	0.317 غير دالة

المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية	الرتب السالبة	0^b	.00	.00		إحصائياً
	الرتب المحايدة	7				
	المجموع الكلي	8				

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة z (1-،000) وهي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم القراءة في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فعالية البرنامج في تنمية مهارة الاستماع خلال فترة المتابعة ، واستفادة أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم من الأنشطة المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنه تحسين مهارة الاستماع عند هؤلاء الفئة من الأطفال.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة ومنها دراسة محروس وآخرين (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة، باستخدام إستراتيجية (فكر –زاوج –شارك)، وتشير نتائج الدراسة إلى استمرار فعالية البرنامج بعد تطبيق القياس التتبعي.

ودراسة الغزولي (٢٠١٩) والتي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام برنامج قائم على الفنون الأدائية، وتشير نتائج الدراسة إلى استمرار فعالية البرنامج بعد تطبيق القياس التتبعي.

مناقشة عامة على النتائج :

أوضحت نتائج البحث الحالي فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ، كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض البحث، وهذا يعكس التحسن الملموس في مهارات الاستماع التي يقيسها مقياس الاستماع المصور عند تطبيق البرنامج ، وهذا يدلل على جدوى البرنامج في تحسين مهارة الاستماع.

كما أن مراعاة البرنامج التدريبي لخصائص العينة في إعداد البرنامج قد زاد من فعاليته ، كما أنها تتمتع بمستوى ذكاء يقع في المدى المتوسط، وبالتالي عندما هيأت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم، كما بدا تحسن في مستوى مهارات الاستماع لديهم بعد تطبيق البرنامج.

كما أن ما احتواه البرنامج من فنيات متعددة زاد من وعي الطفل بمهارات اللغة العربية ، فضلاً عن أن البرنامج التدريبي بأنشطته المتنوعة كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل المنبيء بصعوبة تعلم القراءة، مما زاد من فعالية البرنامج.

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز سواء من الباحثة أو ذاتي من الطفل لنفسه من خلال ما يحققه من نجاح قد حسن من نتائجه .

وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمه التراث النظري والدراسات السابقة حول البرامج التي تقدم لفئة ذوي صعوبات التعلم، والتي تعمل على تنمية مهارات الاستماع والتحدث، مع ضرورة التأكيد على إثراء البيئة المحيطة بالطفل بالموارد والإمكانات التي تساعده على إثارة الدافعية لدية وتنمية مهاراته اللغوية.

ولعل مرد فاعلية البرنامج إلى استخدام إستراتيجية لغة الجسد والقصة وروح المرح التي غلبت عليها وجعلها في سياق ألعاب تنافسية بين الأطفال مما زاد من انتباههم وحسن وعيهم وإدراكهم.

ولقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على استفادة أطفال الروضة المنبئين بخطر صعوبات تعلم القراءة من البرامج المقدمة لهم، وخاصةً في مجال اللغة العربية. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة محروس وآخرين (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة باستخدام إستراتيجية (فكر –زاوج –شارك).

ودراسة الغزولي (٢٠١٩) والتي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام برنامج قائم على الفنون الأدائية .

ودراسة الشمري والقيسي (٢٠١٨) التي استهدفت معرفة مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مهارة التحدث لدى أطفال الرياض تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ،إناث)، وبذلك اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج تلك الدراسات .

وتتضح فعالية البرنامج التدريبي في الحد من صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية في هذا البحث من خلال التحسن الذي طرأ على المستوى اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكان ذلك من خلال مقياس مهارة الاستماع المصور التي أشارت نتائجها إلى تحسن أداء الأطفال في القياس البعدي ، ويعزى هذا التحسن اللغوي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى كونهم قد تأثروا بالبرنامج التدريبي الذي كان يهدف إلى تنمية مهارات الاستماع .

ويعود سبب فعالية البرنامج التدريبي إلى إيجاد مناخ صفي مريح شعر فيه الأطفال بالأمان والحرية في التعبير عن أفكارهم دون خوف ، مما سمح لهم بالتفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض ، وبناء جسور الثقة ، وتكوين علاقات إيجابية ، والتعاون والمنافسة وإتباع التعليمات ، كل ذلك انعكس على أداء أطفال المجموعة التجريبية وأدى إلى تنمية مهارات الاستماع .

ونظراً لما قدمه البرنامج من إثارة لدافعية للطفل وزيادة رغبته في البحث عن المعرفة ، وبالتالي تنمية المهارات والقدرات اللغوية لديه التي أدت إلى تحسن مستوى مهارات الاستماع لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم، فإن برنامج البحث من شأنه تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة وذلك اعتماداً على الأنشطة المصورة المختلفة ، مما يؤكد على فعالية برنامج البحث الحالي.

وترجع الباحثة تحسن أداء الأطفال في مهارات الاستماع نتيجة للبرنامج الذي يعتبر وسيلةً مهمةً اعتمد عليها برنامج البحث الحالي لدعم القدرات الاستماعية موضوع البحث.

كما تضمنت جلسات البرنامج قصصاً متنوعةً إيجابيةً تعمل على اكتساب الأطفال سلوكيات ايجابية لتساعدهم على التنبؤ بنتائج سلوكهم ، وتدرب الطفل على التعبير عن أحداثها بحركات جسده.

كما اشتملت الجلسات على أنشطة موسيقية مرتبطة بالقصص تساعد على تنمية الإدراك السمعي لدى الأطفال والتركيز في أداء المهام المطلوبة، مما يؤدي إلى تحسين مهارات السمع التي بدورها تؤثر على اكتسابه مهارات القراءة.

وتفسر الباحثة التحسن في أداء الأطفال بعد البرنامج نظراً لمراعاة الخصائص العقلي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، حيث اعتمد برنامج البحث على جلسات جماعية تحتوي على مجموعات صغيرة؛ وذلك لتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي والتخلص من القلق وزيادة الثقة بالنفس ، وبذلك فان اعتماد جلسات البرنامج على أنشطة جماعية من العوامل التي ساعدت على فاعلية البرنامج الحالي وتحسن أداء الأطفال في اكتساب مهارات الاستماع .

كما ترى الباحثة إرجاء فاعلية البرنامج إلى مراعاته للتدرج الزمني لكل جلسة وفقاً لقدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولاحظت الباحثة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يملون بمرور الوقت ولا يشتت انتباهم، كما ورد بالتراث النظري عن تشتت انتباه الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لأن الجلسات تضمنت أنشطة متنوعة تفعيل دور الطفل بإيجابية بحيث يصبح مشاركاً في عملية التعلم يبتعد عن التلقين أو أن يكون دوره متلقياً سلبياً.

وقد روعي أيضاً في أنشطة البرنامج التنوع والبساطة والاعتماد على المحسوسات والسرعة في الزمن طبقاً لخصائص مرحلة طفل الروضة، حيث يقل تركيزه كلما طالت مدة النشاط، مما أدى إلى اكتساب الطفل الثقة بالنفس وزيادة مستوى دافعيته للتعلم.

وبذلك تشير كل نتائج البحث الحالي على أن جميع الفروض التي حاولت الباحثة أن تجيب عليها في البحث الحالي قد تحققت، وهي جميعها تهدف إلى التحقق من تأثير البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال الروضة للحد من صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ، وتتضح النتائج من خلال المقارنة بين استجابات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

وهذه النتائج مفردة ومجتمعة تؤكد فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الاستماع لدى الأطفال، وبذلك تتفق هذه النتائج مع الخلفية العلمية للبحث سواء من حيث النظريات والتفسيرات النظرية في ميدان صعوبات القراءة أو من حيث نتائج الدراسات السابقة التي توفرت للباحثة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية للاستفادة منها:

١- يُراعى عند تصميم البرامج التربوية لأطفال الروضة أن تتنوع الأنشطة الفعالة للبرنامج لهذه الفئة من الأطفال ذوي مشكلات في الاستماع، والأنشطة المصممة خصيصاً ذات المكافآت والتي تعمل على مساعدتهم على تنمية مهارات اللغة العربية (الاستماع تحديداً) لديهم؛ وذلك لمراعاة خصائص طفل الروضة.

٢- البُعد عن طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين دون اعتبار للمتلقي ، والتي يمكن أن تترك أثراً سلبياً في تعلم الأطفال، في حين تتمكن طرق التعلم الحديثة والتي تعطي قدراً أكبر للمتعلم بالمشاركة في الأنشطة والتي تعتمد على لغة الجسد والتي تتناسب مع هذه الفئة من الأطفال.

٣- ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على استخدام إستراتيجيات متنوعة في الممارسات التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لها.

٤- تشجيع معلمات رياض الأطفال على التنويع في استخدام إستراتيجيات التدريس؛ لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال لجعل كل طفل يتعلم وفق أسلوب التعلم المفضل لديه، وتمكينهم من انتقاء الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم ومواهبهم.

٥- الاهتمام بعمل تشخيص مبكر لفئة المضطربين لغوياً بصفةٍ عامةٍ، وذوي مشكلات القراءة بصفةٍ خاصةٍ ، بحيث يعمل هذا التشخيص على محكات وأدوات تشخيصية متعددة ، من أجل تيسير التدخل المبكر للحد من مشكلات هذه الفئة، مما يكون له أثراً بالغاً عن لو تم هذا التدخل في مرحلة متأخرة.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي ومن خلال تعامل وتفاعل الباحثة مع الأطفال ذوي صعوبات القراءة ، فلقد اقترحت الباحثة البحوث الآتية:

١- فعالية برنامج قائم على القصص الإبتكارية للحد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة .

٢- فعالية برنامج تدخل مبكر للحد من صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال الروضة.

٣- مهارات الاستماع والتحدث وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال في مراحل عمرية متتالية ، دراسة مقارنة بين الذكور والإناث.

٤- فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة ضعاف السمع.

٥- فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة المكفوفين.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- أبو حمرة، مهي فهد(٢٠١٤). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارتي الحوار في اللغة العربية لدى غير الناطقين بها* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة دمشق. كلية التربية.

- الأسطل ، أحمد رشاد مصطفى (٢٠١٠). *مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية .غزة.

- سالم، رانيا سالم سلامة (٢٠١٧).*فعالية برنامج تدريبي قائم على لغة الجسد لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم* (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة بورسعيد . كلية رياض الأطفال.

- شحاتة، حسن سيد ،النجار، زينب علي (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- الطحان، طاهرة أحمد (٢٠٠٣). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة . الأردن . دار الفكر للطباعة والنشر .

- الطحان، طاهرة أحمد السباعي (٢٠٠٣) . الاستماع و التحدث في سنوات العمر المبكر . المجلس العربي للطفولة والتنمية . *مجلة خطوة*، ع (٢٠).

- عاشور، راتب ، و الحوامدة ، محمد.(٢٠٠٧) . أساليب تدريس اللغة العربية وتعليمها . المنيا : دار أبو هلال للطباعة .

- عراقي، شرين عباس ، دعاء عباس عراقي (٢٠١٢) . فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة العلوم التربوية* . مج (٢٠)، عدد ٤أكتوبر.

- الفوزان، محمد بن إبراهيم (٢٠١٩) . أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى طلاب معهد اللغويات العربية . جامعة الملك سعود – كلية التربية . *مجلة العلوم التربوية* ، مج (٢٥)، ع(٢) .

- قورة،علي عبد السميع ، سنجي ،سيد محمد السيد علي ،أبو لبن ،وجيه المرسي إبراهيم(٢٠١١). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة :دراسة تحليلية. جامعة المنصورة – كلية التربية *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، ج٢،ع٧٥.

- مجلس أبو ظبي للتعليم (٢٠١١). معايير تعليم اللغة العربية في المرحلة التأهيليةG3- KG .

- محمود ، محمد محمد عوض جوان (يونيو، ٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من اضطرابات النطق لدى الأطفال المتأخرين لغويا. مجلة كلية التربية –جامعة بورسعيد. ع١٨.

- المزاودو، سلامة مطر(٢٠١٧). تنمية مهارات الاستماع وتوظيفها في تلاوة القرآن الكريم عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر الطلبة في

محافظة المفرق. جامعة أسيوط – كلية التربية. *مجلة كلية التربية*، مج ٣٣ ،ع ٧.

- مطر، عبد الفتاح رجب ، مسافر، علي عبد الله (٢٠١٠). *نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال*. الرياض. دار النشر الدولي.

- موسى، محمد الأمين (٢٠٠٣).*الاتصال غير اللفظي في القرآن الكريم* . الشارقة. دار الثقافة والإعلام.

- نبهان، بديعة حبيب (٢٠١٠).فاعلية برنامج تدريبي في السلوكيات الأمانية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، مج ٢٥، ع ٦٨، ص ص ١٥٩– ١٨٥.

ثانيًا: المواقع الإلكترونية :

شرقي، نادية آمال ، بتاريخ: الأحد، ١٠ أكتوبر ٢٠١٠
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=628

فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى طفل الروضة

* د/ سهر عاطف عبد القادر عبد المنعم.*

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى طفل الروضة من خلال إعداد برنامج قصص إلكترونية، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال والتي تتراوح أعمارهم الزمنية من (٥ – ٦) سنوات، وقد قسمت على النحو التالي: تكونت المجموعة التجريبية من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وتكونت المجموعة الضابطة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وتحددت أدوات البحث في مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، برنامج قصص إلكترونية لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، وقد أسفرت النتائج بأن استخدام برنامج القصص الإلكترونية كان له تأثير إيجابي في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة.

* مدرس بقسم العلوم التربوية–كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الزقازيق.

The effectiveness of using electronic stories in developing some concepts related to the cultures of Arab peoples for the kindergarten child

Prepare: Dr. / Sahar Atef Abdel Qader Abdel Moneim. *

Abstract:

The research aims to develop some concepts related to the cultures of Arab peoples for the kindergarten child through the preparation of an electronic stories program, and the research sample consisted of (60) children and girls from the second level of kindergarten children whose ages range from (5-6) years and was divided as follows The experimental group consisted of (30) children and a girl, and the control group consisted of (30) children, and the experimental method was used, and the research tools were identified in the scale of concepts related to the cultures of Arab peoples. Concepts related to the cultures of Arab peoples for the kindergarten child (the researcher preparation). The results showed that the use of the electronic stories program had a positive effect on the development of some concepts related to the cultures of Arab peoples for the kindergarten child.

***Lecturer, Department of Educational Sciences, Faculty of of Early Childhood Education, Zagazig University.**

الكلمات المفتاحية Keywords:

- القصص الإلكترونية. Electronic stories
- المفـــــاهيم المرتبطـــــة بثقافـــــات الشـــــعوب العربيـــــة. Concepts related to the cultures of Arab peoples
- طفل الروضة. Kindergarten child

مقدمة:

تهتم برامج التعليم بما يحقق التفاعل مع متغيرات المستقبل وتحدياته، ولعل أهم هذه التحديات الوعي بالثقافات المتعددة التي تعبر عن ذات الشعوب وتمثل هويتها وتحدد ملامح شخصيتها، وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة العصر الذهبي لتثقيف الطفل، حيث أنها المرحلة التي تتكون فيها شخصية الطفل في مختلف نواحي النمو (الجسمي – العقلي– المعرفي – الاجتماعي).

فالثقافة إحدى الركائز الأساسية في تنشئة الطفل فهي تمده بالقيم والتقاليد والمعلومات، مما تساعده على تكوين هويته وذاته وتطبيعه بطابعٍ خاصٍ، في ضوء ذلك نجد أن الوعي بالثقافات المتعددة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتنشئة الطفل وتكوين شخصيته، لذلك ينبغي أن ننمي في نفوس الأطفال التضامن بين الأفراد والشعوب ولا يأتي هذا إلا من خلال فهم ثقافة الشعوب والتعرف عليها، وهذا ما أكدته دراسة مطر، مسافر (٢٠١٠)، ودراسة أسباق (٢٠١٣)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٤)، ودراسة ويليم (٢٠١٦)، ودراسة كامل (٢٠١٨) والذين أكدوا جميعاً على أهمية توعية الطفل بثقافات الشعوب المتعددة.

ونظراً لأننا نعيش الآن في عصر التكنولوجيا الرقمية حرص التربويون على توظيف التكنولوجيا في خدمة العملية التعليمية، ونظراً لأن مرحلة رياض الأطفال مرحلة تأسيسية تعمل على بناء شخصية الطفل كان من الضروري الاهتمام بالتعليم الإلكتروني لهذه المرحلة، والتي تعد من أهم تطبيقاته القصص الإلكترونية التي تشهد اهتماماً كبيراً في السنوات الأخيرة؛ لما تتمتع به من مميزاتٍ تربويةٍ وفنيةٍ تيسر فهم الكثير من المفاهيم والحقائق التي يصعب فهمها، وفي ضوء ذلك يتضح أن القصة الإلكترونية تساعد في تنمية المفاهيم المختلفة للطفل ومنها المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب (Engle,2011, p.1)، (Sangra, 2012, p.46)، (عبد الباسط، ٢٠١٤، ص٧٨).

وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسة الكندري (٢٠١٥)، ودراسة علي (٢٠١٦)، ودراسة Robin (2018)، ودراسة Couldry (2018)، ودراسة نظيم (٢٠١٩)، ودراسة شهبو (٢٠١٩) الذين أكدوا على فاعلية القصص الإلكترونية في تنمية العديد من المفاهيم لطفل الروضة، لذلك يسعى البحث الحالي إلى توظيف القصص الإلكترونية لتنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب لطفل الروضة.

الإحساس بالمشكلة:

ينبع الإحساس بالمشكلة من خلال المصادر الآتية:

- من خلال إشراف الباحثة على طالبات كلية التربية النوعية، شعبة رياض الأطفال في التربية العملي، لاحظت افتقار منهج رياض الأطفال إلى الأنشطة التي تنمي معرفة الطفل بثقافات الشعوب العربية والتعرف على العالم الخارجي من حوله للاستفادة منه، كذلك اعتماد المنهج على التعليم

التقليدي، وعدم الاهتمام بالتعلم الإلكتروني على الرغم من التقدم التكنولوجي الحالي، وحب الأطفال للألعاب والقصص والأنشطة الإلكترونية.

- ومن خلال الدراسة الإستطلاعية التي قامت بها الباحثة على عدد (٢٠) معلمةً من معلمات رياض الأطفال حول مدى استخدام القصص الإلكترونية في تعليم الطفل، ومدى تقديم أنشطة تنمي معرفة الطفل بثقافات الشعوب العربية، وقد اتفقت المعلمات بنسبة (٩٠%) أنه لا يتم استخدام القصص الإلكترونية في تعليم الأطفال بل يستخدموا القصص الورقية التقليدية، كما اتفقت المعلمات بنسبة (٩٥%) على أنه لا يتم تقديم أنشطة تنمي معرفة الطفل بثقافات الشعوب العربية، لأنهن يلتزمن بتقديم الأنشطة الخاصة بمنهج رياض الأطفال، والتي لا تتضمن أنشطةً خاصةً بثقافات الشعوب العربية.

- كما توصلت الباحثة بعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت القصص الإلكترونية وأوصت بتطبيقها مثل دراسة الكندري (٢٠١٥)، ودراسة علي (٢٠١٦)، ودراسة Robin (2018)، ودراسة (Couldry 2018)، ودراسة نظيم (٢٠١٩)، ودراسة شهبو (٢٠١٩) والتي اتفقت نتائجها على أهمية القصص الإلكترونية كمدخل تعليمي للطفل يعتمد على استخدام التكنولوجيا في التعليم بما يتوافق مع العصر.

- وهذا يؤكد على أهمية تطبيق القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية.

مشكلة البحث :

من العرض السابق لمصادر الإحساس بمشكلة البحث، خلصت الباحثة إلى وجود نقص في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية، لذلك كان لابد من وضع أنشطةٍ تعليميةٍ تركز على القصص الإلكترونية

التي تعد اتجاهاً حديثاً في تعليم وتعلم الأطفال؛ وذلك لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية، خاصةً مع ندرة الدراسات العربية في هذا المجال في حدود علم الباحثة.

لذلك تم تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

"**ما فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة؟**"

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية التي ينبغي تنميتها لدى طفل الروضة؟

٢-ما مكونات برنامج باستخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة؟

٣-ما فاعلية القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

١- تحديد المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية التي ينبغي تنميتها لدى طفل الروضة.

٢- إعداد مقياس مصور لقياس بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة.

٣-قياس مدى فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب لطفل الروضة.

أهمية البحث :

تتلخص أهمية البحث النظرية في النقاط التالية :

- إبراز فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية.
- إلقاء الضوء على أهم المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المتمثلة في (الأعلام- العواصم- العملات- نظام الحكم- المعالم- الزي الشعبى-الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة).

وتتلخص أهمية البحث التطبيقية في النقاط التالية:

- تشجيع معلمات الروضة على تصميم القصص الإلكترونية وتوظيفها في تنمية مفاهيم الأطفال.
- حث القائمين على وضع مناهج رياض الأطفال لتطويرها وربط الطفل بأحداث وثقافات العالم الخارجي من حوله.
- الخروج عن شكل التعليم التقليدي وربط التكنولوجيا والتعلم التفاعلي في مجال رياض الأطفال.

فروض البحث:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لصالح المجموعة التجريبية .

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي بعد تعرضهم للقصص الإلكترونية على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لصالح القياس البعدي.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد تعرضهم للقصص الإلكترونية على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث، وذلك باستخدام التصميم التجريبي للمجموعتين (التجريبية، والضابطة) وباتباع القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي)؛ لمعرفة تأثير "القصص الإلكترونية" كمتغير مستقل على "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية" كمتغير تابع.

أدوات البحث:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن (إعداد/ حماد، ٢٠٠٨).
٢- استمارة استطلاع رأي لتحديد المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المناسبة لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)
٣- مقياس "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية" المصور. (إعداد الباحثة)
٤-برنامج القصص الإلكترونية. (إعداد الباحثة)

مصطلحات البحث :

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

- **القصص الإلكترونية:** "هي قصص يتم تقديمها بواسطة الوسائط المتعددة لدى طفل الروضة باستخدام الصور، الفيديو، السرد الصوتي،

المؤثرات الصوتية، الموسيقى، النصوص، بهدف تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لديه".

- **الثقافات المتعددة:** "كل ما يميز ثقافة شعب عن ثقافات الشعوب الآخرى من العادات والتقاليد والنظم السياسية والإقتصادية والاجتماعية"، وقد تحددت في البحث الحالي في: (الأعلام- العواصم- العملات- نظام الحكم- المعالم- الزي الشعبي-الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري للبحث الحالي المحاور التالية:

المحور الأول: القصص الإلكترونية (تعريفاتها- أهميتها لطفل الروضة- عناصرها- أنوعها - دورها في تنمية المفاهيم لدى طفل الروضة).

المحور الثاني: ثقافات الشعوب (مفهوم الثقافة- تعريفات الثقافات المتعددة- أهمية دراسة ثقافة الشعوب العربية- أبعاد الثقافات المتعددة)، وفيما يلي تفصيل لما سبق.

المحور الأول:

القصص الإلكترونية Digital Storytelling :

على الرغم من قِدَم رواية القصة كفن شعبي قديم، إلا أن التكنولوجيا أعادته مرةً أخرى للحياة بشكلٍ مختلفٍ يتصف بالجدية، وذلك من خلال رواية القصة الإلكترونية، والتي تعد وسيلةً فعالةً لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتعمل على تعزيز مشاركة الأطفال في التعليم بجديةٍ، مما يؤدي إلى التعمق في المضمون، والابتكار في أسلوب العرض، وإتاحة الفرص

للأطفال للتعبير عن المعارف، والانخراط في المحتوى أكثر جديةً؛ لأنها تحول المواقف التعليمية التقليدية إلى رقميةٍ من خلال توظيف الصوت والصورة والحركة فيها، مما يضفي الحياة إلى الموضوع، ويسهم في إيصال المعلومات بطريقةٍ أبسط وأسهل من الطريقة التقليدية.

ولهذا أكدت البحوث والأدبيات التربوية المهتمة بتعليم وتعلم طفل الروضة على ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام بالقصص الإلكترونية، واستخدامها في سنوات الطفولة المبكرة(Engle, 2011, p.2)، (Susan, 2017, p.7).

لأنها تمثل إغراءاً كبيراً بالنسبة للأطفال في ظل التطور التكنولوجي في قراءات الأطفال، حتى أن مناهج اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية في بعض الدول العربية تركز على دور القصص الإلكترونية المبرمجة (المسموعة والمصورة) في تحقيق أهدافها (مصطفى، ٢٠٠٨، ص٩٨).

وقد أكدت دراسة إبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة Robin (2018)، ودراسة Couldry (2018)، ودراسة نظيم (٢٠١٩)، ودراسة شهبو (٢٠١٩) على أهمية القصص الإلكترونية في تعليم الطفل؛ لأنها تساعد في إكسابه العديد من المفاهيم والقيم والمعلومات والثقافات بأسلوبٍ سهلٍ ومشوقٍ وجذابٍ؛ لما تتضمنه من حركة وموسيقى وصور ومؤثرات صوتية، وذلك يتناسب مع ميوله واهتماماته.

تعريفات القصص الإلكترونية:

يعنى البحث الحالي بالقصص الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة، لذلك من المهم أن نطرح تعريفاتها من وجهات نظر مختلفة على النحو التالي:

يعرفها بورت Port (2008, p.20) بأنها: "فيلم صغير يحتوي على صور وتعليق صوتي وموسيقى مناسبة من خلال نسج العناصر معاً باستخدام التكنولوجيا".

وتعرفها إنجل Engle (2011, p.1) بأنها: "دمج بين الفن القديم لحكاية القصص مع قوة ومميزات التكنولوجيا الإلكترونية الحديثة التي يسهل تعلمها واستخدامها".

كما يعرفها روبن Robin (2011, p12) بأنها: "قصص يتم تقديمها في صورة إلكترونية باستخدام وسائط متعددة مثل الفيديو كامل الحركة بالصوت أو الرسوم المتحركة أو الصور الثابتة أو السرد الصوتي".

كذلك يعرفها ماثيوس DeNatale (2018, p35) بأنها: "سرد للقصة يتم من خلال فيديو يتم إنشاؤه عن طريق الجمع بين الصوت المسجل والصور الثابتة والموسيقى وغيرها من الأصوات".

ومن التعريفات السابقة يتضح أن القصة الإلكترونية عملية تجمع بين عناصر القصة التقليدية مع إضافة بعض الوسائط المتعددة (كالصور، الصوت المسجل، النصوص، الموسيقى، الفيديو، الصوت، الحركة) حتى تواكب تطورات العصر الحالي، وإن اختلفت تلك التعريفات في صياغتها وبعض عناصرها إلا أن هناك إجماع على أنها تقوم على استخدام الوسائط المتعددة المتمثلة في (الصوت ، والصورة، الصوتي المسجل)، وقد تختلف في (الموسيقى، الحركة، النصوص)، ولكنها في النهاية تهدف إلى تقديم معلومات حول موضوع محدد عن طريق تكنولوجيا الوسائط المتعددة.

وفي ضوء ذلك تعرف الباحثة القصص الإلكترونية إجرائياً بأنها: "هي قصص يتم تقديمها بواسطة الوسائط المتعددة لدى طفل الروضة باستخدام

الصور، الفيديو، السرد الصوتي، المؤثرات الصوتية، الموسيقى، النصوص، بهدف تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لديه".

أهمية القصص الإلكترونية لطفل الروضة:

تسهم القصة الإلكترونية في تدعيم إستراتيجيات التعلم المتمركز حول الطفل، وزيادة مشاركة الطفل، والتكامل الفعال بين التكنولوجيا والتعلم (Barrett, 2016, p.650).

فهي من أقدر الأساليب التي تعمل على تنمية شخصية الطفل، وذلك لدورها الهام في إكساب الطفل المفردات اللغوية السليمة وتصحيح النطق اللغوي، فيصبح أكثر تحكماً في مخارج الحروف وأكثر اتقاناً في نطقه للكلمات، حيث أن الأطفال يميلون إلى القصص بشكلٍ فطريٍ، كما أنها من أحب البرامج وأكثرها إمتاعاً له (مطر، مسافر، ٢٠١٠، ص١٥٧).

وقد أوضح كلٌ من النبهان (٢٠٠٧، ص١٤)، Engle (2011, p.1)، Candreva(2011, p.45) أهمية القصص الإلكترونية لطفل الروضة في التالي:

١- تساعد على تنمية اتجاهات الأطفال نحو التعلم بالتكنولوجيا داخل الفصل الدراسي.
٢- تساعد على جذب انتباه الأطفال، والمتعة والإثارة وزيادة الدافعية نحو التعلم.
٣- تمد الطفل بخبرات وتجارب من الحاضر، وتعدهم لخبرات المستقبل.
٤- تساعد على تنمية المعرفة والفهم، وتكوين المفاهيم والقيم والمعتقدات والآراء الفردية.
٥- تساعد الأطفال على إنماء علاقتهم وفهمهم لغيرهم من الناس الذين يعيشون معهم في بيئتهم.

٦- تساعد على تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الأطفال.
٧- تساعد في تنمية الحصيلة اللغوية للكلمات.
٨- تراعى الفروق الفردية بين الأطفال في أساليب العليم.
٩- تساهم في النمو المعرفي والاجتماعي للأطفال من خلال المشاركة في الخبرات.

وبذلك يمكن القول بأن سرد القصص الإلكترونية تعد وسيلةً من وسائل تنمية مفاهيم الطفل الثقافية من خلال وعيه بثقافة الشعوب العربية المختلفة، كما أنها تساعد في تنمية مهارات البحث والإستقصاء، وتحسين المهارات الاجتماعية والأنماط السلوكية المرغوبة لديه، كذلك تساعد في الاقتصاد في الوقت والجهد، مما يؤكد على أهمية توظيفها والاستفادة منها في العملية التعليمية لطفل الروضة، وهذا ما أكدته دراسة الكندري (٢٠١٥)، ودراسة علي (٢٠١٦)، ودراسة رولاند (2016) Roland، ودراسة العازمي (٢٠١٨).

عناصر القصص الإلكترونية:

هناك عناصر أساسية لبناء قصةٍ إلكترونيةٍ شيقةٍ وفعالةٍ قائمة على الوسائط المتعددة، وينبغي مراعاتها في أي قصةٍ إلكترونيةٍ، حددها كلٌ من Engle (2011, p.4)، Condy (2012, p.269)، أبو صواوين (٢٠١٣، ص٣٠٠) في الآتي:

١-**وجهة النظر**: وهي النقطة الرئيسية في القصص الإلكترونية التي توضح انطباع المؤلف، ووجهة نظره، وأيضاً تراعي وجهة نظر المشاهدين.
٢-**السؤال الدرامي**: وهو السؤال الذي يتم طرحه في بداية القصة لجذب انتباه الطفل لها، ومتابعتها لتلقي الإجابة عنه في نهاية القصة.

٣-**المحتوى الانفعالي:** وهو الأحاسيس والمشاعر التي تحملها القصص الإلكترونية، والتي يتأثر بها المشاهدين وتجذب انتباههم لمشاهدة القصة، مثل الإحساس بالخسارة أو الثقة أو الحزن أو الحسرة أو الفرح أو القبول وغيرها.

٤-**السرد الصوتي:** فإنه يساعد المشاهدين على فهم سياق القصة ويشجعهم على متابعتها ، لذلك لابد من أخذ وقتاً للتمرين والتدريب على سرد القصة، بحيث يمكن القيام بسردها في شكل محادثة، والاختيار الجيد للصوت المراد تضمنه في القصة من أجل ضمان التأثير في المشاهدين.

٥-**المؤثرات الصوتية والموسيقى:** فالمؤثرات الصوتية والموسيقى المناسبة يمكنها أن تدعم الجانب الوجداني للطفل، فيمكن تشغيل موسيقى كخلفية للصورة أو لانفعالاتٍ محددةٍ يتطلبها الموقف في القصة.

٦-**إيقاع القصة:** وهذا يتضمن عرض الصوت والصورة والفيديو بإيقاعٍ، وسرعةٍ مناسبةٍ ، بحيث ينتقل المشاهد من مشهدٍ إلى آخر بتسلسلٍ وترتيبٍ منطقيٍ وسرعةٍ مناسبةٍ.

٧-**الاقتصاد:** وذلك بأن تكون القصة اقتصاديةً في الوقت والأحداث، بحيث لا تكون قصيرةً بطريقةٍ تخل بالمعنى، ولا تكون طويلةً حتى لا يشعر الأطفال بالملل.

أنواع القصص الإلكترونية:

تتعدد أنواع القصص الإلكترونية حسب الهدف منها، وقد أوضحها حمزة (٢٠١٤، ص٣٣٨) في الآتي:

١- **القصص التعليمية:** هي قصص تهدف إلى إكساب وتنمية مفاهيم وقيم وسلوكيات معينة لدى الأطفال، فعادةً تستخدمها المعلمات في تقديم

المعلومات في مجالاتٍ مختلفةٍ مثل: العلوم، الرياضيات، التربية الصحية والثقافية والبيئية والتكنولوجيا وغيرها، لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

٢- **القصص الشخصية:** وفيها يقوم المؤلف برواية بعض تجاربه الشخصية للأحداث المهمة في الحياة، فمنها يستفاد الطفل من الخبرات التي يمر بها الآخرين.

٣- **القصص التاريخية:** وهي قصص تحكى عن أحداثٍ وشخصياتٍ تاريخيةٍ شهيرةٍ، تساعد الطفل على فهم أحداث الماضي، وتخليد تلك الشخصيات في عقول الأطفال للإقتداء بهم.

٤- **القصص الوصفية:** وهي تعرض وصفاً للظواهر والقضايا والمشكلات من حيث المكان، والزمان، والمكونات، والمراحل الإجرائية التي تمر بها.

وأوضح كلٌ من(Porte (2008, p.48 ، Matthews (2018,p.99) أن أنواع القصص الإلكترونية التي ينبغي تقديمها للأطفال يمكن تصنيفها إلى:

- **القصص الأخلاقية:** وتهدف إلى غرس القيم الأخلاقية الحميدة في نفوس الأطفال، وتحبيبهم في الحق ونصرته.
- **القصص الاجتماعية:** وتهدف إلى تعريف الطفل على أنماط الحياة الاجتماعية في مجتمعه والمجتمعات الآخرى، وكيفية التعامل مع المجتمع بكافة نواحيه وطبقاته.
- **القصص التاريخية:** وهي التي تعيد سرد الأحداث التاريخية، وتقدم الشخصيات التاريخية التي تعد أعمالهم علامة فارقة قديماً وحديثاً.
- **القصص الفكاهية:** وتهدف إلى الفكاهة ومتعة الطفل، وإزالة التوتر وتجديد النشاط.

- **قصص المغامرات:** وتهدف إلى تنمية حب الاستطلاع والإكتشاف، من خلال عرض حياة بعض الرحالة أو المستكشفين أو استكشاف نمط حياة الناس في المجتمعات الأخرى.
- **القصص الرمزية:** وتهدف إلى تقديم العبرة والموعظة للطفل، وتوجيهه نحو السلوكيات الحميدة، وتنفيره من السلوكيات السيئة.

وقد استخدمت الباحثة في البحث الحالي القصص التعليمية نظراً لمناسبتها لطفل الروضة؛ ولأنها تهدف إلى إكساب وتنمية المفاهيم المختلفة للطفل، مما ساعد على استخدامها لتنمية المفاهيم الخاصة بثقافة الشعوب العربية، كما استخدمت الباحثة القصص الاجتماعية لتعريف الطفل على أنماط الحياة الاجتماعية في مجتمعه وفي المجتمعات العربية الآخرى، وكذلك استخدمت قصص المغامرات من خلال استكشاف حياة الأفراد في مجتمعه والمجتمعات العربية الأخرى من خلال المغامرة والاستكشاف، وهذا ما أشارت إليه دراسة الكندري (٢٠١٥)، حيث أظهرت نتائج الدراسة تأثير القصص الإلكترونية على تنمية بعض الخبرات والثقافة البصرية لدى أطفال ما قبل المدرسة في دولة الكويت.

دور القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم لدى طفل الروضة:

القصة والتعلم وجهان لعملةٍ واحدةٍ؛ لأن عملية تأليف قصة هي عملية صنع معنى، ومن خلال القصة يطلب من المتعلم التفكير فيها بمعرفة، ومن خلال عمليات المراجعة المستمرة يتم تسجيل مدى تطور المتعلم معرفياً، لذا تستخدم على نحو متزايد في مؤسسات التعليم العالي؛ لأنها تزود الأطفال بمعلومات تاريخية وثقافية، وقيم أخلاقية ومجتمعية، كما أنها عامل هام في التقريب بين الناس في المجتمع الواحد وبين المجتمعات الأخرى لمعرفة

ثقافة تلك المجتمعات، من خلال إنشاء رابطة مشتركة بينهم وبين بيئة التعلم (Mahita; Martin, 2010, p.306).

وعلى هذا فإن القصص الإلكترونية تساعد على تزويد الأطفال بالمعلومات والمعارف التي تُضاف إلى خبراتهم، وعنصري التشويق والجذب الموجودان بها يساعدان على تيسير فهم الكثير من الحقائق التي ترويها، ومن ثم فهي تساعد على تنمية المفاهيم المختلفة للأطفال(Robin, 2011, p.134).

وهذا ما أكده عسقول (٢٠١٠، ص١٢٣) حيث أشار إلى ضرورة أن تتضمن القصص الإلكترونية معلومات ومفاهيم مختلفة، وجوانب اجتماعية، وتدعم قيم وأخلاقيات مجتمعية وقضايا إنسانية، وأن توظف الأدوات التكنولوجية لإنتاجها وعرضها. وفي هذا إشارة إلى العلاقة التفاعلية بين القصص الإلكترونية وتنمية المفاهيم.

ويدعم ذلك نتائج دراسة عبد العزيز (٢٠١٤)، ودراسة علي (٢٠١٦)، ودراسة روبن (2018) Robin، ودراسة كولدري (2018) Couldry، ودراسة نظيم (٢٠١٩)، ودراسة شهبو (٢٠١٩)، حيث أكدوا على أهمية القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم المختلفة لطفل الروضة، مما يؤكد على دورها في تنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب.

المحور الثاني : ثقافة الشعوب

مفهوم الثقافة:

الثقافة سمة من سمات الفرد، فهي نتاج طبيعي لتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، فيتشرب قيمها وتقاليدها وعاداتها ومبادئها، وهي ظاهرة خاصة بكل شعب تعبر عن طريقة أفراده في الحياة. وعلى ذلك يتضح أن لكل

شعب ثقافة خاصة به تميزه عن باقي الشعوب، بمعنى أن له أنماط معينة من السلوك وله قيم وعقائد ومعاملات اصطلح عليها مجتمعه.

فثقافات الشعوب تتفق جميعاً في ضرورة إشباع الأفراد لحاجاتهم الأساسية كالحاجة للغذاء والكساء والمأوى والأمن من الهلاك، وأيضاً إشباع حاجاتهم الجنسية، بينما تختلف في الوسائل المؤدية لإشباع تلك الحاجات، وصور التنظيم الذي تنتهجه الجماعة لتحقيق رغباتها وإشباع حاجاتها. ولتفادي حدوث صراع بين الثقافات المتباينة أصبح من الضروري فهم الآخر والتعرف عليه من خلال لغة الحوار بين الثقافات، فهي بمثابة السبيل الأمثل لتحقيق هدف التعارف بين الثقافات بعضها البعض (شعلان، ناجي، ٢٠١٣، ص٢٩).

ونظراً لأن مرحلة الطفولة هي العصر الذهبي لتثقيف الطفل، وفيها تتكون فيها شخصية الطفل في مختلف النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية. فقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية معرفة طفل الروضة بثقافة شعبه وثقافة الشعوب الأخرى كدراسة صفوت (٢٠١٠)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٤)، ودراسة عبد ربه (٢٠١٤)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٥)، ودراسة ألسون Alison (2016).

تعريف الثقافات المتعددة:

تعددت تعريفات الثقافات المتعددة، ومنها ما يلي:

عرفها كيوان (٢٠٠٥، ص٢٠) بأنها: "الحضارة المعبرة عن ذاتية خاصة لشعب من الشعوب التي تتصل بلغته ومعتقداته وقيمه ومؤسساته، وأنماط السلوك السائدة فيه، وتقنيات العمل، والتنظيم الاجتماعي، والبنى الذهنية السائدة فيه، ونتاجه الأدبي الفني".

ويعرفها جوهان ونانسي John, Nancy (2012, p276) بأنها: "دراسة كافة النظم الثقافية والاجتماعية والدينية لمجموعة من الأفراد والمجتمعات متعددة الجنسيات بغض النظر عن اللون والعرق والدين واللغة والثقافة".

كما عرفها علي (٢٠١٦، ص٥٦) بأنها: عملية تبادل الأنماط والأشكال الثقافية المختلفة(عادات – تقاليد – قيم – معتقدات – أفكار .. إلخ) التي تميز كل ثقافة من الثقافات البشرية وتواصلها مع بعضها البعض مع الاحتفاظ بحقوق أفرادها في التعبير عن آرائهم وتراثهم وهويتهم".

كذلك عرفها بارك Parks (2016, p217) بأنها: "ما يميز مجموعة من غيرها اعتباراً لجملةٍ من الأبعاد الأولية والثانوية، والتي لها تأثير مباشر على هويات الأفراد مثل النوع الاجتماعي، العرق، القدرات العقلية والجسدية، التاريخ، واللغة الخاصة بكل مجتمع".

وأشار الزبون وفلوح (٢٠١٨، ص٤٣) إلى أنها: "الفروق بين الأفراد من حيث المكونات الثقافية ممثلة باللغة ، والعرق ، والدين والحالة الاجتماعية الثقافية ، والجنس ، والعمر والقدرات".

وفي ضوء ما سبق تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: "كل ما يميز ثقافة شعب عن ثقافات الشعوب العربية الأخرى من العادات والتقاليد والنظم السياسية والإقتصادية والاجتماعية"، وقد تحددت في البحث الحالي في: (الأعلام– العواصم– العملات– نظام الحكم– المعالم– الزي الشعبي–الأعياد والاحتفالات– الأكلات الشعبية– الديانة).

أهمية دراسة ثقافة الشعوب العربية:

يعتبر دراسة ثقافة الشعوب لا غنى عنها في المجتمعات الحديثة، حيث أنه يؤثر على الإنتاج الفكري والثقافي للشعوب بشقيه المادي الحضاري

والمعنوي الروحي. فالتعدد الثقافي الخلاق يرتبط بمعاني الإبداع والابتكار والقدرة على التجديد في إطار الوحدة دون تعارض، مما يؤدي إلى تماسك المجتمع، واحترام الآخر والإقرار بحقوقه وحريته في الإختيار والاختلاف مع الآخر وتعزيز العلاقات الإيجابية والمشاركة والتفاعل البناء بين مختلف أطياف المجتمع والمجتمعات الأخرى وهذا يحقق ثقافة التعايش السلمي.

وقد أوضح كلٌ من سافيدان (٢٠١١، ص٢٠٥)، أبو حرب (٢٠١١، ص١٢٣)، عمار، محمد (٢٠١٢، ص٩٦)، الزين (٢٠١٥، ص١٠١)، شاكر (٢٠١٥، ص١٩٨) أهمية دراسة ثقافة الشعوب العربية في الآتي:

١- إعداد مواطن قادر على ممارسة الديمقراطية والتسامح وتقبل الرأي الآخر.

٢- تنمية التواصل والتكامل الثقافي ونبذ التعصب.

٣- الاعتراف بشرعية الثقافات الأخرى في المجتمع .

٤- التعرف على الثقافات والحضارات الأخرى في المجتمع / القيم والعادات والتقاليد .

٥- الاحترام المتبادل بين الثقافات في المجتمع الواحد.

٦- يسمح التعدد الثقافي بعلاقاتٍ وطيدةٍ بين الثقافات الأخرى.

ومما سبق ترى الباحثة أن لدراسة ثقافة الشعوب العربية أهمية واضحة بالنسبة لطفل الروضة، وتتمثل في:

- إعداد طفل قادر على ممارسة الديمقراطية والتسامح وتقبل الرأي الآخر.
- تحسين احترام الطفل لذاته من خلال الاعتزاز بالتراث الثقافي.
- تفعيل قيم الإنتماء والمواطنة والتعايش السلمي لدى الطفل.
- إعداد طفل قادر على الحفاظ على تراث البشرية.
- تقدير الطفل للتراث الثقافي في بلاده وفي البلاد الأخرى.

- تكوين اتجاهات إيجابية للطفل نحو ثقافته وثقافة الآخرين.
- نبذ الإرهارب والتطرف والتعصب.

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية وعي طفل الروضة بمفاهيم ثقافة الشعوب العربية الأخرى، حيث أصبح العالم الآن منفتحاً من خلال وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، وهذا ما أكدته دراسة مطر، مسافر (2010)، ودراسة بيكر(2012) Becker، ودراسة أسباق (٢٠١٣)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٤)، ودراسة محفوظ (٢٠١٤)، ودراسة حسين (٢٠١٨)، الذين أكدوا على أهمية تنمية ثقافة الطفل عامةً، وتنمية معرفته بثقافة الشعوب خاصةً للتعرف على عاداتها وتقاليدها ونظمها الاجتماعية والسياسية والإقتصادية، للتعرف على المتشابه والمختلف مع ثقافة شعبه لكي يقبل الآخر ويستفيد منه بما يتناسب مع ثقافته.

أبعاد الثقافات المتعددة:

تتعدد أبعاد الثقافات وفقاً لكل شعب ومجتمع، فمن هذه الأبعاد ما يلي:

١-الدين:

ثمة ارتباط قوي بين الثقافة والدين، فهو يقدم تصوراً لبناء المجتمع الإنساني علي نحوٍ يغطي أحياناً أدق تفاصيل هذا المجتمع اقتصادياً وسياسةً وأخلاقاً وأحوالاً شخصيةً ... الخ، كما أنه يمثل عاملاً من العوامل الأساسية في تعبئة ثقافة ما وشحنها بالرموز والمضامين. فمن أشكال التعبير الديني "الثياب" كارتداء الحجاب أو النقاب أو البرقع بالنسبة للمسلمات، والقميص بالنسبة للمسلمين الرجال، أو إرتداء اللباس الديني المميز للرهبان والراهبات المسيحيات أو ارتداء القلنسوة بالنسبة لليهود، كما تشمل أشكال التعبير الديني "دور العبادة" من مساجد ومآذن وكنائس ومقابر ومدافن ومواقع دينية وغيرها(السيد، ٢٠١٧، ص٢٥).

٢- الفنون والآداب والإعلام ووسائل الاتصالات:

يؤدي المشهد الذي يشمل الصحافة والكتب والإذاعة والتليفزيون والسينما والإنترنت ومختلف أنواع الأدوات الرقمية دوراً سواء من حيث إبراز التنوع الثقافي وتسليط الأضواء عليه أو من حيث تشكيل الأذواق والقيم والرؤى العالمية، ويمكن إجمال أشكال التعبير هذه في الأفلام والمواد المسموعة والمرئية الكتب والأدب برامج الكمبيوتر والخدمات المعلوماتية (بو جلال، ٢٠١٨، ص١٣٥).

٣-اللغة :

تعد اللغة هي المكون الرئيسي في ثقافة أي مجتمع؛ لأن اللغة في أي مجتمع ليست فقط مفردات بين أفراد المجتمع، ولكنها مكون معرفي ووجدانيات وعادات وخصوصيات لأي مجتمع، كما أن التعدد اللغوي من الظواهر الطبيعية في المجتمعات، إذ من الصعب أن تجد مجتمعاً أحادي اللغة، فالتعدد اللغوي دليل صحي على احتكاك وتواصل الشعوب والحضارات والثقافات فيما بينها، وإن اختلفت أسبابه بين اجتماعية وسياسية وتاريخية، لكنه يبقى ظاهرة صحية تحافظ على بقاء واستمرارية أي مجتمع.
(محمد، ٢٠١٨، ص٥٨)

٤- التنوع العرقي:

علي الرغم من أن مصدر الإنسانية رجل واحد وامرأة واحدة هما آدم وحواء، إلا أن استقرار حركة التناسل البشري واتساع رقعة معيشتهم على سطح المعمورة، واختلاف الأجواء والظروف الطبيعية التي تعيشها مجاميع البشر، قد أفرزت حالات من الاختلاف في المظاهر والأشكال بين تلك المجاميع، وهذه أرجح نظرية يفسر بها تعدد الأعراق بين البشر، والتي فندها دارسون علم الإنسان (الأنثروبولوجيون) الغربيون أنفسهم، وأثبتوا أن ذلك

التباين العرقي ليس له أهمية من حيث تفوق عرق على عرق أو شعب على شعب في المستوى الحضاري (محمد، ٢٠١٤، ص٥٤٢).

كما أوضح ريسنيك Resnik (2017, p.157) أن الثقافات المتعددة تتكون من:

- **الثقافة التنظيمية:** وهي تهتم بقيم وسلوكيات الأفراد داخل الدولة، وتميز دولة عن أخرى.
- **الثقافة الاجتماعية:** وهي تتناول ما يخص المجتمع والعادات والتقاليد والزى والأعياد والمناسبات وأشهر المأكولات.
- **الثقافة الإقتصادية:** وهي تتناول كل ما يخص العلاقات الإقتصادية والإستثمار والعملات وعلاقات الدول الإقتصادية.
- **الثقافة التاريخية:** وهي تركز على الأحداث التاريخية وأهم الشخصيات والأماكن الأثرية والتاريخية.
- **الثقافة الدينية:** وهي تشمل كل ما يخص موضوعات الدين من عادات وقيم أخلاقية.

وفي ضوء ذلك تناولت الباحثة (الأعلام- العواصم- العملات- نظام الحكم- المعالم- الزي الشعبي-الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة) كأحد أبعاد مفاهيم ثقافات الشعوب العربية.

وبشأن هذا الصدد تناولت العديد من الدراسات ثقافات الشعوب من أبعاد متنوعة، فاهتمت دراسة عشمة (٢٠٠٧) بتناول الفنون والأزياء الشعبية والمناسبات والأعياد، واهتمت دراسة فرحانة Farhana(2017) بتناول النظام السياسي والإقتصادي وأشهر المهن والصناعات، كما اهتمت دراسة اجويجور Ora Geiger (2017) بتناول الجوانب التاريخية والسياسية والمعرفية والإقتصادية لكل بلد.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث :

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث وذلك باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وباتباع القياسات (القبلي، البعدي، التتبعي)؛ لمعرفة تأثير "القصص الإلكترونية" كمتغير مستقل على "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية" كمتغير تابع.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث :

يتمثل مجتمع البحث في جميع الروضات بإدارة غرب الزقازيق التعليمية بمحافظة الشرقية، وقد تم اختيار روضة أم المؤمنين التابعة لها بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد أطفال عينة البحث إلى (٣٠) طفلاً وطفلةً للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طفلاً وطفلةً للمجموعة الضابطة والملتحقين بالمستوى الثاني بالروضة. وقد راعت الباحثة عند اختيار العينة ما يلي:

- أن يتراوح العمر الزمني للأطفال ما بين (٥-٦) سنوات.
- ألا يعانون من أي مشكلاتٍ صحيةٍ أو إعاقاتٍ جسميةٍ تمنعهم من الحضور إلى الروضة.
- التزام الأطفال بالحضور إلى الروضة وللبرنامج المُقدَم لهم.
- أن تكون نسبة الذكاء بين جميع أطفال عينة البحث في المتوسط.

ضبط العينة:

أ- تجانس عينة البحث:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي من حيث الذكاء والعمر الزمني ومقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١)

التجانس بين أطفال المجموعة التجريبية من حيث الذكاء والعمر الزمني ومقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية (ن= ٣٠)

المتغيرات	المتوسط	الوسيط	الإنحراف المعياري	معامل الإلتواء
– الذكاء	١١٢,٥	١٢٠,٥	٣٣,٩٨	٠,٧٠٠
– العمر الزمني	٦,٣	٥,٧٩	٢٩,٤	٠,٠٤٢
– المقياس	٤٩,٥٨	٤٩	٣٧٣,٤	٠,٠٠٢

حيث تتراوح قيمة معامل الإلتواء فيما بين (+٣، –٣)، ويتضح من جدول (١) تجانس أفراد العينة من حيث الذكاء والعمر الزمني والمقياس.

ب– تكافؤ عينة البحث :

قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي من حيث المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

التكافؤ بين أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي من حيث المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية (ن=٦٠)

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن= (٣٠)		المجموعة الضابطة ن= (٣٠)		اختبار "ت"	مستوى الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب	٤٨,٦٣	٢,٢٦	٤٨,٥	٢,٢٥	٠,٢٢	غير دالة

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي من حيث المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثالثاً: أدوات ومواد البحث :

١-اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن (إعداد/ حماد، ٢٠٠٨).
٢-استمارة استطلاع رأي لتحديد المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المناسبة لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)
٣-مقياس "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية" المصور. (إعداد الباحثة)
٤-برنامج القصص الإلكترونية. (إعداد الباحثة)

أولاً:اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن (إعداد/ حماد، ٢٠٠٨) :

أ- وصف الاختبار:

يُطبق الاختبار فردياً على الأطفال من (٥-١١) سنة من العاديين والمتأخرين عقلياً، وكذلك كبار السن ما بين (٦٥-٨٥) عاماً، ويعتبر من الاختبارات عبر الحضارية الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات.

ب- مكونات الاختبار:

يتكون من ثلاث مجموعات (A)- (AB)- (B)، وتحتوي كل مجموعة على (١٢) بنداً، ويتكون كل بند من شكل اقتطع منه جزءاً معيناً وتحته ستة أجزاء، يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي، وقد استخدمت الألوان كخلفية لكي تجعل الاختبار وبنوده أكثر

تشويقاً ووضوحاً وإثارةً لانتباه الأطفال، وتتمثل مجموعات الاختبار فيما يلي:

١- **المجموعة (A):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

٢- **المجموعة (AB):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كليى على أساس الارتباط المكاني.

٣-**المجموعة (B):** والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

ج- الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار:

تم حساب معاملات الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة والاختبارات الأخرى للذكاء ومنها اختبار وكسلر- القسم اللفظي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣١-٠,٨٤)- القسم الأدائي حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠,٥- ٠,٧٤)، وكذلك اختبار استانفورد بينيه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٢-٠,٦٨) وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على صدق الاختبار، وقد قامت الباحثة بحساب معامل الصدق وبلغت معاملات الصدق ٠,٧٤، مما يدل على صدق المقياس.

ثبات الاختبار:

تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٦٢- ٠,٩١) وبدراسات أخرى ما بين (٠,٤٤-٠,٩٩)، ولقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق وبلغت معاملات الثبات ٠,٨١ ، مما يدل على ارتفاع معامل ثبات الاختبار.

ثانياً: استمارة استطلاع رأي لتحديد المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المناسبة لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)

هدفت استمارة استطلاع الرأي إلى تحديد أهم المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المناسبة لطفل الروضة.

وقد استفادت الباحثة في إعدادها من أطر نظرية وأبحاث سابقة اهتمت بتحديد المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب منها دراسة صفوت (٢٠١٠)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٤)، ودراسة عبد ربه (٢٠١٤)، ودراسة كامل (٢٠١٨)، حيث أظهرت تلك الدراسات المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب.

وفي ضوء ذلك أعدت الباحثة استمارة استطلاع رأي متضمنة ثمانية عشر مفهوماً مرتبطاً بثقافات الشعوب، وتم عرضها على السادة المحكمين في مجال المناهج وتربية الطفل؛ وذلك لإبداء آرائهم في مدى مناسبة المفاهيم المحددة، وإضافة أو حذف ما يرونه مناسباً من تلك المفاهيم، وفقاً للتقدير الثنائي (مناسب/ غير مناسب).

وقد استبعدت الباحثة المفاهيم التي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٦٠%، وبناءاً عليه تم التوصل إلى تسعة مفاهيماً رئيسيةً مرتبطةً بثقافات الشعوب وينبغي تنميتها لدى أطفال الروضة، وهي: (الأعلام- العواصم-

العملات- نظام الحكم- المعالم- الزي الشعبي-الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة).

ثالثاً: مقياس "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية" المصور. (إعداد الباحثة)

- **الهدف من المقياس:**

يهدف المقياس إلى قياس مدى قدرة أطفال الروضة في المستوى الثاني برياض الأطفال على اكتساب بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية، وتحديداً تسعة أبعاد الأكثر مناسبة لطفل الروضة وهم (الأعلام- العواصم- العملات- نظام الحكم- المعالم- الزي الشعبي-الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة).

- **خطوات تصميم المقياس:**

١- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث الحالي؛ للاستفادة منها في إعداد المقياس وبنوده.
٢- تم وضع التعريف الإجرائي " للثقافات المتعددة" في ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة في حدود علم الباحثة.

٣-قامت الباحثة بالإطلاع على عددٍ من المقاييس والإستبيانات التي تمت الاستفادة منها والاستعانة بها في تصميم المقياس وبنوده مثل: استبيان ثقافة الطفل للمفتي (٢٠٠٩) وقد استفادت الباحثة من هذا المقياس في صياغة العبارات اللفظية بالمقياس، ومقياس ثقافات البيئات المصرية لصفوت (٢٠١٠) واستفادت منه الباحثة في تحديد أبعاد المقياس وطريقة تصحيحه، ومقياس الثقافات المتعددة لأطفال الروضة لعبد العزيز (٢٠١٤) وقد استفادت منه الباحثة في تحديد بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب، ومقياس لعبد ربه (٢٠١٤) وقد استفادت منه الباحثة في تصميم المقياس، ومقياس الثقافات المتعددة لكامل (٢٠١٨) واستفادة منه الباحثة في تحديد بعض عبارات المقياس ومراعاة اتساقها مع أبعاده وطريقة القياس.

٤-راعت الباحثة في تصميم المقياس ارتباط الصورة بالعبارات داخل الموقف الواحد.

٥-راعت الباحثة في تصميم المقياس أن تكون بنوده مرتبطة ببيئة ومجتمع الطفل.

٦-تم تقسيم المقياس إلى خمسة أجزاء:

الجزء الأول: المواقف من (١-٥) والتي تقيس بُعد (الأعلام).

وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:

الجزء الثاني: المواقف من (٦-١٠) والتي تقيس بُعد (العواصم).

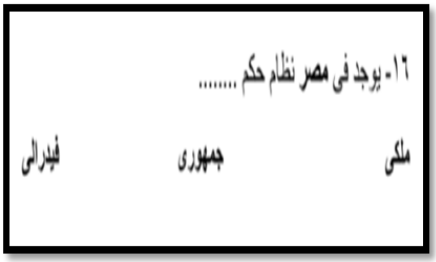
وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:

الجزء الثالث: المواقف من (١١-١٥) والتي تقيس بُعد (العملات).

وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:

الجزء الرابع: المواقف من (١٦-٢٠) والتي تقيس بُعد (نظام الحكم).

وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:



الجزء الخامس: المواقف من (٢١-٢٨) والتي تقيس بُعد (المعالم).
وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:

الجزء السادس: المواقف من (٢٩-٣٦) والتي تقيس بُعد (الزي الشعبي).
وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:

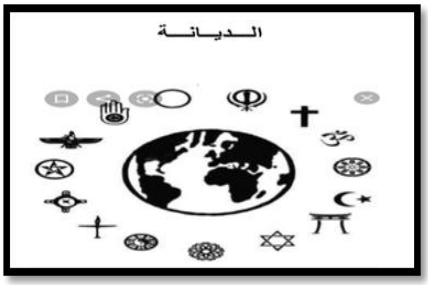
الجزء السابع: المواقف من (٣٧-٤٤) والتي تقيس بُعد (الأعياد والاحتفالات).
وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:

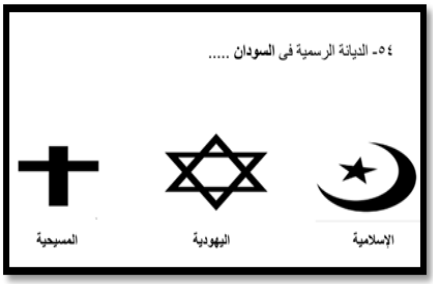
الجـزء الثـامن: المواقـف مـن (٤٥-٤٩) والتـي تقـيس بُعـد (المـأكولات الشعبية).

وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:

الجزء التاسع: المواقف من (٥٠-٥٤) والتي تقيس بُعد (الديانة)

وفيما يلي عرض أحد مواقف المقياس الخاصة بهذا البُعد:





وفي كل جزءٍ من تلك الأجزاء يتم عرض الموقف على الطفل مصحوباً بالصورة المعبرة عنه، ويقوم الطفل باختيار البديل المصور الصحيح ثم ينتقل إلى الموقف الذي يليه، فيما عدا الجزء الرابع فهو لفظي.

٧-تم إعداد صورة أولية للمقياس، وتم عرضها على مجموعة من الأساتذة والخبراء المحكمين حتى وصل إلى صورته النهائية، وقد تم تعديل بعض مواقف المقياس من قِبَل الخبراء والمحكمين على النحو التالي:

رقم الموقف	الموقف قبل التعديل	الموقف بعد التعديل
١-	ضع دائرة حول صورة علم جمهورية مصر العربية.	حدد علم بلدك مصر.
١٢-	ما هي عملة السعودية؟	ياترى تعرف العملة اللى بتستخدم في السعودية
٢٧-	أى من هذه الصور يمثل برج خليفة بالإمارات.	من أشهر المعالم السياحية في الإمارات.

طريقة تطبيق المقياس:

- يتم تطبيق المقياس عن طريق المقابلة الفردية لكل طفل على حدى، وقد استعانت الباحثة ببعض الزميلات في مجال عملها لمساعدتها في تطبيق المقياس.

زمن تطبيق المقياس:

يستغرق تطبيق المقياس حوالي ٣٠ دقيقةً (حيث تم تحديد زمن تطبيق المقياس في ضوء التجربة الإستطلاعية لأدوات البحث).

تعليمات المقياس:

- تعرض الباحثة البطاقة المصورة المكونة للمقياس على الطفل مع توجيه السؤال والإختيارات الخاصة به بصوتٍ واضحٍ وبلغةٍ عاميةٍ بسيطةٍ يسهل فهمها، ثم تطلب من الطفل اختيار الإجابة إما بالذكر أو بالإشارة إلى الصورة المعبرة عن إجابته.

طريقة تصحيح المقياس:

- في حالة اختيار البديل المصور الخطأ، يأخذ درجةً واحدةً.
- في حالة التردد في الإجابة ثم اختيار الإجابة الصحيحة، يأخذ درجتين.
- في حالة اختيار البديل المصور الصحيح، يأخذ ثلاث درجات.

وتتدرج الدرجة الكلية للمقياس كحد أدنى (٥٤) درجةً، وكحد أعلى (١٦٢) درجةً.

الخصائص السيكومترية لمقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة:

معاملات الصدق:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء المحكمين المتخصصين في مجال التربية والطفولة المبكرة، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٥٤) عبارة.

ثم قامت الباحثة بإيجاد معاملات صدق المحكمين لكل عبارة باستخدام معادلة "لوش"، وكانت تتراوح بين (٩٦,. إلى ١,٠٠)، وهذا يشير إلى اتفاق المحكمين على صدق عبارات المقياس وصلاحيتها للتطبيق على أطفال الروضة.

٢- صدق الاتساق الداخلي (التجانس الداخلي) :

تم حساب الصدق للمقياس المصور بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد الذي تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس،

وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية (٥٤) عبارةً على عينة الدراسة الإستطلاعية وذلك كما يوضحه جدول (٣):

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن=٢٠)

الأعلام		العواصم		العملات		نظام الحكم	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	**٠,٦٢٣	٦	**٠,٧٧٨	١١	**٠,٨٠٣	١٦	**٠,٧٧٢
٢	*٠,٤٨٣	٧	**٠,٧٨٢	١٢	**٠,٨٠٩	١٧	**٠,٨٦١
٣	**٠,٨٢٤	٨	*٠,٤٠٢	١٣	**٠,٥٧٢	١٨	**٠,٨٣٣
٤	**٠,٨٨٨	٩	*٠,٤٠٠	١٤	**٠,٧٢٢	١٩	**٠,٧٨٠
٥	**٠,٨٥١	١٠	**٠,٦٦٥	١٥	**٠,٦٥٦	٢٠	**٠,٦٨٨

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن=٢٠)

المعالم		الزي الشعبي		الأعياد والاحتفالات	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٢١	**٠,٦٤٨	٢٩	**٠,٦٣٥	٣٧	**٠,٦٦٦
٢٢	**٠,٥٧٨	٣٠	**٠,٦٥٣	٣٨	**٠,٦٩٢
٢٣	**٠,٦٥٣	٣١	**٠,٥٧٨	٣٩	**٠,٥٧٥
٢٤	*٠,٣٩٩	٣٢	**٠,٦٤٨	٤٠	**٠,٦٢٩
٢٥	**٠,٦٣٥	٣٣	**٠,٣٩٩	٤١	**٠,٧١١
٢٦	**٠,٤٨٦	٣٤	**٠,٥٦٢	٤٢	**٠,٥٧٧
٢٧	**٠,٥٨٩	٣٥	**٠,٥٨٩	٤٣	**٠,٥٨٣
٢٨	**٠,٥٦٢	٣٦	**٠,٤٨٦	٤٤	**٠,٦٤٤

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه المفردة (ن=٢٠)

الأكلات الشعبية		الديانة	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
٤٥	٠,٧٣٧**	٥٠	٠,٨٠٣**
٤٦	٠,٧٠٢**	٥١	٠,٨٠٩**
٤٧	٠,٧٢٥**	٥٢	٠,٥٧٢**
٤٨	٠,٦١٦**	٥٣	٠,٧٢٢**
٤٩	٠,٥٨٦**	٥٤	٠,٦٥٦**

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٢٠)

البُعد	معامل الارتباط	البُعد	معامل الارتباط
١-الأعلام	٠,٨١٣**	٦-الزي الشعبي	٠,٦٩٩**
٢-العواصم	٠,٦٥٨**	٧-الأعياد والاحتفالات	٠,٧٣٥**
٣-العملات	٠,٦٦٠**	٨-الأكلات الشعبية	٠,٧٦٥**
٤-نظام الحكم	٠,٦٤١**	٩-الديانة	٠,٦٦٠**
٥-المعالم	٠,٦٩٩**		

***دالة عند مستوى ٠,٠٥ **دالة عند مستوى ٠,٠١**

ثبات المقياس:

١ – معامل الثبات (ألفا) بطريقة كرونباخ :

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلةً، كما يتضح في جدول (٧):

جدول (٧)

معاملات الثبات(ألفا)لمقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة بطريقة كرونباخ

الأبعاد	معامل الثبات
١- الأعلام	.,٨٨
٢- العواصم	.,٨٦
٣- العملات	.,٨٧
٤- نظام الحكم	.,٨٥
٥- المعالم	.,٨٨
٦- الزي الشعبي	.,٨٦
٧- الأعياد والاحتفالات	.,٨٨
٨- الأكلات الشعبية	.,٨٥
٩- الديانة	.,٨٩
- الدرجة الكلية	.,٨٨

يتضح من جدول (٧) ارتفاع قيمة معامل الثبات مما يدل على ثبات المقياس.

٢- طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصلٍ زمنيٍ قدره أسبوعين على عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلةً، كما يتضح في جدول (٨) :

جدول (٨)
معامل الثبات لمقياس المفاهيم المرتبطة بالثقافات المتعددة لطفل الروضة بطريقة إعادة الاختبار

الأبعاد	معامل الثبات
١- الأعلام	٠,٩٥
٢- العواصم	٠,٩٤
٣- العملات	٠,٩٥
٤- نظام الحكم	.,٩٣
٥- المعالم	.,٩٤
٦- الزي الشعبي	.,٩٣
٧- الأعياد والاحتفالات	.,٩٢
٨- الأكلات الشعبية	.,٩١
٩- الديانة	.,٩٣
- الدرجة الكلية	٠,٩٤

يتضح من جدول (٨) ارتفاع قيمة معاملات الثبات مما يدل على ثبات المقياس.

رابعاً: القصص الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة) ملحق (٤)

لقد قامت الباحثة بإعداد قصص إلكترونية لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى طفل الروضة.

- **الهدف العام للقصص الإلكترونية:**

تهدف القصص الإلكترونية إلى تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى أطفال الروضة، والمتمثلة في (الأعلام- العواصم-

العملات- نظام الحكم- المعالم- الأزياء الشعبية- الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة).

- **معايير إعداد القصص الإلكترونية:**

١- أن يكون المحتوى مرتبطاً بالهدف الذي صُمِمَت من أجله القصص الإلكترونية.
٢- أن يعتمد محتوى الحقيبة على التعلم الفردي للأطفال.
٣- أن تكون القصص الإلكترونية متنوعةً وتشجع على التفكير.
٤- يتم تنظيم المحتوى بطريقةٍ منطقيةٍ من البسيط إلى المركب.
٥- يتم مراعاة توافق الصوت مع حركة الصورة في النشاط الواحد.
٦- أن يتنوع التقويم في القصص الإلكترونية وفقاً لمستويات الأنشطة.

- **مكونات القصص الإلكترونية:**

١-**عنوان القصص الإلكترونية** (الغلاف الخارجي):

حيث يدل عنوان القصة على الهدف الذي صمم من أجله وهو "تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لأطفال الروضة". كما هو موضح على النحو التالي:

٢-**المقدمة:** وتتضمن شاشة تعبر عن أبعاد القصص الإلكترونية. كما هو بالصورة:

٣-**الأنشطة التمهيدية:** لقياس مستوى الأطفال قبل البدء في النشاط، وأعدتها الباحثة من خلال نشاط "معلومة" التي تمهد به للأطفال عن موضوع النشاط.

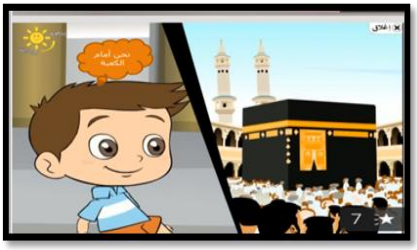
٤-**القصص الإلكترونية:** والتي تم إعدادها من خلال برامج الكمبيوتر، وقد تم إعدادها في ضوء احتياجات الأطفال وتنوعت بحيث تسهم في تنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة. كما هو موضح على النحو التالي:

نماذج لبعض القصص الإلكترونية:

قصة "كرميلة في الأهرامات"

قصة "الحافلة العجيبة في مصر"

قصة "محمد في السعودية"



قصة "رحلة إلى فلسطين"

قصة "دانية في دبي"

قصة "سارة في السودان"

٥-أساليب التقويم: تنوعت وسائل التقويم المستخدمة على النحو التالي:

أ- **تقـويم قبلـي:** للتعرف علـى الخلفيـة التعليميـة للطفل ومستوى تفكيره بالمفـاهيم المـرتبط بثقافـات الشـعوب العربيـة قبـل البـدء فـي القصـص الإلكترونيـة من خـلال "مقياس المفاهيم المرتبطـة بثقافات الشعوب العربية المصور" لطفل الروضة.

ب-تقـويم مرحلـي: وهو تقويم مصاحب للقصص الإلكترونية منذ بدايتها حتـى نهايتهـا، وذلـك من خـلال ملاحظـة المعلمـة لسـلوك الأطفـال ومـدى

استجابتهم أثناء ممارسة أنشطة القصص الإلكترونية والتعرف على جوانب القوة والضعف، وكذلك من خلال التطبيقات التربوية التي يمارسونها الأطفال عقب كل نشاط.

ج-التقويم البعدي: ويتمثل في إعادة تطبيق مقياس " المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور" لأطفال الروضة، بعد تطبيق القصص الإلكترونية بهدف التعرف على مدى تقدم الذي حققه الأطفال من خلال مقارنة درجاتهم قبل تطبيق القصص الإلكترونية وبعد التطبيق.

وفيما يلي عرض لبعض نماذج أنشطة التطبيقات التربوية الخاصة بالقصص الإلكترونية.

- **الفلسفة التربوية للقصص الإلكترونية:**

تنبثق الفلسفة التربوية للقصص الإلكترونية من أهمية استثمار التقدم التكنولوجي الذي يفرض نفسه على المجتمع في جميع المجالات، ويؤثر بشكلٍ كبيرٍ على حياة الأطفال، وتفكيرهم وممارستهم اليومية، هذا بالإضافة إلى ظهور عدد من النظريات التربوية والنفسية التي تعتمد على تصميم

البرمجيات التعليمية المختلفة، والتي تسهم بدورها في تنمية الجوانب العقلية والمعرفية للأطفال على النحو التالي:

وقد تبنت الباحثة النظرية الاتصالية للتعلم والمعرفة "لسيمينز"، حيث أنها تعد من أكثر نظريات التعلم التي يهتم بها التربويون في العصر الحديث وخاصةً في تصميم البرمجيات التعليمية المختلفة، فقدم "سيمنز" (٢٠٠٥) نظريةً تسعى إلى أن توضح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمه بواسطة التكنولوجيات الجديدة، ويرى أن التعلم الشخصي المنظم يحتاج إلى مجموعة من المهام المتكاملة من المعلمة والطفل.

كما تتشابه النظرية الاتصالية مع النظرية البنائية في التأكيد على التعلم الاجتماعي، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للتواصل والتفاعل فيما بينهم أثناء التعلم، وتؤكد النظرية الاتصالية على التعلم الرقمي عبر الشبكات، واستخدام أدوات تكنولوجيا الحاسب والإنترنت في التعليم.

- **الإستراتيجيات التعليمية المستخدمة في تطبيق القصص الإلكترونية:**

(إستراتيجية العصف الذهني- إستراتيجية الحوار والمناقشة- إستراتيجية التفكير الابتكاري- إستراتيجية التعلم الذاتي).

- **خطوات تصميم القصص الإلكترونية:**

تم تصميم القصص الإلكترونية وفقاً للخطوات التالية:

أ- مرحلة التحليل:

حيث قامت الباحثة بتحديد احتياجات الأطفال وفقاً للمرحلة العمرية وتحديد المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المُراد تنميتها لطفل

الروضة وفقاً لإستطلاع آراء الخبراء والمحكمين، وتم تحديد الهدف من القصص الإلكترونية، وتحديد الفئة المستخدمة.

ب- مرحلة التصميم:

تم تحديد مكونات القصص الإلكترونية وتحديد البرامج التي يتم استخدامها في إعداد الأنشطة الإلكترونية، وتم الاعتماد في تصميم الكتاب على الاضطلاع على عدد من القصص الإلكترونية للاستفادة من خطوات تصميمها والإستراتيجيات المستخدمة في تقديمها على النحو التالي:

- برنامج القصص الإلكترونية لتنمية الوعي السياسي للأطفال. إعداد/ وفاء عبد السلام (٢٠١١).

- برنامج القصص الإلكترونية لتنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة، إعداد/ علي (٢٠١٦).

- برنامج القصص الإلكترونية لتنمية مفاهيم الفضاء لطفل الروضة، إعداد/ نظيم (٢٠١٩).

- برنامج القصص الإلكترونية لتحسين مفهوم الذات لطفل الروضة، إعداد/ شهبو (٢٠١٩).

كما تم بناء البرنامج في ضوء القراءات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وتناولت القصص الإلكترونية تسعة مفاهيم مرتبطة بثقافات الشعوب العربية وهي (الأعلام- العواصم- العملات- نظام الحكم- المعالم- الأزياء الشعبية- الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة).

ب- **مرحلة الإنتاج:**

تم إعداد وتجهيز المحتويات لإنتاج القصص الإلكترونية مثل (الصور الثابتة والرسوم والصور المتحركة والفيديو والصوت المصاحب للشاشات سواء كان صوتاً موسيقياً أو تعليقاً صوتياً، حيث قامت الباحثة بتجميع الصور الثابتة والرسوم من خلال شبكات الإنترنت وتم إعداد القصص الإلكترونية باستخدام "البوربوينت والديريكتور"، وتم تسجيل الصوت المصاحب للقصة).

ج-مرحلة التقويم البنائي للقصص الإلكترونية:

قامت الباحثة بإجراء تقويم (قبلي- مرحلي- نهائي) وإعداد التطبيقات التربوية.

وفيما يلي عرض لإحدى القصص الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة:

نشاط: (١٠)

عنوان النشاط: قصة "مغامرات سعيد ساعي البريد".

الهدف العام: تنمية معرفة الطفل بالمفاهيم المرتبطة بثقافة دولة الإمارات.

الأهداف السلوكية:

- أن يتعرف الطفل على أشهر معالم الإمارات.
- أن يميز الطفل بين علم الإمارات وأعلام بعض الدول الأخرى.
- أن يذكر الطفل عاصمة الإمارات.
- أن يتعرف الطفل على أشهر المدن الإماراتية.
- أن يتعرف الطفل على عملة الإمارات.

- أن يتعرف الطفل على نظام الحكم في الإمارات.
- أن يذكر الطفل أشهر الأكلات الإماراتية.
- أن يذكر الطفل الديانة الرسمية للإمارات.
- أن يميز الطفل الزي الشعبي للإمارات عن زي باقي الشعوب الأخرى.
- أن يتعرف الطفل على اهتمامات شعبها.
- أن يثرى خيال الطفل وتفكيره.
- أن يتدرب الطفل على التعلم باستخدام الحواس (السمع – البصر) من خلال القصص الإلكترونية.
- أن يمارس عملياً استخدام القصص الإلكترونية بمفرده.

الإستراتيجية المستخدمة: العصف الذهني- الحوار والمناقشة- التفكير الابتكاري.

مكان النشاط: قاعة الوسائط المتعددة.

زمن النشاط: ٩٠ دقيقة.

الأدوات المستخدمة: جهاز كمبيوتر أو حاسب شخصي- شاشة عرض- جهاز داتاشو- ماسكات ورقية- ألوان- ورق- مقصات- نصبيان- كانسون- أسطوانات (CD).

خطوات تنفيذ النشاط:

- **أعمال إدارية:** ١٥ دقيقة.
- **فترة التهيئة:** ١٥ دقيقة.

حيث تصطحب الباحثة الأطفال إلى غرفة الوسائط المتعددة، وتساعد كل طفل في فتح جهاز الكمبيوتر الخاص به، وفتح القصة الإلكترونية، وتبدأ الباحثة بتهيئة الأطفال حول موضوع النشاط.

- **الممارسات:** (٣٠ دقيقة).

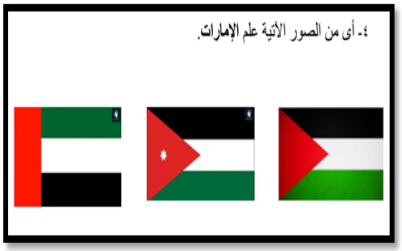
تطلب الباحثة من الأطفال فتح النافذة الرئيسية للقصص الإلكترونية والدخول على قصة (مغامرات سعيد ساعي البريد)، ويتعرف الطفل بالصوت والصورة على أشهر المعالم الموجودة بالإمارات، وعاصمتها وأشهر المدن بها، وعلمها، ونظام الحكم بها، والديانة الرسمية بها، وزي شعبها، وأشهر أكلاتها الشعبية، واهتمامات شعبها، وعدد سكانها وفيما يلي عرض لبعض مشاهد قصة مغامرات سعيد ساعي البريد:

- **ختام النشاط:** ١٥ دقيقة.

تناقش الباحثة كل طفل فيما استمع إليه وشاهده، وتتيح الفرصة للأطفال لاستخلاص المعلومات والأفكار لما شاهدوه، وتتيح لهم فرصة تقمص شخصية أحد أبطال القصة.

- **التقويم:** (٣٠ دقيقة)

تناقش الباحثة الأطفال في مدى استفادتهم من النشاط، ثم تطلب منهم الدخول إلى نافذة التطبيقات التربوية، والتي تسهم بدورها في قياس مدى تنمية معرفتهم بإحدى الثقافات المُراد تنميتها لهم (الثقافة الإماراتية)، ثم تطلب من كل طفل يتخيل نفسه يعيش في الإمارات ويتحدث عنها، ثم تطلب الباحثة من كل مجموعة من الأطفال التعاون والمشاركة في تجميع صور من شبكة الإنترنت ورسمها وتلوينها عن أشهر معالم الثقافة الإماراتية، وفيما يلي عرض لبعض نماذج التطبيقات التربوية الخاصة بقصة "مغامرات سعيد ساعي البريد".



- **التجربة الإستطلاعية الأولى:**

قامت الباحثة باجراء تجربة استطلاعية لتجربة أدوات البحث والتأكد من صلاحيتها في القياس، حيث قامت بتطبيقها على عينة قوامها (٢٠) طفلاً

وطفلةً من مجتمع البحث ومن دون عينة البحث الأساسية لإجراء معاملات الصدق والثبات لأدوات البحث، ثم أُعيد تطبيق المقياس مرةً أخرى بعد (١٥) يوماً للتحقق من ثبات المقياس.

- **التجربة الإستطلاعية الثانية:**

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية ثانية؛ وذلك للتعرف على مدى ملائمة القصص الإلكترونية لعينة البحث، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ القصص، وقامت الباحثة بتدريب ثلاثة من الزميلات المساعدات من معلمات الروضة والمتخصصات في مجال الطفولة؛ لمساعدتها في ملاحظة أداء الأطفال أثناء تنفيذ القصص الإلكترونية، وتوصلت الباحثة في ضوء نتائج التجربة الإستطلاعية الثانية إلى ملائمة القصص الإلكترونية للأطفال عينة البحث.

- **القياس القبلي:**

قامت الباحثة باجراء القياسات القبلية للمجموعة التجريبية والضابطة على مقياس "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور"، وتم التطبيق من قِبَل الباحثة وزميلاتها بمعدل (٢٠) طفلاً وطفلةً في اليوم الواحد ولمدة ثلاثة أياماً لعدد (٦٠) طفلاً وطفلةً من المجموعتين التجريبية والضابطة لمدة ٣ ساعات يومياً.

- **تطبيق القصص الإلكترونية:**

قامت الباحثة بتطبيق القصص الإلكترونية والتي تتناول تسعة مفاهيم مرتبطة بثقافات الشعوب العربية والتي تتكون من (٥٤) قصةً إلكترونيةً على أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) في الفترة من

(٢٠١٩/١٠/٢٠ إلى٢٠١٩/١٢/٥) حيث تم تطبيق القصص الإلكترونية في (٦أسابيع) بمعدل (٤) أياماً في الأسبوع، ولمدة ساعتين يومياً.

- **القياس البعدي:**

بعد الانتهاء من تطبيق القصص الإلكترونية قامت الباحثة بإجراء القياسات البعدية للمجموعتين التجريبية والضابطة على "المقياس المصور" في الفترة من (٢٠١٩/١٢/٩ إلى٢٠١٩/١٢/١٢)، ثم قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية، وتم التطبيق من قِبَل الباحثة وزميلاتها بمعدل (٢٠) طفلاً وطفلة في اليوم الواحد ولمدة أربعة أيام لعدد (٦٠) طفلاً وطفلة من المجموعتين التجريبية والضابطة ولمدة ثلاث ساعات يومياً.

- **القياس التتبعي:**

قامت الباحثة باجراء القياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية" المصور في الفترة (٢٠٢٠/١/٩، ١٢/ ٢٠٢٠/١) ويتم التطبيق من قِبَل الباحثة وزميلاتها بمعدل (١٥) طفلاً وطفلةً في اليوم الواحد ولمدة يومين لعدد (٣٠) طفلاً وطفلةً من المجموعة التجريبية لمدة ساعتين يومياً، ثم قامت الباحثة بإجراء المعالجات الإحصائية.

- **المعالجات الإحصائية:**

١-اختبار لاوش
٢-معامل الارتباط لسبيرمان
٣-معامل "ألفا كرونباخ".
٤-اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٩) البرنامج الزمني لإجراء البحث

م	الإجراءات	الهدف	العينة	المكان	التاريخ	
					من	إلى
١	الدراسة الاستطلاعية	معرفة مدى ملائمة كل من المقياس والأدوات والبرنامج وتدريب المساعدات على أدوات البحث والبرنامج .	٢٠ طفلاً وطفلةً خارج عينة البحث	داخل الروضة	الأحد ٢٠١٩/١٠/٦	الأحد ٢٠١٩/١٠/١٣
٢	القياس القبلي	إجراء القياسات القبلية على عينة البحث الأساسية وحساب التجانس والتكافؤ على متغيرات البحث .	(٦٠) طفلاً وطفلةً "عينة البحث"	حجرة النشاط	الإثنين ٢٠١٩/١٠/١٤	الأربعاء ٢٠١٩/١٠/١٦
٣	تطبيق البرنامج	تنفيذ المجموعة التجريبية لبرنامج القصص الإلكترونية	(٣٠) طفلاً وطفلةً	داخل وخارج حجرة النشاط	الأحد ٢٠١٩/١٠/٢٠	الخميس ٢٠١٩/١٢/٥

م	الإجراءات	الهدف	العينة	المكان	التاريخ	
					من	إلى
٤	القياس البعدي	قياس متغيرات البحث بعد تنفيذ وتطبيق البرنامج	(٦٠) طفلاً وطفلةً	حجرة النشاط	الإثنين ٢٠١٩/١٢/٩	الخميس ٢٠١٩/١٢/١٢
٥	القياس التتبعي	قياس متغيرات البحث بعد شهر من تنفيذ البرنامج	(٣٠) طفلاً وطفلةً	حجرة النشاط	الخميس ٢٠٢٠/١/٩	الأحد ١٢/ ١/ ٢٠٢٠

تفسير ومناقشة النتائج :

نتائج الفرض الأول وتفسيره :

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس "المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية" لصالح المجموعة التجريبية** ".

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين مستقلتين كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١٠)

الفرق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور (ن = ٦٠)

المتغيرات	تجريبية (٣٠)		ضابطة (٣٠)		ت	مستوى الدلالة	النتيجة
	م١	ع١	م٢	ع٢			
١-الأعلام	٤,٧	١,٢٩	٣,٢	١,١	٤,٦٨	٠,٠١	دالة
٢-العواصم	٤,١	١,٠٥	٢,٥	١,١٩	٥,٧٢	٠,٠١	دالة
٣-العملات	٤,٣	٠,٨٣	٢,٥	١,٣٣	٦,٠٣	٠,٠١	دالة
٤-نظام الحكم	٤،١	١,٠٠	٢,٣	١,٢١	٦,١٢	٠,٠١	دالة
٥-المعالم	٥,٩	٠,٧٦	٤,٠	١,٢	٧,٥٥	٠,٠١	دالة
٦-الزى الشعبى	٥,١	٠,٧٣	٣,٥	١,٢٢	٦,١٤	٠,٠١	دالة
٧-الأعياد والإحتفالات	٤,٩	٠,٨٨	٣,١	١,٠٢	٧,٥١	٠,٠١	دالة
٨-الأكلات الشعبية	٤,٤	٠,٨٩	٢,٨	١,٠٣	٦,٥٤	٠,٠١	دالة
٩-الديانة	٤,١	٠,٩٧	١,٧	١,٠٠	٩,٢٦	٠,٠١	دالة
- الدرجة الكلية	٤١,٩	٤,٨٤	٢٥,٨	٣,٣٨	١٤,٩٢	٠,٠١	دالة

****ت = ٢،٣٥ عند مستوى ٠,٠١ *ت = ١،٦٥ عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة

في القياس البعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن قيم "ت" المحسوبة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠،٠١.

تفسير نتائج الفرض الأول :

أظهرت النتائج صحة الفرض الأول الذي ينص على "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية**"، مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه، وهو ما قد يرجع للأسباب التالية:

- نجاح القصص الإلكترونية لتنمية بعض المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة، حيث تعرض أطفال المجموعة التجريبية لقصص إلكترونية من خلال وسيلة محببة لدى الأطفال وهي الكمبيوتر، وكذلك تطبيقات التربوية التي تساعد على التأكد من نمو معارف ومعلومات الطفل وزيادة قدراته العقلية، واكتسابه العديد من المهارات العقلية والسلوكيات الذهنية التي يمكن أن يستدعيها عندما يمر بمواقف أو خبرات جديدة. وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة صفوت (٢٠١٠)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٤)، ودراسة سليمان (٢٠١٤)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٥)، ودراسة ألسون (2016) Alison، ودراسة كامل (٢٠١٨) التي أكدت على أهمية تنمية معرفة طفل الروضة بثقافة شعبه وثقافة الشعوب الأخرى من خلال برامج مُصمَمة خصيصاً لهذا الغرض.
- كذلك ساهم البرنامج في مساعدة الأطفال على التعلم باستخدام الحواس من خلال القصص الإلكترونية والتطبيقات التربوية المصحوبة بالصوت

والصورة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة إبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة روبن (2018) Robin، ودراسة كولدري (2018) Couldry، ودراسة نظيم (٢٠١٩)، ودراسة شهبو (٢٠١٩) التي أكدت على أهمية القصص الإلكترونية في تعليم الطفل؛ لأنها تساعد في إكسابه العديد من المفاهيم والمعلومات والثقافات بأسلوبٍ سهلٍ وجذابٍ؛ لما تتضمنه من حركةٍ وموسيقى وصور ومؤثرات صوتية، وذلك يتناسب مع ميوله واهتماماته.

- كذلك ساهمت القصص الإلكترونية في الارتقاء بمستوى الأطفال في المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية، وقد بدا واضحاً في ذكر بعض الأطفال أثناء تنفيذ النشاط أسماء عواصم بعض الدول وعملتها وديانتها، وكان الأطفال أكثر حرصاً وشغفاً للتعلم من خلال أنشطة الكتب الإلكترونية.

- كما ظهر تقدماً ملحوظاً على الأطفال في استخدام أجهزة الحاسب الآلي والتعامل مع أنشطة الكتب الإلكترونية بشكلٍ جيدٍ وزيادة دافعية الأطفال للتعلم الذاتي القائم على المعرفة، مما أدى إلى زيادة وعي الطفل بالمفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية وهي (الأعلام- العواصم- العملات- نظام الحكم- المعالم- الأزياء الشعبية- الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة).

وتخلص الباحثة إلى تحقق صحة الفرض الأول والذي ينص على: "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لصالح المجموعة التجريبية**".

نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور. ثم قامت الباحثة بحساب معامل إيتا٢، وحجم الأثر حيث أن القيمة ٠،٢ تمثل حجم أثر صغير، والقيمة ٠،٥ تمثل حجم أثر متوسط، أما القيمة ٠،٨ فهي تمثل حجم أثر كبير. كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١١)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور (ن= ٣٠)

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلي والبعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة	معامل ايتا٢	حجم الأثر
	م ف	مج ح ف					
١- الأعلام	١,٧٦	١,٣٨	٧,٠٠	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٦٢	متوسط
٢- العواصم	٢,٣٣	١,٢٩	٩,٨٦	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٧٧	متوسط
٣- العملات	٢,٢٦	١,٢٢	١٠,٠٩	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨	كبير

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلي والبعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة	معامل ايتا٢	حجم الأثر
	م ف	مج ح ف					
٤-نظام الحكم	٢,٠٦	١,٣١	٨,٦٣	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٧١	متوسط
٥-المعالم	٢,٠٦	٠,٨٦	١٣,٠٣	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٥	كبير
٦-الزي الشعبي	٢,١٣	٠,٩٣	١٢,٤٦	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٤	كبير
٧-الأعياد والاحتفالات	٢,٢٣	١,٢٧	٩,٥٧	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٧٥	متوسط
٨-الأكلات الشعبية	٢,٢٦	١,٢٩	١١,٨٤	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٢	كبير
٩-الديانة	٢,٨	١,٢٩	١١,٨٢	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٨٢	كبير
- الدرجة الكلية	١٩,٩٣	٤,٧٩	٢٢,٧٨	٠,٠١	في اتجاه القياس البعدي	٠,٩٤	كبير

ت = ٢,٤٦ عند مستوى ٠,٠١ ت = ١,٦٩ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لصالح القياس البعدي.

وحجم أثر كبير في كل من مفاهيم (العملات، المعالم ، الزي الشعبي، الأكلات الشعبية، الديانة) وكذلك الدرجة الكلية، وحجم أثر متوسط في كل من مفاهيم (الأعلام، العواصم، نظام الحكم، الأعياد والاحتفالات).

وقد قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١٢)

نسبة التحسن بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور

المتغيرات	القياس البعدي	القياس القبلي	نسبة التحسن
١-الأعلام	٤,٧	٢,٩	%٣٨,٢
٢- العواصم	٤,١	١,٨	%٥٦,١
٣- العملات	٤,٣	٢,٠٣	%٥٢,٧
٤-نظام الحكم	٤,١	٢,٠٦	%٤٩,٧
٥-المعالم	٩،٥	٣,٩	%٣٣,٨
٦- الزي الشعبي	٥,١	٣,٠	%٤١,١
٧-الأعياد والاحتفالات	٤,٩	٢,٧	%٤٤,٨
٨-الأكلات الشعبية	٤,٤	٢,١	%٥٢,٢
٩-الديانة	١,٤	١,٣	%٦٨,٢
-الدرجة الكلية	٤١,٩	٢٢	%٤٧,٤

ويوضح جدول (١٢) نسب التحسن الملحوظ في جميع المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وجميعها معدلات تحسن عالية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج القصصي الإلكتروني في تنمية تلك المفاهيم لدى طفل الروضة.

تفسير نتيجة الفرض الثاني :

ترجع الباحثة تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي إلى :

١- تعرض أطفال المجموعة التجريبية للقصص الإلكترونية التي هدفت إلى تنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة، والذي أدى إلى ارتفاع مستوى المعرفة والمهارات المرتبطة بمفاهيم الشعوب العربية، حيث كان للقصص الإلكترونية وتطبيقاتها التربوية دورها الفعال في تنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية للطفل وهي (الأعلام- العواصم- العملات- نظام الحكم- المعالم- الأزياء الشعبية- الأعياد والاحتفالات- الأكلات الشعبية- الديانة)، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة أسباق (٢٠١٣)، ودراسة حسن (٢٠١٨) اللتان أكدتا على أهمية توظيف الأنشطة التفاعلية لتنمية مفاهيم التعدد الثقافي، ويتضح من هذا فاعلية استخدام القصص الإلكترونية في تنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة. كما أكدت دراسة كلٍ من صفوت (٢٠١٠)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٤)، ودراسة عبد ربه (٢٠١٤)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٥)، ودراسة ألسون (2016) Alison على أهمية تنمية معرفة طفل الروضة بثقافة شعبه ومفاهيم ثقافات الشعوب الأخرى ومعرفة الاختلافات بينهم لحمايته من التأثير السلبي لتطورات العولمة.

٢- التجاوب مع أسئلة الأطفال، واستجابتهم حول المفاهيم التي تعلمونها وربطها بحياتهم، والتحدث معهم عن عواصم وأعلام وعملات ونظام حكم ومعالم وزي وأعياد وأكلات وديانة بعض الدول.

٣- مناسبة القصص الإلكترونية المتضمنة بالبرنامج للخصائص النمائية لطفل الروضة.

٤- استخدام الباحثة أساليب متعددة من أجل تشجيع الطفل حيث كان هذا التشجيع مادياً أو معنوياً، وهذا أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج وتشجيعهم باستمرار على أدائهم ومشاركتهم في الأنشطة.

٥- استخدام العديد من الأدوات والوسائل التعليمية والتي استخدمها الطفل بنفسه، مما ساعد على شعور الطفل بالإنجاز وزيادة رغبته في المشاركة في جميع أنشطة البرنامج.

ولاحظت الباحثة قبل تطبيق أنشطة البرنامج انخفاض في مستوى المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لدى طفل الروضة، فقد لاحظت ضعف معرفتهم ببعض تلك المفاهيم وخاصةً أن محتوى برنامج الروضة يفتقر إلى تلك المفاهيم. كذلك لاحظت الباحثة أثناء تطبيق البرنامج أصبح الأطفال أكثر معرفةٍ بتلك المفاهيم عن ذي قبل، وبعد الانتهاء من أنشطة البرنامج لاحظت الباحثة تمكن الاطفال من معرفة تلك المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية بشكلٍ كبيرٍ، والتمييز بينها بشكلٍ أفضل من مرحلة قبل تطبيق البرنامج ومرحلة أثناء تطبيق البرنامج.

وتخلص الباحثة مما سبق إلى تحقق صحة الفرض الثاني والذي ينص على: "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال**

المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لصالح القياس البعدي".

نتائج الفرض الثالث وتفسيره :

ينص الفرض الثالث على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب الإلكتروني، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (١٣)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة (ن= ٣٠)

المتغيرات	الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي		قيمة "ت"	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف		
١- الأعلام	٠,١٢	٠,٧٨	١,٠٠	-
٢- العواصم	٠,٠٠٦	٠,٧٠	٠,٥٢	-
٣- العملات	٠,١٥	٠,٧١	١,٠٠	-
٤- نظام الحكم	٠,١٢	٠,٧٩	١,٠٠	-
٥-المعالم	٠,٠٠٦	٠,٦٣	٠,٥٧١	-

المتغيرات	الفرق بين القياسين البعدي والتتبعي		قيمة "ت"	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف		
٦-الزي الشعبي	٠,٠٠٦	٠,٧٣	٠,٤٩	-
٧-الأعياد والاحتفالات	٠,١٥	٠,٧١	١,٠٠	-
٨-الأكلات الشعبية	٠,١٣	٠,٧٨	١,٠٠	-
٩-الديانة	٠,٢٠	١,٥١	٠,٧٢	-
-المقياس ككل	٠,٣٥	١,٣٤	١,٣٣	-

ت= ٢,٤٦ عند مستوى ٠,٠١ ت= ١,٦٩عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة.

تفسير نتيجة الفرض الثالث:

تشير نتائج الفرض الثالث إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة مما يدل على بقاء أثر البرنامج ، وترجع الباحثة ذلك إلى :

- برنامج القصص الإلكترونية بالإضافة إلى الخبرات المباشرة التي تتيحها الأنشطة المصاحبة من خلال التطبيقات التربوية المتنوعة.

- بالإضافة إلى الخروج عن النمطية في تقديم الأنشطة وخاصة من حيث المكان، فتنوعت بين فناء الروضة وحجرة الكمبيوتر والمسرح.
- كذلك اهتمام أسرة العينة التجريبية في متابعة ما يتعلمه الأطفال خاصةً في فترة تطبيق البرنامج، حيث كان هناك فرص للتعامل مع الوالدين، مما أتاح الفرص للباحثة لإعطائهم إرشادات لضرورة متابعة الأطفال في اكتساب المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية التي قدمتها للطفل من خلال القصص الإلكترونية، والتعرف على بقاء أثرها مما يحقق صحة هذا الفرض.
- تبسيط المعلومات للطفل، وتدرجها من السهل إلى الصعب.
- التنوع في القصص المقدمة للطفل مما جعلها موضع إثارة وتشويق للطفل.
- مراعاة خصائص الطفل واحتياجاته وقدراته عند تقديم أنشطة البرنامج.
- مواظبة أطفال العينة على الحضور إلى الروضة طوال مدة تطبيق البرنامج.

ومما سبق تستخلص الباحثة أن برنامج المقترح الذي صممته الباحثة هو السبب الرئيسي في تنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية لطفل الروضة، وبالتالي تم تحقيق أهداف البحث.

خلاصة نتائج البحث:

من خلال البحث تحققت جميع الفروض، وكانت النتائج كالتالي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لصالح المجموعة التجريبية .

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لصالح القياس البعدي.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب العربية المصور لطفل الروضة.

التوصيات والمقترحات :

١-تدريب معلمات الروضات على استخدام الوسائط المتعددة والتكنولوجية في رياض الأطفال.

٢-تفعيل دور القصص الإلكترونية في تعليم وتعلم الأطفال.

٣-الاهتمام بالأنشطة التي تنمى ثقافة الطفل الخاصة بشعبه والخاصة بالشعوب الأخرى.

٤-الاهتمام بالأنشطة المحببة للطفل واستثمارها في عملية التعلم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، أحمد رانيا أحمد (٢٠١٨). *برنامج مقترح متعدد الوسائط التفاعلية قائم على القصص القرآني لتنمية مهارات التواصل الشفوي والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة المنصورة، كلية التربية.

- أبو حرب، يحيى حسين (٢٠١١). *توجهات في المنهج التربوي*.الكويت : مكتبة الفلاح.

- أبو صواوين، راشد (٢٠١٣). *اللغة العربية وتدريسها في المرحلة الأساسية الدنيا وتطبيقاتها الصفية*. غزة: مكتبة الطالب.

- أسباق ، منى محمد عوض (٢٠١٣).: *التربية للتعددية الثقافية وانعكاستها على تنشئة الطفل المصري في مرحلة رياض الأطفال*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية.

- بو جلال، صلاح الدين (٢٠١٨ . الحماية القانونية الدولية للتنوع الثقافي وأدوات التعبير الثقافي، *مجلة العلوم الإنسانية*، الجزائر، ع٤١٩، ١٧٨-٢١٠.

- توفيق، عائشة سمير (٢٠١٩). *فاعلية برنامج قائم على القصص الرقمية في تنمية مهارات التواصل الشفوى وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية، جامعة الأزهر – غزة.

- حمزة، إيهاب (٢٠١٤). أثر الاختلاف في نمطي تقويم القصص الرقمية التعليمية في التحصيل الفوري والمرجا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، ع ٥٤، ٣٢١-٣٦٨.

- الزبون ،محمد سليم ؛ فلوح، روان فياض (٢٠١٨). مستوى تقبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية للتنوع الثقافي بين الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ٣٧(١١).

- الزين، أميمة سميح (٢٠١٥). التنوع الثقافي إثراء إنساني أم صدام حضاري ، *المؤتمر الدولي الثامن (التنوع الثقافي)*، مركز جيل البحث العلمي، لبنان، طرابلس.

- سافيدان، باتريك (٢٠١١). *الدولة والتعدد الثقافي* (ترجمة: المصطفى حسوني)، دار بقل للنشر.

- السيد، داليا مصطفى (٢٠١٧). دور برنامج قائم على الأنشطة في تنميط هوية الطفل المصري في رياض الأطفال، *مجلة العلوم النفسية*، ١١(١١)، ٣٥١-٣٨٦.

- شاكر، حيدر صاحبي (مايو، ٢٠١٥). أثر الإسلام في التنوع الثقافي والتعايش السلمي، *المؤتمر الدولي الثامن التنوع الثقافي* ، مركز جيل البحث العلمي، لبنان، ٢١-٢٣.

- شرف، حمدان سعيد حمدان (٢٠١٣). *فاعلية برنامج قائم على القصص الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الباحة. كلية التربية.

- شعلان، السيد محمد ؛ ناجي، فاطمة سامي (٢٠١٣). *ثقافة طفل الروضة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- شهبو، سامية مختار (٢٠١٩). فاعلية برنامج يستخدم القصص الإلكترونية في تحسين مفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة. *مجلة الدراسات العليا للطفولة*، كلية الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس، ٨٢ (٢٢) ، ١٧-٣٠.

- صفوت، حنان (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح باستخدام الألعاب التعليمية لتنمية ثقافات البيئات المصرية، *مجلة الطفولة*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، ع٤، ٢١٥-٢٦٠.

- العازمي، حيات ناصر يحي (٢٠١٨). *فاعلية برنامج باستخدام القصص الإلكترونية في تنمية الحصيلة اللغوية والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جنوب الوادي. كلية التربية.

- عبد الرحمن، هويدا (٢٠١٥). *إستراتيجية مقترحة للتنمية الثقافية للطفل المصري* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

- عبد العزيز ، رشا فؤاد توفيق (٢٠١٤). التربية الفنية والموسيقية كمدخل لتنمية المفاهيم المرتبطة بثقافات الشعوب لطفل الروضة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، مصر، ١٥٤(٢)، ٧٩٢-٧٧١.

- عبد ربه ، هند سليمان (٢٠١٤). *توظيف أدب الأطفال لتشكيل الوعي بالثقافات المتعددة لدى طفل الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة.

- عسقول ، محمد عبد الفتاح (٢٠١٠)، *الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي والإطار التطبيقى*(الطبعة الثانية) . غزة. مكتبة الطالب.

- عشمة، وليد محمد (٢٠٠٧). العلاقة التكاملية بين الثقافة العلمية والإعلام والتعليم الموجه للطفل العربي، *المؤتمر الإقليمي الأول "الطفل*

العربي في ظل المتغيرات المعاصرة ٢٤-٢٥ يناير"، كلية البنات، مركز البحوث والدراسات والخدمات المتكاملة، ٦٦.

- علي، نيفين أحمد خليل (٢٠١٦). وحدة مقترحة قائمة على القصص الإلكترونية في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ع١٩، ٣١٤-٢٧٣.

- علي، هشام عاطف أحمد (٢٠١٦). *تأثير التنوع الثقافي في منهج التاريخ على تنمية بعض القيم لدى معلمي وتلاميذ الصف الثاني الإعدادي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس. كلية التربية.

- عمار، حامد ؛ أحمد ، صفاء (٢٠١٢). *المرشد الأمين في تعليم البنات والبنين في القرن الحادي والعشرين* ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- كامل، علا حسن (٢٠١٨). فاعلية كتب الأطفال الإلكترونية لتنمية مفهوم الثقافات المتعددة لأطفال الروضة، *مجلة الطفولة*، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة،ع٣٠، ٢٤٧- ٥٣٤.

- الكندري ، هيا محمد إسحاق (٢٠١٥). *نمطان لتقديم القصص الإلكترونية وأثرها على تنمية بعض الخبرات والثقافة البصرية لدى أطفال ما قبل المدرسة في دولة الكويت*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا.جامعة الخليج العربي.

- كيوان، فاديا (٢٠٠٥). التنمية الثقافية أحد العناصر الأساسية للإستراتيجية الإنمائية نحو سياسة ثقافية عربية للتنمية، *المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، تونس، ٤٩-٥٢.

- مجاهد، وفاء عبد السلام (٢٠١١). *فاعلية القصص الإلكترونية التفاعلية في تنمية الوعي السياسي للأطفال* (ماجستير غير منشورة) . معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

- محفوظ، زينب أسعد (٢٠١٤). *برنامج مقترح لتنمية الثقافة السياحية لدى طفل الروضة باستخدام الوسائط المتعددة في ضوء الاتجاهات العالمية* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- محمد، أحمد برماد (٢٠١٨). أزمة التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في المدرسة الجزائرية، *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية*، الجزائر، ع١٩، ٦٠- ١٠٠.

- محمد، أحمد عبد الرضا (٢٠١٤). التنوع الثقافي والتعايش السلمي: رؤية السلامة، *مجلة الآداب*، كلية الآداب، جامعة بغداد، ع١٠٩، ٤٥- ٩٠.

- مصطفى،فهيم (٢٠٠٨). *مهارات القراءة الإلكترونية وعلاقتها بتطوير أساليب التفكير*.القاهرة : دار الفكر العربي.

- مطر، عبد الفتاح رجب ؛ مسافر، علي عبد الله (٢٠١٠)، *نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال*. الرياض. دار النشر الدولي.

- المفتي، علا (٢٠٠٩) . *أثر العولمة في تشكيل ثقافة طفل ما قبل المدرسة* (دكتوراه غير منشورة). كلية البنات. جامعة عين شمس.

- النبهان، محمد (٢٠٠٧). *قضايا الطفل في المجتمعات المعاصرة*، سوريا: دار التراث العربي.

- نظيم، آلاء كمال (٢٠١٩). *أثر استخدام القصص الإلكترونية التفاعلية في تنمية بعض مفاهيم الفضاء لدى طفل الروضة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة المنيا.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Abdullah,A.(2009): Multicultural Education in Early Childhood Issue and Challenges Cice Hiroshima University, *Journal of International cooperation in Education*, 12(1), 159-175.
- Alison,G.(2016): *Teaching Cultural Awareness Using the Four Skills*, Master of Arts in Teaching Degree at the school for international training, Brattleboro, Vermont.
- Barrett,H. (2016): Reaearching and evaluating digital storytelling as adeep learning tool, *Proceedings of Society for Information technology and teacher education international coference*, 647-654.
- Becker,B. (2012): The Transfer of Cultural Knowledge in the Early Childhood: Social and Ethnic Disparities and the Mediating Role of Familial Activities, *European Sociological Review*, Volume 26, Issuel, 39-45.
- Borg,F. (2017): *Economic in equality and sustainability preschool children's views of the economic situation of other children in the world*: Early child Development and Care, 99.

- Candreva,C. (2011): *Digital storytelling in Kindergarten: Merging Literacy*, Technology, and Multimodality.
- Condy,J. et.al.(2012): Pre-Service student's Pperceptions and experiences of digital storytelling in diverse classrooms, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(3), 278-285.
- Couldry,N. (2018): *Digital Storytelling media research and democracy: conceptual choices and alternative futures*, USA: Peter lang Publishing, Inc.
- Engle, A. (2011): *Digital storytelling*, USA: Mc-Graw Publishing.
- John,w. , Nancy, p. (2012): *The Greenwood Dictionary of Education*, Second 'Edition , Santa Barbara , California , Denver , Oxford, England.
- Matthews, G.(2018): *Digital storytelling: Tips and Resources*, Boston, Simmons College.
- Ora Geiger (2017): *Values and Ideology of aculture as reflected in its kindergarten singing*, scientific research.
- Parks,J. (2016): *Hatch early learning*, The importance of teaching Multiculturalism& Diversity.
- Porte, B.(2008): *Digital storytelling*, USA: Adobe Systems Incorporated.

- Resnik,J. (2017): Multicultural Education- Good for Business but Not for the state? The IB Curriculum and Global Capitalism, *British Journal of Education Studies*, 57(3), 217-244.
- Robin, B. (2011): *Digital storytelling Hands- ons Lab*: The Educational uses of digital storytelling, Austin.
- Roland,B. (2016): *Digital Stories in the classroom*, School Art, Vol.7, Issue105, 7-26 .
- Sangra,A.(2012): Building an Inclusive Definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual framework, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 145-159.
- Susan Randoloph (2017): *Digital storytelling gifted students*, little river elementary shool, March, 28, 2.
- William,S. (2016): This Guy is Japanese stuck in a white man's body, A discussion of meaning making, identity slippage, and cross-cultural adaptation, *Journal of Multilingual and multicultural development*, 22(1), 30-65.

برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة

* أ.د/ جيهان محمود البسيوني.*

** أ.د/ عاطف حامد زغلول.

*** آية محمد عبد الباقي جودة.

ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي قياس فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي من خلال مجموعتين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وتكونت العينة من(٣٠) طفلاً وطفلةً من أطفال روضة الحديدي والنادي الرسمية لغات بمدينة بورسعيد، وقسمت العينة إلى مجموعتين:المجموعة التجريبية وقوامها(١٥) طفلاً وطفلةً ،والمجموعة الضابطة وقوامها(١٥) طفلاً وطفلةً، واستخدمت الباحثة أيضاً قائمة مهارات

* أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية –كلية التربية– جامعة بورسعيد.

** أستاذ مناهج الطفل بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** باحثة دكتوراه بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

التمييز السمعي للبرنامج للغة الإنجليزية (إعداد الباحثة)، اختبار الذكاء المصور الذي وضعه "أوتيس–لينون" (إعداد مصطفى كامل)، والاختبار الإلكتروني المصور لقياس مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية (إعداد الباحثة)، والبرنامج القائم على إستراتيجية التفكير الإلكترونية لتنمية مهارات التمييز السمعي (إعداد الباحثة)، والذي تكوَن من (٣٠) نشاطاً،وتوصل البحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي، توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية،وأوصى البحث بتنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية لطفل الروضة.

A program based on electronic thinking maps in developing the auditory discrimination skills in English for kindergarten children

Prof.Dr/Jehan Mahmoud El-Bassuony. *
Prof.Dr / Atef Hamed Zaghloul. **
Aya Mohamed Abdel Baky Sayed Gouda. ***

Abstract:

The current research aimed to measure the effectiveness of a program based on the electronic thinking maps strategy in developing auditory discrimination skills in English in a kindergarten child, and to achieve this goal the researcher used the experimental approach with a quasi-experimental design through two groups, the control group and the experimental group, and the sample consisted of (30) children and girls. Of the children of Al-Hadidi Kindergarten and the Official Language Club in Port Said, the sample was divided into two groups: the experimental group consisting of (15) children and a girl, and the control group consisting of (15) children and girls. The researcher also used a list of skills Auditory discrimination for the program in English (the

*** Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language - Faculty of Education - Port Said University.**
**** Professor of Child Curriculum, Department of Educational Sciences, Faculty of Education Early Childhood - Port Said University.**
***** Researcher, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

researcher's preparation), the visual intelligence test developed by "Otis-Lennon" (Mustafa Kamel's preparation), the electronic video test to measure auditory discrimination skills in English (the researcher's preparation), and the program based on the electronic thinking strategy to develop auditory discrimination skills (Preparation of the researcher), which consisted of (30) activities, and the research found that there are statistically significant differences between the mean scores of the children of the experimental group in the pre and post applications to test the auditory discrimination skills in English in the kindergarten in favor of the post application, there are statistically significant differences between the mean The scores of the children of the control and experimental groups in the post application of the test of auditory discrimination skills in English in the kindergarten for the benefit of the children of the experimental group. The research recommended the development of auditory discrimination skills in English using the electronic thinking maps strategy for the kindergarten child.

الكلمات المفتاحية Keywords:

-خرائط التفكير الإلكترونية. Electronic Thinking Maps

-مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية.

Hearing discrimination skills in English

-طفل الروضة. Kindergarten child

مقدمة:

الطفولة هي أغلى وديعة من ودائع الله للإنسان فهي أمانة الأجيال، ولها نضع مستقبل وأمل البشرية لمستقبل أكثر إشراقاً وسعادةً ، وإن الاهتمام بهذه المرحلة لم يعد ضرورةً اجتماعيةً فرضتها التطورات المتلاحقة التي تعرضت لها مجتمعات العالم فحسب، بل أصبح الاهتمام به نتيجة اقتناع تربوي ونفسي وإدراك لأهمية هذه المرحلة من العمر.

إن النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة يتحدد في زيادة قدراته الاستماعية والكلامية، خاصةً أن الطفل في هذه المرحلة لديه رغبة قوية في أن يستمع، وأن يتكلم ويحقق بذلك تقدماً ملحوظاً من الناحية اللغوية.

فاللغة الإنجليزية من أكثر اللغات استخداماً في العالم في الوقت الحالى، ويرى البعض أنها لغة الاتصال الأولى عالمياً، فملايين الناس في شتى أرجاء العالم يتكلمون ويتفاهمون بها، فهي لغة العلم والمعرفة في الوقت الحاضر، ويشهد العالم اليوم ثورةً معلوماتيةً ومعرفيةً تعتمد على اللغات الأجنبية وفي مقدمة هذه اللغات اللغة الإنجليزية، حيث يعد إتقان اللغة كلغة ثانية هدفاً يسعى له الكثير من الآباء لأبنائهم؛ لكي يتمكنوا من مواكبة التطور الذي يشهده العالم.

وكي يتم تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة، وجب علينا اختيار إستراتيجيات حديثة ممتعة وشيقة للطفل تساعده على التعلم الذاتي وتنمي مهاراته و قدراته العقلية، ومن هذه الإستراتيجيات وقع الاختيار على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية، وهي تعد من أدوات التفكير البصري ؛ حيث تمثل لغة بصرية مشتركة لكلٍ من الطفل والمعلمة.

فخرائط التفكير من الإستراتيجيات الحديثة التي أثبتت نجاحها مع الأطفال من خلال توضيحها للمعلومات عن طريق الرسومات التنظيمية ، ومن هذه الدراسات Sunseri (2011) Hickie (2006) Madiri (2008) ، كما أثبتت العديد من الدراسات فاعلية إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التمييز السمعي لطفل الروضة، ومنها دراسة خلف (٢٠١٦) التي هدفت إلى تنمية المهارات اللغوية والقدرات الإبداعية لدى طفل الروضة ، ودراسة مسلم(٢٠١٧) التي هدفت إلى تعرف فاعلية خرائط التفكير كإستراتيجية في تكوين بعض المفاهيم البيولوجية لدى طفل الروضة.

مشكلة البحث:

بدأ الاحساس بمشكلة البحث من خلال تنفيذ المعلمة لأنشطة اللغة الإنجليزية في مرحلة رياض الأطفال ، حيث لاحظت الباحثة ضعفاً في مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى العديد من أطفال المرحلة؛ مما يعرضهم إلى الضعف الأكاديمي مستقبلاً، وللتأكد من وجود هذه المشكلة قامت الباحثة بتصميم استمارة استطلاع رأي، وقامت بتطبيقها على عينة قوامها (٢٥) معلمةً من معلمات رياض الأطفال على رأس العمل بالروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة بورسعيد، وتضمن استطلاع الرأي عدداً من الأسئلة منها :

- ما الصعوبات التي تواجه الأطفال في التمييز السمعي للغة الإنجليزية؟
- ماالوقت الذي يستغرقه الأطفال لتذكر أنشودة موسيقية للغة الإنجليزية؟
- هل يستطيع الطفل سرد قصة قصيرة للغة للغة الإنجليزية بعد سماعها؟
- كيف يميز الطفل الكلمات المتشابهة في النطق؟
- كيف يميز الطفل بين حروف اللغة الإنجليزية المتشابهة في النطق؟

وقد أوضحت نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

-أشارت ٥٥ % من المعلمات استخدامهن للإستراتيجيات التقليدية مثل: الحوار والمناقشة، والإلقاء، وعند سؤالهن عن إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية، فأجابت المعلمات أنه يصعب تدريب الأطفال عليها ويصعب على المعلمات تنفيذها.

-٤٥% من المعلمات أن الأطفال يستغرقوا وقتاً لتذكر أنشودة موسيقية أو قصة للغة الإنجليزية.

-٩٠% من المعلمات أكدن صعوبة تمييز الأطفال بين الحروف والكلمات المتشابهة للغة الإنجليزية.

ومن خلال ما سبق فإن مشكلة البحث تتمثل في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة. وبالبحث في الدراسات السابقة لا توجد دراسات استخدمت إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس العديد من الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما مهارات التمييز السمعي اللغة الإنجليزية المناسبة لطفل الروضة؟

٢- ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١-تحديد مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية المناسبة لطفل الروضة.
٢-إثراء المكتبة العربية ببرنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.

الأهمية التطبيقية :

١. افادة معلمات الروضة في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة.
٢. إمداد القائمين على رعاية وتربية طفل الروضة ببرنامج مُصمَم في ضوء إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة.
٣. قياس فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة.

حدود البحث:

وتتحدد فيما يلي :

- الحدود البشرية: تتمثل في أطفال الروضة للمستوي الثاني من (٥-٦) سنوات.
- الحدود المكانية: يطبق البحث في روضة مدرسة الحديدي والنادي الرسمية للغات، وهي إحدى روضات الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.
- الحدود الموضوعية: بعض مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة و باستخدام خرائط التفكير الإلكترونية.

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:

- **خرائط التفكير الإلكترونية:**

يعرفها Hyerle(2009,p13)على أنها: تنظيمات خطية منظمة ومترابطة تستخدم لتقديم المعرفة بأنماط متنوعة بصورةٍ تسهم في إكسابها وتنميتها .

ويعرفها المعيلي (٢٠١١،ص٥٥) بأنها: إستراتيجية تهتم ببناء خرائط التفكير بأدواتٍ حديثةٍ تستند على تطبيقات الحاسب وتسمح بإنشاء روابط

تشعبية للنص والرموز داخل الخريطة، و إنشاء خرائط فرعية والربط بين عناصر المعرفة وتوفير روابط لمصادر المعرفة.

وأضاف Himmele (2017,p.127) Hyerle (2014,p. 27) أن خرائط التفكير تتضمن ستة أنواع من المهارات المعرفية كما ذكر بنيامين، والتي يتم تقسيمها إلى مهارات تفكير عليا ودنيا ، تتضمن المهارات الدنيا (المعرفة ،الفهم ،التطبيق)، بينما تتضمن المهارات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) .

من خلال التعريفات السابقة تعرفها الباحثة إجرائيًا:

هي أداة من أدوات التفكير البصري، وهناك ثمانية أنواع من خرائط التفكير هي: (خريطة الدائرة، خريطة الفقاعة المزدوجة، خريطة الشجرة، خريطة التدفق، خريطة الدعامة، خريطة الجسر، وخريطة الفقاعة، خريطة التدفق المتعددة).

- **مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية:**

يعرفها مدكور(٢٠٠٧) بأنها : مهارة من مهارات الاستماع، وتشمل على مهارات فرعية منها تعارف الأصوات المختلفة، وتحديد مصدر الصوت والتمييز بين النغمات الصوتية، وإعادة سرد القصة.

كما يعرفها terry(٢٠٠٨) بأنها: الإنصات إلى المثيرات الصوتية بانتباهٍ، وهذا الإنصات يحتاج إلى تدريبٍ متواصلٍ من قِبَل المعلم للطفل، وبخاصة إذا عرف مدى ضيق الانتباه وقصر مدته في نفس الوقت.

ويذكر أبو حطب(٢٠١١) بأنها: القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، والتمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات ،وتشتمل

هذه القدرة أيضاً على التمييز بين الأصوات الأساسية وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

وتعرفها الباحثة إجرائياً: درجة الطفل في الاختبار المُعَد؛ لقياس قدرته على التمييز السمعي للمهارات الآتية: تحديد الكلمة التي تبدأ بالحرف نفسه الذي تبدأ به الكلمة المسموعة، تحديد الكلمات المتشابهة في النطق، تمييز الاختلاف بين حرفين متشابهين في النطق قد يسببان التباساً عند الطفل، التمييز بين الكلمتين المتشابهتين في عدد الحروف الصوتية ، تمييز الكلمات الموزونة.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً :إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية:

تساعد خرائط التفكير الأطفال على أن يصبحوا بنائين وقادرين على تكوين صلاتٍ واضحةٍ بين التفكير والمعنى والتعلم؛ لذلك تساعد خرائط التفكير المعلم و الطفل على بناء المعرفة، تساعد أيضاً خرائط التفكير الأطفال على إنشاء محتوى خاص بهم، خلق التعاون بين الأطفال داخل الفصل، أن يصبحوا نشطين و منتجين، وأن يكونوا قادرين على حل المشكلات (Hyrle, 2009,p30).

أهمية خرائط التفكير:

واتفق كلٌ من (Holz Idon,2003; Man,2004; Abuowda,2014) على أنه تكمن أهمية خرائط التفكير في أنها:

- تركز انتباه الأطفال على الأفكار بسهولةٍ؛لتسهل عملية التذكر.
- تساعد على حرية التفكير والإستكشاف، تبادل المعلومات بينهم.

- توفر تغذية راجعة للأفكار والمعاني المعقدة، ممارسة العمليات العلمية المختلفة.
- تسمح بتغيير وتطوير الأفكار والتعبير عنها بطريقةٍ مفهومةٍ.
- تتميز بالتنوع لتلبية احتياجات جميع الأطفال ومراعاة الفروق الفردية بينهم.
- المعرفة المنظمة على إيجاد العلاقات والترابط بينهما وبين المفاهيم الموجودة.
- تساهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة.
- تستخدم كأدوات تعلم،وأدوات تقييم.
- تساهم في الربط بين خبرات التعلم السابقة،والخبرات الحالية.
- تساهم في تنمية بعض المهارات الاجتماعية كالتعاون.

وأضاف (Gibbs(2010,p.85 أن أهمية خرائط التفكير، تتمثل في:

- بقاء أثر التعلم.
- مناسبة لجميع المراحل العمرية.
- تسهل عملية التفكير الإبداعي.
- ربط المفاهيم الجديدة وتمييزها عن المفاهيم المتشابهة.
- تساعد على التفاعل بين المتعلمين وبذلك تدعم التعلم التفاعلي.

وتؤكد على ذلك دراسة (Lopez (2011,p.30 التي استخدمت خرائط التفكير الإلكترونية في تطوير اللغة الأكاديمية لمتعلمي اللغة الإنجليزية من خلال استطلاعات الرأي والمقابلات، وجد Lopez أن تأثير خرائط التفكير على دارسي اللغة الإنجليزية كان له تأثيراً كبيراً خاصةً في اللغة الأكاديمية.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن من فوائد وأهمية إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية ما يلي :

١) تساعد على مراعاة الفروق الفردية من الأطفال.
٢) تسهل على الأطفال تذكر المعلومات بطريقةٍ بسيطةٍ.
٣) الوصول إلى حلول إبداعية من نتاج عقل الطفل نفسه.
٤) تعمل على إعمال العقل واستخدام قدراته الذهنية.

خصائص خرائط التفكير الإلكترونية:

ويرى Hyrle(2004,p.66) بأن خصائص خرائط التفكير هي:

١) الثبات : الشكل الذي يتكون منه كل خريطة فريد وثابت، ويعكس المهارة المعرفية التي يتم تحديدها.
٢) المرونة : المهارة المعرفية والرسم الأولي للخريطة، يتسم بالمرونة يؤدي إلى عددٍ لا حصر له من الطرق التي يمكن أن تنمو بها الخريطة.
٣) التطور : بسبب الشكل الثابت الومرن للخريطة فإن أي متعلم في أي سن يمكن أن يبدأ بورقةٍ بيضاءٍ، ويرسم خريطة ليعرض أفكاره.

وأضاف كلٌ من المسعودي(٢٠١٢) العزيمة ومقبل(٢٠١٣) بأنها:

- هرمية ومنظمة: تتميز خرائط التفكير بسمة الهرمية، وتعني الهرمية أن المفاهيم أكثر شمولاً تأتي في قمة الخريطة، وتعلو عى المفاهيم والقضايا الأقل شمولاً.
- مترابطة: يجب أن يكون هناك ترابط بين المفاهيم والأفكار المدرجة بالخريطة، وهذا الترابط يكون عبر الوصلات الخطية والأسهم التي تصاحبها عبارات.

- تكاملية:حيث أن المفاهيم والأفكار المدرجة ضمن الخريطة تعمل لتتكامل في توضيح موضوع محد.
- شمولية:حيث تشتمل على الأفكار والمفاهيم الرئيسية التي جاءت في مضمون الموضوعات بشكلٍ شاملٍ.

ومن خلال ما سبق توضح البحثة أن أهم خصائص خرائط التفكير الإلكترونية:

- وضوح المفاهيم الرئيسية.
- سهولة استرجاع المعلومات عن طريق رسم الخريطة.
- جذب انتباه الأطفال.
- مرونتها لتراعي الفروق الفردية بين الأطفال.

أنواع خرائط التفكير الإلكترونية:

اتفق كلٌ من (Hyerle,2004؛ Holzman,2004) بأنه: :يوجد ثمانية أنماط لخرائط التفكير وهي خريطة الدائرة،خريطة الفقاعة،خريطة الفقاعة المزدوجة،خريطة الشجرة،خريطة الدعامة،خريطة التدفق ،خريطة التدفق المتعدد،وتندرج تحت كل منها مهارات فرعية وهي:

١- مهارات التركيز(Focusing Skills):

- تحديد المشكلات.
- صياغة الأهداف.

٢-مهارات جمع المعلومات(Information Gathering Skills)

- الملاحظة.
- صياغة الأسئلة.

٣- مهارات التذكر (Remembering Skills)

- الترميز.
- الاستدعاء.

ومن أنواع خرائط التفكير الإلكترونية التي تم استخدامها في البحث:

وحددها كلٌ من (Hyerle,2004؛ Holzman,2004؛ Hyeler,2009 ؛خلف،٢٠١١)

- **خريطة الدائرة Circle Map:** وهي تستخدم للبحث عن السباق، غالباً ما تستخدم في العصف الذهني، وتمكن الأطفال من إنشاء المعلومات ذات صلة بالموضوع الذي يمثله مركز الدائرة ، تنمي هذه الخريطة مهارة التعريف والتحديد.

-الأسئلة التي تعبر عن خريطة الدائرة:

- كيف تحدد؟
- ما تعرف عن الفكرة أو الشئ ؟
- ما المحتوى ؟
- ما هو إطارك المرجعي ؟

وتساعد خريطة الدائرة علي :

- تعريف الكلمات عن طريق عرض الكلمات.
- تحديد نقطة البدء والانطلاق.
- التركيز على شيء واحد فقط لجذب أنظار الأطفال.

شكل (١) يوضح خريطة الدائرة

وتؤكد دراسة Sunseri (2011) على تأثير استخدام خرائط التفكير، ومن أهم هذه الخرائط خريطة الدائرة التي لديها القدرة على التكوين اللغوي وإدراك عملية الكتابة للأطفال في المرحلة الابتدائية. أظهرت النتائج أن الأطفال الذين استخدموا خريطة الدائرة في عملية الكتابة حققوا نتائجاً أفضل من الأطفال في المجموعة الضابطة الذين استخدموا طرقاً أخرى من الرسومات التنظيمية.

ومثال على ذلك فقد استخدمتها الباحثة في تحديد الحروف المشتركة في الكلمات الآتية :

Skirt - T.Shirt - Shirt
Van - Man - fan

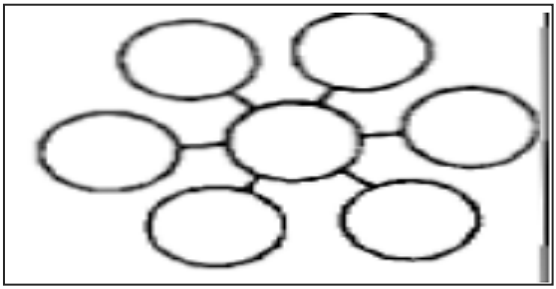
- **خريطة الفقاعة:** : تم تصميمها لعملية الوصف، وتستخدم هذه الخريطة لتحديد سمات الشخصية (فنون اللغة) ، والسمات الثقافية (الدراسات الاجتماعية) ، والخصائص (العلوم) أو الصفات (الرياضيات) ، تنمي هذه الخريطة مهارة الوصف والصفات.

- الأسئلة التي تعبر عن خريطة الفقاعة:

- كيف تصف هذا الشيء ؟
- أي الصفات / الخصائص تكون أفضل في وصف هذا الشيء؟

وتساعد خريطة الفقاعة على :

- وصف الخصائص باستخدام الصفات.
- الإمداد بالتفاصيل الوصفية للكتابة.
- إثراء قدرات الأطفال لامتداد عملية الوصف.



شكل(٢) يوضح خريطة الفقاعة

وتثبت دراسة Fan (2016) من خلال تطبيق إستراتيجية خرائط التفكير لدعم تفكير الأطفال وصنع القرار في برنامج الكتابة في إحدى المدارس الابتدائية في تايوان، استخدم الأطفال الفقاعة في برنامج الكتابة لمدة خمسة مرات على مدار أسبوعين. أثبتت الدراسة فعالية خرائط التفكير في تسهيل وإثراء عملية الكتابة، تقديم الأفكار لكتابة المقالات.

وقد استخدمت الباحثة هذه الخريطة في أنشطة متعددة، ومثال على ذلك عندما قامت بتقديم حرف F في وسط الخريطة ومن حولها كلمات تبدأ بحرف F مثل Flag – Frog -fig

First - Fan

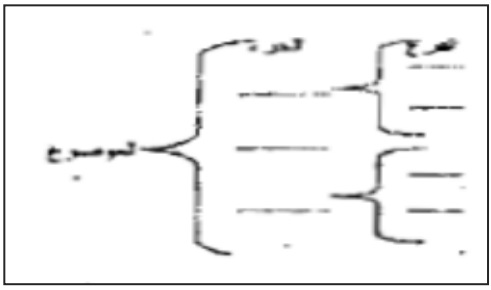
- **خريطة الدعامة:** تستخدم لتحديد العلاقات بين الجزء والكل أو بين الجزء والأجزاء الأصغر ، حيث تدعم هذه الخريطة الإستدلال المنطقي والفهم لكيفية تحديد الحدود المادية،تنمي هذه الخريطة مهارة الكل والجزء.

- الأسئلة التي تعبر عن خريطة الدعامة:

- ما الأجزاء المكونة والأجزاء الفرعية لبنية هذا الموضوع ككل ؟

وتساعد خريطة الدعامة على :

- فهم العلاقات بين الكل والجزء.
- وضع إطار للفهم.
- تحليل الأهداف بعد قراءة موضوع معين.



شكل(٣) يوضح خريطة الدعامة

وتؤكد دراسة Innovative(2001) على أثر خريطة التدفق في تدريس مهارات التفكير أثناء تدريسها للأطفال ،مما يعمق الفهم في عقول الأطفال أثناء تنظيمهم للمعلومات المختلفة ضمن إطار جديد.

ومثال على ذلك:

استخدمت الباحثة هذه الخريطة في أكثر من نشاطٍ، منها وضع كلمة Family وتحتها كلمات لآخر حرف وهو Y في أول وآخر ووسط الكلمة وهما Young - Funny - Bicycle .

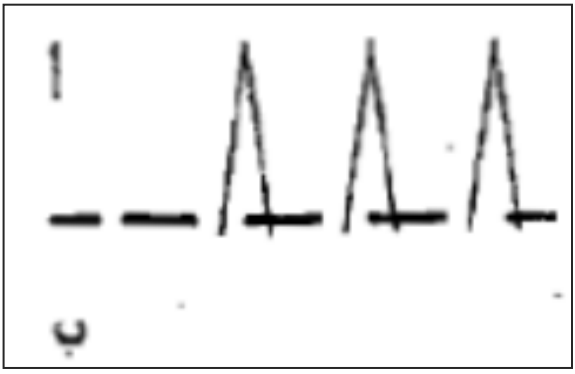
- **خريطة الجسر Bridge Map** : توفر مساراً مرئياً لإنشاء وتفسير التشابهات ، تستخدم هذه الخريطة أيضاً لتطوير المفاهيم التناظرية والمفاهيم المجازية المحتوى، تنمي هذه الخريطة مهارة المتشابهات والمتناظرات.

-الأسئلة التي تعبر عن خريطة الجسر:

- ما التشابه الذي استخدم ؟
- ما دلالة الاستعارة؟

- وتساعد خريطة الجسر على:

- فهم التناظرات والتشابهات.
- تطور المفاهيم وتحولها من تفكيرٍ لآخر.
- تعزيز فهم العلاقة بين الأشياء.



شكل(٤) يوضح خريطة الجسر

فكل واحدة من خرائط التفكير تتوافق مع إحدى عمليات التفكير، و يكون لها هدفاً محدداً لإتمامه و لكن جميع الخرائط تدعم استدعاء المعلومات من خلال التصور المرئي (Aikman,2014,p55).

قدمتها الباحثة للأطفال عن طريق عرض بعض الأفعال وعكسها مثل Happy,Sad-Thin,Fat- Tall,Short وغيرها ، والعلاقات المكانية أيضاً مثل On,In,Under.

وترى الباحثة أن خرائط التفكير مرنة بحيث يمكن استخدام كل خريطة لأكثر من نشاطٍ، ويمكن التعديل فيها بما يتناسب مع مرحلة الأطفال العمرية والفروق الفردية.

وعلى سبيل المثال، تستخدم الخريطة الدائرية للعصف الذهني،الفقاعة للوصف، الفقاعة المزدوجة للمقارنة والتباين، خريطة الدعامة تستخدم لتحليل العلاقات، خريطة التدفق تستخدم لتسلسل الأحداث، التدفق المتعدد لتحديد السبب و التأثير، أما خريطة الجسر فتستخدم لمقارنة أفكار النص والتصنيف.

وتستخدم خريطة الدائرة لاستثارة الأفكار ، خريطة الفقاعة لوصفها ، خريطة الفقاعة المزدوجة للمقارنة والتباين ، خريطة الدعامة للعلاقات الكاملة / الجزئية ، خريطة التدفق لتسلسل الأحداث ، التدفق المتعدد لتحديد السبب والتأثير ، أخيراً ، خريطة الجسر لمقارنة أفكار النص (Murbiyan,2015,p.589).

وأُجري Omar & Albakri (2016) دراسة حالة في إحدى المدارس حيث قاموا باستخدام خرائط التفكير في تدريس اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج أن خرائط التفكير فعالة في تعليم اللغة الإنجليزية.

من خلال ما سبق تتضح أهمية إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية ومدى ملائمتها للمرحلة العمرية للأطفال؛ لتنوعها حيث أنها تتكون من ثمان خرائط وهي: خريطة الدائرة، خريطة الفقاعة، خريطة الفقاعة المزدوجة،

خريطة الشجرة،خريطة التدفق، خريطة التدفق المتعدد. ولكل خريطة استخدام مختلف يتناسب معها،وكذلك فمن خصائص إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية المرونة، والتطور، والتكامل وهذا ما يتناسب مع مرحلة رياض الأطفال .

فإستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية تهتم بجميع حواس الطفل حيث أن الطفل يتعلم من خلال حواسه، وتساعده على ربط الأفكار والتذكر عند رسم الخريطة . وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت فعالية إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة وكافة الصفوف.

ثانياً : مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية:

ويتفق كلٌ من السباعي (٢٠٠٣)، franquiz (2008) في تحديد أهمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية للطفل في النقاط الآتية :

١- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحاً.

٢- تنمية الذاكرة السمعية وتدريبها على الاحتفاظ بالمعلومات لمدةٍ أطول.

٣- زيادة مدى الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للقصص للغة الإنجليزية.

٤- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الكلمات والجمل البسيطة للغة الإنجليزية.

٥- تنمية القدرة على تتبع المسموع، والتدريب على فهم المسموع في سرعةٍ ودقةٍ .

٦- مساعدة الطفل في التخيل، وكذلك على تنظيم أفكاره لصورةٍ مرتبةٍ ومتسلسلةٍ .

وأشارت نتائج دراسة شعباني(٢٠١٦) على أن التدريب المستمر والمكثف لمهارات التمييز السمعي لطفل الروضة يساعده في تعلم المهارات اللغوية المختلفة.

وأكدت دراسة محمد (٢٠١٢) على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية أثر برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي للغة العربية لطفل الروضة.

عمليات التمييز السمعي للغة الإنجليزية:

١- الانتباه :

هو عملية تركيز الشعور في شيء مثير سواء أكان هذا المثير حسياً أم معنوياً ، وأشارت الدراسات بأن عدد قليل جداً من الأطفال يستطيعون التركيز لمدة عشرين ثانية دون تشتت تركيزهم وانتباههم إلى مثيرات أخرى.

٢- الفهم :

التواصل الشفوي بين المتحدث والمستمع لا بد أن يقوم على فكرة موجودة في ذهن المتكلم يريد توصيلها أو بثها في عقل المستمع ؛ ليقوم المستمع بمشاركة المتكلم فيها ويتبادلان الآراء وطرح وجهات النظر، و يقوم المستمع بعد عملية إرسال الرسالة مباشرةً بعدة عملياتٍ منها تفسير شفرة الرسالة المطروحة ، تكوين صور ذهنية عن الرسائل اللغوية .

٣- التقويم :

هي العملية الثالثة من عمليات الاستماع، حيث تأتي هذه العملية بعد تركيز الانتباه على الرسالة ، ومحاولة فهمها على وجهها الصحيح ، كما أن عملية التقويم تتضمن إصدار أحكام موضوعية حول كافة جوانب عملية

التواصل من مناسبة الرسالة المقدمة، تمكن المتحدث، وضوح الرسالة مناسبة وقت عرض الرسالة ووضوح الهدف منها(شعبان، ٢٠١١،ص ١٠٢ – ١٠٥).

عناصر التمييز السمعي :

يتكون من عدة عناصر و هي :

١- **المتحدث:** ويعد أحد العناصر المهمة والرئيسة في عملية الاستماع ، إذ يختار محتوى رسالة معينة (فكر ومعاني) ليعبر بها للمستمع عما يريد ، و تتوقف فاعلية الاستماع على مجموعة من العوامل المتصلة بها وأهمها ما يلي : (سرعة المتحدث ، لهجته ، درجة انفعاله ، مكانته) .

٢- **الرسالة:** وهي حصيلة وضع فكر المتحدث في رمز أو عبارة عن الحديث أو الكلمات المنطوقة ، إذ يمثل الكلام جزءاً منها .

أما باقي المعاني فتكمن خارج الكلمات المنطوقة، وخاصةً في طريقة نطق الكلام والحركات التي يقوم بها الفرد ، وغير ذلك من مكونات اللغة غير اللفظية. وتؤثر طبيعة الرسالة على عملية الاستماع من زوايا عديدة (الألفاظ والصياغات والمعاني ،الصوت ، التعبير بالوجه ، حركات الجسد والأيدي).

٣- **المستمع** : وهو الطرف الأساسي في عملية التواصل . و هو الذي يستغل المؤثرات الصوتية ، فيقوم بتمييزها وإدراكها وبه يتحقق هدف المتحدث من عملية الإرسال.

٤- **الإدراك:** عملية تفسير المعلومات الواردة، وتكوين المفاهيم والتصورات ، وهو مرتبط بكل مظاهر النشاط الذهني للإنسان ، ومن ثم تأثيره المباشر

وغير المباشر على استجابات المستمع والتقويم ، وتدوين ملاحظات عن موضوع الاستماع.

٥- **الظروف البيئية:** تؤثر البيئة التي يتم فيها الاستماع على مدى فاعلية الاستماع ، و ذلك من خلال متغيرات عدة أهمها الطقس، والحرارة ، والضوضاء، والمقعد المستخدم للجلوس.

٦- **التشويش:** و هو مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى ظهور اختلافات بين الرسالة المنطوقة والرسالة المسموعة و هو نوعان :

أ- **تشويش ميكانيكي** : ويعني أي تغير أو أي تداخل فني يطرأ على إرسال الإشارة في رحلتها إلى مصدر المعلومات إلى الهدف الذي يريد المتحدث الوصول إليه.

ب- **تشويش دلالي** : ويحدث عند توافر ظروف معينة مثل: وجود أسباب خاصة لإساءة فهم المتحدث، وعدم انتباه المستمع وصعوبة موضوع الحديث.

٧- **رجع الصدى** : ويتمثل في مجموعة الاستجابات اللفظية وغير اللفظية بين طرفي عملية الاستماع ، وتمثل الأساس لاستمرار التفاعل في عملية التواصل (محمد ، ٢٠٠٦ ،ص ١٧١ – ١٧٢).

وأكدت على ذلك دراسة Neslihan (2020) أن التمييز السمعي عند الأطفال لا يتأثر بالمتغيرات المختلفة مثل الجنس والسن والبيئة.

مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية:

حدد عبد العاطي(٢٠٠٩) مهارات التمييز السمعي في:

أ- إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني واستنتاج معاني الألفاظ الصعبة من السياق عند السماع.

ب- فهم الأفكار، وإدراك العلاقة فيما بينها.
ج- تقويم وجهات نظر المتحدث ، وما يطرحه من آراءٍ.
د- تدريب الطفل على تلخيص ما سمعه.
هـ- التدريب على تذكر الخبرات السابقة وربطها بالخبرات الحالية.
و- الاهتمام بالمفردات والألفاظ الصعبة وغير المألوفة .
ز- التدريب على استخراج اهم العناصرالواردة في المادة المسموعة، و كذلك استخراج الأهداف والنتائج.
ح- تدريب الأطفال على كيفية تدوين الملاحظات في أثناء الاستماع.
ط- التدريب على حسن الإصغاء والاستجابة الفعالة ومتابعة المتحدث باهتمامٍ .

وحدد (Gavin Reid ,2007,p.63) مهارات التمييز السمعي:

- تحديد الكلمة التي تبدأ بالحرف نفسه الذي تبدأ به الكلمة المسموعة.
- تحديد الكلمات المتشابهة في النطق.
- تمييز الاختلاف بين حرفين متشابهين في النطق قد يسببان التباساً عند الطفل.
- التمييز بين الكلمتين المتشابهتين في عدد الحروف الصوتية .
- تمييز الكلمات الموزونة.

ووضحت دراسة الشريف (٢٠٠٧) الأثر الإيجابي لمهارات التمييز السمعي لدي أطفال الروضة من خلال نتائج الدراسة التي كانت لصالح المجموعة التجريبية.

وأثبتت نتائج دراسة Kabesh(2016) فعالية خرائط التفكير في تنمية الفهم السمعي لدى الأطفال، ووجود نتائج ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

مبررات اختيار إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية التمييز السمعي للغة الإنجليزية:

١-تهتم خرائط التفكير الإلكترونية بجميع حواس الطفل السمع والبصر، فخرائط التفكير فضلًا على أنها لغة بصرية إلا أنه يستمع إلى شرح المعلمة.

٢-تسهم خرائط التفكير في تكوين رؤيةٍ متكاملةٍ حول موضوعات وأنشطة المهارات اللغوية، فخريطة الشجرة لجسم الإنسان.

٣-تستخدم خرائط التدفق في رواية القصص للأطفال، ومناقشة الأطفال في أحداث كل مشهد، وطرح الأسئلة وتحفيز الأطفال على روايتها وتقليد أصوات الشخصيات.

٤-تساعد خرائط التفكير الأطفال على رؤية كيفية ربط الكلمات والأفكار بعضها البعض.

٥-إستراتيجية خرائط التفكير تبني لدى الطفل معلومات مسبقة وتجعل الطفل نشطاً في عملية القراءة، فهي تساعد الطفل على استرجاع ما يعرفه حول هذا الموضوع وتوسيع معرفته (Hyerle,Curtis,2004p. 91).

خرائط التفكير ملائمة لتدريس اللغة الإنجليزية؛ لأنها تساعد الأطفال في إتقان المهارات المطلوبة إتقانها. التخصيص، والتعاون، والتواصل، والتعلم غير الرسمي، والإنتاجية، وإنشاء المحتوى أصبحت من الجوانب الرئيسية المطلوب من تلاميذ اللغة الانجليزية إتقانها.
(McLoughlin&Lee, 2008,p.55; Redecker & Punie,2013, p.23)

تساعد خرائط التفكير الأطفال أن يصبحوا بنائيين وقادرين على تكوين صلات واضحة بين التفكير والمعنى والتعلم. لذلك تساعد خرائط التفكير

المعلم والطفل على بناء المعرفة. تساعد أيضاً خرائط التفكير الأطفال على إنشاء محتوى خاص بهم، خلق التعاون بين الأطفال داخل الفصل، أن يصبحوا نشطين ومنتجين، وأن يكونوا قادرين على حل المشكلات. (Hyrle, 2009,p30)

يمكن استخدام خرائط التفكير في جميع مستويات الصفوف مع العديد من أشكال المحتوى. فهي أدوات قيّمة يمكن أن تساعد المعلمين في عملية التعليم والتعلم. بالنسبة للاطفال، يمكنهم الاستفادة من خرائط التفكير كتقنية جديدة يمكن استكشافها في أي مادةٍ أو مهارةٍ إلى جانب اللغة الإنجليزية. سيعمل ذلك على بناء أطفال خلاقين ومبدعين ولديهم مهارات حل المشكلات (Long & Carlson, 2011p.68).

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

تستخدم الباحثة في البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية؛ وذلك لقياس مدى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد حجب أطفال المجموعة الضابطة وعدم تعرضهم للمتغير المستقل.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بعد إجراء اختبار القدرة العقلية (إعداد أوتيس – لينون ترجمة مصطفى كامل:٢٠٠٩) بروضة الحديدي والنادي الرسمية لغات التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد، حيث أن عدد الأطفال في المستوى الثاني (٢٠٥) طفلاً وطفلةً وكانت العينة على (٣٠)

طفلاً وطفلةً، وتم تقسيمهم إلى (١٥) طفلاً وطفلةً مجموعة تجريبية و(١٥) طفلاً وطفلةً مجموعة ضابطة، وتم التأكد من تكافؤ أطفال المجموعتين في المتغيرات التالية:

(أ) – مستوى الذكاء.

(ب) – الدرجات القبلية على اختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية.

أدوات البحث:

- اختبار الذكاء المصور . (إعداد أوتيس –لينون، ترجمة مصطفى كامل:٢٠٠٩)
- قائمة مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية. (إعداد الباحثة)
- اختبار إلكتروني مصور لقياس مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.(إعداد الباحثة)
- برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير لتنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.(إعداد الباحثة)

١- اختبار الذكاء المصور. (إعداد أوتيس –لينون، ترجمة مصطفى كامل:٢٠٠٩)

وتم استخدام هذا الاختبار لتحديد مدى قدرات الأطفال العقلية، ويركز هذا الاختبار على قياس قدرة الأطفال على الاستدلال Reasoning من خلال شمولها على عينة من الفقرات اللفظية و الرمزية و التشكيلية (ألفاظ – رموز – أشكال) ، حيث تمثل مدى واسعاً من القدرات المعرفية Cognitive . وقد تم بناء هذه البطارية من الاختبارات للوصول إلى قياسٍ يُعتمد عليه للعامل العام (ع) أو عامل القدرة العقلية العامة. و بالتالي فإن الدرجة الكلية الواحدة التي نحصل عليها في أي مستوى من المستويات

المكونة للبطارية ، تلخص أداء الطفل على مجموعة من المواد الاختيارية ، ثم انتقاؤها على أساس إسهامها في تقدير العامل العام لدى الطفل .

ويتكون الاختبار من ٣٢ مفردة، ويتم تقسيم الاختبار على ثلاث أقسام، حيث يتم تجميع كل قسم على حدى، وأعلى درجة يمكن للطفل الحصول عليها ٥٥ درجةً.

٢- قائمة مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية:

بعد الإطلاع على المراجع والدراسات السابقة قامت الباحثة بتصميم قائمة المهارات الأساسية التمييز السمعي للغة الإنجليزية، والتي يجب تنميتها لدى أطفال الروضة وهي:

- يتعرف على الأصوات المختلفة في البيئة.
- يعيد سرد القصة التي حكيت له.
- يصف الشخصيات التي وُرِد ذكرها في القصة.
- تحديد الكلمات المتشابهة في النطق.
- تمييز الاختلاف بين حرفين متشابهين في النطق قد يسببان التباساً عند الطفل.
- التمييز بين الكلمتين المتشابهتين في عدد الحروف الصوتية .
- تمييز الكلمات الموزونة.

صدق المحكمين:

تم عرض قائمة المهارات الأساسية للتمييز السمعي للغة الإنجليزية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، ورياض الأطفال، للتأكد من صدق الاستمارة.

وذلك من خلال إبداء آرائهم حول:

- مدى وضوح المهارات التي تتضمنها القائمة.
- ملاءمة المهارات مع المرحلة العمرية لأطفال الروضة.

وجاءت آراء المحكمين بالموافقة على العبارة الأولى والثانية، وتعديل العبارة رقم (٣) من ذكر الشخصيات الموجودة بالقصة إلى يصف الشخصيات التي وُرِد ذكرها في القصة، والموافقة على العبارة رقم(٤)، وتعديل العبارة رقم (٥) تحديد الحروف المتشابهة في النطق إلى تمييز الاختلاف بين حرفين متشابهين في النطق قد يسببان التباساً في النطق، وتم حذف العبارة رقم (٦) وإضافة عبارتين، وبذلك أصبحت عدد المفردات (٧).

٣- اختبار إلكتروني مصور لقياس مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة:

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف بناء هذا الاختبار إلى قياس مدى فاعلية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في الكشف عن مدى ما تحقق من تنمية لمهارات التمييز السمعي لأطفال الروضة قبل وبعد البحث كمؤشر على مدى فاعلية البرنامج.

- **بناء الاختبار وتحديد مفرداته:**

واعتمد بناء الاختبار على الخطوات التالية:

أ- تحديد عدد المفردات:

تم تحديد عدد المفردات في كل مستوى من مستويات (التذكر- الاستيعاب- التطبيق) لكل مهارة من مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية.

ب- تحديد نوع المفردات:

اعتمدت الباحثة في تحديد نوع مفردات الاختبار على:

- الأهداف المقاسة والمستويات المعرفية المراد قياسها.
- خصائص طفل الروضة.

وقد تم استخدام نوعان من الأسئلة الموضوعية ومنها(الاختيار من متعدد- توصيل)، وذلك للأسباب الآتية:

- ما يميز هذا النوع من الأسئلة سرعة الاستجابة، وسهولة التصحيح، بالإضافة إلى أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات عالية.
- إمكانية دعم تلك الأسئلة بالصور التي تساعد الطفل على وضوح الأسئلة، وبالتالي سهولة الإجابة عليها.

حساب صدق الاختبار:

ويُقصد بصدق الاختبار: قدرة الاختيار على قياس ما وُضِعَ من أجله، أي قياس مؤشر صدق بنود الاختبار وارتباطها بالهدف العام من الاختبار وهو " قياس استعداد طفل الروضة للتمييز السمعي للغة الإنجليزية ". وقامت الباحثة بقياس صدق الاختبار بالطرق التالية:

(١) صدق الأساتذة المحكمين :

قامت الباحثة بعرض الاختبار وما يشمله من مفردات بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في المجال ن= (٩) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول ملائمة بنود الاختبار وسلامة الصياغة اللغوية ومدى ارتباطها بالهدف العام من الاختبار وأيضاً بالأبعاد المفردة، وقد تراوحت النسبة المئوية لآراء الخبراء حول الموافقة على مفردات وأبعاد الاختبار ما بين ٨ من ٩%= ٨٨،٩=٨٩% تقريباً، وهي نسبة تدل على

صدق الاختبار وما اشتمله من بنود، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشارت إليها آراء الأساتذة الخبراء من حيث تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات، وحذف البعض منها؛ لأنه يؤدي نفس المعنى بالتشابه مع بنود أخرى أو التبديل بين بنود الأبعاد المفردة.

(ب) الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقتين:

١- تم تطبيق الاختبار على عينة التقنين وعددها (١٥) طفلاً وطفلةً بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، حيث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٢)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (ن " عينة التقنين" =٢٥) / (ن للبنود =٢٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١	١**٠،٩١٨	١١	**٠،٨٤٦
٢	**٠،٩٠٢	١٢	**٠،٩٢٧
٣	**٠،٨٨٨	١٣	**٠،٨٨٨
٤	**٠،٨٩٠	١٤	**٠،٨٧٦
٥	**٠،٨٧١	١٥	**٠،٩٠٩
٦	**٠،٨٨٨	١٦	**٠،٩٢٣
٧	**٠،٨٠٧	١٧	**٠،٩٥٢
٨	**٠،٩١٤	١٨	**٠،٨٩٥
٩	**٠،٩٧٢	١٩	**٠،٨٨٧
١٠	**٠،٨٦٣	٢٠	**٠،٩٢٦

يتضح من جدول (٢) ما يلي: تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة على حدى، والدرجة الكلية للاختبار ما بين (٠،٨٠٧- ٠،٩٧٢) وهي معاملات ارتباطية دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الصدق.

جدول (٣) ثبات أبعاد الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ (ن = ٢٥)

البُعد	معامل الارتباط
البُعد الأول: (تمييز الحروف الساكنة)	**٠،٨٩٧
البُعد الثاني: (تمييز الحروف المتحركة)	**٠،٩٠٦
البُعد الثالث: (تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف)	**٠،٩١٨
البُعد الرابع: (تمييز الحروف الموزونة)	**٠،٨٩٩
البُعد الخامس: (تحديد الكلمات)	**٠,٩١٠

٤- برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة:

الهدف العام للبرنامج: تنمية بعض مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية.

ضبط البرنامج :

تنمية بعض مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية وهي:

١) تمييز الحروف الساكنة.

٢) تمييز الحروف المتحركة.

٣) تمييز الاختلاف بين الحروف الساكنة والمتحركة.
٤) تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الحرف.
٥) تمييز الكلمات الموزونة.
٦) تمييز الحروف الصامتة.
٧) تحديد الكلمات.

ضبط البرنامج :

قامت الباحثة بإعداد برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية، وللتأكد من صلاحيته وضبطه اعتمدت الباحثة على جانبين هما:

- استطلاع رأي المتخصصين.
- إجراء تجربة استكشافية.

استطلاع رأي المتخصصين:

تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة الإنجليزية ورياض الأطفال، بالإضافة إلى عددٍ من الموجهات والمعلمات ذوات الخبرة في مجال رياض الأطفال ، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة البرنامج من حيث:

- أساسيات البرنامج.
- المادة التكوينية المكتوبة.
- تنوع الوسائل التعليمية.
- مناسبة ترتيب عرض موضوعات البرنامج.
- الأهداف السلوكية للمحتوى الخاص بكل مهارة.
- الأنشطة المتضمنة لتحقيق الأهداف المقصودة.

- التدريبات المتضمنة في البرنامج.
- الاختبارات البنائية.

وفيما يلي عرض لآراء المحكمين وملاحظاتهم والتي أُجرِيت التعديلات في ضوئها، فقد أجمع المحكمون على:

- أن البرنامج قد التزمت فيه الباحثة بأساسيات إعداده.
- ملاءمة المادة التعليمية المكتوبة لمعلمة الروضة، حيث أنها بسيطة وسهلة ويمكن للمعلمة فهمها وتقديمها للأطفال.
- مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة مع طبيعة كل مفهوم.
- مناسبة ترتيب عرض موضوعات البرنامج من البسيط إلى الأكثر تعقيداً.
- تنوع الأنشطة وشمولها لموضوعات كل وحدة ومناسبتها لخصائص طفل الروضة .

إجراءات تنفيذ البرنامج:

بعد إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني، وبعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث،اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراءات البحث.

أولاً:إجراءات قبل التطبيق:

أ- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد تحديد الباحثة لعينة البحث قامت بعقد٣ مقابلات للتعرف على الطفل والوالدين والمعلمين والهدف من تلك المقابلات:

- التعرف على الطفل.
- جمع بعض المعلومات عن قدرات الأطفال.

- إقامة علاقة طيبة مع الوالدين، والتأكيد على أهمية دورهم في نجاح البرنامج من خلال الأنشطة المنزلية التي تقدمها المعلمة للوالدين.

ب- إعداد قاعة التطبيق:

نظراً لعدم توافر بعض الإمكانات في الروضة، فقامت الباحثة بتوفير وتنظيم الإمكانات اللازمة لتنفيذ البرنامج حيث قامت الباحثة بما يلي:

- إعداد الوسائل والأدوات التعليمية المتضمنة في كل مهارةٍ من مهارات البرنامج، والتي يحتاجها الأطفال لممارسة الأنشطة بصورةٍ فرديةٍ أو جماعيةٍ.
- تجهيز قاعة الكمبيوتر وتحميل البرنامج على الأجهزة؛ لتمكين الأطفال من الاستفادة من الأنشطة.
- تجهيز مجموعة من الجوائز كأسلوب لتعزيز نشاط الأطفال بصورةٍ منتظمةٍ.

التطبيق البعدي للبرنامج :

بعد الانتهاء من تطبيق برنامج مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية على أطفال المجموعة التجريبية ، تم تطبيق اختبار مهارات التمييز السمعي على المجموعة التجريبية، وحثت الباحثة كل طفل على التركيز ومحاولة تحديد الإجابة الصحيحة، ثم قامت الباحثة بالتصحيح ورصد درجات الأطفال ومعالجتها إحصائياً، ومقارنة التطبيق البعدي بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات التمييز السمعي، ثم مناقشة النتائج واختبار صحة الفروض وتفسيرها.

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت Test T) وذلك بحساب قيم (المتوسط العام م، والإنحراف المعياري ع ، ودرجة الفروق ف ويمكن توضيح هذا الإجراء الإحصائي في الجداول التالية:

جدول (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة

	المجموعة التجريبية				ت المحسوبة	ت الجدولية ن – ١ (٢٩)	الدلالة
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي				
	م١	ع١	م٢	ع٢			
	٥,٠٣	١,٤٧	١٧,٧٣	١,٠٥	٣٨,٤٦٦٥	٢,٧٦	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

كما قامت الباحثة بحساب درجة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً وجاءت درجات الفروق كما يلي:

جدول (٤) يوضح درجة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً على الأبعاد المفردة للاختبار

الأبعاد المفردة	متوسطي درجات المجموعة التجريبية (قبليًا)	متوسطي درجات المجموعة التجريبية (بعديًا)	درجة الفروق (-)
التمييز السمعي	١,٣٧	٢,٢٣	٠,٨٦+

وهكذا من خلال جدول (٤) يتضح للباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً حيث جاءت قيمة ت المحسوبة لتعادل (٣٨,٤٦٦٥) وهي أكبر من قيمة ت (الجدولية)، والتي تساوي (٢,٠٥) عند مستوى ٠,٠٥ وتساوي (٢,٧٦) عند مستوى ٠,٠١. أيضاً جاءت درجة الفروق بين الأبعاد المفردة للاختبار جميعها قيم موجبة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية وتفسرها الباحثة نتيجةً إلى:

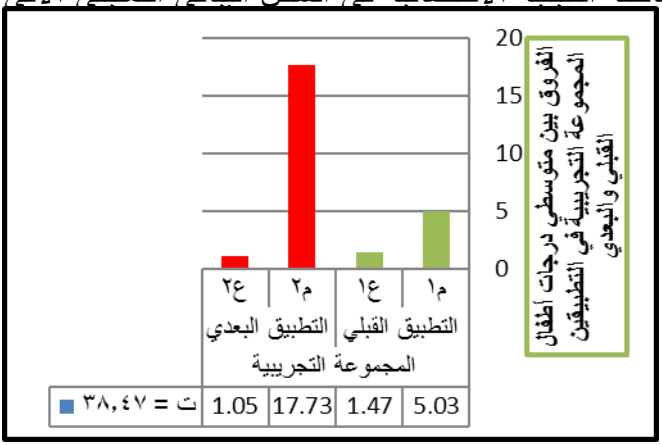
طبيعة محتوى البرنامج الذي يحتوي على صور وألوان وقصص مشوقة وألعاب تجذب انتباه الطفل عن طريق استخدامه للحاسوب والسبورة الذكية والإستراتيجية المتبعة، حيث أنها سهلت وصول المعلومة إلى الأطفال لتتناسب مع مرحلتهم العمرية، والتطبيق العملي في النشاط ومتابعة وأولياء الأمور، حيث أكد أولياء الأمور على حرص الأطفال على الحضور وحرصهم على أداء النشاط المنزلي.

وأثبتت دراسة(2015)Idek التي استخدمت خرائط التفكير لتعزيز قدرة الأطفال على التعبير عن أفكارهم شفهياً باللغة الإنجليزية، وتم دمج خريطة شجرة وخريطة التدفق مع أنشطة التحدث. أظهرت النتيجة أن معظم الأطفال اعتقدوا أن خرائط التفكير ساعدتهم على توليد وتوسيع الأفكار

والتعبير عنها شفوياً، فشعر الأطفال بمزيدٍ من الثقة وكان المحتوى الخاص بهم أكثر تنظيماً ودقةً.

وتتفق الباحثة في هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من الزهار(٢٠١١) عن فاعلية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل ما قبل المدرسة، دراسة الملا(٢٠١٢) عن فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية الاستعداد القرائي للأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة ، دراسة محمد(٢٠١٣)عن فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستعداد طفل الروضة، وأيضاً دراسة السرسي (٢٠١٧) عن" فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية الاستعداد القراءة لدى عينة من أطفال الروضة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية لطفل الروضة.

وتفسر الباحثة النتيجة الإحصائية في الشكل البياني التمثيلي الآتي:



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

جدول (٣) يوضح متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية

	التطبيق البعدي				ت المحسوبة	ت الجدولية ن١+ن٢ – (٥٨)	الدلالة
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية				
	م١	ع١	م٢	ع٢			
	٥,١٣	١,٥٣	١٧,٧٣	١,٠٥	٣٧,٢٨٩٢	٢,٦٦	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

وهكذا من خلال جدول (٥) يتضح للباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية بعدياً، حيث جاءت قيمة ت المحسوبة لتعادل (٣٧,٢٨٩٢) وهي أكبر من قيمة ت (الجدولية) والتي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ٠,٠١. وتفسرها الباحثة نتيجةً إلى:

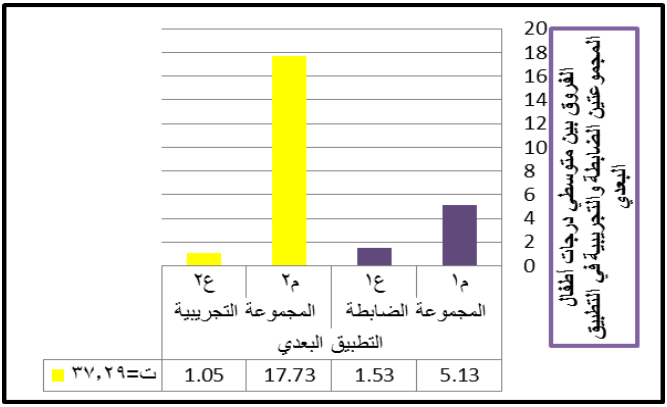
وتفاعل الباحثة المباشر مع المجموعة التجريبية وتعامل الأطفال مع الحاسوب والسبورة الذكية باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية، وتعاون أولياء الأمور مع الباحثة لعمل النشاط المنزلي، والهدايا التي كانت

تقدمها الباحثة للأطفال أسهم في اكتساب الأطفال مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية، وفاعلية البرنامج ووضوح مفرداته وتنوعها، ووجود تطبيق عملي لكل مهارات البرنامج الأساسية والفرعية منها، وبعد كل مهارة تطلب الباحثة من الأطفال رسم الخريطة للتأكد من وصول المعلومة، وفي بعض الأحيان كان الأطفال يقوموا بتلوين الخرائط ، وحلهم للاختبار والكتابة على الحاسوب والسبورة الذكية جعل البرنامج ممتعاً ومشوقاً بالنسبة للأطفال، وبذلك جاءت درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي علي اختبار مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية مرتفعةً مقارنةً بالمجموعة الضابطة نتيجة لعدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة لأنشطة البرنامج.

وتتفق الباحثة في هذه النتيجة مع دراسة فرحات(٢٠١١)، ودراسة كامل(٢٠١٥)، ودراسة منصور(٢٠١٨) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وأيضاً أثبتت دراسة السيد(٢٠١١) ودراسة الملا(٢٠١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة النتيجة الإحصائية في الشكل البياني التمثيلي الآتي:



شكل (٦) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- تدريس مهارات التمييز السمعي للغة الإنجليزية؛ لما لها من أثرٍ إيجابيٍ لدى طفل الروضة.
- استخدام إستراتيجيات جديدة وعلى رأسها إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية؛ لجذب انتباه الأطفال عن طريق السبورة الذكية ورسم الأطفال لها وتلوينها.
- توفير دورات تدريبية للمعلمات عن كيفية تدريس مفردات باللغة الإنجليزية بصورةٍ صحيحةٍ.

البحوث المقترحة:

- فعالية إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم العلمية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.
- استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي للغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي.

- فعالية إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- أبو حطب،فؤاد(٢٠١١).*القدرات العقلية*.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو صواوين، راشد (٢٠٠٦). *تنمية مهارات التواصل الشفوي*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
- أبو طالب،تغريد؛البلوي،محمد(٢٠٠٧).*أنشطة الطفل العلمية*.عمان:دار المسيرة.
- خلف،أمل (ابريل،٢٠١١).فاعلية خرائط التفكير في تنمية المهارات اللغوية والقدرات الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة.الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،*مجلة القراءة والمعرفة* ،ع٢،ج٢، ١٥٧-٢١٩.
- الزهار،نجلاء(أكتوبر،٢٠١٢).فاعلية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل ما قبل المدرسة،*الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*،٢٥٤- ٢١٦.
- السباعي،خديجة (٢٠٠٤). *صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة النهضة الحديثة.

- السرسي،أسماء (٢٠١٧).*فاعلية إستراتيجية القراءة التشاركية في تنمية الاستعداد القراءة لدي عينة من أطفال الروضة* (رسالة ماجستير). معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

- الشريف،سحر(٢٠٠٧).*دور البيئة في إكساب الأطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة*(رسالة ماجستير).جامعة الملك سعود.

- شعباني،مليكة(٢٠١٦).دور الألعاب التربوية في اكتساب مهارة الاستماع وتنمية مهارة التمييز السمعي لطفل الروضة. *المؤسسة العربية للإستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*.ع ١،٥٣-٣١.

- العاطي،أحمد (٢٠٠٩). *الطفل ومهارات القراءة*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

- عبد الباري،شعبان (٢٠١١). *مهارات الاستماع النشط*. القاهرة: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العزيمة،علال،مقبل،سعيد.(٢٠١٣).أثر استخدام خرائط التفكير في تدريس مادة الاقتصاد علي تمية الفهم والاتجاه لدى طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي بمحافظة عدن، *المجلة العربية لتطوير التفوق*، الجمهورية اليمنية،ع٤،(٧).

- محمد،أماني(٢٠١٣).فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستعداد طفل الروضة.*جمعية الثقافة والتنمية*.ع٦٧ ،١٤٢-١٠٣.

- محمد،كمال (٢٠١٢).كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي والبصري للغة العربية بمرحلة رياض الأطفال،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،*مجلة القراءة والمعرفة*،ع١٢٤،١٩٩-٢٣٠.

- مدكور،علي (٢٠٠٧). *طرائق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- المسعودي،محمد(٢٠١٢). *طرائق التدريس*.عمان،الأردن:دار الرضوان للنشر.

- مسلم، الشيماء (٢٠١٧).*فاعلية خرائط التفكير كإستراتيجية في تكوين بعض المفاهيم البيولوجية لدى طفل الروضة*(رسالة ماجستير). كلية البنات.جامعة عين شمس

- الملا، شيخة (٢٠١٢).*فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الاستعداد القرائي للأطفال المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات التعلم في دولة الإمارات العربية المتحدة* (رسالة دكتوراه).كلية رياض الأطفال.جامعة القاهرة.

- منصور،بريك (٢٠١٨). *برنامج قائم على طريقة المشروع لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم*(رسالة ماجستير).كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Alikhan, N. (2014). *Thoughts on thinking maps: A new way to think*.
- Davin, R. & van Staden, C.,) 2005). *The Reception Year: Learning through Play*. Second Edition. Johannesburg, Heinemann Publishers, 82.
- Fan, Y. S. (2016). Thinking Maps in Writing Project in English for Taiwanese Elementary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(1), 36-57.
- Franquiz, P. (2014). The Impact of Abuse and Learning Difficultis on Emotion Understanding in Late Childhood and Early. *Journal of Genentic*, 301-317
- Hickie, K.M. (2006). *An examination of student performance in reading/language and mathematics after two years of thinking maps: implementation in three Tennessee schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. East Tennessee State University, Johnson City (Tennessee), United States of America.
- Himmele, P., & Himmele, W. (2017). *Total participation techniques: Making every student an active learner*. ASCD.
- Holzman, S. (2006). Thinking maps: Strategy-based learning for English language learners (and others!).

Aiming High. Santa Rosa, CA: Sonoma County Office of Education.

- Hyerle, D. (2004). *Thinking Maps as a transformational language for learning*.

- Hyerle, D. (2009). *Visual tools for transforming information into knowledge* (2 Ed.).Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hyerle, D. (2014). Thinking Maps: A visual language for learning. In *Knowledge cartography* (pp. 73-87). Springer, London.

- Idek, S. (2015). Thinking maps as a tool in developing oracy in English language learning. . *Teaching for Excellence, 21*(8). 1-2,

- Kabesh, M. (2016). The Effectiveness of Thinking Maps in Developing Secondary Students' listening Comprehension. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, 62(1), 113-142.

- Long, D., & Carlson, D. (2011). Mind the map: How thinking maps affect student achievement. *Networks, 13*(2), 1-7.

- Madiri, S. (2008). *A study on the perceptions and attitudes of teachers and pupils to thinking maps*. Unpublished master's thesis. Bedfordshire University, Luton, England.

- Murbiyan, A. (2015). *The use of thinking maps to improve the writing skill of grade VIII students at SMPN 2 SRANDAKAN in the academic year of 2014/2015*. Unpublished Master's Thesis. Yogyakarta State University, Yogyakarta, Indonesia
- Neslihan, D. (2020). Analysis of preschoo l period children Listening skill .*World journal of Education* ,p79-87
- Redecker, C. and Punie, Y. 2013. The future of learning 2025: developing a vision for change. *Future Learning*, Vol. 1, pp. 3-17.
- Sunserim A. B. (2011). *The impact of Thinking Maps on elementary students' expository texts* (Unpublished doctoral dissertation). San Francisco State University, California.

فاعلية استخدام مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة

* د/ يوسف محمد كمال يوسف.*

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة في عمر (٥ – ٦) سنوات وذلك من خلال استخدام مسرح الدمى، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلةً مقسمين إلى مجموعتين متكافئتين ومتماثلتين، الأولى المجموعة التجريبية وتتكون من (٣٠) طفلاً وطفلةً ، الثانية المجموعة الضابطة وتتكون من (٣٠) طفلاً وطفلةً ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتحددت أدوات البحث الحالي في استبيان(مُحكَّم) لجمع معلومات وبيانات عن مسرح الدمى والوعى الغذائي لأطفال الروضة، اختبار رسم الرجل لـ "جود أنف هاريس"، تقنين " فاطمة حنفي" ١٩٨٣ ، مقياس المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة (إعداد : عبد العزيز السيد الشخص،١٩٩٥)، مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة (إعداد: منى عبد الباقي ،٢٠١٦) ،وقام الباحث بإعداد برنامج مقترح يتناول مسرح الدمى وتكوَّن من (١٥) عرضاً مسرحياً بواقع (٣٠)

* مدرس أدب الطفل بقسم العلوم الأساسية–كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بني سويف.

جلسةً، واستمر تطبيق البرنامج لمدة (١٠) أسابيع، وتوصلت أهم نتائج البحث الحالي إلى فاعلية وكفاءة برنامج البحث في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة.

The effectiveness of using Puppet Theater in developing nutritional awareness for kindergarten children

Prepare: Dr / Youssef Mohamed Kamal Youssef. *

Abstract:

The current research aims to develop the nutritional awareness of kindergarten children at the age of (5-6) years through the use of puppet theater, and the research sample consisted of (60) children and girls divided into two equal and identical groups, the first is the experimental group and it consists of (30) children and girls. The second control group consists of (30) children and girls. The researcher used the experimental method. The current research tools were identified in a questionnaire (refereed) to collect information and data on puppet theater and the nutritional awareness of kindergarten children, the man's drawing test for "Good Nose Harris", the codification of "Fatima Hanafi" 1983, the measure of the socio-economic level of the family

***Lecturer of Child Literature, Department of Basic Sciences, Faculty of Education Early Childhood - University of Beni Suef.**

(prepared by: Abdel Aziz Al-Sayyid Al-Person, 1995), the Scale of Food Awareness of Kindergarten Children (Prepared by: Mona Abdel-Baqi, 2016), and the researcher prepared a proposed program dealing with puppet theater and consisted of (15) theatrical performances. By (30) sessions, the implementation of the program continued for (10) weeks, and the most important results of the current research reached the effectiveness and efficiency of the research program in developing nutritional awareness of kindergarten children.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- مسرح الدمى. Puppet Theater
- الوعي الغذائي. Food awareness
- أطفال الروضة. Kindergarten children

مقدمة:

تهتم الدول المتقدمة بمرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنها الفترة الحاضنة لأطفال المستقبل، كما تعمل على تحقيق النمو الشامل والمتكامل لهذه المرحلة من خلال تهيئة الظروف المناسبة لهذا النمو، وهذه المرحلة تتشكل فيها شخصية الأطفال ويتم اكتساب القيم والمباديء المرغوبة، فهي مرحلة فاصلة في حياة الإنسان ويعتمد النمو المتكامل للأطفال وصحة أجسامهم وغذائهم على الخبرات الأولى في حياتهم (آل سعود، ٢٠١٦،ص٩).

ويكوِن الأطفال معرفتهم وثقافتهم الخاصة بالغذاء من خلال ما يحيط بهم من مؤثراتٍ وما يمارسونه ويُمارَس أمامهم يومياً، فإذا نشأ الأطفال في بيئة ليس بها ثقافة غذائية صحيحة فيؤثر ذلك بالسلب على صحتهم؛ لأنهم سيكتسبون عادات غذائية غير سليمة، ويعتبر تدريب الأطفال على العادات الغذائية السليمة من أهم أدوار معلمة رياض الطفال (الأميري وآخرون، ٢٠١٤، ص٢٦).

ويمتد مسرح الدمى إلى العصور الفرعونية القديمة في مصر، حيث تم العثور على الدمى موجودة مع الأطفال، ويساعد مسرح الدمى اليوم على النهوض بثقافة الأطفال من خلال ما يقدمه من عروضٍ مسرحيةٍ، كما يعتبر مسرح الدمى من الفنون المحببة لدى الأطفال فيجذب انتباههم؛ لارتباطه بفكرة الدمية التي يمتلكونها ويلعبون بها في سنواتهم الأولى، ويمثلون معها ويتحدثون إليها ويحاورونها ، ويعتبرها الأطفال قريبةً من عالمهم وتتجسد أمامهم في صورٍ مختلفةٍ (عيسى،٢٠٠٨، ص٨٤).

ويسعى الباحث في هذا البحث إلى تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة المتمثل في الأبعاد الآتية: (الغذاء الصحي وغير الصحي ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية) من خلال مسرح الدمى لما يتميز به من إمكانيات وخصائص – خصوصاً إذا تم إعداده بالشكل الجيد– فله القدرة على محاكاة واقع أطفال الروضة واهتماماتهم؛ لما يمتلكه من مؤثراتٍ بصريةٍ وسمعيةٍ وحركيةٍ تساعد في تشويق وجذب الأطفال لمشاهدة العرض المسرحي حتى الانتهاء منه، بالإضافة إلى مشاركة المعلمة الأطفال في إعداد الدمى والتمثيل ومناقشتهم حول العرض المسرحي قبله وفي أثنائه وبعد الانتهاء منه يساعد في تنمية الوعي الغذائي لديهم.

مشكلة البحث:

قام الباحث بالآتي:

- الإطلاع على البحوث والدراسات الخاصة بمتغيرات البحث الحالي.
- إجراء دراسة استطلاعية للوقوف على فاعلية مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة تضمنت:

أ. زيارات متكررة لعددٍ من الروضات في محافظة القليوبية (التي تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم) منها روضة خالد بن الوليد، روضة عمر بن الخطاب، روضة العمار الابتدائية.

ب. إجراء مقابلات مع أولياء أمور الاطفال ومعلمات رياض الأطفال، وموجهي رياض الاطفال، والأطفال أنفسهم؛ وذلك لمعرفة ميولهم وقدراتهم واهتماماتهم واستعداداتهم عن متغيرات البحث الحالي، ومناقشة المتخصصين حول موضوع البحث.

وخلصت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- أهمية مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة.
- قلة الوعي الغذائي لأطفال الروضة (عينة البحث) ، المتمثل في الأبعاد الآتية: (الغذاء الصحي وغير الصحي ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية).

ويمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ما فاعلية استخدام مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما الخصائص العامة لمسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة؟
- كيف ننمي الوعي الغذائي لأطفال الروضة من خلال مسرح الدمى؟
- ما أنواع الدمى المناسبة لأطفال الروضة لاستخدامها في تنمية الوعي الغذائي لديهم ؟

أهمية البحث :

- الاهتمام بمسرح الدمى، وأطفال الروضة؛ وما لهما من أهميةٍ بالغةٍ في حياة الطفل في هذه المرحلة.
- يساعد هذا البحث معلمات رياض الأطفال لاستخدام واستثمار مسرح الدمى في أنشطة الروضة بهدف تنمية الوعي الغذائي.
- يعتبر هذا البحث تدعيماً للدراسات والأبحاث التي تناولت مسرح الطفل لأطفال الروضة بصفةٍ عامةٍ .
– قد تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائج هذا البحث في إعداد برامج وأنشطة لتنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة باستخدام مسرح الدمى.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

-التعرف على فاعلية البرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة.
– التعرف على الدمى المناسبة لأطفال الروضة لاستخدامها في تنمية الوعي الغذائي لديهم.

حدود البحث:

وتتمثل في :

– الحدود البشرية : يقتصر البحث على أطفال الروضة من (٥-٦) سنوات.

– الحدود المكانية : يقتصر هذا البحث على الروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم (روضة خالد بن الوليد، التابعة لمدرسة خالد بن الوليد للتعليم الأساسي) بمحافظة القليوبية .

– الحدود الزمانية : تم تطبيق البحث لمدة شهرين ونصف من بداية الترم الأول من العام الجامعي ٢٠١٩ – ٢٠٢٠ م .

– الحدود الموضوعية: عروض مسرحية لدمى عن أنواع الغذاء .

فروض البحث:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لديهم لصالح المجموعة التجريبية.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد التعرض للبرنامج المُصمَم

باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لديهم، وذلك على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة.

مصطلحات البحث :

يعرف الباحث المصطلحات الآتية إجرائياً بأنها:

- **فاعلية:** القدرة علي إحداث الأثر الكبير في تحقيق النتائج المرجوة من مسرح الدمى (برنامج البحث)؛ لتنمية الوعي الغذائي المتمثل في الأبعاد الآتية: (الغذاء الصحي وغير الصحي ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية)، لأطفال الروضة عينة البحث.

- **مسرح الدمى:** عروض مسرحية (لدمى : مجسمات وعرائس عن أنواع الغذاء) تقوم بها المعلمة والأطفال؛ بهدف تنمية الوعي الغذائي المتمثل في الأبعاد الآتية:(الغذاء الصحي وغير الصحي ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية) لأطفال الروضة.

- **الوعي الغذائي:** مساعدة أطفال الروضة على اكتساب المعلومات والمعارف الصحيحة عند اختيارهم وتناولهم للغذاء الصحي والمتمثل في الأبعاد الآتية: (الغذاء الصحي وغير الصحي ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية).

الإطار النظري :

يتناول الإطار النظري للبحث الحالي المحاور التالية:

المحور الأول: مسرح الدمى.

المحور الثاني: إكساب الوعي الغذائي لطفل الروضة، وفيما يلي تفصيل لما سبق.

المحور الأول: مسرح الدمى :

- **أهمية مسرح الدمى لأطفال الروضة:**

- يساعد على تجسيد الفكرة والشخصية بشكلٍ مسموعٍ وملموسٍ بالنسبة للطفل.
- تمثل شخصية الدمية عالماً خاصاً للطفل.
- تعمل الدمية على إثارة انتباه الطفل؛ لما تتميز به من شكلٍ جذابٍ.
- يتواصل الأطفال مع العرض المسرحي دون ملل (الهنيدي، ٢٠٠٨ ، ص٨٢) .
- تساعد الدمى في تيسير العملية التعليمية.
- يتكامل فن الدمى مع الكثير من مجالات المنهج التعليمي.
- تنمي الدمى التفكير الإبداعي واستخدام الخيال للأطفال.
- إتاحة الفرصة للأطفال لاختيار مواقف من الحياة .
- تقدم الدمى فرصاً عديدةً لحل المشاكل.
- تحقق الدمى المتعة والبهجة.
- إشباع الحاجة إلى المعرفة والتسلية(حسين، ٢٠١٠، ص ص٤١- ٤٥).

- **أنواع الدمى المناسبة لأطفال الروضة:**

أ- عرائس العصا: وهي من أبسط أنواع العرائس، ويتم تثبيت عصا بظهر العروسة أو داخل جسمها، ويتم التحكم والتحريك من خلال العصا وتتميز بسهولة تصنيعها من ثمار الخضراوات والفاكهة.

ب- عرائس اليد: وهي عرائس القفاز (الجوانتي) وتعتبر من أكثر أنواع العرائس شعبية لدى الأطفال، وهناك أنواع كثيرة منها مثل: العرائس ذات الفم المتحرك، والعرائس ذات الأيدي المتحركة.

ج- عرائس الأصابع: وهي على ثلاثة أشكال: العرائس التي تحل الأصابع محل الساقين، العرائس التي تغطي قمة الأصابع، العرائس التي ترسم على الأصابع من الداخل.

د- العروسة ذات الوجهين: وهي من العرائس التي لها متعة خاصة، لها وجهان قد يكون كل وجه يختلف عن الآخر (حسين، مرجع سابق، ص ص ٥٠- ٧٩).

- **الاعتبارات التي يجب الأخذ بها عند استخدام مسرح الدمى لأطفال الروضة:**

- يجب أن تتناسب ملابس الدمية في الطول والعرض.
- الفهم الجيد لمضمون القصة عند تحويلها لمسرحية مع مراعاة المشاهد والحوار والشخصيات وغيرها من العناصر.
- أن تراعي الدمى المعنى الموجود في النص وكذلك النواحي الجمالية.
- مراعاة مناسبة تصميم الدمى للشخصيات التي تعبر عنها.
- حسن استغلال الإمكانات المتاحة ومراعاة الاعتبارات الفنية والتكنيكية لإعداد مسرح الدمى.
- تحريك الدمى بالشكل المناسب المتوازن حتى لا يتشتت الأطفال.

(عطية، ٢٠٠٤، ص١٠٧)

كما أن هناك مجموعة من الاعتبارات الواجب مراعاتها، فيما يلي :

- أن تعبر المناظر المستخدمة عن الأحداث والمكان التي يدور فيها مسرح الدمى.
- اختيار الألوان المناسبة سواء في الملابس أو المناظر لتحقيق الاتساق والانسجام.

- مراعاة التناسق بين أحجام الأشياء بعضها إلى بعض، فيؤخذ في الاعتبار حجم المناظر ونسبة الأحجام.
- تصميم الدمى من الخامات المختلفة والمناظر التي تعطيها التشويق والحيوية.
- مناسبة الارتفاع وفتحة المسرح لأسلوب العرض وعدد الأطفال.
- مراعاة السهولة في تحريك وتغيير المناظر.
- مراعاة حسن تنظيم الإضاءة في مسرح الأطفال (إسماعيل، مزيد، ٢٠٠٠، ص١٥١) .

المحور الثاني : إكساب الوعي الغذائي لأطفال الروضة:

يوفر الوعي الغذائي لأطفال الروضة المهارات الحياتية والأساليب التي تهدف إلى غرس وتنمية السلوكيات الغذائية الصحيحة لديهم، كما توفر المهارات والمعارف والخبرات الكافية للأطفال والأسرة لتناول وإعداد الأغذية المفيدة والسليمة صحياً.(حداد، ٢٠٠٠، ص٦٤).

- **الشروط الواجب توافرها في الغذاء المُقدَم لطفل الروضة:**

- أن يكون خالياً من المواد الضارة والسامة.
- يحتوي على كميةٍ وفيرةٍ من الماء.
- يحتوي على مصادر الطاقة مثل: (البروتين، الدهون، الكربوهيدرات).
- يحتوي على كميةٍ مناسبةٍ من الأملاح المعدنية والفيتامينات.
- يحتوي على كميةٍ مناسبةٍ من البروتين لإمداد الجسم بالأحماض الأمينية.

(الزهيري، ٢٠٠٣، ص٢)

- **السمات الهامة المرتبطة بإكساب الوعي الغذائي لأطفال الروضة:**

وتتمثل في :

- **يرتبط الغذاء بمعانٍ مختلفةٍ** : حيث يرتبط الغذاء بمواقف خاصة بالأطفال وسلوكهم، مثل الحلويات تعبر عن المكافأة عندما يقومون بشيءٍ جيدٍ، فيصبح الغذاء أكثر من مجرد طعام.
- **التواصل:** تتميز هذه المرحلة بالمشاركة والحوار والاستمتاع بتناول الغذاء مع العائلة، الأصدقاء والمعلمات.
- **الفضول:** يتجه الأطفال في هذه المرحلة إلى كثرة الأسئلة عن الأسباب.

وبالتالي يصبح المسرح في صورة مطبخ فرصة ممتازة لاكتساب الوعي الغذائي من خلال المشاركة والتجربة بأنفسهم في إعداد الغذاء.

- **الميل إلى اكتساب معلومات عن الغذاء:** من سمات هذه المرحلة أن الأطفال يكتسبون بشكلٍ عامٍ معلومات عن الطعام وعن الأطعمة المغذية بشكلٍ خاصٍ التي يهتمون بها لجعل أجسامهم قويةً.
- **الاعتماد على الذات:** مثل شرب وصب الحليب وغسل الأسنان، ويجب تقديم الغذاء بما يتناسب مع النمو الحركي لأطفال هذه المرحلة، وتقديمه أيضاً بمكونات وقوام يسهل تناوله .
- **اختيار الغذاء البسيط:** يفضل أطفال هذه المرحلة الأطعمة والغذاء الذي يتميز بمذاقه الخفيف والمُعَد ببساطةٍ والتعرف على أنواعه بسهولة، كما يفضلون الغذاء الذي يسهل التعامل معه مثل: المشروبات التي يشربونها (علب العصير أو في كوب) ، الخضراوات والفواكه المقطعة.
- **تقلب المزاج:** ويكون ذلك في الأطعمة المحببة لديهم، حيث يتمسك لعدة أيامٍ باختيار نوعٍ واحدٍ من الغذاء، ثم يعرض عنه فجأة ويختار نوع آخر، وهذا السلوك لا يعتبر تذبذباً ولكنه طبيعي لهذه المرحلة، ويكون الاختيار

والتنوع في البداية محدوداً، ثم بعد ذلك يزيد الأطفال من اختيارهم وتنوعهم للغذاء بالتدريج (عبد مناف، ٢٠١٣، ص ص ١٥- ١٧).

يجب اتباع العوامل الآتية عند إكساب أطفال الروضة الوعي الغذائي:

- فهم ومعرفة المواقف التي يقوم بها الأطفال عند ممارستهم للسلوك الغذائي الصحيح.
- تدريب الأطفال على السلوك الغذائي الصحيح المناسب لقدراتهم.

(Bobbi, Fisher, 1998, pp. 154-159)

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت مسرح الدمى:

سعت بعض الدراسات إلى دراسة مسرح الدمى المُقدَم إلى أطفال الروضة ومن هذه الدراسات **دراسة (1991) Euker** ، ومن أهدافها التعرف على إمكانية استخدام الدمى في رياض الأطفال، وتم تطبيق الدراسة في روضتين لرياض الأطفال، الأولى في مقاطعة كاليفورنيا، والثانية في لونج بيتش، وكان تركيز الدراسة على استخدام المعلمة للدمى في التدريس، و من أهم النتائج أن استخدام المعلمات للدمى التي يقدموها بأنفسهم من خلال الأنشطة تكون أكثر فاعليةً مع الأطفال، كما يمكن استخدام الدمى مع الأطفال الذكور والإناث بشكلٍ متساوٍ .

-**دراسة (1995) Deniger** : هدفت إلى استخدام مسرح الدمى داخل الروضة، وذلك من خلال إتاحة الفرص للأطفال لصنع الدمى، ثم توظيفها داخل مسرحيات، واستخدم الباحث أسلوب الملاحظة للأطفال للتعرف على سلوك الأطفال الفردي لصنع الدمى ومعرفة الصعوبات التي تعرقل من التخطيط لتفعيل مسرح الدمى، وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفالاً في

عمر (٤- ٦) سنوات، لعدد (١٢) جلسةً حيث تراوحت زمن الجلسة ساعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و من أهم نتائج الدراسة أن إعداد المسرحيات وتمثيلها بناءً على صنع الأطفال للدمى حققت نجاحاً وتفاعلاً كبيراً مع الأطفال .

- **دراسة Furnivall (2003) :** والتي هدفت إلى معرفة وجهة نظر الأطفال تجاه المخاوف والنزاع والسلام في العالم، واعتمدت الدراسة على برنامج مسرحي مقترح كان الأطفال هم العناصر الأساسية فيه، ابتداءً من طرح الفكرة إلى الأداء، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلةً من (٩ – ١٢) عاماً، و من أهم النتائج: اشتراك الأطفال في العروض المسرحية ساعد على تعديل مفهوم الحرب والسلام لديهم، كما أوصت الدراسة بإعداد الأطفال لمجتمع وعالم يقوم على السلام من خلال استخدام الدراما والمسرح داخل الفصل الدراسي.

- **دراسة محمد (٢٠١٥):** والتي هدفت إلى معرفة الدور الفعال الذي يقدمه مسرح العرائس للأطفال، واعتمدت عينة الدراسة على الأطفال من (٣ – ١٥) سنة، واستخدمت الدراسة منهج المسح الوثائقي، و من أهم النتائج: اعتبار مسرح العرائس من أهم الوسائط التي يمكن استخدامها في توعية الأطفال، كما يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترةٍ طويلةٍ.

- **دراسة عبد الغفار (٢٠١٨):** وهدفت إلى معرفة تأثير مسرح العرائس والسرد في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلةً من (٥-٦) سنوات، ومن أدوات الدراسة: قائمة المهارات الحياتية المناسبة لأطفال الروضة، بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية لأطفال الروضة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى الذين

استخدموا نمط مسرح العرائس ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الثانية الذين استخدموا نمط السرد في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الحياتية لطفل الروضة لصالح متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الأولى.

- **دراسة عثمان (٢٠١٩)**: هدفت إلى التعرف والتحقق من فاعلية عروض المسرح المدرسي في تنمية الاحترام المتبادل لطفل الروضة، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال، و من أدوات الدراسة مقياس الاحترام المتبادل المصور، برنامج الدراسة المقترح، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المسرحي لتنمية الاحترام المتبادل لأطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة يونس (٢٠١٩)**: هدفت إلى معرفة كفاءة العروض المسرحية باستخدام الدمى في إكساب الممارسات الاجتماعية الإيجابية لأطفال الروضة، ومن أدوات الدارسة: مقياس مصور للسلوكيات الاجتماعية الايجابية، برنامج الدراسة مكون من (٢٠) عرضاً مسرحياً باستخدام الدمى، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طفلاً وطفلةً، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعتين، و من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الضابطة في الاختبار البعدي لصالح التجريبية.

ثانياً : دراسات تناولت الوعي الغذائي لأطفال الروضة:

من ضمن هذه الدراسات **دراسة Weker (2000) :** والتي هدفت إلى معرفة النمط الغذائي لأطفال الروضة بدولة بولندا، و من أدوات الدراسة: قياسات أنثرومترية (خاصة بالجلد، الطول والوزن)، استبانة عن تقييم الغذاء

للأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ٨٢٢ طفلاً وطفلةً في خلال عام ١٩٩٩ : ٢٠٠٠، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج وجود نسبة من العينة لنقص الوزن، ووجود نسبة أخرى تعاني من السمنة وزيادة الوزن، كان تناول الأطفال للفواكه والخضراوات قليلاً بعكس تناولهم للسكر والحلويات والزيوت واللحوم بنسبةٍ أكبر .

- **دراسة Watt (2001)** والتي تناولت مؤشرات الغذاء الموجودة في رياض الأطفال في بريطانيا، و من أهداف الدراسة تقييم الوجبات والشراب المتناول من قبل الأطفال داخل الروضة ومقارنتها بالغذاء الصحي للأطفال من قِبَل المصادر الغذائية الموصي بها التابعة للجنة العالمية لبحوث الغذاء، والخاصة بالفيتامينات أ، ج، والزنك، والحديد، والطاقة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٧٥ طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل البيانات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و من أهم نتائج الدراسة أن نسبة (١ %) فقط من الأطفال يتناولون الغذاء الصحي الشامل للعناصر والتوصيات المحددة.

- **دراسة Tada (2002) :** حيث هدفت إلى معرفة الحالة الغذائية عند أطفال الروضة في (تايلاند) لمنطقة (كلونج) الفقيرة، ومن أدوات الدراسة مقاييس خاصة بالوزن والطول، واستبيان مقدم للأمهات والمعلمات عن الغذاء المُقدَم للأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٢ طفلاً وطفلةً ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و من أهم النتائج انتشار سوء التغذية لدى الأطفال وقلة دخل الأسرة وارتفاع معدل البطالة وارتفاع نسبة الأمية .

- **دراسة الجمال (٢٠٠٤)**: والتي هدفت إلى إعداد برنامج لمشرفات الحضانة والأمهات والأطفال لإكسابهم معلومات الغذاء الصحي، و من

أدوات الدراسة اختبار رسم الرجل للذكاء، استمارة السلوك الصحي : (للأمهات، المشرفات، الأطفال)، برنامج الوعي الغذائي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

-**دراسة عبد الله (٢٠٠٦)**: حيث هدفت إلى معرفة الحالة الغذائية والصحية للأطفال في عمر (٢-٦) سنوات، و من أدوات الدراسة استبانة لجمع المعلومات عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية والصحية للأسرة، مقاييس للوزن والطول، جداول تحليل الأغذية المُقدَمة من منظمة الصحة العالمية والسودان، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طفلاً وطفلةً ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و من أهم النتائج التي توصلت إليها: أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية تؤثر على سوء التغذية للأطفال مثل: تدني الاحوال السكنية، تدني الدخل، كثرة الأطفال، كبر حجم الأسرة، زواج الإناث في سن مبكرة، تدني المستوى التعليمي.

- **دراسة عاشور، يوسف (٢٠١٨)**: والتي هدفت إلى معرفة فاعلية الأنشطة القصصية الإلكترونية والحسية لإكساب الثقافة الغذائية لأطفال الروضة في منطقة نجران، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) طفلاً وطفلةً من (٥-٦) سنوات، وكان من أدوات الدراسة برنامج الأنشطة القصصية الإلكترونية والحسية، ومقياس الثقافة الغذائية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة كفاءة وفاعلية الأنشطة القصصية الإلكترونية والحسية في إكساب الثقافة الغذائية لأطفال الروضة .

- **دراسة تركو، الحسين (٢٠١٨):** والتي هدفت إلى معرفة كفاءة الأنشطة الحركية في إكساب أطفال الروضة الثقافة الغذائية، ومن أدوات الدراسة اختبار للثقافة الغذائية، برنامج الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طفلاً وطفلةً من (٥-٦) سنوات، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي.

- **دراسة عبد اللطيف (٢٠١٩):** والتي هدفت إلى معرفة سلوك معلمات أطفال الرياض لإكساب الثقافة الغذائية للأطفال، ومن أدوات الدراسة المقابلة، واستبيان لجمع معلومات عن الثقافة الغذائية من المعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) معلمةً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة إكساب الثقافة الغذائية والسلوك الإيجابي للأطفال أثناء الوجبة، كما أنه يوجد نقص وقلة في البرامج التدريبية الخاصة بالثقافة الغذائية للأطفال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- أجمعت معظم الدراسات العربية والأجنبية على أهمية مسرح الدمى وفاعليته في إكساب أطفال الروضة المعلومات والخبرات والسلوكيات الصحيحة، كما أجمعت أيضاً على أهمية تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة، ويسعى الباحث في هذا البحث من إعداد برنامج باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة.

- جاءت نتائج الدراسات السابقة (العربية والأجنبية) لتصف وتحلل استخدام مسرح الدمى داخل الروضة، وكذلك تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة، ولكن باختلاف موضوعات الدراسة.

- ولقد تمثلت الاستفادة من إطلاع الباحث على الدراسات السابقة في المساهمة في تحديد مشكلة البحث وأهميته، وكذلك في إعداد وتطبيق برنامج البحث الحالي.

إجراءات البحث :

أولاً: منهج البحث :

استخدم الباحث في البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على المجموعتين (الضابطة ،التجريبية) لمناسبته لطبيعة البحث؛ وذلك لمعرفة مدى فاعلية استخدام مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة.

والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي المتبع في هذا البحث:

جدول رقم (١)

يوضح التصميم التجريبي المتبع في هذا البحث

نوع المجموعة	الاختبار القبلى pretest	المعالجة Treatment	الاختبار البعدي post test
المجموعة التجريبية EXP. Group	مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة.	تتعرض لبرنامج البحث المُصمَم باستخدام مسرح الدمى.	مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة.
المجموعة الضابطة Group cont.	مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة.	لا تتعرض لبرنامج البحث المُصمَم باستخدام مسرح الدمى.	مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث :

تم تطبيق برنامج البحث على عينة من أطفال الروضة من (٥-٦) سنوات بروضة خالد بن الوليد الملحقة بمدرسة العمار الابتدائية للتعليم الأساسي، التابعة لإدارة طوخ التعليمية بمحافظة القليوبية.

-عينة بشرية: وتتكون من (٦٠) طفلاً وطفلةً، تتراوح أعمارهم من (٥ – ٦) سنوات من أطفال الروضة، مقسمة إلى مجموعتين متكافئتين ومتماثلتين: التجريبية (٣٠) طفلاً وطفلةً ، الضابطة (٣٠) طفلاً وطفلةً. وقام الباحث بالتأكد من التجانس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، مستوى الذكاء، تقارب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة قبل تطبيق البرنامج المقترح).

– العمر الزمني: الجدول التالي يوضح التجانس بين المجموعتين في العمر الزمني باستخدام اختبار (ت).

جدول (٢) يوضح التجانس في العمر الزمني بالشهور باستخدام اختبار T.test

المتغير	المجموعة التجريبية ن = 30		المجموعة الضابطة ن = 30		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمر بالشهور	٦٦,٥٤	٣,٥	٦٧,١٢	٢,٨٠	٠,٧٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين في العمر الزمني.

ثالثاً: أدوات البحث :

١-اختبار رسم الرجل "جود أنف هاريس"، تقنين فاطمة حنفي (١٩٨٣).
٢-مقياس المستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة. (إعداد: عبد العزيز السيد الشخص،١٩٩٥)
٣-مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة. (إعداد: منى عبد الباقي، ٢٠١٦)
٤-البرنامج القائم على مسرح الدمى. (إعداد الباحث)

١- اختبار رسم الرجل لـ "جود أنف هاريس"، تقنين فاطمة حنفي (١٩٨٣)، وذلك لقياس ذكاء الأطفال .

من مبررات استخدام الاختبار : استخدمته العديد من الدراسات العربية والأجنبية ، خاصةً في مجال الطفولة وأثبتت صلاحيته، تمتع الاختبار بدرجة ثباتٍ وصدقٍ عاليةٍ مطمئنة إلى حدٍ كبيرٍ، يصلح تطبيقه على البيئة المصرية، مناسبته لسن العينة ؛ لأنه اختبار غير لفظي فيصلح لسن عينة البحث الحالي، سهولة وبساطة إجراءاته، فلا يتطلب أكثر من ورقة بيضاء وقلم رصاص، غير مكلف، لا يعتمد على المهارة الفنية في الرسم، يمكن تطبيقه فردياً وجماعيًا .

– مستوى الذكاء: الجدول التالي يوضح التجانس بين المجموعتين في نسبة الذكاء .

جدول (٢) يوضح التجانس بين المجموعتين في نسبة الذكاء

المتغير	المجموعة التجريبية ن = 30		المجموعة الضابطة ن = 30		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
نسبة الذكاء	٩٨,٣	٤,٢	٩٨,٩	٤,١٩	٠,٦٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس المجموعتين من حيث نسبة الذكاء.

٢-مقياس المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة(إعداد: عبد العزيز السيد الشخص،١٩٩٥).

مبررات استخدام المقياس : استخدام العديد من الدراسات العربية السابقة لهذه الاستمارة، وقامت معظم هذه الدراسات بحساب قيمة الصدق والثبات وكانت النتائج تشير إلى تمتع هذه الاستمارة بصدقٍ وثباتٍ مرتفعٍ ومرضي ومطمئن إلى حدٍ كبيرٍ.

- المستوى الاجتماعي والاقتصادي: الجدول التالي يوضح التجانس بين المجموعتين في المستوى الاجتماعي الاقتصادي.

جدول (٣) يوضح التجانس بين المجموعتين في المستوى الاجتماعي الاقتصادي

المتغير	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
المستوى الاقتصادي والاجتماعي	١٢٣,٨	٤,٧	١٢٤,٧	٤,٥٩	٠,٤٧	غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس المجموعتين في المستوى الاجتماعي- الاقتصادي.

٣- مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة (إعداد: منى عبد الباقي ،٢٠١٦).

مبررات استخدام المقياس: مناسبة المقياس لسن عينة البحث الحالي؛ لأنه مصور، يمكن إجراء المقياس وتصحيحه بأكبر قدر من السهولة والاقتصاد، المقياس يمكن إجراءه على عددٍ كبيرٍ من الأطفال دون أن يتطلب بذل مجهود واستنفاذ لوقت الأطفال حيث لا يتعدى تطبيقه ٢٠ دقيقةً، تمتع المقياس بدرجةٍ كبيرةٍ من الصدق والثبات، استخدمته بعض الدراسات السابقة لتنمية الوعي الغذائي وذلك في البيئة المصرية، يغطي الأبعاد المراد تنميتها (الغذاء الصحي وغير الصحي ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية).

ثبات المقياس:

قامت منى عبد الباقي عام ٢٠١٦م بحساب معامل ثبات (ألفا) لأبعاد المقياس بطريقة كرونباخ، وكانت النتائج تشير إلى: (الغذاء الصحي وغير الصحي ٠,٨٨ ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة ٠,٨٧ ، السلوكيات الغذائية ٠,٨٩). كما قامت بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة من أطفال الروضة، وكانت النتائج كما يلي: (الغذاء الصحي وغير الصحي ٠,٩٤ ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة ٠,٩٦ ، السلوكيات الغذائية ٠,٩٣)، كما قام الباحث بحساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق على عينة من أطفال الروضة قوامها (٣٠) طفلاً وطفلةً بفاصل زمني قدره أسبوعين وكانت النتائج كما يلي: (الغذاء الصحي وغير الصحي ٠,٩٢ ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة ٠,٨٣ ، السلوكيات الغذائية ٠,٨٠)، وجميعها تدل على ثبات المقياس بدرجةٍ كبيرةٍ.

صدق المقياس:

قامت منى عبد الباقي عام ٢٠١٦م بحساب صدق المقياس عن طريق حساب صدق المحكمين لكل موقفٍ من مواقف المقياس، وقد زادت نسب صدق المحكمين في جميع المواقف عن ٨٠%، كما قام الباحث بحساب صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري (المتعلق بالمظهر العام للمقياس)، وتم التأكد من ذلك في الدراسة الاستطلاعية، كما تم حساب الصدق عن طريق نسبة الاتفاق لمعلمتين وكانت نسبة الاتفاق ٩٢.%، وتؤكد هذه النتائج المرتفعة مصداقية وثبات المقياس للتطبيق على العينة .

– تقارب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح التقارب بين المجموعتين في أبعاد الوعي الغذائي (التطبيق القبلي)

البند	المجموعة التجريبية ن =٣٠		المجموعة الضابطة ن =٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأبعاد المقاسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الغذاء الصحي وغير الصحي	١٠,٤	٢,٧٩	١٠,٦	٢,٢٨	٠,٤٥	غير دالة
عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة	٢,٨٣	٠,٨٦	٢,٧٤	٠,٩٩	٠,٤٢	غير دالة
السلوكيات الغذائية	٢,٩٢	١,٦٢	٣,٠٦	١,٤٦	٠,٣٥	غير دالة

البند	المجموعة التجريبية ن =٣٠		المجموعة الضابطة ن =٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأبعاد المقاسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	١٦,٠٦	٣,٦٨	١٦,٤	٣,٠٨	٠,٣٨	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ وتقارب وتماثل المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث التطبيق القبلي للأبعاد (الغذاء الصحي وغير الصحي، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية).

٤- البرنامج القائم على مسرح الدمى. (إعداد الباحث)

في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث الحالي تم إعداد برنامج (مُحكَم) باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لدى أطفال الروضة، واعتمد الباحث في ذلك على الإطار المرجعي الذي حددته (سعدية بهادر) عام ٢٠٠٢م بالطريقة الآتية : وهي استخدام الاتجاهات والأساليب العلمية المعاصرة ، وذلك من خلال الإجابة على خمسة تساؤلات تحدد أبعاد الإطار المرجعي العام للبرنامج الحالي وهي:

س١: لمن البرنامج ؟ To Who? :

وتتضمن الإجابة على هذا السؤال التحديد الدقيق للمستفيدين من هذا البرنامج وهم أطفال الروضة ، والتي تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات.

س٢: لماذا البرنامج ؟ Why? :

لتنمية الوعي الغذائي المتمثل في الأبعاد الآتية: (الغذاء الصحي وغير الصحي ، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية)، باستخدام مسرح الدمى، وذلك من خلال:

- مستوى المعرفة الغذائية: ويتضمن إكساب الأطفال معارف ومعلومات متنوعة عن الجوانب السابق تحديدها .
- مستوى الوعي الغذائي: ويتضمن إكساب الأطفال الوعي الغذائي الصحي لجوانب الغذاء المحددة سابقاً.
- مستوى الاتجاهات والميول والقيم الغذائية: ويتضمن إكساب الأطفال اتجاهات وميول وقيم نحو الغذاء لتناول الصحي والمفيد منه.
- مستوى المهارات المرتبطة بالغذاء: ويتضمن إكساب الأطفال المهارات المرتبطة بالغذاء اللازمة للحفاظ على صحتهم.
- مستوى المشاركة في العروض المسرحية المرتبطة بالغذاء: ويتضمن إتاحة الفرص للأطفال للمشاركة بإيجابية في العروض المسرحية .

س٣ : ماذا ؟ ? What :

والمقصود بهذا السؤال ما الذي يمكن تقديمه للمستفيدين من هذا البرنامج حتى يحقق البرنامج فاعليته في تنمية الوعي الغذائي لدى عينة البحث.

واعتمد برنامج البحث الحالي على مجموعة من العروض المسرحية باستخدام الدمى، ويتكون البرنامج من (١٥) عرضاً مسرحياً لكل عرضٍ مسرحيٍ جلستين(جلسة لإعداد العرض المسرحي مع الأطفال، والجلسة الأخرى للعرض المسرحي)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

العروض المسرحية لتنمية جوانب الوعي الغذائي لأطفال الروضة

م	الجانب المُراد تنميته لأطفال الروضة	العرض المسرحي	رقم الجلسة
١	**الغذاء الصحي وغير الصحي**	الجسم السليم في الغذاء السليم.	١ ، ٢
		الغذاء الصحي وغير الصحي.	٣ ، ٤
		غذائي دوائي.	٥ ، ٦
		الخضراوات والفواكه.	٧ ، ٨
		الغذاء النظيف.	٩ ، ١٠
٢	**عناصر الوجبة الغذائية**	العناصر الغذائية الأساسية.	١١ ، ١٢
		الهرم الغذائي.	١٣ ، ١٤
		نحن الفيتامينات.	١٥ ، ١٦
		مكونات الغذاء الصحي.	١٧ ، ١٨
		صحي ولذيذ.	١٩ ، ٢٠
٣	**السلوكيات الغذائية**	آداب الطعام.	٢١ ، ٢٢
		الجراثيم ليست أصدقاءنا	٢٣ ، ٢٤
		الغذاء الآمن.	٢٥ ، ٢٦
		تناول الغذاء.	٢٧ ، ٢٨
		غسل الفواكه والخضراوات	٢٩ ، ٣٠

س٤ : كيف ؟ How ? :

وتتضمن الإجابة على هذا السؤال تحديد الفنيات والإستراتيجيات التربوية التي يجب اتباعها عند تنفيذ البرنامج وذلك لتنمية الوعي الغذائي ، ومن أهم هذه الإستراتيجيات :(لعب الدور، النمذجة، المناقشة والحوار، التعزيز، التغذية الراجعة).

ولقد روعي في طرائق التعليم والتعلم (في برنامج البحث) ما يلي :

– مدى تنوعها في تقديم المفاهيم والأنشطة المختلفة.
– مدى قدرتها على إثارة انتباه الأطفال واهتمامهم بالمادة العلمية.
– القدرة على إحداث الاتصال والتواصل الإيجابية بين الأطفال وبعضهم وبين المعلمة.
– مناسبتها للأهداف ومحتوى التعلم وطبيعة نمو الطفل وتفكيره.
– محتوى التعلم يتيح فرص تنمية الوعي الغذائي.

س٥ : متى ؟ When ? :

تم تطبيق البرنامج خلال الترم الأول للعام الدراسي ٢٠١٩– ٢٠٢٠ م واستمر تطبيق البرنامج لمدة (١٠) أسابيع، بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً وبمجموع كلي (٣٠) جلسةً ، زمن كل جلسة (٣٥) دقيقةً.

تقويم البرنامج:

يتم ذلك طبقاً للآتي:

– **التقويم المرحلي :** حيث يتم تقويم كل جلسة على حدى بعد كل عرض مسرحي، ويتم ذلك عن طريق :

١- جانب نظري : عن طريق الأسئلة والمواقف والمشكلات التي تعرضها المعلمة على الأطفال وذلك(قبل العرض المسرحي وفي أثنائه وبعده).
٢-جانب تطبيقي : عن طريق أنشطة (بعد الانتهاء من العرض المسرحي).

- **التقويم النهائي:** وذلك بالتطبيق البعدي لمقياس الوعي الغذائي المصور على أطفال المجموعة التجريبية.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث :

تم استخدام ما يلي :

-المتوسط الحسابي.
-الانحراف المعياري.
- اختبار T.test .

تفسير ومناقشة النتائج :

نتائج الفرض الأول وتفسيره :

ينص الفرض الأول على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي** ".

لاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة (ت) للمجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة قبل تعرض المجموعة

التجريبية لبرنامج البحث، وبعد رصد النتائج وتحليلها توصل الباحث إلى النتائج التي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج البحث على المجموعة التجريبية (التطبيق القبلي)

البند	المجموعة التجريبية ن = ٣٠		المجموعة الضابطة ن = ٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأبعاد المقاسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الغذاء الصحي وغير الصحي	١٠,٤	٢,٧٩	١٠,٦	٢,٢٨	٠,٤٥	غير دالة
عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة	٢,٨٣	٠,٨٦	٢,٧٤	٠,٩٩	٠,٤٢	غير دالة
السلوكيات الغذائية	٢,٩٢	١,٦٢	٣,٠٦	١,٤٦	٠,٣٥	غير دالة
الدرجة الكلية	١٦,٠٦	٣,٦٨	١٦,٤	٣,٠٨	٠,٣٨	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج البحث على المجموعة التجريبية من حيث التطبيق القبلي للأبعاد (الغذاء الصحي وغير الصحي، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائية) وكذلك الدرجة الكلية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

ينص الفرض الثاني على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لديهم لصالح المجموعة التجريبية**".

لاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة (ت) للمجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة بعد تعرض المجموعة التجريبية لبرنامج البحث، وبعد رصد النتائج وتحليلها توصل الباحث إلى النتائج التي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٧)

يوضح الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي الغذائي للقياس البعدي، وذلك على أبعاد مقياس الوعي الغذائي لأطفال الروضة

البند	المجموعة التجريبية (قياس بعدى)، ن= ٣٠		المجموعة الضابطة (قياس بعدي)، ن=٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأبعاد المقاسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الغذاء الصحي وغير الصحي	٢٧,٤٧	٥,٩٦	١٠,٧	٢,٤٠	١٤,٠٩	دالة عند ٠,٠١
عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة	٧,١٧	١,٢٢	٣,١٣	١,٢٦	١٢,٢٤	دالة عند ٠,٠١

البند	المجموعة التجريبية (قياس بعدى)، ن= ٣٠		المجموعة الضابطة (قياس بعدي)، ن=٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأبعاد المقاسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
السلوكيات الغذائية	٨,٤٧	١,٤١	٣,٢٣	١,٣٦	١٤,٥٦	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	٤١,٦	٦,٦٥	١٧,٠٧	٣,٢٧	١٨,٨٦	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق الفروق الإحصائية الكبيرة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الأبعاد: (الغذاء الصحي وغير الصحي، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائي) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، حيث أن مستوى الدلالة دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لكل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية.

ويمكن أن نرجع هذا العائد والتحسن الإيجابي الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية وذلك بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في تنمية الوعي الغذائي للأبعاد المحددة سابقاً إلى برنامج البحث المعتمد على مسرح الدمى، وهذا يؤكد ويبرهن على كفاءة وفاعلية ومناسبة (مسرح الدمى) في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة، وذلك على أن يتم استخدام مسرح الدمى بأسلوبٍ شيقٍ ومدروسٍ ومنظمٍ وعلميٍ كما جاء في إجراء التجربة .

مما سبق يمكن القول أن (استخدام مسرح الدمى) قد حقق النتيجة المرجوة من البحث الحالي، كما كان ذات كفاءة وفاعلية كبيرة في تنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره :

ينص الفرض الثالث على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد التعرض للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لديهم، وذلك على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة**".

لاختبار صحة الفرض تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وحساب قيمة (ت) للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي عند مستوى ٠,٠١ ، وذلك على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة، وبعد رصد النتائج وتحليلها توصل الباحث إلى النتائج التي تتضح في الجدول التالي:

جدول (٨)

يوضح الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة لصالح التطبيق البعدي

البند	المجموعة التجريبية (قياس قبلي) ن= ٣٠		المجموعة التجريبية (قياس بعدي) ن=٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأبعاد المقاسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الغذاء الصحي وغير الصحي	١٠,٤	٢,٧٩	٢٧,٤٧	٥,٩٦	١٤,٥٢	دالة عند ٠,٠١
عناصر الوجبة	٢,٨٣	٠,٨٦	٧,١٧	١,٢٢	١٥,٥	دالة عند ٠,٠١

البند	المجموعة التجريبية (قياس قبلي) ن= ٣٠		المجموعة التجريبية (قياس بعدي) ن=٣٠		قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الأبعاد المقاسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الغذائية المتكاملة						
السلوكيات الغذائية	٢,٩٢	١,٦٢	٨,٤٧	١,٤١	١٤,٩٧	دالة عند ٠,٠١
الدرجة الكلية	١٦,٠٦	٣,٦٨	٤٣,١	٦,٦٥	١٩,١٨	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق الفروق الإحصائية الكبيرة بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في الأبعاد: (الغذاء الصحي وغير الصحي، عناصر الوجبة الغذائية المتكاملة، السلوكيات الغذائي) وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، حيث أن مستوى الدلالة دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لكل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية.

ويمكن أن نرجع مدى التحسن الذي طرأ على أطفال المجموعة التجريبية إلى فاعلية مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي للأبعاد المحددة سابقاً لأطفال الروضة، وذلك من خلال العروض المسرحية المقدمة للأطفال.

خلاصة نتائج البحث:

تتضح نتائج البحث كالتالي:

أ- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الغذائي

المصور لأطفال الروضة قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي.

ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لديهم لصالح المجموعة التجريبية.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد التعرض للبرنامج المُصمَم باستخدام مسرح الدمى لتنمية الوعي الغذائي لديهم، وذلك على مقياس الوعي الغذائي المصور لأطفال الروضة.

التوصيات والمقترحات :

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالآتي :

١-زيادة الاهتمام من قِبَل المهتمين بتربية أطفال الروضة بعمل برامج ومناهج قائمة على استخدام مسرح الدمى في تنمية الوعي الغذائي.

٢- ضرورة التأكيد على أهمية مسرح الدمى في مرحلة رياض الأطفال، وما يتبعه من حسن الاستغلال لتنمية الوعي الغذائي لأطفال الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبراجية، عبير عثمان أحمد (٢٠١٩). *استخدام عروض المسرح المدرسي لتنمية الاحترام المتبادل لدى تلاميذ مرحلة رياض الأطفال من (٤- ٦) سنوات* (ماجستير). كلية الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- إسماعيل، محمود حسن؛ مزيد، محمود أحمد (٢٠٠٠). *المسرح للأطفال*.
- آل سعود، فهد الجوهرة (٢٠١٦). *الدليل العملي لصحة الطفل*، الرياض: مكتب التربية لدول الخليج.
- آل غيهب، حصة عبد اللطيف (٢٠١٩). ممارسات معلمات رياض الاطفال في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، فلسطين ، ٣ (٤).
- الأميري، عامر؛ مهدي ، هبة ؛ العاني، ضحى (٢٠١٤). أثر التصحيح الزائد في تعديل بعض العادات الغذائية غير السليمة لدى الأطفال المصابين بسوء التغذية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*،بغداد، (٤٣).
- تركو، محمد؛ الحسين، سلوى(٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الحركية لإكساب أطفال الرياض الثقافة الغذائية، *مجلة البعث*، سوريا، ٤٠ (٢٢).
- الجزار، إسلام عبد الغفار (إبريل – يونيو، ٢٠١٨). أثر نمط تقديم مسرح العرائس والسرد في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة.*مجلة دراسات الطفولة*، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢١ (٧٩).

- الجمال، رضا مسعد (٢٠٠٤). برنامج لتنمية الوعي الغذائي الصحي لأطفال الحضانة وعلاقته بقدرتهم على الانتباه والتركيز. *مجلة الطفولة والتنمية*، ٤ (١٤).
- حداد، شفيق(٢٠٠٠). *الدليل الغذائي للصحة الجيدة*(الطبعة الثالثة). لبنان: نوفل للنشر والتوزيع.
- حسين، كمال الدين حسين (٢٠١٠). *مقدمة في مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال*. مطبعة العمرانية للأوفست.
- حنفي، فاطمة(١٩٨٣). *الحضانة والاستعداد العقلي دون السادسة* (ماجستير). كلية البنات. جامعة عين شمس.
- الزهيري، عبد الله محمد ذنون(٢٠٠٣). *تغذية الإنسان*. العراق: دار الحكمة.
- الشخص، عبد العزيز السيد(١٩٩٥). *مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة" دليل المقياس "*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عاشور، فاطمة؛ شعبان، توفيق؛ يوسف، فايزة (أبريل، ٢٠١٨). فاعلية استخدام الأنشطة القصصية الحسية والإلكترونية في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، فلسطين، ٢ (١٠).
- العبادي، إيمان يونس إبراهيم(٢٠١٩). فاعلية عروض مسرحية باستخدام الدمى في تنمية الممارسات الاجتماعية الإيجابية لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (٤٢).

- عبد الباسط، روحية محمد (٢٠١٥). الدور الفعال الذي يقدمه مسرح العرائس للطفل.*مجلة دراسات الطفولة*. كلية الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، ١٨ (٦٦).

- عبد الباقي، منى صلاح محمد (٢٠١٦). *برنامج إلكتروني لتنمية الوعي الغذائي لطفل الروضة* (ماجستير). كلية رياض الأطفال .جامعة القاهرة.

- عبد مناف، شوق(٢٠١٣). *أنيميا نقص الحديد عند أطفال الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات* (ماجستير غير منشورة). كلية التربية للبنات. جامعة بغداد.

- عطية، طارق جمال الدين(٢٠٠٤). *مدخل إلى مسرح الطفل*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- عيسى، موزي (٢٠٠٨). *مسرح الطفل*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- النعيم، إشراقة عبد الله علي(٢٠٠٦). *أثر العادات الغذائية على المستوى الغذائي والصحي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة* (دكتوراه).كلية التربية. جامعة الخرطوم.

- الهنيدي، منال عبد الفتاح (٢٠٠٨). *التربية الفنية لطفل الروضة*. عمان: دار المسيرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Deniger,M (1995). *An Ethnographic study of the use of puppetry with children's group*, Dissertation abstracts international, 51 (9).

- Euker,f (1991). *The use of puppetry in southern California kindergarten classrooms*. Dissertation abstracts international,30 (31).
- Fisher, Bobbi (1998). *Joyful learning in Kindergarten: Revised Edition*,New York, Heinemann‹.
- Furnivall. Sara Lynne (2003). *The children's theater for peace, A portrait of possibility Exploration of conflict in children's lives*, Canada: M.E.D York University‹.
- Tada –Y, Chamroonsawasdi – K (2002). *Nutritional status of the preschool children of the (Klong) Toey Slum, a sean Institute for health Development*, Mohjdol University, Thailand‹33(3),627-73.
- Watt – R, plimley – W (2001). *The development of a national Oral health Promotion Program for pre-school children in England*,department of Epidemiology and Public health, University College, London, UK ‹Int – dent – J. 51(5), 334 – 8.
- Weker – Hj, Klemar-M, Czyk – W (2000). *Nutrition of preschool age children‹General considerations and assessment of child nutrition*, Institut matki; Dziecka, zaklad zywienia (01 – 211) Warszawa, u1. Kasprzaka 17 a Rocz- panstw – Zakl – Hig.51(4): 385 – 92.

فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ على تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لدى أطفال الروضة

* د/ إيمان لطفي عبد الحكيم خليفة.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ لتدريس المفاهيم الرياضية على تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لدى أطفال الروضة، تم اختيار عينة البحث من أطفال بروضة مدرسة أبناء الثورة الابتدائية التابعة لإدارة المنيا التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ وكان عددهم (٦٦) طفلاً وطفلةً، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين "الضابطة و التجريبية" حيث المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة و المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ ، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ لتدريس المفاهيم الرياضية، واختبار الحس العددي لأطفال الروضة ،واختبار التفكير

* مدرس المناهج بقسم العلوم التربوية بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.

البصري لأطفال الروضة. وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ) في التطبيق البعدي لاختبار الحس العددي لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري لصالح أطفال المجموعة التجريبية ، مما يشير إلى فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ لتدريس المفاهيم الرياضية على تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لدى أطفال الروضة.

The effectiveness of using a strategy based on learning theory based on the brain on developing numerical sense skills and visual thinking among kindergarten children.

Prepare: Dr. / Iman Lotfi Abdel Hakim Khalifa. *

***Lecturer of Curriculum, Department of Educational Sciences, Faulty of Early Childhood Education - Minia University.**

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effectiveness of using a strategy based on brain-based learning theory to teach mathematical concepts on developing numerical sense skills and visual thinking among kindergarten children. The research sample was chosen from children in the Children of the Revolution Primary School of the Minya Educational Administration for the academic year 2017/2018. Their number was (66) boys and girls, and the research used the quasi-experimental approach with two groups "control and experimental" where the control group studied in the usual way and the experimental group studied using the strategy based on the theory of brain-based learning. To achieve the goal of the research, a strategy based on the theory was prepared Brain-based learning for teaching mathematical concepts, numerical sense test for kindergarten children, and visual reasoning test for kindergarten children. The results of the research concluded: There was a statistically significant difference between the mean scores of the children of the control group (which was studied in the usual way) and the experimental group (which was studied using the strategy based on the brain-based learning theory) in the post application of the numerical sense test for the benefit of the children of the experimental group. Statistically significant between the mean scores of the children of the

control group (which was studied in the usual way) and the experimental group (which studied using the strategy based on the theory of brain-based learning) in the post application of the visual reasoning test for the benefit of the children of the experimental group, which indicates the effectiveness of using a strategy based on theory Brain-based learning to teach mathematical concepts to develop numerical sense skills and visual thinking in kindergarten children.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ. Brain based learning theory
- مهارات الحس العددي. Numerical sense skills
- التفكير البصري. Visual thinking

مقدمة:

أصبح الاهتمام بالثروة البشرية من الضروريات الحتمية لتقدم المجتمعات العصرية ورقيها ، حيث يسعى كل مجتمع لتوجيه موارده البشرية خير توجيهًا، واستثمار طاقات أبنائه أفضل استثماراً ، وتعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التربوية التي تهدف إلى تنمية قدرات الطفل المعرفية والحركية وتهيئته نفسيًا وذهنيًا للمدرسة. كما تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل المؤثرة في حياة الإنسان، وحياة مجتمعه الذي يعيش فيه ،ولذلك فإن كل أساس تربوي سليم يجب أن يؤسس في هذه المرحلة . (الحوامدة والعدوان ٢٠٠٩، ص ٥)

ولقد حدث تطورًا كبيرًا في تعليم الرياضيات نتيجة للتقدم التكنولوجي ، وأدى ذلك إلى تغيير في محتوى الرياضيات وأساليب تعليمها في المراحل العمرية المختلفة بما يتناسب ومتغيرات هذا العصر ، وقد حظي الإحساس بالعدد مؤخرًا في أماكن متعددة من العالم مثل بريطانيا واستراليا والولايات المتحدة بشكلٍ خاصٍ منذ صدور وثيقة مستويات المنهج والتقويم الأولي بواسطة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM التي جاء فيها أن تعلم الرياضيات هو نشاط موجه نحو تنمية الحس العددي باستخدام الأنشطة الإثرائية (NCTM,2000,13).

والحس العددي هو ذلك الجزء الهام في الرياضيات الذي يركز على النظام العددي ويهدف إلى تنمية الإدراك العام لدى الطفل للعدد والعمليات العقلية ،وإدراك حجم العدد ومقارنته بأعدادٍ أخرى ، والمرونة في تنمية إستراتيجيات متعددة للحساب الذهني والتقدير التقريبي ، واختيار العلامة العددية المميزة ، كل ذلك يظهر في أداء الأطفال من خلال بيئة نشطة وبنية رياضية تتسم بالترابط بين طرائق الحساب المختلفة (كامل ٢٠٠٢، ص١٧).

كما أن مهارات الحس العددي من المهارات الهامة التي يجب تنميتها لدى الأطفال ، وبدون تنمية وتطوير تلك المهارات سيعاني الطفل من صعوبات في فهم وتطبيق المهارات العددية والتي تعد ضرورية في الحياة اليومية ، فلا بد من حث الأطفال وتشجيعهم على التفكير في التعامل مع الأعداد والعمليات المرتبطة بها.

ونظراً لأهمية الحس العددي فقد أجريت بعض الدراسات التي أظهرت فاعلية استخدام بعض أساليب التدريس على تنمية الحس العددي لدى أطفال مرحلة الروضة ،ومن هذه الدراسات: دراسة بدر الدين (٢٠١٤) التي

أظهرت فاعلية برنامج لتنمية مهارات الحس العددي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ماقبل المدرسة، ودراسة كامل (٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية برنامج قائم على أسلوب التلعيب في تنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة.

وتعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أسلوبًا أو منهجاً شاملاً للتعليم والتعلم ، حيث يجعل الاطفال أكثر إنتاجاً والمعلمين أقل احباطاً ،ويغير نظرة المعلمين إلى أطفالهم ،كما أن هذه النظرية تستند إلى تركيب ووظيفة الدماغ ، وطالما أن الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعية فإن التعلم يحدث ، وهي ليست مدعومة فقط من قِبَل علم الأعصاب ولكنها كذلك مدعومة بأبحاث علم النفس المعرفي (قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧،ص ١٢).

وتؤكد الأدبيات التي اهتمت بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ أن المعلمين الذين يتفهمون طبيعة الدماغ البشري بكفاءةٍ يمكن أن يسهموا في تشجيع المتعلمين على الاستقلال والمبادرة والقيادة ومناقشتهم لتوسيع استجاباتهم ، وتشجيعهم على التفاعل مع بعضهم البعض ، وعلى تقدير خبراتهم والتنبؤ بمخرجات مستقبلية ، وجعل التعلم ذا صلة بحياة المتعلمين ، وتطبيق المعرفة في مجالات جديدة ، وتنمية الذاكرة طويلة المدى وتنمية التفكير الكلي للدماغ (البنا ٢٠١١ ، ص ١٣٩).

ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ تركز بشكلٍ رئيسٍ على وظائف عمل الدماغ وتنظيم عملياته وتعلمه والابتعاد عن العشوائية أثناء التعلم ، فتركز على إدخال المعلومات وموضوعات التعلم بأسلوب يجعل الطفل يكمل بين وظائف نصفي الدماغ الأيمن والأيسر بشكلٍ مناسبٍ يمكنه من الفهم والاستيعاب ، وإعمال مهارات التفكير في معالجة المعلومات والتفاعل معها

بشكلٍ تدريجيٍ وفقاً للوظائف التدريجية لعمل الدماغ ، ثم تمكنه في النهاية من تحقيق أهداف التعلم (Sousa, 2006, 37) .

كما تؤكد العديد من الدراسات التربوية على أهمية التدريس باستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مرحلة رياض الأطفال ؛ لما في ذلك من تسهيل إكساب الأطفال للمعرفة وتخفيف القلق وإحداث الاستقرار النفسي والاجتماعي وإنجاز المهام التربوية بدقة وسهولة (الروفلي، ٢٠١٧، ٣).

وقد أظهرت الدراسات والبحوث السابقة فاعلية البرامج والإستراتيجيات القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تدريس الرياضيات لمرحلة الروضة ومن هذه الدراسات : دراسة راوي (٢٠١٣) التي أظهرت فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة، ودراسة مصطفى (٢٠١٥) التي أظهرت فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير طلاقة الأفكار لدى أطفال الروضة.

وفي ضوء ذلك يتبين قلة الدراسات والبحوث السابقة التي استخدمت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ التدريس لمرحلة الروضة ، ولذلك سعى البحث الحالى إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ للتدريس في مرحلة الروضة على تنمية مهارات الحس العددي.

من ناحية أخرى تُعد عملية الإبصار عند الإنسان عملية لا تقتصر على العين فقط ، وإنما تشمل الفكر والذاكرة اللازمين للتسجيل ، والترتيب ، والمقارنة . فعملية التدريب تعد ضرورية للعين من أجل تنمية قدرتها على الرؤية ، وتمييز الأشكال ، وأيضاً يلعب التثقيف البصري

(Visual Illiteracy) خلال مراحل التعليم بالمدارس دوراً أساسياً في عملية التعلم ذاتها (محمد ٢٠٠٤ ، ص ١٩).

لذلك يُعد التفكير البصري أحد أنماط التفكير الذي يرتبط كثيراً بالرياضيات ، حيث يعتمد على المثيرات البصرية كالرسوم والأشكال والعلامات ، ويجب أن تعمل مناهج الرياضيات على تنمية مهارات التفكير البصري ، حيث تتضمن تلك الرياضيات موضوعات عن التشابه والاختلاف وتسلسل الأعداد والعلاقات بينها ؛ ولذلك يسعى التربويون إلى تنمية التفكير البصري أثناء التدريس نظراً لأهميته في دراسة المواد المختلفة وإدراك الأشياء في الطبيعة (محمد ٢٠٠٦ ،ص ٢٢٧).

ويعد التفكير البصري من المتطلبات الضرورية لتنمية التفكير الرياضي بمستوياته الثلاث : التفكير البصري ، التفكير الوصفي ،التفكير المجرد ، وهذه المستويات متداخلة وكل مستوى يلزم لبناء المستوى التالي له ، إلى أن يتم الوصول إلى مستوى التفكير المجرد ، كما يعتبر التفكير البصري السمة المتميزة للابتكار ، فالأطفال ذوي التفكير البصري لديهم القدرة على التخيل ، والتصور الابتكاري بأساليب متنوعة للتعلم لا توجد في البيئة التعليمية المعتادة (أحمد ٢٠١٢،ص ٢١).

وقد أجريت بعض الدراسات والبحوث لتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات للأطفال مرحلة الروضة منها : دراسة عبد الواحد (٢٠١٠) التي أظهرت فاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية التحصيل والتذوق البصري لدى أطفال الروضة، دراسة عبد الوهاب (٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية برنامج إلكتروني مقترح في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة.

كما أجريت بعض الدراسات والبحوث التي أظهرت فاعلية استخدام نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ تنمية التفكير البصري منها دراسة محمد (٢٠١٣) التي أظهرت فاعلية تصميم بصري تعليمي بالوسائط المتعددة قائم على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة التقنيات التربوية لدى طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية ، ودراسة راضي (٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة للتعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، ودراسة فتحي (٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية المرونة المعرفية والتفكير البصري في الفيزياء ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة محمد (٢٠١٩) التي أظهرت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

في ضوء ذلك يتبين الحاجة إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ للتدريس على تنمية التفكير البصري لدى أطفال الروضة .

مشكلة البحث:

هناك عدة عوامل أدت إلى الإحساس بمشكلة البحث، وهي:

١- من خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعية في بعض الروضات الملحقة بالمدارس بمدينة المنيا تبين عدم اهتمام مرحلة الروضة بتنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لدى الأطفال.

٢- قلة الأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت بإستراتيجية التدريس القائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بالرغم لما لها من أهمية في تسهيل طرق إكساب الأطفال للمعرفة .

وفي ضوء حدود البحث تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس على تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لدى أطفال الروضة ؟

يتفرع منه السؤالين التاليين :

١- ما فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس على تنمية مهارات الحس العددي لدى أطفال الروضة ؟
٢- ما فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس على تنمية التفكير البصري لدى أطفال الروضة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١-التحقق من مدى فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس على تنمية مهارات الحس العددي لدى أطفال الروضة.
٢-التحقق من مدى فاعلية استخدام إستراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس على تنمية التفكير البصري لدى أطفال الروضة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى :

- **الأهمية النظرية:**

١- تناول المتغيرات التالية: نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ و الحس العددي والتفكير البصري؛ لما لنظرية التعلم المستندة إلى الدماغ تأثيراً في تنمية الحس العددي والتفكير البصري .
٢-لفت الأنظار إلى إمكانية استخدام نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية الحس العددي والتفكير البصري لدى أطفال الروضة.

- **الأهمية التطبيقية:**

تقديم الأدوات التعليمية وأدوات القياس التي تفيد المعلمات في التطبيق على عينات أخرى كالتالي:
١-أوراق عمل طفل الروضة باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ .
٢-دليل المعلمة لتوضيح كيفية استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ للتدريس لطفل الروضة.
٣-اختبار لقياس مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة.
٤-تقديم اختبار لقياس التفكير البصري لدى طفل الروضة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي :

١-مجموعة البحث من أطفال الروضة بروضة مدرسة أبناء الثورة الابتدائية بالمنيا للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ .

٢-الأعداد من ١ إلى ١٠ والدائرة، والمثلث، والمربع، والمستطيل بمقرر الفصل الدراسي الأول لمرحلة الروضة من سن ٥ إلى ٦ (المستوى الثاني).
٣-مهارات الحس العددي التالية : فهم المعنى والحجم النسبي والمطلق للعدد،المرونة في تطبيق مفهوم الأعداد والعمليات في المواقف الحسابية،التعبير بالأعداد عن علاقات ممثلة بنماذج بصرية.
٤-مهارات التفكير البصري التالية: (التماثل – الاختلاف – واكتشاف تسلسل النمط).

مصطلحات البحث:

١- الفاعلية Effectiveness :

وتعرف الفاعلية في البحث الحالي بأنها: حجم التغير الذي يطرأ على أداء أطفال الروضة (مجموعة البحث) بعد تطبيق الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ للتدريس في الحس العددي والتفكير البصري ، ويستدل عليه بالفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لكلٍ من اختبار الحس العددي واختبار التفكير البصري ويقاس بالمؤشر "$\eta 2$" .

٢-نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ Brain – Based Learning Theory:

تعرف نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في البحث الحالي: التعلم الذي يتوافق وينسجم مع الطريقة التي يتعلم بها الدماغ ، ويتماشى مع مباديء الدماغ الرئيسية ، ووفقاً لخمس مراحل الإعداد ، الاكتساب ، التفصيل (الإسهاب) ، تكوين الذاكرة ، التكامل الوظيفي.

٣-إستراتيجية نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ:
Strategie Brain – Based Learning Theory

وتعرف إستراتيجية نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ بأنها: مجموعة من الممارسات التي تقوم بها معلمة الرياضيات لطفل الروضة وفقاً لخمس مراحل هي : الإعداد ، الاكتساب ، التفصيل (الإسهاب) ، تكوين الذاكرة ، التكامل الوظيفي.

٤-الحس العددي Numerical Sense :

ويعرف الحس العددي في البحث الحالي بأنه: قدرة طفل الروضة على فهم المعنى والحجم النسبي والمطلق للعدد،والمرونة في تطبيق مفهوم الأعداد والعمليات في المواقف الحسابية،والتعبير بالأعداد عن علاقات ممثلة بنماذج بصرية، والذي يُقاس بمقدار ما يحصل عليه الطفل من درجات في اختبار الحس العددي المستخدم في البحث.

٥-التفكير البصري Visual thinking :

ويعرف التفكير البصري في البحث الحالي بأنه: نمط من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية ، و الذي يعتمد على مجموعة من العمليات العقلية ، متمثلة في قدرة طفل الروضة على إدراك التماثل ، والاختلاف ، واكتشاف نمط التسلسل ، ويستدل عليه بالدرجات التي يحصل عليها الاطفل في اختبار التفكير البصري المُعَد لهذا الغرض.

الإطار النظري:

نتناول في هذا الجزء ثلاثة محاور هي: المحور الأول: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والمحور الثاني:الحس العددي، والمحور الثالث:التفكير البصري.

المحور الأول: نظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

وتعد نظرية التعلم المستند إلى الدماغ أسلوباً أو منهجاً شاملاً للتعليم والتعلم ، حيث يجعل الأطفال أكثر إنتاجاً والمعلمين أقل إحباطاً ، ويغير نظرة المعلمين إلى أطفالهم ، كما أن هذه النظرية تستند إلى تركيب ووظيفة الدماغ ، طالما أن الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعية فإن التعلم يحدث ، وهي ليست مدعومة فقط من قِبَل علم الأعصاب ولكنها كذلك مدعومة بأبحاث علم النفس المعرفي(قطامي والمشاعلة، ٢٠٠٧،ص ١٢) .

وفيما يلي سوف نتعرض لنشأة نظرية التعلم المستند غلى الدماغ ، ومفهوم نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ ،ومباديء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ومراحل التعلم المستندة إلى الدماغ ، وإستراتيجيات التعلم المستندة إلى الدماغ .

١-نشأة نظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

نتيجة الاهتمام العلمي المتزايد بدراسة المخ البشري من قِبَل علماء الأعصاب، وعلماء علم النفس المعرفي، وعلم النفس الفسيولوجي، ظهرت مجموعة من النظريات المفسرة لعمل المخ البشري، عرفت بنظريات المخ، فقد ظهرت نظرية المخ الثلاثي عام ١٩٥٢ م والتي ترى أن المخ يتكون من ثلاثة أجزاء، الجزء السفلي مسئول عن التعلم الدائم، والجزء المتوسط مسئول عن المشاعر، والجزء العلوي مسئول عن عمليات التفكير، وانتشرت هذه النظرية في السبعينيات والثمانينيات ، ثم ظهرت في نهاية القرن العشرين نظريات شاملة أكثر تركيباً وتعقيداً لفهم المخ البشري وكيفية عمله، مثل نظرية المخ الكلي، ونتيجة لتطور تقنيات مسح المخ ظهرت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في العقدين الآخرين من القرن العشرين، والتي تسمى نظرية التعلم مع حضور الذهن، وهي تؤكد على أن كل فرد قادر

على التعلم، إذا توفرت له بيئة التعلم النشطة الحافزة للتعلم، والتي تتيح له الاستغراق في الخبرة التربوية دون تهديد(علي،٢٠١٠،ص ص٩٧-١٠١).

٢-مفهوم نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ :

Brain – Based Learning Theory

تعرف نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ بأنها: هي تلك " العمليات التي تحكم عمل جانبي الدماغ وترابط وتكامل وظائفها بشكلٍ جيدٍ أثناء عملية التعلم ، فيعمل الجانب الأيمن على معرفة الكليات والعموميات وإدراكها جملة واحدة ، في حين يهتم الجانب الأيسر بالتفاصيل والجزئيات وتحديدها وتحليلها" (Politano & Paquin, 2000 , 123) .

وتعرف على أنها: تلك النظرية التي تهتم بقيام الدماغ بوظائفه الطبيعية دون عوائق حتى يحدث التعلم بشكلٍ أفضل، وذلك إذا تم تنشيط جانبي الدماغ لدى المتعلمين بحيث يعملان بشكلٍ متكاملٍ في أداء المهمة التعليمية (Sousa,2001) .

وتُعرف بأنها: " أسلوب أو منهج شامل للتعليم – التعلم يستند إلى افتراضات على الأعصاب الحديثة التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكلٍ طبيعيٍ، وتستند إلى ما يعرف حالياً عن التركيب التشريحي للدماغ البشري وأدائه الوظيفي في مراحل تطورية مختلفة " (السلطي ،٢٠٠٤، ص ١٠٨).

٢- مباديء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ :

تقوم نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على مجموعة من المباديء التي تنبثق من بنية الدماغ ووظيفته وطبيعته ، والتي توصلت إليها جهود وأبحاث العلماء والباحثين في مجالي التربية ، وعلم الأعصاب ، ويتم تطوير تلك المباديء باستمرار لتضبط عملية التعلم المتوافق مع الدماغ ، وهذه المباديء هي:

أ – الدماغ جهاز حيوي ، الجسم والدماغ والعقل وحدة دينامية واحدة :

الدماغ نظام مثل غيره من الأنظمة الحيوية أو البيئية ويتكون من أجزاء ، ولكنه يعمل ككل ، ويمكنه أن يستوعب عدداً لا نهائياً من المدخلات البيئية، كما أن أجزاء الدماغ والجسم والعقل تتفاعل مع بعضها البعض بشكل يحدث آثاراً مباشرةً تعود إلى طبيعة الترابط المخي (علي، ٢٠١٠ ، ص ١٠٣).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ :تمرينات رياضة الدماغ ، وشرب الماء ، ووضع نباتات في الصف لتنقية الجو ، وإعطاء الأطفال معلومات عن الدماغ ، والمرح (السلطي، ٢٠٠٤،ص ص ١١٠ – ١١١).

ب – الدماغ / العقل اجتماعي :

الدماغ يتغير بصورةٍ مستمرةٍ طالما كان الإنسان حياً ، حيث تبدأ حياة الإنسان بالتغيير والتشكيل والتغير من جميع جوانبها حينما تتفاعل أدمغتنا مع أجزاء مكملة لنظام اجتماعي أكبر ، الأدمغة تتغير استجابتها لانشغالها مع الآخرين ، وأن الجزء الأكبر من خصائصها يعتمد على طبيعة المجتمع، ولذلك يتأثر التعليم بطبيعة العلاقات الاجتماعية التي يكونها الأفراد من خلال تفاعلهم العميق مع الآخرين (عفانة والجيش، ٢٠٠٩، ص ٩٨).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ : العمل في مجموعات صغيرة ، والمناظرة ، والحوار والمناقشة ، وحلقات الأدب ،والتعلم التعاوني (السلطي، ٢٠٠٤ ، ص ص ١١٠ – ١١١).

ج– البحث عن المعنى فطري:

الدماغ البشري مصمم للسعي وراء المعنى ، وأن العوامل المرتبطة بتكوين المعنى هي : الترابط ، الانفعالات ، والسياق ، فالترابط من وظائف

الدماغ حيث يقوم بالربط بين المواقع العصبية في المخ ، والانفعالات تحفزها كيمياء المخ فتجعل التعلم مهماً ، والسياق يحفز تكوين الأنماط مما يؤدي إلى تحفيز مجالات عصبية أكبر ، ومن ثم تصبح المعلومات ذات معنى ومغزي بالنسبة للمتعلم ، فيشعر بمدى أهميتها (جنسن، ٢٠٠٩ ، ص ص ٣٠٧– ٣٠٩).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ:إجراء بحث إجرائي ، عمل تجربة علمية ، وعرض فيلم فيديو ، واستضافة زائر متحدث ، والكتابة لمجلة ، تحضير الطلبة أسئلة عن الموضوع ، التخيل (السلطي، ٢٠٠٤ ، ص ١١٣).

هـ – البحث عن المعنى يتم من خلال التنميط أو النمذجة :

عملية النمذجة تتضمن قوائم وخرائط تنظيمية ، جزء منها مكتسب والآخر فطري، فالدماغ يسجل الشيء المألوف أوتوماتيكياً أو آلياَ ، ولكنه في الوقت نفسه يبحث ويستجيب للمثير الجديد ، كما يحاول أن يميز ويفهم النماذج كما تحدث ، ويضعها في ترميزات ابتكارية فريدة (زيتون٢٠٠١ ، ص ص ١ – ٤١) .

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ :الخرائط الذهنية أو التصويرية، الملصقات ، وخرائط المفاهيم ، وإستراتيجية K.W.L ، وعرض فيلم فيديو تعليمي ، والاستماع إلى شريط مسجل ، والتصنيف . (السلطي ٢٠٠٤ ، ص١١٥)

و – الانفعالات والعواطف مهمة وضرورية من أجل التنميط والنمذجة :

العواطف والانفعالات مهمة جداً في التعلم واتخاذ القرارات ، وأن كل ما يتعلمه الفرد يتأثر بالعواطف والمشاعر ، وحيث تحتوي أجهزة الدماغ

البشري على تقدير الذات ، والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي حتى يحدث التوازن العقلي والإستقرار النفسي ، فالمشاعر والأفكار لا يمكن فصل بعضهما عن بعض في الدماغ ذي الجانبين ، ومن هنا فإن تأثير العواطف والمشاعر على الخبرات الحياتية ينبغي أن يكون مناسباً بحيث لا تطغى وتسيطر على مناخ التعلم ، حتى تكون عملية التعلم صحيحةً وسليمةً ، فالتفكير لا يمكن فصله عن المناخ العاطفي الذي يدفع الفرد إلى التفكير في جو مريح يعطيه المنطقية في العمل .(Connell,2009, p30 ؛ عفانة والجيش ٢٠٠٩ ، ص ١٠٠).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ: لعب الأدوار ، ورواية نكتة أو طرفة ، والمسرح ، وإتاحة الفرصة التعبير عن المشاعر ، وتدريب الإسترخاء ، وكتابة التقارير الذاتية ، والمشي والحركة ، والسؤال عن الانطباعات (السلطي، ٢٠٠٤ ، ص ١١٦) .

ح –يعالج الدماغ الكليات والجزئيات بشكلٍ متزامنٍ :

جانبي الدماغ يوجد بينهما تفاعل وتناغم فيما يقومان به من أنشطة لا سيما في الشخص السليم ، والتمييز بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر لا يمثل الحقيقة المطلقة، حيث يشير مبدأ كلية الدماغ إلى أنه يدرك الكليات والجزئيات في آنٍ واحدٍ ، كما أن للتدريب وللتعليم دوراً في إدراك ذلك ، والجسم الجاسيء هو المسؤول عن العمليات المشتركة للجانبين فهو الذي يعمل علي ربط الأجزاء في الجانب الأيسر من الدماغ ، ليقوم الجانب الأيمن بدوره في بناء الكليات ، كما يقوم الجانب الأيسر من الدماغ بتفتيت الكليات إلى أجزاء كما هو منوط به (Caine& Caine,1991 ,p 88).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ: الخرائط الذهنية ، المنظم المتقدم ، وإستراتيجية K . W. L ، واستخدام البوسترات ، وعرض فيديو

تعليمي ، والموسيقى ، والحركة ، ووضع صور ومخططات على الحائط ، واستقراء المزايا والسلبيات ، والمجموعات التعاونية الصغيرة ، وتعليم الطلاب لبعضهم البعض (السلطي ، ٢٠٠٤ ، ص ١١٧).

ط – يتضمن التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك الطرفي :

الدماغ أو العقل مهتم ومنتبه دائماً في مجال حسي أو صورة ، وعليه أن يختار ما يختار ، ويتجاهل ما يتجاهل ، وغالباً ما يتم انتباه الدماغ لموضوعات ترتبط بحاجات الطفل ورغباته ، والمؤثرات البيئية في المدرسة والمنزل تؤثر في تعليم الأطفال ، فتصميم البناء ، وألوان الجدران ، والملصقات ، والجرس ، ووسائل الإعلام ، والمواقف العاطفية كلها عوامل هامة ومؤثرة ، كما أن لغة الجسد قد تعكس الرضا أو عدم التقبل ، والصبر والانزعاج ، الاحترام أو الاحتقار ، الأمن أو التهديد ، مما يؤثر بعمق في تعلم الأطفال ، ويساعد في التخزين في الذاكرة البعيدة (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥ ، ص٥٠ – ٥١).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ: الخرائط الذهنية ، وتغيير نبرة الصوت ودرجته ، وعمل المشروعات ، واستخدام البوسترات ، وعرض فيديو تعليمي ، والموسيقى ، والمرح ، والتخيل ، ووضع صور ومخططات على الحائط ، والمجموعات التعاونية الصغيرة ، و إعطاء الأطفال خيارات الموضوع والجلسة ، واستضافة زائر متحدث ، وتنويع الإستراتيجيات.
(السلطي ٢٠٠٤ ، ص ص ١١٩ – ١٢٠)

ك– التعلم يتضمن دائماً عمليات الوعي واللاوعي:

أحد أوجه الوعي هي الدراية والمعرفة ، ولكن كثيراً من التعلم يتم عن طريق اللاوعي أيضاً ، وفيه تعالج الخبرة والمدخلات الحسية تحت مستويات الوعي ، وذلك يعني أن كثيراً من عمليات الفهم لا تحدث في

الفصل ، وقد تحدث خلال ساعات أو أسابيع أو شهور لاحقة ، فيجب على المعلمون أن ينظموا ما يفعلونه لكي يسهلوا معالجة الخبرات اللاواعية اللاحقة للأطفال ، وأن تشملها الممارسة والتصميم الصحيح للمحتوى ، وتشجيع التعاون في الأنشطة التأملية أو فوق المعرفية ، ومساعدة المتعلمين على تنظيم وابتكار الأفكار والمهارات والخبرات ، ومن ثم يصبح ما هو غير واضح عند المتعلم واضحاً (زيتون،٢٠٠١ ، ص ١٤).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ: الدراما ، والأشرطة السمعية ، والتغذية الراجعة من قِبَل الأطفال (السلطي، ٢٠٠٤ ، ص ١٢١).

م – لدينا على الأقل طريقتان لتنظيم الذاكرة :

الذاكرة مجهزة بيولوجياً لتسجيل كامل الخبرات ذات المعنى ، وغير ذات المعنى ، وتتوقف قدرتها على الاستدعاء والتعلم على السياق الذي تتم فيه الخبرات ودوافع حدوثها ، وأهدافها ، وتوقعات الفرد ومعانيه التي بناها .
(علي ، ٢٠١٠ ، ص ١٠٦)

وللذاكرة عدة أنظمة ويمكن إيجازها كالتالي :

الذاكرة قصيرة المدى : وتشمل الذكريات التي تدوم لثوانٍ أو على الأكثر لدقائق ، هذا إذا لم تحول إلى ذكريات في الذاكرة بعيدة المدى .

الذاكرة متوسطة المدى : وهي التي تدوم لأيام أو أسابيع ، ولكنها تكون قابلة للنسيان إذا لم يتم تخزينها في الذاكرة بعيدة المدى .

الذاكرة بعيدة المدى : وهي ذاكرة تحتفظ بالمعلومات والأفكار والخبرات بشكل مبرمج في صورة مخططات عقلية لمدى سنتين أو طوال الحياة . ويؤكد أن التعلم ذي المعنى يحدث من خلال توليف بين كلٍ من نظام الذاكرة قصيرة المدى وبعيدة المدى ، مما يسمح القدرة الميكانزمية بتوليفها لزيادة السعة العقلية(عفانة والجيش ٢٠٠٩، ص ١٠٢– ١٠٣).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ:المنظمات المتقدمة ، تغيير البيئة ومنها القاعة والجلسة، وأفلام الفيديو، واستخدام الحاسوب والإنترنت ، واستضافة زائر متحدث ، والعمل في مجموعات، والرحلات الميدانية ، والبوسترات ، والدراما ، ولعب الأدوار ، والموسيقى ، وعمل المشروعات .
(السلطي، ٢٠٠٤ ،ص ص١٢٢ –١٢٣)

ن – التعلم عملية متطورة ومستمرة:

الدماغ على الرغم من أنه شديد التعقيد ، إلا أنه له إمكانيات هائلة شديدة المرونة والتغيير، فالدماغ والتعلم وجهان لعملة واحدة ، والدماغ لا ينمو بمجرد الغذاء والحماية ، ولكن أيضاً من خلال الخبرات الحية التي تقود إلى روابط عصبية وإفرازات كيماوية ، ويؤكد على أن عمل الدماغ يستمر مدى الحياة ما دام الإنسان يفكر، وبالتالي فإن دماغه ينمو.
(عبيدات و أبو السميد، ٢٠٠٥ ، ص ٥٣)

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ: إستراتيجيةK. W . L ، والتصنيف، والخرائط الذهنية، والتجارب العملية (السلطي،٢٠٠٤ ، ص ١٢٤) .

ش– يدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد :

تعلم الدماغ يتم بشكلٍ أفضل ، ويقوم بعمل ترابطات عصبية متعددة عندما تكون بيئة التعلم مفعمة بالتحدي والمخاطرة ، ويكف تعلم الدماغ عندما يتعرض لمواقف وإجراءات تتسم بالتهديد و عدم المرونة (Caine.& Caine, 1991 ,p 91).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ :طرح مشكلات واقعية ومناقشتها ، وإعطاء خيارات ، واستضافة زائر، وتغيير البيئة ، والعمل في

مجموعات ، والدراما ، والموسيقي ، والتعلم الذاتي ، والحاسوب (السلطي، ٢٠٠٤ ،ص ص١٢٥ – ١٢٦) .

ك – كل دماغ منظم بطريقةٍ فريدةٍ :

أن كل دماغ خلقه الله تعالى بطريقةٍ منظمةٍ ، وبشكلٍ فريدٍ ومختلفٍ عن غيره من الأدمغة ويمتلك الإنسان نفس المجموعة من الأنظمة العقلية ، وفي الوقت نفسه يختلف بعضنا عن البعض ، ويعود هذا الاختلاف إلى نضج الفرد وخبراته المكتسبة والعامل الوراثي ومتغيرات البيئة وأساليب المذاكرة والتعلم والشبكة العصبية الموصلة للدماغ ، ويوضح أن كل المتعلمين يفهمون الموضوعات بطرقٍ مختلفةٍ من خلال مدخلات واحدة وهي الحواس، بينما تقوم الأنشطة العقلية والعلاقات القائمة بين المفاهيم ، وعمل ترميز أو ترجمة خاصة لتلك الموضوعات في بنية الدماغ (زيتون، ٢٠٠١، ص ١٦؛ عفانة والجيش، ٢٠٠٩ ، ص ١٠٥).

ومن الإستراتيجيات المتناغمة مع هذا المبدأ: عمل بحوث حسب اختيار الطلاب، وعمل مشروعات ، والتغذية الراجعة ، والتعلم التعاوني ، وتصحيح الامتحانات من قِبَل الطلاب ، وإعطاء خيارات ، وإجراء دراسة حالة .
(السلطي، ٢٠٠٤ ، ص ١٢٧)

تتلخص مباديء ومسلمات التعلم المستند إلى الدماغ في خمس مباديء أساسية منبثقة ومستمدة من أبحاث الدماغ، وهي :

- الذكاء هو نتيجة الخبرة .
- التعلم علاقة بين الدماغ والجسم غير قابلة للانفصال .
- توجد أنواع متعددة من الذكاءات المتعددة .
- التعلم عملية تتكون من خطوتين " تكوين المعنى ، ووضع برنامج عقلي لاستخدام ما تم تعلمه " .

- الشخصية تؤثر على التعلم والأداء (كوفاليك وأولسن، ٢٠٠٤ ،ص ص ١-٣) .

كما توجد عناصر منسجمة مع المباديء السابقة لترجمة نتائج أبحاث الدماغ إلى تطبيقات عملية يمكن استخدامها والاستعانة بها في غرفة الصف ، وهي : البيئة الغنية أو المحسنة ، والمحتوى ذو المعنى ، والتعاون والحركة، والخيارات، والوقت الكافي، والتغذية الراجعة الفورية، وغياب التهديد وتعزيز التفكير التأملي (كوفاليك وأولسن، ٢٠٠٤ ، ص ٣) .

وفي هذا البحث يتم توظيف بعض الإستراتيجيات المتوافقة مع الدماغ ، والتي تستعين بها المعلمة في التخطيط للتدريس بالنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ .

٣- مراحل التعلم المستندة إلى الدماغ:

التعلم المستند إلى الدماغ يمر بخمس مراحل هي: (Jensen, 2000,p134- 145 ؛ السلطي، ٢٠٠٤، ص ص ١١٠ – ١٣٠؛ قطامي والمشاعل،٢٠٠٧، ص ص١٤- ٢٣).

المرحلة الأولى : الإعداد Preparation :

وتشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة ، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كلما كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها، وهذا يتطلب من المعلمة القيام بالأدوار التالية :

- مساعدة المتعلم على بناء إطار عمل ذهني لموضوع التعلم .
- تحديد مجال ونوع التعلم الجديد .
- استثارة عمل الدماغ ونشاطه لإعداد اللوحات اللازمة للتعلم الجديد.

-تنظيم صورة ذهنية كلية منظمة في علاقات مترابطة .
-استحضار الخبرات المخزنة المرتبطة بالموضوع الجديد.
-مساعدة المتعلم على تطوير إستراتيجيات تمثيل ذهني للمعلومات الجديدة.
- تزويد المتعلم بآليات مساعدة الذهن للمعالجة وتقليب مواضيع التعلم .

المرحلة الثانية : الاكتساب Acquisition :

وتؤكد هذه المرحلة على أهمية تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصيلة والمترابطة ، وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر ، فإذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم ، ومن مصادر الاكتساب : المنافسة والأدوات البصرية والمثيرات البيئية والخبرات المتنوعة ولعب الدور والفيديو والمشاريع الجماعية، وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة القبلية .

وهذا يتطلب من المعلمة القيام بالأدوار التالية :

-تنشيط الدماغ لاستحضار الترابطات والمحاور.
-مساعدة المتعلم على بناء روابط ذهنية جديدة.
-تقوية الروابط الذهنية المتعلقة بموضوع الخبرة.
-إثارة مواقف المنافسة والمستحقات الذهنية البيئية.
-إعداد المتعلم لتطوير مهارة استحضار الخبرات السابقة وإغنائها .
-تنشيط تفاعل مباشر أو غير مباشر في المواقف البيئية لزيادة الروابط.

المرحلة الثالثة: التفصيل (الإسهاب) Elaboration :

تكشف هذه المرحلة عن ترابط المواضيع وتدعيم تعميق الفهم وتحتاج إلى اندماج الأطفال في الأنشطة التعليمية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استرايجيات صريحة وضمنية .

وهذا يتطلب من المعلمة القيام بالأدوار التالية:

-تعميق الفهم عن طريق مواقف التفصيل والتوسيع بالخبرات المترابطة عصبياً وذهنياً.
-التأكد من وجود الترابطات العصبية اللازمة لدى المتعلم .
-مساعدة المتعلم على إضافة خبرات جديدة لزيادة الفهم .
-تهيئة مواقف الخبرة اللازمة للتفاعل بين المتعلم وما يواجه.
-اللجوء إلى التعليم الصريح المباشر بين الحين والآخر.
-التزويد بالتغذية الراجعة اللازمة.
-إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة عمليات التصنيف، والفحص، والتحليل.
-تقديم أنشطة مختلفة يلعب فيها أدواراً مختلفةً .

المرحلة الرابعة : تكوين الذاكرة Memory Formation :

وتهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكلٍ أفضل من خلال الراحة الكافية والحدة الانفعالية والسياق والتغذية الراجعة وحالات التعلم والتعلم القبلي، مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل .

وهذا يتطلب من المعلمة القيام بالأدوار التالية :

- التأكد من الحالة الانفعالية للطلاب والتحول إلى حالة سارة .
-التأكد من حصول كل طفل على الغذاء اللازم.
- التذكير بالنوم الكافي،لأن الذاكرة تتحسن بالنوم الكافي.
- توفير وقود الذاكرة الكافي من خبرات واضحة وتفاعلات، وتجريب ملائم، وراحة مناسبة .

المرحلة الخامسة : التكامل الوظيفي Functional Integration:

وفي هذه المرحلة يتم استخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقاً والتوسع فيه،

ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة من خلال تكوين ترابطات وتطوير ترابطات صحيحة وتقوية الترابطات .

وهذا يتطلب من المعلمة القيام بالأدوار التالية :

-تقديم التعلم وفق ترابطات عصبية مناسبة .
- تزويد المتعلم براحة كافية تساعده على إدراك الروابط المناسبة .
- تنظيم الخبرات كي تكون منظمة على صورة شبكات تناسب الشبكات العصبية للمتعلم .
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة التي تسهل عليه إدراك العلاقات العصبية للخبرات .
- توضيح الهدف أمام المتعلم لزيادة وتسهيل حدوث ترابطات عصبية مناسبة وتوجيهها نحو هدف التعلم .

٤- استرتيجيات التعلم المستندة إلى الدماغ :

عرفنا مما سبق أنه لكي تكون بيئة تعليمية مستندة إلى الدماغ، فإن هذا يتطلب مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية ، وفيما يلي نتناول بعض الإستراتيجيات التعليمية التي تم الإستعانة بها في التخطيط للتدريس بالنموذج التدريسي القائم على التعلم المستند إلى الدماغ .

أ- إستراتيجية (K.W.L).

إن هذه الإستراتيجية تنسجم وتتناغم مع عمل الدماغ ، وتفيد في تحديد المعرفة القبلية لموضوع التعلم ، كما أنها تمكن الأطفال من المشاركة في وضع الأهداف ، مما يسهم في إضفاء المعنى على ما يتعلمونه ، فيصبح تعلمهم أفضل وتزداد فرصة تخزين المعرفة وسهولة تذكرها (السلطي، ٢٠٠٤ ، ص ١٢٨) .

ويتضح مما سبق أن إستراتيجية (K.W.L) تؤكد نشاط المتعلم في تكوين المعنى ، وتهدف إلى تنشيط معرفة الأطفال السابقة لتكون نقطة الانطلاق ومحور الإرتكاز؛ لما يتضمنه من موضوع التعلم من معارف ومعلومات جديدة مما يسهم في تكوين الترابطات العصبية وتطويرها ، وتتكون هذه الإستراتيجية من ثلاث مراحل وهي :

-**المرحلة الأولى(K)** : يحدد الطفل ما يعتقد أن يعرفه عن الموضوع (What I Know?).

-**المرحلة الثانية (W)** : يحدد الطفل ما يريد أن يعرفه عن الموضوع (What I Want to Know?).

-**المرحلة الثالثة (L)** : يحدد الطفل ما تعلمه (What I Learned?).

ب- الخرائط الذهنية:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الخرائط الذهنية نذكر منها: تعرف الخريطة الذهنية بأنها " تقنية رسومية قويه تزود الفرد بمفاتيح تساعده على استخدام طاقة عقله بتسخير أغلب مهارات العقل من (كلمة، صورة ، عدد ، منطق ، ألوان ، ...) في كل مرةٍ ، وأسلوبٍ قويٍ يعطيه الحرية المطلقة في استخدام طاقة عقله ويمكن أن تستخدم في مختلف مجالات الحياة، فهي تستخدم في تحسين تعلمه وتفكيره بأوضح طريقة وبأحسن أداء بشري " (بوزان ،٢٠٠٨ ، ص ١٤) .

وتعرف بأنها " خريطة إبداعية تمثل رؤية الطفل للمادة الدراسية والعلاقات والروابط التي يقيمها بنفسه بين أجزاء المادة ، وهي عبارة عن عمل ملاحظات ومذكرات خاصة وليس مجرد أخذ ملاحظات (عبيدات و أبو السميد ، ٢٠٠٥ ،ص ٢٤) .

وأيضاً تعرف بأنها: إستراتيجية مرئية تعبر عن رؤية المتعلم للمادة الدراسية بصورةٍ مركزيةٍ محاطة بتفرعات وأفكار وملاحظات مأخوذة من معلومات معطاة، فيتم الدمج بينهما بروابط وأسهم معتمداً على الأشكال والألوان والرموز والصور؛ لإثارة كل الطاقات الكامنة لدى المتعلم وتوليد أفكار جديدة واستخدام نصفي الدماغ معاً الأيمن (الإبداعي) والأيسر (التحليلي)، والتعبير عن كل ما يريده المتعلم في ورقة واحدة بطريقة مركزة ومختصرة (عامر، ٢٠١٦ ،ص ٢٦).

ومن خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة التي تناولت الخرائط الذهنية يمكن استخلاص النقاط التالية :

- تشير معظم التعريفات إلى أن الخرائط الذهنية أشكال تخطيطية توضح المفاهيم الخاصة بأي فرعٍ من فروع المعرفة .
- تساعد الخرائط الذهنية في التعلم والتفكير والتخطيط .
- تعتمد الخرائط الذهنية على الرسم والكتابة، مما يساعد على سهولة التذكر.
- الخريطة الذهنية أداة فكرية مكتوبة ووسيلة يستخدمها الدماغ لتنظيم الأفكار.

وفي ضوء ما سبق، تعرف الخرائط الذهنية في البحث الحالي بأنها: مخططات يقوم طفل الروضة برسمها على الورق لجوانب التعلم باستخدام الألوان والكلمات والرموز والرسوم والصور بالشكل الذي يعبر عن فهمهم لها، وبشكلٍ متدرجٍ يبدأ بالموضوع الأساسي في منتصف الصفحة ويتفرع منه فروعاً رئيسيةً تساعد على تحديد الأفكار الرئيسية المرتبطة به ، ويتفرع منها فروعاً ثانويةً أخرى على حسب الأفكار وطبيعتها.

جـ- التعلم التعاوني :

ويعد التعلم التعاوني أحد الإستراتيجيات المتناغمة مع الدماغ و يعرف التعلم التعاوني بأنه " أسلوب تعليمي يقوم على تنظيم الصف، حيث يقسم الأطفال إلى مجموعاتٍ صغيرةٍ ، تتكون كل منها من أربعة أفراد – على الأقل – يتعاونون مع بعضهم البعض ، ويتفاعلون فيما بينهم ، ويناقشون الأفكار، ويسعون لحل المشكلات بهدف إتمام المهام المكلفين بها ، ويكون كل فرد في المجموعة مسئولاً عن تعلم زملائه ، وعن نجاح المجموعة في إنجاز المهام التي كلفت بها ، ويتحدد دور المعلمة في التوجيه والإرشاد ، وتشجيع الأطفال والإجابة عن أسئلتهم وتوزيع الأدوار على كل طفلٍ في المجموعة " (الطناوي، ٢٠٠٢ ، ص ٧٥).

" فكر، زاوج ، شارك " هي: إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تشجع على المشاركة الفردية وتناسب جميع المراحل الدراسية وكافة الفصول وتعتمد على تفكير الأطفال من خلال ثلاث خطوات محددة كالتالي(الشمري ٢٠١١ ، ص ص ٢١- ٢٣) .

- **فكر:** حيث يفكر الأطفال بشكلٍ مستقلٍ في السؤال الذي تم طرحه من قِبَل المعلمة، بهدف تشكيل وصياغة أفكارهم الخاصة.
- **زاوج :** حيث يتم تجميع الأطفال في أزواج لمناقشة أفكارهم، وتسمح هذه الخطوة للأطفال بالتعبير عن أفكارهم وأفكار الآخرين.
- **شارك:** يشارك أزواج الأطفال أفكارهم مع المجموعة الكبيرة كالصف بكامله ، حيث يشعر الأطفال بالراحة عند تقديم أفكاره بدعمٍ من شريك، بالإضافة إلى أن الأفكار تصبح أكثر دقةً بعد مرورها بهذه المراحل.

د- العصف الذهني:

وتعد إستراتيجية العصف الذهني متناغمة ومتوافقة مع الدماغ ، تثير وتولد أفكاراً إبداعيةٍ عند المتعلمين من خلال مواجهة المتعلم بمشكلة أو إثارته بموقف حياتي أو حدث تعليمي معين ، وتعتمد هذه الإستراتيجية على طرح الأسئلة من المعلمة وإمطار الدماغ بهذه الأسئلة؛ لزيادة كفاءته وفاعليته للاستجابة للموقف المشكل (عفانة والجيش ، ٢٠٠٩،ص ٢٤٧).

ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية لتوليد الأفكار في أي وقت لأي مادة دراسية ، وعلى الرغم من أن المعلمات يستخدمونها في بداية الحصة الدراسية إلا أنه من المفيد استخدامها بعد انتهاء التعلم حيث يكون الأطفال مستعدين للمساهمة بأفكارهم ، وتستخدم هذة الإستراتيجية إما مع الصف بأكمله أو مع مجموعات صغيرة (السلطي ، ٢٠٠٩،ص ١٢٨) .

هـ- تمارين رياضة الدماغ :

وتشمل مجموعة من الإجراءات التي تسهم في تنشيط الدماغ وتحفيزه ، وتحسين عمل الذاكرة ، وتتضمن مجموعة من الحركات الجسدية السريعة والممتعة وبعض التمارين الرياضية التي تسهم في تهيئة الأطفال للتعلم ، ويمكن استخدام التمارين والحركات بشكلٍ جماعيٍ أو بشكلٍ فرديٍ في الصف (السلطي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٣١).

كما أن الإنسان يمكنه السيطرة على ذاكرته وجعلها أكثر حدةً، وذلك في أي مرحلة من مراحل العمر ، باستخدام تمارين الدماغ التي تساعده في تحقيق ذلك : التركيز والاستماع للتفاصيل ، والتكرار ، والكتابة ، والألعاب الذهنية ، والكلمات المتقاطعة ، وتعلم أشياء جديدة ، واتباع نظام معين ، وتناول الأطعمة المغذية وخاصةً الفواكه والخضروات ، وممارسة التمارين

الرياضية والتي تزيد من نسبة الأكسجين في الدم (كمال، ٢٠١٣ ، ص ص٢٣٥ – ٢٣٦).

المحور الثاني: الحس العددي Numerical sense skills :

وسنحاول فيما يلي إلقاء الضوء على مفهوم الحس العددي ،وأهمية تنمية مهارات الحس العددي :

١-مفهوم الحس العددي:

يعرف الحس العددي بأنه "الحدس الجديد حول الأعداد وعلاقتها، ومرونة الحساب العقلي والتقديرات العددية والأحكام الكيفية" (Kaminski, 2003,p25).

كما يعرف بأنه هو "المرونة الفكرية في التعامل مع الأعداد من حيث: إدراك معنى العدد وعلاقته بالأعداد الأخرى والقدرة على أداء العمليات الحسابية العقلية وعمل مقارنات بسهولة" (سعد وعبد الحميد،٢٠٠٣، ص ٢٦٢).

٢-أهمية تنمية مهارات الحس العددي:

قد اتفق عدد من التربويين على أهمية اكتساب الأطفال لمفهوم العدد والمفاهيم المرتبطة به، الأمر الذي يتم من خلال إدراك الحس العددي وارتباطه بمفهوم الأعداد والعمليات الحسابية في ضوء الإستراتيجيات التي تتضمن إدراك ووعي كامل بهذا المفهوم (عبيد، ٢٠٠٤، ص ٥٣).

وعدَّد التربويون نقاطاً متعددةً توضح أهمية الحس العددي كما سيتضح فيما يلي: (Yang,et,al , 2007,p 17) :

-يَبني الحس العددي لدى الأطفال الإدراك العميق والبصيرة، إضافةً إلى تنمية الإقتناع بأن المفاهيم الرياضية ليست مجموعة من القواعد تجمع بهدف التطبيق فقط ولكنها تعمل على بناء الحس.
-يؤدي التعليم المتضمن لأنشطة الحس العددي إلى تقليل الفشل في المفاهيم الرياضية بصورةٍ واضحةٍ.
-يقلل الحس العددي من الصعوبات التي تواجه المتعلمين في حل تدريبات المفاهيم الرياضية.
-يزيد الحس العددي من ثقة المتعلم في نفسه، ويبث فيه الطمأنينة والراحة عند معالجة العمليات والأعداد، مما يؤدي إلى حبه للمفاهيم الرياضية وإدراكه لأهميتها في حياته، وهذا ما يسعى إليه التربويون.
-يساعد الحس العددي في استيعاب المفاهيم الرياضية من خلال تحسين الأداء وتقليل الفشل فيها بصورةٍ واضحةٍ.
-يعمل الحس العددي على تحسين تحصيل الأطفال في المفاهيم الرياضية حيث أثبتت كثير من الدراسات وجود ارتباط ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والحس العددي.
-يشجع الحس العددي المتعلمين على اكتشاف المفاهيم المتعلقة بالأعداد واكتشاف العلاقات بينها، ويعمل على تنمية استراتيجيات متعددة لحل ومواجهة المواقف الرياضية، بالإضافة إلى أنه يربط المتعلمين بالحياة الواقعية لاستخدام الأعداد ويحدد مدى أهمية الرياضيات، ويعمل على تنمية التفكير الرياضي لدى المتعلمين.
-يبني الحس العددي الكفاءة الذهنية والقدرة الحسابية والمتعة عند التعامل مع المنظومة العددية.

٣- مهارات الحس العددي:

بينت دراسة جاي ودوجلاس أن الحس العددي يضم مهارات عديدة ترتبط بالحس المشترك حول الأعداد، وتلك المهارات هي:

١. الفهم الجيد لمعاني الأعداد.
٢. تطوير العلاقات المتعددة بين الأعداد.
٣. إدراك الكم النسبي للعدد.
٤. معرفة الأثر النسبي للعمليات على الأعداد (Gay& Douglas, 1997,p 27).

كما أشار رييز ويانج أن للحس العددي مهارات وهي:

١. التمييز بين الأعداد والمقارنة بينها.
٢. انتقاء واستخدام العلامات العددية المميزة.
٣. إدراك الأثر النسبي للعمليات على الأعداد.
٤. المرونة في الأداء الحسابي والحساب الذهني والتقدير (Reys & Yang,1998,p 228)

وصنف المنوفي مهارات الحس العددي فيما يلي:

١. الوعي بالأعداد واستخداماتها في الحياة من حولنا.
٢. اختيار العملية المناسبة.
٣. اختيار العلامات العددية الإرشادية وتوظيفها لإصدار أحكام عددية.
٤. إدراك الكم المطلق والنسبي للأعداد.
٥. التقدير التقريبي والحساب الذهني.
٦. اليقظة لمعقولية النتائج (المنوفي، ٢٠٠١، ص ٢٣٣).

واستخدم فيها عبد العال مهارات الحس العددي التالية:

١. إدراك الكم المطلق والنسبي للعدد.
٢. إدراك الأثر النسبي للعمليات على الأعداد.
٣. إدراك العلامة العددية المميزة واستخدامها.
٤. إدراك واستخدام إستراتيجيات الحساب الذهني والتقدير التقريبي (عبد العال، ٢٠٠٨، ص ص ٢٤-٢٦).

ومن خلال ماسبق تم تحديد مهارات الحس العددي التالية:

١-فهم المعنى والحجم النسبي والمطلق للعدد: وتضمنت هذه المهارة الرئيسية عدداً من المهارات الفرعية هي (المقارنة بين الأعداد، ترتيب الأعداد، تحديد العلاقات بين الأعداد، وتحديد أعداد بين عددين معلومين).

٢-المرونة في تطبيق مفهوم الأعداد والعمليات في المواقف الحسابية: وتضمنت هذه المهارة في استخدام الأعداد والعمليات عليها لحل المشكلات الواقعية.

٣-التعبير بالأعداد عن علاقات ممثلة بنماذج بصرية: تضمنت هذه المهارة الرئيسية عدداً من المهارات الفرعية هي التعبير عن الأعداد بأشكال بصرية والتعبير لفظياً أو في شكل مصور عن العلاقات بين الأعداد.

المحور الثالث: التفكير البصري Visual thinking :

يُعد التفكير البصري أحد أنماط التفكير الذي يرتبط كثيراً بالرياضيات ، حيث يعتمد على المثيرات البصرية كالرسوم ، والأشكال ، والعلامات ، ويجب أن تعمل المفاهيم الرياضية على تنمية مهارات التفكير البصري.
(محمد، ٢٠٠٦ ،ص ٢٢٧)

وفيما يلي سوف يتم التناول بشيءٍ من التفصيل لكلٍ من مفهوم التفكير البصري، وأهمية التفكير البصري، ومهارات التفكير البصري :

١-التفكير البصري :

يعرف التفكير البصري بأنه : نمط من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة إستثارة العقل بمثيرات بصرية ويترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر، تساعد على حل مشكلة أو الإقتراب من الحل (محمد، ٢٠٠٤ ، ص١٢٢).

كما يعرف بأنه :" نمط من أنماط التفكير ينشط عندما يثار عقل الأطفالعن طريق مثيرات بصرية ، يترتب عليه استنتاج المعلومات من الأشياء المرئية بشكلٍ أفضل، معتمدة في ذلك على الرؤية والرسم المعروض " (أحمد، ٢٠١٢ ، ص ١٥).

٢-أهمية التفكير البصري:

ترجع أهمية التفكير البصري بالنسبة للمتعلم إلى :

- زيادة قدرته على الاتصال بالآخرين والاعتماد على النفس .
- فهم المثيرات البصرية المحيطة به والتي تزداد يوماً بعد يومٍ ، نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي (مثل ما يظهر على شاشات التليفزيون والكمبيوتر ....الخ)، وبالتالي تزداد صلته بالبيئة المحيطة به.
- زيادة قدرته العقلية حيث أن التفكير البصري مصدر جيد يفتح الطريق لممارسة الأنواع المختلفة من التفكير مثل التفكير الناقد ، والتفكير الابتكاري.
- يزيد من شعور المتعلم بالثقة بالنفس (محمد، ٢٠٠٤ ، ص ٣٦).

أيضاً ترجع أهمية التفكير البصري في العملية التعليمية ؛ لما لها من خصائص يمكن إيجازها فيما يلي :

- يساعد على التعلم النشط حيث تعمل على تضمين المتعلم في عملية التعلم ، وذلك من خلال التعامل البصري واللفظي مع المفاهيم بناءاً على عددٍ من العمليات ، أولها تحديد الأفكار الأساسية ومناقشتها، يليها اكتشاف العلاقات، والتعبير عنها، واستنتاج الارتباطات بينها ومحاولة تبسيطها، وباستكمال الشبكات البصرية ، فإن المتعلم يكون على وعي وفهم كامل لهذه العلاقات بالإضافة إلى تزويده بمرشدٍ جيدٍ لمراجعة وتلخيص ما تم تعلمه .
- يساعد على ربط وتكامل وتجميع المعلومات الجديدة بكل ما يكون في حصيلة المتعلم المعرفية .
- يساعد على التذكر واسترجاع المعلومات السابقة .
- يساعد على التمييز بين المعلومات الهامة والأقل أهمية ، وذلك عن طريق عرض بصري يوضح العلاقات بين الأفكار .
- يثير الدافعية لدى الأطفال ويشجعه على توظيف ما تعلمه بطريقةٍ فعالةٍ، حيث أن الأطفال الذي ينظم معلوماته في إطار مفاهيمي واسع ، يمكن أن يجمع معلومات مترابطة وكثيرة في وقتٍ أقل ويستطيع أن يوظفها في مواقف تعليمية مختلفة (محمد، ٢٠١٢ ،ص ٣٠).

كما ترجع أهمية التفكير البصري لما له من المميزات التي تساعد الطفل بأن يكون لديه القدرة على :

- استخدام الصور والتصورات ورؤية مجمل الصورة .
- استيعاب الفكرة ككل مرة واحدة ، ثم ملء الأجزاء .
- فهم المفاهيم الرياضية المجردة ، ويتعاملون جيداً مع الرياضيات .
- استخدام الحدس في الوصول للحلول الصحيحة .

• حل المشكلات على نحوٍ إبداعيٍ من خلال إيجاد حلول غير عادية للمشكلات .
• التواصل لابتكار العديد من المنتجات القابلة للاستخدام .
• تذكر الأماكن ، والأحداث ، والأشخاص ؛ لأنهم يتمتعون بذاكرة ممتازة وطويلة المدى.
• التفكير ثلاثي الأبعاد ، حيث بإمكانه تكوين علاقات بالفراغ .
• فهم الهندسة ، والفيزياء ، والرسوم البيانية .
• رؤية الصور، ودمج التخيل في الأعمال اليومية (حامد، ٢٠١٢ ، ص ص ٣٥- ٣٦).

٣-مهارات التفكير البصري :

تناولت الدراسات والبحوث المتعددة موضوع التفكير البصري من حيث تنميته من خلال تدريس الرياضيات، وتبنت هذه الدراسات والبحوث مهارات مختلفة للتفكير البصري ، ومن هذه الدراسات :دراسة محمد (٢٠٠٤)التي أظهرت النتائج فعالية برنامج كمبيوتري لتدريس الرياضيات على التحصيل وبعض جوانب التفكير البصري والاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى الأطفال الصم بالصف، واقتصر البحث على مهارات التفكير البصري التالية (إدراك التماثل ، إدراك الاختلاف ، اكتشاف النمط).

ودراسة محمد (٢٠٠٦) التي أظهرت فاعلية استخدام الألعاب التعليمية بالكمبيوتر لتنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لدى أطفال المرحلة الابتدائية ، واقتصر البحث على مهارات التفكير البصري التالية (إدراك التماثل ، إدراك الاختلاف ، واكتشاف النمط) .

ودراسة محمد (٢٠٠٧)التي أظهرت فاعلية تدريس أنشطة في التفكير البصري على حل المشكلات الهندسية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى

أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، واقتصر البحث على مهارات التفكير البصري التالية (إدراك التماثل، إدراك الاختلاف، اكتشاف النمط).

ودراسة حامد (٢٠١٢) التي أظهرت فاعلية نموذج (Seven E`S) البنائي في تدريس التحويلات الهندسية على التحصيل والتفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، و اقتصر البحث على مهارات التفكير البصري التالية (الذاكرة البصرية ، التدوير العقلي، النمط البصري ، الاستدلال البصري).

من خلال العرض السابق أمكن التوصل إلى مهارات التفكير البصري للبحث الحالي وهي:

- **مهارة إدراك التماثل:** وهي قدرة الطفل على تحديد الأشكال أو أجزاء من الأشكال الهندسية المتماثلة من بين عدة أشكال .
- **مهارة إدراك الاختلاف:** هي القدرة على تحديد الأشكال أو عناصر الأشكال المختلفة بين عدة أشكال هندسية .
- **مهارة اكتشاف النمط :** هي قدرة الطفل على تحديد نمط التسلسل بين الأعداد أو الأشكال ، وتكملة التسلسل وفقاً للنمط الذي يكتشفه .

فروض البحث :

من خلال الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة فروض البحث الحالي التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) و المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ) في التطبيق البعدي لاختبار الحس العددي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

إجراءات البحث :

سار البحث الحالي تبعاً للإجراءات التالية:

أولاً: إعداد اختبار الحس العددي لأطفال ما قبل المدرسة:

مر إعداد اختبار الحس العددي بالخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

تنمية مهارات الحس العددي لدى أطفال الروضة.

٢- إعداد الصورة الأولية للاختبار:

قد تضمن الاختبار في صورته المبدئية (٢٠) مفردةً موزعةً على المهارات الثلاثة الرئيسية للحس العددي والتي تبناها هذا البحث:

- **فهم المعنى والحجم النسبي والمطلق للعدد:** وتضمنت هذه المهارة الرئيسية عدداً من المهارات الفرعية هي (المقارنة بين الأعداد ، ترتيب الأعداد، تحديد العلاقات بين الأعداد وتحديد أعداد بين عددين معلومين).
- **المرونة في تطبيق مفهوم الأعداد والعمليات في المواقف الحسابية:** وتضمنت هذه المهارة في استخدام الأعداد والعمليات عليها لحل المشكلات الواقعية.

- **التعبير بالأعداد عن علاقات ممثلة بنماذج بصرية:** تضمنت هذه المهارة الرئيسية عدداً من المهارات الفرعية هي (التعبير عن الأعداد بأشكال بصرية والتعبير لفظياً أو في شكل مصور عن العلاقات بين الأعداد).

٣-تحديد طريقة تصحيح الاختبار :

تم تحديد طريقة تصحيح الاختبار بحيث تعطى كل مفردة في الاختبار درجةً واحدة.

٤-تحديد صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس؛ وذلك لمراجعته من حيث: مطابقته للأهداف، سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردات ووضوحها، مدى انتماء كل مفردة لمهارة الحس العددي الفرعية الخاصة بها، مدى ملائمة قياس المهارة الفرعية لمهارة الحس العددي، وقد أجريت التعديلات في ضوء آراء المحكمين وأصبح الاختبار في صورته النهائية .(ملحق ١)

جدول(١)

يوضح توزيع مفردات اختبار الحس العددي على مهاراته

م	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	أرقام المفردات
١	فهم المعنى والحجم النسبي والمطلق للعدد.	-المقارنة بين الأعداد،ترتيب الأعداد، تحديد العلاقات بين الأعداد، تحديد أعداد بين عددين معلومين.	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠

م	المهارات الرئيسية	المهارات الفرعية	أرقام المفردات
٢	المرونة في تطبيق مفهوم الأعداد والعمليات في المواقف الحسابية.	– استخدام الأعداد والعمليات عليها لحل المشكلات الواقعية.	١١ ،١٢، ١٣، ١٤ ، ١٥
٣	التعبير بالأعداد عن علاقات ممثلة بنماذج بصرية.	–التعبير عن الأعداد بأشكال بصرية والتعبير لفظياً أو في شكل مصور عن العلاقات بين الأعداد.	١٦ ،١٧، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠
	المجموع		٢٠

-التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طفلاً وطفلةً بروضة مدرسة أبناء الثورة الابتدائية؛ وذلك لحساب صدق عباراته وثبات المقياس، وزمن الإجابة عليه.

– صدق مفردات الاختبار:

تم حساب صدق صدق مفردات الاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لطفال العينة الاستطلاعية، وقد وقعت معاملات الارتباط لمفردات الاختبار في الفترة المغلقة [٠,٤٠، ٠,٨٩]، وبالتالي فإن جميع معاملات الارتباط موجبة مما يشير إلى صدق مفردات الاختبار.

– ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ من خلال درجات أطفال العينة الاستطلاعية ، وجد أن معامل الثبات للمقياس =٠,٨٨ ما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عال.

-زمن الاختبار:

تم حساب زمن الإجابة عن مفردات الاختبار عن طريق رصد زمن إجابة كل طفل من أطفال العينة الاستطلاعية على حدى، وأخذ متوسط زمن الإجابة على مفردات الاختبار ،وكان الزمن اللازم (٣٠) دقيقةً.

ثانياً : إعداد اختبار التفكير البصري:

من خلال الدراسات والبحوث السابقة محمد (٢٠٠٤) ، محمد (٢٠٠٦) ، محمد (٢٠٠٧)، حامد (٢٠١٢) تم التوصل إلى الصورة النهائية لاختبار التفكير البصري بإتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس التفكير البصري لدى أطفال الروضة .

٢- تحديد مهارات التفكير البصري:

تم تحديد المهارات التي تمثل التفكير البصري وهي: إدراك التماثل ، إدراك الاختلاف ، واكتشاف النمط والتي يُقصد بكل منها في البحث الحالي ما يلي: مهارة إدراك التماثل، مهارة إدراك الاختلاف، مهارة اكتشاف النمط.

٣- إعداد الصورة الأولية للاختبار :

تم إعداد (٣٠) مفردةً للاختبار بواقع (١٠) مفردات لكل مهارةٍ ، وتم صياغة المفردات في صورة اختيار من متعدد.

٤- تعليمات الاختبار :

هدفت تعليمات الاختبار إلى مساعدة الأطفال على الإجابة عن مفردات الاختبار بكل سهولةٍ ويسرٍ، وتمت مراعاة ما يلي:

- أن تكون التعليمات قصيرةً ومباشرةً.

- توضيح الغرض من الاختبار.
- وصف مختصر للاختبار.
- الإشارة إلى ضرورة الإجابة عن كل مفردة من مفردات الاختبار .

٥-طريقة تصحيح الاختبار:

تم تحديد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة عن كل مفردة من مفردات اختبار التفكير البصري.

٦-تحديد صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وذلك لمراجعته من حيث: مطابقته للأهداف، سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردات ووضوحها، مدى انتماء كل مفردة للبُعد الذي تقيسه، وقد أجريت التعديلات في ضوء آراء المحكمين وأصبح الاختبار في صورته النهائية .(ملحق ٢)

التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية سابقة الذكر والتي تكونت من (٣٠) طفلاً وطفلةً بروضة مدرسة أبناء الثورة الابتدائية ، وذلك لحساب صدق عباراته، وثبات المقياس، وزمن الإجابة عليه.

- صدق مفردات الاختبار:

تم حساب صدق صدق مفردات الاختبار بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لأطفال العينة الاستطلاعية، وقد وقعت معاملات الارتباط لمفردات الاختبار في الفترة المغلقة [٠,٤٢، ٠,٩٠]، وبالتالي فإن جميع معاملات الارتباط موجبة مما يشير إلى صدق مفردات الاختبار.

-ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام "معادلة ألفا للثبات" معادلة كرونباخ من خلال درجات أطفال العينة الاستطلاعية ، وجد أن معامل الثبات للمقياس =٠,٩٠ ما يشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عال.

-زمن الاختبار:

تم حساب زمن الإجابة عن مفردات الاختبار عن طريق رصد زمن إجابة كل طفل من أطفال العينة الاستطلاعية على حدى، وأخذ متوسط زمن الإجابة على مفردات الاختبار ،وكان الزمن اللازم (٤٠) دقيقةً.

ثالثاً:إعداد أوراق عمل الطفل ودليل المعلمة للتدريس لأطفال الروضة باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ:

تم التوصل إلى الصورة النهائية لأوراق عمل الطفل ودليل المعلمة للتدريس لأطفال الروضة باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ بإتباع الخطوات التالية:

١-تحديد الأهداف العامة :

تم تحديد الأهداف العامة فيما يلي:

- تنمية الحس العددي لدى أطفال الروضة.
- تنمية التفكير البصري لدى أطفال الروضة .

٢-تحديد الأهداف الخاصة:

تم تحديد الأهداف الخاصة لموضوعات ضمن محتوى مقرر المفاهيم الرياضية للفصل الدراسي الأول لأطفال الروضة(المستوى الثاني) للعام ٢٠١٨/٢٠١٧م ، وصياغتها في صورة سلوكية كما هي موضحة في بداية كل درس بالدليل. (ملحق٣)

٣-تحديد الاجراءات المتبعة للتدريس باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ:

في ضوء المراحل الخمسة التي تستند إليها نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ وهي:

الإعداد ، الاكتساب ، التفصيل (الإسهاب) ، تكوين الذاكرة ، التكامل الوظيفي ، وإستراتيجيات التدريس (K.W.L) ، الخريطة الذهنية ، العصف الذهني ، فكر- زاوج – شارك ، تمارين رياضية للدماغ) التي تتفق مع التعلم المستند إلى الدماغ ، تم تحديد الاجراءات المتبعة للتدريس باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ.

٤-تحديد الوسائل والمواد المستخدمة للتدريس:

تم استخدام الوسائل والأدوات التعليمية التالية :

أشياء ذات أحجام وألوان مختلفة من ١إلى ١٠ أشياء مثل الحصى والكرات والزجاجات والعصى ------، صور لتمثيل الأعداد من ١ إلى ١٠،صور لدوائر ومثلثات ومربعات ومستطيلات ،أوراق عمل للطفل.

٥-تحديد أساليب التقويم :

تم تقويم التدريس من خلال ثلاث مراحل هي :

-**التقويم القبلي** : تم تطبيق اختبار الحس العددي واختبار التفكير البصري على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية (مجموعة البحث).
-**التقويم البنائي** : تم ذلك بكل درس من خلال الأنشطة الموجودة بالدرس؛ للتعرف على مدى تقدم للطفل ، وتصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها .
-**التقويم النهائي** : تم تطبيق اختبار الحس العددي واختبار التفكير البصري على أطفال المجوعتين الضابطة والتجريبية (مجموعة البحث).

٦-إعداد الصورة الأولية لأوراق عمل الطفل:

تم إعداد الصورة الأولية لأوراق عمل لطفل الروضة التي تستخدم اثناء التدريس في الفصل الدراسي الأول باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ.

٧- إعداد الصورة الأولية لدليل المعلمة:

تم إعداد دليل المعلمة لتسترشد به المعلمة عند التدريس للفصل الدراسي الأول باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ، ويتضمن الدليل ما يلي:

-مقدمة عن نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ من حيث تعريفها وأهمية استخدامها.

-خطوات استخدام الإستراتيجية القائمة نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ للتدريس .

- أهداف تدريس موضوعات البحث المتضمنة بهذا الدليل .

-الوسائل التعليمية والمواد اللازمة لتدريس موضوعات البحث .

-كيفية تدريس كل درس من موضوعات البحث وفقا للإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ.

حيث اشتمل كل درس على :

- أهداف للدرس.
- الوسائل والمواد المستخدمة.
- خطوات السير في الدرس.
- التقويم .

٨- الصورة النهائية لدليل المعلمة وأوراق العمل :

تم التوصل إلى الصورة النهائية لدليل المعلمة وأوراق عمل الطفل من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين تخصص مناهج وطرق التدريس؛ وذلك للتعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول : مدى مناسبة الأهداف السلوكية لكل درس ،ارتباط الأهداف بالمحتوى،مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة في كل درس، مناسبة أسلوب العرض وصياغة المحتوى بأورق العمل ، مناسبة خطوات السير في الدرس والمتبعة وفقًا للإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ، مدى مناسبة أساليب التقويم المتبعة.

وقد أشار السادة المحكمون إلى إعادة صياغة بعض الأهداف السلوكية ، حذف بعض الأهداف لتكرارها ، وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ، أصبحت أوراق العمل ودليل المعلمة (ملحق ٣، ملحق ٤) قابلين للتطبيق على أطفال الروضة (مجموعة البحث التجريبية) .

رابعاً:اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين :

تم اختيار عينة البحث من أطفال بروضة مدرسة أبناء الثورة الابتدائية التابعة لإدارة المنيا التعليمية للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨ وكان عددهم (٦٦) طفلاً وطفلةً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين:

-المجموعة الضابطة : وتكونت من فصل به (٣٢) طفلاً وطفلةً ودرست بالطريقة المعتادة.

- المجموعة التجريبية: وتكونت من فصل به (٣٤) طفلاً وطفلةً ودرست باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ.

وتم ضبط المتغيرات الآتية التي يحتمل أن تؤثر على نتائج البحث وذلك لضمان تكافؤ المجموعتين :

-**المعلمة:** قامت معلمة الفصل بالتدريس لأطفال المجموعة التجريبية ، ومعلمة الفصل بالتدريس لأطفال المجموعة الضابطة ، بعد أن تأكدت الباحثة من أنهما يحملان نفس المؤهل (بكالوريوس التربية للطفولة المبكرة)، ولهما نفس مدة الخبرة وهي ١٣ سنة تقريباً.

-**مهارات الحس العددي السابقة:** للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث مهارات الحس العددي قبل تطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار مهارات الحس العددي (أداة البحث) على أطفال المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(٢)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الحس العددي

البيان / المجموعة	عدد الأطفال ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	ت	دلالة ت
المجموعة الضابطة	٣٢	١,٨٧	,٦٦	,٨٣	غير دالة
المجموعة التجريبية	٣٤	١,٧٤	,٧١		

وهذا يعني تكافؤ أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث مهارات الحس العددي قبل إجراء تجربة البحث.

التفكير البصري السابق:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث التفكير البصري قبل تطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار التفكير البصري (أداة البحث) على أطفال المجموعتين قبل تطبيق تجربة البحث، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري

البيان / المجموعة	عدد الأطفال ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	ت	دلالة ت
المجموعة الضابطة	٣٢	٣,٦٩	,٥٤	,٣٧	غير دالة
المجموعة التجريبية	٣٤	٣, ٦٢	,٩٢		

وهذا يعني تكافؤ أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث التفكير البصري قبل إجراء تجربة البحث.

خامساً: تطبيق تجربة البحث:

بدأ تنفيذ التجربة في ١/١١/ ٢٠١٧ ، حيث تم تطبيق اختبار الحس العددي واختبار التفكير البصري على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية ، ثم التدريس لأطفال المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، والمجموعة التجريبية باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ ، واستغرقت عملية التدريس وهو(٦) فترات بواقع فترة

(ساعة ونصف) ، وانتهى تنفيذ التجربة في ١٧ / ١٢ / ٢٠١٧ ، حيث تم إعادة تطبيق اختبار الحس العددي واختبار التفكير البصري على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية.

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها :

أولاً: نتائج تطبيق اختبار مهارات الحس العددي:

للتحقق من صحة الفرض الأول للبحث ، تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحس العددي باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent- Samples T Test من خلال برنامج SPSS (حسنى ٢٠١٥ ، ٢٢٠- ٢٢٥) ، وللإجابة عن السؤال الأول للبحث تم حساب حجم التأثير باستخدام تحليل التغاير وإيجاد "η2" (حسني، ٢٠١٦ ، ص ٣٩٥) .

جدول (٤)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحس العددي

البيان / المجموعة	عدد الأطفال ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	ت	دلالة ت	η2	دلالة η2
المجموعة الضابطة	٣٢	٥,١٧	١,٦٧	٢٤, ٦	دالة عند مستوى ,٠١	,٨٢	كبير
المجموعة التجريبية	٣٤	١٤,٩٧	١,٥٧				

من جدول (٤) يتبين لنا أن:

-الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحس العددي له دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبهذا يتحقق الفرض الأول للبحث ، وهذا يدل على ارتفاع مستوى أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في مهارات الحس العددي عن مستوى نظرائهم أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة .

-حجم التأثير للمتغير المستقل (الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ) على المتغير التابع (مهارات الحس العددي) كبير، وهذا يدل على فاعلية استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات الحس العددي لدى أطفال الروضة ، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رواي (٢٠١٣) ، ودراسة مصطفى (٢٠١٥) من حيث فاعلية استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس .

وارتفاع مستوى أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في الحس العددي عن مستوى نظرائهم أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة، يرجع إلى:

- طبيعة الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ ، التي تم من خلالها تقديم الأفكار والموضوعات والمهارات المتضمنة بصورةٍ منظمةٍ.

- استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ إتاحة الفرصة للتفاعل مع المحتوى التعليمي ، وكذلك من خلال ممارسة الأنشطة المتعددة بالإستراتيجية ، قد كان سبباً في إثارة المنافسة بين الأطفال على المستوى الفردي والجماعي ، مما ساهم في سهولة التعلم ، وتنمية الحس العددي.

-دور الوسيط الذي قامت به المعلمة في الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ ، حيث كان الطفل يقوم بالدور الرئيسي في الخبرات التعليمية والوسائل التي تمكنه من إنجاز المهام واحراز النجاحات ، ومن ثم نمو مهارات الحس العددي لديهم .

-التقويم المستمر قبل وأثناء وبعد التدريس باستخدام الإستراتيجية وتقديم التغذية الراجعة المستمرة للأطفال.

ثانياً: نتائج تطبيق اختبار التفكير البصري:

للتحقق من صحة الفرض الأول للبحث ، تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent- Samples T Test من خلال برنامج SPSS (حسنى ٢٠١٥ ، ٢٢٠- ٢٢٥) ، وللإجابة عن السؤال الأول للبحث تم حساب حجم التأثير باستخدام تحليل التغاير وإيجاد " η2". (حسني، ٢٠١٦ ، ص ٣٩٥).

جدول (٥)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري

البيان / المجموعة	عدد الأطفال ن	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	ت	دلالة ت	η2	دلالة η2
المجموعة الضابطة	٣٢	٦,٠٩	,٨١	٣٩,٦٩	دالة عند مستوى ,٠١	,٨٤	كبير
المجموعة التجريبية	٣٤	٢٢,٣٩	٢,١٧				

من جدول (٥) يتبين لنا أن:

-الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري له دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وبهذا يتحقق الفرض الثاني للبحث ،وهذا يدل على ارتفاع مستوى أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في مهارات التفكير البصري عن مستوى نظرائهم أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة .

-حجم التأثير للمتغير المستقل (الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ) على المتغير التابع (التفكير البصري) كبير، وهذا يدل على فاعلية استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة ، وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني للبحث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٣)،ودراسة راضى (٢٠١٦)، ودراسة فتحى (٢٠١٦)،و دراسة محمد (٢٠١٩) من حيث فاعلية استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس في تنمية مهارات التفكير البصري .

– وارتفاع مستوى أطفال المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ التفكير البصري عن مستوى نظرائهم أطفال المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة ، يرجع إلي التدريس باستخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ الذي عمل على :

– إتاحة الفرصة للتفاعل مع المحتوى التعليمي ، ومن خلال ممارسة الأنشطة المتعددة بالإستراتيجية عمل على إكساب الأطفال مجموعة البحث التجريبية للتفكير البصري. .

-استخدام الصور والرسوم التوضيحية وتركيز المعلمة على إكساب المعرفة للطفل، ومناقشته كل مجموعة فيما توصلت إليه من تفسيرات واستنتاجات أعطى الأطفال الفرصة لإدراك التماثل ، وإدراك الإختلاف ، واكتشاف النمط بين الأشكال.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١–استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس لأطفال الروضة؛ لما لها من فاعلية في تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لديهم .

٢- تدريب الطالبات المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة على استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس.
٣-تدريب المعلمات – أثناء الخدمة – على استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس .
٤-تهيئة حجرات الدراسة بمواد ووسائل تعليمية تتيح للأطفال ممارسة الأنشطة التي تراعي اهتمامات واحتياجات أطفال الروضة، وتساعدهم في تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري لديهم.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح البحوث **التالية:**

١-فاعلية استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات الحس الهندسي والتفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة.
٢-المقارنة بين أثر استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في التدريس لأطفال الروضة وبعض الاتجاهات الحديثة الأخرى على تنمية مهارات الحس العددي والتفكير البصري .
٣- فاعلية استخدام الإستراتيجية القائمة على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التدريس القائمة على بعض معايير الجودة الشاملة لدى معلمات أطفال الروضة.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد ، شحاتة عبد الله (أبريل، ٢٠١٢). استخدام إستراتيجية التدريس التبادليفي تعليم الرياضيات و أثرها على تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل وخفض القلق الهندسي لدى تلاميذ المرحلة . *مجلة تربويات الرياضيات*. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة بنها، المجلد الخامس عشر.

- الحوامدة ، محمد؛ العدوان ،زيد (٢٠٠٩).*مناهج رياض الأطفال " أسس تنمية الطفولة المبكرة "*. الأردن : دار عالم الكتب الحديث .

- الروفلي، فايدة محمد (ديسمبر، ٢٠١٧).التدريس باستخدام نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في مرحلة رياض الأطفال.*مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، كلية الآداب والعلوم بالمرج ،جامعة بنغازي ،ع ٤٦ .

- السعيد، رضا مسعد (يوليو، ٢٠٠٣) . حجم أثر أساليب إحصائية لقياس الأهمية العملية لنتائج البحوث التربوية . *المؤتمر العلمي الخامس عشر (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة)* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول ، العدد ٢.

- السلطي ، ناديا سميح (٢٠٠٤). *التعلم المستند إلى الدماغ* . عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع الطباعة.

- الشمري، ماشي محمد (٢٠١١) . *إستراتيجية في التعلم النشط* . السعودية ، وزارة التربية والتعليم.

- الطناوي ،عفت مصطفى (٢٠٠٢) . *أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية* . القاهرة : الأنجلو المصرية .

– المنوفي، سعيد جابر (٢٠٠١).الحس العددي وبعض المتغيرات المرتبطة به. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الثاني، السنة السادسة عشر .

- بدر الدين، خديجة محمد (٢٠١٤). برنامج لتنمية مهارات الحس العددي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ماقبل المدرسة.*المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدرسات والابحاث،مج ٣، ع ٧ .

- بوزان ، توني (٢٠٠٨): *تحكم بذاكرتك*(ترجمة مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.

- جينسن، أيريك (٢٠٠٩). *التعلم المبني على العقل*(ترجمة مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع .

- حامد، خديجة حمد (٢٠١٢) . *فاعلية نموذج Seven E`S البنائي في تدريس التحويلات الهندسية على التحصيل و التفكير البصري لدى طالبات الصف التاسع الأساسي* (رسالة ماجستير) . كلية التربية . جامعة السلطان قابوس . سلطنة عمان.

- حسني ، محمد ربيع (٢٠١٥): *الإحصاء والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS*، ج١ ، القاهرة– المنيا:دار أبو هلال للطباعة والنشر . حسني ، محمد ربيع (٢٠١٦). *الإحصاء والتحليل الإحصائي باستخدام SPSS*، ج٢، القاهرة– المنيا: مطبعة بست برنت .

- راضي، وائل أحمد (أكتوبر، ٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة للتعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج ٤٦ .

- رواي ، وفاء رشاد (يونيو،٢٠١٣) .أثر استخدام برنامج قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل

الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،رابطة التربويين العرب،ع ٣٨،ج ٤.

- سعد ،علاء الدين متولي؛ وعبد الحميد ،عبد الناصر (أكتوبر، ٢٠٠٣). الحس الرياضي وعلاقته بالإبداع الخاص والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كليات التربية شعبة الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، كلية التربية ، جامعة بنها ، المؤتمر العلمي الثالث .

- شحاتة ،حسن ؛ والنجار ، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٦). *الخرائط الذهنية ومهارات التعلم طريقك إلى بناء الأفكار الذكية* (الطبعة الثانية). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر .

- عبد الرحيم ، سيد محمد (٢٠٠٤) . *فعالية برنامج كمبيوتري لتدريس الرياضيات على التحصيل وبعض جوانب التفكير البصري والإتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى الأطفال الصم بالصف الأول الإعدادي* (رسالة ماجستير). كلية التربية . جامعة المنيا .

- عبد العال، هشام محمد (٢٠٠٨).*استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية الحس العددي والتفكير الابتكاري في الرياضيات لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي*(رسالة دكتوراه). معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة .

- عبيد ،وليم تاوضروس (٢٠٠٤).*تعليم وتعلم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد ، سهيلة (٢٠٠٥). *الدماغ والتعلم والتفكير*. عمان : ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيدة ،ناصر السيد عبد الحميد (٢٠٠٢).*إستراتيجية تدريسية مقترحة لتنمية الحس العددي وأثرها على الأداء الحسابي لأطفال الصف الخامس الابتدائي*(رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة المنوفية.
- عفانة ،عزو إسماعيل؛ والجيش، يوسف إبراهيم (٢٠٠٩).*التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين* . عمان :دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي ،حمدان محمد (٢٠١٠). *الموهبة العلمية وأساليب التفكير*. عمان : ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- فتحي ،مرفت حسن (أكتوبر،٢٠١٦).فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية المرونة المعرفية والتفكير البصري في الفيزياء ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي . *دراسات تربوية واجتماعية* ،كلية التربية ، جامعة حلوان ،مج ٢٢، ع ٤.
- قطامي ،يوسف؛ والمشاعلة ،مجدي سليمان (٢٠٠٧).*الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ* . عمان : ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع .
- كامل ،جمال محمد (ديسمبر، ٢٠١٦).في تنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة في ضوء برنامج قائم على أسلوب التلعيب. *مجلة كلية رياض الأطفال* ، كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد،ع ٨ .
- كمال، إيهاب (٢٠١٣). *كيف نمرن عضلات المخ – مخ فوق العادة*.القاهرة: دار الخلود للنشر والتوزيع.
- كوفاليك ،سوزان ج ؛وأولسن ،كارين د . (٢٠٠٤).*تجاوز التوقعات – دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف* ، الكتاب الأول، ترجمة (مدارس الظهران الأهلية) ، الرياض : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

- محمد ،أفراح ياسين (٢٠١٣).فاعلية تصميم بصري تعليمي بالوسائط المتعددة قائم على نظرية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة التقنيات التربوية . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٠٢ .

- محمد ،ماجدة محمود (فبراير، ٢٠٠١).فاعلية بعض الأنشطة التعليمية في تنمية الحس العددي لدى طفل الروضة. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد٤، فبراير .

- محمد ،محمد أحمد (٢٠١٢) . *تطوير مناهج الرياضيات في الصفوف ٧ – ١٠ الأساسي بالضفة الغربية و قطاع غزة في ضوء توجهات حديثة في تعليم الرياضيات و تعلمها* (رسالة دكتوراه). كلية التربية . جامعة عين شمس .

- محمد ،مديحة حسن (فبراير، ٢٠٠٤) . برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية التفكير البصري لدى الطفل الأصم في المرحلة الابتدائية . *المؤتمر العلمي السنوي (الرياضيات المدرسية : معايير ومستويات)* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات .

- محمد، فايزة أحمد (يناير، ٢٠٠٦) . استخدام الألعاب التعليمية بالكمبيوتر لتنمية التحصيل و التفكير البصري في الرياضيات لدى أطفال المرحلة الابتدائية . *المجلة التربوية* ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، العدد الثاني و العشرون .

- محمد، نيفين محمد (ديسمبر، ٢٠١٩).أثر استخدام إستراتيجية التعلم المستندة إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري والمفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.*دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ،رابطة التربويين العرب ، ع ١١٦.

- البنا ،مكة عبد المنعم (أكتوبر،٢٠١١).نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الإبداع والتوصل الرياضي لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، أكتوبر ، مج ١٤، ج ٣ .

- زيتون ،كمال عبد الحميد (يوليو، ٢٠٠١).تحليل ناقد لنظرية التعلم المستند إلى المخ وانعكاساتها على تدريس العلوم . *المؤتمر العلمي الخامس (التربية العلمية للمواطنة)* ، الجمعية المصرية للتربية العلمية .

- عبد الواحد، نجوان حامد (يونيو، ٢٠١٠) .فاعلية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية التحصيل والتذوق البصري لدى أطفال الروضة.*رسالة التربية*، وزارة التربية والتعليم، ع ٢٨.

- عبد الوهاب ،أماني سمير (فبراير، ٢٠١٦) . فاعلية برنامج إلكتروني مقترح في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة. *مجلة القراءة والمعرفة* ،الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،كلية التربية، جامعة عين شمس ،ع ١٧٢.

- محمد ، وفاء أحمد (٢٠٠٧) . *أثر تدريس أنشطة في التفكير البصري على حل المشكلات الهندسية و تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير) . كلية التربية . جامعة السلطان قابوس . سلطنة عمان .

-مصطفى ،هيام صلاح (٢٠١٥).*أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير طلاقة الأفكار لدى أطفال الروضة*(رسالة ماجستير) .كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Caine, R.N. & Caine , G.(1991):*Making Connection : Teaching and Brain* , Alexandria , VA: ASCD.
- Connell ,J (2009):*The Global Aspects of Brain Based Learning* , ERIC:EJ868336.
- Gay, S. & Aichele, D.(1997): *Middle School Student's Understanding of Number Sense Related to Percent, School Science and Mathematics*, Vol. 97,No1,.
- Jensen , E.,(2002):*Brain – Based Learning* , *Academic Press Inc*. Alexandria , Virginia.
- Kaminiski,B.,(2003): *Promoting Pre-Service Teacher Education Students' reflective practice in Mathematics, Asia pacific of teacher Education*. Vol 31. No. 1.
- National Council for Accreditation of Teacher Education(2000) :"*Performance – based Accreditation Standards"*, from : Available online at :http://www.ncate.org
- -Politano,C & Paquin,(2000*):"Brain – Based Learning with Class ."* Winnipeg ; portage & Main press.
- -Reys, R.E. & Yang, D. C,(1998): "Relationship between computational performance and number sense among sixth and eight grade students in Taiwan", *Journal for Research in mathematics Education,* Vol.26,No 2.

- -Sousa,D.(2006) :*How the Brain Learning :a classroom Teacher's Guide* .(2nd Ed.). Thousand Oaks ,CA: Crown Press , Inc .
- -Yang, D.C. , Lin, E. & Neng, M., ,(2007):"A study of the performance of 5th grade in number sense and its relationship to achievement in mathematics, *International Journal of Science and Mathematics Education*.,Vol .99,No 3.

فاعلية برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا في تنمية عملية التصنيف للمعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال

*** أ.د/ إبراهيم محمد شعير.***

**** أ.د/ عاطف حامد زغلول.**

***** نرمين سلامة عبد العزيز محمود.**

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف للمعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال، ولتحقيق هدف البحث تكونت العينة القصدية من (١٠) أطفالاً من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بروضات محافظة بورسعيد من خلال (اختبار ستانفورد بينيه) ، وتطبيق الأدوات التالية (الاختبار المصور لعملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال (إعداد/ الباحثة) ، برنامج أنشطة لتنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال قائم على مدخل ريجيو إميليا (إعداد/ الباحثة) و عولجت البيانات باستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري ومقارنة

* أستاذ المناهج وطرق التدريس–كلية التربية– جامعة المنصورة.

** أستاذ مناهج الطفل بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** باحثة دكتوراه بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

متوسطي رتب درجات الأطفال بين التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور للتصنيف ، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على مدخل ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف للمعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال، وأوصى البحث تضمين طريقة المشروع في جميع الأنشطة المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال لأنها تزيد من دافعية التعلم وتقبل الذات ، وتضمين عملية التصنيف في الأنشطة المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية.

The effectiveness of a program based on the Reggio Emilia approach in developing the classification process for the mentally handicapped who are integrated into kindergarten

Prof.Dr/ Ibrahim Mohammed Shoair. *
Prof.Dr / Atef Hamed Zaghloul. **
Nermin Salama Abdel Aziz Mahmoud. ***

Abstract:

The research aims to reveal the effectiveness of a program based on the Reggio Emilia approach to developing the classification process for the mentally

*** Professor of Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Mansoura University.**
**** Professor of Child Curriculum, Department of Educational Sciences, Faculty of Education Early Childhood - Port Said University.**
***** Researcher, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

handicapped who are integrated into kindergartens, and to achieve the goal of the research, the intended sample consisted of (10) children with intellectual disabilities who were integrated into the kindergartens of Port Said Governorate through (the Stanford-Binet test), and the application of tools The following (illustrated test of the classification process for mentally handicapped children integrated into kindergarten (the researcher's preparation), a program of activities for developing the classification process for mentally handicapped children who are integrated into kindergartens based on the Reggio Emilia approach (the researcher's preparation) and the data were processed using the Wilcoxon non-parametric test and a comparison of the average grades of children The results showed the effectiveness of the program based on the Reggio Emilia entrance to the development of the classification process for the mentally handicapped who are integrated into kindergarten, and the research recommended that the project method be included in all activities provided to the child with mild intellectual disability integrated in kindergarten because it increases motivation Learning and self-acceptance, and including the classification process in the activities provided to the child with disabilities Mentality.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- مدخل ريجيو إميليا Entrance to the Reggio Emilia
- عملية التصنيف Classification process
- المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم mental retarded Educable
- الدمج التربوي برياض الأطفال.
Educational Inclusion in kindergarten

مقدمة:

يعد الأطفال أمل كل أمة في التقدم و العناية بهم و تقديم كافة الخدمات لهم أصبحت من العلامات البارزة لرقي الشعوب ، على النمو المتزن وفق أصول علمية ، غاية نسعى إليها لبناء جيل جديد يمكنه النهوض بالأمة و تحقيق آمالها.

ولمرحلة رياض الأطفال أهمية خاصة بالنسبة للطفل ، فهي المرحلة التي تتكون فيها الشخصية و توضع فيها اللبنة الأولى لتشكيلها، وهي أيضاً المرحلة التي يتم فيها تنمية جميع النمو غرس المفاهيم و القيم والسلوكيات المرغوبة التي تبدأ مع الطفل وتستمر معه طوال حياته.

والروضة بما تقدمه من أنشطة مختلفة ينبغي أن تعمل على تنمية مهارات وقدرات الطفل على التواصل مع الآخرين، حيث أن أساس التعلم في الروضة يقوم على كلٍ من التعلم اللفظي و غير اللفظي من خلال استخدام الحواس المختلفة ، ويتم ذلك من خلال كل ما يقدم في الروضة من أنشطة تربوية و قصصية و موسيقية مختلفة من خلال الإستراتيجيات المتنوعة التي تنمي المهارات المختلفة.(Roger,2001,P.305) .

وهناك فئة من الأطفال ينبغي أن تحظى باهتمامٍ خاصٍ نظراً لطبيعتها المتفردة والمختلفة وهي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وباعتبارهم يمثلون شريحة من المجتمع لها من الحقوق ما يلزمنا بأداء واجبات نحوها (الصبي، ٢٠٠٢،ص ١٨).

وقد أصبح الدمج من أهم الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، فهو بمثابة خدمة مقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البرنامج اليومي في الروضة، و يركز الدمج على ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئاتهم والتخفيف من الصعوبات التي يواجهونها سواء في التوافق الاجتماعي والتفاعل والتنقل والحركة، كما أن عملية الدمج عملية تربية تقوم على التلاحم بين مجتمع العاديين وغير العاديين وتسعى إلى إندماج المعاقين في كيان المجتمع كأفراد منتجين لهم حقوق وعليهم واجبات ، فالدمج يتيح فرصة أكبر للطفل المعاق ذهنياً للتوافق مع الحياة الطبيعية بطريقة أكثر سهولة حيث يتعلم الأطفال المعاقين ذهنياً للتوافق مع الحياة الطبيعية بطريقة أكثر سهولة حيث يتعلم الأطفال المعاقين ذهنياً مع الأطفال العاديين العديد من المهارات ، ومن هنا نجد أن البداية الحقيقية للطفل المعاق ذهنياً تكون في نظام الدمج الذي يفجر جميع الطاقات الكامنة لديه.

ومن جانبٍ آخر نجد أن الاهتمام بتربية وتعليم الأطفال المعاقين ذهنياً يعود بمنافع عديدة على المجتمع بصفةٍ عامةٍ ، وعلى الأطفال المعاقين بصفةٍ خاصةٍ ، وحيث أن العناية بهم توفر طاقات إنتاجية في المجتمع يمكن استغلالها حيث يوجه هؤلاء الأطفال المعاقين ذهنياً إلى العمل بما يتناسب مع قدراتهم ، وإمكانياتهم ، وظروفهم الخاصة(أنور ، بيتي، ٢٠٠٠،ص ٢٢).

ولذلك لابد من تنمية عملية التصنيف وقدرة الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم على التحصيل إيماناً بحق المعاقين في العيش الكريم ، ومحاولة مشاركتهم في أنشطة كغيرهم من الأسوياء ، فالدمج يساعد الطفل غير المعاق أيضاً ، حيث يتعود على أن يتقبل ويشعر بالارتياح مع أشخاص مختلفين عنه. وقد أوضحت نتائج الكثير من الدراسات كدراسة عبد الله (٢٠١٠) ، ودراسة عزمي (٢٠٠٨)، ودراسة عبد الرازق (٢٠٠٣) على إيجابية الأطفال العاديين عندما يجدون فرصة للعب مع الأطفال المعاقين باستمرارٍ، كما أنهم يدركون أن الطفل المعاق مثلهم تماماً يستطيع أن يفعل ويؤدي بعض الأعمال بطريقةٍ أفضل ، وفي نظام الدمج هناك العديد من الفرص لزيادة وتحسين جميع أشكال التواصل بين الأطفال العاديين ، وأقرانهم المعاقين.

تعد طريقة ريجيو إميليا Reggio Emilia من أكثر الطرق التربوية التي ذاع صيتها في شتى أرجاء العالم، و لقد انطلقت بوادر هذه الطريقة من قرية ريجيو إميليا بإيطاليا في أعقاب الحرب العالمية الثانية وخروج الألمان من إيطاليا، وتعتمد ريجيو إميليا على التربية في المرحلة الابتدائية وتربية طفل ما قبل المدرسة ، ويرجع الفضل في تأسيس هذه الطريقة للمعلم لوريس مالاجوزي Loris Malaguzzi والذي كان يعمل معلماً بقرية ريجيو إميليا، وذلك بالتعاون مع الآباء بتلك القرية والقرى المحيطة بها (نصير ، ٢٠١٢ ، ص ٨٩).

وتتبنى هذه الطريقة التطور العقلي للأطفال عن طريق التركيز المنظم على التعبير الرمزي ،وكذلك تشجيع الأطفال الصغار على استكشاف بيئتهم و التعبير عن أنفسهم عن طريق جمع ما يتوافر لهم من طرق التعبير والتواصل و اللغات المعرفية أياً ما كانت هذه الطرق: كلمات أو حركات أو

رسومات أو تلوين أو عمل التماثيل أو اللعب بخيال الظل أو اللعب الدرامي أو اللعب الإيهامي أو الموسيقى، وغيرها من طرق التعبير التي تتوافر لدى الأطفال، وكان هناك اعترافاً صريحاً بالعلاقات أو الشراكة بين الآباء والمربين و الأطفال (إدواردز و آخرين،٢٠١٠ ، ص ٧).

وتمثل ريجيو إميليا أحد مفاهيم ما بعد الحداثة للتربية في مرحلة ما قبل المدرسة ، و من أهم المزايا في طريقة ريجيو إميليا ما يمكن أن يُطلق عليه المنهج المنبثق emerging curriculum و الذي يُبنى ذاتياً ، بما يعني أن العملية التربوية ليست مخصصةً مسبقًا ، حيث يعتقدون في طريقة ريجيو إميليا أنه من الأفضل أن يكون المنهج نتاجاً للتفاعل بين الأطفال ومعلميهم وبين الأطفال بعضهم البعض(مصطفى ، ٢٠١٦ ، ص ٤٢٥).

فقد أوصت الكثير من الدراسات مثل دراسة النقيب (٢٠٠٩) ودراسة إسماعيل (٢٠١٠) ودراسة صالح (٢٠١٢) ودراسة نصير (٢٠١٢) ودراسة إدواردز (٢٠٠٢)، ودراسة Cutcher (2013) ودراسة Gaborone (2006) ودراسة Ghirotto,L.&Mazzoni (2013) على استخدام منهج ريجيو إميليا حتى يكتسب المتعلمون المفاهيم والمهارات بشكلٍ ذي معنى.

وترى الباحثة أنه على ما تقدم فهناك حاجة ماسة لدعم وتفعيل الدمج كواحدة من الصيغ التربوية التي تستهدف رعاية فئات من أطفالنا استمر عزلهم من قبل المجتمع وما زال ، بالرغم من إمكانية توظيف قدراتهم وطاقاتهم والاستفادة منها بما يعود عليهم ، وعلى أسرهم ومجتمعهم بعوائد كبيرة.

ويرى بعض التربويون أن دمج الأطفال ذوي الإعاقة في رياض الأطفال والمدارس مع أقرانهم غير المعاقين مع تقديم خدمات التربية الخاصة

والخدمات المساندة، بهدف الإقلال من عزل الأطفال ذوي الإعاقة، وذلك بدمجهم مع الأطفال غير المعاقين، على أن يقوم معلمو رياض الأطفال والمدارس العادية بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة وأقرانهم من الأطفال غير المعاقين من خلال توفير الدعم المناسب لهم(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦ ، ص ٥).

مشكلة البحث:

تتضح مشكلة البحث في أن نظام الدمج يتم تطبيقه في رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية، وتعتبر جميع رياض الأطفال دامجة بناءاً على القرار الوزاري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥ ، ويوجد في كثيرٍ من الروضات أطفالاً ذوي إعاقة ذهنية مدمجين برياض الأطفال ولا يتم تقديم أنشطة مخصصة لهم، وبالتالي وجب تقديم بعض البرامج الخاصة بتنمية بعض عمليات العلم الأساسية المدرجة في المنهج الجديد ٢,٠ ، حيث يتضمن هذا المنهج بعض هذه العمليات ولا تُقدَم بطريقةٍ تتناسب مع قدرات الأطفال من ذوي الإعاقة الذهنية، ولذلك قامت الباحثة بإعداد برنامج لتنمية عملية التصنيف كأحد عمليات العلم الأساسية باستخدام مدخل ريجيو إميليا المعتمد على طريقة المشروع.

وتوجد بعض المؤشرات العلمية التي تؤكد على أهمية الاهتمام بتنمية عملية التصنيف لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين بالروضة؛ وذلك لأن هذه العملية متضمنة داخل المناهج التي يتم تعليمها للأطفال في الروضات الدامجة ومن تلك المؤشرات ما يلي:

١- بالبحث والتقصي في مجموعة من الأبحاث والدراسات السابقة والتي أكدت على ضرورة تنمية عملية التصنيف لدى طفل الروضة عموماً والطفل المعاق ذهنياً بصفةٍ خاصةٍ حيث أن لديه قصور بها.

٢- بالإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بمدخل ريجيو إميليا والتي تناولت تطبيق تجربة ريجيو إميليا في رياض الأطفال في الدول العربية بعد نجاحها في دولتي الكويت والإمارات، ومساهمة تطبيق مدخل ريجيو إميليا في توسيع مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية لأبنائهم.
٣- بالإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والتي تناولت الدمج وأهميته بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم والأطفال العاديين، ورفع قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً ًوغير المعاقين على التواصل مع بعضهم البعض، وتحسين قدرة الطفل المعاق ذهنياً على اكتساب المهارات والمفاهيم.
٤- من خلال متابعة الباحثة لبعض المعلمات بالروضات الدامجة ومن خلال الإشراف المستمر والاتصال المباشر بالمعلمات، لاحظت الباحثة استخدام الطرق التقليدية في تقديم الأنشطة للأطفال بالروضات الدامجة وضعف الأنشطة المقدمة للأطفال المعاقين ذهنياً لتنمية قدرتهم على التحصيل الأكاديمي و قلة المعلومات لدى المعلمات عن الطرق المناسبة لتقديم الأنشطة للأطفال المدمجين.

وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية عملية التصنيف للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم المدمجين برياض الأطفال، مما دعا الباحثة إلى التطرق لموضوع البحث.

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا في تنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً ًالمدمجين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدداً من الأسئلة الفرعية وهي:
١- ما العمليات الفرعية للتصنيف الواجب تنميتها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في رياض الأطفال ؟

٢- ما أنشطة البرنامج المقترح القائم على مدخل ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال ؟
٣- ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على مدخل ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

"الكشف عن فاعلية مدخل ريجيو إميليا في تنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال " ، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١-إعداد قائمة بالعمليات الفرعية للتصنيف التي يجب تنميتها للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في الروضة.
٢-إعداد اختبار مصور لقياس عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في الروضة.
٣-تصميم مجموعة من الأنشطة لتنمية عملية التصنيف لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين بالروضة باستخدام مدخل ريجيو إميليا.
٤-التعرف على فاعلية برنامج الأنشطة لتنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين بالروضة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١- تفيد مخططي المناهج بمرحلة رياض الأطفال في إعداد أنشطة تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في رياض الأطفال.

٢-تحديد عمليات التصنيف الفرعية التي يمكن تنميتها للطفل المعاق ذهنياً المدمج في رياض الأطفال.
٣-قد يسهم هذا البحث في تبصير معلمات رياض الأطفال بأهمية تنمية عملية التصنيف لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم المدمجين بالروضة.
٤-قد يسهم البحث بإلقاء الضوء على مدخل ريجيو إميليا وإمكانية تطبيقه في رياض الأطفال الدامجة.
٥-قلة عدد الدراسات التي أُجرِيت في مجال الأطفال المعاقين ذهنياً لتنمية عملية التصنيف مستخدمة مدخل ريجيو إميليا ، وذلك من خلال مراجعة الباحثة للتراث النظري حيث وجدت ندرة في الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع البحث ، وذلك في حدود علم الباحثة.
٦-فتح المجال أمام العديد من الأبحاث لتنمية عملية التصنيف وبعض عمليات العلم الأساسية للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين.

الأهمية التطبيقية :

١-تقديم برنامج أنشطة لتنمية عملية التصنيف في ضوء مدخل ريجيو إميليا للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال.
٢-قد تفيد نتائج البحث بعض مخططى ومؤلفي المناهج للأطفال المعاقين ذهنياً ًببعض الأنشطة الخاصة بتنمية عملية التصنيف المُصمَمة في ضوء مدخل ريجيو إميليا.
٣-قد تفيد نتائج البحث بعض أخصائي و معلمي المعاقين ذهنياً ًبكيفية تصميم الأنشطة في ضوء مدخل ريجيو إميليا .

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

-**الحدود البشرية:** تم التوصل إلى عينة البحث من خلال تحديد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين بروضات محافظة بورسعيد، حيث تم اختيار الأطفال المشخصين بأنهم إعاقة ذهنية بسيطة، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه على الأطفال للتأكد من نسبة الذكاء المطلوبة وهي من (٦٥ : ٨٤).

وبذلك توصلت الباحثة إلى العينة القصدية وعددها (١٠) أطفالاً، وهم الأطفال الذين انطبقت عليهم شروط اختيار العينة ، وراعت الباحثة تجانس العمر الزمني لهم حيث كانوا في المستوى الثاني من رياض الأطفال (٥-٦) سنوات.

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث على الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم المدمجين في رياض أطفال مديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد، وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٦٥ – ٨٤).

-**الحدود الزمنية:** بدأت التجربة من منتصف شهر سبتمبر واستمرت لمدة خمسة أسابيع، وطبقت الباحثة البرنامج لكل طفلين على حدى بواقع (٦) أيام أسبوعياً للطفل في الأسبوع الواحد ، واستغرق الطفل الواحد ٥ أسابيع للانتهاء من أنشطة البرنامج مع اتخاذ الباحثة كافة الاجراءات الإحترازية للحفاظ على سلامة الأطفال .

فروض البحث :

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لأطفال المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي

والبعدي على اختبار عملية التصنيف المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي.
٢-البرنامج المقترح القائم على مدخل ريجيو إميليا فعال في تنمية عملية التصنيف للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين في رياض الأطفال .

مصطلحات البحث:

أ- منهج ريجيو إميليا:

جاء في الموسوعة الحرة ويكيبديا (Wikipedia,n.d) أن طريقة ريجيو إميليا تقوم على مجموعة من المباديء منها:
- يجب أن يمكن الأطفال من التعلم من خلال خبرات اللمس والحركة والإنصات والمشاهدة والاستماع .
- للأطفال علاقات مع أقرانهم، وكذلك مع الأشياء المادية المحيطة بهم في العالم الذي يجب أن يسمح لهم باكتشافه.
- يجب أن يتاح لهم طرقاً وفرصاً لا حصر لها للتعبير عن أنفسهم .

تعرفه عيسى بأنه " منهج غير عادي قائم على أسس نظرية كثيرة شملت نظريتي بياجيه وفيجوتسكي ، وذلك للبرامج المؤسسة في ريجيو إميليا بشمال إيطاليا ، والمنهج يقوم على المشروعات ، والتي تمثل في الحقيقية المفهوم المركزي الذي يدور حوله مدخل ريجيو إميليا ، حيث يتعلم الأطفال في المجموعات الصغيرة ، و تعتبر البيئة هي المعلم الثالث ، وتستعمل لتعزيز استحداث بيئة لتحفز علاقات الاتصال"(عيسى، ٢٠٠٤،ص١٢٩).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: منهج يعتمد على الشراكة بين المعلم وأولياء الأمور والمجتمع، ويعطي الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم بحريةٍ من خلال استخدام التعبير الرمزي، ويتم هذا من خلال ما يتوافر لهم من طرق

للتعبير والتواصل واللغات المعرفية أياً ما كانت هذه الطرق: كلمات أو حركات أو رسومات أو تلوين أو عمل التماثيل أو اللعب بخيال الظل أو اللعب الدرامي أو اللعب الإيهامي أو الموسيقى، وغيرها من طرق التعبير التي تتوافر لدى الأطفال .

ب-عملية التصنيف :-

تعرفها الشريف(٢٠١٠) بأنها: عملية المقصود بها قيام الطفل بتجميع أشياء وفقاً لخاصيةٍ معينةٍ ، ويمكن للمعلمة أن تبدأ مع الطفل بتصنيف أشياء طبقاً لخاصيةٍ واحدةٍ ، ثم تصنيفها لأكثر من متغير(الشريف،٢٠١٠ ، ص٢٨٩) .

ويعرفها عبد العال (٢٠١٥) بأنها: عملية يهدف منها تجميع أشياء وفقاً لخاصيةٍ معينةٍ (عبد العال ، ٢٠١٥ ، ص٦٠) .

ومن التعريفات السابقة تعرف الباحثة التصنيف إجرائياً على أنه :هي العملية التي يقصد بها قيام الطفل بتجميع الأشياء التي تتفق في خاصيةٍ واحدةٍ أو التي تتفق في أكثر من خاصيةٍ .

ج – المعاقين ذهنياً :-

أقرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي من خلال دليل التصنيف التشخيصية والإحصائي للأمراض النفسية و الذهنية Dsm- Iv وجود ثلاثة محددات للإعاقة الذهنية، وهي :

– أداء عقلي دون المتوسط ونسبة الذكاء (٧٠) أو أقل على أحد المقاييس الفردية للأطفال.

– قصور في السلوك التكيفي للطفل ، وذلك في إثنين على الأقل من المجالات الآتية :

• التواصل والانتفاع من إمكانيات المجتمع وموارده ، والتوجه الذاتي ، والمهارات الأكاديمية الوظيفية ، العمل ، الفراغ ، الصحة ، السلامة.
• أن يحصل ذلك خلال فترة النمو أي قبل سن ١٨ سنة(عبد الله ،٢٠٠٤ ،ص٦٩).

وتوجد العديد من التعريفات المتنوعة للإعاقة الذهنية والتي اعتمد كل منها على منظورٍ معينٍ فمثلاً :
١-من الجانب الطبي : تم تعريفها على أنه حالة من عدم التوازن الكيميائي في الجسم.
٢-من الجانب الاجتماعي : تم تعريفها على أنها نقص المستوى الثقافي والتمكن من التفاعل مع الآخرين .
٣-من الناحية التربوية : تم تعريفها على أنها أداء عقلي دون المتوسط ويظهر متزامناً مع القصور في السلوك التكيفي للفرد من خلال فترة النمو.
٤-من الناحية السيكولوجية : تم تعريفها من حيث درجة الذكاء التي يحصل عليها الفرد ، ويستعمل التوزيع الإعتدالي لنسب الذكاء ، والانحراف المعيارى عن المتوسط كركيزة لتحديد مستوى التأخر العقلي (كامل ،٢٠٠٧، ص٨٢).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: وجود انخفاض واضح في القدرة العقلية العامة للطفل، بالإضافة إلى وجود ضعف مصاحب في سلوكه التكيفي يحصل خلال مرحلة النمو والتي تمتد حتى سن ١٨ سنة .

د-الدمج :

يوجد مساران أساسيان في تنظيم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة هما :- نظام العزل و نظام الدمج وسوف نتناول في هذا البحث نظام الدمج فقط .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول: مدخل ريجيو إميليا :

نشأة منهج ريجيو إميليا :

لقد ظهر طريقة ريجيو إميليا في إيطاليا عام ١٩٤٥ م بعد الحرب العالمية الثانية في قرية صغيرة اسمها فيلا سيلا (Villacella) على بُعد عدة أميال من مدينة (ريجيو إميليا Reggio emilia) .

وهي مدينة إيطالية تقع في شمال إيطاليا تطوع فيها المواطنون والأهل لتشييد أول مدرسة للأطفال الصغار تحت سن السادسة في مرحلة ما قبل المدرسة ، وخلال ثمانية أشهر تم وضع جذور المدرسة في فيلا سيلا وكانت مجرد الشرارة الأولى ، واستمر بعدها إنشاء مدارس على أطراف المدينة حتى وصلت إلى سبع مدارس ، وامتد دور أولياء الأمور إلى قاعات النشاط ، وتصميم المناهج المقدمة لأطفالهم وتقييمها (إدوار و آخرون، ٢٠١٠ ،ص ص ٦٦- ٦٧).

وقد انضم إلى المتطوعين لوريس مالاجوزي (Lures Malaguzzi) كمتطوع ثم كمؤسس لهذه الطريقة ، حيث كانت في البداية هذه المدارس تتبع أساليب تقليدية من قِبَل المعلمين إلا أن التعليم صار يحمل معنى جديداً من خلال مالاجوزي الذي أراد أن يكون الطفل متميزاً، ويشبع حاجاته و يستطيع التعبير عما تعلمه بلغته البسيطة ، وقد أكد على أن تعليم الأطفال يجب أن يكون عن طريق اكتشاف البيئة المحيطة عوضاً عن التعليم التلقيني التقليدي للأطفال (الشوارب ، ٢٠١٢ ،ص٧٠).

وقد تم تطوير المنهج وصار يحمل نفس الاسم من منظور المتخصصين ، وأنشأت المنظمة الإيطالية (ريجيو إميليا) عام ١٩٩٤ من

أجل خدمة ورعاية النظرية التربوية وراء هذا الاتجاه(Hendrek , Joanne 2012,pp 26 -13 ,) .

وعلى المستوى العربي أقامت الجمعية الكويتية مؤتمرها الدولي الأول بعنوان تجربة " ريجيو إميليا الإيطالية التربوية لأطفال الحضانة ورياض الأطفال"، وذلك في الفترة من ٥ – ٧ مارس ٢٠١٢ حيث تم فيه تبادل الخبرات ، للاستفادة منها في مجال الطفولة (الهاشل ، ٢٠١٢،ص ص ٩٠ – ٩٧).

تعريف منهج ريجيو إميليا The Reggio Emilia Approach :

تعرفه عيسى بأنه " منهج غير عادي قائم على أسس نظرية كثيرة شملت نظريتي بياجيه ونظرية فيجوتسكي ، وذلك للبرامج المؤسسة في ريجيو إميليا بشمال إيطاليا ، والمنهج يقوم على المشروعات ، والذي تمثل في الحقيقية المفهوم المركزي الذي يدور حوله مدخل ريجيو إميليا ، حيث يتعلم الأطفال في المجموعات الصغيرة ، و تعتبر البيئة هي المعلم الثالث ، وتستعمل لتعزيز استحداث بيئة لتحفز علاقات الاتصال"(عيسى، ٢٠٠٤،ص١٢٩).

وترى الباحثة أن هذا المنهج يعد من المناهج التي يجب تبنيها في نظام الدمج حيث أن الهدف من الدمج إعداد الطفل للاندماج في المجتمع والبيئة المحيطة به ، وعندما يتعلم الطفل من خلال البيئة فيصبح تعايشه مع المجتمع المحيط وتعوده مع البيئة أسهل بكثيرٍ من تعلم الطفل بمعزلٍ عن البيئة.

ومن أهم الأصول الفلسفية و المعالم الأساسية التي قام عليها منهج ريجيو إميليا للتربية في الطفولة المبكرة هي صورة الطفل، فإن منهج ريجيو إميليا يرى الطفل على أنه يمتلك قوة كامنة غير محدودة تتطلع للتفاعل مع الآخرين والمساهمة الفعالة في العالم المحيط بالطفل ، فالطفل مدفوع بحب

الاستطلاع والتخيل ، والطفل يحس أن له قيمة في مجتمعه وبين أقرانه ، ولخص هيويت (2001) Hewett المعالم الرئيسية لنظرة منهج ريجيو إميليا للطفل فيما يلي:

- **الطفل كصاحب حقوق : The Child as having rights**

وذلك حيث يتمثل الاعتقاد الأساسي لمنهج ريجيو إميليا الذي تبنى عليه نظرتها للطفل في أنه صاحب حقوق و ليس احتياجات ، ومن ثم فالطفل صاحب الحقوق يجب أن تتوفر له الفرص لينمي ذكاءه، وكذلك لتهيئته للنجاح الذي يجب أن يدركه بل إن الأمر يصل بهم في ريجيو إميليا ليطلقوا على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الأطفال ذوي الحقوق الخاصة children with special rights (مصطفى ، ٢٠١٦ ، ص ص٤٢٦ – ٤٢٧).

الخصائص الرئيسية لمنهج ريجيو إميليا:

تتجلى أهداف التعليم المبكر للأطفال في منهج ريجيو إميليا في إعطاء خبرة تعليمية تتكون من فكرة الممارسة ، وتتمثل المباديء الأساسية لمنهج ريجيو إميليا في تصوراتنا عن الأطفال، وعلاقات الأطفال والتفاعلات داخل النظام ، والمحاور الأساسية للتعلم التي تشمل (الأطفال – الآباء – المعلمون)، وأهمية دور الآباء ودور المكان وقيمة تفاعلات وعلاقات الأطفال في مجموعات العمل الصغيرة ، ودور الزمن وأهمية الإستمرار في المشروع ، ودور المعلمين كآباء ، والتعاون والمشاركة كمبدأ النظام ، والاعتماد المتبادل بين المساهمة والتنظيم ، وتعبير الأطفال عن أحاسيسهم وتعلمهم من خلال اللغات المتعددة، وأهمية التوثيق الدقيق لأعمال الأطفال، ووضع المدخل نتيجة العمل و المشروعات.

(Jo,AnnBrower,2005,p80; Johan Hindrek ,2010; pp 17-24)

وترى الباحثة أنه قد أثرت أعمال جون ديوي وجان بياجيه وليف فيجوتسكي ، وغيرهم من العلماء الأوروبيين على الكثير من خبرات ريجيو إميليا ، إذ يرتبط المدخل ببعض المباديء الرئيسية ويرتكز مدخل ريجيو إميليا حول فكرة أن الأطفال هم بؤرة الاهتمام ، ويتم تصوير الأطفال على أن لديهم إمكانيات ضخمة ويتسمون بالفضول والاستعداد للاستفسار وبناء معارفهم ويتم ذلك من خلال التفاعل فيما بينهم وبين بيئتهم .

وتتمثل الخصائص الرئيسية لمنهج ريجيو إميليا كما يأتي:

– من الضروري أن تكون حجرة النشاط مبهجةً ومشجعةً على اللعب.

– عرض أعمال الأطفال ليس فقط على الكبار ، وإنما بما يتناسب مع رؤية الأطفال .

– يلزم تخطيط قاعة النشاط بحيث تضم مساحات مناسبة لتشمل على مناضد متنوعة ومراكز تعلم متنوعة ومركز للعب الدرامي.

– توثيق أعمال الأطفال أمر هام ، حيث يؤمن منهج ريجيو إميليا بأهمية عرض وتوثيق أعمال الأطفال لمزيدٍ من الفهم والتعبير.

– اشتراك الأطفال في مشروعات قصيرة وطويلة الأجل : يجب أن تكون تلك المشروعات موجهة للأطفال و تشبع اهتماماتهم (Bower, Jaclyn ,2014,p28).

المحور الثاني: عملية التصنيف:

تعرفها الشريف(٢٠١٠) بأنها: عملية المقصود بها قيام الطفل بتجميع أشياء وفقاً لخاصيةٍ معينةٍ ، ويمكن للمعلمة أن تبدأ مع الطفل بتصنيف الأشياء طبقاً لخاصيةٍ واحدةٍ ، ثم تصنيفها لأكثر من متغير(الشريف، ٢٠١٠ ، ص٢٨٩) .

ويعرفها عبد العال (٢٠١٥) بأنها: عملية يهدف منها تجميع أشياء وفقاً لخاصيةٍ معينةٍ (عبد العال ، ٢٠١٥ ، ص٦٠) .

ومن التعريفات السابقة تعرف الباحثة التصنيف إجرائياً على أنه : هي العملية التي يقصد بها قيام الطفل بتجميع الأشياء التي تشترك في خاصية واحدة أو التي تساهم في أكثر من خاصية .

ويتناول التصنيف أشكالاً متعددةً :

أ- **تصنيف شكلي** : يكون معيار الحكم فيه على خواص حسية للأشياء مرتبطة ارتباطاً دقيقاً بعملية الإدراك مثل (اللون – الشكل – الحجم).

ب- **تصنيف وظيفي** : يكون معيار الحكم فيه على عدة استعمالات الشيء.

ج- **تصنيف وجداني** : يكون معيار الحكم فيه على خاصية وجدانية تحكم الموقف كالفرح، الغضب ،الألم ،الحزن (عبد الحليم ، ٢٠٠١ ،ص١٣٠) .

تحليل عملية التصنيف:

تشتمل عملية التصنيف العمليات الفرعية التالية:

– التصنيف وفقاً لخاصيةٍ واحدةٍ كتجميع الأشياء ذات الشكل الدائري.

– التصنيف وفقاً لأكثر من خاصيةٍ في وقتٍ واحدٍ كاللون والشكل مثلاً (مسعد ، ٢٠٠٣،ص ٢٢٠).

المحور الثالث: المعاقين ذهنياً ً:

تعريف الإعاقة الذهنية:

ليس من السهل إيجاد تعريفاً واحداً للإعاقة الذهنية يكون مقبولاً لمختلف المهتمين في مجال التربية الخاصة ، وذلك لأسباب متعددة منها:

١-أن الإعاقة الذهنية في أغلب الأوقات ليست شيئاً نتمكن أن نمسكه أو نراه أو نحدده ، وإنما نستدل عليه.
٢-إن الإعاقة الذهنية درجات متعددة وأنماط مختلفة.
٣-أن مسببات الإعاقة الذهنية كثيرة جداً حيث وصل المختصون إلى ذكر ٢٠٠ سبباً وما زالت هناك أسباب كثيرة أخرى مجهولة.
٤-أن مشكلة الإعاقة الذهنية ليست مشكلةً خاصةً تلتفت إليها فئة دون غيرها ، وإنما هي موضع اهتمام علماء النفس ورجال التربية والاجتماع والمختصين بالوراثة وأولياء الأمور ، لذلك يتأثر تعريف هذه المشكلة باختصاص كل منهم.
٥-كما أنها تخضع للزمان والمكان حيث أن بعض حالات الإعاقة البسيطة قد لا تكون ملاحظة في المجتمعات الزراعية ، بينما قد تكون ملاحظة في المجتمعات الصناعية (شريف ،٢٠١٤،ص ٥١).

وتعرف الجمعية الأمريكية للإعاقة الذهنية (AAMR) بأنها: إعاقة تتسم بقصور جوهري في كلٍ من الوظائف الذهنية والسلوك التكيفي، كما يعبر عنها في المهارات التكيفية المتضمنة في المفاهيم والمهارات الإجتماعية والعلمية ويظهر القصور قبل ١٨ سنة (American Association on Mental Retardation,2000).

ويعرف قاموس مصطلحات في التربية الخاصة (٢٠٠٦،ص ١٠) : ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم بأنهم: من عندهم قصور ظاهر في إثنين أو أكثر من مظاهر السلوك التكيفي مثل : مهارات الاتصال اللغوي ، والرعاية الذاتية ، والمهارات الحياتية ، والتوجيه الذاتي ، وأوقات الفراغ والعمل ، هذا بالإضافة إلى تركيزهم على التدني الواضح في المقدرة الذهنية

(أقل من ٧٥ درجة) ، ويتضح في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨ سنة.

وترى الباحثة أن هناك مجموعة مجموعة من الأسس العامة التي يجب مراعاتها في أثناء تعليم وتدريب المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم تكون كالتالي :

– يجب التدرج في أثناء العملية التعليمية من السهل للصعب ومن الكلمات البسيطة المنفردة ، إلى تكون جمل من كلمتين ثم من ثلاث كلمات وهكذا ، لكي نوفر فرص لهؤلاء الأطفال وعدم الشعور بالإحباط والفشل .

– تشجيع المعاق ذهنياً للقيام بالتعبير عن نفسه والتعليق اللفظي على الأشياء والصور والمواقف المختلفة التي يتعرض لها، مما سوف يخدم تكوين مفرداته، و يزيد من فهمه للمواقف، ويساعد على تذكره للأشياء و تعرفه عليها وأيضاً تكوين المفاهيم.

– إيجاد مواقف وأنشطة اجتماعية وتعليمية مختلفة لتعزيز عملية التعاون والتواصل الاجتماعي بينه وبين الأقران والمحيطين .

– إعادة وتكرار ما نقوم بتعليمه واكتسابه للطفل من حينٍ إلى آخر بقدر الإمكان.

– أن نقوم بإكساب مهارة التواصل اللفظي والمهارة الإجتماعية على مراحل و أجزاء ، ولا يتم الانتقال من جزءٍ إلى آخرٍ إلا بعد التيقن من نجاح التعلم في الجزء السابق .

– استعمال أكثر من مثير بيئي وأكثر من أسلوب لتوصيل مفهوم محدد للطفل لزيادة التكيف الاجتماعي لديه.

– التعزيز الإيجابي و المكافأة في حالة السلوك اللغوي و الاجتماعي المطلوب والنطق الصحيح؛ لما لها من أثرٍ كبيرٍ عند هؤلاء الأطفال .

– مراعاة وجود فترات راحة بعد كل مرحلة والتي تليها، وعدم الانتقال إلى المرحلة التالية إلا بعد التأكد من أخذ قسطٍ وافرٍ من الراحة والاستجمام.

المحور الرابع : الدمج :

وينقسم نظام الدمج الى نوعين :

١–الدمج الجزئي .
٢–الدمج الكلي.

وسوف أتناول فيما يلي الدمج الكلي الذي تناوله البحث الحالي :

وفيما يلي تقوم الباحثة بعرض أنواع الدمج الكلي التي أجمع عليها العديد من أحدث الدراسات و المراجع و منها سالم (٢٠٠١ ،ص ١٦) ،حسن (٢٠٠٣ ، ص٦٣) ، السرطاوي ، عبد الجبار(٢٠٠٦ ، ص٢٩) ، خلاف (٢٠٠٩ ، ص ٣٤)، بطرس (٢٠٠٩ ، ص٢٠٩)، القريطي (٢٠١٠، ص ٢٩) ، إبراهيم (٢٠١٠ ، ص٣٠)، السعيد (٢٠١١ ، ص٩٦) ، جرار (٢٠١٢، ص ١١٦) كما يلي :–

الدمج الكلي :

هناك نوعان من الدمج الكلي وهما كالتالي:

١–**الدمج الكامل دون إشراف أو توجيه :** ويذهب الطفل في هذا النظام إلى إحدى الروضات المجاورة إلى منزل الطفل في فصول عامة مع أقرانه غير المعاقين ولا يتلقى أى خدمات خاصة أو برامج خاصة به.
٢–**الدمج الكامل في فصول عامة** مع ضرورة تقديم خدمات مساعدة لتلبية الاحتياجات الخاصة للطفل (الكاشف ، ٢٠٠٨، ص ص٩٧–٩٨).

وقد أصدرت وزارة التربية والتعليم المصرية القرار الوزاري رقم (٢٥٢)بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، والذي ينظم عملية قبول الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، والذي تم تحديد درجة الإعاقة الذهنية التي تقبل بالمدارس العادية في المادة رقم (٢، د) وينص على " يشترط للقبول ألا تقل درجة الذكاء عن (٦٥) ولا تزيد عن (٨٤) باستخدام مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة) مع مراعاة الصحة النفسية ، وبما يتوافق مع نتائج مقياس السلوك التكيفي المناسب للدمج الكلي .

ويوضح القرار أن الإعاقة الذهنية تتضمن جميع المتلازمات التي تتدرج تحت الإعاقة الذهنية البسيطة والتي تكون درجة ذكائها من (٦٥) إلى (٨٤) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة)، وأيضاً بطيئوا التعلم هم التلاميذ الذين يكون التحصيل الدراسي لديهم منخفضاً في جميع المواد الدراسية بشكلٍ عامٍ ، مع عدم القدرة على الاستيعاب بسبب انخفاض معدل الذكاء لديهم ، وتتراوح درجة ذكائهم بين (٦٨ –٨٤) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة).

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي كلا ًمن:

أ- **المنهج الوصفي التحليلي** : الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره ، وقد تم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي لوصف وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، وكذلك التعرف على الواقع الفعلي لعملية التصنيف لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال.

ب – المنهج شبه التجريبي : وهو المنهج الذي يستخدم التجربة في اختبار صحة الفروض ، يقرر العلاقة بين عاملين أو متغيرين ، وذلك عن طريق دراسة المواقف التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغيرات التي تهتم الباحثة بدراستها ، وعليه فقد تم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي للكشف عن تأثير بين المتغيرين الإثنين:

-متغير مستقل: مدخل ريجيو إميليا.

-متغير تابع: عملية التصنيف.

وتم ذلك باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة واختبار (ويلكوكسون) كأسلوب إحصائي؛ لحساب الفروق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث.

مجتمع وعينة البحث:

– **مجتمع البحث:** الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض أطفال محافظة بورسعيد.

- **عينة البحث:** تم اختار عينة عمدية من الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في رياض الأطفال بالروضات الدامجة، وعددهم عشرة روضات على مستوى المحافظة، وتكونت المجموعة من عشرة أطفالاً معاقين ذهنياً المدمجين عبارة عن مجموعة واحدة تجريبية.

– تم عمل تجربة استطلاعية شملت (٦) أطفالاً معاقين ذهنياً مدمجين؛ بغرض التقنين العلمي لاختبار عملية التصنيف المصور، وللتحقق من التكافؤ في التطبيق القبلي تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للتأكد من نسبة ذكاء الأطفال المدمجين قيد البحث ضمن فئة الدمج بين (٦٥ – ٨٤) وتم تحديد معامل السهولة والصعوبة للاختبار ، تم استخدام ويلككسون كأحد

اختبارات الإحصاء اللابارامترى وفق عينة البحث والبالغ عددها (١٠) أطفال معاقين ذهنياً مدمجين برياض الأطفال .

أدوات البحث:

أ- إعداد قائمة ببعض عمليات التصنيف الفرعية التي تندرج تحت عملية التصنيف :-

للإجابة على السؤال الأول للبحث و نصه : " **ما هي عمليات التصنيف الفرعية الواجب تنميتها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في رياض الأطفال** ؟ "، وتم في ضوئها إعداد أداة القياس ، والبرنامج المقترح القائم على منهج ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف.

تطلب ذلك إعداد قائمة ببعض عمليات التصنيف الفرعية التي يمكن تنميتها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال المقيدين بالمستوى الثاني رياض أطفال رياض أطفال (٥ – ٦) سنوات (ملحق رقم ١) الصورة النهائية لقائمة ببعض عمليات التصنيف الفرعية.

- الإطلاع على الدراسات و البحوث العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بتنمية عملية التصنيف لطفل الروضة والطفل ذوي الإعاقة الذهنية بصفةٍ خاصةٍ، وفي مقدمتهم دراسة زغلول( ) ، علي ( ) ، فهمي ( ) ، الشريف ( ) ، حسن ( ) ، و للدراسات الأجنبية (Veronique M.Maranan (2017,) (Erin Miles2010.

- إجراء مجموعة من المقابلات المفتوحة مع بعض خبراء ميدان التربية الخاصة كأخصائيين ومعلمين و أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

- إعداد قائمة مبدئية للعمليات الفرعية المندرجة تحت عملية التصنيف التي يجب تنميتها للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال .

– ضبط القائمة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الإعاقة الذهنية ، التربية الخاصة ، الصحة النفسية ، أخصائيين تنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، وذلك لإبداء آرائهم فيها ، وقد رأى المحكمون مناسبة تلك القائمة مع إجراء بعض التعديلات البسيطة في ضوء آرائهم مثل إعادة ترتيب بعض العمليات الفرعية ذات العلاقة ببعضها.

– إعداد الصورة النهائية لقائمة عمليات التصنيف الفرعية الواجب تنميتها لدى طفل الروضة ذوي الإعاقة الذهنية المدمج برياض الأطفال تضم (عملية التصنيف وفقاً لخاصيةٍ واحدةٍ وتشمل (الشكل ، اللون ، الحجم ، الطول ، النوع ، الاستخدام) – عملية التصنيف وفقاً لخاصيتين و تشمل (الشكل ، اللون – الشكل ، الحجم – الشكل ، الطول – اللون ، الحجم – اللون ، الطول – النوع ، اللون).

ب–إعداد البرنامج المقترح لتنمية عملية التصنيف لدى الطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال (مادة المعالجة التجريبية) وفقاً للخطوات التالية :–

١–تحديد أسس البرامج التربوية الفعالة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية التي التزمت بها الباحثة في البحث الحالي وشملت ما يلي :–

- **الأسس الفلسفية :** حيث يستند البرنامج إلى النظرية البنائية الإجتماعية التي نادى بها بياجيه ، فيجوتسكي ، ديوي وغيرهم ، التي انبثقت أفكار لوريس مالاجوزي منها(Malaguzzi , Loris , 1994 – 2011 ,p 55).
- **الأسس النفسية لبرامج الأطفال المعاقين ذهنياً** ً : وتشمل (مراعاة خصائص الأطفال – مراعاة الفروق الفردية بينهم – مراعاة الاحتياجات الخاصة بكل طفل).

- **الأسس الاجتماعية لبرامج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية** وتشمل (البيئة التعليمية – الأدوات والوسائل المستخدمة في النشاط).
- **الأسس التربوية لبرامج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية** و تشمل (مدى مناسبة البرنامج لقدرات الأطفال – توضيح إجراءات البرنامج – توفير الوقت اللازم لأداء المهام المطلوبة – إشعار الطفل بأهمية البرنامج – التنويع في استخدام الأدوات – تنويع أنشطة البرنامج) (الناشف ، ٩٧، ص ٢٠١١).
- الاتجاهات الحديثة : في بناء برامج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.
- الإلمام بالتحديات والمعوقات : التي قد تؤثر على نجاح البرامج التربوية للأطفال المعاقين ذهنياً ً.

٢-تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء الهدف الرئيسي للبحث و هو " تنمية عملية التصيف باستخدام برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا ".

٣-تصميم البرنامج :

ويتضمن البرنامج العناصر التالية :

- **الأهداف العامة .**
- **الأهداف السلوكية :** حيث التزمت الباحثة بشروط صياغة الهدف السلوكى بما يتلاءم مع مراعاة الفروق الفردية للأطفال المعاقين ذهنياً ً.
- **تحديد محتوى البرنامج :** من خلال قائمة عمليات التصنيف الفرعية التي تم تحديدها .
- **الإستراتيجيات والطرق التدريسية المستخدمة في البرنامج :** حيث التزمت الباحثة بمدخل ريجيو إميليا، وتم تنظيم محتوى التعلم بما يتلاءم مع ذلك المدخل، و استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات و الطرق التدريسية ضمن المدخل مثل (الحوار والمناقشة – طرح الأسئلة – وقت التفكير –

خريطة الكلمات و الصور – حجر النرد – رفع الأيدي – الأركان الأربعة – معرض التجول – الزميل المجاور – الرحلات الميدانية – KWL).

- **الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في البرنامج :** وتنوعت بما يتلاءم مع مدخل ريجيو إميليا ونوع العملية والمهارة المستهدفة بالنشاط .
- **تصميم أنشطة البرنامج :** حيث تم تقديم الأنشطة في كل مرحلة من مراحل المشروع الأربعة من مجموعة من الأنشطة التي تغطي جميع جوانب العمل بكل مرحلة ، وكذلك تنمي بعض عملية التصنيف التي يسعى البحث إلى تنميتها .
- **أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج :** تنوعت ما بين التقويمات البنائية أثناء وعقب كل نشاط و التقويم القبلي و البعدي المتمثل في الاختبار المصور لعملية التصنيف للطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال .
- **كيفية السير في البرنامج :** تم إعداد دليل للبرنامج .
- **ضبط البرنامج :** لكي تتأكد الباحثة من صلاحية البرنامج وضبطه اعتمدت على :

أ- استطلاع رأي المتخصصين .

ب-إجراء التجربة الاستطلاعية : قامت الباحثة بتطبيق بعض الأنشطة المتضمنة بالبرنامج الخاصة بمراحل المشروع على مجموعة من (٦) أطفالاً من أطفال المستوى الثاني من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال بعددٍ من الروضات وهي (عقبة بن نافع ، التيمورية ، طارق بن زياد ، أحمد عرابي ، الصفا) وذلك في شهر فبراير ٢٠٢٠ ، وهذه العينة بخلاف عينة البحث الأساسية .

ج – إعداد اختبار مصور لقياس عملية التصنيف للطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال وفقاً للخطوات التالية:

١-تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس مدى تنمية عملية التصنيف لدى الطفل المعاق ذهنياً المدمج في رياض الأطفال المقيدين بالمستوى الثاني رياض أطفال حيث نسبة ذكائهم على مقياس ستانفورد بينيه من (٦٥ – ٨٤).

٢-تحليل محتوى وحدات البرنامج وإعداد جدول المواصفات .

٣-بناء الاختبار وتحديد مفرداته من خلال الإطلاع على الاختبارات والدراسات التالية :

- مقياس عمليات العلم الأساسية لطفل الروضة (قداح ، ٢٠٠١) .
- اختبار عمليات العلم الأساسية.

Test of Basic and Integrated Process Skills (Miles , 2010)

- اختبار عمليات العلم الأساسية .

Science Basic Process Skills Test (M.Mranan , 2017)

- الدراسات والبحوث التالية : بطرس (٢٠٠٧) ، شهاب (٢٠١٠) ، مايلز (٢٠١٠)، محمد (٢٠١٣)، سليمان (٢٠١٥)، حسن(٢٠١٧)، ماراناان (٢٠١٧)، البرقى (٢٠١٩).

٤-صياغة مفردات الاختبار : في ضوء العمليات الفرعية للتصنيف التي تم تحديدها تم صياغة عبارات مصورة لقياس هذه العمليات الفرعية وتكون الاختبار من (١٠) مفردات، واستخدمت الباحثة الأسئلة الموضوعية المصورة للأسباب الآتية : (تتناسب مع المدخل التدريسي للبحث ،يتوافر فيها عناصر الموضوعية والصدق والثبات والتمييز ، تعطي صورة دقيقة عن قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال؛ لأنها ذات إجابات محددة لا تحتمل التأويل ، سهولة التصحيح).

٥-تقدير درجات الاختبار.

٦-**صياغة تعليمات الاختبار** : أعدت الباحثة مجموعة من التعليمات الخاصة بالمعلمة ، وقد استخدمت في صياغتها لغةً بسيطةً وسهلةً وواضحةً، وهذه التعليمات توضح للمعلمة كيفية عرض الاختبار على الطفل وكيفية تسجيل درجات الطفل وحسابها.

٧-**صدق الاختبار من خلال :**

- الصدق الظاهري : وهو وضوح الهدف من الاختبار و وضوح مضمونه بأشكال ظاهرة ، و للتأكد منه قامت الباحثة بما يلي :
- وضع هدف عام للاختبار وهو : قياس مدى نمو عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال .
- مراعاة صياغة مفردات الاختبار موضحة لعملية التصنيف المُراد إكسابها للأطفال المعاقين ذهنياً ًالمدمجين برياض الأطفال .
- صدق المحكمين : فقامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين وأبدوا بعض الملاحظات التي تم في ضوئها تعديل الاختبار و منها :
- تكبير بعض الصور لعدم وضوحها .
- إعادة صياغة بعض العبارات المصاحبة لصور الاختبار .
- صياغة العبارات بصيغة المفرد لأنها تطبق بصورةٍ فرديةٍ.
- تغيير بعض الصور الموجودة بالاختبار و اختيار صور أخرى تكون أكثر وضوحاً ً.

٨-**التجربة الاستطلاعية للاختبار بغرض تحديد :**

- **حساب معامل ثبات الاختبار** : استخدمت الباحثة معادلة كيودر ريتشارد سون لحساب معامل الثبات للاختبارات ذات الاستجابة الثنائية (١) ، (صفر) لكل مفردة من المفردات ، و كان معامل ثبات كيودر ريتشارد سون

= (٠،٩٨٩) وهي قيمة مقبولة وتشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

• **حساب زمن تطبيق الاختبار** : ونظراً لأن الاختبار مقدم للأطفال المعاقين ذهنياً ًالمدمجين برياض الأطفال، والتي قد يختلف فيها كل حالة عن الأخرى ، وجدت الباحثة أنه لا يشترط زمناً معيناً لتطبيق الاختبار وقد يختلف الزمن المستغرق من طفلٍ لآخر على حسب حالة الطفل وفق تقييم المعلمة وملاحظتها له، و لكن في الحالات التي طبقت الباحثة الاختبار عليهم وجدت أن متوسط زمن تطبيق الاختبار يتراوح من (٦٠ – ٩٠) دقيقةً .

• **حساب صدق الاختبار** : قامت الباحثة باستخراج قيمة معامل الارتباط لبيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار عملية التصنيف المصور للطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال، وقد أسفرت النتائج على ما يلي :

• أن قيم معاملات الارتباط لسبيرمان بين جميع عبارات الاختبار قد انحصرت بين (٠،٨٩٤) كحد أدنى ، (٠،٩٤٩)كحد أعلى ، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى انحصرت بين (٠،٠١٦) ، (٠،٠٠٤) حيث أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية وهي أقل من أو تساوى (٠،٠٥) ، مما يدل على صدق الإتساق الداخلي للاختبار.

• **حساب معامل الصعوبة** : تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار باستخدام المعادلة التالية :

معامل الصعوبة = عدد الإجابات الصحيحة ÷ عدد محاولات الإجابة ، وقد اتضح أن مؤشرات معامل الصعوبة للاختبار قيد البحث تراوحت بين (٠،٣٣) ، (٠،٦٧) ، وبذلك فإن جميع مفردات اختبار عملية التصنيف المصور للطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال مقبولة .

٩-الصورة النهائية للاختبار : في ضوء النتائج التي قد تم الحصول عليها بعد تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار ، وبعد تقنينه بحساب صدقه وثباته و إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة الخبراء المحكمين ، توصلت الباحثة إلى الصورة النهائية للاختبار.

د – البحث التجريبي :-

- التصميم التجريبي :

هدف البحث الحالي إلى تنمية عملية التصنيف لدى الطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال القائم على مدخل ريجيو إميليا ، ولذلك استخدمت الباحثة تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي ، واختارت الباحثة ذلك التصميم التجريبي؛ لاختبار أثر برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا (متغير مستقل) على عملية التصنيف (متغير تابع) ، وفي هذا التصميم التجريبي يتم اختيار عينة البحث ثم التطبيق القبلي لأدوات البحث، و بعد ذلك يتم التطبيق البعدي للأدوات ، وبذلك يتم حساب الفروق و دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، وتقييم مدى فعالية البرنامج المُعَد باستخدام مدخل ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف للطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال .

- تحديد أفراد البحث وضبط تجانسها :

تم التوصل إلى عينة البحث من خلال تحديد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين بروضات محافظة بورسعيد ، حيث تم اختيار الأطفال المشخصين بأنهم إعاقة ذهنية بسيطة ، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه على الأطفال للتأكد من نسبة الذكاء المطلوبة و هي من (٦٥ – ٨٤) ، وبذلك توصلت الباحثة إلى العينة القصدية و عددها

(١٠) أطفالاً وهم الأطفال الذين انطبقت عليهم شروط اختيار العينة ، وراعت الباحثة تجانس العمر الزمني لهم حيث كانوا في المستوى الثاني من رياض الأطفال (٥-٦) سنوات .

- **إجراءات تنفيذ البحث :**

بعد إعداد أدوات البحث و التأكد من صدقها و ثباتها و صلاحيتها للتطبيق الميداني ، و بعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث المتمثلة في (تحديد التصميم التجريبي ، تحديد عينة البحث)، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراءات تنفيذ البحث (المعالجة التجريبية) .

أولاً : إجراءات قبل تطبيق البرنامج و تتضمن :

- التطبيق القبلي لأدوات البحث .
- إعداد قاعة التطبيق .

ثانياً : إجراءات تطبيق البرنامج :

بدأت التجربة من منتصف شهر سبتمبر واستمرت لمدة خمس أسابيع و طبقت الباحثة البرنامج لكل طفلين على حدى بواقع (٦) أيام أسبوعياً للطفل في الأسبوع الواحد ، واستغرق الطفل الواحد ٥ أسابيع للانتهاء من أنشطة البرنامج مع اتخاذ الباحثة كافة الإجراءات الإحترازية للحفاظ على سلامة الأطفال، وأثناء تطبيق البرنامج لاحظت الباحثة مجموعة من الملاحظات التي تم تسجيلها للإستفادة منها وهي :

- إقبال الأطفال على ممارسة الأنشطة المرتبطة بالمشروع .
- إقبال الأطفال على ممارسة الأنشطة المصورة .

- اهتمام أسر الأطفال المشاركين في البرنامج بما يقوم به أطفالهم من أعمال ومهام منزلية، و مشاركتهم أطفالهم عرض إنجازاتهم وأعمالهم من خلال حضورهم في يوم المعرض الختامي .
- التأثير الكبير للعمل بالمعززات مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة؛ و ذلك للإستجابة لتنفيذ التعليمات و الأوامر.
- تواصل أولياء الأمور المستمر مع الباحثة بصورة مستمرة أثناء فترة تطبيق البرنامج؛ للتعرف على ما يجب القيام به مع أطفالهم و استيضاح بعض الأنشطة المنزلية .

ثالثاً : التطبيق البعدي لأداة البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق مراحل المشروع القائم عليه البرنامج (مادة المعالجة التجريبية) لتنمية عملية التصنيف لدى أفراد العينة ، تم تطبيق اختبار عملية التصنيف المصور بعدياً على عينة البحث ، وحثت الباحثة كل طفل على التركيز و محاولة تحديد الإجابة الصحيحة ، ثم قامت الباحثة بالتصحيح و رصد درجات الأطفال و معالجتها إحصائياً ، ومقارنة التطبيق البعدي بالتطبيق القبلي لكلا الاختبارين ، ثم مناقشة النتائج واختبار صحة الفروض و تفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسن والذي يعد أحد اختبارات الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي لا تقل فاعليتها عن الأساليب البارامترية، و لكنها أكثر مناسبة في حالة العينات الصغيرة ، وتبلغ قوة هذا الاختبار حوالى ٩٥% في حالة استخدام العينات الصغيرة ، وتقل تلك الفاعلية في حالة العينات الكبيرة .

نتائج البحث :

- **اختبار صحة الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه:

" يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٤) بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لأطفال المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار عملية التصنيف المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار رتب الإشارة لويلكوكسون لدلالة صحة الفروق القياسين القبلي و البعدي لاختبار عملية التصنيف ، و يوضح الجدول التالي ما توصلت إليه النتائج :

جدول (١) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين التطبيق القبلي بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار عملية التصنيف

	وحدة القياس	عدد الرتب		متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
		−	+	−	+	−	+		
التصنيف	الدرجة	صفر	١٠	صفر	٥,٥٠	صفر	٥٥,٠٠	-٢,٨٤٨	٠,٠٠٤

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا ًعند مستوى (٠،٠٤) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار عملية التصنيف المصور للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي ، حيث أن قيمة (z)

المحسوبة (-٢،٨٤٨) ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٠٤) ومن ثم يتضح صحة الفرض الأول.

تفسير و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أظهرت نتيجة صحة الفرض الأول وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠٤) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي و البعدي على اختبار عملية التصنيف المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي.

وقد ترجع الزيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي لاختبار عملية التصنيف المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال إلى :

١-تضمين عملية التصنيف خلال مراحل العمل بالمشروع.

٢-استخدام فنيات تدريسية متنوعة تنمي عملية التصنيف في البحث.

٣-تحديد دور كل من المعلمة والطفل خلال إجراءات المشروع لتنمية عملية التصنيف.

٤-تحديد عددٍ كافٍ من الممارسات لكل هدف فرعي على حدى.

٥-الأنشطة المنزلية التي كان يؤديها الأطفال مع أولياء أمورهم في المنزل في كل نشاط أدى إلى تنمية عملية التصنيف .

- **اختبار صحة الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

"البرنامج المقترح القائم على مدخل ريجيو إميليا فعال في تنمية عملية التصنيف للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض

الأطفال " ، وتم التأكد من الفعالية من خلال استخدام معادلة حجم الأثر Cohen's dللعينات المرتبطة .

$$\text{Wilcoxon Z قيمة} \quad \sqrt{\text{ن}}$$

حيث Z هي قيمة Z الناتجة من اختبار ويلكوكسون ، ن هو عدد أفراد المجموعة، والجدول التالي يوضح حجم تأثير مدخل ريجيو إميليا على عملية التصنيف .

جدول (٢) يوضح حجم التأثير لاستخدام مدخل ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال

	وحدة القياس	قيمة Z	Cohen's d	حجم التأثير
التصنيف	الدرجة	-٢,٨٤٨	٠,٩٠١	كبير

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير تساوي (٠،٩٠) بالنسبة لمتغير عملية التصنيف ، وهي قيمة مرتفعة وتدل على فاعلية البرنامج القائم على مدخل ريجيو إميليا كمتغير مستقل في تنمية عملية التصنيف.

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

أظهرت نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ما يأتي :

فعالية البرنامج القائم على مدخل ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً ً المدمجين برياض الأطفال ، ويمكن تفسير النتائج وفقاً لما يلي:

١-وجود علاقة ارتباطية بين مدخل ريجيو إميليا وتنمية عملية التصنيف للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال.
٢-استخدام الباحثة لفنيات تدريسية ساهمت في تنمية عملية التصنيف.
٣-قيام الأطفال بأنشطة البرنامج باستخدام طريقة المشروع دعم بعض الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل المعاق ذهنياً، ً وأنه يمكن أن يكون شخصاً منتجاً في مجتمعه.
٤-استخدام الباحثة لأساليب التعزيز، مما أثر إيجابيا في دافعية الأطفال للتعلم.

هذا وأوضحت نتائج البحث أن البرنامج القائم على مدخل ريجيو إميليا كمتغير مستقل له تأثير كبير وفعال في تنمية عملية التصنيف المستهدفة في البحث الحالي (كمتغير تابع) .

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي :

١. تضمين تعليم بعض عملية التصنيف في الأنشطة المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمج برياض الأطفال.
٢. تضمين منهج ريجيو إميليا في الأنشطة العلمية المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال، حيث تسهم في تعلم الأطفال بصفةٍ عامةٍ و الطفل المعاق ذهنياً بصفةٍ خاصة.
٣. توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على تنمية عملية التصنيف للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمج برياض الأطفال.

٤. توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على استخدام منهج ريجيو إميليا لتنمية عملية التصنيف للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال.
٥. الاهتمام بتنمية المفاهيم الرياضية لدى الطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من خلال استخدام منهج ريجيو إميليا.
٦. ضرورة توفير برامج إرشادية متخصصة لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة يتعلمون من خلالها تنمية عملية التصنيف لأبنائهم.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة بعض البحوث المستقبلية كما يلي:

١. برنامج تدريبي لمعلمات الروضة لتنمية عملية التصنيف للطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال باستخدام منهج ريجيو إميليا.
٢. تنمية عملية التصنيف للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة باستخدام الحقائب التعليمية.
٣. برنامج إرشادي لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال لتنمية المفاهيم العلمية والرياضية باستخدام منهج ريجيو إميليا.
٤. برنامج كمبيوتري قائم على الألعاب التعليمية لتنمية عملية التصنيف للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

-إبراهيم ، غفراء محمد (٢٠١٠) . *دراسة مقارنة لبعض المهارات الإجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس الدمج و مدارس العزل بدولة الإمارات* (ماجستير) . جامعة القاهرة . معهد الدراسات التربوية.

-إبراهيم ، فاطمة علي محمد . (٢٠١١) . *فاعلية برنامج لتعلم المهارات اللغوية في ضوء مدخل الذكاءات المتعددة في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً ً القابلين للتعلم* (دكتوراه) . جامعة القاهرة . كلية الدراسات العليا.

-إدواردز ، كارولين ؛ جانديني ، ليلى ؛ فورمان ، جورج (٢٠١٠). *الأطفال ولغاتهم المئة مدخل ريجيو إميليا تأملات متطورة* . (ترجمة ليلى كرم الدين ، مراجعة علي عاشور الجعفر) . الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

-البرقي ، إيمان فؤاد محمد (٢٠١٩) . تنمية بعض مهارات العلم و الاتجاهات العلمية لدى طفل الروضة باستخدام أنشطة STEM .

-الزهراني ، عوض الله أحمد عزم الله (٢٠١٤) . *برنامج تدخل مبكر لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المصحوبة بالشلل الدماغي* (ماجستير) . جامعة عين شمس . كلية التربية.

-السعيد ، هلا (٢٠١٠) . *الدمج بين جدية التطبيق و الواقع* . القاهرة : دار الأنجلو المصرية.

-السيد ، أحمد رجب محمد (٢٠١٢) . فاعلية برنامج للأنشطة اللاصفية في تحسين الصحة النفسية لدى الأطفال المعاقين عقلياً . *مجلة الإرشاد النفسي* . ٣١ . مركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس.

-الشريف ، كوثر عبد الرحيم شهاب (٢٠١٠) . تفعيل المدخل المنظومي في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية و الذكاءات المتعددة لدى الأطفال بمرحلة رياض الأطفال . *المجلة التربوية* . مصر ، ٢٨ ، ٢٨٣ – ٣٠٩.

-الشريف ، كوثر عبد الرحيم شهاب (٢٠١٠) . موديولات مقترحة لتنمية مهارات عمليات العلم الأساسية لدى الأطفال بمرحلة رياض الأطفال . *مجلة كلية التربية* ، أسيوط ، ١١.

-الشوارب ، أسيل أكرم (٢٠١٢) . الخبرات العلمية في رياض الأطفال من منظور ريجيو إميليا . *مجلة الطفولة العربية* ، ٥٢ ، ٦٩ – ٨١.

-القاضي ، أمل محمد زكريا (٢٠١٥) . *برنامج لتحسين التواصل بين الأطفال العاديين و المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم في روضات الدمج* (ماجستير) . جامعة القاهرة . كلية رياض الأطفال.

-المولى ، أحمد محمد جاد (٢٠١٣) . *فاعلية برنامج تدريبي باستخدام جداول النشاط المصور في تنمية بعض المهارات قبل المهنية وتعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية* (دكتوراه). جامعة عين شمس . كلية التربية.

-المولى ، إيمان محمد جاد (٢٠١٢) . تطوير منهج العلوم لتنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الإبتدائية . *مجلة كلية التربية* . كلية التربية . جامعة المنصورة ، ٧٩.

-المؤمني ، إبراهيم عبد الله ؛ أحميدة ، فتحي محمود ؛ هارون ، رمزي فتحي (٢٠١١) . برنامج ريجيو إميليا في تربية الطفولة المبكرة الفلسفة و

المباديء و التضمينات التربوية . *مجلة دراسات العلوم التربوية* . الأردن ، ٣٨ ، ٢٣-٣٦.

-الناشف ، هدى محمود (٢٠١١) . *تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة* (الطبعة الثانية) . القاهرة : دار الكتاب الحديث .

-النبراوي ، أسامة عادل محمود (٢٠١٦) . *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين قراءة العقل وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة* (دكتوراه) . جامعة بنى سويف . كلية التربية.

-النجار ، سميرة أبو الحسن (٢٠١٨) . *سيكولوجية الإعاقة و مباديء التربية الخاصة* . جامعة القاهرة . معهد الدراسات التربوية.

-النقيب ، إيمان العربي محمد (٢٠٠٩) . الاتجاهات التربوية المعاصرة في تربية طفل رياض الأطفال تجربة ريجيو إميليا في إيطاليا . *مجلة كلية التربية* .جامعة الإسكندرية ، ٣ ، ٨٢ – ١٤٣.

-النقيب ، إيمان العربي محمد (٢٠١٢) . دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال رؤية فلسفية . *مجلة الطفولة والتربية* . جامعة الإسكندرية ، ١١.

-الهاشل ، نورة يوسف (٢٠١٢) . *تقرير حول المؤتمر الدولي تجربة ريجيو إميليا الإيطالية التربوية لأطفال الحضانة و مرحلة الرياض* . الكويت، ٥١ ، ٨٩ – ١٠٠.

-بدر، إسماعيل (٢٠١٠). *مهارات السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية* . الرياض : مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع.

-بشور . نجلاء نصير (٢٠١٢) . تجربة ريجيو إميليا في إيطاليا تجربة تربوية لمجتمع ينهض من الدمار . *مجلة الطفولة العربية* . الكويت ، ٥٢ ، ٨٩ – ١٠٠.

-بطرس ، بطرس حافظ (٢٠٠٧) . *تنمية المفاهيم العلمية و الرياضية لطفل الروضة* . عمان : دار المسيرة.

-بطرس ، بطرس حافظ (٢٠٠٩). *سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة* . عمان : دار المسيرة للنشر.

-حسن ، زينب أبو سريع ؛ إمام ، شذا أحمد (٢٠١٧) . *فاعلية برنامج مقترح قائم على اللعب في تنمية بعض مهارات عمليات العلم والميول العلمية لدى طفل الروضة و أثره على السلوك الإيثاري لديهم* . جامعة حلوان . كلية التربية.

-خير الله ، سحر عبد الفتاح (٢٠١٠) . *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم* (دكتوراه) . جامعة بنها . كلية التربية.

-رزوقي ، رعد مهدي ؛ نجم ، وفاء عبد الهادي (٢٠١٦) . *تدريس العلوم و إستراتيجياته* . الجزء الرابع . عمان : دار المسيرة.

-رونالد ، تايلور ؛ ستيفن ، ريتشارد ؛ مايكل، برايدي (٢٠١٠) . *الإعاقة العقلية الماضي – الحاضر – المستقبل* . ترجمة مصطفى محمد قاسم . عمان : دار الفكر ناشرون و موزعون.

– سرحان ، هبة محمود محمد (٢٠١٩) . *فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة العلمية في تنمية بعض المهارات الحياتية و الأداء المهني لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بمرحلة الإعداد المهني* (دكتوراه) . جامعة القاهرة . كلية الدراسات العليا .

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Abd el Fattah . Marwa . (2014) . *Realizing a progressive pedagogy a comparative case study of two science Reggio Emilia preschool in San Francisco* . Published M A Thesis . Stanford University . From http://catalog . Stanford . Edu / view /10670122 .
- Akben , N , (2014) . Impoving Science Process Skills in science and technology course activities using the inquiry method . International Resaearch. *Journal of Library and Information Science* . India vol.
- AlGhofail.Jawaher.(2015). Reggio Emilia Study Tour. *Arab Childhood Journal*. Kuwait 64
- Ardejewska , Kathie , Coutts Pamela . (2013) . Teachers who support Reggio - Exploring Their under standings of the philosophy . Australian *Journal of Early Childhood* . 29 . P.P. 17-23 .
- Baxter , Christian . (2010) . *Making connections early childhood teachers re - creat meaning contextualizing Reggio Emilia pedagogy* . Master's . Retrieved from proquest dissertations and theses available at : http://www.research online . Mq. Edu au/vita/acces/servies/download/mq:8/ds3.

- Bower , Jaclyn Morris . (2014) . *Montessori Method and Reggio Emilia approach and science in kindergarten compared and contrasted* . Research Starters Education 2 From (www.young childrens learning . Ecsd . Net) .
- Brown , Karr . (2011) . *The Reggio Emilia Approch.* (p.p. 1-1) . Great Neck Publishing.
- Burns , Marcia V.lewis Alishal . (2016) . *How the project approach challenges young children* . Gifted Child Today , V 39 n 3 p 140-144.
- Buyuktaskapu , S. , Celikoz , N. & Akman , B. (2012) .The Effects of constructivist sciece teaching program on scientific proseccing skills of 6 years old children . *Eduction and Science* . 37 (165) . P. P. 275-292 .
- Chung - Hee , C. (2010) . The Effects of Science Activities using nofication literature on preschool children's scientific process skills . Attitudes and comcepts , *Korean Journal of child studies* , 31 . P.P. 167-191 .
- De Kock , Jill . (2015) . *Science in early children a prrogram inspired by Reggio Emilia Approach* . ACE papers . 30 . P.P. 117-133 From http://www.research gate .net/ publication /229901424 .
- Dijana, Hristovska, Snezana Javanova - Mitkovska, practical. (2010). Strateguies to improve learning and

Achievements of pupils with special educational needs in Elementry school. *Social and Behavioral Sciences* . Vol . 2. I .2.Issue2 .p.p.2911 - 2916 .

- Galini , Rekalidou& Efthymia , Penderi . (2010) . Acollaborative Action Research Project in the kindergarten perspectives and challenges for teacher development through evaluation process . *New Horizons Education* . Oct 2010 . Vol . 58 Issue 2 , P . P. 18-33

- 18-33

- Gandinin , Lio . (2012) . *Foundations of the Reggio Emilia Approach in J.Hendric (Ed) Next steps toward teaching the Reggio way accepting the challenge to change (2nd ed)* . P.p.13-26 . Upper Saddle River . N.J .person/ Merill/ prentice . Hall . Available at : http://www.pearson highered .com /program/Hendrick-Next-Steps- Toward-Teaching- the Reggio - way - accepting.

- Glassman , Michael , Whaley , Kimberlee. (2013) . Dynamic Aims . *The use of long term projects in early childhood classroom in light of Reggio Emilia's Educational philosophy* . Child development . 2From : http://ecrp.illinois.edu/v2nl/index.html .

- Hall, Claire .(2013) . *Implementing a Reggio Emilia Inspired Science . The Impact on Early Childhood*

Teachers professional role . Published . M A thesis . Edith Cowan University . Perth Austra lia . From http://ro.ecu.edu.au/theses//1082/

- Hendrick , Joanne. (2012) . *Reggio Emilia and American schools telling them apart and putting them togeather-can we DO IT? INJ*. Hendrick ED.NEXT steps towards teaching the Reggio Way . 2nd . Ed . P.p.p. 38-49. Upper Saddle RIVER .Pearso Merrill Prentice Hall from http://www.paper back swap.com/next-step-toward-joanne-hendrick/book/013049657/

- Huppert , J. s. Michal Lomask & R . Lazawitz . (2010) . Computer Simulations in the high school : students cognative stages . Science process skills and acadimic achievment in microbiology. *International Journal of Science Education* .24/8. P. P. 803-821

- Hutchings , Lynn , V. olser , Richard . (2008) . *A School Design to support the enclusion of student with disablilties* . New Jerrsy . Councel on Developmental Disablities . P . 19 .

- Idiege, Kimson Joseph, Ja, Cecilia, Ugwu .(2017) . Development of Science Students and pupils . *An oppinion Internatiuonal Journal of Chemistry Education* Vol . (2) . P.P 13-21 .

- Kuru , N . , & Ahman , B . (2017) . Examining The Science Process Skills of preschoolers with regards to teachers and children variables . *Education and Science* , 42 . P .P . 269-279 .
- M. Maranan , Vernique . (2017) . *Basic Process Skills and attitude toward science to an enhanced student cojnitive performance* . Laguna State Polytechnin University . Sanpablo city campus . Master .
- Malaguzzi ,L .(1998 a) . History , ideas and philosophy . Inc . Edwards, L .Gandi , G . For - man (Eds). *The hundred languages of children : The Reggio Emilia approach to early child hood education* . Advanced reflections .(2nd ed). Nor Wood , NJ : Ablex Publishing .
- Miles ,Erin . (2010) . *In-Service Elementary teachers familiarty interest conceptual knowledge , and performance on science process skills* . Master . Southern Linois University Carbondale.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة

* أ.د/ كمال الدين حسين محمد حسين.*

** د/ سلوى علي إبراهيم الجيار .

*** وفاء علي عبده الشقيري.

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة ، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة وتضمنت عينة البحث (١٥) طفلاً وطفلةً بالمرحلة العمرية من (٥- ٦) سنوات من الذكور والإناث بالمستوى الثاني(kg2) بأكاديمية Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية في البحث الحالي : مقياس الدافعية للإنجاز (إعداد الباحثة)، البرنامج القصصي المصمم بهدف تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) . وتوصلت نتائج البحث إلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث

* أستاذ الأدب المسرحي والدراسات الشعبية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

** مدرس الإعلام وثقافة الأطفال – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

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

التجريبية) على مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات فى القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبى لصالح القياس البعدي،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات فى القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي ، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة .

The effectiveness of a training program based on the use of the motivation to achieve achievement among a sample of kindergarten children

Prof. Dr. Kamal El-Deen Hussein Mohamed Kamal. *
Dr. Salwa Ali Ibrahim El. Gayyar. **
Wafaa Ali Abdo El- Shokery. ***

Abstract:

The aim of the research is to verify the effectiveness of a training program based on the use of stories in developing the skill of motivation for achievement among kindergarten children. The research relied on the semi-

*** Professor of Theatrical Literature and Popular Studies - Faculty of Early Childhood Education - Cairo University.**
**** Lecturer, of Media and Children's Culture - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**
***** Assistant Lecturer, Department of Basic Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

experimental approach based on one group. The research sample included (15) children in the age group (5-6) years of age. Male and female students at the second level (kg2) at the Rainbow Kids Academy in Port Said governorate, and the researcher used the following tools in the current research: The Motivation Achievement Scale (the researcher's preparation), the story program designed with the aim of developing the skill of motivation for achievement for kindergarten children (the researcher preparation). The results of the research concluded that: There are statistically significant differences between the average grades of kindergarten children (the experimental research sample) on the motivation to achievement scale for kindergarten children from (5-6) years in the pre and post measurements of the training program in favor of the post measurement, there are no significant differences A statistic between the average grades of kindergarten children (experimental research sample) on the achievement motivation scale for kindergarten children from (5-6) years in the post and tracer measurements of the training program, which indicates the effectiveness of the training program based on the use of stories in developing the skill of motivation for achievement among kindergarten children.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- البرنامج التدريبي. Training Program

- القصص . Stories
- الدافعية للإنجاز. Motivation for achievement
- أطفال الروضة. Kindergarten children

مقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة في اكتساب الطفل المهارات المختلفة ، فإذا توافرت له البيئة المناسبة التي تثير انتباهه وتشجعه ، ويستطيع اكتساب المهارات بسهولةٍ ويسرٍ ، فهي مرحلة تهدف إلى التنمية الشاملة للطفل من جميع النواحي " العقلية، المعرفية، الجسمية ، الحركية ، الانفعالية، الاجتماعية ، الخلقية".

وتعتبر الدافعية للإنجاز من المهارات الهامة التي يجب تنميتها في مرحلة رياض الأطفال ، فتنمية الدافعية للإنجاز لدى الطفل ضرورة من ضروريات الحياة ، لذلك يجب معرفة الأطفال أهمية الإنجاز والسعي إلى النجاح والمثابرة لتحقيق الأهداف ، فقدرة الطفل على الإنجاز بطريقة صحيحة تؤدي إلى إدارة الطفل لحياته بشكلٍ جيدٍ ، ويصبح في المستقبل فرداً ناجحاً في مجتمعه . حيث أن الدافعية للإنجاز مهارة قابلة للتعلم من خلال تدريب الطفل عليها بطريقةٍ غير مباشرةٍ ، ومن الأنشطة الهامة في هذه المرحلة القصص حيث أنها تساعد على تنمية المهارات المختلفة.

فالقصص من أكثر الأنشطة الممتعة للطفل ، فالقصة تعمل على تنمية الخيال وحب الاستطلاع لديه الطفل وتوسيع معرفته ، فالطفل يكون لديه فضول وحب الاستكشاف و ينبهر بالشخصيات والأحداث ويريد معرفة المجهول، حيث يأخذ التصرفات الموجودة بالقصة ويحاول تقليدها، وبذلك تتحسن قدرته على التواصل مع الآخرين والاندماج معهم ، وتدفعه للإنجاز

من خلال أفعال الشخصيات الموجودة بالقصة، ومن هنا يتضح دور القصص في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة .

مشكلة البحث:

بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال الزيارات الميدانية المتكررة للباحثة لبعض الروضات بمحافظة بورسعيد، وبسؤال بعض معلمات الروضة عن أهم المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع طفل الروضة ، اتضح أن بعض أطفال الروضة يغلب عليهم الطابع الاتكالي حيث يلجأ الطفل إلى الاعتماد على الآخرين في إشباع رغباته، ويفتقد القدرة على التخطيط وتحمل المسئولية واتخاذ القرار ، وبالتالي ينشأ طفلاً ضعيف الشخصية غير قادراً على تحقيق أهدافه ، ويعتمد على الآخرين وخاصةً الوالدين في إشباع حاجاته، كما أنه من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة اتضح قلة الدراسات التي تجمع ما بين الأنشطة الدرامية ومهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة، وبذلك يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

مافاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص لتنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس سؤالين وهما :

١- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص لتنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة ؟

٢- ما التصور المقترح للبرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز ؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:

- التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة .
- تصميم برنامج مقترح لتنمية بعض مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة .

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية هذه البحث فيما يلي:

أولاً : الأهمية النظرية :

١- يستمد هذا البحث أهميته في إظهار مدى أهمية القصص لأطفال الروضة في مرحلة هامة وحاسمة في حياة الطفل وهي مرحلة رياض الأطفال .

٢- دعم المكتبة العربية بدراسة حول القصص و الدافعية للإنجاز في مرحلة رياض الأطفال .

ثانيًا : الأهمية التطبيقية :

١- قد توجه البحث نظر العاملين والمتخصصين في مجال رياض الأطفال إلى أهمية استخدام القصص في تنمية المهارات المختلفة لأطفال الروضة .

٢- يمكن أن يفيد برنامج القصص معلمات رياض الأطفال والمسئولين عن إعداد وتربية الأطفال في استخدام وسائط تعليمية جديدة .

حدود البحث :

- **الحدود الزمنية:** طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١ م على مدار شهرين .

- **الحدودالمكانية** : طبق هذا البحث ضمن البرنامج اليومي في قاعات حضانة Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد.
- **الحدود البشرية:** مجموعة من أطفال الروضة بالمستوى الثاني (kg2) والملتحقين بأكاديمية Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد.
- **الحدود الموضوعية** : اقتصر البحث الحالي مفهوم القصة وأهميتها وأهدافها لطفل الروضة ، مهارة الدافعية للإنجاز ، أنواع الدافعية للإنجاز، تنمية الدافعية للإنجاز عند الأطفال ، العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز .

مصطلحات البحث:

تعرف الباحثة المصطلحات إجرائياً كما يلي :

-البرنامج التدريبي Training Program :

مجموعة من الأنشطة المخططة المتنوعة التي تهدف إلى إكساب الأطفال مجموعة من المهارات.

-القصص Stories :

فن من فنون الأدب التي تقوم الباحثة بروايتها للأطفال ؛ لتنمية المهارات المختلفة ، ومن أهم هذه المهارات مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.

- المهارة Skill :

أداء نشاط معين والتمكن من إنجازه بدقةٍ ومهارةٍ في أقل ما يمكن من الوقت والجهد .

-الدافعية للإنجاز Motivation for achievement :

هي الرغبة القوية لدى الطفل في السعي للوصول إلى هدفٍ معينٍ وتحقيق النجاح .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول : القصص وطفل الروضة :

مفهوم القصة :

تعرف بأنها: شكل من أشكال الأدب فيه جمال ومتعة ، لها قواعد وأصول ومقومات فنية كالفكرة الجيدة والأسلوب اللغوي المناسب والحبكة والشخصيات المقنعة (أبو شنب ، ٢٠١٥ ، ص٦٢) .

كما تعرف بأنها : عمل فني يمنح الشعور بالمتعة والبهجة ، يتميز بالقدرة على جذب الانتباه وإثارة خيال الطفل ، لها أغراض متعددة منها أخلاقي أو علمي أو لغوي أو ترويحي (الديب ، ٢٠١٦ ، ص٩) .

وفي إطار ذلك تقوم الباحثة بصياغة تعريف للنشاط القصصي إجرائياً: مجموعة من القصص التي تقوم الباحثة بروايتها للأطفال لتنمية بعض مهارة الدافعية للإنجاز .

أهداف رواية القصة للطفل :

- تدريب الأطفال على مهارات التواصل مثل " الحديث والإنصات " .
- تنمية الطفل لغوياً من خلال تدريبه على التعبير عن ذاته .
- تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل من خلال المشاركة في رواية القصة.

- تنمية القدرة على حل المشكلات التي تواجههم (أحمد ، ٢٠١٦، ص٨٩) .

أهمية القصة للطفل :

- تدريب الطفل على استعمال فكره وخياله .
- التدريب على فن الاستماع والإصغاء .
- تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل من خلال المشاركة في رواية القصة (شحاتة ، ٢٠٠٩ ، ص ص١٨٦- ١٨٧) . وتشير دراسة(2010) Kang, Ling Yun إلى أن القصص من أهم الأنشطة في مرحلة رياض الأطفال ، وتؤكد دراسة (2011) Rota, Maria إلى أهمية القصص ، حيث تساعد الطفل في عملية صنع القرار، وتلبية الاحتياجات السلوكية والاجتماعية.
- وسيلة هامة من وسائل تربية الطفل وتثقيفه . وتشير دراسة صالح (٢٠١١) إلى فاعلية القصة في إكساب أطفال الروضة المعرفة السياحية .
- نقل الأفكار والقيم للطفل بأسلوبٍ ممتعٍ وجذابٍ .
- تكوين اتجاهات الطفل الخلقية والاجتماعية (حلاوة ، ٢٠١١ ، ص ٢٢- ص٢٣). وتؤكد دراسة حسين (٢٠١٥) على دور القصص في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية لدى أطفال الروضة.
- تدريب الطفل على الإبداع من خلال المشاركة في رواية القصة .
- إثراء معلومات الطفل عن العالم . وتشير دراسة البقري (٢٠٠٧) إلى دور القصة الشعرية الغنائية في تنمية بعض السلوكيات البيئية لأطفال الروضة .
- تدخل السرور في نفوس الأطفال .
- تساعد على تنمية المهارات اللغوية (الخفاف ، ٢٠١٥ ، ص٦٧) .

وتشير دراسة Jamjoom, Saja(2014) إلى أن رواية القصص تساعد في اكتساب مفردات لغوية جديدة للأطفال ، وتؤكد دراسة Zhou,Ninger (2014) على دور قصص الوسائط المتعددة في تعلم الطفل القراءة والكتابة .

المحور الثاني : مهارة الدافعية للإنجاز :

مفهوم الدافعية للإنجاز :

تعرف بأنها: سعي الفرد ومثابرته في سبيل الوصول إلى هدفٍ معينٍ ، وذلك في الموقف الذي يتضمن تقييم الأداء في ضوء محدد للإمتياز (أحمد، ٢٠٠٨ ، ص٣١) .

وتؤكد دراسة قشقوش (٢٠١١) أن الدافعية للإنجاز هي: سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من الأهداف .

وفي إطار ذلك تعرف الباحثة الدافعية للإنجاز إجرائياً بأنها: الرغبة القوية لدى الطفل في السعي للوصول إلى هدفٍ معينٍ وتحقيق النجاح .

أنواع الدافعية للإنجاز :

• دافعية الإنجاز الذاتية : وهي التي تتضمن تطبيق المعايير الشخصية في المواقف ، حيث يتناقش الفرد مع معاييره .
• دافعية الإنجاز الاجتماعية : هي التي تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في المواقف أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين (رسلان ، ٢٠١٢ ،ص ٢٧) .

تنمية الدافعية للإنجاز عند الأطفال :

هناك مجموعة من الأساليب لإثارة الدافعية عند المتعلمين :

- إعطاء الحوافز المادية مثل قطعة الحلوى ، الحوافز المعنوية مثل المدح والثناء .
- استخدام أساليب التهيئة المحفزة عند بداية النشاط .
- توظيف الأساليب التكنولوجية في إثارة فضول الأطفال وتشويقهم .
- عرض قصص هادفة تشجع الطفل على الإنجاز (عبد الله ، ٢٠١٤ ، ص٢١- ص ٢٢) .

وتؤكد دراسة Mokrova (2012) إلى أهمية تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة .

العوامل المؤثرة في تنمية دافعية الإنجاز :

- **الأسرة :** الجماعة الأولى التي ينتمي إليها الطفل ، فهي تلعب دوراً رئيسياً في نشأة دافع الإنجاز وتنميته ، ففي المراحل الأولى يتعلم الطفل الاعتماد على النفس في إنجاز الأمور والاستقلال عن الآخرين .

- **مجتمع ما قبل المدرسة :** حيث تلعب البيئة المحيطة بالأسرة دوراً أساسياً في تنمية دافع الإنجاز لدى الأطفال من خلال القصص الشائعة التي يكون لها دور هام في تنمية دافع الإنجاز.

- **المدرسة :** تعمل المدرسة على تنمية دافع الإنجاز من خلال الاهتمام بالدراسة والحرص على النجاح ، حيث أن نجاح الطفل يحدد مستقبل حياته (محروس ، ٢٠١٠ ، ص٦٣- ص ٦٩) .

وتشير دراسة (٢٠١٢)Spearman إلى دور الأنشطة القصصية في زيادة رغبة الأطفال ومشاركتهم في الأنشطة .

الإجراءات المنهجية للبحث:

وفيما يلي عرض لهذه الاجراءات:

- منهج البحث:

تتطلب طبيعة البحث الحالي وتحقيق أهدافه استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ، معتمدة في ذلك على القياس القبلي والبعدي ومقارنة نتائج القياسين ودلالته الإحصائية، واستخدمت الباحثة المجموعة ذات التصميم التجريبي الواحد لصغر حجم العينة ، ولتحقيق الاستفادة من البرنامج القصصي لدى عينة من أطفال الروضة ، ويتضمن ذلك المتغيرات التالية:

أ).المتغير المستقل Independent Variable :

وهو برنامج تدريبي قائم على استخدام القصص لدى أطفال الروضة من سن (٥-٦) سنوات.

ب).المتغير التابع Dependent Variable :

وهو تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة من سن (٥-٦) سنوات.

-عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة عشوائية يبلغ عددها (١٥) طفلاً وطفلةً بالمستوى الثاني بأكاديمية Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد.

التجانس بين أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية):

قامت الباحثة بحساب معامل التجانس داخل عينة البحث من حيث (العمر الزمني ، نسبة الذكاء، درجة انخفاض الدافعية للإنجاز) كما يتضح بالجدول التالي رقم (١).

جدول (١)

يمثل مدى تجانس عينة البحث من حيث

(العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة انخفاض مهارة الدافعية للإنجاز)

المتغيرات	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	Df	كا2	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٥,٤	٢١١٠٨	٦	٠,٤٠٠	**٠,٩٩٩ غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥**
نسبة الذكاء	٩٨,٤٠	٤,٠٤٩٦٩	١٠	٣,٣٣٣	**٣,٣٣٣. غير دالة إحصائياًعند مستوى ٠,٠٥**
درجة مهارة الدافعية للإنجاز	١٩,٣٣	٣,٣١٤٩٥	٧	٣,٦٦٧	**٠,٨١٧ غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥**

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (كا٢) غير دالة ، وهذا معناه أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في بعض المتغيرات الدخيلة الوسيطة (العمر الزمني ، نسبة الذكاء ، درجة امتلاك مهارة الدافعية للإنجاز)، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

فروض البحث :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي.

ثالثًا: أدوات البحث:

١-مقياس الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة من سن (٥- ٦) سنوات (إعداد الباحثة):

-الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص في تنمية مهارات الدافعية للإنجاز لدى طفال الروضة ، وهي تشمل المهارات التالية (المثابرة ، السعي نحو النجاح ، حب الاستطلاع ، التخطيط للمستقبل) من خلال مجموعة من القصص التي تناسب طفل الطفل.

وقد مرت عملية إعداد المقياس بالخطوات التالية:

(١)استقراء التراث النظري والإطلاع على بعض المقاييس السابقة :

من استقراء التراث النظري، والإطلاع على الأطر النظرية، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ، وبعض المقاييس لأطفال الروضة ، اعتمدت الباحثة في بنائها للمقياس على مصدرين أساسيين هما:

١-الأدبيات التي تناولت أطفال الروضة ممن لديهم ضعف في امتلاك مهارة الدافعية للإنجاز.

٢-الإطلاع على المقاييس الخاصة بمهارة الدافعية للإنجاز ، مثل دراسة إبراهيم (٢٠٠٨) ، دراسة خليفة (٢٠١٢) ، دراسة محمد (٢٠١٧) .

وفي ضوء هذين المصدرين قامت الباحثة بتحليل كل جانبٍ من جوانب الملاحظة إلى مجموعة من السلوكيات، وقد راعت الباحثة عند صياغتها أن :

-تتضمن كل عبارة سلوكاً واحداً فقط يقوم به الطفل.

-تصاغ في جمل بسيطة يسهل على المعلمة فهمها.

-تستخدم عبارات قصيرة وواضحة.

(٢) تحديد أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من مجموعة من المفردات التي تعبر عن سلوكيات يؤديها الطفل في المواقف المختلفة، وقد بلغ عدد المفردات (٤٠) مفردةً.

(٣) صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة (٤٠) مفردةً مرتبطة بالمؤشرات السلوكية التي تدل على الجوانب التقديرية المرتبطة بقدرة الطفل على امتلاك الدافعية للإنجاز. وتتمثل تلك العبارت السلوكية ببنود المقياس ، وتجيب عليها الباحثة من واقع خبرتها وملاحظتها للطفل في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة بينها وبينه من جهة ، وبين الطفل وأقرانه من جهة أخرى.

(٤) صياغة تعليمات المقياس:

قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوجيهات في الصفحة الأولى ، تتضمن كتابة البيانات الخاصة بكل طفل(الاسم – تاريخ الميلاد – الجنس – تاريخ الملاحظة).

(٥) تحديد معايير تصحيح المقياس:

تم وضع معايير لتصحيح المقياس بثلاثة اختيارات بالترتيب (دائمًا – أحيانًا– نادرًا)، ويحصل الطفل على درجات هذه الإستجابات بترتيب موازٍ للدرجات (١،٢،٣).

وقد قامت الباحثة بالتعبير عن ذلك كما يلي:

١-يعطى الطفل درجة واحدة على كل علامة تحت عمود " نادرًا. "
٢-يعطى الطفل درجتين على كل علامة تحت عمود " أحيانًا" .
٣-يعطى الطفل ثلاث درجات على كل علامة تحت عمود "دائمًا."

وتقوم المعلمة:

- وضع علامة (√) تحت عمود "نادرًا" في حالة عدم قيام الطفل بإظهار السلوك أو عدم تكرار السلوك.
- وضع علامة (√) تحت عمود "أحيانًا" في حالة تكرار السلوك أكثر من مرة.
- وضع علامة (√) تحت عمود "دائمًا" في حالة تكرار السلوك بصفةٍ مستمرة.

(٦) عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ورياض الأطفال بلغ عددهم (١٠) ، وقد رأى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس

والمختصين حذف بعض المفردات وتعديل الصياغة لبعضها ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

(٧)إعداد المقياس في صورته النهائية :

بناءًا على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض المفردات وحذف بعضها، ثم تم وضع المقياس في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للبطاقة:

أولاً: ثبات المقياسReliability :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

١- معامل ألفا (كرونباخ):

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbachs Alpha"a (لقياس مدى ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقد تم استبعادها من العينة الأساسية للبحث والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي:

جدول (٢)

معاملات ثبات مفردات مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة

(ن= ٣٠)

مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الثبات الكلي للبطاقة	٤٠	*٠,٨٧٢

ومن بيانات الجدول السابق يتضح أن مفردات مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة على درجة عالية من الثبات حيث تراوحت نسب الثبات ما بين (٠,٨٧٢ *).

٢- طريقة إعادة الاختبار :

تم إعادة تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة من (٥- ٦) سنوات بفاصل زمني قدره أسبوعين ،وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين ، وجاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة بإعادة الاختبار

مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للبطاقة	٠,٨٨١	٠,٠١

ثانيًا : صدق المقياسValidity:

لتحديد مدى صدق محتوى المقياس ، استخدمت الباحثة في دراستها لحساب الصدق ما يلي:

١-الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) :

تم حساب الصدق الكلي لمقياس الدافعية للإنجاز لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز ترتيبًا تنازليًا ، بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ، ورتبة أصغر درجة

الأخيرة ،ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى ، بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف.

وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس الدافعية للإنجاز، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس الدافعية للإنجاز لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		
	٨	٨٦,٥٠	٠,٦٥٥	٨	٣٧,٦٢	١,٢٠	-١١,٠٦٧	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة ٠,٠٠٠بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس الدافعية للإنجاز لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزى للمقياس، مما يشير إلى أن مقياس الدافعية للإنجاز لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز.

إجراءات تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس على مجموعة من أطفال الروضة بالمستوى الثاني (kg2) والملتحقين بأكاديمية Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد، وعددهم (١٥) طفلاً وطفلةً من الملتحقين بالفصل الدراسي الأول في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ م.

تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً:

بعد تطبيق المقياس علي العينة من أطفال المستوى الثاني ، تم تفريغ درجات المقياس ومنها يتم تحديد الأطفال الذين حصلوا على (٨٠) فأكثر من الدرجة النهائية للمقياس ويتم تفريغها في جداول خاصة.

- البرنامج التدريبي القائم على القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة . (إعداد الباحثة)

أهداف البرنامج:

الهدف العام من البرنامج: تنمية بعض مهارات الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة ، وهي تشمل المهارات التالية (المثابرة ، السعي نحو النجاح ، حب الاستطلاع ، التخطيط للمستقبل) من خلال مجموعة من القصص التي تناسب طفل الروضة.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

الأهداف المعرفية:

-أن يعرف الطفل أهمية المحاولة للوصول إلى الهدف.
-أن يتنافس الطفل مع الآخرين أثناء النشاط .
-أن يسعى الطفل دائمًا نحو الأفضل .

-أن يذكر الطفل أهمية التخطيط في حياته .
-أن يتناقش الطفل مع الباحثة في الأحداث التي تثير فضوله في القصة.

الأهداف المهارية :

-أن يجيب الطفل على الأسئلة التي تدور حولها القصة.
-أن يعلق الطفل على أحداث القصة .
-أن يشير الطفل إلى الشخصية التي يرغب في تمثيلها .
-أن يمثل الطفل دور الشخصية التي أعجبته في القصة.

الأهداف الوجدانية :

-أن يبدي الطفل رغبته في المشاركة في النشاط القصصي.
-أن يجد الطفل المتعة في الاستماع إلى أحداث القصة.
-أن يستمع الطفل لأحداث القصة باهتمامٍ.

-محتوى البرنامج :

اعتمد البرنامج الحالي على مجموعة من القصص ، والتي تسعى إلى تنمية مهارة الدافعية للإنجاز، ويطبق البرنامج القائم على استخدام القصص على أطفال الروضة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

-الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج :

بطاقات قصص ، قصص إلكترونية (Photoshop) ، مجسمات.

-نوع القصص المستخدمة في البرنامج:

تنوعت القصص ما بين القصص الاجتماعية ، قصص الحيوان التي تناسب طفل الروضة.

-أساليب التعلم المستخدمة :

- الحوار والمناقشة .
- النمذجة.
- لعب الأدوار .
- التعزيز الإيجابي.

نموذجين من القصص المستخدمة في البرنامج :

١-قصة لوسي واختبار الطيران :

المهارة المستهدفة : مهارة الدافعية للإنجاز.

المهارة الفرعية : السعي نحو النجاح.

محتوى القصة:

كان يا مكان يا سادة يا كرام ولا يحلى الكلام إلا بذكر النبي عليه الصلاة والسلام في غابة جميلة تغرد فيها العصافير والطيور، وتعزف ألحانًا جميلةً كل يوم بأصواتها العذبة ، كانت العصفورة لوسي تحب أن تلعب مع أصدقائها وتحضر نفسها للطيران ، وجاء موعد الإمتحان النهائي للطيران وبعد قيام لوسي بالاختبار، أعلن البغبغاء رسوب لوسي في الإمتحان ونجاح صديقتها، حزنت لوسي ودخلت البيت وهي حزينة وعندما سمعت أمها أن لوسي جاءت أسرعت لتطمئن على لوسي وما فعلته في الاختبار ولكن انصدمت كثيرًا لما حدث، وقالت لها: أنني قبل ذلك وافقت على اللعب مع صديقاتك ولكن بشرط أن تنتهي من جميع مذاكرتك والآن ما حدث لابد أن تنتبهي له جيداً ..ومنذ ذلك اليوم لوسي فكرت في كلام أمها جيدًا، وقالت: لابد أن أنجح في اختبار الطيران النهائي ، وبالفعل ظلت لوسي تذاكر

دروسها وفي أوقات الفراغ فقط تلعب مع صديقتها، إلى أن جاء اليوم التي تنتظره منذ فترة وقامت بإعادة الاختبار وأعلن البغبغاء فوزها واجتيازها لاختبار الطيران بجدارةٍ، ففرحت الأم بها كثيرًا؛ لأنها اجتهدت وفعلت ذلك بنفسها ، وقالت لها: كم أنت مجتهدة يا لوسي.

٢- قصة فوفو الكسلان :

المهارة المستهدفة : تنمية مهارة الدافعية للإنجاز.

المهارة الفرعية : مهارة التخطيط للمستقبل.

محتوى القصة :

كان يوجد حيوان كسول لا يحب الحركة في غابة يسود فيها الحب والتعاون بين الحيوانات ، وعندما كان أحد أصدقاؤه يطلب منه مساعدته كان يرد: بأنني كسلان: كيف لي أن أساعد أحد وأنا في هذه الحالة؟، وفي يومٍ من الأيام حدث مطراً شديداً وسيولاً تسببت في هدم جميع بيوت الحيوانات بما فيهم بيت الكسلان ، ولم يمر وقت كبير إلى أن فكر جميع الحيوانات بإعادة بناء بيوتهم مرة أخرى حتى يتمكنوا من النوم ، وتدفئة صغارهم في الليل ولكن ما حدث لم يتوقعه أحد، فقد طلب الكسلان من الحيوانات أن يبنوا له بيته ، وأثار ذلك غضباً شديدًا بين الحيوانات، وعندما وجد الكسلان صغاره لا تقوى على برد الليل فقرر في نفسه أن يقوم ببناء بيت لصغاره ؛ حتى لا يموتوا من شدة البرد وبالفعل قام ببناء نصف البيت في مدة طويلة ، وعندما رأى الحيوانات ذلك قرروا أن يساعدوه ما دام فوفو أصبح نشيطاً ويحتاج إلى مساعدتنا، وبالفعل انتهى البيت ومنذ ذلك اليوم أصبح فوفو الكسلان نشيطاً يحب الحركة ، ومساعدة زملائه وهتف بين

أصدقائه قائلاً : لقد تعلمتُ درساً وشكر أصدقاءه على وقوفهم بجانبه وأصبح صغاره فخورين به.

الأساليب الإحصائية المتبعة:

١-استخدم البحث الحالي معادلة (ويلككسون) لحساب دلالة الفروق بين نتائج القياس الأول والثاني لأدوات البحث على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص.
٢-استخدم البحث الحالي معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب درجة ثبات مقياس الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.
٣-معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق مقياس درجة ثبات مقياس الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.
٤-استخدمت البحث الحالي معامل مربع إيتا (n2) لحساب حجم الأثر للبرنامج التدريبي؛ للتأكد من حجم الفروق باستخدام اختبار (ت) كونها فروق حقيقية تعود لمتغيرات البحث.

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

"**توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رُتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الدافعية للإنجاز قبل/ بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار "ويلكوكسون" للمجموعات المرتبطة ؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي

رتب درجات أطفال الروضة قبل تطبيق البرنامج التدريبي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الدافعية للإنجاز كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الدافعية للإنجاز ن=(١٥)

مقياس	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة	الرتب الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢,٠٠	-٣,٤١٣[a]	.٠٠١ دالة إحصائياً" عند مستوى ٠,٠٥
	الرتب السالبة	٠				
	الرتب المحايدة	٠				
	المجموع الكلي	١٥				

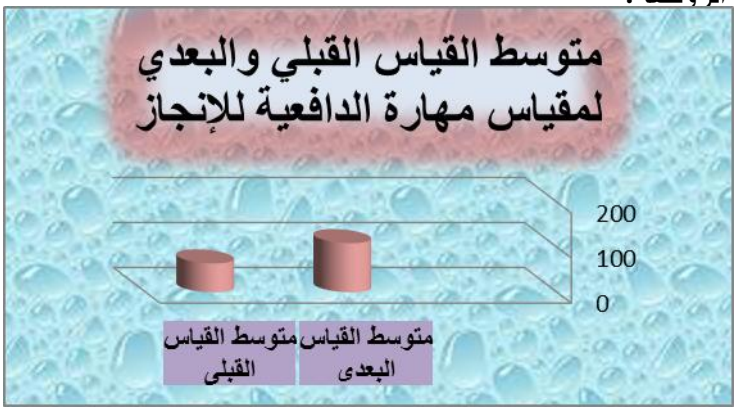
ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥٠) بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (أفراد عينة البحث التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص في مقياس الدافعية للإنجاز ككل لصالح التطبيق البعدي، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على المقياس ككل (-٣,٤١٣ a) ،مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة من سن

6 -5)سنوات) أفراد عينة البحث التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استخدام القصص في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز، حيث تضمن البرنامج فنيات متعددة ، كما راعت الباحثة تنوع وزيادة وسائل التقويم ، وقد شارك أطفال الروضة بفاعلية في البرنامج التدريبي ، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج ، حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

مما سبق نجد أن البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص له تأثير إيجابي وفعال في تنمية مظاهر الدافعية للإنجاز ومساعدة أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية).

ويوضح الشكل التالي متوسطي الأداء القبلي والبعدي لأطفال الروضة (أطفال المجموعة التجريبية) على مقياس مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.



شكل (١)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال الروضة في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارة الدافعية للإنجاز

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة كما يتضح في جدول (٦) .

جدول (٦)
نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة .

مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
	٦٤,٢٦٦	١,٠٩٢	٦٣,١٧٪

ومن نتائج الجدول السابق (٦) نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة حيث بلغت نسبة التحسن (٦٣،١٧٪.)

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من نتائج الفرض الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) بين متوسطي رُتب درجات أطفال الروضة (أفراد عينة البحث التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص في مقياس الدافعية للإنجاز لصالح التطبيق البعدي، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على المقياس ككل (-٣,٤١٣ a)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة (أفراد عينة البحث التجريبية).

حيث تشير نتائج جدول (٥) إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبرنامج البحث في مقياس الدافعية للإنجاز، بمعنى أن البرنامج القائم على استخدام القصص قد ساعد أطفال الروضة على الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.

كما يتضح من الجدول (٦) نسبة التحسن لأطفال الروضة قبل وبعد تطبيق برنامج القصص على مقياس الدافعية للإنجاز، وهذا ما يوضح بدوره مدى النجاح الذي حققته القصص في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.

وقد بلغت نسبة التحسن قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استخدام القصص في مقياس الدافعية للإنجاز (٦٣,١٧٪.)

ومما سبق يتضح التأثير الإيجابي للبرنامج القائم على استخدام القصص في تنمية الدافعية للإنجاز موضوع البحث الحالي، مما أدى إلى ارتفاع درجات أطفال الروضة في القياس البعدي على مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات.

حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس تطبيقًا بعديًا بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي ، وجاءت نتائج التطبيق لصالح التطبيق البعدي ، حيث اشتمل البرنامج المقترح على مجموعة متنوعة من القصص التي ساعدت في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.

ومن القصص التي تم تطبيقها على أطفال الروضة قصة " لوسي واختبار الطيران " والتي هدفت إلى تنمية مهارة السعي إلى النجاح ، وقصة " فوفو الكسلان " والتي هدفت إلى تنمية مهارة التخطيط للمستقبل، وبذلك يتم تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة.

كما استخدمت الباحثة إستراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة كالحوار والمناقشة ، والإلقاء ، النمذجة ،العصف الذهني، بالإضافة إلى مراعاة الباحثة تنوع وسائل التقويم ، وتقديم القصص بأسلوب محبب وبسيط لأطفال الروضة في جو من المرح والسعادة.

ومما سبق يتضح التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص لتنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة موضوع البحث الحالي ، حيث تحسنت مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة بعد تعرضهم للبرنامج المستخدم في البحث الحالي، مما أدى إلى ارتفاع درجات أطفال الروضة في القياس البعدي على مقياس الدافعية للإنجاز لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات.

كما توصلت الباحثة في البحث الحالي إلى ارتباط الأنشطة القصصية بالدافعية للإنجاز ارتباطًا وثيقًا ، فالدافعية تنمو طبقاً لممارسة الطفل الأنشطة التي تساعد على ذلك.

ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج ، حيث أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

وقد اتفقت الباحثة مع العديد من الدراسات حول أهمية استخدام القصص لدى أطفال الروضة؛ لما لها من أهمية في تنمية العديد من المفاهيم والمهارات المختلفة للأطفال الروضة مثل دراسة حسين (٢٠١٥) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على القصص ولعب الدور في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية لدى أطفال الروضة ، وتؤكد دراسة علي (٢٠١٧) على دور القصص في تنمية القيم الإنسانية لطفل الروضة ، دراسة الماجدي (٢٠١٩) التي تشير إلى فعالية الدراما القصصية في تنمية

بعض مظاهر السلوك الايجابي لدى طفل الروضة ، وتشير دراسة دياب (٢٠١٩) إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة ، ودراسة أسعد (٢٠٢٠) التي تشير إلى فاعلية برنامج قائم على القصص الفنية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لطفل الروضة.

ومما سبق نجد أن البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص له تأثير إيجابى وفعال في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز ومساعدة أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية).

وترى الباحثة أن نتائج البحث الحالي أشار إلى فاعلية استخدام القصص، حيث يعد البرنامج القائم على استخدام القصص ذات فاعلية إيجابية في تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة عينة البحث التجريبية ، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة. وبالتالي ثبوت صحة الفرض الأول للبحث الحالي .

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

" **لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) مقياس الدافعية للإنجاز في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور أسبوعين على تطبيق

البرنامج التدريبي المقترح القائم على استخدام القصص في القياس التتبعي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧)

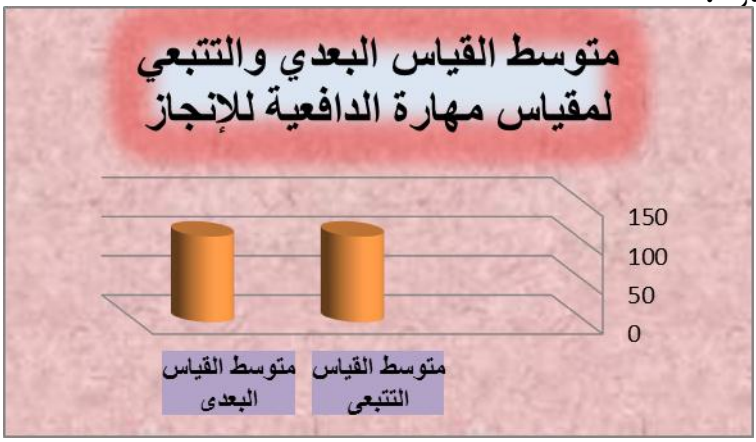
متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الدافعية للإنجاز

ن= (١٥)

	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس البعدي/التتبعي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مقياس الدافعية للإنجاز	الرتب الموجبة	١[b]	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠٠	٠٣١٧ غير دالة احصائياً
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المحايدة	١٤				
	المجموع الكلي	١٥				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة z(-1.000a) للمقياس ككل ، وهي غير دالة إحصائيًا ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

ويوضح الشكل التالي متوسطات الأداء في القياسين البعدي والتتبعي لأطفال الروضة (عينة المجموعة التجريبية) على مقياس مهارة الدافعية للإنجاز .



شكل (٢)

يوضح متوسط القياسين البعدي والتتبعي للعينة التجريبية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس مهارة الدافعية للإنجاز لطفل الروضة من (٥-٦) سنوات

تفسير نتائج الفرض الثاني:

لقد أوضحت نتائج الفرض الثاني للبحث على عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة في القياسين البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لطفل الروضة من (٥- ٦) سنوات.

حيث أكدت نتائج البحث الحالي على فعالية البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص ، وانعكاس ذلك إيجابياً على تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة عينة البحث التجريبية مع استمرار هذا الأثر الإيجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة.

وترجع الباحثة نتيجة هذا التحسن بشكل كبير إلى جلسات البرنامج التدريبي القائم على استخدام القصص الذي تراعي الفروق الفردية بين أطفال الروضة ويهتم بإشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية ، والذي أدى إلى استمرار أثره بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعين ، وأيضاً تقديم الباحثة بعض المكافآت للأطفال لتشجيعهم بعد الانتهاء من قيامهم برواية القصص المطلوبة منهم بشكلٍ صحيح، مما جعل لديهم شغفاً في متابعة جلسات البرنامج والقيام بأداء الأنشطة المطلوبة منهم، حيث وجد الأطفال دعمًا من الباحثة وأسرتهم في المنزل ، بالإضافة إلى العلاقة الطيبة بين الباحثة وبين الأطفال عينة البحث التجريبية ، ولاحظت الباحثة تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى الأطفال من خلال اتباع الأطفال بعض السلوكيات التي تدل على تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لديهم من خلال التخطيط قبل بداية النشاط ومحاولة تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، كل ذلك أدى إلى استمرار تأثير البرنامج التدريبي القائم على القصص ، وعدم نسيانهم لما تم اكتسابه من مهارات ، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

وقد اتفقت الباحثة مع العديد من الدراسات حول أهمية تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة مثل دراسة (Mokrova(2012 إلى أهمية تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتشير دراسة غباشي(٢٠١٥) إلى أن خصائص الأطفال ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة تتمثل في أنهم لديهم القدرة على تحديد الهدف والتخطيط لتحقيقه والسعي نحو الإتقان والتميز ، وأنهم أكثر نشاط وحب للتجريب والقدرة على استكشاف البيئة ، وتشير دراسة عبد الجليل (٢٠٢٠) إلى أهمية تنمية الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية للاستفادة منها:

١-الاهتمام بتوظيف القصص في تنمية المهارات المختلفة لدى طفل الروضة .

٢-ضرورة الاهتمام بمهارة الدافعية للإنجاز في مرحلة الطفولة لما لها من دور بالغ الأهمية.

٣- توعية معلمات الروضة بأهمية استخدام القصص داخل الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- إبراهيم ، صلاح محمد (٢٠٠٨) . *فاعلية برنامج لبعض المهارات الاجتماعية في تنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية* (رسالة ماجستير) . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة.

- أبو شنب، أحمد السيد (٢٠١٥). *في أدب الأطفال*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- أحمد ، نجلاء محمد (٢٠١٦) . *أدب الأطفال* . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

- أحمد ، نرمين محمود (٢٠٠٨) . *العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الإنجاز لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير) . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة.

- أسعد ، نورهان رشدي (٢٠٢٠) . *برنامج قائم على القصص الفنية لتنمية بعض القيم الأخلاقية لطفل الروضة* (رسالة ماجستير) . كلية التربية . جامعة مدينة السادات.

- البقري، داليا محمد (٢٠٠٧) . *تنمية بعض السلوكيات البيئية باستخدام القصة الشعرية الغنائية لطفل الروضة* (رسالة ماجستير) . كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة

- حسين، منال طيب (٢٠١٥) . *فاعلية برنامج قائم على النشاط القصصي ولعب الدور في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة* (رسالة ماجستير) . كلية العلوم التربوية . جامعة الإسراء.

- حلاوة ، محمد السيد (٢٠١١) . *الأدب القصصي* . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

- الخفاف ، إيمان عباس (٢٠١٥) . *تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة (بأسلوبي القصة واللعب التمثيلي)* . عمان : دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع .

- خليفة ، عمرو علي (٢٠١٢) . *برنامج إرشادي لتنمية الدافعية للإنجاز لدى اطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم بالجماهيرية الليبية* (رسالة دكتوراة) . كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة.

- دياب ، ندى محمد (٢٠١٩) . *فاعلية برنامج مقترح قائم على القصة لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة* (رسالة ماجستير) . كلية التربية . جامعة حلوان .

- الديب، راندا مصطفى (٢٠١٦) . *قصص وحكايات الأطفال* . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

- رسلان ، محمود يوسف (٢٠١٢) . *دافعية الإنجاز (المفهوم – النظرية – التطبيق)* . جامعة الملك فيصل : حركة الترجمة والتأليف والنشر .

- شحاته ، خالد أبو الفتوح (٢٠٠٩) . *فاعلية برنامج في زيادة التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال الصم باستخدام فنيات السيكودراما ورواية القصة* (رسالة دكتوراه). معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس .

- صالح ، بثينة محمد (٢٠١١) . *برنامج قصصي مقترح لإكساب بعض المعارف السياحية لطفل الروضة* (رسالة ماجستير) . كلية رياض الأطفال . جامعة الإسكندرية.

- عبد الجليل ، إسراء أحمد (٢٠٢٠) . *فاعلية برنامج مقترح باستخدام استراتيجية " سكامبر " لتنمية بعض مهارات حل المشكلات والدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة* (رسالة ماجستير) . كلية التربية . جامعة سوهاج.

- عبد الله ، مجدي أحمد (٢٠١٤) . *سيكولوجية الدافع للإنجاز (دراسة عامة مقارنة)* . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

- علي ، لمياء فتحي (٢٠١٧) . *برنامج قصص لتنمية القيم الإنسانية لطفل الروضة* (رسالة ماجستير) . كلية التربية للطفولة المبكرة . جامعة القاهرة .

- غباشي ، إيمان أحمد (٢٠١٥) . *العلاقة بين أساليب التواصل الزواجي وقدرة الزوجين على إدارة ضغوط الحياة وانعكاس ذلك على دافعية الزوجة للإنجاز* (رسالة دكتوراه). كلية التربية النوعية . جامعة بورسعيد.

- قشقوش،إيمان إبراهيم (٢٠١١). *إدارة الوقت وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتوافق النفسي والإجتماعي لدى طلاب المرحلة الإعدادية* (رسالة ماجستير) . كلية الإقتصاد المنزلي . جامعة المنوفية.
- الماجدي ، فاطمة نشمي (٢٠١٩) . *فعالية الدراما القصصية في تنمية بعض مظاهر السلوك الايجابي لدى طفل الروضة الكويتي* (رسالة ماجستير) . كلية التربية النوعية . جامعة بنها.
- محروس ، منال محمد (٢٠١٠) . *استخدام تكنيك لعب الدور وتنمية دافعية الإنجاز* . كفر الشيخ : المكتب الجامعي الحديث.
- محمد، ناهد عبد الحميد (٢٠١٧) . *برنامج لتنمية الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين* (رسالة ماجستير) . كلية التربية للطفولة المبكرة . جامعة القاهرة .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Jamjoom, Saja M.K. (2014). *Story Reading and Literary Arabic Vocabulary Acquisition in Kindergarten.* Ph.D., Northwestern University, United States.
- Kang, Ling Yun. (2010). *Research on story activity in kindergarten during 100 years' early childhood education reformation in china.* East China Normal University, United States.
- Rota, Maria. (2011). *Use of Social Stories with Students in an Inclusive Kindergarten Classroom: An*

Action Research Study. Ed.D, University of Rochester, United States.

- Spearman, Brenda R. (2012). *The Effects of Using Dramatic Play on Students' Interest in Pleasure Reading*. Ed.D., Northcentral University, United States - Arizona.

- Zhou, Ninger. (2014). *Effects of multimedia story reading on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement.* Ph.D, Purdue University, United States.

A Training Program Based on Brain Gym to Develop Auditory and Visual Memory in English Language for Kindergarten Children Predictive of Learning Difficulties

Prof. Dr/ Aml Mohamed Hassona. *
Prof.Dr/Jehan Mahmoud El-Bassuony. **
Rania Salem Salama Salem. ***

Abstract:

The research aimed to measure the effectiveness a training program based on brain gym for developing auditory and visual memory in English language among kindergarten children predictive of learning difficulties in English language. Battery diagnostic measures for the difficulties of "social and emotional" behavior (Prepared by: Fathi El Zayat). The quasi-experimental approach was used by the one-group method, and the research tools included a pre- and post-auditory-visual memory scale (prepared by the researcher). The researcher used a training program based on brain gym to develop auditory / visual memory in English language among kindergarten children predictive of learning difficulties (prepared by

*** Professor of Child Psychology (Ment: Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**
**** Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language - Faculty of Education - Port Said University.**
***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

the researcher) to be applied to a sample of (15) children, male and female, at the second level of kindergarten stage. The results of the research have proven the effectiveness of the training program based on brain gym in developing memory (audio - visual) in English language among kindergarten children who predictive of difficulties in learning English language.

Research Terminology:

- Training program.
- Brain gym.
- Auditory / visual memory.
- Kindergarten children predictive of difficulties in learning English language.

Introduction:

Learning disabilities is an important topic in the field of special education, and it has received a tremendous amount of attention from specialists and researchers. This may be due to the size of the problems and challenges that students face in different educational stages as a result of learning difficulties. This is in addition to the ambiguity of this concept and the difficulty of distinguishing it from other categories of special education and the categories that are similar with them,

such as academic delay and slow learning. Most children who have learning difficulties had difficulties in learning reading, writing and mathematics, and they had impairment of long-term memory (retention and recall) in controlling concepts (Hammadena, 2017).

In this field, different strategies, styles, and methods have been developed to educate and train people with learning difficulties and to develop their abilities and skills. One of such methods is the brain gym developed by researchers Dennison & Dennison in the mid-seventies of the twentieth century. It is based on early intervention with the aim of integrating body movements with the mind and learning through a series of exercises designed to help learners create coordination between their brains and bodies in an integrated manner. It also aims to Creating a balance between the left and right hemispheres of the brain, improving the flow of Dopamine and Norepinephrine, increasing blood flow to the prefrontal cortex, and improving memory and academic skills such as reading, writing, counting, mathematical skills, as well as social skills, such as social communication, forming relationships and social competence (Brain Gym International, 2011).

In this regard, the study of Andrea (2012) aimed to verify the effectiveness of brain gym activities on the academic participation of children with learning difficulties, through research based on experimental evidence in the effect of brain gym movements on such children's behaviors necessary to complete the task. The results will help practitioners to accept or reject brain gym as an effective activity to improve children's academic behaviors, in the wake of the latest educational legislation, as there have been new educational methods applied in the school system. One of the methods that were implemented is the Educational Kinesiology Program based on a program called "Brain Gym". This study has shown some positive effects on the percentage of behaviors needed to complete the task with brain gym activities.

The results of a research study by Dorothea Paige (2003), Witzlar, Germany, conducted in a school district, concluded that children who did brain gym activities read faster, made fewer mistakes, and had a better understanding of the test material than the two comparison groups (Brain) Gym Journal, Aug. 2003).

Patrick Le Maire (2002) pointed out that memory is a cognitive process through which learning and retrieval of what has been learned and gained from previous experiences is done. The first process takes place by receiving information to process it in working memory and then storing it in long-term memory. The second process is retrieval and extraction of information stored in long-term memory to short-term memory to use it (Elsayed & Rakza, 2020, 81).

The researcher believes that memory (auditory - visual) is one of the important skills that must be studied as one of the psycho-linguistic skills, as the weakness of memory or the decrease in the ability to retrieve information is one of the deficiencies of the child predictive of difficulty in learning. It is worth noting that this difficulty does not appear in the child's ability to remember things that happened a long time ago, i.e. long-term memory, but the problem lies in the weakness of short-term memory.

The use of brain gym for children predictive of learning difficulties to develop auditory and visual memory in English language may result in an improvement in the level of their visual and auditory memory, especially if

this use is done in a systematic and effective method in an organized program, which is what the current research tries to look in and consider.

The Research Problem:

Based on the researcher's experience with the reality of kindergartens during her work as a kindergarten teacher and direct contact with children, and based on the importance of English language as one of the necessary requirements for children's adaptation to modern progress in education, and in light of some previous Arabic literature that emphasized the effectiveness of early intervention to develop the child's auditory and visual memory and the extent of the effectiveness of the programs presented to improve these capabilities, the researcher could emphasize the importance of auditory and visual memory for kindergarten children in general, and those who are predictive of learning difficulties in particular.

The researcher sought to study the strength and weakness points of the cognitive channels of kindergarten children who are predictive of difficulties in learning English language, with the aim of diagnosing those points

and seeking to improve and develop weaknesses by developing and designing a program to treat deficiencies in the auditory and visual memory of children (the research sample).

This was done through open interviews with some kindergarten teachers and mothers of children. The interviews were conducted with the aim of getting acquainted with the views of the teacher and the mother on the cognitive abilities that the child lacks and that limits creativity among children predictive of learning difficulties while interacting with the teacher and peers. Through these interviews, it was revealed that the child's level of auditory and visual memory in English language has been low. In addition, open interviews were held with some of the children predictive of learning difficulties to determine the visual and auditory abilities which they lack and which affect memory in learning English language.

In view of the foregoing, and with the researcher's observation that there are no local studies and research that have dealt with this topic, as this area lacked previous studies and research, and with the importance of developing treatment strategies that help reduce auditory

and visual memory difficulties in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties and improve their academic performance in English, it has been revealed that training programs based on brain gym may be effective in developing auditory and visual memory in English language in kindergarten children who are predictive of learning difficulties.

Therefore, the current research attempts to answer the following main question:

What is the effectiveness of a training program based on brain gym in developing auditory and visual memory skills in English language among kindergarten children who predictive of learning difficulties?

This main question is divided into the following sub-questions:

1)What are the training activities that can develop the memory (audio - visual) in English language for kindergarten children who predictive of learning difficulties?

2)What are the differences between the scores of kindergarten children who are predictive of learning difficulties in the pre and post measurement of memory (auditory - visual) in English language?

3)What are the differences between the scores of kindergarten children who are predictive of learning difficulties in the post and follow-up measurement of memory (auditory - visual) in the English language?

The Research Objective:

In general, the research aimed to measure the effectiveness of a training program based on brain gym to develop memory (audio-visual) in English language in kindergarten children to reduce the difficulties of learning English language, in addition to knowing the extent to which the auditory and visual memory skills of children improved after applying the program later.

Importance of the Research:

- The importance of the current research comes through dealing with an important aspect of the educational process, which is to reveal the effectiveness of brain gym in developing auditory and visual memory in English

language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties.

- The results of this research may contribute to raising the level of cognitive awareness of kindergarten teachers and counselors about the benefit that might stem from brain gym in their interaction with children who are predictive of learning difficulties and improving the level of auditory and visual recollection skills in English language.

Methodological Procedures of the Research:

First: The Research Sample:

The current research sample consisted of (15) kindergarten children who predictive of difficulties in learning English language at the age of (5-6) years. The sample was intentionally chosen from the Kindergarten of Port-Said Official Language School in Port-Said Governorate, and homogeneity among the children of the study sample was taken into account by observing the following:

1- The chronological age of all children of the sample ranges between (5-6) years.

2- IQ scores should not be less than (90-110) on the Stanford-Binet Intelligence, the fifth edition.

3- The children have obtained the highest score in the difficulty scale, prepared by (Fathi Mustafa Al-Zayat).

4- The children of the sample are those who are obligated to attend the kindergarten, as this facilitates their commitment to attend and hence, to the current study program.

5- None of children of the sample may suffer from obvious health problems or disabilities, so as not to affect their performance in the program.

Based on the previous conditions, the study sample was determined (15) boys and girls (9) males, and (6) females. Data were collected on the chronological age of the sample members from the lists of the school administration.

Second: Research Methodology:

The quasi-experimental approach, one-group design, was used to investigate the effectiveness of a training program based on brain gym for developing auditory and visual memory in kindergarten children predictive of learning difficulties.

Third: Research Instruments:

The researcher prepared the following tools:

1.A scale of auditory and visual memory in English language for kindergarten children who predictive of learning difficulties (prepared by the researcher).

2.A program based on brain gym for developing auditory and visual memory among kindergarten children who are predictive of learning difficulties (prepared by the researcher).

3.A scale of auditory and visual memory in English language for kindergarten children who predictive of learning difficulties, the scale consists of two dimensions as follows:

The first dimension: (Auditory memory):

It refers to the ability of a kindergarten child to remember a series of auditory stimuli, and to arrange them and organize them in a sequence, such as arranging English letters or numbers.

The second dimension: (Visual memory):

It refers to the ability of a kindergarten child to remember a series of visual stimuli.

The scale was codified in terms of validity and reliability as follows:

Stability of the scale:

The researcher used (Cronbach's Alpha Coefficient) to measure the reliability of the scale on a pilot sample consisting of (30), which was excluded from the main sample of the study. The following table shows the statistical procedure:

Table (1)
Demonstrates stability coefficients for the auditory and visual memory scale using Cronbach's alpha

Dimensions of Psycholinguistic Skills	**Scale of Cronbach Alpha Coefficient**
The first dimension: auditory memory	0.911
The second dimension: visual memory	0.980
Overall Score	0.905

From the previous table, It is evident that the general reliability coefficient for the scale dimensions is high, reaching 0.905 * for the total scale items. This indicates that the scale has a high degree of stability that can be relied upon in the field application of the research according to the Nunnalle Scale, which adopted 0.70 as

the minimum stability.

Validity of the scale:

Terminal comparisons validity:

The scale was applied to the rationing sample (N = 30) of kindergarten children who are predictive of learning difficulties and were not included in the final application of the scale in order to calculate the differences between the highest and lowest quartiles (27%) of the children's scores, using the T-test shown in the following table:

Table (2)
Results of the T-test to study the differences between the averages of the peripheral groups of the auditory and visual memory scale of the pilot sample

Variable	Higher Quadrant			Lower Quadrant				Level of significance
	N	Mean	Standard Deviation	N	Mean	Standard Deviation	T Value	
Auditory / visual memory as a whole	8	8.750	0.462	8	5000	0.000	22.913	0000

From the previous table, it is evident that there is a statistically significant difference at the level (0.001)

between the highest and the lowest quartiles on the auditory and visual memory scale in favor of the mean of the highest quartile of the total sample. This indicates the differential validity of the auditory and visual memory scale, indicating that the scale has a high ability to distinguish between high and low memory. Thus, the researcher made sure that the auditory and visual memory scale has a high degree of stability on the pilot sample of the current research.

First: A program based on brain gym to develop auditory and visual memory in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties.

The researcher designed and implemented a set of (30) training sessions based on brain gym, and the activities were formulated to cover all visual and auditory memory skills of the subject of the study. The activities were designed to develop such skills while properly employing kindergarten children who are predictive of learning difficulties.

The program build-up steps:

The program was built with the following steps:

(1) The general objective:

The development of auditory and visual memory in English language among kindergarten children predictive of learning difficulties

(2) Sub-goals:

•Development of the child's ability of auditory recollection.

•Development of the child's ability visual recollection Procedural objectives.

After completing the program, the child should be able to:

•Retell three or more unrelated words as heard from the teacher, in the same order.

•Retell three sounds in the same order after hearing them from the teacher.

•Imitate the number of repeats of a sound up to three

times.

•Retell five non-serial numbers after the teacher in the same order.

•Retell three sounds related to three pictures in front of them, and when each picture is displayed, the child speaks up the sound.

•Mention three actions a person took in three different places through a story that was presented to them.

•Mention four details in a picture that was shown to them for five seconds when asked verbally.

•Imitate four drawings, from memory, displayed for 10 seconds.

•Recall and remember things delayed after 5 seconds: Two stimuli are shown, then hidden and returned in a group.

•Point to things that have been seen before.

•Mention the names of four pictures of four people s/he remembers that were shown to them successively, a separate action for each person.

•Execute commands and instructions presented to them acoustically.

Second: Building sessions and activities of the program based on brain gym:

In light of the goals that the program seeks to achieve, (30) training sessions have been determined aimed at developing auditory and visual memory to reduce learning difficulties in English language.

Third: Preparing tools of evaluation :

Three instruments of evaluation are used in the program:

1)Pre-evaluation: This is conducted before applying the program by applying the auditory and visual memory scale to the children of the experimental group, then recording the children's scores on the scale in order to determine the memory difficulties in their English language.

2)Formative evaluation: in which the child is evaluated continuously from the beginning of the program until its end. This is done on a daily basis during or after presenting the activity through cards presented to children

daily as an application to the activity. It can be called (individual evaluation) to observe the progress made by children after undergoing the brain gym program and compare that to their scores before undergoing it.

3)Post evaluation: It is used after completing the application of the brain gym program to find out the progress achieved and compare that with the scores of children before undergoing the program. The auditory and visual memory scale is applied to children again.

Research Hypotheses:

Based on the research problem and objectives, the researcher determined the following hypotheses for the research:

1. There are statistically significant differences between the two means of the experimental group children's score ranks (the experimental study sample) on the auditory and visual memory scale in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties before / after the application of the brain gym program in favor of the post-measurement.

2. There are no statistically significant differences between the two means of the experimental group

children's score ranks (the experimental study sample) on the auditory and visual memory scale in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties in the post and follow-up measurements.

Research Findings:

The hypotheses formulated were tested with the aim of ensuring the effectiveness of the brain gym strategy in developing psych-linguistics skills among gifted kindergarten children prone to learning difficulties in English language.

Findings of the First Hypothesis: Discussion and Interpretation:

The first hypothesis of the research states that:

"There are statistically significant differences between the two means of the experimental group children's score ranks (the experimental study sample) on the auditory and visual memory scale in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties before / after the application of the brain gym program in favor of the post-measurement".

To verify the validity of this hypothesis, the researcher used the Wilcoxon Test for Correlated Groups to find the

significance of the differences between the two means of score ranks of kindergarten children predictive of learning difficulties before applying the program and the two means of score ranks of the same group after applying the program, as shown in the following table:

Table (3)
The mean and sum of the negative and positive ranks and the Z-value between the pre and post measures on the psycholinguistic skills scale as a whole by Wilcoxon method

Skills	Rank of the Psycho-Linguistic Skills Variable	Number (N)	Pre/post Measurement		Z Value	Statistical Significance
			Ranks Mean	Ranks Total		
Auditory / visual memory	Negative Ranks	0.0	0.00	0.00	- 3.424	0.001
	Positive Ranks	15	8	120		
	Neutral Ranks	8				
	Total Summation	15				

According to the previous table, it becomes clear that there are statistically significant differences at the level of significance (0.001) between the mean ranks of children who are predictive of learning difficulties in the study

sample before and after the application of the program on the auditory and visual memory scale as a whole, used in the current study, in favor of the post application. The values of Z between the pre and post applications of the current study sample reached (-3.424).

Interpretation and discussion of the findings of the first hypothesis :

It is evident, from the previous table, that there are statistically significant differences between the score ranks of the experimental group before and after applying the program on the auditory and visual memory scale in English language as a whole.

The findings of the research showed that there was an improvement in both auditory and visual memory of the members of the experimental sample after applying the training program to them. The improvement in visual memory is due to the program's containment of memory improvement strategies that are represented by (repetition - chuncking - mind maps).

During the application, the researcher has also taken into account the clarity of the presented visual stimuli, the arrangement of the presentation, the division of everything presented into categories, in addition to taking into account the number of the presented visual stimuli so that they do not exceed more than seven. The researcher

also took into account the time of presentation of the stimuli so that it took less than 10 seconds. These stimuli contributed to increasing and improving the attention span of the children of the study sample, which contributed to improving visual memory.

As for the auditory memory, the findings showed a strong effect of the current program, as the program included training in auditory memory on a number of training tasks that helped improve this pattern of memory. The training program included two strategies to improve memory (repetition and coding), as well as the combination of new information and previous information for the child, which contributes to improving memory efficiency. Program activities in this component included renaming known solid models, recounting a group of words after being presented by the teacher, recounting sounds in the same order, and retelling a sentence.

The auditory memory training has taken into consideration improving the child's ability to make generalizations through the use of auditory memory to retain directions and instructions, improving the child's ability to follow related commands and instructions, re-transmitting a verbal message to another person outside the classroom, and remembering a home address in detail including the street name and number, and the house

number, in addition to retelling a phone number. Repetition is one of the important means of training in skills and emphasizing behaviors. The current research was not only limited to using this technique for instructions and explanation, but also extended to the use of the technique of repetition of activities.

The researcher attributes these differences also to the brain gym used in this research, where the auditory and visual memory deficiency in English language - which kindergarten children who are predictive of learning difficulties suffer from - is an important factor affecting memory deficiency in English language. Memory deficiency is reflected in the child's deficiency in both auditory and visual recollection, which in turn affects the ability of these children to satisfy their needs or desires to learn English language. It also reflects on the ability to recall and remember auditory and visual information. This affects the ability of these children to follow instructions and recall relevant information in English language. Hence, the preparation of the current program, including many objectives and activities based on brain gym, has become urgent. Consequently, the researcher sought to prepare the program in a way that suits the capabilities of children who are predictive of learning difficulties to achieve the objectives of the current research. The objectives of the program were applied to the members of the experimental group, which

contributed to finding statistically significant differences between the mean scores of the experimental group children before and after the application of the program on audio and visual memory in favor of the post measurement.

The researcher believes that the choice of brain gym and the use of its techniques contributed to the development of auditory and visual memory among the children of the experimental group. Brain gym had an important role in increasing children's motivation to participate in the sessions and activities of the training program. In addition, brain gym affected the auditory and visual memory of these children "the experimental study sample."

The findings of the second hypothesis: discussion and interpretation:

The second hypothesis of the research states that "There are no statistically significant differences between the two means of the experimental group children's score ranks (the experimental study sample) on the auditory and visual memory scale in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties in the post and follow-up measurements".

To verify the validity of this hypothesis, the researcher used the Wilcoxon parametric test to detect the significance of the differences between the pre and follow-up measurements of the research sample. Table (4) illustrates the findings.

Table (4)
The mean and sum of the negative and positive ranks and the Z-value between the post and follow-up measures of the Wilcoxon Auditory Scale

Scale of auditory and visual memory as a whole	Ranks of the variable of the auditory and visual memory scale	Numbe	Follow-up & post measurement		Z-valu	Significance
		N	Ranks Mean	Ranks Total		
	Negative Ranks	0.0	0.00	0.00	0.000	1.000
	Positive Ranks	15				
	Neutral Ranks	0				
	Total Summation	15				

The previous table shows that there are no statistically significant differences between the two means of score ranks of children who are predictive of learning difficulties in the study sample after applying the program and after a month of post-measurement on the auditory and visual memory scale as a whole, which is used in the current research. The values of Z between the post and follow-up measurements of the study sample on the scale as a whole reached (0.000).

Interpretation of the second hypothesis findings:

From the previous table, it is evident that there are statistically significant differences between the scores of the experimental group in the post and the follow-up measure on the auditory and visual memory scale as a whole. The researcher attributes these differences to the training program based on brain gym used in the current research. This is due to the continuing effect of brain gym on the research sample in the total score of the auditory and visual memory scale in the post and follow-up measurement.

The researcher believes that the use of brain gym has contributed to improving the child's motivation to accomplish the activities required of them. The diversity

in the use of the audio and visual stimuli included in the training program led to the motivation of the child to pay attention to these stimuli more positively and to improve their performance in terms of memory.

During the implementation of the training program, the researcher took into account the transition of the effect of auditory/visual improvement during the child's reception of auditory and visual stimuli to improvement of reception and grasp of verbal instructions addressed to them. The child's ability to receive verbal vocabulary, which the researcher uttered during doing the training program activities, has increased.

The findings of the current research demonstrated the effectiveness of the program based on brain gym in developing auditory and visual memory in kindergarten children who are predictive of learning difficulties, as evidenced by the results of the two hypotheses. This reflects the tangible improvement in auditory and visual recollection that the auditory and visual memory scale measures after implementing the program. This indicates the utility of the program in developing auditory and visual memory.

Thus, all the findings of the current research indicate that the two research hypotheses that the researcher tried to answer in the current research have been fulfilled. All of them aim to verify the effectiveness of brain gym in developing auditory and visual memory in kindergarten children who predictive of learning difficulties. The findings are evident through a comparison between the responses of the children of the experimental group in the pre- post and follow-up measurements.

These results confirm the effectiveness of using brain gym in developing auditory and visual memory in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties. Based on the above, and by accepting the two research hypotheses, the training program based on brain gym has done well in developing auditory and visual memory in English language among kindergarten children who are predictive of learning difficulties.

Recommendations and Proposals:

Based on the foregoing, the researcher can mention the following recommendations and suggestions:

1.Holding special courses for ordinary teachers who teach children who are predictive of learning difficulties in English language periodically to familiarize them with children with learning difficulties and how to deal with them.

2.Designing special programs for children predictive of learning difficulties who suffer from weakness and limitations in auditory and visual memory in English language.

3.Conducting more research and studies dealing with memory (especially successive auditory and visual memory) in English language for children who are predictive of learning difficulties in different environments other than the one in which this study was conducted in order to generalize the findings to a larger possible sample.

Suggested Research:

1. Conducting a study dealing with the effectiveness of brain gym in developing working memory in children predictive of learning difficulties.

2. Conducting a study that deals with the importance of brain gym in helping to teach English to children who are predictive of learning difficulties in the surrounding community.

3. Conducting a study dealing with training kindergarten teachers to develop audiovisual memory for kindergarten children.

Bibliography

أولاً: المراجع العربية :

-السيد، سحر عبده محمد؛ وركزة، سميرة محمد (٢٠٢٠). تقييم الذاكرة البصرية عند الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، المركز القومي للبحوث غزة، مج٤، ع٦ .

-حمادنة، برهان (٢٠١٧). *المدخل المفاهيمي إلى صعوبات التعلم والمعلم والأسرة*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

Second: Foreign Resources:

-Andrea, Goodwin Watson, B.A (2012). *The Effect of Brain Gym on On-Task Behavior for Children with Disabilities*, Master of Arts in School Psychology, the Faculty of the Graduate School of Stephen F. Austin State University, IJMI Number: 1507360.

-Brain Gym International.(2011). *Edu-K Style ide: The Style and Standards of Educational Kinesiology*. Ventura، California, U.S.A.

-Brain Gym Journal, Aug.(2003). Volume XVII, No. 2.

فاعلية برنامج إثرائي متكامل لتنمية الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد (دراسة ميدانية)

* د/ أندريا أنور أيوب البزنط.*

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إثرائي متكامل في تنمية الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي، مثل مهارة التواصل الاجتماعي، الاستقبال، التقليد، التعاون، وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (١٤) طفلاً من ذوي اضطراب التوحد من عمر (٤- ٦) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، كل مجموعة (٧) أطفالاً ضابطة وأخرى تجريبية بمتوسط عمري قدره (٥,٤٢) سنةً وانحراف معياري قدره (١,٠٠) درجة، ونسب ذكاء ما بين (٧٠- ٧٨) على مقياس جوودارد. واستخدم الدراسة الحالي مقياسي مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي (إعداد/ الباحثة)، ومقياس جودارد لذكاء الأطفال ذوي اضطراب التوحد ومقياس كارز، وكذلك البرنامج التدريبي المتكامل (إعداد/ الباحثة) والذي استمر على مدار (٣٣) جلسةً لمدة ثلاثة شهور. وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية: فاعلية برنامج

* مدرس بقسم العلوم النفسية- كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور.

إثرائي متكامل في تنمية مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي للطفل التوحدي، فحقق الأطفال تحسن في مهارات الإدراك الحسي (الحركي والبصري والسمعي واللمسي والشمي والتذوقي)، وفي مهارات التفاعل الاجتماعي (مهارة التواصل الاجتماعي والاستقبال والتقليد والتعاون)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " الأبعاد والدرجة الكلية لمقياسي الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي " بين القياس البعدي والتتبعي.

Effectiveness of Integrated enrichment program in development of sensory perception and social interaction skills by children with autism disorder

Prepare: Dr. / Andria Anwar Ayob Albzand. *

Abstract:

The aim of the current study is to verify the effectiveness of an integrated enrichment program in developing sensory perception and social interaction skills, such as the skill of social communication, reception, imitation, cooperation. The study sample in its final form consisted of (14) children with autism from the age of (4- 6) years, and they were divided into two groups, each group (7) children were control and the

***Lecturer, Department of Psychological Sciences- Faculty of Education Early Childhood - Damanhour University.**

other experimental, with an average age of (5.42) years and a standard deviation of (1.00) degrees, and intelligence ratios between (70- 78) on the Gooddard scale. The current study used the two scales of perceptual skills and social interaction skills (preparation / study er), Goddard scale of intelligence of children with autism and the Cars scale, as well as the integrated training program (preparation / study er), which lasted over (33) sessions for a period of three months. To the following results: The effectiveness of an integrated enrichment program in developing the perceptual skills and social interaction skills for the autistic child, so the children achieved improvement in the perceptual skills (movement, visual, auditory, tactile, olfactory and taste), and in social interaction skills (the skill of social communication, reception, imitation and cooperation), and the absence of Statistically significant differences between the ranks of the experimental group members, "dimensions and total degree of the two scales for perceptual perception and social interaction skills" between post-measurement and tracking.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- برنامج إثرائي متكامل. An integrated enrichment program
- الإدراك الحسي. Sensory perception
- مهارات التفاعل الاجتماعي. Social interaction skills
- أطفال اضطراب التوحد. Children with autism disorder

مقدمة:

يعتبر الاهتمام بالأطفال المعاقين أحد الأدلة على تقدم المجتمعات بمستوى اهتمامها بأبنائها عامةً، وذوي الإحتياجات الخاصة، ودراسة مشكلاتهم والسعي نحو حلها أصبح بؤرة اهتمام الكثير من المجتمعات الدولية؛ لأنهم جزءًا من القوى البشرية فيه، ويقدر اهتمام هذه المجتمعات لهؤلاء الأطفال على اختلاف فئاتهم بقدر احتلال مكانة هامة بين الأمم المتقدمة، الآن الاستثمار في القدرات البشرية أهم أنواع الاستثمار، إذا أحسن التعامل معهم وتوجد أنواع متعددة للإعاقة ومن أشدها إعاقة التوحد التي تصيب الطفل في مراحل النمو الأولى.

والاتجاه الحديث في التعامل مع الأطفال التوحديين يأخذ بعين الاعتبار الطرق والأساليب والبرامج العلاجية السلوكية الموجهة لزيادة القدرات والتقليل قدر الإمكان من السلوكيات السلبية التي تساعد في جعل الطفل ذوي اضطراب التوحد أكثر قدرة على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها. ولذا اهتمت العديد من الدراسات الحديثة بالأطفال التوحد في السنوات الأخيرة كدراسة: أحمد، أبو زيد، إبراهيم، (٢٠١٧) ، ودراسة: عياط (٢٠١٦) ودراسة ، Evans (2004).

فالتوحد إعاقة نمائية تظهر لدى الطفل التوحدي منذ السنوات الثلاث الأولى من حياته حيث يعجز عن تطوير مهاراته الحياتية نتيجة للاضطرابات العصبية التي تصيبه مما تؤثر على تواصله ، كما تقل قدرته الإبداعية والتخيلية فينعكس ذلك سلبًا على عدم إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين أو اللعب معهم، فينعزل عن بيئته ومجتمعه حتى أسرته وأقرانه من الأطفال؛ لأنه فقد القدرة على التفاعل أو الاندماج مع الناس مما يؤثر على فعالية أدائه الوظيفي (أبو السعود، ٢٠٠٩).

وأصبح اضطراب التوحد هو ثاني أكثر الإعاقات انتشارًا، ولا يسبقه في ذلك سوى الإعاقة العقلي فقط، أما متلازمة أعراض داون فتأتي بعده مباشرةً (عبدالله ، ٢٠٠٨، ص٢٥).

تقدر نسبة التوحد الشديد عالميًا بحوالي (٥) من كل (١٠٠٠٠) مولوداً، وإذا أخذنا في الاعتبار التوحد المصاحب بإعاقةٍ عقليةٍ شديدةٍ من الذكور والإناث، فإن نسبة الإصابة تنخفض بينهما إلى (٢:١)، واعتمادًا على محكات كانر التشخيصية إلى أن نسبة الإصابة باضطراب التوحد تقدر بحوالي (١٢) حالةً لكل (١٠٠٠٠) ولادةً طبيعيةً في المرحلة العمرية من (٥-٧) سنوات، وتوصل إلى النتيجة نفسها تقريبًا في المراحل العمرية من (٤-١٤) سنة، وكذلك تفوق معدلات انتشار التوحد لدى الذكور انتشاره لدى الإناث بحيث تتراوح النسبة (٤:١) (حسن ، ٢٠١٦، ص ١٤).

ولذلك فإعاقة التوحد أم الإعاقات؛ لأنها تكاد تجمع بين خصائص ومظاهر كافة الإعاقات الأخرى، فالأطفال التوحديون حواسهم سليمة ولكنهم يبدون كمن لا يسمع ولا يرى ولا يتكلم وكأنهم معاقون سمعيًا وبصريًا ولغويًا، ونسبة ذكاء غالبيتهم منخفضة وكأنهم متخلفون عقليًا، ويهيمون بخيالهم في عالم صنعوه غالبيتهم بأنفسهم وكأنهم معاقون فكريًا، وحركاتهم وسكناتهم غريبة وكأنهم معاقون حركيًا، ولا يشعرون بمن حولهم ولا يدركون وجود الآخرين، ولا يقبلون أن يلمسهم أحد وكأنهم معاقون حسيًا، وسلوكهم شاذ وأنهم مضطربون سلوكيًا، وانفعالتهم مختلفة وكأنهم مضطربون انفعاليًا، ولا يدركون وجود والديهم حولهم ولا يشعرون بهما ولا يبادلونهما أية انفعالات أو علاقات الأمومة والأبوة وكأنهم أيتام بلا أبوين، ولا يستمتعون باللعب مع الآخرين وكأنهم محرومون اجتماعيًا وثقافيًا (زيدان ، ٢٠٠٤، ص ١٣٨).

وظهرت مفاهيم مختلفة لاضطراب طيف التوحد في العقود الأخيرة تسلط الضوء على التشوهات الإدراكية الحسية كأساس مميز لهذا الاضطراب، فقد وصف بعض الباحثين مثل Hats ,Rasmussen اضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب في الحواس بدلاً من العجز الاجتماعي حيث تعمل الحواس في عزله، ويكون الدماغ غير قادراً على تنظيم المثيرات بطريقة مجدية، فقد تم الافتراض أن اضطراب طيف التوحد يحدث نتيجة إصابة بالدماغ تجعل الأطفال يدركون المدخلات من العالم الخارجي بطريقةٍ مختلفةٍ عن الأطفال غير المصابين به، مما جعل اضطراب طيف التوحد يُعرَف على أنه اختلال وظيفي للحواس واضطراب في التكامل الحسي في الدماغ حيث تكون غير قادرةً على تنظيمها وإعطاء معنى لها (Bogdasbing ,2003, p 25).

وتُعد Jean Ayres أول من قامت باكتشاف الصلة بين العمليات الحسية وسلوك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد صممت أدوات تقييم الوظائف الحسية ذي الاختلال الوظيفي وعرفت بأنه العملية التي يتم فيها تسجيل وتعديل وتمييز الأفراد الأحاسيس المستقبلة من خلال إثراء النظام الحسي لإصدار سلوك تكيفي مع البيئة المحيطة به (الفقرة ، ٢٠١٥ ، ص ٢١).

ويوجد علاقة قوية بين تكامل الوظائف الحسية (النظام الحسي) والتوحد، حيث أن الأطفال التوحديين لديهم خلل في النظام الحسي، حيث أن هذا الخلل لديهم قد يكون نقص تفاعل أو زيادة التفاعل في حاسة واحد أو أكثر. وعدم قدرة الأطفال على الاستماع وتسجيل الملاحظات والمعلومات أثناء الدراسة تكون مثالاً على قصور الوظائف الحسية (التكامل الحسي)؛ لأن هذه الأعمال تتطلب دمج الإدراك السمعي واللمسي وحاسة المفاصل والعضلات، وعندما يكون هناك خللاً نرى أن الطفل كثير التعثر وهو يمشي

أي يسقط كثيراً على الأرض، حيث يصعب عليه التحكم في الحركات مثل إطعام نفسه أو إقفال أزرار قميصه، وعندما يكون هناك خللاً في الأحاسيس سوف يكون هناك صعوبةً في عمل العضلات الصغيرة والكبيرة مع بعضها وتفقد التضامن الحسي (Samuel, 2015, p121؛ موسى ، ٢٠١٣، ص ٤٢).

تقوم الوظائف الحسية على أن الجهاز العصبي يقوم بربط وتكامل جميع الأحاسيس الصادرة من الجسم ، وتعمل الأحاسيس مع بعضها لتشكيل صورة مركبة عن وجودنا في الكون ويحدث التكامل بصورة لا شعورية، وبالتالي فإن خلل في هذا التجانس يؤدي إلى أعراض ومشكلات وحين تضطرب هذه العملية يكون العلاج عن طريق العمل على توازن تلك الأحاسيس وتكيفها، ويُعد تكيفها هو الرمز الأكثر أهمية للتكامل الحسي واستجابة التكيف هي تحقيق الهدف. كما تقوم باستقبال المعلومات من خلال الحواس المختلفة وتكاملها، ودمجها لإنتاج سلوك يتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية بشكلٍ هادفٍ (العنزي ، ٢٠١٣،ص ص ٨٦١ – ٨٦٢؛ الشخص وآخرون ، ٢٠١٧، ص٥٠٠).

وتوضح الدراسات معاناة طفل التوحد من العجز في الإدراك والتفاعل الاجتماعي مثل عدم القدرة على استخدام الابتسامة وضعف في التواصل البصري ومحدودية القدرة على طرح الأسئلة، وصعوبة في تفسير كلٍ من الإشارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية، وتعبيرات الوجه وعدم التعاطف، عدم التقليد، ضعف في تفسير اللغة، وصعوبة في تبادل الخبرات العاطفية أو فهم وجهة نظر الآخرين، والفشل في التمتع أو الإنجازات مع الآخرين والاتجاه إلى تناول مواضيع محددة، ومشاكل في التحصيل الدراسي والمهني، ومشاكل القلق في مرحلةٍ لاحقةٍ من التطور، وفي فرص التعلم

والاستقلالية، وجود القوالب النمطية وتدمير الممتلكات، والعدوان، وقلة قبول الأقران وعزلة اجتماعية،وهذا يؤدي إلى إقامة علاقات مُرضية بين الأقران والعائلة(Khodabakhshi, Ahmad & Mokhtar, 2014, p45) .

وأشارت دراسة السعدي(٢٠٠١، ص٤٥) إلى أن الأطفال التوحديين يواجهون صعوبات في جوانبٍ متعددةٍ لدى تواصلهم مع الآخرين داخل المنزل والمدرسة، وكذلك في المجتمع المحيط بهم وتتلخص تلك الصعوبات في النواحي الأساسية التي تتأثر فعلياً ويُطلق عليها الثالوث أو الاضطرابات الثلاثية وهي (التفاعل الاجتماعي، التواصل الاجتماعي، اللعب التخيلي).

وأيضاً دراسة أحمد (٢٠١٢) وهدفت إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين وخفض سلوكاياتهم المضطربة من خلال برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل، وأسفرت النتائج على أن مفاهيم نظرية العقل ساهمت في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد وخفض سلوكياتهم المضطربة .

وأكدت دراسة العياط (٢٠١٦) على أهمية التدريب على التواصل غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين، وأثر ذلك على التفاعل الاجتماعي، وإلى زيادة رصيد المعلومات والحقائق عن الأطفال ذوي التوحد سواء في عملية التعرف عليهم أو كيفية تقديم الخدمات والفنيات المناسبة لهم .

وهناك مناهج لعلاج مهارات التفاعل الاجتماعي المقترحة وتشمل هذه الإستراتيجيات (التقليد، تدريب الأقران، القصص الاجتماعية، تعليم المهارات الاجتماعية، الإدراك الاجتماعي في مجموعات)، والمشاركة في مهارات الأنشطة اليومية يمكن أن تتأثر بعواملٍ كثيرةٍ، واحدة منها هو الأداء

الحسي، ويلعب التطور الحسي والحركي دوراً هاماً في تعليم الأطفال الصغار، وعادةً ما يستخدمون المهارات الحسية والحركية لاستكشاف البيئة، والانخراط في التفاعل الاجتماعي والأنشطة البدنية، وتطوير المهارات الأكاديمية الأساسية(Khodabakhshi, 2014,pp 45-39) .

ومن خلال الدراسات السابقة اتضح أن مشكلة الأطفال التوحديين الأساسية هي معاناتهم في الإدراك الحسي ومن قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل، وهذا ما دفع الدراسة الحالية للبحث عن وسيلة للتدخل العلاجي ببرنامج تدريبي متكامل لإثراء الوظائف الحسية في تنمية الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي والتواصل، حتى يستطيع مواجهة الحياة من خلال إكسابه أكبر قدرٍ من الخبرات ومهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي التي تؤهله ليكون عضوًا مسئولًا في المجتمع، وتنمية مهاراته الحياتية التي تمكنه من الوصول إلى درجةٍ معينةٍ من الكفاءة الشخصية والاجتماعية تساعدهم في التفاعل الاجتماعي مع مواقف الحياة .

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في تعامل الباحثة مع أطفال اضطراب التوحد وهو أحد الاضطرابات النمائية بالغة التأثير على الطفل وأسرته، وهم يعانون من إعاقة خطيرة في الأداء الوظيفي في حياتهم اليومية، حيث يظهر عليهم اضطرابات في الإدراك والتفاعل والتواصل الاجتماعي غير متناسبة مع سنهم؛ وذلك بسبب الضعف في المثيرات الحسية التي تقدم لهم، ويتسبب ذلك في مشكلاتٍ خاصةٍ بهم تتعلق بالإدراك الحسي تميز(الحركي والبصري والسمعي واللمسي والشمي والتذوقي)، وفي مهارات التفاعل الاجتماعي (مهارة التواصل الاجتماعي والاستقبال والتقليد والتعاون)،

وبالمهارات الاجتماعية لديهم مثل (التواصل الاجتماعي – صعوبة الاستقبال– صعوبة مهارات التقليد - التعاون مع الآخر)، مع مراعاة ندرة برامج التدخل المبكر والتي تهتم بإثراء الوظائف الحسية لهؤلاء الأطفال، وبخاصة أنهم لديهم الافتقار إلى الوظائف الحسية وهذا يقود إلى صعوبات متعددة؛ لأنها تشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطور الأداء الوظيفي الحسي السليم الذي يتطلب تآزر الجهاز العصبي والمركزي وترابطه مع الجهاز العضلي، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية والذي يهدف إلى التدخل ببرنامج علاجي إثرائي متكامل في تنمية مهارات الإدراك الحسي والتفاعل والتواصل الاجتماعي لأطفال اضطراب التوحد وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي :

ومن هنا تنبع مشكلة هذه الدراسة التي يمكن صياغتها في التساؤل الرئيسي التالي :

ما فاعلية برنامج إثرائي متكامل في تنمية الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد ؟

وبذلك يمكن أن ينبثق من التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية وتتبلور فيما يلي :

١-هل يؤدي التدخل العلاجي للبرنامج القائم على إثراء الوظائف الحسية إلى تحسين مهارات الإدراك الحسي تميز (الحركي والبصري والسمعي واللمسي والشمي والتذوقي) ومهارات التفاعل الاجتماعي متمثلة في مهارات (التواصل الاجتماعي – الاستقبال– التقليد– التعاون) ؟

٢-هل يستمر أثر البرنامج في العلاج بعد الانتهاء من تطبيقه في تحسين مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

١. التحقق من فاعلية برنامج إثرائي متكامل في تنمية الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد، وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي.
٢. التحقق من إمكانية استمرار فاعلية برنامج إثرائي متكامل في تنمية الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الاستفادة من الإنشطة الإثرائية المتكاملة لإثراء الوظائف الحسية في مساعدة الأطفال المصابين بالتوحد من الناحية الإدراكية والاجتماعية والمعرفية واللغوية والحركية من خلال توجيه الأنشطة والألعاب التدريبية التي تقدم له، وأن تكون هادفةً حتى تصل بطفل التوحد إلى أن يكتسب مهارات إدراكية وتفاعلية اجتماعية ومعرفية ولغوية وفنية وحركية بطرق أكثر قرباً وواقعيةً من عالم الطفل التوحدي.

وترجع أهمية الدراسة إلى :

- **الأهمية النظرية:**

١- تعتبر هذه الدراسة إضافةً إلى التراث النظري في متغيرات الدراسة التربوي والنفسي .
٢-مساعدة أسر أطفال التوحد والأخصائيين بفنيات إثراء الوظائف الحسية التي تساعد على خفض حدة بعض مشاكل الأطفال التوحديين على مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي.

٣-تعالج ظاهرة مهمة تعكس آثاراً سلبيةً على جميع جوانب شخصية أطفال التوحد وأسرهم.

- **الأهمية التطبيقية:**

١-إمداد الباحثين والآباء والأخصائيين والمعنيين بأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة التوحديين ببرنامج إثرائي متكامل لتنمية مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد.
٢-إكساب أمهات وأطفال التوحد فنيات إثراء الوظائف الحسية التي تساعدهن على التخفيف من بعض مشاكل أطفالهن التوحديين وتنمية مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي لديهم.
٣-إمداد المجال العلمي بمقياسين هما مهارات الإدراك الحسي و التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد.
٤-الأسلوب العلاجي التربوي المستخدم وهو إثراء الوظائف الحسية في تنمية مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد .
٥-الاستفادة من النتائج وتوصيات الدراسة وتوظيفها في مراكز التربية الخاصة والمدارس التي لديها سياسة الدمج لهؤلاء الأطفال، والعمل على إيجاد حلول فعلية في تنمية مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي بقدر الإمكان أثناء تطبيق البرامج التربوية.

فروض الدراسة:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس (القبلي – البعدي) على مقياس مهارات

الإدراك الحسي و مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي (للأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.
٢-توجد فروق دالة إحصائياً عند متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على مقياس مهارات الإدراك الحسي ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الإدراك الحسي ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي (للأبعاد والدرجة الكلية) في القياسين البعدي والتتبعي.

مصطلحات الدراسة:

- **اضطراب التوحد Autistic disorder:**

يعرف اضطراب الذاتوية بأنه: اضطراب نمائي عصبي يظهر عادةً قبل سن الثالثة، ويتم التعرف عليه من خلال قصور في الإدراك الحسي وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية، وضعف في التواصل والنمطية في السلوك والثبات على أنشطة بشكلٍ تكرارٍي والجمود ومقاومة التغير(Katherine, 2015, p9).

وقد حددت الباحثة أطفال اضطراب التوحد إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم: هم الأطفال الذي يعانون من اضطراب التوحد كما يظهر على مقياس تشخيص التوحد المستخدم DSM-5، وتتراوح أعمارهم الزمنية من (٤-٦) سنوات، ويعاني من التوحد البسيط المستخدم في الدراسة، وقصور في مهارات الإدراك الحسي والتفاعل والتواصل الاجتماعي، وهو اضطراب نمائي في استجابة الطفل للمثيرات الحسية سواء كانت هذه المثيرات (حركية – بصرية – سمعية – لمسية – شمية – تذوقية) مع قصور في الإدراك والتفاعل الاجتماعي في مهارات (الاتصال- الاستقبال- التقليد-

التعاون) وسلوكيات نمطية واهتمامات شاذة، مما يترتب عليه العديد من المشكلات التي تحول بينه وبين إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين .

- **الفاعلية The Effectiveness :**

وهي مدى تحصيل المتلقي وتحقيقه لأهداف البرنامج، وهي متوسط الدرجة التي تحصل عليها عينة الدراسة بين القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وأن الفاعلية هنا هي النشاط الإيجابي الذي يتم فيه التفاعل بين الأطفال والموقف(Black , 1972, p25) .

- **البرنامج الإثرائي المتكامل Integrated enrichment program:**

هو برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبدأ وفنيات المدرسة السلوكية، وذلك بتقديم الخدمات والتدريبات المباشرة من خلال عدد من الجلسات تهدف إلى تغيير السلوك لدى الأطفال . وهي منظومة تتكون من مجموعة من الأنشطة التدريبية التي تتكامل مع بعضها البعض وتتفاعل تفاعلاً وظيفياً محققة لأهدافها المحددة (بهادر، ١٩٩٦، ص٢٤٢).

وقد حددت الباحثة البرنامج إجرائياً بأنه: هو مجموعة من اللقاءات والممارسات التي يقوم بها الطفل بتوجيه مخطط منظم من المعلمة، والتي تهدف إلي إثراء الوظائف الحسية له؛ لتنمية مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي من خلال خطة تتضمن عدة أنشطة في ضوء أسس علمية علاجية وتربوية، لتقديم أنشطة تدريبات لتنمية مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي، بواقع (٣٣) جلسةً لمدة ثلاثة شهور لدى أطفال اضطراب التوحد البسيط من خلال التدريب المباشر على الأنشطة لتكوين مهارات تصبح سلوكاً معتاداً عليه.

- **الإثراء الحسي Enrichment sensory:**

تعرف الدراسة الحالية مصطلح الإثراء الحسي بأنه: قيام الجهاز العصبي والمركزي لدى طفل التوحد بالوظائف الحسية في تنظيم المعلومات الحسية، بما يساعد على شعور الطفل بجسده والمثيرات التي تحيط به، واستقبال المعلومات من خلال الحواس المختلفة ودمجها لإنتاج سلوك يتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية بشكلٍ هادفٍ.

وقد حددت الباحثة الإثراء الحسي إجرائيًا في الدراسة الحالية: بأنها توفير المؤثرات للوظائف الحسية للأطفال التوحديين، مما يساعدهم على إدراك وتنظيم المعلومات الحسية الآتية من جسمه ومن البيئة المحيطة، مما يساعد في إصدار استجابة تفاعل تكيفية ملائمة لكل حاسةٍ أو موقفٍ.

- **الإدراك الحسي Sensory Perceptual:**

يعاني بعض الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من مشكلات في الإدراك الحسي فهو عملية عصبية تحدث داخل كلٍ منا، تأخذ المعلومات الحسية من أجسامنا والعالم من حولنا، ويقوم المخ بتلقي وبرمجة هذه المعلومات في تكامل لكافة المعلومات القادمة من القنوات الحسية المختلفة، ويسمح لنا هذا التكامل باستجابة ذاتية أو بالحركة الآلية " الأوتوماتيكية " والفعالة والمريحة في التفاعل مع المواقف النوعية والمتطلبات البيئية، وتتواصل عملية الإدراك الحسي طالما استمر الجهاز العصبي المركزي في النضج (Turkjngton, 2007, p19).

وقد حددت الباحثة مهارات الإدراك الحسي إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الأطفال التوحديين على مقياس مهارات الإدراك الحسي المستخدم في الدراسة الحالية.

-مهارات التفاعل الاجتماعي Social communication skills :

تعرف الدراسة الحالية مصطلح مهارات التفاعل الاجتماعي بأنها: مجموعة من السلوكيات أو الأداءات التي يقوم بها الطفل للتواصل مع الآخرين في المواقف المختلفة وتعكس شخصية الطفل، وتساعده في بناء علاقات اجتماعية إيجابية، وتمكنه من مواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وتساعده في حل المشكلات.

وقد حددت الباحثة مهارات التفاعل الاجتماعي إجرائيًا في الدراسة الحالية: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الأطفال التوحديين على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

وسوف تقتصر الدراسة الحالية على مهارات التفاعل الاجتماعي الآتية:- (مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة الاستقبال، مهارة التقليد، مهارة التعاون).

١-**مهارة التواصل الاجتماعي:** هي العملية التي تحدث بين شخصين أو أكثر وتتضمن التأثير المتبادل والاستجابة المتبادلة للأشخاص في المواقف والعلاقات الاجتماعية مع توفر الثقة المتبادلة، مما ينمي الروابط الاجتماعية المختلفة.

٢-**مهارة الاستقبال:** هي قدرة الفرد على استقبال الرسائل اللغوية المرئية والمسموعة وفهمها وتحليلها والربط بينهما.

٣-**مهارة التقليد:** هي الوسيلة غير اللفظية التي تساعد الطفل التوحدي في اكتساب الكثير من المعلومات البيئية المحيطة به بالمحاكاة لتساعده على تشكيل سلوكه.

٤-**مهارة التعاون:** هي العملية التي يقوم فيها الأفراد بأنشطة مترابطة ومتشابهة في صورة جماعية بغرض تحقيق أهداف مشتركة بينهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: التوحد Autism:

قدم الطبيب النمساوي هانز اسبرجر عام (١٩٤٤) بحثًا علميًا باللغة الألمانية وصف فيه مجموعة من الأطفال كانوا يعانون من اضطراب سماه التوحد المرضي، حيث تضمنت أعراض هذا الاضطراب العديد من الصفات أهمها: نماذج من التفاعل الاجتماعي الغريب، خلل في التواصل غير اللفظي، ضعف في فهم ومشاعر واحتياجات الآخرين. وأصدرت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (APA) الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الرابعة– الطبعة الرابعة (DSM-4)، والذي توسع فيه مفهوم الاضطرابات النمائية الشاملة بحيث أصبحت تضم اضطرابات طيف التوحد والتي هي اضطراب التوحد، متلازمة اسبرجر، متلازمة ريت، اضطراب تفكك أو انحلال الطفولة، واضطراب التوحد غير النمطي أو ما يُسمى بالاضطراب النمائي الشامل غير المحدد، وأخيرًا أصدرت الجمعية الأمريكية للأطباء النفسيين (APA) الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات الرابعة– الطبعة الخامسة (DSM-5) والذي اختصر اضطرابات طيف التوحد إلى نوعين أساسيين هما: التوحد النمطي والتوحد غير النمطي(سكر، ٢٠١٤، ص ٢٩).

- **تعريف التوحد:**

ترى الجمعية الأمريكية للتوحد أن اضطراب التوحد يظهر في مظاهره الأساسية في الثلاثين شهرًا الأولى من العمر، وتظهر الاضطرابات في كلٍ من الاستجابة للمثيرات الحسية، نسبة النمو، والتطور وما يتبعها، النطق، اللغة، والقدرات المعرفية، والقدرات المرتبطة بالناس، والأحداث والأشياء.
(العثمان؛ الببلاوي؛ بدوي ، ٢٠١٢، ص١٩)

تعرف الجمعية الأمريكية التوحد بأنه: عبارة عن اضطراب معقد في النمو، يظهر في السنوات الثلاثة الأولى من العمر نتيجة لاضطراب عصبي يؤثر على وظيفة المخ، يبدو في شكل صعوبات في التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، وأنشطة اللعب.
(Vidya, 2004, pp2-3)

يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية (SM-5,2013, p809)اضطراب طيف التوحد (ASD) بأنه: اضطراب يتميز بعجز في بُعدين أساسيين هما "عجز في التواصل والتفاعل الاجتماعي"، ووجود سلوكيات نمطية تكرارية، ومحدودية النشاطات والاهتمامات، على أن تبدأ هذه الأعراض في الظهور في فترة نمو مبكرة مسببة ضعف شديد في الأداء الاجتماعي والمهني .

يعرفه سلامة (٢٠٠٥، ص٣٠) بأنه: حالة تصيب بعض الأطفال عند الولادة أو خلال مرحلة الطفولة المبكرة تجعلهم غير قادرين على تكوين علاقات اجتماعية طبيعية، ويصبح الطفل منعزلًا عن محيطه الاجتماعي، ويتقوقع في عالم منغلق يتصف بتكرار الحركات والنشاطات .

ويعرفه Howlin (1995) على أنه: مصطلح يُطلق على أحد اضطرابات النمو الارتقائي الشاملة التي تتميز بقصور أو توقف في النمو الحسي واللغوي، وبالتالي قصور في القدرة على التواصل والتفاعل، والتخاطب والتعلم، والنمو المعرفي والاجتماعي، وتصاحب ذلك نزعة انسحابية انطوائية، وانغلاق على الذات مع جمود عاطفي وانفعالي، واندماج المُصاب في حركات نمطية عشوائية غير هادفة لفترة طويلة (حبي، إبراهيم، ٢٠١٥، ص٥٤).

وبناءًا عليه يمكن تعريف التوحد في الدراسة الحالية بأنه: "اضطراب نمائي في استجابة الطفل للمثيرات الحسية سواء كانت هذه المثيرات (حركية – بصرية – سمعية – لمسية – شمية – تذوقية) مع قصور في الإدراك والتفاعل الاجتماعي في مهارات (الاتصال– الاستقبال– التقليد– التعاون) وسلوكيات نمطية واهتمامات شاذة، مما يترتب عليه العديد من المشكلات التي تحول بينه وبين إقامة العلاقات الاجتماعية مع الآخرين".

- **أسباب التوحد:**

وسوف يتم عرض هذه الأسباب كالتالي :

-**أسباب نفسية وأسرية:** وجد أن آباء الأطفال المصابين بالتوحد يتسمون بالبرود الانفعالي والوسواسية والعزوف عن الآخرين، والذكاء والميل إلى النمطية، ونتيجة لهذا الجمود العاطفي والنفعالي في شخصية الوالدين والمناخ الأسري العام يؤدي إلى عدم تمتع الطفل بالإستثارة اللازمة من خلال العلاقات الداخلية في الأسرة (بيومي، ٢٠٠٨، ص٦٠).

-**العوامل البيوكيميائية:** أنه لوحظ في بعض الدراسات ارتفاع معدل السيروتونين في الدم لدى ثلث أطفال التوحد، إلا أن هذا المعدل المرتفع لوحظ أيضاً في ثلث الأطفال المتخلفين عقليًا إلى درجة شديدة (الجلبي، ٢٠٠٧، ص٥٧).

- **العوامل الجينية:** أوضحت بعض الدراسات أن كروموسوم (Fragil X) يعتبر شكلاً وراثياً حديثاً مسبباً للتوحد والتخلف العقلي وصعوبات التعلم وله دور في حدوث مشكلات سلوكية مثل النشاط الزائد، وهذا الكروموسوم يكون شائعًا بين الذكور أكثر من الإناث (ريتا، ستيورات، ٢٠٠٧، ص ٤).

-المضاعفات الولادية قبل الولادة: تُؤكد الدراسات والتحاليل الطبية على معاناة طفل التوحد من حالات قصور عضوي أو حيوي، منها ما يحدث أثناء فترة الحمل، وبالتالي يؤثر على الجنين، ومن أمثلتها إصابة الأم بالحصبة الألمانية أو حالة من حالات قصور التمثيل، أو حالات التصلب الدرني ومنها حالات الريت" Rett " (الحلبي ، ٢٠٠٥ ، ص٣١٥).

-خلل في الجهاز العصبي المركزي: أشار البعض إلى أن هناك خلل في القشرة الدماغية وهي الطبقة الأكثر بُعدًا عن الدماغ، وقد يكون المسؤول عن الاختلال الوظيفي اللفظي والإدراكي .

-تأثير الفيروسات في حدوث التوحد: أشارت البحوث والدراسات الأكثر حداثةً أن هناك فيروسات معينة، بالإضافة إلى فيروس الحصبة الألمانية تؤدي إلى حدوث التوحد كفيروس الهربس البسيط Herpes Simplex ، بالإضافة إلى فيروس عراك الخلايا"Thcytomegalo Virus" .
(سليمان، ٢٠٠٣، ص٥٥)

- **أعراض التوحد :**

تتعدد أعراض وخصائص أطفال التوحد وتختلف درجتها وفقاً للأسباب التي أدت إلى ذلك، وتكاد تكون بعض الخصائص مشتركة، ولكن ليس بالضرورة أن تكون جميع الخصائص موجودة لدى طفل بذاته، حيث يتميز التوحد بمجموعة من الأعراض التي يمكن الرجوع إليها عند التشخيص، وتتمثل هذه الأعراض فيما يلي:

١- القصور في التفاعل الاجتماعي: أكدت نتائج الدراسات مثل عبد الله (٢٠٠٨)، بخش (٢٠٠٢)،عمارة (٢٠٠٥) على أن الأطفال التوحديين لديهم ميل للانسحابية، وعدم التفاعل الاجتماعي والسلبية تجاه الآخرين.

ويمكن تحديد القصور بثلاثة مجالات هي: (التجنب الاجتماعي / اللامبالاة الاجتماعية / الإرباك الاجتماعي) (الحلبى، ٢٠٠٥ ، ص٥٥).

٢-**القصور اللغوي:** يتضح قصوراً شديداً في الارتباط والتواصل مع الآخرين، وقصوراً شديداً في الكلام أو فقدان القدرة على الكلام (كامل ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٢ :٩).

٣-**الخصائص المعرفية:** ويتمثل ذلك في عدم قدرتهم على إجراء حوار متبادل وصعوبة الفهم للمنبهات اللفظية وغير اللفظية، ويبدو أن أسوأ جوانب الأداء لديهم هو ما يتصل باللغة واستخدامها (نصر، ٢٠٠٢، ص ص ٤٠ -٤١).

٤-**السلوكيات والاهتمامات والنشاطات:** يلعب الأطفال التوحديين بشكلٍ طقوسيٍ بأشياء معينة ولساعات طويلة أو يظهرون اهتماماً مفرطاً بأشياء من نوع محدد، وهم ينزعجون من أي تغيير يحدث في البيئة أو تغيير في الروتين، كما يحافظون على التماثل، ولديهم مقاومة شديدة للتغير أو التنقل.

(Daniel , James, Kauffman,Pand, 2003, p 89)

تعقيب الباحثة:

يمكن تصنيف أهم أعراض التوحد فيما يلي: أعراض أساسية للأطفال وتتمثل في:(قصور إدراكي، قصور التفاعل الاجتماعي، القصور اللغوي، السلوك النمطي المتصف بالتكرار، قصور في أداء بعض المهارات الإستقلالية والحياتية). وأعراض أخرى قد لا توجد عند كل أطفال التوحديين وتتمثل في: (انخفاض مستوى الوظائف العقلية، ضعف الاستجابة للمثيرات الخارجية، البرود العاطفي الشديد، نوبات الغضب وإيذاء الذات).

- **تشخيص التوحد :**

تشخيص التوحد ليس بالأمر السهل باعتباره اضطراب ذي أعراض مختلفة من فرد لآخر؛ وذلك لعدم وجود الاختبارات الطبية التي تطبق لتشخيصه. حيث يتم تشخيص التوحد في الوقت الحاضر من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الطفل بواسطة مختص معتمد، وعادةً ما يكون اختصاصياً في نمو الطفل أو طبيباً وذلك قبل عمر ثلاث سنوات، وفي نفس الوقت فإن تاريخ نمو الطفل تتم دراسته بعناية عن طريق جمع المعلومات الدقيقة من الوالدين. ويمر تشخيص التوحد على عدد من المختصين منهم طبيب الأطفال (مختص في أعصاب المخ) حيث يتم عمل تخطيط للمخ، والأشعة المقطعية، وبعض الفحوصات اللازمة وذلك لاستبعاد الإصابة بمرض عضوي، طبيب نفسي، طبيب عام، مختص قياس تربوي، مختص اجتماعي (دعو ، وشنوفي، ٢٠١٣، ص ٨٥).

وهناك أيضاً ضرورة بأن تكون المقابلة التشخيصية عدة مرات؛ وذلك لاستبعاد بعض الأسباب الممكن علاجها وتحديد مدى حدة الاضطراب بالإضافة إلى تحديد الطرق العلاجية المناسبة.

- وتحديداً فإن الطبعة الخامسة من الدليل الإحصائي (DSMV) قد اهتمت بضرورة تشخيص الأطفال تشخيصاً دقيقاً ومتعدد المستويات، وذلك وفقاً للمستويات الثلاثة التالية: محكات (التشخيص، التحديد، مستوى الشدة) (الفرحاتي، ٢٠١٧، ص ٣٤٢) .

- **أساليب تشخيص التوحد:**

١-**التشخيص الطبي:** يتم بإجراء بعض الفحوصات التي يقررها الطبيب عند الاحتياج لها، ومنها التحليل الكروموسومي لاكتشاف الصبغي الذكري

الهش (X-Fragile) والتخطيط الكهربائي للمخ (EEG) وأشعة الرنين المغناطيسي للمخ (MRT) (الغصاونة، الشرمان، ٢٠١٣، ص ٤٠).

٢-**التشخيص النفسي:** يشير ستفانتوس أنه يتضمن تقييم القدرات العقلية والمعرفية المتفاوتة، إذ تشير الإحصاءات إلى أن حوالي (٦٠%) من الأطفال التوحديين نسبة ذكائهم أقل من(٥٠ IQ %) درجة ذكاء، وأن (٢٠%) منهم ما بين (٥٠- ٧٠ IQ) درجة ذكاء، وأن ٢٠% منهم حصلوا علي درجة ذكاء (٧٠) فما فوق (Stefanatos, 2002, p195).

٣-**التشخيص الاجتماعي:** أنه يتضمن قدرة الطفل التوحدي على الانخراط في الأنشطة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والاهتمام المشترك مع أقرانه (المصطفى ؛ السيد ، ٢٠١١، ص ١٢٠).

٤-**التقييم التربوي:** من خلال استخدام التقييم الرسمي باستخدام الملاحظة المباشرة ومناقشة الوالدين (الغصاونة؛ الشرمان ، ٢٠١٣، ص ٣٩).

٥-**تقييم التواصل:** يقوم به المعالج الوظيفي لمعرفة طبيعة تكامل الوظائف الحسية وكيفية عمل الحواس الخمس (السمع والبصر والتذوق والشم واللمس)، وتقييم مهارات الحركة الصغرى (استخدام الأصابع لإحضار لعبة أو شيء صغير)، ومهارات الحركة الكبرى (المشي والجري والقفز)، وهل يفضل استخدام يده اليمني أو اليسرى لتحديد نصف الدماغ المسيطر (الغصاونة؛ الشرمان ، ٢٠١٣، ص ٤٠).

. **النظريات المفسرة للتوحد:**

١-نظرية المنشأ النفسي:

اعتقد العلماء أن السبب في التوحد هو العلاقة الفاترة بين الأم والطفل، مما أدى إلى أن تسمى أم الطفل (بالأم الثلاجة) ؛ نظرًا لبرودة عواطفها وفتورها لأنها عديمة الإحساس (المغلوث، ٢٠٠٤، ص ٥٧).

ولا يرجع السبب في ذلك للأم فقط بل إلى الأب أيضاً، فقد كان الوالدان المسئولين على عجزهما عن تزويد الطفل بالدفء والحنان، وقد أطلق علي الوالدين أيضاً اسم (الوالدان الباردان فكريًا) (سليمان ، ٢٠٠٣ ، ص٤٦).

٢-النظرية البيولوجية:

تقول أن سبب الإصابة باضطراب التوحد هو وجود خلل في أحد أو بعض أجزاء المخ لعامل أو عدد من العوامل البيولوجية مثل الجينات وصعوبات في فترة الحمل والولادة او الإلتهابات الفيروسية. (سايمون ، باتريك ، ٢٠٠٠، ص ٦٣) .

٣-النظرية المعرفية:

تقول أن الأطفال ذوي اضطراب التوحد لديهم مشكلات معرفية تؤثر على قدراتهم على التقليد والفهم والمرونة والإبداع؛ لتشكيل وتطبيق القواعد والمبادئ واستعمال المعلومات (الزريقات، ٢٠٠٤، ص ١١٦).

٤-نظرية الكلي (النظرية الصينية):

تري إذا كان بعد الولادة فسببه هو تلف في الجهاز الهضمي، وهو عبارة عن مشكلة في الطحال أو المعدة أو كلاهما تمنع الجسم من امتصاص فيتامين B6 وغيرها من العناصر الغذائية التي تساعد على نمو وتطور المخ (الشربيني، ٢٠٠٤، ص ١٠٨).

٥-السموم والتلوث البيئي:

ذكر بأول شاتوك (Shattock, 2008, p2) أن المواد السامة تساهم في الإصابة باضطراب التوحد، وهذه المواد السامة تدخل الجسم عن طريق (لقاح MMR ضد الحصبة الألمانية والحصبة، التهابات الغدة النكافية،

المبيدات الحشرية، التأثيرات السامة للقوارير البلاستيكية، تأثير مستويات الإضافات الغذائية، تدهور القيمة الغذائية للطعام، الأدخنة السامة، الأمراض المعدية، أعمدة هواتف الموبايل) (الدوسري، ٢٠٠٨، ص٤).

٦-نظريات المخ:

وتستند على اعتقاد أن المرضى الذين يصابون بتلف مكتسب في فص المخ الأمامي، حيث يظهرون نفس الخصائص النفسية التي يظهرها الأشخاص ذوي اضطراب التوحد (سايمون ، باتريك ، ٢٠٠٠، ص٣٨).

وقد قارنت الدراسات الحديثة بين أدمغة الأشخاص العاديين والأشخاص ذوي اضطراب التوحد بالرنين المغناطيسي، ووجدت أن حجم المخ لدى الأشخاص ذوي اضطراب التوحد أكبر من العاديين في مناطق المخ التالية: الفص القذالي، والفص الجداري، والفص الصدغي (عبد المعطي، أبو قلة ،٢٠٠٧، ص ٤٠١).

ومن خلال العرض السابق للنظريات المفسرة للتوحد تتفق الباحثة مع النظرية المعرفية في تفسيرها للتوحد، حيث أن معظم الأطفال التوحديين يظهرون انخفاضًا ملحوظًا في مستوى القدرات العقلية، ويتضح ذلك الانخفاض في الضعف في القدرة على التركيز على مثيرٍ محددٍ ولفترةٍ كافيةٍ، وكذلك الضعف في إدراك المعلومات وتفسيرها ومعالجتها، والضعف في التفكير والتمييز والتصنيف.

- **الأساليب العلاجية للتوحد:**

١-برامج تعتمد على الاتجاه الفسيولوجي :

تقوم هذه البرامج على التغيرات الفسيولوجية التي يمكن أن يحدثها العلاج عند الأفراد التوحديين، التي تؤدي إلى التقليل من أعراض التوحد وسلوكياته

ومنها: (العلاج بالأدوية، العلاج بهرمون السيكرتين، العلاج بالفيتامينات المتعددة، العلاج الغذائي، برامج التكامل السمعي، برنامج التكامل الحسي، العلاج بالموسيقي) (الرائد، ٢٠٠٩، ص ٢٧).

٢-برامج العلاج المعتمدة على المهارات:

تقوم البرامج على افتراض أن الأطفال التوحديين يعانون من صعوبات بالغة في عدد من المهارات، مما يحد من تفاعلهم من الآخرين. لذلك تم تطوير إستراتيجيات تعليمية لمعالجة هذه المهارات، ومن أشهر البرامج التي سعت إلى تطوير المهارات ما يلي: (نظام التواصل المعتمد على تبادل الصور ، التواصل الميسر، برامج التدريب علي التواليت، برامج القصص الاجتماعية، برنامج السرعة لكلمة) (الرائد ، ٢٠٠٩، ص٢٨).

٣-البرامج التربوية للأطفال التوحديين:

تقوم على الأساس على استخدام إجراءات تعديل السلوك التي يقوم على أسس موضوعية، وليس على انطباعات ذاتية وتعديل السلوك لا يضع اللوم علي الوالدين، بل علي العكس من ذلك فإنه يشارك الوالدين في عملية العلاج. وتعتمد إجراءات الجلسة على مباديء وقوانين التعلم التي يمكن أن يتقنها المعلمون بسهولة مقارنة بالأساليب الأخرى(عبد المقصود، ٢٠١٦، ص٤٠١).

٤-التدخل بالتكامل الحسي:

تتبنى الدراسة الحالية المدخل العلاجي القائم على العلاج السلوكي والإثراء الحسي وذلك للمبررات التالية: (أسلوب يمكن قياس مدى نجاحه أو فشله، هذا الأسلوب لا يهتم بأسباب التوحد، هذا الأسلوب يعتمد على تنمية الإدراك ومهارات التفاعل الاجتماعي).

٥-أمثلة للبرامج العلاجية المبنية علي أسس علمية ومنها :

(برنامج تيتش Teacch، برنامج لوفاس Lovaas، برنامج العلاج بالحياة اليومية Higashi، برنامج سن رايز Sun Rise،برنامج فاست فورورد Fast For Word).

المحور الثاني: الإثراء الحسي Enrichment sensory:

تعرف الدراسة الحالية مصطلح الإثراء الحسي (إثراء الوظائف الحسية، التكامل الحسي) بأنه: قيام الجهاز العصبي والمركزي لدى طفل التوحد بإثراء الوظائف الحسية في تنظيم المعلومات الحسية، بما يساعد على شعور الطفل بجسده والمثيرات التي تحيط به واستقبال المعلومات من خلال الحواس المختلفة، ودمجها لإنتاج سلوك يتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية بشكلٍ هادفٍ.

- **مصطلح الإثراء الحسي Enrichment sensory :**

الإثراء الحسي: هو إثراء الوظائف الحسية وهي عملية عصبية بيولوجية داخليةInnate Neurobiological Process ، يصنف وينظم بها المخ المثيرات الحسية المختلفة التي يستقبلها، بحيث تسمح للمخ أن يُجمع الأجزاء لتكوين شكل متكامل، كما يقوم بإضفاء المعنى عليها، وذلك من خلال مقارنتها بالخبرات السابقة، كما يعمل على تحقيق المستويات العليا للتآزر الحركي، حيث يعتبر التكامل الحسي أساس الإدراك، وتتضمن الخبرات الحسية اللمس والحركة والوعي الجسدي والرؤية والصوت وتأثير الجاذبية وعملية تنظيم المخ وتفسيره لهذه المعلومات تتم بالتكامل الحسي، والتكامل الحسي يمدنا بالأساس الجوهري لما سيحدث لاحقًا من التعلم والسلوك الأكثر تعقيدًا (فراج، ٢٠٠١، ص١٤٣).

وعرفت إيرس Ayres (2005) إثراء الوظائف الحسية بأنه: العملية التي فيها يسجل، ويعدل، ويميز الأفراد الأحاسيس المستقبلة من خلال النظام الحسي، والأنظمة الحسية لإنتاج سلوك تكيفي هادف ردًا على البيئة .

وعرف الشخص (٢٠٠٦، ص ٢٥٠) إثراء الوظائف الحسية بأنه: علاقة اعتمادية متبادلة وميسرة تحدث بين معطيات عدد من الحواس، بحيث يمكن أن تؤدي إلى معالجة حسية أكثر دقة وأشمل وأهم من تلك التي تقوم بها حاسة واحدة بمفردها.

هو عملية عصبية طبيعية تتلقى المعلومات من كلٍ من الجسد والبيئة عن طريق الحواس، ثم تعمل على تنظيم وتوحيد هذه المعلومات، وتستخدمها في تنفيذ وتخطيط الاستجابة الملائمة للتحديات المختلفة من أجل التعلم والعمل بيسر في الحياة اليومية، وتتم عملية إثراء الوظائف الحسية العصبي نتيجة استقبال الإنسان للمعلومات من الحواس المختلفة وإرسالها إلى الدماغ ثم معالجتها وإعطاء الاستجابات الملائمة لها.
(Sharon, 2010, p20)

ويعرف إثراء الوظائف الحسية بأنه :القدرة على دمج المعلومات الواردة من مختلف الحواس وتنظيمها بشكل يعطي معنى محدداً وواضحاً، وبالتالي تكوين المفاهيم (عقيل، ٢٠١٣، ص٨٥٦).

يعرف إبراهيم (٢٠٠٨) إثراء الوظائف الحسية بأنه: قدرة الدماغ على دمج ومعالجة المعلومات التي يتم تلقيها من أنظمة الحس المسئولة عن الابصار والسمع والتذوق والرائحة والحرارة والألم وموقع الجسم من خلال موصلات بين المخ والمخيخ بتكوين صورة مركبة من أجل أن يشعر الجسم بما يحيط به ويتفاعل معه بسلوك مناسب (محمد، ٢٠١٤، ص١٦).

هو استثارة الطفل التوحدي بمدخلات حسية (سمعية، بصرية، لمسية، شمية، ذوقية، حركية) بحسب حاجة الطفل للتخفيف من فرط حساسية مثير حسي معين(سعادة، راشد، ٢٠١٥، ص ٣).

يعتبر من العلاجات التي استخدمت منذ سنوات عديدة من قبل أخصائي العلاج الوظيفي، وله قدراته وإمكانياته الفردية في تعزيز الأداء الوظيفي للأطفال، حيث يوصف باعتباره منهج لتعزيز قدرة الدماغ على تنظيم المدخلات الحسية لاستخدامها في السلوكيات التفاعلية مع الأشياء والآخرين (Davies, 2007 , p177).

يتم تتطور الوظائف الحسية / التكامل الحسي لدى معظم الأطفال من خلال نشاطات الطفولة العادية، ولكن التكامل الحسي لا يتطور كما يجب بفاعليةٍ لدى بعض الأطفال، فعندما تكون العملية غير منظمةً فإن عدداً من المشاكل في التعلم والتطور والسلوك بتظهر (كامل، ٢٠٠٣، ص ٤٥).

ولذلك نقوم مع الأطفال التوحديين بعملية إثراء الوظائف الحسية لديهم، وهي عملية مقصودة وهذا ما يقوم به البرنامج التدريبي المتكامل القائم على إثراء الوظائف الحسية لتحسين الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي.

والمعالجة بالإثراء الحسي/ التكامل الحسي هي علاج حسي حركي للأطفال المصابين بالتوحد، وقد طورتها جين آيرس (١٩٧٩-١٩٧٢)، والتي تؤكد فيها على العلاقة بين الخبرات الحسية والأداء السلوكي الحركي، والتدخل وإستراتيجيات التدخل. ويكون الهدف من خلال الدمج الحسي تحسين النظام العقلي، لتنظيم ودمج وتكامل المعلومات من البيئة والتي تزود بإستجابات تكيفية وتعلم على نحوٍ جيدٍ(Baranek, 2002, p406) .

مما سبق يتضح من تعريفات إثراء الوظائف الحسية أن تعريفات الباحثين تتفق مع بعضها إلى حدٍ كبيرٍ ويتحدد في أنه "استثارة طفل التوحد بمدخلات حسية وتنظيمها من أجل أن يشعر طفل التوحد بما يحيط به" .

وتعرف الباحثة إثراء الوظائف الحسية بأنه: "قدرة طفل التوحد على تنظيم المعلومات الحسية وتكاملها، بما يساعد على شعور الطفل بجسده والمثيرات التي تحيط به واستقبال المعلومات من خلال إثراء الحواس المختلفة وتكاملها ودمجها؛ لإنتاج سلوك يتفق مع طبيعة المدخلات والمثيرات الحسية بشكلٍ هادفٍ.

المحور الثالث: الإدراك الحسي Sensory Perceptual :

- **مفهوم الإدراك الحسّي:**

أمّا الإدراك الحسّي (بالإنجليزية: Sensory Perception) فهو نشاط يتركز في نقل المعلومات الضرورية للعيش بين الكائنات الحية، والتعرف على العالم الخارجي والداخلي من خلال المثيرات الحسيّ.
(Patrizia, 2012)

- **شروط حوادث الإدراك الحسي:**

لابد من توفر عدة عوامل أساسية وهي: الهدف أو الشيء المُراد إدراكه: مثل رؤية جسم بألوان معينة، أو سماع صوت معين، أو شم رائحة معينة.
-**الأعضاء الحسية الداعمة للإدراك:** مثل العين أو الأذن أو الأنف.
-**الشعور الناجم عن عملية الإدراك:** مثل الرؤية أو السماع أو الشم .
-**التعرف على الهدف وإدراكه:** من خلال تشكل الصورة المرئية أو تميز الصوت الصادر والتعرف عليه أو معرفة الرائحة التي تعرضت لعملية الشمّ.

-**آلية حدوث الإدراك الحسّي في الجسم:** عندما يحدث تفاعل بين البشر والبيئة المحيطة، فإنّ الجسم سيتلقى محفّزات بواسطة الأعضاء الحسّية في الجسم، والتي تسمى المستقبلات، حيث تقوم بنقل هذه الرسائل عبر السيالات العصبية إلى الجهاز العصبي المركزي، ثم تُترجم هذه الرسائل إلى تعليمات يتم إرسالها من الأعصاب إلى الأعضاء المختصة التي يتم تنسيقها بفعل الدماغ والحبل الشوكي، مثال تطبيقي على الإدراك الحسّي ومنها: ردة فعل نقر الركبة: يمكن تطبيق هذا المثال من قِبَل شخصين حيث يقوم أحدهما بالجلوس على الطاولة، والاسترخاء مع إغلاق العينين، ثم يقوم الآخر بنقر الركبة في المنطقة ما بين المطبتين باستعمال طرف اليد، عندها سيلاحظ حدوث ردة فعل مفاجئة للركبة (Patrizia, 2012).

- **مدخلات الإدراك الحسي:**

عبارة عن أنشطة حركية وحسية تساعد الأطفال على تنظيم المعلومات الحسية التي يتلقوها، وأي اضطراب في العملية الحسية التي تتضمن الدمج، والتعديل والتنسيق أو التنظيم وترتيب الأحداث؛ يؤدي إلى صعوبات في التعلم وتنمية السلوك المناسب للعمر الزمني للطفل (Sharon, 2010, p20).

فالاهتمامات الحسية الحركية من الممكن أن تكون في الغالب ملمحاً ذا أهمية، فالحساسية الزائدة للمثيرات البيئية تكون معروفةً في هذا الجانب، والأصوات المرتفعة الصاخبة، وعدم الحساسية للألم، والولع بالروائح وبالألوان والطعام أو الأنسجة أو الأقمشة (Dover,2007). ويشير التجهيز الحسي إلى الطريقة التي يستقبل بها الجهاز العصبي المعلومات حيث تسجل حواسنا التجربة الحسية، ويتم تفسير هذه المدخلات ومعالجتها

ودمجها في الدماغ لنحصل على صورة متكاملة عن الشيء الذي نتعلمه أو نتعامل معه (Humphry,2002).

ومن المتناقضات لدى التوحديين هي تفاعلاتهم المترددة وغير المناسبة مع المثير، فمثلًا قد يبدي طفل التوحد عدم تفاعل وعدم اهتمام بمدى متنوع من الأصوات في موقفٍ ما، إلا أنه يتفاعل مع هذه الأصوات في موقف آخر، كما لو كانت تسبب له آلاماً، وفي حالاتٍ أخرى نجد أن طفل التوحد، يمعن النظر ويدقق في مثير بصري معين (صورة مثلًا) في وقتٍ ما، ولكن قد ينصرف عن هذا المثير في وقتٍ آخر، كما لو كان هذا المثير البصري يتسبب في إحداث ألم بعينه (ريتا ؛ ستيوارت، ٢٠٠٧، ص ١٤٣).

- **وظائف الإدراك الحسي هناك وظيفتين رئيسيتين هما:**

١. المستقبلات الحسية تستجيب في حالة الإثارة الزائدة والخطر حتى يتولد الوعي بالدماغ بمقدار الخطر القادم، وهذا أمر مهم لمعرفة مصدر الخطر.
٢. المستقبلات الحسية تستجيب لجميع المعلومات حول البيئة حتى نستطيع التعرف على أجسامنا والبيئة المحيطة (البهنساوي، ٢٠١٦، ص ٣٥٠).

- **مصطلح اضطراب المعالجة الحسية SPD :**

وقد استخدم مصطلح اضطراب المعالجة الحسية (SPD) في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس الأمريكي (DSMS) (APA, 2013) أن هذا المصطلح أدرج بالفعل كفئة أو اضطراب مستقل وهو يعينه أنه خلل في معالجة وتنظيم المخرجات الخاصة بالمعلومات الحسية، حيث يستقبل المدخل الحسي غير الفعال والمعلومات بصورةٍ كبيرةٍ جداً، فإن المخ يكون واقعاً تحت حمل زائد مما يتسبب في أن يتجنب الطفل المثير الحسي، والعكس صحيح في أنه عندما يكون استقبال المعلومات بصورةٍ صغيرةٍ، فإن

المخ يبحث عن مزيد من المثيرات الحسية، ويحدث لديه عدم تنظيم عصبي (النصر ، ٢٠١٤ ، ص ص ٢٩٢- ٢٩٤).

- **اضطراب التمييز الإدراك الحسي (SDD) :**

يشير هذا الاضطراب إلى عدم القدرة على التمييز بين الأحاسيس المتشابهة في واحد أو أكثر من الأنظمة الحسية مثل اللمس، الرؤية، التذوق، الشم والحركة، ويحتاج هؤلاء الأطفال المصابين (SDD) وقتاً أطول لمعالجة المعلومات الحسية مقارنة بالأطفال العاديين، فإن هذه الصعوبة تجعلهم يبدون متأخرين من الناحية الإدراكية، مما يؤدي إلى أنماط سلوكية سلبية والتي تعيقهم في الفصل الدراسي وأثناء اللعب، حيث تظهر لديهم مشكلات تتعلق بالثقة بالنفس.

ويعد اضطراب الوظائف الحسية عدم قدرة الدماغ على دمج ومعالجة معلومات معينة يتم تلقيها من أنظمة الحس وخلل في العلاقة المستمرة بين السلوك وعمل الدماغ، لذا قد تظهر بعض السلوكيات التي قد تبدو غريبة ولا نجد لها تفسير منطقي واضح أو سبب ظاهري. هذه السلوكيات تؤثر بشكل مباشر على عملية التعلم لدى الطفل ،حيث تمثل عائقاً أما تعلم الطفل و اندماجه في البيئة التعليمية المتواجد فيها. فلا يستطيع التواصل الجيد مع المربين و المدرسين و أيضاً مع زملائه داخل الفصل الدراسي ويجد صعوبة في تنفيذ الواجبات المنزلية و تبدأ سلسلة من المشكلات الأسرية و التعليمية لدى الطفل ، وبالتالي نجد صعوبة في فهم هذه المشكلات والتعامل معها. وهكذا يمكن القول أن اضطرابات العمليات الحسية لدى الطفل لها تأثير مباشر و قوي على تعلمه، الأمر الذي يحتاج إلى تدخل متخصص في معرفة هذه الاضطرابات و وضع خطة علاجية لها للتقليل من الآثار السلبية لها على الطفل، ولقد تم ملاحظة أن الأطفال

الذين لديهم مثل هذه المشاكل يمكن أن يبدوا مميزين في أشياء أخرى ويمكن أن يكون لديهم ذكاء طبيعي أو فوق الطبيعي (النصر ، ٢٠١٤، ص ٣١٨).

وأشار (Beth, Kristie, Moya, Megan, Lorrie, 2011, p 76) إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف المعالجة الحسية مثل أطفال طيف التوحد لديهم صعوبة في تنظيم الردود على الأحاسيس وتحديد طرق التعامل مع المحفزات، وبذلك قد يستخدم التحفيز الذاتي للرد على المدخلات الحسية أو لتجنب تلك المحفزات. يعاني أطفال طيف التوحد من صعوبات في دمج الخبرات الحركية والحسية، ولذلك من المهم التدخل العلاجي لهؤلاء الأطفال باستخدام العلاج بالتكامل الحسي معتمدين على الواقع الفعلي والملموس لطبيعته وخصائص أطفال التوحد لأنهم يختلفون عن الأطفال العاديين.

وأشارت نتائج الدراسات تحسنًا في الدمج الحسي، فقد انتهت نتائج دراسة: Case (1999) والتي أُجريت على (٥) أطفالاً من ذوي التوحد بلغت أعمارهم الزمنية ما بين ٤ إلى ٥ سنوات، واستخدم إثراء الوظائف الحسية، واستمر البرنامج العلاجي لمدة ١٠ أسابيع إلى حدوث سلوك توجيه الهدف. وأشارت نتائج دراسة (Linderman &Stewart,1999) والتي أُجريت علي طفلين متوسط أعمارهما ٣ سنوات إلى نجاح برنامج الدمج الحسي والذي استمر لمدة (١١) أسبوعاً، وحصول الطفل الأول على المكاسب الدالة في التفاعلات الاجتماعية، والاقتراب من الأنشطة الجديدة، واستجابة الاحتفاظ، والمعانقة ، بينما حصل الطفل الثاني على مكاسب في التفاعل الاجتماعي والاستجابة للحركات (الشامي، ٢٠٠٤، ص ص٢٩٧ -٢٩٨).

- **دور الإدراك الحسي في علاج الاضطراب في مهارات التفاعل الاجتماعي:**

يمثل الإشتراك في الحياة اليومية تحدياً للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) المشاركة والمهارات في الأنشطة اليومية يمكن أن تتأثر بعوامل كثيرة، واحدة منها هو الأداء الحسي. ويلعب التطور الحسي والحركي دوراً هاماً في تعليم الأطفال الصغار، وعادةً ما يستخدمون المهارات الحسية والحركية لاستكشاف البيئة، والانخراط في التفاعل الاجتماعي والأنشطة البدنية، وتطوير المهارات الأكاديمية الأساسية.

وتفيد الأسر بأن الإعاقات الحسية تقيد إلى حدٍ كبيرٍ المشاركة الكاملة في الأنشطة اليومية وتخلق عزلة اجتماعية لهم ولأطفالهم .وعلاوةً على ذلك، كانت المشاكل السلوكية والعاطفية مرتبطةً بالصعوبات الحسية والحركية، وكانت الأعراض الحسية مرتبطةً بشكلٍ كبيرٍ بالسلوكيات النمطية والمتكررة (ASD). وهناك عامل آخر يمكن أن يحد من المشاركة والمهارة في الأنشطة اليومية ألا وهو العجز الاجتماعي. يعد الخلل الاجتماعي هو السمة الرئيسية لتشخيص اضطرابات طيف التوحد، وقد تم التوصل إلى أن العجز في التنشئة الاجتماعية يشكل مصدراً رئيسياً للانخفاض في التفاعل الاجتماعي للأفراد مع اضطراب طيف التوحد. وقد حدد علماء الاجتماع المهارات الاجتماعية كسلوكيات محددة تؤدي إلى التفاعلات الاجتماعية السليمة (Khodabakhshi, Mokhtar,2014, p36) .

وعادةً ما تظهر خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة، مما يضعف بشدة المعالجة الحسية للشخص، والتواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي. يسبب التوحد اضطراب في المعالجة الحسية التي تؤثر على جميع مجالات الحياة مثل التطور، السلوك، التعلم، التواصل، الصداقات

واللعب. ويبرز هذا الهدف كيف يساعد العلاج المتكامل من خلال إثراء الوظائف الحسية في تحسين مهارات الرعاية الاجتماعية والرعاية الذاتية في الأطفال المصابين بالتوحد (٣-١٢ سنة من العمر). وأفادت النتائج أن العلاج بالإثراء الحسي لمدة ثلاث مرات أسبوعياً لمدة ثلاثة أشهر يساعد في تحسين بعض مفاهيم المهارات الاجتماعية والرعاية الذاتية (Megha, pooja, 2015, p7)

كما أوضحت دراسة المصطفى (٢٠١٦) بعنوان "فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتحسين الانتباه والإدراك لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد". وهدفت الدراسة إلى تنمية الانتباه والإدراك لدى أطفال التوحد من خلال برنامج تدخل مبكر قائم على نظرية التكامل الحسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦) أطفالاً توحد وتتراوح معامل ذكائهم ما بين (٥٩ – ٦٩)، وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات ، ونسبة اضطراب التوحد لديهم متوسطة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الانتباه لدى أطفال التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي، وعدم جود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الانتباه لدى أطفال التوحد والدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والتتبعي.

مما سبق يوضح أن مهارات الإدراك الحسي له دور هام يتمثل في تلبية الاحتياجات الحسية للأطفال التوحديين، مما يساعدهم على إثراء الإدراك الحسي، فالتنظيم بين الحواس يتطلب إدراكاً واضحا لأنواع المعلومات الحسية التي يتلقاها الطفل، وكذلك توافر عتبة حسية محددة تساعد على تسجيل المعلومة بشكل صحيح والاستجابة بردود أفعال مناسبة، كما تتطلب قدرة من الشخص على تحديد ما هي المعلومات الحسية المهمة، ومن ثم

تنظيم الإستجابة وتنفيذها، وهذه الخطوات المتكاملة والمتسلسلة لا تتوافر لدى الطفل التوحدي لأن يعمل تحت مستويات عالية جداً من الإثارة.

المحور الرابع: مهارات التفاعل الاجتماعي :

تعد مهارات التفاعل الاجتماعي من المهارات المهمة في حياة الطفل، فإنها تساعده على الاندماج مع الآخرين يتفاعل ويتعاون معهم، فيعكس المؤشرات الدالة على صحته النفسية، وأي خلل أو افتقار لمثل هذه المهارات قد يكون عائقاً كبيراً يحول بينه وبين إشباع حاجاته النفسية؛ لأن مهارات التفاعل الاجتماعي هي التي تهيء للطفل الاندماج والتفاعل بالصورة الإيجابية.

- **تعريف مهارات التفاعل الاجتماعي:**

تعريفات تناولتها على أنها خبرات أو أنماط سلوكية متعلمة ومنها ما يلي:

يعرفها عبد السلام (٢٠٠١ ، ص٥٣) على أنها "مجموعة من الأنماط السلوكية التي تصدر كإستجابات إيجابية تفاعلية تظهر من خلال أداء الأدوار المتعددة في البيئة الخارجية، وتتناسب مع طبيعة المواقف الاجتماعية التي يتم التعرض لها، وتتفق مع القيم، والمعايير الاجتماعية للمجتمع."

وتعرفها صوفي (٢٠٠٥، ص٩٤) على أنها "مجموعة من الخبرات والأعمال المتعلمة والتي تمارس بشكل منتظم بحيث تسهم في تعديل السلوك، وذلك بالتخلي عن الإستجابات السلبية غير المقبولة اجتماعياً، وممارسة الإستجابات الإيجابية المقبولة اجتماعياً كالتقليد، والتعاون والمشاركة."

ويرى (Spinser) هي "المكونات المعرفية للعناصر السلوكية اللازمة للحصول على نتائج إيجابية عند التفاعل الاجتماعي، مما يؤدي إلى إصدار الآخرين لأحكام إيجابية على هذا السلوك، لاستثارة ردود أفعال إيجابية من البيئة الاجتماعية المحيطة به (الحجار، ٢٠١٦، ص ١٦).

- **تعريفات تناولت مهارات التفاعل الاجتماعي على أنها قدرة ومنها:**

ويعرفها شوقي (٢٠٠٣، ص ٥٢) "بأنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره ، وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكهم حيالهم، وأن يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعد على تحقيق أهدافه."

وترى شاش (٢٠٠٢) أن مهارات التفاعل الاجتماعي ما هي إلا حركات متتابعة متتالية يتم اكتسابها عادةً عن طريق التدريب المستمر، وهي إذا ما اكتسبت، وتم تعلمها لتصبح عادةً متصلةً في سلوك الطفل، حيث يقوم بها دون سابق تفكير في خطواتها أو مراحلها (عبد اللطيف، ٢٠٠٨، ص١٨٥).

من خلال التعريفات السابقة لمهارات التفاعل الاجتماعي يتضح عدم اتفاق الباحثين على تعريف محدد لمفهوم مهارات التفاعل الاجتماعي، فقد عرفها بعض الباحثين على أنها القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والآخر حدد مفهوم مهارات التفاعل الاجتماعي بأنها حركات متتابعة متتالية يتم اكتسابها عادة ًعن طريق التدريب المستمر. وعلى أنها أيضاً مجموعة

من الخبرات والأعمال المتعلمة والتي تمارس بشكل منتظم بحيث تسهم في تعديل السلوك .

ويمكن للباحثة تعريف مهارات التفاعل الاجتماعي بأنها "الأنماط السلوكية التي تساعد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، واستقبال انفعالاتهم وتفسيرها وتنظيمها ."

- **مكونات مهارات التفاعل الاجتماعي:**

-نموذج موريسون:

الذي يرى أن مهارات التفاعل الاجتماعي تتضمن ثلاثة مكونات رئيسية وهي:(المكونات التعبيرية وهي:محتوى الحديث ،المهارات اللغوية ، المهارات الغير لفظية) و(العناصر الاستقبالية وهي: الانتباه، الفهم اللفظي وغير اللفظي لمحتوى الحديث، المعايير الثقافية أثناء الحديث مع الآخرين) و(الإتزان التفاعلي ويشمل: توقيت الاستجابة، نمط الحديث بالدور، التدعيم الاجتماعي)(Morreson, 1981, pp193 -194) .

-نموذج Riggio (1989) لمكونات مهارات التفاعل الاجتماعي:

هي مهارات اتصال اجتماعي وتنقسم إلى ثلاثة أقسام هي مهارات: (الإرسال ، الاستقبال ، التحكم والضبط والتنظيم) (السمادوني، ١٩٩٤، ص ٤٥٥).

-نموذج ميرل Merrel (1993) :

يشير هذا النموذج إلى أن مهارات التفاعل الاجتماعي تتضمن المكونات التالية:

- التفاعل الاجتماعي: ويشمل مهارة الطفل في التعبير عن نفسه والاتصال الشخصي مع الآخرين، ومهارته في تكوين صداقات دائمة.

- الاستقلال الاجتماعي: ويشمل مهارة الطفل في أداء الواجبات المختلفة الموكلة به، وقدرته على المحافظة على أغراضه الخاصة، وقدرته على الدفاع عن حقوقه.
- التعاون الاجتماعي: ويشمل مهارة الطفل في مساعدة زملائه في مواقف الحياة الاجتماعية مثل الاشتراك معهم في الأنشطة الجماعية المدرسية لإتمام عملٍ ما.
- الضبط الذاتي: ويشمل انصياع الطفل وامتثاله للتعليمات واتباع القواعد الاجتماعية في الأسرة والمدرسة على حدٍ سواء.
- المهارة بين الشخصية: وتتضمن قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين مثل المشاركة في الأنشطة والتقبل الاجتماعي من الأقران والإحساس بمشاعره .

- **نموذج كانونCannon:**

ويحدد مجموعة من الأبعاد الخاصة بمهارات التواصل الاجتماعي لدى طفل التوحد على النحو التالي: (الجوانب اللفظية ، الإشارات والإيماءات، الاستجابات التقليدية، وظيفة التواصل(الطلب)، الرفض، التعليق، الأسئلة، الانتباه المترابط، تواصل العين) (Cannon, 2006, p80).

ومما سبق سوف تتبنى الدراسة نموذج موريسون– نموذج ريجو – نموذج ميلر – نموذج كانون.

- **أهمية مهارات التفاعل الاجتماعي:**

حدد منصور(٢٠٠٩، ص ١٧٨) أهمية اكتسابها :

- تفيد في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم.

- تساعد اكتساب هذه المهارات على استمتاعهم بالأنشطة وتحقيق إشباع الحاجات النفسية.
- تساعد اكتسابها على تحقيق قدرٍ كبيرٍ من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بوقت الفراغ.
- إعطاء الثقة بالنفس، ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- تساعدهم على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية الجسمية.
- تكون مخرجًا لهم من جو الفشل الذي يحيط بهم في مجال التعليم.

- **التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي:**

يرى (سليمان، ٢٠٠٣) أن هناك عدداً من الأمور يجب أن تراعى عند تدريب وتعليم الأطفال التوحديين على المهارات الاجتماعية، وهي كما يلي:

أولاً:- تقسيم عملية التدريب إلى مراحل متعددة.

ثانياً:- لإنجاز برنامج تدريبي بناء الألفة والتواصل والثقة بين المعلم والطفل.

ثالثاً:- تنظيم البيئة التعليمية بشكلٍ جيدٍ، واستثمار عناصر البيئة الطبيعية المألوفة لديهم.

رابعاً:- علينا استخدام المحسوسات والمشاهدات في تعليم الطفل مثل الفيديو والرسومات.

خامساً:- فترات التدريب قصيرة؛ وذلك لأن الطفل غالباً ليس لدية فترة انتباه طويلة.

سادساً:- مشاركة الأسرة في عملية التدريب وخصوصاً الأم؛ لأنه يساعد في تقدم الطفل.

سابعاً:- لابد من مراعاة معايير المجتمع الذي نعيش فيه إلى جانب المستوى الإنمائي للطفل (غزال، ٢٠٠٧، ص ص ١٩- ٢٠).

- **النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:**

أولاً: النظرية السلوكية:

تنظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها. وهذه الوحدات هي الإستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط بين المثيرات واستجابتها هي علاقة موروثة أي سابقة على الخبرة والتعلم (منصور و آخرون، ١٩٨٩، ص ٢٤٥) .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل وهي قوي الكف وقوى الاستثارة التي تثير مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد. وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فإن أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم، وأن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

ثانياً: نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى باندورا أن كل من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر، ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كلٍ من البيئتين الداخلية والخارجية والعمليات المعرفية وهو ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل، والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة)، وإنما يمكن

تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئة، وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دوراً كبيراً، وافترض باندورا أن التعلم بالعبرة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب (عبد الله، ٢٠٠٠، ص ٢٦٠).

ثالثاً: النظرية المعرفية:

ويفترض أصحابها أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور مهارات التفاعل الاجتماعي (عبد الله، ٢٠٠٠، ص٢٥٩).

يؤكد إمري (1988) Emery أن لكل منا عدة افتراضات تنطوي على اعتقادات محبطة للذات مثل "ينبغي أن أكون محبوباً من الجميع" أو "يجب أن أكون الأفضل دائماً". وتظل هذه الاعتقادات مخفية حتى تحدث واقعة فشل أو نكسة معينة، وهنا تنشط هذه الاعتقادات بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الاتجاه السالب. ولا يقف الأمر عند هذا الحد وإنما تقوم هذه الأعراض بتغذية راجعة لهذه الاعتقادات السلبية مرةً أخرى الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من تحريف التفكير وقصور المهارات (سلامة ، ١٩٩٣، ص ١٣٣).

- **القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد فيما يلي:**

(١) مهارة التقليد:

بناءاً على أن الدراسة الحالية تحتاج إلى مهارة التقليد لأهميتها لطفل التوحد، ولم تتطرق إليها النماذج السابقة. يعد التقليد أحد المهارات التواصلية الاجتماعية المبكرة والتي لها تأثير ذي دلالة على الانتباه المشترك ووظائف اللغة والتبادلية الاجتماعية وسلوكيات اللعب، وتعتبر الطفولة المبكرة هي

فترة نمو التقليد والتي تتيح للطفل القدرة على تعلم سلوكيات جديدة من خلال الملاحظة، وتعتبر أداةً هامةً جداً في التعلم والتطور السريع لسلوكيات الطفل .

واقترح روجرز وبننجتون (1991) Rogers , Penningto أن التقليد ربما يكون الصعوبة الأساسية لدى الأطفال التوحديين مما يعوق نمو سلوكيات التواصل الاجتماعي أو يجعلها سلوكيات شاذة، فهو أساس للاضطرابات الاجتماعية والتواصلية والوجدانية وقصور اللعب الرمزي وقصور مفاهيم العقل (صالح، ٢٠١٣ ، ص ٥٣).

والتقليد من المهارات الهامة واللازمة في نمو الطفل وتعلمه، فبدون المحاكاة لن يتعلم الطفل التفاعل الاجتماعي مع المحيطين، ويستخدم الطفل التقليد في الحصول على المعلومات مع العالم المحيط به، فالتقليد هو إحدى الأشكال الرئيسية للاتصال الانساني، والطفل لا يتعلم التقليد ولكن التقليد يكون عنده لأنه غريزة فطرية، فيبدأ التقليد مبكراً مع عمر الطفل ليكون هو الوسيلة غير اللفظية في اكتساب الكثير من المعلومات البيئية المحيطة به لتساعده على تشكيل سلوكه (ديوب، ٢٠١٤، ص٨٩).

(٢) مهارة التواصل الاجتماعي:

فانخفاض مستوى مهارات التواصل الاجتماعي يجعل الفرد غير قادراً على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلباً على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل،

وصعوبة الإندماج مع جماعة الأقران (شوقي ، ٢٠٠٣ ، ص ص١٨-١٩).

وتشير الحلبي (٢٠٠٥) إلى أن القصور في مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال التوحد يمكن تحديده بثلاثة مجالات هي: (التجنب الاجتماعي، اللامبالاة الاجتماعية، الإرباك الاجتماعي).

وتعد مهارات التواصل الاجتماعي الأساس الذي يتكيء عليه الطفل من أجل الاندماج في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، إن أنماط السلوك الاجتماعي غير المناسب تظهر عادةً عند أطفال التوحّد بشكلٍ ملحوظٍ قبل سن الخامسة، إذ يصبحون أقل انخراطاً في الأنشطة المتكررة، ويظهرون عدم مبالاة بالآخرين، وإذا أظهروا رغبة في الانضمام للحياة الاجتماعية فإنهم يستخدمون طرقاً غير فعالةً وغير ملائمة للتواصل مع الآخرين Wing (1979). وبعد سن الخامسة تتمثل أهم المشكلات لدى الأطفال التوحّديين في عدم مشاركتهم اللعب الجماعي التعاوني مع الأطفال الآخرين، وفي الإخفاق في إقامة علاقات اجتماعية، وكذلك الإخفاق في فهم المشاعر العاطفية للآخرين واستجابتهم لها وإدراكها.(بن صديق، ٢٠٠٧، ص ١٣).

(٣) مهارة التعاون:

الطفل كائن اجتماعي يعتمد في نموه وبقائه على التفاعل مع الآخرين، وهو يعيش منذ الولادة في وسط اجتماعي ويستحيل عليه البقاء خارج الوسط، ويتطور سلوك الطفل ويرسخ نتيجة تأثير الآخر، كما أن التفاعل الاجتماعي- كالأكسجين- ضرورة أساسية للصغير، وضرورة بيولوجية تحدد حاجاته للتواصل الاجتماعي، ويتمكن الطفل تدريجيًا من امتلاك الوسائل الضرورية للحياة، ومن إدراك مفاهيم الخطأ والصواب، وتعلم طريقة

اللباس وطريقة الطعام والقواعد الصحيحة، وكل ما هو مفيد في تكيف الطفل مع محيطه ومع الوسط الثقافي الذي يترعرع فيه (القنطار، ٢٠٠٣، ص ١٧٩).

ويعاني الطفل التوحدي من قصورٍ في التعاون الاجتماعي إذا ما قورن بغيره من الأطفال الأسوياء والأطفال المتأخرين عقليًا من غير المصابين بالتوحد، ويكون لديه تعلقاً شديداً بالأشياء غير الحية، هذا بالإضافة إلى ضعف التواصل بالعين، وضعف القدرة على التقليد وضعف القدرة على مشاركة الآخرين في اللعب. (سكران، ٢٠١٤، ص ٤١٦).

فمهارة التعاون الاجتماعي يصعب اكتسابها بشكلٍ تلقائي وبسهولةٍ من قِبَل الأطفال التوحديين ، ومن هنا برزت أهمية هذه الدراسة والبرنامج المقترح، حيث أن كثيراً من الباحثين في مجال الإعاقة لدى الأطفال يرون أن المشكلة الجوهرية التي يعانيها هؤلاء الأطفال التوحديون هي الإعاقة في الجوانب الاجتماعية لاسيما في المهارات اللازمة للتفاعل الاجتماعي والتعاون الاجتماعي مع الزملاء والأصدقاء مثل سنبر وآخرون (٢٠٠٨) وليكارديلو وآخرون (٢٠٠٨) وليف وآخرون (٢٠٠٩). وقد أوضحت بعض الدراسات أن القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد يعد المحور هاماً الذي يجب التعامل معه عند هؤلاء الأطفال. ومن هذه الدراسات دراسة عبد الله (٢٠٠٢)، و زغلول(٢٠٠٩) ومن أهم المهارات التي أكدت عليها الدراسات وأوصت دراستها عند التعامل مع هؤلاء الأطفال التوحديين هي المشاركة الاجتماعية والتعاون الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي(سكران، ٢٠١٤ ، ص ٤١٦).

وللتعاون الاجتماعي أنماط متعددة : منها التعاون (التلقائي، التقليدي، الموجه، التعاقدي) (محمد، ١٩٩٥).

(٤) مهارة الاستقبال:

إن الأطفال الذين يعانون من ضعف في مهارات اللغة سوف يعانون من صعوبات في بناء علاقات إجتماعية جيدة مع الأقران، وأن التطور اللغوي يساعد أطفال ما قبل الدرسة على التواصل مع الآخرين ونقل احتياجاتهم إليهم، وأن التطور السليم للغة الاستقبال يؤدي إلى عدم الإحباط والسيطرة على البيئة وانخفاض المشاكل السلوكية والانتقال إلى المدرسة الابتدائية وإقامة علاقات مع الأقران، ويؤدي الانخفاض في القدرات اللفظية وانخفاض مهارة الاستقبال إلى مشاكل في تفاعلات مع الأقران بسبب انخفاض القدرات اللغوية التي تتمثل في (تعبيرات التواصل بشكلٍ فعالٍ مع الأقران(Barbara, 2012, p72).

وأوضحت دراسة عبد الله وآخرون (٢٠٠٨) أن التوحديين يعانون من عجز في مهارة الاستقبال والنمو اللغوي من مفردات لغوية وتراكيب، واستخدام صحيح للضمائر، واستخدام المفردات اللغوية المكتسبة في التواصل ذي المعنى.

وكذلك بحثت دراسة كوري Cory E,et al (2012) بعنوان " اللغة الاستقبالية والتعبيرية كمتنبيء للسلوكيات المتكررة والمقيدة عند الأطفال الصغار المصابين بالذاتوية"، ما إذا كانت مهارة اللغة والمهارات المعرفية غير اللفظية ارتبطت بالسلوكيات المقيدة والمتكررة (سكران، ٢٠١٤).

وأضافت الجبلي (٢٠٠٥، ص ص ١٢- ١٣) إلى أن أعراض التوحد تتمثل في الخلل في التفاعل الاجتماعي، ويتضمن ضعفًا كبيرًا في استخدام السلوك غير اللفظي ونقصًا في التواصل بالعينين والوجه وعدم التمايز أو كراهية العواطف، والافتقار إلى نمو وتطور علاقات الأصدقاء وضعف استجابته لهم واهتمامهم بهم .

مما سبق يتضح لنا تصور برنامج تدريبي قائم على الإثراء الحسي لتحسين الإدراك ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد.

الإجراءات المنهجية للدراسة :

-المنهج المستخدم:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وعدد كل منهما(٧) أطفالاً، وبطريقة إجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

- مجتمع الدراسة:

تكونت مجتمع الدراسة للعينة الأساسية من (٢٥) طفلاً وطفلةً من ذوي اضطراب التوحد في مؤسسة مصر للتوحد بالمعادي محافظة القاهرة، الذين تم تشخيصهم من قِبَل طبيب المخ والأعصاب وطبيب الأطفال والأخصائي النفسي، تم اختيار العينة الأساسية (١٤) طفلاً وطفلةً لتطبيق المنهج التجريبي والبرنامج التدريبي عليهم، والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين، بينما تكونت عينة تحديد الخصائص السيكومترية للدراسة من أطفال الجمعية المصرية للأوتيزم بالمعادي محافظة القاهرة، تم اختيار (٣٥) طفلاً وطفلةً منهم كعينة استطلاعية للتحقق من أدوات الدراسة.

- **حدود مكانية:** تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من أطفال التوحد المسجلين في مؤسسة مصر للتوحد بالمعادي بمحافظة القاهرة.

- **حدود زمانية:** استغرق تطبيق البرنامج (٣٣) جلسةً خلال ثلاثة شهور وقد تلقى الأطفال ثلاث جلسات أسبوعياً، وكانت مدة الجلسة ٤٥ دقيقةً، امتد مدة الدراسة الميدانية من : (٤/ ٢/ ٢٠١٨ إلى ١٢/ ٧/ ٢٠١٨).

- **عينة الدراسة:**

قامت الباحثة باختيار عينة من الأطفال الذين يعانون من التوحد، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤) طفلاً وطفلةً تتراوح أعمارهم بين(٤:٦) سنوات، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين عدد كل واحد منها(٧) أطفالاً. المجموعة الأولى هي: المجموعة التجريبية والتي تلقت تدخلاً علاجياً من خلال البرنامج التدريبي، والثانية هي: المجموعة الضابطة والتي لم تتلق أي تدخلاً علاجياً.

التكافؤ بين المجموعتين: لذلك حققت الباحثة التكافؤ بين أفراد العينة من حيث المتغيرات التالية (العمر الزمني، نسبة الذكاء، درجة التوحد، مهارات الإدراك الحسي، مهارات التفاعل الاجتماعي).

(١) مواصفات اختيار العينة:

- **نسبة الذكاء:** تتراوح ما بين (٧٥ – ٩٠) درجةً على مقياس جودارد للذكاء (إعداد/ جودارد).
- **العمر الزمني** : تتراوح ما بين (٤ – ٦) سنوات.
- أن تكون نسبة التوحد متوسطةً؛ وذلك حسب مقياس تقدير الطفولة (كارز).
- أن يعانون من قصور في مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي.
- أن تكون أفراد العينة من المنتظمين في الحضور إلى المركز ولا يغيبون لفتراتٍ طويلةٍ.
- الخلو من تعدد الإعاقات بمعنى ألا يصاحب الاضطراب أي إعاقة.
- تم اختيار عينة الدراسة ضمن الأطفال التوحديين المسجلين في مؤسسة مصر للتوحد بالمعادي بمحافظة القاهرة.

- وقد كان اختيار الباحثة لهذا المؤسسة لعدة أسباب منها:

١. توفر عينة الدراسة في المركز المذكور.
٢. سهولة التواصل مع الأهالي ضمن المركز.
٣. توفر الوسائل والأدوات والبيئة التقنية المناسبة لطبيعة الدراسة.
٤. توفر مساحات واسعة وقاعات خاصة تصلح لتطبيق البرنامج التدريبي.
٥. توفر معلمين وأخصائيين في المؤسسة ساعدوا الباحثة في عملها وتطبيقها للبرنامج.
٦. تقرير طبي معتمد بتشخيص حالة الطفل.

(٢) إجراءات فرز العينة:

تم اختيار عينة الدراسة من مؤسسة مصر للتوحد وفق المعايير المعتمدة في المركز DSM-IVو CAR2، وطبقت الباحثة على الأطفال مقياسي (مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي (إعداد/ الباحثة) على الأطفال ذوي اضطراب التوحد في المؤسسة، وكان الترشيح وفقاً لما أظهرته النتائج بأن الأطفال يعانون من اضطراب التوحد ولديهم قصور في مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي، وبلغ عددهم (٢٥) طفلاً وطفلةً، تم استبعاد (٥) أطفالاً وفقاً لنتائج اختبار كارز بأن التوحد شديد، وكذلك تم استبعاد (٣) أطفالاً لعدم موافقة الأهل على تطبيق البرنامج عليهم، وكذلك تم استبعاد (٣) أطفالاً لعدم توافر مظاهر اضطراب الإدراك الحسي لديه، وبالتالي تبقي (١٤) طفلاً وطفلةً تنطبق عليهم شروط تطبيق الدراسة.

(٣) عينة الخصائص السيكومترية:

تكونت عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (٣٥) طفلاً وطفلةً من الأطفال التوحديين الملتحقين بثلاثة مراكز هم: (مركز كيان للتوحد بالحدائق

القبة والجمعية المصرية للأوتيزم بالمعادي ومركز سيتي بكارتياس مصر بالظاهر في محافظة القاهرة، في المرحلة العمرية (٤- ٦) سنوات من الذكور والإناث، وقد راعت الباحثة أن تكون هذه العينة غير العينة الأصلية، للتأكد من مدى مناسبة المقياسين لما وضعتا له، واستبعاد البنود التي كانت مبهمةً لوضع المقياسين في صورته النهائية، وحساب صدق وثبات المقياسين، وبعد تطبيق المقياسين للمجموعة الاستطلاعية.

(٤) عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة في صورتها النهائية من(١٤) طفلاً وطفلةً من ذوي اضطراب التوحد من عمر (٤- ٦) سنوات، وقسموا إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تكونت من (٧) أطفالاً بمتوسط عمري قدره (٥,٤٢) سنة وانحراف معياري قدره (١,٠٠) درجةً، ومجموعة ضابطة تكونت من (٧) أطفالاً بمتوسط عمري قدره (٥,٧٢) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٥٨) درجةً. ونسب ذكاء ما بين (٧٢-٨٠) على مقياس جودارد، وللتأكد من تأكيد التكافؤ بين أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة في متغيرات السن والذكاء ومهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي، وقامت الباحثة بحساب قيمة (U) باستخدام اختبار "مان وتني" u-test لحساب دلالة الفروق بين درجات افراد المجموعة التجريبية والضابطة. والجدولين التاليين (١-٢) يوضحان ذلك.

جدول (١) يوضح التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة حسب المجموعتين الضابطة والتجريبية ن=٧

١.		المجموعة التجريبية ن=٧		المجموعة الضابطة ن=٧	
٢. المتغيرات العينة		عدد التكرار	النسبة	عدد التكرار	النسبة
٣. جنس أطفال العينة	ذكور	٤	%٥٧,٢	٤	%٥٧,٢
	إناث	٣	%٤٢,٨	٣	%٤٢,٨
٤. المجمـــوع	العينـــــة	٧	%١٠٠,٠	٧	%١٠٠,٠

تم توزيع العينة حسب الجدول (١) بناءً على متغيرات الدراسة حسب المجموعتين الضابطة والتجريبية.

جدول (٢) يوضح متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي ونتائج اختبار مان وتني لمقياس مهارات الإدراك الحسي ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي

	المتغيرات	المجموعة التجريبية (ن=٧)		المجموعة الضابطة (ن=٧)		قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
		مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب			
	السن	٢٣,٥٠	٤,٧٠	٣١,٥٠	٦,٣٠	٨,٥	٠,٨٣٨	غير دال
	الذكاء	٣٣,٥	٦,٧٠	٢١,٥٠	٤,٣٠	٦,٥	١,٢٦١	غير دال
	درجة التوحد	٢٩,٥	٥,٩٠	٢٥,٥٠	٥,١٠	١٠,٥	٠,٤٢٤	غير دال
١	الدرجة الكلية لمقياس الإدراك	٢٥,٨	٥,٦٥	٢٢,٦٠	٥,٦٠	٦,٩	١,٦٥١	غير دال
	الدرجة الكلية لمقياس التفاعل	٢٢،٦	٥,٥٧	٢٢,٤٠	٥,٤٠	٧,٣	١,٦٤١	غير دال

يتضح من الجدول السابق (٢) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات رتب أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في القياس القبلي للمتغيرات (السن والذكاء ودرجة التوحد ومهارات الإدراك الحسي والمهارات التفاعل الاجتماعي)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج.

رابعاً: أدوات الدراسة:

١-مقياس مهارات الإدراك الحسي لدى أطفال اضطراب التوحد (إعداد/ الباحثة) ملحق رقم (١) :

أ- الهدف العام من المقياس:

التعرف على مستوى اضطرابات في مهارات الإدراك الحسي للأطفال التوحديين، وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس .

ب- الأهداف الخاصة للمقياس:-

كشف قصور مهارات الإدراك الحسي بوجهٍ خاصٍ أمراً في غاية الأهمية، حيث يتمثل في التمييز (الحركي- البصري- اللمسي - السمعي- الشمي- التذوقي) التي يكشف عنها المقياس الحالي ويتضمنها إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعي.

ج- مصادر المقياس:

١-الإطلاع على التراث السيكولوجي والكتابات النظرية التي تناولت مهارات الإدراك الحسي عند الأطفال ذوي اضطراب التوحد بصفةٍ خاصةٍ.
٢- الإطلاع على المقاييس التي صيغت لملاحظة وقياس مهارات الإدراك الحسي مثل :

-مقياس الطيباني (٢٠١١) مقياس الإدراك الحسي للتوحديين .
The Miller Assessment for Preschoolers (Miller,1988) - include test for (stereognosis, tactile perception and vestibular function).
SIPT (Ayres,1989) publisher Westren Psychological - Service.
Autism Diagnostic Observation Schedule.(ADOS) - bLord.Rutter, Goo-do, Heemsbergen, Jardan, Mawhood and Schopler,1989.

د – وصف المقياس :

يشمل المقياس في صورته الأولية على (٧٠) مفردةً، تتكون من ستة أبعاد لمهارات الإدراك الحسي، ١- التمييز الحركي (١٢) بنداً، ٢- التمييز البصري (١٢) بنداً، ٣- التمييز السمعي (١٢) بنداً، ٤- التمييز اللمسي (١٢) بنداً، ٥- التمييز الشمي (١٠) بنداً، ٦- التمييز التذوقي (١٠) بنداً. ويوجد أمام كل مفردة ثلاثة اختيارات يُجاب عنها في صورة تدريج ثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً) وتأخذ الإجابة (٣-٢-١) درجةً على التوالي باستثناء العبارات السالبة والتي يكون تدرجها (١-٢-٣) وهي تلك التي تحمل الأرقام التالية: بُعد١(٤- ٩)، بُعد٢(٢-٣)، بُعد٣ (٣-٦)، بُعد٤(١-٨)، بُعد٥(١-٣)، بُعد٦(٦- ٨).

ويتكون المقياس من عبارات موجبة وعبارات سالبة، ويقوم الأخصائيون أو أحد القائمين للطفل بإختيار استجابة من ثلاثة بدائل هي : (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) لمفردات المقياس من خلال إعطاء وجهة نظرهم فيها، ووضع علامة (√) أمام الإستجابات واحدة فقط من بين الخانات.

هـ- طريقة تصحيح المقياس:

١-يتم جمع العلامات التي يضعها القائم بالتقدير أمام كل مفردة، مع مراعاة أن درجة كل مفردات تنحصر ما بين (٦٠-١٨٠) حيث يعطى كل طفل علامة أمام المفردة الدالة على الأداء .

٢-يتم حساب مجموع الدرجات الخاصة بكل بُعد بالنسبة لجميع المفردات، ومن ثم حساب المجموع الكلي للدرجات لكل طفل عن طريق جمع الدرجات الخاصة بكل بُعد.

٣-تعتبر الدرجة الأعلى دلالة على قصور في المهارات الادراك الحسي، بينما تعتبر الدرجة المنخفضة عن تحسين مهارات الإدراك الحسي، ويعد الطفل بحاجة إلى برامج علاجية إذا ارتفعت درجته عن نصف الدرجة الكلية وهي (٩٠) درجةً .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً : صدق المقياس:

تم التحقق من صحة المقياس بالاستطلاع على آراء الخبراء حيث أنه بعد إعداد المقياس بصورته الأولية تم عرض على مجموعة من الخبراء، وراعت الباحثة المواصفات التالية في السادة الأساتذة: (أن يكون من أعضاء هيئة التدريس، وألا تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات في مجال التدريس)، وتكونت عينة المحكمين من (١٢) من الخبراء والعاملين في مجال التربية الخاصة؛ وذلك لإبداء آرائهم في المقياس من حيث: مدى (مناسبة الفقرات – سلامة الصياغة اللغوية- إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المفردات – انتماء الفقرات للبُعد). ولقد تحددت نسبة قبول المفردة ما بين (٨٨ و ١٠٠%) واستبعد منها (١٠) مفردات، وهي كالتالي حذف المفردة (٦-٩) من التمييز الحركي، وحذف المفردة (٨-٩) من التمييز

البصري، وحذف المفردة (٥- ١٠) من التمييز السمعي، وحذف المفردة (١-٧) من التمييز اللمسي، وحذف المفردة(٣) من التمييز الشمي، وحذف المفردة(٢) من التمييز التذوقي. ولذلك لسببين الأول: لم تحظ هذه المفردات على نسبة القبول المحددة، والثاني: لبعض التحفظات الأخلاقية التي أبداها المحكمون وأيضاً تعديل (٦) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح في ملحق(١). وبالتالي استقر على تضمين المقياس (٦٠) مفردةً، وتتراوح درجات المقياس ككل من (٦٠- ١٨٠) لكل بُعد درجة خاصة به تتراوح من (١٠-٣٠) بعد تعديل المقياس بناءً على ملاحظات المحكمين، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس من خلال نسب الاتفاق المرتفعة بين المحكمين في تقدير مدى مناسبة الأبعاد وعباراته التي تقيسها، وتم استخدام معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين حيث تّم الإبقاء على الأبعاد كلها والتي اتفق عليها ما يزيد عن (٩٠%) من المحكمين، وتم تعديل ست مفردات، حيث يشير بنيامين بلوم (١٩٨٣، ص١٢٦): إلى أنه يمكن الاعتماد على موافقة آراء المحكمين بنسبة (٨٨%) في مثل هذا النوع من الصدق". وبذلك أصبح عدد أبعاد المقياس(٦) بصورته النهائية يتكون كل بُعد من (١٠) مفردةً. تم توضيح النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات مقياس الإدراك الحسي في ملحق (١).

٢-صدق المحك :

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس مهارات الإدراك الحسي لدى الأطفال التوحديين ومقياس الطيباني (٢٠١١) مقياس الإدراك الحسي للتوحديين كمحك خارجي ٨٨% ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها عند استخدامه مع الأطفال التوحديين. والتي تشير النتائج إلى تمتعه بدرجة

عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس الحرية الشخصية الحالي ودرجات المحك، وبلغ معامل الارتباط بعد التصحيح ٠،٨٨ وهو دال إحصائياًعند مستوى ١% مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس:

١-الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ:

تستخدم معادلة ألفا لكرونباخ وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريتشاردسون، 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 أُعيد تطبيقها مرة أخرى بعد مرور (١٥) يومًا على نفس المجموعة ، إذ بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠,٨٨٥) 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 بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات . كما قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس في حال حذف كل مفردة، ويوضح جدول (٤) معامل ثبات كل مفردة من مفردات المقياس إذا تم حذف المفردة لطريقة ألفا كرونباخ لمفردات المقياس ككل. والجدول يوضح حساب قيمة الثبات باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ وهي كما في الجدول أدناه وهو: دال عند مستوى دالة عند ٠,٠١ .

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس الإدراك الحسي للأطفال اضطراب التوحد

حركي		بصري		سمعي		لمسي		شمي		تذوقي	
ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات
١	٠,٦٩٩	١	٠,٧٧٦	١	٠,٧٣٦	١	٠,٧٧٢	١	٠,٦٩٢	١	٠,٧٦٣
٢	٠,٦٧٦	٢	٠,٧٧٦	٢	٠,٧٢٨	٢	٠,٧٠٠	٢	٠,٧٠٥	٢	٠,٧٨٩
٣	٠,٦٧٧	٣	٠,٧٧٩	٣	٠,٧٢٩	٣	٠,٦٧٣	٣	٠,٦٨٨	٣	٠,٧٨٤
٤	٠,٦٦٧	٤	٠,٧٩٦	٤	٠,٧٤٩	٤	٠,٦٩٠	٤	٠,٧٠٢	٤	٠,٧٨٤
٥	٠,٦٦٥	٥	٠,٧٧٧	٥	٠,٧٤٥	٥	٠,٧٠٠	٥	٠,٧٠٣	٥	٠,٧٦٧
٦	٠,٦٨١	٦	٠,٧٨٥	٦	٠,٧٣١	٦	٠,٦٩٩	٦	٠,٦٨٢	٦	٠,٧١٠
٧	٠,٦٨٠	٧	٠,٧٦٧	٧	٠,٧٤٤	٧	٠,٦٩٩	٧	٠,٧٠٧	٧	٠,٧٣١
٨	٠,٦٧٢	٨	٠,٧٨٢	٨	٠,٧٥١	٨	٠,٧٢٣	٨	٠,٧٠٤	٨	٠,٧٨٤
٩	٠,٦٧٣	٩	٠,٧٧١	٩	٠,٧٣٨	٩	٠,٧٢٠	٩	٠,٧٠٧	٩	٠,٧٩٦
١٠	٠,٦٧٦	١٠	٠,٧٧٤	١٠	٠,٧٣٧	١٠	٠,٦٩٦	١٠	٠,٧١٨	١٠	٠,٧٥٥

جدول (٥) معاملات ثبات بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك الحسي

مهارات الإدراك الحسي	معامل الثبات
الحركية	٠,٧٤٥
البصرية	٠,٧٨٧
السمعية	٠,٧٥٢
المسية	٠,٧٢٥
الشمية	٠,٧٣٣
التذوقية	٠,٧٤٢

ثالثاً: الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس :

أجري التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرةٍ من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي

إليه الفقرة، والجدول يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرةٍ من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها. تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات وأبعاد المقياس من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مفردات المقياس ومجموع درجاتهم على البُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٦) نتائج الاتساق الداخلي على النحو التالي:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البُعد الذي ينتمي إليه لمقياس الإدراك الحسي لدى أطفال اضطراب التوحد (N=35)

حركي		بصري		سمعي		لمسي		شمي		تذوقي	
ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات	ر/م	الثبات
١	٠,٧٠٢	١	٠,٧٤٢	١	٠,٦١٩	١	٠,٧٥٢	١	٠,٦٢٨	١	٠,٧١٢
٢	٠,٦٠٢	٢	٠,٧٥٣	٢	٠,٥٦٧	٢	٠,٦٠٠	٢	٠,٥٥٦	٢	٠,٦٥٤
٣	٠,٦١٠	٣	٠,٦٣٧	٣	٠,٦٨٧	٣	٠,٦٠٨	٣	٠,٥٠٧	٣	٠,٥١٩
٤	٠,٧٢٩	٤	٠,٦٠١	٤	٠,٥٧٨	٤	٠,٧٩٩	٤	٠,٥٣٣	٤	٠,٥٣١
٥	٠,٦٩١	٥	٠,٧٣٢	٥	٠,٤٨٤	٥	٠,٧٠٠	٥	٠,٦٢٩	٥	٠,٧٢٥
٦	٠,٦٩٤	٦	٠,٦٥٧	٦	٠,٥٣٢	٦	٠,٦٢٠	٦	٠,٦٠٤	٦	٠,٧٠٦
٧	٠,٧٠٧	٧	٠,٦٥٣	٧	٠,٦٠٧	٧	٠,٧٤٢	٧	٠,٦٥٥	٧	٠,٧٣٢
٨	٠,٦٠٤	٨	٠,٤٧٩	٨	٠,٧٠٠	٨	٠,٦٢٥	٨	٠,٦١٨	٨	٠,٥٣٩
٩	٠,٤٤٠	٩	٠,٥١١	٩	٠,٥٨٧	٩	٠,٧٨١	٩	٠,٦٣٤	٩	٠,٥٤٢
١٠	٠,٧٣٢	١٠	٠,٥٤٧	١٠	٠,٥٥٨	١٠	٠,٦٥٧	١٠	٠,٥٤٦	١٠	٠,٦٧٥

** دالة عند ٠,٠١

جدول(٦) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مفردات كل بُعد من الأبعاد الستة، والدرجة الكلية للبُعد، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لكل بُعد. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع

درجات كل بُعد من الأبعاد الستة، ويوضح جدول(٧) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الإدراك الحسي

مهارات الإدراك	معامل الارتباط
الحركية	٠,٨٤٩**
البصرية	٠,٧٢٨**
السمعية	٠,٨٩١**
المسية	٠,٩٤٠**
الشمية	٠,٧٢٢**
التذوقية	٠,٨٤١**

** دالة عند ٠,٠١

ومن الجدول (٧) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً على تشبع المقياس بالسمة المراد قياسها وهي(مهارات الإدراك الحسي).

٢- مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي لدي أطفال اضطراب التوحد (إعداد/ الباحثة) ملحق(٢) :

أ- الهدف العام من المقياس:

التعرف على مستوى العلاقات والتفاعلات الاجتماعية للأطفال التوحديين وذلك كما تعكسه درجاتهم على المقياس.

ب-الأهداف الخاصة للمقياس:-

كشف قصور مهارات التفاعل الاجتماعي بوجه خاص في (التواصل- الاستقبال- التقليد- التعاون) الاجتماعي التي يكشف عنها المقياس الحالي.

ج- مصادر المقياس:

تم إعداد المقياس واشتقاق أبعاده والتحقق من صدقه وثباته، وذلك من خلال المصادر التالية:

١-الإطلاع على التراث السيكولوجي والكتابات النظرية التي تناولت المهارات الاجتماعية عند الأطفال وذوي اضطراب التوحد.

٢-الإطلاع على المقاييس والقوائم التي صيغت لملاحظة وقياس المهارات الاجتماعية مثل :

-قائمة تقدير المهارات الاجتماعية (غزال، ٢٠٠٧).

-مقياس تقدير التوحد الطفولي The childhood Autism Rating Scale (CARS) .

-جداول الملاحظات التشخيصية للتوحد Autism Diagnostic Observation Schedule.(ADOS) by Lord. Rutter, Goo-do, Heemsbergen, Jardan, Mawhood and Schopler,1989.

-قائمة أوصاف التوحد Autism Descriptors Checklist (ADC) by Fridman, Wolf and Cohen,1983.

-مقياس جيليام للتوحد Gilliam Autism Rating Scales, 2013 (GARS) .

د- وصف المقياس :

يشمل المقياس في صورته الأولية على (٧٠) مفردةً، تتكون من مهارات التواصل الاجتماعي (١٨) بنداً، ومهارات الاستقبال (١٧) بنداً، ومهارات التقليد (١٨) بنداً، ومهارات التعاون(١٧) بنداً.

ويوجد أمام كل مفردة ثلاثة اختيارات يُجاب عنها في صورة تدريج ثلاثي (دائماً، أحيانًا، نادراً) وتأخذ الإجابة (٣-٢-١) درجة على التوالي باستثناء

العبارات السالبة والتي يكون تدرجها (١-٢-٣)، وهي تلك التي تحمل الأرقام التالية (٦-١٤-٢١-٢٦-٢٩-٣٩).

وبعد عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وتكونت عينة المحكمين من (١٢) من الخبراء والعاملين في مجال التربية الخاصة، ولقد تحددت نسبة قبول المفردة ما بين (٨٨ و ١٠٠%) واستبعد منها (١٠) مفردات، وهي كالتالي حذف المفردة (٨-١٤-١٦) من مهارات التواصل، حذف المفردة (٨-١١) من مهارات الاستقبال، حذف المفردة(١-١٥-١٨) من مهارات التقليد، حذف المفردة (٦-١٦) من مهارات التعاون. لسببين الأول: لم تحظ هذه المفردات على نسبة القبول المحددة، والثاني: لبعض التحفظات الأخلاقية التي أبداها المحكمون وأيضاً تعديل (٩) مفردات من بنود المقياس كما هو موضح في الجدول رقم (٨). وبالتالي استقر المقياس على (٦٠) مفردةً، وتتراوح درجات المقياس ككل من (٦٠- ١٨٠) لكل بُعد درجة خاصة به تتراوح من (١٥-٤٥). ويتكون المقياس من عبارات موجبة وعبارات سالبة، ويقوم الأخصائيون أو أحد القائمين للطفل بإختيار استجابة من ثلاث بدائل هي : (دائمًا- أحيانًا- نادرًا) لمفردات المقياس من خلال إعطاء وجهة نظرهم فيها، ووضع علامة (√) أمام الاستجابات واحدة فقط من بين الخانات.

هـ- طريقة تصحيح المقياس:

١-يتم جمع العلامات التي يضعها القائم بالتقدير أمام كل مفردة، مع مراعاة أن درجة كل الأبعاد مابين (٦٠-١٨٠)، ثم يتم حساب مجموع الدرجات الخاصة بكل بُعد، ثم حساب المجموع الكلي للدرجات لكل طفل عن طريق جمع الدرجات الخاصة بكل بُعد.

٢-تعتبر الدرجة المنخفضة دلالة على قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي، بينما تعتبر الدرجة المرتفعة عن تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً : صدق المقياس:

تم التحقق من صحة المقياس بالاستطلاع على آراء الخبراء، تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين، وراعت الباحثة المواصفات التالية في السادة الأساتذة: أن يكون من أعضاء هيئة التدريس وألا تقل خبرتهم عن (١٠) سنوات في مجال التدريس) وتكونت عينة المحكمين من (١٢) محكماً من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وذلك لإبداء آرائهم في: (مدى مناسبة الفقرات، مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس ، إضافة او حذف أو تعديل فقرات يرونها مناسبة، مدى انتماء كل فقرة من الفقرات للبُعد).

- وتم تعديل المقياس بناءً على ملاحظات المحكمين، وتم توضيح ذلك في جدول بملحق (٢) نسبة اتفاق المحكمين على مفردات المقياس وتراوحت ما بين (٨٨ – ١٠٠ %)، وهي نسب مقبولة تدل على صلاحية المقياس بعد أن تم تعديل بعض العبارات، وبذلك تتوافر دلالة الصدق الظاهري للمقياس، والجدول التالي يوضح مدى اتفاق واختلاف السادة أعضاء هيئة التدريس على مفردات المقياس، وتم استخدام معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين حيث تّم الإبقاء على الأبعاد كلها وهي (٤) والتي اتفق عليها ما يزيد عن (٩٠%) من المحكمين، حيث يشير بنيامين بلوم (١٩٨٣، ص ١٢٦) " إلى أنه يمكن الاعتماد على موافقة آراء المحكمين بنسبة (٨٨%)

في مثل هذا النوع من الصدق". ولتوضيح أبعاد المقياس والعبارات الدالة عليه، والعبارات التي تم تعديلها في ملحق (٢) .

٢-صدق المحك :

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين ومقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل وذوي الاحتياجات الخاصة، عبد الله (٢٠٠٩) كمحك خارجي ٨٨% ،وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بمعدلات صدق وثبات مناسبة يمكن الاعتماد بها عند استخدامه مع الأطفال التوحديين.

وتشير النتائج إلى تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات، وعليه تم حساب صدق المحك لدرجات مقياس الحرية الشخصية الحالي ودرجات المحك، وبلغ معامل الارتباط بعد التصحيح ٠،٨٨ وهو دال إحصائياً عند مستوى ١% ، مما يعطي مؤشرات قوية لصدق المحك بما يؤكد تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس :

١-الثبات باستخدام معامل ألفا لكرونباخ:

تستخدم معادلة ألفا لكرونباخ وهي طريقة معدلة من معادلة كودر وريتشاردسون تستخدم عندما تكون البيانات أكبر من١ ومتدرجة١، 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 أُعيد تطبيقها مرة أخرى بعد مرور (١٥) يوماً على نفس

المجموعة، إذ بلغت قيمة معامل ألفا لكرونباخ (٠,٨٨٥) وهي قيمة عالية جدًا تبين ثبات عبارات الأداة وصلاحيتها لتحليل وتفسير نتائج الدراسة، وهو يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات. كما قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس في حال حذف كل مفردة ويوضح جدول (٨) 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 أدناه: ٠,٧٠٠ .

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي

التواصل الاجتماعي		الاستقبال		التقليد		التعاون	
المفردة	م/الثبات	المفردة	م/الثبات	المفردة	م/الثبات	المفردة	م/الثبات
١	٠,٧٣٦	١٦	٠,٧٨٢	٣١	٠,٦٧٢	٤٦	٠,٧٧٢
٢	٠,٧٢٨	١٧	٠,٧٧١	٣٢	٠,٦٧٣	٤٧	٠,٧٠٠
٣	٠,٧٢٩	١٨	٠,٧٧٤	٣٣	٠,٦٧٦	٤٨	٠,٦٧٣
٤	٠,٧٤٩	١٩	٠,٧٦٣	٣٤	٠,٦٩٢	٤٩	٠,٦٩٠
٥	٠,٧٤٥	٢٠	٠,٧٨٩	٣٥	٠,٧٠٥	٥٠	٠,٦٩٨
٦	٠,٧٣١	٢١	٠,٧٩٤	٣٦	٠,٦٨٨	٥١	٠,٦٩٩
٧	٠,٧٣٦	٢٢	٠,٧٧٤	٣٧	٠,٧٠٢	٥٢	٠,٧٢٣
٨	٠,٧٧٦	٢٣	٠,٦٩٩	٣٨	٠,٧٥١	٥٣	٠,٦٩٩
٩	٠,٧٧٦	٢٤	٠,٦٧٦	٣٩	٠,٧٣٨	٥٤	٠,٧٢٠
١٠	٠,٧٧٩	٢٥	٠,٦٧٧	٤٠	٠,٧٣٧	٥٥	٠,٦٩٦
١١	٠,٧٩٦	٢٦	٠,٦٦٧	٤١	٠,٧٣٩	٥٦	٠,٧١٠
١٢	٠,٧٧٧	٢٧	٠,٦٦٥	٤٢	٠,٧٣٤	٥٧	٠,٧٠٧
١٣	٠,٧٨٥	٢٨	٠,٦٨١	٤٣	٠,٧٥١	٥٨	٠,٧٠٤
١٤	٠,٧٦٧	٢٩	٠,٦٨٠	٤٤	٠,٧٤٤	٥٩	٠,٧٠٧
١٥	٠,٧٠٣	٣٠	٠,٧٦٧	٤٥	٠,٧٣٠	٦٠	٠,٧١٨

جدول (٩) معاملات ثبات بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي

المهارات	معامل الثبات
التواصل الاجتماعي	٠,٧٠٥
الاستقبال	٠,٧٩٧
التقليد	٠,٧٥٢
التعاون	٠,٧٢٥

ثالثاً: الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس :

أُجري التحقق من ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي إصدار ٢٣ ، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها، ويوضح جدول (١٠) نتائج الاتساق الداخلي على النحو التالي:

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ومجموع درجات البُعد لمقياس (N=35)

التواصل الاجتماعي		الاستقبال		التقليد		التعاون	
المفردة	م/ الارتباط	المفردة	م/الارتباط	المفردة	م/الارتباط	المفردة	م/الارتباط
١	**٠,٦٥٧	١٦	**٠,٧٠٠	٣١	**٠,٥١٩	٤٦	**٠،٦٥٨
٢	**٠,٦٥٣	١٧	**٠,٥٨٧	٣٢	**٠,٥٣١	٤٧	**٠،٦٧٥
٣	**٠,٤٧٩	١٨	**٠,٥٥٨	٣٣	**٠,٧٢٥	٤٨	**٠،٦٠٠
٤	**٠,٥١١	١٩	**٠,٤٤٠	٣٤	**٠,٧٠٦	٤٩	**٠,٧٥٢
٥	**٠,٥٤٧	٢٠	**٠,٧٣٢	٣٥	**٠,٧٣٢	٥٠	**٠،٦٠٠
٦	**٠,٧١٢	٢١	**٠,٦٣٣	٣٦	**٠,٧٤٢	٥١	**٠،٦٠٨
٧	**٠,٦٥٤	٢٢	**٠,٦١٩	٣٧	**٠,٧٥٣	٥٢	**٠،٦٨١
٨	**٠,٦٢٨	٢٣	**٠,٥٦٧	٣٨	**٠,٦٣٧	٥٣	**٠،٧٩٩

التواصل الاجتماعي		الاستقبال		التقليد		التعاون	
٩	**٠,٥٥٦	٢٤	**٠,٦٨٧	٣٩	**٠,٦٠١	٥٤	**٠،٦٢٠
١٠	**٠,٥٠٧	٢٥	**٠,٥٧٨	٤٠	**٠,٧٠٢	٥٥	**٠،٦٤٤
١١	**٠,٥٣٣	٢٦	**٠,٤٨٤	٤١	**٠,٦٠٢	٥٦	**٠،٥٨٨
١٢	**٠,٦٢٩	٢٧	**٠,٥٣٢	٤٢	**٠,٦١٠	٥٧	**٠،٧٦٥
١٣	**٠,٦٠٤	٢٨	**٠,٦٢٥	٤٣	**٠,٧٢٩	٥٨	**٠,٦٠٢
١٤	**٠,٦٥٥	٢٩	**٠,٧٨١	٤٤	**٠,٦٩١	٥٩	**٠,٦٣٩
١٥	**٠,٦١٨	٣٠	**٠,٦٥٧	٤٥	**٠,٦٩٤	٦٠	**٠,٦٥١

** دالة عند ٠,٠١

ومن جدول(١٠) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مفردات كل بُعد من الأبعاد الأربعة، والدرجة الكلية للبُعد، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعد مؤشراً على الاتساق الداخلي لكل بُعد. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بُعد من الأبعاد الأربعة، ويوضح جدول(١١) نتائج معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس

المهارات	معامل الارتباط
التواصل الاجتماعي	**٠,٨٤٩
الاستقبال	،**٠,٧٢٨
التقليد	**٠,٨٩١
التعاون	**٠,٩٤٠

** دالة عند ٠,٠١

ومن الجدول(١١) نجد أن هناك علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يعد مؤشراً على تشبع المقياس بالسمة المراد قياسها وهي(المهارات الاجتماعية).

٣-اختبار جوادارد (إعداد/ جوادارد) ملحق رقم (٣):

أ- الهدف منه:

تقييم الذكاء الأدائي، غير اللفظي وهو ملائم للأعمار من سن (٥,٣: ٨) سنوات.

ب-وصف الاختبار:

يتكون من لوحة خشبية مساحتها (١٢×١) وعشرة قطع خشبية تتطابق أشكالها مع شكل الفتحات المحفورة في اللوحة. ويعد هذا المقياس من مقاييس الذكاء الأدائية أي غير اللفظية، وقد لجأت إليه الباحثة نظراً لأن أداء الأطفال التوحديين على المقاييس الأدائية يعد أفضل من أدائهم على المقاييس اللفظية، ويتكون المقياس من لوحة خشبية بها عشرة فراغات لكل منها قطعة خشبية تناسبه، ويقوم الفاحص بإخراج هذه القطع الخشبية من مكانها ويطلب من المفحوصين أن يضعوها في مكانها بأسرع ما يمكن، ويسمح للمفحوص أن يقوم بثلاث محاولات ثم يحسب متوسط الوقت الذي يستغرقه المفحوص في هذه المحاولات ليمثل درجته على المقياس التي يتم في ضوئها تحديد نسبة ذكائه وذلك بالرجوع إلى دليل الاختبار (عبد اللاه، ٢٠٠٩، ص ١٨).

٤-مقياس تقدير التوحد الطفولي: إعداد(إريك سكوبلر) تعريب وتقنين هدى أمين عبد العزيز (٢٠٠٤)، ملحق رقم (٤):

١- الهدف من المقياس:

يستهدف هذا المقياس تقدير التوحد الطفولي في ضوء خمس عشرة مهارة، وتعتبر جوانب أساسية تميز هذا الاضطراب والدرجات المحددة لكل منها.

٥-البرنامج الإثرائي المتكامل ملحق رقم (٥):

يوضح محمد وآخرون (٢٠٠٨) أن البرنامج الإثرائي المتكامل علي أنه "عملية مخططة تهدف إلى إكساب الأطفال التوحديين بعض مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي اللازمة للتواصل، وتدريبهم عليها بهدف تحقيق قدر معقول من الاتصال بالآخرين، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم، وذلك عن تنمية قدرات واستعدادات هؤلاء الأطفال إلى أقصى حد ممكن". (الغصاونة، ٢٠٠٩، ص ٢٥٧).

وقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة غزال (٢٠٠٧)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠٠٩) ودراسةعبد ميهوب (٢٠١٢) إلى أن الأطفال التوحديين أقل قدرةً في مهارات التفاعل الاجتماعي اللازمة للتواصل مع المجتمع الذي يحيط بهم، كما أنهم يواجهون ضعفاً أو قصوراً في الإدراك كاستجابة أثناء التواصل مع الآخرين مما يترتب على ذلك صعوبة في الفهم والتفاعل الاجتماعي.

تم توضيح النسبة المئوية لآراء المحكمين في عناصر البرنامج التدريبي للأطفال التوحديين (ن=١٢) في ملحق (٥).

مصادر البرنامج:

اعتمدت الباحثة في بناء محتوى البرنامج على مصادر عديدة هي:

١-بعض البرامج المستخدمة في الدراسات السابقة التي تناولت برامج التكامل الحسي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال التوحديين مثل دراسة يسن (٢٠٠٧)، دراسة أحمد، وآخرون (٢٠١٧)، دراسة Megha ، Pooja (2015)، ودراسة Parham (2015) .

٢-من خلال الإطار النظري للدراسة.

أهمية البرنامج:

في اهتمامه بعينة من الأطفال التوحديين والذين يعانون من قصور في الإدراك ومهارات التفاعل الاجتماعي مع من يحيطون به في تنمية مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي (مهارة التواصل الاجتماعي- مهارة الاستقبال- مهارة التعاون- مهارة التقليد) لدى أطفال التوحد.

الأهداف العامة من البرنامج:

يقوم البرنامج الإثرائي المتكامل على الإثراء الحسي، ويهدف البرنامج التدريبي إلى تحسين مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد عن طريق برنامج في خفض اضطراب الإدراك الحسي ذي الاختلال الوظيفي للأنظمة الحسية الثلاثة (اللمسي- الدهليزي- ذاتي التحفيز) ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين.

الأهداف الفرعية :

١-خفض مظاهر اضطراب الإدراك الحسي ذي الاختلال الوظيفي في النظام اللمسي والمتمثلة في الدفاع اللمسي وتشمل ما يلي: (عدم التفاعل

مع الألعاب اللمسية مثل (المعجون- الصلصال- الألوان، عدم الانتباه لمن يلعب معه ، صعوبة التحكم بالأشياء مثل (الكرات- القلم) ، عدم تحمل المعانقات والقبلات من الآخرين ، لا يتفاعل مع من يسلم عليه ويقبله ، الغضب عند تواجده مع الآخرين في مكان صغير جداً، عدم التفاعل مع الآخرين أثناء الألعاب اللمسية).

٢-خفض مظاهر اضطراب الإدراك الحسي ذي الاختلال الوظيفي في النظام الدهليزي وتشمل ما يلي: (اللعب الخطير والقفز من فوق الأثاث العالي، الاهتزاز والتعلق والدوران السريع، والتصفيق ، التململ عند إجباره على الجلوس بهدوء، الغضب من الجلوس في حضن أي شخص).

٣-خفض مظاهر اضطراب الإدراك الحسي ذي الاختلال الوظيفي في النظام ذاتي التحفيز وتشمل ما يلي: (العدوانية أثناء اللعب، الخوف من الارتفاعات أو النشاطات الحركية السريعة، التعلق بالألعاب التي تتطلب الكثير من الجلوس مثل (المكعبات- الألوان)، الغضب من النشاطات الحركية، عدم إدراك المخاطر خلال اللعب والتحرك، حشر نفسه في أماكن ضيقة جداً).

الأهداف الإجرائية للبرنامج :

في نهاية البرنامج ينبغي أن يكون الطفل قادراً على:

١- الانتباه للأصوات التي تحدث فجأة في محيطه.
٢- يعبر عن جوعه بإيماء مناسب.
٣- ينظر إلى من ينادي عليه ويذهب إليه.
٤- يستجيب عند سماع اسمه.
٥- يمد يده بالسلام عند الاستقبال أو الوداع.

٦- يطابق بين الصوت والصورة المطلوبة منه.
٧- يستمتع بالألعاب الجماعية مثل شد الحبل.
٨- يستطيع الطفل تقليد شرب الماء من الكوب .
٩- يحاكي الطفل فتح وغلق صنبور المياه.
١١-يستطيع قول جملة من ثلاث كلمات يستطيع قول جملة من ثلاث كلمات.
١١- يشير إلى شخصية في القصة عندما يطلب منه ذلك.
١٢- يبحث عن الأشخاص الذين يحبهم إذا ابتعدوا عنه.
١٣- يستخدم الطفل إحدى وسائل البدء الاجتماعي.
١٤- يقوم بالابتسامة في المواقف المناسبة.
١٥- يقوم الطفل بتقليد التصفيق باليد.
١٦-ينتظر دوره في اللعب مع زملائه .
١٧- يلقي التحية على زملائه .
١٨-يستأذن قبل أن يدخل على والديه.

الأسس التي يستند عليها البرنامج :

الأسس العامة:

أن تركز أهداف البرامج على تنمية مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين عن طريق تنمية الإدراك الحسي والمهارات التي يجب أن يكتسبها الأطفال، لكي يتغلبوا على القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي.

الأسس التربوية:

يستند البرنامج التدريبي على النظرية السلوكية، وأن الفرد يتعلم السلوك السوي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية والتعلم، ويمكن الاستفادة عن

طريق تعزيز السلوك السوي المتوافق عليه والتخلص من السلوك غير السوي من خلال تدريب الأطفال على مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي اللازمة للتواصل مع الآخرين مثل (التواصل الاجتماعي- الاستقبال- التقليد – التعاون).

الأسس النفسية:

إتاحة الفرصة الكافية لجميع الأطفال للمشاركة كل حسب قدراته وإمكانياته، الحرص على اشتراك الأطفال في الأنشطة الجماعية ، أن يراعي التدرج والانتقال من السهل إلى الصعب، مناسبة البرنامج لقدرات الأطفال التوحديين الجسمية والعقلية، توفير الوقت الكافي والمناسب للأطفال، التنوع في تقديم أنشطة البرنامج، استخدام المعززات، مراعاة الفروق الفردية.

الأسس الفلسفية:

يقوم البرنامج على بعض الأسس الفلسفية في تربية الأطفال مثل نظرية بياجيه، ونظرية إريكسون، ونظرية باندورا.

مدة البرنامج:

يستغرق البرنامج التدريبي (١٢) أسبوعاً يتم من خلالها تنفيذ (٣٣) جلسةً، مدة الجلسة (٤٥) دقيقةً، ثلاثة شهور في الفترة من٢٠١٨/٢/٤م إلى ٢٠١٨/٥/٦م .

تخطيط للبرنامج:

تم توضيح شكل تصور تخطيطي للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة في ملحق (٥).

الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج: (التعزيز "إيجابي – سلبي"،الحث، النمذجة، التشكيل، التقليد التبادلي) في ملحق (٥).

- **الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:**

١ – فنيات نظام ويلبرغر: (استخدام المرآة– الضغط العميق– أنشطة لزيادة الوعي بمخطط الجسم): هو نظام علاجي يهدف إلى تقليل الدفاع الحسي والقلق وزيادة الراحة في البيئة المحيطة به، ويساعد أطفال التوحد على التعرف على أجزاء الجسم، مما يساعد في معرفة موضع جسده والحيز الشخصي له وللآخرين.

٢ –فنيات الحمية الحسية: (نشاطات دهليزية وذاتية التحفيز– النشاطات اللمسية) : هو برنامج مصمم لملائمة الحاجات الحسية الملائمة للطفل، والهدف منها تأمين المدخل الحسي الصحيح ليحافظ على مستويات أفضل من الإثارة والعمل في الجهاز العصبي، وتساعد على التقليل من الاستجابات الدفاعية الحسية التي يمكن أن تؤثر سلباً على التواصل الاجتماعي.

٣ –أنشطة التنبيه: هي أنشطة مضبوطة بصورة أدق لتمنع الإثارة الزائدة، وهي تساعد الأطفال الذين لديهم تفاعل أقل للمدخل الحسي وكذلك السلبي والذي لديه لا مبالاة ليصبح أكثر تركيزاً وانتباهًا.

٤ – فنيات التهدئة والتنظيم: هي تقنية تساعد أطفال التوحد الذي يعاني من صعوبات تتعلق بالمثيرات الحسية الذاتية، وهذه التقنيات تساعد في إرخاء الجهاز العصبي وتقليل الاستجابات المبالغ بها للمدخل الحسي، وتهدئة الطفل ذي النشاط الحركي الزائد وتجعله قادراً على التحكم في حواسه بشكل

أفضل، وبالتالي زيادة الانتباه والتركيز عند الطفل (الفقرة، ٢٠١٥، ص ص١٩٠-١٩٤).

تقييم البرنامج:

سيتم تقييم البرنامج التدريبي من خلال القياس القبلي والمرحلي والبعدي والتتبعي، من فترة ٢/٤/ ٢٠١٨ إلى ٧/١٢/ ٢٠١٨والمقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية، وبين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، ويمر تقييم البرنامج بأربع مراحل:

أولاً: التقييم القبلي: ويتم التقييم القبلي قبل بداية تطبيق البرنامج التدريبي ويتم ذلك بتطبيق مقياسين مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين(إعداد/ الباحثة) من فترة ٤ إلى ٨ /٢/ ٢٠١٨ .

ثانياً: التقييم المرحلي : ويتم في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج، وذلك من خلال تحقق أهداف كل جلسة، حيث تقوم الباحثة بالملاحظة المباشرة، وتسجيل الملاحظات والتغيرات السلوكية لكل طفل من أطفال العينة والواجب المنزلي من فترة ٢/١١ إلى ٦ /٥/ ٢٠١٨ .

ثالثاً: التقييم البعدي: ويتم بتطبيق مقياسي مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين (إعداد/ الباحثة)، وملاحظة مدى تغيير درجات الأطفال التوحديين على المقياس البعدي من فترة ٧ إلى ١٠ /٥/ ٢٠١٨ .

رابعاً: التقييم التتبعي: يتم تطبيق مقياسي مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين (إعداد/ الباحثة) بعد مرور شهرين على المجموعة التجريبية؛ لمعرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي

المستخدم، حيث تمت المقارنة بين نتائج القياس التتبعي ونتائج القياس البعدي على المجموعة التجريبية من فترة ٩ إلى ١٢ /٧/ ٢٠١٨ .

٢-دراسة الحالة: ملحق رقم (٦) :

أ- الهدف من دراسة الحالة:

وصف المشكلة – مصادر دراسة الحالة: دراسة الحالة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة "غير العاديين" (إعداد/الباحثة).

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

حيث أن حجم عينة الدراسة الحالية من النوع الصغير (ن=١٤)، وتم استخدام أساليب إحصائية تعد الأنسب لطبيعة متغيرات الدراسة، وحجم العينة لاستخلاص النتائج واختبار صحة الفروض وقد تمثلت هذه الأساليب في:

- المتوسط الحسابي (Mean) بهدف مقارنة المتوسطات الحسابية.
- الانحراف المعياري (Std. deviation) لمعرفة مدى التشتت المطلق للقيم حول أوساطها.
- معادلة سبيرمان – براون(Spearman-Brown) .
- اختبار مان وتينىMann- Whitney ، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) المستقلتين.
- اختبار ويلكوكسن كأسلوب إحصائي لا بارامتري للمقارنة بين عينتين مرتبطين.
- معامل ألفا كرونباخ Coronbach-Alpha بغية التحقق من ثبات المقاييس.
- معادلة كوهين لحجم التأثير.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول وتفسيرها ومناقشتها :

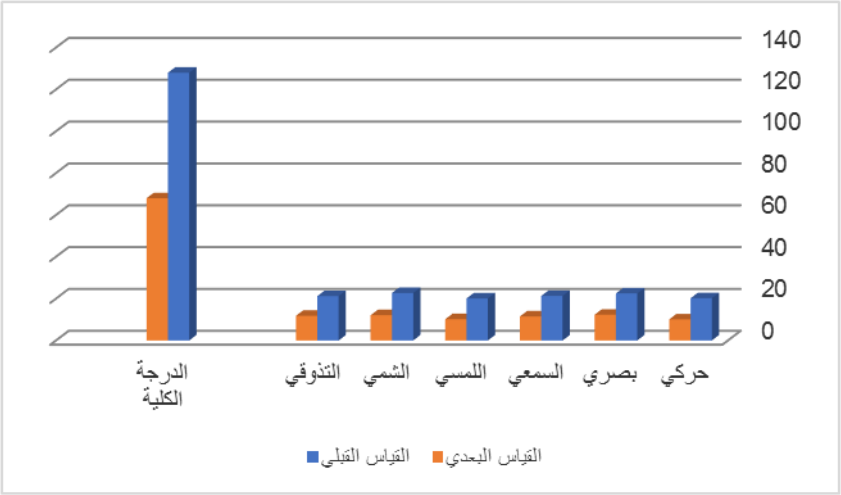
ينص الفرض الأول على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس (القبلي- البعدي) على مقياسي مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي.**".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالآتي:

١-بالإحصاء الوصفي: " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الإدراك الحسي والدرجة الكلية جدول (١٢).

أبعاد مهارات الإدراك الحسي	القياس القبلي ن=٧		القياس البعدي ن=٧	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
التمييز الحركي	٢٠,٢	٠,٨٩	١٠,١	٠,٨٩
التمييز البصري	٢٢,٥	٠,٧٥	١٢,٣	٠,٧١
التمييز السمعي	٢١,٣	٠,٧٨	١١,٥	٠,٨٣
التمييز اللمسي	٢٠,١	٠,٨٩	١٠,٢	٠,٨٩
التمييز الشمي	٢٢,٧	٠,٧٤	١٢,١	٠,٧٨
التمييز التذوقي	٢١,٢	٠,٧٩	١١,٨	٠,٨٤
الدرجة الكلية	١٢٨	١,٧٩	٦٨	١

ويتضح ذلك بالشكل (١) الفروق بين المتوسطات لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد الإدراك الحسي والدرجة الكلية.



٢-باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يلي :

وللتأكد أيضاً من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسن Wilcoxon(w)كأسلوب إحصائي لا بارامتري للمقارنة بين عينتين مرتبطين، وذلك بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الإدراك الحسي وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي .

جدول (١٣) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الإدراك الحسي (ن = ٧)

الأبعاد	القياس القبلي (ن=٧) الرتب السالبة			القياس البعدي (ن=٧) الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
التمييز الحركي	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٥	٠,٠٥	٠,٦٥	مرتفعة
التمييز البصري	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٣	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة
التمييز السمعي	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٤	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة
التمييز اللمسي	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٣	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة
التمييز الشمي	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٣	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة
التمييز التذوقي	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٢	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة
الدرجة الكلية	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٧	٠,٠٥	٠,٦٥٢	مرتفعة

يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " للبُعد:(الحركي- البصري – السمعي- اللمسي- الشمي- التذوقي) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

• وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " للدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك الحسي بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

• أن قيمة حجم التأثير للبرنامج على زيادة مهارات الإدراك الحسي بدلالة مقياس مهارات الإدراك الحسي لدى أفراد العينة بلغت (r=0.652) وهي قيمة مرتفعة وجيدة.

-حساب نسبة الكسب من خلال البرنامج من خلال معادلة ماك جويجان وكانت النتائج:

جدول (١٤) نسبة الكسب لماك جويجان لمقياس لمقياس مهارات الإدراك الحسي

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب
التمييز الحركي	٢٤,٢	١١,١	٣٠	٥٨,١٧
التمييز البصري	٢٣,٥	١٢,٣	٣٠	٦١,١٨
التمييز السمعي	٢٢,٣	١١,٥	٣٠	٥٣,٧٩
التمييز اللمسي	٢٢,١	١١,٢	٣٠	٥٧,١٠
التمييز الشمي	٢١,٧	١٢,١	٣٠	٧٣,٥٦
التمييز التذوقي	٢٠,٢	١١,٨	٣٠	٦٣,٨٩
الدرجة الكلية	١٣٤	٧٠	١٨٠	٨٩,٥٨

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

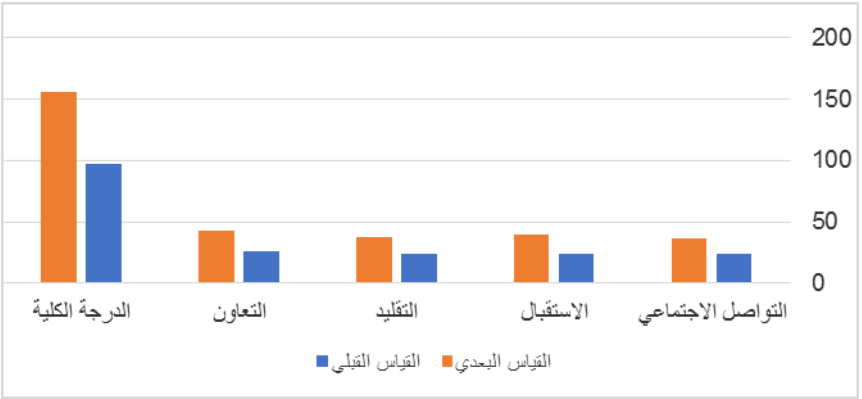
١-نسبة الكسب نتيجة البرنامج على بُعد: (الحركي تساوي٥٨,٢%) و (البصري تساوي٦١,٢%) و(السمعي تساوي٥٣,٨%) و(اللمسي تساوي٥٧,١%) و(الشمي تساوي٧٣,٦%) و(التذوقي تساوي٦٣,٩%)

وهي نسب مقبولة طبقاً لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

٢-نسبة الكسب نتيجة البرنامج على مقياس مهارات الإدراك الحسي تساوي٨٩,٩% ، وهي نسبة مقبولة طبقاً لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

-ثم قامت الباحثة بالآتي: بالإحصاء الوصفي: " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية جدول (١٥).

الأبعاد	القياس القبلي ن=7		القياس البعدي ن=7	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
التواصل الاجتماعي	٢٤	٣,٣٢	٣٦,٢	٢,١٧
الاستقبال	٢٣,٨	٠,٨٤	٣٩,٤	١,٨٢
التقليد	٢٣,٤	٠,٨٩	٣٧,٢	٣,٠٣
التعاون	٢٥,٨	١,٦٤	٤٣	٠,٧١
الدرجة الكلية	٩٧	٤,٠٦	١٥٥,٨	٥,٧٢



شكل (٢) الفروق بين المتوسطات لكل من القياس القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

- باستخدام اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي ، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٦) نتائج اختبار " ويلكوكسون" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي (ن = ٧)

الأبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي	القياس القبلي (ن=٧) الرتب السالبة			القياس البعدي (ن=٧) الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب				
التواصل	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٢٣	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة
الاستقبال	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٣٢	٠,٠٥	٠,٦٤٣	مرتفعة
التقليد	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٢٣	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة
التعاون	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٦	٠,٠٥	٠,٦٥١	مرتفعة
الدرجة الكلية	٠	٠	٠	٧	١٥	٣	٢,٠٢٤	٠,٠٥	٠,٦٤	مرتفعة

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية "(لمهارة التواصل الاجتماعي ، لمهارة الاستقبال، لمهارة التقليد ، لمهارة التعاون) بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية "للدرجة الكلية للمهارات التفاعل الاجتماعي" بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج علي زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العينة بلغت (r=0.64) وهي قيمة مرتفعة وجيدة، في

حين بلغت حجم التأثير أعلى درجة في مهارة التعاون ثم الاستقبال ثم التقليد ثم التواصل الاجتماعي .

-حساب نسبة الكسب من خلال البرنامج من خلال معادلة ماك جويجان وكانت النتائج:

جدول (١٧) نسبة الكسب لماك جويجان لمقياس مهارات التفاعل الاجتماعي

الأبعاد	القياس القبلي	القياس البعدي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب
التواصل الاجتماعي	٢٤	٣٦,٢	٤٥	٥٨,١٠
الاستقبال	٢٣,٨	٣٩,٤	٤٥	٧٣,٥٨
التقليد	٢٣,٤	٣٧,٢	٤٥	٦٣,٨٩
التعاون	٢٥,٨	٤٣	٤٥	٨٩,٥٨
الدرجة الكلية	٩٧	١٥٥,٨	١٨٠	٧٠,٨٤

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

١-نسبة الكسب نتيجة البرنامج على مهارة: (التواصل الاجتماعي تساوي١,٥٨%) و(الاستقبال تساوي٧٣,٦%) و (مهارة التقليد تساوي٦٣,٩%) و (التعاون تساوي٨٩,٦%)،وهي نسب مقبولة طبقاً لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

٢-نسبة الكسب نتيجة البرنامج على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي تساوي٧٠,٨% ، وهي نسبة مقبولة طبقاً لمعادلة نسبة الكسب لماك جويجان.

ومما سبق يتضح أن الفروق لصالح القياس البعدي لمقياسين مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي، وهذه النتائج تحقق الفرض الأول.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عليوة (١٩٩٩) والتي توصلت إلى وجود تأثير جوهري دال إحصائياً لبرنامج المهارات الاجتماعية، وأصبحت عينة

الدراسة قادرة إلى حد ما على إيجاد شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي، كما زادت قدرتهم على التقليد.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عبد ميهوب (٢٠١٢) والتي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على تلك المهارات لصالح التطبيق البعدي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة غزال (٢٠٠٧) فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على قياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وكما تتفق نتيجة هذا الفرض جزئيًا مع دراسة بن صديق(٢٠٠٧) فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات التواصل غير اللفظي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياسين البعدي والمتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. بالإضافة إلى أنها أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي غير المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري للدراسة حيث أن هناك عدد كبير من مناهج علاج مهارات التفاعل الاجتماعي المقترحة من قبل

المتخصصين لتحسين الخلل الاجتماعي في سلوك الأفراد الذين يعانون من التوحد. وتشمل هذه الإستراتيجيات التقليد، وتدريب الأقران، والقصص الاجتماعية، وتعليم مهارات التفاعل الاجتماعي والإدراك الاجتماعي في مجموعات. هناك أيضاً عدد كبير من أساليب العلاج التي تستخدم لتقليل المشكلات الحسية والحركية، وتشمل هذه العلاجات التعلم الحسي، تدريب التكامل السمعي وعلاج التكامل الحسي الرجعي التي يكون لها تأثيرات متعددة على انخفاض أعراض التوحد في الأطفال هو علاج الإدراك الحسي. يمثل الاشتراك في الحياة اليومية تحدياً للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) في المشاركة والمهارات في الأنشطة اليومية هي تتأثر بالأداء الحسي، ويلعب التطور الحسي والحركي دورا هاماً في تعليم الأطفال الصغار، وعادةً ما يستخدمون المهارات الحسية والحركية لاستكشاف البيئة، والانخراط في التفاعل الاجتماعي والأنشطة البدنية، وتطوير المهارات الأكاديمية الأساسية (Khodabakhshi, Ahmad, Mokhtar, 2014,39).

وترى الباحثة أنه يمكن التوصل إلى التنوع الكبير في الأساليب العلاجية لاضطراب التوحد يدل على مدى الاهتمام من جانب عدد كبير من المتخصصين في المجالات المختلفة، وأن نجاح بعض أساليب التدريب والتأهيل، والتفاعل التربوي والاجتماعي مع حالة من حالات الأطفال التوحديين لا يعني بالضرورة نجاحها في كل الحالات المماثلة؛ وذلك لأن لكل طفل توحدي خصائصه المحددة التي تميزه عن غيره من الأطفال بسبب الفروق الفردية، فلكل طفل ظروفه وقدراته، ونوعية ودرجة إعاقته، وله ما يناسبه من أسس ومناهج وأساليب للتدريب والتأهيل.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره ومناقشته:

ينص الفرض الثاني على أنه: **توجد فروق دالة إحصائياًعند متوسط رتب درجات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على مقياسي مهارات الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي، لصالح المجموعة التجريبية.**

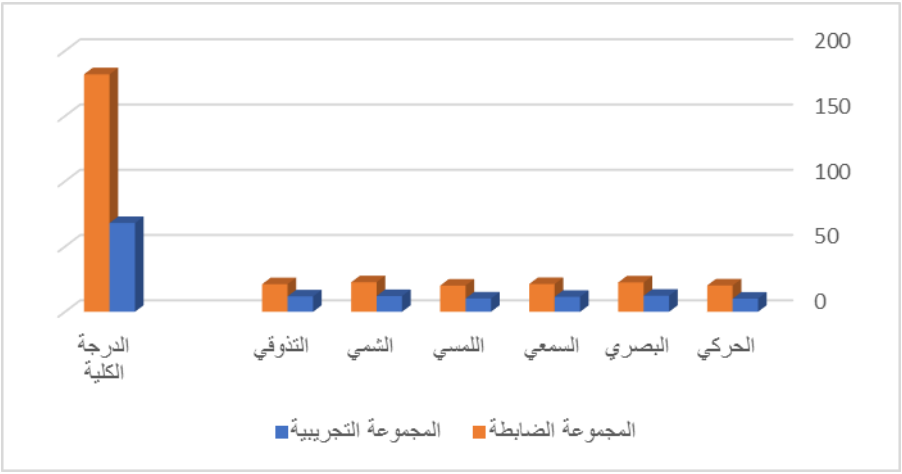
وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالآتي:

١-الإحصاء الوصفي " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لأبعاد مقياس مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية.

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لأبعاد مقياس مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية

أبعاد مهارات الإدراك الحسي	المجموعة التجريبية ن=٧		المجموعة الضابطة ن=٧	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
التمييز الحركي	١٠,١	٠,٨٩	٢٠,٢	٠,٨٩
التمييز البصري	١٢,٣	٠,٧١	٢٢,٥	٠,٧٥
التمييز السمعي	١١,٥	٠,٨٣	٢١,٣	٠,٧٨
التمييز اللمسي	١٠,٢	٠,٨٩	٢٠,١	٠,٨٩
التمييز الشمي	١٢,١	٠,٧٨	٢٢,٧	٠,٧٤
التمييز التذوقي	١١,٨	٠,٨٤	٢١,٢	٠,٧٩
الدرجة الكلية	٦٨	١	١٢٨	١,٧٩

ويتضح من الشكل (٣) الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية.



شكل (٣) الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية

باستخدام اختبار "مان وتني u-test "لحساب دلالة الفروق بين القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات الإدراك الحسي وكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٩) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ونتائج اختبار مان وتني مقياس مهارات الإدراك الحسي

الأبعاد	المجموعة التجريبية (ن=7)		المجموعة الضابطة (ن=7)		قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب					
التمييز الحركي	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٧١	٠,٠١	٠,٨٥٦	مرتفعة
التمييز البصري	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٦	٠,٠١	٠,٨٧٤	مرتفعة
التمييز السمعي	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٧١	٠,٠١	٠,٨٥٦	مرتفعة
التمييز اللمسي	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٦	٠,٠١	٠,٨٧٤	مرتفعة

التمييز الشمي	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٦	٠,٠١	٠,٨٧٤	مرتفعة
التمييز التذوقي	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٧١	٠,٠١	٠,٨٥٦	مرتفعة
الدرجة الكلية	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٧١	٠,٠١	٠,٨٥٦	مرتفعة

يتضح من جدول (١٩) ما يلي:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لأبعاد التميز: (الحركي- البصري- السمعي- اللمسي- الشمي - التذوقي)" لصالح المجموعة التجريبية.

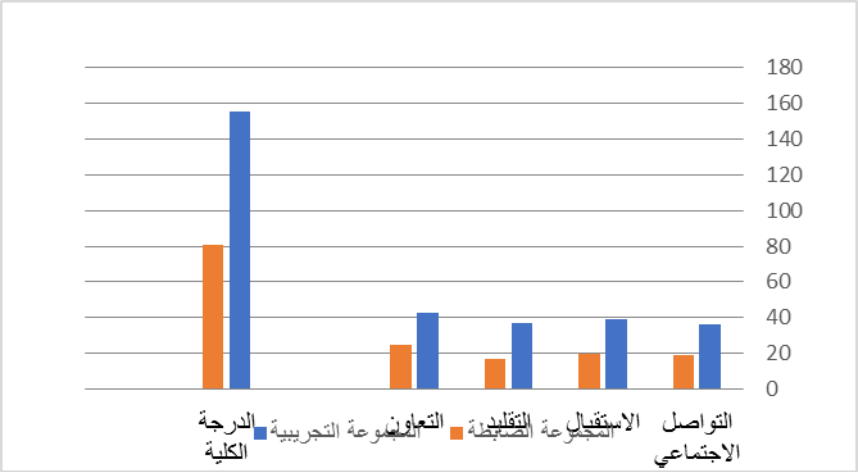
٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك الحسي " لصالح المجموعة التجريبية.

٣-كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج على زيادة المهارات الاجتماعية بدلالة بطاقة الملاحظة لدى أفراد العينة بلغت (r=0.856)وهي قيمة مرتفعة وجيدة.

٤- كما قامت الباحثة بالإحصاء الوصفي "المتوسطات والانحرافات المعيارية" لكلٍ من القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي على الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٢٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكلٍ من القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعة التجريبية ن=٧		المجموعة الضابطة ن=٧	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
التواصل الاجتماعي	٣٦,٢	٢,١٧	١٨,٨	١,٠٩٥
الاستقبال	٣٩,٤	١,٨٢	٢٠	١
التقليد	٣٧,٢	٣,٠٣	١٧	١,٨٧١
التعاون	٤٣	٠,٧١	٢٤,٨	٠,٨٣٧
الدرجة الكلية	١٥٥,٨	٥,٧٢	٨٠,٦	١,٩٤٩



شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة لأبعاد مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

٢-باستخدام اختبار "مان وتني u-test "لحساب دلالة الفروق بين القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة، على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٢١) متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ونتائج اختبار مان وتني مهارات التفاعل الاجتماعي

الأبعاد	المجموعة التجريبية (ن=٧)		المجموعة الضابطة (ن=٧)		قيمة u	قيمة z	مستوى الدلالة	حجم التأثير باستخدام معادلة كوهين	
	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب					
التواصل	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٥	٠,٠١	٠,٨٣٨	مرتفعة
الاستقبال	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٣	٠,٠١	٠,٨٣٢	مرتفعة
التقليد	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٢	٠,٠١	٠,٨٢٩	مرتفعة
التعاون	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٦	٠,٠١	٠,٨٤١	مرتفعة
الدرجة الكلية	٤٠	٨	١٥	٣	٠	٢,٦٥	٠,٠١	٠,٨٣٨	مرتفعة

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجوعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات (التواصل الاجتماعي- الاستقبال- التقليد- التعاون) " لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية للمهارات التفاعل الاجتماعي " لصالح المجموعة التجريبية.

٣-كما يتضح أن قيمة حجم التأثير للبرنامج على زيادة مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أفراد العينة بلغت (r=0.838)وهي قيمة مرتفعة وجيدة .

من خلال النتائج تحققت صحة الفرض الثاني.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة الفقرة (٢٠١٥)، والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة سلمان (٢٠١١) والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي في مجالات الدراسة الثلاثة: السلوك التوحّدي، السلوك اللفظي، والتفاعل الاجتماعي، وذلك في القياس القبلي والبعدي.

كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة بخش (٢٠٠٢) حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للسلوك العدواني، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للسلوك العدواني وأبعاده وتنمية مهارات تفاعلهم الاجتماعي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة غزال (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، والتي أشارت أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة علي قياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما اتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة عبد الفتاح (٢٠٠٩) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الأطفال الذاتويين في المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة اتفاقًا جزئيًا مع دراسة البهنساوي (٢٠١٦) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً في نمو مهارات التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

بينما اختلفت نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠٠٣) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مظاهر العجز في التواصل اللغوي وفي التفاعل الاجتماعي لأطفال التوحّد قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي .

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري حيث ذكر (Khodabakhshi, 2014, P36)إن الاشتراك في الحياة اليومية والتفاعل الاجتماعي تحدياً للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد (ASD) في المشاركة والمهارات بالأنشطة اليومية يمكن أن تتأثر بعوامل كثيرة، واحدة منها هو الأداء الحسي. ويلعب التطور الحسي والحركي دورا هاماً في تعليم الأطفال الصغار، وعادةً ما يستخدمون المهارات الحسية والحركية لاستكشاف البيئة، والانخراط في التفاعل الاجتماعي والأنشطة البدنية، وتطوير المهارات الأكاديمية الأساسية.

وترى الباحثة أن التقدم الواضح الذي يشهده العصر الحالي في ميدان البرامج التربوية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد إلا أن جدلاً كبيراً وجد بين عدد من الباحثين والتربويين وجمعيات أولياء الأمور وصانعي القرار حول فاعلية بعض تلك البرامج المقترحة، ولعل الجدل ظهر أساساً نتيجة لعوامل متعددة منها: زيادة انتشار اضطراب التوحد، والحاجة إلى تقديم خدمات التدخل المبكر، والزيادة الكبيرة في الأدب النظري حول تعداد البرامج المقدمة، والنقص الواضح في وجود ضوابط علمية ليتم من خلالها

الحكم على مدى فاعلية البرامج التربوية والخدمات المقدمة، أو على الأقل الاتفاق على منحى برامجي ليكون مناسباً وفعالاً مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

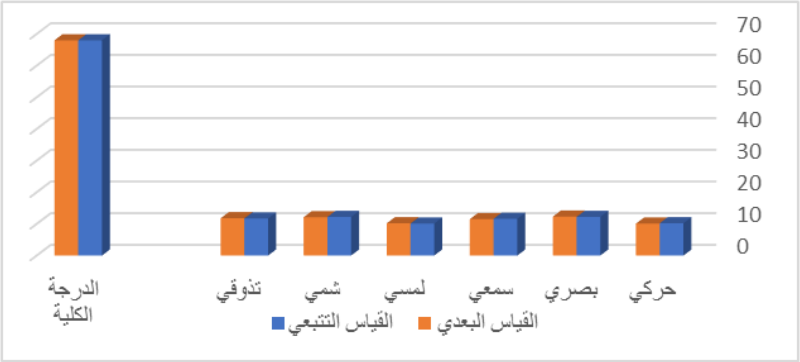
نتائج الفرض الثالث وتفسيره ومناقشته:

ينص الفرض الثالث على أنه: " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياسي مهارات الإدراك الحسي و مهارات التفاعل الاجتماعي (الدرجة الكلية والأبعاد) في القياسين البعدي والتتبعي."**

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بالآتي:

الإحصاء الوصفي " المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس التتبعي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية. كما في جدول (٢٢).

أبعاد مهارات الإدراك الحسي	القياس البعدي ن=٧		القياس التتبعي ن=٧	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
التمييز الحركي	١٠,١	٠,٨٩	١٠,٢	٠,٨٧
التمييز البصري	١٢,٣	٠,٧١	١٢,٢	٠,٧٠
التمييز السمعي	١١,٥	٠,٨٣	١١,٦	٠,٨٤
التمييز اللمسي	١٠,٢	٠,٨٩	١٠,١	٠,٨٧
التمييز الشمي	١٢,١	٠,٧٨	١٢,٢	٠,٧٧
التمييز التذوقي	١١,٨	٠,٨٤	١١,٧	٠,٨٥
الدرجة الكلية	٦٨	١	٦٨	١



شكل (٥) يوضح الفروق بين المتوسطات لكل من القياس التتبعي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية

باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس التتبعي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الإدراك الحسي والدرجة الكلية، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٢٣) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات الإدراك الحسي (ن = ٧)

الأبعاد مهارات الإدراك الحسي	القياس التتبعي (ن=٧) الرتب السالبة			القياس البعدي (ن=٧) الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوي الدلالة
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
التمييز الحركي	٢	٣	١,٥	٢	٣	١,٥	١,٢١	غير دال
التمييز البصري	١	١,٥	١,٥	١	١,٥	١,٥	١,٠٠	غير دال
التمييز السمعي	٢	٥	٢,٥	٢	٥	٢,٥	١,٢٤	غير دال
التمييز اللمسي	٢	٣	١,٥	٢	٣	١,٥	١,٠٠	غير دال
التمييز الشمي	١	١,٥	١,٥	١	١,٥	١,٥	١,٣٤	غير دال
التمييز التذوقي	٢	٣	١,٥	٢	٣	١,٥	١,٢١	غير دال
الدرجة الكلية	٦	١٢	٣	٦	١٢	٣	١,٣٤	غير دال

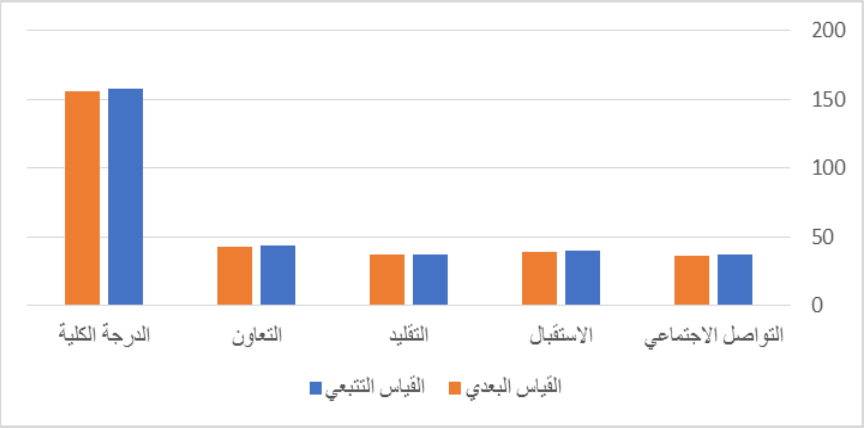
يتضح من جدول (٢٣) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لأبعاد: (الحركي- البصري- السمعي- اللمسي- الشمي- التذوقي) " بين القياس التتبعي والقياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " للدرجة الكلية لمقياس مهارات الإدراك الحسي " بين القياس التتبعي والقياس البعدي.

-ثم قامت الباحثة بالإحصاء الوصفي "المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس التتبعي والبعدي على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي.

جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من القياس التتبعي على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي

الأبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي	القياس التتبعي ن=٧		القياس البعدي ن=٧	
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)
التواصل الاجتماعي	٣٧,٤	٣,١٣١	٣٦,٢	٢,١٦٨
الاستقبال	٣٩,٦	٢,٤٠٨	٣٩,٤	١,٨١٧
التقليد	٣٧	٢,٧٣٩	٣٧,٢	٣,٠٣٣
التعاون	٤٣,٦	٠,٨٩٤	٤٣	٠,٧٠٧
الدرجة الكلية	١٥٧,٦	٤,٤٥	١٥٥,٨	٥,٧١٨



شكل (٦) يوضح الفروق بين المتوسطات لكل من القياس التتبعي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي والدرجة الكلية

١-باستخدام اختبار ويلكوكسن لحساب دلالة الفروق بين القياس التتبعي والبعدي لرتب درجات أفراد المجموعة التجريبية، وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٢٥) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين التتبعي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي (ن = ٧)

الأبعاد مهارات التفاعل الاجتماعي	القياس البعدي (ن=٧) الرتب السالبة			القياس التتبعي (ن=٧) الرتب الموجبة			قيمة Z	مستوى الدلالة
	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب	ن	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
التواصل الاجتماعي	٢	٣	١,٥	٠	٠	٠	١,٣٤	غير دال
الاستقبال	١	٢	٢	١	١	١	٠,٤٤	غير دال
التقليد	٠	٠	٠	١	١	١	١,٠٠	غير دال
التعاون	٢	٣	١,٥	٠	٠	٠	١,٣٤	غير دال
الدرجة الكلية	٤	١٢	٣	١	٣	٣	١,٢١	غير دال

يتضح من جدول (٢٥) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " لمهارات: (التواصل الاجتماعي- الاستقبال- التقليد- التعاون) " بين القياس البعدي والقياس والتتبعي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب أفراد المجموعة التجريبية " للدرجة الكلية للمهارات التفاعل الاجتماعي " بين القياس البعدي والتتبعي.

ومن خلال ما سبق يتضح أن هذه النتائج تحقق الفرض الثالث.

كما اتفقت نتيجة هذا الفرض مع دراسة بن صديق(٢٠٠٧) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي المناسب بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة .

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الفتاح (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية .

بينما اختلفت نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة عبد ميهوب (٢٠١٢) حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى استمرارية فاعلية البرنامج لدى الأطفال التوحديين إلى ما بعد فترة المتابعة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

- وقد أسفر التحليل الاحصائي للبيانات عن وجود فروق دالة إحصائياً في نمو مهارات الإدراك الحسي والتفاعل الاجتماعي لأطفال التوحد بين أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الإثراء الحسي.

وترى الباحثة أن الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي واحدة من أكثر الخصائص المتأثرة سلبًا باضطراب التوحد، ويعود ذلك إلى أن الطفل التوحدي لديه اضطراب بيولوجياً في هذه القدرة، ولذلك فإن معظم الإستراتيجيات المستخدمة تركز على تزويد الطفل بخبرات اجتماعية وانفعالية مع الآخرين، وهذا لا يقلل من أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية حيث تمثل جزءًا أساسيًا من البرامج التربوية والتدريبية المقدمة للطفل.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

١.ضرورة التدخل المبكر للاضطراب التوحدي، وتوفير الآليات اللازمة للكشف عن هذا الاضطراب في السنوات الأولى من حياة الطفل، حيث أن تأخر التدخل المبكر وتشخيصه يؤدي إلى زيادة تعقد اضطراباتهم المختلفة وفي مقدمتهم قصور في الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي مما يؤثر سلباً على استجابتهم للبرامج المقدمة لهم.

٢.ضرورة العمل الجماعي مع الأطفال التوحديين ودمجهم مع الأطفال العاديين محددة بأنشطة الإثراء الحسي والتفاعل واللعب الجماعي.

٣.ضرورة اشتراك وتعاون الوالدين وأفراد الأسرة في ملاحظة سلوك الطفل وتطبيق الأنشطة المنزلية باعتبارهم الأشخاص الأكثر اختلاطاً بالطفل.

٤.ضرورة التركيز على البرامج الحسية في علاج الأطفال التوحديين، مما يؤدي إلى تحسين قدرتهم على التفاعل الاجتماعية والتهدئة والتنظيم.

٥.تأهيل وإعداد أخصائيين التوحد وخاصةً القائمين بالعلاج الحسي.

٦. ضرورة تزويد مدارس التربية الخاصة ومراكز تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة بالغرف الحسية اللازمة لخفض الاضطرابات الحسية لتحسين مهارات التفاعل الاجتماعي.
٧. ضرورة تقديم دورات توعية وتدريبية تهتم بتوعية أولياء أمور أطفال التوحد والمهتمين بهذه الفئة وبطبيعة اضطراباتهم الحسية وأنواعها وأعراضها وتدريبهم على التعامل معها.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح البحوث **التالية:**
١-فعالية برنامج تدريبي قائم على الإثراء الحسي في تحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى أطفال التوحد.
٢-برنامج تدريبي قائم على اللعب لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال التوحديين.
٣-فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي في خفض اضطرابات التواصل لدى أطفال التوحد.
٤-فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التكامل الحسي في خفض اضطرابات السلوكيات النمطية لدى أطفال التوحد.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، علا عبد الباقي (٢٠١١). *اضطراب التوحد "التوحد، أعراضه ، أسبابه وطرق علاجه مع برامج تدريبية وعلاجية لتنمية قدرات الأطفال المصابين به*. القاهرة : عالم الكتب .
- أبو السعود، نادية إبراهيم (٢٠٠٩). *الطفل التوحدي في الأسرة* . الإسكندرية .مؤسسة حورس للنشر والتوزيع .
- أحمد، سلوى رشدى (٢٠١٢). *فاعلية برنامج قائم على مفاهيم نظرية العقل في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحديين وخفض سلوكياتهم المضطربة* (رسالة دكتوراه منشورة).قسم التربية الخاصة . جامعة عين شمس .
- أحمد، محمد رياض ؛ أبو زيد، خضر مخيمر ؛ إبراهيم، حسام صابر (يوليو، ٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية القدرات الحسية مبني على نظرية التكامل الحسي في خفض السلوك الانعزالي لدى الأطفال التوحديين. *مجلة كلية التربية بأسيوط* ، ج٢، (ع ٣٣)، ٤٩٥- ٥٣٣ .
- بخش، أميرة طه (يوليو، ٢٠٠٢). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة العلوم التربوية*، ع١٦، ج١ ، ١١٥- ١٢٩ .
- بن صديق، لينا عمر (ديسمبر، ٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى أطفال التوحد وأثر ذلك على سلوكهم الاجتماعي . *مجلة الطفولة العربية بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية*، ع ٣٣، ج٩ ، ٨- ٣٩ .

- بهادر، سعدية محمد علي (١٩٩٦). *المرجع في برامج تربية الطفل ما قبل المدرسة* . القاهرة : دار الخدمات للنشر .
- البهنساوي، أحمد كمال (يوليو، ٢٠١٦). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ع٣٢ ،المجلد٤ ، ٣٣٨- ٣٧٨ .
- بيومي، لمياء عبد الحميد (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين* (رسالة دكتوراه منشورة) . كلية التربية بالعريش . جامعة قناة السويس .
- الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٥). *التوحد الطفولي " أسبابه – تشخيصه- علاجه"*. سوريا: مؤسسة علاء الدين .
- الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٧). *التوحد، أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه* . الأردن: ديبونو للطباعة والنشر.
- حبي، محمدعبد المالك ؛ إبراهيم، عيسي تواتي (مارس، ٢٠١٥). اضطراب الذاتوية: بين الصعوبات التشخيصية والآفاق العلاجية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ع ١، ج١ ، ٥٣- ٦٧ .
- الحجار، وفاء خليل (٢٠١٦). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى المرأة القيادية بمحافظات غزة*(رسالة ماجستير منشورة) . كلية التربية . الجامعة الإسلامية بغزة .
- حسن، الهام محمد (٢٠١٦). *الذاكرة البصرية لدى الأطفال المصابين بالتوحد في مراكز التربية الخاصة والأطفال العاديين* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية. جامعة دمشق .
- دعو، سميرة رائد ؛ شنوفي نورة ربيع (٢٠١٣). *الضغط النفسي وإستراتيجيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي دراسة عيادية لخمس حالات*

. *كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية* . جامعة أكلي محند – البويرة . الجزائر.

– دلشاد، علي محمد (يوليو، ٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوكات غير اللفظية لدى عينة من الأطفال التوحديين. *مجلة جامعة دمشق التربية*، ع ٢٩، ج١، ١٩٣– ٢٣٤ .

– الدوسري، محمد سعيد (نوفمبر، ٢٠٠٨). مقاييس تشخيص التوحد العربية نحو مقاييس موحدة ومقننة. *ورقة عمل للملتقى العلمي الأول لمراكز التوحد في العالم العربي المنعقد في الغرفة التجارية الصناعية بجدة* .

– ديوب، ظافر درويش (٢٠١٤). *فعالية برنامج لتطوير مهارات التقليد والفهم غير اللفظي لدى عينة من الأطفال التوحديين دون سن السادسة في اللاذقية– سوريا* (رسالة ماجستير منشورة) . أكاديمية حمدان للتعليم العالي . الجامعة العربية الألمانية للعلوم والتكنولوجيا .

– الرائد، علي محمد (٢٠٠٩). *تطوير صفحة نفسية سعودية وأردنية للنسخة الثالثة للمقياس النفسي– التربوي المستخدم في تقييم الأطفال التوحديين* . كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية .

– ربيع شكري سلامة (٢٠٠٥). *التوحد– اللغز الذي حير العلماء والأطباء*. القاهرة : دار النهار .

– ريتا، جوردن جاك ؛ ستيورات، بيول جون (٢٠٠٧). *الأطفال التوحديين، جوانب النمو وطرق النمو وطرق التدريس* .(ترجمة رفعت محمود).القاهرة : عالم الكتب .

– الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٤). *التوحد: الخصائص والعلاج*. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

- زيدان، عصام محمد (يناير، ٢٠٠٤). الانهاك النفسي لدى آباء وأمهات الأطفال التوحديين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والأسرية . *مجلة البحوث النفسية لكلية التربية بجامعة المنوفية* ، ع ١، ج١، ٥٥٣- ٥٨٨ .

- سايمون، كوهين ديفيد ؛ باتريكن، بولتن بول (٢٠٠٠). *حقائق عن التوحد*. (ترجمة عبدالله إبراهيم الحمدان).الرياض: أكاديمية التربية الخاصة .

- سعادة، محمد موسى ؛ راشد، أنور أحمد (يناير، ٢٠١٥). *إستراتيجيات المعلمين في تنمية مهارات التكامل الحسي لتخفيف فرط الحساسية لدى أطفال التوحد: دراسة عبر ثقافة مقارنة بين مدينتي عمان والرياض . مجلة المعهد الدولي للدراسة والدراسة بعمان*، ع٣، ج١، ٢- ٤٤ .

- السعد، سميرة عبد اللطيف (ديسمبر، ٢٠٠١). برنامج متكامل لخدمة اضطراب التوحد في الوطن العربي. *المؤتمر الدولي السابع لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين*، الشويخ ، القاهرة .

- سكر، عدنان وليد (٢٠١٤). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات المعرفية والاستقلالية الذاتية لدى الأطفال التوحديين* (رسالة دكتوراه منشورة) . كلية التربية . جامعة دمشق .

- سكران، ماهر عبد الرازق (مارس، ٢٠١٤). فاعلية برنامج للتدخل المعرفي في تنمية مهارة التعاون الاجتماعي لدى الطفل التوحدي، *مؤتمر الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين بالقاهرة* ، ع٥١، ج١، ٤١٣- ٤٤٨ .

- سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩٣). *قراءات مختارة في علم النفس*. القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .

- سلمان، موسى سليم (٢٠١١). *فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين بدرجة بسيطة مع أقرانهم العاديين* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية . جامعة عين شمس .

- سليمان، عبد الرحمن سيد(٢٠٠٣).*سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة* . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
- السمادوني، السيد محمد (يوليو،١٩٩٤) . مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين . *مجلة دراسات نفسية بالقاهرة لرابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، ع ٣، ج٤، ٤٥١- ٤٨١ .
- السيد، كامل أحمد (١٩٩٥). *مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي .
- السيد، كامل منصور (٢٠٠٩). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى بعض المخاوف المرضية الشائعة لدى الأطفال المتخلفين عقليًا* . (رسالة دكتوراه منشورة) . كلية الآداب . جامعة الزقازيق .
- الشامي، وفاء علي (٢٠٠٤). *علاج التوحد الطرق التربوية والنفسية والطبية*. جدة : مركز جدة للتوحد .
- الشخص، عبد العزيز السيد ؛ طعيمة، داليا محمود ؛ الطنطاوي، محمود محمد (يوليو،٢٠١٧). مقياس التكامل الحسي للأطفال وخصائصه السيكومترية . *مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس* ، ج ١، (ع ٤٩) ، ٤٩٣- ٥٤٣ .
- الشربيني، زكريا أحمد (٢٠٠٤). *طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات، تعريف وتشخيص* . القاهرة : دار الفكر العربي.
- شوقي، طريف عادل (٢٠٠٣). *المهارات الاجتماعية والاتصالية* . القاهرة. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- صالح، غادة حسني (٢٠١٣). *فاعلية برنامج تدريبي للأمهات قائم على إستراتيجية التقليد في تحسن حالة أطفالهن الأوتيزم* (رسالة ماجستير منشورة) . كلية التربية . جامعة بنها .

- صوفي، نجلاء محمد (٢٠٠٥). *تصميم برنامج أنشطة لعب لإكساب أطفال الرياض الصم بعض المهارات الاجتماعية*(رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية . جامعة حلوان .
- الضامن، أماني علي (٢٠١٣). *تطوير صورة أردنية من مقياس تقدير التوحد الطفولي* (رسالة ماجستير منشورة) . كلية العلوم التوبوية والنفسية ، جامعة عمان العربية.
- طراد، نفيسة احمد (٢٠١٣). *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين* (رسالة ماجستير منشورة) . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية . جامعة قاصدي بالجزائر.
- الطيباني،علا محمد زكي (يناير،٢٠١١). مقياس الإدراك الحسي . *مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية* ، ع ٦، ج١، ١١٣- ١٥٣ .
- عبد السلام، علي محمد (مارس،٢٠٠١). السلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانفعالي للغضب بين العاملين والعاملات. *مجلة علم النفس جامعة القاهر التربية*، ع ٥٧، ج٣، ١٢٢- ١٤١ .
- عبد الفتاح، محمد الحسيني (٢٠٠٩). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المصابين بالذاتوية*(رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية الآداب . جامعة بنها .
- عبد اللطيف، فاتن إبراهيم (٢٠٠٨). فاعلية معلمة الظل في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال القابلين بمرحلة رياض الأطفال . *مجلة رابطة التربية الحديثة- مصر* ، ع ٢، ج١، ١٦١- ١٩٨ .
- عبد الله، عادل محمد (٢٠٠٩). *مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل (الأطفال العاديون وذوي الإحتياجات الخاصة)*. القاهرة : دار الرشاد للنشر.

- عبد الله، عادل محمد ؛ عبد العظيم، إيهاب حامد (مارس، ٢٠٠٨). فعالية العلاج بالموسيقى في تحسين مستوى النمو اللغوي للأطفال التوحديين. *مؤتمر الثامن للجمعية الخليجية للإعاقة بجمعية أولياء أمور المعاقين*، المنعقد في الشارقة من الفترة ١٨-٢٠ .

- عبد الله، معتز السيد (٢٠٠٠). *بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية*. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- عبد المالك، حبي ؛ عيسى، تواتي إبراهيم (يوليو، ٢٠١٥). اضطراب الذاتوية: بين الصعوبات التشخيصية والآفاق العلاجية . *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ج١ ، (ع١) . ٥٣ – ٦٧ .

- عبد المعطي، حسن مصطفى ؛ أبو قلة، السيد عبد الحميد (٢٠٠٧). *مدخل إلى التربية الخاصة*. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

- عبد المقصود، كمال محمد (٢٠١٦). برنامج إرشادي سلوكي مقترح لخفض حدة ترديد الكلام (المصاداة) وأثره في تحسين التواصل لدى عينة من ذوي طيف التوحد. *مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس* ، ع ٤٦، ج١، ٣٨٥- ٤٣١ .

- عبد ميهوب، سهير إبراهيم (ديسمبر ٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين ذوي المستوى الوظيفي المرتفع . *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس التربية*، ع ٣٢، ج١، ١٤٩- ١٨٣ .

- عبداللاه، فايزة إبراهيم (مارس، ٢٠٠٩). فعالية برنامج علاجي سلوكي في تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال التوحديين، *مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر لكلية التربية بجامعة دمشق* ، ع ١، ج٢ ، ١- ٥٦ .

- العثمان، إبراهيم ؛ الببلاوي، إيهاب ؛ بدوي، لمياء (٢٠١٢). *مدخل إلى اضطرابات التوحد*. الرياض: دار الزهراء للنشروالتوزيع .

- عليوه، سهام عبد الغفار (١٩٩٩). *فاعلية كل من برنامج إرشادي للأسرة وبرنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية للتخفيف من الأعراض الذاتوية (الأوتيزم) لدى الأطفال* (رسالة دكتوراه منشورة) . كلية التربية فرع كفر الشيخ . جامعة طنطا .

- عمارة، ماجد السيد (٢٠٠٥). *اضطراب التوحد بين التشخيص والتشخيص الفارق*. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق .

- العنزي، ايمان خلف (دسمبر، ٢٠١٣). أثر برنامج قائم على نظرية التكامل الحسي في تنمية التفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ضعاف السمع بالروضة. *مجلة الدراسة العلمي التربية*، ع ١٤، ج١، ٨٥٣- ٨٨٣ .

- عياط ، سعيد سنوسي (٢٠١٦). أثر التدريب على التواصل غير اللفظى في تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين . *مجلة الدراسة العلمي في التربية*، ع ١٧، ج١، ٥٦- ٨٣ .

- الغامدي، عزة عمر (٢٠٠٣). *العلاج السلوكي لمظاهر العجز في التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد* (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية للبنات. جامعة الأزهر .

- غزال، مجدي فتحي (٢٠٠٧). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال التوحديين في مدينة عمان* (رسالة ماجستير منشورة) . كلية التربية . الجامعة الأردنية .

- الغصاونة، يزيد عبد المهدي (يناير، ٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي سلوكي في تنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال التوحديين. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ع ٣٣، ج١ ، ٢٥١- ٢٨٤ .

- الغصاونة، يزيد عبد المهدي ؛ الشرمان، وائل عبد الله (يوليو، ٢٠١٣). بناء برنامج تدريبي قائم على طريقة ماكتون لتنمية التواصل غير اللفظي لدى الأطفال التوحديين في محافظة الطائف. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة بالرياض* ، ع ١٠، ج٢، ٣٣- ٦٥ .

- فراج، عثمان لبيب (٢٠٠١). توحديون ولكن موهوبون . *النشرة الدورية لإتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين* ، ع٦٧ ، السنة ١٣ .

- الفرحاتى السيد محمود (٢٠١٧). تشخيص ذاكرة الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد في ضوء محكات تشخيص الإصدار الخامس الأمريكي. *مجلة التربية الخاصة بمركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية*، جامعة الزقازيق، ع١، ٣١٨- ٣٨٢ .

- الفقرة، هيفاء مرعي (٢٠١٥). *فاعلية برنامج تدريبي في خفض اضطراب التكامل الحسي ذي الاختلال الوظيفي لدى أطفال التوحد* (رسالة ماجستير منشورة) . كلية التربية . جامعة دمشق .

- القنطار، فايز نايف (٢٠٠٣). *علم نفس الطفولة*. الكويت : الجامعة العربية المفتوحة .

- كامل، محمد علي .(٢٠٠٣).*الدليل العملي لبناء قدرات الأطفال المعاقين ذهنيًا* . القاهرة : دار الطلائع للنشر .

- متولي، فكري لطيف (مارس، ٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتحسين التكامل الحسي في تدعيم مهارات الأمن الجسدي لدى أطفال الأوتيزم. *مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق*، ع ٨٦، ج١، ٤٩- ٩١ .

- محمد، سلوى محمود (٢٠١٤). *تحسين اضطراب الخلل الحسي باستخدام غرف الحواس لدى الأطفال الذاتويين*. (رسالة ماجستير منشورة) . كلية البنات . جامعة عين شمس .

- المصطفى، أسامة فاروق (دسمبر، ٢٠١٦). فاعلية برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتحسين الانتباه والإدراك لدي عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، ع٤٦ ،المجلد٢ ، ١٩٩- ٢٥٧ .
- المصطفى،أسامة فاروق ؛ السيد، كامل أحمد (٢٠١١). *التوحد (الأسباب، التشخيص، العلاج)*. الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع .
- المغلوث، فهد حمد (٢٠٠٤). *كل ما يهمك معرفته عن اضطراب التوحد*. الرياض : مطبعة دار التقنية .
- منصور، طلعت ؛ الشرقاوي، أنور ؛ عز الدين، عادل ؛ أبو عوف، فاروق (١٩٨٩) . *علم النفس العام*. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- موسسي، نعمات عبد المجيد (مارس، ٢٠١٣). برنامج تدخل مبكر قائم علي التكامل الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي لأطفال التوحد. *الملتقى الثالث عشر- للجمعية الخليجية للاضطراب بالبحرين . تحت شعار (التدخل المبكر استثمار للمستقبل)* .
- النصر، سهى أمين (٢٠٠٢). *الاتصال اللغوي للطفل التوحدي، التشخيص، البرامج العلاجية*. الأردن : دار الفكر للنشر.
- النصر، سهى أمين (يناير، ٢٠١٤). بناء مقياس للكشف عن اضطراب المعالجة الحسية والتحقق من فاعليتها في عينة من الأطفال العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد وذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الحركي المفرط . *مجلة الطفولة والتربية لكلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية* ، ع ١٩، ج٦ ، ٢٨٥- ٣٤٧ .
- يسن، أشواق محمد (٢٠٠٧). *تصميم برنامج لتنمية بعض المهارات الحسية والحياتية للأطفال المصابين بالاضطراب التوحدي* . (رسالة دكتوراه منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس .

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Ayres, J Robbins. (2005). *Sensory integration and the child: Understanding hidden Sensory challenges. Los Angeles*, CA: Western Psychological Services.
- Bailey Sl, Pokrzywinski J, Bryant LE (1983). Using water mist to reduce self-injurious and stereotypic behavior, *Applies study mental retardation*, 41- 229: (3) 4.
- Baranek, G. T .(2002).Efficacy of Sensory and Motor Interventions for Children with Autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5): 379-422.
- Barbara Menting; Pol A.C; van Lier, ؛ Hans M. Koot. (2012). Language skills,Peer rejection,and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade,*Journal of Child Psychology and Psychiatry,*Nol 52,Nol,pp72-79.
- Beth, A. P., Kristie, K., Moya, K., Megan, S. & Lorrie, H .(2011). Effectiveness of Sensory Integration Interventions in Children with Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study, American, *Journal of Occupational Therapy*, January/February, 65: 76-85.
- Black , C., (1972). A Glossary of Termson Educational Technology, Inc. Rom Tzoskya .I. (Ed) *Applet Year Book of Educational and Internatntional Technology*.

- Bogdasbingn, O .(2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome Different Sensory Experiences Different Perceptual World*, Jessica Kingsley Publishers London and New York.
- Cannon, N.L (2006). *The effects of floor time on communication interaction behaviors between typically developing preschoolers and preschoolers with autism.* MD, Miami University, Faculty of Miami University, Oxford, OH.
- Cardon,T.A., &Wilcox,M. J.(2011). Promoting imitation in young children with autism a Comparison of reciprocal imitation training and video modeling , *Journal of autism development disorder* . 41(5),654-666.
- Daniel Hallahan, Kauffman Pand, M.James. (2003). *Exceptional learners introduction to special education* .bosto, New York.
- Davies, P. L., & Gavin, W. J .(2007). Validating the diagnosis of sensory processing disorders using EEG technology, *American Journal of Occupational Therapy*, 61: 176-189.
- Fisch, G; CohenIL, W; &, Friedman, E .(1983). The Autistic Descriptors Checklist (ADC) a preliminary report. *Journal of Autism Dev Disord*. 1985 Jun;15(2):233-4.
- Humphry,R..(2002). Young childrens occupationa: Explicating the dynamics of developmental processes. American, *Journal of Occupational Therapy*,2,171-179.

- James, A; Green, Marianne, L; Barton, & Deborah, F. (2010). *Using the Childhood Autism Rating Scale to Diagnose Autism Spectrum Disorders, J Autism Dev Disord*. Author manuscript; available in PMC 2013 Mar 31.
- Johnston, S., Evans, E; & Joanne, P. (2004). *The use of visual support in teaching young children with Autism Spectrum Disorder to Initiate Interactions*. London: Powel company.
- Katherine, S& Smiley, R. (2015). *Raising children with autism 100 thing every parent of an autistic child must know.*
- Khodabakhshi, Ahmad, & Mokhtar. (2014). The Effect of Sensor Integration Therapy on Social Interactions and Sensory and Moto Performance in Children with Autism, *Iranian Journal of Cognition and Education 2014*, Vol.1, No.1, 35-45.
- Megha K,. Pooja . (2015). Sensory Integration Therapy on Social and Self Care Skills in Children with Autism, *The International Journal of Indian Psychology*, Volume 2, Issue 2.
- Merrel, w.(1993). *Assessing social skills and peer relations: Pscychological assessment of children*. New York: John Wiley and sons Inc.
- Morrison, G. (1981). Socimetric measurement methodological consideration of its use with mildly leanring handicapped and nonhandicapped children. *Jornal of educational psychology*, 73.193-200.

- Roley.ss., Malloux.z., Parham.L.D., Schaaf.R.C., Lane.C.J & Cetmak.S. (2015). Sensory integration and praxis patterns in children with autism. American *Journal of Occupational Therapy*, Vol. (22), No. (4), pp. 326-366.
- Samuel,K., James G; Mary C. (2015). *Education Exceptional Children.14th Ed*. New York.Houghton Mifflin Harcourt publishing Company.Cengage Learning Publisher.
- Sharon, J. (2010).*Sensory Integration Interventions for Early shildhood Special Education*. Southwest Minnesota State University, Education Department, Minnesota.
- Stefanatos, G., Kinsbourne , M., & Wasserstein . (2002). *Acquired epileptiform aphasia: A dimensional view of Landau - Kleffner syndrome and the relation to regressiveautistic spectrum disorders*. Child Neuro psychological ,8 ,195- 228.
- Vidya ,B.(2004) . *Autism Spectrum Disorders in children* .N.Y.:Pub. by in forma health care .

دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية "دراسة ميدانية"

أ.م د / نجلاء أحمد أمين عبد الرحمن .*

أ. م. د /هيام عبد الرحيم أحمد علي.*

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد قيم المواطنة الرقمية المُراد تعزيزها لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية ، تحديد (أكثر تطبيقات الهاتف المحمول شيوعاً، أكثر تطبيقات الهاتف المحمول تأثيراً في تنمية قيم المواطنة الرقمية) بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية ، والتعرف على دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية ،اختلاف دور تطبيقات الهاتف المحمول في(تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية باختلاف نوع الكلية (نظرية/ عملية)، وباختلاف المستوى الدراسي(أدنى/ أعلى)، باختلاف الجنس (ذكور/ أناث)، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث أنه المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة، واشتملت أدوات الدراسة على

* أستاذ مناهج الطفل المساعد– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.

* أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

قائمة بقيم المواطنة الرقمية، واستبيان دور بعض تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية(إعداد/ الباحثتان) . وتوصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية –عينة الدراسة –على الدور الذي تؤديه تطبيقات الهاتف المحمول مثل (الفيس بوكFacebook، واتس آب WhatsApp ، اليوتيوب YouTube، انستجرام Instagram) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بمحاورها الثلاث (الاحترام ، التعليم ، الحماية) وأبعادها الفرعية التسع ، لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في المجموع الكلي للمحاور الثلاثة تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية/ عملية)، وتوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل، و تعزيز قيمة الاحترام باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)، وذلك لصالح الطلاب ذوي المستوى الدراسي الأدنى، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية –عينة الدراسة– في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل باختلاف النوع أو الجنس (ذكور/ إناث) ، وتم وضع تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ووضع مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

The role of mobile phone applications in promoting the values of digital citizenship among male and female students of some Egyptian universities "field study".

Prepare: Dr / Naglaa Ahmed Amin Abdel-Rahman. *
Dr / Hayam Abdel Rahim Ahmed Ali. *

Abstract:

The goal of the current study is to determine the values of digital citizenship to be promoted among male and female students of some Egyptian universities, identify (the most common mobile phone applications, the most influential mobile phone applications in developing digital citizenship values) among male and female students of some Egyptian universities, and identify the role of mobile phone applications in Promoting the values of digital citizenship among male and female students of some Egyptian universities, the difference in the role of mobile phone applications in (enhancing the values of digital citizenship among male and female students of some Egyptian universities, according to the type of college (theoretical / practical), and with the different academic level (lower / higher), and with different gender

* **Assistant Professor of Child curricula -Faculty of Early Childhood Education - Minia University.**

* **Assistant Professor of Pedagogy - Faculty of Education - Alexandria University.**

(males) / Female), and a proposal was developed to activate the role of mobile phone applications in promoting the values of digital citizenship. The descriptive and analytical approach was used, as it was the appropriate approach to the nature of this study, and the study tools included a list of digital citizenship values, and a questionnaire of the role of some mobile phone applications in promoting digital citizenship values - prepared by the two studyers -.

The results of the study reached an agreement between male and female students of some Egyptian universities - the study sample - on the role that mobile applications such as (Facebook, WhatsApp, YouTube, Instagram) play in promoting the values of digital citizenship in its three axes (respect, education, protection) With its nine sub-dimensions, there are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the total sum of the three axes depending on the variable of the type of college (theoretical / practical), and there are statistically significant differences at the level (0.05) between Egyptian university students in the role of mobile phone applications In promoting the values of digital citizenship as a whole, and enhancing the value of respect at different academic levels (lower / higher), for the benefit of students with a lower academic level, the absence of statistically significant differences between male and female students of some Egyptian universities - Study sample in the role of mobile phone applications in

promoting Digital citizenship values And enhancing the value of respect at different academic levels (lower / higher), for the benefit of students with a lower academic level, the absence of statistically significant differences between male and female students of some Egyptian universities - the study sample in the role of mobile phone applications in promoting the values of digital citizenship as a whole with different gender or Gender (male / female), and a proposed conception has been developed to activate the role of mobile phone applications in promoting the values of digital citizenship, and a set of recommendations and proposed study have been developed.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- تطبيقات الهاتف المحمول. Mobile phone applications
- قيم المواطنة الرقمية. Digital citizenship values
- طلاب وطالبات الجامعات. University students
- دراسة ميدانية. Field study

مقدمة:

أصبحت التقنيات الحديثة جزءًا مهمًا لا يمكن الاستغناء عنه في حياتنا؛ لما تقدمه من تيسير أمور حياتنا اليومية؛ حيث نعيش عصر الاتصال بالأقمار الصناعية، وشبكات الهواتف المحمولة، والأجهزة اللاسلكية، والانترنت وخدماته المتاحة لدى جميع المراحل العمرية. وقد ساهم ظهور الهاتف المحمول في تغيير نمط حياة الإنسان، حيث تتصدر الهواتف

المحمولة قائمة أهم أحدي عشرة تقنية ظهرت خلال العقد الأول من القرن الواحد والعشرين(السيد ، والعقباوي ، ٢٠١٣، ١١٩).

كما تعد تطبيقات الهاتف المحمول مثل (الفيس بوك، اليوتيوب، الواتس آب ،. وغيرها) من أسرع وسائل الاعلام الرقمية نمواً، وأكثرها شعبيةً بين الأسر ذات الدخل المنخفض (Megan & Plugged,2013, 3) ؛ بسبب قلة تكلفتها المادية، وسهولة استخدامها وجاذبيتها؛ حيث أصبحت أغلب الشرائح العمرية للمجتمع تعيش حياة رقمية يتبادلون فيها رسائلهم الشخصية ومعلوماتهم بأساليب متنوعة منها: الكتابة، الصورة، الصوت، الرمز، الرسم، ويصلون لمصادر المعارف والمعلومات بسهولةٍ ويسرٍ.

ويعد طلاب الجامعات أكثر هذه الشرائح استخداماً لتطبيقات التقنية الحديثة، وأصبحت حياتهم كتاباً مفتوحاً للجميع، يعرف كل منهم تفاصيل حياة الآخرين، وبياناتهم الشخصية، واهتماماتهم وهواياتهم وأماكن أقامتهم، وقد تتسلل ممارسات دخيلة على مجتمعهم وقيمهم؛ فتظهر في سلوكيات هؤلاء الطلاب وثقافتهم لا يعرف مصدرها، حيث يتعاملون مع أسماء غير حقيقية وحسابات وهمية؛ مما يشكل خطورة على قيم المواطنة لديهم.
(طوالبة، ٢٠١٧، ٢٩١)

وهذا ما أكدته دراسة ناجي (٢٠١٩ ،٨٢) حيث أن الوسائل التقنية في الوقت الراهن استقطبت شرائحاً كبيرةً من الفئات العمرية المختلفة، ولا سيما طلاب الجامعات، وقد صاحب هذا الاستقطاب قدراً من إساءة الاستخدام، والعديد من الاختراقات المختلفة مثل: تجاوز آداب الحوار، عمليات انتحال ونصب عبر الانترنت، انتهاك حقوق الملكية الفكرية، تحميل المواد بشكلٍ غير قانوني؛ لذا أصبح التفكير في الممارسات الرقمية لطلاب الجامعات وتأثيرها في بنائهم القيمي ضرورةً حتميةً؛ وغدت الحاجة ملحةً لتثقيف هؤلاء

الطلاب وتوعيتهم بالمعايير والضوابط الضرورية للتعامل الإيجابي مع التقنيات الرقمية، من خلال مدخل المواطنة الرقمية التي تنطوي على الحقوق والواجبات التي ينبغي أن يلتزم بها الأفراد عند تعاملهم مع التقنية الرقمية (Ohler, 2011,20) .

وقد ظهر مفهوم المواطنة الرقمية على يد "ريبل" (Ribble ,2006) من خلال ملاحظته للانتشار الواسع، والاستخدام المفتوح لأدوات التكنولوجيا، والتواصل مع مجهولين رقميين قد يشكلون خطراً على أفراد المجتمع، وكذلك وجود رغبةً جامحةً لدى الأفراد (الأطفال والشباب) بتصفح مواقعٍ غير معروفةٍ، وربما مشبوهة وخطيرة، فضلاً عن استحالة مراقبة كل ما يتم مشاهدته أو متابعته أو سماعه (طولية ،٢٠١٧ ، ٢٩٢).

كما دعا ميك " (Mike" Mike,2012, 149) بضرورة إلمام طلاب الجامعات بمفهوم المواطنة الرقمية ، والقضايا المرتبطة بها من خلال الإفادة من الوسائل الرقمية المتاحة على شبكة الانترنت، حيث تمكنهم من فهم أبعاد المواطنة الرقمية ، وكيفية ممارستها. ويسعى الدراسة الحالي إلى تعرف دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز المواطنة الرقمية لدى طلاب بعض الجامعات المصرية، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لديهم.

مشكلة الدراسة:

اتضحت مشكلة الدراسة الحالية من خلال التالي:

١-خبرة الباحثتين العملية والنظرية وتجربتهما الطويلة في التدريس الجامعي، وملاحظتهما لانتشار استخدام الهواتف المحمولة بشكلٍ ملفتٍ للانتباه وبصورةٍ مضطردةٍ خاصة بين طلاب وطالبات الجامعات

وانشغالهم بها، وتهافتهم على استخدامها لساعاتٍ طويلةٍ وبمهارةٍ، والاستمتاع بتطبيقاتها.

٢-ما أحدثته تقنية الهاتف المحمول من تغيرات على أسلوب حياة طلاب وطالبات الجامعات وطرق تواصلهم، واعتماد الطلاب والطالبات عليه في كافة نشاطات حياتهم اليومية، واستخدام الشباب الجامعي للهاتف المحمول، ومتابعة كل جديدٍ في عالم التكنولوجيا، كما أنه أدى إلى تغيير نمط التفاعل والتواصل الاجتماعي بين الأفراد عن طريق المكالمات والمحادثات، والتواصل عن طريق التراسل بمختلف أنواعه .

٣-ملاحظة الباحثتين للتغيرات التي طرأت على قيم المواطنة في المجتمعات العربية، والثورة الرقمية التي يشهدها العصر الحالي وذيوع استخدام تكنولوجيا الاتصالات وشبكات التواصل الاجتماعي بين أوساط الشباب؛ مما أدى إلى ظهور دعوات إلى تعليم قيم المواطنة الرقمية، والتي ارتبطت نشأتها بظاهرة العولمة وما صاحبها من انتشار قيم سلبية، تدعو إلى الفردية والسلبية وتضعف من قيم المجتمع ، وهويته الثقافية؛ مما يحتم ضرورة وضع سياسات ضابطة تضمن حماية الطلاب من أخطار التكنولوجيا الرقمية، ووضع أطر وقائية ضد أخطارها، وتحديد سياسات الاستخدام المقبول لها، وبالتالي تمكن الطلاب من الحياة بأمانٍ في العصر الرقمي.

٤-في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قيم المواطنة الرقمية لدى الشباب، والبرامج الموجهة لتنمية تلك القيم، وأيضاً في ضوء الكتابات حول التهديدات التي تواجه المجتمعات بسبب سوء استخدام التطبيقات الرقمية؛ فلا بد من تسليط الضوء على دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب بعض الجامعات المصرية، في ظل ما يشهده العالم من تطوراتٍ تقنيةٍ وعمليةٍ سريعةٍ.

و يمكن بلورة مشكلة الدراسة على النحو التالي ساهم الإندماج في العالم الرقمي–من خلال عدة تطبيقات مثل: الفيسبوك ، السناب شات، الإنستغرام، التوتير، الواتس آب، اليوتيوب وغيرها – نتيجة انتشار ظاهرة استخدام الهاتف المحمول ، وبخاصة بين طلاب الجامعات في ظهور بعض القضايا الأخلاقية والاجتماعية والمشكلات الصحية والنفسية، التي أثرت بشكلٍ كبيرٍ على أمن وسلامة هؤلاء الشباب ومجتمعاتهم، حيث أشارت دراسة السيد (٢٠١٦، ١٠٨) إلى إساءة الشباب لاستخدام التطبيقات الرقمية في نشر معلومات مضللة ، وإرسال رسائل تشهير إلكترونية أو تعليقات مسيئة أو صور مخلة للأدب، الأمر الذي يؤدي إلى عواقب وخيمة تضر بالفرد وبالمجتمع، وأشارت دراسة شمس (٢٠١٧، ٢٦٦) إلى أنه بالرغم من استخدام طلاب الجامعات للتطبيقات التكنولوجيا بشكل احترافي ؛ إلا أنهم يجهلون حجم المخاطر التي قد يتعرضون لها من سوء هذا الاستخدام، حيث يسهم الاستخدام السيء لتطبيقات التكنولوجيا في انتشار العديد من الجرائم الإلكترونية، المخدرات الرقمية ، الإرهاب الإلكتروني بين الشباب، إقامة علاقات غير شرعية مع الجنس الآخر، ظهور قيم جديدة تتنافي مع قيم الأسرة والمجتمع، وغيرها.

لذا أصبح من الضروري حماية هؤلاء الشباب من سلبيات التطبيقات الرقمية، وسوء استخدامها، وتوجيهم نحو الإفادة من إيجابياتها من خلال توعيتهم بأساليب الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، ونشر ثقافة وآداب التعامل مع تطبيقاتها الرقمية، ووضع معايير وضوابط آمنة للتعامل مع التقنية الرقمية، ومراعاة الأخلاقيات والمسئوليات المتعلقة بالتعامل الرقمي للمعلومات؛ مما دفع الباحثتان إلى إجراء الدراسة الحالية، ووضع تصور

مقترح لدور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بين طلاب الجامعات المصرية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟ ، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما قيم المواطنة الرقمية المُراد تعزيزها لدى طلاب وطالبات الجامعات المصرية؟

٢-ما أكثر تطبيقات الهاتف المحمول شيوعاً واستخداماً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟

٣-ما أكثر تطبيقات الهاتف المحمول تأثيراً في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات الجامعات المصرية من وجهة نظرهم؟

٤-ما دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟

٥-ما التصور المقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية ؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١-تحديد قيم المواطنة الرقمية المُراد تعزيزها لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية.

٢-تحديد أكثر تطبيقات الهاتف المحمول شيوعاً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية.

٣-تحديد أكثر تطبيقات الهاتف المحمول تأثيراً في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية.
٤-وضع تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في :

- **أولاً : الأهمية النظرية:**

حداثة الموضوع الذي نبحث فيه؛ وذلك لأن موضوع تطبيقات الهاتف المحمول ودوره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من الموضوعات الحديثة؛ حيث لا توجد دراسات عربية – في حدود علم الباحثتين- في هذا الموضوع، إضافةً إلى بناء أداة لقياس دور الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى بعض طلاب الجامعات المصرية، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، وفتح المجال لإجراء المزيد من الدراسات في مجال الهاتف المحمول، وقيم المواطنة الرقمية.

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية وتصورها المقترح كلاً من:
١. مخططي البرامج: الاستفادة من تقنية الهاتف المحمول، والمواطنة الرقمية في تضمينها في برامج إعداد طلاب الجامعات المصرية .
٢. ميدان الدراسة: فتح المجال أمام الباحثين والمتخصصين للاهتمام بالمواطنة الرقمية في العملية التعليمية لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية

المختلفة، توجيه أنظارهم إلى دور بعض تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

٣. لفت نظر المختصين في مجال التعليم إلى أهمية توجيه الطلاب إلى ضرورة استخدام هواتفهم المحمولة استخداماً يعود عليهم بالنفع في مجال دراستهم؛ وذلك من أجل الوصول إلى أي معلومة سواء كانت مرئيةً أو مقروءةً أو مسموعةً، في أي زمانٍ ومكانٍ، وقدرتها على أن تصبح وسيلةً وأداة نشطة وفعالة لتنمية قدرات الطلاب المعرفية والمهارية والوجدانية.

حدود الدراسة:

تتحدد حدود الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١-**الحدود الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩-٢٠٢٠، ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

٢-**الحدود المكانية:** بعض الكليات النظرية :(التربية، الآداب ، الألسن، التربية للطفولة المبكرة، الحقوق ، التجارة ،الإعلام، الحاسبات والمعلومات)، وبعض الكليات العملية (الطب ، الهندسة ، طب الأسنان، الزراعة، الصيدلة ، الفنون الجميلة، العلاج الطبيعي، التربية الرياضية) ببعض الجامعات المصرية وهي : (المنيا ، بني سويف، أسيوط ، الإسكندرية ، بنها ، القاهرة ، كفر الشيخ).

٣- **الحدود البشرية:** عينة من طلاب وطالبات بعض الكليات النظرية والعملية بالجامعات المصرية، وبلغ عددهم الكلي (٧٢٠) طالباً وطالبةً في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م ، والجدول التالي يوضح تفصيل للعينة:

جدول(١) بيان بأعداد عينة الدراسة وتوزيعها حسب نوع الكليات والجنس

	نوع الكلية (نظري/ عملي)	الفرقة أو المستوى	النوع	العدد
١	كليات نظرية	الأدنى (أولى وثانية)	ذكور	٢٩
			إناث	١٥٤
			الكل	١٨٣
		الأعلى (ثالثة ورابعة فأعلى)	ذكور	٥١
			إناث	١٤٦
			الكل	١٩٧
إجمالي عدد طلاب الكليات النظرية			إجمالي الذكور	٨٠
			إجمالي الإناث	٣٠٠
			الإجمالي	٣٨٠
٢	كليات عملية	الأدنى (أولى وثانية)	ذكور	٣٥
			إناث	١٨٥
			الكل	٢٢٠
		الأعلى (ثالثة ورابعة فأعلى)	ذكور	٥٣
			إناث	٦٧
			الكل	١٢٠
إجمالي عدد طلاب الكليات العملية			إجمالي الذكور	٨٨
			إجمالي الإناث	٢٥٢
			الإجمالي	٣٤٠
٣	الكليات النظرية والعملية ككل	الأدنى (أولى وثانية)	ذكور	٦٤
			إناث	٣٣٩
			الكل	٤٠٣
		الأعلى (ثالثة ورابعة فأعلى)	ذكور	١٠٤
			إناث	٢١٣
			الكل	٣١٧
إجمالي عدد طلاب الكليات النظرية والعملية معًا (عينة الدراسة)			إجمالي الذكور	١٦٨
			إجمالي الإناث	٥٥٢
			الإجمالي	٧٢٠

٤-بعض تطبيقات الهاتف المحمول وهي: تطبيق الفيس بوك Facebookواليوتيوب YouTube ، الواتس آب WhatsApp، الانستجرام Instagram ، وقد تم تحديدها بناءًا على استطلاع رأي مجموعة من طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية بلغ عددهم (٣٣٥) طالباً وطالبةً ، وسؤالهن عن أكثر تطبيقات الهاتف المحمول استخداماً وشيوعاً بينهم.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث أنه المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة؛ بهدف الحصول على المعلومات من أفراد العينة للتعرف على دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب بعض الجامعات المصرية .

أدوات الدراسة:

وتشتمل على أدوات جمع وقياس:

أ- قائمة قيم المواطنة الرقمية. (إعداد/ الباحثتان)
ب- استبيان دور بعض تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية. (إعداد/ الباحثتان)

مصطلحات الدراسة:

فيما يلي تعريف للمصطلحات التي تتبناها الباحثتان في الدراسة الحالية :

١-الهاتف المحمول:

يعرفه العمري (٢٠١٤ ، ٢٧٥-٢٧٤) على أنه:" تلك الأجهزة اللاسلكية التي تحمل مع المتعلم وترافقه إلى أي مكان، ويمكن من خلالها إرسال

واستقبال المكالمات الهاتفية أو الرسائل النصية الإلكترونية أو رسائل الوسائط المتعددة، وذلك من خلال إمكانية وصولها إلى شبكة الإنترنت أو أي شبكة أخرى، ويمكنها أيضاً تبادل البيانات والملفات التي تحتوي على بيانات إلكترونية أو مرفقات على شكل صور ثابتة أو صوت أو مقاطع الفيديو."

يُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: "وسيلة اتصال إلكترونية لاسلكية ويمكن أن تتصل بالإنترنت يحمله الطلاب ويرافقهم إلى أي مكان، ويسمح بنقل البيانات والمعلومات على اختلاف نوعها(صوت، صور، الرسائل النصية الإلكترونية أو رسائل الوسائط المتعددة، فيديوهات) عبر مسافاتٍ بعيدةٍ وبشكلٍ سريع.

٢ –تطبيقات الهاتف المحمول :

يعرفها سليم(٢٠١٧، ٦) على أنها: "هي البرمجيات التي تتضمنها أجهزة الهاتف المحمول ويستخدمها الطلاب في عمليات الاتصال والتواصل (المقروء والمسموع والمرئي)، والتفاعل مع بعضهم البعض، ومع مدرسيهم خلال مسيرتهم التعليمية في الفصول المدرسية."

تُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: "البرمجيات الإلكترونية الموجودة على الهاتف المحمول والتي يتم تحميلها من سوق بلاي أو أبل ستور لعدة أغراض مثل: الاتصال والتواصل والتفاعل مع بعضهم البعض، والتعليم والتعلم وغيرها، ومن أمثلتها تطبيقFakebook :، WhatsApp، Instagram وغيرها.

٣-المواطنة الرقمية:

يعرفها طوالبة (٢٠١٧، ٢٩١) بأنها: "مجموعة القيم المتبعة في الاستخدام الأمثل والإيجابي للأدوات التكنولوجية التي يحتاجها (المواطنون) بغض النظر عن فئاتهم العمرية ومستوياتهم الثقافية صغاراً أم كباراً، من أجل المساهمة في رقي أوطانهم وحمايتها من سوء استخدام أدواتها.

تُعرَّف المواطنة الرقمية في الدراسة الحالية إجرائياً: مجموعة الضوابط والمعايير التي يجب مراعاتها عند استخدامات التكنولوجيا الرقمية، والمتمثلة في مجموعة من الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها طلاب الجامعات أثناء استخدام التكنولوجيا الرقمية، والواجبات والالتزامات التي ينبغي أن يؤدوها ويلتزمون بها أثناء استخدامها، وتتكون من تسع قيم هي (الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الاتصال الرقمي، محو الأمية الرقمية، التجارة الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية، الأمن الرقمي).

٤-طلاب الجامعات المصرية :

يُقصد بطلاب الجامعات المصرية "الطلاب الملتحقين ببرنامج البكالوريوس ببعض الكليات النظرية (التربية، الآداب، الألسن، التربية للطفولة المبكرة، الحقوق، التجارة ، الإعلام، الحاسبات والمعلومات) بعض الكليات العملية (الطب ، الهندسة ، طب الأسنان، الزراعة، الصيدلة ، الفنون الجميلة، العلاج الطبيعي، التربية الرياضية) ببعض الجامعات المصرية (المنيا ، بني سويف، أسيوط ، الإسكندرية ، بنها ، القاهرة ، كفر الشيخ).

خطوات الدراسة وإجراءاتها :

تسير الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات التالية:

أولاً: تحديد قيم المواطنة الرقمية، وذلك من خلال مراجعة وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بالمواطنة الرقمية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

ثانياً: تحديد أكثر تطبيقات الهاتف المحمول شيوعاً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؛ وذلك من خلال استطلاع رأي مجموعة من طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؛ للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

ثالثًا: تحديد أكثر تطبيقات الهاتف المحمول تأثيرًا في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية، وذلك من خلال استطلاع رأي مجموعة من طلاب الجامعات المصرية؛ للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

رابعاً: بناء استبيان دور بعض تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، وذلك من خلال مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات في مجال تطبيقات الهاتف المحمول، وقيم المواطنة الرقمية، والاستفادة منها في بناء الاستبيان، ثم تحكيمه، وإيجاد الصدق والثبات للاستبيان.

خامسًا: تطبيق الاستبيان وجمع البيانات وتحليلها؛ للإجابة عن السؤال الرابع والخامس والسادس والسابع من أسئلة الدراسة من خلال ما يلي:

١-اختيار عينة الدراسة من طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية (الكليات النظرية، والعملية).

٢-إجراء التجربة الاساسية بتطبيق الاستبيان على مجموعة الدراسة.

٣-جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا.

٤-عرض النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة، تفسير النتائج.
سادسًا: وضع تصور مقترح لتفعيل دور بعض تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية؛ للإجابة عن السؤال الثامن.

الإطار النظري للدراسة:

يهدف الإطار النظري للدراسة الحالية إلى تعريف الهاتف المحمول، وأهميته، وأبرز استخداماته، وأهم تطبيقاته، كذلك تناول مفهوم المواطنة الرقمية، وأهميتها، وأهدافها، وأهم القيم التي تتضمنها، تمهيداً لاستقراء بناء الاستبيان ، وفيما يلي تفصيل ذلك :

أ- الهاتف المحمول:

لقد تجاوز الهاتف المحمول دور الهاتف التقليدي الذي يعتمد على المكالمات الصوتية فقط، فقد أصبح أحد الدعائم التي تقود التقدم العلمي، حيث يعد أكثر وسائل التواصل في العصر الحالي تأثيراً وانتشاراً؛ فهو من أبرز تقنيات وسائل الاتصال الحديثة؛ لما يتيحه من تفاعلية وقدرات تقنية عالية (سعدان، والمتيمي، ٢٠١٧، ١١٣). ويُطلق على الهاتف المحمول عدة مسميات منها: الهاتف المحمول، الهاتف النقال، والهاتف الخلوي .

استخدامات الهاتف المحمول:

هناك العديد من الاستخدامات التي يقدمها الهاتف المحمول؛ حيث يُعد وسيلة الاتصال الأولى داخل مجتمعاتنا، إذ أصبح البديل في التفاعل مع الأفراد والجماعات؛ نظراً لمميزاته التي تربط الفرد بالآخر من دون حواجز ولا عوائق(بإستثناء بعض عوائق التغطية الشبكية)، وأصبح يحل محل الزيارات والمواجهات المباشرة بين الناس؛ لذا شاع استخدامه كثيراً في مجال

العلاقات الاجتماعية، وجعل الأفراد شديدي الالتصاق بالهاتف المحمول، فتجاوز مهمته الأساسية لتسهيل الاتصال وأصبح يستخدم للترفيه والاستمتاع بوسائله المتعددة (سرور، ٢٠١٠، ٣٢) .

وأصبح الهاتف المحمول أحد الدعائم التي تقود التقدم العلمي، ويعد أكثر وسائل التواصل في العصر الحالي تأثيراً وانتشاراً؛ فهو من أبرز تقنيات وسائل الاتصال الحديثة لما يتيحه من تفاعلية وقدرات تقنية عالية. (سعدان، والمتيمي، ٢٠١٧، ١١٣)

وله دورًا حيويًا في العملية التعليمية حيث يرى حمامي (٢٠٠٦، ٢٨) أن الهاتف المحمول يوفر للطلبة الذين لا تتوافر في مناطقهم بنية تحتية ، حيث يتم التعلم من خلاله في أي مكان وزمان؛ لأنه يعتمد على استخدام تقنيات لاسلكية، ولا يتطلب ضرورة البقاء في أماكن أو أوقات محددة؛ حيث يحقق المشاركة والتعاون المتجاوز للتباعد الجغرافي والجسماني بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم، ويتيح للمتعلم التواصل السريع مع شبكة المعلومات الدولية ،ويمتاز بسهولة تبادل الرسائل بأنواعها (الغويري، ٢٠١٩ ، ٣٥٩).

كما يستخدم الهاتف المحمول من طرف الجهات المصرفية في التواصل مع العملاء والسماح لهم بالاطلاع على حساباتهم، وتتبع حركة أموالهم، بتصفح حساباتهم، ودفع الفواتير، وتحويل مبالغ مالية، ويستخدم في المجال الصحي من خلال نماذج لتقنيات الاتصال المحمول الخاصة بالأطباء ونظم الرعاية الصحية خاصةً أثناء تنقلاتهم وزياراتهم الميدانية للمرضى؛ لتتبادل المعلومات، ونتائج الفحوصات مع المراكز الصحية (ماضوي،٢٠١٣، ١١٠-١١٤).

ويتضح دوره المهم في عمليات الترويج والإعلان من خلال إرسال الرسائل التي تروج للسلع أو الخدمات عن طريق الانترنت، والتعرف على الأخبار الصادرة عن وكالات الأنباء والصحف اليومية، وكذلك القنوات التلفزيونية من خلال الرسائل القصيرة أو رسائل الوسائط المتعددة .

مما سبق يتضح أن هناك استخدامات عديدة يمكن أن تقدمها تطبيقات الهاتف المحمول في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والتواصل والتعليم والمجال الصحي والإعلان والإعلام وغيرها، حيث أصبح ضرورةً من ضرورات الحياة التي لا يمكن الاستغناء عنها في عصرنا الرقمي الحالي، وفيما يلي عرض لبعض الخدمات التي يوفرها الهاتف المحمول للمستخدمين:

تتعدد الخدمات التي تقدمها الهواتف المحمولة وتتمثل أهمها فيما يلي:

١-**خدمة الرسائل القصيرة (SMS) :**هي كتابة رسالة عن طريق لوحة أزرار الهاتف المحمول وإرسالها، وتسمح بتبادل هذه الرسائل فيما بين الأفراد.

٢-**خدمة MSN المتنقل:** يمكن من خلال هذه الخدمة أن تصلك رسائل MSN Hotmailو MSN Messenger مباشرة إلى هاتفك المحمول واستلام رسائل تنبيه على هيئة رسائلSMS ؛لإشعارهم بوصول الرسائل الإلكترونية على عنوان Hotmail الخاص بهم.

٣-**خدمة الوسائط المتعددة (MMS):** خدمة إرسال واستقبال الرسائل المصورة أو الملفات الصوتية أو الفيديو والرسائل النصية بمحتوى أكبر مما هو عليه في الرسائل القصيرةSMS .

٤-**خدمة الويب (WAP)** : مثل البريد الإلكتروني والأخبار، وغير ذلك.

٥-خدمة التراسل بالحزم العامة للراديو (GPRS): التراسل بالحزم العامة للراديو، وهى من التقنيات المبتكرة لنقل البيانات عبر الشبكات**(GSM).**

٦-خدمة البلوتوث Bluetooth : تقنية للتواصل عبر موجات راديو وبروتوكول اتصالات صُمِمَت للربط بين الأجهزة المختلفة بواسطة الأسلاك أسلوب وطريقة جديدة تعتمد على الاتصال اللاسلكي.

٧-تطبيقات التصوير: تصوير الأشخاص والمناسبات للاحتفاظ بها أو تبادلها سواء تصوير بالكاميرا أو بالفيديو (سليم، ٢٠١٧، ٨-٩).

٨-تطبيقات التسلية: مثل الألعاب، خدمات الترجمة الفورية، مشاهدة الأفلام السينمائية والمسلسلات ومقاطع اليوتيوب، حفظ المذكرات، الهاتف المحمول، وغيرها (ماضوي،٢٠١٣ ، ١٠٧-١١٠).

٩-خدمات تعليمية: حيث أصبح في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية، كونه الأكثر كفاءةً بقدراته اللاسلكية في مختلف الأنشطة في إطار المواقف التعليمية الهادفة التي تقوم على التشارك والتفاعل، لخلق بيئات تعليمية غنية وصولاً إلى مخرجات تعليمية عالية الجودة، تواكب مستجدات العصر، وتحقق متطلبات المرحلة الراهنة. (Gardner et al,2013,20)

مما سبق يتضح لنا أن هناك العديد من الخدمات التي يمكن أن توفرها الهواتف المحمولة لمستخدميها، مما جعل الهاتف المحمول وسيلةً عمليةً تسهل عملية التواصل بين الآخرين دون الحاجة إلى التنقل؛ فأصبح هذا الجهاز رفيقاً دائماً لهم يلازمهم في السراء والضراء، وأوجدوا من خلاله أشكالاً وأنماطاً اتصاليةً جديدة.

تطبيقات الهاتف المحمول:

هناك العديد من التطبيقات التي يتم استخدامها من خلال الهاتف المحمول، سوف نعرض في هذا السياق لبعض منها وهي :

١-تطبيق الفيسبوك"Face book" :

يعتبر الفيس بوك من أهم شبكات التواصل الاجتماعي في الوقت الراهن؛ فهو مظهر من مظاهر العولمة لأنه يجعل العالم قرية صغيرة يتواصل فيها الناس بآرائهم وأفكارهم وصورهم، بعيداً عن الحواجز المكانية والفواصل الزمنية. وقد بدأ الفيسبو "Face book " كفكرة بسيطة لأحد طلاب جامعة هارفارد " مارك زوكربيرج "Mark Zuck erberg" ؛ لتعزيز التواصل بين الطلاب، والإبقاء على الروابط بينهم بعد التخرج ، بعدها حقق نجاحًا كبيرًا؛ ليصير اليوم من أهم مواقع الشبكات الاجتماعية، وأكثرها استخداماً (نومار ،٢٠١٢، ٦٩).

ويتكون الفيسبوك من مجموعة من الشبكات تتألف من أعضاء، وتصنف المجموعات على أساس الإقليم، ومكان العمل، والجامعة، والمدرسة، وبإمكان المشترك الجديد أن يختار من بين تلك التصنيفات، ثم يبدأ بالتصفح، واختيار مجموعة للإشتراك فيها. وداخل المجموعات هناك مساحة للتحاور، والتعليقات، ولكل عضو مساحة يضيف فيها صورة الشخصية إلى جانب وجود مدونات مرتبطة بالموقع، ويهدف الموقع – بشكلٍ عامٍ– إلى إتاحة التعارف بين الشباب (الدليمي،٢٠١١، ١٨٣).

٢- تطبيق واتس آب "What App" :

أحد تطبيقات الهاتف المحمول المجانية المنتشرة في المجتمعات (Khathami , 2018 ,237)، وقد شهد استخدام الواتس آب تداولاً سريعاً

غطى جميع أنحاء العالم وفي فئة الشباب بصفةٍ خاصةٍ (أحمد، ٢٠١٧، ١٧٧)، كما يعد أحد التطبيقات شائعة الاستخدام عبر شبكات التواصل الاجتماعي، والأكثر شهرةً، والأسرع انتشاراً، حيث يتيح للمستخدمين التواصل من خلال تبادل الملفات، والصور، والمقاطع الصوتية، والفيديوهات، والنصوص المكتوبة (أبو زيد، ٢٠١٩، ٣٠٨)، ويمكن تحميله على أجهزة الهاتف المحمول دون أي تكلفة، ويتيح إجراء محادثات كتابية مع جميع المسجلين في قائمة الأسماء، بشرط أن يكون الشخص الذي تريد محادثته لديه أيضاً تطبيق واتس آب ؛ وإلا لن يتمكن من المراسلة أو الرد على الرسائل المرسلة (المزروعي، ٢٠١٧، ٤٦٣).

٣-تطبيق تويتر "Twitter" :

أحد تطبيقات الهاتف المحمول المنتشرة بين المستخدمين، وأخذ اسمه من مصطلح (تويت) الذي يعني التغريد ، ويرمز له برمز العصفورة ، ويرسل رسائل نصية قصيرة لا تتعدى ١٤٠ حرفًا ، وقد لعب دوراً مهماً في الأحداث السياسية في عديدٍ من البلدان وخاصةً في الشرق الأوسط ، كما يمثل توتير شبكة معلومات مدعومة من الناس في جميع أنحاء العالم، تسمح بمشاركة " ماذا يحدث الآن"، واكتشافه؛ حيث يطرح الموقع في واجهته السؤال : ماذا يحدث الآن "What's happening now"، وتنتشر الإجابة إلى الملايين عبر العالم على الفور (Bellin, 2012, 331)، وانفتح على خدمات أخرى؛ كالبريد الإلكتروني Gmail ، وخدمة البحث (Daiz,2011,234)، وصار جزءًا من نظم وسائل الإعلام المختلفة حيث يمكِّن المستخدمين من استقبال تدفق المعلومات الواردة من كل وسائل الإعلام(Hermida,2010, 297) .

٤-تطبيق انستجرام " Instagram ":

تطبيق مجاني لتبادل الصور على الهواتف الذكية أو الأجهزة اللوحية أو الحاسب الآلي، وشبكة اجتماعية أيضاً له عدة مسميات انستغرام أو انستجرام ، وأطلق في أكتوبر عام ٢٠١٠ ، ويتيح للمستخدمين التقاط صورة وإضافة فلتر رقمي إليها وتحميلها ، ثم مشاركتها في مجموعة متنوعة من خدمات الشبكات الاجتماعية وشبكة إنستغرام نفسها مع المتابعين (باعبد الله ، الحبيب ،٢٠١٨، ٦)، كما يعد تطبيقاً مثالياً لمشاركة الصور ومقاطع الفيديو والتعليق عليها (فتحي ،٢٠١٤ ، https:// www ts3a. com).

٥-تطبيق سناب شات "Snap chat" :

تطبيق مجاني انطلق في عام ٢٠١١، يتم استخدامه من خلال الهاتفات المحمولة في إرسال مقاطع فيديو أو صور تحتوي على تعليقات عن حياة المستخدمين اليومية، وسلوكيات تمثل أفكارهم وتوجهاتهم، وإضافة متابعين يشاركون اهتماماتهم (شيتوي، وآخرون، ٢٠١٩، ١٩٤).

وترى العازمي (٢٠١٩ ، ١٧) أنه: تطبيق للتواصل الاجتماعي والدردشة قائم علي مشاركة اللحظات والأحداث في الوقت نفسه من خلال الاتصال بشبكة الانترنت عبر الهاتف المحمول، ويعتمد على أرقام المضافين بعد موافقتهم على الإضافة.

مما سبق يتضح أن هناك العديد من التطبيقات التي يمكن أن تعمل على الهاتف المحمول مثل : الواتس آب WhatsApp ،الفيس بوك Facebook ،اليوتيوب YouTube، والإنستجرام Instagram ، وغيرها يقبل عليها الجميع بما فيهم طلاب الجامعة .

المواطنة الرقمية :

يتميز العصر الحالي بالاجتياح الرقمي الذي أثر على سائر مناشط الحياة، مما دعى إلى ظهور المواطنة الرقمية من أجل تكوين إطار أخلاقي وقيمي لضبط التعاملات الافتراضية مع العالم الرقمي، وسوف نتطرق لمفهومها وأهميتها وقيمها ومراحل تنميتها على النحو التالي:

مفهوم المواطنة الرقمية :

ينظر للمواطنة الرقمية على أنها: النموذج الأمثل للمواطنة في القرن الحالي؛ لأنها تعبر عن معايير السلوك الملائم والمقبول المتبع في التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا (Mossberger, Tolbert& Me Neal, 2008, 149).

وعرفها مارك برينسكي "Marc Prensky " على أنها: الأخلاقيات والمعايير التي ينبغي أن يتحلى بها الفرد أثناء تفاعله واستخدامه للوسائط الرقمية مثل البريد الإلكتروني، والمدونات الالكترونية، مواقع التواصل الاجتماعي؛ كالفيس بوك، والتويتر، والواتس آب (Edmonton Catholic Shools, 2012, 1).

كما أُطلق عليها توعية الطلاب بأساليب الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، من خلال التأكيد على الأخلاقيات والمسئوليات المتعلقة بالتعامل الرقمي للمعلومات(Ribble, 2013, 2) .

وعُرفت بأنها: مجموعة من الممارسات المبنية على أساس مسئول وأخلاقي والتي تسهل التنمية الفردية وتحمي القيم الاجتماعية في العالم الرقمي(Gazi, 2016, 139) .

كما عرفها "سيمك وسيمك (Simsek& Simsek, 2013, 128) " بأنها: قدرة الفرد على المشاركة في المجتمع الرقمي؛ بهدف إيجاد الطريق الصحيح لتوجيه وحماية جميع المستخدمين من مختلف الشرائح العمرية، وذلك بتشجيع السلوكيات المقبولة ونبذ السلوكيات غير المقبولة في التعاملات الرقمية من أجل مواطن رقمي يحافظ علي وطنه ويجتهد من أجل رقيه.

في ضوء التعاريف السابقة للمواطنة الرقمية، يمكن تحديد خصائصها فيما يلي:

- الوعي بالعالم الرقمي، ومكوناته.
- إجادة مهارات التعامل والتفاعل مع آليات العالم الرقمي.
- التزام القواعد الأخلاقية التي تجعل السلوك التقني مقبولاً اجتماعياً.

أي أن المواطنة الرقمية تتكون من ثلاثة جوانب رئيسة هي: **الجانب المعرفي** يهتم بالمعرفة والوعي بالعالم الرقمي ومكوناته، **والجانب المهاري** يعني بامتلاك الأفراد للمهارات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها الرقمية، **والجانب القيمي** يؤكد على ضوابط ومعايير تجعل سلوكيات التعامل مع المجتمع الافتراضي مقبولةً اجتماعياً، كما تسهم هذه الجوانب في تحقيق الإفادة المثلى من التكنولوجيا الحديثة في التنمية الذاتية للأفراد وبناء الاقتصاد الرقمي للمجتمعات، وفي الوقت ذاته تجنب مخاطرها وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع.

أهمية المواطنة الرقمية:

أدركت دول العالم المتقدم أهمية المواطنة الرقمية ، ودورها في تكوين المواطن الرقمي المحب لوطنه ؛ فأصبحت المواطنة الرقمية غايةً كبرى،

ومطلباً عالمياً؛ حيث أطلقت كلٌ من بريطانيا وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية مبادرات لتضمين قيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية لمختلف المراحل التعليمية ، ففي بريطانيا أكد مشروع "الكومنولث الرقمي " "Digital Commonwealth Project"على قيمة وأهمية المواطنة الرقمية ، وعلى ضرورة دمجها في العملية التعليمية في جميع المراحل الدراسية ، كذلك أهمية تدريب الشباب وخاصة طلاب الجامعات على الوعي بقضايا الملكية الفكرية ، والقضايا الأخلاقية والاجتماعية المتعلقة بالتقنية الرقمية(Mcgillivary & et.al, 2016, 724-729).

كما وضعت بعض الولايات الأمريكية معاييراً للتعليم تشمل المواطنة الرقمية، ووفرت ولاية كينتوشي برامج لتدريب الطلاب على المواطنة الرقمية، وفي أستراليا تم تدشين برنامج في المدارس يساعد المعلمين في فهم وتدريس المواطنة الرقمية .

وتنبثق أهمية المواطنة الرقمية من المبررات التالية :

أنها تشكل نظام حماية لجميع مستخدمي الوسائط التكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة، حيث تسعى إلى تكوين مواطن رقمي يحب وطنه، ويعمل لخدمته وحمايته، بعيداً عن الإساءة والتشهير بأفراد أو مجتمعات أخرى، كما تدعو إلى بيئة إلكترونية مثالية إيجابية، أكثر سلامةً وأمنًا للأفراد والمجتمعات، تعمل على توحيد الثقافة التكنولوجية، وتوفير الأساس الذي يقوم عليه المجتمع الرقمي، ومحاولة استيعاب وفهم للمخاطر والمشكلات المحتملة، وكيفية حماية الأبناء من سوء التعامل مع العالم الرقمي (الدوسري، ٢٠١٧، ١١٢).

ما أكدته نتائج الدراسات من تزايد ظاهرة إساءة استخدام التطبيقات الرقمية، حيث بينت أن عدد كبير من المستخدمين كانوا ضحايا للتحرش

الالكتروني، والنصب في التجارة الإلكترونية، واختراق بيانات الحسابات الشخصية، وتجاوز آداب الحوار، وجرائم الألعاب الالكترونية، وارتياد المواقع الإباحية، الأمر الذي جعل نشر قيم المواطنة الرقمية ضرورةً حتميةً، من أجل حماية الفئة الأكثر انغماساً وًندماجا في المجتمع الرقمي وهم فئة الشباب ولاسيما طلاب وطلبات الجامعات (شمس، ٢٠١٧،٢٦٦).

تهتم المواطنة الرقمية بوضع إطار عام؛ لتوعية المواطنين بضوابط استخدام التكنولوجيا الرقمية، من حيث: الحقوق والالتزامات والوجبات؛ من أجل تحقيق الإفادة المثلى من مميزاتها، وضمان الحماية من مخاطرها، مع المحافظة على البعد القيمي، والسلوكي في الممارسات الرقمية (المصري، ٢٠١٧، ١٦٩).

لم تعد التقنية وتطبيقاتها الرقمية من سبل الترفيه والتسلية ، ولا تقتصر على طبقة الأثرياء بل أصبحت ضرورةً اجتماعية ًلا سبيل للعيش في العصر الرقمي بدونها ، ووسيلة حتمية للتواصل والحصول على العديد من الخدمات التعليمية والمعرفية والخدمية والترفيهية، كما أن الأطفال والشباب يستخدمون وسائل الإعلام الرقمي (الإنترنت والهاتف والآيباد والكمبيوتر) بمعدل يتجاوز أحياناً ثماني ساعات يومياً ، وهذا يعني ببساطة أن هذه الوسائط تؤثر فيهم أكثر من نصف ساعات الاستيقاظ يومياً ، وأن لها تأثير كبير عليهم (الدهشان، ٢٠١٦، ٨٨)، وحيث أن المواطنة الرقمية تتضمن سياستين أحدهما وقائية ضد مخاطر وسلبيات هذه الوسائط، والأخرى تحفيزية تنطوي على الإفادة المثلى من إيجابيات التقنية الحديثة، لذا صار تثقيف المواطنين وتعريفهم بالمواطنة الرقمية ضرورةً حتميةً لا غني عنها.
(مايك، ٢٠١٣، ٣٤)

تمثل التقنية الرقمية بوابة للدخول إلى الفضاء الافتراضي الذي يتسم بالانفتاح والحرية بعيداً عن القوانين والتشريعات، مما يمكن الجميع من استخدامه بشكلٍ حرٍ وتحت هوية مجهولة ، ولذلك فإن مستخدمي هذه التقنية ما لم يكن لديهم المعرفة والدراية الكافية ، فمن المتوقع أن يجدوا نفسهم عاجزين عن مواكبة تطور العالم الرقمي، ويكونون أكثر عرضة لمختلف أشكال الجرائم الإلكترونية، وهذا يؤكد حتمية التثقيف الرقمي من أجل الحماية من الاستغلال الإلكتروني، فبالرغم من امتلاك الشباب للمهارات اللازمة للتعامل مع أجهزة التكنولوجيا الحديثة؛ إلا أنهم يفتقرون أحيانا القدرة علي توظيف هذه التكنولوجيا في دفع عجلة تنمية مجتمعاتهم المحلية (الدهشان، ٢٠١٦، ٨٩) .

ويرى كلٌ من(Coyle, et.al, 2010) ، (Eugene, 2007)، (الحصري، ٢٠١٦) أن المواطنة الرقمية تكمن أهميتها في أنها تمكن الأفراد من:

- الاستخدام الأخلاقي والمسئول والأمن للتكنولوجيا الرقمية.
- التحلي بالسلوك الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا الرقمية كالتعاون والإنتاجية والإيثار والتعلم .
- فهم طبيعة العالم الرقمي وأساليب التعامل معه.
- فهم القضايا الاجتماعية والثقافية التي يزخر بها العالم الرقمي وأساليب التعامل معها.
- تحمل المسئولية أثناء التعامل مع العالم الرقمي.
- تحصين المواطن الرقمي بنسيج أخلاقي يحميه من أخطار التكنولوجيا وتطبيقاتها.

ويتضح مما سبق أهمية المواطنة الرقمية، ودورها في تكوين المواطن الرقمي المحب لوطنه والاستخدام الاخلاقي والمسئول والأمن للتكنولوجيا الرقمية.

أهداف المواطنة الرقمية:

تهدف المواطنة الرقمية إلى مجموعة من الأهداف منها:

- توجيه جميع شرائح المجتمع إلى كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة، من خلال توضيح الحقوق التي يجب أن يتمتعوا بها عند التعامل مع التكنولوجيا وآلياتها المختلفة، والواجبات التي ينبغي أن يلتزموا بها (زين الدين ، ٢٠١٣، ٣٩).
- تطوير مهارات الشباب في مجالين محددين: استخدام السلوك المحترم عبر الإنترنت وممارسة المشاركة المدنية عبر الإنترنت (Jones& Mitchell, 2015, 2) .
- دعم الجوانب والاتجاهات الإيجابية في استخدامات التقنية، كي يستطيع مستخدم التقنية من إجادة توظيفها بصورة سليمة، ويكون مواطنًا رقمياً صالحًا، يسهم في خلق مجتمع رقمي ملائم ومتناغم مع قيم ومعتقدات الوطن(Ribble, 2006, 3) .

قيم المواطنة الرقمية:

أشار "ريبل إلى أن المواطنة الرقمية تتكون من تسع قيم تشكل الاستخدام الإيجابي للتقنية، وتساعد على تفهم أساسيات المواطنة الرقمية ، وتحقيق وعي أكثر بالقضايا المتعلقة بالتكنولوجيا ؛ من أجل تمكين الفرد لأن يكون مواطناً رقمياً أفضل من خلال تزويده بأساسيات المعرفة التقنية ، واستخدامها بطريقة آمنة وصحيحة يحمي بها ذاته وخصوصيته وممتلكاته

ووطنه وتتمثل في:(الوصول الرقمي ، السلوك الرقمي ، القانون الرقمي ، الاتصال الرقمي ، محو الأمية الرقمية ، التجارة الرقمية ، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية ، والأمن الرقمي) " (ريبل ، ٢٠١٢، ١٧).

وقد تم تقسيم هذه القيم التسعة إلى ثلاث محاور رئيسة هي :

المحور الأول: الاحترام، ويتضمن ثلاث قيم (المساواة الرقمية أو الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، القانون الرقمي). وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **المساواة الرقمية (الوصول الرقمي Digital Access):**ويقصد بها توفير الحقوق الرقمية المتساوية ودعم الوصول التقني لجميع أفراد المجتمع الواحد، ويستخدم المجتمع هذه الوسائل التكنولوجية بزيادة مطردة ، و لذا يجب أن يتنبه المسئولون إلى أن الوصول الإلكتروني قد يكون محدوداً عند بعض الأفراد، أو غير متوفر علي الإطلاق ؛ لذا لابد من توفير وسائل وتقنيات الوصول الرقمي للجميع ، وهذا يتطلب توفير البنية التحتية اللازمة لتقنيات الوصول الرقمي بالتساوي بين جميع المواطنين بلا استثناء ، بحيث لا يوجد إقصاء إلكتروني لأي فئة من فئات المجتمع. ويصبح استخدام التكنولوجيا متاح للجميع (السيد ،٢٠١٦ ،١٠٨، الدهشان، ٢٠١٦، ٨٢).

- **السلوك الرقمي (اللياقة الرقمية Digital Etiquette) :** تهتم المواطنة الرقمية بنشر " ثقافة البروتوكول الرقمي " بين المستخدمين وتدريبهم ليكونوا مسئولين في سلوكياتهم في ظل المجتمع الرقمي الجديد، بهدف التصرف بتحضر ، ومراعاة القيم والمباديء ومعايير السلوك القويم (أدعيس ، ٢٠١٥ ، ١). لذا يجب على المؤسسات التعليمية غرس الاستخدامات والتصرفات اللائقة في الطلاب كمواطنين رقميين، كما أن سن

اللوائح وصياغة سياسات الاستخدام وحدها لا تكفي فلابد من توعية وتثقيف كل فرد وتدريبه على أن يكون مواطنًا رقميًا مسئولاً سلوكيا ً(الجزار ، ٢٠١٤، ٤٠٨) ؛ وذلك لضمان الالتزام بمعايير وضوابط السلوك المقبول في السياقات الرقمية.

- **القانون الرقمي Digital Law :** يُقصد بها قوانين ولوائح المجتمع الرقمي المتعلقة بمسألة الأخلاقيات الرقمية، ومعاقبة الاستخدام غير الأخلاقي للتقنية الرقمية أو ما يُسمى بالجرائم الرقمية من أجل حماية حقوق الفرد وتحقيق الأمن والأمان له رقميا (الملاح، ٢٠١٦، ٢٢). ويرى " ربيل (Ribble,2011, 32) أنه يجب على المؤسسات التربوية تثقيف الطلاب بالقوانين الرقمية ، وأن يزود المعلمين الطلاب بما هو قانون أو غير قانوني عند تعاملهم مع المجتمع الرقمي.

المحور الثاني: التعليم، ويتضمن ثلاث قيم (الاتصال الرقمي، محو الأمية الرقمية، التجارة الرقمية). وفيما يلي تفصيل ذلك :

- **الاتصال الرقمي (التبادل الإلكتروني للمعلومات Digital communication):** أحدثت الثورة التكنولوجية طفرةً في العالم الاتصالات ، وتحول العالم إلى قرية صغيرة ، وأصبح التواصل مع الأفراد في أي مكان وزمان في العالم متاح للجميع ، وفي هذا السياق تسعى المواطنة الرقمية إلى تزويد الأفراد بالقدرة على اتخاذ القرار السليم أمام السيل المنهمر من خيارات الاتصالات الرقمية المتاحة، وأن يكون لديهم وعي كافي بكيفية استخدامها استخدام إيجابي ورشيد (حشيش، ٢٠١٨، ٤١٦).

- **الثقافة الرقمية (محو الأمية الرقمية Digital Literacy):** عملية تعليم وتعلم ما يتعلق بالتكنولوجيا واستخداماتها ، ويعد هذا البُعد دعامة وركيزة للأبعاد الأخرى ، حيث يساعد في التعرف على الأجهزة الرقمية واستخداماتها المختلفة، وكيفية إجراء المعاملات الحكومية الإلكترونية ، والتسويق عبر شبكة الانترنت، واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التواصل بين الافراد ، وكيفية الحصول على المعلومات من المصادر الرقمية (الدوسري، ٢٠١٧، ١١٤).

- **التجارة الرقميةDigital Commerce :** ويقصد بها عملية البيع والشراء عبر شبكة الإنترنت، والذي أصبح واقعاً ، وفي تزايد مطرد ، وعليه لابد من توفير الوعي بالضوابط والقواعد التي يجب على المستخدم في المجتمع الرقمي الالتزام بها كي يصبح مواطناً رقمياً صالحاً (الحصري ، ٢٠١٦، ١٠١). وتساعد المواطنة الرقمية في تثقف الأفراد بالقضايا المتعلقة بالتجارة الرقمية من حيث القوانين واللوائح التي لها علاقة باستخدام التكنولوجيا، وخاصةً الأمن والأمان أو المتعلقة بقوانين الدولة (أدعيس ، ٢٠١٥، ١).

المحور الثالث: الحماية، وتشمل ثلاث قيم (الحقوق والمسئوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية ، الأمن الرقمي).وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **الحقوق والمسئوليات الرقمية Digital Responsibilities & Rights :** توفير المواطنة الرقمية للمواطن الرقمي مجموعة من الحقوق التي يجب أن يتمتع بها أثناء تعامله مع العالم الرقمي، منها: حق الخصوصية ، وحق التعبير ، وغيرها، وفي الوقت ذاته تفرض على هذا المواطن بعض الواجبات والمسئوليات التي يجب أن يلتزم بها عن تعامله مع الوسائل الرقمية والتي تضمن الاستخدام الرشيد لها ، وهذان البُعدان وجهان لعملة

واحدة ، لابد من تفعيلهما معًا كي يصبح كل مواطن رقمياً مواطناً مبتكراً ومنتجاً ، ومشاركاً فعالاً. (شكر ، ٢٠١٤، ٧١).

وتتمثل أهم الحقوق والمسئوليات التي ينبغي تدريب الطلاب عليها فيما يلي (جمال الدين ،٢٠٠٩، ١١-١٢؛ أندروز، ٢٠١٢، ٥٠):

- **الحقوق Rights :**حق حرية الكلام وحرية التعبير، حق الاتصال، حق الوصول للمعلومات، حق ملكية العمل الفكري، حق التدريب الملائم وإتاحة الأدوات المطلوبة لتحقيق الوصول بشكل كفء، حق خصوصية المعلومات والحفاظ على أمن المعلومات الخاص بالمواطن.
- **المسئوليات Responsibilities :**الإذعان للقواعد والقوانين الشرعية المنظمة لاستخدام مصادر المعلومات في المجتمع، التأكد من أمن المعلومات، التصرف بشكلٍ أخلاقيٍ، احترام الحقوق الخاصة للجميع، البُعد عن كل تصرف يؤدي إلى ضياع، احترام تنوع السكان والأفراد.

ولقد أشار " تشوي (Choi, 2016, 13) "أن القضايا المرتبطة بحقوق المستخدمين الرقمية وما يتبعها من مسئوليات يجب تضمينها في السياقات التعليمية ، وأكد على أهمية توفير الحماية لحقوق ومسئوليات المواطن الرقمي بصفته عضو كامل في المجتمع الدولي على شبكة الانترنت ، وحماية الآخرين بطريقة تتخطى الحدود الجغرافية والثقافية.

- **الصحة والسلامة الرقمية Digital Health and Wellness:**

يصاحب استخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة بإسراف ولفترات طويلة ، وبشكل غير السليم العديد من المشاكل البدنية والنفسية التي تؤثر بدرجةٍ كبيرةٍ على صحة الفرد ، وقد أدى هذا إلى ظهور ما يُعرف بالهندسة البشرية أو علم " الإرجونوميكس (Ergonomics) "الذي يهتم بتحقيق الملائمة الفيزيائية والنفسية بين الأجهزة بأشكالها المختلفة والبشر الذين يستخدمونها

ويتعاملون معها . ولهذا تعني المواطنة الرقمية بتوعية الأفراد وتثقيفهم حول الاستخدام الصحي والسليم للتكنولوجيا وتطبيقاتها الرقمية، وتطبيق قواعد ومعايير الإرجونوميكس. (حشيش ، ٢٠١٨، ٤١٨).

- **الأمن الرقمي Digital Security :** يختص هذا البُعد بإجراءات توفير الوقاية والحماية التقنية ، حيث ينبغي أن يتوفر لدى مستخدمي التكنولوجيا برامج حماية من الفيروسات ، والاحتفاظ بنسخ احتياطية لبيانتهم ، من أجل حمايتها من أي اختراق أو سطو عليها (بشير ، ٢٠١٦، ٧٢٧).

مما سبق يتضح لنا أن هناك مجموعة من القيم للمواطنة الرقمية يجب تنميتها لدى أفراد المجتمع وبخاصة طلاب الجامعات وتتمثل في (الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الاتصال الرقمي ، محو الأمية الرقمية ، التجارة الرقمية ، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الصحة والسلامة الرقمية ، والأمن الرقمي) حيث تمثل الاستخدام الإيجابي للتقنية، وتفهم أساسيات المواطنة الرقمية ، وتحقيق الوعي بالقضايا المتعلقة بالتكنولوجيا ؛ من أجل تمكين المواطنين لكي يكونوا مواطنين رقمين.

مراحل تنمية المواطنة الرقمية :

أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة كلٍ من محروس (٢٠١٨، ٥٢٩)، السيد (٢٠١٦، ١٠٨) ، طوالبة ، و الكراسنة (،٢٠١٨، ٣٩٢) إلى أنه كي يتم إكساب طلاب الجامعات المؤشرات اللازمة لتعريفهم بقيم المواطنة الرقمية وتعزيزها لديهم لابد من المرور بأربع مراحل أساسية تتمثل هي :

-**المرحلة الأولى(مرحلة الوعي):** وفيها يتم تزويد الطلاب بما يجعلهم مثقفين تكنولوجيا، والإلمام بالمهارات والمعارف الأساسية، وإدراك الطالب ما

هو مناسب وما هو غير مناسب سلوكياً عند التعامل مع التطبيقات الرقمية، وما هي الآثار السلبية والايجابية المترتبة على استخدام تطبيقات التكنولوجيا.

-**المرحلة الثانية (مرحلة الممارسة الموجهة):** تهتم بتنمية قدرة الطالب على استخدام التكنولوجيا في جو يشجع على المخاطرة والاكتشاف، لمعرفة المناسب وغير المناسب من الاستخدامات التقنية تحت توجيه من الآباء والمعلمين في المدارس والجامعات .

-**المرحلة الثالثة (مرحلة النمذجة وإعطاء المثل والقدوة):** وفيها يتم توعية الطلاب بإجراءات الحماية الذاتية من مخاطر التقنيات الرقمية، حتى يتمكنوا من تأمين أنفسهم وممتلكاتهم وأهلهم من قراصنة الانترنت، وتقديم نماذج إيجابية مثالية في البيت والمدرسة والجامعات حول كيفية الاستخدام الإيجابي والمثالي للوسائط التكنولوجية.

-**المرحلة الرابعة (التغذية الراجعة والتحليل):** وفيها يتم إتاحة الفرصة داخل المؤسسات التعليمية للطلاب لمناقشة مجالات استخدامهم للتطبيقات الرقمية، وكيف يمكن تحقيق أقصى إفادة من هذه التقنيات، وكيف يمكن تجنب مخاطرها، وذلك من خلال تقديم نقد بناء لاستخداماتهم للتقنيات الموجودة في الجامعات والمجتمع.

أي أن تنمية قيم المواطنة الرقمية تتم من خلال أربع مراحل متداخلة تتمثل في الوعي بقيم المواطنة الرقمية ثم الممارسة الموجهة، ثم القدوة والنمذجة، وأخيراً التغذية الراجعة والتحليل، وأن كل مرحلة من هذه المراحل تؤثر وتتأثر بالمرحلة التي تسبقها، وكذلك التي تليها.

وفي ضوء ما سبق من تحليل للخلفية النظرية للدراسة الحالية، أمكن تعريف الهاتف المحمول، أهميته، أبرز استخداماته، أهم تطبيقاته، ومفهوم

المواطنة الرقمية، وأهميتها، وأهدافها، وقيم المواطنة الرقمية، مراحل تنمية المواطنة الرقمية، وسيتم توظيف هذه الخلفية في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وبناء أدوات الدراسة، ووضع تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية.

فروض الدراسة :

تتمثل فيما يلي :

١-توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية/ عملية).

٢-توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى).

٣-توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

الإجراءات المنهجية للدراسة :

سارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١-إعداد قائمة بقيم المواطنة الرقمية. (إعداد/ الباحثتين)

وذلك من خلال مراجعة وتحليل الدراسات السابقة المرتبطة بالمواطنة الرقمية واستطلاع آراء الخبراء، ثم تعديلها وفقا لآرائهم، وذلك من خلال الخطوات التالية:

هدف القائمة:

هدفت إلى تحديد مجموعة من القيم التي تنطوي عليها المواطنة الرقمية من خلال استطلاع رأي مجموعة من المختصين، وذلك كخطوة أولية تساعد في إعداد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية.

مصادر بناء القائمة:

اشتقت الصورة الأولية للقائمة من خلال المراجع والمصادر والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت قيم المواطنة الرقمية؛ بهدف التوصل إلى قائمة مبدئية تضمنت (٩) قيم.

تعديل القائمة:

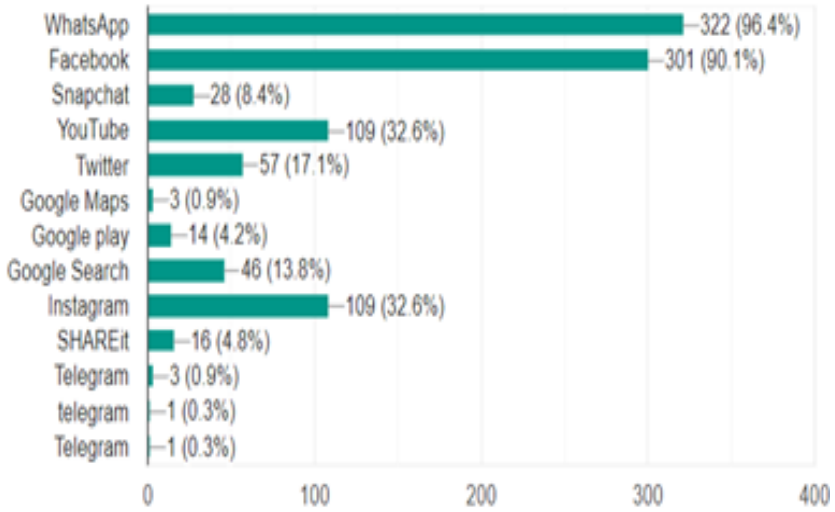
عُرضت القائمة في صورتها الأولية على (عشرة) من المختصين والخبراء ملحق (٥)؛ بهدف تحديد مدى مناسبة القائمة لطلاب وطالبات الجامعات المصرية وتعديل أو إضافة أو حذف ما يرونه ، إضافة قيم للمواطنة الرقمية جديدة أو تعديل صياغة البعض الآخر ملحق (١) ، وقد أجمعت آراء المحكمين على أن جميع قيم المواطنة الرقمية التي تحتويها القائمة مهمة جداً، كما رأى المحكمون أن جميع قيم المواطنة الرقمية مناسبة لطلاب الجامعات المصرية ، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من (٩) قيم للمواطنة الرقمية هي: الوصول الرقمي ،السلوك الرقمي، القانون الرقمي، الاتصال الرقمي، محو الأمية الرقمية، التجارة الرقمية، الحقوق والمسئوليات الرقمية ،الصحة والسلامة الرقمية ،الأمن الرقمي ملحق (٢) .

وبهذا قد تمت الاجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على "ما قيم المواطنة الرقمية المُراد تعزيزها لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟

٢-تحديد أكثر تطبيقات الهاتف المحمول شيوعاً واستخداماً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية.

تم استطلاع رأي عدد من طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية بلغ عددهم (٣٣٥) طالباً وطالبةً ببعض الكليات النظرية (التربية ، الآداب ، الألسن، التربية للطفولة المبكرة، الحقوق ، التجارة ،الإعلام، الحاسبات والمعلومات) ،وبعض الكليات العملية (الطب ، الهندسة ، طب الأسنان، الزراعة، الصيدلة ، الفنون الجميلة، العلاج الطبيعي، التربية الرياضية) ببعض الجامعات المصرية وهي : (المنيا ، بني سويف، أسيوط ، الإسكندرية ، بنها ، القاهرة ، كفر الشيخ) .

وتم التطبيق إلكترونياً باستخدام نماذج جوجل درايف، وتوجيه السؤال التالي: ما أكثر تطبيقات الهاتف المحمول شيوعاً واستخداماً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجاباتهم، ويوضح الشكل البياني التالي رقم (١).

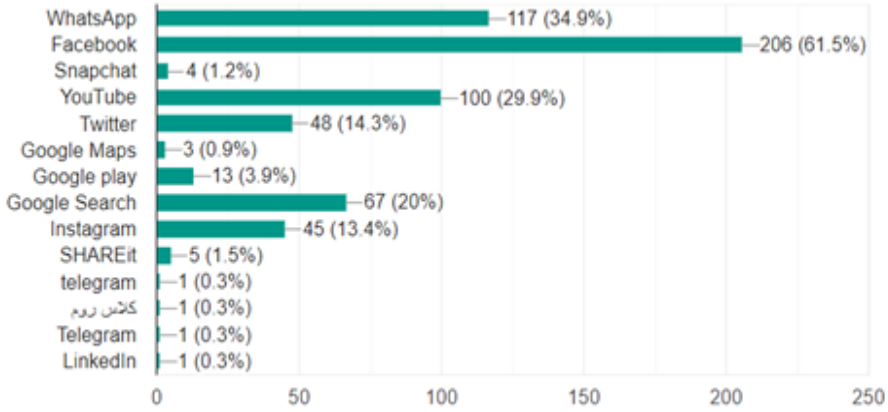


شكل بياني (١) يوضح أكثر تطبيقات للهاتف المحمول شيوعاً واستخداماً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية

ويتضح من الشكل البياني السابق أن أكثر تطبيقات الهاتف المحمول استخداماً بين طلاب الجامعات المصرية بالترتيب: الواتس آب What Sappبنسبة ٩٦,٤% ثم الفيس بوك Facebook بنسبة ٩٠,١%، ثم اليوتيوب YouTube والإنستغرام Instagram بنسبة ٣٢,٦%. ثم التطبيقات الأخرى، وبذلك قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي ينص على" ما أكثر تطبيقات الهاتف المحمول شيوعًا واستخدامًا بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟

٣-تحديد تطبيقات الهاتف المحمول الأكثر تأثيراً في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية ، وذلك من خلال استطلاع رأي مجموعة من طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية بلغ

عددهم (٣٣٥) طالباً وطالبةً ببعض الكليات النظرية (التربية، الآداب ، الألسن، التربية للطفولة المبكرة، الحقوق ، التجارة ،الإعلام، الحاسبات والمعلومات) ،وبعض الكليات العملية (الطب ، الهندسة ، طب الأسنان، الزراعة، الصيدلة ، الفنون الجميلة، العلاج الطبيعي، التربية الرياضية) ببعض الجامعات المصرية وهي : (المنيا ، بني سويف، أسيوط ، الإسكندرية ، بنها ، القاهرة ، كفر الشيخ) ، من خلال سؤالهم إلكترونياً باستخدام نماذج جوجل درايف ، ما التطبيق الأكثر تأثيرًا في تنمية قيم المواطنة الرقمية ؟، وكانت استجابات الطلاب كالتالي كما يوضحه الشكل البياني رقم (٢).



شكل بياني (٢) يوضح أكثر تطبيقات الهاتف المحمول تأثيراً في تنمية المواطنة الرقمية لدي طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية

ويتضح من الشكل البياني السابق رقم (٢) أن أكثر تطبيقات الهاتف المحمول تأثيرًا في تنمية فيم المواطنة الرقمية من وجه نظر طلاب بعض الجامعات المصرية هو تطبيق الفيس بوك "Facebookبنسبة (٦١،٥ %)،

ثم تطبيق الواتس آب "What Sapp" بنسبة (٣٤،٩%)، وجاء في المرتبة الثالثة تطبيق اليوتيوب "You tube" بنسبة (٢٩،٩%) ، ثم جاءت التطبيقات الأخرى في المراحل التالية . وبذلك قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على" ما أكثر تطبيقات الهاتف المحمول تأثيرًا في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟

٤-إعداد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية. (إعداد/ الباحثتان)

أ- الهدف من الاستبيان:

يهدف هذا الاستبيان إلى قياس دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية.

وعند صياغة مفردات الاستبيان قامت الباحثتان بمراعاة ما يلي :

- تجنب العبارات التي تشير إلى حقائق.
- تجنب العبارات التي يُحتمل أن يوافق عليها أو لا يوافق عليها جميع المفحوصين، فمثل هذه العبارات لا تميز بين درجات الموافقة أو الأفضلية.
- توزيع العبارات الموجبة والسالبة عشوائياً؛ حتى لا يكتشف المفحوص التسلسل المقصود، وبالتالي يكون لديه وجهةً معينةً للاستجابة مسبقاً، أي: أن يكون لديه تهيؤ عقلي مسبقاً للاستجابة.
- ينبغي أن تشير العبارات إلى الحاضر والمستقبل لا إلى الماضي.
- استخدام عبارات مباشرة وواضحة وبسيطة.
- استخدام عبارات مختصرة مركزة.

-تجنب استخدام التعميمات أو العبارات الشمولية مثل: (دائماً، أبداً، كل). (عـلام، ٢٠٠٠، ٥٦٢-٥٦٣)، ويوضـح الجـدول الآتـي عـدد مفـردات المُخصصة لكل بُعد من أبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية في صورته الأولية.

جدول رقم (٢) عدد مفردات المُخصصة لكل بُعد من أبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية في صورته الأولية

م	الأبعاد	عدد المفردات
١	الاحترام.	٢٠
٢	التعليم.	١٩
٣	الحماية.	١٩
المجموع الكلي		٥٨

ب- صدق الاستبيان:

تم حساب صدق الاستبيان عن طريق حساب:

١-صدق المحكمين وصدق المحتوى للاواشي :

قامت الباحثتان بحساب صدق استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية باستخدام صدق المحكمين وصدق المحتوى للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة التربية بالجامعات المصرية مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال الدراسة، والهدف منها، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته؛ بهدف التأكد من صلاحيته وصدقه لقياس دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية ، وإبداء ملاحظاتهم حول :

- مدى وضوح وملائمة صياغة مفردات الاستبيان.
- مدى وضوح تعليمات الاستبيان .
- مدى كفاية مفردات الاستبيان .
- مدى ارتباط عبارات الاستبيان بالهدف الذي أُعِد من أجله.
- مدى صحة كل عبارة علمياً ولغوياً.
- مدى مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبيان لمستوى طالب الجامعة .
- مقترحات أخرى (إضافة، حذف، تعديل).
- مدى صلاحية الاستبيان للتطبيق ملحق (٣).

وقد قامت الباحثتان بحساب نسب اتفاق المحكمين السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردةٍ من مفردات الاستبيان من حيث: مدى تمثيل مفردات الاستبيان لقياس دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية .

كما قامت الباحثتان بحساب صدق المحتوى باستخدام معادلة "لاوشي " Lawshe " لحساب نسبة صدق المحتو n Content Validity Ratio (CVR)لكل مفردة من مفردات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية(Johnston, & Wilkinson, 2009,p 5) .

ويوضح الجدول الآتي نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق "لاوشي" لمفردات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

جدول رقم (٣) نسب اتفاق المحكمين ومعامل صدق لاوشي لمفردات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (ن=١٠)

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
١	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٢	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٤	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٥	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٦	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٧	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٨	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٩	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
١٠	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١١	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
١٢	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
١٣	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
١٤	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١٥	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
١٦	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
١٧	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
١٨	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
١٩	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٠	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٢١	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٢٢	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٣	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٢٤	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
٢٥	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٦	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٧	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٢٨	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٢٩	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٠	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٣١	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٢	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٣٣	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٣٤	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٥	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٦	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٣٧	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٣٨	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٣٩	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٤٠	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٤١	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٤٢	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٤٣	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٤٤	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٤٥	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٤٦	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٤٧	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٤٨	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٤٩	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٥٠	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل

م	العدد الكلي للمحكمين	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %	معامل صدق لاوشي CVR	القرار المُتعلق بالمفردة
٥١	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٥٢	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٥٣	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تعدل وتقبل
٥٤	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
٥٥	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٥٦	١٠	٨	٢	٨٠,٠٠	٠,٦٠٠	تُعدل وتُقبل
٥٧	١٠	٩	١	٩٠,٠٠	٠,٨٠٠	تُعدل وتُقبل
٥٨	١٠	١٠	صفر	١٠٠	١	تُقبل
متوسط النسبة الكلية للإتفاق على الاستبيان					%٩٢,٦٢٣	
متوسط نسبة صدق لاوشي للاستبيان ككل					٠,٨٥٢	

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على كل مفردة من مفردات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية تتراوح ما بين (٨٠-١٠٠%).

كما يتضح من الجدول السابق اتفاق السادة المحكمين على مفردات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٢,٦٢٣%).

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشي يتضح من الجدول السابق أن جميع مفردات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية تتمتع بقيم صدق محتوى مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للاختبار ككل (٠,٨٥٢) وهي نسبة صدق مقبولة، وقد استفادت الباحثتان من آراء وتوجيهات السادة المحكمين من خلال مجموعة من الملاحظات مثل:

- تعديل صياغة بعض مفردات الاستبيان لتصبح أكثر وضوحاً.
- إعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

٢-الصدق العاملي :

تُعد 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 لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفار ماكس . Varimx Method كما استخدمت الباحثتان اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوي 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 تساوي مصفوفة الوحدة، وأنه يوجد ارتباط بين بعض المتغيرات في المصفوفة، مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائياً لاستخدام أسلوب التحليل العاملي. وقامت الباحثتان بحساب ما يلي:

-مصفوفة الارتباطات لأبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

-الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

– تشعبات أبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي، يوضح الجدول الآتي المصفوفة الارتباطية لأبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

جدول رقم (٤) المصفوفة الارتباطية لأبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (ن=٤٧)

م	البعد	١	٢	٣
١	الاحترام.	--	--	--
٢	التعليم.	**٠,٦٠٩	--	--
٣	الحماية.	**٠,٦٥٨	**٠,٦١٦	--

ويوضح الجدول الآتي الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

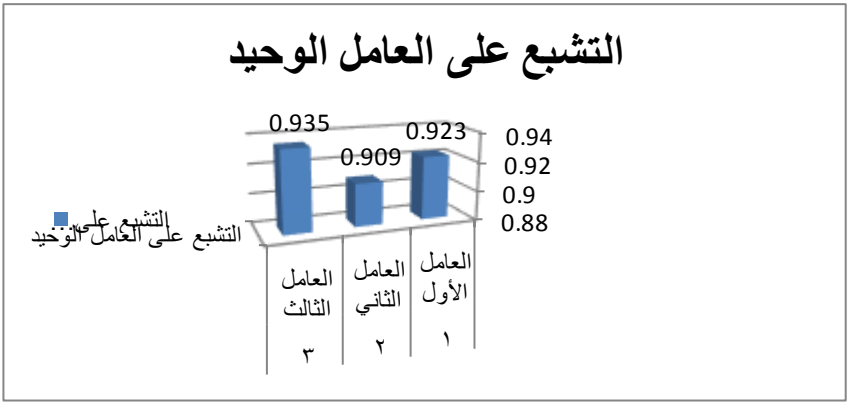
جدول رقم (٥) الجذور الكامنة لمصفوفة الارتباطات لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (ن=٤٧)

العوامل	الجذور الكامنة الأولية			الجذور المستخلصة من عملية التحليل		
	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية %	القيمة	نسبة التباين المفسر %	النسبة التجميعية %
١	١,٩٠٣	٦٣,٤٩٤	٦٣,٤٩٤	١,٩٠٣	٦٣,٤٩٤	٦٣,٤٩٤
٢	٠,٨٨٦	٢٨,٥٥٥	٩٢,٠٤٩			
٣	٠,٢١١	٧,٩٥١	١٠٠			

ويرى بشير (٢٠٠٣، ١٧٥) أن قيمة الجذر الكامن الذي يمكن أن يُفسر التباين الكلي لا تقل قيمته عن واحد صحيح؛ وعليه يتضح من الجدول السابق وجود عامل واحد فقط يُفسر التباين الكلي، بعد إهمال العوامل

الأخرى لأن جذورها الكامنة تقل عن قيمة الواحد الصحيح، وبذلك يمكن القول أن التحليل العاملي قد كشف عن وجود عامل واحد يُفسر (٦٣,٤٩٤%) من تباين أداء الطلاب في الاستبيان؛ لذا يمكن أن نطلق عليه عامل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، حيث أن محاور الاستبيان قد تشبعت به بصورةٍ جوهريةٍ .

ويوضح الرسم البياني التالي قيم الجذور الكامنة للعوامل الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.



شكل رقم (٣) رسم بياني لقيم الجذور الكامنة للعوامل الثلاثة الناتجة عن التحليل العاملي لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

يُبين الجدول الآتي تشبعات أبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي.

جدول رقم (٦) تشبعات أبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية على العامل الوحيد الناتج من التحليل العاملي (ن=٤٧)

م	الأبعاد	التشبع على العامل الوحيد
١	الاحترام.	٠,٦٨٧
٢	التعليم.	٠,٦٧١
٣	الحماية.	٠,٦١٦

والتشبع المقبول والدال إحصائياً يجب ألا تقل قيمته عن (٠,٣٠)؛ وعليه يتضح من الجدول السابق أن أبعاد استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية أظهرت تشبعات زادت قيمتها عن (٠,٣٠) على العامل الوحيد، ولذلك فهي تشبعات دالة إحصائياً. (ضحيان ، عبد الحميد، ٢٠٠٢، ٢٠٦).

ومن خلال حساب صدق استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشي والصدق العاملي يتضح أن الاستبيان تتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامها في الدراسة الحالية ، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

ج- ثبات الاستبيان:

من خلال حساب :

١-معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha : قامت الباحثتان بحساب ثبات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم

معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل.

جدول رقم (٧) قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل مفردة ومعامل الثبات لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل (ن=٤٧)

المفردة	معامل ثبات ألفا	المفردة	معامل ثبات ألفا	المفردة	معامل ثبات ألفا	المفردة	معامل ثبات ألفا
١	٠،٩٠٦	١٧	٠،٩٠٠	٣٣	٠،٨٦٨	٤٩	٠،٩٠٢
٢	٠،٩٠٧	١٨	٠،٩٠٣	٣٤	٠،٨٧٠	٥٠	٠،٩٠٢
٣	٠،٩٠٧	١٩	٠،٩٠٦	٣٥	٠،٨٧٠	٥١	٠،٩٠١
٤	٠،٩٠٧	٢٠	٠،٩٠٢	٣٦	٠،٨٧١	٥٢	٠،٩٠٧
٥	٠،٩٠٦	٢١	٠،٨٦٧	٣٧	٠،٨٦٩	٥٣	٠،٩٠٢
٦	٠،٩٠٢	٢٢	٠،٨٧٣	٣٨	٠،٨٦٧	٥٤	٠،٩٠٥
٧	٠،٩٠٢	٢٣	٠،٨٧٤	٣٩	٠،٨٦٧	٥٥	٠،٩٠٤
٨	٠،٩٠٤	٢٤	٠،٨٧٤	٤٠	٠،٩٠٧	٥٦	٠،٩٠٤
٩	٠،٩٠٠	٢٥	٠،٨٧٠	٤١	٠،٩٠٥	٥٧	٠،٩٠٤
١٠	٠،٩٠٥	٢٦	٠،٨٦٨	٤٢	٠،٩٠٤	٥٨	٠،٩٠٥
١١	٠،٩٠٠	٢٧	٠،٨٦٧	٤٣	٠،٩٠٢		
١٢	٠،٩٠٠	٢٨	٠،٨٦٥	٤٤	٠،٩٠٤		

١٣	٠،٩٠٤	٢٩	٠،٨٧٠	٤٥	٠،٩٠٣		
١٤	٠،٩٠١	٣٠	٠،٨٦٨	٤٦	٠،٩٠٣		
١٥	٠،٩٠٣	٣١	٠،٨٦٨	٤٧	٠،٩٠١		
١٦	٠،٩٠١	٣٢	٠،٨٦٨	٤٨	٠،٩٠٤		
معامل ثبات الاستبيان ككل						٠,٩٥٩	

وإذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤالٍ من أسئلة الاستبيان أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة الاستبيان ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن السؤال هام وغيابه عن الاستبيان يؤثر سلباً عليه، وأما إذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للاختبار ككل أسفل الجدول، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يُضعف من ثبات الاستبيان. (غنيم، وصبري،٢٠٠٠، ١٨٨) ويتضح من الجدول السابق أن مفردات الاستبيان يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات الاستبيان ككل وهي (٠,٩٥٩).

٢-معامل ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية باستخدام طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان- براون، جتمان)، وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان (٠،٨٤٤)، كما بلغت قيمة معامل ثبات الاستبيان بهذه الطريقة (سبيرمان- براون ٠،٩١٥)، (جتمان، ٠,٩١٥).

٣-معامل ثبات إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات الاستبيان باستخدام طريقة إعادة التطبيق، ويُبين الجدول الآتي معاملات ثبات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة بطريقة إعادة التطبيق.

جدول رقم (٨) معاملات ثبات استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بطريقة إعادة التطبيق (ن=٤٧)

م	الأبعاد	معامل الارتباط معامل الثبات
١	الاحترام.	**٠,٨١٢
٢	التعليم.	**٠,٨١٥
٣	الحماية.	**٠,٨٠٨
الاستبيان ككل		**٠,٨٦٦

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات إعادة التطبيق لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل بلغ (٠,٨٦٦**)، وهو معامل ثبات دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات الاستبيان بطرق ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية وإعادة التطبيق يتضح أن الاستبيان تتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامها في الدراسة الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

د- الاتساق الداخلي الاستبيان :

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه،

وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان. ويوضح الجدول الآتي حساب معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة المحور، وكذلك بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول رقم (٩) قيم معاملات الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وبين درجة كل محور والدرجة الكلية لاستبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل (ن=٤٧)

المحور الأول				المحور الثاني				المحور الثالث			
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠،٥٩٤	١١	٠،٧١٢	٢١	٠،٦١٩	٣١	٠،٥٩١	٤٠	٠،٥٩١	٥٠	٠،٦٧٢
٢	٠،٥٩٨	١٢	٠،٧١٢	٢٢	٠،٥٤١	٣٢	٠،٥٩٨	٤١	٠،٥٨٢	٥١	٠،٧٠٢
٣	٠،٦١٢	١٣	٠،٥٩١	٢٣	٠،٥٥١	٣٣	٠،٥٧٥	٤٢	٠،٦٠١	٥٢	٠،٥٦٧
٤	٠،٦٤١	١٤	٠،٦٩٥	٢٤	٠،٦٣٢	٣٤	٠،٥٥٢	٤٣	٠،٦٦٦	٥٣	٠،٦٧٨
٥	٠،٦٧٦	١٥	٠،٦٢٩	٢٥	٠،٥٢٤	٣٥	٠،٥٤٢	٤٤	٠،٥٩٩	٥٤	٠،٥٦٤
٦	٠،٦٦٧	١٦	٠،٦٨٩	٢٦	٠،٥٩٠	٣٦	٠،٥٣٢	٤٥	٠،٦٤٦	٥٥	٠،٦١٥
٧	٠،٦٦٨	١٧	٠،٧٢١	٢٧	٠،٦٢٢	٣٧	٠،٥٧٢	٤٦	٠،٦٥٢	٥٦	٠،٥٩٤
٨	٠،٧٠٣	١٨	٠،٦٢٥	٢٨	٠،٦٥٠	٣٨	٠،٦١٢	٤٧	٠،٧٠٨	٥٧	٠،٥٩١
٩	٠،٧٠٦	١٩	٠،٥٢٨	٢٩	٠،٥٦١	٣٩	٠،٦٢٠	٤٨	٠،٦٤٦	٥٨	٠،٥٨٥
١٠	٠،٥٧١	٢٠	٠،٦٥٢	٣٠	٠،٥٩٦			٤٩	٠،٦٩٧		
معامل الارتباط بين المحور الأول والاستبيان ككل = ٠،٩٣١				معامل الارتباط بين المحور الثاني والاستبيان ككل = ٠،٨٩٤				معامل الارتباط بين المحور الثالث والاستبيان ككل = ٠،٩٤٠			

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات مفردات الاستبيان والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت بين (٠,٥٢٤- ٠,٧٢١)، كما بلغت معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان على التوالي (٠,٩٣١، ٠,٨٩٤، ٠,٩٤٠)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ مما يدل على اتساق الاستبيان مع محاوره ومفرداته.

هـ- تصحيح الاستبيان:

تم تصحيح الاستبيان وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي، ويوضح الجدول الآتي الدرجات المستحقة عند تصحيح استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية.

جدول رقم (١٠) الدرجات المستحقة عند تصحيح استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية

المتغيرات	الإجابة				
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المفردة	٥	٤	٣	٢	١
النهائية العظمى للاستبيان	٢٩٠				
النهائية الصغرى للاستبيان	٥٨				

وبذلك أصبح الاستبيان في صورته النهائية صالحاً للاستخدام ملحق (٤).

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضه وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، تم الاعتماد في التحليل الإحصائي للبيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة على الأساليب الإحصائية الأتية:

١-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونسبة الاتفاق.

٢-تحليل التباين الأحادي ANOVA : حيث يستخدم لمقارنة متوسطي مجموعتين أو أكثر في نفس الوقت، فإذا استخدم لمقارنة متوسطين في نفس الوقت فإن النتيجة تكون مماثلة للناتج من اختبار "ت" وتكون قيمة "ف" مساوية لقيمة "ت٢"، أما إذا كانت المقارنة بين عدة متوسطات فإن تحليل التباين هو الأسلوب الأنسب للاستخدام. (مراد، صلاح ،٢٠١١، ٢٦٥)، حيث يرى علام، صلاح الدين (٢٠١٠، ٣٠١) أن تحليل التباين الأحادي هو الأسلوب الإحصائي المناسب في حالة اختبار الفروق بين متوسطات عينات متعددة عند مستوى دلالة معين.

٣-اختبار "شيفيه Schefe " : لمعرفة اتجاه الفروق حيث أنه الأسلوب الإحصائي المناسب لإجراء المقارنات المتعددة لأكثر من مجموعتين؛ وذلك لحساب الفروق بين متوسطات المجموعات الأربع في متغيرات الدراسة . (Surhone, 2010, 33)

وتم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20) وذلك لإجراء المعالجات الإحصائية. وفيما يلي الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضه وتفسير ومناقشة النتائج:

الإجابة عن السؤال الرابع: ما دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والترتيب لمحاور الاستبيان وأبعاد هذه المحاور، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والترتيب لمحاور استبيان دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (ن= ٧٢٠)

المحور	البعد	م	الترتيب	المحور	البعد	م	الترتيب	المحور	البعد	م	الترتيب
الأول (احترام)	الوصول الرقمي	٤،٣٩	١	الثاني (التعليم)	الاتصال الرقمي	٣،٩٩	١	الثالث (الحماية)	الحقوق والمسئوليات الرقمية	٣،٧٢	٢
	السلوك الرقمي	٣،٣١	٣		محو الأمية الرقمية	٣،٨٨	٢		الصحة والسلامة الرقمية	٣،٤٤	٣
	القانون الرقمي	٣،٥٥	٢		التجارة الرقمية	٣،٨٨	٣		الأمن الرقمي	٣،٩٤	١
المحور الأول ككل ٣،٦٣				المحور الثاني ككل ٣،٩٢				المحور الثالث ككل ٣،٧٤			

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

١-يرى طلاب وطالبات الجامعات المصرية -عينة الدراسة -أن دور تطبيقات الهاتف المحمول (فيس بوك ، يوتيوب ، واتس آب ، انستجرام ، وغيرها) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية يأتي في تعزيز قيمة التعليم أولاً ثم قيمة الحماية ثانياً، ثم أخيراً تعزيز قيمة الاحترام .

٢-وأن دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز وتنمية الاتصال الرقمي يأتي أولاً ثم محو الأمية الرقمية ثانياً، ثم ينتهي دوره في تعزيز التجارة الرقمية داخل قيمة التعليم .

٣- وأن دورها في تعزيز قيمة الحماية يأتي أولاً في تعزيز الأمن الرقمي، ثم الحقوق والمسئوليات الرقمية ثم أخيراً تعزيز الصحة والسلامة الرقمية.
٤-وأن دورها في تعزيز قيمة الاحترام، في تعزيزها للوصول الرقمي أولاً ثم تعزيز القانون الرقمي وأخيراً تعزيز السلوك الرقمي.
٥-يتمثل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من خلال تعزيزه لتسع قيم هي بالترتيب (من الدور الأعلى إلى الدور الأقل): قيمة الوصول الرقمي، قيمة الاتصال الرقمي، قيمة الأمن الرقمي، قيمة محو الأمية الرقمية، قيمة التجارة الرقمية، قيمة الحقوق والمسئوليات الرقمية، قيمة القانون الرقمي، قيمة الصحة والسلامة الرقمية، وأخيراً قيمة السلوك الرقمي، ومن الملاحظ أن السلوك الرقمي هو آخر وأقل قيمة تقوم تطبيقات الهاتف المحمول بتعزيزها وتنميتها من وجهة نظر عينة الدراسة .

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة السليحات، والسرحان (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن طلاب الجامعات يستخدمون التطبيقات الرقمية من أجل التواصل مع الآخرين ، وأنهم يتفاعلون مع التطبيقات الخاصة بالبيع والشراء عبر الإنترنت مع الوعي ببعض المخاطر كالتعرض للاحتيال عبر مواقع البيع .

كما تتفق مع نتائج دراسة الحربي (٢٠١٦) في أن التطبيقات الرقمية تساهم في تعزيز مفهومي بُعدي القانون الرقمي، والثقافة الرقمية لدى طلاب الجامعات ، وأنها ساهمت في تعرف الطلاب على المواقع الأمنه للتسوق.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كلٍ من العنزي(٢٠١٢)، عيادات (٢٠١٣) ، والعمري(٢٠١٤) التي أشارت إلى أن درجة استخدام تطبيقات الهاتف المحمول جاءت بدرجة متوسطة لدى عينات من طلاب الجامعات ، ودراسة يوسف(٢٠١١) التي توصلت إلى

أن طلاب الجامعات يفتقرون إلى مهارات الاستخدام السليم للتطبيقات الرقمية ، وتختلف مع نتائج دراسة أبو المجد (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن التطبيقات الرقمية تعزز لدي طلاب الجامعات بعد قواعد السلوك الرقمي للمواطنة الرقمية ، وأن هناك قدر كبير من الاهتمام من جانب طلاب الجامعات في جعل التطبيقات الرقمية لها دور في تعزيز الحقوق والمسئوليات للمواطنة الرقمية ، كما يوجد لديهم اهتماماً كبيراً في توظيف التطبيقات الرقمية لتنمية بُعد الأمن الرقمي من خلال الإفادة منها في الاحتفاظ بنسخ احتياطية للبيانات الرقمية ، وانها تساعدهم على التحقق من دقة وصحة المعلومات، وتوفر لهم محتويات رقمية ذات صلة بمجالات تعليمية متنوعة ومختلفة ، وتطور قدراتهم على التعلم الذاتي ، وتسهم في التعلم والتمكن من التكنولوجيا قبل استخدامها .

وقد يرجع اتفاق عينة الدراسة على أن هناك دوراً لتطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية في محور التعليم أولاً ؛ نظراً إلى اعتماد الطلاب والطالبات على الهاتف المحمول في عملية التعلم والتواصل فيما بينهم لتبادل المعلومات والمعارف والمحاضرات والتكليفات إلكترونياً، وقد أثبتت نتائج دراسة (البراهيم ، ٢٠١٩، ١١٢) أن تطبيق الواتس آب استخدم لأغراض تعليمية بنسبة (٦٠%) تقريبًا، ووضعت توصيات يمكن أن تساعد في استخدام تطبيق الواتس آب بشكلٍ أمثل في عملية التعليم، بالإضافة إلى القيام بعملية البيع والشراء للبضائع إلكترونياً، وجاء تعزيز قيم الحماية ثانياً، ثم تعزيز قيمة الاحترام أخيراً ، نظراً لعدم تعرضهم هؤلاء لبرامج توعوية للحقوق ، والسلوكيات التي يجب أن يتمتع بها الطلاب، والواجبات التي ينبغي أن يلتزموا بها أثناء تعاملهم مع العالم الرقمي، وعدم الوعي بحقوقهم وواجباتهم نحو استخدام التقنيات والتعامل معها إلى حدٍ ما.

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح أن طلاب الجامعات المصرية يتفقوا على أن هناك دوراً لتطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية من خلال النظر إلى طبيعة الهدف من استخدام التطبيقات الرقمية التي تتمثل بالدرجة الأولى في التعليم والتواصل مع الآخرين، والحصول على معلومات و دعم عملية التعلم ، والقيام بعمليات الشراء عبر مواقع آمنة لتوفير الجهد والوقت؛ مما يدل على أن الاستخدام المستمر لتطبيقات الهاتف المحمول قد ساهم في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية –عينة الدراسة –بالإضافة إلى حاجتهم لبرامج توعوية للسلوك الرقمي والصحة الرقمية ، الحقوق والمسئوليات الرقمية، والقانون الرقمي أي توعيتهم بمعايير السلوك السليم، والسلامة الجسدية والنفسية للمستخدمين والحقوق والمسؤوليات المتعلقة باستخدام تطبيقات الهاتف المحمول (فيس بوك ، يوتيوب ، واتس آب ، انستجرام ، وغيرها).

وبهذا قد تمت الاجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية؟

التحقق من صحة فروض الدراسة :

١ –التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدي طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية/ عملية)، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الكليات النظرية وطلاب الكليات العملية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية، والجدول التالي يوضح نتائج استخدام اختبار "ت" في ذلك.

جدول (١٢): نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (ن= ٧٢٠)

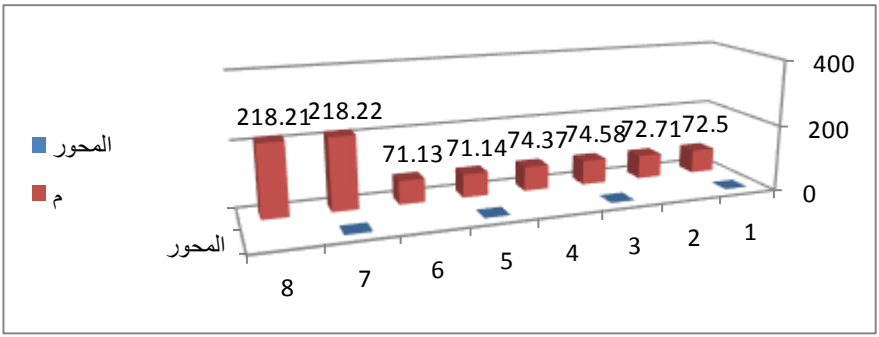
المحور	نوع الكلية	ن	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول (الاحترام)	نظرية	٣٨٠	٧٢،٥٠	±١٠،٨٦	٠،٢٤٥	٧١٨	غير دالة
	عملية	٣٤٠	٧٢،٧١	±١١،٤١			
الثاني (التعليم)	نظرية	٣٨٠	٧٤،٥٨	±٨،٥٣	٠،٣٢٢	٧١٨	غير دالة
	عملية	٣٤٠	٧٤،٣٧	±٩،٣١			
الثالث (الحماية)	نظرية	٣٨٠	٧١،١٤	±١٠،٨٢	٠،٠٠٢	٧١٨	غير دالة
	عملية	٣٤٠	٧١،١٣	±١١،٧٢			
الاستبيان ككل	نظرية	٣٨٠	٢١٨،٢٢	٢٧،٨٣	٠،٠٠٦	٧١٨	غير دالة
	عملية	٣٤٠	٢١٨،٢١	٢٩،٦٨			

ت (٧١٨، ٠,٠٥)= ١,٩٦ ت (٧١٨، ٠,٠١)= ٢,٥٧٦

يتضح من جدول (١٢)، ما يلي:

١-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعات المصرية لدور تطبيقات الهاتف المحمول (الفيس بوكFacebook ، واتس آب WhatsApp، اليوتيوبYouTube ، انستجرام Instagram وغيرها) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل باختلاف نوع الكلية (نظرية/ عملية).

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعات المصرية لدور تطبيقات الهاتف المحمول الفيس بوك Facebook، واتس آب WhatsApp، اليوتيوب YouTube، انستجرام Instagram ، وغيرها) في تعزيز قيم الاحترام والتعليم والحماية باختلاف نوع الكلية (نظرية/ عملية). والرسم البياني التالي رقم (٦) يوضح التمثيل البياني للفروق بين طلاب الكليات النظرية والعملية.



شكل (٦) التمثيل البياني للفروق بين طلاب الكليات النظرية والعملية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلاب وطالبات كل من الكليات العملية والنظرية بالجامعات المصرية على علم بدور استخدام تطبيقات الهاتف المحمول مثل الفيس بوكFacebook ، واتس آب WhatsApp ، اليوتيوبYouTube ، انستجرام Instagram وغيرها في تعزيز قيم المواطنة الرقمية؛ ويفسر ذلك بأن طبيعة دراسة في الجامعة تقتضي الاطلاع على أحدث ما وصل إليه العلم ، والاطلاع على المواقع الإلكترونية للجامعات والمكتبات الرقمية، واستخدام هذه التطبيقات والاعتماد عليها في عمليات التعلم والتواصل الاجتماعي ، وكذلك الترفيه وقضاء أوقات ممتعة ، واهتمامهم بعمليات الشراء الإلكترونية ترجع إلى رغبتهم في

توفير الوقت والجهد ، كما قد يدرس هؤلاء الطلاب مقررات لتكنولوجيا التعليم ، وغيرها في أغلب الكليات العملية والنظرية .

وبهذا قد تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية/ عملية).

٢-**التحقق من الفرض الثاني الذي ينص على**" توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية -عينة الدراسة -لدور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، والجدول التالي يوضح نتائج استخدام اختبار "ت" في ذلك.

جدول (١٣): نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى) (ن= ٧٢٠)

المحور	المستوى الدراسي	ن	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول (الاحترام)	أدنى	٤٠٣	٧٣،٦٢	±١٠،٧٦	٢،٧٧٨	٧١٨	٠،٠١
	أعلى	٣١٧	٧١،٣١	±١١،٤٥			

المحور	المستوى الدراسي	ن	م	ع	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الثاني (التعليم)	أدنى	٤٠٣	٧٤،٧٣	±٨،٥٣	٠،٨٦٣	٧١٨	غير دالة
	أعلى	٣١٧	٧٤،١٦	±٩،٣٥			
الثالث (الحماية)	أدنى	٤٠٣	٧١،٨٠	±١١،٤٦	١،٧٨٥	٧١٨	غير دالة
	أعلى	٣١٧	٧٠،٢٩	±١٠،٩٣			
الاستبيان ككل	أدنى	٤٠٣	٢٢٠،١٥	±٢٧،٧٦	٢،٠٤٣	٧١٨	٠،٠٥
	أعلى	٣١٧	٢١٥،٧٦	±٢٩،٧١			

ت (٧١٨، ٠,٠٥)= ١,٩٦ ت (٧١٨، ٠,٠١)= ٢,٥٧٦

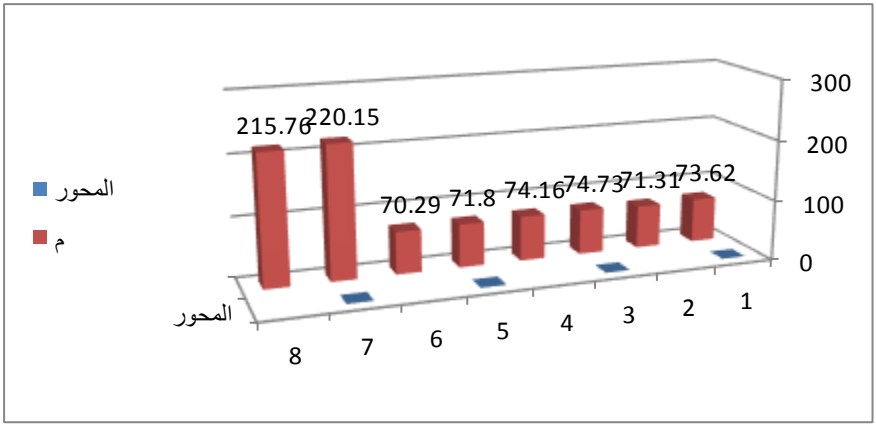
يتضح من جدول (١٣) ما يلي:

١-وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب وطالبات الجامعات المصرية -عينة الدراسة - في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)، وذلك لصالح الطلاب ذوي المستوى الدراسي الأدنى.

٢-وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية -عينة الدراسة - لدور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيمة الاحترام باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)، وذلك لصالح الطلاب ذوي المستوى الدراسي الأدنى.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية -عينة الدراسة - لدور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم التعليم والحماية باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)، والشكل(٧) يوضح

التمثيل البياني للفروق بين طلاب المستوى الدراسي الأدنى وطلاب المستوى الدراسي الأعلى.



رسم بياني (٧) يوضح الفروق بين طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)

ويمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل، وتعزيز قيمة الاحترام باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)؛ وذلك لصالح الطلاب ذوي المستوى الدراسي الأدنى؛ بأن الطلاب ذوي المستوى الدراسي الأدنى أكثر مسئوليةً ووعياً بقيم المواطنة الرقمية، وقد يرجع ذلك لكونهم تعرضوا لدراستها من خلال المقررات أثناء المرحلة الثانوية مثل التربية الوطنية، مراعين في ذلك قيم ومباديء ومعايير السلوك السليم، وقوانين ولوائح المجتمع الرقمي.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم التعليم والحماية باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)، ويمكن تفسير ذلك بعدم وعي

طلاب وطالبات الجامعات عينة الدراسة بقيم المواطنة الرقمية وتطبيقات الهاتف المحمول التي يمكن أن التي تعززها؛ مما يحتم ضرورة قيام المؤسسات التربوية المعنية بتدريب وتمكين طلابها من امتلاك قيم المواطنة الرقمية تمهيداً لضمان اتخاذ قرارات سليمة عند مجابهتهم لأخطار المواطنة الرقمية، وتوجيههم وحمايتهم نحو منافع التقنيات الحديثة، والتعامل الذكي معها والتزام السلوك المسؤول أثناء التفاعل مع وسائط التكنولوجيا المتنوعة ؛ فالمواطنة الرقمية تهدف إلى تعميق المسؤولية الكاملة عن الأقوال والأفعال المكتوبة والمنطوقة والمصورة، ولا تسعى لمنع استخدام تطبيقات الهاتف المحمول؛ لأن ذلك سيحول دون تقدم مجتمعاتنا ورقيها، وذلك لن يتحقق إلا بالتربية المقصودة عن طريق البرامج التوعوية والتدريبية لطلاب وطالبات الجامعات.

وبهذا قد تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على" توجد فروق دالة إحصائياً فى دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى).

٣-التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على: " توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)". وللتحقق من الفرض تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية باختلاف النوع (ذكور/ إناث)، والجدول التالي يوضح نتائج استخدام اختبار "ت" في ذلك.

جدول (١٤): نتائج استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات ذكور وإناث طلاب بعض الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (ن= ٧٢٠)

المحور	النوع أو الجنس	ن	م	ع	قيمة ت في حالة عدم التجانس	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول (الاحترام)	ذكور	١٦٨	٧١،٩٢	±١٤،٠٧	٠،٠٩٠	٢٢٦	غير دالة
	إناث	٥٥٢	٧٢،٨١	±١٠،٠٦			
الثاني (التعليم)	ذكور	١٦٨	٧٥،١٩	±١٠،٤٨	٠،٧٦٢	٢٢١	غير دالة
	إناث	٥٥٢	٧٤،٢٦	±٨،٣٦			
الثالث (الحماية)	ذكور	١٦٨	٧٠،٩٠	±١٣،٠٩	١،٠٤٨	٢٣٥	غير دالة
	إناث	٥٥٢	٧١،٢١	±١٠،٦٤			
الاستبيان ككل	ذكور	١٦٨	٢١٨،٠١	±٣٥،٣٩	٠،٢٧٣	٢٣٧	غير دالة
	إناث	٥٥٢	٢١٨،٢٨	±٢٦،٣٦			

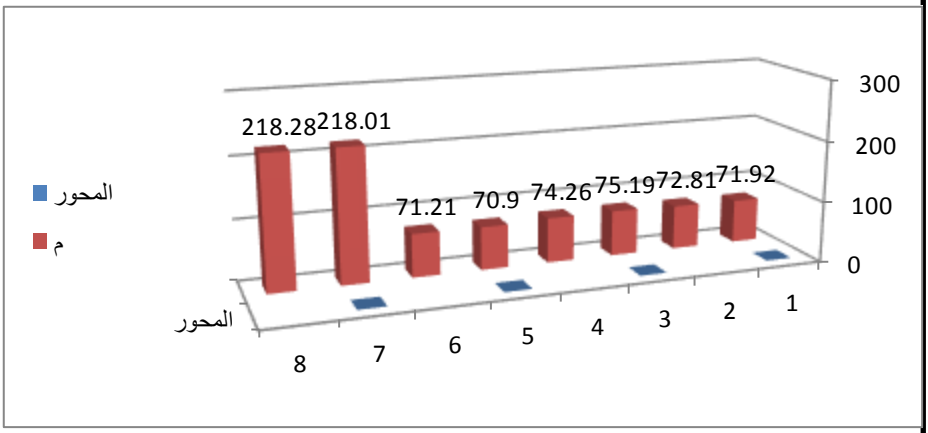
ت (٧١٨، ٠،٠٥)= ١,٩٦ ت (٧١٨، ٠،٠١)= ٢,٥٧٦

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

١-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية -عينة الدراسة لدور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل باختلاف النوع أو الجنس (ذكور/ إناث).

٢-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية عينة الدراسة لدور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم

الاحترام والتعليم والحماية باختلاف النوع أو الجنس (ذكور/ إناث) ، والرسم البياني التالي يوضح التمثيل البياني للفروق بين الذكور والإناث من طلاب الجامعات المصرية.



رسم بياني (٨) يوضح الفروق بين طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية باختلاف النوع أو الجنس (ذكور/ إناث)

تتفق هذه الدراسة مع دراسة (العمري ،٢٠١٤) وعاشور وآخرون (Ashour, et al, 2012)، والتي أشارت إلى عدم وجود أي فرق ذي دلالة إحصائية في تصورات الطلبة يعزى لمتغير الجنس، وتتعارض مع دراسة كلٍ من الزيديين وآخرون(Alzaidiyeen et al, 2011) ، ودراسة (العنزي ،٢٠١٢) التي أشارت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية على متغير الجنس لصالح الطلاب الذكور.

وقد يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة

الرقمية ككل باختلاف النوع أو الجنس (ذكور/ إناث) إلى تسمية المرحلة الزمنية التي يعيشها العالم اليوم بالعصر الرقمي، مع وجود الرغبة والقدرة والبنية التحتية لتسهيل استخدام تطبيقات الهاتف المحمول من جميع الطلاب (ذكور ، إناث) ، وربما تعد أكثر الفئات انجذاباً وتمسكاً بها فئة طلاب الجامعات (ذكور ، إناث) ، فهي بلا شك تستجيب لاهتماماتهم، وتحقق رغباتهم سواء ذكور أم إناث، وبهذا قد تم التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على "توجد فروق دالة إحصائياً في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدي طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية تبعاً لمتغير الجنس(ذكور/ إناث).

وبذلك تم الاجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على": ما التصور المقترح لتفعيل دورتطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية؟ تم بناء تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية في ضوء الإطار النظري للدراسة، وما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية من اتفاق طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية -عينة الدراسة -على الدور الذي تؤديه تطبيقات الهاتف المحمول (الفيس بوكFacebook، واتس آب WhatsApp ، اليوتيوب YouTube، تويترTwitter، انستجرام Instagram) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بمحاورها الثلاث (الاحترام ، التعليم ، الحماية) وأبعادها الفرعية التسع ، لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في المجموع الكلي للمحاور الثلاثة تبعاً لمتغير نوع الكلية (نظرية/ عملية)، لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في المجموع الكلي للمحاور الثلاثة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي(أدنى/أعلى)، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين

طلاب الجامعات المصرية في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل، و تعزيز قيمة الاحترام باختلاف المستوى الدراسي (أدنى/ أعلى)، وذلك لصالح الطلاب ذوي المستوى الدراسي الأدنى، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية –عينة الدراسة .في دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ككل باختلاف النوع أو الجنس (ذكور/ إناث) ؛ تم وضع تصور مقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية .

فلسفة التصور المقترح:

ترجع أهمية المواطنة الرقمية إلى تأثيرها على المجتمع خاصةً مع تغير مفهوم المواطنة لدى أفراد المجتمع ، وأخذه صوراً ودلالات جديدة في ظل الثورة الرقمية ، وانتشار تطبيقات الهاتف المحمول، وارتباطها بكافة جوانب الحياة ؛ مما ساهم في إعادة رسم صورة جديدة لمفهوم المواطنة، تسعى إلى تحويل المواطنين - بغض النظر عن مستوياتهن الثقافية والاقتصادية إلى مواطنين رقميين يمارسوا استخدام تطبيقات الهاتف المحمول الاستخدام الأمثل والإيجابي، ويلتزموا بحقوق وواجبات وسلوكيات هذا الاستخدام ؛ من أجل المساهمة في رقي الوطن وحمايته من الآثار السلبية لهذه التطبيقات.

أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى وضع مجموعة من المقترحات يمكن من خلالها توظيف بعض تطبيقات الهاتف المحمول (الفيس بوك Facebook، واتس آب WhatsApp ، اليوتيوبYouTube ، انستجرام

Instagramوغيرها) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بمحاورها الثلاث وقيمها الفرعية التسع الاحترام (الوصول الرقمي –السلوك الرقمي- القانون الرقمي) ، التعليم (الاتصال الرقمي – محو الأمية الرقمية – التجارة الرقمية)، الحماية (الحقوق والمسئوليات الرقمية – الصحة والسلامة الرقمية – الأمن الرقمي).

منطلقات التصور المقترح:

- التزايد المستمر في عدد مستخدمي تطبيقات الهاتف المحمول، وبخاصة فئة شباب الجامعات، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة العازمي (٢٠١٩)، ودراسة أبوزيد (٢٠١٩)، ودراسة أحمد (٢٠١٧)، با عبد الله ، والحبيب (٢٠١٨).

- الحاجة إلى وضع مجموعة من الآليات الوقائية ضد أخطار تطبيقات الهاتف المحمول، وتحفيزية للاستفادة المثلى من إيجابياتها، والتعرف على الحقوق والالتزامات والواجبات التي ينبغي أن يتمتعوا بها ويستفيدوا منها أثناء التعامل مع تطبيقات الهاتف المحمول.

- انتشار تطبيقات الهاتف المحمول التي لم تعد من سبل الترفيه والتسلية فحسب، بل أصبحت ضرورة للتواصل مع الآخرين متخطية حدود الزمان والمكان، ووسيلة هامة للحصول على المعارف والمعلومات .

آليات تنفيذ التصور المقترح :

حتى يتمكن طلاب وطالبات الجامعات من الاستفادة من تطبيقات الهاتف المحمول(الفيس بوكFacebook ، واتس آب WhatsApp ، اليوتيوب

YouTube، انستجرام Instagram وغيرها) في تعزيز قيم المواطنة الرقمية (التعليم والاحترام والحماية وقيمها الفرعية التسع)، وتلافي الآثار السلبية؛ يتطلب ذلك من: مسئولي تطبيقات الهاتف المحمول ، والجامعات ، والأسرة القيام بأدوار عديدة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية، ويمكن توضيح ذلك من خلال الآتي :

١-دور مسئولي تطبيقات الهاتف المحمول :

يجب على مسئولي تطبيقات الهاتف المحمول القيام بالأدوار الآتية لتعزيز قيم المواطنة الرقمية من خلال تطبيقات الهاتف المحمول:

- إنشاء وتصميم تطبيقات للهاتف المحمول تتسم بالجاذبية والتشويق، وتنمي قيم المواطنة الرقمية (التسع) لدى الأفراد ، وتكون بديلاً عن التطبيقات غير المأمونة.

- تحديث تطبيقات الهاتف المحمول الحالية بهدف تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى الأفراد، وبخاصة فئة الشباب (طلاب المدارس والجامعات) ؛ للحد من التأثيرات السلبية والاستفادة من هذه التطبيقات في مناحي الحياة.

- إقامة شراكة بين شركات تصميم تطبيقات الهاتف المحمول والهيئات الوطنية للدول؛ بهدف تحجيم التطبيقات المؤثرة سلباً على قيم المواطنة الرقمية.

- تقديم برامج ثقافية عن طريق مواقع الإنترنت، ترسيخ الهوية الوطنية لدى المواطنين، وتساعد على الحد من تأثير الثقافة الغربية.

- تطوير آليات حجب المواقع الإباحية؛ بالتعاون مع الهيئات الوطنية والدولية.

- تحديث برامج المحافظة على الخصوصية دورياً وإرسال رسائل التحديث للمستخدمين.

- توعية المواطنين بالقرصنة والاحتيال من خلال الإعلانات التي يتم بثها عن طريق الإنترنت.

٢-دور الجامعات :

يجب على الجامعات القيام بالأدوار الآتية لتعزيز قيم المواطنة الرقمية من خلال تطبيقات الهاتف المحمول:

- تطوير معارف الطلاب ومهاراتهم وقيمهم واتجاهاتهم بمفاهيم ومبادي وأساليب التعامل الرشيد مع تطبيقات الهاتف المحمول؛ لتحقيق الاستفادة القصوى منها حتى يتكيفن مع مقتضيات المجتمع الرقمية .

- توفير محتوى رقمي دقيق ذو صلة بمجالات التعليم المتنوع.

- تعديل اللوائح؛ لإضافة مقرر جديد ضمن مقررات التعليم يدرسه جميع الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة تحت مسمى سلوكيات التعامل مع التقنيات يتضمن قيم المواطنة الرقمية بمحاورها الثلاث وقيمها الفرعية التسع الاحترام (الوصول الرقمي –السلوك الرقمي- القانون الرقمي) ، التعليم (الاتصال الرقمي – محو الأمية الرقمية – التجارة الرقمية)، الحماية (الحقوق والمسئوليات الرقمية – الصحة والسلامة الرقمية – الأمن

الرقمي)؛ بهدف إكسابهم سلوكيات التعامل مع تطبيقات الهاتف المحمول والتقنيات الحديثة.

- توفير وحدات إرشادية وأنشطة الطلابية لا منهجية؛ لتعزيز قيم المواطنة الرقمية الأصيلة لدى الطلاب، وتعميق الأخلاق التي تعدهم لمواجهة مستجدات العصر الرقمي بكل إيجابياتها وسلبياتها .

- عقد الندوات، والمحاضرات؛ للتعرف على أفكار الطلاب بجميع المراحل الدراسية، ومقترحاتهم نحو تطبيقات الهاتف المحمول ودورها في تعزيز قيم المواطنة الرقمية في المجتمع.

- عقد شراكة بين الجامعات، ومؤسسات المجتمع لتعزيز قيم المواطنة الرقمية من خلال استخدام تطبيقات الهاتف المحمول

- إعداد مطويات لتوعية طلاب الجامعات بقيم المواطنة الرقمية بمحاورها الثلاث وقيمها الفرعية التسع الاحترام (الوصول الرقمي –السلوك الرقمي- القانون الرقمي)، التعليم (الاتصال الرقمي – محو الأمية الرقمية – التجارة الرقمية)، الحماية (الحقوق والمسئوليات الرقمية – الصحة والسلامة الرقمية – الأمن الرقمي) .

- تدريب الطلاب على بعض المهارات والمعارف الحياتية التي تساعدهم علي التعامل مع تطبيقات الهاتف المحمول بطريقةٍ تحقق لهم العديد من الفوائد في حياتهم العملية، وتعزز لديهم قيم المواطنة الرقمية.

- مشاركة الجامعات مع المؤسسات الاجتماعية في إنشاء محتوى معلوماتي عربي عن المواطنة الرقمية بمحاورها الثلاث وقيمها الفرعية

التسع الاحترام (الوصول الرقمي –السلوك الرقمي- القانون الرقمي) ، التعليم (الاتصال الرقمي – محو الأمية الرقمية – التجارة الرقمية)، الحماية (الحقوق والمسئوليات الرقمية – الصحة والسلامة الرقمية – الأمن الرقمي)؛ يخدم الأفراد باختلاف مستواهم الثقافي أو أعمارهم يوعيهم ويثقفهم بقيم المواطنة الرقمية.

وضع إطار خلقي يلتزم به الجميع للاستفادة القصوى من تطبيقات الهاتف المحمول الفيس بوكFacebook ، واتس آب WhatsApp ، اليوتيوبYouTube ، تويترTwitter، انستجرام Instagram وغيرها)في الحياة الاجتماعية وتعزيز قيم المواطنة الرقمية ، يتمثل في:

- التسوق من مواقع معروفة وموثوق بها ومشهورة.
- عدم مشاركة المحتوى الرقمي الذي يحمل حقوق طبع ونشر مع الآخرين.
- عدم تبادل المحتوى الرقمي المخل بالآداب.
- عدم استخدام برامج القرصنة أو سرقة هوية أشخاص آخرين.
- التأكد من مصداقية وموثوقية المواقع التجارية.
- الحذر عند إدخال بيانات بطاقة الفيزا والدفع عبر بطاقة فيزا التسوق "مسبقة الدفع" .
- عدم نشر مقاطع فيديو أو صور تشهر أو تسيء إلى الآخرين أو تخترق خصوصياتهم أو تسبب لهم أذى نفسي أو اجتماعي.
- تقدير الآخرين واحترام وجهات نظرهم، وحريتهم في التعبير عن آرائهم، وأفكارهم.
- الاحتفاظ بأسرار الآخرين، وعدم استغلال المعلومات بطرقٍ غير لائقةٍ.
- التأكد من صدق المعلومات قبل نشرها.
- عدم التلصص على الآخرين أو تتبع أخبارهم بطريقة تزعجهم.

٣-دور الأسرة:

يجب على الأسرة القيام بالأدوار الآتية لتعزيز قيم المواطنة الرقمية من خلال تطبيقات الهاتف المحمول(الفيس بوكFacebook ، الواتس آب WhatsApp، اليوتيوبYouTube ، تويترTwitter، انستجرام Instagramوغيرها) :

- توعية الأبناء بحقوقهم ومسؤولياتهم عند استخدام تطبيقات الهاتف المحمول.
- توعية الأبناء بضرورة استخدام فلتر للرسائل غير المرغوب فيها وعدم فتح مرفقات رسائل مثيرة للريبة.
- استخدام برنامج ترشيح أو حجب المواقع غير الملائمة من الأنترنت.
- مراقبة اتصال الأطفال وتواصلهم مع الآخرين باستخدام التقنيات الرقمية.
- توعية الأبناء بالآثار الجسدية المترتبة على استخدام تطبيقات الهاتف المحمول لفترات طويلة.
- التأكد من الإضاءة المناسبة في مكان استخدام الهواتف المحمولة للتقليل من إجهاد العين.
- استثمار وقت فراغ الأبناء بطريقةٍ فعالةٍ وتقنين الفترات التي يقضيها أبناؤهم في استخدام الهواتف المحمولة.
- توعية الأبناء بسلبيات تطبيقات الهاتف المحمول، وإيجابياته فلا يقعون فريسة لمواقع وتطبيقات الهاتف المحمول غير المفيدة وغير الموثوق بها.
- أن يكون الآباء قدوةً حسنةً ونموذجاً يحتذى به من خلال ترشيد استخدامهم لتطبيقات الهاتف المحمول، وتخصيص وقت محدد أسبوعياً للتجمع الأسري لتبادل الحوار والمناقشات .

- تنمية وعي الأبناء بقيمنا، وعاداتنا، وتقاليدنا، والتصدي للعادات، والقيم الدخيلة التي تتنافى مع قيم مجتمعاتنا الإسلامية.
- أن تكون رقابة الأسرة على استخدام أبنائها لتطبيقات الهاتف المحمول رقابة حذرة تتصف بالحرية، والديمقراطية.

وبهذا يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة الدراسة الذي ينص علي " ما التصور المقترح لتفعيل دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية؟ ".

توصيات الدراسة:

١-فتح المجال أمام الباحثين والمتخصصين للاهتمام بتعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى المتعلمين في المراحل التعليمية الأخرى.
٢-تقديم دورات تدريبة للطلاب والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة للتدريب على مهارات الاستخدام الآمن والمسؤول لتكنولوجيا المعلومات.
٣-توعية مختلف المراحل العمرية بمفهوم المواطنة الرقمية بصورةٍ محببةٍ.
٤-تفعيل دور المجتمع في تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد للتقنيات الرقمية.
٥-تربية الأبناء على المواطنة الرقمية ليتمكنوا من الحياة بأمان في العصر الرقمي.
٦-عقد ندوات تثقفية تشارك فيها الجامعات تقوم على تثقيف وإرشاد المجتمع بأكمله حول الاستخدام المنضبط لتلك الأجهزة، وبيان آثار الاستخدامات السيئة لها.
٧-تضمين قيم المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية بمختلف المراحل التعليم وفق رؤى وإستراتيجيات واضحة.

البحوث المقترحة :

١-قياس دور تطبيقات الهاتف المحمول في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٢-فعالية برنامج تدريبي في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
٣-فعالية برنامج إلكتروني في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعات المصرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو المجد، مها عبد الله السيد ، و اليوسف ، إبراهيم يوسف (٢٠١٨) . شبكات التواصل الاجتماعي وسبل توظيفها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلبة كلية التربية الجامعات الملك فيصل، *المجلة التربوية*، كلية التربية جامعة سوهاج ، ج٥٦، ص ص ٧١١-٧١٣.
- أبوزيد ، لمياء شعبان أحمد (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح في إدارة المنزل واقتصاديات الأسرة قائم على تطبيق" الواتس آب" لتنمية الوعي الاقتصادي وبعض مهارات إدارة الوقت لدى طلاب جامعة القصيم، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مج ٣٥، ع٤، ج٢، ص ص ٣٠٤-٣٤٤.
- أحمد، عمر عبد الجبار محمد (٢٠١٧). التفاعل الاجتماعي عبر الواتس آب: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من طلبة كلية الآداب في الجامعات الملك سعود بالرياض، *مجلة كلية الآداب*، جامعة الملك سعود ، مج٢٩ ،ع٢ ، ص ص ١٧١-٢٠٠.

- أدعيس، خلف (٢٠١٥). *المواطنة الرقمية Digital Citizenship* . جامعة القدس المفتوحة، ص١.
- آل إبراهيم، أمل عبد الله (٢٠١٩). فاعلية استخدام طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود مجموعات الواتس آب في التعليم ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج ٣، ع ٢٣، ص ص ١١٢– ١٢٥ –
- أندروز ، لوري(٢٠١٢) .*اعرف من أنت ورأيت ماذا فعلت* . الرياض : العبيكان ، ص ٥٥.
- باعبد الله ، أفنان محمد بركات، والحبيب، حليمة عمر (٢٠١٨) .اتجاهات المرأة السعودية نحو التسوق الإلكتروني عبر وسائل التواصل الاجتماعي– دراسة وصفية ميدانية على عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز /جدة ،*مجلة العلوم النظرية والاجتماعية ، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* ، مج٢، ع٩ ص ص ١–٣٩.
- بشير، جيدور حاج (٢٠١٦). *أثر الثورة الرقمية والاستخدام المكثف لشبكات التواصل الاجتماعي في رسم الصورة الجديدة لمفهوم المواطنة، من المواطن العادي إلى المواطن الرقمي* ، دفاتر السياسة والقانون ، الجزائر ، ع١٥، ص٧٢٧.
- بشير، سعد زغلول (٢٠٠٣). *دليلك إلى البرنامج الإحصائي(SPSS)* ، بغداد : منشورات المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية.
- الجزار ، هالة (٢٠١٤) . " دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية "تصور مقترح" ، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، ع٥٦، رابطة التربويين العرب ، القاهرة ، ص ٤٠٨.
- جمال الدين ، نجوي يوسف (٢٠٠٩) .حقوق وواجبات الدارس الالكتروني في العصر الرقمي " رؤية تحليلية " .*المؤتمر الدولي الأول*

للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد ، الرياض، الفترة من ١٦- ١٨ مارس ، ص ١١-١٢

- الحربي، وفاء عويضة عواض ، (٢٠١٦) . *درجة إسهام شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز مفهوم المواطنة الرقمية من وجهة نظر طالبات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض* ، دار سمات للدراسات والأبحاث ، مج٥، ع٤، ص ص ٤٧٣-٤٧٥.

- حشيش، نسرين يسري (٢٠١٨) . مهارات المواطنة الرقمية اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية – جامعة عين شمس ، ع٣٩، ص٤١٦.

- حمامي، محمد (٢٠٠٦).التعليم النقال مرحلة جديدة من التعلم الإلكتروني زالتقانة في التعليم . *مجلة عملية تصدر عن الجمعية العملية السورية* ، دمشق ، سوريا (٦)،٨ ص ٢٨

- الخريسات ، مها عبد المجيد (٢٠١٩). تطوير وحدة تعليمية باستخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن.*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مج٢٧، ع ٥ ،ص ص ٣٦٤ -٣٨٩.

- الدليمي، عبد الرزاق محمد(٢٠١١). *الإعلام الجديد والصحافة الإلكترونية*. الأردن: دار وائل للنشر ، ص١٨٣.

- الدهشان، جمال علي (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلاً للتربية العربية في العصر الرقمي ، *نقد وتنوير*، العدد الخامس، السنة الثانية ، ص ص٧٢- ١٠٤

- الدوسري، فؤاد فهيد شائع (٢٠١٧). مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع٢١٩، ص ١١٢.

- ريبيل، مايك (٢٠١٣) . *تنشئة الطفل الرقمي – دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور*. الرياض: مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ص٣٤ .

- ريبيل، مايك (٢٠١٢). *المواطنة الرقمية في المدارس*. ترجمة : مكتب التربية العربية لدول الخليج . الرياض : ص ١٧.

- سعدان ، فؤاد علي حسين ، والمتيمي ، معين صالح (٢٠١٧) .دوافع استخدام طلبة الجامعات الهواتف الذكية والإشباعات المتحققة منها دراسة مسحية مقارنة بين الطلاب الخليجيين واليمنيين. *المجلة العربية للإعلام والاتصال*، ع١٨، ص١١٣.

- السليحات ، روان يوسف ، وآخرون (٢٠١٨). درجة الوعي بمفهوم المواطنة الرقمية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. *مؤتمر كلية العلوم التربوية* ، التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي مميز، دراسات العلوم التربوية ،مج٤٥، ع٣، ص٣٠.

- سليم ، تيسير اندراوس (٢٠١٧).*تطبيقات الهاتف المحمول في العملية التعليمية ومعيقات استخدامها في الأردن: دراسة ميدانية بالمدارس الحكومية*، ع ٤٨، متاح على
http://www.journal.cybrarians.org/index.php?option=com_content&view=article&id=806:tsalim&catid=313:papers&Itemid=93

- السيد ، فاطمة الزهراء محمد أحمد ، العقباوي، بسنت عبد المحسن (٢٠١٣).استخدامات الشباب السعودي لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقتها بأنماط الشخصية . *المجلة المصرية لبحوث الإعلام* ، مج ١٠، ع ٤٤ ، ص ١١٩.

- السيد، محمد عبد البديع (٢٠١٦) . دور وسائل الإعلام الجديدة في دعم المواطنة الرقمية لدى طلاب الجامعة . *مجلة بحوث العلاقات العامة الشرق الأوسط* ، الجمعية المصرية للعلاقات العامة ، ع١٢، ص ص ١٠٨-١٠٩ .

- شكر ، إيمان جمعة فهمي محمد (٢٠١٤).العلاقة بين المواطنة الإلكترونية وتشكل هوية الأنا للمراهقات . *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية* ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ع١٦١، ص ٧١.

- شمس ، أمل عبد الفتاح عطوة (٢٠١٧). دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في نشر قيم المواطنة الرقمية لتحقيق التنمية المستدامة : بحث ميداني في محافظة القاهرة ، *حوليات آداب عين شمس* ، كلية الآداب – جامعة عين شمس ، مج٤٥،ص ص ٢٦٦-٢٦٧.

- شيتوي، أشواق غازي ، وآخرون(٢٠١٩).علاقة شبكات التواصل الاجتماعي بالاغتراب الثقافي استخدام تطبيق السناب شات وسط الشباب الجامعي السعودي. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ع ١٤، ص ص ٢٠٢ – ١٨٧.

- ضحيان ، سعود ،وعبد الحميد عزت (٢٠٠٢). *معالجة البيانات باستخدام برنامج*SPSS ، الجزء الثاني، الكتاب الرابع سلسلة بحوث منهجية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

- طوالبة ،هادي ، الكراسنة، سميح (٢٠١٨). وعي طلبة جامعة اليرموك بممارستهم الرقمية وعلاقته بقيم المواطنة لديهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج١٤، ع٤ ، ص ٣٩٢.

- طوالبة، هادي (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية – دراسة تحليلية – . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ١٣، عدد ٣ ،٢٠١٧ ، ص ص٢٩١- ٣٠٨ .

- العازمي، نجلاء غشام (٢٠١٧). آراء طلبة الجامعات الكويت من مستخدمي سناب شات حول إسهاماته في الجوانب الاجتماعية والتعليمية وعلاقته ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية*، عدد ١٢٥، ج٢ ،ص ص ١٣ -٥٢

- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي .

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

- العمري ، محمد عبد القادر (٢٠١٤). درجة استخدام تطبيقات التعلم النقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها، *المنارة*، مج ٢٠، العدد ١/ب، ص ص ٢٧٤-٢٧٥.

- العمري، علاء الدين يوسف (٢٠٠٤). المراهق وشبكة الإنترنت، الفوائد والمخاطر. *مجلة التربية*، اللجنة الوطنية القطرية للثقافة والعلوم، مج ٣٣، ع١٤٨، ص ص ٢٤٩-٢٥١

- العنزي، سعود (٢٠١٢). *درجة استخدام تطبيقات الهاتف النقال لدى طلبة جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية ومعوقات استخدامه* "رسالة ماجستير" . كلية التربية. جامعة اليرموك ، .الأردن.

- غنيم ،أحمد الرفاعي، وصبرى ،نصر محمود (٢٠٠٠). *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج(SPSS)* . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.

- الغويرى، خالد محمد فلاح (٢٠١٩). فاعلية الهاتف النقال في تحصيل طلبة الجامعة الهاشمية في الرياضيات واتجاهاتهم نحوه. *مجلة العلوم*

التربوية والنفسية، جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، مج٢٠ ،ع١، ص ص ٣٥٥-٣٧٤.

- فتحي، مصطفى (٢٠١٤) .مراجعة عن انستجرام مميزات وعيوب تطبيق انستجرام ، بتاريخ ١٩-٩-٢٠١٥، *https:// www ts3a. com* متاح على*http://journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/20*

- محروس، غادة كمال (٢٠١٨).مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية. *مجلة الدراسة العلمي في التربية* ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع١٩، ج٥، ص٥٢٩.

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

- المزروعي، عيسى عيال مجيد (٢٠١٧) .الإشباعات المتحققة من استخدام تطبيقات الاتصال الحديثة عبر الهواتف الذكية: دراسة مسحية على مستخدمي برامج واتس آب، تانجو، فايبر، وي شات . *مجلة آداب الفراهيدي*، ع٣٢. ص ٤٦٣

- المصري، مراون وليد سليمان، وشعت، أكرم حسن (٢٠١٧) . مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، مج٧، ع٢، ص ١٦٩.

- الملاح، تامر المغاوري (٢٠١٦). المواطنة الرقمية" تحديات وآمال". *مجلة التعليم الإلكتروني*، أبريل ، ص ٢٢.

- نومار، مريم نريمان (٢٠١٢). *استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية دراسة عينة من مستخدمي موقع الفيسبوك في الجزائر*" رسالة ماجستير". جامعة الحاج – الجزائر ، ص ص ٦٨-٦٩.

. يوسف، سناء (٢٠١١). *تربية المواطنة في التحديات المعاصرة (المواطنة في الفلسفات المختلفة).* دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Ashour, R., ALzghool, H., Iyadat, Y., and Abu-ALruz J. (2012)" Mobile Phone Applications in the University Classroom: perceptions of undergraduate students in Jordan". *E–Learning and Digital Media,* 9 (4).p419-425
- Alzaidiyeen,, A., Abdullah, A., AlShabatat, A. and Seedee, R. (2011). "The Information Aged: Examination of University Students' Attitudes Towards Personal Digital Assistance (PDAS) Usage in Terms of Gender, Age and School Variables". *The Turkish Online Journal of Educational Technology- Tojet,* 10(3), P287-295.
- Bellin Jeffrey (2012). *Face book, twitter, and the uncertain future of present sense impressions*, University of Pennsylvania Law Review,Vol.160,No.2,2012, p 331.
- Choi, Moonsun, (2016), Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age, *Journal Theory and Study in Social Education,* Vol.1, No.1, 1-43.
- Daiz, Ortiz Claire(2011). *Twitter for Good: Change the World On Tweet at Time, USA : Jossy –Bass,*1edition,30 August, ,p.x.
- Edmonton Catholic Shools, (2012). *Digital Citizenship, Administrative Policy,* P.1

- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS, Third Edition*, London: SAGE Publications Ltd.
- Gardner, M., Gates, K., &Stanley, P. (2013).*Creating an Effective Mobile App for Higher Ed. University Business*, Vol.16, No. 6,P. 20
- Gazi,Z.,A.,(2016). *Internatization of Digital Citizenship for the Future of All Levels of Education Education and Science*, Eitim ve Bilim, Vol.41, No. 186, P. 139.
- Hermida Alfred(2010).Twittering the News: The Emergence of Ambient Journalism, *Journalism Practice*, Vol.4,No.3, , p. 297.
- https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1732598
- 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, PP1-6.
- Jones,Lisa.M.,and Mitchell J.Kimberly .(2015). Defining and measuring youth digital Citizenship, *New media & society*, No. (18), P. 2.
- Khathami ،M. D. (2018).The Use of Social Media Networks by Saudi Women and its impact on enhancing their general Knowledge: A case study, *Arab Journal of Information Studies* ،Al-Majmaah University- King

Salman Institute for Studies and Advisory Services،NO. (8) ،234 - 260.

- Mcgillivary, D. Mcpherson, G., and et.al , (2016). *Young People Digital Media Making and Criyical Digital Citizenship, Leisure Studies*, Vol., 35, No. 6,PP.724-729.
- Megan ,R .Boddum, Plugged (2013). *"a focused look at parents use of smartphones among children2-5 year of age*,Mills college ,p3
- Ohler, Jason, (2011).*Digital Citizenship means Character Education for the Digital age, Eappa*, Delta, pi Record,Vol., 47, No.,25-27.
- Ribble, M. & Bailey, G. (2006). Digital citizenship at all grade levels. *International Society for Technology and Education.* Information literacy. Avaible at www.iste.
- Ribble, M. (2006). Digital Citizenship in School. *International Society for Technology in Education*, 2nd ed.,Eugene, Oregon, Washington. http:// citeseerx. ist. psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.823.829&rep=rep1&type=pdf
- Riblle , Nike, (2011). Digital Citizenship in School , *International Society for Technology in Education* , http://www.iste.Org/odcs.
- Simsek , E& Simsek, A. (2013) .*New Literacies for digital Citizenship, Contemporary Educational Technology*, Vol.(4) , No. (2), P.128.

- Suki, Norazah M. (2011).“*Using M-learning Device for Learning From Students' Perspective*”, Eric ED522204.

فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

*** أ.د/ أمل محمد حسونة.***

**** د/ نهى عبد الحميد رضوان.**

***** رحاب أحمد عبد القادر الريس .**

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية لخفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، تكونت العينة من خمسة أطفالاً (٣ ذكوراً و٢ إناثاً) تتراوح أعمارهم ما بين (٤ :٦) سنوات كعمر عقلي ممن يعانون من مظاهر الاضطرابات الحسية والملتحقين بجمعية التثقيف الفكري والتابعة لمديرية التضامن الاجتماعي ، تم استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على

*** أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) ورئيس قسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.**

**** مدرس الفئات الخاصة بقسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة بورسعيد.**

***** باحثة ماجستير بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.**

التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات كالتالي: مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين أ. د/ محمود السيد أبو النيل)، مقياس الاضطرابات الحسية للأطفال من ذوي الإعاقة العقلية (إعداد الباحثة)، برنامج قائم على الأنشطة الحسية (إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (العينة التجريبية) على مقياس الاضطرابات الحسية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج لصالح القياس البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (العينة التجريبية) على مقياس الاضطرابات الحسية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة الحسية ، مما يدل على فاعلية البرامج الإرشادي القائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

The effect of acounseling program based on the sensory activities in reducing some aspects of the sensory disorders for children with simple mental disability

Prof. Dr. Aml Mohamed Hassona. *
Dr. Noha Abdel Hamid Radwan. **
Rehab Ahmed Abdel kader El Rayes. ***

Abstract:

The aim of the current research is to prepare a counseling program based on sensory activities to reduce some manifestations of sensory disturbances in children with mild mental disabilities. The sample consisted of five children (3 males and 2 females) whose ages ranged between (4: 6) years of mental age who suffer from Manifestations of sensory disturbances and those enrolled in the Intellectual Education Association affiliated with the Social Solidarity Directorate. The quasi-experimental approach based on one-group experimental design was used, and the researcher also used a set of tools as follows: Stanford-Binet scale of intelligence, fifth image (codification of Prof. Dr. Mahmoud El-Sayed Abu El-Nil)

*** Professor of Child Psychology (Ment: Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**
**** Lecturer, Department of Psychological Sciences -Faculty of Early Childhood Education- Port Said University.**
***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

Sensory Disorders Scale for Children with Mental Disabilities (the researcher's preparation), a program based on sensory activities (the researcher's preparation) The results of the current research concluded that: There are statistically significant differences between the mean scores of kindergarten children with mild mental disabilities (the experimental sample) on the scale of sensory disturbances in the pre and post measurements of the program in favor of the post measurement, there are no statistically significant differences between the average grades of kindergarten children with Simple mental disability (experimental sample) on the scale of sensory disturbances in the post and tracer measurements of the indicative program based on sensory activities, which indicates the effectiveness of counseling programs based on sensory activities in reducing some manifestations of sensory disturbances in children with mild mental disabilities.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- برنامج إرشادي. Counseling program
- الأنشطة الحسية. Sensory Activities
- الاضطرابات الحسية. Sensory Disorders
- الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. Children with simple mental disability

مقدمة:

إن قدوم طفل جديد في الأسرة يعنd تغيراً في نمط حياة لهذه الأسرة سواء على الجانب الاجتماعي أو المادي ، قد يضطر الوالد إلى التضحية بالعديد من الأنشطة الاجتماعية وغيرها في محاولة التكيف مع الوضع الجديد ، فإذا كان الطفل العادي بقدومه يحدث كل هذه التغيرات فإن الطفل ذوي الإحتياجات الخاصة يُحدِث غالباً ردود أفعالاً انفعاليةً مختلفةً، وتتباين تلك الردود الانفعالية تبعاً لشدة الإعاقة ومدى استمراريتها مع الطفل، وكذلك المستوى الثقافي والاجتماعي للوالدين.

وتعتبر الإعاقة العقلية مشكلة ذات أبعاد مختلفة سواء كانت في التباين بين درجة شدتها وما يترتب عليه من آثار نفسية أو جسمية أو أكاديمية أو اجتماعية تتجلى بوضوح من خلال الأعراض التي تظهر على الطفل ذوي الإعاقة العقلية سواء تأخر مرحل النمو أو قصور في الانتباه والذاكرة وفي التحصيل الأكاديمي، و هو ما تؤكده دراسة " بلاسي و آخرون " أن الإعاقة العقلية هي نتاج قصور في معالجة المعلومات نتيجة لخلل داخل القشرة الدماغية يؤدي إلى قصور في الإدراك الحسي والوظائف المعرفية(Blasi,et.al,2007,764).

فقدرة الطفل على التواصل المعرفي والاجتماعي والسلوكي مع البيئة المحيطة به ترتبط بسلامة جهازه العصبي، و قدرته على القيام بدوره في تفسير و تحليل و تخزين المعلومات و البيانات التي تصل إليه من خلال الحواس و القيام برد فعل و استجابة كتغذية راجعة نحو المثير الذي تعرض له ، ولكن عندما لا يحدث ادراك للمدخلات الحسية أو تنظيمها و تحليلها بشكل مناسب يحدث اضطراب المعالجة الحسية و ذلك نتيجة لخلل وظيفي في الجهاز العصبي للجسم (Barbara , 2009 , 10) .

فالطفل الذي يعاني من اضطراب المعالجة الحسية لا يستطيع جهازه العصبي التفاعل و التكيف مع تلك المشكلات التي تصبح يومية فتتأثر حياته الاجتماعية والسلوكية ؛ فاضطراب المعالجة الحسية يحرم الطفل من اكتساب الخبرات الحسية التي يحتاجها من أجل التطور و التعلم فسواء كانت المشكلات الحسية طفيفة أو شديدة فحياة الطفل الإجتماعية والحركية والأكاديمية والسلوكية تتأثر بتلك المشكلات سلبياً إذا لم يتلق الرعاية المناسبة (Miller , 2006 . 13) .

تشير الإحصائيات إلى ما بين ٥٠ % إلى ٨٠% من الأطفال معرضين إلى اضطراب المعالجة الحسية، وكذلك يوجد طفل واحد على الأقل داخل الفصل الدراسي يعاني من مشكلة في معالجة الجهاز العصبي لديه للمثيرات الحسية التي يمر بها ، كما أكدت دراسة " تومشيك و دن " أن ٩٥ % من عينة الدراسة لديهم خلل في المعالجة الحسية ، كما أظهرت دراسة أخرى أن ما لا يقل عن ٥% و قد تصل إلى ١٣ % من الأطفال ذوي الإعاقات يعانون من اضطراب المعالجة الحسية ، أيضًا تظهر الدراسات الحديثة إصابة الأولاد بنسبة أكبر من البنات باضطراب المعالجة الحسية (Delaney , 2008 ,14 : 21;Tomchek ; Dunn , 2007 ; Sher , 2009) .

مشكلة البحث وأسئلته:

ترتبط الإعاقة العقلية بالخلل في قدرة الجهاز العصبي المركزي على القيام بوظائفه الطبيعية وهو ما ينتج عنه قصور وتأخر في النمو والتطور الطبيعي للقدرات العقلية والذهنية، مما يؤدي إلى عدم القدرة على أداء المهارات المرتبطة بالقدرات اللغوية والحركية والاجتماعية والمعرفية، فيُظهر الأطفال المعاقين عقلياً أنواعاً مختلفةً من السلوكيات غير المرغوب

فيها، والناتجة عن قصور في القدرات العقلية سواء في الإدراك أو الانتباه للمثيرات المختلفة وترجمة المخ لتلك المثيرات من خلال استجاباتٍ مقبولةٍ. (متولي ، ٢٠١٥ ، ص ١٢)

حيث أكدت دراسة شاف و آخرون (Schaaf et al , 2003) على أن الخلل في التفاعل الفسيولوجي و وظائف الجهاز العصبي السمبتاوي يؤثر على سلوك الأطفال ذوي اضطراب المعالجة الحسية ، كما أوضحت دراسة وان و آخرون (Wuang , at ,al , 2008) أن الوظائف التكاملية الحسية ضعيفة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، ويؤثر هذا الخلل في الوظيفة الحسية على النظم الحسية والعصبية وبالتالي أداء سلوكي ضعيف لدى الأطفال، ولا يتم التعرف على هذا الخلل في المعالجة الحسية إلا من خلال السنوات المبكرة من الدراسة (رياض الاطفال) ، كما أشارت دراسة بلاسي و آخرون (Blasi et al , 2007) إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً تظهر لديهم أعراض الخلل الحسي خاصةً في جانب الإدراك البصري المكاني، وأيضاً اختلال واضح في التناسق والتآزر البصرى الحركي والتنسيق بين العينين، وكما أوضحته دراسة العتيبي (٢٠١٠) يمكن استخدام الأنشطة الحسية الحركية كمدخل لتعديل السلوك العدواني لتنمية السلوك التعاوني ، كما أشارت دراسة هاريسون و آخرون (Harrison et al , 2019)إلى أن كلاً من المعالجة الحسية والوظائف العقلية للطفل متشابكين معاً بطريقةٍ معينةٍ ، ويمكن دراسة اضطراب المعالجة الحسية بشكلٍ منفصلٍ من خلال السجل الصحي أو المجالات البحثية.

وبمراجعة للأدبيات والأطر العلمية وفي ضوء علم الباحثة وما استطاعت الوصول له من دراسات وأبحاث وما وجدته من ندرة في الأبحاث التي تربط

بين الإعاقة العقلية والاضطرابات الحسية ؛ استشعرت الباحثة ضرورة الربط بين الخلل في قدرة الجهاز العصبي المركزي في معالجة المعلومات والمثيرات الحسية، والتي يؤدي إلى مظاهر الاضطرابات الحسية والعجز في قدرة الجهاز العصبي المركزي على ترجمة و تحليل و تفسير تلك المعلومات، والتي تؤدي إلى اضطراب في الوظائف الإدراكية ثم وضع برنامج إرشادي تأهيلي يساعد على استعادة قدرة الجهاز العصبي المركزي على القيام بوظائفه، وذلك عن طريق مجموعة من الأنشطة الحسية التي تعمل على تنمية قدرة الجهاز العصبي على ترجمة المثيرات والمحفزات الحسية بطريقةٍ سليمةٍ. مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي وهو :

ما فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟

وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما هي الاضطرابات الحسية لدى أطفال الروضة ؟

٢- ما الأنشطة الحسية التي يمكن أن تساعد في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس الاضطرابات الحسية ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في القياس البعدي والتتبعي على مقياس الاضطرابات الحسية ؟

أهداف البحث:

يتضح الهدف من البحث من خلال الهدف الرئيسي لهذا البحث وهو :

قياس فاعلية برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وينبثق من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية :

١ – الكشف عن العلاقة بين كلٍ من الخلل في الوظائف الإدراكية والمعرفية للمخ والإعاقة العقلية والاضطرابات الحسية.

٢ – الكشف عن أكثر الاضطرابات الحسية انتشاراً لدى أطفال العينة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

٣ – التحقق من فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الفئة التي يسلط البحث الضوء عليها، وهي فئة الأطفال من ذوي الإعاقة البسيطة التي تظهر عليهم مظاهر الاضطرابات الحسية، ويتطلب رعايتهم والاهتمام بهم نوعية خاصة من الخدمات و البرامج الإرشادية التي يستطيع الطفل من خلالها تنمية مهاراته وقدراته وإمكانياته بما يؤهله للتواصل والتفاعل ثم الإندماج في المجتمع .

٢ . ندرة الدراسات العربية والأجنبية (في حدود علم الباحثة) التي تربط بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والاضطرابات الحسية.

٣ . استشعرت الباحثة بخبرتها في مجال التخاطب وتنمية المهارات إلى احتياج الطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إلى أنشطة وبرامج مختلفة تخرج

به من نطاق القوالب القديمة للأنشطة التي تعود عليها، والتي أثبتت عدم جدواها على المستوى البعيد وذلك في ظل التطور الهائل في وسائل التكنولوجية و الترفيهية .

٤ . قد يسهم هذا البحث في توجيه النظر إلى فنية جديدة يمكن الاستفادة منها في تأهيل هؤلاء الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

٥ . قد يقدم هذا البحث بعض الحلول للأخصائيين العاملين في مجال تأهيل هذه الفئة، وذلك بتوفير نماذج لبعض الأنشطة العملية التي يمكن استخدامها مع فئات أخرى من الأطفال .

حدود البحث:

– الحدود البشرية : وتحددت في عينة البحث (ن = ٥) من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة تتراوح أعمارهم بين ٤ إلى ٦ سنوات، وكانت نسبة ذكائهم تتراوح بين (٥٠ – ٧٠) وفق مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة تقنين (محمود أبو النيل).

– الحدود المكانية : تم تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي في جمعية التثقيف الفكري بمحافظة بورسعيد.

– الحدود الزمانية : تم تطبيق البرنامج الإرشادي خلال شهرين.

مصطلحات البحث:

١ – الأطفال ذوي الإعاقة العقلية:

هم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من قصور في مستوى الأداء الوظيفي والعقلي، والذي يقل عن الأداء المتوسط يصاحبه قصوراً في السلوك التكيفي، ويظهر خلال مراحل نمو الطفل منذ الولادة وحتى ١٨ سنة.

٢- الاضطرابات الحسية:

يُقصد بها خلل في استقبال وترجمة المنبهات والمحفزات الحسية في الجهاز العصبي للطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حيث يؤدي إلى استجابات وردود فعل لا تتناسب مع نوع و شدة المثير الحسي، وقد تبدو مختلفة سلوكياً للآخرين ليصل الحد إلى تفسير تصرفاتهم بسوء السلوك.

٣- البرنامج الإرشادي:

مجموعة من الأنشطة المخططة والمحددة والمنظمة ضمن أسس علمية تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة متعددة المستويات (من الأسهل إلى الأصعب)، و التي ترمي إلى تحقيق أهداف تدريبية تأهيلية علاجية ووقائية قائمة على مجموعة من الأنشطة الحسية ، والتي تمهد كل مرحلة للمرحلة التالية لتصبح في النهاية مترابطةً، وتؤدي إلى تعديل اتجاهات وسلوكيات ومعتقدات الطفل تجاه المثير الحسي الذي يتعرض له .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المبحث الأول: الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة :

تعريف الإعاقة العقلية :

تعرف منظمة الصحة العالمية **(WHO)** الإعاقة على أنها: التفاعل بين الحالة الصحية والعوامل الشخصية والبيئية المحيطة به ،كما توصف الإعاقة العقلية بأنها: خلل أو قصور في النمو والتطور الطبيعي للقدرات العقلية والذهنية، مما يؤدي إلى عدم القدرة على أداء المهارات المرتبطة بالقدرات اللغوية والحركية و الاجتماعية والمعرفية ، كذلك تعرف الجمعية الأمريكية الإعاقة العقلية بأنها: قدرة عقلية دون المتوسط (بانحرافين

معياريين في اختبار الذكاء) يصاحبها قصور أو عجز في مجالين أو أكثر من مجالات مهارات السلوك التكيفي سواء كانت تواصل أو رعاية ذاتية ومهارات التوجيه الذاتي والاجتماعي والمهارات الأكاديمية ويظهر خلال مراحل النمو الخاصة بالطفل من الولادة و حتى ١٨ عام **(Loidl, et . al , 2016** ؛محمد ، ٢٠١١ ،ص ٥٣ ؛شريف، ٢٠١٤،ص ٥٥ ؛ متولي ، ٢٠١٥ ،ص ١٦).

نسبة انتشار الإعاقة العقلية :

وتصل نسبة المعاقين عقلياً في المجتمع إلى ٣ % من عدد السكان لترتفع إلى ٧ % في المناطق الفقيرة وذات كثافة سكانية عالية، كما تزداد كلما انخفض المستوى الاقتصادي والثقافي والمعرفي ، أيضاً أظهرت الإحصائيات أن الإعاقة العقلية الشديدة والحادة تنتشر بنسبٍ متساويةٍ تقريبًا بين مختلف مستويات المجتمع سواء كانت ذات مستوى عالي أو متوسط أو متدني، وفي المقابل تظهر الإعاقة العقلية البسيطة بصورةٍ أكثر وضوحاً في المستويات الفقيرة والمتدنية في المجتمع عن المستوى المتوسط أو العالي (عبيد ، ٢٠١٣ ، ص ص ٣٧ –٧٠).

وترتفع نسبة الإعاقة العقلية في دول العالم الثالث والدول النامية بالمقارنة بدول العالم المتقدمة ، فمثلاً في السويد تبلغ نسبة الإعاقة العقلية (٠,٤٪)، في حين تبلغ نسبة الإعاقة العقلية في دول أمريكا اللاتينية (١١,٣ ٪)، و تبلغ نسبة الإعاقة العقلية في الدول العربية (٣,٨ ٪).

(متولي ، ٢٠١٥، ص ١٦)

خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية :

تظهر على الأطفال ذوي الإعاقة العقلية مجموعة من الأنماط والخصائص الانفعالية والعقلية والتربوية و الاجتماعية والسلوكية والنفسية

والتي تؤثر على الطفل نفسه وأسرته وبالتالي المجتمع ككل، وما يترتب على ذلك من وضع السياسات والبرامج والخدمات التي يحتاجها الطفل مع الأخذ في الاعتبار اختلاف وتباين الخصائص لنفس الفئة الواحدة.

١- الخصائص الجسمية والحركية:

تشير الدراسات أن الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية تظهر لديهم بشكل واضح القصور في مظاهر النمو مثل المشي وظهور الأسنان وضبط عملية الإخراج والمهارات العضلية وخاصةً مشاكل في العضلات الصغرى (الأنامل)، وأيضاً مشاكل في التوازن والتآزر والتناسق البصري والتحكم والتخطيط الحركي العضلي، وبسبب القصور العام في وظائفهم الجسمية يصبحوا أكثر عرضةً للإصابة بالأمراض المختلفة ، كذلك يكونوا أكثر عرضةً للإصابة بالاضطرابات الحسية المختلفة (محمد ، ٢٠١١ ، ص ٥٨ ؛ عبيد ، ٢٠١٣ ، ص ١٨٠؛ كفافي وعلاء الدين ،٢٠٠٦ ، ص ٢١٢).

٢- الخصائص اللغوية :

يكون اكتساب الطفل للمهارات اللغوية أبطأ من أقرانه العاديين في نفس عمره الزمني ، كما يعاني الطفل المعاق عقلياً من اضطرابات اللغة أكثر من العاديين وخاصةً المتعلقة بنحو الكلام أو ما يُطلق عليه البراجماتية، وكذلك ضعف في حصيلة المفردات اللغوية، وأيضاً صعوبة في اكتساب قواعد اللغة(محمد ، ٢٠١١ ، ص ٥٨ ؛محمد و شهاب ،٢٠١٤ ،ص ٤١).

٣- الخصائص المعرفية العقلية :

توجد علاقة بين فئة الإعاقة العقلية ومستوى التحصيل الأكاديمي، وتظهر تلك العلاقة بوضوحٍ عند مقارنة الطفل من ذي الإعاقة العقلية

والطفل العادي في نفس عمره الزمني ، ويعاني الأطفال المعاقين عقلياً من قصور في مجموعة من الخصائص المعرفية يمكن إجمالها في التالي:

١- بطء في معدل النمو العقلي .
٢-قصور في الانتباه والإدراك .
٣-صعوبة في التذكر وحفظ المعلومات والخبرات المختلفة.
٤-قصور في العمليات العقلية العليا.
٥-عدم القدرة على القيام بعملية انتقال أثر التعلم أو التدريب.
٦-عدم القدرة على النمو اللغوي السليم.

وقد أكدت دراسة **(Blasi , et ,al ,p. 2007)** التي هدفت إلى اختبار العلاقة بين الإدراك البصري الحركي والإعاقات العقلية، كذلك قياس قدرة الطفل المعاق عقلياً على معالجة المعلومات الحسية واستخدام تلك النتائج كبروتوكول لإعادة التأهيل ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً تظهر لديهم أعراض الخلل الحسي خاصةً في جانب الإدراك والتآزر البصري المكاني إلى جانب قصور في القدرة على اكتساب المهارات المعرفية وتذكرها فيما بعد.

٤-الخصائص النفسية الانفعالية والاجتماعية :

يعاني الأطفال المعاقون عقلياً من بعض المشكلات الانفعالية النفسية والاجتماعية الناتجة عن الأساليب الوالدية في التربية وكذلك أساليب التفرقة في التعامل بينهم وبين أشقائهم الأسوياء (عبيد ، ٢٠١٣ ،ص ١٨١).

مما يؤدي إلى ظهور بعض السمات على الأطفال نجملها في التالي :

١- انخفاض تقدير الذات والشعور الدائم بالإحباط وعدم الثقة بالنفس.
٢- الميل إلى العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع.

٣-انخفاض الدافعية حيث لا يمتلك الطفل المعاق عقلياً الدافعية تجاه استكمال نشاط معين .
٤-اضطراب مفهوم الذات : وذلك بسبب كثرة الخبرات السلبية والفاشلة التي مروا بها سواء في المنزل أو البيت أو المدرسة، كذلك اعتمادهم الدائم على الغير يولد لديهم شعور بالإحباط والدونية .
٥-عدم القدرة على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين.
٦-عجز عن القيام بالمهارات اللازمة لأداء الأنشطة اليومية.
٧-عدم القدرة على فهم و إدراك القواعد و المعايير الاجتماعية العامة .
٨-سهولة الانقياد والإستهواء.
٩-بطيء الاستجابة والتردد الدائم .
١٠-فرط الحركة والنشاط (كفافي وعلاء الدين، ٢٠٠٦ ،ص ٢٢٢؛محمد ، ٢٠١١ ،ص ٦٣ ؛عبيد ، ٢٠١٣ ،ص ١٨٢؛محمد وشهاب،٢٠١٤ ،ص ٤٢).

أسباب الإعاقة العقلية :

تعتبر الإعاقة العقلية من الموضوعات أو الظواهر التي يتجلى فيها تداخل دور كلٍ من العوامل الوراثية الجينية والبيئية والاجتماعية في ظهور أعراضها ولكن يتم تقسيم أسبابها فقط للدراسة(كفافي وعلاء الدين،٢٠٠٦ ،ص ١٩١).

١- أسباب ما قبل الولادة : وهي الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة العقلية قبل الميلاد وسواء كانت متعلقة بالأم أو خلل جيني مثل : خلل في الكروموسومات" فوجيل إكس ، داون " أو عمر الأم الحامل وسوء التغذية والاضطرابات النفسية للأم، كذلك تعرض الأم للإشعاع أو الإدمان

والأمراض المعدية للأم " الحصبة الألمانية ، الزهري ، التهابات السحايا و مضاعفات عامل (RH) .

٢-أسباب أثناء الولادة : وهي الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة العقلية أثناء الميلاد مثل : نقص الأكسجين أثناء الولادة ، والاستخدام غير الصحيح لأدوات الولادة " الشفط أو الجيفت " ،وضع رأس الجنين أو حجمه بنسبة لعنق رحم الأم، كذلك الأطفال المبتسرون (عدم اكتمال شهور الحمل) .

٣-أسباب ما بعد الولادة : وهي الأسباب التي تؤدي إلى الإعاقة العقلية بعد الميلاد مثل : كالحرمان البيئي أو الثقافي حيث تسبب افتقار البيئة إلى عوامل الإثراء المعرفي والتفاعل والتكيف الاجتماعي، إلى جانب ظهور مظاهر الإعاقة العقلية لدى الطفل واضطرابات عملية التمثيل الغذائي للطفل، أيضاً الإصابات الدماغية أو على الرأس بصفةٍ عامةٍ والعقاقير والأدوية " كالمهدئات أو المنومات والأمراض المعدية كالحصبة الألمانية ، التهابات السحايا و اضطرابات الغدد".

و قد أكد اليازوري (٢٠١٢) في دراسته التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاضطرابات السلوكية لدى المعاقين القابلين للتعلم وأساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدين مع أطفالهم ، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً يكون أعلى في الأطفال الذين تم اكتشاف إعاقتهم بعد ثلاث سنوات من العمر، كذلك تكون الاضطرابات السلوكية أعلى في الأطفال الذين كانت إعاقتهم مكتسبة أو بدون سبب واضح مقارنةً بالأطفال الذين تكون علاقتهم لأسباب جينية.

تشخيص الإعاقة العقلية:

يهدف تقييم وتشخيص الأطفال المعاقين عقلياً إلى:
١. التأكد من وجود الإعاقة العقلية لدى الطفل.

٢. تحديد الفئة التي تقع نسبة ذكاء الطفل بها.
٣. تحديد قدرات ومهارات الطفل ونقاط القوة والضعف لديه؛ حتى يتم وضع برنامج تأهيلي تربوي به (عبيد ، ٢٠١٣ ، ص ١١٩).

محكات تشخيص الإعاقة العقلية:

يذكر (Saad , 2019 , p.52) في دراسته معايير تشخيص الإعاقة العقلية في DSM5 الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية الخامس للجمعية الأمريكية للطب النفسي كالتالي :

١-قصور أو عجز في القدرات العقلية مثل (حل المشكلات والتخطيط والمنطق والتفكير والمهارات الأكاديمية " الانتباه، الذاكرة ، القراءة والكتابة ، الرياضيات").
٢-قصور أو عجز في الأداء التكيفي مما يؤدي إلى خلل في المهارات الاجتماعية (رعاية الذات، مهارات الاتصال) والثقافية والتطورية والاستقلال الذاتي، وواحدة أو أكثر من أنشطة الحياة الاجتماعية.
٣-بداية حدوث القصور أو العجز خلال المرحلة الأولى من النمو التطوري أي قبل سن ١٨ سنة.

تأهيل الأطفال المعاقين عقلياً :

يتضح دور تدريب الحواس في تنمية قدرات ومهارات الطفل، وكذلك تنمية قدرة الطفل على الإدراك الحسي، وبالتالي بناء الإدراكية المتضررة في الجهاز العصبي المركزي وإعادة قدرته على ترجمة ومعالجة المثيرات الحسية المختلفة؛ ليستطيع الطفل بذلك أن يقوم بالاستجابة المناسبة للموقف أو المثير الذي تعرض له ، ففي دراسة قامت بها أحمد (٢٠١٣) استهدفت الكشف عن مدى فاعلية برنامج تأهيلي لتمكين الأطفال المعاقين عقلياً

والتوحديين من مهارات الحياة اليومية والتحقق من مدى فاعلية وكفاءة البرنامج في تحقيق الهدف منه، وقد توصلت الدراسة إلى أن البرنامج ساعد على زيادة حصيلة الأطفال اللغوية والمعرفية بما أدى لزيادة التحسن في تفاعلهم وتعاملهم مع الآخرين، كما ساعد البرنامج في تنمية حواسهم ومهاراتهم الإدراكية.

أهداف برامج التأهيل التربوي الخاصة بالطفل المعاق عقلياً:

يتمثل الهدف الأساسي في مساعدة الطفل على الاستقلالية ورعاية الذات والإندماج في المجتمع بدلاً من أن يكونوا دائماً وأبداً مرتبطين برعاية الأسرة لهم ، كما تهدف هذه البرامج إلى :

١- تنمية الكفاءة الاجتماعية.

٢- تنمية الإستقلال العاطفي والنفسي في البيئة المحيطة بهم.

٣-استغلال أوقات الفراغ بطريقةٍ مفيدةٍ وجذابةٍ.

٤-تنمية مهارات رعاية الذات والحركية واللغوية .

٥-تنمية القدرة على التفاعل الاجتماعي(عبيد ، ٢٠١٣ ، ص ٢٦٦).

أهداف البرنامج التربوي الحسي للطفل المعاق عقلياً :

- التعرف على الخامات المختلفة في البيئة.
- التمييز بين ملامس الخامات المختلفة.
- التدريب على التآزر والتوافق العضلي الحركي .
- تدريب العضلات الصغرى.
- تعرف الطفل على نفسه وعلى البيئة المحيطة.
- تنمية قدرة الطفل على اكتساب المهارات العقلية المتعلقة بفهم وحل المشكلات والتعميم وانتقال أثر التعلم .

• تنمية القدرة على الثبات الانفعالي والإستجابات الانفعالية المناسبة مع موقف معين (محمد و شهاب ، ٢٠١٤ ،ص ٢٢).

خطوات إعداد البرنامج التربوي للطفل المعاق عقلياً:

مع بداية وضع برنامج تربوي للطفل المعاق عقلياً يجب مراعا**m** الفروق الفردية في البرنامج ، فكل طفل يختلف عن الآخر في المهارات والقدرات والإمكانيات ، ويتم وضع البرنامج التربوي عن طريق عددٍ من الخطوات كالتالي:

• التشخيص المبكر من قِبَل فريق من المتخصصين يتضمن (الطبيب – الأخصائي النفسي والاجتماعي– أخصائي التربية الخاصة– أخصائي التخاطب).
• مشاركة الوالدين في وضع خطة البرنامج الفردي للطفل.
• وضع الأهداف التربوية التي تتناسب مع قدرات ومهارات وإمكانيات الطفل.
• وضع الأهداف التربوية بتسلسلٍ هرميٍ من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب.
• تدريب الطفل على التعميم وانتقال أثر التعلم من موقف متعلم إلى آخر جديد.
• توفير فرص النجاح للطفل.
• الاهتمام بالتغذية الراجعة باستمرارٍ .
• مراعاة خصائص النمو التي تتناسب مع عمر الطفل الزمني والعقلي .
• تشجيع وتحفيز الطفل على الاستمرار في تنفيذ التدريبات (السيد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠).

المبحث الثاني : الاضطرابات الحسية :

تعريف اضطراب المعالجة الحسي :

عرفت " جين أيريس " : – الاضطراب في التكامل الحسي على أنه خلل في الناقلات العصبية الحسية يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على النمو والتطور وضبط انفعالاته بشكلٍ سليمٍ وطبيعيٍ، وبالتالي عدم قدرة الطفل على التفاعل مع المواقف المختلفة بصورةٍ طبيعيةٍ .(Ayres , 1972 ,p. 257) .

كما عرف " لونكار" اضطراب المعالجة الحسية بأنه : هو حالة الخلل التي لا تصل فيها الرسائل الحسية أو لا تحدث الاستجابة المناسبة، مما يؤدي إلى منع أجزاءٍ معينةٍ من الدماغ من تلقي المعلومات الكافية التي يحتاجها الجهاز العصبي للرد على المثيرات الحسية الموجودة في البيئة. (Lonkar, 2014)

عرفت " نصر " اضطراب التكامل الحسي هو: خلل وظيفي يؤدي إلى عدم قدرة الجهاز العصبي الخاص بالطفل على تنظيم المدخلات الحسية التي تنتقل إلى المخ من خلال الناقلات العصبية ، كما تعرف اضطراب المعالجة الحسية بأنه: خلل في معالجة المدخلات و تنظيم المخرجات الخاصة بالمعلومات الحسية حيث يقوم الجهاز العصبي للطفل باستقبال المعلومات الخاصة بالمثير الحسي بصورةٍ كبيرةٍ جداً، و بالتالي تقع القشرة الدماغية تحت حمل زائد مما يسبب في تجنب الطفل للمثير الحسي، و بالعكس حينما يقوم الجهاز العصبي للطفل باستقبال المعلومات الخاصة بالمثير الحسي بصورةٍ قليلةٍ جداً تفسر القشرة الدماغية ذلك بصورةٍ خاطئةٍ، فتعطي الجسم استجابةً غير سليمة بتوجيه للبحث عن مزيد من المثيرات الحسية(نصر ، ٢٠١٤ ،ص ٢٩٤).

مما سبق يمكن وضع تعريف إجرائي لاضطراب المعالجة الحسية: (Sensory Processing Disorder) : عجز أو قصور في وظائف المراكز الحسية في المخ أو الناقلات (المستقبلات) العصبية، يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على تفسير وتحليل ومعالجة المعلومات الحسية، وبالتالي عدم قدرته على اكتساب الخبرات والمفاهيم الحياتية وكذلك التعلم .

نسبة انتشار الاضطرابات الحسية :

تتراوح التقديرات اعتماداً على المعايير المستخدمة في إجراء أي تشخيص للأزمات أن نسبة انتشار اضطرابات المعالجة الحسية تتراوح بين ١٢ % إلى ٣٠ % ، و أن ٨٠ % من هؤلاء الأطفال من الأولاد ، كما تشير الدراسات إلى أن الأطفال من ذوي متلازمة فورجيل إكس أكثر عرضةً لاضطرابات المعالجة الحسية أكثر من أطفال التوحد وفرط النشاط والحركة، كما أشارت دراسة " أهن و آخرون " بعنوان (حقيقة تصورات الوالدين لاضطراب المعالجة الحسية لدى أطفال الروضة) ،أن نسبة انتشار الاضطرابات الحسية في الأطفال غير المعاقين بنسبة ٥ % إلى ١٠ % في الدراسات الإكلينيكية ، كما توصلت دراسة " بوتا " بعنوان (تقييم اختبارات التكامل الحسي الوظيفية المستخدمة مع الأطفال) إلى أن نسبة انتشار اضطراب المعالجة الحسية لدى الأطفال و خاصةً الرضع قد تصل بين ٤٠ % إلى ٨٠ %، و أن حوالي ٣ % إلى١١ % من الأطفال البالغين لديهم أيضاً إعاقات نمائية أخرى، و يقدر أن بين ١٠ % و ١٢ % من العينة الكلية لديها اضطرابات حسية (Ahn ; et . al , 2004 , p.290 ; Kranowitz , 1998 ,p. 25 ; Baranek ; et . al , 2002 ,p. 359; Botha , 2015 ,p. 14).

أنواع الاضطرابات الحسية :

١- اضطراب التعديل (التشكيل) الحسي:
Sensory Modulation Disorder (SMD)

يشير اضطراب (SMD) إلى العملية التي تنتقل بها الرسائل(المعلومات) من النظام الحسي حول شدة المحفزات أو المثيرات الحسية، ونسبة تكرارها ومدتها وتعقيدها وحداثتها في الطبيعي يكون الرد على هذه الرسائل بشكلٍ يتناسب مع الرسالة، ولكن في وجود الاضطراب يحدث قصوراً وعجزاً في تناسب شدة الاستجابة مع شدة الرسالة (Sher , 2009 ,p. 12).

وتوضح " ميلر و فولر " أن اضطراب التعديل الحسي هو مشكلة في تحويل الرسائل الحسية إلى سلوكيات مسيطرة عليها تتناسب مع طبيعة وكثافة المعلومات الحسية، فيحدث التعديل الحسي عندما يكون لدى الطفل صعوبةً في الاستجابة للمدخلات الحسية، ويظهر لدى الطفل مصاحب لسلوكٍ متدرجٍ بالنسبة للشدة أو الدرجة، كما يظهر لدى الطفل سوء تكيف مع التحدياتِ الحسية أو المثيرات الحسية التي يمر بها بصفةٍ يومية (Miller ; Fuller , 2006 ,p. 12 ; Miller et al , 2007 ,p. 136)

مما سبق يمكن تقسيم اضطراب التعديل الحسي إلى:

أ – اضطراب الإفراط في الاستجابة الحسية:
Sensory Over-Responsivity Disorder (SOR)

يستجيب الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من الإحساس بشكلٍ أسرع أو بكثافةٍ أو فترةٍ أطول من الاستجابة الحسية الطبيعية أو النموذجية وسواء كان في نظامٍ حسيٍ واحدٍ أو أنظمةٍ حسيةٍ متنوعةٍ، كذلك تكون تلك الاستجابات تلقائيةً لا إراديةً أو لا شعوريةً للطفل ، كما يكون هذا النوع من الأطفال مُلاحِظين و مُنتبِهين جيدين للمحفزات الحسية الموجودة في بيئته ،

يمكن تحفيز الطفل في هذا النوع بسهولة حيث تكون استجابته الحسية سريعةً جداً نحو أقل مثير ، كما قد يعاني هذا الطفل من خللٍ في إحدى الحواس أو أكثر من حاسة ، و من أعراضها تغطية الأذنين ، الأنف ، العينين – صعوبة اللعب الجماعي – صعوبة رؤية نوعين من الطعام في طبق واحد – عدم تحمل الملابس الصوفية أو البطانيات الفايبر – عدم تحمل ملمس الصلصال أو الصلصال الرملي على اليد – الأضواء الساطعة أو ضوء الشمس – سريع الانفعال و مزاجي – الضيق من التغير المفاجيء في روتين يومه (Miller ; et . al ,p. 2007 , 136 ; Lonkar , 2014 , p.5 : 9) Horowitz ; Röst , 2004) .

ب –اضطراب الحد الأدنى (ضعف) من الاستجابة:
Sensory Under-Responsivity Disorder (SUR)

لا يستجيب الأطفال الذين يعانون من ضعف الاستجابة الحسية إلى المثيرات الحسية في بيئاتهم، فهم لا يشعرون بالألم (السقوط – الجروح – الاصطدام – الحروق – الحرارة – البرودة)، وبالتالي يتم وصفهم بعدم الانتباه أو صعوبة التعامل معهم ، كما يبدي الأطفال ذوي ضعف الاستجابة الحسية استجابةً حسيةً أقل مما يتطلبه الموقف و يحتاجون وقتاً أطول لإبداء رد الفعل أو الاستجابة ، ويتفاعل هذا النوع من الأطفال مع المحفزات بهدوءٍ و بطريقةٍ سلبيةٍ حتى و إن كانت بيئة ذات محفزات صاخبة، ويبدو هؤلاء الأطفال غير مهتمين ومنسحبين وتكون استجابتهم للمثيرات الحسية في البيئة أقل بكثيرٍ عن الطفل الطبيعي سواء في المدة أو الشدة أو السرعة ، و تظهر على الطفل أعراض الخمول – الطاقة المنخفضة – عدم التفاعل مع الأضواء الساطعة أو الضوضاء العالية – عدم البكاء عندما يشعر بالألم – لا يشعر أن لمسه أحدهم– لا يلاحظ

الروائح الكريهة – يعيش في عالمه الخاص – يتعب بسهولة – بطيء في ردود أفعاله أو التعرف على الاتجاهات أو استكمال المهام الموكلة إليه ، كما يلاحظ أن العتبة الحسية لدى هذا النوع من الأطفال لا تشعر بالاصطدام أو حتى الشعور بالألم بعد الاصطدام، يفضل هذا النوع من الأطفال اللعب بمفرده كما وأنه طفل هادئ مكتفي بذاته(Miller ; et . al , 2007 ,p. 136 Delaney , 2008 ,p. 25 Lonkar,2014,p.5:9 ; Horowitz ; Röst , 2004) .

جـ – اضطراب البحث (الشغف) الحسي :

Sensory Seeking; Craving (SS)

يظهر عندما يحتاج الجهاز العصبي للطفل إلى كميات غير عادية أو مكثفة من التحفيز الحسي كالطفل الذي يصطدم بالأشياء أو يأكل الليمون أو يعض نفسه أو يلمس باستمرار الأشياء؛ للحصول على مزيد من المدخلات الحسية، والأطفال الذين يعانون من البحث الحسي لديهم شغف ورغبة غير عادية تكاد لا تنتهي لاستكشاف البيئة الحسية من حولهم حتى وإن كانت بطرقٍ غير مقبولةٍ اجتماعياً، حيث يمكن أن يلقوا بأنفسهم على الأرض أو على الحائط مراراً و تكراراً في مسعى للحصول على الإحساس حتى و إن كان على حساب إيذاء أنفسهم ، يعاني هؤلاء الأطفال برغبةٍ شديدةٍ تصل إلى حد النهم للشعور بالمثيرات الحسية (كالطعام الحار – الضوضاء الصاخبة – الأشياء المحفزة بصرياً)، وعندما لا يستطيع الطفل تلبية احتياجاته الحسية يصبح عدوانياً، مما يعرضهم للتوبيخ أو الطرد وخاصةً في مرحلة رياض الأطفال (Delaney , 2008 ,p. 17 – 28; Miller , et . al , 2007,p. 137) .

٢-اضطراب التمييز الحسي:

Sensory Discrimination Disorder (SDD)

أحد وظائف الجهاز العصبي الحسي هي إعطاء تحديث للمعلومات حول أجسمنا بالإضافة إلى بيئتنا الحسية ؛ فالتمييز الحسي هو القدرة على تفسير و تمييز الرسائل داخل الأنظمة الحسية ، و لكن الاضطراب هو مشكلة في إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الأحاسيس المختلفة ، كما وأنه عدم القدرة على التمييز بين نمط من المدخلات الحسية ونمط آخر، فالأشخاص الذين يعانون من اضطراب التمييز الحسي يجدون صعوبةً في تصنيف و تمييز أنماط متنوعة أو مختلفة عن البيئة المحيطة.

(Delaney,2008,p.17; Miller;Fuller,2006,p. 37).

كما أن اضطراب التمييز الحسي هو عدم القدرة على تمييز بين الرسائل و تفسيرها مثل (عدم قدرة الطفل على إغلاق أزرار القميص بدون النظر- عدم القدرة على تمييز أصوات الأحرف داخل الكلمة) ، و يبدو على هؤلاء الأطفال التأخر الإدراكي، كما تظهر أعراضه من خلال عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة – صعوبة اتباع التوجيهات – الحاجة إلى التوجيه الدائم لتنفيذ أو أداء المهام ، فيجد الأطفال الذين يعانون من اضطراب التمييز الحسي صعوبةً في تفسير الأنماط و المثيرات الحسية فهم غير قادرين على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين المثيرات (Miller;et.al , 2007,p.137;Lonkar,2014,p.10).

٣- الاضطرابات المرتبطة بالحركة الحسية:

Sensory-Based Motor Disorders (SBMD)

يصف الخلل الوظيفي في الرسائل الحسية المرتبطة بالنظام الدهليزي والحس العميق والتي تساعد الطفل على تخطيط التسلسل الحركي،

وبالتالي تسمح لجسم الطفل بالتحرك والشعور بوضعه في الفراغ ، حيث يحدث هذا الاضطراب عند إساءة فهم النظام الدهليزي للمدخلات الحسية أو معالجتها بشكلٍ غير صحيحٍ، وبالتالي عدم القدرة على تنفيذ سلسلة من الإجراءات أو الحركات للقيام بمهارةٍ ما مثل ركوب الدراجة (العجلة) أو تسلق السلم. (Sher,2009,p.13; Lonkar, 2014)

و هذا ما أكدته دراسة " أيمانويل " التي كان عنوانها (تأثير الإستجابات الحسية و الحركية على المهارات الوظيفية في الأنشطة اليومية للأطفال ما قبل سن المدرسة الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد) ، و توصلت الدراسة إلى أن الأطفال سواء التوحد أو الاضطرابات الحركية أو تأخر النمو يتفاعلون بشكلٍ مختلفٍ مع المحفزات الحسية، بالإضافة إلى أن أطفال التوحد لديم مشاكل اكبر في المهارات الحركية، كذلك تتأثر الصعوبات الحسية والحركية على المهارات الوظيفية (Emmanuelle , 2007).

وتنقسم الاضطرابات المرتبطة بالحركة الحسية إلى:

أ – الاضطرابات الوضعية Postural Disorder :

يتمثل في صعوبة الحفاظ على أوضاع الجسم المناسبة لأي مهمة حركية واضحة، وصعوبة استقرار توازن الجسم أثناء الحركة حيث يعاني الطفل من رد فعل منخفض للتوافق العضلي للجسم، وبالتالي يرهق بأقل تدريب يقوم به ، كما يظهر عند الأطفال في صورة انخفاض في إيقاع العضلات ، وتحكم غير كافٍ بالجسم أثناء الحركة ، ضعف التوازن أثناء تمديد أجزاء الجسم ، عدم تماثل خط المنتصف خلل في التوازن الحركي وتناسق العضلات أثناء الحركة ; Delaney , 2008,p.17) Lonkar,2014 ,p. 10 ; Miller ; et al , 2007 ,p. 137).

وهذا ما أكدت عليه دراسة " بلاسي و آخرون " في دراسة بعنوان العلاقة بين الإدراك البصري الحركي والقدرات المعرفية لدى المعاقين عقلياً)، حيث هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الإدراك البصري الحركي والإعاقات العقلية، كذلك قياس قدرة الطفل المعاق عقلياً على معالجة المعلومات الحسية واستخدام تلك النتائج كبروتوكول لإعادة التأهيل ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً تظهر لديهم أعراض الخلل الحسي خاصةً في جانب الإدراك البصري المكاني، كذلك أظهرت الدراسة اختلالاً واضحاً في التناسق والتآزر البصرى الحركي والتنسيق بين العينين; Blasi) et al , 2007) .

ب – عسر القراءة Dyspraxia :

هم الأطفال الذين لديهم صعوبة في ترجمة المعلومات الحسية إلى مادية سواء كانت حركات مفاجئة أو حركات ذات خطوات متسلسلة أو متعددة ، و تظهر لدى الطفل سواء في الحركات للعضلات الكبرى أو العضلات الصغرى أو الكلام (عضلات الوجه والفم) (Lonkar , 2014 ,p. 10).

و ترى " ميلر و آخرون " أن عسر القراءة Dyspraxia هو ضعف القدرة على أداء مجموعة من الخطوات المتسلسلة ، فيعاني الأطفال من ذي اضطراب عسر القراءة من قصورٍ في وضعية الجسم، كذلك لديهم قصور في المهارات الرياضية ، كما يظهر عسر القراءة التنموي لدى الأطفال الذين يعانون من خلل في تكوين الأفكار وتخطيط وتنفيذ الأنشطة الحركية أو المعالجة عن طريق اللمس (Schaaf ; Miller,2005 ,p. 144 ; Miller ,et . al , 2007 ,p. 138).

أسباب الاضطرابات الحسية :

يرى كلٌ " كرأنويتز ، زافيسكي ، هورويتز و فويس " أن الأسباب التي قد تؤدي إلى اضطراب المعالجة الحسية هي :

١-**أسباب جينية (الاستعداد الوراثي)** : غالباً ما يكون أحد أقارب الطفل سواء الوالدين أو الأقارب من الدرجة الأولى لديه اضطراب في المعالجة الحسية حتى وإن لم يكن واضحاً.

٢-**ما قبل الولادة** : سواء أمراض أو أشعة أو تلوث قد تكون الأم تعرضت له و تأثر على النمو العقلي للطفل مثل : تعرض الأم للمواد الكيميائية أو الأدوية أو السموم مثل التسمم بالرصاص الذي يمتصه الجنين أو تعاطي الأم للمخدرات أو إدمان الكحول أو مضاعفات الحمل كالإصابة بفيروس أو مرض مزمن أو إجهاد كبير.

٣-**أثناء الولادة** : قد تسبب العملية القيصرية الاضطراب أو نقص الأكسجين أو الإصابة الدماغية أو التفاف الحبل السري أو الولادة المبكرة أو الجراحة بعد الولادة بفترةٍ قصيرةٍ تؤدي إلى قلة التجارب الحسية و تداخل في التطور الجهاز العصبي للطفل.

٤-**ما بعد الولادة** : التعرض إلى الملوثات البيئية بشكلٍ مفرطٍ قد تكون السبب في ظهور الاضطراب سواء تعرض الطفل للأمراض أو الحوادث أو إجراء الطفل لعمليات بعد الولادة مباشرةً و البقاء في المستشفى لفترةٍ طويلةٍ، كذلك يؤثر بشكلٍ كبيرٍ الحياة الأسرية الهادئة أو المفككة، و أيضاً الفقر العاطفي أو البيئي أو الإهمال البدني، والعلاقة الوالدين بالطفل أو الأقارب أو الأشقاء .

٥- **الولادة المبكرة (الأطفال المبتسرين) .**

(Kranowitz , 1998 ,p.23;Horowitz ; Röst,2004 ,p.11; Zavesky: 2011 ,p.61)

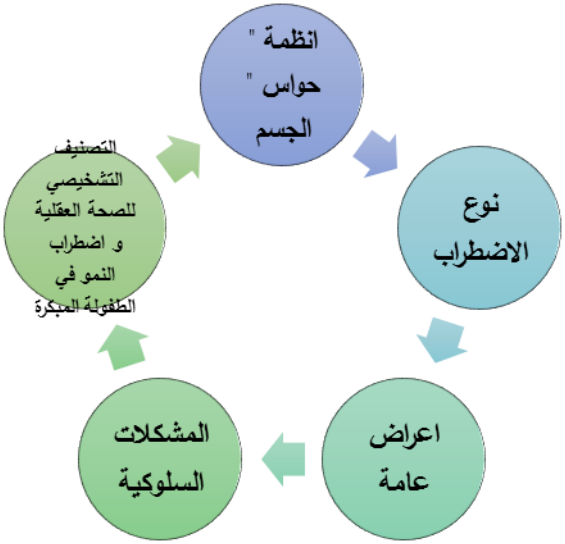
يشير " ديلاني" أن اضطراب المعالجة الحسية هو نتيجة خلل في التنظيم العصبي يؤثر في معالجة الجهاز العصبي بعدة طرقٍ مختلفة :

١- عدم قدرة المخ على تلقى الرسائل من الناقلات العصبية.
٢-الرسائل التي يتلقاها المخ متعارضة أو متناقضة.
٣-الرسالة متناغمة ولكنها غير متكاملة مع بعضها من الحواس الأخرى كما ينبغي(Delaney , 2008,p.12).

وتؤكد دراسة " شاف " على دور الجهاز العصبي المستقل (السمبتاوي) أحد المسببات لاضطراب المعالجة الحسية، حيث كان عنوانها (الأطفال الذين يعانون من اضطراب في المعالجة الحسية : دراسة تجريبية على الجهاز العصبي السمبتاوي) ، و توصلت الدراسة إلى أن التفاعل الفسيولوجي للطفل قد يؤثر على أسلوب المعالجة الحسية و بالتالي دوره المحدد في إظهار السلوك (Schaaf ; et al , 2003).

أعراض اضطراب المعالجة الحسية:

من الجدير بالذكر أن من الصعوبة وضع أعراض واحدة لتشخيص اضطراب المعالجة الحسية؛ وذلك بسبب أنه لا تظهر على جميع الأطفال نفس الأعراض ولكن يظهر على كل طفل عدد من المشكلات والأعراض المختلفة لاضطراب المعالجة الحسية ، و يمكن تصنيف أعراض اضطراب المعالجة الحسية إلى :



شكل (١) يوضح أعراض اضطراب المعالجة الحسية

أهداف التأهيل الحسي لاضطراب المعالجة الحسية :

الهدف الأساسي من التأهيل بالتكامل الحسي هو تحسين قدرة دماغ الطفل على معالجة المعلومات، و بالتالي تحسين الأداء في المهارات الحياتية و النمو والتطور العام، و ذلك عن طريق برنامج يتضمن أنشطة شيقة و مثيرة و محببة للطفل (Horowitz ; Röst , 2004,p. 89).

إن التدخل بمنهج التكامل الحسي يهدف إلى تحسين القدرة على معالجة المعلومات الحسية و توفير أساس لتحسين الاستقلالية، والمشاركة في أنشطة الحياة اليومية و اللعب و المهام المدرسية ،و لذلك فالتأهيل من خلال التكامل الحسي يساعد على:

١-مساعدة الأهل على فهم احتياجات وسلوك الطفل من المنظور الحسي.

٢-تكييف البيئة وفقاً لإحتياجات الطفل .
٣-اكتساب الخبرات الحسية والحركية اللازمة لحياته اليومية.
٤-مساعدة الطفل على أن يصبح أكثر تفاعلاً و تواصلاً مع حياته اليومية.
٥-تعزيز قدرات الدماغ على التصور والتذكر والإدراك والتخطيط الحركي) .
(Schaaf ; Miller , 2005,p. 144)

ولذلك يتم وضع برنامج لتأهيل الطفل يتضمن تحسين في بيئة التعلم، كما يتطلب تغيير في بيئة المنزل؛ وذلك لتأهيل الطفل وتدريبه وتنمية قدرات جهازه العصبي على تنظيم ومعالجة المثيرات الحسية المحيطة به بشكلٍ سليمٍ، وبالتالي يعتمد برنامج تأهيل الطفل على:

١-المرونة العصبية : يتطور الدماغ بصفةٍ مستمرةٍ عن طريق التدريب ومن ثم التغيير.
٢-التسلسل الارتقائي : يصبح كل سلوك متعلم تمهيداً لسلوك أكثر تعقيداً على سلم التطور والنمو.
٣- تدرج الجهاز العصبي المركزي : تعتمد سلامة و صحة وظائف المراكز العصبية العليا على سلامة بناء المراكز العصبية السفلي في النخاع الشوكي .
٤-السلوك التكيفي : تعديل و تغيير السلوك التكيفي يحفز و يطور التكامل الحسي لدى الطفل .
٥-الدافع الداخلي : يؤي اكتساب مهارات متعلمة إلى تكوين دافعية لتعلم المزيد من مهارات (علي ، ٢٠٠٨ ، ص ص ١٠٨٩ - ١٠٩٨) .

وهذا يتفق مع دراسة " شاف و ميلر " وكان عنوانها (استخدام منهج التكامل الحسي في العلاج المهني للأطفال ذي الإعاقات التنموية) ، و قد هدفت الدراسة إلى مراجعة لمباديء نظرية التكامل الحسي وممارستها

العلاجية مع الأطفال ذي الإعاقات التنموية ، ثم تحديد الأنواع الفرعية لضعف التكامل الحسي و الآليات العصبية الحيوية، و أيضاً وضع مقياس لاستخدامه في الدراسات الخاصة بالتدخل مع الأطفال الذين لديهم صعوبة في معالجة المعلومات الحسية ، كذلك البحث التجريبي لتوضيح النظرية و فائدتها مع الأطفال الذين يعانون من إعاقات نمائية، ودراسة العوامل البيولوجية والوراثية المسبب في ظهور اضطراب المعالجة الحسية ، و قد توصلت الدراسة إلى أن الطفل يستطيع المشاركة في الأنشطة الحسية والحركية، وذلك عند تنمية قدرته على تنظيم مستوى الاستجابة الحسية، وأيضاً تحسين قدرة الطفل على المشاركة بشكلٍ مستقلٍ في أنشطة الحياة اليومية (Schaaf ;Miller , 2005).

الإجراءات المنهجية للبحث :

- **منهج البحث :**

تتطلب طبيعة البحث الحالي وتحقيقاً لأهدافه ، قامت الباحثة باستخدام المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وهو يعد منهجاً مناسباً من وجهة نظر الباحثة لطبيعة البحث الحالي وعينة البحث من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ومقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي، حيث أن برنامج البحث وما يتضمنه من جلسات إرشادية تأهيلية للمتغير المستقل هو برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الحسية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، ويعتبر المتغير التابع (الاضطرابات الحسية) الذي يتم رصد التغير فيه من خلال حساب الفروق بين القياسين (القبلي /البعدي) و دلالتهم الإحصائية .

- **عينة البحث :**

تكونت العينة من٥ أطفالاً (٣ ذكوراً، ٢ إناثاً) من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة و الملتحقين بجمعية التثقيف الفكري ، وقد راعت الباحثة توافر الشروط الآتية في اختيار عينة البحث الحالي :

١ – أن يكون الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، وقد تم تحديد ذلك من خلال اختبار ستانفورد بينيه للذكاء.

٢ – أن تتراوح أعمارهم من (٤–٦) سنوات كعمر عقلي.

٣ – ألا يكون الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة قد خضعوا للتدريب على المهارات قيد البحث من قبل.

- **الأدوات المستخدمة في البحث :**

١ . مقياس ستانفورد بينيه لحساب نسبة الذكاء الصورة الخامسة.
(تقنين محمود أبو النيل)

٢ . مقياس الاضطرابات الحسية للأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
(إعداد الباحثة)

٣ . برنامج قائم على الأنشطة الحسية . (إعداد الباحثة)

١ . مقياس ستانفورد بينيه لحساب نسبة الذكاء الصورة الخامسة
(تقنين محمود أبو النيل)

الخصائص السيكومترية للمقياس :

- صدق وثبات المقياس:

قام فريق التقنين بحساب صدق المقياس بطريقتين: الأولى هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة، وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى

٠,٠١ ، و الثانية هي حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة، وتراوحت بين ٠,٧٤ و ٠,٧٦ وهي معاملات صدق مقبولة بوجهٍ عامٍ وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

كما تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق و التجزئة الصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ ، وتراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق (٠,٨٣٥) و (٠,٩٨٨) ، كما تراوح معاملات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٩٥٤)، (٠,٩٧٧) ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين (٠,٨٧٠) و(٠,٩٩١) ، وتشير النتائج إلى أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية باستخدام كودر- ريتشاردسون ، فقد تراوحت معاملات الثبات على كلٍ من اختبارات المقياس ونسب الذكاء و العوامل من ٨٣ إلى ٩٣.

٢ . مقياس الاضطرابات الحسية للأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. (إعداد الباحثة)

تضمن بناء مقياس الاضطرابات الحسية (الحس الدهليزي- الحس العميق- حاسة اللمس- حاسة الشم- حاسة التذوق- حاسة البصر- حاسة السمع) لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العلية البسيطة عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

١- استقراء التراث النظري والإطلاع على بعض المقاييس السابقة.
٢ - تصميم مقياس الاضطرابات الحسية (الحس الدهليزي- الحس العميق- حاسة اللمس- حاسة الشم- حاسة التذوق- حاسة البصر- حاسة السمع) لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في صورته الأولية.

٣ – عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة لتحكيمه.
٤ – إعداد المقياس في صورته النهائية.
٥ – الخصائص السيكومترية للمقياس.

صدق المقياس :

أ – الصدق الظاهري :

ويُطلق على هذا الصدق "صدق المحكمين أو الأساتذة المتخصصين" حيث عرض الباحث المقياس بمفرداته الكلية والتي بلغ عددها (١٤٥) مفردةً؛ للكشف عن مظاهر الاضطرابات الحسية المُشار إليها في بداية عرض المقياس وهي : (الحس الدهليزي– الحس العميق– حاسة اللمس– حاسة الشم– حاسة التذوق– حاسة البصر– حاسة السمع) على عدد (١٠) خبراء من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة (الأستاذ – الأستاذ المساعد – المدرس) كعينة تقنين؛ لاستطلاع آرائهم في المقياس من خلال معايير محددة وضعتها الباحثة تمثلها النقاط التالية:
– شمول المقياس لأبعاد الاضطرابات الحسية الأكثر شيوعاً عند أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
– التسلسل والتنظيم.
– الصياغة ووضح العبارات .
– مناسبة مفردات المقياس للهدف من البحث الحالي، وذلك بوضع علامة (√) أمام الحكم الذي يتفق مع وجه نظرهم (موافق – موافق إلى حد ما – غير موافق– تحتاج إلى تعديل).

وجاءت ملاحظات وآراء الأساتذة المحكمين لتشير إلى :
– تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات.

- إضافة بعض المفردات التي تتناسب مع الهدف من البحث.
- تبديل بعض المفردات فيما بين أبعاد المقياس.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة استقرت الصورة النهائية للمقياس في (١٤٥) مفردةً ، كالتالي:

جدول ( ) يوضح أبعاد المقياس

البُعد	المفردة
حاسة البصر	٢٢ مفردة
حاسة اللمس	٢١ مفردة
الحس الدهليزي	٢١ مفردة
الحس العميق	٢٣ مفردة
حاسة السمع	١٩ مفردة
حاسة التذوق	١٩ مفردة
حاسة الشم	٢٠ مفردة
المجموع	١٤٥

جدول ( ) يوضح

بنود التحكيم	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	تحتاج إلى تعديل	نسبة الاتفاق
شمول المقياس	١٠	–	–	–	١٠٠ %
التسلسل والتنظيم	١٠	–	–	–	١٠٠ %
الصياغة ووضح العبارات	٩	١	–	–	٨٥,٧١ %
مناسبة للهدف	١٠	–	–	–	١٠٠%

ويتضح من الجدول السابق و الخاص بالأهمية النسبية لآراء الأساتذة الخبراء في بنود التحكيم الأساسية للمقياس، ويُلاحظ أن بنود التحكيم جميعها حصلت على نسبة ٧٠% فيما فوق بالنسبة لاستجابة (موافق).

وبالتالي لم يتم استبعاد أي سؤال من أسئلة المقياس، وتمت مراعاة عنصر التسلسل والتنظيم في الشكل النهائي للمقياس، وبذلك فقد انحصرت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على مفردات المقياس بين (٨٥,٧١ % – ١٠٠ %) ، وهي نسبة عالية تدل على صدق المقياس.

ب – صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة من خلال الدراسة الإستطلاعية بإجراء المعاملات العلمية للمقياس قيد البحث ، باختبار الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ وذلك لإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات

المقياس والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه ، وإيجاد معاملات الارتباط بين مجموع كل بُعد و مجموع مفردات المقياس ككل، كما يتضح من جدول التالي : * عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥ ** عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ .

جدول ( ) يوضح أبعاد المقياس

أبعاد المقياس	ن للعبارات	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة الإحصائية
حاسة البصر	٢٢	**٠,٤٩٦	٠,٠٠٥
حاسة اللمس	٢١	**٠,٥٤٢	٠,٠٠٢
الحس الدهليزى	٢١	*٠,٣٨٨	٠,٠٣٤
الحس العميق	٢٣	**٠,٤٩٦	٠,٠٠٥
حاسة السمع	١٩	**٠,٦٦٦	٠,٠٠٠
حاسة التذوق	١٩	*٠,٣٨٨	٠,٠٠٠
حاسة الشم	٢٠	**٠,٤٩٦	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية للمقياس	٤٣٥	١,٠٠٠	

- **ثبات المقياس :**

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a لحساب معامل الارتباط (ر) بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل بأبعاده السبعة؛ للتأكد من ثباته لدى العينة الكلية (ن=٣٠) ، حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطريقة مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل

الارتباط بين جزئين من أجزاء الاختبار. والجداول التالية توضح نتائج هذا التحليل :

جدول( ) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الاضطرابات الحسية السبع والمقياس ككل

البُعد		معامل ألفا كرونباخ (ر)
الأول :حاسة البصر	درجة المقياس الكلية	٠,٨٦٦
الثاني : حاسة اللمس		٠,٨٢٥
الثالث : الحس الدهليزي		٠,٩٧٣
الرابع : الحس العميق		٠,٧٠٣
الخامس : حاسة السمع		٠,٩٢٠
السادس : حاسة التذوق		٠,٧٨٠
السابعة: حاسة الشم		٠,٨٠١
الثبات الكلية للمقياس		٠,٨٨٠

ويتضح من الجدول السابق ثبات المقياس ككل والأبعاد الفرعية السبع المتمثلة (الحس الدهليزي- الحس العميق- حاسة اللمس- حاسة الشم- حاسة التذوق- حاسة البصر- حاسة السمع)، وهكذا فإن أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات حيث تراوحت نسبة الثبات ما بين (٠,٧٠٣ – ٠,٨٨٠)، وهي نسبة تدل على معامل ثبات جيد للمقياس.

٣- برنامج قائم على الأنشطة الحسية. (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بتصميم برنامج إرشادي تأهيلي قائم على الأنشطة يتكون من (٢١) جلسةً يتوافق و يتناسب مع مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

الهدف العام :

التحقق من أثر برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

- **الأهداف الفرعية:**

تنوعت الأهداف الفرعية بين السلوكية والوجدانية والمهارية ومنها:

- كسر الحاجز النفسي بين الباحثة و المشاركين (الأمهات والأطفال) من جهة وبين المشاركين و بعضهم البعض.
- تزويد الأمهات بتصور واضح وشامل عن مفهوم الاضطرابات الحسية وأنواعه وأشكاله وأسبابه وأعراضه.
- توضيح الهدف من البرنامج الإرشادي القائم مجموعة من الأنشطة الحسية لحفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- تحديد الخطوات التي سوف يتم اتباعها لتحقيق الهدف من البرنامج الإرشادي.
- التعرف على الملامس (خشن ، ناعم ، قاسي ، لين).
- التعرف على ألوان إشارة المرور بالترتيب .
- التعرف على الاتجاهات (يمين ، شمال ، جنب ، أمام ، خلف) .
- إتقان تنفيذ النشاط بتسلسل محدد.

- التوازن أثناء الوقوف على قدم واحدة لمد ٢ ثانية .
- التوازن أثناء القفز لمسافة ١٠ سم .
- المشي إلى الخلف .
- المشي إلى الأمام.
- إتقان مهارة الوعي الجسمي " وضع الجسم في الفراغ " .

- **فلسفة البرنامج :**

ترجع أهمية التكامل أو المعالجة الحسية إلى دورها الفعال على سلوكيات الطفل و تكون وعيه بذاته و شخصيته ؛ فالخبرات و التجارب الحسية تؤثر على تطور شخصية الطفل و المراهق، و بالتالي الأطفال الذين لديهم وعي وإدراك لأجسامها يكونوا أكثر قدرةً على التحكم في مشاعرهم و إدراك و تفسير الأحاسيس المختلفة، وعن طريق عمليات التعلم والتطوير واكتساب الخبرات الإيجابية المختلفة(Zavesky , 2011 , 12).

تعتمد فرضية نظرية التكامل الحسي على العلاقة بين السلوك و الجهاز العصبي و كيفية تأثير أي خلل في الجهاز العصبي على سلوك الطفل وتفاعله الاجتماعي والأكاديمي ، حيث يتطور الوعي لدى الطفل من خلال استقبال المثيرات المادية ثم تحويلها لإحساس، لتكون تلك العملية هي أساس للعمليات العقلية العليا مثل الإدراك والتفكير والانتباه ، وبالتالي يستطيع الطفل التعلم(Ahn ; et . al , 2004 , 288 : 494) .

- **أهمية البرنامج التدريبي:**

تتضح أهمية البرنامج التدريبي فيما يلي:

أ – الأهمية المعرفية :

تتضح أهمية البرنامج من خلال الأساس التأهيلي الذي يقدم للطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، والذي يسهم في خفض مظاهر الاضطرابات الحسية التي يعاني منها، وبالتالي يساهم البرنامج في زيادة ثقة الطفل في نفسه ومساعدته على المشاركة والتفاعل مع اقرأنه، ومواجهة أفكاره ومعتقداته ومفاهيمه السلبية غير مقبولة اجتماعياً، و تحويلها إلى أفكار ومعتقدات ومفاهيم إيجابية ومقبولة اجتماعياً ً وذلك في مواقف حياتية.

ب – الأهمية الوجدانية :

١–تنمية الثقة بالنفس والإفصاح عن مشاعر الطفل و التعبير عنها.
٢–اكتساب الطفل الشعور بالارتياح و تشجيعه على تقبل ذاته و تقبل الآخرين.
٣–إحداث تغيير مرغوب إيجابي عن طريق التأثير في عمليات الإدراك والتفكير والتصور .
٤–إحداث تغيير في السلوك والمهارات و تطوير مستوى الأداء الطفل.

- **أسس بناء البرنامج:**

- يراعى البرنامج خصائص ومطالب النمو المختلفة للطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- ضرورة استخدام أساليب التعزيز الإيجابية للسلوك المرغوب من الطفل.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال أثناء إعداد وتنفيذ البرنامج.
- ضرورة تكامل المحتوى المقدم للطفل ويشمل جوانب النمو المختلفة.
- توظيف الوسائل التعليمية وتطبيق التكنولوجيا لاستثارة دوافع التعلم للطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- التنوع في الفنيات المستخدمة كالنمذجة، لعب الدور، اللعب الجماعي، التعزيز.

- السلامة والأمان في الأنشطة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .
- إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للمشاركة والعمل.

فروض البحث ونتائجه:

١-توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الاضطرابات الحسية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج لصالح القياس البعدي.

٢-لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الاضطرابات الحسية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة الحسية .

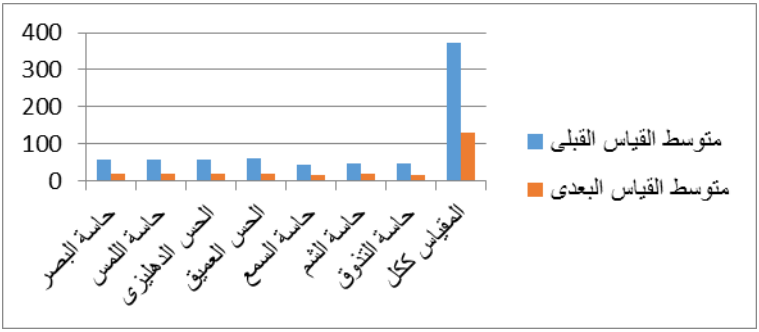
- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول للبحث على أنه:

"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الاضطرابات الحسية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج لصالح القياس البعدي ".

حيث توصلت نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (أفراد عينة البحث التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة الحسية في أبعاد مقياس الاضطرابات الحسية ككل لصالح التطبيق البعدي، وبلغت قيمة z بين

القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على المقياس ككل (-٢,٠٢٣ a) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الاضطرابات الحسية لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (أفراد عينة البحث التجريبية).



شكل ( ) يوضح متوسط القياسين القبلي والبعدي على المقياس ككل

مما سبق يتضح التأثير الإيجابي للبرنامج القائم على الأنشطة الحسية في خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، حيث كانت ذات فعالية بالقدر الذي أدى الى خفض درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في القياس البعدي على مقياس الاضطرابات الحسية والمتمثل في (حاسة البصر- حاسة اللمس- الحس الدهليزي- الحس العميق- حاسة الشم- حاسة التذوق- حاسة السمع).

وترى الباحثة أن نتائج البحث أوضحت فعالية استخدام برنامج إرشادي قائم على الأنشطة الحسية حيث كان ذات فعالية إيجابية في خفض الاضطرابات الحسية لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية البسيطة، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كلٍ من متولي (٢٠١٥)،

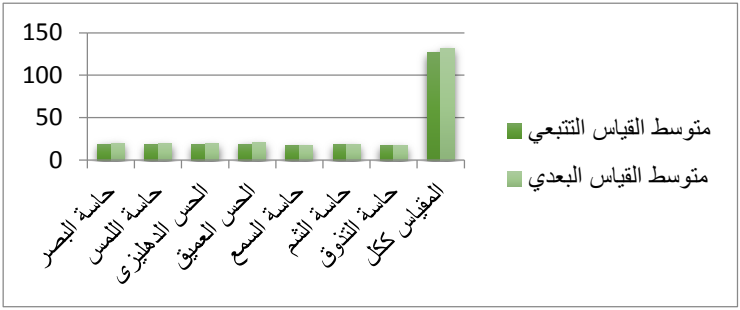
السيد (٢٠١٨) ، الفقرة (٢٠١٥)، Baranek et.al (2002) Mirko;et al (2013), Reynolds (2010), Zyl (2011) Κατσιανά (2015) حيث أجمعت تلك الدراسات على فاعلية استخدام برامج قائمة على فنيات التكامل الحسي والأنشطة الحسية في تنمية قدرات الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة سواء في تحسين التطور الفسيولوجي العصبي والكفاءة العصبية لهؤلاء الأطفال أو تحسن مهارات التواصل الحياتية والاجتماعية اليومية وتطوير مهارات الأمن الجسدي للطفل، وبالتالي اكتساب الطفل الثقة في قدراته وتكوين صورة إيجابية عن ذاته ، وأيضاً تحسين مستوى اللياقة البدنية والكفاءة الحركية ، كما ساهم البرنامج في خفض مظاهر اضطراب المعالجة الحسية ذي الاختلال الوظيفي، وبالتالي ثبوت الفرض الأول للبحث الحالي .

- **الفرض الثاني ونتائجه :**

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه:

" لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية) على مقياس الاضطرابات الحسية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة الحسية".

ويوضح الشكل التالي متوسطات الأداء البعدي والتتبعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية) بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الاضطرابات الحسية .



حيث أوضحت نتائج الفرض الثاني للبحث على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في القياسيين البعدي والتتبعي لمقياس الاضطرابات الحسية بأبعاده (حاسة البصر- حاسة اللمس- الحس الدهليزي- الحس العميق- حاسة السمع- حاسة التذوق- حاسة الشم).

حيث أكدت نتائج البحث الحالي على أثر برنامج قائم على الأنشطة الحسية على خفض بعض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة عينة البحث التجريبية مع استمرار هذا الأثر الإيجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة.

وترجع الباحثة نتيجة هذا التحسن بشكل كبير إلى جلسات البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة الحسية التي تتناسب مع خصائص وقدرات هؤلاء الأطفال ، والتي أدت إلى بقاء أثره بعد مرور فترة زمنية قدرها شهرين، وأيضاً ما حصل عليه الأطفال من تعزيز إيجابي بجلسات البرنامج مما جعل لديهم رغبة في الاستمرار والتقدم ، حيث وجد الأطفال دعماً من الباحثة وأسرتهم في المنزل ، كما ساعد البرنامج في توعية الوالدين وتحديداً الأمهات وإرشادهم وذلك من خلال المشاركة الفعالة بين الوالدين والطفل،

وملاحظة الوالدين لتقدم طفلهما ومناقشته فيما تدرب عليه في الجلسات، وقد روعي أيضاً في أنشطة البرنامج التنوع والبساطة والاعتماد على المحسوسات والسرعة في الزمن طبقاً لخصائص مرحلة الأطفال حيث يقل تركيزه كلما طالت مدة النشاط، مما أدى إلى اكتساب الطفل الثقة بالنفس وزيادة مستوى دافعيته للتعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمه التراث النظري والدراسات السابقة حول البرامج التي تعمل على خفض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال بشكلٍ عامٍ ولأطفال ذوي الإعاقة العقلية بشكلٍ خاصٍ.مع ضرورة التأكيد على إثراء البيئة المحيطة بالطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بالموارد والإمكانات التي تساعده على تنمية مهاراته الحسية المتنوعة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية للاستفادة منها:

١- دراسة مظاهر الاضطرابات الحسية لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢-ضرورة الكشف المبكر عن مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الطفل وخاصةً في سنواته الأولى .

٣-مراعاة الأخصائيين و المدربين عند وضعهم للبرنامج الفردي للطفل، ووضع أهداف تتضمن أنشطة حسية مرتبطة بأدراك الطفل لجسمه و التوازن الخاص به.

٤-ضرورة التدخل المبكر مع الطفل للمساعدة في خفض مظاهر الاضطرابات الحسية لدى الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٥-ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على الكشف عن مظاهر الاضطرابات الحسية لدى أطفال الروضة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- أحمد ، محمد رياض؛ وأبو زيد ، خضر مخيمر . (٢٠١٧) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية القدرات الحسية مبني على نظرية التكامل الحسي في خفض السلوك الانعزالي لدى الأطفال التوحديين . *المجلة العلمية لكلية التربية* ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٣ (٢)، ص ص ٤٩٦ -٥٣٣ .

- الإمام ، محمد صالح؛ و الخوالدة ، فؤاد عيد . (٢٠١٠) . *الإعاقة العقلية و مهارات الحياة في ضوء نظرية العقل " سلسة نظرية العقل في التربية الخاصة* . مج" ١ " . الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

- البيلاوي ، إيهاب عبد العزيز؛ و بدوي ، لمياء جميل . (٢٠١٤) . *الإرشاد النفسي في التربية الخاصة لذوي الإعاقات و الموهوبين* . الرياض : دار الزهراء للنشر و التوزيع .

- بركات ، سري رشدي . (٢٠١٤) . *الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة* . ط ٢ . الرياض : دار الزهراء للنشر و التوزيع .

- البهنساوي ، كمال؛ والحديبي ، مصطفى عبد المحسن . (٢٠١٦) . فاعلية برنامج تدخل قائم على التكامل الحسي في تنمية التواصل غير

اللفظي لدى عينة من أطفال التوحد . *المجلة العلمية لكلية التربية* ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٣٢ (٤ ؛ ٢) ، ص ص ٣٣٩ – ٣٧٨ .

- التقرير العالمي حول الإعاقة . (٢٠١١) . منظمة الصحة العالمية . https:;www.who.int;disabilities;world_report;2011;report;ar؛

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة و الإحصاء . (٢٠١٩) . *السكان : بحوث و دراسات* . مجلة نصف سنوية . العدد ٩٨ .

- الحديدي ، هناء تيسير حمد الله . (٢٠٠١) . *مشكلات أسر الأطفال المعاقين عقلياً من ٠ : ١٨ سنة – دراسة على عينة من الأمهات في محافظة العاصمة* . (رسالة ماجستير منشورة) . كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية .الاردن .

- الخطيب ، جمال؛ *والحديدي ، منى* . (٢٠٠٤) . برنامج تدريبي للأطفال المعاقين. عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

- خليفة ، وليد السيد، أحمد و عيسى ، مراد علي . (٢٠١٥) . *الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (التخلف العقلي)* . الإسكندرية : دار الوفاء لدينا الطباعة و النشر .

- الخميسي ، السيد سعد؛ وسليمان ، نبيل علي؛ والمطيري ، مريم راهي عبد الله . (٢٠١٣) . *المشكلات الحسية والحركية للأشخاص التوحديين في دولة الكويت : دراسة مسحية . مجلة البحث العلمي في الآداب* . كلية

البنات للآداب و العلوم والتربية ، جامعة عين شمس ، ٤ (١٤) ، ص ص ١١٧ – ١٥١ .

- الدوة ، أمل محمود السيد . (٢٠١٥) . دراسة مقارنة للقدرة التمييزية لاستبيان البروفيل الحسي ذي الأبعاد التسعة بين بعض فئات الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية . *مجلة كلية التربية* ، كلية التربية ، جامعة عين شمس العدد . ١ (٣٩) . ص ص ٨٥ – ١٤٣ .

- ربحاوي ، ليلي عبد الكريم . (٢٠١٧) . المعالجة الحسية المدخل الرئيسي لتنمية مهارات الطفل التوحدي . *ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي المهني العربي: (تعليم و دمج ذوي الاحتياجات الخاصة) الواقع و الممارسة المهنية* ، المنيا ، مصر، ص ص ٣٠ :٣١ .

- السيد ، السيد عبد النبي . (٢٠٠٤) : البرامج التربوية لطفل ما قبل المدرسة المتخلف عقلياً والقابل للتعلم . *مجلة خطوة* ، المجلس العربي للطفولة و التنمية ، ٢٦ ، ص ص١٠ – ١١ .

- السيد ، عبير عثمان عبد النبي؛ و عبد الخالق ، شادية؛ و عبد الستار ، ابتسام .(٢٠١٦) . دراسة مقارنة بين برنامج المنتسوري و برنامج البورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً . *مجلة البحث العلمي في التربية* ، كلية البنات للآداب و العلوم و التربية ، جامعة عين شمس ،٢٥(١٧) .

- الشربيني ، زكريا . (٢٠٠٤) . *طفل خاص بين الإعاقة و المتلازمات " تعريف تشخيص "* ، القاهرة :دار الفكر العربي .

- شريف ، السيد عبد القادر . (٢٠١٤) . *مدخل إلى التربية الخاصة* ، القاهرة : دار الجوهرة للنشر و التوزيع .

- الشريف ، عبد الفتاح عبد المجيد . (٢٠١١) . *التربية الخاصة و برامجها العلاجية* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- الظاهر ، قحطان أحمد . (٢٠٠٨) . *مدخل إلى التربية الخاصة* . ط ٢ ، الاردن : دار وائل للنشر .

- العاسمي ، رياض نايل . (٢٠١٥) . *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة* . الأردن . دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع .

- عبد السميع ، عبد الموجود . (٢٠١٧) . *مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء الصورة الخامسة* . القاهرة : المؤسسة العربية لإعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية .

- عبد العاطي ، حسن الباتع محمد؛ و شهاب إسراء رأفت محمد على . (٢٠١٤) . *تصميم الألعاب التعليمية للمعاقين عقلياً – النظرية والتطبيق* . الإسكندرية . دار الجامعة الجديدة .

- العتيبي ، علي سليم . (٢٠١٠) . *النشاط الحسي الحركي كمدخل لتعديل لسلوك المضطرب لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير منشورة) .معهد الدراسات

والبحـــــــــوث التربويـــــــــة . جامعـــــــــة القـــــــــاهرة . .https;search.mandumah.com;Record;605097

- العـزة ، سـعيد حسـني . (٢٠٠٢) . *المـدخل إلـى التربيـة الخاصـة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم – التشخيص – أساليب التدريس).* ، الأردن : دار الثقافـة للنشـر و التوزيـع و الـدار العلميـة الدوليـة للنشـر و التوزيع .

- علـي ، أمل عزت . (٢٠٠٨) . أسـاليب استخدام التكامل الحسـي فـي تنمية اللغة لدى الصم المكفوفين . *بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي السادس.* – تأهيـل ذوي الاحتياجـات الخاصـة. (يوليـو، ٢٠٠٨). *رصـد الواقـع و استشـراق المسـتقبل* ، معهـد الدراسـات التربويـة ، جامعـة القـاهرة ، ص ص١٦ – ١٧.

- الفقرة ، هيفاء مرعي . (٢٠١٥) . *فاعلية برنامج تدريبي فـي خفض اضطراب التكامل الحسي ذي الاختلال الوظيفي لدى أطفال التوحد " دراسة تجريبيـة فـي مراكـز التربيـة الخاصـة "* (رسـالة ماجسـتير منشـورة) ، كليـة التربية ، جامعة دمشق ، سوريا .

- القرشـي ، أميـرة ابـراهيم . (٢٠١٣) . *التـدريس لـذوي الاحتياجـات الخاصة بين التصميم و التنفيذ* . القاهرة :عالم الكتب .

- قزاز، إمام محمد محمود . (٢٠٠٧) . *بنـاء مقياس لتشخيص السلوك التوحدي والتحقق من فاعليتـه فـي عينـة أردنيـة من حـالات التوحد و الإعاقة*

العقلية والعاديين (رسالة دكتوراه منشورة) . كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، الأردن.

- القطاونة ، وعد ابراهيم . (٢٠١٦) . *مشكلات أسر الأطفال المعاقين عقلياً في محافظة الكرك وأساليب التعامل المستخدمة معها وعلاقتها ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير منشورة) . عمادة الدراسات العليا . جامعة مؤتة . الأردن .

- القمش ، مصطفى نوري . (٢٠١١) . *الإعاقة العقلية " النظرية و الممارسة "* . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- كفافي ، علاء الدين؛ وعلاء الدين ، جهاد .(٢٠٠٦) . *موسوعة النفس التأهيلي – المجلد الثالث* : الإصابات "سلسلة المراجع في التربية و علم النفس(٣٤ : ٣) " . القاهرة :دار الفكر العربي .

- اللالا ، زياد كامل؛ والزبيري ، شريفة عبد الله؛ و اللالا ، صائب كامل؛ و الجلامدة ، فوزية عبد الله؛ وحسونة ، مأمون محمد جميل؛ والشرمان ، وائل محمد و العلي ، وائل أمين ؛ و القبالي ، يحيى أحمد . (٢٠١٣) . *أساسيات التربية الخاصة* . ط٢ ، الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

- اللجنة الوطنية القطرية للتربية و الثقافة و العلوم . (١٩٨٦) . سيكولوجية الطفل وتربيته " الإدراك الحسي عند الأطفال" . *مجلة التربية* ، قطر؛ ٧٨ ، ص ص ٨٢ –٨٦ .

- متولي ، فكري لطيف . (٢٠١٥) . *الإعاقة العقلية " المدخل – النظريات المفسرة – طرق الرعاية "* . الرياض : مكتبة الرشد – ناشرون .

- محمد ، عادل عبد الله . (٢٠٠٤) . *الإعاقات العقلية " سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة – ٨ "* . القاهرة : دار الرشاد .

- محمد ، عادل عبد الله . (٢٠١١) . *مدخل إلى التربية الخاصة " علم نفس ذوي الإعاقة و الموهبة.* الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع .

- مصطفى ، ولاء ربيع؛ والريدي ، هويدا . (٢٠١١) . *الإعاقة الفكرية* . الرياض :دار الزهراء .

- المطيري ، مريم راهي عبد الله . (٢٠١٢) . *مدى انتشار الاضطرابات الحسية والحركية و علاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الأشخاص التوحديين في دولة الكويت* (رسالة ماجستير منشورة) ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخليج العربي،البحرين .

- نصر ، سهى أحمد أمين . (٢٠١٤). بناء مقياس للكشف عن اضطرابات المعالجة الحسية والتحقق من فاعليتها في عينة من الأطفال العاديين وذوي اضطراب طيف التوحد و ذوي اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الحركي المفرط . *مجلة الطفولة و التربية* ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية ، ٦ (١٩) ، ص ص ٢٨٥ – ٣٤٧ .

- الهجرسي ، أمل معوض . (٢٠٠٢) . *تربية الأطفال المعاقين عقلياً* . القاهرة : دار الفكر العربي .

- اليازوري ، محمد علي . (٢٠١٢) . *الاضطرابات السلوكية للمعاقين القابلين للتعلم و علاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة* (رسالة ماجستير منشورة) . كلية التربية . الجامعة الإسلامية . غزة .

- ياك ، إين وأكيلا ؛ باولا وسوتون ، شيرلي . (٢٠١٦) . *بناء الجسور من خلال التكامل الحسي – علاج للأطفال المصابين بالتوحد والاضطرابات النمائية الشاملة الأخرى (ترجمة : منير زكريا ، مراجعة : هشام الضلعان)* ، الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية ، (تاريخ النشر الاصلي : ٢٠٠٣) .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Ahn , Roianne R. ; Miller , Lucy Jane ; Milberger Sharon & N. McIntosh , Daniel . (2004) . Prevalence of parents' perceptions of sensory processing disorders among kindergarten children. *American Journal of Occupational Therapy*, 58 : 287–293 . https:;doi.org;10.5014;ajot.58.3.287

- Auer , Christopher R. ; Blumberg , Susan L. . (2006) . *Parenting A Child With Sensory Processing Disorder, A family Guide To Understanding & Supporting Your Sensory – Sensitive Child . Calif* : New Harbinger Publications. . https;archive.org;details;parentingchildwi00auer;page;n4

- Ausderau , Karla ; Sideris , John ; Furlong , Melissa ; Lauren M. Little ; John Bulluck & Grace T. Baranek . (2014) . National Survey of Sensory Features in Children with ASD " Factor Structure of the Sensory Experience Questionnaire (3.0). *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 44 : 915–925 https:;;doi.org;10.1007;s10803-013-1945-1
- Ayres , A. Jean. (1972) . *Sensory integration and learning disorders,* Los Angeles: Calif; Western Psychological Services. , https;archive.org;details;sensoryintegrati00ayre
- Baranek , Grace . (1999) . Autism During Infancy: A Retrospective Video Analysis of Sensory-Motor and Social Behaviors at 9-12 Months of Age . *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 29 : 213 – 224 https;doi.org;10.1023;A:1023080005650
- Baranek , Grace T. ; Chin , Yuki H ; Hess , Laura M. Greiss ; Yankee , Jann G. ; Hatton , Deborah D. & . Hooper , Stephen R . (2002) . Sensory Processing Ccorrelates of Occupational Performance in Children with Fragile X syndrome: Preliminary findings . *American Journal of Occupational Therapy* , 56 (5) : 538 – 546
- Blasi , Francesco D. Di ; Elia , Flaviana ; BuonoGer , Serafino ; Ramakers , J. A.& Nuovo , Santo F. Di .(2007). *Relationships between Visual-Motor and Cognitive Abilities in Intellectual Disabilities. Perceptual*

and Motor Skills , 104 (3) : 763-772 . https:;;doi.org;10.2466;pms.104.3.763-772

- Botha , Marica . (2015) . *Evaluation Of The Tests Of Sensory Integration Function Used With Infants* . Unpublished Master of Science in Occupational Therapy , Johannesburg University , USA .
- Brownlee , Fiona & Munro , Lindsay . (2010) . *Fuzzy Buzzy Groups for Children with Developmental and Sensory Processing Difficulties , A Step-by-Step Resource* . London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- B . S , Christene Maas . (2010) . *Sensory Processing and Social Participation in Children with Autism Spectrum Disorders.* Published Master Dissertation, Texas Woman's University . U S .
- Carvill , S.. (2001) . Sensory impairments, intellectual disability and psychiatry. *Journal of Intellectual Disability Research,* 45 (6) : 467 – 483 . https:;;doi.org;10.1046;j.1365-2788.2001.00366.x
- Delaney , Tara . (2008) . *The Sensory Processing Disorder – Answer Book - Practical Answers to the Top 250 Questions Parents Ask* . Naperville ,Illinois : Source Book ,INC ,
- Eeles , Abbey L .; Spitter , Alicia J . ; Anderson, Peter J . ; Brown , Nisha ;Lee , Katherine J . & Doyle , Lex w.(2012) . *Assessments of Sensory Processing in Infants: A systematic Review* . Development Medicine & Child Neurology,55: 314:326.

- Emmanuelle, Jasmin . (2007) . *Impact of Sensory Responses And Motor Skills On Functional Skills In Activities Of Daily Living Of Pre-School Children With Autism Spectrum Disorders*. (Unpublished Master study) . McGiII University , Montrea: l Canada
- Emmons , Polly Godwin & Anderson , Liz Mckendry . (2005). *Understanding Sensory Dvsfunction* . London and Philadelphia : Jessica Kingsley publishers
- Galvin . Jane , Froude . Elspeth H., Imms . Christine . (2009) . Sensory Processing Abilities of Children who have Sustained Traumatic Brain Injuries. *American Journal of Occupational Therapy*, 63, 701:709.
- Garland , Teresa . (2014) . *Self-Regulation Intervention And Strategies, Keeping The body, mind & Emotions on Task in Children With Autism ADHD or Sensory Disorders* . PESI publishing & Media .
- Harrison, Laura A. ; Kats , Anastasiya ; Williams , Marian E. & Zadeh , Lisa Aziz . (2019) . *The Importance of Sensory Processing in Mental Health: A Proposed Addition to the Research Domain Criteria (RDoC) and Suggestions for RDoC 2.0* . Frontiers in Psychology,https;doi.org;10.3389;fpsyg.2019.00103
- Horowitz . Lynn & Röst , Cecile . (2004) . *Helping Hyperactive Kids –A Sensory Integration Approach " Techniques and Tips for Parents and Professionals "* . USA : Hunter House Publishers .
- Kolacz , Jacek ; Raspa ,Melissa ; Heilman , Keri J. & Porges , Stephen W. . (2018) . Evaluating Sensory

Processing in Fragile X Syndrome: Psychometric Analysis of the Brain Body Center Sensory Scales (BBCSS) , *Journal of Autism and Developmental Disorders* , 48:2187–2202, https:;;link.springer.com;article;10.1007;s10803-018-3491-3

- Kranowitz , Carol Stock (1998) . *The Out Of Syns Child, Recognizing And Coping With Sensory Integration Dysfunction,* New York: Perigee Book. https;archive.org;details;outofsyncchildre00kran;page;28
- Kuhaneck , Miller Heather ; Henry , Diana. A ; Glennon ,Tara .J & Mu ,Keli . (2007) . Development of the Sensory Processing Measure–School: Initial studies of reliability and validity. *American Journal of Occupational Therapy* . 61 (2) : 170-175. https;doi.org;10.5014;ajot.61.2.170
- Laia , Cynthia Y.Y. ; Chung , Jenny C.C. ; Chan , Chetwyn C.H. & Li-Tsang , Cecilia W.P . (2011) . Sensory Processing Measure-HK Chinese version: Psychometric properties and pattern of response across environments. *Research in Developmental Disabilities*. (32) 6 : 2636 - 2643 . https;www.sciencedirect.com
- Larkey , Sue . (2007) . *Practical Sensory Programmes For Students With Autism Spectrum Disorder And Other Special Need* . London and Philadelphia: Jessica Kingsley .
- Loidl , Verena ; Oberhauser , Cornelia ; Ballert , Carolina ; Coenen ,Michaela ; Cieza , Alarcos &

Sabariego , Carla . (2016) : Which Environmental Factors Have the Highest Impact on the Performance of People Experiencing Difficulties in Capacity? . *International Journal of Environmental Research and Public Health* , 13 (4), https;doi.org;10.3390;ijerph13040416

- Lonkar , Heather . (2014) . *An Overview of Sensory Processing Disorder: Use of Sensory Integration Theory* . *Western Michigan University* , U.S , http;scholarworks.wmich.edu

- Mauro , Terri . (2006) . *The Everything Parent's Guide To Sensory Integration Disorder, Get The Right Diagnosis, Understand Treatments, And Advocate For Your Child* . Adams Media; Avon & Mass Publisher :USA . https;archive.org;details;everythingparent0000maur;page;n5

- Metz , Alexia E . ; Boling , Daniella ; DeVore , Ashley ; Holladay, Holly ; Liao , Jo Fu & Vlutch , Karen Vander. (2019). *Dunn's Model of Sensory Processing: An Investigation of the Axes of the Four-Quadrant Model in Healthy Adults*. Brain Sciences, 9(2), 35. https;doi.org;10.3390;brainsci9020035

- Miller , Lucy Jane & Fuller , Doris A. . (2006) . *Sensational Kids , Hope and Help For Children With Sensory Processing Disorder (SPD)* . New York : Penguin Group . http;www.help-curriculum.com;?p=1707

- Miller ,Lucy Jane ; Anzalone , Marie E. ; Lane , Shelly J.; Cermak , Sharon A.; Osten , Elizabeth T. (2007) .

Concept Evolution in Sensory Integration: A Proposed Nosology for Diagnosis. *The American Journal of Occupational Therapy,* 61(2). https;doi.org;10.5014;ajot.61.2.135

- Noriuchi , Madoka ; Kikuchi , Yoshiaki ; Yoshiura , Takashi ; Kira , Ryutaro ; Shigeto , Hiroshi ; Hara , Toshiro ; Tobimatsug , Shozo ; Kamio , Yoko . (2010) . Altered white matter fractional anisotropy and social impairment in children with autism spectrum disorder . *Brain Research* . 1362 (29) ,141-149 . https;doi.org;10.1016;j.brainres.2010.09.051
- Owen. Julia P , Marco . Elysa J , Desai . Shivani , Fourie . Emily , Harris . Julia , Hill . Susanna S , Arnett . Anne , Mukherjee . Pratik . (2013) . *Abnormal white matter microstructure in children with sensory processing disorders.* NeuroImage: Clinical. 2 (844-853) https;www.sciencedirect.com;science;article;pii;S221315 8213000776
- Pollock , Nancy . (2006) . *Sensory Integration. Can Child Center for Childhood*. Disability Research .
- Reynolds , Christopher & Reynolds , Kathleen Sheena . (2010) . *The Effectiveness of Sensory Integration Therapy on Neuro-Physiological Development* . *The British Institute for Learning Development* , Dubai : UAE , https;eric.ed.gov;?id=ED510594
- Reebye , Pratibha & Stalker , Aileen . (2008) . *Understanding Regulation Disorders of Sensory Processing in Children* . *Philadelphia : Jessica Kingsley*.

- Robles , Ruth Pe´rez- ; Jane , Ma Claustre ; Doval , Eduardo ; da Silva , Pedro Caldeira ; Papoila , Ana Luisa & Virella , Daniel . (2013) . *The Role of Sensory Modulation Deficits and Behavioral Symptoms in a Diagnosis for Early Childhood* . Child Psychiatry & Human Development, 44(3):400–411https; link.springer.com;article;10.1007;s10578-012-0334-x.
- Roley , Susanne Smith ; Mailloux , Zoe ; Parham L. Diane ; Schaaf , Roseann C. ; Lane , Christianne Joy & Cermak , Sharon . (2014) . Sensory integration and praxis patterns in children with autism. *American Journal of Occupational Therapy*. 69 https;ajot.aota.org;article.aspx?articleid=2087152
- Saad , Mourad Ali Eissa & ElAdl, Adel M. (2019) . Defining And Determining Intellectual Disability (Intellectual Developmental Disorder) – Insights From DSM-5 . *International Journal of Psycho-Educational Sciences* , 8 (5) : 51 – 54 . https;eric.ed.gov;?id=ED594326
- Schaaf , Roseann & Miller ,Lucy Jane . (2005) . *Occupational therapy using a Sensory Integrative Approach for Children with Developmental Disabilities* . Mental retardation and developmental disabilities research reviews , 56(5) 538 – 546 https;doi.org;10.1002;mrdd.20067
- Sher , Barbara . (2009) . *Early Intervention Games , Fun, Joyful Ways to Develop Social and Motor Skills in*

Children with Autism Spectrum or Sensory Processing Disorders , San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- S ,Reynolds (2008) . *Sensory Integration & School Success, Making Sense Of sensory Integration* . US : Alamy magazine .
- Schaaf , Roseann C . ; Miller , Lucy Jane ; Seawell , Duncan & O. Keefe , Shannon . (2003) . Children with disturbances in sensory processing: A pilot study examining the role of the parasympathetic nervous system. *American Journal of Occupational Therapy*. 57 : 442–449
https;ajot.aota.org;article.aspx?articleid=1869400
- Taylor , Nicole . (2016) . *Associations between Sensory Issues Mealtime Behaviours, and Food and Nutrient Intakes in Children with Autism Spectrum Disorder* . (Unpublished Master study) , Massey University, Albany. New Zealand
- Tekinarslan , Ilknur Cifci ; Pinar, Elif Sazak & Sucuoglu , Bulbin . (2012) . Teachers' and Mothers' Assessment of Social Skills of Students with Mental Retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12 (4) : 2783-2788 . https:;eric.ed.gov;?id=EJ1002875
- Tomchek , Scott .D & Dunn , Winnie . (2007) . Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 190–200 https;ajot.aota.org;article.aspx?articleid=1866937

- Uljarević , Mirko . (2013) . *Repetitive Behaviours, Anxiety and Sensory Problems in Children with Autism and Correlates of Anxiety in their Parents*. (Published Doctor Dissertation, Cardiff University) , Wales , U.K .
- Watling , Renee L. ; Deitz , Jean & White ,Owen . (2001) . Comparison of Sensory Profile Scores of Young Children With and Without Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 55: 416–423. https ;ajot.aota.org;article.aspx?articleid=1869016
- Wuang , Y.P ; Wang , C.-C. ; Huang , M.-H. & Su , C.-Y.. (2008) . Profiles and cognitive predictors of motor functions among early school-age children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research,* 52 (12) : 1048–1060 . https:;;doi.org;10.1111;j.1365-2788.2008.01096.x.
- Zavesky , Karin Susanne . (2011) . *Störungen der sensorischen Integration Teille is tungss chwächen Auswirkungen auf die Persön lichkeit sentwicklung und integrativ-therapeutische Intervention.* (Published Master Dissertation), Wien University, Wien. https;nanopdf.com;download;universitt-wien-4_pdf
- Zyl ,Elsie Wilhelmina van . (2011) . *Exploring Who Gestalt Play Therapists Establish Sensory Contact With Children Who Have Sensory Integration disorder*. (Published Master Dissertation) , South African Universit

فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع في تنمية عملية الإستنتاج للمعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال

* أ.د/ إبراهيم محمد شعير.*

** أ.د/ عاطف حامد زغلول.

*** نرمين سلامة عبد العزيز محمود.

ملخص البحث :

يهدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال ، و لتحقيق هدف البحث تكونت العينة القصدية من (١٠) أطفالاً من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بروضات محافظة بورسعيد من خلال (اختبار ستانفورد بينيه) ، وتطبيق الأدوات التالية وهي (الاختبار المصور لعملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال (إعداد/ الباحثة) ، برنامج أنشطة لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال طريقة المشروع (إعداد/ الباحثة)، وعولجت البيانات باستخدام اختبار ويلكوكسون اللابارامتري ومقارنة متوسطي رتب

* أستاذ المناهج وطرق التدريس–كلية التربية– جامعة المنصورة.

** أستاذ مناهج الطفل بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** باحثة دكتوراه بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

درجات الأطفال بين التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور للإستنتاج ، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج القائم على طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال ، وأوصى البحث بتضمين طريقة المشروع في جميع الأنشطة المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال؛ لأنها تزيد من دافعية التعلم وتقبل الذات ، وتضمين عملية الإستنتاج في الأنشطة المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال .

The effectiveness of a program based on the project method in developing the reasoning process for the mentally handicapped Integrated into kindergarten

Prof.Dr/ Ibrahim Mohammed Shoair. *
Prof.Dr / Atef Hamed Zaghloul. **
Nermin Salama Abdel Aziz Mahmoud. ***

Abstract:

The research aims to reveal the effectiveness of a program based on the project method for developing the deduction process for mentally handicapped children who are integrated into kindergartens, and to achieve the goal

*** Professor of Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education - Mansoura University.**
**** Professor of Child Curriculum, Department of Educational Sciences, Faculty of Education Early Childhood - Port Said University.**
***** Researcher, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

of the research, the intended sample consisted of (10) children with intellectual disabilities who were integrated into the Kindergartens of Port Said Governorate through (the Stanford-Binet test), and the application of tools The following (illustrated test of the reasoning process for mentally handicapped children integrated into kindergarten (the researcher's preparation), a program of activities for developing the inference process for mentally handicapped children who are integrated into kindergartens. And the post on the visual test of the conclusion, and the results showed the effectiveness of the program based on the project method for developing the deduction process for mentally handicapped children who are integrated into kindergarten, and the research recommended including the project method in all activities provided to the child with mild intellectual disability integrated in kindergarten because it increases learning motivation and self-acceptance And the inclusion of the deduction process in the activities provided for the child with disabilities Intellectual disability integrated into kindergarten.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- الإستنتاج. Inferring Process
- المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم. Mentally Disabled Educable
- الدمج التربوي برياض الأطفال. Educational inclusion in kindergarten
- طريقة المشروع. Project method

مقدمة:

تعد الإعاقة الذهنية من الإعاقات النمائية التي تؤثر على الطفل في العديد من النواحي المعرفية والاجتماعية واللغوية والسلوكية ، وقد اختلفت أساليب تعلم هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية من فترة زمنية لأخرى ، وقد جاء الإقرار بحق الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في الحصول على فرص متكافئة في التعليم والانخراط في المجتمع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة بعد تاريخ طويل عانى فيه هؤلاء الأطفال من التهميش والعزل ، وقد تقدم في الثمانينات من القرن العشرين تقدماً كبيراً في اتجاه التعليم الدمجي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية بعد أن أعلنت الأمم المتحدة دعوتها لاعتبار عام ١٩٨١ عاماً دولياً للأشخاص ذوي الإعاقة، ودعت جميع الدول التوسع في برامج التأهيل من جهة وتحديثها وتطويرها من جهة أخرى.

وقد كان التوجه لدمج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية في المجتمع بدءاً من مرحلة رياض الأطفال ومروراً بمراحل التعليم المختلفة، ووصولاً إلى دمجه وتشغيله في سوق العمل وكافة مؤسسات المجتمع الأخرى تطبيقاً للشعار العام الدولى الذي نص على أهمية المساواة والمشاركة الكاملة عن طريق تطبيق مفهوم المجتمع للجميع(عثمان فراج ، ٢٠٠٦).

وفي مصر صدر القرار الوزاري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥ والكتاب الدوري رقم (١٩) بتاريخ ٢٠١٥/٦/٢ بشأن دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام والذي نص على أن " يطبق نظام الدمج للأطفال ذوي الإعاقة الطفيفة بالفصول النظامية بمدارس التعليم العام ، وشمل ذلك مرحلة رياض الأطفال ، والمدارس الخاصة أيضاً تطبق نظام الدمج وفي المادة الثانية من القرار يشترط ألا تقل درجة الذكاء عن (٦٥) بمقياس ستانفورد بينيه ولا تزيد عن (٨٤) على نفس المقياس مع مراعاة

الصحة النفسية للطفل وبما يتوافق مع نتائج المقياس التكيفي المناسب للدمج الكلى (القرار الوزاري للدمج ، ٢٠١٧).

وبما أن الأطفال المعاقين ذهنياً تم دمجهم في رياض الأطفال وأصبحت جميع رياض الأطفال دامجةً، والمنهج الجديد ٢,٠ يتضمن عملية الإستنتاج، فرأت الباحثة أنه يجب تنمية عملية الإستنتاج لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال.

وتشير سالم (٢٠٠٧) إلى أن الإستنتاج عملية عقلية فيها تفسير وتوضيح ملاحظاتنا وغالباً ما يكون ذلك اعتماداً على الخبرات السابقة ، كما تشير بعض الأدبيات إلى أن تعليم الأطفال المعاقين ذهنياً يشبه تعليم أقرانهم الغير معاقين ذهنياً في بعض الجوانب وتختلف عنها بعض الجوانب الأخرى ، فالطفل المعاق ذهنياً له نفس حاجات الطفل غير المعاق ، ويتعلم ويكتسب الخبرات والمعلومات تدريجيا ويختلف أيضاً الطفل المعاق ذهنياً في مستويات التفكير والانتباه والتذكر ، وذلك يؤدي إلى اختلاف مستوى العمليات المعرفية التي يتعلمها ، فيتعلم العمليات البسيطة التي تحتاج إلى التفكير الحسي ويجد صعوبة في تعلم العمليات المركبة التي تحتاج إلى تفكيرٍ مجردٍ ، لذلك توجد طرق تعليم خاصةً للأطفال المعاقين ذهنياً وفق إمكاناتهم وقدراتهم (عبد النبي ،٢٠٠٤).

تعد طريقة المشروع واحدة من الطرق التربوية المعاصرة في مجال تربية طفل الروضة ، والتي تعد من الطرق الداعمة للجودة في العملية التعليمية لطفل الروضة ، حيث أن طريقة المشروع من أكثر الطرق شيوعاً في شتى أرجاء العالم ، وتتبنى هذه الطريقة التطور العقلي للأطفال عن طريق التركيز المنظم على التعبير الرمزي ، وكذلك مساعدة الأطفال الصغار على اكتشاف بيئتهم و التعبير عن أنفسهم عن طريق جمع ما يتوافر لهم من

طرق التعبير والاتصال واللغات المعرفية ، أياً ما كانت هذه الطرق: كلمات أو إشارات أو إيماءات أو رسومات أو تلوين أو عمل التماثيل أو اللعب بخيال الظل أو اللعب الدرامي أو الموسيقى و غيرها من طرق التعبير التي تتوفر لدى الأطفال ، وكان هناك إقرار صريح بالعلاقات أو المشاركة بين الآباء والمربين والأطفال ، وقد اهتمت طريقة المشروع بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ووجودهم مع الأطفال العاديين في رياض الأطفال، ولذلك فقد قامت الباحثة باختيار طريقة المشروع في البحث التالي لإمكانية تطبيقها مع الأطفال المدمجين.

مشكلة البحث:

تتضح مشكلة البحث في أن المنهج الجديد ٢,٠ يعتمد على طريقة المشروع، وأيضاً يحترم وجود اختلاف ويدعم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال، ويرتكز المنهج الجديد على عملية الإستنتاج في العديد من الأنشطة المتضمنة في (اكتشف، الرياضيات، اللغة العربية)، ولذلك اهتمت الباحثة بتقديم أشطة برنامج لتنمية عملية الإستنتاج قائم على طريقة المشروع وهذا البرنامج مناسب لقدراتهم وإمكاناتهم.

وتوجد بعض المؤشرات العلمية التي تؤكد على أهمية الاهتمام بتنمية عملية الإستنتاج لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين بالروضة؛ وذلك لأن هذه العملية متضمنة داخل المناهج التي يتم تعليمها للأطفال في الروضات الدامجة، ومن تلك المؤشرات ما يلي:

١-بالبحث والتقصي في مجموعة من الأبحاث والدراسات السابقة، والتي أكدت على ضرورة تنمية عملية الإستنتاج لدى طفل الروضة عموماً وطفل المعاق ذهنياً بصفةٍ خاصةٍ حيث أن لديه قصور بها.

٢-بالإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة الخاصة بطريقة المشروع والتي تناولت تطبيق طريقة المشروع في رياض الأطفال في الدول الأجنبية والعربية، ومساهمة تطبيق طريقة المشروع في توسيع مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية لأبنائهم.

٣-بالإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والتي تناولت الدمج وأهميته بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم والأطفال العاديين، ورفع قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً وغير المعاقين على التواصل مع بعضهم البعض، وتحسين قدرة الطفل المعاق ذهنياً على اكتساب المهارات والمفاهيم.

٤-من خلال متابعة الباحثة لبعض المعلمات بالروضات الدامجة، ومن خلال الإشراف المستمر والاتصال المباشر بالمعلمات لاحظت الباحثة استخدام الطرق التقليدية في تقديم الأنشطة للأطفال بالروضات الدامجة وضعف الأنشطة المقدمة للأطفال المعاقين ذهنياً؛ لتنمية قدرتهم على التحصيل الأكاديمي و قلة المعلومات لدى المعلمات عن الطرق المناسبة لتقديم الأنشطة للأطفال المدمجين.

وقد لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي اهتمت بتنمية عملية الإستنتاج للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم المدمجين برياض الأطفال، مما دعا الباحثة إلى التطرق لموضوع البحث.

وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم طريقة في تنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في رياض الأطفال ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدداً من الأسئلة الفرعية وهي:

١-ما العمليات الفرعية للإستنتاج الواجب تنميتها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في رياض الأطفال؟

٢-ما أنشطة البرنامج المقترح القائم على طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال؟
٣-ما فعالية البرنامج المقترح القائم على طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى ما يلي:

"الكشف عن فعالية طريقة المشروع في تنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال " ، وذلك من خلال الأهداف الفرعية التالية:

١-إعداد قائمة بالعمليات الفرعية للإستنتاج التي يجب تنميتها للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في الروضة.
٢-إعداد اختبار مصور لقياس عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في الروضة.
٣-تصميم مجموعة من الأنشطة لتنمية عملية الإستنتاج لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين بالروضة باستخدام طريقة المشروع.
٤-التعرف على فاعلية برنامج الأنشطة لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين بالروضة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١-تفيد مخططي المناهج بمرحلة رياض الأطفال في إعداد أنشطة تعليمية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين في رياض الأطفال.

٢-تحديد عمليات الإستنتاج الفرعية التي يمكن تنميتها للطفل المعاق ذهنياً المدمج في رياض الأطفال.
٣-قد يسهم هذا البحث في تبصير معلمات رياض الأطفال بأهمية تنمية عملية الإستنتاج لدى الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم المدمجين بالروضة.
٤-قد يسهم البحث بالقاء الضوء على طريقة المشروع وإمكانية تطبيقه في رياض الأطفال الدامجة.
٥-قلة عدد الدراسات التي أجريت في مجال الأطفال المعاقين ذهنياً لتنمية عملية الإستنتاج مستخدمة طريقة المشروع ، وذلك من خلال مراجعة الباحثة للتراث النظري حيث وجدت ندرة في الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع البحث ، وذلك في حدود علم الباحثة.
٦-فتح مجال أمام العديد من الأبحاث لتنمية عملية الإستنتاج وبعض عمليات العلم الأساسية للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين.

ثانياً: الأهمية التطبيقية :

١-تقديم برنامج أنشطة لتنمية عملية الإستنتاج في ضوء استخدام طريقة المشروع للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال.
٢-قد تفيد نتائج البحث بعض مخططي ومؤلفي المناهج للأطفال المعاقين ذهنياً ببعض الأنشطة الخاصة بتنمية عملية الإستنتاج المُصمَمة في ضوء طريقة المشروع.
٣-قد تفيد نتائج البحث بعض أخصائي ومعلمي المعاقين ذهنياً بكيفية تصميم الأنشطة في ضوء استخدام طريقة المشروع .

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

-**الحدود البشرية:** تم التوصل إلى عينة البحث من خلال تحديد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين بروضات محافظة بورسعيد، حيث تم اختيار الأطفال المشخصين بأنهم إعاقة ذهنية بسيطة، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه على الأطفال للتأكد من نسبة الذكاء المطلوبة وهي من (٦٥ – ٨٤) .

وبذلك توصلت الباحثة إلى العينة القصدية وعددها (١٠) أطفالاً وهم الأطفال الذين انطبقت عليهم شروط اختيار العينة ، وراعت الباحثة تجانس العمر الزمني لهم حيث كانوا في المستوى الثاني من رياض الأطفال (٥– ٦) سنوات .

-**الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث على الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم المدمجين في رياض أطفال مديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد، وتتراوح نسبة ذكاءهم بين (٦٥ – ٨٤).

–**الحدود الزمنية:** بدأت التجربة من منتصف شهر سبتمبر واستمرت لمدة خمسة أسابيع، وطبقت الباحثة البرنامج لكل طفلين على حدى بواقع (٦) أيام أسبوعياً للطفل في الأسبوع الواحد، واستغرق الطفل الواحد ٥ أسابيع للانتهاء من أنشطة البرنامج مع اتخاذ الباحثة كافة الإجراءات الإحترازية للحفاظ على سلامة الأطفال.

فروض البحث :

١–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لأطفال المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي

والبعدي على اختبار عملية الإستنتاج المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي.
٢-البرنامج المقترح القائم على طريقة المشروع فعال في تنمية عملية الإستنتاج للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين في رياض الأطفال .

مصطلحات البحث:

أ- عملية الإستنتاج:

يعرفها علي (٢٠١٢) بأنها: عملية عقلية يتم فيها تفسير وتوضيح ملاحظاتنا وغالباً ما يكون ذلك اعتماداً على خبرتنا السابقة ، فالملاحظة خبرة يستدل عليها من الحواس، ثم يأتي الإستنتاج ليفسر هذه الملاحظة فإذا قربنا قطعة معدنية من بعض الدبابيس انجذبت القطعة المعدنية، فإننا نستنتج أن هذه القطعة المعدنية مغناطيس (علي ، ٢٠١٢).

ب- المعاقين ذهنياً:

ويعرفها كلٌ من كوافحة ، عبد العزيز (٢٠٠٣) المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم بأنهم : هم الذين تتراوح نسبة الذكاء ما بين (٥٠-٧٠) درجة ، وتتمكن من تعليمهم بعض المهارات الأكاديمية والمهارات اللغوية والاجتماعية والإستفادة من المناهج التعليمية العادية، ولكن عملية تقدمهم تكون بطيئةً مقارنةً مع الأطفال العاديين.

ج- الدمج برياض الأطفال:

يعرفها كلٌ من توفيق ، مروة (٢٠١٤) هو: عملية مشاركة الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في بيئةٍ صفيةٍ داعمةٍ واحدةٍ مع أقرانهم

العاديين ، وتلبية احتياجات الجميع التربوية والاجتماعية بما يتناسب مع قدراتهم و إمكاناتهم.

وتعرف الباحثة الدمج إجرائياً بأنه: قضاء الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية أطول وقت في الفصول العادية مع إعطائهم الأنشطة الخاصة، ولذلك يستوجب وجود غرف مصادر من أجل تقديم أنشطة مخصصة للأطفال المعاقين ذهنياً تثري قدراتهم وإمكاناتهم.

د- طريقة المشروع:

وعرفه إتزيريوجيو المشروع على أنه: بحث متعمق يقوم به الأطفال حول موضوع جدير بتخصيص وقتهم وانتباههم وطاقتهم .
(Hadzigeorgiou ,Yannis,2013,p373)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول: طريقة المشروع :

عرف كلارك المشروع على أنه : " استكشافات أو أبحاث متعمقة يشارك خلالها الطفل في تصميم وفحص الأنشطة التي تشكل مكوناً نهائياً تكشف معلومات لأحداثٍ معينةٍ (Clark, Marie,2006,p2) " .

وعرف أبرسكاتو المشروع على أنه :" عملية متعمقة طويلة الأجل لسمات موضوع أو فكرة باستخدام مجموعة متنوعة من الوسائط (Abruscato,Joseph,2012,p50)" .

أهمية المشروع:

تتضح أهمية المشروع في تنمية عمليات العلم الأساسية بمرحلة الطفولة المبكرة ، حيث تناسب طريقة المشروع تنمية عمليات العلم الأساسية

وتشجع طريقة المشروع الأطفال على صياغة الأسئلة واكتشاف الحلول واستخلاص النتائج منها، وتحفز طريقة المشروع الأطفال على الاستكشاف والتعلم بطريقتهم الخاصة و تنمية مهاراتهم.

وتؤكد الباحثة على أن العمل القائم على طريقة المشروع يأخذ في الإعتبار تساؤلات الأطفال ويثير شغفهم لمعرفة واكتشاف العالم من حولهم ، وتتنوع الأنشطة تبعاً للأهداف المأمولة ، فدور المعلم يختلف تماماً في التعليم التقليدي عن التعلم القائم على المشروع ، فعندما يكتسب الأطفال المهارات يقوم المعلم بدور الموجه لهم خطوةً بخطوةٍ ، وعندما يقوم الأطفال بتطبيق مهارات قد اكتسبوها من قبل فإن دور المعلم ينحصر في تبسيط العمل فيشعر الطفل باختلافٍ كبيرٍ و استقلاليةٍ تامةٍ.

وتقدم طريقة المشروع الدوافع للطفل للتعلم الذاتي ، فعندما تنفذ المعلمات المشروع بنجاحٍ في قاعات النشاط يمكن أن يحس الأطفال بالدافعية والنشاط للمساهمة النشطة في تعلمهم و إنتاج أعمال تعليمية عالية الجودة . (Opper,Sylvia,2010,p60)

حيث يعتمد المشروع على النظرية البنائية ، فالمشروعات تتيح للأطفال الفرص العديدة لبناء واكتساب المعرفة، والمعلومات، والمفاهيم من خلال البيئة المحيطة بهم ، حيث تتبع أفكار المشروع من سلسلة الخبرات القائمة لدى الأطفال و المعلمات ، حيث يتعاونون على بناء عقول مستكشفة للطفل (Tellis,Winston,2007,p30) .

ويجد المشروع بيئة تعلم يستطيع الأطفال من خلالها التعلم بنشاط وبنائية ، وجعل عملية التعلم شخصية وفعالة ويساعد المشروع الأطفال على التميز في قدرتهم الطبيعية على بناء معرفتهم .

خصائص طريقة المشروع:

حدد ليكينيان وإدواردز الخصائص الرئيسية لطريقة المشروع والتي تتضح فيما يلي:

١-إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة مهاراتهم.

٢-التركيز على إمكانيات وقدرات الأطفال.

٣-التركيز على الدوافع الأساسية للطفل.

٤-تشجيع الأطفال على تحديد ما يرغبون العمل به كخبراء يمكنهم تحديد إحتياجاتهم.(Leekenan,Debbie,Edwards,Carolyn,2009,p67)

وتوجد خمسة خصائص هيكلية لطريقة المشروع : المناقشة ، العمل الميدانى ، التمثيل ، البحث ، العرض. (Kartz,Lilian,Chard,Sylvia,2000,pp5-8)

ولخص كريستنسن،فيث، واطسن الخصائص العامة لطريقة المشروع فيما يلي:

-التمحور حول المشكلات مع التركيز على المهارات المعرفية.

-بناء بيئة تعلم تركز على الطفل من خلال استعمال المجموعات الصغيرة والتعلم النشط.

-التركيز على إنماء المهارات والدوافع وحب التعلم.

(Christensen,Lois,Faith,Cheri,Watson,2008,pp10-17)

مراحل العمل في طريقة المشروع:

- **المرحلة الأولى:**

في بداية المشروع يكون دور المعلمة الرئيسي اكتشاف ما لدى كل فرد من المعارف والخبرات حيث يشترك الأطفال في نقاشات مبدئية للموضوع ، ويقدمون أفكارهم وخبراتهم المرتبطة بالموضوع ، ويرسمون ويلونون ويكتبون

ويمثلون هذه الخبرات المتعلقة بالدراسة ، ومن ثم يكتسب الأطفال أساسيات الموضوع ويفهمونه فهماً مبدئياً من خلال عرض تجاربهم الخاصة ومشاركة العمل داخل قاعة النشاط ، ثم يتم إرسال خطاب لأولياء الأمور و يتم إخبارهم بالموضوع و دعوتهم للمشاركة بأي خبرات داخل قاعة النشاط مع الأطفال، ومن خلال المرحلة الأولى للمشروع يتم تجميع الأسئلة التي يرغب الأطفال في معرفة إجاباتها، وتكون هذه الأسئلة نهاية المرحلة الأولى ومن ثم ننتقل إلى المرحلة الثانية.

- **المرحلة الثانية:**

تشمل تخطيط العمل الميدانى ودعوة الخبراء للتكلم مع الأطفال داخل القاعات ، ويتركز اهتمام المعلمة على إمداد الأطفال بخبرات جديدة وتجميع مصادر أخرى ، ويتم تجهيز رحلة ميدانية حيث يتم استكشاف أشياء حقيقية واقعية ملموسة ، حيث يتم الإجابة على تساؤلات الأطفال وطرح المزيد من الأسئلة والرغبة في الإجابة عليها وتوضيحها ، وفي هذه المرحلة يقوم الأطفال بالقراءة والكتابة ، استخدام الحاسب الآلي ، تجميع المعلومات ، وتمثيل بيانات ما تم اكتشافه وردود الأفعال ، ويتم استعراض ذلك كله على الحوائط والأرفف داخل القاعة حتى يراه كل الأطفال ، ومن ثم ينتقل إلى المرحلة الثالثة.

- **المرحلة الثالثة:**

وتنتهي المرحلة الثالثة بتقديم ومشاركة المشروع مع الآخرين ، نفس قاعة النشاط وقاعات أخرى ، وأولياء أمور آخرين ، وتتم مراجعة العمل وتقييمه واختيار بعض العناصر للعرض النهائي ، ويكون الاهتمام هنا بعملية الاتصال والتواصل التعليمي ، وهناك فرص متوفرة لكل فرد إظهار انطباعه

الشخصى لما اكتسبه من معلومات جديدة ، بطريقة خيالية فنية ونشاط مسرحي أو قصة أو شعر (Chard,Sylvia,1998,pp34-35) .

وترى الباحثة أن خطوات تنفيذ المشروع تتضح في المنهج الجديد حيث اعتمد على طريقة المشروع في اكتشف والرياضيات واللغة حيث يزداد تكامل طريقة المشروع خلال مرحلة الطفولة المبكرة، لما يقدمه للأطفال من إمكانية الاختيار من بين منهجيات عديدة لاستخدامها.

ومن خلال إطلاع الباحثة على العديد من الدراسات والأبحاث التي تم عرضها سابقاً، وجدت أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في تنمية المفاهيم المختلفة لدى طفل الروضة والتي منها طريقة المشروع ، والتي تمر بعدد من الخطوات والتي أكدت عليها دراسة همام (٢٠١٢) وهي:

١-اختيار المشروع ، والذي يقوم على المناقشة الجماعية ، وطرح الأسئلة والتعرف على خبراتهم السابقة عن الموضوع.
٢-وضع خطة المشروع ، وفيها يتم تحديد الأهداف والأنشطة ودور كل طفل فيها.
٣-تنفيذ المشروع من خلال المناقشات والعمل الميداني والوصف والتمثيل والبحث والعرض.
٤-تقويم المشروع.

مميزات طريقة المشروع:

حددت الدراسة التي أجراها Fillippini,Toni(2013) المميزات الآتية لتطبيق طريقة المشروع في تعليم أطفال الروضة المفاهيم المختلفة:

• العصف الذهني لحلول المشكلات المختلفة والكشف عن المواهب المتوفرة لدى الأطفال.
• التفكير في المشروعات التي تثير انتباه الأطفال.
• تنمي المعرفة والخبرة والمهارة لدى الأطفال وتوافر عوامل الاتصال بالبيئة المحيطة.
• تعويد الأطفال على التعلم الذاتى خلال تدريبهم على البحث عن المعلومات واستخدامها بكيفيات مختلفة، وتعويد الأطفال على العمل الجماعي.

المحور الثاني: الإستنتاج :

ويقصد بها: مقدرة الفرد العقلية على محاولة الوصول إلى نتائجٍ معينةٍ على أساس من الأدلة الملائمة ، ويتم ذلك عن طريق ربط الملاحظات والمعلومات عن ظاهرة بعينها بما لدى المتعلم من معلومةٍ سابقةٍ حتى يتمكن من استنتاج حكمٍ معينٍ يبرر به هذه الملاحظات.

كما تعرف بأنها: مهارة عقلية ترمي إلى قيام المتعلم للوصول إلى نتائج معينة تعتمد على أساس من الحقائق والأدلة الملائمة ، وعليه يحدث الإستنتاج عندما يتمكن المتعلم من أن يربط ملاحظاته عن ظاهرة ما بمعلوماته السابقة عنها، ثم يقوم بإصدار قرار معين يفسر به هذه الملاحظات.

ومن التعريفات السابقة تتبنى الباحثة التعريف التالي لعملية الإستنتاج بأنها : اطلاق الطفل لمعلومة جديدة حول ظاهرة ما ، بناءاً على ملاحظاته الحالية وربطها بخبراته السابقة وعليه فعملية الإستنتاج = (ملاحظات حالية + خبرات سابقة) .

و يستلزم هنا التفرقة بين الملاحظة والإستنتاج بشكل أكثر إيضاحاً خبرة نحصل عليها عن طريق إحدى الحواس ، بينما الإستنتاج هو تفسير لملاحظة معينة ، وعملية الإستنتاج تستغرق جزءاً من الثانية وهي تتكرر حدوثها داخل السلوك اليومت للفرد استعانةً بما لديه من خبرة سابقة ، ومن المهم عمل أكثر من استنتاج لشرح ملاحظة معينة أو مجموعة من الملاحظات الدقيقة لا تختلف من شخصٍ إلى آخر، بينما الإستنتاجات قد تختلف من فردٍ إلى آخر وهي معرضة للتبدل عند ظهور دليل جديد.

وتعتبر الملاحظات التي يأتى بها الأطفال وتعتبر سبباً في ظاهرة أو خاصية والعلاقات بين الأسباب وأثرها، وفهم الارتباط بين المتغيرات خاصية يعرف بها مستوى التفكير العالي.

أنواع الإستنتاجات:

أ- الإستنتاج التعميمي : وهو عبارة عن إيجاز لعددٍ كبيرٍ من الملاحظات بعضها لوحظ فعلاً بطريقةٍ مباشرةٍ من خلال الحواس و بعضها الآخر لم يُلاحظ ، مثال الدجاج يرفع رأسه عندما يشرب.

ب- الإستنتاج التنبؤي : عبارة عن ملاحظة واحدة فقط وهو مبني على الإستنتاج التعميمي ، مثال : الكرة الملقاة إلى أعلى ستسقط إلى الأرض ، استنتاج تنبؤى مبني على استنتاج تعميمي بأن الأجسام الملقاة إلى ترجع إلى الأرض.

ج- الإستنتاج التفسيري : عبارة عن الإستنتاج الذي يحاول شرح الملاحظة، وهو مبني على الإستنتاج التعميمي، فملاحظة طفل يتابع برنامجاً معيناً على شاشة التليفزيون يقودنا إلى الإستنتاج التفسيري بأن الطفل يحب البرنامج الذي يشاهده (الناشف ، ٢٠٠١، ص ص٨٩- ٩٩).

أهداف عملية الإستنتاج:

ترمي عملية الإستنتاج إلى أن يكون المتعلم قادراً على:

١-استخلاص استنتاج واحد أو أكثر من مجموعة من الملاحظات.
٢-تحديد الملاحظات التي تدعم الإستنتاج.
٣-اختبار الإستنتاج عن طريق المزيد من الملاحظات.
٤-القيام بتغيير أو قبول أو رفض الإستنتاج الذي نتوصل إليه بالاعتماد على المزيد من الملاحظات (النجدي ، ٢٠٠٣، ص٣٧٦).

وترى الباحثة أن عملية الإستنتاج تتضمن عمليات فرعية منها:

- إيجاد حل لمشكلة.
- تتبع متاهة.
- التمييز بين أشكال الشيء الواحد التي بينها اختلافات.
- عمل أشكال ورسوم نمطية.
- معرفة الأجزاء المفقودة.
- فك وتركيب الأجزاء.

المحور الثالث : المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم :

الإعاقة العقلية من المنظور التربوي:

يرتكز المنظور التربوي في الأساس على قدرة الطفل المعاق عقلياً على التعليم والتي تعتبر بمثابة المعيار في هذا الخصوص ، حيث يعتبر الطفل معوقًا عقلياً إذا كان لا يستطيع التعليم أو التحصيل الدراسي ، كما يقل أداؤه السلوكي بشكلٍ ظاهرٍ في العمليات العقلية نتيجة لانخفاض نسبة ذكائه ، و يصحب ذلك ضعف في إثنين على الأقل من المهارات المرتبطة بسلوكه التكيفي (عبد الله ، ٢٠١١،ص ٦١).

وتشمل الإعاقة العقلية من هذا المنظور ثلاث فئات يمكن تقديمها على النحو التالي:

-**القابلون للتعلم Educable :** وتكون عند الطفل بعض القدرات الأكاديمية التي تعينه على التحصيل حتى مستوى الصف الخامس فقط بحد أقصى ، و يكون المتوسط هو الصف الثالث أو الرابع.

-**القابلون للتدريب Trainable :** تكون عند الطفل قدرات أكاديمية أقل تؤهله حتى مستوى الصف الأول بحد أقصى بينما يقل المتوسط عن ذلك ، ويمكن تدريب الطفل على القيام ببعض المهن البسيطة.

-**المعتمدون Custodial:** وهم الذين تقل نسب ذكائهم عن ٢٥ ، ويتكلون اتكالاً كلياً على من حولهم طيلة حياتهم (الروسان، ٢٠٠٧ ،ص٩٥).

ومن ثم يتبين أن كل منظور يؤكد على وجود انخفاض واضح في القدرة العقلية العامة للطفل، بالإضافة إلى وجود ضعف مصاحب في سلوكه التكيفي يحصل خلال مرحلة النمو والتي تمتد حتى سن ١٨ سنة ، أي أن هذه الشروط الثلاثة يجب أن تنطبق تماماً على الطفل حتى مع اختلاف المعيار المستعمل الذي نحكم من خلاله على الطفل بوجود الإعاقة العقلية من عدمه ، و بذلك فإن الإكتفاء بمقياس الذكاء فقط في التشخيص كما يحدث في مصر لا يمكن أن يكون صائباً حيث إنه من المهم أن نعمل على تطبيق مقياس للسلوك التكيفي أيضاً، وقد تم مؤخراً إضافة مقياس السلوك التكيفي في إجراءات الدمج.

واستخلصت الباحثة من خلال التعريفات السابقة للمعاقين ذهنياً القابلين للتعلم التي يهتم بهم هذا البحث بأنهم : هم الأطفال الذين تكون نسبة ذكائهم تقع بين (٦٤ – ٨٥) درجة، ويطلق عليهم فئة الإعاقة الذهنية

البسيطة ، والمعاقين في هذه الفئة يمكن تعليمهم و تدريبهم على بعض المهارات حتى يصبحوا مستقلين ومعتمدين على أنفسهم؛ وذلك لأن هذه الفئة هي التي يتم دمجها في رياض الأطفال وفقاً ً لقرارات الدمج.

التصنيفات المختلفة للإعاقة الذهنية:

ظهرت مساع متعددة لتصنيف المعاقين ذهنياً في فئات، ومن تلك المحاولات للتصنيف ما هو قديم مثل فئة المورون (Morom) الأبلة (Enbecile)، و المعتوه (Idiot) ، ولم يتم استخدام هذه المسميات لفتراتٍ طويلةٍ من الزمن لتضمنها تسميات مهينة.

وظهرت بعد ذلك التصنيفات الجديدة للمعاقين ذهنياً وهي مختلفة، و تختلف تبعاً لتباين التخصصات العلمية.

أولاً : التصنيف على حسب درجة الإعاقة ، وتنقسم إلى:

- **شديد الإعاقة :** هو أكثر درجات النقص العقلي، وعمره العقلي أقل من سنتين و درجة ذكاءه أقل من ٢٥.
- **متوسط الإعاقة :** أقل شدة من شديد الإعاقة، وعمره العقلي من سنتين إلى سبع سنوات ودرجة ذكائه من ٢٥ إلى ٤٩.
- **بسيط الإعاقة :** أقل درجات النقص العقلي شدة، وعمره العقلي ما بين سبعة والثانية عشر ودرجة ذكائه من ٥٠ إلى ٧٥.

ثانياً : التصنيف على أساس مصدر العلة ، وتنقسم إلى:

- **الضعف العقلي الأولي :** و يكون راجعاً إلى عوامل وراثية و يحدث في حوالي ٨٠% من حالات الضعف العقلي.
- **الضعف العقلي الثانوي :** و يكون راجعاً إلى سبب بعد إخصاب البويضة سواء أثناء الحمل أو نتيجة إصابة الأم.

ثالثاً : التصنيف على أساس درجة الإستقرار ، وينقسم إلى:

- **فريق مستقر و ثابت:** ويكون الطفل أقل انتهاكاً للقوانين و العرف وهادئاً.
- **فريق غير مستقر وغير ثابت:** وهو ما تصدر عنه تصرفات مخالفة للقوانين.

رابعاً : التصنيف على أساس العوامل التربوية ، وينقسم إلى:

- **فئة القابلين للتعلم** : وتقابل طبقة بسيطي الإعاقة، وتلحق هذه الفئة بمعاهد التربية الفكرية.
- **فئة غير القابلين للتعلم** : و تقابل طبقتين متوسطي الإعاقة وشديدي الإعاقة، وهي تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية (أحمد ،٢٠٠٧ ، ص ص٨٣: ٩٠؛ كوافحة و عبد العزيز، ٢٠٠٣، ص٦٢).

المحور الرابع : الدمج:

الاتجاهات الحديثة في رعاية الأطفال المعاقين:

١-التوكيد على ضرورة تقديم رعاية شاملة متكاملة مبكرة ، قبل دخول المدرسة بحيث تتناول مختلف أبعاد و جوانب الشخصية ، و تتضمن في الوقت الراهن الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية والتأهيلية والثقافية لهم.

٢-الاتجاه للاهتمام بإعطاء الرعاية المناسبة لفئة الإعاقات الطفيفة.

٣-التأكيد على أن يعمل كافة المتخصصين من مختلف المجالات و التخصصات الذين يتعاملون مع حالات الإعاقة بروح الفريق.

٤-التوكيد على ضرورة التنسيق و الربط بين مختلف الجهات و المؤسسات التي تختص برعاية المعاقين ، سواء تلك الجهات المسئولة عن تخطيط

برامج الرعاية أو تلك التي تتولى مسئولية تنفيذ هذه البرامج و متابعتها و تقويمها.
٥-التأكيد على أهمية إشراك الوالدين في عملية الرعاية كعامل أساسي و هام في البرامج المختلفة للرعاية ، وما يتطلبه ذلك من ضرورة إرشاد و استمرار جهود الوالدين.
٦-الاتجاه لرفع الاعتماد على الجهود المجتمعية ، لمساندة الجهود الحكومية و إكمالها ، مع الأخذ كذلك بنظام التطوع بطريقة منهجية مرتبة في رعاية المعاقين (عامر ،٢٠٠٦، ص٥٧).

نظام الدمج:

وينقسم نظام الدمج إلى نوعين:

١-الدمج الجزئي.
٢-الدمج الكلي.

وسوف أتناول فيما يلي الدمج الكلي الذي تناوله البحث:

الدمج الكلي:

هناك نوعان من الدمج الكلي وهي كالتالي:

١-الدمج الكامل دون إشراف أو توجيه : ويذهب الطفل في هذا النظام إلى إحدى الروضات المجاورة إلى منزل الطفل في فصول عامة مع أقرانه غير المعاقين ولا يتلقى أى خدمات خاصة أو برامج خاصة به.
٢-الدمج الكامل في فصول عامة مع ضرورة تقديم خدمات مساعدة لتلبية الاحتياجات الخاصة للطفل (الكاشف ، ٢٠٠٨، ص ص٩٧-٩٨).

وتصنف جاد (٢٠١١) الدمج إلى :

١-**الدمج الكلي التربوي** : ويقصد به دمج الطفل المعاق ذهنياً مع أقرانه غير المعاقين داخل حجرة النشاط المخصصة للأطفال غير المعاقين ، ويدرس نفس المناهج الدراسية التي يدرسها نظيره الطفل العادى مع تقديم خدمات التربية الخاصة.

وقد أصدرت وزارة التربية والتعليم المصرية القرار الوزاري رقم (٢٥٢) بتاريخ ٢٠١٧/٨/٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام، والذي ينظم عملية قبول الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة، والذي تم تحديد درجة الإعاقة الذهنية التي تقبل بالمدارس العادية في المادة رقم (٢، د)، وينص على " يشترط للقبول ألا تقل درجة الذكاء عن (٦٥) ولا تزيد عن (٨٤) باستخدام مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة)، مع مراعاة الصحة النفسية ، وبما يتوافق منع نتائج مقياس السلوك التكيفي المناسب للدمج الكلي.

ويوضح القرار أن الإعاقة الذهنية تتضمن جميع المتلازمات التي تندرج تحت الإعاقة الذهنية البسيطة والتي تكون درجة ذكائها من (٦٥) إلى (٨٤) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة)، وأيضاً بطيئوا التعلم هم التلاميذ الذين يكون التحصيل الدراسي لديهم منخفضًا في جميع المواد الدراسية بشكلٍ عامٍ ، مع عدم القدرة على الاستيعاب بسبب انخفاض معدل الذكاء لديهم ، وتتراوح درجة ذكائهم بين (٦٨ -٨٤) على مقياس ستانفورد بينيه (الصورة الرابعة أو الخامسة).

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي كلا ًمن:

أ- **المنهج الوصفي التحليلي** : الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره ، وقد تم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي لوصف وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، وكذلك التعرف على الواقع الفعلي لعملية الإستنتاج لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال.

ب – المنهج شبه التجريبي : وهو المنهج الذي يستخدم التجربة في اختبار صحة الفروض ، يقرر العلاقة بين عاملين أو متغيرين ، وذلك عن طريق دراسة المواقف التي ضبطت كل المتغيرات ما عدا المتغيرات التي تهتم الباحثة بدراستها ، وعليه فقد تم استخدام هذا المنهج في البحث الحالي للكشف عن تأثير بين المتغيرين الإثنين:

-متغير مستقل: طريقة المشروع.

– **متغير تابع** : عملية الإستنتاج.

وتم ذلك باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة واختبار (ويلكوكسون) كأسلوب إحصائي؛ لحساب الفروق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث.

مجتمع وعينة البحث:

– **مجتمع البحث:** الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض أطفال محافظة بورسعيد.

- **عينة البحث:** تم اختار عينة عمدية من الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في رياض الأطفال بالروضات الدامجة، وعددهم عشرة روضات

على مستوى المحافظة، وتكونت المجموعة من عشرة أطفالاً معاقين ذهنياً المدمجين عبارة عن مجموعة واحدة تجريبية.

– تم عمل تجربة استطلاعية شملت (٦) أطفالاً معاقين ذهنياً مدمجين؛ بغرض التقنين العلمي لاختبار عملية التصنيف المصور، وللتحقق من التكافؤ في التطبيق القبلي تم استخدام مقياس ستانفورد بينيه للتأكد من نسبة ذكاء الأطفال المدمجين قيد البحث ضمن فئة الدمج بين (٦٥ – ٨٤) وتم تحديد معامل السهولة والصعوبة للاختبار ، تم استخدام ويلككسون كأحد اختبارات الإحصاء اللابارامترى وفق عينة البحث والبالغ عددها (١٠) أطفال معاقين ذهنياً مدمجين برياض الأطفال .

أدوات البحث:

أ- إعداد قائمة ببعض عمليات الإستنتاج الفرعية التي تندرج تحت عملية الإستنتاج :-

للإجابة على السؤال الأول للبحث و نصه : " **ما هي عملية الإستنتاج الفرعية الواجب تنميتها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين في رياض الأطفال ؟** "، وتم في ضوئها إعداد أداة القياس ، والبرنامج المقترح القائم على طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج.

تطلب ذلك إعداد قائمة ببعض عمليات الإستنتاج الفرعية التي يمكن تنميتها لدى الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال المقيدين بالمستوى الثاني رياض أطفال رياض أطفال (٥ – ٦) سنوات (ملحق رقم ١) الصورة النهائية لقائمة عمليات الإستنتاج الفرعية.

– الإطلاع على الدراسات و البحوث العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بتنمية عملية الإستنتاج لطفل الروضة والطفل ذوي الإعاقة الذهنية بصفةٍ

خاصةٍ، وفي مقدمتهم دراسة زغلول( ) ، علي ( ) ، فهمي ( ) ، الشريف ( ) ، حسن ( ) ، و للدراسات الأجنبية (Veronique; M.Maranan (Erin Miles2010 (,2017).

– إجراء مجموعة من المقابلات المفتوحة مع بعض خبراء ميدان التربية الخاصة كأخصائيين ومعلمين و أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

– إعداد قائمة مبدئية للعمليات الفرعية المندرجة تحت عملية الإستنتاج التي يجب تنميتها للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال .

– ضبط القائمة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الإعاقة الذهنية ، التربية الخاصة ، الصحة النفسية ، أخصائيين تنمية مهارات الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، وذلك لإبداء آرائهم فيها ، وقد رأى المحكمون مناسبة تلك القائمة مع إجراء بعض التعديلات البسيطة في ضوء آرائهم مثل إعادة ترتيب بعض العمليات الفرعية ذات العلاقة ببعضها.

– إعداد الصورة النهائية لقائمة عمليات الإستنتاج الفرعية الواجب تنميتها لدى طفل الروضة ذوي الإعاقة الذهنية المدمج برياض الأطفال تضم (عمل أنماط الأشياء المألوفة من حيث (الحجم ، الشكل ، اللون) – تتبع المتاهات – اكتشاف الجزء المفقود – تجميع الأجزاء لتكوين صورة).

ب–إعداد البرنامج المقترح لتنمية عملية الإستنتاج لدى الطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال (مادة المعالجة التجريبية) وفقاً للخطوات التالية :–

١–تحديد أسس البرامج التربوية الفعالة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية التي التزمت بها الباحثة في البحث الحالي وشملت ما يلي :–

• **الأسس الفلسفية** : حيث يستند البرنامج إلى النظرية البنائية الإجتماعية التي نادى بها بياجيه ، فيجوتسكي ، ديوي وغيرهم ، التي انبثقت أفكار لوريس مالاجوزي منها(Malaguzzi , Loris , 1994 – 2011 ,p 55).

• **الأسس النفسية لبرامج الأطفال المعاقين ذهنياً** ً : وتشمل (مراعاة خصائص الأطفال – مراعاة الفروق الفردية بينهم – مراعاة الاحتياجات الخاصة بكل طفل).

• **الأسس الاجتماعية لبرامج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية** وتشمل (البيئة التعليمية – الأدوات والوسائل المستخدمة في النشاط).

• **الأسس التربوية لبرامج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية** و تشمل (مدى مناسبة البرنامج لقدرات الأطفال – توضيح إجراءات البرنامج – توفير الوقت اللازم لأداء المهام المطلوبة – إشعار الطفل بأهمية البرنامج – التنويع في استخدام الأدوات – تنويع أنشطة البرنامج) (الناشف ، ٩٧، ص ٢٠١١).

• الاتجاهات الحديثة : في بناء برامج الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية.

• الإلمام بالتحديات والمعوقات : التي قد تؤثر على نجاح البرامج التربوية للأطفال المعاقين ذهنياً ً.

٢-تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء الهدف الرئيسي للبحث و هو " تنمية عملية الإستنتاج باستخدام برنامج قائم على طريقة المشروع ".

٣-تصميم البرنامج :

ويتضمن البرنامج العناصر التالية :

• **الأهداف العامة .**

• **الأهداف السلوكية** : حيث التزمت الباحثة بشروط صياغة الهدف السلوكى بما يتلاءم مع مراعاة الفروق الفردية للأطفال المعاقين ذهنياً ً.

• **تحديد محتوى البرنامج** : من خلال قائمة عمليات الإستنتاج الفرعية التي تم تحديدها .

• **الإستراتيجيات والطرق التدريسية المستخدمة في البرنامج** : حيث التزمت الباحثة بطريقة المشروع وتم تنظيم محتوى التعلم بما يتلاءم مع تلك الطريقة، واستخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات والطرق التدريسية ضمن المدخل مثل (الحوار والمناقشة – طرح الأسئلة – وقت التفكير – خريطة الكلمات و الصور – حجر النرد – رفع الأيدي – الأركان الأربعة – معرض التجول – الزميل المجاور – الرحلات الميدانية – KWL).

• **الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة في البرنامج** : وتنوعت بما يتلاءم مع طريقة المشروع ونوع العملية والمهارة المستهدفة بالنشاط .

• **تصميم أنشطة البرنامج** : حيث تم تقديم الأنشطة في كل مرحلة من مراحل المشروع الأربعة من مجموعة من الأنشطة التي تغطي جميع جوانب العمل بكل مرحلة ، وكذلك تنمي بعض عملية الإستنتاج التي يسعى البحث إلى تنميتها .

• **أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج** : تنوعت ما بين التقويمات البنائية أثناء وعقب كل نشاط و التقويم القبلي و البعدي المتمثل في الاختبار المصور لعملية الإستنتاج للطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال .

• **كيفية السير في البرنامج** : تم إعداد دليل للبرنامج .

• **ضبط البرنامج** : لكي تتأكد الباحثة من صلاحية البرنامج وضبطه اعتمدت على :

أ- استطلاع رأي المتخصصين .

ب-إجراء التجربة الاستطلاعية : قامت الباحثة بتطبيق بعض الأنشطة المتضمنة بالبرنامج الخاصة بمراحل المشروع على مجموعة من (٦)

أطفالاً من أطفال المستوى الثاني من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال بعددٍ من الروضات وهي (عقبة بن نافع ، التيمورية ، طارق بن زياد ، أحمد عرابي ، الصفا) وذلك في شهر فبراير ٢٠٢٠ ، وهذه العينة بخلاف عينة البحث الأساسية .

ج – إعداد اختبار مصور لقياس عملية الإستنتاج للطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال وفقاً للخطوات التالية:

١ –تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس مدى تنمية عملية الإستنتاج لدى الطفل المعاق ذهنياً المدمج في رياض الأطفال المقيدين بالمستوى الثاني رياض أطفال حيث نسبة ذكائهم على مقياس ستانفورد بينيه من (٦٥ – ٨٤).

٢ –تحليل محتوى وحدات البرنامج وإعداد جدول المواصفات .

٣ –بناء الاختبار وتحديد مفرداته من خلال الإطلاع على الاختبارات والدراسات التالية :

- مقياس عمليات العلم الأساسية لطفل الروضة (قداح ، ٢٠٠١) .
- اختبار عمليات العلم الأساسية.

Test of Basic and Integrated Process Skills (Miles , 2010)

- اختبار عمليات العلم الأساسية .

Science Basic Process Skills Test (M.Mranan , 2017)

- الدراسات والبحوث التالية : بطرس (٢٠٠٧) ، شهاب (٢٠١٠) ، مايلز (٢٠١٠)، محمد (٢٠١٣)، سليمان (٢٠١٥)، حسن(٢٠١٧)، ماراناں (٢٠١٧)، البرقى (٢٠١٩).

٤ –صياغة مفردات الاختبار : في ضوء العمليات الفرعية للإستنتاج التي تم تحديدها تم صياغة عبارات مصورة لقياس هذه العمليات الفرعية، وتكون الاختبار من (١٠) مفردات، واستخدمت الباحثة الأسئلة الموضوعية

المصورة للأسباب الآتية : (تتناسب مع المدخل التدريسي للبحث ،تتوافر فيها عناصر الموضوعية والصدق والثبات والتمييز ، تعطي صورةً دقيقةً عن قدرة الأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال ؛ لأنها ذات إجابات محددة لا تحتمل التأويل ، سهولة التصحيح).

٥-تقدير درجات الاختبار.

٦-صياغة تعليمات الاختبار : أعدت الباحثة مجموعة من التعليمات الخاصة بالمعلمة ، وقد استخدمت في صياغتها لغةً بسيطةً وسهلةً وواضحةً، وهذه التعليمات توضح للمعلمة كيفية عرض الاختبار على الطفل وكيفية تسجيل درجات الطفل وحسابها.

٧-صدق الاختبار من خلال :

- الصدق الظاهري : وهو وضوح الهدف من الاختبار و وضوح مضمونه بأشكال ظاهرة ، و للتأكد منه قامت الباحثة بما يلي :
- وضع هدف عام للاختبار وهو : قياس مدى نمو عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال .
- مراعاة صياغة مفردات الاختبار موضحة لعملية الإستنتاج المُراد إكسابها للأطفال المعاقين ذهنياً ًالمدمجين برياض الأطفال .
- صدق المحكمين : فقامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين وأبدوا بعض الملاحظات التي تم في ضوئها تعديل الاختبار و منها :
- تكبير بعض الصور لعدم وضوحها .
- إعادة صياغة بعض العبارات المصاحبة لصور الاختبار .
- صياغة العبارات بصيغة المفرد؛ لأنها تطبق بصورةٍ فرديةٍ.
- تغيير بعض الصور الموجودة بالاختبار واختيار صور أخرى تكون أكثر وضوحاً ًَ.

٨-**التجربة الاستطلاعية للاختبار بغرض تحديد :**

• **حساب معامل ثبات الاختبار** : استخدمت الباحثة معادلة كيودر ريتشارد سون لحساب معامل الثبات للاختبارات ذات الاستجابة الثنائية (١) ، (صفر) لكل مفردة من المفردات ، و كان معامل ثبات كيودر ريتشارد سون = (٠،٩٨٩) وهي قيمة مقبولة وتشير إلى أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

• **حساب زمن تطبيق الاختبار** : ونظراً لأن الاختبار مقدم للأطفال المعاقين ذهنياً ًالمدمجين برياض الأطفال، والتي قد يختلف فيها كل حالة عن الأخرى ، وجدت الباحثة أنه لا يشترط زمناً معيناً لتطبيق الاختبار، وقد يختلف الزمن المستغرق من طفلٍ لآخر على حسب حالة الطفل وفق تقييم المعلمة وملاحظتها له، و لكن في الحالات التي طبقت الباحثة الاختبار عليهم وجدت أن متوسط زمن تطبيق الاختبار يتراوح من (٦٠ – ٩٠) دقيقةً .

• **حساب صدق الاختبار** : قامت الباحثة باستخراج قيمة معامل الارتباط لبيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار عملية الإستنتاج المصور للطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال، وقد أسفرت النتائج على ما يلي :

• أن قيم معاملات الارتباط لسبيرمان بين جميع عبارات الاختبار قد انحصرت بين (٠،٨٥٣) كحد أدنى ، (٠،٩٠٥)كحد أعلى ، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى انحصرت بين (٠،٠١٣) ، (٠،٠٣١) حيث أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيمتها الجدولية و هي أقل من أو تساوى (٠،٠٥) ، مما يدل على صدق الإتساق الداخلى للاختبار.

• **حساب معامل الصعوبة** : تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار باستخدام المعادلة التالية :

معامل الصعوبة = عدد الإجابات الصحيحة ÷ عدد محاولات الإجابة ، وقد اتضح أن مؤشرات معامل الصعوبة للاختبار قيد البحث تراوحت بين (٠،٣٣) ، (٠،٦٧) ، وبذلك فإن جميع مفردات اختبار عملية الإستنتاج المصور للطفل المعاق ذهنياً ًالمدمج برياض الأطفال مقبولة .

٩-الصورة النهائية للاختبار : في ضوء النتائج التي قد تم الحصول عليها بعد تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار ، وبعد تقنينه بحساب صدقه وثباته و إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة الخبراء المحكمين ، توصلت الباحثة إلى الصورة النهائية للاختبار.

د – البحث التجريبي :-

- **التصميم التجريبي :**

هدف البحث الحالي إلى تنمية عملية الإستنتاج لدى الطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال باستخدام طريقة المشروع ، ولذلك استخدمت الباحثة تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي ، واختارت الباحثة ذلك التصميم التجريبي لإختبار أثر برنامج قائم على طريقة المشروع (متغير مستقل) على عملية الإستنتاج (متغير تابع) ، وفي هذا التصميم التجريبي يتم اختيار عينة البحث ثم التطبيق القبلي لأدوات البحث و بعد ذلك يتم التطبيق البعدي للأدوات ، وبذلك يتم حساب الفروق و دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ، وتقييم مدى فاعلية البرنامج المُعَد باستخدام طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج للطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال .

- **تحديد أفراد البحث وضبط تجانسها :**

تم التوصل إلى عينة البحث من خلال تحديد الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين بروضات محافظة بورسعيد ، حيث تم اختيار

الأطفال المشخصين بأنهم إعاقة ذهنية بسيطة ، ثم قامت الباحثة بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه على الأطفال للتأكد من نسبة الذكاء المطلوبة وهي من (٦٥ – ٨٤) ، وبذلك توصلت الباحثة إلى العينة القصدية وعددها (١٠) أطفالاً وهم الأطفال الذين انطبقت عليهم شروط اختيار العينة ، وراعت الباحثة تجانس العمر الزمني لهم حيث كانوا في المستوى الثاني من رياض الأطفال (٥-٦) سنوات .

- **إجراءات تنفيذ البحث :**

بعد إعداد أدوات البحث و التأكد من صدقها و ثباتها و صلاحيتها للتطبيق الميداني ، و بعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث المتمثلة في (تحديد التصميم التجريبي ، تحديد عينة البحث)، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراءات تنفيذ البحث (المعالجة التجريبية) .

أولاً : إجراءات قبل تطبيق البرنامج و تتضمن :

- التطبيق القبلي لأدوات البحث .
- إعداد قاعة التطبيق .

ثانياً : إجراءات تطبيق البرنامج :

بدأت التجربة من منتصف شهر سبتمبر واستمرت لمدة خمس أسابيع و طبقت الباحثة البرنامج لكل طفلين على حدى بواقع (٦) أيام أسبوعياً للطفل في الأسبوع الواحد ، واستغرق الطفل الواحد ٥ أسابيع للانتهاء من أنشطة البرنامج مع اتخاذ الباحثة كافة الإجراءات الإحترازية للحفاظ على سلامة الأطفال، وأثناء تطبيق البرنامج لاحظت الباحثة مجموعة من الملاحظات التي تم تسجيلها للإستفادة منها وهي :

- إقبال الأطفال على ممارسة الأنشطة المرتبطة بالمشروع .

- إقبال الأطفال على ممارسة الأنشطة المصورة .
- اهتمام أسر الأطفال المشاركين في البرنامج بما يقوم به أطفالهم من أعمال ومهام منزلية، و مشاركتهم أطفالهم عرض إنجازاتهم وأعمالهم من خلال حضورهم في يوم المعرض الختامي .
- التأثير الكبير للعمل بالمعززات مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة؛ و ذلك للإستجابة لتنفيذ التعليمات و الأوامر.
- تواصل أولياء الأمور المستمر مع الباحثة بصورة مستمرة أثناء فترة تطبيق البرنامج؛ للتعرف على ما يجب القيام به مع أطفالهم و استيضاح بعض الأنشطة المنزلية .

ثالثاً : التطبيق البعدي لأداة البحث :

بعد الإنتهاء من تطبيق مراحل المشروع القائم عليه البرنامج (مادة المعالجة التجريبية) لتنمية عملية الإستنتاج لدى أفراد العينة ، تم تطبيق اختبار عملية الإستنتاج المصور بعدياً على عينة البحث ، وحثت الباحثة كل طفل على التركيز ومحاولة تحديد الإجابة الصحيحة ، ثم قامت الباحثة بالتصحيح ورصد درجات الأطفال ومعالجتها إحصائياً ، ومقارنة التطبيق البعدي بالتطبيق القبلي لكلا الاختبارين ، ثم مناقشة النتائج واختبار صحة الفروض و تفسيرها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسن والذي يعد أحد اختبارات الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي لا تقل فاعليتها عن الأساليب البارامترية، و لكنها أكثر مناسبة في حالة العينات الصغيرة ، وتبلغ قوة هذا الاختبار حوالى ٩٥% في حالة استخدام العينات الصغيرة ، وتقل تلك الفاعلية في حالة العينات الكبيرة .

نتائج البحث :

- **اختبار صحة الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٤) بين متوسطي رتب الدرجات الكلية لأطفال المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار عملية الإستنتاج المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار رتب الإشارة لويلكوكسون لدلالة صحة الفروق القياسين القبلي والبعدي لاختبار عملية الإستنتاج ، و يوضح الجدول التالي ما توصلت جدول (١) نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين التطبيق القبلي بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار عملية الإستنتاج إليه النتائج :

جدول (١) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسن للفروق بين التطبيق القبلي بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار عملية الإستنتاج

	وحدة القياس	عدد الرتب		متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة
		−	+	−	+	−	+		
الإستنتاج	الدرجة	صفر	١٠	صفر	٥,٥٠	صفر	٥٥,٠٠	-٢,٨٣٦	٠,٠٠٥

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية بين التطبيقين

القبلي و البعدي لاختبار عملية الإستنتاج المصور للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي ، حيث أن قيمة (z) المحسوبة (-٢،٨٣٦) ، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠٠٥) ومن ثم يتضح صحة الفرض الأول .

تفسير و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

أظهرت نتيجة صحة الفرض الأول وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار عملية الإستنتاج المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين برياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي.

وقد ترجع الزيادة في درجات أفراد المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي لاختبار عملية الإستنتاج المصور للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال إلى :

١-تضمين عملية الإستنتاج خلال مراحل العمل بالمشروع.

٢-استخدام فنيات تدريسية متنوعة تنمي عملية الإستنتاج في البحث.

٣-تحديد دور كلٍ من المعلمة والطفل خلال إجراءات المشروع لتنمية عملية الإستنتاج.

٤-تحديد عدد كافي من الممارسات لكل هدفٍ فرعيٍ على حدى.

٥-الأنشطة المنزلية التي كان يؤديها الأطفال مع أولياء أمورهم في المنزل في كل نشاط أدت إلى تنمية عملية الإستنتاج .

- **اختبار صحة الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

" **البرنامج المقترح لتنمية عملية الإستنتاج باستخدام طريقة المشروع للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال** " ، وتم التأكد من الفعالية من خلال استخدام معادلة حجم الأثر Cohen's d للعينات المرتبطة

$$\text{قيمة Wilcoxon Z} \Big/ \sqrt{\text{ن}}$$

حيث Z هي قيمة Z الناتجة من اختبار ويلكوكسون ، ن هو عدد أفراد المجموعة والجدول التالي يوضح حجم تأثير طريقة المشروع على عملية الإستنتاج .

جدول (٢) يوضح حجم التأثير لاستخدام طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال

	وحدة القياس	قيمة Z	Cohen's d	حجم التأثير
التصنيف	الدرجة	٢,٨٣٦-	٠,٨٩٧	كبير

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير تساوي (٠،٨٩٧) بالنسبة لمتغير عملية الإستنتاج، وهي قيمة مرتفعة وتدل على فاعلية البرنامج القائم على طريقة المشروع كمتغير مستقل في تنمية عملية الإستنتاج.

تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

أظهرت نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ما يأتي :

فاعلية البرنامج القائم على طريقة المشروع لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال ويمكن تفسير النتائج وفقا لما يلي:

١-وجود علاقة ارتباطية بين طريقة المشروع وتنمية عملية الإستنتاج للأطفال المعاقين ذهنياً المدمجين برياض الأطفال.

٢-استخدام الباحثة لفنيات تدريسية ساهمت في تنمية عملية الإستنتاج.

٣-قيام الأطفال بأنشطة البرنامج باستخدام طريقة المشروع دعم بعض الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل المعاق ذهنياً، وأنه يمكن أن يكون شخصاً منتجاً في مجتمعه.

٤-استخدام الباحثة لأساليب التعزيز، مما أثر إيجابيًا في دافعية الأطفال للتعلم.

هذا وأوضحت نتائج البحث أن البرنامج القائم على طريقة المشروع كمتغير مستقل له تأثير كبير وفعال في تنمية عملية الإستنتاج المستهدفة في البحث الحالي (كمتغير تابع) .

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي :

١-تضمين تعليم بعض عمليات العلم الأساسية في الأنشطة المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمج برياض الأطفال.

٢-تضمين استراتيجية المشروع في جميع الأنشطة المقدمة للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال؛ لأنها تزيد من دافعية التعلم وتقبل الذات.
٣-توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على تنمية عملية الإستنتاج للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمج برياض الأطفال.
٤-توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على استخدام طريقة المشروع؛ لتنمية عملية الإستنتاج للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال.
٥-الاهتمام بتنمية مختلف المفاهيم والمهارات لدى الطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة من خلال استخدام طريقة المشروع.
٦-ضرورة توفير برامج إرشادية متخصصة لأولياء أمور الأطفال ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة يتعلمون من خلالها تنمية عملية الإستنتاج لأبنائهم.
٧-ضرورة عمل ندوات لتوعية أولياء الأمور بصفةٍ عامةٍ وأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بأهمية طريقة المشروع في تعليم أبنائهم.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة بعض البحوث المستقبلية كما يلي:

1- برنامج تدريبي لمعلمات الروضة لتنمية عمليات العلم الأساسية للطفل المعاق ذهنياً المدمج برياض الأطفال باستخدام طريقة المشروع .
2- تنمية عملية الإستنتاج للطفل ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة باستخدام نموذج تحليل المهمة .
3- برنامج إرشادي لأولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين برياض الأطفال لتنمية عملية الإستنتاج باستخدام طريقة المشروع.

٤-برنامج كمبيوتري قائم على المعالجة البصرية لتنمية عملية الإستنتاج للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- رزوقي ، رعد مهدي ؛ نجم ، وفاء عبد الهادي (٢٠١٦) . *تدريس العلوم و إستراتيجياته* . الجزء الرابع . عمان : دار المسيرة.
- رونالد ، تايلور ؛ ستيفن ، ريتشارد ؛ مايكل، برايدي (٢٠١٠) . *الإعاقة العقلية " الماضي – الحاضر – المستقبل"* (ترجمة مصطفى محمد قاسم) . عمان : دار الفكر ناشرون و موزعون.
- سرحان ، هبة محمود محمد (٢٠١٩) . *فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة العلمية في تنمية بعض المهارات الحياتية والأداء المهني لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بمرحلة الإعداد المهنى* (دكتوراه). جامعة القاهرة . كلية الدراسات العليا.
- سعادة ، جودت أحمد (٢٠١١) . *تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها* . عمان : دار الشروق.
- سليمان ، تهاني محمد (٢٠١٥) . برنامج أنشطة مقترح قائم على المحطات العلمية لإكساب أطفال الروضة بعض المفاهيم العلمية وعمليات العلم . *مجلة التربية العلمية* ، ١٨ ، ١-٤٥.
- سيد ، كمال سالم (٢٠١٣) . *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله* (ط ٥) . عمان : دار المسيرة.
- شريف ، السيد عبد القادر (٢٠٠٦) . دمج الأطفال المعاقين ذهنياً ً القابلين للتعلم مع أقرانهم العاديين في رياض الأطفال وتنمية مهاراتهم الاجتماعية . *المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال* . جامعة القاهرة.

- شريف ، السيد عبد القادر (٢٠١٤) . *مدخل إلى التربية الخاصة* . القاهرة : دار الجوهرة.

- طلبة ، أحمد حسان أحمد (٢٠١٣) . *فاعلية برنامج مقترح قائم على جداول الأنشطة المصورة والألعاب التعليمية في تدريس العلوم لتلاميذ المدارس الفكرية ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم في تنمية بعض المفاهيم العلمية و المهارات الحياتية* (دكتوراه) . جامعة الفيوم .كلية التربية.

- عامري ، عائشة يحيى حسن (٢٠١٤) . *دمج التلاميذ المعاقين عقلياً بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية* (ماجستير) . جامعة القاهرة . معهد الدراسات والبحوث التربوية.

- عبد الحليم ، نجلاء فتحي أحمد (٢٠١٤) . *فاعلية برنامج أنشطة قائم على الصور الذهنية في تنمية الانتماء والكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم في ضوء نظامي الدمج والعزل* (دكتوراه) . جامعة القاهرة . معهد دراسات الطفولة.

- عبد الحميد ، محمد إبراهيم (٢٠١٥) . برنامج تربوي لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً . *مجلة كلية التربية*. جامعة بورسعيد.

- عبد الله ، شيماء محمد (٢٠١٠) . *أبعاد الذكاء الوجداني لدى عينة من المعاقين عقلياً في ضوء الدمج و العزل* (ماجستير) . جامعة القاهرة . كلية رياض الأطفال.

- علي ، راشا إسماعيل خليل (٢٠١٠) . *منهج ريجيو إميليا كمدخل لإكساب طفل الرياض بعض المفاهيم المرتبط بحقائق الحياة* (دكتوراه). كلية رياض الأطفال . جامعة الإسكندرية.

- عليوة ، سهام عبد الغفار (٢٠١٤) . فعالية برنامج للتدريب على بعض المهارات الحياتية في تحسين الشعور بالسعادة لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم . *مجلة التربية الخاصة* ، جامعة الزقازيق ، ٧.

- عمر ، سعيد إسماعيل (٢٠١٦) . *تقرير حول المؤتمر الدولي الثاني الخاص بتجربة ريجيو إميليا التربوية منهج ريجيو إميليا في التعليم المدرسة باعتبارها مكانا ًللإلهام والابتكار والتعاون* ، ٦٧ ، ٨٧ –١١٠.

- عيسى ، جابر محمد (٢٠١٢) . فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم ومقارنة أدائهم بالعاديين المكافئين لهم في العمر العقلي . *مجلة كلية التربية* ،جامعة الزقازيق ، ٧٤ .

- مصطفى ، جمال مصطفى جمال (٢٠١٦) . طريقة ريجيو إميليا للتربية في الطفولة المبكرة أصولها الفلسفية و تطبيقاتها التربوية . *مجلة كلية التربية* ، جامعة الأزهر ، ١٦٧ ، ٤٢١ –٤٥٩.

- مصطفى ، عزة عبد الرحمن (٢٠١١) . *فاعلية برنامجين لتعلم التواصل اللفظى في تنمية الانتباه والإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم* (دكتوراه) . جامعة القاهرة . معهد الدراسات التربوية.

- معوض ، أروى سمير (٢٠١٨) . *تنمية بعض مهارات القيادة لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية المشروع* (دكتوراه) . كلية رياض الأطفال . جامعة بورسعيد.

- يونس ، فاطمة فتحي أمين عفيفي (٢٠١٧) . *برنامج قائم على مدخل ريجيو إميليا لتحقيق معايير مجال العلوم لدى طفل الروضة* .جامعة القاهرة .

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Bower , Jaclyn Morris . (2014) . *Montessori Method and Reggio Emilia approach and science in kindergarten compared and contrasted* . Research Starters Education 2 From (www.young childrens learning . Ecsd . Net) .
- Brown , Karr . (2011) . *The Reggio Emilia Approch* . (p.p. 1-1) . Great Neck Publishing .
- Burns , Marcia V.lewis Alishal . (2016) . How the project approach challenges young children . *Gifted Child Today* , V 39 n 3 p 140-144.
- Buyuktaskapu , S. , Celikoz , N. & Akman , B. (2012) .The Effects of constructivist sciece teaching program on scientific proseccing skills of 6 years old children . *Eduction and Science*. 37 (165) . P. P. 275-292 .
- Chung - Hee, C. (2010) . The Effects of Science Activities using nofication literature on preschool children's scientific process skills. Attitudes and comcepts, *Korean Journal of child studies*, 31 . P.P. 167-191 .
- De Kock , Jill . (2015) . *Science in early children a prrogram inspired by Reggio Emilia Approach* . ACE papers . 30 . P.P. 117-133 From http://www.research gate .net/ publication /229901424 .

- Dijana, Hristovska, Snezana Javanova - Mitkovska, practical. (2010) . Strateguies to improve learning and Achievements of pupils with special educational needs in Elementry school. *Social and Behavioral Sciences*. Vol . 2. I .2.Issue2 .p.p.2911 - 2916 .

- Fyfe , Brenda , Hovey, Sally Miller , Strange Jennifer . (2011). *Thinking with parents about learning. INJ .Hendrick (Ed) , Next steps towards teaching the Reggio way accepting the challenge* (2nd ed) .p.p.96-105) . Upper saddle river , NJ Education , Inc availabke at http://www.world cat . Org/title/next-steps- toward-teaching.

- Galini , Rekalidou& Efthymia , Penderi . (Oct ,2010) . Acollaborative Action Research Project in the kindergarten perspectives and challenges for teacher development through evaluation process . *New Horizons Education*. Vol . 58 Issue 2 , P . P. 18-33

- Gandinin , Lio . (2012) . *Foundations of the Reggio Emilia Approach in J.Hendric (Ed) Next steps toward teaching the Reggio way accepting the challenge to change* (2nd ed) . P.p.13-26 . Upper Saddle River . N.J .person/ Merill/ prentice . Hall . Available at : http://www.pearson highered .com /program/Hendrick-

Next-Steps- Toward-Teaching- the Reggio - way - accepting.

- Glassman , Michael , Whaley , Kimberlee. (2013) . Dynamic Aims . *The use of long term projects in early childhood classroom in light of Reggio Emilia's Educational philosophy*. Child development. 2From : http://ecrp.illinois.edu/v2nl/index.html .

- Hall, Claire .(2013) . *Implementing a Reggio Emilia Inspired Science.* The Impact on Early Childhood Teachers professional role . Published . M A thesis . Edith Cowan University . Perth Austra lia . From http://ro.ecu.edu.au/theses//1082/

- Hendrick , Joanne. (2012) . *Reggio Emilia and American schools telling them apart and putting them togeather-can we DO IT? INJ. Hendrick ED.NEXT steps towards teaching the Reggio Way*. 2nd . Ed . P.p.p. 38-49. Upper Saddle RIVER .Pearso Merrill Prentice Hall from http://www.paper back swap.com/next-step-toward-joanne-hendrick/book/013049657/

- Idiege, Kimson Joseph, Ja, Cecilia, Ugwu .(2017) . Development of Science Students and pupils . *An oppinion International Journal of Chemistry Education*, Vol . (2) . P.P 13-21 .

- Kuru , N . , & Ahman , B . (2017) . Examining The Science Process Skills of preschoolers with regards to teachers and children variables . *Education and Science* , 42 . P .P . 269-279 .
- M. Maranan , Vernique . (2017) . *Basic Process Skills and attitude toward science to an enhanced student cojnitive performance*. Laguna State Polytechnin University . Sanpablo city campus . Master .
- Syarifah Ihda , Tasuah , Neveng . (2018) . The Science Process Skills of class B children reviewed from the decision-making learning model at TK ABA rendeng , Purworeijo City . *Early Childhood Eduction Papers* from http://journal.Unnes.ac.idl/index.Ptp/belia.

برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

* د/ منى جابر رضوان.*

ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية، كما استهدف البحث قياس العلاقة بين تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسن مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة ،حيث طبق البرنامج والأدوات على عينة قوامها(١٥) طفلاً وطفلةً من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وتم اختيار العينة بطريقةٍ عمديةٍ من روضة معهد فتيات الزهور التجريبي بمحافظة بورسعيد، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)، مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة)، البرنامج التدريبي المقترح

** مدرس علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية -كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (إعداد/ الباحثة). توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور) ومقياس الوعي المورفولوجي، وقد أثبتت نتائج البحث فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية، كما تحققت النتائج من وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسن مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

A program based on a brain-based learning strategy to develop communicative language skills and its relationship to improving the level of morphological awareness of language in preschool children with learning difficulties

Dr. Mona Gaber Radwan. *

Abstract:

The current research aimed to verify the effectiveness of a program based on a brain-based learning strategy for developing communicative language skills. The research also aimed to measure the relationship between developing communicative language skills and improving

*** Lecturer, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

the level of morphological awareness of language in pre-school children with learning difficulties. The research followed the quasi-experimental approach. One group, where the program and tools were applied to a sample of (15) pre-school children with learning difficulties, and the sample was deliberately chosen from the kindergarten of the experimental flower girls institute in Port Said governorate, and the researcher used the communicative language skills scale for preschool children with difficulties Learning (preparation / researcher), morphological awareness level measure for preschool children with learning difficulties (preparation / researcher), proposed training program based on brain-based learning strategy (preparation / researcher). There is a correlative relationship between the scores of the children of the experimental group on both the (illustrated communicative language skills scale) and the morphological awareness scale. The results of the research demonstrated the effectiveness of the program based on the brain-based learning strategy for developing communicative language skills. The results also verified the existence of a positive correlation between development. Communicative language skills and improvement of the level of morphological awareness of language among preschool children with learning difficulties.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.
Brain-based learning strategy
- المهارات اللغوية الاتصالية. Communicative language skills
- الوعي المورفولوجي للغة.
Morphological awareness of language
- أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
Preschool children with learning difficulties

مقدمة:

لاقت صعوبات التعلم اهتماماً كبيراً من الباحثين نظراً لتزايد أعداد الأفراد الذين يعانون منها، كما أن صعوبات التعلم تمثل مشكلة تقلق المتعلم وتتراكم حولها العديد من المشكلات ، وتعد الصعوبات اللغوية أحد الجوانب الأساسية لصعوبات التعلم ، وقد اتضح ذلك عندما وضع Segmon مفهوم صعوبات التعلم، حيث أشار إلى أن الطبيعة الحقيقية لصعوبات التعلم تتمثل في كونها مشكلة في فهم الرموز اللغوية. وقد ذكر Makgrad أن أكثر الحالات شيوعاً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هي المهارات اللغوية الاتصالية المشوهة ، حيث أن نسبة تصل إلى ٥٠ % من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات لغوية ، والصعوبات اللغوية لها آثارها السلبية الثابتة على التحصيل الدراسي الأكاديمي.
(العوامرة، ٢٠١٣، ١)

وقد اتجهت الدراسات والبحوث المعاصرة إلى التركيز على المشكلات والعمليات التي تقف خلف صعوبات التعلم ، وقد أخذت البحوث والدراسات

أشكالاً متنوعةً في تفسير صعوبات التعلم، وعليه فقد تنوعت الأساليب التربوية التي تهدف إلى علاج صعوبات التعلم عند الأطفال ، وقامت كثير من الأساليب على أساس علاج جوانب القصور التي تؤدي إلى المشكلات الدراسية مثل القصور في الفهم واللغة؛ وذلك بهدف تحسين المستوى الأكاديمي لدى أطفال هذه الفئة (عيسى ، ٢٠١٧ ، ص١٠٩).

وتعتبر اللغة في هذا الجانب مرتكزاً أساسياً لتنمية شتى المهارات التي يكتسبها الفرد في مختلف مراحل نموه ، كما أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة ، فأي مهارة يكتسبها الفرد تساعده على اكتساب المهارات الأخرى ، وتتكون اللغة بصفةٍ عامةٍ من مجموعة من المهارات الأساسية وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة (القحطاني ، ٢٠١٨ ، ٥).

فاللغة نظام رمزي صوتي تتفق عليه جماعة معينة من الناس للتفاهم والتواصل، وتعتبر الشكل الأساسي الذي يستخدمه الفرد في تواصله مع الآخرين حيث تخرج على شكل كلام يسمعه الآخرين ويفهمونه ، فمن خلال اللغة يستطيع الفرد التواصل مع البيئة المحيطة به (حسين، ٢٠١٥، ٢).

كما تعد اللغة وسيلةً فعالةً في التواصل الفكري والاجتماعي والثقافي مع الآخرين ، فعن طريقها يستطيع الفرد التعبير عن ميوله ورغباته في إطار حركة تفاعله مع الآخري (al-hawarneh,2016) ، والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في اللغة تظهر لديهم صعوبة في المستوى المورفولوجي للغة، حيث تظهر صعوبةً خاصةً في مورفولوجيا الأسماء والأفعال وتحديد العلاقات وإدراك علامات الجمع والنصب واللواحق (lukacs;leonared,&kas,2010, 145-161)

وهذا ما أكدته دراسة (Ann j., &Julia, c,2015)من أن التلاميذ الذين يعانون من صعوباتٍ لغويةٍ في وقتٍ مبكرٍ أكثر عرضةً لضعف

مهارات القراءة عن غيرهم ، كما أن هناك علاقة بين مستوى الوعي المورفولوجي ومهارة القراءة . ودراسة ream al ghanem.,& Devin) (kearns,2015 التي أظهرت نتائجها وجود علاقة قوية بين مستوى الوعي المورفولوجي للغة ومهارة القراءة في المرحلة الابتدائية، كما أشارت دراسة (pasquarella,et al,2011)إلى أن المستوى المورفولوجي للغة يؤدي دوراً هامًا في زيادة الحصيلة اللغوية والفهم القرائي ونمو القدرة على القراءة والكتابة.

وبذلك يمكن القول أنه لكي نستطيع تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (القراءة ، الكتابة ، الاستماع، التحدث) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فإنه ينبغي الاعتماد على المداخل والنظريات التي تهتم بنشاط المتعلم وقدراته وإمكاناته العقلية ومكوناته الشخصية، ومن هذه النظريات نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي تعد أحد الأساليب الحديثة والمهمة في رفع مستويات التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين ويؤدي إلى الاستقرار النفسي والاجتماعي ، ما يترتب عليه تحقيق الأهداف التربوية بسهولة.
(أحمد، ٢٠١٧، ٤٤٨)

وترى هذه النظرية أن التعلم المستند إلى الدماغ يحدث طالما أن الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعية ، كما تؤكد أن استخدام إستراتيجيات وطرق وأساليب وتنظيم مواقف التعلم لابد أن يتم وفق بنى وطبيعة عمل الدماغ ، ومن ثم فإنها لا تقدم طريقةً محددةً لاتباعها في عملية التعلم والتعليم بل تدفع إلى مراعاة طبيعة الدماغ في كل ما يخص هذه العملية ، وترى أنه من خلال توظيف ما نعرفه عن الدماغ تستطيع اتخاذ قرارات أفضل في مواقف التعلم وتحقيق نواتج التعلم بأقل درجة من الاخفاق.
(إبراهيم ، ٢٠١٥، ٤٠٩).

كما أكدت نظرية التعلم المستند إلى الدماغ على أن كل فرد قادر على التعلم اذا توافرت لديه بيئة تعليمية نشطة تحفز المتعلمين ، حيث يولد كل شخص ولديه دماغ يعالج المعلومات والأفكار ، ولكن التعلم التقليدي يعمل غالباً على الحد من قدرة الدماغ عن طريق التثبيط والتجاهل أو المعاقبة والتخويف. (funderstanding,2011).

ومن الدراسات التي أكدت على فاعلية التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم وتنمية المهارات اللغوية دراسة (أبو زيد، ٢٠١١) التي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية السيطرة الدماغية في تنمية بعض المهارات اللغوية (القراءة والكتابة)، ودراسة(سعيد، ٢٠١٤) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وما يؤكد أيضاً أهمية وفاعلية توظيف التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم اللغة بصفة عامة نتائج الدراسات والبحوث التي وظفت مباديء النظرية في تعليم اللغة وفروعها ومهاراتها مثل دراسة (الشافعي، ٢٠١٣)، ودراسة(EVA,2010) .

وترى الباحثة أن استخدام برامج قائمة على التعلم المستند إلى الدماغ مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم يحقق تعلم ذا معنى من خلال توظيف أساليب تدريسية متنوعة تراعي أنماط تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وربط ما تعلموه بخبراتهم الحياتية وتحسين مثيرات الدماغ في بيئة تعلم مملوءة بالتحدي والإثارة والمتعة والتشويق .

ونظراً لأهمية المهارات اللغوية الاتصالية في حياة الفرد بشكلٍ عامٍ وتحسين المستوى المورفولوجي للغة في جميع النواحي الأكاديمية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة بوجهٍ خاصٍ، ولتلافي

الآثار المترتبة على تدني التحصيل الأكاديمي للمجالات المتعلقة بالقراءة والكتابة والاستماع والتحدث، كان لابد من تسليط الضوء على هذه المهارات (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة).

وبهذا يمكن القول أن البحث الحالي يسعى إلى القيام بخطوةٍ أبعد لما انتهت إليه الأبحاث والدراسات التي أجريت في هذا المجال ، ولعل الدافع الذي جعل الباحثة تتناول هذا الموضوع هو ندرة البحوث والدراسات العربية التي تناولته لسد النقص في هذا المجال.

مشكلة البحث وأسئلته:

إن الاهتمام باكتساب اللغة عند الأطفال بصفةٍ عامةٍ وذوي صعوبات التعلم بصفةٍ خاصةٍ يعد موضوعاً حيوياً للغاية ، والمهارات اللغوية الاتصالية من أكثر المظاهر تأثيراً في تطور الأطفال ذوي صعوبات التعلم لغوياً فهي الطريق الأنجح استخداماً في التواصل الاجتماعي، لذلك فإن ضعف تلك المهارات عند الأطفال يسبب تأخراً في تطور المهارات اللغوية القادرة على التواصل لديهم، وغالباً سيواجه صعوبات لغوية ومشكلات تربوية وأكاديمية .

ويعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الاستخدامات الآلية والميكانيكية للغة ، حيث نجدهم يواجهون مشكلات تتعلق بتكوين الجمل ومعانى الكلمات ودلالاتها ، بالإضافة إلى المشكلات التي تتعلق بالجانب المورفولوجي للغة أي بالقدرة على تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ثم دمج تلك الأصوات معاً حتى لا يتمكن الطفل بذلك من تكوين الكلمات . ومن هنا فهناك حاجة ماسة إلى تطوير العديد من البرامج لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لما

لصعوبات التعلم آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية فيما بعد في المراحل التعليمية اللاحقة.

ولذا لابد من تسليط الضوء على هذه الفئة وإعطائها اهتمام؛ لأن لها مشكلات عديدة بحاجةٍ ماسة إلى التغلب عليها وعلاجها ، وذلك بابتكار أساليب وإستراتيجيات غير تقليدية تساعدهم على تنمية مهاراتهم اللغوية الاتصالية، وذلك من خلال برامج تدريبية مختلفة تهدف إلى مساعدتهم ، وهذا ما دفع الباحثة إلى تناول هذا الموضوع .

وفي هذا الصدد يشير يوسف(٢٠٠٧، ١٢٢) إلى أنه يجب بذل مزيد من الجهد في تبنى برامج قائمة على أساس التكامل بين نصفي المخ الكروبين؛ وذلك لتقليل عدد المتعلمين ذوي صعوبات التعلم والانتقال بهم من دافعية سالبة معطلة إلى دافعية موجبة نشطة ترفع مستوى التحصيل الدراسي.

كما يشير كلٌ من (Vannes,2011) و (Lombardi,2014) إلى أن عملية التدريس والتعلم المستند إلى الدماغ يتيح مشاركة الأطفال في عملية التعلم وتقديم مهام تعلم حقيقية يقوم بها الأطفال بأنفسهم ، كما توفر بيئة صفية تسمح بالتحدي، وبذلك يمكن لكل طفل أن يتعلم الى أقصى حدٍ ممكن.

ونظراً لخطورة قصور المهارات اللغوية الاتصالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان من الضروري البحث عن إستراتيجيات غير تقليدية يمكن أن تسهم في تحسين المستوى المورفولوجي للغة ، ومن بين هذه الإستراتيجيات التي تسهم في ذلك إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، ومن هنا يحاول البحث الحالي معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المستند

إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية التواصلية وعلاقته بتحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي وسعت إلى البحث عن إستراتيجية تعليمية مناسبة لبيئة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وهي مرحلة لها أهمية خاصة ألا وهي التعلم المستند إلى الدماغ التي تحقق تفاعلاً يجعل الأطفال أكثر مشاركة في العملية التعليمية، وتزيد القدرة على اكتساب المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة لديهم، وبناءًا على ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الاجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية التواصلية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتحسين المستوى المورفولوجي للغة لديهم؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

-ما المهارات اللغوية الاتصالية اللازمة لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات؟

-ما مستوى الوعي المورفولوجي المناسب لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات؟

-ما الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياس القبلي والبعدي على مقياسي المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة ؟

-ما الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) في القياس البعدي والتتبعي على مقياسي المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة ؟

-ما محتوى البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم؟
-ما أثر البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد علاقة بين المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٢. التعرف على أثر تنمية المهارات اللغوية الاتصالية على تحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى عينة البحث.
٣. تسليط الضوء على أهمية استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم ذوي صعوبات التعلم وتحفيز دافعيتهم للتعلم بعيداً عن الملل والشرود في المواقف التعليمية.
٤. إعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٥. معرفة أثر البرنامج التدريبي المقترح باستخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على تحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٦. تزويد المعلمين والمشرفيين التربويين بفئة ذوي صعوبات التعلم بإستراتيجيات تعليمية مستقاة من نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تعليم فئة ذوي صعوبات التعلم.
٧. الكشف عن العلاقة بين استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ومدى التحسن الأكاديمي الذي قد يطرأ على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المهارات اللغوية الاتصالية والمستوى المورفولوجي للغة.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١. يأتي هذا البحث في محاولة منها لمواكبة نتائج الأبحاث والمستجدات في مجال الدماغ والدعوة إلى اختبار فاعلية هذه النتائج في ميدان التربية الخاصة مع ذوي صعوبات التعلم من أجل تعلم فعال نظراً لقلة هذا النوع من الدراسات في هذا الجانب.
٢. كما تبرز أهمية هذا البحث أيضاً في أنها تلبي دعوة الاتجاهات التربوية الحديثة بالاهتمام بفئات بذوي الاحتياجات الخاصة بشكلٍ عامٍ وبذوي صعوبات التعلم بشكلٍ خاصٍ.
٣. يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً حول مفهوم المهارات اللغوية الاتصالية وأهمية تنميتها، وإستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وأهميته والعوامل المؤثرة فيه، وكيفية توظيفه في التعلم ودوره في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة.

٤. توجه أنظار مؤلفي ومطوري المناهج الخاصة بتعليم فئة صعوبات التعلم إلى العناية بالمهارات اللغوية الاتصالية، بحيث تساعد على تنميتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتسهم في تفعيل المداخل والنظريات الحديثة في التدريس والتي تعتمد على إمكانات المتعلم وخاصةً إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.
٥. قد يكون هذا البحث نواة لدراسات جديدة في مجال إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في المجالات الأكاديمية الأخرى في ضوء مداخل ونظريات أخرى غير إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

مصطلحات البحث:

-البرنامج Program :

هو برنامج يقدم للأفراد بهدف تنمية مهاراتهم على أسس ومباديء تتحدد في تدرج التدخل والاستجواب التدريجي الذي يقوم على التدرج في تعليم الطلاب المعرفة والسلوكيات الصحيحة والخاطئة في إطار صيغ استفهامية. (نبهان، ٢٠١٠، ١٥٩)

ويقصد بالبرنامج في البحث الحالي : بأنه خطة تعليمية مُعَدة وفق أسس تعتمد على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بهدف تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

- إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ :
Brain Based Learning Strategy

مجموعة من الخبرات التعليمية المنظمة والمترابطة التي تقدَم في صورة مواقف تعليمية، حيث يقوم المخ بمعالجتها وربطها بالخبرات الحياتية

الواقعية، مما يحقق التعلم ذا المعنى والفهم العميق للمحتوى الذي يقدَم للأطفال (أبو زيد، ٢٠١٤، ٢٠).

وتعرف الباحثة إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ إجرائياً بأنه : مجموعة من الأنشطة التعليمية المُقدَمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء مباديء إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتحقيق تعلم ذا معنى من أجل تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وتحسين المستوى المورفولوجي للغة لديهم.

-المهارات اللغوية الاتصالية: Communication language skills

هي أداء يتم في سرعة ودقة ويختلف نوع الأداء وكيفيته باختلاف المجال اللغوي وأهدافه وطبيعته (القحطاني ،٢٠١٨ ، ٨).

وتعرف الباحثة المهارات اللغوية الاتصالية إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة يمارسها الطفل من أجل الاستماع والتلقي والتحدث وإفهام الآخرين ما يريد التعبير عنه، وتشتمل على جانبين: جانب استقبالي متمثل في (مهارة الاستماع والقراءة)، وجانب تعبيري متمثل في (مهارة التحدث والكتابة).

-مستوى الوعي المورفولوجي للغة : Awarenes Morohology

هو قدرة الطفل على إدراك بناء الفونيمات بوضع الأصوات في قوالب مورفولوجية مثل الأسماء والأفعال والصفات ، أدوات الربط وغيرها من الصيغ كل منها يعبر عن حالةٍ معينةٍ من حالات مقامات الاتصال اللغوي، والقدرة على بناء الكلمة وتناسق الوحدات الصوتية ليحولها إلى كلمات (مورفيمات)، بحيث تعطي معنى وصياغة الكلمات في جمل مفهومة.
(البلاوي وآخرون ، ٢٠١٩ ، ٧٦).

وتعرف الباحثة مستوى الوعي المورفولوجي للغة إجرائياً بأنه: قدرة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على تشكيل (اشتقاق) الكلمة واستخدام الضمائر وأدوات الربط والزمان والمكان عند استخدام المهارات اللغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

-الأطفال ذوي صعوبات التعلم :

Children at risk of learning difficulties

يعرف بيتمان Baeman الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم : الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، ولديهم تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي ، والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبةً بقصورٍ واضحٍ في وظيفة الجهاز العصبي المركزي وليست ناتجة عن تخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (البطانية، ٢٠١٥، ٣١).

وتعرف الباحثة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم إجرائياً بأنهم: هم الأطفال الذين تم تصنيفهم على أنهم يعانون من صعوبات تعليمية و يظهرون قصوراً في إحدى المجالات الأكاديمية مما يظهر أثره في انخفاض أدائهم الأكاديمي المدرسي .

الأساليب الاحصائية:

لتحقيق أهداف البحث سيتم استخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V(20) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كالتالي:

١-اختبار (ويلككسون Wiloxon Test) للمجموعات المرتبطة: للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج .

٢-معامل (ألفا كرونبا Cronach, Alpha): لحساب درجة ثبات مقياس المهارات اللغوية التواصلية ومقياس مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٣-معامل ارتباط بيرسون Person Correlation : لحساب صدق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٤-معامل ارتباط بيرسون Person Correlation: لحساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد التي تنتمي إليها؛ وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداتي البحث (الصدق البنائي).

٥-معامل مربع إيتا (n2): لحساب حجم الأثر للبرنامج المقترح للتأكد من حجم الفروق باستخدام اختبار (ت) كونها فروق حقيقية تعود إلى متغيرات البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول: إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ :

يتشكل الدماغ فطرياً من مجموعة من القدرات الكامنة: منها القدرة على تحليل البيانات، والتنظيم الذاتي، والتأمل الذاتي. وينظر إلى الدماغ على أنه جهاز حيوي معقد ومتعدد الأنظمة لأنه يتشكل، ويعيد تشكيل نفسه بفعل الخبرات الحياتية، وأصبح ينظر إلى الانفعالات على أنها حاسمة للتعلم. ومن هنا فإن أدمغتنا تعمل بشكل كلي ومترابط، وعلى الرغم من أن هناك عدة وحدات دماغية ذات وظائف محددة: كالتفكير، والانفعالات، والرياضة، وطبيعة تفاعلاتنا مع الآخرين، وحتى الوقت والبيئة التي نتعلم فيها؛ فإن هذه الوحدات غير منفصلة في الدماغ بل تتم معالجتها جميعًا في الوقت نفسه مما يؤثر في كيفية تعلمنا، وفيما نتعلمه (werbos,2009,200).

واستناداً إلى نتائج أبحاث الدماغ وعلوم الأعصاب برزت نظرية التعلم المستند على الدماغ (Brain-Based Learning Theory) عام ١٩٩١ لصاحبها "كين" و"كين التي تستند إلى بناء الدماغ ووظيفة أجزائه، وتؤكد على أن كل فرد قادر على التعلم بطبيعته، وعلى ضرورة تصميم بيئة تعلم تعمل على استغراق التعلم في الخبرة التعليمية، وزيادة الدافعية الذاتية، والسماح له بالمعالجة النشطة للمعلومات، وربط التعلم بالخبرات الحياتية والواقعية (عيسى، ٢٠١٧ ، ١١١).

مفهوم إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ: هي تلك الإستراتيجية التي تهتم بكيفية عمل الدماغ الذي يبحث عن المعنى والأنماط والترابطات والاحتفاظ بالمعلومات الجديدة، وتكوين معنى للخبرات المادية والانفعالية والعقلية التي تخزن في الذاكرة ومن خلاله يمكن تحقيق حد أقصى للتعليم والتعلم، وتبحث عن الطرق التي تتعلم بها أدمغتنا بصورةٍ أفضل (محمد ، ٢٠١٩، ٩٨٥).

وتعرف السلطي (٢٠٠٤) إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بأنها: أسلوب أو منهج شامل للتعليم التعلم يستند إلى افتراضات علم الأعصاب الحديثة التي توضح كيفية عمل الدماغ بشكلٍ طبيعيٍ وإلى التركيب التشريحي للدماغ البشري، وأدائه الوظيفي في مراحل تطوره المختلفة.
ويشير إليها المطرفي (٢٠١٤، ١٥٢) بأنها: مدخل شامل للتعلم على أسس علم الاعصاب . كما تعرفها عز الدين (٢٠١٥، ٥٣) بأنها: تعلم الدماغ مع حضور الذهن وفق إنجاز عملياته الطبيعية.

ويرى Jensen (2007) أن التعلم المستند للدماغ يهتم بتطبيق المباديء والإستراتيجيات التي تظهر متناغمة مع ما تم اكتشافه من أبحاث الدماغ، ويشمل العديد من الإستراتيجيات لتزويد الأطفال بظروف وخبرات

لإحداث حالة الوعي والإدراك في نصفي الدماغ، بما يسمح بالتعلم والتدريس الأفضل.

وكذلك تعرف على أنها: تلك النظرية التي تهتم بالخصائص المميزة للأفراد الذين لديهم رغبة في الاعتماد بدرجةٍ كبيرةٍ على أيٍ من وظائف النصفين الكرويين بالمخ في عملية توظيف وتشغيل المعلومات؛ حيث يكون الجانب الأيمن من الدماغ مسيطراً على الجزء الأيسر من الجسم وهو مرتبط بالتفكير البصري وغير اللفظي والمكاني والمتشعب والحدسي، ويكون الجانب الأيسر من الدماغ مسيطراً على الجزء الأيمن من الجسم، وهو مسئول عن التفكير المتقارب والتصنيفي والمنطقي واللفظي(محمد ، ٢٠١٩، ٩٨٥).

وتعتبر هذه النظرية أن التعلم هو الوظيفة العظمى للدماغ، فيظل الدماغ متعلماً حتى نهاية عمر الإنسان، وتظل الشبكات والشجيرات العصبية تنمو ما دامت البيئة ثرية، ويتفاعل فيها الفرد بالطريقة التي تتناسب وتتواءم مع هذا الدماغ واستعداداته وتجهيزاته، الأمر الذي يجعل مواقف التعلم أكثر سهولةً ومرونةً وعمقاً.

ومن خلال التعريفات المسابقة لنظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، فإنه يمكن التوصل إلى تعريفها في ضوء إجراءات هذا البحث بأنها: نظرية تعليمية تقوم على الاعتماد على جانبي الدماغ الأيمن والأيسر لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، بحيث يعملان بشكلٍ متكاملٍ حتى يتم تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لديهم من خلال استخدام وأنشطة تعليمية لتنشيط جانبي الدماغ الأيمن والأيسر لدى هؤلاء الأطفال.

فوائد إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

تظهر فوائد إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب الفرد أساليب مختلفة ومتنوعة تسمح للمتعلم أن يربط تعلمه بخبرات الحياة، ومن هذه الأساليب، كما يحددها (٢٠٠٢) Spears في الآتي:

- التعلم المتقن Mastery Learning.
- أساليب التعلم Styles learning.
- أنواع الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences.
- التعلم التعاوني Cooperative learning.
- المحاكاة العملية Practical Simulation.
- التعلم التجريبي Learning Experimental.
- التربية الحركية Movement Education.
- التعلم المبني على المشكلات Problem Based Learning.

أهمية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

تكمن أهمية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في العملية التربوية فيما يلي (الزهيري، ٢٠١٥، ٢٣٥):

- يمكن المتعلم من حل المشكلات بطرائقٍ مختلفةٍ.
- يعمل على تنمية الحوار والمناقشة في غرفة الصف.
- يدفع المتعلم إلى المشاركة في صنع القرارات.
- يساهم في تكوين خبرات للمتعلمين.
- يوجع عملية التعلم من أجل الفهم.
- يمكن المتعلم من التعامل مع أكثر من عمل في الوقت ذاته نظراً لقدرة الدماغ الديناميكية.

مباديء نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

يذكر Laine&Caine أن نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ تعتمد على مجموعة من المباديء يمكن حصرها فيما يلي(عيادة ، ٢٠١١، ٥٥) :

- الدماغ نظام ديناميكي معقد.
- الدماغ (العقل) ذو طبيعة اجتماعية.
- البحث عن المعنى أمراً فطرياً في الدماغ.
- البحث عن المعنى يحدث من خلال الترميز.
- الانفعالات حاسمة من أجل الترميز.
- كل دماغ (عقل) يستقل وينتج أجزاء وكليات بشكلٍ متزامنٍ.
- تتضمن عملية التعلم كلاً من الانتباه المركز والإدراك المحيطي.
- التعلم يشمل عمليات الوعي واللاوعي.
- يوجد أكثر من طريقة لتنظيم الذاكرة.
- التعلم له صفة التطور.
- ينمو التعلم المعقد بالتحدي ويُعاق بالتهديد.
- كل دماغ منظم بطريقةٍ فريدةٍ .

التطبيقات التربوية لمباديء إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ :

من خلال الاطلاع على البحوث والكتابات التي تناولت إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، يمكن تحديد التطبيقات التربوية التالية (أحمد ، ٢٠١٧، ٤٥١):

- التنويع في استخدام طرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية .
- تقديم معلومات عن الدماغ وتركيبة وكيفية عمله .

- إتاحة الفرصة للأطفال للتعاون معًا في حل المشكلات واتخاذ القرارات .
- توفير أماكن للعمل في مجموعات صغيرة .
- تقديم أنشطة ومشكلات مرتبطة بحياة الطفل واهتماماته.
- توفير بيئة تعلم غنية بالمثيرات تحفز الأطفال على التفكير والتساؤل .
- مراعاة المعلمة المشاعر الأطفال واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم.
- إثارة دافعية الأطفال للتعلم من خلال تعليق لوحات وإشعارات تحفيزية في الممرات والأماكن العامة في الروضة .
- الاهتمام بتصميم أنشطة متكاملة تتيح للدماغ التعامل مع الموقف بشكلٍ كليٍ.
- تشجيع الطفل على التأمل والتفكير في كل ما يتعلمه وأن يكون على وعي به.
- العمل على ربط كل ما يتعلمه الطفل بخبراته السابقة من أجل ترابط
- المعلومات وتكاملها .
- توفير بيئة تعلم هادئة ومريحة ومشجعة ومحفزة للتحدي.
- غياب التهديد وتوفير الأمن النفسي للطفل.
- تشجيع كل طفل على التعبير عن نفسه بالطريقة التي يفضلها .
- تنويع أماكن التعلم ما بين أماكن تعلم داخل قاعة النشاط وخارجها ، وأماكن تعلم داخل الروضة وخارجها .
- التنويع في استخدام إستراتيجيات التدريس لجذب اهتمام الأطفال ومن هذه الإستراتيجيات (لعب الأدوار ، التعلم باللعب ، مسرحية المناهج ، الرحلات الميدانية ، العمل في مجموعات ، النمذجة ، المحاكاة ، الخرائط الذهنية المشاريع ، توظيف الذكاءات المتعددة) .

أسس إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

تتحدد أسس إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ فيما يلي (محمد ، ٢٠١٩، ٩٨٦):

- ينمو الدماغ بجانبيه الأيمن والأيسر إذا تعرض المتعلم إلى مواقف وخبرات تعليمية مرتبطة بالبيئة المحيطة به.
- يتصف دماغ المتعلم بخصائص تتفق مع طبيعته، فالدماغ لا تجد روابط بين الخبرات السابقة واللاحقة إذ لم يكن للخبرات السابقة وجود في البنية المعرفية.
- ينمو الدماغ ويتطور من خلال التفاعل والتعاون مع الآخرين، فيتفاعل المتعلم مع أقرانه ليكتسب علاقات اجتماعية وقدرات تفكيرية تسمح بتوسيع سعة الدماغ.
- يتصف النظام الدماغي للمتعلم بالحركة والنشاط، فالسعة الدماغية تفرض أنماطاً من التفاعل الديناميكي الذي يمكن استيعابه من خلال نشاط المتعلم.
- يستطيع الدماغ البشري أن ينمذج الخبرات ويسميها لإدراك معناها وسهولة فهمها.
- يختلف الدماغ البشري في تكوينه وخبراته وقدراته وسعته من متعلم لآخر، فكل متعلم له صفات دماغية خاصة به.
- ينمو الدماغ عند المتعلم كلما انتقل من صف لآخر ، وتتحسن السعة الدماغية كلما كان المتعلم أكثر نضجاً.
- يفقد دماغ المتعلم المعنى إذا كانت الخبرات التعليمية التي يتعرض لها أعلى أو أقل من مستواه.
- يقوم كل جانب من جانبي الدماغ بمهام تعليمية خاصة، فيقوم الجانب الأيمن بقراءة الأفكار الرئيسة، وتذكر الصور، والكتابة الخيالية، والإبداع،

ويقوم الجانب الأيسر بقراءة التفاصيل واسترجاع الكلمات، والكتابة الوظيفية، وتذكر الأسماء، وتجميع الأشياء.

- يتأثر نمو الدماغ بالمواقف التي تهدد كيان المتعلم، وبالتالي ينبغي أن يتعرض المتعلم لهذه المواقف حتى ينمو الدماغ.

مراحل إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ:

يوجد خمس مراحل أساسية تعتمد عليها إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (الجوراني ، ٢٠٠٨، ٣٨) وهي :

- **مرحلة الإعداد :** وفيها يتم إعطاء الطفل فكرة عامة عن الموضوع المراد تعلمه ، وكلما زادت خلفية الطفل عن الموضوع كلما أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها وسهل عليه عملية التعلم .
- **مرحلة الإكساب :** وتتنوع مصادر الاكساب فمنها (المنافسة ، والمحاضرة ، والأدوات البصرية ، المثيرات البيئية ، والخبرات المتنوعة، ولعب الأدوار والمشاريع الجماعية)، وتؤكد هذه المرحلة على الخبرة السابقة أو القبلية.
- **مرحلة التفعيل (الإسهاب) :** وفي هذه المرحلة يتم إدماج الأطفال في أنشطة أكثر من أجل تحقيق فهم أعمق للموضوع مع توفير التغذية الراجعة لهم .
- **تكوين الذاكرة :** تهدف هذه المرحلة إلى تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بصورةٍ أفضل من خلال إعطاء الأطفال وقت للراحة ليقوم الدماغ بتنظيم المعلومات التي تعلمها .
- **التكامل الوظيفي :** حيث يتم في هذه المرحلة تطبيق التعلم على مواقف جديدة.

ومما سبق ترى الباحثة أن إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ يعد مدخلاً تدريسياً علاجياً ناجحاً يمكن الاعتماد عليه في تنمية المهارات الأكاديمية والنمائية، حيث أن معظم الدراسات التي اعتمدت على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ كمدخل تدريسي علاجي اهتمت بتحسين المهارات الأكاديمية بشكلٍ عامٍ.

المحور الثاني : المهارات اللغوية الاتصالية:

اللغة العربية لغة عالمية تكفل الله بحفظها بما لا يتيح مجالاً لتهميشها، وبما يثير الدافعية المستمرة تجاه مسؤولية نشرها لسموها وارتباطها بقدسية الكتاب الحكيم . واللغة العربية في هذا العصر تجتذب أعداداً متزايدةً من طالبي تعلمها و الراغبين في إتقانها للاستفادة منها في التجارة والاستفادة منها في الأمن القومي ،والتعرف على الحضارة العربية و الثقافة العربية الإسلامية و أهداف أخرى كثيرة ، بعد أن غدت معتمدةً في كثيرٍ من المنظمات الدولية كالأمم المتحدة واليونسكو . وحظي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بعنايةٍ خاصةٍ من المهتمين بتعليمها ، وقد تعددت الجهات التي تعني بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فقد سعت المؤسسات الحكومية والخاصة إلى تعليمها وتذليل الصعاب التي تواجه اكتسابها ولا سيما للناطقين بغيرها.واللغة العربية بمهاراتها : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ، وحدة متكاملة وأن تفرد كل منها بمهاراته المميزة له (مندور، ٢٠٢٠ ، ٣٠).

وينظر للغة على أنها وسيلة للتفكير، والتعبير، والتعليم، ولحفظ التراث الثقافي، كما تعد وسيلة التفاهم والتخاطب بين البشر، وهي مفتاح المعرفة والوسيلة الرئيسة للتواصل الفكري والثقافي، ويعتمد عليها الإنسان بشكلٍ كاملٍ للتعبير عن أفكاره، ومشاعره، وأغراضه وأحاسيسه، وهي وسيلة

الحركة الفكرية والترابط الوجداني بين أبناء الأمة الواحدة، والهدف الأساسي من اللغة على صعيد التعليم هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح، والسليم وكل محاولة لتدريس اللغة يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف. والاتصال اللغوي لا يتعدى أن يكون بين متكلمٍ ومستمعٍ أو بين كاتبٍ وقارئٍ، وعلى هذا الأساس فإن للغة فنون ومهارات أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة .

وامتلاك المهارات اللغوية الاتصالية الأربعة للغة (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) مطلب جوهري لتحقيق التواصل اللغوي الفعال، ضمن إطار شمولي متكامل، فإذا وُجِد ضعف في إحداها فإنه يؤثر سلباً في الأخرى، وأن تنمية أي مهارة تؤثر إيجاباً في المهارات الأخرى ، وتمثل كل مهارة من المهارات الاتصالية اللغوية أهميةً خاصةً بذاتها وأهمية بالنسبة للمهارات الأخرى، وتتكامل المهارات في عملية الاتصال اللغوي، وتمثل العمليات العقلية قاسماً مشتركاً فيما بينها، فضلاً عن أن اللغة هي ميدان ممارستها (الضوالحة، ٢٠٢٠ ، ٦٠٣).

أولاً: مهارة الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

الاستماع هو حاسة من حواس الإنسان التي وهبها الله له ليستقبل بها عالم اللغة من حوله قال تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون".

فهو يعني التعرف على الأصوات ، والفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والتقدير والتقويم للمادة المسموعة ، فإن الإنصات هو تركيز الانتباه ، يسمع الإنسان من أجل تحقيق هدفٍ معينٍ(عبد الباري، ٢٠١١، ١٦).

ويعرف الاستماع بأنه : استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصدٍ وانتباهٍ، وهو الوسيلة الأكثر استخداماً بين وسائل الاتصال البشري المختلفة. (عبد الهادي وأبو حشيش وبسندي ، ٢٠١٧)

ويرى قورة (٢٠١١) أن الاستماع فن تعتمد عليه كل مهارات اللغة من تحدثٍ وقراءةٍ وكتابةٍ ، لذا لابد من الاهتمام بالمهارات والخبرات التي تؤدي إلى تحسين القدرة على الاستماع بوصفه وسيلة أساسية في التفاعل مع الآخرين ، حيث يقضي المتعلمون معظم أوقاتهم في الاستماع إلى معلميهم أو زملائهم.

وتتلخص أهمية الاستماع لطفل ما قبل المدرسة في النقاط التالية (عبد الرحمن، ٢٠١٩، ٣٦):

- تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير، وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح و ترتيب الأفكار وتنظيمها.
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات، والحروف، والكلمات تمييزاً صحيحاً.
- إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الألفاظ ، والأساليب، والعبارات الجديدة ، أو تصحيح ما هو خطأ.
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة.
- مساعدة الطفل على التخيل.
- تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال ما يسمعه من آراء ، وأفكار متفقة، أو مختلفة حول موضوع معين.
- تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.

- زيادة مدى الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات، أو الأناشيد، أو القصص.

وتؤكد دراسة كلٍ من خنجر (٢٠١٢)، وخميس (٢٠٠٩) على أهمية الاستماع في زيادة مدة الانتباه والإصغاء من خلال التدرج في استماعه للأناشيد والقصص والبرامج الاذاعية.

أركان عملية الاستماع:

يوجد للاستماع أربعة أركان أشار إليها (سيف الدين ، ٢٠١٧) وهي:

- فهم المعنى الإجمالي.
- تفسير الكلام والتفاعل معه.
- تقويم الكلام ونقده.
- ربط المضمون المقبول بالخبرات الشخصية.

معوقات عملية الاستماع:

أشار طعيمة ومناع (٢٠١٦) إلى وجود معوقات لعملية الاستماع تتمثل في:

- الشرود الذهني لدى المستمع.
- الضجر والملل من المادة المسموعة.
- ضعف طاقة المستمع عند الاستماع.
- التربص بالمتحدث وحب النقد.

أنواع الاستماع:

- **الاستماع الهادف** : ويكون غرض المستمع فيه الحصول على المعلومات، واكتساب المعارف ، وتذكر ما قيل مع محاولة جمع معلومات إضافية ، كالاستماع إلى المعلم في الفصل أو الاستماع إلى الأخبار المهمة.
- **الاستماع التحليلي:** يتطلب هذا النوع من الاستماع يقظة المستمع ، و الرغبة في تحليل وتحديد النقاط التي تتطلب إيضاحًا أو تفسيرًا من المتحدث، والتعرف على لغة الحديث ، ومعاني الكلمات وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية للموضوع المستمع إليه.
- **الاستماع المتبادل أو المستجيب:** ويحدث عندما يشترك عدداً من الأفراد في المناقشة حول موضوع ما ، فيتكلم واحد ويستمع الباقون ، ثم يتحدث غيره، وفي أثناء المناقشة تُثار التساؤلات حول ما يقوله المتحدث والذي بدوره يقوم بالرد عليها وتوضيحها.
- **الاستماع من أجل المتعة** : والغرض منه هو الاستمتاع و الانسجام بالمادة المسموعة ، كالاستماع إلى قصيدة شعرية أو أنشودة.
- **الاستماع الهامشي (غير المركز):** وهذا النوع لا يركز فيه المستمع على المضمون المعرفي للمادة المسموعة بل يركز على الأشياء الثانوية مثل طريقة كلام المتحدث وشكله مثلاً(فلاتة ، ٢٠١٥، ٥٩).
- **الاستماع من أجل الحصول على المعلومات:** ويتم اللجوء لهذا النوع من الاستماع لاكتساب المعرفة أو لتحصيل معلومات، كالاستماع إلى المحاضرات والدروس والحوارات والمناقشات مع الشخصيات المهمة والبرامج الثقافية بالإذاعة والتلفزيون (أحمد، والمرسي، ٢٠١٤، ٧٤).

مهارات الاستماع التي تناسب طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- التمييز السمعي: قدرة الطفل على تحليل الكلمات إلى عناصره الصوتية، وتمييز المتشابهات والاختلافات في الكلمات، وتمييز المقاطع الصوتية المتقاربة.
- تمييز صوت محدد في الكلمة.
- تمييز أصوات الحروف المتشابهة.
- تحديد مصادر الصوت.
- تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها نفس الايقاع.
- تعرف الشيء من وصفه (سيد ، ٢٠١٢، ٤٥).

خطوات لتدريب طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على تنمية مهارة الاستماع:

١-إجلاس الطفل في أماكن ملائمة خالية من الضوضاء .

٢-توجيه الأطفال ودعوتهم إلى الاستماع حيث يقول : أرجو عدم التحدث مع زميلك.

٣-التدريج في التدريب على مواقف الاستماع، كأن يسألهم عن أسمائهم، وعن اليوم أو عن أشكال التحية ، و المجاملات العادية و التهنئة في المناسبات . مثلاً يقول: صباح الخير أيها الأطفال. كيف حالكم؟ ،أرجو أن تكونوا بخير.

٤-تهيئة الأطفال لسماع قصة سهلة ، ومفهومة،وشائقة وقياس مدى فهمهم لها.

٥-مساعدة الطفل على إدراك الهدف من الاستماع ، وخلال الحكاية قد يوجه بعض الأسئلة، مثلاً يسأل بعض الأسماء التي ذكر فيها.

٦-ربط المادة المسموعة بخبرات الأطفال وتوضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة.
٧-تحديد بعض البرامج الاذاعية أو التلفازية المناسبة للمنهج لتكون مجالاً لنشاطات لغوية . وتنشر الإذاعات و القنوات العربية برامج عديدة قد يشير المدرس على المتعلمين إليها، وإن كان لديه إلمام بالوقت فيمكن أن يذكر لهم ذلك.
٨-أقراص سمعية وبصرية: إذا توفر لدى المعلمة أقراصاً خاصةً بتعلم اللغة العربية فيمكن أن تمنحها للطفل لبعض الوقت للاستماع إليها ، وفي حين أن أعادتها قد تسألهم ماذا سمعوا؟ وماذا تعلموا؟(طيب ، ٢٠١٥ ، ٤٨) .

وتؤكد دراسة خنجر (٢٠١٢) على أهمية تنمية مهارة الاستماع لدى طفل ما قبل المدرسة وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي، وزيادة قدرتهم اللغوية والمعرفية في المراحل التعليمية اللاحقة .

ومن هذا المنطلق تتضح أهمية الاستماع كفن ومهارة من مهارات اللغة يجب التدريب عليه وتنمية لدى الطفل بصفةٍ عامةٍ وطفل ما قبل المدرسة حتى يصبح مستمعاً جيداً.

ثانياً: مهارة التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

يعد التحدث وسيلةً للتعبير عن معانٍ وأفكارٍ و عواطفٍ و أحاسيسٍ تختلج في نفوس البشر ، وتتناسق دلالته و تتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل. فقد عرف الإنسان الكلام والتحدث قبل أن يعرف الكتابة، والأسوياء من الناس يتحدثون لغاتهم الأم دون أدنى صعوبة، في حين أن نسبةً لا يُستهان بها منهم قد لا يجيدون الكتابة مطلقاً، والأطفال يجيدون استخدام اللغة في التواصل مشافهةً قبل أن يتعلموا الكتابة في المدارس

النظامية، فالكلام هو المظهر الرئيس للغة، واللغات تتمايز بمدى قدرتها على الانتشار بين قاعدة من المتكلمين قابلةً للاتساع المطرد، واللغة العربية يتواصل بها ملايين الناس في العالم، وهي مرشحة لبلوغ مكانة مرموقة بين سائر اللغات الأكثر تداولاً إذا ما عني بتدريس الجانب الشفهي منها على النحو الأمثل. ولعل التركيب الحواري هو الأشهر بين القوالب الكلامية؛ إذ إنه يمد الطفل بألوانٍ من الجمل والتعبيرات والألفاظ والأصوات التي يحتاج إليها في سياقات مختلفة، وأن المتعلم يضم بعض التركيبات النحوية في حواره؛ مما يعني أن هذا التدريب يمكن الطفل من ممارسة اللغة بمعظم عناصرها ومكوناتها التي تجري على لسانه، لكي ينشأ عن طريقها جسوراً للتواصل مع الأفراد والجماعات (Al-Bashir,and Al-Waili،2011).

فالتحدث عملية مركبة و معقدة تؤثر عليها عوامل كثيرة منها : الحالة النفسية و الموقف الاجتماعي ، فالتحدث يمر بعملية عقلية كالاستقبال وتنظيم وبناء ، وعرض فهو العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتعلم ، ولإنتاج اللغة الشفوية تتطلب مستلزمات معينة وهي مزيج من العوامل الداخلية والخارجية التي تجعل الفرد متمكناً من إنتاج أفكار مع تقديمها في قوالبٍ لفظيةٍ وسياقةٍ تعبيريةٍ ، فالتحدث مهارة مركبة يسهم فيها إتقان اللغة و القدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها والمرونة في تبديل مواقع الكلام ، فضلاً عن القدرة على توظيف حركات الوجه ، واليدين في أداء المعنى وتوكيدها(ناصري ، واقور، ٢٠١٣ ، ١٤).

ويشير بشارة (٢٠١٠) إلى أن مهارة التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي، كونها وسيط التواصل اللغوي بين البشر قبل القراءة والكتابة وهي مهارة ترتبط بكيفية التعامل مع الفرد أو الجماعة ، ويكتسب الطفل من خلالها آداب المخاطبة ولباقة التصرف واحترام الآخرين والتعاون معهم.

كما يعرف التحدث بأنه: القدرة على التعبير عن اللغة المستهدفة بطلاقةٍ وبشكلٍ مناسبٍ باستخدام هيئاتٍ مركبةٍ من النمط النحوي والمفردات والجمل والمعاني (sijali.keshab kumar,2017,62).

وتفيد دراسة حسن ، وعبد الوهاب (٢٠١٤) أن الاستماع يسبق عملية التحدث وهو ضروري لإتمامها ولا تواصل اجتماعي بدونهما ، وتعتمد عملية التحدث على ما يتلقاه الطفل من خبرات بالاستماع، والدليل على ذلك أن المُصاب بالصمم الكلي منذ الولادة لا يستطيع الكلام على الرغم من سلامة جهازه الصوتي، وكما أن الاستماع يزيد من الثروات اللغوية للطفل والتي تساعده على التحدث .

كما أوضحت دراسة البطاح(٢٠١٢) أن مهارات الاستقبال والإرسال ترتبط فيما بينها ارتباطاً قوياً ، فيعكس المتحدث في كلامه اللغة التي يسمعها بمهارة الاستماع، وكذلك فإن لغة المتحدث وطلاقته تؤثر في المستمع فتدفعه لاستخدامها .

ومن هنا ترى الباحثة أن مهارة التحدث مكملة لعملية الاستماع ، حيث لا تواصل بدون متحدث ومستمع ، فبواسطة التواصل اللغوي يعبر الفرد بصفةٍ عامةٍ والطفل بصفةٍ خاصةٍ عن مشاعره وانفعالاته وأفكاره .

مكونات مهارة التحدث:

تتكون مهارة التحدث من الخطوات الآتية :

١- **الاستثارة** : فلابد من وجود مثير يدفع المتحدث للحديث ، سواء كان هذا المثير داخليًا أو خارجيًا ، والمثير الداخلي مثل : أن تلح عليه فكرة يريد التحدث عنها ، والمثير الخارجي مثل : أن يجيب على سؤال طُرِحَ عليه ، فمن دون هذا المثير قد يصبح الحديث ركيكًا أو بلا هدف .

٢-**التفكير** : وفي هذه الخطوة يبدأ المتحدث في التفكير فيما سيتحدث به ، فيحدد موضوعه ثم يختار الأفكار المناسبة ويرتبها ، ويجمع المعلومات التي تمده بالحديث من خلال مصادرها المتنوعة .

٣-**الصياغة** : وفي هذه الخطوة يختار المتحدث المفردات والأساليب والعبارات المناسبة لطبيعة الموضوع والمستمعين .

٤- **النطق:** وهي الخطوة الأخيرة والمكملة لما قبلها من خطوات ، وهي المظهر الخارجي لمهارة عملية التحدث حيث يجب أن يكون النطق سليمًا خاليًا من الأخطاء ، مع مراعاة التلوين وفقًا للمعاني (الفهيد ، الزهراني ، ٢٠١٤ ، ٤٣) .

مهارات عملية التحدث اللازمة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تتضمن مهارات التحدث اللازمة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم المهارات الآتية:

١) القدرة على تحديد الأفكار التي يريد أن يتحدث عنها.
٢) القدرة على عرض الأفكار في تسلسلٍ منطقيٍ مترابطٍ .
٣) القدرة على نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.
٤) التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة (ذ – ز)، وكذلك الأصوات المتجاورة (ب–ت –ث) تمييزًا واضحًا.
٥) التمييز عند النطق بين ظواهر المد والشدة.
٦) التمييز عند النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
٧) القدرة على استخدام التراكيب اللغوية الفصيحة.
٨) القدرة على استخدام عبارات الشكر والتحية والاعتذار(عبد الحميد ، السيد، ٢٠١٧).

أهمية تنمية مهارة التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- يعد التحدث وسيلةً لتنفيس الطفل عما يعانيه ؛لأن تعبير الطفل عن نفسه يخفف من حدة المواقف التي تعترضه.
- التحدث نشاط إنساني يتيح للفرد فرصة للتعامل مع الآخرين ، والتعبير عن مطالبه الضرورية.
- التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل ، ولكل العاملين بالعملية التعليمية من معلم ، ومدير(إسماعيل ، ٢٠١٣ ، ١٩٧).
- تنمية مهارة التحدث لدى طفل ما قبل المدرسة يجعله معتادًا على الطلاقة في التعبير عن أفكاره ، والقدرة على مواجهة الآخرين.
- التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل ، ولكل العاملين بالعملية التعليمية من معلمٍ و مديرٍ.
- التحدث مؤشر صادق للحكم على المتحدث ومعرفة مستواه الثقافي.
- التحدث وسيلة للإقناع والفهم والإفهام ما بين المتحدث والسامع، ويرى الباحثون أن أهمية تعليم وتعلم التحدث تظهر من خلال أهمية هذه المهارة ذاتها ، ومن الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية بشكلٍ خاصٍ هو تمكين المتعلمين من الكلام وتنمية قدرتهم على التعبير والحديث السليم(المهتدي، عبد ربه ، الحسنات ،٢٠١٧ ، ٩٩).

خطوات لتدريب طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على تنمية مهارة التحدث:

- إعطاء الطفل فرصة للحديث عن الرحلات الأسرية والمتنزهات ، وغيرها من الأنشطة الاجتماعية.

- تشجيع الطفل على إعادة سرد القصص المصورة المعروضة عليه مع تقليد حركات وأصوات الحيوانات والطيور الواردة فيها.
- استغلال أنشطة البرنامج اليومي في الروضة ، فيمكن للطفل وصف الأنشطة المختلفة التي شارك فيها مثل وصف الأعمال الفنية و الألوان وأدوات الرسم ، ووصف الألعاب التي اشترك فيها.
- استغلال مسرح الروضة لتمثيل بعض القصص والمسرحيات ، وعمل العروض لأعمال مختلفة مما يساعد على التحدث بطلاقةٍ.
- إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة الألعاب اللفظية التي تعتمد على المفردات.

وعلى المعلمة في مرحلة ما قبل المدرسة أن:

- تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.
- تتحدث بوضوح دائمًا إلى الأطفال وتستمع إليهم.
- تبدي المعلمة سعادتها دائمًا لمجهود الأطفال في التواصل (فلاتة ،٢٠١٥، ٧٢).

وفي هذا الصدد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث بصفةٍ خاصةٍ في مرحلة ما قبل المدرسة مثل دراسة الغزولي (٢٠١٩) التي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام برنامج قائم على الفنون الأدائية .

ودراسة الشمري والقيسي (٢٠١٨) التي استهدفت معرفة مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مهارة التحدث لدى أطفال الرياض تبعًا لمتغير الجنس (ذكور ، وإناث)، وأوصت نتائجها بتشجيع الأطفال على التعبير بحرية في ما يودون التحدث به، وعلى معلمة

الروضة إعطاء الأهمية لكلام الأطفال والإصغاء الجيد لهم، بالإضافة إلى إعداد مجموعة من الأنشطة المتنوعة في الرياض والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارة التحدث لدى الأطفال.

كما قام كلٌ من عيسى والحفناوى (٢٠١٤) بدراسة هدفت التعرف على أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في ضوء المعايير وحاجات الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لديهم.

في حين قام محروس وآخرون (٢٠١٩) بدراسة استهدفت تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة، باستخدام إستراتيجية (فكر –زاوج –شارك) من خلال تحقيق بعض مؤشرات منهج الروضة (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر. وقد دلت النتائج التي توصلت إليها الدراسة على تحسنٍ واضحٍ في نمو مهارات التواصل الشفوي لدى مجموعة الدراسة التجريبية.

المؤشرات الدالة على القصور اللغوي لمهارتي الاستماع والتحدث لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- يتحدث بجملٍ غير مفهومةٍ.
- صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة.
- تكرار الكثير من الكلمات.
- استخدام جمل متقطعة وأحياناً تكون دون معنى.
- صعوبة في استخراج الكلمات والمصطلحات .
- صعوبة في تسمية الأشياء.
- قصور في تذكر بعض الأسماء أو الأحداث.

- عندما يطلب منهم التحدث عن تجربة معينة قد تطول قصتهم دون إعطاء إجابة وافية (السعيد ، ٢٠١٠ ،٧٠).
- عدم التمكن من تفسير المثيرات السمعية.
- صعوبة إدراك التتابع والتسلسل السمعي.
- عدم تذكر ما يُقال أمامه وما يُوجه إليه.
- عدم القدرة على تذكر التعليمات الخاصة بلعبةٍ ما.
- عدم تذكر بعض الأحداث القريبة التي وقعت أمامه.
- يعانى مشكلة في اتباع سلسلة من التعليمات (العدل ، ٢٠١٦، ٥٩).

ومما سبق ترى الباحثة أن مهارتي الاستماع والتحدث هما من أهم المهارات إن لم يكونا أهمها على الاطلاق التي تُبنى عليها مهارات التعلم في حياة الطفل ، فهما مهارتان أساسيتان في تطور الوظائف اللغوية لدى الطفل و التواصل اللغوي بين الطفل وبيئته المحيطة به ، كما أنهما يسبقان مرحلة تعليم القراءة والكتابة ، فأي خلل في إتقان مهارتي الاستماع والتحدث يترتب عليه خلل في مهارات التعلم الاخرى وخاصةً مهارتي القراءة والكتابة .

ثالثاً: مهارة القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تعد القراءة المصدر الأساسي لتعلم اللغة العربية خارج الصف، وهي مهارة تحتاج إلى تدريبات خاصة ومتنوعة، وينبغي أن تقدم القراءة للمتعلم المبتديء بشكلٍ متدرجٍ انطلاقًا من الكلمة المفردة، فالجملة ذات التركيب المبسط، ثم الجملة المركبة من مفردات أكثر، ثم يقرأ المتعلم الفقرة التي تتألف من بعض الجمل المتحدة في سياقها، وبعدها ينتقل إلى النص الطويل المكون من فقرات متعددة تنتظم تحت عنوان واحد، وتتناول كل واحدة فكرة جزئية، ومن البديهي أن يواجه المتعلم في باديء الأمر

صعوبات فيما يتعلق بالقراءة الجهرية؛ كالتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، والحروف التي تُردد أحياناً صوائت وأخرى صوامت. وللقراءة مهارتان أساسيتان؛ هما: التعرف، والفهم، ويُقصد بالتعرف ربط الصوت بالرمز المكتوب والتحليل البصري لأجزاء الكلمات، والتمييز بين أسماء الحروف وأصواتها. أما الفهم فهو محاولة إقامة علاقة بين الألفاظ والمعاني للتوصل إلى إدراك الوحدات الفكرية للنص، والتنظيم الذي اتبعه الكاتب، واستنتاج الأفكار العامة (Kandari،2010).

وتعد مهارة القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي التي يمارسها الطفل ، وهي من أدوات التواصل بنتاج العقل البشرى ، فلا يمكن أن يؤدي الطفل ما هو مطلوب منه بصورةٍ جيدةٍ ، إلا اذا أتقن هذه المهارة كونها تحقق التواصل بين أفراد المجتمع الواحد من خلال الوقوف على فكر الآخرين واتجاهاتهم (داود، والمواضية، ٢٠١٩ ، ٨٣).

رابعاً: مهارة الكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

يأتي دور مهارة الكتابة متأخراً في تدريس مهارات اللغة؛ لأنها تمثل المحصلة النهائية لما استوعبه الطفل واختزنه من العناصر اللغوية، فهو سيخط بقلمه ما استمع إليه، وتحدث عنه بالتدريب على رسم الحروف العربية مفردة أو موصلة في مواضعها المختلفة من الكلمة، ووضع الحركات، ومعرفة كيفية التهجئة، ووظائف علامات الترقيم، وبقية القواعد المتعلقة بالجانب الشكلي لعملية الكتابة، الذي قد يتسبب إسقاطه أحياناً في حدوث لبس في المعنى، أما الجانب العقلي للكتابة، فهو يختص بالمعرفة الجيدة بالألفاظ ومعانيها، وقواعد النحو والتراكيب.

(Ashour,and Al-Hawamdeh،2010)

والكتابة مهارة متعلمة يمكن أن يتقنها الطفل بوصفها نشاطاً ذهنياً يقوم على التفكير ، وهي مثل أي لغة معرفية تتطلب أعمال التفكير ، وتتميز اللغة المكتوبة على درجةٍ عاليةٍ من التعقيد؛ لأنها تتضمن التعبير الكتابي والتهجئة والكتابة اليدوية ، وهذه المحاور تتكامل مع بعضها البعض لتشكل المهارة الكلية للكتابة (داود، والمواضية، ٢٠١٩ ، ٨٣).

ومن هنا فإنه يلاحظ أن الطرق الاعتيادية في التعليم لم تعد قادرةً على تأدية الدور المطلوب في توصيل المهارة والمعرفة للطفل وتنمية تفكيره ومهاراته واتجاهاته، كما أنها لم تعد كافيةً لمواكبة التغير السريع الذي فرض على المؤسسات التربوية أن تقوم بمهام جديدة مكلفة بها استجابة لتلك التغيرات مستعينةً بوسائل التكنولوجيا في عملية التدريس؛ لأن الميادين المستحدثة في العلم تضاعفت بسرعةٍ كبيرةٍ، ومن ثم أصبحت المؤسسات التربوية عاجزة إزائها عن استيفاء المعلومات والمعارف كما كان يحدث في الماضي. وسعياً إلى الإرتقاء بمستوى العملية التعليمية والمهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة فقد دعت الحاجة إلى البحث عن طرائق تدريس تعني بتنمية المهارات اللغوية الاتصالية، لذا حاول هذا البحث الكشف عن فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

المحور الثالث: الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

يعد الوعي المورفولوجي جزءًا أساسياً من مكونات اللغة، وهو ذلك المستوى الذي يتعلق بالتغييرات التي تدخل على مصادر الكلمات لتحديد أشياء كالزمن، أو الموضع، أو الضمير .

والمورفولوجيا أو علم الصرف مصطلح لساني حديث مأخوذ من الكلمة اليونانية Morf بمعنى شكل أو صورة k ومن هذا المعنى أطلق الدارسون المحدثون الغربيون المورفولوجيا على الدراسة الصرفية.

فالمورفولوجيا فرع من فروع اللسانيات التي تهتم بدراسة بنية الكلمات ، اذ تتعلق بدراسة أصغر الوحدات من حيث الشكل والمعنى والتي هي (المورفيمات)، وكذلك تهتم ببناء وتنظيم الكلمات والجمل. (Huaart,2016,6)

وفي علم اللسانيات تعرف المورفولوجيا على أنها: دراسة البنية الداخلية للكلمات ، وترتكز على المورفيوم(Morpheme).
(شنافي، ٢٠١٩، ١٥٠).

ويعرف المورفيم بأنه: أصغر وحدة ذات معنى ومتميزة في الصرف، وأن فكرة المورفيم هي فكرة توزيعية، قائمة على تحديد العناصر اللغوية طبقاً الوظائفها النحوية والصرفية والدلالية (عمراني، ٢٠١٩، ٦٣).

أنواع المورفيم (Morpheme) :

للمورفيم أنواع عديدة أهمها:

١-قد يكون عنصراً صوتياً، وهذا العنصر الصوتي قد يكون صوتاً واحداً كالضمة أو الحركة عموماً أو حرف العلة والتنوين أو مقطعاً (مورفيم المقطع الواحد) مثل (ما، من، عن) أو عدة مقاطع نحو (الهمزة، السين، التاء) الدالة على الصيرورة.
٢-أن يكون المورفيم من طبيعة العناصر الصوتية المعبرة عن المعنى أو التصور أو الماهية أو من ترتيبها.

٣-القسم الثالث من(المورفيم) ذاته وهو الموضع الذي يحتله من الجملة كل عنصر من العناصر الدالة على المعنى.

ويرى أكثر المحدثين النحويين أن المورفيمات تتكون من نوعين:

١-**المورفيم الحر (Free Morpheme) أو المستقل:** وهو الذي يمكن أن يوجد بمفرده كوحدة مستقلة في استعماله بحرية كوحدة مستقلة في اللغة مثل (رجل، نام، كبير، إلى، فوق... إلخ). ويعرف بأنه: تعريف الشكل الذي يمكن أن يكون قولاً كاملاً يسمى حراً والذي ليس حراً يُسمى مقيدة. على هذا فالأشكال (كتاب، الرجل من الأشكال الحرة. أما (ون) من (مؤمنون) أو (ات) من (مؤمنات)، فهي تنطوي ضمن الأشكال المقيدة. أطلق عليها اسم الكلمة الحرة وهي التي تحمل المعنى الأساسي. وسميت بهذا الاسم لأنها يمكن أن تُستعمل منفردة. ونجد بعض اللغويين المحدثين يفضلون استعمال المصطلح (formant) للمورفيم الحر، مخصصين المصطلح مورفيم للنوع المتصل فقط أو الذي يمكن أن يوصف بأنه يدل على فكرة إضافية (٢٠١٠ ,Cristial).

٢-**المورفيم المقيد (Bound Morpheme):** فهو الذي لا يمكن استخدامه منفرداً، بل يجب أن يتصل بمورفيم حر أو مقيد آخر، وأمثلة هذا النوع الألف والنون للدلالة على معنى المثنى كما في كلمة (مدرسان)، والواو والنون للدلالة على معنى الجمع والتذكير كما في كلمة (مدرسون)، والتاء المربوطة للدلالة على معنى التأنيث كما في كلمة (صغيرة)، والألف والتاء للدلالة على معنى التأنيث والجمع كما في كلمة (مدرسات).. إلخ وغيرها كثير في اللغة العربية.(Al ghazal, 2005) .

وتقسم المورفيمات المقيدة إلى نوعين رئيسين هما:

- **المورفيم الاشتقاقي:** هو الذي يدخل في الاشتقاق، ومن ذلك ما يطرأ على الفعل المجرد في اللغة العربية من إضافات وتغيرات لينتج منها ما تسمى بالأفعال المزيدة مثل (قاتل من قتل)، (انفجر من فجر)، (علم من علم)، ومثل ذلك أيضاً ما يطرأ على الجذر من تغيرات وزيادات لكي تكون عدداً من الأسماء المشتقة مثل المصدر، اسم المرة، اسم الهيئة، اسمي الزمان والمكان، صيغ المبالغة.. إلخ).
- **المورفيم التصريفي:** وهو ما يطرأ على الأفعال والأسماء والصفات حسب موقعها في الجملة (الألف والنون، الواو والنون، التاء المربوطة، الألف والتاء) وتدخل كلها في باب التصريف ، أي أنها متصلة اتصالاً وثيقاً بعلم الصرف والنحو(الهوارنة، ٢٠١٩، ٢٦٢) .

وظائف المورفيمات في اللغة:

تنحصر وظائف المورفيمات في اللغة بثلاث مهماتٍ رئيسةٍ هي:

١) التعريف أو التحديد.(Identification) .

٢) التصنيف(Classifica) .

٣) التوزيع.(Distribution).

وهذا يعني أن إضافة مورفيم إلى مورفيمٍ آخرٍ أو نزعه منه أو مقابلة مورفيم بآخر، كل ذلك يؤدي إلى:

١-تحديد هذه المورفيمات في أية لغة وتصنيفها، فليس المقصود بالتحديد والتصنيف معنى الحصر العددي الدقيق للمورفيمات؛ لأن ذلك قد يشمل جميع المفردات في هذه اللغة، أي يشمل معجم هذه اللغة، بالإضافة إلى

الأدوات الأخرى مثل حروف الجر، وأدوات النصب والجزم، كما في اللغة العربية.

٢-تحديد الأنواع العامة للمورفيمات من حيث الوصول إلى طبيعة المورفيمات في هذه اللغة أو تلك، وهذا يؤدي إلى تحديد بنية المورفيم أو صورته الصوتية، كما يؤدي إلى تحديد معنى هذه البنية سواء أكانت وظيفية أم دلالية.

٣-التوزيع الذي يقوم على فكرة الإبدال أو الإحلال (Substitution) والذي يتم فيه استبدال وحدة لغوية محل وحدة لغوية أخرى في بيئة لغوية أكبر، مثل فونيم في مورفيم، أو مورفيم في جملة مثال ذلك:

-استبدال (ق) في المورفيم (قام) ب(ن) في (نام).

-إحلال (رجل) محل (فرس) مثل جملة(رأيت فرسا) (Al ghazal,2005.).

نمو وتطور الوعي المورفولوجي:

الوعي المورفولوجي مهم جداً في تطور اللغة؛ لأنه يساعد في اكتساب كلمات جديدة وفي تركيب الجمل ، كما يتناول الظرف المبني الداخلي للكلمات ، والعناصر الصغيرة ذات المعنى (المورفيمات التي تكون الكلمات المركبة) ، ولم يحظ موضوع نمو الوعي المورفولوجي نصيباً من الدراسة في أي لغة كانت إلا بصفةٍ متأخرةٍ مقارنةً باكتساب الطفل للوعي المورفولوجي، فغالبية المعطيات المتحصل عليها مستخلصة من الأبحاث التي أُقيمت في اللغات الرومانية وفي اللغة الإنجليزية، وفي المقابل وعلى حد علم الباحثة لا توجد دراسات في اللغة العربية تناولت تحسين وتنمية الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم(شنافي،٢٠١٩، ١٥٥).

وفي هذا الصدد فقد أجريت دراسات متعددة تناولت الوعي المورفولوجي لدى الأطفال حيث هدفت دراسة الهوارنة (٢٠١٩) إلى دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة.

أما دراسة ليستير والما وهولم lyster,alma&hulme(2016) فقد هدفت إلى تقييم الأثر طويل المدى لتدريب الوعي المورفولوجي المُقدَم في مرحلة ما قبل المدرسة في القدرة على القراءة، على عينة مكونة من (١١٥) طفلاً في عمر(٥-٦)، سنوات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن أطفال المجموعة التجريبية التي تم تقديم التدريب المورفولوجي لها قد حققت درجات مرتفعةً في الفهم القرائي مقارنةً بنتائج المجموعة الضابطة.

وكذلك دراسة شقير (٢٠١٦) التي سعت إلى دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين. في حين استهدفت دراسة ناصر (٢٠١٢) تنمية المهارات المورفولوجية والتحقق من أثرها على بعض مهارات القراءة والكتابة لمرحلة التعليم الأساسي.

بينما هدفت دراسة علي (٢٠١٠) إلى تنمية المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ودراسة مطر والعابد (٢٠١٤) التي استهدفت الوقوف على فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الوعي المورفولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

واستهدفت دراسة (Pittas,Evdokia.,&NunesTerezinha,2014) التعرف على تدني الوعي المورفولوجي، وعلاقته بالقراءة، والهجاء باللغة اليونانية، طبقت الدراسة على (٤٠٤) طفلاً وطفلةً من الأطفال الذين تتراوح

أعمارهم ما بين (٦-٩) سنوات، وأظهرت النتائج أن الوعي المورفولوجي يساعد في التنبؤ بالقراءة، والهجاء، وتحسن اللغة، وزيادة المفردات، والذكاء اللفظي عند القراءة بعد ثمانية أشهر، وتوصي الدراسة بالتدخل المبكر لإثبات هذه العلاقة، فضلاً عن زيادة المهارات الإملائية.

كما توصلت دراسة (Erin,2014) إلى أن الأطفال العاديين أقل عرضةً للضعف المورفولوجي عن أقرانهم المضطربين لغوياً، وهذا يثبت الرأي القائل بأن المورفولوجيا النحوية هي المنطقة الوسطى من العجز اللغوي، حيث بحثت دراسة القواعد المورفولوجية النحوية لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر لغوي ممن تتراوح أعمارهم ما بين ما بين (٤-١٤) سنة، للكشف عن أسباب الأخطاء المورفولوجية؛ حيث أن سبب الأخطاء المورفولوجية غير معروف، وبعد الانتهاء من الدراسة الطولية ثبت أن تلقي الأطفال تدريباً للمفردات المورفولوجية يساعد في قلة الأخطاء مع التقدم في السن، وأوضحت الدراسة أثر العمر الزمني فكلما تقدم الطفل في العمر قلت أخطاءه المورفولوجية.

وهدفت دراسة كلاوتير (Cloutier, 2002) إلى وصف المهارات الإنتاجية للمورفولوجيا لدى الأطفال الذين لديهم اضطرابات حادة في المستوى الصوتي، فيما يتعلق بإدراك الطفل للفونيمات وتقبل المعرفة المورفولوجية، وتكونت العينة من (١٠) أطفالاً بعمر (٤) سنوات، وكانوا من المتحدثين باللغة الإنكليزية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:وجود علاقة دالة بين إدراك طفل ما قبل المدرسة للفونيمات، ووعيه المورفولوجي، ومهارات الإنتاج المورفولوجية وبين تأخر الحديث لديه. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن معظم الأطفال الذين يعانون من تشوشٍ في النظام الصوتي

لديهم يعانون كذلك من عجزٍ في المجال المورفولوجي ومن أخطاءٍ في الكلام.

أسباب اضطرابات وظائف المورفيم لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

ترجع أسباب اضطراب وظائف المورفيم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة في معظمها إلى:
مجموعة اضطرابات في الجهاز العصبي المركزي Central " Neurological System"Disorders، فليس هناك سبب واحد من هذه الاضطرابات يعد مسؤولاً عن مشكلات استخدام المورفيم في اللغة، بل تتضافر مجموعة عوامل عصبية وظيفية فيما بينها وتقود إلى تلك المشكلات، والبحث في هذه الأسباب يقع في حقل الطب النفسي و طب الأعصاب، فالتطور الحادث في هذين المجالين الطبيين من حيث أدوات الكشف والتشخيص، انعكس على نتائج البحث والدراسة للأسباب العصبية التي تقف خلف تطور صعوبات التعلم، ولا سيما النمائية منها.

ويشير هالهان وآخرون (٢٠٠٥) أن التلف الذي يصيب أي جزء من المخيخ "Cerebellum "يمكن أن ينعكس على تلك السلوكيات التي ترتبط بالحركات (كالتوازن والجري) واللغة الشفهية والتحدث وحركة العين، كما أن الاضطرابات النمائية التي تصيب الفصوص الأمامية للقشرة المخية "Frontal Lobes of the Cerebral Contex"، ينتج عنها اضطراب في السلوك الانفعالي ، كعدم الشعور بالمسؤولية والسلوك الطفلي وعدم المشاركة الانفعالية مع الآخرين، والتي تعد كلها من أهم خصائص ذوي صعوبات التعلم، كما أن اضطراب الفصوص الأمامية من القشرة المخية يكون مسؤولاً عن اضطراب الوظيفة التفينية الذي يتمثل في عدم قدرة الطفل

على تحديد حاجاته من المهارات والإستراتيجيات اللازمة لأداء مهمة معينة، وعدم قدرته على تنظيم أدائه، ورصد الأداء وتصويره، وعمل المواصات اللازمة إذا ما بدأ في ارتكاب بعض الأخطاء في الأداء. كما أن الفصوص الجدارية للقشرة المخية ""Parietal Lobes of the Cerebral Cortex" تكون مسؤولةً عن حدوث التكامل بين الإحساسات الجسمية والإدراكات البصرية، ولها أهميتها في إدرك الأشياء كوحدات أو كيانات متكاملة، وإن حدوث أي اضطراب نمائي في الفصوص الجدارية، يمكن أن يكون سببًا في اضطراب عمليات الإدراك المكاني البصري، أو يكون سبباً في اضطراب عمليات التكامل والتنسيق الإدراكي للإحساسات السمعية والبصرية معًا. كما أن الفصوص القذالية للقشرة المخية " Occipital Lobes of the"Cerebral Cortex تكون مسؤولةً عن الجوانب المختلفة للإدراك البصري، ويمكن أن يؤدي تلف تلك المناطق إلى حالةٍ تُعرف بالعمى البصري"Visual Agnosia" ، والتي تعني عدم قدرة الطفل أو عجزه عن إدراك الأشياء العامة حتى وإن كان يتمتع بحدة إبصار عادية. أما القصوص الصدغية اللقشرة المخية ' Temporal Lobes of the "Cerebral Cortex تقوم بمجموعة من الوظائف المهنة التي ترتبط بالتعلم، حيث تكون مسؤولةً عن الانتهاء والذاكرة واللغة إصداراً واستقبالاً، ونظراً لأهمية تلك العمليات بالنسبة للتعلم، كان هناك اعتقاد كبير بناءًا على تلك الأدلة بأن الفصوص الصدغية هي المسؤولة عن صعوبات التعلم.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى اختلافات بين أدمغة ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، وهذه الاختلافات ترتبط بالعقدة القاعدية 'Basal Ganglion" والفص الدماغي الأمامي "Frontal Lobes"، وقد بينت الدراسات أن العقدة القاعدية ذات العلاقة بالأنشطة المتلوكية الروتينية تكون أصغر حجماً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أما الفصل الصدغي

الأمامي ذي العلاقة بالتنظيم والانتباه يكون أقل نشاطاً لديهم. كما ركزت بعض الدراسات الأخرى على دراسة المنطقة الصغيرة المسطحة "Plenum Temporal"، ذات العلاقة باللغة والموجودة في نصفي الكرة النمائيين، وقد توصل الباحثون إلى أن هاتين المنطقتين لهما حجم متماثل لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة، أما لدى الأطفال العاديين فإن هاتين المنطقتين تختلفان جوهريًا في الحجم، حيث أن المنطقة اليسرى أكبر حجماً من المنطقة اليمنى، وبناءًا على ذلك تأسس اعتقاد بأن صعوبات القراءة والرياضيات واللغة قد تكون مرتبطةً بهذه الاختلافات.
(شقير ، ٢٠١٦، ٤٨).

فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور) ومقياس الوعي المورفولوجي .
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل/ بعد تطبيق برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس الوعي

المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل/ بعد تطبيق برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لصالح القياس البعدي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) على مقياس الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من (١٥) طفلاً وطفلةً من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وتم اختيار العينة بطريقةٍ عمديةٍ من روضة معهد فتيات الزهور التجريبي بمحافظة بورسعيد.

وتم اختيار العينة وفقاً للأطفال الذين ينطبق عليهم الشروط التالية:

١ - أن يتراوح العمر الزمني لكل أطفال العينة مابين ٥ إلى٦ سنوات.
٢ - أن يكون الأطفال من ذوي صعوبات التعلم بناءاً على مؤشرات نتائج بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم.
(إعداد: أ. د/ عادل عبدالله).
٣ - ألا تقل نسبة الذكاء الأطفال عن ٩٠ درجة على مقياس ستانفورد بينيه – الصورة الخامسة.
٤ - أن يكون أطفال العينة ممن يلتزمون الحضور إلى الروضة .

ولإيجاد التجانس بين أطفال العينة قامت الباحثة بايجاد التكافؤ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني ودرجة الذكاء باستخدام اختبار كا ٢ كما يتضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١)
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمني	١,٠٠٠	غير دالة
درجة الذكاء	١,٢٠٠	غير دالة

ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني ودرجات الذكاء مما يشير إلى تكافؤ العينة.

ثانيًا: منهج البحث:

بما أن هدف المنهج هو قياس مدى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، فقد كان الاعتماد على المنهج شبه التجريبي Quasi Experiment Approach نظراً لأنه الأنسب مع متغيرات البحث الحالي، حيث يختبر فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (كمتغير مستقل) وتنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي (كمتغير تابع) ، وقد تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (قبلي / بعدي)، نظراً لصغر حجم العينة المتاحة من ذوي صعوبات التعلم.

ثالثًا: أدوات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق ما يرمي إليه من أهدافٍ، قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

١. مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
٢. مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة).
٣. البرنامج التدريبي المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ (إعداد/ الباحثة).

أولاً : مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم المصور:

مبررات إعداد مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور لقياس مستوى الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

١. تيسير إجراءات قياس مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع والتحدث- القراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ؛ حيث إنه من خلال هذا المقياس يقاس كل مهارة من المهارات السابقة على حدى ، ومن ثم يتم تنمية كل مهارة من هذه المهارات عند الطفل ذوي صعوبات التعلم.
٢. تقديم أداة تساعد على تنمية مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع والتحدث- القراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم؛ للحد من التعرض لخطر صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، حيث إنه مقياس مصور يناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات .

خطوات بناء مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تضمن بناء مقياس مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع والتحدث- القراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يأتي:

- استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة.
- تصميم مقياس المهارات اللغوية الاتصالية في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات:

استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة:

من استقراء التراث النظري ، والاطلاع على الأطر النظرية ، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ، وبعض الاختبارات والمقاييس لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم تبين أن معظمها يستخدم الصور لمناسبة ذلك لهذه المرحلة العمرية من الناحية اللغوية ؛ ونظراً لأن المقياس يرتبط بالمهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، فقد رأت الباحثة أنه من المناسب عرض صور مبسطة تناسب المهارات المحددة ، وبذلك أمكننا الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من المقاييس لتتحقق الفائدة المرجوة منها ، وكذلك تسهيل مهمة الباحثين الآخرين ليستفيدوا منها في أبحاثهم القادمة.

تصميم مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور في صورته الأولية:

تم بناء مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

تحديد الهدف من المقياس :

تم تصميم هذا المقياس كوسيلة للكشف عن بعض القدرات والمهارات اللغوية الاتصالية الكامنة لدى طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، وبيان القدرات والمهارات التي تحتاج إلى تطوير، مما يساعد الطفل على الاستعداد لتعلم القراءة والحد من خطر التعرض لصعوبات تعلم القراءة في المرحلة اللاحقة.

تحديد أبعاد المقياس:

يتكون هذا المقياس من مجموعة من الأسئلة الخاصة بمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد بلغ عدد الأسئلة (٦٠) سؤالاً ، وكل سؤال من الأسئلة يمثل مهارةً فرعيةً من مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد تم تقسيم هذا المقياس إلى بُعدين:

- البُعد الأول: مهارة الاستماع وتتكون من (١٥) سؤالاً.
- البُعد الثاني: مهارة التحدث وتتكون من (١٥) سؤالاً.
- البُعد الثالث: مهارة القراءة وتتكون من (١٥) سؤالاً.
- البُعد الرابع: مهارة الكتابة وتتكون من (١٥) سؤالاً.

وذلك بعد الاستفادة من استقراء التراث النظري ، والأبحاث والدراسات السابقة ، وبعض من المقاييس السابقة.

ج. صياغة مفردات المقياس :

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع – التحدث– القراءة– الكتابة) المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة، وقد تم صياغة مفردات كل مهارة من المهارات الأربعة السابقة على حدى، وقد روعي الآتي :

- أن تكون مفردات كل مهارة واضحةً ومناسبةً لمستوى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم .
- أن تكون مفردات المقياس خاليةً من المصطلحات غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى.
- أن يحدد المطلوب من كل سؤالٍ بوضوح.

د. صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصرًا ضروريًا ، لذا فقد صاغت الباحثة تعليمات المقياس وراعت فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس ، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية:

- خلق جو نفسي قبل تطبيق المقياس وفي أثنائه.
- وجود مساعد أو إثنين لمساعدة الأطفال حينما يُطبق عليهم المقياس.
- كتابة بيانات الطفل في المكان المخصص لذلك.
- قراءة أسئلة المقياس بطريقةٍ جيدةٍ ومبسطةٍ حتى يستطيع الطفل الإجابة على السؤال بطريقةٍ صحيحةٍ، والإجابة تكون في نفس ورقة الأسئلة .

- إذا رغب الطفل في تغيير إجابته ؛ فيجب التأكد منه أنه قد محي إجابته السابقة تمامًا.

عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة بلغ عددهم (١٠) ، وقد رأى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والمختصين حذف بعض الأسئلة وتعديل بعض الصور ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

هـ.إعداد المقياس في صورته النهائية:

بناءًا على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: ثبات المقياس Reliability :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

معامل ألفا (كرونباخ):

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a لقياس مدى ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقد تم استبعادها من العينة الأساسية للبحث، والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي .

جدول (٢)
معاملات ثبات مفردات مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة ألفا كرونباخ
(ن= ٣٠)

البُعد	عدد الأسئلة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأول: مهارة الاستماع	١٥	*٠,٨١٨
الثاني: مهارة التحدث	١٥	*٠,٨٢٦
الثالث: مهارة القراءة	١٥	*٠,٩٢٠
الرابع:مهارة الكتابة	١٥	*٠,٧٩٨
الثبات الكلي للمقياس	٦٠	*٠,٩٧١

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (٠,٩٧١*) لإجمالي فقرات المقياس الستون ، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٩٨*) كحد أدنى وبين(٠,٩٢٠*) كحد أعلى ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات.

(٢) طريقة إعادة الاختبار :

تم إعادة تطبيق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة – الكتابة) على عينة التقنين بفاصل زمني قدره أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين ، وجاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة إعادة الاختبار

مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأول: مهارة الاستماع	٠,٥٨٢	٠,٠١
الثاني: مهارة التحدث	٠,٦١٨	٠,٠١
الثالث: مهارة القراءة	٠,٧٩٢	٠,٠١
الرابع:مهارة الكتابة	٠,٥٩٩	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٩٢	٠,٠١

ثانياً: صدق المقياس Validity :

لتحديد مدى صدق محتوى المقياس استخدمت الباحثة في بحثها طريقتين لحساب الصدق:

(١) صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية ، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية ترتيبًا تنازليًا بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم

درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف. وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد من أبعاد المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية لدى عينة التقنين

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري		
مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	٨	٢٦,٠٠	٠,٧٥٥	٨	٥٧,٦٢	١,٥٩	-٣,٤٠٠	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (٠،٠٠٠) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزى للمقياس، مما يشير إلى أن مقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي المهارات اللغوية الاتصالية.

(٢) طريقة الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الأربعة للمقياس، كما تم حساب ارتباطات الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

درجة الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	مهارة الاستماع	مهارة التحدث	مهارة القراءة	مهارة الكتابة	الدرجة الكلية
الأول: مهارة الاستماع	–	–	–	–	–
الثاني: مهارة التحدث	**٠,٤٢٠	-	-	–	–
الثالث: مهارة القراءة	**٠,٤٨٠	**٠,٦٩٩	-	–	–
الرابع:مهارة الكتابة	*٠,٣٩٢	**٠,٦٠٨	**٠,٧٦٦	–	–
الدرجة الكلية	**٠,٦٩٦	**٠,٨٥٢	**٠,٩٠٠	**٠,٨٥٤	**٠,٨٥٢

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ٠.≥ ٠,٠٣٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠،٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات الاتساق الداخلي.
كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كالتالي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

مهارة الاستماع		مهارة التحدث		مهارة القراءة		مهارة الكتابة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
(١)	**٠,٥٨١	(١)	**٠,٦٦٧	(١)	**٠,٥٥٨	(١)	**٠,٦٠٦
(٢)	**٠,٦٣٥	(٢)	**٠,٦١٦	(٢)	**٠,٦١٤	(٢)	**٠,٦٤٢
(٣)	**٠,٧٧٤	(٣)	**٠,٦٣٤	(٣)	**٠,٦٣٤	(٣)	**٠,٦٧٣
(٤)	**٠,٦٢٤	(٤)	**٠,٦٥٣	(٤)	**٠,٦٥٧	(٤)	**٠,٦٦٧
(٥)	**٠,٧٨٤	(٥)	**٠,٧٧٤	(٥)	**٠,٩٢٥	(٥)	**0.574
(٦)	**٠,٦٠٠	(٦)	**٠,٦٣١	(٦)	**٠,٩٩٥	(٦)	**٠,٥٥٤
(٧)	**٠,٦١٩	(٧)	**٠,٦٩٢	(٧)	**٠,٦٤١	(٧)	**٠,٦٥٣
(٨)	**٠,٧٧١	(٨)	**٠,٧٥٣	(٨)	**٠,٥١٤	(٨)	**٠,٦٤٧
(٩)	**٠,٥٠٦	(٩)	**٠,٥٩٠	(٩)	**٠,٩٢١	(٩)	**٠,٦٥٨
(١٠)	**٠,٨٠٦	(١٠)	**٠,٦٥١	(١٠)	**٠,٥٢٥	(١٠)	**٠,٩٧٤
(١١)	**٠,٧٧٨	(١١)	**٠,٧٥٣	(١١)	**٠,٦٣٥	(١١)	**٠,٥٦٨
(١٢)	**٠,٥٩٩	(١٢)	**٠,٨٠٢	(١٢)	**٠,٥٤٢	(١٢)	**٠,٥٧٤
(١٣)	**٠,٦١٩	(١٣)	**٠,٥٦٢	(١٣)	**٠,٧٥٣	(١٣)	**٠,٦٨٨
(١٤)	**٠,٨٨١	(١٤)	**٠,٦٤٢	(١٤)	**٠,٥٦٢	(١٤)	**٠,٦٠٩
(١٥)	**٠,٧٨٥	(١٥)	**٠,٦٣٥	(١٥)	**٠,٥١٧	(١٥)	**٠,٦٦١

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ≥٠.٠ ٠,٠٣٤٩

ويتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (٠,٥١٤**- ٠,٩٩٥**)، وهذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١.

وبذلك تأكدت الباحثة من تمتع مقياس المهارات اللغوية الاتصالية بدرجة مرتفعة من الثبات على عينة التقنين للبحث الحالي.

ثانياً: مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم المصور:

مبررات إعداد مقياس الوعي المورفولوجي المصور لقياس مستوى (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

- تيسير إجراءات قياس مستوى الوعي المورفولوجي (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ؛ حيث أنه من خلال هذا المقياس يُقاس كل مجالٍ من المجالين السابقين على حدى، ومن ثم يتم تنمية كل مهارة من المهارات الفرعية المندرجة تحتها عند الطفل ذوي صعوبات التعلم.
- تقديم أداة تساعد على تنمية مستوى (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم للحد من التعرض لخطر صعوبات التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة، حيث أنه مقياس مصور يناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات.

خطوات بناء مقياس الوعي المورفولوجي المصور لقياس مستوى (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

تضمن بناء مقياس مستوى الوعي المورفولوجي (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يأتي:

- استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة.
- تصميم مقياس مستوى الوعي المورفولوجي في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.
- الخصائص السيكومترية للمقياس.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات:

-استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة :

من استقراء التراث النظري ، والاطلاع على الأطر النظرية ، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ، وبعض الاختبارات والمقاييس لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم تبين أن معظمها يستخدم الصور لمناسبة ذلك لهذه المرحلة العمرية من الناحية اللغوية ؛ ونظراً لأن المقياس يرتبط بالوعي المورفولوجي للغة (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) ، فقد رأت الباحثة أنه من المناسب عرض صور مبسطة تناسب المهارات المحددة، وبذلك أمكننا الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من

المقاييس لتتحقق الفائدة المرجوة منها ، و كذلك تسهيل مهمة الباحثين الآخرين ليستفيدوا منها في أبحاثهم القادمة.

- تصميم مقياس الوعي المورفولوجي المصور لقياس مستوى (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم في صورته الأولية:

تم بناء مقياس الوعي المورفولوجي للغة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

أ.تحديد الهدف من المقياس:

تم تصميم هذا المقياس كوسيلة لتحديد مستوى الوعي المورفولجي للغة لدى طفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من سن (٥-٦) سنوات ، وذلك كأحد المتطلبات الفرعية لتحقيق أهداف البحث الحالي مما يساعد الطفل على الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة والحد من خطر التعرض لصعوبات تعلم في المرحل التعليمية اللاحقة.

ب. تحديد أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من (٣٢) مفردةً موزعةً بالتساوي على مجالين كما يلي:

المجال الأول (المورفيمات الحرة) :

ويتكون من أربعة أبعاد فرعية هي:

- **أسماء الإشارة :** ويضم المفردة (١-٢-٣-٤) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بأسماء الإشارة.
- **أسماء المكان:** ويضم المفردة (٥-٦-٧-٨) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بأسماء المكان.

- **أحرف الجر:** ويضم المفردة (٩-١٠-١١-١٢) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بأحرف الجر.
- **الضمائر المنفصلة:** ويضم المفردة (١٣-١٤-١٥-١٦) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بالضمائر المنفصلة.

المجال الثاني (المورفيمات المقيدة) :

ويتكون من أربعة أبعاد فرعية هي:

- **التذكير والتأنيث :** ويضم المفردة (١-٢-٣-٤) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته باستخدام التذكير والتأنيث.
- **التثنية والجمع:** ويضم المفردة (٥-٦-٧-٨) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بالتثنية والجمع.
- **زمن الفعل:** ويضم المفردة (٩-١٠-١١-١٢) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بزمن الفعل.
- **الضمائر المتصلة:** ويضم المفردة (١٣-١٤-١٥-١٦) والتي تقيس قدرة الطفل اللغوية الخاصة بمعرفته بالضمائر المتصلة.

والدرجة الكلية للمقياس هي (٣٢) حيث تأخذ (١) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة وفق مفتاح التصحيح الذي أعدته الباحثة.

ج. صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء (الفورنيمات الحرة- الفورنيمات المقيدة) المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال ما قبل المدرسة، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة وقد تم صياغة مفردات كل بُعد من الأبعاد السابقة على حدى، وقد روعي الآتي:

- أن تكون مفردات كل مهارة واضحة ومناسبة لمستوى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- أن تكون مفردات المقياس خالية من المصطلحات غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى.
- أن يحدد المطلوب من كل سؤالٍ بوضوح.

د. صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصرًا ضروريًا ، لذا فقد صاغت الباحثة تعليمات المقياس وراعت فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية :

- خلق جو نفسي قبل تطبيق المقياس وفي أثنائه.
- وجود مساعد أو اثنين لمساعدة الأطفال حينما يُطبق عليهم المقياس.
- كتابة بيانات الطفل في المكان المخصص لذلك.
- قراءة أسئلة المقياس بطريقةٍ جيدةٍ ومبسطةٍ حتى يستطيع الطفل الإجابة على السؤال بطريقةٍ صحيحةٍ، والإجابة تكون في نفس ورقة الأسئلة.
- إذا رغب الطفل في تغيير إجابته ؛ فيجب التأكد منه أنه قد محي إجابته السابقة تمامًا.

هـ.عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة بلغ عددهم (١٠) ، وقد رأى الأساتذة وأعضاء

هيئة التدريس والمختصين حذف بعض الأسئلة وتعديل بعض الصور ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون .

و .إعداد المقياس في صورته النهائية :

بناءًا على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولا": ثبات المقياسReliability :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

معامل ألفا (كرونباخ):

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a لقياس مدى ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقد تم استبعادها من العينة الأساسية للبحث، والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي.

جدول (٧)

معاملات ثبات مفردات مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة ألفا كرونباخ(ن= ٣٠)

المجال	البعد	عدد الأسئلة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المورفيمات الحرة	أسماء الاشارة	٤	*٠,٨١٨
	اسماء المكان	٤	*٠,٨٢٦
	أحرف الجر	٤	*٠,٩٢٠

	الضمائر المنفصلة	٤	*٠,٧٩٨
	المورفيمات الحرة ككل	١٦	*٠,٨٨١
المورفيمات المقيدة	التذكير والتأنيث	٤	*٠,٨٢٤
	التثنية والجمع	٤	*٠,٨١٣
	زمن الفعل	٤	*٠,٨٧٠
	الضمائر المتصلة	٤	*٠,٩١١
	المورفيمات المقيدة ككل	١٦	*٠,٩٠٠
الثبات الكلي للمقياس		٣٢	*٠,٩٧١

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (٠,٩٧١*) لاجمالى فقرات المقياس الاثنان وثلاثون ، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧٩٨*) كحد أدنى وبين(٠,٩٢٠*) كحد أعلى ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات.

طريقة إعادة الاختبار:

تم إعادة تطبيق مقياس الوعي المورفولوجي (الفورنيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) على عينة التقنين بفاصلٍ زمني قدره أسبوعين ، وتم

حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين ، وجاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات ثبات مفردات مقياس الوعي المورفولوجي لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بطريقة إعادة الاختبار

مقياس الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة	الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
المورفيمات الحرة	أسماء الإشارة	٠,٥٨٢	٠,٠١
	أسماء المكان	٠,٦١٨	٠,٠١
	أحرف الجر	٠,٧٩٢	٠,٠١
	الضمائر المنفصلة	٠,٥٩٩	٠,٠١
المورفيمات المقيدة	التذكير والتأنيث	*٠,٩٢٥	٠,٠١
	التثنية والجمع	*٠,٧٢٢	٠,٠١
	زمن الفعل	*٠,٦٩٩	٠,٠١
	الضمائر المتصلة	*٠,٧٥٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس		*٠,٨٩٢	٠,٠١

ثانياً :صدق المقياسValidity :

لتحديد مدى صدق محتوى المقياس استخدمت الباحثة في بحثها طريقتين لحساب الصدق:

(١) صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس الوعي المورفولوجي لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية ترتيباً تنازلياً بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز، والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف.

وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بعد من أبعاد المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي، كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٩)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس الوعي المورفولوجي لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الإرباعي الأعلى			الإرباعي الأدنى			قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري		
مقياس الوعي المورفولوجي للغة	٨	١٦,٠٠	٤٦٢.٠	٨	٢٧,٦٢	٠,٠٠٠	- ٣,٣٤٦	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس مستوى الوعي المورفولوجي لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزي للمقياس، مما يشير إلى أن مقياس الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي القدرات المورفولوجية للغة.

(٢) طريقة الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الارتباطات الداخلية للأبعاد الثمانية للمقياس كما تم حساب ارتباطات الأبعاد الأربعة بالدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

درجة الارتباط الداخلي بين أبعاد المقياس ببعضها البعض وبالدرجة الكلية لمقياس مستوى الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

(ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	أسماء الإشارة	أسماء المكان	أحرف الجر	الضمائر المنفصلة	التذكير والتأنيث	التثنية والجمع	زمن الفعل	الضمائر المتصلة	الدرجة الكلية
أسماء الإشارة	–	–	–	–	–	–	–	–	–
أسماء المكان	٠،٤٢٠**	–	–	–	–	–	–	–	–
أحرف الجر	٠،٤٨٠**	٠،٦٩٩**	–	–	–	–	–	–	–
الضمائر المنفصلة	٠،٣٩٢*	٠،٦٠٨**	٠،٧٦٦**	-	–	–	–	–	–
التذكير والتأنيث	٠،٩٢١**	٠،٨٨٨**	٠،٧٧٧**	٠،٧٦٦**			–	–	–

أبعاد المقياس	أسماء الإشارة	أسماء المكان	أحرف الجر	الضمائر المنفصلة	التذكير والتأنيث	التثنية والجمع	زمن الفعل	الضمائر المتصلة	الدرجة الكلية
التثنية والجمع	٠,٧٣٤**	٠,٧٧٣**	٠,٨٥٩**	٠,٦٥٥**	٠,٧٦٦**	٠,٨٦٥**	-	-	-
زمن الفعل	٠,٦٦٦**	٠,٦٣١**	٠,٧٣٢**	٠,٦١٦**	٠,٨١٤**	٠,٨١٢**	-	-	-
الضمائر المتصلة	٠,٦٧٩**	٠,٨١١**	٠,٦٧٧**	٠,٨٥٤**	٠,٦٧٧**	٠,٧٣٣**	٠,٦٦٦**	-	-
الدرجة الكلية	٠,٦٥٦**	٠,٨١٢**	٠,٩٠٠**	٠,٨٥٥**	٠,٦٧٧**	٠,٧٣٣**	٠,٧٧٧**	٠,٨٥٤**	٠,٧٢٢**

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≥ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ٠.٠≥ ٠,٠٣٤٩

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات الاتساق الداخلي.
كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه كالتالي:

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

أسماء الاشارة		أسماء المكان		أحرف الجر		الضمائر المنفصلة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
(١)	٠,٥٨١**	(٥)	٠,٦٦٧**	(٩)	٠,٥٥٨**	(١٣)	٠,٦٠٦**
(٢)	٠,٦٣٥**	(٦)	٠,٦١٦**	(١٠)	٠,٦١٤**	(١٤)	٠,٦٤٢**
(٣)	٠,٧٧٤**	(٧)	٠,٦٣٤**	(١١)	٠,٦٣٤**	(١٥)	٠,٦٧٣**
(٤)	٠,٦٢٤**	(٨)	٠,٦٥٣**	(١٢)	٠,٦٥٧**	(١٦)	٠,٦٦٧**
التذكير والتأنيث		**التثنية والجمع**		**زمن الفعل**		**الضمائر المتصلة**	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
(١)	٠,٥٨١**	(٥)	٠,٦٦٧**	(٩)	٠,٥٥٨**	(١٣)	٠,٦٠٦**
(٢)	٠,٦٣٥**	(٦)	٠,٦١٦**	(١٠)	٠,٦١٤**	(١٤)	٠,٦٤٢**
(٣)	٠,٧٧٤**	(٧)	٠,٦٣٤**	(١١)	٠,٦٣٤**	(١٥)	٠,٦٧٣**
(٤)	٠,٦٢٤**	(٨)	٠,٦٥٣**	(١٢)	٠,٦٥٧**	(١٦)	٠,٦٦٧**

معامل الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١ ن=٣٠ ≤ ٠,٤٤٩ وعند مستوى ٠,٠٥ ٠.٠ ≤ ٠,٠٣٤٩

ويتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (٠,٥٥٨**-٠,٧٧٤**)، وهذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١.

وبذلك تأكدت الباحثة من تمتع مقياس الوعي المورفولوجي للغة بدرجة مرتفعة من الثبات على عينة التقنين للبحث الحالي.

ثالثاً: برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم: (إعداد/ الباحثة)

قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ تكون من (٤٠) جلسةً لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات ، وقد تم بناء البرنامج وفقاً لمجموعة من الأسس وعدد من الخطوات كالتالي :

أسس بناء البرنامج:

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأسس لبناء البرنامج وهي كالتالي:

- **أسس مرتبطة بخصائص واحتياجات وميول أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:** حيث أنه من الضروري أن يتم بناء البرنامج في ضوء الخصائص العقلية والجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية، وفي ضوء الميول والاحتياجات العقلية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- **أسس مرتبطة بنظريات تعليم وتعلم أطفال ما قبل المدرسة:**

حيث روعي في بناء البرنامج نظريات تعليم وتعلم أطفال ما قبل المدرسة وما تناولته فيما يتعلق بنظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وتنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

- **أسس تنمية المهارات اللغوية الاتصالية:**

روعي في بناء البرنامج طبيعة مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وأساليب تنمية كل منهما ومعايير الأنشطة التي تهدف إلى تنميتها، وقد تم بناء البرنامج في ضوء مجموعة أنشطة متنوعة.

خطوات بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج بالخطوات التالية:

١-تحديد الأهداف العامة والفرعية للبرنامج:

يمثل تحديد الأهداف العامة purposes والأهداف طويلة المدى ضرورة قصوى لأي برنامج في مرحلة ما قبل المدرسة ، حيث أنها تعتبر بمثابة موجهات للمعلمة ، وفي ضوء الهدف الرئيسي للبحث وأسس بناء البرنامج تمت صياغة الهدف العام للبرنامج الحالي كالتالي:

يهدف برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لطفل ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم إلى تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لديه، والتي حددتها الباحثة في البحث الحالي بمهارات (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وكذلك التعرف على علاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة.

ولتحقيق ذلك الهدف هناك عدة أهداف عامة فرعية متمثلة في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) وهي :

- تنمية مهارات الاستماع لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية مهارات القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
- تنمية مهارات الكتابة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

ولتحقيق الأهداف العامة لابد من تحقيق الأهداف الفرعية والتي منها ما يأتي:

- تنمية قدرة الطفل على التمييز السمعي.

- تنمية قدرة الطفل على الترتيب والتسلسل السمعي.
- تنمية قدرة الطفل على الفهم السمعي.
- تنمية قدرة الطفل على تمييز الاصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحًا.
- تنمية قدرة الطفل على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح.
- تنمية قدرة الطفل على نطق وإخراج الحروف العربية من مخارجها الصحيحة.
- تنمية قدرة الطفل على كتابة الكلمات بطريقة صحيحة.

٢- اختيار محتوى البرنامج:

تم اختيار محتوى البرنامج في ضوء المعايير التالية:

- أن يكون ملائماً للأهداف الإجرائية.
- أن يكون ملائماً لنمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم وميولهم ، وقادراً على تنمية الأطفال من جميع الجوانب.
- أن يكون مواكباً للمعرفة العلمية المعاصرة بحيث يكون ملائماً للنظريات العلمية الحديثة والتقدم التكنولوجي السريع.

٣-بناء أنشطة البرنامج:

في ضوء الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها تم تحديد (٣٠) نشاطاً يهدف لتنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، وتم وضع الأهداف الاجرائية لكل نشاط ، وتضمن كل نشاط العناصر التالية :اسم

النشاط– زمن النشاط– الأهداف الإجرائية – المواد المستخدمة – المهارة التي ينميها النشاط– إجراءات التنفيذ – التقييم .

٤ – إعداد البرنامج في صورته الأولية :

تم تصميم هذا البرنامج بعد اطلاع الباحثة على التراث النظري الخاص بالموضوع، وما توفر من برامج بالدراسات السابقة لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٥ –إعداد المواد والموارد المستخدمة:

وتشمل كافة المواد والموارد المستخدمة في تنفيذ الأنشطة بهدف تعميق استفادة الأطفال من محتوى البرنامج المستهدف تطبيقه ، وقد تم الإعداد المسبق لهذه المواد والموارد المستخدمة والتجهيزات التي يتطلبها تنفيذ البرنامج، وإعداد تلك المواد والموارد المستخدمة قبل التنفيذ لضمان الاقتصاد في الوقت أثناء عملية تنفيذ الأنشطة والإسهام في تحقيق الأهداف المرجوة ، لذا فقد تم تحديد المواد والموارد المستخدمة والتي تمثلت في: (خامات وموارد تنفيذ النشاط –– بطاقات مصورة – وسائط متعددة– قصص مصورة – آلات موسيقية).

٦ –إعداد أدوات التقويم:

يعتبر التقويم من الخطوات الأساسية التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تصميم أي برنامج؛ لأنه يوضح نتائج التعلم الذي حققه الطفل و الفرق بين مستواه قبل التعرض لأنشطة برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وبعده و تظهر أغراض تقويم البرنامج الحالي فيما يلي :

١-التأكد من فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة – الكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٢-التعرف على الصعوبات التي يواجهها الأطفال أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.و قد روعي في بناء أدوات تقويم البرنامج التنوع والاستمرارية.
٣-التأكد من مدى مناسبة الأنشطة المقترحة لقدرات و حاجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٤-التأكد من مدى ترابط وتكامل عناصر الأنشطة التعليمية القائمة على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ بالبرنامج.

ويستخدم في البرنامج ثلاث أساليب للتقويم هي:

١-**التقويم القبلي:** وهو يتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس الوعي المورفولوجي على أطفال المجموعة التجريبية، وتسجيل درجات الأطفال على المقياسين بهدف تحديد مستوى تطور وتقدم المهارات اللغوية الاتصالية والوعي المورفولوجي لدى الأطفال .

٢-**التقويم البنائي:** و يتم فيه تقويم الطفل بشكل مستمر منذ بداية البرنامج و حتى نهايته، و يتم ذلك بشكل يومي أثناء أو بعد تقديم النشاط من خلال بطاقات تقدم للأطفال يومياً كتطبيق على النشاط، و يمكن تسميتها (بالتقويم الفردي)؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة برنامج إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج.

٣-التقويم البعدي: و يستخدم هذا النوع من التقويم بعد انتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج، ويتم بإعادة تطبيق مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس الوعي المورفولوجي لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٧-إعداد البرنامج في صورته النهائية:

حيث أنه في ضوء الخطوات السابقة أصبح البرنامج معداً في صورته النهائية .

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

"توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية المصور) ومقياس الوعي المورفولوجي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب دلالة الارتباط بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مجموع درجات مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ككل ودرجاتهم على مقياس الوعي المورفولوجي باستخدام معامل ارتباط بيرسون person correlation وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٢)
دلالة الارتباط بين كلٍ من (مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ومقياس الوعي المورفولوجي) لدى أطفال المجموعة التجريبية.

المجموعة	العدد	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
التجريبية	١٥	٠،٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠١

وتوضح بيانات الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بلغت ٠،٩٨ وهي دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الأول للبحث الحالي.

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية في القياسين القبلي والبعدي قبل/ بعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول رقم(١٣)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية للعينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

الأبعاد	رتب متغير مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	العدد (ن)	القياس القبلي / البعدي		قيمة z	دلالتها الاحصائية
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مهارات الاستماع	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣,٤٣٠	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
مهارات التحدث	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣،٤٤٩	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
مهارات القراءة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣،٤٢١	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
مهارات الكتابة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣،٤٢٩	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	8	120		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	– ٣,٢٩٧	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	15	7.50	105		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	15				

من خلال الجدول (١٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ، وعند حساب الفرق بين رتب القياسين بلغت قيمة الفروق(-٣,٢٩٧) ، وهي قيمة دالة إحصائياً ، مما يدل على فعالية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي ، وبذلك تحققت صحة الفرض الثانى للبحث .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج المستخدم القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، كما أن الباحثة قد راعت تنوع وزيادة وسائل التقويم ، وقد شارك الأطفال بفاعلية في البرنامج ، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

ومما سبق نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في مساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث التجريبية) في التغلب على ضعف المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)؛ وذلك للحد من خطر صعوبات التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة.

كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية بأبعاده الأربعة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم كما يتضح في جدول (١٤).

جدول (١٤)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية ككل وأبعاده الأربعة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

أبعاد مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
البعد الأول: الاستماع	6.0667	11.933	٪39.10
البعد الثانى: التحدث	6.666	11.866	٪34.66
البعد الثالث: القراءة	6.000	11.666	٪37.77
البعد الرابع: الكتابة	5.1333	11.266	٪40.88
المقياس ككل	24.466	46.642	٪36.96

ومن نتائج الجدول السابق رقم (١٤) نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة)، ومساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عينة البحث التجريبية في التغلب على المشكلات اللغوية للتغلب على خطر صعوبات التعلم حيث بلغت نسبة التحسن ما بين (٣٤,٦٦٪-٤٠,٨٨٪).

ولبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ) في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ماقبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الأثر ($\eta 2$) وذلك كما يوضحه الجدول التالي.

والجدول (١٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطى الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية الاتصالية وذلك في القياسين القبلي والبعدي.

الأبعاد	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥		(η2)	المستوى
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري		
مهارات الاستماع	6.0667	1.099	11.933	1.437	٠,٩٣٣	مرتفع
مهارات التحدث	6.666	0.899	11.866	1.060	٠,٨١٧	مرتفع
مهارات القراءة	6.000	0.985	11.666	1.447	٠,٩٦٦	مرتفع
مهارات الكتابة	5.1333	1.060	11.266	0.9611	٠,٩٨٣	مرتفع
الدرجة الكلية	24.466	2.133	46.642	4.199	٠,٩٩٤	مرتفع

ويتضح من الجدول (١٥) ارتفاع المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للمهارات اللغوية الاتصالية مقارنة بالقياس القبلي.

- **الفرض الثالث ونتائجه:**

ينص الفرض الثالث على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في القياس البعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول رقم (١٦)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس المهارات اللغوية الاتصالية للعينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

ن=(١٥)

المتغيرات	القياس البعدي/ التتبعي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠،٠٠	−1.732	0.083 غير دالة
	الرتب الموجبة	3	2.00	6.00		
	الرتب المحايدة	١٢				
	المجموع	١٥				

ويتضح من جدول (١٦) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (-1.732) z وهي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في

القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثالث للبحث.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار أثر البرنامج التدريبى القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس المهارات اللغوية الاتصالية في القياسين البعدي والتتبعي.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ خلال فترة المتابعة ، واستفادة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنه تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، على الرغم من إعادة القياس التتبعي بعد شهر من القياس البعدي مما يدل على بقاء أثر البرنامج.

والجدول (١٧) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في المهارات اللغوية الاتصالية وذلك في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية

مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥	
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	46.600	4.0496	46.8000	4.0567

ويتضح من الجدول (١٧) تقارب المتوسط الحسابى لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في المهارات اللغوية الاتصالية ككل.

- **الفرض الرابع ونتائجه:**

ينص الفرض الرابع على أنه:

" توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس الوعي المورفولوجي في القياسين القبلي والبعدي قبل/ بعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ،لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج ، ومتوسطى رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول رقم (١٨)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الوعي المورفولوجي للعينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

المجال	الأبعاد	رتب متغير مقياس المهارات اللغوية الاتصالية	العدد (ن)	القياس القبلي / البعدي		قيمة z	دلالتها الاحصائية
				متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الموفيمات الحرة	أسماء الاشارة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣٦٢٤	٠,٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				

	أسماء المكان	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٣٣	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	أحرف الجر	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٢٠	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	الضمائر منفصلة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٦٢٤	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	الدرجة الكلية	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٤٢	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
المورفيمات المقيدة	التذكير والتانيث	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣,٤٩٥	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	التثنية والجمع	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٤٧٧	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				

		المجموع الكلي	15				
	زمن الفعل	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٤٧٧	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
	الضمائر المتصلة	الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٥٠٨	٠،٠٠٠
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				
الدرجة الكلية		الرتب السالبة	0,0	0,00	0,00	- ٣،٤٣٦	٠،٠٠١
		الرتب الموجبة	15	8	120		
		الرتب المحايدة	0				
		المجموع الكلي	15				

من خلال الجدول (١٨) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مجالات وأبعاد مقياس الوعي المورفولوجي ، وعند حساب الفرق بين رتب القياسين بلغت قيمة الفروق(-٣،٤٣٦) ، وهي قيمة دالة إحصائياً ، مما يدل على فاعلية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية في تحسن مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي ، وبذلك تحققت صحة الفرض الرابع للبحث .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء البرنامج المستخدم القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، كما أن الباحثة قد راعت تنوع وزيادة

وسائل التقويم ، وقد شارك الأطفال بفاعلية في البرنامج ، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

ومما سبق نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في مساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث التجريبية) في تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لديهم.

كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم كما يتضح في جدول (١٩).

جدول (١٩)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي المورفولوجي ككل وأبعاده الفرعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم

المجال	أبعاد مقياس الوعي المورفولوجي الفرعية	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
المورفيمات الحرة	أسماء الاشارة	1.400	3.466	٪51.65
	أسماء المكان	1.600	3.533	٪48.32
	أحرف الجر	1.000	3.4000	٪60.00
	الضمائر المنفصلة	1.1333	3.2000	٪46.67
	الدرجة الكلية للمجال	**5.133**	**13.466**	**٪52.08**
المورفيمات المقيدة	التذكير والتأنيث	2.000	3.666	٪41.65
	التثنية والجمع	1.733	3.666	٪48.32
	زمن الفعل	0.533	3.600	٪76.67
	الضمائر المتصلة	0.466	3.200	٪68.35
	الدرجة الكلية للمجال	**4.733**	**14.200**	**٪59.16**
المقياس ككل		**9.866**	**27.666**	**٪55.62**

ومن نتائج الجدول السابق رقم (١٩) نجد أن البرنامج له تأثير إيجابي وفعال في تحسين مستوى الوعي المورفووجى (المورفيمات الحرة– المورفيمات المقيدة)، ومساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عينة البحث التجريبية في التغلب على مشكلات اللغة للتغلب على خطر صعوبات التعلم حيث بلغت نسبة التحسن ما بين (٤١,٦٥٪–٧٦,٦٧٪).

ولبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ) في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وحجم الأثر ($\eta 2$) وذلك كما يوضحه الجدول التالي:

والجدول (٢٠) يوضح دلالة الفروق بين المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في مستوى الوعي المورفولوجي وذلك في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (٢٠)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وحجم الأثر في القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية

الأبعاد	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥		($\eta 2$)	المستوى
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري		
أسماء الاشارة	1.400	0.5070	3.466	0.5164	٠,٩١١	مرتفع
أسماء المكان	1.600	0.5070	3.533	0.5164	٠,٩١٥	مرتفع

الأبعاد	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥		(η2)	المستوى
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري		
أحرف الجر	1.000	0.000	3.4000	0.5070	٠,٩٦٠	مرتفع
الضمائر المنفصلة	1.1333	0.3518	3.2000	0.4140	٠,٩٨٣	مرتفع
التذكير والتأنيث	2.000	0.000	3.666	0.4879	٠,٨٧٦	مرتفع
التثنية والجمع	1.733	0.4577	3.666	0.4879	٠,٩٠٠	مرتفع
زمن الفعل	0.533	0.5333	3.600	0.5164	٠,٨٧٠	مرتفع
الضمائر المتصلة	0.466	0.5164	3.200	0.4140	٠,٩٦٨	مرتفع
الدرجة الكلية	9.866	1.245	27.666	1.9518	٠,٩٩٤	مرتفع

ويتضح من الجدول (٢٠) ارتفاع المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمستوى الوعي المورفولوجي مقارنة بالقياس القبلي.

- **الفرض الخامس ونتائجه:**

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس الوعي المورفولوجي في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في القياس البعدي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول رقم (٢١)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الوعي المورفولوجي للعينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعين=(١٥)

المتغيرات	القياس البعدي/ التتبعي	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مقياس الوعي المورفولوجي ككل	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠،٠٠٠	-1.342	0.180 غير دالة
	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00		
	الرتب المحايدة	13				
	المجموع	**١٥**				

ويتضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (-1.342) z وهي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الخامس للبحث.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار أثر البرنامج التدريبى القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ على عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الوعي المورفولوجي في القياسين البعدي والتتبعي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة الى استمرار فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ خلال فترة المتابعة ، واستفادة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنه تحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، على الرغم من إعادة القياس التتبعي بعد شهر من القياس البعدي مما يدل علي بقاء اثر البرنامج.

والجدول (٢٢) يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية في الوعي المورفولوجي وذلك في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (٢٢)
المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية

مقياس الوعي المورفولوجي	القياس القبلي ن=١٥		القياس البعدي ن=١٥	
	المتوسط	الإنحراف المعياري	المتوسط	الإنحراف المعياري
الدرجة الكلية للمقياس	27.666	1.951	27.866	1.922

ويتضح من الجدول (٢٢) تقارب المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مستوى الوعي المورفولوجي .

مناقشة نتائج البحث:

أولاً: مناقشة النتائج الخاصة بتنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

أوضحت نتائج البحث الحالي فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض البحث ، وهذا يعكس التحسن الملموس في (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) التي يقيسها مقياس المهارات اللغوية الاتصالية عند تطبيق البرنامج ، وهذا يدل على جدوى البرنامج في تنمية مهارات (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة).

ولعل اعتماد البرنامج على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، قد زاد من فاعلية البرنامج المستخدم ، كما أن مراعاة خصائص العينة في إعداد البرنامج قد زاد من فاعليته أيضاً، كما أنها تتمتع بمستوى ذكاء يقع في المدى المتوسط ، وبالتالي عندما هيئت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم، كما بدا في تحسن مستوى مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لديهم بعد تطبيق البرنامج.

كما أن ما احتواه البرنامج من فنيات متعددة قد زاد من وعي الطفل بالمهارات اللغوية ، فضلاً عن أن البرنامج المقترح بأنشطته المتنوعة القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل ذوي صعوبات التعلم ، مما زاد من فعالية البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمه التراث النظري والدراسات السابقة حول البرامج التي تقدم لفئة ذوي صعوبات التعلم، والتي تعمل على تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) مع ضرورة التأكيد على إثراء البيئة المحيطة بالطفل بالموارد والإمكانات التي تساعده على إثارة دافعيته للتعلم وتنميه مهاراته اللغوية الاتصالية.

ولقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على استفادة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من البرامج المقدمة لهم وخاصةً في مجال اللغة، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة محروس وآخرون (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة، باستخدام إستراتيجية فكر –زاوج –شارك ودراسة الغزولي (٢٠١٩) والتي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام برنامج قائم على الفنون الأدائية ، ودراسة الشمري والقيسي (٢٠١٨) التي

استهدفت معرفة مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مهارة التحدث لدى أطفال الرياض تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، إناث). وبذلك اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج تلك الدراسات ودراسة مندور (٢٠٢٠) التي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم باستخدام لغة الجسد، ودراسة الصوالحة (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

وتفسر الباحثة فاعلية برنامج البحث الحالي لتضمنه إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ والتي من شأنها إثارة وتنشيط قدرات الطفل اللغوية وتفعيل دوره ، مما يترتب عليه زيادة دافعية الطفل للبحث عن المعرفة مستخدما" في ذلك مهاراته اللغوية الاتصالية بصورة نشطة وذات كفاءة مرتفعة.

وتتضح فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في الحد من صعوبات التعلم في هذا البحث من خلال التحسن الذي طرأ على المستوى اللغوي الاتصالي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وكان ذلك من خلال مقياس المهارات اللغوية الاتصالية (الاستماع– التحدث – القراءة– الكتابة) التي أشارت نتائجه إلى تحسن أداء الأطفال في القياس البعدي ، ويعزى هذا التحسن اللغوي الاتصالي لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى كونهم قد تأثروا بالبرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ الذي كان يهدف إلى تنمية المهارات اللغوية الاتصالية.

ونظراً لما قدمه البرنامج من إثارة لدافعية للطفل وزيادة رغبته في البحث عن المعرفة ، وبالتالي تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لديه التي أدت إلى تحسن مستوى مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لأطفال الروضة

ذوي صعوبات التعلم ، فإن برنامج البحث من شأنه تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة، وذلك اعتماداً على البطاقات المصورة ، مما يؤكد على فاعلية برنامج البحث الحالي.

وترجع الباحثة تحسن أداء الأطفال في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة نتيجة للبرنامج الذي يعتبر وسيلة مهمة اعتمد عليها برنامج البحث الحالي لدعم القدرات الكلامية والاستماعية والكتابية والقرائية موضوع البحث.

وتفسر الباحثة التحسن في أداء الأطفال بعد البرنامج نظراً لمراعاة الخصائص العقلية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، حيث اعتمد برنامج البحث على جلسات جماعية تحتوي على مجموعات صغيرة ؛ وذلك لتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي والتخلص من القلق وزيادة الثقة بالنفس ، وبذلك فإن اعتماد جلسات البرنامج على أنشطة جماعية من العوامل التي ساعدت على فاعلية البرنامج الحالي وتحسن أداء الأطفال في اكتساب مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة.

كما ترى الباحثة إرجاء فاعلية البرنامج إلى مراعاته للتدرج الزمني لكل جلسة وفقاً لقدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ولاحظت الباحثة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يملون بمرور الوقت ولا يشتت انتباهم، كما ورد بالتراث النظري عن تشتت انتباه الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك لأن الجلسات تضمنت أنشطة متنوعة تفعيل دور الطفل بإيجابية بحيث يصبح مشاركاً في عملية التعلم يبتعد عن التلقين أو أن يكون دوره متلقياً سلبيا."

وقد روعي أيضاً في أنشطة البرنامج التنوع والبساطة والاعتماد على المحسوسات والسرعة في الزمن طبقاً لخصائص مرحلة طفل الروضة حيث يقل تركيزه كلما طالت مدة النشاط، مما أدى إلى اكتساب الطفل الثقة بالنفس وزيادة مستوى دافعيته للتعلم.

وقد أشارت نتائج الفروض إلى نجاح البرنامج المستخدم في البحث الحالي في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية الأربعة (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أفراد المجموعة التجريبية، مما يشير إلى وجود آثار ايجابية للبرنامج في توفير الخبرات والممارسات اللغوية الاتصالية التي أدت إلى تحسن مستوى الوعي المورفولوجي للغة، مما يمكن أن يؤدي إلى الكثير من الآثار الايجابية على أطفال ما قبل المدرسة. لذا كان منطقياً أن يظهر الأطفال من أفراد المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً بعد تعرضهم لبرنامج البحث القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ.

ثانياً: مناقشة النتائج الخاصة بمستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ قد أشارت نتائج البحث الحالي إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح من نتائج الفرض الرابع والخامس من فروض البحث، وهذا يعكس التحسن الملموس في مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال المجموعة التجريبية بحيث ظهر هذا التحسن من خلال القياس القبلي، والبعدي والمقارنة بين القياسين، وكان هذا التحسن لصالح القياس البعدي، كما ظهر في شبه ثبات، و جاء في نتيجة الفرض

الخامس وذلك في النسبة بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يشير إلى أن البرنامج المستخدم في البحث كان فاعلاً في تنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى الأطفال صعوبات التعلم، والذين قد طبق عليهم البرنامج التدريبي، وتبينت الباحثة أن هذه النتائج المُشار إليها في الفروض السابقة ترجع إلى ما يلي:

الطريقة التي تم من خلالها تقديم أنشطة المحتوى التدريبي، حيث تم تقديم البرنامج من خلال العديد من المؤثرات البصرية والمادية من الصور والرسوم والنصوص المكتوبة وغير ذلك من المثيرات التي تعمل على جذب الانتباه نحو المحتوى التعليمي المقدم مثل التركيز على الانتباه والتقليد ولعب الدور، والتعرف على أسماء الاشارة وأسماء الأماكن وأحرف الجر والضمائر المتصلة والمنفصلة، بالإضافة إلى التذكير والتأنيث والتثنية والجمع وزمن الفعل.

التدرج في تقديم المحتوى التعليمي من خلال تقديم محتوى بسيط يناسب فئة أطفال ما قبل المدرسة من ذوي صعوبات التعلم والتدرج معهم حسب قدراتهم على الاستقبال والاستيعاب والتقدم خلال البرنامج.
بالإضافة الى استخدام الحواس والتي تتيح فرصا أكبر للتعلم.

اكتسابهم الكثير من مستويات الوعي المورفولوجي للغة وهو الأمر الذي من شأنه أن يزيد من تنمية المهارات اللغوية الاتصالية ، وهذا ما ركز عليه البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية، وبالتالي تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال المجموعة التجريبية، والتي قد نالت قدراً من التدريب على اكتساب الوعي المورفولوجي في القدرة على التعرف على أسماء الإشارة وأسماء الاماكن وأحرف الجر والضمائر المنفصلة (الفورنيمات الحرة)

وكذلك في القدرة على التذكير والتأنيث والتثنية والجمع وزمن الفعل والضمائر المتصلة (المورفيمات المقيدة).

كما أن البرنامج التدريبي راعى توفير العوامل التي تجعل من التدريب فعالاً مثل استخدام الأنشطة الحسية المصورة و استخدام المعززات والمكافآت.

كذلك يرجع التحسن الملحوظ في مستوى الوعي المورفولوجي للغة الى إكساب الأطفال (الفونيمات الحرة– الفورنيمات المقيدة) خلال التدريب عليها ومساعدتهم على الاحتفاظ بها من خلال استمرارية عملية التدريب ، إضافةً إلى هذا فإن فنيات التعزيز والتدعيم، والواجبات المنزلية، المحاكاة، والحث والتلقين المستخدمة اثناء جلسات البرنامج كان لها دوراً فعالاً في تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، حيث أن التعزيز المادي والمعنوي لهما أثراً واضحاً بالنسبة للطفل ذوي صعوبات التعلم ، إلى جانب الواجبات المنزلية التي أنجزت من خط تعاون الأمهات مع أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، والتي ترتب عليها تحسناً ملحوظاً في نمو وعيهم المورفولوجي ، ويتطلب تلك اتباع مجموعة من القواعد أو الخطوات وتعتمد على التفاعل بين الأطفال لتحقيق الأهداف.

ومن حيث ثبات المستوى بين القياسين البعدي والتبعي، كما جاء في نتيجة الفرض الخامس وهذا يعني أن البرنامج أسهم في تحسين أداء أطفال المجموعة التجريبية في مستوى الوعي المورفولوجي للغة، وبقي هذا الأثر بعد تطبيق البرنامج بمدة شهر من تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ، مما يؤكد أن البرنامج لم يكن له أثراً رجعياً بسبب عامل الزمن، وأن البرنامج حقق درجةً من النجاح في رفع مستوى الوعي المورفولوجي استمر عبر الزمن، ومن أهم العوامل التي ساهمت في

بقاء أثر التعلم والتي ترجعها الباحثة إلى متابعة الأسرة بالمنزل لأطفالهم وتزويدهم بالمهارات والتقنيات اللازمة حتى يتمكنوا من تدريب أطفالهم بالمنزل وتقديم تدريب بشكل مستمر، والتركيز على استمرارية تقديم التعزيزات المائدية واللفظية، مما كان له الأثر في بقاء أثر التعلم والحفاظ على مستوى الوعي المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

ومما سبق نجد أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ و الخاص بتنمية المهارات اللغوية الاتصالية كان فاعلاً ، وحقق الغرض الذي وُضِع لأجله وهو تحسين مستوى الوعي المورفولوجي ، وكان السبب الرئيسي الذي ساعد في ذلك هي تلك الأسس والتي اعتمد عليها في بناء البرنامج التدريبي، وكذلك الفنيات المستخدمة والخطوات التي اتبعت في تطبيقه، بالإضافة إلى مراعاة خصائص الفئة التي أُعِد لأجلها البرنامج وهي فئة ذوي صعوبات التعلم والتي تعتبر من الفئات الخاصة التي تحتاج إلى طرق وأساليب مختلفة للتعامل معها.

وتتفق نتائج البحث فيما يخص فروض مستوى الوعي المورفولوجي للغة ودراسة الهوارنة (٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة، ودراسة ليستير والما وهولم lyster,alma&hulme(2016) والتي هدفت إلى تقييم الأثر طويل المدى لتدريب الوعي المورفولوجي في مرحلة ما قبل المدرسة في القدرة على القراءة ، وكذلك دراسة شقير (٢٠١٦) التي سعت إلى دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، ودراسة ناصر (٢٠١٢) التي استهدفت تنمية المهارات

المورفولوجية والتحقق من أثرها على بعض مهارات القراءة والكتابة لمرحلة التعليم الأساسي، ودراسة علي (٢٠١٠) التي هدفت تنمية المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ودراسة مطر والعابد (٢٠١٤) التي استهدفت الوقوف على فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الوعي المورفولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وبذلك فقد تحققت فروض البحث الحالي حول فاعلية البرنامج الحالي القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وذلك اتفاقاً مع ما سبق من تفسير لهذه النتائج ومراعاتها للتراث النظري والنظريات المتنوعة للتعلم.

وبذلك تشير كل نتائج البحث الحالي إلى أن جميع الفروض التي حاولت الباحثة أن تجيب عليها في البحث الحالي قد تحققت وهي جميعها تهدف إلى التحقق من تأثير البرنامج التدريبى القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية (مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة للحد من صعوبات التعلم في المراحل التعليمية اللاحقة ، وتتضح النتائج من خلال المقارنة بين استجابات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي.

وهذه النتائج مفردة ومجتمعة تؤكد فاعلية البرنامج المستخدم القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقته بتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى الأطفال، وبذلك

تتفق هذه النتائج مع الخلفية العلمية للدراسة سواء من حيث النظريات والتفسيرات النظرية في ميدان صعوبات القراءة أو من حيث نتائج الدراسات السابقة التي توفرت للباحثة.

وبناءاًعلى ما سبق ومن خلال قبول فروض البحث الخمس قد نجح البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية المهارات اللغوية الاتصالية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم ، وتأثره على مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، ومن هنا تتأكد فاعلية البرنامج في تنمية مهارات اللغة الاتصالية (الاستماع – التحدث– القراءة– الكتابة) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية للاستفادة منها:

١–يراعى عند تصميم البرامج التربوية لأطفال ما قبل المدرسة أن تتنوع الأنشطة الفعالة للبرنامج لهذه الفئة من الأطفال ذوي مشكلات في المهارات اللغوية الاتصالية، والأنشطة المصممة خصيصاً ذات المكافآت والتي تعمل على مساعدتهم على تحسين مستوى الوعي المورفولوجي لديهم؛ وذلك لمراعاة خصائص طفل ما قبل المدرسة.

٢–البُعد عن طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين دون اعتبار للمتلقي ، والتي يمكن أن تترك أثراً سلبياً في تعلم طفل ما قبل المدرسة في حين تتمكن طرق التعلم الحديثة والتي تعطي قدراً أكبر للمتعلم بالمشاركة في الأنشطة والتي تعتمد على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي تتناسب مع هذه الفئة من الأطفال.

٣-ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على استخدام نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في الممارسات التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لها.
٤-تشجيع معلمات رياض الأطفال على التنويع في إستخدام إستراتيجيات التدريس؛ لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال لجعل كل طفل يتعلم وفق أسلوب التعلم المفضل لدي؛ه وتمكينهم من انتقاء الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم ومواهبهم.
٥-توعية الأهل بوسائل الاهتمام بالنمو العقلي والمعرفي للطفل؛ لما له من آثار إيجابية على الوعي المورفولوجي للغة، ومن ثم المهارات اللغوية الاتصالية بشكلٍ عامٍ.
٦-الانتباه لوجود تأخر في اكتساب مستوى الوعي المورفولوجي للغة بشكل واضح، والاستعانة باختصاصي اللغة والكلام حتى يتم معالجة المشكلة.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي اقترحت الباحثة البحوث الآتية:

١-فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية الحواس المتعددة لتنمية المهارات المورفولوجية للغة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٢-فاعلية برنامج قائم على تحليل المهمة لتنمية الوعي المورفولوجي للغة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.
٣- المهارات اللغوية الاتصالية وعلاقتها بالوعي المورفولوجي لدى الأطفال في مراحل عمرية متتالية ، دراسة مقارنة بين الذكور والإناث.

٤-فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية العمليات النمائية السمعية والبصرية لتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٥-فعالية برنامج قائم على بعض العمليات النمائية (الانتباه- الإدراك السمعي والبصري) لتنمية مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- إبراهيم ، هبة إبراهيم أحمد (٢٠١٥) . برنامج قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات النحو لدى طلاب المرحلة الثانوية . *مجلة البحث العلمي في التربية* ، ع (١٦) . كلية التربية. جامعة عين شمس.

- أبو زيد، إيناس (٢٠١٤). *فاعلية برنامج مقترح لتدريس العلوم في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ لتلاميذ المرحلة الإعدادية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي* . (رسالة دكتوراه). كلية التربية. جامعة الفيوم.

- أبو زيد، شريف مختار محمد (٢٠١١). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية السيطرة الدماغية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* . (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة بني سويف.

- أحمد ، إيمان أحمد عبدالله(٢٠١٧). فاعلية بعض إستراتيجيات إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية . *مجلة كلية التربية*، ع(١٧٤)،ج(٢). جامعة الأزهر.

- أحمد ، سمير عبد الوهاب؛ المرسي ، محمد حسن (٢٠١٤). *توجهات تربوية في تعليم اللغة العربية* . دمياط : مكتبة نانسي.

- أحمد، يمنى سمير عبدالوهاب. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية عادات العقل لدى الأطفال المتفوقين في مرحلة رياض الأطفال. *مجلة كلية رياض الأطفال*: جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال، ع١١.

- إسماعيل، سحر فؤاد (٢٠١٣) . فاعلية الانشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدي طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى.*رابطة التربويين العرب*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،ج (٤)،ع (٣٩).

- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز؛ محمد، عطية عطية؛ الأسود، صفاء حسن إبراهيم (يناير،٢٠١٩). الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات

القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغوياً . *مجلة التربية الخاصة* ، مج(٨)، ع(٢٦).

- بشارة ، جبرائيل (أكتوبر، ٢٠١٠) . إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم (الحوار وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية) . *دراسة مقدمة لمؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في كلية التربية بجامعة دمشق* في الفترة من (٢٥-٢٧).

- البطاح ، عبدالله أحمد (٢٠١٢). *أثر إستراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب الصف التاسع* . (رسالة دكتوراة غير منشورة) . كلية التربية. جامعة تبوك.

- البطانية، أسامة محمود (٢٠١٥). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. دار المسيرة: عمان.

- الجوراني ، يوسف أحمد خليل (٢٠٠٨)*.تصميم تعليمي وفقاً لنظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الأحياء وتنمية تفكيرهم العلمي* .(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة بغداد.

- حسين، إيمان خيرو (٢٠١٥). *فاعلية برنامج تدريبي سمعي لفظي في اكتساب اللغة لدى الأطفال زارعي الحلزون في مرحلة الطفولة المبكرة*. (رسالة ماجستير).كلية التربية. جامعة دمشق.

- خميس، هناء أبو دية (٢٠٠٩) . *برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة* . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية . الجامعة الاسلامية.

- خنجر ، زينب مزيد(٢٠١٢). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، *مجلة الأستاذ* ،ع(٢٠٣). العراق.

- داود، أحمد عيسى، و المواضية، رضا سلامة. (٢٠١٩). أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدي مرحلة رياض الأطفال في الأردن. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*: جامعة عمان الأهلية – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، مج٢٢، ع١ ،

- الزهيري ، حيدر عبد الكريم (٢٠١٧). *الدماغ والتفكير : أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية* . الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- سعيد، فاطمة(٢٠١٤). *برنامج مقترح قائم على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي وعادات العقل*

المنتج لدى طلاب الصف الأول الثانوي .(رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة أسيوط.

- السعيد، هلا(٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- السلطي، ناديا سميع أمين (٢٠٠٢). *أثر برنامج تعليمي تعلمي مبني على نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال* . (رسالة دكتوراه منشورة). كلية الدراسات التربوية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- سيف الدين ، هند (٢٠١٧). *الاتصال الإنساني بين اللغة وحوار الجسد* . مكتبة الأنجلو المصرية : القاهرة.

- الشافي، أسماء (٢٠١٣). *فاعلية برنامج معد وفق نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي* .(رسالة دكتوراه). كلية التربية . جامعة أسوان.

- شقير، مدلين شفيق(٢٠١٦). *دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين*. (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة دمشق.

- شناقي ، عبد المالك(٢٠١٩). *دراسة تأثير الوعي بالمعارف الفونولوجية والمورا شتقاقية في اكتساب القراءة في اللغة العربية (دراسة مقارنة بين أطفال لديهم صعوبات تعلم في القراءة وأطفال عاديين)*. أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراة علوم في فرع الارطوفونيا. جامعي سطيف(٢) . الجزائر.

- الصوالحة، علي سليمان. (٢٠٢٠). *فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية المهارات اللغوية لدى طلبة رياض الأطفال*. دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، مج٤٧، ع٢.

- طعيمة ، رشدي ؛ ومناع ، محمد (٢٠١٦). *تدريس العربية في التعليم العام نظريات وتجارب* . دار الفكر العربي : القاهرة.

- طيب، عبيد الرحمن (٢٠١٥). *ضرورة تنمية مهارة الاستماع لمتعلمي اللغة العربية : خطوات وتقنيات* . الجامعة السلفية – دار التأليف و الترجمة . صوت الأمة ، مج (٤٧) ، ع (١).

- عبد الباري ، ماهر (٢٠١١). *مهارات الاستماع النشط* . دار المسيرة للنشر والتوزيع : عمان.

- عبد الحميد، محمد إبراهيم ، فكري ، إيمان جمال محمد ، جودة ، آية محمد عبد الباقي السيد (٢٠١٧) . برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات

التحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي . جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال . *مجلة كلية رياض الأطفال*، ع (١٠).

- عبد الهادي ، نبيل؛ وأبو حشيش، عبد العزيز ؛ وبسندي، خالد (٢٠١٧). *مهارات في اللغة والتفكير* . دار المسيرة : عمان.

- عبدالرحمن، آيات عبدالرحمن مصطفى؛ و الماحي، عوض حسان. (٢٠١٩). *فاعلية القصة في تنمية مهارة الاستماع لطفل التعليم قبل المدرسي من وجهة نظر المعلمات*: ولاية الخرطوم – محلية الخرطوم – وحدة الخرطوم شرق (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم.

- العدل، عادل محمد (٢٠١٦). *تشخيص وتقييم صعوبات التعلم* . مصر: دار عالم الكتب.

- عز الدين ، سحر (٢٠١٥).*التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم* . الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

- علي ، نشوة سمير (٢٠١٠). *فعالية برنامج إثرائي في تنمية المستوى المورفولوجي لدى أطفال ما قبل المدرسة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس.

- عمراني ، حميدة (٢٠١٩). *فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفو اشتقاقي لدى التلاميذ المعشرين قرائياً* . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة العربي بن مهيدي. أم البواقي.

- العوامرة، حمزة محمد حسن (٢٠١٣).*فاعلية برنامج مستند إلى القصص القرآني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم.* (رسالة دكتوراه).كلية الدراسات العليا. جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.

- عيادة ، عبد الرازق محمد (٢٠١١) أثر استخدام نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي ، *مجلة ديالي*، ع (٥٣).

- عيسى، سامي عبد الحميد محمد؛ و الحفناوي، أحمد محمد محمد السيد. (٢٠١٤). أثر استخدام تلميحات الفيديو الرقمية في ضوء المعايير وحاجات الأطفال ضعاف السمع بمرحلة رياض الأطفال لتنمية مهارتي الإستماع والتحدث لديهم. *دراسات تربوية واجتماعية*: جامعة حلوان – كلية التربية، مج٢٠، ع٤.

- عيسى، يسري أحمد سيد. (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة السمعية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٦، ع١.

- الغزولي ، آية محمد أحمد (٢٠١٩) .*فعالية الفنون الأدائية في تنمية مهارتى الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية* . (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية النوعية.جامعة بنها.

- فلاتة، أحمد بكر آدم (٢٠١٥). *مهمات تنمية مهارات الاستماع والتحدث والقراءة في أداء معلم اللغة الإنجليزية* . (رسالة ماجستير غير منشورة) . جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

- القحطاني ، هنادي حسين آل هادي (٢٠١٨). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على مهارات الانتباه المشترك في بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر.

- قورة ، علي (٢٠١١). مهارات الاستماع اللازمة للتفوق الدراسي لدى طلبة جامعة طيبة : دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية و جامعة المنصورة*، ٢(٧٥).

- القيسي، خولة عبد الوهاب عبد اللطيف؛ و الشمري، مروة صالح علوان كاظم. (٢٠١٨). مهارة التحدث لدى أطفال الرياض. *مجلة البحوث التربوية والنفسية:* جامعة بغداد – مركز البحوث التربوية والنفسية، ع٥٦.

- محروس، محروس محمود؛ رضوان، شادية محمد الجامع عبد الحميد؛ أبو زيد، لمياء شعبان أحمد؛ وعبدالقادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية "فكر، زاوج، شارك" في تدريس تنفيذ منهج رياض الأطفال المطور على تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة. *المجلة التربوية*: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٦٣ .

- محمد، إيمان شعبان السيد؛ يوسف، ماجي وليم؛ المنسي، محمود عبدالحليم؛ و منتصر، شادية عبدالعزيز مهتدي. (٢٠١٩). تنمية بعض العمليات المعرفية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء نظرية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ. *مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع٢٠، ج١١.

- مطر، عبد الفتاح رجب علي؛ العايد، واصف محمد سلامة. (٢٠١٦). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي المورفولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. بحث

منشور في مجلة العلوم الإنسانية والتربوية. العدد. (٢). المجلد.(١). جامعة الطائف. الطائف: المملكة العربية السعودية.

- المطرفي، غازي بن صلاح هلال (٢٠١٤).*فاعلية إستراتيجية إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب مساق (١)*. علوم بجامعة أم القرى بالسعودية ، مجلة التربية بنها.ع (٩٩) مج(١).

- مندور ، زينب علي عبد الرحمن (٢٠٢٠) . *فعالية برنامج باستخدام لغة الجسد لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة بورسعيد.

- المهتدي، ريهام محمد ؛ أبو عمر، ريما أسعد ؛ الحسنات ،حسن عبد ربه (٢٠١٧).*درجة امتلاك الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوى التعليمي*. جامعة الحسين بن طلال للبحوث . مج(٣) ، ع(١).

- ناصر، فريد. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات المورفولوجية والتحقق من أثره على بعض مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي*

صعوبات التعلم بمرحلة الصف الثاني. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية. القاهرة: مصر.

- ناصري ، صافية ؛واقور، نبيلة (٢٠١٣).*دور مهارة التحدث في تطوير الكفاءة التواصلية لدى طلبة قسم اللغة العربية وآدابها* . (رسالة ماجستير) . جامعة بجاية .كلية الآداب واللغات .

- نبهان ، بديعة حبيب (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي في السلوكيات الأمنية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقليً القابلين للتعلم . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد ٢٥، العدد ٦٨.

- الهوارنة، معمر نواف. (٢٠١٩). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بتأخر نمو المكون المورفولوجي للغة لدى أطفال الروضة: دراسة حالة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية:* جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي، مج١٥، ع٣.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Al ghazal, S. (2005). *In the Arabian movement system. Tunisia*: The Tunisian University Annuals.
- Al-Hawarneh, M. (2010). *Children language and communication disorder*. The phenomenon and the cure.

Damascus, Ministry of Culture: The Syria Public Organization for Books.

- Anna J., & Julia, C. (2015) .*Early predictors of phonological and morphological awareness and the link with reading: Evidence from children with different patterns of early deficit.* Applied Psycholinguistics. 36(3), 509-531.
- Ashour. Rateb and Al-Hawamdeh, Mohammed (2010). *Methods of teaching Arabic language: between theory and practice*. (3), Jordan,Amman: Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing
- Cloutier, G. (2002). *Phonemic perception, receptive morphology and productive morphology skills of speech delayed preschoolers,* The University of Calgary.
- comprehension. *US National Library of Medicine National Institutes of Health*. 29. 1269. 1288
- Cristial, D. (2010) . *linguistics definition,* 1s ed, Alexandria: the Egyptian Book Organization Publications.
- Eva .pp(2010). *Brain – based learning theory the incorporation of of Movement to increase the learning of grammar by high school students*, PHD, Liberty :at available , 2013/3/15: IN VISITED ,

cgi.viewcontent/cgi/edu.liberty.digitalcommons://http PM 15:5: AT.

- Funderstanding. (2011) . *Brain-based Learning, available on line at :* http:// www. Funderstanding .com/theory/brain-basedlearning/brain-based-learning/ . (Accessed 8 Octopar, 2014) .
- Jensen, E. (2007). *Introduction to brain – compatible learning (2nd ed)*. California: Crowin Press.
- Journal of Education, 144 (7), 21—30.
- Kandari, Abdullah (2010). *Teaching reading according to American nternational standards for teaching languages in Kuwait*
- Laxman, K., & Chin, Y. K. (2010). Brain-Based Education: Its Pedagogical Implications and Research Relevance. *Journal On Educational Psychology*, 4(2), 1-5.
- Lombardi ,j(2011).*positive effects of brain-based education on teacher performance assessment outcomes., education as change*,dec,v.15,i.2,pp225-238.
- Lukacs,A; Leonard,L., & Kas,B.(2010). Use of noun morphology by children with language impairment: the case of Hungarian. *international journal of language & Communication Disorders* .45(2) ,145-161.

- Lyster, S.; Alma, L.; A. & Hulme, C. (2016).*Preschool morphological training produces long- term improvements in reading comprehension.* US National Library of Medicine National Institutes of Health. 29. 1269. 1288
- Pasquarella, A.; Chen, X.; Lam, K.; Luo, Y. & Ramirez, G. (2011). Cross-language transfer of morphological awareness in Chinese- English bilinguals. *Journal of Research in Reading.* 34(1), 23- 42..
- Pittas, Evdokia., & Nunes, Terezinha (2014). *The relation between morphological awareness and reading and spelling in Greek: A longitudinal study.* Reading and Writing.27(8), 1507-1527.
- Ream, G., and Devin,K.(2015).*Orthographic phonological, and morphological skills and children's word reading in Arabic: A literature review*.
- Spears, W. (2002). *Brain-Based Learning*. Hilghlights.
- Vanes ,f(2011).mathematics education and neurosciences ;towards interdisciplinary insights into the development of young children's mathematical abilities., *educational philosophy and theory*,v,43,n.1,p75-81.

أثر برنامج في الرياضة الدماغية في تحسين كفاءة الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي في دولة الكويت

* د/ حصة دغيشم محمد الدغيشم.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية وتأثير برنامج الرياضة الدماغية لتنمية اللغة والرياضيات في زيادة كفاءة الإنجاز الأكاديمي ، والتوجه نحو الحياة، وتخفيض القلق الاجتماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وتألفت عينة البحث من عدد (٤٦) طالبةً تم اختيارهن عشوائياً من مدرستين من مدارس منطقة العاصمة التعليمية في الكويت، (٢٣) منهن تم تدريبهن على حركات وتمارين برنامج الرياضة الدماغية في إحدى المدارس كمجموعة تجريبية، و(٢٣) طالبةً منهن لم يتم تدريبهن على البرنامج وتركن ليمارسن أنشطتهن المدرسية المعتادة وهن يمثلن المجموعة الضابطة في المدرسة الأخرى، واستخدمت مقاييساً خاصةً بالإنجاز الأكاديمي ، والقلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة كاختبارات قبلية وبعدية، وكانت فروض البحث كما يلي: توجد فروق ذات دلالة

* أستاذ مشارك بقسم علم النفس– كلية التربية الأساسية (بنات) – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت.

إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقاييس الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والاتجاه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقاييس الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات باختبار الفترة الدراسية الأولى لمادتي اللغة العربية والرياضيات (قبل تطبيق البرنامج) وبين درجاتهن في الفترة الدراسية الثانية (بعد تطبيق البرنامج) لصالح الفترة الدراسية الثانية، وأسفرت النتائج عن تحقق جميع فروض البحث لصالح المجموعة التجريبية.

The effect of a program on cerebral sports in improving the efficiency of academic achievement, social anxiety and orientation towards life among a sample of sixth grade female students in the State of Kuwait.

Prepare: Dr / Hessa Dugishem Mohammad El-Dughaishem. *

Abstract:

The aim of the current research was to investigate the effectiveness and effect of the Brain Gym program on the development of language and mathematics in increasing

* **Associate Professor of Psychology Department, Faculty of Basic Education (Girls) - Public Authority for Applied Education.**

the efficiency of academic achievement, life orientation and reducing the social anxiety of sixth graders. The sample consisted of (46) randomly selected students (23) of them were trained in the movements and exercises of the brain exercise program in one of the schools as a pilot group, and (23) of them from the other school were not trained in the program and were left to practice their usual school activities which named the control group. The researcher used, social anxiety, and orientation towards life, and academic achievement measurements as pre-test and post-tests. The research hypotheses was; there were statistically significant differences between the experimental group and the control group in the post-measurement of measures of academic achievement and social anxiety, and the trend towards life in the best direction of the experimental sample. There are statistically significant differences between the pre-measurement and the post-measurement of the experimental group on the measures of academic achievement, social anxiety and orientation toward life in the best direction for the benefit of post-test measurements. There were statistically significant differences between the grades of female students in the first period of research in Arabic and Mathematics (before applying the program) and their grades in the second period (after application of the program) for the second term. The results yielded all the hypotheses for the experimental group.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- الرياضة الدماغية. Cerebral sports
- كفاءة الإنجاز الأكاديمي.
The efficiency of academic achievement
- القلق الاجتماعي. Social anxiety
- طالبات الصف السادس الابتدائي.
Sixth grade female students

مقدمة:

لقد كشفت الأبحاث العلمية خلال السنوات الخمسة عشرة الماضية عن الكثير من أسرار الدماغ البشري، وأدت هذه المعلومات إلى تغييراتٍ مذهلةٍ حول كيفية استخدامه في عملية التدريب بشكلٍ أفضل وأسرع وأسهل، وتعالت الصيحات التربوية لإعادة النظر في محتوى العملية التدريبية وأهدافها ووسائلها وإستراتيجياتها بما يتيح للأفراد اكتساب المعرفة القائمة على الدماغ، وبما إن قدرات العقل البشري وإمكاناته غير محددة تحتاج إلى من يستغل هذا على الوجه الأكمل وبكافة المجالات، فقد ظهرت في الفترة الأخيرة جمعيات عالمية تهدف إلى تنشيط الجزء غير المسيطر من الدماغ ومحاولة إشراكه في العمليات الحركية والتفكير، ومن هذه التقنيات والتي استهدفت استغلال القدرات العقلية ظهرت تقنية جمعية التمرينات الدماغية (Brain gym) من أجل تحسين بعض العمليات العقلية والتحصيل الأكاديمي والأداء الحركي، فالطالب الذي يستطيع أن يستخدم عقله في تمييز الأشياء والتفكير بعقلانية يتفوق على غيره من الطلاب .

ويرى "باهي"، و"جاد" "أن التدريب العقلي يمكن الجهاز العصبي من تسجيل الأنماط الحركية والحسية ويساعده على التركيز وإعادة تنظيم صور الأداء، كما يؤكد بعض العلماء على أن التدريب له تأثير واضح في التغلب على زيادة الاستثارة الانفعالية وتحقيق الأداء الأمثل للطلاب وخاصةً المبدعين منهم".

ويشير كلٌ من " حسين"، و" العنبكي" إلى "أن مركز الدقة وسرعة الاستجابة في المخ هي المنطقة السادسة التي تنطلق منها الإشارات العصبية للنخاع الشوكي والأعصاب إلى العضلات لأداء حركة معينة، أي السيطرة الفسيولوجية على أداء العضلات الإرادية لتوجيهها نحو هدف معين" (آل مراد، ٢٠١٢).

وفي دراسة أجراها "هيلمان" ومجموعة من زملائه اشتملت على عدد (٣٢) مشاركاً من القوقاز، أظهر فيها كبار السن ذوو النشاط البدني العالي، والمعتدل زيادة في التحكم الإدراكي مقارنةً بأولئك البالغين غير النشطين في مثل عمرهم أو أصغر، ويعتقد الباحثون أن المخيخ يؤثر على الإدراك المكاني والذاكرة والانتباه، واللغة ومعالجة معلومات صنع القرار ,Reedy) (1998، ويشارك المخيخ أيضاً في العملية التي من خلالها تصبح المهام الجديدة عند الممارسة تلقائية، حيث أن ممارسة الحركات بشكلٍ متتابعٍ تؤدي مع مرور الوقت إلى تحسين الأداء الحركي بشكلٍ أدق وأسرع. ويرتبط المخيخ بمناطق الدماغ التي تؤدي مهاماً عقليةً وحسيةً، كما يمكنه أيضاً التحكم في المهارات العقلية والحسية (Leiner & Leiner, 1997) .

وقد تمكن العديد من الباحثين في دراساتهم من الحصول على نتائجٍ مذهلةٍ من تطبيق وممارسة الرياضة الدماغية في مجالاتٍ عديدةٍ من مثل التعليم وفرط الحركة، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم وعلاقتها بالبرمجة

العصبية اللغوية، ولتحسين السمع والبصر والمهارات القرائية والكتابية، ولزيادة كفاءة المهارات الدراسية والاجتماعية، والتحصيل الدراسي، ومنها ما هو تجريبي أو شبه تجريبي، أو وصفي، أو ارتباطي وهي ما يلي؛
(Spalding, J. (1999), Koelman, A. (1997), Sifft, J. M., & Khalsa, G.C.K (1991), Khalsa, G.C.K., Morris, D., & Sifft J. M., (1988), Khalsa, G.C.K. & Sifft, J. M., (1987), Diamond, S. J. (2001)).

وعلى هذا الأساس فإن الاهتمام بالبرامج الحركية في هذه المرحلة تعد من المقومات المهمة والأساسية؛ لما تقدمه من قاعدةٍ عريضةٍ لبناء وتطوير العناصر والقدرات والاستعدادات لدى الطالب.

وقد رأت الباحثة أن الدراسات تلك قد اهتمت بجوانب تنمية المهارات الحسية المختلفة كالسمع والبصر والمهارات الكتابية والقرائية وركزت بشكلٍ خاصٍ على تنمية التحصيل الدراسي وبعض المهارات الاجتماعية، وأغفلت الكثير من الجوانب النفسية التي لها أهمية كبيرة في توافق الفرد شخصياً واجتماعياً مع البيئة التي يعيش فيها، وأنها قد تتأثر وتتحسن بتطبيق برنامج للرياضة الدماغية (Brain Gym) .

وقد تمكن الأمريكي " دينسون" المختص في التربية الحسية الحركية وزوجته "جيل دينسون(Dennison Paul Dennison, Gail) " ، من تأسيس تقنية"Brain Gym" أو الرياضة الدماغية والتي اعتمدت منذ ذلك الحين إلى الآن في علاج الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تؤدي إلى صعوبات في التعلم في أمريكا. ويقول " دينسون"؛ Dennison ، أنه إذا كانت التربية البدنية توقظ الدماغ، فإن حركات الرياضة الدماغية؛ Brain Gymتذهب إلى أبعد من هذا فهي تقوم باستثارة الخفة والرؤية بجانبين، والتآزر والتناسق بين اليدين– والعينين التي تؤهل لنجاح الطالب، كما تنمي

العمليات العقلية كالتركيز والانتباه والتفكير والتذكر والإبداع ...إلخ. (Dennison, P., & Dennison, G., 2010)

وتقول " هانافورد"؛ Hannaford، أن مجتمعنا المعاصر يحتاج إلى وسائل بسيطة، سهلة وأنيقة للقيام ببعض العمليات، وهو ذاته بالنسبة لعملية التعليم التي تتطلب منا الإدراك الحسي، والإدماج، والاستيعاب والفعل. فتقنية الرياضة الدماغية Brain Gym تسهل هذه المتطلبات بتنشيط النظام النفس فيزيولوجي، وتهيؤه للتعلم بفضل حركات بسيطة وسهلة التطبيق، وهذه الحركات مهمة جداً في عملية التعلم، حيث تقوم بإيقاظ وتنشيط عدد من إمكانياتنا العقلية والحركية التي تسمح باكتساب معلوماتٍ وخبراتٍ جديدةٍ لنظامنا النووي (Hannaford, C., 1998).

مشكلة البحث:

ومن العرض السابق، تتضح مشكلة البحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

١-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى تحسين الإنجاز الأكاديمي لدى عينة المجموعة التجريبية من طالبات الصف السادس الابتدائي ؟

٢-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى خفض القلق الاجتماعي لدى عينة المجموعة التجريبية من طالبات الصف السادس الابتدائي ؟

٣-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى تحسين كفاءة التوجه نحو الحياة لدى عينة المجموعة التجريبية من طالبات الصف السادس الابتدائي ؟

٤-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى زيادة كفاءة الإنجاز الأكاديمي لدى عينة المجموعة التجريبية من طالبات الصف السادس الابتدائي على مقياس الإنجاز الأكاديمي بحساب الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي؟

٥-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى خفض توتر القلق الاجتماعي لدى عينة المجموعة التجريبية من طالبات الصف السادس الابتدائي على مقياس القلق الاجتماعي بحساب الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي ؟

٦-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى زيادة كفاءة التوجه نحو الحياة لدى عينة المجموعة التجريبية من طالبات الصف السادس الابتدائي على مقياس التوجه نحو الحياة بحساب الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي؟

٧-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في مقرر اللغة العربية لدى طالبات المجموعة التجريبية من الصف السادس الابتدائي ؟

٨-هل يؤدي التدريب على برنامج الرياضة الدماغية إلى ارتفاع التحصيل الأكاديمي في مقرر الرياضيات لدى طالبات المجموعة التجريبية من الصف السادس الابتدائي ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١-التحقق من كفاءة برنامج في الرياضة الدماغية على تنمية مهاراتٍ عامةٍ ومهاراتٍ خاصةٍ بمجالي الرياضيات والقراءة في التأثير بتحسين الإنجاز

الأكاديمي لطالبات الصف السادس الابتدائي، وتوجههن نحو الحياة، وخفض القلق الاجتماعي لديهن.
٢-التأكيد على أهمية برامج الرياضة الدماغية في مجالاتٍ متعددةٍ لم يكن يتوقع تأثيرها عليها.

أهمية البحث:

- **أولاً : الأهمية النظرية:**

١- يستمد البحث أهميته من أهمية العلاقة الترابطية بين الدماغ وأعضاء الجسم المختلفة، وقد تعددت الأساليب والطرق التي تهتم بتقوية وحيوية الإنسان، فمثلما يتحكم المخ (الدماغ) بإرسال الإشارات العصبية والهرمونات التي تعمل على تحريك الجسم وأدائه لوظائفه المختلفة، فإن العكس يحدث باستخدام الرياضة الدماغية؛"Brain Gym"، حيث تؤثر الحركات الجسمية بأساليبٍ معينةٍ على أداء الدماغ، وتزيد من فعاليته في مجالات نشاطه المختلفة.
٢-توجيه اهتمام المسؤولين والمهتمين بأهمية الرياضة الدماغية؛ "Brain Gym"، لجميع البشر صغاراً وكباراً، رجالاً وإناثاً، أسوياء أو غير أسوياء، لتحسين الأداء الوظيفي للدماغ. حيث أظهر النشاط البدني مساهمة في تطوير المخيخ في العديد من الدراسات التي تم تطبيقها .

- **ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

وتتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:
١-توفير برنامج للرياضة الدماغية يتناسب مع طالبات مرحلة الصف السادس الابتدائي، يسهم في تنمية التحصيل العلمي لديهن ومن ثم نواحي خفض القلق الاجتماعي، وارتفاع الإنجاز الأكاديمي، والاتجاه نحو الحياة.

٢-تصميم وإعداد برامج منوعة وهادفة في الرياضة الدماغية تتناسب مع متطلبات التنمية وتحسين الأداء في المجالات المختلفة، ولفئاتٍ متعددةٍ من الناس.

حدود البحث:

-**الحدود البشرية:** طالبات الصف السادس الابتدائي ممن تتراوح أعمارهن بين (١٠-١١) سنة.
-**الحدود المكانية:** مدرسة الفيحاء المشتركة للبنات في منطقة الفيحاء، ومدرسة "سعدى بنت عوف" الابتدائية للبنات في منطقة النزهة التابعتين لمنطقة العاصمة التعليمية.
-**الحدود الزمانية:** مدة ٨ أسابيع، وتم إضافة أسبوعين آخرين بتكرار التمارين والتدريبات.

مصطلحات البحث:

ومما سبق تتضح مفاهيم ومصطلحات البحث كما يلي:

١-**الرياضة الدماغية:** هي رياضة جسدية بسيطة يمكن أن تساعدك على تعلم أي شيء بشكلٍ أسرع وأكثر سهولة ولكن أكثر تركيزاً وتنظيماً .

وهي عبارة عن برنامج يتألف من (٢٦) حركةً جسديةً من شأنها أن تعمل على تعزيز القدرة على التعلم، وتحسين الأداء في مجالاتٍ متعددةٍ، نشأ هذا البرنامج عام (١٩٧٠) من خلال ممارسة المعلمين لمهنتهم "بول وجيل دينيسون"؛Dr. Paul & Gail Dennison ، وذلك سعياً منهما لإيجاد طرق أكثر فاعليةً، تساعد الأطفال والبالغين الذين يعانون من صعوبات في التعلم(ADD & ADHD) ، وهي نهج جديد مبتكر للتعلم، تم استخلاصها من البحوث الواسعة للمتخصصين في التنمية، والتي تركز

على الدور الذي تلعبه حركات الجسد في تعزيز قدرات التعلم، وقد حصلت الرياضة الدماغية على قبول وامتنان في جميع أنحاء العالم، وتُستخدم الآن في كثيرٍ من دول العالم، وتُدرس في آلافٍ من المدارس وفي مجالاتٍ متنوعةٍ مثل؛ الفنون الأدائية والمسرحيات، وألعاب القوى، وحتى في المجال الصناعي إذ يحقق سهولة الوصول إلى مستوياتٍ جديدةٍ من التميز. وتتشابه الرياضة الدماغية وتختلف مع برامج الحركة الأخرى، حيث أنه إلى جانب مساعدته في اكتساب مرونةٍ وتناسقٍ جسديٍ فإنه يوفر أنشطةً معينةً؛ لتيسير وظائف الدماغ للمهارات المادية اللازمة لأنشطة مثل؛ القراءة والكتابة والإملاء (Spaulding, et al., 2010) .

وتعرف الباحثة الرياضة الدماغية إجرائياً بأنها: مجموعة الأنشطة والأداءات والحركات الجسدية، التي تعمل على تنشيط وتحسين الأداء المطلوب في المتغيرات التابعة في البحث الحالي (الإنجاز الأكاديمي، القلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة)، وكذلك التحصيل الأكاديمي.

٢-الإنجاز الأكاديمي :

أ. ويُقصد به رغبة الطالب في إنجاز مهامه الدراسية على الرغم من العوائق التي يواجهها (سالم، ٢٠٠٩).

ب. وهو استعداد الفرد للسعي في سبيل تحقيق التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد، والمثابرة والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التميز(جواد، ٢٠١٨).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي تحصل عليها المستجيبة نتيجة إجابتها على فقرات المقياس الإنجاز الأكاديمي في البحث الحالي.

٣-القلق الاجتماعي :

أشارت " جمال "، ١٩٩٧ بأن القلق الاجتماعي هو: وصف لحالة مرضية تتكون من شعور بالقلق والتوتر في المناسبات الاجتماعية أو عند التعرض للتركيز من قبل مجموعة من الناس كالاضطرار لإلقاء كلمة أمام جمع أو القيام بالواجبات الاجتماعي، أو مقابلة الضيوف، وقد تمتد هذه الحالة لتجنب المجتمعات عموماً أو الهروب خشية الإحراج (حجازي، ٢٠١٣).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: وصف شعور الفرد بالقلق والتوتر في المواقف والمناسبات الاجتماعية المختلفة، ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المستجيب على مقياس القلق الاجتماعي.

٤-التوجه نحو الحياة:

وضحت " سالم" ٢٠٠٥، تعريف" شاير" و"كارفر Carve & Scheier) " 1985) ، وفقاً لمقياسهما التوجه نحو الحياة بأنه: الاستعداد أو الاستهداف للتفاؤل والنظرة الإيجابية، والإقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد باحتمال حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلاً من حدوث الشر أو الجانب السيء.
(الصقر ،٢٠١٧)

وعرفه "جابر" و"كفافي" ١٩٩٢ أنه: اتجاه إزاء الحياة أو إزاء أحداث معينة ينزع الفرد فيه إلى رؤية الجانب المشرق من الحياة والأحداث، وإلى الإيمان بأن هذا العالم هو خير العوالم وإن وُجِد به بعض الشر، وأن الخير سوف ينتصر في آخر الأمر على الشر (عبدالكريم، إيمان، والدوري، ريا، ٢٠١٠ ، ص ٢٤٦).

كما عرفه "موسى" ٢٠٠٩ أنه: اتجاه من جانب الفرد نحو الحياة أو نحو أحداثٍ معينةٍ، يميل أحياناً إلى حد مفرط للعيش على الأمل أو نحو التركيز على الناحية المشرقة من الحياة أو الأحداث أو الجانب المفعم بالأمل والخير.

وعرفه " علي" ٢٠١٢ أنه: سمة في الشخصية توسم بأنها رؤية ذاتية إيجابية واستعداد كامن لدى الفرد – غير محدودة بشروط معينة – يمكنه من توقع، وإدراك لما هو إيجابي من أمور الحياة الجيدة وغير الجيدة بالنسبة للحاضر الحالي، والمستقبل القادم (صالح، ٢٠١٣، ص ١٩٧).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : التوقع العام للفرد لحدوث أشياء أو أحداث حسنه بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة، معبراً عنها بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها المستجيب على مقياس التوجه نحو الحياة.

٥-طالبات الصف السادس الابتدائي:

يُقصد بهم الطالبات المقيدات بالصف السادس الابتدائي للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠ ممن تتراوح أعمارهن بين (١٠-١١) سنة.

الإطار النظري :

لمحة تاريخية عن تقنية الرياضة الدماغية Brain Gym :

تطورت تقنية الرياضة الدماغية من خلال ملاحظات الباحث " دينسون"؛P. Dennison,، في حجرته للدراسة عام ١٩٦٠، للعلاقة بين الحركة والإدراك والانتباه والمعرفة، حيث كان يجري وقتها في أحياء " لوس أنجلوس"، ملاحظاته الأولية مع مديرة مدرسة للطلبة المكسيكيين-الأمريكيين والتي كان اسمها"Coustance Amsden" ، وقد كان ذلك

المشروع يهدف إلى تسهيل عملية التعلم والقراءة بتطوير الكفاءات الحسية للأفراد.

وقد نشرت وبينت بعض الأبحاث المتعلقة بتقنية " الرياضة الدماغية"؛ Brain Gym، أن للحركات أثر إيجابي في التوازن، والسمع، والقراءة، والذاكرة، والانتباه، وزمن الرجع، وأول هذه الأبحاث التي نشرت تحت عنوان "التربية الحسية والحركية على التوازن لوضعيات الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم" للباحثين "سيفت" و"مورس Morris, G. et al. " (1988)، حيث تناولت هذه الأبحاث إحصائيات دالة حول المتعلمين الذين يجدون صعوبات وحسنّوا إمكانياتهم في الوقوف بتوازنٍ على رجلٍ واحدةٍ بعد تطبيق بانتظام بعض نشاطات تقنية" الرياضة الدماغية (Dennison, P., & Dennison, G., 2010, 24)".

استند برنامج الرياضة الدماغية؛ Brain Gym على أسسٍ نظريةٍ هي ما يلي:

أ. إعادة التغير العصبي.
ب. الهيمنة الدماغية.
ج. التدريب على الإدراك الحركي.

ورغم وجود تداخل بين هذه النظريات إلا أنه تم تصنيفها حسب أكثر مميزاتها بروزاً؛ لتوفير درجة من البنية المرجعية وهي ما يلي:

أ. نظرية إعادة التغير العصبي:

يعتبر التغير العصبي هو الافتراض الأساسي للرياضة الدماغية؛ Brain Gym وتستند معظم أنشطة هذه الفكرة على نظرية (Doman-Delacto) للتنمية والتطور، وهي توضح بأنه وفقاً لنظرية إعادة التلخيص،

فإن التكوين الجيني يلخص التطور، بمعنى أن تطور الفرد يعكس تطور النوع (Crain,2000). وبالتالي فإنه لتحقيق التنمية العصبية الفعالة يجب على الفرد اكتساب مهارات حركية محددة بشكلٍ كافٍ خلال مراحل النمو المختلفة. وإذا تم تخطي المهارات الحركية المرتبطة بأيٍ من مراحل النمو، فسيؤدي ذلك إلى إعاقة التطور العصبي وتصبح قدرات التعلم محدودةً. ووفقاً ل "دومان"؛(Doman (1968 ، فإن الطفل الذي يسير قبل أن يحبو على ركبتيه أو ما يسمى بالزحف، فإنه سيكون فاقداً خطوة حاسمة في التطور الحركي، مما سيؤدي إلى صعوبات مستقبلية في العمليات العصبية المعقدة كالقراءة مثلاً. ولعلاج هذه الفجوة العصبية يمكن تزويد الطفل بتمارين تحاكي حركات النمو النمائية البدائية لضمان إتقان الحركات في جميع المراحل. وتبعاً لذلك يتم تدريب الطفل على الزحف (الحبو)، على اعتبار الفكرة أن هذا من شأنه سيغير الخلايا العصبية مما سيجعل الطفل سليماً عصبياً ومستعداً لاكتساب المهارات الأكاديمية. ولكن لم يكتب لهذه النظرية النجاح فقد فشلت في تلبية صعوبات البحث العلمي، ولم تقبل من العديد من الجهات المتخصصة في طب الأطفال وإعادة التأهيل .

ب. نظرية الهيمنة الدماغية:

لاحظ "دينسن" وزوجته؛(Dennison & Dennison (1994 ، أن الرياضة الدماغية؛ Brain Gym استندت كذلك إلى أعمال "أورتن " Orton، في البحث في أسباب وعلاج صعوبات التعلم، وقد أجرى أبحاثه في أوائل القرن العشرين، وأوضح في نظريته أن الهيمنة الدماغية المختلطة بمعني هيمنة نصف الكرة الأيسر للدماغ على النصف الأيمن أو العكس، كانت سبباً في صعوبة القراءة. كما زعم "أورتن" أيضاً بأن تبديل الحروف وعكسها يشير إلى وجود مشاكل في الهيمنة الدماغية وتشير إلى مشاكل

التعلم. وهذا النهج، كما وصفه "شيفيلد"، (١٩٩١) هو في الواقع فلسفة دمجت الأنشطة القائمة على الصوتيات المتعددة الحواس في البرامج التعليمية، ولكنها ليست استراتيجية محددة، ومع ذلك لم يثبت البحث تأثير الهيمنة الدماغية على التعلم.

ج. نظرية الإدراك الحسي- التدريبات على الحركات:

وهو أسلوب تعليمي يعزو مشاكل التعلم على التكامل غير الفعال لأي مجموعة من المهارات البصرية والسمعية والحركية. ووفقاً لذلك؛ فإنه إذا كان لدى الطفل عجزاً أكاديمياً يمكن تعليمه المهارات الإدراكية المناسبة التي تمكنه من التغلب على مشاكل التعلم. وقد تضمنت بعض الإستراتيجيات المستخدمة لتحسين المهارات الحركية الإدراكية المزعومة وتحسين التعلم باستخدام أنشطة مثل الزحف والكرات المرتدة، ورمي أكياس القماش المملوءة بالحبوب، والمشي على عارضة التوازن الخشبية، وقد تمكن الزوجان "دينيسون" من تطوير عدد من الحركات التدريبية عددها (٢٦) تدريباً لأجل رفع كفاءة وتحسين العديد من تلك الأغراض المختلفة. (Hyatt,K.J.2007)

وقد أسس "بول" وزوجته " جيل"؛Paul & Gail ، في عام ١٩٧٠ تقنية " الرياضة الدماغية"؛Brain Gym ، من خلال بحثهما عن سبل وطرق أكثر فعاليةً لمساعدة الأطفال وحتى الراشدين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وقد انطلقا من الأبحاث التي قام بها أخصائيون في النمو الذين حاولوا استعمال الحركة لتحسين إمكانيات التعلم، وقد نجحا في تأسيس هذه التقنية التي تُطبق الآن في الكثير من بلدان العالم وكان ثمار جهدهما في الأعمال التي نشرت تحت عنوان" التربية الحسية الحركية البيداغوجية"؛ Kinésiologie Pédagogique (Hannaford, 1998).

علم الحركة أو علم دراسة الحركة(Wikipedia, 2009) :

المخ هو أكبر جزء في الدماغ البشري، وهو الهيكل الأكثر وضوحاً في الدماغ وغالباً ما يرتبط بالدماغ، ويحتوي المخ على نصفين أو نصفي الكرة، يميناً ويساراً، وتنقسم هذه الكرة التي تربطها حزم الأعصاب، إلى أربعة فصوص يحتوي هذا الجزء من الدماغ على الفص الأمامي والفص الجداري والفص الصدغي والفص الغذائي، والمسئول عن اللغة والتواصل والحركة وحس الشم والذاكرة (Reedy,1998).

يقع وراء المخ ما يعرف بالمخيخ أو الدماغ الصغير الذي يلعب دوراً مهماً في الإدراك الحسي والحركي، فالإدراك الحسي هو عملية اكتساب وتفسير وتنظيم المعلومات الواردة من الحواس الخمس، ويرتبط المخيخ بالممرات العصبية على القشرة الحركية الموجودة في المخ، والمسئولة عن إرسال إشارات إلى العضلات في جميع أنحاء الجسم مما يؤدي إلى حدوث الحركة(Reedy,1998) .

وتتطلب المهارات المرتبطة بالتواصل البشري نشاطاً حركياً وعقلياً إذ يفرض النشاط الحركي الإيماءة، وينظم النشاط العقلي ما يمكن قوله، واسترداد المفردات من الدماغ. وعند ممارسة هذه الحركات يمكن لهذه المهارات أن تجري دون الانتباه إلى التفاصيل أو تلقائياً من قبل المخيخ، وتعتبر التلقائية في اكتساب اللغة والرياضيات مهارةً فرعيةً أساسيةً في التطور المعرفي، وعندما تتم ممارسة المعرفة الجديدة وتصبح تلقائيةً، فإنها تحرر "مكاناً سطحياً" معرفياً لإجراء معالجة أخرى (Leiner & Leiner, 1997).

ويرتبط الدماغ والحبل الشوكي بجذع الدماغ، وجذع المخ هو الجزء الأدنى من الدماغ الذي يرسل ويستلم المعلومات من خلال الحبل الشوكي.

ويعمل الدماغ والجسم كوحدة متكاملة بسبب الجهاز العصبي المركزي، والذي يبدأ من الدماغ ويمتد عبر الجسم كله وتتلقى أجزاء مختلفة من الدماغ والجسم المعلومات من خلال الخلايا العصبية والألياف العصبية أو المحاور.

ويوضح "فريدريكس"؛ Fredericks أن الخلايا العصبية قابلة للاستثارة حيث تقوم بمعالجة وإرسال المعلومات، وهي تحتوي على ثلاثة أجزاء؛ جسم الخلية، والشجرة؛dendrite، والمحور؛axon، اللازمة للتواصل عبر المشابك الكيميائية والكهربائية بين الخلايا العصبية، من خلال عملية "Myelinization"، تبدأ المسارات العصبية عبر الدماغ في التطور (Sorgen, 1998)، ويغطي المايلين ؛Myelin، وهو مادة دهنية – عازلة – المحاور، ويتحكم في توصيل الإشارات على طول الأعصاب ويزيد من معدل إرسال المعلومات على طول المحاور، وتسمح عملية "Myelinization" للأطفال بتطوير وظيفة الحركة، وتعدل الخلايا العصبية خصائصها بتأثير المحفزات الخارجية، وهذه المرونة هي أساس التعلم والتكيف، وتساعد الحركة كحدث حسي– حركي على حدوث فهم للعالم المادي الذي يستمد منه كل التعلم.(Cherenick, 2009).

ويستخدم المخ ٢٠% من الأكسجين في الجسم من أجل البقاء، وينقل الأكسجين عبر الدماغ بواسطة الشعيرات الدموية، وتخلص البحوث إلى أن النشاط البدني يزيد عدد الشعيرات الدموية في الدماغ، والتي تساعد في امتصاص المواد الغذائية والتخلص من النفايات (Pangrazi, et al 2003), ووجد باحثون من معهد؛ Mcknight Brain Institute في جامعة فلوريدا أن التمرين مدى الحياة يقلل من شيخوخة الخلايا في الدماغ، وأظهر البحث أن الفئران النشطة باعتدال لديهم خلايا دماغية أكثر قوةً من

الفئران الهادئة، مما قاد الباحثون إلى أن التمرينات الرياضية المعتدلة والخفيفة يمكن أن تمنع تدهور الدماغ لدى البشر أيضاً(Flora,2005) ، وتسهم في تحسين الحالة النفسية.

وفي البحث الحالي نزعم بأن الرياضة الدماغية؛ Brain Gym ستعمل على تحسين بعض الجوانب النفسية والتي منها؛ ما يُعرف بالقلق الاجتماعي الذي يعد جانباً ديناميكياً في بناء الشخصية ومتغيراً مهماً من متغيرات السلوك البشري ويطرأ تأثيره السلبي على العديد من النواحي النفسية، حيث ترجع مصادر القلق الاجتماعي بالدرجة الأولى إلى العلاقات الاجتماعية وإلى الصراعات التي تتولد عن العلاقة بين الأشخاص، والتي يفترض أن يتفاعل فيه الفرد مع الآخرين ويكون معرضاً نتيجة لذلك إلى نوع من أنواع التقييم.

كما يعد القلق محوراً أساسياً من محاور الدراسات النفسية على وجه العموم والصحة النفسية على وجه الخصوص، وقد اكتسب القلق تلك الأهمية لأن الإنسان بطبيعته يخاف المجهول ويتطلع إلى المستقبل، ويتوجه إلى كل ما يحقق أهدافه، لكنه مع هذا المسار الدافع يخاف أن يصطدم بعقبة أو يعاني من عطلة، قد تقف حجر عثرة في تحقيق تلك الأهداف.

ويمثل القلق الاجتماعي كذلك النواة في عصاب القلق الذي يعتبر القاعدة الأساسية والمشكلة المحورية لكافة الأعصبة كما يرى "فرويد"؛ .Freud وأن المحور الدينامي للعصاب النفسي ليس في الأمراض النفسية فقط بل في أفعال الناس السوية وغير السوية حسبما يرى "هورني"؛ Horney(حجازي، ٢٠١٣).

وهو ليس حالة تجلب لصاحبها الفزع بل قد يكون دافعاً له للنجاح والتقدم، فمن منا لم يعش حالة من حالات القلق، وبالأخص عند الانتقال من مرحلةٍ تعليميةٍ إلى مرحلةٍ تعليميةٍ أخرى أو عند الدخول في مجالٍ جديدٍ من مجالات الحياة كالعمل أو الزواج؛ فيكون بمثابة الدافع إذا لم يتعد حدوده الطبيعية ويصبح حينها عائقاً أمام الفرد إزاء أداء المهام والواجبات بذلك يصبح اضطراباً يتعين التدخل والعلاج.

ويمكننا أن نسمي عصرنا هذا بعصر القلق، القلق الذي لا يعيق الفرد عن أداء مهام حياته، الأطفال يقلقون، والكبار والشيوخ أيضاً، نحن جميعاً نعيش القلق، نحن نقلق لأسباب تتعلق بالماضي حيث الطفولة بأحداثها، وقلقون لأسباب تتعلق بالمستقبل وتغيراته المتلاحقة التي تفوق قدرتنا على التنبؤ ومن ثم التهيؤ والاستعداد (محمود، ٢٠١٣).

وقد أشار "غريب" أن للقلق وجهان مختلفان فهو يساعد على تحسين الذات والإنجاز ورفع مستوى الكفاءة، كما يمكن أن يحطم الإنسان ويشيع التعاسة في حياته وحياة المحيطين به، والفرق بين وجهتي القلق يكون في الدرجة التي هو عليها، وتبقى الحاجة الأساسية للإنسان في هذا الصدد هي اكتساب المعرفة المناسبة لاستخدام وتطويع القلق بطريقةٍ بناءةٍ، وأن يكون الإنسان سيداً للقلق ولا يكون عبداً له وأوضح " حبيب" أن القلق من العوامل الأساسية للصحة النفسية، إذ يعد من الانفعالات الأساسية التي تصيب الإنسان، ويشكل المفهوم الأساسي في علم الأمراض النفسية والعقلية، والعرض الجوهري في الاضطرابات النفسية، وفي أمراض عضوية كثيرة، كما يعد القلق أيضاً محور العصاب والاضطراب النفسي. ويشير "سيموندز" بأنه مع العلم بأن علم النفس أقام الدليل على أن القلق له قيمة إيجابية فضلاً عن آثاره السلبية، فالقلق الطفيف له وظيفة حقيقية في التربية، إذ أنه

يعمل كمنشطاً وبمعنى آخر أن القلق الطفيف يعمل على دفع السلوك نحو العمل البناء، أما في حالات القلق الشديد فيصبح السلوك متغيراً غير منتظماً، وقد تتضاعف هذه النتائج عندما يزداد انشغال الشخص باحتمالات الفشل والإذلال والأمور الأخرى المماثلة، التي تهدد كيانه ويمكن أن ينتشر التهديد هذا إلى درجة يصبح الفرد معها في حالة من القلق العصابي، أما القلق الاجتماعي كما يوضح "غالب" فإنه ينجم عن العلاقات بين الطالب وأقرانه، وعن العلاقات بين الطالب ومدرسيه، والعوامل ذات التوجيه التحصيلي، والخبرات المدرسية، ويرى بعض علماء النفس أن هذا النوع من القلق يمكن أن يؤدي أحياناً إلى أثرٍ نفسيٍ سيءٍ على الطالب بدلاً من أن يكون عاملاً من عوامل تفوقه (المؤمني وآخرون، ٢٠١٨).

ويبين "رووف"؛ Roof أنه أصبح علماء النفس والتربية على معرفة متزايدة بدور القلق الناتج عن التحصيل المدرسي خاصةً في المجتمعات التي تؤكد على التحصيل المدرسي والمنافسة والاختبارات وتقويمها أو تجعل التهديد بالفشل عالقاً في أذهان الطلاب. ويقول "اليوسفي" إن البحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجيهه أمر بالغ الأهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعدد، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف أو جانب تكوين الاتجاهات والقيم وجانب تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة. ويوضح "اليوسفي" كذلك أن الدراسة العلمية لطبيعة القلق وتأثيراته المختلفة على الجوانب النفسية والتحصيلية والعلاقات الاجتماعية تعد ذات أهمية تنسجم مع ما تهدف إليه المؤسسات التربوية في إحداث نمو مرغوب في الجانب الاجتماعي لدى الطلبة بشكلٍ

يتناسق مع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية وذلك لبناء إنسان يسهم مساهمةً فعالةً في خدمة المجتمع (المؤمني وآخرون، ٢٠١٨).

وكذلك الإنجاز الأكاديمي الذي يعد من العوامل الأساسية التي تم التركيز عليها من قِبَل رجال التربية والتعليم؛ نظراً لأهميته في حياة الطالب بوصفه وسيلة تقويم أساسية في العملية التربوية ومعياراً ضرورياً يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الطالب في الدراسة، فضلاً عن اعتباره مؤشراً مهماً لمدى تقدم المؤسسات التربوية نحو أهدافها التربوية (العزي، وخشاب، ٢٠١٠).

إذ يتسم العصر الحالي عصر العلم والتكنولوجيا بالتغيرات والتحولات واسعة النطاق في شتى مجالات الحياة نحو التطور والتقدم والاستغلال الأمثل للموارد البشرية كعامل له تأثيره، والذي يفوق تنمية الثروات الطبيعية، فالتطور العلمي نتج عنه الكثير من التغير في سلوك الإنسان، وأصبحت عملية توافق الفرد مع بيئته ليست سهلةً، فاليوم المجتمع في حاجة إلى طاقات بشرية متسلحة بالعلم والقيم الإيجابية والسلوك الحضاري.

فغرض التربية الأساسي الذي نسعى للوصول إليه وتحقيقه هو خلق وتطوير القدرات الطبيعية والعقلية عند الطالب، حسب ما يتلاءم مع قدراته وما يريد لنفسه، وشروط المجتمع والمحيط الذي يعيش فيه.

فالمدرسة تعد أكبر المؤسسات الاجتماعية التي تحقق أهداف المجتمع، وذلك من خلال سعيها إلى تنمية قدرات الفرد وتزويده بالمعارف والمهارات وتعديل سلوكه وضبطه، كل ذلك لمحاولة بناء أفراد لديهم القدرة على تحقيق أهدافهم، وطموحاتهم، وذواتهم، وسعياً لفهم بيئاتهم؛ من أجل التغلب على الصعوبات والضغوط التي قد تواجههم (العمري، ٢٠١٢).

ويؤكد " عبد الخالق" أن الإنجاز الأكاديمي يمثل أحد الأمور المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم بدراستها الدارسون في مجال علم النفس وبحوث الشخصية، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء العلمي في إطار علم النفس التربوي والمعرفي، هذا فضلاً عن علم النفس المهني ودراسته دوافع العمل وعوامل النمو الاقتصادي. وبوجهٍ عامٍ حظي الدافع للإنجاز باهتمام أكثر مقارنةً بالدوافع الاجتماعية الأخرى ، وبرز خلال عقد الستينيات من القرن الحالي وما بعده كأحد المعالم المميزة للدراسة، ويعود الاهتمام بدراسة الإنجاز الأكاديمي لأهميته ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضاً في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، كالمجال الاقتصادي والمجال الإداري المهمان في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي المجالين التربوي والأكاديمي، حيث يعتبر الدافع للإنجاز عاملاً في إدراكه للموقف فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد وسلوك المحيطين به، كما أن الدافع للإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته وتوكيدها حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفي ما يحققه من أهدافٍ وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل، ومستويات أعظم لوجوده البشري. كذلك أشار " ماكليلاند " إلى الدور المهم الذي يقوم به الدافع للإنجاز في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجه في مختلف الأنشطة، فالنمو الاقتصادي في أي مجتمع هو محصلة الدافع للإنجاز لدى أفراد المجتمع. ويرتبط ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي بارتفاع وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز (Mcclelland, 1961) .

حيث يحول ضعف التوجه الإنجازي دون بذل الجهد وتكريس الطاقة في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة أو المنظمة التي يعمل فيها الشخص، هنالك أيضاً ارتباط بين الأداء الإبداعي والدافعية المرتفعة للإنجاز وارتباط الإثنين

معاً في ظروف المناخ النفسي والاجتماعي الذي يوفره المجتمع بوجهٍ عامٍ والأسرة بوجهٍ خاصٍ، وقد اتضح أن هناك انخفاض في دافعية الإنجاز في بعض المجتمعات حتى التي نطلق عليها مجتمعات متقدمة، إذ نشر المجلس القومي للتفوق في مجالس التعليم في عام (١٩٨٣) تقريراً بيّن فيه أن المجتمع الأمريكي يواجه ظواهر تستحق التوقف أمامها، فهناك انخفاض في الأداء على اختبارات التحصيل المدرسي بشكلٍ يعكس التدهور في الأداء المدرسي وفي مجال العمل بعد ذلك، فقد انخفض متوسط الدرجات في الجزء اللفظي من اختبار الاستعداد المدرسي(٤٢) نقطةً في الفترة من (١٩٦٧ – ١٩٨١)، وانخفض متوسط الدرجات في الرياضيات (٢٦) نقطةً، كما أشار التقرير إلى أن طالب الجامعة أصبح أقل استطاعةً على القراءة وفهم المادة المركبة إذا ما قورن بطالب الجامعة قبل هذه الفترة بعشرة سنوات، فالطلبة عاجزون عن التعبير عن أنفسهم وعن صياغة الأفكار التجريدية والربط بينها (جواد، ٢٠١٨).

وقد تعددت نظريات الإنجاز الأكاديمي ودوافعه ومنها ما يلي:

١-نظرية "ماكيلاند" في الشخصية والدافعية: لقد صاغ" ماكيلاند وواتكنسون" (Watkinson & Mcclelland,1953) نظرية عن دافع الإنجاز الدراسي على أسس نظرية إمبريقية جديدة، ويعد هذا الدافع بالنسبة لهم تكويناً افتراضياً يعني الشعور أو الوحدة بالأداء التقييمي، ويعكس هذا الشعور متغيرين رئيسين هما: الأمل في النجاح، الخوف من الفشل وذلك من خلال السعي المبذول من الفرد بأقصى جهد من أجل النجاح وبلوغ الأفضل. ويشغل دافع الإنجاز الدراسي مساحةً كبيرةً في نموذج "ماكيلاند" وقد ظهر ذلك من خلال ما أُجري حوله من البحوث والدراسات، لذلك ظهرت توقعات مخالفة بخصوص الأشخاص الذين لا يتبنون وجهة الإنجاز

الدراسي في حالةٍ معينةٍ عن سواهم، ويتأثر دافع الإنجاز الدراسي بعوامل رئيسة ثلاث عند قيام الفرد بالعمل وهذه العوامل هي:

١-الدافع للوصول إلى النجاح:

فالأفراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما يختلفون في درجة دافعيتهم لتجنب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردان المهمة نفسها يقبل أحدهما على أدائها بحماس، تمهيداً للنجاح، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل، وعندما تكون احتمالات النجاح أو الفشل ممكنةً فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة.

٢-احتمالات النجاح:

فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة النجاح، إذ أن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، وأما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكلٍ واضحٍ ومتفاوتٍ بتفاوت الدافع. وبشكلٍ عامٍ يمكن التنبؤ بميل الشخص للوصول إلى الهدف الإنجازي أو ابتعاده عنه تحت مكونات ثلاثة هي:

أ. استعداد ثابت لدى الفرد النجاح أو تجنب الفشل.

ب. احتمالات الفرد الذاتية لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل.

ج. قيمة الحافز الموجب أو السلبي للفشل، والذي يؤدي إلى شعور الفرد بالنجاح أو الفشل ويعتمد ذلك على خبرة الفرد.

٣- القيمة الباعثية للنجاح:

فالنجاح الذي يحققه الفرد يعمل كحافزاً، وكلما كانت المهمات صعبةً فإن ذلك يشكل حافزاً أقوى تأثيراً من النجاح في المهمات الأقل صعوبةً (سالم، ٢٠٠٩).

ويعد التوجه نحو الحياة من الجوانب النفسية المهمة كذلك التي من الممكن ملاحظة قدرة برنامج للرياضة الدماغية على التأثير عليها بزيادة كفاءتها.

ويبين كلٌ من "هويدي" و" فرج " إن دراسة التوجه نحو الحياة هو خطوة في مسيرة إعادة التوازن لبحث ما هو إيجابي وخلاق في السلوك والشخصية الإنسانية. وقال "همفريز" أن التوجه نحو الحياة له جانب كبير من الأهمية بالنسبة للفرد والمجتمع، فهو وسيلة يتعرف فيها الإنسان على حياته، وأوضح "أسعد"، أن الفرد يصبح شخصاً له قيمته وهو المجال الذي يعبر فيه عن قدراته ومواهبه والشعور بأنه يبدي نفعاً لمن حوله، فتقدير الإنسان لنفسه يرجع إلى حدٍ كبيرٍ إلى تقدير من حوله في المجتمع الذي يعيش فيه. وللتوجه نحو الحياة دوراً بعيد المدى في حياتنا النفسية وفي سلوكياتنا وفي علاقاتنا بغيرنا وفيما نقوم به من خططٍ في المستقبل القريب والبعيد، وأن جميع الأنشطة الإيجابية في حياتنا سواء كانت فكراً أم عاطفةً أم عملاً ترتبط بما يعمل في جهازنا النفسي من تفاؤل بالحياة، وتتعدد الدلالات التي يتبعها المتخصصون وغير المتخصصين بمفهوم التوجه نحو الحياة إذ يرتبط بموضوع التفاؤل بالأحداث الراهنة إذا كانت أحداثاً سعيدةً وبالتشاؤم إذا كانت الأحداث النفسية تعيسةً أو غير متوافقةً (الأنصاري، ١٩٩٨، ص ١١).

وقد أصبح معنى الحياة؛ Meaning of life في الآونة الأخيرة من المفاهيم التي استمرت من القرن الماضي مستحوذة على اهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس والصحة النفسية، وفي فئات ونوعيات عديدة في المجتمع، حيث يعني بالإنسان وقيمته وحياته ورضائه عن ذاته وتقديره لها بالمعنى الذي تنطوي عليه حياته، والدور الذي يرى أنه أهل لأدائه في الحياة.

ويؤكد "فرانكل"؛Frankl ، وإلبورت؛Elport أنه يمكن للفرد أن يجد معنى الحياة من خلال عمل إبداعي، أو القيام بعمل ما أو اكتشاف معاني الخير والحق والجمال، وإن أنبل تقدير لمعنى الحياة يرجع إلى أولئك الناس الذين حرموا من الفرصة للعثور على معنى للحياة في فعلٍ أو في عملٍ أو في حبٍ، والذين يرتفعون فوق المحنة ويتجاوزونها نحو الاتجاه الذي يختارونه لأنفسهم. ويبين أن الحياة أولاً ليست بحثاً عن المتعة كما يعتقد "فرويد" أو بحثاً عن السلطة كما علمنا الفرد "إدلر"؛ لكنها بحث عن المعنى. إن أعظم مهمة لأي شخص تتمثل في أن يجد معنى في حياته وفي طريقة عيشها (فرانكل، وإلبورت، ٢٠١١)، ويبين "حسن، عامر" (٢٠٠٢) أن معنى الحياة يعد بمثابة حافز يدفع الإنسان بفاعلية على البقاء من خلال معرفته بأن حياته لها معنى .

ويقول "فرانكل"؛ Frankl مؤكداً على ذلك أنه لا يوجد شيئاً في العالم يساعد الإنسان على الاستمرار بفاعلية وحتى في أسوء الظروف، مثل معرفة الفرد بأن هناك معنى لحياته، ويشير ماريو رحال إلى أن بحث الإنسان عن المعنى قد يثير توتراً داخلياً أكثر من تحقيق التوازن الداخلي، إلا أن قدراً من التوتر هو مطلب أساسي للصحة النفسية. ويشير "فرانكل"؛ Frankl، أنه من الممكن مساعدة الفرد على إيجاد معنى لحياته من خلال

العلاج بالمعنى الذي يجعله واعياً لوجوده، ويهتم بالحقائق مثل تحقيق إمكانات المعنى لوجوده وإرادة المعنى، ويعتبر الإنسان كائناً ينصب اهتمامه الرئيسي على تحقيق المعنى وتحقيق القيم (الصقر، ٢٠١٧).

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات سابقة تناولت التوجه نحو الحياة:

١-**دراسة عبد الكريم ، الدوري (٢٠١٠):** استهدفت إلى استقصاء العلاقة بين التفاؤل والتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد للمرحلتين الأولى والرابعة حيث بلغ عدد أفراد العينة (٣١٩) طالبةً منها (١٥٣) طالبةً من المرحلة الأولى و(١٦٦) طالبةً من المرحلة الرابعة، وقد تم بناء مقياس التفاؤل بناءًا على استبيان استطلاعي وجه إلى عينة من الطالبات والاطلاع على مجموعة من المقاييس والدراسات التي بحثت في هذا الموضوع، وأيضا استُخدم لأغراض البحث مقياس التوجه نحو الحياة الذي أعده "شاير" و"كارفر" ١٩٨٥ الذي قام بترجمته وتعديله "ألأنصاري" ١٩٩٨، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين التفاؤل والتوجه نحو الحياة، وأن مستوى التفاؤل لدى الطالبات أعلى من متوسط المجتمع، وكذلك مستوى التوجه نحو الحياة لدى الطالبات أعلى من متوسط المجتمع، وتبين أيضاً عدم وجود فروق في التفاؤل لدى الطالبات بين المرحلة الأولى والرابعة ووجود فروق دالة في التوجه نحو الحياة ولصالح طالبات المرحلة الرابعة.

٢- **دراسة صالح (٢٠١٣):** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الشعور بالسعادة والتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً المتضررين من العدوان على غزة، كما هدفت إلى معرفة إذا ما كان هناك

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس السعادة، والتوجه نحو الحياة تعزى إلى متغير (الحياة الاقتصادية، العمر، الجنس، درجة الإعاقة)، على عينة قوامها (١٢٢) طالباً وطالبةً من المعاقين حركياً الملتحقين ببرنامج التعليم المستمر بالجامعة الإسلامية، وقد استخدمت الباحثة مقياس السعادة ومقياس التوجه نحو الحياة من إعدادها، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الشعور بالسعادة لدى المعاقين حركياً المتضررين من العدوان الإسرائيلي على غزة، والتوجه نحو الحياة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب على المقياسين تعزى إلى متغير الجنس (ذكر/أنثى)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على المقياسين تعزى إلى متغير (درجة الإعاقة)، بين الفئة المتوسطة والكبيرة جداً، وبين الكبيرة والكبيرة جداً، وبين الإصابة البسيطة والكبيرة جداً وجميعها لصالح الكبيرة جداً.

ثانياً: دراسات سابقة تناولت القلق الاجتماعي :

١- دراسة محمود (٢٠١٣): التي استهدفت التعرف على مستوى القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة بنغازي، والتعرف على الفروق العائدة للنوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (أدبي/علمي)، والسنة الدراسية (الأولى/ الرابعة) في القلق الاجتماعي وأبعاده (الخوف من المواقف الاجتماعية، الأعراض الجسمية، قلق الجمهور). وتكونت العينة من (٣٢٠) طالباً وطالبةً من طلاب جامعة بنغازي، قسمت بالتساوي. وتم إعداد مقياس القلق الاجتماعي من قِبَل الباحثة اشتمل على (٤٣) فقرةً، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع القلق الاجتماعي، وقد تم التحقق من الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس. وأظهرت النتائج أن متوسط العينة أقل من المتوسط

النظري في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده، وهذا يشير إلى انخفاض القلق الاجتماعي لدى العينة. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً عائدةً للنوع (ذكور/ إناث) في الدرجة الكلية للمقياس وبُعد الأعراض الجسمية حيث كان متوسط الإناث أعلى من متوسط الذكور أي الإناث أكثر قلقاً من الذكور، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً لبُعد الخوف من المواقف الاجتماعية وبعد قلق الجمهور، وبينت النتائج المتعلقة بالتخصص (أدبي/علمي) عدم وجود فروق عائده للتخصص في القلق الاجتماعي وأبعاده، كما بينت النتائج وجود فروق عائدة للسنة الدراسية (أولى/ رابعة) في الدرجة الكلية وفي بُعد الخوف والبُعد الجسمي حيث كانوا طلبة السنة الأولى أكثر قلقاً من طلبة السنة الرابعة.

٢- **دراسة حجازي (٢٠١٣):** حيث هدفت إلى التعرف على القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة، ومعرفة مدى انتشار كلٍ من القلق الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية، والتعرف على الفروق بين الطلاب تبعاً للجنس، منطقة السكن، المستوى التعليمي للطلاب، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، حجم الأسرة، والترتيب الولادي، وأجريت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، وتكونت عينة الدراسة من (٨٨٨) من طلاب المدارس الحكومية موزعين على جميع محافظات غزة، وقد استخدم الباحث في دراسته مقياس القلق الاجتماعي، ومقياس الأفكار اللاعقلانية، وهما من إعداد الباحث. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١-توجد علاقة ارتباطية موجبة بين القلق الاجتماعي والأفكار اللاعقلانية، أي أنه كلما زادت الأفكار اللاعقلانية زاد القلق الاجتماعي والعكس صحيح.

٢-أن الوزن النسبي لمستوى القلق الاجتماعي (٧٠،٨%)، وأن الوزن النسبي للأفكار اللاعقلانية (٦٩،١%)، وأن فكرة "توقع الكوارث" لمقياس الأفكار اللاعقلانية قد احتلت المرتبة الأولى، ويليها فكرة " طلب الاستحسان"، ويليها فكرة " ابتغاء الكمال الشخصي".

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة من الطلاب، تعزى إلى متغير (الجنس، المستوى التعليمي للأب وللأم ، حجم الأسرة، الترتيب الولادي للطلاب).

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة، تعزى إلى متغير (مكان السكن، المستوى التعليمي للطلاب).

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير (مكان السكن، المستوى التعليمي للطلاب، المستوى التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم، حجم الأسرة، الترتيب الولادي للطلاب).

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث .

ثالثاً: دراسات سابقة تناولت علاقة القلق الاجتماعي بالإنجاز الأكاديمي:

١- دراسة إسماعيل (٢٠٠٦): التي هدفت إلى اكتشاف الرهاب الاجتماعي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية بولاية الخرطوم (محلية أم درمان)، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتألفت عينة الدراسة من طلاب المدارس الثانوية في السنة الثانية (محلية أم درمان)، بعدد (٣٠٠) طالباً، (١٥٠) ذكوراً و(١٥٠) إناثاً تم اختيارها عشوائياً، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن (مقياس الرهاب الاجتماعي الذي

أعده؛ "حسن المالح" ومقياس الإنجاز الأكاديمي الذي أعده؛ "محيي الدين المتوكل"). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- وجود الرهاب الاجتماعي المتصاعد بين طلاب المرحلة الثانوية (الدرجة الثانية).

٢ - الإنجاز الأكاديمي المرتفع بين طالب المرحلة الثانوية.

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالب والطالبة في الرهاب الاجتماعي.

٤ - لا توجد علاقة إيجابية بين الرهاب الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي.

٥- يوجد فرق إحصائي بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي، وتشمل الدراسة على اقتراح للدراسة المستقبلية في نفس المجال.

٢- أما دراسة العزي ، وخشاب (٢٠١٠): فقد هدفت إلى التعرف على مستوى القلق الاجتماعي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات(نينوى / الموصل) في مركز محافظة نينوى ومعرفة علاقته بالتحصيل الدراسي لديهن. تكونت عينة البحث من (١٠٢) طالبة ًموزعةً على خمسة أقسام، وتم الاعتماد على مقياس جاهز للقلق الاجتماعي لتحقيق أهداف البحث، والمتكون من (٤٤) فقرةً وهو مقياس استجابة ثلاثي، وقد تحققت الباحثتان من مؤشرات الصدق والثبات للمقياس قبل تطبيقه، وتم استخدام عدد من الوسائل الإحصائية لمعالجة البيانات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- إن مستوى القلق الاجتماعي لدى الطالبات منخفض مقارنةً مع الوسط النظري للمقياس.

٢-لا يوجد علاقة ارتباطية بين القلق الاجتماعي للطالبات مع درجة تحصيلهن في الأقسام الخمسة، وهذا ما يؤكد العلاقة العكسية التي ظهرت فيها معاملات الارتباط.

وخرج البحث بعدد من التوصيات والمقترحات كان أهمها:

١- تشجيع الطالبات على الإسهام في أنشطة وفعاليات المعهد بما يحقق الاندماج فيما بينهن.

٢ - تنمية الإحساس بأهمية ومكانة الطالبة في المعهد كونها معلمة المستقبل ولدورها الكبير في خدمة أبناء الوطن.

أما المقترحات فكانت؛ إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على العلاقة بين القلق الاجتماعي ومتغيرات أخرى للسلوك الإيثاري وموقع الضبط واحترام الذات.

٣-دراسة المؤمني وآخرون (٢٠١٨): التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الدافع للإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي، حيث شمل البحث الحالي طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك والبالغ عددهن (٢٥٣٠) طالبةً، وحجم العينة(١٩٤) طالبةً بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث قام الباحثون بتبني مقياسين أحدهما لدافع الإنجاز الدراسي والآخر مقياس القلق الاجتماعي من إعداد "علي اليوسفي"(٢٠٠٨) وبعد استخراج الصدق والثبات لهما تم تطبيق المقياسين فتوصل الباحثون إلى النتائج الآتية:

١-إن مستوى الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك كان مرتفعاً.

٢- إن مستوى القلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك كان متوسطاً.

٣-توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة معنوية بين دافع الإنجاز الدراسي والقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك.

رابعاً: دراسات سابقة تناولت الرياضة الدماغية Brain Gym :

١-دراسة مورس وآخرون (Morris, et al., 1988) : هدفت إلى تحديد ما إذا كانت تقنيات علم الحركة التعليمية لإعادة التدريب و/ أو استكمال الحركات قد يؤثر على التوازن الثابت لـ (٦٠) طالباً لديهم صعوبات تعلم، تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١١) سنة، وقد تمت مطابقة أفراد العينة من حيث العمر والجنس وتم تنظيمهم في ٣ مجموعات: إحداهما ضابطة، وأخرى تجريبية (يتم تعليمها الحركات)، والثالثة يُعاد تعليمها، حيث أعطيت المجموعة المعاد تدريبها مدة (١٠) دقائق؛ لممارسة جلسة فردية في حركات الذراع والساق المشتركة بالتنسيق مع العين قبل بداية الست أسابيع للتدريب. وشاركت مجموعتي التدريب في برنامج الحركة لمدة (٥) دقائق، مرتين في اليوم، خلال (٥) أيام في الأسبوع ولمدة (٦) أسابيع، ولم تتعرض المجموعة الضابطة لمثل هذه التقنيات الخاصة، وتم إجراء اختبار التوازن الثابت قبل البدء بالتجربة، وإجرائه مرة أخرى بعد ذلك في كل مجموعة باستخدام اختبار Stand Stork Stand ، ويشير تحليل التباين أحادي الاتجاه إلى حدوث اختلاف كبير بين المجموعات، وأظهر التحليل الإحصائي لـ "شيفيه" للاختبار البعدي تحسناً كبيراً للمجموعة المُعاد تدريبها أكثر من المجموعة التجريبية، والتي بدورها تحسنت أكثر من المجموعة الضابطة.

٢-دراسة "سيفت" و"خالسا (Sifft, Khalsa, 1991) : هدفت إلى الكشف عن تأثير علم الحركة التعليمي على زمن الاستجابة البسيطة وزمن الاستجابة الاختيارية لطلاب الجامعة، وهي دراسة تجريبية أجريت باستخدام تقنيات علم الحركة التعليمية لمعرفة ما إذا كانت الأنشطة الدماغية Brain " " "Gymالجمنازيوم"، وإعادة النمذجة الجانبية لدينيسون ستؤثر على مرات

الاستجابة لمحفز بصري، وقد أسفرت النتائج عن أن كلا مجموعات علم الحركة التعليمي كانت متفوقةً على المجموعة الضابطة، وأن المجموعة التي استخدمت إعادة النمذجة الجانبية تحسنت مرتين عن المجموعة التي استخدمت أنشطة الدماغ فقط .

٣- دراسة دونزيك (Donczik, 1994) : هدفت إلى التحقق من تأثير التمارين الدماغية على القدرات القرائية وتحسين الذاكرة للطلاب الذين يعانون من القراءة واللغة، وبينت الدراسة كفاءة تقنية إعادة التدريب على التمارين الجانبية لدينيسون (DLR) في تقليل الأخطاء القرائية وتحسين الذاكرة والفهم لأولئك الطلاب الذين يعانون من صعوبات في اللغة. وقد كان الغرض من استخدام تمارين وحركات (DLR) التي أنشأها " بول دينيسون"؛ Paul, E., Dennisonهو مساعدة المتعلم على اكتشاف كيفية تخطي الحد الفاصل البصري/ والسمعي/ والحسي الحركي للجسم من أجل تحسين المعالجة الثنائية، وذلك بين عامي ١٩٩٥ و ١٩٩٦، استناداً على دراسة كانت في عام ١٩٩٤، أضاف الباحث فيها ضوابط أخرى لبيان كيفية تأثير التواصل الجانبي لدينيسون؛ (DLR) على معدل القراءة، وكذلك عمليات التعلم والذاكرة. وفي هذه الدراسة المحكمة، تبين أن درجات القراءة لذوي الصعوبات اللغوية الذين لم يستفيدوا من تقنية (DLR) ظلت ثابتةً في كل محاولة، في حين أن أولئك الذين مارسوا أنشطة وتمارين (DLR) في الدراسة التجريبية السابقة عام ١٩٩٤ تحسنت درجاتهم أكثر فأكثر مع كل محاولة. وباستخدام اختبار التسلسل الرقمي، لوحظ أن معدل القراءة زاد بعد استخدام (DLR) ، في حين بقي على حاله لأولئك الذين لم يستخدموا (DLR).وأخيراً، وجد أيضا أن الاحتفاظ بالذاكرة على المدى الطويل تحسناً بعد استخدام (DLR) ، في حين لم يكن هناك مثل هذا التحسن واضحاً بدون استخدام.DLR)) .

٤-وفي نفس السياق دراسة بيجل وآخرون (Beigel, et al., 2002):

إذ في خلال (٨) أسابيع تمكنت دراسة باستخدام تقنية الرياضة الدماغية (Brain Gym) من التأثير على القدرات القرائية وقدرات الفهم لدى طلاب المدرسة أعمارهم (١٨) سنة، ولديهم صعوبات في القراءة، وقد تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات بشكلٍ عشوائيٍ، كل مجموعة تكونت من عدد (٦) طلاب: أحدها عرف بمجموعة اللعب (يؤدون ألعاب حرة عشوائية)، والمجموعة الثانية: تدربت على حركات تقليدية محددة للتكامل الحسي الحركي، والمجموعة الثالثة:استخدمت تمارين وأنشطة تقنية(Brain Gym) الرياضة الدماغية، وتمت ملاحظة المجموعات الثلاثة بنفس القدر من الاهتمام. وتقوم كل مجموعة بالتدريب اليومي لمدة (١٥) دقيقة .واستخدمت مجموعة الرياضة الدماغية الحركات الأربع لما يسمى حركات (PACE) وهي (شرب الماء، وإزرارات الدماغ، والتمارين المتعاكسة، والتوازن)، مع استخدام إزرارات الأرض، وإزرارات الفضاء، والتواصل الجانبي لدينيسون، (واستخدمت بقية (٢٦) حركةً للرياضة الدماغية في بعض الأيام). وفي كل أسبوع يتم إجراء اختبار للقدرات القرائية لطلاب جامعة جي بن؛ Gie Ben University، وبإجراء الاختبارات القبلية والبعدية وحساب زمن قراءة محتوى النص، مع تتبع وملاحظة عدد مرات الخطأ، مع تدوين ذلك من خلال أسئلة استبيان لأولياء الأمور والمعلمين. وأشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن الطلاب الذين استخدموا تقنية وتمارين الرياضة الدماغية قد قرأوا بشكل أسرع، وأقل أخطاء وتمكنوا من فهم المحتوى القرائي أفضل من طلاب المجموعتين الآخرين.

٥-أما دراسة الشريفين ، وفرج (٢٠١٢): فقد هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على تمارين رياضة الدماغ في خفض مستوى

اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبةً من كلية المرحلة الأساسية من مديرية تلابية إربد الأولى، حيث تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية دربت بالبرنامج الإرشادي المستند إلى تمارين رياضة الدماغ، وضابطة دربت بالأساليب الإرشادية الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية كان أقل بشكل دال إحصائياً مما لدى أفراد المجموعة الضابطة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مجالي نقص الانتباه والاندفاعية على المقياس ككل لصالح الذكور ولم تكن هماك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لبقية المتغيرات .

٦-و دراسة آل مراد (٢٠١٢): التي هدفت إلى البحث عن تصميم برنامج مقترح بالتمرينات الحركية الموجهة للدماغ في تنمية سرعة الاستجابة لدى أطفال المدرسة بعمر (٦-٧) سنوات في الموصل، فضلاً عن الكشف عن أثر استخدام برنامج مقترح بالتمرينات الحركية الموجهة للدماغ في تنمية سرعة الاستجابة لديهم، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طفلةً، تم توزيعهن على مجموعتين بواقع (٢٠) طفلةً لكل مجموعة، وأجري التكافؤ بينهن في متغيرات ترتيب الطفل بين إخوته في الميلاد، والعمر، والتحصيل الدراسي للأبوين، والذكاء، فضلاً عن قياس سرعة الاستجابة. وقامت المجموعة التجريبية بتنفيذ برنامج التدريب الدماغي بينما المجموعة الضابطة لم تنفذ أي برنامج. واستغرق تنفيذ البرنامج (عشرة أسابيع) بواقع وحدتين تدريبيتين في الأسبوع الواحد، زمن كل وحدة تدريبية (١٠) دقائق. وقد استنتجت الباحثة ما يأتي: حقق برنامج التدريب الدماغي تطوراً في تنمية سرعة

الاستجابة عند المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية. وتفوق برنامج التدريب الدماغي في تنمية سرعة الاستجابة لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

٧- **دراسة أندريا واطسون وآخرون(Andrea, W., et al., (2014 :** التي هدفت إلى التحقق من تأثير الرياضة الدماغية؛Brain Gym ، على المشاركة الأكاديمية للأطفال الذين يعانون من إعاقات في النمو، وتمت مشاركة مجموعة من الأطفال عددهم (٣) ذكوراً تتراوح أعمارهم بين(٧-٩) سنوات ممن لديهم إعاقة في النمو، أحدهما كان لديه اضطراب التحدي المعارض، والآخر لديه اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، والثالث يعاني من اضطراب المعالجة السمعية، كما يظهر على أحدهم أعراضاً تتفق مع اضطراب طيف التوحد. وقد تلقى اثنان منهما تدريبات لحركات جسدية لتنمية مهارات القراءة، بينما تلقى الثالث تدريبات جسدية تسهم في تنمية مهارات الرياضيات. وقد تم التدريب في (٨-١٠) دقائق الأولى من بدء التدريس الأكاديمي المعتاد، وتم اختبار الأطفال الثلاثة اختباراً قبلياً للأداء الأكاديمي، وإجراء الجلسات على فترات (٢-٣ أيام في الأسبوع) لمدة (٧-٨) أسابيع بمعدل(١٢) جلسة، وقد أثبتت الدراسة أن التدريب على تمارين الرياضة الدماغية؛Brain Gym ، من خلال النشاط البدني في تدريباتها أدت إلى تحسين السلوك الأدائي الأكاديمي في الفصل لأولئك الطلبة .

٨- **دراسة ماربـاونج وآخرون(Marpaung, M. G., et al. (2017 :** التي هدفت إلى إثبات تأثير الرياضة الدماغية؛Brain Gym ، على الأداء الأكاديمي ونسبة الذكاء لدى أطفال تتراوح أعمارهم بين (١٢-١٠) سنة، من خلال دراسة تجريبية ذات تصميم أحادي المجموعة، حيث تم تطبيق

اختبارات قبلية وبعدية عليهم. وتألفت عينة المشاركين من عدد (ن= ١٨)، منهم عدد (ن=٧) ذكوراً، وعدد (ن- ١١) إناثاً من الصف الخامس والسادس، وأجريت الدراسة في مدرستي تيمبالانج وبيدالانكان؛Tembalang & Pedalangan الابتدائية في مدينة سيمارانج؛ Semarang، الأندونيسية. وقد تم تدريب المشاركين باستخدام برنامج الرياضة الدماغية؛Brain Gym ، بعد أداء الاختبار القبلي للأداء الأكاديمي واختبار الذكاء الثقافي العادل ثم تم أداء الاختبار البعدي لكلا الاختبارين بعد الانتهاء من التدريب. وأظهرت النتائج ارتفاعاً وتحسناً ملحوظاً في متوسط الأداء الأكاديمي لأفراد العينة المشاركين وذلك باستخدام التحليل الإحصائي (اختبار ت) والذي بيّن وجود دلالة إحصائية بمقدار (٠،٠٠١)، وكذلك أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات اختبار الذكاء الثقافي العادل باستخدام اختبار "ويلكوكسون" عن وجود دلالة إحصائية مقدارها (٠،٠٠١) تدل على تحسناً ملحوظاً في نسبة ذكاء أفراد العينة المشاركين، كما ظهرت نتائج غير دالة إحصائياً لمادة الرياضيات بلغت (٠،٠٧٩)، وأخرى غير دالة للعلوم الطبيعية بلغت (٠،٣٠٦)، ومن ذلك يتضح إمكانية الرياضة الدماغية؛ Brain Gym في تحسين الأداء الأكاديمي ونسبة الذكاء لهؤلاء الأطفال .

٩- دراسةBungawali ؛ بنجاوالي (٢٠١٨): والتي هدفت إلى تحديد الأساليب الفعالة التي يمكن أن تعزز وظيفة الذاكرة العاملة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد شملت هذه الدراسة شبه التجريبية ثلاث مجموعات تألف كل منها من خمسة طلاب تحددت إحداها كمجموعة ضابطة، وتم تطبيق تدريبات الرياضة الدماغية للمجموعة الثانية والتدريبات العقلية (ألعاب ذهنية) للمجموعة الثالثة. وقد قام فريق التدخل بتقديم تدريبات

الرياضة الدماغية بإجراء تمرين(التمدد الزائد Brain Gym Superspace) يومياً لمدة أربعة أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول. وفي الوقت نفسه، تم إجراء تدريبات عقلية للمجموعة الثالثة بمعدل يومي لمدة أربعة أسابيع. باستخدام ألعاب تدريب الدماغ مدتها (٥) دقائق لكل شخص في المجموعة أثناء وقت الفراغ في المدرسة. وقد جمعت البيانات الخاصة بالذاكرة العاملة باستخدام اختبارات قبلية وبعدية للأدوات التالية: (١) اختبار الذاكرة بعيدة المدى؛ (٢) اختبار الذاكرة المكانية؛ (٣) اختبار تحديد الصورة. وتم إجراء نوعين من عمليات الإحصاء اللابارامترية لتفسير البيانات وهي ما يلي؛ (١) ارتباط الترتيب الرتبي ل"سبيرمان" لتحديد العلاقة بين المجموعات الثلاث في الاختبارات القبلية والبعدية، (٢) واختبار الترتيب الزوجي ل"ويلكسون"، لقياس الفرق بين الدرجات القبلية والبعدية للمجموعة الضابطة، والمجموعتين اللتين تم تدريبهما ومكونات الذاكرة العاملة. وأظهرت نتائج الدراسة زيادةً ملحوظةً في مهارات الذاكرة الرقمية والذاكرة المكانية بين المشاركين في المجموعات التي تم تدريبها. كما استنتجت الدراسة أيضًا تحسناً كبيراً في وظيفة الذاكرة العاملة لكلا المجموعتين اللتين تم تدريبهما. وتوفر هذه الدراسة للآباء والأمهات والمعلمين وإدارة المدرسة بديلاً مناسباً لتوفير حوافز تعليمية مناسبة يمكن أن تلبي احتياجات الطلاب في المدرسة والمنزل.

ومما سبق يتضح أهمية البحث الحالي في إجراء تطبيقاً عملياً لبرنامج الرياضة الدماغية على طالبات الصف السادس الابتدائي، يستخدم فيه بعض الحركات البسيطة المتعلقة بتنمية المهارات العامة وتنمية المهارات الرياضية لمادة الرياضيات والمهارات اللغوية لمادة اللغة العربية، وللتحقق من إمكانية تأثيره على الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو

الحياة لديهن، حيث أن الباحثة قد مارست تلك الرياضة من خلال دورة تدريبية خاصة بذلك البرنامج حصلت بعدها على شهادة تؤهلها لممارسة التدريب على جميع الفئات التي تحتاج له من أطفالٍ وشبابٍ وشيوخٍ أصحاءٍ وغير أصحاءٍ، أسوياءٍ أو غير أسوياءٍ، كون هذا البرنامج عالمياً وقد عمل به في كثيرٍ من الدول العربية والأجنبية فيما يقارب (٨٠ بلداً) أو أكثر. (Spaulding, et al., 2010)

فروض البحث :

تتمثل فيما يلي :

١ –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الإنجاز الأكاديمي في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية.

٢–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية.

٣–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية.

٤–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الإنجاز الأكاديمي في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.

٥–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.

٦-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التوجه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.
٧-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات باختبار الفترة الدراسية الأولى لمادة اللغة العربية (قبل تطبيق البرنامج) وبين درجاتهن في الفترة الدراسية الثانية (بعد تطبيق البرنامج) لصالح الفترة الدراسية الثانية.
٨-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات باختبار الفترة الدراسية الأولى لمادة الرياضيات (قبل تطبيق البرنامج) وبين درجاتهن في الفترة الدراسية الثانية (بعد تطبيق البرنامج) لصالح الفترة الدراسية الثانية.

الإجراءات المنهجية للبحث :

أولاً : منهج البحث:

اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على فحص أثر إدخال متغير مستقل وهو البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية في المتغير التابع وهو المستوى التحصيلي بمادتي الرياضيات واللغة العربية وتأثيره على المتغيرات التابعة التالية؛ القلق الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة لدى طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية.

مع ضبط المتغيرات التي يحتمل تأثيرها على البحث التجريبي، والذي يعتمد على تطبيق الاختبار القبلي على مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، ثم يتم تطبيق برنامج الرياضة الدماغية على المجموعة التجريبية، بينما لا يتم تطبيق البرنامج على المجموعة الضابطة، وإنما تترك لتمارس الأنشطة اليومية المعتادة لها في المدرسة دون أخذ أدنى فكرة عن البرنامج، ثم يتم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين كما في الجدول التالي:

جدول (١)

المجموعات	الاختبار القبلي	البرنامج	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	✓	✓	✓
المجموعة الضابطة	✓	✗	✓

ثانياً :مجتمع البحث:

يمثل طالبات الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالتعليم العام بدولة الكويت

ثالثاً : عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٤٦) طالبةً من طالبات المرحلة الابتدائية تم اختيارهن عشوائياً من مدرستي "الفيحاء المشتركة"، و"سعدى بنت عوف" الابتدائية، بمنطقة العاصمة التعليمية، بمعدل (٢٣) طالبةً بالصف السادس من كل مدرسة، حيث شكلت طالبات "مدرسة الفيحاء المشتركة" مجموعة البحث الضابطة، وطالبات مدرسة "سعدى بنت عوف" مجموعة البحث التجريبية.

وقد تم التحقق من تكافؤ المجموعتين في كلٍ من المستوى التحصيلي العام، والعمر، والقياس القبلي لمتغيرات القلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة، والإنجاز الأكاديمي، باستخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة، كما يعرضه الجدول (٢).

جدول (٢) اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلٍ من العمر والمعدل الدراسي والقياس القبلي للإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة.

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
العمر	الضابطة	23	10.74	1.738	-.353	.726
	التجريبية	23	10.87	.344		
المعدل الدراسي	الضابطة	23	85.50	21.301	1.413	.165
	التجريبية	23	92.09	6.424		
الإنجاز الأكاديمي القياس القبلي	الضابطة	23	72.30	13.848	.889	.379
	التجريبية	23	74.96	3.612		
القلق الاجتماعي القياس القبلي	الضابطة	23	34.26	9.836	.225	.823
	التجريبية	23	34.87	8.498		
التوجه للحياة القياس القبلي	الضابطة	23	36.57	15.006	.684	.498
	التجريبية	23	34.30	5.130		

من الجدول (٢) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) أو اقل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كلٍ من العمر بالسنوات، والمعدل الدراسي، والقياس القبلي للإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي، والتوجه للحياة. وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في المتغيرات التابعة والدخيلة قبل الإجراء التجريبي للباحثة.

أدوات البحث :

تكونت أدوات البحث الأساسية من كلٍ من مقياس الإنجاز الأكاديمي، ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس التوجه للحياة، والبرنامج التدريبي.

أولاً: مقياس الإنجاز الأكاديمي :

استعانت الباحثة بالمقياس الذي أعده " العمري (٢٠١٢) لقياس الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة، والذي يتكون من (٥٢) عبارةً تقيس اتجاه الطالب نحو الإنجاز الأكاديمي والدافع للإنجاز لديه، ويتم الاستجابة على المقياس على مدرج ثلاثي يعطي القيم من (١ إلى ٣) للعبارات الموجبة الاتجاه، والقيم من (٣ إلى ١) للعبارات السالبة الاتجاه، وقد قامت الباحثة باختيار (٣٥) عبارةً من المقياس بعد تعديل صياغات بعضها لتلائم طالبات المرحلة الابتدائية.

وقد قام مُعِد المقياس بالتحقق من صدق المقياس بحساب الصدق الظاهري وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين، وتم وضع العبارات التي حصلت على معاملات اتفاق فوق (٨٠%)، كما قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وحصل على معاملات ارتباط بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠،١٢٨ إلى ٠،٥١٢) وجميعها ذات دلالة إحصائية، وتحقق من ثبات

المقياس بحساب معامل ألفا للمقياس الكلي وبلغت قيمتها (٠،٧٢٥) والتجزئة النصفية التي بلغت بمعادلة "سبيرمان براون" (٠،٧١٧).

وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق مفردات المقياس بحساب علاقة فقراته بالدرجة الكلية على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طالبةً من طالبات الصف السادس بالمرحلة المتوسطة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، الذي يعرض له جدول (٣) .

جدول (٣) معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الإنجاز الأكاديمي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.218**	11	.388**	21	.267**	31	.241**
2	.318**	12	.441**	22	.387**	32	.360**
3	.286**	13	.428**	23	.312**	33	.291**
4	.328**	14	.366**	24	.341**	34	.325**
5	.342**	15	.189**	25	.287**	35	.229**
6	.302**	16	.306**	26	.431**		
7	.426**	17	.440**	27	.361**		
8	.375**	18	.372**	28	.430**		
9	.349**	19	.321**	29	.213**		
10	.500**	20	.330**	30	.214**		

**دال عند مستوى ٠,٠١

تشير قيم معاملات الارتباط بالجدول (٢) إلى وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين جميع الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الإنجاز الأكاديمي، وقد تراوحت قيم الارتباطات بين (٠,٢١٣إلى ٠,٥٠٠)، وهو ما يشير إلى توفر الاتساق الداخلي وصدق مفردات المقياس.

وقامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وحصل على معامل ثبات قدره (٠,٧١٢)، وبلغ معامل الثبات بمعادلة التجزئة النصفية ل"سبيرمان براون" (٠,٧٣١)، وهي قيم ثبات مقبولة ودالة على ثبات المقياس المستخدم.

ثانياً: مقياس القلق الاجتماعي:

استخدمت الباحثة المقياس الذي أعده "رضوان" (١٩٩٩) لقياس القلق الاجتماعي لدى الطلبة، حيث يقيس الأعراض السلوكية والمعرفية والفسيولوجية، ويتكون المقياس من (٢٩) فقرةً يتم الاستجابة عليها على مدرج ثلاثي للاستجابة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة.

وقد قامت الباحثة باستخدام (٢٠) فقرةً من المقياس التي تلائم طالبات المرحلة الابتدائية، وأعادت التحقق من صدق وثباته على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طالبةً من طالبات الصف السادس.

وتم التحقق من صدق مفردات المقياس بعد اختصاره وتعديل بعض العبارات وذلك بحساب علاقة فقراته بالدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، الذي يعرض له جدول (٤) التالي.

جدول (٤) معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.648**	11	.506**
2	.572**	12	.652**
3	.528**	13	.423**
4	.552**	14	.706**
5	.584**	15	.481**
6	.548**	16	.641**
7	.675**	17	.587**
8	.607**	18	.470**
9	.567**	19	.521**
10	.660**	20	.652**

** دال عند مستوى ٠,٠١

تشير قيم معاملات الارتباط بالجدول (٤) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين جميع الفقرات والدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي، وقد تراوحت قيم الارتباطات بين (٠,٤٢٣ إلى ٠,٧٠٦)، وهو ما يشير إلى توفر الاتساق الداخلي وصدق مفردات المقياس.

وقامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا "كرونباخ" وحصل على معامل ثبات قدره (٠,٨٩٦)، وبلغ معامل الثبات بمعادلة التجزئة النصفية لـ"سبيرمان بروان" (٠,٨٨٩)، وهي قيم ثبات جيدة ودالة على ثبات المقياس المستخدم.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو الحياة:

استخدمت الباحثة مقياس "كارفر" و"شاير" للتوجه نحو الحياة وقام بترجمته وتقنينه على البيئة الكويتية "بدر الأنصاري" (٢٠٠٢)، ويتكون المقياس من (١٠) فقرات تقيس النزعة أو الميل للتفاؤل لدى الأفراد، وتتم الإجابة عليها على مدرج خماسي للاستجابة تأخذ القيم من (١ إلى ٥)، وقد قام "الأنصاري" بتقنين المقياس على عينات من طلبة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وحصل على مؤشرات صدق وثبات جيدة، واستخدم المقياس في العديد من البحوث والدراسات الخاصة بالبيئة الكويتية.

وقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق مفردات المقياس بحساب علاقة فقراته بالدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون، الذي يعرض له جدول (٥) التالي.

جدول (٥) معامل الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الحياة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.528**	6	.271**
2	.573**	7	.230**
3	.671**	8	.214**
4	.684**	9	.663**
5	.638**	10	.205**

** دال عند مستوى ٠,٠١

تشير قيم معاملات الارتباط بالجدول (٥) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو أقل بين جميع الفقرات والدرجة الكلية لمقياس

الاتجاه نحو الحياة، وقد تراوحت قيم الارتباطات بين (٠,٢٠٥ إلى٠,٦٨٤)، وهو ما يشير إلى توفر الاتساق الداخلي وصدق مفردات المقياس.

وقامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا "كرونباخ" وحصل على معامل ثبات قدره (٠,٧١١)، وبلغ معامل الثبات بمعادلة التجزئة النصفية لـ "سبيرمان بروان" (٠,٧١٩)، وهي قيم ثبات مقبولة ودالة على ثبات المقياس المستخدم.

رابعاً: البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية:

وهو برنامج مخطط منظم في ضوء أسسٍ علميةٍ وتربويةٍ يتضمن مجموعة من الأنشطة الحركية صُمِمَت بطريقةٍ منظمةٍ ومترابطةٍ، تهدف إلى مساعدة الدماغ على العمل بشكلٍ أفضل أثناء عملية تعلم الرياضيات واللغة العربية من خلال عدد من الجلسات؛ لزيادة كفاءة الإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة وتخفيض القلق الاجتماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

مصادر إعداد البرنامج التدريبي:

اعتمدت الباحثة في إعداد هذا البرنامج على عدة مصادر، ألا وهي:

١-الإطار النظري للبحث الحالي حيث اعتمدت في بناء البرنامج على ما تضمنه الإطار النظري لهذا البحث.
٢-الدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بالبرامج التدريبية المقدمة لطلاب المرحلة الابتدائية.
٣-الملاحظات المباشرة لطالبات الصف السادس الابتدائي أثناء دراسة اللغة العربية والرياضيات .

التخطيط العام للبرنامج:

تشتمل عملية التخطيط العام للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية، ومكان إجراء البرنامج، والمدة الزمنية التي يستغرقها، ومدة كل جلسة، والعينة التي سيُطبق عليهم، والخطوات الإجرائية المتبعة فيه، والوسائل المعينة ومحتوى الجلسات ثم تقييم البرنامج ككل.

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح القائم على الرياضة الدماغية إلى تنمية اللغة والرياضيات؛ لزيادة كفاءة الإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة وتخفيض القلق الاجتماعي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي .

وذلك من خلال مجموعة من الأهداف العامة التي صاغتها الباحثة، والتي يتوقع أن تكون كل طالبة من طالبات المجموعة قادرةً على تحقيقها بعد الانتهاء من البرنامج التدريبى وهي:

- أداء الروتين اليومي لتمرينات الرياضة الدماغية.
- تنمية القدرة الحسابية لدى الطالبات.
- تحسين الفهم القرائي لدى الطالبات.
- تحسين الفخم الاستماعي لدى الطالبات.
- تنمية الإدراك الحس حركي لدى الطالبات.
- اكتشاف كيفية تأثير الأنشطة الحركية على الجسم.
- تنمية الانتباه والتركيز من خلال أداء أنشطة رياضة الدماغ.
- تحسين التآزر البصري بين العين واليد والوعي المكاني.
- تحفيز الدماغ وتحقيق التكامل بين نصفيين الكروبين للدماغ.

- زيادة الإنتباه البصري للأطفال تحسين المهارات البصرية من اليسار إلى اليمين.
- العمل على زيادة مدى الانتباه.
- زيادة القدرة على التركيز والتفكير المجرد.
- تنمية مهارات الاتزان الحركي وتحفيز نظام توازن الجسم.
- زيادة القدرة على التواصل والتركيز وإكمال المهام.
- العمل على ضبط تشتيت الأصوات وتوليفها إلى أصوات ذات معنى.
- تحسين القدرة الإبداعية عن طريق زيادة الدورة الدموية في المخ.
- زيادة تدفق الدم إلى الفص الجبهي من أجل تفكيرٍ أفضل.
- الاستجابة بشكل عقلاني بعيدًا عن التوتر.
- العمل على استرخاء العضلات.
- العمل على إزالة التوتر من الرقبة وزيادة مستوى الإسترخاء.
- تنشيط الدماغ من خلال زيادة تدفق السائل النخاعي إلى المخ.
- زيادة القدرة على التعبير والتخيل والاستجابة والفهم.
- تحقيق التنسيق الكامل للدماغ والجسم كله لسهولة التفكير والتواصل والأداء.
- تعزيز القدرة اللغوية والقدرة على التعبير عن الأفكار.
- الشعور بالتوازن والتنسيق بين الجزء العلوي والسفلي للجسم.
- تحسين الرؤية والسمع من خلال زيادة تدفق الدم إلى الدماغ.

فلسفة البرنامج:

اشتقت فلسفة البرنامج التدريبي من نظرية التعلم المستند على الدماغ والتي تستند على الفرضيات البحثية الحديثة لعلم الأعصاب، وتوضح كيفية عمل الدماغ بشكلٍ طبيعيٍ وعلى ما يُعرف بالتركيب التشريحي للدماغ

البشرى وأدائه الوظيفي في مراحل النمو المختلفة، ويوفر هذا النوع من التعلبم إطار عمل بيولوجي لعملية التعلم، والتعلم الفعال من خلال عمل الدماغ، وتساعد هذه النظرية في تفسير سلوكيات المتعلم، والتعرف على المفهوم الذي يتضمن خليطاً من التقنيات الحديثة لعملية التعلم،فتسمح نظرية التعلم المستند إلى الدماغ بربط التعلم بخبرات الطالبات الحياتية الواقعية.

وتقوم الفلسفة كذلك على المعرفة التي يتعلمها البشر من خلال الحركة وكما يقول المؤسس "بول دينيسون": "الحركة هي طريق التعلُّم"، خلال الحياة، يمكن أن يؤثر الضغط على القدرة الحركية ويُعيق القدرة على الفهم والتنظيم والتواصل، وفي بعض الأوقات، قد يلاحظ الأشخاص أن التفكير أو الشعور أو الإحساس قد يؤثر على الأداء.

أهمية البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية:

تتضح أهمية البرنامج التدريبي فيما يلي:

١-الاهتمام بمرحلة هامة من مراحل الطفولة وهي مرحلة الطفولة المتأخرة .
٢-إقامة علاقات اجتماعية جيدة للطالبة مع زميلاتها باعتباره نشاط اجتماعي، مما يعزز ثقة الطالبة بنفسها.
٣-يساعد البرنامج التدريبي الطالبة في المرحلة العمرية (١٠-١١سنة) على تنمية اللغة والرياضيات وزيادة كفاءة الإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة وتخفيض القلق الاجتماعي لدى الطالبات.

محتوى البرنامج التدريبي:

لقد تم انتقاء محتوى الجلسات بناءًا على الأهداف التي تم تحديدها في البرنامج، وكذلك الإجراءات العملية بما يتضمنه من الفنيات والوسائل المستخدمة في كل جلسة من الجلسات.

وقد روعي عند تصميم البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية الشروط التالية:

- مراعاة مطالب واحتياجات وخصائص الطالبات في هذة المرحلة.
- اختيار الفنيات التي تتناسب مع خصائص الطالبات، مما يساعد على تنمية اللغة والرياضيات لديهم وزيادة دافعيتهم للإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة وتخفيض القلق الاجتماعي، وبالتالي تحقيق أهداف البرنامج.
- تنوع الأنشطة المستخدمة خلال جلسات البرنامج.

محاور الجلسة:

*الهدف العام من الجلسة.
*الأهداف الإجرائية.
*الفنيات المستخدمة خلال الجلسة.
*محتوى الجلسة ومهامها.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- النمذجة .
- التعزيز الإيجابي.
- لعب الدور.
- اللعب الجماعي.
- التقليد والمحاكاة.

الحدود الإجرائية للبرنامج :

يتم تطبيق البرنامج على النحو التالي :

- **مكان تنفيذ البرنامج:** تم تنفيذ البرنامج في مدرسة سعدى بنت عوف للبنات التابعة لمنطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت.
- **الفئة المستهدفة من البرنامج:** تم تطبيق البرنامج على (٤٦) طالبةً من طالبات الصف السادس الابتدائي ممن تتراوح أعمارهن من (١٠-١١) سنة.
- **المدة الزمنية للبرنامج:** استغرقت الفترة الزمنية للبرنامج ٨ أسابيع، وتم إضافة أسبوعين آخرين بتكرار التمارين والتدريبات ، ومدة الجلسة الواحدة (٣٠) دقيقةً.

الوسائل المعينة والخامات المستخدمة:

وتشمل كافة المواد والموارد المستخدمة في تنفيذ أنشطة رياضة الدماغ؛ بهدف تعميق استفادة الطالبات من محتوى البرنامج المستهدف تطبيقه ، وقد تم الإعداد المسبق لهذه المواد والموارد المستخدمة والتجهيزات التي يتطلبها تنفيذ البرنامج، وإعداد تلك المواد والموارد المستخدمة قبل التنفيذ؛ لضمان الاقتصاد في الوقت أثناء عملية تنفيذ أنشطة رياضة الدماغ الحركية والإسهام في تحقيق الأهداف المرجوة.

الإستراتيجيات المستخدمة ببرنامج الرياضة الدماغية:

- **إستراتيجية التقويم لبرنامج أنشطة رياضة الدماغ:**

١-**التقويم القبلي:** ويتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق :

- مقياس الانجاز الأكاديمي "إعداد العمري(٢٠١٢).

- مقياس القلق الاجتماعي "إعداد رضوان(١٩٩٩).
- مقياس الاتجاه نحو الحياة "إعداد كارفر وشاير(٢٠٠٢).

٢-**التقويم المرحلي:** وذلك من خلال التمارين والتدريبات التي تتدرب عليها الطالبات بعد برنامج الرياضة الدماغية، وتعد إجاباتهم الصحيحة على أسئلة هذا النوع من التقويم، بالإضافة إلى نجاحهم في أداء التمارين والتدريبات مؤشرًا على نجاح البرنامج.

٣-**التقويم البعدي:** ويتم بعد تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق :

- مقياس الانجاز الأكاديمي "إعداد العمري(٢٠١٢).
- مقياس القلق الاجتماعي "إعداد رضوان(١٩٩٩).
- مقياس الاتجاه نحو الحياة "إعداد كارفر وشاير(٢٠٠٢).

٤- **التقويم التتبعي:** يتم بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية؛ للتأكد من استمرار أثر البرنامج على المجموعة التجريبية.

❖ **استراتيجية الأنشطة والممارسات التربوية المستخدمة:**

تم تصميم التمارين والتدريبات المتضمنة في البرنامج المستخدم وفقاً للشروط التالية:

١-ارتباط تمارين وتدريبات الرياضة الدماغية بأهداف البحث وتوقعها تحقيق الأهداف المرجوة من البحث.

٢-الاسترشاد بالدراسات السابقة لأنشطة الرياضة الدماغية والاستفادة من إستراتيجيات الدراسات السابقة.

٣-أن تتناسب تمارين وتدريبات الرياضة الدماغية مع خصائص طالبات الصف السادس الابتدائي .

❖ **إستراتيجية الموقف التربوي:**

-**أولاً: دور الباحثة:** يتلخص دور الباحثة في القاعة الدراسية مع الطالبات في تجهيز القاعة من الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج.
-**ثانياً: دور الطالبة:** لا يقتصر دور الطالبة على المشاهدة ولكن تشترك الطالبة في كل مراحل البرنامج.

نموذج من برنامج الرياضة الدماغية:

برنامج الرياضة الدماغية المقترح من (إعداد/ الباحثة)

الأسبوع	الأيام	رقم الجلسة	الزمن	التدريبات		الملاحظات
الأول	اليوم الأول	١، ٢	٣٠ دقيقة	– تعريف الطالبات بالبرنامج وأهدافه. – تعريف الطالبات بمواقع نقاط الطاقة بالجسم. – شرب الماء. – تمرين تدليك نقاط الدماغ في منطقة الصدر. – تمرين التبادل العكسي. – تمرين الوقوف والأرجل منعقفة بثبات		بداية الدرس اللغة العربية . بداية الدرس الرياضيات .

الأسبوع	الأيام	رقم الجلسة	الزمن	التدريبات		الملاحظات
				ومعانقة اليدين معاً . – تمرين التنفس (شهيق وزفير).		
تحسين القدرة الحسابية	اليوم الخامس	١٩، ٢٠	٣٠ دقيقة	– شرب الماء. – تمرين تدليك نقاط الرأس. – تمرين الوقوف والأرجل منعقفة بثبات ومعانقة اليدين معاً. – تمرين التفاف الرأس. – تمرين الرسم المتطابق المزدوج. – تمرين خرطوم الفيل. – تمرين مضخة عضلة الرجل.		بداية الدرس الرياضيات.

الأسبوع	الأيام	رقم الجلسة	الزمن	التدريبات		الملاحظات
تحسين الفهم القرائي				– شرب الماء . – تمرين مضخة عضلة الرجل. – تمرين التثبيت. – تمرين الوقوف والأرجل منعقفة بثبات ومعانقة اليدين معاً مع التنفس. – تمرين الثمانية الكسلانة (المائلة).		بداية درس اللغة العربية.
الثالث تحسين الفهم الاستماعي	اليوم الأول	٢١، ٢٢	٣٠ دقيقة	– شرب الماء. – تمرين تدليك نقاط الأذن العلوية (صيوان الأذن). – تمرين التثبيت. – تمرين مضخة عضلات الرجل. – تمرين البومة (التنفس مع دوران).		بداية الدرس اللغة العربية بداية الدرس الرياضيات.

الأسبوع	الأيام	رقم الجلسة	الزمن	التدريبات		الملاحظات
				الـــــرأس لليمين شهيق ولليســـــار زفير). - تمـــرين خرطـــوم الفيـــل مـــع حركـــــة الثمانيـــــة الكســـــلانة (المائلة). - تمـــرين التبـــــادل العكسي.		

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للتحقق من فروض البحث تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة (الضابطة والتجريبية)؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين مرة، والفروق بينهما في الاختبارات البعدية لكلٍ من مقياس الإنجاز الأكاديمي، والقلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة. كما تم استخدام معامل الارتباط بين عبارات المقاييس؛ الإنجاز الأكاديمي، والقلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة والدرجات الكلية لكل منه؛ وذلك للتحقق من صدق تلك المقاييس. واستخدم حساب ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية لسبيرمان للتحقق من ثبات المقاييس المستخدمة.

بالإضافة إلى استخدام اختبار(ت) للفروق بين المجموعات المستقلة (ضابطة وتجريبية) في الاختبار البعدي في جميع المقاييس، واختبار(ت) للمجموعة المترابطة لاستخراج الفروق في المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للمقاييس والتحصيل الأكاديمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات.

نتائج البحث:

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الإنجاز الأكاديمي في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة، ويعرض الجدول (٦) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (٦) اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للإنجاز الأكاديمي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الإنجاز الأكاديمي القياس البعدي	الضابطة	23	72.65	4.773	5.173	**0,001**
	التجريبية	23	81.74	6.943		

من الجدول (٦) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) أو أقل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للإنجاز الأكاديمي، لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيم المتوسط للمجموعة الضابطة (٧٢,٦٥) وللمجموعة التجريبية (٨١،٧٤).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، وتشير إلى أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى الدافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات .

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة، ويعرض الجدول (٧) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (٧) اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للقلق الاجتماعي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
القلق الاجتماعي القياس البعدي	الضابطة	23	36.43	7.494	3.516	.001
	التجريبية	23	29.09	6.653		

من الجدول (٧) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) أو أقل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للقلق الاجتماعي، لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيم المتوسط للمجموعة الضابطة (٣٦,٤٣) وللمجموعة التجريبية (٢٩,٠٩).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، وتشير إلى أثر البرنامج التدريبي المستخدم في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى الطالبات .

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل للعينة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للفروق بين المجموعات المستقلة، ويعرض الجدول (٨) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (٨) اختبار (ت) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للتوجه نحو الحياة

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التوجه للحياة القياس البعدي	الضابطة	23	33.30	4.139	3.874	**0,001**
	التجريبية	23	38.39	4.746		

من الجدول (٨) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) أو أقل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للاتجاه نحو الحياة، لصالح المجموعة التجريبية حيث كانت قيم المتوسط للمجموعة الضابطة (٣٣,٣) وللمجموعة التجريبية (٣٨,٣٩).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، وتشير إلى أثر البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى الاتجاه نحو الحياة لدى الطالبات.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الإنجاز الأكاديمي في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المترابطة، ويعرض الجدول (٩) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (٩) اختبار(ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية لمقياس الإنجاز الأكاديمي

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الإنجاز الأكاديمي	القياس القبلي القياس البعدي	74.96 81.74	3.612 6.943	4.258	**0.001**

من الجدول (٩) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) أو أقل بين القياس القبلي والبعدي لمقياس الإنجاز الأكاديمي، لصالح القياس البعدي حيث كانت قيم المتوسط بالقياس القبلي (٧٤,٩٦) وبالقياس البعدي (٨١,٧٤).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، وتشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطالبات.

الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المترابطة، ويعرض الجدول (١٠) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (١٠) اختبار (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية لمقياس القلق الاجتماعي

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
القلق الاجتماعي	القياس القبلي القياس البعدي	34.87 29.09	8.498 6.653	2.519	**0,02**

من الجدول (١٠) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين القياس القبلي والبعدي لمقياس القلق الاجتماعي، لصالح القياس البعدي حيث كانت قيم المتوسط بالقياس القبلي (٣٤,٨٧) وبالقياس البعدي (٢٩,٠٩).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، وتشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في خفض مستوى القلق الاجتماعي لدى الطالبات.

الفرض السادس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التوجه نحو الحياة في الاتجاه الأفضل لصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المترابطة، ويعرض الجدول (١١) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (١١) اختبار (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي بالمجموعة التجريبية لمقياس التوجه نحو الحياة

المقياس	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
التوجه للحياة	القياس القبلي	34.30	5.130	3.072	**0,02**
	القياس البعدي	38.39	4.746		

من الجدول (١١) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) أو اقل بين القياس القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الحياة،

لصالح القياس البعدي حيث كانت قيم المتوسط بالقياس القبلي (٣٤,٣) وبالقياس البعدي (٣٨,٣٩).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، الذي يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى الاتجاه نحو الحياة لدى الطالبات.

الفرض السابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات باختبار الفترة الدراسية الأولى لمادة الرياضيات (قبل تطبيق البرنامج) وبين درجاتهن في الفترة الدراسية الثانية (بعد تطبيق البرنامج) لصالح الفترة الدراسية الثانية.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار(ت) للمجموعات المترابطة، ويعرض الجدول (١٢) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (١٢) اختبار (ت) للفروق بين درجات الفترتين الأولى والثانية لمادة الرياضيات للمجموعة التجريبية

المادة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الرياضيات	الفترة الأولى	72.22	14.22	6.371	**0,001**
	الفترة الثانية	76.77	14.751		

من الجدول (١٢) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) أو أقل بين درجات الطالبات بمادة الرياضيات في الفترة الدراسية الأولى قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهن في الفترة الدراسية الثانية بعد البرنامج لصالح الفترة الدراسية الثانية، حيث كانت قيم المتوسط بالفترة الأولى (٧٢,٢٢) وبالفترة الثانية (٧٦,٧٧).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، وتشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى الطالبات بمادة الرياضيات.

الفرض الثامن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات باختبار الفترة الدراسية الأولى لمادة اللغة العربية (قبل تطبيق البرنامج) وبين درجاتهن في الفترة الدراسية الثانية (بعد تطبيق البرنامج) لصالح الفترة الدراسية الثانية.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمجموعات المترابطة، ويعرض الجدول (١٣) لنتائج الاختبار النهائي.

جدول (١٣) اختبار (ت) للفروق بين درجات الفترتين الأولى والثانية لمادة اللغة العربية للمجموعة التجريبية

المادة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
اللغة العربية	الفترة الأولى	68.76	12.512	7.604	**0,001**
	الفترة الثانية	72.88	11.757		

من الجدول (١٣) يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) أو أقل بين درجات الطالبات بمادة اللغة العربية في الفترة الدراسية الأولى قبل تطبيق البرنامج ودرجاتهن في الفترة الدراسية الثانية بعد البرنامج لصالح الفترة الدراسية الثانية، حيث كانت قيم المتوسط بالفترة الأولى (٦٨,٧٦) وبالفترة الثانية (٧٢,٨٨).

وتؤكد النتائج السابقة فرض الباحثة المبدئي، وتشير إلى فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى الطالبات بمادة اللغة العربية.

مناقشة النتائج:

يتبين من النتائج الإحصائية السابقة تحقق فروض البحث جميعها كما في الجداول من (٥-١٢)، وبفروق دالة إحصائياً تراوحت بين (٠,٠٥- ٠,٠٠١) وهي تنم عن أهمية برنامج الرياضة الدماغية وقدرته على تحسين العديد من المتغيرات النفسية التي كان البحث بصددها وهي الإنجاز الأكاديمي، والقلق الاجتماعي، والتوجه نحو الحياة، وتحسين النواحي التعليمية (التحصيل الدراسي)، إلى جانب ما أشارت إليه الدراسات المختلفة العربية منها والأجنبية، كتقوية قدرات الحواس وزيادة كفاءة المهارات، والكفاء التجارية، وقد أثبتت الدراسات الوصفية للرياضة الدماغية مثل الدراسات التالية؛ (Teplitz, 2001; Primost, J., 1992; Winkelmann, 2001a; Winkelmann,2001b; McGovern, N., 1991; Winkelmann, 2001c; Winkelmann, 2001d; Dennison, G., E., 2001 Teplitz, 2002).

والدراسات الارتباطية مثل ما يلي؛ (Eyestone, 1990; Masgutova, 2001) والدراسات والتجريبية مثل ما يلي؛ (Sifft & Khalsa, 1991; Beigel, Steinbauer, & Zinke, 2002; الشريفين، وفرج ، ٢٠١٢؛ و يونس، ٢٠١٢؛ Marpaung, et al., 2017)والدراسات شبه التجريبية من مثل ما يلي؛ (Khalsa, & Stiff, 1988; Khalsa, Morris, & Stiff, 1988; Donczik, 1994) وما قبل التجريبية من مثل؛ \ (Stiff, 1990; Khalsa, Sifft, 1990; Hamaford, 1990; Kuznetsova, & Kudryavtseva, 2002; Wofsont, 2002).

كما أثبتت نتائج الدراسات القائمة على تقنية الرياضة الدماغية، كذلك على إيجابيته في خفض التحديات التي يواجهها الأطفال والذين يعانون من صعوبات التعلم، والتوحد، وفرط النشاط ونقص الانتباه، والإعاقات السمعية

والبصرية (Anderea, w., et al (2014 والذهنية والجسدية، ومتلازمة داون والمشكلات السلوكية. كما له فوائد عديدة في مجالات الأداء الأكاديمي المختلفة مثل القراءة، الكتابة، الإملاء، والرياضيات، وتنمية الذاكرة والتركيز(Marpaung,et al., (2017);Bungawali (2018، وتنمية المهارات الحسية كالسمع والبصر، والتوازن والتناسق الحركي، وفي مهارات اللغة والتواصل، وتحسين المهارات الاجتماعية، وتعزيز تقدير الذات، والتقليل من التوتر والمقدرة على التعامل مع الضغوطات.

وتقوم تقنية الرياضة الدماغية على ثلاثة محاور أساسية هي ما يلي:

١- **محور التواصل الجانبي (Laterality):** وهو يصف العلاقة بين جانبي الدماغ، ويعد أساسياً في مهارات القراءة والكتابة والمحادثة، كما يعد أساسياً لبرمجة الحركة الكاملة للجسم ولمهارة الحركة والتفكير في ذات الوقت.

٢-**محور التركيز (Focus):** يصف العلاقة ما بين المناطق الأمامية والخلفية للدماغ، ويؤثر على الفهم والاستيعاب، ودمج المعلومات الجديدة مع الخبرات القديمة.

٣-**محور التوازن(Centering) :** يهتم بالعلاقة بين الأجزاء العلوية والسفلية في الدماغ، والتمركز يسمp بالتوازن بين العواطف والأفكار المنطقية ويساعد على الهدوء والتنظيم (بريك، ٢٠٠٥).

وذلك ما ساعد في تحقيق قدرة برنامج الرياضة الدماغية على التأثير على المتغيرات التي تم تحسنها بزيادة كفاءتها مثل الإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة والتحصيل الأكاديمي أو خفضها مثل القلق الاجتماعي .

ولعل اعتماد البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية قد زاد من فعالية البرنامج المستخدم ، كما أن مراعاة خصائص الطالبات في إعداد البرنامج قد زاد من فعاليته ، كما أ ن الطالبات أفراد العينة التجريبية يتمتعون بمستوى ذكاء يقع في المدى المتوسط، فبالتالي عندما هيئت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم كما بدا في تحسن وزيادة فعالية وكفاءة الإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة والتحصيل الأكاديمي لديهم بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

وتفسر الباحثة فاعلية برنامج البحث الحالي لتضمنه إستراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ، والتي من شأنها إثارة وتنشيط التعلم الأكاديمي لدى الطالبات وتفعيل دورهن ، مما يترتب عليه زيادة دافعية الطالبات للتعلم بصورة نشطة وذات كفاءة مرتفعة.

ويمكن أن تعزى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم إلى استخدام إستراتيجية التعلم المستند الى الدماغ وروح المرح التي غلبت عليها وجعلها في سياق ألعاب تنافسية بين الطالبات، مما زاد من انتباههن وحسن وعيهن وإدراكهن.

كما يأتي مبدأ السعي نحو النجاح والكفاح في سبيل التفوق في أداء تمارين وتدريبات الرياضة الدماغية موضحاً لنتائج البحث ، حيث تجد الطالبة في التمارين والتدريبات المقدمة لها سبيلاً مناسباً ومتدرجاً مع قدراتها، وذلك من أجل التفوق واثبات الذات وهو الأمر الذي يدعم فعالية البرنامج.

ويعود أيضاً سبب فاعلية البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية إلى إيجاد مناخ صفي مريح شعرت فيه الطالبات بالأمان والحرية في

التعبير عن حركاتهن دون خوف ، مما سمح لهن بالتفاعل الإيجابي مع بعضهن البعض ، وبناء جسور الثقة ، وتكوين علاقات إيجابية ، والتعاون والمنافسة وإتباع التعليمات ، كل ذلك انعكس على أداء طالبات المجموعة التجريبية وأدى إلى خفض مظاهر القلق الاجتماعي لديهم.

وقد أشارت نتائج الفروض إلى نجاح البرنامج المستخدم في البحث في تنمية اللغة والرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي (أفراد المجموعة التجريبية)، مما يشير إلى وجود آثار إيجابية للبرنامج في توفير الخبرات والممارسات الدماغية الحركية التي أدت إلى تحسن مستوى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي في مادتي الرياضيات واللغة، لذا كان منطقياً أن تظهر الطالبات من أفراد المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً بعد تعرضهم لبرنامج البحث القائم على الرياضة الدماغية.

وبذلك فقد تحققت فروض البحث الحالي حول فاعلية البرنامج الحالي في في تنمية اللغة والرياضيات، وذلك اتفاقاً مع ما سبق من تفسير لهذه النتائج ومراعاتها للتراث النظري والنظريات المتنوعة للتعلم.

وبذلك تشير كل نتائج البحث الحالي على أن جميع الفروض التي حاولت الباحثة أن تجيب عليها في البحث الحالي قد تحققت، وهي جميعها تهدف إلى التحقق من تأثير البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية في تنمية اللغة والرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي وزيادة فعالية و كفاءة الإنجاز الأكاديمي والتوجه نحو الحياة والتحصيل الأكاديمي، وتتضح النتائج من خلال المقارنة بين استجابات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي.

وهذه النتائج مفردة ومجتمعة تؤكد فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تمارين وتدريبات الرياضة الدماغية في تنمية اللغة والرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي و تحسن مستوى الإنجاز والتحصيل الأكاديمي في مادتى الرياضيات واللغة، وبذلك تتفق هذه النتائج مع الخلفية العلمية للبحث سواء من حيث النظريات والتفسيرات النظرية أو من حيث نتائج الدراسات السابقة التي توفرت للباحثة.

وبناءاً على ما سبق ومن خلال قبول فروض البحث الثمانية قد نجح البرنامج التدريبي القائم على الرياضة الدماغية في تحسين كفاءة الإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي والتوجه نحو الحياة، وتأثيره على مستوى اللغة والرياضيات لدى طالبات المجموعة التجريبية الذي طبق عليهن البرنامج، ومن هنا تتأكد فاعلية البرنامج في تحسين كفاءة الإنجاز الأكاديمي في مادتي اللغة والرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بدولة الكويت.

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث تضع الباحثة التوصيات التالية:

١-تصميم مجموعة من البرامج الخاصة بالرياضة الدماغية من خلال مساهمة الباحثين كل في مجاله، تسهم في تحسين كفاءة الأداء من جميع الجوانب من مثل؛ ضعف الإنجاز، صعوبات التعلم، وبطء التعلم، الإعاقات المختلفة (ضعف السمع والبصر وصعوبة الحركة، التخلف العقلي البسيط ... وغير ذلك)، وكبار السن بمشكلاتهم المختلفة (ضعف الذاكرة، صعوبة الحركة، ضعف السمع والبصر... وغير ذلك).

٢-توجيه اهتمام الباحثين إلى أهمية برامج الرياضة الدماغية في تنمية الجوانب النفسية المرغوبة وخفض الجوانب النفسية غير المرغوبة.
٣- إجراء دراسات مشابهة لتأثير الرياضة الدماغية على متغيرات نفسية وغير نفسية أخرى، كذلك إجراء دراسات أخرى على البنين.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢). *تنظيمات حديثة للمناهج التربوية – دعوة لتعليم جديد يواكب مجتمع المعرفة وعصر المعلومات*. عالم الكتب: مكتبة الأنجلو المصرية- جمهورية مصر العربية.
- إسماعيل، الصادق آدم وادي (٢٠٠٦). *الخوف الاجتماعي وعلاقته بدافع الإنجاز الأكاديمي: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم – محلية أم درمان*. رسالة ماجستير غير منشورة. السودان: جامعة النيلين.
- آل مراد، نبراس يونس محمد (٢٠١٢). أثر استخدام برنامج مقترح بالتمرينات الحركية الموجهة للدماغ في تنمية سرعة الاستجابة لدى أطفال المدرسة بعمر (٦-٧سنوات). كلية التربية للبنات/ جامعة الموصل. *ورقة عمل في المؤتمر الدوري الثامن لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق*.
- الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٨). *التفاؤل والتشاؤم المفهوم والقياس والمتعلقات*. جامعة الكويت – مجلس النشر: الكويت. ٢٦٦٥.
- الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٢). *مقياس التوجه نحو الحياة LOT. في مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي* (ص ص٢٩٠-٣١٣)، الكويت: دار الكتاب الحديث.

- الشريفين، أحمد، وفرج، زميله عدنان (١٤٣٣هـ) (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى رياضة الدماغ في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد الثالث والعشرين، ص٢٦٠، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: المملكة العربية السعودية.

- الصقر، هاجر علي محمد (٢٠١٧). معنى الحياة وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية. بحث مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية/ علم نفس تعليمي/ جامعة عين شمس – كلية البنات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، العدد ١٨، الجزء الرابع، ص ٦٥٣-٦٧٣. جمهورية مصر العربية.

- العزي، لمياء حسن عبدالقادر، وخشاب، دعاء أياد سعدو (٢٠١٠). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس في معهدي إعداد المعلمات (نينوى- الموصل) في مركز محافظة نينوى. *مجلة دراسات تربوية* ، العدد التاسع، ص ١٨٣-٢٠٦. الجمهورية العراقية: نينوى.

- العمري، مرزوق بن أحمد عبدالمحسن (٢٠١٢). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالإنجاز الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث*. رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.

- المومني، محمد عمر، والمومني، ابتسام محمد، والربايعة، إلهام محمد (٢٠١٨). الدافع للإنجاز الدراسي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية في جامعة اليرموك. *مجلة أهل البيت عليهم السلام* ،العدد (١٨)، ص ٢٩٤-٣١٢. ٨٠٥٢٧-١٣١٥٣٦.pdf

- بريك، ياسمين (ديسمبر، ٢٠٠٥). الرياضة الدماغية، مجلة بريد *المعلم*، ص ٧٢-٧٤. أرامكو: المملكة العربية السعودية. https://www.linkedin.com/li/track
- جواد، تبارك عادل (٢٠١٨). *دافع الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. بحث غير منشور مقدم لنيل شهادة البكالوريوس في العلوم التربوية والنفسية. جامعة القادسية: العراق.
- حجازي، علاء علي (٢٠١٣). *القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس/ الإرشاد النفسي، الجامعة الإسلامية- غزة: فلسطين.
- حسن، عامر (٢٠٠٢). *التوافق النفسي وعلاقته بمعنى الحياة لدى المراهقين من الجنسين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.
- حسين، قاسم حسن؛ والعنكبي، منصور جميل (١٩٨٨). *اللياقة البدنية وطرق تحقيقها* . بغداد: مطبعة التعليم العالي.
- رضوان، سامر جميل (١٩٩٩). *دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية*. جامعة دمشق/ كلية التربية، في أبو السعد.
- أحمد عبداللطيف (٢٠١١). *دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية. الجزء الأول: مقاييس الصحة النفسية ومقاييس المشكلات والاضطرابات*، ط٢، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان: الأردن.
- سالم، رفقة خليف (٢٠٠٩). علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد ٢٣، ص ١٣٤-١٦٩، جامعة بغداد: العراق.

- صالح، عايدة شعبان (٢٠١٣). الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من العدوان الإسرائيلي على غزة. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، المجلد السابع عشر، العدد الأول ص(١٥٤-١٩٢) – يناير، الجامعة الإسلامية: غزة- فلسطين.

- عبد الكريم، إيمان صادق؛ والدوري، ريا (٢٠١٠). التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد (٢٧)، ص٢٣٩- ٢٦٥، جامعة بغداد (العراق): ١١٦٧٥٢، قسم التربية وعلم النفس.

- فرانكل، فيكتور إيميل؛ إلبورت، جوردن؛ ترجمة طلعت منصور (٢٠١١). *الإنسان يبحث عن المعنى: معنى الحياة والعلاج بالمعنى*. ط (٢). مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

- محمود، خديجة محمد عبدالمالك (٢٠١٣). *القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة بنغازي وفقاً لبعضِ المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب- قسم التربية وعلم النفس. جامعة بنغازي: ليبيا.

- يوسف، داليا عبدالخالق عثمان (٢٠٠٨)> *معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة*. BibID: 10215440. القاهرة: جمهورية مصر العربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Andrea, W., Ginger, L. K. (2014). The effect of Brain Gym® on academic engagement for children with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*. Vol. 29, No.2,. Stephen, F. Austin State University.

- Bungawali, A., & Tahar, M.M. (2018). The effectiveness of Brain training intervention on working memory performance of student with learning disability. *Journal of ICSAR*, volume 2, No.2. Print: 2548-8619;ISSN (online): 2548-8600. University Kebangsaam Malaysia.
- Beigel, D., Steinbauer, W., & Zinke, K. (2002). *Available in German only*. Published by VAK Verlags GmbH Kirchzarten bei Freiburg.
- *Brain Gym® is a program of physical activities that enhance learning ability*. Australia's #1 Natural Health Site (2018). Available at:
- http://www.naturaltherapypages.com.au/cognitive/Brain_Gym#ixzz4L1366fIC
- Chernick, A. M. (2009). *The Effects of Movement Based Intervention Programs on Learning in Grades K-12*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in education at northern Michigan University. U.S.A.
Dennison, P. E.; Dennison, G. E., (2010). *Brain Gym, Teacher's Edition. Edu-* Kinesthetics Inc. California, USA.
- Diamond, S. J. (2001). Educational Kinesiology, movement, and sensory integration: A review of recent, relevant, neuroscientific literature. Brain Gym® *Journal*, *Volume XV*, Nos. 1 and 2, Ventura, CA, U.S.A.
- Donczik, J. (1994).The following summary is from an edited English language translation by Christine M.

Grimm and Sigrid Wong, republished in the Brain *Gym® Journal*, Volume XV, Nos. 1 and 2, 2001, from "Konnen edukinestetische Ubungen (Brain-Gym®) Legasthenikern helfen?" in Die Sprach-heilarbeit 39 (1994), S. 297-305, a German publication.

- Eyestone, R. (1990). Correlates of Edu-K repatterning pre-checks with "at-risk" populations. Published in *Brain Gym® Magazine*, Volume 11, No.2, as "Heterolateral or Homolateral Processing".

- Equilibrium Kinesiology & Brain Gym® Supplies . Established 1984. PH: 03 9578 1229:10am to 2pm EST, Mon-Fri (info@braingym.com.au) PO Box 155. Ormond VIC 3204, Australia. ABN 93 816 861 143.

- Available at: http://www.braingym.com.au/About-Brain-Gym-pg6639.html

- -Flora, C., (2005). Fit "N" Brainy. *Psychology Today*, 98,121.

- -GASKELL, K. H., (2018). *Physical Development in Late Childhood,* available at:

- https://www.livestrong.com/article/88282-late-childhood-physical-development/

- Hannaford. C., (1998). *Smart moves: Why learning is not all in your head, Second Edition: jetzt kaufen*. ISBN: 0884298694383. Alington, Va.: Great publishers, c1995.

- Hannaford, C., L. (1990). The brain option for hyperactivity, ADD, E.H., Sp. Ed. L.D. and FAS. Published in the *Australian Journal of Remedial Education*, Volume 26, No. 1.

- Hyatt, K. J. (2007). Brain Gym® Building stronger brains or wishful thinking?. *Remedial and Special Education Journal*. Vol. 28, no.2, p:117-124.
- Khalsa, G. K., & Sifft, J. M. (1988). *Effects of Educational Kinesiology upon the static balance of learning disabled boys and girls.* Available from Educational Resources Information Center, or on microfiche (ERIC Document Reproduction Series No. ED 289835).
- Khalsa, G.C.K., Morris, D.,& Sifft, J. M.,(1988). The effects of Educational Kinesiology on the static balance of learning-disabled students. Published in *Perceptual and Motor Skills*, 67, 51-54. California State Polytechnic University, Pomona. U.S.A.
- Kkhsou, M. (2017). *Late childhood*. Available online at: http://m.kkhsou.in/EBIDYA/EDUCATION/MODIFY_late_childhood.html
- Koelman, A. (1997).Movement or medication? The alleviation of ADD. *Brain Gym® Journal*, Volume XI, No. 3.
- Kuznetsova, O.M.D. & Kudryavtseva, G.M.D. (2002). Whole-brain integration in a case of reverse reading and writing. *Brain Gym® Journal* , volume XVI, No. 1, from articles originally published in Russian and presented at the symposia of two medical congresses.

- Leiner, C., H. & Leiner, A., L. (1997). *The treasure at the Bottom of the Brain* Retrieved from: www.http://grants.hhp.coe.uh.edu/clayne/6397/Unit6_files/Cerebellumreading.htm.
- Marpaung, M. G.; Sareharto, T. P.; Purwanti, A.; Hermawati, D.,(2017). *Brain Gym to increase academic performance of children aged 10-12 years ohd (experimental study in Tembalang elementary school and Pedalangan elementary school Semarang*. IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science 55, 012017. Indonesia.
- Masgutova, S., K. (1999). The influence of Brain Gym® movements on the work of muscles and on dynamics and posture reflexes. See also "Edu-K and Vigotsky's Mind-Body Psychology," *Brain Gym® Journal*, Volume X, No 3, 1996; "Educational Kinesiology in Russia: The Possibilities in Education and in Psychological Practice," Volume IX, No 3, 1996; and "Brain Gym® in Russia: Applications in Psychological Practice."
- McClelland, D. C.; Atkinson; J.W.; Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. London: Collier-Macmillan Ltd.
- - McGovern, N. (1991). *The effects of Brain Gym® in a district-wide Canadian field study*. The Educational Kinesiology Foundation, Ventura, CA, U.S.A.

- Moore, L.L.; Grabsch, D. K.: Rotter, C. (2010). Using Achievement motivation theory to explain student participation in a residential leadership learning Community. *Journal of Leadership Education*. Volume 9, Issue2.
- Pangrazi, R., Darst, P., Pangrazi-Orlowicz, C., & Landers, D., (2003). *Physical activities in the school curriculum that are designed to enhance thinking and learning*. Retrieved from: http://ezpolson.nmu.edu:5558/itx/infomark/do?contentSet=IAC-Document&type=retrieve&tabID=T002&prodld=SPJ.SP05&docld=A99492858&source=gale&srcprod=SP05&userGroupName=Iom_olsonlib&version=1.0.
- Primost, J. (1992). The effects of educational kinesiology on academic and social skills of high school students in Israel. *Brain Gym® Magazine*, Volume VI, No.1.
- Reedy, M. E. (1998). P*hysical education study committee. The Maryland Association for Health Physical Education*, Recreation, and Dance, 5-6. Retrieved from: http://www.mcps.k12.md.us/curriculum/physed/Study%20Group%20Report%20-%20State%20.pdf
- Spalding, J. (1999). The ADHD controversy: Drugs, labels, and stifled potential. *Brain Gym® Journal*, Volume XI, No. 3.

- Spaulding, L. S. ; Mostert, M. P. & Beam, A. P. (2010). Is Brain Gym® an Effective Educational Intervention?. *A Special Education Journal*. Volume 18, 2010 - Issue 1: Empirically Unsupported Interventions in Special Education.
- Sifft, J. M., & Khalsa, G.C.K (1991). The effect of Educational Kinesiology upon simple response times and choice response times. Perceptual and Motor Skills, 73,1011-1015, as "The effect of Educational Kinesiology upon simple response times and choice response times." Previously presented at the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance Southwest District Convention, March,1989, Salt Lake City, Utah. Reported on in *the Brain Gym® Magazine*, Volume II, No. 3, 1988.
- -Sorgen, M. (1998). Brain research: Implications for teaching and learning. *Paper presented at the Mary land Association for supervision and Curriculum Development state Conference*, Ocean City, MD.
- - Teplitz, J. V. (2001). Switched-on selling research report. *Brain Gym® Journal*. A part of " a revolution in training: Bottom line results of the switched-on selling seminar, Volume XV Nos. 1&2.
- Teplitz, J. V. (2002). *The results of the use of Brain Gym® movements in a network-markiting seminar*. Available at: www.teplitz.com/switched=main.htm.
- Wikipedia (2009). *Kinesiology*. Retrieved from: http://en.wikipedia.org/wiki/kinesiology.

- Winkelmann, P., (2001)a. Using Brain Gym with hearing impaired children in Flores, East Indonesia. Published in *Brain Gym® Journal*, Volume , XV, Nos. 1 and 2, 2001.
- Winkelmann, P., (2001)b. *Results of a Brain Gym course at an educational program for underprivileged children in Bangladesh.* The document is related to two research documents. See: "The impact of Brain Gym" processes on sales of insurance" by Robert Donovan, 1993, and "Switched-On Selling Research Report" by Dr.Jerry V. Teplitz, 1992, updated in 2001.
- Winkelmann, P.,(2001)c. Brain Gym in a program for teachers and health staff, in North Sulawesi, Indonesia. Published in *Brain Gym® Journal*, Volume , XV, NOs.1 and 2, 2001.
- Winkelmann, P., (2001)d. A year of Learning Gymnastics (Brain Gym) at Dorkes Kindergarten, North Sulewesi. Published in *Brain Gym® Journal*, Volume , XV, NOs.1 and 2, 2001.
- - Wolfsont, C. A. (2002). Increasing behavioral skills and level of understanding in adults: A brief method integrating Dennison's Brain Gym® balance with piaget's reflective processes, *Journal of Adult Development*, 9(3), 185-201, (ISSN: 1068-0667), issued quarterly by Kluwer Academic Plenum Publishers, P.O. Box 322,3300 AH Dordrecht, The Netherlands.

مجلة علمية
محكمة نصف سنوية

ISSN.Print :2356 - 6485
ISSN.OnLine :2682-3276