مجلة علمية
محكمة ربع سنوية

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة بورسعيد

# المجلة العلمية
# لكلية التربية للطفولة المبكرة
# ببورسعيد

ISSN.Print:2735 -5659

ISSN.OnLine:2735 -5667

العدد التاسع عشر (أول أبريل - آخر يونيه)

2021

مجلة علمية محكمة – ربع سنوية

# المجلة العلمية

# لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد

العدد التاسع عشر

( أول أبريل – آخر يونيه )

٢٠٢١

| هيئة تحرير المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد | |
|---|---|
| أ.د / أمل محمد حسونة. | **رئيس التحرير**<br>أستاذ علم نفس الطفل ( الصحة النفسية) – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد. |
| أ.م.د/ زينب موسى السماحي. | **نائب رئيس التحرير**<br>أستاذ أصول التربية المساعد– وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة للدراسات العليا والبحوث– جامعة بورسعيد. |
| د/ آيات عبد الفتاح الجندي. | **سكرتير تحرير المجلة**<br>مدرس بقسم العلوم الأساسية– جامعة بورسعيد. |
| د/ داليا أحمد العاصي. | **المحرر الفني**<br>مدرس التربية الفنية بقسم العلوم الأساسية– جامعة بورسعيد. |
| م.م/ ياسمين أحمد عابد. | **المحرر الفني**<br>مدرس مساعد الحاسب الآلي بقسم العلوم الأساسية– جامعة بورسعيد. |
| أ.د / محمد سعد محمد السيد. | **المراجع اللغوي**<br>أستاذ اللغة العربية بكلية الآداب– جامعة بورسعيد. |


**تصميم الغلاف**

**د/ داليا العاصي**

الترقيم الدولي للطباعة

**ISSN2735 -5659**

الترقيم الدولي الإلكتروني

**ISSN2735 - 5667**

| هيئة تحرير المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد | |
|---|---|
| أ.د / جيهان محمود البسيوني. | **المراجع اللغوي**<br>أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية – كلية التربية– جامعة بورسعيد. |
| أ/ هالا خليل. | **المشرف المالي والإداري للمجلة** |
| أ/ منى المصري | **المراجع المالي** |
| أ/ عزة محمد الشامي. | **المسئول الإداري** |

## الهيئة الاستشارية المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد

| 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/ إبراهيم محمد شعير | أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة المنصورة. |
| ٣ | أ.د/ أحمد حسين عبد المعطي | أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية- 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 الإسكندرية. |
| ٦ | أ.د/ اعتماد خلف معبد | أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال بكلية الدراسات العليا للطفولة -جامعة عين شمس. |
| ٧ | أ. د/ أمل محمد أحمد القداح | أستاذ مناهج وبرامج الطفل بكلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة المنصورة. |

| م | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| 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 علم نفس الطفل –كلية 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/ حازم أنور محمد البنا | أستاذ الإذاعة والتليفزيون – قسم الإعلام التربوي – جامعة المنصورة. |
| ١٤ | أ.د/ حنان إسماعيل أحمد إسماعيل | أستاذ أصول التربية – كلية البنات –جامعة عين شمس. |

| م | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| ١٥ | أ.د/ حنان محمد صفوت | أستاذ تربية الطفل ( مناهج الطفل) ورئيس قسم العلوم التربوية- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا. |
| ١٦ | أ.د/ خالد عبد الرازق النجار | أستاذ علم نفس الطفل -كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة. |
| ١٧ | أ.د/ زينب دردير علام تمساح | أستاذ المناهج والتربية الحركية- كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة دمنهور. |
| ١٨ | أ.د/ سحر توفيق نسيم | أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة المنصورة. |
| ١٩ | أ.د/ سعدية محمد علي بهادر | أستاذ علم نفس النمو بكلية الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس. |
| ٢٠ | أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي | أستاذ أصول التربية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة بورسعيد. |
| ٢١ | أ.د/ سلوى عبد السلام عبد الغني | أستاذ علم نفس الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة المنيا. |
| ٢٢ | أ.د/ سليمان محمد سليمان أباظة | أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة بني سويف. |

| م | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| ٢٣ | أ.د/ سهير كامل محمود | أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة. |
| ٢٤ | أ.د/ السيد عبد القادر الرفاعي شريف | أستاذ أصول تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة. |
| ٢٥ | أ.د/ شحاتة سليمان محمد | أستاذ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة. |
| ٢٦ | أ.د/ شهناز محمد عبد الله | أستاذ الصحة النفسية المتفرغ –كلية التربية –جامعة أسيوط. |
| ٢٧ | أ.د/ شرين محمد دسوقي | أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة بورسعيد. |
| ٢٨ | أ.د/ عادل رسمي حماد | أستاذ المناهج وطرق التدريس– كلية التربية –جامعة أسيوط. |
| ٢٩ | أ.د/ عاطف عدلي فهمي | أستاذ تربية الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة. |
| ٣٠ | أ.د/عبد السلام مصطفى عبد السلام | أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة المنصورة. |

| م | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| ٣١ | أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي | أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية– جامعة دمياط. |
| ٣٢ | أ.د/ علاء الدين حامد أحمد مصطفى | أستاذ الجمباز بكلية التربية الرياضية– جامعة بورسعيد. |
| ٣٣ | أ.د/ علاء محمد حسونة | أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بكلية التربية –جامعة حلوان. |
| ٣٤ | أ.د/ عيد عبد الواحد علي درويش. | أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية– عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا. |
| ٣٥ | أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل محمد. | أستاذ تكنولوجيا التعليم– كلية التربية– جامعة المنصورة. |
| ٣٦ | أ.د/فاتن عبد الرحمن الطنباري | أستاذ الاعلام وثقافة الأطفال جامعة عين شمس وعميد كلية الاعلام– جامعة ٦ أكتوبر. |
| ٣٧ | أ.د/ فهد ماجد فهد الشريف. | أستاذ بكلية التربية– جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. |

| م | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| ٣٨ | أ.د/ ليلى أحمد السيد كرم الدين | أستاذ علم النفس بكلية دراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس. |
| ٣٩ | أ.د/ محمد أحمد دسوقي | أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية –جامعة الزقازيق. |
| ٤٠ | أ.د/ محمد السيد الزغبي | أستاذ الاقتصاد المنزلي – بكلية السياحة والفنادق –جامعة قناة السويس. |
| ٤١ | أ.د/ محمد معوض إبراهيم | أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس. |
| ٤٢ | أ.د/ محمد حسين إبراهيم وصيف. | أستاذ التصميم الجرافيكي ورئيس قسم التربية الفنية– كلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد. |
| ٤٣ | أ.د/محمودحسن إسماعيل | أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس. |
| ٤٤ | أ.د/ محي الدين إسماعيل موسى العلامي | أستاذ الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة. |
| ٤٥ | أ.د/ محمد أحمد دسوقي | أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية –جامعة الزقازيق. |

| م | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| ٤٦ | أ.د/ مها زكريا عبد الرحمن | أستاذ التربية الفنية بكلية التربية النوعية – ونائب رئيس الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة –جامعة بورسعيد. |
| ٤٧ | أ.د/ ميادة محمد الباسل | أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية – جامعة دمياط. |
| ٤٨ | أ.د/ ناصر فؤاد علي غبيش | أستاذ المناهج وطرق تدريس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا. |
| ٤٩ | أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس | أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا. |
| ٥٠ | أ.د/ نجلاء محمد جبر | أستاذ العلوم الصحية بكلية التربية الرياضية – جامعة بورسعيد. |
| ٥١ | أ.د/ نهى محمود الزيات | أستاذ علم نفس الطفل – وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية المجتمع – جامعة القاهرة. |
| ٥٢ | أ.د/ نور الرمادي | أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة الفيوم. |
| ٥٣ | أ.د/ هاشم أحمد محمد الصمداني. | أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية– كلية التربية– جامعة أم القرى بمكة – المملكة العربية السعودية. |

| م | الاسم | الدرجة العلمية |
|---|---|---|
| ٥٤ | أ.د/ هدى محمد قناوي | أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد. |
| ٥٥ | أ.د/ هند إسماعيل امبابي | أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة. |

# كلمة رئيس التحرير

تتشـرف أسـرة تحرير المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسـعيد بإصـدار العدد التاسـع عشـر من المجلة العلمية للكلية بعد أن صدر قرار بتعديل مسمى كليات رياض الأطفال إلى كليات التربية للطفولة المبكرة، وهذا التعديل لعنوان المجلة هو تصويب واجب قامت إدارة المجلة بالسـعي لتحقيقه حتى تتلافى التناقض بين مسـمى المجلة والمسـمى الجديد للكلية، واتخذت فى سـبيل ذلك الإجراءات اللازمة التي تكفل للمجلة الحفاظ على هويتها وما حققته من سـمعةٍ طيبةٍ بالمسمى السابق في الأوساط العلمية والأكاديمية، مما جعل الباحثون يقبلون على النشر فيها بما يتخذ فيها من خطواتٍ رصينةٍ تتم بحياديةٍ كاملةٍ في التعامل مع البحوث المقدمة للنشـر من بداية تقدم الباحثين إلى انتهاء عملية التنسـيق والنشـر والرفع الإلكتروني مرورًا بالتحكيم والتعديل للبحوث. ويعتبر هذا العدد هو الإصـدار الربع سـنوي الثاني من المجلة، وهو يسـير بنفس الخطى السـابقة على نهج التنوع في نشـر البحوث في مجال الطفولة في كافة التخصـصـات المرتبطة بالتخصـصـات العلمية والأكاديمية لأقسـام الكلية الثلاث (التربوية، النفسية والأساسية)، ويطمح القائمون على المجلة إلى تحقيق التميز

في النشـــر، وأن تحقق المجلة رســـالتها في خدمة الباحثين والبحث العلمي.

والله ولي التوفيق له الأمر من قبل ومن بعد.

**رئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير**

**عميد الكلية**

**أ.د/ أمل محمد حسونة**

## •رؤية المجلة:

أن تكون المجلة رائدة ومتميزة في نشر البحوث التربوية والنفسية والنوعية في مجال دراسات الطفولة المبكرة وذات معامل تأثير عال، وأن تتبوأ الصدارة في التصنيف المحلي والإقليمي والعالمي.

## •رسالة المجلة :

تسعى المجلة إلى نشر البحوث المحكمة علمياً والمتخصصة في مجالات دراسات الطفولة المبكرة وفق المعايير المهنية والعلمية المتميزة، ومواكبة للاتجاهات الحديثة العالمية في مجالات التربية في الطفولة المبكرة.

## •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 حتى يُدرج بها بيانات الورقة البحثية، وكذلك بيانات المؤلفين والمؤلف المسؤول عن التواصل "Corresponding Author" مع المجلة والبريد الإلكتروني لهم وتاريخ استلام الورقة البحثية.

٢– يقوم الباحث بكتابة إقرار بأنه لم يسبق له نشر مقالته في أي دورية أو تقديمه في أي مؤتمر.

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 ( ويمكن أن يتم ذلك إلكترونياً عن بُعد في الظروف القصوى الاستثنائية ).

٤- يقوم المؤلف المسؤول بتقديم شهادة بنسبة التشابه والنزاهة الأكاديمية معتمدةً من الجامعة ( في حالة المقالات المستله من رسال الماجستير والدكتوراه ، أما أبحاث الترقي لدرجة أستا مساعد وأستاذ فلا يسري عليها الحكم السابق لأن ذلك سيتم في الجهات العليا قبل تقدمهم للجان العلمية).

٥- تقدر رسوم النشر طبقاً لعدد صفحات البحث ويسدد الباحث أولاً رسوم التحكيم فقط بخزينة الكلية بناءًا على أمر توريد صادر من مالي المجلة ،وعند قبول البحث للنشر من قِبَل المحكمين يستكمل رسوم النشر أيضاً بناءًا 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 .
- عمل ملخص باللغة الإنجليزية 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 تحرير المجلة، ويتم إرسال البحث على موقع المجلة ومن خلال البريد الإلكتروني المسجل باستمارة التقدم.

## ثانياً: إجراءات تحكيم الورقة البحثية :

١- بعد إرسال المؤلف للمقال وسداد الرسوم المقررة للتحكيم يستقبل سكرتير تحرير المجلة المقال ثم تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين المتخصصين حسب تخصص المقال المُقدم، ويتم إرسال المقال إلى المحكمين بدون وجود أي بيانات خاصة بمؤلف المقال ، على أن يتم تحكيم المقال في مدة لا تتجاوز ١٥ يوماً .

***في حالة موافقة المحكمين على البحث يتم الموافقة على نشر الورقة البحثية بالمجلة.

***في حالة رفض أحد المحكمين للورقة البحثية ، تختار هيئة التحرير محكماً ثالثاً، وفي حالة موافقة المحكم الثالث على النشر

تنشـر الورقة البحثية، وإذا رفض يتم رفض البحث ولا يُرد للباحث ولا يُنشر.

٢- تقوم سـكرتير التحرير بمتابعة التعديلات المقترحة من قِبَل المحكمين بالتواصـل مع الباحث ولا يُقبل البحث للنشـر ولا يُنشـر إلا بعد انتهاء الباحثين من إجراء جميع التعديلات المطلوبة من قِبَل المحكمين ولا تتجاوز المهلة المصـرح بها للمؤلف حد أقصـى ١٥ يوماً، بعد ذلك يتم إعداد البحث في شـكله النهائي من قِبَل سـكرتير التحرير ويُرفَع على الموقع الرسمي للمجلة.

٣- يتم إثبات تاريخ قبول البحث للنشر بتاريخ موافقة سكرتير تحرير المجلة بناءًا على رأي المحكمين، ويمكن اسـتخراج إفادة (القبول بالنشـر) للمؤلفين في حالة الانتهاء من إجراءات البحث وقبل موعد الرفع الإلكتروني لأي جزء من أجزاء العدد بينما يمكن استخراج (إفادة النشر) في حالة الانتهاء من رفع جزء أو كل الأجزاء للعدد إلكترونياً.

٤- يتم تحديد موعد النشـر ورقم المجلد وسـنة النشـر حسـب الدور بأولوية تاريخ النشـر وحسـب حجم المجلد أو ما تحدده هيئة التحرير من قواعد ويكون المسؤول عن تطبيقها هيئة تحرير المجلة.

## 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 و١٠ 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 |
|---|---|---|
| ١ | فاعلية برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية.<br>*** د/ ولاء محمد عطية محمد هيبة.** | ١-٧٣ |
| ٢ | برنامج قائم على أنشطة الرياضيات لتنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى طفل الروضة.<br>*** أ م د / ريهام رفعت محمد المليجي.**<br>**** د/ رانيا محمد نبيل حسن الجندي.** | ٧٤-١٥٦ |
| ٣ | سمة التفاؤل وعلاقتها باضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد (Covied- 19) في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات (سن الأم، مستواها التعليمي وعملها) لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.<br>*** أ.م.د/ سهير إبراهيم عبد ميهوب.*** | ١٥٧-٢٢١ |

| م | عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|---|
| ٤ | برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.<br>*** أ.د/ سليمان محمد سليمان أباظة.**<br>**** أ.د/ أمل محمد حسونة.**<br>***** سماح السعيد السيد اللبودي.** | ٢٢٢-٢٥٢ |
| ٥ | فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً.<br>*** أ.د/ هدى محمد قناوي.**<br>**** د/ منى جابر محمد رضوان.**<br>***** مروة محمد محمد عبد الصمد.** | ٢٥٣-٣٢٣ |
| ٦ | برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.<br>*** أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.**<br>**** د/ إيناس السيد سادات البصال.**<br>***** مي محمد إبراهيم الدسوقي مجاهد .** | ٣٢٤-٣٥٨ |

| م | عنوان البحث | الصفحة |
|---|---|---|
| ٧ | برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.<br>*** أ.د/ أمل محمد حسونة.**<br>**** أ.د/ شرين محمد دسوقي.**<br>***** فاطمة الزهراء السعيد السيد اللبودي.** | ٣٥٩-٣٨٥ |
| ٨ | دراسة مقارنة بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية والأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية في المهارات الحركية الأساسية والتواصل الاجتماعي.<br>*** د/ إيمان أحمد صالح حشاد.** | ٣٨٦-٤٣٥ |
| ٩ | برنامج قائم على إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.<br>*** د/ نهى مرتضى رياض عباس.** | ٤٣٦-٥٢٧ |

# فاعلية برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية

* د/ ولاء محمد عطية محمد هيبة.*

**ملخص الدراسة :**

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية، حيث تمثل الدراما الاجتماعية مصدرًا للإشباع والانطلاق العاطفي، لذا فهي تهذب وجدان الطفل وأحاسيسه لأنها غنية بقيمها العاطفية، كما أنها تعمل على توفير التباين بين الأنشطة التي تعتمد على العقل والحواس، مما يكسب الطفل العديد من المعارف والمهارات والمفاهيم المتعددة، وتناولت الدراسة الحالية بعض المفاهيم الاقتصادية الرئيسية (العرض والطلب، الناتج المحلي، معدل النمو، التضخم، أسعار الفائدة)، وتم إكسابها لطفل الروضة من خلال الدراما الاجتماعية حيث تم تبسيطها وتقسيم كل مفهوم رئيسي إلى عددٍ من المفاهيم الفرعية التي حققت المتعة والإثارة للطفل.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة في التطبيق العملي للبرنامج، وذلك باستخدام القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية، وبطاقة الملاحظة (أدوات الدراسة)، وكان من أبرز نتائج الدراسة فاعلية البرنامج القائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية التي عملت على زيادة

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

الوعي الاقتصادي للطفل ومسايرة ومواكبة العصر الحالي ومتابعة معدلات النمو المختلفة في المجتمع.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالدراما الاجتماعية كنشاط أساسي بالروضة يسهم في إكساب الطفل مختلف المعارف والمعلومات والمفاهيم التي تعمل على تشكيل سلوكياته بشكلٍ ممتعٍ ومثيرٍ، كما أوصت بتزويد الطفل بكل ما هو جديد في مجال الاقتصاد من أجل مواكبة التطور الاقتصادي للبلاد وزيادة الانتماء الوطني وتشجيع الاستثمار المحلي من أجل مستقبلٍ أفضل.

## The effectiveness of a program based on social drama in the preschooler's acquisition of some economic concepts

**Dr/ Walaa Mohamed Attia Mohamed Heiba. ***

## Abstract:

The current study aimed to build a program based on social drama in the kindergarten child’s acquisition of some economic concepts, as social drama represents a source of emotional gratification and release. Therefore, it refines the child's consciousness and feelings because it is rich in its emotional values. It also works to provide a contrast between activities that depend on the mind and the senses. The child gains many knowledge, skills and multiple concepts, and the current study dealt with some

*** Lecturer, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Beni Suef University.**

of the main economic concepts (supply and demand, GDP, growth rate, inflation, interest rates) and was given to the kindergarten child through social drama where it was simplified and divided each main concept into a number of sub-concepts. That brought fun and excitement for the child.

The study relied on the semi-experimental approach with one group in the practical application of the program, using the pre and post measurements to test economic concepts, and the observation card (study tools), and one of the most prominent results of the study was the effectiveness of the program based on social drama in the acquisition of some economic concepts that the kindergarten child She worked to increase the economic awareness of the child and keep pace with the current age and follow up the different growth rates in society.

The study recommended the need to pay attention to social drama as a basic activity in kindergarten that contributes to providing the child with various knowledge, information and concepts that work to shape his behaviors in a fun and exciting way, and also recommended providing the child with everything new in the field of economics in order to keep pace with the economic development of the country, increase national belonging and encourage local investment for a better future.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- الدراما الاجتماعية . Social Drama
- المفاهيم الاقتصادية. Economic Concepts
- طفل الروضة. Kindergarten child

**مقدمة:**

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية؛ لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل، ومن هنا كان لهذه المرحلة برامجها التعليمية وأنشطتها المتنوعة التي تهدف إلى إشباع حاجات الطفل وتسهم في النمو المتكامل لشخصيته.

وقد شهدت الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بتنوع الأنشطة والطرق المتبعة في برامج الطفل والتي تجعل من الطفل محوراً لعملية التعلم، وتأتي على رأس هذه الطرائق طريقة الدراما الاجتماعية (لعب الأدوار – القصص – التمثيل المسرحي).

وتسهم الدراما الاجتماعية في تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطفل، حيث تراعي الحاجات النفسية والاجتماعية إلى جانب العمليات العقلية التي بدورها تثري العملية التعليمية، وتجعل الأطفال الصغار يعيشون الخبرات المباشرة وتربطهم بالمجتمع من حولهم.

(النجدي، راشد، عبد الهادي، ٢٠٠٣ ، ٣٢٤)

وتعمل أيضًا على إثراء معارف الطفل وتنمية قدراته المختلفة وتساعده على الملاحظة والتركيز وإدراك العلاقات بين الأشياء، بالإضافة إلى التخيل

والتصور والتمييز بين الأشكال والألوان، مما يكسبه العديد من المهارات والمفاهيم المختلفة.

وقد أكدت العديد من الدراسات على فاعلية الدراما الاجتماعية في تقديم المعارف والمعلومات في مختلف المراحل التعليمية مثل دراسة (حسان، ٢٠١٨) ، ودراسة (عبد التواب، ٢٠١٥)، ودراسة (ماهر، ٢٠١٢ ).

وتعد المفاهيم من أكثر جوانب التعلم فائدة في حياة الطفل، حيث يتعلم الطفل أثناء اكتسابها مهارات مثل: التنظيم والربط بين الحقائق والظواهر التي يحتاجها الإنسان لأداء أدواره في شتى الجوانب الحياتية ومنها أدواره الاقتصادية التجارية، حيث أنه يستهلك ويدخر وينتج ويستثمر وغيرها، وبالتالي فإنه يحتاج إلى أن يتعرف على المفاهيم الاقتصادية التي تساعده في تعاملاته مع البيئة التي يعيش فيها ( حسونة، ٢٠٠٧، ٥٥ ).

وتأتي أهمية المفاهيم الاقتصادية من أهميتها في حياة الأفراد ومهاراتهم في التعاملات والسلوكيات المنبثقة عن هذه المفاهيم، لذا فإنه من المهم إكسابها لطفل الروضة حيث تساعده على الاستقلالية وتكسبهم مهارات اتخاذ القرار وتقدير قيمة الأشياء والتميز بين الملكية العامة والخاصة، ومهارات الاختيار بين البدائل وحل المشكلات وآداب المعاملات المرتبطة بهذه المفاهيم وغالبًا ما تحقق التوازن النفسي والاجتماعي للطفل، حيث أنها مهارات ترتبط بتوافق الشخصية واتزانها الذي يتعدى المرحلة نفسها ليشمل كافة مراحل حياته المتتابعة. (العيوطي،٢٠١٣، ٢٧).

وحيث أن المفاهيم الاقتصادية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمفاهيم المختلفة الأخرى، مثل المفاهيم الرياضية كالعد والجمع والطرح والقيمة والوزن، والمفاهيم الاجتماعية والخلقية مثل:الأمانة والعدالة في التوزيع والتراحم والتعاطف، وذلك لمساعدة الفقراء وتعاونهم على ظروف المعيشة اقتصاديًا .

رأت الباحثة أهمية إكساب طفل الروضة للمفاهيم الاقتصادية من خلال الدراما الاجتماعية التي تدعم ارتباط المفاهيم ببعض، وتقديم المفهوم في نظام درامي اجتماعي يثير عقل الطفل ويجذبه نحو تعلمٍ أفضل.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تعلم طفل الروضة المفاهيم الاقتصادية التي تشكل نسقه القيمي وتسهم في بناء شخصية اقتصادية قادرة على الإندماج في مشكلات المجتمع والمساهمة في حلها مثل (حسن، ٢٠١٨)، ودراسة (عبد العليم، منير،٢٠١١) ، ودراسة (Piggy Banks, 2012).

لذا رأت الباحثة ملاءمة الدراما الاجتماعية كأفضل الطرق التي يمكن بناء البرنامج عليها واكتساب طفل الروضة المفاهيم الإقتصادية المختلفة التي تسهم بالضرورة لتكوين وعي اقتصادي لديه ومساهمته في حل مشكلات المجتمع .

## مشكلة الدراسة:

شعرت الباحثة بالمشكلة من خلال عملها بكلية التربية للطفولة المبكرة واحتكاكها المباشر بلأطفال عن طريق الإشراف على طالبات التربية العملية في الروضات المختلفة، وجدت أن المعلمات لا يهتمون بتنمية المفاهيم الاقتصادية، وخاصةً أنها تحتاج إلى وقتٍ كبيرٍ وجهدٍ خاصٍ لتنظيم محتوى المفاهيم لارتباطها بعددٍ من المفاهيم الأخرى .

وفي ضوء فاعلية الدراما الاجتماعية في تعلم الطفل من خلال حواسه وخاصةً حاستي السمع والبصر، حيث مساعدة الطفل على تكوين صور ذهنية واضحة عن المفهوم في شكلٍ ممتعٍ ومثيرٍ يحاكي طبيعة الطفل الفضولية للاستطلاع والمعرفة، رأت الباحثة مناسبة الدراما الاجتماعية

في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية، وتحددت مشكلة الدراسة.

**أسئلة الدراسة :**

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

**ما فاعلية برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية ؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المفاهيم الاقتصادية المناسبة لطفل الروضة ؟ وكيفية اكتسابها ؟

٢- ماالبرنامج القائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية؟

٣- ما فاعلية البرنامج القائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف على أهم المفاهيم الاقتصادية ومدى ملائمتها لتعلم طفل الروضة .

٢- اختيار بعض المفاهيم الاقتصادية وكيفية تطبيقها بالدراما الاجتماعية .

٣- تفعيل الدراما الاجتماعية بشكلٍ رئيسيٍ في أنشطة الروضة.

٤- تحقيق الاستفادة الكاملة من خلال تطبيق البرنامج المقترح والوصول إلى نتائج تحقق فاعليته، حيث اكتساب الطفل المفاهيم الاقتصادية موضع الدراسة .

**أهمية الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في اعتمادها على الدراما الاجتماعية وتطبيقها مع طفل الروضة؛ لإكسابه بعض المفاهيم الاقتصادية موضع الدراسة، حيث وضع برنامج يحتوي على مجموعة من الأنشطة ( القصصية، لعب الأدوار، التمثيل المسرحي).

**فروض البحث :**

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم العرض والطلب لصالح التطبيق البعدي.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم الناتج المحلي لصالح التطبيق البعدي.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم معدل النمو لصالح التطبيق البعدي.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم التضخم لصالح التطبيق البعدي.

٥-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على مفهوم بُعد مفهوم أسعار الفائدة لصالح التطبيق البعدي.

٦-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة بأبعاده الخمسة لصالح التطبيق البعدي.

**منهج الدراسة :**

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذات المجموعة الواحدة؛ وذلك لملائمته لموضوع الدراسة بغرض دراسة مدى تأثير المتغير المستقل المتمثل في برنامج الدراما الاجتماعية على المتغير التابع المتمثل في المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة، وذلك من خلال القياسين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة .

**عينة الدراسة :**

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بخصائص العينة العمدية العشوائية والتي تم اختيارها من روضة المجد الخاصة بإدارة السادات التعليمية بمحافظة االمنوفيه وعددهم (٨٠ طفلاً وطفلةً) تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات، وبعد تحقيق التكافؤ اقتصرت العينة على (٣٠ طفلاً وطفلةً) في المجموعة التجريبية والقياس القبلي والبعدي .

**حدود الدراسة :**

تم تحديد حدود الدراسة كالتالي :

**أولاً: الحدود البشرية:**

تم تطبيق البرنامج على (٣٠) طفلاً وطفلةً من المستوى الثاني لرياض الأطفال .

**ثانياً : الحدود المكانية:**

تم تطبيق البرنامج في روضة المجد الخاصة بمدينة الخطاطبة – محافظة البحيرة .

**ثالثًا: الحدود الزمنية :**

تحددت المدة الزمنية لتطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(٢٠١٩– ٢٠٢٠) م.

**أدوات البحث :**

١–اختبار المفاهيم الاقتصادية المصور لطفل الروضة. ( إعداد الباحثة )
٢–برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لتنمية المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة . ( إعداد الباحثة )

**مصطلحات البحث:**

- **البرنامج :**

تعرفه الباحثة إجرائيًا: إنه مجموعة من الخبرات المنظمة المُخطَط لها بعنايةٍ والمتمثلة في أشكال الدراما الاجتماعية ؛ بهدف إكساب الطفل المفاهيم الاقتصادية (العرض والطلب، الناتج المحلي، معدل النمو، التضخم، أسعار الفائدة) شاملة الأهداف والمحتوى والوسائل والطرق وإستراتيجيات التدريس والتقويم.

- **الدراما الاجتماعية :**

تعرف الدراما بأنها: شكل من أشكال لعب الأطفال ذي الطبيعة الدرامية، وهي امتداد للعب الإيهامي، لكنها تمتاز عن اللعب الإيهامي بخضوعها للتقنين والملاحظة، وتهدف إلى مساعدة الطفل على النمو السوي، وإشباع احتياجاته النفسية والاجتماعية بدايةً من رعاية القدرات وإثراء خياله ونهاية بالتعمق في فنون الدراما، ويتم ذلك من خلال الأداء المرح الذي يسود هذا النوع من اللعب الدرامي (حسين، ٢٠١٠ ، ٢٥).

وعرفتها (ماهر،٢٠١٢ ، ١٧) بأنها: هي نشاط درامي لا يلتزم بنصٍ مسبقٍ، يعبر فيه الطفل عن ذاته وأفكاره ومشاعره وخبراته ويحولها من خلال الحركة المبتكرة والارتجال ولعب الدور إلى دراما.

بينما عرفتها (عبد التواب، ٢٠١٥ ، ٤٣ ) بأنها: مجموعة من الأنشطة والمواقف الدرامية القائمة على الحركة الإبداعية والارتجال ولعب الدور، والتي يمارسها الطفل مع زملائه بصورةٍ جماعيةٍ داخل الروضة وتعمل على التنمية الشاملة له في المجالات المختلفة.

**وتتبنى الباحثة تعريف (حسان، ٢٠١٩، ٦٤) بأنها:** عبارة عن مجموعة من الأنشطة القصصية، ولعب الأدوار التي يقوم بها الأطفال وهو كنشاط يمكن أن يوظف في مساعدة العملية التعليمية، ويهدف بذلك إلى تعليم المفاهيم وتمييز الصور؛ لتساعدهم على النمو السوي وعلى التكيف مع مجتمعهم وحل مشكلاتهم والتعرف على الألوان والأشكال والصور والرسوم المختلفة.

- **المفاهيم الاقتصادية:**

تعرف المفاهيم الاقتصادية بأنها: المفاهيم التي تتعلق بالإنتاج والمال والأعمال وتبادل وسائل العيش والظواهر المكونة للنشاط الاقتصادي،

والتنسيق بين جميع عناصر الإنتاج؛ بهدف الحصول على موادٍ أو خدماتٍ صالحةٍ للإنسان في المجتمع (عبد الرحيم، الجرواني ،٢٠١١، ٢٥).

وتعرفها (حسن، ٢٠١٨، ٩) بأنها: مجموعة المفاهيم التي ترتبط بتعاملات الفرد المادية وما يحصل عليه من نقودٍ مقابل العمل، لما يترتب عليه مستوى دخلٍ معينٍ وتنظم علاقاته وحياته في العمل والمنزل والشارع، حيث تحدد الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها وحجم ادخاره وممتلكاته واستثماره للنقود للحصول على مستوى معيشةٍ أفضل وغيرها من سلسلة المفاهيم المرتبطة مع بعضها .

**وتعرفها الباحثة إجرائيًا:** بأنها المفاهيم التي تفسر سلوكيات الفرد كمستهلك للسلع والمنتجات المختلفة، وكمنتج أحيانًا لبعض هذه السلع كمحدد أساسي في الأحوال السائدة في البلاد من معدلات النمو والتضخم في الأسعار كل يومٍ، بما يحدد المستوى المعيشي للفرد وفق إمكانياته والتي يسعى إلى تحسينه من أجل توفير سبل الحياة.

**الإطار النظري للدراسة:**

**المحور الأول: الدراما الاجتماعية :**

أكدت العديد من الدراسات والبحوث السابقة على أهمية التعلم بالدراما خاصةً في مرحلة رياض الأطفال، وقد دعمت العديد من نظريات التعلم حريه الطفل في التعبير وممارسة التجريب والتقليد كأحد الأسس التربوية التي تدعم دور الطفل الإيجابي في التعلم ومن هذه النظريات:

- **"النظرية المعرفية لبياجيه** ":- الذي نادى بأن المعرفة تبنى عندما يتعلم الأطفال أشياء جديدة خطوةً بخطوةٍ وهو بذلك يشجع التعلم بالتجربة ، والتركيز على عملية التحفيز الذاتي، والتركيز على العمليات الذهنية التي

يقوم بها المتعلم أثناء تفاعله مع المواقف التعليمية والحياتية، فمن خلال أداء المتعلم لأدوارٍ تخيليةٍ يراقب ويضبط عملياته الذهنية بحيث يستحضر خبراته ويوظف قدراته في أداء الدور بشكلٍ ملائمٍ، الأمر الذي ينعكس على تطور أبنيته المعرفية.

- **نظرية** " **برونر**" :- وهي النظرية التي ركزت على الدراما في عمليات التعليم والتعلم إذ يرى أصحاب هذه النظرية أنه يمكن تعليم أي موضوع لأي طفلٍ بناءًا على طريقة عرض الموضوع، ومدى ملائمة أسلوب العرض لخصائص المتعلم حيث يسير النمو العقلي من الحسي إلى التمثيل إلى التجريد. ففاعلية التعلم ترتبط بمدى اختيار نمط وأسلوب التعليم الذي يناسب مستوى النمو المعرفي للمتعلم وافترض برونر أن هناك ثلاثة أنماط للتعلم وهي:

- التعلم بالعمل: بمعنى فعل شيءٍ ما أو المشاركة فيه.
- التعلم التصوري: ويقوم على استخدام الحواس أو الوسائط الحسية البصرية في تمثيل ما يُراد تعليمه، أي تحل الصورة محل الشيء الفعليي حيث يحدث تمثيلاً معرفيًا لها وتخزن داخل البناء المعرفي للمتعلم.
- التعلم الرمزي: وفيه يحدث التفاعل مع البيئة المحيطة من خلال اللغة والتمثيل الذهني الداخلي لمدلولات الرموز ومعانيها.

(Andersen,C,2004 , 281-286; Campbell,L,et, al; 2004 ,35)

واستفادت الباحثة من البناء المعرفي للنظريات السابقة في التأكيد على دور الدراما الفعال في إكساب طفل الروضة المفاهيم المختلفة، بالإضافة إلى تنمية مهاراته ومواهبه الفنية وإثراء مفرداته اللغوية، إلى جانب الثقة بالنفس وتحقيق الذات من خلال لعب الأدوار المحفزة لهم بجانب المتعة والسرور؛ لما تحتويه مضمون القصص من إثارةٍ وتشويقٍ، وبذلك تحقق

الدراما العديد من الأهداف النفسية والاجتماعية والعقلية، مما يشبع حاجات الطفل المختلفه محققًا مطالب نمو الشخصية.

**مفهوم الدراما الاجتماعية :**

تعد الدراما كلمة إغريقية الأصل، حيث اشتقت من الفعل (Dromenon drao ) –وانتقلت إلى العربية لفظاً، ومعناها أن أفعل أو الشيء المفعول ، وبهذا فإنها تحمل معنى الفعل والعمل، لهذا أدرك علماء النفس ورجال التربية أن الأطفال يؤدون بشكلٍ تلقائيٍ عملا ًدراميا ًأسموه اللعب التمثيلي Dramatic playالأمر الذي دفعهم إلى استخدام هذه الظاهرة في تعليم الأطفال وتربيتهم (شرف،٦٦،١٩٩٧) .

تعرف الدراما بأنها: لون من ألوان اللعب الدرامي يجمع بين مهارة الأداء ومتعة العمل ويساعد الأطفال على التفكير بطريقتهم الخاصة من خلال المشكلات أو الأطروحات ذات الطابع الشخصي أو الاجتماعي الذي يتحدى قدراته العقلية (محمد ، ٢٠٠٨ ، ١١).

بينما عرفتها (محمد ، ٢٠١٠ : ٣٠ ) بأنها: أنشطة درامية تعتمد على لعب الدور في مواقفٍ ترتبط بالوسائط التثقيفية المختارة من صحافة وإذاعة ومسرح والتي تتميز بالحوار وجمهور من الأطفال.

كذلك عرفها (مصطفى، ٢٠١٢) مجموعة الأنشطة الارتجالية التي يبتكر المشاركون فيها المواقف الخيالية والشخصيات التي يتم اختيارها بدون مرشدٍ محددٍ أو نصٍ مسبقٍ، وقدرة المتعلم على ابتكار الأداء الدرامي وتقديمه بتلقائيةٍ.

ومما سبق تلخص الباحثة مفهوم الدراما الاجتماعية للطفل من خلال:
- تمثل الدراما إستراتيجية تربوية هامة؛ لما لها من مصداقيته فضلا ًعما به من مهاراتٍ خاصةٍ تكساها للطفل .

- التركيز على قيمة الدراما كوسيلة يتحقق من خلالها النمو العاطفي والشخصى للطفل يسهم في نمو جوانب الشخصية.

**أهمية الدراما الاجتماعية لطفل الروضة:**

تلخص الباحثة أهمية الدراما الاجتماعية لطفل الروضة في إنها تساعده على تحقيق ما يلي:

- تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين وتنمية قيم الحب والصداقة والأمانة والعديد من القيم الاجتماعية والأخلاقية الموغوب فيها.
- التحكم في انفعالات الطفل وحل مشكلاته وذلك بطرحها أو مواجهتها، فعند ممارسة الطفل للدراما فإنه يعبر عن أحلامه وأمنياته ومخاوفه التي لا يستطيع أن يعبر عنها في الواقع.
- تنمية خيال الطفل فالأطفال عندما يقومون بالتمثيل يخلقون صورا ً في عقولهم عن الخبرات التي يمثلونها، وبهذا يطور النشاط الدرامي التفكير المجرد والتفكير الناقد عند الأطفال ويزيد من نمو قدراتهم العقلية.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة، وتنمية الحصيلة اللغوية لطفل الروضة.
- تنمية روح المشاركة والتعاون بين الأطفال.
- تحقق تعايش الطفل داخل الموقف التعليمي بل مشاركته في صنع الموقف، مما يزيد من فاعلية التعلم وبقاء أثره لدى الطفل.
- تنمية مهارة الاستماع والتحدث لطفل الروضة.
- الدراما تمكن من فهم أكبر للنفس والعالم المحيط به؛ لبناء الثقة بالذات والاحترام المتبادل.
- تمنح الدراما الفرص المختلفة والفريدة لتعايش الطفل مع الموقف التعليمي وبقاء أثر التعلم.

- يكتسب الطفل من خلال الدراما واللعب الشعور بالثقة والجراءة والقدرة على تحمل نتائج عمله، وذلك يساعد في بناء شخصية طفل متكاملة.
- تنمي لدى الطفل مهارات التفكير والتعبير الشفهي وتخلصه من الانفعالات والمشاعر السلبية.
- تهيء الطفل لمواجهة الحياة في العديد من الأمور حيث تنمية قدرته على حل المشكلات واتخاذ القرار (خالد، ٢٠٠١ ، ٦٢ ؛ حسين، ٢٠٠٤ ، ٤١؛ حميد ،٢٠٠٧ ؛ Ken david, ،Kent d moor, 2006,35 2010,394 ؛جبر،٢٠١٥).

كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية ممارسة الأطفال للدراما؛ لما لها من أثرٍ بالغٍ في عملية التعلم وتنمية جوانب الشخصية الأربعة (الجانب النفسي، الجسمي، العقلي، الاجتماعي)، وإثراء مواهب الأطفال في الشعر والأدب والرسم والتمثيل. ومن هذه الدراسات : دراسة خليفة (٢٠٠٨) ؛ فراج (٢٠٠٨ ) . حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى أهمية الدراما في تنمية الجوانب المختلفة للمتعلم، كما أوضحت دراسة (Bob Yowell, ٢٠٠٩ ) أن الدراما الإبداعية يمكن أن تكون أداةً تعليميةً هامةً في مرحلة الطفولة المبكرة ، ودراسة المطيري (٢٠١٠) والتي أكدت على أهمية الدراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي (فهم الذات، ضبط النفس، مفهوم التعاون، مفهوم العلاقات الاجتماعية ، مفهوم التعرف على الأسرة والمجتمع) ، ودراسة محمد (٢٠١٦) على أهمية استخدام الأنشطة الدرامية لما لها من دورٍ فعالٍ في تنمية المهارات الاجتماعية .

**عناصر الدراما الاجتماعية :**

- لعب الأدوار (Role playing).
- القصة(Story ) .

- المسرح (Theater ) .

**أولاً: لعب الأدوار Role playing :**

يعد لعب الدور أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الطفل على أداء جوانب من السلوك عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها؛ لإعطاء الطفل فرصةً مناسبةً لممارسة التعايش واختبار الحلول المتعددة للمشكلة (Kazdin,2004,111).

يعرف لعب الأدوار بأنه: النشاط التعليمي التربوي الهادف الذي يقوم على تقمص الطفل دورا ًغير دوره الحقيقي، كدور أبيه أو معلمته أو الأدوار الأخرى التي يحب أن يلعبها في حياته كدور القائد والصحفي والمدير، فهو يمكن الطفل من تحليل سلوكه ونقده وعدم الشعور بالحرج في التعبير الحر عن أفكاره ومشاعره بحريةٍ وتلقائيةٍ (الناشف، ٢٠٠٨ ، ٣٦).

بينما عرفته (محمد، ٢٠٠٩ ، ٤٤٢) بأنه هو: النشاط الضامن لنمو طفل الروضة عقليا ًواجتماعيا ًونفسيا ًفطفل المرحلة يحيا ويتعلم فينمو لعبا ً.

وأيضا ًيعرف لعب الأدوار بأنه: تمثيل يقوم به طفل أو مجموعة من الأطفال بتقمص شخصيات القصص التي تُحكى لهم، وذلك تحت إشراف وتوجيه معلمة الروضة، ويتم خارج أو داخل حجرة النشاط، ويستخدم فيه الأطفال بعض الإكسسوارات البسيطة المتاحة داخل الروضة.

(عبد المعز، ٢٠١٠ ،١٠٠ )

**أهمية لعب الأدوار:**

أوضحت االعديد من الدراسات السابقة أهمية استخدام لعب الأدوار في رياض الأطفال، وبعد إطلاع الباحثة عليها تلخص أهمية لعب الدور في النقاط التالية:

- يساهم لعب الدور في تنمية المفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية ، كما أنه يساعد الأطفال على تحمل المسئولية والالتزام بالقيم الأخلاقية والقدرة على حل المشكلات، وأن النشاط التمثيلي الدرامي يعتبر خبرة تعليمية إيجابية بالنسبة للمتعلمين المشاركين.
- يوفر لعب الدور عنصري التشويق والتفاعل مع الآخرين، ويعتمد نجاح هذه الطريقة على الأسلوب المقنع والتدرج في الأحداث والمناقشة، مما يجذب الأطفال للتعلم به.
- يعمل لعب الدور على ضبط مشاعر الأطفال، وكذلك القدرة على التعبير عن أفكار ومشاعر الآخرين بطريقةٍ دقيقةٍ وأمينةٍ.
- ينمي لعب الأدوار مهارات التفكير الناقد لدى أطفال ما قبل المدرسة، وضرورة الاستفادة من لعب الأدوار في تنمية قدرة الأطفال على مواجهة المشكلات الحياتية والاجتماعية مستقبلاً ً.
- يعبر لعب الدور عن استعدادات الطفل ويكشف مواهبه الخاصة، ويتيح له فرصة لتفتيح فكره، ويعطي عقل الطفل فرصًا كثيرةً للتفكير وسرعة التصرف في المواقف الحرجة، ويجعله في مواقف تنافسية مع الآخرين، ولذلك فهو يحشد كل قواه العقلية في مواقف اللعب.
- يحقق لعب الأدوار زيادة التواصل اللفظي وزيادة فهم الحوار لدى الأطفال مع بعضهم البعض.
- يعزيز لعب الدور فهم الأطفال للمفاهيم المختلفة العلمية والرياضية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من المفاهيم المختلفة.

- ينمي لعب الدور مفهوم الذات الإيجابي لدى طفل ما قبل المدرسة، وانتقال أثره إلى الحياة الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي، وتعديل الخبرات الاجتماعية للطفل أثناء اللعب إلى خبراتٍ سارةٍ.
- يحقق لعب الدور المتعة بالإضافة إلى نمو الجوانب الشخصية ( العقلي، الانفعالي، الاجتماعي، النفسي).
- ينمي لعب الدور الذكاءات المتعددة لطفل الروضة، كما يساعد في تدريب وتعليم معلمات رياض الاطفال على دور الطفل الفعال في عملية التعلم.
- وأكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية لعب الدور في تعلم طفل الروضة مثل دراسة قرشي (٢٠١٠)، فتحي (٢٠١٠) .

**خصائص لعب الأدوار:**

- استدعاء الصور الذهنية التي تمثل أحداثا ً وأشياءًا سبق أن مرت في خبرة الطفل السابقة .
- محاكاة وتقليد أفعال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم.
- استخدام النشاط اللغوي.
- استخدام النشاط الاجتماعي خاصة ًعندما يلعب أدوار الأب أو الأم.
- تفريغ المشاعر والانفعالات السلبية التي قد يعاني منها الطفل.
- الوصول إلى أقصى حد من نشاط الطفل.
- تدريب الطفل على المناقشة وإدارتها مع الآخرين والعمل التعاوني واحترام الآخرين وتقدير آرائهم (عبد الهادي،٢٠٠٤، ١٤٣) .

**خطوات إستراتيجية تمثيل لعب الأدوار:**

وتتضح في :

١) تهيئة المجموعة حيث تقوم المعلمة بإعطاء المتعلمين خلفية نظرية معرفية حول الموضوع أو الموقف المُراد تمثيله.
٢) توزيع الأدوار واختيار الممثلين وتحديد دور كل منهم ، وكذلك تحديد المتفرجين وتوضيح دورهم.
٣) تهيئة المسرح الذي يمثل عليه الممثلين وتجهيز الديكور والملابس.
٤) تهيئة الأدوار، حيث يقوم الممثلون بتأدية الأدوار بواقعية تلقائية.
٥) المناقشة والتقويم، حيث يتم التركيز على مناقشة الجوانب التي يؤديها الممثلون في الموقف التمثيلي وتحديد الإيجابيات والسلبيات في الموقف التمثيلي (زيتون،٢٠٠٧، ١٥١) .

**أنواع لعب الأدوار:**

تتعدد أنواع لعب الدور حيث لكل نوعٍ صفاته التي يمتاز بها، وهي كالآتي:

- **تمثيل الدور التلقائي :**

تُشغل النشاطات الحرة أو غير المحكمة الأطفال في تمثيل أدوار دون إعدادٍ مسبقٍ، وإذا أعطى الطفل دورا ً لتمثيله مثل أن يعاقب ولد عمره أربع سنوات يطلب مساعدة سواء بوجود أشياء مساعدة أو بدونها، فمن المتوقع أن يؤثر التمثيل بخيالهم وشخصياتهم ومشاعرهم.

- **التمثيل الإيمائي أو الصامت:**

وهو التمثيل دون كلام أو صوت، ويمكن تفعيل الموسيقى في التمثيلية الإيمائية ولكن يجب تشجيع الأطفال على أن يدور تمثيلهم حول القصة بكاملها.

- **تمثيل الدور المحكم :**

يمكن للأطفال والمعلم تخطيط تمثيليات قصيرة وتأديتها في بعض الأحيان، فقد يتوافر حوار حقيقى من مصدرٍ آخرٍ ويمكن تأليف النص ، ويقومون بالتمثيل حسب النص وسياق القصة ، وهذه النشاطات تكون فعالة ومناسبة في تزويد الأطفال بخبراتٍ مخططةٍ بعنايةٍ شديدةٍ.

- **التمثيل الهادف الإبداعي :**

تعرف كلمة الدراما بمعنى الزمن ، المكان ، والشخصيات ، والمحيط والمزاج والحبكة، لذلك يشترك في التمثيل الدرامي الإبداعي الأطفال بشكلٍ نشطٍ في محاولة تأليف التمثيليات، ومن الممكن أن يستخدم هذا النوع في تنمية مهارات الأطفال والنشاطات المحاكية للواقع .

( محمود ، ٢٠٠٢ ، ٢٧٩ – ٢٨٠)

- **التمثيل الفردي :**

وهو الذي يقوم فيه فرد واحد بتقليد عدة شخصيات في المسرحية ، وهو لا يحتاج إلى إمكانياتٍ كثيرةٍ لأن الممثل يبقى بملابسه العادية نفسها ، كما لا يحتاج إلى مناظر ومسرح ويستعين الممثل أثناء تقليده ببعض الأشياء التي توضح شخصيته.

- **التمثيل مع القراءة :**

وهو أن يحصل كل ممثل على ورقة مكتوبة فيها دوره ، وهذه الطريقة لتسهيل التمثيل ولا حاجة للممثل أن يحفظ دوره.

- **التمثيل العادي :**

وهو بحاجة إلى مسرح، وإضاءة، وملابس، ومكياج، وديكور، وملابس وإخراج وتعتمد على حركة الممثل حسب ما يقتضيه الدور وعليه الملائمة بين الحركة والصوت (عفانة؛اللوح،٢٠٠٨، ٦٠-٦١) .

**ثانيا ً: القصة Story :**

تُعد القصة من أهم أساليب التربية الحديثة ومن أفضل وسائلها لتنمية شخصية الطفل في مراحل طفولته الاولى؛ لما تمتاز به من الجاذبية للصغار وإمكان تضمينها كثيرا ً من الأهداف التربوية(مختار،٢٠١١، ١٢).

عُرَفت القصة بأنها: الوعاء المناسب الذي يمكن من خلاله تقديم الأفكار والخبرات والأحداث التي يرغب في توصيلها للأطفال والقيم المُراد غرسها في نفوسهم من أجل تربية صحيحة سليم (أبو حلاوة، ٢٠٠٣ ، ١٨) .

وتعرف أيضًا بأنها: "مجموعة من الخبرات أو الأحداث التي تتعاقب في الزمن وتحمل بعض المعاني التي قد تكون خيالية أو من واقع الأحداث اليومية"(Gelmini,2004, 5) .

ويعرفها (حسين، ٢٠٠٥ ، ٣) بأنها: واحدة من أشكال التعبير الأدبي تعمل على نقل الخبرات من الحياة إلى الواقع، يصوغها الكاتب والأديب من خلال خياله المبدع في صور تعيد تشكيل الواقع في صورة جديدة بحيث تعبر عن وجهة نظر الكاتب تجاه الخبرة الحياتية التي يريد نقلها إلى القاريء من أجل تحقيق هدف وجداني وثقافي ومعرفي وتربوي، ووسيلته في ذلك الكلمة المكتوبة.

كما تعرفها (شوقي، ٢٠١٣) بأنها: عمل فني أدبي جميل وممتع يجذب انتباه الطفل ويثير خياله وينمي لديه القيم والمثل والضمير، بالإضافة إلى أنه يعتمد على اللغة فيختلف من حيث تأثيره على السامع والقاريء بحسب

نمـوه وميولـه الاجتماعيـة وخبراته،وهـذا كلـه يسـاهم فـي بنـاء شخصـيته المتكاملة.

**أهمية القصة:**

أثبتت العديد من الدراسات السابقة أهمية القصة في مرحلة رياض الأطفال واعتبرتها نشاطًا أساسيًا من أنشطة الروضة اليومية؛ لما لها من أثرٍ بالغٍ في تحقيق أهداف التعلم المختلفة، وتلخص الباحثة هذه الأهمية من خلال الدراسات السابقة في القصة على النحو التالي:

- تُمكَن القصـة الأطفـال مـن التواصـل الجيـد مـع الآخـرين بعـدة طـرق، وتساعدهم على زيادة المفردات اللغوية وتثري حصيلة الطفل اللغوية وتزوده بالمفاهيم المختلفة.
- يزداد فهم الاطفال لمضمون القصة وتعبيره عن إحدى شخصياتها، مما يزيد نموه المعرفي وتوافقه الشخصـى والاجتماعي وقدرته علـى الاسترجاع والتعلم.
- تسـهم القصـة فـي تكـوين السـجايا والأخـلاق الحميـدة والسـلوك القـويم المقبول عند المجتمع.
- تنمي القصة الذكاء الاجتماعي للطفل حيث القدرة على إدراك انفعالات الأطفـال ومشـاعر الآخـرين، وحسـن التصـرف فـي المواقـف المختلفـة وحـل المشكلات.
- تنمـي القصـة مهـارتي الاسـتماع والتعبيـر اللغـوي لـدى طفـل الروضـة ، وتنمية مهارتي التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- تمثل القصة وسيلة هامة من وسائل تربية الطفل، واستُخدِمت منذ القدم لتحقيق أغراض دينية وأخلاقية ومعرفية إضافية إلى إسعاد الطفل.

- وتعد القصة أيضًا من أساليب التربية الحديثة ومن أفضل وسائلها لتنمية شخصية الطفل في مراحل طفولته الأولى؛ لما تمتاز به من الجاذبية الفائقة للصغار، وإمكان تضمينها كثيرا ًمن الأهداف التربوية وتنويع وسائل عرضها وسهولة استيعابها، ومناسبتها لجميع العصور والمجتمعات فهي تساعد في تعزيز الحياة الاجتماعية والفكرية للأطفال الصغار.
- تسهم القصة بشكلٍ كبيرٍ في تنمية القدرات اللغوية لدى الأطفال ، فقد احتفظوا بكمٍ كبيرٍ من المفردات اللغوية، وكذلك أسهمت القصة في نمو الطلاقة اللفظية لديهم مقارنةً بالأطفال الذين تعلموا عن طريق التلقين.
- والقصة وسيلة من وسائل التنفيس، فالأطفال وهم يستمعون إلى القصة يشاركون الولد الشقي فيها، ويندمجون معه في الأعمال التي يأتي بها، ولا يستطيعون هم أن يفعلوها، وهم كذلك يستمتعون بتخلصه من المأزق، ويبتهجون لنجاته، كما لو كانوا هم الناجون.
- تساعد على نمو قاموس الطفل اللغوي أي زيادة مفرداته، ومفهومة لمعانيها وزيادة حصيلته من المفاهيم، حتى يتمكن من استخدامها بدقةٍ في تعبيراته، وحينئذ يسلم له النطق الصحيح للألفاظ، وأيضا ًيمكنه فهم الأساليب اللغوية المتنوعة ومساعدة الطفل فيما بعد على تذوق الأدب.
- ومن الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية القصة، واتفقت مع الدراسة الحالية على أثره البالغ في نمو مفاهيم الطفل ونمو الجوانب المختلفة في شخصيته مثل دراسة (الحريري، ٢٠٠٩ ، ٢٠٥ ) ، شوقي (٢٠١٣)، ( Wanerman ,2010,20-28)، (المشرفي، ٢٠١٣، ٣١) ، (Lorenz ,Jacpueline(2012).

**أنواع القصة:**

تتنوع القصة كما يلي:

- أنواع القصة من حيث الزمان والمكان " قصة زمانية ، قصة مكانية ، قصة تجمع بين الزمان والمكان".
- أنواع القصة من حيث طولها " الرواية أو القصة الطويلة ، القصة القصيرة ، الأقصوصة أو القصصية".
- أنواع قصص الأطفال من حيث موضوعها " قصص الجن والسحرة ، قصص الأساطير ، قصص الحيوان ، القصص الشعبي ، القصص التي تدور أحداثها حول أبطال التاريخ أو القصص القائمة على التقابل والتضاد والحيلة (مثل قصة شهر زاد)، القصص العلمية، القصص التاريخية والبطولية، القصص الواقعية، القصص الفكاهية (نايف، ٢٠٠١، ١٤٧).

**ثالثًا: المسرحTheater :**

يعد المسرح شكلا ًمن أشكال التعبير الثقافي الذي اتخذته الجماعات الإنسانية منذ استقرارها على الأرض بأشكاله المختلفة سواء منها البدائي أو الأكثر تقدمًا، حيث لا توجد جماعة إنسانية عبر الزمان والمكان إلا وكان لها شكل مسرحي أو درامي تحاول من خلاله التعبير عن ذاتها وخبراتها حتى أصبح المسرح واحدًا من أهم الممارسات الثقافية لثراء جوانبه التعبيرية والتعليمية (حسين، ٢٠٠١ ، ٦٨ ).

يُعرف المسرح بأنه من أهم وسائط التثقيف المرئية للطفل فهو أداة تربوية وتعليمية وتثقيفية ونفسية للطفل ووسيلة من وسائل الإتصال المؤثرة في تكوين إتجاهات الطفل وميوله وقيمه وتحديد نمط شخصيته ويهدف إلى إثراء معلوماته وزيادة حصيلته اللغوية التي تتيح له الفرصة للتعبير عن مشاعره وآرائه مع الآخرين فضلا ً عن تنمية جوانب نموه المختلفة.
( محمد، ٢٠١٠ ،٩ )

**أهمية المسرح:**

- وسيلة تثقيفية هامة سواء قام الطفل بالتمثيل أو كان متفرجًا فاشتراكه بالتمثيل يثري ثقافته النفسية، والحوار عن طريق لعب الأدوار يمكن الطفل من التعبير السليم عن مشاعره وأفكاره، فهو يعلم الطفل الأساليب الصحيحة للمعاملة الوالدية أو بين الإخوة، كما يوصل للطفل المعلومات مثل حل المشكلات وتحمل المسئولية والقدرة على العمل الجماعي التي لا يستطيع الطفل استيعابها في هذا السن ( الفقي ، ٢٠٠١ ، ٢٥ ).
- تزداد أهمية الأنشطة المسرحية في كونها مجالاً مهمًا من مجالات المعرفة له ، إذ أنها منوطة بتنمية الجانب المعرفي والثقافي له عن طريق تشجيعه على القراءة والإطلاع وجمع المعلومات، بالإضافة إلى دور المسرح في تنمية الجانب المعرفي والثقافي. لذا أكدت نتائج عدة على دور المسرح منها دراسة بدر الدين (٢٠٠١ ) ؛ عبد الغني (٢٠٠٥) ؛ Holly (2005) ؛ Maghan Elizabeth (2005) في تنمية معارف ومهارات الأطفال وغرس حب المعرفة والإطلاع على نفوسهم، وتعويدهم على الفكر والبحث وتنمية ميولهم للقراءة والكتابة وتعويدهم على النطق السليم والمخارج الصحيحة، بالإضافة إلى ما يكتسبونه من معلومات تؤثر في تشكيل عقليتهم وتلبي احتياجاتهم.
- يعطي الطفل الفرصة للمحاكاة والتقليد، ويكسبه القدرة على التواصل الجيد مع الأطفال.
- يصقل الإبداع وينميه لديه، ويطلق خيال الطفل إلى آفاقٍ واسعة.
- يثري رصيد الطفل اللغوي، بالإضافة إلى المفردات والمعاني الجديدة. (شحاتة، ٢٠٠٥ ، ٣٧٦ )

وتؤكد كثير من الدراسات على أهمية المسرح في إعطاء الطفل التجارب الجديدة وتوسيع مدارك الطفل، وتفجير طاقات الطفل الإبداعية والسرعة في التعبير والتفكير، ويطور من شخصية الطفل وينمي شخصيته، وينمي عملية التثقيف لديه. ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة Berg hammer (2000) ؛ Thomas Nancy(2001)؛ حسين (٢٠٠١) ؛ عبده (٢٠٠٥) ؛ عبد الحميد (٢٠٠٥) ؛ محمد (٢٠٠٦) ؛ حسن (٢٠٠٧).

كما أضاف (جمال ، السيد) بأن مسرح الطفل يلعب الدور التثقيفي الهام، فهو أكثر الوسائط الثقافية تأثيرا ًوربما أكثر قدرةً على التوصيل من اكتساب المقروء؛ لأن الأطفال ينجذبون بطبيعتهم للمسرح باعتبار أن المسرحية "هي نوع من أنواع اللعب التخيلي "، ويجمع المسرح بين اللعب والمتعة الوجدانية وفيه الحوار والحركة والألوان والموسيقى وفيه الجمال والحقيقة، ولذلك فهو وسيط باهر من وسائط الثقافة. والمسرح مظهر حضاري يرتبط بتقدم الأمم ورقيها ، وهو ليس وسيلة ترفيه أو متعة بقدر ما هو أداة تنوير ووسيط هام لنقل الفكر وبث الوعي والنهضة الاجتماعية والسياسية والفكرة ( . جمال ، السيد، ٢٠٠٤ ، ٢٥ – ٢٦ )

**وظائف المسرح التربوية عديدة ومتنوعة منها :**

١) يضفي المسرح مناخا ًصحيا ًيساعد على تحسين ظروف النمو عند الأطفال، بخاصةً إذا تيسرت له الظروف والإمكانات المناسبة نصاً وإعدادا ً وإخراجاً وما يرتبط بذلك من تقنياتٍ فنيةٍ ، مما يتيح للمسرح لعب دور المحرض لتحقيق أهداف تتعلق بترسيخ وتشكيل قيم واتجاهات وطنية وقومية وإنسانية.

٢) يثير خيال الطفل ويحرضه ويصقل قوة الملاحظة ويدربها وينميها، مما يؤدي بالطفل إلى التنقيب والبحث والاكتشاف من جراء إثارته الفضول المتعلم وحب الإطلاع والاستزادة من المعرفة لديه.

٣) يدعم المسرح التعلم المدرسي بخاصةً تلك الموضوعات ذات المحتوى التاريخي والاجتماعي، فيعيش المتفرج لحظات من المتابعة تنقل تفكيره إلى أجواء الحدث، فيسهم ذلك في إنماء معارفه ومعلوماته ويمكنه من الاستيعاب والفهم ، ويوسع من آفاق تفكيره والعمل المسرحي يدرب قدرات المشاهد العقلية والنفسية، فينمي الذاكرة والخيال وينمي المحاكمة ويستثمر الانفعالات في تركيز الانتباه وتوجيهه.

٤) يقرب المسرح المجردات فتصبح أقرب إلى الفهم يتمثلها الملتقي من خلال تعبيرات الممثل وعمليات الإضاءة والصوت.

٥) يذكى الفعل المسرحي عاطفة الجمال، مما يسهل عملية الفهم ويؤدي إلى تكوين إتجاهات إيجابية. فالأعمال المسرحية نتائجها التي تؤثر في أذواق الناس وفي قدراتهم الفنية.

٦) يؤدى المسرح دورا ً أخلاقيا ًلا يُستهان به؛ لأنه يخلق على الخشبة شخصيات ساطعة فيثير عواطف متنوعة ويحفز على الإتيان بالأفعال النبيلة ، وهو إضافة لما يكون من صفات جمالية ويكون صفات خلقية.

٧) يدرب المسرح المتعلم على طرائق العيش مع الآخرين والتعامل معهم وفهم العلاقة بين الأنا والآخرين ، ويساعدهم على التكيف الحسن مع البيئة التي تشكل الوسط الحيوي له من خلال عرض الشخصيات والعلاقات والمعالجات والأنماط السلوكية المتباينة.

٨) يعمل المسرح على تصعيد أهواء الطفل وعواطفه وتنقيتها من الشوائب التي تلم بها نتيجة الخبرة المحدودة للطفل بشئون الحياة (جمال، السيد، ٢٠٠٤ ، ٤٤- ٤٦).

**دور معلمة الروضة في أنشطة الدراما الاجتماعية :**

تلخص الباحثة أدوار المعلمة كما ذكرها كلٌ من (حسين، ٢٠٠٠، ٥٦)؛ (عبد الحليم، ٢٠٠١ ، ١١-١٢ ) ؛ (فراج، ٢٠٠٣ ، ٦٢ ) كما يلي :

١) تنشيء مناخاً متعاطفاً وتحرك الثقة في الأطفال حتى يمكنهم ممارسة واستكشاف جزء من الخبرة الشخصية.

٢) تفهم الأطفال بدرجةٍ كافيةٍ لتعرف أي الأطفال سيستفيد من العمل تحت الإشراف القريب للمعلمة.

٣) تسجل ملاحظتها أثناء قيام الأطفال بالنشاط، وذلك لتفسير سلوكيات الأطفال.

٤) أن تستخدم القصص المناسبة لعمر الأطفال؛ لأنها تثير المرح والتفكير مما يربط الأطفال بالفكرة.

٥) تعرف متى تتوسع خلال التعاطف والمدح، ومتى تقود بإشارة أو مناقشة أو اقتراح بدون توجيه مباشر أو غير مباشر من المعلمة.

٦) تساعد الأطفال على تطور إكتشافاتهم الشخصية وتوجههم إلى أداء السلوكيات الاجتماعية الإيجابية.

٧) تدع الأطفال للقيام بالتجارب بأنفسهم حتى يكونوا قادة أثناء التمثيل الصامت أو القيام بالرقص.

٨) تساعد الأطفال على إيجاد الحلول لمشاكلهم.

٩) تبحث عن كل ما هو جديد في التجارب الدرامية وتمتلك فلسفة خاصة نحو التعليم الإبداعي.

١٠) تهيء المعلمة بيئة طبيعية يسودها روح الود بحيث يشعر فيها بالأمان والرغبة في التعبير عن أنفسهم.

١١) تؤمن المعلمة بأن لكل طفل طاقة كامنة عليها تدفعها للظهور في شكل خبرات إبداعية.
١٢) تشجع تفرد الطفل وتميزه وإشعاره بأهميته بالنسبة للجماعة وإقناعه بأن تحصيل الخبرة وحل المشكلات لا يتم إلا بمساهمة كل فرد من أفراد الجماعة.
١٣) تحفظ المعلمة أسماء الأطفال وتناديهم بأسمائهم؛ لأن الطفل يشعر بالحب نحو الأشخاص الذين ينادونه باسمه ويتذكرونه.
١٤) تقويم النشاط الدرامي مع الأطفال، وذلك بإثارة الأسئلة التي تكشف مدى تفاعل الأطفال مع التجربة الدرامية ومدى إسهامها في التعرف على خبرات جديدة.

مما سبق ترى الباحثة أن الدراما الاجتماعية من أهم الأنشطة التي تقدم للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنها تكسب الأطفال الكثير من المهارات المختلفة ، وذلك من خلال المسرح والأنشطة الدرامية المختلفة مثل لعب الأدوار، وتمثيل القصص بأنواعها وتساعدهم في توصيل المفاهيم المختلفة، مما دعا الباحثة لتوظيفها في الدراسة الحالية لنمو المفاهيم الاقتصادية.

**المحور الثاني: المفاهيم الإقتصادية:**

تمثل المفاهيم محورًا أساسيًا تدور حوله المناهج الدراسية حيث تساعد المفاهيم على إعادة بناء وتنظيم الخبرات التعليمية، فالمفاهيم هي أحد مستويات التعميم ولذلك كثرت التوصيات والاهتمام المتزايد بالتعلم عن طريق المفاهيم.

وإحدى هذه المفاهيم هي المفاهيم الاقتصادية، حيث يلعب الاقتصاد دوراً هامًا في ترتيب أولويات الأفراد وتحديد احتياجاتهم سواء على مستوى الأسرة أو المؤسسات أو الدولة ( يوسف، ٢٠١٣، ٣).

تعرف المفاهيم الاقتصادية: بأنها مجموعة من المعلومات والحقائق في مجال الاقتصاد تتلاءم مع قدرات الطفل نتيجة مروره بخبراتٍ تتعلق بالاقتصاد مثل النقود والانتاج والبيع والشراء وترشيد الاستهلاك .

( البكاتوشي،٢٠١٤ ، ٢٨١)

وعرف ( Faigenbaum,G.2014,18) المفاهيم الاقتصادية للأطفال كمباديء وأفكار مجردة وقيم ضرورية لتنمية التفكير المنطقي والفهم حول الظواهر الاقتصادية المعقدة للأطفال .

**وتعرفها الباحثة إجرائيًا:** بأنها المفاهيم التي تفسر سلوكيات الفرد كمستهلك للسلع والمنتجات المختلفة وكمنتج أحيانًا لبعض هذه السلع كمحددًا أساسيًا في الأحوال السائدة في البلاد من معدلات النمو والتضخم في الأسعار كل يوم بما يحدد المستوى المعيشي للفرد وفق إمكانياته والتي يسعى إلى تحسينه من أجل توفير سبل الحياة.

**أهمية تنمية المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة:**

لابد أن تنمي المفاهيم الاقتصادية لدى الطفل بصورةٍ مبكرةٍ يضمن نشأةً سليمةً له والتزامًا بالأخلاقيات المرتبطة بها؛ لأن غرس بذورها بشكلٍ صحيحٍ لديه سينمي عنده ممارسة العادات الجيدة المرتبطة بالمفهوم بصورةٍ إيجابيةٍ عمليةٍ.

ونجد أن للأسرة والروضة بالإضافة إلى وسائل الإعلام دورًا مؤثرًا في تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الطفل؛ لما يعرض عليه ويراه من نماذج تحكي خبرات واقعية في الدراما المقدمة في التليفزيون ويشاهدها الأطفال

والكبار ومن خلال المواقف الحياتية المختلفة والتي تدعمها أنشطة الروضة المتنوعة .

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية القيم والمفاهيم والسلوكيات الاقتصادية للطفل مثل دراسة(Kardash, 2012) والتي أكدت علn تنمية وعي الأطفال بمصدر النقود للأسرة، وأوصت بأهمية تقديم المدرسة لموضوعات توجه للمحافظة على الأملاك العامة والخاصة ، ودراسة (Waines, 2011) التي أوضحت دور الإعلانات في نشر أنماط السلوك الاستهلاكي لمنتجات بعض الشركات في المجتمع المصري لتنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الأطفال المصريين، ودراسة (Kilburn,RebeccaM,Kar0ly,Lynna:2008)التي أوضحت أن الأطفال ذوي الخامسة من العمر يستطيعون فهم واستيعاب المفاهيم الاقتصادية عن طريق استخدام برامج تخطيط دقيق لجذب انتباه الأطفال وإشراكهم في الأنشطة التعليمية.

**دور الروضة في تعلُم طفل الروضة المفاهيم الاقتصادية:**

تعد المفاهيم الاقتصادية من أهم المفاهيم التي تسعى الروضة لإكسابها للأطفال بما توفره لهم من خبراتٍ في البرامج المُقدَمة لهم؛ لتحقيق أهداف التعلم الاقتصادي في المراحل المبكرة.

ولابد أن يحتوي برنامج الروضة على تعلم المفاهيم الاقتصادية المُشار إليها في جدول المفاهيم في مرحلة الروضة، ويتم هذا التعلم من خلال المرور بالخبرات الحسية المتضمنة في الأنشطة المنظمة حول تلك المفاهيم ومنها (الأنشطة القصصية، الفنية، الموسيقية، والعلمية، دائرة المعلومات، والرحلات، والنشاط العقلي المعرفي، والألعاب التربوية الموجهة.
(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ٣٤-٣٥ )

كما يمكن أن تقدم الأنشطة التي تحقق المفاهيم الاقتصادية في مدة زمنية ٣٠ دقيقة يوميًا مثل أي نشاط أو تتجاوزها إلى زمن يوم الروضة إذا كان بها تصنيع لبعض الأشياء أو تداولها.

ويتم تناولها في الأنشطة المتعددة سواء من خلال التعلم الفردي في الأركان أو التعلم الجماعي في الأنشطة الجماعية التي تقوم بها المعلمة مع الأطفال.

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية أنشطة الروضة في إثراء الطفل بالخبرة المعرفية المرتبطة بالمفاهيم الاقتصادية مثل دراسة (Adams; Nina, 2002)التي نمت موضوعات جديدة ضمن مناهج التربية الاقتصادية لطفل الروضة باستخدام الألعاب التي تدور حول نظام الروضة وقوانينها ومفهوم البنك والضرائب باستخدام تمثيل الأدوار والقصص والألعاب، ودراسة (Peter; Tami,2009) التي عملت على بناء مشروع لإحداث الوعي الاقتصادي لأطفال ما قبل المدرسة من خلال بعض أنشطة الروضة أهمها ( الكتب الملونة – استعراضات– ألعاب العرائس– الأفلام ) واستخدمت طرقًا متعددةً مثل (تمثيل الأدوار–المناقشة –الأسئلة والأجوبة ).

**ومن الاعتبارات التي يجب أن تراعيها معلمة الروضة في تعلم المفاهيم الاقتصادية هي:**

- مساعدة الطفل على الشعور بالثقة بالنفس، وذلك من خلال اختيار نوع النشاط ليلائم مستوى الطفل فيقوم به بنجاحٍ.
- تشجيع الطفل واستخدام مهارات التعزيز الإيجابي، والاهتمام بمحاولات الطفل وليس بالنتيجة.
- مساعدة الطفل على مواجهة الفشل بطريقةٍ إيجابيةٍ وجعل الفشل بداية تعلم جديدة.

- توفر بيئة غنية بالمواقف التي تشجع الطفل على الاستكشاف.
- دعم تعلم الطفل من خلال التعليقات والأسئلة.
- تشجيع الطفل على حل المشكلات (التعرف على المشكلة وتوضيحها).
- توفير الوقت الكافي للعب قدر الإمكان.
- تشجيع الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره من خلال اللغة.
- وضع قائمة بالحلول الممكنة واختيار أفضل الحلول(حسونة،٢٠٠٦، ٥٢).

**طرق تعلم طفل الروضة المفاهيم الاقتصادية :**

يمكن تنمية المفاهيم الاقتصادية بطرقٍ متعددةٍ مثل : القدوة والممارسة والتعلم بالمحاولة والخطأ والموعظة والثواب والعقاب والترغيب والتدعيم والتعزيز والمناقشة.

ويقدم (رمضان ،٢٠١١) بعض المقترحات لتنمية المفاهيم الاقتصادية السليمة كما يلي:

- الحوار الهادف المعقول مع الطفل بالقدر الذي يستوعبه عن الادخار وترشيد الانفاق والميزانية والاحتياج والتخطيط وغيره بما يناسب عمره.
- وجود حصالة لكل طفل.
- كتابة وتعليق خطة الإنفاق الشهرية.
- اتباع خطوات التسوق السليم من كتابة قائمة المشتريات ومراجعة الحساب واستغلال فرص التخفيضات .
- تدريب الابن مبكرًا في الإجازات على العمل والكسب الحلال.
- تأسيس مجلس اقتصادي عائلي يجتمع مرة كل شهر.
- عمل دفتر ميزانية يكتب به بنود الصرف والإدخار وحركة الشراء اليومية.

- إسناد ميزانية البيت أو ميزانية عمل مصغب كعزومة أو حفلة للأبناء وتشجيع الابن ومكافأته عند التوفير من الميزانية أو ممارسة سلوك اقتصادي صحيح.
- إعطائه مصروف ومناقشته في كيفية الإنفاق منه وتنظيم مسابقة بين أبناء الأسرة بعنوان الاقتصادي الصغير أو المستثمر الصغير وتحمل التوفير أو الإدخار.
- التربية بالأحداث الإقتصادية الجارية والتعليق عليها ومناقشتها مثل الاحتكار –خسارة الشركات العملاقة – الاستثمار – الاختلاسات... وغيرها من الأحداث ذات الصلة ( العيوطي ،٢٠١٣، ٣٧-٣٨).

وقد استفادة الباحثة من الطرق المقترحة السابقة في إعداد برنامج الدراسة الحالية خاصة مسابقة المستثمر الصغير والتعلم بالأحداث الجارية وغيرها من الطرق السابقة.

ولكن من خلال قراءة الباحثة وإطلاعها على الدراسات السابقة يمكننا إكساب طفل الروضة المفاهيم الاقتصادية بكل الطرق والأنشطة المختلفة المتبعة لتحقيق أهداف المرحلة من خلال طريقة القصة والأغنية والعصف الذهني والحوار والمناقشة والاكتشاف والمسرح ولعب الأدوار. وباتباع مختلف الإستراتيجيات التعليمية، وركزت الدراسة الحالية على الدراما الاجتماعية بشكلٍ رئيسيٍ .

واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العيوطي، ٢٠١٢) التي توصلت إلى فاعلية السيكودراما لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة من(٤-٦) سنوات ، ودراسة (العيوطي، ٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية باستخدام الأنشطة المسرحية وعلاقتها

بمظاهر السلوك التوافقي لدى طفل الروضة (٤-٦ ) سنوات حيث التأكيد على أهمية السيكودراما والأنشطة المسرحية في تنمية المفاهيم الاقتصادية.

كما اتفقت العديد من الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أهمية تعلم طفل الروضة المفاهيم الاقتصادية مثل دراسة ( البكاتوشي، ٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية دور المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب طفل الروضة مباديء الثقافة العلمية وبعض المفاهيم الاقتصادية، دراسة (سالم، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى فاعلية برمجية ألعاب كمبيوتر تعليمية في تنمية بعض المفاهيم والميول الاقتصادية لدى أطفال الرياض.

**إجراءات الدراسة:**

**أولاً: عينة الدراسة :**

اقتصرت العينة على (٣٠ ) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوي الثاني الملتحقين بروضة المجد الخاصة بإدارة السادات التعليمية بمحافظة المنوفية في المجموعة التجريبية ممن يتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات، وتم التطبيق عليهم القياس القبلي والبعدي.

**جدول (١) يوضح عدد أفراد العينة**

| ذكور | إناث | العدد الكلي |
|---|---|---|
| ١٢ | ١٨ | ٣٠ |

**وتوضح الباحثة أسباب اختيار هذه العينة من الأطفال في المجد الخاصة:-**

- توافر الإمكانات المناسبة .
- تعاون إدارة الروضة والمعلمات مع الباحثة .
- جميع أفراد العينة يخضعون لخطة دراسية .

- توافر عدد القاعات وبالتالى يسمح للباحثة إجراء التجربة الأساسية بالإضافة إلى إجراء الدراسات الاستطلاعية.

**ثانيًا: أدوات الدراسة:**

تبعًا لأهداف الدراسة وفروضها قد استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

١- اختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة. **(إعداد/ الباحثة)**

٢- برنامج قائم على الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية. **(إعداد/ الباحثة)**

وفيما يلي وصف أدوات الدراسة :

**١- اختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة. (إعداد/ الباحثة)**

تم تصميم االمقياس في ضوء خمسة مفاهيم اقتصادية رئيسية اعتمدت عليهم الدراسة الحالية وهما (العرض والطلب، الناتج المحلي، معدل النمو، التضخم، أسعار الفائدة) تم تقديمهم من خلال إستراتيجية الدراما الاجتماعية من خلال خمسة محاور تضمن كل محور مفهومًا رئيسيًا وما ينقسم منه من مفاهيم فرعية .

**أ-خطوات إعداد وبناء الاختبار:**

قامت الباحثة بإعداد وبناء الاختبار وذلك من خلال الإطلاع على العديد من المراجع والأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، ثم قامت بصياغة مفردات الاختبار، وتم وضع الاختبار في صورته الأولية لعرضها على المحكمين، وإجراء الدراسة الاستطلاعية، تم الوصول إلى

الصورة النهائية للاختبار وفيما يلي عرض لأهم تلك الإجراءات بشيءٍ من التفصيل:

**١- الهدف من الاختبار :-**

وُضِعَ هذا الاختبار بغرض قياس قدرة أطفال الروضة ( ٥-٦) سنوات على اكتساب بعض المفاهيم الاقتصادية التي قامت الباحثة باستخلاصها .

**٢- وصف الاختبار :-**

يتكون الاختبار من خمسة أبعاد رئيسية ويندرج تحت كل بُعد مجموعة من المفردات التي يقوم بها الطفل وهذه الأبعاد تتمثل فيما يلي:

- **العرض والطلب :**

وتقيس مدى قدرة الطفل على التمييز بين السلع المختلفة، وبين عمليتي البيع والشراء والسلع المنتجة والمستهلكة.

- **الناتج المحلي :**

وتقيس قدرة الطفل على دعم وطنه والانتماء إليه من خلال الاعتزاز بالهوية المصرية وتشجيع المنتج المحلي، وبالتالي ازدهار الصناعة المصرية.

- **معدل النمو :**

ويقيس هذا البُعد قدرة الطفل على إدراك حجم الزيادة السكانية وزيادة معدلات النمو الاقتصادي لتلبية احتياجات الأفراد في المجتمع .

- **التضخم :**

ويقيس هذا البُعد قدرة الطفل على الربط بين دخل الفرد وارتفاع الأسعار المتزايد ومستوى المعيشة المطلوب للأسرة، ومقارنة تكلفة المنتج وسعره للبيع لحساب المكسب والخسارة .

- **أسعار الفائدة :**

ويقيس هذا البُعد قدرة الطفل على التعرف على أهمية البنوك والادخار والاستثمار المالي من خلال البورصة والتمييز بين أنواع العملات ( ورقية ، معدنية ).

أخذت عبارات الاختبار عدة صور وهي :-

- **نمط الاختيار من متعدد :**

وفيه يقوم الطفل باختيار الصورة التي تدل على إجابته بإحدى الوسائل الآتية:

- وضع علامة (√).
- وضع دائرة حول الصورة الصحيحة والمناسبة .

- **نمط الترتيب :**

وفيه يُطلب من الطفل أن يقوم بإعادة ترتيب الصور وفقًا لتسلسلٍ معينٍ كأحداث قصة .

- **نمط التوصيل :**

وهو أن يصل الطفل كل صورة بما يناسبها حسب المطلوب .

**٣- صياغة تعليمات الاختبار:-**

تعتبر تعليمات الاختبار جزءًا أساسيًا من الاختبار؛ لأنها تعتبر المرشد والموجه الذي يساعد على الحصول على أفضل النتائج من خلال استخدام الاختبار لأن هذه التعليمات تُوجَه إلى من يقوم بتطبيق الاختبار. لذا روعي فيها أن تكون محددةً ودقيقةً لا تحتمل أكثر من تفسيرٍ، مفردات بسيطة غير

معقدة، كما روعي أن تكون المفردات في حدود مستوى نضج الطفل وقدراته.

**تعليمات تطبيق الاختبار:**

أ- يتم تطبيق الاختبار على الأطفال بطريقةٍ فرديةٍ .
ب- تجلس الباحثة مع كل طفل أثناء تطبيق الاختبار .
ج- تقرأ الباحثة مفردات الاختبار للطفل قبل إجابة الطفل عليها .
د- توفر الباحثة جوًا نفسيًا ملائمًا للطفل يسوده المودة أثناء تطبيق الاختبار .
هـ- تتيح الباحثة الوقت المُحدَد للطفل للإجابة على مفردات الاختبار .
و- تحسب الباحثة درجات الاختبار .
ز- يصحح الاختبار بعيدًا عن الذاتية .
ح- تجمع الباحثة درجات كل طفل على حدى بعد نهاية تطبيق الاختبار .

**٤- طريقة تصحيح الاختبار:-**

يتكون الاختبار من (٥) محاور كل محور يحتوي على مجموعة من المفردات المصورة، والدرجة المحددة على كل مفردة (٥) درجات حيث تختلف بعض المفردات في طريقة التقدير، حيث تتكون بعض المفردات من مهمةٍ واحدةٍ ويحصل الطفل على درجة السؤال كاملةً، في حين يوجد بعض المفردات تتكون من عددٍ من المهام، وتُقسَم درجة تلك المهام على (٥) درجات ليصبح مجموع درجات كل مفردة (٥) درجات.

**جدول (٢) مفتاح تصحيح الاختبار**

| م | محاور الاختبار | عدد المفردات | درجة المحور |
|---|---|---|---|
| ١ | العرض والطلب | ٨ | ٤٠ |
| ٢ | الناتج المحلي | ٨ | ٤٠ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٣ | معدل النمو | ٨ | ٤٠ |
| ٤ | التضخم | ٨ | ٤٠ |
| ٥ | اسعار الفائدة | ٨ | ٤٠ |

**ثبات الاختبار:**

اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على ما يلي :

**أ- طريقة معادلة ألفا كرونباخ Alpha cronbach Method :**

استخدمت الباحثة طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، وجدول (٣ ) يوضح معامل ثبات الاختبار.

**جدول (٣ ) معاملات ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ**

| (الاختبار) | معامل الثبات |
|---|---|
| اختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة | ٠,٥٤ : ٠,٥٩ |

يتضح من جدول (٣) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (٠,٥٤ –٠,٥٩) وهو معامل ذا دلالة إحصائية، مما يؤكد على أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مرتفع وأنه على قدرٍ مقبولٍ من الاتساق الداخلي بين مفردات الاختبار.

**صدق الاختبار:**

اعتمدت الباحثة في حساب الصدق على ما يلي :

**أ – الصدق المنطقي ( صدق المحكمين ) للاختبار:**

تم عرض الإختبار على عدد (١٠) من الخبراء في مجال المناهج والأساتذه التربويين في مجال تربية الطفل في جامعاتٍ مختلفةٍ؛ وذلك لإبداء الرأي في محاور الاختبار وكانت كالآتي:

وقد اجتمعت آراء المحكمين على مناسبة الاختبار وصوره في قياس قدرة الطفل على تنمية المفاهيم الاقتصادية، وقد عرض بعض المحكمين بعض التعديلات البسيطة التي تم الأخذ بها، ومن الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون بالنسبة للاختبارهي إضافة وحذف بعض الكلمات غير المناسبة في مفردات الاختبار، وقامت الباحثة بتعديل بعض بنود الاختبار بما يتفق مع ما أوصى به المحكمون وبذلك تم التوصل إلى الصورة النهائية للاختبار.

**ب- صدق الاتساق الداخلي :-**

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات اختبار المفاهيم الاقتصادية، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها (٢٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة من غير العينة الأساسية، ومن ثم استخراج معامل الارتباط لبيرسون بين كل بُعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، وقد بلغت قيم معاملات ارتباط بيرسون لمهارات (العرض والطلب، الناتج المحلي، معدل النمو، التضخم، أسعار الفائدة ) بين (٠,٧٩ : ٠,٨٧). وجميع هذه القيم كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وتشير هذه النتائج إلى أن هناك اتساق داخلي مرتفع يتمتع به اختبار المفاهيم الاقتصادية .

**٢-برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لاكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية (إعداد/ الباحثة) :**

تمثل الدراما الاجتماعية مدخلاً هاماً للعلوم التربوية فيصبح التعليم متعةً بالنسبة للطفلوليس واجباً مفروضاً عليه،حيث تجعل الأطفال أكثر وداً وصراحة، كما أن الانهماك الذي تكسبه تدريبات الدراما للأطفال يجعلها من أفضل طرق تعلم التركيز في كل أشكال الدراسة وموضوعاتها، وأن إدخالها إلى المناهج الدراسية في رياض الأطفال تفتح آفاقاً أرحب وتجعل حياة الأطفال مملوءةً بالبهجة والسعادة فضلاً عن اكتساب القدرة على تحمل مسئولياتهم والقيام بأدوارهم الحقيقية في مستقبل حياتهم (زين الدين،٢٠٠٤ ؛ عبد المنعم، ٢٠٠٧).

من هذا المنطلق وظفت الباحثة الدراما الاجتماعية في أنشطة البرنامج؛ لما لها من أثرٍ بالغ الأهمية في تكوين المفاهيم والمعارف لدى الطفل ومناسبتها لطبيعة المفاهيم الاقتصادية، حيث تناولها من خلال القصة ولعب الدور والمسرح؛ لما لها من دورٍ فعالٍ في إثارة الطفل وتحقيق المتعة في التعلم .

**أولاً: فلسفة البرنامج:**

استندت فلسفة البرنامج على أن كل طفل بإمكانه أن يكتسب الكثير من المفاهيم والمهارات والممارسات المتعددة، وتُقدَم له في جوٍ ملائمٍ وبيئةٍ مناسبةٍ وأساليب أكثر إثارة لاستعداداته وطاقاته الكامنة. ويتحدد **دور الباحثة** في هذا البرنامج بإعداد المناخ الملائم وتهيئة الأطفال للتفاعل الجيد مع أنشطة البرنامج القائم على الدراما الاجتماعية المتمثلة في المسرح ولعب الدور والقصص المتنوعة والهادفة، والتي تثري العقول عند المتعلمين وإعداد كافة الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج، وتستند فلسفة البرنامج

على بعض النظريات وهي النظرية المعرفية لبياجيه ونظرية برونر حيث اتفاقهم على الدور الفعال للدراما في تعلُم الطفل.

**ثانيًا: خطوات إعداد البرنامج ومصادره:**

قامت الباحثة بإعداد البرنامج بعد الاطلاع على العديد من البرامج العربية والأجنبية التي تهتم بهذا المجال؛ حيث تم إعداد الإطار العام للبرنامج، واختيار المادة العلمية للبرنامج، وإعدادها في صورتها الأولية الملائمة لطفل الروضة.

**وقد اعتمد البحث الحالي على مجموعة من الأسس، وهي كالآتي:**

١. **أساس عقلي:** حيث تنظيم المعارف والمعلومات وإدراك العلاقات والروابط بين المفاهيم الاقتصادية وتمثيل الطفل للأدوار المختلفة.

٢. **أساس فلسفي:** وذلك من خلال الخبرة والمعارف والمعلومات التي سوف تُقدَم للطفل من خلال القصص المتنوعة .

٣. **أساس اجتماعي:** حيث اهتم البرنامج الحالي بتدعيم العلاقات الاجتماعية، والتأكيد على التعاون والمشاركة والعمل الجاد فهم أساس البناء الاقتصادي .

٤. **أساس سيكولوجي:** حيث راعى البرنامج سمات وخصائص طفل الروضة النفسية، وتشجيعه على التعبير عن رأيه بحريةٍ .

**ثالثًا: أهداف البرنامج:**

تم تحديد أهداف البرنامج في ضوء الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال، حيث أكدت على تنوع أساليب تعلُم الطفل واستخدام الإستراتيجيات الحديثة في تعلُم المفاهيم المختلفة، ويشتق منها الهدف الرئيسي للبرنامج

وهو: **استخدام الدراما الاجتماعية في اكتساب طفل الروضة بعض المفاهيم الاقتصادية.**

وتم تقسيم أهداف البرنامج إلى نوعين هما:(أهداف عامة– أهداف إجرائية):

**أ– الأهداف العامة للبرنامج:**

– إكساب الطفل بعض المفاهيم الاقتصادية مثل: (العرض والطلب، الناتج المحلي، معدل النمو، التضخم، أسعار الفائدة ).
– تعريف الطفل بمفهوم الاقتصاد وأهميته للفرد، وفوائده للمجتمع.
– تنمية الانتماء الوطني لدى الطفل .
– تشجيع الطفل للمنتج المصري بالحرص على شرائه .
– مشاركة الأطفال في مشروعٍ صغيرٍ بهدف الاستثمار .
– اعتياد الطفل الادخار وتحديد أهدافه المستقبلية .
– مقارنة الطفل بين تكلفة المنتج وسعر الشراء .
– التعرف على العملات المختلفة ومقارنتها بالجنيه المصري.
– تعريف الطفل بالتعاملات المالية المختلفة في البنوك.

**ب– الأهداف الاجرائية:**

لقد تم تحديد الأهداف الاجرائية للبرنامج بحيث تكون شاملةً للمجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية بما يتناسب مع طبيعة العينة وطبيعة البرنامج.

**أولاً: الأهداف المعرفية:**

– أن يتعرف الأطفال على مفهوم العرض والطلب .
– أن يتعرف الأطفال على أسعار الفائدة للمعاملات التجارية.
– أن يتعرف الأطفال على مفهوم التضخم .

- أن يستنتج الأطفال سبب التضخم في الأسعار .
- أن يقترح الأطفال حلولاً لمشكلة الزيادة السكانية.
- أن يميز الأطفال بين العملات معدنية وورقية.
- أن يدرك الأطفال العلاقة بين معدل النمو ودخل الفرد.
- أن يفاضل الطفل بين المنتج المحلي والمنتج المستورد .
- أن يعرف الطفل أحداث القصص .

**ثانيًا: الأهداف الوجدانية:**

- أن يشعر الأطفال بالمتعة والسرور.
- أن يستمتع الأطفال بلعب الأدوار المختلفة .
- أن يشجع الأطفال المنتج المصري .
- أن يهتم الأطفال بالتعبير عن مضمون الأنشطة.
- أن يشعر الأطفال بالنجاح وأهميته.

**ثالثًا: الأهداف المهارية:**

- أن يدخر الأطفال بعض النقود من مصروفهم.
- أن يحدد الأطفال مصدر إنفاقه اليومي (احتياجاته وما يشتريه).
- أن يمثل الأطفال عمليتي البيع والشراء في السوق.
- أن يعدد الأطفال فوائد البنوك والبورصات.
- أن يستخدم الأطفال عملات (ورقية، معدنية) في الشراء.
- أن يقلد الأطفال شخصيات القصص .
- أن يشارك الأطفال في مشروعٍ صغيرٍ .
- أن يرسم الأطفال الشخصية التي أعجبته بالقصة .
- أن يرتب الأطفال مشاهد القصة .
- أن يلعب الأطفال الأدوار المختلفة .

- أن يعيد الأطفال سرد القصص .
- أن يميز الأطفال بين المكسب والخسارة.
- أن يقترح الأطفال حلولاً للزيادة السكانية .

**رابعًا: محتوى البرنامج:**

بعد أن قامت الباحثة بتجديد الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، حددت محتوى البرنامج الذي تتحقق من خلاله هذه الأهداف، وتضمن هذا المحتوى مجموعةً من الأنشطة الدرامية لعددٍ من المفاهيم الاقتصادية بحيث يتم عرض المفهوم الرئيسي وما يتفرع منه بشكلٍ مجملٍ أثناء أحداث القصة، ثم تقوم الباحثة باستخراج بعض الأنشطة المسرحية والغنائية والفنية والتمثيلية التي تدعم المفاهيم الاقتصادية وتؤكدها في ذهنهم .

**تنفيذ محتوى البرنامج:**

يتم تنفيذ محتوى البرنامج من خلال ما يلي:

- **التهيئة :**

وتكون قبل النشاط الرئيسي من خلال إثارة الأطفال نحو النشاط الرئيسي، ومن خلال التساؤلات حول المفهوم المقصود عرضه من قِبَل الباحثة، حيث يتم في هذه الخطوة إعداد وتهيئة ذهن الطفل وعقله لتقبُل المعارف والمعلومات داخل النشاط، وذلك من خلال عرض القصص القصيرة والمواقف والفوازير والألعاب التي تثير ذهن الطفل.

- **العرض:-**

وفيه يتم عرض الوسيلة التعليمية المرتبطة بمضمون المفهوم من خلال الدراما الاجتماعية (القصة – لعب الدور- التمثيل المسرحي)، وتحديد مهام كل طفل لتحقيق الأهداف التفصيلية في كل نشاط .

- **الخاتمة :-**

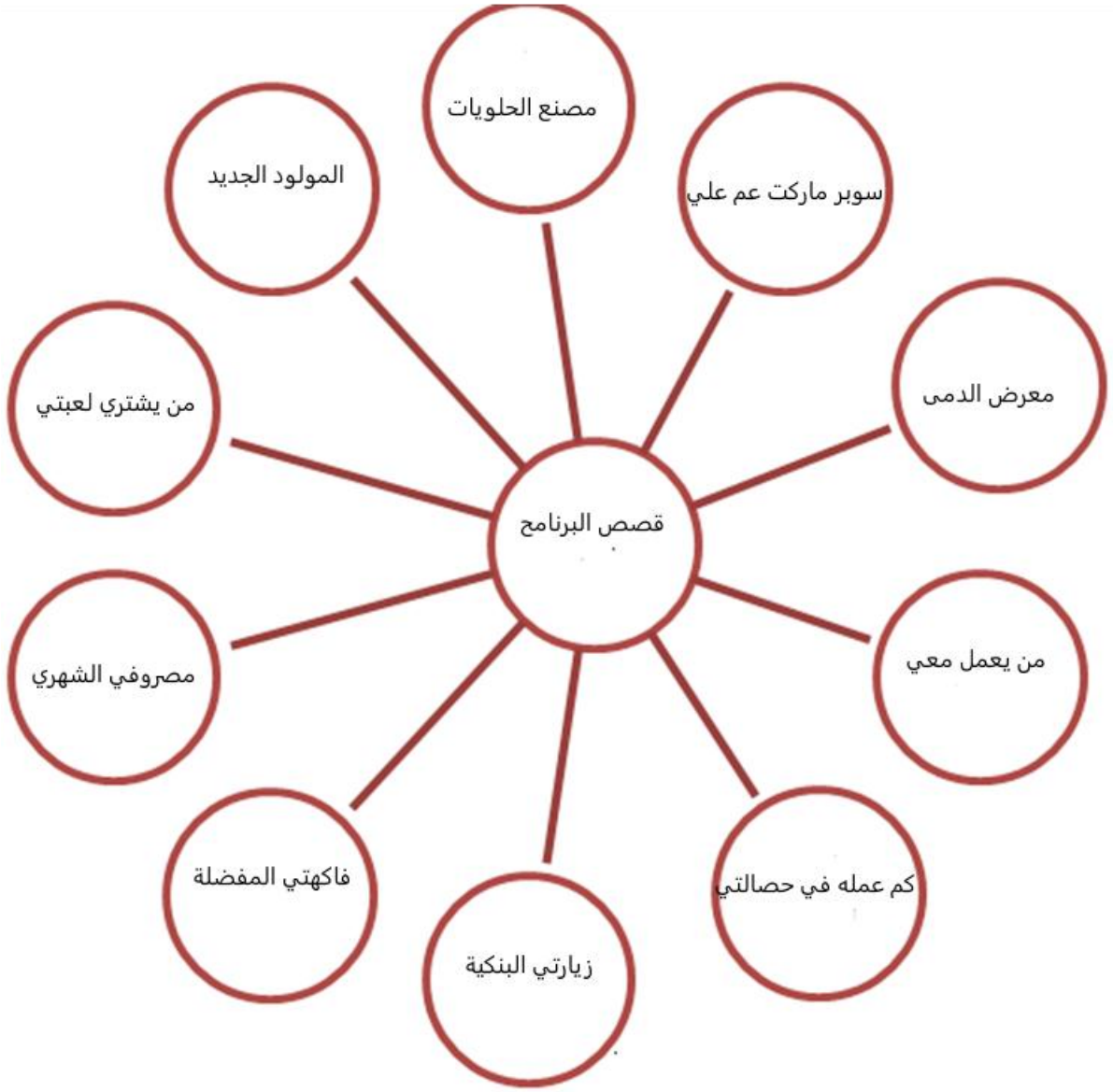
تحدد لها ٥ دقائق في نهاية كل نشاط، وتهدف إلى خروج الطفل بمدى الاستفادة من النشاط المُقدَم إليه .

**خامسًا: أنشطة البرنامج:**

حيث أن محتوى البرنامج يستقي من محتوى الخطة وهو عبارة عن جميع الأنشطة الدرامية (القصصية، ولعب الأدوار، والمسرح) التي يتم التخطيط لها والمُراد تعلُمها وإكسابها لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ الباحثة)، حيث يشتمل على (٣٢) نشاطًا، حيث يتضمن كل نشاط زمن النشاط ومكانه والأهداف العامة والإجرائية الخاصة والتهيئة للنشاط ثم عرض النشاط والخاتمة .

**ويشتمل محتوى البرنامج على:**

- قصص تنمي مفهوم العرض والطلب .
- قصص تنمي مفهوم الناتج المحلي.
- قصص تنمي مفهوم معدل النمو .
- قصص تنمي مفهوم التضخم .
- قصص تنمي مفهوم أسعار الفائدة .




## التقنيات التربوية المستخدمة:

تعزيز الأنشطة في البرنامج بواسطة استخدام القصص المصورة والعرائس القفازية والبطاقات المصورة، والكروت المصورة وشرائط الستان والتشكيل

بالكولاج والبازل، واستخدام العديد من الفنيات لتقديم هذه الأنشطة من خلال أسلوب لعب الدور.

**سادسًا: مدة البرنامج:**

تم تطبيق البرنامج في مدة زمنية قدرها ٣ شهور تقريبًا (١٢ أسبوعًا)، بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع أي ثلاث جلسات مدة كل جلسة ٦٠ دقيقةً.

**سابعًا: أساليب تعلم البرنامج:**

استخدمت الباحثة إستراتيجيات متنوعة لإثارة الأطفال في التهيئة كالحوار والمناقشة والعصف الذهني وأعواد المثلجات ولعب الدور والقصة والمسرح كإستراتيجيات رئيسية لعرض النشاط .

**ثامنًا: تقويم البرنامج:**

استخدم البرنامج الحالي ثلاث طرق للتقويم، وهي:

ويتم التقويم في البرنامج المقترح على عدة مراحل كالآتي:

- **التقويم القبلي:** ويتم قبل البدء في تنفيذ البرنامج من خلال اختبار المفاهيم الاقتصادية المصور لطفل ما قبل المدرسة؛ لمعرفة ما يمتلكه الأطفال من قدراتٍ على ممارسة الأنشطة الدرامية .
- **التقويم التكويني:** وهو تقويم مستمر منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، ويتم أثناء تنفيذ البرنامج وذلك من خلال أداء وممارسة أنشطة البرنامج.
- **التقويم النهائي:** ويتم بعد الإنتهاء من تنفيذ البرنامج من خلال تطبيق اختبار المفاهيم الاقتصادية؛ لمعرفة مدى اكتساب الأطفال للخبرات المعرفية وغيرها ومقارنة نتائجه بنتائج القياس القبلي؛ بهدف التعرف على مدى فاعلية البرنامج .

**عاشرًا: تطبيق البرنامج:**

بعد الانتهاء من إعداد الأدوات وضبطها؛ للتأكد من مدى صلاحيتها، تناولت الباحثة الإجراءات اللازمة لتطبيق البرنامج، وهي:

**١- التطبيق القبلي:**

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية)، ثم رصد الدرجات الخاصة بالتطبيق.

**٢- تطبيق البرنامج:**

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج بمساعدة معلمة القاعة الأصلية؛ لتدعيم الأنشطة، وتحقيق أهدافها بشكلٍ مناسبٍ، وكذلك مساعدة أولياء الأمور لتفهمهم الدور الإيجابي للبحث العلمي وأهميته.

**٣ - التطبيق البعدي:**

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث مرةً أخرى على العينة وحساب الدرجات ومعرفة الفروق؛ للتحقق من مدى فاعلية البرنامج.

**الأساليب الاحصائية:**

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال استخدام اختبار (ت)(T. Test) ؛ لحساب الفروق بين المتوسطات، والتحقق من مدى صحة الفروض.

**نتائج الدراسة "مناقشتها وتفسيرها" :**

**١. نتائج اختبار الفرض الأول:**

لاختبار الفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم العرض والطلب لصالح التطبيق البعدي".

**وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة** بحساب الفروق لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي على بُعد مفهوم العرض والطلب في اختبار المفاهيم الاقتصادية تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين والجدول التالي يوضح نتائج اختبار "ت" .

**جدول ( ٤ ) يوضح المتوسطات الحسابية لأطفال عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي على بُعد مفهوم العرض والطلب ( ن=٣٠)**

| الاختبار مفهوم العرض والطلب | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٣٧,٧٤ | ٧,٧٣ | ٣,٤١ | ٢٩ | دالة إحصائية |
| البعدي | ٤٢,٥٣ | | | | |

**- مناقشة نتائج الفرض الأول:**

يتضح من الجدول السابق تحقق صحة الفرض الأول بمستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى أن البرنامج المستخدم قد حقق نجاحًا

ملحوظًا لإكساب أطفال المجموعة التجريبية (عينة الدراسة) مفهوم العرض والطلب، حيث إثراء معارف ومعلومات الطفل حول مفهوم العرض والطلب ومعناه والذين تدربوا عليه من خلال أنشطة الدراما الاجتماعية.

واتفقت نتائج الفرض الأول مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (العيوطي، ٢٠١٢) والتي توصلت إلى فاعلية السيكودراما لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة من(٤-٦) سنوات.

**٢. نتائج الفرض الثاني:**

لاختبار الفرض الثاني الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم الناتج المحلي لصالح التطبيق البعدي".

**جدول ( ٥ ) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاطفال المجموعة التجريبية على بُعد مفهوم الناتج المحلي .**

| الاختبار الناتج المحلي | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠٥. |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٩,٦٨ | ٣,٩٥ | ١٠,٧٣ | ٢٩ | دالة إحصائية |
| البعدي | ٣٧,٤٤ | | | | |

**- مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية قد حقق نموًا ملحوظًا في بُعد مفهوم الناتج المحلي لدى أطفال المجموعة التجريبية

بعد تطبيقه، حيث تعرف الأطفال على المنتجات المحلية ودورهم في تشجيع المنتج المحلي سواء بشرائه أو التسويق له، وذلك من خلال لعب الدور الذي ساعدهم في تحليل المفهوم واكتسابه.

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما أكدته بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة (البكاتوشي، ٢٠١٤) والتي توصلت إلى فاعلية دور المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب طفل الروضة مباديء الثقافة العلمية وبعض المفاهيم الاقتصادية .

**٣. نتائج الفرض الثالث:**

لاختبار الفرض الثالث الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم معدل النمو لصالح التطبيق البعدي".

**جدول ( ٦ ) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاطفال المجموعة التجريبية على مفهوم معدل النمو**

| الاختبار معدل النمو | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠٥. |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٧,٤٨ | ٧,٩٣ | ٨,٨١ | ٢٩ | دالة إحصائية |
| البعدي | ٤٠,٢ | | | | |

- **مناقشة نتائج الفرض الثالث:**

تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية قد حقق نموًا ملحوظًا في مفهوم معدل النمو لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيقه، حيث تعرف الأطفال على معدل النمو ودورهم في زيادة معدل نمو الإنتاج المحلي وترشيد الاستهلاك لتحقيق الاكتفاء الذاتي، وذلك من خلال التمثيل المسرحي والذي ساعدهم في تحليل المفهوم واكتسابه .

واتفقت نتائج الفرض الثالث مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (العيوطي،٢٠١٣) التي توصلت إلى فاعلية تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية باستخدام الأنشطة المسرحية وعلاقتها بمظاهر السلوك التوافقي لطفل الروضة (٤-٦ ) سنوات .

## ٤. نتائج الفرض الرابع:

لاختبار الفرض الرابع الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم التضخم لصالح التطبيق البعدي".

**جدول ( ٧ ) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاطفال المجموعة التجريبية على بُعد مفهوم التضخم**

| الاختبار معدل النمو | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٢٨,٨٢ | ٨,٣٣ | ٦,٩ | ٢٩ | دالة إحصائية |
| البعدي | ٣٩,٣٢ | | | | |

- **مناقشة نتائج الفرض الرابع:**

تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية قد حقق نموًا ملحوظًا في بُعد مفهوم التضخم لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيقه، حيث تعرف الأطفال على التضخم، وذلك من خلال لعب الأدوار والذي ساعدهم في تحليل المفهوم واكتسابه.

**٥. نتائج الفرض الخامس:**

لاختبار الفرض الخامس الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على مفهوم أسعار الفائدة لصالح التطبيق البعدي".

واتفقت نتائج الفرض الخامس مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Piggy, 2012) والتي توصلت إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى الأطفال بمرحلة الروضة، وقد حددت مجموعة من المفاهيم مثل (الادخار- الإنفاق– الاستثمار- الشراء– التوفير).

**جدول (٨ ) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لأطفال المجموعة التجريبية على بُعد مفهوم أسعار الفائدة**

| الاختبار معدل النمو | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٣٠,١ | ١١ | ٦,٨ | ٢٩ | دالة إحصائية |
| البعدي | ٤٣,٨٠ | | | | |

- **مناقشة نتائج الفرض الخامس:**

تشير هذه النتيجة إلي أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية قد حقق نموًا ملحوظًا في بُعد مفهوم أسعار الفائدة لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيقه، حيث تعرف الأطفال على أسعار الفائدة، وذلك من خلال القصة زيارتي البنكية وتطبيقاتها والتي ساعدتهم في تحليل المفهوم واكتسابه.

واتفقت نتائج الفرض الخامس مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Katherine, 2011) التي توصلت إلى فعالية برنامج مقترح باستخدام بعض الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية المتعلقة باستثمار الأموال والإنفاق الجيد لدى الأطفال بمرحلة الروضة .

**٦. نتائج الفرض السادس:**

لاختبار الفرض السادس الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة بأبعاده الخمسة لصالح التطبيق البعدي ".

**جدول (٩ ) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لأطفال المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الاقتصادية**

| الاختبار معدل النمو | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة عند ٠٥. |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ١٥٣,٨١ | ٢٠,٤١ | ١٣,٣ | ٢٩ | دالة إحصائية |
| البعدي | ٢٠٣,٣٠ | | | | |

- **مناقشة نتائج الفرض السادس:**

تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية قد حقق نموًا ملحوظًا في المفاهيم الاقتصادية مثل (مفهوم التضخم –أسعار الفائدة –معدل النمو– الناتج المحلي –العرض والطلب) لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيقه، حيث تعرف الأطفال على المفاهيم وذلك من خلال الدراما الاجتماعية وعناصرها من (قصة – مسرح–لعب أدوار) وأنشطتها داخل البرنامج، والتي ساعدت الأطفال على التعرف على المفاهيم وممارسة تطبيقاتها في تحليل المفهوم واكتسابه.

واتفقت نتائج الفرض السادس مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (سالم ،٢٠١٥) التي توصلت إلى فاعلية برمجية ألعاب كمبيوتر تعليمية في تنمية بعض المفاهيم والميول الاقتصادية لدى أطفال الرياض، ودراسة (يوسف، ٢٠١٣) التي توصلت إلي فاعلية برنامج لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال، ودراسة (الدوسري ،٢٠١٣) والتي توصلت إلى فاعلية وحدة تعليمية قائمة على معايير مقترحة لمجالات الاقتصاد المنزلي لمرحلة رياض الاطفال بالمملكة العربية السعودية. مما دعم نتيجة الدراسة الحالية حول أهمية تعلُم الطفل المفاهيم الاقتصادية بالدراما الاجتماعية.

**ملخص نتائج الدراسة:**

يمكن إيجاز نتائج الدراسة على النحو الآتي:

١–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠,٠٥ ) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم العرض والطلب لصالح التطبيق البعدي.

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم الناتج المحلي لصالح التطبيق البعدي.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم معدل النمو لصالح التطبيق البعدي.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم التضخم لصالح التطبيق البعدي.

٥-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة على بُعد مفهوم أسعار الفائدة لصالح التطبيق البعدي.

٦-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة بأبعاده الخمسة لصالح التطبيق البعدي.

**- تحقيق الفروض أظهر النتائج التالية :**

*هناك تأثير واضح للدراما الاجتماعية لإثراء معلومات ومعارف طفل الروضة في المفاهيم الاقتصادية .
* التطبيقات المصاحبة للدراما الاجتماعية، كانت الباحثة تحرص من خلالها على عرض العديد من النماذج التوضيحية والحقيقية المعبرة عن المفاهيم، مما مثل لهم مصدر جذب وتشويق للمعرفة ، وقد ساعدت على تنظيم عملية التعلُم واكتساب المعرفة من خلال تفاعل الطفل مع المعلمة ومع أقرانه وأكدت على المفهوم .
* مشاركة الطفل بإيجابيةٍ في عملية التعلُم وتفاعله مع المعلمة ومع أقرانه، وقيامه بتطبيق ما تعلمه من دراما اجتماعية بسيطة لمختلف المفاهيم الاقتصادية.

**توصيات الدراسة:**

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج، وما قدمته من تفسيرات توصي بالآتي:

١- الاستفادة من البرنامج المقترح في مجال تربية الطفل لكلٍ من المعلمات والسادة القائمين على التطوير ووضع المناهج بمرحلة رياض الأطفال.
٢- ضرورة إفادة معلمات رياض الأطفال من نتائج الدراسة وتدريبهم باستمرارٍ على استخدام الإستراتيجيات الحديثة خاصةً الدراما الاجتماعية .
٣- تنظيم دورات تدريبية للمعلمات حول كيفية تطبيق الدراما الاجتماعية مع الطفل.
٤-الاهتمام بإكساب المفاهيم الاقتصادية بكل جوانبها داخل الروضة وتوافر الوسائل التعليمية المختلفة لتدريسها .
٥-الحرص على مناقشة المستجدات الاقتصادية داخل الروضة لتنمية الوعي الاقتصادي .

**البحوث المقترحة:**

أسفرت هذه الدراسة عن نقاط تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة، والتي يمكن إيجازها في التركيز علًى الدراما الاجتماعية مع مختلف المفاهيم كما يلي:

١- برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لإكساب طفل الروضة المفاهيم اللغوية.

٢- برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لإكساب طفل الروضة مفهوم الجغرافيا السياحية.

٣- برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لإكساب طفل الروضة المفاهيم العلمية.

٤-برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لإكساب طفل الروضة المفاهيم التاريخية.

٥- برنامج قائم على الدراما الاجتماعية لإكساب طفل الروضة المفاهيم الرياضية.

## المراجع

**أولاً : المراجع العربية :**

-أبو العلا، يسري محمد (٢٠١٣). *علم الاقتصاد*. القاهرة: دار الفكر الجامعي.

-أروليخ، دونالد ؛ كالاهان، ريتشارد ؛ هاردر، روبرت ؛ جبسون، هاري (٢٠٠٣). *إستراتيجيات التعليم الدليل نحو تدريس أفضل*. ترجمة عبدا أبو نبعة. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

-البحيري، خلف محمد (٢٠٠٤). " التربية الاقتصادية الذاتية للأبناء – مدخل لتطوير التربية الوالدية من منظور إسلامي" . *ندوة نحو والدية راشدة من أجل مجتمع أرشد*، مركز الدراسات المعرفية، كلية التربية ، جامعة سوهاج .

-بدر، سهام محمد (٢٠٠٩) . مدخل *إلى رياض الأطفال*.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-بطرس، حافظ بطرس (٢٠١٣). *المفاهيم العلمية والبيئية* . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-البكاتوشي، جنات عبد الغني ( أبريل، ٢٠١٤) . *دور المشروعات والصناعات الصغيرة في إكساب طفل الروضة مباديء الثقافة العلمية وبعض المفاهيم الاقتصادية* .مجلة الطفولة والتربية، ع ١٨، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية .

-بهادر، سعدية محمد علي (٢٠٠٢). *برامج أطفال ما قبل المدرسة*.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-جبر، ولاء عبد التواب (٢٠١٥). *فاعلية برنامج درامي لتجسيد بعض خصائص بطل الحكايات الشعبية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لطفل الروضة* . رسالة ماجستير .كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة .

-الجزيري، علي إبراهيم (٢٠١٨). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي وورش العمل لتنمية بعض المفاهيم والوعي بالقضايا المعاصرة في مادة الاقتصاد المنزلي لدى معلمي الجغرافيا والتاريخ بالمرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة المنصورة.

-الجعافرة، سالم سليمان حمد (٢٠٠٧ ) . *العلاقة بين الذكاءات المتعددة لدى الطلبة المعاقين سمعيًا ومتغيرات درجة الإعاقة والجنس والعمر* . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عمان العربية للدراسات العليا . عمان – الأردن .

-الجعفري، ممدوح عبد الرحيم ؛ الجرواني، هالة إبراهيم (٢٠١١). *الثقافة الاستهلاكية لطفل الروضة ( مدخل التربية الاقتصادية)*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

-الحبيب، علي محمد ؛ الهولي، عبير عبد الله (٢٠٠٩) . *منهج رياض الأطفال الحديث الأنشطة وأسس بناؤه* . الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

-حسن، حسين عبد الرحمن (٢٠٠٧ ) . فاعلية استخدام التعلم التعاوني والدراما الإبداعية في تنمية مهارات السلوك الاجتماعي والمهارات الحركية للطالبات المعلمات بشعبة رياض الأطفال أثناء تقديم الأنشطة الموسيقية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، المجلد (١٣) ، العدد٢، كلية التربية، جامعة حلوان .

-حسونة، أميرة محمد ( ٢٠٠٧ ). *فاعلية مجموعة من الأنشطة التربوية لاكتساب تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي المفاهيم التجارية اللازمة لهم* . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة حلوان.

– حسين، أحمد محمد (٢٠٠١) . *دور المسرح المدرسي في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. رسالة ماجستير . معهد الدراسات العليا للطفولة . جامعة عين شمس .

-حسين، كمال الدين (٢٠٠٠) . *مدخل في العلاج بالدراما* ، مجلة الطفولة، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة ، ع٢ .

-حسين، كمال الدين (٢٠٠٠) . *مدخل في مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال*، ط٤ ، مطبعة العمرانية للأوفست .

-حسين، كمال الدين (٢٠٠١) . تساؤلات في مسرح الطفل . *مجلة الثقافة المسرحية* . الهيئة المصرية العامة للكتاب . العدد١٥٠-١٥٢ .

-حسين، كمال الدين (٢٠٠٤) . *المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق* . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

-حسين، كمال الدين (٢٠٠٥) . *مدخل في حكايات وقصص الأطفال*. ط٧ . كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة .

- حسين، كمال الدين (٢٠٠٥) . *المسرح التعليمي المصطلح والتطبيق* . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

-حسين، كمال الدين (٢٠١٠) . *مقدمة في مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال* . القاهرة: عالم الكتب.

-الحمود، هناء قاسم (٢٠١٠ ) . *دور معلمة الروضة في بناء القيم الاقتصادية لدى أطفال الرياض ما بين سن ( ٥-٦ ) سنوات* . رسالة ماجستير . كلية التربية . جامعة دمشق .

-حميد، أسامة حسن (٢٠٠٧ ) . اللعب التمثيلي هل يطور قابليات الطفل. *جريدة الصباح* ، العدد (١٠) .

-الخالدي، حمد (٢٠٠٥) . استخدام إستراتيجيات الذكاء المتعدد في تدريس العلوم لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية . *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ع٨ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

-خليفة، أسماء محمد علي (٢٠٠٨) . *دور الدراما في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة المتروبين والمندفعين* . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة .

-الدسوقي، منار مرسي ( ٢٠٠٦) . *برنامج مقترح بالوسائط المتعددة لتنمية بعض مفاهيم الاقتصاد المنزلي لدى طفل ما قبل المدرسة* . دكتوراه . كلية الاقتصاد المنزلي . جامعة المنوفية .

-الدوسري، الجوهرة (٢٠١٣). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على معايير مقترحة لمجالات الاقتصاد المنزلي لمرحلة رياض الاطفال بالمملكة العربية السعودية . *المؤتمر الدولي الأول بعنوان " رؤية مستقبلية لرياض الأطفال في مصر والوطن العربي* . كلية رياض الأطفال ، جامعة دمنهور .

- ديمتري، فادية يوسف ؛ قرني، زبيدة محمد (٢٠٠٩) . *العلوم المتكاملة (مفاهيم وقضايا علمية)*. المنصورة : عامر للطباعة والنشر .

-راشد، علي (٢٠٠٦) . *إثراء بيئة التعلم* . القاهرة: دار الفكر العربي .

-الراشدي، سمر سالم (٢٠١٣) . *برنامج قائم على أنشطة اللعب في تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات الاستعداد القرائي في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. القاهرة .

-الرفاعي، حسن (٢٠٠٦). *الاستهلاك والادخار في الاقتصاد*. لبنان: دار النفائس.

- الزغبي، إيمان عبد الغني حسن (١٩٩٩ ). *أثر الإعلانات التلفزيونية التجارية على السلوك الاستهلاكي لطفل الروضة*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية .

-الزغبي، إيمان عبد الغني حسن (٢٠٠٧ ). *علاقة القيم الاقتصادية للأسرة المصرية بالسلوك الاستهلاكي لطفل الروضة وأثر ذلك على إدراكه لبعض المفاهيم الاقتصادية* . رسالة دكتوراه . كلية رياض الأطفال . جامعة الإسكندرية .

- زيتون، حسن (٢٠٠٧) . *مهارات التدريس " رؤية في تنفيذ التدريس"* . القاهرة : عالم الكتب.

-زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) . *التعليم نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب .

- زين الدين، هشام(٢٠٠٤). الدراما وسيلة تربوية. *المجلة التربوية*، فلسطين ، ع٣١، مركز القطان .

-سالم، أسماء علي محمد (٢٠١٥) . *فاعلية برمجية ألعاب كمبيوتر تعليمية في تنمية بعض المفاهيم والميول الاقتصادية لدى أطفال الرياض*. رسالة دكتوراه . كلية رياض الأطفال. جامعة المنيا .

-السالوس، منى علي (٢٠٠٢). *" مباديء التربية الاقتصادية للمستهلك في الإسلام، الثقافة والتنمية "*، جمعية الثقافة من أجل التنمية. سوهاج . مصر.

-شحاتة، حسن أحمد (٢٠٠٥) . *أدب الطفل العربي* "دراسات وبحوث". القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

-صالح، شاكر (٢٠٠٩ ). *التربية الاقتصادية المدرسية والتلويح بشعار اقتصد* .منشور في موقع(http://www.Moeforum.net).

-عبده، أحمد سمير (٢٠٠٥) . *أثر استخدام المسرح المدرسي في تنمية بعض القدرات الإبداعية لدى طلاب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي* . رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

-عبد الباري، عبير عبد الحليم (٢٠٠١) . *دور برنامج للدراما الإبداعية لخفض العدوان لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال*. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس .

-عبد الحميد، أحمد محمد (٢٠٠٥). *دور مسرح الطفل في عرض بعض قضايا الطفولة المصرية*. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

-عبد الغني، أحمد محمد (٢٠٠٥) . *ممارسة الأنشطة الإعلامية المدرسية وعلاقتها بالقدرات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

-عفانة، عزو إسماعيل ؛ اللوح، أحمد حسن (٢٠٠٨) . *التدريس الممسرح " رؤية حديثة في التعلم الصفي* " . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-العلياني، سعد بن هاشم بن محمد (٢٠٠٦). *التربية الاقتصادية في القرآن الكريم وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة*، بحث مكمل لنيل درجة الدكتوراه في الأصول الإسلامية للتربية، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

-العيوطي، ريهام ربيع مصطفى ( يوليو، ٢٠١٢) . فاعلية السيكودراما لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة من(٤-٦) سنوات. *مجلة كلية رياض الأطفال*، ع ١ ، جامعة بورسعيد .

-العيوطي ريهام ربيع مصطفى ( ٢٠١٣) : *تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية باستخدام الأنشطة المسرحية وعلاقتها بمظاهر السلوك التوافقي لطفل الروضة (٤-٦ ) سنوات* .رسالة دكتوراه . كلية رياض الأطفال . جامعة بورسعيد .

-فراج، عبير بكري (٢٠٠٨ ) . *برنامج لمعلمات الروضة في الدراما الإبداعية لتنمية مضمون التنمية البشرية المستدامة لطفل الروضة . رسالة دكتوراه غير منشورة* . كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة.

-فرج، صفوت (٢٠١١) . القياس النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

-فرغلي، سمية محمود محمد ( ٢٠١٤). *دور رياض الأطفال في تحقيق التربية الاقتصادية لطفل ما قبل المدرسة*.رسالة دكتوراه. كلية التربية . جامعة جنوب الوادي .

-القاضي، سعيد إسماعيل عثمان (٢٠٠٢). " التربية الاقتصادية للأبناء في البيت والمدرسة ". *ندوة التربية الاقتصادية والإنمائية في الإسلام* ،الجزء الأول، مركز الدراسات المعرفية ، مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي ، جامعة الأزهر.

-القرشاوي، أمل محمد موسى ( ٢٠٠٩) . *برنامج لتبسيط بعض المفاهيم الاقتصادية لأطفال* الرياض . رسالة ماجستير. كلية التربية.جامعة طنطا .

-قرشي، زينب جمعة أبو العلا (٢٠١٠) . *فاعلية برنامج إرشادى قائم على النشاط اللعبي في تنمية مفهوم الذات لدى طفل ما قبل المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية بقنا . جامعة جنوب الوادي .

-كامل، علا حسن (٢٠٠٧ ) . *فاعلية برنامج مسرحي في تنمية مفهوم المواطنة لأطفال الروضة*. رسالة دكتوراه . كلية رياض الأطفال . جامعة القاهرة .

-كامل، علا حسن (٢٠٠٨) . *فاعلية برنامج نشاط تمثيلي مسرحي في تنمية مفهوم المواطنة لأطفال الروضة*. رسالة دكتوراه. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

-اللجنة الوطنية المصرية للطفولة (٢٠١٠). *برنامج الاقتصاد والإدخار ضمن أنشطة مناهج أطفال جدة*. المنتدى العام للطفولة، السعودية .

-اللقاني، أحمد حسين ؛ الجمل، علي (٢٠٠٣) . *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* . القاهرة: عالم الكتب.

-محمد، زينب أحمد (٢٠١٠) . *محاكاة بعض الوسائط التثقيفية درامياً لتنمية مهارات التواصل لدى طفل ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراه. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

-المشرفي، انشراح (٢٠١٣) . *أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية ، جامعة أم القرى ، كلية التربية*، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع .

-المطيري، سناء عيد جابر (٢٠٠٦) . *تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى عينة من أطفال الرياض بدولة الكويت باستخدام الألعاب متعددة الأغراض* ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا .

-المطيري، سناء عيد جابر (٢٠١٠) . *البناء الدرامي للألعاب الاجتماعية لأطفال الرياض* بدولة الكويت . رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة طنطا .

-منير، راندا عبد العليم أحمد (يوليو، ٢٠١١) . دور الألعاب التعليمية في التثقيف المالي لأطفال الرياض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. *مجلة عربية إقليمية محكمة* ، المجلد الخامس ، ع٣ .

- الناشف، هدى محمود (١٩٩٨). *إستراتيجيات التعلم في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

-الناشف، هدى محمود (٢٠٠٣) . *برامج طفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

- نايف، سليمان (٢٠٠٥) . *تعلم الأطفال الدراما، المسرح، الفنون التشكيلية، الموسيقى* . عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

- النقيب، إيمان العربي ( ٢٠٠٢). *القيم التربوية في مسرح الطفل*. القاهرة: دار المعارف.

- هاشم، وفاء ماهر عطية (٢٠١٢) . *فاعلية برنامج درامي لتقبل طفل الروضة للآخر*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة .

-وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). *المعايير القومية لرياض الأطفال*. القاهرة .

- وصفي، نزار (٢٠٠٥) . *أدب الطفولة واقع وتطلعات " دراسة نظرية وتطبيقية* "، ط٣، العين- الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

-يوسف، منى محمد عبد الله ( ٢٠١٣) . *فاعلية برنامج لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال.* رسالة دكتوراه. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة .

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Adams,Nina P.(2002): *factors which influences kindergarten teachers selection of trade books for use in readaloud sessions in their classroom*. Virginia university state of virgnia
- Asztalos- Joanne-G (2003): *Gender Stereotypes in children's television commercials and the effects on consumer purchasing behavior*, West- Virginia- University
- Bob Yowell (2009) : *Knowledge, experience and perspectives of teachers toward implementing creative drama in taiwanse with kindergarten* .(china), volume 59 of dissertation abstract
- Guilia Gelmini (2004): *collaborative interface for childrens story telling the University of Nottingham*.
- Holly , Mc ,Cartney Pence (2005) : *Academic press in kindergarten classrooms teachers responses to high*

*stakes testing and the resulting reading curriculum change* , the faculty of education , university of Virginia.

- Kalish,Holdren er al.,(2009):*fathers,families and young children.Becoming Money smart*. U.S.A, US Deparmang of education.
- Kardash Nadzeya (2012): *Analysis of econmice knowledge among kamsas children AsDemon*. In the2012kansa studies prepariner information and learning company.
- Kazdin,A. (2004) : *covert modeling , in p , kendall (Ed), advances in cognitive behavioral research and therapy*,vol3,New york, Academic press.
- Ken Davide (2010) : *Acting- out work shop given kids skills for life* , state- university,of new york.
- Kent ,D,moor (2006) : *sea condary instructional methoods of acting out drama "wnc*. Brown , communication inc
- Lorenzo Ja cpueline (2012) : *the effects of story telling and play on vocabulary acquisition and retention in young children.* M.A. Caldwell college.
- Meghan Elizabeth Sweeney (2005): *the relationship between high school restructuring practices* , academic press, and student achievement in north Carolina hijh school , the faculty of education , east carolin university.

- Peter,Tami(2009):*Teaching your children about Money*. Available:www.Bottom Lessclosetnyc.com.
- Waines Nahid osseiran (2011): development of economic concepts, among Egyptian children, *journal of cross-cultural* ,American university, cairo.

# برنامج قائم على أنشطة الرياضيات لتنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى طفل الروضة

*أ.م.د/ ريهام رفعت محمد المليجي.*
**د/ رانيا محمد نبيل الجندي.**

**ملخص البحث :**

تبلورت مشكلة هذا البحث في محاولة استكشاف إمكانية وضع برنامج قائم على أنشطة الرياضيات يبرز الجوانب الممتعة في التعامل مع الإعداد والأنماط والأشكال والعلاقات الهندسية، وقامت كلٌ من الباحثتين بتقديم هذه الأنشطة للأطفال، وحاولتا قياس أثرها في تنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة.

وهدف البحث إلى إعداد برنامج قائم على أنشطة الرياضيات لأطفال المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال ، ودراسة أثره في تنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى هؤلاء الأطفال.

وقد أعدت الباحثتان مقياسين أحدهما للتذوق الجمالي واشتمل على مهارات (جمال تنظيم الأفكار الرياضية وتحويلها إلى أنماط – جمال البساطة للمواقف الرياضية – جمال التناسق والانسجام بين المواقف الرياضية – جمال التركيب )، والآخر للذكاء الوجداني واشتمل على الأبعاد التالية (الوعي بالانفعالات – إدارة الانفعالات – التعاطف – المهارات الاجتماعية ) تم تطبيقهما قبل وبعد تعرض مجموعة البحث المكونة من

* أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.
**مدرس بقسم العلوم التربوية–كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.

( ٣٠ ) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الثاني kg2 بروضة مدرسة بدر التجريبية للغات بمدينة أسيوط لأنشطة البرنامج.

ولتحقيق نتائج بحثهما استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي باستخدام مجموعة واحدة من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال و بقياسين قبلي وبعدي.

وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياسين وذلك لصالح التطبيق البعدي لكل مقياس، مما يؤكد أن أنشطة البرنامج التي قامت الباحثتان بإعدادها قد أسهمت في تنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة.

# A Program Based on Mathematics Activities for Developing Aesthetic Appreciation and Emotional Intelligence among Kindergarten Children

**Dr. Reham Rifaat Muhammad El-Melegy. ***
**Dr. Rania Mohamed Nabil El-Gendi. ****

## Abstract:

The problem of the present research stemmed from the attempt to explore the possibility of designing a program based on some Mathematics activities especially focusing on the interesting aspects of dealing with numbers,

*** Assistant Professor of Child Curricula, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Assiut University.**
**** Lecturer, Department of Educational Sciences- Faculty of Early Childhood Education - Assiut University.**

patterns and shapes and geometrical relations. The researchers introduced these activities to children in an attempt to measure the effect of such activities on kindergarten children's aesthetic appreciation and emotional intelligence.

The present research aimed at preparing a program based on various Mathematics activities for Kg2 children and investigating its effect on developing aesthetic appreciation and emotional intelligence among those children. The researchers used two scales; one for aesthetic appreciation and the other for emotional intelligence which have been pre-and post tested. The research group consisted of (30) kindergarten KG2 children in Badr Experimental Language School Kindergarten in Assiut. The researchers used the one group quasi experimental design. The research results proved a statistically significant difference between the mean scores in the pre-post administration of the two scales favoring the post-testing of each scale which assured that the program activities prepared by the researchers contributed in developing the aesthetic appreciation and emotional intelligence of kindergarten children.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- أنشطة الرياضيات. Mathematics Activities
- التذوق الجمالي. Aesthetic Appreciation

- الذكاء الوجداني. Emotional Intelligence
- طفل الروضة. Kindergarten child

**أولاً: الاطار العام للبحث:**

**مقدمة:**

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الإنسان حيث يمتد أثرها مدى الحياة، فهي تشكل أعلى المراحل الحيوية لنماء الطفل وتطور قدرته على التعلم في فترةٍ قصيرةٍ وبشكلٍ مكثفٍ. والسنوات الست الأولى من عمر الطفل لها أهمية كبرى نظرًا لأن التأثيرات المترتبة على الرعاية والاهتمام اللذين يتلقاهما الطفل في هذه المرحلة تستمر معه طوال حياته .

وتهتم مرحلة رياض الأطفال بتنمية العديد من المفاهيم العلمية والرياضية والمهارات الحياتية، وقد أكد بطرس ( ٢٠١٩، ص٢٥)على أهمية تعلم المفاهيم الرياضية في مرحلة الروضة؛ وذلك لتزايد المعرفة بدرجةٍ كبيرةٍ و بمعدلاتٍ متراكمةٍ، بحيث لم يعد في مقدور أي إنسان مهما كانت قدرته أن يلم بجميع المعارف بدون تعلم المفاهيم، فتعلم المفاهيم الرياضية يساعد على تفسير الكثير من الظواهر الطبيعية المرتبطة بها، حيث أشار الخطيب ( ٢٠١٨، ص ١١٤) إلى أن تعلم المفاهيم في الصغر ضرورة للأطفال لتجنب الفهم الخاطيء للظواهر الطبيعية التي يشاهدونها.

كما أكد على أن توافر المفاهيم الرياضية في مناهج رياض الأطفال يعد بمثابة خيوطًا أساسيةً في النسيج العام للمنهج، حيث يتعلم الأطفال المفاهيم من خلال خبراتٍ متنوعةٍ وشاملةٍ، تثري المنهج، وتجذب الطفل وتثير اهتمامه، كالخبرات المباشرة والتجارب العلمية والقصص التعليمية، عن

طريق اشتراك الأطفال في عمليات التمثيل والربط بين الأشياء والأحداث بصورةٍ سليمة.

وتشير علوان (٢٠١٨، ص ٢) إلى أن الرياضيات تعد من المفاهيم الأساسية التي يجب تقديمها لطفل الروضة؛ لما لها من قدراتٍ تساعد على التفكير السليم عند الأطفال عن طريق تزويدهم بالمعارف والمهارات الرياضية اللازمة لذلك، بالإضافة لكونها من المفاهيم المهمة والأساسية في تعلم الأطفال، حيث يشكل بناء المفاهيم والمهارات الرياضية ركناً أساسياً لانطلاق الأطفال نحو تعلم الكثير من العلوم .

بينما أشار غريب (٢٠١٩ ، ص ٨٢) أن تطبيقات الرياضيات أصبحت تدخل في جميع المجالات في البيئة المحيطة بنا، فالتقنيات الموجودة في منازلنا وأماكن عملنا مبنية على المعرفة الرياضية، كما أن موضوعات الرياضيات تظهر في الصحف والمجلات والمحادثات اليومية.

وارتبطت الرياضيات منذ قديم الأزل بالطبيعة والجمال والتناسق، حيث يوجد الجمال في كل مكانٍ، فكما يمكننا الحديث عن جمال الوجه، والروح والطبيعة الكونية والظواهر العلمية واللوحات الفنية، فهناك جمال من نوعٍ آخرٍ، جمال ذو صيغة علمية ومجردة إلى أقصى الحدود إنه جمال الرياضيات، ويتمثل في جمال الأرقام والأشكال الهندسية المجردة فالرياضيات فن و علم في نفس الوقت، ويجب أن تُصنَف كفن ضمن الفنون الإنسانية ولذلك يجب مساعدة التلاميذ على إدراك هذا الجمال أثناء دراستهم بما يحقق لهم فهماً وتعلماً أعمق .

وعلم الجمال واحد من ميادين الحياة المهمة، وأساس للوجود الإنساني ، في المجتمعات المتحضرة ، والاهتمام به يعد مظهراً من مظاهر حضارة الإنسان ورقيه على مر العصور (الغزاوي، ٢٠١٧، ص ٤١).

وتعد التربية الجمالية أحد متطلبات الحياة العصرية، فالطفل يحتاج إلى الإشباع الوجداني وخاصةً الاحساس بالجمال من حوله، ومن هنا يجب الاهتمام بالتربية الجمالية التي ترتقي بذوق الطفل، وتنمي فيه الإحساس بالجمال في الطبيعة من حوله والمحافظة على جمال البيئة.

كما أنها ضرورة يحسن البدء بها منذ مرحلة الطفولة، وذلك بأن تهيء للطفل منذ نعومة أظافره بيئةً جماليةً تتيح له أن يلمس بنفسه مظاهر الجمال في مكوناتها، وبالتالي تسير قدرة الإحساس بالجمال وتذوقه لدى الطفل في طريق النمو منذ بدايته (السيد، صادق، ٢٠٠٨ ، ص ٤٩ ).

ويعد التذوق الجمالي من المداخل التي ترتكز أساساً على جعل التعليم أكثر متعةً وفعاليةً من خلال تضمين وتعزيز عنصر الجمال في جميع عناصر المنهج وأنشطته ويتطلب ذلك، مدخلاً غير تقليديًا ، ليس في نطاق اهتمام العاملين في مجال الطفولة ، حيث يغلب عليها الطابع التقليدي في تعليم الأطفال المعارف الأساسية ( المجادي ،٢٠١٢، ص ٢٢٦ ).

وأوضح الشربيني ( ٢٠٠٥، ص ٢٩) أن التذوق الجمالي للأشياء أمر ضروري لحياة الطفل لكونه مرهف الحس رقيق الشعور حسن الذوق والتذوق، كما أنه يجعل التعلم أكثر متعةً وبهجةً وتصير الحياة أكثر رقياً وتقدمًا لأن مفهوم الجمال مرتبط بالنظام ، والتناسق والتناغم والانسجام ، وبذلك يتحقق توازن شخصية المتعلم وبها يتحقق صلاح الفرد والمجتمع.

ويهدف تدريس الرياضيات إلى تحقيق العديد من الأهداف، وتشمل هذه الأهداف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وبلا شك فإن لكل هدف معرفي جانباً وجدانياً، وتلازم الجانب المعرفي والوجداني أمر طبيعي، كما أن وجود الجانب الوجداني ونماءه يجعل نماء الأهداف المعرفية أكثر، ومن

المستطاع مصاحبة الأهداف الوجدانية لكل هدف معرفي (المشهراوي ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٦٨ ).

ويعد تعلم مهارات الذكاء الوجداني مطلبًا ضرورياً من متطلبات التطور والتحضر في المجتمعات ، وتسهم البرامج التربوية التي تعتمد على مهارات الذكاء الوجداني في بلورة شخصية المتعلم وترتقي به نحو الكمال المعرفي والنفسي والمهني والاجتماعي في ظل بناءٍ شخصيٍ متوازنٍ ومستقلٍ.
(الحمراني، ٢٠٠٥ ، ص ٧٤ )

ولأن الذكاء الوجداني يعد جانبًا هامًا من جوانب بناء شخصية الطفل فمن المهم تنمية هذا الجانب وتتبعه خلال مراحل حياة الإنسان ، وخاصةً مرحلة الطفولة المبكرة حيث تعد أهم مراحل حياة الإنسان ، ففيها تنمو قدراته وتتضح مواهبه ويكون الطفل قابلاً للتشكيل والتغيير وفيها ينمو الطفل اجتماعيًا ونفسيًا وعقليًا وجسمانيًا وانفعاليًا.

وأشار جولمان أن الذكاء الوجداني عنصر رئيسي لنجاح الأطفال في الدراسة، وثبت أنه منهج أفضل للنجاح الدراسي في المستقبل يُضاف إلى الطرق التقليدية المعروفة مثل نسبة الذكاء أو اختبارات التحصيل ، فالذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي مترابطان ، لذا أشار الكثير من الباحثين إلى أنه يجب أن يُدرس الذكاء الوجداني ضمن المناهج الدراسية (محمد، حماد ، ٢٠١٢ ، ص ١٠٠ ).

ويمثل المتعلم جانباً هاماً في العملية التعليمية، و يتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر عليه أثناء تعلمه ، ويعد الجانب الوجداني من الجوانب الداخلية الهامة والمؤثرة في تفعيل المتعلم وجعله إيجابيا ونشطًا ومثابراً على الأداء، وكلما استمتع الطفل أثناء تعلم النشاط كلما ساعد ذلك على استمرارية تفاعله، فإذا قضى الساعات الطوال في

الروضة وبدون مراعاة لجوانبه الوجدانية فتصبح هذه الأوقات مملةً وغير فاعلةً، مما يعود بالسلب على تفاعله أثناء التعلم (الشريف ، ٢٠١٦ ، ص ٤٢٧ ).

وللاستمتاع بالتعلم خمسة مكونات وهي: المكون الوجداني، المكون الدافعي، المكون المعرفي، المكون الفسيولوجي ، المكون التعبيري(Hagenauer, G.& Hascher, T, 2010). واعتبر (Frenzel et al,2009 ) استمتاع الطفل أثناء عملية التعلم هو رد فعل وجداني محدد بموقف تعلم معين.

ويتضح مما سبق أن الاستمتاع بالتعلم مرتبط بالجوانب الوجدانية والتي تشير إلى خبراتٍ سارةٍ لاستجابات المتعلم نحو خبرات التعلم ، مما يؤدي إلى اندماج الطفل في الأنشطة التعليمية من أجل تحقيق المتعة، وبالتالي الوصول إلى النتائج المرجوة .

**الإحساس بمشكلة البحث:**

نبع الإحساس بمشكلة هذا البحث مما يلي :

توصيات بعض الدراسات السابقة بتنمية التربية الجمالية والتذوق الجمالي بصفة عامة لطفل الروضة كدراسة الهنيدي ( ٢٠٠٠ ) و ( Edward, M 2002و Broner(2000) و Decjer, L (2004) و Chambers, K.A.(2005)و Edwards, G. (2006) والمجادي (٢٠١٢) والقرشي (٢٠١٥) ؛ لما لهما من أهميةٍ في انعكاس ذلك على سلوكياته ومهاراته الحياتية.

الاطلاع على بعض الدراسات السابقة مثل : خضر (٢٠٠٤ ) و( Schattschneider (2006 وحامد ( ٢٠٠٨ ) و Sinclair

(2009) ( Cellucci (2005 والتي نادت جميعها بضرورة تنمية التذوق الجمالي في الرياضيات والتي تناولت مراحل عمرية أكبر من سن الروضة.

بالإضافة إلى أن المناهج المقدمة للأطفال لا تهتم بتنمية الذكاء الوجداني، وهذا ما أكدت عليه أدبيات تربية الطفل من ضرورة الاهتمام بالجانب الوجداني؛ لما له من أهميةٍ كبرى في حياة الفرد المستقبلية منها : Gottman, John (2001)و Kolb et Sandy(2001) و شرف، محمد ( ٢٠١٣ ) ومحمد ( ٢٠١٤ ) ومحمد، خليفة، عبد الغفار ( ٢٠١٦ ) وضاحي ( ٢٠١٩ ) ، بالإضافة إلى ما ذكره جولمان ( ٢٠١٨ ، ص ٣٥١ ) أن طفل اليوم يقضي وقتاً يفوق أي وقتًا مضى على مدى التاريخ البشري محدقاً في شاشة ألعاب الفيديو ومحصوراً في العالم التكنولوجي ، مما أدى إلى حرمانه من مهارات التواصل اللازمة للتعامل مع الآخرين وفهم ومعرفة مشاعرهم.

الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثتان أثناء الإشراف على سير عملية التدريب الميداني لطالبات الكلية بالروضات لاحظتا:

- الأساليب التقليدية المستخدمة في تقديم المفاهيم الرياضية للأطفال و التي لا تشجع على تحقيق متعة التعلم وتذوق جمال الرياضيات.
- بالرغم من تأكيد بعض الدراسات على أهمية متعة التعلم وخاصةً في مرحلة الطفولة المبكرة إلا أنه يوجد بعض القصور الواضح في استخدام الأساليب التي تشجع الأطفال على حب التعلم وتحقيق المتعة في العملية التعليمية.
- عدم قدرة الأطفال على التحكم في انفعالاتهم عند مواجهة أي خلاف أو مشكلة مع أقرانهم والتصرف باندفاعيةٍ شديدةٍ، مما يترتب عليه العديد من المشاكل.

- غياب الاهتمام بالجانب الوجداني الذي يتضمن الجوانب الانفعالية والخلقية وتركيز معلمات رياض الأطفال على الجانب المعرفي والمهاري على حساب الجانب الوجداني في المواقف التعليمية ، و ذلك لتوهمهم الخاطيء بأن هذا الاهتمام لا قيمة له في تربية وجدان الطفل أو عدم معرفتهم بأساليب العناية بها بصورةٍ صحيحةٍ.

**مشكلة البحث:**

في ضوء ما سبق نجد اتفاق المهتمين بتربية الطفل والقائمين على وضع برامجه وأنشطته، على أن متعة التعلم ولذة الاكتشاف تعدان من أكثر الأهداف أهمية في مرحلة رياض الأطفال مع التركيز على الجانب الوجداني ، ومن هذا المنطلق سعت الباحثتان لتحديد مشكلة هذا البحث في محاولة استكشاف إمكانية وضع برنامج قائم على أنشطة الرياضيات يبرز الجوانب الممتعة في التعامل مع الإعداد والأنماط والأشكال والعلاقات الهندسية، وقامتا بتقديم هذه الأنشطة للأطفال ، وحاولتا قياس أثرها في تنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة.

لتحقيق أهداف هذا البحث ، حاولت الباحثتان الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

**ما برنامج قائم على أنشطة الرياضيات لتنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى طفل الروضة؟**

وينبثق عن هذا السؤال السؤالين الفرعيين التاليين:

١-ما أثر أنشطة البرنامج في تنمية التذوق الجمالي لدى طفل الروضة؟
٢- ما أثر أنشطة البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى طفل الروضة؟

**أهمية البحث:**

تتضح أهمية هذا البحث فيما يلي:

- **الأهمية النظرية :**

– الحداثة النسبية لموضوع البحث – على حد علم الباحثتين – حيث اقتصرت معظم الدراسات على تنمية المفاهيم الرياضية للطفل دون التطرق لموضوع التذوق الجمالي للرياضيات .

– إلقاء الضوء على أهمية تنمية التذوق الجمالي للرياضيات لطفل الروضة.

– تسليط الضوء على أبعاد الذكاء الوجداني وماله من أهميةٍ في إكساب الطفل القدرة على الحد من الانفعالات غير المتزنة والتحكم في مشاعره وإدارتها .

– لفت انتباه القائمين على تطوير برامج ومناهج رياض الأطفال بضرورة تضمين أنشطة الذكاء الوجداني ضمن المناهج المُقدَمة لهم .

– قد يفيد في توجيه المعلمات إلى الدور الإيجابي للذكاء الوجداني في الحفاظ على صحة الطفل النفسية .

- **الأهمية التطبيقية :**

– مساعدة معلمات الروضة على اختيار أفضل الطرق لتقديم أنشطة الرياضيات بشكلٍ جديدٍ، مما يشعرهم بالمتعة أثناء التعلم.

– قد يسهم هذا البحث في تطوير طرق تعليم الطفل والوصول به إلى متعة التعلم أثناء تقديم الأنشطة.

– قد يفيد هذا البحث في توجيه انتباه القائمين على تطوير أنشطة الروضة، بحيث تتضمن هذه الأنشطة مواقف محددة تستخدمها المعلمة لتنمية التربية الجمالية للطفل .

– قد يسهم هذا البحث في توفير بيئة جذابة وممتعة للأطفال لتعلم المفاهيم الرياضية بطريقةٍ جماليةٍ وإثارة الحس الجمالي لديهم .
– قد يسهم هذا البحث في تجهيز بعض أنشطة الرياضيات بطريقةٍ ممتعةٍ تتيح لأطفال الروضة استمتاعًا رياضيًا حقيقيًا .

**أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى:
– إعداد برنامج قائم على أنشطة الرياضيات لطفل الروضة.
– التعرف على فاعلية استخدام البرنامج في تنمية التذوق الجمالي لطفل الروضة.
– التعرف على فاعلية استخدام البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة.

**أدوات البحث:**

١ –**الأداة التعليمية:** وتتمثل في برنامج قائم على أنشطة الرياضيات لطفل الروضة (من إعداد: الباحثتين).
٢ –**أدوات القياس:** وتتمثل في:
- مقياس التذوق الجمالي المصور لطفل الروضة (من إعداد: الباحثتين).
- مقياس الذكاء الوجداني المصور لطفل الروضة (من إعداد: الباحثتين).

**مصطلحات البحث :**

- **برنامج أنشطة الرياضيات :**

وتعرف الباحثتان أنشطة الرياضيات إجرائيًا بأنها :
مجموعة من أنشطة الرياضيات التي تزيد من متعة المتعلم ، تتسم بالمتعة والتشويق وإثارة الخيال في إطارٍ تعليميٍ يهدف إلى خلق جوًا من التحدي الذهني لفكر الطفل تحت إشراف المعلمة .

- **التذوق الجمالي :**

يُقصد بالتذوق الجمالي للرياضيات: استخدام معيار أو أكثر من معايير جمال الرياضيات في المقارنة بين جماليات مواقفٍ رياضيةٍ، ومن ثم تحديد الموقف الأجمل من وجهة نظر الفرد (حامد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٠٧ ) .

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: الانطباعات الإيجابية التي يبديها الطفل نحو أنشطة الرياضيات المُقدَمة إليه نتيجة مروره بخبراتٍ تعليميةٍ ذات صلة بالرياضيات والاستمتاع بجمالها، وتطبيق العلاقات الرياضية بمهارةٍ ، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس التذوق الجمالي المصور لطفل الروضة .

- **الذكاء الوجداني :**

عرف كلٌ من عبد الرازق،علي( ٢٠٠٧، ص ٤١٣ ) الذكاء الوجداني بأنه: عبارة عن مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن طفل الروضة من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين ومن ثم يكون أكثر قدرةً على التعاطف ، الوعي السياسي ، التعاون ، القيادة، التخطيط ، العمل الجماعي ".

كما عرفه سمايلي وعمارة ( ٢٠١٨، ص ٢٩٠) أنه: عبارة عن مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين ، ومن ثم يكون أكثر قدرةً على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقًا من هذه المهارات .

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: " قدرة طفل الروضة على إدراك انفعالاته الذاتية والتحكم فيها، بما يمكنه من تنظيمها وتفهم انفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل معهم بطريقةٍ مناسبةٍ وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة".

**حدود البحث:**

تحدد مجال هذا البحث بالحدود التالية:

١-**الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات البحث الميدانية خلال شهري نوفمبر وديسمبر في الفترة من ١٥ / ١١ / ٢٠٢٠م إلى ٢٣ / ١٢ /٢٠٢٠م.

٢-**الحدود البشرية:** اقتصرت مجموعة البحث على ( ٣٠ ) طفلاً وطفلةً من المقيدين بالمستوى الثاني kg2 بروضة مدرسة بدر الرسمية للغات بمدينة أسيوط.

٣- **الحدود المكانية:** تم تطبيق تجربة البحث بروضة مدرسة بدر الرسمية للغات بمدينة أسيوط بإدارة أسيوط التعليمية.

٤-**الحدود الموضوعية:** اقتصر هذا البحث على:

- برنامج أنشطة الرياضيات القائم على المفاهيم التالية (الإعداد ومدلولاتها – الأشكال والنماذج الهندسية ذات البُعدين وذات ثلاثة الأبعاد (المجسمات) – العلاقات التوبولوجية البسيطة – المفاهيم المكانية – الترتيب – الأنماط – الزمن – القياس– التصنيف – التسلسل – التناظر).
- مهارات التذوق الجمالي لطفل الروضة وتشمل: ( جمال تنظيم الأفكار الرياضية و تحويلها إلى أنماط – جمال البساطة للمواقف الرياضية – جمال التناسق والانسجام بين المواقف الرياضية – جمال التركيب).
- أبعاد الذكاء الوجداني لطفل الروضة وتشمل : (الوعي بالانفعالات – إدارة الانفعالات – التعاطف – المهارات الاجتماعية ) .

**منهج الدراسة :**

نظراً لطبيعة هذا البحث استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي ( بمجموعة تجريبية واحدة وقياسين قبلي وبعدي) .

**الإطار النظري للبحث:**

يعالج الاطار النظري للبحث ثلاثة محاور رئيسة ( أنشطة الرياضيات – التذوق الجمالي – الذكاء الوجداني )، وفيما يلي عرض لتلك المحاور :

**المحور الأول : أنشطة الرياضيات :**

تعد الرياضيات أساس المعرفة وملكة العلوم وخادمتها، وهي أساس تطور كافة العلوم الطبيعية والإنسانية وأساس المنجزات التي غيَّرت وجه الحياة عبر التاريخ ، إلا أن ذكر كلمة الرياضيات تثير مشاعر الخوف لدى الكثير و القلق لدى الآخرين، وكذلك وجود اتجاهات سلبية، على الرغم من أهمية الرياضيات في الحياة اليومية للإنسان، وضرورتها في تطور المجتمعات وتقدمها .

وبذلك أضحت الرياضيات في حاجةٍ إلى ثوبٍ جديدٍ تطل به على التلاميذ وذويهم ، ويظهر لهم الفائدة من دراسة الرياضيات في الحياة اليومية من خلال تطبيقاتها الحياتية، مما يسهم في تحقيق أهداف تعليم الرياضيات، ويظهر الوجه الحقيقي للرياضيات بكونها فنًا جميلاً ولغةً راقيةً (حسين، ٢٠٠٩ ، ص٨١ ) .

كما تعد الرياضيات إحدى أهم مجالات المعرفة الإنسانية ارتباطًا بتفاصيل الحياة اليومية للإنسان ، حيث يستخدمها بتطبيقاتها وأشكالها المختلفة كثيراً دون أن يعي ذلك بشكلٍ مباشرٍ، فضلاً عن دورها في تنمية قدرة الإنسان على التفكير المنطقي وترسيخ مهارات التواصل الحياتية، بالإضافة إلى دورها في دفع ونمو عجلة الاقتصاد العالمي، كما لا يخفي على أحد العلاقة البارزة للرياضيات بالمواد الدراسية والعلوم المختلفة، إذ تتجلى التطبيقات الرياضية في الطبيعة والتكنولوجيا ومجالات البناء والبنوك

والأبحاث ورسم الخرائط، بالإضافة إلى الارتباط الوثيق بين الرياضيات وعلاقتها بالفنون والأدب منذ آلاف السنين (العشري، ٢٠٢٠، ص٢٤٤ ) .

**الأهداف العامة والخاصة لتعليم الرياضيات في مرحلة الروضة :**

أهداف الرياضيات في معظم دول العالم تؤكد على إدراك المتعلمين بأن الرياضيات مرتبطة بحياتهم اليومية ، لذا لا ينبغي التركيز على المعرفة الرياضية فحسب، و إنما التركيز أيضاً على قيمة الرياضيات، والدور الذي تلعبه تجاه العلوم الأخرى والتقدم العلمي والتقني في جميع المجالات علاوة على دورها في حياة الأفراد، وعليه فإنهم سيوجهون نشاطهم نحو التعلم النشط و تطبيق الرياضيات في حياتهم اليومية وفي مواضيع العلوم الأخرى (Hofstede&et.al,2010,p.2 ).

والهدف العام لتعليم الرياضيات في مرحلة الروضة هو تنمية النواحي المختلفة للتفكير الرياضي لدى الطفل في المرحلة العمرية من ٤ : ٦ سنوات، وذلك إلى جانب تنمية القيم التربوية والاجتماعية من خلال الخبرات التعليمية الرياضية، ويشتق من هذا الهدف العام العديد من الأهداف الخاصة أجملها كلٌ من محمد ( ٢٠١٣ ، ص ٩٦ )، سميث (٢٠٠٥ ، ص ٢٥ ) و ( جوهر ، محمد ، الداود، ٢٠١٨ ، ص ٢٧٨ ) و ( توفيق ؛ السيد ، ٢٠٢١ ، ١٢٥٧ ) فيما يلي :

- العمل على تنمية حب وتقدير الطفل لكلٍ من الأفكار الرياضية وتطبيقاتها.
- العمل على تنمية خيال الطفل وقدراته الابتكارية، وقوة ملاحظته، وكذلك تدريبه على حل المشكلات من خلال أفكار رياضية متعددة.
- المساهمة في تنمية تذوق الطفل لجمال الانتظام في الطبيعة مثل الأشكال الهندسية، وأشكال الإعداد وكذلك التكوينات المختلفة منها.

- العمل على تسهيل تنمية المفاهيم الأولية للرياضيات ( الهندسة، والإعداد، والعلاقات ، والعمليات، والتصنيفات) .
- المساهمة في تنمية الحس الهندسي، وكذلك التصور الإدراك ي للفراغ لدى الطفل.
- المساهمة في تنمية حب الاستطلاع للاختراعات الحديثة مثل الكمبيوتر، والإنسان الآلي، .....إلخ.
- المساهمة في تنمية قيمة التعاون، والعمل الفني وكذلك إتمام العمل وإتقانه.
- تنمية قدرة الطفل على على إدراك العلاقات والحكم المنطقي على الأشياء .
- أن يستمتع الطفل بتعليم الرياضيات لأن لها طابع مزحي .
- مساعدة الطفل على الربط بين الأنشطة اليومية والتنظيم التتابعي للأحداث.
- تحديد موقع الأشياء وأوضاعها واتجاهاتها في الفراغ.
- مساعدة الطفل على التعبير عن أفكاره بالأسلوب الكمي.

والمتبع لأهداف تدريس الرياضيات يجدها تتغير بتغير أهداف التعليم ، فلم يعد البُعد المعرفي هو الأهم ، بل أصبحت الأهداف تتصف الآن بالشمولية ، فبالإضافة إلى الاهتمام بالبُعد المعرفي نجد أن هناك اهتمام واضح بالبُعد الوجداني للرياضيات من خلال التركيز على تنمية مهارات الرياضيات ومكانتها وتذوق البُعد الجمالي والدقة في التعبير وتقدير الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى المعلمين والمتعلمين، وكذلك إدراك طبيعة الرياضيات و تطبيقاتها المهمة في الحياة اليومية ودورها في تقدم الحياة (عيسى ، مكاوي، ٢٠١٥ ، ص ٢٠٢ ).

**أهمية تعليم الرياضيات لطفل الروضة:**

يهدف تعليم الرياضيات وتعلمها في مرحلة الروضة إلى تحسين فهم أساسيات الرياضيات، حيث تعد اللبنات التي تُبنى عليها المعرفة الرياضية اللاحقة ، وتساعد الأطفال على التأقلم مع عالمنا المعقد، فهي تؤدي دوراً رئيسياً في كيفية إدراك الطفل للأشياء من حوله وتساعدهم على تنظيم وتبسيط مختلف المعلومات والموضوعات ، والطفل في السنوات الأولى من العمر يحتاج إلى التبسيط والتنظيم ليستطيع التعامل مع عالم الكبار .

ووفقاً لمؤسسة ( Kindargatren-lesson, 2007 ) المهتمة بتدريس الرياضيات لمرحلة الروضة فإن تعليم المفاهيم الرياضية لهذه المرحلة يحتاج فيها الاطفال إلى أشياء حسية ملموسة ومواد حقيقية والكثير من مواقف اللعب والأنشطة الموجهة، و ربط هذه المفاهيم بالممارسات اليومية للطفل . حيث أشار عدس ( ٢٠٠٥ ، ص ص٢١٠-٢١١) أن تعليم الرياضيات في الروضة أكثر سهولةً وقابليةً للتطبيق من تعليم القراءة ؛ لأن الرياضيات تعتمد على الإدراك الحسي وردود الفعل الشخصية ، فالفرق مثلاً واضح بين الكل والجزء كما يظهر بين البرتقالة ونصفها مثلاً ، فطبيعة الرياضيات تتفق مع طبيعة الإنسان التي فطر عليها ، والطفل مضطر لمعرفة الزمان والمكان والأبعاد المختلفة والإعداد والكميات والأحجام والأوزان؛ لأن هذا كله من مستلزمات الحياة، لذا فإن الطفل يدرك الرياضيات بشكلٍ عفويٍ وفي سن مبكرة من خلال تجاربه وخبرته الحياتية، ومن ذلك استخدامه للمقاييس والمكاييل والنقود في تعامله في حياته .

ويتطلب تعلم الرياضيات في مرحلة الروضة مهارات ملاحظة جيدة والتي تتطور لدى الأطفال منذ الميلاد من خلال الاستكشاف واللعب فيتعلمون تكوين النمط والأشكال الهندسية وإجراء المقارنات (أكبر من وأصغر من

والتساوي) والتصنيف وإدراك العلاقات (الكل والجزء)، وعلينا تشجيع تنمية تلك المهارات الرياضية للأطفال (عراقي، و فرحات، ٢٠١٧، ص١٧٢ ) .

ويعد مجال الرياضيات من المجالات التي تسهم في تطوير حب الاستطلاع والرغبة في التعلم ، والمتعة، وتطوير إدراك المفاهيم والعلاقات الكمية في بيئة الطفل الطبيعية وتطوير قدرته على تطبيق المعلومات التي اكتسبها في الحياة اليومية، وينمي لديه القدرة على التركيز في الأشياء من حوله. وفي هذا الصدد أكدت العديد من المنظمات العالمية المهتمة بتعليم وتعلم الرياضيات إلى جانب المنظمات العالمية المهتمة بتعليم أطفال الروضة على ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام لدعم تعلم الرياضيات في سنوات الطفولة المبكرة ، حيث أكدت الوثيقة المشتركة التي أصدرتها المنظمة القومية لتربية الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC) بالتعاون مع المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)على ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام لدعم تعليم وتعلم الرياضيات في سنوات الطفولة المبكرة ، وأصدروا مباديء ومعايير الرياضيات المدرسية المحدثة، وتعد المباديء والمعايير بشكلٍ كبيرٍ رؤية أكثر توازنًا وأقل جدلاً للإصلاح من سابقتها ( NCTM & NAEYC, 2002) .

وتختلف هذه المعايير خاصةً التي تتعلق بالمحتوى من صفٍ إلى آخر ، أو من مرحلةٍ تعليميةٍ إلى أخرى ، ومن هنا فإن تعليم الرياضيات لطفل الروضة حجر الأساس لتنمية أساسيات الرياضيات التي يعتمد عليها تحصيله الأكاديمي الرياضي فيما بعد ، حيث يتم التركيز في مرحلة الروضة على مفاهيم الإعداد و المفاهيم الهندسية (المثلث والمربع والمستطيل والدائرة ) ومفاهيم الترتيب ( أطول وأقصر / قبل وبعد / أثقل

وأخف / الأكثر والأقل / يسبق ويتلو وبين ) والمفاهيم المكانية ( فوق وتحت / أمام وخلف / يمين وشمال / داخل وخارج ) والتصنيف ، و تعد جميع هذه المفاهيم مفاهيماً أساسيةً لفهم الرياضيات التي تدرس لاحقاً للأطفال في المرحلة الابتدائية .

**أنشطة الرياضيات لطفل الروضة :**

تحتل الأنشطة التعليمية مكانةً متميزةً في الفكر التربوي المعاصر؛ لما لها من أثرٍ فعالٍ في عملية التربية فهي تستهدف إثراء التعليم و إضفاء البُعد الواقعي والوظيفي على المادة الدراسية ، بالإضافة إلى تزويد الأطفال بالمراحل المختلفة بنوعٍ جديدٍ من الخبرات التعليمية (عبد العال، ٢٠١٩ ، ص ١٣ ).

حيث تساعد الأنشطة التعليمية الطفل على تقدير العلاقات بما فيها العلاقات الاجتماعية، فالطفل له دور إيجابي في النشاط، كما أن كلمة نشاط تشير إلى إبراز أهمية الفرد المتعلم، وفعاليته في المواقف التعليمية التي يتعرض لها، وهذه الفعالية تسهم في إكساب المتعلم خبرات جديدة، لأنها تنبع من دوافعه وحاجاته، كما تشبع ميول الأطفال وحاجاتهم، فالطفل يمكنه من خلال الأنشطة التي تقدم له تنمية حواسه وعضلاته ، وتعطيه هذه الأنشطة فرصاً للعناية بنفسه واتباع النظام والقواعد في جوٍ من المتعة والاستمتاع (موسى ، ٢٠١٤ ، ص ٤١٥ ) .

لذا يجب أن يخطط لهذه الأنشطة بطريقةٍ تتيح لكل طفل الاشتراك فيها وفق قدراته وسرعة نموه الخاصة، ولا يهم الوصول إلى نتائجٍ محددةٍ في وقتٍ محددٍ، ولكن المهم هو إشباع رغبة الطفل في التعلم وتوسيع قدراته على البحث والاطلاع؛ فالأطفال في حاجة إلى أن تُتاح لهم الأنشطة التي تتطلب منهم التفكير، والتي تشجع التساؤلات والتخمينات لديهم ، وإذا لم تكن

الأنشطة تتحدى تفكير الطفل، فإنها بالتأكيد لن تكون تعليمية حتى مع استخدامها لخاماتٍ حسيةٍ ملموسةٍ، وارتكازها على الخبرات اليدوية المباشرة (عبد الفتاح،٢٠٠٥ ، ص ص ١٤-٢٨ ) .

وأشارت يوسف ويوسف ( ٢٠٠٥ ، ص ١٥٣) أن للأنشطة التعليمية أثرٌ فعالٌ على تعلم الأطفال حيث يتم إتاحة اختيار نوع النشاط الذي يريدون ممارسته و تهدف هذه الأنشطة إلى :

- تنمية شخصية الطفل و توسيع مداركه .
- ربط الأنشطة بالمناهج المقدمة للأطفال وبالتالي تعزيز العملية التعليمية التعلمية .
- التعرف على القدرات الابداعية للمتعلمين والكشف عن مواهبهم بغرض تنميتها .
- تلبية احتياجاتهم وإشباع ميولهم بالسماح لهم باختيار الأنشطة التي يرغبون في القيام بها .
- توفير قدر من الحرية في تعليم الأطفال من خلال القيام بالزيارات و الرحلات واللعب واستغلال الطبيعة لتنمية حواسه ومعارفه .

ويؤكد السعيد ( ٢٠٠٨ ، ص ١٣ ) ضرورة استخدام الأنشطة التعليمية في تدريس الرياضيات من خلال برامج مناسبة للأطفال تشمل وسائل وأنشطة سمعية بصرية مشوقة تجعل العملية التعليمية محببةً إليهم وتزيد من فرص تنمية مهاراتهم ، ونظرًا لطبيعة مادة الرياضيات ولإمكانية إثراء مناهجها وطرق تدريسها بعديدٍ من الأنشطة المحفزة للتعلم، لجعل تعلم الرياضيات عملية محببة للأطفال حيث تتعدد مجالات النشاط في الرياضيات ، نظرًا لكونها تلعب دوراً مهماً في تقديم المفاهيم والمهارات الرياضية وتبسيطها وربطها بالحياة مما يجعل التعلم شيقًا و ذا معنى .

و من الأنشطة الهادفة التي يمكن استخدامها في عملية تعليم الرياضيات، الألعاب التعليمية حيث أنها نشاط هادف يتضمن أفعالاً معينةً تقوم بها المعلمة والأطفال من خلال اتباع قواعد معينة؛ لما تتمتع به من مميزاتٍ كثيرةٍ ومتعددةٍ لخدمة الأهداف الوجدانية والمعرفية، وذلك إذا أحسنت المعلمة اختيارها وتوظيفها وإعدادها ( الرويلي والصعيدي ، ٢٠١٥ ، ص ٣٥٦ ) مزايا هذه الأنشطة فيما يلي :

- تنمية مهارة طلاقة التفكير الرياضي عند الأطفال .
- تنمية روح الفريق والتعاون الإيجابي من خلال تطبيق الأنشطة الجماعية.
- تنمية وصقل المهارات الأساسية في الرياضيات .
- تنمية روح المبادرة الإيجابية عند الأطفال .
- اثارة الدافعية نحو التعلم من خلال القيام بأعمال يحبونها ويرغبون بها .
- زيادة التفاعل الصفي الإيجابي .
- خلق جو من التنافس البريء بين الاطفال .
- تغرس في نفوس الأطفال احترام آراء الآخرين .

وبذلك فعلى معلمة الروضة التخطيط الفعال للأنشطة التعليمية الرياضية، التي تجعل الأطفال يتفاعلون معها باعتبارها أكثر من مجرد تعلم أرقام وتمييز بين الأشكال الهندسية، وإنما توفير بيئة وفيرة بالأنشطة الرياضية، التي تساعد الأطفال على تنمية معايير العمليات الرياضية من تفكير منطقي، وربط بين جوانب المفاهيم الرياضية، وتواصل، وتمثيل رياضي (كوستيلنك وآخرون، ٢٠١٦ ) كما أن توفير القصص المصورة، والكتب، والمجلات، يساهم في تطور لغة الأطفال الرياضية، من خلال استخدامها في مواقف حياتية مختلفة، كاستخدام الأسلوب القصصي في تدريس المفاهيم الرياضية، مثل: القياس، والهندسة، لذا يعتبر أدب الأطفال

من الأساليب التعليمية المهمة في تطوير عمليات التفكير والترابط الرياضي (بصير ، ٢٠١٩ ، ص ١٩٨ ) .

وتظهر أهمية دراسة الرياضيات للطفل في كونها من الدعائم الأساسية لعملية إعداد الأطفال للمراحل التعليمية اللاحقة ، فهي حجر الأساس للمعرفة الرياضة لديه، خاصةً إذا ما قدمت بالطريقة المناسبة لمرحلة النمو العقلي للأطفال؛ فإن ذلك يؤدي إلى نموها عندهم، ويؤدي إلى تعلم المفاهيم الرياضية الأساسية التي يستند تعلمها على استيعاب المفاهيم الأولية البسيطة (الحنفي ، البنا ، ٢٠١٨ ، ص ٢٩٥ ).

في ضوء ما سبق توصلت الباحثتان إلى ضرورة استبدال الطرق التقليدية في تعليم الرياضيات لطفل الروضة بطرقٍ وأساليبٍ مبتكرةٍ من أجل زيادة متعة التعلم لديهم مما ينعكس إيجابياً على تحصيلهم المعرفي، إلى جانب التأثير النفسي الجيد والذي ينعكس على سلوكهم بشكلٍ عامٍ ليس فقط مع أقرانهم ومعلمتهم في الروضة بل أيضًا مع كل من يتعامل معهم مما يخلق منهم شخصية سوية ومبدعة .

**المحور الثاني: التذوق الجمالي:**

قال تعالى في محكم آيته (ولكم فيها جمال حين تريحون وحين تسرحون) {النحل ، ٦ }.

لقد تحدث القرآن الكريم عن الجمال ، ولفت نظر الإنسان إلى ما في الكون من جمالٍ و إبداعٍ ، ليكون دليلاً على قدرة الله سبحانه وتعالى ، كما اعتنى الاسلام عنايةً بالغةً بموضوع الجمال وتنمية الذوق والحس الجمالي، حيث أن التربية والجمال أساس للوجود الانساني في المجتمعات المتحضرة، وأن تدني أحدهما تدني الآخر ، فالتربية والجمال وجهان لعملة واحدة (الهنيدي ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٥ ).

وتحظى مرحلة التربية الجمالية باهتمامٍ في الأوساط التربوية، إذ أصبحت جزءًا مهمًا من مناهج المؤسسات التعليمية ؛ نظرًا لأهميتها في النمو المتكامل للشخصية في مختلف جوانبها العقلية والنفسية والجسدية والانفعالية، وتعد التربية الجمالية العامل الأكثر تأثيرًا في صقل التذوق الجمالي الموجود أصلاً عند كل فرد ، لذلك يمكن تنميتها من البداية مع الطفل منذ مراحله العمرية الأولى (الحاج ، ٢٠١٠ ، ص ١١ ) .

حيث أن التربية الجمالية تعد الأطفال لتذوق الجمال في صوره المتعددة وتزداد إمكانيتهم على التمييز بين الأشياء وإصدار الأحكام الجمالية، فأصبح من الضروري على معلمة الروضة تنمية الإحساس لدى الأطفال بالجمال وتذوقه في وجدانهم، مما يسهم في تقدم مجتمعاتنا التي غلبت عليها الطابع الصناعي الآلي نتيجة التقدم العلمي الهائل الذي كان من نتائجه إهمال التذوق الجمالي ، حيث هدفت التربية الجمالية إلى تهذيب وإرهاف الحس الإنساني لدى الطفل للوصول إلى إصلاح النفس وهدوئها و سلامة تكوينها (القرشي ، ٢٠١٥ ، ص ١٠٠ ) .

وذكر مراد ( ٢٠١٠ ، ص ٤٣) أن هناك أربع مراحل لارتقاء الحس الجمالي عند الأفراد إذ تظهر المرحلة الأولى بين سن ( ٤-٨ ) سنوات، وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في التعرف على محيطه وبيئته، ومنذ اللحظة التي يشده فيها أي مؤثر جميل سواء كان سمعياً أو بصرياً ، تبدأ حواسه بالتنبه والتأمل، ومن المهم أن يبدأ المؤثر الجمالي فعله في حواس الطفل العليا ، وبقدر ما يكون هذا المؤثر فعالاً وجميلاً وممتعًا ، بقدر ما يلاقي في النفس الصدى الجميل والاستجابة المثلى ، مهما كان الطفل صغيرًا ومهما كانت مدركاته العقلية محدودةً وبسيطة ، ويتم تعرف الطفل على

الخصائص الجمالية للشيء بواسطة خبرة الطفل الذاتية ، وفي هذه المرحلة يتحدد الحس الجمالي وفقًا لحكم الطفل فما هو جميل هو ما أحبه .

**خصائص التذوق الجمالي :**

يتميز التذوق الجمالي بالعديد من الخصائص، وهي (القرشي ، ٢٠١٥ ، ص ص ١١٢- ١١٣):

١. عملية نمو ذاتية قابلة للارتفاع والهبوط .
٢. ملكة فطرية عند جميع البشر يختلف باختلاف التربية التي يتعرض لها الإنسان .
٣. يساعد على إدراك بديع صنع الله في الكون .
٤. عملية مستمرة مرتبطة بحياة الإنسان في هذا الكون .
٥. يجعل الإنسان راقياً بخلقه وقيمه وسلوكه مع كل من حوله .
٦. يدرب الإنسان على النقد البنّاء .
٧. يسهم و بشكل كبير في إدخال السرور والراحة النفسية على الإنسان .
٨. يساعد على تنمية القدرة على الملاحظة .

**أهداف التذوق الجمالي :**

التذوق الجمالي للطفل له أهداف عديدة ومتنوعة، وهذه الأهداف لا تركز على الجانب الجمالي فقط بل تسهم في تنمية شخصية الطفل المتكاملة بكافة جوانبها العقل والجسم والروح والحس جمالي بنفسه وما يحيط به. وأوضح كلٌ من إبراهيم (٢٠٠٠ ، ص ١٤١ ) ومصطفي ( ٢٠٠٥ ، ص ٢٢ ) والجرجاوي ( ٢٠١١، ص ٤٩ ) هذه الأهداف في الآتي :

١. الارتقاء بوجدان الطفل وشعوره .
٢. تنمية عاطفة الجمال الكامنة في النفس .

٣. المساعدة على تربية الحواس وتدريبها على تنسيق علاقاتها بكل الظواهر المحيطة بالطفل .
٤. تمكين الأطفال من أن يدركوا ويحللوا ويقدروا الجمال والأشياء التي يرونها من حولهم .
٥. تنمية الشخصية المتكاملة المتوازنة ، من خلال الاندماج في النشاط البناء الأخلاقي والاستمتاع به ، وتنمية القيم والاتجاهات الإنسانية التي تتصل بتنمية العاطفة والوجدان .
٦. تساعد على التكيف ومجابهة مواقف الحياة المتغيرة وتحقيق استقراره وحل مشكلاته ، وهذا يؤدي إلى الاتزان النفسي للفرد في تفاعله مع نفسه و مع مجتمعه .
٧. الاستمتاع والتسلية وشغل أوقات الفراغ بأنشطة هادفة لها علاقة بتنمية التذوق الجمالي، مثل الرسم والطباعة والتلوين .
٨. مساعدة الأطفال على ممارسة عملية التفضيل الجمالي لكل ما يحيط بهم .

**أهمية تنمية التذوق الجمالي في مرحلة الطفولة المبكرة :**

تؤكد النظريات التربوية الحديثة أن الطفل منذ الميلاد واتصاله بالعالم الخارجي يكون مزودًا بغريزة حب الجمال والتذوق الجمالي، وهذه الفطرة بحاجةٍ إلى رعاية وتربية خاصة منذ مرحلة الطفولة المبكرة. والتربية الجمالية للأطفال تعني تعويدهم لرؤية ما هو جميل في كل ما حولهم والتعامل مع الواقع بشكلٍ إيجابيٍ ومفيدٍ .

وتمثل التربية الجمالية أحد متطلبات الحياة العصرية حيث أنها وسيلة الفرد والمجتمع للحفاظ على التراث الحضاري الفني والجمالي ، وتنمية الذوق الفني لأن الإحساس بالجمال يعد وسيلةً لا غنى عنها للإنسان ،

خصوصًا في الحياة المدنية المعاصرة، فالتربية الجمالية تجعل الفرد يقدر الجمال ويتذوقه ويبدعه، فهي تعطي للحياة معنى وبهجةً. فكلما اهتمت التربية الجمالية بالجوانب الوجدانية والجمالية واستخراج أحسن ما في الإنسان، كان المتعلم أكثر تفوقًا وإبداعًا وأكثر خيالاً وذكاءاً وجدانيًا (الجزار ونجدي وعبد الله، ٢٠١٨ ، ص ١٩ ).

فالفرد يحتاج إلى الاشباع الوجداني، وخاصةً الإحساس بالجمال حيث أن الحياة بدون إحساس تؤدي إلى الشعور بالملل ، كما أن للتربية الجمالية قيمة روحية كبيرة تبدأ منذ الصغر وتستمر مدى الحياة، لذا تشترك فيها مؤسسات التربية والأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام والمؤسسة الدينية ونحوها، فتسهم في تنمية وترقية الجانب الجمالي بالإنسان كل حسب طبيعته وإمكاناته (عبد الهادي ، ٢٠١٤ ، ص ٦٤ ).

كما أن التربية الجمالية ضرورة حيوية يجب إدراجها في جميع مناهج التعليم المختلفة من المراحل المبكرة حتى النهاية؛ لأن الطفل الذي تغرس فيه النواحي الجمالية منذ الصغر يصبح مبتكرًا ومبدعًا في الكبر، فالجمال يقود إلي العلم والمعرفة وإدراك الله ومخلوقاته الكونية المختلفة .

لذلك يجب العمل على تحقيق التربية الجمالية التي تهدف إلى إعلاء عامل الجمال ، وتكوين اتجاهات جمالية عند الطفل وجعل العملية التربوية أكثر متعةً وتشويقًا (الجزار وآخرون، ٢٠١٨ ، ص ١٦ ).

**أساليب تنمية التذوق الجمالي :**

ينبغي أن نربي الطفل الناشيء على أن الجمال يتجسد في القيم وفي الكلمة الطيبة وفي حسن المنطق ، وأدب الكلام ، وحسن المعاشرة ، وفي فعل الخير واحترام الحق ، كما يتجسد في الموضوعات الحسية: في الشكل الإنساني ، وفي اللباس والعطر وحقول الأزهار وبناء البيت وهندسة المدن

واللوحة الفنية ، لينشأ على القيم ، ويوظف الجمال في تهذيب السلوك وسمو الذوق ( الحاج ،٢٠١٠ ، ص ٢٤ )، ومن الأمور التي تساعد معلمة الروضة على تنمية التذوق الجمالي للطفل ما يلي :

١. تشيع جو من الطمأنينة والتقدير لتدعيم الوعي الجمالي، وتخطط للاستفادة من الوقت المخصص للأنشطة الجمالية أو المتصلة بتنمية الوعي الجمالي .

٢. تتيح فرصة للأطفال بالتساؤل عن كل ما هو غير واضح أمامهم .

٣. تشجع الأطفال على الأسئلة الحرة في كل شيء حوله .

٤. تثير تفكير الأطفال بعرض مواقف مختلفة عليهم .

٥. تكون قدوة لأن ذلك من أنجح الوسائل وأكثرها فاعلية في تربية الطفل وتهذيبه وإكسابه مقومات التربية الجمالية.

٦. تخفف من بعض المشكلات السلوكية التي يعاني منها بعض الأطفال في أعمارهم المختلفة ، والتي تتطلب الحاجة إلى برامج لتنمية الإحساس بالجمال عند الأطفال .

٧. تجميل بيئة الروضة والارتقاء بها من الناحية الجمالية له أثر كبير في تشجيع نشاط الطفل الابتكاري.

٨. الاهتمام بالنشاطات والوسائل التي تؤدي إلى تنمية التذوق الجمالي مثل العروض والمهرجانات والحفلات .

**التذوق الجمالي للرياضيات :**

إن إدراك جمال الرياضيات ، وما للرياضيات من قدرةٍ على تكوين أنماط وتناسقات وعجائب ، تجعل الرياضيات ليست مادة معرفية تركز على المجردات والنظريات والقوانين فحسب ، بل موضوع حيوي ومحبب ، ومثير للبحث والفضول ، كما أن دمج مواضيع الرياضيات بالسياقات الفنية

يساهم في إعطاء المعاني لبعض المواضيع الرياضية (غريب ، ٢٠١٩ ، ص ٨٤ ) .

و تذوق الجمال في الرياضيات يمكن تنميته عن طريق تعرف الاطفال على أن الرياضيات وسيلة لوصف الحياة عن حوله و معرفته للنماذج الرياضية و استخدامها مثل التنبؤ بالأحداث التي يمكن أن تقع تحت ظروف معينة ، و حب الطفل للرياضيات و تذوق جمالها الذاتي و قوتها المتمثلة في أنماطها و تركيباتها و تعميماتها ، و هذا يأتي عن طريق جعل طرق التعلم مرنة تتيح للطفل اكتشاف أنماط الرياضيات و تركيباتها ، و أن يناقش بحرية و بسهولة ما يلاحظه في المواقف الرياضية ، كما تتيح له أن يسعد بتعلم الرياضيات (عبد الهادي ، ٢٠١٤ ، ص ٦٤ ) .

كما يعتقد الناس عموماً أن الرياضيات ليست فنية أو لها أية قيم جمالية، و قد يرجع ذلك إلي التعامل مع الرياضيات على أنها أفكار مجردة لا يوجد اتصال بينها و بين الواقع الحسي الملموس ، ولكن اذا نظرنا الي الوجهة الجمالية في الرياضيات فإننا نجد كلها جمال، وتشابه وتماثل، وتناغم وفن، وموسيقى و يمكن ملاحظة ذلك في ألعابها و أنشطتها و ألغازها الخاصة بها ، و أنماطها الهندسية ، و عند ربط الرياضيات بالواقع فإننا سوف نصف الرياضيات بالتناسق و الترابط و التناظر و الانسجام و الايقاع الجمالي حيث يستمتع الفرد بسعادة غامرة بعد حل مسألة رياضية بنجاح (Larcombee,2018,p.2 )( Spivak,2012 ).

كما أكد الكثير من المتخصصين في طرق تدريس الرياضيات مثل : خضر ( ٢٠٠٤ ) و( W.Gowers,2002) و ابـــراهيم ( ٢٠٠٠ ) و عبيـــد وآخرون ( ٢٠٠٠) و(Merow, C 1997 ) و( Brinkmann, A. 2009) إلي ضرورة الأهتمام بتنمية تذوق جماليات الرياضيات .

و في ضوء ما سبق يمكن القول بأن الجمال الرياضي يتمثل في صفات مثل :

١-النظام : و يضم الترتيب و الدقة و التماثل و التناغم و التناسب و الارتباط ، و تبين الأدبيات أن النظام يمثل معيارا هاماً من معايير الجمال الرياضي .

٢-البساطة : تعني بساطة البراهين و الحلول و التمثيلات و الارتباطات أو الأنماط الرياضية و وضوحها و سهولة فهمها ، و اعتمادها على مبادئ بسيطة .

٣-التركيب : و يتضمن ثلاثة عناصر هي ( التعقيد و الجهد و العمق ) .

٤-المنطقية : حيث تظهر جماليات التفكير الرياضي من خلال : ( مستوى المتطلبات السابقة التي تعتمد عليها الحجة ، ومستوى وضوح خطوات الحجة ، و قصر الحجة ، و قلة عدد الخطوات الحاسمة )

٥- التوازن : وهو يتصل بجانبين هما : المستوى المطلوب من كل معيار ، و التوفيق بين التعارض بين المعايير ، و يظهر في مواقف مثل : التوازن بين الترتيب و عدم الترتيب ، و التوازن بين الاتساق و عدم الاتساق في العرض المنطقي للبرهان أو حل المشكلة .

و ترى خضر ( ٢٠٠٤ ، ص ٤٠ ) امكانية تنمية التذوق الجمالي للرياضيات من خلال :

- ربط الرياضيات بالطبيعة البديعة ، مما يجعل المتعلم يستشعر جمالها .
- ربط الرياضيات بالفن يجعلها قريبة من وجدان المتعلم ، و يتم ذلك من بربط الرياضيات بالفنون مثل الموسيقى والرسم والنحت والزخرفة .
- استخدام مداخل تبسط الرياضيات ، يتيح استيعاب الرياضيات بحب و تقدير .

- ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى ، بحيث يتجلى إسهام الرياضيات في اختراع ونمو نظريات جديدة ، وتقديم حلول لمشكلات حيوية عصرية كانت تعتبر مشكلات أزلية فهذا يجعل المتعلم يقدرها ويستشعر جمالها .
- جعل الرياضيات المدرسية أكثر إنسانيةً ، وذلك بإتاحة الفرص للطفل أن يصنع ويعمل الرياضيات بمفرده أو بالاشتراك مع غيره ، وأن يشعر أنها تخاطب عقله ووجدانه وإحساسه وخياله .
- توجيه الأهتمام لجمال الرياضيات الظاهر في أنماطها العددية و الهندسية .

مما سبق يتضح لنا أن التذوق الجمالي أمر ضروري لحياة الإنسان على هذه الأرض؛ لأنه يسمو بالإنسان ويجعله يعيش وسط إنسانيته فيجعله يعيش مرهف الحس رقيق المشاعر ، لا متبلداً ولا جاهلاً بل حسن الذوق والتذوق ، ويمكن أن يضيف من لمسات الجمال الشيء الكثير فيعطي لحياته معنى و لحياة الآخرين ذوقاً رفيعاً .

**دور الروضة في تنمية التذوق الجمالي :**

تؤكد النظريات التربوية الحديثة على أن الطفل يولد مزودًا بغريزة حب الجمال وحب الاطلاع ، فالإنسان بفطرته يحب كل جميل ، وينجذب إليه بنفس درجة انجذابه لكل ما هو غير مألوف لديه ، لذلك تهتم التربية الجمالية بتنشئة الطفل على حب الجمال ، وتقديره تذوقه والإعجاب به ، وكذلك تنشئته على القدرة على إصدار الحكم الجمالي على الأشياء .فإذا عاش الطفل في عالم يُنمي لديه الإحساس بجمال الأشياء ، فلا بد أن ينعكس ذلك على سلوكياته ونواحي حياته فمثلاً : يحسن انتقاء ملابسه ، ويهتم بأناقته ، ونظافته، ومظهره ويعتني بألعابه، وعموماً فإن الجمال

يصاحب الترتيب والنظافة والتناسق والسلوك الجيد ، والطفل الذواق هو الذي يهتم بذلك كله ويشعر بالمتعة عندما يمارسه .

فتنمية الحس الجمالي لدى الطفل بتذوق الأشياء لا يكون من خلال نشاطٍ محددٍ ، وإنما من خلال جميع الأنشطة ومواقف الحياة والتعرض المستمر للبيئة المفعمة بالأشياء من حولنا ، ولفت النظر إلى المواطن الجمالية والفنية في كل المواقف الحياتية ، وهذا يبدأ منذ وقت مبكر من حياة الطفل لأن مرحلة الطفولة هي المرحلة الأساسية لخلق الوجدان البديعي والحس الجمالي الراقي (حجازي ، ٢٠١٤ ،ص ٧٩ ) .

ويرى الشربيني ( ٢٠٠٥ ، ص ٩٧ ) أن الأنشطة التعليمية التي لا تهتم بإثارة الإحساس بالجمال تتحول إلى أنشطة جافة ومجموعة من الحقائق لا يتذوق الطفل قيمتها، و يُنظر إليها كعبء للتذكر لا ينفعل بها وجدانه .

ولذلك يجب العمل على توفير المناخ الجمالي في الروضة وأن يشيع الجمال في كل ركن تقع عليه عين الطفل ليعتاد الجمال ويألفه ويستهجن القبح وينفر منه، ولذلك يجب أن يوجه الاهتمام لتربية الطفل في هذه المرحلة تربيةً جماليةً؛ لما له من أثرٍ في أنماء عاطفة الجمال الكامنة في نفسه وتشجيعه على الإبداع (الجزار وآخرون ، ٢٠١٨ ، ص ١١٠ ).

كما أن تربية التذوق الجمالي عند الطفل ، يقتضي معرفة وثقافة غنيتين ومتنوعتين سواء من الأسرة أو من الروضة، ويأتي في قائمة هذه المعارف ، معرفة ميول الطفل ، واهتماماته ، ودوافعه الشخصية ، وما إلى ذلك ، ثم تأتي بعد ذلك خطوات تساعد المعلمة لتنمية التذوق الجمالي للطفل والتي يجب أخذها في الأعتبار أجملها كلٌ من مراد (٢٠١٠ ، ص ٤٦ ) حجازي ( ٢٠١٤ ، ص ص ٧٩-٨٠ ) على سبيل المثال لا الحصر فيما يلي :

- إثراء بيئة الطفل بالمفردات الجميلة والملائمة لمداركه ومستوى نضجه .
- تحقيق الجمال عمليًا في محيط تفاعل الطفل مع ذاته ومع غيره ( الترتيب / التنسيق / التنظيم ) وفق الإمكانات المتاحة .
- تعويد الطفل على الاهتمام بالتفاصيل والأجزاء .
- تنبيه الطفل إلى أن الجمال يكمن أحيانًا كثيرة في العلاقات القائمة بين الأشياء ، والتنويع المستمر في هذه العلاقات .
- التأكيد على أن الجمال ينبع من الداخل أساساً ، بمعنى أن الجمال هو حالة داخلية ، مثل الفرح والحزن وغيرهما ، وهو أيضاً استعداد قبل أي شيءٍ آخرٍ .
- اعرضي على الأطفال لوحات وصور من الطبيعة وناقشيهم فيها لتنمية الجانب الجمالي فيما يشاهدونه في اللوحة .
- شجعي طفلك على رسم مشاهد جميلة من الطبيعة بألوانها الجذابة .
- اسمعي الأطفال قصصاً متنوعة وناقشيهم بها؛ لأنها تدرب لديهم الحس الجمالي الخيالي من خلال ما يسمعونه .

لذلك كله لابد أن نحشد كل الجهود التربوية لتنمية الوعي الجمالي عند أطفالنا، وتشكيله من خلال جميع الوسائط ، وإكسابه القيم الجمالية في الحياة ، والارتباط بالبيئة و فهمها ، و تعويده على الارتقاء والترقي برؤيته التشكيلية ومواهبه الإبداعية ومشاعره الإنسانية .

**التذوق الجمالي للرياضيات والتربية الوجدانية :**

أكد ( C.Merow, 1997 ) على أن التربية لها دور محوري في تنمية تذوق الأطفال لجمال الرياضيات ، حيث يرى إمكانية تنمية تذوق الأطفال لجمال الرياضيات من خلال التدريب والتعرض المنتظم لأمثلة مختارة بعنايةٍ.

ومع التسليم بأن تنمية التذوق الجمالي لجمال الرياضيات يمثل أحد الأهداف الهامة لتعليم الرياضيات بالتعليم العام ، فهناك صعوبات تواجه تحقيق هذا الهدف ، وبعض الصعوبات ينبع من كون الجمال يتضمن بُعداً ذاتياً ، ولكن الجمال يتضمن جانباً موضوعياً ، خاصةً أن بعض المواقف يجمع الكثيرون على جمالها .

واهتمت مناهج الرياضيات بالأهداف الوجدانية ، من خلال التركيز على تقدير قيمة الرياضيات ومكانتها ، وتذوق البُعد الجمالي المتمثل في ترتيب الإعداد والأشكال الهندسية ، وتنمية روح الدعابة ، والدقة في التعبير ، وإدراك طبيعتها وتطبيقاتها المهمة في الحياة اليومية ودورها في التقدم العلمي والتكنولوجي (غريب ، ٢٠١٩، ص ٨٣ ) .

وبذلك يمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب الهامة التي يجب أن يهتم بها تدريس الرياضيات ، وتذوق الأطفال لجمال الرياضيات والإحساس به من خلال الأهداف الوجدانية التي يجب أن تسعى مناهج الرياضيات إلى تحقيقها .

حيث تبين بعض أدبيات الجماليات في التربية مثل ( W.Gowers,2002) أن جمال الموضوعات الرياضية يسهم في الإحساس بأهميتها ، وأن هناك ارتباطاً بين الرياضيات الجمالية والرياضيات الهامة ، كما تشير بعض الأدبيات إلى علاقة الجماليات بالتفكير وحل المشكلات والإبداع وإقبال المتعلمين على التعلم .

**المحور الثالث : الذكاء الوجدانيEmotional Intelligent :**

يعتبر الذكاء الوجداني مفهوماً عصرياً حديثًا ، حيث اتضح أن له تأثيرًا واضحًا على مجرى سير حياة الإنسان ، وطريقة تفكيرة وعلاقاته وانفعالاته، فهناك قاسم مشترك بين العواطف والتفكير وبين العقل والقلب، وهناك تعاون

فيما بينها لإتاحة الفرصة للإنسان لاتخاذ القرارات الصحيحة والتفكير بشكلٍ سليمٍ ، فالشخص الذي يعاني من اضطرابٍ عاطفيٍ أو عدم الاتزان العاطفي لا يستطيع السيطرة على عواطفه أو التحكم بانفعالاته حتى وإن كان على مستوى عالٍ من الذكاء (الدقميري، الشيمي، علي، السعيد، ٢٠١٦، ص ١٥٧ ).

حيث أشارت حسونة ، أبوناشى(٢٠٠٦، ص٥٣) إلى أن النجاح في الحياة يتطلب ٢٠% من الذكاء العام و ٨٠% من الذكاء الوجداني ، ويظهر ذلك في أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يستطيع استخدام المدخلات الوجدانية في الحكم واتخاذ القرار ويتميز بالدقة في التعبير عن الانفعالات ومراقبة مشاعر وانفعالات الآخرين، وييسر له إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الأفراد، مما يؤهله إلى إدارة وضبط انفعالاته ويجعله قادرًا على الاتصال الوجداني معهم.

**مفهوم الذكاء الوجداني:**

ظهر مصطلح الذكاء الوجداني في بداية الأمر على يد بار أون Bar-on في عام ١٩٨٥ ، وعرفه بأنه قدرة الفرد على فهم ومعرفه ووصف نفسه ، والارتباط بالآخرين ، والتعامل مع الانفعالات القوية والتحكم في دوافعه، والتهيؤ للتغيير وحل المشكلات المختلفة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي (عبد الواحد،٢٠٠٧، ص٣٤١) .

وعرف ماير و سالوفي (1990,180) Mayer & Salovey مفهوم الذكاء الوجداني على أنه :" قدرة الفرد على مراقبه ذاته ومراقبة مشاعر الآخرين والتعرف عليهما والتمييز بينهما ، وكذلك القدرة على إقامة علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين " .

وقد عرف جولمان(Goleman , 1998) الذكاء الوجداني على أنه " القدرة على إدراك الفرد لمشاعره ، والتعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات ، وإثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل ، وكذلك التعاطف مع الآخرين وفهمهم وتكوين علاقات اجتماعية تتسم بالقدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين وقيادتهم ( موسى ، ٢٠١٢ ، ص ١٧) .

ويعرفه ريد وكلارك ( Reed &Klarke, 2000, p56:68) بأنه: القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات بمهارةٍ وفطنةٍ ، و استخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية وتكوين العلاقات مع الآخرين.

وقد أشار العتيبي ( ٢٠٠٣، ص٤٥) إلى أنه لا يوجد مصطلح متفقًا عليه حول الذكاء الوجداني ، ومعظم العلماء أشاروا إلى أنه هو قدرة الفرد على التعامل مع مشاعره وإدارتها والتفاعل مع الآخرين .

وتبنت الباحثتان تعريف إبراهيم (٢٠١٠، ص ٢٣٩) للذكاء الوجداني حيث عرفه بأنه "قدرة الفرد على إدراك مشاعره وعواطفه وانفعالاته إدراكاً جيداً وفهمها وتنظيمها وإدارتها والتحكم فيها، والقدرة على توجيه الانفعالات لتحفيز الذات والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم ، مما يسهل التواصل الفعال معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة بما يحقق للفرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح في مجالات الحياة المختلفة .

**أبعاد الذكاء الوجداني :**

تناولت العديد من الكتب والدراسات السابقة تصنيفات أبعاد الذكاء الوجداني فيرى كلٌ من سالوفي وماير (١٩٩٧) و جولمان (٢٠٠٠) وروبنسون وسكوت(٢٠٠٠) وحسونة ، أبوناشي (٢٠٠١) و جابر(٢٠٠٤ ) و Bar-On,R.(2006) أن هناك أبعاد للذكاء الوجداني:-

حيث حدد سالوفي وماير (١٩٩٧) أربعة أبعاد للذكاء الوجداني هي كالتالي: ( إدراك الانفعالات – توظيف الانفعالات – فهم الانفعالات – إدارة الانفعالات).

وحدد جولمان (٢٠٠٠) أبعاد الذكاء الوجداني كالتالي: ( إدراك الذات – المعالجة الوجدانية –الدافعية– التفهم – المهارات الاجتماعية).

بينما حدد روبنسون وسكوت(٢٠٠٠) خمسة أبعاد للذكاء الوجداني وهي: "الوعي بالذات ،معالجة الجوانب الوجدانية ،الدافعية ،التعاطف العقلي، ،المهارات الاجتماعية" .

وأوضحت حسونة ، أبوناشي (٢٠٠١، ص ٧٧) أبعاد الذكاء الوجداني في الوعي والتعرف على مشاعر وانفعالات الذات ، التعرف على مشاعر الآخرين ، التعاطف ، دافعية الذات ، إدارة الانفعالات والتحكم فيها .

وأكد جابر (٢٠٠٤، ص٣٠٤) أن للذكاء الوجداني أبعاد هي: الوعي بالذات ، ومعالجة الجوانب الوجدانية والانفعالات ، والدافعية، والتعاطف العقلي والتفهم ، وتدريب الأطفال على تمثيل التعبيرات، والمهارات الاجتماعية .

كما حدد Bar-On,R.(2006) أبعاد للذكاء الوجداني كالتالي: الكفاءات الشخصية، الكفاءات الاجتماعية، إدارة الضغوطات، التوافق، المزاج العام.

ومن خلال الاطلاع على العديد من نظريات الذكاء الوجداني تبنت الباحثتان نظرية ماير وسالوفي حيث تم التوصل إلى أربعة أبعاد رئيسية للذكاء الوجداني ، وذلك لمناسبتها لطفل الروضة موضحة كما يلي :-

١-الوعي بالانفعالات : هو قدرة الطفل على معرفة انفعالاته ومشاعره ومعانيها، والتعبير عنها للآخرين ، وربط تلك الانفعالات بما يفكر فيه، فالحزن يتضمن العبوس والفرح يتضمن انفراج الأسارير ، وهناك تعبيرات

وجه محددة ، تصاحب الغضب والخوف والدهشة (الجمال ،٢٠٢٠، ص ١٣).

٢-إدارة الانفعالات : هو قدرة الطفل على ضبط ذاته ،والسيطرة على انفعالاته ورغباته واندفاعاته ،والتوافق مع المواقف المتغيرة أو غير المألوفة عن طريق تعديله لانفعالاته وأفكاره لمواجهة متطلبات الحياة . فالذكاء الوجداني يتضمن فهم وإدارة الانفعالات التي تتزامن مع التغيير ، ليس مهماً نوع التغيير الذي يحدث لكن المهم رد فعلك تجاه هذا التغيير(هاسون، ٢٠٢٠، ص٨٠).

٣-التعاطف : هو حساسية الطفل في قراءة وفهم وتقدير انفعالات الآخرين ومشاعرهم ، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم . فالتعاطف هو قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون ، ومعرفة مشاعر غيرنا قدرة إنسانية يمكن رؤيتها حتى لدى الأطفال ، ويعد الأطفال الذين يعبرون عن عواطفهم بحريةٍ أكثر تعاطفاً وأكثر قدرةً على تحديد مشاعر الآخرين بشكلٍ صحيحٍ (الخفاف ، والموازاني، ٢٠٢٠، ص٧٠).

٤-المهارات الاجتماعية: وهي قدرة الطفل على بناء وإدارة العلاقات والصداقات والتفاعل مع الآخرين بإيجابيةٍ ؛ بهدف تحسين كفاءة تفاعلاته مع الآخرين والتعاون مع أقرانه ( جولمان ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٧ ).

**أهمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة :**

أجمع علماء التربية وعلم النفس على أهمية مرحلة الروضة ، وأنها أنسب المراحل العمرية لتنمية مهارات الطفل المختلفة ، إذ يدرك فيها الطفل فرديته ، وتنمو قدرته اللغوية للحد الذي يسمح له بالتفاهم مع الآخرين ويتحول فيها تقديره للناس من مجرد المنفعة الشخصية المباشرة إلى

العلاقات الاجتماعية ، كما أن أهم حاجات النمو الاجتماعي والوجداني للطفل في هذه المرحلة تتمثل في تأكيد الذات .

ويبدأ طفل الروضة في هذه المرحلة بالتعاطف مع الآخرين والتعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم، حيث أن الانفعال ركن هام في عملية النمو الشامل المتكامل؛ لأنه أحد الأسس التي تعمل على بناء الشخصية السوية وهو حالة وجدانية داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية، لذلك يحرص المربون دائمًا على تنمية قدرات الأطفال في هذه المرحلة باعتبار أن مرحلة الروضة هي السن المناسبة لتعليم الطفل وتنمية قدراته إلى أقصى ما تسمح به هذه القدرات (Mayers & Caruso, 2004,p234).

كما يؤكد جولمان أن الذكاء الوجداني يلعب دورًا هامًا في النجاح في الحياة وأن الذكاء الوجداني متعلم وبما أن التعلم يبدأ منذ الصغر، فمن هنا يظهر أهمية تنمية الذكاء الوجداني والدور الذي تلعبه الأسرة في التأثير على سلوك الطفل وتوجيهه ، حيث أنه يعبر عن شخصية متزنة، قادرةً على تحمل المسئولية وحل المشكلات وضبط الذات، والتواصل مع الآخرين .
( جولمان ،٢٠٠٤ ، ص٦٨)

وأكدت دراسات كلٍ من محمد( ٢٠٠٩) ، شرف ومحمد (٢٠١٣)، ضاحي(٢٠١٩) على أهمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة ، حيث توصلت نتائجهم إلى أن الذكاء الوجداني يمكن تعلمه في أي مرحلة من العمر ، وكلما كان ذلك مبكرًا في مرحلة الطفولة كلما كان أفضل .

وذكر سمايلي ، وعمارة ( ٢٠١٨،ص ٢٩٧ ) إلى أن تدريب الطفل على استقبال المشاعر المختلفة والاستجابة لها يزيد من فرص نجاحه في الحياة

العملية والشخصية مستقبلاً ، ولذا فهو يعتبر من الأمور الهامة التي تنمي ذوقه في المستقبل .

يوضح المغازي ( ٢٠٠٣ ،ص ٥٩) أن قدرات الذكاء الوجداني كضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على حث النفس على العمل يمكن أن نعلمها لأطفالنا في الصغر ، وبذلك تستطيع أن يضمن لهم فرصًا أفضل من إمكاناتهم النفسية .

كما أوصى المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال بالقاهرة (٢٠٠٦) بضرورة توعية معلمات الروضة بأهمية دور الذكاء الوجداني في تنمية الشعور بالثقة والاطمئنان والتقدير، مما ينعكس على الأطفال ويساعد على نمو هذا الجانب لديهم، وذلك من خلال تدريبهم على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم وتحمل مسئولية ذلك ومساعدتهم على حل مشاكلهم وصراعاتهم مع أنفسهم وزملائهم .

ويتضح مما سبق أن الذكاء الوجداني له أهمية في حياة الإنسان بصفةٍ عامةٍ ، والطفل بصفةٍ خاصةٍ ، حيث نجد أن الطفل الذي يتمتع بهذا النوع من الذكاء لديه القدرة على التعرف على انفعالاته بصورةٍ دقيقةٍ وإدارتها ومن ثم التحكم فيها وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين .

**مهارات الذكاء الوجداني :**

أشارت حمدي ( ٢٠٠٧ ،ص٤٣) أن الشخص الذي يتسم بدرجةٍ عاليةٍ من الذكاء الوجداني يتصف بقدراتٍ ومهاراتٍ تمكنه من أن :

- يتعاطف مع الآخرين خاصةً في أوقات ضيقتهم .
- يسهل عليه تكوين الأصدقاء والمحافظة عليهم .
- يتحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية.
- يعبر عن المشاعر والأحاسيس بسهولةٍ.

- يتفهم المشكلات بين الأشخاص ويحل الخلافات بينهم بيسرٍ.
- يحترم الآخرين ويقدرهم .
- يظهر بدرجةٍ عاليةٍ من الود والمودة في تعاملاته مع الناس.
- يحقق الحب والتقدير من الذين يعرفونه .
- يتفهم مشاعر الآخرين ودوافعهم ويستطيع أن ينظر إلى الأمور من وجهات نظرهم .
- يميل للاستقلال في الرأي والحكم وفهم الأمور .
- يتكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة بسهولةٍ .
- يشعر بالراحة في المواقف الحميمة التي تتطلب تبادل المشاعر والمودة .
- يواجه المواقف الصعبه بثقةٍ .
- يستطيع أن يتصدى للأخطاء والامتهان الخارجي .

كما أكدت المصري ( ٢٠١٢ ،ص٩٩) على أن من يتمتع بالذكاء الوجداني يتمتع بنوعين من المهارات :

**أولاً : المهارات الذاتية :**

أ- الوعي الذاتي : قدرة الإنسان على أن يعي بدقةٍ حال مشاعره الخاصة وقت حدوثها ولا يخلط بين المشاعر المختلفة.

ب-الإدارة الذاتية: الإنسان الذي يعي مشاعره، ويستخدم هذا الوعي ليبقى مرنًا، ويوجه سلوكه بطريقةٍ إيجابيةٍ ، ويدير أفعاله.

**ثانياً : المهارات الاجتماعية :**

أ-الوعي الاجتماعي : قدرة الإنسان على التواصل مع ما يحدث من حوله ، و يشعر بما يشعر به الآخرون ، ويفهم ما يحدث من حوله.

ب-إدارة العلاقات : قدرة الغنسان على كيفية إدارة علاقاته الاجتماعية ، فبعد أن يشعر بشعور الآخرين يقيم هذا الشعور ، ويعمل بناءًا على هذا

التقييم وبناءًا على هدفه ، فإذا تطلب الأمر أن يتحكم في عواطفه ، فسوف يتحكم فيها، وإذا تطلب الأمر أن يترك لعواطفه العنان فسوف يترك لها العنان ؛ لأنه يعمل بناءًا على هدفه في علاقاته مع الآخرين ويتفاهم معهم بوضوحٍ وبكياسةٍ رغم اختلافه معهم .

ويذكر الدقميري و آخرون (٢٠١٦،ص ١٦٢) العديد من مهارات الذكاء الوجداني التي يمكن تنميتها لطفل الروضة كما يلي :-

- الاهتمام بتمييز الانفعالات وتسميتها( فرحان – سعيد – غاضب– متوتر– قلق –حزين .....الخ).
- التحكم بردود الفعل العفوية ( عدم التسرع بإعطاء رد الفعل ).
- التعامل مع الضغوط الحياتية.
- تفهم انفعالات الآخرين ووجهة نظرهم.
- تفهم معايير السلوك المقبول وغير المقبول.
- تطوير نظرة إيجابية واقعية تجاه الذات.
- الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية للطفل خصوصًا في المراحل المبكرة من العمر.

**دور الروضة في تنمية الذكاء الوجداني :**

يعد الذكاء الوجداني حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاءات الأخرى؛ لأنه الأكثر إسهامًا في النجاح في الحياة ، فالأطفال الذين لديهم القدرة على السيطرة على انفعالاتهم وحسن إدارتها أكثر قدرةً على التعلم والتفوق ، لذا فإن تنمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة أمراً مهمًا خاصةً في ظل غياب الأهل معظم الوقت خارج المنزل، مما يجعل الروضة هي المكان الوحيد الذي يمكن من خلاله تصحيح القصور الاجتماعي والوجداني عند الأطفال.

حيث تتزايد قدرة الطفل على تمييز الانفعالات بزيادة علاقاته بالآخرين ، وتطور نموه العقلي ، فعند التحاقه بالروضة تتأثر انفعالاته ومشاعره بعلاقته بأقرانه ، ويمر بمشاعر الحب والسعادة والبهجة وغيرها من الانفعالات الأخرى كالغضب والحزن والغيرة والخوف والقلق ، والتعبير الانفعالي يظهر كمشاعر يمكن ملاحظتها مباشرةً ، كما يبدأ الطفل فى هذا السن ربط مشاعره بمشاعر الآخرين ، ويشير الخبراء إلى أن الطفل فى سن الخامسة يزداد وعيه بالإحساس بالآخرين من خلال المشاعر التى تنميها البيئة فيه ، فتنمو مشاعر الألفة وتزداد المشاركة الاجتماعية وتتسع دائرة اتصالاته ويكون بإمكانه التفاعل مع الآخرين ( أبو الديار ،٢٠١٤،ص ٢٦٩).

ويذكر الدقميرى وآخرون( ٢٠١٦،ص٢٠٤) أن من مظاهر الذكاء الوجداني لطفل الروضة نمو بعض المهارات مثل : ضبط الذات والحماس والمثابرة والدافعية وكيفية حل الصراعات وكيف يشارك الآخرين انفعالاتهم ، وتنمو الاتجاهات الوجدانية لدى الطفل حيث تلعب كلٌ من الأسرة والروضة دورًا مهمًا في تنمية الذكاء الوجداني، لذلك يجب على الوالدين والمربين مراعاة ما يلي:

١-تنمية الذكاء الوجداني ومساعدة الطفل فى السيطرة على انفعالاته ، وضبطها والتحكم فى نفسه.

٢-أهمية التوافق الوجداني ، ومساعدة الطفل فى حل الصراعات أولاً بأول بنفسه.

٣-فهم وتقبل مشاعر الطفل نحو نفسه ونحو العالم المحيط به.

٤-أهمية إشباع الحاجات النفسية خاصةً الحاجة إلى الحب والشعور بالأمن والتقدير والنجاح والانتماء إلى جماعة.

ويذكر مبيض (٢٠٠٣، ص٤٤) طرق تنمية الذكاء الوجداني عند الأطفال كما يلي:

**أولاً: مساعدتهم على تعلم الكلمات المتعلقة بالعواطف وذلك من خلال الطرق الثلاثة الآتية:**

١-عبِّر أنت عن مشاعرك وعواطفك أمامهم (اشعر بالانزعاج – اشعر بالتردد- اشعر بالقلق ).

٢-ساعدهم على وضع مسميات لعواطفهم (يبدو أنك مصاب بخيبة أمل – تبدو أنك نادم – تبدين بأنك غاضب).

٣-سم العواطف عند الناس الآخرين : يبدو هذا الممثل يشعر بالغيرة – يبدو أن عمكم يشعر بالحزن.

**ثانياً: العمل على خلق جو آمن ومشجع للتعبير عن العواطف من خلال عمل الآتي:**

١-تقبل مشاعر أفراد الأسرة وعدم نفيها أو تجاهلها أو تسميتها بغير اسمها.

٢-مناقشة العواطف والمشاعر بصراحةٍ واحترامٍ.

٣-تجنب الصراخ أو ردود الأفعال العنيفة سواء بالكلمات أو السلوك.

مما سبق توصلت الباحثتان إلى أنه يجب على معلمة الروضة أن تكون على وعي بالعوامل التى تساعد في نمو الذكاء الوجداني لدى أطفالها مبكراً، حيث تقلل من انتقاداتها لآرائهم وتناقشهم بدون تعصب ، وتشجعهم على التعاطف مع الآخرين، كما يجب عليها تدريبهم على اكتساب المهارات الاجتماعية وتنويع صداقاتهم بفئاتٍ مختلفةٍ من الناس، وتشجيعهم على التخلي عن الغضب والانفعالات بأن ترسم أمامهم بتصرفاتها قدوة لهم على الهدوء و تجنب الانفعالات.

**فروض البحث :**

في ضوء الإطار النظري السابق عرضه وضعت الباحثتان الفرضين التاليين لاختبار صحتهما:

١-يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي التذوق الجمالي المصور وذلك لصالح التطبيق البعدي.

٢-يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني المصور وذلك لصالح التطبيق البعدي .

**ثالثاً : منهج البحث وأدواته:**

**منهج البحث :**

تم استخدام المنهج التجريبي نظراً لمناسبته لمثل هذا النوع من الدراسات، وبوصفه أنسب المناهج الملائمة تحقيقاً لأهداف البحث، واعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة بقياسين قبلي وبعدي.

**عينة البحث:**

حجم العينة: وتشتمل على (العينة الاستطلاعية – العينة الأساسية).

- **عينة البحث الاستطلاعية:** تكونت من عدد (٣٠) طفلاً وطفلةً من مجتمع البحث ومن خارج عينة البحث الأساسية للمرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات، وقد تم تطبيق المقياسين عليهم للتحقق من كفاءة المقياسين (صدقهما وثباتهما).
- **عينة البحث الأساسية:** تكونت من عدد (٢٥) طفلاً وطفلةً في المرحلة العمرية من (٥-٦ ) سنوات، والملتحقين بروضة مدرسة بدر التجريبية للغات بإدارة أسيوط التعليمية.

**إعداد مواد وأدوات البحث:**

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، اتبعت الباحثتان ما يلي :

١) إعداد قائمة المفاهيم الرياضية (ملحق ٢) التي قامت عليها أنشطة البرنامج وذلك من خلال :

- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الرياضية لطفل الروضة بصفةٍ عامةٍ وأنشطة الرياضيات لطفل الروضة بصفةٍ خاصةٍ. وبناءًا عليها تم اختيار المفاهيم الرياضية التي سوف يقوم عليها برنامج أنشطة الرياضيات، وهي كالتالي :

- مفاهيم ما قبل إدراك العدد: (التصنيف– الانتماء– التسلسل– التناظر).
- مفاهيم ما بعد إدراك العدد: (العدد الكاردينالي– العدد القياسي– العدد الترتيبي).

- المفاهيم القياسية: ( الحجم – الطول – الوزن ).
- المفاهيم الهندسية: ( الأشكال الهندسية ثنائية وثلاثية الأبعاد).
- العلاقات التبولوجية: ( الجوار، الانفصال، الإحاطة، الترتيب).
- العلاقات المكانية: ( فوق – تحت، يمين– يسار، أمام– خلف).

**٢) إعداد مواد البحث :**

- إعداد برنامج أنشطة الرياضيات :* ( ملحق ٣ )

- **الهدف العام للبرنامج :** في ضوء أهداف هذا البحث اعتمدت الباحثتان الهدف الرئيس الذي من شأنه تنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لطفل الروضة .

- **الأهداف الخاصة للبرنامج :**

– تنمية التذوق الجمالي لطفل الروضة: ويشمل مهارات (جمال تنظيم الأفكار الرياضية وتحويلها إلى أنماط – جمال البساطة للمواقف الرياضية– جمال التناسق والانسجام بين المواقف الرياضية – جمال التركيب).
– تنمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة: ويشمل أبعاد (الوعي بالانفعالات–إدارة الانفعالات – التعاطف – المهارات الاجتماعية ).
وقد تم ترجمتها إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية المرتبطة بكل نشاطٍ تعليميٍ .( ملحق ٣ )

- **أسس ومعايير بناء البرنامج :**

صُمِمَ البرنامج وفقاً للأسس والمباديء التالية :
١– تحقيق البرنامج للأهداف التي وُضِعَت من أجله .
٢– مراعاة خصائص طفل الروضة .
٣– تقديم الأنشطة بطريقةٍ جماليةٍ ممتعةٍ للأطفال .
٤– التركيز على الجانب الوجداني للطفل .
٥– تنوع الأنشطة المقدمة ومرونتها وتركيزها على الناحية الجمالية .
٦– مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .
٧– تفعيل دور الطفل وقيام أنشطة البرنامج على التعلم الذاتي .
٨– الحرص على تنوع المثيرات والوسائل التعليمية، مما يثير دافعية الأطفال للتعلم .
٩– استخدام التقييم البنائي أو المرحلي .

- محتوى أنشطة البرنامج :

بناءًا على الأسس العامة التي روعي توافرها في البرنامج وبعد تحديد الأهداف الخاصة، تم اختيار محتوى أنشطة البرنامج في ضوء الاطلاع

على الدراسات والبحوث ذات الصلة وما تم استعراضه بالإطار النظري وتم التوصل إلى بعض المظاهر الجمالية للرياضيات، والتي من خلالها تم إعداد برنامج أنشطة الرياضيات لتنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة من خلال قائمة المفاهيم الرياضية التي سبق عرضها ( ملحق ٢ ) .

وأثناء تطبيق الباحثتان لأنشطة البرنامج لاحظتا انفعالات الأطفال المختلفة، فتنوعت بين الخوف من الإقدام على الأنشطة والغيرة والأنانية والخجل والعزوف عن المشاركة مع أقرانهم ومحاولة جذب المزيد من الاهتمام، وكذلك ظهرت بعض السلوكيات كالعدوان والتخريب والتمرد وسرعة الغضب وتكسير الألعاب، وحرصت الباحثتان على توفير بيئة تعليمية يتوافر فيها الأمان والحب والحرية والاحترام والتفهم والتعاطف والمشاركة بينهم ونبذ العنف والتعصب ، وتوظيف أسلوب التربية بالحب في توجيه سلوكيات الأطفال نحو الممارسات الإيجابية وتدريبهم على ضبط انفعالاتهم عند الغضب أو الحزن .

كما ربطت الباحثتان أنشطة البرنامج بمواقفٍ وأحداثٍ ذات صلة بالجانب الوجداني للطفل، حيث راعتا أثناء إعداد البرنامج أن تحتوي الأنشطة على صور وبطاقات تعبر عن المشاعر والانفعالات، وتم توظيف بعض أنشطة الرياضيات لتدريب الأطفال على أبعاد الذكاء الوجداني، حيث تم تدريب الأطفال على كيفية إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم وتنظيمها والحرص على تكوين علاقاتٍ جيدةٍ مع الآخرين ، كما حرصت الباحثتان على تشجيع الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم باستخدام بعض التعبيرات اللفظية واستخدمتا بعض المسميات الدالة على عواطفهم أثناء سير خطوات أنشطة البرنامج.

• **الأدوات والوسائل التعليمية:**

تم استخدام البطاقات المصورة والألعاب التعليمية والبازل والأغاني والقصص المصورة وفيديوهات تعليمية والمجسمات بطريقةٍ جماليةٍ مشوقةٍ .

• **التخطيط الزمني للبرنامج:**

تم تنفيذ البرنامج على مدى ( ٦) أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً وتراوح زمن الجلسة ما بين (٦٠ – ٩٠ دقيقة ) ، حيث استغرق التطبيق ( ١٨ ) جلسةً لأنشطة البرنامج سبقها لقائين للتطبيق القبلي وتبعها لقائين للتطبيق البعدي بإجمالي ( ٢٢ ) جلسةً .

**ضبط البرنامج :**

قامت الباحثتان بعرض أنشطة البرنامج على الأساتذة المحكمين ملحق ( ١ ) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال مناهج وعلم نفس الطفل وطرق تدريس الرياضيات للاستفادة من آرائهم حول ما يرونه مناسباً من حيث :

- الأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف .
- المحتوى لسمات وخصائص طفل الروضة .
- الأدوات المستخدمة في أنشطة البرنامج .
- أساليب التقويم المحددة لكل نشاط .

وبعد إجراء التعديلات والمقترحات التي أبداها السادة المحكمون تم التوصل إلى الصورة النهائية لأنشطة البرنامج ( ملحق ٢ ) .

• **مراحل تقويم البرنامج :**

اعتمدت الباحثتان في تقويمهما للبرنامج على:

- **التقييم المبدئي:** وتم هذا النوع من التقييم قبل البدء في تطبيق أنشطة البرنامج، حيث أفاد الباحثتان بمعلومات عن مدى توافر التذوق الجمالي

والذكاء الوجداني للأطفال مجموعة البحث، وذلك من خلال التطبيق القبلي لأدوات البحث .

- **التقويم البنائي (التكويني):** المصاحب لكل نشاط منذ بدايته وحتى نهايته ، بما يضمن سير البرنامج في تحقيق أهدافه، وتم ذلك من خلال ملاحظة الباحثتين لاستجابة الأطفال.
- **التقويم النهائي:** و تم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق القياس البعدي لأدوات البحث.

**٣) مقياس التذوق الجمالي للرياضيات : ( ملحق ٤ )**

مر إعداد المقياس بالخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلى قياس مهارات التذوق الجمالي للرياضيات لدى الأطفال مجموعة البحث .

- **تحديد مهارات مقياس التذوق الجمالي :**

بعد الاطلاع على البحوث و الدراسات السابقة كدراسة W.T. ،Gowers (2002) وحامد ( ٢٠٠٧ ) وحامد (٢٠٠٨) وغريب ( ٢٠١٩) ومشاورة بعض الأساتذة من أهل الخبرة في مجالي مناهج الطفل وطرق تدريس الرياضيات وبعض موجهات ومعلمات رياض الأطفال تم التوصل إلى معايير الجمال في الرياضيات والتي تتناسب مع أطفال الروضة، وفي ضوء ما سبق تم تحديد مهارات التذوق الجمالي للمقياس ومن ثم التوصل إلى أربع مهارات هي :

- جمال تنظيم الأفكار الرياضية و تحويلها إلى أنماط : ويتم تنميتها من خلال النظام ويضم عناصر الترتيب والدقة والتناسب والارتباط .

- جمال البساطة للمواقف الرياضية: ويتم تنميتها من خلال استخدام الأطفال لمفاهيم رياضية أولية كالعلاقات الرياضية والأنماط .
- جمال التناسق والانسجام بين المواقف الرياضية : ويتم تنميتها من خلال التشابه والتماثل والتطابق .
- جمال التركيب : ويتم تنميتها من خلال استخدام أكثر من أسلوبٍ لترتيب عناصر الموقف الرياضي، اكتشاف العلاقات بين مكونات الموقف الرياضي .

- **إعداد وصياغة مفردات المقياس :**

للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس تم القيام بما يلي:

- الرجوع إلى بعض الدراسات والبحوث التربوية ذات الصلة والتي اعتمدت على مثل هذه الأداة والتي تم عرضها بالإطار النظري للبحث.
- الاعتماد على الأدبيات التربوية في المناهج وطرق التدريس وكيفية بناء وتخطيط المناهج، وكذلك كتاب أنشطة الرياضيات الخاص بالمنهج الجديد ٢,٠ .
- تمت صياغة مجموعة من الأسئلة في ضوء مهارات التذوق الجمالي التي تم تحديدها ، وروعي في صياغة الأسئلة ، أن يكون كل سؤال عبارة عن مشكلةٍ رياضيةٍ تشمل عناصر الجمال الرياضي من تنظيمٍ وبساطةٍ وتنوعٍ وتناسقٍ وانسجامٍ وجمالٍ رياضيٍ .
- تعليمات تطبيق المقياس :

تضمن المقياس مجموعة من التعليمات المهمة؛ وذلك بغرض تطبيقه بصورةٍ صحيحةٍ على الأطفال ومن هذه التعليمات :

* تطبيق المقياس على الأطفال بشكلٍ فرديٍ وفي مكانٍ مناسبٍ بعيدٍ عن الضوضاء .

* تسجيل البيانات الخاصة بكل طفل على شيت الإجابة المخصص له .
* الإجابة عن أسئلة المقياس في النموذج المُعَد لذلك .
* ضرورة الإجابة عن جميع أسئلة المقياس .
* استخدام لغة سهلة وبسيطة تتناسب وطفل الروضة .
* توفر الباحثتان جواً نفسياً ملائماً للطفل يسوده المودة أثناء تطبيق المقياس.
* مناسبة الظروف الطبيعية والفيزيائية المحيطة بالطفل كدرجة الحرارة ، التهوية ، الإضاءة.

- **تقدير درجات المقياس وطريقة تصحيحه:**

يتكون المقياس من ( ٢٠ ) فقرةً و تُحسب الإجابة الصحيحة (١) درجة والإجابة الخاطئة (صفر) على أن تقبل أي استجابة من الطفل، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس ٢٠ درجةً .

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس :**

بعد تصميم المقياس في صورته النهائية ( ملحق ٤ ) ، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من الأطفال بلغ عددها (٣٠ ) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال من غير عينة البحث الأساسية .

**كفاءة المقياس :**

**أ- صدق مقياس التذوق الجمالي:**

- **الصدق المنطقي:** بعد الانتهاء من الصورة المبدئية للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين ( ملحق ١)؛ لإبداء الرأي في مدى ملائمة بنود المقياس لأهداف البرنامج وللأطفال، وكذلك الصحة العلمية واللغوية

للأسئلة ومدى وضوحها ، وقد أجمع السادة المحكمون على ارتباط أسئلة المقياس بالأهداف ووضوح المفردات ، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة .

- **الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency Validity:**

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، والدرجة الكلية على مقياس التذوق الجمالي، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) طفلاً وطفلةً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على البُعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

**جدول ( ١ )**

**الاتساق الداخلي لمقياس التذوق الجمالي**

| جمال التنظيم | | جمال بساطة | | جمال تناسق | | جمال تراكيب | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفقرات | الارتباط بالبعد | الفقرات | الارتباط بالبعد | الفقرات | الارتباط بالبعد | الفقرات | الارتباط بالبعد |
| ١ | ٠,٤٣٢* | ٦ | ٠,٥١٨** | ١١ | ٠,٤٧٧** | ١٦ | ٠,٥٧٤** |
| ٢ | ٠,٥٢٦** | ٧ | ٠,٤٩٦** | ١٢ | ٠,٥١٨** | ١٧ | ٠,٤٦٥** |
| ٣ | ٠,٣٨٣* | ٨ | ٠,٤٥٤* | ١٣ | ٠,٥٣٠** | ١٨ | ٠,٣٧١* |
| ٤ | ٠,٥١٨** | ٩ | ٠,٦٣٩** | ١٤ | ٠,٥٨٤** | ١٩ | ٠,٤٦٢* |
| ٥ | ٠,٥٩٤** | ١٠ | ٠,٤٧١** | ١٥ | ٠,٥٨٥** | ٢٠ | ٠,٤٨٢** |

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

**جدول (٢ )**

**معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التذوق الجمالي والدرجة الكلية عليه**

| م | الأبعاد | الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|
| ١ | جمال التنظيم | *٠,٤٤٢ |
| ٢ | جمال بساطة | **٠,٥٢٣ |
| ٣ | جمال تناسق | **٠,٦٠٣ |
| ٤ | جمال تراكيب | **٠,٥٥٧ |

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

يتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥ و ٠,٠١)، والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع مقياس التذوق الجمالي، وهذا يعني أن مقياس التذوق الجمالي بوجهٍ عامٍ صادق ويمكن الاعتماد عليه.

## ب-ثبات مقياس التذوق الجمالي:

للاطمئنان على ثبات مقياس التذوق الجمالي تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية، حيث تم تطبيق مقياس التذوق الجمالي على عينة استطلاعية قدرها ٣٠ طفلاً وطفلةً، وتم حساب ثبات مقياس التذوق الجمالي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول ( ٣ )**

**معاملات الثبات لمقياس التذوق الجمالي**

| م | الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|---|
| | | | (ألفا كرونباخ) | التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) |
| ١ | جمال التنظيم | ٥ | ٠,٧٤٢ | ٠,٧٦٧ |
| ٢ | جمال بساطة | ٥ | ٠,٧٦٣ | ٠,٧٨٢ |
| ٣ | جمال تناسق | ٥ | ٠,٨٠٣ | ٠,٨٢٦ |

| م | الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|---|
| | | | (ألفا كرونباخ) | التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) |
| ٤ | جمال تراكيب | ٥ | ٠,٧٧٩ | ٠,٨١٩ |
| مقياس التذوق الجمالي ككل | | ٢٠ | ٠,٨٣١ | ٠,٨٥٢ |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان–براون للتجزئة النصفية كانت جميعها أكبر (٠,٧)، مما يدل على أن مقياس التذوق الجمالي يتمتع بثباتٍ مقبولٍ.

**٤–مقياس الذكاء الوجداني المصور : ( ملحق ٥ )**

مر إعداد المقياس بالخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلى قياس أبعاد الذكاء الوجداني لدى الأطفال مجموعة البحث.

- **تحديد أبعاد مقياس الذكاء الوجداني:**

بعد الاطلاع على مقياس Bar-On(2006) وعويس (٢٠٠٦) وفوزي، محمود، رامز ( ٢٠١٤ ) ومشاورة بعض الأساتذة من أهل الخبرة في مجال مناهج وعلم نفس الطفل وبعض موجهات ومعلمات رياض الأطفال تم التوصل إلى أربعة أبعاد لمقياس الذكاء الوجداني وهي:

**١–الوعي بالانفعالات:** تم تنميتها من خلال تعريف الأطفال مجموعة البحث بأنواع الأنفعالات، وعرض نماذج لصور وجوه ورسوم وبطاقات تحتوي على هذه الانفعالات وتمييز تعبيرات الوجه وانفعالاته، ثم حث الأطفال على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم أثناء أنشطة البرنامج .

٢-**إدارة الانفعالات:** تم تنميتها عن طريق الوسائط المتعددة ولعب الدور وتقليد الطفل لمشاعر الآخرين، وتم تدريب الأطفال أثناء أنشطة البرنامج التعليمية على التحكم في انفعالاتهم وردود أفعالهم .

٣-**التعاطف:** تم تنميته من خلال تشجيع الباحثتين الأطفال على التعاطف مع بعضهم البعض أثناء الأنشطة وملاحظتهم لأحاسيس أقرانهم ، والتعاطف معهم، وتقديم المساعدة عند الحاجة.

٤-**المهارات الاجتماعية:** تم تنميتها من خلال حث الاطفال على التعامل مع أقرانهم بإيجابيةٍ أثناء أنشطة البرنامج وتكوين صداقات وإقامة علاقات طيبة مع بعضهم البعض.

- **إعداد وصياغة مفردات المقياس :**

للوصول إلى الصورة النهائية للمقياس تم القيام بما يلي :

- الرجوع إلى بعض الدراسات والبحوث التربوية ذات الصلة والتي اعتمدت على مثل هذه الأداة والتي تم عرضها بالإطار النظري للبحث.
- الاعتماد على بعض مقاييس الذكاء الوجداني لطفل الروضة مثل عويس (٢٠٠٦) وتوفيق وخلف ( ٢٠٠٨ ) وخليل (٢٠١٠) ومشاورة بعض الأساتذة من أهل الخبرة في مجال مناهج وعلم نفس الطفل وبعض موجهات ومعلمات رياض الأطفال.
- تم صياغة (٢٠) مفردةً في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني التي تم تحديدها ، بحيث يكون كل مفردة عبارة عن موقفٍ حياتي ، وتم توزيع المفردات كالتالي: البُعد الأول الوعي بالانفعالات وعددها (٤) ، والبُعد الثانى إدارة الانفعالات وعددها (٦) ، والبُعد الثالث التعاطف وعددها (٤)، والبُعد الرابع المهارات الاجتماعية وعددها (٦).

- تـم صـياغة مفـردات المقيـاس بحيـث تكـون واضـحةً، ودقيقـة علميـاً، ومحددةً ومختصرةً، لا تحمل الألفاظ أكثر من معنى.

-تعليمات تطبيق المقياس:

- يتم تطبيق المقياس بصورةٍ فرديةٍ لكل طفل على حدى.
- تسجيل البيانات الخاصة بكل طفل على شيت الإجابة المخصص له.
- الإجابة عن أسئلة المقياس في النموذج المُعَد لذلك.
- ضرورة الإجابة عن جميع أسئلة المقياس.
- تستخدم اللغة العامية التي يفهمها الطفل أثناء تطبيق مفردات المقياس.
- يجـب إعطـاء الطفـل الوقـت والفرصـة الكـافيين للتعبيـر عـن إجابتـه الصحيحة.

**تقدير درجات المقياس وطريقة تصحيحه :**

روعي عند تصحيح المقياس أن تعطى درجةً واحدةً لكل مفردة في حالة الإجابه الصحيحة ، وصفر لكل إجابة خاطئة ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (٢٠) درجةً.

**التجربة الاستطلاعية للمقياس :**

بعد تصميم المقياس في صورته النهائية ملحق ( ٥) ، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من الأطفال بلغ عددها (٣٠ ) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال من غير عينة البحث الأساسية.

**كفاءة المقياس:**

**أ- صدق مقياس الذكاء الوجداني:**

· **الصدق المنطقي:** بعد الانتهاء من الصورة المبدئية للمقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين (ملحق ١)؛ لإبداء الرأي في مدى ملائمة بنود

المقياس لأهداف البرنامج وللأطفال وكذلك الصحة العلمية واللغوية للأسئلة ومدى وضوحها ، وقد أجمع السادة المحكمون على ارتباط أسئلة المقياس بالأهداف ووضوح المفردات ، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة.

- **الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency Validity :**

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (٣٠) طفلاً وطفلةً، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية على البُعد الذي تنتمي إليه، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول التالي:

**جدول (٤)**

**الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني**

| الوعي بالانفعالات | | إدارة الانفعالات | | التعاطف | | المهارات الاجتماعية | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفقرات | الارتباط بالبعد | الفقرات | الارتباط بالبعد | الفقرات | الارتباط بالبعد | الفقرات | الارتباط بالبعد |
| ١ | ٠,٤٦٢* | ٥ | ٠,٥٤٨** | ١١ | ٠,٥٧٤** | ١٥ | ٠,٥٤٦** |
| ٢ | ٠,٣٩٥* | ٦ | ٠,٣٩٥* | ١٢ | ٠,٤٧٥** | ١٦ | ٠,٥٤٧** |
| ٣ | ٠,٥٠٨** | ٧ | ٠,٤٥٥* | ١٣ | ٠,٦٢٨** | ١٧ | ٠,٥٦١** |
| ٤ | ٠,٦٢٠** | ٨ | ٠,٥٤٧** | ١٤ | ٠,٥٨٧** | ١٨ | ٠,٦٣٢** |
| | | ٩ | ٠,٥٠٣** | | | ١٩ | ٠,٥٨٢** |
| | | ١٠ | ٠,٥٤٥** | | | ٢٠ | ٠,٤٥٦* |

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

جدول ( ٥ )

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية عليه

| م | الأبعاد | الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|
| ١ | الوعي بالانفعالات | **٠,٦٠٣ |
| ٢ | إدارة الانفعالات | **٠,٥٤٣ |
| ٣ | التعاطف | *٠,٤١٧ |
| ٤ | المهارات الاجتماعية | **٠,٤٧١ |

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

يتضح من الجداول السابقة أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥ و ٠,٠١)، والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع مقياس الذكاء الوجداني، وهذا يعني أن مقياس الذكاء الوجداني بوجهٍ عامٍ صادق ويمكن الاعتماد عليه.

**ب-ثبات مقياس الذكاء الوجداني:**

للاطمئنان على ثبات مقياس الذكاء الوجداني تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية حيث تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني على عينة استطلاعية قدرها ٣٠ طفلاً وطفلةً، وتم حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول ( ٦ )

معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني

| م | الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الثبات | |
|---|---|---|---|---|
| | | | (ألفا كرونباخ) | التجزئة النصفية (سبيرمان-براون) |
| ١ | الوعي بالانفعالات | ٤ | ٠,٨٣٣ | ٠,٨٦١ |
| ٢ | ادارة الانفعالات | ٦ | ٠,٧٥٤ | ٠,٧٨٢ |
| ٣ | التعاطف | ٤ | ٠,٧٣٩ | ٠,٧٦٩ |
| ٤ | المهارات الاجتماعية | ٦ | ٠,٨١٠ | ٠,٨٤٣ |
| | مقياس الذكاء الوجداني ككل | ٢٠ | ٠,٧٧٦ | ٠,٨٠٧ |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان–براون للتجزئة النصفية كانت جميعها أكبر (٠,٧)، مما يدل على أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بثباتٍ مقبولٍ.

**نتائج البحث :**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:**

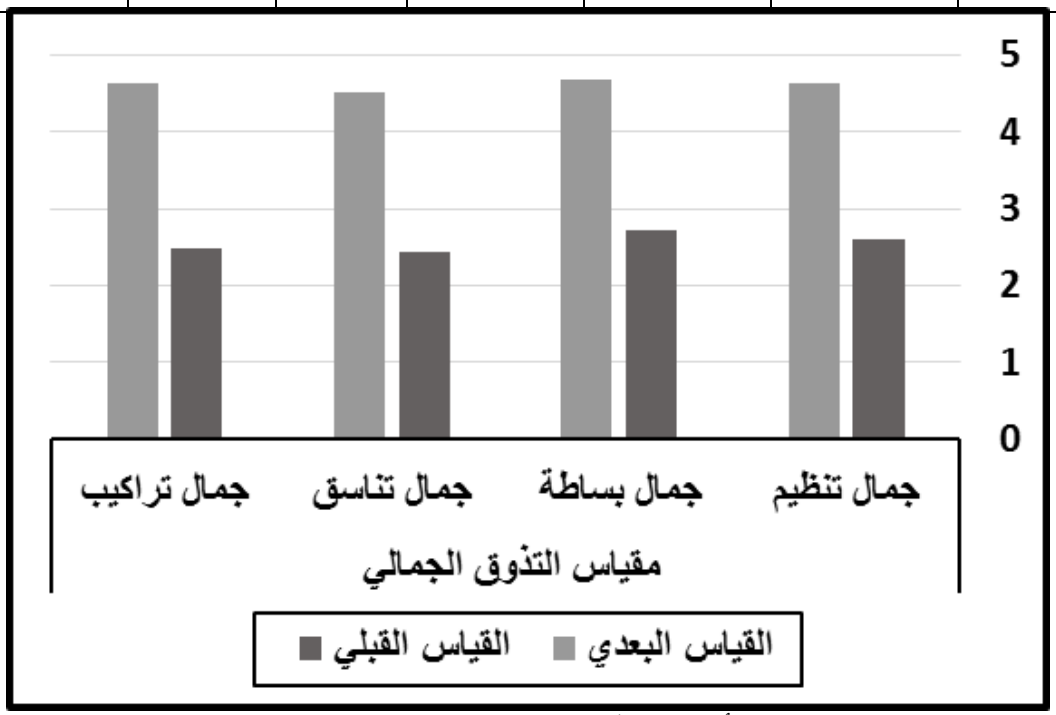
ينص السؤال الأول على "ما أثر أنشطة البرنامج في تنمية التذوق الجمالي لدى طفل الروضة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التذوق الجمالي، كما تم استخدام معادلة إيتا تربيع وقيمة "d" لحساب حجم الأثر للبرنامج في تنمية التذوق الجمالي لدى طفل الروضة، وفيما يلي جدول يوضح نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة:

**جدول ( ٨ )**

**نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التذوق الجمالي**

| المقياس | الأبعاد | التطبيق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة "ت" | حجم الأثر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | إيتا تربيع | d |
| مقياس التذوق الجمالي | جمال تنظيم | قبلي | ٢,٦٠ | ٠,٧٦ | ٢٤ | ١٥,٠٩ | ٠,٩٠٥ | ٦,١٦ |
| | | بعدي | ٤,٦٤ | ٠,٤٩ | | | | |
| | جمال بساطة | قبلي | ٢,٧٢ | ٠,٨٩ | ٢٤ | ١١,٦٦ | ٠,٨٥٠ | ٤,٧٦ |
| | | بعدي | ٤,٦٨ | ٠,٤٨ | | | | |
| | جمال تناسق | قبلي | ٢,٤٤ | ٠,٨٢ | ٢٤ | ١٢,٨٠ | ٠,٨٧٢ | ٥,٢٣ |
| | | بعدي | ٤,٥٢ | ٠,٥٩ | | | | |
| | جمال تراكيب | قبلي | ٢,٤٨ | ٠,٧١ | ٢٤ | ١٥,٧٠ | ٠,٩١١ | ٦,٤١ |
| | | بعدي | ٤,٦٤ | ٠,٤٩ | | | | |
| | الدرجة الكلية | قبلي | ١٠,٢٤ | ٢,٥٧ | ٢٤ | ٢٠,١٣ | ٠,٩٤٤ | ٨,٢٢ |
| | | بعدي | ١٨,٤٨ | ١,٣٣ | | | | |




**شكل ( ١ ): متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التذوق الجمالي**

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد (جمال تنظيم) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١٥,٠٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة إيتا تربيع (٠,٩٠٥) وبلغت قيمة حجم الأثر ***"d" (6.16)*** ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (جمال تنظيم) لطفل الروضة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد (جمال بساطة) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١١,٦٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة إيتا تربيع (٠,٨٥٠) وبلغت قيمة حجم الأثر ***"d" (4.76)*** ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (جمال بساطة) لطفل الروضة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد (جمال تناسق) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١٢,٨٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة إيتا تربيع (٠,٨٧٢) وبلغت قيمة حجم الأثر ***"d" (5.23)*** ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (جمال تناسق) لطفل الروضة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد (جمال تراكيب) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (١٥,٧٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر

بمعادلة إيتا تربيع (٠,٩١١) وبلغت قيمة حجم الأثر ***(6.41) "d"*** ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (جمال تراكيب) لطفل الروضة.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس التذوق الجمالي وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٢٠,١٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة إيتا تربيع (٠,٩٤٤) وبلغت قيمة حجم الأثر ***"d" (8.22)***، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية التذوق الجمالي لطفل الروضة.

**وبذلك يكون قد تحقق صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي نصه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التذوق الجمالي المصور وذلك لصالح التطبيق البعدي".**

**تفسير نتيجة الفرض الأول:**

وتعزى الباحثتان نتائج الفرض الأول إلى :

١-تنوع أنشطة البرنامج المُعَدة لطفل الروضة ، حيث قدمت بطريقةٍ مبتكرةٍ جماليةٍ بعيدة عن الطرق التقليدية.

٢-لما أبرزته أنشطة الرياضيات من جمالٍ للرياضيات حيث تم توظيف التناسق والتنظيم والبساطة في الأنشطة المُقدَمة للأطفال.

٣-استخدام العديد من الأدوات والوسائل المتنوعة في تقديم الأنشطة من خلال الوسائط المتعددة حيث تم استخدام الأغاني المصورة والفيديو والألعاب التعليمية والتي تم عرض بعضها من خلال جهاز الكمبيوتر.

٤-الجو التعاوني السائد بين الأطفال مجموعة البحث، مما أثار دافعيتهم لتعلم الأنشطة وإقبالهم عليها بطريقةٍ تنافسيةٍ.
٥-تهيئة البيئة التعليمية و تنظيمها بطريقةٍ جماليةٍ، مما أدى إلى خلق جو من المتعة والترفيه والتسلية والتنظيم خلال تطبيق أنشطة البرنامج.
٦-التعزيز المعنوي المُقدَم للأطفال أثناء تطبيق الأنشطة والذي تبع كل نشاطٍ، مما ساهم في تشجيع الأطفال وإثارة دوافعهم نحو الإقبال على الأنشطة وتحقيق الأهداف المرجوة.

**ثانيًا:النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:**

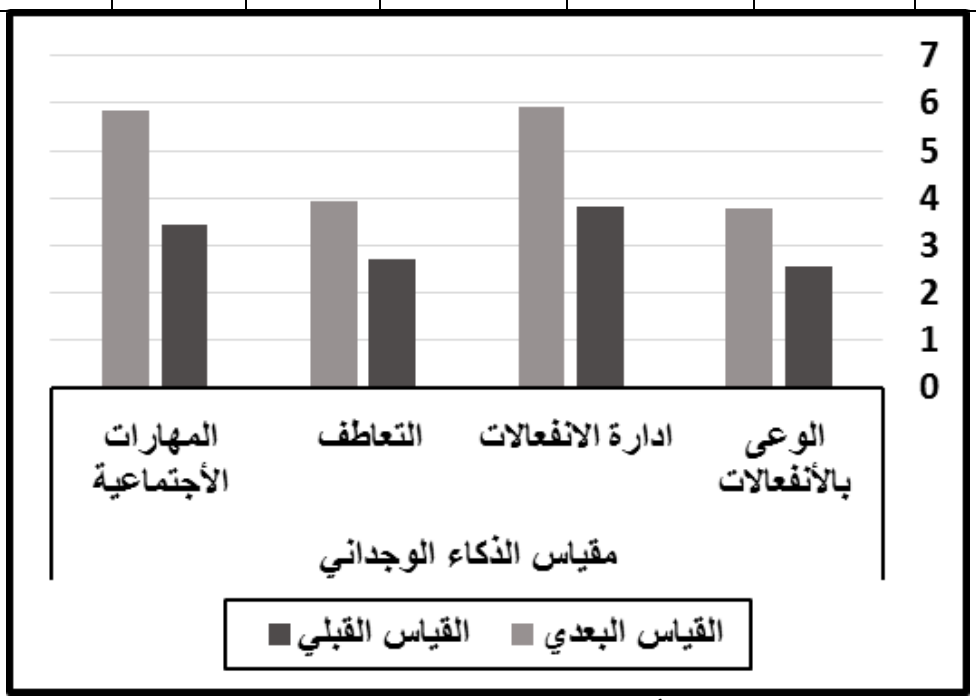
ينص السؤال الثاني على "ما أثر أنشطة البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى طفل الروضة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده، كما تم استخدام معادلة إيتا تربيع وقيمة "$d$" لحساب حجم الأثر للبرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى طفل الروضة. وفيما يلي جدول يوضح نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة:

**جدول ( ٩ )**

**نتائج اختبار "ت" للعينات المرتبطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني**

| المقياس | الأبعاد | التطبيق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة "ت" | حجم الأثر | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | ايتا تربيع | d |
| مقياس الذكاء الوجداني | الوعي بالانفعالات | قبلي | ٢,٥٦ | ٠,٩٦ | ٢٤ | ٥,٥٦ | ٠,٥٦٣ | ٢,٢٧ |
| | | بعدي | ٣,٧٦ | ٠,٤٤ | | | | |
| | إدارة الانفعالات | قبلي | ٣,٨٠ | ١,٩٦ | ٢٤ | ٥,٥٢ | ٠,٥٥٩ | ٢,٢٥ |
| | | بعدي | ٥,٩٢ | ٠,٢٨ | | | | |
| | التعاطف | قبلي | ٢,٧٢ | ٠,٩٤ | ٢٤ | ٦,١٢ | ٠,٦٠٩ | ٢,٥٠ |
| | | بعدي | ٣,٩٢ | ٠,٢٨ | | | | |
| | المهارات الاجتماعية | قبلي | ٣,٤٤ | ١,١٩ | ٢٤ | ٩,٠٧ | ٠,٧٧٤ | ٣,٧٠ |
| | | بعدي | ٥,٨٤ | ٠,٣٧ | | | | |
| | الدرجة الكلية | قبلي | ١٢,٥٢ | ٣,٤٩ | ٢٤ | ٩,٣٦ | ٠,٧٨٥ | ٣,٨٢ |
| | | بعدي | ١٩,٤٤ | ٠,٥١ | | | | |




**شكل ( ٢ ): متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني**

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد(الوعي بالانفعالات) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٥٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة ايتا تربيع (٠,٥٦٣) وبلغت قيمة حجم الأثر(2.27) "d" ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (الوعي بالانفعالات) لطفل الروضة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد (إدارة الانفعالات) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٥,٥٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة ايتا تربيع (٠,٥٥٩) وبلغت قيمة حجم الأثر(2.25) "d" ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (إدارة الانفعالات) لطفل الروضة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد (التعاطف) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٦,١٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة ايتا تربيع (٠,٦٠٩) وبلغت قيمة حجم الأثر(2.50) "d"، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (التعاطف) لطفل الروضة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على بُعد (المهارات الاجتماعية) وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٩,٠٧) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة ايتا تربيع (٠,٧٧٤) وبلغت قيمة حجم الأثر(3.70) "d" ، وهذا

يدل على فاعلية البرنامج في تنمية بُعد (المهارات الاجتماعية) لطفل الروضة.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغت قيمة "ت" (٩,٣٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وبلغت قيمة حجم الأثر بمعادلة ايتا تربيع (٠,٧٨٥) وبلغت قيمة حجم الأثر "d" (3.82)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لطفل الروضة . واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات كلٍ من حسونة ، أبوناشي ( ٢٠٠١) ،(٢٠٠١) Scott A. Gumora&Arsenio (2002)، توفيق وخلف (٢٠٠٨) ، الزيات (٢٠٠٨ )، Riggio، R.Yee Kwong، (2009).W، و جاد(٢٠١٩ ).

و تعزي الباحثتان نتائج الفرض الثاني إلى :

- تعبيرات الوجه ولغة الجسم والإيماءات التي استخدمتها الباحثتان أثناء تطبيق أنشطة البرنامج.
- التوجيهات التي قدمت للأطفال أثناء سير الأنشطة أدى إلى زيادة وعي الأطفال بمشاعرهم وكيفية التعبير عنها ومن ثم التحكم فيها.
- ساعدت الباحثتان الأطفال على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم وأحاسيسهم بدون الشعور بالتردد أو الخجل أو الخوف .
- تنوع أنشطة البرنامج وما أحدثته من متعة للأطفال كان لها أثرًا كبيرًا في تعبير الأطفال عن مشاعرهم المختلفة، مما زاد من مساحة التفاعلات بينهم وتدريبهم على كيفية إدارة مشاعرهم والتحكم فيها ومن ثم التعاطف مع الآخرين.

- الطرق والأساليب المستخدمة في أنشطة البرنامج ساهمت في تنمية المهارات الاجتماعية وأعطت الفرصة للأطفال لممارسة التعامل مع الآخرين والتواصل معهم.
- تضمنت الأنشطة بعض المواقف أثناء تطبيق أنشطة البرنامج التي ساعدت الأطفال في السيطرة على انفعالاتهم وتوظيفها وإدارتها على نحوٍ فعالٍ.

**توصيات البحث :**

- اهتمام واضعي برامج إعداد الطالبة المعلمة بكليات التربية للطفولة المبكرة بتنمية التذوق الجمالي والذكاء الوجداني.
- عقد لقاءات وورش عمل لمعلمات الروضة وأولياء أمور الأطفال حول أهمية تنمية التربية الجمالية وأثرها على الجانب الوجداني للطفل .
- ضرورة التعاون والتكامل بين واضعي برامج ومناهج طفل الروضة للتأكيد على تنمية الحس الجمالي للطفل والارتقاء بالقيم الجمالية لديه .
- الاهتمام بتربية الطفل على تقدير قيمة الجمال ليس فقط في الكلمة والشكل ولكن توظيفه في تهذيب السلوك.
- عقد ورش عمل للمعلمات لتدريبهم على إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بصورةٍ سليمةٍ من أجل إعداد جيل يتمتع بالصحة النفسية .
- إعادة النظر في مناهج رياض الأطفال بحيث تدخل التربية الجمالية ومتعة التعلم ضمن أهدافها، مما يجعل العملية التعليمية أكثر متعةً وشيقةً للطفل.
- توجيه معلمات رياض الأطفال نحو الحرص على إشاعة جو من الجمال داخل الروضة وتعويد أطفالهم على النظام والترتيب والنظافة .

**البحوث المقترحة:**

- برنامج وسائط متعددة لتنمية التذوق الجمالي وأثره على متعة التعلم لطفل الروضة.
- استخدام مسرح الطفل في تنمية الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة .
- برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية الدافعية للتعلم للطالبة المعلمة.
- أثر الذكاء الوجداني في نمو المهارات الاجتماعية والتنمية المهنية للطالبة المعلمة .

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، سليمان (٢٠١٠) . *المخ الإنساني والذكاء الإنساني " رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة"* ، الإسكندرية : دار الوفاء للطباعة والنشر.
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٠). تطوير مناهج الرياضيات، الموضوع القديم الجديد، *مجلة تربويات الرياضيات*، ج ٣ ، ١٠١-١١٧.
- غبراهيم، وفاء محمد ( ٢٠٠٠ ). *دراسات في الجمال و الفن* ، القاهرة: دار غريب.
- أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٤). *البناء الوجداني للطفل* ،القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- بصير، أماني أحمد ( يوليو، ٢٠١٩ ) . فعالية الأنشطة الإثرائية التي تستند إلى عادات العقل لتنمية التفكير والتواصل الرياضي لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة ، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* ، ع ٨ ، ١٨٩-٢١٢.
- بطرس، بطرس حافظ (٢٠١٩). *تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة* ، ط ١٢ – عمان: دار المسيرة للطباعة و النشر.
- توفيق، أسماء فتحي؛ وخلف، أمل السيد (ديسمبر ٢٠٠٨). فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة، *مجلة الطفولة العربية*، ع ٣٧،ج ١٠، ٣٧-٧٠.
- توفيق، مروة الحسيني محمد؛ السيد، فاطمة صبحي عفيفي ( يونيو، ٢٠٢١ ). برنامج قائم على الألغاز والأحاجي الأدبية لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لطفل الروضة ذي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ع٣ ، ج ٥ ، ١٢٣٤ – ١٣٢٨.

- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٤) . *نحو تعليم أفضل : إنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني*، القاهرة : دار الفكر العربي.
- الجرجاوي، زياد علي (مارس، ٢٠١١ ) . معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي : دراسة مقارنة ، *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية* ، ع ١، ٣٩ – ٦٨.
- الجزار، رباب ؛ نجدي، سميرة أبو زيد ؛ محمد، وائل عبدالله ، (يناير، ٢٠١٨). فاعلية برنامج لتنمية الوعي الجمالي لدى طفل الروضة ، *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، ع ١ ، ١ –٨٧ .
- الجمال، محمد عاطف (٢٠٢٠) . *إدارة الانفعالات والتحكم في مستوى العنف، الإسكندرية* : دار الوفاء للطباعة والنشر.
- جولمان، دانيال (٢٠٠٠) .*الذكاء العاطفي*، ترجمة : ليلى الجبالي، مراجعة : محمد يونس ، الكويت : عالم المعرفة ،ع ٢٦٢.
- جولمان، دانيال (٢٠٠٤). *ذكاء المشاعر*، ترجمة هشام الحناوي، مكتبة الأسرة : دار هلال للنشر والتوزيع.
- جولمان، دانيال (٢٠١٨). *الذكاء العاطفي* ، مكتبة جرير، الطبعة الأولى.
- جوهر، سلوى باقر ؛ محمد، أنور حسن ؛ الداود، عفيفة حسين (أبريل، ٢٠١٨ ) . تقويم منهج الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائمين عليها بدولة الكويت ، *مجلة العلوم التربوية* ، ع ٢ ، ج ٢ ، ٢٦٨– ٣١٨.
- الحاج ، عبد القادر علي (يناير، ٢٠١٠ ). دور التربية الجمالية في نمو القوى الوجدانية لدى الإنسان ، *مجلة جامعة شندي* ، ع ٨ ، ٩– ٤٤.
- حامد ، جمال (يوليو، ٢٠٠٧). دراسة لتذوق الطلاب المعلمين لجماليات الرياضيات في ضوء معايير الجمال الرياضي لدى أعضاء هيئة التدريس

ومعلمي وموجهي الرياضيات، *مجلة كلية التربية*، ع ٢ ، مج ٢٣، ١٢٩- ٢٠٢ .

- حامد، جمال (أبريل، ٢٠٠٨). تنمية التذوق الجمالي للرياضيات، المؤتمر العلمي العربي الثالث، التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، *جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج*، ١٠٤ – ١٣٠.

- حجازي، آندي محمد (أكتوبر، ٢٠١٤). كيف أنمي الحسن الجمالي لدى الأطفال، *الوعي الإسلامي* ، ع ٥٩٢ ، س ٥١ ، ٧٨ – ٨٠.

- حسونة ، أمل؛ أبوناشي، منى سعيد (٢٠٠٦) . *الذكاء الوجداني*، القاهرة : الدار العالمية للنشر.

- حسونة، أمل ؛ أبوناشى ، منى سعيد (أكتوبر، ٢٠٠١) . برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني، *مجلة دراسات الطفولة* ، ع ٢٣،ج ٤، ٧١ –٨٨.

- حسين ، هشام بركات (أبريل، ٢٠٠٩ ) . تصور مقترح لتطوير دور الأم في تعليم الرياضيات للأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة، *جمعية الثقافة من أجل التنمية* ،ع ٢ ، ٧٩ – ١٤٤.

- حمدي، مرفت (أبريل، ٢٠٠٧) . كيف تتعلم وتكتسب الذكاء الوجدانى؟التنمية الإدرية ، *مجلة الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة* ، س ٢٦،ع ١١٥، ٤٢- ٤٣.

- الحمراني،انتصار كاظم (٢٠٠٥). *سيكولوجية التدريس ووظائفه*- عمان: دار الأخوة للنشر والتوزيع.

- الحنفي، أمل محمد ؛ البنا، هبة أحمد (يوليو، ٢٠١٨ ) . فاعلية أنشطة قائمة على نظرية تريز في تنمية بعض المفاهيم الرياضية والتفكير الإبداعي لدى طفل الروضة ، *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*، ع ١، ج ٥، ٢٧٨ – ٣٥٣.

- خضر ، نظلة حسن (٢٠٠٤). *معلم الرياضيات والتجديدات الرياضية، هندسة الفراكتال، وتنمية الابتكار التدريسي لمعلم الرياضيات*، سلسلة التجديدات الرياضية والنشاطية والتدريسية لتطوير الرياضيات المدرسية، الكتاب الأول– القاهرة: عالم الكتب.
- الخطيب ، محمد أحمد (يناير ٢٠١٨). أثر استخدام الدراما التعليمية في اكتساب المفاهيم الرياضية والعلمية لدى أطفال الروضة في الأردن، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ع ١، ج ١٢ ، ١١٣–١٢٩.
- الخفاف ، إيمان عباس؛ الموازاني ، بتول كريم جاسم (٢٠٢٠) . *التعاطف لدى أطفال الروضة* ، الأردن ، عمان : دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- خليل ، سامية (٢٠١٠ ). *مقياس الذكاء الوجداني* ، القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- الدقميري، سعيد ؛ الشيمي، نجلاء فتحي ؛ علي، نجلاء محمد؛ السعيد، ثروت صبري (٢٠١٦). *الذكاء الوجداني للعاديين وغير العاديين(وتطبيقاته التربوية )*، القاهرة: دار الحكمة للطباعة والنشر والتوزيع.
- روبنسون وسكوت (٢٠٠٠) . *الذكاء الوجداني* ، ترجمة صفاء الأعصر ، علاء الدين كفافي ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الرويلي، عايد عايض ؛ الصعيدي، منصور سمير (أغسطس، ٢٠١٥ ). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تدريس الرياضيات على مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين فكريًا ، *المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر، تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، ٣٣٧ – ٣٧٢ .
- الزيات، حنان محمود أحمد (سبتمبر، ٢٠٠٨). برنامج لتنمية الذكاء الوجدانى باستخدام الأنشطة الفنية لدى الأطفال ، *بحوث في التربية الفنية* ، ١٥٥–٢٢٠.

- السعيد ، رضا مسعد (٢٠٠٥ ). *إستراتيجية التدريس الابداعي*، الرياض : دار الزهراء.
- سمايلي، محمود ؛ عمارة، سعيدة بن (نوفمبر، ٢٠١٨). الذكاء الوجداني : مفهومه ،نماذجه ،وتطبيقاته في الوسط المدرسي ، الجزائر، *مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية*، ع ٣ ، ج ٩ ، ٢٨٢- ٣٠٦.
- سميث ، سوزان ( ٢٠٠٥ ) .*رياضيات الطفولة المبكرة* . ترجمة: صالح عوض عزام ، غزة : دار الكتاب العالمي.
- السيد ، محمد سيد؛ صادق ، عزة (٢٠٠٨ ) . *التربية الجمالية في رياض الأطفال*، القاهرة : عالم الكتب.
- الشربيني ، فوزي (٢٠٠٥). *التربية الجمالية بمناهج التعليم*، القاهرة : مركز الكتاب للنشر.
- شرف ، إيمان عبدالله ؛ محمد، نعمة عبد السلام (يوليو، ٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على الأنشطة الفنية لتنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع ٣٩ ، ج ٢ ، ١٢٤- ١٥٦.
- الشريف ، بندر عبدالله (أبريل، ٢٠١٦ ) . النموذج البنائي للاستمتاع بالتعلم والاستقلال والثقة بالنفس والسلطة الوالدية المدركة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة ، *كلية الدراسات العليا للتربية* ، ع ٢ ، ج ٢٤ ، ٤٢٥ – ٤٦٠.
- ضاحي ، حاتم فرغلي ( ديسمبر، ٢٠١٩) . تصور مقترح للتربية الوجدانية للأطفال وأدوار معلمات رياض الأطفال في تحقيقها، *مجلة العلوم التربوية* ، ع ٤١ ، ٢٤٩- ٣٩٩.

- عبد الرازق، صلاح عبد السميع؛ علي، سعيد عبد المعز (أبريل، ٢٠٠٧) . فاعلية برنامج قائم على القصة ولعب الدور فى تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة، *مجلة الثقافة والتنمية*، ع ٢١ ، ٤٠٣ – ٤٦٣.
- عبد العال ، هبة محمد (يناير، ٢٠١٩ ) . برنامج أنشطة رياضية قائم على المدخل البصري وفاعليته في تنمية التخيل والدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، *مجلة تربويات الرياضيات* ، ع ٣، ج ٢٢، ٦-٣٦.
- عبد الفتاح ، عزة خليل ( ٢٠٠٥ ) . *الأنشطة في رياض الأطفال*، القاهرة : دار الفكر العربي.
- عبد الواحد ، سليمان (٢٠٠٧). *المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفي* ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالهادي ، أشرف محمد ( مارس، ٢٠١٤ ). برنامج قائم على المدخل الجمالي في الرياضيات لتنمية التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، *مجلة القراءة والمعرفة*، ع ١٤٩ ، ٦١- ٨٧.
- عبيد، وليم، وآخرون (٢٠٠٠). *تربويات الرياضيات*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العتيبي، ياسر (٢٠٠٣) . *الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة*، دمشق : دار الفكر العربي.
- عدس ، محمد عبد الرحيم ( ٢٠٠٥ ) . *مدخل إلى رياض الأطفال* ، القاهرة : دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.
- عراقي ، شيرين عباس ؛ فرحات ، هبة علي (يوليو، ٢٠١٧ ). فاعلية استخدام التعلم البصري في تنمية مهارات التفكير التأملي وبعض المفاهيم

الرياضية لطفل الروضة، *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة*،ع ١ ، ج ٤، ١٥٧ – ٢٣٠.

- العشري ، محمد فخري ( أكتوبر، ٢٠٢٠) . منهج إثرائي مقترح في الحساب العقلي لتنمية التحصيل في بعض مجالات الاختبارات الدولية TIMSSوتحسين الاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ع ٩ ، ج ٢٣، ٢٤٢– ٢٨٦.

- علوان ، رانيا ؛ السيد ، صباح ؛ ثروت ، ريحاب عبدالغني (أكتوبر، ٢٠١٨). أثر استخدام الألعاب الإليكترونية التعليمية في تنمية المفاهيم الرياضة والتفكير الابتكاري لدى طفل ما قبل المدرسة، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* ، ع ٥ ، ١– ٢٥.

- عويس ، عفاف أحمد (٢٠٠٠). *مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ٤–٦ سنوات* ، القاهرة : مكتبه الأنجلو المصرية.

- عيسى ، موسى شفيق ؛ مكاوي ، أماني عبد الرحمن (آذار، ٢٠١٥). الإستراتيجيات التي يستخدمها معلمو الرياضيات في الصف الخامس الابتدائي في تدريس المفاهيم الرياضية، *مجلة العلوم التربوية*، ع ١، ج ١٧ ، ١٩٦–٢١١.

- غريب ، علي محمد ( يناير،٢٠١٩). استخدام المدخل الجمالي في تدريس الرياضيات لتنمية الحس الفكاهي والتذوق الجمالي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، *مجلة تربويات الرياضيات* ، ع ٢، ج ٢٢ ، ٨٠ –١٤٤.

- الغزاوي ، نشوة محمد (يناير، ٢٠١٧) . استخدام المدخل الجمالي في تدريس التاريخ لتنمية بعض القيم الجمالية والوعي الثقافي لدى الطالبة معلمة التاريخ، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع ٨٧ ، ٤٠ – ٩٤.

-فوزي ، إيمان ؛ محمود ، سحر محمدي؛ رامز، محمود (يناير، ٢٠١٤). مقياس لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من أطفال الرؤية، *مجلة الإرشاد النفسي*، ٣٣٥- ٥٤٨.

-القرشي ، منى دهيش (ابريل ٢٠١٥). دور الرسوم المتحركة في تنمية التذوق الجمالي في مرحلة الطفولة المبكرة، *مجلة التربية*،ع ١٦٣ ، ج ١ ، ٩٥- ١٤٤.

-كوستيلنك، مارجوري؛ وريبيبر، مايكيلي؛ ووسودرمان، آنا؛ ويرين، أليس فبيرز (٢٠١٦). *المنهاج الملائم نمائيًا في التطبيق*، ترجمة: ساجدة مصطفى عطاري، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

-مبيض ، مأمون (٢٠٠٣). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، الرياض : المكتب الإسلامي.

-المجادي ، حياة عبد الرسول (يناير، ٢٠١٢). تنمية الحس الجمالي البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام الأنماط، *مجلة التربية* ، ع ١٤٧ ، ج ١، ٢٢٤- ٢٤٨.

-محمد ، جيهان لطفي (أكتوبر، ٢٠١٣). فعالية الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم، *مجلة الطفولة والتربية* ،ع ١٦ ، ج ٥ ، ٨١ – ١٤٦.

-محمد ، علا عبد الرحمن (٢٠٠٩) . *الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال* ، الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع.

-محمد ، مروة عبد المحسن محمد ؛ خليفة ، مي السيد ؛ عبد الغفار، محمد عبد القادر (أبريل، ٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على بعض القيم التربوية لتنمية الذكاء الوجداني لطفل ما قبل المدرسة(٤-٥) سنوات، *دراسات تربوية واجتماعية*، ، ع ٢ ، ج ٢٢ ، ٣٥٥- ٤٠٤.

-محمد ، هدى شعبان ؛ حماد ، محمد أحمد (أكتوبر، ٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي في منطقة نجران، *مجلة كلية التربية* ، ع ٩٢، ج ٢٣ ، ٩٧ –١٥٠.

-محمد، عايدة ذيب عبد الله ( ديسمبر، ٢٠١٤). دور معلمات الروضة في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال ، *مجلة كلية التربية للبنات* ، ع ٤، ج ٢٥، ١٠٥١– ١٠٦٦.

-مراد ، بركات محمد ( ربيع، ٢٠١٠). الطفل وتربية الحس الجمالي، الجوبة، ع ٢٧ ، ٣٨ – ٤٧ .

-المشهراوي ، إبراهيم عبد الكريم (نوفمبر، ٢٠٠٤). واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين، *مؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر*، الجامعة الإسلامية، المؤتمر التربوي الأول – التربية فى فلسطين ومتغيرات العصر، ج ٢ ، ٧٦٦ – ٧٨٦.

-المصري ، سهير الدفراوي (٢٠١٢) . *تربية أبنائنا فن* ، القاهرة : دار البستاني للنشر والتوزيع.

-مصطفى ، فهيم (يناير، ٢٠٠٥ ) . *الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي*،القاهرة: دار الفكر العربي.

-المغازي ، إبراهيم محمد (٢٠٠٣). *الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين*، المنصورة : دار الإيمان للطباعة والنشر و التوزيع.

-المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال (أبريل، ٢٠٠٦). *بعنوان التربية الوجدانية للطفل* ، في الفترة من ٨–٩ ، جامعة القاهرة ، بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة.

- موسى ، سعيد عبد المعز (يناير، ٢٠١٤ ). برنامج مقترح لتنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى طفل الروضة وقياس فعاليته ، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية* ، جامعة حلوان – كلية التربية ،ع١، ج ٢٠، ٣٨٧ – ٤٣٦.
- موسى، رشاد علي عبد العزيز (٢٠١٢). *الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة* ، القاهرة: عالم الكتب.
- هاسون، جيل (٢٠٢٠). الذكاء *العاطفي (تدريب بسيط على الحياة الحدسية )*، تعريب قسم الترجمة والنشر بمكتبة الشقري ، القاهرة : روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- الهنيدي ، منال عبد الفتاح (سبتمبر، ٢٠٠٠). المهارات اليدوية والفنية كمدخل لتنمية الحسن الجمالي لطفل ما قبل المدرسة، *دراسات تربوية واجتماعية*، ع ٣ ، ج ٦ ، ٤٥ – ٦٨.
– يوسف ، ردينة عثمان ؛ يوسف ، حدام عثمان ( ٢٠٠٥ ) . *طرائق التدريس منهج – أسلوب – وسيلة* ، عمان : دار المناهج .

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Bar-On,R.(2006):*The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence(ESI).*Psicothema,18,Supl.13-25.
- Brinkmann, A. (2009). Mathematical Beauty and its Characteristics, A Study on the Students' Points of View, *The Montana Mathematics Enthusiast*, Vol. 6, No.3.
- Broner, K. (2000): Drama and Young *Children*, D.A.I, 60 (6) A4880 .
- Cellucci,C. (2015): Mathematical beauty, *understanding, and discvert. Foundations of Science*, Vol. 20, No.4.

- Chambers, K.A.(2005): *The Visual Arts in Early Education Early Childhood Education*. 52 (2),53-22
- Decjer, L.(2004) :Visional Aesthetic Education. *Its Place in Education*. 27 (2), 1-30.
- Edward, M.(2002) : Visual Aesthetic Education - *Journal of Aesthetic Education*, 17(2)31-42.
- Edwards, G. (2006): *Joyful Learning in Kindergarten Childhood.*
- Frenzal, A.; Goetz, T., & Pekrun, R. (2009). Emotionen (Emotions). In E. Wild& J. Mo "ller (Eds). *Pa" dagogische Psychologie*. Heidelberg, Germany Springer.
- Gottman,John(2001): *Childrens Emotional Intelligence and How Parents Expressing Emotions* .
- Gowers, W.T. (2002), *The importance of Mathematics (23P).* Spriger format: Hardcover. ISBN: 3540926526.
- Gumora,G.& Arsenio,W,(2002): Emotionally,Emotions Regulation,and School Prerformance in Middle School Children . *Journal of School Psychology* ,40,395-413.
- Hagenauer, G.& Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. Educational Research and Evaluation*: An International Journal on Theory and Practice*, 16, (6).
- Hofstede, G. & et. al (2010) Cultures and organizations, software of the mind. *Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York, McGraw Hill.
- Kolb,K.&Sandy,w(2001):*Teaching Prosocial Skills to Young Children to Increase Emotionally Intelligent*

*Behavior.(Master of Field-Based*).Saint Xavier. University.USA.

- Kutnick, Peter (1994): Does preschool Curriculum Make a Differencein primary School performace? In sigh to On the Variety Of preschool Activities and Their Effects on School Achievement and Behavior in the Caribbean Island of Trinidad, Cross Sectional and Longitudinal Evidence, *Early Child Development And Care.*
- Larcombe, P. (2018). A Few Thought on the Aesthetics of Mathematics in Research and Teaching, *Palestine Jornal of Mathematics*, Palestine Polytechnic University-PPU 2018, Vol. 7, No.1.
- . Mayer, J.D.,Salovey,P.,&Caruso,D.(2000): Models of Emotional Intelligence In R.J.Sternberg (Ed), *The Hand Book of Intelligence* (2nd edition, Pp.396-420.New York : Cambridge university press.
- Mayer,J,D.Salovey.(2004):Competing Models of Emotional Intelligence (in)Sternberg.R,J,(ED)*Hand Book of Human Intelligence* ,New Yourk Combridge ,univ,press.
- Merow, Craig (1997): "The World of Mathematics: A Maker of patterns. *PCTM Magazine*. Vol. 36, No. 1.
- National Association For The Education Of Young Children : *Early National Council for Teachers of Mathematics" (NCTM)* . Available

-National Council of Teachers of Math (NCTM). (2000). Principles.

-NCTM & NAEYC (2002). "Childhood Mathematics: promoting Good Beginnings. A joint position Statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the Preschool Education, *Early Childhood Education*, 27 (2), 1-30.

- Reed,W. &Clarke,R (2000):Put Some Feeling Into It, *Black Enterrprise* ,Vol.30,Issue 10,R.D.
- Riggio,R.Yee Kwong,W.(2009): Social Skills,Paranoid thinking ,and Social out Comes.among Young adults.*Personality and Individual Differences*,47(5),492-497.
- Schattschneider , D.( 2006 ) " beuty and truth in mathematics , in Sinclair , N., pimm , D. and Higginson, W.(eds ) , *Mathematics and the aesthetic : new approaches to an ancient affinity* , New York .
- Scott A.(2001):*The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents*. DAI,62(01).p81.
- Sinclai , N( 2009 ) . *Aesthetics as a liberating force in mathematics education ?* ,ZDM Int,J. Math Ed. 41, pp45-60 .

Spivak, G.C (2012). *An aesthetic education in the era of globalization, United States of America*: Library of Congress Springer , pp 41- 57 .

- www.naevc.org/resources/position_statements/psmath.htm.

- www:Taiz: available at university. Net/ Kotob&mglat/00/14/16doc and standards for school Mathematics, Reston,Va: NCTM.
- at: http://www.naeyc.org/about/positions/PDF.

# سمة التفاؤل وعلاقتها باضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد (Covied- 19) في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات (سن الأم، مستواها التعليمي وعملها) لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

*أ.م.د/ سهير إبراهيم عبد ميهوب.*

**ملخص البحث :**

هدف البحث الحالي إلى التعرف علي سمة التفاؤل وعلاقتها باضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد (Covied- 19) في ضوء علاقتها بمجموعة من المتغيرات (سن الأم ،مستواها التعليمي وعملها) لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض، ولتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة مقياسين: أحدهما لقياس الهلع المرتبط بجائحة كورونا والآخر لقياس التفاؤل، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) أمًا في المرحلة العمرية من (٣٠-٤٠) سنة ، وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- تحقق صحة الفرض الرئيسي والذي يشير إلى وجود علاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.
- تحقق صحة الفرض الثاني حيث تبين تأثير متغير سن أمهات الأطفال بمرحلة الرياض في طبيعة العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى الأمهات عينة البحث.
- تحقق صحة الفرض الثالث حيث تبين تأثير متغير مستوى التعليم في طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى الأمهات عينة البحث.

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد-كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الفيوم.

– تحقق صحة الفرض الرابع حيث تبين تأثير متغير عمل أمهات الأطفال عينة البحث في طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى عينة البحث.

# The trait of optimism and its relationship to panic disorder resulting from the emerging corona virus (Covied-19) in mothers of children in the stage of Riyadh in light of its relationship to some variables (mother's age, educational level and work)

**Dr. Sohair Ibrahim Abd Mihoub. ***

## Abstract:

The objective of this study was to identify the trait of optimism and its relationship to panic disorder resulting from the emerging corona virus (Covied-19). One of them is to measure the panic associated with the Corona pandemic and the other to measure optimism, and the research sample consisted of (250) mothers in the age group of (30-40) years,

- The validity of the main hypothesis, which indicates the existence of a relationship between optimism and panic disorder resulting from the Corona virus pandemic, among a sample of mothers of children in the Riyadh stage.

*** Assistant Professor of Child Psychology - Faculty of Early Childhood Education - Fayoum University.**

- The validity of the second hypothesis was verified, as the effect of the age variable of the mothers of children in the Riyadh stage was shown on the nature of the relationship between optimism and panic disorder caused by the Corona virus among the mothers of the research sample.
- The third hypothesis was validated, as the effect of the education level variable on the nature of the relationship between optimism and panic disorder caused by the Corona virus was shown among the mothers of the research sample.
- The validity of the fourth hypothesis was verified, as the effect of the work variable of the mothers of the children . Relationship between the trait of optimism and panic disorder resulting from the Corona virus pandemic in the research sample.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- سمة التفاؤل. Optimism Trait
- الهلع. Panic
- جائحة فيروس كورونا. Corona Virus Pandemic

**مقدمة:**

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم الفترات العمرية التي يمر بها الطفل، وأن ما يتعرض له الطفل في هذه المرحلة من أزماتٍ نفسيةٍ وصحيةٍ سواء كان ذلك داخل الأسرة أو خارجها قد يترك أثراً في شخصيته فيما بعد. ولهذا

يولي علماء النفس موضوع الشخصية اهتماماً كبيرًا، من خلال التركيز على سلوك الفرد في المواقف المختلفة ، ويعتبر علم النفس الإيجابي Positive Psychology من المداخل الهامة التي تُسهم في بناء الشخصية السوية، حيث يشير "مارتن سيلجمان في: (Achor, 2011) إلى أن علم النفس الإيجابي لا يهتم فقط بدراسة الاضطرابات والأمراض، ولكنه يتعداها إلى دراسة جوانب القوة والكشف عن النواحي الإيجابية في الشخصية ، ويعد التفاؤل أحد المفاهيم الهامة في علم النفس الإيجابي؛ لما له من آثارٍ إيجابيةٍ على الشخصية. ومما لاشك فيه أننا نعيش في مجتمعٍ يعج بالكثير من المشاكل وتتعارض فيه المصالح وتتباين فيه المواقف شأننا شأن الكثير من المجتمعات، مما يشكل ضغطًا نفسيًا على الجميع، وأمهات الأطفال ليسوا بمنأي عن هذه الضغوط، ولعل آخرها جائحة فيروس كورونا المعروف بـ(Covied- 19)، ففي نهاية عام ٢٠١٩ وبالتحديد في مدينة "يوهان" Wuhan عاصمة مقاطعة "هوبي" Hubei الصينية ظهر ما يُعرف بفيروس كورونا المستجد (Covied- 19)، وانتشر بشكلٍ مخيفٍ مما أدى إلى وصف الوضع بالأزمة Crisis، من قِبل المختصين ، حيث أدت جائحة فيروس كورونا المستجد إلى تغييرٍ غير مسبق، ومع ارتفاع معدل الإصابات والوفيات بسبب هذا الفيروس، بات كثيراً من أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم ولا سيما الأمهات اللاتي لديهن أطفال في مرحلة الرياض، أسيرًا للعديد من المشكلات النفسية كالهلع، الوسواس القهري والاكتئاب. (Brooks, et al،٢٠٢٠ ) حيث انتشرت فيما بينهن مشاعر عديدة تتسم بالخوف من الإصابة والفقد بسبب هذا الفيروس، فقد أشارت

نتائج بعض الدراسات إلى أن جائحة فيروس كورونا المستجد (Covid-19) كانت سبباً في كثيرٍ من الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى بعض فئات المجتمع، حيث زادت بينهم العديد من الاضطرابات منها: اضطرابات النوم، الأكل، الهلع والاكتئاب، وانتشرت فيما بينهم مظاهر الانسحاب الاجتماعي(Xiang،2020) ومع توقع البعض بعدم مقدرة الدولة على مواجهة الفيروس من خلال توفير الأدوية واللقاح المناسب لهذا الفيروس، وقع الكثير منهم ولا سيما الأمهات فريسة الهلع خوفاً من التعرض للإصابة بالفيروس ومن ثم الموت المحقق لأطفالهن، كل هذه الأمور وغيرها زادت من معاناة الأمهات من الشعور بالهلع وسوء التكيف (قريري،٢٠٢٠)، وما ترتب عليها من أحداثٍ أثرت على الأسر بأكملها ولا سيما الأمهات اللاتي لديهن أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حيث كان لإغلاق المدارس الأثر الأكبر على الأطفال، وترافق ذلك مع توقف النشاطات، فالأول مرة تتوقف اللقاحات الخاصة بالأطفال مما أدى إلى تدهور الأوضاع الصحية في كثيرٍ من البلاد ، كما تم حجر الأطفال المصابين ، والمخالطين في منازلهم، بالإضافة إلى أن أجواء المنازل لم تعد في كثيرٍ من الأحيان صحيّةً؛ لأن بعض الأهل محتجزون بالمنازل بسبب الوباء مما أدى إلى تراجع دخل الكثير منهم ، كما أن أوضاعهم النفسية لم تعد في أحسن حالاتها، ولم يبقَ أمام الطفل وأسرته التي طُبِق عليهم الحظر سوى أن يقضوا الجزء الأكبر من وقتهم بين مشاهدة التلفاز، الهاتف المحمول والألعاب الإلكترونية. ومن الطبيعي أن تزيد عزلة كورونا من الشكايات النفسية لأمهات الأطفال والتي قد تكون مصحوبةً بآثارٍ سلبيةٍ قد تتسبب في ظهور العديد من الاضطرابات

النفسية، ومن بين هذه الاضطرابات اضطراب الهلع المرتبط بفيروس كورونا(Covied- 19)، حيث يعُد اضطراب الهلع ضمن اضطرابات القلق، وأكثرها شيوعًا (Connolly & Willsher,2020, 224).

**مشكلة البحث:**

انبثقت مشكلة البحث الحالي من رافدين أساسيين: تمثل الرافد الأول من خلال الخبرة الشخصية للباحثة أثناء الإشراف على مقرر التدريب الميداني لطالبات الكلية في الروضات، فقد لاحظت من خلال تعاملها المباشر مع المعلمات وإدارة الروضات أن ثمة حالة من الهلع تسيطر على بعض أمهات الأطفال من جراء إصابة المحيطين بالأطفال بفيروس كورونا، بالإضافة إلى ظهور بعض الحالات المصابة في الروضات جعلتهن يرفضن ذهاب أطفالهن إلى الروضات، كما أن إدارة الروضات تتعمد كتمان أي معلومات حول حجم إصابة الأطفال، وتكتفي بتغييب الطفل عن الروضة حتى لا يؤثر ذلك على تواجد الأطفال والمعلمات، كما وُجد أن هناك شكوى مستمرة من الأمهات اللاتي التقت بهن الباحثة خوفاً من إصابة أطفالهن، ومع إجراء المزيد من المقابلات بين الباحثة ومعظم الأمهات، أسفرت نتائجها عن ارتفاع مستوى الهلع مما دفع الباحثة للقيام بالبحث الحالي للتعرف على العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا وما إذا كان التفاؤل يلعب دوراً في تهدئتهن للتغلب على حالة الهلع التي تجتاحهن من جراء إصابة المقربين بهذا الفيروس أم لا ؟

بينما تمثل الرافد الثاني في الشق البحثي والمتعلق بمتغيرات البحث الحالي، حيث لم يتم اختيار هذا الموضوع بشكلٍ عشوائيٍ، وإنما جاء اختياره في ضوء ما توصلت إليه نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة التي

تناولت العلاقة بين متغير التفاؤل واضطراب الهلع، ففي دراسة قامت بها المخلوفي تناولت "سمة التفاؤل وعلاقتها باضطراب الهلع لدى عينة من أمهات الأطفال الخُدج (ناقصي النمو)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع لدى عينة البحث. (المخلوفي،٢٠١٨)،وفي دراسة ثانية قام بها(المحروقي،٢٠١٨) استهدفت دراسة العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع ، وبناء برنامج علاجي معرفي سلوكي جماعي لخفض نوبات الهلع عند المصابين بأمراضٍ مزمنةٍ من الأمهات ، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها: أن البرنامج العلاجي كان فعالاً في تخفيض نوبات الهلع لدى عينة الدراسة (المحروقي،٢٠١٨).

ونظراً لأن التفاؤل يلعب دورًا أساسيًا في الحالة النفسية للأفراد، فقد تعددت الدراسات التي تناولت سمة التفاؤل في علاقتها بالاضطرابات النفسية منها القلق بكل أنواعه ولاسيما الهلع على اعتبار أنه شكل من أشكال القلق، وغيره من الاضطرابات كالوسواس القهري والاكتئاب (Landa, Martos, & Zafra, 2015). ، ويعُد اضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا أكثر اضطرابات القلق انتشارًا في هذه الآونة بالذات، فقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها حنتول والتي استهدفت دراسة مستوى القلق الاجتماعي المرتبط بجائحة فيروس كورونا لدى عينة من طلبة كلية التربية، أن معظم طلاب الجامعة يعانون مستوى مرتفعاً من القلق نتيجة فيروس كورونا (موسى،٢٠٢٠، ص٣٣٦) ، ويؤكد بعض المختصين على أن غياب التفاؤل يزيد من حدة اضطراب الهلع لدى المصابين به والذي قد يقود إلى الاكتئاب أو الانتحار، تبعاً لدرجة تأثيره على الفرد، حيث أن طريقة تفكير الفرد المصاب بالهلع تلعب دوراً في التأثير على علاقاته بالمحيطين مما يؤدي إلى توتر في علاقاته الاجتماعية (Schuster, Kessler, & .

(Aseltine, 2018) ومع انتشار فيروس كورونا (Covied- 19) والذي أثار موجةً من الهلع على كل المستويات داخلياً وخارجياً،الذي حدا بمنظمة الصحة العالمية وكل الهيئات المعنية بالطفولة إلى وضعه عام (٢٠٢٠/٢٠٢١) على أجندتها البحثية، ودعت لتكاتف الجهود للحد من انتشار الفيروس لتقليص نسبة الوفيات (Baberjee, 2020,p.129). لذلك سعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل (كسمة إيجابية) واضطراب الهلع المرتبط بفيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض، وترافق ذلك مع ما نادت به المنظمات المعنية بالطفولة والتي حثت المجتمع الدولي على ضرورة تقديم الرعاية النفسية، بجانب الخدمات الطبية التي تُقدم للأطفال وللأمهات لمساعدتهن على التغلب على الآثار المترتبة على الإصابة بفيروس كورونا (Schreier, 2020,p, 368) .

ونظراً لما يُشكله الهلع من خطورةٍ على الأطفال وأسرهم، حيث يمثّل التهديد بفقدان الطفل ضغطاً وهلعاً شديداً للأسرة برمتها ولاسيما الأمهات، مما يعرّضها لردود أفعال مختلفة، تتباين في حدتها تبعاً للإجراءات الاحترازية المرتبطة بشدة الحالة ومدى استمراريتها ومستقبل ومآل الحالة وما تلقيه بظلالها من آثارٍ على الأطفال وأسرِهم والتي قد تحد من قدرة الأمهات على القيام بأدوارهن تجاه أطفالهن، خاصةً عندما يسيطر عليهن الهلع، ويرين أن الأمور خارجة عن سيطرتهن وأنهن غير قادرات على التعامل بكفاءةٍ مع تجاوز أزمة الإصابة بالفيروس، لذا سعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع المرتبط بفيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض في ضوء علاقتها ببعض المتغيرات منها (سن الأم،مستواها التعليمي،عملها).

**في ضوء ما سبق تم صياغة مشكلة البحث في مجموعةٍ من التساؤلات على النحو التالي:**

**تساؤلات البحث:**

**هل توجد علاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض؟ وهل تتأثر هذه العلاقة بمتغيرات سن الأم،مستواها التعليمي وعملها ؟**

من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

١-هل توجد علاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض ؟

٢-هل تتأثر العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض بمتغير سن الأم؟

٣-هل تتأثر العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض بمتغير المستوى التعليمي للأم؟

٤-هل تتأثر العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض بمتغير عمل الأم؟

**أهداف البحث:**

في ضوء مشكلة البحث وتساؤلاته ومرجعيته النظرية فإنه يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

- التعرف على تأثير السن على الدرجات الكلية للتفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

– التعرف على تأثير المستوى التعليمي على الدرجات الكلية للتفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.
–التعرف على تأثير عمل الأم على الدرجات الكلية للتفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

**أهمية البحث:**

تتضح أهمية هذا البحث بشقيها النظري والتطبيقي من خلال عدة مقومات على النحو التالي:

**١ –الأهمية النظرية:**

- تتضح أهمية هذا البحث– بحسب علم الباحثة – في الندرة بالمكتبة العربية لهذا النوع من البحوث والدراسات حيث يعُد هذا البحث من المحاولات العلمية الاولى التي لها السبق في هذا المجال، فقد سعى إلى دراسة سمة التفاؤل وعلاقتها باضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال في مرحلة الرياض في ضوء علاقتها بمجموعةٍ من المتغيرات منها سن الأم، مستواها التعليمي وعملها.
- أن الاهتمام بالتفاؤل ومدى علاقته الإيجابية أوالسلبية بالعديد من الاضطرابات النفسية والجسدية ولا سيما الهلع يتضح من خلال نتائج بعض الدراسات والبحوث التي تمت في هذا السياق.
-أثبتت نتائج بعض الدراسات(Kang el al,2020) وجود علاقة سلبية بين سمة التفاؤل وبعض الاضطرابات النفسية مثل الفصام ،الوسواس القهري،الاكتئاب والقلق، وهذا الأخير يندرج تحته العديد من الاضطرابات النفسية الآخرى منها على سبيل المثال لا الحصر اضطراب الهلع والذي هو

موضوع البحث الحالي حيث أن اضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا يصاحبه أعراضًا جسميةً، نفسيةً، ومعرفيةً متنوعةً، والتي بدورها تؤثر على حياة الأمهات في مختلف المجالات مثل النشاطات الأسرية،الاجتماعية والعمل، مما قد يؤدي إلى عجزٍ وظيفيٍ في بعض مناحي الحياة، ونظرًا لعدم توفر دراسات وأبحاث ( في حدود علم الباحثة) تتناول طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا حتى الآن نظراً لحداثته فإن تناول هذا الموضوع يعُد على درجةٍ كبيرةٍ من الأهمية.

-تسليط الضوء على التفاؤل من حيث علاقته باضطراب الهلع المترتب على جائحة كورونا، ودوره في الحد من أعراض ذلك الاضطراب والتي قد تعوق سبل التكيف في حياة الأمهات.

-تبرز أهمية البحث الحالي من خلال ما يوفره من إطارٍ نظريٍ يتعلق بسمة التفاؤل ودوره في الحد من الهلع المترتب على جائحة كورونا.

-يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الشريحة العمرية التي يُطبق عليها ألا وهي الأمهات اللاتي لديهن أطفالاً في مرحلة الرياض وثبت أن لديهن حالات إصابة بفيروس كورونا داخل الأسر، وكيف أن التفاؤل من الممكن أن يحد من اضطراب الهلع لدى هؤلاء الأمهات.

**٢-الأهمية التطبيقية :**

- يسعى البحث الحالي إلى تصميم بعض الأدوات التطبيقية (مقياس التفاؤل، مقياس الهلع لدى الأمهات) والمتعلقة بمشكلة البحث، والمتمثلة في العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض وإثراء المكتبة العربية بهذه المقاييس.

– تتضح الأهمية التطبيقية لهذا البحث فيما يتوصل إليه من نتائجٍ حول العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

**مصطلحات البحث الإجرائية :**

جاء بالبحث عدة مصطلحات تجدر الإشارة إلى تعريفاتها النظرية والإجرائية، وذلك على النحو التالي:

**أولاً: سمة التفاؤل:**

تعرف الباحثة سمة التفاؤل بأنها "مجموعة من السلوكيات الظاهرة التي تعبرعن طرق التفكير الإيجابية والتي تختلف بدورها من أمٍ لأخرى، وتكون ذات علاقة وثيقة بالتوقعات الذاتية الإيجابية الخاصة بالأحداث الحياتية في الحاضر والمستقبل.

**وتعرف الباحثة سمة التفاؤل إجرائيًا:** بأنها الدرجة التي تحصل عليها كل أمٍ من أمهات الأطفال عينة البحث على مقياس التفاؤل المُعد لهذا الغرض.

**ثانياً :اضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا:**

تعرف الباحثة اضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا بأنه: شكل من أشكال القلق يتسم بنوبات تنتاب الأمهات من آنٍ لآخر، و تشعر فيها بتوقع أحداث مأساوية عديدة أبرزها قرب الموت لأحد أطفالها، وأنها تكاد تفقد السيطرة على نفسها وتكون النوبة غير متوقعةٍ. ويُحدد اضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا في البحث الحالي بالدرجة المرتفعة التي تحصل عليها الأمهات على مقياس الهلع.

**وتعرف الباحثة الهلع إجرائيًا:** بأنه الدرجة التي تحصل عليها أمهات الأطفال على مقياس الهلع المُعد لغرض هذا البحث.

**ثالثاً: أمهات الأطفال بمرحلة الرياض:**

وهن أمهات الأطفال اللاتي تم تشخيصهن حديثاً بالإصابة باضطراب الهلع نتيجة إصابة أزواجهن أو أحد أقاربهن من الدرجة الأولى أو المحيطين بهن بجائحة فيروس كورونا وتتراوح أعمارهن ما بين(٣٠-٤٠) .

**الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث:**

**المحور الأول: سمة التفاؤل:**

يعتبر مفهوم التفاؤل من المفاهيم التي كانت وما زالت تحتل أهميةً خاصةً في علم النفس الإيجابي؛ لما له من تأثيرٍ واضحٍ على التصورات الحياتية للفرد.

والتفاؤل بحسب نظريات علم النفس الإيجابي يُعد أحد مكونات السمو بالنفس، المتمثلة في السمات الأساسية للتغلب على العقبات،والمعوقات اليويمة بنجاحٍ، وقد توصلت نتائج بعض الدراسات التي أُجرِيَت حول تأثير التفاؤل على الحالة النفسية للفرد ومنها دراسة(Dhatt & Rishi, 2015) والتي توصلت إلى أن التفاؤل يُسهم في رفع قدرة الفرد على مواجهة الضغوط. وفي المقابل فإن غياب التفاؤل يؤدي إلى الإصابة ببعض الاضطرابات النفسية والجسمية ، والتي تؤثر على التكيف النفسي للفرد بشكلٍ أو بآخر.

لهذ سوف يتم التطرق إلى مفهوم سمة التفاؤل، والعوامل المساعدة على ظهوره، وكذلك أنماط التفاؤل، ثم عرض بعض الآراء النظريات المفسرة لهذه السمة ، وربط ذلك بالدراسات السابقة حول سمة التفاؤل.

**مفهوم سمة التفاؤل:**

**سمة التفاؤل لغة:**

الإفتآل بالشيء التيمن به، والفأل قول أو فعل يستبشر به الناس، والتفاؤل مصدره من الفأل، والفأل ضد الطيرة أي التشاؤم (ابن منظور، ١٩٩٢، ٥١٣).

**تعريف التفاؤل اصطلاحًا:**

عرف كلٌ من كارفر وشير التفاؤل (Optimism) بأنه "النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق كل ماهو مرغوب في المستقبل(Carver & Scheier,2010).

كما يشير سيليجمان (Seligmane,1984) في (López, et al,2015p.542) أن التفاؤل عبارة عن طاقة تساعد الفرد على الاستمرار في مواجهة الأزمات للوصول إلى النجاح أما شاير وكارفر (Scheier &Carver) ، (Alarcon et al, 2013) التفاؤل على أنه:" النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة مع القدرة على تحقيق الطموحات المستقبلية، كما أنه يقترن بالتوقعات الإيجابية نحو الأحداث المستقبلية.

تنوه الباحثة أنها تبنت تعريف سيلجمان(1990) Seligman والذي ينص على"أن التفاؤل ماهو إلا مجموعة من المهارات تتضمن قدرة الفرد على الحوار مع الذات عندما يعاني من أزمةٍ أو إحباطٍ أو خيبة أمل (Jackson,2017,pp.451) . كما اعتمدت نظريته كإطاراً نظرياً في هذا البحث.

وذهب مارشال وآخرون إلى أن التفاؤل ما هو إلا استعداد شخصي مرتبط بتوقعات الفرد الإيجابية تجاه الأحداث

اليومية (P.551,2018,Marshal,et al)"وترى مارجريت وفولراث (Margarete & Vollrath,2016)أن التفاؤل عبارة عن بناء معرفي ذاتd يتضمن توقعات الفرد الإيجابية نحو المستقبل.

وأكد نفس المعنى عبد الخالق (٢٠١٦) حين عرفه بأنه: التوقع الإيجابي للأحداث المستقبلية، مما يجعل الفرد يتوقع حدوث الأفضل، ويستبعد ما دون ذلك (عبد الخالق، ٢٠١٦، ٢٢٣).

وبالمثل اعتبرت (شكري ،٢٠١٩) أن التفاؤل " استعداد داخلي لدى الفرد يحدد توقعاته الإيجابية إزاء المستقبل ويرتبط إيجابيًا بالصحة النفسية والجسمية .( شكري، ٢٠١٩، ٣٨٩).

مما سبق يتضح تعدد التعريفات التي تناولت سمة التفاؤل، والتي اعتبر بعضها أن التفاؤل استعداد داخلي للتوقعات الإيجابية للأحداث الحالية والمستقبلية، مع التأكيد على قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والمشكلات الحياتية بكل أنواعها، واعتبارها جزءًا من البناء المعرفي الذي يتبناه الفرد حيال تجاربه الشخصية، وهذا ما يجعل سمة التفاؤل تختلف من فردٍ إلى آخر.

**٢ –العوامل المهيئة لنشأة التفاؤل:**

هنالك العديد من العوامل المهيئة لظهور التفاؤل منها ما يلي:

**-العوامل البيولوجية:**

يرى الباحثون المختصون بالمحددات الوراثية أن سمة التفاؤل سمة بيولوجية أي أن لها استعداد وراثي حيث تنتقل من جيلٍ إلى آخر، ولذلك إذا غابت المحددات الوراثية المسؤولة عن وراثة هذه السمة، فهذا أدعى إلى أن تغيب سمة التفاؤل عند الشخص (Sharot,2012,231).

**-العوامل الاجتماعية:**

تعُد العوامل الاجتماعية على درجةٍ من الأهمية في نشأة التفاؤل من خلال عملية التربية أو التنشئة الاجتماعية، والتي تلعب دورًا هامًا في تشكيل توقعات الفرد نحو المستقبل من خلال تعامل الوالدين مع مواقف النجاح والفشل وطريقة تقييمهما لهما، فمساندة الوالدين لأحد الأبناء في مواقف الفشل مع التأكيد على أن النجاح يحتاج إلى المثابرة وبذل الجهد مما يعزز لدى الابن مشاعر التفاؤل، و يصبح أكثر خبرةً في التعامل مع الفشل وتحويله لنجاحاتٍ فيما بعد (حجازي، ٢٠١٨، ٢٨٧ ).

**-العوامل الاقتصادية:**

تشكل الحالة الاقتصادية للفرد دوراً هاماً في معدل تفاؤله، وذلك كونه يؤثر على تطلعات الفرد وطموحاته وأهدافه المستقبلية، فالوضع الاقتصادي المرتفع يزيد من طموحات الفرد ويرفع من درجة التفاؤل لديه بشأن تحقيق أهدافه وطموحاته فيما بعد( Rossel, 2016, 325).

**-العوامل النفسية:**

تشكل الحالة النفسية التي يمر بها الفرد دورًا مهمًا في التفكير الإيجابي، فالفرد الذي يتمتع بحالةٍ نفسيةٍ جيدةٍ يصبح أكثر ميلاً للتفكير الإيجابي المتفائل، حيث أن الذاكرة بما تحويه من خبراتٍ سارةٍ وغير سارةٍ هي التي تحدد الحالة المزاجية التي تجعلنا نتذكر الأحداث سواء الإيجابية منها أو السلبية، لهذا فإن خبرات النجاح التي يمر بها الفرد تعزز الفعالية الذاتية والتي بدورها تعزز قدرة الفرد على التعامل بنجاحٍ مع التحديات التي تواجهه( Avolio ,et al, 2010 ).

**-أنماط التفاؤل:**

نظراً لتعدد الاراء والنظريات التي تناولت سمة التفاؤل سوف تتناول الباحثة المفاهيم الأكثر شيوعاً واستخدامًا للتعبير عن التفاؤل على النحو التالي:

**١- الاستعداد للتفاؤل:**

يعُد الاستعداد للتفاؤل بُعدًا داخلياً حيث يُعرب الفرد المتفائل عن استعداده للتصرف الوقائي الحذر، فهو يعتقد أن بإمكانه القيام بتصرفاتٍ وقائيةٍ في مواقف الفشل والاحباط ، فمثلاً يواظب على الأنشطة الرياضية لأنها تقلل من خطر الإصابة بالنوبات القلبية.

(Assad, Donnellan& Conger, 2017)

**٢- التفاؤل غير الواقعي:**

يظهر هذا النوع من التفاؤل في اعتقادات الفرد الإيجابية إزاء الأحداث التي يمر بها، فهو يتوقع الكثير من الأحداث الإيجابية في حياته اليومية أكثر مما هي عليه في الواقع ، ويتوقع الأحداث السلبية أقل بكثيرٍ مما هي عليه في الواقع، بحيث يركز الفرد على الجوانب الإيجابية فقط و ينكر الجوانب السلبية، وهذا ما يؤدي إلى شعوره بالإحباط في حالة النتائج السلبية غير المتوقعة (الأنصاري، ٢٠٠٦، ١٩٤).

**٣- التفاؤل المقارن بالآخرين:**

هذا النوع من التفاؤل يرتبط باعتقاد الفرد أنه أقل عرضةً للأحداث السلبية مقارنةً بالآخرين، وبالتالي هو أكثر عرضةً من غيره للأحداث الإيجابية. فمثلاً يستبعد إمكانية تعرضه للإيذاء، بينما يؤكد إمكانية تعرض الآخرين للإيذاء (الأنصاري، المرجع السابق، ١٩٩).

**الأطر والآراء النظرية التي تناولت تفسير التفاؤل:**

تؤثر الحالة النفسية التي يمر الفرد على أدائه وتوقعاته في الحاضر والمستقبل، ونظرًا لأن التفاؤل سمة تؤثر في الحالة النفسية التي يمر بها الفرد فقد تعددت الآراء النظرية حول هذا الموضوع ،لذا سوف تقوم الباحثة بعرض بعض لهذه التفسيرات على النحو التالي:

**أولاً: نظرية التحليل النفسي:**

يرى أنصار هذه المدرسة أن الفرد يكون متفائلاً ما لم يمر بأحداثٍ تؤثر في نفسيته تأثيرًا سلبياً، بمعنى أن الفرد قد يكون متفائلاً جدًا إزاء بعض المواقف التي يمر بها إلى أن تقع له حادثةً مفاجئةً تجعله يبدو متشائمًا إزاء الموضوع ذاته، ويؤكد فرويد أن منشأ التفاؤل يظهر منذ المرحلة الفموية من خلال مجموعة من السمات والأنماط الشخصية المرتبطة بتلك المرحلة الفموية والتي قد تكون ناتجةً عن عملية التثبيت فيها، والتي من المحتمل أن ترجع إلى التدليل المبالغ فيه أو الإفراط في الإشباع (السيد، ٢٠١٦، ١٣٠)، وذهب أنصار هذه النظرية إلى أن فرويد أطلق مصطلح التفاؤل الفمي للإشارة إلى التفاؤل الظاهر كسمة تظهر فيه الشبقية الفمية أثناء مرحلة الطفولة المبكرة، بحيث يصبح على صلةٍ بالأشياء من حوله ويتفهم العلاقات فيما بينها.

**ثانياً:النظرية المعرفية:**

في حين ذهب أنصار هذه النظرية ومنهم سنايدر Snyder إلى أن التفاؤل يتضمن عنصرًا يُسمى التخطيط والذي يقوم على فهم الحقائق المجردة حيث أنها تتضمن النشاط المعرفي للفرد ، بينما يرى أندرو (Andreu,2013)أن الافراد المتفائلين يركزون على المعلومات المتعلقة بالشخصية، وبالتالي هم أكثر اقتناعًا بالرسائل الإيجابية المرتبطة

بالشخصية وأقل اقتناعًا بغيرها من المعلومات السلبية ، ومن الدراسات التي تؤكد علاقة التفاؤل بالجانب المعرفي الدراسة التي قام بها ستانغ ومولتن (Stang & Multin,2014)التي أشار فيها إلى وجود علاقة قوية بين كلٍ من اللغة ،الذاكرة والتفكير بالتفاؤل، حيث يستخدم المتفائلين الكلمات الإيجابية أكثر من الكلمات السلبية، كما أنهم يتذكرون الأحداث الإيجابية قبل السلبية.

ويؤكد نفس المعنى كيلي Kelly حيث يرى أنه يمكن توجيه أنشطة الفرد السلوكية والفكرية بشكلٍ يومي إزاء توقع الأحداث، ويرى أن طريقة الفرد في توقع الأحداث المستقبلية مهمة في تحديد سلوكه، وبناءًا على آراء كيلي فإن المستقبل وليس الحاضر هو المحرك الأساسي لسلوك الفرد.

وذهب وراينر،٢٠١٨) Wriner (إلى أن الفرد إذا عزى نجاحاته لعوامل داخلية أوخارجية،فإن ذلك سيؤثر على توقعاته المستقبلية حيال فرص النجاح أوالفشل التي يمر بها، فالاعتقاد بأن دوافع النجاح داخلية يؤدي إلى توقعات مستقبلية متفائلة لدى الفرد إذاء أدائه في المستقبل.

ويؤكد سيليجمان وآخرون (Seligman,1998) أن التفاؤل ليس فقط توقعات وتصورات الذات الإيجابية لدى الفرد عن كل ما يتعلق بمستقبله وجوانب حياته وأنه لا يكمن في العبارات الإيجابية فقط وإنما يظهر في الطريقة التي يفسر بها الشخص إلى الأسباب المحيطة به، فمثلاً الاعتقاد أن الأحداث السلبية التي يمر بها الفرد سوف تتواصل بشكلٍ مستمرٍ، والميل إلى تعميم أثر الحدث السلبي كالفشل مثلاً على جميع المواقف التي يمر بها في المستقبل، بالإضافة إلى الاعتقاد بأن سبب هذا الفشل لا يمكن التحكم فيه يجعل الفرد أكثر تشاؤماً والعكس صحيح.

**-النظرية السلوكية:**

يرى أنصار هذه النظرية أن التفاؤل ينتشر بالتقليد والمحاكاة من خلال بعض الرموز، حيث أثبتت تجارب الفعل المنعكس الشرطي إمكانية تشكيل استجابات للرموز أواكتساب سمة التفاؤل بطريقةٍ تجريبيةٍ متى توفر المنبه الطبيعي أو المثير الصناعي أو الرمز، ويعتبر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وفي مقدمتهم هال و فايبل (Hall&Fibble, 2013) أن تشكيل شخصية الفرد يتم من خلال التوقعات اليومية والأهداف والطموحات الشخصية، حيث تعمل معاً من خلال التعلم بالملاحظة، والذي يتم في ضوء بعض المفاهيم منها المثير والاستجابة والتدعيم، ولذلك فإن سلوك الفرد يرتبط بشكل التدعيم إزاء بعض المواقف، حيث أن فشل الفرد في أداء بعض المهمات يسهم في توقعاته السلبية تجاه بعض المواقف التي يمر بها ، و لهذا يختلف الاشخاص في توقعاتهم لخبرات النجاح أو الفشل إزاء الأحداث المستقبلية.

وقد أسهمت كتابات ألبرت باندورا Bandoura حول مفهوم الفاعلية الذاتية والذي يشير فيه إلى أهمية توقع الفرد بأن لديه القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة، فالتفاؤل ماهو إلا اعتقاد بأن القيام بسلوكٍ معينٍ سوف يترتب عليه نتائج مرغوب فيها، فتوقع النتائج سواء إيجابية أو سلبية يعُد أحد المحددات التي تؤثر في السلوك، وبالرغم من وجود اختلاف بين كلٍ من مفهومي التفاؤل والفاعلية الذاتية فإن هناك سمة علاقة موجبة بين ارتفاع الفاعلية الذاتية والتفاؤل(Stanley, 2000,p.322).

وتخلُص الباحثة من العرض السابق لسمة التفاؤل مدى تعدد النظريات التي تناولته، فنجد أن النظرية المعرفية ركزت بشكلٍ واضحٍ على النشاط المعرفي ومعتقدات الفرد التي تؤثر بشكلٍ ما في نجاحه أو فشله، كما فسرت

التفاؤل على أنه نشاط فكري وسلوكي يحدث نتيجة تشكل معتقدات الفرد الإيجابية حول ذاته والتي تتبلور في مرحلة الطفولة وتعتبر بمثابة نتاجًا للخبرات السابقة. أما النظرية السلوكية فقد أولت اهتماماً مبالغاً فيه للتعلم بالملاحظة والاستجابات السلوكية المدعمة له، في حين أرجعت النظرية التحليلية التفاؤل إلى الإشباع المفرط فيه في المرحلة الفمية، وعلى هذا ترى الباحثة أن التفاؤل يعُد سمة شخصية تتميز بالثبات النسبي، كما أنها تؤثر وتتأثر بالخبرات الحياتية التي يمر بها الفرد والتي من شأنها أن تؤثر في حالته النفسية.

**المحور الثاني: اضطراب الهلع:**

نحن نعيش في عالم مليء بالتغيرات والأحداث سواء كانت اجتماعية، اقتصادية،صحية وسياسية، حيث فرضت جائحة فيروس كورونا مجموعة من الإجراءات داخلياً وخارجياً منها على سبيل المثال لا الحصر الحجر الصحي المنزلي للمصابين والمخالطين لهم، وقيوداً صارمةً على حركة السفر لبعض الدول (Banerjee,2020)، بالإضافة إلى الأرقام التي تتناقلها وسائل الإعلام على مدار الساعة بشأن أعداد الإصابات والوفيات بسبب الفيروس، فأصبح الناس يعيشون حالةً من الهلع والتوتر على نطاقٍ واسعٍ (Velavan&Meyer,2020). بالإضافة إلى الشعور بالكدر النفسي المتمثل في حالة الهلع وغيره من الاضطرابات التي أصبحت أكثر توقعاً في المرحلة الحالية.

لهذا سوف تتطرق الباحثة إلى تعريف اضطراب الهلع، وكذلك معايير تشخيصه، بالإضافة إلى التفسيرات والأطر النظرية المتعلقة بهذا الاضطراب.

**تعريف اضطراب الهلع:**

تعددت التعريفات التي تناولت اضطراب الهلع باختلاف وتعدد الباحثين، إلا أنها أجمعت على أنه نوع من أنواع اضطرابات القلق، وسوف تتطرق الباحثة إلى تناول أبرز هذه التعريفات على النحو التالي:

**التعريف اللغوي للهلع:**

الهلع من الجزع وعدم المقدرة على الصبر، وقيل، هلع يهلع هلوعًا أو هلعاً فهو هلع وهلوع وأتى بمعنى الجزوع في القرآن الكريم (وخلق الإنسان هلوعاً) والهلوع بمعنى الضجر ( ابن منظور، ٢٠٠٣، ٨٠).

**التعريف الاصطلاحي:**

يرى عكاشة أن ما يميز اضطراب الهلع عن غيره من الاضطرابات أنه يتسم بنوباتٍ متتاليةٍ من القلق الشديد، ولا يمكن التنبؤ بها، وتختلف الأعراض المرتبطة لتلك النوبات من شخصٍ إلى آخر، والتي تكون مصحوبةً بالعديد من الأعراض منها الخفقان،الأم الصدر،التعب والدوار، بالإضافة إلى العديد من المخاوف منها الخوف من الموت (عكاشة، ٢٠١٣، ص١٥٣).

في حين يرى الميلاوي أن الهلع عبارة عن نوباتٍ متكررةٍ من القلق الذي يتراوح بين الحاد والشديد ، وتستمر هذه النوبات قرابة الساعة، وتكون غير متوقعةً، ثم تبدأ في الانخفاض تدريجيًا إلى أن تختفي نهائياً، كما أن أهم ما يميزها أنها لا تعود إلى أسبابٍ عضويةٍ ، رغم وجود مجموعة من الأعراض الجسمية والمعرفية المرتبطة بها (الميلاوي، ٢٠١١، ص١٠٥).

كما وُرِدَ في معجم علم النفس والطب النفسي العديد من التعريفات التي تفسر اضطراب الهلع بأنه: حالة من القلق العصابي، تتسم بالتكرار للنوبات

الهلعية المفاجئة،حيث يصاحبها إحساسًا شديدًا بالرعب والتوجس والذي يكون مصحوبًا بأعراضٍ مثل الدوخة،صعوبة في التنفس والخوف من الموت (عبد الحميد، كفافي، ٢٠٠٢، ١٦٧).

أما راندي ماك (Randy Mac,2013) فيعرف اضطراب الهلع بأنه: حالة من القلق الشديد يتعرض لها الأفراد ولا سيما النساء على حين غرة دون سببٍ واضحٍ، كما أنها من الممكن أن تحدث مرات عدة في اليوم الواحد أو مرة واحدة في الشهر.

ومن جهةٍ أخرى نجد أن ميشيل يرى أن الهلع خوف متعلم مصحوبًا بنوباتٍ من الذعر كاستجابة سلوكية لهذا الاضطراب، وتكون نوباته غير متوقعة(Michael,2016) .

وذهب فايد إلى أن اضطراب الهلع ماهو إلا حالة من الخوف الشديد تستمر مع الفرد لعدة دقائق وأحيانًا ساعة، يصاحبها مجموعةً من الأحاسيس كالدوخة ، الأم في الصدر ، تقلُب في درجة الحرارة بين الارتفاع والبرودة الشديدة ، بالإضافة إلى الخوف من الموت، وتحدث هذه النوبات بشكلٍ مفاجيءٍ (فايد،٢٠١٤، ص٢٥٦).

من خلال استعراض التعريفات السابقة نلاحظ أنها اتفقت على أن اضطراب الهلع يتمثل في نوباتٍ فجائيةٍ تتراوح بين القلق الحاد والخوف الشديد كما أنه لا يمكن التنبؤ بها، وعادةً ما تستمر النوبة لعدة دقائق وتصل إلى ساعة في بعض الأوقات، وينتاب الفرد خلالها عددًا من الأعراض الجسمية والمعرفية المتفاوتة من شخصٍ لآخر.

**معايير تشخيص نوبة الهلع:**

يستخدم المتخصصين مصطلح النوبة للإشارة لمرات حدوثها والتي تكون مصحوبة عادةً بأحاسيسٍ متباينةٍ ومتسارعةٍ منها عدم القدرة على التنفس،وجود الأم في الصدر ،الدوار ،الشعور بالغثيان، والآلام العضلية. (Kennerley, 2018,p.422)

ووفقاً لمعايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس فإن نوبة الهلع تكون مصحوبةً بأربعة أو أكثر من الأعراض التالية بشكلٍ مفاجيءٍ و تبلغ ذروتها خلال عشر دقائق:

١) خفقان وسرعة ضربات القلب.
٢) التعرق الشديد.
٣) ارتعاش الاطراف.
٤) الإحساس بضيق في التنفس.
٥) الإحساس بغُصة.
٦) ألم وضيق بالصدر.
٧) غثيان مصحوب بتوعك في البطن.
٨) الشعور بالدوخة والإغماء.
٩) الإحساس بتغير الذات ( اختلال الأنا) أي الإحساس بانسلاخ الشخص عن ذاته.
١٠) الخوف من فقدان السيطرة على الأمور.
١١) توقع الموت والخوف منه(الجمعية الأمريكية للطب النفسي، ٢٠١٣،٢١٩).

**مكونات اضطراب الهلع:**

عادةً ما يحدث اضطراب الهلع نتيجة للتفاعل بين ثلاثة مكونات رئيسية كما يلي:

**-المكون البدني:**

وهو يتضمن كل الأعراض الجسمية التي تصيب المريض عندما يشعر بحالةٍ من الذعر مثل الدوار، سرعة دقات القلب أو الخفقان الشديد ،ألم في الصدر مصحوب بضيقٍ في التنفس، وغيرها من الأعراض الواردة في معايير تشخيص نوبة الهلع.

**-المكون المعرفي:**

ويتضمن كل الأفكار التي تطرأ على بال الشخص المصاب،مثل التوقعات السلبية بشأن الحاضر والمستقبل، بالإضافة إلى تصور عواقب النوبة، بالإضافة إلى الأعراض الجسمية التي يشعر بها الفرد.

**-المكون السلوكي:**

ويتضمن كل سلوك يقوم به الفرد عندما يشعر بنوبة الهلع مثل الهروب من بعض المواقف أو إلغاء بعض اللقاءات، أو حمل بعض المتعلقات التي تولد لديه الإحساس بالأمان.

وفي النهاية تشير الباحثة إلى أن هذه المكونات الثلاث تتفاعل مع بعضها البعض، بحيث أن شعور الفرد على سبيل المثال بالمكون البدني مثل زيادة دقات القلب،يحفز لديه مجموعة من الأفكار مما يدفعه إلى القيام باستجابة سلوكية تؤدي إلى الهرب لتفادي هذه المخاوف.

**الأطر والنظريات المفسرة لاضطراب الهلع:**

اختلفت الأطر والآراء النظرية في تفسيرها للعوامل المسببة لحدوث اضطراب الهلع و فيما يلي عرض موجز لهذه النظريات:

**النظرية السلوكية:**

تفترض هذه النظرية أن أغلب الأمراض النفسية ترجع إلى نتائج التعلم السيء، فعندما يمر الفرد المُصاب بنوبات الهلع فإنه يكتسب القدرة على استدعاء استجابة الهلع حتى في المواقف التي تتسم بالخوف. كما تشير هذه النظرية إلى أن الإنسان قد تعلم من خلال الأحداث اليومية أن سرعة دقات القلب وزيادتها دليل على الخطر، مما يؤدي إلى حدوث استجابة سلوكية مثل الهروب أو التفادي (Hinton, Geiod, 2013) .

**النظرية المعرفية:**

ترى النظرية المعرفية ان اضطراب الهلع يرجع إلى التفسير الخاطيء للتصورات والأفكار التي تأتي بشكلٍ سريعٍ وعفويٍ والتي تبدو منطقيةً إلى حدٍ كبيرٍ مع ميل المصابين بالهلع إلى تهويل تلك الأفكار نتيجة لخوفهم وقلقهم المستقبلي من نتائج النوبة التالية (Friedman &Paradis, 2002) .

**النظرية البيولوجية:**

تؤكد النظرية البيولوجية على أن اضطراب الهلع يتأثر بشدة بالعوامل الوراثية، وذهبت إلى أن ٢٥% من أقارب الدرجة الأولى للشخص المصاب بالهلع غالباً ما يصابون باضطراب الهلع، كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن الناقلات العصبية تلعب دورًا بارزاً في ظهور اضطراب الهلع، من بينها

النورايبينيفرين،السيروتونين،والكوليسيستوكنين حيث تعد بمثابة أكثر الناقلات العصبية ارتباطاً باضطراب الهلع.( Fuligni, 2019 )

**الخلاصة:**

تخلُص الباحثة من خلال عرض الأطر النظرية السابقة أن اضطراب الهلع يعُد من أكثر اضطرابات القلق شيوعاً، وقد تعددت التعريفات التي تناولت هذا الاضطراب كما ورد في البداية، بالإضافة إلى تنوع النظريات المفسرة له، كما تبين لنا مدى تنوع أعراض اضطراب الهلع سواء النفسية منها أو المعرفية أو الجسمية والتي تدفع الفرد إلى البحث عن العلاج الطبي، وبما أن المصابين به لا يتلقون العلاج النفسي المناسب فإن مآل الحالة قد يتجه نحو التدهور السريع المصحوب بارتفاع في مستويات الهلع، مما قد يؤدي إلى شعوره بالعجز إزاء المواقف المختلفة.

**فروض البحث:**

من خلال ما انتهت اليه الدراسات السابقة من نتائج تم صياغة فروض البحث على النحو التالي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.
- تختلف طبيعة العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف سن أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.
- تختلف طبيعة العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف مستوى تعليم أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

- تختلف طبيعة العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف العمل (تعمل/لاتعمل) لأمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

**إجراءات البحث:**

تعرض الباحثة فيما يلي الإجراءات التي اتبعتها من حيث منهج البحث،العينة،الأدوات المستخدمة، مع وصف إجراءات البحث ثم التطبيق العملي والمعالجات الإحصائية.

**منهج البحث:**

تم الاعتماد على المنهج الوصفي – الارتباطي، باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث الحالي من خلال تناول الظاهرة بالبحث،حيث يعمد إلى وصفها كميا وكيفيا،بُغية الكشف عن العلاقة بين عناصرها المختلفة.

**حدود البحث:**

تتحدد إمكانية تعميم نتائج البحث الحالي بما يلي:

**أ-حدود بشرية :** اقتصر هذا البحث على عينة قوامها (٣٠٠) مفردةً من أمهات الأطفال اللاتي ثبت إصابة أزواجهن أو أقاربهن من الدرجة الأولى بفيروس كورونا وهم تحت الحظر ولديهن أطفالاً تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات.

**ب- حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات البحث في الفترة الزمنية من (١/١٠ إلى ١/١٢/ ٢٠٢٠

**وتنوه الباحثة** أن فترة تطبيق البحث سبقت فترة تطبيق الحظر حيث كانت الدراسة منتظمةً في كل قطاعات الدولة مع أخذ كافة الاجراءات الاحترازية، كما أن العزل في تلك الفترة كان قاصراً على المصابين والمخالطين، وأن

قرار الحظر الكلي تم تطبيقه في شهر يناير ٢٠٢٠ حتى آخر شهر مارس ٢٠٢٠.

**ج-حدود مكانية:** تم تطبيق البحث في مكتبة مدرسة السلام بحدائق القبة – محافظة القاهرة من خلال اللقاءات المباشرة مع الأمهات.

**محددات البحث:**

اشتملت أدوات البحث على مقياسين قامت الباحثة بإعداهما وهما (مقياس التفاؤل ،ومقياس الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد١٩) لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض، كما يتحدد البحث بالمنهج، والأساليب الإحصائية المستخدمة لهذا الغرض وما يسفر عنه من نتائجٍ.

**أدوات البحث:**

لتحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة مقياسين وتم التحقق من كفاءتهما السيكومترية من خلال تطبيقهما على عينة التقنين البالغ عددها (٤٠٠) مفردةً من الأمهات من غير عينة البحث وذلك على النحو التالي:

**أولاً: مقياس التفاؤل (إعداد الباحثة):**

**-الهدف من المقياس:**

١-الكشف عن مدى إسهام التفاؤل في التغلب على الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

٢-الكشف عن الفروق في التفاؤل لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض وفق المتغيرات التالية: (السن،مستوى التعليم،العمل "تعمل أو لا تعمل".

**-مصادر إعداد المقياس:**

قامت الباحثة بإعداد المقياس من خلال الاطلاع على عدة مقاييس منها: مقياس التفاؤل لإبراهيم وآخرون(٢٠١٥)، مقياس التفاؤل غير الواقعي الأنصاري (٢٠٠٢)،القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم لعبد الخالق (١٩٩٨)، مقياس ديمبر وآخرون( Dember,et al (1989 ترجمة وإعادة تقنين الدسوقي(٢٠٠٢) ومقياس التفاؤل لسليجمان (Seligman ( 1990 المبني على نتائج نظريته في دراسة مفهوم التفاؤل والتفاؤل المتعلم، بعد تعريبه من قِبل (عماد عبد المنصف)، بالإضافة إلى الاطلاع على بعض الأطر النظرية التي تتضمن خلاصة ما كُتب عن موضوع التفاؤل من الناحية النفسية، وخلاصة نتائج الدراسات التي انبثقت منها، وبناءاً على ذلك فقد تم إعادة صياغة عدد من الفقرات من المقاييس المُشار إليها ، وصاغت الباحثة فقرات أخرى، لتأتي الصورة الاولية لمقياس التفاؤل الذي يتكون من (٤٠) مفردةً من خلال ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

**-محتوى المقياس:**

يتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية كما يلي:

**البُعد الأول:** توقع الأفضل مستقبلاً.

ويتضمن هذا البُعد رؤية الفرد الإيجابية تجاه الأحداث الحالية، والمستقبلية بما تجعله يتوقع الأفضل ويستمتع بالحاضر مع النظر إلى الأحداث الحالية نظرةً إيجابيةً.

**البُعد الثاني:** الثقة والرضا وما حققتهُ من إنجازات.

ويتضمن هذا البُعد درجة تقبل الفرد لذاته ولحياته بصفةٍ عامةٍ وقناعته بما أنجزه من نجاحاتٍ ، وتفاؤله بالمستقبل.

**البُعد الثالث:** التطلع لتحقيق الأهداف والطموحات.

ويتضمن هذا البُعد قدرة الفرد على تحقيق الأهداف ومواجهة التحديات التي تعوقه في المستقبل، والنظر للحياة بإيجابيةٍ،وعلى هذا أصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من (٤٠) فقرة. (ملحق/١)

**-تحكيم المقياس:**

للتحقق من مدى صلاحية المقياس بصيغته الأولية تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال الطفولة، علم نفس الطفل والصحة النفسية؛ لإبداء آرائهم فيما يتعلق بدقةٍ ووضوح أبعاد وفقرات المقياس، وبيان ما إذا كانت الفقرات تنتمي إلى البُعد المراد قياسه أم لا، وبعد استرجاع استبانة استطلاع آراء الخبراء وتفريغ البيانات اتضح أن هناك اتفاقاً بين معظم الآراء على إبقاء عدد من البنود والفقرات كما هي، وعلى تعديل بعضها وعلى حذف البعض الآخر وفي ضوء تلك الملاحظات اتخذت الباحثة من نسبة قبول ٨٩ % فأكثر معياراً للابقاء على الفقرة، وبالتالي فإن صلاحية الفقرة يتوقف على حصولها على موافقة ( ١٠ ) من السادة المحكمين على الأقل من أصل ( ١٢ )، أما إذا اتفق ثلاثة محكمين على أنها غير مناسبة، يتم استبعادها من المقياس لهذا تم الابقاء على (٣٠) فقرةً ورفض ( ٥) فقرات وتعديل ( ٥) فقرات لمقياس التفاؤل كما هو مبين في الجدول ( ١) وعليه أصبح عدد فقرات المقياس (٣٥) فقرة.

**-زمن تطبيق المقياس:**

قامت الباحثة بتحديد من(١٥-٢٠) دقيقة لكل أم وذلك كمتوسط للزمن الذي استغرقته الأم في التجربة الاستطلاعية، حيث تطلب الباحثة من الأمهات الإجابة عن العبارة إما ( أوافق تمامًا – أوافق – لا أوافق – لا أوافق نهائياً).

**-تصحيح المقياس:**

يحتوي المقياس على (٣٥)عبارةً منهم(٣٠) عبارةً إيجابيةً، كما تضمن المقياس (٥) عبارات سلبية "عكسية" ، وقد قامت الباحثة بإعطاء وزن لكل عبارة حيث يحصل التقدير أوافق تمامًا على أربع درجات، أوافق على ثلاث درجات، لا أوافق على درجتين، ولا أوافق نهائياً على درجة واحدة، وبالنسبة للعبارات السلبية يحصل التقدير أوافق تماماً على درجةٍ واحدةٍ، أوافق على درجتين، لا أوافق على ثلاث درجات، ولا أوافق نهائياً على أربع درجات، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للمقياس(١٤٠) درجةً، والدرجة الصغرى (٣٥) درجةً ملحق رقم (١).

**الكفاءة السيكومترية لمقياس التفاؤل:**

**إجراءات التحقق من صدق وثبات المقياس:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس التفاؤل على عينةٍ سيكومتريةٍ من غير عينة البحث قوامها ٤٠٠ أمًا من أمهات الأطفال المقيدين بإدارة حدائق القبة التعليمية للعام الدراسي ٢٠٢٠على النحو التالي:

**(١)الصدق العاملي:**

للتأكد من صدق المقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات العينة السيكومترية ن = (٤٠٠) على مقياس التفاؤل وذلك للتحقق من بناء المقياس، وما إذا كان أحادي البُعد أم متعدد الأبعاد، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components)؛ لما تتميز به هذه الطريقة من استخلاص أقصى درجات التباين ، كما تم تحديد قيم التباين للعوامل الجذر الكامن Eigen Value بألا تقل عن واحد صحيح على محك "كايزر" Kaiser لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات

التشبعات الدالة، ثم أديرت العوامل تدويرة متعامدا بطريقة Varimax، هذا وقد اعتبر محك التشبع الجوهري للعامل وفقًا لمحك جليفورد، والذي يكون ذا دلالة لا تقل عن ٠,٣، ويبين جدول (١) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً،تشبعاتها،الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عاملٍ من العوامل ونسب الشيوع الخاصة بمفردات المقياس.

**جدول (١) : تشبعات مفردات مقياس التفاؤل بالعوامل بعد التدوير المتعامد ونسب الشيوع**

| العامل الأول توقع الأفضل مستقبلاً | | العامل الثاني الرضا عما حققته من إنجازات | | العامل الثالث تحقيق الأهداف والطموحات | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | التشبع | الفقرة | التشبع | الفقرة | التشبع |
| ١ | ٠,٧٠٠ | ١٤ | ٠,٧٢١ | ٢٧ | ٠,٧١١ |
| ٢ | ٠,٦٥٦ | ١٥ | ٠,٦٢٠ | ٢٨ | ٠,٦٣٢ |
| ٣ | ٠,٥٥١ | ١٦ | ٠,٥٣٣ | ٢٩ | ٠,٥٥٤ |
| ٤ | ٠,٦٢٩ | ١٧ | ٠,٦١٠ | ٣٠ | ٠,٥١٠ |
| ٥ | ٠,٤٥٧ | ١٨ | ٠,٤٤٥ | ٣١ | ٠,٤٦٥ |
| ٦ | ٠,٦٥٦ | ١٩ | ٠,٦٣٢ | ٣٢ | ٠,٥٣٢ |
| ٧ | ٠,٤٥٢ | ٢٠ | ٠,٤٤٤ | ٣٣ | ٠,٤٤٧ |
| ٨ | ٠,٦١٩ | ٢١ | ٠,٦٤٧ | ٣٤ | ٠,٦٣٠ |
| ٩ | ٠,٥١١ | ٢٢ | ٠,٤١١ | ٣٥ | ٠,٣٥٣ |
| ١٠ | ٠,٥١٤ | ٢٣ | ٠,٦١٤ | | |
| ١١ | ٠,٤٦٥ | ٢٤ | ٠,٥٦٥ | | |
| ١٢ | ٠,٥٣٣ | ٢٥ | ٠,٤٣٣ | | |
| ١٣ | ٠,٤٥٧ | ٢٦ | ٠,٣٤٦ | | |
| الجذر الكامن | ٤,٤٥٧ | ٣,٦٥٥ | | ٢,٣٣٣ | |
| نسبة التباين | ١١,٤٨٨ | ١٠,١٥٧ | | ٨,٧٢١ | |

يتضح من جدول (١) تشبع أبعاد المقياس على ثلاثة عوامل بنسبة تباين إجمالية قدرها (٣٠,٣٦٦ % ) من التباين الكلي، حيث تشبع على العامل الأول على (١٣) مفردةً وكانت تشبعاتها مابين (٠,٧٠٠-٠,٤٥٧)،وبلغ جذره الكامن (٤,٤٥٧) وباستقراء مفردات المقياس وُجد أنها تدور حول التوقعات الإيجابية المستقبلية وقد استقر على تسميته بعامل " توقع الأفضل مستقبلاً"، في حين تشبع على العامل الثاني على (١٢) مفردةً وكانت تشبعاتها مابين (٠,٣٤٦-٠,٧٢١)وبلغ جذره الكامن( ٣,٦٥٥) ، وباستقراء مفردات المقياس وُجد أنها تدور حول( ما تم تحقيقه من إنجازات)، وقد استقر على تسميته (الرضا عما حققته من إنجازات).أما العامل الثالث والأخير فقد تشبعت عليه (٩) مفردات امتدت تشبعاتها ما بين (٠,٧١١-٠,٣٥٣)، وبلغ جذره الكامن(٢,٣٣٣ )، وباستقراء مفردات المقياس وُجد أنها تدور حول (ماحققته من أهداف)،وقد استقر على تسميته(تحقيق الأهداف والطموحات ).

**(٢)صدق المحك:**

تم إيجاد صدق المحك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين هذ المقياس ومقياس التفاؤل لإبراهيم وآخرون (٢٠١٥)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٨٣٢ إلى ٠,٨٥٩).

**جدول (٢)**

| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٥٢٦ | ١٣ | **٠,٥٣٢ | ٢٥ | **٠,٧٦١ |
| ٢ | **٠,٤٩٧ | ١٤ | **٠,٥٩٨ | ٢٦ | **٠,٦٣٧ |
| ٣ | **٠,٦٠٩ | ١٥ | *٠,٦٩٢ | ٢٧ | **٠,٧٠٥ |
| ٤ | **٠,٦١٧ | ١٦ | **٠,٧٤٤ | ٢٨ | **٠,٤٩٢ |
| ٥ | **٠,٦٠٤ | ١٧ | *٠,٦٤٦ | ٢٩ | **٠,٦٨٢ |
| ٦ | **٠,٧٨٦ | ١٨ | **٠,٦٣٤ | ٣٠ | **٠,٦٣٥ |
| ٧ | **٠,٨٠٤ | ١٩ | **٠,٦٠٣ | ٣١ | **٠,٦٦٤ |
| ٨ | **٠,٥٧١ | ٢٠ | **٠,٥٩٦ | ٣٢ | **٠,٤٦١ |
| ٩ | **٠,٧٠٥ | ٢١ | **٠,٤٩٠ | ٣٣ | **٠,٧٠٣ |
| ١٠ | **٠,٦٣٢ | ٢٢ | **٠,٥٧١ | ٣٤ | **٠,٦٦٤ |
| ١١ | **٠,٦٣٢ | ٢٣ | **٠,٦٩٢ | ٣٥ | **٠,٥٩٩ |
| ١٢ | *٠,٧٥٨ | ٢٤ | **٠,٦٦٤ | | |

**ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات ثبات المقياس عن طريق حساب الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ ،وإعادة التطبيق.، وذلك على عينة قوامها(٤٠٠) أمًا من الأمهات اللاتي لديهن أطفال بمرحلة الرياض النحو التالي :

تم التحقق من درجة ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا – كرونباخ، وطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٣) يوضح ذلك.

**جدول (٣): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لمقياس التفاؤل**

| الأبعاد | عدد العبارات | معامل ثبات كرونباخ | إعادة التطبيق |
|---|---|---|---|
| توقع الأفضل مستقبلاً. | ١٢ | ٠,٨٥٦ | ٠,٨٣١ |
| الرضا عما حققته من إنجازات | ١٢ | ٠,٨٦٦ | ٠,٨٦٤ |
| تحقيق الأهداف والطموحات | ١١ | ٠,٩١٢ | ٠,٩٣٥ |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٣٥ | ٠,٩٣٢ | ٠,٩٣٥ |

ويتضح من الجدول (٣) أن جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١). يتضح مما سبق أن مقياس التفاؤل يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، والثبات وأنه صالح للتطبيق في البحث الحالي.

**ثانياً:مقياس اضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد(إعداد الباحثة) :**

**•الهدف من المقياس:**

١-الكشف عن حالة الهلع المترتب على إصابة الأمهات أو المقربين أو المحيطين بفيروس كورونا.

٢-الكشف عن الفروق في الهلع لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض وفق المتغيرات التالية:السن،مستوى التعليم،العمل (تعمل أم لا تعمل).

**•مصادر إعداد المقياس:**

قامت الباحثة بإعداد مقياس اضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا بعد الاطلاع على مجموعة من المقاييس التي تقيس الهلع منها:استبيان معتقدات الهلع والخوف لآرون بيك وآخرون (١٩٩٢ )،

مقياس الدلالات الإكلينيكية التشخيصية للهلع لشقير( ٢٠٠٢) ، وعلى المعايير (١٣) الموجودة في الدليل التشخيصي الإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية والعقلية(DSM٥- ). وقد قامت الباحثة بصياغة مقياسًا يتكون من (٤٥) فقرةً لقياس الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى الأمهات موزعةً على ثلاثة أبعاد جسمية، معرفية، ونفسية تعكس حالة الهلع التي تصيب الأمهات من جراء إصابتهن أو المقربين أو المحيطين بالفيروس (DSM – 5TM , 2013, 211) .

**·محتوى المقياس:**

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد رئيسية على النحو التالي:

**١-الأعراض الفسيولوجية والجسمية للهلع:**

ويتضمن مجموعة من الأعراض التي تعبر عن مدى تأثير الهلع على أعضاء الجسم ووظائفه المختلفة مثل: اضطرابات الهضم ،جفاف الفم والحلق، زيادة التعرق، سرعة دقات القلب وعدم انتظامها، ضيق التنفس، برودة الأطراف،الصداع، فقدان الشهية للأكل مع نقصان الوزن أو الإفراط في الطعام، الغثيان والقيء عند التعرض للانفعال، واضطرابات النوم كلها أو بعضًا منها. ويتضمن هذا البُعد (١٠) فقرات.

**٢-الأعراض المعرفية للهلع:**

وتتضمن مجموعة من الأعراض: منها عدم القدرة على تركيز الانتباه، شرود الذهن أو السرحان، عدم القدرة على ترتيب المعلومات واسترجاعها، التردد في اتخاذ معظم القرارات والحكم على الأمور، تزاحم الأفكار المزعجة ويتضمن هذا البُعد (١٠) فقرات.

**٣-الأعراض النفسية للهلع:**

وتتضمن مجموعة من الأعراض منها: تجنب أماكن التواجد مع الآخرين، التوتر والارتباك في أماكن التجمعات، الخوف من مصافحة الآخرين ، عدم الرغبة في التفاعل معهم، الانفصال عن الذات والخوف من الفقد أو الموت. ويتضمن هذا البُعد (٢٥) فقرةً.

تكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٤٥) فقرةً تعكس ثلاثة أبعاد مختلفة معبرة عن حالة الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض.

**·تحكيم المقياس:**

للتحقق من مدى صلاحية المقياس بصيغته الأولية قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الطفولة، علم نفس الطفل والصحة النفسية؛ لإبداء آرائهم فيما يتعلق بدقةٍ ووضوح أبعاد وفقرات المقياس، وبيان ما إذا كانت العبارات تنتمي إلى البُعد المُراد قياسه أم لا ، وبعد استطلاع آراء الخبراء وتفريغ البيانات اتضح أن هناك اتفاقاً بين معظم الآراء على إبقاء البنود كما هي وتعديل بعض الفقرات، وحذف البعض الآخر وفي ضوء تلك الملاحظات اتخذت الباحثة من نسبة قبول ٩٠ % فأكثر معياراً للإبقاء على الفقرة، وبالتالي فإن صلاحية الفقرة يتوقف على حصولها على موافقة (١١) من آراء السادة المحكمين على الأقل من أصل (١٤)،أما إذا اتفق ثلاثة محكمين على أنها غير مناسبة، يتم استبعادها من المقياس لهذا تم الإبقاء على (٤٠) فقرةً ورفض(٥) فقرات لمقياس الهلع، وعليه أصبح عدد فقرات المقياس(٤٠) فقرةً.( ملحق رقم٢)

**·زمن تطبيق المقياس:**

قامت الباحثة بتحديد من(١٥-٢٠) دقيقة لكل أم، وذلك كمتوسط للزمن الذي استغرقته الأم في التجربة الاستطلاعية حيث تطلب الباحثة من الأمهات الإجابة عن المقياس إما ( لا أبداً= ١ درجة)، ( قليلاً= ٢ درجة) ، (نوعاً ماً= ٣ درجة)، (كثيراً= ٤ درجة)، و (غالباً= ٥ درجات).

**·تصحيح المقياس:**

يحتوي المقياس على (٤٠)فقرة منهم(٣٠) فقرة إيجابية، كما تضمن المقياس (١٠)فقرات سلبية "عكسية" وقد قامت الباحثة بإعطاء وزن لكل فقرة حيث تم وضع خمسة بدائل أمام كل فقرة وهي: ( لا ابداً= ١درجة)، ( قليلاً= ٢ درجة) ، (نوعاً ماً= ٣ درجات)، (كثيراً= ٤ درجات)، و (كثيراً جداً= ٥ درجات)، وبذلك تصبح الدرجة الكلية على المقياس(١٦٠) درجةً، والدرجة الصغرى (٤٠) درجةً.

**الكفاءة السيكومترية لمقياس الهلع:**

**إجراءات التحقق من صدق وثبات المقياس:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس الهلع على عينة سيكومترية من غير عينة البحث قوامها(٤٠٠) أمًا من أمهات الأطفال المقيدين بإدارة حدائق القبة التعليمية للعام الدراسي ٢٠٢٠على النحو التالي:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق على النحو التالي:

## ١-الاتساق الداخلي (صدق البناء):

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين كل مفردةٍ من مفردات المقياس والدرجة الكلية له، والجدول التالي يوضح معاملات اتساق المقياس.

**جدول (٤) معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الهلع لدى الأمهات**

| م | فقرات مقياس الهلع لدى الأمهات | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| ١ | نومي مضطرب ومتقطع. | ٠,٦٢٤ |
| ٢ | مرت بي أوقات لم أستطع خلالها النوم بسبب مرض ابني. | ٠,٤١٨ |
| ٣ | أعتقد أنني أكثر عصبية من قبل. | ٠,٤٦٧ |
| ٤ | تنتابني أحلام مزعجة(كوابيس) من حين لآخر. | ٠,٤٣٦ |
| ٥ | أخلد إلى النوم بسهولة. | ٠,٤٥٣ |
| ٦ | أحياناً يداي ترتجفان عندما أقوم بعملٍ ما. | ٠,٥١٨ |
| ٧ | تراودنى أفكارًا سيئةً حول فقدان ابني . | ٠,٤٥٩ |
| ٨ | أتعب بسرعة ومن أقل مجهود. | ٠,٤٧١ |
| ٩ | تمر بي فترات من عدم الاستقرار . | ٠,٣٠٣ |
| ١٠ | لا أشعر بالسعادة مع الآخرين معظم الوقت. | ٠,٤٦٠ |
| ١١ | أعرق بسهولة وفي أي وقت. | ٠,٥٤٥ |
| ١٢ | قلبي يخفق بسرعة وأحيانًا تتهيج أنفاسي. | ٠,٦٢٨ |
| ١٣ | ينتابني شد عضلي. | ٠,٤٣١ |
| ١٤ | أشعر بالصداع أكثر من أي وقتٍ مضى. | ٠,٥٢١ |
| ١٥ | أرتبك بسهولة. | ٠,٦٤٩ |
| ١٦ | أصبحت أفضّل العزلة. | ٠,٥٢٣ |

| | | |
|---|---|---|
| ١٧ | أشعر بالرضا عن حالي. | ٠,٤٩٥ |
| ١٨ | أشعر أن الأيام القادمة تحمل لي مفاجآت غير سعيدة. | ٠,٦٣٥ |
| ١٩ | أتضايق عندما أفكر في الأيام المقبلة. | ٠,٤٦٢ |
| ٢٠ | أصبحت أكره الذهاب للمناسبات الاجتماعية | ٠,٧٠٨ |
| ٢١ | أكره سماع خبر موت أحد. | ٠,٧٠٠ |
| ٢٢ | أشعر بالراحة في وجود الآخرين. | ٠,٤٠٤ |
| ٢٣ | أتضايق عندما أتذكر المواقف المؤلمة التي حدثت لي. | ٠,٥١٠ |
| ٢٤ | أرفض مساعدة الآخرين لي. | ٠,٤٦٤ |
| ٢٥ | لدي رغبة شديدة في البقاء داخل المنزل. | ٠,٦٥٣ |
| ٢٦ | لا أستطيع الجلوس فترةً طويلةً في مكانٍ واحدٍ. | ٠,٤٩١ |
| ٢٧ | أشعر بالأمان معظم الوقت. | ٠,٦٢٤ |
| ٢٨ | أشعر أن قلبي مقبوض. | ٠,٤١٨ |
| ٢٩ | أتردد كثيرًا في اتخاذ القرارات الهامة. | ٠,٤٦٧ |
| ٣٠ | أجد صعوبةً في التعامل مع الآخرين. | ٠,٤٣٦ |
| ٣١ | أشعر بفقدان شهيتي للطعام. | ٠,٥١٨ |
| ٣٢ | أشعر أني وحيدة في هذه الدنيا. | ٠,٤٥٩ |
| ٣٣ | أصبحت أفضل العزلة. | ٠,٣٠٣ |
| ٣٤ | أغضب من المحيطين لأتفه الأمور. | ٠,٥٤٥ |
| ٣٥ | أنهض من الفراش ليلاً منزعجة. | ٠,٦٢٨ |
| ٣٦ | قدرتي على التركيز ضعيفة . | ٠,٤٣١ |
| ٣٧ | أشعر بالخوف من أشياء لا أستطيع تحديدها. | ٠,٥٢١ |
| ٣٨ | أشعر بالمرارة عندما أفكر في الأيام القادمة. | ٠,٦٨٨ |

| | | |
|---|---|---|
| ٣٩ | يزعجني سماع أخبار موت المحيطين. | ٠,٦٢٨ |
| ٤٠ | أصبحت كثيرة النسيان. | ٠,٥٤٥ |

**٢-الصدق العاملي:**

للتأكد من صدق المقياس تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات العينة السيكومترية ن = (٤٠٠) على مقياس الهلع وذلك للتحقق من بناء المقياس، وما إذا كان أحادي البُعد أم متعدد الأبعاد، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Components) لما تتميز به هذه الطريقة من استخلاص أقصى درجات التباين ، كما تم تحديد قيم التباين للعوامل الجذر الكامن Eigen Value بألا تقل عن واحد صحيح على محك "كايزر Kaiser "لتحديد عدد العوامل المستخرجة ذات التشبعات الدالة، ثم أديرت العوامل تدويراً متعامدًا بطريقةVarimax ، هذا وقد اعتبر محك التشبع الجوهري للعامل وفقًا لمحك جليفورد، والذي يكون ذا دلالة لا تقل عن ٠,٣ ، ويبين جدول (٥) مصفوفة العوامل الدالة إحصائياً،تشبعاتها،الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عاملٍ من العوامل ونسب الشيوع الخاصة بمفردات المقياس.

**جدول (٥): تشبعات مفردات مقياس الهلع بالعوامل بعد التدوير المتعامد ونسب الشيوع.**

| العامل الأول الأعراض النفسية للهلع | | العامل الثاني الأعراض المعرفية للهلع | | العامل الثالث الأعراض الفسيولوجية والجسمية للهلع | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | التشبع | الفقرة | التشبع | الفقرة | التشبع |
| ١ | ٠,٧٠٠ | ٢١ | ٠,٥٦٥ | ٣١ | ٠,٧٠٠ |
| ٢ | ٠,٦٥٦ | ٢٢ | ٠,٦٣٢ | ٣٢ | ٠,٣٤٦ |
| ٣ | ٠,٥٥١ | ٢٣ | ٠,٤٤٤ | ٣٣ | ٠,٧١١ |

| العامل الأول الأعراض النفسية للهلع | | العامل الثاني الأعراض المعرفية للهلع | | العامل الثالث الأعراض الفسيولوجية والجسمية للهلع | |
|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | ٠,٦٢٩ | ٢٤ | ٠,٦٤٧ | ٣٤ | ٠,٦٣٢ |
| ٥ | ٠,٤٥٧ | ٢٥ | ٠,٤١١ | ٣٥ | ٠,٥٥٤ |
| ٦ | ٠,٦٥٦ | ٢٦ | ٠,٦٣٢ | ٣٦ | ٠,٥١٠ |
| ٧ | ٠,٤٥٢ | ٢٧ | ٠,٥٥٤ | ٣٧ | ٠,٤٦٥ |
| ٨ | ٠,٦١٩ | ٢٨ | ٠,٥١٠ | ٣٨ | ٠,٥٣٢ |
| ٩ | ٠,٥١١ | ٢٩ | ٠,٦١٤ | ٣٩ | ٠,٣٤٦ |
| ١٠ | ٠,٤٤٧ | ٣٠ | ٠,٤٤٥ | ٤٠ | ٠,٤٣٣ |
| ١١ | ٠,٦٣٠ | | | | |
| ١٢ | ٠,٣٥٣ | | | | |
| ١٣ | ٠,٥١٤ | | | | |
| ١٤ | ٠,٤٦٥ | | | | |
| ١٥ | ٠,٥٣٣ | | | | |
| ١٦ | ٠,٤٥٧ | | | | |
| ١٧ | ٠,٧٢١ | | | | |
| ١٨ | ٠,٦٢٠ | | | | |
| ١٩ | ٠,٥٣٣ | | | | |
| ٢٠ | ٠,٦١٠ | | | | |
| الجذر الكامن | ٦,٧٥٣ | ٤,٣٢٥ | | ٤,١٢٠ | |
| نسبة التباين | ١٣,٢٣٢ | ١١,٥٥٧ | | ٩,٢٨٤ | |

يتضح من جدول (٥) تشبع أبعاد المقياس على ثلاثة عوامل بنسبة تباين إجمالية قدرها (٣٤,٠٧٣ % ) من التباين الكلي، حيث تشبع على العامل الأول على (٢٠) مفردةً وكانت تشبعاتها مابين (٠,٧٠٠-٠,٦١٠)،وبلغ جذره الكامن (٦,٧٥٣) وباستقراء مفردات المقياس وُجد أنها تدور حول أعراض الهلع من الناحية النفسية، وقد استقر على تسميته بعامل " أعراض الهلع النفسية"، في حين تشبع على العامل الثاني على (١٠) مفردات وكانت تشبعاتها ما بين (٠,٥٦٥-٠,٤٤٥) وبلغ جذره الكامن(٤,٣٢٥)، وباستقراء مفردات المقياس وُجد أنها تدور حول (النواحي المعرفية المرتبطة بالهلع)، وقد استقر على تسميته (الأعراض المعرفية للهلع)، أما العامل الثالث والأخير فقد تشبعت عليه (١٠) مفردات امتدت تشبعاتها ما بين (٠,٧٠٠-٠,٤٣٣)، وبلغ جذره الكامن(٤,١٢٠ )، وباستقراء مفردات المقياس وُجد أنها تدور حول(شكاوي جسمية)،وقد استقر على تسميته(الأعراض الجسمية للهلع).

**حساب الصدق الذاتي:**

تم حساب الصدق الذاتي للمقياس حيث وصل إلى ٠,٩٦٠ من خلال تطبيق القانون ( معامل الصدق الذاتي يساوي جذر معامل الثبات). فالصدق الذاتي يساوي ٠,٩٦٠ وهي قيمة مرتفعة مما يؤكد صدق المقياس.

- **ثبات المقياس:**

قامت الباحثة بإيجاد معاملات ثبات مقياس الهلع عن طريق حساب الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ ، وإعادة التطبيق، وذلك على عينة قوامها(٤٠٠) أمًا من الأمهات اللاتي لديهن أطفال بمرحلة الرياض النحو التالي :

تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق على النحو التالي:

**١-الثبات بطريقة ألفا – كرونباخ ، وطريقة إعادة التطبيق:**

تم حساب درجة الثبات لمقياس الهلع باستخدام طريقة ألفا- كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، والجدول (٦) يوضح ذلك.

**جدول (٦): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق لمقياس الهلع**

| الأبعاد | عدد الفقرات | معامل ثبات كرونباخ | إعادة التطبيق |
|---|---|---|---|
| الأعراض الفسيولوجية والجسمية للهلع | ١٠ | ٠,٨١٦ | ٠,٨١٣ |
| الأعراض المعرفية للهلع | ١٠ | ٠,٨٣٦ | ٠,٨٢٤ |
| الأعراض النفسية للهلع | ٢٠ | ٠,٩٤٨ | ٠,٩٣٥ |
| الدرجة الكلية للمقياس | ٤٠ | ٠,٩٦٢ | ٠,٩٣٥ |

يتضح من الجدول (٦) أن جميع القيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**التجربة الاستطلاعية:**

بعد أن تم تطبيق المقياسين على عينة التقنين البالغ عددها (٤٠٠) أمًا من الأمهات اللاتي لديهن أطفال بمرحلة الرياض، تم إجراء تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة من الأمهات من غير عينة البحث والبالغ عددهن (٣٠) أمًا على النحو التالي.

**جدول (٧): يوضح توزيع عينة التجربة الاستطلاعية من الأمهات وفق متغيرات البحث: السن، مستوى التعليم،العمل (تعمل/ لاتعمل).**

| السن | | المجموع |
|---|---|---|
| ٣٠-٣٥ | ٢٠ | ٣٠ |
| ٣٦-٤٠ | ١٠ | |
| مستوى التعليم | | ٣٠ |
| مؤهل متوسط | ١٠ | |
| مؤهل جامعي | ٢٠ | |
| تعمل | ١٠ | ٣٠ |
| لا تعمل | ٢٠ | المجموع الكلي (٣٠) |

## الهدف من التجربة الاستطلاعية:

١-مزيد من التأكد من وضوح تعليمات المقياسين.

٢-مزيد من التأكد من وضوح البنود والفقرات من حيث دقتها، وسهولة فهمها من جانب الأمهات.

٣-التأكد من دقة التعديلات والتعليمات التي تم إجراءها على المقياسين وأنهما أصبحا مناسبين للتطبيق.

٤-التأكد من معرفة الزمن اللازم الذي يستغرقه تطبيق كل مقياس.

٥-معرفة الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق؛ بهدف التغلب على تلك الصعوبات حتى يتم ضبطها، وتلافيها قبل تطبيق الأدوات على العينة الأساسية للبحث.

## نتائج التجربة الاستطلاعية:

بالنسبة للوضوح والصعوبة والفهم: يكاد ينعدم طلب التوضيح حيث كانت جميع الفقرات واضحةً ومفهومةً وفي متناول إدراك الأمهات، وبعد ملاحظة استجابات الأمهات تبين أن تعليمات الاستجابة والفقرات والبدائل بشكلٍ عامٍ كانت مفهومةً، في كلا المقياسين والجدول (٧) يبين كيفية توزيع العينة الاستطلاعية وفق متغيرات البحث: السن، مستوى التعليم،العمل (تعمل/ لاتعمل).

## مجتمع وعينة البحث:

تم تطبيق البحث على عينةٍ مكونةً من (٣٠٠) مفردةً من أمهات الأطفال تتراوح أعمارهن ما بين (٣٠ –٤٠ ) سنة، وبعد عملية الفرز والتصحيح والمراجعة تم إلغاء مشاركة (٥٠) مفردةً من العينة لعدم استكمال الإجابة على بعض الفقرات، وبالتالي أصبح العدد النهائي لعينة البحث يتكون من (٢٥٠) مفردةً من أمهات الأطفال، موزعة حسب متغير السن،مستوى التعليم،والعمل على النحو التالي:

**جدول (٨): يوضح توزيع العينة الأساسية للبحث من الأمهات وفق متغيرات: السن، مستوى التعليم،العمل (تعمل/ لاتعمل).**

| المتغيرات | | العدد | النسبة المئوية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| مستوى التعليم | مؤهل متوسط | ٩٠ | | ٢٥٠ |
| | dمؤهل جامع | ١٦٠ | | |
| العمل | تعمل | ١٣٦ | %٥٤ | ٢٥٠ |
| | لاتعمل | ١١٤ | %٤٦ | |

| المتغيرات | | العدد | النسبة المئوية | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| السن | (٣٠ – ٣٥) سنة | ١٤٥ | %٥٨ | ٢٥٠ |
| | (٣٦– ٤٠ ) سنة | ١٠٥ | %٤٢ | |

يتضح من الجدول (٨) أن عدد الأمهات اللاتي يعملن بلغ (١٣٦)، أي ما يعادل ٥٤% ، بينما بلغ عدد الأمهات اللاتي لا يعملن (١١٤) بنسبة ٤٦%، كما نلاحظ أن العدد الإجمالي لأفراد العينة اللاتي يندرجن ضمن الفئة الأولى للسن (٣٠ – ٣٥) بلغ (١٤٥) أي (٥٨%)، بينما بلغ عدد أفراد الفئة الثانية من (٣٦– ٤٠ ) سنة (١٠٥) أي (٤٢%) من العينة.

**إجراءات تطبيق البحث:**

بعد إجراء التجربة الاستطلاعية والتأكد من صدق وثبات أدوات البحث،تم التطبيق على عينة البحث من أمهات الأطفال الملتحقين بمرحلة الرياض، حيث تم اتباع الخطوات التالية:

١–جمع المادة النظرية المتعلقة بالإطار النظري والدراسات السابقة.

٢–إجراء التجربة الاستطلاعية من خلال تطبيق المقياسين والتحقق من الكفاءة السيكومترية لهما.

٣–تطبيق البحث الميداني حيث قامت الباحثة بتوزيع المقياسين(مقياس التفاؤل ومقياس اضطراب الهلع المترتب على جائحة كورونا) على العينة الأساسية،والبالغ عددها (٣٠٠) أمًا لكل مقياس على حدى (حيث تم توزيع مقياس التفاؤل، وبعد الانتهاء من تجميعه تم إعطائهن فترة راحة لمدة نصف ساعة ثم توزيع مقياس الهلع وذلك ضماناً لعدم الخلط بينهما، والجدية في إبداء الاستجابة على أدوات البحث وقد تم إلغاء (٥٠) مشاركة من عدد

السيدات المشاركات في البحث لعدم استكمال الإجابة على بعض الفقرات،ثم تم إجراء عملية التصحيح وفقًا لمفتاح التصحيح الخاص بكل مقياس.

٤-تم استخدام حزمة من الأساليب الإحصائية المناسبة لغرض البحث باستخدام برنامج SPSS النسخة ٢٠ من خلال توظيف الأساليب الإحصائية التالية :المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ومعامل الارتباط التتابعي (لبيرسون).

٥-تم عرض النتائج ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث.

٦- تم صياغة مجموعة من المقترحات،والتوصيات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.

**نتائج البحث ومناقشتها :**

**أولاً: نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه:" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول على النحو التالي:

**جدول (٩): يبين نتائج حساب معامل ارتباط بيرسون بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى أمهات الأطفال بمرحلة الرياض**

| المتغيرات | م | ع | ر | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التفاؤل | ٨٢,٧٧ | ١٠,٩٨ | -٠,٢٣ | ٠,٠١ |
| الهلع | ١٨٠,٤ | ٢٤,١٨ | | |

يتضح من الجدول (٩) أنه يوجد ارتباط دال إحصائيًا وعكسي بين درجات الأمهات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع، حيث قدرت قيمة "ر" (بيرسون) ب ( ٠ . ٢٣ –) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١. حيث تشير هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع مستوى التفاؤل لدى الأمهات عينة البحث كلما انخفض لديهن مستوى الهلع المترتب على جائحة كورونا. وبناءًا على هذه النتيجة فإنه تم إثبات صحة وقبول الفرض الأول للبحث.

**ثانياً:- نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه :" تختلف طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف سن أمهات الأطفال بمرحلة الرياض"" .**

**جدول (١٠): يوضح الارتباط بين متغيري البحث (سمة التفاؤل –الهلع) وسن الأمهات عينة البحث**

| المتغيرات | | م | ع | ر | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| سمة التفاؤل | الهلع لدى الأمهات من(٣٠-٣٥ سنة) | ١٧٩,٢٤ | ٢٥,٤٥ | ٠,٢٣- | عند ٠,٠١ |
| | الهلع لدى الأمهات من(٣٦-٤٠ سنة) | ١٨٢,٣٣ | ٢٠,٢٦ | ٠,٢٦- | عند ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول (١٠) أنه يوجد ارتباطًا دالاً إحصائيًا بين درجات الأمهات اللاتي يتراوح أعمارهن ما بين (٣٠-٣٥) سنة على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع حيث قُدرت قيمة "ر" (بيرسون) ب -٠,٢٣ وهي دالة عند٠,٠١، كما يوجد ارتباطًا دالاً إحصائيًا بين درجات الأمهات اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين(٣٦-٤٠) سنة على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع حيث قُدرت قيمة "ر" (بيرسون) ب ( -٠,٢٦) وهي دال

عند ٠,٠٥. حيث تشير هذه النتيجة إلى أنه لا تختلف شدة العلاقة بين درجات الأمهات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع باختلاف سن الأمهات، وبالتالي تم إثبات صحة وقبول الفرض الثاني للبحث.

**ثالثاً: نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه :" تختلف طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف مستوى تعليم أمهات الأطفال بمرحلة الرياض".**

**جدول (١١):يوضح نتائج الارتباط بين سمة التفاؤل والهلع بمتغير مستوى تعليم الأمهات**

| المتغيرات / الأساليب الإحصائية | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل بيرسون "ر" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سمة التفاؤل | الهلع | مؤهل متوسط | ١٧٦,٩٥ | ٢٥,١٦ | -٠,٣١ | ٠,٠١ |
| | | مؤهل جامعي | ١٩٣,١٥ | ٢٣,٢٦ | -٠,٢٠ | ٠,٠٥ |

يتضح من خلال جدول (١١) أن الارتباط بين درجات الأمهات ذوات المؤهل التعليمي المتوسط على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع كان دال إحصائياً حيث قدرت قيمة "ر" (بيرسون) ب (-٠,٣١) وهي دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ ، كما أن الارتباط بين درجات الأمهات ذوات المؤهل التعليمي الجامعي على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع كان دال إحصائياً حيث قدرت قيمة "ر" (بيرسون) ب (-٠,٢٣) وهي دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥وعليه تم إثبات صحة وقبول الفرض الثالث للبحث.

**رابعاً: نتائج الفرض الرابع والذي ينص على أنه:" تختلف طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف عمل أمهات الأطفال بمرحلة الرياض."**

**جدول (١٢): يوضح نتائج الارتباط بين سمة التفاؤل والهلع بمتغير عمل أمهات الأطفال عينة البحث**

| المتغيرات / الأساليب الإحصائية | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | معامل بيرسون "ر" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| سمة التفاؤل | الهلع | أمهات عاملات | ١٨٣,٩٥ | ٢٥,١٦ | -٠,٣١ | ٠,٠١ |
| | | أمهات غيرعاملات | ١٧٩,١٥ | ٢٣,١٠ | -٠,٢١ | ٠,٠٥ |

يتضح من جدول (١٢) أنه يوجد ارتباطًا دالاً إحصائيًا بين درجات الأمهات العاملات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع، حيث قدرت قيمة "ر" بيرسون ب(٠,٣١-) وهي دالة عند ٠,٠١، كما يوجد ارتباطًا دالاً إحصائيًا بين درجات الأمهات غير العاملات على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع، حيث قدرت قيمة "ر" (بيرسون) ب ( ٠,٢١-) وهو ودال عند ٠,٠٥. وتؤكد هذه النتيجة على أن الأمهات غير العاملات كن أكثر تفاؤلاً وأقل هلعاً من الأمهات، وبالتالي تم إثبات صحة وقبول الفرض الرابع للبحث.

**مناقشة وتفسير نتائج البحث :**

**أولاً: مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الأول والذي ينص على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض" .**

حيث تم اختبار العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا باستخدام معامل الارتباط بيرسون، واتضح من خلال عرض النتائج صحة الفرض الأول حيث وجد علاقة ارتباطية بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا بالتالي تم قبول الفرض الأول للبحث ، ويمكن تفسير هذه النتيجة فى ضوء نظرية سيلجمان في التفاؤل حيث كشفت نتائج دراسة كارنفر Carnver(2014) أن المتفائلين يقومون بتفسير الأحداث السيئة التي يمرون بها على أنها حالة مؤقتة لن تدوم، كما يميل المتفائل إلى النظر إلى الأحداث السلبية نظرة تتسم بالمثابرة ويفسرونها على أنها حدث وقتي ومحدود لا تعد كونها عقبة طارئة وأنها بمثابة تحديًا لهم ويجب التغلب عليه بشكلٍ أو بآخر. وعلى هذا ترى الباحثة أن الأمهات عينة البحث يتمتعن بقدرٍ عالٍ من التفاؤل انعكس على طريقة تعاملهن مع الأحداث المحيطة مما قلل من درجة شعورهن بالهلع، حيث بينت نتائج الفرض الأول أنه رغم تفشي الوباء إلا أن الأمهات بطبيعتهن يملن للتفاؤل والنظرة الإيجابية نحو المستقبل، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها بعض الدراسات منها دراسة جو إكس ،وآخرون (٢٠٢٠)،العفيفي (٢٠١٨)،الحسيني (٢٠١٦)التي أشارت أن النساء أكثر ميلاً للتفاؤل بشأن الحاضر والمستقبل، كما أنهن أقل ميلاً للتشاؤم إزاء الأحداث الصادمة،وترى الباحثة أن النتائج التي توصل إليها البحث تسير على هذا النحو حيث أن الأمهات بل الإناث بصفةٍ عامةٍ لديهن استعداد داخلي يتضمن توقع الأحداث الإيجابية، وهن وفقًا لتوقعاتهن التفاؤلية تجاه المستقبل لا يفقدن الأمل في تحقيق أهدافهن، مما يجعلهن أقل تأثراً بالأحداث السلبية. حيث أن تركيب المرأة وما يحكمه من عوامل بيولوجية وظروف الاجتماعية وبيئية، كذلك التغيرات التي طرأت على المجتمع سواء في تكوين الأسرة ودورها في المجتمع ،والتقدم العلمي

والتكنولوجي الذي عايشته المرأة وكذلك حصولها على فرص وظيفية متنوعة كل ذلك ساعدهن على إثبات ذواتهن، الأمر الذي ساهم في ارتفاع درجة التفاؤل لدى الأمهات عينة البحث. في حين لم تتفق نتائج البحث مع ما توصلت إليه نتائج عدد من الدراسات الأخرى، حيث أشارت نتائج الدراسة التي قام بها رضوان (٢٠١٧) ،الألفي (٢٠١٦) إلى أن الاناث يغلب عليهن التشاؤم وأكثر تأثراً بالاضطرابات النفسية والجسمية.

**ثانياً: مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثاني والذي ينص على أنه:"تختلف طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف سن أمهات الأطفال بمرحلة الرياض" .**

بعد اختبار تأثير متغير سن الأمهات على العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد،اتضح من خلال عرض النتائج أن علاقة سمة التفاؤل باضطراب الهلع لاتختلف اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف متغير السن، وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الأمهات عينة البحث ما زلن صغيرات السن، وأمامهن فرص للإنجاب. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية سليجمان إلى أن طريقة الناس في تفسير الأحداث وعزوها إلى أسبابٍ محددةٍ، تجعلهم يتصرفون على أساس هذا العزو الذي لا يختلف باختلاف السن، الأمر الذي أثر على طريقة تفكيرهم،وتصرفهم إزاء الأحداث السلبية، مما جعلها تبدو متقاربةً من الناحية الذهنية ومتقاربة من ناحية التأويل(Seligman,2002,P.432). وترى الباحثة أن النتيجة أعلاه في ما يخص متغير(السن ) تتفق مع ما توصلت إليه نتائج الدراسة التي قام رولمان (Rollman, 2015). ونتائج دراسة أوستين Austin (2013) حيث أسفرت عن عدم وجود فروق ذات

دلالة معنوية في درجة الهلع لدى الأمهات اللاتي لديهن أطفال مصابين بأمراضٍ مزمنةٍ وفق متغير العمر. بينما تتعارض مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كونتيسا Conatha, et al,(2013) التي توصلت إلى أن الأمهات الأكبر سناً ولديهن أطفال مصابين بأمراض القلب كانوا أكثر في درجة الهلع وأقل في درجة التفاؤل(وهو ما يُعرف بالتفاؤل السلبي) من الأمهات الأصغر سناً، حيث أشارت إلى أن الشعور بالهلع يتغير بتغير المراحل العمرية للسيدات، فكلما تقدم بهن العمر كلما تباينت لديهن حالة الشعور بالهلع بسبب ما تتميز به هذه المرحلة من تغيراتٍ هرمونيةٍ وفسيولوجيةٍ ظاهرة في شكل أعراض جسمية ونفسية، كالقلق،الاكتئاب والتوتر الذي اعتبره أكبر منبيء عن درجة الهلع.

واتساقاً مع الأطر النظرية التي تناولت سمة التفاؤل في علاقتها ببعض الاضطرابات النفسية ولاسيما الهلع، نجد أن النظرية المعرفية تُفسر نوبة الهلع بأنها لا ترتبط بمرحلةٍ عمريةٍ معينةٍ، وإنما تتأثر بالحدث نفسه فهي تأتي بشكلٍ سريعٍ وعفويٍ، ولا تتأثر بالسن(Cages, W,(2017 .

وفي المقابل يؤكد أنصار النظرية السلوكية على أن اضطراب الهلع يحدث كنتيجة لخبرة تعلم سيء التكيف، بصرف النظر عن المرحلة العمرية التي تم فيها اكتساب هذه الخبرة.(Faravelli,et al,(2018 .

ومع ذلك تؤكد الباحثة أن هذه التفسيرات تظل مقترنةً بنوعية الحالات والظروف البيئية التي أُجرِيَت عليها تلك الدراسات، كما أن هذه الدراسات سابقة الذكر قد تناولت جانبًا محددًا من جوانب الشخصية، بينما الأخيرة وحدة متكاملة الجوانب (الجسمية،الانفعالية،العقلية،الاجتماعية)، والتي تمتلك مجموعة من السمات المعرفية التي تؤثر في سلوك الفرد الحالي والمستقبلي.

**٣-مناقشة و تفسير نتيجة الفرض الثالث: والذي ينص على أنه:"تختلف طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف مستوى تعليم الأمهات عينة البحث."**

بعد اختبار تأثير متغير مستوى تعليم الأمهات على العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد،اتضح من خلال عرض النتائج أن علاقة سمة التفاؤل باضطراب الهلع تختلف اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف متغير مستوى التعليم.حيث اتضح من خلال عرض النتائج أنه يوجد ارتباط بين درجات الأمهات ذات المستوى التعليمي المتوسط والمستوى التعليمي الجامعي على مقياس التفاؤل ودرجاتهن على مقياس الهلع ، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى خصائص عينة البحث من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض، ويرجع ذلك إلى أن الأمهات اللاتي حصلن على قدرٍ مناسبٍ من التعليم لديهن القدرة على التمييز وإدارة الأمور ولا سيما وقت الأزمات، وخاصةً تلك التي تعيشها في مجتمعنا الحالي والتي ارتبطت بانتشار فيروس كورونا المستجد والذي أودى بحياة الكثيرين، مما جعلها تتمسك بالتفاؤل في مواجهة حالة الهلع التي أصبحت شبه مسيطرة على جموع الناس، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كلٍ من شكري، محمد (٢٠١٩). فالأمهات اللاتي حصلن على قدرٍ مناسبٍ من التعليم يسعين للحفاظ على أنفسهن، وعلى أسرهن لكي يستطعن التعامل والتعايش مع حالة الهلع، وعلى هذا ترى الباحثة أن الأمهات عينة البحث اللاتي حصلن على قدرٍ مناسبٍ من التعليم يتمتعن بقدرٍ عالٍ من التفاؤل انعكس على طريقة تعاملهن مع الأحداث المحيطة، مما قلل من درجة شعورهن بالهلع، حيث بينت نتائج الفرض الثاني أنه رغم تفشي الوباء إلا أن الأمهات لأنهن متعلمات فقد ساهم استيعابهن للأحداث في التخفيف من

حالة الهلع التي أصبحت الشاغل لكل قطاعات المجتمع،وترى الباحثة أن النتيجة أعلاه تتسق مع ما وُرِدَ في الإطار النظري والدراسات السابقة من نتائج، فقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها بعض الدراسات منها دراسة العفيفي (٢٠١٨) التي أشارت أن النساء المتعلمات أكثر ميلاً للتفاؤل بشأن الحاضر والمستقبل، كما أنهن أقل ميلاً للتشاؤم إزاء الأحداث الصادمة.

**رابعاً:مناقشة وتفسير نتيجة الفرض الثالث والذي ينص على أنه:"تختلف طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف عمل أمهات الأطفال بمرحلة الرياض" .**

بعد اختبار تأثير متغير عمل الأمهات على العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد ،اتضح من خلال عرض النتائج أن علاقة سمة التفاؤل باضطراب الهلع لا تختلف اختلافًا دالاً إحصائيًا باختلاف متغير عمل الأمهات. وتفسر الباحثة ذلك بأن الأمهات سواء كن يعملن أو لا يعملن فإن شعورهن كأمهات حيال أطفالهن لا يختلف باختلاف ما إذا كانت تعمل أو لا تعمل، كما أنهن يقيمن في محافظة واحدة ويعيشن نفس الأوضاع ويستقين الأخبار من نفس المصادر، كما تفسر الباحثة هذه النتيجة بالتغيرات التي طرأت على المهام التقليدية للأمهات، واتساع دائرة العلاقات الاجتماعية المحيطة بها، الأمر الذي ساهم فى زيادة تقديرها لذاتها، وتفاؤلها بالحياة، ووعيها بمتطلبات المرحلة العمرية لأبنائها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تؤكد أنه لا يوجد علاقة بين عمل الأم والتنبؤ بحالة الهلع ، وتوقع الخطر على أطفالهن (Edward & Roland,(2011 كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كحلوت ( ٢٠١١) التي توصلت

إلى أن خروج المرأة لميدان العمل يزيد من مستواها الفكري وكذلك من مهاراتها الحياتية اليومية، مما ينعكس إيجابياً على تعاملها مع الاضطرابات، والأزمات اليومية.في حين اختلفت مع نتائج الدراسة التي قام بها ساندينا وآخرون Sandina,et al(2015)والتي توصلت إلى أن عمل الأمهات يزيد من حالة الهلع على الأبناء ولا سيما في حالة الأزمات والكوارث وأنه لا مجال للتفاؤل في مثل هذه الحالات.

وأخيراً ومع التسليم بأهمية ما تم تناوله وعرضه من الأدبيات والدراسات السابقة حول التفاؤل وعلاقته باضطراب الهلع، ترى الباحثة أن تمتع الأمهات بالنظرة التفاؤلية لعب دوراً مهماً وإيجابياً في حياتهن النفسية والاجتماعية بما انعكس على حالة الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا، وعلى كل تصرفاتهن وتعاملهن مع الأحداث السلبية التي مررن بها.

**خلاصة نتائج البحث:**

استهدف البحث الحالي دراسة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض، وكذا البحث في مدى تأثير مجموعة المتغيرات (مستوى التعليم، العمل والسن في طبيعة العلاقة بين المتغيرين(التفاؤل،الهلع). ومن خلال عرض نتائج الفروض وتفسيرها تبين ما يلي:

-تحقق صحة الفرض الرئيسي والذي يؤكد على وجود علاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى عينة من أمهات الأطفال بمرحلة الرياض، وذلك من خلال نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط، وقد اختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين سمة التفاؤل وبعض الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب واضطراب القلق، بينما اتفقت مع ما جاء في التراث النظري الذي

تناول عددًا من العوامل المؤدية إلى الإصابة باضطراب الهلع، منها ما هو بيولوجى ، معرفي ، سلوكي ولا شعوري، والتي اختلفت باختلاف توجهات رواد تلك النظريات.

-تحقق صحة الفرض الثاني حيث بيَّن تأثير متغير سن أمهات الأطفال بمرحلة الرياض في طبيعة العلاقة بين التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى عينة البحث.

-تحقق صحة الفرض الثالث حيث بيَّن تأثير متغير مستوى تعليم أمهات الأطفال عينة البحث في طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على فيروس كورونا لدى عينة البحث.

- تحقق صحة الفرض الرابع حيث بيَّن تأثير متغير عمل أمهات الأطفال عينة البحث في طبيعة العلاقة بين سمة التفاؤل واضطراب الهلع المترتب على جائحة فيروس كورونا لدى عينة البحث.

**توصيات البحث:**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:

-العمل على تأهيل الأمهات ومشرفات الحضانة حتى يتسنى لهن التعرف على أفضل الإستراتيجيات للتعامل مع حالات الهلع المترتب على جائحة كورونا.

-توفير منشورات ومطبوعات لنشر الوعي الصحي والدعم النفسي للأسر حول جائحة فيروس كورونا.

-العمل مع الوزارات المختلفة لرفع مستوى الوعي والارتقاء بالخدمات في كافة المجالات،الصحية،الثقافية،التعليمية وخاصةً وزارة الصحة؛ لرفع مستوى الدعم النفسي والصحي بين كافة شرائح المجتمع.

**البحوث المقترحة:**

انطلاقًا من النتائج التي تم التوصل إليها يمكن اعتبار هذا البحث بدايةً لدراسات أخرى نقترح منها:

- دراسة علاقة سمة التفاؤل / التشاؤم بمستويات اضطراب الهلع المرتبط لفيروس كورونا لدى عينة من الأسر المصرية.
- دراسة التفاؤل وعلاقته باضطراب الهلع لدى عينة من الأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عمل دراسة مقارنة في التفاؤل وعلاقته باضطراب الهلع بين آباء وأمهات الأطفال ذوي الأمراض المزمنة.
- جودة الحياة وعلاقتها بالتفاؤل لدى عينة من أمهات الأطفال الأصحاء والمرضى.
- عمل برامج إرشادية للحد من الهلع لدى الأطفال وأسرهن للحد من الاضطرابات المتعلقة بالوضع الصحي في البلاد.

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :

- الألفي،أحمد محمود(٢٠١٦).التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بمركز الضبط وأساليب التعامل ، *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، م ٢٩ ،ع٤ ، ص ٥٠٥.
- البيلاوي، محمد سلطان( ٢٠١١).التفاؤل والهلع وعلاقته بالاضطرابات النفسية الجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلبة الجامعة، *مجلة دراسات تربوية*.م ٢٩ ،ع٤ ،ص ٥٠٥.
- أبو الفضل،محمد علي، ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٩هـ) .*لسان العرب*. دار إحياء التراث العربي: بيروت.
- الحربي، عبد الله (٢٠١٠) .أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتهما بكل من التفاؤل والتشاؤم لدى عينة من أمهات تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان، *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، جامعة الكويت، العدد(٦٩)، ص ص ٢١٤-٢٢٥.
- الدسوقي، مجدي (٢٠٠٧). التفاؤل والتشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، العدد (٢٥)، ص ص٣٤١-٣٩٣.
- الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية(DSM-5)(٢٠١٣).
- السيد، فاروق السيد ( ٢٠١٦ ).*القلق وإدارة الضغوط النفسية*. دار الفكر العربي،ط ٥.
- الليثي، أحمد حسن(٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالهلع وتوهم المرض المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد لعينة من طلاب الجامعة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (١٨)، ١٨٣-٢١.
- حجازي،محمد حمدي (٢٠١٨ ).*تشخيص الأمراض النفسية*،دار النفائس، ط ٤.

- شكري ، أحمد محمد (٢٠١٩) .التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بأساليب مواجهة المشقة. *مجلة دراسات نفسية*، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين(رانم) بمصر، العدد (٢٩)، ص ص ٢٤-٤٨
- عبد الخالق، أحمد محمد.(٢٠٠٥):المقياس العربي للتفاؤل والتشاؤم، *مجلة الدراسات النفسية*. مجلد(١٤)، العدد(٢٠)، ص ص٣٠٧-٣١٨.
- عبدالعظيم، سحر محمد،سيد، محمد علي (٢٠١٥ ). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*، دار الفكر العربي، ط٢.
- قريري، رشدي (٢٠٢٠). إستراتيجيات المواجهة وعلاقتها بقلق الموت لدى المشتبه في إصابتهم بفيروس كورونا. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، مؤسسة بكرة أحلى للقدرات الخاصة، ٢ (١)، ٤٥-٦٩.
- العفيفي،محمد أحمد(٢٠١٨). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما بالرضا عن الحياة لدى المتزوجات وغير المتزوجات"٦٧٢ – ٦١٧ ، (أكتوبر، ٢٠١٩). *المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي*.

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Achor, S. (2015). *The happiness advantage: The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York, NY: Random House.
- Alarcon, Gene M.; Bowling, Nathan A.; Khazon, Steven (May 2013). "Great expectations: A meta-analytic examination of optimism and hope". *Personality and Individual Differences*. 54 (7): 821–827.
- Assad KK, Donnellan MB, Conger R.(2017) Optimism: An enduring resource for romantic relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*. ;93:285–297
- Austin D, Blashki G, Barton D, Klein B. (2012) Managing panic disorder in general practice. *Aust Fam Physician*; 34: 563-71.

- Avolio B., Griffith, J., Wernsing, T. S., & Walumbwa, F. O. (2010). What is authentic leadership development? In P. Linley, A. S. Harrington & N. Garcea (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (pp. 39–53). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Baberjee, D. (2020). The COVID-19 outbreak: Crucial role the psychiatrists can play. *Asian Journal of Psychiatry*, 15-29.
- Brooks, S. ; Websterm R. ; Smith, L. and Wessely, S. (2020). The Psychological impact of quarantine and how to reduce it: *Rapid review of the evidenced*. The Lancet, 395 (10227), 912-920.
- Cao, W.; Fang, Z.; Hou,G.; Han, M.; Xu, X.; Dong, J.; and Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res*. 20;287
- Dember, W.N. (1989) the measurment of optimism and pessimism, *current psychology research and review*, 8 (2), pp 102-119..
- Dhatt.A & Rishi,S (2015),. Personality differences in childhood and adolescence: Measurement, development, and consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.p.321.
- Ey, S., Hadley, W., Allen, D.N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J. & Cohen, R. (2015). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 548–558
- Fuligin, A.J. (2019) A high risk study of young children of parents with panic disorder .*Child Development*, 98 (8), 351-363.
- Georgiou, S.N. (2012). Optimism and pessimism in children: A study of parenting correlates. International *Journal of Behavioral Development*, 40 (2), 185-191.

- Hinton DE, Good B.(2013). *Culture and panic disorder*. Stanford : Stanford University Press,
- Achor, S. (2015). The happiness advantage: *The seven principles of positive psychology that fuel success and performance at work*. New York, NY: Random House.
- Jackson, P. & Baldwin D. (2018) Stress optimism Resilience and cortisol with relation to digestive symptoms or diagnosis individual differences. *Research*, 6.2 pp. 451 -458.
- Kang, L.; Ma, S.; Chen, M.; Yang, J.; Waing, Y.; Ruiting, L. er al., (2020). *Impact of mental health and perceptions of psychological care among medical and nursing staff in Wuhan during the 2019 novel coronavirus disease outbreak.*
- López, J.; Romero-Moreno, R.; Márquez-González, M.; Losada, A. (2015). "Anger and Health in Dementia Caregivers: Exploring the Mediation Effect of Optimism". *Stress and Health*. 41(2): 158–165.
- Marshal,, D.N., Palmer, S., Klosky, J., Deptula, D., Thomas, J. & Cohen, R. (2018). A new measure of children's optimism and pessimism: The youth life orientation test. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 548–558
- Paradis C. (2012), Panic disorder in African-Americans: Symptomatology and isolated sleep paralysis. *Cult Med Psychiatry* ;26:179–198.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020) A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33,2,1-3.
- Rollman BL, Belnap BH, Mazumdar S, Houck PR, Zhu F, Gardner W, et al. (2015) A randomized trial to improve the quality of treatment for panic and

generalized anxiety disorders in primary care. *Arch Gen Psychiatry* ;62: 1332-41.
- Scheier MF, Carver CS, Bridges MW.(2010) Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*. Pp.421-424
- Seligman.M.P.(2011).Leaned optimism: How to change your mind and your life.*Random House LLC*.
- Velavan, T. and Meyer, C. (2020). The Covid-19 epidemic. *Tropical medicine & international health*: TM & IH.
- Wriner .S, Paradis C. (2018), Panic disorder in African-Americans: Symptomatology and isolated sleep paralysis. *Cult Med Psychiatry*; 26,179–198.
- Xiange, Y. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *Lancet Psychiatry*, 7, 228-229.
- Zhai, Y. and Du, X. (2020). Mental health care for international Chinese students affected by the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7 (4 Jan).

# برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

* أ.د/ سليمان محمد سليمان أباظة.*
** أ.د/ أمل محمد حسونة.
*** سماح السعيد السيد اللبودي.

**ملخص البحث :**

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة البحث الحالي من ( ١٥) طفلاً وطفلةً من فئة ذوي صعوبات التعلم بحضانة Rainbow kids الخاصة بمحافظة بورسعيد، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية وهي:

- قائمة بمهارات التفكير التحليلي المناسبة لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات ( إعداد / الباحثة).
- مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور (إعداد / الباحثة ).
- البرنامج التدريبي المقترح ( إعداد / الباحثة) .

وتوصل البحث الحالي إلى النتائج التالية وتتمثل في:

---

* أستاذ علم النفس التربوي - كلية التربية- جامعة بني سويف.

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

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

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي المستخدم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي المستخدم.

## Training program to develop analytical thinking skills in kindergarten children with learning disabilities

**Prof. Dr / Soleiman Mohammed Soleiman Abaza. ***

**Prof. Dr /Aml Mohamed Hassona .****

**Samah El-Saeed El-Laboudi. *****

## Abstract:

The aim of the current research is to measure the effectiveness of a training program for developing analytical thinking skills for kindergarten children with learning difficulties. The current research sample consisted of (15) boys and girls from the category of learning difficulties in the Rainbow kids nursery in Port Said Governorate, and the semi-experimental approach

*** Professor of Educational Psychology - Faculty of Education - Beni Suef University.**

**** Professor of Child Psychology (Mental Health, Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**

***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

was used in the current research, The researcher used the following tools:

- A list of appropriate analytical thinking skills for a kindergarten child with learning difficulties from (5-6) years old (prepared by the researcher).

Scale of illustrated analytical thinking skills (prepared / researcher).

- The proposed training program (prepared / researcher).

The current research reached the following results:

• There are statistically significant differences between the average grades of kindergarten children with learning difficulties on the scale of analytical thinking skills illustrated in the pre and post measurements of the training program used.

• There are no statistically significant differences between the average grades of kindergarten children with learning difficulties on the scale of illustrated analytical thinking skills in the post and follow-up measurements of the training program used.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- برنامج تدريبي. Training program
- مهارات التفكير التحليلي. Analytical thinking skills
- أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

Kindergarten children with learning disabilities

**مقدمة:**

تعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة، ويتوقف نجاح التعلم على الاهتمام بتدريب الطفل على اكتساب كافة المهارات ومنها المهارات المرتبطة بالجانب العقلي وهو أحد ركائز التعلم وهي مهارات التفكير.

ويشير مفهوم التفكير عموماً إلى عملية البحث عن معنى في أي موقف أو خبرة يمر بها الفرد، وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وحيناً آخر قد يكون غامضاَ.

أما مفهوم التفكير التحليلي فإن هناك من الباحثين من يصفه بأنه قدرة تؤدي بالفرد إلى فهم جزئيات الموقف محل الاهتمام بعد تجزئته لمكوناته الأصغر، وهو ما يسمح بإجراء عمليات مثل: التصنيف والترتيب والتنظيم على هذه الأجزاء، ومنهم من يصفه بأنه قدرة معرفية، ومنهم من يرى أنه عملية متعددة المراحل والخطوات، ومنهم من يشير إلى أنه مهارة يمكن اكتسابها بالتعلم والتدريب ( عامر ، ٢٠٠٧، ٤).

وتشير الأطر النظرية إلى أنه من المفيد الإشارة إلى إمكانية تنمية هذا النمط من التفكير من خلال المناهج التعليمية المختلفة، وذلك إذا كانت هذه المناهج تعمل على إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة أنشطة متعددة تتحدى عقولهم وتعمل على استثارة التفكير لديهم، وتوفر لهم فرص معالجة المشكلات بطريقةٍ عمليةٍ.( sitthipon,2012,3340)

وبالنظر إلى ما سبق كله، رغبت الباحثة في أن تنمي موضوعاً بدا لها هاماً وحديثًا نسبياً على الساحة التربوية العربية، ولا سيما الساحة التربوية المصرية، فعملت على تنمية أساليب التفكير التحليلي من خلال إعداد برنامج تدريبي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

**مشكلة البحث:**

يعتبر الأطفال من فئة ذوي صعوبات التعلم فئة تحتاج إلى اهتمامٍ وتدريبٍ لرفع كفاءاتهم في اكتساب المهارات المختلفة ومنها مهارات التفكير التحليلي، والتي تعد مهارات هامة في اكتساب المعرفة الجديدة واستبدال المعرفة القديمة، وتهيئة الأطفال على التفكير بشكلٍ منطقيٍ والانتقال من مرحلة اكتساب المعرفة إلى توظيف المعارف في المواقف المختلفة، والاستفادة منها في حل المشكلات وعملية التعلم والإسهام في تحسين الحالة النفسية للأطفال .

كذلك يساعد التفكير التحليلي الطفل على التحليل الدقيق لكافة أبعاد المواقف والمشكلات التي يتعرض لها في حياته ومحاولة الوصول للحل المناسب لهذه المشكلات. ويعد التعلم المنظم ذاتياً فنيةً هامةً لاكتساب مثل هذه المهارات حيث يتعلم الطفل بتكرار النشاط لاكتساب المهارات قبل الأكاديمية، وهو نوع من التعلم تتيح له أن يكون مشاركاً ونشطاً وفعالاً (الدرابكة ، ٢٠١٨، ١٥٠).

ومن خلال تدريب الباحثة في الروضات في مقرر التربية الميدانية لاحظت الباحثة وجود صعوبات تعلم لدى فئة ليست بالقليلة بين أطفال الروضة في حدود علمها ومشاهدتها .

ومما سبق تتبلور مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

**ما فاعلية استخدام البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؟**

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مهارات التفكير التحليلي المناسبة لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات؟

٢. ما أنشطة البرنامج التدريبي التي يمكن أن تنمي مهارات التفكير التحليلي لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم؟
٣. ما الفروق بين درجات الأطفال على مقياس مهارات التفكير التحليلي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
٤. ما الفروق بين درجات الأطفال على مقياس مهارات التفكير التحليلي في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج التدريبي؟

**أهداف البحث:**

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٢. تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٣. التعرف على مدى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي من خلال فترة المتابعة بعد أسبوعين من تطبيق البرنامج التدريبي.

**أهمية البحث:**

**تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:**

١. قلة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٢. قد يثري هذا البحث الجانب المعرفي في مجالى وعلم النفس والتربية الخاصة عن أهمية تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٣. قد يساهم البحث في تقديم نموذج عملي لبرنامج تدريبي قائم على مجموعة الأنشطة التعليمية لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال

الروضة ذوي صعوبات التعلم، وذلك يمكن أن يسهم في إمكانية تعميمها وتطبيقها على عيناتٍ أخرى.

**مصطلحات البحث :**

قامت الباحثة بتعريف مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

**١- التفكير التحليلي Analytical thinking skills :**

هو نوع من أنواع التفكير يقوم على قواعد ذهنية ومهارات معرفية وإدراكية ووجدانية تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على اكتساب المعلومات والمهارات بالتعلم والممارسة والتدريب، وذلك من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات المقياس.

**٢- صعوبات التعلم Learning disabilities:**

يقصد بها اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة، ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المراحل التعليمية اللاحقة.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**المحور الأول:مفهوم التفكير التحليلي Analytical thinking:**

يندرج مفهوم التفكير التحليلي لدى المتخصصين في علم النفس ضمن قائمة المفاهيم المرواغة، والتي تسعى الجهود العلمية الجادة إلى إزالة الغموض المحيط بها وكشف النقاب عنها، فيتناوله الباحثون من عدة زوايا، وبعدة معانٍ، وهو ما أحدث خلطًا كبيراً عند تحديد هوية المفهوم النظرية.

حيث يشير مفهوم التفكير التحليلي إلي نمط من التفكير يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصرٍ ثانويةٍ أو فرعيةٍ، وإدراك ما بينهما من

علاقاتٍ أو روابطٍ، مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلةٍ لاحقة ٍ(العياصرة، ٢٠١١، ١٩٠).

ويشير أيضاً إلى قدرة الفرد على تحليل تفاصيل الموقف إلى أجزاءٍ دقيقةٍ أو تفصيليةٍ، لإيجاد الحل المناسب للمشكلة، ويتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاءٍ منفصلةٍ ليسهل التعامل معها والتفكير فيها بشيءٍ مستقلٍ (Tarman, 2005, 20).

وهو نشاط عقلي يمارسه المتعلم من خلال مهاراتٍ متنوعةٍ مثل التلخيص والترتيب والمقارنة والتنبؤ (مصطفى، ٢٠١٨، ٦٠٣).

كما يعرف بأنه: القدرة على تحليل الموقف إلى أجزاءٍ منفصلةٍ وجمع معلومات كافية عن كل جزءٍ بحيث يسهل التعامل معها، والتفكير فيها بشكلٍ مستقلٍ للوصول إلى معاييرٍ مناسبةٍ وفق معايير محددة (إبراهيم، ٢٠١٧، ١٤٦).

وهو نمط من التفكير يقوم على تجزئة الموقف إلى عناصره الأساسية والاهتمام بتلك التفاصيل ورؤية ما بينها من علاقاتٍ؛ للوصول إلى استنتاجٍ مقنعٍ أو حلٍ مُرضٍ يسير وفق خطواتٍ متسلسلةٍ وبشكلٍ متتابعٍ (المالكي،٢٠١٧، ٢٩٢).

ويُقصد به أيضاً قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بحرصٍ والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار (سويد، ٢٠١٦، ٣٤).

وتستنتج الباحثة من خلال ما سبق أن مفهوم التفكير التحليلي ينطوي على بنود عدة وهي:

١- أنه من المفاهيم الغامضة والتي سعت الكثير من الأبحاث إلى إزالة ما به من غموضٍ.

٢- أنه نمط من التفكير يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصرٍ ثانويةٍ.
٣- وأنه نشاط عقلي متتابع ومنظم.
٤- وأنه يساعد المتعلم على حل المشكلات بحرصٍ.
٥- وتحليل الموقف إلى أجزاءٍ منفصلةٍ كي يستطيع الفرد التعامل معه.

**مهارات التفكير التحليلي Analytical Thinking Skills :**

يتبع التفكير التحليلي أسلوباً متسلسلاً في الخطوات وبمنحنى منهجي علمي، ويسير في كل خطوةٍ حتى يصل إلى الهدف المنشود، ويسير في الطريق الأكثر اعتياداً والمألوفة لديه، وهذا الأسلوب من التفكير يناسب المشكلات التقليدية التي يكون لها حلاً وحيدًا أو بديلاً وحيدًا، ويحاول الوصول إلى الحل الصحيح الأوحد، ويسعى إلى تقليل الأفكار والبدائل المعروفة حتى يمكن الوصول إلى الحل المطلوب، ولا يتطرق للتفرعات غير المرتبطة بالمشكلة ارتباطاً وثيقاً، ويرتكز إلى المنطق والمنهجية العلمية للوصول إلى الحل (أبو عقيل، ٢٠١٣، ٤).

ولابد من ضرورة تنمية مهارات التفكير التحليلي عبر مجموعة من الممارسات التعليمية الفاعلة باعتباره أحد أدوات التفكير السليم الذي يسعى إلى تمكين الفرد من اتخاذ القرارات المناسبة لأنفسهم ولمجتمعاتهم، فضلاً عن كونه يسهم في معاونة الفرد على مواجهة الاتجاهات المتغيرة في العالم (in Art, 2015, 1495 ) .

ومهارات التفكير التحليلي Analytical Thinking Skills هي نشاط عقلي يقوم به المتعلم من خلال عدد من المهارات قسمت إلى الآتي وهي(إبراهيم، ٢٠١٧، ١٤٦) :

١- **مهارة جمع المعلومات:** وتتضمن: (مهارة الملاحظة، ومهارة الوصف).
٢- **مهارة تنظيم المعلومات:** وتتضمن: (مهارة المقارنة، ومهارة تحديد الأولويات).
٣- **مهارة تحليل المعلومات:** وتتضمن: (مهارة تحديد الأولويات، ومهارة التحليل بطريقة أدوات الاستفهام، ومهارة التحليل بأسلوب تحليل المكونات، ومهارة التحليل باستخدام السلبيات والإيجابيات في الموقف).
٤- **مهارة موازنة المعلومات:** وتتضمن: (مهارة السبب والنتيجة).
٥- **مهارة إنتاج المعلومات:** وتتضمن: (مهارة الاستنتاج ومهارة التنبؤ بالمعلومات).

وتستنتج الباحثة مما سبق عرضه للتفكير بصفةٍ عامةٍ وللتفكير التحليلي ومهاراته بصفةٍ خاصةٍ، ولأهمية التفكير التحليلي في النطاقين العلمي والتعليمي، إن امتلاك الطفل القدرة على التحليل تُمكنه من الفحص الدقيق للأفكار والمواقف من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية، وإدراك العلاقات أو الارتباطات بين تلك المكونات، وبالتالي فهم أوضح لتلك المواقف تجعل من الطفل العمل على تنظيمها في مرحلةٍ مستقبليةٍ، مما يعطيه الفرصة الواضحة على التقدم بصورةٍ أفضل وأكثر وضوحاً لتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة بحلولٍ مدروسةٍ وسليمةٍ، وتحليل محتوى التعلم بصورةٍ منظمةٍ ومرتبةٍ، وحل المشكلات دون خوفٍ أو تراجعٍ.

**فروض البحث:**

١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير التحليلي قبل / بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير التحليلي في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي .

**الإجراءات المنهجية للبحث :**

**أولاً: منهج البحث:**

اعتمد البحث على استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة معتمداً في ذلك على القياس القبلي والبعدي ومقارنة نتائج القياسين ودلالته الإحصائية، وذلك لصغر حجم العينة ولتحقيق الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

**ثانيًا: عينة البحث:**

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٥ ) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦ ) سنوات ، وتم اختيار العينة بطريقة عمدية تبعاً لطبيعة متغيرات البحث، وهم من الأطفال الملتحقين بحضانة rainbow kids الخاصة للغات بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١، وذلك من خلال مؤشرات صعوبات التعلم ومن خلال آراء المعلمات .

**التجانس بين أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ( عينة البحث التجريبية):**

قامت الباحثة بحساب مدى تجانس أفراد العينة من حيث ( مستوى الذكاء والعمر الزمني ومستوى مهارات التفكير التحليلي )، وذلك بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب الأطفال (أفراد عينة البحث التجريبية) ،

حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس القدرة العقلية العامة – أوتيس لينون لحساب مستوى الذكاء، كما قامت بحساب متوسط العمر الزمني لعينة الدراسة باستخدام معادلة (كا٢) كما يتضح من الجدول التالي .

**جدول (١)**

**دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال عينة البحث التجريبية من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ومستوى مهارات التفكير التحليلي (ن = ١٥)**

| المتغيرات | المتوسط | الانحراف المعياري | كا٢ | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **الذكاء** | ١٠٣,٧٣ | ٣,٨٤٤ | ٣,٦٠٠ | ٨ | ٠,٨٩١ غير دالة |
| **العمر الزمني** | ٥,٥٠٦ | ٠,٢٥٧٦ | ٤,٧٣٣ | ٧ | ٠,٦٩٢ غير دالة |
| **مهارات التفكير التحليلي** | ٧,٢٦٦٧ | ٢,٤٣٣٨٩ | ٢,٤٠٠ | ٨ | ٠,٩٦٦ غير دالة |

ويتضح من الجدول أعلاه أن قيم ( كا٢) غير دالة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء، مما يشير إلى تجانس أفراد العينة. كما قامت الباحثة بايجاد التجانس بين أفراد العينة التجريبية في القياس القبلي من حيث انخفاض مستوي مهارات التفكير التحليلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي ، واختيار الأطفال الذين حصلوا على درجاتٍ منخفضةٍ على

مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور، ويتضح من الجدول أعلاه ( ١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال العينة التجريبية من حيث انخفاض مستوى مهارات التفكير التحليلي، مما يشير إلى تجانس أفراد العينة.

**ثالثًا: أدوات البحث :**

استخدام البحث الحالي عدداً من الأدوات التي يمكن أن تساهم في توفير البيانات التي تقتضيها الإجابة على أسئلة البحث ، وفيما يلي عرض لأدوات البحث كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (٢)**

**الأدوات المستخدمة في البحث**

| م | الأداة المستخدمة | الإعداد |
|---|---|---|
| ١ | مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور لأطفال الروضة من سن ( ٥-٦ ) سنوات. | **إعداد/ الباحثة** |
| ٢ | البرنامج التدريبي المقترح. | **إعداد/ الباحثة** |

**وفيما يلي عرض لكيفية لهذه الأدوات:**

**أولاً: مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة):**

قامت الباحثة ببناء مقياس مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت المقياس كأداة للقياس والمقارنة بين مستوى مهارات التفكير التحليلي لدى الطفل قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم، ويحتوي مقياس مهارات التفكير التحليلي على مجموعة

مـن الأسـئلة التـي تعبـر عـن امـتلاك طفـل الوضـة ذوي صـعوبات الـتعلم لمهارات التفكير التحليلي.

**وقد مرت عملية إعداد مقياس مهارات التفكير التحليلي بالخطوات التالية :**

**أ. مصادر اعداد مقياس مهارات التفكير التحليلي:**

اشتقت مفردات هذا المقياس من التراث السيكولوجي والدراسات السابقة التـي تناولـت مهـارات التفكيـر التحليلـي، كمـا تـم الإطـلاع علـى عـدد مـن المقاييس التـي صُـمِمَت لقيـاس بعـض المهـارات المرتبطـة بـالتفكير التحليلـي لدى أطفال الروضة بهدف الاستفادة منها في إعداد المقياس الحالي، وبذلك أمكننـا الوقـوف علـى النـواحي الفنيـة لبنـاء هـذا النـوع مـن المقـاييس لتتحقـق الفائدة المرجوة منها، وكذا تسهيل مهمة الباحثين الآخرين ليستفيدوا منه في أبحاثهم القادمة.

**ب. الهدف من المقياس:**

صُمِمَ هذا المقياس كوسيلة للكشف عن بعض القدرات والمهارات العقلية المعرفية النشطة التي يقوم بها الطفل حينما يطلب منه تحليل مفهومٍ ما أو مشـكلةٍ معينـةٍ إلـى أجزائهـا أو عناصـرها ويمـارس مـن خلالهـا عـدداً مـن المهـارات المختلفـة، والتـي تمكنـه مـن جمـع أكبـر قـدرًا مـن الحقـائق والممعلومات والفحص الدقيق لما يعترضه من مواقف أو مشكلات .وبيان القدرات والمهارات التي تحتاج إلى تطوير وتنمية.

**ج.وصف المقياس:**

يتكون هذا المقياس من مجموعة من الأسئلة الخاصة ببعض مهارات التفكير التحليلي، وقد بلغ عدد الأسئلة ( ١٠ ) أسئلةً ، ويتكون كل سؤال من الأسئلة التي تمثل مهارة فرعية من مهارات التفكير التحليلي، وقد تم تقسيم هذا المقياس إلى الأبعاد التالية:

(الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص الأشياء- التعرف على الأجزاء- التعرف على العلاقات- – التنبؤ- تحديد الأخطاء).

**د. مفردات المقياس :**

تمت صياغة مفردات المقياس في ضوء مهارات التفكير التحليلي (الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص الأشياء – التعرف على الأجزاء – التعرف على العلاقات – التنبؤ- تحديد الأخطاء) المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة وقد تم صياغة مفردات كل مهارة من المهارات السابقة على حدى.

**هـ.تقدير الدرجات على المقياس:**

تُعطى لكل استجابة صحيحة درجتين، أما الإجابة الخطأ تأخذ صفرًا، بينما الدرجة الكلية للمقياس ( ٢٠ ) درجة.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً : صدق المقياس Validity :**

قامت الباحثة بحساب ثبات وصدق المقياس للتأكد من صلاحيته لقياس مهارات التفكير التحليلي، وذلك من خلال التطبيق على عينة تكونت من (٣٣) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة من خارج عينة البحث الاساسية.

ولتحديد مدى صدق محتوى مقياس مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم **استخدمت الباحثة في دراستها لحساب الصدق ما يلي :**

## صدق المقارنات الطرفية ( الصدق التمييزي) :

تم حساب الصدق الكلي لمقياس مهارات التفكير التحليلي المصور لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لدى عينة التقنين (ن=٣٣) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية، حيث تم ترتيب درجات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم 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، وتم استخدام اختبار " ت " لحساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى و الإرباعي الأدنى على كل بُعد من ابعاد المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي، كما هي موضحة بالجدول رقم(٣).

**جدول ( ٣) نتائج اختبار " ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية لمقياس مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لدى عينة التقنين**

| المتغير | الإرباعي الأدنى | | | الإرباعي الأعلى | | | قيمة(ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| المقياس ككل | ٩ | 888،4 | 1.054 | ٩ | 11.77 | 1.986 | 19 ،-9 | 0.019 |

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى الدنيا على مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات لصالح متوسط الإرباعي الأعلى لدى العينة الكلية، وهذا يدل على الصدق التمييزي لمقياس مهارات التفكير التحليلي المصور،

مما يشير إلى أن مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي ممتلكي مهارات التفكير التحليلي.

**ثانياً : ثبات المقياس Reliability:**

**وتم حساب ثبات المقياس من خلال:**

**طريقة ألفا كرونباخ :**

تم حساب ثبات أبعاد مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل.

**جدول ( ٤ ) معاملات الثبات لمقياس مهارات التفكير التحليلي باستخدام ألفا كرونباخ**

| م | أبعاد مقياس مهارات التخطيط | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| ١ | مهارة الملاحظة | ٠,٨٢٠ |
| ٢ | مهارة الوصف | ٠,٨٩٥ |
| ٣ | مهارة التصنيف | ٠,٩٠٢ |
| ٤ | مهارة اتخاذ القرار | ٠,٧٦٦ |
| ٥ | مهارة التتابع وتحديد الأولويات وتسلسها. | ٠,٨٦٧ |
| ٦ | مهارة المقارنة | ٠,٨٥٢ |
| ٧ | مهارة التعرف على خصائص الأشياء واستخداماتها | ٠,٨١٢ |
| ٨ | مهارة التعرف على الأجزاء | ٠,٩١١ |
| ٩ | مهارة التعرف على العلاقات | ٠,٨٣٤ |
| ١٠ | مهارة التنبؤ | ٠,٧٨٨ |
| | الدرجة الكلية للمقياس | ٠,٨٨٦ |

**ثانياً: البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات (إعداد/ الباحثة):**

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي تكون من(٢٢) نشاطًا مختلفًا ومتنوع لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات ، وقد تم بناء البرنامج وفقًا لعددٍ من الخطوات كالتالي:

**أسس بناء البرنامج:**

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأسس لبناء البرنامج وهي كالتالي:

- مراعاة الخصائص العقلية والجسمية والحركية والاجتماعية والانفعالية وفي ضوء الميول والاحتياجات العقلية لأطفال الروضة ذوي صعوات التعلم.
- مراعاة البساطة والسهولة في اللغة المستخدمة في الأنشطة لتناسب إمكانات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتراعي الفروق الفردية بينهم.
- مراعاة نظريات تعليم وتعلم أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وما تناولته فيما يتعلق بإستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التحليلي .
- مراعاة طبيعة مهارات التفكير التحليلي وأساليب تنميتها ومعايير الأنشطة التي تهدف إلى تنميتها ، وقد تم بناء البرنامج في ضوء مجموعة أنشطة متنوعة .

**فلسفة البرنامج:**

تستمد فلسفة برنامج البحث الحالي من البيئة التي يعيش فيها الطفل ومن ميوله واهتماماته المختلفة وخصائص نموه واحتياجاته، فمن حاجات الطفل النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة الحاجة إلى التفاعل مع

الآخرين من أجل اكتساب الخبرات والمهارات التي تساعده في اكتساب مهارات الوصف والتصنيف والمقارنة والتعرف على العلاقات والأجزاء وتحديد الأخطاء، ومن هنا قامت الباحثة بإعداد وتصميم برنامج أنشطة تعليمية لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات وهي تشمل المهارات التالية: (الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص الأشياء- التعرف على الأجزاء- التعرف على العلاقات- التنبؤ- تحديد الأخطاء).

**أسس البرنامج المقترح:**

- مراعاة أن تكون الأنشطة التعليمية التدريبية المتضمنة بالبرنامج جذابة لطبيعة طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم .
- مراعاة أن يكون محتوى النشاط التعليمي مرتبطًا بالهدف الذي صُمِمَ من أجله .
- مراعاة التنوع في الأنشطة التعليمية المقدمة حتى لا يصاب الطفل بالملل.
- مراعاة أن تتضمن أنشطة البرنامج التدريبي أسلوب التعزيز الإيجابي مع الأطفال.

**ثالثًا: أهداف البرنامج:**

تمثل الهدف العام لبرنامج البحث الحالي في تنمية بعض مهارات التفكير التحليى لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات، وذلك من خلال بعض المهارات وهي (الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص

الأشياء- التعرف على الأجزاء- التعرف على العلاقات- – التنبؤ- تحديد الأخطاء).

**وتتمثل الأهداف العامة التي يتوقع من الطفل أن يكون قادراً على تحقيقها بعد الانتهاء من البرنامج فيما يلي:**

١) تنمية مهارة الملاحظة لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات.

٢) تنمية مهارة الوصف لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات.

٣) تنمية مهارة التصنيف لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات.

٤) تنمية مهارة التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات.

٥) تنمية مهارة المقارنة لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات.

٦) تنمية مهارة التعرف على الأجزاء لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات.

٧) تنمية مهارة التعرف على خصائص الأشياء لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات.

٨) تنمية مهارة التعرف على العلاقات لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات.

٩) تنمية مهارة التنبؤ لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات.

١٠) تدريب أطفال الروضة على مهارة تحديد الأخطاء أثناء أداء الأنشطة أو المهام المطلوب منهم .

**محتوى البرنامج التدريبي:**

تم إعداد البرنامج بحيث اشتمل على (٢٢ ) جلسةً تدريبيةً ، تتضمن الجلستين التمهيدية والختامية ، وقد تم إعدادها لتنمية مهارات التفكير التحليلي لطفل الروضة من سن ( ٥-٦) سنوات، ولكل بُعد من الأبعاد مجموعة من الأنشطة التعليمية التدريبية ، وتتمثل أنشطة البرنامج في الأنشطة الحركية والفنية والموسيقية والحركية والاجتماعية والقصصية والألعاب، والتي تهدف جميعها إلى تنمية مهارات التفكير التحليلي المحددة في البحث بالمهارات التالية: (الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص الأشياء- التعرف على الأجزاء- التعرف على العلاقات- – التنبؤ- تحديد الأخطاء). وقد روعي في أنشطة البرنامج أن تكون من الموضوعات ذات الاهتمام والمحببة والمألوفة بالنسبة للطفل ذوي صعوبات التعلم في هذه المرحلة العمرية ومناسبة لخصائصه ، إلى جانب كونها ملائمة ومناسبة للمهارات التي يتم تنميتها .

**الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة:**

قامت الباحثة بإعداد المواد والموارد المستخدمة والتجهيزات التي يتطلبها تنفيذ البرنامج قبل تطبيق البرنامج؛ لضمان الاقتصاد في الوقت أثناء عملية التطبيق لتحقيق الأهداف المرجوة ، لذا فقد تم تحديد المواد والموارد المستخدمة والتي تمثلت في :

( قصص تعليمية، بطاقات مصورة ، ألعاب تعليمية، ، أنشطة فنية ، لعب الأدوار التمثيلية- أوراق ملونة -قصص مصورة ..... الخ).

**الإستراتيجيات المستخدمة :**

المناقشة والحوار – التعزيز الإيجابي – الألعاب الترفيهية و التعاونية – الواجب المنزلي – العصف الذهني – النمذجة –النمذجة – لعب الدور– التعلم التعاوني – حل المشكلات .

**تقويم البرنامج:**

يتم على مدار ثلاثة مراحل:

- **التقويم التمهيدي ( القبلي )** : هو التقويم الذي يتم تنفيذه قبل البدء في تنفيذ أنشطة البرنامج المقترحة؛ للتعرف على قدرات الأطفال والكشف عن استعداداتهم حول مهارات التفكير التحليلي، وتتمثل في تطبيق الباحثة لمقياس مهارات التفكير التحليلي تطبيقاً قبلياً .
- **التقويم البنائي:** وهو الذي يُطلق عليه أحيانًا "التقويم التكويني أو التتابُعي"، ويعرَّف بأنَّه: العملية التقويميَّة التي تقوم بها الباحثة أثناء تطبيق أنشطة البرنامج وهو وسيلة للحكم على الأنشطة وطريقة تنفيذه أو قدرة الطفل على الاستفادة منها وتحقيق الهدف المحدد .
- **التقويم الختامي أو النهائي أو الإجمالي:** ويُقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية تنفيذ أنشطة البرنامج إذ يُساعد على وضع حصيلة ما تحقَّق من أهداف، كما يتيح إمكانيَّة وضْع خطة للدَّعم والتقويم عند التأكد من عدم تحقيق الهدف وتتمثل في تطبيق الباحثة لمقياس مهارات التفكير التحليلي تطبيقاً بعدياً .

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

١. معادلة (ويلكوكسون) لحساب دلالة الفروق بين نتائج القياس الأول والثاني لأدوات البحث على عينة البحث التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح.

٢. معادلة ( التجزئة النصفية التصحيحية) لحساب درجة ثبات مقياس مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٣. اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على كل بُعد من أبعاد مقياس مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٤. معادلة ( ألفا كرونباخ) لحساب درجة ثبات مقياس مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

**نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :**

**١- الفرض الأول ونتائجه:**

ينص الفرض الأول للبحث على:
**""توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث التجريبية) على مقياس مهارات التفكير التحليلي قبل/ بعد تطبيق البرنامج التدريبي".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول رقم (٥) متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس مهارات التفكير التحليلي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ن=(١٥ )**

| مقياس | اتجاه فروق الرتب | العدد(ن) | القياس القبلي/البعدي | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| مهارات التفكير التحليلي المصور. | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | -3.420[a] | .001 دالة إحصائيًا |
| | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | الرتب المحايدة | 0 | | | | |
| | المجموع الكلي | 15 | | | | |

## مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في أبعاد مقياس مهارات التفكير التحليلي ككل لصالح القياس البعدي ، وبلغت قيمة Z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية على المقياس ككل **-3.420[a]** . مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التحليلي ككل لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات.

كما تشير نتائج الفرض الأول إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات في القياس البعدي. ويمكن تفسير ذلك في ضوء فاعلية وجدوى استخدام الأنشطة التعليمية المتنوعة المتضمنة في البرنامج والإستراتيجيات التعليمية المستخدمة، وتظهر هذه النتائج من خلال نتائج

الفرض الأول للبحث والذي توصلت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور وكانت النتائج لصالح القياس البعدي، مما يعني نجاح البرنامج التدريبي المقترح في تحقيق أهدافه والاستفادة من البرنامج وما تضمنه من أنشطة تعليمية وإستراتيجيات تعليمية في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى انتظام أطفال عينة البحث التجريبية في جلسات وأنشطة البرنامج، حيث كانت الأنشطة المستخدمة في البرنامج ذات مغزى ومعنى في تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتتناسب مع خصائص وميول واحتياجات هذه الفئة من الأطفال، مما جعلهم أكثر فهماً ومرونةً ووعياً وحرصاً على الاستفادة الكاملة من إستراتيجيات وأنشطة البرنامج المستخدمة في إطار أنشطة ومواقف حياتية واقعية معاشة، مما أسهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات .

وفي ضوء النتائج السابقة نستنتج أن البرنامج التدريبي المستخدم والقائم على استخدام مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة له تأثير إيجابي وفعال في تنمية مهارات التفكير التحليلي (الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص الأشياء- التعرف على الأجزاء- التعرف على العلاقات- التنبؤ- تحديد الأخطاء) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦ ) سنوات .

## ٢- الفرض الثاني ونتائجه:

ينص الفرض الثاني للبحث على:

**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي المقترح."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي المستخدم، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج وذلك على مقياس مهارات التفكير التحليلي كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول رقم (٦) متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس مهارات التفكير التحليلي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ن=(١٥ )**

| مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور. | اتجاه فروق الرتب | العدد(ن) | القياس البعدي / التتبعي | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| | الرتب الموجبة | 4 | 2.50 | 10.00 | -1.857[a] | .063 غيردالة إحصائيًا |
| | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | الرتب المحايدة | 11 | | | | |
| | المجموع الكلي | 15 | | | | |

**مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:**

تشير نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة z **1.857[a]** للدرجة الكلية على مقياس مهارات التفكير التحليلي المصور ، وهي غير دالة إحصائيًا ، مما يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم بالنسبة لأطفال عينة البحث التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج بأسبوعين خلال فترة المتابعة.

ويمكن أن ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي للبحث الحالي في تنمية في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات، وذلك باستخدام مجموعة من الانشطة التعليمية المتنوعة خلال فترة المتابعة ، وأيضاً استفادة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من الانشطة التعليمية المتنوعة المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنها تنمية مهارات التفكير التحليلي (الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص الأشياء- التعرف على الأجزاء- التعرف على العلاقات- – التنبؤ- تحديد الأخطاء) لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث الحالي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في تنمية مهارات التفكير التحليلي خلال فترة المتابعة ، واستفادة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الأنشطة التعليمية

المتنوعة المقدمة في البرنامج التدريبي، والذي ينجم عنه تنمية مهارات التفكر التحليلي.

وترى الباحثة أن نتائج فرضي البحث هي نتائج طبيعية في ضوء ما تضمنه البرنامج التدريبي من إستراتيجيات وأنشطة تعليمية متنوعة وما أبداه الأطفال ذوي صعوبات التعلم من تعاون وتفاعل واحترام والتزام تجاه جلسات البرنامج التدريبي، مما أدى إلى استمرار تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وحرص الأطفال على اتباع التعليمات الصحيحة التي تدربوا عليها في جلسات البرنامج ، الأمر الذي أسهم في استمرارية فاعلية البرنامج وبالتالي تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء النتائج السابقة التي توصل إليها البحث الحالي يتضح لنا جدوى وفاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية مهارات التفكير التحليلي والمحددة في البحث الحالي بمهارات (الملاحظة- الوصف- التصنيف- التتابع وتحديد الأولويات وتسلسلها – المقارنة- التعرف على خصائص الأشياء- التعرف على الأجزاء- التعرف على العلاقات- التنبؤ- تحديد الأخطاء) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال البرنامج الذي أُعِدَ خصيصاً لهذه الفئة من الأطفال والذي أثبت فاعليته معهم .

**توصيات البحث:**

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

١. تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال بصفةٍ عامةٍ قبل وأثناء الخدمة في مرحلة الروضة على تنمية مهارات التفكير بصفةٍ عامةٍ والتفكير التحليلي بصفةٍ خاصةٍ لدى أطفال هذه المرحلة وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لذلك.

٣. تقنين مقاييس لتنمية الإدراك الحسي يتناسب مع أطفال الروضة ذوي الاحتياجات الخاصة.

**البحوث المقترحة :**

من خلال نتائج البحث الحالي ومن خلال تعامل وتفاعل الباحثة مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، اقترحت الباحثة البحوث الآتية:

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة .

٢. استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى أطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات التعلم.

٣. التنفكير التحليلي وبعض عادات العقل لدى أطفال الروضة العاديين وذوي صعوبات التعلم .

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، سماح محمود (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوي الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد (٦)، العدد (٨)، ص ص: ١٤٣ – ١٥٨.
- أبو عقيل، إبراهيم (٢٠١٣). مستوى التفكير التحليلي في حل المشكلات لدى طلبة جامعة الخليل وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، المجلد (٨)، العدد (١)، ص ص: ١ – ٢٨.
- الدرابكة، محمد مفضي (٢٠١٨). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في منطقة حائل: دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط: مصر*، مج٣٤، ع٦، ص ص ١٤٧-١٦٩.
- سويد، داليا (٢٠١٦). العلاقة بين أساليب التفكير وقابلية تصديق الشائعة لدى عينة من طلاب جامعة البعث. *مجلة جامعة البعث*. المجلد (٨٣)، العدد (٥١)، ص ص: ٢٧ – ٥٨.
- عامر، أيمن (٢٠٠٧). *التفكير التحليلي، القدرة والمهارة والأسلوب*. مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية: القاهرة.
- المالكي، عادل حميدي صالح (٢٠١٧). استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الفائقة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*، مجلد (٢٨)، العدد (١١٠)، ص ص ٢٨٤-٣١٤.
- مصطفى، ناهد محمد درويش (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على مهارات التفكير التحليلي في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى

طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط: مصر*، (٣٤)، ٦، ص ص: ٥٩٤ – ٦٣١.

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Art- in, Sitthipon. (2015). Current Situation and Need in Learning Management for Developing the Analytical Thinking of Teachers in Basic Education of Thailand. 7th *World Conference on Educational Sciences*, WCES, 05-07 February, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece, Social and Behavioral Sciences 197 1494 – 1500.
- Sitthipon, (2012). Development of Teachers' Learning Management Emphasizing on Analytical Thinking in Thailand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 46, P 3339-3344.
- Tarman, H., F., (2005). *Cognitive model for adapter interfaces*, http://www.ICNFD.com.

# فاعلية برنامج قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً

*** أ.د / هدى محمد قناوي.***
**** د/ منى جابر محمد رضوان.**
***** مروة محمد محمد عبد الصمد .**

**ملخص البحث :**

هدف البحث إلى اختبار فاعلية برنامج قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً ، وتكونت العينة من (١٠) أطفالاً من فئة المعاقين بصرياً (كف بصري كلي) بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بورسعيد في المرحلة العمرية من (٥-٧) سنوات، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي والأدوات التالية: مقياس الإدراك الحسي (إعداد/ الباحثة )، البرنامج القائم على أنشطة منتسوري (إعداد/ الباحثة).

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- "وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة المعاقين بصرياً (عينة البحث التجريبية) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج."
- "عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة المعاقين بصرياً (عينة البحث التجريبية) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج."

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

# Effectiveness of a program based on the use of Montessori activities to develop the sensory perception for visually disabled kindergarten children

**Prof. Dr / Huda Mohamed Kenawy. ***

**Dr. Mona Jaber Mohamed Radwan .****

**Marwa Mohammad Mohammad Abdel Samad. *****

## Abstract:

This research aims to test the effectiveness of a program based on the use of mantsori activities to develop sensory perception in visually impaired kindergarten children, and the sample consisted of (10) children of the visually disabled at the School of Light for the Blind in Port Said governorate and the research used the semi-experimental curriculum and the following tools: sensory perception scale (researcher preparation), program based on the activities of Mensori (researcher preparation).

The study found the following results:

" •There are statistically significant differences between the average grades of visually impaired kindergarten children (experimental research sample) on the sensory

*** 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.**

perception scale in the tribal and remote measurements of the program".

" •There are no statistically significant differences between the average grades of visually impaired kindergarten children (experimental research sample) on the sensory perception scale in the remote and tracking measurements of the program".

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- برنامج. Program
- أنشطة منتسوري. Montsuri Activities
- أطفال الروضة المعاقين بصرياً.

For visually disabled kindergarten children

**مقدمة:**

شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً علمياً وعملياً بمجال التربية الخاصة وبالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن ضمن فئات الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة هي فئة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية ، حيث نال هذا المجال اهتماماً بالغاً من كافة الباحثين والتربويين، وذلك لاعتبار هذه الفئة هي جزء من الثروة البشرية والتي يمكن من خلال التدريب المستمر لتعويض ما لديهم من قصورٍ يجعلهم غير قادرين على القيام ببعض المهام.

وقد أكدت منظمة الصحة العالمية أن حوالي ١٨٠ مليون شخصًا في بلدان العالم يعانون من الإعاقة البصرية، ومن بين هؤلاء حوالي ٤٠ مليون كفيفًا . ويعيش معظم هؤلاء المعاقين في البلدان النامية من العالم ، بل أن ٦٠% من هؤلاء يعيشون في الدول الإفريقية ، كما أن ما يقارب من ٠,٤

% من الأطفال في سن المدرسة يعانون من اضطرابات بصرية ويحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة (علي ، ٢٠١٢ ،٢٥٠ ).

وعلى الرغم من أن ذوي الإعاقة البصرية في جمهورية مصر العربية يحظون بكثيرٍ من أوجه الرعاية الاجتماعية والنفسية والتربوية التي تقوم على تنفيذها الوزارات والجمعيات الأهلية المختلفة ، إلا أن هناك فئة منهم لا تحظى بحظٍ وافرٍ من الرعاية وهي فئة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة ما قبل المدرسة ، ومعظم هؤلاء الأطفال يظلون في رعاية أسرهم التي غالباً ما تحتاج إلى التوجيه والإرشاد للقيام بدورها في أهم فترة عمرية من فترات التنشئة الاجتماعية (حامد، وكاسب، وموسى ، ٢٠١٧ ، ١١٠ ).

وترى الباحثة أن أكثر ما يحتاج إليه الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في حياتهم بصفةٍ عامةٍ وفي الروضة بصفةٍ خاصةٍ أساليب متنوعة تتناسب مع قدراتهم وخصائصهم ومهاراتهم الإدراكية لتطويرها، وذلك في بيئة منظمة مليئة بالمثيرات الحسية التي تحفز التعلم من خلال الأنشطة التي تساعد التغلب على مشكلاتهم الحياتية، لذلك كان من الضروري استخدام أنشطة ووسائل أخرى تتلاءم مع قدراتهم وخصائصهم المختلفة.

وفي هذا الصدد فقد عملت منتسوري على تهيئة البيئة بالمثيرات والمنبهات التي تحفز الطفل على التفاعل والتعلم من خلال أدوات جذابة، كما تؤكد على نجاح الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفةٍ عامةٍ وذوي الإعاقة البصرية بصفةٍ خاصةٍ في العديد من المجالات، إنما يرجع إلى أنهم تعلموا بطرقٍ مختلفةٍ تتناسب وخصائصهم المختلفة (خليل، ٢٠١٧، ٣٠٢).

وأجمعت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة , hatlen(2006) pickard(2008), hassleta (2007) أن الطفل ذوي الإعاقة البصرية عندما يتعرض لبرامجٍ مصممةٍ بكفاءةٍ عاليةٍ وتقوم على استخدام فنيات

حديثة يمكن أن يكتسب العديد من المهارات الحياتية التي تساعده على التغلب على مشكلاته الحياتية خاصةً عند استخدام باقي الحواس الممكنة بطريقة جيدة وتوظيفها في ضوء قدرات الطفل المعاق بصرياً .

وعليه ظهرت النظريات والفلسفات التربوية التي تنادي بأهمية المباديء والأسس التي تقوم عليها الأنشطة التربوية في تعليم هذه الفئة من الأطفال، باعتبارها ركيزة أساسية في بناء شخصيتهم، وكلما كانت هذه الأنشطة مناسبة للمراحل النمائية واحتياجات وميول الأطفال، كلما ساهمت في تحقيق شخصية متوازنة ومستقلة في المستقبل، ومن هذه الفلسفات فلسفة منتسوري، والتى تقع في مقدمة الفلسفات التربوية الحديثة، والتى ساهمت في تغيير أساليب تربية الأطفال بصفةٍ عامةٍ ، حيث أنها اهتمت بالفروق الفردية بين الأطفال، وأهمية تدريب الحواس في تعليمهم، وتوصلت إلى مجموعة كاملة من الوسائل التي ساهمت في تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تصميم العديد من الأنشطة لتربية كل حاسة من حواسهم (علي، ٢٠١٩، ٣٣٧).

ومن هنا جاء التفكير في استخدام أنشطة منتسوري من أجل تنمية الإدراك الحسي لدى هؤلاء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؛ ذلك لأنها تعتمد في العمل على الأدوات الحسية واكتساب الخبرات من خلال حواس الطفل فتعمل على زيادة قدرة الطفل الكفيف على الإدراك ( اللمسي– السمعي – الحركي – الشمي – التذوقي ).

**مشكلة البحث:**

تعد المعالجة الحسية مثل كيفية إدراك المثيرات السمعية واللمسية والحركية وغيرها من أهم الخصائص المرتبطة بالأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وبالتالي فالشكل المسموع والمحسوس للأشياء المتعلمة مفضل

لدى هذه الفئة من الأطفال، ولذا ينصح باستخدام الوسائل المسموعة والمحسوسة معهم بدلاً من الوسائل اللفظية ( خليل ، ٢٠١٧ ، ٣٠٤).

وعندما يتلازم قصور الإدراك الحسي مع الإعاقة البصرية لطفل الروضة، فإن ذلك من شأنه أن يزيد من حجم الضغوط الملقاة على عاتق معلمة الروضة تحديداً، وصعوبة التدخلات العلاجية؛ الأمر الذي يوضح ضرورة تفعيل دور معلمة الروضة والتربية الخاصة في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية، والتعامل مع سلوكيات الطفل بالطرق السليمة. الأمر الذي يوضح الحاجة الماسة إلى برامج تدريبية تعتمد على طرق تعليمية حديثة لتنمية مهارات الإدراك لدى هذه الفئة من الأطفال.

ومن خلال ذلك طرأ على الباحثة فكرة تقديم برنامج متخصص لهذا النوع من الإعاقة يشتمل على مجموعة من الأنشطة الحسية التي يسهل على الطفل الكفيف التعامل معها، ومن خلال البحث في الأدبيات المختلفة وقع اختيار الباحثة على اختيار منهج منتسوري؛ وذلك لما له من تأثيرٍ كبيرٍ على إكساب الأطفال العيد من المهارات المختلفة وخاصةً أن هذا البرنامج لا يطبق في معظم المدارس الحكومية الخاصة بالمكفوفين بمحافظة بورسعيد – على حد علم الباحثة – وقد ساعد الباحثة في اختيار هذا الموضوع مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي أكدت على دور طريقة وأنشطة منتسوري في اكتساب الكثير من المهارات ومنها دراسة عطيفي وكدواني ( ٢٠١٧) ودراسة خليل ( ٢٠١٧) ، ودراسة حسين (٢٠١٩) ، ودراسة فرج ( ٢٠٢٠) ، ودراسة قرحوش وبديوي ( ٢٠٢٠) ، دراسة عامر (٢٠٢٠) ، دراسة عبد العاطي (٢٠٢٠)، دراسة عبد الله ( ٢٠٢٠) ودراسة مرسي ( ٢٠٢١ ).

وبذلك فقد تحددت مشكلة البحث الحالي من خلال ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة الروضة تحديداً يعاني عدد كبير منهم من قصورٍ في الإدارك الحسي، والذي يتسبب في ظهور العديد من المشكلات الحياتية المرتبطة بهذا القصور نتيجة فقد التواصل والإدراك البصري لدى هؤلاء الأطفال ولاسيما في الروضة وما يسببونه من مشكلات داخلها ، لذلك يجب الاهتمام بهذه الفئة من الأطفال باستغلال قدراتهم على الإدراك الحسي . وهناك بعض البرامج والدراسات التي اعتمدت على استخدام أنشطة منتسوري مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفةٍ عامةٍ مثل دراسة حمود ( ٢٠١٣) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج منتسوري في تنمية المهارات الحسية لدى الأطفال الذاتويين في مرحلة ما قبل المدرسة . ودراسة عنتر ( ٢٠١٤) التي استهدفت تنمية المهارات الحسية باستخدام أدوات منتسوري لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ودراسة دجرو Dogru (2015) التي سعت إلى استخدام منهج منتسوري كمدخل لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي نقص الانتباه.

وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

**ما فاعلية برنامج قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية؟**

وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية:

١-ما مظاهر الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً من ( ٥- ٧ سنوات) ؟

٢-ما الفروق بين متوسطي درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية (عينة البحث التجريبية) على مقياس الإدراك الحسي قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري ؟

٣-ما إمكانية استمرارية فاعلية البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية بعد مرور فترة زمنية ؟

**أهداف البحث:**

يمكن تحديد أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١-تقديم برنامج قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من ( ٤-٧) سنوات.
٢-الحد من مظاهر اضطراب الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من ( ٤-٧) سنوات.
٣-التحقق من فاعلية البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

**أهمية البحث:**

تتحدد أهمية البحث من خلال جانبين مهمين هما:

**أولاً: الأهمية النظرية:**

١-تناول البحث قصور الإدراك الحسي كأحد الاضطرابات الأكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي الاعاقات عامةً وذوي الإعاقة البصرية خاصةً.
٢-عرض الخلفية النظرية وفلسفة برنامج منتسوري من الناحية التربوية.
٣-قد يثري هذا البحث الجانب المعرفي في مجالي التربية وعلم النفس عن أنشطة منتسوري ودورها الهام في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.
٤-إثراء الجانب المعرفي في مجال التربية والسلوك وطرق تعليم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والدعوة إلى انتشار استخدام طريقة وأنشطة منتسوري والاستفادة منها في مجال الأطفال المكفوفين.

٥-قد يساهم في تقديم نموذج من المعلومات والحقائق عن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.
٦- قد يساعد البحث في عرض قصور الإدراك الحسي وأثره السلبي على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

**ثانياً: الأهمية التطبيقية:**

١-قد يساهم البحث في تقديم نموذج عملي لبرنامج تدريبي قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية، وذلك يمكن أن يسهم في إمكانية تعميمه وتطبيقه على عيناتٍ أخرى.
٢-محاولة تعميم برنامج وأنشطة منتسوري كمنظمة تعليمية في مجال الأطفال المكفوفين وما تشمله هذه البيئة من إعدادٍ للمعلمة والأدوات والخامات الخاصة بمنتسوري والنظام والترتيب، مما يضمن بيئة تعليم أفضل لهؤلاء الأطفال.
٣-من الممكن أن يفتح البحث الحالي المجال لدراساتٍ أخرى تحاول الاستفادة من استخدام أنشطة منتسوري مع أطفال الروضة بصفةٍ عامةٍ.
٤-التقدم من خلال نتائج البحث بالتوصيات والمقترحات اللازمة نحو توجيه الوالدين والمعلمات والمتخصصين في وضع الخطط والبرامج والخدمات النفسية التي تساعد في إرشاد وتوجيه الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وتنمية الإدراك الحسي لديهم.

**مصطلحات البحث :**

قامت الباحثة بتعريف مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

١-**البرنامج القائم على أنشطة منتسوري:** هو نظام يعتمد على الأسس الفلسفية والتربوية لمنتسوري لتعليم أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية

حيث يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة الحسية لتنمية الإدراك الحسي ( السمعي –اللمسي – الحركي – الشمي – التذوقي )، وذلك في إطار خصائص مرحلة الروضة.

٢-**الإدراك الحسي** : هو نشاط ذهني يتضمن تنظيم الطفل لإحساساته المختلفة وتصنيفها بحيث يضفي على صورها ( السمعية- اللمسية – الحركية – الشمية – والتذوقية) معانٍ تؤدي إلى تكوين الخطوط الرئيسية للحياة العقلية للطفل عن طريق تمييز هذه الإحساسات ومطابقتها ويُقاس بمقياس الإدراك الحسي ( السمعي- اللمسي- الحركي – الشمي – التذوقي) من إعداد الباحثة .

٣-**أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية:** هم الأطفال الذين لا يستطيعون استخدام بصرهم في الحصول على المعرفة والتعلم ويحصلون على العلم من خلال حواسهم الأخرى، مما يؤدي بهم إلى العديد من المشكلات الحياتية .

**الإطار النظري:**

**المحور الأول: أنشطة منتسوري:**

تعتبر طريقة منتسوري بمثابة منهج وفلسفة في التعليم تؤكد على أن الطفل يمكن استغلال طاقته وتنمية إبداعه وتطوير قدراته وإثارة فكرة باستخدام مواد صممتها خصيصاً للطفل ذوي الإحتياجات الخاصة وقامت بتطويرها عبر ثلاثين سنة، وهذه الطريقة مستخدمة في أكثر دول العالم ( برغوث، ٢٠١٥، ٥٤٠ ) .

ويتميز منهج منتسوري بالعديد من المميزات التي تجعله مختلفاً عن غيره من المناهج، فهو يخلط بين الأعمار المختلفة للسماح بإيجاد بيئة داعمة للتعلم عن طريق الأقران، كما يؤكد منهج منتسوري على وجود أوقات عمل

محددة غير قابلة للمقاطعة ، بيئة صفية داعمة تتوفر فيها مجموعة كاملة من أدوات التعلم الخاصة بالمنتسوري مرتبة بطريقةٍ معينةٍ ومناسبةٍ لأعمارهم وفي متناول أيديهم . وتبنى أنشطة منتسوري على الحواس التي من شأنها أن تطور قدرات الطفل الإدراكية من خلال التجربة المباشرة التي يطبق الطفل مواقف تحاكي العالم الحقيقي ( أبو عوة، ٢٠٢٠ ، ١٤٩٨٩).

وفي هذا الصدد أكدت دراسة (Dawst. Jan, 2004)على فاعلية برنامج منتسوري في برامج الطفولة المبكرة في منطقة جغرافية واحدة بالولايات المتحدة، وكذلك دراسة (Linda, Radrignez, 2005) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج منتسوري بالمقارنة ببرنامج تقليدي وأشارت النتائج إلى تفوق الأطفال الذين شاركوا في برنامج منتسوري تفوقًا ملحوظًا عن الأطفال في البرنامج التقليدي .

**المباديء العامة لمنهج منتسوري:**

· الطفل هو الوحدة الأساسية في عملية التعلم بخلاف الفكرة القديمة القائلة بأن الفصل هو الوحدة الأساسية.

· تعد مدرسة منتسوري مجتمعًا صغيرًا له نظم اجتماعية خاصة، وليس لديها جدول أوقات الدروس لا يتغير إلا مرة في السنة.

· يسير الأطفال في مدرسة منتسوري بحسب رغباتهم وميولهم ويتحركون بكل حريةٍ مع المحافظة على القوانين التي وُضِعَت لهم.

· ليست ضد التعليم الجمعي في المواد التي لا يتيسر فيها إلا ذلك النوع من التعليم الموسيقي والتمثيل والرياضة ولكن توجب أوقات معينة وأمكنة معينة ونظام معين.

· يستقل الأطفال بأعمالهم ويعتمدون على أنفسهم ولا تتدخل المعلمة إلا عند الضرورة.

- لا يوجد ثواب أو عقاب من الأنواع العادية التي نستعملها في مدارسنا، الباعث الوحيد المشجع للطفل على العمل هو السرور بالنجاح والقيام بالعمل بشكلٍ صحيحٍ.
- حجم المقاعد مناسب لأطوال الأطفال ويسمح بتحركها بسهولةٍ لهم، يوجد فضاء كبير يسمح بحركة الأطفال في الأنشطة الحركية.
- المقاعد مناسب.
- إلقاء أكبر قسط من المسئولية على عاتق الأطفال ومرونة طرق التدريس بحيث تتسع لحاجات الأطفال المتعددة.
- الاهتمام بأذواق الأطفال وقدراتهم التباينة.
- تهدف منتسوري إلى إفساح المجال أمام مواهب الأطفال وقدراتهم الإبداعية والعمل على ربط المدرسة بالحياة المجتمعية وهذا اتجاه جديد يهدف إلى إصلاح مناهج التعليم .

(إبراهيم، يوسف، رمضان، ٢٠١٤، ٣٤٧ – ٤٧٥ )

**أهداف برنامج ومدرسة منتسوري :**

يهدف برنامج ومدرسة منتسوري إلى تعليم الأطفال ما يلي:

أ. **التركيز والاستقلالية Concentration & Independent:** فالمعلم لا يحاول أن يوجه أو يعلم أو يقترح أمرًا ما يخص الطفل من أجل السيادة أو الحرية أو الاستقلالية ، واذا افترضنا أن بيئة المدرسة تحتوي على الأدوات الصحيحة التي تتوافق مع الحاجات الداخلية للأطفال في مراحل حساسة متباينة، فإن الأطفال سوف يتحمسون للعمل بهذه الأدوات من تلقاء أنفسهم بدون إشراف أو توجيه من الكبار.

**ب – الاختيار الحر Free Choice :** حاولت منتسوري أن تنمي أفكارها الخاصة بما يجب أن يتعلمه الأطفال وأن تراقب ما قد يختارونه إذا تركت

لهم حرية الاختيار، كما علمتها الخبرة أن الاختيار الحر يؤدي إلى قيامهم بأكثر الأعمال إثارةً لأعماقهم الداخلية، وعلى المعلم أن يوفر هذا الاختيار الحر للطفل ، وذلك بأن يكلف الطفل من وقتٍ لآخر بمهمة جديدة يبدي استعداده لها ولكن بطريقةٍ غير مباشرةٍ ، ويجب على المعلم أن يتجنب إعطاء الطفل شعورًا بأنه مُرغَم على أداء عملٍ ما؛ لأن هذا الشعور قد يقلل من قدرة الطفل على أن يتبع ميوله.

**ج- الثواب والعقاب Rewards &Punishment :** سياسة الثواب والعقاب ليس لها مكانًا في فصول منتسوري ، حيث يؤمن المعلم في مدرسة منتسوري بأنه إذا اهتم بالميول الطبيعية للأطفال فسوف يجد الأدوات التي يقبل عليها الأطفال بتركيزٍ شديدٍ معتمدين على أنفسهم بدافع غريزي لكي يحسنوا من قدراتهم. ووضعت منتسوريي مبدأ Control of Error أي ضبط الخطأ فيصحح الطفل أخطاءه ويتعلم ذاتيًا.

**د- سوء السلوك Mis Behavior :** في فصل منتسوري لا يسمح للطفل بإساءة استعمال الأدوات أو إساءة معاملة رفاقه، لذلك كان احترام الآخرين الحفاظ على أدوات المدرسة ينمو نموًا طبيعيًا، فالأطفال يدركون كيف أن العمل مهم جدًا بالنسبة لهم ، فإذا قام طفل بمضايقة رفاقه الذين يعملون فإن هذا الطفل عادةً ما يُجبَر على البقاء بمفرده، وبهذه الطريقة فهم يحترمون هذه الرغبة بتلقائية على الرغم من أن المدرس قد يتدخل أحيانًا ، وقد أوصت ألا يزيد عزل الطفل المعاقب عن أكثر من دقيقة.

**هـ- التخيل Fantasy :** حاولت منتسوري ربط الخيال لدى الطفل بالواقع حيث قامت بالتمييز بين استخدامات الخيال الابتكاري والخيال غير الحقيقي، فإذا رغبنا أن نساعد الأطفال على أن يكونوا مبتكرين فنحن في حاجة للمساعدة لكي تطور قدراتهم على الملاحظة والتمييز مع أخذ العالم

الحقيقي في الاعتبار ، وليس تشجيعهم على الانحراف إلى عالمٍ خياليٍ غير حقيقيٍ ( منيب، ونافع ، وغالي، ٢٠١٣ ، ٤٨٨- ٤٨٩ ).

**المنطلقات النظرية والعلمية لمدرسة منتسوري:**

يتلخص هذا المنهج في رباعية من القواعد الأساسية التطبيقية والتي تتمثل في:

أ- المعلم المدرب : أو المعلم الموجه والمرشد لنمو الطفل وتعليمه.

ب- نضج الطفل: حيث ترشده الموجهة من أجل التعامل السليم مع الحياة فيما بعد، وبذلك يصبح التعلم متاحًا وممكنًا وليس مفروضًا.

ج - إتاحة أكبر قدرًا من الحرية للطفل.

د - توفير بيئة سليمة: مُعَدة بمجموعةٍ من المواد والخبرات الملائمة لكل مرحلة من مراحل التعليم الأربعة(إبراهيم، يوسف، رمضان،٢٠١٤، ٤٧٥ ).

**الأسس النفسية التي بُنِيَت عليها طريقة منتسوري في تربية الطفل ذوي الإعاقة البصرية:**

وتنحصر هذه الأسس في أربعة قوانين :

-**القانون الأول:** والذي يتمثل في الطريقة التي تقوم عليها منتسوري حيث مخاطبة عقلية هؤلاء الأطفال من خلال الأنشطة المُقدَمة لهم، والتي تكون أقل من الأنشطة التي يقوم بها الأطفال الأسوياء . ومن ثم ركزت على تدريب الحواس داخل القاعة الصفية خاصة (اللمسية)، حيث أشارت أنها تنمو خلال العامين الأولين من حياة الطفل ومن ثم يجب استثمارها في هذه الفترة.

-**القانون الثاني:** مراعاة التطور العقلي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية ومراعاة ميولهم ، لذلك يجب أن تهتم التربية بالمثيرات الغنية التي تؤدي إلى إشباع خبرة الطفل، وبالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية فهم يمرون

بلحظاتٍ نفسيةٍ يكون استعدادهم العقلي فيها أفضل من فتراتٍ أخرى ، لذلك يجب استثمار هذه الفترات.

-**القانون الثالث** : الذي يقوم على ترك الحرية للطفل في العمل بمفرده وإشباع ميوله ، ولذلك أشارت منتسوري إلى عدم أهمية الجوائز أو المكافآت التي تُقدَم للأطفال، حيث أشارت أن نجاح الطفل نفسه في أداء النشاط والإستقلال فيه يعد مكافأةً في حد ذاته في قدرته على التقدم.

-**القانون الرابع** : يتمثل في ترك الحرية للطفل ذوي الإعاقة البصرية بالحركة المنظمة داخل الفصل وعدم تقييد حركته؛ لمراعاة حاجاته النفسية بما يساعد على تحقيق النمو الذاتي له (السيد ، ٢٠١٧، ٢٩).

**المميزات العشرون الفريدة لطريقة منتسوري:**

١-يعتمد برنامج منتسوري على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

٢-يعتمد التعليم في بيئة منتسوري على المواد والأدوات المصممة خصيصًا والمطورة عبر أكثر من ٣٠ عامًا.

٣-في بيئة منتسوري تُتاح الفرصة للطفل للتدرب عن طريق تكرار العمل حتى يتمكن من المهارة.

٤-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل العمل بنظامٍ وهدوء.

٥-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل رعاية وتعليم من هم أصغر منه سنًا، ولذا سينشأ لديه التقدير والاحترام الذاتي.

٦-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل الانضباط واحترام القوانين.

٧-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل بسرعته الخاصة، فلا يتوقف المتعلم السريع ولا يحبط المتعلم البطيء.

٨-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل الأنماط المنطقية في التفكير.

٩-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل الثقة والاعتماد على النفس.

١٠-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل التعامل.
١١-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل لا نقطع الطفل لنصحح له عمله بل نتركه ليكتشف ذلك بنفسه.
١٢-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل حل المشكلات التي تواجهه بنفسه.
١٣-في بيئة منتسوري يعطي الطفل الحرية في التعليم والحركة والفكر دون حدود.
١٤-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل تحمل المسئولية.
١٥-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل أن قيمة العمل أكثر أهمية من المنتج النهائي.
١٦-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل النظام والترتيب، فلكل شيء مكانه المخصَص مع الواقع.
١٧-في بيئة منتسوري يتعلم الطفل كيفية التعامل مع المحسوسات.
١٨-في بيئة منتسوري يتولد عند الطفل الدافع الذاتي للتعلم الذي هو التعليم الحقيقي.
١٩-في بيئة منتسوري يتولد عند الطفل التقدير والاحترام الذاتي.
٢٠-في بيئة منتسوري تشجع الطفل على تبادل الأفكار ومناقشة عملهم بحريةٍ مع الآخرين واتخاذ القرار.( برغوث، ٢٠١٥، ٥٥٢- ٥٥٣)

**إرشادات عامة للمعلمة لتنفيذ أنشطة منتسوري :**

توجد مجموعة من الإرشادات التي تُطَبق أثناء تنفيذ أنشطة منتسوري يجب على المعلمة اتباعها وهي:
١ -على المعلمة تنفيذ جميع خطوات النشاط بنفسها أولاً ثم عرض النشاط على الطفل.
٢ -حددي مكان العمل مع الطفل أما على منضدةٍ خاليةٍ ممكن أن تكون بيضاء أو بوضع طبقٍ كبيرٍ عليها يعمل الطفل من خلاله؛ وذلك لوضع

حدود لعمل الطفل لا يتخطاه أو بفرش مفرش أو كليم على الأرض فاتح اللون وهذا أيضًا لعدم تشتت انتباه ولوضع حدود العمل الطفل بحيث أنه لا يتخطى حدود المفرش أثناء اللعب.

٣-يجلس الطفل بجانب المعلمة بحيث يتمكن من رؤية الأدوات كاملةً ويتمكن من استخدامها بسهولةٍ.

٤-اعرضي الخطوات ببطء وبأقل شرح لفظي ممكن حتى يتمكن من التركيز في العمل.

٥-تأكدي أن يديك لا تخفي أجزاءًا من الأدوات أو ما تقوم بعمله.

٦-توضح الحركات المهمة عند الانتقال من خطوةٍ لأخرى.

٧-إذا رفض الطفل تقليدك أو القيام بالنشاط اتركي النشاط جانبًا من الوقت.

٨-شجع المعلمة بالانسحاب وترك الطفل مع الأدوات، ولا تمدح أداءه أو تصححه وقت انشغال الطفل بالنشاط مع ملاحظة وضع تعليقاتك في جمل إيجابية.

٩-إذا واجه الطفل صعوبةً في استخدام الأدوات قومي بعرض النشاط ثانية في يومٍ آخرٍ مع التركيز على المجالات التي يواجه الطفل فيها صعوبة.

١٠ -قاومي رغبتك في مساعدة الطفل أو التحكم في سلوكه إلا وقت الخطر أو إذا طلب الطفل منك ذلك.

**الخطوات التي يجب اتباعها للعمل بأسلوب منتسوري :**

هناك أربع مهام ضرورية ورئيسية يقوم بها الكبار للعمل بطريقة منتسوري هي:

١-الاستعداد لأن يزجوا بأنفسهم جنبًا إلى جنبٍ الطفل في عملية التعلم فالكبار يمكن أن يقعوا في الخطأ، إلا أنهم سيصبحون قادرين على اتخاذ المواقف مباشرةً وذلك بعد اكتساب الخبرة والنضوج اللازمين.

٢-تجهيز البيئة وذلك عبر تجهيز بيئة مثيرة ومليئة بالتحدي، مما يساعد الطفل على إيجاد ظرف تعليمي.
٣-تمكين الأطفال من ملامسة البيئة المحيطة بهم بشكل نشط ، وذلك من خلال توجيه طاقاتهم فالمدرسة تعمل كهمزة وصل بين الطفل والمواد.
٤-المراقبة: حيث تراقب المعلمات كل طفل ويلاحظن اهتمامات وكيفية عمله، وبعد ذلك تستخدم هذه الملاحظات في اتخاذ قرار حول ما الذي يجب عرضه ومتى، ويجب أن نكون جاهزين لمساعدة الطفل في المرحلة التالية من نموه وعلى المعلمات أن يقدرن مقدار الحرية التي يمكن أن يتكيف معها الطفل، وأن يساندن احتياجاته الحالية فالمعلمة ليست معلمة تقليدية بل موجهة (Angeline S, 2013).

**المحور الثاني: الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية:**

تعتبر الحواس أبواب المعرفة لدى الإنسان فهي المنافذ التي يطل بها العقل على العالم الخارجي، فعن طريقها تنقل الرسائل من العالم الخارجي إلى العقل، فالحواس هي أساليب الإدراك لدى الكائنات الحية فهي تعمل على مساعدتها في التعرف على الأشياء وتصنيفها لإدراك أهميتها. فإذا كان الأمر بهذه الصورة من الضرورة للأطفال العاديين فإن الأمر يكون أكثر إلحاحاً للأطفال المكفوفين الذين فقدوا بصرهم قبل سن ثلاث سنوات ، حيث أن استخدام الأطفال المكفوفين لحواسهم المختلفة هو مفتاح التعلم وبدون هذا الاستخدام يعان التعلم والنمو.

ولقد اتفق المفكرون من الحضارات المختلفة على مبدأ أن الحواس هي أبواب العقل وهي التي تجلب للإنسان المعرفة، لذلك اهتموا بإبراز أهميتها في الحصول على المعرفة واستمرار التفكير في الكيفية التي يمكن استغلال الحواس بواسطتها لتكون في خدمة التربية.

وحاول الفلاسفة اليونانيون دراسة الحواس والظواهر المختلفة كالإحساس والإدراك الحسي والعقل، فخلفوا آثاراً لها أهمية كبيرة في هذه الناحية وكان لها تأثيرًا عظيمًا على الدراسات النفسية فيما بعد (العاصي، ٢٠٠٠، ١٨). وتبرز أهمية الإدراك الحسي بكونه يوجه السلوك الإنساني خاصةً فيما يتعلق بعمليات التكيف، وحل المشكلات والاستثارة التي تحدث في الجهاز العصبي المركزي. وفي هذا الصدد فإن الإدراك الحسي دليلاً على النشاط الكامل للجهاز العصبي المركزي؛ ليحقق التكيف والتوافق مع العالم الخارجي والداخلي.

**تعريف الإدراك الحسي:**

تعددت التعريفات التي اهتمت بتوضيح مفهوم الإدراك الحسي حيث يشير العديد من الباحثين إلى الإدراك الحسي على أنه عبارة عن تنظيم للمنبهات الحسية التي تعرض لها الفرد وانتبه إليها ، وإضفاء معنى على هذه المنبهات ، ويتحدد سلوك الفرد في حياته في ضوء إدراكاته؛ لأن السلوك يترتب على الكيفية التي يدرك بها الفرد للأشياء والأشخاص والنظم الاجتماعية ومختلف المنبهات والمواقف (توفيق ، ٢٠١١ ، ١٤).

كما يطلق مصطلح الإدراك الحسي على العملية العقلية التي تعرف بواسطتها العالم الخارجي الذي ندركه وذلك عن طريق المثيرات الحسية المختلفة، ولا يقتصر الإدراك على مجرد إدراك الخصائص الطبيعية للأشياء المدركة ولكن يشمل إدراك المعنى والرموز التي لها دلالة بالنسبة للمثيرات الحسية.

كما أن الإدراك الحسي يعني تفسير التنبيهات الحسية التي تستقبلها أعضاء الحواس المختلفة وإضفاء معنى عليها ، وذلك وفقاً لخبرة الفرد السابقة لهذه التنبيهات، وتبدأ عملية الإدراك الحسي بالأحاسيس بمصدر التنبيه من خلال الطاقة التي تؤثر على الخلايا الحسية التي تستقبل ذلك

التنبيه، والتي تختلف من حاسةٍ لأخرى فنجد حاسة البُعد تتأثر بالموجات الضوئية ، بينما تتأثر حاسة السمع بالموجات الصوتية ، وتتأثر حاسة الشم وحاسة التذوق بالمواد الكيميائية ، ثم عن طريق الخلايا الخاصة بكل حاسة إلى المراكز العصبية الخاصة لها في القشرة المخية ، حيث تتم فيها معالجتها إدراكياً وإضفاء معنى عليها. (عبد الواحد ، ٢٠١٢، ١٩٤).

كما يمكن تحديد معنى الإدراك الحسي بأنه: مجموع الاستجابات الشخصية للتنبيهات الحسية ، مكوناً من ذلك إحاطة وإلمام تام بالعالم الخارجي المحيط به ، والإدراك الحسي يشمل التعرف على المثير الذي يعطي استيقاظ للإحساس الداخلي ، والإدراك الحسي يتبعه عمليات ذهنية عالية مثل التمييز لنوع المثير ومقارنة بالخبرة السابقة.

ولكي تبدأ عملية الإدراك الحسي فإنه لابد من تجاوز طاقة المؤثر الحدود الفسيولوجية ، وتواصل هذه العملية يؤدي إلى استبيان لأشياء في البيئة ويمكن أن تتزامن مع توجيه الأحاسيس تجاه مصدر المؤثر (توفيق ، ٢٠١١ ، ١٦).

حيث يتضمن الإدراك الحسي تنبيه الخلايا المستقبلة بالمنبهات الفيزيقية الواقعة عليها من العالم الخارجي ولا تنتبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط ، وإنما تنتبه في الغالب عدة حواس معاً ، إنك لا ترى فقط ، بل تراه وتسمعه وتشمه ، وقد تلمسه ، ويتضمن كل إدراك حسي أيضاً ناحية وجدانية فإننا لا نرى الشيء فقط أو نتذكر الخبرات السابقة به ، وإنما نشعر أيضاً بحالة وجدانية معينة إزائه. (عيسى ، ٢٠١٢ ، ١٢٢ – ١٢٣)

وتعرفه أيضاً الطويرتي ( ٢٠١٣ ،٤١) بأنه: قدرة الفرد على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عن طريق الحواس المختلفة (البصر – السمع – الشم – التذوق – اللمس)، ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة والتعرف عليها وإعطائها معانيها ودلالتها المعرفية المختلفة .

**أهمية الإدراك الحسي:**

تمثل حاسة البصر أهميةً خاصةً في حياة الإنسان حيث أنها تعتمد على التفاعل الواقعي مع البيئة سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، إذ أن حوالي ثلثي معلومات الفرد عن العالم المحيط به تأتي عن طريق حاسة البصر ، وعليه فإن ضعف الإبصار أو فقده من أهم أساس الإعاقة. (الأشرم ، ٢٠٠٨ ، ٢)

حيث تلعب حاسة الإبصار دوراً بالغ الأهمية في تطوير وبناء المفاهيم، والدور الذي تلعبه هذه الحاسة أكثر فعالية وأهمية من الدور الذي تلعبه الحواس الأخرى، فعندما يفقد الطفل بصره فإنه يلجأ إلى توظيف الحواس الأخرى وخاصةً حاستي السمع واللمس ، وهاتان الحاستان بدائل غير كافية لبناء المفاهيم. (شبارة ، ٢٠١٠ ، ٦)

ولعل الاعتقاد الشائع بأن فقدان إحدى الحواس يتم التعويض عنه عن طريق تحسن تلقائي في إحدى الحواس الأخرى هو اعتقاد شائع، كما يعد الإدراك الحسي واحدًا من أكبر العمليات المعرفية أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات ، فالإدراك أكثر من مجرد الإحساس بأحد المثيرات البيئية ، فهو العملية التي يتم خلالها تحديد معاني المعلومات ، وأضاف أن اختفاء المعلومات أو الكلمات أو التوجيهات قبل إعطائها المعنى والدلالات من خلال عملية الإدراك اعتماداً على المسجلات الحاسية يؤدي إلى صعوبات إدراكية. (حسان ، ٢٠٠٧ ، ١٢٦)

فالإدراك يساعدنا على فهم البيئة وتفسيرها حيث يبدأ الإدراك لوجود مثيرات ومؤثرات من حولنا لدى الكثيرين إلا أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع والتي وجدت أن حواس الطفل الكفيف ليست أفضل من حول المبصر.

فلقد أثبتت الدراسات أنه لا يوجد فارق بين الكفيف والمبصر من حيث درجة الحدة في حواسهم ، بل أن بعض الأبحاث بينت أن فقد البصر يؤثر تأثيراً سيئاً في قوة أداء الحواس الأخرى ، وأن كف البصر لا يتبعه نموًا طبيعيًا أو زيادة تلقائية في الحواس الأخرى ، وما يُلاحَظ عادةً من المكفوفين من حساسية فائقة في بعض حواسهم إنما يرجع في حقيقة الأمر إلى ما أُتيح لهذه الحواس من فرص التدريب، ومن ثم فالتجربة والتركيز ينتجان استعمالاً أفضل ومهارةً أكبر في استغلال الحواس كاللمس أو الشم أو السمع. (عبدالهادي ، ٢٠٠١ ، ٢٣)

فالإدراك الحسي له أهمية كبيرة في توجيه السلوك الإنساني خاصةً فيما يتعلق بعمليات التكيف وعمليات حل المشكلات وعمليات التنشيط والاستثارة التي تحدث في الجهاز العصبي المركزي ، وتتيح دراسة الإدراك الحسي للفرد في تفسير الأسباب الموضوعية الخارجية. (عيسى، ٢٠١٢ ، ١١٧).

**خصائص الإدراك الحسي:**

١-المدرك الحسي: هو إحساس بشيء له علاقة بغيره ولكنه منفصل عنه في نفس الوقت ، أي أنه الإدراك لشيء منفصل ومعزول عن غيره ، ويمكن ملاحظة هذه العلاقة من خلال قوانين الإدراك التي تحدد معناها.

٢-يدخل المدرك غالباً في علاقة تضاد مع أرضيته ، فالمدرك كشكل مستقل في أدائه لوظيفةٍ معينةٍ يختلف عن الأرضية التي وظيفتها إعطاء التفاصيل.

٣-أن التنظيم الداخلي للمدرك هو الذي يضفي عليه المعنى والتحديد ، وعلى قدر الحظ المدرك من التنظيم الداخلي تكون مقاومته للتغيير الطفيف الذي يطرأ على تفاصيله.

ويترتب على هذه المجموعة من خصائص المدرك مجموعة من الإستنتاجات والتي منها:

١-أننا ندرك الكليات دون تحليلها إلى عناصرها الجزئية.

٢-أن عملية اختزال العلاقات الناتجة عن الألفية بالمنبه أو المدرك تؤدي إلى زيادة القدرة على التعرف عليه أو الوقوف على معانٍ عديدةٍ للمدرك الواحد.

٣-تؤدي القوانين أو العوامل الموضوعية للإدراك الدور الأساسي في تصحيح الخصائص السالفة الذكر للمدرك ، ومنها القرب والإغلاق والتشابه والاستمرار والإحاطة والتكميل. (توفيق ، ٢٠١١ ، ١٤ – ١٥)

**العوامل المؤثرة في الإدراك الحسي :**

تنقسم العوامل المؤثرة على الإدراك الحسي إلى قسمين :

**الأول:** هما العوامل التي تتعلق بخصائص الشيء المدرك والظروف التي تظهر أو توجد فيها .

**الثاني:** يختص بالعوامل الداخلية الذاتية وترتبط بشخصية الفرد وميوله واتجاهاته ودوافعه واهتمامته وحالته الجسمية والنفسية ونوضحها فيما يلي :

**أولاً : العوامل الموضوعية، مثل:**

(١) التشابه: حيث أن التشابه بين المثيرات يجعل الفرد يدركها على أساس مجموعات ذات خصائص وسمات معينة.

(٢) التقارب : فكلما كان التقارب بين المثيرات سواء سمعية أو بصرية، مما يجعل الفرد يدركها كمجموعة متقاربة في حدود مداركه ولا تظهر بينهما الفروق واضحة بل تدرك كوحدة متكاملة من الأشكال المستديرة والمستطلية أو التقارب في اللون والشكل والحجم، وكذلك الأصوات المتقاربة في الشدة والنبرة والمصدر فإن الطفل يميل إلى أن يدركها ذات صلة ودلالة واحدة.

(٣) الانغلاق: حيث تجد الفرد يدرك الأشياء والأشكال على أساس أنها ليس فيها فراغات بل متكاملة مع بعض شديدة الارتباط كوحدة سمعية أو بصرية متكاملة ، وليس فيها فواصل سواء بين الأشكال أو الأصوات.

(٤) التناسق: كلما كانت الأشياء والأشكال والألوان والأحجام والأصوات متناسقة وليس فيها فوارق أو فواصل في المحتوى والشكل ، كلما ندرك هذه الأشياء على أنها وحدة كلية واحدة متناسقة في منظومة واحدة كمقطوعة موسيقية.

(٥) الاستمرارية : وتعني تتابع المثيرات وترابطها بعضها ببعضٍ في سلسلة واحدة ، وتناسقها من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، بحيث تعطي إحساساً للفرد بإدراك المثير كوحدة ليس فيها اختلاف أو تشتيت.

(٦) تكرار المثير :يؤدي تكرار المثيرات إلى جذب انتباه الفرد، فمثلاً عندما يجد الفرد المثيرات في أكثر من مكان متكررة أمامه كثيراً يدركها بصورة إيجابية.

(٧) حجم المنبه المثير :كلما كان حجم المثير كبيراً وبارزاً وفي صورة مجسمة وحسية كبيرة وواضحة الملامح والخصائص ، كلما كان إدراكه بصورة سهلة وبطريقة إيجابية.

(٨) شدة المثير :حيث نجد أن المثيرات والمنبهات الجديدة تدخل خبرة الفرد لأول مرةٍ، وخاصةً عندما تكون جذابةً وقويةً وغير مألوفةً وتثير رغبة واهتمام من جانب الفرد ، فإذا كانت المثيرات قويةً وجذابةً تدرك بصورة جيدة.

(٩) موضوع المثير : كلما كان المثير موضوعه يثير انتباه واهتمام الفرد كان أسرع للإدراك (عبد الواحد، ٢٠١٠ ، ٢٠٥ – ٢٠٧).

**أنواع الإدراك الحسي :**

تتحدد أنماط وأنواع الإدراك الحسي وفقاً للحاسة المستقبلية للمنبهات ، حيث تختص كل حاسة باستقبال نوعٍ معينٍ من المنبهات لا تستقبلها الحواس الأخرى.

| | |
|---|---|
| الإدراك السمعي | الأذن |
| الإدراك اللمسي | الجلد |
| الإدراك التذوقي | اللسان |
| الإدراك الشمي | الأنف |

وقد وجدت الدراسة أن ما يفيد البحث هو جميع أنواع الإدراك ما عدا الإدراك البصري.

**أولاً: الإدراك الحسي السمعي:**

تعددت تعريفات الإدراك السمعي فقد ذكر عبد الواحد أن الإدراك السمعي هو الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة ، والتي تتضمن الاهتمام والإنصات والانتباه لما يستقبله الإنسان من مثيرات صوتية مختلفة. (عبد الواحد ، ٢٠١٠ ، ٢٠٠)

كما يعرف الإدراك السمعي على أنه قدرة الفرد على التعرف إلى ما يسمع وتفسيره. والإدراك السمعي غير السمع، فالسمع قدرة الفرد على تقبل الأصوات التي يسمعها على شكل إشارات عصبية إلى الدماغ من خلال أعضاء الحس أو الأجهزة السمعية وهي وظيفة ميكانيكية بينما الإدراك السمعي هو تفسير هذه الإشارات العصبية وإعطائها معانيها ودلالتها.
(البطانية وآخرون ، ٢٠١٥ ، ١٠٣)

ويؤكد علي وبدر (٢٠١١، ١٠٣) على أن حاسة السمع أهم للإنسان من حاسة البصر؛ لأن الفرد الكفيف يعتبر معزولاً عن عالم الأشياء ، أما

الفرد الأصم فإنه يعتبر معزولاً عن عالم البشر ومن الخصائص العامة التي جعلت السمع أهم للإنسان من البصر من حيث التكيف مع البيئة المحيطة هي أن الفرد يستطيع أن يرى الأشياء التي توجد في مجاله البصري فقط ولكن يستطيع سماع الأصوات التي تقع خارج مجاله البصري أي أبعد من نطاق رؤيته .

فحاسة السمع هي أولى الحواس التي يعتمد عليها الكفيف في حصوله على المعلومات أكثر من غيرها (كتب ناطقة ويمكن استخدام تسجيلات صوتية ، وحوار ، ومناقشة ، وجهاز قراءة الكتب. (زلط ، ٢٠٠٨ ، ٣)

فهي من أكثر الحواس التي يعتمد عليها الكفيف اعتماداً رئيسياً في تعويض جانب كبير من جوانب القصور في الخبرة نتيجة فقد أو ضعف حاسة البصر ، وتعتبر ثاني الحواس أهمية بعد الإبصار نظراً لعلاقتها الوثيقة بتواصل الكفيف ولغته ، حيث يحافظ على تواصله الفاعل مع البيئة عبر هذه الحاسة منذ وقت مبكر من عمره ، فهو لا يعتمد على سمعه فقط في الاستماع إلى الأصوات وتحديد مصادرها ، وإنما يمكنه الحصول على كثير من المعلومات التي يحصل عليها الفرد المبصر عن طريق حاسة الإبصار، فبواسطة تلك الحاسة والأطفال الصغار يستطيعون تحديد مصدر الصوت. (خضير ، البلاوي ، ٢٠١٦).

وتمكن حاسة السمع الطفل الكفيف من الحصول على معلومات من خلال الاتصال اللفظي ، وتحافظ على بقاء الشخص على اتصال بالمظاهر الاجتماعية والمادية في البيئة.

وعليه يعد الإدراك السمعي وسيطاً إدراكياً هاماً للتعلم ، فقدرة الطفل على التمييز والتفريق ما بين الأصوات والحروف المنطوقة وتحديد الكلمات المتماثلة والمختلفة وهي على خلاف السمع ، فالسمع كما أشرنا وظيفة فيزيائية، بينما التمييز السمعي وظيفة معرفية. ويعد الإدراك السمعي من

المهارات الضرورية لتعليم الأطفال البناء الصوتي للغة الشفهية. (عيسى ، ٢٠١٢ ، ١٣٠ – ١٣٢)

وقد ذكر غنيم ( ٢٠٠٨ ، ٣٢) أنه من الممكن تنمية وتطوير المهارات السمعية لدى الطفل الكفيف من خلال:

١-الانتباه السمعي: تتم تنمية الانتباه والتمييز السمعي من خلال التمييز بين الأصوات.

٢-تحديد مصدر الصوت الذي يساعد في معرفة العلاقة بين الاتجاه والمسافة.

٣-التركيز على المثيرات السمعية.

ومن هنا يمكن القول أنه لابد من التأكيد على المثيرات السمعية لاستثارة الطفل الكفيف ، وتدعيم قدراته السمعية من خلال الأنشطة التي تقدم لهؤلاء الأطفال على أن تتضمن أنشطة موسيقية ، قصصية ، عقلية .... الخ ، وتعمل على زيادة الإدراك السمعي لدى المكفوفين .

**الإدراك الحسي اللمسي :**

تأتي حاسة اللمس في الأهمية بالنسبة للكفيف بعد حاسة السمع، ولو أن كلاً منهما تكمل الأخرى إلا أنه يعتمد عليها اعتماداً كلياً عندما تنقطع الأصوات أو لا تتوافر لديه بالقدر الذي يمكنه من الحصول على المعلومات الهامة والضرورية، وهذا إلا يعني أن أيًا من الحواس المتبقية لدى الكفيف ذات أهمية والأخرى ليست كذلك، وإنما الأهمية تكاد تكون مشتركةً لأنه يقوم بتوظيف معظم تلك االحواس في آنٍ واحدٍ لتتم عملية الربط بين العلاقات والوصول أي ما يريد. ولقد أصبحت الحاجة إلى تنمية حاسة اللمس لدى الكفيف هامةً وضروريةً بالقدر الذي توافرت به فرص تربية

وتعليم المكفوفين في المؤسسات التربوية المختلفة والاتجاه إلى دمجهم في المدارس العادية. (خضير ، الببلاوي ، ٢٠١٦).

فحاسة اللمس لا تعتبر وقفاً على اليدين فقط بل تدخل ضمن الحساسية الجلدية عموماً فهي تشمل الإحساس بالضغط أو اللمس ، الإحساس بالبرودة ، والإحساس بالسخونة ، وتعتبر حاسة اللمس أول مصدر لنقل الإحساس بالعالم الخارجي عند الطفل( عويس ، ٢٠٠٣ ، ١٠٠).

كما تمثل حاسة اللمس أهميةً كبرى في اكتساب الكفيف الخبرات عن العالم المحيط، لذا فهي تتطلب في المقام الأول اتصالاً مباشراً بالموضوعات ، وبما أن يد الكفيف هي عضو ومصدر مستقبل في نفس الوقت ، لذا فإن تدريب اليد له أهمية بالغة بالنسبة له ، ففي الأيدي اللامسة تجتمع أدوات البحث والمعرفة والعمل، وهكذا تؤثر في الحياة الاجتماعية والاقتصادية للكفيف تأثيراً جوهرياً (عبد الرازق ، ٢٠٠٢ ، ٣٨).

ويعتمد المعاق بصرياً على حاسة اللمس اعتماداً أساسياً في معرفة اتجاهه، وقد يوظف حاسة اللمس تلك في توجيه ذاته فقد يحس بأشعة الشمس أو الرياح ، ويوظف تلك المعرفة في توجيه ذاته نحو الشرق (صباحاً) ونحو الغرب (مساءاً)، كما قد يوظف حاسة السمع في توجيه ذاته نحو مصدر الصوت.

كما يمكن تنمية حاسة اللمس بحيث يستطيع المعاق بصرياً أن يميز بين الخشونة والنعومة ودرجة الحرارة والبرودة ، والصلابة والليونة والجفاف والرطوبة ، وأن يميز الأرض التي يمشي عليها. (شبارة ، ٢٠١٠ ، ١٠٥)

**ويمكن لمعلم التربية الخاصة تحسين الإدراك اللمسي للطفل من خلال أنشطة متعددة:**

- عرض أشياء ملساء وخشنة وبأشكالٍ مختلفةٍ ويطلب من الطفل التفريق بينهما من خلال اللمس.
- عرض أشياء حارة وباردة ودافئة ويطلب من الطفل لمسها والتفريق بينها.
- عرض أسطر من النقط البارزة وبأحجام مختلفة ، ويكون كل سطر على مستوى معين يختلف عن الآخر، ويطلب من الطفل أن يغمض عينيه ويلمس، وأن يفرق بين النقاط البارزة الكبيرة والصغيرة.
- عرض أشكال مختلفة كأن تكون مثلثات أو مربعات أو دوائر، ويطلب من الطفل أن يلمس هذه الأشياء ويتعرف عليها ويمكن للمعلم أن يبتكر أشياء أخرى لتحسين الإدراك اللمسي. (عيسى ، ٢٠١٢ ، ١٥٧)

ولقد أدركت بعض المجتمعات المتقدمة أهمية حاسة اللمس بالنسبة للكفيف، واستحدثت نوعاً من التدريب اللمسي أطلقت عليه التربية اللمسية أو التعليم باللمس؛ لتزويد المكفوفين بالمعلومات والخبرات الفنية والجمالية والجغرافية والاجتماعية، وذلك بإنشاء متاحف ومعارض يراعي فيها طبيعة الحركة والتنقل لدى المكفوفين؛ لعرض التراث الثقافي والفني والتاريخي لتلك المجتمعات بطريقة تمكنهم من الحصول على المعلومات والخبرات عن طريق لمس المعروضات واحتوائها بجانب معرفة المعلومات عنها بواسطة الكتابة البارزة الموضوعى على كل قطعة معروضة كنماذج للطائرات والقطارات والسفن والمنازل القديمة وأدوات الحرب وأدوات الزراعة والحيوانات والآلات الموسيقية وغيرها من الأشياء التي يمكن أن تكون بعيدةً عن إدراك الكفيف أو نخضع لتصوره وتقديره وهو ما يطلق عليه الإدراك اللمسي.

**الإدراك الحسي الشمي:**

تهتم الدول المتقدمة بنوعية الخدمات الترفيهية التعليمية التي تقدم للطفل الكفيف في مختلف درجات إعاقته ، وتتعامل هذه الألعاب مع الحواس الأخرى لديه كحاسة الشم مع حاسة اللمس، يستطيع الطفل الكفيف أن يحصل على معلومات مختلفة عن طريق حاسة الشم وبما يتعلق بمكونات البيئة. (زلط ، ٢٠٠٨ ، ٥)

وتعتبر حاسة الشم من أقل الحواس التي تلقي اهتماماً بتنميتها وتطويرها، على الرغم من أنه يمكن لهذه الحاسة أن تزود الطفل بكثيرٍ من المعلومات النافعة، كما يمكنها مساعدته بصفةٍ خاصةٍ في تحديد مواقع الأشياء أو الأهداف المعينة وفي تعيين المواقع في البيئة. فلحاسة الشم دور هام لدى الكفيف حيث أوضحت هيلين كلير أنها تستطيع عن طريق الشم أن تدرك الأماكن التي تنتقل إليها وتتعرف على ما إذا كانت في محل أو عيادة أو غيرها. (شبارة ، ٢٠١٠ ، ١٠٨)

ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي أُجرِيَت على العديد من المكفوفين أنهم يتفوقون على المبصرين في حاسة الشم، وذلك مرجعه التدريب الشاق والمتواصل لهذه الحاسة كوسيلة من وسائل تعرفهم على البيئة المحيطة بهم والحصول منها على معلومات ذات فائدة للكفيف، وبالطبع فهي ليست منحةً أو تعريفاً لهم عن فقد الإبصار – كما يدعي البعض – لذا فمن الأمور الهامة تنشيط وتنمية وتدريب هذه الحاسة عن طريق تمرينات وتدريبات تتضمن تعريض الطفل الكفيف لنماذج مختلفة من الروائح المميزة للأماكن والأفراد والمواقع مع إعطاء معلومات لاحقة؛ لتبين هوية الروائح المختلفة والاتجاهات المنبعثة منه، وكذلك التمييز بينها وربط كل نوع من هذه الروائح بالعنصر أو المكون البيئي الذي يصدر عنه من

مكونات بيئية أو أفراد، وتكون هذه الحاسة ضمن منظومة الحواس الأخرى الخاصة بالطفل الكفيف والتي يستخدمها بكفاءةٍ بعد تنميتها وتدريبها وتنشيطها بشكلٍ فعالٍ لتكون جميعها عيناً لترشده وتدله وتوجهه وتساعده على التواصل مع البيئة المحيطة به بشكلٍ فعالٍ تبعاً لطبيعة كل مكون أو عنصر من عناصر البيئة (خضير، والببلاوي ، ٢٠١٦ ).

**الإدراك الحسي الحركي:**

إن ممارسة أنشطة الحياة اليومية أو الانتقال من مكانٍ لآخر يمثل مشكلة حقيقية للكفيف نتيجة لفقدان الأساس للتعامل مع المثيرات البصرية ، ومن ثم فإن التوجيه الحركي من الفراغ يعتبر من المشكلات التي تواجه الكفيف ، وخاصةً في مرحلة الطفولة ، فالتوجيه الحركي يعتبر من أساسيات النمو الحركي ، فالطفل الذي يرعى الألوان الساطعة ، وملامح أمه ، يساعده ذلك على النمو الحركي ، كذلك التقليد والملاحظة تعد بمثابة تغذية رجعية يستطيع بها الطفل استدعاء الحركة ، ويمكن تعديلها أو تغيرها.
(إبراهيم ،٢٠٠٣ ، ٥٠٥)

وتعتبر الحركة من القدرات ذات الأهمية الكبرى في تحقيق توافق ناجح لدى العديد من الأفراد ذوي الإعاقة البصرية ، ويُقصد بها تلك المهارة التي تساعد الفرد على الحركة والانتقال داخل البيئة المحيطة به.

وتعتمد مهارة الحركة بشكلٍ أساسيٍ على القدرة المكانية، ويشير الباحثون والمتخصصون في مجال الإعاقة البصرية إلى أنه توجد طريقتان يمكن من خلالهما للفرد المعاق بصرياً اكتساب المعلومات المكانية ، تتمثل الطريقة الأولى في الروتين المتسلسل أو الخريطة التي تصور العلاقة العامة بين العديد من النقاط أو الأشياء داخل البيئة ، أما الطريقة الثانية فتتمثل في الخريطة وتعتبر تلك الطريقة هي الأكثر Cognitive mapping المعرفية

ملائمة؛ وذلك لأنها تقدم مرونة أكبر في القيادة والحركة.(شقير، وراغب، ٢٠١١ ، ١١).

فالطفل المعاق بصرياً يحتاج لإعداد برامج تحقق له مطالب النمو وترتقي بقدراته الحركية حتى يشعر بالسعادة ويخرج من عزلته، فهو في حاجة إلى تخطيط البرامج التي تتناسب مع إعاقته، وتتمثل هذه البرامج بشكلٍ عامٍ في مساعدته على الاتصال ببيئته بشكلٍ مباشرٍ واستثارة تفكيره وحب الاستطلاع لديه، وتطوير المفاهيم عن الكل وليس عن الجزء وتهيئة الظروف المناسبة للأداء بشكلٍ مستقلٍ. (فتحي ، ٢٠٠٢ ، ٣١)

ومن العوامل التي تعزز استقلالية الكفيف قدرته على التنقل في البيئة واعتماده على نفسه من جهةٍ، وتكيفه مع المجتمع واندماجه في الأنشطة من جهةٍ أخرى. (سليمان ، ٢٠٠٤ ، ٨٢)

وعليه فإن تنمية القدرات الإدراكية للطفل الكفيف من خلال برامج الأنشطة الحركية المختلفة التي تتضمن تدريبات لتنمية الوعي بالجسم والوعي المكاني الاتجاهي الزماني، وهذا بدوره يعود فيؤثر على قدرات الكفيف الحركية، ويساعدهم على التكيف مع الإعاقة ومع البيئة المحيطة والوصول بهم إلى أفضل مستويات النمو والتقدم. (غنيم ، ٢٠٠٨ ، ٣٤٩)

**الإدراك الحسي التذوقي:**

تعتبر حاستي الشم والتذوق حاستين أساسيتين في العمل مع الطفل ذوي الاحتياجات وخاصةً للطفل الصغير الذي يتعلم الأشياء المحيطة به بالتذوق والشم كما هو الحال في الحواس الأخرى ، فهما أداتان هامتان للناحية الحسحركية يكتسبها الطفل ، فالطفل يتعلم عقلياً المفاهيم عن الفروق بين الناعم والخشن بحاسة التذوق واستخدام عضو اللسان تماماً، كما يسفر بهذه الفروق باللمس بأصبعه ويديه. (زلط، ٢٠٠٨ ، ٦)

فحاسة التذوق مهمة للإنسان عامةً وللطفل المعاق بصرياً خاصةً، حيث يقوم طرق اللسان بدورٍ فعالٍ في تزويدنا بالمعلومات عن طبيعة بعض المواد وتحديد مذاقها ومن ثم مساعدتنا في التمييز بينها، وهناك أربعة أذواق أولية هي: (المالح – الحلو – المر – الحامض).

كما أن حاسة التذوق تتطور تطوراً سريعاً في مرحلة الطفولة المبكرة ، فيزداد إقبال الأطفال على الأشياء الحلوة ويزداد عزوفهم عن الأشياء المرة الحمضية وفقاً لنموهم ووفقاً لنضج البراعم الذوقية لديهم، وبالتالي يستطيع الطفل في نهاية هذه المرحلة أن يحمي نفسه من الأشياء الضارة ولا يبتلع كل ما يقع بين يديه. (حامد ،٢٠١٣ ، ٤٧)

**فروض البحث:**

١–توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة المعاقين بصرياً (عينة البحث التجريبية) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري.

٢–توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة المعاقين بصرياً (عينة البحث التجريبية) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على أنشطة منتسوري.

**الإجراءات المنهجية للبحث :**

**أولاً: منهج البحث:**

يقوم البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ وذلك لمناسبته لأهداف البحث الحالي ولطبيعة متغيراته ويقوم المنهج شبه التجريبي بالتعرف على أثر المتغير المستقل (برنامج أنشطة منتسوري) على متغير تابع (الإدراك الحسي) لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية .

**ثانيًا: عينة البحث:**

اختارت الباحثة عينة البحث الحالي بالطريقة العمدية، وتكونت العينة الاستطلاعية التي استعانت بها الباحثة؛ لاستخراج عينة البحث من (١٢) طفلاً وطفلةً من الأطفال المعاقين بصرياً ( كف بصر كلي) ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (٥- ٧) سنوات من مدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بورسعيد (وذلك بناءاً على التقارير والسجلات الواردة بادارة المدرسة) .

وقامت الباحثة باختيار ١٠ أطفالاً ( ٣ ذكور، ٧ إناث) من بينهم لتمثل العينة الأساسية ، وذلك بعد مراعاة بعض الشروط لاختيارهم، فقد اشترطت الباحثة بعض الشروط بالنسبة لاختيار الأطفال المعاقين بصرياً (عينة البحث التجريبية).

**شروط اختيار العينة:**

اعتمدت الباحثة على عدة شروط في اختيار عينة البحث؛ وذلك لزيادة ضبط المتغيرات وفقاً للشروط التالية:

- السن: أن يتراوح عمر الأطفال من (٥-٧ ) سنوات.
- درجة الإعاقة: أن يكون الأطفال ممن لديهم كف بصر كلي .
- مدة الالتحاق بالمدرسة: ألا تقل مدة التحاقهم بالمدرسة عن سنة، وأن يكونوا من الأطفال المنتظمين في الحضور ضماناً للتعود على جو المدرسة والتفاعل مع الأقران.
- الخضوع لأبحاث أخرى: ألا يكون الأطفال خاضعين لأي أبحاث أخرى وقت تطبيق البرنامج، وكذلك لم يتعرضوا من قبل لأي برنامج لتنمية الإدراك الحسي.

• الإعاقات المصاحبة: ألا يعاني الأطفال من أي إعاقات أخرى باستثناء الإعاقة البصرية.
• درجة الذكاء : أن تكون درجة ذكاء الأطفال على اختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة متوسطة ما بين (٩٠-١١٠) .
• درجة الإدراك الحسي : أن تتقارب درجات الأطفال على مقياس الإدراك الحسي.

**خطوات تحديد عينة البحث :**

مر اختيار العينة بالخطوات التالية:

• قامت الباحثة بحصر أعداد الأطفال من سن (٤-٧) سنوات الملتحقين بالمدرسة حيث بلغ إجمالي عدد الأطفال ( ١٢ ) طفلاً وطفلةً.
• تم استبعاد الأطفال المعاقين حركيًا والمصابين بأي أعراض صحية أخرى.
• تم تطبيق مقياس الإدراك الحسي على كل طفل بصورةٍ فرديةٍ، وتم اختيار الأطفال الذين حصلوا على أقل درجات في مقياس الإدراك الحسي .
• تم استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة ، وبذلك تم تعيين وتحديد عينة البحث التجريبية والتي تكونت من (١٠) أطفالاً في مرحلة الروضة ذوي الإعاقة البصرية وتراوحت أعمارهم الزمنية من عمر (٥-٧) سنوات، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول ( ١ )**

**توزيع عينة البحث طبقاً للمجموعة والجنس**

| المجموعة / الجنس | ذكور | إناث | إجمالي |
|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣ | ٧ | ١٠ |

**تجانس العينة من حيث العمر الزمني والذكاء:**

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال من حيث العمر الزمني ودرجة الذكاء باستخدام اختبار كا٢ ، كما يتضح في الجدول التالي:

**جدول ( ٢)**
**دلالة الفروق بين متوسكات درجات الأطفال من حيث**
**( العمر الزمني –نسبة الذكاء)**
**( ن= ١٠)**

| المتغيرات | المتوسط | الانحراف المعياري | كا2 | df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **العمر الزمني بالشهور** | ٥,٥٣٠٠ | ٠,٦٩٧٦ | ٠,٨٠٠ | ٨ | ٠,٩٩٩ غير دالة |
| **نسبة الذكاء** | ٩٨,٦٠٠ | ٤,٥٧٥ | ١,٢٠٠ | ٨ | ٠,٩٩١ غير دالة |

ويتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال من حيث العمر الزمني ودرجة الذكاء، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

**تجانس العينة من حيث الإدراك الحسي:**

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات درجات الأطفال من حيث الإدراك الحسي باستخدام اختبار كا٢ كما يتضح في الجدول التالي:

**جدول ( ٣ )**
**دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال من حيث الإدراك الحسي**
**( ن= ١٠)**

| المتغيرات | المتوسط | الانحراف المعياري | كا2 | Df | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الحسي اللمسي | ٣,٨٠٠ | ٠,٧٨٨١ | ٠,٨٠٠ | ٢ | ٠,٦٧٠ |
| الإدراك الحسي السمعي | ٣,١٠٠ | ١,١٩٧٢٢ | ٢,٠٠٠ | ٤ | ٠,٧٣٦ |
| الإدراك الحسي الحركي | ٢,٠٠٠ | ٠,٨١٦٥٠ | ٠,٢٠٠ | ٢ | ٠,٩٠٥ |
| الإدراك الحسي الشمي | ٣,٦٠٠ | ١,٣٤٩٩٠ | ٢,٠٠٠ | ٤ | ٠,٧٣٦ |
| الإدراك الحسي التذوقي | ٤,٠٠٠ | ٠,٨١٦٥٠ | ٠,٢٠٠ | ٢ | ٠,٩٠٥ |
| الدرجة الكلية | ١٦,٥٠٠ | ٢,٣٦٨٧ | ٢,٦٠٠ | ٦ | ٠,٨٥٧ |

ويتضح من جدول (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال من حيث الإدراك الحسي، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

**ثالثاً: أدوات البحث:**

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية :

١-مقياس ستانفورد بينيه لحساب نسبة الذكاء الصورة الخامسة( تعريب وتقنين / صفوت فرج).

٢-مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية ( إعداد/ الباحثة ).
٣-البرنامج التدريبي المقترح القائم على استخدام أنشطة منتسوري ( إعداد/ الباحثة ).

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

**١-مقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (تعريب وتقنين / صفوت فرج).**

**الجزء اللفظي:**

**وصف المقياس:**

أعد هذا المقياس صفوت فرج مع عددٍ من الباحثين المتميزين في مصر بتقنين الصورة الخامسة من بينيه . ومن مميزات هذا المقياس أنه يطبق فرديًا لقياس الذكاء والقدرات المعرفيةمن سن عامين حتى أكثر من الخامسة والثمانين، ويشتمل المقياس على جزئين أو نوعين من المقاييس (الجزء الأول المقياس غير اللفظي، والجزء الثاني المقياس اللفظي)، مما أتاح للباحثة فرصة تطبيق الجزء اللفظي من المقياس على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية حيث تمنعهم إعاقتهم من الاستجابة لبنود ومتطلبات تطبيق المقياس ومرفق بالمقياس دليل فني للإجراءات السيكومترية والمنهجية.

**معايير المقياس :**

يحتوي المقياس على خمسة مجالات، الاستدلال الكمي، والاستدلال التحليلي، والمعلومات ، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة، مما يساعدنا على عمل تقييم شاكل للذكاء الفردي.

**الخصائص السيكومترية للمقياس :**

يعد مقياس ستانفورد بينيه من مقاييس الذكاء التي لها اثرها البالغ في قياس الذكاء والقدرات العقلية، ويحتل مقياس ستانفورد – بينيه مكانًا مميزًا في حركة القياس السيكولوجي من حيث النظرية أو التطبيق، مما جعله محك صدق للعديد من المقاييس الأخرى.

تم إعداد مقياس ستانفورد ليلائم البيئة المصرية والعربية وقد تم اقتباس بنود جديدة لاختبار المفردات من الثقافة المصرية من خلال دراسات استطلاعية، وتم حساب صدقها وثباتها وقدرتها التمييزية وتدرج صعوبتها تجريبيًا .

وتم حساب صدق الاختبار من خلال الارتباط بين كلٍ من التعليم والذكاء والعمر والذكاء، كما تم حساب الارتباط بين الصورتين الرابعة والخامسة والصدق العاملي للاختبار على عددٍ من العينات في مستويات عمرية مختلفة .

**مظاهر قوة مقياس بينيه:**

- يطبق فرديًا لقياس الذكاء والقدرات المعرفية من سن عامين حتى الخامسة والثمانين، مما يتيح للباحثين فرص تطبيقه على الأطفال ذوي الإعاقات (المعاقين بصريًا) التي تتطلب تعاملاً فرديًا.
- يستخدم لتشخيص حالات مختلفة من الذين لديهم إعاقات نمائية وذلك بشكلٍ جيدٍ.
- يتكون المقياس من الجزء اللفظي والجزء غير اللفظي، مما يمكن الباحثين من استخدامه مع جميع الفئات بما فيهم ذوي الإعاقات المختلفة (المعاقين بصريًا).

- استخدام مواد أكثر جاذبية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يساعد في تطبيق المقياس وزيادة درجة الدافعية والتحفيز لدى المفحوصين.
- يسهم المقياس في التشخيص والتقييم الإكلينيكي حيث يشتمل على جزء لفظي وآخر غير لفظي لعمل الذاكرة.
- سهولة استخراج النتائج والتقييمات النهائية للمفحوصين سواء يدويًا أو إلكترونيًا عن طريق الحاسب الآلي، ويتيح لمستخدميه التزود بمعلومات عن التدخلات كعمل خطط فردية وتربوية للأطفال / تقييم و توجيه مهني .

**٢-مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية (إعداد/ الباحثة):**

**إجراءات إأعداد المقياس:**

**الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى القدرات الإدراكية الحسية، وتقييم الإدراك الحسي لدى الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية من سن ( ٥-٧) سنوات.

**خطوات إعداد المقياس:**

تم اتخاذ الإجراءات التالية في سبيل إعداد المقياس واشتقاق محاوره ومهامه والتحقق من صدقه وثباته، وذلك من خلال المصادر التالية :
- الاطلاع على الأطر النظرية للإدراك الحسي لدى الأطفال بفئاتهم المختلفة، وذلك في مجال التربية الخاصة وعلم النفس المعرفي وعلم النفس العصبي.
- الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث ومنها على سبيل المثال لا الحصر :

*دراسة منى أحمد الدسوقي إبراهيم (٢٠١٩) ، ودراسة ولاء ربيع مصطفى (٢٠١٤) ، ودراسة أندريا أنور أيوب (٢٠٢٠)، دراسة كريمة جوال ونادية جازولي ( ٢٠٢٠) (٢٠١٠)Parham. ، .D، (1998)، Christopher، R. & Kathleen، R .

- الاطلاع على بعض مقاييس الإدراك الحسي مثل:

*مقياس الإدراك الحسي (البصري- السمعي – اللمسي) إعداد/ منى أحمد الدسوقي (٢٠١٩).

*مقياس دايتون لأطفال ما قبل المدرسة من (٤-٥) سنوات لقياس القدرات الإدراكية (الحس- حركية).

*مقياس هايود للأطفال من (٥-٧) سنوات لقياس الكفاءة الإدراكية (الحس- حركية).

*مقياس الإدراك الحسي للتوحديين الطيباني (٢٠١١).

*اختبار جين إيرسAyres. ، (1980) Jللتكامل الحسي والتآزر الحركي Sensory Integration and Praxis Test.

*مقياس العمليات الحسية لديانا برهام ، Sensory (2005) Diane Processing Measure -Parham.

*اختبار بيري وبيري Beery & Beery للتكامل البصري الحركي (٢٠٠٦) :Test of Visual Motor Integration: Fifth Edition VMi.

**وصف المقياس:**

يتألف مقياس الإدراك الحسي في صورته النهائية من ( ٥٠ ) مهمةً موزعين على (٥)محاور، ويتكون كل محور من ( ١٠ ) مهام على النحو التالي :

| | |
|---|---|
| **الإدراك الحسي اللمسي** | **( ١٠ ) مهام** |
| **الإدراك الحسي السمعي** | **( ١٠ ) مهام** |
| **الإدراك الحسي الحركي** | **( ١٠ ) مهام** |
| **الإدراك الحسي الشمي** | **( ١٠ ) مهام** |
| **الإدراك الحسي التذوقي** | **( ١٠ ) مهام** |

**طريقة تصحيح المقياس:**

يتم تصحيح بنود المقياس وتحديد الدرجات على النحو التالي :

-يتم جمع العلامات التي يضعها القائم بالتقدير أمام كل مهمة مع مراعاة أن درجة كل مهمة تنحصر ما بين ( صفر ، ١) ، حيث يعطى كل طفل ( درجة واحدة) في حالة قيام الطفل (بالأداء الصحيح ) المطلوب منه ، ويعطى الطفل ( صفر) في حالة عدم قيامه بالأداء المطلوب منه ( غير الصحيح).

-يتم حساب مجموع الدرجات الخاصة بكل بُعد بالنسبة لجميع المهام، ومن ثم حساب المجموع الكلي للدرجات لكل طفل عن طريق جمع الدرجات الكلية الخاصة بكل بُعد.

-يتم رصد درجة كلية واحدة للطفل تتراوح ما بين ( صفر، ٥٠ ) درجة.

-تعبر الدرجة المنخفضة عن ضعف الإدراك الحسي بينما تعبر الدرجة المرتفعة عن قوة الإدراك الحسي . ويعد الطفل في حاجة إلى برامج علاجية وتدريبية إذا انخفضت درجته عن نصف الدرجة الكلية وهي ( ٢٥) درجة.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات وصدق المقياس للتأكد من صلاحيته للتطبيق وتم اتخاذ الإجراءات التالية في سبيل التحقق من صدق المقياس وثباته.

- **عينة التقنين:**

تم تطبيق مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية على عينة تكونت من (٣٣) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من خارج عينة البحث الأساسية. تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ( ٤-٧ ) سنوات بمتوسط عمري قدره (٦,٦ ) سنة وانحراف معياري قدره ( ١,٦٦ ) من مدرسة المكفوفين بشطا بمحافظة دمياط.

**أولاً: صدق المقياس:**

تم التحقق من من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

**١-صدق المحكمين :**

حيث تم عرض المقياس على مجموعة من السادة أعضاء هيئة التدريس في مجال الطفولة المبكرة والتربية الخاصة وعلم النفس؛ لإبداء الرأي حول ملائمة أبعاد ومهام المقياس ومناسبتها للهدف الذي أعدت من أجله والتأكد من صحة وصياغة الأبعاد والمهام، وبعد الأخذ بملاحظتهم تم استبعاد المهام التي أقر السادة المحكمون بعدم صلاحيتها، واحتلت نسبة أقل من ٨٠% والإبقاء على المهام التي أقر السادة المحكمون بصلاحيتها واحتلت نسبة بلغت ٩٠% . وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم فيما يتعلق بمهام المقياس الخمسين من حيث:

- مدى وضوح الأبعاد والمهام ومناسبتها لما وُضِعَت لقياسه.

- مدى انتماء كل مهمة للبُعد الذي يتضمنها.
- إبداء أي ملاحظات أو تعديلات سواء كان بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو أي اقتراحات أخرى .

وبعد عرض المقياس على السادة المحكمين تم تعديل بعض المهام بإعادة صياغتها بما يتناسب مع خصائص طفل الروضة ذوي الإعاقة البصرية، وتم إعداد المقياس في صورته النهائية مع وضع التعليمات الخاصة للقائم بتطبيق المقياس.

٢-صدق الاتساق الداخليHomogeneity Test :

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمهام المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على كل مهمة] من مهام المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه . ويوضح الجدول (٤) نتائج ذلك.

**جدول (٤)**

**صدق الاتساق الداخلى بين كل مهمة من مهام المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=٣٣)**

| البعد الأول | | البعد الثاني | | البعد الثالث | | البعد الرابع | | البعد الخامس | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الحسي اللمسي | | الإدراك الحسي السمعي | | الإدراك الحسي الحركي | | الإدراك الحسي الشمي | | الإدراك الحسي التذوقي | |
| م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط | م | معامل الارتباط |
| ١ | *467،0 | ١ | **٠,٥٧٨ | ١ | **٠,٧٠٧ | ١ | *523،0 | ١ | **٠,٧٣٧ |
| ٢ | **٠,٦٤٨ | ٢ | **٠,٦٢٧ | ٢ | **٠,٥٨٠ | ٢ | *450،0 | ٢ | **٥٢٩. |
| ٣ | **٠,٦٧٠ | ٣ | **٠,٨٠٢ | ٣ | **٠,٦٨٥ | ٣ | *467،0 | ٣ | **٠,٧١٧ |
| ٤ | 0.624** | ٤ | **٠,٥٩٢ | ٤ | **٠,٧٣٦ | ٤ | *562،0 | ٤ | **٠,٦١٧ |
| ٥ | **٠,٥٧٧ | ٥ | **٠,٧٠٤ | ٥ | **٠,٧٥٧ | ٥ | **٠,٧٨٠ | ٥ | *523،0 |
| ٦ | **٠,٧٨٢ | ٦ | **٠,٧٣٥ | ٦ | **٠,٥٢٧ | ٦ | **٠,٦٤٣ | ٦ | *450،0 |

| البعد الأول | | البعد الثاني | | البعد الثالث | | البعد الرابع | | البعد الخامس | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدراك الحسي اللمسي | | الإدراك الحسي السمعي | | الإدراك الحسي الحركي | | الإدراك الحسي الشمي | | الإدراك الحسي التذوقي | |
| ٧ | **٠,٥٦٠ | ٧ | **٠,٧١٧ | ٧ | **٠,٥٩٩ | ٧ | **٠,٧٠٤ | ٧ | *475،0 |
| ٨ | **٠,٦٠٥ | ٨ | **٠,٧٤٧ | ٨ | **٠,٧٧١ | ٨ | **٠,٥٧٥ | ٨ | *396،0 |
| ٩ | **٠,٧٤٥ | ٩ | **٠,٧٨٠ | ٩ | **٠,٨١٠ | ٩ | **٠,٥٣٥ | ٩ | **٠,٥٠٥ |
| ١٠ | **٠,٦٩٩ | ١٠ | **٠,٦٢٠ | ١٠ | **٠,٧٩٠ | ١٠ | **٠,٥٩٦ | ١٠ | **٠,٦٢١ |

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين كل مهمة من مهام المقياس الخمس ترتبط ارتباطاً موجباً دال إحصائياً عند مستوى دلالة ( ٠,٠١) مما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

كما تم حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات افراد العينة على الابعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس والجدول (٥) يوضح ذلك.

**جدول (٥)**

**معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس**

**(ن= ٣٣)**

| أبعاد مقياس الإدراك الحسي | | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| البعد الأول | الإدراك الحسي اللمسي | **٠,٩٥٥ |
| البعد الثاني | الإدراك الحسي السمعي | **٠,٩٢٠ |
| البعد الثالث | الإدراك الحسي الحركي | **٠,٩١٤ |
| البعد الرابع | الإدراك الحسي الشمي | **٠,٩٥٠ |
| البعد الخامس | الإدراك الحسي التذوقي | **٠,٩١٧ |

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم معاملات الإرتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠١ )، مما يدل على تمتع المقياس باتساق داخلي قوي.

**ثانياً: ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق كالتالي:

**١-طريقة إعادة التطبيق:**

حيث تم إعادة تطبيق المقياس على عينة التقنين ( ٣٣) طفلاً وطفلةً بفاصل زمني شهر، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٨٨٨٠. وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,١.

**٢-طريقة ألفا كرونباخ :**

تم حساب ثبات محاور مقياس الإدراك الحسي مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس وللمقياس ككل.

**جدول (٦)**

**قيم معاملات ثبات مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من ( ٤-٧ ) سنوات في الأبعاد الفرعية المختلفة باستخدام ألفا كرونباخ (ن= ٣٣)**

| أبعاد مقياس الإدراك الحسي | | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| البعد الأول | الإدراك الحسي اللمسي | ٠,٨٨ |
| البعد الثاني | الإدراك الحسي السمعي | ٠,٩٥ |
| البعد الثالث | الإدراك الحسي الحركي | ٠,٩١ |
| البعد الرابع | الإدراك الحسي الشمي | ٠,٨٠ |
| البعد الخامس | الإدراك الحسي التذوقي | ٠,٨٤ |
| الثبات الكلي للمقياس | | ٠,٩٧ |

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة حيث تراوحت من (٠,٨٠ ) إلى (٠,٩٥ ) للأبعاد الفرعية المختلفة، أما قيمة معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس فكانت( ٠,٩٧)، مما يشير إلى درجة عالية من الثبات لمقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

**٣-طريقة التجزئة النصفيةsplit half method :**

تمت تجزئة كل بُعد فرعي إلى نصفين (البنود الفردية والبنود الزوجية) وحساب معامل الارتباط بين النصفين، وكذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين في نصف كل بُعد فرعي، وكذلك تم تجزئة المقياس الكلي إلى نصفين (البنود الفردية والبنود الزوجية)، ثم تصحيح المعامل من أثر التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان براون والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٧)**
**قيم معاملات ثبات مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من ( ٤-٧ ) سنوات بطريقة التجزئة النصفية**
**(ن= ٣٣)**

| أبعاد مقياس الإدراك الحسي | | معامل الثبات |
|---|---|---|
| البعد الأول | الإدراك الحسي اللمسي | ٠,٨٨٥ |
| البعد الثاني | الإدراك الحسي السمعي | ٠,٩٥٠ |
| البعد الثالث | الإدراك الحسيالحركي | ٠,٩١٤ |
| البعد الرابع | الإدراك الحسي الشمي | ٠,٨٧٣ |
| البعد الخامس | الإدراك الحسي التذوقي | ٠,٨٨٨ |
| الثبات الكلي للمقياس | | ٠,٩٦ |

ويتضح من جدول (٧) أن جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يشير إلى درجة عالية من الثبات لمقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

**٣-البرنامج التدريبي القائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً من (٤-٧ ) سنوات (إعداد/ الباحثة):**

**أولاً: فلسفة البرنامج:**

يعتمد البرنامج القائم على أنشطة منتسوري على فلسفة منتسوري التي تؤمن بأن التعلم يحدث بشكلٍ أفضل في بيئة رعاية ومعدة تعزز الشعور بالأمان والثقة بالنفس والاستقلالية، وأن التعليم يجب أن يكون فعالاً وداعمًا لطبيعة احتياجات وخصائص الطفل، ومن حاجات طفل الروضة المعاق بصرياً الحاجة إلى إدراك المثيرات السمعية واللمسية والحركية وغيرها؛ وذلك لأنه يعد من أهم الخصائص المرتبطة بالأطفال ذوي الإعاقة البصرية ، وبالتالي فالشكل المسموع والمحسوس للأشياء المتعلمة مفضل لدى هذه الفئة من الأطفال، ولذا لجأت الباحثة إلى استخدام الوسائل المسموعة والمحسوسة معهم بدلاً من الوسائل اللفظية، وقامت الباحثة بإعداد وتصميم برنامج مستمد من أنشطة منتسوري الحسية لتنمية مهارات الإدراك الحسي لدى طفل الروضة المعاق بصرياً (الإدراك الحسي اللمسي- الإدراك الحسي السمعي- الإدراك الحسي الحركي - الإدراك الحسي الشمي – الإدراك الحسي التذوقي).

**ثانياً: وصف البرنامج:**

استفادت الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة والبرامج التي اهتمت بتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي فئات الإعاقة

المختلفة بصفةٍ عامةٍ والإعاقة البصرية بصفةٍ خاصةٍ في تصميم جلسات وأنشطة البرنامج.

وتكون البرنامج المقترح في هذا البحث من (احدى وثلاثين) جلسة وتم تنفيذ البرنامج في فترة زمنية مقدارها ثلاثة أشهر، بمعدل جلستين أسبوعياً، وتراوح زمن الجلسة إلى ما يقرب من ٤٥ دقيقةً، إلا أن بعض الجلسات كانت تمتد لأكثر من ذلك نظرًا لجاذبية النشاط بالنسبة للطفل المعاق بصريًا أو على العكس احتياج الطفل لتكرار النشاط أكثر من مرة ، وقد تم استخدام العديد من الفنيات المختلفة أثناء تطبيق البرنامج مثل (النمذجة والتقليد / التعزيز / الحوار والمناقشة/ اللعب).

**ثالثاً:أسس تصميم البرنامج:**

اعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس والركائز العامة والفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية التي تكاملت لإنجاح البرنامج، وتتعدد هذه الأسس كالتالي:

- **الأسس الأخلاقية والإنسانية :**

مراعاة حقوق الأطفال ذوي الإعاقة البصرية واستغلال ما لديهم من قدرات وإمكانات وتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تساعدهم على التكيف مع بيئتهم وتكوين شخصيتهم، مما يمكنهم من المشاركة الفعالة في المجتمع والتعايش دون شرطًا أو قيدًا وذلك تحقيقًا لمبدأ تكافؤ الفرص.

- **الأسس الفلسفية :**

لقد اعتمد هذا البرنامج في إعداده على فكر وفلسفة منتسوري في تربية الطفل وخاصةً الجانب العملي والحسي، حيث أوضحت العديد من التطبيقات والدراسات فعالية منهج منتسوري مع العديد من الفئات بما في ذلك الأطفال ذوي الحالات الخاصة والمعاقين.

- **الأسس التربوية للبرنامج:**

أعدت الباحثة برنامجها وفقًا لخصائص نمو هؤلاء الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية في هذه المرحلة، وتم إعداد بيئة مهيئة لإرشاد الأطفال بحيث تمنحهم الأدوات والإمكانات والوسائل المناسبة اللازمة لتدريبهم وتهيئتهم للتعلم وفقًا لمنهج وفلسفة منتسوري.

- **الأسس النفسية والاجتماعية :**

معلمة منتسوري لها مهام حيوية ومعقدة من حيث تجهيز الوسائل والمواد التعليمية وتفاصيلها لتكون مناسبةً وملائمةً للأطفال ذوي الإعاقة البصرية، إن من أهم ما يتميز به البرنامج القائم على أنشطة منتسوري أنه يبدأ من المستوى الذي يستطيع الطفل فيه إتقان النشاط ؛ لإكسابه الثقة بالنفس والدافعية لاستمرار التعلم مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين بصريًا وهذا ما تحتاجه تلك الفئة من الأطفال.

فتنمية الإدراك الحسي لدى الطفل ذوي الإعاقة البصرية، ينمي لديه مهارة اتخاذ القرارات الإيجابية في حياته، وتقدير الطفل لذاته من خلال شعوره بالثقة بالنفس، وقدرته على تحمل مسئولية نفسه داخل المجتمع والشعور بالاستقلالية والبُعد عن الاعتمادية والاتكالية، مما يمكن الطفل من التعامل بشكلٍ سويٍ وسليمٍ مع أقرانه، ويفيد ذلك في تخفيف حدة بعض المشكلات الحياتية التي تواجهه، مما يحقق له التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي مع مجتمعه.

**رابعًا:التخطيط العام للبرنامج:**

تشمل عملية التخطيط على تحديد الأهداف ومحتوى البرنامج وما يتضمنه من الخلفية المعرفية والنظرية للباحثة والقيام بالدراسة الاستطلاعية

والإستراتيجيات والفنيات والأساليب المتبعة في تنفيذ الجلسات، وتوفير الأدوات الخاصة بأنشطة منتسوري والتي تم اختيارها لتكون مناسبة لهذه الفئة من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، وتحديد المدى الزمني للبرنامج وعدد الجلسات وزمن كل جلسة، ومكان إجراء وتنفيذ الجلسات، ومن ثم تقييم شامل للبرنامج.

**الخصائص العامة في أساليب تعليم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية:**

- الاعتماد على المحسوسات (الحواس المتبقية).
- الاتصال المباشر بالأشياء من خلال اصطحابه للأماكن.
- الانطلاق من المألوف لديه والتدريج من المستوى الذي يتمكن من تنفيذه إلى الأصعب ليشعر بثقته بنفسه ويقدر ذاته.
- إعطاء الطفل الكلمات التي يحتاجها النشاط ،مثلاً: اضغط / اسحب / انقل / كبير / صغير .
- لا يفضل التحدث كثيراً عند عمل الأنشطة مع الطفل حتى يستطيع التركيز في النشاط.
- عدم إطالة وقت النشاط.

**أهداف البرنامج :**

**الهدف العام للبرنامج :**

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية الإدراك الحسي (اللمسي– السمعي– الحركي –الشمي–التذوقي ) لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً باستخدام أنشطة منتسوري.

**الأهداف الفرعية:**

وتحقيقاً لهذا الهدف سوف يتناول البرنامج بعض الأهداف الفرعية لتنمية الإدراك الحسي وتخفيف بعض المشكلات الحياتية لدى أطفال الروضة المعاقين بصرياً وذلك عن طريق :

- تدريب حواس الطفل على المهارات التالية:

١-تنمية الإدراك الحسي المسى لدى أطفال الروضة المعاقين بصريًا.
٢-تنمية الإدراك الحسي السمعي لدى أطفال الروضة المعاقين بصريًا.
٣-تنمية الإدراك الحسي الحركي لدى أطفال الروضة المعاقين بصريًا.
٤-تنمية الإدراك الحسي الشمي لدى أطفال الروضة المعاقين بصريًا.
٥-تنمية الإدراك الحسي التذوقي لدى أطفال الروضة المعاقين بصريًا.

وذلك خلال مجموعة من أنشطة منتسوري الحسية التي قامت الباحثة بتصميمها، والتي يتوقع أن يكون الطفل قادراً على تحقيقها بعد الانتهاء من التدريب عليها أثناء تطبيق البرنامج.

**تحديد الإطار المرجعي للبرنامج:**

**لمن ؟**

**الفئة المستهدفة:**

يطبق هذا البرنامج على عينة من الأطفال قوامها (١٠ ) أطفالاً من الأطفال المعاقين بصريًا في مرحلة ما قبل المدرسة، من سن ٥-٧ سنوات بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بورسعيد.

**ماذا ؟**

**محتوى البرنامج:**

تم إعداد البرنامج بحيث اشتمل على (٣١ ) جلسةً، تحتوي الجلسة الواحدة على نشاط أو أكثر مع إمكانية التنويع في النشاط الواحد، النشاط

الأول من أجل التعارف، وباقي الأنشطة تم إعدادها لتنمية الإدراك الحسي وذلك باستخدام أنشطة منتسوري ، ولكل جانبٍ من جوانب الإدراك مجموعة من الأنشطة وتتمثل أنشطة البرنامج في الأنشطة مجال الحياة العملية وماقبل العملية والحياة الحسية عند منتسوري، والتي تهدف جميعها إلى تنمية الإدراك الحسي باستخدام أنشطة منتسوري لأطفال الروضة المعاقين بصريًا.

**كيف ؟**

**طريقة تنفيذ البرنامج:**

تقوم الباحثة بتطبيق الأنشطة المعدة لكل جانب من جوانب الإدراك الحسي على أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من خلال تنظيم قاعة النشاط ، وتهيئة الأطفال وتشويقهم لمحتوى النشاط، ثم تعرف الباحثة الأطفال على محتوى النشاط بعرضه عليهم، وباستخدام الأدوات والخامات الخاصة بكل نشاط، وفي نهاية كل جلسة تقوم الباحثة بتقويم الأطفال وتعزيزهم على مشاركتهم بالنشاط واستجاباتهم.

**من ؟**

**المسئولون عن تنفيذ البرنامج:**

الباحثة والطفل وعلى أولياء الامور متابعة الأداء وتكرار النشاط والقيام بالتدعيم المنزلي.

**أولاً: دور الباحثة، عليها القيام بالتالي:**

١-تجهيز بيئة التعلم المناسبة لقيام الأنشطة وتهيئة وتنظيم سير تلك الأنشطة وفقًا لاحتياجاته.

٢-بعد الانتهاء من أداء النشاط تستخدم الباحثة أساليب التعزيز الملائمة والمناسبة سواء كان تعزيزًا ماديًا أو معنويًا وليس خلال تنفيذ النشاط؛ لأن ذلك يتعارض مع فلسفة منهج منتسوري.
٣-ملاحظة ومتابعة أداء الأطفال أثناء النشاط.
٤-استخدام أسلوب التكرار والتصحيح الذاتي أثناء النشاط مع الأطفال.
٥-مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال أثناء أدائهم للأنشطة المقدمة.
٦-توجيه و إرشاد أولياء الأمور.

**ثانياً: دور الطفل، وعليه القيام بالآتي:**

يعد الطفل هو المعلم والمتعلم في منهج منتسوري لذلك كان لابد من:
١-الانتباه والاستجابة لتوجيهات الباحثة وإرشاداتها أثناء تطبيق النشاط.
٢-الاستمرار في ممارسة الطفل لما تدرب عليه وما تم تنميته لديه من خلال أنشطة البرنامج.

**ثالثاً: دور أولياء الأمور، وعليهم القيام بالتالي:**

١-تمكين الأطفال من الاعتماد على أنفسهم ومساعدة الوالدين في أداء بعض المهام المنزلية، ومتابعة أداء الطفل والتأكد من نمو قدرته على حل مشكلاته، والثقة بالنفس والفاعلية في حياته اليومية.
٢-للوالدين دورهما المكمل في تدعيم وتعزيز ما تعلمه الطفل من خلال البرنامج.

**متى ؟**

**وقت تطبيق البرنامج:**

تم تطبيق البرنامج على (أفراد العينة التجريبية) خلال فترة زمنية مقدارها ثلاثة بمعدل جلستين أسبوعياً،مدة كل نشاط تتراوح ما بين(٣٠: ٤٥ )

دقيقة مع مراعاة المرونة في الوقت إذا احتاج النشاط لذلك ، وكان إجمالي عدد الأنشطة ( ٣١ ) نشاطًا.

**سابعاً: الأدوات والوسائل والخامات المستخدمة:**

اعتمدت الباحثة في تصميم وإعداد البرنامج وتطبيقه على أدوات منتسوري تلك الأدوات الخاصة بها ليستخدمها الأطفال، وقدمت الأدوات «الحسية» بهدف جذب انتباه الأطفال، لتثقيف وتطوير حواسهم والتي تعد المصدر والمنفذ الطبيعي للإدراك، والتي تجذب انتباههم وتلبي اهتماماتهم وتشبع من شغفهم، فقد اعتبرت أن الحواس هي أساس التعلم مثل الأجراس والأسطوانات والألواح والإطارات .

واعتمدت الباحثة على أدوات منتسوري في تنفيذ البرنامج بسبب خصوصية العينة وأنهم من ذوي الإعاقة البصرية، حيث أن أدوات ووسائل منتسوري تراعي الإمكانات والفروق الفردية بين الأطفال، وقامت الباحثة بإعداد وتجهيز الوسائل والأدوات وتقديمها من السهل إلى الصعب، وبفضل تلك الأدوات يستطيع الطفل التعامل مع المعرفة من خلال حواسه .

وقد تم تحديد المواد والموارد المستخدمة والتي تمثلت في (مفارش – سجادة – صينية– أدوات النظافة (مقشة–جاروف–فرشاة– اسفنجة– دلو– كرتونة – مشابك أحجام مختلفة– ملاعق – مغرفة – أكواب أحجام وأشكال مختلفة– أطباق بلاستيك – سلة–جوارب – مريلة – إطارات الملابس( إطار السوستة / إطار الزرايـر/ إطار الكباسين)– مكرونة / خرز/ كرات ورق/كرات قطن – كراسي بلاستيك – أسطوانات أحجام مختلفة – أجراس أحجام مختلفة– – مطرقة– صندوق ألواح الملامس (أقمشة متنوعة الملامس) – صنفرة – قطن– خيش– موكيت خشن – اسفنج–القطارة– مجموعات أشكال هندسية).

**الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة :**

اعتمدت الباحثة في البرنامج على ستخدام منهج ومباديء منتسوري في تنفيذ وتطبيق أنشطة البرنامج، وهو بمثابة منهاج فردي يتم اعتماده وتطبيقه بصورةٍ فرديةٍ لكل طفل على حدى، ويتقدم فيه كل طفل حسب قدراته وإمكاناته مع إمكانية تنفيذ بعض الأنشطة بشكلٍ جماعيٍ.

كما اعتمدت الباحثة على الفنيات التالية:

(فترة الحلقة أو ما يُعرف بال circle time – النمذجة– تحليل المهمة– التشكيل ).

**أدوات التقويم المستخدمة:**

تم تقييم البرنامج المستخدم في البحث الحالي من خلال أربعة مراحل وهي على النحو التالي :

**١ –تقويم قبلي:**

وهو يتم قبل تطبيق البرنامج، وذلك بتطبيق مقياس الإدراك الحسي على أطفال المجموعة التجريبية، وتسجيل درجات الأطفال على المقياس بهدف تحديد درجة ومستوى الإدراك الحسي الذي يحتاج إلى تنميته .

**٢ – تقويم مرحلي:**

يتم هذا التقييم من خلال متابعة اندماج الأطفال ( أفراد المجموعة التجريبية) في جلسات البرنامج والتغير الذي طرأ على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من حيث تنمية مظاهر الإدراك الحسي (اللمسي – السمعي– الحركي –الشمي –التذوقي)، ويتم فيه تقويم الطفل بشكلٍ مستمرٍ منذ بداية البرنامج وحتى نهايته ويتم ذلك بشكلٍ يوميٍ أثناء أو بعد تقديم النشاط من خلال:

-مقياس الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية أثناء أداء الأنشطة المقترحة.

-أنشطة تقدم للأطفال يوميًا كتطبيق على النشاط ويمكن تسميتها (بالتقويم الفردي)؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج المقترحة ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج.

**٣-تقويم بعدي:**

ويستخدم هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج المقترحة؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج، ويتم بإعادة تطبيق مقياس الإدراك الحسي لطفل الروضة ذوي الإعاقة البصرية من سن ( ٥-٧ ) سنوات.

**٤-تقويم تتبعي:**

ويتم ذلك بتطبيق مقياس الإدراك الحسي لطفل الروضة ذوي الإعاقة البصرية على أفراد عينة البحث التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج ، حيث تمت مقارنة نتائج أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي؛ لمعرفة مدى استمرار فاعلية البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من ( ٥-٧) سنوات.

**نتائج البحث ومناقشتها وتحليلها :**

**١- الفرض الأول ونتائجه:**

ينص الفرض الأول للبحث على:

**"توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية (عينة البحث التجريبية) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية قبل تطبيق البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الإدراك الحسي كما هو موضح بالجدول التالي :

**جدول (٨)**

**متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من (٥- ٧) سنوات ن=(١٠ )**

| مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية ككل | اتجاه فروق الرتب | العدد(ن) | القياس القبلي/البعدي | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| | الرتب الموجبة | 10 | ٥,٥ | ٥٥,٠ | -٢,٨١٤ | ٠,٠٠٥ دالة احصائيا" |
| | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | الرتب المحايدة | 0 | | | | |
| | المجموع الكلي | 10 | | | | |

## مناقشة نتائج الفرض الأول:

أظهرت نتائج الفرض الأول وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية (أفراد عينة البحث التجريبية)

قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري في أبعاد مقياس الإدراك الحسي ككل لصالح القياس البعدي، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية على المقياس ككل (٢,٨١٤-)، مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بدرجاتهم قبل تطبيق البرنامج.

وتفسر الباحثة هذه الفروق من منطلق فاعلية وجدوى البرنامج القائم على أنشطة منتسوري الحسية في تنمية الإدراك الحسي (اللمسي- السمعي- البصري-الحركي -الشمي -التذوقي) الذي تم تطبيقه على أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية (أفراد المجموعة التجريبية)؛ وذلك نتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم حيث ظهر هذا التحسن في متوسطات درجات أبعاد ( الإدراك الحسي اللمسي- الإدراك الحسي السمعي- الإدراك الحسي التذوقي- الإدراك الحسي الشمي ) .

هذه النتيجة إلى تاثير البرنامج المستخدم بمباديء وفلسفة منتسوري، وهذا يرجع إلى مدى جاذبية أنشطة منتسوري التي تساعد الأطفال في التركيز على تقوية حواسهم المختلفة؛ لتعويض النقص في فقدان حاسة البصر وبالتالي تنمية القدرات الإدراكية الحسية لديهم.

وأيضاً كان لتنوع الأنشطة الحسية ( لمسية – سمعية- حركية – شمية- تذوقية) أثناء جلسات البرنامج تأثيرًا كبيرًا في إشباع رغبات الأطفال وتنمية الإدراك الحسي لديهم، حيث كان اختيار الأنشطة التي استخدمت في البرنامج التي تم اختيارها من الحياة الحسية التي تتنوع ما بين أنشطة لمسية- وسمعية وشمية وتذوقية ونفسحركية أثرًا كبيرًا في تنمية الإدراك الحسي لديهم، كما لها أثر كبير مع الأطفال في الالتزام والحضور إلى جلسات البرنامج المحددة، بالإضافة إلى تشجيع الباحثة لهم وجعل الجلسة

ممتعة ومشبعة لرغباتهم من حركة وزيادة حب فضول لمعرفة ماذا سوف تحتوي عليه الجلسة القادمة.

وترجع هذه النتيجة الى انتظام أفراد المجموعة التجريبية في جلسات وأنشطة البرنامج المستخدم في البحث والقائم على أنشطة منتسوري الحسية، حيث كانت الأنشطة المستخدمة ذات مغزى ومعنى في تعلم أطفال المجموعة التجريبية، مما جعلهم أكثر فهماً ومرونةً ووعياً وحرصاً على الاستفادة الكاملة من فنيات وأنشطة البرنامج المستخدمة في إطار أنشطة ومواقف حياتية واقعية معاشة، مما أسهم في تنمية مهارات الإدراك الحسي (اللمسي- السمعي- الحركي -الشمي -التذوقي) لدى الأطفال المعاقين بصرياً ، الأمر الذي يوضح أهمية تدريب أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية على تنمية الإدراك الحسي.

كما ترجع هذه النتيجة أيضًا إلى تضمن البرنامج أنشطة منتسوري الحسية التي تجعل من الطفل محور العملية التعليمية وتتناسب مع خصائص الطفل الكفيف، كما راعت الباحثة تنوع وزيادة الأنشطة المستخدمة، وقد شارك أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية بفاعلية في البرنامج ، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري لصالح القياس البعدي. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج كلٍ من دراسة منيب ونافع ( ٢٠١٤) وإبراهيم ويوسف ورمضان (٢٠١٤) وأحمد (٢٠١٤) وعطيفي وكدواني ( ٢٠١٧) وخليل ( ٢٠١٧) ، وحسين (٢٠١٩) ، وعبد الوارث( ٢٠١٩) الذين سعوا إلى استخدام فلسفة وأنشطة منتسوري مع الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة.

ومما سبق نجد أن البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري له تأثير إيجابي وفعال في في تنمية الإدراك الحسي (اللمسي– السمعي–الحركي – الشمي –التذوقي) لدى الأطفال المعاقين بصرياً (عينة البحث التجريبية)، ومساعدتهم في التغلب على الكثير من مشكلاتهم الحياتية.

**٢– الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني للبحث على:

" **لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية (عينة البحث التجريبية) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج.**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية قبل تطبيق البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري الحسية، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج وذلك على مقياس الإدراك الحسي كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (٩)**

**متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الإدراك الحسي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية ن=(١٠ )**

| مقياس الإدراك الحسي لأطفال | اتجاه فروق الرتب | العدد(ن) | القياس البعدي / التتبعي | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| الروضة ذوي الإعاقة البصرية ككل | الرتب الموجبة | 1 | 1.00 | 1.00 | -1.000[a] | 0.317 غيردالة إحصائياً |
| | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | الرتب المحايدة | 9 | | | | |
| | المجموع الكلي | 10 | | | | |

**مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

أظهرت نتائج الفرض الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (1.000 )z للمقياس ككل ، وهي غير دالة إحصائيًا ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام أنشطة منتسوري الحسية بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استمرارية فاعلية البرنامج بأسلوب منتسوري في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية وذلك بعد انتهاء البرنامج بشهر . ويمكن إرجاع ذلك في ضوء نتائج وانتظام الأطفال في جلسات البرنامج باستخدام أنشطة ومنهج منتسوري والفنيات المستخدمة في البرنامج كان لها فائدةً وتأثيرًا مع هؤلاء الأطفال.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية برنامج البحث الحالي في تنمية الإدراك الحسي (اللمسي– السمعي– الحركي –الشمي –التذوقي) لدى الأطفال المعاقين بصرياً باستخدام أنشطة تعليمية حسية متنوعة قائمة على استخدام أنشطة منتسوري خلال فترة المتابعة، واستفادة أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من أنشطة منتسوري الحسية المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنها تنمية الإدراك الحسي (اللمسي– السمعي–الحركي –الشمي – التذوقي) لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث الحالي.

كما ترجع الباحثة الاستمرار في تحسن الإدراك الحسي إلى التكرار الذي كان يستخدم في الأنشطة الذي كان لديه أثرًا كبيرًا في تركيز الأطفال وبالتالي تنمية إدراكاتهم الحسية.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة طبيعية في ضوء ما تضمنه البرنامج من أنشطة وفنيات، وما أبداه أفراد المجموعة التجريبية من تفاعل وتعاون والتزام تجاه جلسات البرنامج ، الأمر الذي أسهم في استمرار تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية، وحرص الأطفال على اتباع التعليمات الصحيحة التي تدربوا عليها، الأمر الذي أسهم في استمرارية تنمية مهارات الإدراك الحسي لدى الأطفال، والذي يوضح أيضاً الدور الذي تلعبه أنشطة منتسوري لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

وفي ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يتضح لنا جدوى وفاعلية البرنامج القائم على استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من خلال البرنامج الذي أُعِدَ خصيصاً لهؤلاء الأطفال والذي أثبت فاعليته.

**تعليق عام على نتائج البحث :**

تشير النتائج بوجهٍ عامٍ إلى أن البرنامج أثبت فاعليته في تنمية الإدراك الحسي (اللمسي – السمعي –الحركي –الشمي –التذوقي) لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية من خلال الأنشطة والأدوات والفنيات المستخدمة القائمة على أنشطة منتسوري الحسية . ويمكن تلخيص نتائج البحث الحالي وما أسفر عنه فيما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة البحث التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الإدراك الحسي لصالح القياس البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة البحث التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس الإدراك الحسي بعد تطبيق البرنامج القائم على أنشطة منتسوري الحسية.
- فاعلية البرنامج القائم على أنشطة منتسوري الحسية في تنمية الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.
- أهمية منهج منتسوري في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مرحلة الروضة.

**توصيات البحث:**

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تقدم الباحثة عدداً من التوصيات والتطبيقات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال وذلك كالآتي :

١ تنمية مهارات الإدراك الحسي لدى فئات أخرى من ذوي الاعاقات المختلفة.

٢-تصميم وتطبيق برامج قائمة على أنشطة منتسوري للأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

٣-ضرورة الاستفادة من البرامج القائمة على أنشطة منتسوري الحسية في تعليم أطفال الروضة ذوي الاحتياجات الخاصة بصفةٍ عامةٍ وذوي الإعاقة البصرية بصفةٍ خاصة.

٤-ضرورة تدريب معلمات التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة في مرحلة ما قبل المدرسة على استخدام أنشطة منتسوري في الممارسات التعليمية وتصميم الأنشطة التعليمية المناسبة لها.

٥- تقنين مقاييس لتنمية الإدراك الحسي يتناسب مع أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

٦-توفير الكوادر التربوية للتعامل بمنهج منتسوري مع الأطفال.

**البحوث المقترحة :**

من خلال نتائج البحث الحالي ومن خلال تعامل وتفاعل الباحثة مع أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية ، تم اقتراح البحوث الآتية:

١-فاعلية استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال ما قبل المدرسة التوحديين.

٢-فعالية رياضة الدماغ في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال ما قبل المدرسة المكفوفين.

٣-فاعلية برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة لدى عينة من أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة البصرية.

٤-فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

٥-فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الروضة ذوي الإعاقة البصرية.

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :

- إبـراهيم ، مجـدي عزيـز ( ٢٠٠٣). مفـاتيح تعلـيم ذوي الاحتياجـات الخاصـة فـي ضـوء المتطلبـات الانسـانية والاجتماعيـة والمعرفيـة . القـاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، فيوليت فؤاد، رمضان، فاطمة سعيد عباس، و يوسف، محمود رامز. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتسوري لتحسين التوافق النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع٣٨.
- أبو عوه، أفراح عائض سعيد. (٢٠٢٠). فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المنتسوري في تنمية مهارة الثقافة المعلوماتية في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة – كلية التربية، ع١٠٩، ج٦ .
- أحمد ، السيد علي ، وبدر ، فائقة محمد (٢٠٠١) . الإدراك الحسي البصري والسمعي . القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد، أحمد عنتر أحمد. (٢٠١٤). فعالية برنامج تدخل مبكر بإستخدام أنشطة منتسوري في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال الذاتويين. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج٦، ع١٧.
- برغوث، رحاب صالح محمد. (٢٠١٥). استخدام طريقة منتسوري في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى بعض حالات الأطفال من ذوي اضطراب التوحد. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج٧، ع٢٢ .

- البزنط، أندريا أنور أيوب. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إثرائي متكامل لتنمية الإدراك الحسي ومهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب التوحد: دراسة ميدانية. مجلة كلية رياض الأطفال: جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال، ع١٧ .
- البطانية، أسامة محمود، والرشدان، مالك أحمد، وعبد الكريم ، عيد ، والخطاطية، عبد المجيد ( ٢٠١٥). صعوبات التعلم – النظرية والتطبيق . ط٧. دار المسيرة .
- توفيق ، مروة حسين ( ٢٠١١). الإدراك الحسي وأثرة في وضع معايير التصميم الداخلي الملائمة لبيئة المكفوفين.
- جوال، كريمة، وجازولي، نادية. (٢٠٢٠). قصور الإدراك الحسي "السمعي – البصري" وعلاقته بقصور مهارات العناية بالذات لدى الطفل التوحدي. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات: جامعة زيان عاشور بالجلفة – كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، مج١١.
- حامد، إيناس محمود، كاسب، سيد أحمد، ومرسي، زكي عجمي علي. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إلكتروني تفاعلي لتعليم مباديء طريقة برايل لأطفال الروضة من المكفوفين. مجلة دراسات الطفولة: جامعة عين شمس – كلية الدراسات العليا للطفولة، مج٢٠.
- حسان، حسن محمد إبراهيم ( ٢٠٠٧). الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية. دار اليقين.
- حسين، نهى عبد الحميد محمود. (٢٠١٩). فاعلية برنامج لأنشطة منتسوري لخفض السلوك الاجتراري لدى الأطفال الذاتويين. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج١١، ع٣٧.
- خضير، محمد ، والببلاوي، إيهاب ( ٢٠١٥). أطفال الخليج . مركز دراسات وبحوث المعاقين.

- خليل، إيمان أحمد. (٢٠١٧). برنامج قائم على أدوات منتسوري لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الطفل الذاتوي. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج٩، ع٣٢.
- زلط ، فيفي حسن سعد ( ٢٠٠٨) . فاعلية تطوير كراسة النشاط الفني للتلاميذ المكفوفين في تنمية المفاهيم الفنية والمهارات الحسية. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية النوعية . جامعة القاهرة .
- سليمان، عبد الرحمن أحمد ( ٢٠٠٤). دليل الوالدين والمتخصصين في التعامل مع الطفل التوحدي. القاهرة . زهراء الشرق.
- السيد، عبير عثمان عبد النبي، عبد الخالق، شادية أحمد، وأحمد، ابتسام محمد عبد الستار. (٢٠١٧). دراسة مقارنة بين برنامج المنتسوري وبرنامج البورتاج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٨، ج٦.
- شقير ، زينب محمود ، وراغب ، رحاب أحمد ( ٢٠١١) . بطارية تشخيص الإدراك الحسي لدى الكفيف في البيئة العربية . كراسة التعليمات . مطبعة جامعة طنطا.
- الطيباني، علا محمد زكي. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الإدراك الحسي لدى عينة من الأطفال التوحديين. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج ٣، ع ٦.
- عبد الواحد ، سليمان ( ٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم ( النمائية والأكاديمية والاجتماعية والإدراكية). القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية .
- عبد الواحد ، سليمان ( ٢٠١٢). الأسس النيروسيكولوجية للعمليات المعرفية وما وراء المعرفة . ط٢. دار الجامعة الجديدة.

- عبدالعاطي، منى كمال أمين. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري في تنمية المفاهيم الزمنية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة. مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، مج٣١، ع١٢٢.
- عبد الله، جيهان عبد الله أحمد، وعبد الباقي، سلوى محمد. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استخدام منهج منتسوري في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم (رسالة دكتوراه غير منشورة). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.
- عطيفي، زينب محمود محمد كامل، و كدواني، لمياء أحمد محمود. (٢٠١٧). استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة والتربية: جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج٩، ع٣٢ .
- علي، أميرة عبد الله حامد. (٢٠١٩). الأنشطة التربوية ودورها في تعليم الأطفال المعاقين عقليا بالروضة: طريقة منتسوري نموذجا. مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، مج٣٠، ع١٢٠ ، ٣٣٤ – ٣٨٨.
- علي، عمرو رفعت عمر. (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي باستخدام السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين بصريًا. مجلة كلية التربية: جامعة بنها – كلية التربية، مج ٢٣، ع ٩١.
- علي، ولاء ربيع مصطفى. (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على التكامل الحسي في تحسين الإدراك الحسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع١١٠.
- عويس ، عفاف أحمد (٢٠٠٣). النمو النفسي للطفل. عمان. الأردن. دار الفكر.

- عيسى ، يسري أحمد السيد ( ٢٠١٢). صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق. ط٢. دار الزهراء.
- غنيم ، محمد إبراهيم غنيم ( ٢٠٠٨). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة رياض الأطفال . ( رسالة ماجستير غير منشورة) كلية رياض الأطفال . جامعة الاسكندرية.
- فرج، منى محمود مصطفي محمد. (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي بأسلوب منتسوري لتحسين الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب نقص الإنتباه وفرط الحركة. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع١٥.
- ليزا فان (٢٠١٠). منتسوري في البيت العربي. القاهرة: مكتبة دار الكلمات للنشر ماريا منتسوري، ترجمة ملك مرسي.
- مرسي، حمدي محمد، عطيفي، زينب محمود محمد كامل، و حسين، سامية جمال البدري. (٢٠٢١). برنامج قائم على بعض أنشطة منتيسوري (Montessori) لتنمية المهارات الحسابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)، المجلة التربوية لتعليم الكبار: جامعة أسيوط – كلية التربية – مركز تعليم الكبار، مج٣، ع١.
- منيب، تهاني محمد عثمان، غالي، ياسمين فاروق كامل، و نافع، جمال محمد حسن. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدخل مبكر مقترح باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين. مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس– مركز الإرشاد النفسي، ع ٣٤ .
- منيب، تهاني محمد عثمان، مهران، آلاء حفظي أحمد، وزكي، دعاء محمود. (٢٠١٥). برنامج مقترح لتنمية مهارات الإدراك الحسي للأطفال مزدوجي الإعاقة السمعية والبصرية. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس – كلية التربية، ع٣٩، ج٣.

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Angeline ،S.L. (2013). Playful Learning and Montessori
- Education. *American Journal of Play*. Vol.(5). No.2
- Dogru ،S. (2016). Efficacy of Montessori Education in Attention Gathering Skill of Children. *Educational Research and Reviews* ،10 (6) ،733-738.
- Hasselta. K.(2007): A Behavioral Analytic Model for Assessing social skills in Blind Adolescents. *Journal of Behavior Research and therapy*. Vol.23. No.9. pp.395-405.
- Hatlen. p.(2006): the core curriculum for Blind and visually impaired students. *Including those with Additional Disabilities Review Journal*. Vol.28. N.1.
- Rodriguez ،Linda; Irby ،Beverly J; Brown ،Genevieve; Lara-Alecio ،Rafael; Galloway ،Martha M. (2005). *An analysis of second grade reading achievement related to prekindergarten Montessori and transitional bilingual education*. Vol- ،(pp. 45-65). 177 pp. Mahwah ،NJ ،US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; US.
- Pickard. E. (2008): *social skills Intervention for young children with visual Impairment and Additional Disabilities*. University of Massachusetts.

# برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

*** أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.***
**** د/ إيناس السيد سادات البصال.**
***** مي محمد إبراهيم الدسوقي مجاهد .**

**ملخص البحث :**

يهدف البحث الحالي قياس فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، واشتملت عينة البحث على (٦) أطفال من مدرسة التربية الفكرية ببورسعيد ، يتراوح عمرهم العقلي بين (٥ – ٦) سنوات ، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي ، واستخدمت الباحثة الأدوات الآتية : مقياس ستانفورد بنيه للذكاء الصورة الخامسة ، قائمة لبعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة( إعداد/ الباحثة) ، مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (إعداد/ الباحثة)، برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة ( إعداد/ الباحثة )، وبعد تطبيق الأدوات أسفرت نتائج البحث على فعالية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك

*** أستاذ علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية – ووكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون التعليم والطلاب – جامعة بورسعيد.**
**** مدرس علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.**
***** باحثة ماجستير بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.**

الاجتماعي للأطفال ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ، ويوصي البحث المهتمين في مرحلة رياض الأطفال و بمجال التربية الخاصة الاهتمام بالأنشطة المتكاملة في تعليم أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

# A program based on integrated activities in developing some social etiquette for children with mild mental disabilities

**Prof. Dr / Amany Ibrahim El Desouky Mohamed. ***

**Dr. Enas El-Sayed Sedat El-Bassal .****

**Mai Mohamed Ibrahim El Desouky Mojahid. *****

## Abstract:

The current research aims to measure the effectiveness of a program based on integrated activities in developing etiquette of some social behavior for children with simple mental disabilitie ,and the study sample included (6) children from the School of Intellectual Education in Port Said, Their mental age between (5 - 6) years, The research relied on the quasi-experimental approach, and the researcher used the following tools: (the Stanford-Binet Intelligence Scale) fifth picture, a list of some

**Professor of Child Psychology, Department of Psychological Sciences - Vice Dean of the Faculty of Early Childhood Education for Education Affairs and students - Port Said University.**

**** Lecturer of Child Psychology, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education- Port Said University.**

***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

social behavior etiquette for children with simple mental disabilitie (the researcher's preparation) , A measure of some social behavior etiquette for children with simple mental disabilitie (the researcher's preparation), a program based on integrated activities (the researcher's preparation), and after applying the tools, the research results resulted in the effectiveness of a program based on integrated activities in developing etiquette of some social behavior for children with simple mental disabilitie, The research recommends that those interested in kindergarten and in the field of special education pay attention to integrated activities in the education of children with simple mental disabilitie.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- الأنشطة المتكاملة. Integrated Activities
- آداب السلوك الاجتماعي. Etiquette of Social Behavior
- أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
Children with Simple Mental Disabilities

**مقدمة:**

تعد معرفة العادات والتقاليد بمثابة القواعد والآداب التي نشأت وتطورت عبر الحضارات فهي ليست شكليات، وإنما تقوم على أسس منطقية واجتماعية وصحية لها جذورها في تاريخنا العربي الإسلامي، وعند مراجعة آداب السلوك في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة نلاحظ أنها القواعد المطلوبة لتحقيق التربية الاجتماعية بصورةٍ سليمةٍ (المشهداني ،٢٠١٠ ، ٦٤٩:٦٥٠).

لذلك تعتبر التربية الاجتماعية لطفل الروضة من أهم ما يساعده على تعلم القيم الأخلاقية والاجتماعية، وغرس السلوك والعادات الاجتماعية للطفل في مرحلة الروضة يؤثر فيه بشكلٍ كبيرٍ وتمكنه من التكيف الاجتماعي في بيئته ، ومساعدته على التواصل مع الآخرين ، وممارسة دوره الاجتماعي المتوقع منه ، فالطفل يتعلم من الطريقة التي يعامل بها وممن حوله لذلك يتأثر بالخبرات الاجتماعية ، وينمو لديه الإحساس بالتعاون والنظام ، والأخلاق والمسئولية تجاه المجتمع . (رسمي ، ٢٠١١ ، ٦٥٣)

وخاصةً الأطفال المعاقين عقليًا لأنهم يعانون من قصور في مهارات الحياة اليومية وصعوبة في التواصل مع الآخرين ، وأقل قدرة على التكيف الاجتماعي ، والتصرف في المواقف الاجتماعية ، والفشل في تكوين الصداقات ، وعدم الرغبة في الاختلاط بالأطفال الآخرين ، كما يتميزون بصعوبة الارتباط بالآخرين والانتماء لهم؛ لأنهم يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية اللازمة لإتمام التواصل الاجتماعي بشكلٍ جيدٍ. ( مصطفى ، ٢٠١٥ : ١٠٦)

حيث أنهم مثل باقي أفراد المجتمع لهم حقوق من حقهم الحصول عليها، وذلك من خلال البرامج الخاصة والطرق البسيطة الواضحة التي تقدم لهم فمنها طرق الموسيقى ، ومنها طرق المسرح ، ومنها طرق الفن ، وأخرى عن طريق الألعاب المختلفة ، تحت مظلة الأنشطة المتكاملة التي تساعد على تنمية مهاراتهم وقدراتهم الخاصة وتنمية الجوانب الإيجابية لديهم.

(صالح ٢٠١٨ ، ٢١٧ )

وتعد الأنشطة المتكاملة التي تقدم للأطفال من أهم العوامل التي تساعد علي تحقيق نموهم الشامل المتكامل جسميًا وعقليًا ، واجتماعيًا وانفعاليًا ،

كما تسهم في بناء شخصياتهم وتعلمهم الأساليب السلوكية والعادات المرغوبة ، كما يمكن من خلالها تقديم فرصًا متنوعة لإثارة وتحفيز دوافعهم الفطرية نحو المشاركة والتعبير عن الذات والتعلم (عراقي، ٢٠١٣، ٦١).

**مشكلة البحث:**

من خلال ملاحظتي كمعلمة رياض أطفال ، وبسؤال أمهات أطفال الروضة ذوى الإعاقة العقلية البسيطة ، لاحظت صعوبة في تكوين صدقات وعلاقات مع الآخرين ، الميل للعزلة والانطواء واللعب الفردي ، قصور في التواصل البصري مع الأشخاص ، مما يؤدي إلى صعوبة التفاعل والتعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة ، والأماكن العامة والمناسبات الاجتماعية والدينية ، وبالاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية مثل الشاذلي ( ٢٠١٤ : ٦١٢ ) و علي ( ٢٠١٠ : ٢١٧ ) و الفاعوري ( ٢٠٢٠ : ١٩٦ ) و النبراوي ( ٢٠١٧ : ١٦٧) فقد تبين أن هناك إجماع لدى الباحثين في نتائج دراساتهم على أن أطفال ذوي الإعاقة العقلية لديهم قصورًا في السلوك الاجتماعي والتكيفي ، وقصورًا في أداء المهارات الحياتية، وضعف في التواصل والتعامل مع الآخرين ، كما تبين للباحثة وجود مادة القيم الأخلاقية في المنهج الجديد لرياض الأطفال ٢,٠ ، حيث تحتوي على مجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية كاحترام الآخرين ، المشاركة ، التعاون ، النظافة ، طاعة الوالدين ، وهذا يدعم موضوع البحث الحالي .

وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

**ما فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة؟**

**أهداف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى محاولة التأكد من فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، ويتفرع من الهدف الرئيسي مجموعة من الأهداف الفرعية، وهي:

١-تحديد بعض آداب السلوك الاجتماعي المراد تنميتها للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٢-إعداد برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٣-تدريب أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على بعض آداب السلوك الاجتماعي المستخدم في مختلف المواقف الاجتماعية .

٤-التحقق من فاعلية البرنامج المقترح القائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

**أهمية البحث:**

يعتبر هذا البحث في حدود علم الباحثة من الأبحاث القليلة في مجال الفئات الخاصة التي استخدمت الأنشطة المتكاملة في بعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتنطوي أهمية هذا البحث من الناحية النظرية والتطبيقية على ما يلي:

**أولاً: الأهمية النظرية:**

١-إثراء المكتبة العربية ببحث حديث من نوعه في مجال الصحة النفسية للطفل والمناهج وهو يتعلق ببعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٢-قد يستفيد من البحث كلاً من الآباء والمعلمات والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في تدريب أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وتعديل سلوكياتهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية لجعلهم أكثر توافقًا واستقرارًا نفسيًا.

**ثانيًا: الأهمية التطبيقية :**

١-إكساب أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بعض آداب السلوك الاجتماعي القويم ، لتحقيق التواصل والتكيف الاجتماعي والتفاعل الايجابي لدى الطفل المعاق عقليًا ، والاندماج داخل المجتمع بشكلٍ صحيحٍ.
٢-إعداد مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .
٣-إعداد برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة يسعى إلى تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يتناسب مع قدراتهم العقلية .
٤-تطبيق البرنامج المقترح بطريقةٍ شيقةٍ وممتعةٍ ومبسطةٍ تتناسب مع طبيعة هذه الفئة .

**فروض البحث :**

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية ) على مقياس آداب السلوك الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي.
٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية) على مقياس آداب السلوك الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي.

**محددات البحث:**

- **المحـددات البشـرية:** اشـتملت عينـة البحـث علـى (٦) أطفـالاً بمدرسـة التربية الفكرية ببورسعيد، العمر العقلي لهم يتراوح بين (٥ – ٦) سنوات .
- **المحددات الزمنيـة والمكانيـة:** تم تنفيذ البرنـامج من خـلال عدة أنشـطة مـدتها (شـهرين ونصـف) بواقـع ثلاثـة أنشـطة أسـبوعيًا فـي الفتـرة مـن ٢٠٢١/٣/٣ إلى ٢٠٢١/٥/١١ في مدرسة التربية الفكرية ببورسعيد.
- **المحـددات المنهجيـة:** يسـتخدم البحـث الحـالي المـنهج التجريبـي ذا المجموعة الواحدة .

**مصطلحات البحث :**

**- الأنشطة المتكاملةIntegrated Activities :**

عرفتها صبره (٢٠١٨ ، ٦) بأنها: طريقة تنظيم تكاملية على شكل خبرة متكاملـة تتضـمنها مجموعـة وحـدات تشـكل برنامجًـا ينمـي مفـاهيم الأمـن والسـلامة للطفـل فـي ضـوء المعـايير القوميـة لريـاض الأطفـال ، وتتضـمن مجموعـة مـن الأنشـطة اللغويـة والفنيـة والرياضـية والقصصـية والموسـيقية والحركية ، ليحقق النمو المتكامل للطفل عقلياَ وجسمياَ وانفعالياَ ، باستخدام الوسائل المتعددة والخامات والأدوات.

**- آداب السلوك الاجتماعيEtiquette of Social Behavior :**

أشـــار المشـــهداني (٢٠١٠، ٦٤٨) أن آداب الســـلوك تعـــرف باســـم (الإتيكيت والبروتوكول)، وأن آداب السلوك الاجتماعي هي نمط من أنماط العلاقـات العامـة هدفها معرفـة القواعـد و المبـاديء المتبعـة فـي المناسـبات والمواقـف المختلفـة وكيفيـة التصـرف بلياقـة وهـدوء وكياسـة ، وآداب المائـدة

والتعارف واختيار الملابس ، والظهور بمظهرٍ لائقٍ ، ومراعاة الأعراف والتقاليد كقواعد التصرف السليم .

**- أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة:**

**Children with Simple Mental Disabilitie**

اتفق كلٌ من المحيطب (٢٠١٢، ٦) سليمان وآخرون (٢٠١٧ ، ١٩٣) أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة هم الذين تتراوح نسبة ذكائهم ما بين ( ٥٠ – ٧٠ ) ، ويكونوا في فصول دراسية عادية أو مدمجين في فصول ملحقة داخل مدارس التعليم العام .

**الإطار النظري:**

**المحور الأول: الأنشطة المتكاملة Integrated Activities :**

الاهتمام بتربية الطفل والعناية به يعتبر ضرورة حتى يستطيع فهم البيئة من حوله، لذلك يجب على الآباء والمعلمين توفير بيئة تربوية سليمة غنية بمميزاتها ومناسبة للأطفال ، فيكتسبون العديد من الخبرات التي تعمل على توجيه نشاطهم ، وتعمل على تنميتهم جسميًا وانفعاليًا وعقلًيا واجتماعيًا لكي ينمو بشكلٍ متكاملٍ . (علي ، ٢٠١٤ ، ٢٧٣ )

**تعريف الأنشطة المتكاملة :**

عرفتها محمود (٢٠١٣ ،٣٤٩ ) بأنها: هي الأنشطة التعليمية التي يجب أن تقدم للطفل في الروضة على شكل وحدات متكاملة تراعي الفروق الفردية بين الأطفال ، وتقديم المعلومات بشكلٍ متدرجٍ من السهل للصعب، ومن البسيط للمركب ، ومن المحسوس للمجرد ، وتجمع بين التعلم الجماعي والفردي ، لتتناسب مع جميع الفئات المختلفة من الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة في جميع مجالات التعلم ( العلوم – الرياضيات –

اللغـة – الفـن – الموسـيقى – ....) لتحقيـق التـوازن بـين جوانـب النمـو المختلفة ، والمحافظة على شخصيته المتكاملة.

وقد عرفتها الباحثة إجرائيًا بأنها : هي مجموعة من الأنشطة المترابطة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، التي يتم تخطيطها وإعدادها بحيث تشمل على العديد من الأنشطة الفنية والموسيقية والقصصية والحركية والاجتماعية والترفيهية ، بشكل يتناسب مع قدراتهم العقلية، مما يحقق لهم النمو المتكامل جسميًا وعقليًا واجتماعيًا وانفعاليًا.

**أنواع الأنشطة المتكاملة المُقدَمة داخل البرنامج:**

أشار كلٌ من البصال (٢٠١٩ ، ٦٢ ) و صومان (٢٠١٧ ، ٩٩-١٠٠) إلى أنواع الأنشطة المتكاملة والتي تتمثل في :

-**الأنشطة الحركية** : وهي الأنشطة التي يمارس فيها الطفل اللعب الحركي، وتعتبر من الأنشطة المفضلة للطفل التي يشبع بها حبه للحركة وتفريغ طاقته وتشجعه على التعلم النشط والفعال.

-**الأنشطة الفنية** : وهي الأنشطة التي يمارسها الطفل كالرسم والتلوين والقص والتشكيل وغيرها ، وتعتبر إحدى الوسائل التي يعبر بها الطفل عن أفكاره وانفعالاته وتنفيس ما بداخله الذي يعجز عن التعبير عنها بالكلمات ، مما يتيح للطفل حرية التعبير عن ذاته ومشاعره السلبية والإيجابية.

-**الأنشطة الموسيقية** : هي الأنشطة التي يمارسها الطفل كالغناء والعزف وتلعب دورًا مؤثرًا في العملية التعليمية ، حيث تهدف إلى إثارة الحس السمعي عند الأطفال، مما يساعد الطفل على الانضباط والامتثال للنظام وفهم المعاني المختلفة ، وتنمية الحصيلة اللغوية للطفل.

-**الأنشطة القصصية** : هي ما يسمعه للطفل من حكايات قصيرة تتضمن قيمًا تربويةً وأخلاقيةً ولغويةً وتعليميةً ، وهي من الأنشطة المحببة للأطفال التي تساعدهم على التخيل والشعور بالمتعة والبهجة.

-**الأنشطة الدرامية** : هي الأنشطة التي يمارس فيها الطفل لعب الأدوار والتمثيل والتقليد ، وهي من الأنشطة المؤثرة بشكلٍ مباشرٍ على الطفل وتساعده على اكتساب الخبرة لقربها من نفوس الأطفال وطبيعتهم.

**الشروط الواجب توافرها في الأنشطة المتكاملة المقدمة للطفل:**

-أن تكون الأنشطة مشبعة ومحفزة للطفل.
-أن تكون الأنشطة جاذبة و شيقة وذات معنى.
-أن تكون الأنشطة مناسبة للأطفال الصغار.
-أن تتيح الأنشطة فرصة للمشاركة والتعاون والتفاعل بين الأطفال.
-أن تتيح الأنشطة فرصة للطفل أن يختار من بين العديد منها.(عراقي، ٢٠١٣ ، ٦٢)

## المحور الثاني : آداب السلوك الاجتماعي Etiquette of Social Behavior :

بدأ الإسلام في بيئة بدوية لديها قوانين وقواعد شديدة وعادات وتقاليد راسخة ، وكانت تعرف بآداب السلوك الإسلامي ، وكان يركز أكثر على السلوكيات (فالدين المعاملة) ، كآداب الحوار والتأدب مع الوالدين والحث على حقوق الجار وإلقاء التحية وإلقاء السلام ، والتي أشار إليها الله سبحانه وتعالى في كثيرٍ من آيات القرآن الكريم ، قال الله تعالى :- ( فَإِذَا دَخَلْتُم بُيُوتًا فَسَلِّمُوا عَلَىٰ أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ اللَّهِ مُبَارَكَةً طَيِّبَةً ) (النور:٦١) ، ورد التحية بأحسن منها كما في قوله :- ( وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا ) (النساء : ٨٦) ، كذلك كان النبي محمد (ص) يطبق

الآداب العامة في جميع تصرفاته ، ويظهر ذلك في قوله (ص) :- " تبسمك في وجه أخيك صدقة "، كما كان يحث على الطهارة والتطيب وآداب الأكل لحديثه " ياغلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك " ، كما كان يحث على الاعتدال في المشي وخفض الصوت ، وغض البصر ، وغيرها من الآداب التي تحولت بعد ذلك إلى علوم ومدارس. (الحافظ ، ٢٠١٥ : ٣٢؛ شريف و سرور ، ٢٠١٦ : ٣٨)

**تعريف آداب السلوك الاجتماعي:**

أوضح Tamban &Lazaro (2017, 1199) إن آداب السلوك هي القواعد التي تشير إلى الطريقة الصحيحة والمهذبة في التصرف.

**وتعرف الباحثة آداب السلوك الاجتماعي إجرائيًا :** هو اللياقة وفن التصرف وحسن التعامل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، والتي تسهم بشكلٍ كبيرٍ وملحوظٍ في اندماجهم وانخراطهم داخل المجتمع وإكسابهم القدرة على التصرف بشكلٍ لائقٍ ، والتعايش الإيجابي مع الآخرين ومن ثم تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم.

**أهمية تعلم آداب السلوك الاجتماعي :**

أشار مركز المعارف ( ٢٠١٨، ٣٠٦:٣٠٧ ) إلى أهمية تعلم آداب السلوك الاجتماعي وتتلخص في الآتي:

١-مراعاة الناس للأدب يجعل بينهم تبادل الاحترام والتقدير.
٢-التزام الناس بالقواعد العامة للسلوك يزيد من المحبة والألفة بين أفراد المجتمع.
٣-تشجع الطفل على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية بشكلٍ مناسبٍ داخل المجتمع.

٤-تعود الطفل إتباع النظام العام في المنزل والمدرسة والأماكن المختلفة.
٥-تدريب الطفل التفاعل مع المعارف بشكلٍ إيجابيٍ أثناء الزيارات واللقاءات.
٦-البُعد عن العادات والتقاليد الاجتماعية السلبية.

**آداب السلوك الاجتماعي المتضمنة في البحث:**

قامت الباحثة بتجميع قائمة عامة للعديد من آداب السلوك الاجتماعي من العديد من الأطر و الكتب والدراسات العلمية العربية والأجنبية ، منها سلسلة مركز نون ( ٢٠١٥ : ١٩ ) والغزالي (٢٠١٦ : ٢-٢٢ ) ومزيد ( ٢٠١٧ : ٢٣٧) والمطالقة ( ٢٠١٩ : ١١٤ ) والدريني (٢٠٢١ : ٤٣-٤٤ ) و( Nivedita & Rani (2016 :5477) ، (2-3، Mayne (2019 )، (2021) Congos،(2020) Allard ولكن لم تستطع الباحثة ذكر جميع قواعد وآداب السلوك الاجتماعي؛ لأنها تتجاوز المئات و لا يفسح هذا البحث مجالاً إلى التوسع في ملاحظة وقياس جميع هذه الآداب الاجتماعية ، لذلك تبنت الباحثة بعض آداب للسلوك الاجتماعي المناسبة في حدود علم الباحثة لقدرات وإمكانيات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، متمثلة في التالي :

| قائمة آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة | | |
|---|---|---|
| **البعد الأول : احترام الآخرين وحسن التعامل معهم** | **البعد الثاني : اللياقة وحسن التصرف في المواقف المختلفة** | **البعد الثالث : العادات الشخصية المهمة لتقبله اجتماعيًا** |
| ○ عند مقابلة الآخرين<br>○ آداب | ○ عند الاستئذان | ○ نظافته وهندامه |

| قائمة آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة | | |
|---|---|---|
| **البعد الأول : احترام الآخرين وحسن التعامل معهم** | **البعد الثاني : اللياقة وحسن التصرف في المواقف المختلفة** | **البعد الثالث : العادات الشخصية المهمة لتقبله اجتماعيًا** |
| ○ عند الحديث ومشاركة الحوار مع الآخرين | ○ على موائد الطعام | ○ تنظيم الوقت |
| ○ عند التعامل مع الوالدين | ○ داخل الفصل | ○ الحفاظ على ممتلكاته الخاصة والعامة |
| ○ عند التعامل مع الجيران | ○ في السوبر ماركت | |
| ○ عند الضيافة | ○ في وسائل المواصلات | |
| ○ عند تبادل الزيارات | ○ عند استخدام الهاتف | |

## المحور الثالث : أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة :-

## (Children with Simple Mental Disabilitie)

### تعريف أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة :

أوضحت خالد(٢٠١٨ ، ٤٩-٥٠ )على أن الأطفال المتخلفين عقليًا هم الذين تكون نسبة ذكائهم (٧٠ أو أقل)، ولديهم عجز في الأداء العقلي ( الوظائف العقلية ) وعجز في السلوك التوافقي.

**وتعرف الباحثة أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة إجرائيًا :-** هم الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٥ – ٧٠) ، ولديهم قصورًا في السلوك التكيفي ، وضعف في تكوين العلاقات الاجتماعية ، وصعوبة في التواصل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية .

**الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية :**

أشار كلٌ من( Mcmillan,Jarvis ( 2013 : 11-12 أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة يتسمون ببعض الصفات النفسية والاجتماعية والانفعالية التي تعكسها شخصيتهم وفقًا لقدراتهم العقلية ، مثل نقص في المهارات الاجتماعية والتواصل الاجتماعي وضعف تكوين علاقات اجتماعية مع الأقران، وضعف في تطور التنظيم الذاتي، ويفضلون قضاء الوقت بمفردهم في المنزل لمشاهدة التلفزيون ولعب ألعاب الكمبيوتر وألعاب الفيديو، وهذا قد يعرضهم للتنمر أو الاستهزاء أو الرفض من قِبَل الآخرين مما يؤدي إلى السلوكيات العدوانية، والقلق والخوف الشديد والحزن والانسحاب والاندفاعية، وبالتالي سوف يقلل من الترابط الاجتماعي مع الآخرين، لذلك ينصح الباحثون بضرورة فهم المشاكل الداخلية والخارجية لهؤلاء الأطفال، وتقديم لهم المزيد من الرعاية والاهتمام وتطوير الروابط الاجتماعية لديهم وفقًا قدراتهم العقلية.

من خلال العرض السابق نلاحظ ضرورة الاهتمام بالبعد الاجتماعي وتنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة ، وذلك من خلال استخدام طرق وإستراتيجيات حديثة متميزة تتناسب مع قدراتهم واستخدام الأنشطة المتكاملة ، وتقديم بعض البرامج التدريبية التي تؤثرعلى سلوك الأطفال ، وتساعدهم على زيادة التواصل الاجتماعي في المواقف المختلفة .

**الإجراءات المنهجية للبحث :**

**أولاً: منهج البحث:**

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي quasi experiment approach حيث التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة (قياس قبلي / قياس بعدي) ، نظراً لأنه الأنسب مع متغيرات البحث ، لأن المنهج شبه التجريبي يعد أحد مناهج البحث التربوية ، التي تتطلب معرفة مقدار التغير في المتغير التابع (آداب السلوك الاجتماعي) نتيجة تأثير متغير مستقل عليه (برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة) للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

**ثانيًا: مجتمع وعينة البحث:**

-**مجتمع البحث** : يتمثل مجتمع البحث من أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة بمدرسة التربية الفكرية بمحافظة بورسعيد للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

-**عينة البحث** : اشتملت عينة البحث على (٦ ) أطفالاً من مدرسة التربية الفكرية ببورسعيد ، العمر العقلي لهم على مقياس ستانفورد بنيه للذكاء الصورة الخامسة ما بين (٥ – ٦) سنوات .

**ثالثًا: أدوات البحث :**

١-مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة. (تقنين محمود أبو النيل ، ٢٠١١ )

٢-قائمة لبعض آداب السلوك الاجتماعي. ( إعداد/ الباحثة )

٣-مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. ( إعداد/ الباحثة )

٤- برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. (إعداد/ الباحثة )

**وفيما يلي عرض لأدوات البحث :**

**أولاً: قائمة لبعض آداب السلوك الاجتماعي. ( إعداد/ الباحثة )**

قامت الباحثة بإعداد قائمة تهدف إلى تحديد أهم آداب السلوك الاجتماعي التي يمكن إكسابها لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، حتى يكون لديهم القدرة على التعامل مع الآخرين بشكلٍ لائقٍ ويعزز ثقة الطفل بذاته، وتم تصميم القائمة وفقاً للخطوات التالية:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والبحوث والمراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بآداب السلوك الاجتماعي ومناهج طفل الروضة وأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- تصميم قائمة لبعض آداب السلوك الاجتماعي التي يمكن إكسابها لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.
- تم عرض القائمة بصورتها المبدئية على عدد (١١) من المحكمين في مجال العلوم التربوية و النفسية والتربية الخاصة؛ وذلك لمعرفة ما مدى مناسبة بعض آداب السلوك الاجتماعي التي يجب إكسابها لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

**ثانيًا: مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة. ( إعداد/ الباحثة )**

يعتمد هذا المقياس على الصور والكلمات،ويتضمن على (٧٢) مفردةً مقسمة إلى (٣ ) أبعاد رئيسية، وتم التدرج في الأسئلة المقدمة بالمقياس من السهل إلى الصعب نظرًا لطبيعة وخصائص فئة الأطفال ذوي الإعاقة

العقلية البسيطة (عينة البحث) وما يتناسب مع قدراتهم العقلية ، وتم تصميم المقياس على شكل بطاقات (اكتب وامسح) ، ويتم تطبيق المقياس بشكلٍ فرديٍ؛ ليتناسب مع تركيز وانتباه الفئة (عينة البحث) ولضمان نتائج أكثر دقة، حيث يُطلَب من الطفل الإجابة على التساؤلات الخاصة بكل بُعد من الأبعاد شفويًا أو بوضع علامة على الإجابة الصحيحة أو لصق ملصقات مبتسمة على الإجابة الصحيحة حسب المطلوب بكل سؤالٍ ، وتتمثل هذه الأبعاد في الآتي:

-البُعد الأول : احترام الآخرين وحسن التعامل معهم ( ٢٤ سؤالاً) .

-البُعد الثاني : اللياقة وحسن التصرف في المواقف المختلفة ( ٢٤ سؤالاً).

-البُعد الثالث : العادات الشخصية المهمة لتقبله اجتماعيًا ( ٢٤ سؤالاً).

**الهدف من المقياس :**

يهدف هذا المقياس إلى قياس آداب للسلوك الاجتماعي وقياس الجوانب التقديرية المرتبطة بقدرة الأطفال على التصرف الذاتي والتعامل بشكلٍ لائقٍ مع الآخرين لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

**٤-برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.(إعداد/الباحثة )**

**الهدف العام من البرنامج:**

يهدف البرنامج المقترح إلى استخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية آداب بعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من خلال مجموعة من الأنشطة الحركية والترفيهية والفنية والتمثيلية والقصصية والموسيقية ، والتي تساعد على اكتساب وتنمية بعض آداب وقواعد السلوك الاجتماعي من خلال الإنصات الجيد واتباع التعليمات

والتفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين ، والتعاون والمشاركة ومساعدة الآخرين.

**الأسس التي يقوم عليها البرنامج:**

**١-الأسس الفلسفية:** استندت فلسفة البرنامج على نظرية (التعلم الاجتماعي)، وذلك من خلال ملاحظة النماذج التي تمارس هذا السلوك، ويؤكد باندورا أن الفرد يستطيع أن يتعلم السلوك عند ملاحظة وتقليد سلوك الآخرين من خلال عمليات تسهل التعلم بالملاحظة، وهي عوامل التعلم الاجتماعي Modeling Processes وتشمل : الانتباه والاهتمام Attention & Interest، الاحتفاظ Retention ، الإنتاج أو الاستخراج الحركي Production or motor electing، الدافعية Motivation.
(الزغلول ، ٢٠١٠ ، ١٣٩ : ١٥٣)

**٢-الأسس النفسية:** حيث راعت الباحثة في إعداد البرنامج الحالي ما يلي:

-تهيئة جو من الثقة والمحبة والألفة بين أطفال الروضة والباحثة قبل وأثناء جلسات البرنامج.

-التقييم الدقيق لسلوكيات الأطفال؛ وذلك بهدف تحديد نواحي القوة والضعف لديهم.

-توفير بيئة تعليمية مناسبة لسمات وخصائص أطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة التي تسمح لهم بالاستخدام الأفضل لإمكانياتهم وقدراتهم وتعديل سلوكهم .

-مراعاة استخدام فنيات وإستراتيجيات تعديل السلوك المناسبة لأطفال الروضة، كالعب الأدوار، واللعب الحركي الجماعي، التعزيز ، النمذجة ، للوصول إلى أفضل النتائج .

-مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال أثناء إعداد وتنفيذ البرنامج.

**٣-الأسس التربوية:** من خلال الاطلاع على كتب أصول تربية الطفل الإسلامية والأخلاقية اعتمدت الباحثة على مفاهيمٍ سلوكيةٍ جديدةٍ مناسبةً لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة وربطها بالمهارات الحياتية بالمنهج الجديد ٢,٠.

-اهتمت الباحثة بتطبيق التكنولوجيا والوسائل التعليمية الحديثة؛ لاستثارة دوافع التعلم للطفل ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، كما اهتمت الباحثة باستخدام أساليب متنوعة للتقويم.

-كما راعت الباحثة في هذا البرنامج أن يقوم على أساس تشجيع الأطفال على المشاركة في الألعاب والأنشطة المقدمة لهم، وإعطائهم الفرصة في إبداء أرائهم وطرح أسئلتهم بحرية والانتقال بالأنشطة والتدريبات من البسيط إلى المعقد وأن يتسم بالمرونة.

محتوى البرنامج :

يحتوي البرنامج على مجموعة من الجلسات عددها (٣٠ ) جلسةً تم انتقاؤها بناءًا على الأهداف التي تم تحديدها في البرنامج، وكذلك الإجراءات العلمية بما يتضمنه من الفنيات والوسائل المستخدمة في كل جلسة ، واستخدمت الباحثة ألفاظ وعبارات واضحة وبسيطة لتناسب أطفال ما قبل المدرسة؛ وذلك لتنفذ ما يطلب منهم بسهولةٍ وتم تنظيم الجلسات بحيث تشجع الأطفال على التعبير عما بداخلهم من مشاعر مكبوتة ، كما راعت الباحثة تنوع الأنشطة المستخدمة خلال جلسات البرنامج.

**الفنيات المستخدمة في البرنامج** : النمذجة ، التعزيز الإيجابي ، لعب الأدوار، اللعب الجماعي، التقليد والمحاكاة، التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني.

**الوسائل المعينة والخامات والأدوات المستخدمة:** استخدمت الباحثة مجموعة من الوسائل والأدوات المتنوعة؛ لجذب انتباه الأطفال والتي تتناسب مع طرق تقديم البرنامج الحالي، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الخامات والأدوات وتتضمن (أوراق الرسم، وألوان، وصور، وملصقات، أطواق ، عجين ملون ).

**أنشطة البرنامج :**

اطلعت الباحثة على كتب رياض الأطفال والقصص الإلكترونية ، لاختيار بعض الألعاب والقصص والأنشطة الموجهة لأطفال العينة المستهدفة بالبرنامج الحالي وهي: النشاط القصصي ، النشاط الموسيقي ، النشاط الدرامي، النشاط الحركي، النشاط الفني ( الرسم ، التلوين ، التشكيل) ، ونظرًا لاهتمام الباحثة باستخدام وسائل وطرق تعلم حديثة أثناء الجلسات وربطها بالمهارات الحياتية للأطفال ، فكان لابد من استخدام الإستراتيجيات والمهارات الحياتية طبقًا للمنهج الجديد ٢,٠ ، والتي تتضح في التالي:

**استراتيجيات التدريس المستخدمة طبقًا للمنهج الجديد ٢,٠ :** عصا الأسماء – زمن الانتظار – أنا أفعل، نحن نفعل ،أنت تفعل– شبكة المفردات تم تعديلها من قِبَل الباحثة باستخدام الصور لتصبح ( شبكة الصور ) لتتناسب مع القدرات العقلية للعينة.

**المهارات الحياتية المرتبطة بموضوع الجلسة طبقاً للمنهج الجديد ٢,٠ :** تعلم لتعيش ( المشاركة ) ، تعلم لتكون ( التواصل) .

**التقويم :**

قامت الباحثة بتقويم البرنامج من خلال عدة طرق وأساليب مختلفة منها:
– ملاحظة سلوك الأطفال اليومي – المناقشة والحوار مع الأطفال .

**أنواع التقويم :**

١ ) **التقويم القبلي** : ويتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق :

أ. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة إعداد وتقنين أ.د /محمود السيد أبو النيل، ٢٠١١. "

ب. مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من (إعداد/ الباحثة) الذي يتم فيه التطبيق على المجموعة التجريبية " عينة البحث " ، وذلك لقياس ( آداب السلوك الاجتماعي) قبل تطبيق أنشطة البرنامج.

٢) **التقويم المرحلي أو البنائي** : وهو الذي يتم فيه تقويم الطفل بشكلٍ مستمرٍ ويوميٍ أثناء عرض النشاط وبعده ، وذلك منذ بداية تطبيق البرنامج وحتى آخر جلسة للتأكد من استيعاب وتوظيف ما تم تعلمه الأطفال أثناء الجلسة.

٣) **التقويم البعدي** : والذي يتم فيه إعادة تطبيق الآتي:

-مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة من (إعداد/ الباحثة) على المجموعة التجريبية بعد تطبيق أنشطة البرنامج ؛ وذلك للتأكد من فاعلية تطبيق الأنشطة (المقدمة) في التدريب على (بعض آداب السلوك الاجتماعي) لديهم مقارنة بمستواهم ودرجاتهم التي تم الحصول عليها في أبعاد مقياس (لبعض الآداب السلوك الاجتماعي) قبل تطبيق البرنامج.

٤) **التقويم التتبعي** : يتم من خلال تطبيق المقياس بعد فترة من الزمن حوالي (أربعة أسابيع) للتأكد من بقاء أثر التعلم والتدريب الذي حققه البرنامج .

**الإجراءات التنفيذية للبحث:**

١-قامت الباحثة بإجراءات القياس القبلي على أطفال عينة البحث والبالغ عددهم ( ٦) أطفالاً من الذكور وتم رصد الدرجات الخام لجميع الأدوات.
٢-قامت الباحثة بتطبيق البرنامج المقترح في الفترة من ٢٠٢١/٣/٣ إلى ٢٠٢١/٥/١١ ، لمدة شهرين ونصف ، بواقع ٣ جلسات في الأسبوع ، مدتها حوالي ٤٥ دقيقة.
٣-قامت الباحثة بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج المقترح بإجراء قياس بعدي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية) باستخدام مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي.
٤-قامت الباحثة بإجراء قياس تتبعي للأطفال عينة البحث على أدوات البحث وذلك بعد القياس البعدي بحوالي شهر.

**الأساليب الإحصائية:**

استخدمت الباحثة أساليب التحليل الإحصائي المناسبة لمعالجة النتائج باستخدام برنامج spss وهي: اختبار ويلكوكسون اللابارامتري Wilcoxon Test ، معامل ارتباط بيرسون pearson correlation coefficient formula، معامل ألفا كرونباخCronbach's alpha.

**نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :**

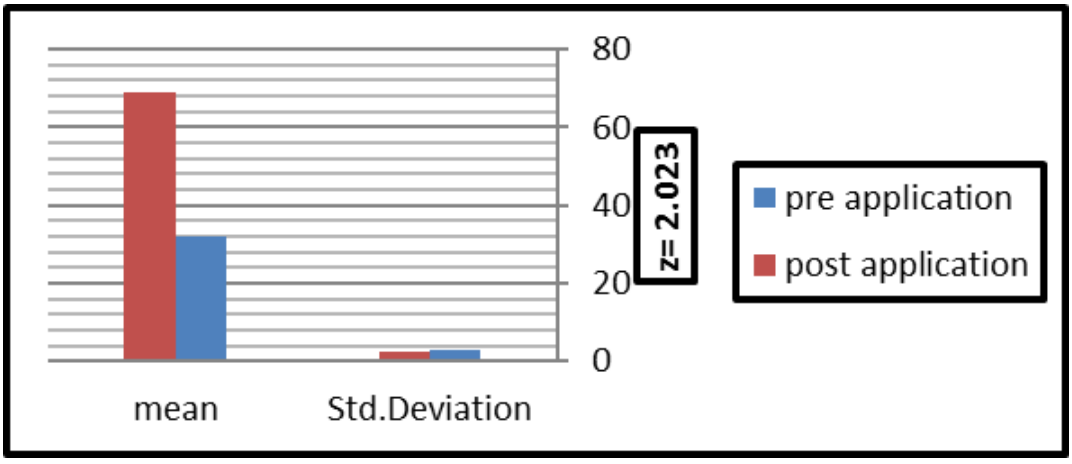
**١- الفرض الأول ونتائجه:**

ينص الفرض الأول للبحث على:
**"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية ) على مقياس آداب السلوك الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج لصالح التطبيق البعدي ."**

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي قبليا وبعديًا على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري عن طريق برنامج (SPSS) توصلت الباحثة إلى صحة الفرض الأول للبحث وتبين ذلك فما يلي :

**جدول (١ ) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية ( مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي قبليا و بعديًا )**

| application | N | Mean | Std.Deviation | Minimum | Maximum | Post- Pre | | Z-value | Significance Level |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Sum of Negative Ranks | Sum of Positive Ranks | | |
| Pre | 6 | 32.20 | 3.03 | 28 | 35 | 0 | 15 | 2.0226 | 0.01*١ |
| Post | 6 | 68.80 | 2.39 | 65 | 71 | | | | |




**شكل رقم (١) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية ( مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي قبليا و بعديًا )**

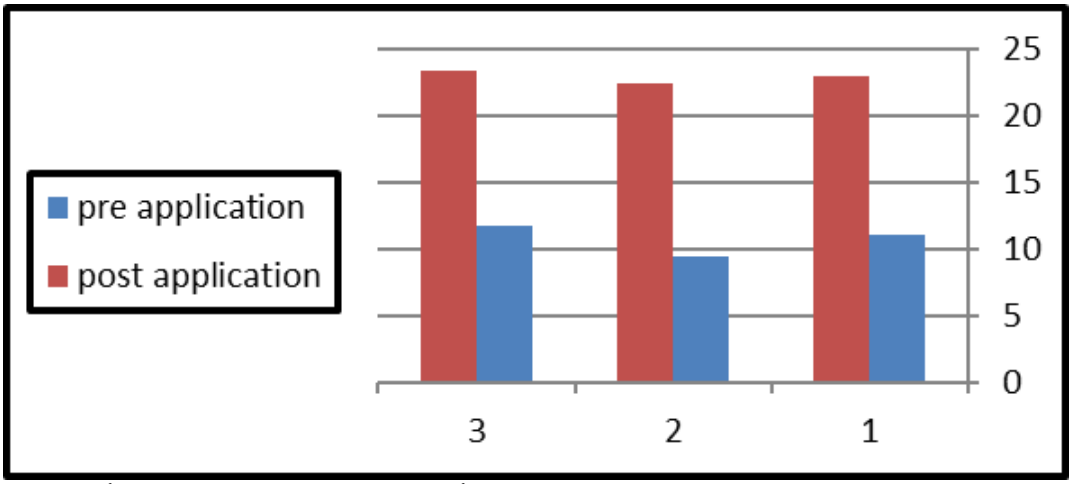
1The result is significant at p < .01, W at N = 6 (p < .01) is 0.

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (٢,٠٢٢٦) وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي قبليًا و بعديًا.

**جدول (٢ ) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية في أبعاد مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي قبليًا وبعديًا )**

| Domains Titled: | Post application | Pre application | N | Mean Difference (Post-Pre) (- ) |
|---|---|---|---|---|
| ١- احتـــرام الآخـــرين وحسن التعامل معهم | 23.00 | 11.00 | 6 | 12 |
| ٢- اللياقـــة وحســـن التصـرف فـي المواقـف المختلفة | 22.40 | 9.40 | | 13 |
| ٣- العادات الشخصية المهمة لتقبله اجتماعيًا | 23.40 | 11.80 | | 11.6 |

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا في الأبعاد لصالح التطبيق.




**شكل رقم (٢) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية في أبعاد مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي قبليًا وبعديًا**

## مناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح من جدول رقم (٢) والشكل البياني رقم (٢ ) التحسن الملحوظ في متوسطات درجات المجموعة التجريبية بالقياس البعدي عن القياس القبلي وترجع الباحثة هذا التحسن إلى الأسباب التالية :

-توظيف الأنشطة المتكاملة المستخدمة خلال الجلسات بطريقة مبتكرة و مناسبة للقدرات العقلية والمعرفية والاجتماعية للعينة التجريبية حيث تضمنت العديد من الآداب الاجتماعية التي يجب تنميتها لأطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

-ومراعاة التنوع في تقديم الأنشطة حيث تضمنت الأنشطة (القصصية – الفنية – التمثيلية – الموسيقية – الحركية)، وهذا التنوع أدى إلى جذب انتباه الأطفال وعدم الملل أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج المختلفة .

– تنوع إستراتيجيات وطرق التعلم الحديثة وتنوع الفنيات المستخدمة في البرنامج مثل (النمذجة، التعزيز الإيجابي، لعب الأدوار، اللعب الجماعي، العصف الذهني ) وغيرها والتي تهدف جميعها إلى تعزيز السلوكيات الصحيحة وإبطال السلوكيات الخاطئة.

**٢ – الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني للبحث على:

**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط يرتب درجات أطفال الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (عينة البحث التجريبية ) على مقياس آداب السلوك الاجتماعي في القياسين القبلي والتتبعي للبرنامج."**

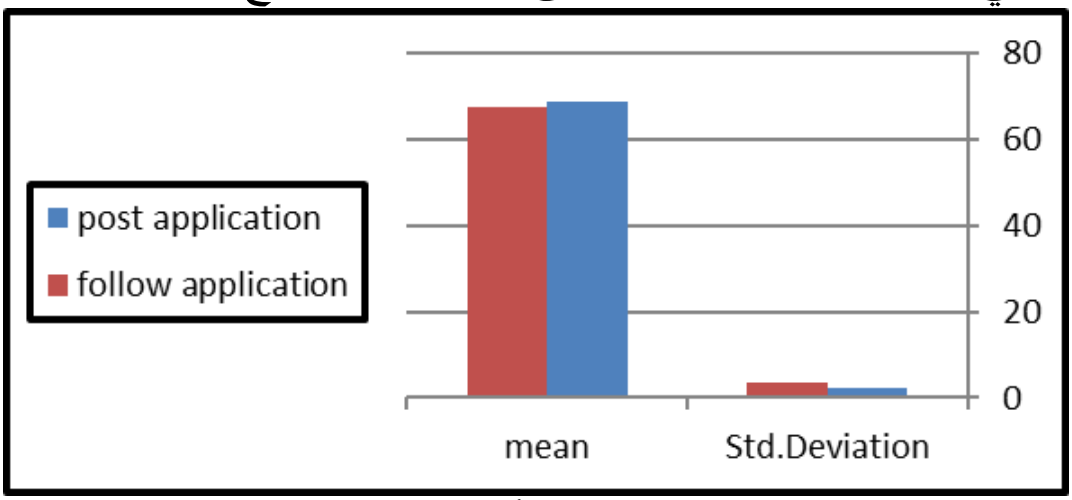
للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتطبيق مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي بعديًا وتتبعيًا بعد شهر من التطبيق على عينة البحث وبعد رصد النتائج وتحليلها اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري عن طريق برنامج (SPSS) توصلت الباحثة إلى تحقق الفرض الثاني للبحث من خلال ما يلي :

**جدول (٣ ) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية (مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي البعدي والتتبعي)**

| application | N | Mean | Std.Deviation | Minimum | Maximum | Post-Follow | | Z-value | Significance Level |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | Sum of Negative Ranks | Sum of Positive Ranks | | |
| Post | 6 | 68.80 | 2.39 | 65 | 71 | 4 | 11 | 0.9439 | 0.05*[٢] |
| Follow | 6 | 67.60 | 3.36 | 63 | 72 | | | | |

2The result is not significant at p<.05, W at N = 6 (p<.05) is 4.

ويتضح من الجدول السابق أن مستوى الدلالة مساوياً (٠,٩٤٣٩) بالدلالات الإحصائية عند ٠,٠٥* ، وهذا يدل على عدم وجود فرق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية في مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي بعدياً وتتبعيًا مما يدل على بقاء أثر البرنامج.



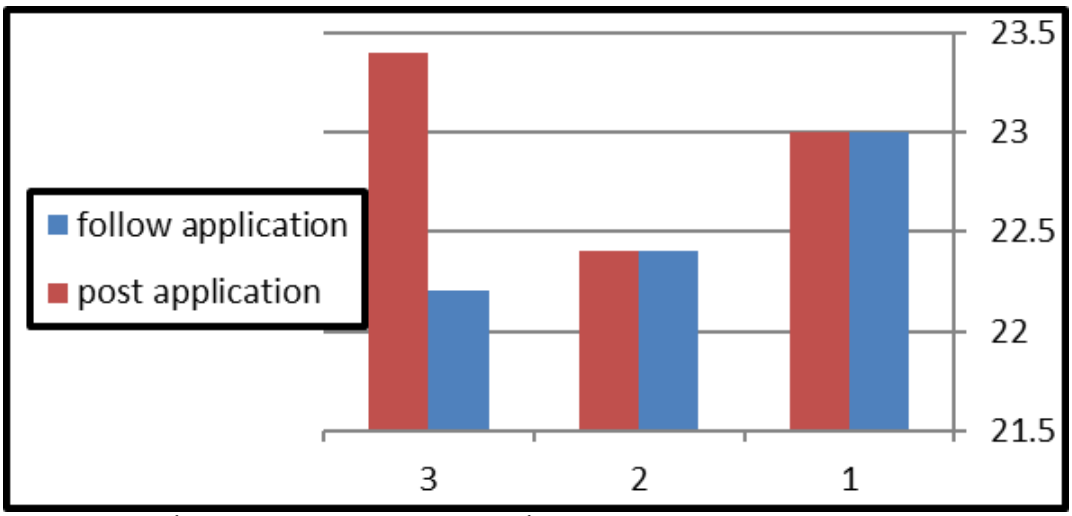

**شكل (٣ ) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية ( مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي بعديًا وتتبعيًا )**

**جدول (٤ ) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية في أبعاد مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي بعدي وتتبعي**

| Domains Titled: | Post application | Follow application | N | Mean Difference (Post-Pre) (- ) |
|---|---|---|---|---|
| احترام الآخرين وحسن التعامل معهم | 23.00 | 23.00 | 6 | 0 |

| Domains Titled: | Post application | Follow application | N | Mean Difference (Post-Pre) (- ) |
|---|---|---|---|---|
| اللياقة وحسن التصرف في المواقف المختلفة | 22.40 | 22.40 | | 0 |
| العادات الشخصية المهمة لتقبله اجتماعيًا | 23.40 | 22.20 | | 1.2 |

يتضح من الجدول عدم وجود فروق في الأبعاد بين التطبيق البعدي والتتبعي .




**شكل (٤ ) يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال العينة التجريبية في أبعاد مقياس لبعض آداب السلوك الاجتماعي بعدي وتتبعي**

**مناقشة نتائج الفرض الثاني:**

يتضح من الجدول رقم ( ٤) والشكل البياني رقم (٤) ثبات أثر التعلم، وهذا يدل على كفاءة وبقاء أثر التعلم واستمتاع الأطفال بالأنشطة المقدمة لهم فكانوا يجدون بها الكثير من المرح والإثارة والتشويق.

**توصيات البحث:**

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تقدم الباحثة مجموعة توصيات هي:

١-تطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية بحيث تشتمل على مداخل وإستراتيجيات حديثة ومتنوعة، وتدريبهم عليها وعلى كيفية تنفيذها أثناء تقديم الأنشطة المختلفة التي تنمي مفاهيم الطفل ومهاراته.

٢-ضرورة تضمين مناهج والبرامج المقدمة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة على آداب السلوك الاجتماعي المرتبطة بحياتهم التي يمكن أن تساعدهم في حياتهم التطبيقية .

**البحوث المقترحة :**

من خلال نتائج البحث الحالي تم اقتراح البحوث الآتية:

١-فعالية برنامج باستخدام الأنشطة المتكاملة لتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٢-فعالية برنامج باستخدام الأنشطة المتكاملة في خفض تشتت الانتباه لطفل الروضة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

٣-فعالية برنامج إرشادي لمعلمات الروضة لاستخدام الأنشطة المتكاملة في العملية التربوية لأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :


- البصال ، إيناس السيد سادات . (٢٠١٩ ) . فاعلية برنامج قائم على بعض الأنشطة المتكاملة لتحسين المناعة النفسية لدى أطفال ما قبل المدرسة أبناء الوالدين المنفصلين بالطلاق، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية .

- عبد الحافظ ، هالة. (٢٠١٥) . *الفيومي : مفهوم الإتيكيت الإسلامي ، الوعي الإسلامي* ، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ٥٢ (٥٩٨ ): ٣٢ .

- خالد ، زينب أحمد عبد الغني . (٢٠١٨ ) . مقدمة في المناهج وطرق التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة . ط٢ ، القاهرة : دار الكتب .

- خضر ، نجوى بدر وبشارة ، جبرائيل . (٢٠١١ ) . أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة "دراسة تجريبية على عينة من أطفال الروضة من عمر(٦ –٥ ) سنوات في مدينة دمشق" ، *مجلة جامعة دمشق* ، (٢٧ ) : ٤٨٣ .

- الدريني ، شروق علي محمد علي ، (٢٠٢١ ) . *برنامج قائم على الوحدات التعليمية في تنمية فن الإتيكيت لدى طفل الروضة* ، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة ، جامعة بنها .

- رسمي ، أميمة محمد . ( ٢٠١١ ) . *برنامج تربية حركية مقترح وأثره في تنمية السلوك الاجتماعي لطفل الروضة*، جامعة جازان .

-الزغول ، عماد عبد الرحيم . (٢٠١٠) . *نظريات التعلم* .عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الشاذلي ، رانيا محمد . ( ٢٠١٤ ) . *فعالية برنامج للعلاج السلوكي الاجتماعي في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليًا* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة بورسعيد.

- شريف، عبد الله وسرور، آية . ( ٢٠١٦ ) . الإسلام دين ينطق ظاهره وباطنه بالجمال. *الوعي الإسلامي*، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، ٥٣ (٦٠٧ ) : ٣٨ .

- صبره ، آية الحسيني محمد . (٢٠١٨) . *برنامج أنشطة متكاملة لتنمية مفاهيم الأمن والسلامة لدى الطفل في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة مدينة السادات .

- صومان ، أحمد إبراهيم . (٢٠١٧ ) . فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في إكساب المفاهيم التوبولوجية لطفل ما قبل المدرسة ، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، (٧) : ٩٢- ١٣٠ .

- صالح ، فاطمة محمود سالمان . (٢٠١٨ ) . *فاعلية استخدام الأنشطة المتكاملة لتنمية بعض الوظائف التنفيذية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم وأثره على إكسابهم بعض المهارات الحياتية* ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية النوعية ، جامعة بنها .

- عراقي، شيرين عباس . ( ٢٠١٣ ). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض ، *مجلة رابطة التربويين العرب* ، (٢١) : ٥٩- ٩٢ .

-علي ، مها جلال أحمد . ( ٢٠١٤ ). *فاعلية برنامج قائم على أنشطة متكاملة لتنمية بعض مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة ( ٥-٦ ) سنوات* ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ، جامعة بنها .

- علي، السيد فهمي . ( ٢٠١٠ ) . *سيكولوجية ذوي الإعاقات الحركية – السمعية – البصرية – العقلية* . الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة .

- الغزالي، أبو بكر. (٢٠١٦ ). مهارات العلاقات العامة في فن التعامل ، *مجلة البحوث العلمية* ، جامعة افريقيا للعلوم الإنسانية والتطبيقية ،١(٢) : ٢-٢٢ .

- الفاغوري ، علي جميل والزريقات ، إبراهيم عبد الله . ( ٢٠٢٠ ) . تقييم مستوى الأداء في اللغة الاستقبالية واللغة التعبيرية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد والأطفال ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية* ، ١١( ٣٠ ) : ١٩٦ .

- محمود ، هند محمود حجازي . ( ٢٠١٣ ) . تحليل بعدي لنتائج دراسات استخدام الأنشطة المتكاملة في رياض الأطفال، *International Journal of Educational Psychological Studies (EPS)*، 1 (3) : 343-352 .

- مركز المعارف للتأليف والتحقيق . (٢٠١٨ ). *تربية الطفل الرؤية الإسلامية لأصول والأساليب* . لبنان : دار المعارف الإسلامية الثقافية للنشر .

- مركز نون للتأليف والترجمة. (٢٠١٥ ). *اللياقات الاجتماعية* . ط٤ ، لبنان : جمعية المعارف الإسلامية الثقافية للنشر.

- مزيد ، ليلى محمود محمد . (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح في التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة لأطفال الروضة على إكسابهم بعض مهارات آداب التصرف " الإتيكيت"، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف ، (١) : ٢٣٧ .

- المشهداني، سعد سلمان عبد الله . ( ٢٠١٠ ) . آداب وقواعد السلوك الاجتماعي في التراث العربي الإسلامي ، *مجلة آداب الفراهيدي بجامعة تكريت* ، (٢) : ٦٤٨ .

- مصطفى، ولاء ربيع. ( ٢٠١٥ ). *المعاقون فكريًا القابلون للتعلم* ، ط٢ ، الرياض : دار الزهراء للنشر والتوزيع .

– المطالقة ، تغريد حسن . (٢٠١٩ ) . الإتيكيت في الإسلام ، *مجلة العلوم الإنسانية* ، المركز القومي للبحوث غزة ، ٢ (٤) : ١١٤.
– النبراوي ، أسامة عادل محمود مصطفى . ( ٢٠١٦ ) . *فاعلية برنامج تدريبي في تحسين قراءة العقل وأثره على الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة* ، رسالة دكتوراه : كلية التربية ، جامعة بني سويف .

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Tamban,V. E.,&Lazaro, M.P. (2017).Classroom Etiquette, Social Behavior and the Academic Performance of College of Teacher Education Students at the Laguna State Polytechnic University, Los Banos Campus, A.Y. 2015-2016,*in4th International Research Conference on Higher Education*, Knowledge E Social Sciences, pages 1198–1204.
- Nivedita, Ph.D. & Rani, A. (2016). ETIQUETTES – THE ART OF LIVING, *Scholarly Research Journal's for humanity science &English language*, 4 (22):5471.
- Mcmillan, J. M., & Jarvis, J.M. (2013). Mental Health and Students with Disabilities: *A Review of Literature Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23 (2):1-31.
- Congos, D. (2021).*Classroom Etiquette*, University of Central Florida Danville Area Community College.

- Mayne, D. (2019).Cell Phone Etiquette, *Article on The Spruce*, https://www.thespruce.com/cell-phone-etiquette-1216944 .Sunday, 9/5/2021 at 2:18 pm.
- Allard, F.B. (Mar. 21 / 2020). 10 Cell Phone Etiquette Rules You Should Be Following—But Aren't, *Article in Reader's Digest.* https://www.rd.com/list/cell-phone-etiquette-tips . Monday, 8/6/2021 at 2:00 am

# برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

*** أ.د/ أمل محمد حسونة.***

**** أ.د/ شرين محمد دسوقي.**

***** فاطمة الزهراء السعيد السيد اللبودي.**

**ملخص البحث :**

استهدف البحث الحالي قياس فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة البحث الحالي من ( ١٥) طفلاً وطفلةً من فئة ذوي صعوبات التعلم بحضانة Rainbow kids الخاصة بمحافظة بورسعيد، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي ذات التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة معتمداً في ذلك على القياس القبلي والبعدي في البحث الحالي، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية والتي تتمثل في ( مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من(٥-٦) سنوات (إعداد/ الباحثة)، البرنامج الإرشادي المقترح (إعداد/ الباحثة). وتوصل البحث الحالي إلى النتائج التالية وهي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس قبل/ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

---

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

**** أستاذ علم النفس التربوي –كلية التربية – جامعة بورسعيد.**

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

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي المقترح.

وبذلك تم التأكد من فاعلية البرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

## A Guidance program to develop self-confidence in kindergarten children with learning disabilities

**Prof. Dr /Aml Mohamed Hassona. ***

**Prof. Dr /Shereen Mohamed Desouky .****

**Fatima El-Zahra El-Saeed Al-Labudi. *****

## Abstract:

The current research aimed to measure the effectiveness of a counseling program for developing self-confidence among kindergarten children with learning difficulties. In this, on the tribal and remote measurements in the current research, and the researcher used the following tools, which are represented in (a measure of self-confidence for kindergarten children with learning difficulties from (5-6) years (prepared by / researcher), the proposed

*** Professor of Child Psychology (Mental Health, Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**

**** Professor of Educational Psychology - Vice Dean of the Faculty of Education for Education and Student Affairs - Port Said University.**

***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

indicative program (prepared / researcher). present to the following results:

• There are statistically significant differences between the average grades of kindergarten children with learning difficulties on the self-confidence scale before / after the application of the counseling program.

• There are no statistically significant differences between the average grades of kindergarten children with learning difficulties on the self-confidence scale in the post and follow-up measurements of the proposed counseling program.

Thus, the effectiveness of the counseling program for developing self-confidence among kindergarten children with learning difficulties was confirmed.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- برنامج إرشادي. Guidance program
- الثقة بالنفس. Self-confidence
- أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

Kindergarten children with learning disabilities

**مقدمة:**

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة شديدة الأهمية مقارنةً بالمراحل التالية؛ لأنها مرحلة إرساء دعائم الشخصية السوية مستقبلاً وهي مرحلة اكتساب مهارات وتدريب قدرات وتنمية استعدادات لدى الطفل في هذا العمر المبكر. كذلك تكتسب هذه المرحلة أهميتها من كونها المرحلة التي يُعَد فيها للمدرسة ومتطلبات النجاح في عملية التعلم والتعليم التالية .

وتعتبر صعوبات التعلم بوجهٍ عامٍ من أهم الصعوبات التي يتعرض لها الأطفال في مرحلة الطفولة والتي تؤثر على حياتهم بأكملها ، إذ لم تحظ بالرعاية والاهتمام والعلاج ، ولابد من تدخل الأسرة للتصدي لهذه المشكلة ومحاولة علاجها (البحيري ومحمد والعشري، ٢٠١٧، ٩٣).

ويواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات التي تعوق نموهم وتقدمهم، وقد ترجع هذه المشكلات إلى عدم تفهم الأسرة أو البيئة المدرسية إلى طبيعة ذوي صعوبات التعلم وقد تكون هذه المشكلات نابعة من الأطفال أنفسهم، حيث يواجهون العديد من المشكلات السلوكية والنفسية كالانسحاب أو تجنبهم الدخول مع أقرانهم في علاقاتٍ اجتماعيةٍ، مما يتطلب ضرورة تزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على التوافق مع هذه الظروف وتعمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم (السويلم ، ٢٠٢٠ ، ٣ ).

حيث تعد الثقة بالنفس أمراً مهماً وأساسياً عند الطفل، ولذلك فإن الفرد الذي يمتلك الثقة بالنفس يزيد من اختلاطه وفرص إسهاماته الاجتماعية وتفاعله مع الآخرين ومن ثم زيادة التقبل له لفاعليته ضمن الجماعة، وبالتالي يصبح له الدور في التفاعل الاجتماعي الإيجابي وقادراً على بناء المجتمع بطريقة سليمة مع الآخرين ، بينما ضعف الثقة بالنفس لها أثر ضار على الفرد والمجتمع حيث يكون أداؤه الاجتماعي دون مستوى قدراته، مما تتجعله ميالاً لتجنب الخبرات والمواقف الجديدة وقلقاً من المواقف العادية (الداودي، ٢٠١٢، ٩٤).

وترى الباحثة أن الثقة بالنفس تبدأ عندما يبدأ الآباء في مساعدة الطفل على الشعور بقيمته واعتزازه بذاته وبفعاليته في كافة مجالات حياته، ويكون من خلال إشعار الطفل دائماً بأنه مرغوب فيه؛ فذلك سيدعم ثقته بنفسه ويشجعه على إظهار ضروب سلوكية تتسم بالمودة، كما يجب إتاحة فرص

التفاعل الاجتماعي مع الأقران وتشجيعه على الدخول في علاقاتٍ معهم، حتى تقوى ثقته بنفسه ويكتسب المهارات الاجتماعية.

ويأتي دور الروضة بعد الأسرة ، فالخبرات الإيجابية والسلبية لها تأثير كبير على نوعية سلوك الطفل وعلى ثقته بنفسه، وخاصةً في مرحلة المبكرة والتي قد تؤثر على تعلمه الأكاديمي في المراحل اللاحقة، فثقة الطفل بنفسه تُعد مؤشراً لتفوقه، ومن هذا المنطلق يأتي هذا البحث لتحسين وتعزيز الثقة بالنفس أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

**مشكلة البحث:**

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلةً هامةً في تكوين الجوانب المختلفة لشخصية الطفل، كما تذكر (السرسي والبحيري وأحمد، ٢٠١٤، ٨٧) بأن "مرحلة ما قبل المدرسة تتضح فيها البذور الأولى للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل، وهي الفترة التي يُكوِّن فيها الطفل فكرةً واضحةً وسليمةً عن نفسه، ومفهوماً محدداً لذاته ويكتسب وينمي فيها ثقته بنفسه مما يساعده على التكيف السليم مع ذاته والبيئة المحيطة به." ويعتبر تحفيز الأطفال وتنمية قدراتهم وتنمية عملياتهم الذهنية وثقتهم بأنفسهم في المراحل العمرية الأولية هو الهدف الأسمى الذي تسعى إليه التربية الحديثة حيث يعاني الأطفال ذوي صعوبات التعلم من قصور في الأداء الأكاديمي مما يفقدهم ثقتهم بأنفسهم ، والتصور الذهني من المداخل الحديثة لتنمية وتحفيز قدرات الأطفال الذهنية والأكاديمية ، ومفهوم التصور الذهني يحتاج إلى مزيدٍ من إلقاء الضوء عليه والتدريب عليه، خاصةً وأن الباحثة وجدت ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة التصور الذهني لدى أطفال الروضة بصفةٍ عامةٍ وذوي صعوبات التعلم منهم بصفةٍ خاصةٍ وذلك في حدود ما اطلعت عليه الباحثة.

وفي ضوء ذلك فقد تناولت العديد من الدراسات تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة كلٍ من شبيب( ٢٠١٩) ، ودراسة العوامرة ( ٢٠١٨) ودراسة همام ، وعبد الخالق وعبد الهادي (٢٠١٧).

وبذلك تتضح مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

**ما فاعلية استخدام برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية كالتالي :

١. ما مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من سن( ٥-٦ ) سنوات؟

٢. ما التصور المقترح لمحتوى الأنشطة المتضمنة في البرنامج الإرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥- ٦ ) سنوات ؟

٣. ما الفروق بين درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياس القبلي والبعدي على مقياس الثقة بالنفس لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥- ٦ ) سنوات ؟

٤. ما الفروق بين درجات أطفال الروضة في القياس البعدي والتتبعي على على مقياس الثقة بالنفس لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥- ٦ ) سنوات ؟

**أهداف البحث:**

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من سن ( ٥-٦ ) سنوات.

٢.التعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال مرحلة الروضة من سن ( ٥-٦ ) سنوات.
٣.التعرف على مدى بقاء أثر استمرارية البرنامج على تنمية وتحسين الثقة بالنفس لدى أطفال مرحلة الروضة ذوي صعوبات التعلم.

**أهمية البحث:**

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي فيما يلي:
- يعد البحث الحالي استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات التربوية العربية والعالمية التي دعت إلى ضرورة جعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ، وأن يكون دوره نشطًا وإيجابيًا فيها.
- يحاول هذا البحث تقديم أسلوب تعليمي حديث يختلف عن الأساليب التقليدية المتبعة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

**مصطلحات البحث :**

قامت الباحثة بتعريف مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

**١-الثقة بالنفس Self –Confidence**

وعي الطفل بقدراته وإمكاناته ومهاراته التي تمكنه من الاعتماد على نفسه وتحمل المسؤلية والتواصل مع الآخرين بفاعليةٍ وإيجابيةٍ .

**٢-أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم:**

**Kindergarten children with learning disabilities**

هم الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من الصعوبات المعرفية كالانتباه، والإدراك، والذاكرة والتفكير، والتكامل الحسي، وتكوين المفهوم، وحل المشكلات، صعوبات بصرية حركية، صعوبات في

اللنمو اللغوي، صعوبات نفسية واجتماعية، وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

إن الثقة بالنفس ليست عملية ينبغي ممارستها بل ثمرة يجنيها الشخص، وهي انعكاس لواقع داخلي يعمل في أعماق الشخصية، إضافةً إلى الصحة العامة لدى الفرد وترتبط بما يحصل عليه الفرد من معلوماتٍ وخبراتٍ تدعم مكانته الاجتماعية (الشيشيني، ٢٠١٩، ٧٤٧).

**مفهوم الثقة بالنفس:**

الثقة بالنفس مفهوم سيكولوجي لدى المجتمع يتكون نتيجة الخبرة والممارسة والإدراك ويُراد به التكيف الفعال، وتلعب البيئة دوراً في نمو الثقة بالنفس تبعاً للظروف والخبرات الشخصية التي يمر بها وأن حصيلة كل موقف يضيف إلى إدراك الفرد صورة عن نفسه تتجسد بصفةٍ أو سمةٍ تكون باتجاهٍ معينٍ، فإما تكون جيدةً مشرقةً وإما معتمةً سيئةً وبين الصفتين هناك تدرج في الشدة والنوع (الداوودي، ٢٠١٢، ٩٦).

والثقة بالنفس ليست هي حب الذات النرجسي أو تقدير الذات السطحي الظاهري، ولكنها شكل عميق من احترام الذات القائم على إدراك السمات الإيجابية والسلبية، وبعبارةٍ أخرى أنها ليست الاعتقاد بأنني عظيم، بقدر ما هي الفهم الصحيح للكيفية التي تجعلني عظيماً، والمواقف التي أريد لهذه العظمة أن تظهر فيها، وكيفية استخدام هذه العظمة عندما نواجه مصاعب الحياة (فارس، ٢٠١٦، ١٣٤).

والثقة بالنفس هي الجرأة الأدبية التي تغرس أنبل معاني الفهم والوعي والتدرج في مدارج الكمال والنضج الفكري والاجتماعي وتكوين الشخصية،

وهي استجابة الفرد للبيئة التي يعيش فيها من خلال تنظيم خبراته (شراب، ٢٠١٣، ١٦).

**وتستنتج الباحثة من التعريفات العديدة عن الثقة بالنفس بأنها:-**

١- مجموعة من الصفات المشتركة الإيجابية.
٢- الشعور بالقدرات والإمكانيات الشخصية والروحية.
٣- الإحساس بالرضا الذاتي من خلال التخطيط وتحقيق الأهداف.
٤- أنها تعتمد على المقومات النفسية والعقلية والجسمانية.
٥- أنها ترتبط بالتكيف النفسي والاجتماعي للفرد.
٦- أنها اعتقاد شخص بكل ما به من إمكانيات.
٧- وهي اعتبار الفرد لذاته واستجابته تجاه المثيرات التي تواجهه وإدراكه لها جيد.

**خصائص الثقة بالنفس:**

فمن أهم خصائص الثقة بالنفس أنها تثير الانفعالات الإيجابية، وتبعث على الشعور بالحماس والبهجة وتساعد على تركيز الانتباه وتزيد المثابرة والجهد في سبيل تحقيق الأهداف والنجاح، مما يسهم في بناء مفهوم ذات إيجابي فتجعل الفرد مرتاحاً خالياً من المخاوف قادرًا على تنظيم البيئة وأفكاره بسرعةٍ ودقةٍ وبأقل معونةً من الآخرين، مما يمكنه من تخطي الصعاب والوصول إلى مستوى عالي من الإنجاز، ويؤدي ذلك التشوق إلى مناقشة الآخرين واحترام الذات (العمر، ٢٠٠٠، ٨٣-٨٨).

حيث تظهر الثقة بالنفس في إحساس الفرد بالثقة بدنياً، وشخصياً، ومهنياً، وبقدراته ومهاراته، وخبراته الجيدة، وتقبل الآخرين له وثقتهم فيه، والشخص الواثق من نفسه تتوافر لديه القدرة على التكيف مع ظروف المستقبل، ويستطيع إنجاز العمل الذي يخطط له، كما تكون لديه الكفاءة

الشخصية اللازمة للتعامل مع الآخرين، وتتضح هذه الثقة لدى الطفل من خلال الدور الإيجابي الذي يقوم به في قاعة الدرس ممثلاً في الإجابة عن الأسئلة، والاشتراك في المناقشة والتعامل مع السلطة الإدارية، وتقبله لقدراته دون الشعور بالدونية (المفرجي، السهري، ٢٠٠٨، ٢).

**أعراض ضعف الثقة بالنفس:**

ويرى (شراب، ٢٠١٣، ٢٦) أن أعراض ضعف وفقدان الثقة بالنفس تتمثل في المظاهر الآتية:

١- تقدير الذات بأعلى أو أقل من حقيقتها.
٢- تفضيل الفرد الانعزال والانفراد والانطواء بنفسه.
٣- الخوف أو القلق كخوفه من عمل ما يخالف الجماعة.
٤- العدوان وحب السيطرة على كل ما يقع تحت يده ليتخلص منه.
٥- عدم الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية والتخلص منها والهروب من المآزق.
٦- عد القدرة على اتخاذ القرار وعلى التخطيط للمستقبل وعلى تجديد الأهداف.
٧- الشقاء وضياع الجهد.
٨- المفاضلة بين الأبناء.
٩- الحسد .

**ومن الأمور التي تساعد على إكساب الطفل درجة متقدمة من الثقة بالنفس:**

**(أ) تقبل الطفل:** ويعني تقبله على صورته التي هو عليها في الواقع، وليس على الصورة المثالية التي يريدها الأبوان، وإظهار المحبة للطفل بدون شروط، وهذا يستوجب أموراً منها:

• الإيمان بفردية الطفل.
• مقارنته بنفسه وليس بالآخرين حتى لا يشعر بالدونية أو القصور.
• الفصل بين الطفل وأفعاله، فلا يمكن أن يطرأ تحسن على سلوك الطفل السيئ إذا فقد الإحساس بقيمته ومكانته، أو إذا كان تقديره لنفسه متدنياً (أبو سعد، ٢٠٠٤، ٢٣٣).

**(ب) استقلال الطفل:** فاستقلال الطفل إلى حدٍ ما في ألعابه وأدواته الخاصة يجعله يثق في نفسه وفي أهله، ويتحمل مسئولية أي حدث أو خلل يحدث لممتلكاته الخاصة، هذا ولابد من التدرج في تدريب الطفل على تحمل المسئولية؛ فيبدأ بالتعود على خلع ملابسه وارتدائها بمفرده ثم وضعها في مكانها، وترتيب مكان نومه، ثم يتعود بعضاً من آداب المجلس ليعتاد مجالسة الكبار ويلتزم آداب مجلسهم، ثم يعتاد التحكم في الانفعالات والعواطف، مع العلم أنه من الخطأ قيام الوالدين بفعل أشياء يستطيع الطفل القيام بها بمفرده، ذلك أن العناية الزائدة يمكن أن ينتج عنها شعور الأطفال بالخوف أو الكسل (سيفير، ٢٠٠١، ١٠١).

وتستنتج الباحثة مما سبق عرضه للثقة بالنفس بمدى أهميتها في رفع كفاءة الطفل ذوي صعوبات التعلم، وجعله في حالةٍ من الإحساس والشعور بالرضا الذاتي، ولعل ذلك ما يفيده بالرجوع عليه بأفضل المميزات النفسية والأكاديمية، حيث إن تحسين الثقة بالنفس بصفةٍ عامةٍ يجعل الطفل ذوي صعوبات التعلم يرى قدراته وإمكانياته الشخصية التي يستطيع من خلالها التأهيل والوصول إلي أفضل درجات السعادة، وحيث أن مراحل الثقة بالنفس لا تأتي عفواً لدى العاديين، فماذا يكون وضع هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم إنهم يحتاجون إلى التدريب والممارسة حتي يستطيعون خلق صور نفسية إيجابية عن أنفسهم وعن الواقع وعن كل ما يدور حولهم؛ لتؤهلهم إلى التغيير النفسي والأكاديمي، ويكونوا دائماً في الجانب الأفضل.

**فروض البحث:**

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج الإرشادي.

٢. لا توجد فروق ذات إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي.

**الإجراءات المنهجية للبحث :**

**أولاً: منهج البحث:**

تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذات التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة معتمداً في ذلك على القياس القبلي والبعدي ومقارنة نتائج القياسين ودلالته الإحصائية، وذلك لصغر حجم العينة ولتحقيق الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

**ثانيًا: عينة البحث:**

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٥ ) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦ ) سنوات ، وتم اختيار العينة بطريقة عمدية تبعاً لطبيعة متغيرات البحث، وهم من الأطفال الملتحقين بحضانة rainbow kids الخاصة للغات بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١، وذلك من خلال مؤشرات صعوبات التعلم ومن خلال آراء المعلمات .

**التجانس بين أطفال عينة البحث التجريبية:**

قامت الباحثة بحساب معامل التجانس داخل عينة البحث من حيث (العمر الزمني ، نسبة الذكاء، درجة مستوى الثقة بالنفس) كما يتضح بالجدول التالي رقم (١).

**جدول (١)**

**يمثل مدى تجانس عينة البحث من حيث (العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة مستوى الثقة بالنفس)**

| المتغيرات | المتوسط الحسابي Mean | الانحراف المعياري Std. Deviation | Df | كا2 | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| العمر الزمني | ٥,٥ | ٢,٥٧٦ | ٧ | ٤,٧٣٣ | ٠,٦٩٢ غير دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 |
| نسبة الذكاء | ١٠٣,٧ | ٣,٨٤٤ | ٨ | ٣,٦٠٠ | ٠,٨٩١غير دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 |
| درجة انخفاض الثقة بالنفس | ٦٦٧,٢٢ | ٨١١,٣ | ١٠ | ٣,٦٦٧ | 997،0 غير دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (كا٢ ) غير دالة وهذا معناه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات أطفال عينة البحث التجريبية في بعض المتغيرات الدخيلة الوسيطة (العمر الزمني ، نسبة الذكاء ، درجة مستوى الثقة بالنفس)، مما يشير الى تجانس أفراد العينة.

**ثالثًا: أدوات البحث :**

تم استخدام الأدوات التالية :

١.مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم( إعداد/ الباحثة).

٢. البرنامج الإرشادي المقترح ( إعداد/ الباحثة).

وفيما يلي عرض لكيفية لهذه الأدوات:

**١.مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من سن ( ٥- ٦) سنوات (إعداد/ الباحثة) :**

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نصه:" ماهي مظاهر ضعف الثقة بالنفس لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم ؟
قامت الباحثة ببناء مقياس الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت المقياس كأداة لجمع المعلومات والبيانات التي تتصل بالطفل، وتتضح هذه السلوكيات من خلال ممارسة الأطفال للأنشطة التعليمية، ويحتوي المقياس على مجموعة من المفردات التي تعبر عن سلوكيات يؤديها الطفل وتلاحظها المعلمة، ثم تسجل بجانبها علامة تدل على قيام الطفل بالسلوك المحدد.

**وقد مرت عملية إعداد المقياس بالخطوات التالية :**

(١) استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض مقاييس الثقة بالنفس السابقة، والاطلاع على الأطر النظرية ، وبعض مقاييس الثقة بالنفس لطفل الروضة.

(٢) تحديد الهدف من المقياس: حيث صمم هذا المقياس كوسيلة للكشف عن مستوى الثقة بالنفس الكامنة لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم، وبيان القدرات والمهارات التي تحتاج إلى تحسين وتنمية مما يساعد تنمية ثقته بنفسه .

(٣) صياغة مفردات المقياس: يتكون هذا المقياس من مجموعة من المفردات الخاصة بمستوى الثقة بالنفس، وقد بلغ عدد المفردات ( ٢٠ ) مفردةً ، وكل مفردة تعبر عن المؤاشرات السلوكية التي يمكن ملاحظتها

على الطفل في مواقف طبيعية أثناء المشاركة في مختلف الأنشطة والمهام التي يقوم بها في الروضة.

(٤) صياغة تعليمات المقياس: حيث قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوجيهات في الصفحة الأولى تتضمن كتابة البيانات الخاصة بكل طفل ( الاسم – تاريخ الميلاد – الجنس –تاريخ تطبيق المقياس). وفي الصفحة الثانية مجموعة من التعليمات الخاصة بالمعلمة توضح الهدف من المقياس كأداة لتحديد الأطفال ذوي ضعف في مستوى الثقة بالنفس، وكذلك الإجراءات التي تتبعها المعلمة عند تطبيق المقياس على الأطفال .

(٥) تحديد معايير تصحيح المقياس: تم وضع معايير لتصحيح المقياس بثلاث اختيارات بالترتيب ( دائمًا – أحيانًا– نادراً )، ويحصل الطفل على درجات هذه الاستجابات بترتيبٍ موازٍ للدرجات (١،٢،٣ ).

(٦) عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال والتربية الخاصة 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 البطاقة في صورتها النهائية بناءًا على آراء السادة المحكمين وأُجرِيَت بعض التعديلات اللازمة على بعض المفردات ثم تم وضع المقياس في صورته النهائية.

**الخصائص السيكومترية للمقياس:**

**أولاً: صدق المقياس Validity:**

لتحديد مدى صدق محتوى المقياس استخدمت الباحثة في بحثها لحساب الصدق ما يلي :

## الصدق التمييزي ( المقارنة الطرفية):

تم حساب الصدق الكلي لمقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لدى عينة التقنين (ن= ٣٣) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية ، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس مهارات السلوك القيادي 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 ، وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥- ٦ ) سنوات ، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي:

**جدول ( ٢ ) نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس الثقة بالنفس لدى عينة التقنين**

| المتغير | الإرباعى الأدنى | | | الارباعى الأعلى | | | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | ن | المتوسط | الإنحراف المعياري | | |
| | ٩ | ٨٦،٥٠ | 0.655 | 8 | 37.62 | 1.20 | 11.067 - | 000،0 |

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا بمستوى دلالة (0,000) بين متوسط الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط الإرباعي الأعلى لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزd للمقياس، مما يشير إلى أن مقياس الثقة بالنفس لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي مستوى الثقة بالنفس.

**ثانياً : ثبات المقياس Reliability:**

**قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالطريقة التالية:**

**طريقة ألفا كرونباخ :**

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a لقياس مدى ثبات مقياس الثقة بالنفس على عينة التقنين مكونة من (٣٣) طفلاً وطفلةً، وقد تم استبعادها من العينة الأساسية للبحث والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي :

**جدول ( ٣) معاملات ثبات مفردات مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٣)**

| مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم | عدد المفردات | معامل ثبات ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| الثبات الكلي للمقياس | ٢٠ | ٠،٨٧٢* |

ومن بيانات الجدول السابق يتضح أن مفردات مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على درجةٍ عاليةٍ من الثبات حيث تراوحت نسب الثبات ما بين (٠،٨٧٢*).

**ثانياً: البرنامج الإرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦ ) سنوات (إعداد/ الباحثة):**

قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي تكون من(٢٢) جلسةً إرشاديةً متنوعةً لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات والتي تهدف إلى تحسين ورفع وتنمية الثقة بالنفس لديهم .

**فلسفة البرنامج:**

تتبع فلسفة البرنامج أهمية مرحلة الروضة كونها مرحلة ضرورية لتحقيق ثقة الأطفال بأنفسهم وكذلك من البيئة التي يعيش فيها الطفل وخصائص نموه واحتياجاته وقدراته؛ ليصبح فرداً متوافقاً مع ذاته ومع الآخرين، ومن هنا قامت الباحثة بإعداد وتصميم برنامج أنشطة تعليمية لتنمية وتحسين الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات .

**أسس بناء البرنامج :**

- توافق الأنشطة والفنيات المتضمنة بالبرنامج الإرشادي مع خصائص واهتمامات طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- ارتباط محتوى الجلسة الإرشادية بالهدف الذي صُمِمَت من أجله .
- تنوع الأنشطة والفنيات المقدمة بالجلسات الإرشادية حتى لا يُصاب الطفل بالملل.
- تضمن جلسات البرنامج الإرشادي أسلوب تعزيز إيجابية مع الأطفال.

**الهدف العام للبرنامج:**

تمثل الهدف العام لبرنامج البحث الحالي تنمية ورفع ثقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات بأنفسهم.

**محتوى البرنامج الإرشادي:**

تضمن محتوى البرنامج (٢٢) جلسة إرشادية ، تتضمن الجلستين التمهيدية والختامية، وقد تم إعدادها لتنمية الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من سن ( ٥-٦) سنوات. وقد روعي في جلسات البرنامج الإرشادي أن تكون من بيئة الطفل المحيطة به ومناسبة هذه المرحلة العمرية ومناسبة لخصائصه وقدراته واحتياجاته. وقد قامت الباحثة بتصميم وبناء أنشطة متنوعة فردية وجماعية. اعتمدت الباحثة في أثناء تنفيذها للأدوات على الأدوات الحسية مثل (البطاقات التوضيحية المصورة، القصص الملونة المصورة ، ألعاب تعليمية خشبية، أنشطة فنية،العرائس الألوان وغيرها ..... الخ).

**الإستراتيجيات المستخدمة :**

الألعاب التعليمية، التعزيز الإيجابي، المناقشة والحوار، العصف الذهني ، التعلم بالأقران ، لعب الدور، التعلم التعاوني ، حل المشكلات .

**تقويم البرنامج:**

يتم على مدار ثلاثة مراحل:

- **التقويم القبلي** : يتم تنفيذه قبل البدء في تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادية للتعرف على مستوى الثقة بالنفس لدى الأطفال، ويتمثل في تطبيق الباحثة لمقياس الثقة بالنفس تطبيقاً قبلياً .
- **التقويم التكويني:** تقوم به الباحثة أثناء تطبيق جلسات البرنامج وهو وسيلة للحكم على الأنشطة وطريقة تنفيذه أو قدرة الطفل على الاستفادة منها وتحقيق الهدف المحدد .

- **التقويم الختامي:** يتم في نهاية تطبيق البرنامج الإرشادي حيث يُساعد على وضْع حصيلة ما تحقَّق من أهداف، وكذلك يتيح إمكانيَّة وضْع خطة للدَّعم والتقويم عند التأكد من عدم تحقيق الهدف، وتتمثل في تطبيق الباحثة لمقياس الثقة بالنفس تطبيقاً بعدياً .

**الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

١. معادلة (ويلكوكسون) لحساب دلالة الفروق بين نتائج القياس الأول والثانى لمقياس الثقة بالنفس على عينة البحث التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

٢. معادلة ( التجزئة النصفية التصحيحية) لحساب درجة ثبات مقياس الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٣. اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على مقياس الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٤. معادلة ( ألفا كرونباخ) لحساب درجة ثبات مقياس الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

**نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها :**

**١- الفرض الأول ونتائجه:**

ينص الفرض الأول للبحث على:

**"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس قبل/ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب

درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي على مقياس الثقة بالنفس كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (٤) متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعويات التعلم ن=(١٥ )**

| | اتجاه فروق الرتب | العدد(ن) | القياس القبلي/البعدي | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. | الرتب الموجبة | 15 | 8.00 | 120.00 | -3.416[a] | .001 دالة إحصائيًا" |
| | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | الرتب المحايدة | 0 | | | | |
| | المجموع الكلى | 15 | | | | |

## مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

يبين الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0،(05) بين متوسطي رتب درجات أطفال عينة البحث التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي المقترح على الدرجة الكلية لمقياس الثقة بالنفس لصالح القياس البعدي، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية على المقياس ككل **-3.416[a]** مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الثقة بالنفس ككل لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات.

وأشارت نتائج الفرض الأول إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية وتحسين مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات في القياس البعدي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء فاعلية وجدوى استخدام جلسات وفنيات وأنشطة البرنامج الإرشادي المستخدمة، وتظهر هذه النتائج من خلال نتائج الفرض الأول للبحث والذي توصلت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الثقة بالنفس لصالح القياس البعدي، مما يعني نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في تحقيق أهدافه والاستفادة من البرنامج وما تضمنه من جلسات وأنشطة وفنيات في تنمية وتحسين مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

وفسرت الباحثة تلك النتيجة كنتيجة منطقية وطبيعية مرتبطة بالخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية للأطفال ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث التجريبية ) في جلسات البرنامج الإرشادي، حيث كانت الجلسات بفنياتها وأنشطتها المستخدمة في البرنامج ذات مغزى ومعنى في تحسين مستوى الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما جعلهم أكثر استيعاباً وحرصاً واستفادة من فنيات وجلسات البرنامج المنبثقة من واقع البيئة المحيطة بالطفل، مما أسهم في تحسين وتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦ ) سنوات .

ومن ثم نقبل الفرض الأول للبحث "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس قبل/ بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

## ٢- الفرض الثاني ونتائجه:

ينص الفرض الثاني للبحث على:

**"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي المقترح".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج الإرشادي المستخدم، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج وذلك على مقياس الثقة بالنفس كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول رقم (٥) متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ن=(١٥ )**

| مقياس الثقة بالنفس لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. | اتجاه فروق الرتب | العدد(ن) | لقياس البعدي / التتبعي | | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| | الرتب الموجبة | 2 | 50،1 | 00،3 | -1.342[a] | .180 غيردالة إحصائيًا |
| | الرتب السالبة | 0 | 0.00 | 0.00 | | |
| | الرتب المحايدة | 13 | | | | |
| | المجموع الكلي | 15 | | | | |

## مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

تبين نتائج الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال عينة البحث التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي حيث كانت قيمة z $1.342^{a}$ للدرجة الكلية على مقياس الثقة

بالنفس، وهي غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠٥، مما يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم بالنسبة لأطفال عينة البحث التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج بأسبوعين خلال فترة المتابعة.

ويمكن أن ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي للبحث الحالي في تحسين وتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات خلال فترة المتابعة ، وأيضاً استفادة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من الفنيات والأنشطة المقدمة في البرنامج الإرشادي، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث الحالي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى استمرار فاعلية جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم في البحث الحالي في تحسين وتنمية مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من ( ٥-٦) سنوات خلال فترة المتابعة ، واستفادة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من الجلسات المتنوعة المقدمة في البرنامج الإرشادي والذي ينجم عنه تنمية الثقة بالنفس لديهم.

وفي ضوء نتائج فرضي البحث التي تم التوصل إليها يتضح لنا فاعلية وجدوى البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية مستوى الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال البرنامج الذي أُعِدَ خصيصاً لهذه الفئة من الأطفال والذي أثبت فاعليته معهم .

ومن ثم نقبل الفرض الثاني للبحث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الثقة بالنفس في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي المقترح".

**توصيات البحث:**

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١. تنمية الثقة بالنفس لدى فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. تطوير مناهج وبرامج مرحلة رياض الأطفال بإضافة أنشطة تعليمية تساعد الأطفال في تلك المرحلة على تحسين مستوى الثقة بالنفس لديهم.

٣. ضرورة تضمين مناهج وأنشطة مرحلة الروضة مما يساعد الأطفال على التعبير عن مشاعرهم والقدرة على تحمل المسئولية واتخاذ القرار كمدخل لتحسين وتنمية ثقة الأطفال بأنفسهم.

**البحوث المقترحة :**

من خلال نتائج البحث الحالي ومن خلال تعامل وتفاعل الباحثة مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، اقترحت الباحثة البحوث الآتية:

١. برنامج إرشادي للوالدين لتعليمهم كيفية إدارة السلوك مع أطفالهم في مرحلة الروضة.

٢. أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الثقة بالنفس لدى أطفال ما قبل المدرسة.

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :

- أبو سعد، مصطفى (٢٠٠٤). *التقدير الذاتي للطفل*. ط ٤، الكويت: مركز الراشد.
- البحيري، محمد رزق ؛ محمد، هدى جمال ؛ العشري، ضحى ذكي (٢٠١٧). تمايز الذات وعلاقته بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. *مجلة دراسات الطفولة: جامعة عين شمس*، مجلد ٢٠، عدد ٧٧، أكتوبر، ديسمبر، ص ص: ٩١-١٠٢.
- الداوودي، لانا نجم الدين (٢٠١٢). برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس لدى المكفوفين، *مجلة كلية التربية*، جامعة عدن، العدد (١٣)، ص ص ٨٧-١٢٢.
- السرسي، أسماء محمد ؛ البحيري، محمد رزق ؛ أحمد، عزة إبراهيم محمد (٢٠١٤). مهاراة التفاعل الإجتماعي وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة دراسات الطفولة: جامعة عين شمس*، مجلد ١٧، عدد ٦٢، يناير، مارس، ص ص: ٨٧-٩٤.
- سيفير، سال (٢٠٠١). *كيف تكون قدوة حسنة لأبنائك*. ط ١، الرياض: مكتبة جرير للنشر والترجمة.
- شبيب، أحمد محمد (٢٠١٩). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مارس، مجلد (٢٠)، عدد (١)، ص ص: ٣١٩-٣٥٣.

- شراب، عبد الله عادل راغب (٢٠١٣). *فعالية برنامج لتنمية الثقة بالنفس كمدخل لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية: جامعة عين شمس.
- الشيشيني، زينب محمد عبد الرؤوف (٢٠١٩). الإسهام النسبي للثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية في التنبؤ بالذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، مجلد ٦٦، ص ص ٧٤٣ – ٨٠٠ .
- العمر، بدر عمر (٢٠٠٠). علاقة الدافعية نحو العمل ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى الموظفين في دولة الكويت. *مجلة مركز البحوث التربوية*، العدد (١٧).
- العوامرة، حمزة محمد حسن (٢٠١٨). أثر استراتيجية شجرة التعبير في تنمية مهارات التعبير الكتابي ومفهوم الثقة بالنفس لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة الملك خالد، السعودية، عدد ٣٩، ص ص: ٥٧٣-٥٨٧.
- فارس، سائدة أحمد (٢٠١٦). *تعزيز الثقة بالنفس واحترام الذات وزيادة الدافعية للإنجاز والإبداع*. الأردن: دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- همام، نجلاء حمدي ؛ عبد الخالق، شادية أحمد ؛ عبد الهادي، شاهيناز إسماعيل (٢٠١٧). بعض المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، عدد ١٨، جزء ٤، ص ص ٢٨١-٢٩٧.

# دراسة مقارنة بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية والأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية في المهارات الحركية الأساسية والتواصل الاجتماعي

* د/ إيمان أحمد صالح حشاد.*

**ملخص البحث :**

يُعد اللعب إستراتيجية فعالة ووسيلة قوية التأثير في معارف ومهارات الأطفال ومن المهم اختيار الألعاب المناسبة، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الفرق بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية والأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية في المهارات الحركية والتواصل الاجتماعي ، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي المقارن بين مجموعتين متكافئتين، اختيرت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي بالطريقة العمدية بأعمار من ٥ إلى ٧ سنوات وعددهم ( ٣٠ ) طفلاً وطفلةً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ( مجموعة ممارسة للألعاب الرياضية، مجموعة ممارسة للألعاب الإلكترونية )، وقد روعي في اختيار العينة التكافؤ بينهم في الطول والوزن والسن .

وجاءت نتائج الدراسة الحالية فيما يلي :

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية وبين الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية من حيث اكتسابهم للمهارات الحركية .

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية وبين الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية في التواصل الاجتماعي لصالح الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية .

* مدرس بكلية التربية للطفولة المبكرة-جامعة مدينة السادات.

# A comparative study between children practicing sports and children practicing electronic games in basic movement skills and social Communication

**Dr. Iman Ahmed Saleh Hashad. ***

## Abstract:

Playing is an effective strategy and a powerful means of influencing children's knowledge and skills. It is important to choose the appropriate games. Therefore, the current study aims to identify the difference between children who practice sports and children who practice electronic games in motor skills and social communication. The study used the comparative descriptive survey method between two equal groups, which were chosen The study sample was from the original community by the intentional method, ages from 5 to 7 years, and their number was (30) boys and girls, and they were divided into two groups (a group practicing sports games) (a group practicing electronic games), and the equivalence between them in height, weight and age was taken into account in selecting the sample.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية.

Children practicing sports

*** Lecturer- Faculty of Early Childhood Education, Sadat City University.**

- الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية.
Children's practitioners of electronic games
- المهارات الحركية الأساسية. Basic motor skills
- التواصل الاجتماعي. Social communication

**مقدمة:**

إن الثروة البشرية هي الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات ويُعد الأطفال على رأس تلك الثروة في مواجهة تحديات العصر الحديث ، ولما كانت الطفولة هي عماد المستقبل والعناية بهم في المرحلة العمرية الأولية (طفولتهم المبكرة) هي القاعدة التي تقوم عليها نشأتهم السليمة في مراحل نموهم التالية، لذا وجب الاهتمام بهذه المرحلة وعدم إهمالها والعمل على الاستفادة منها من خلال استثمار طاقات الأفراد وتوجيههم الوجهة التربوية السليمة .

ويؤكد عبد القادر( ٢٠١٥ ) على أنه تمثل مرحلة الطفولة أولى المراحل العمرية أهمية للإنسان، إذ أنه من خلال الخبرات التي يكتسبها الطفل أثناء فترة نموه في هذه المرحلة تتشكل معالم شخصيته الإنسانية، حيث تعد هذه المرحلة بمثابة اللبنة الأساسية التي تقوم عليها شخصيته مستقبلاً ، كما يشير أيضًا إلى أنه توجد العديد من المزايا لتوظيف دور الأنشطة والألعاب وخاصةً الحركية في تنمية المهارات للأطفال في تجنب مواجهة أية صعوبات أو مشكلات قد تنتج عن سوء ممارسة الطفل للألعاب الإلكترونية وتأثيرها على مهارته الحركية وتواصله الاجتماعي (عبد القادر، ٢٠١٥ ، ص ١٦ ).

كما يؤكد شحاتة (٢٠٠٨) أن مرحلة ما قبل المدرسة هي الفترة التكوينية الحاسمة في حياة الفرد؛ ذلك لأنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى

للشخصية التي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل وهي الفترة التي يكوِّن فيها الطفل فكرةً واضحةً وسليمةً عن نفسه ومفهومها محددًا لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية ( شحاتة، ٢٠٠٨ ، ص ١٠٧ ).

أضافت الشايجي ( ٢٠٠٢ ) أن اللعب يؤدي دورًا هامًا في العملية التربوية وخاصةص في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلك لما للعب من فوائد عديدة منها تنمية قدرة الطفل على التفكير وتزويده بمهارات وخبرات ومعلومات جديدة، كما يساهم اللعب في تطوير سلوك الطفل الاجتماعي، بالإضافة إلى تحقيق الاتزان الانفعالي للطفل من خلال إزالة توتره وإشباع رغباته وتصريف طاقاته ( الشايجي، ٢٠٠٢ ).

يُعد اللعب إستراتيجية فعالة ووسيلة قوية التأثير في سلوك الأطفال؛ وذلك بإكسابهم معارف ومهارات جديدة وصقل قدراتهم لما تتضمنه من الأهداف والمحتويات الناجحة؛ وجب على كل مربية أن تختار الألعاب المناسبة لأطفالها التي تستطيع من خلالها أن تحقق الأهداف السلوكية والتربوية التي تريدها لطفلها والتي لها تأثير ايجابي على مهاراته المختلفة، يوجد أنواعًا مختلفةً من الألعاب التي يمكن للأطفال ممارستها سواء حركية ورياضية أو فنية وحديثًا ظهرت أنواعًا رقميةً تسمى الألعاب الإلكترونية (الحميدان، ٢٠٠٥ ).

حيث أن تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للطفل(اللفظية وغير اللفظية) أحد أالرئيسية لتربية طفل الروضة، فهي القاعدة التي يبنى عليها تعليمه في المستقبل من أجل الاندماج في المجتمع، كما يعد التواصل اللفظي من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وعن طريقه يستطيع الطفل التعرف إلى الأشياء ومسمياتها واكتساب معلومات جديدة من خلال تفاعله مع الآخرين، ومع البيئة الخارجية التي تتضمن أفعالاً تواصليةً

رمزية شفاهية مثل: الإنصات والفهم والكلام وهو ما يُقصد به التواصل اللفظي أو غير شفاهية مثل : الإيماءات وحركات الجسد المختلفة، وهو ما يُقصد به التواصل غير اللفظي الذي يعدٌ شكلاً من أشكال السلوك الاجتماعي الذي يدعم عمليات التفاعل بين الأفراد داخل المجتمع الواحد ، والتي أثبتت دراسات كلٍ من طيب (٢٠١٥) ، ( Lesly (2009 أن للعب دور واضح في صقل وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي .

من هنا تتضح أهمية اللعب للطفل وأهمية اختيار الألعاب المناسبة له؛ لما لها من تأثير على مهاراته وشخصيته وطرق تواصله مع أفراد مجتمعه .

**مشكلة الدراسة:**

في العصر الحديث ومع تطور البيئة المحيطة بالإنسان، وبالتالي تطور الأجهزة التي يستخدمها الإنسان والتي تتجه جميعها لتقليل الجهد البدني المبذول للعمل على زيادة الراحة والرفاهية للإنسان في مختلف استخداماته الحياتية ، وبالطبع أطفالنا يتأثرون بما حولهم من تغيراتٍ بيئيةٍ فنرى أثر ذلك عليهم حتى في ألعابهم ، حيث نجد أن ألعاب الأطفال اليوم يغلب عليها الطابع الإلكتروني، ونرى الطفل الصغير يجلس بيده جهاز يفصله عن العالم من حوله وينخرط من خلاله في ألعاب وعالم افتراضي يرى ويسمع ويمارس من خلاله خبرات وألعاب ليست كالتي كنا نمارسها قديمًا ونحن أطفال ، والعالم مفتوح أمامه بضغطة زر بدون رقابة ولا توجيه ، الأمر الذي يجعل الطفل يقضي طوال يومه جالسًا بدون حركة منذ أن يستيقظ إلى أن ينام في عالمٍ آخرٍ غير عالمنا مما لفت انتباه الباحثة وجعلها تتساءل هل هذه الألعاب الإلكترونية مفيدة للطفل مثل الألعاب الرياضية التي كنا نمارسها قديمًا ونحن أطفال وما زال بعض أولياء الأمور متمسكين بها لأطفالهم ويرون فيها طوق نجاه لأطفالهم من جراء التطور

التكنولوجي الرهيب الذي يسرع بشدة وقد يسحق معه في سرعته بعض المهارات المرغوب فيها لدى أطفالهم ؟، كما تساءلت الباحثة أيضًا هل تتأثر بالأخص مهارات الطفل الحركية ومهارات التواصل الاجتماعي لديه نتيجة الممارسات لألعاب رياضية أو إلكترونية ؟

وبالبحث وجدت الباحثة دراسات ترى أنه يمكن اكتساب بعض المهارات من خلال التدريب للطفل على بعض الألعاب التي يمارسها داخل رياض الأطفال والألعاب الرياضية التي قد يمارسها في النادي ، كما يستطيع الطفل أن يطور من مهارته الشخصية من خلال تلك الألعاب والتجارب كما في دراسة (Middendorf& Cindy,2007) .

بينما أشار Lawrence E ( 2017) أن الألعاب الإلكترونية يمكن الاستفادة منها وأن يكون لها دورًا في دعم تنمية مهارات الأطفال ومعرفتهم "الأماكن والأشخاص" حيث أن تلك الألعاب الإلكترونية تسمح زيارات الأماكن المختلفة للأطفال بما قد يساعد على تطوير حياتهم ومهارات الاستفسار لديهم. كما يمكن للأطفال إنشاء سيناريوهات عالمية صغيرة أو تسجيلهم الخبرات من خلال الرسم أو صنع النماذج أو استخدامها برامج الكمبيوتر المناسبة(Lawrence E, 2017 ) .

من ذلك يتضح قوة تأثير كلٍ من الألعاب الرياضية والإلكترونية في تنمية مهارات الأطفال الأمر الذي استشعرت به الباحثة المشكلة وأهمية دراستها لبيان ما إذا كان هناك فروقًا بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية والأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية في المهارات الحركية والتواصل الاجتماعي .

**أسئلة الدراسة:**

انطلقت الدراسة من خلال السؤال الرئيس وهو:

**هل هناك فروق بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية والأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية في المهارات الحركية والتواصل الاجتماعي؟**

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما تأثير ممارسة كل من الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية على المهارات الحركية للطفل ؟

٢. ما تأثير ممارسة كل من الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية على مهارات التواصل الاجتماعي للطفل ؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء والتعرف على الفرق بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية والأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية من سن ٥ إلى ٧ سنوات في المهارات الحركية والتواصل الاجتماعي من خلال:

١- التعرف على الفرق بين ممارسة كل من الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية على المهارات الحركية للطفل ؟

٢- التعرف على الفرق بين ممارسة الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية على مهارات التواصل الاجتماعي للطفل ؟

**أهمية الدراسة:**

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من خلال محورين رئيسيين الأهمية النظرية للدراسة والأهمية التطبيقية حيث تظهر أهميتها في الآتي :

**١-الأهمية النظرية:**

تركيز الضوء على تأثير الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية في تنمية المهارات الحركية الأساسية والتواصل الاجتماعي ودورهما في تربية الطفل وتعليمه ونموه .

**٢-الأهمية التطبيقية :**

إعداد دليل ارشادي للمعلمة ولأولياء الأمور في زيادة أو تقليل أو التوجيه لممارسة الألعاب الرياضية أو الإلكترونية التي تساعد على تنمية مهارات الطفل الحركية وكذا مهارات التواصل الاجتماعي له.

**فروض الدراسة:**

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين في المهارات الحركية الأساسية لصالح الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية .
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين في التواصل الاجتماعي لصالح الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية .

**مصطلحات الدراسة :**

**١- الألعاب الرياضية :**

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها : مجموعة من الأنشطة الحركية والبدنية يقوم فيها الطفل بممارسة الرياضة بأنواعها بشكلٍ منظمٍ وعلى أسسٍ علميةٍ وتحت إشراف مدرب متخصص وتكون الممارسة إما فردية أو جماعية وفقًا لقوانين وأسس منظمة .

**٢- الألعاب الإلكترونية :**

هي سلعة تجارية تكنولوجية، إذ أنها جزء صغير من العالم الجديد الناشيء من الثقافة الرقمية الحديثة، بالرغم من أنها ممتعة ومسلية، إلا أنها تؤثر على الفرد والمجتمع بطُرق متنوعة(Rebecca Bernstein,2019 ) .

**٣- المهارات الحركية الأساسية :**

هي الأنماط الحركية الفطرية والمكتسبة ، التي تعتبر محور التربية الحركية وتنقسم إلى ثلاثة محاور، الأول هو الحركات الانتقالية وتتضمن : المشي، الجري، الوثب للأمام، الوثب لأعلى، الحجل، الثاني هو حركات التحكم والسيطرة وتتضمن: الرمي، المسك واللقف، التنطيط، والضرب بيد واحدة، أما المحور الثالث فهو حركات الثبات والاتزان وهي الحركات التي تتطلب التعامل الأمثل مع الجاذبية الأرضية وتشتمل على التوازن الثابت والتوازن الحركي ( مطر وعبد الرازق، ٢٠١٦ ) .

**٤-مهارات التواصل الاجتماعي Social Communication Sskills:**

القدرة على التعبير عن الأفعال، والدخول في حوارٍ متبادلٍ أو مناقشة، مما يساعد على نقل المعلومات من وإلى الآخرين من خلال التعبير عن المشاعر والانفعالات تجاههم عن طريق تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم وضبط هذه الانفعالات بما يتناسب مع الموقف، بالإضافة إلى استقبال مشاعرهم وانفعالاتهم وتفسيرها، مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات اجتماعية وصداقات مع الآخرين (خطاب ، ٢٠١٤ ).

**الإطار النظري:**

**أولاً : مرحلة الطفولة المبكرة وخصائص النمو الحركي والاجتماعي فيها:**

تُعد الطفولة دعامة البشرية وكيان كل مجتمع يريد أن يقوم على بنيانٍ متينٍ، والذخيرة التي يقدمها الجيل الحاضر للأجيال المقبلة، كما تعتبر أنها لها قيمتها في ذاتها؛ كونها مرحلة نمو مستمر للطفل في جميع النواحي البدنية والاجتماعية والعقلية، فيجب رعايته والعناية به، وتركه يعد جريمة لا تغتفر في حق الطفل ذاته وفي حق المجتمع كله. ولقد كان اهتمام المربين فيما مضى ينصب على الطفل بعد دخوله المدرسة وقل أن يحظى باهتمامٍ قبلها انطلاقًا من أن التحاقه بالمدرسة يشكل نقطة البدء في تعليمه وتربيته، وفي المدرسة تصقل مواهبه وتُبنى شخصيته، وإذا اهتم المربون في هذه المرحلة من حياته وعلى أن يتخرج من المدرسة حيث يدخل ميدان الحياة من بابه الواسع يكافح متسلحًا بما تلقاه من علمٍ وما اكتسبه من معرفةٍ .

(Aram, D. & Levin, I, 2014 )

- **خصائص النمو الحركي والاجتماعي للأطفال من ٥ إلى ٧ سنوات :**

إن معرفة المعلمون والمربون للمباديء العامة للنمو شرط أساسي ولكنه لا يكفي للتوصل إلى أفضل الإستراتيجيات لمضاعفة فرص التعلم والنمو لدى الأطفال وخاصةً في مرحلة الطفولة المبكرة ، لذا فإنه من الضروري التعرف على طبيعة وخصائص نمو الأطفال في هذه المرحلة، حيث إن هذه الخصائص هي التي سوف تحدد بشكلٍ كبيرٍ كيف يتعلم الأطفال وكيف يفكرون، وبالتالي تحدد الاحتياجات التي يجب أن نشبعها لديهم (طلبة ، ٢٠٠٠ ) .

ومعرفة هذه الخصائص تساعد على تفهم سلوك الأطفال وتصرفاتهم، والأساليب التي يستخدمونها لمعالجة الأمور أو للتفاعل مع الآخرين،

وتساعدنا في التعرف على كيفية التعامل مع الأطفال، وتوجيههم، ومساعدتهم لينموا نموًا سليمًا ( الدسوقي ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠٩).

حيث أن لمرحلة الطفولة المبكرة خصائص نمو تنفرد بها (جسمية- حركية- عقلية- انفعالية- اجتماعية)، فالطفل في هذه المرحلة العمرية متقدم ومتفجر سواء بالداخل أو خارج المكان الموجود فيه، حيث أنها الفترة التي لا يتعب فيها الطفل حتى تعتريه الرغبة في غزو الفراغ المحيط به، وأن يجتاز العوائق الموجودة في بيئته ( كامل وحافظ ، ٢٠١٢ ، ص ٦٥).

كما تتميز هذه الفترة من النمو بغزواتها الحركية والحسية فيبرز الطفل فيها حيويته ونضجه الحركي والطفل ما بين ثلاث وست سنوات فهو لا يعد مستقلاً ذاتيًا حيث لم تتشكل شخصيته بعد بصورةٍ متكاملةٍ فهو يتوقع من الكبار الذين يقيم معهم أن يحبوه ويتقبلوه كما هو، وتتسم علاقة الصغير بالكبير في هذه المرحلة بالإحساس بالغيرة التي تتجلى في علاقته بأقرانه ولهذه العلاقة وظيفتها في تنميته اجتماعيًا (البسيوني، ٢٠٠٨، ص ٢٤٢).

في هذه المرحلة أيضًا يتعلم الطفل المعايير الاجتماعية التي تبلور الدور الاجتماعي له ويبدأ الطفل بالتمسك ببعض القيم الأخلاقية والمباديء والمعايير الاجتماعية، وتتسع دائرة العلاقات والتفاعل الاجتماعي للطفل في الأسرة ومع جماعة الرفاق التي تزداد أهميتها ابتداءًا من العام الثالث .
( كامل وحافظ، ٢٠١٢، ص٧٣ )

**ثانيًا: اللعب وممارسة الرياضة وأثرهما على النمو الحركي والاجتماعي للطفل :**

اللعب هو لغة الطفل الرمزية للتعبير عن الذات، فمن خلال تعامله مع اللعب يمكن أن يفهم عنه الكثير؛ فالطفل يكشف عن نفسه في أثناء اللعب أكثر مما يعبر عنه بالكلمات، فهو يكشف عن مشاعره بالنسبة لنفسه

وبالنسبة للأشخاص المهمين في حياته والأحداث التي مرت به بحيث يمكن القول أن اللعب هو لغة الطفل ومشاعره تترجم في حركاته أثناء اللعب .

كما يعد اللعب وسيلة لتنمية قدرات الأطفال، إن الأطفال يتعرضون لتجارب فاشلة في حياتهم، لكن عندما لا يستطيعون الاندماج مع الجماعة فإن اللعب يجعلهم يُقدمون بشكلٍ عفويٍ إلى محاولة الاندماج مع الجماعة دونما خوف من التعرض للنقد والفشل؛ لأن عمل الأطفال من خلال اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة يُنمي شخصياتهم، ولذلك يجب استثمار اللعب في بناء الخبرات وتصميم الأنشطة لأغراض التعليم والتدريب والتنمية .

( محمد وعبد الفتاح ، ٢٠٠٥ ، ص ١٩٥ – ٢٣٧ )

فاللعب هو روح الطفل، ومتعته، ويمكن أن يكون سبباً في انتظام حياته، يمكن من خلال لعب الطفل تحقيق فوائد عظيمة نسعى إلى تحقيقها، وذلك من خلال تحويل هذا اللعب إلى ممارسة رياضات متنوعة من شأنها تنمية قدرة الطفل الجسديّة والعقليّة والاجتماعية، وتحسين نفسيّته بما يجعله أكثر مرونة، والرياضة هي عبارة عن مجهود جسدي أو مهارة تُمارس بموجب قواعد مُتفَق عليها بهدف الترفيه أو المنافسة أو المتعة أو التميز أو تطوير المهارات أو تقوية الثقة بالنفس .

ناهيك عن أهمية الرياضة والألعاب الرياضية للطفل وفوائدها العظيمة في تنمية البدن والمهارات، إن الرياضة واللعب لا ينتهي الكلام عنهم ؛ فالمداومة على اللعب والرياضة تساعد الطفل على إدارك العالم الخارجي من حوله ؛ ومع تقدم عمر الطفل يتمكن من تنمية مهاراته وذلك من خلال ممارسته لألعاب أو رياضة معينة؛ ويلاحظ أن الألعاب التي يقوم فيها الطفل بالاستكشاف والتجميع وغيرها من أشكال اللعب الذي يميز مرحلة الطفولة تثري حياة الطفل العقلية بمعارف كثيرة عن العالم الذي يحيط به ،

ولابدّ أنّ هناك بعض التحديات التي يواجهها الطفل أثناء لعبه، وبتوجيهٍ بسيطٍ من مدربه سيدفعه ذلك لخلق حل مبتكر أي مشكلة تواجهه ، ومع ممارسة ذلك الأمر ستتضاعف قدرته على الإبداع وإيجاد الحلول السريعة المناسبة لتلك التحديات وما شابهها على أرض الواقع ، كما أن ممارسة الألعاب الرياضية تساعد الطفل على البقاء بصحةٍ جيدةٍ وتزيد إدراكه ببعض المفاهيم المتعلقة بصحة الغذاء والأطعمة الصحية .

**- الألعاب الرياضية المناسبة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة :**

يبدأ الأطفال الصغار في مرحلة ما قبل دخول المدرسة في عمر من ٣ إلى ٥ أعوام إتقان العديد من الحركات الأساسية ولكن ذلك لا يسمح لهم بممارسة رياضة منتظمة واتباع قواعد وتعليمات بشكلٍ جماعيٍ أو فرديٍ، ويُعد إدراج طفلك في أي رياضة منظمة في هذا العمر لا جدوى منه، ومن ثم في هذه المرحلة من العمر يفضل ممارسة الرياضة بشكلٍ حرٍ غير منتظمٍ مثل الجري والسباحة رمي الكرة والتقاطها .

بدءًا من ٥ إلى ٩ أعوام في هذه المرحلة العمرية ومع نمو جسم طفلك ونمو قدراته الذهنية والعقلية وروح المنافسة واللعب الجماعي يمكن السماح للطفل بممارسة الرياضة بشكلٍ منظمٍ، والألعاب الرياضية المناسبة لهذا العمر هي(كرة القدم، الجمباز، السباحة، الفروسية، التنس، الكاراتيه،الصيد).
( موقع روشتات تربوية ، ٢٠١٩ )

**ثالثًا: الألعاب الإلكترونية فوائدها وأضرارها من الناحية الحركية والاجتماعية للطفل :**

الألعاب الإلكترونية تُعرّف الألعاب الإلكترونية بأنها: سلعة تجارية تكنولوجية، إذ أنها جزء صغير من العالم الجديد الناشيء من الثقافة الرقمية الحديثة، بالرغم من أنها ممتعة ومسلية إلا أنها تؤثر على الفرد والمجتمع

بطُرق متنوعة، بدأت الألعاب الإلكترونية بين عام ١٩٦٧ و١٩٦٩م، وذلك بعدما قرر المهندس الأمريكي رالف باير العثور على طريقة للعب الألعاب على التلفاز وبمساعدة أصدقائه بيل هاريسون وبيل روش تم صناعة أول نموذج للألعاب الإلكترونية والذي أطلقوا عليه اسم الصندوق البُني (Brown Box).

- **فوائد الألعاب الإلكترونية :**

للألعاب الإلكترونية تأثير كبير على الثقافة العامة للأفراد، بسبب انتشارها الواسع بينهم، ويُمكن حصر فوائد الألعاب الإلكترونية بما يلي:

* الألعاب الإلكترونية تَزيد من الأداء المعرفي: تُشير بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يلعبون ألعاب الفيديو غالباً ما يكون لديهم أداءًا فكريًا مُرتفعًا، وكفاءة دراسية عالية، نسبةً إلى الذين لم يلعبوا بهذه الألعاب.

* الألعاب الإلكترونية تُحسن التناسق بين اليد والعين: إذ تتطلب أغلب ألعاب الفيديو بغض النظر عن موضوعها من اللاعبين استخدام أوامر دقيقة تؤثر على تناسُق حركة اليد مع النظر.

* الألعاب الإلكترونية تُحسن عملية اتخاذ القرار: حيث تعتمد معظم ألعاب الفيديو على تطوير إستراتيجيات معينة خلال اللعبة، مما يُساعد على اتخاذ القرارات بشكلٍ أفضل وأسرع.

* الألعاب الإلكترونية تُشجع على القراءة: فمن الممكن أن تُشجع الألعاب الإلكترونية على القراءة، بحيث يَجذب الحوار القائم بين الشخصيات اللاعب فيقرأه ويُنمي مهارات القراءة الخاصة به.

* الألعاب الإلكترونية تَشحذ التفكير الاستراتيجي والمهارات المنطقية: حيث تتطلب هذه الألعاب وضع إستراتيجيات للتمكُن من التقدم إلى المستويات التالية، وإنهاء اللعبة والفوز بها.

* الألعاب الإلكترونية تَزيد الاهتمام بالتكنولوجيا: حيث يتأقلم الأفراد مع التكنولوجيا الحديثة من خلال الألعاب الإلكترونية، وتَزيد من اهتمامهم بها.
* الألعاب الإلكترونية تساعد الأشخاص المُهمشين في المجتمع: يَتمكن الأشخاص المُهمشين اجتماعياً من التواصل مع الناس من خلال العالم الافتراضي، ويتم تَقبُلهم تدريجياً بين الناس من خِلال الألعاب مُتعددة اللاعبين، إذ يتمكن من التواصل مع أشخاص جدد وتكوين صداقات جديدة كذلك.
* الألعاب الإلكترونية تُستخدم كأدوات للتدريس: فقد قامت بعض المؤسسات التعليمية بتضمين مواد تعليمية في الألعاب الإلكترونية، إذ تُنمي المهارات الحياتية المختلفة وتُحسنها، بالإضافة إلى أن العملية التعليمية تُصبح أكثر مُتعة.
* الألعاب الإلكترونية تُستخدم كوسيلة فنية: حيث إن الألعاب الإلكترونية تُساهم بشكل كبير في صناعة بعض الوسائط الفنية، مثل الموسيقى والأفلام (موقع موضوع ، ٢٠١٩).

**- أضرار الألعاب الإلكترونية :**

قد تتسبب الألعاب الإلكترونية بإصابة اللاعبين بالسِمنة، والكَسل، والأمراض الاجتماعية، ومشاكل في الصحة البدنية، والعقلية المُتكوِّنة بسبب كثرة استخدام هذه الألعاب الإلكترونية، وفيما يلي بعض أضرار الألعاب الإلكترونية:

* التشجيع على العنف تؤثر ألعاب الفيديو على سلوك الأفراد في الحياة الواقعية، إذ أشارت بعض الدراسات إلى أن لعب ألعاب إلكترونية عنيفة لمدةٍ مُعينةٍ من الزمن قد يؤدي إلى زيادة كمية العنف لدى اللاعبين، كما قد يؤدي إلى توليد سلوكيات أُخرى خطيرة.

* إضاعة الوقت ارتبط لعب الألعاب الإلكترونية بإضاعة الوقت، حيث إن الوقت الذي يُمضيه اللاعب بلعب هذه الألعاب يَحل محل الأنشطة الأُخرى الأكثر أهمية، كقضاء الوقت مع العائلة أو الأصدقاء أو القيام بالمسؤوليات الدراسية أو المشاركة في النشاطات الترفيهية كلعب كُرة القدم أو قضاء الوقت في تطوير مهارة ما.

* تغيير في المظهر الخارجي إن الإفراط في لعب الألعاب الإلكترونية قد يؤدي إلى تغيير مظهر اللاعب الخارجي، وذلك من خلال عدم النوم لساعاتٍ كافيةٍ والذي بدوره قد يؤدي إلى شحوب لون البشرة أو تكوّن هالات تحت العينين، زيادة الوزن، عدم القدرة على الوقوف بشكلٍ صحيحٍ.

* يُمكن للألعاب الإلكترونية أن تؤثر على الصحة البدنية للاعبين، إذ يُمكن أن تُسبب آلام المفاصل إذ قد يؤدي لعب الألعاب الإلكترونية إلى الإصابة بآلام المفاصل الموجودة في الرقبة أو اليد أو الرسغ أو الساعد، حيث إن هذه الآلام قد تَنتُج بسبب اللعب المُستمر لفتراتٍ طويلةٍ دون راحة.

* نقص فيتامين د: قد يؤدي لعب الألعاب الإلكترونية لفتراتٍ طويلةٍ إلى نقص فيتامين د، والذي يَحصُل عليه الإنسان من التَّعرُض لأشعة الشمس، إذ يؤدي نقص فيتامين د إلى مرض الكساح الذي يُضعف العظام، ويُسبب انثناء في العمود الفقري والساقين.

* البدانة: غالباً ما تؤدي الألعاب الإلكترونية المُرتبطة بتناول الأطعمة غير الصحية، والوجبات الخفيفة الدهنية والسكرية إلى السمنة .

* الإفراط في تحفيز الجهاز الحسي: عندما يلعب الطفل الألعاب الإلكترونية ، فإن صور الشاشة ذات الألوان الزاهية والحركات السريعة ترسل رسائل مفرطة التحفيز إلى الجهاز العصبي. وهذا يخلق استجابة طيران أو قتال في الجسم بسبب هرمون الإجهاد. ومع ذلك، عندما لا يلعب الطفل الألعاب الإلكترونية، ينخفض هذا التحفيز، مما يؤدي إلى الحرمان

الحسي الذي يؤدي إلى التهيج وسوء الانتباه وصعوبة ملاحظة الاتجاهات وغيرها من الآثار العصبية.

* الاقتران بالقيم الخاطئة: غالبًا ما يُقال أن الألعاب الإلكترونية تقدم إحساسًا مشوهًا بالصواب والخطأ. في الحالات التي يفشل فيها الطفل في الحفاظ على الفحص الأخلاقي ، قد ينجذب إلى ممارسة سلوكيات محفوفة بالمخاطر، مثل التدخين، والشرب بنهم، والقيادة المتهورة، وما إلى ذلك. يعتقد بعض الباحثين أن بعض الألعاب الإلكترونية يمكن أن تقلل من الخصائص النفسية الاجتماعية، مثل التعاطف والمشاركة الأخلاقية .

* ضعف التنمية الاجتماعية: أظهرت الأبحاث أن الاستخدام المكثف للألعاب الإلكترونية يمكن أن يؤثر على التنمية الاجتماعية للطفل، يحدث هذا في الغالب بسبب العزلة المفروضة ذاتيًا والتي يمارسها الأطفال لتوفير المزيد من الوقت للعب. ومع ذلك، فإن هذا التأثير محدد للغاية للحالة ويمكن تخفيفه بتوجيه أبوي مناسب.

* مشاكل الصحة العقلية: قلة النوم والنظام الحسي المفرط يمكن أن يؤدي إلى التهيج وتقلبات المزاج والعدوان. وقد لوحظ أن الاستخدام المُطوَل للألعاب الإلكترونية قد يؤدي إلى مخاوف تتعلق بالصحة العقلية.

* ضعف الاهتمامات الأكاديمية: لاحظت دراسة وجود ارتباط مباشر بين ألعاب الفيديو والنتائج الأكاديمية الضعيفة، مثل انخفاض الدرجات. ترتبط هذه النتيجة بشكلٍ رئيسيٍ بقضايا الانتباه والاندفاع الناتج عن ألعاب الفيديو، ويقترح العديد من الخبراء أن لعب الألعاب الإلكترونية الزائدة يغير وظائف الدماغ، مما يؤدي إلى انخفاض في الأداء الأكاديمي.

* وجد الباحثون أنه بمرور الوقت يبدأ الأطفال في التفكير بقوة أكبر وعند الاستفزاز في المنزل أو المدرسة أو في المواقف الأخرى، سيتفاعل الأطفال تمامًا كما يفعلون عند لعب لعبةً فيديو عنيفة. يبدو أن الممارسة المتكررة

لطرق التفكير العدوانية تقود التأثير طويل المدى للألعاب العنيفة على العدوان ( Gentile, D. A., Khoo، 2014 ) .

**كيف يمكن للوالدين تجنب الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية؟**

يمكن للوالدين اتخاذ بعض الخطوات السريعة للتأكد من أن الطفل يستمتع بالألعاب الإلكترونية دون تجاوز حدوده أو الوقوع فريسة للسلبية. فيما يلي بعض الإجراءات التي يمكن تجربتها مع الأبناء :

- تعتمد الألعاب الإلكترونية على العمر ، لذا تأكد من عدم تعريض طفلك لألعاب غير مناسبة لأعمارهم ، مع تفضيل الألعاب التعليمية للأطفال الصغار.
- تحقق من تصنيف اللعبة الإلكترونية أو العمر الموصي به للعب لعبة ، تجنب شراء ألعاب الإلكترونية العنيفة للأطفال الصغار.
- تحقق من محتوى اللعبة وتوقع آثارها المفيدة المحتملة على طفلك ، اقرأ التحذيرات المحددة واعمل وفقًا لذلك.
- تحديد وقت معين للعبة والاتفاق مع الطفل عليه وعدم تجاوزه، يجب أن يتضمن الوقت الذي يقضيه على الشاشات عمومًا بما فيها ألعاب الكمبيوتر وألعاب الجوال وألعاب الفيديو والتلفزيون، بما في ذلك الوقت الذي يقضيه للعب على الشاشات تلك في أي مكان غير البيت أو حتى مع أحد الأصدقاء.
- احصل على نظام مكافآت عملية للسماح لطفلك باللعب على الألعاب الإلكترونية فقط بعد الانتهاء من واجبه المنزلي.
- امنحهم بعض ١٠–١٥ دقيقةً إضافيةً للعب في عطلات نهاية الأسبوع إذا كانوا يقضون ٣٠ دقيقةً في ممارسة الأنشطة البدنية مثل الجري والسباحة وما إلى ذلك كل يوم.

• لا تسمح بالألعاب ليلاً خاصةً حول وقت النوم ، واحتفظ بجميع أدوات الألعاب والأجهزة الإلكترونية بعيدًا عن غرفة طفلك.
• انضم لطفلك أثناء اللعب وحاول ان تشاركه اهتماماته بين الحين والآخر ومتابعته جيدًا وتوجيهه أحيانًا بشكلٍ غير مباشرٍ ، حاول أن تختار ألعاب متعددة اللاعبين يمكن للعائلة بأكملها لعبها معًا سيعزز ذلك الترابط الأسري والاجتماعي ويطور المشاعر الإيجابية وسيساعد طفلك على فهم نواياك والتقرب منك .
• إذا كنت تلعب ألعابًا إلكترونيةً مع طفلك، فتأكد من اتباع نفس القواعد التي حددتها لطفلك، كن قدوةً وإرشادهم.
• راقب نشاطهم على الإنترنت. إذا كانوا يتفاعلون مع الغرباء أثناء لعب الألعاب، تحقق من التفاصيل مثل مع من يتحدثون وكم يتحدثون وفي مإذا يتحدثون، قم بتوجيه طفلك للعب بأمان وعدم مشاركة أي معلومات شخصية مع شخصٍ غريبٍ عبر الإنترنت.
• تثقيفهم حول الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية من خلال تقديم أمثلة ذات صلة. تأكد من أنك تتحدث عن الجوانب الإيجابية أيضًا. حقق التوازن واقنعهم باتباع المسار الأوسط .
• لا يجب أبدًا رفض ألعاب الفيديو أو الألعاب الإلكترونية تمامًا؛ لأنه قد يدفع طفلك إلى ممارسة ألعاب الفيديو التي لا تتناسب مع سنه في السرية.
( موقع روشتات تربوية ، ٢٠١٩ )

**رابعًا: المهارات الحركية الأساسية :**

ذكر متولي وحشاد ( ٢٠١٦ ) بالاتفاق مع آراء عدة علماء أن المهارات الحركية الأساسية للطفل يمكن تقسيمها كما يلي :
١-مهارات انتقالية .

٢-مهارات معالجة وتناول ونقسمهما لبندين:
أ- معالجة وتناول بالعضلات الدقيقة.
ب-معالجة وتناول بالعضلات الكبيرة.
٣-مهارات الاتزان ونقسمها إلى بندين:
أ- مهارات الاتزان الثابت.
ب-مهارات الاتزان الحركي (متولي وحشاد ، ٢٠١٦).

**المهارات الحركية الأساسية وأهمية تنميتها وتطويرها لدى الطفل:**

يتأثر تطور المهارات الحركية بالنضج الذي يتحدد فطريًا، وبالخبرة التي تتوقف على العوامل البيئية، ويؤدي إشراك الأطفال في برامج تعليم المهارات الحركية الأساسية من خلال اللعب إلى رفع مستوى تطور هذه المهارات أكثر من المستوى الذي يصل إليه الأطفال نتيجة للنضج، وتتضمن عملية التطوير تحقيق مستوى الآلية في أداء المهارات الحركية الأساسية وفي المقدرة على استخدامها بكفاءةٍ في المواقف المختلفة التي يمر بها.

تظهر كثير من الدراسات أهمية العلاقة بين المهارات الحركية الأساسية وبين بعض المهارات الأكاديمية، ومن مظاهر هذه العلاقة أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوباتٍ في تعلم القراءة والكتابة يكون لديهم قصورًا في القدرات الإدراكية الحركية ، وتعتبر بعض الدراسات مهارات حركية معينة متطلبًا لمهاراتٍ أكاديميةٍ حيث تقترح أن مهارات المعالجة والتناول متطلبًا لتطور مهارة القراءة والكتابة ، معدل تقدم الأطفال في تطور المهارات الحركية الأساسية لا يكون موحدًا لديهم جميعًا ، حيث أن اللعب الحر والخبرات يؤثران كثيرًا على معدل تطور كل المهارات الحركية الأساسية متضمنةً مهارات الانتقال والتحكم والاتزان.

يجب تشجيع الأطفال على النشاط الحركي منذ بداية حياتهم من خلال العديد من الأنشطة والمواقف ، وتشير الأبحاث إلى أن تبني نمطًا حياتياُ يتسم بالنشاط الجسماني في المراحل المبكرة من العمر يزيد من احتمالات تعلم الأطفال كيفية الحركة بمهارةٍ، وسوف تساعد تنمية وتشجيع التمتع بالحركة واكتساب الثقة والكفاءة في المهارات الحركية في سنٍ مبكرةٍ على ضمان تطور النمو بطريقةٍ صحيةٍ، بالإضافة إلى الاشتراك في الأنشطة والألعاب الرياضية لاحقًا ( متولي وحشاد ، ٢٠١٦ ).

**خامسًا: التواصل الاجتماعي :**

يعد التواصل الاجتماعي جانباً مهماً في حياة الإنسان فهو أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير والتفاعل بين الأفراد والجماعات ، ويهدف الأفراد من خلال عملية التواصل إلى التأثير في أفكار الفرد المُستقبل لتعديلها أو التأثير في سلوكياته واتجاهاته ، وتظهر أنماط التواصل في الأسرة بين الآباء والأبناء، ويعد التواصل الإيجابي بين أفراد الاسرة مؤشراً هاماً ودالاً على رفاهية الأسرة وصحتها (Kurato,Y, 2006 ) .

**كيف نُعَلِّم الطفل مهارات التواصل الاجتماعي ؟**

معظمنا يتعلم مهارات التواصل الاجتماعي دون التخطيط لذلك فيتم الأمر بشكلٍ تلقائيٍ وطبيعيٍ، وطبقًا للخبراء في هذا المجال فهناك ثلاث طرق أساسية لتعلُم قواعد التواصل الاجتماعي وهي:

١- **التواصل بالعين:** نحن نرى ما يفعله الآخرين من حولنا ونتّبعه . فلابد للبالغين أن يحافظوا على التواصل البصري مع أطفالهم أثناء الحديث هذا يُعلِّم الأطفال أهمية التواصل بالعين أثناء الحديث مع الآخرين ، حتى الأشخاص ضعاف البصر غير القادرين على التواصل بالعين مع غيرهم

في الجلسات الاجتماعية فهناك بعض الطرق التي يقدمها لهم الخبراء لمساعدتهم على التواصل بشكلٍ أكبر.

٢-**التعلم بالتفكير والملاحظة:** الأطفال يتعلمون بالتفكير فيما يدور حولهم فمثلا عندما يتساءل الطفل لماذا ترك زميله اللعب وانصرف وقد استنتج شعور زميله بالملل، وبهذا يتعلم الطفل مهارات التواصل بنجاحٍ قد يكون هذا الجزء من التعلم صعبًا بالنسبة للأطفال الذين يعانون من مرض التوحد أو بعض أنواع الإعاقة الذهنية .

٣-**التعلم عن طريق اللعب والتجربة** : عندما يلعب الطفل أو يتحدث مع الآخرين بنجاحٍ فإنه يطور قدرته على التواصل مع الآخرين بشكلٍ إيجابيٍ وفعالٍ حتى إن لم ينجح الأمر فإن الطفل يميز ويلاحظ ما هي المشكلة ولماذا لا ينجح الأمر . (عبد الوهاب ، ٢٠١٥ )

**بعض الطرق التي تساعدك على تنمية مهارات الطفل الاجتماعية:**

١-الحديث مع الطفل: الحفاظ على التواصل في الحديث مع طفلك في تعليمه أى شيء أمر هام وضروري لإنجاح عملية التعلم هذه ، فمن اللازم تشجيع طفلك على التكلم وليس الاستماع فقط كي يبدو أمامك بشكلٍ مهذبٍ عندما تطلب من الطفل الحديث بحريةٍ فإنه يتعلم تلك المهارة بشكلٍ أسهل.

٢-اللعب : أكثر الطرق فاعلية في تعليم الطفل مهارات التواصل مع الآخرين هو اللعب معهم، فمن خلال اللعب مع الآخرين يتعلم الطفل أن ضرب الآخرين سلوكًا مشينًا وأن مشاركة اللعب تجلب المرح أكثر .حتى إذا كان طفلك خجولاً فالأفضل أن يشارك اللعب مع طفلٍ واحدٍ آخر قريبًا منه أما إذا كان أكثر انفتاحًا على المحيط من حوله يمكنه مشاركة الآخرين وتكوين صداقات جديدة.

٣-المحاكاة والتقليد : يتعلم الأطفال الكثير من خلال ملاحظتهم لمن حولهم ومراقبتهم لتصرفاتهم، فمثلاً عندما يرى الطفل أحد الوالدين يتعمد الانشغال عن إجابة الهاتف أو لا يرد تحية الآخرين سيتعلم أن هذه السلوكيات هي الصحيحة ويبدأ في تقليدها . وبالمثل عندما يراك تساعد الآخرين وتتصرف معهم بلطفٍ وتهذيبٍ سينمو على هذه السلوكيات كجزء طبيعي من تعاملاته الاجتماعية مع الآخرين .

٤-التكرار : عندما يواجه طفلك مشكلةً تتعلق بالتواصل الاجتماعي مع الآخرين فعليك التحدث معه عنها كي يلاحظ أخطاءه ويمكنك اقتراح بعض المواقف الشبيهة لتحسين ردة فعله وتصرفه إزاءها مع تكرار نفس الخطوات والنصائح السابقة مرات عديدة حتى تتحسن لديه تلك المهارات.

فدائمًا سيمر الطفل بالعديد من المواقف الاجتماعية خلال حياته التي تحتاج للتحضير والممارسة أنت تضع له أساسيات التعامل وزيادة ثقته بنفسه التي ستساعده لاحقًا في حياته، وكلما كان الأساس قويًا كلما استطاع أن يبني عليه ويطور من مهاراته ليحظى بعلاقاتٍ أنجح مع الأخرى (عبد الوهاب ، ٢٠١٥ ).

**الدراسات السابقة :**

**(أ) المحور الأول: دراسات اهتمت بمهارات الطفل في جميع جوانب النمو ودور الألعاب الرياضية فيها :**

**١-دراسة الحياني والرومي ( ٢٠٠٢)**: التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح في الاستكشاف الحركي في بعض متقيدات النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعمر (٤-٥) سنوات، وكذلك الكشف عن الفروق في بعض متقيدات النمو الحركي بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، باستخدام المنهج التجريبي ، وتكونت عينة البحث من (٤٨)

طفلاً وطفلةً قسموا إلى مجموعتين متساويتين بالعدد، وتوصلت الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية :

-إن استخدام البرنامج المقترح له أثر إيجابي على متغيرات النمو الحركي .

-وجود فروق ذات دلالة معنوية في متغيرات النمو الحركي بين مجموعتي البحث في الاختيار القبلي والبعدي لمصلحة الاختيار البعدي (الحياني والرومي، ٢٠٠٢ ).

٢-**دراسة عبد الحليم** (٢٠١٤ ): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج أنشطة حركية ترويحية على السلوك التكيفي وبعض جوانب النمو الحركي والاجتماعي والخلقي لدى أطفال الروضة، من خلال بناء برنامج أنشطه حركية ترويحية يستهدف تنمية السلوك التكيفي وبعض جوانب النمو الحركي والاجتماعي والخلقي لدى أطفال الروضة في المرحلة العمرية من ٤ : ٥ سنوات ، وجاءت النتائج بأن للبرنامج موضع البحث من تأثيرات إيجابية في إكساب هؤلاء الأطفال بعض جوانب النمو الحركي (عبد الحليم، ٢٠١٤ ).

٣-**دراسة سعيد وعمر** ( ٢٠١٨): هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية لدى الأطفال التوحديين وأثرها على مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية ، عينة الدراسة ١٠ أطفالاً من ذوي اضطراب التوحد المنتظمين في مركز تنمية الإنسان (عبور) بمدينة جيزان بالمملكة العربية السعودية، حيث قام الباحثان بتصميم العديد من الجلسات التدريبية القائمة على الألعاب الصغيرة الترويحية وتم تطبيقها مع الأطفال في فترة بلغت ٣ شهور، توصلت النتائج إلى وجود تحسن ذي دلالة إحصائية في مستوى المهارات الحركية

الأساسية، وكذلك تحسن ذي دلالة إحصائية في مستوى المهارات الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.
( سعيد وعمر ، ٢٠١٨)

**(ب) المحور الثاني دراسات اهتمت بمهارات الطفل في جميع جوانب النمو ودور الألعاب الإلكترونية فيها :**

**١-دراسة حجازي ( ٢٠١٠ ):** تهدف إلى تحري دور الألعاب الإلكترونية في نمو وتعلم الطفل، ومن أجل هذا الهدف؛ استخدمت الدراسة المنهج النوعي في البحث باستخدام أسلوب جمع البيانات من الدراسات ذات العلاقة وتحليل مضمون ونتائج تلك الدراسات. وبناءًا على ذلك فقد تعددت محاور الدراسة، متنقلة بين الكشف عن دور الألعاب الإلكترونية في شخصية الطفل وسماته، والتي بدا منها النشاط والتواصلية وتقبل التكنولوجيا وعدم التسامح مع الطرق التقليدية في التعليم، ومن ثم أظهرت الدراسة دور تلك الألعاب الإيجابي في تنشئة الطفل كواحدة من أدوات التنشئة إذا ما استخدمت بطريقةٍ موجهةٍ ومنظمةٍ، وكشفت أهمية استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم كتقنية حديثة هادفة تعمل على زيادة المتعة والدافعية في التعلم، وتوفير الوقت والجهد في عملية التعليم، والمساعدة على تطوير التفكير، ثم اتجهت الدراسة باتجاه تتبع أثر الألعاب الإلكترونية على المسار الإنمائي للطفل بدءاً بالنمو الحسي الحركي، وانتقالاً إلى النمو المعرفي والعقلي، وانتهاءًا بالنمو الانفعالي والاجتماعي، وفي محورٍ آخرٍ أظهرت الدراسة أنّ استخدام هذه التكنولوجيا أثر في تغير تركيب أدمغة الأطفال المستخدمين لها. ومن جانب آخر، فقد تطرقت الدراسة إلى احتمالات التباين في الإفادة من الألعاب الإلكترونية بين الأطفال من كلا الجنسين، وفي مراحل الطفولة المختلفة، والتي أظهرت أن كلا الجنسين يستخدم وسائل

التكنولوجيا بفعاليةٍ، ولكنّ الذكور يمضون أوقاتًا أكثر على اللعب الإلكتروني من الإناث، ويعود ذلك لعدة أسباب. وخلصت الدراسة إلى ضرورة استثمار تلك التقنية التكنولوجية وتوظيفها في التعليم وبطرقٍ منظمةٍ؛ لما لها من فوائد ومردودات على العملية التربوية التعليمية ( حجازي ، ٢٠١٠).

٢- **دراسة ( Science ( 2013:** والتي هدفت إلى التعرف في دراسته على نوعية الألعاب الإلكترونية المفضلة لدى الأطفال ، حيث تجاوز استهلاك ألعاب الكمبيوتر عن قراءة الكتب القصصية ، وشراء الملابس ، والذهاب إلى السينما أو المسرح أو المتاحف أو الاختلاط مع الأصدقاء الآخرين أو الرسم ، باعتبارهم من التسالي المفضلة للطفل قديمًا، ولاحظ في دراسته أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٤ و ١٠ سنوات يقضون ما يزيد عن ساعتين في اليوم في لعب ألعاب الكمبيوتر (Science,2013 ) .

٣-**دراسة سالسينو وكلوديا ( ٢٠١٤ ):** هدفت إلى التحقق من مواقف الآباء فيما يتعلق بتأثير الألعاب الإلكترونية على نمو أطفالهم في الجوانب التالية: الوقت الذي يقضونه على الكمبيوتر للعب، وأنواع الألعاب المفضلة، وطرق الإشراف على الأطفال، والمزايا مساويء الألعاب الإلكترونية. حيث تظهر نتائج البحث: ٣٠,٤٧٪ من الأطفال يمكنهم الوصول إلى الكمبيوتر في أي وقتٍ يريدون ؛ يستخدم الكمبيوتر في الغالب للألعاب (٣٦,٢٨٪) ؛ يشرف ٤٢,٨٧٪ من الآباء على أنشطة أطفالهم على الكمبيوتر فقط عندما يكون لديهم وقت فراغ ؛ يسمح ٥٠٪ من الآباء لأطفالهم بقضاء ١-٢ ساعة في ألعاب الكمبيوتر يوميًا، بينما يسمح ٢٨,٥٤٪ ٣-٤ ساعات (وأكثر) من ألعاب الكمبيوتر يوميًا.

وخلصت الدراسة التي أُجرِيَت على أسلوب الأبوة والأمومة والبيئة ووقت الشاشة إلى أن "الزيادة العالمية في انتشار زيادة الوزن والسمنة في مرحلة

الطفولة قد نُسبت إلى عدة اتجاهاتٍ بما في ذلك زيادة استهلاك الحميات كثيفة الطاقة وزيادة السلوك المستقر (خاصة زيادة وقت الشاشة؛ الوقت الذي يقضيه في مشاهدة التليفزيون وعلى أجهزة الكمبيوتر أو أجهزة الألعاب). ( سالسينو وكلوديا ، ٢٠١٤) .

**٤-دراسة Gentile et al (2014):** هدفت إلى معرفة ما إذا كان العنف والسلوك السيء الذي يتم لعبه في العالم الافتراضي قد يساهم في ممارسة نفس السلوك في العالم الحقيقي. حيث أن اللاعبين الذين يلعبون ألعاباً عنيفةً قد تشعرهم بتطبيق تلك الألعاب في العالم الحقيقي حيث يمكن لممارسة تلك الألعاب أن تخلط بين الواقع والخيال ، كما أنها أيضًا قد تشعرهم بالذنب بشأن سلوكها في العالم الافتراضي وهذا قد يجعلهم أكثر حساسيةً للقضايا الأخلاقية التي انتهكوها خلال لعب اللعبة، كما أنه بمرور الوقت يبدأ الأطفال في التفكير بقوةٍ أكبر، وعند الاستفزاز في المنزل أو المدرسة أو في المواقف الأخرى سيتفاعل الأطفال تمامًا كما يفعلون عند لعب لعبة فيديو عنيفة. وبالتالي فإن الممارسة المتكررة لطرق التفكير العدوانية تقود التأثير طويل المدى للألعاب العنيفة على العدوان .
(Gentile et al,2014)

**(ج) دراسات اهتمت بالتواصل الاجتماعي للأطفال:**

**١- دراسة Kurato ( 2006 ):** هدفت إلى دراسة مشروع الدعم المجتمعي للأطفال الملتحقين بالروضة على المستوى الوطني في اليابان، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بالاعتماد على تقديم برنامج لكل روضة مرة واحدة أو اثنين في الشهر، طبق على عينة قوامها (١١) روضةً وتضمن البرنامج نشاطات مع الأم كقراءة صور كتب ،عمل أقراص لتجميل الوجه مع الأطفال، اللعب وغناء الأغاني، ونشاطات مع الأب تساعد الطفل

على التحدّث مع مجموعات من نفس عمره . وقد أظهرت النتائج وفق التقارير النهائية لهذا المشروع: فائدة كل في مشروع الدعم المجتمعي لرعاية أطفال الروضة .

وكان إجمالي المشروع له وظيفة مقبولة؛ لأن المشروع سيحقق للمشاركين المتعة وفقاً لذلك تعلموا كيف يرتبطون بالوالدين، وقد أظهرت أنشطة المتعة نسبة مئوية مرتفعة للوالدين حيث بلغت ( ٥٧،٢ %)، أما بالنسبة لمتعة معاملة الأطفال مع المعلمين فاقتصرت على نسبة (٢٨،١ % ).

( Kurato, 2006)

**٢-دراسة( Lesly ( 2009** : هدفت إلى تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ضمن سياق اللعب في رياض الأطفال التي يعاني أطفالها من الخطر ،لأطفال الروضة الذين يعانون من تأخر في اللغة ولديهم مشكلات سلوكية ، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، باستخدام برنامج تدخل يعتمد على اللعب لتحسين التواصل عند الأطفال الصغار، وجاء التدخل وفق ثلاثة أنماط ، تعلم الأطفال اللعب الحر ، والتفاعل الاجتماعي بصورةٍ عفويةٍ، ثم تقييم الأطفال أنفسهم أثناء تفاعلهم الحر، ولوحظ الطفل في عدد من سلوكيات التواصل الاجتماعي، والتي تطورت بعد التدخل المتتابع للأطفال، واعتمد التصوير وتسجيل النطق في جلسات اللعب، كانت أهم النتائج : تزايد النمو اللغوي المركب عند الأطفال ، وحمل التدخل توقعاً لتحسين اللغة المهددة بالخطر والسلوكيات غير الآمنة عند هولاء الأطفال الذين يعانون من ضعفٍ في اللغة في مؤسسات ما قبل المدرسة .

(Lesly,2009)

**٣-دراسة مسعود ( ٢٠١٨ )**: حيث هدفت إلى التعرف على مهارات التواصل لدى طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتوصلت إلى النتائج التالية: مهارات التواصل غير اللفظي والكلي منخفضة لدى طفل

الروضة سواء الذكور أو الاناث ، كما يعد اللعب وسيلة لتنمية قدرات الأطفال ( مسعود ، ٢٠١٨ ) .

**الاستفادة والتعليق الدراسات السابقة :**

استفادت الباحثة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليلها ، في إطار الدخول لدراستها الحالية ويمكن تحديد أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة كما يلي:

١-تعد بعض الدراسات السابقة حافزاً لإجراء هذه الدراسة، وذلك من خلال الوقوف على أحدث النتائج التي توصلت إليها نتائج هذه الدراسات في تأثير ممارسة الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية على اكتساب المهارات الحركية والتواصل للأطفال داحل الروضة.

٢-اتفقت الدراسات السابقة التي تبحث عن فاعلية ممارسة الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية في اكتساب العديد من المهارات للأطفال داخل الروضة .

٣-قلة الدراسات التي تناولت المقارنة بين ممارسة الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية في اكتساب العديد من المهارات للأطفال داحل الروضة.

٤-بلورة مشكلة الدراسة وأهمية الدراسة ووضع التساؤلات الخاصة بها.

٥-التعرف على دور ممارسة الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية في اكتساب المهارات الحركية ومهارات التواصل للأطفال .

٦-استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار بعض أدوات الدراسة.

٧-التعرف على بعض المعايير القياسية والعالمية التي اهتمت بممارسة الألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية في اكتساب المهارات الحركية ومهارات التواصل والتي ساعدت الباحثة في وضع أدوات جمع البيانات.

٨-اختيار المنهج المناسب لتناول موضوع الدراسة، كما ساهمت الدراسة الحالية أيضًا في تحديد المعايير اللازمة للوقوف على عينة الدراسة الميدانية المناسبة.

٩-الاهتداء إلى المراجع العربية والأجنبية التي يمكن الاستعانة بها في كتابة الإطار النظري.

١٠-ساعدت الدراسات السابقة الباحثة في تحديد الشروط اللازمة لاختيار عينة البحث.

ولذلك كان علينا توضيح وتأكيد أهمية وخطورة مرحلة الطفولة المبكرة، وإظهار الفرق بين تأثير الألعاب الرياضية والإلكترونية في التأثير على المهارات الحركية والتواصل الاجتماعي للأطفال .

**الإجراءات المنهجية للدراسة :**

تحقيقًا لهدف الدراسة واختبارًا لفروضها اتبعت الباحثة الإجراءات المنهجية الآتية:

**١-نوع ومنهج الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى المقارنة بين أطفال الروضة الممارسين للألعاب الرياضية وأطفال الروضة الممارسين للألعاب الإلكترونية في المهارات الحركية والتواصل الاجتماعي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي المقارن بين مجموعتين متكافئتين .

**٢-مجتمع وعينة البحث :**

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة على بعض أطفال أعضاء مركز شباب عابدين بالحلمية الجديدة بأعمار تتراوح من ٥ إلى ٧ سنوات وعددهم (٥٥) طفلاً وطفلةً ممن شملهم الاستطلاع والذين قَبِلَ أولياء أمورهم.

وقد تم اختيار لعينة الدراسة من المجتمع الأصلي بالطريقة العمدية وعددهم ( ٣٠ ) طفلاً وطفلةً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (مجموعة الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية، مجموعة الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية)، وقد روعي التكافؤ بينهم في الطول والوزن والسن .

وتم اختيارهم وفقًا للشروط التالية:

- **بالنسبة لمجموعة الأطفال التي تمارس الألعاب الرياضية:**

- شرط الانتظام في ممارسة أي لعبة رياضية بالنادي والاطلاع على كارنيه ممارسة اللعبة الخاص بالنادي.
- أن يكون الطفل منتظمًا في لعبته الرياضية قبل تطبيق الدراسة بثلاثة شهور على الأقل وليس مشتركًا فيها حديثًا، ويمارسها بواقع ثلاث مرات أسبوعيا خلال تلك الفترة، تم التأكد من هذا الشرط بمراجعة مدربين الأطفال.
- أن يكون أولياء أمورهم من النوع الذي لا يسمح لهم بممارسة الألعاب الإلكترونية في النادي أو على الموبايل أو الكمبيوتر أو اللاب المنزلي لمدة تزيد عن ساعة في اليوم أو ثلاث مرات في الأسبوع .
- موافقة ولي الأمر.

- **بالنسبة للأطفال التي تمارس الألعاب الإلكترونية:**

- شرط الانتظام في الذهاب إلى منطقة الألعاب الإلكترونية بالمركز أو أي مركز ألعاب الكترونية قريب من منزله من مدة تسبق تطبيق الدراسة بحوالي ثلاثة شهور على الأقل وأن يكون من روادها بشكلٍ منتظمٍ على الأقل ثلاث مرات أسبوعيًا .
- أن يكون أولياء أمورهم من غير المهتمين بممارسة الألعاب الرياضية لأبنائهم، وكذلك أبناؤهم ليس لديهم الرغبة.
- خلو الأطفال من الأمراض المزمنة أو الإعاقات الحركية والجسدية .

- موافقة ولي الأمر.

**جدول (١)**
**الدرجات الخام للمجموعتين في حيث الطول والوزن والسن**
**ن = ٣٠**

| رقم الطفل | الممارسون للألعاب الرياضية | | | رقم الطفل | الممارسون للألعاب الإلكترونية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| بمجموعة (١) | السن | الطول | الوزن | بمجموعة (٢) | السن | الطول | الوزن |
| ١ | ٧ | ١١٥ | ٢٢ | ١ | ٦ | ١٠٧ | ١٧ |
| ٢ | ٦ | ١١٠ | ٢٠ | ٢ | ٥ | ١٠٥ | ٢٠ |
| ٣ | ٧ | ١٠٥ | ١٨ | ٣ | ٧ | ١١٠ | ٢٢ |
| ٤ | ٥ | ١٠٢ | ١٧ | ٤ | ٧ | ١٢٥ | ٣٠ |
| ٥ | ٦ | ١٠٥ | ٢٠ | ٥ | ٥ | ١٠٤ | ١٥ |
| ٦ | ٧ | ١١٢ | ١٦ | ٦ | ٦ | ١٠٠ | ٢٠ |
| ٧ | ٥ | ١٠٠ | ١٥ | ٧ | ٦ | ١١٠ | ٢٠ |
| ٨ | ٥ | ١٠٧ | ١٩ | ٨ | ٥ | ١٠٠ | ١٨ |
| ٩ | ٦ | ١١٠ | ١٥ | ٩ | ٧ | ١١٥ | ١٩ |
| ١٠ | ٧ | ١٢٠ | ٢٢ | ١٠ | ٧ | ١٢٠ | ٢٠ |
| ١١ | ٦ | ١١٠ | ١٨ | ١١ | ٥ | ١٠٢ | ١٦ |
| ١٢ | ٥ | ١٠٤ | ١٧ | ١٢ | ٦ | ١٠٥ | ١٧ |
| ١٣ | ٧ | ١١٥ | ٢٥ | ١٣ | ٧ | ١١٥ | ٢٥ |
| ١٤ | ٦ | ١٠٧ | ١٩ | ١٤ | ٧ | ١٢٠ | ٢٢ |
| ١٥ | ٥ | ٩٥ | ١٥ | ١٥ | ٦ | ١١٠ | ١٥ |

باستقراء الجدول السابق (١) الذي يظهر الدرجات الخام لعينتي الدراسة من أطفال رياض الأطفال، حيث بلغ مجموع العينتين به ( ٣٠ ) مفردةً من

الأطفال تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى ممارسة للألعاب الرياضية والثانية ممارسة للألعاب الإلكترونية كل مجموعة بعدد ( ١٥ ) طفلاً وطفلةً، وجد أنه تراوح مقياس السن لهم بين (خمس سنوات، وسبع سنوات) حيث تماثلت المراحل العمرية بين المجموعتين، وبالنظر إلى مقياس الطول لأفراد العينة الأولى الممارسة للألعاب الرياضية وجد أنه يتراوح بين ( ٩٥ سنتيمتر : ١٢٠ سنتيمتر). بينما تراوح مقياس الطول لأفراد العينة الثانية الممارسين للألعاب الإلكترونية بين ( ١٠٢ سنتيمتر: ١٢٥ سنتيمتر) وهو مستوى قريب نسبيًا لأفراد العينيتين، وبالنظر أيضًا إلى الفروق بين العينتين، كما جاء مقياس الوزن لأفراد العينة الأولى الممارسة للألعاب الرياضية ولأفراد المجموعة الثانية الممارسين للألعاب الإلكترونية وجد أنه يتراوح بين ( ١٥ كيلوجرام : ٢٥ سنتيمتر) وهو يشير إلى التماثل تقريبًا بين أفراد العينتين في مقياس الوزن ، الأمر الذي يوضح تكافؤ العينتين في السن والطول والوزن .

**جدول (٢)**

**التكافؤ بين المجموعتين في الطول والوزن والسن**

**ن=٣٠**

| التكافؤ في | للممارسين للألعاب الرياضية | | للممارسين للألعاب الإلكترونية | | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | الدالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | | |
| السن | ٦ | ٠,٨٤ | ٦,١٣ | ٠٨٣ | ٠,٤٣٥ | ٠,٦٦٧ | غير دالة |
| الطول | ١٠٧,٨ | ٦,٤٠ | ١٠٩,٨ | ٧,٧١ | ٠,٧٩٨ | ٠,٤٣٢ | غير دالة |
| الوزن | ١٨,٥٣ | ٢,٩٢٤ | ١٩,٧٣ | ٣,٩٧ | ٠,٩٤٢ | ٠,٣٥٥ | غير دالة |

يتضح من جدول (٢) السابق الذي يوضح نتائج تحليل اختبار T.test بين متوسطي درجات العينتين في الطول والوزن والسن لمتوسطات لدرجات الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية ومتوسطات درجات الأطفال للممارسين الإلكترونية من حيث: السن حيث بلغت قيمة دلالة " "ت" ( ٠,٦٦٧ ) حيث جاءت قيمة دلالة " "ت" للطول هي(٠,٤٣٢ )، وجاءت قيمة دلالة " "ت" للوزن هي (٠,٣٥٥) عند مستوى معنوية (٠,٠٥)، مما يدل على تكافؤ بين المجموعتين في (السن ، الطول ، الوزن ) .

**٣-مجالات وحدود البحث :**

- **الحدود البشرية للدراسة:**

يضم مجتمع البحث ٥٥ طفلاً وطفلةً ممن شملهم المقابلة والملاحظة والاستطلاع من اعضاء ورواد مركز شباب عابدين يتراوح أعمارهم من ٥ إلى ٧ سنوات ، تم اختيار عينة البحث من بينهم بالطريقة العمدية ممن انطبقت عليهم شروط اختيار العينة السابقة وعددهم ٣٠ طفلاً وطفلةً، تم تقسيمهم لمجموعتين ( مجموعة أطفال ممارسين الألعاب الرياضية ، مجموعة أطفال ممارسين الألعاب الإلكترونية ) متكافئتين في الطول والوزن والسن .

- **الحدود الزمنية للدراسة:**

تم التطبيق لهذه الدراسة في الإجازة الصيفية للعام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩ في شهور من يونيو إلى أغسطس ٢٠١٩.

- **الحدود الجغرافية للدراسة** : مركز شباب عابدين بمنطقة الحلمية الجديدة حي الخليفة وسط محافظة القاهرة .

## ٤- أدوات جمع البيانات :

استعانت الباحثة في جمع البيانات بالوسائل التالية:

أ- تحليل الوثائق وقد تمثلت في المراجع العلمية في مجال الحركة وعلم النفس الطفل.

ب-مقياس المهارات الحركية للطفل ( إعداد/ الباحثة ) . ( ملحق ١)

ج- مقياس مهارات التواصل الاجتماعي للطفل(إعداد/ الباحثة) (ملحق ٢).

د- استمارة المقابلة الشخصية، استمارة ملاحظة واستطلاع وجمع بيانات عن الطفل سن من ٥ إلى ٧ سنوات عن طريق ولي أمره ( إعداد/ الباحثة ) (ملحق ٣).

هـ- استطلاع رأي الخبراء : وقد استعانت الباحثة بعدد أربعة عشر (١٤) خبيرًا من الخبراء المتخصصين في مجال التربية الرياضية وعلم النفس وتربية الطفل ( ملحق ٤ ).

و-مقاييس أنثروبومترية ( الطول – الوزن – السن).

**جدول (٣)**

**يوضح معاملات الصدق والثبات لأبعاد مقياسي التواصل الاجتماعي والمهارات الحركية بطريقة كرونباخ**

**ن= ١٤**

| المقياس | المحاور | معامل الثبات(ألفا) | الصدق |
|---|---|---|---|
| مقياس التواصل الاجتماعي | مهارة الاستماع | ٠,٧٧١ | ٠,٨٨ |
| | مهارة التحدث والتواصل اللفظي | ٠,٨٢٧ | ٠,٩١ |
| | مهارة التواصل البصري | ٠,٦٩٢ | ٠,٧٨١ |
| | مهارة فهم واستخدام لغة الجسد | ٠,٧٢٦ | ٠,٨٥٢ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| مقياس المهارات الحركية | المهارات الانتقالية | ٠,٦٨٥ | ٠,٧٨٢ |
| | المهارات غير الانتقالية (الثبات والاتزان) | ٠,٦٦٨ | ٠,٨٢ |
| | مهارات المعالجة والتناول للعضلات الصغرى | ٠,٧٢٢ | ٠,٨٥ |
| | مهارات المعالجة والتناول للعضلات الكبرى | ٠,٦٨٤ | ٠,٨٣ |

يوضح الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ ٠,٩٤٦ وهو مرتفع (موجب الإشارة) وتشير قيمة معامل ألفا للمقياس المستخدم في الدراسة، كلها أكبر من (٠,٦٨٥) وهو الحد الأدنى المطلوب لمعامل ألفا ووفقاً لـ (Churchill, G.A ) فإن قيمة معامل ألفا تعتبر مقبولة، إذا كانت أكبر من (٠,٦٠)، وعلى ذلك يمكن القول بأن المقياس الوارد في الجدول السابق يتمتع بالثبات الداخلي لعباراته.

فعند تطبيق معامل ألفا كرونباخ على مقياس التواصل الاجتماعي الذي أعدته الباحثة للتعرف على درجات الصدق والثبات لعباراته :

- جاءت العبارات التي تشير إلى قياس مهارة الاستماع بمعامل ثبات (٠,٧٧١)، كما جاء معامل الصدق لعبارات قياس مهارات الاستماع أيضًا (٠,٨٨) حيث تم اختزال العبارات التي تقيس مهارة الاستماع من المقياس المُحكَم من قِبَل السادة المحكمين من عدد (١٢) عبارةً إلى عدد (١٠) عبارات ، كما تم تعديل بعض الصياغات البسيطة بها حتى تم الوصول إلى عبارات قوية وملائمة لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها وهي مهارة التواصل الاجتماعي لطفل رياض الأطفال .
- وجاءت العبارات التي تشير إلى قياس مهارة التحدث والتواصل اللفظي بمعامل ثبات (٠,٨٢٧)، كما جاء معامل الصدق لعبارات قياس مهارة

التحدث والتواصل اللفظي أيضًا (٠,٩١)، حيث تم اختزال العبارات التي تقيس مهارة التحدث والتواصل اللفظي لأطفال المجموعتين بالمقياس المُحكَم من قِبَل السادة المحكمين من عدد ( ١٦ ) عبارةً إلى عدد ( ١٣ ) عبارةً ، وتعديل بعض الصياغات البسيطة بها حتى يتم الوصول إلى عبارات قوية وملائمة لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها وهي مهارة التحدث والتواصل اللفظي لطفل رياض الأطفال التي صُمِمَ من أجلها المقياس .

- كما جاءت العبارات التي تشير إلى قياس مهارة التواصل البصري بمعامل ثبات (٠,٦٩٢) وهو منخفض نسبياً عن المحورين السابقين ، كما جاء معامل الصدق لعبارات قياس مهارة التواصل البصري أيضًا (٠,٧٨١)، وذلك يشير إلى قوة العبارة وملاءمتها أيضًا لقياس مهارة التواصل الاجتماعي التي صُمِمَت من أجلها إلا أن بعض العبارات قد احتاجت إلى تعديلات، أولها من عنوان المحور تم تعديله من قياس مهارة التواصل الكتابي إلى مهارة التواصل البصري، وكذا اختزال العبارات التي تقيس مهارة التواصل البصري لأطفال المجموعتين بالمقياس المُحكَم من قِبَل السادة المحكمين من عدد ( ٢٢ ) عبارةً إلى عدد ( ١٧ ) عبارةً وتعديل بعض الصياغات حتى تم الوصول إلى عبارات قوية وملائمة لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها وهي مهارة التواصل البصري لطفل رياض الأطفال التي صُمِمَ من أجلها المقياس.
- بينما جاءت العبارات التي تشير إلى قياس مهارة فهم واستخدام لغة الجسد بمعامل ثبات (٠,٧٢٦)، كما جاء معامل الصدق لعبارات لقياس تلك المهارة أيضًا (٠,٨٥٢)، وذلك يشير إلى قوة العبارة ومدى ملاءمتها لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها حيث تم اختزال العبارات التي تقيس مهارة الاستماع من المقياس المُحكَم من قِبَل السادة المحكمين من عدد ( ١٤ ) عبارةً إلى عدد ( ١٣) عبارةً ، كما تم تعديل بعض الصياغات البسيطة بها

حتى تم الوصول إلى عبارات قوية وملائمة لقياس مهارة فهم واستخدام لغة الجسد التي صُمِمَت من أجلها وهي مهارة التواصل الاجتماعي للطفل .

- وبذلك تم اعتماد المقياس من قِبَل السادة المحكمين وعددهم ( ١٤ ) خبيرًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للطفولة والتربية الرياضية في جامعات مختلفة بجمهورية مصر العربية ، بعد أن تم تعديله إلى عبارات قوية وواضحة مكونة للمقياس الأول الخاص بقياس مهارات التواصل الاجتماعي لمجموعتي الأطفال عينة الدراسة، حيث جاء رأي الخبراء مؤكدًا على قوة تمثيلها للمقياس .

ومن الجدول السابق أيضًا عند تطبيق معامل ألفا كرونباخ علي مقياس المهارات الحركية الذي أعدته الباحثة للتعرف على درجات الصدق والثبات لعباراته :

- حيث جاءت العبارات التي تشير إلى قياس المهارات الانتقالية بمعامل ثبات (٠,٦٨٥)، كما جاء معامل الصدق لعبارات قياس المهارات الانتقالية أيضًا (٠,٧٨٢)، فلم يتم تعديل أو حذف عبارات من المحور الأول للمقياس، وذلك يشير إلى قوة العبارة وملاءمتها لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها .
- وكذلك جاءت العبارات التي تشير إلى قياس المهارات غير الانتقالية (الثبات والاتزان) بمعامل ثبات (٠,٦٦٨)، كما جاء معامل الصدق لعبارات المهارات غير الانتقالية (الثبات والاتزان)أيضًا (٠,٨٢)، ولم يتم أيضًا تعديل أو حذف أية عبارات من المحور الثاني، وذلك يشير إلى قوة العبارة وملاءمتها لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها .
- كما جاءت العبارات التي تشير إلى قياس مهارات المعالجة والتناول للعضلات الصغرى بمعامل ثبات (٠,٧٢٢)، كما جاء معامل الصدق لعبارات قياس مهارات المعالجة والتناول للعضلات الصغرى أيضًا (٠,٨٥)،

ولم يتم أيضًا تعديل أو حذف أية عبارات من المحور الثالث للاستمارة الخاصة بمقياس المهارات الحركية، وذلك يشير إلى قوة العبارة وملاءمتها لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها.

- وجاءت أيضًا العبارات التي تشير إلى قياس مهارات المعالجة والتناول للعضلات الكبرى بمعامل ثبات (٠,٦٨٤)، كما جاء معامل الصدق لعبارات قياس مهارات المعالجة والتناول للعضلات الكبرى أيضًا (٠,٨٣)، وذلك يشير إلى قوة العبارة وملاءمتها لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها، حيث لم يتم تعديل أو حذف أية عبارات من المحور الرابع بالاستمارة الخاصة بمقياس المهارات الحركية ، مما يشير إلى قوة العبارة وملاءمتها لقياس المهارة التي صُمِمَت من أجلها.

وذلك يوضح لنا قوة العبارات المكونة للمقياس الخاص بقياس المهارات الحركية لمجموعتي الأطفال عينة الدراسة، حيث جاء رأي الخبراء مؤكدًا على تمثيلها وملائمتها لقياس المهارات الأربعة المعبرة عن المهارات الحركية للطفل .

**٤-المعالجة الإحصائية :**

تمت المعالجة الإحصائية عن طريق البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليلات الإحصائية والأساليب المستخدمة في هذه الدراسة هي:

١-معامل ألفا بطريقة كرونباخ : لاختبار الصدق والثبات لمقياسي المهارات التواصل الاجتماعي والمهارات الحركية للمجموعتين.

٢-اختبار T.test : للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعة الأولى (الأطفال الممارسون للألعاب الرياضية) ؛ والمجموعة الثانية (الأطفال

الممارسون للألعاب الإلكترونية)، وكذلك بين مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات الحركية للمجموعتين .

**عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة :**

**١- الفرض الأول للدراسة:**

نص الفرض الأول لهذه الدراسة على أن:"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين في مهارات الحركية الأساسية لصالح الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية ".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بعمل اختبار بيان الفروق بين متوسطي درجات العينتين على مقياس المهارات الحركية الأساسية واتضح التالي :

**جدول (٤)**

**نتائج تحليل اختبار T.test لمتوسطي درجات عينتي البحث على مقياس المهارات الحركية**

**ن=٣٠**

| المجموعة | متوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | الدالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|
| الأطفال الممارسون للألعاب الرياضية | ٤٥,٨٠ | ١٣,٥٨ | ١,٠٧٩ | ٠,٢٩٠ | غير دالة |
| الأطفال الممارسون للألعاب الإلكترونية | ٤٠,٤٦ | ١٣,٤٩ | | | |

يوضح جدول (٤) تحليل اختبار T.test لمتوسطي درجات عينتي البحث على مقياس المهارات الحركية ، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية (٤٥,٨٠) وبلغ الانحراف المعياري لهم

(١٣,٥٨ )، بينما بلغ متوسط درجات الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية(٤٠,٤٦ ) وبلغ الانحراف المعياري لهم (١٣,٤٩)، حيث بلغت قيمة دلالة "ت" (٠,٢٩٠ )، مما يدل على أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية ونظيرهم للألعاب الإلكترونية من حيث المهارات الحركية مما يثبت عدم صحة الفرض الأول لهذه الدراسة ، وهو ما لم يتفق أيضًا مع دراسة (حجازي ، ٢٠١٠) التي أثبتت أن الألعاب الإلكترونية تساهم في نمو وتعلم الطفل وتأثير دور الألعاب الإلكترونية في شخصية الطفل وسماته ومنها النشاط والتواصلية وتقبل التكنولوجيا وعدم التسامح مع الطرق التقليدية في التعليم، والتأكيد على الدور الإيجابي للألعاب في تنشئة الطفل كواحدة من أدوات التنشئة إذا ما استُخدِمت بطريقةٍ موجهةٍ ومنظمةٍ، وكشفت أهمية استخدام الألعاب الإلكترونية في التعليم كتقنية حديثة هادفة تعمل على زيادة المتعة والدافعية في التعلم، وتوفير الوقت والجهد في عملية التعليم، والمساعدة على تطوير التفكير، ثم اتجهت الدراسة باتجاه تتبع أثر الألعاب الإلكترونية على المسار الإنمائي للطفل بدءاً بالنمو الحسي الحركي، وانتقالاً إلى النمو المعرفي والعقلي، وانتهاءً بالنمو الانفعالي والاجتماعي وخلصت إلى ضرورة استثمار تلك التقنية التكنولوجية وتوظيفها في التعليم وبطرق منظمة لما لها من فوائد ومردودات على العملية التربوية التعليمية .

**٢- الفرض الثاني للدراسة:**

نص الفرض الثاني لهذه الدراسة على أن:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينتين في التواصل الاجتماعي لصالح الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بعمل اختبار بيان الفروق بين متوسطي درجات العينتين على مقياس التواصل الاجتماعي واتضح التالي:

**جدول (٥)**

**نتائج تحليل اختبار T.test لمتوسطي درجات عينتي البحث على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي**

**ن=٣٠**

| المجموعة | متوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | الدالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|
| الأطفال الممارسون للألعاب الرياضية | ٣٩,٧٣ | ٤,٠٦١ | ٦,٨١٨ | ٠,٠٠٠ | دالة |
| الأطفال الممارسون للألعاب الإلكترونية | ٢٨,٥٣ | ٤,٨٩٧ | | | |

يوضح جدول (٥) تحليل اختبار T.test لمتوسطي درجات عينتي البحث لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي، حيث بلغ متوسط درجات الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية ٣٩,٧٣ وبلغ الانحراف المعياري لهم ٤,٠٦١ ، بينما بلغ متوسط درجات الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية ٢٨,٥٣ وبلغ الانحراف المعياري لهم٤,٨٩٧ ، حيث بلغت قيمة دلالة "ت" =٠,٠٠ ، مما يدل على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية ونظيرهم للألعاب الإلكترونية من حيث مهارات التواصل الاجتماعي لصالح الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية ، وهو ما أكدته أيضًا دراسة (Lawrence E, 2017) أن الألعاب الإلكترونية يمكن الاستفادة منها وأن يكون لها دورًا في دعم وتنمية مهارات الأطفال المعرفية، حيث أن تلك الألعاب الإلكترونية تسمح زيارات الأماكن المختلفة للأطفال بما قد يساعد على تطوير حياتهم

ومهارات الاستفسار والمعرفة لديهم . كما يمكن للأطفال إنشاء سيناريوهات عالمية صغيرة أو تسجيلهم الخبرات من خلال الرسم أو صنع النماذج أو استخدامها برامج الكمبيوتر المناسبة، ولكنهم لا يمكنهم ممارستها في الواقع من خلال التواصل مع أقرانهم بشكلٍ طبيعيٍ ويظل التواصل الافتراضي هو المفضل لدى الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية .

**جدول ( ٦)**

**نتائج تحليل اختبار T.test لمتوسط درجات الأطفال الممارسون للألعاب الرياضية من حيث مهارات التواصل الاجتماعي والمهارات الحركية**

| الأطفال الممارسون | مهارات التواصل الاجتماعي | | المهارات الحركية | | قيمة "ت" | قيمة الدلالة | الدالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | متوسط | الانحراف المعياري | متوسط | الانحراف المعياري | | | |
| للألعاب الرياضية | ٣٩,٧٣ | ٤,٠٦١ | ٤٥,٨٠ | ٤,٨٩ | ١,٩٥٨ | ٠,٧١ | غير دالة |
| للألعاب الإلكترونية | ٢٨,٥٣ | ١٣,٥٨ | ٤٠,٤٦ | ١٣,٤٩ | ٢,٨٥٣ | ٠,٠١٣ | دالة |

يوضح جدول (٦) تحليل اختبار T.test لمتوسطي درجات عينتي الدراسة لمقياس مهارات التواصل الاجتماعي وكذلك المهارات الحركية :

**١-أولاً: للأطفال الممارسون للألعاب الرياضية:**

حيث بلغ المتوسط٣٩,٧٣ لاكتساب الطفل لمهارات التواصل الاجتماعي وكذا الانحراف المعياري لهم ٤,٠٦١ ، بينما بلغ المتوسط ٤٥,٨٠ والانحراف المعياري ٤,٨٩ لاكتسابهم للمهارات الحركية حيث بلغت قيمة دلالة "ت" =٠,٧١ ،وهى غير دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة

الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية من حيث مهارات التواصل الاجتماعي وبين المهارات الحركية وهو ما أكدته أيضًا دراسة (Lesly, 2009)والتي هدفت إلى تحسين مهارات التواصل الاجتماعي ضمن سياق اللعب في رياض الأطفال التي يعاني أطفالها من الخطر، واختبار تأثير ثلاثة عناصر تتدخل في تفاعلات التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة باستخدام برنامج تدخل يعتمد علي اللعب لتحسين التواصل عند الأطفال الصغار، ولوحظ الطفل في عددٍ من سلوكيات التواصل الاجتماعي والتي تطورت بعد التدخل المتتابع للأطفال ، وذلك يتفق مع الدراسة الحالية على أنه من الضرورة الاهتمام بالألعاب الرياضية التي يمارسها الطفل حيث أنها مصدر هام لتعليمه مهارات التواصل الاجتماعي .

**٢- ثانيًا: للأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية:**

حيث بلغ المتوسط٢٨,٥٣ والانحراف المعياري لهم ١٣,٥٨ لمهارات التواصل الاجتماعي بينما بلغ المتوسط ٤٠,٤٦ والانحراف المعياري ١٣,٤٩ لمهارات الحركية حيث بلغت قيمة دلالة "ت" =٠,٠١٣ ، وهي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية من حيث مهارات التواصل الاجتماعي وبين المهارات الحركية لصالح المهارات الحركية وهو ما أكدته أيضًا (Anderson and Warburton, 2012 ) أن الألعاب الإلكترونية لها إمكانات كبيرة لتحسين حياة الأطفال، كما أظهرت النتائج أن محتوى ألعاب الكمبيوتر المفيد والمؤيد للمجتمع يعزز مجموعة واسعة من المهارات المعرفية ، مثل زيادة الانتباه السرعة و الدقة. ومن هنا يتضح لنا أن هناك تتطابق بين ما جاءت به نتائج الدراسة الحالية التي أكدت أن الطفل الممارس للألعاب الرياضية أو الألعاب الإلكترونية

يمكنه اكتساب المهارات الحركية حيث أن كلا النوعين من الألعاب يتطلب من الممارس سرعة ودقة الحركات والتنبيه والتركيز إلا أن مهارات التواصل الاجتماعي تزيد أكثر لدى الممارسين للألعاب الرياضية عن أمثالهم الممارسين للألعاب الإلكترونية، حيث أن في الألعاب الرياضية تعتمد معظمها على اللعب الجماعي مما يساعد في دمج الطفل مع أقرانه مكتسباً العديد من مهارات التواصل الاجتماعي ، بينما في الألعاب الإلكترونية يكون الطفل بكامل تركيزه مع الشاشة التي يمارس اللعبة عليها مما يؤدي به إلى بعض العزلة عن الآخرين، فتسبب بعض الألعاب الإلكترونية وتعلم الأطفال القيم الخاطئة، وكذلك الإصابة ببعض الأمراض النفسية مثل التوحد والانطواء وغيرها التي تجعل الطفل معزولًا اجتماعيًا إذا لم يتم اختيارها ومتابعتها بدقة .

**نتائج الدراسة:**

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية وبين الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية من حيث اكتسابهم للمهارات الحركية .

٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية وبين الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية في التواصل الاجتماعي لصالح الأطفال الممارسين للألعاب الرياضية .

**توصيات الدراسة:**

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١-ضرورة الاهتمام بممارسة الأطفال للألعاب الرياضية والألعاب الإلكترونية المفيدة والمختارة بعنايةٍ وفق المرحلة العمرية والشروط المناسبة لها ، وأن يكون الاهتمام الأكبر للألعاب الرياضية.

٢-اعتماد أساليب التدريس باللعب سواء الرياضية أو الإلكترونية المفيدة واستخدامها في العملية التعليمية داخل رياض الأطفال .
٣-تدريب المعلمين على كيفية استخدام التمارين الرياضية والألعاب الإلكترونية في التدريس وتوظيفها في المواد التعليمية المختلفة .
٤-الاهتمام بتصميم الدروس تعتمد في تدريسها على الألعاب الرياضية والإلكترونية التي تهدف إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي للطفل.

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :


- -طلبة ، ابتهاج (٢٠٠٠ ) . *برامج طفل قبل المدرسة*. القاهرة : زهراء الشروق .
- الحميدان ، إبراهيم ( ٢٠٠٥ ) . *التدريس والتفكير* . ط. 1 . القاهرة : مركز الكتاب .
- عبد القادر، السيد ( ٢٠١٥ ) . *إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها* . لبنان: دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر.
- مسعود ، آمال ( مارس ، ٢٠١٨ ) . مهارات التواصل لدى طفل الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، المجلد١٩ ( العدد ١ ) ، السعودية ، جامعة الملك عبداعزيز – كلية الاقتصاد المنزلي .
- سعيد ، خالد وعمر، محمد ( يناير، ٢٠١٨ ). فاعلية استخدام الألعاب الصغيرة الترويحية في تنمية المهارات الحركية لدى الأطفال التوحديين وأثرها على مهاراتهم الوظيفية المرتبطة بأنشطة الحياة اليومية . *المجلة التربوية* ، ( العدد ٥١ ) ، جامعة سوهاج – كلية التربية .
- خطاب ، رأفت ( فبراير ، ٢٠١٤ ) . فاعلية برنامج تدريبي يقوم على مفاهيم نظرية العقل لتنمية التواصل الاجتماعي في تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال التوحديين ، *مجلة الإرشاد النفسي* ، العدد ٣٠ ) ، جامعة دمشق – مركز الإرشاد النفسي .
- شحاتة ، سليمان ( ٢٠٠٨ ) . *تنشئة الطفل بين الواقع والمأمول* . الإسكندرية : مركز الإسكندرية للطباعة والنشر .

- كامل ، سهير وحافظ ، بطرس ( ٢٠١٢ ) . *اختبار المهارات اللغوية لطفل الروضة*. القاهرة : دار حورس للطباعة والنشر .
- مطر، عبدالفتاح وعبد الرازق ، ابراهيم ( ٢٠١٦ ) . *التربية الحركية والرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة* . الرياض : دار النشر الدولي للطباعة والنشر والتوزيع .
- متولي، عصام وحشاد ، إيمان ( ٢٠١٦ ) . *المهارات الأساسية في التربية الحركية للطفل* . القاهرة : مكتبة الأنجلو .
- عبد الوهاب ، فاطمة ( ٢٠١٥ ) . *الجديد في التربية العملية في مصر والعالم العربي*.
- محمد ، لطفي وعبد الفتاح ، منى ( ٢٠٠٥ ) . تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال . *مجلة دراسات التعليم الجامعي* ، ( العدد ٧ ) .
- الدسوقي ، مجدي ( ٢٠٠٣ ) . *سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة* . القاهرة : الأنجلو المصرية .
- الحياني ، محمد والرومي ، جاسم ( ٢٠٠٢ ) . أثر برنامج مقترح للاستكشاف الحركي في بعض متغيرات النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة . *مجلة ديالي الرياضية* ، المجلد ١ ، جامعة ديالي .
- طيب ، منال ( ٢٠١٥ ) . *فاعلية برنامج قائم على النشاط القصصي ولعب الدور في تنمية القيم الخلقية والاجتماعية لدى طفل الروضة* ( رسالة ماجستير ). كلية العلوم التربوية ، جامعة الإسراء .
- البسيوني ، مها ( ٢٠٠٨ ) . *كيف تكونين معلمة متميزة* . القاهرة : عالم الكتب .

- عبد الحليم ، ميادة ( ٢٠١٤ ) . *فاعلية برنامج أنشطة حركية ترويحية على السلوك التكيفي وبعض جوانب النمو الحركي والاجتماعي والخلقي لدى أطفال الروضة* ( رسالة ماجستير ) كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق.
- الشايجي ، نهلة ( ٢٠٠٢ ) . *التربية والتعلم الذاتي عن طريق اللعب في رياض الأطفال*. الكويت : مكتبة الربيعان .
- حجازي ، ندى ( يونيو ، ٢٠١٠ ) . المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. *مجلة الطفولة العربية*. مجلد ١١ ( العدد ٤٣ ) ، الأردن .

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Aram, D. & Levin, I. ( 2014 ) . *Mother-child joint writing in low SES sociocultural factors, maternal mediation and emergent literacy. Cognitive Development*.
- Anderson, A. A., Warburton, W. A. (2012). *The impact of violent video games: An overview, chapter in W. Warburton & D. Braunstein (Eds.), Growing Up Fast and Furious: Reviewing the Impacts of Violent and Sexualised Media on Children*, (pp. 56-84).
- Gentile, D. A., Khoo D. L., A., Prot, S., Anderson, C., A. (March , 2014 ) . Mediators and moderators of long-term effects of violent video games on aggressive behaviour practice, thinking, and action. *JAMA Pediatrics*, ( DOI:10.1001.63 ) .
- Kurato,Y ( 2006 ) . A Study of community support project for child rearing of in preschool period, Bulletin

of the psychological Clinic, *psychological Research center for community support Ottoman* (Vo2,1) , Gawking University .

- Lawrence E. Shapiro, ( 2017 ) . *101 WAYS TO TEACH CHILDREN SOCIAL SKILLS A READY*. United States of Ame, p 32 .

- Lesley A .Craig-Unkefer ( 2009 ) . *Improving the social communication skills of At- risk preschool children in a play context*, Vanderbilt- university.

- Middendorf, Cindy ( 2007 ) . *Differentiating Instruction in Kindergarten: Planning Tips, Assessment Tools, Management Strategies, Multi-leveled Centers, and Activities that Reach and Nurture Every Learning* . New York : Scholastic .

- Rebecca Bernstein ( May , 2017) . *Exploring the Pros and Cons of Video Gaming.* Online.concordia.edu. Retrieved 31-3-2019 .

- Science ( 2013 ) . *American Psychological Society*, Vol 16 ( No 11 .

**ثالثًا: شبكة المعلومات الدولية :**

- موقع روشتات تربوية ( يونيو ، ٢٠١٩ ) بواسطة Corrector Academy . (https://corrector.academy/sport-effect/ )

-موقع موضوع ( ١٨ أبريل، ٢٠١٩ ) ، مقال إبراهيم أبو غزالة.

# برنامج قائم على إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة

* د/ نهى مرتضى رياض عباس.*

**ملخص البحث :**

هدف البحث الحالي الي التعرف على مدى إمكانية تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، وذلك من خلال تصميم بعض الأنشطة التربوية التي تقوم على إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك) كأحد إستراتيجيات تعليم وتعلم الطفل.

واشتملت عينة البحث على عدد ( ٣٠ ) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة من المستوى الثاني، تتراوح أعمارهم ( ٥ – ٦) سنوات بروضة مدرسة (الجلاء الحكومية التابعة لإدارة أسيوط التعليمية) بمدينة أسيوط ، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتمثلت الأدوات في مقياس سلوكيات ترشيد الاستهلاك المصور لطفل الروضة (إعداد/ الباحثة)، وبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة (إعداد/ الباحثة) ، وبطاقة ملاحظة لبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة (إعداد/ الباحثة)، برنامج قائم على إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

فقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض

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

المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، كما أكدت النتائج على ضرورة توجيه أنظار التربويين ومخططي برامج رياض الأطفال وواضعي مناهج وطرائق تعليم الطفل على استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) لطفل الروضة.

## The Effectiveness of using (think-pair–share) strategy in developing kindergarten child's consumption rationalization behaviors and some social skills

**Dr. Noha Mortada Reyad Abbas. ***

## Abstract:

The current research aimed to investigate the extent to which we can develop consumption rationalization behaviors and some social skills of the kindergarten child using think-pair-share strategy by means of designing some educational activities based on that strategy (think-pair-share) as one strategy of child teaching and learning. The sample consisted of 30 male and female second-grade kindergarten children whose ages range from 5 to 6 years in the Kindergarten of Algalaa School in Assiut Assiut Directorate of Education, Assiut Governorate. Quasi-experimental onegroup design was used, and the instruments included consumption rationalization behaviors pictured scale (prepared by the researcher),

*** Lecturer at the Department of Educational Sciences, Faculty of early Childhood Education, Assiut University.**

observation sheet of some social skills (prepared by the researcher), and a program based on think-pair-share strategy (prepared by the researcher) for developing consumption rationalization behaviors and some social skills of the kindergarten child. The results showed that the program based on think-pair-share strategy is effective in developing consumption rationalization behaviors and some social skills of the kindergarten child. The results also confirm that we should grasp educators and kindergarten program planners and developers' attention to the use of think-pair-share strategy in teaching kindergarten children.

**الكلمات المفتاحية Keywords:**

- إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك).
(Think-pair-share) strategy
- سلوكيات ترشيد الاستهلاك.
Consumption rationalization behaviors
- المهارات الاجتماعية. Social skills
- طفل الروضة. Kindergarten child

**مقدمة:**

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التي توجه إليها الدول أكبر قدرًا من الرعاية والاهتمام، وذلك لاعتبارها مرحلة الأساس الذي تبنى عليه المراحل العمرية التالية، فمن خلالها تتشكل شخصية الإنسان بأبعادها المختلفة، حيث إن أطفال اليوم هم قادة المستقبل وعماد الأمة.

كما تعد السنوات الأولى من حياة الطفل الأساس الذي تبنى عليه حياته المستقبلية فهي تعد أسرع فترة نمو من الناحية الجسمية والعقلية، وكذلك من ناحية إكساب العادات وأنماط السلوك والقيم والمهارات المختلفة، لذا فقد أولى العديد من الدول اهتماماً بتلك المرحلة من خلال الرعاية التربوية والأجتماعية والعقلية.

ويعد ترشيد الاستهلاك أمرًا مهمًا وضروريًا من ضروريات الحياة التي يجب الاهتمام بها وأخذها بعين الاعتبار، بل أنه يتم تطبيقه كمنهج أساسي وثابت في حياتنا ، حيث أن مفهوم ترشيد الاستهلاك يعتمد على تنظيم تلك العمليات الخاصة بالصرف أو الاستخدام في كل شيء في حياة الإنسان سواء كان موارد مائية أم غذائية أم طاقة، كما أن مفهوم ترشيد الاستهلاك هو أحد المفاهيم المحاربة لكل أشكال التبذير والإسراف في كل شيء ، سواء كانت موارد طبيعية مثل مصادر المياه أم مصادر الطاقة بأنواعها المختلفة مثل البترول والغاز والطاقة الكهربائية(الرسلان، ٢٠١٨، ص٤٥).

كما حرص الدين الإسلامي كباقي الأديان على إنشاء جيل يكون حريصاً على ترشيد الاستهلاك لكافة الموارد بل والنعم التي منحها الله –عز وجل– للإنسان، حيث أكد في العديد من الآيات القرآنية الكريمة على بغض الله عز وجل للمسرفين والمبذرين بأية صورة كانت، وكذلك الأحاديث النبوية الشريفة حيث أكدت على ضرورة عدم الإسراف والحفاظ على النعم الإلهية والموارد، وحثت على ذلك سواء كانت موارد غذائية أو مائية حيث جاء الوصف الإسلامي للمبذرين بأنهم إخوان الشياطين، حيث رأى الإسلام أن الإسراف في النعمة هو عدم احترام لقيمتها ، كما أكد على ضرورة احترام نعم الله –عز وجل– حتى ولو كانت زائدةً عن الحاجة ومتوفرةً بشكلٍ كبيرٍ، حيث كان الحديث الشريف عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – كأكبر

دليل على ذلك ، حيث جاء مؤكداً على عدم الإسراف في المياه ولو كان الانسان على نهرٍ جارٍ ( محمد ، ٢٠١٩، ص٣٧٨) .

إن تفاقم المشكلات المتصلة باستهلاك المياه والكهرباء والطعام وقصور الثقافية الاستهلاكية عموماً ولدى الأطفال خصوصاً، وتعاظم المؤشرات السلبية لثقافة الاستهلاك على النواحي الاجتماعية والاقتصادية، كل ذلك يتطلب تشجيع تنظيم وترشيد الاستهلاك الفردي والأسري ولا سيما لدى الأطفال. وهذا يتطلب بدوره البدء منذ فترة الطفولة المبكرة ، فالطفل إذا لم يتعود منذ اليوم ترشيد سلوكياته الاستهلاكية وتعديل الخطأ منها في طفولته، فأنه سيعجز في المستقبل عن ذلك، لذا وجب العمل على حثه للنهوض بمجتمعه وتحويله من مجتمعٍ استهلاكيٍ إلى مجتمعٍ منتجٍ (إبراهيم، ٢٠١٠، ص٣).

كما تعتبر مرحلة رياض الأطفال من المراحل الحرجة لاكتساب المهارات الاجتماعية، كما هو الوضع بالنسبة لجوانب النمو الأخرى، وتلك المهارات الاجتماعية التي يحرزها الأطفال في هذه المرحلة المبكرة من العمر تشكل أساسيات الاتصال الناجح والمؤثر مع الآخرين في المستقبل ، وبمعنى آخر فإن المهارات الاجتماعية تمثل أحد المكونات الهامة واللازمة لنجاح العلاقات الاجتماعية بين الأطفال.

(Kobal-GrumPp156- ، Zabukovec, 2004, pp156-166)

ويعتبر التدريب على المهارات الاجتماعية نافعًا ومفيدًا للأطفال وعلى هؤلاء الأطفال أن يتعلموا كيفية التفاعل الإيجابي مع جميع الأفراد بالمجتمع المحيط من أقرانٍ ومعلمين وآباء وأمهات وغيرهم. وأشارت الدراسات في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية إلى أهمية تنمية تلك المهارات لدى الطفل وخاصةً طفل الروضة، ومن تلك الأساليب التي تم التأكيد عليها

والتي قد تتم بالطريقة القصدية أو غير القصدية هي التعلم، واللعب والتركيز على الألعاب التعاونية، التواصل المستمر مع الطفل من خلال الأعمال اليومية والدائمة في جماعات والحث الدائم والمستمر للطفل على تكوين الصداقات، وتوفير مثيرات كافية وعديدة للتواصل الاجتماعي.
(Slabodnick, Finnegan, Arnold, 2004)

وتعد إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) إحدى إستراتيجيات التعلم التي توفر للمتعلم بيئة تعليمية نشطة، حيث تعتمد على تفاعل ومشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية.

ولقد اتفق كلٌ من الديب(٢٠٠٦ ،ص٣١٥)،(Othman; Assshaair, Mohde; Tawil; Razlai, 2011, p54)، والنواسية(٢٠١٢،ص١٨٣) والعيسوي وجعفر (٢٠١٣، ص٣٢٦) أن إستراتيجية ( فكر– زاوج–تهدف إلى إعطاء فرصة لكل متعلم ليفكر بشكلٍ فرديٍ عما يطرحه المعلم من تساؤلاتٍ، وبذلك يصبح أكثر قدرةً على التفكير في المفاهيم التي يطرحها المعلم أثناء الدرس، كما أنها تشجع العمل الجماعي المشترك بين المتعلمين،فهي إستراتيجية تساعد على تمركز التعلم حول الطفل ليصبح هو محور العملية التعليمية، حيث أن العمل في مجموعات يسمح للمتعلمين باكتساب المهارات الاجتماعية ويساعدهم على التعلم من بعضهم البعض، ويساعد المعلم على الاستماع للعديد من المتعلمين مما يمكنه من معرفة ما إذا كان جميع المتعلمين على فهم ودراية بالمحتوى أم لا.

وهناك الكثير من الدراسات التي اتجهت لاستخدام إستراتيجية (فكر– زوج – شارك) في تنمية العديد من الجوانب لدى المتعلمين ومنها دراسة عز الدين ( ٢٠٠٨) والتي أثبتت فعالية إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) في زيادة تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية لمادة الرياضيات، دراسة آل فليج

(٢٠١٢) والتي أشارت إلى الدور التي تؤديه إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة، ودراسة عبد الحميد (٢٠١٣)، والتي اتجهت إلى تنمية الوعي الصحي ومهارات التواصل الشفوي لدى الأطفال، ودراسة رخا (٢٠١٦)والتي هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، وكذلك دراسة الشافعي ( ٢٠١٩) والتي هدفت إلى تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة ، ودراسة سلطوح (٢٠٢٠) والتي اتجهت إلى تنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

من خلال العرض السابق نجد أن إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) من الإستراتيجيات التي تتميز بقدرتها على إكساب المتعلمين المجالات المعرفية والمعلومات المختلفة. لذا اتجه البحث الحالي إلى استخدامها في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

**مشكلة البحث:**

١–تأكيد العديد من الدراسات والبحوث على ضرورة تدريب الأفراد عامةً والأطفال بصفةٍ خاصةٍ على سلوكيات ترشيد الاستهلاك بمجالاته المختلفة ( المياه – الكهرباء – الطعام ) ، حيث يعد ترشيد الاستهلاك من موضوعات الساعة وضرورةً قوميةً من الضرورات التي تأخذ بها الدول المتقدمة والنامية على السواء ؛ لأنه عنصر من عناصر الاقتصاد القومي ومن تلك الدراسات والبحوث دراسة سالم (١٩٩٩)، ودراسة قنديل (٢٠٠٢)، ودراسة واصف ونجم (٢٠١٤)، ودراسة صفوت (٢٠١٧) ، ودراسة عبد الرحمن (٢٠١٨ )، ودراسة محمد(٢٠١٩).

٢-تأكيد العديد من الدراسات والبحوث على ضرورة تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية كالمشاركة والتواصل مع الآخرين والتعاون وحل المشكلات والتعاطف ومهارة احترام الآخر ومهارة طلب المساعدة كدراسة Holborn ( 1997), Ducharme ، ودراسةArnold, Finnegan ، Slabodnick (2004)، ودراسة Kobal, Zabukove (2004) Grum،ودراسة قاسم (٢٠٠٩) ودراسة الأحمد، سليمان (٢٠١١) وكذلك دراسة كاظم، رحيم (٢٠١٣) ودراسة أحمد (٢٠١٤ ) ودراسة الصوافية (٢٠١٥) ودراسة خلف (٢٠٢٠).

٣-من خلال إشراف الباحثة على مجموعات التدريب الميداني داخل الروضات في مدينة أسيوط تمت ملاحظة بعض السلوكيات من الأطفال منها-:

-الإسراف في تناول المأكولات والمياه الغازية.

-إهدار كميات صالحة للأكل منها بإلقائها في سلة المهملات.

-سكب المياه على بعضهم البعض.

-ترك الصنابير مفتوحة عقب الشرب وغسل الأيدي.

-إستهلاك كميات من الطعام أكثر من احتياجاتهم.

٤-ظهرت المشكلة أيضاً عندما تم إجراء مقابلات شخصية استطلاعية مع عددٍ من المعلمات بالروضات؛ بهدف التعرف على دورهن في توعية الأطفال بمجالات ترشيد الاستهلاك ( الكهرباء – الطعام – المياه)، وأسفرت المقابلة عن قصور في دورهن في التوعية بسلوكيات ترشيد الاستهلاك والاهتمام منصب بالأنشطة اللغوية والعلمية والرياضية والاقتصار في التوعية على ترشيد استهلاك المياه من خلال التأكيد على غلق صنبور المياه جيداً وذلك من خلال أسلوب الأمر والنهي في أغلب الأحيان.

٥-من خلال إجراء مقابلات شخصية مع عددٍ من أولياء أمور وعددٍ من الأطفال في الروضات المختلفة فيما يختص بسلوكيات استهلاك الكهرباء، حيث أكد معظم أولياء الأمور أن الأطفال يتركون الكمبيوتر يعمل عقب استخدامه ، وكذلك التليفزيون يُترك مفتوحًا والانشغال بأي نشاطٍ آخر وترك المصابيح مُضاءةً باستمرارٍ ، فتح الثلاجة والوقوف أمامها للتفكير عن الشيء الذي يريد أخذه منها، عدم التأكد من غلق باب الثلاجة وغيرها من السلوكيات المُهدَرة للكهرباء، وفيما يخص سلوكيات استهلاك المياه أكد معظم أولياء الأمور أن أطفالهم يقوموا بإهدار كمياتٍ كبيرةٍ من المياه من خلال ترك الصنبور مفتوحًا والانشغال بأنشطة أخرى كالرد على التليفون ، و كذلك ملأ البانيو للاستحمام ، وقضاء وقت طويل في الاستحمام مع ترك المياه مفتوحةُ طوال فترة الاستحمام ، و كذلك ترك الصنبور مفتوحًا أثناء غسيل الوجه والأسنان، وكذلك أيضاً أكدوا على إهدارهم لكمياتٍ كبيرةٍ من الطعام من خلال إلقاء الطعام المتبقي في سلة المهملات ، وتجهيز كميات من الطعام أكثر من الاحتياج ، والإسراف في الشبع .

٦-تأكيد كلٍ من المعلمات وأولياء الأمور إلى حاجة الأطفال لتنمية مهاراتهم الاجتماعية فتوفير برامج تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال في مرحلة الروضة يسهم كثيراً في إعداد الطفل للتعامل مع محيطه الاجتماعي بإيجابيةٍ ، كما يسهم في إعداده لمرحلة التعليم الأساسي بعد ذلك بحيث يصبح قادراً على التعامل مع المشكلات التي تواجهه، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على أدائه الأكاديمي والمعني لاحقاً.

٧-ونظراً لأهمية إستراتيجية ( فكر- زاوج – شارك) في تنمية كثير من جوانب التعلم، كما أثبتته العديد من الدراسات السابقة كدراسة سلطان (٢٠٠٧) ودراسة عز الدين ( ٢٠٠٨ ) و دراسة(2011) Maria ، ودراسة Chou(2011)، ودراسة عبد الحميد ( ٢٠١٣) ، و دراسة

Kaddoura(2013)ودراسة رخا ( ٢٠١٦) ودراسة عبد الله (٢٠١٨) ، ودراسة الشافعي ( ٢٠١٩) ودراسة المالحي (٢٠١٩) ، ودراسة سلطوح (٢٠٢٠) ، وتركيز تلك الإستراتيجية على الدور النشط للمتعلم ، فقد حاول البحث الحالي استخدامها لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

ومن خلال ما سبق شرعت الباحثة في إجراء بحثها الحالي في محاولة التعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.

**أسئلة البحث:**

١-ما سلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لتنميتها لطفل الروضة؟
٢-ما البرنامج القائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة؟
٣-ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك لدى طفل الروضة؟
٤- ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك ) في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة؟

**أهداف البحث:**

١-إعداد قائمة بسلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة في مجالات ( المياه – الكهرباء – الطعام ).
٢-إعداد برنامج قائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لطفل لروضة.

٣-قياس فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك لطفل لروضة.
٤- قياس فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل لروضة.

**أهمية البحث:**

قد تفيد نتائج البحث الحالي في الآتي:

-إلقاء المزيد من الضوء على إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك ) كأحد الإستراتيجيات الفعالة في التعليم.
-استفادة مخططي ومؤلفي كتب الأطفال لبعض الأنشطة المصممة باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك ).
-مساعدة معلمات رياض الأطفال على توظيف إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في تصميم أنشطة لترشيد الاستهلاك وتنمية بعض المهارات الاجتماعية.
-تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال والتي تساعدهم في تحقيق أساسيات الاتصال الناجح والمؤثر مع الآخرين في المستقبل.
-يمد المعلمات بأساليب جديدة ومتطورة تواكب الاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم طفل الروضة، وقد يوجه أنظارهن إلى ضرورة التعامل مع الطفل على أنه مفكر ونشط ومساعدته على التعلم وليس الحفظ.
-يفتح البحث الحالي أمام الباحثين في مرحلة رياض الأطفال آفاقاً جديدةً في مجال البحث العلمي.
-تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك للأطفال.

**حدود البحث:**

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

**الحدود الموضوعية:** واقتصرت على:

-برنامج قائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ).

-تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة في المجالات (المياه – الكهرباء – الطعام ).

-تنمية بعض المهارات الاجتماعية (التعاطف – التواصل مع الآخرين – التعاون ).

**الحدود البشرية :** مجموعة مكونة من ٣٠ طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الثاني ( KG2 ) .

**الحدود المكانية:** روضة مدرسة الجلاء – بمدينة أسيوط.

**الحدود الزمنية:** تم تطبيق أدوات البحث الميدانية في الفصل الدراسي الثاني لعام٢٠١٩م.

**مواد البحث وأدواته:**

قامت الباحثة بإعداد الأدوات والمواد التالية:

**أدوات قياس:**

١-قائمة بسلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة . ( إعداد/ الباحثة )

٢-بطاقة ملاحظة لسلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة . ( إعداد/ الباحثة )

٣-مقياس ترشيد الاستهلاك المصور لطفل الروضة . ( إعداد/ الباحثة )

٤-بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية (التعاطف – التواصل مع الآخرين – التعاون ). ( إعداد/ الباحثة )

**أدوات تعليمية:**

برنامج قائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة . ( إعداد/ الباحثة )

**مصطلحات البحث:**

فيما يلي تعريف للمصطلحات التي يتبناها البحث الحالي إجرائياً:

**١-البرنامج Program :**

عرف البرنامج في معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه: مجموعة من الأنشطة والممارسات العلمية بقاعة أو حجرة النشاط لمدة زمنية محددة وفقاً لتخطيط وتنظيم هادف محدد ويعود على التعلم بالتحسن.
(شحاتة، النجار ، ٢٠٠٣، ص٧٤ )

**وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها:** مجموعة الخبرات والمواقف التعليمية المعدة والمتمثلة في إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

**٢- إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) Share – Pair – Think :**

تعرفها كوجك ،السيد ، فرماوي، أحمد، خضر، عياد، فايد ( ٢٠٠٨ ، ص١٤٣) بأنها: إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط، فهي توفر للمتعلم بيئة تعليمية نشطة، وتعتمد على استثارة التلاميذ للتفكير كل بمفرده، ثم يشارك كل تلميذين في مناقشة أفكارهما سوياً وذلك بتوجيه سؤال من قِبَل المعلم يستدعي التفكير ويعطي لهم الفرصة للتفكير على مستويات مختلفة.

**وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها:** إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني التي تعتمد على التعلم النشط حيث تطرح المعلمة سؤالاً على الأطفال يتعلق بإحدى الموضوعات الخاصة بترشيد الاستهلاك، فيفكر كل طفل بمفرده ،

ثم يشارك كل طفل زميله المجاور له الحوار والمناقشة فيما توصلا إليه من حلولٍ ، وفي النهاية يشارك بأفكاره مع باقي المجموعات.

**٣-ترشيد الاستهلاك Rationalization of Economic :**

تعرفه قبودان ( ٢٠٠٢ ، ص٦) بأنه: حسن استخدام الموارد المتاحة سواء كانت مرتبطة بالغذاء أو المياه أو الكهرباء أو بالملابس أو بالمسكن وعدم الاسراف في استخدامها.

كما يعرفه مزاهرة والناعور ونشيوات (٢٠٠٧ ، ص٧٨) بأنه: استهلاك ما يتوافر للأسرة من موارد متاحة ومختلفة بشكلٍ نافعٍ واقتصاديٍ بحيث يُستفاد من هذه الموارد بأقصى درجةٍ ممكنةٍ.

كما تعرفه عبد الرحيم ( ٢٠١٣ ،ص ٢٨) بأنه: حصول كل فرد في المجتمع على احتياجاته المثلى من السلع والخدمات دون زيادة أو نقصان، كل وفق لجنسه وعمره ونوع العمل الذي يؤديه على أن يكون ذلك في حدود الموارد المتاحة.

**التعريف الإجرائي للبحث الحالي لسلوكيات ترشيد الاستهلاك بأنها:** هي تلك الممارسات التي تسعى معلمة الروضة إلى إكسابها للطفل بهدف تعزيز سلوك محاربة الإهدار والاسراف لديه، وحثه على ضرورة التوفير في استهلاك الموارد الضرورية للحياة اليومية ( كالماء – الكهرباء – الغذاء ).

**٤- المهارات الاجتماعية Social Skills :**

يعرفها عبد الرحمن ( ١٩٩٨، ص ٤٥ ) بأنها: قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية نحوهم ، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

**وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها:** مجموعة السلوكيات التي تسعى معلمة الروضة لإكسابها للطفل للحصول على نواتج إيجابية عند التفاعل مع الآخرين، مما يؤدي إلى إصدار المحيطين بالطفل تقييماتٍ إيجابيةٍ على هذه السلوكيات .

**إجراءات البحث:**

للإجابة عن أسئلة البحث تم إتباع الإجراءات التالية:

**أولاً : للإجابة عن السؤال الأول** والذي ينص على " ما سلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة ؟ " يتم اتباع الآتي:

١-الاطلاع على نتائج بعض الدراسات السابقة والبحوث وأدبيات التربية التي تناولت ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة للإفادة منها في تحديد أهم سلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة.

٢-إعداد قائمة بالسلوكيات الأساسية لترشيد الاستهلاكفي مجالات (المياه – الكهرباء – الطعام ) والسلوكيات الفرعية المنبثقة منها، وعرضها في صورة استبانة على المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم والتوصل للقائمة في صورتها النهائية.

**ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني** والذي ينص على " ما البرنامج القائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة ؟ " يتم إجراء الآتي:

١-الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والبحوث وأدبيات التربية وعلم النفس التي تناولت بناء البرامج التعليمية لطفل الروضة للإفادة منها في بناء البرنامج المقترح.

٢-إعداد صورة أولية للبرنامج وعرضه على مجموعة من المحكمين لضبطه والتأكد من سلامته وإجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين وصياغة البرنامج في صورته النهائية.

**ثالثاً: للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع** الذين ينصان على " ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك لدى طفل الروضة ؟ "، "ما فاعلية برنامج قائم على ( فكر – زاوج – شارك ) في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة ؟ " تم إجراء الآتي:

١-إعداد بطاقة ملاحظة لسلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة في ضوء ما تم التوصل إليه من خلال قائمة سلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة ، وأدبيات البحث ، ثم عرضها على السادة المحكمين وذلك للتأكد من صلاحيتها للتطبيق ، ويتحقق الهدف التي وُضِعَت من أجله .

٢-تجريب بطاقة الملاحظة على مجموعة استطلاعية وذلك لحساب صدق وثبات البطاقة.

٣-إعداد مقياس ترشيد الاستهلاك المصور ، ثم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ وذلك للتأكد من صلاحيته للتطبيق وتحقيق الهدف الذي وُضِعَ من أجله.

٤-تجريب المقياس على مجموعة استطلاعية وذلك لحساب صدقه وثباته وتحديد الزمن اللازم تطبيقه والتوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.

٥-تصميم بطاقة ملاحظة لبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة ، وتم اختيار ثلاثة مهارات اجتماعية ( التعاطف – التواصل مع الآخرين – التعاون )، والاطلاع على الأدبيات والبحوث الخاصة بالمهارات

الاجتماعية، ثم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين وذلك للتأكد من صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق وتحقيق الهدف التي وُضِعَت من أجله.
٦-بطاقة الملاحظة وتحديد الزمن اللازم لتطبيقها والتوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة بعد ضبطها في ضوء آراء المحكمين وفي ضوء التجربة الاستطلاعية.
٧-اختيار مجموعة البحث من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال.
٨-تطبيق أدوات البحث ( بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك المناسبة لطفل الروضة ومقياس ترشيد الاستهلاك المصور وبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية ) قبلياً على مجموعة البحث.
٩-تطبيق البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) على مجموعة البحث.
١٠-تطبيق أدوات البحث بعدياً على مجموعة البحث.
١١-تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعديًا على مجموعة البحث.
١٢-رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً ومن ثم تحليلها وتفسيرها للحكم على مدى فاعلية البرنامج.
١٣- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج.

**الإطار النظري: الأدبيات والدراسات السابقة للبحث:**

**المحور الأول: إستراتيجية " فكر – زاوج – شارك ":**

**تعريفات إستراتيجية " فكر – زاوج – شارك " :**

تعتبر إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) من إستراتيجيات التعلم التعاوني الحديثة ، وهي تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط (الأحمد، يوسف ، ٢٠١٠، ص١٥٣) ، وقد تم اقتراح هذه الإستراتيجية في بداية الأمر من

قبلFrank Lyman عام ١٩٨١ ، ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند Mary Land عام ١٩٨٥ (هندي ، ٢٠٠٢، ص١٩٣) ، وتكتسب هذه الإستراتيجيات أسسها من مراحلها الثلاث (التفكير – المزاوجة – المشاركة ) لتفاعل التلميذ (المالكي ، ٢٠١٨ ، ص١٧٠ ). ويتم استخدامها في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى المراحل الأعلى وهي تعد وسيلة جيدة للمناقشات الفعالة داخل حجرة الدراسة (جابر، ١٩٩٩، ص٩١ ) .

ولقد ذكرت البحوث والدراسات التربوية عديداً من التعريفات لإستراتيجيات ( فكر – زاوج – شارك ) سيتم استعراض بعضها فيما يلي :

يعرفها الديب ( ٢٠٠٣ ،ص ١١١) بأنها: الطريقة التي تسمح للطلاب بالالتزام بالتفكير فردياً ، وبتفكير الجماعة الصغيرة قبل بداية طرح الإجابة لمواجهة الفصل ككل .

وتعرفها كوجك وآخرون ( ٢٠٠٨ ، ص١٤٣) بأنها: إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط ، فهي توفر للمتعلم بيئة تعليمية نشطة ، وتعتمد على استثارة التلاميذ للتفكير كل بمفرده ثم يشترك كل تلميذين في مناقشة أفكارهما سوياً، وذلك بتوجيه سؤال من قِبَل المعلم يستدعي التفكير ويعطي لهم الفرصة للتفكير على مستويات مختلفة.

وتعرفها جمعة ( ٢٠١٠ ، ص ٢٣ ) بأنها: طريقة فعالة في تغيير نمط الخطاب في الصف وإتاحة وقت أطول للتفكير أو مساعدة المتعلم للآخر، ومن خلالها يقوم التلميذ بصياغه أفكاره فردياً، ثم يشارك بهذه الأفكار تلاميذ آخرين فيحدث من خلال المشاركة تطوير وتعديل وإثراء للأفكار .

كما يعرفها (Goodman, 2010, pp 145- 151)بأنها: إستراتيجية تعتمد على نشاط المتعلمين، حيث يفكر كل متعلم في موضوع الدرس

بمفرده لمدة دقيقة ، ثم يعطي لهم وقتًا محددًا لمناقشة الإجابات مع أحد أقرانه ، وفي النهاية يطلب منهم المشاركة مع الصف كله في المناقشات .

مما سبق يتضح أن التعريفات المختلفة لإستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك ) تتفق في النقاط المهمة التالية :

١– أنها إستراتيجية تعلم تعاوني نشط.

٢– تركز على الدور الإيجابي والنشط للمتعلم .

٣– تعمل على تعديل الأفكار وإثرائها.

٤– تكشف عن مدى معرفة المتعلم السابقة بالموضوع المطروح للمناقشة .

**المسميات المختلفة لإستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) المختلفة :**

أطلق على هذه الإستراتيجية مسميات مختلفة انبثقت معظمها من خطواتها ومن تلك المسميات :

١– إستراتيجية الحل التعاوني المتعارض.

٢– إستراتيجية الهرم.

٣– إستراتيجية حل المشكلات الثنائية ( الزوجية ) .

٤– إستراتيجية الفرق المساعدة .

٥– إستراتيجية الحوار ذات الثلاث خطوات . (رخا ، ٢٠١٦، ص٩ )

ويؤكد كلٌ من (Kruse,2009,p12) و (Funkm,2011,113) أن تلك الإستراتيجية تحتوي على جميع نشاطات الأطفال المرتبطة بالأسئلة ؛ إذ تطرح المعلمة سؤالاً يفكر فيه الأطفال بشكلٍ فرديٍ ، ثم يناقشون إجاباتهم مع شركائهم، وأخيراً يشاركون بعض هذه الإجابات مع بقية الزملاء في القاعة .

كما يؤكد محمد (٢٠١٤ ، ص٢٦) على أنها: إستراتيجية مهمة ومميزة ، يمكن استخدامها في القاعة لجميع الأطفال والمجموعات الصغيرة ،

ومناقشة جميع الأطفال في القاعة، وهو نشاط مناسب لجميع الأطفال لاستجاباتهم للسؤال أو المشكلة المطروحة عليهم من قِبَل المعلمة .

**خطوات إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) :**

من خلال الاطلاع على دراسة Leadlow (2001,p57) والشمري (٢٠١١ ، ص ٢٢) والعصيمي (٢٠١٧ ، ص ٤٥١-٤٥٣ ) وسلطوح (٢٠٢٠ ، ص ٢٠٣) يمكن عرض خطوات تطبيق الإستراتيجية مع الأطفال كالتالي :

**١-الخطوة الأولى: الاستماع Listening:** في هذه الخطوة تقوم المعلمة بعرض موضوع النشاط على الأطفال، ثم تطرح المعلمة سؤالاً أو مشكلة عليهم ، على أن تكون المشكلة تتناسب مع قدرات الأطفال وبسؤالٍ بسيطٍ ومباشرٍ.

**٢-الخطوة الثانية: التفكير Thinking:** في هذه الخطوة تطلب المعلمة من الأطفال أن يقضوا دقيقة حتى يفكر كل طفل بمفرده ، وأثناء فترة التفكير تتسم القاعة بالهدوء.

**٣- الخطوة الثالثة: المزاوجة Pairing:** عندما ينتهي الوقت الذي حددته المعلمة ، يطلب من الأطفال أن يكونوا أزواجاً ويناقش كل منهم ما فكر فيه مع الآخر ، ويتم التفاعل بين الأطفال في هذه الخطوة ، حيث يتحدثون لكي يتفق كل اثنين على إجابة السؤال أو حل المشكلة.

**٤- الخطوة الرابعة : المشاركة Shareing:** في هذه الخطوة يكون أمام المعلمة اختيارين الأول : أن تدعو المعلمة الأزواج لمشاركة أفكارهم مع جميع الأطفال في قاعة النشاط ، والثاني : أن يشارك كل زوج من الأطفال زوجاً آخر؛ ليتكون مربعًا من التلاميذ ( المربع الطلابي)، وتصبح مجموعة عمل من أربعة أطفال يتحاورون ويفكرون معاً حتى يتوصلوا إلى إجابة

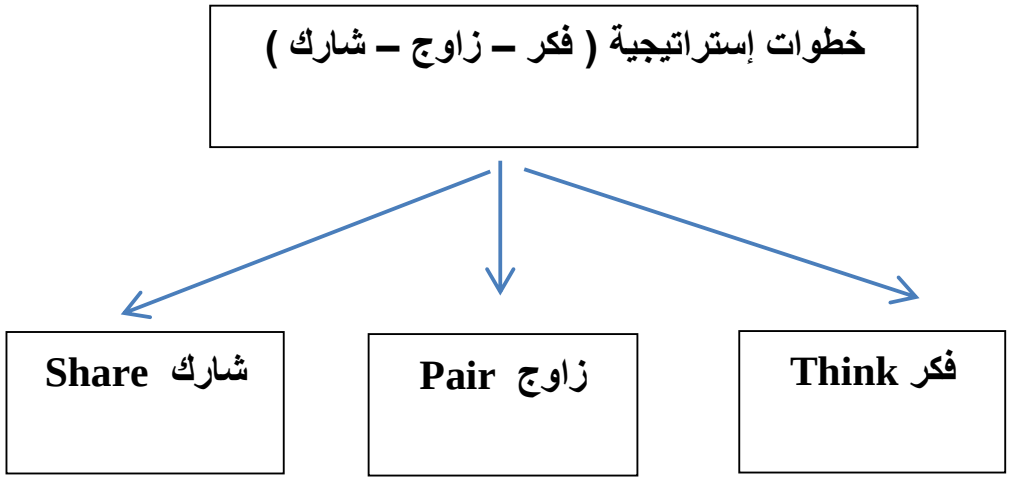
واحدة يتفقون على صحتها وتعرض أمام باقي المجموعات في غرفة النشاط.

ويرى البعض ضرورة تدخل المعلمة عند النقطة التي يبدأ فيها الأطفال في تكرار الإجابات نفسها وتسأل كم عدد الأزواج الذين توصلوا لنفس النتيجة ؟ وكم عدد الأزواج الذين توصلوا إلى إجابات مختلفة ؟، وتسمح لهم بعرض ما توصلوا إليه وتسجل النتائج لترشيد الوقت والجهد .

٥- **الخطوة الخامسة : المراجعة Reviewing:** حيث تعرض المعلمة تعليقات الأطفال وتراجعها ،وتأخذ آراء جميع الأطفال في القاعة ، وبذلك تكون الإجابات أكبر قبولاً وتصحيح الأخطاء وتعزيز الإجابات الصحيحة .

مما سبق يمكن القول أن إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك) تسير وفق خطوات متتابعة بحيث لا تبدأ خطوة إلا بانتهاء الخطوة التي تسبقها ، فلا تبدأ خطوة ( المزاوجة ) إلا عندما تنتهي خطوة التفكير، ولا تبدأ خطوة المشاركة إلا بانتهاء خطوة المزاوجة ، وهذه الإستراتيجية من ضمن الإستراتيجيات التي تعتمد على المتعلم والذي يكون هو محور العملية التعليمية ، وهي إحدى إستراتيجيات التعلم النشط بتوفيرها فرصاً عديدةً أمام المتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم ، وهم يتبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ، من أجل أن يفهموا عالمهم ، ويوسعوا مداركهم ، فيتعلمون مهارات التواصل مع الآخرين والتعاون والتعاطف والتعامل مع المشاعر والصراعات (شاهين ، ٢٠١١ ، ص ١٠٤) .

والشكل التالي يوضح خطوات إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) المستخدمة في البحث الحالي :




**شكل (١) خطوات إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك )**

**مميزات استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) :**

أكدت العديد من الأدبيات والدراسات التربوية أن إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك ) تتسم بالعديد من المميزات منها:

١–هي إستراتيجية سهلة الاستخدام وسريعة التطبيق ولا تستغرق وقتاً طويلاً في تحضيرها، فهي ذات خطوات وتعليمات واضحة ومحددة. (Alison, 1993, pp30-35)

٢–باستخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) يتعلم التلاميذ بعضهم من بعضٍ ويقومون باختبار أفكارهم في بيئةٍ تخلو من الرهبة والقلق، ومن ثم تزداد ثقة المتعلم في نفسه. (Gunter,1999,pp179-180, John, 2005, pp187-199)

٣–تتيح الفرصة للمتعلمين لكي يكونوا نشطين فاعلين في عملية تعلمهم ، فهي تجعل جميع المتعلمين يشاركون بشكلٍ فعالٍ في عملية التعلم داخل الفصل، وتنمي لديهم المهارات الاجتماعية، مما يساعد على بقاء أثر التعلم. ( Susan, 2001)

٤-تعطي إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) جميع التلاميذ الفرصة لمناقشة أفكارهم معاً وهذه العملية تعتبر عملية هامة؛ لأن البيئة المعرفية عند التلاميذ تبدأ في التكون من خلال المناقشات.

٥-تتيح فرصاً للتدرب علي بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة . (Mcloughlin,2002, pp371-388)

٦-باستخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) يمكن التغلب على مشكلة – أنه وفي كثيرٍ من الأحيان – يقتصر التفاعل في الفصل على عددٍ قليلٍ من التلاميذ الذين يكونون – في العادة – هم المتفوقين نسبياً ، ويعتمد عليهم المعلم في الحوار في معظم دروسه ، بينما تتخلف غالبية التلاميذ – خجلاً أو وجلاً – عن المشاركة . (عبيد ، ٢٠٠٤ ، ص١٢١)

٧- تتميز بالمرونة ، حيث أنها تستخدم في الفصول ذات الأعداد الكبيرة . (Tanner, Allen,2002, p6)

٨-تحقيق التوازن بين الاعتماد على المجموعة مع الشعور بالمسئولية الفردية.

بالإضافة إلى تلك المزايا فقد أكدت دراسة Demirci , Duzenli, (2017 Pp63-74) ودراسة Othman , Othman , (2012 , Pp100-111) علn دور إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) بشكلٍ قائمٍ على التكنولوجيا والإنترنت في التقييم البنائي للمتعلمين ، وأيضاً في تشجيع المتعلمين على التعلم النشط وزيادة رغبتهم في ممارسة الأنشطة.

**أدوار المعلمة في مميزات استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ):**

لا شك أن المعلمة هي العامل الرئيسي في نجاح العملية التعليمية ، فمهما توصلنا إلى مناهج جديدة وإستراتيجيات تدريس فعالة ، لن تنجح العملية التعليمية إلا إذا وجدت المعلمة القادرة على تطبيق وتنفيذ كل هذه النظريات والخطط وكل ما هو جديد.

من هنا يرى كلٌ من السيد (٢٠١١، ص ١٨) والخالدي (٢٠١٦ ، ص٣٠ ) ورخا ( ٢٠١٦ ، ص ١٤ – ١٥) وسلطوح (٢٠٢٠، ص ٢٠٧ ) أن المعلمة في إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) لها عدة أدوار منها:

**أولاً : قبل النشاط:**

١-تحديد الأهداف التعليمية المرجوة من النشاط بهدف معرفة السلوك الذي ينبغي لكل طفل أن يكون قادراً على أدائه في نهاية النشاط.

٢-إعداد وتجهيز الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للنشاط.

٣-تكوين المجموعات : تقوم المعلمة بتقسيم الأطفال إلى مجموعات ، كل مجموعة تضم ( ٤ أطفالاً ).

٤-إعداد بيئة التعلم أو غرفة النشاط : يجلس أطفال كل مجموعة في مواجهة بعضهم البعض حتى يحدث أكبر قدرًا من التفاعل بينهم ، وحتى يتمكنوا من تبادل الحوار والمعلومات ، ويجب أن تراعي المعلمة أن يكون كل زوج من الأزواج متجاورين ؛ وذلك لسهولة تنفيذ الخطوة الثانية من الإستراتيجية ( المزاوجة ).

٥-تحديد الأسئلة والمشكلات التي ستطرحها على المجموعات لمناقشتها ، وتحديد الوقت الخاص بتنفيذ كل مرحلة.

**ثانياً: أثناء النشاط:**

١-تطرح المعلمة على الأطفال السؤال أو المشكلة محل النقاش، ويعلن عن الوقت الذي يفكر فيه الأطفال بمفردهم ، ووقت للمناقشة الجماعية في كل خطوة بالتتابع.

٢-من الممكن مساعدة الأطفال وتقديم يد العون كأن تطرح المعلمة بعض الأفكار التي تساعدهم في حل المشكلة المطروحة كمفاتيح للحل ، حتى تضمن المعلمة أن يكون تفكير الأطفال موجهاً نحو حل المشكلة.

٣-مراقبة عمل المجموعات أثناء أدائهم للمهام المطلوبة في مراحلها الثلاث والتأكد من أنهم يتبادلون الآراء والأفكار والشرح والتوضيح.
٤-فض أي نزاع أو خلاف بين الأطفال ممن الممكن أن ينشأ ، نتيجة الاختلاف في وجهات النظر والآراء ، وتعويد الأطفال الحرية في التعبير عن آرائهم واستماع آراء الآخرين واحترامها.
٥-حث الأطفال في كل مجموعة – دائماً وبصفةٍ مستمرةٍ – على العمل معاً وبشكلٍ تعاونيٍ لإنجاز مهمتهم بسرعة وتحقيق أفضل النتائج الممكنة.
٦-إمداد المجموعات بالتغذية الراجعة عن سلوكهم أثناء العمل ، وبصورةٍ فوريةٍ كلما أمكن ذلك.

**أدوار الطفل في إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ):**

يختلف دور الطفل في ظل إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) عن دوره في التعليم التقليدي ، فقد تغير دوره من مجرد متلقي سلبي للمعلومة من قِبَل المعلم إلى دور المشارك النشط والباحث الإيجابي المتعاون ، فأصبح هو محور العملية التعليمية فيما يلي:

١-التفكير الفردي في حل المشكلة المطروحة من قِبَل المعلمة ، وتنشيط ما عنده من معلومات وخبرات سابقة وتوظيفها في التوصل إلى حل المشكلة.
٢-الاشتراك بفاعلية في المناقشات الثنائية والجماعية التي تهدف إلى التوصل إلى حلول وأفكار نهائية يتفق عليها جميع أفراد المجموعة.
٣-عرض كل طفل لأفكاره وآرائه ومقترحاته ومساعدة الآخرين في إنجاز المهام المطلوبة.
٤-التدريب على المهارات الاجتماعية المرغوبة كالاستماع الجيد للتعليقات وآراء الآخرين ، وممارسة المناقشة الهادئة والهادفة والالتزام بالهدوء والانضباط داخل غرفة النشاط والاستماع إلى توجيهات وإرشادات المعلمة.
(الشافعي ، ٢٠١٩ ، ص ١٤٤ )

يتضح من العرض السابق لأدوار المعلمة والأطفال في ظل هذه الإستراتيجية أن المعلمة هي محرك العملية التعليمية فهي موجهة ومرشدة وميسرة لعملية التعلم ومصدر للمعرفة وليست ناقلة لها ، أما الطفل فهو محور العملية التعليمية ويقع عليه العبء الأكبر في الوصول إلى الحقائق والمعلومات وبذل الجهد لتحقيق التعلم الفعال.

**المشكلات التي تعترض استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك):**

رغم الأهمية التربوية لهذه الإستراتيجية في التعليم الذي أكدت عليه الدراسات العربية والأجنبية ، فإن هناك بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه التعليم بهذه الإستراتيجية يذكرها الديب (٢٠٠٦، ص ٨١):

١–سيطرة عدد من الأطفال المتفوقين والأكثر تحصيلاً على المشاركات والمناقشات.

٢–حدوث سوء تفاهم بين المتعلمين وخاصةً في مرحلتي المزاوجة والمشاركة، وذلك نتيجة الاختلاف في وجهات النظر وإصرار كلٍ على رأيه مما يتسبب في نشوب شجارًا بين الأطفال.

٣–قد لا تلتزم المعلمة بالوقت المحدد لكل خطوة من خطوات الإستراتيجية مما يؤثر على باقي الأنشطة التعليمية.

٤–مشكلة إدارة الصف حيث يمكن أن تعم الفوضى داخل غرفة النشاط وتكثر الضوضاء خاصةً في مرحلتي المزاوجة والمشاركة ، لذلك كان إلزاماً للمعلمة أن تدير صفها إدارة ناجحة بحيث تحقق الأهداف المنشودة من هذه الإستراتيجية.

٥– قد تتخلى المعلمة عن دورها في المتابعة والتوجيه أثناء المناقشات وبالتالي لا تستطيع معرفة الأفكار الخاطئة لدى الأطفال ، مما يصعب عليها تعديلها.

**المحور الثاني: ترشيد الاستهلاك:**

دعت الأديان جميعها إلى ترشيد الاستهلاك والاقتصاد في كل شيء ، يقول الله تعالى – بسم الله الرحمن الرحيم ( يا بني آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد وكلوا واشربوا ولا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين ) صدق الله العظيم " الأعراف ٣١" ، وبقدر ما يهتم ترشيد الاستهلاك بتوزيع ما يتوفر في الدولة من سلع وخدمات توزيعاً عادلاً ، بحيث تتاح الفرصة لكل فردٍ الحصول على احتياجاته ، فيجب أن تتجه الدولة بكافة مؤسساتها وخاصةً المؤسسات التربوية إلى توعية الفرد بحقوقه وواجباته في عمليتي الإنتاج والاستهلاك والعمل على ترشيد الاستهلاك (الرفاعي،٢٠٠٦، ص٣٢٤).

إن الحاجة لترشيد الاستهلاك ضرورية في كل وقت ، ولا سيما في هذه المرحلة التاريخية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع المصري وتحتاج من كل فردٍ الاستعداد لمواجهة متطلبات الحياة والتحسب للأزمات التي قد يتعرض لها المجتمع أو الأسر ، وهذا يتطلب بدوره الاهتمام بذلك منذ مرحلة الطفولة المبكرة (الأزهري،٢٠٠٢، ص٢٤).

وكثيرة هي الدعوات التي رفعت شعار " رشد استهلاكك " في الآونة الأخيرة ، وذلك نتيجة الاختلال والعجز الاقتصادي الذي بات يضرب معظم العالم والذي عكس أهمية التنشئة السليمة للأطفال والتي تتضمن إكسابهم السلوكيات المرتبطة بترشيد الاستهلاك (عبد الرحيم ، ٢٠١٢ ، ص ٢٩) .

وتشير الدراسات إلى أن الأنماط الاستهلاكية متأصلة لدى الفرد منذ الصغر بالممارسة اليومية ، وعليه فإن التربية السليمة تعمل على إكساب الأطفال سلوكيات ترشيد الاستهلاك من خلال غرس معارف وقيم وممارسات سلوكية من خلال نشر الوعي بين الأطفال في مراحلهم الأولى ،

فقد أشارت دراسة جابر ( ٢٠٠٢ ) إلى تأثير تنمية السلوك الاستهلاكي للطفل على تحمله المسئولية فيما بعد ، كما توصلت دراسة قنديل( ٢٠٠٢ ) إلى فعالية تصميم وبناء وحدة لتنمية الاتجاه نحو ترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة في دول الخليج العربي ، بينما أشارت دراسة حميدة (٢٠٠٤) إلى تحسين السلوك الإنفاقي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من خلال البرامج الإرشادية الموجهة لهم. وأكدت دراسة ربيع و عبده ( ٢٠٠٦ ) على تأثير استخدام المسرح في ترشيد السلوك الشرائي للطفل من خلال مفاهيم ( البيع والشراء )، وأشارت دراسة واصف ونجم (٢٠١٤ ) إلى أثر برنامج مقترح في تنمية قيم ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة على سلوكه الاستهلاكي، وتوصلت دراسة نسيم ( ٢٠١٥ ) على فاعلية برنامج لتنمية سلوكيات ترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة، كما أشارت دراسة صفوت ( ٢٠١٧) إلى أثر برنامج باستخدام اللعب التمثيلي في تنمية مفاهيم وسلوكيات ترشيد الاستهلاك لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، ودراسة محمد ( ٢٠١٩) التي توصلت إلى فاعلية استخدام المسرح التفاعلي في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك (سلوك ترشيد تنظيم الوقت – سلوك ترشيد استغلال أدوات اللعب – ترشيد الاستهلاك في الغذاء – ترشيد الاستهلاك نحو البيئة الطبيعية – ترشيد الاستهلاك نحو الأجهزة التكنولوجية الإلكترونية لدى طفل الروضة).

وفي هذا الإطار أشارت دراسة (Stuer, 2005, pp92-95 Meszaros,)، على أنه يمكن استخدام العديد من الإستراتيجيات لتعليم سلوكيات الترشيد من خلال إشراك الأطفال في أنشطة تمثيل الدور بما يساعدهم على معرفة أهمية ترشيد الإستهلاك.

مما سبق يتضح لنا أهمية تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك لدى طفل الروضة .

**جوانب ترشيد الاستهلاك لدى طفل الروضة:**

يشتمل ترشيد الاستهلاك جوانب عديدة اختارت الباحثة أهمها والذي يتناسب مع طفل الروضة وهي :

**أ – ترشيد استهلاك المياه :**

يعتبر ترشيد استهلاك المياه من المواضيع الحيوية التي تشغل الرأي العام العالمي ولا ينبغي تجاهلها ، وهي مسئولية الجميع للحفاظ على الموارد الطبيعية وممارسة الأساليب الحضارية في التعامل مع المياه ، وتكييف العادات اليومية مع الحلول العملية التي تقدمها الدراسات العلمية في هذا المجال ، يوماً بعد يومٍ تزداد كميات استهلاك المياه لدى المواطنين كافة لأغراض الشرب والغسيل والاستحمام والسباحة وغيرها من الاستخدامات اليومية الضرورية (عبد الرحمن ، ٢٠١٨، ص١٨) .

وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك إسراف في استخدام المياه في الأغراض المنزلية إذ يصل معدل الاستهلاك في بعض الأحيان ثلاثة أضعاف الاحتياجات الفعلية، ويعد إهمال صيانة المحابس والصنابير وصناديق الطرد في مراحيض المنزل عاملاً رئيسياً في رفع معدل هذا الاستهلاك، إذا قد تصل كمية المياه المهدرة نتيجة لذلك إلى نحو ( ١٠٠ م٣ ) سنوياً من المنزل الواحد (قنديل ، ٢٠٠٢ ، ص ١٣٦) .

ومع تزايد الطلب العالمي على المياه لتلبية احتياجات مشروعات التنمية الإقتصادية بجوانبها الزراعية والحيوانية والصناعية والتجارية بدت الحاجة ملحة لترشيد استهلاك المياه ، والعمل على ابتكار أساليب متنوعة للحد من كمية الماء المهدر في الاستخدامات المختلفة. (آل الشيخ، ٢٠١١، ص٧٦)

ويذكر حسونة ( ٢٠١٤ ، ص٤ ) أن هناك بدائل ينبغي على المعنيين ببرامج ترشيد استهلاك المياه طرحها للمناقشة والبحث كتفحص شبكات

المياه لتحديد مواقع الرشح والتسرب ، الاقتصاد في ري النباتات ، دراسة سياسات تسعير المياه ، الاهتمام بأساليب أو أجهزة قياس الاستهلاك.

ولذا يرى المهتمون بالمياه أن هناك حاجة ملحة لإيجاد ما يمكن تسميته " الضمير " أو الالتزام الذي يتعلق بالماء ، ويقع على البرامج التربوية عبء إيجاد هذا " الضمير " أو الالتزام لدى الناشئة ، ولذا فإن تضمين قضايا ترشيد استهلاك المياه في المناهج الدراسية أصبح جانباً مهما من هذه المناهج .( الرسلان، ٢٠١٨، ص١٢٤)

وتنطلق البرامج التربوية المتعلقة بتشجيع ترشيد استهلاك المياه من اعتقاد بأن ما يتعلمه الأطفال في الروضة والمدرسة يمكن أن يسهم مستقبلاً في ممارسة سلوك مناسب تجاه المياه ، الأمر الذي قد يمكن من تجنب مشكلات نقص المياه (الدمياطي ، ٢٠٠٩ ،ص ١٥؛ فرج الله ، ٢٠٠٩ ، ص١١٤).

**أهداف ترشيد استهلاك المياه :**

١- الاستخدام الأمثل للمياه بحيث يؤدي إلى الاستفادة منها بأقل كمية وبأرخص التكاليف الممكنة في جميع المجالات.

٢- توعية المستهلك بأهمية المياه باعتبارها أساس التنمية المستدامة .

٣- العمل على تغيير الأنماط والعادات الاستهلاكية اليومية بحيث يتسم السلوك الاستهلاكي للأفراد والأسر بالتعقل والاتزان (سويلم ، ٢٠٠٢ ، ص٤٣).

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من السلوكيات الهامة والتي تقترحها لتنمية السلوك الترشيدي للمياه عند الطفل وهي :

١- عدم فتح صنبور المياه أثناء تنظيف الأسنان واستخدام كأس به ماء نظيف متجدد .

٢- عدم الانشغال بأي نشاطٍ عند استخدام صنبور المياه كالرد على التليفون أو فتح الباب مثلاً .
٣- ترشيد استهلاك المياه عند الاستحمام.
٤- عدم رمي زجاجات المياه وبها بعض المياه.
٥- إغلاق الصنبور بعد استخدامه جيداً .
٦- ري النباتات بالرشاش .
٧- الاقتصاد في المياه عند الوضوء.
٨- ري النباتات عندما تجف التربة .
٩- ري النباتات في الصباح الباكر أو وقت الغروب .
١٠- الاستفادة من الماء الزائد عن الحاجة في سقي النباتات والحيوانات .

**ب – ترشيد استهلاك الكهرباء :**

أن للكهرباء أهمية في حياة الأفراد ونهضة المجتمعات لأنها تمثل من أهم قطاعات الخدمات باعتبارها مصدرًا من أهم مصادر الإنتاج والتنمية ، ويُقصد بترشيد استهلاك الكهرباء الاستخدام الأمثل لموارد الطاقة الكهربية المتوفرة واللازمة لتشغيل الأجهزة والأدوات والمنشآت دون المساس بكفائه الأجهزة والمعدات المستخدمة ويهدف ترشيد استهلاك الكهرباء إلى تخفيض قيمة فاتورة الاستهلاك والمشاركة الفعالة مع شركة الكهرباء لاستمرار الخدمة الكهربائية بكفاءة عن طريق تخفيض الأحمال الزائدة (إبراهيم، ٢٠١٠، ص١٥).

ويتمثل ترشيد استهلاك الكهرباء لدى طفل الروضة في عدم الإسراف في استخدام الإضاءة أو الأجهزة الكهربائية والمنتشرة بالمنازل (إبراهيم، ٢٠١٠ ، ص ١٣٨ ؛ قبودان ، ٢٠٠٢ ، ص١٠ ).

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من السلوكيات الهامة والتي تقترحها لتنمية السلوك الترشيدي للكهرباء عند الطفل وهي :

١- عدم استخدام الإضاءة نهاراً .
٢- تعويد الأبناء على التجمع في غرفة المعيشة .
٣- عدم تشغيل الأجهزة الكهربائية في وقتٍ واحدٍ.
٤- التأكد من غلق باب الثلاجة بعد استخدامها.
٥- تحديد المراد أخذه من الثلاجة قبل فتحها.
٦- غلق باب الغرفة جيداً عند تشغيل المكيف.
٧- عدم الانشغال بأي نشاطٍ أثناء مشاهدة التليفزيون.
٨- عدم إضاءة الغرفة بالكامل.

**جـ - ترشيد استهلاك الطعام :**

يعد ترشيد استهلاك الغذاء هو محاولة الحد من الاستهلاك والاستخدام الأمثل للموارد الغذائية لتحقيق أفضل استفادة ًممكنةً وعدم الإسراف في الاستخدام وتقليل الفاقد منها بقدر المستطاع ، وحصول كل فرد على احتياجاته الغذائية ، وقد أوصت اليونسكو بأهمية نشر الوعي الغذائي وتضمينه في جميع مرحل التعليم كأحد الحلول العلمية لمشكلات التغذية ، ولا يعني ترشيد الاستهلاك في الغذاء تقليل الاستهلاك، وإنما الاستعمال الأمثل للوصول إلى الهدف المطلوب ، ويجب تعيلم الطفل التركيز على نوعية الغذاء وليس الكمية ، فضلاً عن الالتزام بوجبات استهلاك الطعام في مواعيدها وبيان مخاطر الأطعمة المكشوفة وتجنب استهلاكها وضرورة التركيز على اختيار طعام متكامل من حيث العناصر الغذائية والمناسب لاحتياجات الجسم ليحميه من سوء التغذية .(الدياسطي، صقر،٢٠١٨، ص٢٥٣)

ولا جدال في أن البُعد عن ترشيد الاستهلاك في الغذاء يوقع المجتمع في المهالك ، فالسلوك الاستهلاكي إذا إنحرف في طريق الإسراف وزادت المبالغة في طلب السلع والخدمات فسوف يعجز الإنتاج عن تلبية الطلب على السلع والخدمات فيختل التوازن بين الإنتاج والاستهلاك(واصف، نجم ، ٢٠١٤ ، ص ٨٨ ) .

وقد تعددت الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب ، فقد قامت دراسة علي ( ٢٠٠٨ ) بإعداد برنامج للثقافة الغذائية من خلال مسرح العرائس وأكدت الدراسة على أهمية تقديم الثقافة الغذائية لطفل الروضة، ودراسة (المليجي ، ٢٠٢٠ )، أكدت على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الثقافة الصحية ، كما قامت المجلة الصحية للأطفال (Healthy K. I.D. S. newsletter,2003) ، والتي تصدرها هيئة الرعاية الصحية للطفل بتقديم أعدادٍ خاصةٍ من المجلة عن الغذاء ومعلومات عن العادات الغذائية السيئة منها تناول الطعام بكثرةٍ ، كما قدمت المجلة معلومات عن ترشيد استهلاك الغذاء.

وترى الباحثة أن هناك مجموعة من السلوكيات الهامة والتي تقترحها لتنمية السلوك الترشيدي للطعام عند الطفل وهي :

١- يأخذ من الطعام ما يكفيه فقط أو قدر احتياجه.
٢- يتجنب إلقاء الطعام الزائد في سلة المهملات.
٣- يعطي الطعام الفائض عن حاجته للمحتاجين.
٤- تجنب الأفراط في الشبع وتناول الطعام باعتدالٍ وبدون إسرافٍ.
٥- حفظ باقي الطعام في الثلاجة.
٦- يحافظ على تناول الوجبات الرئيسية فقط ( فطار – غذاء – عشاء ) .
٧- تجنب تناول الطعام أثناء مشاهدة التليفزيون.

٨- تجنب وعدم التأثير بإعلانات المرجوة للأطعمة .
٩- يعرف تاريخ صلاحية الأطعمة وانتهائها.

**المحور الثالث: المهارات الاجتماعية لطفل الروضة:**

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل في حياة الفرد ، وهي مرحلة حاسمة وأكثر تأثيراً في السمات والخصائص الشخصية للفرد مقارنةً بمراحل العمر الأخرى ، كما أنها تعتبر من أكثر المراحل من حيث التأثير على جوانب النمو المختلفة ، والتي من أهمها الجانب الاجتماعي، وتحديداً مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطفل، والتي تمكنه من التواصل الفعال مع أفراد المجتمع المحيط.

ولقد حاز موضوع المهارات الاجتماعية على مكانةٍ كبيرةٍ في حياة الأفراد، مما لفت انتباه الباحثين والدارسين لدراسة تلك المهارات ، والأطفال الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية يتصفون بأنهم غير حساسون وغير مبالون بالآخرين ، ويسهل استثارة غضبهم ، وذلك نظراً لفشلهم في الشعور بالآخرين ، وتوصلت عديد من الدراسات إلى وجود علاقة بين الصعوبات التي يقابلها الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي في مرحلة الطفولة وبين تلك الصعوبات في الرشد، مثل الشعور بالقلق والاكتئاب، وفي الحالات الشديدة فإن التفاعل الاجتماعي غير المناسب قد يؤدي في النهاية إلى رفض اجتماعي كامل للفرد.
(Segrin , Flora, 2000, pp 489-514; Plummer, Serrurier, 2008 )

كما أن من خصائص الطفل صاحب المهارة الاجتماعية أنه يحترم مشاعر الآخرين ، ويشارك في الأنشطة المدرسية ، ويبادر بالمشاركة والحديث ، ويكوِّن أصدقاء بسهولة ، ويتميز بالقدرة على التحدث والاستماع

الجيد للآخرين ويتبع التعليمات المدرسية ، ويتقبل اقتراحات زملائه ( كاظم ورحيم ، ٢٠١٣ ، ص ٥١).

وقد عرفها عبد الرحمن ( ١٩٩٨) بأنها: قدرة الفرد على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية نحوهم ، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وعرفها فرج ( ٢٠٠٣ ) بأنها: قدرة الفرد على أن يعبر بصورةٍ لفظيةٍ وغير لفظيةٍ عن مشاعره وانفعالاته وآرائه وأفكاره للآخرين ، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه للرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم ، ويفسرها على نحوٍ يسهم في توجيه سلوكهم حيالهم ، وأن يتصرف بصورةٍ ملائمةٍ في مواقف التفاعل الاجتماعي ، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ، ويعدله بما يساعد على تحقيق أهدافه.

**وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها:** قدرة الطفل على التكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة وقدرته على التفاعل مع المحيطين به بنجاحٍ، والتعبير عن مشاعره السلبية والإيجابية بأسلوبٍ مناسبٍ وضبط انفعالاته.

وقد تم اختيار ثلاث مهارات اجتماعية لطفل الروضة في هذا البحث هي (التعاطف، التواصل مع الآخرين، التعاون).

**( أ ) التعاطف Empathy :**

وتعرف بأنها القدرة على تمييز وإدراك مشاعر الآخرين بما في ذلك الحالة المزاجية لهم واعتقادهم ورغباتهم بحيث يضع نفسه مكان الآخرين فيدرك وجهات نظرهم ويشعر بمشاعرهم (قطامي، اليوسف،٢٠١٠،ص٢٦).

ولا شك أن السلوك التعاطفي بين الأطفال يؤدي إلى تنمية روح التواصل ومعاني الرحمة والإيثار والتعاون لدى الطفل ، وفي المحصلة النهائية يضفي التعاطف على سلوك الإنسان إنسانيته(حسونة، ٢٠٠٧،ص ٤٣) .

لذا فإن على المعلمة في الروضة الاهتمام بتنمية التعاطف لدى الأطفال من خلال الرحلات والزيارات للمرضى ودار المسنين ، كما يمكن تقديم أنشطة من خلال مسرح العرائس والقصص المصورة وأفلام الفيديو وذلك بتقديم قصص وحكايات تتضمن نماذج للتعاطف يقلدها الطفل (حسونة ، ٢٠٠٣ ، ص ص٨ – ٩ ).

**( ب) التواصل مع الآخرين Communication with other :**

تعرفه قاسم ( ٢٠٠٩، ص ٢٧) بأنه: عملية تسمح للأفراد بتبادل المعلومات بعدة طرقٍ بحيث يستخدم جميع الأطراف المشاركين فيها لغة مشتركة متبادلة بما في ذلك اللغة الشفهية وغير الشفهية كلغة الجسد ولغة الإشارة.

وتشمل مهارة التواصل مع الآخرين إشراك الآخرين في المحادثة والمحافظة على الصداقات والتغلب على الصراع ، وتتضمن المهارات غير اللفظية كالابتسامة والإيماء بالرأس والاتصال البصري وتنمية مهارة الإنصات.

**(جـ) التعاون Collaboration :**

يعرفه قطامي واليوسف ( ٢٠١٠، ص ٢٧) بأنه: عملية تفاعلية تحدث بين إثنين أو أكثر يعملون معاً في سبيل تحقيق أهداف مشتركة وهي لا تتطلب وجود قائد بالضرورة.

**ويمكن للمعلمة أن تساعد الأطفال على تنمية التعاون من خلال:**

- مساعدة الأطفال على فهم التعليمات والقوانين التي تضبط السلوك وتنظمه.
- مساعدة الأطفال على تحديد أسباب الصراعات والبدائل المناسبة لحلها ، وذلك من خلال مناقشة قيمة المشاركة والتعاون والتفاوض.
- خلق بيئة تعليمية تحفز الأطفال على التعاون والرعاية والمشاركة.
- التأكد من أن الطفل يعي جيداً ما يتضمنه مفهوم التعاون ، وذلك من خلال توضيح أهمية التعاون، وأهمية اشتراك أكثر من شخصٍ في إنجاز العمل وتوضيح ذلك بمثال عملي.

**أهمية المهارات الاجتماعية:**

تكمن أهمية التفاعل الاجتماعي الإيجابي بتحقيق الفائدة على نطاق واسع (للأطفال والآباء والمعلمين، والجميع)، وتتمثل تلك الأهمية فيما يلي:

١-تعد المهارات الاجتماعية عاملاً مهماً في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الأطفال.

٢-تفيد المهارات الاجتماعية في التغلب على مشكلات الأطفال وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.

٣-يساعد اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية على استمتاعهم بالأنشطة التي يمارسونها ، وتحقيق إشباع لحاجتهم النفسية.

٤-يساعد إكساب المهارات الاجتماعية على تحقيق قدرٍ كبيرٍ من الاستقلال الذاتي ، والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ ، كما وتمنحهم الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين بالأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم الذهنية والجسمية.

٥- تعد المهارات الاجتماعية ضرورية لكل نشاطٍ يقوم به الطفل ، إذ أنها تغير سريان النشاط وتمكن من القيام بتنفيذ الواجبات الصعبة والكبيرة والحركية (حسين ، ٢٠٠١ ، ص ٤٣ ).

**فروض البحث:**

١-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور لصالح التطبيق البعدي .

٢-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لصالح التطبيق البعدي.

٣-يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي .

٤-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور لصالح التطبيق البعدي.

٥-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لصالح التطبيق البعدي.

٦-لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.

٧- يوجد فاعلية لاستخدام البرنامج في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية.

**منهجية البحث وإجراءاته:**

**منهج البحث وتصميمه التجريبي :**

حيث تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة one group ذات القياس القبلي والبعدي ، بحيث تخضع المجموعة للمعاملة التجريبية وهي تطبيق البرنامج المقترح ، على أن يسبق ذلك قياسًا قبليًا لأداء المجموعة عينة البحث ، ثم قياسًا بعديًا بعد تطبيق البرنامج ، ثم يحسب الفرق بين القياسين القبلي والبعدي ومعرفة الدلالة الإحصائية.

**عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث من أطفال المستوى الثاني من روضة مدرسة الجلاء التابعة لإدارة أسيوط التعليمية وعددهم ٣٠ طفلاً و طفلةً واختارت الباحثة عينة البحث بصورةٍ عمديةٍ.

وقد تم اختيار الباحثة لروضة مدرسة الجلاء في تطبيق البرنامج لعدة أسباب منها:

١-تفاهم إدارة الروضة مع الباحثة في تقديم الدعم المناسب لتحقيق الغرض من البحث ، وذلك من خلال السماح للباحثة بالتطبيق في معظم أيام الأسبوع.

٢-تفاهم ادارة الروضة لتوفير مكان خاص للباحثة لتطبيق البرنامج.

٣-تمثل الروضة مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط ، وأيضاً تابعة لوزارة التربية والتعليم وليست تجريبية أو خاصة ، لذلك تكون عينة البحث ممثلةً لغالبية اطفال الروضة وإمكانية تعميم نتائج البحث.

٤-قرب الروضة من مكان عمل الباحثة ( جامعة أسيوط ) ، وذلك لتسهيل نقل الوسائل المستخدمة في أنشطة البرنامج .

**خطوات إجراء التجربة:**

للإجابة عن أسئلة البحث الفرعية واختبار صحة فروضه ، يسير البحث في الخطوات والإجراءات التالية:

**أولاً: إعداد قائمة سلوكيات ترشيد الاستهلاك اللازم تنميتها عند الأطفال:**

قامت الباحثة بإعداد قائمة بالسلوكيات الخاصة بترشيد الاستهلاك المراد تنميتها عند أطفال الروضة ، وذلك بالاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي اهتمت بترشيد الاستهلاك، كما تم الاستفادة من الخلفية النظرية للبحث الحالي.

**١-الهدف من القائمة:**

هدفت القائمة إلى تحديد سلوكيات ترشيد الاستهلاك اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة.

-تحديد محتوى القائمة في صورتها الأولية من ثلاثة مجالات ( ترشيد استهلاك المياه – ترشيد استهلاك الكهرباء – ترشيد استهلاك الطعام )، وكل مجال يقابله مجموعة من السلوكيات.

**٢-صياغة مفردات القائمة:**

تم صياغة مفردات القائمة من خلال مجالات ترشيد الاستهلاك، وقد روعي أن تكون واضحةً ، كما روعي فيها ارتباط السلوك بالمجال المقابل له.

**٣-عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين:**

للتأكد من مدى ملائمة المجالات والسلوكيات الخاصة بترشيد الاستهلاك لدى أطفال الروضة، تم استطلاع رأي السادة المحكمين حول القائمة لإبداء الرأي في مدى سلامة صياغة السلوكيات وتم الأخذ بنسبة ( ٩٠% )، مما أشار المحكمين بتعديله لبعض الصياغات في بعض السلوكيات ، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية.

**ثانياً : إعداد بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة:**

تعد بطاقة ملاحظة من أدوات التقييم المناسبة لجمع معلومات عن الطفل، ولما كانت البحث الحالي يهتم بتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة ، فقد كان من أهم أهدافها تحديد مستوى التحسن في أداء أطفال الروضة لسلوكيات ترشيد الاستهلاك والميزة الرئيسية لبطاقة الملاحظة في أنها تطلعنا على حقيقة السلوك دون تزييف و أيضًا زيادة في صدق ثبات المقياس المصور.

وقد مر بناء البطاقة بالخطوات التالية:

**١-الهدف من إعداد البطاقة:**

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء طفل الروضة الفعلي لسلوكيات ترشيد الاستهلاك قبل وبعد تنفيذ البرنامج المقترح ، وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تلك السلوكيات لطفل الروضة بعد تدريبه عليها.

**٢-بناء بطاقة الملاحظة:**

جاءت بطاقة الملاحظة بنفس مكونات قائمة سلوكيات ترشيد الاستهلاك في صورتها النهائية ، وقد احتوت البطاقة على عدد (٣ سلوكيات أساسية ) ترتبط بكل منها مجموعة من السلوكيات الفرعية.

١-محور ترشيد استهلاك المياه و يتكون من (٩) عبارات فرعية.
٢- ترشيد استهلاك الكهرباء و يتكون من (٨) عبارات فرعية.
٣-ترشيد استهلاك الطعام و يتكون من (٧) عبارات فرعية.

**وقد راعت الباحثة في إعداد بطاقة الملاحظة:**

١-تحديد السلوكيات الأساسية المراد ملاحظتها.
٢-تحليل كل سلوك رئيسي وأساسي إلى مجموعة من السلوكيات الفرعية.
٣-أن تصف عبارات البطاقة أداءات يمكن التحقق منها.
٤-ألا تحتوي العبارات على أدوات نفي بقدر المستطاع.
٥-أن تكون العبارات واضحةً وقصيرةW.

بعد أن تمت صياغة عبارات البطاقة ، ثم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة من خلال ثلاث مستويات تقدير( دائماً – أحياناً – أبداً ) وتعطي ٣ درجات في حالة اختيار دائماً ، ودرجتان في حالة اختيار أحياناً ، ودرجة واحدة في حالة اختيار أبداً.

**٣-الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك:**

**أ-الاتساق الداخلي للبطاقة Internal Consistency :**

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبُعد، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للبطاقة وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للبطاقة، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك:

**جدول (١)**

**الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك**

| ترشيد استهلاك المياه | | ترشيد استهلاك الكهرباء | | ترشيد استهلاك الطعام | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد |
| ١ | ٠,٣٩٦ | ١ | ٠,٦٣٠ | ١ | ٠,٣٤٦ |
| ٢ | ٠,٥٣٤ | ٢ | ٠,٦٤١ | ٢ | ٠,٥٢٥ |
| ٣ | ٠,٥٨٦ | ٣ | ٠,٥٧٩ | ٣ | ٠,٣٩٢ |
| ٤ | ٠,٤٩١ | ٤ | ٠,٥٨٢ | ٤ | ٠,٥٥٦ |
| ٥ | ٠,٥١٢ | ٥ | ٠,٥٢٩ | ٥ | ٠,٦٤١ |
| ٦ | ٠,٥٣٩ | ٦ | ٠,٤٩٩ | ٦ | ٠,٤٩٨ |
| ٧ | ٠,٥٠٩ | ٧ | ٠,٦٤٤ | ٧ | ٠,٤٧١ |
| ٨ | ٠,٥١٢ | ٨ | ٠,٥٧٤ | | |
| ٩ | ٠,٤٩٥ | | | | |
| الارتباط بالدرجة الكلية للبطاقة = ٠,٤١٦ | | الارتباط بالدرجة الكلية للبطاقة = ٠,٥٢٧ | | الارتباط بالدرجة الكلية للبطاقة =٠,٥٠٩ | |
| جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) | | | | | |

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني تحقق الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك.

**ب-صدق البطاقة:**

**الصدق المنطقي ( صدق المحكمين) :**

للتأكد من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات على آراء المحكمين.

**الصدق التمييزي:**

أخذت الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك محكًا للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٢٥% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٥% الأطفال المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٥% من الدرجات الأطفال المنخفضين، وباستخدام اختبار "مان–ويتني" في المقارنة بين رتب المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول ( ٢)**

**الصدق التمييزي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك**

| | بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك | المجموعة العليا (ن=١٥) | | المجموعة الدنيا (ن=١٥) | | قيمة "z" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ٢٠ | ٣٠٠ | ١١ | ١٦٥ | ٢,٩٢ | ٠,٠١ |
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ٢٣ | ٣٤٥ | ٨ | ١٢٠ | ٤,٧٨ | ٠,٠١ |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ١٩,٤ | ٢٩١ | ١١,٦ | ١٧٤ | ٢,٦١ | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية للبطاقة | ٢٣ | ٣٤٥ | ٨ | ١٢٠ | ٤,٨٣ | ٠,٠١ |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة المرتفعين (أعلى ٢٥%) ومتوسطات مجموعة المنخفضين (أقل ٢٥%) في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك، مما يدل على الصدق التمييزي للبطاقة.

## ج-ثبات البطاقة:

### ١) الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

للاطمئنان على ثبات بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طفلاً وطفلةً وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة الفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول ( ٣ )**

**معاملات الثبات (باستخدام معادلة ألفا كرونباخ) لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك**

| | بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك | عدد الفقرات | معامل الثبات (ألفا كرونباخ) |
|---|---|---|---|
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ٩ | ٠,٧٢٦ |
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ٨ | ٠,٧٨١ |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ٧ | ٠,٧٣٧ |
| | المقياس ككل | ٢٤ | ٠,٨١٠ |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠,٧)، مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك.

### ٢) الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية:

للاطمئنان على ثبات بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك باستخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية، تم تطبيق بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك استطلاعية قدرها (٦٠) طفلاً وطفلةً، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة فبلغت قيمته

(٠,٨٢٧) وهي قيمة أكبر من (٠,٧)، مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك.

**ثالثاً : مقياس ترشيد الاستهلاك المصور لطفل الروضة:**

تم بناء المقياس وفقاً للخطوات التالية:

١-هدف المقياس إلى تحديد مهارة الطفل في تخير السلوك الصحيح الذي يتفق مع مباديء ترشيد الاستهلاك( الماء- الكهرباء – الطعام ).
٢-الاطلاع على بعض المراجع والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بإعداد مقاييس السلوك لدى طفل الروضة.
٣-إعداد مواقف المقياس في ضوء السلوكيات المرتبطة بكل موقفٍ والتي أجمع عليها المحكمون.

وفي ضوء ما سبق تم وضع (١٥) موقفًا خاصاً بالسلوكيات المرتبطة بترشيد استهلاك المياه ، و (١٢) موقفًا خاصاً بالسلوكيات المرتبطة بترشيد استهلاك الكهرباء ، (٧) مواقف خاصةً بالسلوكيات المرتبطة بترشيد استهلاك الطعام. والمقياس ككل يشمل على (٣٤) موقفًا وكل عبارة أسفلها بديلين تمثل كل منها سلوكًا يختار الطفل منها السلوك الصحيح ، وقد روعي في مفردات المقياس ما يلي:

-أن تكون مرتبطةً بالسلوكيات التي حددت.
-أن تكون مرتبطةً بواقع الطفل.
-أن تكون البدائل التي يتضمنها كل موقف واضحةً بالنسبة للطفل.
-أن يحتوي كل موقف على (٢) بديل فقط ؛ وذلك لمراعاة خصائص الطفل في هذه المرحلة.

## ٤-طريقة تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بتحديد الإجابة على المقياس وطريقة التصحيح بحيث تعرض الموقف على الطفل ، وعليه أن يختار البديل المناسب لكل موقف ويتم تقدير درجات المقياس على النحو التالي:
يحصل الطفل على درجة واحدة فقط للإجابة الخطأ ، ودرجتان إذا كانت الإجابة صحيحةً ، وصفر إذا أجاب إجابةً خاطئةً.
وبلغ العدد الكلي للأسئلة (٣٤) موقفاً رئيسياً ويتضمن (٦٨) مفردةً فرعية.

## ٥-الخصائص السيكومترية لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور:

### أ-الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency :

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبُعد، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور:

**جدول (٤)**

**الاتساق الداخلي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور**

| ترشيد استهلاك المياه | | ترشيد استهلاك الكهرباء | | ترشيد استهلاك الطعام | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد |
| ١ | ٠,٤٦٨ | ١ | ٠,٤٤١ | ١ | ٠,٤٢٩ |
| ٢ | ٠,٦٤٩ | ٢ | ٠,٤٨٥ | ٢ | ٠,٥٢٤ |

| ترشيد استهلاك المياه | | ترشيد استهلاك الكهرباء | | ترشيد استهلاك الطعام | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد |
| ٣ | ٠,٤٥١ | ٣ | ٠,٦٢٥ | ٣ | ٠,٣٦٢ |
| ٤ | ٠,٣٧٦ | ٤ | ٠,٦٢٩ | ٤ | ٠,٥٤٨ |
| ٥ | ٠,٤٧١ | ٥ | ٠,٤٥٢ | ٥ | ٠,٦٠٦ |
| ٦ | ٠,٤٠٥ | ٦ | ٠,٥٧١ | ٦ | ٠,٥٨٨ |
| ٧ | ٠,٤٠٣ | ٧ | ٠,٣٦٠ | ٧ | ٠,٥٢٦ |
| ٨ | ٠,٣٩٠ | ٨ | ٠,٤٧٢ | | |
| ٩ | ٠,٤٩٩ | ٩ | ٠,٤٢٣ | | |
| ١٠ | ٠,٣٧٤ | ١٠ | ٠,٥٠٥ | | |
| ١١ | ٠,٤٧٧ | ١١ | ٠,٤٥٩ | | |
| ١٢ | ٠,٣٧٩ | ١٢ | ٠,٤٥٤ | | |
| ١٣ | ٠,٥٢٧ | | | | |
| ١٤ | ٠,٤٤٣ | | | | |
| ١٥ | ٠,٥١٢ | | | الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس =٠,٥٤٧ | |
| الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس = ٠,٥٢٩ | | الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس = ٠,٦١٩ | | | |
| جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) | | | | | |

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني تحقق الاتساق الداخلي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور.

**ب-صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

**الصدق المنطقي ( صدق المحكمين) :**

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين؛ وذلك بهدف التأكد من مناسبة مفرداته وتحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها وإضافة مفردات من الضروري إضافتها.

**الصدق التمييزي:**

أخذت الدرجة الكلية لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور محكًا للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٢٥% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٥% الأطفال المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٥% من الدرجات الأطفال المنخفضين، وباستخدام اختبار "مان-ويتني" في المقارنة بين رتب المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول (٥)**

**الصدق التمييزي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور**

| | مقياس ترشيد الاستهلاك المصور | المجموعة العليا (ن=١٥) | | المجموعة الدنيا (ن=١٥) | | قيمة "z" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ٢١,٦ | ٣٢٤ | ٩,٤ | ١٤١ | ٣,٩١ | ٠,٠١ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ٢٣ | ٣٤٥ | ٨ | ١٢٠ | ٤,٧١ | ٠,٠١ |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ١٩,٦٧ | ٢٩٥ | ١١,٣٣ | ١٧٠ | ٢,٦٣ | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية للمقياس | ٢٣ | ٣٤٥ | ٨ | ١٢٠ | ٤,٧٣ | ٠,٠١ |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة المرتفعين (أعلى ٢٥%) ومتوسطات مجموعة المنخفضين (أقل ٢٥%) في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور، مما يدل على الصدق التمييزي للمقياس.

## ج-ثبات المقياس:

### ١) الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

للاطمئنان على ثبات مقياس ترشيد الاستهلاك المصور باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق مقياس ترشيد الاستهلاك المصور على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طفلاً وطفلةً وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (٦)**

**معاملات الثبات (باستخدام معادلة ألفا كرونباخ) لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور**

| | مقياس ترشيد الاستهلاك المصور | عدد الفقرات | معامل الثبات (ألفا كرونباخ) |
|---|---|---|---|
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ١٥ | ٠,٧١٤ |
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ١٢ | ٠,٧٩٦ |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ٧ | ٠,٧٢٤ |
| | المقياس ككل | ٣٤ | ٠,٧٨٥ |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠,٧)، مما يدل على ثبات مقياس ترشيد الاستهلاك المصور.

**٢) الثبات باستخدام معادلة سبيرمان–براون للتجزئة النصفية:**

للاطمئنان على ثبات مقياس ترشيد الاستهلاك المصور باستخدام معادلة سبيرمان–براون للتجزئة النصفية، تم تطبيق مقياس ترشيد الاستهلاك المصور على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طفلاً وطفلةً وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة سبيرمان–براون للتجزئة النصفية فبلغت قيمته (٠,٨٢٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٧) مما يدل على ثبات مقياس ترشيد الاستهلاك المصور.

رابعاً – إعداد بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لطفل الروضة:

تعد الملاحظة أداة أساسية يمكن من خلالها التعرف على الجدوى الفعلية لأي برنامج دراسي ، حيث يتبين مدى تحقيق أهداف البرنامج ، فالملاحظة هي نوع من القياس ووسيلة أساسية له في آن واحد.

**١–الهدف من بطاقة الملاحظة:**

هدفت بطاقة الملاحظة من التحقق من اكتساب أطفال الروضة لبعض المهارات الاجتماعية قبل وبعد تنفيذ البرنامج المقترح ؛ وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تلك المهارات لأطفال الروضة بعد تدريبهم عليها.

**٢– بناء بطاقة الملاحظة:**

تم بناء بطاقة الملاحظة بناءًا على المهارات التي تم تقديمها في البرنامج المقترح، وقد احتوت البطاقة على عدد (٣) مهارات أساسية ترتبط بكل منها مجموعة من المهارات الفرعية وهم:

١-مهارة التعاطف واشتملت على ( ٩ مهارات فرعية ).
٢-مهارة التواصل مع الآخرين واشتملت على ( ٨ مهارات فرعية ).
٣-مهارة التعاون واشتملت على ( ٩ مهارات فرعية ).

**وقد راعت الباحثة في إعداد بطاقة الملاحظة:**

١-تحديد المهارات الاجتماعية الأساسية المراد ملاحظتها.
٢-تحليل كل مهارة أساسية إلى مجموعةٍ من المهارات الفرعية.
٣-أن تصف عبارة البطاقة أداءات يمكن التحقق منها.
٤-ألا تحتوي العبارات على أدوات نفي بقدر المستطاع.
٥-أن تكون العبارات واضحةً وقصيرة.

بعد أن تمت صياغة عبارات البطاقة ، تم تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة من خلال ثلاث مستويات تقدير ( دائماً – أحياناً – أبداً ) وتعطي ٣ درجات في حالة اختيار دائماً ، ودرجتان في حالة اختيار أحياناً ، ودرجة واحدة في حالة اختيار أبداً.

**٣-الخصائص السيكومترية لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية:**

**أ-الاتساق الداخلي للبطاقة Internal Consistency :**

للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبُعد، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للبطاقة وذلك بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للبطاقة، ويوضح الجدول التالي الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية:

جدول (٧)
الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية

| مهارة التعاطف | | مهارة التواصل مع الآخرين | | التعاون | |
|---|---|---|---|---|---|
| الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد | الفقرة | الارتباط بالبعد |
| ١ | ٠,٣٧٩ | ١ | ٠,٣٧٤ | ١ | ٠,٥٨٠ |
| ٢ | ٠,٣٧٩ | ٢ | ٠,٤٠٠ | ٢ | ٠,٥٥٤ |
| ٣ | ٠,٤٩٦ | ٣ | ٠,٤٦٦ | ٣ | ٠,٣٥١ |
| ٤ | ٠,٤٢٠ | ٤ | ٠,٣٤٦ | ٤ | ٠,٦٥٠ |
| ٥ | ٠,٦٠٥ | ٥ | ٠,٥٧١ | ٥ | ٠,٤٤١ |
| ٦ | ٠,٦١١ | ٦ | ٠,٥٣٨ | ٦ | ٠,٥١٢ |
| ٧ | ٠,٥٨١ | ٧ | ٠,٦٥٣ | ٧ | ٠,٦٤٤ |
| ٨ | ٠,٤٤٤ | ٨ | ٠,٤١٩ | ٨ | ٠,٥٧٦ |
| ٩ | ٠,٤٢١ | | | ٩ | ٠,٦٣٢ |
| الارتباط بالدرجة الكلية للبطاقة = ٠,٤٧٠** | | الارتباط بالدرجة الكلية للبطاقة = ٠,٥٦٩** | | الارتباط بالدرجة الكلية للبطاقة = ٠,٤٨٤** | |
| جميع قيم معاملات الارتباط الواردة بالجدول دالة إحصائيًا عند (٠,٠١) | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١، ٠,٠٥) والذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني تحقق الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية.

**ب-صدق البطاقة:**

**الصدق المنطقي(صدق المحكمين):**

للتأكد من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين وإجراء التعديلات على البطاقة بناءًا على آراء المحكمين وتمثلت التعديلات فيما يلي:

١-إعادة صياغة وتعديل بعض المفردات.

٢- إلغاء وتعديل بعض العبارات.
٣-حذف بعض المفردات المكررة.

**الصدق التمييزي:**

أخذت الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية محكًا للحكم على صدق أبعاده، كما أخذ أعلى وأدنى ٢٥% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٥% الأطفال المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٥% من الدرجات الأطفال المنخفضين، وباستخدام اختبار "مان-ويتني" في المقارنة بين رتب المتوسطات جاءت النتائج على النحو التالي:

**جدول (٨)**

**الصدق التمييزي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية**

| | بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية | المجموعة العليا (ن=١٥) | | المجموعة الدنيا (ن=١٥) | | قيمة "z" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | متوسط الرتب | مجموع الرتب | متوسط الرتب | مجموع الرتب | | |
| ١ | مهارة التعاطف | ٢٢,٢ | ٣٣٣ | ٨,٨ | ١٣٢ | ٤,٢٣ | ٠,٠١ |
| ٢ | مهارة التواصل مع الآخرين | ٢١,٧٣ | ٣٢٦ | ٩,٢٧ | ١٣٩ | ٣,٩٤ | ٠,٠١ |
| ٣ | التعاون | ٢١,٦٣ | ٣٢٤,٥ | ٩,٣٧ | ١٤٠,٥ | ٣,٨٧ | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية للبطاقة | ٢٣ | ٣٤٥ | ٨ | ١٢٠ | ٤,٧٢ | ٠,٠١ |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات مجموعة المرتفعين (أعلى ٢٥%) ومتوسطات مجموعة المنخفضين (أقل ٢٥%) في جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، مما يدل على الصدق التمييزي للبطاقة.

## ج-ثبات البطاقة:

### ٢)الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

للاطمئنان على ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طفلاً وطفلةً وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

**جدول (٩)**

**معاملات الثبات (باستخدام معادلة ألفا كرونباخ) لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية**

| | الأبعاد | عدد الفقرات | معامل الثبات (ألفا كرونباخ) |
|---|---|---|---|
| ١ | مهارة التعاطف | ٩ | ٠,٧٨١ |
| ٢ | مهارة التواصل مع الآخرين | ٨ | ٠,٧٢٩ |
| ٣ | التعاون | ٩ | ٠,٧٧٣ |
| | البطاقة ككل | ٢٦ | ٠,٧٨٦ |

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (٠,٧)، مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية.

### ٣)الثبات باستخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية:

للاطمئنان على ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية باستخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية، تم تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية على عينة استطلاعية قدرها (٦٠) طفلاً وطفلةً، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة سبيرمان-براون للتجزئة فبلغت قيمته (٠,٨١٩) وهي قيمة أكبر من (٠,٧)، مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية.

**إعداد البرنامج المقترح:**

وسوف يتناول الإطار العام للبرنامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية(فكر – زاوج – شارك ) المقترح من الباحثة النقاط التالية:

**١-فلسفة البرنامج:**

تنبثق فلسفة البرنامج من نظرية بياجيه ونظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا ؛ لملائمتها لغرض البحث الحالي وفلسفة إعداد برامج رياض الأطفال ولفلسفات التربوية بصفةٍ عامةٍ ، وفلسفة الأنشطة باستخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في رياض الأطفال ، حيث تقوم فلسفة البرنامج على تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الأجتماعية للطفل، وهناك مجموعة من المحددات الرئيسية التي يقوم عليها البرنامج وهي كما يلي:

أ-الطفل هو أساس العملية التعليمية.

ب-دور المعلمة هي الموجه للعملية التعليمية.

ج-خصائص نمو الطفل وحاجاته هي الأساس في الأنشطة المقدمة له.

د-مراعاة مبدأ الفروق الفردية.

**٢-أسس بناء البرنامج:**

روعي عند بناء برنامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك ) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية للطفل مجموعة من الأسس هي كالآتي:

- مراعاة خصائص النمو لدى لطفل.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال في مختلف جوانب النمو.
- صياغة الأهداف بلغةٍ سهلةٍ وواضحةٍ.

- مناسبة سلوكيات ترشيد الاستهلاك والمهارات الاجتماعية المختارة لخصائص المرحلة العمرية للطفل.
- أن يكون البرنامج معداً بصورة تزيد المتعة والتشويق لدى الطفل.
- مراعاة التنوع في أنشطة البرنامج وباستخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك )، حيث قدم البرنامج في صورة للأنشطة ( القصصية – المسرحية – الفنية – الفك والتركيب..... ).
- استخدام أساليب تقويمية مناسبة متعددة ومتنوعة.

**٣-أهداف البرنامج المقترح:**

الهدف الرئيسي للبرنامج المقترح هو تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك ( الماء – الكهرباء – الطعام) وكذلك بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، وقد تم اختيار (مهارة التعاطف ومهارة التواصل مع الآخرين ومهارة التعاون) من خلال استخدام إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك)، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي مجموعة من الأهداف الفرعية وهي:

١-تنمية سلوكيات ترشيد استهلاك المياه.
٢-تنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الكهرباء.
٣-تنمية سلوكيات ترشيد استهلاك الطعام.
٤-تنمية مهارة التعاطف.
٥-تنمية مهارة التواصل مع الآخرين.
٦-تنمية مهارة المشاركة والتعاون.

كما اشتمل البرنامج على مجموعة من الأهداف السلوكية المرتبطة بكل هدفٍ عامٍ من الأهداف السابقة سوف يتم عرضها مع محتوى البرنامج.

**٤-محتوى البرنامج :**

بعد تحديد الأهداف الخاصة بالبرنامج والسلوكيات المطلوب من الطفل تحقيقها ، يأتي بعد ذلك دور تحديد محتوى البرنامج الذي هو بمثابة ترجمة للأهداف الموضوعة ، وفي هذه الخطوة يتم تحليل المحتوى التعليمي لبرنامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية ( فكر- زاوج – شارك) في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة، ويتم تحديد محتوى البرنامج في ضوء ما يلي:

١-ارتباط المحتوى بالأهداف التي سبق تحديدها.

٢-مناسبة المحتوى مع الخصائص النمائية للفئة المستهدفة أطفال الروضة من ( ٥ – ٦) سنوات.

٣-الإطلاع على الدراسات والمراجع التربوية المرتبطة بالتطبيق التربوي للأنشطة المستخدم فيها إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في مرحلة رياض الأطفال وترشيد الاستهلاك والمهارات الأجتماعية لطفل الروضة.

**جدول (١٠) الجدول الزمني لأنشطة البرنامج**

| م | المحور | عنوان اللقاء | الزمن بالدقيقة |
|---|---|---|---|
| ١ | | تعارف وتهيئة للبرنامج + التطبيق القبلي للأدوات | ١٢٠ دقيقة |
| ٢ | ترشيد استهلاك المياه | رحلة قطورة | ٦٠ دقيقة |
| ٣ | | قليل من الماء ينقذك | ٦٠ دقيقة |
| ٤ | | بالماء تستمر الحياة | ٤٥ دقيقة |
| ٥ | | اصنع بنفسك | ٦٠ دقيقة |

| م | المحور | عنوان اللقاء | الزمن بالدقيقة |
|---|---|---|---|
| ٦ | | الماء نعمة وأمانة | ٦٠ دقيقة |
| ٧ | | أنقذ قطرة المياه | ٦٠ دقيقة |
| ٨ | | لا تسرف في الماء | ٦٠ دقيقة |
| ٩ | ترشيد استهلاك الكهرباء | الكهرباء كالماء والهواء | ٦٠ دقيقة |
| ١٠ | | أجهزتي الكهربائية | ٦٠ دقيقة |
| ١١ | | فوائد الأجهزة الكهربائية | ٦٠ دقيقة |
| ١٢ | | تليفزيوني | ٦٠ دقيقة |
| ١٣ | | لماذا هربت الكهرباء ؟ | ٦٠ دقيقة |
| ١٤ | | اشعل إضاءتك على قدر حاجتك | ٦٠ دقيقة |
| ١٥ | ترشيد استهلاك الغذاء | أهمية الغذاء | ٦٠ دقيقة |
| ١٦ | | " وجباتي الغذائية "مقياس الجوع و الشبع | ٦٠ دقيقة |
| ١٧ | | الإسراف في الطعام | ٦٠ دقيقة |
| ١٨ | | معًا لترشيد الطعام | ٦٠ دقيقة |
| ١٩ | اللقاء الختامي والاحتفال و التطبيق البعدي للأدوات | | |

**٥-ضبط البرنامج:**

قامت الباحثة بعرض أنشطة البرنامج على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والمناهج وطرق تدريس ورياض الأطفال والاستفادة من آرائهم حول:

-مناسبة الأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف.

-مناسبة المحتوى لخصائص أطفال الروضة وقدراتهم.

-مناسبة الأدوات المستخدمة في أنشطة البرنامج.

-مناسبة أساليب التقويم المحددة لكل نشاط.

**وقد اتفق السادة المحكمون على:**

-الأنشطة المقدمة وملائمتها لتحقيق أهداف البرنامج.

-الوسائل والإستراتيجيات المستخدمة بالبرنامج.

**٦-وسائل تقويم البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم بالبرنامج وتمثلت في :

**أ – تقويم قبلي** : وذلك من خلال التطبيق القبلي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور لطفل الروضة وبطاقة الملاحظة لسلوكيات ترشيد الاستهلاك للطفل وبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لطفل الروضة ؛ للوقوف على المستوى الفعلي لسلوك الأطفال الخاص بسلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية.

**ب – تقويم مرحلي** : وهو تقويم مصاحب للأنشطة المقدمة بالبرنامج منذ بدايته وحتى نهايته ويتم ذلك من خلال:

- ملاحظة الباحثة لسلوك الأطفال واستجاباتهم أثناء ممارسة الأنشطة والتعرف على جوانب الضعف ومحاولة التغلب عليها.

-تطبيقات عملية للأطفال أثناء وبعد ممارسة النشاط كمهام وتكليفات يقومون بها بصورةٍ فرديةٍ أو جماعيةٍ.

**ج – تقويم بعدي** : ويتمثل في إعادة التطبيق لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور لطفل الروضة وبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة وبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لطفل الروضة بعد تنفيذ أنشطة البرنامج مع الأطفال ومقارنته بدرجاتهم بالمقياس القبلي.

## نتائج البحث ومناقشتها :

### أولاً: نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور لصالح التطبيق البعدي ."**

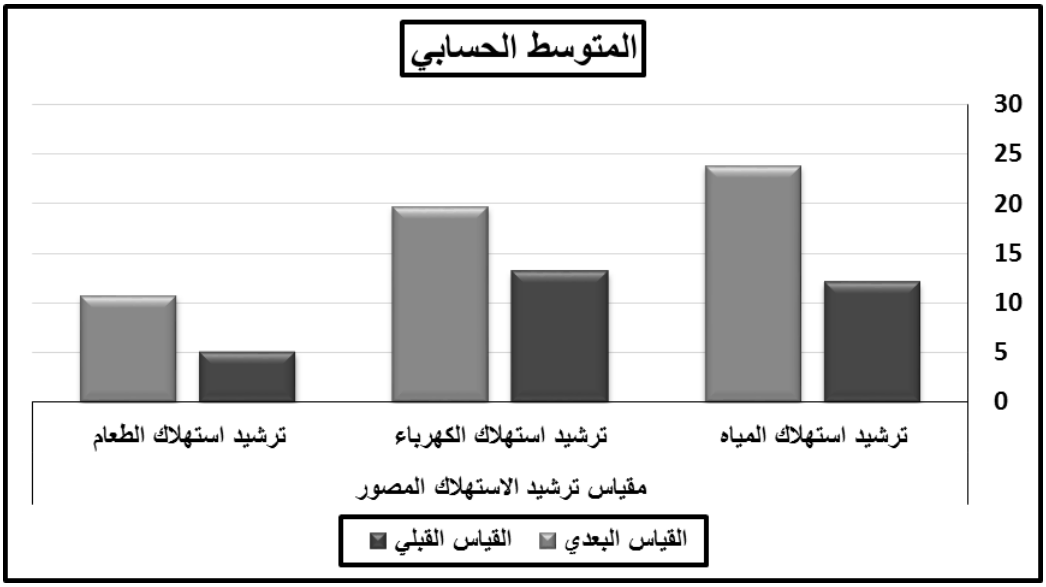
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور بأبعاده والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

**جدول ( ١١ )**

**نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور بأبعاده**

| | مقياس ترشيد الاستهلاك المصور | القياس القبلي | | القياس البعدي | | درجات الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ١٢,٠٦ | ١,٨٦ | ٢٣,٨٨ | ٢,٨٢ | ٢٩ | ٢١,٩٨ | ٠,٠١ |
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ١٣,١٤ | ٢,٧٢ | ١٩,٧٤ | ٢,٦٧ | ٢٩ | ١١,٣٢ | ٠,٠١ |

| | مقياس ترشيد الاستهلاك المصور | القياس القبلي | | القياس البعدي | | درجات الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ٥,٠٦ | ١,٤٦ | ١٠,٧٨ | ١,٩٨ | ٢٩ | ١٧,٠٥ | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية للمقياس | ٣٠,٢٦ | ٣,٩٢ | ٥٤,٤٠ | ٦,١٤ | ٢٩ | ٢٦,٣٩ | ٠,٠١ |




**شكل ( ٢ ): متوسطات درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس ترشيد الاستهلاك المصور**

## ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد **(ترشيد استهلاك المياه)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٢١,٩٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد **(ترشيد**

**استهلاك الكهرباء)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١١,٣٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد **(ترشيد استهلاك الطعام)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١٧,٠٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية **لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٢٦,٣٩)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**ثانياً–نتائج الفرض الثاني:**

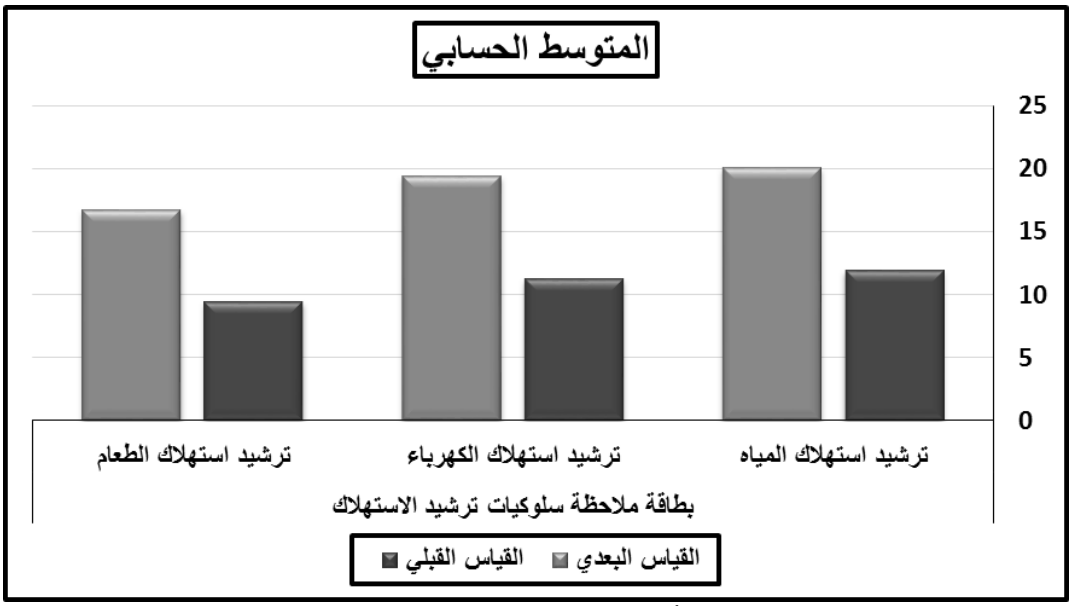
ينص الفرض الثاني على أنه " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لصالح التطبيق البعدي ."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك بأبعادها والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

**جدول ( ١٢ )**

**نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك بأبعادها**

| | بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك | القياس القبلي | | القياس البعدي | | درجات الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ١١,٩٥ | ١,٦٠ | ٢٠,١٨ | ١,٨٤ | ٢٩ | ٢١,٧٨ | ٠,٠١ |
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ١١,٣٣ | ١,٩٤ | ١٩,٥٠ | ٢,١٣ | ٢٩ | ١٨,٢٨ | ٠,٠١ |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ٩,٥٣ | ٢,٢٢ | ١٦,٧٧ | ١,٨٨ | ٢٩ | ١٧,٢٢ | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية للبطاقة | ٣٢,٨١ | ٤,٢٥ | ٥٦,٤٥ | ٦,٣٧ | ٢٩ | ٢٨,٦٧ | ٠,٠١ |




**شكل ( ٣ ): متوسطات درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك**

## ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد **(ترشيد**

**استهلاك المياه)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٢١,٧٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد **(ترشيد استهلاك الكهرباء)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١٨,٢٨)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد **(ترشيد استهلاك الطعام)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١٧,٢٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية **لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٢٨,٦٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**ثالثاً: نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه " **يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي ."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية بأبعادها والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

**جدول (١٣)**

**نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية بأبعادها**

| | بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية | القياس القبلي | | القياس البعدي | | درجات الحرية | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| ١ | التعاطف | ١١,٩٠ | ٢,٠٧ | ٢٠,٨٣ | ١,٧٤ | ٢٩ | ١٩,٤١ | ٠,٠١ |
| ٢ | التواصل مع الآخرين | ١٠,٣٧ | ١,٧٣ | ١٧,٧١ | ٢,٢٩ | ٢٩ | ١٥,١٢ | ٠,٠١ |
| ٣ | التعاون | ١٢,٥٠ | ١,٨٣ | ٢٠,٦٢ | ٢,١٤ | ٢٩ | ١٤,٧٥ | ٠,٠١ |
| | الدرجة الكلية للبطاقة | ٣٤,٧٧ | ٤,٠٠ | ٥٩,١٦ | ٣,٩٣ | ٢٩ | ٢٣,٧٠ | ٠,٠١ |

**شكل (٤): متوسطات درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية**

## ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد

**(التعاطف)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١٩,٤١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد **(التواصل مع الآخرين)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١٥,١٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبعد **(التعاون)** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١٤,٧٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للدرجة الكلية **لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية** وذلك لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٢٣,٧٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**رابعًا:نتائج الفرض الرابع:**

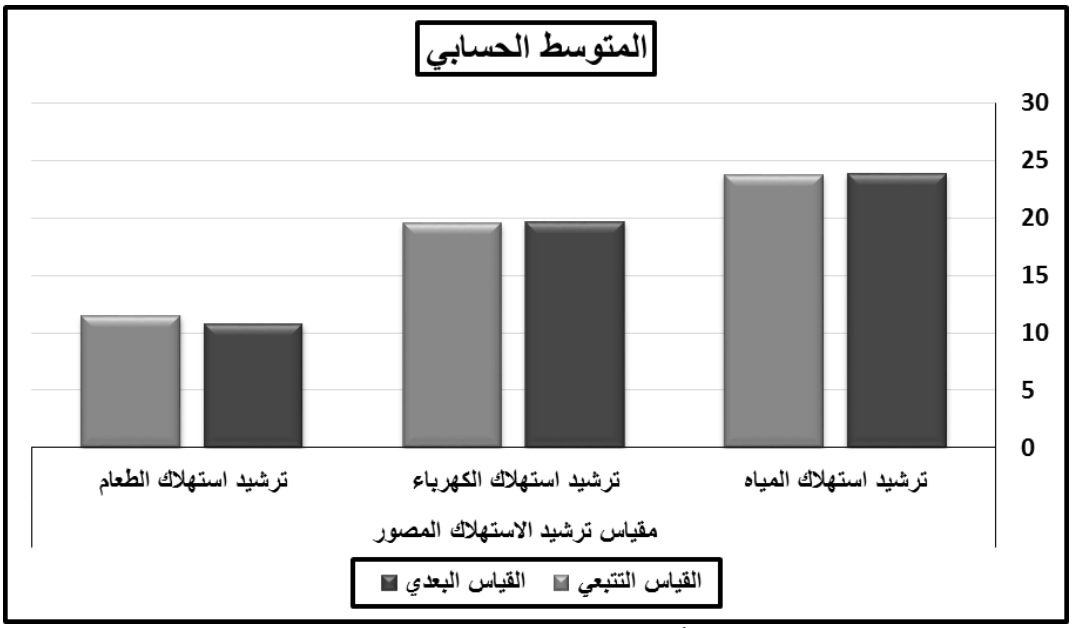
ينص الفرض الرابع على أنه " **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور لصالح التطبيق البعدي ."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة؛ وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور بأبعاده والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

**جدول ( ١٤ )**

**نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور بأبعاده**

| | مقياس ترشيد الاستهلاك المصور | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ٢٣,٨٨ | ٢,٨٢ | ٢٣,٨٠ | ٢,٥٤ | ٠,٢٠ | غير دالة إحصائيًا |
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ١٩,٧٤ | ٢,٦٧ | ١٩,٦٠ | ٢,٧٦ | ٠,٨٩ | غير دالة إحصائيًا |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ١٠,٧٨ | ١,٩٨ | ١١,٥٤ | ١,٨٢ | ١,١٢ | غير دالة إحصائيًا |
| | الدرجة الكلية للمقياس | ٥٤,٤٠ | ٦,١٤ | ٥٤,٩٤ | ٥,٩٠ | ٠,٥١ | غير دالة إحصائيًا |




**شكل ( ٥ ): متوسطات درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي في مقياس ترشيد الاستهلاك المصور**

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(ترشيد استهلاك المياه)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٢٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(ترشيد استهلاك الكهرباء)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٨٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(ترشيد استهلاك الطعام)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (١,١٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية **لمقياس ترشيد الاستهلاك المصور**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٥١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

**خامسًا: نتائج الفرض الخامس:**

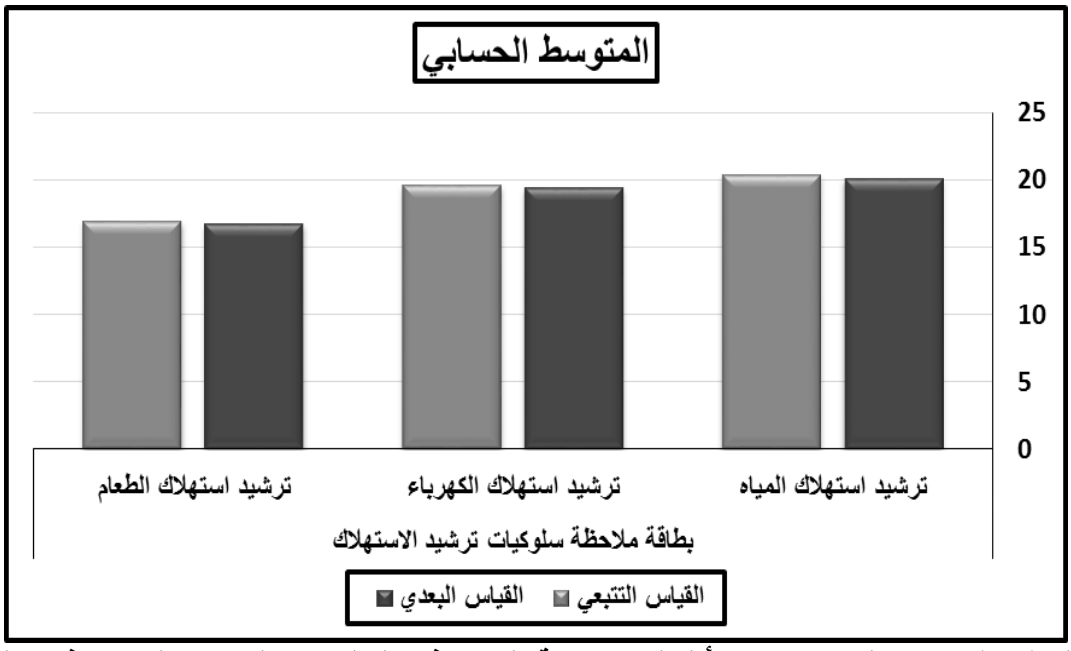
ينص الفرض الخامس على أنه " **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لصالح التطبيق البعدي ."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك بأبعادها والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

**جدول ( ١٥ )**

**نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك بأبعادها**

| | بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| ١ | ترشيد استهلاك المياه | ٢٠,١٨ | ١,٨٤ | ٢٠,٤٦ | ١,٨٦ | ٠,٧٥ | غير دالة إحصائيًا |
| ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ١٩,٥٠ | ٢,١٣ | ١٩,٦٣ | ١,٨٩ | ٠,٤٩ | غير دالة إحصائيًا |
| ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ١٦,٧٧ | ١,٨٨ | ١٦,٩٤ | ١,٧٤ | ٠,٥٦ | غير دالة إحصائيًا |
| | الدرجة الكلية للبطاقة | ٥٦,٤٥ | ٦,٣٧ | ٥٧,٠٣ | ٦,١١ | ٠,٩١ | غير دالة إحصائيًا |




**شكل ( ٦ ): متوسطات درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي في بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك**

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(ترشيد استهلاك المياه)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٧٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(ترشيد استهلاك الكهرباء)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٤٩) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(ترشيد استهلاك الطعام)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٥٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية **لبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٩١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

**سادسًا: نتائج الفرض السادس:**

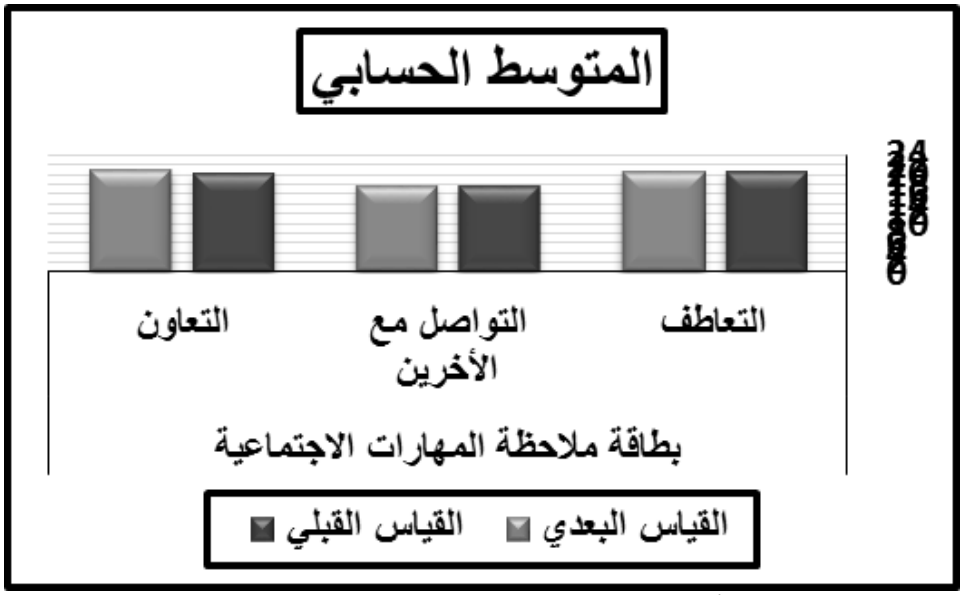
ينص الفرض السادس على أنه " **لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي ."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة وذلك للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية بأبعادها والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

**جدول ( ١٦ )**

**نتائج اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية بأبعادها**

| بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك | | القياس البعدي | | القياس التتبعي | | قيمة "ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| ١ | التعاطف | ٢٠,٨٣ | ١,٧٤ | ٢٠,٨٤ | ١,٥٧ | ٠,٤٥ | غير دالة إحصائيًا |
| ٢ | التواصل مع الآخرين | ١٧,٧١ | ٢,٢٩ | ١٧,٩٧ | ٢,١٦ | ٠,٦١ | غير دالة إحصائيًا |
| ٣ | التعاون | ٢٠,٦٢ | ٢,١٤ | ٢١,٠٧ | ١,٨٥ | ٠,٧٦ | غير دالة إحصائيًا |
| الدرجة الكلية للبطاقة | | ٥٩,١٦ | ٣,٩٣ | ٥٩,٨٨ | ٣,٥٩ | ٠,٨٤ | غير دالة إحصائيًا |




**شكل (٧): متوسطات درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي في بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية**

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(التعاطف)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(التواصل مع الآخرين)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٦١) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لبُعد **(التعاون)**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٧٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية **لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية**، حيث كانت قيمة "ت" مساوية (٠,٨٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

**سابعًا: نتائج الفرض السابع:**

ينص الفرض السابع على أنه " **يوجد فاعلية لاستخدام البرنامج في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية ."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة كوهين ($d$)، وباستخدام معادلة إيتا تربيع، وذلك لدرجات الأطفال مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك ومقياس ترشيد الاستهلاك ومقياس المهارات الاجتماعية والجدول التالي يوضح قيم قيم حجم الأثر:

**جدول ( ١٧ )**

**قيم حجم الأثر لاستخدام البرنامج في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية**

| المتغيرات | | | قيمة "ت" | حجم الأثر | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | d | ايتا تربيع |
| بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك | ١ | ترشيد استهلاك المياه | ٢١,٧٨ | ٦,٧٥ | ٠,٩٤٢ |
| | ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ١٨,٢٨ | ٤,٠٢ | ٠,٩٢٠ |
| | ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ١٧,٢٢ | ٤,٩٨ | ٠,٩١١ |
| | الدرجة الكلية للبطاقة | | ٢٨,٦٧ | ٦,١٧ | ٠,٩٦٦ |
| مقياس ترشيد الاستهلاك المصور | ١ | ترشيد استهلاك المياه | ٢١,٩٨ | ٧,١٠ | ٠,٩٤٣ |
| | ٢ | ترشيد استهلاك الكهرباء | ١١,٣٢ | ٣,٤٦ | ٠,٨١٥ |
| | ٣ | ترشيد استهلاك الطعام | ١٧,٠٥ | ٤,٦٥ | ٠,٩٠٩ |
| | الدرجة الكلية للمقياس | | ٢٦,٣٩ | ٦,٦٣ | ٠,٩٦٠ |
| بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية | ١ | التعاطف | ١٩,٤١ | ٤,٦١ | ٠,٩٢٩ |
| | ٢ | التواصل مع الآخرين | ١٥,١٢ | ٣,٦١ | ٠,٨٨٧ |
| | ٣ | التعاون | ١٤,٧٥ | ٤,١٣ | ٠,٨٨٢ |
| | الدرجة الكلية للبطاقة | | ٢٣,٧٠ | ٦,١٦ | ٠,٩٥١ |

**ويتضح من الجدول السابق ما يلي:**

- **بالنسبة إلى بطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك:**

بلغت قيمة حجم الأثر "*d*" للدرجة الكلية للبطاقة (٦,١٧) وبلغت قيمة حجم الأثر ايتا تربيع (٠,٩٦٦) وهي قيمة كبيرة، كما يلاحظ أن قيم حجم الأثر "*d*" بالنسبة لأبعاد البطاقة (ترشيد استهلاك المياه، ترشيد استهلاك الكهرباء، ترشيد استهلاك الطعام) (٦,٧٥، ٤,٠٢، ٤,٩٨) على الترتيب، وبلغت قيم حجم الأثر ايتا تربيع (٠,٩٤٢، ٠,٩٢٠، ٠,٩١١) على الترتيب، وجميع قيم حجم الأثر كبيرة.

- **بالنسبة إلى مقياس ترشيد الاستهلاك المصور:**

بلغت قيمة حجم الأثر "*d*" للدرجة الكلية للمقياس (٦,٦٣) وبلغت قيمة حجم الأثر ايتا تربيع (٠,٩٦٠) وهي قيمة كبيرة، كما يلاحظ أن قيم حجم الأثر "*d*" بالنسبة لأبعاد البطاقة (ترشيد استهلاك المياه، ترشيد استهلاك الكهرباء، ترشيد استهلاك الطعام) (٧,١٠، ٣,٤٦، ٤,٦٥) على الترتيب، وبلغت قيم حجم الأثر ايتا تربيع (٠,٩٤٣، ٠,٨١٥، ٠,٩٠٩) على الترتيب، وجميع قيم حجم الأثر كبيرة.

- **بالنسبة إلى بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية:**

بلغت قيمة حجم الأثر "*d*" للدرجة الكلية للبطاقة (٦,١٦) وبلغت قيمة حجم الأثر ايتا تربيع (٠,٩٥١) وهي قيمة كبيرة، كما يلاحظ أن قيم حجم الأثر "*d*" بالنسبة لأبعاد البطاقة (التعاطف، التواصل مع الآخرين، التعاون) (٤,٦١، ٣,٦١، ٤,١٣) على الترتيب، وبلغت قيم حجم الأثر ايتا تربيع (٠,٩٢٩، ٠,٨٨٧، ٠,٨٨٢) على الترتيب، وجميع قيم حجم الأثر كبيرة.

- **مما سبق يمكن القول بأنه يوجد فاعلية كبيرة** لاستخدام البرنامج في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك (ترشيد استهلاك المياه، ترشيد استهلاك الكهرباء، ترشيد استهلاك الطعام)، وبعض المهارات الاجتماعية (التعاطف، التواصل مع الآخرين، التعاون) لدى الأطفال مجموعة البحث.

**تفسير النتائج:**

وقد يرجع هذا التحسن وقوة تأثير البرنامج العالية في التطبيق البعدي عند أطفال الروضة مجموعة البحث على مقياس ترشيد الاستهلاك المصور بأبعاده لأطفال الروضة ، وبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة وكذلك بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية لطفل الروضة بعد تطبيق البرنامج القائم على إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) إلى ما يلي :

– صياغة الأهداف الإجرائية لكل نشاط بصورةٍ إجرائيةٍ واضحةٍ ، ساعد على تحقيق هذه الأهداف بصورةٍ شاملةٍ ومتنوعةٍ.

– استخدام قواعد العمل مع الأطفال في كل خطوةٍ من خطوات إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) أثناء تنفيذ الأنشطة ، أدى إلى مساعدة الأطفال على تنفيذ خطواتها بسهولةٍ ويسرٍ ، والقدرة على التفكير السليم ، ووضع حلولاً وإجابات صحيحة عن الأسئلة المعروضة عليهم ، مما ساعد في إكسابهم المعلومات الصحيحة بصورةٍ أفضل.

– استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة مثل البطاقات المصورة والقصص ( قصة ليلى و دودي ) ، ( الماء نعمة وأمانة ) ، ( لماذا هربت الكهرباء ) ، ( كهروب والكهرباء) ، ( أهمية الطعام ) ،( الاسراف في الطعام )، فيديوهات تعليمية قصيرة ( CD ) خاصة بترشيد استهلاك المياه – الكهرباء – الطعام ، فيديوهات ( CD ) لبعض الأغاني منها (المطر)، (لازم نشرب مياه كتير)، ( اغلق الصنبور يا شطور)، ( في الصباح وفي

المساء )، مما ساعد على تيسير حدوث عملية التعلم وجذب انتباه وإثارة الأطفال عند ممارسة الأنشطة.

-اعتمد البحث الحالي على إستراتيجية ( فكر- زاوج – شارك) في جميع الأنشطة وتضمينها في طرق التعلم المختلفة، مما ساعد على إثارة الطفل للنشاط وزيادة دافعيته للتعلم وزيادة التفاعل بين الأطفال بصورةٍ تعاونيةٍ ، مما ساعد في تنمية المهارات الاجتماعية.

- الدور النشط والإيجابي للأطفال ومحاولتهم التوصل إلى إجاباتٍ صحيحةٍ في الخطوة الأولى ( التفكير)، كما أستفاد الأطفال من خبراتهم السابقة وأفكار زملائهم في خطوة (المزاوجة) حيث المشاركة في الحوار وتبادل الآراء والأفكار ومحاولتهم التوصل إلى أفضل اجابة عن السؤال المطروح عليهم ساعد الأطفال على تقديم أفضل الحلول، كما ساعد على إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية كمهارة التواصل مع الآخرين كالإصغاء للآخرين، يتكلم بنبرة صوت ملازمة ، ينتظر دوره في الحديث وتجنب مقاطعة المتحدث، ويعبر عن آرائه وأفكاره بأسلوبٍ لائقٍ، وكذلك مهارة التعاطف كتفضيل العمل مع أصدقائه والمبادرة بمساعدة الآخرين، وأخيراً مهارة والتعاون كالالتزام بالتعليمات التي تعطي له والالتزام بالدور المُحَدَد له في الأنشطة والحرص على أداء العمل المكلف له على أكمل وجه .

- أتاحت هذه الإستراتيجية الفرصة لتنمية المهارات الاجتماعية وذلك من خلال سيرها في التعلم وفقاً لخطواتٍ منظمةٍ ومتسلسلةٍ مع وجود معلمة ميسرة ومنظمة لعملية التعلم، مراعية الفروق الفردية بين الأطفال، حيث قامت بتقسيم الأطفال إلى مجموعاتٍ ليمارس أفرادها التفكير بشكلٍ فرديٍ ، وقامت بتقسيم المجموعة الواحدة إلى ثنائيات في خطوة المزاوجة ، وتداخلت في هذا التقسيم حيث لا تسمح بتكرار الأزواج في كل مرةٍ، ويكون هناك تنوع واختلاف في مستويات الأطفال ليستفيد كل منهم من الآخر، حيث

أكدت **كوجك و آخرون (٢٠٠٨، ص ١٤٣)** على ضرورة التدخل في تحديد أفراد كل زوج ، بحيث لا تترك للتلميذ اختيار شريكه كل مرة؛ لأنه في الغالب يتجه التلميذ للطفل الأكثر شعبية ، كما أشارت إلى أهمية تغيير الشركاء باستمرارٍ، بحيث يشارك الطفل أكبر عدد من الزملاء مما يساعد على إكسابهم المهارات الاجتماعية.

– التغذية الراجعة التي قامت بها المعلمة وتصحيح الإجابات الخطأ التي يذكرها الأطفال أدى إلى تعديل الأفكار والإجابات الخطأ التي في اعتقاد الأطفال، مما يساعد على تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك.

– تضمن البرنامج العديد من الأنشطة كالقصص والأغاني والألعاب التعليمية كعصا المشاعر، بطاقات المشاعر، مشاعري الخاصة ، بماذا أشعر لو ، هيا نصغي جيدًا ، انتظر دورك ، حلقة طبخ، مما ساعد على تنمية المهارات الاجتماعية.وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة التنوع في الأنشطة التعليمية لتنمية المهارات الاجتماعية **كدراسة قاسم (٢٠٠٩) ودراسة كاظم ، ودراسة رحيم (٢٠١٣) ودراسة الصوافية (٢٠١٥) ودراسة خلف (٢٠٢٠).**

– قرب هدف البرنامج وهو تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك من حياة الطفل وميله إلى المعرفة وإرضاء الكبار ، وهذا يتفق مع **دراسة سالم (١٩٩٩) ودراسة قنديل (٢٠٠٢) ودراسة بشير (٢٠٠٨) ودراسة واصف ، نجم(٢٠١٤) ودراسة صفوت (٢٠١٧) و دراسة عبد الرحمن (٢٠١٨) ودراسة محمد (٢٠١٩).**

– أوضحت نتائج الدراسة أن تأثير إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك ) على نمو سلوكيات الترشيد الاستهلاكية وبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة كان كبيراً ، كما تتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات أخرى لتأثير الإستراتيجية على متغيرات أخرى مثل **دراسة عز الدين**

**( ٢٠٠٨ )، وعبد الحميد (٢٠١٣ )، ورخا ( ٢٠١٦)، والشافعي (٢٠١٩) ، وسلطوح (٢٠٢٠) .**

**توصيات البحث:**

١- تضمين إستراتيجية ( فكر- زاوج – شارك ) في مقرر مناهج وبرامج الطفل الذي يدرس بكليات التربية للطفولة المبكرة ؛ حتى يتسنى للطالبات التعرف على مباديء إستراتيجيات التعلم النشط .

٢- ضرورة إلمام أولياء الأمور بمجالات ترشيد الاستهلاك التي يجب تنميتها عند الأطفال.

٣- ضرورة تعريف أولياء الأمور بالطرق المختلفة لتنمية المهارات الاجتماعية عند الأطفال.

٤- توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال إثناء العمل بالميدان على كيفيه استخدام إستراتيجية ( فكر- زاوج – شارك ) في تعلُم وتعليم المفاهيم والمهارات المختلفة.

٥- الحرص على تنوع إستراتيجيات التعليم وتضمين إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) ضمن هذه الإستراتيجيات وضرورة تفهمها وتطبيقها .

٦- توجيه معلمات رياض الأطفال إلى ضرورة تقديم أنشطة لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك والمهارات الإجتماعية لأطفال الروضة.

**البحوث المقترحة:**

١- فاعلية استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة.

٢- فاعلية استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك) على تنمية بعض المفاهيم العلمية لأطفال الروضة.

٣- دراسة فاعلية استخدام إستراتيجية ( فكر- زاوج – شارك ) في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال الروضة.

٤- دراسة فاعلية استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة.

## المراجع

### أولاً : المراجع العربية :


– إبراهيم ، أحمد (٢٠١٠) . *إدارة الحياة في ترشيد الاستهلاك* .القاهرة : الدار الأكاديمية للعلوم.

– أبو العلا ، بلال صلاح الدين ( ٢٠١٦) . *أثر استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي بالتربية الإسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة*(رسالة دكتوراه). كلية التربية . الجامعة الإسلامية – غزة .

– الأحمد ،أمل ؛ سليمان، فريال خليل (٢٠١١) . بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين " دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر (٤ – ٥ ) سنوات في محافظة دمشق " ، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية* ، مج ٢٧ ، ١٣ – ٥٦ .

– أحمد، دعاء سعيد ( سبتمبر، ٢٠١٤) . بعض المهارات الاجتماعية للأطفال وعلاقتها بقبول أقرانهم وبعض المتغيرات الديموجرافية ، *مجلة الطفولة العربية* ، ع ٦٠ ، مج ١٥ ، ٦٥ – ١٠٦.

– الأحمد، ردينة ؛ يوسف ، حزام ( ٢٠١٠ ) . *طرائق التدريس منهج – أسلوب – وسيلة* . عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع .

– الأزهري، منظور أحمد(٢٠٠٢). *ترشيد الاستهلاك الفردي في الاقتصاد الإسلامي* .القاهرة : دار السلام.

– آل فيلج ، رفل عبد الملك ( ٢٠١٢) . *أثر إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك ) في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الرياض* (رسالة ماجستير). كلية التربية الأساسية . جامعة الموصل.

– بشير، هدى إبراهيم (٢٠٠٨) . الوعي الإستهلاكي لدى أطفال الروضة بدولة قطر، المؤتمر العلمي الدولي الأول : نحو صناعات آمنة للطفل ، *مجلة كلية رياض الأطفال* : جامعة الإسكندرية.

– جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩) . *إستراتيجيات التدريس والتعلم* . القاهرة : دار الفكر العربي.

– جمعة ، ثناء أحمد (٢٠١٠) . *إستراتيجية التعلم النشط وتدريس الدراسات الاجتماعية*. القاهرة : العربية للمناهج المطورة والبرمجيات.

– حسونه ، أمل محمد (٢٠٠٣) . التعاطف وطفل ما قبل المدرسة ، *مجلة خطوة* ،ع ٢١ ، ٨-٩.

– حسونة ، أمل محمد (٢٠٠٧) . *المهارات الاجتماعية لطفل الروضة*.القاهرة : الدار العالمية للنشر والتوزيع.

– حسونة، تهاني خليل محمد (٢٠١٤) . *إثراء وحدة في الجغرافيا بأهداف التربية المائية وأثرها في تنمية الوعي المائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي* ( رسالة ماجستير). كلية التربية. الجامعة الإسلامية عزة.

– حسين، أحمد ( ٢٠٠١) . *دور المسرح في إكساب بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الصف الرابع الابتدائي* (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة المنصورة .

– حميدة، أسماء محمد (٢٠٠٤ ) . *برنامج إرشادي لتحسين السلوك الإنفاقي الشخصي لطلاب المرحلة الإعدادية* ( رسالة ماجستير). كلية التربية النوعية .جامعة عين شمس.

– الخالدي ، ماجدة موسى أحمد (٢٠١٦) . *أثر توظيف إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تدريس مبحث التربية الإسلامية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي* (رسالة ماجستير) . كلية التربية . الجامعة الإسلامية . غزة.

– خلف، أميرة مصطفى (٢٠٢٠) . *فاعلية برنامج قائم على الكمبيوتر في إكساب طفل الروضة بعض عادات التغذية السليمة وتنمية المفاهيم الأجتماعية* (رسالة ماجيستير) . كلية التربية . جامعة اسيوط.

– الدمياطي، نادية (٢٠٠٩) . المؤسسات التربوية ودورها في تنمية الوعي المائي ، *مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم* ، ٢٩٢– ٣٠٣.

– الدياسطي، آيات عبد المنعم ؛صقر، ونورهان محمد(٢٠١٨). *اقتصاديات الأسرة وترسيد الاستهلاك*. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

– الديب، محمد (٢٠٠٦). *إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني* . القاهرة : عالم الكتب.

– الديب ، محمد مصطفى (٢٠٠٣) . *علم نفس الاجتماعي التربوي ( أساليب تعلم معاصرة)*. القاهرة : عالم الكتب .

– ربيع، فاطمة ؛ عبده، علوية ( ٢٠٠٦) . دور مسرح العرائس في ترشيد سلوك الاستهلاك لطفل الروضة ، *المؤتمر العلمي الثالث* ، كلية التربية بنات ، جامعة جازان.

– رجب، هناء يوسف (٢٠٠٢) . *وعي الأمهات بأهمية تنمية السلوك الاستهلاكي للطفل وأثره على تحمل المسئولية* (رسالة ماجستير). كلية الاقتصاد المنزلي. جامعة المنوفية.

– رخا، سعاد عبد العزيز (يوليو، ٢٠١٦) . فعالية إستراتيجية ( فكر – زاوج– شارك) في تدريس العلوم على إكساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنها ، ع١٠٧ ، مج ٢٧ ، ١ – ٤٨ .

– الرسلان ،أبي عبد الله محمد بن سعيد(٢٠١٨). *الترشيد في حياتنا*. المغرب: مركز الإمام مالك.

– الرفاعي، حسن محمد (٢٠٠٦). *الاستهلاك والادخار في الاقتصاد الإسلامي*. لبنان: دار النفائس.
– سلطان ، صفاء عبد العزيز ( ٢٠٠٧) . *تطوير إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) وأثرها في تنمية بعض مهارات التفكير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٤ مج ١ ، ٦٩ – ١١٨ .
– سلطوح ، فاطمى صبحي عفيفي السيد ( ديسمبر، ٢٠٢٠) . استخدام إستراتيجية " فكر – زاوج – شارك " في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة ، *مجلة كلية رياض الأطفال* ، جامعة بورسعيد ، ع١٧ ، ١٩٠ – ٢٦٩.
– سويلم ، كريمة حلمي (٢٠٠٢) . *دور مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة في مصر في تحقيق أهداف التربية البيئية في ضوء التوجهات العالمية " دراسة تقويمية"* ( رسالة دكتوراه) . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة.
– السيد ،محمد علي (٢٠١١) . *اتجاهات حديثة وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس* . عمان : دار الميسرة.
– الشافعي، رباب عبده محمد صالح ( ٢٠١٩) . فاعلية استخدام إستراتيجية فكر – زاوج – شارك في تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، ع ٤٥ ، ١٢٥ – ١٦٩.
– شاهين، عبد الحميد حسين (٢٠١١) . *إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم* .كلية التربية : جامعة الإسكندرية .
– شحاتة، حسن؛ النجار، زينب (٢٠٠٣) . *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة : الدار المصرية اللبنانية.

– الشمري، ماشي بن محمد ( ٢٠١١ ) . *١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط* . المملكة العربية السعودية : وزارة التربية والتعليم.
– صفوت، حنان محمد (يناير، ٢٠١٧) . أثر برنامج باستخدام اللعب التمثيلي في تنمية مفاهيم وسلوكيات ترشيد الاستهلاكلدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية* ، كلية رياض الأطفال ، جامعة أسيوط ، ع١، ١ – ٥٩.
– صقر، محمد حسين سالم (١٩٩٩) . اتجاهات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وسلوكهم نحو ترشيد استهلاك المياه بمصر ، *المؤتمر العلمي السنوي السابع – تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة* ، كلية التربية وجامعة الدول العربية ، جامعة حلوان، مج ٣ ، ٨٩٥ – ٩١٢.
– الصوافية ، جوخة محمد سليم ( ٢٠١٥) . *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة* ( رسالة ماجستير) ، كلية العلوم و الآداب ، جامعة نزوي ، سلطنة عمان .
– عبد الحميد، شادية محمد الجامع (٢٠١٣) . *فاعلية استخدام إستراتيجية فكر – زاوج – شارك في تدريس منهج رياض الأطفال المطور على تنمية الوعي الصحي وبعض مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة* ( رسالة ماجستير). كلية التربية . جامعة سوهاج .
– عبد الرحمن ، نجلاء أحمد أمين (٢٠١٨ ) . فعالية برنامج قائم على إستراتيجية المفاهيم الكرتونية في تنمية الوعي المائي لدى طفل الروضة ، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية* ، كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة أسيوط، ع ٧ ، ١ – ٦٨.
– عبد الرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). *دراسات في الصحة النفسية*. ج٢ . القاهرة : دار قباء.

– عبد الرحيم ، آمال (٢٠١٢) . اتجاهات الطالبة الجامعية السعودية نحو ثقافة ترشيد الاستهلاك، *مجلة جامعة دمشق*،ع١، مج ٢٨، ١٧٥ – ٢١٠ .

– عبد الله ، سماح محمد ( ٢٠١٨) . *فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي باستخدام بعض أساليب التعلم النشط لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية* ( رسالة دكتوراه) . كلية رياض الأطفال . جامعة المنصورة.

– عبيد، وليد ( ٢٠٠٤) . *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير* .عمان : دار الميسرة.

– عز الدين ، ابتسام عبد الفتاح ( ٢٠٠٨) . *أثر استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) في تدريس الرياضيات علي تنمية التواصل والابداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* ( رسالة ماجستير ). كلية التربية. جامعة الزقازيق.

– العصيمي، خالد بن حمود ( ٢٠١٧) . *فاعلية إستراتيجية ( فكر– زاوج – شارك ) ( TPS ) في تنمية عمليات العلم الأساسية والتحصيل في العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط* . مجلة كلية الدراسات العليا للتربية، ع ١ ، مج٥ ، ٣٤٧ – ٤٨٩ .

– علي، ناهد محمد شعبان (٢٠٠٨) . *الثقافة الغذائية في مسرح الطفل* . القاهرة : عالم الكتب.

– العيساوي ، رهيف ناصر ؛ جعفر ، مناضل أحمد ( ٢٠١٣). إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) ودورها في تحسين التعليم ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* . الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ع ٩٦ ، ٣١٤ – ٣٤٧.

– فرج ، طريف شوقي (٢٠٠٣) . *المهارات الاجتماعية والاتصالية ، دراسات وبحوث نفسية* ، القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

– فرج الله ، وليد محمد خليفة (٢٠٠٩) . *التربية المائية ومناهج الدراسات الاجتماعية*، دار العالم العربي: القاهرة.
– فلية، فاروق عيد ؛ الزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤) . معجم *مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*، الإسكندرية : دار الوفاء.
– قاسم، رانيا محمد علي( ٢٠٠٩). برنامج كمبيوتر مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال مستخدمي الكمبيوتر، الإسكندرية : مركز الاسكندرية للكتاب.
– قبودان، حورية عبد القادر (٢٠٠٢) . *إدارة المنزل علم وفن وخبرة* . كيف تكون ربة المنزل ناجحة . القاهرة : أبو العزم للطباعة.
– قطامي، يوسف ؛ اليوسف ، رامي (٢٠١٠) . *الذكاء الاجتماعي للأطفال النظرية والتطبيق*. الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
– قنديل، يس عبد الرحمن (مارس، ٢٠٠٢) . تصميم وبناء وحدة لتنمية الاتجاه نحو ترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة في دول الخليج العربية ، *مجلة كليات المعلمين* ، وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين بالرياض ، مج ٢ ، ١٢٢ – ١٨٨.
– كاظم ، سميرة عبد الحسين ؛ رحيم ، نجلاء فاصل (٢٠١٣) : المهارات الأجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال الرياض (٤ – ٦) سنوات ، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* ، العدد ( ٣٧)، ص ص ٤١– ٨٢.
– كفافي، علاء الدين (٢٠٠٢) . الغيرة عند طفل ما قبل المدرسة ، *مجلة خطوة* ،ع ١٨ ، ٤ – ٧.
– كوجك، كوثر حسين؛ السيد، ماجدة مصطفى؛ فرماوي، فرماوي محمد ؛ أحمد، عليه حامد ؛ خضر، صلاح الدين ؛ عياد ، أحمد عبد العزيز؛ فايد ، بشري أنور (٢٠٠٨) . *تنوع التدريس في الفصل ، دليل المعلمة لتحسين*

*طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. بيروت : مكتبة اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ،.

– المالحي، هاني محمد (٢٠١٩). فعالية استخدام إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك ) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والقدرة على القرائية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . *مجلة العلوم التربوية* ، ع٢١ ، مج ٢٧ ، ٧٦– ١٢٥.

– المالكي، عبد الرحمن عبد الله( ٢٠١٨). *إستراتيجيات التدريس الحديثة . المرجع الجديد لأحدث البرامج والنماذج والإستراتيجيات*.الرياض : مكتبة الرشد .

– محمد ، فايزة أحمد عبد الرازق محمد ( يونيو، ٢٠١٩) . فاعلية استخدام المسرح التفاعلي في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك لدى طفل الروضة ، مجلة قطاع الدراسات الانسانية ، جامعة الأزهر– كلية الدراسات الإنسانية ، ع ٢٣ ، ص ص ٣٧٣ – ٤٥٦.

– محمد ، نهى السعيد (٢٠١٤ ) . *فاعلية إستراتيجية ( فكر – زاوج – شارك – اكتب ) في تنمية بعض جوانب القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير).كلية التربية . جامعة دمنهور.

– مزاهره، أيمن سليمان ؛ الناعور، سعاد عساكرية ؛ نشيوات ، ليلى حجازي (٢٠٠٧) . *اقتصاديات الأسرة إدارة المنزل* . القاهرة : دار الشروق.

– المطرفي، عازي صلاح (٢٠١٤) . أثر استخدام إستراتيجية فكر زاوج شارك في تنمية التحصيل وفاعلية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، *مجلة التربية العلمية* ، ع١ مج١٧، ١– ٦٨

– المليجي ، ريهام رفعت محمد حسن (٢٠٢٠) . فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإليكترونية في تنمية الثقافة الصحية والعادات الغذائية لطفل

الروضة ، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية ، ع ٤١ ، مج ١٢ ، ١٧ – ٦٦.
– نسيم، سحر توفيق؛ درويش ،منال محمد (ديسمبر، ٢٠١٥) . فاعلية برنامج مقترح لتنمية سلوكيات ترشيد استهلاك المياه لدى طفل الروضة ، *مجلة كلية رياض الأطفال* ، جامعة بورسعيد ، ع٧ ، ١١ – ٥٧.
– النواسية ، فاطمة عبد الرحيم ( ٢٠١٢ ). *الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب*. عمان – الأردن : دار الحامد.
– هندي، محمد (٢٠٠٢) . أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على إكساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقرير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي ، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٨٣ – ٢٣٧.
– واصف، سوزان عبد الملاك ؛ نجم، أماني أحمد سالم (أبريل، ٢٠١٤) . برنامج مقترح في تنمية قيم ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة وأثره على سلوكه الاستهلاكي ، *مجلة التربية النوعية* ، جامعة المنصورة ، ع ٢٤ ، ٨٠ – ١٠٢ .

**ثانياً : المراجع الأجنبية :**

- Alison, K. (1993): from sage on the stage to Guide on the side, *College teaching*, Vol. 41 , No. 1 , P. 30 – 35.
- Allen , D & Tanner, K. (2002) : " Approaches in cell Biology teaching ", *Biology Education*, Vol.1 No.1.
- Arnold, T., Finnegan, M. &Slabodnick, J. (2004): Social skills in students *with disabilities: Is there a need for instruction?* A shland university, In Partial fulfillment of the requirements for the degree master of education.

- Asshaair, I, Othman, H, Razali, N, Tawil, N, Mohde,F(2011). *Comparison between lvel of student s Ressponeses toward coopearative learning in Methematics Engineering coursesat UKm*. *Wseas transactions on advances in engineering education*. 8 (2), pp( 53-61).
- Chou, C. H(2011) . An in quiry into the effects of in corporation web Quest in an Efi college cours. In consumer Electronios, communications and Networks (CECNET) *International conference*, April on (pp. 1-14) TEEE.
- Demirci, C. , Duzenli, H(2017): Formative value of an Active learning strategy: Technology Based Think – Pair – Share in *an Efl writing classroom word journal of education* , V. 7 N.6. P63-74
- Ducharme, D. E. & Holborn, S. W. (1997): Programming generalization of social skills in preschool children with hearing impairment. *Journal of applied behavior analysis*, 30 (4) , Pp 639 – 651.
- Funko (2011), *Collaborative learning, Kennesaw state university*, Department of In clusive Education.
- Goodman, J. E. (2010): *Active research on active learning strategies*. Unpublished Master Thesis University of Wisconsinstout, the graduate school. P145-151
- Gunter, M. A ' Estes, T. H& schwab, J. H(1999): strategies for reading to learn " thimk – pair – share" , instruction : *A model opproach* , 3rd edition. Boston: Ellyn & Bacon, Pp. 279 – 280.
- Healthy K.I.D.S (2003) : *How Much food is good for me*? V.1 N2: net work of the children's Health fung. New York. Available at http :\\www. Children health fund,org.
- John, W. B. (2005): " Practicing what we preach to improve HRIR and management', *human reacource*

*management Review*, Vol. 15, issue, 3, September, P. 187 – 199.
- Kaddoura, M. (2013). Think pair share, Ateaching learning strategy to en hance students, critical thinking. *Educational Reasearach quarterly*, vol 36 no 4 , pp 3-24, ISSN.
- Kruse, Parryn (2009). *Thining strategies for the inquiry curriculum*. Corporation, Australia.
- Ledlow, S(2001). *Using think – pair – share in college classroom Retrieved* 13, 9, 2008, from www.asu.edu/active/using TPS. Pdf.
- Maria, S (2011). Encouraging collaborative learning through web quest, *journal open Distance learning* 1 (2), 10-13.
- Mcloughlin, C. (2002): "Designing an effective – wep – based environment for collaboration and teamwork" , *1nt. J. contining,* Vol.12, No.5 , Pp. 371 – 388.
- Othman, M., Othman, M.( Jan 2012): the proposed model of collaborative Virtual learning Environment for introductory programming course, *Turkish online journal of Distance Education*, V. 13. N. 1. P100 -111
- Plummer, D. M., &Serrurier, J. (2008): *Social Skills game for children*, London, Jessica king sley Publishers.
- Salvein, R. E (2006). *Cooperative learning : theory , research , and practice (7and ed ) Boston : Ally & Bcon*.
- Segrin, C., & Flora, J. (2000): Poor social skills are a vulnerabivity factor in the development of Psychosocial Problems, *Human communication Association*, vol 26 ,no 3, Pp 489 – 514.
- Stuer, M. & Meszaros, B. T.(2005): teaching about saving and investing in the elementary and middle school grades, ' *Journal of social education* V(u4). R(N) Pp 92 – 95.

- Susan, L. (2001): "Using think – pair – share in the college classroom", *cebter for learning and teaching excellence, Arizona state university.*
- Zabukovec, V. & Kobal – Grum, D. (2004): Relationship between student thinking styles and social skills, *Psychology science*, vol 46, Pp 156 – 166.

مجلة علمية محكمة

ربع سنوية

ISSN.Print :2735 -5659

ISSN.OnLine :2735 -5667