كلية التربية للطفولة المبكرة

مجلة علمية محكمة

ربع سنوية

جامعة بورسعيد

المجلة العلمية
لكلية التربية للطفولة المبكرة
ببورسعيد

ISSN.Print:2735 -5659

ISSN.OnLine:2735 -5667

العدد العشرون (أول يوليو - آخر سبتمبر)

الجزء الأول

2021

مجلة علمية محكمة – ربع سنوية

المجلة العلمية

لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد

العدد العشرون

(أول يوليو – آخر سبتمبر)

الجزء الأول

٢٠٢١

هيئة تحرير المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد	
أ.د / أمل محمد حسونة.	**رئيس التحرير** أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد.
أ.م.د/ زينب موسى السماحي.	**نائب رئيس التحرير** أستاذ أصول التربية المساعد– وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة للدراسات العليا والبحوث– جامعة بورسعيد.
د/ آيات عبد الفتاح الجندي.	**سكرتير تحرير المجلة** مدرس بقسم العلوم الأساسية– جامعة بورسعيد.
د/ داليا أحمد العاصي.	**المحرر الفني** مدرس التربية الفنية بقسم العلوم الأساسية– جامعة بورسعيد.
م.م/ ياسمين أحمد عابد.	**المحرر الفني** مدرس مساعد الحاسب الآلي بقسم العلوم الأساسية– جامعة بورسعيد.
أ.د / محمد سعد محمد السيد.	**المراجع اللغوي** 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** 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/جمعة سعيد تهامي عبد الجواد	أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي– وكيل كلية التربية– جامعة بني سويف.
١٤	أ.د/ حازم أنور محمد البنا	أستاذ الإذاعة والتليفزيون – قسم الإعلام التربوي – جامعة المنصورة.
١٥	أ.د/ حنان إسماعيل أحمد إسماعيل	أستاذ أصول التربية – كلية البنات –جامعة عين شمس.

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

م	الاسم	الدرجة العلمية
٢٤	أ.د/ سهير كامل محمود	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
٢٥	أ.د/ السيد عبد القادر الرفاعي شريف	أستاذ أصول تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة.
٢٦	أ.د/ شحاتة سليمان محمد	أستاذ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة.
٢٧	أ.د/ شهناز محمد عبد الله	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ –كلية التربية –جامعة أسيوط.
٢٨	أ.د/ شرين محمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة بورسعيد.
٢٩	أ.د/ عادل رسمي حماد	أستاذ المناهج وطرق التدريس– كلية التربية –جامعة أسيوط.
٣٠	أ.د/ عاطف حامد زغلول	أستاذ مناهج الطفل وطرق التدريس ورئيس قسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٣١	أ.د/ عاطف عدلي فهمي	أستاذ تربية الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة.
٣٢	أ.د/عبد السلام مصطفى عبد السلام	أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة المنصورة.
٣٣	أ.د/عبد العزيز حسين محمد يوسف	أستاذ تنظيم المجتمع ووكيل المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببورسعيد لشئون الطلاب والتعليم.
٣٤	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية– جامعة دمياط.
٣٥	أ.د/ علاء الدين حامد أحمد مصطفى	أستاذ الجمباز بكلية التربية الرياضية– جامعة بورسعيد.
٣٦	أ.د/ علاء محمد حسونة	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بكلية التربية –جامعة حلوان.
٣٧	أ.د/ عمرو رفعت عمر علي	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية – كلية التربية– جامعة بورسعيد.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٣٨	أ.د/ عيد عبد الواحد علي درويش.	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية- عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٣٩	أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل محمد.	أستاذ تكنولوجيا التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة.
٤٠	أ.د/فاتن عبد الرحمن الطنباري	أستاذ الاعلام وثقافة الأطفال جامعة عين شمس وعميد كلية الاعلام- جامعة ٦ أكتوبر.
٤١	أ.د/ فادية ديمتري يوسف	أستاذ بقسم المناهج و طرق التدريس بكلية التربية- جامعة المنصورة.
٤٢	أ.د/ فهد ماجد فهد الشريف.	أستاذ بكلية التربية- جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.
٤٣	أ.د/ ليلى أحمد السيد كرم الدين	أستاذ علم النفس بكلية دراسات العليا للطفولة -جامعة عين شمس.
٤٤	أ.د/ محمد أحمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية -جامعة الزقازيق.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٤٥	أ.د/ محمد سيد أحمد	أستاذ علم الاجتماع بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بجامعة القاهرة.
٤٦	أ.د/ محمد السيد الزغبي	أستاذ الاقتصاد المنزلي – بكلية السياحة والفنادق –جامعة قناة السويس.
٤٧	أ.د/ محمد معوض إبراهيم	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٤٨	أ.د/ محمد حسين إبراهيم وصيف	أستاذ التصميم الجرافيكي ورئيس قسم التربية الفنية– كلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد.
٤٩	أ.د/محمود حسن إسماعيل	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٥٠	أ.د/ محي الدين إسماعيل موسى العلامي	أستاذ الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة.
٥١	أ.د/ محمد أحمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية –جامعة الزقازيق.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٥٢	أ.د/ مها زكريا عبد الرحمن	أستاذ التربية الفنية بكلية التربية النوعية – ونائب رئيس الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة –جامعة بورسعيد.
٥٣	أ.د/ ميادة محمد الباسل	أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية – جامعة دمياط.
٥٤	أ.د/ ناصر فؤاد علي غبيش	أستاذ المناهج وطرق تدريس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٥٥	أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٥٦	أ.د/ نجلاء محمد جبر	أستاذ العلوم الصحية بكلية التربية الرياضية – جامعة بورسعيد.
٥٧	أ.د/ نهى محمود الزيات	أستاذ علم نفس الطفل – وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية المجتمع – جامعة القاهرة.
٥٨	أ.د/ نور الرمادي	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة الفيوم.
٥٩	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
٦٠	أ.د/ هدى محمد قناوي	أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
٦١	أ.د/ هند إسماعيل امبابي	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.

كلمة رئيس التحرير

نتشرف بإصدار العدد العشرين الربع سنوي من المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد في جزئين، وما زالت المجلة تحافظ على تميزها وتسعى نحو الريادة وهو ما يؤكده الإقبال الكبير من قِبَل الباحثين للنشر بها، وهو ما يعكس الثقة والنزاهة والشفافية في التعامل والنشر. ويعد هذا العدد أحد الأعداد المميزة بما تضمن من بحوثٍ متنوعة التخصصات والأطر النظرية، وقد برز هذا التنوع فيما اتبعت هذه البحوث من مناهج وطرق في البحث، وما تناولت من موضوعاتٍ، وما تبنت من عيناتٍ للدراسة، وما استخدمت من أدواتٍ وأنشطةٍ مختلفةٍ، وما طرحت من تساؤلاتٍ وفروضٍ، وما توصلت إليه من نتائجٍ تثري البحث العلمي وتنير طريقه؛ ليتيسر على الباحثين السير فيه والاستضاءة بها، وقد تضمن هذا العدد خمسة عشرة بحثًا منهم (٦) أبحاث في مجال العلوم النفسية، و(٦) أبحاث في مجال العلوم التربوية وبحث واحد في مجال العلوم الأساسية. وندعو الله أن تكون المجلة عونًا ومعينًا للباحثين في حياتهم العلمية وأن تحظى دائمًا بثقتهم واحترامهم.

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 سكرتير تحرير المجلة.

٥- في حالة رفض البحث لعدم اسـتيفاء معايير التحكيم، فإن المجلة غير مسـئولة عن إعادة البحث ورسـوم التحكيم والاقتباس للباحث مرةً أخرى.

رسوم نشر الورقة البحثية بالمجلة:

رسوم كشف الاقتباس:

أ- بالنسبة للسادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة من داخل الجامعة يتم تحصيل (١٠٠) جنيه رسوم كشف الاقتباس.

ب- بالنسبة للسادة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة من خارج الجامعة، وطلاب البحث من داخل وخارج الجامعة يتم تحصيل (١٢٠) جنيه رسوم كشف الاقتباس.

ج- بالنسبة للأجانب والوافدين يتم تحصيل (٢٥) دولار رسوم كشف الاقتباس.

د- يتم توريد رسوم كشف الاقتباس لحساب المجلة العلمية بالكلية في حالة إجراء الفحص بالموقع الإلكتروني.

إجراءات رسوم التحكيم للورقة البحثية :-

١- يحصل من الباحث مبلغ ٥٠٠ 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 ٢٥٠ جنيهاً مصرياً إضافيةً.

٢- بالنسبة إلى رسوم التحكيم للأجانب والوافدين يحصل مبلغ بالجنيه المصري ما يقابل ٥٠ دولاراً بسعر البنك المركزي في يوم

تسديد رسوم التحكيم، وفي حالة الحاجة لوجود محكم ثالث يجب أن يسدد الباحث ما يقابل مبلغ ٢٥ دولارًا إضافية للمحكم الثالث.

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

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ٨٠٠ جنيهاً مصرياً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحةً للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية، وما يزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ١٥ جنيهاً مصرياً.

ثالثاً: نشر ورقة بحثية لعضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة من خارج الجامعة، وطلاب البحث من داخل وخارج الجامعة :

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ١٠٠٠ جنيهاً مصرياً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحةً للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية، وما يزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٢٠ جنيهاً مصرياً.

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

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ١٢٠٠ جنيهاً مصرياً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحةً للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية، وما يزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٢٠ جنيه.

خامساً: نشر ورقة بحثية للأجانب والوافدين :

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ بالجنيه المصري ما يقابل ٢٥٠ دولاراً بسعر البنك المركزي في يوم التسديد حتى عدد ٢٠ صفحةً للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية، وما يزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٧ دولارًا.

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

أ- إذا كان البحث مشتركًا بين باحث مصري واحد، باحث وافد واحد يتقاسم الباحثان مناصفةً رسوم النشر والتحكيم (الباحث المصري بالعملة المصرية بما هو وارد باللائحة في هذا الشأن، والباحث الوافد بما يعادل العملة الأجنبية بما هو وارد باللائحة في هذا الشأن أيضًا).

ب- إذا كان البحث مشتركًا بين ثلاثة باحثين أو أربعة باحثين مختلفين (باحثين مصريين، باحثين وافدين) تنطبق عليهم نفس الإجراءات السابق ذكرها كل منهم حسب نسبة مشاركتهم في البحث.

قائمة الأبحاث

م	عنوان البحث	الصفحة
١	بعض بنود قانون الطفل المصـــري في ضـــوء المشكلات الاجتماعية المعاصرة "دراسة نقدية". ***د/ انتصار السيد المغاوري عبده.**	١-٧٥
٢	القيادة الخادمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال (دراسة حالة على محافظة دمياط). *** أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي.** **** أ.م.د/ زينب موسي السماحي.** ***** رشا جمال نور الدين.**	٧٦-١١٨
٣	برنامج قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين. *** أ.د/ أمل محمد حسونة.** **** د/ إيناس السيد سادات البصال.** ***** منى محمد إبراهيم مصطفى.**	١١٩-١٧٨
٤	برنامج قائم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي. *** أ.د/ محمد إبراهيم عبد الحميد.** **** أ.د/ عاطف حامد زغلول.** ***** سالي علي محمد علي.**	١٧٩-٢٢٨

م	عنوان البحث	الصفحة
٥	فعالية برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *** أ.د/ هدى محمد قناوي.** **** أ.م.د / إبراهيم فوزي إبراهيم بغيدة.** ***** د/ منار شحاتة محمود أمين.** ****** إسراء محمد علي معاطي فريحة.**	٢٢٩-٢٧٣
٦	دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج التربوي بمصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. *** أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي.** **** أ.د/ جيهان لطفي محمد محمد.** ***** مي سالم حسين سالم علي.**	٢٧٤-٣٣٥
٧	فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية. *** أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.** **** د/ منى جابر محمد رضوان.** ***** مارينا شوقي حنا مرقص.**	٣٣٦-٣٨٠

بعض بنود قانون الطفل المصري في ضوء المشكلات الاجتماعية المعاصرة "دراسة نقدية"

* د . انتصار السيد المغاوري عبده.*

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحديد نقاط الضعف في بعض بنود قانون الطفل المصري، في ضوء بعض المشكلات الاجتماعية المعاصرة والمتعلقة بالطفل والتي تتعارض مع حقوق الطفل التي وردت في هذه البنود، واقتراح بعض جوانب التحسين التي يمكن الأخذ بها، ويجعل هذه المواد أكثر فاعلية وإلزاماً في مواجهة هذه المشكلات، وقد اقتصرت عينة الدراسة على بعض بنود قانون الطفل المصري رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨، وبعض المشكلات المعاصرة وهي (التسرب من التعليم، أطفال الشوارع العنف الأسري،التسول، عمالة الأطفال، التنمر). أما الحدود البشرية فتكونت من ٨٠ (معلمة وولي أمر) و(٣٢) أسرة من محافظة الشرقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن بعض الألفاظ في بنود عينة الدراسة غير صارمة أو ملزمة ، مما يساعد في عدم وضع حلول للمشكلة وقد أوصت الدراسة بضرورة تعديل عمر الطفل في القانون ليصبح ١٦ بدلاً من ١٨ إلى جانب زيادة الرقابة على الشارع المصري لرصد السبب الحقيقي للمشكلة ووضع حلولاً جذريةً لها.

* مدرس بقسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنصورة.

Some provisions of the Egyptian Child Law in the Light of Contemporary Social Problems "A Critical Study"

Dr. Intesar El- Sayed El- Maghawry Abdo. *

Abstract:

The study aimed to identify the weaknesses in some provisions of the Egyptian child law in the light of some contemporary social problems related to children, which conflict with the rights of the child mentioned in these items. The study sample was limited to some provisions of the Egyptian child Law No. 126 of 2008 Some of 2008 Some of the contemporary problems are dropping out of education, street children, domestic violence, beggary, child labor and bullying. As for the human boundaries, it consisted of 80 teachers, parents and 32 families from Sharkia Governorate. The study used the descriptive analytical method, and the study concluded that some of the words in the study sample items are not strict or binding, which helps in not developing solutions to problems. The study recommended the necessity of amending the age of the child in the law to become 16 instead of 18, in addition to increasing oversight on the Egyptian street to monitor the real size of the problem and develop radical solutions to her.

*** Lecturer, Department of Basic Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Mansoura University.**

الكلمات المفتاحية Keywords:

- قانون الطفل المصري. The Egyptian child Law
- المشكلات الاجتماعية المعاصرة. Contemporary Social Problems

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو، وأكثرها أثرًا على حياة الإنسان؛ وذلك لأن الاهتمام بهذه المرحلة هو ضمان لاستمرارية المجتمع وتطوره، ولذا اكتسب موضوع حقوق الطفل أهمية كبيرة مع مطلع القرن العشرين، وأيضًا ترجع أهمية حقوق الطفل إلى الأهوال، والجرائم، والمذابح التي حدثت بين الدول الأوروبية في الحربين العالميتين، إذ ساد اعتقاد بأن الحماية الدولية الفعالة لحقوق الإنسان عامةً، وحقوق الطفل خاصةً هي أحد الشروط الأساسية لتحقيق السلم والأمن الدوليين، ومن هنا اتجهت الدول بعد الحرب العالمية الثانية إلى عقد الكثير من الاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان من خلال المنظومات الدولية.

وعندما نشأت الأمم المتحدة نصت في ميثاقها احترام حقوق الإنسان، وكانت عصبة الأمم المتحدة قد قامت بإصدار إعلان جنيف عام ١٩٢٤م بخصوص الطفل، الذي كان فاتحةً لصدور العديد من الإعلانات، والاتفاقيات الدولية لحقوق الطفل في إطار المنظمة العالمية ووكالاتها المتخصصة، وهذا الاهتمام بالأطفال وحقوقهم شأنٌ قديمٌ عنيت به أمم الأرض على اختلاف درجات هذا الاهتمام، وأخذ هذا الاهتمام في التطور التدريجي إلى أن وصل للعصر الحديث بشكلٍ متقنٍ بالغٍ في الأهمية؛ إذ برزت جهود دولية عديدة في مجال العناية بالأطفال، والتأكيد على حقوقهم، من خلال المواثيق والاتفاقيات الدولية والإقليمية، وعلى غرار هذه المواثيق والاتفاقيات قامت كل دول العالم بوضع قوانين لحماية الأطفال، بما يتناسب

مع ظروفها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية (عبد الكريم، ٢٠١٧، ص ٢٥).

وعلى الرغم من وجود هذه القوانين التي تلزم جميع أفراد المجتمع ومؤسساته بحماية الطفل، وعدم تعريضه لما يؤثر بالسلب على نموه النمو الطبيعي السليم، ومنحه جميع حقوقه التي نص عليها القانون، إلا أنه ما زالت توجد بعض المشكلات، والظواهر الاجتماعية السلبية في المجتمع، والتي تؤثر بالسلب على حقوق الأطفال وتخل بمبدأ حمايتهم، لذا فقد اهتمت بعض الدراسات بتناول حقوق وقوانين الطفل من اتجاهات مختلفة، مثل دراسة كل من (الخالدي، ٢٠١٢ ، ص٣٣) والتي هدفت إلى التعرف على أنواع الانتهاكات التي تتعرض لها الطفولة في ظل الأزمات المجتمعية، ومعرفة آليات الحلول والمعالجات لهذه الانتهاكات، وتعزيز حقوق الطفل النفسية، والاجتماعية، والقانونية؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن على الرغم من وجود قانون في العراق يُلزم بحماية الطفل وصون حقوقه إلا أن ظروف المجتمع حالت دون ذلك، حيث ترتفع نسبة انتهاك حقوق الطفل ليصبح عُرضةً للانتهاك، والاستقلال، وقد أوصت الدراسة بضرورة سن تشريعات داخلية أكثر إلزامًا تضمن للطفل كافة حقوقه، وعدم اكتفاء الدول بالانضمام إلى الاتفاقيات الدولية الخاصة بحماية الطفل.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة حول ضرورة تفعيل القوانين، وجعلها أكثر إلزامًا فيما يخص حماية الأطفال، بينما تختلف عنها في تناول هذه الدراسة التشريعات الخاص بالدولة العراقية، أما الدراسة الحالية تتناول تشريعات الطفل المصرية.

ودراسة(Unicif, 2006) التي تناولت فيها العنف المرتكب ضد الأطفال، وخاصةً من ذويهم، وتوصلت الدراسة إلى أن أعداد الأطفال المعرضين للعنف والمتروكين دون حماية يزداد، كما أن المسيء لهؤلاء

الأطفال غالبًا ما يظل دون عقاب أو يتعرض لعقاب غير رادع، وكل هذا على الرغم من وجود القوانين الملزمة بضرورة حماية الطفل .

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة حول عدم فعالية القوانين والتشريعات الملزمة بحماية الأطفال، ونتيجة لذلك يتعرض الأطفال للعنف، مما يخل بمبدأ الحماية المنصوص عليها في هذه القوانين.

كما تناولت دراسة (النيادي، ٢٠١٤) الجهود التي تبذلها دولة الإمارات في رعاية وحماية حقوق الطفل، من خلال جميع مؤسساتها الرسمية، وسنها للتشريعات المناسبة التي تتوافق مع التزامات الدولة على الصعيد الدولي، وخرجت الباحثة بمجموعة من التوصيات المهمة على الصعيد المحلي من أهمها ضرورة التنسيق بين جميع الجهات المعنية بحقوق الطفل، وحمايته على مستوى دولة الإمارات، وضرورة تحديث الاتفاقية الحالية لحقوق الطفل سنة ١٩٨٩.

وتتفق الباحثة مع هذه الدارسة في ضرورة تحديث الاتفاقيات والقوانين الخاصة بالطفل؛ لتتناسب مع التغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية الحالية، والتي تؤثر على الطفل بشكلٍ مباشرٍ.

كما تناولت دراسة أُجرِيَت في السعودية –وهي دراسة محمد ناصر (٢٠١٦)– الحماية الجنائية للطفل من الإيذاء في إطار القانون السعودي، وهدفت الدراسة إلى شرح أحكام الأنظمة الصادرة لحماية الطفل، ومنها: نظام حماية الطفل، نظام حماية الطفل من الإيذاء، وبيان علاقة تلك الأحكام بالشريعة الإسلامية، ومدى إسهام هذه النظم في تحقيق حماية إضافية لما هو مقرر في أحكام الشريعة الإسلامية، وقد توصلت الدراسة إلى أنه على الرغم من وجود التشريعات الخاصة بحماية الطفل إلا أن الطفل مازال يتعرض للإيذاء الجسدي، والنفسي، وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل نظم حماية الطفل ووضع آليات أكثر إلزامًا.

أما دراسة (عبادة، ٢٠١٧، ص٣٧) فقد هدفت إلى دراسة الأحكام الإجرائية التي تتخذ ضد الطفل الجانح ومدى مطابقتها لما جاء في قانون حماية الطفل الجزائري، وقد توصلت الدراسة إلى أن الأحكام التي تتخذ ضد الطفل الجانح في الجزائر تتخذ الطابع الاجتماعي الإصلاحي أكثر منه طابع جنائي ردعي، وقد تميز قانون حماية الطفل الجزائري بإجراءات جديدة ومتميزة تتناسب مع خصوصية هذه المرحلة العمرية، وقد أوصت الدراسة بضرورة إنشاء ضبطية قضائية خاصة بالأطفال الجانحين.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة حول ضرورة مراعاة خصوصية هذه المرحلة العمرية في كل المعاملات القانونية، واختلفت عنها في كون الدراسة السابقة تناولت القوانين الجزائرية أما الدراسة الحالية اقتصرت على القوانين الخاصة بالطفل المصري.

ودراسة (إمام، ٢٠١٧) والتي تهدف إلى التعرف على العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤدية الى خروج الأطفال للعمل في سن مبكر ومراجعة القوانين القائمة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف في الآراء حول أسباب عمالة الأطفال، كما أكدت على أن عمالة الأطفال تعد نوعًا من أنواع الإتجار بالبشر، وهذا ما يتنافى مع ما جاء في قانون مكافحة الإتجار بالبشر في مصر، وقد أوصت الدراسة بضرورة تكثيف المراقبة والتفتيش على الأماكن التي يعمل بها الأطفال، للتأكد من تطبيق أحكام القانون المنظمة لعمل الطفل.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة حول ظاهرة عمالة الأطفال التي تعد ظاهرة اجتماعية تتنافى مع ما نصت عليه التشريعات من ضرورة حماية الطفل، وتوفير حاجاته دون تعريضه للضرر، واختلفت عنها في أن الدراسة الحالية تناولت عدة ظواهر اجتماعية، بينما هذه الدراسة اقتصرت على ظاهرة عمالة الأطفال.

وقد أجريت دراسة رسمية في الإمارات (٢٠١٧)، والتي كشفت عن تصاعد مطرد في نسبة الحوادث التي يتعرض لها الأطفال في الإمارات وصلت إلى (٣٦%) سنويًا من خلال مسوح بيانات شاملة رصدتها منذ عام (٢٠٠١)، وأكدت الدراسة على أن معظم هذه الحوادث تحدث من تعرض الطفل للخطر في المنزل، مثل: الإصابات، والحروق، وقد أوصت الدراسة بضرورة إصدار قانون اتحادي للطفل يعتبر منظومة تشريعية متكاملة للعناية بالطفل وظروفه.

ودراسة (خلفان، ٢٠١٩) والتي هدفت إلى توضيح صور جرائم الاستغلال الجنسي عبر الانترنت، والحماية الجنائية للطفل منها وفقًا للتشريعات الإماراتية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة التركيز على التوعية بهذا النوع من الجرائم، مع ضرورة تشديد العقوبة على مرتكبي هذه الجرائم نظرًا لما تشكله من خطرٍ جسيمٍ على الأطفال في المجتمع من النواحي الاجتماعية، والصحية، والنفسية.

وتتفق هذه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة حول ضرورة تشديد العقوبات على كل من يتسبب في إحداث ضرر للطفل، أو يعرضه للخطر، وتختلف عنها في الظاهرة التي تناولتها.

أما دراسة (Caretero, Lesle, 2018) فقد هدفت إلى التعرف على الضمانات التي توفرها القوانين الفرنسية للطفل الأجنبي القاصر، وهل تختلف هذه الإجراءات عن الإجراءات المتبعة مع الطفل الفرنسي، وتوصلت الدراسة إلى أن القانون الفرنسي ينظر في أمر الطفل القاصر الأجنبي البعيد عن الرعاية الأسرية كونه طفلاً بعيدًا عن جنسيته، فتوفر له مكان إقامة في إحدى المؤسسات الخاصة وتوفر له الرعاية الصحية، ويتم إلحاقه بالتعليم. وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة حول أهمية تقديم الرعاية والحماية للطفل، والتي نصت عيها التشريعات دون تميز لأي سببٍ ما.

مشكلة الدراسة:

إن رعاية وإحاطة الأطفال بالضمانات لحماية حقوقهم ليست واجبًا وطنيًا فحسب، إنما هو مبدأ أخلاقي إنساني، والأمة التي ترعى أطفالها وتوفر لهم الحماية هي أمة تدرك أن مستقبلها لا يمكن أن يكون أفضل من حاضرها إلا ببذل مزيدًا من الجهد لإعداد أطفالها الإعداد الأمثل، ليتحملوا فيما بعد مسئولية قيادة مجتمعهم بنجاح واقتدار، وتجسيدًا للأهمية الكبرى التي يمثلها الأطفال في رسم مستقبل البشرية جميعًا، ومستقبل كل دولة على حدى، حرصت الدول منذ القدم وحتى يومنا هذا سواء على المستوى الدولي أو على المستوى المحلي أن تنص في دساتيرها، وتشريعاتها الوطنية على حقوق الطفل التي يتعين توفيرها مع كفالة الحماية القانونية له (عازر،٢٠١١ ، ص٧).

وإزاء الاهتمام الكبير بحقوق الطفل كان متوقعًا أن يحظى برعايةٍ فائقةٍ، أو أن ينعم بأمان يفوق ما كان عليه الطفل في العصور السابقة، إلا أن الواقع الملموس يناقد ذلك، فقد انتشرت بعض الظواهر والمشكلات الاجتماعية التي تنافي ما جاء في اتفاقيات حقوق الطفل على المستوى العالمي، وما جاء في قانون الطفل المصري على المستوى المحلي.

ومن هنا ترى الباحثة أنه على الرغم من الاهتمام المتزايد بقضايا الطفولة ومشكلاتها في مصر، إلا أن الطفل المصري مازال يعاني من ضعف الحماية والرعاية، حيث ظهرت الكثير من المشكلات والظواهر الاجتماعية التي كان ضحيتها الأولى ذلك الطفل، مثل: العنف الأسري، والتنمر، والتسول، وعمالة الأطفال، وأطفال الشوارع، وغيرها ...، والتي تتنافى مع مواد القانون، وتؤثر على نمو هؤلاء الأطفال السليم، إلي جانب أن العقوبات الموجودة في قانون الطفل المصري عقوبات غير رادعة لمن تقع عليه

المسئولية الجنائية من وجهة نظر الباحثة؛ وهذا ما دفع الباحثة إلى تناول هذا الدراسة بالبحث والتحليل، والتي تتلخص مشكلته في التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع قانون الطفل المصري في ضوء المشكلات الاجتماعية المعاصرة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١. ما بنود قانون الطفل المصري الخاصة بحماية الطفل ورعايته؟
٢. ما المشكلات الاجتماعية الحالية والتي يعاني منها الطفل المصري؟
٣. ما التصور النقدي لتعديل قانون الطفل المصري لتوفير الحماية والرعاية القصوى له؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على بنود قانون الطفل المصري الخاصة بحماية الطفل ورعايته.
٢. إلقاء الضوء على بعض الظواهر الاجتماعية المؤثرة على الطفل بالسلب، والتي تتعارض مع ما جاء بقانون الطفل المصري.
٣. تحديد نقاط الضعف من هذه المواد القائم على الأدلة من وجهة نظر الباحثة.
٤. اقتراح بعض نقاط التحسين التي يمكن الأخذ بها لجعل هذه المواد أكثر فاعليةً وإلزامًا في مواجهة الظواهر الاجتماعية السلبية من وجهة نظر الباحثة.

أهمية الدراسة:

ترجع الباحثة أهمية الدراسة الحالية إلى قلة الدراسات التي تناولت نقد قانون الطفل المصري في ضوء المشكلات الاجتماعية – في حدود علم

الباحثة – إلى جانب التعرف على نقاط الضعف في هذه المواد قد يثير اهتمام المسؤولين والمشرعين في مجال الطفولة بإعادة النظر إليها وجعلها أكثر فاعليةً وإلزامًا، بما يتناسب مع ما يشهده قانون الطفل المصري من استقلال وانتهاك لحق الطفل في الحماية والرعاية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة (٨٠) مفردة بنسبة ١٠٪ ، فاستخدم المنهج الوصفي في جمع البيانات، واستخلاص بنود قانون الطفل المصري، وبعض المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع المصري، أما المنهج التحليلي استخدم بهدف تحليل مواد قانون الطفل المصري رقم 126 لسنة 2008، وتحديد مواد عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

حتى تتمكن الباحثة من إجراء هذه الدراسة قامت بالإجراءات التالية:

١. الاطلاع على الدراسات والكتابات السابقة في مجالي قانون الطفل المصري، والمشكلات الاجتماعية.

٢. الاطلاع على قانون الطفل المصري رقم 126 لسنة 2008، وتحديد المواد التي ستتناولها الدراسة.

٣. رصد بعض المشكلات الاجتماعية الموجودة في المجتمع المصري، والمؤثرة على الطفل بشكلٍ مباشرٍ، وتحديد آثارها السلبية من خلال استبانة المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل المصري.

٤. تحديد الأهداف المرجوة من مواد قانون الطفل المصري، وتحديد المشكلة الاجتماعية التي تتعارض مع أهداف كل مادة.

٥. وضع بعض التوصيات المقترحة للتحسين.

عينة الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١. **الحدود الموضوعية:**

– بعض مواد قانون الطفل المصري رقم 126 لسنة 2008، وهي المواد رقم (٢)، (٣)، (٤)، (٧) مكرر، (٧) مكرر(أ)، (٥٠)، (٥٣)، (٦٤)، (٦٥)، (٦٥) مكرر، (٦٦)، (٦٧)، (٦٨)؛ وهي المواد التي اقتصر عليها الاتجاه النقدي للدراسة.

– بعض المشكلات الاجتماعية المعاصرة وهي: (التسرب من التعليم، وأطفال الشوارع، والعنف الأسري، والتسول، وعمالة الأطفال، والتنمر).

٢. **الحدود الزمانية:** تمت تطبيق الدراسة خلال شهري نوفمبر من العام الدراسي٢٠١٩ – ٢٠٢٠م في الفصل الدراسي الأول.

٣. **الحدود البشرية:** معلمات وأولياء الأمور في مرحلة رياض الأطفال بالإدارات التعليمية في نطاق ثلاث مراكز من محافظة الشرقية؛ وعددهم (٨٠) معلمة وولي أمر، وهو العدد المطلوب بنسبة ١٠ في المائة من العدد الكلي.

٤. **الحدود المكانية:** هي ثلاث إدارات تعليمية تابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية، وهى (إدارة ديرب نجم – إدارة الإبراهيمية – إدارة القنايات)، وكذلك مجموعة من أسر الوالدين في نطاق نفس الإدارات التعليمية بلغ عددهم (٣٢) أسرة ، بواقع (١٢) أسرة إدارة ديرب نجم ، (١٠) أسر إدارة الإبراهيمية ، (١٠) أسر إدارة القنايات .

أدوات ومواد الدراسة:

– استبانة لتحديد أهم المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل المصري. (إعداد/ الباحثة)

– تصور مقترح ببعض نقاط التحسين التي يمكن الأخذ بها لجعل مواد قانون الطفل المصري أكثر فاعليةً وإلزامًا في مواجهة الظواهر الاجتماعية السلبية. (إعداد/ الباحثة)

مصطلحات الدراسة:

١. القانون (Low):

هو مجموعة من القواعد والأسس التي تصدرها السلطة التشريعية، وتنظم سلوك أفراد المجتمع مع بعضهم، ومع الدولة، ويوقع الجزاء على من يخالفها (بعلى، ٢٠٠٦ ، ص ١٣).

بينما تعرفه الباحثة إجرائيًا على أنه: مجموعة من القواعد والأسس التي تصدرها السلطة التشريعية لضمان حماية الطفل ورعايته لصون حقوقه.

٢. المشكلة الاجتماعية (Social Problems):

هي المفارقات ما بين المستويات المرغوبة والظروف الواقعية، وهي تمثل اضطرابًا وتعطيلاً لسير الأمور بطريقةٍ مرغوبةٍ، كما يصورها القائمون بدراسة المجتمع، وتتصل المشكلات الاجتماعية بالمسائل ذات الصفة الجمعية التي تشمل عددًا من أفراد المجتمع بحيث تحول دون قيامهم بأدوارهم الاجتماعية وفق الإطار العام والمتفق عليه (السيد، ٢٠١٣ ، ص٢٤).

أما التعريف الاجرائي ينص على أنها الصعوبات والعوائق التي يتعرض لها الأطفال في المجتمع، والتي تحول دون حصولهم على الحماية، والرعاية، والحقوق المنصوص عليها في قانون الطفل، وتؤدى إلى عدم تكيفه مع المجتمع.

أدبيات الدراسة:

تستعرض الباحثة في هذا الجزء الإطار المفاهيمي لقانون الطفل المصري، إلى جانب عرض بعض المشكلات الاجتماعية، وستعرض الباحثة كل متغير بالتفصيل كالتالي:

المتغير الأول: قانون الطفل المصري :

أولا: مفهوم القانون:

١. **التعريف اللغوي:** يعود أصل مصطلح القانون إلى اللغة اليونانية، وقد استعارت اللغة العربية هذا المصطلح بواسطة التواصل مع اللغة اليونانية، حيث تم استخدام المصطلح بمعنى مسطرة، أي عصى مستقيمة، والقانون لغة يعنى القاعدة، والقاعدة يقصد بها النظام والاستقرار على نمط معين. (Hart. H.L.A , 1994, P13)

٢. **التعريف العلمي للقانون:** إن المدلول العلمي لمعنى القانون لدى القانونيين هو: مجموعة من القواعد القانونية العامة المجردة التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع، ويُلزم الأفراد بتطبيقها عن طريق توقيع الدولة الجزاء على من يخالفها (نجا، ١٩٩٠ ، ص٢٤).

وقد يُطلق لفظ القانون على القواعد المطبقة في مكانٍ معينٍ، كالقانون المصري، أو القانون الليبي، أو في زمنٍ معينٍ، كالقانون الروماني، أو في موضوعاتٍ معينةٍ، كالقانون المدني، أو التجاري، أو قد يضيق المعنى كثيرًا فيطلق على القواعد القانونية الصادرة من السلطة التشريعية في مكانٍ معينٍ، وزمنٍ معينٍ، وفي موضوعٍ معينٍ، كقانون الجامعات، وقانون حقوق الطفل ونحوها، والتي تعرف بالمدونات القانونية، أو المتون القانونية(الزهران، ٢٠١٣، ص٢٢).

ثانيًا: خصائص القانون:

من خلال التعريف السابق يمكن أن نستخلص أهم خصائص القاعدة القانونية كالتالي:

١. **قواعد اجتماعية:** ويقصد أنها تنظم العلاقات بين الأفراد في المجتمع، وبالتالي لابد أن تكون هناك جماعة، وبالتالي هي لا تُطبق على شخصٍ يعيش بمفرده، والمقصود بالجماعة هنا الجماعة المنظمة تحت ظل القانون وسيادته، ويدخل ضمن خاصية القاعدة الاجتماعية؛ ومن هنا تعتبر هذه العلاقات التي يحكمها القانون هي السلوك الخارجي للأفراد بعكس السلوك الداخلي للفرد من خواطر، وأفكار، ومعتقدات، فلا تكون موضوعًا للقانون ما لم تتخذ سلوكًا خارجيًا، وهذا ما يميز القانون عن قواعد الدين والأخلاق.
(منصور، ٢٠١٠ ، ص٨١)

٢. **قواعد عامة ومجردة:** فهي عامة من حيث الأشخاص والأماكن والأزمنة، فمن حيث الأشخاص فهي لا توجه خطابها إلى شخصٍ معينٍ بذاته، ولا إلى واقعةٍ معينةٍ بالذات، وإنما تعين الأشخاص والوقائع بأوصاف وشروط إذا تحققت يتم تطبيق القاعدة القانونية، أما من حيث الأماكن تطبق على كافة العلاقات القانونية داخل إقليم الوطن الواحد (بريًا، بحريًا، جويًا)، كما يطبق القانون من حيث الزمن على كافة العلاقات القانونية من تاريخ صدوره(بعلى، ٢٠٠٦، ص١٣).

٣. **قواعد ملزمة:** وتتحقق إلزامية القانون بفرض جزاء مادي توقعه السلطة المختصة في الدولة، وهذا الجزاء يتدرج حسب الشدة من جزاء جنائي (العقوبات)، وجزاء إداري (فصل، خصم من الراتب، تأخير ترقية)، أو جزاء مهني (وقف نهائي، تعويض)، أو جزاء مدني (بطلان، تنفيذ، فسخ)، وهذا ما يميزه عن قواعد الأخلاق والدين، والتي يكون جزائها جزاءًا أخرويًا، أو

جزاءً معنويًا في الدنيا يشتمل احتقار الأفراد لمن يخالف تلك القواعد (الحداد، ٢٠٠٨، ص١٢).

ثالثًا: أهمية القانون في المجتمع:

يذكر (الفاد، ٢٠١٦) أهمية القانون في المجتمع، ويمكن تلخيصها كما يأتي:

١. دعم السلام في المجتمع، فلا ينعم أي مجتمع بالسلام والاستقرار ما لم يكن الأمن أساسه، حيث تحمي القوانين مصالح الأفراد من التعدي عليها مما يمنع وقوع المشاكل والمنازعات، وهذا يؤدي إلى تقدم المجتمع ورقيه، فيستطيع الجميع ممارسة أعماله بكل ثقةٍ وأمانٍ، مما يزيد من تطور الأعمال في المجتمع، على عكس المجتمع الذي لا يعمل بقوانينه، حيث إنه يفقد الأمن والاستقرار، وتكثر النزاعات والحروب فيه، مما يؤدى إلى انتشار التخلف، والجهل والمشاكل الاجتماعية، والاقتصادية.

٢. التوفيق بين المصالح المتعارضة: وذلك لأن المجتمع عبارة عن أفراد مختلفين في الرغبات والمطالب، لذلك قد تتعارض مصالحهم، فيفصل القانون بين هذه المصالح، ويعمل على التوفيق بينها، وإعادة الحق إلى صاحبه.

٣. المحافظة على حريات الأفراد وصونها وحمايتها، حيث إن ترك المجتمع من غير قواعد تحدد مساحة حرية كل فرد أمر يسمح بخرق كل فرد حرية الأخر.

٤. المحافظة على القيم الاجتماعية التي تنتشر بين الأفراد، ومنع ضياعها، أو تحريفها.

٥. حماية المصالح السياسية، وتنظيم عمل الأحزاب، وحماية حريات الأفراد في المشاركة في الأنشطة السياسية، ومنع سيطرة حزب معين على الأخر

بالعنف، أو تقديم الإساءة له، كما أن القوانين تحمي بعض الشخصيات من التعدي عليها جسديًا أو معنويًا، كما أنها تحمي حقوق الملكية.
٦. تحقيق العدل والمساواة بين الناس، فعندما يتواجد القانون الواحد والواضح فأنه يحافظ على حقوق الأفراد.
٧. تنظيم علاقات الأفراد في المجتمع مع غيرهم من المجتمعات الأخرى، وصون حقوق هذا المجتمع وزيادة قوته.

رابعًا: تصديق مصر على تشريعات حقوق الطفل:

١. المواثيق الدولية:

أ- اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩م: انضمت مصر لهذه الاتفاقية بموجب القرار الجمهوري رقم (٢٦) لسنة (١٩٩٠م) الصادر في ٢٤ مايو سنة ١٩٩٠م، والمنشور بالجريدة الرسمية العدد (٧) في ١٤ فبراير سنة ١٩٩١م؛ وقد تحفظت مصر على المادة الخاصة بالتبني، وتم سحب التحفظ لورود التبني في الاتفاقية كنظام اختياري.
ب- البروتوكول الاختياري الأول لاتفاقية حقوق الطفل والمعتمد عام ٢٠٠٠م، بشأن حظر بيع الأطفال، واستغلالهم في المواد الإباحية؛ انضمت مصر لهذا البروتوكول بموجب القرار الجمهوري رقم (١٠٤) لسنة (٢٠٠٢م)، الصادر في ١٣ مايو لعام ٢٠٠٢، ونشر بالجريدة الرسمية العدد رقم (٨) في ٢٤ فبراير ٢٠٠٥م.
ج-البروتوكول الثاني لاتفاقية حقوق الطفل والمعتمد عام ٢٠٠٠م، بشأن حظر اشتراك الأطفال في النزاعات المسلحة؛ وقد انضمت مصر لهذا البروتوكول بموجب القرار الجمهوري رقم (١٠٥) لسنة (٢٠٠٢م) الصادر في ١٣ مايو لعام ٢٠٠٢، ونشر بالجريدة الرسمية العدد رقم (٣) بتاريخ ٢ أغسطس لعام ٢٠٠٧م.

www.Unicef.org

٢. المواثيق الإقليمية:

أ- الميثاق العربي لحقوق الطفل ١٩٨٣م: انضمت مصر لهذه الاتفاقية بموجب القرار الجمهوري رقم (٣٥٦) لسنة ١٩٩٣م، الصادر في ٢٧ سبتمبر لعام ١٩٩٣م، والمنشور بالجريدة الرسمية العدد (١١) في ١٧ مارس لعام ١٩٩٤م.

ب- الميثاق الإفريقي لحقوق الطفل ورفاهيته لعام ١٩٩٠م: انضمت مصر لهذه الاتفاقية بموجب القرار الجمهوري رقم (٣٣) لسنة ٢٠٠١م، الصادر في ٤ فبراير لسنة ٢٠٠١م، والمنشور بالجريدة الرسمية العدد (٤٤) في ٢٨ يناير لعام ٢٠٠٤م.

وترى الباحثة أن تصديق مصر على هذه المواثيق والتشريعات الخاصة بحقوق الطفل وحمايته، كانت الشرارة الأولى لانطلاق قانون الطفل المصري، والمستوحى بنوده من بنود الاتفاقيات والمواثيق السابقة؛ ولذلك تعرض الباحثة فيما يلي الأحكام العامة لقانون الطفل المصري رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م، والصادر بتاريخ ٢٥ مارس لعام ١٩٩٦م، ونشر بالجريدة الرسمية العدد (١٣) تابع في ٢٨ مارس لعام ١٩٩٦م، وقد عدل بالقانون رقم (١٢٦) لسنة ٢٠٠٨م، ونشر بالجريدة الرسمية العدد (٢٤) مكرر في ٢٥ يونيو لعام ٢٠٠٨م، والعدد (٢٨) في ١٠ يوليو لعام ٢٠٠٨م.

خامسًا: الأحكام العامة لقانون الطفل المصري:

- **المادة (١):** تكفل الدولة حماية الطفولة والأمومة، وترعى الأطفال، وتعمل على تهيئة الظروف المناسبة لتنشئتهم التنشئة الصحيحة من كافة النواحي، في إطار من الحرية والكرامة الإنسانية، كما تكفل الدولة كحد أدنى حقوق الطفل الواردة باتفاقية حقوق الطفل وغيرها من المواثيق الدولية ذات الصلة النافذة في مصر.

– **المادة (٢):** يقصد بالطفل في مجال الرعاية المنصوص عليها في هذا القانون كل من لم يتجاوز سنه الثامنة عشرة سنة ميلادية كاملة، ويثبت السن بموجب شهادة الميلاد أو البطاقة الخاصة بالرقم القومي، أو أي مستند رسمي آخر.

– **المادة (٣):** يكفل هذا القانون على وجه الخصوص المباديء والحقوق التالية:

أ– حق الطفل في الحياة، والبقاء، والنمو في كنف أسرة متماسكة ومتضامنة، وفي التمتع بمختلف التدابير الوقائية، وحمايته من كافة أشكال العنف، أو الضرر، أو الإساءة البدنية، أو المعنوية، أو الجنسية، أو الإهمال، أو التقصير، أو غير ذلك من أشكال الإساءة في المعاملة والاستغلال.

ب– الحماية من أي نوع من أنواع التميز بين الأطفال بسبب محل الميلاد، أو الوالدين، أو الجنس، أو الدين، أو العنصرية، أو الإعاقة، أو أي وضع أخر، وتأمين المساواة الفعلية بينهم في الانتفاع بكافة الحقوق.

ج–حق الطفل القادر على تكوين آرائه الخاصة في الحصول على المعلومات التي تمكنه من تكوين هذه الآراء، وفي التعبير عنها، والاستماع إليه في جميع المسائل المتعلقة به، بما فيها الإجراءات القضائية، والإدارية، ووفقًا للإجراءات التي يحددها القانون، وتكون لحماية الطفل ومصالحه الأولوية في جميع القرارات والإجراءات المتعلقة بالطفولة، أيًا كانت الجهة التي تُصدرها، أو تُباشرها.

– **مادة (٤):** للطفل الحق في نسبه إلى والديه الشرعيين، والتمتع برعايتهما، وله الحق في إثبات نسبه الشرعي إليهما، بكافة وسائل الإثبات بما فيها الوسائل العلمية المشروعة، وعلى الولدين أن يوفرا الرعاية والحماية

الضرورية للطفل، وعلى الدولة أن توفر رعاية بديلة لكل طفل حُرم من رعاية أسرته، ويحظر التبني.

– **مادة (٥):** لكل طفل الحق أن يكون له اسمًا مميزًا، ويسجل هذا الاسم عند الميلاد في سجلات المواليد وفقًا لأحكام هذا القانون.

– **مادة (٦):** لكل طفل الحق في أن تكون له الجنسية وفقًا لأحكام القانون الخاص بالجنسية المصرية.

– **مادة (٧):** يتمتع كل طفل بجميع الحقوق الشرعية، وعلى الأخص حقهِ في الرضاعة، والحضانة، والمأكل، والملبس، والمسكن، ورؤية والديه، ورعاية أمواله، وفقًا للقوانين الخاصة بالأحوال الشخصية.

– **مادة (٧) مكرر:** لكل طفل الحق في الحصول على خدمات الرعاية الصحية، والاجتماعية، وعلاج الأمراض، وتتخذ الدولة كافة التدابير لضمان تمتع الأطفال بأعلى مستوى ممكن من الصحة.

– **مادة (٧) مكرر(أ):** مع مراعاة واجبات وحقوق مُتولي رعاية الطفل، وحقه في التأديب المباح شرعًا، ويحظر تعريض الطفل عمدًا لأي أذى بدني ضار، أو ممارسة ضارة، أو غير مشروعة.

– **مادة (٧) مكرر (ب):** تكفل الدولة أولوية الحفاظ على حياة الطفل، وتنشئته تنشئة سالمة، آمنة، بعيدة عن النزاعات المسلحة، وضمان عدم انخراطه في الأعمال الحربية، وتكفل احترام حقوقه في حالات الطوارىء، والكوارث، والحروب.

المتغير الثاني: المشكلات الاجتماعية:

أولاً: مفهوم المشكلات الاجتماعية:

إن موضوع المشكلات الاجتماعية موضوع معقد، وذلك بسبب عدم إجماع العلماء في علم الاجتماع على رأيٍ معين في تعريف المشكلة

الاجتماعية؛ لأنه لا يقف عند حد التعريف، بل يتجاوزه ليشمل أنواع المشكلات الاجتماعية، وأسبابها، ونتائجها، وطرق معالجتها.

والمشكلات الاجتماعية من الموضوعات الاساسية التي يتناولها علم الاجتماع، بل يذهب بعض العلماء إلى القول: إن مهمة علم الاجتماع هي دراسة المشكلات الاجتماعية، حيث إنها موضوعات ترتبط بالإنسان، وبأدواره في المجتمع ومدى اندماجه في حياة مجتمعة وتوافقه مع قيمه ومعاييره.

ويعرف "فرانك" المشكلة الاجتماعية على أنها صعوبة، أو سوء تصرف لعددٍ كبيرٍ من الناس نسبيًا، مما يرغب في إزالته أو إصلاحه، وأن حل المشكلة الاجتماعية يعتمد بشكلٍ واضحٍ على اكتشاف وسيلة لهذه الإزالة أو الإصلاح. (سرحان، ٢٠١٢، ص٧١)

وعرفها "واتيبرك" على أنها أنماط سلوكية أو حالات تُعد مرفوضة أو غير مرغوب فيها من قِبَل عددٍ كبيرٍ من أعضاء المجتمع، وأن هؤلاء الأعضاء يعترفون بضرورة وضع الخطط والبرامج وتقديم الخدمات الاصلاحية في مجابهة هذه المشكلات والحد من مفعولها.

بينما عرفها "آيتترن" بكونها مواقف اجتماعية يشعر عدد كبير من الملاحظين أنها غير مناسبة، وتحتاج إلى العلاج أو تتضمن أوضاع يُنشئها المجتمع، وتؤدي إلى المعاناة النفسية أو المادية لأي قطاع من قطاعات السكان، كما تتضمن أفعالًا أو أحوالاً تمثل مخالفة للقيم والمعايير الموجودة في المجتمع.

أما "بوبلين" يعرفها بأنها نمط من السلوك يشكل تهديدًا للجماعات والمؤسسات التي يتكون منها المجتمع (العمايرة، ٢٠٠٢، ص٤٣).

ثانيًا: خصائص المشكلات الاجتماعية:

ذكر (تركيا، ٢٠١٥) ما يميز المشكلات الاجتماعية عن غيرها، ويمكن تلخيص هذه الميزات فيما يلي:

١. تمتاز المشكلة الاجتماعية بأنها مُدركة أو محسوسة، وكلما زاد إدراك الناس للمشكلة، كلما أدى ذلك إلى زيادة وضوح المشكلة.

٢. لا تتوقف المشكلة الاجتماعية عند حد الرفض الذهني، وإنما تشكل نوعًا من التحضير لتحريك السلوك المضاد، واتخاذ موقف لمواجهتها، وإزالة آثارها السلبية.

٣. تمتاز بعدم الثبات على وتيرة واحدة من حيث قدرتها على التأثير مثال: منظور جيل الآباء يختلف عن جيل الأبناء من حيث المعايير التي يراها الآباء بأنها مشكلة، في حين أن الأبناء يرونها عكس ذلك.

٤. تمتاز المشكلة الاجتماعية بخاصية النسبية، وترجع هذه الخاصية لاختلاف المجتمعات الإنسانية وأفرادها وجماعاتها في تحديد مفهوم المشكلة، على سبيل المثال: ظاهرة التأثر في المجتمعات العربية تشكل بُعدًا ثقافيًا، أما في المجتمعات الغربية فتشكل جريمة اجتماعية.

٥. تخضع المشكلة الاجتماعية في حجمها وتنوعها وتأثيرها للظروف التي يخضع لها المجتمع، فكلما زاد حجم الكثافة السكانية في مجتمع ما، زاد تعقيده بنائيا، وكلما أدي ذلك إلي زيادة في المشكلات الاجتماعية، وتنوعًا في أسبابها، ومصادرها، وزيادة في منشأها، بعكس الاضطراب الاجتماعي والشخصي، والذي تكون نتيجته تمزق نسيج العلاقات الاجتماعية، أو نتاج تصدعات تحدث داخل المجتمع.

٦. تمتاز المشكلة الاجتماعية بالحتمية في وجودها، فهي دائمة ومستمرة مع استمرارية الحياة الاجتماعية، ولذلك فهي تظهر في جميع المجتمعات الإنسانية سواء الكبيرة، أو الصغيرة، المتقدمة أو المتخلفة.

ثالثًا: أسباب المشكلات الاجتماعية:

يصعب تحديد سببًا واحدًا للمشكلة الاجتماعية، فأسبابها أو مسبباتها تختلف من زمانٍ إلى زمانٍ، ومن ظروفٍ إلى أخرى، ومن دولةٍ إلى دولة، وقد ذكر كل من: (عمر، ٢٠١٥ ، ص٢٠)، (جلبي، ٢٠١١، ص٢٩)، (السيد، ٢٠١٦، ص٢٣-٢٤) بعض تلك الأسباب أو المسببات، والتي يمكن تحديدها كما يأتي:

١. **الهجرة الداخلية أو الخارجية:** حيث تعمل على تحويل الأفراد من مكانٍ إلى آخر وهم يحملون معهم قيمهم، وعاداتهم، وكذلك ظروفهم الصعبة التي قد تضطرهم إلى عدم التوفق مع المجتمع الجديد.

٢. **الحرب:** لأن الحروب تؤدي إلى الهجرة، والتعصب، والتفكك، والفقر، والبطالة، وغير ذلك من المشكلات الاجتماعية.

٣. **التصنيع:** يؤثر التصنيع في الإنسان والبيئة، ويُولد علاقات جديدة مبنية على العمل بحد ذاته، وهذا يُنكر ثقافة المجتمعات، ومكانة الأفراد قبل التصنيع، مما يخلق نوعًا من الارتباك.

٤. **تفكك هيكل التنظيم الاجتماعي:** عندما يتحول المجتمع من مرحلةٍ إلى أخرى ضمن العملية التطورية، يحدث قصور في النظم السابقة، فيعطل في بعض الأحيان فاعليتها فيحدث التغير.

٥. **التغير الاجتماعي:** إن تداخل الأجيال وتعاقبها يجعل التغيير مستمرًا، فجيل يتمسك بالقديم، وأخر يرفضه، فينشأ عن ذلك سلوكيات متناقضة.

٦. **عجز التنظيم الاجتماعي عن استيعاب التغيرات الجديدة:** هذا الأمر يحدث نوعًا من الافتراق بين الأفراد والنظم الاجتماعية، مما يؤدي إلى حدوث المشكلات الاجتماعية.

٧. **عجز المؤسسات التعليمية عن تنفيذ المسؤوليات:** الأمر الذي يقلل من التزام الأفراد بأنظمتها، بالتالي يخلق نوعًا من المشكلات الاجتماعية.

٨. **التناقض بين متطلبات المجتمع وأدوار الأفراد:** بحيث تحتدم المتطلبات والتوقعات الاجتماعية للمجتمع مع قدرات شريحة عمرية معينة، مما يتسبب في ظهور المشكلة الاجتماعية .

٩. صعوبة تكيف الأفراد في مواجهة متطلبات التغيرات الاجتماعية.

رابعًا: تصنيف المشكلات الاجتماعية:

توجد عدة أنواع للمشكلات الاجتماعية كما ذكرها كلٌ من:(غيث، ٢٠١٣، ص١٣-١٤)،(الجوهري، السمري، ٢٠٠٩، ص١٢) وهي:

١. **مشكلة حياتية (أساسية):** وهي التي تؤثر على أفراد المجتمع تأثيرًا كبيرًا مثل: مشكلات الإسكان، الغذاء، التعليم، الرعاية الاجتماعية، ومثل هذه المشكلات إذا لم يتم مواجهتها تؤثر على بناء المجتمع ووظائفه، ويترتب عليه مشكلات أخرى مثل: الجريمة، والأمية، وانتشار الأمراض.

٢. **مشاكل اقتصادية:** وتشمل انخفاض متوسط دخل الفرد، وانخفاض الإنتاجية لدى أفراد المجتمع، وضعف المؤسسات الاقتصادية عن القيام بوظائفها الإنتاجية، والاعتماد على الاستهلاك أكثر من الإنتاج، وضعف المدخرات الخاصة بالمواطنين.

٣. **مشكلات اجتماعية:** وهي تعنى أكثر من مجرد احتياجات غير مشبعة لقطاعات كبيرة من السكان، وإنما يشعر أفراد المجتمع بوطأة هذه المشكلات، ويسعون إلى بذل الجهد سواء بمفردهم أو بمساعدة فريق لمواجهة هذه المشكلات، ومن هذه المشكلات الاجتماعية ما تعانيه الأسرة من تفكك في العلاقات الاجتماعية، وعدم وجود أماكن لشغل أوقات الفراغ، وإصابة أحد أفراد الأسرة بمشكلةٍ كبيرةٍ مثل: إدمان المخدرات، ومشكلة النزاعات الأسرية، الطلاق.

٤. **مشكلات مجتمعية:** وهي تتصل ببناء المجتمع كالمنظمات والمؤسسات، وسياسة المجتمع "وهي مجموعة من الإجراءات واللوائح والتشريعات والسياسيات العامة للمجتمعات"، والأفراد المكونين للمجتمع "سواء أفراد، جماعات، مجتمعات محلية"، وأنها تتصل بوظائف المجتمع "مثل: الإنتاجية، السياسية، الاجتماعية"، والتي لها انعكاس مباشر على أمن واستقرار المجتمع.

خامسًا: نظريات تفسير المشكلات الاجتماعية:

١. نظرية التفكك الاجتماعي:

إن ثبات ورسوخ أي مجتمع يعود إلى اجتماع أفراده أو اتفاقهم على معايير السلوك وقواعده التي ارتضوها لأنفسهم، وبالتالي يسهل التكيف بشكلٍ طبيعيٍ مع مجتمعاتهم، ولكن حينما يهتز اجتماع هؤلاء الأفراد بسببٍ أو بآخر، أو لا تصبح قواعد السلوك الموجودة متماسكة، مع تحدي هذه القواعد السلوكية قواعد أخرى جديدة، يصبح المجتمع حينئذ في حالة تفكك اجتماعي، ومن ناحية أخرى فإن نتائج التفكك الاجتماعي تسبب ضغوطًا على الأفراد والجماعات داخل المجتمع الواحد. (الديدي، ٢٠٠٣ ، ص٣٣).

٢. نظرية التغير الاجتماعي:

إن التغير الاجتماعي هنا يشير إلى تغير في أنماط التفاعل داخل المجتمع، مثل: التغير في العادات، والتقاليد، والتكنولوجيا المستخدمة؛ كذلك فإن التغير الاجتماعي يمكن أن يشتمل على كل شيء في الحياة، ابتداءًا من اتجاهات الناس المتغيرة وصولاً لثوابت الحياة، ولقد تبنى بعض علماء الاجتماع فكرة مؤداها أن التغير الاجتماعي هو أصل المشكلات الاجتماعية. (الجوعي، ٢٠١٦ ، ص٦٧)

٣. نظرية صراع القيم الاجتماعية:

من المعروف أنه في كل مجتمع توجد مجموعة من القيم، التي يشترك فيها جميع أفراد هذا المجتمع تقريبًا، كما أن هناك قيم تختص بها مجموعات معينة داخل المجتمع الواحد، وليس شرطًا أن تكون عامةً بين جميع الأفراد، وهذه القيم الأخيرة تختلف من جماعةٍ إلى أخرى، وأهم ما ينبغي أن ننتبه إليه هو صراع القيم، والذي يعتبر من أخطر الصراعات، لأنه ليس من السهل أن يصل فيه المجتمع إلى حلولٍ بسيطةٍ، وذلك لأن كل جماعة تعتقد أنها على حق فيما يتعلق بقيمها التي تدافع عنها، ومن ناحية أخرى لا يوجد استعداد لتلك الجماعات على التنازل عن قيمها بيسرٍ وسهولةٍ.

٤. نظرية الانحراف:

حسب تفسير هذه النظرية فإنها تتلخص في انشقاق مجموعة أو مجموعات من الأفراد في تصرفاتهم عن المجتمع، بحيث تبدو هذه التصرفات شاذة بالنسبة لمعايير المجتمع، وبالتالي تتعارض معها تمامًا، ومع توقعات السلوك العادية التي يتوقعها المجتمع من أفراده، ولكل مجتمع أهداف معينة يسعى لتحقيقها بواسطة وسائل مشروعة ارتضاها له، ولكن داخل كل مجتمع نجد هناك بعض الأفراد أو الجماعات الصغيرة التي حُرمت من تحقيق هذه الأهداف، وبالتالي فإنهم يتبعون وسائل غير مشروعة للوصول إلى ما يبتغون، وهم بذلك يخرجون عن عُرف وقوانينها الجماعة التي ارتضتها. (خلايفية، ٢٠١٢ ، ص١٢٦)

٥. نظرية البناء الاجتماعي:

ويرى أصحاب هذه النظرية أن المجتمع في حد ذاته هو المشكلة، بما في ذلك كل مؤسساته وكل ما هو موجود بداخله من آراء ومذاهب، فهم

يرفضون بناء المجتمع ذاته، وذلك على العكس تمامًا من النظريات الأخرى التي تؤيد وتدعم البناء الاجتماعي، ويرون لحل المشكلة الاجتماعية ينبغي علينا أن نعيد تنظيم البناء الاجتماعي كله من جديد، ويقدمون في ذلك وجهة نظر شاملة تؤكد أننا لا ينبغي أن نُعير اهتمامًا للأفراد أو حتى للجماعات المختلفة في المجتمع، وإنما يجب النظر إلى البناء الاجتماعي وإعادة تشكيله بجميع مقوماته؛ لنستطيع حل أي مشكلة اجتماعية (العزب، ٢٠١٢، ص٣٧).

وترى الباحثة أنه على الرغم من اختلاف النظريات التي تناولت المشكلة الاجتماعية، واختلاف تفسيرها إلا أنها أجمعت على دور المجتمع في ظهور المشكلة، فعدم قدرة المجتمع على إشباع حاجات فئة أو مجموعة من أفراده من خلال عدم تحقيق أهدافهم، وشعورهم بأنهم لا يحصلون على حقوقهم كغيرهم في المجتمع؛ يولد لديهم عدم القدرة على التكيف مع معايير مجتمعهم، وبالتالي فهم يشذون عنها.

سادسًا: المشكلات الاجتماعية عينة الدراسة:

١. مشكلة التسول:

تعد مشكلة التسول مشكلة عالمية، لا تختص بوطن بعينه؛ بل هي منتشرة في كل بلدان العالم، ويعرف التسول بأنه طلب الإنسان المال من الأشخاص في الطرق العامة عبر استخدام عدة وسائل لاستثارة عطف الناس، ويعرف الشخص المتسول بأنه الذي يطلب من الناس الإحسان عليه، وهي بالنسبة له طريقة سهلة لكسب الرزق. (العادلي، ٢٠٠٦، ص١٤)

حجم المشكلة في مصر:

تتباين الإحصاءات بشأن عدد المتسولين في مصر، ففي دراسات حديثة للمركز القومي للبحوث الاجتماعية تراوحت الأرقام بين ٢٢٠ ألف إلى مليونين متسول.

تسول الأطفال:

أصبح تسول الأطفال ظاهرة مألوفة تشاهدها عند إشارات المرور، وأبواب المساجد، وفى الطرقات، بمختلف الطرق التي ينتهجونها، وتترك هذه الظاهرة على الطفل أثرًا جسديًا؛ بسبب وجوده في الشارع لفترات طويلة مما يعرضه للمرض أو الحوادث، كما تسبب له الضرر النفسي عندما يرى الأطفال في مثل سنه ينعمون بالتعليم والرعاية؛ وبالتالي فإن هذه الظاهرة تؤدى إلى حرمان الطفل من حقوقه في الأمان، والاستقرار، والتعليم.(الشروفات، ٢٠١٣، ص٦٣)

٢. مشكلة أطفال الشوارع:

تعد مشكلة أطفال الشوارع مشكلة منتشرة بوضوح في كافة المجتمعات في أنحاء العالم، أذ صرحت الأمم المتحدة إن ما يزيد عن (١٥٠) مليون طفل في مختلف أنحاء العالم في وقتنا الحاضر يصنفون ضمن أطفال الشوارع، أذ يُجبر الكثير منهم على كسب لقمة عيشهم بطرق مُهينة، مثل: الاستجداء، والبحث في القمامة، وبيع البضاعة البسيطة كباعة متجولين في الأحياء والمدن. (Ohman Kathleen, 2006)

تعريف أطفال الشوارع:

عرفت الأمم المتحدة أطفال الشوارع بأنهم أي طفل أو طفلة تتخذ من الشارع "بمختلف معانيها بما في ذلك الأماكن المهجورة"، وغيرها مقرًا

للإقامة، أو مصدرًا لكسب الرزق، دون أن يتمتعوا بإشراف، أو توجيه، أو حماية كافية من قبل أولياء أمورهم الراشدين. (أبو المجد، ٢٠١٧ ، ص٨) وتترك هذه المشكلة الكثير من الأضرار على الطفل في شتى جوانب نموه "جسديًا، نفسيًا، تعليميًا، أخلاقيًا، اجتماعيًا".

حجم المشكلة في مصر:

تشير دراسة رسمية صادرة عن وزارة التضامن الاجتماعي إلى أن عدد الأطفال الذين ليس لديهم مأوى في مصر يبلغ حوالي (١٦) ألفًا من الأطفال، وأن أغلبهم يتمركز في المدن بنسبة تصل إلى (٨٨%)، وأغلب أطفال الشوارع من الذكور بما نسبته (٨٣%)، وهناك حوالي (٨٧%) منهم أصحاء، في حين البقية من ذوي الاحتياجات الخاصة، بينما أصدرت وزارة الداخلية تقريرًا في عام ٢٠١٢م، أعلنت فيه أن عدد أطفال الشوارع في مصر حوالي (٢٩) ألف طفل. (القريطي، ٢٠١٣ ، ص١٥٧ – ١٥٨)

وترى الباحثة أن تضارب هذه الأرقام يُعد من أسباب انتشارها، حيث إن عدم وجود إحصائية واقعية بعدد أطفال الشوارع في مصر يعد عائقًا في معرفة طرق الحل للمشكلة، وتقليلاً من فرص حصول هؤلاء الأطفال على الحماية والرعاية المناسبة.

٣. مشكلة العنف الأسري:

يعرف العنف الأسري بأنه الاعتداء البدني أو النفسي الواقع على الأشخاص، والذي يحدث تأثيرًا أو ضررًا ماديًا أو معنويًا مخالفًا للقانون، ويعاقب عليه القانون.(التقرير الإحصائي لواقع الطفل العربي، ٢٠٠٦ ، ص١٤٥)

ومما لا شك فيه أن هذه الأفعال عادةً ما توجه نحو الطرف الضعيف، والأقل قوة في الأسرة، وهما المرأة والطفل.

أشكال العنف الأسري الموجه نحو الطفل:

أ- **العنف الجسدي:** وهو السلوكيات التي تتصف بإساءة المعاملة الجسدية، مثل: اللكم أو العض أو الحرق أو أي طريقة أخرى تُؤذي الطفل، وقد لا يقصد ولي الأمر إلحاق الأذى بالطفل، وقد تكون الإصابة من خلال المبالغة في التأديب أو العقاب البدني غير المناسب لعمر الطفل، وتشمل إساءة المعاملة الجسدية استخدام القوة غير المناسبة والمؤذية للنمو.
(المشعان، د ت، ص٨١)

ب- **العنف النفسي والانفعالي:** ويشمل إهمال الأهل في الرد على كلمات الطفل، أو عدم التبسم في وجهه، أو تحقيره ومعاقبة السلوكيات العادية وخاصةً ما يتعلق بتقدير الذات عند الطفل، وهي تعني منع الطفل من أن يصبح اجتماعيًا. (Rokach, A, 2004 , P30)

ج- **الإهمال:** يُعد الإهمال بالنسبة للطفل أكبر مهدد اجتماعي، وقد يؤدي الإهمال المفرط والمترافق بالعنف الجسدي والنفسي إلى الوفاة، ويقصد بإهمال الطفل الفشل في تأمين حاجات الطفل الأساسية.(حسين،٢٠١٢ ، ص١٢)

وترى الباحثة أن ظاهرة العنف الأسري من أخطر الظواهر وأكثرها تأثيرا على الطفل، حيث إن الأسرة هي المكان الأساسي الذي يشعر الطفل فيه بالأمان والحماية، فإذا فقدت الأسرة هذه الوظيفة؛ اختل توازن النمو النفسي والاجتماعي لدى الطفل، وأصبح أكثر ميلاً للعدوانية والشعور بالنقص.

٤. مشكلة التنمر:

يقصد بالتنمر شكل من أشكال العنف والإيذاء والإساءة التي تكون موجهة من فرد أو مجموعة من الأفراد إلى فرد أو مجموعة من الأفراد، حيث يكون الفرد المهاجم أقوى من الفرد المتنمر عليه.
(Jaana, et al, 2011, P 305)

والتنمر المدرسي هو أكثر أنواع التنمر انتشارًا، ويعني تعرض التلميذ للإيذاء الجسدي أو النفسي من خلال الضرب، الركل، شد الشعر، تخريب الممتلكات الخاصة بالشخص، التقليد السلبي، التجريح، الشتائم، الشائعات، التهديد، العزل أو حتى تعديل صور غير قانونية للضحية عبر الإنترنت واستغلالها في تهديد الضحية، أو نشرها لمجرد الاستهزاء من الشخص، والتقليل من شأنه. (Adams, N.& Conner, P, 2008, P211)

أشكال التنمر: للتنمر ثلاث أشكال، هي:

أ- **التنمر اللفظي:** ويشمل السخرية، والشتيمة، التهديد والتنابز بالألقاب، والمزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية، واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له.

ب- **التنمر الجسدي، أو البدني:** مثل الاحتكاك الجسدي، الركل، الضرب، الصفع أو الإقصاء المتعمد من الأنشطة أو الإكراه على فعل شيء، وغيرها من الأساليب العنيفة والتحرش أحيانًا.(Minton, T, 2010 , P 705)

ج-**التنمر الوجداني أو العاطفي:** قد يستخدم المتنمر أسلوب العزل الاجتماعي للشخص المتنمر عليه، مثل: نشر الشائعات، ورفض الاختلاط مع الضحية، والتنمر على الأشخاص الأخرين الذين يختلطون مع الضحية، ونقد أسلوب الضحية في الملبس، وغيرها من العلاقات الاجتماعية الملحوظة، مثل التمييز على أساس عرق الضحية، أو دينه، أو الإعاقة.

ويتضح من خلال عرض الأشكال السابقة أن للتنمر آثارًا سلبيةً على الضحية، فهو يؤدي إلى مشاكل نفسية وسلوكية على المدى الطويل، كالاكتئاب، والشعور بالوحدة والانطوائية، والقلق، وقد يؤدي في بعض الأحيان إلى الانتحار. (الصبحيين، ٢٠١٣ ، ص١٢-١٣)

حجم مشكلة التنمر في مصر:

أكدت دراسة قامت بها منظمة اليونيسيف عن انتشار التنمر وخاصةً في المدارس أن (٥٠%) من الأطفال حول العالم يتعرضون للتنمر، أما في مصر فقد أكدت الدراسة أن (٧٠%) من الأطفال في المدارس يتعرضون للتنمر سواء في المدرسة أو البيئة المحيطة بهم، وعلى الرغم من اهتمام الجهات الحكومية بالتعاون مع منظمة اليونيسيف بتوجيه الرأي العام وخاصةً الإعلام لتسليط الضوء على هذه المشكلة ونشر الوعي بين الجمهور بأسبابها، وأعراضها، وآثارها السلبية على الفرد والمجتمع؛ إلا أن هذه المشكلة مازالت قائمةً وبصورةٍ واضحةٍ.

٥. مشكلة التسرب المدرسي:

مفهوم التسرب المدرسي:

يعرف التسرب المدرسي بأنه انقطاع التلاميذ عن المدرسة، سواء أثناء العام الدراسي أو في نهاية العام الدراسي، كما عُرف التسرب المدرسي أيضًا بأنه ترك الطالب المدرسة في مرحلة تعليمية لأي سبب من الأسباب قبل نهاية المرحلة التعليمية. (العمايرة، ٢٠٠٢ ، ص٤٣)

أسباب التسرب المدرسي:

يرجع (دخل الله،٢٠١٥، ص٧٢) و(عبد الرحيم، ٢٠٠٤، ص٤٩٧) و(عيسى، ٢٠١٦، ص ١٤٦ – ١٤٧) مشكلة التسرب المدرسي إلى عدة أسباب، منها:

أ- **وجود مشاكل لدى الطالب،** وهي ترجع إلى أحد الأسباب الآتية:

- تدنى مستوى التحصيل الدراسي أو وجود صعوبات في التعلم.
- ضعف القابلية تجاه التعليم من قِبَل الطالب.

- أصدقاء السوء.

ب- وجود مشاكل لدى الأسرة، مثل:

- حالات انفصال الوالدين، حيث تقل درجة الاهتمام والإشراف على الأبناء من قِبَل الأهل.
- وفاه أحد الوالدين، في حالة وفاة الأم قد يؤدي ذلك أحيانًا إلى ترك الفتاة المدرسة لتقوم بدور الأم لأخواتها الأصغر سنًا، وكذلك في حالة وفاة الأب يترك الولد التعليم للمساهمة في نفقات الأسرة بتوجهه العمل.
- عدم تشجيع الأهل للطالب على الدراسة، ومساعدته على تخطي مشاكل التعليم.
- عدم اهتمام بعض الأهالي بالتعليم، ويرجع ذلك إلى عادات وتقاليد بعض البلدان.
- لجوء الطالب إلى العمل أثناء هذه المرحلة؛ بسبب فقر الأسرة وتدني دخلها.

ج- وجود مشاكل في البيئة الدراسية، مثل:

- نفور الطالب من المدرسة وعدم الشعور بالانتماء لها.
- تعرض الطالب للعقاب المعنوي والبدني من قِبَل المعلمين، أو تعرضه للتنمر من قبل أقرانه.
- شعور الطالب بالتميز بين الطلاب من قبل المعلمين.
- الأساليب التعليمية التقليدية المملة المُتبعة من قبل بعض المعلمين في عملية التدريس.

٦. مشكلة انتشار الجريمة بين الأطفال:

شهد العالم في الآونة الأخيرة انتشارًا للجرائم التي يكون مُرتكبها طفل أقل من سن الثامنة عشر، ولم تَسلم مصر من هذه المشكلة، فقد شاهدنا في

الأعوام الماضية وحتى اليوم جرائمًا متنوعة مرتكبوها من الأطفال، مثل: السرقة، الاغتصاب، القتل وغيرها من الأفعال التي يعاقب عليها القانون.

أسباب انتشار الجريمة بين الأطفال:

يرجع كلٌ من (دحلان،٢٠٠٣، ص٢٢) و(آمال، ٢٠١٦، ص٧) أسباب انتشار الجريمة بين الأطفال إلى أسباب داخلية وأخرى خارجية، وهي كالآتي:

أ- الأسباب الداخلية:

- انتقال الجينات الوراثية من الأبوين أو أحدهما إلى الابن خاصةً الجينات التي لها دور في انحراف الطفل.
- إصابة الدماغ بتشوهات أو صدمات بعد الولادة مباشرة أو بعد أن يكبر الطفل، والتي تؤدي إلى تأخر في بعض وظائف العقل، مثل: انخفاض الذكاء أو ضعف الذاكرة والفهم، وعدم تقدير عواقب الأمور قبل حدوثها أو اختلال في بعض الغرائز والميول، مما يجعل الطفل غير سويًا خاصةً في بعض سلوكياته.
- حالات الإدمان على المخدرات للآباء والأمهات، والتي تنتقل إلى الأبناء؛ لأن الجينات الوراثية تتأثر بهذه الحالة، وتنتقل هذه الجينات وهي محملة للقابلية إلى تعاطي المخدرات والإدمان عليه.

ب- الأسباب الخارجية:

- انشغال الوالدين عن أبنائهم، وعدم مراقبة سلوكياتهم، وعدم توجيههم للصواب من الأفعال.
- انتشار أفلام وألعاب العنف على وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، والتي يشاهدها الطفل ويتأثر بها ويحاول تقليدها.

- انتشار ظاهرة أطفال الشوارع وعمالة الأطفال والتي تجعل الطفل عُرضةً للاستغلال في ارتكاب الجرائم أو شعوره بالغضب وعدم الرضا، مما يدفعه لصب غضبه على الأخرين، وغيرها من الأسباب التي تؤدي إلى انتشار الجرائم بين الأطفال.

حجم المشكلة في مصر:

وفقًا للإحصائيات المتاحة من المركز القومي للبحوث الجنائية والاجتماعية فإن الأطفال المحكوم عليهم أو المحبوسين احتياطيًا بلغ عددهم أكثر من (١٠) آلاف طفلاً، حيث كشفت الإحصائيات عن زيادة نسبة الأطفال المسجونين بعد الثورة بزيادة تصل إلى (٢٥%) عن قبل الثورة، حتى وصلت إلى ذروتها في عام ٢٠١٤م، بعد اعتقال العديد من الأطفال المتهمين في قضايا عنف تابعة للجماعات الإرهابية، كما كشفت الإحصائيات عن وجود زيادة لنسبة الأطفال المحكوم عليهم بالسجن بمدة تزيد عن عشر سنوات، حيث ارتفعت نسبتهم حتى وصلت إلى (٢٣%) من نسبة الأطفال المسجونين، وهذا ما يدل على أن الأطفال تطورت جرائمهم ووصلت إلى جرائم بشعة، أدت إلى صدور هذه الأحكام ضدهم، وقد ارتفعت نسبة الأطفال المتهمين بجرائم القتل إلى (٢٠%) من المحبوسين، ونسبة الأطفال المتهمين في جرائم المخدرات والسرقة ارتفعت إلى (٥٠%)، في حين وصلت الأحكام بالحبس من (٣) إلى (٧) سنوات إلى (٢٢,٨%) من الأطفال. (عبد الجواد ، ٢٠٠٩ ، ص١٤)

٧. مشكلة عمالة الأطفال:

عمالة الأطفال هو العمل الذى يضع أعباء ثقيلة على الطفل، ويهدد سلامته وصحته ورفاهيته، ويستفيد من ضعف الطفل وعدم قدرته عن الدفاع عن حقوقه، وتعتبر عمالة الأطفال في مصر من أخطر الأشكال إجرامًا في

وجه الإنسانية، فهي اغتيال لروح الطفولة وتسخيرًا لبراءتها، ورغم حظر الدستور تشغيل الأطفال قبل تجاوز سن إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ومناشدة المجلس القومي للأمومة والطفولة للمواطنين الإبلاغ عن حالات الأطفال العاملين؛ إلا أن تلك الظاهرة تظل مشكلة معلقة، لما تتركه من آثارٍ سلبيةٍ على جيل المستقبل الذي قضى فترة تكوينه وتشكيل وجدانه أسيرًا للقمة العيش. (Kadioglu, hasibe,2011,P13-15)

أسباب عمالة الأطفال:

يرجع (العسيري، ٢٠٠٥، ص٣٣) إلى الأسباب الآتية:

١. المستوى الثقافي المتدني للأسرة، حيث إنهم ينظرون إلى التعليم على أنه أمر لا فائدة منه.

٢. ارتفاع مستويات الفقر عند الكثير من الأسر، مما يدفع الكثير من الأطفال إلى العمل من أجل مساعدة ذويهم والانفاق عليهم.

٣. قلة وجود المدارس في بعض المناطق الفقيرة، وغياب سياسة التعليم الإلزامي فيها.

٤. الجهل بالقوانين التي تمنع عمالة الأطفال.

٥. الحروب والأزمات التي تخلق العبء الاقتصادي وتزيد الفقر.

٦. سوء النظام التعليمي السائد في بعض المدراس مثل سوء معاملة المعلمين الذي يتسبب في عدم رغبة الطالب في الدراسة، وبالتالي التسرب من المدرسة والخروج للعمل في سن مبكر، كما قد يكون موقع المدرسة البعيد بالنسبة للأطفال هو ما يدفعهم لترك المدرسة والخروج للعمل.

٧. نقص البرامج الدولية التي تحارب الفقر.

الآثار السلبية الناتجة عن عمالة الأطفال:

١. حرمان الأطفال من الحصول على التعليم، حيث أنهم لا يستطيعون إكمال تعليمهم نتيجة العمل.

٢. التعرض لظروف العمل الصعبة التي لا تتناسب مع الحالة النفسية، والجسمية، والعقلية للطفل.

٣. حرمان الطفل من التمتع بطفولته كباقي أقرانه.

٤. التعرض لإصابات العمل الخطيرة نتيجة ظروف العمل التي تعرضه للحرارة الشديدة، والمخاطرة، والضوضاء، والأبخرة، والأتربة بما يتسبب في الإصابة بأمراض عديدة.

٥. انتشار العادات السيئة والمضرة بالصحة بين الأطفال العاملين، مثل: التدخين، وتعاطي المخدرات.

٦. استغلال الطفل العامل وانتهاك حقوقه من قِبَل أرباب العمل، وتشغيلهم لساعاتٍ طويلةٍ.

٧. إحساس الطفل بالقهر الاجتماعي مما يتسبب في جعله عدوانيًا ويميل إلى العنف.

٨. قلب موازين القيم عند الطفل حيث يصبح المال أغلى من القيم والفضيلة التي يعلمها المجتمع، مما يدفعه إلى القيام بتصرفاتٍ خاطئةٍ من أجل الحصول عليه.

٩. القضاء على فرصة إيجاد قيادات متعلمة تستطيع التخطيط من أجل تنمية وتطوير المجتمع، مما يؤدي إلى تعزيز حالة الفقر المجتمعي. (عبد الفتاح، ٢٠٠١ ، ص١٨)

إجراءات الدراسة:

يهدف إطار إجراءات الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق قانون الطفل المصري، والكشف عن بعض المشكلات الاجتماعية التي تحول دون تحقيق هذا الواقع كما ينبغي وتطبيق القانون على الوجه الصحيح، وكذلك عرض مقترحات عينة الدراسة للتغلب على المشكلات الاجتماعية من خلال تطبيق أكثر حزما للقانون مع تفهم تلك المشكلات والمعوقات الاجتماعية في جمهورية مصر العربية، والتي يتم في ضوئها وضع الاتجاه النقدي والتصور المقترح لبعض بنود قانون الطفل المصري، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بالآتي:

١. **إعداد أداة البحث:** تمثلت أداة البحث في استبانة؛ وقد مرت عملية إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

❖ تم الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة بالمشكلات الاجتماعية المعاصرة بصفةٍ عامةٍ، والمشكلات الاجتماعية التي تواجه طفل الروضة بصفةٍ خاصةٍ، وذلك بهدف صياغة محاور الاستبانة.

❖ تكونت الاستبانة من ست مشكلات؛ المشكلة الأولى "التسرب من التعليم": اشتملت على (٩) مفردات؛ والثانية "أطفال الشوارع": اشتملت على (١٢) مفردة؛ والثالثة "العنف الأسري": اشتمل على (١٠) مفردات؛ والرابعة "التسول": اشتملت على (١٠) مفردات، والخامسة "عمالة الأطفال": اشتملت على (١٠) مفردات، والسادسة "التنمر": اشتملت على (١١) مفردة.

وكنت الإجابة على عبارات المشكلات في صورة متدرجة وفق مقياس ليكرت الثلاثي من حيث توافر العبارة (دائما – أحيانًا – أبدًا) .

❖ تم عرض الاستبانة على السادة المحكمين* من الخبراء والمتخصصين، وذلك للتحقق من مدى ملائمة الاستبانة للغرض التي وضعت من أجله، ومدى وضوح العبارات وسلامة الصياغة، ومدى كفاية العبارات والإضافة إليها أو الحذف منها، وتمت مراعاة ملاحظات ومقترحات السادة المحكمين.

❖ تم وضع الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٦) مشكلات رئيسة على النحو التالي:

- المشكلة الأولى: التسرب من التعليم.
- المشكلة الثانية: أطفال الشوارع.
- المشكلة الثالثة: العنف الأسري.
- المشكلة الرابعة: التسول.
- المشكلة الخامسة: عمالة الأطفال.
- المشكلة السادسة: التنمر.

وللتحقق من مدى صلاحية هذه الاستبانة للتطبيق تم عمل الآتي:

❖ **حساب صدق الاستبانة:** ويعني الصدق أن تقيس الاستبانة ما وضعت لقياسه (حمدي ، ٢٠٠٢، ص ٢٩٥)، وقد تم حساب صدق الاستبانة بالطرق الآتية:

• **صدق المحكمين (الصدق الظاهري):** لإعطاء مؤشر لصدق الاستبانة تم عرضها على عدد من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تربية الطفل وحقوق الأطفال، وعلم النفس والمناهج، وقد بلغ عددهم (١٥) محكمًا، وقد تم تعديل ما اتفق عليه (١٤) من مجموع (١٥) محكمًا، أي بما يمثل نسبة اتفاق (٩٣,٣%) من المحكمين.

* ملحق (١) بالسادة المحكمين.

- **حساب الصدق الذاتي للاستبانة:** والذي سيتضح أثناء عرض الثبات للاستبانة.
- **مؤشر صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي) construct validity Indicator** : تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة عشوائية(*) من معلمات وأولياء أمور الأطفال في مرحلة رياض الأطفال بمدارس محافظة الشرقية؛ وذلك من خلال:

– **ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد؛** حيث تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد أو المحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (١).

جدول (١): قيم معاملات ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للمشكلة

التسرب من التعليم	المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦
	معامل الارتباط	٠,٩٥٢**	٠,٨١٦**	٠,٩٥٢**	٠,٩٤٠**	٠,٨٥٦**	٠,٧٠٦**
	المفردة	٧	٨	٩			
	معامل الارتباط	٠,٨٥٧**	٠,٨٤٤**	٠,٩١٢**			
أطفال الشوارع	المفردة	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
	معامل الارتباط	٠,٩٣٢**	٠,٨٧١**	٠,٧٩٠**	٠,٨٣٢**	٠,٨٢٨**	٠,٧٥٦**
أطفال	المفردة	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١

(*) بلغ حجم العينة العشوائية (عينة التقنين) ٣٠ فردًا، وقد تمت إضافة هذه العينة إلى العينة الأساسية للدراسة بعد أن ثبت للباحثة صدق الاستبانة وثباتها دون حذف أي من عباراتها.

الشوارع	معامل الارتباط	٠,٧٩٧**	٠,٩٤٧**	٠,٨٣٤**	٠,٨٧٩**	٠,٧٥٦**	٠,٧٦٦**
العنف الأسري	المفردة	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧
	معامل الارتباط	٠,٧٩١**	٠,٨٤١**	٠,٨٢٠**	٠,٩٣٠**	٠,٨٨٦**	٠,٩١٧**
	المفردة	٢٨	٢٩	٣٠	٣١		
	معامل الارتباط	٠,٧٨٩**	٠,٧٥٦**	٠,٦٣٤**	٠,٨٠٢**		
التسول	المفردة	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥	٣٦	٣٧
	معامل الارتباط	٠,٥١٤**	٠,٨١٢**	٠,٧٧٦**	٠,٦١٧**	٠,٦٢١**	٠,٨٧٥**
	المفردة	٣٨	٣٩	٤٠	٤١		
	معامل الارتباط	٠,٨٧٨**	٠,٦٧٢**	٠,٧٥٧**	٠,٨٤٨**		
عمالة الأطفال	المفردة	٤٢	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧
	معامل الارتباط	٠,٥٨٤**	٠,٥٥٧**	٠,٧٦٩**	٠,٧٨٠**	٠,٩٢٦**	٠,٩٦٤**
	المفردة	٤٨	٤٩	٥٠	٥١		
	معامل الارتباط	٠,٩٠١**	٠,٨٢٠**	٠,٧٤١**	٠,٦٦٩**		
التنمر	المفردة	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧
	معامل الارتباط	٠,٦٥٤**	٠,٤٩١**	٠,٧٩٠**	٠,٦٣٥**	٠,٧٤٧**	٠,٦٥٦**
	المفردة	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	
	معامل الارتباط	٠,٧١٥**	٠,٧٨٧**	٠,٥٩٦**	٠,٧١٧**	٠,٨٢٨**	

(*): دال عند ٠,٠٥ **(**) : دال عند ٠,٠١**

يتضح من نتائج جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمشكلة التي تنتمي إليها بين (٠,٤٩١) و(٠,٩٦٤) ويدل ذلك على وجود علاقة جيدة ومهمة وقوية* بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد.

- **ارتباط درجة كل مشكلة رئيسة بالدرجة الكلية للاستبانة:** حيث تم حساب معاملات ارتباط درجة كل مشكلة رئيسة بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجة كل مشكلة رئيسة من الدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٢):

جدول (٢): قيم معاملات ارتباط درجة كل مشكلة رئيسة بالدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف درجتها من الدرجة الكلية للاستبانة

المشكلات الاجتماعية بالاستبانة	معامل ارتباط المشكلة بالدرجة الكلية للاستبانة
التسرب من التعليم	٠,٤٩٢**
أطفال الشوارع	٠,٤٧٣**
العنف الأسري	٠,٦٣٣**
التسول	٠,٥٧٢**
عمالة الأطفال	٠,٦٦١**
التنمر	٠,٦٤١**

(*): دال عند ٠,٠٥ (**) : دال عند ٠,٠١

* قد اقترح جيلفورد تفسيرا لمعاملات الارتباط حسب أحجامها، وذلك إذا كانت الارتباطات دالة (مهمة أو حقيقة)، إلا أن هذه التفسيرات لا تنطبق على الارتباطات غير الدالة؛ وهي على النحو التالي (محمد خليل عباس وأخرون، ٢٠١٤):

أ- معامل الارتباط الأقل من ٠,٢ (ضعيف) ويدل على علاقة غير مهمة.
ب- معامل الارتباط من ٠,٢ إلى ٠,٣٩ (ضعيف) ويدل على وجود علاقة ضعيفة.
ج- معامل الارتباط من ٠,٤ إلى ٠,٦٩ (متوسط) ويدل على علاقة جيدة ومهمة.
د- معامل الارتباط أكبر من ٠,٩ (مرتفع جدا) ويدل على علاقة شبه تامة.

يتضح من نتائج جدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) تقريبا، كما بلغت قيمة معاملات ارتباط كل مشكلة رئيسة بالدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠,٤٧٣) و(٠,٦٦١) مما يدل على وجود علاقة قوية ومهمة بين درجة كل مشكلة رئيسة بالدرجة الكلية للاستبانة.

حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ:

ويعني ثبات الاستبانة أن الاستبانة تعطي نتائج واحدة إذا ما أُعيدَ تطبيقها على العينة ذاتها من المفحوصين تحت نفس الظروف، وقد تم حساب الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ Alpha- chornbach، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول (٣):

جدول (٣)

قيم معاملات ثبات "ألفا" للمشكلات الفرعية والاستبانة ككل

المشكلات الرئيسة في الاستبانة	ن	م	تباين	ع	معامل ثبات ألفا كرونباخ
التسرب من التعليم	٩	١٣,٦	٣٠,٣	٥,٥١	٠,٩٥٦
أطفال الشوارع	١٢	١٧,٣	٤٤,٠	٦,٦٣	٠,٩٥٨
العنف الأسري	١٠	١٥,٠	٢٩,٨	٥,٤٦	٠,٩٤٤
التسول	١٠	١٦,٦	٢٩,٣	٥,٤١	٠,٩٠٣
عمالة الأطفال	١٠	١٥,٣	٢٧,٤	٥,٢٣	٠,٩٢٤
التنمر	١١	١٨,٠	٣٢,٨	٥,٧٣	٠,٨٨٨
الاستبانة ككل	٦٢	٩٦,١	٣٨١,١	١٩,٥٢	**٠,٩٣٤**

يتضح من نتائج جدول (٣) أن قيم الثبات للمشكلات الاجتماعية بالاستبانة تراوحت ما بين (٠,٨٨٨، ٠,٩٥٨) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيًا.

ويتبين مما سبق أن الاستبانة ككل تتمتع بدرجة من الصدق والثبات تسمح للباحثة باستخدامها في الدراسة الحالية مكونة من (٦٢) مفردةً دون حذف أي مفردة بناءًا على نتائج الصدق والثبات.

٢. الصورة النهائية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية[*] من (٦٢) مفردةً، تقيس مدى تدخل قانون الطفل المصري في حماية الطفل ورعايته من بعض المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل المصري، ومن ثم أصبحت الاستبانة صالحةً للاستخدام، ويمكن الوثوق في النتائج التي نحصل عليها من خلال تطبيقها على عينة الدراسة، لوضع الاتجاه النقدي والتصور المقترح غرض الدراسة. والجدول التالي يلخص مواصفات استبانة المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل المصري.

جدول (٤)

مواصفات استبانة المشكلات الاجتماعية

المشكلات الاجتماعية بالاستبانة	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية للمفردات
التسرب من التعليم	٩	١-٩	١٤,٥
أطفال الشوارع	١٢	١٠-٢١	١٩,٤
العنف الأسري	١٠	٢٢-٣١	١٦,١
التسول	١٠	٣٢-٤١	١٦,١

[*] ملحق ( ) استبانة المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل المصري.

المشكلات الاجتماعية بالاستبانة	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية للمفردات
عمالة الأطفال	١٠	٤٢-٥١	١٦,١
التنمر	١١	٥٢-٦٢	١٧,٧
المجموع	٦٢	من ١ إلى ٦٢	%١٠٠

٣. قائمة المشكلات الاجتماعية النهائية:

تم اشتقاق القائمة من خلال استبانة المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها الطفل المصري، والتي أعدتها الباحثة، واعتمدت الباحثة في استخلاص هذه القائمة على الآتي:

١) الهدف من القائمة:

تهدف القائمة بشكلٍ أساسيٍ إلى تحديد المشكلات الاجتماعية المعاصرة والتي يعاني منها الطفل المصري، وبناء عليه تم وضع التصور المقترح "غرض الدراسة" من خلال الإطار النقدي "رؤية الباحثة" لبعض مواد قانون الطفل المصري لتفعيل استخدامه.

٢) خطوات إعداد القائمة:

أ- مصادر اشتقاق قائمة المشكلات الاجتماعية:

أمكن التوصل للقائمة من خلال المصادر الآتية:

- حصر آراء المعلمين وأولياء الأمور حول أهم المشكلات الاجتماعية المنتشرة في المجتمع، والتي يعاني منها الطفل المصري.
- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلات الاجتماعية، ومن هذه الدراسات: دراسة (عبد الفتاح، ٢٠٠١)، دراسة(دحلان، ٢٠٠٣)، دراسة (السعيري ،٢٠٠٥)، دراسة (ohman,kathlean,2006)، دراسة (Jaana, et al , P,2001)،

دراسة (Kadioglu,hasibe,2011) ، دراسة (القريطي، ٢٠١٣)، دراسة (الصحين، ٢٠١٣)، دراسة (الشروفات، ٢٠١٣) ، دراسة (النيادي، ٢٠١٤)، دراسة (آمال، ٢٠١٦)، دراسة(Caretero,Iaesle,2018) .

ب- القائمة في صورتها النهائية:

تم وضع القائمة في صورتها النهائية، ومن ثم تمت الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وهو: ما المشكلات الاجتماعية الحالية والتي يعاني منها طفل الروضة؟

حيث سيتم من خلال تلك القائمة، وضع الاتجاه النقدي لقانون الطفل المصري، والذي يرجى تفعيله، مما يعمل على تقليل هذه المشكلات والقضاء عليها في المجتمع المصري؛ كما هو موضح في الآتي:

أولاً: مشكلة التسرب من التعليم:

يمكننا تحديد الطفل المتسرب من المدرسة بأنه يعاني من واحدة أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. تدني التحصيل الدراسي وصعوبات التعلم.
٢. عدم الاهتمام بالدراسة وانخفاض قيمة التعليم.
٣. الزواج المبكر والخطوبة.
٤. الخروج إلى سوق العمل.
٥. سوء الوضع الاقتصادي للأسرة.
٦. إجبار الأسرة للطالب على ترك الدراسة.
٧. عدم وجود شخص يساعد الطالب والطالبة على الدراسة داخل الأسرة.
٨. تمييز المعلمة بين الأطفال من حيث وضع الأسرة الاقتصادي والاجتماعي.
٩. عدم وجود شخص في المدرسة يساعد الطالب على مواجهة المشاكل.

ثانيًا: مشكلة أطفال الشوارع:

يمكننا تحديد طفل الشوارع بأنه يعاني من واحدة أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. تفكك أسري بسبب انفصال أحد الوالدين عن الآخر.
٢. العُنف الأُسريّ من أحد الوالدين أو الأخوة.
٣. عدم الاهتمام الأسري.
٤. التّمييز بين الأبناء في الأُسرة الواحدة مما يشعل شرارة الغِيرة بينهم.
٥. فقدان أحد الوالدين.
٦. ضعف مراقبة ومتابعة الأطفال أو انعدامه.
٧. مصاحبة الطفل لبعض أطفال الشوارع في منطقته.
٨. انحراف سلوك أحد الوالدين.
٩. سوء البيئة المحيطة والتي ينشأ فيها الطفل.
١٠. التسرب الدراسي.
١١. يتصف الطفل بحب التملك والاستقلالية.
١٢. الشعور بعدم الاهتمام العاطفي.

ثالثًا: مشكلة العنف الأسري:

يمكننا تحديد الطفل الذي يتعرض إلى العنف الأسري بأنه يعاني بواحدة أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. ضعف الوازع الديني لدى والديه مما يعرضه للعنف.
٢. الموروث المجتمعي التقليدي؛ كعدم المساواة بين الأولاد والفتيات، وسوء التربية، والنشأة في بيئة عنيفة.
٣. غياب ثقافة الحوار والتشاور داخل الأسرة.

٤. سوء الاختيار، وعدم التناسب والتكافؤ بين الزوجين في مختلف الجوانب؛ بما فيها الفكرية.
٥. الظروف الاقتصادية وظروف المعيشة الصعبة كالفقر، والبطالة والحرمان من الموارد.
٦. الظروف الأمنية وعدم الاستقرار تؤثر سلبًا على الفرد والأسرة والمجتمع.
٧. عدم استخدام الأسرة لأيّ من عبارات المديح والتشجيع.
٨. تكليف الابن بما لا يطيق أو إجباره على تحقيق ما لم يستطع الوالدان تحقيقه.
٩. فقدان أحد الوالدين.
١٠. تعاطي أحد الوالدين للكحول والمخدرات.

رابعًا: مشكلة التسول:

يمكننا تحديد الطفل المتسول بأنه يعاني من واحدة أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. تعرض الطفل لشكل من أشكال الظلم الاجتماعي المادِّي.
٢. لجوء الطفل لإعالة أقرب النَّاس إليه وتوفير حاجاتهم الأساسية.
٣. تعرض الطفل للجوع وقسوة النَّاس.
٤. تسرُّب الطفل من المدرسة.
٥. لا يجد الطفل الفقير من يكفله اجتماعيًا من الأغنياء.
٦. عدم وجود رعاية كافية من السلطات والأشخاص المسؤولين عن مكافحة تلك الظَّاهرة.
٧. معاناة أسرة الطفل المتسول من الفقر الشديد.
٨. يعاني الطفل من عدم وجود مأوى.
٩. التفكك الأسري لأسرة الطفل المتسول.

١٠. المعاملة السيئة من أحد الوالدين.

خامسًا: مشكلة عمالة الأطفال:

يمكننا تحديد سبب اللجوء لعمالة إلى سببٍ أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. تدني المستوى الثقافي للأسرة.
٢. رغبة الطفل في مساعدة أسرته بسبب معاناة الأسرة من الفقر.
٣. عجز الأسرة على الانفاق عليه.
٤. قلة المدراس، وضعف تطبيق قانون التعليم الإلزامي.
٥. الانفجار السكاني، مما يؤدي لضعف الدولة في تلبية متطلبات الأسر.
٦. نقص بمعرفة قوانين عمالة الأطفال.
٧. الاستعمار والحروب والأزمات التي تخلق عبء اقتصادي.
٨. سوء معاملة المعلمين أو الخوف منهم.
٩. عدم الرغبة بالدراسة.
١٠. عدم المقدرة على النجاح في الدراسة.

سادسًا: مشكلة التنمر:

يمكننا تحديد الطفل المتنمر بأنه يعاني من واحدة أو أكثر من الأسباب الآتية:

١. يعاني الطفل من التنمر على نفسه، مما يشعره بالغضب ويسقط ذلك على غيره.
٢. يشعر بعدم الأهمية والوحدة.
٣. عدم شعوره بالانتماء إلى مجموعة الرفاق.
٤. المعاناة من مجموعة من الاضطرابات المنزلية مثل التعنيف اللفظي والمادي.

٥. قلة تقدير الذات لدى الطفل المتنمر، وعدم تشجيعه من قِبَل المحيطين به.
٦. معاناته من الغيرة سواء من أخواته أو رفاقه.
٧. الانتماء إلى مجموعة من المتنمّرين.
٨. احتياجه إلى الشهرة، وإظهار بأنه مختلف.
٩. يتصف بالتكبر والتعجرف، وأنه الأفضل.
١٠. الرغبة في التأثير على الأخرين وفرض السيطرة.
١١. رؤية الآخر مختلف عنهم.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

يتناول هذا الجانب عرض الدراسة الوصفية التحليلية لمعرفة مدى نقاط الضعف والقوة في تنفيذ قانون الطفل المصري في ضوء المشكلات الاجتماعية المعاصرة، وبناءًا عليه يتم إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو ما التصور النقدي لتعديل قانون الطفل المصري لتوفير الحماية والرعاية القصوى له؟

وللإجابة على سؤال البحث الرئيسي: ما واقع قانون الطفل المصري في ضوء المشكلات الاجتماعية المعاصرة؟

وذلك للتعرف على درجة تفعيل قانون الطفل المصري في ثلاث إدارات تعليمية بمحافظة الشرقية حيث تم تطبيق الأداة على (٨٠) معلمةً من معلمات رياض الأطفال في هذه الإدارات، وقامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة الستة وهي: (مشكلة التسرب من التعليم، أطفال الشوارع، العنف الأسري، التسول، عمالة الأطفال، التنمر)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٥):

جدول (٥): استجابات أفراد الدراسة على الأبعاد الفرعية لاستبانة المشكلات الاجتماعية مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	أقل درجة	أعلى درجة	م	ع	التباين	درجة التوافر	الرتبة
س٦	١	٣	١,٤٦	٠,٧٧٩	٠,٦٠٦	متوسطة	١
س٣٦	١	٣	١,٤٤	٠,٦٧٢	٠,٤٥٢	متوسطة	٢
س٣٥	١	٣	١,٤٣	٠,٦٧١	٠,٤٥٠	متوسطة	٣
س٥٣	١	٣	١,٤٣	٠,٦٨٩	٠,٤٧٥	متوسطة	٤
س٦١	١	٣	١,٤١	٠,٥٨٩	٠,٣٤٧	متوسطة	٥
س٥	١	٣	١,٤١	٠,٦١٠	٠,٣٧٢	متوسطة	٦
س٥٥	١	٣	١,٤١	٠,٦٦٩	٠,٤٤٨	متوسطة	٧
س٣٣	١	٣	١,٤٠	٠,٥٦٥	٠,٣١٩	متوسطة	٨
س٥٧	١	٣	١,٣٩	٠,٦٨٤	٠,٤٦٨	متوسطة	٩
س٢	١	٣	١,٣٦	٠,٥٧٩	٠,٣٣٥	متوسطة	١٠
س٣٢	١	٣	١,٣٥	٠,٦٥٨	٠,٤٣٣	متوسطة	١١
س٢٠	١	٣	١,٣٥	٠,٥٧٦	٠,٣٣٢	متوسطة	١٢
س٥٤	١	٣	١,٣٤	٠,٥٧٢	٠,٣٢٨	منخفضة	١٣
س٣١	١	٣	١,٣٤	٠,٥٩٤	٠,٣٥٣	منخفضة	١٤
س٢٩	١	٣	١,٣٤	٠,٥٢٦	٠,٢٧٧	منخفضة	١٥
س٥٢	١	٣	١,٣٣	٠,٥٩١	٠,٣٤٩	منخفضة	١٦
س٩	١	٣	١,٣٣	٠,٥٩١	٠,٣٤٩	منخفضة	١٧
س٥٦	١	٣	١,٣١	٠,٥٦٥	٠,٣١٩	منخفضة	١٨
س١٦	١	٣	١,٣١	٠,٥٤٢	٠,٢٩٤	منخفضة	١٩
س٤٧	١	٣	١,٣٠	٠,٥٣٧	٠,٢٨٩	منخفضة	٢٠
س٢٢	١	٣	١,٣٠	٠,٥٦٠	٠,٣١٤	منخفضة	٢١
س١	١	٣	١,٣٠	٠,٥٨٢	٠,٣٣٩	منخفضة	٢٢

رقم العبارة	أقل درجة	أعلى درجة	م	ع	التباين	درجة التوافر	الرتبة
س٣٩	١	٣	١,٣٠	٠,٥٦٠	٠,٣١٤	منخفضة	٢٣
س٤١	١	٣	١,٣٠	٠,٥١٣	٠,٢٦٣	منخفضة	٢٤
س٢٧	١	٣	١,٣٠	٠,٥٣٧	٠,٢٨٩	منخفضة	٢٥
س٢١	١	٣	١,٣٠	٠,٥١٣	٠,٢٦٣	منخفضة	٢٦
س٤٠	١	٣	١,٢٩	٠,٥٠٨	٠,٢٥٨	منخفضة	٢٧
س٤٨	١	٣	١,٢٩	٠,٥٠٨	٠,٢٥٨	منخفضة	٢٨
س٤٦	١	٣	١,٢٩	٠,٥٣٢	٠,٢٨٣	منخفضة	٢٩
س٣٤	١	٣	١,٢٩	٠,٥٣٢	٠,٢٨٣	منخفضة	٣٠
س٧	١	٣	١,٢٩	٠,٥٧٨	٠,٣٣٤	منخفضة	٣١
س١٢	١	٣	١,٢٩	٠,٥٩٩	٠,٣٥٩	منخفضة	٣٢
س٤٣	١	٣	١,٢٨	٠,٥٧٣	٠,٣٢٨	منخفضة	٣٣
س٥٩	١	٣	١,٢٦	٠,٤٩٧	٠,٢٤٧	منخفضة	٣٤
س٦٠	١	٣	١,٢٦	٠,٥٦٨	٠,٣٢٣	منخفضة	٣٥
س٣	١	٣	١,٢٦	٠,٤٩٧	٠,٢٤٧	منخفضة	٣٦
س١٤	١	٣	١,٢٥	٠,٥١٦	٠,٢٦٦	منخفضة	٣٧
س٥٠	١	٣	١,٢٥	٠,٤٦٤	٠,٢١٥	منخفضة	٣٨
س٨	١	٣	١,٢٥	٠,٤٦٤	٠,٢١٥	منخفضة	٣٩
س٥٨	١	٣	١,٢٥	٠,٥٨٥	٠,٣٤٢	منخفضة	٤٠
س٤٤	١	٣	١,٢٤	٠,٥٥٧	٠,٣١٠	منخفضة	٤١
س٣٠	١	٣	١,٢٤	٠,٥٠٩	٠,٢٥٩	منخفضة	٤٢
س٤٢	١	٣	١,٢٤	٠,٤٢٨	٠,١٨٣	منخفضة	٤٣
س٣٨	١	٣	١,٢٣	٠,٤٤٩	٠,٢٠٢	منخفضة	٤٤
س٤٥	١	٣	١,٢١	٠,٤٤١	٠,١٩٥	منخفضة	٤٥
س٦٢	١	٣	١,٢١	٠,٤١٢	٠,١٦٩	منخفضة	٤٦

رقم العبارة	أقل درجة	أعلى درجة	م	ع	التباين	درجة التوافر	الرتبة
س٤	١	٣	١,٢٠	٠,٤٦١	٠,٢١٣	منخفضة	٤٧
س٢٦	١	٣	١,٢٠	٠,٤٨٨	٠,٢٣٨	منخفضة	٤٨
س١١	١	٣	١,١٩	٠,٤٢٤	٠,١٨٠	منخفضة	٤٩
س١٣	١	٣	١,١٩	٠,٤٥٣	٠,٢٠٥	منخفضة	٥٠
س١٩	١	٣	١,١٨	٠,٤١٤	٠,١٧٢	منخفضة	٥١
س٢٣	١	٣	١,١٨	٠,٤٧١	٠,٢٢٢	منخفضة	٥٢
س٢٥	١	٣	١,١٦	٠,٤٠٤	٠,١٦٣	منخفضة	٥٣
س١٥	١	٣	١,١٦	٠,٥٣٨	٠,٢٩٠	منخفضة	٥٤
س٤٩	١	٣	١,١٦	٠,٣٧١	٠,١٣٨	منخفضة	٥٥
س٣٧	١	٣	١,١٦	٠,٤٣٤	٠,١٨٨	منخفضة	٥٦
س٢٨	١	٣	١,١٦	٠,٣٧١	٠,١٣٨	منخفضة	٥٧
س١٠	١	٣	١,١٦	٠,٤٦٢	٠,٢١٤	منخفضة	٥٨
س٥١	١	٣	١,١٥	٠,٣٥٩	٠,١٢٩	منخفضة	٥٩
س٢٤	١	٣	١,١٤	٠,٣٤٧	٠,١٢٠	منخفضة	٦٠
س١٨	١	٣	١,١٤	٠,٤٤٣	٠,١٩٦	منخفضة	٦١
س١٧	١	٣	١,١٣	٠,٣٦٩	٠,١٣٦	منخفضة	٦٢

يتضح من جدول (٥) أن أفراد الدراسة من معلمات رياض الأطفال يرون ضعف بنود قانون الطفل المصري في تقديم الرعاية والحماية اللازمة للأطفال في الإدارات التعليمية الخاصة بهن بدرجة (منخفضة)، بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٤٦ إلى ١,١٣)، وانحراف معياري يتراوح ما بين (٠,٧٧٩، ٠,٣٦٩)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الأولى من فئات الاستبانة على المقياس الثلاثي وتدل على عدم التوافر، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على درجة فعالية قانون الطفل في المصري في الحد

من المشكلات الاجتماعية تشير إلى (منخفضة) في أداة الدراسة، وهو ما يوضح القصور في تطبيق بعض بنود قانون الطفل المصري والحد من المشكلات الاجتماعية محل الدراسة؛ **وبذلك تمت الإجابة على سؤال البحث وهو ما واقع قانون الطفل المصري في ضوء المشكلات الاجتماعية المعاصرة؟**

كما يوضح جدول (٦) حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة ككل.

جدول(٦):

استجابات أفراد الدراسة على استبانة المشكلات الاجتماعية ككل مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة

محاور الاستبانة مرتبة تنازليًا	أقل درجة	أعلى درجة	م	ع	التباين	درجة التوافر	الرتبة
أطفال الشوارع	١٢	٢٢	١٤,٦٤	٢,٨٤	٨,٠٦	منخفضة	١
التنمر	١١	٢٢	١٤,٦٠	٢,٩١	٨,٤٧	منخفضة	٢
التسول	١٠	١٩	١٣,١٨	٢,٤٩	٦,٢٢	منخفضة	٣
عمالة الأطفال	١٠	١٨	١٢,٤٠	٢,٢٩	٥,٢٦	منخفضة	٤
العنف الأسري	١٠	١٩	١٢,٣٥	٢,٥٤	٦,٤٦	منخفضة	٥
التسرب من التعليم	٩	١٩	١١,٨٦	٣,١٣	٩,٨٢	منخفضة	٦
الاستبانة ككل	٦٢	٩٦	٧٩,٠٣	٨,١٩	٦٧,١٤	منخفضة	

يتضح من الجدول السابق عدم فعالية قانون الطفل المصري في حماية ورعاية الأطفال والحد من المشكلات المعاصرة تبعًا لاستجابات عينة الدراسة والتي جاءت أقل درجة على الاستبانة (٦٢) وأعلى درجة للاستبانة (٩٦) من الدرجة الكلية للاستبانة وهي (١٨٦) بمقياس ليكرت الثلاثي، وبلغ عدد مفردات الاستبانة (٦٢) مفردةً.

تفسير النتائج:

في هذا الجزء تتناول الباحثة بعض مواد قانون الطفل المصري رقم ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨، وهي المواد رقم (٢)، (٣)، (٤)، (٧) مكرر، (٧) مكرر(أ)، (٥٠)، (٥٣)، (٦٤)، (٦٥)، (٦٥) مكرر، (٦٦)، (٦٧)، (٦٨)؛ وهي المواد التي اقتصر عليها تفسير النتائج للدراسة في ضوء المشكلات الاجتماعية المعاصرة والتي تم حصرها في هذه الدراسة، وذلك للإجابة على سؤالي الدراسة (الأول، والثالث) وهما:

- **ما بنود قانون الطفل المصري الخاصة بحماية طفل الروضة ورعايته؟**
- **ما التصور النقدي لتعديل قانون الطفل المصري لتوفير الحماية والرعاية القصوى له؟**

مادة (٢):

نص المادة: يقصد بالطفل في مجال الرعاية المنصوص عليها في هذا القانون كل من لم يتجاوز سنه الثامنة عشرة سنة ميلادية كاملة، ويثبت السن بموجب شهادة الميلاد أو البطاقة الخاصة بالرقم القومي أو أي مستند رسمي آخر.

أهدافها:

- تحديد سن الطفولة.
- ضرورة توفير إثبات رسمي لسن الطفل.

وترى الباحثة أن تحديد سن الطفولة بثمانية عشر عامًا لا يتناسب مع السلوكيات والجرائم التي يرتكبها الفرد في هذا السن بنفسه أو استغلاله ليرتكبها، حيث تستغل الجماعات الإرهابية الطفل في بعض العمليات الإجرامية، مثل: المخدرات، والقتل، والعمليات الإرهابية، والسرقة،

وغيرها...، وقد انتشرت في الأونة الأخيرة ارتكاب الأطفال جرائم الاغتصاب، والقتل سواء بغرض السرقة أو الانتقام أو العنف لميول عدوانية لديه.

مادة (٣):

نص المادة: يكفل هذا القانون على وجه الخصوص المباديء والحقوق التالية:

أ- حق الطفل في الحياة، والبقاء، والنمو في كنف أسرة متماسكة ومتضامنة، وفي التمتع بمختلف التدابير الوقائية، وحمايته من كافة أشكال العنف، أو الضرر أو الإساءة البدنية أو المعنوية أو الجنسية أو الإهمال أو التقصير أو غير ذلك من أشكال الإساءة في المعاملة والاستغلال.

ب- الحماية من أي نوع من أنواع التميز بين الأطفال بسبب محل الميلاد أو الوالدين أو الجنس أو الدين أو العنصرية أو الإعاقة أو أي وضع آخر، وتأمين المساواة الفعلية بينهم في الانتفاع بكافة الحقوق.

ج-حق الطفل القادر على تكوين آرائه الخاصة في الحصول على المعلومات التي تمكنه من تكوين هذه الآراء، وفي التعبير عنها، والاستماع إليه في جميع المسائل المتعلقة به، بما فيها الإجراءات القضائية، والإدارية، ووفقًا للإجراءات التي يحددها القانون، وتكون لحماية الطفل ومصالحه الأولوية في جميع القرارات والإجراءات المتعلقة بالطفولة، أيًا كانت الجهة التي تُصدرها أو تُباشرها.

أهدافها:

- التأكيد على حماية الأسرة المتماسكة في حياة الطفل.
- الحرص على توفير الحماية، والوقاية للطفل من كافة أشكال العنف.
- توفير الحماية للطفل من التميز بسبب أي سبب.

- المساواة بين جميع الأطفال في الحقوق.
- الحرص على حصول الطفل على المعلومات التي تساعده في تكوين آراء خاصة به.

وعلى الرغم من وجود هذه المباديء إلا أنها لا تتخذ شكل الإلزام، حيث إن من أسباب مشكلة أطفال الشوارع –كما اتضح من قائمة المشكلات الاجتماعية أداة الدراسة– هروب بعض الأطفال من أسرهم؛ بسبب سوء المعاملة أو الإهمال أو التعرض للعنف الأسري، إلى جانب انتشار مشكلة التنمر والعنف الأسري، إلا أن تلك المشاكل مازالت قائمة على الرغم من وجود ما يحظر هذه السلوكيات في القانون الخاص بالطفل.

مادة (٤):

نص المادة: للطفل الحق في نسبه إلى والديه الشرعيين، والتمتع برعايتهما، وله الحق في إثبات نسبه الشرعي إليهما، بكافة وسائل الإثبات بما فيها الوسائل العلمية المشروعة، وعلى الولدين أن يوفرا الرعاية والحماية الضرورية للطفل، وعلى الدولة أن توفر رعاية بديلة لكل طفل حُرم من رعاية أسرته، ويحظر التبني.

أهداف المادة:

- ضمان نسب الطفل لوالديه الشرعيين؛ لحمايته من اختلاط الأنساب.
- ضمان حقوق الطفل الشرعية، كالميراث عند نسبه لوالديه الشرعيين.
- توفير الرعاية المناسبة لكل طفل حُرم من أسرته.
- حظر التبني لتجنب المشكلات الخاصة بالنسب، والميراث، وغيرها.

وترى الباحثة في هذه المادة تناقضًا مع ما هو موجود على أرض الواقع بخصوص التبني، ففي حدود علم الباحثة أنه قد سمح بالتبني، وإعطاء لقب العائلة للطفل المتبنى، ومثالاً على ذلك لو كان هناك طفلاً اسمه "أحمد"،

والشخص القائم بالتبني يُدعى بمحمود رشدان فإنه يُطلق على ذلك الطفل "أحمد رشدان" وهو لقب العائلة دون لقب الأب أو الجد، وذلك حتى لا يطالب بحقوقه في الميراث، ومن وجهة نظر الباحثة أن قيام أسرة بديلة برعاية الطفل تحت أي مسمى هو أفضل مما يتعرض له الأطفال في دور الرعاية، حيث سمعنا في الآونة الأخيرة عن الانتهاكات والاعتداءات التي يتعرض لها الأطفال في بعض دور الرعاية الاجتماعية أو دور الأيتام، إلى جانب الجزء الخاص بتوفير الدولة الرعاية البديلة للأطفال المحرومين من أسرهم ليس بصياغة الإلزام؛ وبالتالي مازلنا نجد مشكلة أطفال الشوارع قائمة.

مادة (٧) مكرر:

نص المادة: لكل طفل الحق في الحصول على خدمات الرعاية الصحية، والاجتماعية، وعلاج الأمراض، وتتخذ الدولة كافة التدابير لضمان تمتع جميع الأطفال بأعلى مستوى ممكن من الصحة، وتكفل الدولة تزويد الوالدين، والطفل، وجميع قطاعات المجتمع بالمعلومات الأساسية المتعلقة بصحة الطفل، وتغذيته، ومزايا الرضاعة الطبيعية، ومباديء حفظ الصحة والسلامة البيئية، والوقاية من الحوادث، والمساعدة في الإفادة من هذه المعلومات.

أهداف المادة:

- ضمان حصول جميع الأطفال على خدمات الرعاية الصحية، والاجتماعية دون تميز.
- الحصول على سلامة الأطفال، وتمتعهم بمستوى صحي أفضل.
- توفير المعلومات اللازمة المتعلقة بالحاجات الأساسية للطفل، والتوعية بمباديء السلامة والوقاية لحماية الطفل من الأخطار.

وترى الباحثة في الجانب الصحي أن مستوى الرعاية الصحية المقدم لطفل الريف يختلف عن مستوى الرعاية الصحية المقدم لطفل المدينة؛ ويرجع ذلك إلى اختلاف مستوى المؤسسات الصحية والعلاجية في كلا المكانين، نظرًا لاختلاف الامكانيات والتجهيزات، إلى جانب تواجد الأطفال في الشوارع لفترات طويلة دون رعاية صحية يجعلهم عرضة للمرض، وحوادث الطرق، كما يظل الأطفال العاملين عرضة للإصابة بالأمراض لتواجدهم في بيئات غير صحية، وبقائهم لساعاتٍ طويلةٍ دون طعامٍ صحيٍ مناسبٍ، مما يجعلهم عرضةً للضعف، والمرض، والإصابات التي تتسبب فيها الآلات والمعدات التي يتعاملون عليها.

مادة (٧) مكرر (أ) :

نص المادة: مع مراعاة واجبات وحقوق مُتولي رعاية الطفل، وحقه في التأديب المباح شرعًا، ويحظر تعريض الطفل عمدًا لأي أذى بدني ضار أو ممارسة ضارة أو غير مشروعة.

أهداف المادة:

- تحديد نوعية العقاب المسموح به في تأديب ولي الأمر لطفله، وهو التأديب الشرعي المباح.
- الحرص على عدم تعرض الطفل لأي نوع من الأذى والضرر.

وترى الباحثة أن كلمة "حظر" تحتاج لتعديل صياغة لجعله أكثر حدة وصرامة، كان تبدأ المادة بكلمة يعاقب بالبحث أو غيرها، وأن يتحدد في المادة نوع العقوبات التي سيتعرض لها كل من يخالف هذا النص، لتكون رادعة لكل من يتجاوز حدود العقاب، والتأديب الشرعي، والذي لا يترك أثرًا سلبيًا على الطفل، حيث إن معظم العنف الأسري المتبع مع الطفل يمارس بحجة التأديب، وقد تعددت وسائله كالكي بالنار، والضرب بآلة حادة، والحبس لفترات طويلة، والربط ... وغيرها من وسائل الإيذاء.

مادة (٥٠) من الباب الثالث:

الفصل الثالث: الحماية من أخطار المرور:

لا يجوز منح الطفل ترخيصًا بقيادة أي مركبة آلية ومع عدم الإخلال بحكم المادة (١٠١) من هذا القانون، يُعاقب بالحبس مدة لا تزيد على ثلاثة أشهر، وبغرامة لا تقل عن خمسين جنيهًا، ولا تزيد عن مائة جنيهًا، أو بإحدى هاتين العقوبتين كل طفل قد قاد مركبة آلية بغير ترخيص ومع عدم الإخلال بأحكام قانون المرور، يعاقب بذات العقوبة كل من أجر للطفل أو مكنه على أي نحو من قيادة مركبة آلية، ويجوز للمحكمة إيقاف ترخيص المركبة لمدة لا تزيد عن ثلاثة أشهر، وإيقاف رخصة المكان المخصص للتأجير لنفس المدة ...إلخ.

أهداف المادة:

ضمان سلامة الطفل، وعدم تعرضه لأخطار الطريق أو تعريض غيره للخطر.

وترى الباحثة في هذه المادة تناقضات كثيرة تلخصها في النقاط التالية:

- عقوبة الحبس للطفل لم تُحدَد، هل في سجنٍ عاديٍ أم في دور رعاية الأحداث.
- على الرغم من وجود هذه العقوبة، إلا أننا نجد نسبة كبيرة من الأطفال تحت سن الثامنة عشر، بل منهم من هو في عمر التاسعة والعاشرة يعملون كسائقي "توك توك"؛ مما يعرضهم للحوادث والاستغلال.
- ذُكر في المادة أن من ضمن العقوبة المطبقة على مؤجري المركبات للطفل بإلغاء ترخيصها، وإذا كان "التوك توك" في الواقع غير مرخصًا ولا يخضع لقوانين المرور؛ فما الرادع إذًا!

مادة (٥٣) من الباب الرابع:

تعليم الطفل الفصل الأول:

نـص المـادة: يهدف تعليم الطفل في مختلف مراحل التعليم إلى تحقيق الغايات التالية:

- تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها، مع مراعاة اتفاق برامج التعليم مع كرامة الطفل، وتعزيز شعوره بقيمته الشخصية، وتهيئته للمشاركة وتحمل المسؤولية.
- تنمية احترام الحقوق والواجبات والحريات العامة للإنسان.
- تنمية احترام الطفل لذويه، ولهويته الثقافية، ولغته، وللقيم الدينية والوطنية.
- تنشئة الطفل على الانتماء لوطنه والوفاء له، وعلى الإخاء والتسامح بين البشر، وعلى احترام الآخر.
- ترسيخ قيم المساواة بين الأفراد، وعدم التميز بسبب الدين أو الجنس أو العنصر أو العُرف أو الأصل الاجتماعي أو الإعاقة أو أي وجه آخر من وجوه التمييز.
- تنمية احترام البيئة الطبيعية، والمحافظة عليها.
- إعداد الطفل لحياة مسئولة في مجتمع مدني متضامن قائم على الالتزام بين الوعي بالحقوق، والالتزام والواجبات.

هدف المادة:

الهدف الرئيسي من هذه المادة توضيح الغاية من التعليم، وهي تتلخص في تنمية الطفل في شتى جوانبه، وإعداده إعدادًا سليمًا.

وترى الباحثة أن الواقع الذي نلمسه جميعًا في مدارسنا –كما اتضح من قائمة المشكلات الاجتماعية أداة الدراسة– بعيدًا كل البُعد عن هذه الأهداف، وهو كالتالي:

- الحشو الزائد في المناهج الدراسية، وكم المعلومات العقيمة التي لا تتناسب مع التطور والتغير السريع أو احتياجات سوق العمل فيما بعد.
- كثافة الفصول وضيق أماكن الجلوس؛ مما لا يُشعر الطفل بالراحة، وقد يسبب له آلامًا في الظهر، وخاصةً في المدارس الحكومية التي يجلس فيها ثلاث أفراد في مقعد واحد.
- عدم التجديد في طرق التدريس، فهما بلغنا من مراحل تطوير التعليم مازلنا نعتمد الاعتماد الأكبر على طريقة الحفظ والتلقين التي عفى عليها الزمن.
- عدم الاهتمام بحصص النشاط مثل: التربية الرياضية، والتربية الموسيقية، والاقتصاد المنزلي، واستغلالها في أشياء أخرى في معظم المدارس الحكومية، وخاصةً الموجودة في الريف مثل تنظيف الفناء أو اللعب الحر دون توجيه أو حماية أو مراقبة.
- انتشار ظاهرة التنمر في بعض المدارس مما يتعارض مع حق الطفل في الشعور بالكرامة، والحرية، وتقدير الذات.
- طول اليوم الدراسي وزيادة، الأعباء والواجبات المنزلية، وثقل الحقيبة المدرسية المكدسة بكمٍ هائلٍ من الكراسات والكتب، كل هذه العوامل تشعر الطفل بالإرهاق والتعب لتصبح المدرسة بالنسبة له نوعًا من العقاب.
- ضعف وعي المعلمين والمسئولين في معظم المدارس بحقوق الطفل، وبالتالي هم غير مؤهلين لتنمية الوعي لدى الطفل بحقوقه؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.

- عدم إضافة درجات مقرر التربية الدينية، والتربية الوطنية يجعل الأطفال لا يهتمون بتلك المقررات؛ مما يؤثر على فهمهم واستيعابهم للقيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية التي تتضمنها هذه المقررات.

كل هذا يؤدي الى عدم رغبة بعض الأطفال في مواصلة التعليم مما يدفعهم للهروب من المدرسة "مشكلة التسرب من التعليم".

مادة (٦٤) الباب الخامس:

الفصل الأول: في رعاية الطفل العامل:

يُحظر تشغيل الأطفال قبل بلوغهم خمس عشرة سنة ميلادية كاملة، كما يُحظر تدريبهم قبل بلوغهم ثلاثة عشرة سنة ميلادية، ويجوز بقرارٍ من المحافظ المختص بعد موافقة وزير التعليم التراخيص بتشغيل الأطفال من سن اثنتا عشرة سنة إلى الرابعة عشر في أعمال موسمية لا تضر بصحتهم أو نموهم، ولا تخل بمواظبتهم على التعليم.

هدف المادة:

- تحديد السن المسموح به لعمل الأطفال.
- التأكيد على أهمية مواصلة التعليم حتى للطفل العامل.

وترى الباحثة أن هذه المادة لا تطبق؛ حيث إننا نجد الورش وغيرها من أماكن العمل مليئة بالأطفال أقل من سن الخامسة عشر، إلى جانب الجزء الخاص بالأعمال الموسمية غير محدد، ويحتاج إلى إعادة نظر بما يتناسب مع الوقت الحالي، حيث إن الكثير من الشباب عاطل عن العمل وبالتالي مكن الاستفادة من قدراتهم في تلك الأعمال الموسمية وترك الطفل ليستمتع بفترة طفولته.

مادة (٦٥):

يحظر تشغيل الطفل في أي نوع من أنواع الأعمال التي يمكن بحكم طبيعتها أو ظروف القيام بها، أن تعرض صحة أو سلامة أو أخلاق الطفل للخطر، ويُحظر بشكلٍ خاصٍ تشغيل أي طفل في أسوء أشكال عمل الأطفال المُعرفة في الاتفاقية رقم ١٨٢ لسنة ١٩٩٩ ...إلخ.

هدف المادة:

تحديد نوعية العمل المسموح بعمل الطفل بها، حيث لا تتعارض مع سلامته وصحته.

وترى الباحثة أن هذه المادة غير مفعلة –كما اتضح من استبانة المشكلات الاجتماعية أداة الدراسة– حيث أن الطفل الآن يعمل في ورش الميكانيكا، وورش لحام الحديد، ومصانع الصابون الصغيرة، وقيادة "التوك توك"، وورش "الألمونتال"، وبائعة جائلين في الشوارع، وغيرها من الأعمال التي تعرض صحة الطفل، وسلامته وأخلاقه للخطر، حيث أن الطفل يتعامل مع أدوات ومعدات يمكن أن تصيبه بجروح أو حروق، إلى جانب تأثره بسلوكيات الأفراد الأكبر منه في العمل كسلوك التدخين أو الألفاظ البذيئة، وقد يتعرض الطفل خلال تواجده مع الأكبر سننًا في مجال العمل للاستغلال بأي صورة من الصور، وقد تصل أحيانًا إلى الاستغلال الجنسي.

المادة (٦٥) مكرر:

يُجرى الفحص الطبي للطفل قبل إلحاقه بالعمل؛ للتأكد من أهليته الصحية للعمل الذي يلحق به، ويعاد الفحص دوريًا مرة على الأقل كل سنة، وذلك على النحو الذى تبنيه اللائحة التنفيذية...إلخ.

هدف المادة:

الحرص على قدرة الطفل الصحية على العمل الذي يلحق به.

وترى الباحثة تطبيق الفحص الطبي للطفل العامل في المصانع الحكومية أو أماكن العمل الكبيرة، أما الطفل العامل في الورش وغيرها لا يخضع لأي فحص طبي أو رعاية صحية، وبالتالي فإن هذه المادة لا تُطبق على جميع الأطفال العاملين.

مادة (٦٦):

لا يجوز تشغيل الطفل أكثر من ست ساعات في اليوم، ويجب أن تتخلل ساعات العمل فترة أو أكثر لتناول الطعام والراحة لا تقل في مجموعها عن ساعة واحدة، وتتحدد هذه الفترة أو الفترات بحيث لا يشتغل الطفل أكثر من أربع ساعات متصلة.

هدف المادة:

تحديد الفترة المسموح بها لعمل الطفل في اليوم، وتحديد وقت الراحة.

ومن خلال زيارة ميدانية قامت بها الباحثة والتحدث مع الأطفال العاملين في مجالات مختلفة، وجد أن معظم هؤلاء الأطفال يعملون أكثر من ست ساعات، وفترات الراحة لا تتجاوز النصف ساعة، أي أن هذه المادة غير مفعلة، ولا تطبق إلا على الأطفال العاملين في المصانع والمؤسسات الكبرى التي تخضع للرقابة والإشراف.

مادة(٦٧):

يلتزم كل صاحب عمل يستخدم طفلاً دون السادسة عشر بمنحه بطاقة تثبت أنه يعمل لديه، وتلصق عليها صورة الطفل، وتعتمد من مكتب القوى العاملة، وتختم بخاتمه.

مادة(٦٨):

على صاحب العمل الذي يقوم بتشغيل طفل أو أكثر مراعاة التالي:

- أن يعلق في مكان ظاهر من محل العمل نسخة تحتوي على الأحكام التي يتضمنها هذا الفصل.
- أن يحرر أولاً بأولٍ كشفًا بالبيانات الاساسية المتعلقة بكل طفل من المشتغلين لديه.
- أن يبلغ الجهة الإدارية المختصة بأسماء الأطفال الجاري تشغيلهم، وأسماء الأشخاص المنوط بهم مراقبة أعمالهم.
- أن يقوم بتوفير سكن منفصل للعمال من الأطفال عن غيرهم من البالغين، إذا اقتضت ظروف العمل مبيتهم.
- أن يحتفظ بمقر العمل بالوثائق الرسمية التي تُثبت سن جميع العاملين لديه من الأطفال.
- أن يوفر بمقر العمل جميع احتياجات الصحة والسلامة المهنية، ويدرب الأطفال العاملين على استخدامها.

أهداف المادة (٦٧)، (٦٨):

- التأكيد على ضرورة توفير الإثبات الشخصي للطفل في مكان العمل.
- توفير ما يثبت التزام صاحب العمل بحقوق الطفل العامل، وبتوفير الرعاية اللازمة له.
- توفير الاحتياجات الصحية اللازمة في مكان العمل للتعامل مع أي ظرف طاريء مثل: الإصابة بجروح، الاغماء، وغيرها.

ومن خلال مشاهدات الباحثة لأماكن عمل الأطفال المنتشرة في كل مكان، وخاصةً في الريف، وجدت أن جميع ما جاء في المادتين السابقتين

غير متوفر؛ وترجع الباحثة ذلك لعدم خضوع هذه الأماكن للإشراف والرقابة.

نتائج الدراسة:

١. على الرغم من الجهود التي تبذلها المؤسسات الحكومية وغير الحكومية لوضع حلول للمشكلات الاجتماعية عينة الدراسة إلا أنها ما زالت قائمةً.
٢. ألفاظ بعض المواد في قانون الطفل المصري غير صارمة، وبعض العقوبات غير رادعة.
٣. غياب الإشراف والرقابة على أماكن عمل الأطفال؛ وبالتالي لا يلتزم أصحاب العمل بما جاء بخصوص عمالة الأطفال، وحقوقهم التي تضمنها قانون الطفل المصري.
٤. واقع البيئة التعليمية في المدارس وخاصةً الحكومية لا يحقق ما جاء في القانون من أهداف التعليم، وبالتالي تزايد مشكلة التسرب من التعليم، ومشكلة التنمر.
٥. عدم وجود عقوبات رادعة في قانون الطفل المصري في الفصل الخاص بالتعليم للمعلمين الذين يتنمرون على الأطفال من خلال العقاب الجسدي، والعقاب اللفظي، والتقليل من شأنه، وغيرها من السلوكيات التي تدفع الطفل لكراهية المدرسة، وعدم الرغبة في مواصلة التعليم، وبالتالي لا ينتظم في التعليم.
٦. غياب الرقابة والإشراف على الشارع المصري، فالشارع مليء بأطفال الشوارع، والأطفال المتسولين على مرأى ومسمع من سيارات الشرطة، ورجال المرور، وغيرهم من المسئولين.
٧. ازدياد حالات ارتكاب الجرائم من قِبَل الأطفال تحت سن الثامنة عشر مثل: السرقة، الاغتصاب، القتل، وبيع المخدرات، والعمليات الإرهابية،

وغيرها من أعمال العنف؛ وترجع الباحثة ذلك إلى عدم وجود عقوبات رادعة للحدث والقائمين عليه، ويرجع استغلال الأطفال في مثل هذه الجرائم إلى معرفة الأشخاص القائمين عليها بضعف العقوبة التي ستوقع عليه ما دام تحت السن القانوني.

توصيات الدراسة:

من خلال الاتجاهات النقدية للباحثة للمواد عينة الدراسة، توصلت الباحثة لبعض التوصيات التي يمكن الأخذ بها للمساهمة في حل المشكلات الاجتماعية عينة الدراسة، وهي كالتالي:

١. تحديد حد الطفولة بست عشرة سنة، وهو السن المسموح له فيه باستخراج بطاقة الرقم القومي، والتي بموجبها يمكنه البيع والشراء، والزواج أيضًا.

٢. ضرورة تطوير وتحديث قانون الطفل المصري ليتناسب مع التغيرات السريعة في شتى المجالات السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، التعليمية.

٣. ضرورة تضعيف العقوبات وجعلها أكثر ردعًا لكل من يعرض الطفل للأذى أو الضرر أو يخل بحق من حقوقه في الرعاية والحماية في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع الخارجي.

٤. زيادة الإشراف والرقابة على الشارع المصري؛ لضبط جميع الأطفال الموجودين في الشارع، وإعادتهم إلى أسرهم، مع إلزامهم برعاية أطفالهم، وعدم هروبهم للشارع مرة أخرى، وإلا تعرضوا للعقوبة، أما الأطفال المحرومين من آبائهم وليس لهم ملجأ آخر سوى الشارع يتم وضعهم في دور رعاية خاصة تحت رقابة وإشراف من وزارة التضامن الاجتماعي، ووزارة الداخلية.

٥. فرض عقوبات رادعة على من يستغل الطفل في التسول سواء دفع الطفل نفسه للتسول أو حَملة من قبل سَيده لاستعطاف الناس.
٦. توفير مصانع وورش ومراكز تدريب وتأهيل خاصة بأطفال الشوارع، سواء كان الطفل طفل شارع، أو متسول لتلقى التعليم، والتأهيل، والعمل في بعض المهن أو الحرف التي تتناسب مع مراحلهم العمرية؛ ليصبح له دخلاً يساعده في توفير متطلباته.
٧. فرض عقوبات رادعة على المسؤولين في المدارس التي يثبت تعرض الأطفال فيها للتنمر بصفةٍ مستمرةٍ ومتكررةٍ سواء من أقرانه أو من المعلم؛ لأن تكرار هذا السلوك في المدرسة يعد دليلاً على غياب الإشراف والرقابة على الأطفال.
٨. وضع مواد في قانون الطفل المصري تُلزم القائم على عملية التعليم بضرورة التخطيط الاستراتيجي للعملية التعليمية بما يتناسب مع واقع المجتمعات التي يعيش فيها الأطفال، وتوفير كل ما يلزم لذلك من مناهج حديثة ومبسطة، ووسائل تعليمية حديثة، ودورات تدريبية وتأهيلية للمعلمين، وتضمين المناهج أجزاء إرشادية عن أخطار المشكلات الاجتماعية السابق ذكرها على الفرد، وعلى المجتمع، والاهتمام بالأنشطة، وتوفير أوقات ترفيهية للأطفال في المدرسة؛ وذلك من أجل زيادة انتمائهم للمدرسة، وترغيبهم في مواصلة تعليمهم.
٩. وضع شرط آخر من شروط الواجب توافرها في المعلم في مواد القانون وهي أن يكون مُلم بحقوق الطفل، وبوسائل منحها له من خلال عمله في المدرسة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

– أبو المجد ، مها عبد الله (٢٠١٧) . ظاهرة أطفال الشوارع وسبل علاجها من منظور التربية الإسلامية ، ماليزيا، *المؤتمر العالمي الثاني للعلوم الإسلامية* ، جامعة المدنية العالمية ، ص٨ .

– إمام ، سحر عبد الستار (٢٠١٧) . *ظاهرة عمالة الأطفال في مصر في ظل قانون مكافحة الاتجار بالبشر* ، تم النشر ٢٠١٧/١/٢٦ .http.//www.mohamah.net

– بعلي ، محمد الصغير (٢٠٠٦) . المدخل للعلوم القانونية (نظرية القانون ونظرية الحق) ، الأردن ، دار العلوم للنشر والتوزيع ، ص١٣ .

– بكار ، عبد الكريم بن محمد (٢٠١٨) . *أهم القواعد في تربية الأبناء* ، سوريا ، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، ص٢٥ .

– بوهتاله ، أمال (٢٠١٦) . *أثر العوامل الأسرية في جنوح الأحداث ، ملتقى وطني حول جنوح الأحداث قراءات في واقع وآفاق الظاهرة وعلاجها* ، الجزائر ، جامعة بانته ، ص٤–٥ مايو ٢٠١٦، ص٧ .

– تركية ، بهاء الدين خليل (٢٠١٥) . *مشكلات اجتماعية معاصرة* ، القاهرة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ص٤٢ .

– جابر ، إبراهيم السيد (٢٠١٦) . *المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع العربي* ، الإسكندرية ، دار التعليم الجامعي ، ص٢٣–٢٤ .

– جلبي ، عبد الرازق (٢٠١١) . *العنف والجريمة المنظمة " دراسات في المشكلات الاجتماعية* ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص٢٩ .

– الجوعبي ، مؤمن بكوش (٢٠١٦) . *التغير الاجتماعي وانعكاسه على القيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة* ، الجزائر ، سكرة ، جامعة محمد خيضر ، ص٦٧ .

– الجوهري ، محمد (٢٠٠٩) . *المشكلات الاجتماعية* ، القاهرة ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، ص١٢ .
– الحداد ، مهند وليد (٢٠٠٨) . *مدخل للدراسات القانونية* ، القاهرة ، دار الوراق للطباعة ، ص١٣٧ .
– حسين ، محمد (٢٠١٢) . أسباب العنف الأسري ودوافعه ، نابلس ، *مؤتمر العنف الأسري من منظور إسلامي وقانوني* ، كلية الشريعة ، جامعة النجاح الوطنية ، ص١٢ .
– حميد ، ميثاء خلفان (٢٠١٩) . *الحماية الجنائية للطفل من الاستغلال الجنسي عبر الانترنت في القانون الإماراتي* ، رسالة ماجستير غير منشورة الإمارات ، جامعة الإمارات العربية المتحدة . http.//scholar works . uaeu. ac. aelpublic- law- dissertations13 .
– الخالدي ، عبير نجم (٢٠١٢) . حقوق الطفل في ظل الأزمات المجتمعية . (الطفل العراقي نموذجا)، العراق ، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* ، العدد ٣٣ ، ص٣٣– ٣٤ .
– خلايقية ، نصرة (٢٠١٢) . *التصورات الاجتماعية لدور المدرسة عند الأحداث المنحرفين ، دراسة ميدانية بمراكز إعادة التربية* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجزائر ، جامعة منثوري ، ص١٢٦ .
– دحلان ، أحمد محمد عبد الهادي (٢٠٠٣) . *العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظة غزة* ، رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ص٧٢ .
– دخل الله ، أيوب (٢٠١٥) . *التربية ومشكلات المجتمع في عصر العولمة* ، القاهرة ، دار الكتب العالمية ، ص٧٢ .

– الريدي ، محمد إبراهيم (٢٠٠٣) . *العوامل الاجتماعية المرتبطة بجرائم النساء في المجتمع السعودي*، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، ص٣٣ .
– الزهراني ، علي وآخرون (٢٠١٣) . *مباديء علم القانون وفقاً للأنظمة المعمول بها في المملكة العربية السعودية*، القاهرة، مكتبة جرير ، ص٢٢ .
– سرحان ، عمرو موسى وأستيتية، دلال (٢٠١٢) . *المشكلات الاجتماعية*، الأردن ، مكتبة المرجع للنشر والتوزيع ، ص٧١ .
– السيد ، إبراهيم جابر (٢٠١٣) . *المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع العربي (السلوك المدرسي ، الزواج العرفي، الطلاق، الإنحراف الجنسي ، إدمان الانترنت)* ، الإسكندرية ، دار التعليم الجامعي، ص ٢٤ .
– الشرفات ، علي عودة (٢٠١٣) . ظاهرة التسول حكمها وآثارها وطرق علاجها في الفقه الإسلامي ، الأردن ، *المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية*،المجلد التاسع ، العدد ٣ ، ص٦٣ .
– الصبحين ، علي موسى والقضاة ، محمد فرحان (٢٠١٣) . *سلوك التنمر عند المراهقين (مفهومه ، أسبابه ، علاجه)* ، الرياض ، مركز الدراسات والبحوث ، جامعة نايف العربية الأمنية ، ص١٠ – ١٢ – ١٣ .
– الصوفي ، أسامة حميدة وقاسم ، فاطمة هاشم (٢٠١٢) . التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية ، بغداد ، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* ، العدد ٣٥ ، ص١٤٦ .
– عاذر، عادل (٢٠١١).*مباديء النهج الحقوقي في كفالة حقوق الطفل* ، القاهرة النوبار للطباعة ، ص٧ .
– عبادة ، سيف الإسلام (٢٠١٧) . الأحكام الإجرائية الخاصة بالطفل الجانح نحو القانون ، الجزائر ، *مجلة الباحث للدراسات الأكاديمية* ، العدد ١١ ، ص٣٧ .

– عبد الجواد ، مروة عزت (٢٠٠٩) . *استراتيجية تربوية لمواجهة مشكلة عمالة الأطفال بمصر في ضوء حقوق الطفل وخبرات بعض الدول* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، مصر ، جامعة بني سويف، كلية التربية ، ص١٤ .
– عبد الرحيم ، نصر الله عمر (٢٠٠٤) . *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه* ، القاهرة ، دار الأوائل للنشر والتوزيع ، ص٩٧ .
– عبد الفتاح ، أماني (٢٠٠١). *عمالة الأطفال كظاهرة اجتماعية ريفية* ، القاهرة ، دار الكتب ، ص١٨ .
– العربي ، فاروق محمد (٢٠٠٦) . ظاهرة التسول ، القاهرة ، *مجلة مركز البحوث والدراسات الاجتماعية* ، ص١٤.
– العزب ، سهام (٢٠١٢) . *نظرية البناء الاجتماعي* ، السعودية ، مكتبة ابن سيناء ، ص٣٧ .
– العسيري، عبد الرحمن بن محمد (٢٠٠٥). *تشغيل الأطفال والإنحراف* ، الرياض ، مركز الدراسات والبحوث ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، ص٣٣ .
– العمايرة ، محمد حسين (٢٠٠٢) . *المشكلات الصفية* ، عمان ، دار المسيرة ، ص٤٣ .
– العمر ، معين خليل (٢٠١٥) . *نظريات معاصرة في علم الاجتماعي* ، العراق ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ص٢٠ .
– العناني ، حنان عبد الحميد (٢٠٠٠) . *الطفل والأسرة والمجتمع* ، الأردن ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ص٧٣ .
– عيسى ، رابح (٢٠١٦) . *عمالة الأطفال وعلاقتها بالتسرب المدرسي ، دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين المتسربين من التعليم عسكبرة* ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الجزائر ، جامعة محمد خضير .

– غيث ، محمد عاطف (٢٠١٣) . *المشكلات الاجتماعية والسلوك الإنحرافي* ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ص١٣– ١٤ .
– الفاد، مشعل محمد (٢٠١٦) . *أهمية القانون وأهدافه* ،تم النشر بتاريخ ٢٠١٦/١١/٢٨ . Law. https; //www.mohamad.net .
– القريطي ، عبد اللطيف أمين (٢٠١٣) . أطفال الشوارع الظاهرة والأسباب وسبل المواجهة ، *مجلة الطفولة والتنمية* ، العدد ٢٠ المجلد الخامس ، ص١٥٦–١٥٧ .
– المجلس العربي للطفولة والتنمية (٢٠٠٦) . العنف ضد الأطفال ، التقرير الإحصائي لواقع الطفل العربي ، *دليل تنمية الطفل العربي* ، العدد التاسع ، ص١٤٥ .
– المشعان ، عويد سلطان (د.ت) . تعرض الأطفال للإساءة الجسمية والنفسية من قبل الأب والأم في دولة الكويت ، *مجلة الطفولة العربية* ، العدد ٥٥ ، ص٨١ .
– منصور، محمد حسين (٢٠١٠). *المدخل إلى القانون القاعدة القانونية* ، لبنان ، منشورات الحلبي الحقوقية ، ص٨١ .
– نجا ، مهاب (١٩٩٠) . *المدخل إلى علم القانون* ، طرابلس ، المدخل إلى علم القانون ، دار الشمال للطباعة والنشر والتوزيع ، ص٢٤ .
– النيادي ، جميلة علي (٢٠١٤) . *حقوق الطفل في القانون الدولي دراسة مقارنة مع قانون دولة الإمارات العربية المتحدة* ، رسالة ماجستير ، الإمارات ، أكاديمية شرطة دبي ، مكتبة إصدارات الأكاديمية . // "https. www.dubauplice. ac. ae. .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Adams,N.&Conner,B(2008) school vialence. Bullying Behaviors and the psychsocial school Environment in Middle schools. *Children and schools*, 30(4), 211-222.
- Barnard, Catherine, et al (2016), *what about Low? https.//images – na.ssl images- Amazon*. com limages/1/51 t36 .
- Glonuille, William . *Learning the lowachs*, sweetand Maxwell. co. uk 2002.
- Jaana,J.Cornell, D.shears, G(2011). I dent fiction of school Bullies by survery Methods. *Professional school counseling*, (4) , 305-313. Retrieved October 30, 2006, from EBSCO host Master file Data Base.
- Kadioglu, Hasibe(2011). *The causes of child L abour. A sample of children working on the streets in turkey*, Research Assistont Doctor, Kocaeli university Public Health Norsing Department, Turkey. P13-15.
- Minton, T(2010), *Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children"* .child Abuse and Neglect,22(4). P705.
- Ni cholas, j.M cbrid.(2018). *with Jasson N.E.V aruhas; to lou student A gude to studuing low at university*.
- Oh men, Katleen (2006). *The street children phenomenon.* A qualitative study on street children survive in Eldoret, Kenya "PHD (University of Denver).

- Rokach, A.(2004). Loneliness the and now. Reflections on social and emotional alienation in every day life, *current Psycholigy*, No , (1), 24-40 .
- Unecif (2006); *Rights of the child sixty, first session, tem 62(a) of the provisional agenda, promotional agenda, Promotion, and protection of the rights of children.*

القيادة الخادمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال (دراسة حالة على محافظة دمياط)

* أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي.*
** أ.م.د/ زينب موسي السماحي.*
*** رشا جمال نور الدين.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على علاقة القيادة الخادمة بالولاء التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، واستخدم البحث المنهج النوعي كأحد منهجيات البحث العلمي وأحد أهم توجهاته الحديثة في الميدان التربوي، واعتمد البحث الحالي على دراسة الحالة لتحليل الممارسات الإدارية لمديرات ومديري المدارس الملحق روضات رسمية لإستقراء الواقع من خلال أسئلة محددة تضمنتها استمارة مقابلة إلكترونية تم تصميمها ورفعها على Google Drive لجمع البيانات وتكونت العينة من ٢٤ معلمة رياض أطفال ، وتوصلت نتائج البحث إلى أن هناك علاقة إيجابية بين كل بُعد من أبعاد القيادة الخادمة والولاء التنظيمي الأمر الذي يضمن مؤسسات بلا مشكلات ولا صراعات ، مؤسسات تسودها أخلاقيات التعاون والعمل الجماعي والولاء

* أستاذ أصول تربية الطفل المتفرغ بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

** أستاذ أصول تربية الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

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

للمؤسسة وللقيادة والعمل بما يضمن جودة الأداء وجودة المخرج التعليمي وتحقيق أهداف مؤسسات رياض الأطفال.

Servant leadership and its relationship to organizational loyalty in kindergarten institutions (a case study on Damietta Governorate)

Prof. Dr/ Saadeia Youssef El-Sharqawi. *
Prof. Dr. Zainab Moussa Al-Samahi. **
Rasha Jamal Nour EL-Deen. ***

Abstract:

The research aims to identify the relationship of servant leadership with organizational loyalty in kindergarten institutions in Damietta Governorate from the point of view of kindergarten teachers. The qualitative method was used as one of the scientific research methods. The research used a case study to analyze administrative practices to extrapolate reality through specific questions included in the electronic interview form that was designed and submitted to Google Drive to collect data. The sample consisted of 24 kindergarten teachers, and the results of the research concluded that there is a positive relationship between each dimension of

*** Full-time Professor of Child Education, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**
**** Assistant Professor of Child Education, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**
***** PhD researcher, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

servant leadership. And organizational loyalty, which guarantees institutions without problems or conflicts, where the ethics of cooperation, teamwork, loyalty to the institution, leadership and work are in a way that guarantees the quality of performance and the quality of educational output.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- القيادة الخادمة. Servant leadership
- الولاء التنظيمي. Organizational loyalty
- مؤسسات رياض الأطفال. kindergarten institutions

مقدمة:

شهد العالم خلال القرن العشرين والقرن الواحد والعشرين العديد من الأزمات العالمية التي امتدت من الولايات المتحدة إلى باقي دول العالم والتي أدت إلى تأزم العلاقات بين العاملين والإدارات، وظهور مصطلحًا جديدًا ألا هو سلوكيات العمل المضادة للأداء من قِبَل بعض العاملين مثل (الاعتصامات والإضرابات والاعتداءات اللفظية والبدنية والتذمر والفساد المالي والإداري)، ويشير العديد من العلماء إلى أن هذه التصرفات والسلوكيات تؤثر على أداء المؤسسات ، خاصةً الخدمية والتي منها مؤسسات التعليم، بالإضافة إلى التأثير السلبي على علاقات الأفراد داخل المؤسسات، ولقد سعت العديد من الدراسات والأبحاث لمواجهة مثل هذه السلوكيات والحد من التأثير السلبي لها على أداء المؤسسات ككل ، بالإضافة إلى التأثير السلبي على العلاقات بين الأشخاص داخل العمل وقد

توصلت بعض هذه الدراسات إلى أن الولاء التنظيمي يلعب دوراً هاماً في التأثير على سلوكيات العمل المضادة للأداء .(أبو راس، ٢٠٢٠، ١١٨٦)

كما تعد القيادة السليمة الخادمة هي العامل الرئيس والفعال في التقدم والنجاح وتحقيق هذا الولاء، الأمر الذي له ضرورة ملحة في المؤسسات التربوية، حيث يعد الهدف الأسمى والمسعى الدائم لكل مجتمع أن يتقدم ويتطور من خلال نظامه التربوي، الذي يعد صلاحه مؤشرًا مهمًا لنجاح مخرجاته، وهذه المخرجات بنجاحها أو فشلها هي التي ستقود المجتمع إما للتطور والتقدم والنمو، وإما للتخلف والجمود.(شحاذة، ٢٠٢٠، ٣٨)

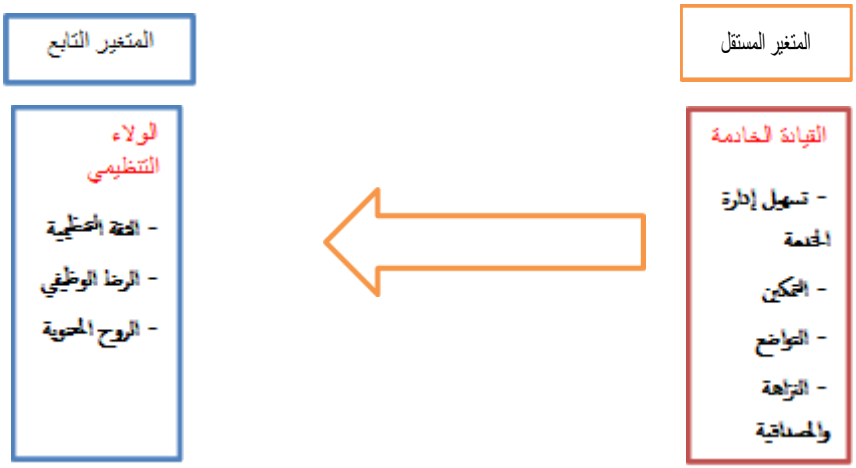
فتؤثر القيم القيادية على سلوك العاملين في المؤسسات التربوية حيث تعد المسؤولة عن وضوح طريقة أداء العمل وتحديد المعايير التي يتم من خلالها ربط الأفراد وسلوكهم في المؤسسات، ورفع مستوى ولائهم التنظيمي، فالقيم من العوامل التي تسهم في التغلب على مشكلات المؤسسات ، لذا كان الهدف الرئيس لهذا البحث هو الوقوف على علاقة القيادة في ولاء العاملين في المؤسسات التعليمية خاصةً مؤسسات رياض الأطفال ، حيث يعد المدير في المدرسة القائد ومنظومته القيمية تعد ركناً أساسياً لثقافة المؤسسة، فهو مسئول عن نجاح العملية التربوية من خلال القيم التي يؤمن بها، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً في أداء العاملين والذي لا يتحقق في مستويات متقدمة إلا إذا تحقق ولائهم لتلك المؤسسة التي يعملون ضمنها.(الدهام، ٢٠١٩، ١٣)

مشكلة البحث:

يعتبر رأس المال البشري هو الأساس لأي مؤسسة بالإضافة إلى الموارد الأخرى ، فوجوده يعد العامل الرئيسي لتحقيق كفاءة المؤسسات، وتعد مشكلات مواعيد العمل (التأخير، الغياب، الانقطاع)، والتمرد على

التعليمات والأوامر، و(انخفاض الكفاءة)، وندرة الاتفاق في الرأي مع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين (مشكلات العلاقات الإنسانية)، وعدم الرضا عن نظام الأجور والمكافآت (انخفاض الروح المعنوية ، والتذمر)، والفساد المالي والإداري من المشكلات الإدارية الشائعة التي تعاني منها العديد من المؤسسات ، مما يتطلب من قيادات النظم الإدارية ضرورة الاهتمام ببناء منظومة قيمية تنظيمية أخلاقية تضمن الولاء التنظيمي ، وقد اتفقت الدراسات (دهليز ،٢٠١٥) ، و(مصطفى والسيد ، ٢٠١٥) ، و(صادق ونجم وأحمد ،٢٠١٦) ، و(عطاء الله وحسين ،٢٠١٧) ، و(الأحمد والكردي ، ٢٠٢٠) حول ما يلي:

- يعد الولاء التنظيمي ظاهرة نفسية – اجتماعية تحتاج إلى تنمية من قِبَل القيادة الإدارية؛ لما له من آثارٍ إيجابيةٍ على الفرد والمنظمة بقصد تحقيق الأهداف، فعلى المؤسسات أن تصل إلى أعلى درجات من الولاء التنظيمي من أجل ضمان استقرارها ونموها ، وأن تنمو وتتطور وتتفاعل على ضوء فرص وتحديات محيطها الذي تنشط فيه.
- توجد علاقة قوية بين نمط القيادة الإدارية بالمؤسسات وتعزيز الولاء التنظيمي.
- القيادة الخادمة قيادة ملهمة محفزة داعمة لجهود العمل الجماعي والتنمية المستدامة.
- توجد علاقة بين القيادة الخادمة وغرس الأخلاقيات وبرامج النهوض بجودة حياة العمل .
- توجد علاقة بين القيادة الخادمة والالتزام التنظيمي والانتماء للعمل محورها تعزيز الممارسات الإيجابية وصحة المناخ التنظيمي ، ضمن هذا الإطار تبلورت فكرة البحث الحالي.



شكل(١) يوضح العلاقة بين متغيرات البحث والذي في ضوئه يتم صياغة أسئلة البحث

ما علاقة القيادة الخادمة بالولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال ؟

والذي تتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما العلاقة بين بُعد تسهيل إدارة الخدمة وأبعاد الولاء التنظيمي ؟
- ما العلاقة بين بُعد التمكين وأبعاد الولاء التنظيمي ؟
- ما العلاقة بين بُعد التواضع وأبعاد الولاء التنظيمي ؟
- ما العلاقة بين بُعد النزاهة والمصداقية وأبعاد الولاء التنظيمي ؟
- ما التصور المقترح لآليات تطبيق القيادة الخادمة لدعم الولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط ؟

أهداف البحث:

يتبلور الهدف الرئيس من البحث الحالي في:
التعرف على علاقة القيادة الخادمة بالولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال.

وتتبلور الأهداف الفرعية في تحقيق هدفين :

الهدف الأول: يستهدف البحث رصد وتحليل ما يلي:

- العلاقة بين بعد تسهيل إدارة الخدمة وأبعاد الولاء التنظيمي.
- العلاقة بين بعد التمكين وأبعاد الولاء التنظيمي.
- العلاقة بين بعد التواضع وأبعاد الولاء التنظيمي.
- العلاقة بين بعد النزاهة والمصداقية وأبعاد الولاء التنظيمي.

الهدف الثاني: وضع تصور مقترح لآليات تطبيق القيادة الخادمة لدعم الولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- يعد مفهومي (القيادة الخادمة) و(مفهوم الولاء التنظيمي) من المفاهيم الحديثة في مجال الفكر التربوي والإداري وعليه يقدم هذا البحث مرجعية أدبية للباحثين في الميدان.

الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج البحث الحالي صناع القرار التعليمي والتربوي والإداري ومديري ومديرات وموجهات ومشرفات مؤسسات رياض الأطفال في الوقوف

على الواقع بمؤسسات رياض الأطفال وأهمية القيادة الخادمة في تحقيق الولاء التنظيمي وحل مشكلات بيئة العمل .
– يمكن الاستفادة من التصور المقترح عند وضع برامج التأهيل القيادي للمرشحين للترقي من قيادات التعليم .

حدود البحث :

تتكون حدود البحث مما يلي :

١-**الحد الزمني :** العام الأكاديمي ٢٠٢١.
٢-**الحد المكاني :** مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط .
٣-**الحد البشري :** معلمات رياض الأطفال بمحافظة دمياط.
٤-**الحد الموضوعي :** اقتصر البحث على أبعاد القيادة الخادمة وهي : (تسهيل الخدمة– التمكين – التواضع – النزاهة والمصداقية) وتأثيرها على الولاء التنظيمي.

أدوات البحث :

اعتمد البحث الحالي على دراسة الحالة التي تقوم على تحليل لممارسات إدارية واقعية أو افتراضية من أجل التعرف على مواطن القوة والضعف فيها واستقراء المشكلات الإدارية التي تتضمنها من خلال أسئلة محددة ملحقة بها، فهي منهجية لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات عن الحالة وعن البيئة.(أبو أسعد والنوري ، ٢٠١٦ ، ٢٣)

وتهدف دراسة الحالة إلى إلقاء الضوء على العمليات والعوامل والمظاهر التي يقوم عليها نموذج الحالة سواء كان شخصاً أو أسرة أو جماعة ، والتعرف على أبعاد مشكلة معينة. (الزهيري ، ٢٠١٧ ، ١٢٦)

كما تعتبر دراسة الحالة من أبرز الأدوات التي تساعد على جمع معلومات شاملة، وتحصيل قدرًا أكبر من المعطيات لدراسة الحالة قيد الدراسة من أجل اتخاذ قرارات صائبة؛ لمعالجة ظاهرةٍ ما ودراسة الحالة في البحوث النوعية تعطي " وصف وتحليل مكثف وشامل لظاهرة محددة مثل برنامج أو مؤسسة أو شخص أو عملية أو وحدة اجتماعية " (القريني ، ٢٠٢٠ ، ١٠٥ -١١١). وقد قامت الباحثة بجمع البيانات من عدد (٢٠) معلمةً من معلمات رياض الأطفال بمحافظة دمياط من خلال تصميم استمارة مقابلة شبة منظمة تم تحكيمها وتقنينها، حيث تعتبر المقابلة أداة لها قوة في فهم الاتجاهات والمعاني والمفاهيم وتسمح لأفراد البحث بوصف الخبرات والمشاعر والأفكار والسلوكيات، وتم وضع المقابلة على الرابط الالكتروني المرفق وذلك نظرًا لظروف كورونا وفرض إجراءات السلامة والتباعد :

رابط المقابلة التي أعدتها الباحثة

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfyCGcbF-F1_4bXx3Jl3XsnqNt4Ni2LCtWBPnjWVvcDLuOEQ/viewform

مصطلحات البحث:

-القيادة الخادمة:

نمط قيادي يعتمد على خدمة الآخرين وتحفيزهم، وخلق بيئة عمل مشجعة ومحفزة ومريحة قائمة على التعاون وليس الصراع ، وعلى التمكين ومساعدة المرؤوسين والإيفاء بمصالحهم وطموحاتهم. (نجم، ٢٠١٩،ص١٣٢)

فالقائد الخادم أفضل موجه لفرق العمل فهو داعم بحب وتمكين ورؤية وتواضع وثقة، يستخدم سلطته بنزاهة لمصلحة المرؤوسين الذين يخدمهم لتحقيق المصلحة العامة، وليس لتحقيق غاية شخصية .

(Robert, 2004)

ويتناولها البحث الحالي إجرائيًا على أنها: القيادة التي تسهل العمل بمؤسسات رياض الأطفال من خلال بيئة محفزة تشاركية تعتمد على مساعدة معلمات رياض الأطفال والهيئة الإدارية ليتطوروا وتسهل نجاحهم في تحقيق الأهداف.

- الولاء التنظيمي :

هو حالة يتمثل فيها الفرد بقيم وأهداف المؤسسة، ويرغب الفرد في المحافظة على عضويته فيها لتسهيل تحقيق أهدافه ، فهو اقتران فعال بين الفرد والمؤسسة.(الشرقاوي،٢٠١٦، ص ٢٨٣)

ويتناوله البحث الحالي إجرائيًا على أنه: الانتماء للعمل والمثابرة لتحقيق الهدف بمحبة وإخلاص للشعور بتقدير الذات وتقدير الآخرين .

خطوات البحث:

يسير البحث الحالي وفق الخطوات التالية:

المحور الأول : القيادة الخادمة.

المحور الثاني : الولاء التنظيمي .

المحور الثالث : الدراسة الميدانية .

المحور الرابع : نتائج الدراسة ومقترحاتها.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: القيادة الخادمة:

تعد القيادة الخادمة هي أسلوب القيادة الذي يدمج الخدمة الأخلاقية والمتفانية ، فهي فلسفة ومجموعة من الممارسات التي تثري حياة الأفراد، وتعمل على بناء منظمات أفضل ، وبالتالي تؤدي إلى خلق عالم أكثر عدالة وعناية بالأفراد، ليصلوا بقدراتهم نحو الاستقلالية والتمكين فهم يعتمدون مساعدة المرؤوسين، و التصرف بأخلاق كنهج حياتي ، كما يتمتعون بسلام نفسي وحكمة ورقي .(حماد والعكر، ٢٠٢٠ ، ص ص ٣٦٦-٣٦٥)

وقد أشارت دراسة روسيل (Russell(2016 إلى أن القيادة الخادمة تعتمد على السلوك الأخلاقي ومعاونة المرؤوسين حيث أنها نهج تحويلي ايجابي طويل الأجل لكل من الحياة والعمل، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن سلوكيات ومواقف القيادة الخادمة تتبلور في الإيثار ، ودعم الآخرين ، والحكمة، والقدرة على الإقناع ، والإشراف التنظيمي المرشد والموجه.

وأفادت دراسة هولميس (2020) Holmes بأن القيادة الخادمة لها تأثير في بناء الوعي وبناء المجتمع الوظيفي، حيث يتمتع القائد الخادم بالبصيرة، والقدرة على الإشراف، والإقناع مما يتيح له بناء قدرات العاملين معه.

في حين توصلت دراسة حسن (٢٠١٩) إلى أن تبني القيادات لسلوكيات وممارسات القيادة الخادمة سيعمل على زيادة وتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية بالمؤسسات التعليمية ، كما توصل إلى أن كلاً من الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي يلعبان دورًا وسيطًا وإيجابيًا بين القيادة الخادمة وجودة الخدمة التعليمية.

وأضافت دراسة حماد ومحمد (٢٠٢٠) دور القيادة الخادمة في تحقيق التنمية المستدامة كما يدركها العاملين ويطمحون لها.

وقد أوصت دراسة كلٌ من القرني (٢٠٢٠) ، دراسة نايف (٢٠٢٠) بضرورة تنمية سلوكيات القيادة الخادمة ورفع الوعي بها لدى مديري / مديرات المدارس، وتوضيح الأسس الفكرية للقيادة الخادمة في المؤسسات التربوية، وتحديد سبل تطوير هذه الممارسات وبضرورة عقد دورات تدريبية بشكلٍ دوريٍ مستمرٍ لتعريف مديري /مديرات المدارس بماهية القيادة الخادمة، وأهم مبادئها التي ترتكز عليها، وأهميتها ودورها الفعال في تحقيق النجاح والتقدم سواء على مستوى العاملين أو مستوى المؤسسات التعليمية ككل.

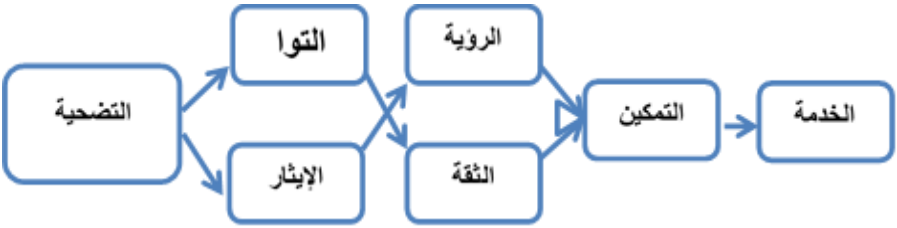
بناءًا على ذلك ونظراً لأهمية القيادة الخادمة في المؤسسات المعاصرة قام كثير من الباحثين بوضع نماذج تحدد أبعادها، وتوضح مكوناتها وسماتها وخصائصها وصفاتها، ويعتبر العالم جرينليف Greenleaf ، هو الأب الروحي للقيادة الخادمة حيث حدد مجموعة من الخصائص والسمات والصفات للقائد الخادم في مقالاته وأبحاثه وكتبه منذ عام ١٩٧٠ حتى عام ١٩٩١م، حيث أشار إلى ان القائد الخادم لابد أن يتسم بالسمات والخصائص الآتية: المعالجةHealing ، والخدمةService ، والقدرة على القيادةAbility to Lead ، والتأثيرInfluence Shares ، واللغة والتواصل Language and communication، والبصيرةForesight ، والاستماع Listening، والإقناعPersuasion ، وترتيب الأولوياتPriorities ، والتصور المستقبليConceptualization، والقبول والتوافق Acceptance، والقيمValues ، والرؤية Vision ، والسلطةAuthority ، والقوةPower ، والثقةtrust. (حسام الدين ، ٢٠٢١، ١٤٥)

وقد ذكر سبيرز Spears(2005) عشرة خصائص للقيادة الخادمة وهي:

- الاستما (Listening) : من مهارات القائد الخادم، أنه يجب أن يتحلى بالاهتمام العميق، والاستماع بانتباه للآخرين.
- التعاطف (Empathy): يجب على القائد الخادم أن يتعاطف مع احتياجات الفريق.
- الشفاء (Healing): من أعظم نواحي القوة في القيادة الخادمة، وهو النمو في شفاء الذات وشفاء الآخرين .
- الوعي (Awareness): الوعي والإدراك العام للأمور المحيطة ، والإدراك الذاتي يرفع من مستوى القائد الخادم والقادة الماهرين هم في العادة دقيقي الانتباه ويقظين، وقلقين لكن بتعقل.
- الإقناع (Persuasion): القائد الخادم ينشد إقناع الآخرين عوضاً عن إجبارهم على الإذعان .
- تكوين الرؤية (Conceptualization): القادة الخادمين هم مدعوون لإيجاد توازن بين التفكير الرؤيوي البعيد الأمد، والاهتمام بالاحتياجات الحالية اليومية.
- البصيرة (Foresight): البصيرة هي الخاصية التي تتيح للقائد الخادم أن يعي الدروس المستفادة من الماضي، ومن وقائع الحاضر، والنتائج المتوقعة مستقبلياً لاتخاذ قرار ما .
- الإشراف (Stewardship): القيادة الخادمة هي التزام لمساعدة الآخرين وخدمتهم.
- الالتزام بارتقاء الآخرين Commitment to the Growth of people:القائد الخادم يقتنع أن يشارك في نمو النواحي الشخصية، والمهنية، والروحية للأتباع.

- بناء مجتمع مترابط (Building Community): يحفز القائد الخادم أتباعه لتحديد بعض الوسائل لبناء مجتمع مترابط من العاملين.(الزهراني،٢٠٢٠، ١٩٨:١٩٩).

وهناك عدة تصنيفات لنماذج القيادة الخادمة التي توضح الأبعاد الأساسية لها ، ومنها نموذج ميلارد Milard 1995 للقيادة الخادمة وهي : العمل الجماعي ، القدوة ، التأكيد، الألفة، الفردية، المرونة، التلاحم ونموذج لوب Laub 1999 الذي حدد ستة أبعاد للقيادة الخادمة وهي : تقييم الأفراد، وتنمية الأفراد ، وبناء المجتمع ، وإظهار الأصالة ، وتوفير القيادة ، ومشاركة القيادة ونموذج رسل وستون Russell and Stone 2002 حيث وضعوا تسعة أبعاد : الرؤية، الصدق، النزاهة، الثقة، الخدمة، النمذجة، الريادة، تقدير الآخرين، التمكين . ونموذج سبيرز Spears 2002 الذي حدد عشرة أبعاد للقيادة الخادمة وهي : الاستماع، التعاطف، التلاحم، والوعي، الاقناع، التصور، الاستبصار أو التبصر، الإشراف أو الرعاية، الالتزام بنمو الأفراد، بناء المجتمع ونموذج باترسون Patterson 2003 :



شكل (٢) يوضح نموذج باترسون لأبعاد القيادة الخادمة

والذي حدد سبعة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: التضحية، التواضع، الإيثار، الرؤية، الثقة، التمكين، والخدمة ونموذج دنيس Dennis 2004 الذي اعتمد على أربعة أبعاد هي: الحب والتمكين، التواضع، الرؤية، وأخيراً

نموذج باربتو وويلر Barbuto Wheeler 2006 الذي حدد خمسة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: الدعوة للإيثار، التلاحم العاطفي، الحكمة، التخطيط المقنع، الرعاية التنظيمية (الراجحي ، ٢٠٢١ ، ٣٧٨).

وعليه يمكن استخلاص حقيقة مفادها إن تطبيق نمط القيادة الخادمة يساعد في تنمية العاملين وتحسين أدائهم وزيادة درجة رضاهم وتحقيق الفاعلية التنظيمية، وذلك على اعتبار أن نمط القيادة الخامة يقوم على أساس تلبية احتياجات العاملين كأولوية أولى ، و احترامهم و إعطائهم قدر أكبر من المشاركة في الإشراف والتوجيه، كما أنها تساهم في تعزيز الانتماء التنظيمي، وتطوير الأداء، وتحقيق النمو للمنظمة، بالإضافة إلى أن القائد الخادم يقوم بالتأثير في الآخرين من أجل العمل بإخلاص بكل قلوبهم ، وعقولهم ، وأرواحهم ، وإبداعهم ، وتميزهم في أداء أعمالهم.(فايد، ٢٠٢٠، ١٤٦ – ١٤٧)

لذلك أصبح لزاماً توجيه القدر الكافي من الاهتمام نحو توظيف أسلوب القيادة الخادمة في التطوير، حيث أن هذا النمط من القيادة يوفر العديد من الإيجابيات التي أصبح وجودها ضرورةً، خاصةً في ظل سعي البلاد نحو تحقيق تطلعات رؤية ٢٠٣٠ الطموحة، والتي تضع الارتقاء بمستوى جودة التعليم العالي ضمن أولوياتها الأساسية. (الجديبي ، ٢٠٢٠ ، ١٤)

واستخلاصًا لما سبق يمكن الإشارة إلى أن القيادة الخادمة في مؤسسات رياض الأطفال مطلب هام جدًا وحيوي حيث يمكن أن تحقق هذه القيادة مناخًا تنظيميًا ناجحًا ومتميزًا، فمن خلال دعم العلاقات الإنسانية داخل مؤسسات رياض الأطفال والتعامل بعدالة ونزاهة، مع الدعم والتحفيز الذي يمكن من خلالها أن يكون المردود المنطقي تحسين العمل الإداري والأكاديمي وكسب ثقة المرؤوسين والمشرفين والتوجيه ، وخفض التوتر الذي

يواجه الاستعداد لكل توجه حديث للتطوير، فيمكن من خلال القيادة الخادمة والتي تتمثل في مديرات رياض الأطفال في هذا البحث بناء بيئة تنظيمية تتفق والتوجهات الحديثة وفي نفس الوقت بيئة هادئة تتبنى السلوكيات الخلاقة والخلوقة وقادرة على تحقيق الأهداف في ظل الانتماء والولاء للقيادة وللمؤسسة وللزملاء، هذا الولاء يعني رغبة الجميع في التكاتف وإنجاز العمل على النحو الأكمل بغض النظر عن الصعوبات والتحديات وفي ما يلي المحور الثاني الخاص بالولاء التنظيمي .

المحور الثاني : الولاء التنظيمي:

ويعرف الولاء التنظيمي بأنه"الانسجام بين أهداف الفرد وأهداف المؤسسة، والتشابه بين قيم الفرد والقيم السائدة في المؤسسة، وإقبال الفرد على عمله بدافعيةٍ كبيرةٍ لتحقيق رغبة الفرد في البقاء في المؤسسة وتفضيلها عن غيرها، مدفوعاً برغبة داخلية في العمل الجاد والرغبة في الإنجاز". (حمزة والزبون ، ٢٠٢٠ ، ١٥)

فالولاء التنظيمي مفهوم جذب اهتمام المهتمين وعلماء السلوك التنظيمي الإنساني في المؤسسات؛ لما له من أهمية كبيرة تنعكس على الفرد وأدائه عمله ونجاح المؤسسة التي ينتمي إليها .(الجرادات، ٢٠١٩، ١٦٩)

وذلك على اعتبار أنه كلما زاد ولاء الموظفين، كلما زاد أداء المؤسسة وقدرتها التنافسية وذلك نتيجة الحرص على بذل أقصى الجهد لتحقيق أهداف المؤسسة التي ينتمي لها الفرد ويشعر بالمسؤولية تجاهها .

مراحل تطور الولاء التنظيمي:

تنوعت آراء الباحثين حول مراحل الولاء التنظيمي فهناك من يرى أن للولاء مرحلتين ترتبطان بعملية ارتباط الفرد بالمنظمة هما:

- مرحلة الانضمام للمؤسسة التي يريد الفرد العمل بها: غالباً ما يختار الفرد المؤسسة التي يعتقد أنها تحقق رغباته وتطلعاته.
- مرحلة الالتزام الوظيفي: أي المرحلة التي يصبح فيها الفرد حريصاً على بذل أقصى جهد لتحقيق أهداف المؤسسة للنهوض.

ويمكن التمييز بين مراحل الولاء التنظيمي كما يلي:

- الإذعان والالتزام: حيث يكون التزام الفرد في البداية مبنياً على الفوائد التي يحصل عليها
- مرحلة التطابق والتماثل بين الفرد والمؤسسة: حيث يقبل الفرد سلطة الآخرين وتأثيرهم رغبةً منه في الاستمرار بالعمل.
- مرحلة التبني: حيث يعتبر الفرد أن أهداف المؤسسة وقيمها مطابقة لأهدافه وقيمه. وهنا يحدث الالتزام نتيجة لتطابق الأهداف والقيم . (زحزاح وعيشاوي ، ٢٠٢١ ، ٥٩٢)

وهناك من يرى أن الولاء التنظيمي عند الأفراد يتكون من خلال ثلاث مراحل متعاقبة وهي:

١-مرحلة التجربة والإعداد: وهي فترة ما بعد التعيين تمتد إلى سنة من تاريخ التحاق الفرد بعمله، ولكنها تعد فترة تجريبية، ويهتم الفرد بالحصول على الرضا والقبول من مؤسسته التي يعمل بها.

٢-مرحلة العمل والإنجاز: وهي الفترة اللاحقة للفترة التجريبية وتمتد من سنتين إلى أربع سنوات ويسعى الفرد خلالها إلى إثبات ذاته من خلال عمله والتأكيد على الإنجاز الذي حققه.

٣-مرحلة الثقة بالتنظيم والانتماء له: وتبدأ هذه الفترة بعد السنة الخامسة من التحاق الفرد بعمله ويبدأ فيها بترسيخ اتجاهات الولاء نحو المؤسسة التي يعمل بها.(شحاذة ، ٢٠٢٠، ٤٥)

ويتضمن الولاء التنظيمي مجموعة من الخصائص الوظيفية التي تميزه عن غيره من المفاهيم المرتبطة بالعمل الوظيفي الإداري، فهو حالة نفسية تصف العلاقة بين الفرد والمنظمة ، ويتصف الأفراد الذين لديهم ولاء تنظيمي بصفات متعددة أهمها: الإيمان بقيم المنظمة وبذل المزيد من الجهد لتحقيق أهدافها ، ووجود مستوى عال من الانخراط فيها والولاء لها ووجود الرغبة القوية للبقاء فيها والميل لتقويمها بشكلٍ إيجابيٍ.(الأحمد والكردي، ٢٠٢٠، ٧٦٤)

مؤشرات الولاء التنظيمي:

عرض ترمول (٢٠٢٠،ص ص٢١٤-٢١٥) عددًا من المؤشرات التي تدل على الولاء الوظيفي على النحو التالي:

- درجة الاستعداد للتضحية من أجل المؤسسة.
- الحديث عن المؤسسة بكل خير والدفاع عنها في كل الأحوال.
- درجة الشعور بالمسئولية داخل هذه المؤسسة.
- درجة الحفاظ على أوقات العمل والالتزام بها من قبل الموارد البشرية.
- درجة المشاركة الفعالة من خلال الأداء الفعال او المشاركة في اتخاذ القرارات خدمة لتطور المؤسسة.
- عدم تغيير المؤسسة مهما كانت الإغراءات الخارجية.
- المعنويات المرتفعة والمستمرة الموجودة في نفوس هذه الموارد البشرية.
- انخفاض شكاوى الأفراد داخل المؤسسة وهذا دليل على قلة الصراعات داخل هذه المنظمة.
- السعي الكبير من قبل الموارد البشرية لتحقيق أهداف المؤسسة والابتعاد عن المصالح الخاصة.

أهمية الولاء التنظيمي:

للولاء التنظيمي أهمية كبيرة في حياة المؤسسات خاصة مؤسسات رياض الأطفال، كما أن له أثر كبير على سير العمل وتحقيق الأهداف بشكلٍ فاعلٍ ومتميزٍ، ويقلل من السلوكيات السلبية مثل ترك العمل والتغيب وإهمال العمل أو الشعور بالإحباط وعليه فإن للولاء التنظيمي أهمية كبيرة تتلخص بما يأتي :

١-الولاء التنظيمي يمثل عنصراً هاماً يربط بين المؤسسة والعاملين فيها خاصة بالأوقات التي لا تستطيع فيها المؤسسة تقديم الحوافز للعاملين لديها لدفعهم للمزيد من العمل وتحقيق أعلى الإنجازات.

٢-ولاء العاملين للمؤسسة التي يعملون بها يعتبر عاملاً هاماً في التنبؤ بفاعلية.

٣-ولاء العاملين للمؤسسة التي يعملون يعتبر عاملاً هاماً للتنبؤ ببقائهم في منظماتهم أو تركهم للعمل والانتقال لمنظمات أخرى.

٤-يعتبر الولاء التنظيمي من أكثر الأمور التي تؤرق القائمين على منظمات الأعمال، لذلك برزت الحاجة للسلوك الإنساني بالتعامل مع العنصر البشري فيه الاهتمام اللازم من خلال تحفيزه لزيادة درجة ولائه وإيمانه بأهداف المنظمة وقيمتها.

٥-ولاء الأفراد للمؤسسات التي يعملون بها يعتبر من العوامل الهامة لنجاح المؤسسات واستمرارها وبقائها وزيادة انتاجها.

٦-السلوك التنظيمي يعمل على تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين.

(أحمد و نور الدين، ٢٠١٩، ص ٦٢)

ركائز الولاء التنظيمي بالمؤسسات والتي يمكن الاسترشاد بها في مؤسسات رياض الأطفال :

وجدير بالذكر أن هناك ثلاثة عناصر رئيسية للولاء التنظيمي :

١-ركيزة الولاء المستمرة وهو أن يكرس الفرد حياته و يضحي بمصالحه لبقاء واستمرار التنظيم.

٢-ركيزة الولاء التلاحمي وهي علاقات اجتماعية تربط الفرد بغيره مما يؤدي إلى تماسك التنظيم .

٣-ركيزة الولاء الموجه وتعني مدى انسجام الفرد مع قيم ومباديء المنظمة. (الغنام وعبابنة ، ٢٠١٩ ، ٢٣)

أبعاد الولاء التنظيمي :

تختلف صور ولاء العاملين باختلاف القوة الباعثة والمحركة لهم ، حيث تشير الدراسات إلى أن هناك أبعاد مختلفة للولاء التنظيمي وليس بعداً واحداً ، ورغم اتفاق غالبية الباحثين في هذا المجال على تعدد أبعاد الولاء، إلا أنهم يختلفون في تحديد هذه الأبعاد، وفيما يلي توضيح أبرز ثلاثة أبعاد:

*الثقة التنظيمية Organizational Trust :بأنها "توقعات ومعتقدات و مشاعر إيجابية يحملها الأفراد اتجاه المؤسسة التي يعملون فيها "

*الروح المعنوية Moral : هي مفهوم غير ملموس يشير إلى الشعور الإيجابي الداعم للمجموعة مثل الثقة و تقدير الذات و الفخر والإيمان بالنجاح المؤسسي والثقة في المؤسسة.

*الرضا الوظيفي Job Satisfaction : هو الشعور الإيجابي عن العمل الذي ينتمي إليه الفرد نتيجة لتأثره بمجموعة من المتغيرات المادية والمعنوية التي تحيط في بيئة الأعمال. (فراحتيه و زلاقي ، ٢٠٢٠ ، ٢١١ - ٢١٢)

هذه الأبعاد تعززها ممارسات القيادة فهناك روابط بين القيادة ومستوى الرضا الوظيفي ودرجة الروح المعنوية ولما للعلاقات التي تسود المؤسسات من التأثير الإيجابي لرضا الموظفين الذي ينعكس على أدائهم (Ganic et al, 2018) .

العوامل المؤثرة في الولاء التنظيمي:

- نظام الحوافز: وللحوافز دور فعال في تعزيز العلاقات فيما بين التنظيم والعاملين فيه، فهي التي تحفز القوى الدافعة بغية تحقيق أهداف التنظيم وتعزيز حماسهم وثقتهم بالتنظيم وولائهم له.
- أسلوب القيادة: بدون الولاء يتزعزع مركز القائد، حيث أن الولاء طريق ذو اتجاهين، الأول ينطوي على تقديم العاملين ولائهم لرئيسهم، والثاني ينطوي على تقديم الرئيس ولائه لمرؤوسيه.
- الثقافة التنظيمية:هي محدد هام من محددات الولاء التنظيمي؛ لأنها تمارس تأثيراً كبيراً على سلوك الأفراد في المؤسسات وتركز على إيجاد قيم أهداف مشتركة بين العاملين (محمد ومحمود، ٢٠١٩، ٣٦٤،٣٦٥)

المحور الثالث: الدراسة الميدانية:

تناول البحث في المحاور السابقة الإطار النظري الذي تضمن أهم الأدبيات التي تناولت القيادة الخادمة، كما تم تناول الولاء التنظيمي ، ليصل البحث بعد ذلك للتطبيق لرصد العلاقة بين القيادة الخادمة، الولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال.

هدف الدراسة الميدانية :

تهدف الدراسة الميدانية إلى تحليل استجابات عينة أفراد البحث (معلمات رياض الأطفال) في التعرف على القيادة الخادمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط.

إجراءات الدراسة الميدانية:

اعتمد البحث الحالي على تطبيق استمارة مقابلة وتم التعامل مع البيانات في جزئين كما يلي:

الجزء الأول : ويتعلق بالاستقراء ويتكون من ثلاثة مراحل متتابعة (الترميز المفتوح ، والترميز المحوري ، والترميز الانتقائي).

الجزء الثاني: يتم استنباط نموذج نظري يتضمن تحليل العلاقة بين القيادة الخادمة والولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط .

وصف مجتمع البحث:

أ – الموقع الجغرافي والأيكولوجي : محافظة دمياط وهي محافظة بحرية صناعية لها طبيعة خاصة .

ب– مؤسسات رياض الأطفال بالمحافظة.

أدوات البحث:

- صممت الباحثة استمارة مقابلة "غير منظمة" حيث تم إعداد أسئلة المقابلة شبه المنظمة قبل المقابلة المجدولة، وتم تحكيمها وتعديل العبارات بناءًا على ملاحظات سعادة المحكمين، ثم برمجتها الكترونيا نظرًا للظروف الحالية لانتشار فيروس كورونا والتي تقر التباعد والعمل بالتناوب في مؤسسات رياض الأطفال بالمحافظة .

تحليل البيانات:

تمت عملية التحليل من خلال عدة خطوات كالتالي:

- تم إجراء المقابلات مع معلمات رياض الأطفال والتي كانت إلكترونية وهاتفية نظرًا لظروف كورونا تحت مبدأ اتباع الإجراءات الاحترازية.
- تم تنظيم البيانات بتفريغ المقابلات وتحويلها لبيانات مكتوبة.

- تم تصنيف البيانات وتبويبها وتحليلها.
- تم إجراء عملية الترميز المفتوح للبيانات والتي تتمثل في كتابة الاستجابات المتشابهة.
- تم التصنيف المحوري للبيانات من خلال ربط وتنظيم المفاهيم والأفكار المتشابهة.
- ثم مرحلة الترميز الانتقائي والتي من خلالها تم تحديد المفاهيم التي تشير للعلاقة بين متغيرات البحث.

الكتابة السردية:

حيث تعد هي السبيل الأنسب في البحوث النوعية، فقد تم سرد المعلومات المأخوذة من استجابات أفراد البحث.

تطبيق أداة البحث وتحليل الاستجابات:

تم إجراء المقابلات ٢٤ مرة على التوالي مع (أفراد البحث معلمات رياض الأطفال بمحافظة دمياط) للتوصل إلى تفسير العلاقة بين القيادة الخادمة وعلاقتها بالولاء التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط ، وقد تم تقسيم هذه العلاقة وفقًا لمحاور:

المحور الأول: يتعلق بالمفاهيم والعلاقات (القيادة الخادمة) وعلاقتها (الولاء التنظيمي) من وجهة نظر أفراد البحث .

المحور الثاني: الأبعاد والممارسات والذي استهدف الكشف عن أثر كل بُعد من أبعاد القيادة الخادمة على تحقيق الولاء التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط.

وجاءت الاستجابات كما يلي:

أولاً: المحور الأول والخاص بالمفاهيم والعلاقات:

جاءت استجابات معلمات رياض الأطفال (أفراد البحث) حول الإجابة على سؤال من وجهة نظرك من هو القائد الخادم ؟

جاء توجه الآراء إلى القائد الخادم هو الداعم الخلوق حيث ذكرت جاءت الردود مؤيدة لأن القائد الخادم هو:

- الذي يعامل العاملين معه بتقدير واحترام.
- الذي يطور بيئة العمل.
- الذي يهتم بالتحفيز المادي والمعنوي.
- الذي يستعمل الإقناع في حث مرؤوسيه على القيام بالعمل بدلا من التهديد والإكراه .

وجاءت الآراء الأخرى في أغلبها مشيرة إلى كل ما سبق كون القائد الخادم يتعامل بأخلاقٍ طيبةٍ وتقديرٍ واحترامٍ وهو أيضًا الذي يسعى مع ذلك لتطوير بيئة العمل، كما يهتم بتحفيز المرؤوسين ولا يستغل سلطته في قهرهم أو التسلط عليهم كما يقوم بنشر الفكر الإيجابي.

وفي الإجابة تحت نفس المحور عن السؤال ما الأمور التي إذا توفرت في مدير / ة روضتك يمكنك أن تشعري بالولاء التنظيمي ؟

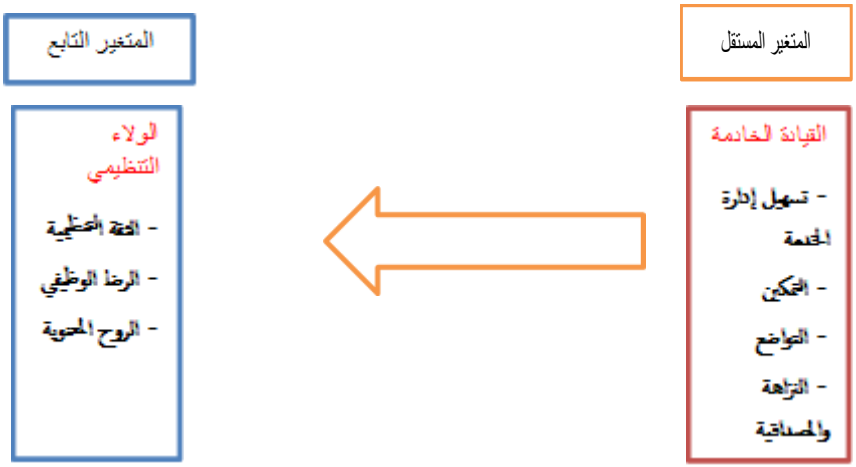
جاءت أهم الاستجابات مرتبة زمنيًا كما يلي:

- التقدير، المصداقية، الاحترام.
- العدل .
- الحب للعمل والعاملين والاحترام والتعزيز.
- الامان والصدق
- تلبية احتياجاتهم... حل مشكلاتهم.... مشاركتهم في اتخاذ القرار.

- الاحترام والحب والعدل والمساواة والتعاون والتقدير.
- الاحترام وتقدير المواقف وتيسير الأمور والتحفيز.
- التقدير والمعاملة العادلة .
- مديرة الروضة لابد أن تكون قائدة لمعلميها بحب ونظام ودقة.
- أن يكون شخص دائم التعلم ومطلعًا على كل المستجدات ومتعاونًا ويحب عمله ويعمل دائما لمصلحة الطفل قبل أي شيء .
- احتواء المعلم وتقديره وتشجيعه ونصحه وتوجيهه للعمل بكفاءة .
- الحكمة والعقل والعدل.
- الضمير.
- المرونة والتعاون والتقدير والعدل.
- العدل والتقدير والاحترام.
- المصداقية والحيادية والعدالة في توزيع المهام والإبداع والاثابة ولفت الانتباه بالقانون مع مراعاة الجانب الإنساني والاجتماعي لكل فرد وقدراته ومهاراته وتنميتها.
- يتعامل بالحب والاحترام.
- التعاون وتحديد الأهداف.
- الإدارة والقيادة الحكيمة.
- تعامل الجميع كأنهم أسرة واحدة مترابطة.
- معاملة العاملين جميعًا باحترام .

وعليه يمكن ملاحظة واستنتاج أنه يوجد احتياجات مهمة للشعور بالولاء التنظيمي مثل التقدير والاحترام والعدالة وهي كلمات تكررت مع أفراد الدراسة بشكلٍ ملحوظٍ وكأنها الثابت الذي يمكن البناء عليه بثقةٍ وفاعليةٍ هذه العلاقة الإنسانية المهمة .

ثانيًا : المحور الثاني: الأبعاد والممارسات لاستنتاج أثر كل بُعد من أبعاد القيادة الخادمة وعلاقته بأبعاد الولاء التنظيمي وفق الشكل التالي الذي يوضح العلاقة بين متغيرات البحث استجابات معلمات رياض الأطفال كما يلي :



وفي ما يلي جداول تحليل المقابلة:

جدول (١) يوضح العلاقة بين تسهيل إدارة الخدمة والولاء التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال بدمياط

الترميز المحوري	الترميز الانتقائي	
القيادة الخادمة تسهيل إدارة الخدمة	توجد علاقة إيجابية بين تسهيل إدارة الخدمة والثقة التنظيمية	الولاء التنظيمي الثقة التنظيمية – الرضا الوظيفي الروح المعنوية
	توجد علاقة إيجابية بين تسهيل إدارة الخدمة والرضا الوظيفي	
	توجد علاقة إيجابية بين تسهيل إدارة الخدمة والروح المعنوية الإيجابية	

ويدلل على ذلك ما أفادت به المعلمات (أفراد البحث) في الاستجابات حول العلاقة بين التمكين والولاء التنظيمي بأبعاده (الثقة التنظيمية، الرضا الوظيفي، الروح المعنوية كما يلي :

جاءت الاستجابات حول التمكين والتفويض وهل المديرين مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم كالتالي:

- لو هناك تفويض و تمكين الجميع أصبحوا مسئولين ومشاركين مع المدير في تحمل المسئولية .
- المدير لا يفوض إلا من كان أهل لذلك.
- العمل في النهاية جماعي يقدم تحت اسم المدرسة.
- المدير مسؤول في الأول وفي الآخر أمام الإدارة والمديرية.
- لتحقيق أهداف ناجحة وبذلك تنجح الروضة.
- لأن كل مدير يجب أن يكون مسئولاً عن كل قرار يتخذه.
- لأنه يختار الأنسب للقيام بمهام المدير.
- بنسبة كبيرة مسؤول عن النتيجة وليس دائمًا.

الأمر الذي يشير إلى أن التمكين أحد أهم أبعاد القيادة الخادمة ولا تعفي القائد من المسؤولية لكنها تدعم العمل بفاعلية ونجاح.

واتفقت عينة البحث بإجماع حول:

- التمكين الإداري يحقق زيادة النفوذ الفعال للأفراد وفرق العمل بإعطائهم المزيد من الحرية أداء لمهامهم فيرفع من الروح المعنوية .
- توجد علاقة إيجابية التمكين والقدرات الفعلية للمديرين والمعلمين في حل مشاكل العمل والأزمات.

- توجد علاقة إيجابية بين تفويض السلطات والرضا الوظيفي والإقبال على العمل بثقةٍ .

وفي البعد الثالث من المقابلة " التواضع " :

جدول (٣) يوضح العلاقة بين بُعد التواضع والولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط

الترميز المحوري	الترميز الانتقائي	الولاء التنظيمي الثقة التنظيمية- الرضا الوظيفي الروح المعنوية
التواضع القيادة الخادمة	توجد علاقة إيجابية بين التواضع والثقة التنظيمية .	
	توجد علاقة إيجابية بين التواضع والرضا الوظيفي.	
	توجد علاقة إيجابية بين التواضع والروح المعنوية الإيجابية.	

ويدلل على ذلك ما أفادت به المعلمات (أفراد البحث) في الاستجابات حول العلاقة بين التواضع والولاء التنظيمي بأبعاده (الثقة التنظيمية، الرضا الوظيفي، الروح المعنوية كما يلي :

- توجد علاقة إيجابية بين تواضع المديرين وتحقيق نزاهة وصدق الممارسات والسلوكيات الإدارية فالجميع متكاتف من أجل المؤسسة في وجود القيادة الخادمة.

- جاءت الاستجابات باتجاهٍ سلبيٍ بعدم اتفاق حول أن تواضع المدير يمكن أن يتسبب في انخفاض الالتزام التنظيمي حيث أجمعت الآراء أن التواضع يدعم الالتزام التنظيمي والاقبال على العمل.

وفي البُعد الرابع من المقابلة" النزاهة والمصداقية:"

جدول (٤) يوضح العلاقة بين بُعد النزاهة والولاء التنظيمي في مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط

الترميز المحوري	الترميز الانتقائي	الولاء التنظيمي الثقة التنظيمية-الرضا الوظيفي الروح المعنوية
القيادة الخادمة النزاهة والمصداقية	توجد علاقة إيجابية بين النزاهة والثقة التنظيمية	
	توجد علاقة إيجابية بين النزاهة والرضا الوظيفي	
	توجد علاقة إيجابية بين النزاهة والروح المعنوية الإيجابية	

ويدلل على ذلك ما أفادت به المعلمات (أفراد البحث) في الاستجابات حول العلاقة بين النزاهة والولاء التنظيمي بأبعاده (الثقة التنظيمية، الرضا الوظيفي ، الروح المعنوية) كما يلي:

أكدت " المعلمات" أفراد عينة البحث " خلال المقابلات الشخصية والمكالمات الهاتفية على أن النزاهة شرط مهم جدا لتحقيق الولاء التنظيمي:

- الاتفاق حول النزاهة والمصداقية شرط مهم لتحقيق العدالة في العمل وبالتالي الثقة التنظيمية.
- الاتفاق حول أن اطار العمل القانوني هو المحدد الأول والأساسي للثقة التنظيمية ، حيث كلما كان الداعم رسميًا قانونيًا كلما ضمن ممارسة الإنسانيات في نطاق مقبول ومشروع وعادل.

- كما اتفقت عينة البحث على وجود علاقة إيجابية بين العدالة والنزاهة والمصداقية والإقبال على العمل دون تذمر.
- واتفقت أيضًا حول أن نزاهة المدير تؤثر في تحقيق الرضا عن العمل وخفض حدة المشكلات.

ذاكرات الأسباب التالية:

- المدير النزيه العادل يتعامل مع المشكلات بحكمة.
- النزاهة تخلق بيئة عمل مريحة .
- المدير النزيه بعيد عن المحسوبيات لذا يشعر الجميع أنه عندما يعمل سيأخذ حقه في التقدير فلن يتعدى أحد على مكانة أحد.
- العدل والإنصاف وإحقاق الحق يقي بيئة العمل من المشكلات.
- النزاهة تؤدي إلى الرضا والحب الذي يؤدي في النهاية لعدم وجود مشاكل.

وعليه واستقراء لما سبق توجد علاقة بين القيادة الخادمة والولاء التنظيمي توصل إليها البحث من خلال تحليل ارتباط كل بُعد من أبعاد القيادة الخادمة بأبعاد الولاء التنظيمي.

وعليه وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يمكن تقديم تصور مقترح لآليات تطبيق القيادة الخادمة في رياض الأطفال لدعم الولاء التنظيمي كما يلي:

تم وضع التصور المقترح بناءًا على تحليل مقومات القيادة الخادمة في مؤسسات رياض الأطفال، وما توصلت إليه الدراسة الميدانية، والتي أكدت أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة الخادمة والولاء التنظيمي، الأمر الذي يشير إلى ضرورة وضع آليات واضحة ومحددة لكيفية تطبيق القيادة الخادمة

فـي مؤسسـات ريـاض الأطفـال بمحافظـة دميـاط، وتتحـدد محـاور التصـور المقترح فيما يلي :

تصـور مقتـرح لآليـات تطبيـق القيـادة الخادمـة فـي ريـاض الأطفـال لـدعم الولاء التنظيمي:

أولاً : منطلقات التصور المقترح :

-اتفقت الدراسات (لـي جانتيج (Li, Junting, 2019 و(ويلسون (Walston, 2020و(ثي وترانج (thi & trung, 2020 ، (كوكس (cooks, 2021)، (بوردارس(Borders, 2021) على ما يلي:

- توجد علاقة متبادلة بين القيادة الخادمة والرضا الوظيفي وبالتالي الانتماء والولاء للعمل .

-القيادة الخادمة تمنح مؤسسات التعليم مناخاً إيجابياً مُحفزا ، يحظى بالتقدم الأكـاديمي والانتمـاء الـذي يحقـق أداء المتميـز لكـل عناصـر المؤسسـة التعليمية.

- القيـادة الخادمـة تمـنح المؤسسـات التعليميـة تعزيـزا للثقـة والشـفافية والعمـل الجماعي وتدعم الإبداع والتمكين والتنمية المهنية المستمرة.

- القيادة الخادمة لها دور مؤكد في تحقيق الولاء التنظيمي الذي يعد أحد أهم أسس النجاح التنظيمي والأداء المميز.

- هذا إلـى جانـب تأكيـد استجابات أفراد عينـة البحـث الحاليـة نحـو العلاقـة الإيجابيـة بـين القيـادة الخادمـة وتحقيـق الـولاء التنظيمـي وحاجـة مؤسسـات رياض الأطفال كأحد المؤسسات التربوية المهمة في المجتمع لهذه القيادة، و اتجاهات الدولة وخططها الاستراتيجية لدعمها.

ثانياً: رؤية التصور المقترح:

نحو قيادة خادمة تسهم في تحسين إدارة مؤسسات رياض الأطفال، وتواكب التوجهات الإدارية والتربوية الحديثة ، وتستجيب لمتطلبات واحتياجات الطفولة المبكرة .

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

اعتماداً على المنطلقات سالفة الذكر، وفي سبيل تحسين إدارة مؤسسات رياض الأطفال يهدف التصور الحالي إلى ما يلي:

- نشر ثقافة القيادة الخادمة بين المديرات.
- تأهيل مديرات مدارس رياض الأطفال وفق برامج قيادية معتمدة بالتعاون مع أكاديمية المعلم وكليات التربية.
- وضع حافز أداء له مقاييس مقننة تقيس معايير أداء القيادة الخادمة وتدعم ممارساتها.

رابعاً :مبررات التصور المقترح:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث تم التوصل لمجموعة من المبررات لتصور مقترح لتحقيق القيادة الخادمة في مؤسسات رياض الأطفال والتي منها :

- تواجه مؤسسات رياض الأطفال الكثير من المشكلات مثل المركزية والبنية التحتية غير المناسبة وخروجها من السلم التعليمي.
- تعد القيادة الخادمة مدخل تطويري يهدف إلى تحقيق الولاء التنظيمي وتحسين الأداء .
- توجد ثمة قصور في الممارسات القيادية لدى بعض المديرين والمديرات مثل الخوف من التجديد وتحمل مسؤولية التغيير والتخلي عن الروتين .

آليات تنفيذ التصور المقترح :

في ضوء الأهداف ونتائج الدراسة الميدانية، يمكن صياغة بنود التصور المقترح وآليات تنفيذه فيما يلي :

- اعتماد برامج تدريب الخاصة بالقيادة الخادمة.
- تعاون الوزارة مع كليات التربية والاستعانة بالخبراء التربويين في الندوات و المحاضرات توعوية، والندوات التثقيفية لمديرات المدارس وتوظيفها في مؤسسات رياض الأطفال.
- اعتماد ميزانية للبرامج التدريبية وحافز الأداء.

الجهات المسؤولة عن تطبيق التصور المقترح:

- وزارة التربية والتعليم .
- المديريات والإدارات التعليمية التابعة لها .
- أكاديمية المعلم .

معوقات تطبيق التصور المقترح :

من وجهة نظر الباحثة يمكن أن يواجه التصور بعض المعوقات منها:

- المركزية في إدارة شؤون التعليم.
- الروتين والمحسوبيات.
- الخوف نتيجة الخلط بين مفهومي القيادة الخادمة والقيادة الترسلية فيتخيل بعض المديرين أن الوضع سيتحول لفوضى وبدلاً من الولاء تكثر المشكلات والفساد الإداري.
- تفضيل بعض مديرات المدارس لأسلوب القيادة التقليدية ، والخوف من التغيير .

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يمكن أن توصي الباحثة بما يلي :

- توصي الباحثة بأهمية توفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق التصور المقترح .
- إجراء دراسات مماثلة بمراحل مختلفة ومحافظات مختلفة.
- اقتصر البحث الحالي على العلاقة بين القيادة الخادمة والولاء التنظيمي إلا أنه من الممكن أن يتم دراسة العلاقة مع المواطنة التنظيمية أو مع الرضا الوظيفي أو مع الإبداع الإداري .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ، حسام الدين السيد محمد والمرزوقي، أحمد بن سعيد بن عبد الله (٢٠٢١). نموذج مقترح للقيادة الخادمة في المدارس بسلطنة عمان في ضوء بعض النماذج المعاصرة. *المجلة العربية للتربية النوعية*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ع١٦. ص١٤٥ .

-أبو أسعد، أحمد والنوري، سلطان (٢٠١٦). دراسة الحالة في إطار جديد (علم النفس، علم الاجتماع، التربية الخاصة، الإرشاد النفسي) . مركز *ديبونو لتعليم التفكير*. دبي. الإمارات. عمان. الأردن . ص ٢٣ .

-أبو راس، عيادة عبد الله (٢٠٢٠). أثر الولاء التنظيمي للعاملين على الحد من سلوكيات العمل المضادة للأداء بالجامعات الليبية . *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية* . جامعة قناة السويس ـ كلية التجارة بالإسماعيلية . مج ١١ . ع ٤ . ص ١١٨٦ .

- أحمد، محمد حسن محمود ونور الدين، كباشي محمد حامد (٢٠١٩). *الدور الوسيط للسلوك الإبداعي في العلاقة بين الثقافة التنظيمية و الولاء التنظيمي بالتطبيق على مجموعة جياد الصناعية* . رسالة ماجستير . جامعة النيلين . كلية الدراسات العليا . السودان . ص ٦٢ .

-الأحمد. سليمان ذياب علي والكردي. عصمت درويش مصطفى(٢٠٢٠). الأنماط القيادية السائدة عند عمادات كليات جامعة الزيتونة الأردنية وعلاقتها بالرضا والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس لجامعتهم . *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج – كلية التربية. ج٧٣، ٧٥٩-٧٨٨ .

- الأحمد، سليمان ذياب علي والكردي، عصمت درويش مصطفى (٢٠٢٠). الأنماط القيادية السائدة عند عمادات كليات جامعة الزيتونة الأردنية وعلاقتها بالرضا والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس لجامعتهم. *المجلة التربوية*.جامعة سوهاج – كلية التربية. ج٧٣. ص٧٦٤ .
- البحرانية، منى عبد الله؛ والوشاحي، مريم أحمد؛وعجوة ،عائشة (أكتوبر، ٢٠١٤) . الاتجاهات نحو برنامج معالجة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمات والطلاب في سلطنة عمان : دراسة نوعية .مج (٢).ع٥ .
- ترمول، محمد لطفي (٢٠٢٠) . الولاء التنظيمي المجسد للأداء الوظيفي بين النظري والواقع الإداري. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، مج ١٢ ، ع ١ ، ص ٢١٤ – ٢١٥ .
- الجديبي ، رأفت بن محمد علي بن عبد الله (٢٠٢٠) . متطلبات تطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء القيادة الخادمة وفق رؤية ٢٠٣٠ . *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* ،المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية ، ع ٤٠ .
- الجرادات، محمود خالد محمد (٢٠١٩). سلوك الثقة القيادي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة الهاشمية وعلاقته بالولاء التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، جامعة جازان، مج٨، ع٢، ص١٦٩.
- حسن، حسام عيد حامد (٢٠١٩). دور الثقافة التنظيمية والالتزام التنظيمي في العلاقة بين القيادة الخادمة وجودة الخدمة التعليمية في

الجامعات الحكومية المصرية ، *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، جامعة قناة السويس – كلية التجارة بالاسماعيلية، مج١٠، ع٣.

- حماد، رشاد حماد علي ؛ العكر، محمد عاطف محمد (٢٠٢٠) . دور القيادة الخادمة في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة ميدانية على جامعة الأقصى في قطاع غزة، الجزائر، مج٨، ع١٣، ص ص ٣٣٩ – ٣٦٣.

- حمزة ، هناء أحمد مصطفى؛ والزبون ، محمد سليم عودة (٢٠٢٠) . *قيادة التغيير لدى مديرات رياض الأطفال الخاصة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمات في محافظة العاصمة عمان* . رسالة ماجيستير . ص ١٥ .

- الدحدوح. فادي محمد(٢٠١٨). القيادة الخادمة .. نشدو إليها كثيراً، *مجلة الاقتصاد الإسلامي العالمية*، المجلس العام للبنوك والمؤسسات المالية الإسلامية، ع٧٩، ٥٢ – ٥٣.

- الدهام، غسان عوض (٢٠١٩). القيم القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في لواء الموقر وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين، *دراسات*، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، ع٧٨، ص١٣ .

- الراجحي، إلهام نايف (٢٠٢١) . القيادة الخادمة لدى قائدات المدارس الحكومية بمكة المكرمة : دراسة تطبيقية ، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* ، مركز رفاد للدراسات والأبحاث ، مج ٩ ، ع ٢ ، ص ٣٧٨ .

- زحزاح ، خالد؛ وعيشاوي ، وهيبة (٢٠٢١) . بيئة العمل الداخلية وأثرها على الولاء التنظيمي للأفراد العاملين : دراسة ميدانية بمؤسسة

سونلغاز الأغواط، *مجلة دراسة وأبحاث*، جامعة الجلفة، مج ١٣ ، ع ١ ، ص ٥٩٢ .

- الزهراني، علي بن أحمد عبد الله (٢٠٢٠). سلوك القيادة الخادمة لدي قادة المدارس الابتدائية بمحافظة جدة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس– كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع٢٨٨، ص١٩٨:١٩٩ .

- الزهيري، حيدر عبد الكريم (٢٠١٧) . *مناهج البحث التربوي* . مركز ديبونو لتعليم التفكير. دبي. الإمارات. ص ١٢٦.

- شحاذة، يوسف يعقوب (٢٠٢٠). الدعم الإداري ودوره في تعزيز الولاء التنظيمي في المؤسسات التربوية، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع٥ .

- الشرقاوي ، إسماعيل محمود علي (٢٠١٦) .*إدارة الأعمال من منظور اقتصادي* ، دمشق :المناهل للنشر والتوزيع.

-صادق. زانا مجيد؛ ونجم، فاروق حكيم؛ وأحمد. سردار (٢٠١٦). *دور أنماط الثقافة التنظيمية في الولاء التنظيمي : دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في المعهد التقني الإداري في مدينة أربيل*، العراق، مج٨، ع١٦، ١٣٨ – ١٦٩.

- عطاء الله، فاطمة؛ وحسين ، عبد اللاوي (٢٠١٧) . أهمية القيادة الإدارية في تنمية الولاء التنظيمي لدى المورد البشري: دراسة تحليلية سوسيو تنظيمية – مؤسسة أنفراراي أنموذجا، *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ع٩، ١٧٩–١٩٧ .

- غالي، محمد أحمد؛ ودهليز، خالد (٢٠١٥) . *القيادة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي : دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة* .الجامعة الإسلامية .رسالة ماجستير .١-١٨٢.

- الغنام ، حامد علوان خلف؛ وعبابنة ، رائد إسماعيل (٢٠١٩) . *دور الرقابة الإدارية في تعزيز الولاء التنظيمي في جامعة تكريت في العراق* . رسالة ماجستير . جامعة آل البيت . كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية . الأردن . ص ٢٣ .

- فايد ، عبد الستار محروس عبد الستار (٢٠٢٠) . القيادة الخادمة مدخل لتحسين جودة الحياة الوظيفية للعاملين بالمدارس الحكومية في محافظة الفيوم ، *دراسات تربوية واجتماعية* ، جامعة حلوان – كلية التربية، مج ٢٦ ، ع ٢ ، ص ١٤٦ – ١٤٧ .

- فراحتيه، العيد؛ وزلاقي ، وهيبة (٢٠٢٠). أثر التشارك المعرفي على الولاء التنظيمي : دراسة ميدانية بجامعة بوضياف بالمسيلة ، *مجلة العلوم الإنسانية* ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، س ٢٠ ، ع ١ ، ص ٢١١ – ٢١٢ .

- القرني، صالح بن علي يعن الله (ديسمبر،٢٠٢٠) . *الدور الوسيط للدعم التنظيمي المدرك في العلاقة بين القيادة الخادمة والاستغراق الوظيفي*، الإدارة العامة ، معهد الإدارة العامة ، س٦١، ع٢ . السعودية.

- القريني ، سعد بن غنام (٢٠٢٠) . *البحث النوعي " الإستراتيجيات وتحليل البيانات "* . دار جامعة الملك سعود للنشر . المملكة العربية السعودية . ص ١٠٥ – ١١١ .

- محمد، عمر مصطفى؛ ومحمود، شيلان فاضل (٢٠١٩). دور الولاء التنظيمي في تقليل دوران العمل: دراسة ميدانية لعينة من المدراء ومسؤولي الشعب والعاملين في معمل أسمنت "دلتا" في مدينة السليمانية، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، جامعة الأنبار – كلية الإدارة والاقتصاد، مج١١، ع٢٤، ص٣٦٥:٣٦٤ .

-مصطفى، إيمان محفوظ؛ والسيد، محمود محمد (يناير، ٢٠١٥) . أثر خصائص القيادة الخادمة على جودة الحياة الوظيفية: دراسة مقارنة على قطاع البنوك، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، جامعة عين شمس – كلية التجارة،ع١ ، ١١٣-١٤٣ .

- النايف، سعود بن عيسى (أكتوبر، ٢٠٢٠) . آليات تطبيق القيادة الخادمة في المدارس السعودية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية ، *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٧٨ .

- نجم ،عبود نجم (٢٠١٩) . *الروحية في الأعمال* .الأردن :اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- *Borders, Sonya N(2021). A Mixed Methods Investigation of Belonging and Motivation in Extra Curricular Clubs: Where Is the Diversity in Service Leadership?* . Missouri Baptist University, ProQuest Dissertations Publishing, 2021. 28418110.

https://www.proquest.com/dissertations-theses/mixed-methods-investigation-belonging-motivation/ docview/ 2540525867/se-2?accountid=178282

- *Cooks, Topaz(2021) . With a Heap of Trust: The Voice Surrounding Service Leadership. University of California, San Diego,* ProQuest Dissertations Publishing, 2021. 28318997.
*h*ttps://www.proquest.com/dissertations-theses/with-heap-trust-voice-surrounding-service/ docview/ 25127 49534/se-2?accountid=178282

- Ganic, Emir et al(2018) . We Are Happy Here & We Will Stay . South East European *Journal of Economics and Business (*Online); Sarajevo Vol. 13, Iss. 2, (2018): 7-18. DOI:10.2478/jeb-2018-0009
https://www.proquest.com/scholarly-journals/we-are-happy-here-will-stay-what-about-you-cross/ docview/ 2139991891/se-2?accountid=178282

- Holmes, Sharon(2020) . *Servant Leadership Characteristics: The Impact of Servant Leadership in an Urban District Among School Leaders' Daily Practice*. College of Saint Elizabeth. ProQuest Dissertations Publishing, 2020. 28027046.
https://www.proquest.com/dissertations-theses/servant-leadership-characteristics-impact-urban/ docview/ 24416 21203/se-2?accountid=178282

- Li, Junting(2019). *Link Between Work Motivation and Proactive Service Behaviors: Examining The Moderating*

Role of Service-Oriented Leadership. Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
https://www.proquest.com/dissertations-theses/link-between-work-motivation-proactive-service/ docview/ 2366903488/se-2?accountid=178282

- Robert Steven.(2004). *Servant leadership theory: Development of the Servant Leadership Assessment Instrument* Dennis Regent University. ProQuest Dissertations Publishing, 2004. 3133544
.https://www.proquest.com/dissertationstheses/servant-leadership-theory-development assessment/ docview/ 305056102/se-2?accountid=178282

- Russell, Lynwood Andre(2016). *Servant leadership in action: Primary servant leadership characteristics of university leaders in a Northern California University '*. University of San Francisco. ProQuest Dissertations Publishing, 2016. 10253253.
https://www.proquest.com/dissertations-theses/servant-leadership-action-primary-characteristics/ docview/ 1876885826/se-2?accountid=178282

- Stojanovic, Andelka; et al (2020). Zlin Corporate Social Responsibility as a Determinant of Employee Loyalty and Business Performance. *Journal of Competitiveness*; Vol. 12, Iss. 2, (Jun 2020): 149–166. DOI:10.7441/joc.2020.02.09

- Thi Kim Phuong; Trung Vinh(2020). Job Satisfaction, Employee Loyalty and Job Performance in the Hospitality Industry: A Moderated Model. *Asian*

Economic and Financial Review; Karachi Vol. 10, Iss. 6. DOI:10.18488/journal.aefr.2020.106.698.713
https://www.proquest.com/scholarly-journals/job-satisfaction-employee-loyalty-performance/ docview/ 2419798569/se-2?accountid=178282
- Walston, Heather(2020). *Principal Preparation Program-Service Leadership Projects at East Carolina University*. East Carolina University. ProQuest Dissertations Publishing.
https://www.proquest.com/dissertations-theses/ principal-preparation-program-service-leadership/ docview/2390728722/se-2?accountid=178282

برنامج قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين

* أ.د/ أمل محمد حسونة.*
** د/ إيناس السيد سادات البصال.
*** منى محمد إبراهيم مصطفى.

ملخص البحث :

استهدف البحث التحقق من فعالية برنامج قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي (مهارة التواصل الفردي، مهارة تحليل المهام، مهارة التفاعل المبني على أسس تعديل السلوك، التفاعل القائم على الحث اللفظي والبدني، مهارة التفاعل القائم على الخبرة المباشرة، مهارة التفاعل القائم على اللعب والتوجيه القصصي) مع الأطفال المدمجين . واتبع البحث المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة ، وطبق البحث على عينة قوامها (١٠) معلمات رياض أطفال بالمدارس الحكومية والخاصة بمحافظة بورسعيد. واستخدم البحث مجموعة الأدوات التالية: استبانة موجهة لمعلمات رياض الأطفال للتعرف على مدى استخدامهم لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين (إعداد /الباحثة)، قائمة مهارات التفاعل الإيجابي (إعداد

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

/الباحثة)، البرنامج المقترح (إعداد/ الباحثة). وتوصل البحث إلى فعالية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في إكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين ، ويوصي البحث بأهمية استخدام مهارات التفاعل الإيجابي في مرحلة رياض الأطفال؛ لما لها من أهمية كبرى في تشكيل شخصية طفل الدمج بالروضة وتعديل سلوكه وتنمية العديد من المهارات المختلفة لديه.

A program based on the use of electronic mind maps to provide kindergarten teachers with skills of positive interaction with integrated children

Prof. Dr/ Amal Mohamed Hassouna. *
Prof. Dr/ Enas El-Sayed Sadat El-Bassal. **
Mona Mohamed Ibrahim Mustafa. ***

Abstract:

The research aimed to verify the effectiveness of a program based on the use of electronic mental maps to provide kindergarten teachers with positive interaction skills (individual communication skill, task analysis skill, interaction skill based on behavior modification foundations, interaction based on verbal and physical

***Professor of Child Psychology (Mental Health) and Head of the Department of Psychological Sciences - Dean of the Faculty of Early Childhood Education - 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.**

sense, interaction skill based on direct experience, The skill of interaction based on play and anecdotal guidance) with integrated children. The research followed the quasi-experimental approach with an experimental design based on one group, and the research was applied to a sample of (10) kindergarten teachers in public and private schools in Port Said Governorate. The research used the following set of tools: a questionnaire directed to kindergarten teachers to identify the extent of their use of positive interaction skills with integrated children (prepared / researcher), a list of positive interaction skills (prepared / researcher), the proposed program (prepared / researcher). The research found the effectiveness of using electronic mental maps in providing kindergarten teachers with positive interaction skills with integrated children. The research recommends the importance of using positive interaction skills in the kindergarten stage. Because of its great importance in shaping the personality of the kindergarten integration child, modifying his behavior and developing many different skills he has.

الكلمات المفتاحية Keywords:

١- الخرائط الذهنية الإلكترونية. Electronic mind maps
٢- معلمات رياض الأطفال. Kindergarten teachers
٣- مهارات التفاعل الإيجابي. Positive interaction skills
٤- الأطفال المدمجين. Embedded children

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المُبكِّرة هي المرحلة العُمريّة التي تمتدُّ من بداية السنة الثالثة من عُمر الطفل إلى نهاية السنة الخامسة، ويطلق عليها مرحلة ما قَبل المدرسة. وتُعتبَر مرحلة الطفولة المُبكِّرة من أهمّ المراحل التربويّة، والتعليميّة التي يمرُّ بها الإنسان، حيث يتميّز الطفل في هذه المرحلة بالاعتماد المُباشر على من حوله، وفي الوقت نفسه يميل إلى الذاتيّة والاستقلال وللطفل في هذه المرحلة خصائص ينبغي تقبلها وترشيدها وتهذيبها، هذه الخصائص مشتركة في البنت والولد وفي الأطفال عامةً على اختلاف درجاتها، وهي تدل على أن هذا الطفل سوي وطبيعي .

ولكن في بعض الأحيان تظهر على الطفل بعض المشكلات والعقبات التي تجعل له احتياجات خاصة، ومن هنا ظهر مفهوم الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة. وقد اهتمت جميع الدول بهذه الفئة اهتمامًا بالغًا وخصصت لها الوقت والإمكانيات ووضعت البرامج التأهيلية والتعليمية التي تساعد أطفال هذه الفئة على عيش حياة سوية أسوة بأقرانهم، وقد تطور الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة في أوائل القرن العشرين، حيث أبرمت الأمم المتحدة في ٣ ديسمبر ٢٠٠٦ الاتفاقية الدولية لحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة مجموعة من الحقوق ومن هذه الاتفاقية انبثقت فكرة الدمج.

ويهدف الدمج لتوفير فرص التعلم والاندماج لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجتمع طبيعي ضمن إطار المدرسة العادية بعيدًا عن العزل المجتمعي وأطلقت بعدها منظمة العلوم والثقافة والتربية التابعة للأمم المتحدة في العشرينيات شعارها(حق التعليم والعمل لذوي الاحتياجات الخاصة)، ونظرًا لأهمية مرحلة رياض الأطفال السابق ذكرها في بناء شحصية الطفل

ورسم مستقبله جاءت أهمية البدء بالدمج من هذه المرحلة وأيضًا لأثرها المهم في تقبل الطفل العادي لأطفال الدمج وتمكين حدوث الاندماج في المجتمع وتنمية الشعور بالانتماء إليه لدى الأطفال المدمجين .(الوقائع المصرية،٢٠١٥)

وبصدور القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ٢٠١٥/٢/١ بدمج الأطفال من ذوي الإعاقات الطفيفة في روضات الأطفال العاديين ووجود أطفال مدمجين برياض الأطفال برز دور معلمة رياض الأطفال كأهم عنصر في العملية التربوية، فهي التي تتعامل مع الأطفال وهي التي تنفذ المنهج وتكيف الموقف التعليمي، وتختار طريقة التعلم المناسبة ، وتثري موقف الخبرة باستخدام التقنيات التربوية، إلى غير ذلك من الأمور التي يتطلبها تنفيذ المنهج ، ومهما كان المنهج جيدًا ومهما كانت أدوات التنفيذ ووسائله متوفرةً، فإن ذلك لا يجدي نفعًا مع معلمة غير مؤهلة تأهيلاً جيدًا (فهمي،٢٠١٣-١٥).

ولهذا يجب السعي لتطوير وتدريب المعلمة باستمرار لينمو وعيها العلمي والمهني والتربوي أثناء الخدمة وتستطيع مواكبة متطلبات العمل بكفاءةٍ، وتنمية ما تحتاج إليه من مهارات للتعامل الإيجابي مع كل الأطفال بشكلٍ عامٍ والأطفال المدمجين خاصةً، مما يذلل أمامها العديد من المشكلات والصعوبات التي قد تواجهها عند التفاعل مع أطفال الدمج.

مشكلة البحث وأسئلته:

توصلت العديد من الدراسات ومنها دراسة خضر(٢٠٠٨) إلى وجود اتجاهات إيجابية من المعلمين والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وخاصةً ممن خضعوا للتدريب على إستراتيجيات الدمج أو سبق لهم العمل مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.

وقد أوضحت دراسة كلٍ من السباعي (٢٠١٤) ، جعفر (٢٠٠٣) وجود عوائق وصعوبات تواجه معلمة رياض الأطفال في كيفية التفاعل مع الأطفال المدمجين في الروضة من حيث الطريقة المثلى في التفاعل مع كلٍ منهم وكيف تتعامل معهم في ضوء نوع الإعاقة الخاص بكل حالة على حدى، وخاصةً وأن هناك اتجاهات متباينة للمعلمات حول عملية الدمج ككل، وهذا ما جعل معلمة الرياض تشعر بزيادة العبء والمسئولية ، مما سبق يتضح أهمية تصميم برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

وتشير العديد من الدراسات إلى أهمية تنمية مهارات التواصل مثل دراسة حسونة وآخرون(٢٠١٦) والتي أكدت على أهمية تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي الاضطراب النمائي غير المحدد ، وهذا ما أكدت عليه أيضًا دراسة الخميسي والكوهجي(٢٠١٦) حيث أظهرت الدراسة أن مظاهر التواصل الاجتماعي كانت أكثر تميزًا في أطفال الدمج عن نظرائهم من الأطفال ذوي الإعاقة غير المدمجين ، وأيضًا أظهرت الدراسة أن مفهوم الذات كان أكثر إيجابية بين أطفال الدمج.

ومن هنا انبثقت فكرة هذا البحث من ملاحظة الباحثة لوجود العديد من المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء التفاعل مع الأطفال المدمجين في الفصول العادية، ولأن معلمة الروضة هي الركيزة الأساسية في المنظومة التعليمية ، فلابد من أن تكون معلمة الروضة المعنية بعملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة قد تم إعدادها إعدادًا تربوياً وتعليمياً. وذلك من أجل نجاح التفاعل مع هذه الفئة من الأطفال أسوة بأقرانهم، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم واعطاء أطفال الدمج مناخاً أنسب للنمو نفسياً واجتماعياً إلى جانب تحقيق الذات لديهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

ومما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي :

"ما فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

١-ما الفروق بين معلمات رياض الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لإختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين؟

٢- ما الفروق بين معلمات رياض الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي لإختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى:

١-التحقق من فعالية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في إكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

٢- تحديد المهارات الخاصة بالتفاعل الإيجابي اللازم تنميتها وإكسابها لدى معلمات رياض الأطفال مع الأطفال المدمجين.

٣-التعرف على مدى استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

٤-تسليط الضوء على أهمية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريب المعلمات على تنمية مهاراتهم المختلفة.

٥-إعداد وبناء برنامج تدريبي قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية موجه لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التفاعل الإيجابي لديهم مع الأطفال المدمجين.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١-دعم المكتبة العربية ببحث حول تنمية مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين وذلك في حدود علم الباحثة.
٢-يتناول هذا البحث مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين والمستخدمة من قِبَل معلمات رياض الأطفال والتي تمثل أهميةً كبرى في العملية التعليمية بصفةٍ عامةٍ والعملية التعليمية برياض الأطفال بصفةٍ خاصة.
٣-يبرز البحث الحالي أهمية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في إكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.
٤-قد يفيد في الوقوف على أسباب المشكلات التي تواجه معلمات رياض الاطفال في التفاعل مع أطفال الدمج ووضع حلول مقترحة لها.
٥-قد تساعد في حصول الطفل المدمج في مرحلة رياض الأطفال على بيئة إيجابية تساعده على النمو النفسي السليم.
٦-تكوين نموذج جيد من القدوة الحسنة (المعلمة) للأطفال العاديين؛ ليقتدوا بها في سلوكياتهم مع بعضهم البعض ومع الأطفال المدمجين.
٧-قد تساهم في تحقيق الهدف مع دمج الأطفال من خلال تقبل المجتمع لهم وتفهمهم بدءاً من مجتمع الروضة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- يعتبر هذا النوع من الأبحاث القليلة باللغة العربية في حدود علم الباحثة في مجال الدمج التي اهتمت بوضع برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال.

٢-قد يقدم هذا البحث بعض الفائدة في تحقيق أهداف عملية الدمج للطفل المعاق من حيث الاندماج والتكيف والتعايش مع باقي أفراد المجتمع بسلامٍ.

٣-قد يفيد في تقديم تصور عن مهارات التفاعل الإيجابي مع أطفال الدمج للإستخدام في رياض الأطفال لتوعية المعلمات وكل من له علاقة بالدمج.

٤-قد يساعد معلمات رياض الأطفال من خلال بعض الإستراتيجيات الموجودة في البرنامج لتطبيقها مع الأطفال المدمجين.

٥-قد يفتح البحث الحالي المجال أمام دراسات وبحوث أخرى في مجال تدريب معلمات رياض الأطفال على العديد من المهارات التي تطور مهارتهن المعرفية في مجال الدمج.

٦-يسهم هذا البحث في تطوير أساليب وطرق تعامل معلمات رياض الأطفال مع أطفال الدمج.

مصطلحات البحث:

١-معلمات رياض الأطفال(Kindergarten Teachers) :

تبنت الباحثة تعريف قناوي(٢٠٠٤) لمعلمة رياض الأطفال بأنها: تعتبر المايسترو الذي يقود العملية التربوية ويوجه الطفل، لذا يجب ألا يكون لديها عينين فقط في أعلى رأسها فحسب بل في كل جزء منها وتلك السمة تمثل ضرورة كبيرة جداً في معلمة رياض الأطفال، وخاصةً أنها تتعامل مع أطفال في مرحلةٍ عمريةٍ سوف تشكل حياتهم فيما بعد ذلك ويكمن دورها في المتابعة والتوجيه.

٢-الدمج(Inclusion) :

تعرف الباحثة الدمج إجرائياً بأنه :احتواء واستيعاب للأطفال من ذوي الأحتياجات الخاصة تعليميًا ضمن فصول التعليم العادي إلى جوار أقرانهم من الأطفال العاديين وتوفير كافة السبل والإجراءات لتحقيق أفضل النتائج التعليمية والاجتماعية والنفسية للأطفال المدمجين.

٣-مهارات التفاعل الإيجابي (Positive Interaction Skills):

تعرف الباحثة مهارات التفاعل الإيجابي إجرائياً بأنها: هي مجموعة الأساليب والطرق وردود الفعل التربوية التي تساعد معلمة رياض الأطفال على تعزيز العلاقات الإجتماعية مع أطفال الروضة وتحسين المواقف في الحياة اليومية، مما يترتب عليه تحقيق أقصى استفادة إيجابية من الإحتكاك والتفاعل مع الآخرين.

٤-البرنامج التدريبي (Training Program) :

تعرف الباحثة البرنامج التدريبي إجرائياً على أنه: مجموعة من الخرائط الذهنية الإكترونية المصممة بدقةٍ لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

محددات البحث :

في ضوء أهداف البحث والإمكانات المتاحة بها التزمت الباحثة بالحدود التالية:

-الحدود البشرية: أجري البحث على عينة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة بورسعيد، وبلغ عددهن (١٠) معلمات.

-الحدود الزمنية: تم تطبيق البرنامج على مدى (٢٦) جلسةً تدريبيةً بمعدل جلسة يومياً بواقع ١٤ يومًا تدريبيًا، واستغرقت الجلسة الواحدة ساعتين، وتم

التطبيق في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١م على مدار خمسة أسابيع متتالية .

-الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج التدريبي بمركز إرادة لتنمية مهارات ذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة بورسعيد.

-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على استخدام الخرائط الذهنية لإكساب معلمات رياض الاطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين وتشمل:

١-مهارة التواصل الفردي.
٢-مهارة تحليل المهام.
٣-مهارة التفاعل القائم على الحث البدني واللفظي.
٤-مهارة التفاعل القائم على الأنشطة المتكاملة.
٥-مهارة التفاعل القائم على الخبرة المباشرة (المشروع).
٦- مهارة التفاعل القائم على أسس تعديل السلوك.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الخرائط الذهنية الإلكترونية:

تعد إستراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية إحدى إستراتيجيات التعلم النشط التي تسهم في التغلب على تجريد المحتوى للتقليل من كم المعلومات المقدمة للمتعلمين من خلال تنظيمها للمعلومات في صورة مخططات وأشكال تنظيمية تشغل حيزاً أقل في ذاكرة المتعلم وتترك مساحة أكبر لإتمام عملية تشغيل المعلومات وتخزينها واسترجاعها والاستفادة منها، مما يعني أداء أفضل وذلك لأنها تعرض المفاهيم المجردة والرمزية ضمن مهارات التفكير والتي يستخدمها المعلم بصورةٍ مستمرةٍ، وعن طريقها يتضح البناء المعرفي والمهاري لدى المتعلم في فهم وتفسير جميع جوانب الموضوع المراد تعلمه (غنيم وعزمي ، ٢٠١٨، ١٢٩٠).

ويعرفها الفقي (٢٠١٧) بأنها: أداة بصرية يتم إنتاجها إلكترونياً بأحد البرامج المتخصصة، حيث يتم استخدام الخطوط والألوان والرسوم والصور في عرض المعلومات والأفكار، تبدأ بعرض الفكرة الرئيسية في المنتصف ثم يتفرع منها الأفكار والمعلومات الفرعية بأسلوب شائق وجذاب يعمل على زيادة الفهم والاحتفاظ بالأفكار والمعلومات وتخزينها بصورةٍ تتناسب مع طبيعة العقل البشري(حسن وصالح وأحمد، ٢٠١٩، ٢٥٩).

وعرفها عامر (٢٠١٥) بأنها: أداة تتشابه في رسمها وبنائها مع خلايا الدماغ العصبية من حيث وجود نقاط مركزية تتشعب منها خطوط متشعبة تتصل بنقاط مركزية أخرى تهدف لمساعدة المتعلم على التعلم والتفكير. (الصلاحات، ٢٠٢١، ١٧٧)

الفوائد التربوية للخرائط الذهنية الإلكترونية:

تحدثت الدراسات الحديثة العلمية عن التأثير الإيجابي والقياسي للخرائط الذهنية، فالخريطة الذهنية الإلكترونية إستراتيجية حديثة تسهم في تطور العملية التعليمية، وأورد هلال (٢٠٠٧) أنها تساعد تسهم بشكلٍ كبيرٍ في بقاء المعلومات في ذهن المتعلم ومراجعتها وسهولة تذكرها من خلال الأشكال المرسومة في أذهانهم، كما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين تبعاً لقدراتهم ومهاراتهم الاستيعابية. كما أشارت دراسة safar&jafer, 2013)) إلى أن الخرائط الذهنية الإلكترونية تعد من الأدوات المناسبة والمفيدة لتحقيق نجاح وتطور العملية التعليمية، كما أنها تطور طرق التفكير وتزيد الدافعية نحو التعلم والمعرفة، بالإضافة إلى أنها تسهم في معالجة البنية المعرفية فتبسط المعلومات المعقدة وتنظم الأفكار، ولها دور كبير في تنمية الإبداع، وتنمية مهارات حل المشكلات واتساع التفكير وتكوين وجهات النظر (عبد العزيز وأبا حسين، ٢٠١٩، ٧٩).

خصائص الخرائط الذهنية الإلكترونية :

يتفق كلٌ من افريكلي (٢٠١٠) وشانج (٢٠٠٨) على تحديد خصائص الخرائط الذهنية الإلكترونية فيما يلي:

- الاستكشاف: أي تتيح للمتعلم حرية البحث عن المعلومات داخلها واستكشاف نمط الإبحار الذي يناسبه من خلال الروابط التشعبية بين عناصر المحتوى التعليمي لتحقيق الأهداف المطلوبة .
- التنوع: في عرض العناصر وتعدد المثيرات التي تخاطب الحواس.
- التكامل: حيث يعتمد التكامل بين مكوناتها على عناصر الوسائط المتشبعة التفاعلية، حيث يتم الدمج والتجانس بينهما لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة.
- الإبحار: حيث توفر للمتعلم إمكانية الوصول الى المعلومات بسهولةٍ من خلال الإبحار داخل عناصر المحتوى بسلاسةٍ والتنقل من شاشةٍ الى أخرى.
- التفاعلية: تتيح للمتعلم حرية تصفح المعلومات المعروضة بسهولةٍ والتحكم في معدل عرض المحتوى المعروض.
- الوصول الحر للمعلومات: حيث تجعل المتعلم يسير في مسارات تفريعية حرة بحيث يتعامل مع كل جزئية .
- جذب انتباه المتعلمين: توفر عناصر الجذب والتشويق للمتعلمين عن طريق الألوان والعرض التفاعلي باستخدام برنامج كمبيوترى(البدرشيني ومالك ونور الدين، ٢٠١٩، ٣٤٣- ٣٤٤).

المحور الثاني : مهارات التفاعل الإيجابي:

المهارة لغة هي: التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وسرعة في التنفيذ (المعجم الوسيط).

وعرفها أبو أسعد(٢٠١١، ٣٤) اصطلاحًا بأنها: مجموعة من القدرات الشخصية التي تكسب المتعلم ثقة في نفسه تمكنه من تحمل المسئولية وفهم

النفس والآخرين والتفاعل معهم بذكاء، وإنجاز المهام الموكلة إليه بكفاءة عالية واتخاذ القرارات الصائبة بمنهجيةٍ علميةٍ سليمةٍ .

وعرفتها شاش (٢٠١٥، ٣٢) على أنها: المستوى الذي يبلغه الفرد في أداء عمليات حركية حسية معقدة يتوفر فيها عناصر السرعة والدقة والتكيف مع الظروف المتغيرة.

مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين :

عرفتها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة الأساليب والمهارات والطرق التي تستخدمها معلمة رياض الأطفال في التفاعل مع الأطفال المدمجين بالروضة؛ للتغلب على الصعوبات والعقبات التي قد تواجهها خلال عملية التعلم، ويترتب عليها تفاعل الطفل المدمج مع أقرانه بالصف وتحقيق الاستفادة من عملية التعلم .

الفرق بين مهارات التواصل ومهارات التفاعل الإيجابي :

عرفت سالم (٢٠١٧، ٦٩١) التواصل بأنه: هو تلك العملية الفنية التي تتضمن تبادل الأفكار والآراء والمشاعر بين الأفراد بشتى الوسائل والأساليب مثل الإرشادات والإيماءات وتعبيرات الوجه ....الخ .

فمهارات التواصل هي الطرق التي نستخدمها عند تقديم أو تلقي المعلومات مثل إيصال الأفكار والمشاعر للأطراف الأخرى أو التعبير عمّا يحدث من حولك. وتختلف عملية التواصل باختلاف الوسيلة المستخدمة لذلك، وأيضًا تختلف باختلاف الجمهور المستهدف من التواصل ولكلّ طريقة مميزاتها ومهارات خاصّة بها لابدّ من اكتسابها لإتقان عملية التواصل الفعّال.

أما مهارات التفاعل الإيجابي فهي قائمة بشكلٍ أساسيٍ على تنمية الطرق والمهارة نبع الاحتياج لها من خلال مواقف حياتية داخل الصف، ويتعلم

منها الطفل كيفية التصرف في مواقف مشابهة في حياته اليومية خارج الصف، وقد وجدت الباحثة أن المهارات التالية هي أكثر المهارات التي تحتاجها المعلمة مع فئتي التوحد وصعوبات التعلم محل البحث وهم كالتالي :(مهارة التواصل الفردي، مهارة تحليل المهام، مهارة التفاعل القائم على الحث اللفظي والبدني، مهارة التفاعل القائم على الخبرة المباشرة، مهارة التفاعل القائم على الأنشطة المتكاملة، مهارة التفاعل المبني على أسس تعديل السلوك).

أساليب التواصل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

أرادت الباحثة أن تتبنى الاتجاه نحو التدريب غير التصنيفي لذوي الاحتياجات الخاصة حيث تستند برامج الإعداد غير التصنيفية إلى افتراض أن أوجه الشبه بين فئات الإعاقة المختلفة أكثر من أوجه الاختلاف، ولذلك فليس هناك حاجة إلى تصنيف الإعاقات. فعلى برامج التدريب أن تزود المعلمات للتعامل مع كافة فئات الدمج ، والهدف ليس إلغاء التصنيفات وإنما الحد منها.

ولكن لكثرة وتعدد فئات الدمج وبناءًا على الدراسة الاستطلاعية التي تمت مع معلمات رياض الأطفال اللواتي يتعاملن مع أطفال مدمجين تبين أن أكثر الإعاقات انتشارًا في فصول رياض الأطفال وتحتاج المعلمات للتدريب على كيفية التفاعل معهم هي :(صعوبات التعلم و التوحد) لذا سوف تكون هاتين الفئتين هما محور البحث.

إجراءات ومباديء التفاعل مع ذوي صعوبات التعلم والتوحديين:

أجملها شعير(٢٠٠٩، ٧٨) في النقاط التالية :

- توفير البيئة المناسبة عامل هام يساعد في إظهار الطفل لاستعداداته الكاملة.

- من الضروري توفير الفرص التعليمية التي يمكن من خلالها أن يقوم الطفل باكتشاف الأشياء بنفسه.
- النجاح في تعليم ذوي صعوبات التعلم يتطلب التخطيط اليومي والمتواصل .
- أن يثق المعلم في قدرات أطفاله وأنه بإمكانهم تأدية ما يطلب منهم من أعمال.
- اختيار المهمات التي لا تتطلب وقتًا طويلاً لأدائها.
- اختيار المهمات التي تناسب كل طفل على حدى وفق الزمن المناسب لكل منهم.
- اتباع اساليب تشخيصية ملائمة .

أهم مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين:

لم تجد الباحثة مراجع تتحدث عن مهارات للتعامل الإيجابي بشكلٍ واضحٍ ومباشرٍ، ولكن بعد إطلاع الباحثة على طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة وأيضًا المراجع التي تهتم بطرق تربية وتنمية مهارات الأطفال المدمجين، ومن خلال سنوات خبرة الباحثة في العمل مع الأطفال العاديين والمدمجين في رياض الأطفال استطاعت الباحثة استخلاص هذه المهارات كأنسب مهارات يحتاجها الطفل المدمج وخاصةً فئتي صعوبات التعلم والتوحد.

أولاً: مهارة التواصل الفردي:

التواصل الفردي هو تطوير أسلوب خاص لكل طفل ذي احتياجات خاصة على حدى، والذي يضم نبذة عن الإعاقة وأنسب الأساليب التي سيتم استخدامها لتحقيق الأهداف والمعايير التي سيتم اعتمادها للحكم على فاعلية أداء الطفل، فالتواصل الفردي مهم جدًا مع الأطفال المدمجين مثل

أطفال متلازمة داون أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو صعوبات التعلم أو التوحد .

والتواصل الفردي هو الجانب العملي من الخطة التربوية الفردية فبعد إعداد الخطة تكتب الأهداف التربوية سواء كانت طويلة المدى أو قصيرة المدى وتشتمل الخطة الفردية على ما يلي :

- بيانات الطفل وبعض المعلومات عنه.
- صياغة الهدف المراد تحقيقه في نقاط محددة.
- تحديد أسلوب التعزيز المناسب.
- تصنيف الأهداف لنوعين (قصيرة وطويلة المدى).
- تحديد الأدوات والوسائل اللازمة التي ستستخدمها المعلمة لتحقيق الهدف من عملية التعلم.

ولأن أسلوب التواصل الفردي هو الأمثل في الدمج لأن هناك فروق فردية بين الأطفال، فكل طفل له خطة تربوية فردية خاصة به ويتم التواصل الفردي في هذه الخطوات:

١- تهيئة الطفل للمهارة والسلوك المراد تعلمه.
٢- استخدام الإيحاء والمساعدة اللفظية .
٣- عرض المهارة أو السلوك المراد تعلمه كما هي.
٤- يمكن تكرار المهارة حتي يتم إتقانها وتثبيت التعلم.
٥-قبل الانتقال للمهارة الجديدة لابد من التأكد من اكتساب الطفل للمهارة التي يتعلمها.
٦- صياغة الهدف من التعلم صياغةً سلوكيةً حيث يمكن ملاحظتها وقياسها.

ثانياً: مهارة تحليل المهام :

يقصد بتحليل المهام: تقسيم وتجزئة المهارة إلى مكوناتها الأولية وترتيب هذه المكونات بنظامٍ وصولاً إلى المهارة الأساسية.

إن مهارة تحليل المهام هي الأمثل في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الحياتية ومهارات الرعاية الذاتية حتى نستطيع أن نصل إلى إكساب الطفل المهارة التي نحاول تعليمها له، ويمكن استخدام تعلم مهارة غسل الأيدي كمثال. لتعليم الأطفال الطريقة الصحيحة لغسل الأيدي نحاول في البداية أن نقسم المهمات التي تكوِّن هذه المهارة، فيتم تجزئة المهارة إلى أجزاء حتى نصل بالطفل إلى القدرة في تعلم هذه المهارة وقد تكون على الشكل التالي:

أن يرفع الطفل أكمام القميص، ثم يفتح الطفل صنبور الماء، ثم يمسك الطفل قطعة الصابون، ويرغي الطفل الصابون في يده بالفرك،، ثم يضع قطعة الصابون مكانها. فيغسل يديه بالماء، ثم يغلق الطفل صنبور الماء، وينشف يديه بالمنشفة، وبعدها يعيد المنشفة لمكانها ويعيد أكمام قميصه كما كانت في البداية.

والهدف الأساسي من تحليل المهام هو محاولة تقسيم المهارة إلى عناصرها الأساسية من أجل تسهيل تدريب الطفل على إتقانها، ويجب أن يتوفر معها التعزيز لتحفيز الطفل على استكمال الخطوات للنهاية ويتم تعليم المهارة من الأسهل إلى الأصعب.

ثالثاً: مهارة التفاعل القائم على الحث اللفظي والبدني :

تعتبر طريقة الحث اللفظي أحد الأساليب التربوية المناسبة مع الأطفال المدمجين وتحفزهم على تقديم استجابات إيجابية مناسبة على ما يتم تعلمه . وهو نوع من المساعدة المؤقتة التي تستخدم لمساعدة الطفل على استكمال

المهمة المطلوبة منه، من خلال بعض الكلمات أو الألفاظ التي تساعد الطفل في إعطاء الإجابة الصحيحة، وهذا الأسلوب يعتمد على الحث بالمعززات المناسبة. وبالنسبة للحث البدني في هذه الطريقة تقدم المعلمة المساعدة للطفل من خلال مسك يدي الطفل لمساعدته على تأدية المهمة المطلوبة، مثل أن يوجه الطفل يدويًا لمسك اللون بطريقةٍ صحيحةٍ، أي يستخدم التوجيه اليدوي في توجيه الطفل خلال السلوك المستهدف دون أن تقوم المعلمة بأداء هذا السلوك له.

رابعاً: مهارة التفاعل القائم على الخبرة المباشرة:

أيضًا يطلق على هذه الطريقة اسم طريقة المشروع، وهي إحدى طرق التعلم الحديثة والمتطورة، والتي تقوم على التفكير في المشروعات التي تثير اهتمامات الأطفال الشخصية، وتخدم في نفس الوقت أهداف التعلم . وتعتمد هذه المهارة على الممارسة الفعلية للسلوك والتدرب على المهارة داخل الصف وخارجه؛ بهدف لربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وأيضًا تنمية القدرات الشخصية والاجتماعية للأطفال المدمجين. حيث يتفاعل الطفل مع المهارة المراد اكتسابها كما تطبق في واقع الحياة، وخلال التعلم عن طريق الخبرة المباشرة يحتاج الطفل إلى توجيه معلمته حتى يستطيع أن يعبر عما يشعر به .

خامساً: مهارة التفاعل القائم على الأنشطة المتكاملة:

التواصل باللعب والقصص هو نشاط موجه يستمتع به الأطفال وفي نفس الوقت ينمي القدرات العقلية والجسمية والوجدانية، وهو يعتمد بشكل أساسي على استخدام الأنشطة والألعاب في اكتساب المعرفة وتبسيط فروع العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية. وقد تركت لنا ماريا منتسوري كنزًا ثمينًا لطرق التعلم والتواصل مع الطفل من خلال اللعب وقد أثبتت هذه النظرية كفاءتها مع الطفل الطبيعي والطفل المدمج على حد سواء. وتعتبر طريقة

التواصل باستخدام الألعاب من أبرز الطرق والإستراتيجيات المناسبة للتواصل مع الطفل المدمج، فمن خلالها يصبح للطفل دورًا إيجابيًا يتميز بكونه عنصرًا نشطًا وفعالاً داخل الصف؛ لما يتسم به هذا الأسلوب من التفاعل بين المعلمة والأطفال المدمجين خلال عملية التعلم، وذلك من خلال أنشطة وألعاب تعليمية تم إعدادها بطريقةٍ عمليةٍ منظمةٍ. وبحث الطفل على التفاعل مع المواقف المختلفة بما تتضمنه من أفكار جيدة وأنشطة تربوية هادفة.

فاللعب يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، ومن خلال اللعب يتعرف الطفل على الأشكال والألوان والأحجام والحروف والأعداد، ويقف على ما يميز الأشياء المحيطة به من خصائص وما يجمع بينها من علاقات. أيضاً يتعلم الطفل من خلال اللعب معنى بعض المفاهيم مثل أعلى وأسفل أو جاف ولين، وكبير وصغير. وتسهم خبرات اللعب في إنماء معارف الطفل عند بناء وترتيب الأشياء في مجموعات، فيتعلم كيف يصنف الأشياء ويدرك الوظيفة، ويعمل على الربط بين الشيء ووظيفته.

وتعرف القصة على أنها طريقة تعلم تقوم على العرض الحسي المعبر، التي تتبعها المعلمة مع أطفالها المدمجين لتعليمهم حقائق ومعلومات عن شخصية أو موقف أو ظاهرة أو حادثة معينة، إما بالرواية اللفظية أو بالتمثيل . فهذه الطريقة مثالية لجذب انتباه الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة على السواء وتسهم في إكسابهم الخبرات والمعلومات والحقائق بطريقة شيقة وجذابة، وتبعد الملل الذي قد تسببه الطرق التقليدية، وتمنح الطفل المتعة والفائدة في آنٍ واحدٍ .

وهي عنصر تربوي هام له أهميته في المواقف التعليمية، فمن خلال القصة يكتسب الطفل المدمج الكثير من المترادفات اللغوية سواء عند سماعه للقصة أو عندما يقوم بروايتها وإعادة تمثيلها أمام أقرانه ، وهي تساعد في علاج الكثير من المشكلات النفسية أو السلوكية التي يعاني

منها، وتغرس وتعزز السلوكيات الحميدة المرغوبة، كما أنها تنمي قدرة الطفل على الإصغاء الجيد وتمييز الأصوات، ومن هنا جاءت أهمية مسرح العرائس في تعليم الأطفال المدمجين الكثير من المهارات والسلوكيات وخاصةً طفل صعوبات التعلم الذي تساهم القصة في علاج أكثر من مشكلةً لديه في آنٍ واحدٍ، مثل صعوبات القراءة أو عدم القدرة على التعبير.

سادساً: مهارة التفاعل المبني على أسس تعديل السلوك:

يعتبر تعديل السلوك شكلاً من أشكال العلاج والذي يهتم بتغيير السلوك. فإن عملية تعديل السلوك هي عملية حذف ومحو لتعلم سلوك سلبي وغير مرغوب فيه والعمل على إطفائه وإحلال سلوك إيجابي ومرغوب فيه محل السلوك القديم، وهناك أساليب كثيرة لتعديل السلوك منها المحاكاة والتقليد والتعزيز بأنواعه والعقاب.... فالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم مشاكل سلوكية عديدة تظهر في غرفة الصف كالحركة الزائدة- والعناد – وقلة الانتباه- قد تقف عائقًا في تعليم أو اكتساب المهارات الحياتية للطفل ومن هنا جاءت أهمية مهارة تعديل السلوك مع الأطفال المدمجين .

المحور الثالث: أطفال الروضة المدمجين:

يعد مفهوم دمج ذوي الإحتياجات الخاصة في التعليم العام من المصطلحات الحديثة والتجديدات التربوية الرائدة في حقل الإعاقة، فالدمج في جوهره اجتماعي أخلاقي فهو أساسًا ضد التصنيف والعزل لأي فرد بسبب إعاقته، ويرفض الدمج الوصمة الاجتماعية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن التعليم حق لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه ويمثل الدمج لمختلف فئات الإعاقة اتجاهًا تربويًا جديدًا يتزايد يوماً بعد يوم.

فدمج الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في فصول ومدارس التعليم العام تعود بالفائدة على جميع من لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهذه العملية وهم الأطفال والمدرسون والمجتمع معاً، ولضمان نجاح عملية الدمج لابد

من الاهتمام بالتجهيزات والأدوات والخدمات المناسبة ، وسوف تعمل على نمو الاتجاهات الإيجابية واكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية ، وتعد الأطفال للحياة الاجتماعية، إضافةً إلى تفادي سلبيات نظام العزل الذي كان يتبع في الماضي (تركي،٢٠١٥ ،٢).

تعريف الدمج:

يعد الدمج أحد المفاهيم التي تمحور حولها جدلاً واسعاً بين أوساط التربويين ، مما أدى الى عدم وجود اتفاق واضح في تعريفه وآلية تطبيقه ، فقد عرف polat(2011) الدمج بأنه : شمول عملية التعليم جميع الأطفال والشباب بغض النظر عن وجود أي فروق فردية بما في ذلك العرق أو الإعاقة أو الجنس أو اللغة أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية.

وعرف سيسالم (٢٠١٣ ،١٧) المفهوم الشامل لعملية الدمج "هو أن تشتمل مدارس التعليم العام وفصوله على الأطفال جميعًا بغض النظر عن الذكاء أو الموهبة أو الإعاقة أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الخلفية الثقافية للطفل، ويجب على المدرسة العمل على دعم الحاجات الخاصة لكل طفل .

في حين عرف كاوفمان وبادار (Kauffman&Badar(2014,15) الدمج بأنه تحقيق فرص المساواة والمشاركة التامة لذوي الإعاقة في المجتمع أسوة بأقرانهم العاديين ، وهذا يتطلب تكوين اتجاهات إيجابية نحوهم وازالة جميع مظاهر التمييز اتجاههم.

وعرفته شاش (٢٠١٦ ،٤٣) بأنه حالة تهيؤ أو استعداد لدى المربين والمعلمين والعاملين مع المعوقين ولدى الوالدين والمجتمع بصفةٍ عامةٍ لتوفير تعليم للأطفال المعوقين داخل البيئة المهنية للأطفال العاديين في المدرسة العادية والمنزل العادي والبيئة المحلية حيثما تبدو الجدوى من هذا الدمج.

وهذا ما أكدته دراسة بوحاج مزيان وآخرين (٢٠١٨، ١٠١) حيث عرفت الدمج على أنه تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة بعيدة عن العزل وهي بيئة الفصل الدراسي العادي بالمدرسة العادية ، أو في فصل دراسي خاص بالمدرسة العادية أو فيما يسمى بغرفة المصادر والتي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة لبعض الوقت.

ولا يعني الدمج أن الأطفال ذوي الإعاقة لا يحتاجون أبدًا إلى قضاء بعض الوقت خارج الصفوف العادية؛ لأنهم يحتاجون في بعض الأحيان إلى خدمات مساندة، كالعلاج النطقي والعلاج الوظيفي. وهذا هو الاختلاف بينهم وبين الذين لا توجد لديهم إعاقة (McManis, 2017) .

وبناءاً على كل ما سبق يمكن تعريف الدمج إجرائياً بأنه:احتواء واستيعاب للأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة تعليميًا ضمن فصول التعليم العادي إلى جوار أقرانهم من الأطفال العاديين وتوفير كافة السبل والإجراءات لتحقيق أفضل النتائج التعليمية والاجتماعية والنفسية للأطفال المدمجين.

أهداف الدمج:

حددت شاش(٢٠١٦، ٤٦-٤٧) أهداف الدمج على النحو التالي:

- إزالة الوصمة التي قد تلحق بذوي الاحتياجات الخاصة التي قد ترتبط بمصطلح الإعاقة.
- مواجهة الأعداد المتزايدة من الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة الذين يحتاجون لخدمات التربية الخاصة.
- يساعد الدمج على إتاحة الفرصة لجميع الأطفال من ذوي الإحتياجات الخاصة للتعليم المتكافيء المتساوي مع غيرهم من الأطفال العاديين في المجتمع.

- توفير التكاليف الاقتصادية اللازمة لإقامة مؤسسات تربية خاصة وتوجيه هذه الميزانيات لتطوير المدارس العادية؛ لتستوعب كلاً من الأطفال العاديين والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم حل تربوي لكثيرٍ من المشكلات التربوية الملحة مثل زيادة التحصيل الأكاديمي لذوي الاحتياجات الخاصة.
- إتاحة الفرصة للأطفال العاديين للتعرف على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة عن قرب، مما يساعدهم على تقدير مشكلاتهم واكتساب اتجاهات إيجابية نحوهم.

ويرى ليندسي Lindsy(2007) أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يؤدي إلى تحسين مستوياتهم التعليمية ويخلصهم من العزلة، بالإضافة إلى أنه يعمل على نمو الاتجاهات الإيجابية واكتساب المهارات الأكاديمية والاجتماعية لديهم.

كما يستفيد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال العاديون من عملية الدمج في المدارس العادية، حيث تتاح لهم فرص التعليم من بعضهم البعض، وينمو لدى كل واحد منهم الاهتمام بالآخر وتزداد اتجاهاتهم نحو بعضهم، وتنمو لديهم المهارات والقيم التي يحتاجها المجتمع لبناء أفراد صالحين(Hornby,2015).

وقد تعددت الآراء والاتجاهات حول كيفية الدمج والنواحي والجوانب التي يجب أن يشملها الدمج، لهذا ظهرت عدة أنواع من الدمج، ولكل نوع خصوصيته التي تميزه من خلال طبيعة الفائدة التي تقدمها للمعاق.

متطلبات نجاح عملية الدمج:

عند تقديم الخدمات للأطفال المدمجين ينبغي توافر العديد من المتطلبات لنجاح عملية الدمج ، ومن أهم هذه المتطلبات ما يلي:

١-التخطيط المسبق للدمج الشامل وتحديد أهدافه وفئاته والفئات التي سيشملها ونوع الدمج الذي سيتم تطبيقه .
٢-الاختيار الملائم للمدرسة التي سيتم فيها الدمج .
٣-توفير مصادر الدعم والمساندة المادية والبشرية للمدرسة.
٤-تبني سياسات وإجراءات تسمح لكل الاطفال بالمشاركة الكاملة في الأنشطة والاستفادة من الخدمات داخل المدرسة العادية.
٥-توفير الدعم المادي والمعنوي للأطفال المدمجين وأسرهم كلما أمكن لضمان التعلم الشامل لهم في المدارس العادية.
٦-التهيئة المسبقة لجميع العاملين في المدرسة وللأطفال العاديين وأولياء أمورهم قبل البدء بعملية الدمج (الخشرمي ،٢٠٠٣ ، ٨٠٠-٨٠٦).

وهذا ما أكدت عليه دراسة بوحاج مزيان وآخرين(٢٠١٨، ١٠٠-١٠٦) أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال المدمجين ليست عملية سهلة، وتحتاج للعديد من المتطلبات منها التعرف على الاحتياجات التعليمية الخاصة للأطفال بصورةٍ عامةٍ وذوي الاحتياجات الخاصة بصفةٍ خاصةٍ حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية .

وأهم من ذلك كله أنه يجب أن يتم إعداد المعلمات إعدادًا جامعياً مناسباً ويدربوا أثناء الخدمة على الطريقة الملائمة للتواصل الإيجابي مع الأطفال المدمجين، وهو ما نحن بصدد إعداد جلسات تدريبية له في هذا البرنامج.

وحتى يتسنى لمعلمة رياض الأطفال التفاعل مع الأطفال ذوي الإعاقة عند تطبيق الدمج ، لابد أن تكون قد خضعت للتدريب الذي يضم تعريفها بالخصائص العامة للأشخاص ذوي الإعاقة، وتوضيح مفهوم وأهمية الدمج لهؤلاء الأشخاص (Razal, et al., 2013; Appl &,

.Spenciner,2008) حيث يتطلب نجاح الدمج الشامل، تقبل المعلمين لاختلافات وتنوع الأطفال ذوي الإعاقة، ويجب أن لا يقتصر التدريب على الدورات وورش العمل والمواد المتخصصة، بل يمتد ذلك إلى التدريب الفعلي والحقيقي على تعليم الاطفال ذوي الإعاقة، وذلك من أجل الموازنة بين الجانب النظري والعملي قبل الخدمة وأثنائها (World of Inclusion,2014) .

معوقات الدمج:

أورد دليل التربية والتعليم معوقات الدمج في النقاط التالية:

- قد يشعر الطفل المعاق ذهنيًا بالإحباط نتيجة عدم تقبل الطفل غير المعاق له.
- معيار النجاح الأكاديمي قد يوسع الفجوة بين الطفل المعاق وغير المعاق.
- رفض الطفل المعاق دون تنمية وعي الطفل غير المعاق بخصائصه، يشكل عائقًا في نجاح الدمج.
- المعلمون غير المدربين على التفاعل مع الطفل المعاق لهم أثر سلبي على نجاح الدمج .

فروض البحث:

١.يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات معلمات رياض الأطفال (مجموعة البحث) في اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي."

٢. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات معلمات رياض الأطفال (مجموعة البحث) في التطبيقين

البعدي والتتبعي (بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي) لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين ".

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي quasi experiment approach لمناسبته لطبيعة البحث بهدف استقصاء فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين، حيث تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي على نفس المجموعة وتطبيق أدوات القياس قبلياً وبعدياً عليهم للتعرف على أثر البرنامج التدريبي.

ثانياً : عينة البحث :

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٠) معلمات من معلمات رياض الأطفال تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع المعلمات من روضات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.

وفيما يلي وصف لخصائص عينة البحث وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي- التخصص- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية في مجال الدمج) ، حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية:

جدول (١)

توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٣	%٣٠
ماجستير	٦	%٦٠
مؤهل آخر	١	%١٠
المجموع	١٠	%١٠٠

تبين المؤشرات الإحصائية بالجدول رقم (١) أن (٦) من أفراد العينة يمثلون (٦٠%) من إجمالي أفراد العينة من الحاصلات على درجة الماجستير، وتبين أن (٣) منهم يمثلون (٣٠%) حاصلات على درجة البكالوريوس. وتبين هذه النتيجة أن غالبية أفراد البحث من الحاصلات على درجة الماجستير وهي نتيجة إيجابية تفيد البحث الحالي كون عينتها من الحاصلات على الماجستير.

جدول (٢)

توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
رياض أطفال	٧	%٧٠
تخصص آخر	٣	%٣٠
المجموع	١٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن (٧) من أفراد العينة يمثلون (٧٠%) من إجمالي أفراد البحث حاصلات على تخصص رياض الأطفال، وتبين أن (٣) منهم يمثلون (٣٠%) حاصلات على مؤهل آخر غير رياض الأطفال . وتبين من هذه النتيجة أن غالبية افراد البحث من المتخصصات في رياض الأطفال وهي نتيجة إيجابية تفيد البحث الحالي كون عينتها حاصلات على تخصص مناسب لطبيعة العمل من جهة ، وطبيعة البحث الحالي من جهةٍ أخرى.

جدول (٣)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١	%١٠
من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٨	%٨٠
أكثر من ١٠ سنوات	١	%١٠
المجموع	١٠	%١٠٠

تبين من المؤشرات الإحصائية في الجدول (٣) أن (٨) من أفراد البحث يمثلون (٨٠%) من إجمالي أفراد البحث سنوات خبرتهم من (٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وتبين أن (١) منهم يمثلون (١٠%) خبرتهم أقل من (٥ سنوات)، كما اتضح ان (١) من أفراد البحث يمثلون ما نسبته (١٠%) خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات) . وتبين هذه النتيجة أن أفراد البحث سنوات خبراتهم مناسبة وهي نتيجة إيجابية تفيد البحث الحالي كون عينتها من ذوي الخبرات المنتسبة في مجال رياض الأطفال.

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال الدمج

الدورات التدريبية في مجال الدمج	التكرار	النسبة المئوية
دورة واحدة	٢	%٢٠
دورتان	٢	%٢٠
أكثر من ثلاث دورات	٥	%٥٠
لا يوجد	١	%١٠
المجموع	١٠	%١٠٠

تبين من المؤشرات الإحصائية في الجدول (٤) أن (٥) من أفراد العينة يمثلون (٥٠%) من إجمالي أفراد البحث حاصلات على ثلاث دورات فأكثر في مجال الدمج، وتبين أن (١) منهم يمثلون(١٠%) لم تحصلن على دورات تدريبية في مجال الدمج وأن (٢) معلمة بنسبة (٢٠%) من إجمالي أفراد العينة حصلت على دورتين في مجال الدمج . وتبين من هذه النتيجة أن هناك نسبة كبيرة من أفراد البحث سبق وأنهن حصلن على دورة تدريبية في مجال الدمج .

ثالثاً: أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات التالية :

١-اختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال بمهارات التفاعل مع الأطفال المدمجين. (إعداد/ الباحثة)

٢-البرنامج التدريبي المقترح. (إعداد/ الباحثة)

وفيما يلي عرض لكيفية لهذه الأدوات:

١-اختبار معارف لمعلمات رياض الأطفال وذلك لقياس الجانب المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي المستخدمة في التفاعل مع الأطفال المدمجين: (إعداد/ الباحثة)

تم إعداد وبناء الاختبار في ضوء الإطار النظري للبحث الحالي، وفيما يلي عرض للخطوات التي اتبعت في إعداد هذا الاختبار :

أ) الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب معلمات رياض الأطفال للجانب المعرفي لمحتوى البرنامج التدريبي والذي تضمن مهارات التفاعل الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال مع الأطفال المدمجين.

ب) محتوى الاختبار:

تم صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي موضوعات البرنامج التدريبي وأهدافه، وتم تحديد نوع أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة الموضوعية حتى لا تتأثر بالعوامل الذاتية عند التصحيح؛ وذلك لتحقيق أكبر قدر من الموضوعية والثبات ولسهولة التصحيح.

وقد تم مراعاة الوضوح في الصياغة وعدم اللجوء إلى العبارات الغامضة أو المبهمة أو التي تحمل أكثر من معنى ، وارتباط الأسئلة بأهداف البرنامج والتدرج في مستويات الأهداف حتى تتناسب مع الفروق الفردية للمعلمات.

وقد اختارت الباحثة نوعين من الأسئلة الموضوعية وهما (أسئلة الصواب والخطأ – و أسئلة الاختيار من متعدد)، وقد راعت الباحثة الاعتبارات الفنية الخاصة وتعليمات وشروط صياغة أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد.

ج) تقدير درجات الاختبار وطريقة تصحيحه :

-بالنسبة لأسئلة الصواب والخطأ: عددها (١٥) سؤالاً، تعطي المعلمة درجة واحدة لكل سؤال إذا كانت إجابتها صحيحة وتعطي صفراً إذا كانت الإجابة خاطئة.

-بالنسبة لأسئلة الاختيار من متعدد: عددها (١٥) سؤالاً، تعطي المعلمة درجة واحدة لكل سؤال إذا كانت إجابتها صحيحة وتعطي صفراً إذا كانت الإجابة خاطئة. وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار (٣٠) وهي الدرجة الكلية للاختبار .

د) تحكيم الاختبار:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في علم النفس والتربية الخاصة ورياض الأطفال وعددهم (١٠) محكمين؛ وذلك لمعرفة آرائهم في الاختبار وصحة صياغة الأسئلة من الناحية العلمية ومناسبة الاختبار للهدف الذي وُضِع من أجله وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً . وقد أكد السادة المحكمون على وضوح المفردات وارتباط محتوى أسئلة الاختبار بالأهداف المحددة ، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

هـ) التجربة الاستطلاعية للاختبار :

بعد إجراء التعديلات التي أقرها السادة المحكمون تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من المعلمات بلغ عددها (٣٠) معلمة من معلمات رياض

الأطفال ببعض روضات المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد من غير عينة البحث الأساسية، وذلك كما يتضح في الجدول التالي :

جدول (٥)
وصف عينة البحث الاستطلاعية

الروضة	العدد
روضة مدرسة أبو بكر الصديق الرسمية	٨ معلمات
روضة مدرسة عمرو بن العاص الرسمية	٥ معلمات
روضة مدرسة عمر بن الخطاب الرسمية	٥ معلمات
روضة مدرسة أسامة بن زيد الرسمية	٤ معلمات
روضة مدرسة إبراهيم الرفاعي الرسمية	٨ معلمات

وهدفت التجربة الاستطلاعية حساب الخصائص السيكومترية من صدق الاختبار وثباته ، وفيما يلي إجراءات التأكد من الشروط السيكومترية للاختبار :

الشروط السيكوترية للاختبار :

أولاً: صدق الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقتين لحساب صدق الاختبار وهما :

(١)صدق المحكمين:

عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد (١٠) من السادة المحكمين في مجال علم النفس والتربية الخاصة ورياض الأطفال مصحوباً بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث والهدف منها والتعريف الإجرائي لمصطلحاتها ؛ للتأكد من صلاحيته وصدقه وذلك لقياس مدى اكتساب معلمات رياض الأطفال للجانب المعرفي لمحتوى البرنامج التدريبي والذي

تضمن مهارات التفاعل الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال مع الأطفال المدمجين وابداء ملاحظاتهم عن مدى:

-ارتباط أسئلته بالهدف الذي يقيسه.
-كفاية أسئلة الاختبار للتعبير عن الهدف الذي يقيسه.
-وضوح تعليمات الاختبار.
-شكل الاختبار ومضمونه.

وقد حسبت الباحثة نسب اتفاق السادة المحكمين على كل سؤالٍ من أسئلة الاختبار من حيث صياغة الأسئلة، ما يسعى إلى قياسه كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٦)

نسب اتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة اختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال عن مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين

أسئلة الصواب والخطأ				أسئلة الاختيار من متعدد			
م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	٩	١	%٩٠	١	٨	٢	%٨٠
٢	٩	١	%٩٠	٢	٩	١	%٩٠
٣	٩	١	%٩٠	٣	٩	١	%٩٠
٤	١٠	–	%١٠٠	٤	٩	١	%٩٠
٥	١٠	–	%١٠٠	٥	٩	١	%٩٠
٦	١٠	–	%١٠٠	٦	١٠	–	%١٠٠
٧	٨	٢	%٨٠	٧	٨	٢	%٨٠
٨	٩	١	%٩٠	٨	١٠	–	%١٠٠
٩	٩	١	%٩٠	٩	١٠	–	%١٠٠

أسئلة الصواب والخطأ				أسئلة الاختيار من متعدد			
م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	م	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١٠	٩	١	%٩٠	١٠	٩	١	%٩٠
١١	٨	٢	%٨٠	١١	١٠	–	%١٠٠
١٢	١٠	–	%١٠٠	١٢	١٠	–	%١٠٠
١٣	١٠	–	%١٠٠	١٣	١٠	–	%١٠٠
١٤	٩	١	%٩٠	١٤	٩	١	%٩٠
١٥	١٠	–	%١٠٠	١٥	٩	١	%٩٠

يتضح من جدول رقم (٦) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على كل سؤال من أسئلة الاختبار تتراوح ما بين (٨٠%– ١٠٠%) وقد استفادت الباحثة من آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم من خلال مجموعة من الملاحظات يمكن تلخيصها فيما يلي :

- تعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار وتنظيمها لتصبح أكثر دقة ووضوحاً.
- إضافة بعض الأسئلة للاختبار لإثرائه.
- حذف بعض الأسئلة لعدم اتساقها مع مضمون ومحتوى الاختبار.
- إعادة النظر في بعض الأسئلة التي تحمل أكثر من معنى.
- اختصار الأسئلة الطويلة دون الإخلال بالمضمون.

(٢) الصدق الذاتي:

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي وهو عبارة عن الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات ، وحيث أن أقل قيمة لمعامل ثبات الاختبار بطريقة كيودر– ريتشاردسون (0.701) = Kuder-richardson فإن معامل

الصدق الذاتي يساوي(٠,٩٠٨)، وهذه القيمة توضح أن الاختبار على درجة عالية من الصدق، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق في النتائج التي سيسفر عنها التطبيق.

ثانياً: ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بالطرق التالية :

(١)طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخCrooonpach Alpha :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة" ألفا كرونباخ" لكل سؤال من أسئلة الاختبار وحساب معامل الثبات الكلي للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل سؤال ومعامل الثبات الكلي لاختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال عن مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين

أسئلة الصواب والخطأ		أسئلة الاختيار من متعدد	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠,٦٣٢	١	٠,٦٦٢
٢	٠,٥٦٨	٢	٠,٦٣٢
٣	٠,٦٥٢	٣	٠,٥٨٩
٤	٠,٥٤٧	٤	٠,٥٨٧
٥	٠,٦٣٦	٥	٠,٥٤٨
٦	٠,٦٥٤	٦	٠,٥٨٨
٧	٠,٥٩٩	٧	٠,٥٦٨
٨	٠,٦١٣	٨	٠,٦٤٢
٩	٠,٥٦٢	٩	٠,٦٢٢
١٠	٠,٦٦٣	١٠	٠,٦٩٦

أسئلة الصواب والخطأ		أسئلة الاختيار من متعدد	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١١	٠,٥٣٢	١١	٠,٦٥١
١٢	٠,٧٠٦	١٢	٠,٦٢٧
١٣	٠,٥٧٨	١٣	٠,٦٩٦
١٤	٠,٦٥٢	١٤	٠,٦٧٤
١٥	٠,٦٤١	١٥	٠,٥٢٤
معامل الثبات للاختبار ككل			٠,٧٠٨

إذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤال من أسئلة المقياس أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة المقياس ككل، فهذا يعني أن السؤال مهم وغيابه عن المقياس يؤثر سلباً فيه ، وأما اذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال من اسئلة الاختبار أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للاختبار ككل ، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يضعف من ثبات الاختبار (غنيم وصبري،٢٠٠٠، ١٨٨). ويتضح من الجدول السابق أن اسئلة اختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال عن مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات الاختبار ككل والذي بلغ (٠,٧٠٨)، وعليه يتمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات مما يشير إلى امكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق في النتائج التي سيسفر عنه البحث .

(٢)طريقة إعادة الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار Retesr Test وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من معلمات الروضة من غير عينة البحث الأساسية بفاصل زمني أسبوعين ، وأن عددهن (٣٠) معلمة وتم حساب معامل الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات

المعلمات في التطبيقين باستخدام معادلة الارتباط لبيرسون ، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى أن معامل الارتباط يساوي (٠,٨٨٨) وهو معامل ثبات مرتفع ويكفي لدلالة على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٨)

قيمة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني لاختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال عن مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين

التطبيق	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول الثاني	٠,٨٨٨	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني دالة إحصائياً عمد مستوى دلالة ٠,٠١ ، مما يشير إلى أن اختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال عن مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين يتسم بدرجة مناسبة من الثبات.

(٣)طريقة معادلة كيودر – ريتشاردسونKuder- Richardson :

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال عن مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين باستخدام معادلة كيودر – ريتشاردسون Kuder- Richardson فكان ثبات الاختبار ككل يساوي(٠,٧٠٢)، وتدل هذه القيمة على أن الاختبار يتمتع بقدر مقبول من الثبات.

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٣٠) سؤالاً لقياس الجانب المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال مع الأطفال المدمجين موزعاً على قسمين:

القسم الأول: أسئلة الصواب والخطأ.
القسم الثاني: أسئلة الاختيار من متعدد.

والاختبار بهذه الصورة النهائية يكون صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

٢-برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية لإكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين (إعداد/ الباحثة)

تم إعداد البرنامج التدريبي في ضوء ما ورد بالإطار النظري والإطلاع على البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال ، وفيما يلي عرض للخطوات المتبعة في إعداد البرنامج التدريبي على النحو التالي:

فلسفة بناء البرنامج:

تتأثر المهارات بشكلٍ كبيرٍ بالنظريات المفسرة لاكتساب السلوك كالنظرية السلوكية والنظرية العقلية الفطرية والنظرية المعرفية ، ويركز البرنامج التدريبي المقترح على التعلم بالملاحظة وأحداث المصادفة ، وذلك يؤثر على السلوك عبر التدخل بتكنيكات النموذج واسترجاع السلوك والتدعيم . ويستخدم البرنامج التدريبي المقترح السلوك المعرفي الذي يؤكد على تنمية مهارات حل المشكلات وتطبيق المهارات في المواقف المماثلة ، وذلك المدخل يوضح لنا أننا نستطيع التأثير على السلوك عبر تكنيكات التدخل (التدريب وحل المشكلات).

أسس بناء البرنامج:

راعت الباحثة عند تصميم وبناء البرنامج التدريبي الخاص بتنمية مهارات التفاعل الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال مع الأطفال المدمجين تحديد الأسس التي يستند إليها البرنامج، وتتمثل فيما يلي:

١-أسس ترتبط بأهداف جلسات البرنامج:

من الأسس التي تستند إليها أهداف البرنامج التدريبي أن:

- ترتبط بكلٍ من أهداف برامج تدريب معلمات رياض الأطفال، وأهداف المعلمات المتدربات أنفسهن، فضلاً عن ارتباطها بمحتوى البرنامج.
- ترتبط بأهداف تعليم أطفال مرحلة الروضة (التوحديين – وذوي صعوبات التعلم).
- تصاغ في صورة إجرائية يمكن قياسها تتصف بالتنوع، والشمول، والتدرج.
- تناسب حاجات المعلمات المتدربات، وخصائصهن المختلفة.

٢-أسس ترتبط بمحتوى جلسات البرنامج:

يتضمن المحتوى جوانب معرفية تهدف إلى إكساب المعلمات المتدربات بعض المعارف، والمعلومات المرتبطة بمهارات التفاعل الإيجابي، كما يتضمن محتوى البرنامج جوانب أدائية تركز على تدريب معلمات رياض الأطفال على مهارات تطبيق أساليب التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين وذلك من خلال شرح بعض التطبيقات، وعلى هذا فإن الأسس المرتبطة بمحتوى البرنامج التدريبي، تتمثل في:

- استخدام العروض التقديمية ، والرسوم التوضيحية في عرض محتوى جلسات البرنامج التدريبي.
- يكون المحتوى أكثر ثراءًا.
- ترابط جلسات البرنامج التدريبية.
- يتضمن المحتوى مناشط، وتدريبات تكسب المعلمات المتدربات مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

- تنظيم المحتوى بطريقة تتسم بالتتابع، والتدرج في عرض مهارات التفاعل الإيجابي، والشمولية، والاستمرارية.
- ينظم المحتوى على نحو يوضح كيفية استخدام وتطبيق مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

٣-أسس ترتبط بأساليب التدريب والفنيات المستخدمة بجلسات البرنامج:

من الأسس التي ترتبط بأساليب التدريب والفنيات المستخدمة بجلسات البرنامج أن تتصف بأنها:

- مناسبة لأهداف الجلسة التدريبية ، ومحتواها، وطبيعة المعلمات المتدربات.
- متنوعة؛ بما يتلاءم مع طبيعة الهدف من الجلسة التدريبية والبرنامج ككل.
- مساهمة في تحقيق التفاعل بين المعلمات المتدربات.
- مرنة؛ بحيث يمكن للباحثة إجراء أية تعديلات عليها.
- تتناسب مع الزمن المتاح للجلسة التدريبية ، والموارد المتاحة.
- تتسم بالإثارة، والتشويق، والقدرة على جذب انتباه المعلمات المتدربات.
- متعددة ؛ حيث تستخدام أكثر من طريقة، وذلك تبعًا للأهداف المحددة ، وطبيعة التدريب.

٤-أسس ترتبط بمصادر التعلم والخرائط الذهنية الإلكترونية المستخدمة في الجلسات التدريبية:

من الأسس التي ترتبط بمصادر التعلم، والخرائط الذهنية الإلكترونية المستخدمة في الجلسات التدريبية أن:

- تتناسب مع أهداف كل جلسة تدريبية.
- تتناسب مع طبيعة المعلمات المتدربات، وخصائصهم.

- تتنوع الخرائط الذهنية الإلكترونية بما يجذب انتباه المعلمات المتدربات، وتشويقهن؛ حيث يستعان فيها بالصور، والرسوم التوضيحية ، وأجهزة الكمبيوتر، والعرض بأنواعها المختلفة.
- تخاطب أكثر من حاسة (سمعية – بصرية – سمعية بصرية) لدى المعلمات المتدربات.
- تتيح فرصة العمل التعاونى الجماعي، والعلاقات التبادلية بين المعلمات المتدربات من خلال توزيع الأدوار واشتراكهن في إعدادها.

٥-أسس ترتبط بأدوات التقويم، وأساليبه المتبعة في جلسات البرنامج:

من الأسس التي ترتبط بأدوات التقويم، وأساليبه المتبعة في جلسات البرنامج التدريبي أن:

- ترتبط بأهداف ومحتوى الجلسات التدريبية والبرنامج التدريبي ككل.
- تتسم بالشمول لجميع عناصر البرنامج التدريبي.
- تستمر قبل عملية التعليم والتعلم الخاصة بجلسات البرنامج التدريبي، وفي أثنائها، وبعدها.
- تكون صادقة؛ بحيث تقيس ما وضعت من أجل قياسه.
- تتصف بالثبات؛ بحيث تعطي النتائج نفسها عند تطبيقها أكثر من مرة.
- تكون مناسبة من حيث الوقت، والجهد، والتكاليف.
- تصاغ تعليمات أسئلتها بصورة واضحة ومحددة.
- تقدم تغذية راجعة؛ للوقوف على مدى تحقيق الأهداف التعليمة المحددة سابقا بكل جلسة تدريبية.

٦-أسس ترتبط بمراعاة المتدربات:

من الأسس التي ترتبط بمراعاة المعلمات المتدربات، أن يراعي في البرنامج ما يلي:

- اختيار الأوقات المناسبة للتدريب، نظرا لانشغال بعض من المعلمات المتدربات.
- خبرات المعلمات المتدربات، واستعدادهن للتدريب.
- استخدام كافة أنواع التعزيز (المادي والمعنوي) ؛ وذلك لجذب انتباه المعلمات المتدربات.
- الاستعانة بالتقنية الحديثة في عرض موضوعات جلسات البرنامج التدريبية.

الهدف العام للبرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية معارف ومهارات معلمات رياض الأطفال نحو استخدام مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

محتوى البرنامج وجلساته:

في ضوء الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها تم تحديد الموضوعات والمهارات الأساسية اللازمة لبناء البرنامج من خلال الإطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع البحث ، بالإضافة إلى الإطلاع على بعض البرامج التي تهتم بتنمية مهارات معلمات رياض الأطفال.

وتم إعداد محتوى البرنامج التدريبي بحيث يشتمل على الجانبين التاليين:

الجانب الأول (نظرى معرفي): ليكون بمثابة خلفية نظرية عن الأطفال المدمجين ومهارات التفاعل الإيجابي المستخدمة معهم والخرائط الذهنية الإلكترونية ، كما يشمل المعلومات والمعارف المرتبطة بكل مهارة من المهارات المحددة بالبرنامج.

الجانب الثاني (عملي مهاري): ويتم فيه تدريب المعلمات من خلال جلسات تدريبية عملية وورش عمل على تطبيق مهارات التفاعل الإيجابي المحددة بالبحث مع الأطفال المدمجين (صعوبات التعلم – التوحديين).

وقد تم تنظيم محتوى البرنامج في صورة مجموعة من الجلسات بلغ عددها (٢٦) جلسة تدريبية تتضمن الجلستيين التمهيدية والختامية ، وتحتوى على مجموعة من المعارف والمعلومات عن مهارات التفاعل الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال في التفاعل مع الأطفال المدمجين وكيفية اكتساب المعلمات لهذه المهارات، وقد روعي في تنظيم محتوى البرنامج التدريبي أن تكون المادة العلمية المقدمة في مستوى المعلمات وذات أهمية لهن ، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية والخبرات المتوافرة لدى المعلمات ومراعات الإمكانات المتاحة.

أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة خلال البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال عدداً من الأساليب والفنيات والمتمثلة في:

- أسلوب تقديم المعلومات : كالمحاضرات النظرية وأسلوب العروض التقديمية power point .
- أسلوب المناقشات الجماعية : من خلال المناقشات الحرة وطرح مواضيع للنقاش وسماع رأي المعلمات حولها، ومن ثم التعليق عليها واتباعها بالحوار المفتوح.
- أسلوب التعلم الذاتي والعصف الذهني والمجموعات المباشرة.
- أسلوب ورش العمل : حيث يتم عقد مناقشات في شكل مجموعات عمل تعاونية وإجراء تكليفات لتدريب المعلمات على استخدام مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.
- أسلوب التغذية الراجعة: حيث يطلب من المعلمات بعد انتهاء كل جلسة الإجابة على ورقة عمل صغيرة؛ لتقييم الجلسة والتعرف على ما تحقق لديهم من أهداف.
- أسلوب البيان العملي والتدريس المصغر Micro teaching .

وسائل التدريب والمواد والأجهزة المستخدمة:

تم تحديد وسائل التدريب والمواد والأجهزة المستخدمة وهي على النحو التالي :

-مادة علمية مطبوعة لمحتوى كل جلسة تدريبية وتسليمها لكل معلمة متدربة.

- أوراق عمل.
- عروض تقديمية للبرنامج التدريبي.
- جهاز عرض البيانات "داتا شو" وأجهزة كمبيوتر.
- أوراق بيضاء وملونة وأقلام متعددة الألوان.
- سبورة بيضاء.
- السبورة الذكية.
- صور وملصقات توضيحية.

المدى الزمني لتطبيق البرنامج:

يتكون البرنامج من أربعة عشر يوماً، وتسير أيام التدريب كالتالي:

- اليوم التعريفي للبرنامج (جلسة تمهيدية).
- اثنا عشر يوماً تدريبياً بواقع جلستين لكل يوم تدريبي ومدة كل يوم تدريبي ساعتين تتخللها فترات راحة.
- اليوم الختامي للتدريب (جلسة ختامية).

تحديد وسائل الاتصال مع المعلمات المتدربات:

وذلك من خلال إنشاء مجموعة عبر تطبيق الواتساب، وكذلك تم تزويدهم بالبريد الخاص بالباحثة.

تقويم البرنامج :

يستخدم البرنامج التدريبي الحالي ثلاث طرق للتقويم وهي:

١ –**تقويم قبلي Intial Evaluation :** تم استخدام هذا النوع من التقويم قبل البدء في تنفيذ البرنامج على معلمات رياض الأطفال المتدربات، وذلك من خلال تطبيق اختبار المستوى المعرفي والاستبانة؛ لمعرفة أوجه القصور وقياس الجانب المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي قبل تطبيق البرنامج التدريبي للمعلمات.

٢ –**تقويم تكويني (بنائي)Evaluation Formation:**هو التقويم المصاحب لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي بما يضمن سير البرنامج في تحقيق أهدافه ويتم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي ، وهو عبارة عن تدريبات وأنشطة وأسئلة شفوية ومقالية وموضوعية عقب انتهاء كل نشاط تدريبي وذلك للوقوف على الإيجابيات والسلبيات أثناء تقديم كل جلسة.

٣- **تقويم نهائي Evaluation Summative**: يتم استخدام هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي ويهدف إلى التعرف على مستوى أداء المعلمات بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، حيث يتم تطبيق التطبيق البعدي لاختبار المستوى المعرفي، ومن ثم التعرف على فعالية البرنامج .

الأساليب الإحصائية للبحث :

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام اختبار Man-Whitney بما يتناسب مع حجم العينة، حيث بلغ عدد أطفال المستوى الأول بكلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية (٣٠) طفلاً وطفلةً بكل مجموعة، كما بلغ عدد أطفال المستوى الثاني (٣٠) طفلاً وطفلةً بكل مجموعة .

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات رتب درجات معلمات رياض الأطفال (مجموعة البحث) في اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات معلمات رياض الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩)

متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لمجموعة البحث بين التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة للأبعاد الفرعية وللدرجة الكلية على اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين (ن= ١٠)

أبعاد اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي.	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول أسئلة الصواب والخطأ	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.911[a]	0.004. دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	الرتب المحايدة	10[d]	5.50	55.00		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	10				
البعد الثاني	الرتب	0	0.00	0.00		0.004.

أبعاد اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي.	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
أسئلة الاختيار من متعدد	السالبة				-2.842[a]	دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	الرتب المحايدة	10[d]	5.50	55.00		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	10				
الدرجة الكلية للإختبار	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.825[a]	.0.005 دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١
	الرتب المحايدة	10[d]	5.50	55.00		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	10				

يتضح من الجدول السابق (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ، حيث بلغت بلغت قيمة "z (-2.825a)" وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على تحسن واضح ، وهذا يشير إلى إلمام معلمات رياض الأطفال بالمعلومات والمعارف المقدمة لهن من خلال البرنامج التدريبي، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات رياض الأطفال الجانب المعرفي والمعلوماتي.

ومن النتائج السابقة يمكن قبول صحة الفرض الأول من فروض البحث وتمت الإجابة على التساؤل الثاني والرابع للبحث.

ويوضح الجدول التالي (١٠) متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين .

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات معلمات رياض الأطفال القبلية والبعدية على اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين

أبعاد اختبار المستوى المعرفي.	عدد المفردات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسئلة الصح والخطأ	١٥	٢,٦٠٠٠	١,٠٧٤٩٧	١٤,٥٠٠٠	٠,٧٠٧١١
أسئلة الاختيار من متعدد.	١٥	٣,٩٠٠٠	١,٥٢٣٨٨	١٤,٥٠٠٠	٠,٧٠٧١١
الاختبار ككل	٣٠	٦,٥٠٠٠	٢,٠٦٨٢٨	٢٩,٠٠٠٠	٠,٨١٦٥٠

يتبين من الجدول السابق (١٠) ارتفاع المتوسط الحسابي البعدي لدرجات معلمات رياض الأطفال المتدربات على الدرجة الكلية لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين عن المتوسط الحسابي القبلي لدرجات نفس المجموعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي القبلي لمعلمات رياض الأطفال المتدربات نسبة (٦,٥٠٠٠) بانحراف معياري (٢,٠٦٨٢٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي البعدي لمعلمات رياض الأطفال المتدربات نسبة (٢٩,٠٠٠٠) بانحراف معياري (٠,٨١٦٥٠).

وبهذه النتيجة يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود أثر للبرنامج التدريبي الموجه لمعلمات رياض الأطفال

على تنمية مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين(ذوي صعوبات التعلم – التوحديين).

كما قامت الباحثة بايجاد نسبة التحسن بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين كما يتضح في جدول (١١) .

جدول (١١)

نسبة التحسن بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين

إختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال لاستخدام مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
البعد الأول: أسئلة الصواب والخطأ	٢,٦٠٠٠	١٤,٥٠٠٠	% ٧٩,٣٣
البعد الثاني/ أسئلة الاختيار من متعدد	٣,٩٠٠٠	١٤,٥٠٠٠	% ٧٠,٦٦
الدرجة الكلية للإختبار	٦,٥٠٠٠	٢٩,٠٠٠	% ٧٥,٠٠

تبين نتائج الجدول السابق (١١) أن البرنامج التدريبي المستخدم مع معلمات رياض الأطفال له تأثير إيجابي وفعال في اكسابهم للجانب المعرفي المتعلق بمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين، حيث بلغت نسبة التحسن الكلية للاختبار (٧٥,٠٠ %).

تفسير نتائج الفرض الأول للبحث:

يتضح من نتائج اختبار صحة الفرض الأول للبحث أن دراسة معلمات رياض الأطفال للبرنامج التدريبي كان له أثر فعال في اكتسابهن للجانب المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين (التواصل الفردي – تحليل المهام – التفاعل القائم على الخبرة المباشرة– التفاعل القائم على الأنشطة المتكاملة– التفاعل القائم على الحث اللفظي والبدني– التفاعل القائم على أسس تعديل السلوك) ، ويرجع ذلك إلى:

- صياغة الأهداف الإجرائية في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي صياغة واضحة محددة مما ساعد معلمات رياض الأطفال (عينة البحث) على إدراك أهداف دراستهن للبرنامج التدريبي، وبالتالي أسهم ذلك بصورة كبيرة في تحصيلهن للمعارف والمعلومات المتضمنة بالبرنامج.
- استخدام طرق فعالة ومتنوعة في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبية وعرض الأفكار بطريقة منظمة وتحديد المفاهيم والتعريفات بصورة مبسطة، مما أدى إلى استيعاب المعلمات لقدرٍ كبيرٍ من المعلومات والمعارف المقدمة لهن خلال البرنامج التدريبي عن مهارات التفاعل الإيجابي وأنواعها وخصائص أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم والتوحديين المدمجين مع الأطفال العاديين، مما كان له أثرًا كبيرًا في تعريف المعلمات المتدربات بالجانب النظري للبرنامج.
- التنوع في أساليب التدريب المستخدمة في تقديم الجانب المعرفي لجلسات البرنامج ما بين (المناقشة والحوار– التعلم الذاتي – التعلم التعاوني – التغذية الراجعة – البيان العملي .... الخ)، وبالإضافة إلى حلقات المناقشة بين الباحثة والمعلمات المتدربات وكذلك بين المعلمات المتدربات وبعضهن البعض أثناء التدريب والتي كان لها الأثر الفعال في فهم واستيعاب ما تم

طرحه من معارف ومعلومات، مما جعل معلمات رياض الأطفال المتدربات يشعرن بأهمية التدريب على هذه المهارات.

- محاولة المعلمات الاستفادة لأقصى درجة ممكنة للتدريب على مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين، ومن ثم تطبيق ما تم التدريب عليه مع الأطفال المدمجين في الروضات العاملات بها، مما كان له الأثر الإيجابي في استيعابهن للجانب المعرفي والمعلومات المقدم لهن من خلال جلسات البرنامج التدريبي، وبالتالي الإجابة على أسئلة الاختبار بكفاءة.

- استخدام الصور التوضيحية والفيديوهات التعليمية لتطبيق مهارات التفاعل الإيجابي مع أطفال الروضة (ذوي صعوبات التعلم والتوحديين) المدمجين مع الأطفال العاديين، وعرضها عن طريق Data Show مما زاد من استيعاب معلمات رياض الأطفال المتدربات وتفاعلهن مع الجلسات التدريبية للبرنامج.

وقد أكد كلٌ من عبد العزيز الدراويش (٢٠١٠)، و(٢٠١٠) Yinghhu، Natalie, (2015) على ضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في المدارس قبل البدء بعملية الدمج وأثناء الخدمة، وذلك لأن من أكثر متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة هو إعداد وتدريب المعلمات وتجهيز الصفوف وتوفير الخدمات الداعمة والمساندة، وهذا ما أوصت به راندا الديب (٢٠١٠)، (٢٠١٥) Mojgan K, & Iman Hi، بضرورة إعداد دورات تدريبية يدور محورها حول أهم الطرق للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة قبل وأثناء الخدمة.

نتائج الفرض الثاني للبحث:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه:

"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات معلمات رياض الأطفال (مجموعة البحث) في التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي) لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين."

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات معلمات رياض الأطفال عينة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي(بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي) لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين ، وجدول (١٢) التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (١٢)

متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لمجموعة البحث بين التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد أسبوعين من انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي) لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين (ن=١٠)

اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	التطبيق البعدي/ التتبعي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الاول أسئلة الصواب والخطأ	الرتب االسالبة	0	0.00	0.00	-1.414[a]	0,157 غير دالة احصائياً
	الرتب الموجبة	2	1.50	3.00		
	الرتب المحايدة	8				
	المجموع الكلي	10				

البعد الثانى أسئلة الاختيار من متعدد	الرتب االسالبة	0	0.00	0.00	-1.000[a]	0,317 غير دالة احصائياً
	الرتب الموجبة	1	1.00	1.00		
	الرتب المحايدة	9				
	المجموع الكلي	10				
الدرجة الكلية للإختبار	الرتب االسالبة	0	0.00	0.00	-1.732[a]	0,083 غير دالة احصائياً
	الرتب الموجبة	3	2.00	6.00		
	الرتب المحايدة	7				
	المجموع الكلي	10				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد أسبوعين من تطبيق البرنامج التدريبي) على اختبار المستوى المعرفي لمعلمات رياض الأطفال لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين، حيث بلغت قيمة (1.732) Z وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى استمرارية فعالية البرنامج التدريبي نحو تنمية مهارات التفاعل الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال مع الأطفال المدمجين. ومن النتائج السابقة يمكن قبول صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

ويوضح الجدول التالي (١٣) متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين .

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات معلمات رياض الأطفال البعدية والتتبعية على اختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين

أبعاد اختبار المستوى المعرفي.	عدد المفردات	الاختبار البعدي		الاختبار التتبعي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أسئلة الصح والخطأ	١٥	١٤,٥٠٠٠	٠,٧٠٧١١	١٤,٧٠٠٠	٠,٤٨٣٠٥
أسئلة الاختيار من متعدد.	١٥	١٤,٥٠٠٠	٠,٧٠٧١١	١٤,٦٠٠٠	٠,٥١٦٤٠
الاختبار ككل	٣٠	٢٩,٠٠٠٠	٠,٨١٦٥٠	٢٩,٣٠٠٠	٠,٤٨٣٠٥

يتبين من الجدول السابق (١٣) تقارب المتوسط الحسابي البعدي لدرجات معلمات رياض الأطفال المتدربات على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين مع المتوسط الحسابي التتبعي لدرجات نفس المجموعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي البعدي لدرجات معلمات رياض الأطفال المتدربات نسبة (٢٩,٠٠٠٠) بانحراف معياري (٠,٨١٦٥٠). بينما بلغ المتوسط الحسابي التتبعي لدرجات معلمات رياض الأطفال المتدربات نسبة (٢٩,٣٠٠٠) بانحراف معيارى (٠,٤٨٣٠٥).

تفسير نتائج الفرض الثاني للبحث:

تشير نتائج الفرض الثاني من فروض البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات معلمات رياض الأطفال المتدربات في التطبيق البعدي لاختبار المستوى المعرفي لمهارات التفاعل الإيجابي مع

الأطفال المدمجين ، ومتوسطات رتب درجات نفس أفراد مجموعة البحث في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (z(1.342a للاختبار ككل ، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يعني أن الدرجات التي حصلت عليها المعلمات المتدربات في التطبيقين البعدي والتتبعي كانت متقاربة مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأفراد مجموعة البحث فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة (بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فعالية برنامج البحث الحالي في تنمية مهارات استخدام المعلمة لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين (التواصل الفردي- تحليل المهام- التفاعل القائم على الأنشطة المتكاملة- التفاعل القائم على الخبرة المباشرة- التعلم القائم على الحث البدني واللفظي- التعلم القائم على أسس تعديل السلوك) بإستخدام البرنامج التدريبي خلال فترة المتابعة (بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج). واستفادة معلمات رياض الأطفال المتدربات من الأنشطة المقدمة في البرنامج التدريبي، والذي ينجم عنها تنمية مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث الحالي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فعالية البرنامج التدربي في تنمية مهارات التفاعل الإيجابي باستخدام جلسات وأنشطة البرنامج التدريبي خلال فترة المتابعة، واستفادة معلمات رياض الأطفال المتدربات من أنشطة وجلسات البرنامج التدريبي، والذي ينجم عنه تنمية استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال المدمجين.

توصيات البحث:

بعد عرض نتائج البحث ومناقشتها توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:

· الإهتمام بتدريس مهارات التفاعل الإيجابي مع أطفال الدمج لجميع الشعب بكليات التربية والتربية للطفولة المبكرة؛ لأهمية هذه المهارات في إعداد معلمة جميع المراحل التعليمية بصفةٍ عامةٍ ومعلمة رياض الأطفال بصفةٍ خاصةٍ.

· تدريب المعلمات من ذوي تخصص رياض الأطفال على توظيف مهارات التفاعل الإيجابي أثناء تعليم أطفال الروضة المدمجين (ذوي صعوبات التعلم- التوحديين).

· إعداد كتيبات خاصة بكل مهارة من مهارات التفاعل الإيجابي المحددة بالبحث مع توضيح كيفية تطبيقها والأدوات والإستراتيجيات المناسبة لكل مهارة.

· ضرورة تضمين مقررات شعب كليات التربية للطفولة المبكرة مقرر "مهارات التفاعل الإيجابي مع أطفال الدمج" يوضح لهم مفهومها وأنواعها المختلفة وطرق تطبيقها وتوظيفها بالأنشطة في رياض الأطفال.

• ضرورة الربط بين كليات رياض الأطفال وكليات التربية ومؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة والاستفادة من خبرات مخططي ومصممي المناهج والمقررات الخاصة برياض الأطفال.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي، ومن خلال تعامل وتفاعل الباحثة مع معلمات رياض الأطفال المتدربات، فلقد اقترحت الباحثة البحوث الآتية:

١-دراسة تقويمية لأداء معلمات رياض الأطفال واتجاهاتهم نحو الدمج وانعكاس ذلك على طرق تعاملهم مع الأطفال المدمجين.

٢-دراسة استكشافية للإحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مجال الدمج.

٣- تصميم برنامج تعليمي متعدد الوساط لتنمية مهارات التفاعل الإيجابي مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة وقياس فاعليته.

٤-فاعلية برنامج مقترح للكشف عن امتلاك معلمات رياض الأطفال لمهارات التفاعل الإيجابي مع أطفال الدمج بالروضات.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

– البدرشيني، سماح عبد الباسط يوسف علي، مالك، خالد مصطفى محمد، و نور الدين، شيماء أسامة محمد. (٢٠١٩). المعايير التربوية والفنية لتصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية وإنتاجها. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان – كلية التربية*، ٢٥(٧).

– بوحاج مزيان، منصوري نبيل ، مزاري فاتح (٢٠١٨). الدمج الأكاديمي للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة ، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث ، ٧ (١٢).

– تركي ، نشوى إبراهيم (٢٠١٥). الدمج: عناصره – أهدافه – أنواعه، *عالم التربية*، المؤسسة العربية وتنمية الموارد البشرية ،١٦ (٥٢).

– حسن، إبراهيم محمد يونس، صالح، إيمان صلاح الدين، وأحمد، محمد عبدالحميد. (٢٠١٩). الأسس النظرية لتصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان – كلية التربية*، ٢٥ (١١).

– سالم، دينا عبد القادر زكي (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التواصل لدى الأطفال متوسطي الإعاقة الذهنية. *مجلة كلية التربية* ،١(١٧٤) ، جامعة الأزهر.

– سيسالم، كمال سالم (٢٠١٣). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*. ط٥. دار الكتاب الجامعي .العين.

– شاش، سهير محمد سلامة (٢٠١٥) . *تنمية المهارات الحياتية والإجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة*. مكتبة زهراء الشرق . القاهرة .

– شاش، سهير محمد سلامة (٢٠١٦) . *إستراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. مكتبة زهراء الشرق . القاهرة .

– شعير، إبراهيم محمد(٢٠٠٩). *التدريس للفئات الخاصة* ". ط٢ .عامر للطباعة والنشر .القاهرة.

– الصلاحات، آمنة سعدي محي الدين. (٢٠٢١). درجة وعي المعلمين في الأردن بالخرائط الذهنية الإلكترونية. *مجلة الأندلس: جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف – مخبر نظرية اللغة الوظيفية*، ٧(٢٧).

– عبدالعزيز، بنان بنت أسامة، و أبا حسين، وداد بنت عبد الرحمن. (٢٠١٩). وعي معلمي صعوبات التعلم بفاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية واستخدامها. *المجلة السعودية للتربية الخاصة: جامعة الملك سعود*، ع١٠.

– غنيم، عمرو عبدالسلام سالم، عزمي، نبيل جاد، وحمزة، إيهاب محمد عبدالعظيم. (٢٠١٨). معايير تصميم وإنتاج الخرائط الذهنية الإلكترونية. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان – كلية التربية*، ٢٤(٤) .

- فهمي، عاطف عدلي (٢٠١٣) .*معلمة الروضة* . ط٥ .دار المسيرة للنشر والتوزيع .عمان.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

– Appl, D., Spenciner, L. (2008). What do pre-service teachers see as their roles in promoting positive social environments? I see myself as a facilitator of acceptance. *Early Childhood*.

– Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Educational Psychology*, 42(3), 233-255.

– Kauffman, J., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: an alternative view from the USA', *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13-20

– Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 1-24.

– Lohmann, A., Wulfekuhler, H., Wiedebusch, S., & Hensen, G. (2018) Parents' attitudes towards inclusive education in day care facilities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 1-19

– McManis, L. (2017). *Inclusive Education: What It Means, Proven Strategies*, and a Case Study Retrieved from https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/inclusiveeducation.

– Polat, F. (2011). Inclusion in education: A step towards social justice. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 50.

– Razail, N., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N., & Yasin, M.(2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*, 9(12), 261-267.

– World of Inclusion. (2014). *Teachers for All Inclusive Teaching for Children with Disabilities*. Retrieved from worldofinclusion.com/v3/wp-content/ uploads/ 2014/05/ Article.docx.

برنامج قائم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي

* أ.د/ محمد إبراهيم عبد الحميد.*
** أ.د/ عاطف حامد زغلول.*
*** سالي علي محمد علي.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي ، حيث تم استخدام المنهج التجريبي ، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الغذاء الصحي المصور (إعداد/ الباحثة) ، والبرنامج التجريبي (إعداد/ الباحثة)، وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلةً من الذكور والإناث من أطفال المستوى الأول والثاني، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي

* أستاذ مناهج الطفل– عميد كلية التربية النوعية– جامعة بنها.

** أستاذ مناهج الطفل وطرق التدريس ورئيس قسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

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

لمقياس الغذاء الصحي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لصالح أطفال المستوى الثاني، كما أظهرت النتائج فعالية استخدام الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي.

A Program Based on Concept Maps Strategy to Develop Healthy Food Knowledge and Skills of the Kindergarten Child

Prof. Dr/ Mohamed Ibrahim Abdel Hamid. *
Prof. Dr/ Atef Hamed Zaghloul. **
Sally Ali Mohamed Ali. ***

Abstract:

The aim of the current research is to use the conceptual mapping strategy to develop the knowledge and skills of the kindergarten child related to healthy food. (60) male and female boys and girls of the first and second level children, and the results of the research concluded that there is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups for

*** Professor of Child Curricula - Dean of the Faculty of Specific Education - Benha University.**

**** Professor of Child Curricula and Teaching Methods and Head of the Educational Sciences Department - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

***** Assistant Lecturer, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

the children of the first level in the post application of the healthy food scale in favor of the experimental group, and there is a statistically significant difference between the mean scores of the scores The experimental and control groups for second-level children in the post application of the healthy food scale for the benefit of the experimental group, and there is a statistically significant difference between the mean scores of the two experimental groups for first- and second-level children in the post-application of the healthy food scale for the benefit of the second-level children, and the results also showed the effectiveness of using conceptual maps to develop knowledge Kindergarten child skills related to healthy food.

الكلمات المفتاحية Keywords:

١- الخرائط المفاهيمية. Conceptual Maps
٢- الغذاء الصحي. Healthy Food
٣- طفل الروضة. Kindergarten Child

مقدمة:

تهتم الدولة بمرحلة الطفولة ورياض الأطفال فهي الفترة الحاضنة للموارد البشرية المستقبلية، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل من خلال توفير الظروف الملائمة لهذا التطور النمائي في مرحلة الطفولة لتكوين شخصية الطفل وإكسابه العادات والتقاليد المرغوبة. فهي مرحلة يعتمد فيها النمو الشامل للطفل وصحة الجسم والتغذية على خبرات الطفل ومعارفه الأولى.

ويهتم التعليم بشكلٍ عامٍ وتدريس العلوم بشكلٍ خاصٍ بنمو المتعلم نموًا متكاملاً في الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، لذا فإن المهمة الأساسية التي ينبغي أن يهدف إليها تدريس العلوم تتمثل في تعليم الأطفال كيف يفكرون وكيف يلاحظون، وفي ظل ما يشهده العصر الحالي من انفجار معرفي هائل وثورة تكنولوجية واسعة شملت مجالات الحياة المختلفة، ولذلك بات من الضرورة أن يهتم علماء التربية العلمية وتدريس العلوم بالبحث عن السبل لتنمية التفكير للمتعلمين، وتعليمهم كيف يمكن أن يكتشف الطفل المعرفة بنفسه، وتطبيق المعرفة واستخدامها في التغلب ومواجهه المشكلات في حياتهم اليومية (خليفة،٢٠١١،ص ص٩٢٥) .

كما توضح (المطري، ٢٠٠٩، ص١٩) أنه تعتبر خرائط المفاهيم أحد التطبيقات المهمة لنظرية أوزوبل حول التعلم ذي المعنى، حيث تُمثل خرائط المفاهيم رسوماً تخطيطيةً ثنائية البعد، توضح العلاقات المتسلسلة بين المفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء الهرمي لهذا الفرع. ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقةٍ مُتسلسلةٍ هرميةٍ، بحيث يوضع المفهوم الرئيسى(الأكثر عموميةً وشموليةً) في أعلى الخريطة ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عموميةً) في المستويات التالية مع وجود روابط توضح العلاقة بينها.

ولما تتميز به فترة الطفولة من النمو البدني اهتمت دراسات متعددة بتغذية الأطفال وأثرها على النمو؛ ولذلك تعد فترة الوجبة المدرسية جزءاً لا يتجزأ من نظام الروضة في رياض الأطفال والتركيز على مواصفاتها ومكوناتها وفوائدها والنشاطات المصاحبة لها، فهي خبرة تعلمية غنية بالمواقف الاجتماعية والحركية والعلمية التي يكتسبها الطفل (العابد،٢٠١٤).

إن التغذية في هذه المرحلة لا تعني توفير جميع احتياجات الطفل من الطعام بل إنها تغذي ثقافتهم الغذائية؛ لذلك يجب على الآباء ومعلمات رياض الأطفال مساعدة الطفل على اكتساب المعارف والمهارات الغذائية السليمة (صادق،٢٠٠٨،ص١٨٣).

وتعد التغذية في هذه المرحلة مهمة جداً حيث النمو السريع ومتطلباته المرتكز على التغذية السليمة فهي من الأسس التي يقوم عليها منهج رياض الأطفال ومتابعة تغذيته (الحريري،٢٠١٤،ص٤٥).

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية استخدلم الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي .

مشكلة البحث:

١-في ضوء أدبيات البحوث والدراسات السابقة تبين للباحثة الآتي:
أهمية تنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراسات العربية لكلٍ من: عتمان(٢٠١٦)، الأميري والعاني ومهدي (٢٠١٤)، وآل غهيب (٢٠١٩)، الجرواني، وغنيم، ورميح (٢٠١٩)، والدراسات الأجنبية لكلٍ من Judg(2013) ؛ Wanger(2012) ؛ Walter(2011) .

٢-ماقامت به الباحثة من ملاحظات ومقابلات أثناء فترة التربية العملية لطالبات الكلية حيث جاءت نتائج الملاحظة والمقابلات لتشير إلى افتقار مناهج رياض الأطفال وخبرات التعلم الموجودة في الخطة التي توزعها الإدارة الرسمية لرياض الأطفال في الروضات المختلفة إلى معارف ومهارات الغذاء الصحي، ولذلك يحاول البحث الحالي معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية أهمية استخدلم الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما أهم المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة؟

٢-ما البرنامج القائم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي؟

٣-ما فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي ؟

أهداف البحث:

١-يهدف البحث الحالي الى تنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي باستخدام الخرائط المفاهيمية.

٢-تحديد أهم معارف ومهارات المرتبطة بالغذاء الصحي التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة.

٣- التحقق من فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الخرائط المفاهيمية لتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي.

أهمية البحث:

أولاً: من الناحية النظرية:

١-الاستفادة المستقبلية من الأنشطة التعليمية ضمن البرنامج التعليمي المقترح لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي.

٢-قد يعتبر هذا البحث إثراء للبحوث التي تتناول هذه المرحلة العمرية حيث أكد على أهمية تنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي واستخدمت إستراتيجية تعلم حديثة "الخرائط المفاهيمية".

ثانيًا: من الناحية التطبيقية:

١-إفادة إدارة رياض الأطفال من "مخططي ومؤلفي البرامج المقدمة لمرحلة رياض الأطفال" في تطوير البرامج المقدمة لمرحلة رياض الأطفال.
٢-قد تدعم نتائج البحث الحالي معلمات الروضة بطرق تعلم حديثة أكثر ملاءمة لخصائص طفل الروضة أثناء تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية داخل الروضة.
٣-إعداد مجموعة من الخرائط المفاهيمية التي تفيد معلمة الروضة في إكساب الأطفال بعض تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي.

حدود البحث :

تمثلت حدود البحث فيما يلي :

١-**الحدود البشرية :** تكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الأول والثاني بالروضة، والتي تراوحت أعمارهم من بين (٤-٦) سنوات من أطفال المستوى الثاني حيث تم تقسيمهم إلى (٣٠) طفلاً وطفلةً من المجموعة التجريبية و(٣٠) طفلاً وطفلةً من المجموعة الضابطة.
٢-**الحدود الزمنية :** وتتمثل في المدة الزمنية التي استغرقتها الباحثة في إجراء الدراسة الميدانية، تم تطبيق برنامج البحث في مدة زمنية قدرها شهرين ونصف بواقع (٢٨) نشاطًا تعليميًا بمعدل (٣) أنشطة في الأسبوع في الفترة الزمنية ١٠/ ١٠/ ٢٠٢٠م وحتى ٢٠٢٠/١٢/٢٤م .
٣-**الحدود المكانية:** يقتصر البحث الحالي على أطفال روضة مدرسة مصطفي كامل الابتدائية بمحافظة بورسعيد.
٤- **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع البحث على برنامج خرائط المفاهيم في تنمية بعض معارف ومهارات الطفل المرتبطة بالغذاء الصحي.

مصطلحات البحث:

تعرف الباحثة المصطلحات إجرائياً كما يلي :

١-الخرائط المفاهيمية:

رسم تخطيطي يربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تُعرَف بكلمات الربط تبين العلاقة بين مفهوم وآخر؛ بهدف مساعدة الطفل على تحقيق التعلم ذي المعنى، وبقاء هذه المفاهيم في بنيتهم المعرفية.

٢-طفل الروضة:

طفل يتراوح عمره من (٤-٦) سنوات بالمستوى الأول والثاني بروضة مدرسة مصطفى كامل الابتدائية.

٣-الغذاء الصحي:

هو الغذاء الذي يحتوى على جميع المتطلبات الغذائية اليومية والتي يحتاج إليها الجسم في جميع مراحل حياته العمرية .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم الخرائط المفاهيمية :

تعرف على أنها " إستراتيجية تعليمية لبناء وتنظيم تدريس المادة الدراسية، وتعد تطبيقًا تربويًا لنظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، وتتكون عمليًا وإجرائيًا من ثلاث مراحل هي: تقديم المفهوم، وتحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى، وتحديدالعلاقات بين المفاهيم، وتؤكد مرحلة تقديم المفهوم على تقديم المعلم المفهوم للطلبة مستخدمًا إحدى طرق العرض المحاضرة والمناقشة ،العرض العملي (إبراهيم،٢٠٠٤،ص ٦٨).

تساعد خرائط المفاهيم الطفل على تنوع طرق التعلم والإبداع في المواد الخاصة به، حيث يتوافر من خلالها مجموعة من برامج التعليم الفعال بما في ذلك القراءات المختارة المصورة والسماح باستخدام شبكة الإنترنت وعمليات البحث، وعمل المشروع، وإعداد التقارير والعرض التقديمي، والرسومات، وعروض الفيديو، والبحث التعاوني أي أنها تقدم نموذج تعلم متكامل للطفل فتسمح له ببناء أرشيف متكامل للمعلومة أو للمفهوم الذي يرغب في تعلمه مما يمكنه من تحقيق تفكير وفهم أعمق لموضوع التعلم. (Canas & Novak,2006.,PP494-502)

فقد أكدت نتائج دراسة Kwon and Cifuentes (2009) أن التعلم التعاوني باستخدام خرائط المفاهيم له آثارًا إيجابيةً أكثر من التعلم الفردي خاصةً مع فهم المفاهيم العلمية واستيعابها، وذلك بعد مقارنة نتائج الأطفال في مجموعات التعلم وفقًا لنتائجهم على اختبار فهم المفاهيم العلمية، فقد تم استخدام خرائط المفاهيم كأداة لتعلم طفل الروضة حل المشكلات خاصةً في تعلُم مفاهيم علوم الأرض وكطريقة لمساعدة المتعلمين على تنظيم وترتيب أفكارهم. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام خرائط المفاهيم في تعلم المفاهيم المختلفة خاصةً العلمية منها.

ثانياً: خصائص خرائط المفاهيم:

ترى الباحثة أنه تتميز خرائط المفاهيم بعدة خصائص تميزها عن غيرها من أنواع المخططات الأخرى:

-أنها هرمية ومنظمة: تتميز خرائط المفهوم بسمة الهرمية ، وتعني الهرمية أن المفاهيم الأكثر شمولاً تأتي في قمة الخريطة وتعلو على المفاهيم والقضايا الأقل شمولاً والأكثر خصوصيةً. وترتسم صورة الهرمية في ضوء العلاقات التي يلاحظها مُعِد الخريطة بين المفاهيم المستهدفة بالتعلم.ويتيح

البناء الهرمي للخريطة إمكانية اندماجها مع خرائط مفهومية أخرى لإعطاء خريطة أوسع وأكبر تبرز الصورة الشمولية التكاملية لموضوع ٍمعين.

-أنها مترابطة ومفسّرة: فهناك ترابط بين المفاهيم والأفكار والقضايا المذكورة في الخريطة، وهذا الترابط يكون عبر الوصلات الخطية والأسهم التي تصاحبها عبارات تفسر هذه العلاقات.

-أنها تكاملية: حيث أن المفاهيم والأفكار والقضايا والأمثلة المذكورة ضمن الخريطة تعمل لتتكامل في شرح موضوع محدد وبيان محتوياته وجوانبه المختلفة.

-أنها مفاهيمية: أي أنها تدور وتتمركز حول مفهومات وأفكار رئيسية يندرج تحتها عدد من الأفكار الفرعية والأمثلة، فوحدة البناء هي المفاهيم.

وتمثل خرائط المفاهيم نقطة تحول لإكساب الطفل الذكاءات المتعددة سواء في العلوم أو الموسيقى أو حتى الفن، كما يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والعد والرسم خلال السنة الأولى من المدرسة الابتدائية، وسيقومون بذلك تلقائيًا طوال حياتهم بعد ممارستهم للتعلم عبر الخرائط المفاهيمية. إنها نظرية المعرفة ، وليست نظرية السلوك. فالخرائط المفاهيمية هي الأداة العلمية الأكثر فاعلية لتحديد عمليات اكتساب اللغة ، وذلك في المرحلة العمرية سن ٣-٤ إلى ١٢-١٤ فاستخدام الخرائط المفاهيمية يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية وهذا ما تعالجه خرائط المفاهيم (Cañas, Novak and González,2004).

وتستخدم خرائط المفاهيم لتحديد مستويات خبرة الأطفال، وتمكن المقيمين من معرفة كيفية تنظيم الأطفال للمفاهيم على مستوياتٍ مختلفةٍ من التسلسل الهرمي، وعدد المفاهيم التي يمكن للأطفال تضمينها في خريطة المجال، وعدد العلاقات الصحيحة التي يمكنهم رؤيتها، وعددها الأمثلة التي يمكنهم تضمينها من معرفتهم وخبراتهم، وعدد العلاقات التي يمكنهم تحديدها والتي

قد لا تكون واضحةً على الفور، مما يدل على فهمهم العميق للمجال وتفكيرهم الإبداعي حول الترابط. (Maker., 2020)

ثالثاً: أهداف خرائط المفاهيم:

يؤكد العدواني (٢٠١٤) على أنه تستخدم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحقيق الأهداف التالية:

-تعمل على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
-تعمل على تنمية القدرة العقلية لدى الأطفال وخاصة مهارات التفكير العليا كالمقارنة والتصنيف والترتيب والتركيب.
-تنمي عند الأطفال مهارة التحليل والترميز.
-تساعد الأطفال على تنظيم المعرفة، وتحقيق التعلم ذي المعنى.
-تساعد الأطفال على حل المشكلات.
-تزيد من التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لمدةٍ طويلةٍ.
-تنمي اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية.
-تساعد الأطفال على الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها.
-تساعد الأطفال على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد أو المقررات التي يدرسونها.

ويتفق هذا مع ما وضحه كلٌ من Cañas and Novak (2006, pp.494-502) أن خرائط المفاهيم تساعد الطفل على تنوع طرق التعلم والإبداع في المواد الخاصة به حيث يتوافر من خلالها مجموعة من برامج التعليم الفعال بما في ذلك القراءات المختارة المصورة والسماح باستخدام شبكة الإنترنت وعمليات البحث، وعمل المشروع، وإعداد التقارير والعرض التقديمي، والرسومات، وعروض الفيديو، والبحث التعاوني أي أنها تقدم

نموذج تعلم متكامل للطفل، فتسمح له ببناء أرشيف متكامل للمعلومة أو للمفهوم الذي يرغب في تعلمه مما يمكنه من تحقيق تفكير وفهم أعمق لموضوع التعلم.

رابعاً: الفوائد التربوية للخريطة المفاهيمية في عملية التعلم:

١-رفع القيد عن تفكير المستهدف أو الطفل.
٢- استخدام المعلومات بشكلٍ كفء وفي الوقت المطلوب.
٣- تشجيع الأطفال على حل المشكل من خلال طرقٍ إبداعيةٍ جديدة.
٤- أداة لتعميق الفهم.
٥- سهولة تذكر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع.
٦- سهولة تذكر البيانات والمعلومات الوارد بالموضوعات المقدمة لهم .
٧-توظيف التقنيات الحديثة للتعليم والتعلم.
٨-توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة (بدير،٢٠١٩، ص ص١٨٤-١٨٥).

وانطلاقاً مما سبق تشير الباحثة إلى أنه نظراً لتعدد مجالات استخدام الخرائط المفاهيمية وأهميتها في عملية التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة منها خاصةً في مرحلة رياض الأطفال، فإنها تبرر استخدام الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية في بحثها الحالي لتنمية بعض المفاهيم والمعارف والمهارات وذلك للأسباب الآتية:

- تعمل على تنظيم الموضوعات والخبرات والكشف عن العلاقات بين المفاهيم التي تعرض للطفل فتحقق له تعلم أكثر عمقاً.
- تنظم معلومات الطفل وتحقق له ترابط بين ما يعرفه وما يتعلمه مجدداً.
- تساعد الطفل في استقصاء أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم وتميزها.

- تُمكن الطفل من العصف الذهني والتعلم الذاتي، كما تتيح له فرصة التعلم بالمشاركة وسط أقرانه.
- تهيء للطفل فرصة التفكير العلمي ووضع الأشياء في مواقعها الصحيحة، وفي تحليل البيانات وعمل الأولويات.
- تحقق التعلم البصري وتسمح للطفل بممارسة العمليات العقلية المختلفة كالتذكر والتحليل وغيرها.
- تساعد على تشخيص الفهم الخاطيء وتقويمه لدى الأطفال المتعلمين.
- تعتبر وسيلة هامة لتقييم ما تعلمه الطفل وما اكتسبه من مفاهيم.
- تحقيق المعنى المشترك بين المعلم والمتعلم حيث تكشف لكل منهما ماذا لدى الآخر، ثم يتقدمان إلى الأمام بوعي وقصد.
- تعد تدريبًا على التفكير التأمّلي حيث تتضمن عملية بناء خرائط المفاهيم دفعًا للمفاهيم وجذبًا، وضمًا لبعضها البعض وتفريقًا مرةً أخرى، وينظر إلى ذلك كرياضة فكرية تشحذ أذهان المتعلمين.
- تتضمن نشاطًا إبداعيًا، وتساهم في دعم الابتكار، فعند بناء خرائط المفاهيم يمكن تطوير علاقات مفاهيمية جديدة، وبالتالي معان جديدة – أو على الأقل معان لم تكن مدركةً بصورةٍ شعوريةٍ – وما هو الإبداع إلا صناعة الروابط بين المعاني، أي أنها تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال.
- تساعد على صقل مهارات عمل استدلالية، وتجنب اكتساب وتراكم المعرفة الخاملة.

فقد بينت دراسة Ciullo and Billingsley (2013) أن خرائط المفاهيم تعرض العلاقات بين الحقائق والمفردات والأفكار، وزيادة المشاركة بين الأقران، وتعزيز النجاح.

ثانياً: الغذاء الصحي :

لقد أصبحت ثقافة الغذاء الصحي ضرورةً مجتمعيةً ملحةً لمساعدة الأطفال وأفراد المجتمع على تحسين سلوكهم بما يحفظ صحتهم ووقايتهم من انتشار الأمراض وتغير السلوكيات والعادات غير الصحية ورفع مستوى الرعاية الصحية. فالغذاء الصحي أصبح من علوم المعرفة التي تستخدم في المجالات والاتجاهات التربوية (عتمان،٢٠١٦،ص١٥) .

يكوِّن الطفل ثقافته الغذائية من خلال ما يحيطه من مؤثرات وما يمارس أمامه، فإذا نشأ في بيئة ليس لديها ثقافةً غذائيةً سليمةً سوف تترجم إلى عاداتٍ غذائيةٍ غير سليمةٍ مما يؤثر سلباً على صحته وبعد تدريب الأطفال على العادات الغذائية الصحيحة (الأميري، ومهدي ،٢٠١٤،ص٢٦).

تعريف الغذاء الصحي:

هو الغذاء الذي يمد الجسم بما يحتاجه من سعراتٍ حراريةٍ ، ويحتوي على نسب متكافئة من النشويات والبروتينات والدهون، كما يوفر للجسم ما يحتاجه من ماء وفيتامينات ومعادن مع مرعاة توزيع مصادر الطاقة (الجرواني، وغنيم، ورميح، ٢٠١٩، ص٣٢).

ثانياً: التغذية في رياض الأطفال:

تعد التغذية في هذه المرحلة مهمة جداً حيث النمو السريع ومتطلباته المرتكز على التغذية السليمة، فمن الأسس التي يقوم عليها منهج رياض الأطفال متابعة تغذية الأطفال (الحريري،٢٠١٤، ص٤٥).

وتعد فترة الوجبة الغذائية فرصة لتعزيز الكثير من المفاهيم وبالدرجة الأولى التغذية السليمة، وهي من الفترات الأساسية والثابتة خلال فترات الجدول اليومي بعد فترة اللعب أو فترة العمل الصباحي حيث يحضر

الأطفال بعض الوجبات المُعَدة مسبقاً أو يستغنوا عن ذلك إذاكانت الروضة تقدمها لهم (بحري،٢٠٠٩،ص٩٥) .

فقد أكدت دراسة Judg(2013) على ضرورة تعويد الطفل على الطعام والغذاء الصحي بطريقةٍ جيدةٍ، والمشاركة في إعداد الوجبات الصحية بطريقةٍ ممتعةٍ ومشاركته في إعداد وجبات صحية تحتوي على أطعمة مفيدة وتشجيعه على ذلك .

وهدفت دراسة عتمان(٢٠١٦) إلى التعرف على دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهه نظر المعلمات وأمهات الأطفال، وكذلك مدى وعي الأطفال بمفاهيم الثقافة الصحية، حيث تضمنت بعض المجالات منها النظافة الشخصية، والتغذية الصحية، والوقاية من الحوادث والإسعافات الأولية، والصحة البيئية، والأمراض وكيفية الوقاية منها، وأسفرت نتائجها أن دور رياض الاطفال والأمهات إيجابي في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية، واقترحت النهوض بدور رياض الأطفال والأمهات في تفعيل مفاهيم التغذية الصحية والثقافة الصحية لطفل الروضة بما يسهم في تحسين جودة التعليم .

معايير التغذية في مرحلة الطفولة :

١) توفير الوقت الكافي لتناول الطفل للطعام.
٢) توفير الخدمات الغذائية والتثقيف الغذائي الداعمة للوقاية من السمنة.
٣) التقليل من إضافة الدهون والسكريات، ومصادر الصوديوم.
٤) يجب أن يكون التثقيف الغذائي للأطفال وآبائهم أحد مكونات برنامج رعاية الأطفال.
٥) تقديم المعلومات اللازمة لإحالة الأطفال إلى مجال الصحة الغذائية لتلبية الاحتياجات الوقائية والاساسية.

٦) حصل مقدمين الرعاية أوالمتخصصين على التدريبات اللازمة والمناسبة في مجال التغذية.
٧) بناء مواقف وسلوكيات غذائية صحية(هيئة نورث كارولانيا لرعاية الطفل،٢٠١٠، ص٣٩).

فقد هدفت دراسة آل غهيب (٢٠١٩) إلى التعرف على ممارسات معلمات رياض الأطفال في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة، كما بينت المعلمات في المقابلات الشخصية أن الوجبات التي يحضرها الطفل صحية، وأن هناك وعي من قِبَل الأسر في نوع الغذاء المقدم للأطفال، وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات من أهمها إدخال الثقافة الغذائية من أجل تغذية الطفل تغذيةً صحيةً كمقررات في تأهيل وتدريب المربيات والمعلمات.

المجموعات الغذائية الهامة في حياة الطفل :

ولكى يكون الغذاء متكاملاً ينبغي أن يتنوع ليحتوي على جميع العناصر الغذائية لكي يصبح متوازنًا يجب أن تراعي فيه نسب تلك العناصر (حنا،٢٠١١،ص٥٩):

١. الدهون وهي تزود الجسم بالطاقة مباشرة مثل : الزبدة والقشطة، وزيت السمك واللحوم، اللبن، المربى، والحلوى، والفاكهة، الحبوب والبقوليات (عبد اللطيف ،٢٠٠٨، ص٨٠).
٢. البروتينات تعمل على بناء وتجديد خلايا الجسم مثل: اللبن ومنتجاته وأيضًا الذرة والمكسرات والزيوت وفول الصويا، الأسماك، البيض، اللحوم بأنواعها والدواجن.
٣. الأملاح المعدنية مثل الكالسيوم والماغنسيوم والفسفور والبوتاسيوم والحديد واليود(Hark& Deen,2005, p.62) .

٤. الماء فهو يشكل ٦٠% من الجسم حوالي ٨ أكواب من الماء يومياُ.
٥. الألياف وهي موجودة بالخضروات والفواكهه والبقول والحبوب وتحمd الجسم من عدة أمراض وتخلص الجسم من السموم (شعبان ،٢٠٠٨، ص٨٧).
٦. الكربوهيدرات هي النشويات والسكريات وهي مصدر الطاقة والنشاط للطفل مثل العسل، والمربى، والسكر، والفواكه، والحبوب والبقوليات (أبو العلا،٢٠٠٨، ص٨).

أن الهرم الغذائي الجيد يحتوي على ستة مجموعات من الأغذية في صورة سلسلةٍ من الأشرطة بالأحجام، بحيث أنه قد وضع الألوان في شكل شرائحٍ مثلثةٍ وهرمية الشكل، وقد تم وضعها في هذا الشكل الهرمي أو المثلثي بحيث تبدأ الشرائح عريضةً ثم تقل في الاتساع وتصبح ضعيفةً عند قمة المثلث؛ وذلك لأنه ليس كل الطعام الموجود في الشريحة الواحدة تعطي نفس السعرات الحرارية ، كما وضعت الشرائح المختلفة في الهرم حيث تكون مختلفةً في السمك؛ وذلك لاختلافات احتياجات الجسم من الشرائح المختلفة للطعام (أبو زيد،٢٠٠٩، ص٧٠).

عادات تناول الغذاء السليم :

- تنظيم فترات الطعام لتسهيل عملية الهضم وسلامة الجهاز الهضمي.
- شرب كمية كبيرة وكافية من الماء على فترات متباعدة من اليوم.
- يجب أن يحدد مدة لتناول الطعام، وعدم الوقوف عند تناول الطعام والمضغ الجيد.
- التنوع في الغذاء بحيث يحتوي على جميع العناصر الغذائية الضرورية للجسم.
- لا يجب شرب الماء الإ بعد الانتهاء من تناول الطعام (الحسين،٢٠١٨، ص٢٧).

فقد أوصت دراسة كلٍ من شعبان ويوسف (٢٠١٨) أهمية تفعيل استخدام الأنشطة القصصية الحسية والإلكترونية في إكساب الثقافة الغذائية والعامة لأطفال الروضة، وتتمثل في الأهتمام باستخدام الأنشطة القصصية لأطفال الروضة من أجل إكسابهم نواحي معرفية وثقافية كطريقة جذابة وشيقة يستطيع الأطفال التعلم من خلالها، وإكساب الثقافة الغذائية للأطفال في مرحلة الطفولة عن طريق تدريب وتأهيل معلمات رياض الأطفال على طرق غرسها.

معارف ومهارات الغذاء الصحي لطفل الروضة:

هناك العديد من المعارف والمهارات التي تساعد على اختيار وتناول الأغذية الصحية من أهمها:

-تناول منتجات الحبوب الكاملة والبقوليات.
-التقليل من استهلاك مشروبات الطاقة والمشروبات الغازية.
-الحد من استهلاك التوابل والمنتجات الغذائية التي تحتوي على كميات عالية من الملح.
-تقليل تناول الوجبات التي تحتوي على سكريات.
-اختيار منتجات الألبان التي تعتبر قليلة الدسم.
-شرب كمية كافية من الماء.
-عدم شرب الماء أثناء تناول الطعام.
-مضغ الطعام بشكلٍ جيدٍ وبلعه حتى لا يحدث عسر الهضم.
- التقليل من تناول المواد الدسمة أو الدهون.
-تناول كمية كافية من الأغذية التي تحتوي على البروتينات والفيتامينات.
-الاهتمام بتناول الفاكهة والخضروات.

-التقليل من تناول المنبهات مثل القهوة والشاي (اللجنة المعنية بالحقوق الاجتماعية والثقافية،٢٠١٣).
-إكساب الطفل معلومات عن الغذاء الصحي وغير الصحي.
-الجلوس مع الطفل ومشاركتة تناول الطعام.
-الحرص على نظافة الغذاء وغسلة جيداً قبل تناوله.
-غسل الأيدي قبل تناول الطعام وبعد الانتهاء (الغزامي،٢٠١٣، ص٣٥).

دور المعلمة في تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي:

تقوم معلمة رياض الأطفال بأدوارٍ عديدةٍ وتؤدي مهامًا كثيرةً تتطلب مهارات مختلفة فهي مسؤولة عن كل ما يتعلمه الطفل إلى جانب مهمة نمو كل طفل من أطفالها، ويعد غرس المباديء وعادات التربية الصحيحة بما يساعدهم على المحافظة على أجسامهم من الأمراض باختيار الغذاء المناسب لهم من الأدوار المهمة:

١-جمع معلومات عن غذاء الطفل من والدته والتعرف على الأطعمة الممنوعة.
٢-تنظيم البيئة الصفية الخاصة بالوجبة مسبقاً.
٣-ملاحظة سلوك الأطفال وجمع المعلومات عن غذائهم.
٤-مساعدة الأطفال على تقبُل أنواع الأطعمة الجديدة.
٥-فهم المواقف التي يمارس فيها الطفل السلوك الغذائي السليم.
٦-إشراك الأطفال في مشاريع طبخ بسيطة ومغذية.
٧-معرفة المعلمة لاحتياجات الأطفال الصحية.
٨-التدريب على السلوك الغذائي السليم المناسب لقدرات الطفل (الجمال،٢٠٠٤، ص ٣٢).

فقد هدفت دراسة الأميري والعاني ومهدي (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر برنامج التصحيح الزائد في تعديل بعض العادات الغذائية غير السليمة لدى الأطفال المصابين بسوء التغذية وأثر وجبة الطفل على الإدراك وعلاقتها بالجنس والمرحلة، وتبين أن أطفال المجموعة التجريبية الخاضعة للبرنامج يتناولون الأطعمة المغذية أكثر من الأطعمة غير المغذية ، وتبين أنه لا يوجد فرق بين المراحل في تناول وجبات ذات قيمة غذائية عالية ،وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تناول وجبة غذائية عالية.

ومن خلال ماسبق ترى الباحثة أن خرائط المفاهيم إستراتيجية فعالة في تنمية معارف ومهارات الطفل المرتبطة بالغذاء الصحي وأداه حديثة لتنمية المفاهيم.

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الغذاء الصحي لصالح المجموعة التجريبية.
٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الغذاء الصحي لصالح المجموعة التجريبية.
٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس مهارات الغذاء الصحي لصالح أطفال المستوى الثاني.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في بحثها الحالي المنهج التجريبي باستخدام المجموعتين المتكافئتين المجموعة الضابطة والتي لا يتعرض أطفالها لبرنامج البحث المقترح والمجموعة التجريبية والتي يخضع أطفالها لبرنامج البحث وأنشطته.

التصميم التجريبي:

ويستخدم المنهج التجريبي في هذا البحث القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة Control Group والتجريبية Experimental Group ، وذلك بتطبيق الاختبار المصور للغذاء الصحي بعد الضبط التجريبي للعينة، ثم تطبيق البرنامج المقترح باستخدام خرائط المفاهيم لتنمية بعض المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي على المجموعة التجريبية، ثم تطبيق الاختبار المصور لقياس مهارات الغذاء الصحي مرةً أخرى على المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية هذه المفاهيم.

ثانيًا: متغيرات البحث:

أ) المتغير المستقل :

برنامج تعتمد أنشطته على خرائط المفاهيم.

ب) المتغير التابع :

اكتساب الأطفال للمعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي.

ج) المتغير الضابطة :

-مستوى الذكاء.

-درجات الأطفال في التطبيق القبلي لمقياس مهارات الغذاء الصحي المصور.

ثالثًا: مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث:

أطفال المستوى الأول والثاني (٤- ٦) سنوات برياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من رياض أطفال مدرسة مصطفى كامل الأبتدائية، وذلك لإشراف الباحثة في التربية العملية مما ساعد الباحثة عند تطبيق البرنامج، وتمثلت العينة الكلية أطفال الروضة من المستويين الأول والثاني، وبلغ العدد الكلي ٦٠ طفلاً وطفلةً في المرحلة العمرية (٤-٦ سنوات) بالمستويين الأول والثاني، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة عشوائياً.

رابعًا: أدوات البحث :

تتضمن:

١-اختبار رسم الرجل (جود أنف-هاريس) للذكاء. (تقنين فاطمة حنفي،١٩٨٣).
٢-مقياس مهارات الغذاء الصحي المصور. (إعداد/ الباحثة)
٣- برنامج باستخدام خرائط المفاهيم لتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي. (إعداد/ الباحثة)

الدراسة الاستطلاعية وزمن إجراء المقياس:

وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عدد (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة بالمستوى الأول والثاني من الجنسين (ذكور وإناث) من (٤-٦) سنوات بروضة مدرسة مصطفى كامل الابتدائية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد بهدف تحديد مدى صعوبة وسهولة الأسئلة، وتحديد زمن إجراء الاختبار وتطبيقه قبل البدء في تنفيذ الجانب العملي من الدراسة وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسى ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

***تكافؤ المجموعتين:**

للتأكد من تكافؤ المجموعتين تم تطبيق مقياس الغذاء الصحي لدى أطفال الروضة، وحساب قيم "Z" باستخدام اختبار مان ويتنى – Mann Whitney Test للمجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تجانس المجموعتين في التطبيق القبلي ، ويوضح جدول (١) ، (٢) ، (٣) نتائج هذا الإجراء.

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى أطفال المستوى الأول في التطبيق القبلي لمقياس الغذاء الصحي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الغذاء الصحي	التجريبية	١٥	١٦,٩٧	٢٥٤,٥	– ٠,٩٣	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٤,٠٣	٢١٠,٥		
	المجموع	٣٠	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالمستوى الأول في التطبيق القبلي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة.

جدول (٢)

نتائج اختبار مان ويتني للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى أطفال المستوى الثاني في التطبيق القبلي لمقياس الغذاء الصحي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الغذاء الصحي	التجريبية	١٥	١٧,٧٧	٢٦٦,٥	– ١,٤٣	غير دالة
	الضابطة	١٥	١٢,٢٣	١٩٨,٥		
	المجموع	٣٠	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بالمستوى الثاني في التطبيق القبلي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة.

جدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتني للمجموعتين التجريبيتين لدى أطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق القبلي لمقياس الغذاء الصحي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الغذاء الصحي	التجريبية الأولى	١٥	١٧,٨٣	٢٦٧,٥	– ١,٤٧	غير دالة
	التجريبية الثانية	١٥	١٣,١٧	١٩٧,٥		
	المجموع	٣٠	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " غير دالة إحصائياً مما يشير إلى أنه لا يوجد فرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين لدى أطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق القبلي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الغذاء الصحي المصور لدى طفل الروضة:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات للمقياس على عينة قوامها ٦٠ طفلاً وطفلةً .

معاملات الصدق:

أولاً : صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال رياض الأطفال لتحديد مدى مناسبة العبارات لقياس معارف ومهارات الغذاء الصحي لطفل الروضة ، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من حذف وتعديل وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات ، وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى مناسبة العبارات بين (٨١ :١٠٠%) ، وأصبح المقياس مكونًا من (٢٠) عبارة لقياس معارف ومهارات الغذاء الصحي لطفل الروضة .

ب- الاتساق الداخلي:

يعد صدق المحكمين من أنواع الصدق السطحي أو الظاهري ؛ لذلك قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عشوائية من أطفال

الروضة بلغ عددها (ن = ٦٠)، وذلك لحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً ب SpssV.22فكانت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (٤).

جدول (٤)

قيم معاملات اتساق عبارات المقياس

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٨١٢**	٨	٠,٨٣٦**	١٥	٠,٨٤٧**
٢	٠,٨٦٤**	٩	٠,٨٣٩**	١٦	٠,٨٠٦**
٣	٠,٨١٨**	١٠	٠,٨٥١**	١٧	٠,٢٥٢*
٤	٠,٨٦١**	١١	٠,٨٦٥**	١٨	٠,٨١٦**
٥	٠,٨٦٩**	١٢	٠,٢١٤*	١٩	٠,٨٥١**
٦	٠,٧٦١**	١٣	٠,٨٢٤**	٢٠	٠,٨٤٠**
٧	٠,٨٠٣**	١٤	٠,٣٢٤*	–	–

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥ (**) دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ والبعض الآخر دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أي أنه يوجد اتساق ما بين عبارات المقياس والدرجة الكلية ؛ مما يشير إلى أن عبارات المقياس على درجة مناسبة من الاتساق.

ثانياً: ثبات المقياس:

أ- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficientفي حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس فبلغت قيمة معامل ألفا العام للمقياس ككل (٠,٧٧٣)، كما تم حساب معامل ثبات كل عبارة فكانت قيم معاملات ثبات العبارات كما هو موضح بجدول (٥).

جدول (٥)

قيم معاملات ألفا لعبارات القائمة

رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا	رقم العبارة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧٧٠	٨	٠,٧٦٨	١٥	٠,٧٧٢
٢	٠,٧٦٩	٩	٠,٧٧١	١٦	٠,٧٥٧
٣	٠,٧٦٨	١٠	٠,٧٦٨	١٧	٠,٧٧١
٤	٠,٧٦٣	١١	٠,٧٧٢	١٨	٠,٧٦٩
٥	٠,٧٦٦	١٢	٠,٧٧١	١٩	٠,٧٦٧
٦	٠,٧٧١	١٣	٠,٧٦٨	٢٠	٠,٧٦٦
٧	٠,٧٧٠	١٤	٠,٧٦٦	–	–

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا لعبارات المقياس أقل من معامل ثبات المقياس ككل ؛ مما يشير إلى أن العبارات على درجة مناسبة من الثبات.

ب – طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات المقياس ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفيةSplit half وبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٥٧٥) وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراون Spearman-Brown بلغت قيمة معامل الثبات المقياس ككل (٠,٧٣٠)، ويتضح مما سبق أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات .

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٢٠) عبارة لقياس الغذاء الصحي لدى أطفال الروضة والمقياس بهذه الصورة النهائية صالحًا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

خطوات وإجراءات البحث:

وفيما يلي عرض للخطوات والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إعداد وتطبيق أدوات البحث:

أولاً: مقياس الغذاء الصحي المصور لدى طفل الروضة للإجابة على السؤال من أسئلة البحث :

ماهي المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة؟

ويتطلب ذلك إعداد مقياس للمعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة من (٤-٦) سنوات.

وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية:

١-الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي لدى طفل الروضة

ومنها على سبيل المثال: عتمان (٢٠١٦)، الأميري والعاني ومهدي (٢٠١٤)، و آل غهيب (٢٠١٩)، Deen Hark&Judge(2013) .

٢-الإطلاع على بعض الأدبيات من قِبَل المتخصصين في مجال التربية والعلوم وخاصةً الذين يهتمون في مجال التربية والعلوم بتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي لدى طفل الروضة بحري(٢٠٠٩)، عبد اللطيف(٢٠٠٨)، شعبان(٢٠٠٨)، أبو العلا(٢٠٠٨)، أبو زيد(٢٠٠٩). .

٣-إعداد مقياس لبعض المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة من (٥-٦) سنوات.

٤-عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس لرياض الأطفال، وقد رأى المحكمون مناسبة المقياس الغذاء الصحي المصور لطفل الروضة مع إجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم.

٥-إعداد الصورة النهائية لمقياس الغذاء الصحي المصور.

ثانياً: إعداد برنامج لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي :

للإجابة على السؤالين التاليين من أسئلة البحث:

- ما أسس بناء برنامج الخرائط المفاهمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي ؟
- ما التصور المقترح لبرنامج الخرائط المفاهيمية في تنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي ؟

وتطلب ذلك إعداد برنامج استخدام الخرائط المفاهيمية لتنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي لأطفال المستوى الأول

والثاني من(٤-٦) سنوات، وقد تم تحديد أسس بناء البرنامج وإعداده وفقاً للخطوات الآتية:

عند إعداد البرنامج قامت الباحثة بما يلي :

١-البحث والاطلاع على البرامج التعليمية المقدمة لطفل الروضة من أجل اكتسابه للمفاهيم المختلفة .

٢-مسح الدراسات في مجال البرامج التعليمية المقدمة للطفل في مرحلة الروضة من أجل معرفة الأسس والفلسفات التي تبنى عليها.

٣-بناء برنامج قائم على استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي، وقد توصلت الباحثة من خلال إطلاعها على بعض الأسس عند إعداد برنامج قائم على استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية معارف ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي على النقاط التالية:

أ-يعتبر إستراتيجية خرائط المفاهيم إستراتيجية تعليمية لتدعيم البنية المعرفية لمهارات الغذاء الصحي.

ب-أن خرائط المفاهيم وسيلة لتقييم معرفة الأطفال السابقة وإيجاد الروابط بين المفاهيم من خلال مناقشات الأطفال.

ج-أن يحقق برنامج خرائط المفاهيم تطبيق مجموعة متنوعة من طرق وفنيات التدريس.

د-مشاركة معلمة الروضة للأطفال في استخدام خرائط المفاهيم في تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي.

هـ-قد تكون فكرة البرنامج جذابة لكثيرٍ من الأطفال.

و-أن تكون إستراتيجية خرائط المفاهيم متعلقة بأهداف المناهج ومعايير الروضة.

ز –تسهم المفاهيم العلمية دوراً بارزاً في المادة العلمية لتدريب الأطفال على التجريب.

إستراتيجية تصميم الأنشطة المتضمنة في البرنامج التعليمي المقترح:

أولاً: الشروط المتبعة:

تم تصميم الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج المستخدم وفقًا للشروط التالية:

-ارتباطها بأهداف الدراسة وتوقع تحقيقها لهذه الأهداف.
-الاسترشاد بالدراسات السابقة والاستفادة من إستراتيجيات الدراسات السابقة واستخدام خرائط المفاهيم.
-أن تناسب الأنشطة خصائص النمو للطفل.
-الاستعانه بمساعدة المعلمة المشرفة على الأطفال في بعض المواقف التي تستدعي وجودها وتدخلها.

ثانياً: الخطوات التنفيذية المتبعة:

- اتبعت الدراسة في تنفيذ وتطبيق أنشطة البرنامج على خرائط المفاهيم.
- وضع التعليمات لكل نشاط وطريقة تطبيقه على الأطفال.
- تم تنفيذ وتجهيز الوسائل والأدوات المناسبة بالخامات الآمنة المناسبة وتجهيزها للتطبيق والجوائز والمكافأت.

ثالثاً:إستراتيجية الموقف التعليمي داخل كل نشاط:

ويتمثل الموقف في دور كلٍ من المعلمة والطفل :

أ) دور المعلمة :

يمكن تلخيص دور المعلمة في حجرة النشاط مع الأطفال في إثارة انتباه أحد الاطفال وتعريفه بالنشاط وطريقة استخدام خرائط المفاهيم لتنمية معارف

ومهارات طفل الروضة المرتبطة بالغذاء الصحي للقيام بتعليمات الانشطة المتضمنة في البرنامج، كما أنها تقوم باستخدام أساليب التعزيز للسلوكيات الإيجابية التي يقوم بها الأطفال وتهيء الجو المناسب لتنفيذ الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج .

ب) دور الطفل:

ويتلخص دور الطفل في المشاركة بحماس في الأنشطة وتنفيذ ما يطلب منه بإيجابيةٍ وبجديةٍ، وذلك من خلال الالتزام والانتباه والتعاون مع الباحثة وباقى الأطفال.

تطبيق البرنامج التعليمي:

تم تطبيق برنامج البحث في مدة زمنية قدرها شهرين ونصف بواقع (٢٨) نشاطًا تعليميًا بمعدل (٣) أنشطة في الأسبوع مدة كل نشاط (٤٥) دقيقة .

أنشطة البرنامج التعليمي:

تم مراعاة تنوع الأنشطة لتشتمل على أنشطة "فنية– معرفية/عقلية –علمية – فنية".

ومحاور الأنشطة تقسم كالتالي:

*الهدف العام من النشاط.
*استخدام خرائط المفاهيم كاحدى الإستراتيجيات المتبعة.
*الأهداف الاجرائية.
*الوسائل والأدوات.
*سير النشاط.
*التقويم.

إجراءات تطبيق البحث (المعالجة الإجرائية):

بعد إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق العملى، وبعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتطبيق تجربة البحث، والمتمثلة في تحديد التصميم التجريبي، وتحديد عينة البحث وضبط تكافؤها وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراءات البحث:

أولاً: إجراءات قبل التطبيق: اللقاء التمهيدي مع الأطفال:

تم اللقاء مع معلمات روضات مدارس محافظة بورسعيد واختيرت عينة عشوائية بلغ عددها ٥٠ طفلاً وطفلةً إذا تم الإتفاق معهم على مواعيد اللقاء- وهدفه -ومكانه، وتم عرض مجموعة من معارف ومهارات الغذاء الصحي المقترحة على معلمات الروضة حتى يعرضوها على أطفال المجموعة الضابطة "بعد تقسيم الأطفال "وذلك بالطريقة المعتادة.

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد تحضير القاعة المتفق عليها للقاء وإعداد لوازم الإضاءة والتهوية تم تطبيق أدوات البحث على مجموعة الأطفال بالمجموعتين قبل تطبيق البرنامج مباشرةً، وذلك للتأكد من مدى تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في (العمر الزمني - مستوي الذكاء - مدى استيعابهم للمعارف ولمهارات الغذاء الصحي)، واستغرق التطبيق القبلي لأدوات البحث (يومين) في الفترة الزمنية من١٠/١٠/٢٠٢٠م وحتى ١٤/١٢/٢٠٢٠م وهذه الأدوات هي:

١-اختبار رسم الرجل (جود أنف-هاريس) للذكاء .

٢-مقياس الغذاء الصحي المصور للطفل .

التعامل مع المجموعتين :

-يطبق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلا تتعرض للبرنامج وأنشطته المقترحة.

ثانياً-إجراءات التطبيق:

بدأت التجربة في شهر أكتوبر واستمرت لمدة شهرين ونصف ، حيث طبقت أنشطة البرنامج الخاصة بالمعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي على أطفال المجموعة التجريبية في ركن العلوم والاستكشاف وقاعة الروضة والحديقة وذلك باستخدام خرائط المفاهيم أثناء التعلم ، بينما تعلمت أطفال المجموعة الضابطة فقط في قاعات الروضة الخاصة بهم وذلك بالطريقة التقليدية المعتادة دون التعرض للبرنامج وأنشطته، وقد لاحظت الباحثة بعض الأمور أثناء التطبيق ومنها:

-حماس واهتمام الأطفال وسعادتهم بتطبيق الأنشطة العلمية.

-الانتباه والتركيز أثناء التعامل مع أنشطة البرنامج.

-التفاعل والانجذاب الشديد لبعض التجارب والأنشطة.

ثالثاً-التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وأنشطته على أطفال المجموعة التجريبية، وعدم تطبيقه على أطفال المجموعة الضابطة، تم تطبيق اختبار مقياس مفاهيم علوم الحياة المصور مرةً أخرى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قامت الباحثة بتصحيح استجابات الأطفال وذلك بمعاونة معلمة الروضة، ثم رصد درجات الأطفال وتم معالجتها إحصائيًا ومقارنة نتائج المجموعتين ومناقشتها، ثم اختبار صحة الفروض وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية للبحث :

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام اختبارMan-Whitney بما يتناسب مع حجم العينة، حيث بلغ عدد أطفال المستوى الأول بكلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية (٣٠) طفلاً وطفلةً بكل مجموعة، كما بلغ عدد أطفال المستوى الثاني (٣٠) طفلاً وطفلةً بكل مجموعة .

عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

نتائج صحة الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي المصور لصالح المجموعة التجريبية." استخدمت الباحثة اختبار مان ويتنى – Mann Whitney Testللمجموعات المستقلة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة اختصاراً بSpss.V.22 ، ويوضح جدول (٦) نتائج هذا الفرض: جدول(٦) يوضح نتيجة اختبار "Man Whitney" على أطفال المجموعة الضابطة و التجريبية "المستوى الأول " لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المستوى الأول في المجموعة التجريبية على مقياس الغذاء الصحي المصور في التطبيق البعدي لصالح أطفال المستوى الأول بالمجموعة التجريبية .

جدول (٦)

نتائج اختبار مان ويتني للمجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الغذاء الصحي	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	- ٤,٧٢	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠		
	المجموع	٣٠	-	-		

تفسير الفرض الأول:

ويتضح من معالجة الفرض الأول إحصائياً أن البرنامج قد أثبت فعاليته، ويمكن أن تفسر هذه النتائج في ضوء :

- محتوى الجانب النظري من البرنامج وما تضمنه من معارف ومهارات الغذاء الصحي كان ملائماً مع الأطفال حتى وإن كانوا بالمستوى الأول، حيث أعطاهم فرصة للاكتشاف والتجريب والتعلم التعاوني والعصف الذهني واستخدام خرائط المفاهيم لتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي وتم توجيهم بطرقٍ إيجابيةٍ حققت الاستفادة من أنشطة البرنامج. وهذا يتفق مع ما ناقشته دراسة الأميري والعاني ومهدي (٢٠١٤) إلى التعرف على أثر برنامج التصحيح الزائد في تعديل بعض العادات الغذائية غير السليمة لدى الأطفال المصابين بسوء التغذية وأثر وجبة الطفل على الإدراك وعلاقتها بالجنس والمرحلة.

و ماناقشته دراسة كلٍ من Karpicke and Blunt (2011) أن استخدام خرائط المفاهيم من قبل الأطفال يتطلب إثراء المادة التي يدرسونها وفهم العلاقات بين المفاهيم.

ودراسة Seyhan et al.,(2012) التي وضحت تأثير الخرائط المفاهيمية على تعليم الإنسان والبيئة وتحقيق النجاح الأكاديمي، وأثبتت نتائجها أن تدريس المواد البيئية بطريقة خريطة المفاهيم أكثر فعالية من تدريسها بطريقة التدريس التقليدية.

كما أن نتائج هذا الفرض ترجع إلى عدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة (المستوى الأول) إلى وهو"البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم" كما كان لعمرهم الزمني أثراً في أنهم لم يتمكنوا من استيعاب بعض المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي.

كما أن عدم تعرضهم للتفاعل مع أنشطة البرنامج التي تعتمد على استخدام خرائط المفاهيم لتنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي سواء إن كانت تعتمد على العصف الذهني والتعلم التعاوني وتفسير التجارب العلمية والتغذية الراجعة للتعرف على المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي، مما جعلهم أقل تفاعلاً مع الباحثة عند تطبيق المقياس بعدياً وهذا ما أشارت اليه دراسة كلٍ من شعبان ويوسف (٢٠١٨)، Wanger(2012)، Walter(2011).

نتائج الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي المصور لصالح المجموعة التجريبية." استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني – Mann Whitney Testللمجموعات المستقلة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة اختصاراً بـSpss.V.22 ، ويوضح جدول (٧) نتائج هذا الفرض:

جدول(٧) يوضح نتيجة اختبار "Man Whitney" على أطفال المجموعة الضابطة و التجريبية "المستوى الثاني " لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات أطفال المستوى الثاني في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المستوى الثاني في المجموعة التجريبية على مقياس الغذاء الصحي المصور في التطبيق البعدي لصالح أطفال المستوى الثاني بالمجموعة التجريبية .

جدول (٧)

نتائج اختبار مان ويتني للمجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الغذاء الصحي	التجريبية	١٥	٢٣	٣٤٥	– ٤,٧٠	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٨	١٢٠		
	المجموع	٣٠	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية .

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يمكن أن تفسر نتائج معالجة الفرض الثاني إحصائياً في ضوء :

–محتوى الجانب النظري من البرنامج وما تتضمنه من معارف ومهارات مرتبطة بالغذاء الصحي بطفل الروضة كان ملائماً مع الأطفال بعمرهم

العقلي والزمني حيث وفر للأطفال فرصًا تحقق لهم الرغبة في التعلم، وتزيد من الدافعية حتى يستطيعوا تحقيق الهدف المنشود.

– وهذا ما أكده كلٌ عتمان(٢٠١٦)، الأميري والعاني ومهدي (٢٠١٤)، وآل غهيب (٢٠١٩).

وأكدت عليه العديد من الدراسات والأبحاث الأخرى مثل دراسة عتمان(٢٠١٦) التعرف على دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال، وكذلك مدى وعي الأطفال بمفاهيم الثقافة الصحية.

- طريقة التعليم والتعلم التي استخدمت لتعلم هذا الجانب والمتمثلة في خرائط المفاهيم لأن إستراتيجية خرائط المفاهيم فعالة من حيث التكلفة، ومناسبة من الناحية التنموية للاستخدام مع الأطفال الصغار، وأداة بحث لتقييم الأطفال الصغار، وأداة لتقييم المعلمين والأطفال، تبني خرائط المفاهيم نوافذ تعلم في أذهان الأطفال، كما أنها تعكس الهياكل المعرفية التي استنتجها الطفل من الدروس العلمية ، ويؤيد ذلك ماجاء دراسة Atiles.,
Novak (2010) ،Dominique-Maikell and McKean (2014)

- كما أن تنوع استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية والتي تباينت ما بين الصور، وشرائط الفيديو، واللوحات التوضيحية، والبطاقات، والنماذج الحية، وشفافيات استخدام خرائط المفاهيم التي أدى إلى توضيح المعلومة بصورةٍ أفضل، كما ساعد أيضاً في التخفيف من حدة الاستخدام اللفظي للمعلومة وجعلها في صورةٍ مشوقةٍ ومثيرةٍ للانتباه والتركيز، مما جعل الأطفال أكثر إيجابيةً وتشوقاً لتلقي المعلومة وتفسير التجارب العلمية.

– وقد تم التدريب على هذه الأنشطة في جوٍ من التعلم التعاوني والاكتشاف والتجريب والعصف الذهني، فقد كان معتمداً على خرائط

المفاهيم بما فيه من حبٍ وتعاونٍ بين الأطفال أنفسهم وبينهم وبين الباحثة، وفسرت الباحثة درجات أطفال المستوى الثاني المرتفعة نتج عن عمرهم الزمني الأكبر مما أعطاهم فرصة إيجابية للتعلم تعرض العلاقات بين الحقائق والمفردات والأفكار، وزيادة المشاركة بين الأقران، وتعزيز النجاح وهذا ما تؤيده نتائج دراسة كلٍ من Ciullo and Billingsley (2013) ، Corriveau & Kurkul, 2014) (kelemen etal2014,PP.893-902).

نتائج الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لصالح أطفال المستوى الثاني." استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني – Mann Whitney Testللمجموعات المستقلة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة اختصاراً بـSpss.V.23 ، ويوضح جدول (٨) نتائج هذا الفرض:

جدول (٨)

نتائج اختبار مان ويتني للمجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة لصالح أطفال المستوى الثاني

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
الغذاء الصحي	التجريبية الأولى	١٥	٢٢,٩٧	٣٤٤,٥	– ٤,٦٧	٠,٠١
	التجريبية الثانية	١٥	٨,٠٣	١٢٠,٥		
	المجموع	٣٠	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي لطفل الروضة لصالح أطفال المستوى الثاني .

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الدرجات البعدية للأطفال بالمستوى الأول والأطفال بالمستوى الثاني بالمجموعة التجريبية على مقياس الغذاء الصحي المصور لصالح اطفال المستوى الثاني حيث أن (قيمة ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية وبذلك فإنها دالة إحصائياً وهكذا تثبت صحة الفرض الثالث .

لاحظت الباحثة أن هناك فرق بين نتائج الأطفال بالمجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس الغذاء الصحي المصور وذلك الاختلاف ليس كبيرًا ولكن وجد اختلاف في النتائج بالرغم من تعرض أطفال المستوى الأول والثاني بنفس المجموعة الى البرنامج وانشطته ولإثبات ذلك قامت الباحثة بمعالجة نتائج الأطفال إحصائيا لاثبات صحة الفرض وذلك باستخدام قانون "مان ويتني" وذلك بما يتناسب مع حجم العينة.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

يمكن أن تفسر نتائج معالجة الفرض الثالث إحصائياً في ضوء :

أن العمر الزمني له أثر على العمر العقلي وقدرة الأطفال على استيعاب وفهم ما يقدم لهم من معلومات ومعارف ومهارات مرتبطة بالغذاء الصحي، وكذلك قدرتهم على تفسير التجارب والاكتشاف، فقد كان أطفال المستوى الثاني أكثر تفاعلاً واستجابةً للباحثة وتوجيهاتها أثناء سير أنشطة البرنامج

واستخدامهم للخرائط المفاهيمية من حيث الرسم للخريطة بعد الانتهاء من كل نشاط لتشجيعهم على التفكير العلمي.

واتفقت مع هذا نتائج دراسة Walter (2011) التي أكدت على مراعاة المعلمة لحث الأطفال على استخدام الحواس في جميع الأنشطة التعليمية واستخدام أنشطة لحث الاطفال على التغذية الصحية السليمة.

ودراسة Wanger(2012) التي اهتمت بضرورة تدريب الأطفال على إعداد بعض الوجبات لمساعدة المعلمة، وهذه الوجبات تحتوي على السلطة واللحوم والعصائر والفواكه وتقوم بملاحظاتهم وتوجيههم وتعزيز أفكارهم وإتاحة الفرص للأطفال للإجابة بكل حرية وتقديم الآراء الصحيحة من خلال المدح والثناء .

أن كل طفل في التعلم له خريطته الذهنية المتفردة التي تساعده في بقاء أثر التعلم واستمراره في مراحل تعليمية لاحقة، حيث تم التأكيد على أنه كلما تقدم العمر تزايد استيعاب الأطفال على المفهوم المقدم لهم ومحتوياته.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١-وضع تصور مقترح لطرق وإستراتيجيات تنمية معارف ومهارات الغذاء الصحي ضمن مناهج رياض الأطفال.

٢-التركيز على طرق تعليم طفل الروضة المعارف المتعلقة بالغذاء ضمن المقررات الدراسية التي تدرس بكليات التربية للطفولة المبكرة حتى تتمكن الطالبة المعلمة من ممارستها وتنميتها لدى الطفل.

٣-عمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على كيفية تنمية معارف ومهارات الغذاء الصحي من خلال الأنشطة العلمية المختلفة.

٤-الاهتمام بتفعيل وتطبيق إستراتيجية خرائط المفاهيم داخل الروضات؛ لما لها من دور كبير في تحقيق التفكير العلمي وتنميته لدى أطفال الروضة.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة بعض البحوث المستقبلية كما يلي:

١-أثر استخدام المحاكاة في تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بالغذاء الصحي لدى طفل الروضة.

٢-تنمية مهارت الغذاء الصحي لدى طفل الروضة باستخدام حقيبة تعليمية في المفاهيم العلمية.

٣- استخدام خرائط المفاهيم لتنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة.

٤-أثر برنامج تدريبي قائم على الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير العلمي لدى طفل الروضة.

٥-برنامج إثرائي لتنمية التثقيف الغذائي لدى طفل الروضة باستخدام الخرائط المفاهيمية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

– إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٤). *موسوعة التدريس* (ط.٥). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– أبو العلا، نبال عبد الرحمن. (٢٠٠٨). *أساسيات التغذية* (ط.٥). وزارة الصحة والسكان: المعهد القومي للتغذية.

– أبو زيد، نادية عبد المجيد . (٢٠٠٩). *أساسيات تغذية الإنسان* (ط.١). الرياض: دار الزهراء.

– آل غيهب، حصة عبد اللطيف. (٢٠١٩). ممارسات معلمات رياض الأطفال في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة أثناء فترة الوجبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٤)، ٧٤-٩٦.

– الأميري، عامر والعاني، ضحى والمهدي، هبة (٢٠١٤). أثر التصحيح الزائد في تعديل بعض العادات الغذائية غير السليمة لدى الأطفال المصابين بسوء التغذية ". *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ٢٧(٣٧)، ٢٦ .

– باشا، هبة عبد المنعم. (٢٠١٣). *فاعلية خرائط المفاهيم الإلكترونية لتنمية مفاهيم تكنولوجيا الحاسب لدى طفل الروضة*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

– بحري، منى يونس. (٢٠١٩). *المهارات العلمية لمربيات الحضانة* (ط. ١). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

– بدير، كريمان. (٢٠١٩). *إستراتيجيات جديدة لتعليم طفل الروضة* (ط. ١). القاهرة: عالم الكتب.

– الجرواني، هالة إبراهيم، وغنيم، حنان عبده، رميح، مروة معاذ حسن معاذ. (٢٠١٩). أثر استخدام الكمبيوتر كوسيط تفاعلي في تنمية الثقافة

الغذائية لدى طفل الروضة، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ١١(٣٧)، ١٥- ٥٤.

- الجمال، رضا مسعد. (٢٠٠٤). برنامج لتنمية الوعي الغذائي الصحي الأطفال الحضانة وعلاقته بقدرتهم على الانتباه والتركيز. *الطفولة والتنمية* ، ٤(١٤).

- الحريري، رافدة. (٢٠١٤). *تربية طفل ما قبل المدرسة* (ط.١). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- حسنين، حنان عبد الخالق. (٢٠١١). *فاعلية التعبير الحركي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- الحسين، سلوى. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الحركية لإكساب أطفال الرياض الثقافة الغذائية . *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، ٤٠ (٣٢)، ٥٣-١١.

- حنا، رانيا وجيه حلمي. (٢٠١١).*فاعلية برنامج قصصي إلكتروني في تنمية الوعي الصحي لدى طفل الروضة في ضوء معايير الجودة في رياض الأطفال*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- خليفة، أحمد حسن. (٢٠١١). أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجة في المختبر على التحصيل الدراسي "دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة تبوك". *مجلة جامعة دمشق*، ٢٧(٣٤)، ٩٢٣-٩٥٢.

- الدياوي، فاتن جمال أبو زيد. (٢٠١٩). *استخدام الخرائط المعرفية المصورة لتنمية بعض المفاهيم العلمية وحب الاستطلاع لدى طفل الروضة*. رسالة ماجيستير. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة .

– شعبان، فاطمة عاشور توفيق، ويوسف، فايزة أحمد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام الأنشطة القصصية الحسية والإلكترونية في إكساب الثقافة الغذائية لطفل الروضة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، ٢(١٠)، ٤٩-٦٩.

– شعبان، ناهد محمد. (٢٠٠٨). *الثقافة الغذائية في مسرح العرائس* (ج١). القاهرة: عالم الكتب.

– صادق، منى. (٢٠٠٨). *مفاهيم حديثة في تغذية الأطفال*(ط. ١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– الطيطي، مسلم يوسف. (٢٠١١). *فاعلية طريقة حل المشكلات في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم واحتفاظهم بها* . رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك.

– العابد، العيادي ضوء المبروك. (٢٠١٤). *شروط التغذية السليمة للأم والطفل*. عالم التربية. (١٥) ٤٦.

– عبد الستار، شيماء محمد. (٢٠١٣). *فاعلية القصة الحركية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم المرتبطة بالممارسات الاجتماعية*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

– عبد الفتاح، عزة. (٢٠٠٧). *الأنشطة في رياض الأطفال* (ط. ٤). القاهرة: دار الفكر العربي.

– عبد اللطيف ، فاتن. (٢٠١٩). *صحة الطفل ورعايته* (ط. ١). الرياض: دار الزهراء.

– عتمان، علي عبد التواب محمد. (٢٠١٦). دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٥(١٦٩)، ١٣-٨١.

– العدواني، خالد مطهر. (مارس، ٢٠١٤). استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس. *ورقة عمل مقدمة للورشة التدريبية الخاصة بتنمية المهارات التدريسية وفقاً لمعايير الجودة*. محافظة المحويت. ص ص ١-٧.

– عوجان، وفاء سليمان. (٢٠١٣). تصميم ودراسة فاعلية برنامج تعلمي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداء المعرفي في مساق تربية الطفل في الإسلام لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٢(٦)، ٥٤٤-٥٦٠.

– الغزامي، أبرار بنت عبدالله. (٢٠١٣). *مدى توافر كفايات تدريس المنهج المطور لدى المعلمات في رياض الأطفال الأهلية*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

– غنيم، حنان عبده يوسف. (٢٠٠٨). *تبسيط بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة باستخدام المتحف الافتراضي*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

– قشطة، أحمد عودة. (٢٠٠٨). *أثر توظيف إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية.

– المطري، بشرة خميس. (٢٠٠٩). *أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

– Atiles, J. T., Dominique-Maikell, N., & McKean, K. (2014). Concept Maps: An Alternative Methodology to

Assess Young Children. *Educational Research Quarterly*, 37(3), 25-39.

– Canas, A. J., & Novak, J. D. (2006). Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the Second Int. *Conference on Concept Mapping*.

– Cañas, A. J., Novak, J. D., & González, F. M. (2004). Concept maps: *Theory*, *methodology*, technology.

– Ciullo, S., & Billingsley, G. (2013). Strategies for improving understanding of and engagement with expository text for students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, 23(1), 3-11.

– Dunker, N., Magntorn, O., & Helldèn, G. (2008). *Efficiency of Concept Mapping for the Conceptual Understanding of Burning and Underlyng Processes of Combustion for Elementary School Student*. Germany andSweden. University of Oldenburg University of Kristianstad.

– Hark,L.,&Deen,D.(2005). *Nutrition for Lif .London : Dorling Kindersley*.

– Hong, S. Y., & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 295-305.

– Jung,M.(2013).Solution nutrition. *Kempen: BVK Buch Verlag*,2nd ed.

– Maker, C. J. (2020). Identifying exceptional talent in science, technology, engineering, and mathematics:

Increasing diversity and assessing creative problem-solving. *Journal of Advanced Academics*, 31(3), 161-210.
– Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European early childhood education research journal*, 22(2), 169-184.
– Senocak, E., Samarapungavan, A., Aksoy, P., & Tosun, C. (2013). A Study on Development of an Instrument to Determine Turkish Kindergarten Students' Understandings of Scientific Concepts and Scientific Inquiry Processes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2217-2228.
– Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 218-229.
– Sumida, M. (2015). Kids science academy: Talent development in STEM from the early childhood years. *In Science Education in East Asia* (pp. 269-295). Springer, Cham.
– Kelemen, D., Emmons, N. A., Seston Schillaci, R., & Ganea, P. A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological science*, 25(4), 893-902.

– Kwon, S. Y., & Cifuentes, L. (2009). The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps. *Computers & Education*, 52(2), 365-375.

فعالية برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

*** أ.د/ هدى محمد قناوي.***
**** أ.م.د / إبراهيم فوزي إبراهيم بغيدة.***
***** د/ منار شحاتة محمود أمين.***
****** إسراء محمد علي معاطي فريحة.***

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى إيجاد أثر فعالية برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت عينة البحث من (٢٥) طفلاً وطفلةً من فئة صعوبات التعلم النمائية بالمستوى الثاني من روضة مدرسة ابن خلدون الرسمية المتميزة للغات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد من ذوي صعوبات التعلم النمائية ، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي ، واعتمد البحث على الأدوات التالية : اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس– لينون) من (٥–٧) سنوات (إعداد د/ مصطفى محمد كامل،٢٠٠٩) ، استمارة

*** أستاذ علم النفس المتفرغ وعميد كليتي التربية النوعية ورياض الأطفال الأسبق– جامعة بورسعيد.**
**** أستاذ مساعد التربية الفنية بقسم العلوم الأساسية– 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.**

تحديد الأنشطة الفنية التي يمكن أن يمارسها الاطفال ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهارات التمييز البصري (إعداد/ الباحثة) ، مقياس لقياس مهارات التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة) ، برنامج لتنمية مهارات التمييز البصري بإستخدام الأنشطة الفنية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة) ، وقد أوضحت نتائج البحث فعالية استخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

The effectiveness of a program using artistic activities to develop visual discrimination skills for kindergarten children with learning disabilities

Prof.Dr/ Hoda Mohamed Kinawy. *
Assistant Prof. Dr / Ibrahim Fawzy Ibrahim Beghida. **
Dr. Manar Shehata Mahmoud Amin. ***
Esraa Mohamed Ali Maati Friha. ****

Abstract:

The current research aims to find the impact of the effectiveness of a program using artistic activities to

*** Professor of psychology - Dean of the Faculty of Specific Education and Early Childhood Education Faculty - Port Said University.**

**** Assistant Professor of Art Education - Department of Basic Science - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

***** Lecturer at psychological science department - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

****** Master's researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

develop visual discrimination skills for kindergarten children with learning difficulties. The research sample consisted of (25) boys and girls from the category of developmental learning difficulties at the second level of the Ibn Khaldun Official School of Languages Excellence Kindergarten of the Ministry of Education Port Said governorate has developmental learning difficulties, and the research used the quasi-experimental approach, and the research relied on the following tools: General mental ability test (Otis - Lennon) from (5-7) years (prepared by Dr. / Mustafa Mohamed Kamel 2009), a form for determining the artistic activities that It can be practiced by children with learning disabilities to develop visual discrimination skills (prepared by the researcher), a scale for measuring visual discrimination skills for kindergarten children with learning difficulties (prepared by the researcher), a program for developing visual discrimination skills using artistic activities for kindergarten children with learning difficulties (prepared by the researcher). The results of the research showed: the effectiveness of using artistic activities to develop visual discrimination skills for kindergarten children with learning difficulties.

الكلمات المفتاحية Keywords:

١. الأنشطة الفنية. Artistic Activities

٢. التمييز البصري. Visual Discrimination

٣. صعوبات التعلم. Learning Difficulties

مقدمة:

أطفال الروضة هم حجر الأساس لبناء أي دولة لذلك يجب الاهتمام بهم وخاصةً الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة، فهم مثل الأطفال العاديين ولهم نفس الحقوق ويستطيعوا أن يحققوا من الإنجازات ما يعجز عنه العاديين في بعض الحالات، وأحد فئات التربية الخاصة الأطفال ذوي صعوبات التعلم هذه الإعاقة الظاهرة الخفية التي يجب الاهتمام حيث أنهم ما زالوا موجودين في الفصول العادية مع أقرانهم من نفس العمر ولا ينالوا الرعاية الكافية وليس لديهم مؤسسات خاصة مثل باقي فئات التربية الخاصة، حيث تشكل هذه الفئة شريحة ًكبيرةً تفوق كل فئات التربية الخاصة، وهذا ما أثبتته دراسة كل من (بخش ٢٠٠٦؛ كامل ٢٠١٠).

ويشير العطار (٢٠١٤، ص١٠٣) إلى أن صعوبات التعلم تحدث في أي مرحلة عمرية من عمر الفرد، قد تكون ناتجة عن عيوب في الجهاز العصبي المركزي أو إصابة الفرد بالأمراض المختلفة، كما أن نسبة ذكائهم عادية ولديهم مشاكل تعليمية وفجوات في الإدراك والتعبير والذاكرة.

وتحتل صعوبات التمييز البصري موقعًا مركزيًا بين صعوبات التعلم النمائية بصفةٍ عامةٍ واضطرابات العمليات المعرفية بصفةٍ خاصةٍ، إن تنمية مهارات التمميز البصري للأطفال تعتبر من العوامل المهمة التي تساعدهم على التعامل مع البيئة التي يعيشون فيها والتعبير عن رغباتهم، ومن ثم إشباع حاجاتهم، والتواصل مع الآخرين، ومعنى ذلك أن التمييز يربط ما بين العمليات الحسية من ناحية، والعمليات المعرفية من ناحية أخرى، لذلك تعد تنمية التمييز البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من أهم

المداخل التي يمكن أن تعمل على تحقيق متطلبات العملية التعليمية عن طريق الاستعانة بمجموعة من الأنشطة الفنية والتي تعتبر محور اهتمام البحث الحالي.

وفي إطار دراسة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات التعلم فقد تناولت العديد من الدراسات موضوع الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات التعلم، نذكر منها دراسة صالح (٢٠٠٩) إلى أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في خصائص الإدراك البصري (التمييز البصري، والإغلاق البصري، وإدراك علاقة الشكل بمكوناته، التكامل البصري، وإدراك العلاقات المكانية، تذكر المعلومات البصرية) بين ذوي صعوبات تعلم الكتابة والعاديين لصالح العاديين، كما تناولت دراسة Jozan (2014) موضوع الإدراك البصري من خلال إعداد برنامج تأهيل قدرات الإدراك البصري لدى طالبات في الصف الثالث من المرحلة الابتدائية يعانين من عسر القراءة ، وأظهرت النتائج وجود فرق كبير بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تدريب الأطفال على الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية.

فالتمييز البصري يحتل مكانًا مهمًا في تكوين المعرفة، حيث تتكون المفاهيم الأساسية (وهي المفاهيم ذات الطابع الحسي) بصورة كافية من خلال الخبرات السابقة، وتشكل المعرفة الأساس لعملية الإدراك فبدون المعرفة لن يتحقق هذا الإدراك، فكلاهما يُشكلان أساسًا لعملية التعلم اللاحقة في معظمها، فالأطفال الذين اكتسبوا خبرات مبكرة هم أكثر مقدرة على تنظيم المعلومات والمدركات الحسية المختلفة والمثيرات على نحوٍ معقولٍ، وغالبًا ما يحققون نجاحًا عن أقرانهم الذين لم يتعرضوا لتلك الخبرات المبكرة.

وتعد الأنشطة الفنية أحد الأنشطة الهامة لتنمية التمييز البصري لطفل الروضة فمن خلالها يمكن أن يتعرف الطفل على المعلومات والمفاهيم حيث ينمو الاستعداد الفني عند الطفل بنمو معرفته وملاحظته للأشياء، فنجد الطفل يستطيع التقاط الصور من العالم الخارجي المحيط به، والتعبير عنها فنيًا بصورة فريدة، ويختلف الأطفال في تعبيراتهم الفنية نسبة إلى ما ينطبع في أذهانهم خلال رؤيتهم للعالم الخارجي، وهذا له علاقة بالتمييز البصري فقد أشارت معظم الدراسات أن الأطفال يستخدمون الفن لإبراز أفكارهم وحقيقة واقعهم بالوسائل التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون بسعادة بالغة في أثناء عملهم الفني.

حيث أشارت دراسة Malin.H (2012) إلى تطوير قدرة الأطفال على المشاركة في المجتمع من خلال ممارسة التعبير الفني داخل القاعات الدراسية، وتبينت نتائج الدراسة أن لممارسة الفنون دور إيجابي على حث الأطفال على المشاركة في المجتمع، وفي إطار ما سبق جاءت الفكرة البحثية الحالية.

مشكلة البحث :

تظهر مشكلة البحث الحالي في ضوء ما أسفرت عنه كثير من البحوث والدراسات السابقة من احتياج ذوي صعوبات التعلم إلى مزيد من البرامج لتنمية التمييز البصري لديهم، فقد أشارت معظم الدراسات إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في التمييز البصري حيث أن هؤلاء الأطفال يحتاجون لوجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين، ورعاية مناسبة للتعلم مع تعزيز نواحي القوة والتركيز عليها، وتقليص مواطن الضعف لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجونها، حيث تشير دراسة محمد (٢٠١٠) إلى أهمية تنمية التمييز البصري كمدخل لتنمية الحس المكاني

لأطفال ما قبل المدرسة، ويعتبر اللعب هو لغة الطفل في هذه المرحلة وخاصةً الألعاب والأنشطة الفنية؛ لما لها من خصائص تسمح بأن يتفاعل الطفل معها بأساليب متنوعة تخاطب حواسه وتعمل على توظيفها عبر العمليات الإدراكية المتنوعة.

ويتفق هذا مع ما أكدت عليه نتائج دراسة سليمان وآخرون (٢٠١٤) حيث أكدوا على أهمية دور مهارات الإدراك البصري في حدوث التعلم ، واكتساب الطفل الخبرات التربوية والحياتية ، وأن أي قصور في عملية الإدراك البصري يترتب عليها وجود إعاقات في عمليات التعلم .

كما أكدت نتائج دراسة عبد الفتاح (٢٠١٤) على أهمية تدريب المعلمات على تخطيط أنشطة تناسب الطفل وتساعده على نمو المهارات الإدراكية البصرية، كما أكدت النتائج بضرورة الاهتمام بإثراء بيئة النشاط بالصور والمجسمات والكلمات المكتوبة؛ لما يحققه ذلك من ألفة الطفل للأشكال والصور المرتبطة ببيئة الطفل، كما أشارت النتائج إلى أهمية إكساب أطفال الحضانة بعن المهارات البصرية، وتشجيع الأطفال على التمييز البصري لأشياء من حولهم بتوافر العديد من المثيرات البصرية وباستخدام الوسائل والتجهيزات المختلفة.

في ضوء مما سبق تتبلور مشكلة البحث في الاجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

ما فعالية برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ؟

وتنبثق الأسئلة الفرعية التالية من السؤال الرئيسي للبحث :

١-ما مهارات التمييز البصري التي يمكن تنميتها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج قائم على الأنشطة الفنية ؟

٢-ما الأنشطة الفنية التي يمكن أن تساهم في تنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ؟
٣-ما فعالية برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١-تنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من خلال برنامج يعتمد على الأنشطة الفنية.
٢-استخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٣-التحقق من استمرار أثر استخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال الآتي:

تقديم أنشطة فنية متنوعة لتنمية مهارات التمييز البصري لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

أولًا : الأهمية النظرية:

١-تقديم إطار نظري يربط بين الأنشطة الفنية ومهارات التمييز البصري في حدود علم الباحثة أنه أول بحث جمع بينهم .
٢-التعرف على مهارات التمييز البصري والعمل على تنميتها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا : الأهمية التطبيقية:

١-توجيه معلمات رياض الأطفال إلى الاهتمام بالأنشطة الفنية وكيفية توظيفها لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٢-توعية معلمات رياض الأطفال بأهمية مهارات التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

حدود البحث :

وتتحدد فيما يلي:

١-**الحدود الزمنية :** تم تطبيق البرنامج في المدة الزمنية للفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ .
٢-**الحدود المكانية :** تم تطبيق البرنامج في رياض الأطفال بمدرسة ابن خلدون الرسمية المميزة للغات بمحافظة بورسعيد.
٣-**الحدود البشرية :** تكونت عينة البحث من عدد (٢٥) طفلًا وطفلةً من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم التي تراوحت نسبة ذكائهم من (٧٩إلى٨٩)، والذين تتراوح أعمارهم من (٥ - ٦) سنوات من البنين والبنات من أطفال المستوى الثاني.
٤-**الحدود الموضوعية :** يقتصر موضوع البحث على تنمية مهارات التمييز البصري (مهارة تمييز الأشكال المتشابهة والمختلفة - مهارة تمييز الألوان - مهارة التمييز بين الأطوال والأحجام - مهارة التمييز بين الحروف والأرقام - مهارة الاختلافات بين صورتين) باستخدام الأنشطة الفنية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

مصطلحات البحث:

١-صعوبات التعلم النمائية:

يعرف العزالي (٢٠١٠، ص٤٩) صعوبات التعلم بأنها: اضطرابات في الوظائف والمهارات الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية مثل مهارات الإدراك – الذاكرة – التناسق الحركي – تناسق حركة العين واليد.

وتعرف الباحثة صعوبات التعلم النمائية إجرائيًا بوصفها: بأنها مجموعة من الأفراد ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ويظهرون تباعد بين أدائهم الفعلي وأدائهم المتوقع، كما يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية كالانتباه – الإدراك – الذاكرة – التفكير – حل المشكلات – تكوين المفهوم.

٢-التمييز البصري:

يعرف الجبلي (٢٠١٩، ص٢٤٨) التمييز البصري بأنه هو: قدرة الطفل على تمييز التشابه والاختلاف بين مثيرين بصريين أو أكثر، وتتميز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل، المسافة، الإدراك العميق، وغيرها من التفصيلات التي تمكنه من احتواء الموقف التعليمي .

تعرف الباحثة التمييز البصري إجرائيًا بوصفها بأنه: القدرة على ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بينها ومطابقتها وتصنيفها والتمييز بين الأشكال والألوان والأحجام على أساس إدراك خصائصها في اللون أو الشكل أو الحجم.

٣-الأنشطة الفنية:

تعرف عيسى (٢٠١٨) النشاط الفني بأنه: النشاط الذي يلعب دورًا مهمًا عند الطفل؛ حيث أنه جزء لا يتجزأ من تعليم الطفولة المبكرة، فمن خلاله يمكن للأطفال التعبير عن أنفسهم بصورةٍ غير لفظيةٍ، ويجدون الخبرات الحسية المرضية، والتجريب بمواد متنوعة، والعمل بطريقةٍ حرةٍ لا تتعرض للكف أو المنع مثل كثير من الجوانب الأخرى في حياتهم.

وتعرف الباحثة الأنشطة الفنية إجرائيًا بوصفها: مجموعة من الممارسات العملية القائمة على التكوين والتشكيل والرسم والتلوين والطباعة والنحت وغيرها التي يمارسها الطفل باستخدام حواسه من خلال التواصل والتفاعل وإثارة هذه الحواس عن طريق الصور والرسوم للوصول بها الى نتيجة فنية أفضل.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

Children with developmental learning disabilities

تعريف صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Difficulties:

يعرفها بطرس (٢٠٠٨، ص٢٥) بأنها: انخفاض في أداء الأطفال مقارنةً بأقرانهم العاديين مع التمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ألا أنهم يظهرون صعوبةً في بعض العمليات المتصلة بالانتباه، والإدراك، والتفكير، والكتابة، والقراءة، والعمليات الحسابية المختلفة.

تعرف الباحثة صعوبات التعلم النمائية إجرائيًا بوصفها: بأنها مجموعة من الأفراد ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط ويظهرون تباعدًا بين أدائهم

الفعلي وأدائهم المتوقع، كما يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية كالانتباه – الإدراك – الذاكرة – التفكير – حل المشكلات – تكوين المفهوم.

أنواع صعوبات التعلم النمائية Types of developmental learning difficulties :

- **صعوبات تعلم نمائية أولية :** هي عبارة عن تداخل وظائف عقلية أساسية ويؤثر بعضها في البعض ، وهي تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك ، والذاكرة. وإذا حدث أي اضطراب في هذه الوظائف فإنها تؤثر على النوع الثاني من الصعوبات النمائية وهي الصعوبات الثانوية.
- **صعوبات تعلم نمائية ثانوية :** هي صعوبات خاصة باللغة الشفهية ، والكلام، والتفكير، والفهم، وحل المشكلات، والتخيل، وتعلم المفاهيم.

خصائص ذوي صعوبات التعلم النمائية Characteristics of people with developmental learning disabilities:

لقد حظي موضوع خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم باهتمامٍ بالغٍ من جانب الكثير من الباحثين في مختلف التخصصات مثل (علم النفس، الطب، التربية الخاصة، الإرشاد)، فأُجرِيَت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع في محاولة لتحديد الصفات التي تميز هذه الفئة عن غيرها، خاصةً أن هناك لبس أو اختلاط بين خصائص هذه الفئة وفئات أخرى منها (بطيء التعلم ، المتأخر دراسيًا).

كما ترى قابيل (٢٠٢٠، ص٢٨) أن خصائص صعوبات التعلم لا تظهر مجتمعة لدى الطفل الواحد، ولكن لكل طفل خصائصه التي تميزه عن الآخرين حتى لو اشترك معهم في ناحية وطبيعة المشكلة، ويمكن من خلالها تحديد من يعاني منهم من صعوبات التعلم سواء النمائية منها أو

صعوبات المهارات قبل الأكاديمية، وفي حالة ملاحظة العديد من هذه الخصائص على الطفل فيجب الإسراع في تشخيصه للتأكد من وجود الصعوبة لديه، حيث أنها تعتبر مؤشرات منبئة على الصعوبة يمكن تقسيمها بشكلٍ عامٍ كالتالي:

- يجد الطفل صعوبة في اتباع التعليمات المختلفة التي توجه إليه.
- يجد صعوبة في الالتزام بروتينٍ معينٍ واتباعه.
- غالبًا ما يجد صعوبةً في استيعاب ما نطلبه منه أو يحدث أمامه.
- تواجهه صعوبةً بالغةً في تحديد واختيار الكلمة الصحيحة.
- غير قادر على استخدام المفردات اللغوية الاستخدام الصحيح.
- يعاني من مشكلات في النطق مثل الحذف أو الإبدال أو الإضافة أو التشويه.
- قصور في المهارات الاجتماعية.
- لا يستطيع التعبير عن نفسه بشكلٍ مناسبٍ.
- لا يلعب بلعبةٍ معينةٍ فترةً طويلةً بل عادةً ما ينتقل من لعبةٍ إلى أخرى بسرعة.
- يعاني من مشكلاتٍ في الإدراك البصري.
- يجد صعوبةً في التمييز البصري بين المثيرات المختلفة .

المحور الثاني : التمييز البصري Visual Discrimination:

تعريف التمييز البصري Visual Discrimination :

يعرفه محمود ، شبيب (٢٠١٨) هو القدرة على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال والحروف ، فالأطفال قد يمتلكون إبصارًا عاديًا، ولكنهم يعانون من صعوبات في القدرة على التمييز بين مثيرين بصريين، وعند عدم القدرة على التمييز بين المثيرات خاصةً في الحجم والمسافة

والشكل والعمق، فقد يترتب على ذلك مشكلات في التعرف أو استخدام الحروف والكلمات، وكذلك القدرة على القراءة والعمليات الحسابية.

تعرف الباحثة التمييز البصري إجرائيًا بأنه: القدرة على ملاحظة أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بينها ومطابقتها وتصنيفها والتمييز بين الأشكال والألوان والأحجام على أساس إدراك خصائصها في اللون أو الشكل أو الحجم.

مهارات التمييز البصري Visual discrimination skills :

- مهارة تمييز الأشكال المتشابهة والمختلفة.
- مهارة تمييز الألوان.
- مهارة التمييز بين الأطوال والأحجام.
- مهارة التمييز بين الحروف والأرقام.
- مهارة الاختلافات بين صورتين.

خصائص الأطفال ذوي اضطرابات التمييز البصري Characteristics of children with visual discrimination disorders:

يرى بطرس (٢٠١٤، ص٧٤-٧٧) أن الأطفال ذوي اضطرابات الإدراك البصري يتميزون بعدة خصائص وهي كالتالي:

- **اضطرابات التمييز البصري:**

يمكن أن يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التمييز البصري حدة إبصار عادية ولكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك و تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وعندما يفشل الأطفال في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك، فقد يحدث لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والأعداد والكلمات في القراءة والحساب.

أساليب تحسين و مواجهة صعوبات التمييز البصري Methods of improving and confronting the difficulties of visual discrimination:

- **مواجهة صعوبات التمييز البصري:**

عمل تصميمات لأشكال ملونة، ويطلب من الأطفال نسخ أو نقل هذه التصميمات أو إعادة إنتاجها، تدريب الأطفال على استخدام المكعبات المختلفة في إنتاج أشكال أو نماذج مختلفة، إيجاد الأشكال أو النماذج داخل الصور، مثل جمع الأشكال المربعة أو المستديرة، تجميع أجزاء الأشكال كصور الحيوانات، والأشخاص والكلمات والأعداد، تصنيف الأشياء وفقًا للونها أو شكلها أو حجمها أو طولها، وتمييز الحروف في أول الكلمات وفي وسطها وفي آخرها.

كما أنه قد حاز على اهتمام العديد من الدارسين، حيث استخدمت إستراتيجيات التعلم باللعب في تنمية مهارات الإدراك البصري منها دراسة علي (٢٠١١) برنامجًا ذات طابع حركي من خلال إشباع ميل الأطفال اللعب، وذلك بتصميم برنامج حركي لتنمية الإدراك البصري، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن التأثير الإيجابي للبرنامج على تنمية الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مهارتي القراءة والكتابة من التعليم الأساسي.

وكذلك دراسة علي (٢٠١٤) حيث هدفت الدراسة إلى معرفة دور الأنشطة المصورة في مجلات الأطفال على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدي طفل الروضة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والقياس (البعدي– التتبعي) لدرجات الأطفال عينة الدراسة على جزء الاختبار الخاص بالتمييز البصري – الإغلاق البصري – الذاكرة

البصرية – وبالعلاقات المكانية – بالتمييز بين الشكل والأرضية لصالح القياس (البعدي – التتبعي).

علاقة التمييز البصري بالأنشطة الفنيةThe relationship of visual discrimination to artistic activities:

الإدراك البصري ليس عملية فسيولوجية لرؤية المثيرات البصرية، فهو لا يتضمن آليات الإحساس بالرؤية بل يتضمن عمليات تركيز وترميز المعلومات في الذاكرة ، وهذه العمليات الإدراكية تبدأ بعد استقبال المعلومات البصرية عن طريق العين ووصولها إلى المخ(خميس، ٢٠١٥، ص٥٣٣).

وهناك عوامل يتأثر بها نمو الإدراك عند الأطفال ومنها : البحث عن الصور البصرية والاحتفاظ بها، وتمييز الصور البصرية وتحديد معلمها ورسومها، وتفسير الصور وفهم معناها. وحتى تتوافر هذه العوامل كان لابد من توفير مصدر تعليمي غني بالمثيرات الحسية المتنوعة للطفل وفق اهتماماته وخصائصه وميوله مثل الأنشطة الفنية، حيث تساعد على إثارة اهتمام الطفل وجذب انتباهه، وبالتالي توسيع آفاق الإدراك والبنية المعرفية للطفل، كما يعمل على توفير الدوافع اللازمة لتوجيه الطفل نحو تحقيق الفهم السليم المحتوى الأنشطة المقدمة من خلال الصور والألوان والأشكال.

كما تمثل الأنشطة والتدريبات الحسية البصرية وسيلة مهمة لتنمية التمييز البصري حيث تعمل على الاهتمام بقدرات الطفل وحاجاته وميوله، ومحاولة تنميتها وإشباعها بما تتيحه للطفل من فرص يستخدم فيها حواسه وخاصةً البصر في إدراك الأشياء، وهو ما يجعل لهذه الأنشطة أثرًا إيجابيًا في بناء المعرفة العلمية لدى الطفل من خلال مصادر المعرفة المتنوعة والتي تمثل المدخلات من عملية التحصيل المعرفي القائم على المدركات البصرية.

ولذلك تقدم الأنشطة الفنية تدريبات وأنشطة بصرية للطفل لتنمية مهارات الإدراك البصري من خلال إعطاء الطفل فرصة كافية لممارسة الفهم والتفسير للمثيرات المختلفة، إضافةً إلى تقديم التغذية الراجعة التي تُقدَم بعد كل نشاط يقوم به الطفل يساعد على تحقيق الفهم للطفل وينمي لديه الإدراك البصري، كما تقدم الأنشطة الفنية العديد من الخبرات التعليمية لأنشطة تعتمد على المثيرات المرئية وتتيح للأطفال المشاركة والتفاعل معها، كما أنها تراعي الفروق الفردية بين الأطفال مما يؤدي في النهاية إلى تنمية مهارة التمييز البصري بين المثيرات البصرية، وتساعد على تنمية مهارات الإدراك البصري للأطفال (رسلان ، ٢٠١٠ ، ص٨٢).

المحور الثالث : الأنشطة الفنية Artistic Activities :

تعريف الأنشطة الفنية Definition of technical activities :

تناول الباحثون والتربويون تعريفات مختلفة للأنشطة الفنية، فتعرف الهنيدي (٢٠١٨) النشاط الفني على أنه: أي نشاط يقوم به الطفل مستخدمًا الخامات والأدوات الفنية المختلفة حيث يستثار الطفل الخامات الفن بطرق مختلفة حتى وإن قصد اللعب بها وتجربتها والتعرف عليها، مما يؤدي إلى صقل معرفته وتقديم خبرة جديدة تجتذبه وتزوده بمعلومات أكثر عن الأشياء التي يتعامل معها، فيصبح تدريجيًا قادرًا على التمييز بين هذه الأشياء والخامات المختلفة.

تعرف الباحثة الأنشطة الفنية إجرائيًا بوصفها : مجموعة من الممارسات العملية القائمة على التكوين والتشكيل والرسم والتلوين والطباعة والنحت وغيرها التي يمارسها الطفل باستخدام حواسه من خلال التواصل والتفاعل وإثارة هذه الحواس عن طريق الصور والرسوم للوصول بها إلى نتيجة فنية أفضل.

أهمية الأنشطة الفنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية The importance of artistic activities for children with developmental learning difficulties:

تبرز أهمية الأنشطة الفنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال:

- تسهم الأنشطة الفنية في توفير الدعم اللازم لتأهيل الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية والبيئة الآمنة التي يستطيع الأطفال من خلالها استكشاف بيئتهم (Depart of health, 2007, p3).
- مشاركة الأطفال في الدراما والمسرح والقصص التمثيلية تمكنهم من التواصل الاجتماعي والعاطفي (Nicolopoulou.A , 200, p42).

توفر فرصًا كثيرة للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لتحقيق ذواتهم ، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لشعورهم بالإنجاز بطريقة أو بأخرى (علي ، ٢٠٠٩، ص ٢٤٧).

- تساهم الأنشطة الفنية في تنمية الحواس من خلال الملاحظة ، والخيال والذاكرة، وتمثل الخبرات والإستجابات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية (Loesl.S, 2006, p107-126).
- الأنشطة الفنية لها تأثير إيجابي عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فهي تتيح فرصًا كبيرةً لتناول الخامات مما يساعد على تنمية القدرة على التمييز بين الأشكال والهيئات والصور والألوان ، كما تساعد على توظيف العضلات الكبيرة والصغيرة وبالتالي اكتساب المهارات اليدوية.

(إسماعيل ، ٢٠١٠، ص ١٥٠)

أهـداف ممارسـة الانشـطة الفنيـة للأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم Objectives of practicing artistic activities for children with learning disabilities :

توضح شرف ، محمد (٢٠١٣، ص١٣٤) أهداف ممارسة الأنشطة الفنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الآتي :

١. تنمية الناحية العاطفية والوجدانية للطفل.
٢. حسن استخدام الطفل لحواسه المختلفة.
٣. التنفيس عن الإنفعالات.
٤. تأكيد الذات والشعور به.
٥. تنمية المهارات التقنية واليدوية لطفل الروضة.
٦. ملء أوقات الفراغ بشكلٍ مثمرٍ ونافعٍ.
٧. إتاحة الفرصة للطفل لتأكيد ذاته؛ فالأنشطة الفنية تعد المدخل المتميز الذي يحقق الجانب التطبيقي والثقة من خلال الانتاج الفني واكتساب الخبرات المربية للطفل والإحساس.
٨. يحقق النشاط الفني نموًا في شخصية الطفل وزيادة في الاتزان النفسي والثقة؛ لما تفجره الممارسة الفنية من طاقات ابتكارية كمتنفس للدوافع وتفريغ التوترات وإعادة التوازن النفسي وكذا إتاحة الفرصة للطفل لتأكيد ذاته.
٩. تستخدم الخبرات الفنية وسائل النمو الاجتماعي فيتعلم الطفل الضبط الذاتي (يتعلم تأخير حاجاته الملحة مع الالتزام بالدور).
١٠. إبداعية الطفل تتحدد في تلقائيته وقدرته على التعبير عن جوهره وفي مدى تنوع عناصر رسومه داخل فراغ الصفحة أو علاقة الألوان بعضها ببعض وإلى تنوع في كيفية صياغة أشكاله والقدرة على إبراز شخصيته.

فروض البحث:

يسعى البحث الحالي للتأكد من صحة الفروض الآتية :

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة لدراسة فعالية (برنامج باستخدام الأنشطة الفنية لتنمية مهارات التمييز البصري) لأطفال المجموعة التجريبية الواحدة ومقارنة نتائجهم في التطبيق القبلي قبل إدخال المتغير المستقل والتطبيق البعدي بعد استخدام أدوات البحث ومراعاة التحكم في ضبط المتغيرات من قِبَل الباحثة أثناء التجريب كمستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والدرجات القبلية على أدوات البحث والمتمثلة في (مقياس مهارات التمييز البصري)، وحساب الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي، وتحديد دلالة هذا الفرق إحصائيًا.

ثانيًا: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الأساسية يبلغ عددها (٢٥) طفلًا وطفلةً من فئة صعوبات التعلم النمائية بالمستوى الثاني من روضة مدرسة ابن خلدون الرسمية المتميزة للغات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد ممن يعانون من مظاهر صعوبات التمييز البصري.

ثالثاً: أدوات البحث:

١. اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون) من (٥-٧) سنوات (إعداد د/ مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩) :

يعد اختبار (أوتيس – لينون) للقدرة العقلية العامة من أفضل الاختبارات لتحديد مدى قدرات الطفل العقلية وخاصةً أن البحث يستخدم مجموعة من أنماط التفكير المختلفة باستخدام فنية دي بونو، ويساعد هذا الاختبار على تحديد مدى استيعاب الطفل وقدرته على استخدام هذا النوع من الإستراتيجيات كما أنه يتسم بالدقة والسلاسة .

وصف بطارية الاختبار :

الهدف من تصميم مختلف المستويات المكونة لبطارية اختبارات " أوتيس ـ لينون " للقدرة العقلية، هو توفير أداة لاستخدامها في الوصول إلى تقدير شامل ودقيق للقدرة العامة أو الاستعداد المدرسي ، وتركز هذه البطارية على قياس قدرة الطفل على الاستدلال Reasoning من خلال شمولها على عينة من الفقرات اللفظية والرمزية والتشكيلية (ألفاظ ـ رموز ـ أشكال) ، تمثل مدى واسعًا من القدرات المعرفية Cognitive ، وقد تم بناء هذه البطارية للوصول إلى قياس يعتمد عليه للعامل العام (ع) أو(g) أو عامل القدرة العقلية العامة ، وبالتالي فإن الدرجة الكلية الواحدة التي نحصل عليها في

أي مستوى من المستويات المكونة للبطارية ، تلخص آداء الطفل على مجموعة من المواد الاختيارية ، ثم انتقاؤها على أساس إسهامها في تقدير العامل العام لدى الطفل .

الكفاءة السيكومترية للاختبار (صدق وثبات الاختبار Reliability & validity) :

(أ) صدق الاختبار :

وقد قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحك مع مقياس وكسلر ؛ حيث طبقت الباحثة هذا الاختبار على عينة بلغت (١٥) طفلاً وطفلةً ثم اختيارهم كعينة تقنين بشكلٍ عشوائيٍ من عينة البحث الحالي، كما طبق عليهم مقياس وكسلر وكانت قيمة معامل الربط "ر" بين درجات الأطفال على اختبار أوتيس – لينون وهذا المقياس يساوي (٠,٨٨٢**) .

(ب) ثبات الاختبار :

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق الإعادة - Retest Test؛ حيث تم تطبيق الاختبار على عينة التقنين ، ثم أُعيدَ تطبيق الاختبار مرةً أخرى على نفس المجموعة بفاصل زمني قدره أسبوع وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني نتج معامل ثبات قيمته (٠,٧٣٦**) .

٢. استمارة تحديد الأنشطة الفنية التي يمكن أن يمارسها الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهارات التمييز البصري (إعداد/ الباحثة):

الهدف من الاستمارة :

تحديد أكثر الأنشطة الفنية استخدامًا مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من قِبَل التربويين، والخبراء، والمعلمين حتى تتمكن الباحثة من

صياغة البرنامج وتحديد أنسب الأنشطة الفنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم حتى يتحقق الهدف العام للبرنامج.

وصف الاستمارة :

تتناول هذه الاستمارة حصر لأغلب الأنشطة الفنية التي يمارسها الأطفال بشكلٍ عامٍ ، حيث تتكون من ٤٥ مفردةً، تتكون كل مفردة من ثلاثة استجابات (دائمًا – أحيانًا – أبدًا) .

تُأخذ الدرجات (١،٢،٣) بالتوالي بحيث تمثل (٣) الدرجة العظمى، (٢) الدرجة المتوسطة ، (١) الدرجة الصغرى، حيث يتم إعطاء كل نشاط فني مناسب لاستجابة الأطفال له من خلال المعلمات والخبراء التربويين ومسئولي الأنشطة الفنية من خلال واقع تعاملهم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقد استخدمت الباحثة الأنشطة الفنية التي تعتمد على (التلوين، الطباعة بالألوان – ورق الشجر – البالونات، التشكيل بطي الورق الملون – كرتون البيض – الفستق – الجليتر –الأزرار – الكلينكان – نوى البلح – الخرز – عصا الإستك – عجينة السيراميك – الصلصال – بري الأقلام – الفوم – الريش، الرسم على الرمل).

٣. مقياس لقياس مهارات التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة) :

أعدت الباحثة المقياس لتقييم مهارات التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم والذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥–٦) سنوات، وذلك من خلال خمسة مهارات للتمييز البصري وهي (مهارة تمييز الأشكال المتشابهة والمختلفة – مهارة تمييز الألوان – مهارة التمييز بين الأطوال والأحجام – مهارة التمييز بين الحروف والأرقام – مهارة الاختلافات بين صورتين).

الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى قياس مهارات التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، حيث اتضح للباحثة أهمية قياس التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية وذلك لقلة المقاييس المستخدمة، وتقييم التمييز البصري لديهم على المقياس قبل وبعد تطبيق البرنامج.

وصف المقياس :

يتناول هذا المقياس مهارات التمييز البصري، حيث يتكون من (٥٥) سؤالاً على (٥) مهارات للتمييز البصري ، البُعد الأول وهي "تمييز الأشكال المتشابهة والمختلفة" وتشتمل على (١١) سؤالاً، البُعد الثاني "تمييز الألوان" على (١١) سؤالاً، البُعد الثالث "التمييز بين الأطوال والأحجام" وتشتمل على (١١) سؤالاً، البُعد الرابع "التمييز بين الحروف والأرقام" وتشتمل على (١١) سؤالاً، البُعد الخامس "الاختلافات بين صورتين" وتشتمل على (١١) سؤالاً وكل سؤال أمامه زوجين من الاختيارات تحدد الإجابة بوضع علامة (√) أو علامة (×) .

إجراءات التقنين :

(أ) صدق المقياس Validity :

(١) صدق الأساتذة المحكمين :

حيث عرضت بطاقة الملاحظة على عدد ١٣ من الأساتذة المتخصصين في مجال رياض الأطفال وعلم النفس، وبناءًا على آراء الأساتذة المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات لغويًا ، وقد أبقت الباحثة على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق من ٨٠% فيما فوق .

جدول(١) يوضح معاملات الاتفاق بين الأساتذة المحكمين لعبارات الاختبار ن= ١٣

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١١	٨٤,٦٢%	١	١٢	٩٢,٣١%	١	١١	٨٤,٦٢%	١	١٣	١٠٠%
٢	١١	٨٤,٦٢%	٢	١٢	٩٢,٣١%	٢	١١	٨٤,٦٢%	٢	١٣	١٠٠%
٣	١٢	٩٢,٣١%	٣	١٢	٩٢,٣١%	٣	١١	٨٤,٦٢%	٣	١٣	١٠٠%
٤	١٣	١٠٠%	٤	١٢	٩٢,٣١%	٤	١٣	١٠٠%	٤	١٣	١٠٠%
٥	١٣	١٠٠%	٥	١٢	٩٢,٣١%	٥	١٣	١٠٠%	٥	١٢	٩٢,٣١%
٦	١٣	١٠٠%	٦	١٢	٩٢,٣١%	٦	١٣	١٠٠%	٦	١٢	٩٢,٣١%
٧	١٣	١٠٠%	٧	١٢	٩٢,٣١%	٧	١٣	١٠٠%	٧	١٢	٩٢,٣١%
٨	١١	٨٤,٦٢%	٨	١٢	٩٢,٣١%	٨	١٢	٩٢,٣١%	٨	١٢	٩٢,٣١%
٩	١١	٨٤,٦٢%	٩	١٢	٩٢,٣١%	٩	١٢	٩٢,٣١%	٩	١٢	٩٢,٣١%
١	١١	٨٤,٦٢%	١٠	١٢	٩٢,٣١%	١٠	١٢	٩٢,٣١%	١٠	١٣	١٠٠%
١	١٢	٩٢,٣١%	١١	١٢	٩٢,٣١%	١١	١٢	٩٢,٣١%	١١	١٣	١٠٠%
١	١٢	٩٢,٣١%	١٢	١٢	٩٢,٣١%	١٢	١٢	٩٢,٣١%			
١	١٢	٩٢,٣١%									
١	١٢	٩٢,٣١%									
١	١٣	١٠٠%									
١	١٣	١٠٠%									
١	١٣	١٠٠%									
١	١٣	١٠٠%									
١	١٣	١٠٠%									
٢	١٣	١٠٠%									

(٢) كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال :

– صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون (ر) بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للاختبار، وفيما يلي جدول يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٢) يوضح الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون ر	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون ر	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون ر	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون ر
١	٠,٨٨١**	١	٠,٩٠٢**	١	٠,٩٢٨**	١	٠,٨٣٧**
٢	٠,٩٠٢**	٢	٠,٩٠٠**	٢	٠,٨٦٤**	٢	٠,٩٢٥**
٣	٠,٨١٦**	٣	٠,٩٣٦**	٣	٠,٩٢٥**	٣	٠,٨٣٧**
٤	٠,٩٤٠**	٤	٠,٨٨٥**	٤	٠٩٠٠**	٤	٠,٩٠٤**
٥	٠,٨٧٢**	٥	٠,٩٣٥**	٥	٠,٩٤٧**	٥	٠,٨٧١**
٦	٠,٩٠٥**	٦	٠,٨٦٤**	٦	٠,٩٣٢**	٦	٠,٩٠٦**
٧	٠,٨٨٨**	٧	٠,٩٣٤**	٧	٠,٩٣٨**	٧	٠,٩١٨**
٨	٠,٩١٧**	٨	٠,٩١٧**	٨	٠,٨٨٨**	٨	٠,٩٢٩**
٩	٠,٨٩٦**	٩	٠,٨٦٣**	٩	٠,٨١٠**	٩	٠,٨٨٨**
١٠	٠,٨٧٤**	١٠	٠,٨٢٢**	١٠	٠,٨٦٣**	١٠	٠,٨٦٣**
١١	٠,٨٣٥**	١١	٠,٨٦٧**	١١	٠,٨٨٨**	١١	٠,٨٥٩**
١٢	٠,٨٨٢**	١٢	٠,٩٣٧**	١٢	٠,٨٣٤**		
١٥	٠,٨٦٩**						
١٦	٠,٨٦٦**						
١٧	٠,٨٧١**						
١٨	٠,٨٩٩**						
١٩	٠,٩٠٩**						
٢٠	٠,٨٩٦**						

جميع قيم العبارات موجبة وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) الثبات Reliability :

تم التأكد من ثبات اختبار مهارات التمييز البصري باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالطريقة التالية:

إعادة تطبيق الاختبار : قامت الباحثة بإعادة تطبيق الاختبار بعد الأسبوع الرابع من التطبيق الأول وبلغ معامل الثبات (معامل سبيرمان Spearman's correlation coefficient) بين متوسطي درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني ٠،٩٠١ وهو معامل دال عند مستوى ٠،٠١.

٤- برنامج لتنمية مهارات التمييز البصري باستخدام الأنشطة الفنية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة):

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التمييز البصري باستخدام مجموعة من الأنشطة الفنية، والتي يستطيع من خلالها :

- تنمية الحواس فهي منافذ الطفل لمعرفة واكتشاف العالم من خلال الأنشطة الفنية.
- تشجيع الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائي على مشاركة زملائه أثناء العمل الفني.
- شعور الطفل بالسعادة والمتعة بعد إنجاز العمل الفني.
- تنمية روح المنافسة والفوز والمرح بين الأطفال.
- تنمية مفهوم احترام الدور أثناء تنفيذ العمل الفني.
- التمييز البصري للأشياء.

أسس بناء البرنامج:

راعت الباحثة عند التخطيط للبرنامج بعض الأسس التربوية والنفسية والفلسفية كالتالي:

- أن يحقق البرنامج الأهداف العامة.
- أن يحقق كل نشاط الأهداف الإجرائية.
- أن يتدرج البرنامج في الأهداف الإجرائية من الصعب إلى السهل.
- أن يحسن البرنامج من مدى انتباه وإدراك وتركيز الأطفال.
- أن يقوم البرنامج على مراعاة خصائص نمو الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية "عينة البحث."
- تنوع المثيرات المستخدمة في برنامج الأنشطة الفنية من خلال الألوان، الصور المتحركة، التأثيرات الصوتية، الرسوم والألوان والتي تعمل على جذب انتباههم البصري والسمعي بشكلٍ كبير.
- أن يتنوع البرنامج في الأنشطة الفنية المقدمة للأطفال.
- أن لا يشعر الأطفال بالملل أثناء العمل الفردي أو الجماعي.
- أن يشعر الأطفال بالسعادة بعد إتمام العمل الفني.
- توافر الأمن والسلامة في الغرفة المُعدَة لأداء البرنامج بداخلها.
- أن تستطيع الباحثة من خلال البرنامج ملاحظة مدى انتباه وإدراك وتركيز الأطفال أثناء العمل في جماعات.
- أن تتناسب الأنشطة حواس الأطفال وعضلاتهم الصغيرة والكبيرة.
- توظيف أكثر من إستراتيجية واستخدام وسائل متنوعة لاستثارة الأطفال وجذب انتباههم.

- أن يشمل البرنامج على أنشطة متنوعة (فنية ، موسيقية ، قصصية) وذلك لجذب الأطفال.

محتوى البرنامج:

تم تنظيم محتوى البرنامج بحيث يراعي قدرات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتكون البرنامج من (٣٠) جلسةً، مدة الجلسة (٤٥) دقيقةً وذلك على مدى (٨) أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعيًا، وتدرجت الأهداف من السهل إلى الصعب ، وتدرج العمل اليدوي من السهل إلى الصعب، وتدرج التآزر البصري العضلي من السهل إلى الصعب، والحرص على عدم إحساس الطفل بالملل أثناء النشاط، وأن يشعر بالإثارة والمتعة أثناء النشاط الفني، والعمل على تنمية الحواس من خلال الأنشطة الفنية، وربط أكثر من حاسة ببعضها في النشاط الواحد ، واستخدام الأدوات والخامات الفنية المتنوعة سواء كان تجسيم أشكال ثنائية أو ثلاثية الأبعاد، طباعة، تأثيرات لونية، رسم، تلوين، تصميم، تشكيل، تزيين، تكوين مجسم من العجائن أو الطين.

الفنيات المستخدمة:

المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي المادي والمعنوي- التعلم الفردي والجماعي- سرد قصصي- استخدام التكنولوجيا (فيديوهات تعليمية).

إستراتيجيات التدريس المستخدمة وفقًا لرؤية مصر ٢٠٣٠ طبقاً للمنهج الجديد ٢: O .

عصى الأسماء- المشاركة العشوائية- زمن الانتظار- وقت التفكير- الزميل المجاور- رفع الأيدي.

الأدوات والخامات المستخدمة:

لاب توب – سماعات – فيديو – ورق كانسون – أزرار – مادة لاصقة – ألوان جواش – ألوان خشب – ألوان باستيل – ألوام إكليرك – صلصال – عجينة سيراميك – أقمشة – أشكال هندسية – كرتون – مقصات – عصا إستك – عيون – أقلام رصاص – رمل – فواكه وخضروات مجسمة – فواكه وخضروات طبيعية – بكر رول – جليتر – صور تلوين – ورق شجر – فوم جليتر – ورق ملون – قص ولزق – فرش للتلوين – إسفنج للطباعة – ترتر – فلين – قطاعة أشكال – كرات ملونة – صندوق خشب – سيارات بلاستيك – كرتونة بيض – قشر الفستق – بطاقات حروف – بطاقات أرقام – كوريشة – بالونات – عصا أيس كريم – خيط صوف – حبل غسيل – برايات – غطاء زجاجات – ورق أبيض.

أنشطة البرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق الأنشطة الفنية على الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال تنظيم قاعة النشاط، تهيئة الأطفال وتشويقهم لمحتوى النشاط وتحفيز وتشجيع الأطفال سواء ماديًا بالهدايا أو معنوياً بالكلمات، ثم تمهد الباحثة النشاط بقصةٍ قصيرةٍ باستخدام الفيديوهات والقصص الإلكترونية أو سؤال لجذب انتباه الأطفال، ثم تعرفهم الباحثة بمحتوى النشاط واستخدام الأدوات والخامات الخاصة بكل نشاط، وفي النهاية تقويم الأطفال وتعزيزهم على مشاركتهم بالنشاط.

المهارات الحياتية المرتبطة بموضوع الجلسة وفقًا لرؤية مصر ٢٠٣٠ طبقًا للمنهج الجديد ٢: O.

- **تعلم لتعرف (الإبداع – إدارة الذات):** وفيها يتم تزويد الطفل بالمعارف والمهارات التي تشكل ذخيرته المعرفية.

- **تعلم لتعمل (التعاون):** وفيها يتم إعداد الطفل ليعمل مع الآخرين في فرق ومجموعات، وما يلزم ذلك من مهارات العمل الجماعي ومستلزماته.
- **تعلم لتكون (التواصل):** وفيها يتم التركيز على البُعد الشخصي للمتعلم (الطفل) مثل مفهومه لذاته، وموقع الضبط عنده، وشخصيته.
- **تعلم لتعيش (المشاركة – احترام التنوع):** وفيها يتم التركيز على تعليم الطفل ليعيش في مجتمعه بشكل صحي سليم بدءًا بالأسرة، فالمجتمع، فالدولة، فالعلم، وهذا يستدعي احترام الرأي والرأي الآخر، واحترام ثقافة الاختلاف والفهم المتبادل، والتعايش بسلامٍ واحترامٍ متبادل مبني على الحقوق والواجبات.

تقويم البرنامج:

التقويم المستمر يعني التعرف على مواطن القوة والضعف لدى الطفل إلى جانب استمرار التدريب لإتقان البرنامج وتنمية مايجب تنميته وتحقيق الأهداف المراد تحقيقها ، وقد تم اتباع بعض المراحل التالية أثناء تقويم البرنامج:

التقويم القبلي:

ويتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق:

- اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس – لينون) من (٥-٧) سنوات . (إعداد د/ مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩)
- مقياس لقياس مهارات التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. (إعداد/ الباحثة)

ويهدف إلى التعرف على صعوبات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والذي يتم فيه التطبيق على المجموعة التجريبية "عينة

البحث" ، وذلك لقياس (مهارات التمييز البصري) قبل تطبيق أنشطة البرنامج.

التقويم المرحلي:

وهو تقويم من بداية تطبيق برنامج الأنشطة الفنية على الأطفال إلى نهايته، ويتم هذا النوع من التقويم بشكلٍ مستمرٍ ويوميٍ أثناء عرض النشاط وبعده ، وذلك خلال ملاحظة أداء كل طفل ومدى إنجازه ، والتعرف على الإيجابيات والسلبيات ومدى تحقيق الطفل لأهداف البرنامج من خلال الأنشطة.

التقويم البعدي:

– مقياس لقياس مهارات التمييز البصري لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. (إعداد/ الباحثة)

والذي يتم فيه إعادة تطبيق الآتي:

قامت الباحثة بإجراء التقويم البعدي عن طريق الإعادة لمعرفة التقدم الذي حققه الطفل بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج والمقارنة بدرجات الأطفال (عينة البحث) بالتطبيق القبلي للبرنامج ، كما يتم إعادة تطبيق المقياس مرةً أخرى بعد تطبيق البرنامج لمعرفة مدى استمرارية البرنامج في فعاليته على الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

التقويم التتبعي:

– يتم من خلال تطبيق المقياس بعد فترة من الزمن للتأكد من استمرار أثر البرنامج على المجموعة التجريبية.

وقامت الباحثة بوضع خطة لتنفيذ أنشطة البرنامج الأنشطة الفنية والأسلوب الفني المتبع في كل نشاط لتنمية التمييز البصري.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة عدة أساليب إحصائية لإجراءات التقنين وللتأكد من تكافؤ العينة البحثية ولاختبار صحة الفروض، منها:

١. استخدام معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق.
٢. استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
٣. استخدام اختبار T Test للعينات المرتبطة.
٤. استخدام Mann-Whitney Test.

نتائج البحث ومناقشته:

اختبار صحة الفرض الأول:

- **أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:** والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

(أ) التعامل مع المجموعة التجريبية كمجموعة واحدة مستقلة؛ حيث استخدمت معادلة اختبار"ت" للمجموعات المرتبطة قانون[٣] لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (٢٥ طفلاً وطفلةً) في التطبيقين القبلي والبعدي على (مقياس مهارات التمييز البصري) ويوضح ذلك الجدول (٤) .

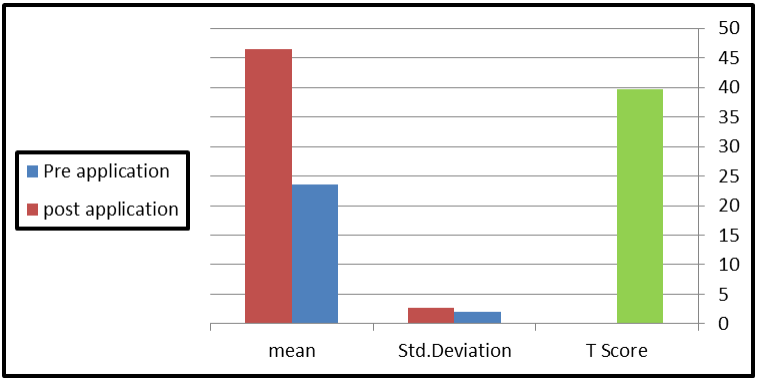
جدول رقم (٤) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التمييز البصري

	ن	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت المحسوبة	ت الجدولية ن-١		الدلالة الإحصائية
		م١	ع١	م٢	ع٢				
المجموعة التجريبية	٢٥	٢٣,٤٨	١,٠٥	٤٦,٥٢	٢,٧١	٣٩,٦٦	مستوى ٠,٠٥	مستوى ٠,٠١	دالة إحصائيا
							٢,٠٦	٢,٨٠	

يتضح من جدول (٤) أن قيمة "ت المحسوبة" > قيمة ت الجدولية وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التمييز البصري وذلك لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للدرجة الكلية، مما يشير إلى فعالية البرنامج وما يتضمنه من جلسات وهكذا تثبت صحة الفرض الأول.

الشكل البياني التمثيلي :

تُمثل الباحثة فروق درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي و البعدي ويوضح ذلك الشكل (١).



شكل (١) يوضح الفروق بين نتائج أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التمييز البصري

أوضحت الباحثة أن الأعمدة ذات الظل الأحمر تمثل درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التمييز البصري وذلك في التطبيق البعدي بينما جاءت الأعمدة ذات الظل الأزرق لتمثل درجات أطفال نفس المجموعة التجريبية ولكن في التطبيق القبلي والفروق في الأطوال بين الأعمدة تدل على فعالية جلسات البرنامج، وهكذا جاءت نسبة التحسن في الدرجات.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

ترجع الباحثة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي والتي كانت لصالح القياس البعدي إلى مناسبة جلسات البرنامج التي أعدتها لطبيعة بحثها والهدف منه حيث راعت التنوع في إستراتيجيات التدريس المستخدمة طبقًا للمنهج الجديد ٢,٠ (عصى الأسماء – المشاركة العشوائية – زمن الأنتظار – وقت التفكير – الزميل المجاور – رفع الأيدي)، والفنيات المستخدمة (المناقشة والحوار – التعزيز الإيجابي – التعلم الفردي والجماعي – سرد قصصي – استخدام التكنولوجيا "فيديوهات تعليمية")،

وحيث التطور التكنولوجي وميل الطفل للتكنولوجيا راعت الباحثة أن توفر للأطفال بعض الفيديوهات والقصص والأغاني التعليمية التي تساعدهم على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري حيث استهدفت كل منها تعلم مهارة من مهارات التمييز البصري وتأكدها، وهذا يتفق مع دراسة علي (٢٠١٤) حيث هدفت إلى معرفة تأثير برنامج قائم على توظيف الأنشطة المصورة على تنمية مهارات التمييز البصري لدى عينة من الأطفال وتكونت العينة من ٢٥ طفلاً وطفلةً من سن ٥-٦ سنوات، واستخدم المنهج التجريبي ذي التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة واشتملت الدراسة على مقياس مهارات التمييز البصري لطفل الروضة، وبرنامج في تنمية مهارات التمييز البصري، وتوصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في (مهارة تمييز الأشكال المتشابهة والمختلفة – مهارة تمييز الألوان – مهارة التمييز بين الأطوال والأحجام – مهارة التمييز بين الحروف والأرقام – مهارة الاختلافات بين صورتين) لصالح القياس البعدي، وهذا ما تتفق عليه كلٌ من نتائج دراسة Magaret (2015) ، ونتائج دراسة Carretti (2010) عن ضعف الذاكرة البصرية لديهم وصعوبة تجهيز أكثر من عنصر في وقتٍ واحدٍ.

- **ثانيًا: اختبار صحة الفرض الثاني:** وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

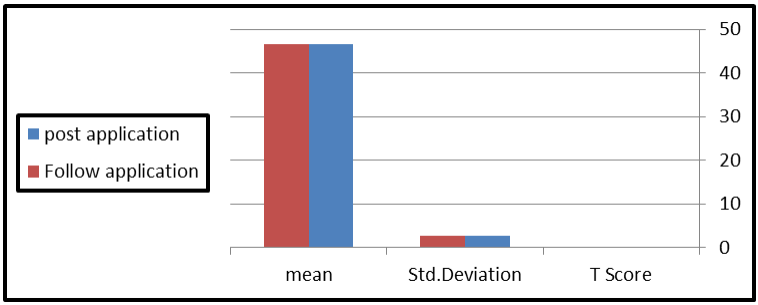
وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام معادلة اختبار"ت" للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التمييز البصري ويوضح ذلك الجدول (٥).

جدول (٥) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التمييز البصري

	ن	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت المحسوبة	ت الجدولية ن-١		الدلالة الإحصائية
		م١	ع١	م٢	ع٢		مستوى ٠،٠٥	مستوى ٠،٠١	
المجموعة التجريبية	٢٥	٤٦,٥٢	٢,٧١	٤٦,٤٨	٢,٧٣	٠,٠٥	٢,٠٦	٢,٨٠	غير دالة إحصائيا

يتضح من جدول (٥) أن قيمة "ت المحسوبة" < قيمة ت الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التمييز البصري بالنسبة للدرجة الكلية، مما يشير إلى فعالية جلسات البرنامج وملاءمتها وبقاء أثرها مع الأطفال حتى بعد توقفهم عن حضور جلسات البرنامج واللقاء الأسبوعي مع الباحثة وهكذا ثبتت صحة الفرض الثاني.

الشكل البياني التمثيلي :



شكل (٢) يوضح الفروق بين نتائج أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التمييز البصري

أوضحت الباحثة أن الأعمدة ذات الظل الأحمر تمثل درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التمييز البصري وذلك في التطبيق التتبعي بينما جاءت الأعمدة ذات الظل الأزرق لتمثل درجات أطفال نفس المجموعة التجريبية ولكن في التطبيق البعدي وهكذا من الملاحظ أنه لا توجد فروق أي أنها مازالت الاستفادة من جلسات البرنامج باقية الأثر ولها إيجابية في تنمية التمييز البصري.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

ترجع الباحثة صحة الفرض الثاني إلى تقبل الأطفال للباحثة واستفادتهم من الأنشطة التي قدمتها لهم خلال جلسات البرنامج وأنها كانت تلائم احتياجاتهم، كما تتناسب مع العمر العقلي لهم، بالإضافة إلى بقاء أثر التعزيز والإثابة في نفوس الأطفال وتنوعها ما بين المادي والمتمثل في الهدايا والحلوى وبين المعنوي (تعبيرات المدح / أنت شاطر / برافو عليك / أحسنت.

- **ثالثًا: اختبار صحة الفرض الثالث:** وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم .

وللتحقق من صحة هذا الفرض، أجرت الباحثة حساب أثر بعض المتغيرات على النتائج لأطفال المجموعات التجريبية على مقياس مهارات التمييز البصري، وهذه المتغيرات مثل الجنس (ذكور / إناث) ويتضح ذلك فيما يلي :

. قامت الباحثة بحساب الفروق في درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التمييز البصري في التطبيق البعدي ، وهل تتأثر هذه

الفروق تبعًا لهذه المتغيرات؛ حيث استخدمت الباحثة معادلة اختبار "Z" للمجموعات غير المتساوية قانون (١) ويوضح ذلك الجدول (٦).

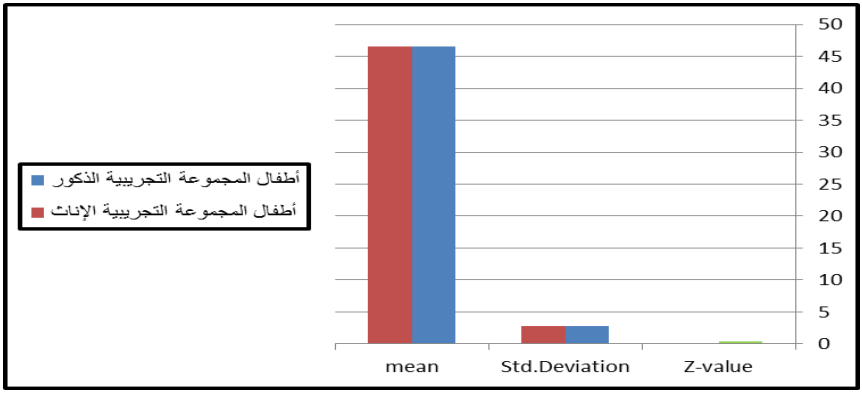
جدول (٦) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس التمييز البصري

المجموعة التجريبية	التطبيق البعدي	أطفال المجموعة التجريبية الذكور			أطفال المجموعة التجريبية الإناث			قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
		ن١	م١	ع١	ن٢	م٢	ع٢			
		١٤	٤٦,٥٠	٢,٧٧	١١	٤٦,٥٥	٢,٧٧	٠,٣٨٣٢	٤٠	غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ١٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) أن قيمة "Z" غير دالة إحصائيًا وهذا معناه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات التمييز البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الشكل البياني التمثيلي:

[1] the result is not significant at p < .05.



شكل(٣) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات التمييز البصري

أوضحت الباحثة أن الأعمدة ذات الظل الأحمر تمثل درجات أطفال المجموعة التجريبية الإناث على مقياس مهارات التمييز البصري بينما جاءت الأعمدة ذات الظل الأزرق لتمثل درجات أطفال نفس المجموعة التجريبية الذكور وذلك في التطبيق البعدي وهكذا من الملاحظ أنه لا توجد فروق بينهم.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

تشير الباحثة إلى أن حلقات البرنامج كانت تلائم كل احتياجات الأطفال من ذكور وإناث، كما تتناسب مع العمر العقلي لهم، كما أثبتت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات التمييز البصري، وقد يرجع ذلك إلى تقارب عينة البحث من الذكور والإناث مما أدى إلى أن تكون استجابتهم قريبة من بعضهم البعض، وهذا نتيجة لتأثير البرنامج على الأطفال، وهذا يتفق مع دراسة Dibek (2012) حيث اهتمت

بتنمية مهارات الإدراك البصري، حيث هدفت إلى تحسين الإدراك البصري ، والتنسيق الحركي ومهارات التكامل البصري الحركي لدى الأطفال البالغ من العمر ٥ سنوات ، وكشفت النتائج عن حدوث تغيير دال إحصائيًا في أبعاد مهارات الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي .

توصيات البحث :

من خلال ما توصلت إليه نتائج البحث فإن الباحثة تقترح بعض التوصيات فيما يلي:

١-ضرورة اهتمام معلمات رياض الأطفال بالأنشطة الفنية متنوعة وأنها ليست مقتصرة على الرسم فقط، فهناك الكثير من الأنشطة الفنية مثل الفن الأورجامي.

٢-ضرورة الاهتمام بالأنشطة الفنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ، وذلك لوجود اضطرابات في الذاكرة والحواس لديهم وتحتاج لفتراتٍ طويلةٍ من التعلم والتدريب.

٣-ضرورة الاهتمام بمهارات الإدراك البصري فهي ليست مقتصرة على التمييز البصري، فهي تتضمن الذاكرة البصرية والشكل والأرضية والإغلاق البصري.

البحوث المقترحة :

١. فعالية برنامج قائم على الألعاب الإلكترونية لتنمية التمييز البصري للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢. استخدام بعض خبرات المنهج المطور ٢,٠ على إكساب أطفال الروضة مهارات التمييز البصري.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إسماعيل، مي صلاح الدين. (٢٠١٠). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الفنية في مجال الطباعة اليدوية للمعاقين عقليًا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.
- بخش، أميرة طه. (إبريل، ٢٠٠٦). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات الطفولة*، كلية التربية: جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- البراشي، رحاب يوسف. (٢٠١٣). فاعلية الأنشطة الفنية في تعديل بعض جوانب السلوك اللاتوافقي لدى الأطفال المعاقين عقليًا "دراسة مقارنة"، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر.
- بطرس، بطرس حافظ. (٢٠٠٨). *تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم (ط٣)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بطرس، بطرس حافظ. (٢٠١٤). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ط٢)*. الرياض: دار الزهراء.
- بغيدة، إبراهيم فوزي، وعبد الحميد، محمد إبراهيم. (٢٠١٢). الأنشطة الفنية كمدخل لتنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة. *مجلة التربية والطفولة*. ١٢(٢). كلية رياض الأطفال: جامعة الإسكندرية.
- التهامي، نازك، والمصري، إبراهيم، وعلي، إسماعيل، وعلي، ياسمين. (٢٠١٨). *المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها*. القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

- الجبلي، السيد محمود محمد. (٢٠١٩). الفروق بين أنماط السيطرة المخية في مهارات الإدراك البصري (غير الحركي) لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية الآداب*، (٥٠) جامعة سوهاج.

- خميس، محمد عطية. (٢٠١٥). *مصادر التعلم الإلكتروني"الجزء الأول (الأفراد والوسائط)"*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

- رسلان، شاهين. (٢٠١٠). *العمليات المعرفية للعاديين، وغير العاديين "دراسة نظرية تجريبية"*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- شرف، إيمان عبدالسلام، ومحمد، نعمة عبد السلام. (٢٠١٣). فعالية برنامج قائم على الأنشطة الفنية لتنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٣٩(٢).

- العزالي، سعيد كمال. (٢٠١١). *تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم*. عمان: دار المسيرة.

- العطار، محمد محمود. (٢٠١٤). أطفالنا ذوي صعوبات التعلم. *الأمن والحياة*. ٣٤(٣٩٢)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- علي، السيد فهمي. (٢٠٠٩). *سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة "رعاية المتخلفين عقليًا وتأهيلهم"*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- علي، نجلاء محمد (يناير، ٢٠١٤). دور الأنشطة المصورة في مجلات الأطفال على تنمية بعض المهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات الطفولة*، ٦٢(١٧).

– قابيل، رباب مرزوق عبد الخالق. (٢٠٢٠). *فعالية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي لتنمية الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية : جامعة بنها.

– كامل، نرمين أحمد. (٢٠١٠). *الضغوط البيئية وعلاقتها بصعوبات التعلم لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستير (غير منشوره)، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.

– مايسكي، ماري. (٢٠٠٨). *الأنشطة الإبداعية للأطفال*. (ترجمة: محمد رضا البغدادي)، القاهرة: دار الفكر العربي.

– محمود، أحلام حسن. (٢٠١٠). *صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج*. الإسكندرية: مركز الأسكندرية للكتاب.

– الهندي، هبة الله مجدي. (٢٠١٨). *تنمية بعض أنماط الذاكرة الحسية لدى الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم باستخدام برنامج للأنشطة الفنية التفاعلية*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال: جامعة بورسعيد.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

– Cayton, H. (2007). *Report of the review of Arts and Health Working Group*. Department of Health.

– Loesl, S. D. (2006). Students with physical Disabilities In Gerber, B. L.G.P Guay (Eds), *Reaching and teaching students with special needs through art*. National Art Education Association.

– Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H., & Brockmeyer, C. (2009). Using the transformative power

of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, culture, and activity*, 17(1).

– Malin,H. (2012). Creating a children's art world: Negotiating participation, identify, and meaning in the elementary school art room. International. *Journal of Education & the Arts*. 13(6)

– Carretti, B., & Lanfranch, S. (2010). The effect of configuration on VSWM performance of Down syndrome individuals. *Journal of Intellectual Disability Research*. 12(54).

ثالثًا: المواقع الإلكترونية:

https://www.slideshare.net/trainerEmadElDin/ss-48514194

دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج التربوي بمصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية

* أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي.*
** أ.د/ جيهان لطفي محمد محمد.*
*** مي سالم حسين سالم علي.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى وضع آليات لتفعيل دور الروضة لإستراتيجية الدمج بمصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، واتبع البحث الحالى المنهج الوصفي التحليلي، كما اهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين واقع تطبيق إستراتيجية الدمج في مصر والولايات المتحدة الأمريكية؛ وذلك للوقوف على أهم الآليات لتفعيل دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج في مصر في ضوء خبرة إستراتيجية الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية ، كما تم تصميم استبانة إلكترونية باستخدام Google Form ورفعها علىGoogle Drive لجمع البيانات وتكونت العينة من (١١٧) من الخبراء والمتخصصين في مجال تربية الطفل والفئات الخاصة، وتوصلت نتائج البحث إلى ضرورة عمل بعض التعديلات المعمارية

* أستاذ أصول التربية المتفرغ بقسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
** أستاذ أصول تربية الطفل بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
*** مدرس مساعد بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

بالتنسيق مع هيئة الأبنية لتطوير الروضات بشكل يتناسب مع طبيعة الإعاقات الموجودة وطبقًا للمواصفات القياسية، وضرورة وجود غرفة مصادر بكل روضة تشمل أدوات قياس الذكاء وأثاث مناسب وألعاب تربوية لتعليم الأطفال المدمجين والوسائل والتقنيات اللازمة، كما تم وضع آليات لتفعيل إستراتيجية الدمج في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

Kindergarten role to activate educational inclusion strategy in Egypt in light of the experience of the United States of America

Prof. Dr/ Saadeia Youssef Al-Sharqawi. *
Prof. Dr/ Jehan Lotfi Mohammad Mohammad. **
Mai Salem Hussein Salem Ali. ***

Abstract:

The research aimed to develop mechanisms to activate inclusion strategy in kindergarten in Egypt in the experience of the light of the United States of America. The research followed the descriptive-analytic approach. It is also concerned with determining the circumstances and relations between the reality of applying the inclusion

*** Emeritus Professor of Education- Department of Educational Sciences- Faculty of Early Childhood Education- Port Said University.**

**** Professor of Child Education, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

***** Assistant Lecturer, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

strategy in Egypt and the United States of America, to identify the most important mechanisms for activating the role of the kindergarten to activate the inclusion strategy in Egypt in light of the experience of the inclusion strategy in the United States of America. An electronic questionnaire was designed by Google Form and uploaded on Google Drive to collect data from (117) experts and specialized in the children education field and special groups. Results of the research revealed that: there is an urgent need for some architectural modifications to develop kindergartens to suit the nature of disabilities according to the standard specifications, the necessity of having a recourse room inside every kindergarten which includes intelligence measurement tools, appropriate furniture and educational games to help to educate the inclusive children, and developing some mechanisms to activate the inclusive strategy in Egyptian kindergarten in light of the experience of the United States of America.

الكلمات المفتاحية Keywords:

١- الروضة. Kindergarten

٢- إستراتيجية. Strategy

٣- الدمج التربوي. Education Inclusion

مقدمة:

تعتبر قضية الدمج من أهم قضايا التعليم التي تحظى باهتمام على المستوى العالمي والمستوى الوطني، فتتوالى القرارات الوزارية التي تؤيد الدمج وتضع له شروطاً مُلزمة حتى أصبح واقعاً فعلياً، وتم دمج العديد من الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة والمتوسطة التي نصت عليها تلك القرارات الوزارية، كما شمل الدمج جميع المناطق، والمحافظات، وإدارات التربية والتعليم بشتى أنحاء جمهورية مصر العربية، وكان آخر قرارًا وزاريًا من وزارة التربية والتعليم بمصر عام (٢٠١٧) خاص بشأن دمج ذوي الإعاقات، كما جاء قرار رئيس جمهورية مصر العربية بجعل عام٢٠١٨هو عام ذوي الاحتياجات الخاصة (شقير،٢٠١٩، ص٧).

وبالرغم من أن عملية دمج الأطفال ذوي الإعاقات في الفصول العادية حق من حقوق الإنسان، إلا أن هذه العملية مازالت تواجه العديد من الصعوبات، والعقبات التي يجب التخطيط لها بشكلٍ علميٍ وتربويٍ كي تؤتي ثمارها(العجمي،٢٠٠٧، ص٢٧١-٢٧٢)؛ فالروضات في مصر ما زالت بحاجةٍ ماسةٍ للتطوير المناسب لتفعيل إستراتيجية الدمج نظرًا لما تعانيه من ضعفٍ يرجع ذلك إلى عدم ملائمة مبنى الروضة لاستيعاب الأطفال المدمجين، وندرة توافر معايير الأمن والسلامة بها، والحاجة الماسة لتوافر تقنيات التَعلُم المُعينة لذوي الاعاقات، وحجم القاعة غير المتناسب مع كثافة الأطفال، وظروف التهوية والإضاءة السيئة داخل الروضات، وغياب دور غرفة مصادر أو مشاركتها مع فصول التعليم الابتدائي، والحاجة للخدمات المساندة للأطفال المدمجين، وغياب التأهيل المناسب لمعلمات الأطفال العاديين للتمكن من التعامل مع الأطفال المدمجين(برعوث،٢٠١٥، ص١٣٠).

الأمر الذي يلزمه إعادة نظر، وتخطيط مناسب في ضوء خبرات سابقة نالت نجاح في التطبيق ولعل أبرزها خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؛ التي أصدرت أول قانون لتفعيل إستراتيجية الدمج في عام ١٩٧٥م ، والذي نص على أن جميع الأطفال المعاقين من سن ٣:٢١ سنة لهم الحق في أن يتم دمجهم في التعليم العام، بل وقدمت الولايات المتحدة الأمريكية أيضاً أفكارًا وطرقًا لحل مشكلات الدمج وتعليم المعاقين في ذلك الوقت مثل (قانون EAHCA) الذي كفل المساواة في فرص الحصول على تعليم مجاني منتظم في بيئة ملائمة، وفي عام ١٩٩٠م ، وأعادت تسمية هذا القانون إلى قانون دعم الأفراد ذوي الإعاقة من الذكور والإناث في التعليم وفرص التوظيف المستقبلي.-(Grynova & Kalinichenko, 2018,pp.28-34)

فتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية من أول الدول المتميزة في مجال دمج الأطفال المعاقين بالروضات العادية ، ولذلك من أهم سمات الروضات في الولايات المتحدة الأمريكية أنها ذكية، تستعين بالتقنيات التكنولوجية وشبكات الويب وتستخدم شبكات التواصل الإلكترونية، الأمر الذي يحقق للأطفال ذوي الإعاقات حياة نوعية جيدة تسمح لهم بالمشاركة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية (Domingo, 2012,pp. 584-596).

من هذا المنطلق تم اختيار خبرة الولايات المتحدة الأمريكية كنموذج يمكن الاستعانة به، لتفعيل دور الروضة لإستراتيجية الدمج بمصر، وكسبيل لتحقيق التكافؤ والتوازن بين أفراد المجتمع، وتفعيل مبدأ التربية للجميع، ومن ثم تفعيل القرارات الوزارية التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم بشكلٍ فعليٍ، والوصول بهؤلاء الأطفال إلى أقصى قدر من التقدم والتطور في مهاراتهم ومعارفهم وسلوكياتهم.

ومن خلال العرض السابق تؤكد الباحثة على أهمية دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال بمصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

الإحساس بالمشكلة:

– من خلال عمل الباحثة كمشرفة بالتربية العملية على الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد لاحظت القصور الواضح في دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج والذي اتضح في وجود العديد من الأطفال المدمجين بالروضات ولديهم إعاقات متنوعة (حركية، عقلية، سمعية، توحد)، وبالملاحظة المُتأنية لهؤلاء الأطفال وجدت الباحثة ضعف اشتراكهم في الأنشطة مع الأطفال العاديين تلك الأنشطة التي لا تتناسب مع بعض الإعاقات، وبالتَقصي حول الأنشطة المقدمة لهم وجدت قلة وجود أنشطة خاصة بهم، وقلة توافر الإمكانات المادية والبشرية وضعف إعداد كوادر متخصصة بمدارس الدمج، فضلاً عن عدم مناسبة المباني الدراسية وعدم توفير الأدوات والمعدات الضرورية لتراعي احتياجات المعاقين بمدارس الدمج، وضعف الوعي لدى الآباء بأهمية مشاركتهم في تعليم أطفالهم ذوي الإعاقات ورعايتهم، وضعف التجهيزات المكانية اللازمة لتطبيق إستراتيجية الدمج.

– وللتأكد مما لاحظته الباحثة قامت بدراسة استطلاعية (بطاقة ملاحظة) على عدد (١٦٦) معلمةً وعدد (٢٤) من مدراء الروضات، وقد تم اختيار المحافظات بطريقةٍ عشوائيةٍ كما تم اختيار الروضات بها وفق الأحياء والإدارات التعليمية المختلفة بها، وأظهرت النتائج عن أن نسبة (٧٠%) من عينة الدراسة الاستطلاعية إلى ضعف التزام الروضات بتطبيق التشريعات والقوانين المساندة لإستراتيجية الدمج في أحيان كثيرة، مما يشكل عائقًا في

تفعيل إستراتيجية الدمج بنجاح، وأشارت نسبة (٦٥%) إلى عدم وجود متابعة مستمرة من الجهات المسئولة عن الروضات المطبقة للدمج لتقييم مدى فاعليتها وإيجابياتها وسلبياتها، كما أشارت نسبة (٨٠%) من عينة الدراسة إلى ضعف التهيئة المسبقة للروضات التي تم تطبيق الدمج بها، وهذا بدوره يتسبب في صعوبة الدمج في بعض مباني الروضات حيث لا يتوافر بها الاحتياجات الأساسية اللازمة للأطفال المعاقين مثل(حرية الحركة، ودورت المياه)، وأشارت نسبة (٨٠%) إلى كثافة عدد الأطفال داخل قاعات النشاط، مما يؤدي إلى انخفاض الكفاءة التعليمية، وأشارت نسبة (٧٠%) إلى تدني توافر معايير الأمن والسلامة، مما يزيد من صعوبة تطبيق إستراتيجية الدمج بفاعلية، وأشارت نسبة (٨٠%) إلى قلة توافر الخدمات المساندة، وعدم وجود غرفة مصادر لتزويد الأطفال المعاقين بالأدوات الأولية والأجهزة التعويضية، مما يؤثر سلبًا على دمجهم، كما أشارت نسبة (٨٥%) إلى ضعف التهيئة المسبقة للكوادر البشرية العاملة بالروضات المطبقة لإستراتيجية الدمج في مرحلة رياض الأطفال، وقلة توافر هيكل إداري ذات كفاءة عالية، وأشارت نسبة (٨٥%) إلى قلة الدورات التدريبية والقصور في تدريب معلمة الروضة العادية على كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، وأشارت نسبة (٨٠%) إلى قلة توافر المعينات والوسائل التعليمية المناسبة لجميع الإعاقات ونقص الأجهزة التعويضية اللازمة لاحتياجات الأطفال المعاقين مثل (أجهزة برايل ، أجهزة العرض، أجهزة تكبير الصوت، أجهزة التسجيل)، مما يقلل من جودة العملية التعليمية، كما أشارت نسبة (٨٥%) إلى جمود المناهج وطرق التدريس مما يزيد من عدم ملائمتها لإمكانيات وقدرات الأطفال المعاقين، وأشارت نسبة (٨٠%) إلى عدم إدخال التكنولوجيا التعليمية الفعالة، وتدني مراعاة الحداثة في المناهج باستمرار مما يدل على ضعف ملائمة المقررات الدراسية مع

التطور العصري، وقد أشارت نسبة (٧٥%) إلي المركزية في اتخاذ القرارات وضعف مشاركة الأسرة في تطبيق إستراتيجية الدمج وحصر مشاركتهم في المساهمات المالية، وتدني وجود التعاون بين المعلمات والأسرة مما يؤدي إلى ضعف متابعة حالة الأطفال المعاقين التعليمية والاجتماعية داخل الروضات، وأشارت نسبة (٧٠%) إلى قصور وسائل الإعلام في التوعية بأهمية تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال، وقلة البرامج الإعلامية الموجهة إلى فئات الأطفال المعاقين، مما يؤدي إلى عدم تحقيق إستراتيجية الدمج للعديد من أهدافها المنشودة، كما أشارت نسبة (٨٥%) إلى قلة وجود مساعدات مادية من المنظمات التطوعية، وعدم مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال، وهذا بدروه يتسبب في جعل إستراتيجية الدمج فاشلة مسلوبة الجدوى والفاعلية.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في ضعف دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج بمصر، وما يترتب عليه من العديد من المشكلات الخاصة بالطفل والمجتمع على حد السواء، والذي يستلزم معه ضرورة البحث عن آليات تفعيل دور الروضة لإستراتيجية الدمج في ضوء خبرات دول متقدمة سبق لها النجاح في هذا المجال وهي الولايات المتحدة الأمريكية، ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١-ما واقع دور رياض الأطفال في مصر في تفعيل إستراتيجية الدمج؟
٢-ما دور رياض الأطفال في تفعيل إستراتيجية الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية؟

٣-ما الآليات المقترحة لتفعيل دور رياض الأطفال في مصر في تطبيق إستراتيجية الدمج في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١-التعرف على واقع دور رياض الأطفال في مصر في تفعيل إستراتيجية الدمج.

٢-إلقاء الضوء على دور رياض الأطفال في تفعيل إستراتيجية الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية.

٣-الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في وضع آليات مقترحة لتفعيل دور رياض الأطفال في مصر.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في:

أولاً: الأهمية النظرية:

١-ترجع أهمية هذا البحث إلى تزايد الاتجاه العالمي والإقليمي والمحلي نحو الاهتمام برعاية الأطفال المعاقين وتأهيلهم ودمجهم بشكلٍ علميٍ.

٢-يعد موضوع دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين من أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التربية الخاصة.

.3 يمثل موضوع الدمج أحد أهداف مصر في إستراتيجية٢٠٣٠.

٤. يشكل هذا البحث إضافةً جديدةً لأدبيات البحوث ذات الصلة .

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١-تكمن أهمية البحث الحالي في المساهمة في تدعيم وتفعيل دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج بمصر.

٢-تكمن أهمية هذا البحث في وضع آليات للتغلب على المشكلات الحالية في تطبيق إستراتيجية الدمج من خلال الاستفادة من خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تطبيق إستراتيجية الدمج في مرحلة رياض الأطفال.

مصطلحات البحث:

- **إستراتيجية الدمجInclusion strategy :**

هي إحدى الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، وتتضمن وضع الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، واتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (مزيان وآخرون،٢٠١٨، ص ١٠٢).

ويمكن تعريف إستراتيجية الدمج في هذا البحث :

بأنها اتجاه حديث في التربية الخاصة ويقصد بها دمج أطفال الروضة من ذوى الإعاقات (البصرية، والذهنية، والحركية، والسمعية، واضطرابات التوحد) مع الأطفال العاديين جنباً إلى جنب وفق شروط محددة ومناسبة، لإعاقاتهم مع استمرارية تقديم الدعم لهؤلاء الأطفال من خلال متخصصين في المجالات المختلفة، وتوفير الخدمات التعليمية والبيئة التربوية المناسبة لتحقيق التكامل الاجتماعي والتعليمي لهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث (ما واقع دور رياض الأطفال في مصر في تفعيل إستراتيجية الدمج؟)، ستقوم الباحثة بعرض الإطار النظري التالي:

أولًا: مفهوم الدمج:

يتفق كلٌ من (Graham & Jahnukainen, 2011, pp.288:263) (جميعة،٢٠١٩ ، ص١٤٥) في أن الدمج هو: التكامل الاجتماعي والتعليمي للأطفال المعاقين والأطفال العاديين في الفصول العادية ولجزء من اليوم على الأقل، وارتبط هذا التعريف بشرطين: وجود الطفل في الصف العادي لجزء من اليوم الدراسي، والاختلاط الاجتماعي المتكامل، فهو إجراء لتقديم خدمات خاصة للأطفال ذوي الإعاقات في أقل البيئات تقييداً وهذا يعني وضع الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين مع تلاقي الخدمات الخاصة في الفصول العادية.

ثانياً أهمية تطبيق إستراتيجية الدمج لأطفال الروضة:

يعد الدمج حق من حقوق الأطفال المعاقين، ولذلك تكمن أهمية الدمج في تطوير رعاية وتعليم الأطفال ذوي الإعاقات في النواحي المختلفة:

أهمية الدمج من الناحية التعليمية:

- يرى (الصيرفي،٢٠١٢، ص٨٨) بأن دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين يساعد في تحقيق إنجاز أكاديمي مقبول بدرجة كبيرة، ويساهم في بناء المعلم الشامل القادر على التعامل مع مجموعةٍ غير متجانسةٍ من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين، والمساعدة على خلق بيئة تعليمية مناسبة.

- كما يشير(أبو النور، ومحمد،٢٠١٧، ص١٢٧:١٢٨) إلى أن الدمج وسيلة تعليمية مرنة، يمكن من خلالها زيادة وتطوير وتنوع البرامج التربوية المقدمة للأطفال المعاقين في المدارس العادية.

أهمية الدمج من الناحية الاجتماعية:

- مساعدة الأطفال المعاقين على التكيف مع الحياة في المجتمع العادي بطريقة أكثر سهولة، والانخراط في الحياة الاجتماعية والتفاعل مع الأشخاص الآخرين .
- مساعدة الأطفال المعاقين على زيادة التفاعل والاتصال، مما يتيح لهم فرصة لمساعدة أقرانهم المعاقين.(قشطة،٢٠١٧، ص٤٩)

أهمية الدمج من الناحية النفسية:

- مساعدة الأطفال المعاقين على تحسين مفهومهم عن ذاتهم، وجعلهم أكثر إيجابية.
- يحقق الدمج مبدأ المساواة والعدالة بين جميع الأطفال على اختلاف فئاتهم.
- يساعد الدمج في تكوين الاتجاهات الإيجابية وتعديل الاتجاهات السلبية والنظرة الدونية لدى الناس. (avissar,Licht,&Vogel,2016)

أهمية الدمج من الناحية الاقتصادية:

يعتبر الدمج أقل تكلفة من النظام القائم على العزل فهو يحد من الحاجة إلى متخصصين بدرجة عالية من الخبرة في مجال التربية الخاصة؛ لأنه لا يحتاج إلا تعديلات بسيطة في المبني المدرسي ليتناسب مع الإعاقة، وتغيير في بعض المناهج الخاصة بالأطفال المعاقين.(إسماعيل، العوجة، ٢٠١٧، ص٥٥)

ثالثًا: فوائد الدمج:

شكل (١) فوائد الدمج

١) فوائد عامة:

- توفير النفقات المالية والتكاليف الاقتصادية اللازمة لإنشاء مراكز ومدارس خاصة الأطفال للمعاقين.
- توفير الجهود المبذولة لرعاية الأطفال المعاقين. (محمد،٢٠٠٨، ص٣٥٥)

٢) فوائد تربوية وأكاديمية:

- التغلب على بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال المعاقين.
- تنمية بعض المهارات النمائية والأكاديمية والاجتماعية.
- إكساب المعاقين العديد من الفرص التعليمية والنماذج الاجتماعية مما يساعد على حدوث نمو اجتماعي أكثر ملائمة (مصطفى وآخرون، ٢٠١٥، ص٣٤:٣٥).

٣) فوائد الدمج على الجوانب الشخصية للأطفال المعاقين:

- يساعد على نمو الاتجاهات الإيجابية نحو الأطفال المعاقين في مدارس الدمج وفصوله.
- انخفاض معدل الشعور بالعزلة والانطواء لدى الأطفال المعاقين، وانخفاض مشاعر الخجل.(سيسالم،٢٠١٦، ص٢٠:٢٤)

٤) فوائد الدمج للأطفال العاديين:

- تعود الأطفال العاديين على التقبل والتوجه الإيجابي نحو أقرانهم المعاقين.
- تعرف الأطفال العاديين على مجتمعهم وما به من فئات مختلفة عنه يساعده على التعايش الإيجابي في الحياة.
- كسر حاجز الخوف لدى الأطفال العاديين من التعامل مع أقرانهم المعاقين. (مصطفي، وعبد الظاهر،٢٠١٣، ص٥٠).

٥) فوائد الدمج للمعلمات:

- إتاحة الفرص للمعلمات لتبادل الآراء والنصح والإستشارة، وزيادة الخبرات التعليمية والشخصية.

٦) فوائد الدمج لأسر الأطفال المعاقين:

- تزويدهم بطرق جديدة لتعليم أبنائهم المعاقين.
- مساعدتهم للمعلمات على إظهار بعض مواطن القوة (وبعض المواهب) في طفلهم المعاقين والمحافظة على تنميتها ورعايتها.
- اكتشاف المواهب والقدرات التي يمتلكها الطفل المعاق، وتظهر في تفاعله مع الطفل العادي (Strogilos&Tragoulia,2013).

٧) فوائد الدمج للمجتمع:

- يساعد على تطبيق مبدأ المساوة والتكافؤ الاجتماعي بين جميع الأطفال.
- تحقيق قدر من التوافق الاجتماعي الفعال الأطفال المعاقين.
- شعور الأطفال المعاقين بأنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع وأنهم غير مفصولون عنه.(المليجي،٢٠١٨، ص٧٥)

ومن خلال العرض السابق ترى الباحثة أن إستراتيجية الدمج تعد إجراءًا تربويًا متطورًا للأطفال المعاقين إذا ما أخذ بعين الاعتبار كل العوامل والعناصر الهامة لنجاح تطبيقها، كما أنه من المهم أيضاً دراسة كل الاحتمالات السلبية التي قد تبرز قبل بداية تطبيقها لتجنبها القدر المستطاع أن أمكن.

رابعًا: الأدور المتوقعة من الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج:

يتطلب تطبيق إستراتيجية الدمج في الروضات العادية لتوفير وتهيئة بيئة مدرسية بلا عوائق ذات مستلزمات مكانية وتجهيزية تسهم في نجاح إستراتيجية الدمج مثل:

- توفير بيئات مدرسية مناسبة من حيث التصميم.
- إعادة تصميم المبني المدرسي، وعمل تحديثات هندسية لتصبح الروضات ملائمة لإستيعاب الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة مثل (المساحات، والتجيهزات، والمرافق وملائمتها، والممرات)، وتوفير أماكن وحجرات للأنشطة المختلفة مجهزة بوسائل تعليمية تناسب روضات الدمج.
- استخدام إشارات للتنبية ضوئية أو سمعية.
- الاهتمام بغرفة المصادر حيث يجب أن يشرف عليها متخصص في التربية الخاصة وتكون مجهزة بالوسائل والأدوات اللازمة.(حسن،٢٠١٥، ص١٨٥)

ويعتبر المنهج الدراسي من أهم الجوانب التي يجب الاهتمام بها قبل تطبيق إستراتيجية الدمج بكل عناصرها من محتوى، وإسترتيجيات التعلم، ومصادر التعلم، والتقويم؛ ولذلك يجب مراعاة ما يلي:

- وضع المحتوى العلمي للمناهج الدراسية في صورة تخدم الأهداف التعليمية لجميع الأطفال المعاقين والعاديين.
- ضرورة تحديد محتويات البرامج التربوية الفردية للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة الذين تم دمجهم مع أقرانهم العاديين بطريقة تتوافق مع معايير الأداء الأكاديمي المعتمدة في المناهج الدراسية العادية.
- توفير أنشطة متعددة مع التركيز على حضور الأشياء الحية الواقعية الموجودة في الطبيعة، ولابد من مراعاة مبدأ تكامل بين المقررات وبعضها البعض.(هندي،٢٠٠٢، ص١١٥)
- استخدام أساليب إدارة وضبط السلوك الصفي الأساسية الفعالة التي يهتم بها المربون في مدارس وروضات الدمج الحالية، وذلك لوجود أربعة عناصر تحدد الفاعلية المسبقة لبرامج إدارة السلوك مع الأطفال المعاقين وتشمل:

- التوجه التعليمي Instructional Orientation
- المناخ التعليمي الإيجابيPositive Learning Climate
- أساليب التدخل الإيجابية والديناميكية Responsive and Dynamic Interventions
- تفاعل جميع الأطفال مع بعضهم Couegical

(برادلي، وآخرون،٢٠٠٠، ص٢١٨:٢٢٠)

- ضرورة إستخدام كل مصادر التعلم التي يمكن أن تتواجد داخل معامل الروضات، بالإضافة إلى الإفادة من الإمكانيات والمواد التعليمية التي توجد في الطبيعة عند تعليم الأطفال المعاقين في ظل إستراتيجية الدمج.

- ضرورة إجراء التعديلات اللازمة في أساليب وطرق التقويم طبقاً لاحتياجات كل طفل من خلال لجنة الدمج، والإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة. (وزارة التربية التعليم،٢٠١٥)

وأكد (فرج،٢٠١١، ص٢٧:٢٨) أن هناك العديد من العوائق والتحديات التي تواجه تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر ومنها:

- عدم الإلتزام بتطبيق التشريعات والقوانين الخاصة بإستراتيجية الدمج.
- تضارب وتداخل عمل الهيئات المسئولة عن العمل مع الأطفال المعاقين.
- قلة التنسيق بين الهيئات غير الحكومية العاملة في هذا المجال.
- المركزية في اتخاذ القرارات.

ومما سبق تؤكد الباحثة على ضرورة توافر المتطلبات التالية لنجاح دور الروضة في تطبيق إستراتيجية الدمج بمصر:

- تدريب معلمة الروضة العادية في مجال التربية الخاصة.
- تأهيل بيئة الروضات من حيث المباني لتلائم احتياجات الأطفال المعاقين.
- توفير المعينات والوسائل التعليمية بالكمية والنوعية التي تخدم العملية التعليمية.
- مشاركة أولياء الأمور في التخطيط لإستراتيجية الدمج بكافة مراحله.
- توعية معلمات رياض الأطفال في المساعدة على تطبيق ونجاح دمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين.
- تصحيح المفاهيم والأفكار المرتبطة بذوي الإعاقات واحتياجاتهم وإمكانياتهم وقدراتهم.(وزارة التربية والتعليم،٢٠١٧، ص٤:٥)

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث (ما دور رياض الأطفال في تفعيل إستراتيجية الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية؟) ستقوم الباحثة بعرض الإطار النظري التالي:

تعد الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة أجنبية قدمت خبرة الدمج ، وبدأ الاهتمام بقضية دمج الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٩٦٠. وأوضح (Kauffman,et al, 2018) أن من القوانين الأولى لاتحاد التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٨ ، تلك التي تنص على ضرورة إعداد برامج التربية المبكرة للطفل المعاق وأسرته مع ضرورة إمداد الطفل المعاق وأسرته بالأجهزة والمناهج والمواد التعليمية المناسبة المقدمة ويتطلب ذلك:

- دمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة (في دور الحضانة ورياض الأطفال).
- تعديل المناهج ومناسبتها لخصائص الأطفال المعاقين.
- تصميم خدمات الدعم و الدمج في الولايات المتحدة لتلبية احتياجات جميع الأطفال المعاقين .
- جميع المدارس الحكومية في الولايات المتحدة مسؤولة عن تعليم الأطفال المعاقين.(Friend & Bursuck, 2019)

ويؤكد (Kirby,2017) أن الاهتمام بدمج المعاقين في المستقبل ، يتوقف على تطبيق إستراتيجية الدمج بنجاح وفاعليته بدءًا من الروضات . وينص قانون تعليم الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الامريكية على أحقية الأطفال المعاقين من سن ٣ إلى ٢١ سنة، الحصول على خدمات تعليمية عامة مجانية .(DORRIES, & HALLER, 2001)

كما يؤكد هذا القانون علي المساواة بين الأطفال داخل الفصول العامة وتعليمهم باستخدام منهج واحد مشترك، وضرورة اشتراك جميع فئات الأطفال في الانشطة التعليمية و يتم التقييم العام للأطفال العاديين على مستوى المقاطعة مثلما يتم مع أقرانهم غير المعوقين. (Linn, Baker, & Betebenner, 2002)

أولًا: دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج بالولايات المتحدة الأمريكية:

تُطبق إستراتيجية الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية آلياتها في كافة أنواع المدارس المنتشرة، وتدعم هذه المدارس شعار "لا للتفرقة لا للحرمان". وقد أكد (Florian,2008) على أن دور الروضة في تطبيق الدمج التعليمي يرتبط بإحداث إصلاحات جذرية في هياكل التعليم من أجل تمكين (الدمج) وتبدأ هذه الإصلاحات واقعيًا باختيار المعلمين، وتحديد إستراتيجيات التعلم الملائمة، وفنيات الدعم النفسي في الفصول الدراسية الخاصة، لتحقيق النتائج المستهدفة .

❖ و اعتمدت الولايات المتحدة الأمريكية على بعض الإجراءات الأولية عند تطبيق إستراتيجية الدمج بالروضات وهي كالآتي:

- إعداد القائمين على التربية وتغير اتجاهات كل من يتصل بالعملية التربوية من (معلمات، ومديرين، وإداريين).
- تحديد الإعاقات القابلة للدمج، ووضع الأطفال في الصفوف المناسبة.
- الاستعداد المسبق للأطفال المعاقين لدمجهم مع أقرانهم العاديين .
- إعداد المعلمين بإعدادهم إعدادا مناسباً للتعامل مع الأطفال المعاقين والأطفال العاديين.

- عمل دورات مكثفة لغير المتخصصين منذ المرحلة الجامعية الأولى وتقديم قاعدة معارف قوية حول تعليم الأطفال المعاقين.
(Kamens, Loprete, & Slostad,2000)
- إعداد المناهج والبرامج التربوية: التي تتيح للأطفال المعاقين فرص التعليم، وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية، ومهارات الحياة اليومية.
- تخطيط وتنفيذ الأنشطة وخطط العمل المناسبة: مثل التقييم التربوي، البرنامج الفردي، قواعد الضبط ، البيئة، التخطيط داخل الفصل، الخطة والجدول، اللعب، الأنشطة داخل وخارج الفصل.
- حق الآباء في المشاركة في القرارات الرئيسية الخاصة بوضع أطفالهم المعاقين في الروضات والفصول المناسبة، وتحديد البرامج التي تقدم لهم.
- التواصل بين الوالدين والمعلمين في مختلف الأنشطة، توفير الخدمات الطبية المناسبة للمعاق. (Rakap, & Parlak Rakap, 2017. pp.109:98)

ومع الازدهار التكنولوجي تتزايد فرص تعلم الأطفال المعاقين في فصول الدمج من خلال الألواح والهواتف الإلكترونية والتي تحقق متعة التعلم.
(Smith,2004,pp. 85-86)

كما أدى هذا التطور والتحرك نحو "الدمج التعليمي" إلى إحداث تغيير إيجابي في تشكيل سياسات التعليم ، والهياكل التعليمية ، والممارسات التربوية (Pivik, 2010,pp.510-517).

وهناك عدة اجراءات لتعيين معلم الدمج في الروضات بالولايات المتحدة منها تحديد الجامعات، وتحديد كليات التربية، وبرامج البكالوريوس والدراسات العليا المعتمدة لتأهيل معلم الدمج ، الذي يُشترط عليه أيضاً الحصول على شهادات تدريس التعليم العام. (Koh, & Shin, 2017,pp. 1-17)

ثانيًا: أدوار القائمين بالعملية التربوية لتفعيل إستراتيجية الدمج بالولايات المتحدة الأمريكية:

تتعدد أدوار القائمين بالعملية التربوية لتفعيل دور الروضة لإستراتيجية الدمج بالولايات المتحدة لتحقيق الهدف من الدمج، وتختلف هذه الأدوار حسب طبيعة كل ولاية، حيث تُطبق اللامركزية فلكل مدرسة قواعد خاصة بها، لكن هناك بعض الأدوار العامة التي اتفقت عليها الولايات المتحدة الأمريكية لتطبيق الإستراتيجية، ومن أهمها:

- إعداد عالي الجودة لمعلم الدمج قبل ممارسة الخدمة ، وتدريبه في مراكز تراعي شئون ذوي الإعاقات وتعزيز دخول هذه الكليات المجتمعية من خلال تخصيص عائد مادي وحافز معنوي كبير يقابل عملهم الاجتماعي الإنساني. (Garrison-Wade, & Lehmann, 2009,pp. 415-443)

- توفير برامج لتعليم معلمين الدمج في مرحلة التعليم الجامعي ويجب أن تتضمن المقررات والمحتويات التالية : إستراتيجيات وفنيات تعديل السلوك، وحل المشكلات والمهارات الاجتماعية، وكيفية التعرف وتحديد الأطفال المعاقين، استراتيجيات التعلم الحديثة، واللوائح القانونية وبرامج التعليم الفردي، والتعلم التعاوني – وطرق التدريس. (Kamens, Loprete, & Slostad, 2000,pp. 147-158)

- توفير برامج الخدمة الميدانية لإعداد معلم الدمج في مرحلة الإعداد الجامعي، للقدرة على استخدام التكنولوجيا المستحدثة مع الأطفال المعاقين. (Anderson, & Petch-Hogan, 2001,pp. 27-44)

–توفر بنية تحتية ملائمة من خلال توفير المصاعد الكهربائية والكراسي المتحركة والمداخل الواسعة والمنحدرات لاستيعاب الكم الهائل من هؤلاء الأطفال. (Kamens, Loprete, & Slostad, 2000,pp. 147-158)

-تطوير البرامج التعليمية لتعليم الأطفال المعاقين لزيادة دعمهم وتقليل مخاوفهم النفسية مما يساهم بتحقيق مستوى افضل في النجاح الأكاديمي والاجتماعي.
(Molfenter, & Hanley-Maxwell, 2017,pp.79-117)

-الاهتمام بالمخصصات المالية وإدخال التقنية الحديثة في التدريس للأطفال المعاقين. (Garrison-Wade, & Lehmann, 2009,pp. 415-443)

-توفر مواد و معدات خاصة وطرق تربوية وأساليب تدريسية حديثة خاصة تهدف إلى مساعدة الأطفال المعاقين على النجاح الأكاديمي. (Smith,2004,pp. 85-86)

-دعم الشراكة والتعليم المتكامل وتمكين أولياء الأمور من متابعة ومساندة أطفالهم أثناء التعليم، وذلك لتلبية للاحتياجات التعليمية والنفسية للأطفال في الروضة. (Grynova & Kalinichenko, 2018,pp.34:28)

كما يوجد العديد من الإجراءات المحددة للوزارات والقائمين على العملية التربوية لتفعيل دور الروضة لإستراتيجية الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية ومنها:

- الاستثمار في المشاريع التجريبية لدعم إستراتيجية الدمج.
- تطوير شبكة الإنترنت لدعم الاتصال عبر شبكة الويب.

(Carter,et al,2016,pp.209-233)

ثالثًا: أدور المعلمين في تفعيل دور الروضة لإسترتيجية الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية:

- المشاركة في خطط التعليم و الأنشطة التربوية والاجتماعية.
- إتقان مهارات الاتصال والتعاون مع المدرسين الآخرين كفريق عمل متكامل لاكتساب الخبرات وتبادلها.

(Freeman, & Alkin, 2000,pp.3-26)

- استخدام أساليب تعلم فردية منظمة.
(Browder, & Cooper-Duffy, 2003,p 163)
الاستعانة بمخطط K-W-L (ما اعرفه – ما أريد معرفته – ما عرفته).

وتأخذ الإستراتيجية الخطوات الست المتتالية: اختر فكرة موحدة، تبادل الأفكار ذات مغزى، تحديد نتائج المناهج، صياغة الأسئلة الأساسية، اختيار وتصميم خبرات التعلم، استخدام إستراتيجيات التقييم.
(Avramidis, & Norwich, 2002,pp. 129-147)

- إعداد ملف لكل طفل مدون فيه حالته وكل مايمكن ملاحظته وتشمل معلومات وبيانات عن طرق دعمهم وتقدمهم الدراسي.
- –تقديم الخبرات والمعارف الإنسانية المناسبة بجانب خبرات القراءة والكتابة والحساب.(Baer,et al,2011,pp.132-141)

ومن خلال العرض السابق يمكن تلخيص العوامل الرئيسية لدور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج بنجاح وفاعلية بالولايات المتحدة الأمريكية كما يلي:

- سياسات شاملة لتعزز النتائج العالية لجميع الأطفال.
- منهج مرن ومريح.
- قيادة مدرسية قوية وداعمة.
- التوزيع العادل للموارد.
- تأهيل المعلمين.(Rieser, 2012)

إجراءات البحث الميدانية:

تجيب الدراسة الميدانية عن السؤال الثالث من أسئلة البحث (ما الآليات المقترحة لتفعيل دور رياض الأطفال في مصر في تطبيق إستراتيجية الدمج في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؟) وذلك بتحديد وإجراء التالي:

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي Descriptive analytical method باعتباره أنسب المناهج المستخدمة لدراسة الموضوع والذي يهدف إلى وصف ماهو كائن، حيث يُعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أحد أشكال المناهج الشائعة التي تسعي إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو ظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (عمارة،٢٠١٧، ص١٧)؛ كما يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات لأنه يتضمن قدراً من التفسير والمقارنة وذلك للوقوف على أهم الآليات لتفعيل دور الروضة في إستراتيجية الدمج بالروضات في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

أولاً: الحدود الموضوعية:

يركز البحث الحالي في حدوده الموضوعية على:

- دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية .
- دور الروضة في تفعيل إستراتيجية الدمج بمصر، وصولًا لوضع آليات مقترحة لتفعيل دور الروضة في إستراتيجية الدمج بمصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.

ثانياً: الحدود الجغرافية:

تم تطبيق الاستبانة المقترحة للبحث بعد الانتهاء من تحكيمها على العديد من الجامعات ببعض محافظات مصر، مثل جامعة (القاهرة، عين شمس، الإسكندرية، دمياط ، المنصورة، بورسعيد، بني سويف).

ثالثاً: الحدود البشرية:

تمثلت الحدود البشرية في (١١٧) من الخبراء والمتخصصين في مجال تربية الطفل والفئات الخاصة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وهم (٨٧) من الأساتذة، و(٣٠) من الأساتذة المساعدين من أقسام أصول تربية الطفل والفئات الخاصة بواقع (٣) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة، (١٨) عضو هيئة تدريس بجامعة عين شمس، (٢٥) عضو هيئة تدريس بجامعة الإسكندرية، (١٥) عضو هيئة تدريس بجامعة دمياط، (٨) عضو هيئة تدريس بجامعة بورسعيد، (٦) عضو هيئة تدريس بجامعة بني سويف، (٤٢) عضو هيئة تدريس بجامعة المنصورة.

رابعاً: الحدود الزمنية:

أُجرِيَت الباحثة الجانب التطبيقي من البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١ م.

أداة البحث:

قامت الباحثة بإعداد استبانة بآليات مقترحة لتفعيل دور الروضة في إستراتيجية الدمج بمصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية.(إعداد الباحثة)

تصميم الإستبانة: تم إعداد الاستبانة من: (آليات خاصة بالروضة) ويتم تنقسم الآليات الخاصة بالروضة إلى محاور:

المحور الأول: آليات خاصة بالبنية التحتية.
المحور الثاني: آليات خاصة بالكوادر البشرية.
المحور الثالث: آليات خاصة بالمنهاج.
المحور الرابع: آليات خاصة بالوسائل التعليمية، وقد راعت الباحثة عند صياغة مفردات الاستبانة عدة نقاط:

- أن تكون المفردات واضحة المعنى صحيحة لغويًا.
- أن تكون المفردات موجزة ومحددة قدر الإمكان.
- أن تكون المفردات مرتبطة بمحاور الاستبانة.
- أن تكون عددها قليلًا حتى لا تبعث الملل.

وجاءت مفردات الاستبانة في صورة مقياس ثلاثي متدرج (أوافق- أوافق إلي حد ما- لا أوافق)، وتم توزيع الدرجات بالصوة التالية: أوافق: تُقدر بثلاث درجات، أوافق إلى حدٍ ما: تُقدر بدرجتان، لا أوافق: تُقدر بدرجة واحدة.

- نتائج صدق الاتساق الداخلي:

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمى إليه العبارة، وجاءت معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تراوحت ما بين (٠,٤٧ – ٠,٩١) وجميعها دالة إحصائياً، وبذلك تعتبر عبارات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

- نتائج ثبات الاستبانة ومحاورها:

وللتحقق من ثبات الاستبانة ومحاورها استخدمت الباحثة طريقة معامل ألفا كرونباخ حيث تراوحت ما بين (٠,٧١ – ٠,٩٦) للمحاور، وبلغ معامل

الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٦)، وهي نسبة ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق الاستبانة.

المعالجة الإحصائية:

تم معالجة أداة البحث احصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 25) في إجراء التحليلات الإحصائية والأساليب المستخدمة هي:

١-معامل ارتباط بيرسون .
٢-معامل ألفا كرونباخ.
٣-التكرار والنسبة المئوية (الوزن النسبي).
٤-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
٥-اختبار "كا^{٢}".

نتائج الدراسة الميدانية:

فيما يلي تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية لعينة البحث، وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث **(ما الآليات المقترحة لتفعيل دور رياض الأطفال في مصر في تطبيق إستراتيجية الدمج في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؟) كانت إجابات عينة البحث على النحو التالي:**

❖ **النتائج الاحصائية للآليات الخاصة بالروضة.**

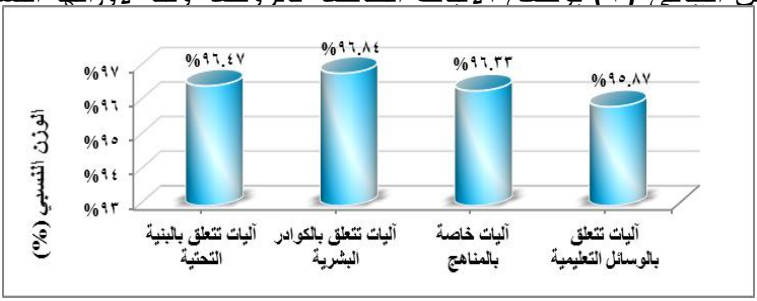
جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو محاور الآليات الخاصة بالروضة.

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	الترتيب
المحور الأول: آليات تتعلق بالبنية التحتية.	٢,٨٩٤	٠,٤٠	%٩٦,٤٧	أوافق	٢

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	الترتيب
المحور الثاني: آليات تتعلق بالكوادر البشرية.	٢,٩١	٠,٣٥	%٩٦,٨٤	أوافق	١
المحور الثالث: آليات خاصة بالمنهاج .	٢,٨٩٠	٠,٣٦	%٩٦,٣٣	أوافق	٣
المحور الرابع: آليات تتعلق بالوسائل التعليمية.	٢,٨٨	٠,٣٨	%٩٥,٨٧	أوافق	٤
المجموع	**٢,٩٠**	**٠,٣٧**	**%٩٦,٥١**	**أوافق**	

يبين الجدول (١) مستويات الآراء نحو محاور الآليات الخاصة بالروضة، حيث وقعت الآراء في مستوى "**أوافق**" لجميع محاور الآليات الخاصة بالروضة، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه الآليات ما بين (٢,٨٨ – ٢,٩١) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٩٥,٨٧% – ٩٦,٨٤%). **أما محاور الآليات الخاصة بالروضة ككل؛ وقعت الآراء في مستوى "أوافق" بمتوسط حسابي (٢,٩٠) ووزن نسبي (٩٦,٥١%).**

والشكل البياني (٢) يوضح الآليات الخاصة بالروضة وفقاً لأوزانها النسبية:



شكل (٢): الآليات الخاصة بالروضة وفقاً لأوزانها النسبية.

من الجدول (١) ونتائجة والشكل البياني (٢) يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو الآليات الخاصة بالروضة وأهمها: الآليات المتعلقة بالكوادر البشرية، ثم الآليات المتعلقة بالبنية التحتية، يليها الآليات الخاصة بالمنهاج، وأخيراً الآليات المتعلقة بالوسائل التعليمية، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Domingo, 2012)، ودراسة (عواد ومنصور، ٢٠١٢)، ودراسة (عبد السميع، ٢٠١٣)، وفيما يلي توضيح كل محور على حدى:

جدول (٢): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الأول: الآليات المتعلقة بالبنية التحتية.

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.التحديث المستمر للقوانين والقرارات الوزارية الخاصة بالدمج في ضوء المستجدات التعليمية في مجال الفئات الخاصة.	٢,٨٧	٠,٤٨	%٩٥,٧٣	أوافق	١٨٨,٩٢	٠,٠٠١	٦
٢.إصدار قرارات وزارية من شأنها تحديد الحد الأقصى لكثافة الفصول الدامجة.	٢,٧٦	٠,٥٥	%٩٢,٠٢	أوافق	١٢٥,٥٩	٠,٠٠١	٩
٣.عمل بعض التعديلات المعمارية	٢,٩١	٠,٣١	%٩٧,١٥	أوافق	١٨٣,٧٤	٠,٠٠١	٥

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
بالتنسيق مع هيئة الأبنية لتطوير الروضات بشكل يتناسب مع طبيعة الإعاقات الموجودة وطبقا للمواصفات القياسية.							
٤.توفير سلالم كهربائية أومصاعد كهربائية بالروضات ذات الطوابق المتعددة.	٢,٧٤	٠,٦٤	%٩١,١٧	أوافق	١٣٤,٢١	٠,٠٠١	١٠
٥.توسيع مداخل ومخارج الروضة لسهولة حركة الكراسي المتحركة للمعاقين والتأكيد من أمن وسلامة المبني.	٢,٩٢	٠,٣٠	%٩٧,٤٤	أوافق	١٨٨,٩٢	٠,٠٠١	٤
٦.اختيار قاعات الدور الأرضي لتطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال	٢,٩٧	٠,٢١	%٩٩,١٥	أوافق	٢٢٢,١٥	٠,٠٠١	١

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
لتسهيل حركة الأطفال المعاقين.							
٧.تجهيز دورات مياة خاصة بالأطفال المعاقين ملائمة لطبيعة الإعاقات المختلفة.	٢,٩٧	٠,٢٢	%٩٨,٨٦	أوافق	٢١٦,٣٦	٠,٠٠١	٢
٨.تجهيز فناء المدرسة لياسب الأطفال المعاقين بالتنسيق مع الأبنية التعليمية، وتزويد حديقة الروضة بالألعاب الترفيهية الملائمة لطبيعة الإعاقات المختلفة.	٢,٩٢	٠,٣٠	%٩٧,٤٤	أوافق	١٨٨,٩٢	٠,٠٠١	٤ مكرر
٩.تخصيص سلم لخروج الأطفال المعاقين تجنباً للتزاحم مع أقرانهم.	٢,٨٦	٠,٤٩	%٩٥,٤٤	أوافق	١٨٣,٤٤	٠,٠٠١	٧

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١٠.توافر وسائل التأمين والحماية للأطفال داخل الروضة (إسعافات أوليه – أجهزة إطفاء حريق).	٢,٩٦	٠,٢٨	%٩٨,٥٨	أوافق	٢١٦,٣٦	٠,٠٠١	٣
١١.انشاء وحدة التطوير التكنولوجي بكل روضة لمعاونة الأطفال المعاقين على التعليم والتعلم كلٍ حسب إعاقته.	٢,٨٢	٠,٥٢	%٩٤,٠٢	أوافق	١٥٧,٥٤	٠,٠٠١	٨
١٢.إنشاء قاعدة بيانات لكل طفل معاق ونظام تسجيل مستمر لقياس تقدم الأطفال في مختلف جوانب النمائية.	٢,٩٦	٠,٢٤	%٩٨,٥٨	أوافق	٢١٠,٦٧	٠,٠٠١	٣ مكرر
١٣.إمداد الروضة بغرفة نشاط مزودة بأدوات قياس الذكاء وأثاث مناسب وألعاب	٢,٩٦	٠,٢٤	%٩٨,٥٨	أوافق	٢١٠,٦٧	٠,٠٠١	٣ مكرر

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
تربويــة لتعلـيم الأطفـــــال المـدمجين كـلٍ حسب إعاقته.							
المجموع	**٢,٨٩**	**٠,٤٠**	**%٩٦,٤٧**	**أوافق**			

يبين الجدول (٢) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الأول: الآليات المتعلقة بالبنية التحتية، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع الآليات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق" لجميع الآليات المتعلقة بالبنية التحتية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه الآليات ما بين (٢,٧٤ - ٢,٩٧)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩١,١٧% - ٩٩,١٥%).

أما الآليات المتعلقة بالبنية التحتية ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى "أوافق" بمتوسط حسابي (٢,٨٩) ووزن نسبي (٩٦,٤٧%).

من الجدول (٢) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو المحور الأول: الآليات المتعلقة بالبنية التحتية وبخاصة اختيار قاعات الدور الأرضي لتطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال لتسهيل حركة الأطفال المعاقين، وتجهيز دورات مياة خاصة بالأطفال المعاقين ملائمة لطبيعة الإعاقات المختلفة وتتفق هذه النتائج مع دراسة (عبد السميع ٢٠١٣، التي أكدت على ضرورة توافر وسائل التأمين والحماية للأطفال داخل الروضة (إسعافات أولية - أجهزة إطفاء حريق)، هذا بالإضافة إلى

الاتفاق مع دراسة (عواد ومنصور،٢٠١٢) ودراسة (Pivik, 2010) حيث أشارا إلى ضرورة إنشاء قاعدة بيانات لكل طفل معاق وإنشاء نظام تسجيل مستمر لقياس تقدم هؤلاء الأطفال في مختلف جوانب النمائية، إمداد الروضة بغرفة نشاط مزودة بأدوات قياس الذكاء وأثاث مناسب وألعاب تربوية لتعليم الأطفال المدمجين كلٍ حسب إعاقته، كما اتفقت مع نتائج دراسة (Parnell ,2017) في ضرورة توسيع مداخل ومخارج الروضة لسهولة حركة الكراسي المتحركة للمعاقين والتأكيد من أمن وسلامة المبنى، تجهيز فناء المدرسة ليناسب الأطفال المعاقين بالتنسيق مع الأبنية التعليمية، وتزويد حديقة الروضة بالألعاب الترفيهية الملائمة لطبيعة الإعاقات المختلفة، وعمل بعض التعديلات المعمارية بالتنسيق مع هيئة الأبنية لتطوير الروضات بشكل يتناسب مع طبيعة الإعاقات الموجودة وطبقا للمواصفات القياسية وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Rieser, 2012) ودراسة (Atmacasoy,2017).

جدول (٣): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الثاني: الآليات المتعلقة بالكوادر البشرية.

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.إصدار تشريع بضرورة تزويد الروضات الدمجة بالكوادر البشرية اللازمة.	٢,٨٧	٠,٤٨	%٩٥,٧٣	أوافق	١٨٨,٩٢	٠,٠٠١	١٠
٢.تشكيل لجان متخصصة	٢,٧٨	٠,٥٤	%٩٢,٥٩	أوافق	١٣٤,٢١	٠,٠٠١	١٢

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
بـإدارات التربيـة الخاصـة وإدارات ريـاض الأطفـال مسـئولة عـن إستمرارية ودعم إسـتراتيجية الـدمج بمرحلـة رياض الأطفال.							
٣.التعـديل فـي لـوائح كليـات التربيـة للطفولـة المبكـرة بمـا يُمكن من إعداد معلمـات متخصصـات قـادرات علـي تحقيـق أهـداف إسـتراتيجية الـدمج بمرحلـة رياض الأطفال.	٢,٨٧	٠,٣٦	%٩٥,٧٣	أوافق	١٥٩,٣٨	٠,٠٠١	١٠ مكرر
٤.تـوفير هيكـل إداري مـدرب للتعامل مع أسر الأطفـال المدمجين.	٢,٨٥	٠,٤٠	%٩٥,١٦	أوافق	١٥٤,٢١	٠,٠٠١	١١
٥.تـوفير معلمـات متخصصـات ومعدات للتعامل	٢,٨٨	٠,٣٥	%٩٦,٠١	أوافق	١٦٤,٠٥	٠,٠٠١	٩

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
مع الأطفال المدمجين كلٍ حسب إعاقته.							
٦.توفير أعداد كافية من الأطباء والمتخصصين النفسيين والاجتماعيين في مجال رعاية الإعاقات المختلفة.	٢,٩٧	٠,٢١	%٩٩,١٥	أوافق	٢٢٢,١٥	٠,٠٠١	١
٧.عقد (ورش عمل، محاضرات نظرية، ندوات، مؤتمرات) لجميع العاملين بالروضات عن فئة الأطفال المعاقين التي تم قبولهم للدمج لتوضيح كيفية التعامل مع كل إعاقة وتقديم الدعم لهم ولأسرهم.	٢,٩٦	٠,٢٤	%٩٨,٥٨	أوافق	٢١٠,٦٧	٠,٠٠١	٢
٨.عقد دورات تدريبية	٢,٩٧	٠,٢١	%٩٩,١٥	أوافق	٢٢٢,١٥	٠,٠٠١	١ مكرر

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
للمعلمات لتنميتهن مهنيًا على احدث البرامج والأساليب الحديثة المتطورة في تعليم الأطفال المعاقين المدمجين بمرحلة رياض الأطفال.							
٩.عقد ورش عمل للتدريب على كيفية إعداد ملفات إلكترونية وملفات انجاز رقمية لجميع الأطفال.	٢,٩٣	٠,٢٩	%٩٧,٧٢	أوافق	١٩٤,٢١	٠,٠٠١	٥
١٠.تخصيص معلمتان لكل قاعة دامجة بالروضة.	٢,٩٢	٠,٣٠	%٩٧,٤٤	أوافق	١٨٨,٩٢	٠,٠٠١	٦
١١.تخصيص أخصائيات نفسيات للقاعات الدامجة لمعاونة المعلمات في	٢,٩٦	٠,٢٨	%٩٨,٥٨	أوافق	٢١٦,٣٦	٠,٠٠١	٢ مكرر

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
تعليم وتنمية الأطفال المدمجين كلٍ حسب إعاقته.							
١٢.وجود دليل ممارسات للمعلمة وطرق التدريس للتعامل مع الأطفال المعاقين كلٍ حسب إعاقته.	٢,٩١	٠,٣٥	%٩٦,٨٧	أوافق	١٨٣,٤٤	٠,٠٠١	٧
١٣.قيام المعلمة بإعداد خطة فردية لتعليم وتنمية الطفل المدمج كلٍ حسب إعاقته وحسب مستوى مهاراته وقدراته.	٢,٩٤	٠,٢٧	%٩٨,٠١	أوافق	١٩٩,٥٩	٠,٠٠١	٤
١٤.بناء نظام يومي للتواصل الإلكتروني بين المعلمات وأسر الأطفال المعاقين وإطلاعهم علي	٢,٨٨	٠,٣٥	%٩٦,٠١	أوافق	١٦٤,٠٥	٠,٠٠١	٩ مكرر

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
الواجبات المدرسية وضرورة تعليم أطفالهم بالمنزل عبر شبكات الويب.							
١٥.توفير معلم متجول واحد على الأقل في كل روضة لتقديم التدريبات اللازمة والملائمة لحالة كل طفل معاق علي حدي.	٢,٧٥	٠,٥٢	%٩١,٧٤	أوافق	١١٤,٦٧	٠,٠٠١	١٣
١٦.توفير معلم إستشاري في التربية الخاصة لتقديم الخدمات التربوية للمعلمات بفصول الدمج.	٢,٩٥	٠,٢٩	%٩٨,٢٩	أوافق	٢١٠,٦٢	٠,٠٠١	٣
١٧.اتباع أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمات في الروضة الواحدة، وبين الروضات	٢,٩٠	٠,٣٦	%٩٦,٥٨	أوافق	١٧٨,٣١	٠,٠٠١	٨

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
الدامجة المختلفة في نفس المنطقة لتبادل الخبرات والمهارات.							
١٨.المتابعة الدورية لتقييم أداء المعلمات القائمين بتطبيق إستراتيجية الدمج من حيث طرق التدريس المستخدمة وأساليب التقويم وطريقة التعامل مع الأطفال المعاقين.	٢,٩٦	٠,٢٤	%٩٨,٥٨	أوافق	٢١٠,٦٧	٠,٠٠١	٢ مكرر
١٩.صرف حوافز تشجيعية لجميع العاملين بالروضات المطبقة لإستراتيجية الدمج بفعالية.	٢,٩٤	٠,٣٣	%٩٨,٠١	أوافق	٢١٠,٦٧	٠,٠٠١	٤ مكرر
المجموع	**٢,٩١**	**٠,٣٥**	**%٩٦,٨٤**	**أوافق**			

يبين الجدول (٣) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الثاني: الآليات المتعلقة بالكوادر البشرية، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع الآليات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق" لجميع الآليات المتعلقة بالكوادر البشرية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه الآليات ما بين (٢,٧٥ - ٢,٩٧)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩١,٧٤% - ٩٩,١٥%).

أما الآليات المتعلقة بالكوادر البشرية ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق" بمتوسط حسابي (٢,٩١) ووزن نسبي (٩٦,٨٤%).

من الجدول (٣) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو المحور الثاني: الآليات المتعلقة بالكوادر البشرية وبخاصة توفير أعداد كافية من الأطباء والمتخصصين النفسيين والاجتماعيين في مجال رعاية الإعاقات المختلفة وتتفق هذه النتائج مع دراسة (برغوث، ٢٠١٥)، ودراسة (أحمد،٢٠١٩) التي أكدت على ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات لتنميتهن مهنيًا على أحدث البرامج والأساليب الحديثة المتطورة في تعليم الأطفال المعاقين المدمجين بمرحلة رياض الأطفال، وعقد (ورش عمل، محاضرات نظرية، ندوات، مؤتمرات) لجميع العاملين بالروضات عن فئة الأطفال المعاقين التي تم قبولهم للدمج لتوضيح كيفية التعامل مع كل إعاقة وتقديم الدعم لهم ولأسرهم، وأيضًا اتفقت مع نتائج دراسة (الطراونة،٢٠٢٠) ودراسة (Beutner,&pechuel,2017) التي أشارت إلى ضرورة تخصيص أخصائيات نفسيات للقاعات الدامجة لمعاونة المعلمات في تعليم وتنمية الأطفال المدمجين كلٍ حسب إعاقته، والمتابعة الدورية لتقييم أداء المعلمات القائمين بتطبيق إستراتيجية الدمج من حيث

طرق التدريس المستخدمة وأساليب التقويم وطريقة التعامل مع الأطفال المعاقين، هذا بالإضافة إلي الاتفاق مع دراسة (Al- , & ALdmour Turki ،2012) حيث أكدت على ضرورة توفير معلم استشاري في التربية الخاصة لتقديم الخدمات التربوية للمعلمات بفصول الدمج، وقيام المعلمة بإعداد خطة فردية لتعليم وتنمية الطفل المدمج كلٍ حسب إعاقته وحسب مستوى مهاراته وقدراته، وضرورة صرف حوافز تشجيعية لجميع العاملين بالروضات المطبقة لإستراتيجية الدمج بفعالية وعقد ورش عمل للتدريب علي كيفية إعداد ملفات إلكترونية وملفات إنجاز رقمية لجميع الأطفال وتتفق هذه النتائج مع دراسة(Oberhuemer,et al, 2014) .

جدول (٤): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الثالث: الآليات المتعلقة بالمنهاج.

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.تطوير المنهج والمقررات الدراسية لتصبح أكثر مرونة بحيث تتناسب مع إمكانيات الأطفال المعاقين وقدراتهم والمستجدات الحديثة في مجال تربية المعاقين.	٢,٩٢	٠,٣٠	%٩٧,٤٤	أوافق	١٨٨,٩٢	٠,٠٠١	٢
٢.تطبيق فكرة الروضات الذكية التي تستخدم أساليب تكنولوجية وإلكترونية في	٢,٨٩	٠,٣٤	%٩٦,٣٠	أوافق	١٦٨,٨٢	٠,٠٠١	٤

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
تعليم أطفالها المعاقين من خلال شبكات الويب.							
٣.تقديم أساليب تقويم مناسبة لكل فئة مدمجة من الأطفال المعاقين.	٢,٩١	٠,٣١	%٩٧,١٥	أوافق	١٨٣,٧٤	٠,٠٠١	٣
٤.استخدام اساليب فعالة ومتنوعة في التدريس مثل: (العصف الذهني، العمل التعاوني، تمثيل الأدوار، المحاكاه ،التطبيقات العملية، الحوار والمناقشة، العروض التقديمية).	٢,٨٧	٠,٤١	%٩٥,٧٣	أوافق	١٦٨,٠٠	٠,٠٠١	٥
٥.استخدام أسلوب التسجيل علي سي دى(C.D) وعرضه علي داتا شو(data show) لتحقيق (التعلم بالاستماع) للأطفال المعاقين بصريا.	٢,٨٩	٠,٣٧	%٩٦,٣٠	أوافق	١٧٣,٢٨	٠,٠٠١	٤ مكرر
٦.استخدام أساليب لفت	٢,٨٣	٠,٤٢	%٩٤,٣٠	أوافق	١٤٠,٩٧	٠,٠٠١	٧

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
الانتباه مع الأطفال الصم وضرورة التدريب علي استخدام حركات اليد والوجه والطرق الاخري المناسبة للتواصل مع الأطفال الصم.							
٧.إعداد العاب إلكترونية لتعليم الأطفال المعاقين من خلال اللعب كلٍ حسب إعاقته.	٢,٩٤	٠,٢٧	%٩٨,٠١	أوافق	١٩٩,٥٩	٠,٠٠١	١
٨.توفير أنشطة صفية ولا صفية تتلائم مع حاجات الأطفال المعاقين من خلال عمل رحلات أو معسكرات أو أنشطة فنية متنوعة لتحقيق التواصل الاجتماعي الفعال بين الأطفال المعاقين وأقرانهم العاديين.	٢,٨٦	٠,٣٧	%٩٥,٤٤	أوافق	١٥٤,٨٢	٠,٠٠١	٦
٩.توفير الأدوات والمقاييس والاختبارات المستخدمة لتشخيص جوانب	٢,٨٩	٠,٣٩	%٩٦,٣٠	أوافق	١٧٨,٠٥	٠,٠٠١	٤ مكرر

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
القصور الأكاديمي والمهاري لدي الأطفال المعاقين وتحديد طبيعة العلاج المطلوبة كلٍ حسب إعاقتة.							
المجموع	**٢,٨٩**	**٠,٣٦**	**%٩٦,٣٣**	**أوافق**			

يبين الجدول (٤) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الثالث: الآليات المتعلقة بالمنهاج، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع الآليات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق" لجميع الآليات المتعلقة بالمنهاج، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه الآليات ما بين (٢,٨٣ - ٢,٩٤)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩٤,٣٠% - ٩٨,٠١%).

أما الآليات المتعلقة بالمنهاج ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق" بمتوسط حسابي (٢,٨٩) ووزن نسبي (٩٦,٣٣%).

من الجدول (٤) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو المحور الثالث: الآليات المتعلقة بالمنهاج وبخاصة إعداد ألعاب إلكترونية لتعليم الأطفال المعاقين من خلال اللعب كلٍ حسب إعاقته، وتطوير المنهج والمقررات الدراسية لتصبح أكثر مرونة بحيث تتناسب مع إمكانيات الأطفال المعاقين وقدراتهم والمستجدات الحديثة في مجال تربية المعاقين. وتتفق هذه

النتائج مع دراسة (عواد ومنصور ،٢٠١٢) ، وأيضًا اتفقت مع نتائج دراسة (Dutschi,2005)على ضرورة تقديم أساليب تقويم مناسبة لكل فئة مدمجة من الأطفال المعاقين، وتطبيق فكرة الروضات الذكية التي تستخدم أساليب تكنولوجية وإلكترونية في تعليم أطفالها المعاقين من خلال شبكات الويب واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Bartolo,etal,2016)، واستخدام أسلوب التسجيل على سي دي(C.D) وعرضه على داتا شو(data show) لتحقيق (التعلم بالاستماع) للأطفال المعاقين بصريًا، كما اتفقت مع دراسة (Atmacasoy, 2017) على ضرورة توفير الأدوات والمقاييس والاختبارات المستخدمة لتشخيص جوانب القصور الأكاديمي والمهاري لدي الأطفال المعاقين وتحديد طبيعة العلاج المطلوبة والتي تتناسب مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية حسب كل إعاقة واستخدام اساليب فعالة ومتنوعة في التدريس مثل: (العصف الذهني، العمل التعاوني، تمثيل الأدوار، المحاكاة ،التطبيقات العملية، الحوار والمناقشة، العروض التقديمية).

جدول (٥): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الرابع: الآليات المتعلقة بالوسائل التعليمية.

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.ضرورة توفير مكتبة ومعمل كمبيوتر داخل الروضات	٢,٩٣	٠,٣٤	%٩٧,٧٢	أوافق	٢٠٤,٩٧	٠,٠٠١	٢

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
لخدمة ومساعدة الأطفال المعاقين.							
٢.تجهيز معمل للصوتيات يشمل أجهزة الاستماع والكاسيت والتخاطب والسبورة التفاعلية لسهولة التعلم والنطق.	٢,٩٠	٠,٣٦	%٩٦,٥٨	أوافق	١٧٨,٣١	٠,٠٠١	٣
٣.توفير الهواتف الإلكترونية لمساعدة الأطفال المدمجين علي التعلم كلٍ حسب إعاقته.	٢,٨١	٠,٤١	%٩٣,٧٣	أوافق	١٢٩,٥٩	٠,٠٠١	٥
٤.إمداد الروضات بالأجهزة الأساسية اللازمة للأطفال المعاقين	٢,٩٤	٠,٣٣	%٩٨,٠١	أوافق	٢١٠,٦٧	٠,٠٠١	١

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
بصريًا مثل أجهزة التسجيل وآلات برايل، وتوفير كتب مطبوعة ذات أحرف كبيرة وأحرف برايل.							
٥.إمداد الروضات باجهزة تكبير الصوت اللازمة للأطفال ضعاف السمع والفحص اليومي للتاكد من أن الجهاز يعمل بشكل سليم.	٢,٨٧	٠,٣٨	%٩٥,٧٣	أوافق	١٦٣,٥٤	٠,٠٠١	٤
٦.تشكيل لجنة من الإدارات التعليمية المختلفة لمتابعة	٢,٨٠	٠,٤٤	%٩٣,٤٥	أوافق	١٢٨,٦٧	٠,٠٠١	٦

الآليات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
تطبيق إجراءات التقويم التربوي للأطفال المعاقين وتنفيذ الوسائل التعليمية والأنشطة التي تتناسب مع هؤلاء الأطفال وأقرانهم العاديين.							
المجموع	٢,٨٨	٠,٣٨	%٩٥,٨٧	أوافق			

يبين الجدول (٥) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المحور الرابع: الآليات المتعلقة بالوسائل التعليمية، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع الآليات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق" لجميع الآليات المتعلقة بالوسائل التعليمية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه الآليات ما بين (٢,٨٠ – ٢,٩٤)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٩٣,٤٥% – ٩٨,٠١%).

أما الآليات المتعلقة بالوسائل التعليمية ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق" بمتوسط حسابي (٢,٨٨) ووزن نسبي (٩٥,٨٧%).

من الجدول (٥) ونتائجه يتبين إتفاق أفراد عينة البحث نحو المحور الرابع: الآليات المتعلقة بالوسائل التعليمية على النحو التالي: إمداد الروضات بالأجهزة الأساسية اللازمة للأطفال المعاقين بصريًا مثل أجهزة التسجيل وآلات برايل وتوفير كتب مطبوعة ذات أحرف كبيرة وأحرف برايل، وضرورة توفير مكتبة ومعمل كمبيوتر داخل الروضات لخدمة ومساعدة الأطفال المعاقين، وتجهيز معمل للصوتيات يشمل أجهزة الاستماع والكاسيت والتخاطب والسبورة التفاعلية لسهولة التعلم والنطق، إمداد الروضات بأجهزة تكبير الصوت اللازمة للأطفال ضعاف السمع والفحص اليومي للتاكد من أن الجهاز يعمل بشكل سليم وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Kauffman,et al, 2018) التي أكدت على ضرورة توفير الهواتف الإلكترونية لمساعدة الأطفال المدمجين على التعلم كلٍ حسب إعاقته وتشكيل لجنة من الإدارات التعليمية المختلفة لمتابعة تطبيق إجراءات التقويم التربوي للأطفال المعاقين وتنفيذ الوسائل التعليمية والأنشطة التي تتناسب مع هؤلاء الأطفال وأقرانهم العاديين.

سيتم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث (ما الآليات المقترحة لتفعيل دور رياض الأطفال في مصر في تطبيق إستراتيجية الدمج في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية؟) في ضوء الإطار النظري والدراسة الميدانية حيث تم تحديد تلك الآليات على النحو التالي:

أ- آليات خاصة بالبنية التحتية:

وتتمثل الآليات الخاصة بالبنية التحتية في:

- عمل بعض التعديلات المعمارية بالتنسيق مع هيئة الأبنية .
- تهيئة مبنى الروضة وتجهيزاته، وذلك فيما يتعلق بتوفير الآتي:

ممرات ومنحدرات لسهولة التنقل والحركة.

- تجهيز دورات مياة خاصة بالأطفال المعاقين .
- تخصيص سلم لخروج الأطفال المعاقين تجنباً للتزاحم مع أقرانهم.
- التأكد من أمن وسلامة مبنى الروضة .
- تجهيز فناء المدرسة ليناسب الأطفال المعاقين بالتنسيق مع الأبنية التعليمية.
- تجهيز قاعات نشاط مجهزة بوسائل تعليمية تناسب الأطفال المدمجين.
- التنظيم المناسب لمقاعد الأطفال المدمجين ذوي الإعاقات المختلفة (الحركية، التعليمية، السلوكية) لتحقيق أفضل مستوى أكاديميًا وسلوكيًا في الفصول.
- ضرورة وجود غرفة مصادر تشمل أدوات قياس الذكاء وأثاث مناسب وألعاب تربوية لتعليم الأطفال المدمجين والوسائل والتنقنيات اللازمة .
- توفير أجهزة الرعاية الطبية والمعينات والتي تتمثل في التقنيات الأساسية والبدائل التعويضية مثل (السماعات، النظارات الطبية).
- إنشاء قاعدة بيانات وإنشاء نظام تسجيل مستمر لقياس تقدم هؤلاء الأطفال.
- عمل لوحات ارشادية ومقاعد للاستراحة ولمبات إضاءة للتنبيه بانتهاء وقت النشاط ومطالع للكراسي المتحركة وإزالة الحواجز البنائية.

ب-آليات خاصة بالكوادر البشرية:

وتتمثل الآليات الخاصة بالكوادر البشرية في:

- وضع أهداف واضحة ومحددة للعمل الإداري على جميع مستويات الإدارة .
- الإشراف الدوري من قبل الإدارة العامة للتربية الخاصة وإدارات رياض الأطفال .

- تشكيل فريق عمل متخصص للمراقبة والتقييم الذاتي وإعداد تقارير المتابعة .
- صرف حوافز تشجيعية لجميع العاملين بالروضات المطبقة لإستراتيجية الدمج .
- ضرورة توفير فريق عمل داعم لمعلمة الروضة من الكوادر البشرية يشمل (معلمة تربية خاصة – معلمة مساعدة – أخصائي نفسي– مدربين نطق).
- عقد (ورش عمل، محاضرات نظرية، ندوات، مؤتمرات) لجميع العاملين بالروضات عن فئة الأطفال المعاقين.
- بناء نظام يومي للتواصل الإلكتروني بين المعلمات وأسر الأطفال المعاقين
- توفير معلم متجول واحد على الأقل في كل روضة لتقديم التدريبات اللازمة والملائمة لحالة كل طفل معاق على حدى.
- توفير معلم استشاري في التربية الخاصة لتقديم الخدمات التربوية للمعلمات بفصول الدمج.

ج- آليات خاصة بالمنهاج:

وتتمثل الآليات الخاصة بالمنهاج في:

- ضرورة أن يشمل المنهج أنشطة تراعي احتياجات وقدرات الأطفال المعاقين كلٍ حسب إعاقته.
- تطبيق فكرة الروضات الذكية التي تستخدم أساليب تكنولوجية وإلكترونية في تعليم أطفالها المعاقين من خلال شبكات الويب.
- استخدام أساليب فعالة ومتنوعة في التدريس مثل: (العصف الذهني، العمل التعاوني، تمثيل الأدوار، المحاكاه ،التطبيقات العملية، الحوار والمناقشة، العروض التقديمية).

- توفير الأدوات والمقاييس والاختبارات المستخدمة لتشخيص جوانب القصور الأكاديمي والمهاري لدى الأطفال المعاقين وتحديد طبيعة العلاج المطلوبة والتي تتناسب مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية حسب كل إعاقة.

د- **آليات خاصة بالوسائل التعليمية:**

وتتمثل الآليات الخاصة بالوسائل التعليمية في:

- توفير مكتبة ومعمل كمبيوتر داخل الروضات لخدمة ومساعدة الأطفال المعاقين .
- توفير الأجهزة الأساسية اللازمة للأطفال المعاقين بصريًا مثل أجهزة التسجيل وآلات برايل، وتوفير كتب مطبوعة ذات أحرف كبيرة وأحرف برايل.
- ضرورة توفير أجهزة تكبير الصوت مع الأطفال ضعاف السمع ومتابعة المعلمة ارتداء الطفل هذا الجهاز والفحص اليومي للتأكد من أن الجهاز يعمل بشكلٍ سليمٍ.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

– أبو النور، محمد عبد التواب، و محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. (٢٠١٧). *البرامج الانتقالية لذوي الاحتياجات الخاصة(رؤية مستقبلية وتجارب عالمية)*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

– أحمد، حسن حمدى. (٢٠١٩). المهارات الواجب توافرها لمعلمات الأطفال ذوي الحاجات التربوية الخاصة في ضوء احتياجاتهن التدريبية لتصميم وتنفيذ البرامج التربوية الفردية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(١).

– إسماعيل، محمد، والعوجة، ضياء الدين. (٢٠١٧). تقويم واقع مدارس الدمج من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة حمص. *مجلة جامعة البحث*، ٣٩(٩).

– برادلي، ديان وسيزر مارغريت، و سوتلك ديان. (٢٠٠٠). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة*. ترجمة: عبد العزيز الشخص، زيدان السرطاوي، عبد العزيز عبد الجبار). الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

– برغوث، رحاب صالح. (٢٠١٥). تصوّر مقترح للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في فصول الدمج في ضوء معوقات التطبيق من وجهة نظرهن، *مجلة الطفولة والتربية*، ٢٤(١).

– جمعية، بوكبشة. (٢٠١٩). واقع التربية الخاصة وعملية الدمج في المدارس العادية في الجزائر. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*،٥٢.

– حسن، رانيا حمدي محمد. (٢٠١٥). *تفعيل دور الإدارة المدرسية في تطبيق الدمج التعليمي بمدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة المنوفية.

– سيسالم، كمال سالم. (٢٠١٦). *الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله*. الإمارات العربية المتحدة العين: دار الكتاب الجامعي.
– شقير، زينب محمود. (٢٠١٩). *تربية وتعليم غير العاديين في مدارس العاديين*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
– الطراونة، ردينة خضر إبراهيم. (٢٠٢٠). اتجاهات معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. *مجلة جامعة الحسين بن طلال*، ٦(١).
– عبد السميع، رحاب محمد. (٢٠١٣). *تصور مقترح لإدارة نظام الفصل في ضوء الاتجاه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
– الصيرفي، زهرة إبراهيم. (٢٠١٢). *تصور مقترح لتكوين معلم الدمج بدولة الكويت*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية تربية، جامعة طنطا.
– العجمي، محمد. (أبريل، ٢٠٠٧). إستراتيجية الدمج ضرورية عصرية، لماذا، وكيف؟ ، *مؤتمر كلية التربية*. جامعة المنصورة.
– عمارة، سامية الحاج. (٢٠١٧). *اتجاهات أولياء الأمور والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة بمرحلة التعليم ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة النيلين.
– عواد، رجاء، و منصور، سمية. (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة). *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨(١).
– فرج، حنان أحمد. (٢٠١١). المكتبات العامة ودورها في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهات العاملين تجاه الدمج. *مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات*، جامعة المنصورة.

– قشطة، هيثم محمد أحمد. (٢٠١٧). *نظام الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية في كل من مصر وإنجلترا: دراسة مقارنة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.

– مزيان، بوحاج، و نبيل، منصوري، و فاتح، مزاري. (٢٠١٨). الدمج الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة ميدانية على مستوى مديرية التربية لولاية البويرة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١٢(٧).

– محمد، فتحي عبد الرسول. (٢٠٠٨). *التربية الخاصة لغير العاديين*. الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

– مصطفى، علي أحمد سيد، و الخولي، عبدالله محمد عبد الظاهر، و محمد، ثناء شعبان. (٢٠١٥). *استراتيجيات التدخل المبكر والدمج*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

– مصطفى، علي أحمد سيد، وعبد الظاهر، عبدالله. (٢٠١٣). *التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

– المليجي، ريهام رفعت محمد.(٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال ما قبل المدرسة لتقبل ودعم الأطفال المدمجين بالروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، (٥).

– هندي، محمد حماد. (٢٠٠٢). نظام تضمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام: مفهومه، مبرراته، ومميزاته وعوامل نجاحه. *مؤتمر التربية الخاصة في القرن الحادي والعشرين: تحديات الواقع وآفاق المستقبل، المؤتمر العلمي السادس*، كلية التربية، جامعة المنيا.

– وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٥). القرار الوزاري رقم (٤٢) بتاريخ ٢٠١٥/٢/١، بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقات البسيطة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعليم العام.

– وزارة التربيـــة والتعلـــيم. (٢٠١٧). القـــرار الـــوزاري رقـــم٢٥٢ بتاريخ٢٠١٧/٨/٥ بشأن قبول التلاميذ ذوي الإعاقة البسيطة بمدارس التعليم العام.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Anderson, C. L., & Petch-Hogan, B. (2001). The impact of technology use in special education field experience on pre-service teachers' perceived technology expertise. *Journal of Special Education Technology*, 16(3), 27-44.

- Atmacasoy, A. (2017). *K-12 Education in Germany: Curriculum and PISA 2015*. Online Submission.

- At-Turki, J., & ALdmour, A. (2012). Requirements for the Success of the Integration Program of Disabled Students in the Regular Schools from the Perspective of the Teachers of the Learning Resources Rooms. *International Education Studies*, 5(1), 108-129.

- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do They Go Hand-in-Hand? Policy Makers' Perceptions of Inclusion of Pupils with Special Needs--An Exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 973-979.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the

literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.

- Baer, R. M., Daviso III, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R., & Meindl, R. S. (2011). Students with intellectual disabilities: Predictors of transition outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 132-141.

- Bartolo, P. A., Bjorck-Akesson, E., Gine, C., & Kyriazopoulou, M. (2016). Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples. *European Agency for Special Needs and Inclusive Education.*

- Beutner, M., & Pechuel, R. (2017). Education and educational policy in Germany. A focus on core developments since 1944. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(2).

- Browder, D. M., & Cooper-Duffy, K. (2003). Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in "No Child Left Behind". *The Journal of Special Education*, 37(3), 157-163.

- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., ... & Fesperman, E. (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to

support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 82(2), 209-233.

- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Domingo, M. C. (2012). An overview of the Internet of Things for people with disabilities. *Journal of Network and Computer Applications*, 35(2), 584-596.
- Dorries, B., & Haller, B. (2001). *The news of inclusive education: A narrative analysis.*
- Durtschi, E. B. (2005). *Elementary school principals' involvement in special education: Roles, attitudes, and training*. The University of Wisconsin-Madison.
- Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Freeman, S. F., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-26.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2019). *Including students with special needs*. Boston: Allyn & Bacon.

- Garrison-Wade, D. F., & Lehmann, J. P. (2009). A conceptual framework for understanding students' with disabilities transition to community college. Community College. *Journal of Research and Practice*, 33(5), 415-443.
- Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of education policy*, 26(2), 263-288.
- Grynova, M., & Kalinichenko, I. (2018). Trends in Inclusive Education in the USA and Canada. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(2), 28-34.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J., & Slostad, F. A. (2000). Classroom teachers' perceptions about inclusion and preservice teacher education. *Teaching Education*, 11(2), 147-158.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Kirby, M. (2017, April). *Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities*. In Child & Youth Care Forum (Vol. 46, No. 2, pp. 175-191). Springer US.

- Koh, M. S., & Shin, S. (2017). Education of students with disabilities in the USA: Is Inclusion the answer. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16(10), 1-17.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Betebenner, D. W. (2002). Accountability systems: Implications of requirements of the no child left behind act of 2001. *Educational researcher*, 31(6), 3-16.
- Molfenter, N., & Hanley-Maxwell, C. (2017). Ethics of Inclusion for Secondary Students with Intellectual and Developmental Disabilities in the United States', Ethics, Equity, and Inclusive Education (*International Perspectives on Inclusive Education*, Volume 9).
- Oberhuemer, P., Gambaro, L., Stewart, K., & Waldfogel, J. (2014). *Access and quality issues in early childhood education and care: The case of Germany*. An equal start, 121-146.
- Parnell, A. (2017). *Building Implementation Capacity for Inclusive Education in Egypt. An Approach to Quality Education for All.* Graduate School of Education, The American University of Cairo.
- Pivik, J. R. (2010). The perspective of children and youth: How different stakeholders identify architectural

barriers for inclusion in schools. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 510-517.

- Rakap, S., Cig, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(2), 98-109.

- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: a Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Commonwealth Secretariat.

- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity (pp. 85-86)*. Pearson/A and B.

- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and teacher education*, 35, 81-91.

فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية

* أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.*
** أ.م.د/ منى جابر محمد رضوان.*
*** مارينا شوقي حنا مرقص.*

ملخص البحث :

استهدف البحث الحالي التحقق من فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية، حيث اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة، وتضمنت عينة البحث من عينة قوامها (١٠) أطفالاً بالمرحلة العمرية من (٤- ٦) سنوات من الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية والمودعين بجمعية تحسين الصحة النسائية التابعة لوزارة التضامن الاجتماعي بمحافظة بورسعيد، ومن الأدوات التي استُخدِمَت في البحث: اختبار القدرة العقلية الذي وضعه " أوتيس- لينون" (إعداد / مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩)، وبطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي (إعداد/ الباحثة)، والبرنامج الإرشادي المقترح للأطفال من (٤-٦) سنوات

* أستاذ علم نفس الطفل ووكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون التعليم والطلاب- جامعة بورسعيد.

** أستاذ مساعد علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة بورسعيد.

*** باحثة ماجستير بقسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة بورسعيد.

المحرومين من الرعاية الأسرية (إعداد/ الباحثة)، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية بين القياسين القبلي والبعدي على تطبيق بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي لصالح القياس البعدي مما يدل على فعالية جلسات البرنامج الإرشادي المقترح في تحقيق الهدف من البحث.

The effectiveness of a Counseling program to mitigate negative environmental behavior among children (4-6) years deprived of family care

Prof. Dr/ Amany Ibrahim El Desouky Mohamed. *
Assistant. Prof.Dr/ Mona Jaber Mohamed Radwan. **
Marina Shawky Hanna Morcos. ***

Abstract:

The current research aimed to verify the effectiveness of a counseling program to mitigate negative environmental behavior among children (4-6) years deprived of family care; the research was based on the experimental approach with a single experimental group, and the research sample consisted of (10) children aged (4-6) years of children deprived of family care which

*** Professor of Child Psychology and Vice Dean of the Faculty of Early Childhood Education for Education and Student Affairs - Port Said University.**

**** Assistant Professor of Child Psychology, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

***** Master's researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

depositors of the Women's Health Improvement Association of the Ministry of Social Solidarity in Port Said Governorate, among the tools that used in the research: Otis-Lennon School Ability Test, The negative environmental behavior observation card, and the proposed counseling program for children deprived of family care (researcher preparation), the results of the research found that: there are statistically significant differences between the mean scores of children deprived of family Care in the pre and post measurements on the application of the negative environmental behavior observation card in favor of post measure, which indicates the effectiveness of the proposed counseling sessions program in achieving the objective of the research.

الكلمات المفتاحية Keywords:

١- البرنامج الإرشادي. Counseling Program
٢- السلوك البيئي السلبي. Negative Environmental Behavior
٣- المحرومين من الرعاية الأسرية. Deprived from family care

مقدمة:

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل الهامة في حياة الطفل، وأكثرها تأثيراً في بناء شخصيته وتكوين السلوكيات والعادات، وفيها تنمو قدرات الطفل العقلية واستعداداته الجسمية والحركية ونموه اللغوي، فالأسرة هي البيئة الأولى التي يتعامل معها الطفل وتزودهم بالمعتقدات والاتجاهات

والقيم، التي تشكل ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه، وتسهم الأسرة في تحقيق الإشباع لحاجات الطفل النفسية والاجتماعية؛ مما تؤثر في تكوين شخصية الطفل (المقاطي، ٢٠١٨، ص١٦).

حيث يشير بولبي (1952) Bowlby إلى أن العديد من الأطفال قد يتعرضون فجأة للحرمان من الأسرة ومن فرصة تواجدهم داخل هذه البيئة الطبيعية نتيجة لفقد أحد الوالدين أو كليهما بالوفاة أو نتيجة لميلاد غير شرعي أونتيجة لتصدع الأسرة وانهيارها بسبب بعض الظروف الاقتصادية والاجتماعية كالفقر والمرض أو الانفصال، مما يحول دون قيام الأسرة بواجباتها تجاه أبنائها وتقديم الرعاية المناسبة لهم، ليصبح البديل المتاح أمامهم إيداعهم إحدى دور الرعاية الإجتماعية.(Zeanah,2019,p.452)
وقد أكدت نتائج دراسة جيني وآخرين (Ginige et al, 2020) على انتشار العديد من الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المودعين في دور الإيواء في مقاطعة كاندي، سيريلانكا وقد تكونت العينة من (٢٥٩) طفلاً وطفلةً، كان من بينهم ٦٦،٨% من الإناث، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال الذكور والإناث المقيمين في دور الأيتام لصالح الذكور، واتفقت معها نتائج دراسة بلان (٢٠١١) والتي أضافت وجود فروق دالة على شدة الاضطرابات السلوكية والوجدانية بين الأطفال المقيمين في دور الأيتام وفقاً لمتغير العمر ووفقاً لمتغير سنوات الإقامة في الدار ووفقاً لوفاة أحد الوالدين أوكليهما .

ونتيجة لتعرض هؤلاء الأطفال لنقص العديد من الخبرات والممارسات المتعلقة بالبيئة المحيطة بالطفل فقد أكد ويلسون (Wilson, 2007, p.47) على ضرورة الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية البيئية الإيجابية للطفل؛ لأنها

تساعد على تكوين الوعي لديه بأهمية البيئة، حيث يسهم إكساب الخبرات المبكرة لطفل ما قبل المدرسة في تكوين وبناء شخصيته وتشكيل سلوكه، ويبدأ الطفل في إدراك بيئته المحيطه للحفاظ عليها وتزوده بحقائقٍ مبسطةٍ حول عالمه الطبيعي المحيط، وتنمي حسه البيئي وتجعله محبًا لبيئته.

ولكي نساعد الأطفال المحرومين من الرعاية على فهم القضايا البيئية وتفسيرها وتنمية الوعي البيئي لديهم لابد من إكسابهم السلوكيات البيئية الإيجابية وتعويدهم على الممارسات والسلوكيات السليمة منذ الصغر بحيث يصبح سلوكهم البيئي عادةً وأسلوب حياة.

مشكلة البحث:

بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية وزياراتها الميدانية المتكررة للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية المودوعين بإحدى المؤسسات الإيوائية بمحافظة بورسعيد، حيث لاحظت الباحثة وجود بعض أنماط السلوك السلبية لدى الأطفال تجاه بيئتهم، كما لاحظت من خلال عقد المقابلات مع المشرفين على الأطفال أن تنمية السلوكيات البيئية لم تحظ بالاهتمام لهذه الفئة والتي تعد ضرورية لتحقيق سلوك إيجابي تجاه البيئة التي يعيشون فيها، وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت التربية البيئية لدى الأطفال عموماً، فإنه في حدود علم الباحثة وجدت ندرة في الأبحاث التي تناولت تنمية السلوكيات البيئية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، بالإضافة إلى عدم الاهتمام الكافي بتلك العينة وإعداد البرامج الملائمة لهم، لذا حاولت الباحثة من خلال هذا البحث التعرف على السلوكيات البيئية السلبية لدى الأطفال من سن (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية؛ وذلك للتخفيف من حدة السلوك البيئي

السلبي وإعداد برنامج إرشادي قائم على الأنشطة المختلفة ملائم لهذه الفئة. ومما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية ؟

وينبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

١-ما أنشطة البرنامج الإرشادي للحد من السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية؟

٢-هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي؟

٣-هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لبطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي؟

أهداف البحث:

١-التخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من (٤-٦) سنوات باستخدام برنامج إرشادي.

٢-التحقق من فعالية البرنامج الإرشادي للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من سن (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية.

٣- التحقق من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من سن (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية.

أهمية البحث:

- **من الناحية النظرية:**

١-تظهر أهمية البحث الحالي في تناوله لفئة من الأطفال الأولى بالرعاية، حيث أنها المرحلة التي يكتسب الطفل فيها مفاهيم وممارسات بيئية تؤثر في تكوين أفكاره وقيمه وإتجاهاته نحو البيئة.

٢- فتح المجال أمام الباحثين للعمل مع فئة الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية لأنهم في أشد الحاجة إلى إعداد مختلف البرامج من أجل تعديل سلوكياتهم ومساعدتهم على التكيف في المجتمع.

- **من الناحية التطبيقية:**

١-إكساب الطفل بعض السلوكيات البيئية الإيجابية بطرقٍ مبسطةٍ من خلال البرنامج.

٢-إعداد برنامج قائم على الأنشطة يتناسب مع طبيعة المرحلة و الإستفادة منه في التخفيف من السلوك البيئي السلبي لدى هؤلاء الأطفال وهذه الفئة.

٣- تزويد القائمين على رعاية الأطفال المحرومين من الرعاية داخل المؤسسات الإيوائية بالعديد من الأنشطة التي تساعد على تنمية السلوكيات البيئية الإيجابية للأطفال.

حدود البحث :

تمثلت حدود البحث فيما يلي :

١-**الحدود البشرية :** تمثلت عينة البحث من (١٠) أطفالاً من المحرومين من الرعاية الأسرية والتي تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات.

٢-**الحدود الزمنية :** استغرق تطبيق البرنامج (ثلاثة أشهر).

٣-**الحـدود المكانيـة:** الجمعيـة النسـائية لتحسـين الصـحة لرعايـة الأيتـام بمحافظة بورسعيد والتابعة لوزارة التضامن الاجتماعي.

٤- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تخفيف حدة بعض السلوكيات البيئية السلبية لدى الأطفال من سن (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية والمتمثلة في الأبعاد الآتية :(حماية الذات، الحفاظ على البيئة من التلوث، ترشيد استهلاك الموارد البيئية، إعادة تدوير مخلفات البيئة، رعاية النبات والحيوان).

مصطلحات البحث:

تعرف الباحثة المصطلحات إجرائياً كما يلي :

- البرنامج الإرشاديCounseling Program :

"برنامج مخطط منظم مبني في ضوء الأسس العلمية لتقديم خدمات إرشادية في صورة متكاملة من الأنشطة التدريبية والتعليمية، ويتم تقييم ذلك المخطط من خلال مدى فعاليته في خفض حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من(٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية."

-السلوك البيئي السلبيNegative Environmental Behavior :

"كل فعل أو تصرف غير صحيح يقوم به الطفل تجاه البيئة المحيطة به، ويؤثر على عناصرها بالسلب."

المحرومين من الرعاية الأسرية Deprived from family care :

"هم الأطفال الذين دعتهم الظروف الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية للحرمان من الرعاية اللازمة لهم في أسرهم لأي سبب من الأسباب، ويتم إيواء هذه الفئة في مؤسسات إيوائية حكومية وغير حكومية تقدم الرعاية لهم".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: السلوك البيئي Environmental Behavior :

تتكون بذور الوعي البيئي لدى الأطفال في المراحل الأولى من حياتهم، من خلال الخبرات المباشرة في تفاعلهم مع البيئة والبرامج البيئية الغنية بالمعارف والمعلومات والأنشطة التي تزيد من تفاعلهم مع البيئة، كل ذلك يساعد في تشكيل المواقف والسلوكيات البيئية لديهم تجاه البيئة التي يعيشون فيها(Matsuba,Pratt, 2013, p 61).

ونتيجة الممارسات الخاطئة للإنسان مع بيئته، وسوء استغلال مواردها، ظهرت الحاجة إلى التعليم البيئي بصورةٍ كبيرةٍ، فالبيئة هي الوسط الذي يعيش فيه الإنسان والحاضن له، كما حظي السلوك البيئي باهتمام العلماء والباحثين بوصفه محدداً لمعرفة التفكير والثقافة التي يمارسها الفرد المتعلم في حياته، فإذا كان السلوك الإنساني هو العامل الأساسي الذي يحدد أسلوب وطريقة تعاملنا مع البيئة، فلا شك أن للتعليم دوراً هاماً في ترشيد هذا السلوك للحد من الأخطار الناجمة عن الاستخدام المفرط لموارد البيئة المتوفرة (خليدة، ٢٠٢٠، ص٩٥٠).

تعريف السلوك البيئي Environmental Behavior Definition :

يعرف كولمبير وآخرون السلوك البيئي بأنه:" الطريقة التي يسلك بها الفرد في الحياة اليومية والتي قد تعبر عن السلوكيات الصديقة للبيئة والسلوكيات غير الصديقة للبيئة"(أبو حلاوة، ٢٠١٠، ص٥٩).

كما يعرف بأنه: كل ما يصدر من الفرد من أفعال وتصرفات وممارسات، الظاهرة والباطنة، عقلية معرفية، مزاجية انفعالية، نفسية حركية، حيوية عصبية، وفيسيولوجية استجابة للسياق الذي يعمل أو يتفاعل معه، أو يعيش فيه" (ضاهر، ٢٠١٤، ص٢٣).

السلوك البيئي السلبي Negative Environmental Behavior :

يعرف بأنه" كل التصرفات والقرارات والإجراءات الفردية التي تكون غير صديقة للبيئة على عكس الإنخراط في إجراءات وقرارات صديقة للبيئة"(Okereke et al, 2018, p 580).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " كل فعل أو تصرف غير صحيح يقوم به الطفل تجاه البيئة المحيطة، ويؤثر على عناصرها بالسلب".

تعديل السلوك البيئيEnvironmental Behavior Modification:

يقصد به تغيير السلوك غير المرغوب بطريقة مدروسة، وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمباديء التعلم والتدعيمات الايجابية والسلبية؛ بهدف تعديل السلوك غير المرغوب وتقوية السلوك المرغوب به (عبد المعطي وآخرون، ٢٠١٨، ص١٦).

ومن هذا المبدأ فإن هناك عدة طرق وأساليب وفنيات يمكن استخدام بعضاً منها في إكساب الطفل السلوك البيئي الإيجابي، وتحسين سلوكه البيئي السلبي. وفي ضوء ذلك تؤكد دراسة (Mahasneh et al, 2017) على فعالية القصص الاجتماعية في زيادة المعرفة البيئية لأطفال ما قبل المدرسة وتغيير سلوكياتهم تجاه البيئة، بينما جاءت دراسة (Wight et al, 2016) التي أكدت على تأثير اللعب الاستكشافي وربط الأطفال بالبيئات الطبيعية في تعزيز الهوية البيئية واكتساب أنماط السلوكيات المسؤولة بيئياً لأطفال ما قبل المدرسة، ودراسة الحربي والشايجي (٢٠١٨) التي توصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الوعي البيئي لدى الطفل من خلال الأنشطة الفنية، وتبين دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) وجود أثر كبير لاستخدام استراتيجية المحطات التعليمية التفاعلية في تنمية كلٍ من المفاهيم البيئية والسلوكيات البيئية والحس الجمالي البيئي لدى طفل الروضة، وفي دراسة الجندي

(٢٠١٩) تبين أن مشاركة الأطفال في برامج المتاحف الافتراضية تساعد على تنمية القيم البيئية لديهم والتي تظهر في صورة مواقف وسلوكيات إيجابية يقوم بها الطفل تجاه بيئته.

دور التعلم في تغيير السلوك البيئي:

تعرف عملية تعديل السلوك بالتعلم نتيجة الخبرة والممارسة، فمن خلال تفاعل الطفل مع البيئة المحيطة والخبرة المباشرة يكتسب أنماطًا سلوكيةً جديدةً ومعارف واتجاهات ومهارات، فيشير التعلم إلى إكساب الأطفال أنماطاً سلوكية إيجابية تجاه البيئة وتزويدهم بمعارف بيئية واتجاهات ومهارات لتحسين وتجميل البيئة، فتسعى المؤسسات التربوية إلى تعديل سلوك الأطفال نحو البيئة نتيجة لخبرة سابقة من التعامل مع البيئة؛ وذلك لأن التعامل السلبي مع البيئة أخل بتوازناتها الطبيعية مما أدى إلى انتشار الأوبئة والأمراض نتيجة لممارسات الإنسان الخاطئة(السامرائي،٢٠١٤، ص٦١).

وقد أوضحت دراسة بيرلي وآخرين (Byerly et al, 2018) أن السلوك الإنساني هو المسؤول الأول عن التحديات البيئية التي نواجهها؛ لما له من آثارٍ سلبيةٍ على البيئة ومواردها وأكدت نتائج الدراسة على فعالية تأثير البرامج البيئية في تغيير السلوك الإنساني نحو البيئة ومواردها، وجاءت دراسة كل من (Fischer et al, 2012) ودراسة (Cowling, 2014) التي أكدت على أن تعديل السلوك الإنساني أمراً ضرورياً لمواجهة التحديات البيئية، فالتعلم يؤدي إلى تغير في سلوك الفرد إيجابياً أو سلبياً ويكون بشكلٍ دائمٍ نسبياً، فيتغير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة ومن خلال الملاحظة والمشاهدة للآخرين. ويمكن ملاحظة تغير السلوك من خلال التغير في الميول أو الاتجاهات، كما يمكن ممارسة بعض الأساليب لغرض ضبط

السلوك بأسلوب الثواب والعقاب أو أسلوب النموذج أو القدوة التي يحتذى الطفل بها، وأيضاً تنمية السلوك المقبول وتعزيزه وتحسين السلوك غير المرغوب أو استبعاده(السامرائي، ٢٠١٤، ص٢٤).

وقد اعتمد البحث الحالي على نظرية ألبرت باندورا (التعلم الاجتماعي) ونظرية سكنر(التعلم الشرطي الإجرائي)، حيث يرى باندورا أن السلوك البشرى يتعلم بالتقليد والنمذجة، فالطفل يتعلم أشياءًا كثيرةً عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وكثيرًا يتصرفون عن طريق تقليد ما يرونه، كما يؤكد سكنر على أهمية التعزيز كعامل هام في عملية التعلم، حيث أن الإثابة والتعزيز يقوى الاستجابة ويؤثر في تغيير السلوك ومن النتائج الأساسية لنظرية سكنر التعليم البرنامجي التي تؤكد على تعزيز كل استجابة صحيحة يؤديها الطفل أثناء تعلمه بمعنى أن التعزيز يكون بعد كل خطوة صحيحة يخطوها الطفل(عبد الخالق، ٢٠١٦، ص٢٨٨؛ خلف، ٢٠١٤، ص ٦٨).

فإن أردنا أن نكوِّن اتجاهات إيجابية نحو البيئة لدى أطفال ما قبل المدرسة، فيجب تعريضهم لمدركات بيئية إيجابية وتصحيح مدركاتهم السلبية نحو البيئة إلى مدركاتٍ إيجابيةٍ حتى نضمن تشكيل وتكوين اتجاهات مرغوبة وبالتالي سلوكيات إيجابية نحو البيئة، وتتكون هذه الاتجاهات الإيجابية من خلال ما يمر به الطفل من مواقفٍ يتكرر فيها تعرضه لمثيرات بيئية سواء من خلال تقليد المثل الأعلى له ويتعلم من خلال تصحيح أخطائه، فتكوين الاتجاهات عملية تعليم سواء تمت عن طريق التعلم الاجتماعي أو بالمحاولة والخطأ أو التعلم الشرطي(جاد، ٢٠١٦، ص١٠٦).

أنماط السلوك البيئي Environmental Behavior Patterns :

هناك أنماط للسلوك البيئي الذي يمارسه الأطفال نحو بيئتهم المحيطة بهم حيث يسلك الأطفال السلوك البيئي دون معرفة بمدى صحة أو خطأ هذا السلوك فهم يعتمدون على تقليد ومحاكاة الآخرين المحيطين بهم، وتتمثل أنماط السلوك البيئي في قسمين رئيسين هما :

١- السلوك البيئي الإيجابيActive Environmental Behavior :

يقصد به ذلك النوع من السلوك الذي يجعل الطفل يتصرف بعقل وحكمة ويحسن التعامل مع بيئته، ويشمل كل التصرفات التي من شأنها حماية البيئة وترشيد مواردها وحل مشكلاتها ومثال هذا السلوك؛ وضع القمامة في الأماكن المخصصة لها.

٢- السلوك البيئي غير الإيجابي Inactive Environmental Behavior :

ويشمل كل الأفعال والتصرفات التي تسبب ضرراً مباشرًا للبيئة ومواردها مما يزيد من تفاقم مشكلاتها، وينطوي هذا النوع من السلوك البيئي إلى استنزاف موارد البيئة عن قصد(رشوان، ٢٠١٨، ص ص١٦٥-١٦٦).

يتضح مما سبق أن المشكلات البيئية مشكلات معارف وسلوك ناتجة عن قيم وعادات وتقاليد غير مسئولة تجاه البيئة، والحل يكمن في اكساب المعارف والمفاهيم البيئية لأطفال ما قبل المدرسة، وذلك يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية تترجم إلى سلوكيات إيجابية تجاه البيئة وتحد أو تحسن من السلوكيات السلبية وغير المسئولة تجاه البيئة، ويتم ذلك من خلال البرامج الإرشادية التي تقدم لأطفال ما قبل المدرسة، وقد أكدت على ذلك دراسة البصال (٢٠١٢) التي أكدت على فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية بعض المفاهيم البيئية لأطفال الروضة من سكان العشوائيات مما ساعد

على تحسين مظاهر السلوك السلبي لديهم، وتوصلت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق أنشطة البرنامج، ودراسة علوان (٢٠٢٠) حيث هدف البرنامج المقترح إلى تنمية المهارات والسلوك البيئي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، إذ يعاني هؤلاء الأطفال من قصور في مهاراتهم والسلوك البيئي لديهم، واعتمد على مجموعة من الفنيات مثل (التعزيز، التكرار، الحث، النمذجة، ولعب الدور).

ثانياً: الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية Deprived from Family Care :

تعريف الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية :

الطفل المحروم " هو الطفل الذي يفقد والديه الأب والأم معًا منذ ولادته وانعدام بدائل شخصية ثابتة له، الأمر الذي يفقد الطفل شكل الحياة الأسرية مما يؤدي إلى إيداعه في إحدى المؤسسات" (قاسم، ٢٠٠٢، ص١٩).

ويعرف أيضاً بأنهم " تلك الفئة من الأطفال الذين حالت ظروفهم دون أن يعيشوا حياتهم داخل أسرهم الطبيعية، فحرموا من الرعاية الوالدية اللازمة لهم من أسرهم، الأمر الذي استوجب إيداعهم بدور الرعاية الإيوائية – مؤسسات يلتحق بها الصغير نتيجة عوامل تتصل ببناء الأسرة كفقد الأبوين أو أحدهما أو عوامل تتصل بوظيفة الأسرة كعجزها الاقتصادي أو تفككها – والحرمان إما أن يكون من الأب أو الأم أو كليهما لعدة أسباب أهمها : (انفصال الوالدين بالطلاق أو الهجر أو السجن – تدني المستوى الاقتصادي الاجتماعي – الظروف الصحية – انعدام الدخل بسبب العجز أو الشيخوخة)، مما يستوجب رعاية تلك الفئة نفسيًا واجتماعيًا وتعليميًا بحيث يمكن إعدادهم لحياة مستقبلية كريمة"(حسن، ٢٠١٣، ص٦٠٣).

ويؤكد علي (٢٠١٨) في دراسته التي هدفت إلى التخفيف من سلوك التنمر لدى الأطفال المودعين في المؤسسات الإيوائية إلى أن حرمان الطفل من الرعاية الأسرية يجعله عرضةً للمعاناة من كثيرٍ من الاضطرابات الشخصية والاجتماعية والنفسية، وانخفاض قدرته على التوافق والتكيف، نظرًا لما يعانيه من ظروف الحرمان المادي والوجداني، والافتقار إلى العلاقات الحميمية والمستقرة، مما يجعله عرضةً للعديد من السلوكيات الخاطئة كنوع من التمرد على الواقع الذي يعيشه.

أنواع الحرمان وآثاره على شخصية الطفل:

لقد تعددت آراء العلماء في تقسيمهم لأنواع الحرمان تبعًا لدرجة الحرمان أو وقت بدايته في حياة الطفل، فقد قسم بولبي (Bowlby, 1980, p. 102) الحرمان إلى:

(أ) الحرمان الجزئي partial Deprivation :

ويقصد به الوضع الذي يعيش فيه الطفل في منزله ولا تستطيع أمه أو بديلتها أن تمنحه الحب الذي يحتاج إليه أو أن يكون بعيدًا عن رعاية أمه لأى سببٍ كان، ويعد هذا حرمانًا بسيطًا نسبيًا إذا ما وجد الطفل الشخص الذي يرعاه.

(ب) الحرمان الكليTotal Deprivation :

وهو الحرمان المألوف في المؤسسات والمصحات والملاجيء حيث لا يجد الطفل عادةً فردًا واحدًا مخصصًا لرعايته بحيث يشعر معه بالأمن والطمأنينة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة التي أجراها كلٌ من فوكس وآخرون (Fox et al., 2017) لمعرفة آثار الحرمان النفسي والاجتماعي على الأطفال

المودعين في المؤسسات الإيوائية؛ أن الأطفال الذين يعيشون في المؤسسات كانوا أكثر عرضةً لإظهار اضطرابات اجتماعية ونفسية، تتمثل في عدم قدرة الطفل على التكيف الاجتماعي مع الأقران والبالغين. وترى الباحثة أن حرمان الطفل من الرعاية الأسرية يمثل حرماناً من الإشباع المنتظم لحاجاته المادية والمعنوية بما ينعكس بصورةٍ سلبيةٍ على جميع جوانبه النمائية؛ لأن الأسرة هي المسئول الأول عن الإشباع المنتظم لحاجات الطفل إلى الحب والتقبل والأمن والانتماء والتوافق.

حاجات الطفل المحروم من الرعاية الأسرية :

أهم ماتقدمه الأسرة للأطفال هو إشباع حاجات الطفل وذلك لضمان صحته النفسية والجسمية، أما الطفل المحروم من الرعاية الأسرية نجده يعاني كثيرًا من المشكلات النفسية والسلوكية، لعدم إشباع حاجاته كمشكلات التأخر الدراسي وفقدان القدرة على التركيز وتشتت الانتباه وغيرها (ناجي،٢٠١٦، ص٩٠) .

وهذا ما أوضحته دراسة كاور وآخرون (Kaur et al., 2018) والتي أجريت على ٢٩٢ طفلاً في ستة مؤسسات إيوائية في مدينة بالهند، واستخدم فيها المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية والمقيمين في منازل المؤسسات الإيوائية هم أكثر عرضة للمشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية، إذ يعانون من مشاكل الاكتظاظ وقلة الاهتمام الشخصي والتأخر الدراسي وفقر البيئة التعليمية وذلك يؤثر على الصحة النفسية لهؤلاء الأطفال .

وتعرف الحاجة بأنها "حالة داخلية من التوتر تتولد من رغبة غير مشبعة، حيث يشعر المرء بأنه ينقصه شيئًا ما" (أحمد، وسليمان، ٢٠١٦، ص١٩٧).

ويمكن تلخيص الحاجات فيما يلي:

- الحاجة إلى الأمن .
- الحاجة إلى الحب والتقبل.
- الحاجة إلى التقدير.
- الحاجة إلى تحقيق الذات.
- الحاجة إلى المعرفة والفهم وحب الاستطلاع.
- الحاجة إلى اللعب.
- الحاجة إلى التخيل والابتكار (بدير، ٢٠١٤، ص٥٧).

وقد أسفرت نتائج دراسة عبد المحسن (٢٠١١) على أهمية البرامج المقدمة للأطفال الأيتام ومنها البرامج الصحية والنفسية والغذائية والتأهيلية والدينية والاجتماعية والرياضية والفنية والثقافية.

وقد أكدت على ذلك أيضاً دراسة دياب (٢٠١٦)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحسين السلوك التكيفي وإكسابهم بعض الصفات الحميدة كالتعاون والمشاركة والإعتذار والحد من سلوكيات العنف.

ومما سبق تؤيد الباحثة أهمية البرامج المختلفة التي تقدم لهؤلاء الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية لإشباع بعض الحاجات النفسية والاجتماعية التي يحتاجون إليها.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية (عينة البحث التجريبية) بين القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية (عينة البحث التجريبية) بين القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج الإرشادي على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي بعد مرور شهر من القياس البعدي لصالح القياس التتبعي.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

تتطلب طبيعة البحث الحالي وتحقيق أهدافه استخدام المنهج شبه التجريبي، باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، معتمداً في ذلك على القياس القبلي والبعدي ومقارنة نتائج القياسين ودلالته الإحصائية، واستخدمت الباحثة المجموعة ذات التصميم التجريبى الواحد لصغر حجم العينة ولتحقيق الاستفادة من البرنامج الإرشادي للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي للأطفال من (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية، ويتضمن ذلك المتغيرات التالية:

أ) المتغير المستقل Independent Variable :

وهو برنامج إرشادي مقدم للأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من سن (٤-٦) سنوات.

ب) المتغير التابع Dependent Variable :

وهو تخفيف حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من سن (٤-٦) سنوات.

ثانيًا: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الأساسية من جمعية تحسين الصحة النسائية للأيتام بمحافظة بورسعيد.

التجانس بين الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية (عينة البحث التجريبية):

قامت الباحثة بحساب معامل التجانس داخل عينة البحث من حيث (العمر الزمني، نسبة الذكاء) حيث قامت الباحثة بتطبيق اختبار القدرة العقلية العامة لأوتيس – لينون لحساب مستوى الذكاء، كما قامت بحساب متوسط العمر الزمني لعينة البحث باستخدام معادلة (كا٢) chi square كما يتضح بالجدول التالي :

جدول (١)

يوضح مدى تجانس عينة البحث من حيث (العمر الزمني ونسبة الذكاء) (ن= ١٠)

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	df	كا٢	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٤،٥	٠،٢١١٠٨	٦	٢,٦٠٠	٠,٨٥٧ **غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥**
نسبة الذكاء	٩٨،٨٠	٤،٠٤٩٦٩	٧	١,٢٠٠	٠,٩٩١ **غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥**

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (كا٢) غير دالة، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأطفال من حيث العمر الزمني والذكاء مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال داخل المجموعة التجريبية.

أدوات البحث :

١-بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي للطفل المحروم من الرعاية الأسرية. (إعداد/ الباحثة):

قامت الباحثة ببناء بطاقة ملاحظة للسلوك البيئي السلبي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، واستخدمت بطاقة الملاحظة كأداة لجمع المعلومات والبيانات التي تتصل بالطفل، وتتضح هذه السلوكيات من خلال ممارسة الأطفال لحياتهم اليومية داخل المؤسسة، وتحتوي بطاقة الملاحظة على مجموعة من العبارات التي تعبر عن سلوكيات يؤديها الطفل داخل المؤسسة وتلاحظها المشرفة، ثم تسجل بجانبها علامة تدل على قيام الطفل بالسلوك المحدد.

وقد مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات التالية:

أ- الهدف من استخدام بطاقة الملاحظة:

استهدفت البطاقة التعرف على أنماط السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية تجاه البيئة التي يعيشون فيها، وذلك من خلال ملاحظة سلوك الأطفال في الجوانب المختلفة، وقد تم تحليل كل جانب من هذه الجوانب الرئيسية إلى بنود فرعية مصاغة بصورة إجرائية، تمثل السلوكيات التي يقوم بها الطفل، والتي تحدد مستواه في هذه الجوانب.

ب- وصف بطاقة الملاحظة :

اعتمدت الباحثة في بنائها لبطاقة الملاحظة على الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت الأطفال المحرومين من الرعاية.

(١)تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة:

تتكون هذه البطاقة من مجموعة من المفردات التي تعبر عن سلوكيات يؤديها الطفل في المواقف المختلفة، وقد بلغ عدد المفردات (٥٠) مفردةً، وقد تم تقسيم هذه البطاقة إلى خمسة أبعاد وهي:

١-البُعد الأول : مهارة حماية الذات ويتكون من (١٠ مفردات).

٢-البُعد الثاني : مهارة الحفاظ على البيئة من التلوث ويتكون من (١٠ مفردات).

٣-البُعد الثالث: مهارة ترشيد إستهلاك الموارد البيئية ويتكون من (١٠ مفردات).

٤-البُعد الرابع: مهارة إعادة تدوير مخلفات البيئة ويتكون من (١٠ مفردات).

٥-البُعد الخامس: مهارة رعاية النبات والحيوان ويتكون من (١٠ مفردات).

(٢) تحديد أسلوب تسجيل الملاحظة:

يتم تحديد السلوكيات التي يقوم بها الطفل أثناء ممارسة الأنشطة وفقًا لخمس درجات؛ وذلك لبيان مدى ممارسة الطفل لكل سلوك من هذه السلوكيات، ويعطى الطفل الدرجة من واحد إلى خمسة على عدد تكرار الطفل للسلوك ويعطى صفرًا إذا لم يتم حدوث الصفة، ولم يظهر فيه السلوك المراد ملاحظته، وتقوم المشرفة بوضع الدرجة أمام الصفة أو السلوك الذي يظهر لدى الطفل وذلك على مدار (٥) أيام في الأسبوع، وذلك للتأكد أن هذه الصفة سائدة عنده وليست مجرد سلوكًا عارضًا

وبتجميع هذه الدرجات في ضوء العلامات الموضوعة يمكن تحديد الدرجة الكلية للبطاقة الخاصة بكل طفل والتي يمكن في ضوئها التعرف على الأطفال ذوي السلوكيات البيئية السلبية التي تحتاج إلى تحسين.

ج- الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة للسلوك البيئي السلبي على عينة استطلاعية قوامها (٥٥) طفلاً وطفلةً بروضة عمرو بن العاص الرسمية المعتمدة للغات بمحافظة بورسعيد سن (٤ -٦) سنوات مقيدين بالمستوى الأول والثانى لرياض الأطفال.

(١)صدق بطاقة الملاحظة Validity :

قامت الباحثة بالتأكد من صدق بطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس السلوك البيئي السلبي باستخدام طريقتين، على النحو الآتي:

أ- صدق المحكمين:

يمكن تعريف الصدق بأنه:" يكون الإختبار صادقًا عندما يقيس ما وُضِعَ لقياسه" ، فقد قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في رياض الأطفال والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس؛ وذلك للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة.

وذلك من خلال إبداء آرائهم في النقاط التالية:

١-دقة وصحة تعليمات البطاقة.
٢-مدى ملائمة (إمكانية) كل من مفردتها للقياس.
٣-إضافة أو حذف أو تعديل أي خاصية أو سلوك.

٤-مدى كفاية وملائمة الخصائص والسلوكيات المحددة ومعرفة مدى ملائمة البطاقة لتحقيق الهدف منها.

وقد تمثلت ملاحظات السادة المحكمين فيما يلي:

١-الموافقة على دقة وصحة تعليمات البطاقة.

٢-أشار بعض المحكمين بإعادة صياغة وحذف بعض العبارات السلوكية الفرعية، وتم عمل التعديلات اللازمة.

٣-الموافقة على ملائمة البطاقة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تكون بطاقة الملاحظة أداةً صادقةً من حيث المحتوى لقياس الخصائص والسلوكيات التي تضمنتها البطاقة.

- تم استبعاد٣٠ عبارةً لم تحصل على نسبة الاتفاق ٨٠% بين المحكمين.
- تم حساب النسبة المئوية لإتفاق المحكمين على المفردات وبناءًا على آراء المحكمين تم حذف المفردات التي لم تحصل على نسبة ٨٠% فأكثر وتم تغيير بعض الصياغات لزيادة وضوحها.

٤-إعداد الصورة النهائية للبطاقة.

ب- صدق البطاقة Validity :

(١) صدق تكوين المفهوم:

تم حساب الصدق الكلي لبطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للبطاقة لدى العينة الاستطلاعية (ن= ٥٥) وهذا ما يسمى بصدق تكوين المفهوم، كما هو موضح بالجدول رقم (٢) :

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

البعد	معاملات الارتباط
البعد الأول: حماية الذات	٠,٥٨٢ **
البعد الثاني: الحفاظ على البيئة من التلوث	٠,٨٢١ **
البعد الثالث : ترشيد الاستهلاك	٠,٧٦١ **
البعد الرابع: تدوير المخلفات	٠,٧١٠ **
البعد الخامس: رعاية النبات والحيوان	٠,٧٧٦ **

(**) دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

وبمراجعة الجدول رقم (٢) يتضح وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين كل من الابعاد الخمس مما يشير إلي اتساق البناء الداخلي، الأمر الذي يشير إلى صدق تكوين بطاقة الملاحظة لقياس السلوك البيئي السلبي .

(٢) صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين عينة التقنين للتحقق من الكفاءة السيكومترية على البطاقة الحالية (إعداد/ الباحثة) ودرجاتهم على (اختبار السلوك البيئي السلبي إعداد/ البصال،٢٠١٢) كمحك خارجي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٣)

معامل صدق المحك لبطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي لطفل الروضة من (٤-٦) سنوات

المتغير	ن	معامل الارتباط (الصدق)	مسنوى الدلالة الإحصائية
بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي لطفل الروضة من (٤-٦) سنوات.	**٥٥**	**٠،٩٩٢**	**٠,٠١**

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيمة معامل الارتباط حيث بلغت (٠,٩٩٢) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق البطاقة الحالية.

ثبات بطاقة الملاحظةReliability :

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة المستخدمة لقياس السلوك البيئي السلبي لدي الأطفال من سن (٤-٦) سنوات على النحو الآتي:

ثبات الملاحظة = ٢٠٦ X 100 = 82.4 %
206 + 44

- لحساب معامل ثبات البطاقة، تم تطبيق البطاقة من قِبَل الباحثة مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين، على عينة مكونة من (٥٥) طفلاً وطفلةً من روضة عمرو بن العاص الرسمية المعتمدة للغات، وتم حساب ثبات الملاحظة حسب معادلة كوبر Cooper ، وبتطبيق معادلة كوبر Cooper تكون معاملات الثبات كما يلي :

يلاحظ أن نسبة الثبات المحسوبة بلغت (٨٢,٤ %) وهي نسبة مرتفعة، مما يشير إلى ثبات البطاقة المستخدمة لقياس السلوك البيئي السلبي لأطفال ما قبل المدرسة .

- كما قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة الملاحظة الحالية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغ قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠,٧٤٦)، وهو قيمة مقبولة مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة الحالية.

٢-البرنامج الإرشادي وأنشطته المقترحة للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من سن (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية: (إعداد/ الباحثة)

يتطلب ذلك إعداد جلسات تحتوي على مجموعة من الأنشطة التي تعمل على تكوين عادات سلوكية إيجابية وفعالة للطفل نحو البيئة التي يعيش فيها ويتأثر بها، حيث يعد هذا البرنامج من الأدوات الأساسية التي تم إعدادها لتحقيق أهداف البحث وهو برنامج إرشادي لتخفيف حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال من سن (٤-٦) سنوات المحرومين من الرعاية الأسرية .

أهمية البرنامج الإرشادي المقترح :

١-يسهم البرنامج الإرشادي في تقديم بعض الإرشادات الخاصة لمشرفين المؤسسات لإكساب أطفالهم أهمية الحفاظ على البيئة وعدم إهدار مواردها.
٢-يساعد البرنامج الإرشادي الطفل في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات على تكوين عادات وأنماط سلوك إيجابية تجاه البيئة التي يعيش فيها، وتهيئته ليكون مواطنا صالحاً يحافظ على نظافة بيئته.

أهداف البرنامج:

الهدف العام من البرنامج: يهدف البرنامج المقترح إلى تخفيف حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية من (٤ – ٦) سنوات، وتحقيقًا لهذا الهدف فسوف يتناول البرنامج تنمية الأبعاد الآتية:

١-البعد الأول : حماية الذات .

٢-البعد الثاني : الحفاظ على البيئة من التلوث .

٣-البعد الثالث : ترشيد استهلاك الموارد البيئية.

٤-البعد الرابع : إعادة تدوير مخلفات البيئة .

٥-البعد الخامس : رعاية النبات والحيوان .

الأهداف الخاصة للبرنامج :

- **الأهداف المعرفية :**

١-أن يذكر الطفل فائدة التعقيم بالمواد المطهرة بشكلٍ صحيحٍ.

٢-أن يتعرف الطفل على بعض مظاهر التلوث السمعي.

٣-أن يكتشف الطفل بعض مظاهر الإسراف في استخدام الماء.

٤- أن يذكر الطفل الهدف من استخدام خامات البيئة في النشاط بطريقةٍ صحيحةٍ.

٥-أن يتعرف الطفل على السلوك الصحيح في التعامل مع الحيوانات.

- الأهداف الوجدانية:

١-أن يبدي الطفل رغبة في غناء الأغنية.

٢-أن يستجيب الطفل للتعليمات أثناء النشاط.

٣-أن يشارك الطفل برأيه في المواقف التي تعرض عليه بحبٍ.

٤-أن يتقبل الطفل مشاركة زملائه في اداء النشاط.

٥- أن يظهر الطفل وعيًا بأهمية العناية بالحيوانات.

- **الأهداف المهارية:**

١-أن يمثل الطفل بعض أدوار شخصيات القصة.
٢-أن يجمع الطفل صورًا تعبر عن السلوكيات الصحيحة تجاه المحافظة على البيئة بطريقةٍ صحيحةٍ.
٣-أن يصنف الطفل البطاقات إلى سلوكياتٍ صحيحةٍ وخاطئةٍ في استخدام الماء بشكلٍ صحيح.
٤-أن يطبع الطفل أشكالاً فنيةً باستخدام الخامات مع زملائه بمهارة.
٥-أن يقوم الطفل بزراعة بعض الحبوب مع الباحثة بمهارةٍ.

محتوى البرنامج:

اعتمد البرنامج الحالي على مجموعة من الأنشطة والتي تسعى لتخفيف حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وتطبق أنشطة البرنامج على الأطفال المحرومين من الرعاية في المرحلة العمرية من (٤-٦ سنوات).

الجلسات:

يشتمل البرنامج على (٣٠) جلسةً، مدة الجلسة (٤٥) دقيقةً، وذلك على مدى (١٠) أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، بواقع جلسة واحدة يومياً وبذلك سيستغرق التطبيق ثلاثة أشهر واعتمد فيه على أكثر من فنية من فنيات تعديل السلوك.

الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج:

(ورق مقوى- ألوان- عرائس عصا- أسطوانات قديمة - بطاقات قصصية- بعض خامات البيئة المُعاد استخدامها- مادة لاصقة- علب كرتون مختلفة الأحجام).

أساليب التعلم المستخدمة :

تنوعت أساليب التعلم المستخدمة في الأشطة ومنها :(الحوار والمناقشة – النمذجة– لعب الأدوار– التعزيز الإيجابي– التقليد والمحاكاة– اللعب الجماعي).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة باستخدام الطرق التالية من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وهي:

١–طريقة بيرسون Pearson Correlation Coefficient Formula .
٢– طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha .
٣– معادلة كوبر Cooper Equation .
٤– اختبار ويلكوكسون اللا بارامتري Test Wilcoxon.

نتائج البحث ومناقشته:

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

والذي ينص على أنه: " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المحرومين من الرعاية (عينة البحث التجريبية) بين القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج الإرشادي على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي لصالح القياس البعدي.**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Testلعينتين غير مستقلتين بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V.24 لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد العينة في السلوك البيئي السلبي وأبعاده الفرعية بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج. كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج تحليل اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي وأبعاده الفرعية (ن=١٠)

المتغيرات	اتجاه فروق الرتب	العدد	القياس القبلي/ البعدي		قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مهارة حماية الذات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.818	0.005	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					
مهارة الحفاظ على البيئة من التلوث	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.805	0.005	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					
مهارة ترشيد إستهلاك الموارد البيئية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.809	0.005	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					

مهارة إعادة تدوير المخلفات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.814	0.005	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					
مهارة رعاية النبات والحيوان	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.805	0.005	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					
البطاقة ككل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.805	0.005	لصالح القياس البعدي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					

أشارت النتائج في جدول (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط رتب درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وبمقارنة متوسطي درجات أفراد العينة على الدرجة الكلية للمقياس في القياسين القبلي والبعدي نجد أن متوسط درجات أفراد العينة في القياس

القبلي (٥٩,٤) وفي القياس البعدي (١٩٠,٩) وهذا الفرق لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج المستخدم في التخفيف من السلوك البيئي السلبي وأبعاده الفرعية لدي عينة البحث الحالي تم حساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank (rprb) biserial correlation في حالة عينتين مترابطتين وذلك عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفروق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة من البيانات الحالية، ويوضح الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج حجم التأثير البرنامج المستخدم في تخفيف حدة السلوك البيئي السلبي والأبعادالفرعية لدى أفراد العينة وفقاً(rprb) معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة

القيمة المتغير	(r_{prb}) (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)	نوعه
البعد الأول	١	**قوي جدًا**
البعد الثاني	١	**قوي جدًا**
البعد الثالث	١	**قوي جدًا**
البعد الرابع	١	**قوي جدًا**
البعد الخامس	١	**قوي جدًا**
الدرجة الكلية	١	**قوي جدًا**

ويتضح في ضوء الجدول (٥) أن حجم تأثير البرنامج الحالي في التخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي وأبعاده الفرعية لدى أفراد عينة

البحث وفقًا لمعامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (rprb) قوي جدًا، حيث بلغت قيمته (١) .

تفسير نتائج الفرض الأول:

تؤكد نتيجة هذا الفرض على فعالية البرنامج الإرشادي المُعَد للتخفيف من حدة السلوك البيئي السلبي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، وتعزى الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط الأنشطة ببيئة الطفل وتصميم الأنشطة المقدمة للطفل بطريقةٍ تساعد على التفاعل الإيجابي له داخل النشاط وقد كان لذلك أثرًا كبيرًا على السلوك البيئي الإيجابي الذي اكتسبه الأطفال والإحساس بالمسئولية تجاه البيئة التي يعيشون فيها، وقد أكد على ذلك دراسة (McGuire, 2015) التي أكدت على دور برامج التربية البيئية في المدارس في تنمية السلوكيات البيئية وتعزيز الهوية الذاتية البيئية بدءاً من الطفل ما قبل المدرسة وذلك من خلال الأنشطة لترسيخ أي سلوك له تأثير مباشر على البيئة. ودراسة (خليل، ٢٠١٦) التي أكدت نتائجها على دور البرنامج المقترح القائم على المواطنة البيئية في تنمية القيم البيئية لأطفال ما قبل المدرسة، ودراسة (علي، ٢٠١٤) التي هدفت من خلال برنامجها استدخال القيم البيئية السليمة لطفل الروضة، والعمل على تجميل البيئة المحيطة والحفاظ عليها آمنة ونظيفة، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المسرحي في تنمية القيم البيئية لطفل الروضة، فقد حرصت الباحثة على تضمين البرنامج على خمسة أبعاد فرعية مرتبطة بعلاقة الطفل بالبيئة وهي كالآتي: (حماية الذات، الحفاظ على البيئة من التلوث، ترشيد استهلاك الموارد البيئية، إعادة تدوير مخلفات البيئة، رعاية النبات والحيوان)، وجميعها تنمي السلوكيات البيئية السليمة وتشجع الطفل على التفاعل الإيجابي تجاه البيئة التي يعيش فيها، وحرصت أيضًا الباحثة على استخدام

الوسائل التعليمية المتنوعة، ومما سبق نجد أن البرنامج الإرشادي المقترح له تأثير إيجابي وفعال في تخفيف حدة السلوكيات البيئية السلبية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية (عينة البحث التجريبية) وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة، وبالتالي ثبوت الفرض الأول للبحث الحالي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

ينص الفرض الثانى للبحث على أنه:" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال المحرومين من الرعاية (عينة البحث التجريبية) بين القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج الإرشادي على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي بعد مرور شهر من القياس البعدي لصالح القياس التتبعي.**"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test لعينتين غير مستقلتين بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V.24 لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب أفراد العينة في بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي وأبعاده الفرعية بين القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل :

جدول (٥)

نتائج تحليل اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في القياسين البعدي والتتبعي على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي وأبعاده الفرعية

المتغيرات	اتجاه فروق الرتب	العدد	القياس البعدي/ التتبعي		قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب			
مهارة حماية الذات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.000	0.046	لصالح القياس التتبعي
	الرتب الموجبة	4	2.50	10.00			
	الرتب المحايدة	6					
	المجموع	10					
مهارة الحفاظ على البيئة من التلوث	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-1.732	0.083	
	الرتب الموجبة	3	2.00	6.00			
	الرتب المحايدة	7					
	المجموع	10					
مهارة ترشيد إستهلاك الموارد البيئية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.810	0.005	لصالح القياس التتبعي
	الرتب الموجبة	9	5.00	45.00			
	الرتب المحايدة	1					
	المجموع	10					

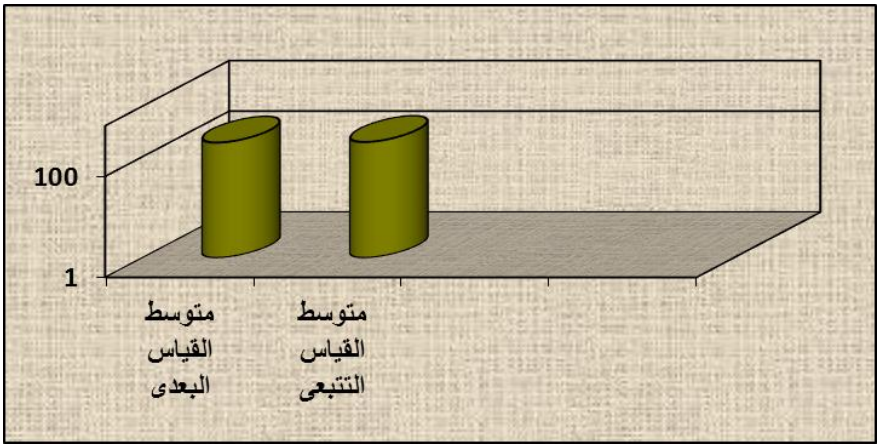
مهارة إعادة تدوير المخلفات	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-1.890	0.059	
	الرتب الموجبة	4	2.50	10.00			
	الرتب المحايدة	6					
	المجموع	10					
مهارة رعاية النبات والحيوان	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.859	0.004	لصالح القياس التتبعي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					
البطاقة ككل	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	-2.823	0.005	لصالح القياس التتبعي
	الرتب الموجبة	10	5.50	55.00			
	الرتب المحايدة	0					
	المجموع	10					

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، وبمقارنة متوسطي درجات أفراد على الدرجة الكلية للمقياس في القياسين البعدي والتتبعي نجد أن متوسط درجات أفراد العينة في القياس البعدي (١٩٠,٩) وفي القياس التتبعي (١٩٥,٣) وهذا الفرق لصالح القياس التتبعي.

وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج المستخدم في تخفيف حدة السلوك البيئي السلبي وأبعاده الفرعية لدى أفراد العينة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية برنامج البحث خلال فترة المتابعة، واستفادة الأطفال من البرنامج، والذي ينجم عنها التخفيف من السلوكيات السلبية وبذلك تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

ويوضح الشكل التالي متوسطات الأداء في القياسين البعدي والتتبعي لأطفال المحرومين من الرعاية (عينة المجموعة التجريبية) على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي.



شكل رقم (١)

يوضح متوسط القياسين البعدي والتتبعي للعينة التجريبية بالنسبة للدرجات الكلية على بطاقة ملاحظة السلوك البيئي السلبي

تفسير نتائج الفرض الثاني:

لقد أوضحت نتائج الفرض الثاني للبحث على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية في القياسين البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي للتخفيف من السلوك البيئي السلبي، حيث أكدت نتائج البحث الحالية على فعالية البرنامج الإرشادي القائم على الأنشطة وانعكاس ذلك إيجابياً على تخفيف السلوك البيئي السلبي لدى عينة البحث التجريبية مع استمرار هذا الأثر الإيجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة. وتعزو الباحثة استمرار ثبات فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية السلوك البيئي الإيجابي خلال فترة المتابعة إلى ميل الأطفال إلى تكرار السلوكيات الإيجابية، كذلك تأثير الأنشطة التي قدمت للأطفال؛ حيث اعتمدت على الخبرات المباشرة وقد ساعد ذلك على تسهيل اكتساب الأطفال للسلوكيات البيئية وزيادة قدرتهم على الفهم ولإستيعاب، وقد أكدت على ذلك دراسة (Robertson, 2009) التي أكدت على أهمية التجربة في تكوين الموقف البيئي للأطفال في سن ما قبل المدرسة وأن تشجيع وغرس القيم البيئية في سن مبكرة يؤدي إلى استعداد الأطفال ليكونوا مواطنين واعين بيئياً في المستقبل، كذلك اختبار الأطفال للبيئة الطبيعية من حولهم يجعلهم يتعاطفون معها ويسلكون مواقف إيجابية تجاهها والحفاظ على هذه المواقف الإيجابية فيما بعد، كما ترجع الباحثة استمرار تأثير البرنامج إلى استخدام التغذية الراجعة سواء أكانت مادية كالحوافز التي توزع على الأطفال أم معنوية كعبارات التشجيع والإستحسان التي من شأنها أن تحفز الأطفال على الاهتمام. فدعم السلوك الإيجابي يساعد الطفل على استمراره والحد من السلوك السلبي، واتفق على ذلك نتائج دراسة (عبد الحميد، ٢٠١٨) التي أكدت على دعم السلوكيات الإيجابية عند الطفل تؤدي بدورها إلى انخفاض السلوكيات السلبية.

توصيات البحث:

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

١-الاهتمام بتنمية الوعي البيئي لدى فئات متنوعة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢-ضرورة التعاون بين مشرفي المؤسسات والباحثين لمعرفة البرامج الواجب تنميتها عند هذه الفئة.

٣- إجراء المزيد من الدراسات التي تتبع احتياجات الأطفال المحرومين من الرعاية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

– إبراهيم، أيمن. (٢٠١٢). *فاعلية برنامج مقترح لممارسة أنشطة فنية بإستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين السلوك التكيفي لدى أطفال مؤسسات الإيواء (بمحافظة الجيزة)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة .

– إبراهيم، يارا. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية المحطات التعليمية التفاعلية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية والحس الجمالى لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، جامعة أسيوط. (١٤)، ١٨٦-٢٥٦ .

– أبو حلاوة، محمد. (٢٠١٠). العجز المتعلم. المكتبة الالكترونية .

– أحمد، سهير ؛ سليمان، شحاتة. (٢٠١٦). *تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق* (ط ٣). دار الزهراء .

– البصال، إيناس. (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المفاهيم البيئية للحد من مظاهر السلوك السلبي لدى أطفال الروضة (من ٤-٦ سنوات) سكان العشوائيات بمحافظة بورسعيد. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (١٢)، ٢٥٢-٢٧٠.

– الجندي، آيات. (٢٠١٩). توظيف المُتحف الافتراضي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد، (١٤)، ٨١-١٤٣ .

– الحربي، منال ؛ الشايجي، عهود. (٢٠١٨). دور الأنشطة الفنية في تنمية الوعي البيئي لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة*، ٢٦(٦)، ٥١٠-٥٣٦ .

– السامرائي، نبيهة. (٢٠١٤). *علم النفس البيئي مفاهيم وحقائق ونظريات وتطبيقات* (ط ٢). دار زهران .
– المقاطي، طعيس. (٢٠١٨). *أساليب التنشئة الاجتماعية*. العبيكان للنشر .
– بدير، كريمان. (٢٠١٤). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال الروضة*. مكتبة الرشد .
– بلان، كمال. (٢٠١١). الاضطرابات السلوكية والوجدانية لدى الأطفال المقيمين في دور الأيتام من وجهة نظر المشرفين عليهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة دمشق، ٢٧(٢،١)، ١٧٧–٢١٨.
– جاد، منى. (٢٠١٦). *التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها* (ط ٧). دار المسيرة .
– حسن، هبة. (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الأعراض الاكتئابية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، (١٤). ٥٩٦–٦٣١ .
– خلف، أمل. (٢٠١٤). *إعداد برامج طفل الروضة*. عالم الكتب .
– خليدة، مهرية. (٢٠٢٠). التربية البيئية والسلوك البيئي للمراهق. *مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية*، جامعة ورقلة، ٩(١)، ٩٥٠–٩٧٣ .
– خليل، شيرين. (٢٠١٦). برنامج مقترح قائم على أهداف المواطنة البيئية لتنمية المفاهيم والقيم البيئية لدى أطفال ما قبل المدرسة. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١٥)، ٥٩–١١٢ .

– دياب، هالة. (٢٠١٦). *استراتيجيات إبداعية كمدخل لتعليم مفاهيم التعبير والتواصل لأطفال المؤسسات الإيوائية* . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس .

– رشوان، ناصر. (٢٠١٨). *التكامل بين المجالس الشعبية المحلية والتنفيذية في مواجهة المشكلات البيئية*. دار العلم والإيمان للنشر .

– ضاهر، حنان. (٢٠١٤). *السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل*. رسالة ماجستير. جامعة دمشق. كلية التربية.

– عبد الحميد، سمية. (٢٠١٨). دعم السلوك الإيجابي كمدخل للوقاية من السلوكيات السلبية لطفل الروضة. *مجلة الطفولة*، ٢٨(٢)، ٨٨٨-٩٢٢ .

– عبد الخالق، أحمد. (٢٠١٦). *علم نفس الشخصية* (ط ٢). مكتبة الأنجلو المصرية .

– عبد المحسن، مصطفى. (٢٠١١). *المتغيرات المجتمعية المتعلقة بدعم برامج الرعاية الاجتماعية للأطفال الأيتام بالمجتمع المحلي*. رسالة ماجستير. جامعة حلوان. كلية الخدمة الاجتماعية .

– عبد المعطي، حسن ؛ عواد، عصام ؛ سلامة، سهير. (٢٠١٨). *تعديل السلوك؛ دليل علمي وعملي للآباء والمربين والعاملين مع الأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة* (ط ٢). دار اليازورى العلمية .

– علوان، شمس. (٢٠٢٠). برنامج مقترح باستخدام الأنشطة البيئية لتنمية مهارات والسلوك البيئي لدى الأطفال ذوي اضطرابات التوحد، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٢١)، ٨٠-١٠٩ .

– علي، بر. (٢٠١٤). *فعالية برنامج مقترح لتنمية القيم البيئية السليمة لطفل الروضة باستخدام مسرح العرائس*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة طنطا .

– علي، شامية. (٢٠١٨). فاعلية التدخل المهني للخدمة الاجتماعية باستخدام مهارة تأكيد الذات فى التخفيف من سلوك التنمر لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الفيوم، ١٣(١٣)، ٤٨٣-٥٢٤.

– قاسم ، أنسي. (٢٠٠٢). *أطفال بلا أسر*. مركز الإسكندرية للكتاب .

– ناجي، عبد الفتاح. (٢٠١٦). *البرنامج التدريبي في الإرشاد الزواجي والأسري*. دار خالد اللحياني للنشر .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

– Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Separation: Anxiety and anger* (Vol. 2). Vintage .

– Byerly, H., Balmford, A., Ferraro, P. J., Hammond Wagner, C., Palchak, E., Polasky, S., Ricketts, T. H., Schwartz, A. J., & Fisher, B. (2018). Nudging pro-environmental behavior: evidence and opportunities. *Frontiers in Ecology and the Environment*, *16*(3), 159-168 .

– Cowling, R. M. (2014). Let's get serious about human behavior and conservation. *Conservation Letters*, *7*(3), 147-148 .

– Fischer, J., Dyball, R., Fazey, I., Gross, C., Dovers, S., Ehrlich, P. R., Brulle, R. J., Christensen, C., & Borden, R. J. (2012). Human behavior and sustainability. *Frontiers in Ecology and the Environment*, *10*(3), 153-160 .

– Fox, N. A., Nelson, C. A., & Zeanah, C. H. (2017). The Effects of Psychosocial Deprivation on Attachment: Lessons from the Bucharest Early Intervention Project. *Psychodynamic Psychiatry*, *45*(4), 441-450.

– Ginige, P., Baminiwatta, A., & Jayawardana, H. (2020). Prevalence and predictors of emotional and behavioral problems among institutionalized children in Kandy District, Sri Lanka. *Child Abuse & Neglect*, *103*, 104435. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104435

– Kaur, R., Vinnakota, A., Panigrahi, S., & Manasa, R . (2018) .A descriptive study on behavioral and emotional problems in orphans and other vulnerable children staying in institutional homes. *Indian journal of psychological medicine*, *40*(2), 161-168 .

– Mahasneh, R. A., Romanowski, M. H., & Dajani, R. B. (2017). Reading social stories in the community: A promising intervention for promoting children's environmental knowledge and behavior in Jordan. *The Journal of Environmental Education*, *48*(5), 334-346.

– Matsuba ،M. K., & Pratt, M. W. (2013). The Making of an Environmental Activist: A Developmental Psychological Perspective. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2013*(142), 59-74.

– McGuire, N. M. (2015). Environmental Education and Behavioral Change: An Identity-Based Environmental Education Model. *International Journal of Environmental and Science Education*, *10*(5), 695-715 .

– Okereke, C., Vincent, O., & Mordi, C. (2018). Determinants of Nigerian managers' environmental attitude: Africa's Ubuntu ethics versus global capitalism. *Thunderbird International Business Review*, *60*(4), 577-590.

– Robertson, J. S. (2009). *Forming preschoolers' environmental attitude: Lasting effects of early childhood environmental education*. Royal Roads University .

– Wight, R. A., Kloos, H., Maltbie, C. V., & Carr, V. W. (2016). Can playscapes promote early childhood inquiry towards environmentally responsible behaviors? An exploratory study. *Environmental Education Research*, *22*(4), 518-537. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1015495

– Wilson, R. (2007). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. Routledge.

– Zeanah, C. H. (2019). Attachment Disorders In Early Childhood. In *Handbook of Infant Mental Health* (Fourth ed.). Guilford Publications.

مجلة علمية محكمة

ربع سنوية

ISSN.Print :2735 -5659

ISSN.OnLine :2735 -5667