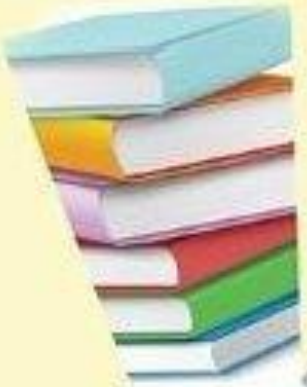
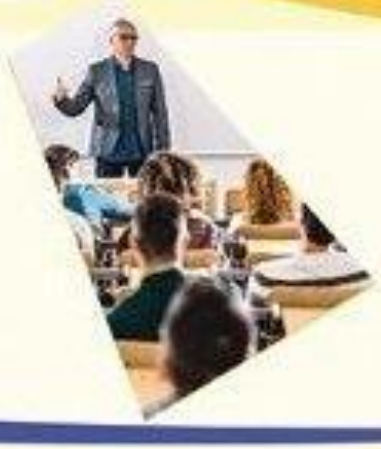
جامعة مطروح
Matrouh University
كلية التربية

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية



مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد (٣) - العدد (٥)- الجزء الثاني - ابريل ٢٠٢٣م



مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية – جامعة مطروح

مجلة علمية نصف سنوية

(ابريل – اكتوبر)

الرقم المطبوع (2735-5845)

الرقم الالكتروني (2735-5853)

نشر الابحاث المحكمة في مجال العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس -تكنولوجيا التعليم – الصحة النفسية – علم النفس التربوي – أصول التربية (جودة النظم التعليمية والاعتماد الاكاديمى) – تربية الطفل) – الإدارة والتربية المقارنة-اقتصاديات التعليم) وتقبل المجلة الابحاث باللغات العربية والانجليزية والفرنسية بموضوعات لها علاقة بقضايا معاصرة تؤثر على المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة.

المجلد الثالث	العدد الخامس- الجزء الثاني	ابريل ٢٠٢٣م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

" الرؤيـة "	مجلّة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية (مجلة تربوية علميَّة عالمية رائدة، تهتم بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية).
" الرسالة "	ترمي المجلة للحصول على معامل تأثير عالي، وان تكون وعاءً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكَّمة، ومرجعاً علمياً ثرياً للباحثين وفق محكات عالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.
الأهداف:	✍ تحقيق قدرا من الريادة والانتشار عبر شبكة المعلومات الدولية للمجلة التربوية. ✍ تحقيق قدرا من الاسهام الموثق في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين. ✍ الاسهام المتنامي في سد حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية. ✍ توفير وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجالات التربوية. ✍ توفير مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية بمجالاتها التربوية الأصيلة. ✍ توفير الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث النظرية والعملية في مختلف المجالات التربوية. ✍ نشر الابحاث الأصيلة ذات البعد الابتكاري والتطويري بما يخدم المجتمع المصري على المستوى المحلى والعالمي، مع التأكيد على القيم (العلمية – الوطنية – الامنية – الاقتصادية...
القيم:	١). الامانة العلمية. ٢). الشفافية. ٣). الابداع. ٤). التعاون. ٥). الاتقان. ٦). المواطنة الرقمية . ٧). الأمن الفكرى.

هيئة تحرير مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

رئيس التحرير:	
أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر.	قائم بعمل عميد الكلية
نائب رئيس تحرير المجلة:	
أ.د/ عايدة الشحات فرج.	قائم بعمل وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث.
مدير تحرير المجلة:	
أ.م.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التدريس المساعد
هيئة التحرير:	
أ.م.د/ شادي محمد أحمد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد.
أ.م.د/ السيد رمضان محمد بريك.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد.
د/ فتحي محمد خليل الشرقاوي.	مدرس الصحة النفسية.
د/ محمد أحمد ابو بكر	مدرس النحو والصرف.
د/ ناهد محمد أحمد مقلاش	مدرس اللغة الانجليزية.
د/ محمود عبد الحميد مبروك	مدرس أصول التربية.
مستشارو التحرير:	
اعضاء اللجان العلمية الدائمة في الجامعات المصرية	

كلمة الأستاذ الدكتور/ أيمن مصطفي مصطفي عبد القادر
عميد كلية التربية – جامعة مطروح
رئيس هيئة تحرير المجلة

تُعد الدوريات العلمية المتخصصة إحدى الوسائل التي يُعول عليها تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين، وتوفير سبل هذا التواصل بما يؤدي إلى تسريع وتيرة تبادل المعارف وانتشارها بشكل يتناسب مع طبيعة العصر. فضلاً عن كونها تمثل أداة مهمة من أدوات التسويق العلمي للجامعة، وقيمة من القيم المعيارية التي يتم الرجوع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وتمثل مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية من المجلات العلمية المحكمة التي تم اصدارها في جامعة مطروح والتي تعنى بالعلوم التربوية في مجالات أصول التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والمدرسية والمناهج وطرق التدريس بكافة تخصصاتها وتكنولوجيا التعليم وكذلك تعني بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة والصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التعليمي.

وتسعي هيئة تحرير المجلة إلى نشر البحوث المتميزة بعد تحكيمها بأسلوب علمي رصين وفق آليات محددة للنهوض بالبحث العلمي. وتدعو الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية للنشر بالمجلة لتظل منبراً علمياً ومعرفياً للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة والمبدعة في مجالات التربية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان وساهم في إخراج العدد الأول من المجلة بهذه الصورة الجيدة. وترحب أسرة المجلة بآراء القراء والباحثين التربويين حتى تخرج المجلة في صورتها المثلي.

والله ولي التوفيق....،

اعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ نجاة حسن أحمد شاهين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ حسن على حسن سلامة.	كلية تربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ هشام بركات بشر حسين	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمرآن.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات(الجغرافيا)
أ.د /محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدريس العلوم
أ.د /عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د/ احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية – جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ يوسف الحسينى الإمام.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د / ظافر فراج هزاع الشهرى.	كلية التربية – جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية – جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د/ يحيي عطية سليمان.	كلية التربية – جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية – جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د/ احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس – تطوير التعليم
أ.د/ رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية – جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د/ وائل عبدالله محمد على.	كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ وحيد حامد عبدالرشيد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية
أ.د/ محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى– التربية الخاصة(الموهبة)
أ.د/ أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة – الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية – جامعة طنطا	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ السيد كامل الشربينى منصور.	كلية التربية – جامعة العريش	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى
أ.د/ ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس التعليمى
أ.د/ دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية – جامعة الطائف	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ جابر محمد عبدالله عيسي.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادى– جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى– قياس وتقويم – صعوبات تعلم
أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية – جامعة طنطا	الصحة النفسية – علم النفس الاكلينيكى.
أ.د/ محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية – جامعة عين شمس	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى – علم النفس اللغوى – علم النفس الايجابي – علم

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		النفس الاجتماعى
أ.د/ حسنى زكريا السيد النجار.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د/ حسن سعد محمود عابدين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د/سعيد على الزهرانى.	كلية التربية – جامعة الطايف	التربية الخاصة
أ.د/ سلوي محمد عبدالباقي.	كلية التربية – جامعة حلوان	الصحة النفسية – كلينيكى وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ جمال شفيق أحمد.	كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ تهانى محمد عثمان منيب.	كلية التربية – جامعة عين شمس	التربية الخاصة – جميع الفئات الخاصة
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ شحاته سليمان محمد سليمان.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د/ إيمان فوزى سعيد شاهين.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – العلاج والارشاد النفسي /علم نفس الاكلينيكي
أ.د/ سميرة محمد ابراهيم شند.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ عبدالفتاح رجب على محمد مطر.	كلية التربية – جامعة الازهر / جامعة الطائف	تربية خاصة
أ.د/ رضا مسعد أحمد الجمال.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	صحة نفسية- مرحلة الطفولة
أ.د/ هنادى حسين آل هادى القحطانى.	جامعة تبوك	التربية الخاصة – الاعاقة الفكرية
أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب.	كلية التربية – جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د/ محمد انور ابراهيم فراج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوي والتعليمى – القياس والتقويم
أ.د/ منى حلمي عبدالحميد طلبة.	كلية التربية – جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د/ احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز عبدالباقي الببلاوي.	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د/ رفعت عمر عزوز.	كلية التربية – جامعة العريش	أصول تربية- تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د/ عماد صموئيل وهبة جرجس.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية- تخطيط تربوى واجتماعيات تربية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ هانئ عبدالستار فرج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية– فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى
أ.د/ مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د/ ياسر مصطفى على الجندى.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د/ جمال احمد عبد المقصود السيسي.	جامعة القصيم – جامعة مدينة السادات	أصول تربية
أ.د/ دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية
أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	الادراة التربوية والتعليمية
أ.د/ فاروق شوقى صادق البوهى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية – التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د/ نبيل جاد عزمى.	كلية التربية – جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د/ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د/ احمد جابر احمد.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د/ خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د/ اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د/ مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د/ عنتر صلحي عبد اللاه طلبة.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية

محتويات العدد (٥- ج٢)

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
١	**فعالية استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح.** **أ.م.د/ زينب رجب علي البنا** **د/ لبنى شعبان أحمد أبو زيد** **د/ دعاء إمام غباشي الفقي** **أ/ مصطفى محمد مصطفى مكرم**	١- ٢٦
٢	**أثر اللعب التخيُلي على تحسين جودة الحياة النفسية والحد من الألكسيثميا لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم** **أ.د/ محمد حبشي حسين** **أ.م.د/ زينب رجب علي البنا** د/ لبنى شعبان أحمد أبو زيد أ/ حكمت على محمد درويش	٢٧-٥٢
٣	**فاعلية برنامج تدريبى في تحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية** **أ.د/ عادل السعيد البنا** **أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر** **أ/ شيماءأحمد السباعى**	٥٣-٩٠
٤	الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وأثره على السلوك الفوضى لدى أطفالهن أ. د/ صمويل تامر بشرى خليل أ. م. د/ غادة صابر أبو العطا أ. م. د/ شادي محمد السيد أ/ سعاد سلامة محمود خضر	٩١-١١٦
٥	**تصور مقترح لبرنامج قائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية** **أ.د/ محمود حسن إسماعيل** **أ.د/ إبراهيم ذكي أحمد الصاوي** **د/ شوق عبادة أحمد النكلاوي** **أ / محمد منير محمد أحمد طه**	١١٧-١٤٣
٦	**الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمطروح.** **أ.د/ محمد غازي الدسوقي** **أ.م.د/ شادي محمد أبو السعود** **أ/ منى موسى عبد القادر العميري**	١٤٤-١٧٥
٧	**مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي** **أ.د/ عبدالناصر أنيس عبدالوهاب** **أ.د/ غادة صابر أبو العطا** **أ/ يحيى زكريا عبدالعاطي عطية شاهين**	١٧٦-٢١٤

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
٨	برنامج قائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الاجتماعية لدى اطفالهن أ.د/ وليد السيد أحمد خليفة أ.د/ غادة صابر أبو العطا أ.م.د/شادي محمد أبو السعود أ/إيمان سعيد القاضي	٢١٥-٢٤٠
٩	أثر التدريب علي الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم أ.د/ وليد السيد أحمد خليفة أ.م. د/غادة صابر أبو العطا أ/منةالله يحيى حسني	٢٤١-٢٦٥
١٠	متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ أ. د/ انشراح ابراهيم الشرفي أ. د.م/ خالد صلاح حنفي د/ هناء صلاح أ/أمنية ناصر عبد العال	٢٦٦-٢٩١
١١	فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث للغة العربية لدى طفل الروضة أ. د/ محمد زكريا عناني أ. د/ إبراهيم زكي الصاوي أ. د/ أيمن مصطفى عبد القادر أ. م. د/ رحاب أحمد الشرقاوي أ/إيمان عبد الفتاح عبد الستار مصباح	٢٩٢-٣١٧

البحث الأول

فعالية استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح.

إعداد

أ.م.د/ زينب رجب علي البنا
أستاذ مساعد بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة دمنهور

د/ لبنى شعبان أحمد أبو زيد
مدرس علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

د/ دعاء إمام غباشي الفقي
مدرس مناهج الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ/ مصطفى محمد مصطفى مكرم
باحث ماجستير بكلية التربية
للطفولة المبكرة جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

فعالية استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح.

المستخلص:

عنوان الدراسة: "فعالية استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح" ، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال ، وتكونت عينة الدراسة الحالية من (٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال وقد اشتملت أدوات الدراسة على مقياس مهارات التفكير الإيجابي(إعداد الباحث) وبرنامج تدريبي مكون من مجموعة من الانشطة لتنمية التفكير الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحث)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة مع القياسات المتكررة لملاءمته لطبيعة الدراسة، وقد اسفرت النتائج عن فاعلية استخدام البرنامج التدريبي لتنمية التفكير الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الإيجابي – معلمات رياض الأطفال.

The effectiveness of using a training program to develop some positive thinking skills among kindergarten teachers in Matrouh Governorate.

Abstract:

The title of the study is "The effectiveness of using a training programme to develop some positive thinking skills among kindergarten teachers in Matrouh Governorate." The current study aimed to reveal the effectiveness of the training programme in developing some positive thinking skills among kindergarten teachers, and the sample of the current study consisted of 50 kindergarten teachers. The study tools included a positive thinking skills scale (prepared by the researcher) and a training programme consisting of a set of activities to develop positive thinking in kindergarten teachers (prepared by the researcher). The researcher used the experimental approach with a one-group design with repeated measurements for its suitability to the nature of the study. The results revealed the effectiveness of using the training programme to develop positive thinking in kindergarten teachers.

Keywords: positive thinking skills - kindergarten teachers**.**

مقدمة الدراسة:

إن مرحلة الطفولة المبكرة تعد من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان فى حياته، فالسنوات الخمسة الأولى تترك في الطفل بصمة واضحة طوال حياته، لذا تعد هذه المرحلة من أهم المراحل ومن الضروري الاهتمام بها، ففيها ينمو الطفل نموا متكاملا، والاهتمام بمرحلة رياض الأطفال لا يتحقق إلا من خلال الاهتمام بالمعلم فى جميع جوانبه.

ترى هدى الناشف (٢٠٠٥، ١٧٣) أن دور معلمة رياض الأطفال مهما وأساسيا حيث تقوم بأدوار عديدة ومتداخلة وتؤدى مهام كثيرة ومتنوعة تطلب مهارات فنية مختلفة يصعب تحديدها بشكل دقيق وتفصيلي, فإذا كان المعلم فى مراحل التعليم الأخرى مطالب بأن يتقن مادة علمية معينة، ويحسن إدارة الفصل، فإن المعلمة فى روضة الأطفال مسئولة عن كل ما يتعلمه الأطفال، إلى جانب مهمة توجيه عملية نمو كل طفل من أطفالها فى مرحلة حساسة من حياتهم.

وأشار كل من صلاح معمار (٢٠٠٨، ١٩) وعبد الباقى عرفة (٢٠١٥، ١٥٠) إلى أن المعلمة التى تؤمن بالتفكير وبأهميته، والتى ترغب أن تكون مبدعة، تتميز بأنها صاحبة قرار وقادرة على اتخاذه، لذلك تسعى إلى توفير الأدوات والخبرات والتجارب التى تتحدى الأطفال وقدراتهم على حل المشكلات، لذا فالمعلم فى حاجة إلى تطوير نمط أفكاره واكتساب استراتيجيات وطرق ناجحة وإيجابية وأساليب جديدة فى التفكير الذى يتحكم فى مجمل الجوانب النفسية.

إن التفكير عامل من عوامل نجاح المعلمة، حيث ذكر عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨، ١١٢-١١٣) وحمدان الغامدى (٢٠١٤، ٤٠٧) أن التفكير من أساسيات نجاح المعلم والذى يؤهله إلى إتخاذ القرارت السليمة ومن ثم فإنه من الأهمية أن يكون هناك كوادر تحسن إدارة شئون الطلاب على أسس واضحة من الفهم والوعى.

واشار سكوت دبليو (٢٠٠٣) أن التفكير الإيجابي يمثل قدرتنا الفطرية للوصل إلى نتائج أفضل عبر أفكار إيجابية، وهو قائم على استنباط الأفضل، وهو سر الأداء العالي، ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة، فى حين ذهب رونى ملثون (٢٠١٠، ٥٠) بأنه الوقود الذي يحفز الذات للعمل والإنجاز، من خلال استثمار كامل لقدرات وموارد الذات الإنسانية.

وذكر علي القريشي (٢٠١٢، ٢٤٩) بأن التفكير الذي يؤدى بالفرد إلى القدرة على إدارة الأزمات والمشاعر بطرية إيجابية وانتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية والضغط الشخصى للمشاعر بطريقة إيجابية وانتقاء استراتيجيات المواجهة الإيجابية والضبط الشخصى للمشاعر، ونقاط الضعف والخلل داخل الفرد.

واشار يحيي النجار وعبد الرءوف الطلاع (٢٠١٥) أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد على التركيز والانتباه إلى جوانب القوة فى المشكلة، وأيضا القدرات التى يمتلكها الفرد مثل المثابرة، القدرة على تحمل المشقة، والتوافق النفسي.

وأشارت نفيسة سيد (٢٠١٧) أن للتفكير الإيجابي مهارات متعددة اتفق عليها العلماء والباحثين تتلخص فى التخيل، حديث الذات الايجابي، التفاؤل والتوقع الإيجابي، الشجاعة، الثقة بالنفس، الصبر، الهدوء، التركيز، التخيل الايجابي للمستقبل، التواصل الايجابي، تغيير المواقف السلبية، المحافظة على المواقف الإيجابية فى نفسه، واهتم الباحث ببعض مهارات التفكير الإيجابي وذلك من خلال مطالعة الدراسات السابقة والتى تتناسب مع عينة الدراسة وهي (التفاؤل والتوقع الإيجابي، التخيل، وحديث الذات الإيجابي).

مشكلة الدراسة:

اتضح للباحث من خلال خبرته وعمله كمدير لمؤسسة تعليمية عدة سنوات أنه قد وجد تفاوت واضح فى مستوى التركيز على تطوير التفكير بشكل عام، وعلى مهارات التفكير الإيجابي والإستفادة منه فى بناء شخصية معلمات رياض الأطفال، وإكسابها بعض السمات والصفات الخاصة ببناء الثقة بالنفس، واحترام الذات، وتقبل الأخرين، والقدرة على مواجهة المشكلات.

فقد أكدت زهراء فتحي(٢٠٢١) أن التفكير الإيجابي يؤدى إلى شخصية متفائلة ، وكذلك يزيد من الرضا عن الحياة، والتفكير الإيجابي يجلب السلام الداخلى والنجاح والعلاقات الحسنة، وتحسين الصحة والسعادة والارتياح كما انه يساعد الفرد على النجاح المتواصل في كافة مجالات الحياة.

ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة غادة علي (٢٠٢١) إلى ارتفاع مستوى التفكير الإيجابي ومهاراته (حديث الذات، والتخيل، والتوقع الإيجابي) لدى الأطفال. كما أظهرت النتائج أن التفكير الإيجابي ومهاراته يتطور مع التقدم بالعمر بشكل مستمر؛ لذا فإن تدريب المعلمات على مهارات التفكير الإيجابي ينتقل لأطفالنا بالروضة.

ويرى رعد مهدى وجميلة عيدان (٢٣٨،٢٠١٨) أن اكتساب المعلمات بصفة عامة ومعلمات رياض الأطفال بصفة خاصة لمهارات التفكير الإيجابي يعد سلاحا فعالاً وممتد الأجل للتعامل مع أى نوع من المتغيرات فى المستقبل، ولتتمكن من معالجة المعلومات، واتخاذ القرارات الصائبة للمشكلات والمواقف الحياتية المستمرة التى تتعرض لها داخل وخارج الروضة، مما يساعدها للوصول إلى السعادة، والرضا عن النفس، وجودة الحياة.

إضافة إلى أن معلمات رياض الأطفال وفى ظل التغيرات المتلاحقة، والتكنولوجيا الهائلة بحاجة للبحث عن طرق جديدة للتفكير الإيجابي البناء، والابتعاد عن التفكير السلبي المحطم للحياة، والبحث عن أسباب السعادة، وللمساعدة على إفراز جيل متميز من الأطفال لبناء مجتمع متوافق وسعيد، وعلى هذا فإن امتلاك الفرد لهذه المهارات يجعله يخطو أولى خطواته نحو السعادة، والصحة النفسية.

بالإضافة إلى ندرة وجود دراسات عربية فى حدود علم الباحث تناولت التفكير الإيجابي مع المعلمات برياض الأطفال، ونظرا لأهمية هذا المفهوم الجديد سعت الدراسة الحالية إلى استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابى لدى معلمات رياض الأطفال فى محافظة مطروح.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

- ما فعالية استخدام برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح؟

ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات التالية:

- ما مهارات التفكير الإيجابي اللازمة لمعلمات مهارات التفكير رياض الأطفال بمحافظة مطروح؟
- ما استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح؟

فروض الدراسة:

١ –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

٢ –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) على مستوى مهارات التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

٣ –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي البعدي في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

٤ –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي البعدي في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير سنوات الخبرة .

٥ –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي البعدي في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية.

٦ –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (البعدي، والتتبعي) على مستوى جوانب التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في الدراسة الحالية في:

الهدف الرئيس: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال.

وينبثق من الهدف الرئيس الأهداف الفرعية التالية:

–الكشف عن مهارات التفكير الإيجابي اللازمة لمعلمات رياض الأطفال.

–التنبؤ بمردود استخدام تلك الاستراتيجيات لمعلمة الروضة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١– الكشف عن مدى وعى معلمات رياض الأطفال فى محافظة مطروح بأهمية التفكير الإيجابي.

٢– التعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال.

الأهمية التطبيقية:

١– إعداد مجموعة من الأنشطة لتنمية التفكير الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال

٢- مساعدة المعلمات لتنمية مهارات التفاؤل والتوقع الإيجابي، التخيل، لتنمية التفكير الإيجابي لدى الأطفال.

٣- إبراز دور البرنامج التدريبي فى مواجهة معوقات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال .

محددات الدراسة:

١- الحدود الموضوعية: استراتيجية العصف الذهنى، التفكير الإيجابي (التفاؤل والتوقع الإيجابي، والتخيل الإيجابي، وحديث الذات الإيجابي)

٢- الحدود البشرية: عينة من معلمات رياض الأطفال بمطروح.

٣- الحدود الزمنية: العام الدراسي (٢٠٢١- ٢٠٢٢م).

٤- الحدود المكانية: مدارس رياض الأطفال بمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح (مدرسة العبور٢، ومدرسة مكارم الأخلاق٢، ومدرسة الباحثة٢، ومدرسة أحمد عرابي).

مصطلحات الدراسة:

التفكير الإيجابي Positive Thinking:

عرفه (إبراهيم الفقى،٢٠١٣، ص١٤): بأنه عادة عقلية يمارسها الفرد بصورة لا شعورية تقوم على استغلال الطاقات والامكانات الكامنة لدى الفرد، ويتوقف على قدرة الفرد على بناء وتنظيم أفكاره ومعارفه وخبراته والاختيار من بينها ما يلائم الموقف الحالي، وتركيز شعوره وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق اهدافه التي تسعى لتحقيقها والتخطيط الجيد للمستقبل.

ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه عملية وجدانية ومعرفية تستطيع معلمة رياض الأطفال من خلالها التحكم في أفكارها ومشاعرها وتبني أفكار ومشاعر إيجابية تجعلها أكثر مرونة وتفاؤلاً في أمكاناتها وقدراتها وأكثر تحكمًا في انفعالاتها وهي الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال على مقياس التفكير الإيجابي.

معلمة رياض الأطفال Teacher satisfied children :

عرفتها حصة مطر(٢٠٢٢): أنها جوهر العملية التعليمية مدربة لعدة سنوات، فأصبح لديها منهجية علمية مدروسة لحل مشكلة يتعرض لها الطفل، فهذه المنهجية قادرة على المضى في الحياة بشكل ناضج ومريح ومسؤول.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أصبح التفكير الإيجابي من الموضوعات الحديثة على دراسات علم النفس وخصص لها مجال هام من مجالات علم النفس يسمي علم النفس الإيجابي والذي بدأ مع بداية الثمانيات وبرز بشكل كبير في التسعينيات من القرن الماضي على يد (مارتن سليجمان) وأخرون، كون الإيجابية هي بداية الطريق للنجاح، فحين نفكر بإيجابية فإننا بالواقع نبرمج عقولنا لنفكر إيجابياً، والتفكير الإيجابي يؤدي إلى الأفعال أو السلوكيات الإيجابية في معظم شؤون حياتنا، ومن هذا المنطلق لابد أن تكون بدايتنا مع عرض لتعريفات التفكير الإيجابي.

مفهوم التفكير الإيجابي Positive Thinking :

عرف جوردنج (٢٠١٨، ٢٢) التفكير الإيجابى بأنه "هو أن تستخدم قدرة عقلك الباطن (عقلك اللاواعي) للتأثير على حياتك العامة بطريقة تساعدك على بلوغ آمالك، وتحقيق أحلامك "

وأشار Al-Husaini (2021, 42-43) على أن التفكير عملية بشرية تتميز بالاستمرارية، ولأنها عملية بشرية والتى يتخذها الفرد كأساس لتحديد العديد من أمور حياته، أصبح الشخص الناجح يتميز عن غيره باستخدام التفكير، فى الأسلوب وكيف يؤدي ذلك إلى النجاح، ونوع التفكير الذي يساهم فى تمكين الفرد من تحقيق أهدافه وتحسين حياته هو التفكير الإيجابي، وهذا التفكير يمكن الإنسان أيضا من التغلب على ما لدية من الصعوبات والعقبات والمشاكل.

ذهب Hanoum et al. (2021, 333) إلى أن التفكير الإيجابي هو قدرة الفرد على تركيز الانتباه على الجانب الإيجابي لشيء ما، واستخدام لغة إيجابية لتكوين الأفكار والتعبير عنها، وترتبط عملية التفكير ارتباطا وثيقا بالتركيز والمشاعر والمواقف والسلوك، ويكمن وصف التفكير الإيجابي بأنه طريقة تفكير تؤكد على وجهة نظر وعواطف إيجابية سواء تجاه الذات او تجاه الأخرين أو الموقف المطروح.

مهارات التفكير الإيجابي:

١- التفاؤل والتوقع الإيجابي positive expectation and Optimism :

عرفه (Stallard,P,2002,p62) بأنه الشعور بالتصميم والمثابرة والرغبة فى المحاولة والنجاح وتعزيز الإنجاز الإيجابي والتوقعات مكتسبة وليست فطرية وبالتالي هى قابلة للتعديل وليست ثابته والعالم يملكه.

٢ –التخيل الإيجابي Positive Imagination:

عرفه Fleer,M,(2015): بأنه وسيلة لتوسيع تجربة الفرد، حيث يتخيل مالا يمكن رؤيته ويفهم ما سمع من الأخرين، ويفكر فيما لم يختبره بعد، بل يمكنه المغامرة ابعد من حدود استيعابه بمساعدة خياله فيحقق هدف أو حلم بعيد، أو يخوض تجربة تاريخية أو اجتماعية، أو يرى نفسه فى مكان معين؛ أو مكان شخص معين، واثناء ذلك يستكشف مشاعر جديدة وأفكار متنوعة، وقد تحدث له عملية صفية عاطفية ؛ أو ازدواجية فى المشاعر والانفعالات.

٣ –حديث الذات الإيجابي Positive self-talk:

وعرفه (Brown, Stoffel & Munoz, 2019, P. 311): بأنه المصطلح المستخدم لوصف العملية التي يتحدث فيها البشر باستمرار مع أنفسهم بصوت عال او كجزء من مجرى حوار داخلي يتم تجربته على المستويين الواعي واللاواعي. يمكن أن يكون الحديث مع الذات أو الحوار الذاتي إيجابيا أو سلبيا، وغالبا ما يعكس الأفكار والمعتقدات التلقائية للشخص.

سمات ومهارات التفكير الإيجابي:

كثيرا ما يلجأ بعض الأفراد إلى نمط التفكير الخاطئ الذي يسهم في حل المشكلات التي تواجههم بالشكل المطلوب والمتوقع منهم، وحدد المولى مجيد (٢٠١٩، ١٢١) بعض الأخطاء القاتلة التي توصل الفرد إلى التفكير السلبي هي: الفلترة الذهنية ، القفز إلى النتائج، الشخصنة، التعميم، الاستدلال بالعاطفة .

سمات الشخصية الإيجابية:

هناك العديد من الصفات التي تتسم بها الشخصية الإيجابية وقد حددها Mohanty (2009, 360) في: تقدير الذات، التفاؤل، التسامح، الصدق، الفضول، الطموح، الاستقلالية، المرونة، التعاطف، التركيز على الحاضر.

وفيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة و التي تناولت متغير التفكير الإيجابي:

• دراسة(هناءمحمد،٢٠١٤) التى هدفت إلى الكشف عن فروق ذوي التفكير الإيجابي المرتفع وذوي التفكير الإيجابي المنخفض فى كل من: الإحساس بجودة الحياة والقدرة على مواجهة المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الأناث والذكور ذوي التفكير الإيجابي المنخفض فى الإحساس بجودة الحياة، وكذلك

توجد فروق بين الإناث ذوي التفكير الإيجابي المرتفع والتفكير الإيجابي المنخفض فى الإحساس بجودة الحياة.

- دراسة منى عاكوب (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة دمشق في درجة رضاهن الوظيفي، ومعرفة الفروق في درجة الرضا الوظيفي لديهن تبعا لمتغيرات (نوع القطاع الذي يتبعن له، المؤهل العلمي). إذ تكونت عينة البحث من (٣٩٨) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق من القطاعين العام والخاص، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية من مؤسسات رياض الأطفال، وطبق عليهن مقياسي التفكير الإيجابي والرضا الوظيفي (إعداد الباحث) بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي للتفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال في درجة رضاهن الوظيفي، إذ كلما ارتفعت درجة التفكير الإيجابي لدى معلمات الرياض بـ(٤٢.١٤) درجة، زادت درجة رضاهن الوظيفي بـ(٢.٦٣) درجة. ووجود فروق دالة إحصائيا في درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال وفقا للقطاع الذي يتبعن له المعلمات (عام/ خاص) لصالح المعلمات في القطاع الخاص .
- دراسة إيناس العشرى (٢٠١٨) التي استهدفت التعرف على مستوى التفكير الإيجابي عند طالبات قسم رياض الطفال جامعة طنطا وعلاقته بمجموعة من المتغيرات. وقد تم تحديد مهارات التفكير الإيجابي والمكونة من حيث الذات الإيجابي، التوقع الإيجابي وتوصل الدراسة إلى وجود التفكير الإيجابي عند الطالبات بنسبة مئوية ٨١.٥٪ ووجدت هناك فروق دالة لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع وفوق المتوسط والمستوى الدراسى المرتفع ولصالح الطالبات المرتبطات سواء الخطوبة أو الزواج.
- دراسة Omar (2012) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام مدخل العصف الذهنى فى تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل فى مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف السابع فى غزة وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبة، واستخدمت الباحثة وفقا لطبيعة الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة القبلية والبعدية على المجموعتين(التجريبية والضابطة)، وبعد تطبيق المعالجات الإحصائية على الدرجات كان من أهم النتائج التى أسفرت عنها الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجربية والمجموعة الضابطة فى اختبار التفكير الإبداعي البعدي .

- دراسة Al-Salhi (2013) التي هدفت إلى التعرف على أثر العصف الذهني فب تدريس مقرر مهارات التفكير، ومدى أثره فى تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب جامعة القصيم. وفيها استخدام المنهج التجريبي، ويتكون مجتمع الدراسة من (٢٥٥) طالبا من طلاب المستوى الأول تم تقسيمهم على (١٠) شعب دراسية، ومنها اختيرت شعبتان تم تقسيمهما إلى مجموعتين واحدة تجريبية والثانية ضابطة. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائيا على دراسة المقرر باستخدام العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الابتكاري على الاختبار البعدي للتفكير الابتكاري، ومجالاته لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة Petersonet et al. (2017) إلى الكشف عن العلاقة بين جوانب التفكير الإيجابي فى الشخصية وكل من السعادة والرضا عن الحياة لدى عينة من المراهقين الأمريكين والسويسريين، وتوصلت الدراسة لوجود علاقة إيجابية بين التفكير الإيجابي والسعادة والرضا عن الحياة، وتشابهة العينتين فى التفاؤل وتقبل الأخرين، وارتبط الامتنان كأحد جوانب التفكير الإيجابي بالرضا عن الحياة لدى الامريكيين كما ارتبط الرضا عن الحياة بالمثابرة لدى العينة السويسرية.

التعريفات الإجرائية:

- **التفكير الإيجابيPositive Thinking:**

هو عملية وجدانية ومعرفية تستطيع معلمة رياض الأطفال من خلالها التحكم في أفكارها ومشاعرها وتبني أفكار ومشاعر إيجابية تجعلها أكثر مرونة وتفاؤلاً في أمكاناتها وقدراتها وأكثر تحكمًا في انفعالاتها وهي الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال على مقياس التفكير الإيجابي.

عينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م الفصل الدراسي الثاني، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمة واقتصر على هذا العدد، بسبب طبيعة أداة الدراسة التي تحتاج إلى وقت طويل في تطبيقها، ثم في تحليل أداء المعلمات، الذي يطلب تحليل مقياس مهارات التفكير الإيجابي لأفراد الدراسة أكثر من مرة، لتوخي الدقة في رصد التكرارات أو بنود التقييم، ومتابعة المهارات التي تقيمها الدراسة، وقد اختيرت العينة من أربع روضات من رياض الأطفال بمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح.

جدول رقم(١)

يوضح توزيع عينة الدراسة من حيث المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة ، الحالة الاجتماعية

م	توزيع العينة		العدد
١	المؤهل الدراسي	ليسانس	٢٩
		دراسات عليا	٢١
٢	سنوات الخبرة	ثلاث سنوات	٣٥
		خمس سنوات	٥
		عشر سنوات	١٠
٣	الحالة الاجتماعية	آنسة	١١
		متزوجة	٢٠
		مطلقة	٥
		أرملة	٤

أدوات الدراسة:

١- مقياس التفكير الإيجابي (إعداد الباحث).

٢- برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال (إعداد الباحث).

هدف المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال.

محتوى المقياس:

تم إعداد المقياس في ضوء الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة ونتائج بعض الدراسات السابقة، والاطلاع على بعض المقاييس التي يمكن الاستفادة منها، وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس التفكير الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال في صورته الأولية مكونًا من (٢٥) مفردة موزعة على ثلاث محاور هي: (١٠) مفردات لقياس مهارة التفاؤل والتوقع الإيجابي، (١٠) مفردات لقياس مهارة حديث الذات الإيجابي، (٥) مفردات لقياس مهارة التخيل الإيجابي.

صدق المقياس:

أ- الصدق الظاهري للمقياس:

قام الباحث بعرض الاختبار في صورته الأولية على (١٠) من المحكمين في مجال تربية الطفولة المبكرة بهدف إبداء الرأي من حيث: مناسبة مواقف الاختبار لقياس مهارات التفكير الإيجابى، ووضوح تعليمات الاختبار، وملاءمة لغة الاختبار لمعلمات رياض الأطفال، وملاءمة ودقة فقرات مقياس تصحيح الاختبار، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وقد طالت الاختبار ملاحظات عديدة قام الباحث بتعديلها، وبناءً عليه تم حذف المفردات التي حازت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠٪ والإبقاء على المفردات التي حازت على نسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر.

ب- صدق المقياس (الاتساق الداخلي):

بعد تحليل أداء المعلمات في التجربة الاستطلاعية؛ حُسِبَ معاملُ الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار ككل؛ والجدول التالي يوضح ثبات كل جانب على حده:

جدول (٢): معامل الاتساق الداخلي لفقرات اختبار مهارات التفكير الإيجابى

م	الجانب	معامل كرونباخ
١	التفاؤل والتوقع الإيجابى	٠,٩
٢	حديث الذات الإيجابى	٠,٨
٣	التخيل الإيجابى	٠,٩
٤	الكلي	٠,٨٦

يتضح من جدول (٢) أن معامل ألفا لكرونباخ بلغ (٠.٨٦)، وهو معامل ثبات مرتفع ويدل على التناسق الداخلي بين فقرات الاختبار، أما معامل ثبات كل محور على حدة فقد كانت لبعد التفاؤل والتوقع الايجابى (٠.٩)، وبعد حديث الذات الإيجابى (٠.٨)، وبعد التخيل الإيجابى (٠.٩)، وهي معاملات ثبات مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

ثبات المقياس:

بعد إنهاء عملية التحليل الأولى التي قام بها الباحث والمدرب، حساب معامل الاتفاق لكندال، للتحقق من مدى التوافق بين التحليلين، وقد بلغ معامل الثبات بين المحللين (٠.٩٠) وهو معامل ثبات مرتفع.

المقياس في صورته النهائية:

بعد تأكد الباحث من صدق الاختبار وثباته، وتحديد زمن التطبيق، وإجراء التعديلات على صورته الأولية، أصبح الاختبار في صورته النهائية مستوفيًا لتطبيقه على مجموعة الدراسة قبل تطبيق البرنامج، ومن ثم تطبيقه بعديًا لمعرفة أثر البرنامج على تنمية مهارات التفكير الإيجابى.

طريقة تصحيح مقياس مهارات التفكير الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال:

لكل عبارة خمس خيارات يعطى الاختيار الأول (دائمًا) خمس درجات وللخيار الثاني (غالبًا) أربع درجات وللخيار الثالث (أحيانًا) ثلاث درجات وللخيار الرابع (نادرًا) درجتان وللخيار الخامس (أبدًا) درجة واحدة ليصبح مجموع درجات المقياس (١٢٥درجة).

البرنامج التدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي:

الهدف العام للبرنامج:

تنمية مهارات التفكير الإيجابى لدى معلمات رياض الأطفال.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

الأهداف الإجرائية: يتوقع في نهاية البرنامج أن تكون المعلمة قادرة على أن :

أولًا: التفاؤل والتوقع الإيجابى:

١- تحديد مهارة توقع أن الحياة القادمة سعيدة

٢-تنمية مهارة توقع زيادة الشعور بالأمان فى المستقبل

٣-ممارسة مهارة توقع القدرة عل حل المشكلات المستقبلية

٤-اكتساب مهارة الأمل الكبير والدائم بالله

٥-تتقن مهارة الثقة بالنفس والتى تمنح القدرة على انجاز الطموح

٦-تنمية مهارة توقع الاستمتاع بالمناسبات المستقبلية.

ثانيا: حديث الذات الإيجابى:

١-تحديد مهارة التفكير بإيجابية.

٢-تنمية مهارة التسامح مع النفس

٣-اتقان مهارة تقبل نقد الآخرين

٤-اكتساب مهارة الشعور بالقدرة على تحقيق الطموح

٥-اتقان مهارة الإرادة الكافية، وإنتاج حلول فعالة.

٦-إجادة مهارة البحث عن بدائل لحل المشكلات

ثالثاً: التخيل الإيجابى:

١-تنمية مهارة التطلع لمستقبل أفضل فى مجال العمل

٢-اكتساب مهارة عدم التفكير فى الأشياء المؤلمة

٣-تنمية مهارة تخيل فرص مستقبلية رائعة للأخرين

٤-إجادة مهارة تخيل الكثير من الجلسات السعيدة مع الأصدقاء والأقارب.

محتوى البرنامج:

تم إعداد البرنامج بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية، وخاصة ما يرتبط بالبرنامج التدريبي لتنمية التفكير الإيجابي لمعلمات رياض الأطفال والرجوع إلى العديد من البرامج والدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الإيجابي وعلى ضوء ذلك تم إعداد البرنامج التدريبي مكونًا من مجموعة من الأنشطة والمهارات موزعة على ثلاث مهارات. هي: التفاؤل والتوقع الإيجابى، حديث الذات الإيجابى، التخيل الإيجابى.

تطبيق البرنامج:

تم تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح، والذي استمر مدة أربعة أشهر بواقع جلستين أسبوعيًا مدة كل جلسة (٩٠) دقيقة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.

المتغير التابع: مهارات التفكير الإيجابي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة مع القياسات المتكررة (قبلي، بعدي، تتبعي).

نتائج الدراسة:

تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية في اختبارات الفروض.

- اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق في العينة الواحدة.
- اختبار (Independent – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين عينتين مستقلتين.

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

جدول (٣): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١.٢٥٩	٠.٢١٤	٢٣.٩٦٠	٩٨	٠.٠٠٠
التطبيق البعدي	٥٠	٢.٥٠٩	٠.٣٨٢			

يوضح من الجدول (٣) أن قيمة (t) تساوي (٢٣.٩٦٠) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي في مهارات التفكير الإيجابي لصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الاول الذي ينص على: وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) على مستوى مهارات التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التفاؤل والتوقع الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

جدول (٤): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابى على مستوى جوانب التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١.٤٧٤	٠.٢٢٨	٣٣.٢٩٠	٩٨	٠.٠٠٠
التطبيق البعدي	٥٠	٢.٧١٢	٠.٤٠١			

يوضح الجدول أعلاه (٤) أن قيمة (t) تساوي (٣٣.٢٩٠) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابى على مستوى جوانب التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الأول من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابى على مستوى جوانب التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

جدول (٥): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١,١٣٨	٠,٢٢١	١١,٣٧٠	٩٨	٠,٠٠٠
التطبيق البعدي	٥٠	٢,١٧٧	٠,٥٨٢			

يوضح الجدول أعلاه (٥) أن قيمة (t) تساوي (١١.٣٧٠) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي ولصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الثاني من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

جدول (٦): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١,١٥٦	٠,٣٩٣	١٥,٠٨٦	٩٨	٠,٠٠٠
التطبيق البعدي	٥٠	٢,٤٥٢	٠,٥١٢			

يوضح الجدول أعلاه (٦) أن قيمة (t) تساوي (١٥.٠٨٦) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي ولصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الثالث من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي، ولصالح التطبيق البعدي.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي البعدي في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير المستوى التعليمي (دبلوم – ليسانس– ماجستير).

جدول (٧): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير المستوى التعليمي (ليسانس– دراسات عليا) لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار(ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١,٢٧٩	٠,٢٠٠	٢٠,٩٩٠	٩٨	٠,٠٠٠
التطبيق البعدي	٥٠	٢,٦٧٣	٠,٣٠٣			

يوضح الجدول أعلاه (٧) أن قيمة (t) تساوي (٢٠.٩٩٠) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير المستوى التعليمي ولصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الرابع من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير المستوى التعليمي، ولصالح التطبيق البعدي.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي البعدي في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير سنوات الخبر (٣-٥-١٠) سنوات.

جدول (٨): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١.٢٠٧	٠.٠٩٨	٢٢.٠٥٢	٩٨	٠.٠٠٠
التطبيق البعدي	٥٠	٢.٠١٣	٠.٤٢٣			

يوضح الجدول أعلاه (٨) أن قيمة (t) تساوي (٢٢.٠٥٢) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد العينة مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمات رياض الأطفال ولصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الاول الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي (القبلي والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير سنوات الخبرة لدى معلمات رياض الأطفال لصالح التطبيق البعدي.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي البعدي في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (آنسة، متزوجة، مطلقة، أرملة).

جدول (٩): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط لحسابي	الانحراف المعياري	اختبارت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١.١٣٩	٠.١٦٠	١٩.١٢٥	٩٨	٠.٠٠٠
التطبيق البعدي	٥٠	١.٨٧٥	٠.٥٤٣			

يوضح الجدول أعلاه (٩) أن قيمة (t) تساوي (١٩.١٢٥) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية ولصالح التطبيق البعدي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الأول من القرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (القبلي، والبعدي) في مهارات التفكير الإيجابي يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، ولصالح التطبيق البعدي.

الفرضية السادسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (البعدي، والتتبعي) على مستوى جوانب التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

١.يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (البعدي والتتبعي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التفاؤل والتوقع الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

جدول (١٠): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابى على مستوى جوانب التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق البعدي	٥٠	٢,٧١٢	٠,٤٠١	٢٣,٢٣٠	٩٨	٠,٠٠٠
التطبيق التتبعي	٥٠	٣,٦٤٥	٠,٥٩٨			

يوضح الجدول أعلاه (١٠) أن قيمة (t) تساوي (٢٣.٢٣٠) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد العينة

في مهارات التفكير الإيجابى على مستوى جوانب التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الأول من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار الأدائي (البعدي، والتتبعي) في مهارات التفكير الإيجابى على مستوى جوانب التفكير الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (البعدي والتتبعي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

جدول (١١): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبارت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق البعدي	٥٠	٢,١٧٧	٠,٥٨٢	٩,١١٢	٩٨	٠,٠٠٠
التطبيق التتبعي	٥٠	٢,٩٥٣	٠,٦٣٦			

يوضح الجدول أعلاه (١١) أن قيمة (t) تساوي (٩.١١٢) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي ولصالح التطبيق التتبعي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الثاني من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد للاختبار الأدائي (البعدي، والتتبعي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى حديث الذات الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

٣. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة للاختبار الأدائي (البعدي، والتتبعي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

جدول (١٢): نتائج اختبار (Paired – Samples T Test) للدلالة على الفروق بين أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق البعدي	٥٠	٢,٤٥٢	٠,٥١٢	٨,٣١٢	٩٨	٠,٠٠٠
التطبيق التتبعي	٥٠	٣,٠٩٥	٠,٦٧١			

يوضح الجدول أعلاه (١٢) أن قيمة (t) تساوي (٨.٣١٢) بمستوى دلالة (٠.٠٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (٠.٠٥) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي ولصالح التطبيق التتبعي.

وبناءً على ما سبق، تم قبول الفرض الفرعي الثالث من الفرض الرئيسي الثاني الذي ينص على: وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد للاختبار الأدائي (البعدي، والتتبعي) في مهارات التفكير الإيجابي على مستوى التخيل الإيجابي، ولصالح التطبيق التتبعي.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١. الاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في تنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة مطروح.
٢. إجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالبرامج القائمة على استخدام إستراتيجية العصف الذهني لتنمية بعض مهارات التفكير الإيجابي.
٣. إعداد منهج تدريبى خاص بمهارات التفكير الإيجابي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أمانى أبو سعيدة (٢٠٠٥). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابى لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية(فى ضوء النموذج المعرفى).*مجلة معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة*،٤، ١٠٥-١٦٩.

إيناس فاروق العشرى (٢٠١٨). التفكير الإيجابي عند طالبات قسم رياض الأطفال جامعة طنطا وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الطفولة*، ٢٨، ٢٥-٦٠.

جودت أحمد سعادة(٢٠١٥).*تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*.الأردن:دارالشروق للنشر والتوزيع.

جون جوردن (٢٠١٨). *كيف تكون إيجابياً*، الطبعة الأولى. سوريا: دار الكتاب العربي.

حمدان الغامدى (٢٠١٤). *أخلاقيات مهنة المعلم المسلم وأثرها فى التربية الخلقية للفرد والمجتمع*. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوى الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان إعداد المعلم وتطويره فى ضوء المتغيرات المعاصرة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

رعد مهدي وجميلة عيدان (٢٠١٨). *التفكير وأنماطه*. بيروت: دار الكتب العلمية.

رونى ملثون (٢٠١٠). *البرمجة اللغوية والعصبية* (ترجمة إبراهيم عبد الله). دار الخلود التراث، القاهرة، مصر.

ريتشارد بريلي (٢٠٠٣). *كيف تكون إيجابيا*، الطبعة الأولى. دمشق: دار الكتاب العربي.

زهراء فتحي (٢٠٢١). التفكير الإيجابي وأهمية لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ٣(٦)، ١٨١-١٩٨.

سكوت دبليو (٢٠٠٣). *قوة التفكير الإيجابي فى الأعمال* (ترجمة ناوروز اسعد)، الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة العبيكان.

سكوت دبليو (٢٠١٨). *قوة عقلك الباطن* (ترجمة ناوروز اسعد)، الطبعة الأولى. المملكة العربية السعودية: مكتبة جرير.

صلاح معمار (٢٠٠٨). *علم التفكير*. الأردن: دييوتو للطباعة والنشر.

عبد الباقى عرفة (٢٠١٥). *أخلاقيات مهنة التربية الخاصة*. الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨). *عين العقل: دليل المعالج المعرفى لتنمية التفكير العقلانـي- الايجاب*. القاهرة: عالم الكتب.

علاء أحمد سليم (٢٠١٥). *التفكير الإيجابي كمتغير وسيط فى العلاقة بين السمات الشخصية ومعدل الأخطاء وقيادة السيارات* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

علي القريشي (٢٠١٢). التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية. *مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد*، ١٥(٢)، ٢٤٩-٢٩٢.

غادة علي (٢٠٢١). تطور التفكير الإيجابي عند الأطفال. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*,٦١(٢)،١-٢٨.

كمال زيتون (٢٠٠٩). *عمليات العلم والتربية العلمية*. القاهرة: عالم الكتب.

محمد عبد الغني (٢٠١٧). *مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار*. القاهرة: مركز تطوير الإعلام والتنمية.

منى عاكوب (٢٠١٧). اثر التفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال فى محافظة دمشق فى رضاهن الوظيفى. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، ٣٩(٢٥)، ١٤٧-١٧٨.

المولى حميد مجيد (٢٠١٩). *التفكير والحدس*، الطبعة الأولى. دمشق: دار الينابيع.

نفيسة عبد الدايم سيد (٢٠١٧). *التفكير الإيجابي لدى طفل الروضة وعلاقته ببعض المتغيرات* (رسالة ماجستير)، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

هدى الناشف (٢٠٠٥). *معلمة الروضة*، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

هناء محمد سعيد(٢٠١٤) أثر التفكير الإيجابي على جودة الحياة والقدرة على المواجهة لدى الطلاب المراهقين، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

وليام كوهين (٢٠٠٣). *حكمة الجنرالات*، الطبعة الأولى، مكتبة جرير، الرياض.

وليد عبدالله الرومي (٢٠١٩). *برمج عقلك للنجاح*. الكويت: منشورات التنمية الذاتية.

يحي النجار وعبد الرءوف الطلاع (٢٠١٥). التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة. *مجلة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، ٢٩ (٢)، ١-٣٩.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

Al-Husaini, S. A. (2021). The Effect of Teaching the Art of Decoration According to the Habits of the Mind on Developing Positive Thinking Skills and Achievement Among Sixth Grade Students in the State of Kuwait. *International Journal of Education, Learning and Development*, 9(1), 42-54.

Al-Salhi, A. (2013). Using the brainstorming strategy on teaching a course of thinking and learning skills and its effect on developing creative thinking skills for The students of Qassim University. *Journal of Culture and Development*, 64, 121-143.

Hanoum, M., Prestiana, N., Meylinda, A., Septiningtyas, D.,T.,& Puspitasari , S., (2021). *Training on positive thinking and selfefficiency in developing thesis. Proceedings of the International Conference on Government Education Management and Tourism (ICoGEMT) Bandung*, Indonesia.

Jarrar, A.G. Aanighazi, A. (2013). Positive thinking and good citizen ship culture. From the Jordanian universities students, points of viepublished by Canadian center of science and education. *International education studies*, 6 (4), 183-193.

Omar, C. (2012). *The effect of using the entrance to brainstorming in the developing of creative thinking and achievement in geography of the students at the seventh grade in Northern Gaza strip government* (Master Thesis). Faculty of Education at Al-Azhar University in Gaza, Egypt.

Peterson, C., Ruch W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. (2007). Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.

Prayogi, S., & Asy'ari, M. (2021). Problem-Based Learning with Character-Emphasis and Naturalist Intelligence: Examining Students Critical Thinking and Curiosity. *International Journal of Instruction*, *14*(2), 217-232.

البحث الثاني

أثر اللعب التخيُلي على تحسين جودة الحياة النفسية والحد من الألكسيثميا

لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ محمد حبشي حسين
أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية

أ.م.د/ زينب رجب علي البنا
أستاذ مساعد بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور

د/ لبنى شعبان أحمد أبو زيد
مدرس علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

أ/ حكمت على محمد درويش
باحثة دكتوراة بكلية التربية
للطفولة المبكرة جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

أثر اللعب التخيُلي على تحسين جودة الحياة النفسية والحد من الألكسيثميا لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

المستخلص:

هدف البحث إلى التحقق من أثر اللعب التخيلي على تحسين جودة الحياة النفسية والحد من اضطراب التعبير الانفعالي الألكسيثميا لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، شارك بالبحث(٢٣) طفلاً وطفلة، انقسمت إلى مجموعة ضابطة عددها (١١) طفلا بمتوسط عمر زمني (٧٢.١٧) شهرا، وانحراف معياري (٦.٢٤٢) ومجموعة تجريبية عددها (١٢) طفلاً وطفلة بمتوسط عمر زمني (٧٢) شهرا، وانحراف معياري (٦.٣٨٧)، اعتمد البحث في أدواته على مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية(إعداد/ الباحثة)، مقياس الألكسيثميا (إعداد/ الباحثة) ومقياس جودة الحياة النفسية (إعداد/ الباحثة) وبرنامج اللعب التخيلي(إعداد/ الباحثة)، وبتطبيق المنهج شبه التجريبي، بالتصميم ذي المجموعتين: مجموعة تجريبية وأخري ضابطة مع القياس القبلي والبعدي لمقياس الألكسيثميا (إعداد/ الباحثة) ومقياس جودة الحياة النفسية (إعداد/ الباحثة)، ثم تطبيق أنشطة اللعب التخيلي(إعداد/ الباحثة).

وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الكشف عن اضطراب الألكسيثميا لدى أطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: – اللعب التخيلي، جودة الحياة النفسية، الألكسيثميا، الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

The effect of pretend play on improving the quality of life and reducing alexithymia among Kindergarten children with learning disabilities

Abstract:

The research aimed to investigate the impact of pretend play on improving the quality of psychological life and reducing the disorder of emotive expression Alexithymia among kindergarten children with learning disabilities, participated in the research (23) children and girls, divided into a control group numbering (11) children with an average chronological age of (72.17) months, a standard deviation (6.242) and an experimental group of (12) children with an average time age of (72) months, and a standard deviation (6.387). The research relied in its tools on the scale of detecting developmental learning disabilities (prepared by / researcher), alexithymia scale (prepared by / researcher), psychological quality of life scale (prepared by / researcher) and pretend play program (prepared by / researcher), and by applying the semi-experimental approach, with the design of two groups: an experimental group and another control with the pre- and post-measurement of the alexithymia scale (prepared by / researcher) and the psychological quality of life scale (prepared by / researcher), then the application of pretend play activities (prepared by / researcher).

Using appropriate statistical methods, resulted in statistically significant differences between the average scores of children of the control and experimental groups in the dimensional measurement on the scale of the quality of psychological life of the kindergarten child in favor of the experimental group, and there were statistically significant differences between the average scores of the children of the control and experimental groups in the dimensional measurement on the scale of detection of alexithymia disorder in kindergarten children in favor of the experimental group.

Keywords: pretend play, psychological quality of life, alexithymia, kindergarten children with learning disabilities

مقدمة البحث:

إن معاناة الطفل من صعوبات التعلم تبدأ كصعوبات نمائية أثرت على الجانب الأكاديمي والوجداني وألقت بعراقيل أمام مسار نموه السوي الذي يظهر كقصور في الأداء الفعلي لواحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية وبالتالي فصعوبات التعلم النمائية متغيرات معرفية منبئة بما يعوق التعلم (Gill , 2011؛ هدى قناوي، ٢٠١٥؛ عفيف مارينز، ٢٠١٦) وكمشكلة يشار إليها بالاضطراب الخفي ذو التأثير السلبى على التوافق النفسي ذلك لانعكاسها بالضرر على جوانب النمو، فلابد من الفهم لطبيعتها ولأبعادها والمتغيرات المرتبطة بها(ميادة بورغداد، ٢٠١٧).

تقترن صعوبات التعلم غالباً باضطرابات نفسية عميقة كاضطراب الألكسيثميا أو كما يصفها البعض باضطراب التعبير الانفعالي أو البلادة الوجدانية التي هي صعوبة إدراك الانفعالات وتمييزها وقصور الوعي الشخصي بها والتعبير عنها، فالانفعالات هي المكون المعرفي لنظام الاستجابة الوجدانية وقصور اللغة الانفعالية هو قصور مشابه لقصور اللغة المنطقية الطبيعية (عبد الرحمن إبراهيم المكينزي، ٢٠١٩) وبالروضة تقترن الألكسيثميا بسلوكيات العناد لدى بعض ذوي صعوبات التعلم (سلمى شعبان، ٢٠٢١) ويرجع السبب في ذلك إلى أن الألكسيثميا هي الوجه الآخر لضعف الذكاء الانفعالي الذي يؤدى دورًا أساسيًا في عملية التعلم (مروة علي، ٢٠٢١؛ محمد أبو حلاوة، ١٢ ،١١،٢٠٢١).

الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور جودة حياتهم النفسية مما يدعو إلى تحسينها بأسلوب يتناسب وطبيعة الطفولة(الجازي القحطاني، نورة الكثيري، ٢٠١٧) لأنها الجانب المعبر عن الرضا عن الحياة، وتمثل البعد الذاتي أو الشخصي كشعور الرضا والسعادة الذى يتسق مع الثقافة والقيم التي يعيشها الإنسان(آمال آباظة،٢٠٢٠) تظهر كقيم مثل الامتنان والتعاطف وشعور التفاؤل، ووفق نهجها يمكن تحقيق السعادة القائمة على الفضائل والتوجه نحو الإنجاز والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة ذات المعنى والقيمة(محمد أبو حلاوة، ٢٠٢١) ويصبح تحسين جودة الحياة النفسية هو تعزيز للسمات الإيجابية والأدوار التكيفية للانفعالات (عبد الكريم الحدادي، خديجة وادي، ٢٠٢١) وبتحقيقها يزداد الرضا عن الذات والحياة وتوفر سعادة منبعها الذات(حميدة الباز، ٢٠٢١).

على صعيد آخر يُمثل اللعب التخيلي سمة من سمات الطفولة المبكرة، يأتي كميول لدى الطفل وتفضيله لهذا النوع من اللعب يتسق" ونموه فهو يبدأ عشوائياً غير منظم ثم منظماً، ويتطور إلى حسياً حركياً ثم استكشافياً

ثم تخيلياً ثم عقلياً مجرداً "(ألفت حقى،١٩٩٦،١٢٠)، وهو أداة فعالة لمجابهة الألكسيثميا ففيه يتوجه الأطفال لمحاكاة الواقع وتقمص أدوار الآخرين، فيوفر سعادة وترحيب بأنماط الحياة المقبلة ومتعة الحديث الذاتى (Schousboe,2013)، وذلك أوحى بتوجيهه نحو معالجة جوانب قصور النمو الانفعالي للطفل ذو اضطراب الألكسيثميا.

ويُعرف اللعب التخيلي غالباً بأنه لعب تظاهري، الأطفال فيه يتظاهرون ويتخيلون ما يتظاهرون به، وتؤدى الصفة التظاهرية المميزة له دوراً حيويا في النمو الانفعالي للطفل بمرحلة الروضة(حنان العناني، ٢٠١٤؛ دعاء مصطفى،٢٠١٥) ويتضمن العنصر التمثيلي لاحتوائه على المحاكاة والتقليد لمواقف تخيلية(صفاء محمد، ٢٠١٨) تتحول فيه الانفعالات إلى صور ذهنية وتمثيلات رمزية ومعنى يقرأه العقل ويفهمه، مما يؤدى إلى نمو الانفعالات لدى الأطفال ذوى الاحتياج الخاص(إيناس عبد المطلب، ٢٠١٧؛ Goldstein & Lerner, 2018) كما أن تنمية مهارات الاستنتاج العقلي كالفهم والتخيل والاستدلال يحقق بشكل مباشر تنمية القدرة على تمييز الانفعالات، ويؤكد ذلك التكامل بين المكون العقلي والوجداني(رانيا بشارة، ٢٠١٩).

وتأتى أهمية أنشطة اللعب التخيُلي في تحسين جودة الحياة النفسية بما يحققه من نمو للمهارات الوجدانية وتوفير السعادة والهناء الشخصي ورضا عن الحياة يصبحون أكثر مرونة في مواجهة المواقف الجديدة وهى الدعائم الأساسية لجودة الحياة النفسية تلك المهارات هي أهم أهداف اللعب التخيلي(عزة خليل، ٢٠٠٢)، فأنشطة اللعب التخيلية تنمى قدرة الطفل على التعاطف(منال مرسى،٢٠١١؛ أحمد حمدان؛ ٢٠١٢) كما تؤدى أنشطة اللعب التخيلي الدرامي إلى تطوير منظومة التفاعل الاجتماعي والمشاركة الوجدانية واكتساب الوجدان الإيجابي كالتفاؤل والقيم الأخلاقية كالتعاطف والامتنان (عزة خليل، ٢٠١٨).

مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحثة بالميدان التربوي لاحظت وجود أطفال بالروضة لا يمتلكون تمييز انفعالي، يهربون من وصف انفعالهم بادعاء الألم واستجاباتهم لانفعالات الآخرين مبهمة خلال الأنشطة يحللون المواقف بتفاصيل خارجية ليس لها مردود ذاتي عن حياتهم، وتخيلاتهم إن وجدت فهي بعيده عن الوجدان والمشاعر وهو ما يشير إلى القصور الانفعالي (الألكسيثميا)، كما لا يمتلكون الوجدان الإيجابي ويفتقدون لمظاهر السعادة والرضا برغم توفر أنشطة لذلك ولم تتسم علاقاتهم الاجتماعية بالألفة، ولا يظهر في سلوكياتهم الامتنان أو التعاطف وهو مما يشير إلى قصور (جودة حياتهم النفسية) ويزداد أمرهم سوء حين تقترن هذه الأعراض

بمعاناتهم من صعوبات التعلم، ولأنهم يجدون متعة حقيقية في اللعب الغير تنافسي، كان اللعب التخيلي منطلق الدخول إلى عالمهم لتحقيق أهداف كتمييز للانفعالات الأساسية فيقرأ الشعور كقراءة الكلمات ويعي الإيماءات ولغة الجسد وتوظيفه لتحسين جودة حياتهم النفسية بإضفاء إنسانية إلى تعاملاتهم كالامتنان والتعاطف والتفاؤل.

وتنقسم صعوبات التعلم إلى نمائية وأكاديمية العلاقة بينهم سبب ونتيجة، ويُعد الخلل النمائي كالانتباه والادراك والذاكرة السبب المؤدى للصعوبات الأكاديمية والمنبئ بحدوثها (نادية الحسيني، أسماء منصور، محمد حسينى،٢٠١٩) وينصب الاهتمام في الآونة الأخيرة حول التشخيص والتدخل المبكر بسن ما قبل المدرسة كأمر نمائي بالدرجة الأولى (فرج أبو شمالة، رحاب يوسف، ٢٠٢٠).

وفى ظل وجود أبحاث تؤكد ارتباط الألكسيثميا بصعوبات التعلم كدراسة محمد البحيري (٢٠٠٩)؛ ناصر جمعة، ثابت رمضان، (٢٠١٣) شريف بيومي (٢٠١٥)؛ أحمد بدر (٢٠١٥)؛ عبد الرحمن المكينزى(٢٠١٩)؛ هبه عمارة (٢٠١٩)، ودراسات تؤكد ارتباط قصور جودة الحياة النفسية بالألكسيثميا كدراسة هيام شاهين (٢٠١٣)؛ يسرى عيسى (٢٠١٨) ومن ثم كان لابد مراعاة طبيعة الفئة العمرية واختيار أنشطة اللعب تخص مرحلة الطفولة المبكرة كاللعب التخيلي الذى تؤكد دراسة (Trust, 2017؛ Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2018 أميرة البدوي، ٢٠١٩) مجابهته للاضطرابات النفسية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما أثر اللعب التخيلي على الحد من اضطراب الألكسيثميا لطفل الروضة ذو صعوبات التعلم؟

٢- ما أثر اللعب التخيلي على تحسين جودة الحياة النفسية لطفل الروضة ذو صعوبات التعلم؟

أهداف البحث:

١. توضيح طبيعة صعوبات التعلم لدى طفل الروضة.
٢. التعرف على طبيعة الاضطراب الألكسيثمى وجودة الحياة النفسية بمرحلة الطفولة المبكرة.
٣. الكشف عن أهمية اللعب التخيلي والاستفادة من أنشطته للتأثير بمتغيرات الدراسة.
٤. الكشف عن أثر اللعب التخيلي على الحد من الألكسيثميا وتحسين جود الحياة النفسية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- ينتمي البحث إلى أبحاث التدخل المبكر، التي تُسهم إلى حد كبير في تصحيح مسارات النمو الخاطئة ومنع دخول الطفل ضمن فئات التربية الخاصة.
- ندرة الدراسات التي تصف اضطراب الألكسيثميا وتبحث أسبابه والحث على مجابهته والتصدي لآثاره، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة وإثراء الأدب البحثي في مجال علم النفس الإيجابي بأحد مداخله الرئيسية وهو جودة الحياة النفسية في مرحلة الطفولة المبكرة.

ثانياً: الاهمية التطبيقية:

- **بالنسبة للأطفال:** التغلب على قصور نموهم الانفعالي والتدخل المبكر بالحد من عسر الانفعالات (الألكسيثميا) لديهم وتحسين جود الحياة النفسية خاصة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
- **بالنسبة للمعلمات:** يدعم البحث المعلمات والمهتمين بالتربية الوجدانية بأسلوب عملي للتعامل مع الأطفال متعددي الصعوبات وتوظيف اللعب لتحسين جودة الحياة النفسية والحد من عسر التعبير الانفعالي الألكسيثميا.
- **بالنسبة للباحثين والمتخصصين:** دعمهم بمضمون يثرى برامج فعالة في مواجهة الاضطرابات الانفعالية وتحسين جود الحياة النفسية وبإمكانهم تطوير الأفكار الرئيسية وإثراء البحوث العلمية بمتغيرات حديثة.

مصطلحات البحث:

أولاً: أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم: Kindergarten children with learning disabilities: هم أطفال بين (٤ :٦) سنوات ليس لديهم إعاقات حسية ويتسمون بقصور العمليات النفسية الأساسية الانتباه والإدراك والتذكر والتعبير الشفوي والتي تصنف كصعوبات تعلم نمائية وتقاس إجرائيا وفق مقياس الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى طفل الروضة.

ثانيا: جودة الحياة النفسية:Quality of Psychological Life : هي قيم وجدانية تنبع من الرضا عن الذات والحياة يأخذ المكون الوجداني فيها نسق قيمي هادف مثل التفاؤل، التعاطف، الإيثار، والامتنان (أحمد عبد الخالق،٢٠٠٧)، وتقاس إجرائيا بالبحث وفق مقياس جودة الحياة النفسية لطفل الروضة.

ثالثا: الألكسيثميا Alexithmia: نمط من قصور الوعي بالانفعالات الذاتية وقصور تمييز انفعالات الآخرين، يظهر بشكل واضح لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويؤثر على العلاقات البين شخصية والتواصل الفعال، يصاحبه محدودية الخيال، والاستغراق في التفصيلات الخارجية للأحداث أكثر من المشاعر المتعلقة بالخبرة الداخلية (شاهندة غنيم، هبة مكي، شيرين دسوقي، ٢٠١٧) وتقاس إجرائيا بالبحث الحالي وفق مقياس الكشف عن الألكسيثميا في الطفولة المبكرة.

رابعاً: اللعب التخيُلي: pretend play: يعرف اللعب التخيلي بأنه " هو اللعب الذي يغديه الخيال ويدعمه ويظهر في سنوات الطفولة المبكرة ويسميه البعض بظاهرة الرفيق الخيالي الذي يظهر ضمن ما يضيفه الطفل من معاني وصفات لحياة الأشياء حوله " (مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي، ٢٠١٢، ١٧٨).

منهج البحث ومتغيراته:

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعتين، مجموعة تجريبية وأخري ضابطة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي لمقياس الألكسيثميا (إعداد/ الباحثة)، ومقياس جودة الحياة النفسية (إعداد/ الباحثة). وبالتالي تكون متغيرات الدراسة الحالية كما يلي:

١. **المتغير المستقل:** برنامج اللعب التخيلي (إعداد/ الباحثة).
٢. **المتغير التابع:** الألكسيثميا، وجودة الحياة النفسية.

الإطـــار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلمKindergarten children with learning disabilities :

صـعوبات التعلم هي قصـور في واحدة أو أكثر بالعمليات النفسـية الأسـاسـية وهي الانتباه والتركيز والإدراك والتذكر وقصور استخدام اللغة الشفهية بما ينعكس سلبا على مهارات القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة (Lerner, 2003؛ بطرس حافظ، ٢٠٠٨) وتتسم صعوبات التعلم بكونها داخلية المنشأ وبوجود تباين في وجودها لدى الأفراد وتسببها لمشكلات أخرى (محمد عبد الحليم، ٢٠١٧)، وكمشكلة تبدأ

بالطفولة المبكرة كمشكلة نمائية تستمر وتتزايد مع المراحل متعاقبة وتصبح مشكلة ذوي انخفاض الأداء الأكاديمي، أولئك الذين يقل تحصيلهم عما هو متوقع مقارنة بأقرانهم وبرغم تمتعهم بقدرات عقلية عادية يفقدون القدرة على فهم وتطبيق ما يقدم إليهم من معلومات وليس لديهم ما يعوق ذلك (فكرى متولي، ٢٠١٧).

صعوبات التعلم النمائية Development Learning Disabilities

هي صعوبات ما قبل الأداء الأكاديمي وتشمل الانتباه والادراك والذاكرة والتعبير الشفوي وحل المشكلات والمفاهيم وغيرها من الخصائص النمائية القاصرة التي يُعتمد عليها في نجاح عملية التعلم لاحقا ويمكن وصفها بمنشأ صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ١٩٩٨)، هي صعوبات تُظهر التباين في نمو القدرات أو العمليات النفسية كالانتباه، التمييز، الذاكرة، إدراك العلاقات المكانية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري فينمو الطفل عاديً في بعضها القدرات ويتأخر في بعضها الأخر ومن أهمها الإدراك، التذكر (هنادي شعبان، حمدي ياسين ،٢٠١٠).

الآثار المترتبة على صعوبات التعلم الطفولة المبكرة

الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون تكرار الاخفاق وفقدان الامل بما يؤثر سلبا على تمتعهم بذات ايجابية وعلاقات اجتماعية طيبة (سليمان يوسف، ٢٠١٠)، يؤدى قصور الوظائف المعرفية لدى البعض منهم إلى محدودية إدراك انفعالات ومشاعر الأخرين أو التعاطف ولديهم قصور وعي بالذات، اتجاهات سالبة نحو التعلم، مشاكل انفعالية (حسني النجار، ٢٠١٣).

إن التعلم عملية ذات ارتباط بالمكون الانفعالي، كتعبيرات الوجه وانفعالات بهجة التعلم، الفخر، الأمل، الحماس، التفاؤل وهي تعد مشاعر لازمة لمعايشة التعلم ويفتقدها ذوى صعوبات التعلم (Villavicencio & Bernardo, 2017) تقل لديهم مهارات التواصل ويفقدون القدرات التعبيرية الهامة (أحمد حامد، ٢٠٢٠)، لديهم قصور بمهاراتهم الوجدانية والاجتماعية، تجعلهم أكثر معاناة من صعوبات التعلم حين انتقالهم إلى مراحل أخرى (ليلى الدوسري، ٢٠٢٠)، لديهم قصور بالكفاءة الاجتماعية والوجدانية وهم بحاجة إلى المساندة (بطرس حافظ وآخرون، ٢٠٢٠).

الأبعاد الرئيسية لتشخيص صعوبات التعلم النمائية في الطفولة المبكرة:

تناولت العديد من الدراسات تشخيص صعوبات التعلم النمائية في الطفولة المبكرة، مثل دراسة أحمد عواد (١٩٩٤) الذى توصل إلى وضع ترتيب تنازلي لشيوع صعوبات التعلم النمائية بالروضة وهى كما يلى(الانتباه، التمييز، صعوبات الذاكرة، تشكيل المفاهيم، حل المشكلات، التكامل بين الحواس) ثم الصعوبات اللغوية (اللغة الشفوية، التفكير السمعي، الاستقبال السمعي) ثم الصعوبات البصرية الحركية ومظاهرها (أداء المهارات الحركية الكبيرة، التناسق العضلي، آداء المهارات الحركية الدقيقة) وتوصل أحمد الشوكي، ربيعة الصديق(٢٠١٦) إلى أن الصعوبات الأكثر حدة وشيوعا الانتباه، يليها الإدراك، يليها التفكير ثم اللغة، وتوصل محمود عبدالكريم(٢٠١٨) إلى الكشف عن صعوبات التعلم النمائية التطورية وانقسمت إلى صعوبات أوليه (اضطراب الانتباه، واضطراب الذاكرة، واضطراب الإدراك)، وصعوبات ثانوية (اضطرابات التفكير، واضطرابات اللغة) وتوصلت ليلى المرسومي(٢٠١٨)إلى ان نسبة صعوبات التعلم النمائية التي بلغت ١٢٪ من المجموع الكلى للمشاركين وترتيب انتشار صعوبات التعلم النمائية تصاعديا هو الانتباه ثم الإدراك ثم الذاكرة ثم اللغة على التوالي، وأعدت نادية الحسيني، أسماء منصور، محمد حسيني(٢٠١٩) مقياس لتشخيص صعوبات التعلم النمائية تضمن صعوبات الانتباه والإدراك البصري وصعوبات الذاكرة وبُناء عليه تصبح الأبعاد الرئيسية لتشخيص صعوبات التعلم النمائية هي الانتباه والإدراك والذاكرة و التعبير الشفوي.

ثانياً: الألكسيثميا Alexithymia.

الألكسيثميا هي عجز التعبير عن الحياة الشعورية لفظيا أطلق عليها الطبيب الأمريكي Sfineos (Alexithymia) كمصطلح يشير لثلاث مقاطع A = Lackأي لا، والمقطع الثاني word = Lexi أي كلمة،Thymia =feeling بمعنى لا كلمة تصف الشعور(Sfineos, 1973).

الألكسيثميا احدى صور قصور مهارات الذكاء الانفعالي وانحراف البنية النفسية في محاور أساسية وهى تمييز الانفعالات الذاتية أو وصف انفعالات الآخرين تؤكد ذلك دراسة (أمينة أبو النجا، ٢٠١٤) التي توصلت إلى فعالية التدريب لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي في خفض حدة الألكسيثميا لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم، ودراسة سماح عبدالرحمن(٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التدريب على تنمية

مهارات الذكاء الوجداني لخفض الألكسثيميا لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم وتوصلت إلى أن تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني خفضت من حدة الألكسثيميا.

وبدراسة مهند العيداني (٢٠١٩) هدف إلى معرفة تباين البنية العاملية لمقياس تورنتو للألكسثيميا (TAS-20) ومقياس سكوت للذكاء الانفعالي، وتحديد العلاقة بينهما وتوصل إلى وجود أبعاد مستقلة تعبر عن الألكسثيميا هما (صعوبة التعرف على المشاعر وصعوبة وصف المشاعر) وأبعاد مستقلة تعبر عن الذكاء الانفعالي، ولذلك تنمية مهارات الذكاء الوجداني لتخفيف الألكسثيميا شيماء السعيد (٢٠٢٠).

الألكسيثميا لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

هناك ارتباط بين الإخفاق الانفعالي لدى طفل الروضة وانخفاض أدائه المعرفي ففي دراسة (محمد البحيري، ٢٠٠٩) بحث اسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثميا لدي الاطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين وبدراسة (ناصر سيد جمعة، ثابت رمضان، ٢٠١٣) بحث علاقة الألكسيثميا باضطراب العناد المتحدي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

إن فهم وتمييز الانفعالات له علاقة قوية بالحالة النمائية السوية وبدراسة شريف بيومي(٢٠١٥) توصل إلى وجود علاقة للمتغيرات المعرفية والوجدانية باضطراب الجلجلة وتدافع الكلام و اشتراك المكون المعرفي والانفعالي بتفاقم الاضطراب النمائي اللغوي وأكثر هذه المتغيرات تأثيراً هو فهم الانفعالات، وبدراسة أحمد بدر(٢٠١٥) هدف إلى تنمية مهارات الإدراك والتنظيم ببرنامج الكورت لتخفيف الألكسيثميا لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، ونجحت تنمية المهارات العقلية في تخفيف الألكسيثميا لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم .وهدفت رحاب يونس(٢٠٢١) إلى بناء مقياسي تشخيصي للألكسيثميا وتوصلت إلى قوة العلاقة بين الألكسيثميا وصعوبات التعلم.

الأسس النظرية المفسرة للألكسيثميا

أولًا: نظرية الأساس النيورولوجى Theory of Neurobiology: تفسر وجود الألكسيثميا نتيجة خلل في آلية التوصيل بين نصفي الدماغ الأيمن والأيسر حيث يعجز النصف الأيمن المسئول عن إدراك الانفعالات في إيصال المعلومات إلى النصف الأيسر المسئول عن اللغة والتعبير عن الانفعالات Taylor, Bagby, & Parker, 2000؛ Rose, 2002).

ثانيا: النظرية التحليلية: Psychoanalysis Theory: الألكسيثميا وفق النظرية التحليلية " ناتجة عن الافتقار الوجداني خلال الطفولة كالجفاء وضعف التواصل اللفظي أو الغير اللفظي والجمود العاطفي، والعجز عن معالجة المعلومات الوجدانية بشكل معرفي (Larsen, Brand, Bermond, Hijman, 2003).

ثالثاً: نظرية التطور الرمزي الانفعالي The Theory of Symbolic Evolution of Emotion: يؤكد مؤيديها التناقض بين التعبير اللفظي والبدني المقصود في الانفعالات وفهم الطفل لها، فهو يفتقد إلى الوعي بالرموز اللفظية وغير اللفظية والحالات الجسدية المرتبطة بالانفعالات (Taylor, 2015).

رابعاً: النظرية الاجتماعية Socialization theory : الألكسيثميا نتجت عن قصور اهتمام الوالدين بإكساب أبنائهم بنية وجدانية جيدة واضطراب مكتسب وتفاعلي ترتبط بأساليب التنشئة الغير لائقة وجدانيا(Lumley, 2004) يؤيد ذلك دراسة بدوية رضوان(٢٠١٥)التي كشفت علاقة الألكسيثميا بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم، وبدراسة نسيمه داود(٢٠١٦) كشفت عن العلاقة بين الألكسيثيميا وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي والاجتماعي وحجم الأسرة والجنس وأظهرت وجود ارتباط بين الألكسيثيميا وأنماط التنشئة الغير سوية للأم والأب ودراسة سلمى شعبان(٢٠٢١) التي توصلت إلى ارتباط الأساليب الوالدية السلبية باضطراب الألكسيثميا.

ثالثاً: جودة الحياة النفسية(Psychological well-being (PWB :

جودة الحياة النفسية شعور داخلي معبر عن الرضا عن الذات ومؤشر للخلو من الاضطراب النفسي والتمتع بالإقبال على الحياة وقبول الآخرين والتعاطف معهم والامتنان لأفعالهم(Hajiran, 2006) وتأتى أهمية تحسينها في الطفولة المبكرة لما تحققه من دعم للسعادة ذات الديمومة والوجدان الايجابي كالتفاؤل والأمل وعمق أثرها بدعمها للجوانب الايجابية كالقدرة التعبيرية ويقلل معها احتمالية الاضطراب وما يورثه من كآبة (محمد الصبوة،٢٠١٠).

تحسين جودة الحياة النفسية

يتضمن تحسين جودة الحياة النفسية تحقيق عوامل السعادة كالتفاؤل والامتنان والعلاقات الطيبة (Abadi,Choiriyah,Sukmana, &Karuniawan, 2018) وهي سعادة منبعها التعاطف والشعور بطيب الحال وأداء الشكر والامتنان والتفاؤل، ووجود علاقة إيجابية ومشاعر أخلاقية منبعها الرضا عن

الحياة، وتحقيق السعادة وفق تلك الأبعاد بمثابة تدعيم لقوة داخلية لازمة لمواصلة الحياة بفاعلية وإثمار وذات أثر وجداني عميق (ذر لعاني، سناء فيصل،٢٠١٩).

أبعاد تحسين جودة الحياة النفسية:

أولا: التعاطف: Empathy

فهم لمشاعر الآخرين والحساسية للمواقف الأخلاقية والرغبة في المساعدة والقدرة على الإصغاء والتبصر ومكون أساسي للحفاظ على حياة اجتماعية جيدة ويعد نوع من التفهم الوجداني وفهم الشعور الإنساني ومستوى من السعادة ومنبئ بالرضا عن الحال (Brendon, 2020).

ثانياً: الامتنان:Gratitude

طريقة يُقدر بها الإنسان الأشياء الجيدة في الحياة ويتوقف عندها ويعظم من تأثيرها ويعترف بقيمتها كاستجابة انفعالية تصدر عند تلقيه فائدة أو منفعة أو جميل أو معروف ويرتبط بثقة الطفل بنفسه وتقبله للحياة التي تهيئ له علاقات اجتماعية جيدة (كريمان بدير، ٢٠١١).

ثالثاً: التفاؤلOptimism

هو نظرة استبشار نحو المستقبل وتوقع الأفضل وانتظار لحدوث الخير والاقتراب من النجاح واستبعاد العكس (بدر الأنصاري، ٢٠٠٢) وهو حالة متغيرة تبعاً للمواقف المختلفة ويُشكل التوقعات والتصورات الذاتية الإيجابية لكل ما يتعلق بالمستقبل (عبد الله عينو،٢٠١٦).

رابعاً: اللعب التخيليpretend play

يُعرف اللعب التخيلي أو التظاهري كنوع من اللعب يكثر ظهوره ما بين ٢ إلى ٧ سنوات وينشغل فيه الطفل سواء كان موجه أو ذاتي وسواء كان مرتبط بالواقع أو من وحي الخيال ويتميز بتنوع أنماطه كلعب الأدوار ولعب الدراما الاجتماعية، حين يكون هناك توجيه للأطفال بتمثيل مواقف وأشخاص وأشياء (دعاء محمد، ٢٠١٣).

وبتصنيف الألعاب تبعا لطبيعة المهمات التي تؤديها ي فإن الألعاب التخيلية أو الإبهامية أو التمثيلية هي " الألعاب التي تؤدى مهمة وجدانية وتربوية قادرة على الحد من الاضطرابات النفسية وعلاجها" (محمد الصوالحة، ٢٠١٣،١٠٨).

يُعرف اللعب التخيلي بالبحث الحالي بأنه "أنشطة بأسلوب اللعب التخيُلي لاكتساب وجدانً إيجابي لتحسين جودة الحياة النفسية ومحاكاة الواقع الانفعالي في المواقف التخيلية من أجل الحد من اضطراب الألكسيثميا.

أهمية اللعب التخيلي: يوفر هذا النوع من اللعب مميزات تنموية وتصحيح المسار الدينامي لشخصية الطفل، فأثناءه يستخدم الطفل خياله ويضفى على الأشياء المحيطة به صفات حسية في حالة من حرية التعبير والاندماج مع وجود وعى بالواقع المحيط به فينمى الوعي بالذات (Lillard, 2017) وكنوع من اللعب يثرى بالتخيل الوجدان والعقل معا، ينمى قدرات الإدراكية والمعارف ونمو الانفعالات وتهذيبها ويوظف لتنمية المهارات الوجدانية (أحمد إبراهيم، ٢٠١٧).

فنيات مصاحبة للعب التخيلي:

صاحب أنشطة اللعب التخيلى فنيات مناسبة لطبيعته وداعمة لفاعلياته وذلك لتهيئة الطفل من خلالها على سبيل المثال:

- **السرد القصصي:** هو بناء صورة عقلية ترتبط بالكلمات المسموعة أو المقروءة ووضع صورة تخيلية لها بما يحقق تذكرها واستدعاء ما يشبهها وهي من نماذج اللعب الذي يحبه الأطفال ويستمتعون به، حيث تعكس الحياة الواقعية الاجتماعية وتساعد الأطفال على تحفيز التخيل والمحاكاة وتزويدهم بسمات إيجابية (مروة توفيق، ٢٠٢٠).
- **لغة الجسد:** هي احدى مهارات التواصل التي تنمى لدى الطفل قدرته على قراءة الأفكار والمشاعر من خلال التعبيرات الوجه والايماءات والاشارات مما يدعم التواصل اللفظي وغير اللفظي والتواصل البصري ويسهل على الطفل نقل افكاره ومشاعره مثلما يستقبلها من الطرف الآخر فتتحسن بذلك مهاراته العامة للتواصل الاجتماعي (أمل حسونة، نهى رضوان، رانيا سلامة ٢٠١٧).

المعالجة الإحصائية للبيانات:

وللإجابة على السؤال الأول للبحث وهو: ما أثر اللعب التخيلي على الحد من اضطراب الألكسيثميا لطفل الروضة ذو صعوبات التعلم؟ تم اتخاذ الإجراءات التالية: التحقق من شرط الاعتدالية، وبلغت قيمة الدلالة لاختبار **Kolmogorov-Smirnov** واختبار **Shapiro-Wilk** على النحو الذي يبينه جدول (١).

جدول (١) اختبار التوزيع الطبيعي لمتوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اضطراب الألكسيثميا لدى أطفال الروضة

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
				القيمة	مستوى الدلالة	القيمة	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات الذاتية	الضابطة	٩,٠٠	١,١٨٣	٠,٢٨٣	٠,١٤٣	٠,٩٢١	٠,٥١٤
	التجريبية	١٥,٠٠	١,٥٩٥	٠,٢٢٥	٠,٢٠٠	٠,٨٧٦	٠,٢٥٢
تمييز انفعالات الآخرين	الضابطة	٩,٢٧	٠,٧٨٦	٠,٢٩٣	٠,١١٧	٠,٨٢٢	٠,٠٩١
	التجريبية	١٣,٨٣	١,١١٥	٠,٢٢٣	٠,٢٠٠	٠,٩٠٨	٠,٤٢١
التمييز بين الانفعال والإحساس الجسدي	الضابطة	٧,٤٥	١,٢١٤	٠,٣٢٥	*٠,٠٤٧	٠,٨٢٧	٠,١٠١
	التجريبية	١٣,٦٧	٠,٩٨٥	٠,٢٩٣	٠,١١٧	٠,٩١٥	٠,٤٧٣
التفكير خارجي المنحى	الضابطة	٦,٩١	٠,٧٠١	٠,٢٥٤	٠,٢٠٠	٠,٦٦٦	٠,٢١٢
	التجريبية	١٤,٦٧	١,٧٧٥	٠,٢٦٢	٠,٢٠٠	٠,٨٦٢	٠,١٩٥
القدرة على التخيل	الضابطة	٦,٦٤	٠,٥٠٥	٠,٤٠٧	**٠,٠٠٢	٠,٦٤٠	**٠,٠٠١
	التجريبية	١٣,٠٠	٠,٦٠٣	٠,٣٣٣	٠,٠٣٦	٠,٨٢٧	٠,١٠١
المجموع الكلي	الضابطة	٣٩,٢٧	٢,٠٠٥	٠,١٧٥	٠,٢٠٠	٠,٩٧٥	٠,٩٢٦
	التجريبية	٧٠,١٧	٤,٠٦٤	٠,٢٤٧	٠,٢٠٠	٠,٨١٠	٠,٠٧٢

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

ويوضح جدول (١) اعتدالية درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس الكشف عن اضطراب الألكسيثميا لدى أطفال الروضة، في أبعاد: (تمييز الانفعالات الذاتية، تمييز انفعالات الآخرين، والتفكير خارجي المنحى) وفي الدرجة الكلية للمقياس، بينما لم يتحقق شرط الاعتدالية في أبعاد: (التمييز بين المشاعر والإحساس الجسدي، والقدرة على التخيل)، ثم تم حساب الفروق باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين **Independent Samples Test**، لأبعاد: (تمييز الانفعالات الذاتية، تمييز انفعالات الآخرين، والتفكير خارجي المنحى) وفي الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت قيمة **(F)** لاختبار ليفين للبعد الأول "تمييز الانفعالات الذاتية" (٠.٧٩٨) وقيمة الدلالة (٠.٣٩٣)، وبلغت القيمة للبعد الثاني "تمييز انفعالات الآخرين" (٠.٥٣٧) وقيمة دلالة (٠.٤٨١)، وبلغت القيمة للبعد الرابع "التفكير خارجي المنحى (٢.٣٧٣) وقيمة دلالة (٠.١٥٤)، وبلغت القيمة للدرجة الكلية (٤.٨٦٥) بقيمة دلالة (٠.٠٥٢)، بينما تم استخدام اختبار

مان ويتني اللابارامتري لمجموعتين مستقلتين **Mann-Whitney U Test**، مع أبعاد: (التمييز بين الانفعال والإحساس الجسدي، والقدرة على التخيل)، وقد جاءت النتائج على الوجه الذي يوضحه جدول (٢)، وجدول (٣).

جدول (٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "t" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمقياس اضطراب الألكسيثميا لدى أطفال الروضة

البعد	المجموعة الضابطة ن= ١١		المجموعة التجريبية ن= ١٢		درجة الحرية	T			حجم الأثر [1]	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		القيمة	قيمة للدلالة	الدلالة	N	الأثر
تمييز الانفعالات الذاتية	٩,٠٠	١,١٨٣	١٥,٠٠	١,٥٩٥	٢١	٧,٠٦٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣	كبير
تمييز انفعالات الآخرين	٩,٢٧	٠,٧٨٦	١٣,٨٣	١,١١٥	٢١	٧,٧٣٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٦٨	كبير
التفكير خارجي المنحى	٦,٩١	٠,٧٠١	١٤,٦٧	١,٧٧٥	٢١	٩,٥٥٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٠	كبير
المجموع الكلي	٣٩,٢٧	٢,٠٠٥	٧٠,١٧	٤,٠٦٤	٢١	١٦,٠٦٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٦	كبير

ويتضح من خلال جدول (٢) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة حرية (٢١)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الكشف عن اضطراب الألكسيثميا لدى أطفال الروضة، في أبعاد: (تمييز الانفعالات الذاتية، تمييز انفعالات الآخرين، والتفكير خارجي المنحى) وفي الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "z" للفروق بين رتب درجات أطفال المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لبعض أبعاد مقياس الكشف عن اضطراب الالكسيثميا لدى أطفال الروضة

البعد	المجموعة الضابطة ن= ١١			المجموعة التجريبية ن= ١٢			Z		حجم الأثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	القيمة	قيمة للدلالة	N	الحجم
التمييز بين الانفعال والإحساس الجسدي	٧,٤٥	١,٢١٤	٣,٥٠	١٣,٦٧	٠,٩٨٥	٩,٥٠	٢,٩٢٩	٠,٠٠٣	٠,٤٦	كبير
القدرة على التخيل	٦,٦٤	٠,٥٠٥	٣,٥٠	١٣,٠٠	٠,٦٠٣	٩,٥٠	٢,٩٩٤	٠,٠٠٣	٠,٤٧	كبير

[1] يحسب حجم الأثر للمجموعات المستقلة وفقا لمحكات مربع إيتا: (٠,٠١ صغير، ٠,٠٦ متوسط، ٠,١٤ كبير).

ويتضح من خلال جدول (٣) أن قيم (z) المحسوبة أكبر من قيم (z) الجدولية، عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢١)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس الكشف عن اضطراب الألكسيثميا لدى أطفال الروضة في أبعاد: (التمييز بين الانفعال والإحساس الجسدي، والقدرة على التخيل). ومن هنا يتبين: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، على مقياس الكشف عن اضطراب الألكسيثميا لدى أطفال الروضة، لصالح المجموعة التجريبية".

وللإجابة على السؤال الثانى للبحث وهو / ما أثر اللعب التخيلي على تحسين جودة الحياة النفسية لطفل الروضة ذو صعوبات التعلم؟ تم التحقق من شرط الاعتدالية، وبلغت قيمة الدلالة لاختبار **Kolmogorov-Smirnov** واختبار **Shapiro-Wilk** على النحو الذي يبينه جدول (٤).

جدول (٤) اختبار التوزيع الطبيعي لمتوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
				القيمة	مستوى الدلالة	القيمة	مستوى الدلالة
التعاطف	الضابطة	٣١,٢٧	٢,٠٥٤	٠,٢٩٣	٠,١١٧	٠,٩١٥	٠,٤٧٣
	التجريبية	٤٥,٨٣	١,١١٥	٠,٢٢٣	٠,٢٠٠	٠,٩٠٨	٠,٤٢١
الامتنان	الضابطة	٢٥,٩١	١,١٣٦	٠,٢٧٧	٠,١٦٨	٠,٧٧٣	*٠,٠٣٣
	التجريبية	٤٥,٥٠	٤,٣٨٠	٠,٢٠٥	٠,٢٠٠	٠,٩٥٣	٠,٧٦٤
التفاؤل	الضابطة	١٥,٧٣	١,١٠٤	٠,٢٢٣	٠,٢٠٠	٠,٩٠٨	٠,٤٢١
	التجريبية	٢٦,٣٣	٢,٩٩٥	٠,٢٠٢	٠,٢٠٠	٠,٩٤١	٠,٦٦٤
المجموع الكلي	الضابطة	٧٢,٩١	٢,٠٧١	٠,١٨٣	٠,٢٠٠	٠,٩٦٠	٠,٨٢٠
	التجريبية	١١٧,٦٧	٥,٤٨٣	٠,٢٠٩	٠,٢٠٠	٠,٩٣٧	٠,٦٣٤

* دال عند مستوى (٠,٠٥)

ويوضح جدول (٤) اعتدالية درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة، في بعدي: (التعاطف، والتفاؤل) وفي الدرجة الكلية للمقياس، بينما لم يتحقق شرط الاعتدالية في بعد (الامتنان)، ثم تم حساب الفروق باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين **Independent Samples Test**، لبعدي: (التعاطف، والتفاؤل) وفي الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت قيمة (F) لاختبار ليفين للبعد الأول "التعاطف" (١.٤٩٧) وقيمة الدلالة (٠.٢٤٩)، وبلغت القيمة للبعد الثالث

"تمييز التفاؤل" (١٠.٨٢٥) وقيمة دلالة (٠.٠٠٨)، وبلغت القيمة للدرجة الكلية (٦.١٢٥) بقيمة دلالة (٠.٠٣٣)، بينما تم استخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري لمجموعتين مستقلتين **Mann-Whitney U Test**، مع بعد (الامتنان)، وقد جاءت النتائج على الوجه الذي يوضحه جدول (٤)، وجدول (٥).

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم "t" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة

البعد	المجموعة الضابطة ن= ١١		المجموعة التجريبية ن= ١٢		درجة الحرية	T			حجم الأثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		القيمة	قيمة للدلالة	الدلالة	N	الأثر
التعاطف	٣١,٢٧	٢,٠٥٤	٤٥,٨٣	١,١١٥	٢١	١٤,٩٦٤	**٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٦	كبير
التفاؤل	١٥,٧٣	١,١٠٤	٢٦,٣٣	٢,٩٩٥	١٤,٤٣٢	٧,٦٧٤	**٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٠	كبير
المجموع الكلي	٧٢,٩١	٢,٠٧١	١١٧,٦٧	٥,٤٨٣	١٤,٦٤٣	٢٠,٧٢٦	**٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٨	كبير

ويتضح من خلال جدول (٥) أن قيم "ت" المحسوبة أكبر من قيم "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١)، ودرجة حرية (٢١)، و(١٤)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة، لصالح القياس البعدي، وذلك في بعدي: (التعاطف، والتفاؤل) وفي الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "z" للفروق بين رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لبعد (التفاؤل) على مقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة

البعد	المجموعة الضابطة (ن = ١١)			المجموعة التجريبية (ن = ١٢)			Z		حجم الأثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	القيمة	قيمة للدلالة	N	الحجم
الامتنان	٢٥,٩١	١,١٣٦	٣,٥٠	٤٥,٥٠	٤,٣٨٠	٩,٥٠	*٢,٩١٣	٠,٠٠٤	٠,٤٦	كبير

* دال عند مستوى (٠,٠١).

ويتضح من خلال جدول (٦) أن قيم (**z**) المحسوبة أكبر من قيم (**z**) الجدولية، عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجة حرية (٢١)، مما يدل على وجود فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة في بعد: (الامتنان)، لصالح المجموعة التجريبية، ومن هنا يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين

الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، على مقياس جودة الحياة النفسية لدى طفل الروضة، لصالح المجموعة التجريبية".

خلاصة نتائج البحث:

أولا: أثر برنامج اللعب التخيلي على أطفال المجموعة التجريبية الذين تعرضوا خلال أنشطته لمضمون انفعالي، والصفة التدريبية للأنشطة كانت ذات تأثير إيجابي على اكسابهم تمييز لانفعالاتهم الذاتية ووعى بانفعالات الأخرين وتفرقة بين الانفعال الذاتي والمشاعر الجسدية وفي أبعاد التفكير خارجي المنحى والقدرة على التخيل برغم كونها قدرات عقلية تتناسب معها أسلوب اللعب التخيلى الموجه يتفق ذلك ودراسة احمد بدر(٢٠١٥) الذى حقق التدريب على عمليات عقلية الحد من الألكسيثميا، و دراسة كلا دعاء مصطفى (٢٠١٣)، إيناس محمد (٢٠١٧)، آمال يوسف (٢٠١٧)(Kathrin, Sonja, Fabio,(2020 التي استندت إلى اللعب التخيلي بصفته التمثيلية الأدائية وهيئ لأن يكتسب الطفل ما عجز عن اكتسابه بنموه الانفعالي.

ثانياً: توظيف فنيات مصاحبة للعب التخيلي مثل السرد لموقف قصصي والدمج بينها وبين أنشطة اللعب ساعد على جذب انتباه الأطفال وتحفيز تخيلهم واندماجهم وهو الأمر الذى أوحت به دراسات اعتمدت على السرد القصصي واستفادت منهم الباحثة كدراسة Bateman (2018)؛ Rowe ,et.al,(2018)؛ بيداء الحيالي(٢٠١٨)؛ نجلاء عفيفي(٢٠١٩)، (مروة توفيق، ٢٠٢٠)، أدت أنشطة اللعب التخيلي العملية التي يقوم بها الأطفال بأنفسهم إلى اكتسابهم قيم وجدانية وأخلاقية لها مردودها على تنمية القدرة التعبيرية والمهارات الشفوية المرتبط بالوجدان، يتفق ذلك ودراسة Thompson, (2011).محمد النوبي (٢٠١٨)، ويُعد نمو القدرة التعبيرية بمثابة خطوة أولى نحو تحقيق الكفاءة الاجتماعية والتواصل الناجح.

التوصيات:

أ. تدريب المعلمات على التطبيق العملي لأنشطة لعب الايهام والتخيل لأهميتها بالطفولة المبكرة.

ب. توفير المقاييس المقننة للكشف عن الاضطرابات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم.

ج. توفير الإمكانيات المادية الازمة لتنفيذ اللعب التخيلي في الروضات.

د. توفير التدريبات المهنية العملية اللازمة لتطبيق اللعب التخيلي بالروضات.

هـ. الاهتمام بالمكون الوجداني المهيىء لجودة الحياة النفسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

البحوث المقترحة:

أ. بحوث وصفية لتفسير طبيعة اضطراب الألكسثيميا وأسبابه وهل هو وراثى أم مكتسب.

ب. بحوث تنمية الحياة الوجدانية للطفل بالروضة.

ج. بحوث لتحسين مستوى السعادة التي منها الفضيلة لدى الأطفال.

د. اجراء دراسات وصفية للأساليب الأكثر فاعلية في تحقيق متغير السعادة لدى طفل الروضة.

هـ. دراسة تأثير تطبيق استراتيجيات اللعب على توطيد علاقة الانتماء بين الطفل وبيئة التعلم.

المراجع العربية:

إبراهيم زكي قشقوش، نجلاء نصر الله الحسيني (٢٠١٥). نموذج مقترح للذكاء الوجداني: دراسة نظرية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس ٣(٣٩) ٦٨٠-٦٠٠.

أحمد سمير بدر (٢٠١٥). فاعلية برنامج كورت لتخفيف الأليكسيثيميا لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،٤(١٦) ٣٢-٩.

أحمد شعبان حامد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي انتقائي لتنمية بعض مهارات التواصل وأثره على التقبل الاجتماعي المدرك لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، **رسالة دكتوراة**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا.

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٧). **معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية**، الكويت: مجلس النشر العلمي.

أحمد محمد عبد الخالق (٢٠١٨). عوامل الشخصية المنبئة بالسعادة، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٨(٩٨) ٢١ – ١.

آمال عبد السميع أباظة (٢٠٢٠). جودة الحياة النفسية، مستقبل التربية العربية، **المركز العربي للتعليم والتنمية**، ٢٧(١٢٦) ٣٠٢ -٢٨٦.

آيات إبراهيـم الجرادات (٢٠١٨). أثر برنامج قائم على الألعاب الاجتماعية والوجدانية في تنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة في الأردن، **رسالة ماجستير**، جامعة الاسراء الخاصة، كلية العلوم التربوية، عمان، الأردن.

إيناس عبد المطلب محمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على اللعب التخيلي لتنمية التمثيلات الرمزية الذهنية وقراءة العقل لدى عينة من الأطفال الذاتويين ذوي الأداء المرتفع، **رسالة ماجستير**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

الجازي عبد الله القحطاني، نورة علي الكثيري (٢٠١٧). جودة الحياة النفسية لدى ذوات صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة التربية الخاصة**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٥(١٩)١٨٥ – ١٣٧.

حميدة أحمد الباز (٢٠٢١). استخدام فنيات علم النفس الإيجابي وأثرها على الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (٢٣٢)٣٥١ –٣٢٧.

حنان عبد الحميد العنانى (٢٠١٤). **اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان: دار الفكر، الأردن.

حنان محمد صفوت (٢٠١٧). أثر برنامج باستخدام اللعب التمثيلي في تنمية مفاهيم وسلوكيات ترشيد الاستهلاك لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة أسيوط، (١) ٥٩ –١.

خالد عبد الرازق النجار (٢٠١٣). اللعب والموهبة الوجدانية لأطفال الروضة: تطبيقات لنظرية الذكاء الوجداني، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب،٢٦(٩٦)١٧–٦.

داليا أحمد علي (٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس الرفاهية النفسية للأطفال ٤– ٦ سنوات، **دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، كلية التربية، ٢٥(١٢) ٥٢٢ – ٤٨٩.

دعاء محمد مصطفى (٢٠١٣). اللعب التظاهري وفهم أطفال ما قبل المدرسة لانفعالات والديهم وما يعكسه ذلك من كفاءة انفعالية لديهم، **المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد**، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، (١١)٣١٠ – ٤٢٤.

ذر منير لعاني، سناء مجول فيصل (٢٠١٩). المشاعر الايجابية وعلاقتها بالرضا عن الحياة، مجلة الآداب، كلية الآداب، جامعة بغداد، العراق،٢(٣١)،٣٥٢ – ٣٢٥.

رانيا سعد بشارة (٢٠١٩). التمييز الانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **مجلة التربية الخاصة**، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، (٢٩) ٥٠ – ١.

سلمى أحمد شعبان (٢٠٢١). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكلٍ من الإلكسيثيميا والعناد المتحدي لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، **رسالة ماجستير**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بني سويف.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). **المرجع في صعوبات التعلم "النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية**، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

شاهندة عادل غنيم هبة كمال مكي، شيرين محمد دسوقي (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في خفض الألكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، كلية التربية (٢١) ٧٩٣ – ٧٦٥.

شيماء أحمد السباعي (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الذكاء الانفعالي فى تحسين جودة الحياة وتنمية التفاؤل لدي عينة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في القراءة، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مصر، ٨(٢٩)١١٢-١٤٤.

شيماء رضا السعيد (٢٠٢٠). الألكسيثميا وعلاقتها بصعوبات التعلم لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة والعاديين "دراسة مقارنة " **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة المنصورة.

عبد الكريم الحدادي، خديجة وادي (٢٠٢١). سيكولوجية السعادة: مدخل لفهم علم النفس الإيجابي، **المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات**، جامعة البصرة ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، ٢(١٢) ٣١٧ – ٢٨٠.

عفاف إبراهيم بركات (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين نقص التعبير عن المشاعر (الألكسثيميا) لدي عينة من ذوي اضطرابات الأكل. **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة بنها.

محمد أبو الخير (٢٠١٧). دور الألعاب التمثيلية لمعلمي الروضة والابتدائي في مملكة البحرين، **مجلة خطوة**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، (٣١) ٤٩ – ٤٨.

محمد السعيد أبو حلاوة (١٢،١،٢٠٢١). في الاختلاف التام بين الألكسيثميا والسيكوباتية، تم الاسترجاع في ٢/٢٠٢١ https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=10225352226218828&id=141

محمد رزق البحيري (٢٠٠٩). اسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالألكسيثيميا لدى عينة من الاطفال من ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقياً، **مجلة دراسات نفسية**، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية ١٩ (٤) ٨٨٣ – ٨١٥.

محمد رياض عبد الحليم (٢٠١٧). تعريب قائمة فحص صعوبات التعلم: العلامة والمظاهر في المراحل الدراسية المختلفة من إعداد المركز الوطني لصعوبات التعلم الأمريكية المتحدة بالولايات "NCLD، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٣(٨) ٢٠-١.

محمد سعد العبيد، فكري لطيف متولي (٢٠١٨). جودة الحياة النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي **المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، (٤)٤٧ – ٨٨.

محمد نجيب الصبوة (٢٠١٠). علم النفس الايجابي: تعريفه وتاريخه وموضوعاته والنموذج المقترح له، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب،٧٦(٧٩)،١٦-٤٣.

مروة الحسيني توفيق (٢٠٢٠). برنامج ترويحي قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة من " ٦- ٥" سنوات، **مجلة كلية رياض الأطفال**، جامعة بورسعيد، (١٧) ٤٠٢ – ٣١٧.

مروة محمد علي (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الانفعالي لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم، دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٤(٩١) ١٨ -٢.

مسعد أبو الديار، جاد البحيري، عبد الستار محفوظي (٢٠١٢). **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بين الأسوياء ومرضى الفصام والاكتئاب في أعراض الألكسيثيميا وفعالية الذات، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مصر، ١٩(٥٦) ٣٠٠-٣٥٠.

مهند عبد المحسن العيداني (٢٠١٩). الألكسثيميا "Alexithymia" والذكاء الانفعالي: دراسة عامليه استكشافية، **المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب (١٠) ٣١ – ٦٢.

ميادة بورغداد (٢٠١٧). صعوبات التعلم كمشكلة تربوية، **مجلة العلوم الانسانية**، جامعة محمد خيضر، مدينة بسكرة، (٤٦) ٥٣٥ – ٥٢٥.

نادية السيد الحسيني، أسماء جلال منصور، محمد عبده حسيني (٢٠١٩). مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال، **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٥٨) ١٣٩– ٨٧.

ناصر سيد جمعه، ثابت رمضان (٢٠١٣). الألكسيثيميا واضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، دراسة تنبؤية، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ٤(٤١)٢٠٠– ١٥١.

نجلاء هاشم عفيفي (٢٠١٩). استخدام الدراما الإبداعية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال،١١(٤٠) ٢٢٨ – ١٤٥.

عبد الرحمن إبراهيم المكينزي (٢٠١٩). الأليكسيثيميا وعلاقتها بالعدوانية والوحدة النفسية لدي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٩(٣٠) ١٦٨ –١٢.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١١). برنامج مقترح لتدريب المعلمات والامهات على علاج بعض صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال ما قبل المدرسة، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، كلية التربية،٤(٣٥)٨٢١ – ٧٨٣.

عزة عبد الفتاح خليل (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على اللعب الدرامى لتنمية الإمباثية لدى عينة من أطفال الروضة، **مجلة التربية وثقافة الطفل**، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا، ١(١٠)٢٢٧– ٢٧٨.

Abadi, T., Choiriyah, I., Sukmana, H. and Kurniawan, M. (2018). Factors Affecting of Life's Happiness. **Annual Conference on Social Sciences and Humanities (ANCOSH 2018),** Revitalization of Local Wisdom in Global and Competitive Era 41-45.

Bayramoglu, G., Sahin, M. (2015). Positive Psychological Capacity and Its Impacts on Success. **Journal of Advanced Management Science**, 3(2). 154-157.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). **Learning Disabilities: From Identification to Intervention**. New York: Guilford

Goldstein, Thalia R. (2018). Developing a Dramatic Pretend Play Game Intervention **American Journal of Play**, 10 (3) 290-308.

Gillis, M.C(2011). Promoting success: Early indicators of learning disabilities in preschool children. **Perspectives on Language and Literacy**, Baltimore, 37 (3), 29-31.

Hajiran, H. (2006). Toward a Quality-of-life Theory: Net Domestic Product of Happiness**. Social Indicators**, 75 (1), 31 -43.

LaForett, D. & Mendez, J. (2017). Children's engagement in play at home: a parent's role in supporting play opportunities during early childhood**, *Early Child Development and Care***, (187)6, 910-923.

Larsen, J.K., Brand, N., Bermond, B. and Hijman, R. (2005). Cognitive and Emotional Characteristics of Alexithymia: A Review of Neurobiological Studies. **Journal of Psycosomatic Research**, 54, 533-541.

Lerner, J. (2003). **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies.** New York: Houghton Mifflin Company Boston.

Lillard, A. S. (2017). Why do the children (pretend) play? Trends in Cognitive Science, 21, 826-834. doi: **https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.08.001**

Lumley, M., (2004). Alexithymia, emotional disclosure and health. **Journal of personality**. 72 (6),1272-1300.

Rose, D. (2002): Theory and Treatment of Alexithymia: An Affect Theory Perspective. **(Unpublished Doctor Dissertation)**, Michigan State University.

Schousboe I. (2013) The Structure of Fantasy Play and Its Implications for Good and Evil Games. **International perspectives on early childhood education and development,** (8)..https://doi.org/10.1007/978-94-007-6579-5_2 .

Sfineos, P. E. (1973). The prevalence of 'alexithimic'characteristics in psychosomatic patients. Psychotherapy ***and Psychosomatics,*** 22 (2), 255-262.

Taylor, G. (2015). Recent developments in alexithymia theory and research Canadian **Journal of Psychiatry**, 45(2) 134-138.

Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. A. (2016). What's in the name alexithymia'? A commentary on "Affective agnosia: Expansion of the alexithymia. **Canadian Journal of Psychiatry** 48 (5) ,134-138.

Taylor, G., Bagby, R., & Parker (2000)."Disorder of affect regulation: Alexithymia in medical and Psychiatric illness, ***Clinical Psychology and Psychotherapy***"7 (3) 240-260.

Trust, T. (2017). Using cultural historical activity theory to examine how teachers seek and share knowledge in a peer-to-peer professional development network, Australasian, ***Journal of Educational Technology***, 33(1), 98-113.

Vandecandelaere, Machteld; Schmitt, Eric; Vanlaar, Gudrun; De Fraine, Bieke; Van Damme, Jan (2017). Effects of Kindergarten Retention for At-Risk Children's ***Psychosocial Development Educational Psychology***, 36 (8)1354-1389.

Kathrin, J. Sonja, P. Fabio, S (2020). Assessing Preschool Children's Social Pretend Play Competence: An Empirical Comparison of Three Different Assessment Methods, **Early Education and Development**, (31) 8, 1206-1223.

Kisamore, R. (2019). Children's Perceptions of Pretend Play Over Time**. master Degree**, Coun, West Virginia University Goldstein.

البحث الثالث

فاعلية برنامج تدريبى في تحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية

إعداد

أ.د/ عادل السعيد البنا
أستاذ علم النفس التربوى
عميد كلية التربية السابق جامعة دمنهور

أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر
أستاذ المناهج وطرق التدريس
عميد كلية التربية–جامعة مطروح

أ/ شيماءأحمد السباعى
باحثة دكتوراه بكلية التربية جامعة مطروح
تخصص (علم نفس التربوى)

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

فاعلية برنامج تدريبى في تحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية

مستخلص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية من خلال برنامج قائم على التدريب التوكيدى. تكونت عينة البحث من (١٠) من المراهقين المكفوفين تتراوح أعمارهم الزمنية من ١٦- ١٩سنة. وتم تطبيق مقياس تقدير الذات ومقياس التوافق النفسى والإجتماعى على المشاركين فى البحث قبل وبعد البرنامج، وتم تدريبهم على جلسات البرنامج التدريبى المقترح. وباستخدام الإحصاء اللابارامترى ولكوكسن Wilcoxon أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج المعد فى هذا البحث؛ حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من المراهقين المكفوفين فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس تقدير الذات وذلك لصالح درجاتهم في القياس البعدى، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية من المراهقين المكفوفين فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس التوافق النفسى والإجتماعى وذلك لصالح درجاتهم في القياس البعدى.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبى ، تقدير الذات، التوافق النفسى والإجتماعى، المراهقين المكفوفين.

The Effectiveness of a Training Program on Improving Self-Esteem and Psychological and Social Adjustment among Blind Students at the Secondary Stage

Abstract

The current research aims to improve self-esteem and psychological and social adjustment among blind Students at the Secondary stage through a program based on assertive training. The research sample consisted of (10) blind adolescents whose ages ranged from 16-19 years. The self-esteem scale and the psychosocial adjustment scale were applied to the research participants before and after the program, and blind adolescents were trained on the proposed training program. Using non-parametric statistics Wilcoxon, the results of the research indicated the following: The effectiveness of the program prepared in this research, through the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group of blind adolescents in the pre and post measurements on the self-esteem scale in favor of the measurement dimensional. And there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group of blind adolescents in the pre and post measurements on the psychological and social adjustment scale, in favor of improvement in the post measurement.

Key words: Self-esteem, psychological and social adjustment, Blind Students.

مقدمــة البحث:

اهتمت المنظمات العالمية بالإحتفال في اليوم الثالث من شهر ديسمبر من كل عام باليوم العالمي لذوي الإعاقة، وهو اليوم الذي أقرته الأمم المتحدة عام ١٩٩٢ للإعتراف بحقوق ذوي الإحتياجات الخاصة، ومناقشة مشكلاتهم عالميًا وإقامة الفعاليات المحلية والدولية في هذا الشأن، وتوفير فرص تضمن لهم الرعاية الصحية والتعليم والعمل والمشاركة في المجتمع بشكل لائق وإنساني. وعلى المستوى المحلى كان تخصيص عام ٢٠١٨ عامًا لذوي الإحتياجات الخاصة من أبرز دلائل اهتمام الدولة المصرية بهم، فخلال هذا العام تحقق العديد من المطالب التي كان ذوي الإعاقة ينادون بها، ومن بينها قانون ذوي الإعاقة رقم ١٠ لسنة ٢٠١٨، الذي ينص على حقوق وإمتيازات عديدة لهؤلاء الأشخاص سواء في مجال التعليم أو الصحة أو العمل أو المعاش، لحمايتهم من الأزمات والكوارث وتحقيق الإستقرار الأقتصادي والعدالة الإجتماعية لهم.

وبما أن الذات الإنسانية تتشكل لدى الفرد منذ الصغر وخلال مراحله العمرية المختلفة متأثره بعوامل نفسية وإجتماعية وتربوية، وكذلك الإعاقة البصرية حيث تؤثر علي إستقلالهم وتقديرهم لذاتهم، كما إنها تفرض قيودًا على التواصل الإجتماعى حيث يزداد لديهم السلوك التجنبي للمواقف الإجتماعية، فينظر الكفيف لذاته علي أنه غير كفء اجتماعيًا، وأنه شخصية غير جذابة، مع الشعور بالدونية؛ الأمر الذي يمكن بموجبه صياغة إضطراب الشخصية التجنبية بأنه اضطراب تقدير الذات المنخفض، فالمجالات الأكثر إضطرابًا لدى الكفيف هى مفهوم الذات، فهو يرى أنه غير قادر على التحكم فى الأحداث الضاغطة وأنه أقل كفاءة من المبصرين (البحيرى والحديبى،٢٠١٤؛ عطا الله،٢٠١٧؛ أبو رياح وحسين ٢٠١٩؛ Halder, & Datta, 2012 ؛ Pfeiffer & Pinquart,2012؛Garaigordobil & Bernaras, 2009 لهذا يعد تقدير الذات حاجة أساسية لدى الفرد نحو تأكيد ذاته، وتحقيق إمكاناته، ويعتبر المفتاح للشخصية السوية.

ومن الجدير بالذكر التطرق إلى الفرض الأساسى للنظرية المعرفية السلوكية التى أكدت على أن الإختلالات التى تطرأ على تفكير الفرد تكون هى العامل الرئيسى لوجود الإضطرابات النفسية؛ حيث إنها بيَّنت فى تفسيرها للإضطرابات النفسية على أن تأولينا للأحداث هو السبب وليست الأحداث نفسها. وكنتيجة لذلك تنامى الإهتمام بتقديم البرامج القائمة على الفنيات السلوكية والمعرفية والتوكيدية لإثراء المجال المعرفى

المرتبط بالسلوك التوكيدى وبناءًا على ذلك يعتمد هذا البحث على تقديم يد العون للمكفوفين بمساعدتهم على فهم أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم، من خلال مجموعة من المبادئ والإجراءات والفنيات المعرفية والسلوكية التي تشترك في إفتراض أن العمليات المعرفية تؤثر في السلوك (عليوة وآخرون،٢٠٢١).

مشكلة البحث:

ظهرت مشكلة البحث بعد الإطلاع على أدبيات التربية الخاصة ذات العلاقة بالمشكلات النفسية والإجتماعية للمراهقين المكفوفين مثل دراسات: (نايف،٢٠١٢؛ الشورى وآخرون، ٢٠١٤؛ عبد الكريم، ٢٠١٥؛ الكشكى، ٢٠١٨؛ الفروى وآخرون، ٢٠٢٠؛ عبد الغفار، ٢٠٢٠؛ السيد وآخرون،٢٠٢١؛ البحيرى وحجاج، ٢٠٢١) حيث بينت إنهم يعانون من إضطرابات وضغوط نفسية عديدة؛ فتأتى الضغوط المستقبلية تليها الضغوط المدرسية، ثم الضغوط الأسرية، وضغوط الإعاقة البصرية. كما إن لديهم نقص في المهارات الاجتماعية، وكذلك تنقصهم الثقة بالنفس وينخفض لديهم تقدير الذات ولديهم شعور بالعجز والإغتراب والشعور بالضياع الذي يظهر فى معاناة الكفيف من التفكك الشخصى والشعور باليأس وعدم الرضا. كما إن التكوين المعرفى للكفيف يجعله يدرك ويضخم الأحداث من حوله وخاصة السلبيات ويقلل من الإيجابيات ويعمم خبرة الفشل، كما أشار البليهى (٢٠٢٠، ٢٨٣) إلى أن الأفكار اللاعقلانية التى تسيطر على الكفيف تؤدى إلى عدم تكيفه مع محيطه الإجتماعى وبالتالى تؤدى إلى الإنسحاب؛ ويضيف معللاً أن السبب يرجع إلى طبيعة الإعاقة البصرية ذاتها والتى تعوق صاحبها عن إكتساب العديد من المهارات الإجتماعية وبالتالى تكوين أفكار لاعقلانية.

وتبين من خلال الإطلاع على الأدبيات الحديثة مثل دراسات: (أبو رياح وحسين، ٢٠١٩؛ عطا الله، ٢٠٢١؛ حنور وآخرون، ٢٠٢١؛ رزق، ٢٠٢٢؛ عليوة وآخرون، ٢٠٢١؛ محمد وآخرون، ٢٠٢١) أن برامج التدريب التوكيدى والبرامج المعرفية السلوكية تعتبر من أفضل البرامج فى التعامل مع القصور فى بعض المهارات الشخصية والإجتماعية التى يعاني منها المكفوفين. وإستنادًا لما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالي: "ما فاعلية برنامج قائم على التدريب التوكيدى فى تحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى لدى عينة من الطلاب المراهقين المكفوفين بالمرحلة الثانوية؟"

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى إعداد برنامج تدريبى قائم على التدريب التوكيدى لتحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى والتحقق من فاعليته لدى عينة من الطلاب المراهقين المكفوفين بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث فيما يلي:

١- الأهمية النظرية:

- تتمثل أهمية البحث فى الاهتمام بتنمية مهارات السلوك التوكيدى لدى المراهقين المكفوفين والتى تساعدهم فى الاعتداد بذواتهم وتدريبهم على ممارسة بعض الحقوق التوكيدية.
- العمل على تحسين العوامل التى قد تكون مسئولة عن تدنى تقدير الذات وسوء التوافق النفسى والإجتماعى لدى المكفوفين والتى قد تكون متمثلة فى الأفكار اللاعقلانية التى يحاول البرنامج التدريبى استبدالها بأفكار إيجابية، وكذلك تعديل السلوكيات اللاتوكيدية.

٢- الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يفيد البحث العاملين فى مجال ذوى الإحتياجات الخاصة المهتمين بالمكفوفين فى إعداد دورات تدريبية فى مدارس النور للمكفوفين تستند إلى برنامج البحث الذى يحتوى على فنيات معرفية وسلوكية لتعزيز قدرات المكفوفين فى كيفية التوقف عن الأفكار السلبية وإعادة هيكلتها واستبدالها بأفكار إيجابية، وكذلك تعزيز سلوكيات إيجابية تعتمد على مهارات السلوك التوكيدى وذلك بهدف تطوير قدراتهم وإمكاناتهم وصقل شخصياتهم.

مصطلحات البحث:

- **البرنامج القائم على التدريب التوكيدى:** تعرفه الباحثة بأنه: جملة من الإجراءات والنشاطات والفنيات المخططة والمنظمة التي تستند إلى النظرية المعرفية السلوكية (وتستهدف الجانب المعرفى للتوكيدية) وتهدف إلى تعديل سلوك المراهقين المكفوفين وتدريبهم من خلال مجموعة من الفنيات المعرفية

السلوكية والتوكيدية للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وآرائهم والدفاع عن حقوقهم وتنمية ثقتهم بأنفسهم بهدف تحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والاجتماعى لديهم.

- **تقدير الذات:** يُعرف بأنه: تقييم الكفيف لمجموع الخبرات والإتجاهات التى يكونها عن ذاته بما فيها من قدرات وكفاءات وإحترامه وتقبله المستحق لنفسه وإدراكه لإهميته وجدارته أكاديمياً وإجتماعياً وجسمانياً بتوازن وثقة، كما تتضمن تقييم الفرد لتقدير الآخرين له ومدى إحترامهم له ومكانته عندهم (رضوان والدقوشى، ٢٠١٣، ١١). أما التعريف الإجرائى لتقدير الذات فهو الدرجة التى يحصل عليها الطالب الكفيف على مقياس تقدير الذات المستخدم فى الدراسة (إعداد رضوان والدقوشى، ٢٠١٣).
- **التوافق النفسى والإجتماعى:** يعرف بأنه: قدرة الفرد على تعديل بنائه النفسى وسلوكه ليستجيب طبقاً لظروف المحيط الطبيعى والإجتماعى وقدرته على إقامة علاقات إيجابية مثمرة مع الآخرين، تتسم بالتعاون والتفاعل الإجتماعى كما يتسم سلوك الفرد بالشعور بالرضا عن النفس والآخرين. ويتضمن التوافق الإجتماعى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد وتلبية معظم المطالب البيولوجية والإجتماعية فهو يشمل كل التباينات والتغيرات فى السلوك حتى يتم الإشباع فى إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة (رضوان والدقوشى، ٢٠١٣، ١١). وتتبنى الباحثة هذا التعريف فى البحث الحالى، كما تستخدم المقياس الذي يقيسه وذلك لمناسبته لعينة الدراسة الحالية. أما التعريف الإجرائى للتوافق النفسى والإجتماعى فهو الدرجة التى يحصل عليها الطالب الكفيف على مقياس التوافق النفسى والإجتماعى المستخدم فى الدراسة (إعداد رضوان والدقوشى، ٢٠١٣).
- **المكفوفين:** حددت الباحثة مفهوم الطالب الكفيف فى هذا البحث على أنه: الطالب الذي يفتقد القدرة على الإبصار كلياً، ويتعلم فى إحدى مدارس تعليم المكفوفين بالمرحلة الثانوية ويتراوح عمره ما بين (١٥-١٧) سنة، والذي تم تشخيصه من قبل لجان طبية متخصصة وتم تصنيفه على أنه كفيف كلياً، ونتيجة لذلك وفّرت له الدراسة في مدارس النور للمكفوفين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التدريب التوكيدى:

لوحظ في سبعينيات القرن العشرين استخدام التوكيدية كوسيلة لحماية الحقوق الفردية حيث أعد جاكوبوفسكي بالتعاون مع لانج، أول قائمة نشرت بالحقوق التوكيدية الأساسية؛ أنه يحق لكل إنسان بغض النظر عن الجنس أو العرق أو الانتماء الديني: الحق في التصرف بطريقة تعزز كرامته واحترام الذات، الحق في المعاملة باحترام الحق في قول "لا" دون الشعور بالذنب مع الأخذ في الاعتبار في المقام الأول احتياجاتهم ورغباتهم. الحق في الشعور والتعبير عن المشاعر الخاصة، الحق في تغيير الرأي وهي مرونة في التفكير والقدرة على التكيف. الحق في يتحدث عن احتياجاته والحق في طلب المعلومات عندما يجب عليه ذلك اتخاذ قرار مهم في حياته. وفي الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، التوكيد كان يعتبر وسيلة لتطوير الذات وتحقيق أقصى قدر من الإشباع الشخصي ومع تزايد التوقعات بشأن الكفاءة الاجتماعية للفرد لفت القرن الحادي والعشرون الانتباه إلى الاستخدام المتخصص للتوكيد والقدرات التوكيدية في العديد من مجالات الاتصال.

حيث بيَّنت البرامج التدريبة والعلاجية فعالية استخدام التدريب النفسى القائم على فنيات العلاج السلوكى والمعرفى والتدريب التوكيدى كونها فنيات أثبت فعالية كبيرة فى مواجهة مشكلات سلوكية ونفسية وإجتماعية مع الأفراد العاديين وذوى الإعاقات المختلفة. فقد أشار أبورياح وحسين(٢٠١٩) أن التدريب التوكيدى يستند فى معظم ممارساته وإجراءاته على العديد من المعطيات النظرية للنظرية السلوكية وعلم النفس المعرفى؛ والتى تستهدف خفض الأعراض المرضية المرتبطة بإضطرابات الشخصية، من خلال مساعدة الأفراد على التخلص من بعض جوانب القصور الشخصية لديهم، ومساعدتهم على الإعتداد بذواتهم وتدريبهم على التلقائية الإنفعالية والسلوكية، وممارسة بعض الحقوق التوكيدية.

اهتمت أبحاث الإعاقة البصرية بشكل عام بالمشكلات النفسية والإجتماعية والسلوكية للمكفوفين، وفى محاولة رصد المؤشرات الدالة على مستوى السلوك التوكيدي لدى المكفوفين يتضح إنها أشارت إلى أن للإعاقة البصرية أثاراً سلبية على الإستجابات المعرفية والسلوكية والإجتماعية والإنفعالية؛ تمثلت فى ضعف مفهوم الذات، وضعف فى المهارات الإجتماعية حساسية إنفعالية، وجمود المعتقدات بالإضافة إلى أنهم

يعانون من مشاعر مختلطة وهى الشعور بالعجز والإرتباك فى المواقف الإجتماعية والخوف والخزي والقلق؛ بسبب صعوبة التعبير عن المشاعر الذاتية والدفاع عن حقوقهم والإنصياع وراء الآخرين وتزداد لديهم الروح الإنهزامية، والإحساس بفقدان الكفاءة، كما يرون أنفسهم عديمى القيمة بالإضافة إلى ذلك تؤثر الإعاقة البصرية تأثيراً كبيراً على المهارات الحياتية والإجتماعية وتجنب المشكلات والشعور بالعجز واللامبالاة الإنفعالية التى تتحول إلى سلوكيات غير سوية مثل الإنسحاب والشعور بالإغتراب (البارقى، ٢٠١٠؛ إسماعيل، ٢٠١٢؛ الشورى وآخرون، ٢٠١٤؛ عبد الكريم، ٢٠١٥؛ المنجم وآخرون، ٢٠٢٠؛ عبد الغفار، ٢٠٢٠ ؛ Stevelink, et al.,2015 ؛Hadidi, & Al Khateeb, 2014 Yildiz&Duy,2013 ؛Brunes, et al.,,2019 ؛Lee & Oh, 2017؛Stevelink & Fear,2016 ؛ Bolat, et al.,2011).

وفضلاً عن ذلك فإن الكفيف يضخم الأحداث من حوله وخاصة السلبيات ويقلل من الإيجابيات ويعمم خبرة الفشل (البحيرى وحجاج، ٢٠٢١).

وتعد هذه المظاهر من المؤشرات الدالة على إنخفاض السلوك التوكيدي، والجدير بالذكر أن البرامج التدريبية والإرشادية بوجه عام كما نوه إلى اهميتها أبو حماد (٢٠١٤) من الأدوات المهمة في تحقيق قدر أكبر من التوافق والقدرة على الإندماج في الحياة العامة بما تقدمه من خبرات وما تتيحه من فرص للتدريب على العديد من السلوكات الإيجابية المدعمة للشخصية السوية للفرد. حيث تعد برامج التدريب التوكيدى من أقوى البرامج فى بناء الشخصية السوية، والتى تعتبر بمثابة برامج حماية نفسية، لما تتيحه من حماية نفسية للذات بحرية التعبير الانفعالى، وحماية مادية بالمحافظة على الحقوق، وحماية إجتماعية لأنها تعتبر أداة مهمة لتعلم المهارات الإجتماعية.

وبمراجعة التراث البحثى العربى والأجنبى المتعلق بفاعلية التدريب على السلوك التوكيدى أظهرت نتائج العديد من الدراسات فاعليته وتأثيره: كدراسة أبو رياح (٢٠١٢) والتي كشفت عن أثر التدريب التوكيدى فى خفض بعض اضطرابات الشخصية (التجنبية والإعتمادية والإكتئابية) وأشار بحث أحمد وزكى (٢٠١٣) أن هناك علاقة بين التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي. والجدير بالذكر الإشارة إلى بحث الريدى (٢٠١٣) حيث صممت برنامج للتدريب على السلوك التوكيدى والمهارات الإجتماعية لمواجهة ضعف تقدير الذات واعتمد التدريب على التوكيدية الإجتماعية. ولزيادة التأكيد بينت دراسة (2015)

Yusefi, et al. أن التدريب على مهارات توكيد الذات كانت إيجابية وذات فاعلية، حيث أثبتت أن التدريب على مهارات توكيد الذات كان لها تأثير على الجانب الإجتماعى لتقدير الذات. ومما سبق عرضه يتضح أن التدريب على السلوك التوكيدى كان فاعلاً ومؤثراً فى تنمية جوانب نفسية وسلوكية.

وهو ما دفع الباحثة إلى إعداد برنامج تدريبى قائم على التدريب التوكيدى فى تحسين تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى لدى المراهقين المكفوفين بالمرحلة الثانوية، ويرتكز البرنامج على استخدام النظرية المعرفية السلوكية وليس فقط مهارات السلوك التوكيدى Towards a Cognitive-Behavioral Understanding of Assertiveness؛ وذلك استناداً إلى ما أظهرته نتائج بحوث (Vagos & Pereira, 2010-2016-2019) على أهمية المتغيرات المعرفية كأحد محددات السلوك التوكيدى وهى من المتغيرات التى تمارس تأثيراً فى السلوك التوكيدى، حيث أوضحا مدى ملاءمة تطبيق مبادئ النظرية المعرفية (حيث إن الإدراك ينشط الحالات العاطفية التي بدورها تؤدي إلى تعبيرات سلوكية)، ومن ذلك يمكن استنتاج إن انخفاض التوكيدية لدى الأفراد يتأثر بالعامل المعرفى حيث أن الأفراد غير التوكيديين يعانون من إنخفاض تقدير الذات، ويجدون صعوبة فى الدفاع عن أنفسهم لأنهم يرون أن أفكار ومشاعر وحقوق الآخرين أكثر أهمية من أفكارهم ومشاعرهم وحقوقهم الشخصية (Kirst, 2011).

وأشار عبد اللطيف (٢٠١٨) أنه توجد علاقة بين توكيد الذات والقدرة على تجهيز المعلومات، فعندما يشعر الفرد بأنه مؤكد لذاته فيكون قادرًا على أن يجهز ويمحور ويتعرف ويصنف المعلومات التي في محيط ذاكرته وإدراكه بصورة عميقة أكثروهذا يعني أن توكيد الذات يعني له حسن تكيف وتوافق، بل وتوكيد الذات يستجلب له صحة نفسية وعقلية عالية، حيث أن توكيده لذاته أعطاه الفرصة ليزداد عقله فاعلية.

وعلى المستوى التطبيقى ووفق تلك الأسس فإن البرنامج يعتمد على مجموعة من الأساليب السلوكية المعرفية التي تهدف إلى تدريب المكفوفين على معالجة عدم الثقة بالنفس، والشعور بالخجل والانسحاب من المواقف الإجتماعية، وعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم واتجاهاتهم أمام الآخرين، **الإستراتيجيات المعرفية:** تستخدم للحد من عملية تكرار الأفكار السلبية التي تساعد في استمرار المشكلة، وهي مهمة بالذات في بداية البرنامج قبل أن يتدرب المفحوصين على إيجاد بدائل للأفكار التلقائية السلبية،

وربما لا تحدث هذه الفنيات تغيرات معرفية جوهرية، ولكنها تحد من تكرار الأفكار السلبية، وبالتالي تحسن مزاج الكفيف الأمر الذي يساعده في حل مشكلته.

من هذه **الفنيات المعرفية:**

١) فنية المناقشة الجماعية: وتقوم على التفاعل الذي تثيره المادة العلمية المقدمة فى المحاضرة مع تفكير الفرد الداخلى الخاص به بما فى ذلك أفكاره واتجاهاته ومشكلاته والتى ينتج من خلالها تصوراً ومفهوماً جديداً لدى الفرد يدخل من خلاله فى المناقشة الجماعية.

٢) فنية المحاضرة: يتم تقديم المعلومات المرتبطة بمضمون الجلسة وأهدافها، كتعريف المهارة.

٣) فنية تحدى الأفكار الآلية السلبية: تقوم تلك الفنية على فحص الأفكار التلقائية وتحديدها باستخدام أسلوب الحوار السقراطى، توليد أفكار بديلة، إختبار الأفكار من خلال تجارب سلوكية.

٤) فنية المراقبة الذاتية: يقصد بها قيام الفرد بملاحظة وتسجيل ما يقوم به فهى تساعد على إعداد صياغة مشكلة الفرد، وتساعد فى إنخفاض معدل تكرار السلوكيات غير المرغوبة.

٥) فنية وقف الأفكار: غالباً ما تكون الأفكار الخاطئة لها تأثير متزايد، ونجد أن الفكرة الخاطئة ربما تستدعي فكرة أخرى، وعندما تكون هذه هي المشكلة نجد أن الحل هو أن يتعلم كيفية وقف تدفق وتزايد هذه الأفكار كي يستطيع أن يتعامل معها بشكل أكثر فاعلية.

٦) فنية الحوار الذاتى: فالإنسان يسلك بحسب ما يفكر، إن الحوار مع النفس عند أي نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية على سلوكه، وحديث المرء مع نفسه وما يحويه من انطباعات وتوقعات عن المواقف التي تواجهه، هو السبب في تفاعله المضطرب. ولهذا يعتمد على محاولة تحديد مضمون مثل هذا الحديث، والعمل على تعديله كخطوة أساسية في مساعدة الفرد على التغلب على اضطرابه.

٧) فنية إعادة البناء المعرفي: تعلم كيفية استبدال الافكار السلبية بأخرى واقعية فهى عملية جوهرية لإجراء التغيير في تفكير الفرد ولها تأثير قوي على المشاعر والأداء.

ومن الفنيات السلوكية:

١) فنية الإسترخاء: يتم تعريف الطلاب بمهارة الإسترخاء، وعلاقتها بتخفيف بعض الضغوط النفسية وتخفيف حدة الأفكار الآلية الأوتوماتيكية، والتشوهات المعرفية التي تراودهم بالتدريب على أسلوب الإسترخاء العضلي والتدريب على التنفس.

٢) فنية الواجبات المنزلية: حيث يتم تكليف الافراد ببعض الأنشطة العقلية والسلوكية ويطلب فيها من الفرد أن يوظف أفكاره وما تعلمه فى مواقف الحياة الفعلية.

٣) فنية النمذجة: وتعنى بمراقبة سلوكيات الآخرين ويطلب من الفرد أن يقلد تلك النماذج وذلك لتعديل السلوك.

٤) فنية لعب الأدوار: وتعد من الفنيات التي تُستخدم مع المكون الإنفعالي في العلاج المعرفي السلوكي، إذ تتيح هذه الفنية الفرصة للتنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات والرغبات الظاهرة والمكبوتة، ويتم ذلك من خلال تمثيل سلوك أو موقف اجتماعي معين كما لو أنه يحدث بالفعل، على أن يقوم المعالج بدور الطرف الآخر من التفاعل والحوار والمناقشة. ويتكرر لعب الدور حتى يتم تعلم السلوك المرغوب.

٥) فنيات السلوك التوكيدى: (كمهارة مواجهة الآخرين، مهارة التفاعل مع الاخرين وتكوين علاقات جديدة، مهارة الدفاع عن الحقوق الخاصة، مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، مهارة إظهار الاختلاف مع الآخر، حل الصراعات مع الآخرين).

تقدير الذات لدى الكفيف:

يعد الإرتقاء بمستوى تقدير الذات هدف رئيسى من أهداف التربية الخاصة؛ ويتبلور دافع تقدير الذات انطلاقاً من المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه وعن قدراته وإمكاناته؛ نتيجة الخبرات الناجحة والفاشلة، وبما أن تقدير الذات ليس متغيرا أحادياً، بل يتضمن بعدين: أحدهما شخصي والآخر إجتماعي، فإن الشعور الزائد بالنقص والعجز، والشعور بعدم الأمن والخوف وكذلك المجتمع و حكمه على الكفيف وتقييمه، يسهم بقوة في بناء صورة متدنية لمفهوم الذات صورة تغذيها الخبرات الفاشلة في المواقف المتعددة، وعدم القدرة

على الأداء الإجتماعي، وتتعمق هذه المشاعر السلبية الإحباطية لدى الكفيف لتنعكس بشكل واضح على تقديره لذاته(الفروى وآخرون،٢٠٢٠، ٢٧٢).

أشارات العديد من الأبحاث إلى أن المراهقين المكفوفين لديهم صعوبات فى تقدير الذات بسبب الإعتماد على المساندة والدعم الإجتماعى من الأسرة، ومن ثم فهم أقل في تقييم خصائصهم وقدراتهم الشخصية، حيث بينت دراسة عرابى وآخرون (٢٠٢١) أن هناك إرتباط قوى بين تقدير الذات المتدنى وبين استخدام الآباء لإتجاهات الرفض والإهمال وكذلك الفكرة السلبية عن قدرات الكفيف، ومحدودية التواصل الاجتماعى مع أقرانهم، وهو أمر مهم لتطوير تقدير الذات من خلال مقارنة أنفسهم بأقرانهم، لذلك فإن تقدير الذات لديهم يختلف عن تقدير الذات لدى أقرانهم الأصحاء(Miklyaeva, & Gorkovaya, 2019 , 95).

ومن العوامل التى برزت ووجد إن لها تأثيراً كبيراً وأجمع عليها عدد من الباحثين هى اتجاهات المجتمع نحو المعاق بصرياً، ونقص المهارات الإجتماعية، وجنس المعاق بصرياً، وسن ودرجة فقد البصر وكذلك الدعم الاجتماعى؛ والأفكار اللاعقلانية المسيطرة على الكفيف حيث أنه يرجع فشله فى أى موقف إلى كونه كفيفاً، مما يشعره بعدم القيمة ويؤثر على تقدير الذات لديه. ولذا يعتبر الدمج الإجتماعى وبرامج التدريب عاملا أساسيا فى تعزيز الصحة النفسية للكفيف (البهاص،٢٠٠٩؛ غنايم،٢٠١٠؛ الحجرى،٢٠١١؛ المهداوي،٢٠١٢؛ الشركسى،٢٠١٣؛ الكشكى، ٢٠١٨؛ عرابى وآخرون،٢٠٢١؛ Ramgopal, et al.,2020؛ Brunes, & Heir, 2020).

التوافق النفسى والإجتماعى لدى الكفيف:

يعد التوافق مظهراً من مظاهر الصحة النفسية، حيث يعتبر عملية ديناميكية بين الفرد وبيئته الإجتماعية. فهو مؤشر للقدرة على الإعتماد على الذات للتغلب على مشاعر النقص والألم الناجم عن الإعاقة والتقليل من الآثار السلبية الناجمة عنها فضلاً عن القدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين(صالح،٢٠١٦). وفى نفس الصدد يرى البنا (٢٠١٦) أنها عملية دينامية مستمرة يحاول فيها الفرد تعديل سلوكه فى بيئته الطبيعية والإجتماعية، وتقبل ما لايمكن تعديله فيهما ليتحقق التوازن النسبى بينه وبين نفسه وبينه وبين البيئة المحيطة به؛ وذلك لإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية والإجتماعية، مما يؤدى إلى تغيب الأمراض النفسية والتوترات

والصراعات، وأظهرت النتائج أن أولى احتياجات الكفيف النفسية والإجتماعية هى الحاجة إلى الإختلاط بالمجتمع ويليها فى المرتبة الثانية الحاجة إلى القضاء على الوحدة، ثم الحاجة إلى تقبل الآخرين ويليها الحاجة إلى تحقيق الذات ثم الحاجة إلى التقدير. وأظهر بحث البنا (٢٠١٦) أن مواقع التواصل الإجتماعى رغم استخدام المكفوفين لها بشكل كبير إلا إنها لم تستطع أن تحقق لهم التوافق النفسى والإجتماعى بل قادتهم إلى الإنشغال الزائد وإضطراب السلوك الإجتماعى كما جعلتهم يهملون واجباتهم المدرسية والأسرية والإجتماعية وقل تواصلهم مع أفراد المجتمع الواقعى والذى يؤدى إلى سوء التوافق.

إن تطور التوافق لدى الكفيف المراهق قد يعيقه إنخفاض تقدير الذات والضغوط والإكتئاب الناتج عن ضعف العلاقات الإجتماعية وعدم تقبل الآخرين له، مما يمنعه من المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية (Kef, 2002). ووفقًا للنظرية المعرفية فإن الشعور بالضغط النفسى يحدث عندما يدرك الفرد أن ما يتعرض له الفرد من أحداث تفوق قدرته على التعامل معها، ويدركها على أنها تمثل له تهديداً مع ظهور اضطرابات كثيرة منها القلق والاكتئاب؛ بالإضافة إلى ذلك فإن الشعور بالعجز والإنطواء واليأس الذى يؤثر على القيام بمهارات التفاعل الإجتماعى كنتيجة للشعور بالضياع، فهو يشعر برفض المجتمع له مما يدفعه للإنسحاب والعزلة؛ ويتجنب التفاعل الاجتماعي (غنايم،٢٠١٠؛ السيد ،٢٠١١؛ سماحة،٢٠١٣؛ اليحيائي،٢٠١٣؛ فرحات، ٢٠١٤؛ Lee & Oh, 2017 ؛ Bolat et al., 2011).

وأشار عبد القادر وآخرون (٢٠١٨) إلى أن أهم مصادر للضغوط التى يعاني منها الكفيف الضغوط الناتجة عن إتجاهات المجتمع نحو الاعاقة وإتجاهات الأسرة نحوه، أو إتجاهاته هو حيال إعاقته. فهم يواجهون مشكلات فى العلاقات الإجتماعية حيث يجدون صعوبة فى عمل علاقات قوية مع زملائهم ويشعرون بالاحباط والوحدة النفسية. وفى نفس السياق اتفقت معه نتائج بحث الرفاعى (٢٠٢٠) أن المكفوفين نتيجة الضغوط يكونوا أكثر قلقاً وإكتئاباً بسبب قضاء كثير من وقت الفراغ بمفردهم وصعوبة عقد علاقات اجتماعية. ففى هذا الصدد أوضحت نتائج دراسة الصلاحات وبنى حمد (٢٠١٨) أن مستوى التوافق النفسى والإجتماعى كان منخفضا لأنه لم يتم دمجهم مع العاديين. ومن هذا المنطلق بيَّن السيد وآخرون (٢٠٢١) أن مشكلة التوافق الإجتماعى تنشأ نتيجة نظرة وطبيعة المجتمع وتقاليده بخصوص عملية التقبل

للكفيف وعدم توفير المساندة الإجتماعية اللازمة له، وأشار إلى أن الأسرة والمدرسة والمجتمع مسؤلين على مساعدة الكفيف على تقبل إعاقته.

ولذا يرى الباحثون أنه لابد من الإشارة إلى أبرز العوامل التي تؤدي دوراً أساسياً في التطور النفسي، والتقبل الاجتماعي للكفيف والتى تتمثل فى: الأسرة حيث أنها الداعم الأساسى للكفيف فلقد أشار عبد المجيد وآخرون (٢٠١١) أنه رغم أن المدارس الداخلية توفر للكفيف النظام والإقامة والرعاية الصحية إلا انها تجرده من حاجات مهمة مثل الإندماج والتوافق الشخصى الاجتماعى التى تؤثر عليه سلباً؛ لذلك يكون الكفيف المقيم مع أسرته أكثر توافقاً نفسياً واجتماعياً من الكفيف المقيم داخلياً فى المؤسسة التعليمية. بالإضافة إلى تعظيم نجاحات المكفوفين الأكاديمية حيث يعتبر أمر مهم لأن الكفيف يشعر بالإحباط والعجز عند حصوله على درجات متدنية فى المدرسة وكذلك ممارسة الرياضة مع الأسوياء الذين يتفاعلون معه ويتقبلونه ولا يشعرونه بالنقص والتى تكون مشاركته معهم إيجابية. ولكن رغم ذلك فقد يساعد تكوين صداقات ناجحة وقضاء وقت مع طلبة آخرين مماثلين لهم تعطى شعور بالتوافق لأنهم لا يشعرون معهم بالإختلاف ولا النقص مع تهيئة بيئة مساعدة لتطوير المهارات الإجتماعية الملائمة لهم، كل ذلك يؤدى إلى تحسن كبير فى التوافق النفسى والإجتماعى، وتقدير الذات وقبول الإعاقة (Heppe, etal., 2020؛ ملاوى وبنى هانى، ٢٠٢١؛ الدوسرى، ٢٠٢١).

إجـــراءات الـبحث:

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبى. والتصميم شبه التجريبى المستخدم هو تصميم المجموعة الواحدة مع القياس القبلى والبعدى.

المشاركون: تم إختيار عينة قصدية عددها (١٠) من الطلاب المقيدين بالمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٤٢) طالبًا من مدرسة النور بنين إدارة شرق التعليمية زيزينيا بعد الإطلاع على ملفات الطلاب بمساعدة الإخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدرسة ممن لديهم (كف بصر كلى – وخالى من أى إعاقات أخرى).

أدوات البحث:

تم استخدام الأدوات الآتية:

- مقياس تقدير الذات: إعداد شعبان جاب الله رضوان وحليمة الدقوشى٢٠١٣

- مقياس التوافق النفسى والاجتماعى: إعداد شعبان جاب الله رضوان وحليمة الدقوشى٢٠١٣
- البرنامج التدريبى القائم على التدريب التوكيدى
- **مقياس تقدير الذات للمكفوفين** (إعداد شعبان رضوان وحليمة الدقوشى، ٢٠١٣)

مبررات اختيار المقياس: يستخدم المقياس مع المكفوفين فى المرحلة الثانوية، ويكشف عن رؤية وفكرة الكفيف عن نفسه فى تفاعله مع الآخرين وهو يناسب عينة البحث.

- **وصف المقياس:** يتكون هذا المقياس من(٤٠) عبارة وتتضمن الأستجابة على المقياس الأختيار بين أربعة اختيارات (لاتنطبق) صفر (تنطبق) ١، (تنطبق بدرجة كبيرة)٢،(تنطبق تماما)٣، فى حالات العبارات الإيجابية أما فى حالة العبارات السلبية فتعكس الدرجة. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (صفر–١٢٠) درجة وتشير الدرجة المرتفعة إلى إرتفاع درجة تقدير الذات للمكفوفين.
- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**
- الصدق: تم حساب الصدق باستخدام صدق المحك باختبار تقدير الذات إعداد فاروق عبد الفتاح على عينة ن=١٠وكان معامل الارتباط ٦٥. وهى دالة٠
- الثبات: تم حساب الثبات من خلال: اعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمنى شهر ووصل معامل الثبات الى ٠,٨١ وتعتبر كافية للثقة في ثبات الاختبار .

مقياس التوافق النفسى والإجتماعى للمكفوفين (إعداد: شعبان رضوان وحليمة الدقوشى، ٢٠١٣)

مبررات اختيار المقياس: يستخدم المقياس مع المكفوفين فى المرحلة الثانوية، ويكشف عن مدى اتزان الكفيف مع نفسه ومدى انسجامه مع الاخرين. والمقياس يناسب عينة البحث.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٣٥) عبارة موزعة على بعدين هما: التوافق الشخصى الإنفعالى والجسمى، والتوافق الأسرى والإجتماعى. وتتضمن الأستجابة على المقياس الأختيار بين أربعة بدائل (لا تنطبق) صفر، (تنطبق الى حد ما)١، (تنطبق بدرجةكبيرة)٢،(تنطبق تماما)٣، وتتراوح الدرجة الكلية ما بين (صفر–١٠٥) وتشير الدرجة المرتفعة الى إرتفاع درجة التوافق النفسى والإجتماعى بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى إنخفاض التوافق النفسى والإجتماعى.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**
- الصدق: تم حساب الصدق باستخدام صدق المحك باختبار التوافق النفسى والاجتماعى إعداد فاروق سيد عبد السلام على عينة ن=١٠ وكان معامل الارتباط ٧٣. وهى تشير الى تمتع المقياس بالصدق.
- الثبات: تم حساب الثبات من خلال: إعادة تطبيق الأختبار بفاصل زمنى أسبوعين ووصل معامل الثبات الى ٠,٧٧ وتعتبر كافية للثقة في ثبات الأختبار.

البرنامج التدريبى

- الأهداف العامة (الرئيسية)، والتي تحدد في هدفين: هدف البرنامج الأساسى: هو تنمية تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى من خلال تعديل الأفكار وأخطاء التفكير التي يتمسكون بهاوتعديل السلوكيات اللاتوكيدية. وهدف وقائي: من خلال إكسابهم عددًا من الفنيات المعرفية والسلوكية التي تمكنهم من مواجهة مواقف الحياة التي يتعرضون لها بصورة توكيدية.
- يرتكز البرنامج فى بنائه الأساسى على النظرية السلوكية المعرفية ومهارات السلوك التوكيدى: حيث يقوم على محاولة تعديل السلوك من خلال التأثير فى عمليات التفكير حيث يؤدى تغيير المعارف الى تغيير السلوك. وفى الوقت ذاته ينتج عن تغيير السلوك تغيير فى المعارف.
- مدة البرنامج :٧ أسابيع. عدد الجلسات :٢٤جلسة. مدة الجلسة :ساعة تقريبا.
- تقويم البرنامج: التقييم البنائى: يتم أثناء تنفيذ البرنامج من خلال طرح الأسئلة والمناقشات، ومن خلال إعطاء تكليفات فى نهاية الجلسة للتأكد من تحقق أهداف الجلسة، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية ويتم مناقشتها فى الجلسة التالية. والتقييم النهائى: من خلال المقارنة بين القياس القبلى والبعدى لمقياس تقدير الذات ومقياس التوافق النفسى والإجتماعى لتحديد مدى التحسن بعد تطبيق البرنامج.

جدول(١) جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	الاهداف الاجرائية	الفنيات
١	جلسة تعارف	التعارف و أن تسود الالفة بين الطلاب والباحثة. التعرف على هدف البرنامج	المحاضرة- الحوار والمناقشة
٢	توكيد الذات	يتعرف الكفيف على معنى التوكيدية -أن يعرف مدى أهمية السلوك التوكيدى فى حياته-أن يحدد الفرق بين السلوك التوكيدى والعدوانى والسلبى	المحاضرة-الحوار والمناقشة- لعب الدور-الواجب المنزلى
٣	السلوك التوكيدي	يتعرف الكفيف على سلوكياته اللاتوكيدية فى المواقف الإجتماعية -يتعرف على حقوقه للحفاظ عليها	المحاضرة-المراقبة الذاتية- تنطيق المشاعر -لعب الدور- الواجب المنزلى
٤	التعبير الحر	يتدرب الكفيف على كيفية توصيل الرسالة التى يريدها للآخرين بنجاح-يتدرب على مواجهة الآخرين-يتدرب على التواصل الجيد مع الاخرين	المحاضرة- -لعب الدور-الواجب المنزلى
مرحلة الإستبصار والمراقبة الذاتية			
٥	الوعى الذاتي	يتدرب الكفيف على التعبير عن الآراء -التدريب على الوعى بمشاعره-يتدرب على بعض تمارين الاسترخاء	المحاضرة- تنطيق المشاعر- الاسترخاء- الواجبات المنزلية
٦	الفرق بين السلوكيات	أن يتعرف الكفيف على السلوكيات التوكيدية -أن يتعرف الكفيف على الصفات التى يتميز بها صاحب السلوك التوكيدى	المحاضرة – الحوار والمناقشة- التخيل -الواجب المنزلى
٧	مراقبة السلوك والمشاعر السلبية	يتدرب الكفيف على مراقبة سلوكياته المختلفة للمواقف التى يتعرض لها. ومراقبه مشاعره فى تلك المواقف وتحليلها. والتعرف على المشاعر السلبية.	فنية المراقبة الذاتية- تحديد المشاعر لعب الدور-الحوار والمناقشة- الواجبات المنزلية
٨	مراقبة الأفكار	أن يتعرف الكفيف على الأفكار السلبية التى تؤدى الى السلوك اللاتوكيدى-أن يتعلم الكفيف كيف يراقب أفكاره-ان يعرف العلاقة بين السلوك والأفكار	فنية المراقبة الذاتية- تحديد المشاعر لعب الدور-الحوار والمناقشة- الواجبات المنزلية
٩	التعرف على الأفكار	أن يتعرف الكفيف على الافكار السلبية التى يقيم بها نفسه -أن يتعلم الكفيف كيف يراقب أفكاره-أن يتعرف على أسباب التفكير السلبى	فنية المراقبة الذاتية- تحديد الأفكار الحوار والمناقشة-الواجبات المنزلية
١٠	تقدير الذات	التعرف على معنى تقدير الذات- أن يتعرف الكفيف على الأفكار التى تعوق تقديره لذاته. يتعلم كيف يتقبل ذاته وإعاقته ويعظم من إنجازاته.	المحاضرة -الحوار والمناقشة- فنية المراقبة الذاتية- تحديد الأفكار - الواجبات المنزلية

م	عنوان الجلسة	الاهداف الاجرائية	الفنيات
١١	الوعى بالحوار الداخلى والمشاعر المصاحبة له	أن يتدرب الكفيف على تحسين تقديره لذاته وأن يعى الكفيف بالحوار الذاتى الذى يدور بداخله-أن يمتلك القدرة على التفريق بين مشاعر الغضب والحزن- أن يكتسب القدرة على تحديد الأفكار التلقائية المتكررة.	المحاضرة- المراقبة الذاتية التعرف على أساليب التفكير الخاطئ الاسترخاء
١٢	التعرف على الحوار السلبى الذى يعوق توافقه الإجتماعى	أن يكتسب الكفيف القدرة على معرفة الافكار المشوهة التى تؤثر على توكيده لذاته فى المواقف الإجتماعية-أن يعى الحوار الذاتى السلبى المسيطر عليه والمشاعر المصاحبه لها.	المراقبة الذاتية-التعرف على أساليب التفكير الخاطئ - فنية صرف الإنتباه الاسترخاء- الواجب المنزلى
مرحلة معالجة الافكار واعادة البناء المعرفى			
١٣	وقف الأفكار السلبية	أن يتعلم الكفيف وقف تدفق الأفكار السلبية- أن يتدرب على تغيير الحوار الذاتى السلبى-أن يتدرب الكفيف على تبديل الحوار الذاتى السلبى بأخر ايجابى	فنية وقف الأفكار- فنية الحوار الذاتي إعادة البناء المعرفى-الحوار والمناقشة الواجبات المنزلية
١٤	تعديل البناء المعرفى عن الذات	أن يتعلم تبديل الافكار السلبية الى إيجابية عن الذات -أن يتدرب على تغيير الحوار الذاتى السلبى عن نفسه وقدراته إلى إيجابى والتى نساعده على رفع تقديره لذاته.	المناقشة-وقف الأفكار- فنية الحوار الذاتي - إعادة البناء المعرفى الاسترخاء
١٥	تعديل البناء المعرفى عن قدراته على التواصل الإجتماعى	تنمية الحوار الذاتى الايجابى لتوكيد الذات. تنمية القدرة على التخيل الايجابى للتواصل مع الاخرين- يتعلم توليد الافكار الايجابية عن الذات. تصحيح الافكار الخاطئة المتسببة فى ضعف التوكيد	المناقشة-وقف الأفكار- فنية الحوار الذاتي - إعادة البناء المعرفى الاسترخاء
١٦	تعديل البناء المعرفى	أن يكتسب القدرة لتدعيم الثقة بالنفس-أن يتعلم الكفيف ترديد العبارات الإيجابية لتكون معتقد ثابت لتغيير المعتقدات الاخرى أن يتدرب الكفيف على تخيل مواقف يظهر فيها قدرته على توكيد ذاته	المناقشة- فنية الحوار الذاتي الايجابى التخيل- لعب الدور- الاسترخاء- الواجب المنزلى
مرحلة التدريب التوكيدى وبناء القناعات الإيجابية			
١٧	القدرة على المواجهة قول (لا) فى الوقت المناسب	أن يعبر عن مشاعره بالرفض وقول لا - او بالايجاب بحرية- أن يعبر عن ذاته خلال مواقف يمارس فيها الدفاع عن حقه دون خوف يعى ويدرك المواقف التى يمارس الاخرين ضغوط عليه -وأن يمارس الرفض للضغوط التى لا يتقبلها من الاخرين	الجماعية -المناقشة.المحاضرة فنية الحوار الذاتي الايجابى-التخيل لعب الدور-تنطيق المشاعر-الواجب المنزلى

م	عنوان الجلسة	الاهداف الاجرائية	الفنيات
١٨	إدارة الحـوار الإجتماعى	أن يتدرب الكفيف على أن يشعر بقيمته -أن يتدرب على ممارسة الثقة بالنفس أن يتدرب على كيفية إدارة الحوار وتقبل الرأى الاخر- أن يمارس الاعتراف بالخطأ دون خجل- أن يتدرب الكفيف على الدفاع عن حقه دون تردد او خوف.	الجماعية المناقشة.المحاضرة فنية الحوار الذاتي الايجابى -التخيل لعب الدور-تنطيق المشاعر الواجب المنزلى
١٩	ممارسة السلوك التوكيدى	أن يمارس إستخدام الافكار التوكيدية- أن يمارس الكفيف المهارات الإجتماعية-أن يكتسب مهارة البدء بالحديث مع الاخرين-أن يكتسب القدرة على التواصل الاجتماعى الفعال أن يكتسب القدرة على حل الصراعات بشكل لائق	الجماعية -المناقشة.المحاضرة إيقاف التفكير-فنية الحوار الذاتي الايجابى -تنطيق المشاعر -التخيل- التلوين الانفعالى- الواجب المنزلى
٢٠	ممارسة السلوك التوكيدى	أن يصغى للآخرين- أن يتكيف ويتعامل مع انفعالات الآخرين وتجريدها من قوتها- ان يكتسب مهارة استمرارية المحادثة-أن يمارس الكفيف مهارة إنهاء المحادثة	الجماعية -المناقشة. المحاضرة تنطيق المشاعر-لعب الدور -الواجب المنزلى
٢١	مهارات السلوك التوكيدى	أن يتدرب على حل النزاع – أن يتعرف على إستراتيجيات حل النزاع- يتعلم إستراتيجية الإنسحاب- وإستراتيجية المساومة والتعاون فى حل النزاع	الجماعية المحاضرة- المناقشة تنطيق المشاعر-لعب الدور- الواجب المنزلى
٢٢	مهارات السلوك التوكيدى	يتدرب على المرونة الإجتماعية والإنفعالية- ويتدرب على التعاطف والمشاركة الوجدانية- وإبداء الرأى. تكوين صدقات والحفاظ عليها والتعاون مع الآخرين أن يمارس الكفيف مهارة تقديم السؤال-أن يمارس الكفيف مهارة المجاملة والامتنان	الجماعية المحاضرة- المناقشة تنطيق المشاعر-لعب الدور الواجب المنزلى
٢٣	تحقيق الهدف	أن يدرك الكفيف أهمية البرنامج والمهارات التى تدرب عليها أن يعى أهمية النصائح والمهارات التى تعلمها- أن يدرك التغيير فى سلوكياته وأفكاره.	الجماعية- تنطيق المشاعر المناقشة
٢٤	الجلسة الختامية	تشجيع الكفيف على تطبيق ما تعلمه واستعراض أهم المميزات التى أعجبته فى البرنامج والتطبيق البعدى لمقياس تقدير الذات والتوافق النفسى والإجتماعى.	المناقشة – الدعابة والمرح – التدعيم

نتـــائج الــبحث ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامترى فى حالة العينات الصغيرة لدراسة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للتعرف على التغيرات التى حدثت لمستوى تقدير الذات. والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لتقدير الذات للمجموعة التجريبية (ن = ١٠)

نوع القياس	اتجاه فروق الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٦٦٠-	٠,٠١
	الرتب الموجبة	٩	٥	٤٥		
	التساوى	١				

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات فى اتجاه القياس البعدى، مما يعنى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج. ويرجع ذلك الي ملاءمة جلسات البرنامج والفنيات المعرفية والسلوكية المستخدمة فيه.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

بالنظر إلى النتائج المتوصل إليها أشارت النتائج إلى فاعلية التدريب التوكيدى وفنيات النظرية المعرفية السلوكية وهذا يعنى أن المكفوفين الذين أشتركوا فى التدريب قد أستفادوا من المضامين التربوية والخبرات والمهارات التى احتوى عليها البرنامج، فلقد اتبع البرنامج التدريبى أنشطة وفنيات متدرجة؛ حيث تم تقديم المعلومات والمهارات فى كل جلسة؛ وبتعريف الكفيف بكل مهارة والتشجيع على الحوار والمناقشة وتنطيق المشاعر وتعنى التعبير المتعمد والتلقائى عن الانفعالات بكلمات صريحة ومنطوقة أى تحويل المشاعر والانفعالات الداخلية إلى كلمات صريحة حيث أتاحت المناقشة الجماعية الفرص للمكفوفين للتعبير عن الأفكار التى تدور فى أذهانهم، وتبادل الخبرات والآراء مع تقديم التشجيع المستمر لهم فى كل جلسة.

فنية الواجبات المنزلية أيضا التى تعتبر جزءاً مهما فى البرنامج؛ كانت ذا فاعلية كبيرة حيث ساهمت فى مساعدة الكفيف على تطبيق ما تعلمه فى الجلسات ومناقشته مع فى بداية كل جلسة.

كما استهدف البرنامج الجانب السلوكى ممارسة السلوك التوكيدى والذي زاد من تقدير الكفيف لذاته حيث شعر بالايجابية تجاه نفسه والآخرين. فمن خلال لعب الدور والنمذجة للمواقف الإجتماعية والتغذية الراجعة يمثل الكفيف موقفا من المواقف الأسرية أو الحياتية فى الماضي والحاضر وما يتوقعه من أوضاع أو مواقف مستقبلية، وذلك من أجل أن يتوصل إلى فهم أفضل لمشاكله، أو تنفيس انفعالاته، ليصل للتكيف مع متطلبات ذاته والبيئة المحيطة به، ويعتبر لعب الدور من أهم التكنيكات المستخدمة في التدريب التوكيدي، حيث إنه يساعد الكفيف على التعبير عن مشاعره التي لم يعبر عنها حتى الآن (سليم،٢٠١٧؛ أبوزيد،٢٠٢١).

وتعتقد الباحثة أن التغيير فى القياس البعدى يعود إلى أنه من خلال البرنامج استطاع الكفيف أن يكتسب عدد من المهارات كمواجهة الآخرين وأن يبدأ وينهى محادثة، وتدرب على الدفاع عن الحقوق الشخصية والتعبير عن الغضب بدون عنف وكيفية المواجهة وكذلك التعبير عن المشاعر والأفكار الإيجابية مما جعلهم أكثر أستبصارا وأكثر قدرة على التفاعل الاجتماعى. كذلك كان لفنية الاسترخاء دور فى تفريغ الطاقة، وخاصة عند التدريب على التعبير عن المشاعر السلبية مثل الغضب والضيق وكذلك المشاعر الإيجابية مثل الفرح والحب. كذلك فنية الحوار الذاتى تعد من أنجح الوسائل للتغلب على المعتقدات الخاطئة، حيث تساعد على الانتباه أكثر للأفكار أو الآراء التي يرددها بينه وبين نفسه، ويرى أن الحوار مع النفس عند أداء نشاط معين من شأنه أن ينبه الفرد إلى تأثير أفكاره السلبية في سلوكه، حيث يردد عبارات معدلة للفكرة الخاطئة، مثل :توقف، فكر قبل أن تجيب.

وفيما يتعلق بالجديد الذي يضيفه هذا البحث؛ يقوم البرنامج على التعديل المعرفى للسلوك والهدف الرئيسى له هو أن الاضطرابات تكون ناتجة عن التشوهات المعرفية وهى تؤدى الى السلوك غير المؤكد للذات. حيث أن المكفوفين يواجهون تحديات معرفية وانفعالية وسلوكية، ويعانون من مشكلات في علاقاتهم الإجتماعية؛ فيقررون ممارسة أقل للأنشطة الإجتماعية مقارنةً بالمبصرين، فضلاً عن أنَّهم يندمجون في أنشطة سلبية ويعانون من ضغوط نفسية وإجتماعية. ولذا ساهم البرنامج فى تعديل الأفكار وتغييرها وإحلالها

بمعتقدات عقلانية تسهم فى الوصول الى السلوك التوكيدى حيث أن التفكير العقلانى والسلوك التوكيدى مؤشر للصحة النفسية للفرد. حيث تعتمد فكرة تغيير الأفكار الخاطئة على عملية إعادة البناء المعرفى، حيث نجح البرنامج التدريبى المقترح فى تنمية عدد من المهارات المعرفية والتى اعتمدت على فنية الحوار للوصول للأفكار اللاعقلانية وتشجيع الكفيف على تعديلها وأستبدالها بأفكار إيجابية عن ثقته بنفسه وقدراته، فقد أكد محمد وآخرون (٢٠٢٢) أن التدريب على دحض الافكار اللاعقلانية لدى المكفوفين الذى يعانون من إختلال صورة الجسم أدى إلى زيادة تقديرهم بذاتهم.

وبمقارنة نتيجة البحث الحالى بنتائج الدراسات السابقة يتضح أنَّها تتفق ما أظهرته أدبيات التربية الخاصة من أن التوكيدية تزيد من الثقة في العلاقات البينشخصية، وترفع من مستوى تقدير الذات فالتوكيدية تؤدى الى زيادة الشعور بالكفاءة الذاتية (Yusefi, et al., 2015, 201). وبهذا يتفق البحث مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة أبو حماد (٢٠١٤) والتى بيَّنت دور التوكيدية فى تحسين قدرة الفرد على اتخاذ القرارات المهمة فى المواقف الإجتماعية المختلفة بكفاءة. كما يتفق مع نتائج بحث سليم (٢٠١٧) من حيث الفنيات الحوار والمناقشة ومناقشة الافكار اللاعقلانية التى تدور حول مفهوم الذات وتؤثر سلبا على سلوكهم، وأتفق مع بحث الكشكى(٢٠١٨) فى أهداف البرنامج وفنياته حيث أستند البرنامج إلى النظرية المعرفية والفنيات السلوكية ولكنه أختلف فى أنه أعتمد على العلاج المتمركز على العميل، وأتفق فى تدريب المكفوفين على المراقبة الذاتية للأفكار السلبية والتدريب على الحديث الذاتى الإيجابى وتعديل صورة الذات أثناء المواقف الإجتماعية. وكذلك أتفق مع البحث الحالى فى إستخدام فنيات المحاضرة ولعب الدور والاسترخاء والأساليب التوكيدية وإعادة البناء المعرفى والواجبات المنزلية.

وتأكيدًا على أهمية الوعى الذاتى للكفيف التى أعتمد عليها البحث الحالى أنه يتمثل فى قدرة الكفيف على معرفة ذاته وفهمها حيث يحدد رغباته ويدرك مشاعره وقيمة ذاته وواقعية قدراته وإمكانياته وهو فى ذلك يتفق مع بحث رزق(٢٠٢٢) فى أنه يؤدي دورا كبيرا فى تكوين شخصية الكفيف الأساسية والمستقرة والتى تساعده على إتخاذ القررات الصحيحة التى توفر له الرضا عن الحياة حيث أنه يكون قادر على تمييز المشاعر والعواطف والمعتقدات التى تدور فى بيئته.وأتفق البحث الحالى مع بحث على وآخرون(٢٠٢٠) فى تأثير تدريب المكفوفين على بعض الفنيات المستخدمة مثل لعب الدور والحديث الذاتى الإيجابى والواجب

المنزلى فى نتائج البحث حيث أدى التدريب إلى تحسين تقدير الذات لدى المراهقين المكفوفين. وفى نفس السياق اتفق أيضا مع بحث حنور وآخرون(٢٠٢١) حيث كان هناك تأثير دال للفنيات المعرفية كالحوار والفنيات السلوكية كفنية الإستبصار والتعزيز والإسترخاء والتدريب التوكيدى فى برنامجهم العقلانى الإنفعالى السلوكى على رفع مستوى تقدير الذات لدى المراهقين المكفوفين.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس التوافق النفسى والإجتماعى لدى المجموعة التجريبية وذلك لصالح القياس البعدي" وللتحقق من صحة الفرض أستخدمت الباحثة إختبار (ولكوكسن) فى حالة العينات الصغيرة لدراسة الفروق بين القياسين القبلى والبعدى للتعرف على التغيرات التى حدثت لمستوى التوافق النفسى والإجتماعى لدى أفراد العينة ويبين ذلك الجدول (٣)

جدول (٣): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للتوافق النفسى والإجتماعى للمجموعة التجريبية (ن = ١٠)

البعد	القياس القبلى / البعدى	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	(Z) قيمة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	-	٤.٥	٣٦	٢,٥٢٠-	٠,٠١
	الرتب الموجبه	٨				
	التساوى	٢				

يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على الدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسى والإجتماعى فى اتجاه القياس البعدى.

مناقشة نتائج الفرض الثانى:

بقراءة وتحليل هذه النتيجة في ضوء الأدبيات السيكولوجية؛ فقد اتسقت نتيجة هذا البحث مع ما أكده الباحثون أن أمتلاك الكفيف لمهارات توكيد الذات، يساعده على التوافق بشكل أفضل، حيث تعد التوكيدية جانباً هاماً من جوانب الصحة النفسية للفرد، ومؤشرا مهمًا على التوافق النفسي والاجتماعي. فبمقارنة هذه النتيجة بنتائج الدراسات السابقة يتضح أنَّها تتفق مع ما توصل إليه كل من بحث (خليفة،٢٠٠٤؛

شلبى،٢٠١٠؛ الزاملى،٢٠١١) حيث اتفقوا على أن المؤكدون لذواتهم يكونوا على توافق نفسي وإجتماعى يؤهلهم بالتمتع بالصحة النفسية.

ويرجع الفرق الدال فى فى القياس البعدى لدى افراد العينة الى نجاح البرنامج التدريبى المقترح حيث أعتمد البرنامج خلال تدريب المكفوفين على فنية مراقبة الذات والتى كان لها دوراً فى خفض معدل تكرار الأفكار والسلوكيات السلبية وفنية إيقاف التفكير وإعادة البناء المعرفى وهى عملية جوهرية لإجراء التغيير في تفكير الفرد ولها تأثير قوي على المشاعر والسلوك بتبصيره بمدى تأثير فكره وتفسير سلوكه، وتعليمه كيفية إستبدالها بأفكار أخرى واقعية، حيث كان لها أثراً فى توافق الكفيف نفسياً بالإضافة إلى مهارات السلوك التوكيدى التى من خلالها تعلم التواصل الإجتماعى الفعال. فمن خلال التدريب زادت قدرة الكفيف على تقبل ذاته وظهر التأثير على أبعاد التوافق النفسى حيث شمل التوافق الجسمى القدرة على السيطرة على الانفعالات وتم ذلك من خلال التدريب التوكيدى حيث ساعد الكفيف على تعلم مهارات لمقاومة الضغوط وأستخدام الاسترخاء والتوافق الشخصى من خلال إحترامه وثقته بنفسه وتكوين مفهوم إيجابى عن ذاته.

ووفقاَ لنموذج بيك فإن الإعتقادات السلبية تؤدى إلى الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية غير السوية، حيث ظهر في السنوت الأخيرة أهمية التوجه للتركيز على الجانب المعرفي من شخصية الأفراد في توافقهم النفسي والإجتماعي بوجه عام، وفى تكيفهم مع متطلبات البيئة الإجتماعية التي يعيشون فيها ويتفاعلون مع مختلف عناصرها، وكذلك دور هذا الجانب المعرفي في تقدير إنفعالات الأفراد وما يؤدى إليه من بعض أشكال سوء التوافق (معوض، ٢٠١٩). وإستنتاجا من دراسة عطا الله (٢٠٢١) فالمراهقين المكفوفين الذين يعانون من القلق الاجتماعي لديهم تحيزات معرفية تؤثر سلبا على تقديرهم لذواتهم فى المواقف الإجتماعية

ولقد أتفق البحث الحالى مع بحث رضوان وآخرون(٢٠١٧) فى فاعلية تدريب المكفوفين على مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية التى تدعم التفكير الإيجابى والتى كان لها أثر فى تحسن مفهوم الكفيف عن ذاته وهى الفكرة التى يكونه الكفيف عن نفسه فى ضوء علاقته بالآخرين؛ والتعبير عن مشاعر القبول والإعجاب وتقديم الشكر والمديح والتعبير عن الغضب بشكل لائق بدون عنف مما قلل من سوء التوافق النفسى والإجتماعى؛ وفى نفس السياق أتفق مع برنامج على(٢٠١٨) فى بعض الاهداف وهى أن يتعرف

المراهق الكفيف على الأفكار اللاعقلانية وأن يتمكن الكفيف من إدراك ذاته والوعى بها لتحسين التوافق النفسى. واستخدام فنيات معرفية (المحاضرة، والمناقشة) وفنيات سلوكية (الواجبات المنزلية، والاسترخاء). والتدريب على مهارات التواصل والحوار الذاتى وتنظيم الانفعالات والتى كان لها الأثر فى تحسين التوافق النفسى لدى المراهقين المكفوفين.

كذلك أتفقت نتائج البحث الحالى مع الفكرة التى قام عليها بحث Bulantika & Sari (2019) فى أهمية وفعالية الدمج بين التدريب التوكيدى وفنية التوقف عن الأفكار السلبية فى دعم مهارات السلوك التوكيدى وإحداث تغييرات إيجابية فى السلوك الإجتماعى. واتفق أيضًا مع برنامج حمد(٢٠٢٠) فى تأثير استخدام الإستراتيجيات المعرفية كالمناقشة والحوار الذاتى وإعادة البناء المعرفى واستراتيجيات ومهارات السلوك التوكيدى ومهارة الانصات للاخرين وتقبل الاخرين لدعم قدرة الكفيف على التواصل الاجتماعى الجيد حيث نمى لديهم القدرة على المشاركة الاجتماعية. وكذلك أتفق مع برنامج عطا الله (٢٠٢١) فى فنية إدارة الذات والحوار الذاتى ولعب الدور والمناقشة والواجب المنزلى، حيث أن مراجعة الواجبات المنزلية يتوقف عليها درجة نجاح أي عملية تدريب مهاري ويتوقف على قدرة الفرد فى أن يضع ما تعلمه موضع التنفيذ في البيئة الواقعية.

وأتاح لعب الدور الفرصة للتنفيس الإنفعالى وتبادل الادوار للتوافق إجتماعياً؛ حيث ساعد الكفوفين على مواجهة ما يتعرضون له من مشكلات إجتماعية بالتدريب على تمثيل لأحداث الحياة بطريقة أفضل للتوافق مع أنفسهم بالتعبير عن أنفسهم وتعديل الفكرة عن قدرتهم وتشجيعهم على الاستقلال والاعتماد على الذات. البحث الحالى أتفق مع بحث أبو زيد (٢٠٢١) فى الفنيات وتنمية قدرة المكفوفين على التواصل الإجتماعى من خلال الحوار والمناقشة ولعب الدور وقلب الدور؛ وأتفق ايضا فى الاهداف والنتائج مع بحث محمد وآخرون (٢٠٢١) و Heppe, et al. (2021) فى ان تدريب المكفوفين فى برنامج جمعى أدى إلى نتائج فعالة فى شعورهم بالرضا والإستقلالية، وتقدير الذات وقبول الإعاقة.

وأتفق البحث الحالى مع دراسة كل من شويرف(٢٠١٧) وحبوش وصالحى(٢٠٢٠) وعبد اللاه وآخرون (٢٠٢١) أن هناك علاقة بين التوافق النفسى والاجتماعى لدى الكفيف بالقبول حيث أن التقبل يجعل

المكفوف أكثر إنبساطية ولا يميل للإنسحاب حيث أنه ينمى لديه الوظائف الإجتماعية والإنفعالية، فضلا على ذلك كلما كانت الاتجاهات الإجتماعية نحو المعوقين إيجابية سهلت عليهم فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وأكد معتوق ومجاهدى (٢٠٢١) إن تدريب المكفوفين على تنظيم إنفعالاتهم عند تعرضهم للضغوط الحياتية والمدرسية يشجعهم على التعبير عن إنفعالاتهم وتشجيع الانشطة التى تحدد التوافق النفسى مثل الالعاب الجماعية والرحلات والمناقشات والعمل الجماعى (ص٩٥). وتجدر الإشارة إلى نتائج بحث عبد الصبور وآخرون (٢٠٢١) أن الإعاقة تفرض على المراهقين المكفوفين قيود تحد من قدرتهم على إكتساب المعلومات والتفاعل مع المحيطين والبيئة وتقلل فرصهم فى خوض التجارب والخبرات مما يجعلهم بحاجة للمساندة الإجتماعية (ص١٧٣١) كما بينت نتائج بحث العقيلى (٢٠٢١) أن المساندة ترتبط إيجابيا بالسعادة عند المكفوفين.

فضلا عن أن التدريب التوكيدى أسهم فى تشجيع المكفوفين على إكتساب عدد من المهارات الضرورية وهي القدرة على التحدث بصراحة عن الرغبات والإحتياجات؛ القدرة على قول "لا"؛ القدرة على التحدث بصراحة عن المشاعر الإيجابية والسلبية الخاصة والقدرة على إقامة اتصالات مع الآخرين لبدء محادثة والحفاظ عليها وإنهائها. كما ساهمت المشاركة فى الانشطة داخل الجلسات على التخلص من الصعوبات والاضطرابات فى عملية المشاركة الإجتماعية مع الآخرين. فالعلاقات الإجتماعية الناجحة، ومهارات التواصل الفعال هي المنبئ الأكثر دلالة للتوافق مع الضغوط التى يتعرض لها الكفيف (خالد،٢٠١٤). كما أن التدريب على المهارات الإجتماعية خلال الجلسات وكيفية تكوين علاقات صداقة بالتدريب على المبادأة فى الحوار وإدارة المناقشات الإجتماعية كان له دورا فاعلا فى تحقيق الثقة بالنفس والتوافق النفسى والاجتماعى بشكل جيد. كما يعد التدريب على الاسترخاء من أهم الأساليب التى تم التدريب عليها خلال البرامج التوكيدية، حيث تم مناقشة فوائد الاسترخاء، وأهميتها فى التخلص من التوتر والقلق، حيث أشار Bhuvaneswari, et al., (2016) أن القلق يؤثر سلبا في التوافق الشخصي والاجتماعي. فالتوافق النفسى للكفيف يعتمد على استمتاعه بحياه خالية من الصراعات والاضطرابات النفسية وعلاقات إجتماعية حميمية ومشاركة فى الانشطة الإجتماعية (طه وفرح،٢٠١٨).

التوصيات:

في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج فإن الباحثة تقدم بعض التوصيات والتى قد تفيد فى هذا المجال بما يلي:

١. ضرورة تضمين وتطبيق برامج نفسية وإجتماعية داخل المدارس لتأهيل المكفوفين للحد من المشكلات التى تواجههم داخل المدرسة وخارجها.

٢. تفعيل دور وزارة التضامن الاجتماعي لعمل ورش تعليمية للوالدين والمعلمين على برامج التأهيل النفسى والإجتماعى وتعليمهم تلك المهارات لمساعدة أبنائهم.

٣. إقامة العديد من البرامج والإعلانات التوعوية للمجتمع فى مؤسسات الدولة للتوعية بأهمية تقديم يد العون والتقبل لذوي الإجتياجات الخاصة.

البحوث والدراسات المقترحة:

في ضوء ما تم عرضه، يتم عرض التوصيات التالية:

١. تصميم برامج تعتمد على العلاج الجدلى السلوكى للتغلب على الأفكار السلبية لدى المكفوفين.

٢. ضرورة إجراء بحوث تقوم على تصميم برامج معرفية وسلوكية لتدريب أسرة الكفيف والاخصائيين النفسيين على الطرق والفنيات الجديدة لتأهيل الكفيف النفسى والاجتماعى.

المـراجــع:

أبو زيد، ثناء سعيد (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على الدراما النفسية في تعزيز القيم الإجتماعية لدى الفتيات المعاقات بصرياً في مرحلة المراهقة. *مجلة كلية علوم ذوى الإحتياجات الخاصة*، ٣(٢).٢٩٣٥-٢٩٦٨. **https://doi.org/ 10.21608/JSHM.2021.54582.1085**

أبو رياح، محمد مسعد ، و حسين، رفاعي شوقي (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي في خفض اضطراب الشخصية التجنبية لدى الطلاب المكفوفين. *مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية*، (٢٠)، ٢٢٥ – ١٨١.

أبو رياح، محمد مسعد (٢٠١٢). *أثر التدريب التوكيدى فى خفض بعض اضطرابات الشخصية لدى المعوقين بصريًا*.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

أبو حماد، ناصرالدين إبراهيم (٢٠١٤). فعالية برنامج إرشادي مستند إلى النظرية السلوكية المعرفية في الارتقاء بمستوى السلوك التوكيدي لدى طلبة جامعة سلمان بن عبد العزيز. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،٢٢(٣)، ١٢٩-١٥٣.

البارقى، عبدالمجيد محمد (٢٠١٠). *تقدير الذات وعلاقته بالقلق الاجتماعى وقلق المستقبل لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*.رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

البحيرى، محمد رزق، وحجاج، زهوة منير (٢٠٢١). الشفقة بالذات وعلاقتها بالتنظيم الانفعالى لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*،٣١(١١١)، ٤١٩-٤٥٦.

البحيري، عبد الرقيب، الحديبي، مصطفى عبد المحسن (٢٠١٤). اضطراب صورة الجسم وعلاقته بتقدير الذات وأعراض الشخصية التجنبية لدى المراهقين المعوقين بصرياً. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين،١٥(٢)، ٤٧٧ – ٥١٩.

البليهى، عبد الرحمن أحمد (٢٠٢٠).نموذج سببى للعلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والإنسحاب والتكيف الإجتماعى وبعض المتغيرات لدى المراهقين المكفوفين بمدينة الرياض.*مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*،جامعة دمنهور،١٢(٤)،٢٢٩-٢٩٢. **https://doi.org/ 10.21608/JEHS.2022.215945**

البنا،حازم أنور محمد (٢٠١٦). استخدام المكفوفين لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بمستوى التوافق النفسي الاجتماعي لديهم. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، جامعة القاهرة،١٥(٤)، ٧٥-١٦٧.

البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٦). دراسة للمساندة الإجتماعية من حيث علاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى المراهقين ذوى الاعاقة البصرية.*مجلة الارشاد النفسى*، (٢٠)، ٢٤١-٢٩٠.

الحجرى، سالمة راشد (٢٠١١). *فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا فى سلطنة عمان*. رسالة ماجستير، كلية الاداب والعلوم،جامعة نزوى.

أحمد، أسماء فتحى، وزكى، ميرفت عزمى (٢٠١٣). التفكير الإيجابي و السلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدى عينة من المتفوقين دراسيًا من الطلاب الجامعيين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٣(٧٨)،٥٧-٩٧. https://doi.org/ 10.21608/EJCJ.2013.98527

حنور، قطب عبده، سعيد، محمدخميس والعطار،محمود مغازى.(٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادى عقلانى إنفعالى سلوكى لتحسين تقدير الذات فى تخفيف القلق الإجتماعى لدى المكفوفين. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ،(١٠٠)،١٥٨-١٩٠.

حمد، أمل محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين المرونة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة المكفوفين. مجلة البحث العلمى فى الآداب، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،٤(٢١)،١٠١-١٣٦. https://doi.org/ 10.21608/jssa.2020.105663

خالد، جيهان عبد الغنى (٢٠١٤). العلاقة بين ضغوط الحياة اليومية وجودة الحياة لدى الاشخاص المكفوفين والمبصرين. *دراسات نفسية*،٢٤ (٣)،٣٢٣-٣٦٣.

الدوسرى، فاطمة على (٢٠٢١). القبول والرفض الوالدى لدى تلاميذ مدرسة النور للمكفوفين بمدينة الرياض وعلاقته بتوافقهم النفسى والإجتماعى فى ضوء بعض المتغيرات.المجلة التربوية،جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى،(١٣٩)٣٥،١٢٢-١٩٧.

الريدى، هويده (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التدريب التوكيدي فى تحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من الفتيات من ذوي الإعاقة البصرية.*مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، جامعة دمنهور،٥(٣)،١٩-٧٢.

https://doi.org/ 10.21608/JEHS.2013.97343

رضوان،هالة ممدوح، باظة،أمال عبد السميع والعطار،محمود المغازى (٢٠١٧).فاعلية برنامج تدريبى قائم على التفكير الإيجابى فى تحسين مفهوم الذات لدى المراهقين الكفوفين..*مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ،١٧(٤)،٦١٣-٦٣٤.

رضوان، شعبان جاب الله، الدقوشى، حليمة سعد (٢٠١٣). *بطارية مقاييس مؤشرات الصحة النفسية لدى المعاقين بصريا*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

رزق، بسام السيد (٢٠٢٢). العلاقة بين ممارسة العلاج المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد وتنمية مهارات تقرير المصير لدى المراهقين المكفوفين. *مجلة كلية الخدمة الإجتماعية للدراسات والبحوث الإجتماعية*،٢(٢٧)،٢٦١-٣٠٠.**https://doi.org/ 10.21608/jfss.2022.238624**

الرفاعى،عزة محمد (٢٠٢٠).الفروق بين المراهقين ذوى الإعاقة البصرية والمبصرين فى الإجترارالضغوط والقلق والإكتئاب.*مجلة علوم ذوى الإحتياجات الخاصة*،٢(٢)،٦٧٠-٧٢٣ **https://doi.org/10.21608/jshm.2020.35600.1032**

إسماعيل، بسمة أحمد (٢٠١٢). *فعالية برنامج الإرشاد بالمعنى في تخفيف الضغوط النفسية لدى المراهقات الكفيفات*. رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

السيد، حنان السيد ،السرسى، أسماء محمد والبحيرى، محمد رزق (٢٠٢١). الشعور بالضياع وعلاقته بضبط الذات لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة دراسات الطفولة*،جامعة عين شمس،٢٤(٩١)،٤٥-٥٣.

السيد، أسماء محمد (٢٠١١). *النموذج السببى للعلاقة بين القلق الاجتماعي وبعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين المعاقين بصريا*.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

حبوش، سعاد آيت، صالحي، سعيدة (٢٠٢٠). أثر المساندة الإجتماعية على التخفيف من قلق المستقبل لدى المكفوف المتمدرس. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،١٢(٤)، ٩١-١٠٠.

سليم،صهيب سليم (٢٠١٧).فاعلية برنامج قائم على الدراما العلاجية فى تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين بصريا.*مجلة جامعة القدس المفتوحة*، ٥(١٨)،١-١٦.

سماحة،إيمان محمد (٢٠١٣). *مدي فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الإجتماعية للتخفيف من حدة الضغوط لدي الطفل الكفيف*.رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

الشورى، فؤاد حامد،البنا،إسعاد عبد العظيم،وعسران،كريم منصور (٢٠١٤).الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى المراهقين مكفوفي البصر والحاجات الإرشادية لرعايتهم. مجلة بحوث التربية النوعية،جامعة المنصورة،(٣٣)،٨٠٠-٨٢٩.

الشركسى، أحمد صابر (٢٠١٣). الذكاء الروحى وعلاقته بالسعادة وتقدير الذات لدى عينة من المكفوفين والعاديين. *مجلة كلية الاداب*، جامعة أسيوط، (٤٦)،٤٣٦ -٤٨٨.

الصلاحات،محمد موسى،بنى حمد،حسان على (٢٠١٨). التكيف النفسى الإجتماعى لدى الطلاب العاديين والمعاقين الملتحقين فى برامج الدمج. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط،٣٤(٨)،١٢٥-١٥١.

طه،إلهام عبد الله وفرح، على فرح (٢٠١٨).نوعية الحياة لدى المعاقين بصريا وعلاقتها بالتوافق النفسى بمركز بحرى لتأهيل المكفوفين.*مجلة الدراسات العليا*، جامعة النيلين،١٢(٤٦)،٢٦١-٢٧٤.

العقيلى، سماح مصطفى (٢٠٢١). العلاقة بين المساندة الإجتماعية و السعادة لدى طلبة الجامعة المكفوفين.*مجلة البحث العلمى فى التربية*، جامعة عين شمس،٢٢(١١)،١١٣-١٣٧.
https://doi.org/10.21608/JSRE.2022.106100.1400

عبد اللاه،يوسف عبد الصبور وبكر، وفاء محمد و أحمد، مروة أبو الوفا (٢٠٢١). السلوك الإجتماعى الإيجابى وعلاقته بمشكلات التفكك السرى لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة شباب الباحثين*، كلية التربية، جامعة سوهاج،(٩)،١٠٨-١٤٧. **https://doi.org /10.21608/JYSE.2021. 149412**

عبد الصبور ،يوسف، الشاذلى،وائل أحمد، عبد الحميد، عواطف حسان و طه، هبة حمد (٢٠٢١).المساندة الإجتماعية وعلاقتها برتب الهوية لدى عينة من المراهقين المكفوفين. *مجلة شباب الباحثين*، جامعة سوهاج،٥(٥)،١٦٩٠-١٧٣٦.**https://doi.org/ 10.21608/JYSE.2020.113379**

عرابى،أسماء سيد، الرمادى نور أحمد، وطه، نوره محمد (٢٠٢١).إتجاهات الآباء نحو أطفالهم المكفوفين وعلاقتها بتقدير الذات لديهم. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، كلية التربية للطفولة المبكرة،جامعة الفيوم، ١٣(١)، ١٨٤-١٥٣. https://doi.org/ 10.21608/OJOM.2021.129230

عبد الغفار، سعد عبد المطلب (٢٠٢٠).الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالإنسحاب والإغتراب لدى الأطفال المكفوفين بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة،١٠٩(٢)،٩٧٥ - ١٠١١.

https://doi.org/ 10.21608/MAED.2020.131607

عبد الكريم، محمد المهدى (٢٠١٥). المشكلات السلوكية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلاب ذوى الإعاقة البصرية فى ضوء بعض المتغيرات الأسرية بمنطقة بالقصيم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، كلية التربية، جامعة بنها، ٢ (٦)، ٧٥-١١٢.

عبد القادر، عبد الله وعيسى، الهادى، ومحمد، حبارة (٢٠١٨). مصادر ومستويات الضغوط النفسية لدى الأفراد المعاقين بصريا الممارسين والغير الممارسين للأنشطة البدنية الرياضية المكيفة، مجلة الباحث فى العلوم الانسانية و الإجتماعية،(٣٣)،٣٣٥-٣٥٦.

عبد اللطيف، آية هشام (٢٠١٨). *التوكيدية لدى الطلبة ذوى الاعاقة البصرية وعلاقتها بالقدرة على تجهيز المعلومات*. رسالة ماجستير، كلية التربية، عمادة البحث العلمى والدراسات العليا،الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد المجيد،فايزة يوسف، البحيرى، محمد رزق،عبد الله، أحمد جوده (٢٠١١). دراسة مقارنه بين عينة من المكفوفين المقيمين فى المؤسسه والمقيمين مع أسرهم على التوافق النفسي والإجتماعى من (١٣-١٨) سنة. *مجلة دراسات الطفولة*،جامعة عين شمس،١٤(١٠)، https://doi.org/ 10.21608/JSC.2011.62951.

عطا الله، مصطفى خليل (٢٠٢١). فاعلية التدريب على مهارات العلاج الجدلى السلوكى فى خفض التحيزات المعرفية لدى المراهقين المكفوفين ذوى إضطراب القلق الإجتماعى. *مجلة علوم ذوى الإحتياجات الخاصة، جامعة بنى سويف*،٣(٦)،٢٥٩٩-٢٦٥٦. https://doi.org 10.21608/JSHM.2021.71374.1101

على، طلعت أحمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادى فى خفض السلوك العدوانى وقلق المستقبل وتحسين التوافق النفسى لذوى الإعاقة البصرية. المجلة المصرية للدراسات النفسية،الجمعية المصرية للدراسات النفسية،٢٨(٩٨)،١٤١-٢٢٢. https://doi.org/ 10.21608/EJCJ.2018.97847

على، عماد احمد عمر، نور الهدى ،محمد، جمال عثمان(٢٠٢٠). أثر برنامج إرشادى قائم على نظرية سنايدر للأمل فى تحسين تقدير الذات لدى المراهقين من ذوى الإعاقة، مجلة دراسات في مجال الارشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط،٨(٩)،٦٤-٩١. https://doi.org/ 10.21608/DAPT.2020.185992

عليوة،سهام على،صحصاح،أمل حامد، محمد،فاطمة الزهراء الدمرداش (٢٠٢١).فاعلية برنامج معرفى سلوكى لتحسين الهناء النفسى لدى المراهقين المكفوفين، *مجلة كلية التربية*،جامعة كفر الشيخ،(١٠٢)،٤٨٩-٥١٤.

غنايم، أمل محمد (٢٠١٠). *فاعلية برنامج رشادى لتحسين معنى الحياة واثره فى تقدير الذات لدى المراهقين المعاقين بصريا*. رسالة ماجستير، كلية التربية بالاسماعيلية، جامعة قناة السويس.

فرحات، سعاد مصطفى (٢٠١٤). أهمية تنمية المهارات الإجتماعية فى تعديل السلوك العدوانى للطفل من ذى الاعاقة البصرية. *مجلة الجامعة*، كلية الاداب، جامعة الزاوية، ليبيا، ١(١٦) ، ٩٣- ١١٨.

الفروى، صدام على، السباعى،خلود و الحدية، مصطفى (٢٠٢٠). تقدير الذات لدى المراهقين من ذوى الإعاقة البصرية الدارسين بمعهد المنظمة العلوية لرعاية المكفوفين بالدار البيضاء. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، جامعة ذمار، كلية الآداب،٨، ٢٦٠-٢٩٣.

الكشكى، مجدة السيد(٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين تقدير الذات لدي عينة من طالبات الجامعة الكفيفات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*،(٦)٢٦، ٦٣-٢٩٤.

المهداوي، حمد الحسين. (٢٠١٢). *أثر برنامج لدافعية الإنجاز فى رفع مستوى تقدير الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة المعاقين بصريا بالمملكة العربية السعودية*.رسالة ماجستير،معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة.

محمد،عبد الصبور منصور، إبراهيم، رفعت إبراهيم و إسماعيل،إيمان أحمد (٢٠٢١). برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتنمية صورة الجسم لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد،(٣٧)،٢٦٨٢-٣٢٦٨. https://doi.org/10.21608/JFTP.2021.74046.1138

محمد،عبد الصبور منصور، إبراهيم، رفعت إبراهيم و إسماعيل،إيمان أحمد(٢٠٢١). نموذج إرشادي مقترح لتنمية الكفاءة الإجتماعية وصورة الجسم لدى الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد،(٣٦)،٧٣٢-٧٨٢. https://doi.org/10.21608/JFTP.2021.55979.1107

ملاوى، خير الله أحمد، بنى هانى، زين العابدين محمد (٢٠٢١).*أثر ممارسة الأنشطة الرياضية على التوافق النفسى والإجتماعى لدى المعاقين بصريا من وجهة نظر أولياء أمورهم*، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا،جامعة مؤتة،الأردن.

معوض، دينا (٢٠١٩). الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة المنصورة فى علاقتها بمهارات تقرير المصير، *مجلة تطوير الاداء الجامعى*،٢(٨)،١٠٤-١٤٠.

معتوق،خولة، ومجاهدى،الطاهر (٢٠٢١).التوافق النفسى وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المكفوفين دراسة ميدانية بمدرسة المكفوفين بالمسيلة. مجلة الجامع فى الدراسات النفسية والعلوم التربوية،٦(١)،٧٢-٩٩.

المنجم، خالد على والمناحى،عبد الله بن عبد العزيز وطه، هبة حسين (٢٠٢٠).مستوى المهارات الحياتية فى ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى المكفوفين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.*مجلة البحث العلمى فى التربية*،جامعة عين شمس، (١٢)،٢٤٠-٢٥٣. https://doi.org/10.21608/JSRE.2020.107544

نايف، هادية ركان (٢٠١٢). *بعض المتغيرات ذات الصلة بالتوافق النفسى والتوافق الاجتماعى لدى الطلاب المكفوفين فى الجمهورية العربية السورية*. رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة.

اليحيائي، فاطمة سعيد (٢٠١٣). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عمان*.رسالة ماجستير،كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

Bhuvaneswari, M., Selvaraj, C. I., Selvaraj, B., & Srinivasan, T. (2016). Assessment of psychological and psycho-physiological problems among visually impaired adolescents. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, *10*(1). http:/doi.org/ 10.17795/ijpbs-3895

Bolat, N., Dogangun, B., Yavuz, M., Demir, T., & Kayaalp, L. (2011). Depression and anxiety levels and self-concept characteristics of adolescents with congenital complete visual impairment. *Turk Psikiyatri Derg*, *22*(2), 77-82.

Brunes, A., B Hansen, M., & Heir, T. (2019). Loneliness among adults with visual impairment: prevalence, associated factors, and relationship to life satisfaction. *Health and quality of life outcomes*, 17(1), 1-7.http:/doi.org/10.1186/s12955-019-1096-y

Brunes, A., & Heir, T. (2020). Social interactions, experiences with adverse life events and depressive symptoms in individuals with visual impairment: a cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 20, 1-8. https://doi.org/10.1186/s12888-020-02652-7

Bulantika, S., & Sari, P. (2019). The Effectiveness of Assertive Training Techniques and Thought-Stopping Techniques to Increase Student Assertiveness Ability. *Biblio Couns: Jurnal Kajian Konseling Dan Pendidikan*, *2*(3), 109-116. https://doi.org/10.30596/bibliocouns.v2i3.3736

Garaigordobil, M., & Bernarás, E. (2009). Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. *The Spanish journal of psychology*, *12*(01), 149-160.

Halder, S., & Datta, P. (2012). Insights into Self-Concept of the Adolescents Who Are Visually Impaired in India. *International Journal of Special Education*, 27(2), 86-93.

Heppe, C., Willemen, M., Kef, S., & Schuengel, C. (2021). Evaluation of a community-based mentoring program on psychosocial functioning of adolescents with a visual impairment: A randomized controlled trial. *British*

Journal of Visual Impairment, 39(3), 251-265. https://doi.org/10.1177/0264619620935944

Hadidi, M., & Al Khateeb, J. (2014). A Comparison of Social Support among Adolescents with and Without Visual Impairments in Jordan: A Case Study from the Arab Region. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(5), 414-427. https://doi.org/10.1177/0145482X1410800506

Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (JVIB), 96(01).

Lee, S. M., & Oh, Y. (2017). The mediator role of perceived stress in the relationship between academic stress and depressive symptoms among E-learning students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(2), 123-134. https://doi.org/10.1177/0145482X1711100204

Miklyaeva, A., & Gorkovaya, I. (2019). self-esteem of teens with visual impairments as a predictor of hardiness. Social Welfare: Interdisciplinary Approach, 2(8), 94-105.

https://doi.org/10.21277/sw.v2i8.331

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2012). Body image in adolescents with and without visual impairment. *British Journal of Visual Impairment, 30*(3), 122-131. https://doi.org/10.1177/0264619612458098

Ramgopal, N., Roshini, R., & Gopal, R. (2020). Effects of Self Esteem Enhancement Training Program Among Visually Impaired and Blind People. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 23, 231-502.

Stevelink, S. A., Malcolm, E. M., & Fear, N. T. (2015). Visual impairment, coping strategies and impact on daily life: a qualitative study among working-age UK

ex-service personnel. *BMC public health, 15*(1), 1-7. https://doi.org/10.1186/s12889-015-2455-1

Stevelink, S.&Fear,.T.(2016). Psychosocial impact ofvisual impairment and coping strategies in female ex- service personnel. *JR Army Med Corps* ,0:1-5. https://doi:10.1136/jramc-2015-000518

Vagos, P., & Pereira, A. (2010). A Proposal for Evaluating Cognition in Assertiveness. *American Psychological Association,* 22, (3), 657-665. https://doi.org/10.1037/a0019782

Vagos, P., & Pereira, A. (2016). A cognitive perspective for understanding and training assertiveness. *European Psychologist*, 21(2), 109. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000250

Vagos, P., & Pereira, A. (2019). Towards a cognitive-behavioral understanding of assertiveness: effects of cognition and distress on different expressions of assertive behavior. Journal of *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(2), 133-148. https://doi.org/10.1007/s10942-018-0296-4

Yusefi, V., Moein, L., & Honarprvaran, N. (2015). The Efficacy of the Teaching Group Method Self-Assertiveness Skills on Blind Students' Self-Esteem. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, *5*(1), 200-206.

Yildiz, M. A., & Duy, B. (2013). Improving Empathy and Communication Skills of Visually Impaired Early Adolescents through a Psycho-Education Program. Educational Sciences*: Theory and Practice*, 13(3), 1470-1476.

البحث الرابع

الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وأثره على السلوك الفوضوي لدى أطفالهن

إعداد

أ. د/ صمويل تامر بشرى خليل
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة أسيوط

أ. م. د/ غادة صابر أبو العطا
أستاذ الصحة النفسية المساعد ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

أ. م. د/ شـادي محمد السيد
أستاذ الصحة النفسية المساعد
كلية التربية – جامعة مطروح

أ/ سعاد سلامة محمود خضر
كبير أخصائيين اجتماعين بوزارة التربية والتعليم وباحثة دكتوراه بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وأثره على السلوك الفوضوي لدى أطفالهن

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى تأثير الأداء المهني للمعلمات بمرحلة رياض الأطفال، على السلوك الفوضوي لدى أطفالهن في الروضة. وانتهجت الدراسة الحالية **المنهج الوصفي**، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٨) معلمات من مرحلة رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، وقد تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٣ – ٢٩) عاما، وبمتوسط عمر زمني (٢٧,١٣) عاما، وانحراف معياري (± ٢,٧٦)؛ بالإضافة إلى (٣٠) طفلا من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، بمتوسط عمر زمني (٦٤,٨٢) شهرا، وانحراف معياري (± ٦,٣٠). وتمثلت **أدوات الدراسة** الحالية في مقياس السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة (إعداد/ الباحثة)، ومقياس الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال (إعداد/ الباحثة). وقد أسفرت **نتائج الدراسة** الحالية عن وجود تأثير ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال على السلوك الفوضوي لأطفالهن في الروضة. وفي ضوء تلك النتائج **أوصت الدراسة** بتوفير التدريبات اللازمة والبرامج النفسية والاجتماعية لتحسين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال، وتوفير البرامج اللازمة لعلاج المشكلات النفسية والسلوكية للطفل في مرحلة رياض الأطفال.

الكلمات المفتاحية: السلوك الفوضوي، الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال، أطفال الروضة.

The professional performance of kindergarten teachers and its impact on the chaotic behavior of their children

Abstract:

The current study aimed to identify the extent to which the professional performance of kindergarten teachers affects the chaotic behavior of their children in kindergarten. The current study adopted the **descriptive approach**, and the sample of the basic study consisted of (8) teachers from the kindergarten stage in the Marsa Matrouh Educational Department, affiliated to the Directorate of Education in Matrouh Governorate, and its ages ranged between (23-29) years, and With an average chronological age of (27.13) years, and a standard deviation of (± 2.76), in addition to (30) children of the second level of kindergarten at the Marsa Matrouh Educational Department, affiliated to the Directorate of Education in Matrouh Governorate, with an average chronological age of (64.82) months, and a standard deviation of (± 6.30). The **tools** of the current study were the scale of chaotic behavior among kindergarten children (prepared by /researcher), and the measure of professional performance at Kindergarten teachers (prepared by / researcher). The **results** of the present study resulted in a statistically significant effect at the level of significance (0.01) of the level of professional performance of kindergarten teachers on the chaotic behavior of their children in kindergarten. Considering these results, the **study recommended** providing the necessary training and psychological and social programs to improve the professional performance of kindergarten teachers and providing the necessary programs to treat the psychological and behavioral problems of the child in the kindergarten stage.

Keywords: Chaotic behavior, professional performance of kindergarten teachers, kindergarten children.

مقدمة الدراسة:

انطلاقا من الدور الفعال الذي تقوم به معلمة رياض الأطفال كان اهتمام الدول على اختلاف نظمها التعليمية بالتنمية المهنية للمعلمة، في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات العلمية المستمرة (أميمة عبد الرحمن، ٢٠١٣، ١٣). ويشير الأداء المهني إلى مجموعة المسؤوليات والمبادئ المهنية التي يجب أن تلتزم بها المعلمة، وتقاس كفاءة المعلمة المهنية بقياس الفجوة بين دورها الفعلي وبين الدور المتوقع منها (فاطمة رمضان، ٢٠١٣، ٩). ولمواكبة التقدم المتسارع في عمليتي التعلم والتعليم يلزم وجود معلمات ذوات كفايات أدائية تمكنهن من القيام بأدوارهن داخل مؤسسات رياض الأطفال، وهذا يتطلب منهن السعي نحو التنمية المهنية المستدامة (هاني السيد، ٢٠١٧، ٢٣).

وإن مساهمة معلمة الروضة في حل مشكلات الأطفال تجعلهم يشعرون باهتمامها بهم ورعايتها لهم؛ مما يكون له أكبر الأثر في حب الأطفال للروضة وللمعلمة، وزيادة تكيفهم (عاطف عدلي، ٢٠١٣، ٢٣٩). ويعد السلوك الفوضوي أحد الاضطرابات السلوكية ذات الأثر السلبي على بيئة التعليم والتعلم، وهو من المشكلات الاجتماعية التي تنتشر في المؤسسات التعليمية، والتي تظهر من خلال الطابع العدائي الذي يسبب أضرارا نفسية وبدنية للعديد من الأطفال، كما تؤدي إلى العديد من الأضرار المادية لتلك المؤسسات (رباب طه، ٢٠١٩، ٤٥٨). كما أشارت سهير ممدوح؛ وآخرون (٢٠١٢) إلى أن الأطفال الذين يظهرون مستويات عالية من السلوك الفوضوي، معرضون إلى أخطار مختلفة على المستوى الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، تظهر في صورة مشكلات سلوكية خطيرة في مراحل حياتهم المختلفة. ومن هنا كان هناك أهمية للتصدي لاضطراب السلوك الفوضوي.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة ككبير أخصائيين اجتماعيين بوزارة التربية والتعليم وجدت أن ثمة علاقة بين المشكلات السلوكية لدى أطفال الروضة وبين الأداء المهني لمعلماتهم؛ مما دفعها إلى الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت ذلك، ومنها: دراسة أمينة أبو صالح (٢٠١٣)، التي ربطت بين أداء المعلمة المهني، وبين قدرتها على مواجهة بعض المشكلات السلوكية للأطفال. ودراسة طارق أحمد (٢٠١٥)، التي توصلت إلى فعالية برنامج لتنمية أداء معلمات رياض الأطفال، والأثر الإيجابي لذلك في تحسين سلوك الطفل. ودراسة استقبال فوزان (٢٠١٧) التي ربطت بين الأداء المهني للمعلمة وبين تأثيرها في تعديل سلوكيات الأطفال. ودراسة رباب طه (٢٠١٩)، التي كشفت عن العلاقة بين قدرات معلمات رياض

الأطفال وأدائهن المهني، وبين قدرتهن على ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال. ودراسة صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠)، التي ربطت بين تحسين الأداء المهني لمعلمة الروضة، وبين تحسين سلوك الأطفال في الروضة. ودراسة فتحي عبد الرسول؛ وآخرين (٢٠٢١)، التي ربطت بين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وبين سلوكيات أطفال الروضة.

وبذلك تكون الباحثة قد جمعت بين الملاحظة وبين الدراسة، سواء أكانت دراسة ميدانية، أو الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة، لتضع يدها على مشكلة الدراسة الحالية، والتي تتحدد في السؤال الرئيس التالي: **ما أثر الأداء المهني للمعلمات على السلوك الفوضوي لدي أطفال الروضة؟**

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مدى تأثير الأداء المهني للمعلمات على خفض السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسلط الضوء على العلاقة بين الأداء المهني للمعلمات، وبين السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة، وتوجيه الأنظار إلى أهمية العمل على تحسين الأداء المهني للمعلمات، وما قد ينتج عن ذلك من خفض السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة، مما يؤثر بالإيجاب على خصائص الطفل النفسية والسلوكية. فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى إلى:

١. مساعدة المعلمات في فهم وتفسير العلاقة بين أدائهن المهني، وبين السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة.
٢. مساعدة الباحثين لتحديد البرامج اللازمة لتحسين الأداء المهني للمعلمات، وخفض السلوك الفوضوي لدى الأطفال.
٣. قد تشجع الدراسة الحالية بعض الباحثين لعمل دراسات مشابهة للوقوف على العلاقة بين الأداء المهني للمعلمات وبين مختلف الاتجاهات النفسية والسلوكية لدى أطفال الروضة.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

السلوك الفوضوي Chaotic behavior:

يعرف السلوك الفوضوي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: السلوكيات غير المرغوبة التي يمارسها طفل الروضة وتتسم بالشغب وعدم النظام؛ مما يؤثر سلبا على نظام الروضة والعملية التعليمية، وتتمثل

في: عدم الالتزام بالنظم والتعليمات، وإثارة الإزعاج، والعبث بالأثاث والأركان والوسائل التعليمية، وتعمد تخريب أدواته وأدوات زملائه، والعدوان على الآخرين، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس السلوك الفوضوي لأطفال الروضة.

الأداء المهني Professional performance:

يعرف الأداء المهني إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: معارف المعلمة المرتبطة بالمهنة، وما يصحبها من مهارات في تخطيط وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم من خلال مجموعة من الأنشطة الفعالة، والممارسات الداعمة للمنهج، وقدرتها على إدارة القاعة، ومهارتها في ضبط وتعديل السلوك الفوضوي لدى الأطفال. ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الأداء المهني لمعلمات الروضة.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بعدد من روضات إدارة مرسى مطروح التعليمية.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

الحدود المنهجية: وتشمل:

١. **المنهج:** تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي.
٢. **العينة:** شملت العينة الأساسية (٨) من معلمات رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٣ – ٢٩) عاما، بمتوسط (٢٧,١٣) عاما، وانحراف معياري (± ٢,٧٦)؛ بالإضافة إلى (٣٠) طفلا من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦٤,٨٢) شهرا، وانحراف معياري (± ٦,٣٠).
٣. **الأدوات:** تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

أ. مقياس السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة (إعداد/ الباحثة).

ب. مقياس الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال (إعداد/ الباحثة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة:

يعد السلوك الفوضوي أحد الاضطرابات السلوكية التي شغلت القائمين على العملية التعليمية؛ لما لها من آثار سلبية على بيئة التعليم والتعلم، تفقدها قيمتها وتهدر طاقاتها في غير الأهداف التي تسعى نحوها، فالسلوك الفوضوي من المشكلات الاجتماعية التي تنتشر في المؤسسات التعليمية، والتي تظهر من خلال المشكلات السلوكية ذات الطابع العدائي، التي تسبب أضرارا نفسية وبدنية للعديد من الأطفال، كما تؤدي إلى العديد من الأضرار المادية لتلك المؤسسات (رباب طه، ٢٠١٩، ٤٥٨).

ويطلق على السلوك الفوضوي عدة مسميات، منها: السلوك التدميري، السلوك المعطل، السلوك المعرقل (مجدي محمد، ٢٠١٤، ٣). ويعرف السلوك الفوضوي بأنه: مجموعة من الأعراض السلوكية كالتمرد والعصيان، ومعارضة الكبار، والنشاط الزائد، والتنمر، وعدم الالتزام بالقواعد، والسلوك العدواني(Bunte et al., 2013). ويعرف بأنه: نمط ثابت من السلوكيات التي تتمثل في كسر القواعد مع المعرفة والوعي بها (Amelia, 2013, 327). كما يعرف بأنه: إحدى السمات الشخصية السلبية، تتمثل في الإثارة والإزعاج، والعدوان والتخريب، كرغبة سلوكية داخلية (ياسين هاني، ٢٠١٥، ٥). ويعرف بأنه: مجموعة من السلوكيات السلبية التي تصدر تجاه الأخرين أم تجاه المجتمع من قبيل التعدي على حقوق الغير، والسرقة، والعناد، والتحدي، وإثارة الفوضى داخل البيئة الدراسية، وإتلاف الممتلكات العامة وتدميرها، وخرق القواعد والقوانين المتبعة (وليد محمد؛ وآخرون ٢٠١٦).

ويعرف السلوك الفوضوي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: السلوكيات غير المرغوبة التي يمارسها طفل الروضة وتتسم بالشغب وعدم النظام؛ مما يؤثر سلبا على نظام الروضة والعملية التعليمية بها، وتتمثل في: عدم الالتزام بالنظم والتعليمات، وإثارة الإزعاج، والعبث بالأثاث والأركان والوسائل التعليمية، وتعمد تخريب أدواته وأدوات زملائه، والعدوان على الآخرين، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة (إعداد/ الباحثة).

أبعاد السلوك الفوضوي:

ترى رغداء علي (٢٠١٥، ١٢٤) أن للسلوك الفوضوي أربعة أبعاد، هي: الإثارة والإزعاج، والعدوان، والتخريب، ومخالفة الأنظمة، والتعليمات. ويرى(Mathews, et al. (2013, 314 ، وأشرف يعقوب؛ وشفيق علاونة (٢٠١٦، ٤٤١) أن للسلوك الفوضوي (٧) أبعاد، هي: (عجز الانتباه، النشاط

الزائد، السلوك العدواني، التخريب، انتهاك القواعد والتعليمات، الإثارة والإزعاج، الاندفاعية). في حين ترى هدى ملوح (٢٠١٨، ٨) أن للسلوك الفوضوي (٣) أبعاد، هي: مخالفة الأنظمة والتعليمات، الإثارة والإزعاج، والعدوان والتخريب.

وفي الدراسة الحالية تتفق الباحثة مع ما ذهبت إليه هدى ملوح عسكر، من وجود (٤) أبعاد للسلوك الفوضوي، ولكن يختلف تعريف تلك الأبعاد تبعا لاختلاف عينة الدراسة الحالية وخصائصها، وهذه الأبعاد هي:

أ. مخالفة النظام والتعليمات: ويعرف في الدراسة الحالية بأنه: الإخلال بنظام الروضة ولائحة الانضباط بها، ومخالفة تعليمات المعلمة.

ب. إثارة الإزعاج: ويعرف في الدراسة الحالية بأنه: إثارة الاضطراب داخل الروضة، عن طريق الكلام والتحرك بدون إذن المعلمة، وإثارة التوتر وإشاعة الضوضاء فيها.

ج. التخريب: ويعرف بأنه: تعمد الطفل لإتلاف أدواته وأدوات أقرانه، وإتلاف مرافق الروضة المادية كالمقاعد والنوافذ والأبواب والأجهزة والأدوات وصنابير المياه، أو تشويه للمقاعد والحوائط والوسائل التعليمية.

د. العدوان: ويعرف بأنه: اعتداء طفل الروضة على أقرانه داخل الروضة، سواء أكان عدوانا لفظيا أم بدنيا.

مستويات السلوك الفوضوي:

للسلوك الفوضوي من وجهة نظر Anil et al., (2015) ثلاثة مستويات مرتبة من الأدنى إلى الأعلى، هي:

أ. **المستوى الأول:** ويتمثل في بعض السلوكيات، كالصراخ، وعدم الجلوس على المقعد المخصص، والتحدث بدون إذن. وهذه المظاهر لا تمثل خطورة قصوى ويمكن معالجتها داخل القاعة من قبل المعلمة.

ب. **المستوى الثاني:** ويتمثل في بعض السلوكيات الاستفزازية، ومنها: الكذب، وإلصاق التهم بالآخرين، وقد تصل في مراحل متقدمة بالمرحلة الابتدائية وما بعدها إلى الهروب من المدرسة، ويرتبط ذلك المستوى بالذكور أكثر من الإناث وبصورة ملحوظة. ويمكن للمعلمة التعامل مع ذلك المستوى إذا امتلكت الخبرة والوعي اللازمين.

ج. **المستوى الثالث:** ويتمثل في بعض السلوكيات الحادة، كالاعتداء البدني العنيف، وتخريب الممتلكات عن عمد، وقد يصل في مراحل عمرية متقدمة إلى الاعتداء على المعلمين. وهذا المستوى يكون في حاجة ملحة إلى جلسات إرشادية أو علاجية من قبل المختصين.

تشخيص السلوك الفوضوي:

أشار كل من: مجدي محمد (٢٠١٥، ١٩ – ٢٠)، وأحمد محمد؛ وهبة جابر (٢٠١٥، ٢٤) إلى أن الدليل التشخيصي الإحصائي في طبعته الرابعة المعدلة American Psychiatric Association (2000) قد ميز بين ثلاثة أنواع من اضطرابات السلوك الفوضوي، وهي: اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، واضطراب العناد المتحدي، واضطراب المسلك. وفصل الدليل الصيغ العنيفة العدوانية عن تلك الاضطرابات، وأوضح الدليل أن أهم مشكلات السلوك الفوضوي تتمثل في التحدي والجدل في المواقف الصغيرة، والعصيان حتى مع التعرض للعقاب، ونوبات غضب بصورة أكثر تواترا من أقرانهم، والإضرار بالممتلكات، وتجاهل حقوق الآخرين ومشاعرهم، ورفض الفروض والمهام اليومية، وتجاهل الدواعي الصحية وإهمال النظافة الشخصية، والكذب بصورة أكثر تواترا من أقرانهم ودون وجود دوافع للكذب كالخوف.

وفي هذا الشأن أكدت دراسة Lier, et al. (2003)، ودراسة Huang (2003) أن تشخيص السلوك الفوضوي في مرحلة ما قبل المدرسة يتطلب جهدا كبيرا؛ حتى لا يختلط ببعض الخصائص العمرية للطفل.

الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال:

معلمة الروضة هي التي تقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها، فضلاً عن تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها (مريم أرشيد، ٢٠١٢، ١١٦). وهي عصب العملية التربوية والتعلمية، فعلى عاتقها يقع العبء الأكبر في عبور الطفل للفجوة الكبرى بين المنزل والمدرسة، وعليها يتوقف تحقيق رسالة الروضة، إذ أن نجاح المعلمة في مهمتها في هذه المرحلة الهامة والحرجة من حياة الطفل يعد نجاحاً للروضة في تحقيق أهدافها (سهام محمد، ٢٠١٣، ٢٨٥). فمن الضروري أن تمتلك معلمة الروضة فهما لطبيعة نمو الأطفال، وأن تكون قادرة على اكتساب احترامهم وثقتهم، وأن تهتم بتنمية قدرات كل الأطفال في فصلها، كما يجب أن تكون حاصلة على تدريب مناسب، ولديها فلسفة تعليمية؛ فمعلمة الروضة هي مفتاح نجاح منهاج الروضة.

مفهوم الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال:

يعرف الأداء المهني بأنه: اتخاذ المصـــادر البشـــرية والمادية والتكنولوجية والمالية التي تحتاجها منظمة لتحقيق أهدافها (John, M., 2011, 7). ويعرف بأنه: الممارســـات التي تقوم بها المعلمة من: التخطيط والتنفيذ والتقويم، وإدارة الصـف وضـبطه (غازي ضـيف الله؛ وآخرون، ٢٠١٥). ويعرف بأنه: قدرتها على القيام بعملها بإتقان للوصـول إلى الأهداف الموضـوعة (Answer, 2015, 104). ويعرف كذلك بأنه: الجهد المبذول من قبل المعلمة في مرحلة الروضـــة والذي يتعلق بعمليات التخطيط والتنفيذ لعمليتي التعلم والتعليم، للارتقاء بمستوى العملية التربوية بالروضة، وتوظيف التكنولوجيا في الوصول لهذا الهدف (فتحي عبد الرسول؛ وآخرون، ٢٠٢١؛ ٥٣).

ويعرف الأداء المهني لمعلمة الروضة في الدراسة الحالية بأنه: معارف المعلمة المرتبطة بالمهنة، وما يصحبها من مهارات في تخطيط وتنفيذ وتقويم عمليتي التعليم والتعلم من خلال مجموعة من الأنشطة الفعالة، والممارســات الداعمة للمنهج، وقدرتها على إدارة القاعة، ومهارتها في ضـــبط وتعديل الســـلوك الفوضـــوي لدى الأطفال. وتقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصـــل عليها المعلمة على مقياس الأداء المهني لمعلمات الروضة (إعداد/ الباحثة).

أبعاد الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال:

أشـــار كل من: رماز حمدي (٢٠١٤)، وإيمان محمد (٢٠٢١)، إلى المجالات التي تتعلق بالأداء المهني لمعلمة الروضة وتستخلص الباحثة أن من أهم تلك المجالات هي:

أ. **مجال المعرفة المتعلقة بالمهنة:** ويتمثل في المعارف المتعلقة بالتخصص، واكتساب كل جديد في هذا المجال، وتطبيق كل جديد فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم، مع تلقي التدريبات التي تساعد على ذلك.

وتســتخلص الباحثة أن المعلمة يجب أن تســعى لاســتيعاب تاريخ الســلوك الفوضــوي، ودوافعه، والوعي بطبيعة طفل الروضـــة وخصـــائصـــه النمائية، والتغيرات التي تطرأ على ســلوكه، والإلمام بالبيئة الثقافية للمجتمع المحيط.

ب. **مجال التخطيط واستراتيجيات التعلم:** لتخطيط أول مسئوليات معلمة الروضة، فهو السبيل إلى تحديد الأهداف التربوية المرجوة، وتســـهيل عملية التقويم. ويجب أن تتم في ضـــوء الوعي بالخصـــائص النمائية لطفل الروضـــة، وفلســـفة المرحلة وخصـــائص المجتمع، وفي ضـــوء المحتوى والإمكانات والفروق الفردية للأطفال.

وتستخلص الباحثة أن المعلمة يجب أن تدرك أهمية الالتزام بمراعاة للفروق الفردية بين الأطفال، ومرونة تسمح بالتعامل السلس مع الظروف الطارئة، وملاءمة الأنشطة لخصائص طفل الروضة، ومراعاة حاجاته وميوله، وأن تعمل تلك الأنشطة على تعميق الشعور بالمسئولية وتعزيز روح التسامح والعمل الجماعي، في ظل مشاركة فاعلة للأخصائية الاجتماعية والأخصائية النفسية في تصميم الاستراتيجيات الملائمة للتعامل مع السلوك الفوضوي.

ج. **مجال الممارسات المهنية وإدارة مواقف التعلم:** ويشمل تنفيذ الخطط، وتنظيم للقاعة، والاستغلال الأمثل للأركان التعليمية، وإدارة وقت التعلم، وتنوع الاستراتيجيات والأساليب مراعاة للفروق الفردية، واختلاف الميول والدوافع، وممارسة الأنشطة المختلفة، وربط المعارف بالمهارات المكتسبة، وربط المعارف الجديدة بالمعارف السابقة.

وتستخلص الباحثة أن المعلمة يجب أن تكون قدوة للأطفال في احترام الآخرين، والتزامها بجدول التوقيتات للفترات والأنشطة المختلفة، والتزامها بترتيب أدواتها، كما يجب أن تسعى المعلمة لخلق ثقافة مؤسسية تشجع على الانضباط، وأن تؤكد على احترام القواعد المنظمة وتذكر الأطفال بها، وأن تشجع وتعزز السلوكيات الإيجابية للأطفال، وتعزيز محاولات الطفل المشكل لتعديل سلوكه، وتبني أفكار ونماذج تعارض السلوك الفوضوي، وأن تمارس التعزيز السلبي بحرمان الطفل الفوضوي من بعض الامتيازات، وأن تراعي العدالة في التعزيز بحيث يكون للسلوك الواحد رد فعل واحد، وألا تختلف الإجراءات مع نفس السلوك إلا من خلال مسوغ مقنع، وأن تمارس المعلمة مع كل تعزيز أسلوب الحوار لتحقيق ذلك الإقناع، وأن تتجنب ترك الأطفال بمفردهم.

د. **مجال التقويم:** ويهدف إلى إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف، من خلال عملية منهجية موضوعية، للوقوف على أوجه القصور وعلاجها، وأوجه القوة واستثمارها، ويجب أن ترتبط بخطة منهجية تستهدف التحسين المستمر للارتقاء بالممارسات التي تخدم عمليتي التعليم والتعلم وتعمل على تطويرها بشكل مستمر.

وتستخلص الباحثة أنه يجب – فيما يتعلق بالسلوك الفوضوي موضوع الدراسة الحالية – أن تربط جانب التقويم بواقع الأطفال وممارساتهم بالقاعة والفناء وحديقة الألعاب، وأن ترتبط بنماذج المحاكاة للسلوك الفوضوي، وما قد يترتب عليه من سلبيات، وأن يرتبط التقويم كذلك بمواقف ونماذج معارضة للسلوك الفوضوي، وما قد يترتب عليه من إيجابيات، وأن ترتبط عملية التقويم بسلوكيات الأطفال نحو

الآخرين وممتلكاتهم. ويجب أن تجمع عملية التقويم بين الجانبين السلبي والإيجابي لسلوكيات الأطفال، وألا تقتصر على أحدهما.

ونظرا لطبيعة الدراسة الحالية والتي تستهدف من ورائها تحسين الأداء المهني لمعلمات الروضة، وخفض السلوك الفوضوي لدى طفل الروضة؛ فإن الدراسة الحالية تتخذ نفس الأبعاد الأربعة للأداء المهني، مع اختلافها في التعريف الإجرائي لتلك الأبعاد. وهي كالتالي:

أ. **المعرفة المهنية:** ويعرف إجرائيا بأنه: المعلومات والمعارف المتعلقة بالخصائص النمائية لطفل الروضة، والتي تساعد المعلمة على التنبؤ بالسلوك الفوضوي ومعرفة مظاهره، وتعميق معرفتها بسبل علاجه.

ب. **التخطيط:** ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: تحديد الآليات التنفيذية والاستراتيجيات والفنيات التي ستعتمد عليها المعلمة، والتي تسهم في خفض السلوك الفوضوي لدى طفل الروضة.

ج. **الممارسات المهنية:** ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: الخطوات التنفيذية لما تم التخطيط له، والتي تعمق إحساس الطفل بالانضباط، والالتزام بالقواعد الموضوعة، والاحترام المتبادل بينه وبين المحيطين به.

د. **التقويم:** ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بأنه: اختبار نواتج التعلم للوقوف على مدى تحقق الأهداف الموضوعة، والتي تتمثل في خفض السلوك الفوضوي، وتعديل سلوك الطفل الفوضوي، والذي يؤدي إلى وضع خطط التحسين اللازمة لتفادي سلبيات عمليتي التخطيط والتنفيذ.

الدراسات التي تناولت علاقة الأداء المهني للمعلمات بالسلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة:

تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الأداء المهني لمعلمات الروضة، وبين قدرتهن على التأثير في أطفالهن، وتعديل سلوكهم. ومنها: دراسة أميمة عبد الرحمن (٢٠١٣)، التي ربطت بين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية، وبين سلوك الطفل. ودراسة سوزان عبد الملاك (٢٠١٤)، التي ربطت بين تطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة، وبين تطوير تربية وتعليم طفل الروضة. ودراسة طارق أحمد (٢٠١٥)، التي توصلت إلى فعالية برنامج لتنمية أداء معلمات رياض الأطفال، والأثر الإيجابي لذلك في تحسين سلوك الطفل. ودراسة استقبال فوزان (٢٠١٧) التي ربطت بين السمات الشخصية للمعلمة وتأثيرها في تعديل سلوكيات الأطفال، وبين الأداء المهني لهن. ودراسة رباب طه (٢٠١٩)، التي كشفت عن العلاقة بين

قدرات معلمات رياض الأطفال وأدائهن المهني، وبين قدرتهن على ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال. ودراسة صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠)، التي ربطت بين تحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة، وبين تحسين سلوك الأطفال في الروضة. ودراسة فتحي عبد الرسول؛ وآخرين (٢٠٢١)، التي ربطت بين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وبين سلوكيات واتجاهات أطفال الروضة.

فرض الدراسة:

١. يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى الأداء المهني لدى معلمات الروضة على السلوك الفوضوي لأطفالهن.

إجراءات الدراسة:

وتشمل وصفا لأفراد عينة الدراسة، وتوزيعهم حسب متغيراتها وتصميم الأداة المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها وخطوات الدراسة.

عينة الدراسة:

شملت العينة الاستطلاعية للدراسة (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٣ – ٤٦) عاما، بمتوسط عمر زمني (٢٩,٤٦) عاما، بالإضافة إلى (٣٠) طفلا من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦٧,٢٤) شهرا، وانحراف معياري (± ٠,٤٧).

أما العينة الأساسية للدراسة فقد شملت (٨) من معلمات رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٢٣ – ٢٩) عاما، بمتوسط عمر زمني (٢٧,١٣) عاما، وانحراف معياري (± ٢,٧٦)؛ بالإضافة إلى (٣٠) طفلا من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بإدارة مرسى مطروح التعليمية، بمتوسط عمر زمني (٦٤,٨٢) شهرا، وانحراف معياري (± ٦,٣٠).

أدوات الدراسة:

١. مقياس السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة):

أ. الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة، وذلك للوقوف على العلاقة بين الأداء المهني للمعلمات وبين السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة.

ب. مبررات إعداد المقياس:

قامت الباحثة بإعداد وبناء ذلك المقياس؛ ويرجع ذلك إلى حاجة البيئة العربية له، فبعد استقراء ما أمكن من مقاييس عدة دراسات تهدف إلى قياس السلوك الفوضوي، وجدت التالي:

(١) هدفت بعض المقاييس إلى قياس الأداء المهني لدى معلمي بعض المواد الأساسية، كدراسة سارة سليم (٢٠١٢)، التي استهدفت معلمات المرحلة الابتدائية. ودراسة غازي ضيف الله؛ وآخرين (٢٠١٥). التي استهدفت المعلمين حديثي التخرج. ودراسة ابتسام راضي (٢٠١٩)، التي استهدفت تدريسي كلية التربية الأساسية. ودراسة عمار فتحي؛ ومنى حسنين (٢٠١٩). التي استهدفت تدريسي جامعة مدينة السادات.

(٢) هدفت بعض المقاييس لقياس الأداء المهني لدى معلمات الروضة من وجهة نظر المديرين أو الموجهين، كدراسة هاني السيد (٢٠١٧). التي استهدفت قياس الأداء المهني للمعلمات من وجهة نظر الموجهات.

(٣) هدفت بعض الدراسات لقياس الأداء المهني لمعلمات الروضة، مع اختلاف البيئة، أو اختلاف تعريف الأداء المهني وأبعاده عن الدراسة الحالية، كدراسة أميمة عبد الرحمن (٢٠١٣)، التي ربطت بين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال. ودراسة أمينة أبو صالح (٢٠١٣). ودراسة سوزان عبد الملاك (٢٠١٤)، التي ربطت بين تطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة. ودراسة طارق أحمد (٢٠١٥). ودراسة استقبال فوزان (٢٠١٧) التي استهدفت معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت. ودراسة رباب طه (٢٠١٩). ودراسة صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠)، التي استهدفت معلمات الروضة بالمملكة العربية السعودية. ودراسة فتحي عبد الرسول؛ وآخرين (٢٠٢١)، واستهدفت قياس الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات تكنولوجيا المعلومات.

ولم تجد الباحثة في مقاييس تلك الدراسات ما يفي بما تحتاجه الدراسة الحالية سواء بسبب عدم توافق عينة الدراسة الحالية مع عينات تلك الدراسات، أو بسبب عدم ملاءمة التعريف الإجرائي للسلوك الفوضوي الذي تبنته الدراسة الحالية وأبعاده، مع التعريف الإجرائي لتلك الدراسات.

ج. خطوات إعداد وبناء المقياس:

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أمكن الوصول إليها، ومن خلال دراسة ما تم بناؤه من مقاييس تتعلق بالسلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة، تم بناء المقياس بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات وعددا من البحوث السابقة ذات الصلة، وقد استفادت الباحثة من الاطلاع على تلك الدراسات، مثل دراسة سارة سليم (٢٠١٢)، ودراسة أمينة أبو صالح (٢٠١٣)، ودراسة فاطمة رمضان (٢٠١٣)، ودراسة سوزان عبد الملاك (٢٠١٤)، ودراسة طارق أحمد (٢٠١٥)، ودراسة غازي ضيف الله؛ وآخرين (٢٠١٥)، ودراسة هاني السيد (٢٠١٧)، ودراسة السيد يس؛ ورضا إبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة عمار فتحي؛ ومنى حسنين (٢٠١٩)، ودراسة رباب طه (٢٠١٩). ودراسة صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠)، ودراسة فتحي عبد الرسول؛ وآخرين (٢٠٢١).

وقد كانت هذه الدراسات معينا للباحث في: تحديد أبعاد المقياس، وعدد مفردات كل بعد وضبط الصياغة، وتجنب ما قد يحدث من تكرار، وتحديد طريقة الإجابة على المقياس، وتقدير درجاته.

د. المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٤٢) مفردة، موزعة على (٤) أبعاد، وهي:

(١) مخالفة النظام والتعليمات: ويعرف إجرائيا بأنه: ويتكون من (١٠) مفردات.

(٢) إثارة الإزعاج: ويتكون من (١٠) مفردات.

(٣) التخريب: ويتكون من (١٢) مفردة.

(٤) العدوان: ويتكون من (١٠) مفردات.

هـ. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يطبق المقياس بشكل فردي، ويدون المفحوص علامة (√) أسفل إحدى الخانات التي تمثل الاستجابة، ويعطى المصحح من (١) إلى (٣) ويحصل الاختيار (غالبا) على (٣) درجات، ويحصل (أحيانا) على درجتين، ويحصل (نادرا) على درجة واحدة، وأعلى درجة يمكن الحصول عليها (١٢٦)، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (٤٢) درجة.

و. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية (٤٢ مفردة) على عينة الدراسة الاستطلاعية.

(٢) صدق المقياس:

(أ) الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في المجالات التربوية والنفسية، وذلك بهدف: التأكد من مناسبة مفرداته، تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها، إضافة مفردات من الضروري إضافتها.

(ب) الصدق التمييزي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار "مان ويتنى" Mann-Whitney U للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الأرباعي الأعلى والأرباعي الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جدول رقم (١).

جدول رقم (١) دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لمقياس السلوك الفوضوي

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الأرباعي الأعلى	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٣,٤٢٣ -	دال عند مستوى ٠,٠١
الأرباعي الأدنى	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z= (٣.٤٢٣)، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.

(ت) ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وجدول (٢) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول (٢): معاملات ثبات مقياس السلوك الفوضوي وأبعاده بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
مخالفة النظام والتعليمات	**٠,٨٨٩	التخريب	**٠,٨٩٥
إثارة الإزعاج	**٠,٩١٠	العدوان	**٠,٩٢٧
مقياس السلوك الفوضوي		**٠,٨٧٨	

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

ز. المقياس في صورته النهائية:

وبذلك يصبح مقياس السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة في صورته النهائية مكونا من (٤٢) مفردة. وقد تم إعادة توزيع المفردات كالتالي:

(١) **البعد الأول (مخالفة النظام والتعليمات):** وله (١٠) مفردات.

(٢) **البعد الثاني (إثارة الإزعاج):** وله (١٠) مفردات.

(٣) **البعد الثالث (التخريب):** وله (١٢) مفردة.

(٤) **البعد الرابع (العدوان):** وله (١٠) مفردات.

وتكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل (٤٢) درجة، وأعلى درجة (١٢٦) درجة.

وتم إعداد المقياس كالتالي:

(١) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحثة).

(٢) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات المعلمة (على أن يكون الاسم اختياريا).

(٣) مفردات المقياس وتبدأ من (١) إلى (٤٢).

٢. مقياس الأداء المهني لمعلمات الروضة (إعداد الباحثة):

أ. الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى قياس الأداء المهني لدى المعلمات، وذلك للوقوف على العلاقة بينه وبين السلوك الفوضوي لدى أطفال الروضة.

ب. مبررات إعداد المقياس:

قامت الباحثة باستقراء ما أمكن من مقاييس عدة دراسات تهدف إلى قياس الأداء المهني، ووجدت التالي:

(١) هدفت بعض المقاييس إلى قياس الأداء المهني لدى معلمي بعض المواد الأساسية، ومنها: دراسة سارة محفوظ (٢٠١٢) التي هدفت لقياس الأداء المهني لدى معلمات المرحلة الابتدائية. ودراسة غازي ضيف الله؛ وآخرين (٢٠١٥). التي استهدفت المعلمين حديثي التخرج. ودراسة ابتسام راضي

(٢٠١٩)، التي استهدفت دارسي كلية التربية. ودراسة عمار فتحي؛ ومنى حسنين (٢٠١٩). التي استهدفت دارسي جامعة مدينة السادات.

(٢) هدفت بعض المقاييس لقياس الأداء المهني لدى معلمات الروضة من وجهة نظر المديرين أو الموجهين، كدراسة هاني السيد (٢٠١٧). التي استهدفت قياس الأداء المهني للمعلمات من وجهة نظر الموجهات.

(٣) هدفت بعض الدراسات قياس الأداء المهني لمعلمات الروضة، مع اختلاف البيئة، أو اختلاف تعريف الأداء المهني وأبعاده عن الدراسة الحالية، كدراسة أمينة أبو صالح (٢٠١٣). ودراسة طارق أحمد (٢٠١٥). ودراسة استقبال فوزان (٢٠١٧) التي استهدفت معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت. ودراسة رباب طه علي (٢٠١٩). ودراسة صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠)، التي استهدفت معلمات الروضة بالسعودية. ودراسة فتحي عبد الرسول؛ وآخرين (٢٠٢١)، واستهدفت قياس الأداء المهني في ضوء متطلبات تكنولوجيا المعلومات.

ج. خطوات إعداد وبناء المقياس:

(١) دراسة التراث النظري لمقاييس

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أمكن الوصول إليها، وما تم بناؤه من مقاييس تتعلق بالأداء المهني لمعلمات الروضة، تم بناء المقياس بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات وعددا من البحوث السابقة ذات الصلة، وقد استفادت الباحثة من الاطلاع على تلك الدراسات، مثل دراسة سارة سليم (٢٠١٢)، ودراسة فاطمة رمضان (٢٠١٣)، ودراسة سوزان عبد الملاك (٢٠١٤)، ودراسة طارق أحمد (٢٠١٥)، ودراسة استقبال فوزان (٢٠١٧)، ودراسة السيد يس؛ ورضا إبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة ابتسام راضي (٢٠١٩). ودراسة صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠)، ودراسة فتحي عبد الرسول محمد؛ وآخرين (٢٠٢١). وقد كانت هذه الدراسات معينا للباحث في تحديد أبعاد المقياس، وعدد مفردات كل بعد وضبط الصياغة وتجنب التكرار، وتحديد طريقة الإجابة، وتقدير الدرجات.

د. المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٧١) مفردة، موزعة على (٤) أبعاد، وهي:

(١) **البعد الأول (المعرفة المهنية):** ويتكون من (١٨) مفردة.

(٢) **البعد الثاني (التخطيط):** ويتكون من (٢١) مفردة.

(٣) **البعد الثالث (الممارسات المهنية):** ويتكون من (٢٠) مفردة.

(٤) **البعد الرابع (التقويم):** ويتكون من (١٢) مفردة.

هـ. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يطبق المقياس بشـــكل فردي، ويدون المفحوص علامة (√) أســـفل إحدى الخانات التي تمثل الاستجابة، ويعطى المصحح من (١) إلى (٣) ويحصل الاختيار (غالبا) على (٣) درجات، ويحصل (أحيانا) على درجتين، ويحصـــل (نادرا) على درجة واحدة، فتكون أعلى درجة (٢١٣) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (٧١) درجة

و. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية.

(٢) صدق المقياس:

(أ) الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في المجالات التربوية والنفســـية، وذلك بهدف: التأكد من مناسبة مفرداته، تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها، إضافة مفردات من الضروري إضافتها.

(ب) الصدق التمييزي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار "مان ويتنى" Mann-Whitney U للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جـدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى لمقياس الأداء المهني

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الإرباعي الأعلى	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠	٣,٥١٧ -	دال عند مستوى ٠,٠١
الإرباعي الأدنى	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z= (٣.٥١٧)، وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وجدول (٤) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول (٤): معاملات ثبات مقياس الأداء المهني وأبعاده بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
المعرفة المهنية	**٠,٩١٤**	**التخطيط**	**٠,٨٩٩**
الممارسات المهنية	**٠,٩٢١**	**التقويم**	**٠,٨٧٦**
مقياس الأداء المهني		**٠,٨٩٢**	

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ز. المقياس في صورته النهائية:

وبذلك يصبح مقياس الأداء المهني لمعلمات الروضة في صورته النهائية مكونا من (٧١) مفردة.

وقد تم إعادة توزيع المفردات كالتالي:

(١) **البعد الأول (المعرفة المهنية):** وله (١٨) مفردة.

(٢) **البعد الثاني (التخطيط):** وله (٢١) مفردة.

(٣) **البعد الثالث (الممارسات المهنية):** وله (٢٠) مفردة.

(٤) **البعد الرابع (التقويم):** وله (١٢) مفردة.

وتكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل (٧١) درجة، وأعلى درجة (٢١٣) درجة. وتم إعداد المقياس كالتالي:

(١) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحثة).

(٢) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات المعلمة (على أن يكون الاسم اختياريا).

(٣) مفردات المقياس وتبدأ من (١) إلى (٧١).

نتائج فرض الدراسة وتفسيره:

ينص فرض الدراسة على أنه: " يوجد تأثير دال إحصائيا لمستوى الأداء المهني لدى معلمات الروضة على السلوك الفوضوي لأطفالهن".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل الانحدار وقيمة النسبة الفائية "ف" ومعامل بيتا وقيمة "ت"، كما يتضح من الجداول التالية:

جدول رقم (٥): نتائج معامل الانحدار البسيط لدى المعلمات على مقياس الأداء المهني ومقياس السلوك الفوضوي لدى أطفالهن

	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٨٢٣,١٤٥	١	٨٢٣,١٤٥	١٥,٢٦٥	٠,٠١
البواقي	٩٧٠,٦٠٥	١٨	٥٣,٩٢٢		
الكل	١٧٩٣,٧٥٠	١٩			

يتضح من الجدول أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمتغير المستقل (الأداء المهني) على درجات المتغير التابع (السلوك الفوضوي للطفل).

جدول رقم (٦): معامل الانحدار ومعامل بيتا وقيمة "ت"

	معامل الارتباط	معامل الارتباط المتعدد	معامل بيتا "B"	الثابت	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأداء المهني * السلوك الفوضوي	**٠,٦٧٧	٠,٤٥٩	٢٦٦,٤٨٩	٠,٩٨٠	١٣,٦٠٩	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين المتغير المستقل والمتغير التابع يساوي (٠,٦٧٧)، وأن مربع معامل الارتباط المتعدد، والذى يطلق عليه معامل التحديد وهو يمثل نسبة التباين المفسر في درجات المتغير التابع بواسطة المتغير المستقل وهو يساوي (٠,٤٥٩).

ويعرض هذا الجدول أيضاً قيمة المعامل البائي "B"، وقيمة معامل بيتا Beta، ثم قيمة t ودلالتها الإحصائية، وذلك لكل من الثابت والمتغير المستقل، ويتضح من هذا الجدول أن الثابت دال إحصائياً، كما أن تأثير الأداء المهني للمعلمات على السلوك الفوضوي للطفل تأثير موجب ودال إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين بين الأداء المهني لمعلمات الروضة، وبين السمات الشخصية للمعلمات، وقدرتهن على التأثير في أطفالهن، وتعديل سلوكهم. ومن تلك الدراسات: دراسة أمل داود؛ ورحاب حسين (٢٠١١)، التي كشفت عن العلاقة بين خصائص معلمة الروضة، وبين اكتساب الطفل للخبرات المختلفة، وأثر ذلك على سلوك الطفل. ودراسة رماز حمدي (٢٠١١)، التي ربطت بين إعداد معلمة رياض الأطفال لمواجهة التحديات المستقبلية، وبين أدائها المهني وأثر ذلك على طفل الروضة. ودراسة سارة سليم (٢٠١٢)، التي تناولت مهارة المعلمة في استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى تلاميذ غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية. ودراسة أميمة عبد الرحمن (٢٠١٣)، التي ربطت بين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال، وبين سلوك الطفل داخل قاعة رياض الأطفال. ودراسة أمينة أبو صالح (٢٠١٣)، التي ربطت بين قدرة معلمات الروضة وأدائهن المهني، وبين قدرتهن على مواجهة بعض المشكلات السلوكية لأطفال الروضة. ودراسة فاطمة رمضان (٢٠١٣) التي ربطت بين تنمية اتجاهات معلمات رياض الأطفال، وبين تنشئة طفل ما قبل المدرسة. ودراسة سوزان عبد الملاك (٢٠١٤)، التي ربطت بين تطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة، وبين تطوير تربية وتعليم طفل الروضة. ودراسة طارق أحمد (٢٠١٥)، التي توصلت إلى فعالية برنامج لتنمية أداء معلمات رياض الأطفال، والأثر الإيجابي لذلك في تحسين سلوك الطفل. ودراسة استقبال فوزان (٢٠١٧) التي ربطت بين السمات الشخصية للمعلمة وتأثيرها في تعديل سلوكيات الأطفال، وبين الأداء المهني لهن. ودراسة رباب طه (٢٠١٩)، التي كشفت عن العلاقة بين قدرات معلمات رياض الأطفال وأدائهن المهني، وبين قدرتهم على ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال. ودراسة صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠)، التي ربطت بين تحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة، وبين تحسين سلوك الأطفال في الروضة. ودراسة فتحي عبد الرسول؛ وآخرين (٢٠٢١)، التي ربطت بين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وبين سلوكيات واتجاهات أطفال الروضة.

توصيات الدراسة:

في ضـــوء نتائج الدراســـة الحالية، توصـــي الباحثة بتوفير التدريبات اللازمة والبرامج النفســـية والاجتماعية لتحســـين الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال، وتوفير البرامج اللازمة لعلاج المشـــكلات النفسية والسلوكية للطفل في مرحلة رياض الأطفال.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

ابتسام راضي (٢٠١٩). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى تدريسي كلية التربية الأساسية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الجامعة الأردنية. ٤٦، ٥٩٣ – ٦١٠.

أحمد محمد؛ وهبة جابر (٢٠١٥). *اضطرابات السلوك الفوضوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

استقبال فوزان (٢٠١٧). السمات الشخصية وعلاقتها بالأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية ببنها*. ١(١١٢)، ٥٢٧ – ٥٧٤.

أسماء أبو بكر (٢٠١٧). التمكين الإداري وعلاقته بالإبداع الإداري لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة الوادي الجديد – دراسة ميدانية تحليلية. *مجلة كلية التربية ببنها*. ١(١١٢)، ٤٠٥ – ٤٦٨.

أشرف يعقوب؛ وشفيق علاونة (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على السيكودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بنى عبيد. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ١٢(٤)، ٤٣٥- ٤٥٤.

أمل داود؛ ورحاب حسين (٢٠١١). خصائص معلمة الروضة وعلاقتها باكتساب الطفل للخبرات. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. ٣١، ٢٦٢ – ٣٠٧.

أميمة عبد الرحمن (٢٠١٣). الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال – دراسة ميدانية في محافظة سوهاج. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة سوهاج.

أمينة أبو صالح (٢٠١٣). قدرة معلمات الروضة على اكتشاف ومواجهة بعض المشكلات السلوكية لأطفال الروضة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المعلمات. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس. ٢(٣٦)، ٢١٣ – ٢٧٢.

إيمان محمد (٢٠٢١). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال للإرشاد النفسي من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات. *رسالة ماجستير*، جامعة الإسراء.

رباب طه (٢٠١٩). دور معلمات رياض الأطفال في ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال وسبل تعميقه من وجهة نظر المديرات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*. ١(١٨٣)، ٤٥٤ – ٥٠٩.

رغداء علي (٢٠١٥). السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلبة الأول الثانوي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. ١٣(٣)، ١٢٤ – ١٥٤.

رماز حمدي (٢٠١١). إعداد معلمة رياض الأطفال لمواجهة التحديات المستقبلية: الواقع والمأمول في إطار الجودة الشاملة. *مؤتمر التعليم والبحث العلمي "آفاق نحو مجتمع المعرفة"*. ٦٨ – ٩٤.

ـــــــــــ (٢٠١٤). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية. ٦(١٩)، ١٧١ – ٢١٣.

سارة سليم (٢٠١٢). أثر استخدام أسلوب التعزيز التفاضلي للسلوك الآخر على السلوك الفوضوي لدى طلاب غرفة المصادر في المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير*، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سهام محمد (٢٠١٣). *مدخل إلى رياض الأطفال*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

سهير ممدوح؛ فؤاد عيد؛ وإبراهيم زريقات (٢٠١٢). العلاقة بين مستوى السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*. ٢٣(٩٢)، ١٤٩ – ١٨٠.

سوزان عبد الملاك (٢٠١٤). برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لطفل الروضة. *المؤتمر السنوي الدولي الأول: روي مستقبلية لتطوير تربية وتعليم طفل الروضة – كموجهات للتميز*، كلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة.

السيد يس؛ ورضا إبراهيم (٢٠١٨). فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في خفض الضغوط وتحسين الرفاهية لدى معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. *مجلة التربية الخاصة*، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق. (٢٤)، ١ – ٨١.

صابرين عبد العاطي (٢٠٢٠). تصور مقترح لتحسين الأداء المهني والشخصي لمعلمة الروضة في ضوء توجهات رؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. ٤(١٤)، ٢٥٣ – ٢٧٨.

طارق أحمد (٢٠١٥). فعالية برنامج لتنمية أداء معلمات رياض الأطفال في مدينة طرابلس الليبية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة. *رسالة دكتوراه*. جامعة القاهرة.

عاطف عدلي (٢٠١٣). *معلمة الروضة*. دار الميسرة للطباعة والنشر.

عمار فتحي؛ ومنى حسنين (٢٠١٩). دور الرفاهية النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين السمعة التنظيمية والأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات. *مجلة الدراسات التجارية المعاصرة*، كلية التجارة، جامعة كفر الشيخ. (٨)، ٤٨٠ – ٥٢٦.

غازي ضيف الله؛ يوسف سيد؛ وعبد الله علي (٢٠١٥). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية في سلطنة عمان. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة اليرموك. ٢١(٢)، ١٣١ – ١٥٨.

فاطمة رمضان (٢٠١٣) برنامج إرشادي لتنمية اتجاهات معلمات رياض الأطفال في ضوء بعض التحولات الثقافية الحديثة ودورها في تنشئة طفل ما قبل المدرسة في المجتمع الليبي. *رسالة ماجستير*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

فتحي عبد الرسول؛ محمد سيد؛ وعفاف محمد (٢٠٢١). الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات تكنولوجيا المعلومات. *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بقنا. ٤٩(٤٩)، ٤٣ – ٧١.

مجدي محمد (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي لدى فئات عمرية مختلفة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية. ٢٤(٨٥)، ١ – ٥٠.

محمد محمود (٢٠١٧). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

مريم أرشيد (٢٠١٢). *مدخل إلى رياض الأطفال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

هاني السيد (٢٠١٧). المهارات القيادية لدى موجهات رياض الأطفال وعلاقتها بدورهن في تحسين الأداء المهني للمعلمات – دراسة ميدانية. *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، جامعة المنصورة. ٣(٤)، ٥٠٧ – ٦٠٠.

هدى ملوح (٢٠١٨). السلوك الفوضوي لدى المراهقين بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت – دراسة عاملية. *مجلة كلية التربية ببنها*. ٢(١١٥)، ١ – ٢٥.

وليد محمد؛ سعد رياض؛ وشرين عبد الوهاب (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الفوضوي ودوره في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طالب جامعة الطائف. *مجلة الإرشاد النفسي*. ٢(٤٨)، ١ – ٥٢.

ياسين هاني (٢٠١٥). السلوك الفوضوي لدى الطلبة الملحقين بغرف المصادر وعلاقته بمهارة التواصل لديهم من وجهة نظر المعلمين. *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Amelia, W., (2013). Childhood characteristics with disruptive behavior. *Journal of Psychopathology & Behavior Assessment.* (35), 324-373.

Anil, C.; Wakschlagy C.; Hillz, B. & Kimberly, E. (2015). *Viewing Preschool Disruptive Behavior Disorders and Attention-Deceit/ Hyperactivity Disorder through a Developmental Lens: What We Know and What We Need to Know*. University of Illinois.

Answer, E. (2015). Measuring the performance of school superintendent. *Journal Education and of practice*. 6(2), 103-108.

Bunte, T.; Schoemaker, K.; Hessen, D.; Van, P. & Matthys, W. (2013). Clinical usefulness of the kiddie-disruptive behavior disorder schedule in the diagnosis of DBD and ADHD in preschool children. *Journal of Abnormal child Psychology*. 41(5), 681-690.

Huang, A. (2003). Behavioral Parent Training for Taiwanese children with ADHD. *Psychiatry Clin neurosci*. 57(3), 275-281.

John M., (2011). *California Early Childhood Educator Competencies*. California: Department of Education.

Lier, P.; Verhulst, f.; Crijnen, A. (2003). Classes of disruptive behavior in a sample of young elementary school children. *Journal of child psychology*. 44(3), 377-387.

Mathews, L; Karyn, N; Jessica, K; Lancaster, M & Kevin, A. (2013). The effects of social skills training on children with autism spectrum disorders and disruptive behavior disorder. *Children's Health Care*, 42, 311- 332.

البحث الخامس

تصور مقترح لبرنامج قائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية

إعداد

أ.د/ محمـــود حســـن إسماعيـــل
أستـــاذ الإعـلام وثقافـــة الطفـــل
كلية الدراسات العليا للطفولة
جامعة عين شمس

أ.د/ إبراهيـم ذكـي أحمـــد الصـــاوي
أستـــاذ التربيـــة الحركيـــة
كليـة التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

د/ شـــوق عبـادة أحمـــد النكـلاوي
مدرس أدب الطفل بقسم العلوم الأساسيـة
كلية التربية للطفولة المبكرة جامعـة مطروح

البـاحـث / محمد منير محمد أحمد طـــه
معلم أول أ بمديرية التربية والتعليم بمطروح
باحث دكتوراة بكلية التربية للطفولة المبكرة

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

تصور مقترح لبرنامج قائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية

المستخلص:

هدف البحث الحالي التعرف إلى تأثير الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية. وشملت عينة البحث مجموعتين من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمجمع أبو بكر الصديق بإدارة مطروح التعليمية بمحافظة مطروح، وعدد أفراد كل مجموعة (٣٠) تلميذًا. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم تجميع بيانات البحث بالاعتماد على استبانة لمعرفة احتياجات التلاميذ في تلك المرحلة ومقياس الوعي الثقافي المصور الذي تم تطبيقه على عينة البحث قبل وبعد تعرضهم للبرنامج القائم على تنمية الوعي الثقافي باستخدام الإعلام الرقمي. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرقًا ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت النتائج على فعالية دور الإعلام الرقمي في تنمية الوعى الثقافي للطفل في المناطق الحدودية. ودلت أيضًا على حجم الأثر المرتفع الذي أحدثه البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي وأبعاده لدى التلاميذ كبيرًا وقويًا، ودلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الوعي الثقافي لتلاميذ المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الإعلام الرقمي – الوعي الثقافي – المناطق الحدودية

A proposed Vision for a Program Based on Digital Media in Developing the Cultural Awareness for Children in Border Areas

Abstract:

The current research aimed to identify the impact of digital media in developing the cultural awareness of the child in the border areas. A sample of two groups of second-grade students in the Abu Bakr Al-Siddiq Matruh Educational Complex in Matrouh Governorate, the grandfather of each group (٣٠). Use the experimental researcher. And the adoption and adoption of a questionnaire on the identification of culture, and helped to do so, and work on the development of cultural skills. After conducting statistical analyzes, the results indicated that there were statistically significant differences at the level (٠,٠٥) between the mean scores of the students of the experimental and control groups in the post application of the cultural awareness scale in each of the scale axes, and in the scale as a whole in favor of the experimental group, as well as the existence of a difference of Statistical significance at level (٠,٠٥) between the mean scores of the experimental group students in the pre and post applications of the cultural awareness scale in each of the scale axes, and in the scale as a whole in favor of the post application. The results also confirmed the effectiveness of the role of digital media in developing the cultural awareness of the child in border areas. It also indicated the size of the high impact that digital media had on the development of cultural awareness and its dimensions among the students, large and strong, and indicated that there were no statistically significant differences between the average scores of the post-measurement and the follow-up measurement on the cultural awareness scale of the students of the experimental group.

Keywords: Digital Media - Cultural Awareness – Border Areas

المقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تطورات سريعة ومتلاحقة في قدرات وسائل الإعلام الرقمي الذي تخطت كافة الحدود الطبيعية والسياسية بين الدول، وأصبح العالم بثقافته المتباينة قرية كونية رقمية صغيرة تربطها شبكة اتصالات واحدة عبر السماوات المفتوحة من خلال الأقمار الصناعية، وانعكست تأثيرات الإعلام الجديد بصورة واضحة وكبيرة على حياة المجتمع، وألقت تلك الوسائط الرقمية الجديدة بظلالها على ثقافة الطفل في المناطق الحدودية، لذا بات من الضروري توظيف الثورة التكنولوجية والطوفان الرقمي في وسائط الإعلام لإحداث تنمية في الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية الغربية بجمهورية مصر العربية.

وتأتي وسائل الإعلام المعاصرة في مقدمة قنوات الاتصال التي تُعد من الركائز الأساسية التي تقوم بدور كبير في تنمية الوعي الثقافي للطفل وتربيته، فقد أضحى الإعلام بإمكانياته الحديثة المتطورة يؤثر بفاعلية كبيرة في حياة المجتمع بطريقة مذهلة، لأنه أصبح مدرسة ثانية، يقدم أفكارا وقيما ومعايير وأنماط وسلوك واتجاهات ومواقف في الحياة (أحمد وخليفة ٢٠١٩: ٢٢٩)، وتتفق معهما (Kathryn,٢٠٠٠)، ودراسة (محمد خليل، ٢٠١١)، ودراسة (Calvert, ٢٠١٥)، ودراسة (عبيدة صبطي، ٢٠١٨).

وتُعد مرحلة الطفولة المبكرة الفترة التكوينية من حياه الفرد، التي تتبلور وتظهر ملامحها في مراحل حياتهم المقبلة، لذا فهذه الفترة من أهم فترات المراحل النمائية، فخصائص نمو الطفل في هذه المرحلة بمثابة منبئات لشخصيته، وهي الأسس التي يرتكز عليها دعائم الشخصية؛ لأنه من الصعب تغير ما يحدث فيها من نمو لأهميتها في تطوير مهارات ومعارف الطفل (الأزهري وأبو هشيمة، ٢٠١٢: ٢٤).

إن البديلات الثقافية تتسرب إلى الطفل، بسبب اتصال المجتمع بثقافات أخرى، وتعتبر هذه البديلات عناصر جديدة تعمل على إثراء ثقافة الطفل، ذلك الاتصال الذي ينتج عن عدة وسائل أبرزها الإعلام الجديد، ولذلك يجب نقلها إلى الأطفال وتعريضهم لها بكل حرص ودقة لكي تؤتي ثمارها ويكون لها أثرا إيجابيا، وليس سلبيا يؤدي إلى شعور الطفل بالاغتراب في مجتمعه (معوض ومحمود، ٢٠١٨: ١٦٠).

وقد أدت وسائل الإعلام لاسيما الوسائل الرقمية التفاعلية إلى تقلص نسبي في دور تربية الأسرة للطفل، وزادت عدد الساعات التي يطالع فيها الطفل وسائل الإعلام الرقمية بمختلف أشكالها مثل الفيسبوك واليوتيوب، وزاد استغراق الطفل في مشاهدته واستخدامه لوسائل الإعلام، حيث أخذ يشاهد المحتوى الإعلامي المناسب

لعمره وغير المناسب، بل إن بعض الأمهات يعتمدن على تلك الوسائل بشكل كبير، فيوجهن أطفالهن إلى مشاهدة التلفاز والقنوات الفضائية ومواقع التواصل الاجتماعي أثناء تأديتهن لأعمالهن المنزلية (عاطف العبد، ٢٠٠٢: ١٠٧).

ويرى (هيثم الخواجة، ٢٠١٤: ٦١) إن العمل على تثقيف الطفل وتنمية وعيه يتطلب معرفة الحاضر مع نظرة مستقبلية عميقة وواعية، لأن هذا التوجه يُعد مسئولية تقع على عاتق الوالدين والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام خاصة الوسائل الجديدة والرقمية ذات التأثير المباشر والفعال. ويقول (جيل دكستر، ٢٠١٨: ١٣٧) إن النمو الثقافي للطفل لا يترسخ ولا ينمو من تلقاء نفسه، ويجب المواظبة على بنائه وتعزيزه وحمايته والكفاح من أجله.

وبناء على ما سبق واتساقا مع استراتيجية الدولة المصرية للعلوم والتكنولوجيا ٢٠٣٠ للمحور العاشر: الإعلام والقيم المجتمعية، المشروع الثاني بعنوان الإعلام وهوية الدولة وقيمها المجتمعية، والمشروع العاشر بعنوان الإعلام الإلكتروني ودوره في بلورة الأفكار، كان هناك ضرورة ملحة لتوضيح أثر الإعلام الرقمية على تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث من واقع عمله بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا فرع مرسى مطروح، واحتكاكه المباشر مع الأطفال المترددين على المركز من خلال الزيارات المدرسية، أن دور الأسرة والمؤسسات التربوية والثقافية في اكساب الطفل القيم والعادات والتقاليد والاتجاهات والخصائص والميول والمهارات، التي تشكل وعيه وتنمي مداركه وتبني شخصيته، وتؤثر في سلوكه وميوله ومهاراته؛ أخذ في التراجع أمام الطوفان الرقمي لوسائل الإعلام الجديدة، وإيمانا بأن الثقافة السليمة للطفولة المبكرة تمثل المستقبل الزاهر لأي أمة، لذا بات من الضروري اللجوء إلى الوسائط الإعلامية الرقمية العصرية التي تفتح آفاقا معرفية واسعة أمام أطفالنا وتسهم بقدر كبير في مشاركتهم بصورة فعالة في مجتمعاتهم.

وبناء عليه فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر الإعلام الرقمي على تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية؟

وتتفرع منه التساؤلات الفرعية الآتية:

١) ما حجم تعرض الطفل في المناطق الحدودية لوسائل الإعلام الرقمي؟

٢) ما الوسائط الإعلامية الرقمية الأكثر تأثيرا على الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية؟

٣) أي من الوسائط الإعلامية الرقمية ذات تأثير فاعل على تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية؟

٤) كيف تتباين الوسائط الإعلامية الرقمية في تأثيرها على تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية؟

٥) ما الآثار الإيجابية والسلبية للإعلام الرقمي على ثقافة الطفل في المناطق الحدودية؟

٦) كيف يمكن تنمية ثقافة الطفل في المناطق الحدودية باستخدام الإعلام الرقمي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أبعاد الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في محافظة مطروح، بغرض تنمية هذا الوعي من خلال الاستناد إلى فنيات وتأثيرات وسائل الإعلام الرقمي، وأيضا الوقوف على تأثير استخدام البرنامج وبقاء أثره، وذلك من خلال:

١) الكشف عن مفهوم الإعلام الرقمي والدور المطلوب منه.

٢) التعرف على دور الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية.

٣) رصد أهم القيم والمفاهيم التي يكتسبها الطفل في المناطق الحدودية من وسائط الإعلام الرقمي.

٤) بيان أثر الإعلام الرقمي في تشكيل وعي الطفل في المناطق الحدودية.

٥) الكشف عن المؤثرات والمكتسبات وكيفية تنمية الإيجابيات والسيطرة على السلبيات.

٦) التنبؤ بأثر البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية.

٧) قياس أثر البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تحقيق أهدافه.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى أنها تتناول فئة من فئات مرحلة الطفولة وهم تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في محافظة مطروح، وأهمية تنمية الوعي الثقافي لديهم، عن طريق مدخل جذاب ومشوق بواسطة وسائل الإعلام الرقمي، لتنمية الوعي الثقافي لديهم، وذلك من خلال:

أ- الأهمية النظرية:

- الدور المهم الذي تقوم به وسائل الإعلام الرقمي في تشكيل وتنمية ثقافة الطفل في المناطق الحدودية.
- الفئة العمرية التي تتناولها الدراسة من أهم الفئات في المجتمع لدورها المستقبلي.
- إبراز العلاقة التأثيرية بين الإعلام الرقمي وتنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية.
- يمكن أن يستفيد الباحثون من الدراسة في إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

ب- الأهمية التطبيقية:

- تقديم برنامج قائم على الإعلام الرقمي يمكن استخدامه لتنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية.
- مساعدة أولياء الأمور، وطالبات كلية التربية، والتربية للطفولة المبكرة، ومعلمات الصفوف الأولى، في فهم أدوات الإعلام الرقمي لإحداث التغير الثقافي للأطفال في المناطق الحدودية.
- تفعيل نتائج الدراسة الحالية في المؤسسات التربوية والثقافية بالمناطق الحدودية.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل محور من محاور المقياس، وفي المقياس ككل لصالح التطبيق البعدي.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الإعلام الرقمي (Digital Media):

هو الإعلام الإلكتروني الذي ظهر في السنوات الأخيرة بالتزامن مع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، ويُعد الوسيلة الأكثر استخدامًا بين شعوب العالم، وتعتمد تطبيقاته على نقل الصوت والصورة والفيديو بالتكنولوجيا الرقمية عبر وسائل متعددة مثل الألعاب الإلكترونية، ومنصات التواصل الاجتماعي، والقنوات الفضائية الرقمية، وشبكة الإنترنت، والأجهزة الذكية مثل الهاتف المحمول.

الوعي الثقافي (cultural awareness):

هو كل ما يقوم به وسائل الإعلام الرقمي بدور مقصود أو غير مقصود في تنمية القدرة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لفهم وإدراك القيم والأخلاق والنظم والمفاهيم والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، ليكونوا أكثر إدراكا ووعيا؛ ليصبح لديهم بنية ثقافية تؤثر في قيمهم الشخصية، وتقاس إجرائيا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في مقياس الوعي الثقافي المصور المستخدم في الدراسة الحالية.

وتشمل كل من الأبعاد التالية:

أ) الوعي السياسي: ويعني إدراك الطفل بالمبادئ والمفاهيم الأساسية لعلم السياسة.

ب) الوعي السياحي: ويعني معرفة الطفل بأهم المعالم السياحية والأثرية في مصر ومحافظة مطروح.

ج) الوعي الصحي: ويعني إدراك الطفل لذاته والظروف الصحية المحيطة به في ظل انتشار الأمراض.

د) الإتيكيت: ويعني مجموعة الآداب والسلوك والأخلاق الحسنة التي يلتزم بها الطفل في تعاملاته.

المناطق الحدودية (border areas):

هي التجمعات البشـــرية الكائنة على حدود الدولة وتقع ملكيتها وســـيادتها للدولة الواقعة بها وتمارس ســـيادتها فيها دون غيرها، مثل باقي مناطق الدولة مثل محافظة مطروح التي تقع في أقصـــى الغرب على الحدود المصرية الليبية.

محددات البحث:

١. **المحددات المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي في مجمع أبو بكر الصديق الابتدائي بإدارة مطروح التعليمية، بمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح.

٢. **المحددات الزمانية:** تم تطبيق البحث الحالي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

٣. **المحددات البشرية:** انحصرت العينة الأساسية للدراسة على (٦٠) طفلا (٣٠) من الذكور، و(٣٠) من الإناث.

٤. **المحددات الموضوعية:** وتتحدد بموضوع البحث الحالي (الوعي الثقافي للطفل بالمناطق الحدودية)، وتأثرها (بالإعلام الرقمي)، كما يتحدد البحث بالأدوات المستخدمة.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي ذي التصميم القائم على المجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (٣٠) طفلا لكل مجموعة، حيث تم تطبيق مقياس تنمية الوعي الثقافي على المجموعتين، وتلى ذلك تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على الإعلام الرقمي، وبعدها تم إجراء القياس البعدي والتتبعي عليها.

أدوات البحث:

تمثلت الأدوات المستخدمة في البحث الحالي في:

أ- استبيانه للتعرف على احتياجات الطفل في تلك المرحلة، وأكثر وسائل الإعلام الرقمي التي تجذب الطفل في محافظة مطروح (إعداد/ الباحث).

ب- مقياس تنمية الوعي الثقافي المصور (إعداد/ الباحث).

ت- البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي للطفل في المناطق الحدودية (إعداد/ الباحث).

المعالجة الإحصائية:

استخدم البحث الحالي حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية، الإصدار الرابع والعشرين (SPSS for Win V-٢٤)، تمهيدا للمعالجة الإحصائية، وذلك لاختبار صحة الفروض، ثم مناقشاتها وتفسيرها، وقد تم تحليل البيانات في الدراسة الحالية بأساليب التحليل الإحصائي التالية:

(١) معادلة (لوش Lawshe) لصدق المحكمين.

(٢) معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

(٣) تحليل الثبات ألفا كرونباخ (Reliability Analysis Cronbach's Alpha).

(٤) المتوسطات الحسابية (Means).

(٥) الانحرافات المعيارية (Deviations).

(٦) اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test).

(٧) اختبار ت لعينتين مرتبطتين (Paired Samples t-test).

(٨) اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة (One way Anova with Repeated measures).

(٩) معادلة Partial Eta Squared لقياس حجم التأثير.

(١٠) اختبار Bonferroni للمقارنات البعدية.

خطوات البحث:

١- دراسة نظرية للمفاهيم والمصطلحات والأطر النظرية التي استند عليها البحث.

٢- عرض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث، والقيام بدراسة ناقدة تحليلية لها، والاستفادة منها لصياغة فروض البحث.

٣- إعداد وتصميم أدوات البحث الحالي، وعرضها على السادة المحكمين وإجراء التعديلات عليها وفقاً لآراء المحكمين.

٤- إجراء الدراسة الاستطلاعية: وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية وحساب الصدق والثبات والاتساق الداخلي لأدوات ومقاييس البحث الحالي (مقياس الوعي الثقافي).

٥- تحديد واختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمحافظة مطروح.

٦- تطبيق القياس القبلي لكل من مقياس الوعي الثقافي المصور خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١ / ٢٠٢٢.

٧- تطبيق البرنامج القائم على الإعلام الرقمي على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمجمع أبو بكر الصديق بإدارة مطروح التعليمية لمدة ثلاثة أشهر بواقع (٣٦) جلسة.

٨- تطبيق القياس البعدي لمقياس الوعي الثقافي المصور على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمجمع أبو بكر الصديق بإدارة مطروح التعليمية.

٩- تطبيق القياس التتبعي لمقياس الوعي الثقافي المصور على المجموعة التجريبية.

١٠- تصحيح أدوات البحث الحالي.

١١- تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيًا لاختبار صحة فروض البحث.

١٢- التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري ومدى الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة.

١٣- استخلاص مجموعة من التوصيات والمقترحات، والبحوث والدراسات المستقبلية، وذلك في ضوء ما يسفر عنه البحث الحالي من نتائج.

الإطار النظري للبحث:

لما كان البحث يستهدف التعرف على فاعلية الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمحافظة مطروح؛ لذا يقدم الباحث عرضًا تمت الاستفادة منه عند إعداد البحث، وتمثل ذلك العرض في المحورين الآتيين:

المحور الأول: الإعلام الرقمي:

إن الإعلام يظهر أنماط الثقافة ويقوم بنشر الثقافة الوطنية، وينمي الوعي الثقافي، إذ أن وسائل الإعلام لها دور أساسي في نشر الثقافة والمعرفة وعليها أن تأخذ هذا الدور بجدية واهتمام؛ ولاشك أن التطورات التقنية التي حدثت لوسائل الاتصال والإعلام في السنوات الأخيرة قد أثرت في العلاقات المتعددة داخل المجتمع الواحد، وما فيه من قيم وعادات وتقاليد ومفاهيم ومعارف وخبرات وأنماط سلوكية (عبد الله تايه، ٢٠٠٦: ٢٦)، وتذكر (عزة محمد، ٢٠١٧: ١٠٥) إن الإعلام يُعد وسيلة مهمة في تنمية مواهب الطفل، وتوسيع مداركه، وإطلاق خياله وتعميق هويته وثقافته، وأيضا يسهم بدور فعال ومؤثر في تقويم لسانه وتشكيل عقله وتوجيه سلوكه وآدابه ولغته التي هي كيانه. وتتفق معها دراسة (إيناس غنيمي، ٢٠١٤)، ودراسة (فاضل الكعبي، ٢٠١٧)، ودراسة (حارث محمد، ٢٠١٨).

وتشمل وسائل الإعلام الجديدة الرقمية بعض الأمثلة على شبكة الإنترنت، والمواقع الإلكترونية، والوسائط المتعددة للحاسب الآلي، والقنوات الفضائية، وألعاب الكمبيوتر، وبرغم كونها لا تشمل البرامج التليفزيونية، والأفلام الروائية، والمجلات، والكتب، إلا أنها تدخل في نطاقها إذا احتوت على التكنولوجيا الرقمية التي تتيح التفاعل (Manovich, L, ٢٠١٣: ١٣).

ويعرف (فؤاد على ومحمود عبد المجيد، ٢٠٠٩: ٣٥) الإعلام الرقمي بأنه هو المعرفة اللازمة لفهم القيم والمعارف والسلوك ومهارات اللغة والعادات المرتبطة ببيئة الإنسان في مجتمع من المجتمعات. والوعي عبارة عن ردود أفعال الإنسان تجاه الوسط الذي يعيش فيه ونوعية الأفكار والعواطف التي نكونها عن أشياء العالم الخارجي.

يعرف (Bean, T,W, ٢٠١٣: ٤٣) الإعلام الرقمي بأنه الفئة الديناميكية العليا من الإعلام والتي تتضمن عناصر متعددة الوسائط مثل الصور المرئية والصوت. أما (Cottrell, T, ٢٠١٦: ٢٠٨) فيعرفه بأنه أي عنصر أو مجموعة عناصر تجمع بين النص والصوت أو الفيديو أو الصور بغرض نقل المعلومات التي تؤدي إلى معنى في ذهن المستخدم. كما يعرف (Alvermann, Beach & Boggs, ٢٠١٨: ٢١٥١) بأنه مصطلح يطلق على أدوات الاتصال التي تتضمن تحويل البيانات إلى تنسيقات قابلة للقراءة آلياً داخل الشبكات التي يستطيع الأشخاص الوصول إليها. ويعرفه (Taskiran, H. B, ٢٠١٩: ١٤٥) بأنه الوسيلة التي يتم من خلالها التواصل مع البيانات المحولة إلى أرقام من خلال الأجهزة مثل الهواتف المحمولة ومنصات التواصل الاجتماعي والمواقع الإلكترونية ورسائل البريد الإلكتروني.

خصائص الإعلام الرقمي:

حدد (Gane and Beer, ٢٠٠٩) و(Lister Dovey, Giddings, Grant, and Kelly, ٢٠٠٩) السمات والخصائص المميزة لوسائل الإعلام الرقمي في ست خصائص رئيسية وهي: الرقمية والتفاعل والنصوص التشعبية والشبكية والافتراضية، والمحاكاة، ويمكننا القول بأن كل وسيلة إعلام رقمية لا تحمل هذه السمات جميعها، فهي لا تعد أحكام مطلقة تحكم وجود وسيلة إعلام رقمي من سمات عامة شكلت ما يمكن أن نطلق عليه اليوم بثورة الإعلام الرقمي.

أنواع مواقع التواصل الاجتماعي ومميزاتها:

يوجد العديد من أنواع مواقع التواصل الاجتماعي والتي كان لها الدور الفعال في تغير الدول والأمم ومن أبرز هي المواقع نجد ما يلي:

الفيس بوك (Facebook): أسسه مارك زوكربيرج في فبراير ٢٠٠٤، وهو موقع ويب للتواصل الاجتماعي يمكن الدخول إليه مجانا وتديره شركة فيس بوك محدودة المسؤولية كملكية خاصة لها، ويعد منّة اجتماعيّة عملاقة، تتيح لمستخدميه التواصل مع الأصدقاء، ومشاركة المنشورات والصور ومقاطع الفيديو، وإنشاء الصفحات والوصول إلى الألعاب المجانية وتشغيلها، وذلك من أجل الاتصال بالآخرين والتفاعل معهم. (طاهر حسن، ٢٠١٢، ٤٥).

تويتر (Twitter): أحد الشبكات الاجتماعية الرائجة عالميا، يسمح لمستخدميه بإرسال وقراءة تعليقات لا تتجاوز ١٤٠ حرف ورمز، وتعرف باسم التغريدات وتستعمل هذه الشبكة بالخصوص كتطبيق مصغر على أجهزة الهواتف المحمولة حيث أنشأت هذه الشبكة في مارس ٢٠٠٦ من طرف "Jack Dorsey" وأصبح منافس شرس للفيس بوك، حيث بلغ عدد مستخدميها أكثر من ٨٠٠ مليون مستخدم. (Hollis Thomases, ٢٠٠٦, p٠٦).

اليوتيوب (You Tube): هو أحد المواقع الإلكترونية وتقوم فكرته على إمكانية إرفاق أي ملفات تتكون من مقاطع فيديو على شبكة الإنترنت بحيث تكون متاحة لملايين الأشخاص حول العالم دون أي تكلفة مادية، وترجع فكرة نشأته إلى ٣ أشخاص عندما كانوا في حفلة لأحد الأصدقاء في فبراير ٢٠٠٥ وهناك التقطوا مقاطع فيديو وأرادوا أن ينشروها بين زملائهم وفكروا بطريقة مناسبة ومن هنا بدأت تتبلور فكرة موقع لرفع أفلام الفيديو. (رأفت مهند، ٢٠١٣، ٤٦).

المحور الثاني: الوعي الثقافي:

إن عملية تشكيل الوعي الثقافي عملية مكتسبة، يكتسبها الفرد من خلال مختلف عناصر المجتمع، فيولد الفرد ولديه عوامل فطرية خاصة بالوعي، وبالتالي ينتج الوعي نتيجة عوامل كثيرة تعمل معا منظومة متكاملة، فالوعي يتشكل في إطار عملية دينامية مستمرة يتم غرس جذورها الأولى من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

تشـكيل الوعي الثقافي ينتقل اجتماعيًا بالاتصـال والتفاعل مع الجماعة اسـطة وسـائل الإعلام المختلفة، فهنـاك علاقـة إيجـابيـة طرديـة بين الوعي ثقـافي للمجتمع والطفـل، ويمكن من خلال هـذا الوعي الثقـافي امتصـاص كل لعناصـر الثقافية، مع اختلاف مسـتوياتها، فالثقافة تتجسـد في عقول الأفراد أفكارهم وقيمهم، وعاداتهم وتقاليدهم، وبذلك تعد ثقافة الأطفال إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع. (محمود حسـن، ١٩٩٩، ٤١).

يعرف (Hutchison, L.L٢٠١١) الوعي الثقافي بأنه عبارة عن محصـلة ما يتزود به الفرد من معارف وعلوم تهدف إلى تعميق فكره وفهمه للتراث، ومن ثم يسـهم الوعي الثقافي في تشـكيل اتجاهات الأفراد وآرائهم ومعتقداتهم، بينما يعرفه (يحيى عطية، ٢٠١٤) بأنه المهارة النقدية والتحليلية للمضـامين الثقافية التي يتلقها الفرد والجماعة من المصادر الإعلامية والتربوية، فتشكل قيمهم وتصوراتهم ومعتقداتهم ومفاهيمهم التي تؤثر في تكوين سلوكهم وعاداتهم وتقاليدهم وأنماط حياتهم.

موضوعات الوعي الثقافي:

أوضـح (علي مدكور، ٢٠٠٣، ٢١١) أن للوعي الثقافي ثلاث مكونات تعد موضـوعات للوعي الثقافي، وهي:

التحيزات الثقافية وتشمل المعتقدات والقيم والأخلاق المشتركة بين الناس.

العلاقات الاجتماعية وتشمل العلاقات الشخصية التي تربط الناس بعضهم ببعض.

أنماط الحياة وأساليبها وهي الناتج الكلى المكون من الإنجازات الثقافية والعلاقات الاجتماعية.

أهداف تنمية الوعي الثقافي:

تتلخص أهداف تنمية الوعي الثقافي، كما ذكرها (عبد الله أحمد، ٢٠١٣، ١٢١) في الآتي:

١. تنمية الفرد تنمية ثقافية، تشـكل وعيه وتسـاعده على تكوين اتجاهاته الإيجابية النافعة لشـخصـه ومحيطه الاجتماعي، ووطنه الكبير والإسهام في مساعدته على التموضع المتزن على موقف ملتزم ومؤمن بحقوقه وواجباته وحقوق الاخرين وواجباته والقبول بالرأي الآخر.

٢. إكساب الفرد مهارات التعامل مع أساسيات المعرفة والحياة، بإتقان أساسيات التعليم والتأمل في الكون والحياة.

٣. إكساب الفرد وعينا بعاداته وتقاليده الاجتماعية المؤثرة بحياته والحياة من حوله، لتمكينه من فهمها، والتعامل معها تعاملاً سليما، يساعده على الاندماج الاجتماعي والتعايش مع المجتمع من حوله.

٤. تنمية قيم ومهارات المواطنة الفعالة لدى الأطفال.

٥. نشر ثقافة المواطنة التشاركية المسؤولة التي تؤكدُ على العدالة والتسامح والحقوق والواجبات.

مصادر الوعي الثقافي:

تعددت المصادر التي تمد الطفل بالوعي الثقافي ومنها: الأسرة، والمدرسة، والمكتبة، والمسجد، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، ومؤسسات الطفولة، وتهيئ هذه المصادر للأطفال الخطط والبرامج المساهمة في تنمية الوعي الثقافي لديهم، على أن أبرز ما تهتم به هذه المصادر هو رفع المستوى الثقافي للأطفال من خلال توفير فرص التثقيف وإيجاد رؤية تثقيفية نقدية لديهم حتى يستطيعوا أن يتعاملوا مع المؤثرات الثقافية في المجتمع، حيث إن تشكيل الوعي والبناء الثقافي يتم من خلال مؤثرات كثيرة، توجد في بعض الأحيان المعوقات التي تحد من دور هذه المصادر في تكوين التصورات والأفكار الثقافية للأطفال (Yum, J., ٢٠١٢).

متطلبات الوعي الثقافي وتنميته:

إن تعميق الوعي الثقافي للتلميذ أمر أساسي لبناء شخصيته وإعداده للحياة، والوعي الثقافي للتلميذ له متطلبات، من أهمها: تنمية المعارف، وتنمية العمليات العقلية، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة، والتدريب على تطبيقها من خلال مواقف حياتية (فؤاد زكريا، ١٩٩٦، ١٢) و(محمد حسن المرسي، ١٩٩٧، ٣٤٩).

خصائص الوعي الثقافي:

١. يتضمن الوعي الثقافي معرفة السلوكيات والقيم والقوانين والمعتقدات وأساليب التصرف وأداء الأعمال في معظم المجتمعات، ويرتكز أساس الوعي الثقافي على المعتقدات الدينية والقومية.

٢. يتضمن الوعي الثقافي غرس قيم التذوق الجمالي، وتنمية الإنسانيات لدى الطفل أثناء تعامله مع الآخرين.

٣. يتأثر الوعي الثقافي بمجموعة من العوامل والأهداف المشتركة، والظروف السياسية والتاريخية والجغرافية والبيئية والسكانية المتعلقة بهذه المجموعة، لتشكل سمات تحدد الخصائص الثقافية لهذه المجموعة.

٤. يعد الوعي الثقافي معبراً عن الحياة المجتمعية لمجموعة محددة من الأفراد، وهي أحد المظاهر الإنسانية المتميزة المنتشرة والمتكاملة والمتنوعة التي يحدث عليها تعديلات وتغيرات وتأثيرات متبادلة.

اختبار صحة الفروض وتحليل النتائج:

اختبار صحة الفرض الأول:

وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل بُعد من أبعاد المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار "ت" T-test لبيان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي الثقافي.

كما قام الباحث بحساب حجم التأثير (η٢) للتعرف على حجم تأثير استخدام الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لتلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويوضح الجدول الآتي الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الثقافي.

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم التأثير (η^2)
الوعي السياسي	التجريبية	٣٠	٢٤,٥٩	٣,٣٠	١٥,٧٣	٠,٠١	٠,٨١
	الضابطة	٣٠	١٣,٨٩	١,٦٣			
الوعي السياحي	التجريبية	٣٠	٢٣,٥٨	٣,٥١	١١,٠٩	٠,٠١	٠,٦٥
	الضابطة	٣٠	١٥,٤٤	١,٧٣			
الوعي الصحي	التجريبية	٣٠	٢١,٦٠	٣,٣٥	١٣,٨٣	٠,٠١	٠,٧٧
	الضابطة	٣٠	١٣,٣٩	١,٨٩			
الإتيكيت	التجريبية	٣٠	١٨,٩٤	٢,٤٢	١٤,٩٣	٠,٠١	٠,٧٩
	الضابطة	٣٠	١١,٩٢	١,١١			
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	٨٨,٧١	٨,٩١	٥٥,٥٨	٠,٠١	٠,٨٦
	الضابطة	٣٠	٥٥,١٨	٣,٩٨			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي **لبُعد الوعي السياسي** لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا ما يؤكد فاعلية الأنشطة الإثرائية المصاحبة للبرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى التلاميذ على البُعد الأول من أبعاد مقياس الوعي الثقافي.

- وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي **لبُعد الوعي السياحي** لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وهذا ما يؤكد فاعلية الاستراتيجيات والأنشطة التثقيفية التي تضمنها البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى التلاميذ على البُعد الثاني من أبعاد مقياس الوعي الثقافي.
- كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي **لبُعد الوعي الصحي** لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يؤكد على فاعلية المادة الإعلامية والتثقيفية المستخدمة في البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى التلاميذ على البُعد الثالث من أبعاد مقياس الوعي الثقافي.
- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي **لبُعد الإتيكيت** لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وفي هذا ما يؤكد أثر تفعيل البحث والاطلاع والمعلومات الإثرائية فيما يخص العادات والتقاليد والسلوكيات العامة في المجتمع، ضمن الخطوات المتبعة في البرنامج القائم على الإعلام الرقمي؛ مما يعكس دور المتغير التجريبي في تنمية الوعي بفن الإتيكيت والآداب والسلوكيات العامة.

وتشير نتائج المقياس إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمقياس ككل لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" دالة عند مستوى ٠,٠١ بحجم تأثير كبير، وبحساب حجم التأثير من خلال مربع إيتا (η^2) للتعرف على حجم التأثير في المقياس ككل ٠,٨٦، مما يؤكد فاعلية استخدام الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وأن المعالجات القائمة على البرنامج المستخدم حققا نتائج أفضل، كذلك توفير مواقف تعليمية وتثقيفية لتنمية وعي التلميذ بثقافة مجتمعه.

اختبار صحة الفرض الثاني:

وينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي في كل بُعد من أبعاد المقياس، وفي المقياس ككل لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار "ت" T-test لبيان الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الثقافي.

ويوضح الجدول الآتي الفرق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي.

محاور المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم التأثير (η٢)
الوعي السياسي	تجريبية قبلي	٣٠	١٣.٣١	١.٩٦	٢٤.٩٧	٠,٠١	٠,٩٦
	تجريبية بعدي	٣٠	٢٤.٦٢	٣.٣١			
الوعي السياحي	تجريبية قبلي	٣٠	١٥.١٢	٢.١٩	١٩.٢٠	٠,٠١	٠,٩٣
	تجريبية بعدي	٣٠	٢٢.٦٠	٣.٤٧			
الوعي الصحي	تجريبية قبلي	٣٠	٩.٨٩	٠.٩٤	١٨.٤٩	٠,٠١	٠,٩٢
	تجريبية بعدي	٣٠	١٥.٩٦	١.٧٧			
فن الإتيكيت	تجريبية قبلي	٣٠	١١.٢٦	١.٦٢	١٩.٣٣	٠,٠١	٠,٩٣
	تجريبية بعدي	٣٠	١٨.٩٥	٢.٤١			
المقياس ككل	تجريبية قبلي	٣٠	٤٩,٥٨	٥,٤٣	٢٧,٣٢	٠,٠١	٠,٩٦
	تجريبية بعدي	٣٠	٨٢,١٣	٨,٦٥			

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصـــائياً بين متوســـطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافي **على بُعد الوعي السياسي** لصـالح التطبيق البعدي، حيث وجد أن قيمة "ت" دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١) بحجم أثر مرتفع (٠,٩٦)، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصـف الثاني الابتدائي بالبُعد الأول من المقياس.
- توجد فروق دالة إحصـــائياً بين متوســـطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافي **على بُعد الوعي السياحي** لصـالح التطبيق البعدي، حيث وجد أن قيمة "ت" دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١) بحجم أثر مرتفع (٠,٩٣)، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصـف الثاني الابتدائي بالبُعد الثاني من المقياس.
- توجد فروق دالة إحصـــائياً بين متوســـطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافي **على بُعد الوعي الصـحي** لصـالح التطبيق البعدي، حيث وجد أن قيمة "ت" دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١) بحجم أثر مرتفع (٠,٩٢)، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصـف الثاني الابتدائي بالبُعد الثالث من المقياس، ويعزي الباحث ارتفاع درجات التلاميذ في مؤشـــرات هذا البُعد إلى تنوع الأنشـــطة والمعلومات التي أثرت وعي التلاميذ.
- توجد فروق دالة إحصـــائياً بين متوســـطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي الثقافي **على بُعد الإتيكيت** لصـــالح التطبيق البعدي، حيث وجد أن قيمة "ت" دالة إحصـائيًا عند مسـتوى (٠,٠١) بحجم أثر مرتفع (٠,٩٣)، مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ الصـــف الثاني الابتدائي بالبُعد الرابع من المقياس، ويرجع ارتفاع درجات التلاميذ في القياس البعدي إلى العروض والأفلام التســـجيلية والمواد

الإعلامية عبر الفيس بوك واليوتيوب التي رفعت مســـتوى وعي التلاميذ بالعادات والتقاليد والآداب والسلوك العام السائد في المجتمع.

ويتضح من نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الوعي الثقافي لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضـابطة في كل بُعد من أبعاد المقياس، وفي المقياس ككل، وكذا وجود فروق دالـة إحصـــائيًا بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثقافي، ويتفق الباحث مع دراســة (محمد عبد الرحمن، ٢٠٠١)، ودراســة (عمرو جمعة ٢٠١١)، ودراســة (أحمد فاروق، ٢٠١٥)، ودراسة (حميد بن كويمي ومحمد بن عبد الله ٢٠١٧)، ودراسة (عز سيد، ٢٠١٧)، ودراسة (أحمد إبراهيم، ٢٠١٨)، ودراسة (بسام عمر وفريال محمد، ٢٠٢١)، ودراسة (شيماء محمد، ٢٠٢١).

وأشارت نتائج البحث وفقا للمعالجات الإحصائية إلى نمو مؤشرات الأداء الدالة على التأثير المرتفع في تنمية الوعي الثقافي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، والذي يرجع إلى استخدام البديل الرقمي للإعلام بطريقة جذابة وفقا للمعايير المناســـبة للطفل في تلك المرحلة، مما يثبت فاعلية وقوة البرنامج القائم على الإعلام الرقمي في تنمية الوعي الثقافي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- توفير البنية التكنولوجية بالمدارس الابتدائية لتساعد التلميذ على الاتصال بالعالم الخارجي عبر شبكة الإنترنت.
- تقديم برامج وأنشطة إثرائية لزيادة الوعي الثقافي للطفل في تلك المرحلة.
- تعزيز دور وسائل الإعلام في تنشئة الطفل تنشئة سليمة تتوافق مع ثقافة المجتمع ومعتقداته وعاداته وتقاليده.
- تنظيم رحلات ترفيهية وتثقيفية للمناطق السياحية والأثرية ليتعرف الطفل عليها ويقدر قيمتها الحضارية.
- التركيز على استراتيجية الحوار والمناقشة ولعب الأدوار لتنمية الوعي الثقافي للأطفال.
- تصميم مواقع إلكترونية تساعد الأطفال على تنمية الوعي الثقافي لديهم.

مقترحات الدراسة:

في ضـوء ما تم التوصـل إليه من نتائج وتوصـيات بالدراسـة الحالية، يقترح الباحث إمكانية القيام بإجراء بعض البحوث وثيقة الصلة بنتائج الدراسة مثل:

- فاعلية برنامج قائم على اليوتيوب في تنمية الوعي الثقافي لدى طفل الروضة بمحافظة مطروح.
- دور الإعلام الجديد في تنمية الوعي الصحي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل انتشار الأوبئة والأمراض.
- برنامج قائم على القراءة والكتابة في تنمية الوعي الثقافي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي.
- استخدام منصات التواصل الاجتماعي لتنمية مهارات التحدث والاستماع لأطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- فاعلية استخدام وسائل الإعلام الرقمي في تنمية قيم الانتماء والولاء للأطفال بمحافظة مطروح.

المراجع:

أولًا: قائمة المراجع العربية:

أحمد طوســون (٢٠١٧). ثقافة الطفل في الفضـــاء الرقمي، القاهرة: **مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية**، ع ٣٠.

جون هارتلي وآخرون (٢٠١٨). **إعلام جديد تكنولوجيا جديدة**، ترجمة هدى عمر الســـباعي، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

جيل دكســتر وآخرون (٢٠١٨). **فضـــاء الجيل الرابع الثورة الصـــناعية والمعلوماتية والقوة الناعمة**، دبي: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

حارث محمد (٢٠١٨). الإعلام التربوي ودوره في تشكيل وعي الطفل، **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل**، القاهرة: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.

حسن شحاته (١٩٩٤). **أدب الطفل العربي**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

رأفت مهند (٢٠١٣). **دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي، دراسة ميدانية لحالة الحراك الشعبي في العراق على عينة من طلبة جامعات كل من الموصل والانبار وتكريت**، ١١ .رسالة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الإعلام، جامعة البترا الأردنية، كلية الآداب والعلوم، الأردن.

سميرة شيخاني (٢٠١٠). الإعلام الجديد في عصر المعلومات، مجلة دمشق، مج (٢٦) ع(١)، ص ٤٤٨.

شـيماء محمد (٢٠٢١). الإعلام المرئي وتشـكيل الوعي في المجتمع المصـري: دراســة تطبيقية في مدينة الفيوم. **مجلة جامعة مصر للدراسات الإنسانية**، مج ١، ع ١.

طاهر حســـن (٢٠١٢). **دور المواقع الاجتماعية التفاعلية في توجيه الرأي العام الفلســـطيني وأثرها على المشاركة السياسية**، دراسة ميدانية لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، فلسطين.

عباس مصـــطفى (٢٠٠٨). **الإعلام الجديد المفاهيم والوســائل والتطبيقات**، القاهرة: دار الشــروق للنشــر والتوزيع.

عبد الله أحمد (٢٠١٣). **الثقافة والتنمية الثقافية للطفل**، الطبعة الأولى، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.

عبدة صبيطي (٢٠١٨). **الإعلام الجديد والمجتمع**، القاهرة المركز العربي للنشر والتوزيع.

عبير شفيق (٢٠١٤). **الاستعمار الإلكتروني والإعلام**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العربي بنجلون (٢٠١٦). **ثقافة الطفل: قيم فنية ومبادئ إنسانية**، منشورات دار التوحيدي.

عزة محمد (٢٠١٤). أثر الإعلام في الطفل وأدبه، **مجلة كلية الآداب**، جامعة بور سعيد، ع ٩.

عطية سليمان؛ الجمل، علي محمد (٢٠١٤). تطوير منهج الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد الثقافة الإعلامية لتنمية الوعي الثقافي وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر**، ع ٦٠.

فاضـــل الكعبي (٢٠١٧). دور الإعلام في البناء التربوي والثقافي للطفل، **مجلة الطفولة والتنمية**، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج ٧، ع ٢٨.

القاهرة: دار الفكر العربي عاطف العبد (٢٠٠٢). الطفل ووســـائل الإعلام، **مجلة الطفولة والتنمية القاهرة المجلس العربي للطفولة والتنمية**، مج ٢، ع ٦.

محمد خليل (٢٠١١). دور الإعلام في العصـر الرقمي في تشـكيل قيم الأسـرة العربية، **مجلة جامعة دمشق**، مج ٢٧، ع ١.

محمد درويش (٢٠١٨). **مناهج البحث في العلوم الإنسانية**، مؤسسة علوم الأمة للاستثمارات الثقافية.

محمد عبد الرازق وآخرون (٢٠٠٤). **ثقافة الطفل**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد معوض وإيناس محمود (٢٠٠٨). ثقافة الطفل المصري بين المحلية والعالمية، **مجلة دراسات الطفولة**، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مج ١١، ع ٤٠.

مروة عصام ومحمود اللحام (٢٠١٥). **إعلام الأطفال ما له وما عليه**، عمان: دار الاعصار العلمي.

منى الأزهري ومنى أبو هشيمة (٢٠١٢). **التربية الحركية لطفل ما قبل المدرسة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

هادي الهيتي (١٩٨٨). **ثقافة الطفل**، عالم المعرفة الكويت.

هناء صلاح (٢٠٢٠). التنشئة الثقافية للطفل المصري في مواجهة ظاهرة الغزو الثقافي "دراسة تحليلية، **مجلة الطفولة والتربية**، مج ١، ع ٤١.

هيثم الخواجة (٢٠١٤) ثقافة الطفل العربي بين الراهن والمستقبل، **مجلة الطفولة والتنمية القاهرة**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج ٦، ع ٢١.

وليد أحمد وأسماء خليفة (٢٠١٩). العولمة وإعلام الطفل، **مجلة علوم الشريعة والقانون**، مج ٤٦، ع ١.

ثانيًا: قائمة المراجع الأجنبية:

Alvermann, D. E., Beach, C. L., & Boggs, G. L. (٢٠١٨). What Does Digital Media Allow Us to "Do" to One Another? Economic Significance of Content and Connection. In Information and Technology Literacy: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications ٢١٧٤-٢١٨٢.

Bean, T. W. (٢٠١٦). Digital media and cosmopolitan critical literacy: Research and practice. In Handbook of research on the societal impact of digital media ٤٦-٥١.

Bjørn Nansen (٢٠٢٠). Young Children and Mobile Media: Producing Digital Dexterity, Palgrave Macmillan; ١st ed. ٧٣-٧٥.

C. Montgomery (٢٠٠٠). Children's Media Culture in the New Millennium: Mapping the Digital Landscape, The Future of Children, Vol. ١٠, No. ٢, Children and Computer Technology, ١٦٧-١٤٥.

Calvert, S. L. (٢٠١٥). Children and digital media. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes ٤١٥-٣٧٥.

Cottrell, T. (٢٠١٦). Digital Media Affecting Society: Instruction and Learning In Handbook of Research on the Societal Impact of Digital Media ٢٠٣-٢٠٨.

David Buckingham: Rebekah Willett (٢٠١٣). Digital Generations: Children, Young People, and the New Media, Library Congress-in- publication Data, ١٢٣-١٢٧.

Hollis Thomases (٢٠١٠). twitter marketting: An Hour Aday, Wiley publishing.

Jeffrey P. Kanne (٢٠١١). The Digital Media Revolution. American Journal of Roentgenology. Volume ١٩٧, Number ١, ٦-٢٧.

Manovich, Lev (٢٠١٣). "New Media From Borges to HTML", The New Media Reader. Ed. Noah Wardrip-Fruin & Nick Montfort. Cambridge, Massachusetts, ٣-١٣.

Pratte, Richard (٢٠٢٠). Media Revolution: Its Educational Implications Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, v٩٣, n٤, ٢٠٧-٢١١.

Susan Edwards (٢٠١٥). New concepts of play and the problem of technology, digital media and popular-culture integration with play-based learning in early childhood education, Technology Pedagogy and Education ٢٥(٤):١-٢٠.

Taşkıran, H. B. (٢٠١٩). Digitalization of Culture and Arts Communication: A Stud on Digital Databases and Digital Publics. In Handbook of Research on Examinin Cultural Policies Through Digital Communication ١٧-١٩.

Zaman, B, & Mifsud, C. L. (٢٠١٧). Editorial: Young children's use of digital media and parental mediation. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research ٠o٠n Cyberspace. ١١.(٣).

البحث السادس

الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمطروح.

إعداد

أ.د/ محمد غازي الدسوقي
أستاذ علم النفس التربوي
بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

أ.م.د/ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد
بكلية التربية جامعة مطروح

أ/ منى موسى عبد القادر العميري
معلم بوزارة التربية والتعليم
باحثة ماجستير

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

الخصائص السيكومترية

لمقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية بمطروح

المستخلص :

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وقدُ طبق مقياس الهناء الشخصي على عينة قوامها (١٥٢) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح، وتراوحت أعمارهن ما بين (٢٤-٥٨)عامًا، بمتوسط عمري بلغ (٣٨,٧٩)، وانحراف معياري قدره (٧,٦٠٨). وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام صدق المفردات وحساب الاتساق الداخلي وصدق المحك الخارجي؛ بينما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، وقد **أسفرت** النتائج تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق والاتساق الداخلي ودرجة عالية من الثبات؛ تدل على صلاحية المقياس في قياس مستوى الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: الهناء الشخصي – معلمات المرحلة الابتدائية.

Psychometric properties of The Subjective Well-Being Scale among Female Primary School Teachers, Matrouh

Abstract:

The current research amid to prepare a Subjective well-being scale for primary school female teachers, and verify its psychometric characteristics. The Subjective well-being scale was applied to a sample of (١٥٢) female teachers from the first three grades in the primary stage in Matrouh Governorate, and their ages ranged between (٢٤-٥٨) years, with a mean age of (٣٨,٧٩), and a standard deviation of (٧,٦٠٨). Using appropriate statistical methods, the psychometric properties of the scale were verified using the validity of the items, calculating the internal consistency, and the validity of the external criterion. While the stability of the scale was verified using Cronbach's alpha stability coefficient method, and the reapplication method, **the results revealed** that the scale enjoyed a good degree of honesty, internal consistency, and a high degree of stability. It indicates the validity of the scale in measuring the level of Subjective well-being of primary school teachers.

Keywords: Subjective Well-Being - Primary School Teachers.

مقدمة

تشهد المؤسسات التعليمية في الوقت الحالي مجموعة من التطورات المتسارعة، متأثرة بالتغيرات العالمية الحالية؛ نتيجة تبني الدول لرؤية جديدة، وتحتل المرحلة الإبتدائية أولوية خاصة، حيث شملت عملية التطوير معظم عناصر العملية التعليمية من مناهج واستخدام وسائل تعليمية وأساليب تقويم متطورة.

وانطلاقًا من دور المعلم في تقدم حياة المجتمعات وتنميتها، من خلال ما ينقله من معارف وخبرات للطلاب، وتعليمهم مهارات وأساليب تفكير، وما يغرسه فيهم من قيم وسلوكيات واتجاهات، ومع المتطلبات التقنية الحديثة التي تطرأ باستمرار على العملية التعليمية من معارف ومهارات في بيئة المعلم والفصل(Ngui & Lay, ٢٠٢٠, ٢٧٧)، التي أفرزت بدورها تحديات وضغوطات على معلم هذه المرحلة لم تكن موجودة من قبل، فقد خلقت لديه مزيد من التوتر والاجهاد والارهاق، وأثرت بدورها في توافقه النفسي، لذا من المهم زيادة الاهتمام بتحسين الصحة النفسية للمعلم ورفع مستوى هنائه الشخصي Subjective well-being.

ويعد الهناء الشخصي مؤشرًا عامًا ودليلًا على الصحة النفسية والاجتماعية السليمة للفرد، وتقييم الفرد لنفسه وحياته بشكل عام من خلال مجموعة من المؤشرات السلوكية والانفعالية التي تدل على ارتفاع المستويات الايجابية والرضا عن الحياة والهناء الشخصي (Ryff& Keyes, ١٩٩٥, ٧٢٤)، ويستدل عليه من خلال خبرة الفرد في التحكم بانفعالاته والدرجة المرتفعة من الرضا عن الحياة والمستويات الإيجابية، والمستوى المنخفض من المزاج السلبي، وتناول Diener, Lucas& Oishi (٢٠٠٣) مفهوم الهناء الشخصي باعتباره تقييمات الأفراد لحياتهم، بما في ذلك الأحكام المعرفية مثل الرضا عن الحياة، والتقييمات الوجدانية كالمشاعر الإيجابية والسلبية.

ورغم أن الهناء الشخصي مهمًا للمعلمين للقيام بالمهام والأدوار بشكل جيد، إلا أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في تدني مستوى الهناء الشخصي، مثل: الحياة الاجتماعية الصعبة، وظروف العمل، ومشكلات الزواج، وضعف التدين، والعرق، والجنس، وانخفاض مستوى التعليم، والمناخ، واعتلال الصحة، والتواصل غير الجيد، كما يتأثر ببعض المهام والمتطلبات والمسؤوليات عند تعرضهم لكثير من الضغوطات مثل: الإجهاد، والتعب الجسدي والنفسي، وعدم المبالاة، وخيبة الأمل، والتجارب غير السارة (Bashaireh and David, ٢٠٢٠, ١٩١).

واشارت دراسة Cook, Miller and Fiat (٢٠١٧) إلى أن مهنة التدريس من أكثر المهن التي تعرض موظفيها للضغوطات والإجهاد والأرق الناتج عن العمل، وذلك يرتبط بعوامل عديدة كانخفاض كفاءة

المعلم الذاتية، وانخفاض رضاه عن حياته وعن عمله، وانخفاض الدعم الإداري، والعلاقات السلبية بينه وبين زملائه وتلاميذه، والمناخ المدرسي السلبي. حيث إن هذه الضغوط والتحديات المختلفة التي يتعرضون لها سواء أثناء ممارستهم لعملهم او حياتهم العامة تؤدي إلى تدني مستوى شعورهم بالهناء الشخصي، وانخفاض رضاهم عن عملهم، وحياتهم بشكل عام. ولذا ركزت العديد من الدراسات على دراسة مستوى الهناء الشخصي لدى المعلمين والمعلم.

وأشارت نتائج دراستي: عبير حسين (٢٠١٩)؛ Panda and Sinha (٢٠٢٠) إلى أهمية دراسة مستوى الجوانب الإيجابية للمعلمين وتحسين هنائهم الشخصي، كما بيَّن أحمد عكاشة (٢٠٠٨) أن الهناء الشخصي عبارة عن الإحساس الدائم نسبيًا بالسعادة الذي يرجع في كثير من الأحيان إلى الإشباع بكافة جوانبه، والرضا عن النفس، والتوافق بنوعيه النفسي والاجتماعي، وتقديره وتقويمه لحياته.

فالهناء الشخصي من المتغيرات المهمة في مجالات الحياة وخاصة العمل، فالأشخاص ذوو الهناء المرتفع يكونون أكثر قدرة على الاستفادة من أساليب مواجهتهم للضغوط بحيث تفيد في خفض تهديد الأحداث الضاغطة ورؤيتها من منظور أوسع، ووضع الحلول المناسبة لها، وعلى العكس من ذلك يلجأ الأفراد ذوو الهناء المنخفض إلى أسلوب المواجهة التراجعي الذي يتضمن التجنب أو الابتعاد عن المواقف، مما يؤدي إلى سوء التوافق النفسي وتدني الرضا والمشاعر الإيجابية وزيادة المشاعر السلبية الذي يعمل على تدني مستوى الهناء الشخصي لديهم، فيؤثر في إنتاجيتهم وقد يدفع بعضهم إلى ترك المهنة نهائيًا (سيد البهاص، ٢٠٠٢، ٣٨٥).

وباعتبار أن الهناء الشخصي أحد ركائز علم النفس الإيجابي ، Positive psychology وأبرز المؤثرات الأساسية التي تؤدي بالفرد إلى النجاح، وتحقيق أهدافه خلال مراحل حياته (Diener, Lucas & Oishi, ٢٠٠٣, ٤٠٤)، فإن الشخص ذا الهناء الشخصي المرتفع يأخذ من هنائه نقطة انطلاق إلى العمل والمستقبل الأكثر نجاحًا وإشراقًا وقدرة على مواجهة الشدائد (عبير حسين، ٢٠١٩، ٦٣)

وأشارت دراسة(٢٠١٧) Kun, Balogh and Krsaz إلى أن تمتع الموظفين داخل مهنتهم بمستوى عالٍ من الهناء الشخصي له دور كبير في نجاح تلك المؤسسات. ومن الضروري تقييم الهناء الشخصي لهؤلاء الأفراد من وقتٍ لآخر، والعمل على تحسينه من أجل إكسابهم خبرات إيجابية داخل عملهم وحياتهم بشكل عام.

ومما سبق يتضح أهمية دراسة الهناء الشخصي لدى المعلمين لارتباطه بسلوكياتهم وحياتهم ومن ثم تأثيره في كفاءتهم الذاتية وآدائهم المهني.

مشكلة البحث

وانبثقت مشكلة البحث من خلال واقع المؤسسات التعليمية المصرية عمومًا فيما تعانيه معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية من العديد من أعراض إجهاد وأرق واستنزاف للطاقة الجسدية والنفسية نتيجة ما اثقل كاهل هؤلاء المعلمات من ضغوط العمل لتلبية المطالب الكثيرة والحاجات فضلا عن طبيعة مهنة التدريس في حد ذاتها التي تعرضهم إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكم بها، مما يؤدي إلى شعوره بعدم القدرة على القيام بالمهام المطلوبة منه(فاروق عثمان، ٢٠٠١، ٨٣)، والتي تؤثر سلبًا في أدائهم، وتوجهاتهم نحو العمل، ونحو الطلاب مما يؤثر في انتاجيتهم المهنية (Fisher, Bisterfeld & Staab, ٢٠١٨, ٣٩).

فيَّنت نتائج بعض الدراسات: (Fitch, Pedraza, Sanchez and Basurto, ٢٠١٧; Turner and Thielking, ٢٠١٩) أن كثرة المتطلبات والمهام المتزايدة علي المعلم تزيد من توتره وتدني حالته النفسية مما تؤثر بدورها في رضاهم عن عملهم وحياتهم مما يعمل على تدني مستوى الهناء الشخصي لديه.

فلابد من تولي الاهتمام بقياس مستوى الهناء الشخصي والجوانب الإيجابية لديهن أمر ضروري، والعمل على تحقيق درجة مرتفعة من الهناء الشخصي لمعلمي المرحلة الابتدائية لما لهذه الشريحة من اهمية ف بناء جيل متعلم ومتوافق نفسيا واجتماعيا وخاصة لدي المعلمات الإناث (عبير محمد، ٢٠١٩، ٥٥).

ورغم تعدد الدراسات والبحوث التي تناولت الهناء الشخصي، إلا أنها اقتصرت على تناول مفهوم الهناء الشخصي بشكل عام، ولم تتطرأ إلى القيام بإعداد مقاييس حديثة لدى المعلم، أغلب هذه الدراسات التي تناولت الهناء الشخصي لدى المعلمين والمعلمات اعتمدت على استخدام مقاييس تقليدية، كذلك ندرة الدراسات العربية التي تناولت إعداد مقياس للهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية، فضلًا عن ندرة وجود مقاييس عربية لقياس الهناء الشخصي أجريت على معلمات المرحلة الإبتدائية، كذلك لم يجد الباحثون مقياسًا لهناء الشخصي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى.

ومن ثم فإن تركيز البحث الحالي على قياس مستوى الهناء الشخصي لديهم في سياق البيئة المصرية والواقع الحالي للمؤسسات التعليمية ينبغي أن تكون جاذبه لمعلميها وهذا يكون في حالة توافر مستوى مرتفع من الهناء الشخصي لهم، وذلك حسب تقييمهم لرضاهم عن حياتهم ومدى شعورهم بالمشاعر السارة، ومواجهة التحديات والضغوطات المهنية، مما دفع الباحثون إلي إعداد مقياس الهناء الشخصي

للمعلمات في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة ومن ثم فيهدف البحث الحالي الي تحديد وحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في البيئة المصرية

وتأسيسًا على ما سبقت الإشارة إليه، فقد دفع الباحثون إلى إعداد مقياس للهناء الشخصي لدى عينة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يمكن الإعتماد عليه في تقييم مستوى الهناء الشخصي لدى هؤلاء الفئة مستقبلاً.

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

-ما الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس الهناء الشخصي لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية، والتحقق من خصائصه السيكومترية من حيث استخراج مؤشرات الصدق والثبات ومدى صلاحيته للاستخدام.

أهمية البحث

تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي في الجوانب التالية:

* الكشف عن أبعاد الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في المجتمع.

* تقديم أداة قياس تصلح للتطبيق في البيئة المصرية، تتحقق فيها الشروط العلمية اللازمة لقياس الهناء الشخصي ومستواه من الثقافة المصرية، والتي يمكن الوثوق بها من حيث ملاءمتها من الناحية السيكومترية لطبيعة المجتمع المصري، ويمكن استخدامها في الدراسات المستقبلية.

مصطلحات الدراسة

يتضمن البحث الحالي المصطلحات التالية:

١-الخصائص السيكومترية psychometric characteristics

يتبنى البحث الحالي مفهوم الخصائص السيكومترية لعبدالعزيز بوسالم (٢٠١٤، ٦٠) والذي يعرفها بأنها: "تلك الصفات الضرورية والمتعلقة بمدى فاعلية الاختبار، وكذلك بالصدق والثبات وما يرتبط بهما من معاملات تمييز ومستويات السهولة والصعوبة في حالة اختبارات التحصيل والقدرات، ومعايير تفسير النتائج، والتي يتم التحقق منها بعد تطبيق الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع تسمى بعينة

الخصائص، وتعتمد جودة الاختبار وموضوعيته على مدى توافر درجات مناسبة لهذه الخصائص هي عبارة عن مجموعة مؤشرات تعبر عن إمكانية الثقة في نتائج الاختبار، واستقرار نتائجه واتساقها، كما أنها تعبر عن الأسس التي يعتمد عليها الاختبار في تفسير نتائجه".

٢-الهناء الشخصي Subjective Well- Being

ويعرفه (Ryan& Diener, ٢٠١٠, ٣٩٣) بأنه: "باعتباره مفهومًا واسعًا يتضمن تقييم الأفراد لذاتهم ولحياتهم ويشمل إحساسهم بالسعادة، وشعورهم بالرضا عن حياتهم واستجابتهم الوجدانية التي قد تكون إيجابية أو سلبية تجاه أحداث الحياة كالفرح والحزن والرضا عن العمل والعلاقات الإيجابية مع الآخرين" .

ويُعرف في البحث الحالي بأنه: "حالة وصف يحكم به بصفة عامة على الشخص الذي لديه مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة بوجه عام، والذي يتعايش مع انفعالات ومشاعر ووجدانيات موجبة كثيرة، وانفعالات ومشاعر ووجدانيات سلبية قليلة، وصموده الإيجابي تجاه التحديات والضغوطات فيستطيع مواجهتها أو التكيف معها"، **ويتحدد إجرائيًا:** "بالدرجة التي تحصل عليها معلمات المرحلة الابتدائية على مقياس الهناء الشخصي، بمكوناته الفرعية (الرضا عن الحياة- الوجدان الموجب- الصمود الإيجابي)".

الإطار النظري

الهناء الشخصي Subjective Well- Being

يعتبر موضوع الهناء الشخصي من الموضوعات المهمة في الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي، بل يعد مؤشرًا مهمًا من مؤشرات جوهريًا تمتع الفرد بالصحة النفسية، والتي يسعى الفرد إليها ويهدف لتحقيقها، فسعى الفلاسفة والعلماء منذ القدم للبحث عن المؤشرات التي يمكننا من خلالها الحكم على رفاهية الفرد وهنائه وسعادته، والعوامل التي تساعده على إدراك ذلك، للوصول إلى صحة نفسية جيدة خالية من الاضطرابات النفسية، والتحلي بالرضا عن الحياة، والتركيز على المشاعر الإيجابية والصمود، وهم مؤشرات للهناء الشخصي.

ويعد Diener أول من أطلق مصطلح الهناء الشخصي في بحوث علم النفس، ويقصد به تقدير الشخص وتقويمه لحياته الشخصية من الناحيتين المعرفية والوجدانية في اللحظة الحالية، وهذا التقويم يشمل فترة طويلة من حياة الفرد، تعتمد على سنة كاملة، وتضمن ردود الأفعال العاطفية للشخص تجاه الأحداث، ومزاجه الشخصي ومدى رضاه عن حياته، وكذلك مدى رضاه عن مجالات جودة الحياة مثل العمل والزواج،

ومن ثم يكون الهناء الشخصي مفهوما شاملة يتضمن خبرة الانفعالات السارة ومستوى منخفض من المزاج السلبي، ودرجة مرتفعة من الرضا عن الحياة" (Diener, Lucas & Oishi, ٢٠٠٢, ٦٣).

مفهوم الهناء الشخصي

يعد مفهوم الهناء Well- being من المفاهيم الحديثة نسبيًا في علم النفس، وقبل التعريف به لابد من الإشارة إلى أن مصطلح Subjective well-being قد تناولته الكتابات العربية وترجمته إلى اللغة العربية واختلفوا في ترجمته بصيغ عديدة منها: السعادة، الوجود الأفضل أو طيب الحياة، الرفاهية النفسية أو جودة الحياة أو الحياة الطيبة أو الهناء الشخصي، الارتياح النفسي أو الشخصي، الرفاه النفسي أو الشخصي، الإزدهار النفسي، وكلها مصطلحات تدور حول معاني إيجابية في الحياة، وتؤدي إلى نفس المعنى الواحد وهو الهناء والرضا(محمد أبوحلاوة، ٢٠١٩، ٢٩).

عرفته منظمة الصحة العالمية النفسية (world health organization, ١٩٩٧, ١) بأنه إدراك الأفراد لوضعهم في الحياة في سياق النظم الثقافية والقيم التي يعيشون فيها وعلاقة هذا بأهدافهم وتوقعاتهم ومعاييرهم واهتماماتهم، فهو يتأثر بطريقة معقدة بصحة الفرد الجسمية والحالة النفسية ومستوى استقلاليته والعلاقات مع الآخرين والمعتقدات الشخصية وعلاقتها بالبيئة التي تكسبه سماته.

كما عُرف بأنه يعني رضا الأفراد عن ظروف الحياة أو قبولها، أو تلبية رغباتهم واحتياجاتهم للحياة بشكل عام. حيث يعد الرضا عن الحياة بمثابة تقييم شخصي لجودة حياة الفرد. ولأنه تقييم بطبيعته، فإن أحكام الرضا عن الحياة لها مكون معرفي، ومكون عاطفي، ومكون إدراكي(أي حكمي) ويتكون المكون العاطفي من مدى تكرار تعرض الفرد للتأثير الإيجابي والسلبي، يعتبر الرضا عن الحياة هو المكون المعرفي لهذا البناء الأوسع (Sousa & Lyubominsky, ٢٠٠١, ٦٧٠).، كما يعرف (٢٠١١) Carr الهناء الشخصي:" بأنه حالة نفسية إيجابية تتميز بمستوى مرتفع من الرضا عن الحياة، والوجدان الإيجابي، ومستوى منخفض من الوجدان السلبي. فالهناء الشخصي يمثل شعورًا بالسعادة يعكس جوانب المتعة وجودة الحياة لدى الفرد.

ويعرفه (٢٠٠٣) Diener, Lucas and Oishi بأنه: "تقدير الشخص وتقويمه لحياته الشخصية من الناحيتين المعرفية والوجدانية، فالمكون المعرفي يمثل الرضا عن الحياة ككل والإشباع، بينما المكون الوجداني وردود الافعال الانفعالية للأحداث، درجة مرتفعة من الوجدان الإيجابي، وغياب للوجدان السلبي، وتلعب السمات الشخصية مثل احترام الذات دورًا في ذلك، كما يمثل الهناء الشخصي الخبرة المرتفعة من

الرضا عن الحياة، والتمتع بالكثير من المشاعر الإيجابية والمزاجية السارة، وانخفاض مستويات المشاعر السلبية (Layous & Lyubomirsky ,٢٠١٤, ٤).

وعرف بانه" الرضا العام لدى الفرد عن حياته والإشباع وما يتبعه من الهناء والارتياح وتحقيق الذات، وسعيه المستمر لتحقيق أهدافه الشخصية في إطار الاحتفاظ بالعلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين" (أمنة قاسم، بدر محمود، ٢٠١٨، ٨٩).

يتضح مما سبق أن مفهوم الهناء الشخصي يتباين من خلال تعريفاته وتتفق الدراسات والبحوث في أن مفهوم الهناء الشخصي مفهوم إيجابي يشتمل على درجات مرتفعة من الوجدان الموجب والرضا عن الحياة، وصمود الفرد في مواجهة الظروف الحياتية.

سمات الأفراد ذوي الهناء الشخصي المرتفع

اتفقت نتائج الكثير من الدراسات على خصائص الأفراد المتمتعين بمستوى الهناء الشخصي المرتفع مثل: (Diener, Suh, Lucas& Smith (١٩٩٩, ٢٧، احمد عبدالخالق، غادة عيد (٢٠١١، ٢٥)، (Diener, E., (٢٠٠٦, ٣٢٠ منها:- تمتع الأفراد بالرضا عن حياتهم، كما لديهم إقبالًا على الحياة، وقدرتهم الجيدة على الاستمتاع بها، كذلك يتمتعون بعلاقات اجتماعية قوية إيجابية، ولديهم تقدير ذات مرتفع مقارنة بأقرانهم العاديين، كما يتسمون بمرونة التفكير الإيجابي وسعة الافق، ولديهم مشاعر إيجابية متكررة كالسرور والفرح، ونادرًا ما يواجهون مشاعر سلبية كالاكتئاب والحزن والقلق، ويميلون إلى التركيز على نمو الشخصية في قصص خيالهم، واكتساب رؤى جديدة حول الذات، ولديهم القدرة على تحديد مصيرهم، ولديهم القدرة على الاستخدام الفعال للفرص المتاحة لهم.

العوامل المؤثرة في الهناء الشخصي

من خلال إستقراء ما ورد في الأطر النظرية السيكولوجية بخصوص موضوع الهناء لا يوجد سببًا معينًا أو عاملًا محددًا يمكن أن يؤدي بمفرده إلى الإحساس بالسعادة والشعور بالهناء الشخصي، إلا أنه وجد أن هناك العديد من العوامل والأسباب الداخلية والخارجية التي يمكن أن يسهم تواجدها إلى حد كبير في الشعور بالهناء الشخصي المرتفع، ومن أجل مساعدة الأشخاص على تحديد وتقييم جوانب السعادة في ذاتهم على المستويين الفردي والجماعي، ويدفعهم نحو تحسين تلك الجوانب مما يضمن بهم حياة أفضل،

وفيما يلي أهم هذه العوامل كالآتي:

(أ) الهناء الشخصي وعلاقته بطول العمر: إن الأفراد الذين يتمتعون بصحة جيدة وممتازة يتكون لديهم مستويات عالية من الهناء الشخصي، فيكون لديهم مناعة قوية وأقل عرضة للإدمان (Diener, Lucas, Helliwell & Schimmack, ٢٠٠٩, ٣٩١-٤٠٠)، كما جاءت أشارت دراسة Gronlie and Dageid (٢٠١٧) أن الأشخاص المصابين بنقص المناعة لديهم انخفاض في مستوى الهناء الشخصي وخاصة الإناث.

(ب) الهناء الشخصي وعلاقته بمستوى الدخل: أشار Diener, Sandvik, Seiditz& Diener (١٩٩٣, ٢٢٠) إلى ارتباط الهناء بالمستويات المنخفضة من الدخل، فتوصل إلى أنه يرتبط ارتباط قوي بإشباع الحاجات الأساسية كالحصول على الطعام والشراب والمأوى؛ حيث إن زيادة المال هي زيادة النفوذ والهناء والرفاهية، وبالطبع فإن قياس مستوى الهناء الشخصي ليس محصورًا في مستوى الدخل فقط، فالارتباط بينهما قليل جدًا (Diener, Seligman, ٢٠١٨, ١٧٣).

(ج) الهناء الشخصي وعلاقته بالزواج: أوضحت نتائج الدراسات المسحية وجود علاقة إيجابية بين الزواج والهناء، ودعم هذه النتائج الكثير من الباحثين، فالزواج يعد من أهم مصادر الدعم الاجتماعي، وذكرت العديد من الدراسات أن المتزوجين أكثر سعادة من غير المتزوجين، إلا أن مجرد الزواج ليس وحده العامل المسبب لارتفاع مستوى الهناء ولكن الزواج الجيد ونوعيته هو العامل الذي نركز عليه (مايكل أراجايل، ١٩٩٣، ٤٣).

(د) الهناء الشخصي وعلاقته بالنوع: وجدت الكثير من الدراسات أن هناك فروق في مستوى الهناء الشخصي بين الرجال والنساء لصالح الرجال مثل دراسات:(٢٠٢٠) Anastasiou and Belios ; (٢٠٢٠) Mukherjee and Das; (٢٠٢٠) Murniarti, Sihotang and Rangka، فتعد الإناث أكثر إجهاد وأقل رضًا، فقد حقق الذكور درجات مرتفعة على مقياس السعادة والهناء الشخصي مقارنة بالإناث.

أبعاد الهناء الشخصي

تمت دراسة الهناء الشخصي من قبل علماء وباحثون كثيرون حيث وجد أنه يتطور من مرحلة إلى أخرى، فحدد (١٩٨٤) Diener ثلاث أبعاد للهناء الشخصي وهي: الرضا عن الحياة، حضور الوجدان الموجب، غياب الوجدان السلبي، اما (١٩٩٢) Daivis فقط حدد سبعة أبعاد للهناء الشخصي كالتالي:

بعد العمل، البعد الفيزيائي، البعد المالي، البعد الاجتماعي، بعد تطوير الذات، بعد الراحة، البعد الروحي أو الديني (Fraillon, ٢٠٠٤, ٢٥-٢٦) .

وأشار مايكل أراجايل (١٩٩٣، ١٤) أن للهناء ثلاث أبعاد أساسية هي: الرضا عن الحياة وقابل بينه وبين نوعية الحياة أو جودة الحياة، والوجدان الايجابي وهو المكون الانفعالي للهناء بوصفه حالة انفعالية سارة، والوجدان السلبية للمعاناة النفسية ذات العلاقة العكسية بالشعور بالرضا الشامل.

وقدمت Ryff and Keyes (١٩٩٥) بناءً نظريًا للهناء النفسي المتمثل في السعادة النفسية والذي يتكون من ستة أبعاد هي (الاستقلالية، التمكن البيئي، التطور الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الحياة الهادفة، تقبل الذات).

وحدد Seligman (٢٠٠٢) أن الهناء الشخصي من وجهة نظر علم النفس الإيجابي يتمثل في: المشاعر أو الإنفعالات الإيجابية، السرور والإلتزام، المعنى، وترى Keys (٢٠٠٧) أن الهناء الشخصي يتكون من ثلاثة أبعاد هي الهناء الانفعالي والهناء الاجتماعي والهناء النفسي.

ويرى Carr (٢٠١١, ٤٥) أن أبعاد الهناء الشخصي يتم تقسيمها إلى مكونين أساسين هما:- المكون المعرفي Cognitive وهو الرضا عن الحياة Life satisfaction وهو أحكام الفرد المعرفية العامة على حياته ككل بإعتبارها إيجابية ومرضية وتقبله غير المشروط لحياته سواء الماضية أو المستقبلية وذلك في ضوء معاييره الذاتية التي ينتقيها للنفه، المكون الوجداني Affect: ويشمل جانبين هما: جانب الوجداني الإيجابي Positive Affect: وهو الجانب الذي يتضمن مستويات متباينة الدرجة من الانفعالات السارة، الجانب الوجداني السالب Nogative Affect وهو الجانب الذي يتضمن مستويات متباينة من الانفعالات غير السارة.

في المقابل افترض أحمد عبد الخالق، وغادة عيد، ومايسة النيال(٢٠١٠) أن الهناء الشخصي من وجهة نظر إجرائية هو عامل عام يشمل أربع أبعاد كالتالي: السعادة، والرضا عن الحياة، والتفاؤل، والأمل، وحب الحياة.

ومن خلال ما سبق فإن الهناء الشخصي يتكون من ثلاثة أبعاد يقاس من خلالها درجة الهناء الشخصي لدى الأفراد: وهذه الأبعاد هي (الرضا عن الحياة، والوجدان الموجب، والصمود الإيجابي):

١-**الرضا عن الحياة:** والذي يعد مؤشرًا للهناء الشخصي من خلال تقييم الفرد للأحكام المعرفية عن حياته الكلية، حيث يشمل تقييم المعرفي في بُعد أو أكثر من أبعاد الحياة (كالرضا عن عمله، زواجه، صحته، صداقته، أسرته)، وكذلك رضا الفرد عن حياته في الماضي، والحاضر، والمستقبل، وتقبل آراء الآخرين

وهكذا (Suldo, Friedrich, White, ٢٠٠٩, ١٢٢٤)، وأشار نايف الحربي، أبو المجد الشوربجي (٢٠١٢) أن الرضا عن الحياة هو مدى تقبل الشخص واقتناعه بحياته العامة بوجه عام، اعتمادًا على حكمه الشخصي. وهو تقييم معرفي ذاتي في ضوء قناعته وتقبله بما يحققه من إنجازات، وشعور بالأمن والطمأنينة والانسجام مع الواقع. (عزة عبدالكريم، ٢٠٠٧، ١٠٢).

٢-**الوجدان الموجب:** الوجدان هو رد الفعل العاطفي للأحداث التي يتعرض لها الفرد، ويتكون من المشاعر السارة التي قد يتأثر بها، ووجود خبرات إيجابية سارة (Aricioglu, ٢٠١٦, ٢٧٦)، ويفترض أن الدرجة العالية من الوجدان الموجب مؤشرًا للسعادة والشعور بالرضا بوجه عام، مع توفر قدرة مرتفعة على مواجهة التحديات والضغوطات (McDowell, ٢٠٠٦, ٢٠٦).

٣-**الصمود الإيجابي:** هو أحد البناءات التي تحمي وتقي من التعرض للخطر، وتحسن من الصحة النفسية والعافية للفرد، وتفعيل عمليات التوافق والرضا والتكيف في مواجهة الظروف الحياتية الضاغطة، وعرفته إيمان سرميني (٢٠١٥) بأنه القدرة على التعامل مع ضغوط الحياة ومشاقها ومصائبها من خلال اعتماد الفرد على مصادره الداخلية والخارجية بحيث يحافظ على مستوى جيد من التكيف والمواجهة، فهو إذن قدرة المعلمة على التكيف بنجاح مع التحديات والصعوبات التي تتعرض لها وتجاوزها لمرحلة الصلابة والصمود تجاه تلك المشكلات باستخدام استراتيجيات إيجابية للتغلب عليها بالكفاءة الذاتية ومهارة حل المشكلات والروحانية والتواصل الاجتماعي الفعالة والمثابرة والمبادرة والمرونة وغيرها، وأشار سيد البهاص (٢٠٠٢) إلى أن الصمود يعد إدراكًا للتغيرات والصعوبات والضغوط، وانه يعمل كوقاية من العواقب الناتجة عن تلك الضغوط.

ومن هنا فإن الهناء الشخصي ينطوي على عدة مكونات هي : الرضا عن الحياة والوجدان الموجب والصمود، ويعد حمكًا على مستوى الهناء الشخصي الذي صدر من الفرد نفسه عن طريق تقييمه لحياته الذاتي، ويوصف الفرد المتمتع بمستوى مرتفع من الهناء الشخصي أنه إذا كان راضٍ عن حياته، ولديه مشاعر إيجابية متكررة كالسرور والسعادة والفرح والتفاؤل والأمل والامتنان والتسامح وغيرها، ويمتلك المرونة الإيجابية العالية والصمود الإيجابي مقابل التحديات والصعوبات والتغلب عليها او التكيف معها والتعايش معها. ومزج هذه المكونات يعكس درجة ارتفاع مستوى الهناء الشخصي لدى المعلمات.

قياس الهناء الشخصي

اهتم علماء النفس والصحة النفسية بقياس مستوى الهناء الشخصي والازدهار النفسي ونوعية الحياة للأفراد، مما أدى إلى تعدد المؤشرات التي يقاس من خلالها، والتي تشمل الرضا العام عن الحياة، والذي

يعكس الظروف المعيشية الموضوعية، والأداء النفسي والاجتماعي، فقد ذكر Keyes (٢٠٠٥) أن قياس الهناء ينبغي أن يغطي جانبين هما: العلاقات التفاعلية الشخصية مع الآخرين، والعلاقات بين سمات الشخصية لدى الأفراد، ومن هنا يتم النظر إليه كأساس جوهري لمفهوم الصحة النفسية الإيجابية للفرد.

شهدت العقود الأخيرة التقدم المحرز في مجال قياس الهناء، فتوصل الباحثون إلى اتفاق واسع حول قائمة: الوجدانات الإيجابية والسلبية(Positive and Negative Affect Schedule (PNAS، من إعداد (١٩٨٨)Waston, Clark & Tellegen، والتي يمكن استخدامها مع جميع الأفراد، وتتضمن القائمة مقياسين رئيسين هما: مقياس الوجدان الموجب والاخر السالب، ويصفان مشاعر وانفعالات مختلفة، ويتكون من (٢٠) كلمة لكل جانب (١٠) كلمات مع خمس بدائل للاستجابة، ومقياس الرضا عن الحياة The Satisfaction with Live Scale إعداد (١٩٨٥) Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, والذي يتكون من خمسة مفردات لقياس الأحكام المعرفية العامة لرضا الفرد عن الحياة بدون قياس التأثيرين الإيجابي والسلبي مع سبعة بدائل للاستجابة، وظل هذين المقياسين الأكثر استخدامًا لقياس الهناء الشخصي على مدار ثلاثين سنة، إلا أنه ظهر عدد من المشاكل السيكومترية في العقود الأخيرة؛ فحاول الباحثون دمج مكونات الهناء وتطوير الأدوات التي تهدف إلى تقييم كلا مكونات الشعور بالمتعة والرضا والهناء الشخصي (بدر الأنصاري، ٢٠٠٤، ٣٥).

ومن أكثر المقاييس التي برزت في قياس الهناء النفسي في هذا المجال: مقياس psychological well - being Scale، إعداد ١٩٨٩) Ryff وقدمته في ضوء نظرية متعددة الأبعاد لقياس الهناء النفسي وهي ستة أبعاد: الاستقلالية، والتمكين البيئي، والنمو الشخصي، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والحياة الهادفة، وتقبل الذات، وفي المقابل نظر إليه البعض على أنه نموذج قياسي شامل لجميع المؤشرات النفسية والسلوكية للفرد، ولكن رأى البعض الاخر أن الهناء لا يُقاس بكل هذه الأبعاد، وهذا ما أظهرته بعض الدراسات، فأشارت دراسة (٢٠٠٦) Springer and Hauser أن بعض الأبعاد لمقياس Ryff تتداخل إلى حد كبير مع بعضها البعض، وأظهرت نتائج دراسات أخرى أنهم لا يقيسون بشكل كافٍ مستويات عالية من الهناء النفسي. كذلك قامت دراسة–Gómez-López and Ortega (٢٠١٨) Ruiz بترجمة مقياس Ryff المعتمد على أربعة أبعاد فقط من النظرية هي (قبول الذات، الاستقلالية، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، النمو الشخصي)، والذي قام بتعريبه محمد غازي (٢٠١٩) وتطبيقه على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية.

كما قام Lyubomirsky & Lepper(١٩٩٩) بإعداد مقياس للسعادة الذاتية طُبق على عينات مختلفة في العديد من الدراسات والبحوث، وثبت موثوقيته وصلاحيته، ويعتمد هذا المقياس على معادلة السعادة النظرية التي تنسب نصف سعادة الفرد المحتملة إلى جيناته، وعشرة بالمائة إلى ظروف حياته، وبالنسبة المئوية إلى اختياراته، ويتكون من أربعة أسئلة تقرير ذاتي، وتعرضت هذه المعادلة النظرية للهناء لانتقادات حديثة لمصادرها البحثية ودقتها في تخصيص ١٠٪ فقط من السعادة الناتجة عن ظروف الحياة، وتظهر الأبحاث الحالية أن النسبة قد تكون أعلى وقد تختلف اختلافًا كبيرًا اعتمادًا على الفرد، وكذلك تم توجيه النقد له لبساطته المفرطة.

ثم طور Diener (٢٠١٠) مقياسًا في ضوء النظريات والنماذج التي فسرت الهناء مثل (٢٠٠٦) Keyes (٢٠٠٥), Ryff & Singer، وقائمة الوجدان الموجب والوجدان السالب، ونموذج Ryff (١٩٨٩) وغيرها شمل الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، كذلك قامت صفاء الأعسر (٢٠١٢) بتعريب مقياس الازدهار النفسي Psychological flourishing scale من إعداد Keyes Westerhof (٢٠٠٩)، والذي تكون من (١٣) مفردة كل مفردة تمثل بعدًا من أبعاد الهناء الشخصي لقياس مستوى الهناء الشخصي لدى الأفراد، وتتعلق المفردات بالمشاعر الإيجابية لدى الفرد نحو حياته، وحول علاقاته الاجتماعية، كذلك إقرار الفرد بالسعادة والرضا عن الحياة، وتقبله لذاته ومجتمعه، وتحقيق الإسهام الاجتماعي، والتحكم في البيئة.... إلخ، وتمت صياغة الأبعاد الثلاثة عشر كون إن الإزدهار يمكن اعتباره عرض؛ لأنه يمثل علامة ظاهرة لحالة غير ظاهرة أو كامنة أو لا تلاحظ مباشرة، وإنما يستدل عليها من الأعراض الظاهرة. كما صمم نايف الحربي، وأبو المجد الشوربجي (٢٠١٢) مقياسًا يحدد مستوى الهناء الشخصي لدى طلاب الثانوي، وتم صياغته في (٤) أبعاد هي: الرضا عن الحياة، حب الحياة، التفاؤل، الأمل، وهدف الي تقدير الطالب بالصف الأول الثانوي لمفهوم الهناء الشخصي المحدد بهذه الابعاد.

كما قام محمد غازي (٢٠١٩) بتعريب مقياس الهناء النفسي Scale of Psychological Well – Being for Adolescents، إعداد: (Ryff, ١٩٩٥; ٢٠٠٠; ٢٠١٤) في ضوء نظرية Ryff& Keyes (١٩٩٥) ذات الأبعاد الستة وتضمن في بداية الأمر من عدد (١٢٠) مفردة، ثم خضع للتطوير والتعديل، حتى وصل في صورته النهائية إلى مسمى: Brief Scale of Psychological – Well Being for Adolescents (BSPWB – A) والتي تضمنت (٢١) مفردة تقيس أربعة أبعاد فقط من النظرية، وهي: قبول الذات، والاستقلالية، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، والنمو الشخصي، ويجاب عنها بميزان سداسي التدريج، وقد قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الذاتي لدى عدد

(٦٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، وغير ميزان التقدير من سداسي إلى رباعي التدريج، ووصل المقياس في صورته النهائية إلى (١٨) مفردة لقياس مستوى الهناء الشخصي.

كما عربت سهام عليوة (٢٠١٩) مقياس الرفاهة النفسية إعداد(٢٠٠٦) Ryff & Singer وطبق على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة كفر الشيخ، وتكون من (٤٢) مفردة من نسخته الأصلية موزعة على ستة أبعاد هي: الاستقلالية، العلاقات الإيجابية، تقبل الذات، الحياة الهادفة، السيطرة على البيئة، النضج الشخصي وتتراوح بدائل الاستجابة من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا).

ولأن الهناء الشخصي يعد أمرًا أساسيًا في حياة الفرد وجودتها؛ فإن دراسته تستهدف تحسين مستوى صحة الفرد ورضاه عنها، ورغم ذلك فإن التراث النفسي يتضمن عدد قليل من البحوث التي تناولت قياس الهناء الشخصي لدى المعلم مقارنة بفئات المجتمع، ولايوجد دعم تجريبي موثوق به بمعظم أدوات قياس هذا المتغير لدى المعلمين والمعلمات، وبالتالي فإن الأمر يتطلب إعداد أدوات صادقة وموثوقة تقيس الأداء الإيجابي والنفسي لهؤلاء الفئة.

بحوث ذات صلة

• **بحث هاني السطوحي (٢٠١٥) هدف** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا المهني والنفسي لدى عينة من معلمي التربية الفكرية، وبلغت **عينة البحث** (٥٠) معلمًا من مدرسة التربية الفكرية بإدارة أشمون التعليمية بمحافظة المنوفية، وكانت العينة من الذكور فقط، وأشارت **نتائج البحث** تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يؤكد صلاحية استخدام المقياس في البيئة المصرية والعربية، كما **هدف بحث (٢٠١٥) Renshaw, Long and Cook** إلى تقديم التطوير والتحقق من صحة الخصائص السيكومترية لاستبيان الهناء الشخصي للمعلم لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية والمتوسطة، وتمثلت **عينة البحث** من ١٨٥ معلم ومعلمة (٢١ من المدارس الابتدائية– ١٦٤ من المدارس المتوسطة)، **وأظهرت نتائج البحث** بأن التحليلات السيكومترية وأشارت إلى أن مقياس (TSWQ) يتمتع بإتساقًا داخليًا قويًا، وبصلاحية تنبؤية قوية، كما أشارت النتائج أن درجات الاستبيان لم تختلف باختلاف نوع المدرسة (الابتدائية– المتوسطة) للمعلمين، إنما وفقًا للضغوطات التي يقابلها المعلم ويواجهها تحدياتها، وأوضح **بحث (٢٠١٦) Villieux , Sovet , Jung and Guilbert الذي هدف** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء النفسي إعداد/ (٢٠١٠).Diener, et al على عينات فرنسية، وتكونت **عينة البحث** من (٤٠٣) شخصًا، متوسط أعمارهم الزمنية (٢٣,٠٨) سنة، وأشارت **النتائج** إلى أن النسخة الفرنسية من مقياس الهناء النفسي تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي

والصدق العاملي والثبات، بينما **هدف بحث** (٢٠١٨) **Lui and Fernando** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التقرير الذاتي (مقياس الهناء) الذي يقيم الهناء العام والمجالات النفسية والاجتماعية والمتعة والسعادة، وتمثلت **عينة البحث** من (٣٥٣) مشاركًا بنسبة (٥٦,٢٪) امرأة، ومتوسط أعمارهم(٢٠,٤٢)، وأجرى البحث على ثلاث دراسات تجريبية، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي، وأظهرت **نتائج البحث** ان المقياس ظهر بخصائص سيكومترية مناسبة بما في ذلك الموثوقية بصلاحية صدق البناء وكان الاتساق الداخلي مناسبًا حيث كان ٠,٨٨، واوصى البحث بأن هناك بحاجة إلى مزيد من العمل لفحص الخصائص السيكومترية للمقياس على عينات مختلفة، كذلك **بحث Gao and Mclellan (٢٠١٨) هدف** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس(١٩٨٩) Ryff المكون من ستة عوامل للهناء النفسي لدى المراهقين الصينيين، وتكونت **عينة البحث** من ٧٧٢ مراهقًا (٣٦٥ ذكرًا، ٤٠١ اناثًا، ٦ مفقودين هوية الجنس), متوسط أعمارهم (١٣,٦٥)، أظهرت **نتائج** البحث أن خمسة من الأبعاد الستة لديها اتساق داخلي مقبول ما عدا بعد الاستقلالية، فقد وجدت ارتباطات مرتفعة بين (السيطرة على البيئة، الهدف من الحياة، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وبالرغم من ذلك فإن المقياس كان مقبولًا، وأوصى البحث ببعد الاستقلالية وانه بحاجة إلى المزيد من البحث.

• **بحث الحسين سيد (٢٠٢٠)** والذي **هدف إلى** التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الذاتي الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الإبتدائية، وتكونت **عينة البحث** من (١٥٠) معلم ومعلمة للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، و(٤٠٠) معلم ومعلمة في العينة النهائية بمدارس مكتب التعليم الابتدائية بمحافظة جدة (٢٠٠ ذكور+ ٢٠٠ إناث)، وبيَّنت **نتائج البحث** تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة من الصدق والاتساق الداخلي والثبات، وأخيرًا **بحث** (٢٠٢١) **Velasco, Rivera, Domínguez Espinosa, Méndez and Díaz الذي هدف** إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الوجدان الموجب/ السلبي لدى عينة من الأمريكيين المكسيكيين والأرجنتينين، وتكونت **عينة البحث** من (٢٧٤) مكسيكي (٩٦ رجل، ١٧٨ إمرأة)، بمتوسط عمري (٢٩,٧٤)، وانحراف معياري (٣,٤٤)، و(٣٤٥) أرجنتيني (١٢١ رجل، ٢٢٤ إمرأة)، متوسط عمري (٢٨,٩٦)، وانحراف معياري (٢,٨٧)، وأظهرت **نتائج البحث** تمتع المقياس بصدق عالي وثبات جيد من خلال استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي وثبات الفا كرونباخ ومعامل التطابق، مما يشير إلى ان التحليل يوفر دليلًا قويًا على التكافؤ لمفردات المقياس وأبعاده لدى عينة البحث.

تعقيب: استفاد البحث الحالي من تلك الدراسات والبحوث في إثراء المحتوى النظري كمدخل ومنطلق لإعداد مفردات المقياس وتحديد أبعاده؛ مما يسهم في نضوج البحث وأدواته.

إجراءات البحث

منهج البحث

استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، وحساب الخصائص السيكومترية.

المشاركون في البحث

تم اختيار عينة المشاركين قوامها (١٥٢) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية في مدارس إدارات: مرسى مطروح والضبعة وبراني التعليمية بمحافظة مطروح، وتراوحت أعمارهن ما بين (٢٤-٥٨) عامًا، بمتوسط (٣٨,٧٩)، بأنحراف معياري (٧,٦٠٨)، وذلك بهدف اختبار الكفاءة السيكومترية، لمقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية (/ إعداد الباحثون)؛ وذلك عن طريق حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، والجدول التالي يوضح خصائص توزيع عينة المشاركين في البحث:

جدول(١)

توزيع العينة المشاركة على الإدارات التعليمية المختلفة

الإدارة	العدد	النسبة المئوية
مرسى مطروح	٨٢	٥٤٪
الضبعة	٣٨	٢٥٪
سيدي براني	٣٢	٢١٪
الإجمالي	١٥٢	١٠٠%

أداة البحث

-**مقياس الهناء الشخصي:** (إعداد: الباحثين)

الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى التعرف على مستوى الهناء الشخصي لدى عينة من معلمات المرحلة الابتدائية.

مفهوم الظاهرة المقاسة: تم تحديد مفهوم الهناء الشخصي في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة حول هذا المفهوم في التعريف الآتي: " تقييم المعلمة المعرفي والوجداني الإيجابي والسلبي وعلاقاتها الإيجابية، وهذا يتضمن مدي الرضا عن حياتها وذاتها وعملها وأسرتها ومجتمعها من خلال الاشباع والشعور بالرضا عن الحياة بشكل عام، والشعور بحضور الوجدان الموجب ويتضمن المشاعر السارة

كالفرح والامل، والعمل على مواجهة التحديات والضغوطات التي تتعرض لها داخل العمل وخارجه، والتكيف معها ".

خطوات إعداد المقياس

١- الاطلاع على الإطار النظري في مجال الهناء الشخصي للمعلمين في البيئة المدرسية.

٢- مراجعة بعض الأدوات والمقاييس لتي استخدمت في هذا الميدان، منها:

-مقياس الرضا عن الحياة The Satisfaction with Live Scale إعداد Diener, Emmons, Larsen and Griffin(١٩٨٥).

-قائمة الوجدانات الإيجابية والسلبية(Positive and Negative Affect Schedule (PNAS، إعداد (١٩٨٨) Waston, Clark and Tellegen.

-مقياس الرضا عن الحياة The Satisfaction with Live scale إعداد Pavot and Diener, (١٩٩٣)

-مقياس الهناء الشخصي Subjective well-being Scale إعداد Diener, Suh, Lucas and Smith (١٩٩٩).

- استمارة السعادة الذاتية Subjective Happiness Scale إعداد Lyubomirsky and Lapper (١٩٩٩).

-استبانة أكسفورد للسعادة – المعدلة Oxford Happiness Questionnaire إعداد- Hills and Argyle(٢٠٠٢).

-مقياس الهناء الشخصي إعداد/ نايف الحربي، وأبو المجد الشوربجي (٢٠١٢) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

-مقياس الرضا المهني والنفسي إعداد هاني السطوحي (٢٠١٤) لدى معلمي مدارس التربية الفكرية.

-قائمة الوجدان الموجب والسالب إعداد سماح عبد النعيم (٢٠١٩) لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرتفعي ومنخفضي الخبرة التدريسية.

-مقياس الهناء النفسي Brief Scale of Psychological Well - Being for، Adolescents (BSPWB – A) تعريب/ محمد غازي (٢٠١٩) لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

-مقياس الهناء الذاتي إعداد (٢٠٠٩) Diener تعريب/ إيمان عبد العظيم (٢٠٢١).

-مقياس الهناء الذاتي إعداد/ نجلاء محمد (٢٠٢١) لدى معلمات رياض الأطفال.

٣-توجيه أسئلة لعدد من المعلمات بالمرحلة الابتدائية بهدف التعرف على طبيعة العمل والضغوط التي يعانون منها، وأهم متغيرات البيئة المدرسية التي قد تسهم من وجهة نظرهم في زيادة أو انخفاض معدل الهناء الشخصي لديهم.

*** وصف المقياس**

-**في ضوء ما سبق** تم تحديد أبعاد مقياس الهناء الشخصي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية في ثلاثة أبعاد هي: **الرضا عن الحياة:** ويقيس هذا البعد مدي رضا المعلمة وتقبلها لذاتها واسرتها وعملها ومجتمعها وحياتها بشكل عام، وقدرتها على تقييم حياتها بطريقة جيدة، كالرضا عن نفسها وعائلتها وأصدقائها وزميلاتها بالعمل وسلوكياتها ولماضيها وحاضرها ومستقبلها، **والوجدان الموجب:** ويقيس هذا البعد المشاعر السارة والانفعالات الإيجابية التي تشعر بها المعلمة كالفرح والأمل والتفاؤل والامتنان والحب والسعادة وحب الآخرين وغيرها، **الصمود الإيجابي:** ويقيس هذا البعد مدى ادراك المعلمة وقدرتها على كيفية التعامل والمواجهة الإيجابية مع المواقف والمشكلات والأحداث الضاغطة التي تتعرض لها في حياتها سواء كانت شخصية أو إجتماعية او مهنية، وإتزانها بين حياتها وقدرتها على تجاوزها أو التكيف معها أو إيجاد حل بشكل أسرع، واستعادة طبيعتها بسهولة.

وتم صياغة مفردات المقياس في صورته المبدئية في (٥٤) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة بواقع (١٨) مفردة لكل بعد. ويعتمد المقياس في تقدير الاستجابة على بدائل التدريج الرباعي (ليكرت)، وهي (موافق تماماً/ موافق/ غير موافق/غير موافق مطلقًا).

-تم عرض المقياس بصورته المبدئية على عدد (١٤) من أساتذة الصحة النفسية والتربية وعلم النفس، وذلك بقصد الحكم على سلامه صياغة المفردات ومدى ارتباط المفردات بالبعد الذي ينتمي إليه، وعلى ضوء مقترحاتهم تمت إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات وحذف البعض الآخر، وتم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف حول كل مفردة من مفردات المقياس، ليصبح عدد مفردات المقياس (٤٢) مفردة.

حساب الخصائص السيكومترية للمقياس

تحقق الباحثون من الكفاءة السيكومترية لمقياس الهناء الشخصي بتطبيقه على عدد(١٥٢) معلمة من معلمات الصفوف الأولى(الصف الأول، والثاني، والثالث) بالمرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح في مدارس إدارات (مرسى مطروح، والضبعة، وسيدي براني) التعليمية؛ وذلك بحساب ما يلي:

-**صدق المفردات:** وذلك من خلال حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ باعتبار أن باقي العبارات محكًا أو ميزانًا داخليًا لهذه الْمُفْرَدة(شرين دسوقي، ٢٠١١، ٤٩).

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد

المفردة	الرضا عن الحياة	المفردة	الوجدان الموجب	المفردة	الصمود الإيجابي
م١	٠,٥٢٩**	م١٦	٠,٤٨٨**	م٣٢	٠,٢٤٨**
م٢	٠,٥٧٨**	م١٧	٠,٣٣٤**	م٣٣	٠,٤٣٩**
م٣	٠,٦٢٩**	م١٨	٠,٢٨٠**	م٣٤	٠,٠٥٨
م٤	٠,٥٥٠**	م١٩	٠,٤١٠**	م٣٥	٠,٠٧١_
م٥	٠,١٨٤*	م٢٠	٠,٤٠٩**	م٣٦	٠,٣٨١**
م٦	٠,٣٥٥**	م٢١	٠,١٦١*	م٣٧	٠,٣٠٢**
م٧	٠,٦٣٦**	م٢٢	٠,٣٨٦**	م٣٨	٠,٤١١**
م٨	٠,٢٩٤**	م٢٣	٠,٢٦٦**	م٣٩	٠,٤٧٨**
م٩	٠,٤١٢**	م٢٤	٠,٠٥١	م٤٠	٠,٥٩٩**
م١٠	٠,٤١٧**	م٢٥	٠,٢٥١**	م٤١	٠,٢٩٦**
م١١	٠,٣٥٨**	م٢٦	٠,٤٥٥**	م٤٢	٠,٤٧٥**
م١٢	٠,٤٨١**	م٢٧	٠,٠٧٣_		
م١٣	٠,١٩٦*	م٢٨	٠,٤٦٩**		
م١٤	٠,٤٦٨**	م٢٩	٠,٤٥٤**		
م١٥	٠,٤٧٢**	م٣٠	٠,٤٤٥**		
		م٣١	٠,٤١٢**		

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

اتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الهناء الشخصي بصدق مفرداته، حيث كان معامل ارتباط معظم المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١، باستثناء المفردات (٢٤- ٢٧) من البعد الثاني، والمفردات (٣٤- ٣٥) من البعد الثالث، حيث كان معامل ارتباطهم غير دال إحصائيًا، وبحذف هذه المفردات يصبح إجمالي عدد مفردات المقياس الصادقة (٣٨) مفردة.

-الاتساق الداخلي

وذلك لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافًا إليها درجة المفردة، ويوضح الجدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الهناء الشخصي

المفردة	الرضا عن الحياة	المفردة	الوجدان الموجب	المفردة	الصمود الإيجابي
م١	٠,٥٩٥**	م١٦	٠,٥٣٢**	م٣٢	٠,٤٥٩**
م٢	٠,٦٤٦**	م١٧	٠,٥٨٥**	م٣٣	٠,٦٤٦**
م٣	٠,٧٠٣**	م١٨	٠,٤٣٩**	م٣٦	٠,٥٦٢**
م٤	٠,٦٥٠**	م١٩	٠,٥٢٢**	م٣٧	٠,٤٩٣**
م٥	٠,٢٩٩**	م٢٠	٠,٥٠٢**	م٣٨	٠,٥١٩**
م٦	٠,٤٥٤**	م٢١	٠,٢٥٥**	م٣٩	٠,٦٤٣**
م٧	٠,٧١٦**	م٢٢	٠,٥٠٩**	م٤٠	٠,٧٣٠**
م٨	٠,٣٩٧**	م٢٣	٠,٤١٣**	م٤١	٠,٤٧٥**
م٩	٠,٥٢٥**	م٢٥	٠,٤٤٩**	م٤٢	٠,٦٣٩**
م١٠	٠,٥١٧**	م٢٦	٠,٦٠٠**		
م١١	٠,٤٩٦**	م٢٨	٠,٦١٣**		
م١٢	٠,٥٧٦**	م٢٩	٠,٥٩٥**		
م١٣	٠,٣٠٠**	م٣٠	٠,٥٨٠**		
م١٤	٠,٥٦٠**	م٣١	٠,٥٤٨**		
م١٥	٠,٥٨٧**				

(**) دالة عند مستوى(٠,٠١)

اتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبُعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠,٠١، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٥٥- ٠,٧٣٠)، وبحذف المفردات (٥- ١٣- ٢١) ذات معامل الارتباط الضعيف (أقل من أو تساوي ٠,٣)، يصبح عدد مفردات المقياس الصادقة (٣٥) مفردة؛ تراوحت معاملات ارتباطهم بين (٠,٣٠٠- ٠,٧٣٠) مما يشير لتمتع مقياس الهناء الشخصي باتساق داخلي بين مفرداته. ويبين الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الهناء الشخصي بعد حذف المفردات غير الصادقة:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

قيم معاملات الارتباط	الرضا عن الحياة	الوجدان الموجب	الصمود الإيجابي
الدرجة الكلية لمقياس الهناء الشخصي	٠,٨٨١**	٠,٨٦٨**	٠,٨١٥**

يتضح من الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس الهناء الشخصي والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١، مما يشير لصلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه، وإمكانية تعرف مستوى الهناء الشخصي لدى معلمات الصفوف الأولى.

صدق المحك: يدل الصدق المرتبط بالمحك على قدرة المقياس على التنبؤ بمستوى الهناء الشخصي لدى المعلمات، والتعرف عليه في ضوء مقياس آخر يسمى بالمحك الخارجي. وتم استخدام الصدق التلازمي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمعلمات على مقياس البحث الحالي المكون من (٣٥) مفردة، ومقياس الهناء الذاتي إعداد (جيهان عثمان محمود، ٢٠٢٠)؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٨٢٠**)؛ وهو ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يشير لتمتع مقياس الهناء الشخصي بدرجة صدق مرضية.

ثبات المقياس: ثبات المقياس من العوامل التي تُؤكد صلاحيته للتطبيق، وفي سبيل ذلك تم حساب الثبات باستخدام طريقتي: معامل ثبات ألفا كرونباك، وطريقة إعادة التطبيق؛ وذلك كما يلي:

معامل ثبات ألفا كرونباك Cronbach alpha؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (الهناء الشخصي): (٠,٩٠٠)، وتراوحت قيم معامل الثبات للمقياس في حالة حذف المفردة ما بين (٠,٨٩٥) و (٠,٩٠١) لمفردات المقياس البالغ عددها (٣٥) مفردة؛ وهي قيم مقبولة ومرضية جدًا لمعامل

الثبات، وتشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته، بينما بلغت قيمة معامل الثبات لأبعاده: الرضا عن الحياة (٠,٨٢٩) لعدد (١٣) مفردة، والوجدان الموجب (٠,٧٨٤) لعدد (١٣) مفردة، والصمود الإيجابي (٠,٧٥١) لعدد (٩) مفردات، وكلها دلائل على ثبات مقياس الهناء الشخصي وثبات أبعاده، مما يعكس الكفاءة السيكومترية لمقياس الهناء الشخصي وصلاحيته للتطبيق على معلمات الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية.

ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق: بعد التحقق من صدق مقياس الهناء الشخصي قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الإعادة؛ عن طريق تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور ثلاثة أسابيع على العينة الاستطلاعية، وذلك باستخدام معادلة ارتباط بيرسون بين التطبيقين، ويبين جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجات المُعلمات على مقياس الهناء الشخصي وأبعاده في التطبيقين.

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس الهناء الشخصي بطريقة إعادة التطبيق (ن= ١٥٢)

أبعاد المقياس	الرضا عن الحياة	الوجدان الموجب	الصمود الإيجابي	المقياس ككل
معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	**٠,٨٥٩	**٠,٧٤٥	**٠,٨٨١	**٠,٨٧٩

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المعلمات في التطبيق الأول والثاني لمقياس الهناء الشخصي (كدرجة كلية وكأبعاد فرعية) جاءت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٤٥) و(٠,٨٨١) وهي قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات مرتفعة.

ومن خلال حساب ثبات مقياس الهناء الشخصي بطريقتي ألفا كرونباك وإعادة التطبيق؛ يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مُرضية من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

وفي ضوء الإجراءات السابقة اتخذ مقياس الهناء الشخصي صورته النهائية التي سيتم استخدامها في التطبيق الميداني وجمع البيانات للدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وأبعاده، أصبح مقياس الهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الابتدائية في صورته النهائية يتكون من عدد (٣٥) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة، وأمام كل مفردة أربعة بدائل: (تنطبق تمامًا-تنطبق-لاتنطبق-لاتنطبق مطلقًا) تختار المعلمة واحدة من تلك البدائل في كل مفردة؛ بحيث يتم تصحيح المفردات وتعطى الدرجات في المفردة الموجبة (٤-٣-٢-١)، والمفردة السالبة (١-٢-٣-٤)؛ حيث يشير ارتفاع درجات المعلمات على المقياس إلى وجود مستوى مرتفع من الهناء الشخصي؛ بينما تشير انخفاض الدرجة إلى وجود مستوى منخفض من الهناء الشخصي.

جدول (٦) يوضح عدد وأرقام المفردات الموجبة والسالبة

اسم البُعد	عدد المفردات	أرقام المفردات	
		الموجبة	السالبة
١-الرضا عن الحياة	١٣	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٩-١٠-١١-١٢	٨-١٣
٢-الوجدان الموجب	١٣	١٥-١٦-١٧-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤	١٤-١٨-١٩-٢٥-٢٦
٣-الصمود الإيجابي	٩	٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥	٣١

وأخيرًا يمكننا القول بإن مقياس الهناء الشخصي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الاتساق الداخلي، والصدق، ودرجة مرضية من الثبات، ويؤكد صلاحيته في الاستخدام في البيئة المصرية والعربية للتطبيق على معلمات الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية. والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها استخدامه في الدراسات المستقبلية.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث يمكن التوصية بمايلي:

١- تصميم وتطبيق برامج إرشادية تهدف إلى رفع مستوى الهناء الشخصي لدى فئات مختلفة.

٢- عمل دورات وورش تدريبية لرفع التعامل مع الضغوط الحياتية والتي أثبتت فاعليتها.

٣- فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الجوانب الإيجابية لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية.

٤- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الصمود الإيجابي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو المجد إبراهيم الشوربجي، نايف بن محمد الحربي (٢٠١٢). العنف الأسري وأثره على كل من الهناء الشخصي والعدوانية لدى الأبناء بالمدينة المنورة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤ (٢)، ٥١٥-٥٥٨.

أحمد محمد عبد الخالق، غادة خالد عيد(٢٠١١). حب الحياة وارتباطه بالهناء الشخصي واستقلاله عن الدافعية. *مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت*، ٣٩ (٢)، ١٥-٣٦.

أحمد محمود عكاشة (٢٠٠٨). *الطب النفسي المعاصر(ط٤)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الحسين بن حسين سيد (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس الهناء الذاتي الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٤ (١٥)، ٧٧-١٠٤.

آمال محمد جودة (٢٠٠٦). *مستوي التوتر النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، فلسطين.

إيمان مصطفى سرميني (٢٠١٥). *مقياس الصمود النفسي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

بركات حمزة حسن (٢٠٠٨). *مبادئ القياس النفسي (ط١)*. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

بشرى إسماعيل ارنؤط (٢٠١٩). برنامج قائم على العلاج بالقبول والالتزام في تنمية مقومات الشخصية والهناء الشخصي لدى معلمات المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، (٦٣)، ١-٣٦.

جيهان محمود عثمان (٢٠٢٠). رأس المال النفسي والامتنان كمتغيرين وسيطين في العلاقة بين جودة حياة العمل المدركة والهناء الذاتي لدي المعلمين بالمرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، (٧٥)، ٩٩-١٧٦.

حسام الدين محمد عزب، هاني عبدالحفيظ السطوحي، محمد سعد (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس الرضا المهني والنفسي لدى معلمي مدارس التربية الفكرية. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٣٩)، ٧٩٩-٨٣٢.

سهام علي عليوة (٢٠١٩). حرية الإرادة والحس الفكاهي كمنبأت بالرفاهة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٢٩(٤)، ٢١-٨٦.

سيد أحمد البهاص (٢٠٠٢). النهك النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية– جامعة طنطا*، (٣١)، ٣٨٣-٤١٤.

شرين محمد دسوقي (٢٠١١). البناء العاملي للقدرة على حل المشكلات واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وقوة السيطرة المعرفية لدى طلاب كلية التربية ببورسعيد. مجلة كلية التربية بالزقازيق (دراسات تربوية ونفسية)، ٧٢، ١١-٧٥.

عبدالعزيز أحمد بوسالم (٢٠١٤). *القياس في علم النفس والتربية (ط١)*. الجزائر: دار قرطبة.

عبير محمد حسين (٢٠١٩). قياس الهناء النفسي لدي معلمي المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الموصل. *مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، ١٥* (٤)، ٥٩-٨٢.

عزة فتحي عبدالكريم(٢٠٠٧). أبعاد الرضا عن الحياة ومحدداته لدى عينة من المسنين المصريين. *مجلة دراسات نفسية، ١٧* (٢)، ٣٧٧-٤٢١.

مايكل أراجايل(١٩٩٣). *سيكولوجية السعادة*. ترجمة: فيصل يونس، الكويت: عالم المعرفة.

محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٤). علم النفس الإيجابي، ماهيته، ومنطلقاته وآفاقه المستقبلية. *مجلة العلوم النفسية العربية*، (٢٤)، ١٧-٣٣.

محمد غازي الدسوقي (٢٠١٩). الإسهام النسبي للحاجات النفسية الأساسية والإيجابية والتدفق في الهناء لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث التربوي، ١٨* (٣٦)، ٢٥-١١٩.

منال منصور الحملاوي (٢٠١٩). أساليب مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين رأس المال النفسي والرفاه النفسي للمعلمين. مجلة دراسات نفسية، ٢٩(٢)،٢١٧-٣٠٧.

نانسي زكريا يسي (٢٠١٨). التدفق النفسي كمنبئ بالرفاهية النفسية في ضوء نموذج رايف(Ryff) لدى عينة من معلمي اللغة الإنجليزية بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

هبة سامي محمود(٢٠٠٩). *المرونة الإيجابية وعلاقتها بمواجهة الضغوط لدى عينة من شباب الجامعة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al Ansari, B. M. (٢٠٢٠). Psychometric Characteristics of the Ryff's Psychological well- being scale (PWB-٤٢)of A Sample of Kuwaitisaill الخصائص السيكومترية لمقياس" رايف" للهناء النفسي (PWB-٤٢) لدى عينة من الكويتيين *BAU. Journal-Society, Culture and Human Behavior, 2*(١), ٢- ٣٤.

Aricioglu, A.(٢٠١٦). Mediating the Effect of Gratitude in the Relationship between Forgiveness and Life Satisfaction among University Students. *International Journal of Higher Education, 5*(٢), ٢٧٥-٢٨٢.

Anastasiou, S., & Belios, E. (٢٠٢٠). Effect of Age on Job Satisfaction and Emotional Exhaustion of Primary School Teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10*(٢), ٦٤٤-٦٥٥.

Bashaireh, S., & David, S. (٢٠١٩). Appreciate Leadership and Teacher's Subjective Well-being: An Appreciative Tool for an Appreciative Outcome. *Specialty Journal of Psychology and Management, 5*(٣), ٤٦-٦٣.

Carr, A. (٢٠٠٤). *Positive psychology : The science of happiness and human strength* . New York : Author.

Chan, D. W. (٢٠١١). Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong? *Educational Psychology, 31*(٧), ٨٠٩-٨٢٣.

Ciyin, G., & Erturan-Ilker, G. (٢٠١٤). Student Physical Education Teachers' Well-Being: Contribution of Basic Psychological Needs. *Journal of Education and Training Studies, 2*(٣), ٤٤-٥١.

Cook, R., Miller, G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (٢٠١٧). Promoting Secondary Teachers' Well-Being and Intentions to Implement Evidence-Based Practices: Randomized Evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools, 54*(١), ١٣-٢٨.

Diener, E. (١٩٨٤). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(٣), ٥٤٢–٥٧٥. https://doi.org/١٠,١٠٣٧/٠٠٣٣-٢٩٠٩,٩٥,٣,٥٤٢

Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., & Diener, M. (١٩٩٣). The relationship between income and Subjective well-being: Relative or absolute. *Social indicators research, 28*(٣), ١٩٥-٢٢٣.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (١٩٩٩). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin, 125*(٢), ٢٧٦–٣٠٢.

Diener, E. (٢٠٠٢). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(١), ٣٤-٤٣.

Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (٢٠٠٣). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology, 54*(١), ٤٠٣-٤٢٥.

Diener, E., Seligman, M., Choi, H.,& Oishi, Sh. (٢٠١٨). Happiest People Revisited. ٢(١٣)

Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J., & Wosnitza, M. (٢٠١٩). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher,* ٤٦(٤), ٦٨١-٦٩٨.

Fischer, B., Bisterfeld, M., & Staab, O. (٢٠١٨). Individual's Patterns of Commitment, Resilience and Subjective Well-Being of Prospective Physical Education Teachers. *Australian Journal of Teacher Education,* ٤٣(٢), ٣٩-٥٥.

Fitch, R., Pedraza, Y., Sánchez, M. & Basurto, M. (٢٠١٧). Measuring the subjective well-being of teachers. *Journal of Educational, Health and Community Psychology, 6*(٣), ٢٥-٥٩.

Gao, J., & McLellan, R. (٢٠١٨). Using Ryff's scales of psychological well-being in adolescents in mainland China. *BMC psychology, 6*(١), ١-٨.

Keyes, C. (٢٠٠٧). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*(٢), ٩٥–١٠٨. doi.org/١٠,١٠٣٧/٠٠٠

Kun, Á., Balogh, P., & Krasz, K. G. (٢٠١٧). Development of the work-related well-being questionnaire based on Seligman's PERMA model. *Periodica Polytechnica Social and Management Sciences, 25*(١), ٥٦-٦٣.

Layous, K., Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (٢٠١٤). Positive activities as protective factors against mental health conditions. *Journal of abnormal psychology, 123*(١), ٣-١٢.

Lui, P.,& Fernando, A. (٢٠١٨). Development and initial validation of a multidimensional scale assessing subjective well-being: The Well-Being Scale (WeBS). *Psychological reports, 121*(١), ١٣٥-١٦٠.

Lyubomirsky, S., Casper, R. C., & Sousa, L. (٢٠٠١). What triggers abnormal eating in bulimic and nonbulimic women?. *Psychology of Women Quarterly,* ٢٥(٣), ٢٢٣-٢٣٢.

MeDowell, I.(٢٠٠٦). Measuring Health aguide to rating scales and questionnaires, *Third Edition Oxford University Press*, ٢٠٦-٢٧٢.

Mukherjee, V., & Das, M. (٢٠٢٠). Effect of Jyoti Trataka in Reducing stress among female Teachers to extensive copy checking. *Journal of Xidian university, 14*(٥), ١٦٧٣-١٦٨٠.

Murniarti, E., Sihotang, H., & Rangka, I. (٢٠٢٠). Life satisfaction and self-development initiatives among honorary teachers in primary schools. *Elementary Education Online, 19*(٤), ٢٥٧١-٢٥٨٦.

Ngui, G., & Lay, Y. (٢٠٢٠). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being, and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research, 9*(١), ٢٧٧-٢٩١.

Panda, K., & Sinha, M. (٢٠٢٠). Happiness Among Primary School Teachers: A Bengal Perspective. *Studies in Indian Place Names, 40*(٧١), ٣٢٢١-٣٢٣٧.

Renshaw, L., Long, J., & Cook, R. (٢٠١٥). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. School Psychology Quarterly: the Official *Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association, 30*(٢), ٢٨٩-٣٠٦.

Ryff, C., & Keyes, C. (١٩٩٥). The structure of psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(٤), ٧١٩-٧٢٧.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (٢٠٠٢). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies, 3*(١), ٧١-٩٢.

Selgmian, M. (٢٠٠٢). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist,* ١٦, ١٢٦-١٢٨.

Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (٢٠٠١). Life satisfaction. Encylopedia of women and gender: *Sex similarities and differences and the impact of society on gender, 2*, ٦٦٧-٦٧٦.

Suldo, M., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (٢٠٠٩). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review, 38*(١), ٦٧–٨٥.

Tamilselvi, B., & Thangarajathi, S. (٢٠١٦). Subjective Well-Being of School Teachers after Yoga--An Experimental Study. *Journal on Educational Psychology, 9*(٤), ٢٧-٣٧.

Taylor, M. (٢٠١٨). Using CALMERSS to Enhance Teacher Well-being: A Pilot Study International Journal of Disability, *Development and Education*, ٦٥(٣), ٢٤٣-٢٦١.

Turnernd, K., & Thielking, M. (٢٠١٩). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research, 29*(٣), ٩٣٨-٩٦٠.

World Health Organization. (١٩٩٧). *Construction of the world Health Organization, Annex*. Geneva. Switzerland: Author.

Velasco-Matus, W., Rivera Aragón, S., Domínguez Espinosa, C., Méndez Rangel, F., & Díaz Loving, R. (٢٠٢١). Positive Affect/Negative Affect Scale for Mexicans (PANA-M): Evidences of Validity and Reliability. *Acta de investigación psicológica, 11*(١), ٩٥-١١٣.

Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (٢٠١٨). Adolescents' psychological well-being: A multidimensional measure. *International journal of environmental research and public health, 15*(١٠), ٢٣٢٥.

Villieux, A., Sovet, L., Jung, C., & Guilbert, L. (٢٠١٦). Psychological flourishing: Validation of the French version of the Flourishing Scale and exploration of its relationships with personality traits. *Personality and Individual Differences, 88*, ١-٥.

البحث السابع

مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

إعداد

الأستاذ الدكتور

عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي

وعميد كلية التربية السابق

كلية التربية – جامعة دمياط

الأستاذ الدكتور

غادة صابر أبو العطا

أستاذ الصحة النفسية المساعد

وقائم بأعمال وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

يحيى زكريا عبد العاطي عطية شاهين

باحث دكتوراه بقسم العلوم النفسية

كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح

٢٠٢٣م – ١٤٤٤هـ

مهارات الوعي الصوتي وعلاقتها التنبؤية بفهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دلالة العلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي بالطريقة الارتباطية والتنبؤية، وشملت عينة الدراسة (٤٤) طفلا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ – ٨) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٧,٤٩) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٧٣). وتمثلت أدوات الدراسة في المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي (إعداد/ الباحثين)، ومقياس فهم الجملة لكمبيلر (Kempler, ١٩٩٧). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات مهارات الوعي الصوتي ودرجات مهارة فهم الجملة، كما توصلت إلى وجود ٦ نماذج للتنبؤ بفهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي؛ يشمل النموذج السادس منها: مهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع. وأن هذا النموذج للانحدار المتعدد يتنبأ بمهارة فهم الجملة بمعامل انحدار متعدد قيمته ٠,٩٩٤ بمستوى دلالة ٠,٠٠١، ونسبة اسهام في تباين مهارة فهم الجملة يبلغ ٠,٩٨٦. ومن خلال نتائج اختبار فرضي الدراسة يمكن استنتاج أن جميع المهارات السبعة ماعدا مهارة تمييز الإيقاع الصوتي منبئة بمهارة فهم الجملة، وتأتي حسب قوتها التنبؤية مرتبة من الأكبر إلى أقل قدرة تنبئية كالتالي: مزج الأصوات، عزل الأصوات، تجزئة الأصوات، تمييز الأصوات، المعالجة الفونيمية، تقسيم المقاطع.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي، فهم الجملة، تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، دراسة تنبؤية.

Phonological Awareness Skills and their Predictive Relationship with Sentence Comprehension in English for Second Grades of Primary School

Abstract

The current study aims to identify the predictive relationship between phonological awareness skills and sentence comprehension in English for second grade students, and the study followed the descriptive analytical approach, and the study sample included (٤٤) children from the second grade students at Awlad Obaid Allah School in Matrouh Educational Administration, their chronological ages ranged between (٧-٨) years, with an average chronological age of (٧,٤٩) years, and a standard deviation of (± ٠,٧٣). The study tools were the Electronic Scale of Phonological Awareness (Prepared by Researchers) and the Sentence Comprehension Scale (Kempler, ١٩٩٧). The results of the study resulted in a statistically significant positive correlation at the level of (٠,٠١) Between the average scores of pupils on the electronic scale of phonological awareness, and their average scores on the sentence comprehension scale. It also found that there are ٦ models for predicting sentence comprehension through phonological awareness skills. The sixth form includes: the skill of isolating sounds, the skill of dividing sounds, the skill of recognizing sounds, the skill of phonemic processing, and the skill of dividing syllables. And that this multiple regression model predicts sentence comprehension skill with a multiple regression coefficient of ٠,٩٩٤ at a significance level of ٠,٠٠١, and a contribution rate in the variance of sentence comprehension skill is ٠,٩٨٦. Through the results of testing the hypotheses of study, it can be concluded that all seven skills, except for the skill of discriminating phonemic rhythm, are *predictive of the skill of understanding the sentence. Division of clips.*

***Keywords*:** *phonological awareness, sentence comprehension, second grade students, predictive Study.*

مقدمة الدراسة:

تعتبر مشكلة صعوبات التعلم سواء أكانت أكاديمية أم نمائية من المشكلات الملحوظة في الآونة الأخيرة، حيث يمثل الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم فئة كبيرة من فئة ذوي الإعاقة، وبالرغم من دمجهم بالمدارس العادية إلا أنهم يحتاجون إلى البرامج الفردية التي تراعي الفروق الفردية بينهم، وكلما تم التشخيص المبكر لهذه الفئة وتم التدخل المبكر الملائم لهم، زادت الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة واللازمة لدمج ناجح في المجتمع.

والأطفال في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ليس لديهم القدرة على القراءة الجيدة للغة الإنجليزية باعتبارها لغة ثانية، وإذا لم يتم تقديم التدخل العلاجي الملائم لهم يكونون معرضين لخطر صعوبات التعلم ويجعل هناك فجوة بينهم وبين أقرانهم العاديين مما يعرضهم للإحباط والأزمات النفسية. وقد يؤدي إهمال ذلك إلى تفاقم صعوبة الطفل في الوعي الصوتي والقراءة وكذلك صعوبات أكاديمية أخرى في مراحل لاحقة (Katerie & Jessica, ٢٠٢٠).

يعد عدم فهم الجملة Sentence comprehension من أخطر الصعوبات التي تعوق اكتساب طفل الصف الثاني الابتدائي لمهارات اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وفهم الجملة بوجه عام عملية عقلية معقدة تتمثل في استخدام مجموعة من القواعد ذات الحساسية تجاه علاقة الكلمة وما تحمله من معان ودلالات بهيكل بناء الجملة وما تحدثه أدوات الربط من تأثيرات باختلاف السياق، من خلال الاستعانة بالذاكرة لاستعادة المعلومات المتعلقة بذلك، ودون الحاجة إلى التمثيل أو العرض الخارجي للسياق (Van Dyke, Johns, & Kukona, ٢٠١٤, p. ٣٧٤). ففهم الجملة يتطلب مجموعة من التمثيلات الداخلية للعلاقات اللغوية داخل الجملة بهدف اتخاذ قرار فوري من خلال البحث في الذاكرة طويلة المدى أو الدائمة يساعد على التوفيق بين المعنى وبين البناء الدلالي للجملة (داليا أحمد بديوي، ٢٠١٦، ص ص ٤٦-٤٧).

وتشير العديد من الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات القراءة والكتابة وفهم الجملة إلى أن السبب المباشر في حدوث التباعد بين القدرة العقلية العامة. ونمو مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، إنما تعود في الأساس إلى ضعف الوعي الصوتي، والذي يبدو في عدم القدرة على الربط بين شكل الحرف وصوته، وضعف مهارات التحليل الصوتي والتوليف الصوتي، وعدم القدرة على توليف

الأصـوات المفردة لذا يجد الطفل صـعوبة بالغة في تهجي الكلمة غير المألوفة (جابر عبد الحميد جابر، منى حسني السيد، ٢٠١٨، ص ١٨).

ولعل السبب الأكثر شيوعا في صعوبة فهم المقروء كأحد المهارات الأساسية للقراءة، هي القصور في مهـارات الوعي الصـــوتي Phonological awareness الـذي يعوق بـدوره مهـارات القراءة (Castles, Rastle & Nation, ٢٠٢٠)، والوعي الصوتي هو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها ويسـاعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصـوت المنطوق (Brady, ٢٠١٩). ويُعد هذا الوعي أســاســيا أو جوهريا في عملية حل الرموز إلى المهارات الأســاســية في القراءة وهي: إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصــوت المنطوق والاقتران الحاصــل بينهما، والقدرة على الفصـل أو التمييز السـماعي للأصـوات التي تتكون منها الكلمة، وكذلك الفصـل أو التمييز البصــري للحروف التي تتكون منها الكلمة (مســعد أبو الديار، جاد البحيري، نادية جميل طيبة، عبد الســتار محفوظي، جون إيفرات، ٢٠١٢، ص ٣٧). وقد أشــارت دراســة محمد أنيس غنيمي، منى خليفة علي، عادل عبد الله محمد (٢٠١٦) أن عملية القراءة ترتكز على المعالجة الصـــوتية بدءا من الوعي الصــوتي لمكونات الكلمة وفك الفونيمات من خلال الحروف للكلمة المكتوبة، ثم دمجها للتوصــل إلى النطق الصحيح للفونيمات، هذه العملية تتطلب من الطفل الضعيف أو المبتدئ مجهودا في العمليات العقلية وخصــوصــا عند بداية تعلم القراءة، ومع الوقت تصــبح لا تتطلب مجهودا عقليا، ولكن إذا كان الطفل يعاني من مشكلات في العمليات العقلية المعرفية تحدث مشكلة في المعالجة الصوتية تؤدي إلى عدم الطلاقة في القراءة أو العسر القرائي.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث كمعلم للغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية، مما جعله ملما – إلى حد بعيد – بحاجات هؤلاء الأطفال وخصــائصــهم النمائية في تلك المرحلة الانتقالية الفارقة، ومن خلال تعامل الباحث مع فئة من الأطفال تعاني من عدم القدرة على فهم الجملة باللغة الإنجليزية، وجد أن جلهم يفتقدون مهارات الوعي الصــوتي، وبالنظر إلى عدد من الدراســات الســابقة وجد الباحث أن نتائج تلك الدراسـات تشـير إلى وجود علاقة بين تنمية مهارات الوعي الصـوتي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبين قدرة هؤلاء التلاميذ على فهم الجملة؛ ومن تلك الدراســات: دراســة هناء قاســم حســانين (٢٠١٤)، التي كشـفت عن وجود علاقة طردية دالة إحصــائيا بين معايير ضـبط المفردات وبين الفهم القرائي. ودراســة

مختار عبد الخالق عطية (٢٠١٩)، التي هدفت إلى استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة لتنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. ودراسة نصرة محمد جلجل؛ وحسني زكريا النجار؛ وصفاء علي البحيري (٢٠٢١)، التي استهدفت التعرف على علاقة الوعي الصوتي بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا. ودراسة وائل صلاح السويفي؛ وأماني حامد مرغني (٢٠٢١)، والتي استهدفت الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. ودراسة سميرة سعيد عبد الغني؛ إبراهيم أحمد الكفراوي (٢٠٢٢)، التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الوعي الصوتي لتحسين مهارات التمييز السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم.

ولذلك وجد الباحث أن هناك ضرورة للتعرف على العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين فهم الجملة باللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على السؤال الآتي:

١. هل هناك علاقة بين مهارات الوعي الصوتي، ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟
٢. هل يوجد نموذج للتنبؤ بمهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على دلالة العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٢. الكشف عن القيمة التنبؤية لمهارات الوعي الصوتي بمهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٣. التوصل إلى نموذج للعلاقة التنبؤية بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

٤. تفسير العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي، وبين فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسلط الضوء على أهمية مهارات الوعي الصوتي، وأثرها على فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وتوجيه الأنظار إلى خطورة صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية في تلك المرحلة الفارقة في حياة الطفل الأكاديمية؛ مما يؤثر بالسلب على خصائص الطفل النفسية والسلوكية. فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى إلى:

١. مساعدة المعلمين في فهم وتفسير العلاقة بين مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٢. الكشف المبكر عن صعوبات فهم الجملة باللغة الإنجليزية من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى التلاميذ بالصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.
٣. إبراز أهمية تنمية مهارات الوعي الصوتي في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية للحد من صعوبات القراءة والكتابة باللغة الانجليزية.
٤. قد تشجع الدراسة الحالية بعض الباحثين لعمل دراسات مشابهة للوقوف على أكثر مهارات الوعي الصوتي تأثيرا في الفهم القائي باللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الوعي الصوتي Phonological awareness:

يعرف الوعي الصوتي إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: الإدراك الصوتي للغة الإنجليزية من خلال التآزر بين الذاكرة البصرية وبين الجهاز الصوتي، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى مقاطع صوتية، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، والقدرة على تمييز الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في البداية أو الوسط أو النهاية، والقدرة على التعامل مع الأصوات في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة، من خلال الحذف أو الإبدال أو الإضافة.

فهم الجملة Sentence comprehension:

يعرف فهم الجملة إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: إدراك عقلي للغة الإنجليزية المقروءة أو المسموعة من خلال التآزر بين الذاكرة البصرية أو السمعية وبين الذاكرة العقلية، والقدرة على إدراك

معاني الكلمات وما يطرأ عليها من تغيرات باختلاف السياق (Jeff A., Elaine S., Daniel Kempler, ١٩٩٧,pp.٢٩١-٣٠٥).

محددات الدراسة:

المحددات المكانية: أجريت الدراسة بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمطروح.

المحددات الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

المحددات المنهجية: وتشمل:

١. **المنهج:** تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.

٢. **العينة:** شملت العينة الأساسية للدراسة (٤٤) طفلا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ – ٨) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٧,٤٩) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٧٣).

٣. **الأدوات:** تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

أ. المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي باللغة الإنجليزية (إعداد/الباحثين).

ب. مقياس فهم الجملة (Kempler, ١٩٩٧).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الوعي الصوتي:

يساعد الوعي الصوتي على اكتساب وتعلم القراءة، وتؤدي تنميته إلى تحسين قدرة الطفل على القراءة، وبخاصة في الصفوف الأولى، كما أنه يزيد من قدرة الطفل على تجزئة الكلمة إلى فونيمات مستقلة، وتكوين كلمات مختلفة من خلال ضم فونيمات، وللوعي الصوتي دوره في تمكين الطفل من الربط بين الرمز المكتوب ونطقه؛ مما يساعد على سلامة النطق، وعدم الخلط بين الأصوات المختلفة، وينمي القدرة على الربط بين اسم الحرف والصوت الدال عليه (مصطفى رسلان رسلان، ٢٠١٩، ص ٣٣٠).

ويعرف الوعي الصوتي بأنه: القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، وإخراج الأصوات وتشكيلها لتكوين الكلمات والجمل، وإدراك التشابه والاختلاف بين الأصوات سواء أكانت مفردة أم داخل الكلمات والتعابير اللغوية (ريحاب محمد مصطفى، ٢٠١٨، ص ١٥٩). كما يعرف بأنه: إدراك المبنى

الصـــوتي للكلمات، والقدرة على تحليل الكلمة إلى وحدات صـــوتية منفردة (مقاطع أو فونيمات)، والقدرة على عزل المقطع الأول والأخير من الكلمة، ومزج مقاطع التركيب (نورة الســـيد راشـــد، ٢٠١٩، ص ١٣٢). ويعرف كذلك بأنه: المعرفة بأصـــوات اللغة والوعي بتركيب الكلمة، والقدرة على التحكم في أجزائها، وإدخال التغييرات عليها، الأمر الذي يتطلب فصـلها عن معناها، واعتبارها قالبا مركبا من أجزاء، متمثلة في مقاطع وأصـوات. أو هو تعرف أصـوات الحروف ونطقها نطقا سـليما وإخراجها من مخارجها الصحيحة مع فهمها (مصطفى رسلان رسلان، ٢٠١٩، ص ٥٦). ويعرف أيضا بأنه: قدرة الطفل على إدراك الأصـــوات وتمييزها، ويشـــمل الوعي بالقافية، وتقســـيم الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع وأصوات، وإدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات في المواضع المختلفة من الكلمة، ومزج الأصوات والتلاعب بها بالحذف أو الاستبدال (إيمان عبد الله الهلال؛ وفهد أحمد النعيم، ٢٠٢١، ص ١٩٤).

ويعرف الوعي الصوتي في الدراسة الحالية بأنه: الإدراك الصوتي للغة الإنجليزية من خلال التآزر بين الذاكرة البصـــرية وبين الجهاز الصـــوتي، والقدرة على تجزئة الكلمة إلى مقاطع صـــوتية، أو تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، والقدرة على تمييز الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في البداية أو الوسط أو النهاية، والقدرة على التعامل مع الأصـــوات في بداية أو وســـط أو نهاية الكلمة، من خلال الحذف أو الإبدال أو الإضافة.

أبعاد الوعي الصوتي:

ذهبت سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤). إلى أنه يوجد ثمانية أبعاد للوعي الصوتي، وتشمل:

أ. تمييز الكلمة ذات البداية الصوتية المخالفة.

ب. تمييز الكلمة ذات البداية الصوتية المشابهة.

ج. تمييز الكلمة ذات النهاية الصوتية المخالفة.

د. تمييز الكلمة ذات النهاية الصوتية المتشابهة.

هـ. تمييز الكلمات التي ليس لها نفس الإيقاع الصوتي.

و. معرفة معنى الكلمة بعد حذف الصوت الأول.

ز. القدرة على مزج الأصوات والمقاطع لتكوين كلمة.

ح. التمييز الصوتي بين الحروف المتشابهة.

ويرى محمد السعيد علي (٢٠١٦، ص ٥٣) أن للوعي الصوتي خمسة أبعاد، هي:

أ. عزل الفونيم: ويعني التعرف على الصوت الذي تبدأ به الكلمة.

ب. ضم الفونيمات: ويعني جمع عدة أصوات لتكوين كلمة.

ج. تجزئة الفونيمات: ويعني التعرف على الأصوات التي تكون الكلمة.

د. حذف الفونيم: وتعني القدرة على حذف أحد الأصوات من الكلمة ونطق الكلمة الجديدة.

هـ. تبديل الفونيم: ويعني استبدال صوت واحد من الكلمة بآخر، والتعرف على الكلمة الجديدة.

ويتكون الوعي الصوتي في الدراسة الحالية من سبعة أبعاد، هي:

أ. **القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم وتجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية. ويشمل (١٠) مفردات.

ب. **القدرة على تمييز الإيقاع الصوتي:** ويعرف إجرائيا بأنه: الجودة الموسيقية المتمثلة في تكرار بعض الأصوات أو تكرار نفس الصوت في نهايات كلمتين أو أكثر.

ج. **القدرة على مزج الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على بناء الكلمات من خلال أصوات منفصلة، عن طريق مزج وربط الأصوات معا في تتابع وتسلسل.

د. **تمييز الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على إدراك وتمييز الاختلافات بين الفونيمات والأصوات، والقدرة على تحديد الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والمختلفة.

هـ. **تجزئة الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم الكلمة إلى أصوات وفونيمات منفصلة ومستقلة.

و. **عزل وحذف الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تحديد موقع الصوت في الكلمة، وحذف الصوت في بداية أو منتصف أو نهاية الكلمة.

ز. **المعالجة الفونيمية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تعديل وتغيير وإزالة الأصوات الفردية من الكلمة، والقدرة على التلاعب اللفظي بالانتقال من كلمة لأخرى من خلال استبدال فونيم أو صوت بآخر، أو حذف صوت أو مقطع من الكلمة.

ثانيا: فهم الجملة:

المعرفة والفهم هما غاية القراءة، فالقراءة عملية يتم من خلالها تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة، تتحول باستخدام أسلوب التحليل إلى معان وأفكار، وقد تصل في مراحل متقدمة من اكتساب

المهارة إلى الانتقال من الرموز المكتوبة إلى المعاني والأفكار من خلال القراءة الصـــامتة التي تتخطى الأصـــوات المنطوقة (ســعد علي زاير؛ وعهود ســامي هاشــم، ٢٠١٧، ص ٢). ويعد فهم الجملة أحد الصـــعوبات التي تعوق اكتســـاب الطفل لمهارات اللغة الإنجليزية، وهو عملية عقلية معقدة ترتبط بعلاقة الكلمة وما تحمله من دلالات بهيكل بناء الجملة، من خلال الاســـتعانة بالذاكرة لاســـتعادة المعلومات المتعلقة بالموضوع (Van Dyke et al., ٢٠١٤,p. ٣٧٤).

ويعرف فهم الجملة بأنه: عملية عقلية معرفية تقوم على تمييز الكلمات ومعانيها، وإدراك العلاقات اللغوية، وتحديد الأفكار المتعلقة بالجملة، تصـــحبها عملية عقلية وراء معرفية تقوم على مراقبة الذات ومعرفة الاســتراتيجية المســتخدمة أثناء القراءة وتحديد أهدافها (إبراهيم ســليمان عبد الواحد، ٢٠١٣، ص ٣٢). كما يعرف بأنه: عملية عقلية تمكن من التعامل مع الجملة باســتخدام الخبرات الســابقة وإشــارات السياق، لاستنتاج المعنى والأفكار المتضمنة، وتذوقها ونقدها (هناء قاسم حسانين، ٢٠١٤، ص ٥٤٠). ويعرف فهم الجملة كذلك بأنه: عملية عقلية معقدة تهدف إلى المعرفة الحقيقية والجوهرية بمعنى الكلمات والمفاهيم التي يتم اســتقبالها وصــقلها على مدى فترة طويلة نســبيا، وتشــمل التعرف على معاني الكلمات ووظائف الأدوات وتحديد القواعد والرموز وقيود الاختيارات، وصولا إلى الوقوف على المعنى المقصود من الجملة. (Willits, Amato, & MacDonald, ٢٠١٥,p. ٣). كما يعرف بأنه: عملية عقلية تستخدم الخبرات الســابقة وملامح الجملة المقروءة للربط الصــحيح بين الرمز والمعنى الضــمني له (أحمد ســيد محمد، وآخرون، ٢٠١٥، ص ٧). ويعرف فهم الجملة كذلك بأنه: عملية عقلية معرفية، تهدف إلى معرفة المعنى الضـــمني للجملة اعتمادا على الخبرات الســـابقة، ومن خلال الربط بين الكلمات ربطا يقوم على عمليات التفسير والموازنة والتحليل والنقد، ويتدرج في مستويات تبدأ بالفهم الحرفي للجملة، وتنتهي بالفهم الإبداعي لها (حسن سيد شحاتة، ٢٠١٦، ص ٣٦). ويعرف أيضا بأنه: عملية عقلية تتضمن مستويات الفهم الحرفي والتفســيري والنقدي والتذوقي والإبداعي، من خلال التفاعل مع الرموز المقروءة (محمد علي سعيد، ٢٠٢٠، ص ٤١٧).

وقد تبنت الدراســـة الحالية تعريف كامبلر لفهم الجملة، بأنه: إدراك عقلي للغة الإنجليزية المقروءة أو المســموعة من خلال التآزر بين الذاكرة البصــرية أو الســمعية وبين الذاكرة العقلية، والقدرة على إدراك معــاني الكلمــات ومــا يطرأ عليهــا من تغيرات بــاختلاف الســـيــاق (Jeff A., Elaine S., Daniel Kempler, ١٩٩٧).

مهارات فهم الجملة:

يرى ديو وإيو (Dewi & Ewi, ٢٠١٣, p. ٤) أنه في ضـــوء حجم المقروء يمكن أن نقســـم مهارات فهم الجملة إلى قسمين:

أ. **مهارات فهم الكلمة:** وتشـــمل مهارات تحديد دلالة معنى الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين وتحديد نوع تلك العلاقة، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

ب. **مهارات فهم الجملة:** وتشمل مهارات تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها، ونقد ما تتضـمنه الجملة من معان، وربط الجملة بما يناسبها من معان، وإدراك العلاقة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.

ويقسم كل من راموس (Ramus, ٢٠١٤, p. ١٢١)، وكوستا؛ وآخرون (Costa et al., ٢٠١٥, p. ٢٧٣) مهارات الفهم إلى مهارتين، هما:

أ. **مهارات الفهم المعرفي:** وتشـــمل الطلاقة اللغوية، والوعي الفونولوجي، والتعرف على المفردات، وإدراك الكلمات المتشابهة والمتضادة، وإدراك الكلمات الغريبة، وتصنيف الكلمات، وإدراك العلاقات وأنواعها، وفهم بنية الجملة، وربطها بالخبرات السابقة.

ب. **مهارات الفهم ما وراء المعرفي:** وتشـــمل مهارات مراقبة الذات أثناء القراءة والتخلص من الإدراكات الســـلبية، والتخطيط لبارامترات المهمة بما يمكنه من الاســـتعداد للقراءة وتحديد الهدف منها، وتقييم الاستراتيجية من حيث ملاءمتها للهدف من القراءة.

وفي إطار حديث الزهراء الســـيد زكريا (٢٠١٩، ص ص ٢٤٤ – ٢٤٥) عن مهارات فهم المقروء **يستخلص الباحث أن مهارات فهم الجملة لديها تتمثل في:**

أ. **فهم دلالات المفردة:** ويشمل مهارات تمييز معنى المفردة من خلال السياق، وتحديد مرادف المفردة، وتحديد مضاد المفردة، وتصنيف المفردات تبعا لدلالتها.

ب. **فهم دلالات الجملة:** ويشـــمل مهارات تحديد الانفعالات، والربط بين المفردات، وتحديد العلاقات بين المفردات، وتقديم أمثلة توضح دلالة الجملة.

ويتكون فهم الجملة في الدراسة الحالية من ثلاثة أبعاد، هي:

أ. **البعد المعجمي:** ويعبر عن المعنى الصريح للجملة.

ب. **البعد الضمني:** ويعبر عن المعنى الخفي الذي يمكن استنتاجه من خلال الجملة.

ج. **البعد النحوي:** ويتضمن البناء التركيبي للجملة.

أهمية فهم الجملة:

أكد المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بجامعة عين شمس عام ٢٠٠٩ على ضـــرورة تدريب المتعلمين على أســـاليب القراءة المتنوعة التي تنمي مهارات فهم المقروء (مهدي مانع عسيري، ٢٠١٨، ص ٢٠١). تتمثل أهمية فهم الجملة المقروءة فيما أورده حسن سيد شحاتة (٢٠٠٢، ص ١٢٣)، من أنه يعمل على:

أ. تنمية الثروة اللغوية لدى الطفل، ويزيد من معجمه اللغوي.

ب. مساعدة المتعلم في إدراك المعارف، والمعلومات وتخزينها واسترجاعها.

ج. توفير الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الطفل لتعلم وإتقان مهارات اللغة.

د. تنمية عمليات التفكير العليا لدى الطفل.

هـ. تمكين الطفل من التواصل مع أفراد المجتمع من حوله والتواصل مع الثقافات الأخرى.

ويزيد خالد عبد العظيم عبد المنعم (٢٠١٣، ص ص ٢١٣ – ٢١٤)، لأهمية فهم الجملة المقروءة أنها تساعد على:

أ. النجاح الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة.

ب. توسيع الخبرات وتنمية الوعي والقدرة على حل المشكلات.

ج. تكسب القيم والاتجاهات وأنماط السلوك المرغوب مجتمعيا.

د. تنمية القدرة على النقد والتمييز بين الغث والثمين من المعارف.

هـ. تحقق المتعة النفسية وتساعد على التكيف النفسي والاجتماعي.

الدراسات التي تناولت الوعي الصوتي وعلاقته بمهارات القراءة وفهم المقروء:

يرى مصـطفى رسـلان رسـلان (٢٠١٩، ص ٥٤) أن أهمية الوعي الصـوتي تبرز بشـكل كبير كوسيلة للتنبؤ بالقدرة على الاستماع والفهم القرائي، ودورها في التحليل المبكر للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ذات دلالة. وتذهب سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧، ص ٦٦٩) إلى وجود قصور في الوعي الصوتي لدى الطفل يؤثر بالسلب على مهارات القراءة بما تشمله من فهم المقروء؛ مما يشكل عبئا حقيقيا يحول دون تحصـيلهم في مختلف المواد الدراسـية، مع امتلاكهم القدرات العقلية التي تؤهلهم للنجاح، بل التفوق أحيانا. وترى منيفة مريزق الرشـــيدي (٢٠٢١، ص ١٢٠) أن اكتســـاب الطفل لمهارات الوعي الصـوتي مدخلا حقيقيا لتعلم اللغة في إطارها الصـحيح؛ وذلك من خلال التدريب على مهارة الاسـتماع،

ومهارة الربط بين المكتوب والمنطوق؛ مما يساعد على النمو اللغوي بشكل عام. ويرى محمد السيد سالم (٢٠٢٠، ص ٣٥) أن العلاقة بين الوعي الصـــوتي وبين تعليم القراءة وفهم المقروء تتحدد من خلال بعدين اثنين، هما:

أ. **البعد التنبؤي:** فالوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة ومتطلباتها الأساسية، وهي مؤشر قوي يساعد على التنبؤ بالقدرة القرائية، وقد أثبتت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية أن الوعي الصوتي من متطلبات النمو اللغوي.

ب. **البعد السببي:** فأي قصور في مهارات الوعي الصوتي، وتجاهل التدريب عليها، وأي غياب لأحد مستويات ذلك الوعي؛ يترتب عليه بالضرورة وبصورة آلية وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة وفهم المقروء.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعلم القراءة، ومنها دراسة إسماعيل العيس (٢٠٠٩) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي الصوتي وبين القدرة على القراءة. كما كشفت دراسة فهد حماد التميمي (٢٠٠٩) عن وجود علاقة ارتباطية سلبية وقوية بين الوعي الفونولوجي وبين العسر القرائي لدى الطفل. ودراسة جمال سليمان عطية؛ ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٢)، والتي كشفت عن العلاقة الطردية القوية بين ضعف الوعي الصوتي وبين عسر القراءة لدى الطفل من (٨ – ١٠) سنوات. ودراسة خالد سمير نسيم (٢٠١٤)، والتي كشفت نتائجها عن أثر استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤)، والتي أظهرت نتائجها فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم وأثر ذلك في الحد من صعوبات تعلم القراءة لديهم. وكشفت نتائج دراسة Goodrich & Lonigan (٢٠١٥) عن وجود ارتباط إيجابي قوي بين الوعي الصوتي وبين مهارات اللغة الشفهية. ودراسة Davis (٢٠١٦)، والتي أوضحت نتائجها وجود ارتباط إيجابي بين الوعي الصوتي وبين مهارة القراءة. وكشفت دراسة Joseph & Alber (٢٠١٦) عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الوعي الصوتي من جهة وبين النجاح القرائي من جهة أخرى.

كما أظهرت دراسة سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي في تحسين مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. ودراسة Algozzine et al. (٢٠١٨)، والتي أسفرت نتائجها عن أن الوعي الصوتي من منبئات

القدرة على القراءة. كما كشفت دراسة إيناس محمد عليمات (٢٠١٨) عن فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصـــوتي، وأثر ذلك في تنمية القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

كما كشفت دراسة أمين سرحي أبو منديل (٢٠١٨) عن ارتباط الوعي الصوتي بالقدرة على تخزين المعلومات واسترجاعها والتعبير عنها شفهيا. ودراسة مصطفى رسلان رسلان (٢٠١٩) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأســاســي. ودراســة إبراهيم الخليل فارســي (٢٠١٩). والتي هدفت إلى الوقوف على الفروق في الوعي الصوتي بين الأسوياء وبين ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الوعي الصوتي لصالح الأسوياء، بما يشير إلى وجود علاقة عكسية بين صعوبات تعلم القراءة من جهة وبين الوعي الصوتي من جهة أخرى.

وأسفرت نتائج دراسة طه مهدي أحمد (٢٠٢٠) عن فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صـــعوبات القراءة. كما أظهرت نتائج دراسة محمد السيد سالم (٢٠٢٠) فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية والاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠)، والتي أسفرت نتائجها عن أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصـــوتي في تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه. ودراسة عبد الله محمد السريع؛ ونور عبيد العتيبي (٢٠٢١)، والتي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين مهارة الوعي الصـــوتي وبين الأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. ودراسة وائل صلاح السويفي؛ وأماني حامد مرغني (٢٠٢١)، والتي كشـــفت نتائجها عن فاعلية اســـتخدام إســـتراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

فروض الدراسة:

١. "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.
٢. توجد قيم تنبؤية دالة لمهارات الوعي الصـــوتي تشـــكل نموذج تنبؤي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

إجراءات الدراسة:

تشمل وصفا لأفراد عينة الدراسة، وتوزيعهم حسب متغيراتها وتصميم الأداة المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها وخطوات الدراسة.

عينة الدراسة:

شملت العينة الاستطلاعية للدراسة (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمجمع علم الروم بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٦ – ٧) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٦,٦٣) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٩٢)؛ وتهدف إلى التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة. وتهدف إلى التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة.

أما العينة الأساسية للدراسة فقد شملت (٤٤) طفلا من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أولاد عبيد الله بإدارة مطروح التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٧ – ٨) أعوام، بمتوسط عمر زمني (٧,٤٩) عاما، وانحراف معياري (± ٠,٧٣). وتهدف إلى اختبار فروض الدراسة.

أدوات الدراسة:

١. المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي باللغة الإنجليزية (إعداد الباحثين):

أ. الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الوعي الصوتي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية، وذلك للوقوف على مدى فاعلية البرنامج القائم على نموذج الاستجابة للتدخل لتنمية الوعي الصوتي لديهم.

ب. مبررات إعداد المقياس:

قام الباحث بإعداد وبناء ذلك المقياس؛ ويرجع ذلك إلى حاجة البيئة العربية له، فبعد استقراء ما أمكن من مقاييس عدة دراسات تهدف إلى قياس الوعي الصوتي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية، فوجدت أنها:

(١) قد تصلح لعينات وفئات أخري، ومنها: دراسة نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠)، والتي هدفت إلى تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه باستخدام برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي. ودراسة إبراهيم الخليل فارسي (٢٠١٩)، والتي هدفت إلى التعرف على مهارات الوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة

الأغواط، واستخدمت الدراسة اختبار الوعي الفونولوجي (إعداد شفيقة أزداو، ٢٠١٣). ودراسة منيفة مريزق الرشـــيدي (٢٠٢١)، والتي اســـتهدفت التعرف على فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية الوعي الصوتي واستهدفت الصفوف العليا من الرابع إلى السادس.

(٢) تم بناء بعض المقاييس لقياس الوعي الصـــوتي لدى ذوي صـــعوبات تعلم قراءة اللغة العربية، مثل: دراســـة محمد الســـيد ســـالم (٢٠٢٠)، والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصـــوتي في علاج صـــعوبات القراءة الجهرية والاضـــطرابات الصـــوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة حنان فهاد الشمري (٢٠٢١)، التي استهدفت التعرف على درجة الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي في ضوء بعض المتغيرات. ودراسة نصرة محمد جلجل؛ وآخرين (٢٠٢١)، التي استهدفت التعرف على علاقة الوعي الصوتي بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا. ودراسة وائل صلاح السويفي؛ وأماني حامد مرغني (٢٠٢١)، والتي اســتهدفت الوقوف على فاعلية اســتخدام إســتراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ولم يجد الباحث في مقاييس تلك الدراسات ما يفي بما تحتاجه الدراسة الحالية سواء بسبب عدم توافق عينة الدراســة الحالية مع عينات تلك الدراســات، أو بســبب عدم ملاءمة التعريف الإجرائي للوعي الصوتي وأبعاده الذي تبنته الدراسة الحالية، مع التعريف الإجرائي لتلك الدراسات.

ج. خطوات إعداد وبناء المقياس:

من خلال الاطلاع على الدراســات والبحوث الســابقة التي أمكن الوصــول إليها، وما تم بناؤه من مقاييس تتعلق بالوعي الصـــوتي لدى الأطفال، تم بناء المقياس بعد مراجعة الأطر النظرية والدراســـات وعددا من البحوث السابقة ذات الصلة، وقد استفاد الباحث من الاطلاع على تلك الدراسات، مثل دراسة هديل زهير حســـن (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف قدرات الوعي الصـــوتي المتمثلة في حذف الكلمات والمقاطع الصوتية والوحدات الصوتية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، واستخدمت الدراســة اختبار حذف الكلمات والمقاطع الصــوتية والوحدات الصــوتية (إعداد الباحثة)، كبعض مهارات الوعي الصــوتي التي اســتهدفتها الدراســة. ودراســة طه مهدي أحمد (٢٠٢٠). والتي اســتهدفت تحســين الوعي الصــوتي للتلاميذ ذوي صــعوبات القراءة بالمدرســة الابتدائية، واســتخدمت الدراســة مقياس الوعي

الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة (إعداد الباحث)، وتضمن المقياس اثني عشر بعدا. ودراسة عبد الله محمد السريع؛ ونور عبيد العتيبي (٢٠٢١)، التي هدفت التعرف على علاقة مهارة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية، واستخدمت الدراسة مقياس الوعي الصوتي (إعداد عبد الله محمد السريع، ٢٠١٥)، والذي يشمل ست مهارات. وقد كانت هذه الدراسات معينا للباحث في:

(١) تحديد أبعاد المقياس، وعدد مفردات كل بعد وتجنب ما قد يحدث من تكرار.

(٢) ضبط صياغة المفردات بصورة صحيحة وواضحة.

(٣) تحديد طريقة الإجابة على المقياس، وتقدير درجاته.

د. المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٧٧) مفردة، موزعة على (٧) أبعاد، وهي:

(١) **القدرة على تقسيم المقاطع الصوتية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم وتجزئة الكلمات إلى مقاطع صوتية. ويشمل (١٠) مفردات.

(٢) **القدرة على تمييز الإيقاع الصوتي:** ويعرف إجرائيا بأنه: الجودة الموسيقية المتمثلة في تكرار بعض الأصوات أو تكرار نفس الصوت في نهايات كلمتين أو أكثر. ويشمل (٨) مفردات.

(٣) **القدرة على مزج الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على بناء الكلمات من خلال أصوات منفصلة، عن طريق مزج وربط الأصوات معا في تتابع وتسلسل. ويشمل (٩) مفردات.

(٤) **تمييز الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على إدراك وتمييز الاختلافات بين الفونيمات والأصوات، والقدرة على تحديد الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والمختلفة. ويشمل (١٢) مفردة.

(٥) **تجزئة الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تقسيم الكلمة إلى أصوات وفونيمات منفصلة ومستقلة. ويشمل (٨) مفردات.

(٦) **عزل وحذف الأصوات:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تحديد موقع الصوت في الكلمة، وحذف الصوت في بداية أو منتصف أو نهاية الكلمة. ويشمل (١٥) مفردة.

(٧) **المعالجة الفونيمية:** ويعرف إجرائيا بأنه: القدرة على تعديل وتغيير وإزالة الأصوات الفردية من الكلمة، والقدرة على التلاعب اللفظي بالانتقال من كلمة لأخرى من خلال استبدال فونيم أو صوت بآخر، أو حذف صوت أو مقطع من الكلمة. ويشمل (١٥) مفردة.

هـ. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

(١) إجراء المقياس بشكل فردي.

(٢) يعرض المقياس الإلكتروني على الطفل، ويتلقى تعليمات بخصوص طريقة الإجابة عن المفردات، ويكون لكل مفردة عدة بدائل، إحداها فقط هي الصحيحة، ويحصل الطفل على درجة واحدة لكل استجابة صحيحة، فتكون بذلك أعلى درجة يمكن الحصول عليها (٧٧) درجة، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (صفر).

و. الاسترشاد برأي الخبراء:

عُرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) خبيرا من المختصين باللغة الإنجليزية ملحق (١)؛ وذلك بهدف التأكد من صلاحية المقياس وملاءمته لما تم وضعه من أجله، ومن أجل الاستفادة من ملاحظاتهم وتعليقاتهم حول مدى شمولية الأبعاد، وترابط المفردات. وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٩٠ – ١٠٠%)، وهي قيم مقبولة وفقا لمعادلة لوش Lawshe.

ز. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) صدق المقياس:

١. صدق المحك الخارجي:

قام الباحث بحساب صدق المحك الخارجي للمقياس، بإيجاد معامل الارتباط بين المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية (إعداد الباحث)، وبين مقياس الوعي الصوتي (إعداد عبد الله محمد السريع، ٢٠١٥)، وقد تم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية وعددها (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة مجمع علم الروم، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٥)؛ مما يشير إلى معامل ارتباط مقبول ودال على صدق المقياس.

(٢) ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

تم إعادة تطبيق مقياس، وذلك على العينة الاستطلاعية وعددها (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة مجمع علم الروم، وذلك بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، ثم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات الأطفال في التطبيقين الأول والثاني، والذي بلغت قيمته (٠,٧٦٤)، وهي درجة مقبولة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

(ب) معامل ثبات كيودر ريتشاردسون:

تم حساب ثبات الاختبار، على العينة الاستطلاعية وعددها (٩٧) طفلا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدرسة مجمع علم الروم، وذلك باستخدام معامل ثبات كيودر ريتشاردسون؛ حيث يعتمد المقياس في تقدير درجاته على قيم (صفر – واحد)، وقد كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٨٠٣)، وهي قيمة مرتفعة دالة على ثبات المقياس.

وقد جاءت قيم معامل ثبات كيودر ريتشاردسون لثبات أبعاد المقياس كما يتضح من جدول (١):

جدول (١) قيم معاملات كيودر ريشاردسون للمقياس الإلكتروني للوعي الصوتي (ن= ٩٧)

الاختبار	القيمة	الاختبار	القيمة
تقسيم المقاطع الصوتية	٠,٧٥٨	**تقسيم الكلمة إلى أصوات**	٠,٧٣٣
تمييز الإيقاع الصوتي	٠,٧٢٤	**حذف الأصوات**	٠,٧٤٤
مزج الأصوات	٠,٧٦٢	**المعالجة الفونيمية**	٠,٧٦٩
تمييز الأصوات	٠,٧٧١		

ويتضح من جدول (١) أن قيم معامل الثبات باستخدام معامل كيودر ريتشاردسون للاختبار أعلى من (٠,٧) فهي مقبولة وفقا لمعادلة كيلى Killy لمعامل الاغتراب، مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

(٣) حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (٩٧) من الأطفال، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة من مفردات كل بعد، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس. وقد جاءت النتائج كالتالي:

(أ) حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وهذا ما يوضحه جدول (٢).

جدول (٢) معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن= ٩٧)

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس		البعد السادس		البعد السابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٢١	١١	٠,٧١٩	١٩	٠,٧٣٣	٢٨	٠,٧٥٦	٤٠	٠,٧٣٥	٤٨	٠,٧٠٩	٦٣	٠,٧٣٤
٢	٠,٧٣٧	١٢	٠,٧٣٣	٢٠	٠,٧١٦	٢٩	٠,٧١٨	٤١	٠,٧٣٤	٤٩	٠,٧١٨	٦٤	٠,٧٤٨
٣	٠,٧٤٥	١٣	٠,٧٥٢	٢١	٠,٧٣٨	٣٠	٠,٧٢٩	٤٢	٠,٧٥٥	٥٠	٠,٧٣٥	٦٥	٠,٧٠٦
٤	٠,٧٣٤	١٤	٠,٧٤٨	٢٢	٠,٧٦٣	٣١	٠,٧٤٤	٤٣	٠,٧٨٢	٥١	٠,٧٥٢	٦٦	٠,٧٤٢
٥	٠,٧٢٧	١٥	٠,٧٥٠	٢٣	٠,٧٤٨	٣٢	٠,٧٢٧	٤٤	٠,٧٩١	٥٢	٠,٧٧٧	٦٧	٠,٧٠٧
٦	٠,٧٣٢	١٦	٠,٧٤٨	٢٤	٠,٧٥٢	٣٣	٠,٧٤٩	٤٥	٠,٧٤٧	٥٣	٠,٧٤٠	٦٨	٠,٧٢٣
٧	٠,٧٢١	١٧	٠,٧٧٤	٢٥	٠,٧٣٧	٣٤	٠,٧٨١	٤٦	٠,٧٤٥	٥٤	٠,٧٥١	٦٩	٠,٧٣٦
٨	٠,٧٤٢	١٨	٠,٧٦٦	٢٦	٠,٧٤٦	٣٥	٠,٧٢٦	٤٧	٠,٧٣٣	٥٥	٠,٧٠٨	٧٠	٠,٧٢٨
٩	٠,٧٠٧			٢٧	٠,٧٣٠	٣٦	٠,٧٣٧			٥٦	٠,٧٢٢	٧١	٠,٧١٤
١٠	٠,٧٢٩					٣٧	٠,٧٤٥			٥٧	٠,٧٣٥	٧٢	٠,٧٥١
						٣٨	٠,٧٣٦			٥٨	٠,٧٧٤	٧٣	٠,٧٤٤
						٣٩	٠,٧٤٩			٥٩	٠,٧٥٥	٧٤	٠,٧٦٤
										٦٠	٠,٧٣٧	٧٥	٠,٧١٩
										٦١	٠,٧٤٢	٧٦	٠,٧٥٣
										٦٢	٠,٧٤٠	٧٧	٠,٧٥٠

ويتضـــح من جدول (٢) ارتفاع معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات كل بعد، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

(ب) حســـاب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس وهذا ما يوضحه جدول (٣).

جدول (٣) معامل الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس (ن=٩٧)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٣	١٧	٠,٨٠٣	٣٣	٠,٧٦٦	٤٩	٠,٧٣٦	٦٥	٠,٧٣٧
٢	٠,٧٣٩	١٨	٠,٧٨٩	٣٤	٠,٨٠٩	٥٠	٠,٧٥٣	٦٦	٠,٧٤٩
٣	٠,٧٥١	١٩	٠,٧٦٢	٣٥	٠,٧٥٥	٥١	٠,٧٧٠	٦٧	٠,٧٥٤
٤	٠,٧٦٤	٢٠	٠,٧٤٤	٣٦	٠,٧٦٧	٥٢	٠,٧٨١	٦٨	٠,٧٤٣
٥	٠,٧٥٥	٢١	٠,٧٧٠	٣٧	٠,٧٧٠	٥٣	٠,٧٧٢	٦٩	٠,٧٥٨
٦	٠,٧٧١	٢٢	٠,٧٨٧	٣٨	٠,٧٥٢	٥٤	٠,٧٨٩	٧٠	٠,٧٤٧
٧	٠,٧٦٥	٢٣	٠,٧٦٩	٣٩	٠,٧٦٨	٥٥	٠,٧٢٧	٧١	٠,٧٣٨
٨	٠,٧٨٣	٢٤	٠,٧٨١	٤٠	٠,٧٧٠	٥٦	٠,٧٤٢	٧٢	٠,٧٩٤
٩	٠,٧٢٣	٢٥	٠,٧٦٦	٤١	٠,٧٦٢	٥٧	٠,٧٦٤	٧٣	٠,٧٧٨
١٠	٠,٧٥١	٢٦	٠,٧٥٤	٤٢	٠,٧٨١	٥٨	٠,٧٩٠	٧٤	٠,٧٩٠
١١	٠,٧٣٨	٢٧	٠,٧٦٠	٤٣	٠,٧٩٩	٥٩	٠,٧٨٢	٧٥	٠,٧٤٦
١٢	٠,٧٥٨	٢٨	٠,٧٧١	٤٤	٠,٨٢٣	٦٠	٠,٧٨٦	٧٦	٠,٧٨٢
١٣	٠,٧٧٣	٢٩	٠,٧٣٣	٤٥	٠,٧٧٧	٦١	٠,٧٨٤	٧٧	٠,٧٧٩
١٤	٠,٧٨٠	٣٠	٠,٧٥٢	٤٦	٠,٧٦٩	٦٢	٠,٧٧٧		
١٥	٠,٧٧٤	٣١	٠,٧٦٩	٤٧	٠,٧٥٨	٦٣	٠,٧٥٣		
١٦	٠,٧٦٩	٣٢	٠,٧٥٤	٤٨	٠,٧٢٨	٦٤	٠,٧٤٩		

ويتضـــح من جدول (٣) ارتفاع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات مقياس، وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ومن خلال حساب ثبات وصدق المقياس والاتساق الداخلي له، تم التأكد من صلاحية استخدامه مع عينة الدراسة الأساسية (المشاركين).

ح. المقياس في صورته النهائية:

وبذلك يصبح مقياس في صورته النهائية مكونا من (٧٧) مفردة.

وتكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل (صفر)، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على المقياس (٧٧) درجة.

وتم إعداد المقياس الإلكتروني كالتالي:

(١)صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحث، أسماء السادة المشرفين، العام).

(٢)صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات الطفل (على أن يكون الاسم اختياريا).

(٣)مفردات المقياس وتبدأ من (١) إلى (٧٧).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي".

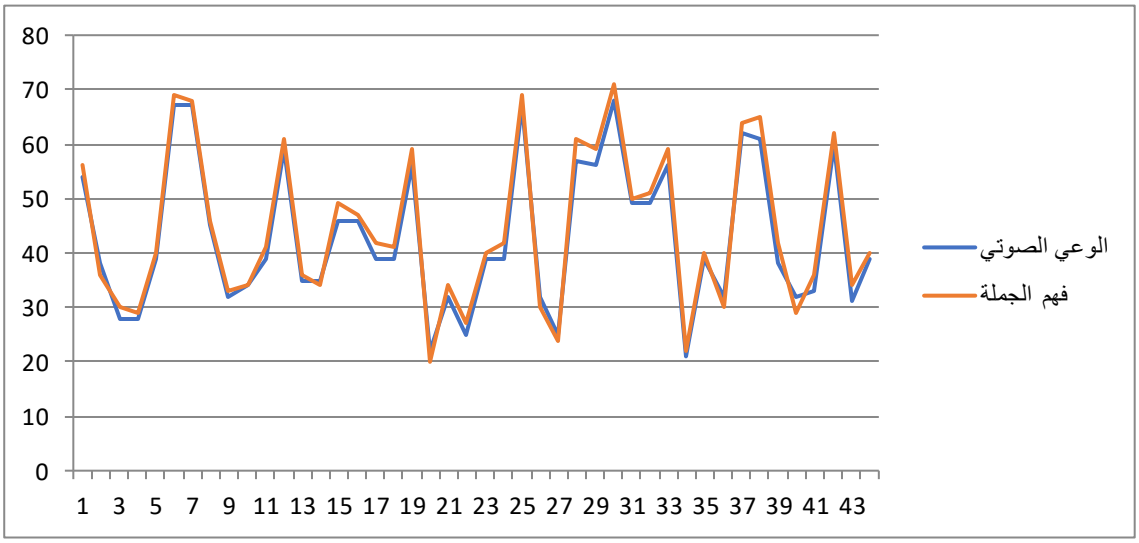
لاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين متوسطات درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس فهم الجملة.

جدول (٤) معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين درجات مهارات الوعي الصوتي ومهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي (ن = ٤٤)

مهارات الوعي الصوتي	فهم الجملة	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١. تقسيم المقاطع الصوتية	٠,٦٤٢	٠,٠٠١
٢. تمييز الإيقاع الصوتي	٠,٨٧٦	٠,٠٠١
٣. مزج الأصوات	٠,٩٤٤	٠,٠٠١
٤. تمييز الأصوات	٠,٨٨٧	٠,٠٠١
٥. تجزئة الأصوات	٠,٨٥٠	٠,٠٠١
٦. عزل وحذف الأصوات	٠,٨١٦	٠,٠٠١
٧. المعالجة الفونيمية	٠,٧٤٢	٠,٠٠١
الدرجة الكلية للوعي الصوتي	**٠,٩٩٤**	**٠,٠٠١**

يبين جدول (٤) وجود معاملات ارتباط موجبة دالة بين درجات مهارات الوعي الصوتي ودرجات فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين المتغيرين: الوعي الصوتي للتلاميذ، وفهم الجملة، وبذلك يتحقق الفرض الأول كلياً؛ وهذا يدل على أن زيادة الوعي الصوتي يصاحبه ارتفاع في فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

ويوضح الشكل (١) الخطوط البيانية لكل من: درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس فهم الجملة.



شكل (١) الخطوط البيانية لكل من: درجات التلاميذ على المقياس الإلكتروني للوعي الصوتي، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس فهم الجملة

نتائج اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: " توجد قيم تنبؤية دالة لمهارات الوعي الصوتي تشكل نموذج تنبؤي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتدرج للكشف عن نموذج التنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي. ويوضح جدول (٥) دلالة قيم (ف) لدلالة النماذج المتدرجة للتنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي.

جدول (٥) تحليل التباين لنماذج التنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

النموذج		مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	الانحدار	٧٨٦٥,٠٥٤	١	٧٨٦٥,٠٥٤	٣٤٢,٩٧٩	٠,٠٠١
	البواقي	٩٣٦,١٢٨	٤٢	٢٢,٩٣٣		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٨	٤٣			
٢	الانحدار	٨٣٣٠,٥٩١	٢	٤١٦٥,٢٩٦	٣٤٣,٢٠٨	٠,٠٠١
	البواقي	٤٩٧,٥٩١	٤١	١٢,١٣٦		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٣	الانحدار	٨٥٤٧,٥٦٠	٣	٢٨٤٩,١٨٧	٤٠٦,١٢٥	٠,٠٠١
	البواقي	٢٨٠,٦٢١	٤٠	٧,٠١٦		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٤	الانحدار	٨٥٩٧,٣١١	٤	٢١٤٩,٣٢٨	٣٦٣,٠٧٧	٠,٠٠١
	البواقي	٢٣٠,٨٧١	٣٩	٥,٩٢٠		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٥	الانحدار	٨٦٤٦,٠٣٧	٥	١٧٢٩,٢٠٧	٣٦٠,٧٥٧	٠,٠٠١
	البواقي	١٨٢,١٤٤	٣٨	٤,٧٩٣		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			
٦	الانحدار	٨٧١٤,١٥٦	٦	١٤٥٤,٠,٢٦	٥١٧,١٦٨	٠,٠٠١
	البواقي	١٠٤,٠٢٦	٣٧	٢,٨١٢		
	الكلي	٨٨٢٨,١٨٢	٤٣			

يتضح من جدول (٥) وجود ٦ نماذج للتنبؤ بمهارة فهم الجملة من خلال مهارات الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وجميعها نماذج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

ويوضـح جدول (٦) معاملات الانحدار ومربع معامل الانحدار المعبر عن نسـبة اسـهام متغيرات نموذج التنبؤ (مهارة الوعي الصوتي بكل نموذج) في مهارة فهم الجملة.

جدول (٦) معاملات الانحدار ومربع معامل الانحدار المعبر عن نسبة اسهام متغيرات نموذج التنبؤ (مهارة الوعي الصوتي بكل نموذج) في مهارة فهم الجملة

النموذج	معامل الانحدار	مربع معامل الانحدار	مربع معامل الانحدار المعدل	الانحراف المعياري للخطأ	إحصاءات التغير Change Statistics				
					تغير مربع معامل الانحدار	تغير قيمة ف	د.ح ١	د.ح ٢	دلالة قيمة ف
١	٠,٩٤٤أ	٠,٨٩١	٠,٨٨٨	٤,٧٨٨٧	٠,٨٩١	٣٤٢,٩٧٩	١	٤٢	٠,٠٠١
٢	٠,٩٧١ب	٠,٩٤٤	٠,٩٤١	٣,٤٨٣٧	٠,٠٥٣	٣٨,٣٥٩	١	٤١	٠,٠٠١
٣	٠,٩٨٤ج	٠,٩٦٨	٠,٩٦٦	٢,٦٤٨٧	٠,٠٢٥	٣٠,٩٢٧	١	٤٠	٠,٠٠١
٤	٠,٩٨٧د	٠,٩٧٤	٠,٩٧١	٢,٤٣٣١	٠,٠٠٦	٨,٤٠٤	١	٣٩	٠,٠٠٦
٥	٠,٩٩٠هـ	٠,٩٧٩	٠,٩٧٧	٢,١٨٩٤	٠,٠٠٦	١٠,١٦٦	١	٣٨	٠,٠٠٣
٦	٠,٩٩٤و	٠,٩٨٨	٠,٩٨٦	١,٦٧٦٨	٠,٠٠٩	٢٧,٧٨٥	١	٣٧	٠,٠٠١

أ. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات.

ب. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات.

ج. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات .

د. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات.

هـ. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية.

و. المنبئات هي: (ثابت)، ومهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع الصوتية.

ويوضـــح جدول (٧) المهارات الداخلية لكل نموذج ومعاملات التنبؤ ومعاملات التنبؤ المعيارية لمهارات الوعي الصوتي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي.

جدول (٧) المهارات الداخلية لكل نموذج ومعاملات التنبؤ ومعاملات التنبؤ المعيارية لمهارات الوعي الصوتي بمهارة فهم الجملة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي

النموذج	المنبئات	معاملات التنبؤ غير المعيارية		معاملات التنبؤ المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل التنبؤ B	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta		
١	(ثابت)	٩,٤٨٨	٢,٠١٧		٤,٧٠٥	٠,٠٠١
	مزج الأصوات	٦,٧٠١	٠,٣٦٢	٠,٩٤٤	١٨,٥٢٠	٠,٠٠١
٢	(ثابت)	٢,٣٢٦	١,٨٦٨		١,٢٤٥	غير دال
	مزج الأصوات	٥,١٥٣	٠,٣٦٣	٠,٧٢٦	١٤,١٩٦	٠,٠٠١
	عزل الأصوات	١,٩٨١	٠,٣٢٠	٠,٣١٧	٦,١٩٣	٠,٠٠١
٣	(ثابت)	-٤٨٨.	١,٥٠٨		-٣٢٤.	غير دال
	مزج الأصوات	٤,١٨٣	٠,٣٢٦	٠,٥٨٩	١٢,٨١١	٠,٠٠١
	عزل الأصوات	١,٥٤٧	٠,٢٥٥	٠,٢٤٧	٦,٠٥٧	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	٢,٤٦٣	٠,٤٤٣	٠,٢٤٧	٥,٥٦١	٠,٠٠١
٤	(ثابت)	-١,٥١٧	١,٤٣٠		-١,٠٦١	غير دال
	مزج الأصوات	٣,١٤٥	٠,٤٦٧	٠,٤٤٣	٦,٧٣٢	٠,٠٠١
	عزل الأصوات	١,٥٥٧	٠,٢٣٥	٠,٢٤٩	٦,٦٣٥	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	٢,٣٥٨	٠,٤٠٩	٠,٢٣٧	٥,٧٧١	٠,٠٠١
	تمييز الأصوات	١,٠٢٠	٠,٣٥٢	٠,١٧١	٢,٨٩٩	٠,٠١٠
٥	(ثابت)	-١,٢٩٨	١,٢٨٨		-١,٠٠٧	غير دال
	مزج الأصوات	٣,٠١٥	٠,٤٢٢	٠,٤٢٥	٧,١٤١	٠,٠٠١

النموذج	المنبئات	معاملات التنبؤ غير المعيارية		معاملات التنبؤ المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		معامل التنبؤ B	الخطأ المعياري	معامل بيتا Beta		
	عزل الأصوات	١,١٧٢	٠,٢٤٣	٠,١٨٧	٤,٨١٦	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	١,٩٨٩	٠,٣٨٥	٠,٢٠٠	٥,١٦٠	٠,٠٠١
	تمييز الأصوات	١,١٣٦	٠,٣١٩	٠,١٩٠	٣,٥٦٤	٠,٠١٠
	المعالجة الفونيمية	٥٧٧.	٠,١٨١	٠,١١٨	٣,١٨٨	٠,٠١٠
٦	(ثابت)	٠,٦٩٨	١,٠٥٧		٦٦٠.	غير دال
	مزج الأصوات	١,١٨٩	٠,٤٧٤	٠,١٦٧	٢,٥٠٩	٠,٠٢٠
	عزل الأصوات	٠,٩٤٠	٠,١٩١	٠,١٥٠	٤,٩٠٧	٠,٠٠١
	تجزئة الأصوات	٠,٩٦٥	٠,٣٥٣	٠,٠٩٧	٢,٧٣٠	٠,٠١٠
	تمييز الأصوات	٠,٩٧٩	٠,٢٤٦	٠,١٦٤	٣,٩٨٣	٠,٠٠١
	المعالجة الفونيمية	٠,٩٣٥	٠,١٥٤	٠,١٩١	٦,٠٥٦	٠,٠٠١
	تقسيم المقاطع	١,٩٤٤	٠,٣٦٩	٠,٣٥٩	٥,٢٧١	٠,٠٠١

يتضح من الجداول (٥، و٦، و٧) أن المهارات الداخلة للنموذج السادس، وهي: مهارة مزج الأصوات، ومهارة عزل الأصوات، ومهارة تجزئة الأصوات، ومهارة تمييز الأصوات، ومهارة المعالجة الفونيمية، ومهارة تقسيم المقاطع تمثل نموذجا للانحدار المتعدد يتنبأ بمهارة فهم الجملة بمعامل انحدار متعدد قيمته ٠,٩٩٤ بمستوى دلالة ٠,٠٠١، ونسبة اسهام في تباين مهارة فهم الجملة يبلغ ٠,٩٨٦ كما هو موضح بجدول (٦).

وتصبح معادلة التنبؤ بناء على النموذج السادس كما هو موضح بجدول (٧) كالتالي:

مهارة فهم الجملة = ٠,٦٩٨ + ٠,١٦٧ × مزج الأصوات + ٠,١٥٠ × عزل الأصوات + ٠,٠٩٧ × تجزئة الأصوات + ٠,١٦٤ × تمييز الأصوات + ٠,١٩١ × المعالجة الفونيمية + ٠,٣٥٩ × تقسيم المقاطع

ومن خلال نتائج اختبار فرضي الدراسة يمكن استنتاج أن جميع المهارات السبعة ماعدا مهارة تمييز الإيقاع الصوتي منبئة بمهارة فهم الجملة، وتأتي حسب قوتها التنبؤية مرتبة من الأكبر إلى أقل قدرة تنبئية كالتالي:

١. مزج الأصوات.
٢. عزل الأصوات.
٣. تجزئة الأصوات.
٤. تمييز الأصوات.
٥. المعالجة الفونيمية.
٦. تقسيم المقاطع.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعلم القراءة، ومنها: دراسة إسماعيل العيس (٢٠٠٩)، ودراسة فهد حماد التميمي (٢٠٠٩)، ودراسة جمال سليمان عطية؛ ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٢)، ودراسة خالد سمير نسيم (٢٠١٤)، ودراسة سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤)، ودراسة Goodrich & Lonigan (٢٠١٥)، ودراسة Suggte (٢٠١٦)، ودراسة Edwards & Tabu (٢٠١٦)، ودراسة Tibia & Kirb (٢٠١٨)، ودراسة أمين سرحي أبو منديل (٢٠١٨)، ودراسة إبراهيم الخليل فارسي (٢٠١٩)، ودراسة طه مهدي أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة محمد السيد أشار Yopp & Yopp (٢٠٠٩) إلى أن القدرة على معالجة أصوات اللغة ومهارات الوعي الصوتي، ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على القراءة والتهجي لدى الأطفال. كما ذكرت ريحاب محمد مصطفى (٢٠١٨، ١٣٩) أن الوعي الصوتي أحد المهارات الأساسية في تعلم القراءة؛ فهو يمثل الرابط بين أصوات الكلمات متمثلة في الوحدات الصوتية، وبين الرموز المطبوعة التي تمثل الحروف والمقاطع المكونة لتلك الكلمات، ومن خلال تركيز الطفل على أصغر الوحدات الصوتية يتوصل لتمثيل الصوت المنطوق للرمز المطبوع،

بما يتيح البنية الصوتية للحروف والمقاطع. وتتفق نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠، ٢٦٩) مع ذلك الاتجاه، حيث ترى أن الوعي الصوتي سببا في التحليل القرائي المبكر، وأن الخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثرها الواضح في القراءة والتهجئة عند الربط بين الوحدات الصوتية والرموز المرسومة المعبرة عنها.

ويرى مصطفى رسلان رسلان (٢٠١٩، ٥٤) أن أهمية الوعي الصوتي تبرز بشكل كبير كوسيلة للتنبؤ بالقدرة على الاستماع والتحدث، ودورها في التحليل المبكر للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ذات دلالة. وتذهب سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧، ٦٦٩) إلى وجود قصور في الوعي الصوتي لدى الطفل يؤثر بالسلب على مهارات القراءة؛ مما يشكل عبئا حقيقيا يحول دون تحصيلهم في مختلف المواد الدراسية، مع امتلاكهم القدرات العقلية التي تؤهلهم للنجاح، بل التفوق أحيانا. وترى منيفة مريزق الرشيدي (٢٠٢١، ١٢٠) أن اكتساب الطفل لمهارات الوعي الصوتي مدخلا حقيقيا لتعلم اللغة في إطارها الصحيح؛ وذلك من خلال التدريب على مهارة الاستماع، ومهارة الربط بين المكتوب والمنطوق؛ مما يساعد على النمو اللغوي بشكل عام.

ويرى محمد السيد سالم (٢٠٢٠، ٣٥) أن العلاقة بين الوعي الصوتي وبين تعليم القراءة تتحدد من خلال بعدين اثنين، هما:

أ.البعد التنبؤي: فالوعي الصوتي أحد أهم مكونات القراءة ومتطلباتها الأساسية، وهي مؤشر قوي يساعد على التنبؤ بالقدرة القرائية، وقد أثبتت العديد من الدراسات النظرية والتجريبية أن الوعي الصوتي من متطلبات النمو اللغوي.

ب.البعد السببي: فأي قصور في مهارات الوعي الصوتي، وتجاهل التدريب عليها، وأي غياب لأحد مستويات ذلك الوعي؛ يترتب عليه بالضرورة وبصورة آلية وجود صعوبات في عمليات تعلم القراءة.

التوصيات والمقترحات:

بناء على الأدبيات والدراسات السابقة ونتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

١. الاهتمام بأنشطة تنمية الوعي الصوتي في مرحلة الروضة.

٢. التقييم غير الرسمي لمهارات الوعي الصوتي بمعرفة معلمات الروضة ومعلمي الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية من خلال الملاحظة لسلوكيات القراءة الجهرية وكذلك مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الكتابة ذاتها.

٣. تعليم الأصوات والوعي بها ومعالجتها بطرق رسمية خلال المناهج الدراسية بمرحلة الروضة والصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

٤. استخدام المقياس الالكتروني لمهارات الوعي الصوتي المعد بالدراسة الحالية لأغراض التقييم الرسمي لمهارات الوعي الصوتي في اللغة الإنجليزية.

٥. تحليل بروفيلات مهارات الوعي الصوتي للأطفال وتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتنمية المهارات التي يعانون فيها من قصور أو ضعف.

٦. استخدام مقياس فهم الجملة المستخدم في الدراسة الحالية لأغراض التقييم الرسمي لفهم الجملة بالصفوف الأولى ودراسة قدرته التنبؤية بفهم الفقرة والنص باللغة الإنجليزية.

٧. التدخل المبكر لتطوير وتنمية مهارات الوعي الصوتي للوقاية من الفشل في القراءة في الصفوف المتقدمة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم الخليل فارسي (٢٠١٩). لوعي الصوتي لدى ذوي صعوبات التعلم: دراسة مقارنة في مجال صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة الأغواط. **المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية**، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية، ٥٣(١٤٥)، ١٥٧ – ١٨٧.

إبراهيم سليمان عبد الواحد (٢٠١٣). **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**. عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

أحمد سيد محمد؛ أبو ضيف مختار محمود؛ عبد الوهاب هاشم سيد (٢٠١٥). صعوبات فهم المقروء لدى تلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، ٣١(٢)، ١ – ٣٠.

إسماعيل العيس (٢٠٠٩). تأهيل الكفاءة في القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة. **مجلة دراسات**، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (٦)، ١١٩ – ١٢٨,

أمين سرحي أبو منديل (٢٠١٨). **أثر تدريبات الوعي الصوتي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي من ذوي صعوبات التعلم بغرف المصادر بغزة**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

إيمان عبد الله الهلال؛ وفهد أحمد النعيم (٢٠٢١). تنمية الوعي الصوتي لدى ذوات صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، ٢٢(٢)، ١٩٣ – ٢٠٠.

إيناس محمد عليمات (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي محوسب لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتفعيل القدرة على القراءة والكتابة لدى عينة من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة الملك قابوس، ١٢(١)، ١٣٠ – ١٤٦.

جابر عبد الحميد جابر، منى حسني السيد (٢٠١٨). أثر برنامج قائم على التدريب الموزع في تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، **المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة**، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (٨)، ١٧- ٦٥.

جمال سليمان عطية؛ ومحمود عبد الحافظ خلف الله (٢٠١٢). نموذج بنائي مقترح لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى الناطقين بلغات أخرى في المدينة المنورة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (٧)،١ – ٦٤).

حسن سيد شحاتة (٢٠٠٢). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

حسن سيد شحاتة (٢٠١٦). **المرجع في فنون القراءة العربية لتشكيل إنسان عربي جديد**. القاهرة: دار العالم العربي.

حنان فهاد الشمري (٢٠٢١). الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي العسر القرائي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٢(١٢٥)، ٣١١ – ٣٤٠.

خالد سمير نسيم (٢٠١٤). الوعي الصوتي وتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٤٨)، ١٨٩ – ٢١٦.

خالد عبد العظيم عبد المنعم (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعليم التبادلي في تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، ٤(٤١)، ٢٠٣ – ٢٤٢.

داليا أحمد بديوي (٢٠١٦). أثر سعة الذاكرة العاملة على فهم الجملة في اللغة الإنجليزية. **مجلة أبحاث معرفية**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله. (٧)، ٤٣-٧٩.

ريحاب محمد مصطفى (٢٠١٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٠١)، ١٣٥ – ٢٠٦.

الزهراء السيد زكريا (٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١٣)، ٢٣٣ – ٢٥٣.

سامي عزيز عباس، ومحمد يوسف حاجم (٢٠١١). **منهج البحث العلمي المفهوم والأساليب والتحليل**. جامعة بغداد.

سحر أحمد الشوربجي (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على التدريس باستخدام الوعي الفونيمي والفونولوجي لتحسين القراءة لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي في سلطنة عمان. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، ١١(٣)، ٦٦٦ – ٦٨٦.

سعد علي زاير؛ وعهود سامي هاشم (٢٠١٧). الفهم القرائي واستراتيجيات فهم المقروء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (١٢٨)، ١ – ٢٥.

سميرة سعيد عبد الغني (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الوعي الصوتي لتحسين مهارات التمييز السمعي لدى ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٦(١)، ١٥ – ٧٥.

سهام عبد النبي الشيباني (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الوعي الصوتي لدى أطفال المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في مدينة طرابلس بليبيا. **مجلة عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**، (٤٦)، ١٨٩ – ٢٤٤.

طه مهدي أحمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتحسين الوعي الصوتي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمدرسة الابتدائية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (١٢٠)، ٤٧ – ٧٣.

عبد الله محمد السريع؛ ونور عبيد العتيبي (٢٠٢١). علاقة الوعي الصوتي بالأداء القرائي لدى تلميذات الصفوف الأولية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ٣٣(٤)، ٧٧٩ – ٨٠٣.

فهد حماد التميمي (٢٠٠٩). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالعسر القرائي لدى الطفل. **مجلة المعرفة**، (١٦٦)، ١٤٣ – ١٧٢.

محمد السعيد علي (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب لخفض اضطراب المعالجة السمعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٧(١٠٥، ٣٥ – ٧٣.

محمد السيد سالم (٢٠٢٠). فاعلية التدريب على مهارات الوعي الصوتي في علاج صعوبات القراءة الجهرية الاضطرابات الصوتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، رابطة التربويين العرب، (١١٧)، ٢٣ – ٧٠.

محمد أنيس غنيمي؛ منى خليفة علي؛ وعادل عبد الله محمد (٢٠١٦). مستوى الوعي الصوتي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، **مجلة التربية الخاصة**، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، مركز المعلومات التربوية والنفسية، جامعة الزقازيق، يناير، عدد ١٤، ٣٥٠ـ ٣٨٩.

محمد علي سعيد (٢٠٢٠). مستوى تمكن معلمي لغتي الجميلة من أساليب تنمية مهارات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس في تعليم محافظة بلقرن. **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

مختار عبد الخالق عطية (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس القراءة في تنمية الفهم القرائي والوعي الصوتي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود، (١٨)، ٢٢٥ – ٣٠٤.

مسعد أبو الديار؛ جاد البحيري؛ نادية طيبة؛ عبد الستار محفوظي؛ وجون إيفرات (٢٠١٢). **العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة**: مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

مصطفى رسلان رسلان (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة الثقافة والتنمية**، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ٢٠(١٤٣)، ٤٥ – ٧٠.

منيفة مريزق الرشيدي (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على أنماط التعلم المفضلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت في تنمية الوعي الصوتي. **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (١١٣)، ١١٣ – ١٥٨.

مهدي مانع عسيري (٢٠١٨). مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء. **مجلة جامعة شقراء**، (١٠)، ١٩٧ – ٢٣٠.

نصرة محمد جلجل؛ وحسني زكريا النجار؛ وصفاء علي البحيري (٢٠٢١). الوعي الصوتي وعلاقته بالفهم السماعي ومفهوم الذات القرائي لدي التلاميذ المعسرين قرائيا. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، ٣(١٠٠)، ٤١٥ – ٤٥٠.

نهى سمير عبد المقصود (٢٠٢٠). برنامج تدريبي قائم على استخدام الوعي الصوتي في تنمية مهارات الهجاء لدى أطفال الروضة ذوي اضطرابات الانتباه. **مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ١٢(٤١)، ٢٦٣ – ٢٨٢.

نورة السيد راشد (٢٠١٩). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع والوعي الصوتي لدى الطلاب غير الناطقين باللغة العربية في المستوى المبتدئ. **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢١٤)، ١١٩ – ١٥٧.

هديل زهير حسن (٢٠١٩). قدرات الوعي الصوتي المتمثلة في حذف الكلمات والمقاطع الصوتية والوحدات الصوتية لدى طلاب الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. **مجلة عالم التربية**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٣(٦٧)، ٨٥ – ١٣٤.

هناء قاسم حسانين (٢٠١٤). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٨)، ٥٣٧ – ٥٥٩.

وائل صلاح السويفي؛ أماني حامد مرغني (٢٠٢١). فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز لتدريس القراءة في تنمية الوعي الصوتي والاستيعاب القرائي والطلاقة الشفوية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، (٨٥)، ٩٥١ – ٩٩٤.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Algozzine, B. O'Shia, D. Stoddard, K. & Crews, W. (٢٠١٨). Reading and writing competencies of adolescent with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. (٢١), ١٥٤-١٦٠.

Brady, S. (٢٠١٩). IDA definition of dyslexia changes. **Perspectives on Language and Literacy,** ٤٥(١), ١٥-٢١.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (٢٠٢٠). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest,** ١٩(١), ٥-٥١.

Costa, D., Joseph, M. & Alber, S. (٢٠١٥) The Effect of self. Questioning on Reading comprehension a literature Review, Reading Quarterly, **Journal of management Development,** ٢٤ (٣), ٢٥٢ – ٢٩٨.

Davis, K. (٢٠١٦). Teacher Perceptions of Response to Intervention and its Core Components, and its Implementation in Reading in the Primary Grades. **doctoral Dissertations**. Columbus state university, Published on line.

Dewi, P., & Ewi, R. (٢٠١٣). The implementation of reciprocal technique in narrative text to increase the students reading comprehension. **Journal of U-JET**, ١٢(٧), ١-١١.

Goodrich, G. & Lonigan, L. (٢٠١٥). Identifying Differences in Early Literacy Skills Across Subgroups of Language-Minority Children: A Latent Profile Analysis. **Developmental Psychology**, ٥٤(٤), ١٢٧٦-١٣١٧.

Jeff A Small, Elaine S Andersen, Daniel Kempler (١٩٩٧). Effects of Working Memory Capacity on Understanding, **Aging, Neuropsychology. and Cognition** ٤ (٢), ١٢٦-١٣٩.

Joseph, M., Alber, S. & Cullen, J. (٢٠١٦) The Effect of self. Questioning on Reading comprehension a literature Review, Reading & writing Quarterly, **Journal of management Development,** ٢٦ (٤), ٣٧٠ – ٣٨٠.

Katerie L. & Jessica L. (٢٠٢٠). Developmental Phonological Awareness and Phonics Continuum. **Nova Scotia journal,** ١٣(١), ١-١٠.

Ramus, K. (٢٠١٤). Reading acquisition from novice to expert. **Psychological Science in the Public Interest,** ١٣(٢), ٩٣-١٤٣.

Van Dyke, J. A., Johns, C. L., & Kukona, A. (٢٠١٤). Low working memory capacity is only spuriously related to poor reading comprehension. **Cognition**, ١٣١(٣), ٣٧٣– ٤٠٣.

Willits, J. A., Amato, M. S., & MacDonald, M. C. (٢٠١٥). Language knowledge and event knowledge in language use. **Cognitive Psychology**, ٧٨, ١– ٢٧.

البحث الثامن

برنامج قائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الاجتماعية لدى اطفالهن

إعداد

أ.د/ وليد السيد أحمد خليفة

رئيس قسم علم النفس التعليمي والاحصاء التربوي

كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر الشريف

أ.د/ غادة صابر أبو العطا

أستاذ الصحة النفسية المساعد ووكيل

الدراسات العليا بكلية التربية للطفولة

المبكرة–جامعة مطروح

أ.م.د/شادي محمد أبو السعود

أستاذ الصحة النفسية المساعد

كلية التربية–جامعة مطروح

أ/إيمان سعيد القاضي

باحثة ماجستير

برنامج قائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الاجتماعية لدى اطفالهن

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الاجتماعية لدى اطفالهن، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٨) أمهات أطفال ذوي الاعاقة الفكرية واطفالهن ،وتم توزيعهن على مجموعتين، الأولى تجريبية، وعددهن (٤) أمهات واطفالهن، والثانية ضابطة، وعددهن (٤) أمهات واطفالهن وتراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٣٠-٤٠) سنة بمتوسط (٣٦,٥) وانحراف معياري(٣,٢٩٥)، (٤) أطفال من ذوى الإعاقة الفكرية وتراوحت اعمارهم الزمنية ما بين (٤- ٦) سنوات بمتوسط (٥,٤٣) وانحراف معياري (٠,٤٩٥) ، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٦٧- ٧٠) على مقياس ستانفورد بينيه بمتوسط (٦٨,٢٥) وانحراف معياري(١,٠٢٥) ، وتم تطبيق الأدوات التالية (مقياس الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية- مقياس المهارات الاجتماعية المصور للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية- برنامج قائم علي العلاج بالتفاؤل (إعداد /الباحثة) ، استغرق التطبيق فترة زمنية مدتها (٧) أسابيع بمعدل ٥ جلسات أسبوعيًا ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياسي الضغوط النفسية للأمهات والمهارات الاجتماعية المصور للأطفال في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياسي الضغوط النفسية للأمهات والمهارات الاجتماعية المصور للأطفال في القياسين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: التفاؤل – الضغوط النفسية – أمهات الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية – المهارات الاجتماعية – الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية .

A Program Based on Optimism Therapy to Reduce Psychological Stress among Mothers of Kindergarten Children with Intellectual Disabilities and its Impact on the Social Skills of their Children

Abstract

The study aimed at revealing the effectiveness of a program based on optimism therapy to reduce psychological stress among mothers of kindergarten children with intellectual disabilities and its impact on the social skills of their children. Participants were (8) mothers of children with intellectual disabilities and their children, they were distributed into two groups; an experimental group included (4) mothers and their children, and a controlled group included (4) mothers and their children whose ages ranged 30-40 years (M.=36.5, S.D.=3.295) and (4) children with intellectual difficulty and whose ages ranged (4-6) years (M.=5.43, S.D.=0.495) and their IQ ranged 67-70 on the Stanford-Binet scale (M.=68.25, S.D.=1.025). The following tools were administered (A scale of psychological stress for mothers of children with intellectual disabilities – The pictorial social skills scale for children with intellectual disabilities - A program based on optimism therapy "By the researcher"), The program sessions included (35) sessions over a period of (7) weeks by (5) sessions weekly, at a rate of (5) sessions per week. and the research found that there were relevant differences. Results revealed statistically significant differences between the mean ranks of the experimental and controlled groups in the two scales of mothers' psychological stress and children's social skills in the post-measurement in favor of the experimental group, and there were no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group in the post and follow-up measurements of psychological stress for mothers and the social skills for children.

Keywords: Optimism-Psychological Stress- Social Skills- Mothers of Kindergarten Children with Intellectual Disabilities.

مقدمة :

يتعرض أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية طبقا لإعاقة أطفالهن إلي ضغوط نفسية تؤثر تأثير مباشر على تعليم ورعاية أطفالهن وهذا يؤثر سلبا على المهارات الإجتماعية للأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعلم بالإضافة الي أنهم يعانون من تلك الضغوط النفسية فربما يكون للتفاؤل دور فعال في تخفيف تلك الضغوط النفسية لدي الأمهات ومن الممكن أن ينتقل أثره إيجابيا في تنميه المهارات الإجتماعية لدي الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

ومن أساليب التغلب على الضغوط هي التفاؤل، فتفاؤل للفرد يكون مرتبط بفترة الحاضر والمستقبل وهذه الأزمة ترتبط كذلك بالظروف التي تكون محيطة بالفرد والمعطيات التي تكون حياته، والسر على توجيهه، فاذا كانت الظروف والمعطيات حتى الإنجازات الماضية إيجابية سوف يكون النظرة استبشار للمستقبل وإذا كانت العكس فيقع الفرد في حاله من التشاؤم وإذا توفرت له إرادة قوية ودافع داخلي قلب الطاولة رأسًا على عقب (جبالي, 2012 ص. ص١٦٤,١٨٨). وتعاني أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من مشاعر الإحباط والقلق والإكتئاب، كذلك تحتاج هؤلاء الأمهات إلى التدريب والمساندة والدعم بالخدمات الطبية والإرشادية والنفسية كي تكون لديهن طاقة نفسية تساعدهن على التأقلم مع كل تلك المسؤوليات ومواجهة الضغوط التي يتعرضن لها (خطارة ٢٠١٨ ص. ص ٧٣,١٢٢).

ويعاني الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من قصور في المهارات الإجتماعية أكثر من الأطفال العاديين، حيت يؤدي هذا القصور إلى صعوبة في التفسير والتحكم، مما يجعل هذه المواقف الاجتماعية أكثر إرهاقا لهم (Vaan et al, 2020 p. p 1.9).

وبشكل عام يحتاج الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية نظرًا للتغييرات المفاجئة التي قد تؤدي إلى زيادة مستوى القلق ومن أهمها إنتشار فيرس كورونا Covid-19 إلى الدعم سواء كان هذا الدعم مقدم من الأسرة أو من خلال مقدمي الرعاية إعتمادًا على مستوى حاجتهم إلى الدعم للقيام بأنشطة الحياة الاجتماعية مقارنة بالعاديين(Courtenay & Perera, 2020 p. p 231.236)

ولتوظيف المهارات الإجتماعية في مجال الإعاقة الفكرية تُصنف أوقات الفراغ إلى أنواع مختلفة منها أهمها النشاط مقابل الخمول، أو الإيجابية مقابل السلبية؛ حيث تتضمن وقت الفراغ النشط بعض الأنشطة مثل الأنشطة الإجتماعية والأنشطة خارج المنزل والأنشطة البدنية (Keller & Weintraub, 2021,p. p567.577)

وربما للعلاج بالتفاؤل دور مهم لخفض حده الضغوط النفسية لدي أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ويصل إلى الرفاهية النفسية للأمهات فله أهمية كبيرة جدا فهو مفتاح لحل أي ضغوط تتعرض لها أي أم وخصوصا أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم

مشكله الدراسة :-

من خلال التواجد في مراكز الإعاقة الفكرية والعمل مع الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم والتعامل مع أمهاتهم وجدت الباحثة أن بعض أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم كانوا يشتكين من تعرضهن لبعض الضغوط النفسية المرتبطة بإعاقة أطفالهن والنبذ من المجتمع وانهم غير متقبلين وينظر لأطفالهن نظره سلبية مما يعوقهم من الظهور مع أولادهن في الأماكن العامة ومن خروجهم للحياة الإجتماعية في العموم مما يؤثر سلبا على المهارات الإجتماعية لدي أطفالهن. ومن خلال الإطلاع على بعض الدراسات التي تناولت العلاج بالتفاؤل مثل دراسة ميلود وبوبكر (٢٠١٧) والتي توصلت الى أن التفاؤل يساعد في مواجهة المواقف الضاغطة ، وكذلك توصلت دراسة شاهين (٢٠٢٠) على الدور الفعال للإرشاد النفسي في تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا، وتوصلت صقر وجلجل (٢٠٢١) إلى فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية للطلاب.

وتتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج قائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الإجتماعية لدى اطفالهن ؟

ويتفرع منه الاسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعتين التجريبية والضابطة في الضغوط النفسية في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الإجتماعية في القياس البعدي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أمهات المجموعة التجريبية في الضغوط النفسية في القياسين البعدي والتتبعي ؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية في القياسين البعدي والتتبعي ؟

اهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى تخفيف الضغوط النفسية لدي أمهات الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم وأثره الفعال الإيجابي في تنميه المهارات الإجتماعية لدي أطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم من خلال برنامج قائم على العلاج التفاؤل والكشف عن مدى إستمراريته بعد مرور شهر بين القياسين البعدي والتتبعي.

اهمية الدراسة :-

١) الاهمية النظرية :-

- ندره الدراسات – في حدود اطلاع الباحثة – التي تناولت برنامج قائم على العلاج التفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الإجتماعية لدى أطفالهن .
- تناولت الدراسة بعض المتغيرات الحديثة التي تُثري الأدب السيكولوجي، المتمثلة في العلاج بالتفاؤل والضغوط النفسية والمهارات الإجتماعية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأطفالهن.

- تأتي هذه الدراسة من منطلق المبادرات التي تحث عليها الدولة لتغيير النظم والظروف لوضع المتعلمين من ذوي الإعاقة الفكرية في بيئة تعليمية أفضل للحصول للإنتفاع بكل الطاقات في بناء مجتمع أفضل.
- توجيه النظر لمخططي البرامج الخاصة في مجال الإعاقة الفكرية لهذه الدراسة.
- نتائج الدراسة تفيد في توجيه الباحثين لأبحاث أخري على فئات أخرى.

٢) الاهمية التطبيقية :-

- إعداد برنامج قائم على العلاج التفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وتكون بمثابة مرشد ودليل للقائمين على التربية الخاصة.
- إعداد مقياس مهارات اجتماعية مصور يناسب أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية.
- توجيه نظر كل من مخططي وواضعي برامج أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية إلى الإهتمام بتدريب أمهاتهن ومساعدتهن في تقديم أنسب البرامج التي تناسب ظروفهن لإنعكاس ذلك إيجابيا على تنمية مهارات أطفالهن الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة :-

- العلاج بالتفاؤل (Optimism Therapy) :-

تعرفه الباحثة اجرائيا بأنه مجموعة من الأنشطة التدريبية التي تتضمن بعض المهارات مثل التخمين الإيجابي ، التفكير في الإيجابيات والأحداث السعيدة ، مواجهه الأفكار السلبية وتعديلها، تحديد الأهداف وصياغتها، تنمية الثقة بالنفس ،تحديد نقاط القوة، حل المشكلات، إتخاذ القرار، الحلول البديلة لتحقيق الأهداف، التي استخدمتهم الباحثة في البرنامج الخاص بالدراسة لتنمية الأفكار والشعور الإيجابي ، وتحديد والتغلب على الأفكار والشعور السلبية والذي يساعد الأم على خفض الضغوط النفسية وزيادة المهارات الاجتماعية لدي اطفالهن.

- الضغوط النفسية (Stress Psychological) :-

تعرفها الباحثة بالدرجة التي تحصل عليها الأم في مقياس الضغوط النفسية (إعداد الباحثة)

- المهارات الاجتماعية (Social Skills) :-

تعرفها الباحثة بالدرجة التي يحصـــل عليها الطفل ذوي الإعاقة الفكرية القابل للتعلم في مقياس المهارات الإجتماعية (إعداد الباحثة)

■ الإعاقة الفكرية (Intellectual Disabilities) :-

تعرف الباحثة المعاقين فكريا اجرائيا بأنهم الاطفال المتواجدين داخل مركز التخاطب وتنمية المهارات والتكامل الحسي، التابع لمكتب قادرون باختلاف بمديرية الشباب والرياضة بمطروح، وتراوحت اعمارهم الزمنية ما بين (٤- ٦) سنوات بمتوسط (٥,٤٣) وانحراف معياري(٠,٤٩٥) ، وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٦٧- ٧٠) على مقياس ستانفورد بينيه بمتوسط (٦٨,٢٥) وانحراف معياري(١,٠٢٥) من خلال سجلات المركز، والذين ويعانون من انخفاض مستوى المهارات بشكل عام والمهارات الإجتماعية بشكل خاص.

الحد الموضوعي: الكشف عن برنامج قائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الاجتماعية لدى اطفالهن.

الحد البشري: تتمثل في امهات الاطفال الإعاقة الفكرية واطفالهن.

الحد الزمني: تم تطبيق إجراءات الدراسة خلال الفترة الزمنية للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

الحد المكاني: مركز التخاطب وتنمية المهارات والتكامل الحسي، التابع لمكتب قادرون باختلاف بمديرية الشباب والرياضة بمطروح.

اجراءات الدراسة :-

أولاً: التصميم التجريبي للدراسة:استخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي بهدف التحقق من فاعلية البرنامج القائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الاجتماعية لدى اطفالهن والكشف عن مدى استمراريته من خلال القياسين البعدي والتتبعي.

ثانيا المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينه الدراسة الاستطلاعية من ٣٠ أم من امهات الاطفال ذوى الإعاقة الفكرية واطفالهن المتواجدين بمركز التخاطب وتنمية المهارات والتكامل الحسي، التابع لمكتب قادرون باختلاف بمديرية الشباب والرياضة بمطروح ، حيث طبقت الباحثة أدوات الدراسة على الأمهات واطفالهن ذوي الإعاقة الفكرية بغرض حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٨) أمهات أطفال ذوي الإعاقة الفكرية واطفالهن ، وتم اختيارهن بطريقة قصدية، وتوزيعهن على مجموعتين، الأولى تجريبية، وعددهن (٤) أمهات واطفالهن، والثانية ضابطة، وعددهن (٤) أمهات واطفالهن وتراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٣٠-٤٠) سنة واطفالهن ما بين (٦-٤) سنوات وتم التكافؤ بينهما في العمر الزمني والضغوط النفسية لهن والمهارات الاجتماعية لأطفالهن. وتم تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بعض المتغيرات باستخدام اختبار(*) مان ويتنى Mann Whiteny للأزواج غير المتماثلة، كما هو موضح بالجدول رقم (١) التالي:

جدول (١) نتائج حساب قيمة "U" لمتوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات الدراسة في القياس القبلي.

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني للأمهات	ضابطة	٤	٣٧,٧٥٠٠	٢,٠٦١٥٥	٥,٣٨	٢١,٥٠	٧	٠,٣١٦	غير دالة
	تجريبية	٤	٣٥,٢٥٠٠	٤,١١٢٩٩	٣,٦٢	١٤,٥٠			
العمر الزمني للأطفال	ضابطة	٤	٧,٣٧٥٠	٠,٤٧٨	٤,٢٥	١٧,٠٠	٤,٥	١,٠٤٢	غير دالة
	تجريبية	٤	٧,٥٠٠٠	٠,٥٧٧.	٤,٧٥	١٩,٠٠			
الذكاء	ضابطة	٤	٦٩,٠٠٠٠	٨١٦٥٠.	٦,٢٥	٢٥,٠٠	١	٢,٠٩٧	غير دالة
	تجريبية	٤	٦٧,٥٠٠٠	٥٧٧٣٥.	٢,٧٥	١١,٠٠			
مهارة التعاون	ضابطة	٤	٤,٢٥	٠,٥٠٠	٤	١٦	٦	٠,٦٨٣	غير دالة
	تجريبية	٤	٤,٥	٠,٥٧٧	٥	٢٠			
مهارة اتباع التعليمات	ضابطة	٤	٤,٧٥	٠,٩٥٧	٣,٨٨	١٥,٥	٥,٥	٠,٧٦٤	غير دالة
	تجريبية	٤	٥,٢٥	٠,٩٥٧	٥,١٢	٢٠,٥			

(*) تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social Science (SPSS) الإصدار (١٦) لتحليل البيانات إحصائيًا.

مهارة اللعب	ضابطة	٤	٤,٧٥	٠,٩٥٧	٤,٦٢	١٨,٥	٧,٥	٠,١٥٥	غير دالة
	تجريبية	٤	٤,٥٠	١	٤,٣٨	١٧,٥			
الدرجة الكلية	ضابطة	٤	١٣,٧٥	٠,٩٥٧	٤,١٢	١٦,٥	٦,٥	٠,٤٦٤	غير دالة
	تجريبية	٤	١٤,٢٥	١,٥٠٠	٤,٨٨	١٩,٥			
المشكلات العضوية لأم الطفل المعاق فكريا	ضابطة	٤	٣٩,٥	٧,٧٦٧	٤,٧٥	١٩	٧	٠,٢٩٢	غير دالة
	تجريبية	٤	٣٩	٨,٢٨	٤,٢٥	١٧			
المشكلات النفسية لأم الطفل المعاق فكريا	ضابطة	٤	٤٥,٥	٣,٨٧٢	٤,٣٨	١٧,٥	٧,٥	٠,١٤٧	غير دالة
	تجريبية	٤	٤٦,٢٥	٢,٥٠٠	٤,٦٢	١٨,٥			
مشكلات الطفل المعاق فكريًا	ضابطة	٤	٤٣	٣,٨٢٩	٤,٦٢	١٨,٥	٧,٥	٠,١٤٩	غير دالة
	تجريبية	٤	٤٣,٢٥	٢,٥٠٠	٤,٣٨	١٧,٥			
المشكلات الاجتماعية لأسرة الطفل المعاق فكريا	ضابطة	٤	٤٤,٢٥	٢,٢١٧	٥	٢٠	٦	٠,٥٨٨	غير دالة
	تجريبية	٤	٤٣,٥	٢,٠٨١	٤	١٦			
الدرجة الكلية	ضابطة	٤	١٦٩,٢٥	١٦,٠٧٥	٤,٧٥	١٩	٧	٠,٢٩٢	غير دالة
	تجريبية	٤	١٦٩,٠٠	٦,٩٦	٤,٢٥	١٧			

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات الدراسة في القياس القبلي، مما يعنى أن هناك تكافؤ مناسب بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أدوات الدراسة:

١- مقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية إعداد/ الباحثة:

الهدف من المقياس: تحديد مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

وصف المقياس:

تكون المقياس من ٤٠ عبارة فالعبارات من (١٠-١) تقيس المشكلات العضوية لأم الطفل المعاق فكريا ، والعبارات من (٢٠-١١) تقيس المشكلات النفسية لأم الطفل المعاق فكريا ، والعبارات من (٢١-٣٠) تقيس مشكلات الطفل المعاق فكريًا ، والعبارات من (٤٠-٣١) تقيس المشكلات الاجتماعية لأسرة الطفل المعاق فكريا.

الأساس النظري للمقياس:

من خلال الاطلاع على بعض الاطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الاجتماعية وسمات الاطفال المعاق فكريا والاستفادة منها في اعداد مقياس الضغوط النفسية لأمهات الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية ومن تلك الدراسات البسطامي (٢٠١٣) ، صباح والمنصوري (٢٠١٣) ، فرح وامين (٢٠١٥) ،الديب (٢٠١٦) ،بوعزة (٢٠١٨) ،الوكيل(٢٠٢٠) ،كواهي(٢٠٢١) ،شاهين وعلوي (٢٠٢٢).

الخصائص السيكومترية لمقياس الضغوط لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية :

أولا: الصدق

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية ، فتراوح صدق المحكمين ما بين ٨٠% الى ١٠٠%، وتم

الإبقاء على معظم المفردات التي بلغت نسب اتفاقها ١٠٠ % كما هي دون إجراء أي تعديل، وتم تعديل صياغة باقي المفردات بناءً على آراء السادة المحكمين.

صـدق المحك الخارجي: من خلال حسـاب معامل الارتباط بين درجات العينة الاسـتطلاعية (ن =٣٠) على مقياس الضغوط النفسية لدى امهات المعاقين فكريا (إعداد/ الباحثة) ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفســـية لدى امهات المعاقين فكريا إعداد جبالي (٢٠١٢) كمحك خارجي فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٨) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

ثانيا الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والبعد الذي ينتمي إليه تلك المفردة، فتراوحت في البعد الأول المشـكلات العضـوية لأم الطفل المعاق فكريا من ٠,٧٦ الى ٠,٩٢، تراوحت في البعد الثاني المشكلات النفسية لأم الطفل المعاق فكريا من ٠,٧٤ الى ٠,٩٥،تراوحت في البعد الثالث مشـكلات الطفل المعاق فكريًا من٠,٧١ الى ٠,٩٣، تراوحت في البعد الرابع المشـكلات الاجتماعية لأســـرة الطفل المعاق فكريا من٠,٧٦ الى ٠,٠,٩٨، كما تم حســـاب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت في البعد الأول المشـــكلات العضـــوية لأم الطفل المعاق فكريا ٠,٠,٩٧ ، وبلغت في البعد الثاني المشـــكلات النفســـية لأم الطفل المعاق فكريا ٠,٠,٩٨، وبلغت في البعد الثالث مشـكلات الطفل المعاق فكريًا ٠,٠,٩٨، وبلغت في البعد الرابع المشـكلات الاجتماعية لأسـرة الطفل المعاق فكريا٠,٩٦ وجميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثا ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ: اســـتخدمت الباحثة لحســـاب الثبات على العينة الاســـتطلاعية معامل ألفا كرونباخ، فبلغ في البعد الأول المشكلات العضوية لأم الطفل المعاق فكريا ٠,٠,٩٥ ، وبلغ في البعد الثاني المشـكلات النفسـية لأم الطفل المعاق فكريا ٠,٠,٩٧، وبلغ في البعد الثالث مشـكلات الطفل المعاق فكريًا ٠,٠,٩٤، وبلغ في البعد الرابع المشـــكلات الاجتماعية لأســـرة الطفل المعاق فكريا٠,٠,٩٦، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩٨٨)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة: استخدمت الباحثة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة فوجدت أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٩٠١- ٠,٩٧١)، وأن جميع هذه المعاملات مقبولة، مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس.

٣- مقياس المهارات الاجتماعية المصور للطفل إعداد/ الباحثة.

الهدف من المقياس: تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية .

وصف المقياس: تكون المقياس من ١٨ عبارة فالعبارات من (١-٦) تقيس مهارة التعاون لدى الطفل المعاق فكريا ، والعبارات من (٧-١٢) تقيس مهارة اتباع التعليمات ،لدى الطفل المعاق فكريا ، والعبارات من (١٣-١٨) تقيس مهارة اللعب ،لدى الطفل المعاق فكريا.

الأساس النظري للمقياس: من خلال الاطلاع على بعض الاطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الاجتماعية وسمات الاطفال المعاق فكريا والإستفادة منها في اعداد مقياس مهارات الاجتماعية المصور للطفل ذوي الإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية ومن تلك الدراسات: احمد(٢٠٠٦) خليفة(٢٠١٤)، الراشد (٢٠١٥)، مجيد (٢٠٢٠)، العربي (٢٠٢٠)، إبراهيم (٢٠٢٢).

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية المصور للطفل إعداد/ الباحثة.

أولا: الصدق

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية فتراوح صدق المحكمين ما بين ٦٠% الى ١٠٠% ،وتم الإبقاء على معظم المفردات التي بلغت نسب اتفاقها ١٠٠ % كما هي دون إجراء أي تعديل، وتم تعديل صياغة باقي المفردات بناءً على آراء السادة المحكمين.

صدق المحك الخارجي: من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن =٣٠) على مقياس المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريا (إعداد/ الباحثة) ودرجاتهم على مقياس المهارات الاجتماعية لدى المعاقين فكريا إعداد ٩. الراشد (٢٠١٦) كمحك خارجي فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩١) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

ثانيا الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة، والبعد الذي ينتمي إليه تلك المفردة، فتراوحت في البعد الأول مهارة التعاون من ٠,٤٥. الى ٠,٦٩، تراوحت في البعد الثاني مهارة اتباع التعليمات من ٠,٥٤ الى ٠,٧٧،تراوحت في البعد الثالث مهارة اللعب من٠,٦٣ الى ٠,٨١، كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت في البعد الأول مهارة التعاون ٠,٩١. ، وبلغت في البعد الثاني مهارة اتباع التعليمات ٠,٩٦، وبلغت في البعد الثالث مهارة اللعب ٠,٩٠، وجميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ثالثا: ثبات المقياس

استخدم الباحثة لحساب الثبات الطرق التالية:

معامل ثبات ألفا كرونباخ: استخدمت الباحثة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، فبلغ في البعد مهارة التعاون ٠,٧٠. ، وبلغ في البعد الثاني مهارة اتباع التعليمات ٠,٧٦، وبلغ في البعد الثالث مهارة اللعب ٠,٨٣، وبلغت قيمتها للمقياس ككل (٠,٩١)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس

معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة: استخدمت الباحثة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة فوجدت أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٩٠- ٩١.)، وأن جميع هذه المعاملات مقبولة، مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا المقياس.

٤- برنامج العلاج بالتفاؤل أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية اعداد / الباحثة:

هدف البرنامج : خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية التأثير إيجابيا على مهارات اطفالهن الاجتماعية.

جلسات البرنامج : يتكون البرنامج من نوعين من الجلسات هما :

(١): الجلسات التدريبية الاعلامية :

سـعت الباحثة من خلال الجلسـات الإعلامية إلى إمداد الأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بالمجموعة التجريبية بمعلومات عن متغيرات الدراسـة بداية بالتعارف ثم (العلاج بالتفاؤل – الضـغوط النفسـية – الإعاقة الفكرية – المهارات الإجتماعية) ، وذلك بهدف تهيئتهم للبرنامج ، وأيضـا لتعرف كل منهن ما هو هدف البرنامج ، وما هو مستوي الأداء المتوقع منهن، وتتمثل الجلسات التدريبية الإعلامية في خمس جلسات يستغرق تنفيذها أسبوع .

(٢): الجلسات التدريبية التنفيذية :

سعت الباحثة من خلال الدراسة الحالية من خلال الجلسات التدريبية التنفيذية إلى العلاج بالتفاؤل وتطبيق ما تم تعلمه خلال الجلسات الاعلامية للوصول إلى هدف التدريب وهو خفض الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة وأثره على المهارات الاجتماعية لدي أطفال افراد العينة ، وتمت الجلسات التنفيذية في (٣٠) جلسة بواقع ٥جلسات اسبوعيا، ويستغرق تنفيذها (٦) أسابيع تقريبًا.

– **الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات** : المحاضرة والمناقشة – الالقاء – التعزيز – العصف الذهني – الواجب المنزلي .

<u>دور الباحثة خلال إجراءات الدراسة:</u>

(١) : قبل الجلسات : راعت الباحثة :

- إعداد الحجرة التي سيتم فيها التدريب.
- تحديد الأهداف المرجوة لكل جلسة بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل ام في المجموعة أداؤها في نهاية كل جلسة .

(٢) : أثناء الجلسات : راعت الباحثة:

- إعلام الأمهات في المجموعة التجريبية بما ينبغي عليهم أن يؤدوه وأن يمارسوه خلال الجلسات.
- تقديم الشرح الكافي لما ينبغي ممارسته تفريغ للمشاعر السلبية لديهن ، ثم ممارستها بشكل إجمالي للمهارات .
- توضيح التعليمات التي يجب إتباعها من آن لآخر .
- تلخيص الآراء والمقترحات والحلول من خلال العلاج بالتفاؤل .

(٣): بعد الجلسات : راعت الباحثة:

- تقديم مقياس الضغوط النفسية لأمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
- تقديم مقياس المهارات الاجتماعية لدى الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية (المصور للطفل).
- تصحيح المقاييس وتسجيل نتائجه بغرض التحليل .
- **– التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للاستخدام:**
- تم عرض جلسات برنامج العلاج بالتفاؤل على (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس لأخذ أراءهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها ، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين ، وتم تعديل الجلسات وإضافة آرائهم ومقترحاتهم ، ثم عرضت عليهم مرة أخرى وأفاد جميع المحكمين بصدق البرنامج ، وبذلك تم التحقق من مدى صلاحية جلسات برنامج العلاج بالتفاؤل مع عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تعرض الباحثة نتائج الدراسة وتفسيرها وذلك للتحقق من فروض الدراسة على النحو التالي:

أولًا: نتائج الفرض الاول والذي ينص على أنه:

"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المعاقين فكريًا في القياس البعدي في اتجاه المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (مان ويتني) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؛ والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢) قيمة U لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المعاقين فكريًا

الابعاد	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير η2
المشكلات العضوية لأم الطفل	ضابطة	٤	٣٩,٥٠٠٠	٧,٧٦٧٤٥	٦,٢٥	٢٥	١	٢,٠٢١	٠,٠٤	٧٢
	تجريبية	٤	٢٦,٥٠٠٠	٥,٠٦٥	٢,٧٥	١١				

المعاق فكريا									
المشكلات النفسية لأم الطفل المعاق فكريا	ضابطة	٤	٤٦,٢٥٠٠	٢,٥٠٠٠٠	٦,٥	٢٦	٠٠٠	٢,٣٢٣	٠,٠٢	٧٩
	تجريبية	٤	١٣,٧٥	١,٢٥٨	٢,٥	١٠				
مشكلات الطفل المعاق فكريًا	ضابطة	٤	٤٥,٠٠٠٠	٢,٤٤٩٤٩	٦,٥	٢٦	٠٠٠	٢,٣٣٧	٠,٠١	٨٣
	تجريبية	٤	٢٤,٧٥	٤,٩٢٤	٢,٥	١٠				
المشكلات الاجتماعية لأسرة الطفل المعاق فكريا	ضابطة	٤	٤٤,٢٥٠٠	٢,٢١٧٣٦	٦,٥	٢٦	٠٠٠	٢,٣٢٣	٠,٠٢	٧٩
	تجريبية	٤	١٦,٠٠٠٠	٤,٥٤	٢,٥	١٠				
الدرجة الكلية	ضابطة	٤	١٧٢,٢٠٠	٧,١١٨٠٥	٦,٥	٢٦	٠٠٠	٢,٣٠٩	٠,٠٢	٨٢
	تجريبية	٤	٨١	٩,٦٦٠	٢,٥	١٠				

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الضغوط النفسية للأمهات المتمثلة في(المشكلات العضوية لأم الطفل المعاق فكريا ، المشكلات النفسية لأم الطفل المعاق فكريا ، مشكلات الطفل المعاق فكريًا ، المشكلات الاجتماعية لأسرة الطفل المعاق فكريا) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، كما بلغت قيمة حجم الأثر بحساب مربع ايتا η2 لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية: (Tomczak & Tomczak, 2014, p. 23),η2=Z÷ √N حيث (η2) هو مربع ايتا ويمتد من (-١,٠٠ إلى ١,٠٠) بينما (Z) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات أما (n) هي العدد الكلى لأفراد العينة، وتراوح حجم التأثير ما بين (٠,٧٢ -٠,٨٣) على الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني أن (٧٢% -٨٣%) من تباين درجات القياس القبلي بالمقارنة بالقياس البعدي يعود لأثر التدريب على البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

ثانيا: نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه:

"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية المصور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (مان ويتني) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؛ والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٣) قيمة U لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية المصور

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير η2
مهارة التعاون	ضابطة	٤	١,٧٥	٠,٥٠٠	٢,٥	١٠	٠٠٠	٢,٣٩٧	٠,٠٢	٨٥
	تجريبية	٤	٤,٥	٠,٥٧٧	٦,٥	٢٦				
مهارة اتباع التعليمات	ضابطة	٤	١,٢٥	٠,٥٠٠	٢,٥	١٠	٠٠٠	٢,٣٨١	٠,٠٢	٨٤
	تجريبية	٤	٥,٢٥	٠,٩٥٧	٦,٥	٢٦				
مهارة اللعب	ضابطة	٤	١,٥	٠,٥٧٧	٢,٥	١٠	٠٠٠	٢,٣٥٢	٠,٠٢	٨٣
	تجريبية	٤	٥	٠,٨١٦	٦,٥	٢٦				
الدرجة الكلية	ضابطة	٤	٤,٥	١,٢٩	٢,٥	١٠	٠٠٠	٢,٣٢٣	٠,٠٢	٨٢
	تجريبية	٤	١٤,٧٥	٠,٩٥٧	٦,٥	٢٦				

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات الاجتماعية المصور في (مهارة التعاون ، مهارة اتباع التعليمات ، مهارة اللعب) في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة حجم الأثر بحساب مربع ايتا η2لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية: (Tomczak & Tomczak, 2014,p. 23),η2=Z÷ √N حيث (η2) هو مربع ايتا ويمتد من (−١,٠٠ إلى ١,٠٠) بينما (Z) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات أما (n) هي العدد الكلى لأفراد العينة، وتراوح حجم التأثير ما بين (٠,٨٢ −٠,٨٥)

على الابعاد والدرجة الكلية مما يعني أن (٨٢ % –٨٥ %) من تباين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة يعود لأثر التدريب على البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

ثالثا: نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه:

"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس الضغوط النفسية لأمهات الاطفال المعاقين فكريًا في القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الضغوط النفسية لأمهات الاطفال المعاقين فكريًا ، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (٤) قيمة Z لدلالة للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الضغوط النفسية لأمهات الاطفال المعاقين فكريًا.

المهارات	القياسين	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المشكلات العضوية لأم الطفل المعاق فكريا	البعدي	٢٦,٥٠٠٠	٥,٠٦٥	سالبة	١	٢	٢	٠,٥٧٧	غير دالة
	التتبعي	٢٦,٧٥	٤,٩٩١	موجبة	٢	٢	٤		
				متساوية	١				
				المجموع	٤				
المشكلات النفسية لأم الطفل المعاق فكريا	البعدي	١٣,٧٥	١,٢٥٨	سالبة	٠	٠	٠	١,٤١٤	غير دالة
	التتبعي	١٤,٢٥	١,٥٠٠	موجبة	٢	١,٥	٣		
				متساوية	٢				
				المجموع	٤				
	البعدي	٢٤,٧٥	٤,٩٢٤	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٤١٤	غير دالة

مشكلات الطفل المعاق فكريًا	التتبعي	٢٤,٢٥	٤,٣٤٩	موجبة	٠	٠	٠		
				متساوية	٢				
				المجموع	٤				
المشكلات الاجتماعية لأسرة الطفل المعاق فكريا	البعدي	١٦	٤,٥٤٦	سالبة	٠	٠	٠	١,٤١٤	غير دالة
	التتبعي	١٦,٥٠	٤,٧٩٥	موجبة	٢	١,٥	٣		
				متساوية	٢				
				المجموع	٤				
الدرجة الكلية	البعدي	٨١	٩,٦٦٠	سالبة	١	١	١	١,٠٨٩	غير دالة
	التتبعي	٨١,٧٥	٨,٩٩٥	موجبة	٢	٢,٥	٥		
				متساوية	١				
				المجموع	٤				

يتضــح من الجدول (٤) عدم وجود فروق دالة إحصــائيًا بين متوســطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس الضـغوط النفسـية لأمهات الاطفال المعاقين فكريًا المتمثلة في(المشـكلات العضـوية لأم الطفل المعاق فكريا ، المشـكلات النفسـية لأم الطفل المعاق فكريا ، مشـكلات الطفل المعاق فكريًا ، المشـــكلات الاجتماعية لأســـرة الطفل المعاق فكريا) في القياســـين البعدي والتتبعي، مما يدلل على اســتمرارية فعالية البرنامج القائم على العلاج بالتفاؤل في تخفيف الضــغوط النفســية لدى أمهات أطفال الروضـة ذوي الإعاقة الفكرية وامتداد أثره في تحسـين المهارات الاجتماعية لدى أطفالهن افراد المجموعة التجريبية.

رابعا: نتائج الفرض الرابع والذي ينص على أنه:

"لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس المهارات الاجتماعية المصور في القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الاجتماعية المصور ، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (٥) قيمة Z لدلالة للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الاجتماعية المصور.

المهارات	القياسين	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة التعاون	البعدي	٤,٥	٠,٥٧٧	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٤١٤	غير دالة
	التتبعي	٤	صفر	موجبة	٠	صفر	صفر		
				متساوية	٢				
				المجموع	٤				
مهارة اتباع التعليمات	البعدي	٥,٢٥	٠,٩٥٧	سالبة	٢	٢	٤	٠,٥٧٧	غير دالة
	التتبعي	٥	١,٤١٤	موجبة	١	٢	٢		
				متساوية	١				
				المجموع	٤				
مهارة اللعب	البعدي	٥	٠,٨١٦	سالبة	٠	صفر	صفر	١	غير دالة
	التتبعي	٥,٢٥	٠,٩٥٧	موجبة	١	١	١		
				متساوية	٣				
				المجموع	٤				
الدرجة الكلية	البعدي	١٤,٧٥	٠,٩٥٧	سالبة	٢	٢,٢٥	٤,٥٠	٠,٨١٦	غير دالة
	التتبعي	١٤,٢٥	٠,٥٠٠٠	موجبة	١	١,٥	١,٥		
				متساوية	١				
				المجموع	٤				

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياس المهارات الاجتماعية المصور في (مهارة التعاون ، مهارة اتباع التعليمات ، مهارة اللعب) في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدلل على استمرارية فعالية البرنامج القائم على العلاج بالتفاؤل في تخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وامتداد أثره في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أطفالهن افراد المجموعة التجريبية.

تفسير النتائج :

توصلت نتائج الدراسة الحالية الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياسي الضغوط النفسية للأمهات والمهارات الاجتماعية المصور للأطفال في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مقياسي الضغوط النفسية للأمهات والمهارات الاجتماعية المصور للأطفال في القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث والتي توصلت نتائجهم الى فعالية البرامج لتخفيف الضغوط النفسية لدى الأمهات وتأثيره علي اطفالهن بشكل ايجابي في تحقيق مستويات مرتفعة في جميع المهارات لديهم سواء كانوا العاديين والمعاقين فكريا وهذا يدل على كفاءة فعالية برنامج قائم على العلاج بالتفاؤل لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات أطفال الروضة ذوي الإعاقة الفكرية وأثره في المهارات الاجتماعية لدى اطفالهن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة عسلية وحمدونة (٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن تنمية التفكير الإيجابي واستخدام استراتيجيات علم النفس الإيجابي كان لها عظيم الأثر في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقلياً، دراسة عبد الحميد (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى فعالية استخدام فنية العلاج بالأمل لتخفيف حده قلق المستقبل لدى امهات الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية، دراسة احمد (٢٠٠٦) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية لصالح أفراد المجموعة التجريبية, دراسة مصطفى وإبراهيم (٢٠٢١) والتي توصلت إلى فاعليه البرنامج التدريبي الرقمي للأمهات لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لأطفالهن من ذوي متلازمة داون.

المراجع:

١-المراجع العربية :

إبراهيم، ابتهال رضا رزق. (٢٠٢٢). المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي متلازمه داون، مجلة الطفولة .٤٢ .٢٠-٥٢.

أحمد، السيد علي سيد .(٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من اعراض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد .مجلة كلية التربية بالزقازيق جامعة الزقازيق – كلية التربية ،٥٤ .٥٣-١.

البسطامي، اسلأم راضي انيس. (٢٠١٣). مستوى ادارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وامهاتهم في محافظة نابلس، [رسالة ماجستير غير منشورة]، في الادارة التربوية بكلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين .١٦٣-١٩٤.

بوعزة، ربحة. (٢٠١٨). مستوى الضغط المدرك لدى عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقليا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٣. ٩٦٣-٩٧٤.

جبالي، صباح .(٢٠١٢). *الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى امهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون*، [رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس شطيف]، الجزائر.١٦٤-١٨٨.

خطارة، عبد الرحمان. (٢٠١٨). مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع جامعة غرداية، الجزائر ، ٧*، ٧٣-١٢٢.

خليفة ، وليد السيد .(٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي للقصة الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية الانتباه الاجتماعي وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب التوحد بالطائف، مجلة التربية الخاصة كلية التربية جامعة الزقازيق، ٦ (١)، ٣١٩-٢٠٢.

الديب، عبير عرفه عبد العزيز محمد.(٢٠١٦). الضغوط النفسية واحتياجات أمهات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والعلاقة بينهما في دولة الأمارات العربية المتحدة [رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة ماجستير في التربية مسار التربية الخاصة] جامعة الأمارات العربية المتحدة كلية التربية قسم التربية الخاصة.١-١٠٤.

الراشد ،مضاوي عبد الرحمن .(٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على اللعب لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة، مجلة البحث العلمي في التربية. (٣) ١٧، ٦٥٥-٦٩٢.

شاهين ، محمد احمد وعلوي ، غصون، جهاد .(٢٠٢٢). مهارات التعلم الإلكتروني وعلاقها بالضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في مدارس محافظة رام الله .والبيرة المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٦ (٢٧)، ٣٥٧ - ٣٨٤

شاهين، هالة عطية محمود.(٢٠٢٠). دور الارشاد النفسي في تحسين جودة الحياة لأمهات الأطفال المعاقين عقليا، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. (٤)، ١٨ .٥١٠-٤٩٧.

صباح، عايش ومنصوري، عبد الحق .(٢٠١٣). الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين دراسات نفسية وتربوية مخير تطوير الممارسات النفسية والتربوية جامعة وهران – الجزائر . ١١. ١٩٩-٢٢٤.

صقر، سارة السيد أحمد محمود وجلجل، نصرة محمد عبد المجيد.(٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج التفاؤل المتعلم في تحسين التفكير الجانبي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة كلية التربية [أطروحة دكتوراه. علم النفس التربوي]. جامعة كفر الشيخ. كلية التربية. ٥، ١٥٣-٢٢٠.

عبد الحميد، هناء ابراهيم .(٢٠٢٠). عن فعالية استخدام فنية العلاج بالأمل لتخفيف حده قلق المستقبل لدى امهات الاطفال ذوي الإعاقة العقلية ،مجلة الطفولة والتربية ،كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية .(١٢)٤١- ٩٧.

العربي، رانيا. (٢٠٢٠). التعلم بالأقران كمدخل لتحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بروضات الدمج، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١. ٣٧٤-٤٠٥.

عسلية، محمد إبراهيم وحمدونة، أسامة سعيد .(٢٠١٥). الالتزام الديني وعلاقته بكل من قلق الموت وخبرة الأمل لدى طلبة كلية التربية جامعة الأزهر بغزة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية ،مجله العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤٢) ٣ ، ٧٣١-٧٥٠.

فرح، علي فرح أحمد وأمين، نهلة أحمد علي .(٢٠١٥) .دراسة وصفية على الأمهات المترددات على العيادة النفسية بمستشفى السلاح الطبي بأمدرمان ،ورقة مقدمة لمؤتمر الإعاقة الذهنية، قسم علم النفس بكلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

كواهي أميرة .(٢٠٢١). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى مربي الأطفال المعاقين سمعيا [مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية] ،جامعة محمد الصديق بن يحيى – جيجل – كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

مجيد، رزان عدنان إسماعيل.(٢٠٢٠). معوقات استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٥)٥، ٢٦٢-٢٣٥.

مصطفى، سارة أحمد وإبراهيم، داليا ممدوح .(٢٠٢١).برنامج تدريبي رقمي للأمهات لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لأطفالهن من ذوي متلازمة داون جلة الطفولة والتربية، كلية رياض الاطفال، جامعة الاسكندرية، (٤٥).٧٧-١١٠.

ميلود ،عمار وبوبكر، مليكة. (٢٠١٧). التفاؤل واستراتيجيات مواجهة الأحداث الضاغطة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، [رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة عبد الحميد بن باديس]٧٤,٩٠.

الوكيل، سيد أحمد محمد .(٢٠٢٠). الضغوط والحاجات النفسية والاجتماعية لدى عينة من آباء وأمهات الأطفال المعاقين ذهنياً [دراسة فارقة عبر حضارية] .مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة الأمام محمد بن عبد العزيز. ١٣١-٢٠١.

٢-المراجع الأجنبية :

Vaan, G. D., Beijers, R., Vervloed, M. P. J., Knoors, H. E. T., Bloeming-Wolbrink, K. A., Weerth, C. D., & Verhoeven, L. T. W. (2020). *Associations between cortisol stress levels and autism symptoms in people with sensory and intellectual disabilities*. Front. Educ, 5, 1-9.

Courtenay, K., & Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine, 37(3),* 231-236.

Keller, A., & Weintraub, N. (2021). Validity and reliability of the 'Leisure Participation Observation among adults with intellectual disabilities: A pilot study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34(2),* 567-577.

البحث التاسع

أثر التدريب علي الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم

إعداد

أ.د/ وليد السيد أحمد خليفة

أستاذ التربية الخاصة جامعة الطائف الاسبق

ورئيس قسم علم النفس التعليمي والاحصاء التربوي

كلية التربية بالدقهلية – جامعة الأزهر الشريف

أ.م. د/غادة صابر أبو العطا

أستاذ الصحة النفسية المساعد

ووكيل الدراسات العليا والبحوث

كلية التربية للطفولة المبكرة –

جامعة مطروح

أ/ منة الله يحيي حسني

باحثة ماجستير

أثر التدريب علي الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم.

مخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلي الكشف عن أثر التدريب علي الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم ، طبق البحث على (١٥) طفل معرض لخطر صعوبات التعلم، وتم توزيعهم على مجموعتين، الأولى: تجريبية، وعددها (٨) أطفال، والثانية: ضابطة، وعددهم (٧) أطفال وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤ – ٦) سنوات ، وتم تطبيق الأدوات التالية اختبار إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية (أعداد الباحثة) – والبرنامج التدريبي القائم علي الذكاء الموسيقي (إعداد الباحثة) ، تم تدريب المجموعة التجريبية على (١٥) جلسة لمدة استغرقت (٥) أسابيع تقريبًا بمعدل (٣) جلسات أسبوعيًا، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتم استخدام اختبار مان ويتني ، واختبار ويلكوكسون ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مفردات اللغة الإنجليزية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار مفردات اللغة الإنجليزية في القياسين البعدي والتتبعي .

الكلمات المفتاحية :الذكاء الموسيقي – مفردات اللغة الإنجليزية – طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم .

The Effect of Training on Musical Intelligence in Acquiring Some English Vocabulary among kindergarten Child at Risk for Learning Disabilities

Abstract:

The aim of the current research is to reveal the effect of training on musical intelligence in acquiring some English vocabulary for a kindergarten child at risk of learning difficulties. And the second: a female officer, and their number is (7) children, and their ages ranged between (4-6) years, and the following tools were applied: testing the acquisition of some English vocabulary (the numbers of the researcher) - and the training program based on musical intelligence (prepared by the researcher). The experimental group consisted of (15) sessions for a period of approximately (5) weeks, at a rate of (3) sessions per week. The researcher used the semi-experimental approach, and the Mann-Whitney test and the Wilcoxon test were used. The results of the research revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups. On the English language vocabulary test in the post-measurement in favor of the experimental group, and there are no statistically significant differences between the mean ranks of the experimental group scores on the English language vocabulary test in the post and follow-up measurements

Keywords: Musical intelligence - English Vocabulary - Kindergarten Child at Risk of learning disabilities.

مقدمة:

يعاني أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم من مشكلات في تحصيل بعض مفردات الإنجليزية في مرحلة الروضة نتيجة تقديم المناهج التعليمة بطرق تقليدية لا تناسب جميع الأطفال ولا تراعي الفروق بينهم ، ولذلك فإن تلك الفئة من الأطفال في حاجة ماسة للبرامج التعليمية التي تعمل علي تبسيط مفردات اللغة الإنجليزية ، وذلك ما دعى الباحثة للبحث في التراث السيكولوجي لتقديم الدعم والمساعدة لهؤلاء الأطفال فوجدت الباحثة أن الذكاء الموسيقي ربما يساعد طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية .

وتعتبر مرحلة الطفولة من المراحل المهمة التي تبنى فيها شخصية الطفل وتكوينه العقلي والجسمي والحركي فضلا عن اكتساب الخبرات ، فهي الأساس الذي تبنى عليه حياة الطفل المستقبلية إذ أجمعت الدراسات المختصة في ميادين الطفولة أنَّ السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل من أهم مراحل العمر ونظرا لما لمرحلة الطفولة من دور هام باعتبارها الأساس التي تبني عليه شخصية الأنسان، كان لأبد من التركيز علي مستوى ذكاء الأطفال ، لأن الذكاء يعد العنصر الأول في تنظيم التفكير وجعل الطفل قادراً على القيام بنشاطات تتصف بالصفات العقلية ، فقد أشار أغلب العلماء لضرورة توظيف الذكاءات عند تعليم الأطفال ، واختصوا منها الذكاء الموسيقي(ألهام ،٢٠١٦) *.

كما يرى جاردنر أنّ الذكاء الموسيقى يعتمد على قدرة الفرد على التعامل مع النغمات والأيقاعات الموسيقية والقدرة على تقليدها والتجاوب معها واستخدامها للتعبير واستخدام هذا النوع من الذكاء في التعليم يساعد المعلم في تسهيل المحتوي التعليمي وبالتالي قدرة الطفل على الفهم، إذ يرى جاردنر أن تحفيز نفسية الطفل يكون من خلال استثمار أمزجتهم الإيجابية ليساعد ذلك على سهولة عملية التعلم ويرى بأنّ الموسيقى أفضل الطرق لتحقيق ذلك كونها تساعد في تغيّر المشاعر بدرجة سريعة (زهران ،٢٠١٣).

وبما أن مرحلة الطفولة هي المرحلة الأساسية لإكساب الطفل المهارات والخبرات فيكون علي عاتق الروضة جزء كبير من هذه العملية حيث يتم الاهتمام بإكساب الطفل العديد من المهارات الحياتية وإكسابه العديد من المفردات اللغوية معتمدة علي مستويات الذكاء لدي الطفل من ذكاء لغوي، وموسيقي ، وبصري وغيرهم (Berazeal,2019).

* اتبعت الباحثة في التوثيق الإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA Style, 7th ed.)

فنجد أن الاعتماد علي الذكاء الموسيقي ومراعاة الأبعاد الفونولوجية من أهم المعينات في إكساب الأطفال للمهارات والمفردات والمفاهيم اللغوية؛ لأن الأطفال يتأثرون بالنغمة الخاصة بالكلمة والايقاعات الموسيقية(فايزة ،٢٠١٠).

فالأطفال في هذه المرحلة يميلون إلي الأصوات المنغمة وذات اللحن فعند تعليم الطفل مفردات ذات صوت واحد فنجده في حالة استمتاع وانتباه لما يتم تقديمه من مفردات ، مما يشير الي الدور الفعال للذكاء الموسيقي في عملية تعليم الأطفال، فعند تعثر أحد الأطفال في إكساب المفردات وبالاعتماد علي استخدام مفردات ذات صوت موسيقي ومقدمة من خلال نشاط موسيقي وبه إيقاع لحني تسهل من عملية التعليم وتحد من صعوبة التعلم(Hille & schupp ,2015) .

ولا شك أن اللغة الإنجليزية هي أكثر اللغات انتشارا في العالم فهي لغة التداول الأولى في جميع المجالات، وفي عصر أصبح فيه العالم قرية صغيرة، وأصبحت اللغة الإنجليزية فيه هي اللغة المهيمنة على بقية اللغات(محمود ،٢٠١٦).

ثانيا : مشكلة البحث:

لطالما كانت الرغبة من العلماء والباحثين في مجالات التعليم ، هي تيسير عمليات تعلم الأطفال للغات الأجنبية ، من خلال نظرية الذكاءات المتعددة ودورها الهام في تقديم المناهج التعليمية بطرق تناسب الفروق الفردية بين الأطفال(ليلي ،٢٠١٧) ، ونظراً للحاجه المُلحة لمواكبة المسيرة التعليمية المتطورة فنجد أن تعلم بعض مفردات اللغة الإنجليزية ضروري لطفل الروضة مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية ومستويات الذكاءات لدي الأطفال حتي لا يشكل تعلم تلك المفردات صعوبة لبعض الأطفال ومن هنا تأتي مشكله البحث وهي الحاجة لتبسيط بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم من خلال الاعتماد علي الذكاء الموسيقي ومن واقع عمل الباحثة بمجال رياض الأطفال وجدت أن تقديم بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة بالطرق العادية التقليدية يزيد من تعرض الطفل لخطر صعوبات التعلم وأنه من الضروري تبسيط تلك المفردات من خلال الأنشطة المعتمدة علي الذكاء الموسيقي والمتضمنة مهارات صوتية وتنغيمات موسيقية ذات أثر إيجابي علي عملية التعلم، حيث أن بعد دراسة ما يحدث في ميدان رياض الاطفال وبالنظر إلى طرق عرض المهارات والمعارف على الأطفال ، نجد أنها لا تزال تقدم بشكل يتسم بالترديد وما يقابله من حفظ واسترجاع إضافة إلي ندرة البرامج الحالية المستخدمة للأنشطة المعتمدة علي الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية .

*** تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : ما أثر التدريب علي الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم، ويتفرع منه السؤالين التاليين:**

* ما مدى فاعلية التدريب على الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم ؟

* ما مدى استمرارية أثر التدريب القائم على الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم ؟

هدف البحث :

يهدف البحث الي إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لصعوبة التعلم من خلال برنامج قائم على الذكاء الموسيقي والكشف عن مدى استمراريته بعد مرور شهر بين القياسين البعدي والتتبعي.

أهمية البحث :

الأهمية النظرية :

- ندره الدراسات التي تناولت أثر التدريب علي الذكاء الموسيقي في إكساب مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم في حدود علم الباحثة.
- تكمن أهمية موضوع البحث في الدور الفعال الذي يقوم به الذكاء الموسيقي معتمدا على الأنشطة ذات القالب الموسيقى والحركي والتي تسهم في إكساب طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم بعض مفردات اللغة الإنجليزية ومفاهيمها بشكل مبسط وسهل.
- من منطلق المبادرات التي تحث عليها الدولة لتغيير النظم والظروف لوضع المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم في بيئة تعليمية أفضل للحصول علي المعارف والخبرات بطريقة أسهل.
- توجيه النظر لمخططي البرامج الخاصة في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لهذا البحث.

الأهمية التطبيقية:

- تصميم برنامج قائم على الذكاء الموسيقي يعمل على إكساب طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم بعض مفردات اللغة الإنجليزية .
- أعداد اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم .

- نتائج البحث قد تفيد في توجيه الباحثين لأبحاث أخرى على فئات أخرى.

مصطلحات البحث :

التدريب (Training): ويعرفه (الثويني ،٢٠٢١) على أنه عبارة عن مخطط يضم تفاصيل العمل اللازمة لسد حاجه تدريبية لدي افراد المجموعة في اطار زمني محدد ويعرف اجرائيا بانه مجموعة من الخبرات والاجراءات المخطط لها والمنظمة بطريقه معينه محددة .

الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence) : هو القدرة علي اداء وتأليف النغمات وتقديرها وتميز النبرات وتقليدها من خلال الأنشطة التي تعتمد على الموسيقى والإداءات التعبيرية ذات الدور الفعال في إكساب المهارات والمفاهيم المعرفية للأطفال (SCHUPP ,2015) . .

مفردات اللغة الإنجليزية (English language vocabulary) : هي مجموعة من المفردات الإنجليزية التي يتم تناولها في مرحلة الروضة و التي تتناسب مع المرحلة العمرية للطفل مثل : مفهوم جسم الأنسان ،العائلة ،الأشكال الهندسية ، الالوان ، الأرقام ،الأحجام وغيرها من مفاهيم تناسب طفل الروضة (تعريف الباحثة)

محددات البحث :

يتحدد البحث الحالي بالعينة والأدوات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة لاختبار الفروض

١.**المحددات الموضوعية:** الكشف عن فاعلية التدريب القائم على الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم .

٢.**المحددات المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي على أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم في روضة مدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات .

٣.**المحددات الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

٤.**المحددات البشرية** : أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم بمدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات .

٥.**الحد المنهجي:** تحددت في استخدام المنهج شبه التجريبي .

إجراءات البحث :

أولًا: المنهج والتصميم التجريبي للبحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بهدف التحقق من فاعلية التدريب علي الذكاء الموسيقي(المتغير المستقل) في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية (المتغير التابع) لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم، والكشف عن مدى استمراريته من خلال القياسين البعدي والتتبعي بعد ضبط الباحثة للمتغيرات الدخيلة

ثانيًا: المشاركون في البحث:

١.المشاركون في عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٠) طفل روضة معرض لخطر صعوبات التعلم ، حيث طبقت الباحثة أداة البحث على جميع الأطفال خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، بغرض حساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث والمتمثلة في اختبار مفردات اللغة الإنجليزية ، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

٢.المشاركون في عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٥) طفل روضة معرض لخطر صعوبات التعلم ، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وتوزيعهم على مجموعتين، الأولى: تجريبية، وعددها (٨) أطفال، والثانية: ضابطة، وعددهم (٧) أطفال ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤ – ٦) سنوات، وتم تطبيق أدوات القياس قبليًا على المجموعتين، للتحقق من التكافؤ بينهما، ثم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من التدريب تم تطبيق أدوات القياس بعديًا على المجموعتين، ثم القياس التتبعي على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء التدريب؛ لقياس مدى استمرارية البرنامج في تحقيق أهدافه، وكان وراء اختيار **مدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات** لإجراء البحث الحالي بها عدة مبررات، منها:

*استعداد إدارة المدرسة للتعاون مع الباحثة حيث تعمل الباحثة بنفس المدرسة، والسماح بإجراء تجربة البحث، وفي إطار هذا التعاون الصادق وفرت المدرسة قاعة مخصصة وهي مستقلة بعيدة عن الضوضاء وجيدة التهوية لإجراء تجربة البحث بها، وهذا يهيئ مناخًا تربويًا مثاليًا.

*قرب المدرسة من محل سكن الباحثة، وألفة عينة البحث بالباحثة لكونها معلمة لغة إنجليزية بمرحلة الروضة.

ضبط المتغيرات الدخيلة:

حرصت الباحثة على التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في (العمر الزمني ،الذكاء من خلال سجلات المدرسة على مقياس ستانفورد بينه ، اختبار مفردات اللغة الإنجليزية) ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١) قيمة "U " لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيرات البحث في القياس القبلي.

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٨		المجموعة الضابطة ن = ٧		معامل مان ويتنى U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني	٧,١٩	٥٧,٥	٨,٩٣	٦٢,٥	٢١,٥	٠,٧٦٣	غير دالة
الذكاء	٨,٣٨	٦٧	٧,٥٧	٥٣	٢٥	٠,٣٧٣	غير دالة
اكمل	٨,٣٨	٦٧	٧,٥٧	٥٣	٢٨	٠,٣٥٨	غير دالة
أقرأ ووصل	٧,٣٨	٥٩	٨,٧١	٦١	٢٣	٠,٥٩٥	غير دالة
اختر الحرف الصحيح	٨,٠٦	٦٤,٥	٧,٩٣	٥٥,٥	٢٧	٠,٠٥٩	غير دالة
لون الحرف واكتب الكلمة	٨,٣١	٦٦,٥	٧,٦٤	٥٣,٥	٢٥	٠,٣٠٠	غير دالة
أتبع النمط	٧,٣١	٥٨,٥	٨,٧٩	٦١,٥	٢٢	٠,٧٣٥	غير دالة
الدرجة الكلية لاختبار مفردات اللغة الإنجليزية	٧,٨١	٦٢,٥	٨,٢١	٥٧,٥	٢٦,٥	٠,١٧٦	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا، مما يعنى أن هناك تكافؤًا بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث في القياس القبلي، حيث إن قيمة (Z) غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التكافؤ بين المجموعتين.

ثالثاً: أدوات البحث :

١ – اختبار إكساب مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم

(إعداد / الباحثة)

الهدف من الاختبار : تحديد مستوى مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم.

الأساس النظري للاختبار :

مر بناء اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم بالخطوات الآتية:

١.الأطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الموسيقي وقدرته في إكساب مفردات اللغة الإنجليزية وذلك للاستفادة منها في إعداد اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم في البحث الحالي، ومن تلك الدراسات : (weintrop ,2021; McLachlan, Fleer,2018 ; أبو سنينة ،٢٠١٠ ; bobbit,2013) (Tribhuwan,2022;إلهام ،٢٠١٦ ; الزوين ،٢٠١٨ ; زهران ،٢٠١٣ ; الدلفي ،٢٠١٥)

٢.الأستفادة من آراء الخبراء من السادة موجهي ومعلمي اللغة الإنجليزية والاطلاع على كتب وزارة التربية والتعليم ومناهج اللغة الإنجليزية ، بالإضافة إلى الدراسات السابقة والاختبار ات التي أهتمت بالمجال في إعداد اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم تمهيدًا لعرضها على السادة المحكمين، وبالتالي تضمن الاختبار المهارات الرئيسة الآتية: (أكمل ، أقرأ ووصل، أختر الحرف الصحيح ، لون الحرف واكتب الكلمة ، أتبع النمط).

وصف الاختبار وطريقه تصحيحه : يتكون الاختبار من خمسة أسئلة ويندرج تحت كل سؤال تسعة من الأسئلة الفرعية ، وتكون الإجابة علي كل سؤال بدرجة ليصبح المجموع الكلي لدرجات كل سؤال من الأسئلة (٩)، وتأخذ الأسئلة خمس أشكال وهم (أكمل ، أقرأ ووصل ،أختر الحرف الصحيح ، لون الحرف واكتب الكلمة ، أتبع النمط) ، وبذلك تراوحت درجات الاختبار ما بين (صفر)، والنهاية العظمى للاختبار (٤٥) درجة..

الزمن اللازم لتطبيق الاختبار:

تم احتساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب مجموع الزمن الذي استغرقه أول طفل انتهى من الاجابة استغرق (١٥) دقيقة وآخر طفل انتهى من الإجابة على الاختبار استغرق(٤٠) دقيقة، ثم الحصول على متوسط الزمن اللازم للتطبيق، فكان الزمن اللازم لتطبيق هذا الاختبار هو(٢٧,٥) دقيقة.

الخصائص السيكومترية لاختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم:

أولًا الصدق:

١- صدق المحكمين:

تم حساب صدق الاختبار بطريقة "صدق المحكمين"، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٩) محكمين، من السادة الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة الإنجليزية وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، حيث تم تقديم الاختبار مسبوقًا بتعليمات توضح الهدف من استخدامه، وطبيعة العينة التي سوف تطبق عليها، وطلب منهم إبداء الرأي حول صلاحية الاختبار من حيث وضوح تعليماته وصياغة مفرداته، ومدى تمثيل الاختبار للهدف الذي وضع من أجله، ومدى ملاءمة صياغة مفردات الاختبار لمستوى العينة والجدولين التاليين (٢) يوضحا نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم واسئلة اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم:

جدول (٢)

نسب أتفاق المحكمين على عناصر التحكيم للاختبار

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى دقة صياغة المفردات وملاءمتها لمستوى العينة	١٠٠ %
٢	مدى صحة الصياغة اللغوية للأسئلة.	%٨٨,٨
٣	مدى انتماء السؤال للهدف الذي وضع لقياسه.	%٨٨,٨
٤	مدى صحة إجابة كل سؤال عند مطابقته بمفتاح التصحيح.	١٠٠ %

جدول (٣)

النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على أسئلة الاختبار

رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	١٦	%٨٨,٨	٣١	%٨٨,٨
٢	%١٠٠	١٧	%١٠٠	٣٢	%١٠٠
٣	%٨٨,٨	١٨	%٨٨,٨	٣٣	%١٠٠
٤	%١٠٠	١٩	%١٠٠	٣٤	%١٠٠
٥	%٨٨,٨	٢٠	%١٠٠	٣٥	%٨٨,٨

٦	%٨٨,٨	٢١	%١٠٠	٣٦	%١٠٠
٧	%١٠٠	٢٢	%٨٨,٨	٣٧	%١٠٠
٨	%٨٨,٨	٢٣	%١٠٠	٣٨	%٨٨,٨
٩	%١٠٠	٢٤	%١٠٠	٣٩	%٨٨,٨
١٠	%٨٨,٨	٢٥	%١٠٠	٤٠	%١٠٠
١١	%١٠٠	٢٦	%٨٨,٨	٤١	%٨٨,٨
١٢	%٨٨,٨	٢٧	%١٠٠	٤٢	%١٠٠
١٣	%١٠٠	٢٨	%١٠٠	٤٣	%١٠٠
١٤	%٨٨,٨	٢٩	%٨٨,٨	٤٤	%١٠٠
١٥	%١٠٠	٣٠	%١٠٠	٤٥	%٨٨,٨

يتضح من الجدولين (٢، ٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على أسئلة اختبار مفردات اللغة الانجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم تراوحت ما بين (٨٨,٨– ١٠٠%)، وحيث وضع معدل قبول العبارة إذا اتفق عليها (٨٨,٨%) فأكثر، وكانت أهم التعديلات التي أشاروا إليها هي بعض التعديلات المرتبطة ببعض مفردات اللغة الانجليزية لتناسب طفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم التي أخذت بعين الاعتبار، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أطلع جميع المحكمين على الاختبار مرة أخرى وأقروا بصلاحية الاختبار للتطبيق.

٢- صدق المحك الخارجي:

من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن =٢٠) على اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة) ودرجاتهم على اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة ضعيفي قراءة اللغة الإنجليزية (إعداد/ عيسى، ٢٠٠٦) كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٠) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

ثانيًا الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طفل روضة معرض لخطر صعوبات التعلم ، وتم حساب الاتساق الداخلي للاختبار ، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار، ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
١	اكمل	**٠,٩٠
٢	أقرأ ووصل	**٠,٩٠
٣	اختر الحرف الصحيح	**٠,٩٤
٤	لون الحرف واكتب الكلمة	**٠,٩٤
٥	أتبع النمط	**٠,٩٥

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٩٠ ،٠,٩٥)، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال، والدرجة الكلية للمهارة التي ينتمي إليها ، ويوضح جدول (٥) ما يلي:

جدول (٥) **معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليها**

المهارة الأولى	معامل الارتباط	المهارة الثانية	معامل الارتباط	المهارة الثالثة	معامل الارتباط	المهارة الرابعة	معامل الارتباط	المهارة الخامسة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢	١٠	**٠,٧٢	١٩	**٠,٧٨	٢٨	**٠,٧٤	٣٧	**٠,٧٧
٢	**٠,٨٧	١١	**٠,٧٥	٢٠	**٠,٧٥	٢٩	**٠,٩٠	٣٨	**٠,٧٥
٣	**٠,٧٧	١٢	**٠,٧٤	٢١	**٠,٧٥	٣٠	**٠,٧٥	٣٩	**٠,٧٢
٤	**٠,٧٥	١٣	**٠,٧٨	٢٢	**٠,٧٤	٣١	**٠,٧٨	٤٠	**٠,٧٤
٥	**٠,٧٦	١٤	**٠,٨٠	٢٣	**٠,٧٨	٣٢	**٠,٧٥	٤١	**٠,٧٨
٦	**٠,٨٠	١٥	**٠,٨١	٢٤	**٠,٨٠	٣٣	**٠,٧٤	٤٢	**٠,٧٨
٧	**٠,٨١	١٦	**٠,٧٤	٢٥	**٠,٩٠	٣٤	**٠,٧٧	٤٣	**٠,٧٥

٨	**٠,٨٢	١٧	**٠,٧٠	٢٦	**٠,٧٥	٣٥	**٠,٧٨	٤٤	**٠,٧٤
٩	**٠,٨٧	١٨	**٠,٧٥	٢٧	**٠,٧٨	٣٦	**٠,٧٥	٤٥	**٠,٩٠

**** دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٠، ٠,٩٠)، وأن هذه القيم مقبولة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لاختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم.

ثانيا الثبات:

استخدمت الباحثة أكثر من أسلوب لحساب الثبات، وذلك على النحو التالي:

١- طريقة الفا – كرونباخ:

استخدمت الباحثة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (٢٧) معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (٦) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للاختبار

م	الأبعاد	الدرجة الكلية
١	اكمل	٠,٧٢
٢	أقرأ ووصل	٠,٧١
٣	اختر الحرف الصحيح	٠,٧٤
٤	لون الحرف واكتب الكلمة	٠,٧٢
٥	أتبع النمط	٠,٧٠
	الدرجة الكلية	٠,٧٦

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بالنسبة لمهارات الاختبار المستخدم تراوحت ما بين(٠,٧٠، ٠,٧٤)، وبلغت قيمتها للاختبار ككل (٠,٧٦)، وهي قيم مقبولة مما يؤكد على صلاحية استخدام هذا الاختبار .

٢-معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة:

استخدمت الباحثة لحساب الثبات على العينة الاستطلاعية معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة ، ويوضح جدول (٧) معامل الثبات للاختبار :

جدول (٧) قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة للاختبار

م	قيمة ألفا	م	قيمة ألفا	م	قيمة ألفا	م	قيمة ألفا
١	٠,٧١	١٣	٠,٦٧	٢٥	٠,٧٠	٣٧	٠,٧٢
٢	٠,٦٥	١٤	٠,٧٢	٢٦	٠,٦٨	٣٨	٠,٧٣
٣	٠,٧٣	١٥	٠,٦٧	٢٧	٠,٧٠	٣٩	٠,٦٩
٤	٠,٧١	١٦	٠,٧٠	٢٨	٠,٦٨	٤٠	٠,٧٣
٥	٠,٦٤	١٧	٠,٧٠	٢٩	٠,٧٢	٤١	٠,٧١
٦	٠,٦٨	١٨	٠,٧١	٣٠	٠,٧٣	٤٢	٠,٦٨
٧	٠,٧٢	١٩	٠,٧٣	٣١	٠,٧٢	٤٣	٠,٧٢
٨	٠,٦٨	٢٠	٠,٦٥	٣٢	٠,٦٩	٤٤	٠,٦٩
٩	٠,٦٩	٢١	٠,٧٣	٣٣	٠,٧١	٤٥	٠,٧٢
١٠	٠,٧٤	٢٢	٠,٦٨	٣٤	٠,٦٩		
١١	٠,٦٨	٢٣	٠,٦٩	٣٥	٠,٧٨		

١٢	٠,٧٣	٢٤	٠,٧١	٣٦	٠,٧٢	

يتضح من الجدول(٧) أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (٠,٦٤، ٠,٧٨)، وأن جميع هذه المعاملات مقبولة مما يؤكد صلاحية استخدام هذا الاختبار.

٣-طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم بطريقة إعادة تطبيق الاختبار باستخدام معامل ارتباط سبيرمان ، والجدول (٨) التالي يوضح ثبات المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار .

جدول (٨) ثبات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم بطريقة إعادة التطبيق المهارات معامل الثبات .

م	المهارات	معامل الثبات
١	**اكمل**	٠,٧٧**
٢	**أقرأ ووصل**	٠,٧٦**
٣	**اختر الحرف الصحيح**	٠,٧٨**
٤	**لون الحرف واكتب الكلمة**	٠,٧٩**
٥	**أتبع النمط**	٠,٨٩**
	الدرجة الكلية	٠,٩١**

**** دالة عند (٠,٠١)**

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الثبات في كل مهارة من مهارات الاختبار وفي الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٦، ٠,٩١) وهي دالة عند مستوى(٠,٠١) ، وأن هذه القيم مقبولة ؛ مما يدعو إلى الثقة في نتائج الاختبار .

٢- برنامج التدريب القائم علي الذكاء الموسيقي لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم

أعداد \الباحثة :

هدف البرنامج : إكساب مفردات اللغة الإنجليزية لطفل الروضة المعرض لخطر صعوبات التعلم .

مكونات جلسات البرنامج :

وكانت ذات شكل تدريبي وتنفذي يعمل علي ثلاثة محاور معتمدا علي الذكاء الموسيقي وهم :

١-جلسات لتحسين مهارة القراءة : من خلال التدريب علي الإنصات والاستماع و تكونت من ٥ جلسات

٢ -جلسات لتحسين مهارة الكتابة : من خلال الترديد الصوتي وتكونت من ٥ جلسات.

٣-جلسات لتحسين مهارة النطق : من خلال تنغيم الصوتيات وتكونت من ٥ جلسات ليصبح إجمالي جلسات البرنامج ١٥ جلسة .

الفنيات المتبعة في تنفيذ الجلسات :

• الحوار والمناقشة ، الالقاء، التدريس التبادلي ،مثلث الأستماع ، التعزيز ،العصف الذهني ،التعلم بالنمذجة ،مسرحة المناهج ، التعلم باللعب ، أستراتيجية القصة ، الواجب المنزلي

١: قبل الجلسات : راعت الباحثة :

*إعداد قاعة التدريب.

*تحديد الأهداف المرجوة لكل جلسة بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طفل في المجموعة أداؤها في نهاية كل جلسة .

٢: أثناء الجلسات : راعت الباحثة:

*إعلام الاطفال في المجموعة التجريبية بما ينبغي عليهم أن يؤدوه وأن يمارسوه خلال الجلسات.

*تقديم الشرح الكافي لما ينبغي ممارسته من التدريب على مهارات الذكاء الموسيقي ، ثم الممارسة بشكل إجمالي لتلك المهارات .

*توضيح التعليمات التي يجب إتباعها من آن لآخر.

٣: بعد الجلسات راعت الباحثة :

* تقديم اختبار إكساب مفردات اللغة الإنجليزية .

* تصحيح الاختبار وتسجيل نتائجه بغرض التحليل .

*** التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للاستخدام:**

تم عرض جلسات برنامج التدريب على أثر الذكاء الموسيقي علي (٩) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس لأخذ أراءهم ومقترحاتهم حول الجلسات وهدفها ، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين ، وتم تعديل الجلسات وإضافة آرائهم ومقترحاتهم ، ثم عرضت عليهم مرة أخرى وأفاد جميع المحكمين بصدق البرنامج ، وبذلك تم التحقق من مدى صلاحية جلسات برنامج التدريب علي أثر الذكاء الموسيقي مع عينة البحث.

نتائج البحث ومناقشتها:

تعرض الباحثة نتائج البحث وتفسيرها وذلك للتحقق من فروض البحث على النحو التالي:

أولًا: نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه : "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مفردات اللغة الإنجليزية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (مان ويتني) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٩) قيمة U لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية في القياس البعدي

السؤال	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير η2
اكمل	تجريبية	٨	٧,٨٧	٠,٨٣٤	١١,٥	٩٢	٠٠٠	٣,٢٩١	٠,٠٠	٨٥
	ضابطة	٧	١,٧١٤	٠,٥٧٧	٤	٢٨				
	تجريبية	٨	٧,٨٧	٠,٨٣٤	١١,٥	٩٢	٠٠٠	٣,٢٨٥	٠,٠٠	٨٥

أقرأ ووصل	ضابطة	٧	٢	٠,٨١٦	٤	٢٨			
اختر الحرف الصحيح	تجريبية	٨	٨,١٢	٠,٨٣٤	١١,٥	٩٢	٠٠٠	٣,٢٨٢	٠,٠٠	٨٥
	ضابطة	٧	٢,١٤	١,٠٦٩	٤	٢٨			
لون الحرف واكتب الكلمة	تجريبية	٨	٨,٢٥	٠,٧٠٧	١١,٥	٩٢	٠٠٠	٣,٢٩٧	٠,٠٠	٨٥
	ضابطة	٧	٢,١٤	١,٠٦٩	٤	٢٨			
أتبع النمط	تجريبية	٨	٨,٢٥	٠,٧٠٧	١١,٥	٩٢	٠٠٠	٣,٢٩٧	٠,٠٠	٨٥
	ضابطة	٧	٢,٥٧	٠,٩٥٧	٤	٢٨			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	٤٠,٣٧	٣,٢٠٤	١١,٥	٩٢	٠٠٠	٣,٢٥٥	٠,٠٠	٨٤
	ضابطة	٧	١٠,٥٧	٣,٧٧٩	٤	٢٨			

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية (اكمل ، أقرأ ووصل ،اختر الحرف الصحيح ، لون الحرف واكتب الكلمة ، أتبع النمط) والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بلغت قيمة حجم الأثر بحساب مربع ايتا $\eta 2$لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية: $\eta 2=Z\div\sqrt{N}$ (Tomczak & Tomczak, 2014,p. 23) حيث ($\eta 2$) هو مربع ايتا ويمتد من (٠,٠٠ إلى ١,٠٠) بينما (Z) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات أما (n) هي العدد الكلى لأفراد العينة، وتراوح حجم التأثير ما بين (٠,٨٤ –٠,٨٥) على الأسئلة والدرجة الكلية مما يعني أن (٨٤ % –٨٥ %) من تباين درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة يعود لأثر التدريب على البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير.

نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهارات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي " .ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية اختبار مفردات اللغة الإنجليزية ، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (١٠) قيمة Z لدلالة للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مهارات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية.

مهارات	القياسين	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اكمل	البعدي	٧,٨٧	٠,٨٣٤	سالبة	١	٢	٢	٠,٥٧٧	غير دالة
	التتبعي	٨	١,١٩٥	موجبة	٢	٢	٤		
				متساوية	٥				
				المجموع	٨				
أقرأ ووصل	البعدي	٧,٨٧	٠,٨٣٤	سالبة	١	٠	٠	١,٤١٤	غير دالة
	التتبعي	٨,١٢٥	٠,٨٣٤	موجبة	٢	١,٥	٣		
				متساوية	٦				
				المجموع	٨				
اختر الحرف الصحيح	البعدي	٨,١٢	٠,٨٣٤	سالبة	١	٢,٥	٢,٥	١	غير دالة
	التتبعي	٨,٣٧٥	٠,٥١٠٧	موجبة	٣	٢,٥	٧,٥		
				متساوية	٤				
				المجموع	٨				
لون الحرف واكتب الكلمة	البعدي	٨,٢٥	٠,٧٠٧١	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٤١٤	غير دالة
	التتبعي	٨	٠,٩٢٥	موجبة	٠	٠	٠		
				متساوية	٦				
				المجموع	٨				
أتبع النمط	البعدي	٨,٢٥	٠,٧٠٧١	سالبة	١	٢,٥	٢,٥	١	غير دالة
	التتبعي	٨,٣٧٥	٠,٧٤٤	موجبة	٣	٢,٥	٧,٥		
				متساوية	٤				
				المجموع	٨				
	البعدي	٤٠,٣٧	٣,٢٠٤	سالبة	٢	١,٥	٣	١,٢٤٢	غير دالة

الدرجة الكلية	التتبعي	٤٠,٨٧	٢,٧٩٩	موجبة	٣	٤	١٢	
				متساوية	٣			
				المجموع	٨			

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية (اكمل ، أقرأ ووصل ،اختر الحرف الصحيح ، لون الحرف واكتب الكلمة ، أتبع النمط) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي، مما يدلل على استمرارية التدريب علي الذكاء الموسيقي في إكساب بعض مفردات اللغة الإنجليزية لدى المجموعة التجريبية أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

تفسير النتائج :

توصلت نتائج البحث إلى أنه "وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مفردات اللغة الإنجليزية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وعدم فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مهارات اختبار مفردات اللغة الإنجليزية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات والبحوث التي هدفت إلى الكشف عن دور الذكاءات المتعددة في تسهيل عملية تعلم وإكساب مفردات اللغة الإنجليزية مثل دراسة كل من (Burcu,2013) والتي توصلت إلي أن استخدام أنماط الذكاءات المتعددة في عمليات التعلم في مرحلة رياض الأطفال كان لها بالغ الأثر في تسهيل عمليات التعلم وإكساب المفاهيم لدي أطفال صعوبات التعلم ، كما أكدت دراسة (Ema,2014) على الدور الفعال للذكاء الموسيقي في تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وما يلعبه من دور أساسي يقوم بتبسيط المعلومات لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم وهو ما أكدته دراسة (الحموري ،٢٠١٠) علي العلاقة بين القدرات الموسيقية والتحصيل اللغوي والأكاديمي للمتعلمين فربط الانشطة الموسيقية بالتحصيل اللغوي له بالغ الأثر في تعليم الأطفال وزيادة نموهم المعرفي ،ويتفق ذلك مع دراسة (محمود،٢٠١٦) ودراسة (Ajmali,2020) في استخدام الأنشطة المعتمدة علي الذكاء الموسيقي في تعليم مفردات اللغة الإنجليزية.

كما تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة (kumer,2021) إلي فاعلية أستخدام الموسيقى والأغاني كأدوات تربوية في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، كما أكدت دراسة (تقي ،٢٠٢٢) علي فاعلية استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم ونطق اللغة الإنجليزية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وتتفق النتائج مع نتائج دراسة (ماجد،٢٠١٢) حول العلاقة الموجبة بين نقاط القوة لدى المتعلمين في الذكاءات المتعددة وإنجازهم في تعلم اللغة الإنجليزية،كما وضحت دراسة(Dadan,2018) طريقة إكساب اللغة للأطفال الذين من صعوبات التعلم ومشكلات عسر القراءة من خلال الانشطة الموسيقية.

المراجع:

اولا: المراجع العربية

أبو سنينة، فايزة حسين سليمان .(٢٠١٠). أثر الذكاء الموسيقي في تحصيل المفردات وفي استيعاب المقروء لدى طلبة المرحلة الأساسية الوسطى باستخدام طريقة السجستبيديا في التدريس.*مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية* . ٤٥ . ٤٣- ٦٤ .

الثويني ، سليمان ناصر .(٢٠٢١) . واقع تقويم البرامج التدريبية بعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة حائل من وجهة نظر المتدربين . مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي .٢ . ٦٣ – ١٠٣ .

الحموري ، خالد .(٢٠١٠) . العلاقة بين مستوي القدرات الموسيقية والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً المجلة الأردنية للفنون .١ .٢٩-٤٣ .

الدلفي ، محمد (٢٠١٥). الذكاء الموسيقي لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي. مجلة كلية التربية الأساسية . ٩٢ .٥٠١ – ٥٢٤ .

الزوين، فرتاج (٢٠١٨) . تقويم تدريبات كتاب القراءة والكتابة والأناشيد للصف السادس بمعاهد وبرامج التربيةّ الفكرية في المملكة العربية السعودية في ضوء الذكاءات المتعددة. مجلة التربية الخاصة. ٢٤ . ٢٥٦ – ٣٠١ .

حنون ،تقي محمد .(٢٠٢٢) . استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تعلم و نطق اللغة الإنجليزية عند ذوي صعوبات التعلم . مجلة أبحاث ميسان .٣٦ . ٤٢٥- ٤٣٦ .

زهران، محمد (٢٠١٣). حول أستخدام الموسيقي في تعليم الرياضيات . مجلة تربويات الرياضيات. ٤ . ٦ – ١٢ .

عباس، إلهام فاضل، و العبيدي، زهراء زيد شفيق. (٢٠١٦). الذكاء الموسيقي لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية للبنات .٥ . ١٥٨٧ – ١٦١٠ .

محمدي،ماجد بور .(٢٠١٢) . العلاقة بين نقاط القوة لدى المتعلمين في الذكاءات المتعددة وإنجازهم في تعلم اللغة الإنجليزية . مجلة تدريس وبحث اللغة .٤ . ٦٧٧- ٦٨٦

١٠-هاشيمان ، محمود .(٢٠١٦) . تقصي دور الذكاءات المتعددة في تحديد استراتيجيات تعلم المفردات الإنجليزية لمتعلمين المستوي الثاني مجلة التعليم الأكاديمي .٦. ٢٤٢ – ٢٥١ .

ثانيا: المراجع الاجنبية

11- Breazeal, Popbots .(2019). Designing an artificial early childhood education. In Proceedings of the AIA intelligence curriculum for Conference on Artificial Intelligence. 33 9729–9736.

12- Hille , Schupp , J. (2015). How learning a musical instrument affects the development of skills. Econ. Educ journal econedurev .445.82-101 .

13- Weintrop, D. (2021). The landscape of Block-based programming Characteristics of block-based environments and how they support the transition to text. Journal of Computer Languages.67.101-175.

14- McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2018). Early childhood curriculum: Planning assessment and implementation. Cambridge University Press .

15- Tribhuwan, Kumar .(2022) Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching. English as Foreign Language Contexts . Hindawi Education Research International.10 .1155 p 1 -9 .

16- Bobbitt, Fays. (2013). Scientific method in curriculum-making. In Curriculum studies reader Routledge E2 (pp. 21–28).

17- Semra,erkan .Burcu,ozturk .(2013) A study on the multiple intelligences of kindergarteners from different socioeconomic backgrounds Procedia - Social and Behavioral Sciences 106. 250-258.

18- Skejaa , Ema . (2014) .The Impact of Cognitive Intervention Program and Music Therapy in Learning Disabilities. Procedia - Social and Behavioral Sciences 159. 605 – 609.

19- Ajmali ,Kumar.(2020). Using DIALANG in assessing and assessment foreign language proficiency the interface between learning. Asian ESP Journal. 16. 335–362.

20- Kumar, Nukapangu.(2021) Effectiveness of code-switching in language classroom in India at level a case of L2 teachers' perspectives primary. Pegem Journal of Education and Instruction.114.379–385.

21- Dadan, Supardan.(2018) . Language Learning Disabilities: How Can I Help My Students with Dyslexia. Academic Journal of English Language and Education.2.2580-3670 .

البحث العاشر

متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر

إعداد

أ. د/ انشراح ابراهيم الشرفي
أستاذ مناهج وطرق تعليم الطفل قسم العلوم التربوية كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة الإسكندرية

أ. د.م/ خالد صلاح حنفي
أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية
جامعة الإسكندرية

د/ هناء صلاح
مدرس أصول تربية الطفل قسم العلوم التربوية كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ/ أمنية ناصر عبد العال
باحثة ماجستير

متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠

المستخلص:

هدف البحث إلى إلقاء الضوء على متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، وذلك من خلال الاهتمام بالتنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة وتطوير أشكالها وطرق تقديمها من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسود مختلف دول العالم حالياً، والتعرف على أهدافها، وأهميتها، والكفايات اللازمة للمعلمة الروضة لتنمية أدائها في ظل التنمية المهنية والتعليم الإلكتروني، وملامح التوجه المصري المستدام للتنمية، وتأسيسًا على ذلك اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، وقد أُستخدم لتحديد أهمية واساليب التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة ومعوقاتها، ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة والأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالمحاور العلمية التي اشتمل عليها البحث، توصلت النتائج إلى أن من أهم متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية تدريب معلمات الطفولة المبكرة على المستجدات في المجال التكنولوجي والتقني والعلمي، وتزويدهم بالاستراتيجيات التكنولوجية الحديثة، والارتقاء بمستوى المعلمة رقمياً وتكنولوجياً.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية الإلكترونية– معلمات الطفولة المبكرة– رؤية مصر ٢٠٣٠.

Electronic professional development requirements for early childhood Teachers in light of Egypt's vision 2030

Abstract:

The research aimed to shed light on the requirements of electronic professional development for early childhood teachers in light of Egypt's vision 2030, by paying attention to the electronic professional development of the teacher and developing its forms and methods of presenting it from the modern educational trends that prevail in various countries of the world currently, and identifying its goals, importance, and necessary competencies For the kindergarten teacher to develop her performance in light of the professional development and e-learning, and the features of the sustainable Egyptian approach to development, and based on that, the research relied on the analytical descriptive approach. This is due to its suitability to the nature and objectives of the research, and it was used to determine the importance and methods of electronic professional development for early childhood teachers and their obstacles. Learn early developments in the technological, technical and scientific fields, provide them with modern technological strategies, and raise the level of the teacher digitally and technologically.

Keywords: Electronic professional development - Early childhood teachers- Egypt Vision 2030

مقدمة:

إن التقدم العلمي في المجال الإلكتروني جعل الدول تعتمد عليه في جميع مؤسساتها التربوية؛ لذا تعتمد الدولة على الروضة في التربية والتعليم، ومن هنا يأتي دور المعلمة للطفولة المبكرة وما تمتلك من كفايات في التنمية المهنية الإلكترونية، التي أصبحت ضرورة ملحة في ظل التطور التقني الحديث، وما يستطيع تقديمه من الفعاليات والأنشطة التي تخدم الأطفال في تحقيق الأهداف التربوية.

ويمر العِلم بمرحلة جديدة وطفرة هائلة وشاملة في كافة الاتجاهات، تتراجع فيها الأنشطة والأساليب التقليدية لتحل محلها أنشطة وأساليب تكنولوجية حديثة، تعتمد على العمل الذهني المتميز بالابتكار والاستنباط، وتوليد أفكار جديدة؛ لذلك لم تعد وظيفة المعلم بشكلها القديم مناسبة لهذا العصر بما يتضمنه من التكنولوجيا الحديثة ، ولا يذكر العالم الحاجة إلى التنمية المستدامة للمعلم لعلاج القصور التي يتطلبها العصر الحديث وتكنولوجيا التعليم حتى يرتقى المعلم بأدائه المتوقع منه في ظل الإمكانات المتاحة لكونه عصب العملية التعليمية، وكلما تميز إعداده وتأهيله وتطوره المستمر تتحسن كفاءة العملية التعليمية، فلا شك أن المعلم هو الأساس للعملية التعليمية؛ فإعداد المعلم بشكل جيد يُعد بمثابة ضمان لمنظومة تعليمية ناجحة ترتقى بها الأمم والشعوب (عمر، ٢٠٢١: ٢).

فالمعلم أحد أهم وسائل التطوير والإصلاح في المجتمع، باعتباره محور العملية التعليمية وعصبها الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها، وبالتالي تقع على مهنة المعلم مسئوليات أساسية وأدوار هامة حتى يستطيع مسايرة روح العصر، ومن تلك الأدوار دور الخبير ودور المرشد، والمشرف والمتمرس، في مادته العلمية ودور المختص التكنولوجي، ودور المعلم الفعال الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على توجيه مسار نموهم بالصورة المرجوة (محجوب، ٢٠٠٥: ٥٩).

ونظرًا لأن معلمات الطفولة المبكرة تُعد أحد العناصر الرئيسة للارتقاء بجودة المنظومة التعليمية في التعليم الخاص وأنواعه المختلفة، ومن ثم كان من الضروري الاهتمام بعملية إعدادها وتدريبها، فلم يعد إعداد المعلمة كافيًا لقيامها بأدوارها على الوجه الأفضل في ظل التغيرات المتلاحقة، كما لم تساعدها

المهارات التي حصـــلت عليها أثناء مرحلة إعدادها على التعامل الفعال مع التحولات التكنولوجية والوســائط التعليمية الحديثة، فالمهارات تعددت، وتنوعت مما ألقي الضـــوء على المعلمة مســـئولية تجديد معارفها، ومهاراتها، واتجاهاتها في فترة قصيرة، لتواجه ما يواكب العصر من تحديات؛ وذلك بعدم الاكتفاء بما تلقته في مؤسـسـات الإعداد، فالتحولات العالمية والتطورات العلمية والتكنولوجية، وتقدم المعرفة تفرض عليها ضـرورة التنمية المهنية المستمرة.

وقد أشـار كل من (Alslayym, 2013)، (الشـديقات، ٢٠١٥) أن هناك العديد من معلمات رياض الأطفال لا يمتلكن الثقافة اللازمة لممارســـة عملهن كمعلمات في تلك المرحلة، الأمر الذي قد ينعكس على قيامهن بأدوارهن بما يتناسب مع المتطلبات التكنولوجية في التعليم الإلكتروني وتكنولوجيا المعلومات.

ويعد الاهتمام بالتنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة وتطوير أشـــكالها وطرق تقديمها من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تســـود مختلف دول العالم حاليًا، وذلك لأن التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة تمثل في حد ذاتها أحد جوانب تطوير المنظومة التعليمية ككل وليس المعلمة فحسـب، فضـلًا عن أنها ضـرورة لمواكبة تطورات العملية التعليمية وتغيراتها.

وتتيح التنمية المهنية الإلكترونية إمكانية التعلم من خلالها بشـــكل مفتوح دون التقيد بحدود الزمان والمكان، والانخراط في نظامٍ تعليمي فعالٍ يعمل على تدريب المعلمات على المهارات العقلية العليا، ومهارات حل المشـكلات؛ وذلك باسـتخدام الأسـاليب التعليمية التي تعتمد فيها المعلمة على نفسـها (التعلم الذاتي) وفقًا لقدراتها وإمكاناتها ونمط تعليمها، ويتاح لها فيها كافة المصـــادر التعليمية لتختار من بينها ما يناســبها، وتبدأ من حيث تنتهي، وكذلك تنتقى من بين العديد من الأنشـــطة التعليمية المصـــممة بما يتوافق مع مســـتواها التعليمي (الزهرانى،٢٠١٨).

وانطلاقًا من طموحات رؤية مصـر ٢٠٣٠ حيث قررت الدولة في مطلع عام ٢٠١٨ تحديث أجندتها للتنمية المهنية المسـتدامة بمشـاركة مختلف الوزارات والقطاعات الخاصـة وتضـافر منظمات المجتمع المدني وبالاســتعانة بعدد من أرفع الخبراء في مختلف المجالات، وذلك لمواكبة التغييرات التي طرأت على الســياق

المحلى والإقليمي والعالمي. واهتم الإصـــدار الثاني لرؤية مصـــر ٢٠٣٠ بأن تصـــبح الرؤية مُلهمة وكيف سيخدم ذلك السياق المحلى والإقليمي والعالمي. فتراعي تناول وتداخل كل القضايا من منظور الأبعاد الثلاثة للتنمية المهنية المستدامة: البيئي والاقتصادي والاجتماعي، فهي رؤية شاملة ومتسقة تتكون من استراتيجيات للجهات الحكومية المختلفة (https://en.wikipedia.org/wiki/Egypt_Vision_2030).

ومن هنا بدأت الدولة تســتهدف التعليم كضــرورة ضــمن الخطة الاســتراتيجية للدولة ٢٠٣٠ وكان الأســاســي انبثاقًا من أهداف التنمية المســتدامة للتعليم هي "إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون التمييز وفي إطار مؤســســـي وكفء وعادل مســـتدام وان يكون متمركزًا على المتعلم القادر على التفكير والمتمكن فنيًا وتقنيًا وتكنولوجيًا، بالإضافة إلى بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق امكانيتها غلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، وتعتبر رؤية مصـر ٢٠٣٠ تجسـيدًا لروح دسـتور مصـر ٢٠١٤ والذى ينص في مادته ١٩ الباب الثاني "المقومات الاســاســية للمجتمع" على أن: "التعليم حق كل مواطن هدفه بناء الشــخصــية المصرية والحفاظ على الهوية الوطنية وتأصيل المنهج العلمي في التفكير وتنمية المذاهب وتشجيع الابتكار وترسيخ القيم الحضارية والروحية وارساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز وتلتزم الدولة بمراعاة اهدافه في مناهج التعليم ووسائله وتوفيره وفقًا لمعايير الجودة العالمية" (السرجاني، ٢٠٢٠: ١٠٧).

وتأســيسًــا على ذلك فإن إعداد معلمات الطفولة المبكرة لا تكتفي بمكونات الكفايات بصــورتها في المراحل الأعلى، بل زاد طرق إعدادها بشكل يسمح باستيعاب سمات وصفات أولى مراحل التربية النظامية بوجود الطفل بالروضـــة، فالعمل مع الأطفال يتطلب كفايات خاصـــة علمية، وأكاديمية، وتربوية، ومعرفية إضافة الى الصحة الجيدة، وحب المجال، والالمام بطبيعة الطفل خصائصه وسماته.

وعليه فإن دور المعلمة هام وضـروري في إعداد النشء ومسـاعدتهم للوصـول إلى النمو الشـامل في جميع مجالات النمو المختلفة والتكوين السوي؛ ليحملوا راية الوطن ويسيرون به في خطى واضحة المعالم لغدٍ أفضـــل لذا؛ يســـعى البحث الحالي إلى معرفة الكفايات المهنية ومســـتواها لدى معلمات الطفولة المبكرة وفق تطلعات رؤية مصـــر ٢٠٣٠ في أهم محاور التنمية المهنية وهي بناء الانســـان واعداده وتدريبه المســـتمر، وأيضًا وضع خطة علاجية في ضوء ما تُسفر عنه نتائج البحث الحالية.

مشكلة البحث:

في ظل الاهتمام برؤية مصر ٢٠٣٠، وما أحدثته من تغيرًا كبيرًا في أسس التعليم ومفاهيمه، ومن ثم فرضت واقعًا جديدًا لنظريات التعليم وأساليبه لا يمكن تجاوزها، في الوقت الذى لم تعد فيه النظريات والأساليب التقليدية المتبعة حاليًا قادرة وحدها على تلبية احتياجات التعليم، وتحقيق أهدافه في ظل نمو الإنتاج الفكري، وتعدد أشكال مصادر المعلومات والتشتت الموضوعي للإنتاج الفكري، حيث إن النظام التعليمي الحالي بنظرياته وأساليبه أُعد بشكل أساسي ليتناسب مع متطلبات القرن الماضي بدلًا من إعداد المتعلمين لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

وعلى الرغم من أهمية التنمية المهنية الإلكترونية في النظم التربوية العالمية، وضرورة الحفاظ على ديمومتها وفاعليتها العلمية والتعليمية، وخطورة الدور الذي تلعبه معلمة الطفولة المبكرة، وإن ما تمتلكه من كفايات وخبرات مهنية إلكترونية تزيد من دورها الفعال والمؤثر في النظام التعليمي، وتحقيق الأهداف التربوية التي تنال رغبة وميول الأطفال، واستنادًا إلى أن تطبيق الجودة الشاملة في التنمية المهنية الإلكترونية في ظل التطور التكنولوجي، والمستحدثات التربوية أصبحت ضرورة ملحة ينبغي الاهتمام بها وإعطاءها الدور الكبير والفاعل في العملية التعليمية لأنها تمثل بناء الفرد حاضرًا ومستقبلا وتوافق تطورات طموح الفرد والمجتمع من المتغيرات المعاصرة وتحديات العصر لتحقيق الأدوار المستقبلية.

وفي ضوء تلك الحقائق، وما كشفت عنه نتائج الدارسات السابقة، عن مدى أهمية التنمية المهنية الإلكترونية لدى أعضاء الهيئة التعليمية التي تؤدى إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية مثل دراسة كل من: (الشمري، ٢٠٠٤)، (Hughes, 2008)، (الشبلي، ٢٠١٠)، (الزهراني، ٢٠١٨)، يتضح وجود محدودية في مجال البحوث والدراسات العربية والأجنبية ـــ في حدود علم الباحثة ـــ التي تناولت متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠؛ وهذا ما دعا الباحثة إلى الاهتمام بموضوع البحث الحالي.

اعتمادا على ما سبق يمكن القول إن خطة التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠ لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال إعداد معلمات قادرات على بناء المستقبل والتخطيط له في ضوء متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية المتمثل في هذه البحث بمعلمات الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح.

وبناء على ما سبق تتبلور مشكلة البحث في السؤال التالي:

⇦ **ما متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠؟**

أسئلة البحث:

١. ما مفهوم التنمية المهنية الإلكترونية، أهدافها وأهميتها؟
٢. ما ملامح التوجه المصري المستدام للتنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠؟
٣. ما متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى إلقاء الضوء على متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

- يتواكب البحث الحالي مع طبيعة العصر وتطوراته السريعة، وما يفرضه من صيغ جديدة في مجال التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة.
- الاستجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بالتنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة.

مصطلحات البحث:

١. التنمية المهنية الإلكترونية: Electronic professional development

تعرف التنمية المهنية على أنها: "عملية تنموية بنائية تشاركية مستمرة تستهدف المعلمين وسائر العاملين في الحقل التربوي لتغير وتطوير أدائهم، وممارستهم، ومهارتهم، وكفاياتهم المعرفية والتربوية والتقنية والإدارية والأخلاقية" (عمر، ٢٠١٧).

كما يقصد بالتنمية المهنية الإلكترونية بأنها: "عمليات تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفعالية لسد حاجات المدرسة والمجتمع، وحاجات المعلمين أنفسهم من خلال التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والثقافة التكنولوجية" (Knipe and Speck, 2005).

وتعرف التنمية المهنية الإلكترونية إجرائيًا في هذه البحث بأنها: "عملية تنموية تشاركية إلكترونية قائمة على التكنولوجيا الحديثة لمعلمات الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح، ويتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة، والتي تمكن المعلمة من بلوغ أهداف العملية التدريبية" .

٢. معلمة الطفولة المبكرة: Early Childhood Teacher

هي معلمة تربوية تم اختيارها بدقة بالغة وتأهيلها وفق معايير الجودة المناسبة لمهنتها؛ تمكنها من القيام بأدوارها التربوية بدقة ومهارة، لتتولى مسئوليات تحقيق النمو الشامل المتكامل لطفل الروضة بما ستناسب مع المجتمع.

٣. رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠: Egypt's Vision for Sustainable Development ٢٠٣٠

يقصدها بها: "استراتيجية مصر لتحقيق أهداف التنمية المستدامة التي حددتها الأمم المتحدة، وهى ١٧هدفًا، والتي تمثل نقلة نوعية في حياة الإنسان المصري على كافة الأصعدة بحلول عام ٢٠٣٠، إذ تنقله

حضـارية شـاملة، قادرة على توظيف المعلم والمعرفة، لبناء الأمة وصـيانة هويتها، والانتقال بها إلى مصـاف الدوال المتقدمة، الموظفة لطاقات الإنسان المبدعة في كافة المجالات" (جمعة وآخرون، ٢٠١٩: ٢٧).

محددات البحث:

اقتصرت البحث الحالي على الجوانب الآتية:

١. **محددات بشرية:** معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمحافظة مطروح.
٢. **محددات موضوعية:** اقتصرت البحث على متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

منهج البحث:

سوف يتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة البحث وأهدافه، وقد أُستخدم لتحديد أهمية واســاليب التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة ومعوقات ذلك، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالمحاور العلمية التي اشتمل عليها البحث.

إجراءات البحث:

١. تحليل الأدبيات والدراسات السابقة حول التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة وصورها وأشكالها.
٢. عرض الأسس والمنطلقات الفكرية للتنمية المهنية الإلكترونية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ لمعلمات الطفولة المبكرة.

الإطار النظري للبحث:

يستعرض هذا الجزء أدبيات البحث، حيث تناول الإطار النظري للبحث إلى جانب إلقاء الضوء على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث حيث التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

المحور الأول: التنمية المهنية الإلكترونية.

أولًا: مفهوم التنمية المهنية الإلكترونية:

لقد أصبح جليًا أن قضية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة الروضة من أهم القضايا التربوية الحالية التي تطرح نفسها بقوة على مجتمع المعلمين والمعلمات؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء، وبالتالي تحسين تعلم الأطفال مما يؤدى إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية بأكملها.

كما تعددت المداخل لتعرف التنمية المهنية الإلكترونية، كما حفلت الأدبيات التربوية بالعديد من التعريفات والمفاهيم التي تناولت التنمية المهنية الإلكترونية، ومن أهم هذه التعريفات ما يلي:

تعرف التنمية المهنية بأنها "عملية تعليم وتعلم مدى الحياة تكتسب من خلالها الخبرات والمعارف والمهارات المهنية وتتصاعد عبر المسار الوظيفي من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبر عن التحديث والتطوير المستمر للمعرفة والمهارات المهنية لدى الأفراد من أجل تطوير استجاباتهم لفرص التطوير التي توفرها خبرات العمل، بالإضافة إلى تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير، ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر" (Thorpe & Garside, 2017: 111).

كما تعرف التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات بأنها "مجمل الأنشطة التي تثرى العمل المهني، وهذه الأنشطة تشتمل على النمو الفردي والتعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلى تعاون الفريق والجماعات الدراسية وتدريب الفريق، وبمعنى أوسع كل خبرات التعليم الرسمية والغير الرسمية من إعداد المعلم

قبل الخدمة وحتى التقاعد وفي زمن التكنولوجيا يشـــمل النمو المهني اســـتخدام التكنولوجيا لتتكفل هي بنمو المعلم مهنيًا "(كريمة غنيم، ٢٠١٧م، ٦).

وأشـــار (Speck & Knipe, 2005, 32) أن التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الروضـــة هي "عمليات تهدف إلى تطوير مهارات المعلمات وســـلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفعالية لســـد حاجات الروضـــة والمجتمع، وحاجات المعلمات أنفسهن خلال التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والثقافة التكنولوجية".

ويُعرَّف التدريب الإلكتروني بأنه اســـتخدام شـــبكة الإنترنت كوســـيط (بيئة) للتدريب، ويتم من خلاله التفاعل بين المعلمة والأطفال، ويعتمد على البرامج التدريبة المحوســـبة، كما يمكن اعتباره عملية تدريبة تعتمد على شبكات الإنترنت المحلية والشبكة العالمية لعرض وتقديم الحقائب الإلكترونية والتفاعل مع الأطفال سواء كان بشـــكل متزامن بقيادة المعلمة، أو بدون المعلمة، من خلال التدريب الذاتي، أو من خلال الدمج بين ذلك كله (المسعودي، ٢٠١٩).

وهناك العديد من البرامج الإلكترونية التي يمكن أن تســـتخدم في التدريب الإلكتروني وتســـاعد على تطوير العملية التعليمية بالروضـات ورفع كفاءتها وزيادة فاعليتها وتحقيق أغراضـها، ويمكن الاستعانة بها في تحقيق التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الروضـــة بالمدارس، ومن أمثلة تلك البرامج: الفيديو التفاعلي Interactive Video، ومتمرات الحـاســـوب Computer Conference، وأنظمـة الهـايبر ميـديـا Hypermedia Systems، وأنظمة الوسـائل المتعددة Multimedia Systems، وأنظمة الفيديو كونفرانس Video Conference وغيرها (الزهراني، ٢٠١٨، ٤١٩).

كما يمكن تعريف التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمة الروضـة: بأنها تطوير كفايات معلمات الروضـة، وكفايات اســـتخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة، من خلال البرامج التدريبية الإلكترونية التي تشـــمل على خبرات تربوية حديثة وتعتمد على أساليب إلكترونية جديدة.

ثانيًا: أهداف التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الروضة:

تهدف التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الروضة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أهمها ما يلي (الزهرانى،٢٠١٨، ٤١٩، ٤٢):

١. مواكبه المستجدات في مجال التخصص وتطبيق كل ما هو جديد ومستجد.
٢. ترسيخ مبدأ التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة والاعتماد على أساليب التعلم الذاتي الإلكترونية.
٣. تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم والتقيد بها.
٤. تحديث معلومات معلمات الروضة ومهاراتهم وفق المعطيات الجديدة في المعرفة الإنسانية.
٥. تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة واستخدامها في إيصال المعلومة للمتعلم بشكل فاعل.
٦. التغلب على مشكلات التنمية المهنية وأساليب التدريب التقليدية.
٧. إعداد معلمات الروضة للحياة في عصر الثقافة المعلوماتية.
٨. تمكين معلمات الروضة من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور.
٩. تطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها وخصوصًا مهارات التقييم الذاتي.

وتبعًا لِما سبق، وما فرضته ظروف جائحة كورونا (كوفيد-١٩) من إجراء عملية التعليم عبر بيئات التعلم الافتراضية، فقد استدعى ذلك تعريف وتطوير المعلمة لبعض المهارات والقدرات الجديدة المتعلقة بالتعليم الإلكتروني ورفع كفاياته التعليمية والإلكترونية، إذ أنها تمثل الاحتياجات التدريبية المراد تزويد المعلم بها، والتي ستنعكس على ممارساته داخل الصف لتمكنه من استخدام وتوظيف وتقويم مصادر التعليم الإلكتروني وذلك لتحقيق بيئات تعلم جاذبة تؤثر بدرجة عالية على تحصيل المتعلمين.

لذلك هدف البحث إلى تقديم رؤية عملية حول التدريب الإلكتروني لمعلمات الروضة، ودورة في تحسين مهارتهم لمواكبه الثورة الصناعية الرابعة.

ثالثًا: أهمية التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الروضة:

وتتضح أهمية التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الروضة كما أشار إليها (دسوقي، ٢٠١٤، ص٦٥) فيما يلي:

١. يساعد التدريب الإلكتروني في التغلب على معوقات التدريب التقليدي للمعلمة حيث يساعد على تحسين مستوى التدريب وتحديث المحتوى التدريبي وزيادة أعداد المتدربين والسماح للمتدرب بتكرار الأنشطة التدريبية، إضافة إلى أمكانية الاستفادة من مختلف المواقع الإلكترونية الموجهة للتدريب وإتاحة الفرصة للمعلمات للاشتراك بالبرامج التدريبية في أي وقت وفي أي مكان.
٢. تطوير الأداء التدريسي للمعلمة، حيث يتم تدريبها على أستخدم شبكة الإنترنت والتجوال في الصفحات الإلكترونية والبحث عن معلومات محددة من خلال محركات البحث المختلفة، ونقل الملفات التي تفيدها، والاستفادة من مصادر المعرفة المتاحة، حيث يمكنه من خلال الإنترنت الوصول لمصادر عديدة وبرامج وبحوث ودراسات تساعده على تنمية مهاراته وقدراته.
٣. يساعد التدريب الإلكتروني المعلمة على الاطلاع على الجديد في مجال تخصصه ويقدم له العديد من المصادر التي تعينه على معرفه نتائج البحوث في مجال العمل المهني والمجال الأكاديمي المتعلق بتخصصه والتي يسهل الحصول عليها من خلال الإنترنت.
٤. تنمية مهارات المعلمة وقدراتها المهنية؛ حيث يمكن للمعلمة من خلال الإنترنت الوصول لمصادر عديدة وبرامج وبحوث ودراسات تساعده على تنمية مهاراتها وقدراتها (محمد، ٢٠٠٧).

في ضوء ما سبق يتضح أن التنمية المهنية الإلكترونية تزود المعلمة بما قد ينقصها من مهارات أساسية لم يتطرق لها خلال فترة البحث والإعداد للتخصص وكذلك الاستفادة من الثورة التكنولوجيا والأساليب والطرق الحديثة التي يتطلبها تخصصه ويتم التخلص من الطرق التقليدية.

رابعًا: مبررات ودواعي الاهتمام بالتنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات الروضة:

التقدم والثورة التقنية لجميع مجالات العلوم والمعرفة والتقدم السريع، يجعلنا نضع نماذج سريعة لمواكبة أنظمة وأنشطة التعليم الحالية، ويتطلب ذلك تنمية مهنية للمعلم لمسايرة التقدم التكنولوجي، وتطوير دوره نحو استكشاف استراتيجيات لطرق تدريس معاصرة. أيضًا نجد أن التوجه العالمي نحو الجودة العملية والعلمية، ووضع نماذج تطبيقية تتناسب مع معايير الدولة، إلى جانب اختلاف الأنظمة التعليمية، وتنوع الأساليب يجعلنا نضع ونطور نماذج علمية من أجل التعلم عن البعد والتعلم الذاتي، وفق تقنيات العلم الحديثة والمعاصرة، والاستراتيجيات الحديثة على نطاق عالمي في مجال التدريس، والعلم يتطلب من المعلمين أن يطوروا من أدائهم وسلوكياتهم التربوية (كاظم، ٢٠٠٦).

إن التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الروضة من اهم متطلبات تطوير التعليم، ومن أهم مبررتها ما يلي:

١. الانفجار المعرفي وتغير المعارف المستمر يتطلب من المعلم ان يكون على دراية تامة بكل المستجدات.
٢. الثورة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات والتي ادت إلى ان يكون العالم مدينة صغيرة تنتقل فيها المعارف الجديدة والمتطورة بسرعة هائلة.
٣. التقنيات التربوية وما يستجد على العملية التعليمية من تقنيات حديثة تتطلب من المعلم تطوير طرق وأساليب تدريسية وتجديد معلوماته.
٤. المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم؛ مما تتطلب مواكبة ذلك.
٥. التوجه العالمي نحو التقيد بالجودة الشاملة في العملية التعلمية والتعليمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعلم والتعليم.
٦. تعدد الأنظمة التعلمية وتنوع أساليب التطوير والتعلم الذاتي وفق التطور والتنوع في التقنيات المعاصرة، ويجب على المعلمة مواكبة ذلك. (السيد والجمل، ٢٠١٦).

وبناء على ذلك يتطلب الاهتمام بالاتجاهات التربوية الحديثة وعلى المعلمة أن تكون مؤهلة بكل ما هو جديد من طرائق ووسائل من شأنها ان تسهم في تطوير العملية التربوية والتعليمية.

خامسًا: الكفايات اللازمة للمعلمة الروضة لتنمية أدائها في ظل التنمية المهنية والتعليم الإلكتروني: (زهو، ٢٠١٦) (الخطيب،٢٠١٨):

- كفايات معرفية خاصة بمجال التعليم الإلكتروني والتي تشمل التعرف على: مكونات منظومة التعليم الإلكتروني وطرائق إدارة التعليم الإلكتروني وطرائق التقويم في التعليم الإلكتروني.
- كفايات خاصة بتوظيف تقنية المعلومات في التعليم وتشمل: استخدام البرامج والوسائط المتعددة في التدريس كإعداد شرائح بوربوينت وادراج الصور والفيديو.
- كفايات خاصه لقيام المعلمة بدور الباحث وتشتمل على: استخدام الإنترنت وبرامج التصفح ومحركات البحث، إضافة إلى امتلاك روح التجريب والتجديد.
- كفايات جانب تفريد التعليم وتشمل: إرشاد المتعلمين بطرق فردية وجماعية وتحفيز دافعيتهم وإجادة فن التواصل مع المتعلمين.
- كفايات خاصه بإعداد المقررات إلكترونيًا وتشمل: التخطيط للمقرر وتنويع أساليب التقويم الإلكترونية وإدارة المقرر عبر الشبكة وتحديد الأنشطة التي تحقق التفاعل الإلكتروني للطلاب.
- كفايات خاصه بجانب ربط المدرسة بالمجتمع حتى في ظل التعليم الإلكتروني، كدمج مشكلات المجتمع بالمقررات الدراسية، إضافة إلى مشاركة أولياء الأمور في إبداء الرأي لتعزيز مبدأ شركاء النجاح.

ومن أجل تحقيق تنمية أداء المعلمة بما يتناسب مع التعليم الإلكتروني، على المعلمين مواصلة عملية تطويرهم من خلال الحلقات البحثية والاجتماعات فذلك يفيد في تبادل المعلومات ووجهات النظر وبيان نقاط القوة والضعف، مما يساهم في إثراء الجوانب المعرفية لديهم بشكل مستمر وعلى أساس إيجابي يؤدي إلى تدارك ما يواجهون من مشاكل، وبذلك يتحقق مبدأ التقويم الذاتي. وإضافة إلى ما سبق، نذكر أيضًا اشتراك

المعلم في المؤتمرات والندوات حيث يساهم ذلك في النمو المهني المستمر والذي يكمُن من خلال ما تعرضه هذه الندوات من موضوعات تعليمية مختلفة (الخطيب،٢٠١٨).

ويمكن القول بأن التعليم الإلكتروني يزيد من أهمية إعداد المعلمة في جميع الجوانب الفنية والمهنية والتقنية.

سادسًا: ملامح التوجه المصري المستدام للتنمية المهنية الإلكترونية " رؤية مصر ٢٠٣٠":

يسعى البحث الحالي إلى بناء نوع من التوافق بين رؤية مصر ٢٠٣٠، والتي تمثل التوجه التنموي الوطني المستدام، وبين التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمات داخل مؤسسات الإعداد وتأهيل المعلمات على ممارسات جديدة، ويمكن إبراز أهم ملامح التوجه المصري المستدام للتنمية المهنية الإلكترونية من خلال ما يلي: (جمعة وآخرون، ٢٠١٩: ٤٠)

أ. المنطلقات العامة للتوجه المصري المستدام للتنمية:

١. استراتيجية التنمية المستدامة لمصر ٢٠٣٠ محطة مستقبلية في مسيرة التنمية الشاملة لمصر تستهدف ربط الحاضر بالمستقبل وتستلهم انجازات الحضارة المصرية العريقة بربط الماضي بالحاضر تمهيدا لبناء مصر الحديثة.
٢. تعد الرؤية تجسيدا لروح دستور مصر الحديثة الذي يستهدف تحقيق العدالة الاجتماعية والنمو الشامل في كافة المجالات وبناء تنمية مصرية وطنية مستدامة.
٣. تعتمد الرؤية على دعم موقف مصر المواجه للإرهاب والتحديات الجسام، التي تلاحقها على كافة الأصعدة مع حشد كل الطاقات الوطنية لمواجهة هذه التحديات.
٤. تعتمد الرؤية على دعم المشاركة المجتمعية في كافة المجالات وكافة القطاعات في إطار المسئولية التضامنية بين كل أبناء الوطن تحت مظلة شركاء في التنمية.
٥. تبنت الاستراتيجية مفهوم التنمية المهنية المستدامة كإطار عام يقصد به تحسين جودة الحياة، والانتقال بالمجتمع المصري من عثراته، ليكون في مصاف الدول المتقدمة,

٦. تؤكد الاستراتيجية على ضمان مبدأ تكافؤ الفرص، وسد الفجوات التنموية والاستخدام الأمثل للموارد، ودعم عدالة استخدامها، بما يضمن حقوق الاجيال القادمة.
٧. تركز الاستراتيجية على مفاهيم النمو المستدام، والتنمية الإقليمية المتوازية، بما يؤكد مشاركة الجميع في عملية البناء والتنمية.
٨. تركز الاستراتيجية على الأبعاد الأساسية للتنمية المهنية المستدامة، المتمثلة في: البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد البيئي.

ب. أهمية رؤية مصر التنموية المستدامة:

تأتى أهمية استراتيجية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، بأبعادها المحلية والإقليمية والعالمية، من كونها تستهدف النهوض بالمجتمع المصري في شتى المجالات، وانتقاله إلى مصاف الدولة المتقدمة، وتحقيق الغايات التنموية المنشودة للبلاد، وتتمثل هذى الأهمية في الآتي: (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٨: ١٢)

١- وضع رؤية موحدة: سياسيًا واقتصاديًا، واجتماعيًا، طويلة المدى تكون ميثاقًا ملزمًا للخطط التنموية متوسطة وقصيرة المدى، على المستوى القومي، والمحلى، والقطاعي.
٢- تمكين مصر من أن تكون لاعبًا فاعلاً في البيئة الدولية، بما يجعلها قادرة على مواجهة التحديات المتنوعة.
٣- التوافق مع الأهداف القومية للتنمية المستدامة ما بعد ٢٠١٥، ومع استراتيجية التنمية المستدامة لإفريقيا ٢٠٣٠.
٤- تحقيق طموحات الشعب المصري، وتحسين مستوى معيشته، ورفع كفاءة الخدمات التي تمس حياته اليومية.
٥- تمكين المجتمع المدني، والبرلمان من متابعة ومراقبة تنفيذ الاستراتيجية، من خلال تحديد أهداف واضحة ومؤشرات قياس أداء ومستهدفات كمية، وبرامج ومشروعات يتم تنفيذها في إطار زمنى معروف.

وفي ضوء ما سبق نجد أن مصر الجديدة بعد ٢٠١١، وبعد التحديات المتلاحقة التي أحاطت بمصر، يجب أن تكون هناك ضرورة ملحة للتأكيد على المفهوم التنموي الشامل والمستدام، لتحقيق أكبر قدر من الاستقرار السياسي، والاقتصادي، والأمني، وخصوصًا بالمناطق الحدودية، والعمل على تشجيع إقامة مجتمعات عمرانية إنتاجية متكاملة، تتناسب مع طبيعة كل منطقة (رأفت، ٢٠١٧: ١٠)

وفي ضوء ما تعرضت له البحث الحالي من إطار نظري والوقوف على عديد من المشكلات التي تواجه التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة ، فإنه من الاسترشاد برؤية مصر ٢٠٣٠ في التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة، خاصة في ظل الاهتمام الواضح من الدولة بتحقيق جودة النظام التعليمي على اعتبار أن المعلمة تعد من العناصر الفعالة في الوصول للهدف المنشود، فنجاح العملية التعليمية على امتلاك المعلمة للمهارات والخبرات التربوية المختلفة، فمخرجات التعليم ونواتجه مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بقوة إعداد وتنمية مهنيًا.

المحور الثاني: الدراسات والأبحاث السابقة:

انطلاقا من أهمية التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة، فقد تعددت الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمعلمات الطفولة المبكرة وأهمية تنميتها مهنيًا بما يتناسب مع كل ما هو جديد، فقد جاءت دراسة Massachusetts (٢٠١٣) لبحث كفاءة أداء معلمات رياض الأطفال بولاية ماساشوستس بالولايات المتحدة، والتعرف على أهمية تفعيل ورش عمل التطوير المهني للمعلمات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وجاءت النتائج لتؤكد علي ضرورة تنمية برامج التدريب والإعداد الجيد لرفع مهارات معلمات رياض الأطفال، والعمل على تطوير محتوى برامج إعداد المعلمات، كما هدفت دراسة رفاعى (٢٠١٥)، هدفت إلى التعرف على الأسس النظرية للإدارة الإلكترونية، وإلقاء الضوء على المنظور المعاصر لمؤسسات التنمية المهنية الإلكترونية واهدافها، والتعرف على مجالات تطبيق الإدارة الإلكترونية فى مؤسسات التنمية المهنية الإلكترونية، ومتطلباتها، وإلقاء الضوء على الوضع الراهن للأكاديمية المهنية للمعلمين كنموذج لمؤسسات التنمية المهنية الإلكترونية فى ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، ثم جاءت دراسة محمد (٢٠١٧) لتقديم بعض المقترحات لتطوير التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات رياض الأطفال في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج

الوصفي، وأشارت النتائج إلى أن إعداد معلمة الطفولة المبكرة عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل الخدمة والتدريب المستمر في أثناء الخدمة، وعليه فإن التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرج الطالبة، وتأتي دراسة Hannaway & Steny (٢٠١٧) لتكشف عن تجارب معلمات رياض الأطفال في استخدام التكنولوجيا، واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة، وأشارت النتائج إلى أهمية استخدام المهارات التكنولوجية لمعلمات رياض الأطفال التي تنتقل من خلالها إلى أطفال الروضة، كما هدفت دراسة Avidov & et al (٢٠١٨) إلى التعرف على تصورات المعلمين فيما يتعلق بالابتكار التربوي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى أن متطلبات العصر التكنولوجى تجبر المعلمين على إعادة النظر في هويتهم المهنية، كما أشارت إلى دور الدعم المؤسسي الحيوي لبناء الهوية المهنية للمعلمين المبتكرين، في حين هدفت دراسة عاشور (٢٠١٩) إلى الكشف عن أهمية التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء المجتمع المعرفي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت النتائج إلى وضع تصور مقترح لبرنامج تنمية مهنية إلكتروني يسهم في الارتقاء بمستوى معلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، وأوصت بضرورة التعاون بين مؤسسات التعليم التقليدية ومؤسسات التدريب عن بعد داخل البلد الواحد وبين أقطار الدول العربية، وذلك بهدف إعادة التفكير في النمط التدريبي في عصر المعلومات، ثم جاءت دراسة Sungsup & et al (٢٠١٩) لمعرفة درجة قابلية التعلم والرغبة في التعلم بين معلمات رياض الأطفال حالياً ومستقبلياً في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتوصلت إلى ضرورة العمل على تنمية مهارات معلمة رياض الأطفال بما يتناسب مع مقتضيات العصر، وهدفت دراسة Zaragoza & et al (٢٠١٩) إلى التعرف على الكفاءات التي يحتاجها المعلمون في ضوؤ رؤية مصر ٢٠٣٠، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأسفرت النتائج عن مدى حاجة مدارس اليوم إلى معلمين قادرين على التطوير المهني الذاتي من خلال امتلاك الكفاءات الشخصية والعلاقات الإنسانية الجيدة.

في ضوء ما سبق يمكن ملاحظة ما يلي:

١. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد منهج الدراسة وخطواتها.

٢. استفادت أيضا في تحديد مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمعلمة الطفولة المبكرة ومتطلباتها في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.
٣. جاءت معظم الدراسات السابقة لتؤكد على أهمية دمج تكنولوجيا التعليم في برامج الإعداد المهني للمعلم، والتعرف على مهارات وكفاءات المعلم في ظل رؤية مصر ٢٠٣٠، وأهمية التنمية المهنية الإلكترونية للمعلم، وذلك انطلاقا من أهمية دور المعلم في العملية التعليمية والقائم على نجاحها.
٤. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التناول المباشر لأهمية إعداد وتنمية المعلم عن طريق التنمية المهنية الإلكترونية بما يتناسب مع المستجدات الحديثة.
٥. اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في التركيز على تحديد متطلبات التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

نتائج البحث:

توصلت الدراسة فى إطارها النظرى إلى عدداً من النتائج والمتطلبات التنمية المهنية الإلكترونية للمعلمة الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣، لعل أبرزها كما يلى:

- تدريب معلمات الطفولة المبكرة على المستجدات في المجال التكنولوجي والتقني والعلمي
- تزويد معلمات الطفولة المبكرة بالاستراتيجيات التكنولوجية الحديثة.
- تدريب معلمات الطفولة المبكرة على المستحدثات التكنولوجية لمواجهة المشكلات التعليمية.
- تنمية كفايات معلمات الطفولة المكبرة من خلال منصات إلكترونية مختلفة
- تزويد المعلمة بالخطة التدريبية طويلة الأجل لضمان دقة الاختبار المناسب لها.
- تشارك المعلمة في المنتديات التربوية والتعليمية في مجال التخصص.
- زيادة فاعلية المشاركة لمعلمات الطفولة المكبرة وتشجيعهم على الإنتاج المتميز للمعرفة النظرية والتطبيقية في مجال التدريب المهني الإلكتروني.
- الارتقاء بمستوى المعلمة رقمياً وتكنولوجياً.
- تأهيل وتدريب معلمات الطفولة المبكرة غير الحاصلين على مؤهلات تربوية.

- تدريب معلمة الطفولة المبكرة على كيفية أنشـــاء برامج تعليمية للأطفال على شـــبكة الأنترنت لتبادل المعلومات ومشاركتها.
- تطوير البنية التحتية بالمؤسسات التعليمية لمواكبة العصر التكنولوجي الحديث.
- تيسير كل السبل للوصول إلى مصادر المعلومات والبيانات إلكترونياً.
- تدريب المعلمة على إدارة الحوار الإلكتروني من خلال بيئة العمل الافتراضية.
- توفير نظم إدارة القاعات الدراسية إلكترونياً.
- توظيف الثورة التكنولوجيا في نقل وتوصيل المعلومات لجميع العاملين بالمؤسسة.
- توافر أنظمة التكنولوجيا الرقمية والاتصالات الحثية بالروضات.
- تحديد آليات للرقابة والمتابعة على نظم المعلومات والشبكات الأجهزة.
- توافر الدعم الفني الخاص بالمشكلات التقنية.

توصيات البحث:

في ضـوء ما أسـفرت عنه نتائج الدراسـة الحالية، واسـتجابات معلمات الطفولة المبكرة الإيجابية حول الاتجاه نحو رؤية مصر ٢٠٣٠، توصى البحث بالآتي:

- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطفولة المبكرة بما يتناســـب مع إمكاناتهم وقدراتهم المعرفية والمهارية من خلال التدريبات الإلكترونية والتكنولوجيا.
- إنشـاء وتفعيل موقع إلكتروني خاص بمعلمات الطفولة المبكرة على أن تدخل علية المعلمات لاختيار ما تناسب معها من برامج تدريبة وفق آليات معينة.
- إعادة هيكلة برامج التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة المبكرة بما يتناسب مع متطلبات رؤية مصر ٢٠٣٠.
- تدريب معلمات الطفولة المبكرة على التفكير المســـتقبلي القائم على الاختيار الحر بين البدائل وعلى كيفية بناء المعارف والمهارات واستخدامها مع العصر في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.

- التحديث المســـتمر لبرامج التنمية المهنية الإلكترونية والمواد التدريبية لمعلمات الطفولة المبكرة بما يتماشـى مع التطور المهني المسـتمر والتقدم والتقني والمعلوماتي، وإعداد محتوى تدريبي وفق معايير عالمية يتناسب مع مستجدات العصر.
- وضـــع آلية للمعلمة لنشـــر ثقافة التنمية المهنية الإلكترونية بين المعلمات بغرض الالمام بدرو التكنولوجيا الحديثة.

بحوث مقترحة:

- متطلبات تطوير الأداء المهني لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠.
- مقترح الاحتياجات التدريبية لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء رؤية ٢٠٣٠.
- اسـتراتيجية مقترحة لتحسـين الكفايات المهنية الإلكترونية لمعلمات الطفولة في ضـوء أهداف التعليم الإلكتروني.

المراجع:

١-المراجع العربية:

جمعه، محمد حسن؛ عمري، عاشور أحمد (٢٠١٩). إعداد معلم الكبار وتأهيله لممارسات جديدة على ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، (٢٥).

الخطيب، احمد. (٢٠١٨). تنمية المعلم مهنيًا في ظل استراتيجيات التعلم الإلكتروني. موسوعة التعليم والتدريب https://ila.io/H8y61 .

دسوقي، محمد إبراهيم. (٢٠١٤)، "فاعلية البرامج التدريبية الإلكترونية في التنمية المهنية لباحثات الخدمة الاجتماعية المدرسية بدولة الكويت"، *مجلة تكنولوجيا التربية*، القاهرة.

رأفت، شريف (٢٠١٧). التنمية الاقتصادية للمناطق الحدودية في مصر في الخبرات الدولية، *مجلة بدائل*، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، ع٢٤.

الزهراني، منى بنت محمد. (٢٠١٨). واقع التنمية المهنية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معطيات العصر الرقمي. المجلة التربوية، كلية التربية، (٥٤)، ٣٤٦-٤١٣.

السرجاني، عزة محمود (٢٠٢٠). القيادة المدرسية ونظم التعليم في المدارس المصرية اليابانية ودورها في تحسين جودة التعليم وفق أهداف الخطة الاستراتيجية للتنمية المهنية المستدامة ٢٠٣٠، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، مركز تطوير التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٩(٤٩)، ١٠٧-١٢٧.

السيد، أسامة محمد. الجمل، عباس حلمي. (٢٠١٦). التدريب والتنمية المهنية المستدامة، دار العلم والايمان، القاهرة.)

عاشور، وفاء بنت هلال بن أحمد. (٢٠١٩). تصور مقترح لبرنامج تنمية مهنية إلكترونية لمعلمات الروضة فى ضـــوء المجتمع المعرفى، مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإســـكندرية، ١١(٤٠)، ٣١٣-٣٦٦.

الشديقات، جومانة حامد. (٢٠١٥). الاحتياجات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء المتطلبات التكنولوجية من جهة نظرهن في محافظة المقرر، *مجلة تربوية لاتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم نفس*، (٢)، ١٣.

الشــمري، مطر ســالم ســعيد. (٢٠٠٤). التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضــوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس: القاهرة.

رفاعى، عقيل محمود محمود. (٢٠١٥). "متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية فى الأكاديمية المهنية للمعلمين فى جمهورية مصـــر العربية" ، *مجلة الإدارة التربوية الجمعية المصـــرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، القاهرة، (٢)، ٤

عمر، سيد خليل. (٢٠١٧). احتياجات معلمي العلوم للتنمية المهنية في ضوء معطيات العصر الرقمي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي التاسع عشر: التربية العملية والتنمية المستدامة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة.

عمر، هناء صـــلاح عبد الحليم. (٢٠٢١). متطلبات التنمية المهنية المســـتدامة لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء معطيات التحول الرقمي، بحوث ودراسات الطفولة، ٣(٥)، ٥٢٨-٥٩٤.

محمد، محمد النصــر حســن. (٢٠١٧). رؤية مقترحة للتنمية المهنية الذاتية لمعلمى المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٣٧(١٧٧)، يناير، ٣٤٣-٣٩٩.

غنيم، كريمة محمود محمد. (٢٠١٧). التنمية المهنية لمعلمي الثانوي العام في ضـــوء متطلبات مجتمع المعرفة، رسالة ماجيستر، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

كاظم، سهيلة محسن. (٢٠٠٦). المنهاج التعليمي والتدريس الفعال، سلسلة طرق التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع.

محجوب، أيمن عبد المحسن (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا في امريكا

محمد توفيق زهو, عفاف. (٢٠١٦). الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم دراســة حالة على منطقة الباحة بالملكة العربية الســعودية. مجلة كلية التربية. بنها, ٢٧(١٠٨ أكتوبر ج ١, ١-٧٧.

محمد، جهاد عبد ربه. (٢٠٠٧). التدريب الإلكتروني للمعلمين ومتطلباته وتطبيقه بمصـــر في ضـــوء خبرات بعض الدول، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (١٣٣)، ٢.

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (٢٠١٨). إستراتيجية مصر للتنمية المستدامة-مصر ٢٠٣٠، التوجهات العامة، القاهرة.

٢-المراجع الأجنبية:

Alslayym, Bashar, Abdullah (2013). The degree to which Kindergarten teachers possess educational culture and some behavioral skills related to creativity. Educational Journal, 27(108), 303-340.

Avidov-Ungar, O. & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. Teaching and Teacher Education, (73), 183-191.

for the Professional Development of Academic Middle Leader in Higher Education, Management in Education,31 (3) p111-117.

Hannaway, D & Steyn, M. (2017). Teachers' experiences of technology-based teaching and learning in the foundation phase. Early Child Development and Care.187 (11), 1745-1759.

Massachusetts Department of Early Education and care (2013). Annual Legislative Report. **https://www.mass.gov/doc/department-of-early-education-and-care-2013-annual-report-to-the-legislature/download**

Speck, M. and Knipe, C (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. (2 ed.) Thousand Oaks: Corwin Press.

Sungsup. R., Shrestha, U., Khatiwada, S. Won Yoon, S. & Kibum, K (2019). The rise of technology and impact on skills. International Journal of Training Research 17(1), 26-40.

Thorpe, Anthony; Garside Diane (2017). (Co)Meta-Reflection as Method

Zaragoza, M., Diaz-Gibson, J., Caparros, A. & Sole, S. (2019). The teacher of the21st century: Professional competencies in Catalonia today. Educational Studies, 1-21.

البحث الحادي عشر

فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث للغة العربية لدى طفل الروضة

إعداد

أ. د/ محمد زكريا عناني
أستاذ الأدب العربي
جامعة الإسكندرية

أ. د/ إبراهيم زكي الصاوي
أستاذ التربية الحركية
جامعة الإسكندرية

أ. د/ أيمن مصطفى عبد القادر
أستاذ تكنولوجيا التعليم
جامعة مطروح

أ. م. د/ رحاب أحمد الشرقاوي
أستاذ متحف الطفل المساعد
جامعة الإسكندرية

أ/ إيمان عبد الفتاح عبد الستار مصباح النجار
باحثة دكتوراه

فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث للغة العربية لدى طفل الروضة

المستخلص :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث للغة العربية لدى طفل الروضة. وتفسير فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة. وانتهجت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، والتصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة التجريبية، مع القياسات القبلية والبعدية لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة. وقد شملت عينة الدراسة الأساسية (٢٠) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الأول بروضة مدرسة حدائق مطروح الرسمية المتميزة للغات، بإدارة مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، بمتوسط عمر زمني (٤,٨٩) أعوام، وانحراف معياري (± ٠,٧٦). وتمثلت أدوات الدراسة الحالية في مقياس مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة (إعداد/ الباحثة). وأسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي، بما يدل على فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة. وقد أوصت الدراسة الحالية بإعداد دورات تدريبية للمعلمات لتدريبهم على استخدام الكتاب الإلكتروني في إكساب المهارات اللغوية لمرحلة رياض الأطفال، وضرورة الاعتماد على المقاييس المقننة في تحديد مستويات مهارات الأطفال اللغوية.

الكلمات المفتاحية: مهارة الاستماع، مهارة التحدث، الكتاب الإلكتروني.

The Effectiveness of using The Electronic Book in Developing Listening and Speaking Skills of Kindergarten Childern

Abstract:

The current study aims to identify the effectiveness of using the e-book in developing the listening and speaking skills of the Arabic language in kindergarten children. And explain the effectiveness of using the e-book in developing the listening and speaking skills of the kindergarten child. The current study adopted the semi-experimental approach, and the experimental design of one experimental group, with pre- and post-measurements of the scale of listening and speaking skills of the kindergarten child. The basic study sample included (20) boys and girls from the kindergarten of Matrouh Gardens Distinguished Official Language School, at the Matrouh Educational Department, affiliated to the Directorate of Education in Matrouh Governorate, with an average age of (4.89) years, and a standard deviation of (± 0.76). The tools of the current study were the scale of listening and speaking skills of the kindergarten child (prepared by/ researcher e). The results of the current study resulted in statistically significant differences at the level of (0.01) between the average ranks of the experimental group's scores in the pre- and post-measurements of the scale of listening and speaking skills and the total score in favor of the dimensional measurement J, which indicates the effectiveness of using the e-book in improving the listening and speaking skills of the kindergarten child. The current study recommended the preparation of training courses for teachers to train them on the use of the e-book in the acquisition of language skills for the kindergarten stage, and the need to rely on standardized standards in determining the levels of children's language skills.

Keywords: listening skill, speaking skill, e-book.

مقدمة الدراسة:

اللغة أساس الحياة الاجتماعية وهي ضرورة من ضروراتها لأنها وسيلة التواصل بين الناس ووسيلة الإنسان للتعبير عن حاجاته، وتبادل الأفكار، وإيجاد العلاقات الاجتماعية. وتحتوي اللغة علي أربع مهارات هي (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) ولكل منها مهارات فرعية ومطالب ينبغي أن يتقنها الطفل حتي تتحقق أهداف المهارة، ومهارة التحدث التي يتم بواسطتها التفاهم بين الأفراد والتعبير عن حاجاتهم، لذا ينبغي أن تستخدم وسائل مناسبة تمكن من تحقيق أهداف المهارة وتمكن المعلم من تنميتها لدي الطفل (السعيدة مكاحلي، ٢٠١٥).

وتعد مهارتا الاستماع والتحدث من المهارات اللغوية الهامة للطفل، إذ يعد الاستماع مطلبا أساسيا للنمو اللغوي بصفة عامة وشرطا ضروريا للنمو الفكري لارتباطه بجميع الفنون اللغوية، وكذلك الأمر بالنسبة للتحدث يعد أمرا أساسيا لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل البدء بتعليم الأطفال القراءة والكتابة (ميساء بشارات، ٢٠١٧).

وسعياً إلى الارتقاء بمستوى العملية التعليمية ومهارات اللُّغَوِيّة لأطفال الروضة فقد دعت الحاجة إلى الدراسة عن طرائق تدريس تُعنى بتنمية المهارات اللُّغَوِيّة، لذا حاولت هذه الدراسة الكشف عن فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية المهارات اللُّغَوِيّة لدى أطفال الروضة.

ولقد أظهرت مناهج رياض الأطفال الكثير من الصعوبات في تدريس الأطفال فيها ومن خلال إطلاع الباحثون على الميدان التربوي فقد لمسوا ضعفاً في مهارات الطلبة اللُّغَوِيّة والمعرفية، نظراً إلى استخدام المعلمات نمطاً محدداً في النشاط الواحد، وقد تعود الصعوبات إلى عدم استخدام طرائق تدريس مناسبة للمرحلة العمرية المستهدفة بحيث تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتؤدى إلى تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية، إضافة إلى عدم استخدام المواقف الإلكترونية بوصفها وسيلة مساعدة في التدريس، حيث شهد استخدام الكتب الإلكترونية في التعليم اهتمامًا كبيرًا نظرًا لما توفره هذه البرامج من فوائد تعليمية لكل من الطالب والمعلم على حد سواء. وعلى الرغم من أهمية الكتب الإلكترونية إلا أن بعض رياض الأطفال لا تزال تقليدية تعتمد على الطريقة الاعتيادية ولا تستخدم وسائل وتقنيات حديثة في تقديم المواد للأطفال مما يؤدى حسب الدراسات إلى قصور في العملية التعليمية، وضعف تنمية المهارات اللُّغَوِيّة (زينب حسن،٢٠٢٠).

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة كموجه بوزارة التربية والتعليم لاحظت انخفاض مستوى مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة؛ الأمر الذى دفعها إلى الاطلاع والبحث من خلال عدد من الدراسات السابقة عن طريقة مناسبة لتنمية تلك المهارات لدي طفل الروضة، ومنها: دراسة أميرة الشنطي (٢٠١٠)، التي هدفت التعرف على أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. ودراسة إيمان صلاح الدين (٢٠١٣)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين التلميحات البصرية والأسلوب المعرفي في الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء والمهارة وسهولة الاستخدام لدى تلاميذ التعليم الأساسي. ودراسة زينب حسن (٢٠١٣)، التي هدف البحث الحالي إلي التعرف علي أثر التفاعل بين نمط الإبحار (هرمي حر– قائمة مقيد) في برامج الألعاب التعليمية الإلكترونية ومستوي الدافعية (مرتفع– منخفض) علي تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة جمال جابر (٢٠١٦)، التي توصلت إلى وجود علاقة طردية بين مهارة الاستماع وبين غيرها من المهارات اللازمة التي يجب إكسابها للطفل. ودراسة سليمة زوبي (٢٠١٧، أ)، والتي استهدفت الوقوف على فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض. ودراسة سليمة زوبي (٢٠١٧، ب)، التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية مهارات المحادثة لدى أطفال الرياض. ودراسة حسين المستريحي (٢٠١٩) التي استهدفت التعرف على أثر إستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحسين مهارة التحدث في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودراسة أحمد عيسى (٢٠١٩)، التي هدفت إلى التعرف على أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى مرحلة رياض الأطفال. ودراسة سليمة زوبي (٢٠٢٠)، التي استهدفت التعرف على تأثير برنامج للعب في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة. وبذلك تكون الباحثة قد جمعت بين الملاحظة وبين الدراسة، لتضع يدها على مشكلة الدراسة الحالية، والتي تتحدد في السؤالين التاليين:

١. ما فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني لتنمية مهارة الاستماع لدى طفل الروضة؟
٢. ما فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني لتنمية مهارة التحدث لدى طفل الروضة؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسلط الضوء على أهمية الكتاب الإلكتروني وفاعلية ذلك في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة. فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى إلى:

١. مساعدة المعلمات في فهم وتفسير العلاقة بين استخدام الكتاب الإلكتروني، وبين تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة.
٢. قد تشجع الدراسة الحالية بعض الباحثين لعمل دراسات مشابهة للوقوف على العلاقة بين الكتاب الإلكتروني وبين مختلف المهارات لدى أطفال الروضة.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

الكتاب الإلكتروني Electronic Book:

يعرف الكتاب الإلكتروني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: نص مشابه للكتاب التقليدي، ولكن بشكل رقمي، يحتوي علي سمات الوسائط المتعددة مما يجعله أسهل في الاستخدام وشيقا للطفل من ناحية أخري من حيث طريقة العرض على الكمبيوتر أو الهاتف المحمول.

مهارة الاستماع Listening Skill:

تعرف مهارة الاستماع إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الممارسة التي تمكن الطفل من فهم ما يسمعه باللغة العربية ومن التواصل مع أقرانه والمجتمع المحيط به وتشمل مهارات فرعية منها: هجاء الكلمات تحديد البداية الصوتية والنهاية الصوتية للكلمات. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد الاستماع على مقياس مهارتي الاستماع والتحدث (إعداد/ الباحثة).

مهارة التحدث Speaking Skill:

تعرف مهارة التحدث إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الممارسة التي يمكن للطفل التعبير بها عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته، وتمكنه من التواصل مع المجتمع عن طريق عدة مهارات فرعية مثل التعبير

بالجمل والربط بين الأفكار وذكر المترادفات والتعبير عن الصور. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد التحدث على مقياس مهارتي الاستماع والتحدث (إعداد/ الباحثة).

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بروضة مدرسة حدائق مطروح الرسمية للغات بإدارة مطروح التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمطروح.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، والتصميم ذي المجموعة الواحدة التجريبية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: مهارتا الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة:

١. مهارة الاستماع:

رغم إدراك العرب قديما لأهمية مهارة الاستماع، الأمر الذى دفعهم لإرسال أبنائهم إلى البادية لسماع اللغة من منبعها الأصلي، إلا أن مناهجنا المعاصرة تفتقد الاهتمام الكافي بمهارة الاستماع والذى يتلاءم مع أهميتها (راتب عاشور، محمد الحوامدة، ٢٠٠٩).

وتعرف مهارة الاستماع بأنها: قدرة لغوية تتسم بأداء مميز وإتقان، بهدف جذب انتباه الأطفال إلي مادة متنوعة شيقة، للتفاعل معها لتنمية الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية (كامل الطراونة، ٢٠١٣، ٢٩). كما تعرف بأنها: إعادة صياغة الطفل للرسالة المسموعة صوتا وحرفا وكلمات تكشف عن فهمه لها بهدف الوصول إلي التمييز والتفسير واستخلاص النتائج (Weiss, 2017, 285).

وتعرف مهارة الاستماع إجرائيا في الدراسة الحالية بأنها: الممارسة التي تمكن الطفل من فهم ما يسمعه باللغة العربية ومن التواصل مع أقرانه والمجتمع المحيط به وتشمل مهارات فرعية منها: هجاء الكلمات تحديد البداية الصوتية والنهاية الصوتية للكلمات. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد الاستماع على مقياس مهارتي الاستماع والتحدث (إعداد/ الباحثة).

أهمية مهارة الاستماع:

الاستماع وسيلة لاكتساب المعارف وركيزة من ركائز عملية التعلم، وسبيل لاكتساب الثروة اللغوية التي تساعد علي تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات وتنمية الذاكرة السمعية والقدرة علي التخيل، وزيادة قدرة الطفل على الانتباه، وما ينتج عن ذلك من قدرة على التحدث (عبد الله مصطفي،٢٠١٠).

يرى كل من: عبد السلام حامد (٢٠١٦)، Nelson (2018)، أن أهمية مهارة الاستماع تتمثل في:

- تنمية القدرة علي التمييز بين الأصوات والحروف والكلمات.
- مساعدة الطفل علي تنظيم أفكاره وترتيبها.
- زيادة القدرة علي الانتباه وتنمية الذاكرة السمعية والتدريب علي الاحتفاظ بالمعلومات.
- تنمية القدرة علي التعبير وصياغة الجمل والنطق الصحيح.
- تمنية القدرة علي التخيل.
- تحقيق المودة والمحبة والألفة، وتعويد الطفل على تقبل تباين الآراء واحترام الرأي الآخر.

المهارات الفرعية للاستماع:

يقسم كل من:(2016) Rothman ، وعبد السلام حامد (٢٠١٦)، و(2017) Weiss، مهارة الاستماع إلى عدد من المهارات الفرعية، وهي:

أ. **مهارة التمييز السمعي:** وتشمل التعرف على أصوات البيئة المحيطة وإدراك اختلافاتها، وتحديد مصدر الصوت، والتمييز بين النغمات المختلفة، كما تتضمن إعادة سرد القصة المسموعة ووصف أحداثها وشخصياتها.

ب. **مهارة التصنيف:** وتشمل استخلاص الأفكار، وتلخيص المسموع، والربط بين الصوت والصورة.

ج. **مهارة التفكير الاستنتاجي:** وتشمل التنبؤ بالنتيجة تبعا لتسلسل الأحداث، والقدرة على إكمال الجمل، والقدرة على حل الألغاز الشفهية.

د. **مهارة الحكم على المحتوى:** وتشمل اكتشاف التناقض في الحديث وسرد أسباب متعددة لحدث ما، والوقوف على العبارة التي لا ترتبط بالقصة المكونة من (٥– ٦) جمل.

هـ. **مهارة تقويم المحتوى:** وتشمل التمييز بين الواقع والخيال في القصة المسموعة، وتقويم ما تنقله وسائل الإعلام.

مراحل إكساب مهارة الاستماع:

ذهب راتب عاشور؛ ومحمد الحوامدة (٢٠٠٩)، وكامل الطراونة (٢٠١٣) إلى أنه يمكن إكساب الطفل مهارة الاستماع من خلال ثلاث مراحل، هي:

أ. **مرحلة الإعداد:** وتبدأ بتحديد الهدف من عملية الاستماع، وإعداد مادة الاستماع الملائمة للهدف من جهة، ولقدرات وخبرات الأطفال من جهة أخرى، وإعداد الأدوات والوسائل المستخدمة أثناء تنفيذ عملية الاستماع.

ب. **مرحلة التنفيذ:** وفيها تبدأ عملية الاستماع، وتستخدم الأدوات المساعدة، ويتم تهيئة البيئة المحيطة من جو هادئ وتجنب للضوضاء، وتبرز المعلمة النقاط المهمة وتسلط عليها الضوء، وتفسح المجال للنقاش.

ج. **مرحلة المتابعة:** وتهتم المعلمة خلالها بالتغذية الراجعة عن طريق طرح التساؤلات والاستفسارات حول المادة المسموعة، والوقوف على ما تم تحقيقه وما لم يتم تحقيقه من أهداف، ثم التقويم الموقف.

٢. **مهارة التحدث:**

يعتبر التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي وأكثرها استخداما، ووسيط التواصل والاتصال اللغوي الرئيسي بالنسبة للبشر قبل القراءة والكتابة وبعد تعلمها وانتشارها، والتواصل الذي هو وسيلة اللغة الأساسية، يحدث عندما يكون هناك متحدث أو مرسل ومستمع أو مستقبل ولغة مشتركة بين الاثنين مكونة من رموز لها دلالاتها في اللغة المستخدمة (حامد زهران؛ وآخرون، ٢٠٠٧).

وتعرف مهارة التحدث بأنها: القدرة علي نقل المشاعر والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث، من المتحدث إلي الآخرين بطلاقة، مع صحة التعبير وسلامة الأداء، وتشمل عنصرين يعتبران قوام عملية التحدث، وهما: التوصيل، والصحة اللغوية والنطقية (كامل الطراونة، ٢٠١٣، ٤١). وتعرف كذلك بأنها: القدرة علي نقل المشاعر والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث، من المتحدث إلي الآخرين بطلاقة، مع صحة التعبير وسلامة الأداء (محمد مقدادي؛ وقاسم عاشور، ٢٠١٦). كما تعرف بأنها:

القدرة على استخدام اللغة استخداما صحيحا، مناسبا للسياق، وتعد نشاطا من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثاني في عملية الاتصال الشفوي بعد الاستماع (حسين المستريحي، ٢٠١٩).

وتعرف مهارة التحدث إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: الممارسة التي يمكن للطفل التعبير بها عن أفكاره ومشاعره واحتياجاته، وتمكنه من التواصل مع المجتمع عن طريق عدة مهارات فرعية مثل التعبير بالجمل والربط بين الأفكار وذكر المترادفات والتعبير عن الصور. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في بعد التحدث على مقياس مهارتي الاستماع والتحدث (إعداد/ الباحثة).

أهمية مهارة التحدث:

يعد التحدث أكثر الوسائل استعمالا في تنشئة الطفل اجتماعيا، وفى إكسابه العادات والتقاليد والقيم، وهى أكثر الوسائل استعمالا في العملية التعليمية داخل قاعات الدراسة وخارجها (كامل الطراونة،٢٠١٣). ويرجع اهتمام العديد من الدراسات بمهارة التحدث كأحد المهارات اللغوية وخاصة في السنوات الأولي من حياة الطفل إلى كونها العنصر الفاعل في مساعدة الطفل علي التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين بصورة صحيحة، كما أنها تعزز ثقة الطفل بنفسه وتدعم مبادئ التلقائية والمبادرة، وتقي الطفل من العديد من المظاهر السلوكية السلبية كالانسحاب والانطواء وفقدان الثقة (سعد كاظم،٢٠١٧).

أهداف مهارة التحدث:

ترى هدى الناشف (٢٠٠٧) أن أهداف مهارة التحدث تتمثل في:

- نمو المفردات اللغوية التي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس التي يشعر بها.
- اللفظ الصحيح للكلمات والنطق السليم للحروف.
- التكلم في جمل سليمة غير مبتورة وحسب قواعد اللغة.
- اكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم السامع معني الكلام.
- القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

المهارات الفرعية للتحدث:

يذكر Rothman (2016) ، أن التحدث يعني مهارة النطق، والتي تنقسم إلى ثلاث مهارات فرعية، وهي:

أ. **نطق الحروف:** وهي القدرة علي إخراج كل حرف من المخرج الخاص به بطريقة صحيحة.

ب. **نطق الكلمات:** وهي القدرة علي إخراج كل كلمة من المخرج الخاص بها بالطريقة الصحيحة

ج. **نطق الجمل:** وهي مهارة تركيب وإخراج الجمل بطريقة صحيحة.

إكساب وتنمية مهارة التحدث:

يمكن لمعلمة الروضة أن تنمي مهارة التحدث لدي الأطفال بقراءة القصص ومناقشتها وإتاحة الفرصة لهم لإعادة سردها، مع تصميم المعلمة لقصص مصورة تمثل أحداثا متتابعة بشكل منطقي، والتركيز على تمثيل المواقف المبسطة واستخدام مسرح العرائس، وترك الحرية للطفل للتحدث عن أسرته وأصدقائه بجانب إتاحة أكبر وقت ممكن للمحادثة الحرة بين الأطفال، فمهارة التحدث تتوقف علي رصيد الطفل من المفردات وقدرته علي تركيب جمل ذات معني وتوصيل هذا المعني بطريقة صحيحة للآخرين، وعلي المعلمة أن تبادر إلي مناقشة الأطفال عقب أداء الأنشطة المختلفة ليتحدث الأطفال عما فعلوا وما يريدون عمله لاحقا في جمل مفصلة (هالة عبد الرحمن، ٢٠١٣).

ثانيا: الكتاب الإلكتروني:

أصبح الكتاب الإلكتروني من الوسائل الأساسية التي تشغل التربويين المهتمين بمجال تكنولوجيا التعليم، وهو يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية، وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمانية والمكانية، وقد تتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية، أو من خلال شبكات الكمبيوتر المتمثلة في الإنترنت وما أفرزته من وسائط أخرى مثل المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية (عبد العزيز عبد الحميد، ٢٠١٠). ويطلق على الكتاب الإلكتروني عدة مسميات، منها: الكتاب الحاسوبي Computerized Book، والكتاب الرقمي Digital Book، وكتاب الوسائط المتعددة Multimedia Book، والكتاب الافتراضي Virtual Book، وغيرها (محمد عزت، ٢٠١٢، ٢٧٢).

ويعرف الكتاب الإلكتروني بأنه: برنامج يعتمد على النصوص المكتوبة، بالإضافة إلى مجموعة من العناصر والمثيرات المصورة والمرسومة والمتحركة، ويقدم هذا الكتاب الإلكتروني عن طريق الشبكات، والأقراص المدمجة من خلال جهاز الحاسوب أو الهاتف المحمول (زكريا يحيى، ٢٠١١، ١٣٩). كما يعرف بأنه: كتاب يشبه الكتاب التقليدي، يتم تصميمه بشكل إلكتروني، ويأخذ أكثر من نمط في عرضه للمعلومات، ويتم التنقل بين عناصره إما بطريقة خطية أو غير خطية، ويحتوى على العديد من المؤثرات السمعية والبصرية، ويكون متوفر من خلال شبكة الإنترنت أو من خلال الأقراص المدمجة، ويمكن عرضه على أجهزة الحاسب أو الأجهزة اللوحية (محمد نصر الدين؛ وعماد سمرة، ٢٠١٧، ٣٢).

ويعرف الكتاب الإلكتروني في الدراسة الحالية بأنه: نص مشابه للكتاب التقليدي، ولكن بشكل رقمي، يحتوي علي سمات الوسائط المتعددة مما يجعله أسهل في الاستخدام وشيقا للطفل من ناحية أخري من حيث طريقة العرض على الكمبيوتر أو الهاتف المحمول.

خصائص الكتاب الإلكتروني:

يرى كل من: Paula (2010)، و Jeffery (2011)، والسيد الدبيس (٢٠١٥)، أن من أهم خصائص الكتاب الإلكتروني تتمثل في:

- إمكانية تحويل صفحاته إلى ملفات إلكترونية أو صفحات ويب.
- سهولة إعادة التنسيق وإدراج المراجع والصور والمؤثرات المختلفة.
- إمكانية البحث في محتويات الكتاب بالكلمة أو بالجملة.
- إمكانية عمل شاشة افتتاحية للإعلان عن الكتاب أو دار النشر أو المؤلفين.
- إمكانية حماية الكتاب من النسخ أو الطبع، وإمكانية تشفير بعض الصفحات أو كلها.
- بساطة عرضه وقراءته باستخدام شاشة الحاسوب أو الهواتف الذكية وغيرها من الأجهزة الحديثة.
- سهولة فهرسته بالمكتبات ووضعه في حيز، وسهولة التنقل به من مكان لآخر.

أهمية الكتاب الإلكتروني:

ترى هويدا محمد (٢٠١٥) أن أهمية الكتاب الإلكتروني تكمن في أنه متاح على مدار اليوم، ولا يعيق استخدامه زمان أو مكان؛ ويمكن استخدامه في المدرسة أو المنزل أو المكتبات أو الحدائق. كما يوفر دورا فعالا وإيجابيا للتلميذ؛ حيث يوفر قدرا كبيرا من التفاعل، وقد يسهم في إعداد المادة العلمية

للمقرر ويبدي رأيه فيها، ويعلق على ما قدمه غيره، كما يتيح الكتاب الإلكتروني الاتصال بكم هائل من المعلومات، مما يزيد من أهميته للباحثين، كما يعد الكتاب الإلكتروني وسيلة للحصول على نسخ إلكترونية من الكتب القديمة والمخطوطات النادرة التي لا يسمح بتداولها حرصا عليها من التلف، كما أن له جدوى اقتصادية، نظرا لقلة تكلفة إنتاجه مقارنة بالنسخ المطبوعة.

أنواع الكتب الإلكترونية:

ذهب مهند الشبول؛ وربحي عليان (٢٠١٤) إلى أن هناك ثلاثة أنواع من الكتب الإلكترونية، وهي:

د. **من حيث الوسيط:** ومنها ما يكون على وسائط تخزين، ومنها ما يرفع على الإنترنت، ومنها ما يكون على قارئات خاصة، ومنها ما يمكن طبعه تحت الطلب.

هـ. **من حيث الشكل:** ومنها كتب نصية فقط، ومنها ما يحتوي على وسائط متعددة، ومنها المصورة أو الممسوحة ضوئيا، ومنها السمعية.

و. **من حيث التفاعلية:** ومنها غير التفاعلية، والتفاعلية بنوعيها (مفتوحة، وغير مفتوحة المصدر).

الدراسات التي تناولت فعالية الكتاب الإلكتروني في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة:

تناول بعض الدراسات فعالية التعليم الإلكتروني بصفة عامة، والكتب الإلكترونية خاصة في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث. ومنها: دراسة نجلاء السيد؛ وصفاء عطية؛ وسوسن محمد (٢٠١١)، والتي أسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج القائم على التعليم الإلكتروني في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة. ودراسة زكريا حناوي (٢٠١٣)، والتي كشفت عن أثر استخدام الكتاب الإلكتروني متعدد الوسائط على تنمية التحصيل. ودراسة إيمان صلاح الدين (٢٠١٣)، والتي أسفرت نتائجها عن أثر التفاعل بين التلميحات البصرية والأسلوب المعرفي في الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. ودراسة السعدية مكاحلي (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجها عن فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والمتمثلة في (القدرة علي نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، اختيار المفردات بدقة، القدرة علي الأفكار في تسلسل منطقي) لدي تلاميذ السنة الأولي بالمرحلة الابتدائية. ودراسة نورة التركي (٢٠١٦)، والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرمجيات التعليمية التفاعلية الموجهة لتنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).

ودراسة Okay & Kand (2017)، والتي كشفت عن تأثير أسلوب قراءة القصة التفاعلية على المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية للأطفال. ودراسة Vered & Einat (2017)، والتي كشفت عن فعالية برنامج تدخل للقصص التفاعلية لأطفال الروضة في تنمية مهارات اللغة والقدرات المعرفية لديهم. ودراسة أحمد عيسى (٢٠١٩)، والتي كشفت عن أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدى أطفال مرحلة الروضة.

فرض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

إجراءات الدراسة:

وتشمل وصفا لأفراد عينة الدراسة، وتوزيعهم حسب متغيراتها وتصميم الأداة المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها وخطوات الدراسة.

عينة الدراسة:

شملت العينة الاستطلاعية للدراسة (٣٠) طفلا من أطفال المستوى الأول بروضة مدرسة حدائق مطروح، بإدارة مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، بمتوسط عمر زمني (٤,٧٦) أعوام، وانحراف معياري (± ٠,٨١). وتهدف هذه العينة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

أما العينة الأساسية للدراسة فقد شملت (٢٠) طفلا من أطفال المستوى الأول بروضة مدرسة حدائق مطروح، بإدارة مطروح التعليمية، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح، بمتوسط عمر زمني (٤,٨٩) أعوام، وانحراف معياري (± ٠,٧٦).

أدوات الدراسة:

١. **مقياس مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة (إعداد الباحثة):**

أ. **الهدف من المقياس:**

هدف المقياس إلى قياس مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة، وذلك للوقوف على فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة.

ب. خطوات إعداد وبناء المقياس:

من خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي أمكن الوصول إليها، ومن خلال دراسة ما تم بناؤه من مقاييس تتعلق بمهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة، تم بناء المقياس بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات وعددا من البحوث السابقة ذات الصلة، وقد استفادت الباحثة من الاطلاع على تلك الدراسات، مثل دراسة السعدية مكاحلي (٢٠١٥)، ودراسة نورة التركي (٢٠١٦)، ودراسة Okay & Kand (2017)، ودراسة Vered & Einat (2017)، ودراسة أحمد عيسى (٢٠١٩). وقد كانت هذه الدراسات معينا للباحثة في: تحديد أبعاد المقياس، وعدد مفردات كل بعد وضبط الصياغة، وتجنب التكرار، وتحديد طريقة الإجابة على المقياس، وتقدير درجاته.

ج. المقياس في صورته الأولية:

يتكون المقياس في صورته الأولية من (٢١) مفردة، موزعة على بعدين، وهما:

(١) الاستماع: ويتكون من (١٢) مفردة.

(٢) التحدث: ويتكون من (٩) مفردات.

د. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يجرى المقياس بشكل فردي، ويحصل على درجة واحدة عند الاستجابة الصحيحة للمفردة، و(صفر) عند الاستجابة غير الصحيحة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها (٢١)، وأقل درجة يمكن الحصول عليها (صفر).

هـ. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) الاتساق الداخلي للمقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذى تندرج تحته المفردة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس في صورته الأولية (٢١ مفردة) على عينة الدراسة الاستطلاعية.

(٢) صدق المقياس:

(أ) الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال العلوم الأساسية واللغوية، وذلك بهدف: التأكد من مناسبة مفرداته، تحديد غموض بعض المفردات لتعديلها أو استبعادها، إضافة مفردات من الضروري إضافتها.

(ب) الصدق التمييزي:

قامت الباحثة باستخدام اختبار "مان ويتنى" Mann-Whitney U للأزواج المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى على المقياس، كما يوضح ذلك جـدول رقم (١).

جدول رقم (١) دلالة الفروق بين الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى

	ن	رتب المتوسط	مجموع الرتب	قيمة " Z "	مستوى الدلالة
الأرباعي الأدنى	٨	٤,٠٠	٢٨,٠٠	٣,٢٥٨	دال عند مستوى ٠,٠١
الأرباعي الأعلى	٨	١١,٥٠	٩٢,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z= (٣,٢٥٨)، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق بين درجات المرتفعين ودرجات المنخفضين على المقياس، وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين مما يشير إلى صدق المقياس.

(٣) ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة الاختبار، وجدول (٢) يوضح معاملات ثبات المقياس وأبعاده.

جدول (٢)

معاملات ثبات مقياس مهارتي الاستماع والتحدث وأبعاده بطريقة إعادة الاختبار

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
الاستماع	٠,٨٧٤**	التحدث	٠,٨٦٥**
الدرجة الكلية		٠,٨٨٣**	

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدل على ثبات المقياس.

و. المقياس في صورته النهائية:

وبذلك يصبح مقياس مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة في صورته النهائية مكونا من (٢١) مفردة:

(١) **البعد الأول (مهارة الاستماع):** ويتكون من (١٢) مفردة.

(٢) **البعد الثاني (مهارة التحدث):** ويتكون من (٩) مفردات.

وتكون أكبر درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل (٢١) درجة، وأقل درجة (صفر).

وتم إعداد المقياس كالتالي:

(١) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحثة).

(٢) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات الطفل (على أن يكون الاسم اختياريا).

(٣) مفردات المقياس وتبدأ من (١) إلى (٢١).

٢. الكتاب الإلكتروني لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة (إعداد الباحثة):

أ. الهدف العام للكتاب الإلكتروني:

هدف الكتاب إلى تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة بتحويل كتاب اللغة العربية للمرحلة الأولي لرياض الأطفال إلى كتاب إلكتروني يسهل علي الطفل استيعاب ما به من مهارات لغوية.

ب. الأهداف الإجرائية للكتاب الإلكتروني:

(١)الأهداف المعرفية:

- أن يتعرف الطفل مهارات التواصل المستهدفة.
- أن يتعرف الطفل الكلمات الموجودة بالكتاب.
- أن يحدد الطفل الصور الموجودة بالكتاب الإلكتروني.
- أن يستمع الطفل إلى الكلمات الموجودة بالدرس.
- أن ينطق الطفل الكلمات الموجودة بالدرس نطقا صحيحا.

(٢)الأهداف المهارية:

- أن يذكر الطفل البداية الصوتية للكلمة.
- أن يجلب الطفل كلمات لها نفس البداية الصوتية.
- أن يربط الطفل بين الكلمة والصورة المعبرة عنها.
- أن يذكر الطفل الحروف المكونة للكلمة.
- أن ينطق الطفل الحرف نطقا صحيحا.
- أن يعبر الطفل عن الصورة بعبارة مفيدة.
- أن يحدد الطفل الكلمات ذات البداية المتشابهة.
- أن يسلسل الطفل أحداث الصور لتكون مشهدا مفيدا.

(٣)الأهداف الوجدانية:

- أن يعبر الطفل عن إحساسه بالألفة والمودة أثناء الدرس.
- أن يستشعر الطفل أهمية مهارتي الاستماع والتحدث.
- أن ينتقي الطفل سلوكا إيجابيا في درس من دروس الكتاب.
- أن يتوقع الطفل نتيجة لفعل شخص من شخصيات الكتاب.

ج. خطوات إعداد الكتاب الإلكتروني:

استفادت الباحثة من الاطلاع على الدراسات السابقة التي أمكن الوصول إليها، ومن خلال دراسة ما تم إعداده من كتب إلكترونية تتعلق بمهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة، كدراسة نجلاء السيد؛ وصفاء عطية؛ وسوسن محمد (٢٠١١)، ودراسة زكريا حناوي (٢٠١٣)، ودراسة إيمان صلاح الدين (٢٠١٣)، ودراسة نورة التركي (٢٠١٦)، ودراسة Okay & Kand (2017)، ودراسة Vered & Einat (2017). وقد قامت الباحثة بصياغته علي برنامج Flip Builder وفقًا للخطوات التالية:

(١) تصميم موضوعات الكتاب الإلكتروني التي تناولت مهارات الاستماع والتحدث للطفل.

(٢) تحديد أساليب تقويم الكتاب الإلكتروني.

(٣) عرض الكتاب الإلكتروني على السادة المحكمين للاستفادة من خبراتهم في تصميم الكتاب.

(٤) تجريب بعض الموضوعات الكتاب للوقوف على الصعوبات التي قد تعترض تطبيقه من حيث

الزمن والمحتوى والوسائل التعليمية.

(٥) تعديل موضوعات الكتاب الإلكتروني في ضوء ما أسفرت عنه ملاحظات السادة المحكمين.

نتائج فرض الدراسة وتفسيره:

ينص فرض الدراسة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي".

ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ويلكوكسون" (Wilcoxon Signed Ranks Test) لحساب دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارتي الاستماع والتحدث ومجموعها الكلى، كما قامت الباحثة بحساب حجم التأثير (η2) للتعرف على حجم تأثير استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارتي الاستماع والتحدث ومجموعها الكلى:

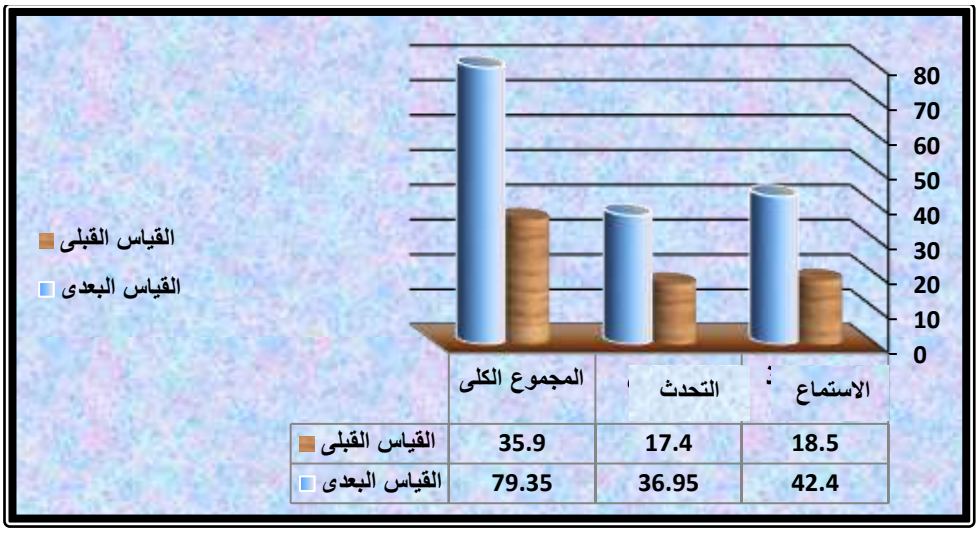
جدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون وقيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارتي الاستماع والتحدث ومجموعها الكلى (ن=٢٠)

المتغير	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مهارة الاستماع	القبلي	١٨,٥٠	٢,٢٦	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٩٢٢	٠,٠١
	البعدي	٤٢,٤٠	٤,٢٤	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
				الرتب المتعادلة	صفر				
مهارة التحدث	القبلي	١٧,٤٠	٣,٣٨	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٩٢٧	٠,٠١
	البعدي	٣٦,٩٥	٣,٨٠	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠		
				الرتب المتعادلة	صفر				
المجموع	القبلي	٣٥,٩٠	٤,٧٠	الرتب السالبة	صفر	صفر	صفر	٣,٩٢١	٠,٠١

الكلى	**البعدي**	٧٩,٣٥	٦	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠	
				الرتب المتعادلة	صفر			

ويتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارتي الاستماع والتحدث في بعدي الاستماع والتحدث وفي الدرجة الكلية، لصالح القياس البعدي.



شكل (١) الأعمدة البيانية لمتوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارتي الاستماع والتحدث ومجموعها الكلى

ويوضح جدول (٤) حجم تأثير استخدام الكتاب الإلكتروني لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال المجموعة التجريبية.

جدول (٤)

حجم تأثير استخدام الكتاب الإلكتروني لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث

لدى أطفال المجموعة التجريبية (ن =٢٠)

المتغير	حجم التأثير (η2)	
	القيمية	الدلالة
مهارة الاستماع	٠,٦٢٠	كبير
مهارة التحدث	٠,٦٢١	كبير

المجموع الكلي	٠,٦٢٠	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال المجموعة التجريبية يتراوح بين (٠,٦٢٠) و(٠,٦٢١) وهو حجم تأثير كبير للمتغير المستقل المتمثل في الكتاب الإلكتروني في المتغير التابع متمثل في مهارتي الاستماع والتحدث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى فاعلية استخدام التعليم الإلكتروني عامة والكتاب الإلكتروني بوجه خاص في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث، ومنها: دراسة نجلاء السيد؛ وصفاء عطية؛ وسوسن محمد (٢٠١١)، والتي أسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج القائم على التعليم الإلكتروني في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل ما قبل المدرسة. ودراسة زكريا حناوي (٢٠١٣)، والتي كشفت نتائجها عن أثر استخدام الكتاب الإلكتروني متعدد الوسائط على تنمية التحصيل. ودراسة إيمان صلاح الدين (٢٠١٣)، والتي أسفرت نتائجها عن أثر التفاعل بين التلميحات البصرية والأسلوب المعرفي في الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء والمهارة وسهولة الاستخدام لدى تلاميذ التعليم الأساسي. ودراسة السعدية مكاحلي (٢٠١٥)، والتي أظهرت نتائجها عن فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والمتمثلة في (القدرة علي نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، اختيار المفردات بدقة، القدرة علي الأفكار في تسلسل منطقي) لدي تلاميذ السنة الأولي بالمرحلة الابتدائية. ودراسة نورة التركي (٢٠١٦)، والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرمجيات التعليمية التفاعلية الموجهة لتنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة). ودراسة Okay & Kand (2017)، والتي كشفت عن تأثير أسلوب قراءة القصة التفاعلية على المفردات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية للأطفال. ودراسة Vered & Einat (2017)، والتي كشفت عن فعالية برنامج تدخل للقصص التفاعلية لأطفال الروضة في تنمية مهارات اللغة والقدرات المعرفية لديهم. ودراسة أحمد عيسى (٢٠١٩)، والتي كشفت عن أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهارات التواصل اللغوي لدي مرحلة الروضة.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- إعداد دورات تدريبية للمعلمات لتدريبهم على استخدام الكتاب الإلكتروني في إكساب المهارات اللغوية لمرحلة رياض الأطفال.
- الاعتماد على المقاييس المقننة في تحديد مستويات مهارات الأطفال اللغوية.
- توفير وسائل التكنولوجيا الحديثة داخل قاعات رياض الأطفال.

البحوث المقترحة:

- برنامج قائم على الأنشطة الفنية والتعبيرية لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لطفل الروضة.
- دراسة طولية لتتبع استمرارية فعالية الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث على المدى الزمني البعيد.
- فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

السعدية مكاحلي (٢٠١٥). استخدام الألعاب اللغوية في مهارات التحدث لدي تلاميذ السنة الأولي ابتدائي. *رسالة دكتوراة*. جامعة القاهرة.

أحمد عيسي (٢٠١٩). أثر الألعاب اللغوية في تحسين مهرات التواصل اللغوي لدي مرحلة رياض الأطفال في الأردن. *رسالة ماجستير*. كلية التربية، جامعة عمان.

إيمان صلاح الدين (٢٠١٣). أثر التفاعل بين التلميحات البصرية والأسلوب المعرفي في الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء والمهارة وسهولة الاستخدام لدى تلاميذ التعليم الأساسي. مجلة تكنولوجيا التعليم ٢٣(١)، ٤٥-٣.

أميرة الشنطي (٢٠١٠). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير*. جامعة الأزهر، غزة.

زينب حسن (٢٠١٣). أثر التفاعل بين نمط الإبحار في برنامج الألعاب التعليمية الإلكترونية والدافعية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والميل نحوها. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤(٤٣)، ٢٩-١.

زينب حسن (٢٠٢٠) جودة المحتوى الإلكتروني. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٤٨)، ٤٥١-٤٣٩.

ميساء بشارات (٢٠١٧). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل وبقاء أثر التعلم وإثارة الدافعية لدى تلاميذ الصف السابع الأساسي، *رسالة ماجستير*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

جمال جابر (٢٠١٦). مهارة الاستماع – تدريسها وتقويمها. *مجلة العربية للناطقين بغيرها*، (٢٠)، ٢١١-٢٤٣.

حسين المستريحي (٢٠١٩). أثر إستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في تحسين مهارة التحدث في اللغة العربية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٥(٢)، ١٩٩-١٨٥.

سليمة زوبي (٢٠١٧، أ). فاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الرياض: دراسة تجريبية بمدينة بنغازي. *مجلة كلية التربية العلمية*، (٤)، ٨٥-٥٩.

سليمة زوبي (٢٠١٧، ب). فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب في تنمية مهارات المحادثة لدى أطفال الرياض: دراسة تجريبية على أطفال رياض مدينة بنغازي، ليبيا. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، (٤٦)، ٢٣-١.

سليمة زوبي (٢٠٢٠). تأثير برنامج للعب في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٧(٢)، ٣٣٨-٣٢٠.

عبد العزيز عبد الحميد (٢٠١٠). *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم*. المنصورة: المكتبة العصرية.

محمد نصر الدين؛ وعماد سمرة (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط تصميم الكتاب الإلكتروني والتخصص العلمي في تنمية مهارات تصميمه وإنتاجه لدى المعيدين والمحاضرين بالجامعات السعودية. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٧٣)، ٤٨٥-٤٣٢.

محمد عزت (٢٠١٢). نشأة الكتاب الإلكتروني – تطوره، ومميزاته، وسلبياته. *مجلة التربية*، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٤١(١٧٨)، ٣١٤-٢٧١.

زكريا يحي (٢٠١١). *التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقلياً*. القاهرة: عالم الكتاب.

السيد الدبيس (٢٠١٥). الكتاب الإلكترونيBook-E. الكتاب الإلكتروني مميزاته وخصائصه. https://kenanaonline.com/users/edu-techno/topics/97189 تم استرجاعه في ٢٠٢٢/١٠/١٥م.

مهند الشبول؛ وربحي عليان (٢٠١٤). *التعليم الإلكتروني*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

هويدا محمد (٢٠١٤م). تقويم الكتاب الإلكتروني في اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٢(٤٥)، ٧٢-١١.

راتب عاشور؛ ومحمد الحوامدة (٢٠٠٩). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها. بين النظرية والتطبيق*. عمان: عالم الكتب الحديث.

كامل الطراونة (٢٠١٣). *المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبد الله مصطفي (٢٠١٠). *مهارات اللغة العربية* (ط٣). عمان: دار الميسرة.

عبد السلام حامد (٢٠١٦). الاستماع وأثره في تعليم العربية. *المجلة العلمية بكلية الآداب*، جامعة طنطا، ٢(٢٩)، ٨٧٧-٩٠٠.

حامد زهران، وآخرون (٢٠٠٧) *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*. عمان: دار الميسرة للطبع والنشر.

محمد مقدادي؛ وقاسم عاشور (٢٠١٦). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها* (ط٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زكريا حناوي (٢٠١٣). أثر استخدام كتاب إلكتروني متعدد الوسائط علي تنمية التحصيل وأداء المهارات. *رسالة دكتوراه*. جامعة القاهرة.

سعد كاظم (٢٠١٧). واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس وأثره على الطالقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الابتدائي في محافظة كربلاء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٣٢)، ٨٠٣-٧٨٦.

هالة عبد الرحمن (٢٠١٣). دور معلمة الروضة في إثراء اللغة المنطوقة لطفل الروضة. *مجلة الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٤(٧٥)، ٢٢٨-١٨١.

نورة التركي (٢٠١٦). دراسة تحليلية للبرمجيات التعليمية التفاعلية الموجهة لتنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥(١١)، ١٨٧- ٢٠١.

نجلاء السيد؛ وصفاء عطية؛ وسوسن محمد (٢٠١١). فاعلية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل ما قبل المدرسة. *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١١٢)، ٢٥٤-٢١٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Jeffery Kissinger. (2011). A Collective Case Study of Mobile E- Book Learning Experience. *Doctor of Education in Educational Leadership*. College of Education. University of North Florida.

Paula l. Porter. (2010). Effectiveness of Electronic Textbooks with Embedded Activities on Student Learning. *Doctor of Philosophy*. Capella university.

Weiss, A. (2017). Electronic Books Versus Adult Readers: Effect on Children's Emergent Literacy as a Function of Social Class. *Journal of Computer Assisted Learning*. 3(23),. 248- 259.

Nelson, Mark. R.E: (2018). E- Books in Higher Education. Nearing the end of the Era of Hype? Educause Review. *Journal Articles*. (43), 456-478.

Rothman, David (2016)

. E- Books. Why they Matter for Distance Education and How They Could get Much Better. Innovate. *Journal Articles Opinion Papers*. 6(2), 326-407.

Okay, H. & Kand, L. (2017). The effect of interactive story reading style on the receptive and expressive vocabulary of European children. *PHD. Cornell*. University Dissertation. Abstract's International.

Vered, O. Einat, A. (2007). The effectiveness of an intervention program for interactive stories for kindergarten children in developing language skills and cognitive abilities. *PHD*. Journal of Computer Assisted Learning, 3(23), 248- 259.