[٥]

فعالية برنامج في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات

د. رضا مسعد الجمال
أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية رياض الاطفال جامعتي القاهرة والطائف

د. وليد السيد أحمد خليفة
أستاذ مساعد (مشارك) علم النفس التعليمي والتربية الخاصة كلية التربية جامعتي الأزهر والطائف

فعالية برنامج في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات

د. رضا مسعد الجمال*، د. وليد السيد أحمد خليفة**

المقدمة:

يوجد العديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة في العملية التربوية، مما جعل مهارات تنظيم الذات Self-Regulation Skills تمثل أهمية ومطلبا ضرورياً لإصلاح تلك العملية، وذلك لمواجهة الطرق التقليدية في التدريس والتي تركز على عملتي الحفظ والاستظهار، كما تزايدت الحاجة الشديدة لتنظيم الذات في مواجهة الإعداد الكبيرة من الأطفال داخل فصول الروضة، والتغلب على ضعف الإمكانيات والموارد المادية للمؤسسة التعليمية، ومن هنا تبرز أهمية التدريب المكثف والمنظم لأطفال الروضة الذين يعانون من صعوبات تنظيم الذات لتنمية قدراتهم على تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها وابتكار بيئة تعليمية واجتماعية يتم فيها توفير تنمية تلك المتغيرات.

ويوضح (McCabe et al., 2004: 340)أن تنظيم الذات ينمو من سن الرضاعة إلى الطفولة المبكرة كفترة للنمو في التحكم المعرفي الذي ينشأ في الأساس في منطقة لحاء المخ الأمامي, والتي تتضح في صورة تحسن في مجموعة من المهارات مثل التحكم في النزوات وتأخر الإشباع وغيرها.

* أستاذ مساعد الصحة النفسية كلية رياض الاطفال جامعتي القاهرة والطائف.

** أستاذ مساعد (مشارك) علم النفس التعليمي والتربية الخاصة كلية التربية جامعتي الأزهر والطائف.

ويشير كل من (Deci & Ryan, 1987:1024, Zimmerman, 1994: 3, Higgins, 1997: 1280, Boekaerts & Corno, 2005: 199) إلى أن تطوير مهارات تنظيم الذات التعليمية يتطلب تكامل العديد من الخصائص الفردية التي تساعد على بناء مهارات تنظيم الذات مثل المبادرة/ الدافعية المثابرة/ الإرادة, حل المشكلات، الاعتماد على النفس/ الاستقلالية, ضبط النفس, معرفة متى وكيف يمكن طلب المساعدة، وتتضح هذه الخصائص بدرجات متفاوتة عبر كافة الأعمار والمواقف المختلفة.

ويرى كل من (Karoly, 1993)، (Blair& Diamond, 2008: 899) أن تنظيم الذات مزيج من مهارات التنظيم المعرفي والوجداني عندما يشارك الفرد في سلوك موجه نحو تحقيق هدف معين.

ويتفق كل من (Barkley, 1997: A-65)، (Blair & Razza, 2007: 647)، (Vitiello et al., 2011: 388) على أن السمات المتعددة لتنظيم الذات تعمل على تعزيز الوظيفة التوافقية الجيدة لدى الأطفال في مجالات الحياة التي تتضمن كل من العلاقات الاجتماعية والمهام والتعبير عن الذات وتحسين الحل الإبداعي للمشكلة، كما ان المرونة المعرفية (أحد مكونات تنظيم الذات) تسهم بشكل إيجابي في استعداد وتهيؤ أطفال الروضة للمدرسة.

وتشير درسات كل من (Blair & Razza, 2007: 647)، (Ramdass & Zimmerman, 2011: 194) إلى أن الأطفال الذين يتميزون بعملية تنظيم الذات لديهم القدرة على اكتساب المفاهيم العلمية والاتجاه الايجابي نحوها، وتحفيز أنفسهم، واستخدام الاستراتيجيات اللازمة لإكمال المهام الأكاديمية المكلفون بها، وإدارة الوقت، وتحديد

الأهداف، وتقييم أدائهم ذاتياً، وتأجيل الإشباع، ومقاومة التشتت في أثناء التعلم، ويحققون نتائج إيجابية في مجالات الصحة العقلية المختلفة، ومن ثم توجد علاقة ارتباط موجبة بين مهارات تنظيم الذات لدى الأطفال والمفاهيم الدافعية.

ويرى (McClelland& Tominey, 2011: 355) أنه إذا كان الأطفال لديهم مهارات تنظيم ذات فطرية, فمن الضروري أن يتعلموا كيفية تنمية هذه المهارات والعوامل البيئية التي قد تؤثر في نمو هذه المهارات وعلاقتها بالاستعداد للتعلم.

كما يشير (Akawi et al., 2011: 16) إلى أنه إذا كان تنظيم الذات يلعب دوراً محورياً في تحقيق النجاح الأكاديمي, فيجب في هذه الحالة اكتساب فهم أعمق لمهارات تنظيم الذات بين أطفال الروضة؛ لأن ذلك الفهم يسهم في تنمية الاستراتيجيات الفعالة لمساعدة هؤلاء الأطفال على اكتساب مهارات أكثر إيجابية للآداء الأكاديمي الفعال.

مشكلة البحث:

من خلال زيارات الباحثين الميدانية لبعض روضات الأطفال، ومن خلال الندوات الإرشادية التي قاما بها لأولياء أمور هؤلاء الأطفال كانت الشكوى المتكررة منهم هو عدم قدرة أطفالهم علي اكتساب المفاهيم العلمية، كما أن اتجاههم نحوها سلبي، فيصعب عليهم حل المشكلات، كما يعانون من صعوبات تحديد الأهداف, التخطيط, المتابعة الذاتية, وتقييم الذات، مما دفع الباحثان إلى البحث في التراث السيكولوجي لإيجاد سبل الخروج من هذه المشكلة، ويرى (Cukras, 2006: 194; McCombs & Marzano, 1990: 51) أن الأطفال ذوي صعوبات

تنظيم الذات عندما يتم تدريبهم على تلك المهارات سيكون لديهم مجموعة فعالة من استراتيجيات التعلم وبالتالي يتوفر لديهم قدرات أعلى في الإنجاز الأكاديمي.

ويذكر كل من (Cleary & Zimmerman, 2004: 537; Schapiro & Livingston, 2000: 59) أنه لا عجب أن المشكلات التي يواجهها أطفال الروضة في مهارات تنظيم الذات ترتبط بضعف الإنجاز الأكاديمي.

ويشير (Pelco & Reed-Victor, 2007: 36) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات تنظيم الذات يواجهون العديد من المشكلات النفسية وصعوبة في تنظيم الوجدان والانتباه, ويعانون من المتاعب في التوافق مع توقعات المنزل والمدرسة.

ويرى (Bodrova & Leong, 2008: 1) أنه لا يمكن أن يضمن مجرد سد الفجوات في المعرفة والمهارات نجاح تعليم أطفال الروضة, بل يجب كذلك التركيز على تطوير تنظيم الذات كمهارة تعليمية أساسية، وفي ضوء ذلك تقدم فصول الروضة فرصة هامة للتأثير في عملية تنظيم الذات لديهم، وفي الواقع, أصبحت المواقف التعليمية بالنسبة لأطفال الروضة بمثابة المكان الأول الذي يمكنهم فيه تعلم مهارات تنظيم الذات، وبالتالي فإن عملية تعليم تنظيم الذات خلال سنوات الطفولة المبكرة تحتاج إلى نفس الاهتمام أو أكثر مثل تعليم المواد الدراسية وهو ما يغفله بعض الباحثين.

ووجدت دراسة (Isquith et al., 2009: 1331) أن الفروق النوعية في درجات تنظيم الذات لدى أطفال الروضة تتنوع حسب وعي مقدمي الرعاية بمهارات تنظيم الذات وتدريبهم عليها.

ويرى كل من (McCabe et al., 2004: 340)، (McClelland& Tominey, 2011: 355) أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت تقييم مهارات تنظيم الذات في محاولة للفهم الأفضل لمدى ارتباطها بالأداء الأكاديمي وكذلك دراسة أثرها على المتغيرات المعرفية لدي أطفال الروضة مما يستوجب على الباحثين البحث والدراسة.

كما يؤكد (Ramdass & Zimmerman, 2011: 194) على أنه يجب مواصلة الجهود البحثية لمقاييس تنظيم الذات في مرحلة التعليم التمهيدي لفهم سلوكيات أطفال الروضة في أثناء التعلم, كما يجب إجراء المزيد من البحوث الموسعة على تدريب معلمات الروضة على كيفية تطبيق مقاييس تنظيم الذات لقياس السمات المختلفة التي تشكل الأساس لنمو سلوكيات تنظيم الذات لهؤلاء الأطفال، ويمكن أن يفيد هذا التدريب في مساعدة الأطفال على تطوير مجموعة من سلوكيات تنظيم الذات وتحسين أدائهم الأكاديمي.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:-" ما فعالية برنامج تدريبي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات"، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تنظيم الذات في القياس البعدى؟

- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الحل الإبداعي للمشكلة في القياس البعدى؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها في القياس البعدى؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تنظيم الذات في القياسين البعدى والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الحل الإبداعي للمشكلة في القياسين البعدى والتتبعي؟
- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها في القياسين البعدى والتتبعي؟

أهداف البحث:

- الكشف عن فعالية برنامج تدريبي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها وتخفيف حده صعوبات تنظيم الذات لدى أطفال الروضة.
- التعرف على استمرارية برنامج تدريبي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها وتخفيف حده صعوبات تنظيم الذات لدى أطفال الروضة بعد مرور شهر من القياس البعدي.

أهمية البحث:

- ندرة الدراسات العربية والأجنبية– في حدود علم الباحثين– التي تناولت فعالية برنامج تدريبي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات، ونتيجة لهذه الندرة زاد الاهتمام العالمي بقضايا هؤلاء الأطفال ورعايتهم والوصول بعملياتهم المعرفية إلي أقصي حد ممكن، تجنبا لاستمرار تلك الصعوبات وانعكاسها سلبا على أدائهم الأكاديمي في المستقبل.
- توجيه نظر مخططي البرامج الموجهة لأطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات إلى التركيز على نتائج البحث الحالي، وغيره من الدراسات والبحوث موضع الاهتمام، عند إعدادهم للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى هؤلاء الأطفال.
- تقديم دليل لمعلمات الروضة والمربين يوضح كيفية تدريب أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات لما له من تأثير فعال على تحسين مستوي تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها والذي ينعكس بدوره علي جميع المجالات الحياتية والتعليمية لديهم.
- مساعدة أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات كغيرهم من أطفال الروضة الأسوياء في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها والاستفادة منهم في مختلف أنشطة الحياة اليومية.

مصطلحات البحث:

١- البرنامج التدريبي The Training Program:

يعرف الباحثان البرنامج التدريبي إجرائيا بأنه:

مجموعة من الأنشطة للمفاهيم العلمية المقدمة لأطفال الروضة والقائمة على:

- الوظيفية المعرفية (مثل استراتيجيات التعلم المتمثلة في التسميع الذاتي- التنظيم- الإتقان).
- الوظيفية الدافعية (مثل الكفاءة الذاتية وتقييم المهام والتوجه نحو هدف داخلي وخارجي- فعالية الذات).
- الوظيفية ما وراء المعرفية (مثل المتابعة الذاتية وتقييم الذات وتحديد الهدف والتخطيط له- المراقبة)".

٢- الحل الإبداعي للمشكلة Creative Problem Solving:

يشير (Lin, 2010: 8) إلى أن الحل الإبداعي للمشكلة يتضمن بالفعل القيام بعملية كاملة لحل المشكلة بدءاً من صياغة المشكلة والتعرف عليها، وانتهاء بتنفيذ خطة الحل عملياً، ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة من خلال مقياس الحل الإبداعي للمشكلة إعداد/ الباحثين.

٣- المفاهيم العلمية Scientific Concepts:

يعرفها (إبراهيم، ١٩٩٧: ١٢١) بأنها تجريد عقلي للصفات المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الخبرات أو الظواهر أو الأعمال أو الترتيبات، وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة من خلال اختبار المفاهيم العلمية إعداد/الباحثين.

٤- الاتجاه نحو المفاهيم العلمية:

Scientific Concepts of Attitude:

يحددها الباحثان بأنها استجابة القبول (الرضا) أو الرفض (النفور) نحو المفاهيم العلمية. وتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة على اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية إعداد/ الباحثين.

٥- أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات:

Self-Regulation Disability in Kindergarten:

يشير (Martinez-Pons, 2002: 126) إلى أن أطفال الروضة ذوي صعوبات مهارات تنظيم الذات هم الأطفال الذين لديهم مستويات منخفضة من الإنجاز الأكاديمي يصعب تعويضها إلا من خلال التدريب على مهارات تنظيم الذات.

ويعرفهم الباحثان إجرائيا بأنهم أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥.٢-٦.٤) ملتحقون بروضة مدراس الشافي بمدينة الطائف ويعانون من صعوبات ملحوظة في مهارات تنظيم الذات من خلال مقياس تنظيم الذات إعداد/ الباحثين.

محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالعينة والأدوات المستخدمة في البحث، وعددها (١٤) أطفال من الروضة، تم تقسيمهم بالتساوي إلي مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ولقد تم مجانستهم في المتغيرات التالية: العمر الزمني، الذكاء، مقياس تنظيم الذات، الحل الإبداعي للمشكلة، اختبار المفاهيم العلمية، اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية) قبل بداية تنفيذ البرنامج التدريبي.

الإطار النظري:

أولا تنظيم الذات:

أصبح مفهوم تنظيم الذات من المفاهيم السيكولوجية المعاصرة التي ظهرت على ساحة علم النفس التربوي وغيرة من العلوم الأخرى، ويمثل تنظيم الذات بالنسبة للأطفال مهارة أساسية وضرورية للتوافق ولو تم التدريب عليها في وقت مبكر جنبهم الكثير من الصعوبات المستقبلية مثل الأداء الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية والتوافق مع ضغوط الحياة، وفي ضوء ذلك يشير (Karoly, 1993) إلى أن تنظيم الذات عبارة عن مجموعة متكاملة من القدرات أو المهارات التي تنبع من الوظيفة التنفيذية وقدرات تنظيم المشاعر الوجدانية, وتخدم تحقيق الأهداف القريبة وبعيدة المدى، وفيما يلي يركز الباثين على المفاهيم التالية:

١- مفهوم تنظيم الذات:

يشير (Aspinwall& Taylor, 1997: 417) إلى أن تنظيم الذات يمثل وسيلة وقائية للتوافق مع الضغوط، على الجانب الآخر, تعتبر مهارات تنظيم الذاتي أساسية في التوافق الفعال مع الضغوط بعد حدوثها.

ويرى (Pintrich, 2000: 451) أن عمليات تنظيم الذات والمفاهيم الذاتية تتضمن وضع الأهداف وإدارة الوقت وإدارة البيئة والحفاظ على الانتباه والتركيز وتحقيق الكفاءة الذاتية.

ويذكر (Zimmerman, 2000: 13) أن مفهوم تنظيم الذات في العملية التعليمية يتضمن وضع الأهداف للمتعلم واختيار استراتيجيات التعلم الملائمة واستمرار الدافعية, ومتابعة وتقييم التقدم الأكاديمي.

ويشير (Isquith et al., 2004) إلى أن مفهوم تنظيم الذات هو العملية التي تظهر في مراحل الطفولة المبكرة وتتطور معهم خلال حياتهم نابعاً منها تنظيم الأفكار والسلوكيات والمشاعر والأشياء المحيطة من النمو المتواصل في الوظائف التنفيذية التي تشتمل على التحكم في الانتباه, حل المشكلات, تنظيم المشاعر الوجدانية, والتنظيم السلوكي مثل السلوكيات المتقطعة العمدية التي لا تتسق مع تحصيل هدف معين تتسم هذه القدرات المتنامية خلال السنوات المبكرة من العمر بالتنوع والهشاشة والارتباط بالمواقف ذات المثيرات الخارجية, مع زيادة الاستقرار عند بلوغ الطفل ما بين (١٨– ٣٠) شهر من العمر أي ما قبل بلوغ الطفل سن الروضة.

وعرف (Baumeister et al., 2004) مفهوم تنظيم الذات على أنه جهود واعية أو لا واعية من الفرد لتغيير حالاته أو استجاباته الداخلية. وبالتالي فإن تنظيم الذات يمثل بناء متعدد المستويات يتضمن استخدام العمليات الفسيولوجية والانتباهية والوجدانية والسلوكية التي تصبح أكثر تعقيداً وتكاملاً خلال النمو.

ويعتمد التنظيم المبكر خلال مراحل الطفولة الأولى (مرحلة الرضاعة) على الآليات الفسيولوجية الفطرية، ومع تقدم الطفل في العمر, تبدأ عمليات التحكم في الانتباه ويتم استخدامها كوسيلة للتحكم في مشاعر وسلوكيات الطفل.

ويذكر (Boekaerts & Corno, 2005: 199) أن مفهوم تنظيم الذات يعرف من الناحية النظرية على أنه عملية نشطة يستمر بموجبها الأفراد في تنظيم وإدارة أفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم وبيئتهم في سبيل تحقيق أهداف أكاديمية.

ويشير (Bodrova & Leong, 2008: 1) إلى أن تنظيم الذات عملية عميقة ومعقدة تسمح للأطفال والكبار بالمشاركة في سلوكيات واعية ومقصودة.

ويرى (Zimmerman, 2008: 166) أن الأطفال المنظمون ذاتياً يعرفون من خلال وضع الأهداف, اختيار واستخدام الاستراتجيات, متابعة الأداء والتقييم المستمر لنتائج التعلم على مدى فترة زمنية طويلة.

ويتفق كل من (Karoly, 1993)، (Blair& Diamond, 2008: 899)، (Randall, 2008: 166) على أن تنظيم الذات مزيج من العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والاجتماعية والوجدانية التي تؤثر على آلية إدارة وتحكم الطالب في عملية تعليمه, على الجانب الآخر يتم تعريف تنظيم الذات ما وراء المعرفي كعملية تفكير عالية المرتبة تتسم بتخطيط ومتابعة وتوافق عمليات التفكير لدى الفرد وإدراكه من خلال استخدام الإستراتيجيات المعرفية.

ويشير (Blair& Diamond, 2008: 900) إلى أن تنظيم الذات هو العملية النمائيةالتي ينظم من خلالها الأشخاص أفكارهم وسلوكياتهم ومشاعرهم والأشياء المحيطة بهم للوصول إلى هدف قصير أو طويل الأجل.

ويرى (Bembenutty, 2009: 138) إن الأطفال الذين يشتركون في عمليات تنظيم الذات يعتبرون أكثر دافعية وأعلى قدرة على الإنجاز بصفة عامة بالمقارنة مع هؤلاء الذين لا يستخدمون هذه العمليات.

ويـرى الباحثـان أن تنظـيم الـذات أحـد القنـوات الفعالـة للـذكاء الانفعالي، الذي أصبح متضمناً لغالبية نظريات الذكاء الحديثة، وبناء على ذلك يُعرف تنظيم الذات على أنه إدارة وتنظيم أحاسيس وانفعالات الفرد للتمكن من فهم المواقف المختلفة والتفاعل معها بشكل مناسب وبطريقة ايجابية ومؤثرة في تحقيق النتائج التي يرغبها .

٢- أهمية تنمية مهارات تنظيم الذات لدى أطفال الروضة:

يرى (Dembo & Eaton, 2000: 23) أن تنظيم الذات ليست مجرد عملية تحدث بل إنها تتطلب الاختيار وتغرس أول أسس المسئولية في المتعلم.

ويشير (Rimm-Kaufman et al., 2001: 147) إلى أنه أصبحت عملية تعليم تنظيم الذات لدى الأطفال في سن ٥ سنوات من بين الأهداف الرئيسة التي تضاف إلى قائمة المهارات الأساسية التي يجب أن يتعلمها الأطفال في الروضة.

ويرى (Lengua. & Long, 2002) أن تنظيم الذات يؤدي إلى المزيد من طرق التوافق النشط (الفعال) مع الضغوط ومواجهة مشكلات التوافق بين أطفال الروضة.

ويشير (Bialystok & Martin, 2003: 223) إلى أن القدرة على كبح السلوك والمشاركة في سلوك معين عند الحاجة إليه من بين المهارات الأساسية والمهمة المستخدمة ليس فقط في التفاعلات الاجتماعية (تنظيم الذات الوجداني) ولكن أيضا في عمليات التفكير (تنظيم الذات المعرفي)، على سبيل المثال, يستطيع الطفل الصغير قراءة كلمة"قطة" التي تظهر تحت صورة"كلب" عندما تكون لديه القدرة على

التغلب على رغبته في التركيز الأكبر على الصورة أكبر من تركيزه على الكلمة. كما يوضح (Blair & Razza, 2007: 647) أن سلوكيات تنظيم الذات لدى الأطفال في السنوات المبكرة تحدد انجازهم التعليمي في القراءة والمفاهيم العلمية والرياضية أفضل من درجاتهم في اختبارات الذكاء.

ويضيف (Bodrova & Leong, 2008: 8) أن تنظيم الذات يتميز بكونه عملية ثنائية الوجوه: أولاً, يشتمل على قدرة الفرد على التحكم في مشاعره والامتناع المقصود عن فعل أشياء بعينها عند الضرورة– مثل قدرة الطفل على مقاومة الإسراع في الإجابة على أحد التساؤلات التي يطرحها المعلم لأحد زملائه بالفصل. ثانياً, تشتمل عملية تنظيم الذات على قدرة عمل أحد الأشياء (حتى وإن كان الطفل لا يريده) بسبب حاجته إليه مثل انتظار دوره أو رفع يده عند معرفة الإجابة.

ويشير (Dignath & Büttner, 2008: 231) تعد مهارات تنظيم الذات مثل إدارة الوقت, تحديد الأهداف, بذل الجهد والمثابرة في إكمال المهام الصعبة والمتابعة الذاتية للأداء ضرورية ليس فقط للنجاح التعليمي ولكنها أيضاً عنصر هام وحيوي في حياة الأطفال يساعدهم على النمو ليصبحوا فنانين ورياضيين وكتاب وعلماء أكفاء. يدرك التربويون أهمية مهارات تنظيم الذات في عملية التعلم. ويلعب المعلمون خلال مراحل التعلم المبكرة دور رئيس وحيوي في تنظيم تعليم الأطفال من خلال تحديد الأهداف, إدارة الوقت أثناء المهام وغرس المفاهيم الإيجابية حول بذل الجهد والتوقعات حول المهام التي يتم إكمالها في الفصل.

ويوضح (Graziano et al., 2010: 633) أن البيانات النظرية والفسيولوجية والتجريبية تساند أهمية دراسة عمليات تنظيم الذات لدى أطفال الروضة.

ويرى الباحثان أن أهمية تنمية مهارات تنظيم الذات لدى أطفال الروضة تتمثل في غرس أول أسس تحمل المسئولية وتعلم الاستقلالية في التعلم لدى هؤلاء الاطفال، ومساعدتهم على تطوير اتجاهاتهم المعرفية وتشجيعهم على استخدام تلك المهارات بفعالية ذاتية، وبذل الجهد والمثابرة في إكمال المهام المسندة اليهم مهما بلغت درجة صعوبتها والمتابعة الذاتية، وتشجيعهم على توليد الأفكار ذاتياً، وحفز المشاعر، والأفعال حتى يُنجزوا أهداف التعلم، وتحسين مستوى ادائهم الأكاديمي في المستقبل. ت

٣- مهارات تنظيم الذات:

يرى كل من (Cleary & Zimmerman, 2004: 537; Schapiro & Livingston, 2000: 59) أن خصائص ومهارات تنظيم الذات العامة تتشابه مع خصائص ومهارات التعلم المنظم ذاتياً of Self regulation learning, ويكمن الفارق الرئيس في تركيز أهداف كل منها (الهدف الأكاديمي وغير الأكاديمي)، ويعني ذلك أن المتعلم المنظم ذاتياً يستطيع التعلم باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات ذات التركيز ما وراء المعرفي على أهداف أكاديمية معينة, ومتابعة تقدمهم في تحقيق هذه الأهداف, وتطوير مجموعة تعويضية من الاستراتيجيات لتعويض الاستراتيجيات غير المجدية في تحقيق هذه الأهداف.

وفي ضوء ذلك يرى (Dignath & Büttner, 2008: 231) أن مجالات تنظيم الذات الثلاثة (الوظيفية المعرفية والوظيفية الدافعية والوظيفية ما وراء المعرفية) تعمل بصورة حلقية أو دورانية, ويعتمد فيها إتقان المهمة على إيمان الفرد بقدراته وتوقعاته للنجاح، وتعتبر الكفاءة الذاتية بمثابة إيمان الفرد بقدرته على التعلم أو التصرف بفعالية، ويحرص الأطفال ذوي مهارة تنظيم الذات على متابعة أعمالهم, مما يزودهم بالتغذية الراجعة الداخلية حول تقدمهم.

ويشير (Hong et al., 2009: 269) إلى أن مهارات تنظيم الذات تعمل من خلال ثلاث مجالات للوظيفية النفسية الأساسية في عملية التعلم وهي: الوظيفية المعرفية مثل استراتيجيات التعلم المتمثلة في (التسميع الذاتي– التنظيم– الإتقان), الوظيفية الدافعية (مثل الكفاءة الذاتية وتقييم المهام والتوجه نحو هدف داخلي وخارجي– فعالية الذات), والوظيفية ما وراء المعرفية (مثل المتابعة الذاتية وتقييم الذات وتحديد الهدف والتخطيط له– المراقبة). ويوضح كل من (Hadwin et al., 2001: 477) أن عملية توجيه المهام يمكن أن تؤثر في تنظيم الذات ما وراء المعرفي، كما كشفت دراسة (Mason, 2004: 283) أن الاستراتيجيات التي تنظم التخطيط, المتابعة, وتقييم الإدراك لها تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي والعمليات المعرفية.

ويضيف (Randall, 2008: 12) أن تنظيم الذات ما وراء المعرفي يفيد الطلاب ذوي مهارات القراءة الضعيفة في تحسين فهمهم ولا يقتصر فقط على الماهرين في القراءة. عموماً, يؤدي تنظيم الذات ما وراء المعرفي إلى وجود طلاب يمكنهم الاعتماد على أنفسهم ويستطيعون التحكم الجيد في مستويات فهمهم.

ويتفق الباحثان مع (Hong et al., 2009: 269) في تبني ثلاث مجالات وظيفية نفسية أساسية لتنظيم الذات في عملية التعلم وهي: الوظيفة المعرفية مثل استراتيجيات التعلم المتمثلة في (التسميع الذاتي– التنظيم– الإتقان), الوظيفة الدافعية (مثل الكفاءة الذاتية وتقييم المهام والتوجه نحو هدف داخلي وخارجي– فعالية الذات), والوظيفة ما وراء المعرفية (مثل المتابعة الذاتية وتقييم الذات وتحديد الهدف والتخطيط له– المراقبة)

٤– خصائص المنظمون ذاتيا:

يشير كل من (Zimmerman, 1998: 73)، (Schunk, 2004: 34) إلى أن المتعلمون الماهرون في تنظيم الذات يتسمون بالدافعية وحسن استخدام مناهج التعلم وبالتنظيم والكفاءة, فضلاً عن وعيهم بالأداء والحساسية البيئية والاجتماعية وتعدد الموارد، كما أن هؤلاء المتعلمون لديهم مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والمثابرة وتحصيل النتائج الأكاديمية الأفضل بالمقارنة مع هؤلاء الذين ليس لديهم تنظيم للذات، وفي حالة غياب المعلمين, يتحمل هؤلاء المتعلمون مسئولية تنظيم الذات في تعليمهم ويقررون مكان وزمان وكيفية وسبب أداء المهام الدراسية، كما يقع على عاتقهم تنظيم كل شيء من المعتقدات إلى النوايا والمشاعر والإدراك.

ويرى كل من (Schunk, 1991: 233)، (Zimmerman, 2000: 33) أن خصائص تنظيم الذات ما وراء المعرفي تعتمد على ثلاثة مكونات وصفها بعملية تنظيم الذات ثلاثية المراحل، وتشمل هذه المراحل كل من التفكير الأولي, الأداء والتعبير عن الذات، حيث تسبق

عملية التفكير الأولي مرحلة الأداء وتتسم بعمليات معرفية مثل تحديد الأهداف والتخطيط الاستراتيجي. ثانياً, تشتمل مرحلة الأداء على تركيز الانتباه ومراقبة الذات.

أخيراً, تتميز مرحلة التعبير عن الذات بالتقييم والوصف الذاتي تعتبر هذه المرحلة ذات أهمية قصوى نظراً لتأثيرها على كفاءة الذات والمثابرة والإنجاز للأطفال فضلاً عن ذلك, يقدم التعبير عن الذات فرصة أمام الطلاب لتقييم تقدمهم وتعديل سلوكياتهم وأدائهم وفقاً لذلك.

ويوضح (Dembo & Eaton, 2000: 23) أنه من بين السمات البارزة لعملية تنظيم الذات أنها تتطلب عملية واعية لصنع القرار.

ويشير (Bodrova & Leong, 2008: 8) إلى أن الأطفال ذوي مهارة تنظيم الذات يستطيعون تأجيل شعورهم بالإشباع وكبح جماح ميولهم الفورية للتفكير أولاً في النتائج المتوقعة من أفعالهم أو التفكير في التصرفات البديلة التي قد تكون أكثر ملائمة.

وفي الوقت الذي يعرف فيه غالبية الأطفال ضرورة اللجوء إلى التعبير عن وجهات نظرهم بالكلمات بدلاً من الشجار, إلا أن الأطفال الذين يملكون مهارة تنظيم الذات وحدهم هم من يستطيعون القيام بذلك.

ويخلص الباحثان بأن من خصائص المنظمون ذاتياً أنهم يتسمون بالدافعية للتعلم وبمستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية والتعبير عن الذات بشكل لائق الذي يترتب عليه صنع القرار، ولديهم وعي نحو فائدة الطاقة الكامنة لعمليات تنظيم الذات في تعزيز ادائهم الأكاديمي، كما ان لديهم توجيه ذاتي لأنفسهم في عمل التغذية الراجعة خلال التعلم.

٥- العوامل المسهمة في تنمية تنظيم الذات لدى أطفال الروضة:

يشير (Bodrova & Leong, 2007: 55) إلى أنه على الرغم من أن الأطفال الصغار يدخلون الروضة بمستويات مختلفة من القدرة على تنظيم الذات, إلا أن هناك أربعة استراتيجيات رئيسة يمكن استخدامها لمساعدة الأطفال على تنمية هذه القدرة الحيوية.

تعليم تنظيم الذات لجميع الأطفال وليس فقط لدى ذوي المشكلات:

يستفيد جميع الأطفال الصغار من ممارسة السلوكيات المتروية الهادفة مثل الانتقال المتكرر من مجموعة من القواعد إلى أخرى أو مقاومة الميل للتصرف بطريقة نمطية. على سبيل المثال, يمكن تدريب الأطفال خلال أنشطة التقويم على انتباههم إلى حقيقة أن الرقمين (مثل يوم ١٧ في الشهر) لا يأتيان بطريقة ترتيبية بدلاً من جعل الأطفال يحفظون فقط تاريخ اليوم، ويصبح الأطفال بهذه الطريقة مضطرين إلى إتباع تسلسل عددي معين ومتابعة ترتيب الأرقام للتأكد من صحتها.

خلق الفرص أمام الأطفال لممارسة قواعد سلوك معين وتعميم هذه القواعد في المواقف الجديدة:

عندما يحرص المعلمون دوماً على تنظيم الأطفال, سوف يبدو هؤلاء الأطفال منظمون ذاتياً ولكنهم في واقع الأمر منظمين من جانب المعلمين. وحتى يستطيع الأطفال اكتساب قواعد سلوك معين, يجب عليهم ممارسة السلوك عبر الطرق الثلاث التالية:

أولاً, يمكن أن يتبع الأطفال القواعد القائمة بالفعل ويتم متابعتها عن طريق شخص آخر (يكون في الغالب أحد الكبار أو حتى طفل

آخر). وتحدث عادةً هذه القواعد في الفصل عندما يخبر المعلم على سبيل المثال الأطفال بالوقوف ومغادرة الفصل فقط عند مناداة أسمائهم.

ثانياً, يجب أن يستطيع الأطفال وضع القواعد لبعضهم البعض ومتابعة مدى تنفيذها (مثل وضع الأطفال في الفناء لقواعد تبادل الأدوار عند القفز بالحبل والتأكد من عدم مخالفة أحدهم لذلك).

أخيراً, يحتاج الأطفال إلى تطبيق القواعد على أنفسهم– مثلاً عندما ترغب طفلة في الانضمام لرفاقها في أحد الألعاب ولكنها تتذكر ضرورة إنهاء واجباتها أولاً أو البقاء في الفصل.

تزويد الأطفال بالمثيرات البصرية واللمسية حول تنظيم الذات:

يشبه تعليم الأطفال تنظيم سلوكياتهم تعليم المهارات الأخرى كالقراءة والكتابة أو الرياضيات أو العلوم. وبالنسبة للأطفال الصغار, تشمل مراحل تعلم القراءة أو الرياضيات المبكرة استخدام الأنشطة والعناصر الجذابة مثل الحروف الممغنطة أو المكعبات التفاعلية بالمثل, تشمل المراحل المبكرة لتعليم تنظيم الذات استخدام المثيرات البصرية واللمسية التي تدعم ذاكرة وقدرة الأطفال على الانتباه. على سبيل المثال, يمكن تسوية الخلافات أو تفادي الشجار بين الأطفال حول ترتيب أدوارهم من خلال إعطاء الأطفال أداة لمسية مثل النرد أو الاقتراع بالعملة لتحديد ترتيب أدوار الأطفال في اللعب أو استخدام الحاسوب.

جعل الألعاب جزء رئيس من المنهج:

يجب استخدام الألعاب في فصول الروضة ليس فقط في توفير مساحة للتعلم الأكاديمي ولكن أيضا في تعليم تنظيم الذات من خلال أنشطة اللعب التي يتفاوض خلالها الأطفال مع بعضهم البعض ويضعون

القواعد لأنفسهم، وتشمل هذه الأنشطة اللعب التخيلي والألعاب ذات القواعد، ويجب على الأطفال قبل المشاركة في الألعاب مثل تلك التي يستخدمها المعلمون في تعليم النطق أو الرياضيات أن يكون لديهم القدرة على إتباع القواعد المجردة والعشوائية، يكتسب ويطور الأطفال هذه القدرة خلال أنشطة اللعب التخيلي عندما يتعلمون إتباع القواعد المجردة والبسيطة مثل التظاهر باستعمال سماعة الطبيب عند لعب المستشفى، ويحتاج معلمو الروضة إلى التركيز الرئيس على تحسين جودة اللعب التخيلي لضمان إتاحة العديد من الفرص أمام الأطفال للمشاركة في محاكاة السيناريوهات التظاهرية الأكثر تعقيداً– ممارسة تنظيم الذات.

ومن ثم يرى الباحثان أنه على الرغم من أن الناس لا يملكون ذاتا مستقلة قادرة على تناول البيئة ومعالجتها بإرادتهم، فإنهم قادرون على تنظيم الذات. وهناك عوامل تسهم في تنمية تنظيم الذات لدى اطفال الروضة منها تعليم تنظيم الذات من خلال التدريب والمران واللعب، وخلق الفرص أمامهم لممارسة قواعد سلوك تنظيم الذات يقوم الاطفال بوضعها وممارستها، وتعميم هذه القواعد في مواقف جديدة قائمة على تنظيم الذات، وتزويدهم بالمثيرات البصرية واللمسية التي تدعم قدرتهم على الفهم والاستيعاب وتنشيط ما تم تخزينه في الذاكرة، والتركيز على التعزيز الخارجي فالتعزيز النابع من الذات ليست كافياً دائما.

٦– صعوبات تنظيم الذات:

يشير (Pelco & Reed-Victor, 2007: 36) إلى أنه مما لاشك فيه أن الفروق الفردية تظهر في القدرة على التنظيم الذاتي للمشاعر والانتباه والسلوك منذ مرحلة الطفولة المبكرة, ويواجه الأطفال ذوي صعوبات تنظيم الذات مشاكل جمة في تعلم تنظيم المشاعر والانتباه

والسلوك السليم، كما يعانون من العديد من المشكلات الاجتماعية والأكاديمية، ويواجهون مزيد من الصراعات في علاقاتهم مع الآباء والمعلمين والأقران ويضعف انجازهم الأكاديمي بالمقارنة بأقرانهم من ذوي مهارة تنظيم الذات، كما ترتبط صعوبات تنظيم الذات بضعف المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتعلم مثل إتباع التوجيهات وتبادل الأدوار، وكذلك بانخفاض مستوى الإنجاز الأكاديمي.

كما يؤكد (Akawi et al., 2011: 18) على أن الأطفال ذوي صعوبات مهارات تنظيم الذات يعانون من خلل في التحكم المعرفي عند تنظيم المشاعر الوجدانية (مثل الإفراط في التوتر)، وفي حالة حدوث التوازن (مثل مستوى التوتر المتوسط أو الوظيفي), سوف يصبح التحكم المعرفي أكثر قدرة على دعم سلوكيات تنظيم الذات.

وعليه يوضح الباحثان أن مرحلة الروضة يعاني فيها الأطفال من صعوبات في تنظيم الذات حيث أن طريقة إدارة معلمة الروضة مع المهمات المكلف بها طفل الروضة داخل الفصل، وتركيزها على النواحي الأكاديمية وإغفالها الجوانب العقلية المعرفية للطفل مثل تنظيم الذات، يبدأ هؤلاء الأطفال عند الدخول إلى المدرسة بتكوين اتجاهات ايجابية نحو تعلم القراءة والكتابة فقط، ولكنهم عندما يفشلون مبكراً في مواجهة وتنظيم خبرة جديدة مثل مهارات القراءة والكتابة، عن غيرهم من الاقران سرعان ما يبدؤون بكراهية تلك المهارات الاساسية، وتطوير نظرة سلبية عنها في أنفسهم، وبناء على ذلك تتمثل الصعوبات التي قد يواجهونها في ضعف تنظيم– الذات، ونقص معرفة المهمة المطلوبة للمهارات القرائية والكتابية، وصعوبة في توليد الأفكار وانتقاء المواضيع، وقلة الخطط المتقدمة، وافتقاد استراتيجية إنتاج تنظيم النص، وعدم الثقة

بالذات، والتعلم مع الشعور بالعجز، ولتجنب ذلك، تم الاهتمام بتنظيم الذات باعتبار عناصره واستراتيجياته مساندة لأطفال الروضة من منطلق التدخل المبكر.

ثانياً الحل الإبداعي للمشكلة:

يعتبر الحل الإبداعي للمشكلة من المداخل المعاصرة التي تتيح للمتعلم استثمار طاقاته وإمكاناته العقلية المعرفية الموجودة لديه,, فمن الممكن أن يستثمر المتعلم متوسط الذكاء طاقاته الإبداعية لتحديد المشكلات التي تواجهه وإيجاد الحلول الملائمة لها بما يمكنه من الوصول إلى أفضل النتائج الممكنة والتوافق مع بيئته، لذا فدراسة الإبداع تمكن الفرد من إتاحة فرصة كبيرة للتعامل مع المشكلات التي تواجهه بحلول مبتكرة، وفيما يلي يركز الباحثان على المفاهيم التالية:

١- الحل الإبداعي للمشكلة:

يشير (Treffinger, 1995: 103) إلى إن الحل الإبداعي للمشكلة يعد بمثابة إطار عمل يمكن للأفراد أو المجموعات استخدامه لصياغة المشكلات أو الفرص أو التحديات, وتوليد وتحليل العديد من الخيارات الجديدة والمتنوعة لحل المشكلات, والتخطيط للتنفيذ الفعال للحلول أو الإجراءات الجديدة لحل المشكلات.

ويعرف (Brophy, 2006: 293) الحل الإبداعي للمشكلة على أنه عملية متكاملة يسعى الفرد فيها إلى استخدام طرق وأساليب مبتكرة تتميز بالأصالة في الوصول إلى تحقيق أحد الأهداف المنشودة في ظل عدم وضوح الوسائل والآليات المناسبة لذلك سواء في الحاضر أو الماضي.

ويرى (Treffinger & Isaksen, 2005: 346) أنه بشكل أكثر تحديداً، يلاحظ في ضوء مراجعة الأدبيات السابقة أن مفهوم الحل الإبداعي للمشكلة يشير عادة إلى ما يلي:

- تمتع كافة البشر جميعاً دون استثناء بالقدرات والاستعدادات الإبداعية لحل المشكلات.
- يمكن التعبير عن الإبداع في حل المشكلات من جانب كافة الأفراد في مجموعة شديدة التنوع من المجالات أو الميادين التخصصية ربما باستخدام عدد لا نهائي تقريباً من المداخل والأساليب.
- عادة ما يمكن التعامل مع الإبداع أو إظهار قدراته في ضوء الاهتمامات، أو التفضيلات، أو الأساليب الفردية في التعلم لدى الأفراد.
- بمقدور الأفراد الوصول إلى مستويات وظيفية فعالة في الإبداع في حل المشكلات في الوقت نفسه الذي يتحلون فيه بالإنتاجية عند مستويات أو درجات مختلفة من الإنجاز أو أهمية الحلول المقترحة للمشكلة.
- تمكن عمليات التقييم الشخصي، والتدخلات المقصودة– في صورة تقديم التدريس أو التدريب– الأفراد من الوصول إلى استغلال أفضل لما لديهم من أساليب إبداعية، علاوة على تعزيز مستوى منجزاتهم الإبداعية؛ الأمر الذي يمكنهم بالتالي من دعم قدراتهم الإبداعية على نحو فعال ومتكامل.

ويعرف جروان؛ والعبادي (٢٠١٢) الحل الابداعي للمشكلة بأنه نظام متكامل من الخبرات يتضمن مجموعة من الخطوات والإجراءات والأنشطة التي توفر طريقة يمكن من خلالها التعامل مع تحدّ ما أو

فرصة بطريقة جديدة، ومناسبة للوصول إلى عدد من الحلول (جروان، والعبادي، ٨: ٢٠١٢).

ويستنتج الباحثان أن الحل الإبداعي للمشكلة هو قدرة المتعلم على اختيار انسب الاستجابات التي تتسم بالتداعي (الطلاقة), والتنوع (المرونة), والتفرد والجدة (الأصالة) تجاه أي مشكلة أو موقف تعليمي ما يواجه.

٢- أهمية الحل الإبداعي للمشكلة:

أ- يساعد على توليد واكتشاف مشكلات أخرى, إيجاد معرفة جديدة, حيث أن الإبداع يتميز بوجود إنتاج جديد, بينما حل المشكلات بالطريقة العادية يتوقف عند الوصول إلى الحل.

ب- يتطلب أسلوب الحل الإبداعي للمشكلة مواجهة المشكلات الجديدة وهذا يتطلب البحث وتوقع مشكلات مستقبلية, والعمل على حلها, أما حل المشكلات بالطريقة العادية يتطلب حلولاً غير معروفة ولكن تم التوصل إليها من قبل آخرين.

ج- يعتمد أسلوب الحل الإبداعي للمشكلة على التفكير التباعدي بينما يعتمد حل المشكلات بالطريقة العادية يعتمد على التفكير التقاربي حيث يتم الوصول إلى الحل بصورة آلية (احمد شريت, ٢٠٠٧: ٤٥).

٣- أسس الحل الإبداعي للمشكلة:

اتفق كل من (Isaksen et al., 1994: 224)، (Brophy, 2006: 293) على أن الحل الإبداعي للمشكلة يقوم على عدة أسس منها:

- التأثير في مخرجات معظم سلوكيات الأفراد في المواقف المختلفة.

- الاعتماد على صياغة، وتحليل، وإصدار الأحكام وجودة الأفكار.
- الحاجة إلى توافر قدر مناسب من الوقت، كما يتضمن اقتباس وتطوير أفكار الآخرين.
- ظهور الإبداع تبعا لاهتمامات وأساليب الأفراد المفضلة.
- القدرات الإبداعية موجودة لدى كل فرد.

٤- مراحل الحل الإبداعي للمشكلة:

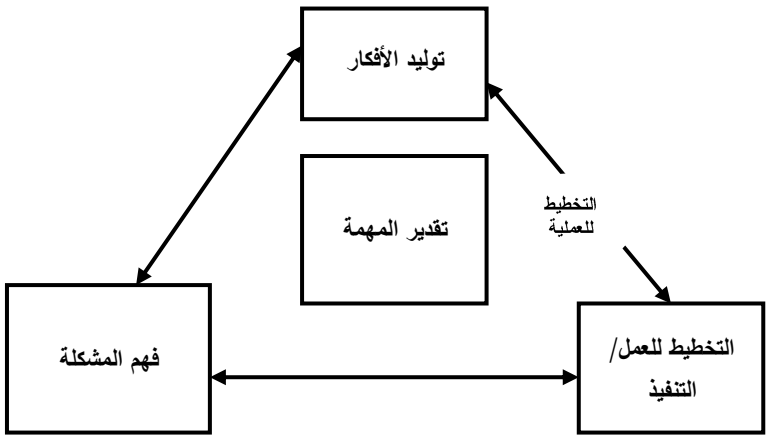
توجد سبع خطوات في الحل الإبداعي للمشكلة وهي:

- التوجه: تحديد المشكلة.
- الاعداد: جمع البيانات.
- التحليل: تقسيم المادة المناسبة.
- الفرص: جمع البدائل بجمع الآراء.
- الاختمار: السكون حتى يتحقق الإشراق.
- التوليف: وضع الأجزاء معا.
- التحقيق: تقييم الأفكار التي تم الانتهاء إليها (صفاء الأعسر, ٢٠٠٧: ٤٨- ٥٠).

٥- مكونات الحل الإبداعي للمشكلة:

توجد ثلاث مكونات رئيسة لمدخل الحل الإبداعي للمشكلة وهي (فهم المشكلة, وتوليد الأفكار, والتخطيط للعمل أو التنفيذ), فضلاً عن ست مراحل محددة للحل الإبداعي للمشكلة وهي: (إيجاد الموقف المشكل, والبحث عن البيانات, وتحديد المشكلة, وإيجاد الأفكار, والتوصل للحل,

وقبول الحل) والتي تمثل الحل الإبداعي للمشكلة. ويمكن توضيح مكوناته في الشكل التالي:



شكل (١)

المكونات الثلاث الرئيسة لنموذج الحل الإبداعي للمشكلة

(صفاء الأعسر, ٢٠٠٧: ٥٥)

٦- قدرات الحل الإبداعي للمشكلة:

- **الطلاقة Fluency**: ويعرفها (إبراهيم، ٧٩٩: ٢٠٠٤) أنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات, أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها.

وهناك أربعة عوامل للطلاقة هي (جيهان جودة, ٢٠١٠: ٤٩):

أ- **الطلاقة اللفظية**: ويقصد بها قدرة الفرد (التلميذ) المبتكر على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ أو المعاني بشرط أن يتوفر في تركيب اللفظ خصائص معينة.

ب- **الطلاقة الفكرية:** هي قدرة التلميذ المبتكر على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد بغض النظر عن نوع أو مستوى هذه الأفكار أو جوانب الجدة أو الطرافة فيها.

ج- **طلاقة التداعي:** وهي قدرة التلميذ المبتكر على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ تتوفر فيها شروط معينة من حيث المعنى.

د- **الطلاقة التعبيرية:** وهي القدرة على التفكير السريع في الكلمات المتصلة والملائمة لموقف معين وصياغة الأفكار بشكل سليم.

ويستخلص الباحثان أن أهمية الطلاقة تكمن في عدد الاستجابات وليس في تنوعها وأن هذه الاستجابات تكون وفقا لتحقيق هدف وتلبية رغبة وليست مجرد سرد أفكار.

- **المرونة Flexuibility:** وتعرفها (نايفة قطامي، ٢٠٠٥: ١٣٠) بأنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف, وهي عكس الجمود الذهني.

أنواع المرونة:

هناك نوعان من أنواع المرونة كما ذكرها خير الله، الكناني (١٩٩٠, ٥٧- ٥٨) وهي:

أ- **المرونة التكييفية:** وهي قدرة الفرد على تغيير الوجهة العقلية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة.

ب- المرونة التلقائية: وتشير إلى إعطاء الشخص عددا من الاستجابات التي لا تنتمي إلى فئة واحدة, إنما تنتمي إلى عدد متنوع, وهذا ما يميزها عن الطلاقة بأنواعها.

ويستخلص الباحثان أن المتعلم المبدع هو الذي يتصف بالمرونة الإبداعية ويكون قادر على تغيير حالته العقلية لتتناسب مع الموقف واستخدام عدد أكبر من الفئات التي تنتمي إلى الموقف.

ج- **الأصالة:** يعرفها خطاب (٢٠٠٧: ٢٦) بأنها قدرة المرء على الإتيان بفكرة جديدة لم تخطر على فكر أحد في مجموعته.

بينما يعرف الباحثان الأصالة بأنها هي قدرة المتعلم على إعطاء فكرة جديدة قليلة التكرار غير مألوفة.

ثالثاً: المفاهيم العلمية:

تعد المفاهيم العلمية من الموضوعات الاساسية التي تسعى البرامج التعليمية بجميع الروضات على اكسابها لطفل الروضة لما لها من اهمية بالغة في تكوين المعلومات لدى طفل الروضة، وباء على ذلك تعد رموز اللغة والمفاهيم أهم الأدوات التي يستعملها الإنسان حيث تنتقل بواسطتها العمليات العقلية من التلقائية إلى الوعي، ويحتاج نمو المفاهيم العلمية بالنسبة لطفل الروضة إلى ممارسات تربوية من قبل معلمة الروضة من خلال صنع المواقف التعليمية التي من شأنها تنمية المفاهيم العلمية لديه وللمفاهيم العديد من التعريفات منها:

١- تعريف المفهوم:

يرى (الدريني، ١٩٨٥: ٣٢٠) أن المفاهيم هي" أدوات للتفكير، فلا يمكن أن يفكر الإنسان دون استخدام ألفاظ تعبر عن مفاهيم معينة، ويشير المفهوم إلى فئة من المثيرات تتضمن أفرادا يشتركون في خاصية أو مجموعة من الخصائص أو علاقات معينة؛ فالمثلث لا يشير إلى مثلث معين بل يشير إلى مفهوم التثليث.

ويشير (كاظم، يسى، ١٩٧٣: ٧٢) إلى أن المفاهيم العلمية عبارة عن مجردات تنظم عالم الأشياء والأحداث والظواهر في عدد صغير من الأقسام أو المجموعات أو الفئات، وهذه بدورها يمكن أن تضم عدداً آخراً من الأقسام أو الفئات الفرعية في مراتب متسلسلة.

ويرى(زيتون، ١٩٩٤: ٧٨) أن المفاهيم العلمية هي ما تكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو مصطلح أو عبارة أو عملية معينة. ويعرف (إبراهيم، ١٩٩٧: ١٢١) المفاهيم العلمية بأنها تجريد عقلي للصفات المشتركة لمجموعة من الأشياء أو الخبرات أو الظواهر أو الأعمال أو الترتيبات.

يتضح من التعريفات السابقة أن معظمها أتفق على أن المفاهيم تجريد عقلي يعبر عن صفات مشتركة تتوافر في الأمثلة الخاصة به ويعمل المفهوم على تنظيم تلك الخصائص.

٢- أنواع المفاهيم:

استعرض (الشربيني، صادق، ٢٠٠٥: ٩٠) رأي (فيجوتوسكي) في التمييز بين نوعين من المفاهيم هما:

- **المفاهيم التلقائية:** وهي تنمو نتيجة الاحتكاك اليومي للفرد بمواقف الحياة، وتعامله مع الظروف المحيطة به.
- **المفاهيم العلمية:** وهي تنمو لتهيئ مواقف تعليمية, سواء كان ذلك من جانب الفرد ذاته، أم من مصدر خارجي ومن أمثلة ذلك تحويل الطاقة الشمسية إلى حرارية.

يتضح مما سبق أن المفاهيم: التلقائية/ العلمية عند فيجو تسكي ليست نوعين مختلفين من المفاهيم، ولكنهما يتممان بعضهما البعض، أي أنه توجد خيوط تربط بينهما وتجعلهما يتفاعلان.

ويرى الباحثان أن تعلم المفاهيم العلمية يحتل أهمية كبيرة لدى أطفال الروضة، فمن خلال إكسابهم تلك المفاهيم بطريقة صحيحة يتم بناء المعرفة العلمية على أساس متين في صورة ذات معنى تنعكس على أدائهم الأكاديمي في المستقبل.

٣- أهم الأمور التي يجب مراعاتها عند تعليم أطفال الروضة المفاهيم العلمية:

يرى الباحثان أن من الأمور المهمة التي يجب مراعاتها عند تعليم أطفال الروضة المفاهيم العلمية التي تتبلور فيما يلي:

- العمل على تحفيز حل المشكلات الابتكارية.
- تشجيع أطفال الروضة على حب الاستطلاع الابتكاري.
- إعادة توجيه الأسئلة أطفال الروضة وإعطائهم الفرصة الكافية لتحسين فرص التعلم.
- منح الفرصة لأطفال الروضة في طرح العديد من الأسئلة دون التقيد بالدرس.
- إعطاء أطفال الروضة للتعبير عن خبراتهم والنماذج المجسمة والصور بحرية دون تقيد.
- تدريب أطفال الروضة على حسن الإصغاء وعدم التسرع في الإجابة.
- تدريب أطفال الروضة على البحث والملاحظة العلمية الدقيقة القائمة على الفهم.

ومن ثم يرى الباحثان أن اطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات يصعب عليهم اكتساب المفاهيم العلمية اذا ما تم مقارنه ادائهم

بأداء أطفال الروضة العاديين، لذا فهم في أمس الحاجة الى برامج تدريبية قائمة على تنظيم الذات تناسب قدراتهم وامكاناتهم.

رابعاً: دور تنظيم الذات في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها:

يرى (Pintrich et al., 1991: 11) أن مفهوم تنظيم الذات ما وراء المعرفي يعبر عن عملية تحكم الفرد في عمليات تفكيره، ويلعب تنظيم الذات ما وراء المعرفي دور مهم في حل المشكلات المرتبطة باستيعاب وفهم المفاهيم التي تساعد الطلاب على التخطيط, المتابعة وتنظيم تفكيرهم عبر استخدام الاستراتيجيات المعرفية التي تحدث وتتفاعل مع بعضها البعض خلال العمليات المعرفية.

كما توصلت نتائج دراسة (Paters, 1996: 325) أن فعالية الذات تسهم في التنبؤ بحل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين، ويوضح (McCabe et al., 2004: 340) أهمية فهم نمو مهارة تنظيم الذات بين أطفال الروضة نظراً لحدوث جزء كبير من النمو في مجال تنظيم الذات خلال السنوات الخمس الأولى من العمر، ويتم ملاحظة العديد من خصائص تنظيم الذات لدى أطفال الروضة مثل الاعتماد على النفس, المبادرة, المثابرة, الحل الإبداعي للمشكلة, والتحكم الذاتي، اكتساب المفاهيم اللغوية والعلمية والرياضية.

ويشير (Blair & Razza, 2007: 647) إلى أن تنظيم الذات الوجداني وتنظيم الذات المعرفي يتشابهان في الجذور العصبية وبالتالي, فعندما ينمو الأطفال تنمو عقولهم وتزداد قدرتهم على التحكم في تفكيرهم ومشاعرهم فضلاً عن ذلك, في حالة الاستعمال المستمر للنظام

العصبي, سوف يستمر في النمو كما هو الحال مع العضلات التي يستعملها الطفل باستمرار بالمثل, في حالة عدم مشاركة الطفل بانتظام في سلوكيات تنظيم الذات منذ سن مبكر, سوف يتبع ذلك عدم نمو مناطق معينة في المخ بشكل كامل مما يسبب لهم عدم القدرة على المشكلات كما يعانون من مشكلات أكاديمية ومعرفية مستقبلية، مما يؤكد على العلاقة الوطيدة الايجابية مابين تنظيم الذات وحل المشكلات والأداء الأكاديمي.

ويوضح (Randall, 2008: 17-55) أنه نظراً لارتباط تنظيم الذات بالفهم وأهميتها في المجال المعرفي فإنها على سبيل المثال لا الحصر تعمل عملية تنظيم الذات ما وراء المعرفي على تحسين فهم الطلاب للمفاهيم العلمية من خلال توجيه تفكيرهم ومساعدتهم في اختيار مسارات العمل الملائم عند ظهور المشكلات، ويعمل تنظيم الذات ما وراء المعرفي عند تنميته وتطويره جيداً كأداة تعليمية تدوم مدى الحياة وتشجع التعليم الذاتي للطلاب وتزيد من مستويات اعتمادهم على أنفسهم.

كما يعتبر تنظيم الذات عملية لتنفيذ السلوكيات والإدراك والتأثيرات نحو تحصيل هدف معين، لذا يرتبط بالعديد من مجالات التعلم مثل القراءة, الكتابة, الرياضيات, إدارة الوقت والفلسفة والحل الإبداعي للمشكلة.

كما توصلت نتائج دراسة كل من (Mills et al., 2010)، (Akawi et al., 2011) إلى أن تنظيم الذات لديها القدرة على إكساب أطفال الروضة العديد من المفاهيم خاصة الرياضية والعلمية وتحسين أدائهم الأكاديمي بشكل عام، وتحدد انجازهم الأكاديمي.

مما سبق يرى الباحثان أن هناك علاقة ايجابية بين تنظيم الذات والحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها، مما يدعم فكرة البحث والتي تنصب حول الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على تنظيم الذات في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات.

دراسات وبحوث سابقة:

هدفت دراسة (Nira, 1992) إلى التعرف علي مدي تحسن مهارات حل المشكلات الرياضية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك علي عينة قوامها (١٢) تلميذا كالتالي: (٤) تلاميذ في الصف الخامس، (٤) تلاميذ في الصف السادس، (٤) تلاميذ من الصف الثامن يعانون من صعوبات في حل المشكلات الرياضية، طبقت الأدوات التالية (مقياس مهارات حل المشكلات– مقياس التعلم المنظم ذاتياً) وتم التدريس لهم من خلال إستراتيجية فهم الكلمات وإستراتيجية استنتاج الحلول، وبرهنت النتائج أن التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يحسن من أداء التلاميذ في التعامل مع حل المشكلات الرياضية.

واستهدفت دراسة (Molposs, 1996) الكشف عن تأثير تنظيم الذات، وفعالية الذات، وتوجه الهدف، والقلق في أثناء تحصيل مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ المدرسة العليا الموهوبين، وذلك علي عينة قوامها (١٤٤) تلميذا وتلميذة من ولاية كاليفورنيا، واستخدمت الدراسة أداه التقرير الذاتي وهي استبيان تنظيم الذات، أظهرت النتائج أن تنظيم الذات ارتبط سلبا بالقلق، كما لم يرتبط بالتحصيل القبلي أو البعدي في مادة الرياضيات. كما أظهرت النتائج أن فعالية الذات تتوسط العلاقة بين التحصيل القبلي والبعدي في مادة الرياضيات، وترتبط

بتنظيم الذات، وترتبط سلبا بالقلق، ويرتبط توجه الهدف إيجابا بتنظيم الذات والقلق، ولا يرتبط بفعالية الذات أو التحصيل في مادة الرياضيات، ويرتبط القلق سلبا بالتحصيل المتقدم في مادة الرياضيات، وفيما يتعلق بالجنس تبين أن الذكور أقل قلقا ولديهم فعالية ذات مرتفعة عن الإناث.

كما فحصت دراسة (Paters, 1996) دور معتقدات فعالية الذات كمكون من مكونات تنظيم الذات في حل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين، وذلك علي عينة قوامها (٦٦) تلميذا وتلميذة في المدارس المتوسطة لدي الموهوبين، (٢٣٢) تلميذا وتلميذة في المدارس النظامية، طبقت الدراسة (مقياس تنظيم الذات– مقياس حل المشكلات الرياضية)، وبرهنت النتائج أن فعالية الذات تسهم في التنبؤ بحل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين، كذلك وجود فروق بين التلاميذ الموهوبين من الذكور والإناث في حل المشكلات لصالح الإناث، كما وجدت فروق بين التلاميذ العاديين والموهوبين في أداء حل المهام الرياضية لصالح التلاميذ الموهوبين ذوي فعالية الذات العالية.

وهدفت دراسة (Glorio- Marie, 1999) إلى الكشف عن فعالية الذات في مادة الرياضيات من خلال التدخل المعرفي– الاجتماعي, والذي يتكون من استراتيجيات تنظيم الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، طبقت الدراسة مقياس فعالية الذات، وأظهرت النتائج أن التدخل على نحو فعال– من فعالية الذات في مادة الرياضيات لدى تلاميذ التعليم النظامي، أما بالنسبة للتلاميذ الموهوبين مرتفعي التحصيل، فإن التدخل القائم على استراتيجيات تنظيم الذات لم يؤثر في فعالية الذات في مادة الرياضيات لديهم، كما أظهرت النتائج فعالية

تطبيق استراتيجيات تنظيم الذات على التلاميذ العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل.

واستهدفت دراسة (Reis et al., 2000) فحص استراتيجيات تنظيم الذات التي يستخدمها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم للمدرسة الابتدائية والثانوية، واشتملت تلك الاستراتيجيات (وإن كانت غير مقصورة عليهم) طرق تعلم الدراسة, وتدوين الملاحظات, وتحديد النقاط الرئيسة عند القراءة, والإعداد للاختبارات والمهارات المكتبية, واستخدام التقويم اليومي والأسبوعي والشهري, واستخدام الحاسوب ومجهز الكلمات والكتب على أشرطة, والدفاع الذاتي، واشتملت الوظائف التنفيذية على أساليب التخطيط, مثل إدارة الوقت وما وراء المعرفة, ووضع أولويات العمل, والحديث الموجه ذاتيا؛ للمساعدة في المواقف الأكاديمية الصعبة، طبقت الدراسة(مقياس تنظيم الذات– مقياس الموهوبون ذوو صعوبات التعلم)، وأظهرت النتائج أنه يعود الفضل لهذا البرنامج في أنهم أصبحوا على وعى باستراتيجيات تنظيم الذات, وكيفية تفعيلها، وتعلموا طلب الوسائل مثل استخدام الوقت المطول للامتحانات، أو أخذ الاختبار باستخدام الحاسوب، كما أن نصف التلاميذ– تقريبا– استفادوا واستغلوا الخدمات المقدمة في هذا البرنامج، وتعلم العديد منهم استراتيجيات التعويض بسهولة, وبدون الوقوع في أخطاء.

بحثت دراسة (Sundre & Kitsantas, 2004) فعالية مهارات تنظيم الذات في الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة في أثناء أدائهم للاختبارات، تم تقسيم أطفال الروضة المشاركين في الدراسة إلى مجموعتين– حصلت المجموعة الأولى منها على اختبارات تأهيلية

لمرحلة أعلى والأخرى على اختبارات عادية (غير تأهيلية)، طبقت الدراسة ثلاثة مقاييس لتقييم مهارات تنظيم الذات بين أطفال الروضة، وشملت الاستراتيجيات التي تم تدريب وسؤال أطفال الروضة عنها كل من تحديد الأهداف, التخطيط, المتابعة الذاتية, وتقييم الذات، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية مهارات تنظيم الذات في تحسين أداء أطفال الروضة في الاختبارات بشكل ايجابي ودافعيتهم للتعلم.

استهدف بحث (Stoeger& Ziegler, 2008) تحسين مهارات إدارة الوقت والكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال تنظيم الذات لدى عينة قوامها(٢١٩) طفل في سن التعليم التمهيدي من خلال أنشطة الواجبات المدرسية، ومن بين إجمالي(١٧) معلم شاركوا في البحث, تم تخصيص (٩) منهم بطريقة عشوائية للحصول على دورة تدريبية حول مهارات إدارة الوقت (مجموعة تجريبية) بينما استخدمت البقية منهم كمجموعة ضابطة، استخدم الباحثون نسخة معدلة من برنامج تعليمي حول مهارات تنظيم الذات اعتمد على المفهوم الاجتماعي الأكاديمي لتنظيم الذات في صورة تفاعلات بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، تكون البرنامج من(٥) أجزاء رئيسة: إدارة الوقت, مهارات الفهم والتلخيص, تدوين الملاحظات, مهارات الاستعداد للامتحان, ومهارات الكتابة، وقد ركز الباحثون على عنصر إدارة الوقت فقط، تم توزيع فصول الأطفال المشاركين عشوائياً على مجموعتين تجريبية وضابطة على مدى (٥) أسابيع، وقد عمل الأطفال خلال البرنامج التدريبي عبر حلقة تنظيم الذات لعدد (٤) مرات، أولاً, قام الأطفال بتنظيم الذات ومتابعة قدرات التعلم لديهم وأصبحوا أكثر إدراكاً لجوانب القوة والضعف، ثانياً, حدد الأطفال بتوجيه من المعلمين مجموعة من الأهداف المحددة

التي يمكن تحقيقها واستخدموا الاستراتيجيات المتلائمة في تحقيقها. أخيراً, قام الأطفال بتنفيذ الإستراتيجية ومتابعة أعمالهم وتقييمها، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام (تنظيم الذات– مهارات إدارة الوقت والكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي)، كشفت نتائج البحث عن تأثير رئيس دال للبرنامج (تنظيم الذات) على تحسن مهارة إدارة الوقت والكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي.

هدف بحث (Buckner et al., 2009) إلى فحص العلاقة بين تنظيم الذات وبين العديد من مؤشرات الوظيفة التوافقية بين عينة من الأطفال والشباب ممن ينتمون إلى أسر محدودة الدخل، تكونت عينة البحث من(١٥٥) طفل وشاب، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٨–١٨) سنة من بعض الأحياء الفقيرة في الولايات المتحدة، شملت أدوات الدراسة كل من (مقياس مهارات تنظيم الذات– بطارية مقاييس واختبارات الصحة العقلية– مقياس العلاقات الاجتماعية والدعم الاجتماعي)، أسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهارة تنظيم الذات وبين قدرات الوظيفة التوافقية التي يندرج تحتها المهارات العقلية المعرفية للأطفال والشباب، ظهرت علاقة موجبة بين تنظيم الذات ومجالات الصحة العقلية المختلفة.

واستهدفت بحث حماد (٢٠١٠) التعرف على أنسب متغير من متغيرات التعليق الصوتي الثلاثة (رجل– طفل– امرأة) لاستخدامه في برامج الكمبيوتر التعليمية المقدمة للأطفال بمرحلة رياض الأطفال لتنمية المفاهيم العلمية، تم اختيار عينة البحث من (٧٥) طفل من أطفال المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال (kg2) بمدرسة منارة الأندلس الخاصة– محافظة الفيوم، على أن يتم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات

تجريبية، كل مجموعة تتكون من (٢٥) طفل، وتم التوصل الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المصور لصالح التطبيق البعدي للاختبار الموضوعي المصور للمجموعات التجريبية الثلاثة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثانية، والتي تعرضت للبرنامج الكمبيوتري التعليمي"طوقان في بيت العلوم بصوت طفل، على المجموعتين التجريبيتين الأولى (صوت رجل) والثانية (صوت امرأة).

وأجرى (Graziano et al., 2010) بحث استهدف استقصاء الدور الذي تلعبه مهارات تنظيم الذات المبكرة والتي تشمل كل من تنظيم الوجدان والانتباه المستمر والحساسية في الطفولة المبكرة، تكونت عينة البحث من(٥٧) طفل وطفلة (من بينهم ٣٢ طفل، ٢٥ طفلة) في سن عامين ومتابعتهم حتى سن(٥.٥) سنوات، ولم يكن هناك أي فروق دالة بين الأطفال المشاركين في النوع أو الأصل أو الحالة الاجتماعية الاقتصادية، ركزت الدراسة على تطبيق العديد من التقييمات المعملية على الأطفال، فكان يتم إحضار الأطفال وتصوير تفاعلاتهم خلال أداء المهام المتعددة، كما شارك الأطفال في العديد من التفاعلات مع الأمهات شملت مهمة تعليمية وجلسة للعب الحر ومهمة اللعب بالبازل، كما تم إجراء القياس التتبعي عندما بلغ سن الأطفال (٥.٥) سنوات، طبقت الدراسة المقاييس البدنية: تم قياس طول ووزن الأطفال خلال سن عامين، (٥.٥) سنوات وحساب مستوى الوزن الزائد، مقياس مهارات تنظيم الذات (تنظيم الوجدان والانتباه المستمر والحساسية في الطفولة المبكرة)، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ظهرت مهارات تنظيم الذات في الطفولة المبكرة كمؤشر على التغير في نمو الوزن والبدانة بين

الأطفال، كان تنظيم الوجدان بمثابة المهارة الأساسية في تنظيم الذات الأكثر ارتباطاً، تنظيم الذات لديها القدرة على إكساب أطفال الروضة العديد من المفاهيم خاصة الرياضية والعلمية وتحسين أدائهم الأكاديمي بشكل عام.

قامت إيمان خليفة (٢٠١٠) بدراسة استهدفت الكشف عن أثر برنامج مقترح مبنى على التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم العلمية وبعض المهارات العقلية لأطفال الرياض، طبق البحث على عينة من رياض الاطفال في المستوى الثاني بمدرسة تجريبية اللغات بكفر المنصورة تراوحت اعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنوات، تم تطبيق الادوات التالية (اختبار المفاهيم العلمية المتضمنة-. مقياس المهارات العقلية- البرنامج المقترح)، تم التوصل إلى النتائج التالية: فاعلية البرنامج المقترح المبنى على التعلم النشط في موضوع الكائنات الحية في اكتساب الأطفال مجموعة البحث للمفاهيم العلمية المتضمنة بالبرنامج، حيث يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية، فاعلية البرنامج المقترح المبنى على التعلم النشط في موضوع الكائنات الحية في تنمية الأطفال مجموعة البحث لمهارات عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، التصنيف، استخدام الأرقام، القياس)، حيث يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات العقلية.، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الأطفال في اختبار المفاهيم العلمية، ودرجاتهم في مقياس المهارات العقلية بعد تطبيق البرنامج المقترح.

واجرى نوفل (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية قائمة علي التنظيم الذاتي الموجه في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتيا لدي طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات التعلم المنظم ذاتياً، واقتراح استراتيجية للتدريس قائمة علي التنظيم الذاتي للتعلم، وتم اختيار وحدة المحاليل والأحماض والقلويات والأملاح من كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، وتقديم دليل المعلم لاستخدامه في تدريس الوحدة المختارة، وإعداد دروس الوحدة وفقا للاستراتيجية المقترحة وتدريسها للمجموعة التجريبية، ثم إعداد اختبار مهارات التعلم المنظم ذاتيا، واختبار تحصيل في الوحدة المختارة لطلاب الصف الأول الثانوي، وقد تم اختيار مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية من طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس التجريبية اللغات بالقاهرة، وتطبيق أدوات الدراسة قبلياً ثم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام الاستراتيجية المقترحة والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ثم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً علي طلاب مجموعتي الدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في كل من الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدف بحث (Mills et al., 2010) الكشف عن استراتيجيات الرعاية الأكثر استخداماً من جانب المعلمين في فصول الروضة لإشباع حاجات الطلاب وبناء مهارات تنظيم الذات في محاولة منهم لخلق بيئة تعلم أكثر كفاءة، شارك في الدراسة فصل من فصول

الروضة تكون من(٣٦) طفل تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(٥– ٦) سنوات، طبقت الدراسة (مهارات تنظيم الذات)، وتم استخدام الدفتر اليومي للمعلمين الذي يسجل تفاعلات الأطفال الطبيعية في مواقف الفصل، الاستعانة بملخص البحوث والأدبيات السابقة حول موضوع الدراسة (تم الحصول على ٥٥ مقال ودراسة عن الفترة من ٢٠٠٧ م– ٢٠١٠ م)، أسفرت الدراسة عن أهم النتائج التالية أظهرت الأدلة تحسن السلوك العام للطلاب نتيجة لاستخدام استراتيجيات الرعاية المشتملة في الدراسة سواء فردياً أو جماعياً، كانت أكثر استراتيجيات الرعاية الفعالة هي استراتيجيات تنظيم الذات واقلها استراتيجيات المهارات الاجتماعية في المواقف الجماعية, خاصةً بالنسبة للأطفال الذين يحتاجون إلى تعليم المهارات الاجتماعية.

وهدفت دراسة غادة مخلوف (٢٠١١) إلى تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية من خلال استخدام الأركان التعليمية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين، المجموعة التجريبية تكونت من (٣٥) طفل وطفلة، والمجموعة الضابطة تكونت من (٤٠) طفل وطفلة، طبقت الأدوات التالية (اختبار المفاهيم العلمية المصور– بطاقة الملاحظة للمهارات الحياتية– البرنامج التدريبي)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية المصور لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الحياتية لصالح

المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وقامت إيمان محمود (٢٠١١) بدراسة استهدفت الكشف عن فعالية برنامج أنشطة قائم على مدخل الاكتشاف لتنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستقرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة،، وقد اشتملت مجموعتي الدراسة على ٥٤ طفل من أطفال المستوى الثاني لرياض الاطفال بمحافظة الإسماعيلية.واستخدمت الدراسة الأدوات التالية) : مقياس المفاهيم الرياضية المصور لأطفال الروضة– مقياس المفاهيم العلمية المصور لأطفال الروضة– مقياس التفكير الاستقرائي لأطفال الروضة– برنامج الأنشطة القائم على مدخل الاكتشاف)، وتم التوصل للنتائج التالية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجوعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعد لمقياس المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المفاهيم العلمية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المفاهيم التفكير الاستقرائي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وهدف بحث (Akawi et al., 2011) إلى فحص العلاقة بين مهارات تنظيم الذات والاستعداد الأكاديمي لأطفال روضة برنامج هيد ستارت، طبق البحث على عينة قوامها (١١٢٦) طفل تم تقسيمهم إلى المجموعات الثلاث التالية: الأولى مجموعة من الأطفال في سن (٣)

سنوات الملتحقين حديثاً بالبرنامج (ن = ٣٠٢), الثانية مجموعة من الأطفال في سن (٤) سنوات الملتحقين حديثاً بالبرنامج (ن = ٥٠٧), الثالثة مجموعة من الأطفال في سن (٤) سنوات ممن قضوا عاماً بالبرنامج (ن =٣١٧)، تم استخدام الأدوات والمقاييس التالية: (مقياس النمو التعليمي للأطفال– مقياس تنظيم الذات للأطفال)، أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ظهرت علاقة موجبة دالة بين درجات تنظيم الذات عند التحاق أطفال الروضة بالبرنامج وبين درجاتهم في مادة الرياضيات مع نهاية العام الدراسي عبر جميع المجموعات العمرية، ساندت نتائج البحث الفرضية الأولى" مهارات تنظيم الذات الأساسية بين الأطفال تحدد انجازهم الأكاديمي ودرجاتهم في مادة الرياضيات مع نهاية العام الدراسي" فيما عدا بعض الاستثناءات الطفيفة في درجات مجموعتي الأطفال في سن (٤) سنوات في نهاية العام الدراسي.

واستهدف بحث (Jungmeen et al., 2012) الكشف عن وجود علاقة بين صعوبات تنظيم الذات والاضطرابات السلوكية لدى أطفال الروضة من خلال دراسة طولية، تناولت الدراسة الطولية المساهمات المشتركة من السلوكيات الوالدية لطفل الروضة من خلال تطبيق مقياسي تنظيم الذات والاضطرابات السلوكية، امتدت الدراسة الطولية من الروضة إلى الصف الأول الابتدائي، طبق البحث على (٩٦) طفلا في مرحلة الروضة، (٥٤) طفلا في الصف الأول الابتدائي، وجرى تقييم الأعراض من قبل المعلمين، وملأ الآباء التقرير الذاتي، توصلت النتائج أن الأطفال المساء معاملتهم جسديا كانوا في خطر أكبر بسبب صعوبات تنظيم الذات مقارنة بأولئك الذين حصلوا على مستويات عالية من تنظيم الذات.

وأجرت شيماء محمد (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي في نمو بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة، اشتملت عينة الدراسة الأساسية على(١٣٣) طفلا وطفلة من أطفال روضات مدرسة شجرة الدر الابتدائية, ومدرسة القومية الخاصة ومدرسة الناصر الابتدائية بمحافظة بني سويف, وذلك من أطفال المستوى الثاني في المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات، تم استخدام الأدوات التالية: (مقياس المفاهيم الرياضية المصور -اختبار المفاهيم العلمية المصور- مقياس الأسلوب المعرفي (الاعتماد/الاستقلال) - اختبار مطابقة الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي -الاندفاع)، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعتمدين والمستقلين في مقياس المفاهيم الرياضية مفاهيم ما قبل العدد, المفاهيم الهندسية, المفاهيم التبولوجية, المفاهيم العلمية (مفهوم الصوت, مفهوم الحيوانات, مفهوم الطيور) والدرجة الكلية لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي.

وقامت شيماء طلبة (٢٠١٤) بدراسة استهدفت الكشف عن فعالية برنامج ألعاب كمبيوتر لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية، طبق البحث على (١٠) أطفال من ذوى صعوبات التعلم النمائية والملتحقين بمدرسة النيل الخاصة بإدارة العمرانية محافظة الجيزة، تم تقسيمهم بالتساوي الى مجموعتين احداهما تجريبية والاخرى ضابطة، تم استخدام الأدوات التالية: (اختبار المفاهيم العلمية المصور-برنامج ألعاب الكمبيوتر المعد لتنمية المفاهيم العلمية لأطفال الروضة من ذوى صعوبات التعلم النمائية)، توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية المصور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية المصور في القياسين البعدي والتتبعي.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة ما يلي:

١- بالنسبة للأهداف:

تباينت الدراسات والبحوث السابقة في أهدافها, ولكنها ركزت على مناحي محددة تتمثل في التعرف علي مدي تحسن مهارات حل المشكلات الرياضية لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة (Nira, 1992)، الكشف عن تأثير تنظيم الذات، وفعالية الذات، وتوجه الهدف، والقلق في أثناء تحصيل مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ المدرسة العليا الموهوبين مثل دراسة (Molposs, 1996)، دور معتقدات فعالية الذات كمكون من مكونات تنظيم الذات في حل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين مثل دراسة (Paters, 1996)، الكشف عن فعالية الذات في مادة الرياضيات من خلال التدخل المعرفي- الاجتماعي مثل (Glorio- Marie, 1999)، فحص استراتيجيات تنظيم الذات التي يستخدمها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم للمدرسة الابتدائية والثانوية مثل دراسة (Reis et al., 2000)، فعالية مهارات تنظيم الذات في الدافعية للتعلم لدى أطفال الروضة في أثناء أدائهم للاختبارات مثل دراسة (Sundre & Kitsantas, 2004)، تحسين مهارات إدارة الوقت

والكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي من خلال تنظيم الذات مثل بحث (Stoeger & Ziegler, 2008: 207)، فحص العلاقة بين تنظيم الذات وبين العديد من مؤشرات الوظيفة التوافقية بين عينة من الأطفال والشباب مثل بحث (Buckner et al., 2009)، استقصاء الدور الذي تلعبه مهارات تنظيم الذات المبكرة والتي تشمل كل من تنظيم الوجدان والانتباه المستمر والحساسية في الطفولة المبكرة مثل دراسة (Graziano et al., 2010)، الكشف عن استراتيجيات الرعاية الأكثر استخداماً من جانب المعلمين في فصول الروضة لإشباع حاجات الطلاب وبناء مهارات تنظيم الذات في محاولة منهم لخلق بيئة تعلم أكثر كفاءة مثل بحث (Mills et al., 2010)، التعرف على أنسب متغير من متغيرات التعليق الصوتي الثلاثة لاستخدامه في برامج الكمبيوتر التعليمية المقدمة للأطفال بمرحلة رياض الأطفال لتنمية المفاهيم العلمية مثل بحث حماد (٢٠١٠)، الكشف عن أثر برنامج مقترح مبنى على التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم العلمية وبعض المهارات العقلية لأطفال الرياض مثل دراسة إيمان خليفة (٢٠١٠)، الكشف عن فاعلية استراتيجية قائمة علي التنظيم الذاتي الموجه في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتيا مثل دراسة نوفل (٢٠١٠)، تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية من خلال استخدام الأركان التعليمية مثل دراسة غادة مخلوف (٢٠١١)، فحص العلاقة بين مهارات تنظيم الذات والاستعداد الأكاديمي لأطفال الروضة مثل بحث (Akawi et al., 2011)، الكشف عن فعالية برنامج أنشطة قائم على مدخل الاكتشاف لتنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستقرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة مثل دراسة إيمان محمود (٢٠١١)، الكشف عن وجود علاقة

بين صعوبات تنظيم الذات والاضطرابات السلوكية لدى أطفال الروضة من خلال دراسة طولية مثل بحث (Jungmeen et al., 2012)، الكشف عن أثر الأسلوب المعرفي في نمو بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة مثل بحث شيماء محمد (٢٠١٣)، الكشف عن فعالية برنامج ألعاب كمبيوتر لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية مثل بحث شيماء طلبة (٢٠١٤)، وبناء على ذلك استفاد الباحثان من استعراض أهداف الدراسات والبحوث السابقة تحديد أهداف بحثهما.

٢- بالنسبة للعينة (حجم العينة وأعمارهم الزمنية) :

تراوح حجم العينات من عينة صغيرة (١٢) طفلا مثل دراسة (Nira, 1992) إلى عينة كبيرة (١١٢٦) طفل مثل دراسة (Akawi et al., 2011) وعن المرحلة العمرية تم تحديد المرحلة الابتدائية مثل دراسة (Nira, 1992)، دراسة (Molposs, 1996)، دراسة (Paters, 1996)، دراسة (Glorio- Marie, 1999) دراسة (Reis et al., 2000)، كما ركز بحث (Buckner et al., 2009) في عينته على الأطفال والشباب، كما تم التركيز على أطفال الروضة مثل دراسة (Sundre & Kitsantas, 2004)، بحث (Stoeger& Ziegler, 2008: 207)، دراسة (Graziano et al., 2010)، بحث حماد (٢٠١٠)، بحث إيمان خليفة (٢٠١٠)، دراسة نوفل (٢٠١٠)، بحث (Mills et al., 2010)، بحث (Akawi et al., 2011)، دراسة غادة مخلوف (٢٠١١)، دراسة إيمان محمود (٢٠١١)، بحث (Jungmeen et al., 2012)، بحث شيماء محمد (٢٠١٣)، بحث شيماء طلبة (٢٠١٤) وبناء على ذلك استفاد الباحثان من استعراض حجم العينة

وأعمارهم الزمنية تحديد المرحلة التعليمية (أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات).

٣- بالنسبة للأدوات:

استخدمت بعض الدراسات والبحوث أدوات مختلفة مثل (مقياس مهارات حل المشكلات- مقياس التعلم المنظم ذاتياً) مثل دراسة (Nira, 1992)، (مقياس تنظيم الذات- اختبار المفاهيم العلمية- مقياس حل المشكلات الرياضية) مثل دراسة(Paters, 1996))، دراسة (Molposs, 1996)، دراسة (Glorio- Marie, 1999)، دراسة (Reis et al., 2000)، (Sundre & Kitsantas, 2004)، (Stoeger& Ziegler, 2008: 207)، (Buckner et al., 2009)، (Graziano et al., 2010)، (Mills et al., 2010)، بحث حماد (٢٠١٠)، بحث إيمان خليفة (٢٠١٠)، دراسة نوفل (٢٠١٠)، (Akawi et al., 2011)، دراسة غادة مخلوف (٢٠١١)، دراسة إيمان محمود (٢٠١١)، (Jungmeen et al., 2012))، بحث شيماء محمد (٢٠١٣)، بحث شيماء طلبة (٢٠١٤).

ومن ثم استفاد الباحثان من أدوات تلك الدراسات والبحوث تحديد أدوات بحثهما.

٤- بالنسبة للنتائج:

توصلت نتائج دراسة (Nira, 1992) إلى أن التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يحسن من أداء التلاميذ في التعامل مع حل المشكلات الرياضية، كما استنتجت دراسة (Molposs, 1996) أن

فعالية الذات تتوسط العلاقة بين التحصيل القبلي والبعدى في مادة الرياضيات، وترتبط بتنظيم الذات، كما توصلت نتائج دراسة (Paters, 1996) إلى أن فعالية الذات تسهم في التنبؤ بحل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين، كما توصلت نتائج دراسة (Glorio- Marie, 1999) فعالية تطبيق استراتيجيات تنظيم الذات على التلاميذ العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل، كما أكدت نتائج دراسة (Reis et al., 2000) على فعالية استراتيجيات تنظيم الذات التي يستخدمها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم في تعلم العديد منهم استراتيجيات التعويض بسهولة, وبدون الوقوع في أخطاء.

كما أوضحت نتائج دراسة (Sundre & Kitsantas, 2004) فعالية مهارات تنظيم الذات في تحسين أداء أطفال الروضة في الاختبارات بشكل ايجابي ودافعيتهم للتعلم، كما توصلت نتائج دراسة (Stoeger& Ziegler, 2008: 207) فعالية تنظيم الذات في تحسن مهارة إدارة الوقت والكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي، كما أسفرت نتائج بحث (Buckner et al., 2009) عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهارة تنظيم الذات وبين قدرات الوظيفة التوافقية التي يندرج تحتها المهارات العقلية المعرفية للأطفال والشباب، كما توصلت نتائج دراسة (Mills et al., 2010) إلى أن تنظيم الذات لديها القدرة على إكساب أطفال الروضة العديد من المفاهيم خاصة الرياضية والعلمية وتحسين أدائهم الأكاديمي بشكل عام، كما توصل بحث حماد (٢٠١٠) إلى فعالية استخدام برامج الكمبيوتر التعليمية المقدمة للأطفال بمرحلة رياض الأطفال لتنمية المفاهيم العلمية.

كما توصلت دراسة إيمان خليفة (٢٠١٠) إلى فعالية برنامج مقترح مبنى على التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم العلمية وبعض المهارات العقلية لأطفال الرياض، كما أظهرت نتائج دراسة نوفل (٢٠١٠) إلى فاعلية استراتيجية قائمة علي التنظيم الذاتي الموجه في تنمية التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتيا، كما توصلت نتائج دراسة غادة مخلوف (٢٠١١) إلى فعالية استخدام الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

كما أشارت نتائج دراسة إيمان محمود (٢٠١١) إلى فعالية برنامج أنشطة قائم على مدخل الاكتشاف لتنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستقرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة، كما أوضحت نتائج بحث (Akawi et al., 2011) أن مهارات تنظيم الذات الأساسية بين الأطفال تحدد انجازهم الأكاديمي ودرجاتهم في مادة الرياضيات مع نهاية العام الدراسي، كما توصلت نتائج بحث (Jungmeen et al., 2012) أن الأطفال المساء معاملتهم جسديا كانوا في خطر أكبر بسبب صعوبات تنظيم الذات مقارنة بأولئك الذين حصلوا على مستويات عالية من تنظيم الذات.

كما أظهر بحث شيماء محمد (٢٠١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعتمدين والمستقلين في مقياس المفاهيم العلمية (مفهوم الصوت, مفهوم الحيوانات, مفهوم الطيور) والدرجة الكلية لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي، كما توصلت نتائج بحث شيماء طلبة (٢٠١٤) الكشف عن فعالية برنامج ألعاب

كمبيوتر لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية.

ومن ثم يرى الباحثان أن نتائج الدراسات والبحوث السابقة تكاد تجمع على الأثر الايجابي لتدريبات تنظيم الذات في إكساب أطفال الروضة العديد من المفاهيم خاصة العلمية وتحسين قدرتهم على حل المشكلات.

٥- أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة:

- يتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات والبحوث السابقة في تحديد المرحلة التعليمية (الروضة) مثل دراسة (Graziano et al., 2010)، بحث(Akawi et al., 2011)، بحث (Jungmeen et al., 2012).
- إن كان البحث الحالي يتفق مع بعض الدراسات والبحوث السابقة في تحديد مرحلة الروضة, فإنه يختلف معها في العينة حيث يدرس أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات وفي- حدود علم الباحثان- لم يتم دراستهم حتى الوقت الراهن.
- استفاد الباحثان من العلاقة الارتباطية الموجبة بين مهارة تنظيم الذات وبين قدرات الوظيفة التوافقية التي يندرج تحتها المهارات العقلية المعرفية للأطفال والتنبؤ بحل المشكلات، وإكساب أطفال الروضة العديد من المفاهيم خاصة العلمية مثل بحث (Buckner et al., 2009)، دراسة (Mills et al., 2010)، دراسة (Paters, 1996)، كما استفاد الباحثان من برامج بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Sundre & Kitsantas, 2004)، ودراسة (Graziano et

al., 2010) في بناء برنامجهما القائم على تنظيم الذات وان يختلف في التصميم والفنيات.

- معظم الدراسات والبحوث السابقة التي صممت برامج تدريبية استخدمت تصميم المجموعة التجريبية الواحدة وتطبيق تلك البرامج التدريبية عليها.
- أما البحث الحالي فيستخدم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة, تتعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي, بينما لم تتعرض المجموعة الضابطة (المتجانسة معها في متغيرات البحث) لهذا البرنامج التدريبي.
- استفاد الباحثان من نتائج الدراسات والبحوث السابقة في التأثير الايجابي للمجموعات التجريبية على حل المشكلات والمفاهيم العلمية نتيجة تعرضهم لبرامج تنظيم الذات.
- استفاد الباحثان من نتائج الدراسات والبحوث السابقة صياغة الفروض وتحديد المتغيرات موضوع البحث.

فروض البحث:

في ضوء ما سبق, تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات البحث:

١- منهج البحث:

ينتمي البحث الحالي إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي تهدف إلى بحث أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) برنامج تدريبي قائم على تنظيم الذات على (المتغير التابع) وهو الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات.

٢- عينة البحث:

أ- عينة البحث الاستطلاعية:

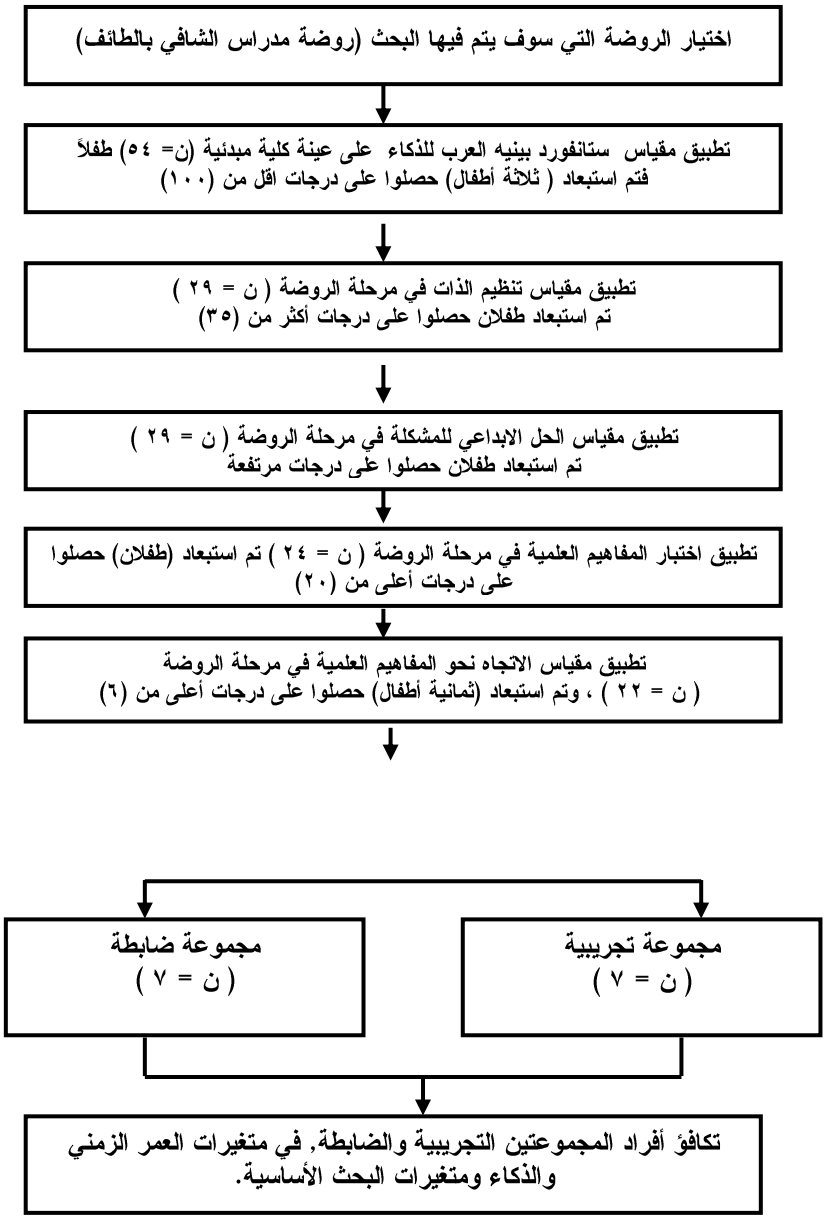
تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١٥) طفلاً ذوي صعوبات تنظيم الذات في مرحلة الروضة بغرض تقنين أدوات البحث، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

ب- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الحالي من (١٤) طفلاً ذوي صعوبات تنظيم الذات في مرحلة الروضة، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (١٠١-١٠٣)، بمتوسط (١٠٢.٤) وانحراف معياري (٢.٣٤)، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤.٨- ٥.٨) سنوات، بمتوسط (٥.١) سنوات، وانحراف معياري (٠.٥١).

د- خطوات اختيار عينة البحث الأساسية:

مر اختيار وتشخيص العينة الأساسية للبحث والتي كان عددها الأصلي (٩٠) طفلاً بعدة مراحل يمكن توضيحها في الشكل التالي:



تم تقسيمهم إلى مجموعتين

شكل (٤)

خطوات اختيار أفراد عينة البحث الأساسية

تم التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في المتغيرات التالية: (العمر الزمني، الذكاء، تنظيم الذات، الحل الابداعي للمشكلة، المفاهيم العلمية، الاتجاه نحو المفاهيم العلمية) في الجدول التالي:

جدول (١)

نتائج اتجاه فروق متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٧		المجموعة الضابطة ن = ٧		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
العمر الزمني	٥.٩٣	٤١.٥٠	٩.٠٧	٦٣.٥٠	١٣.٥٠	١.٤٢٦	غير دالة
الذكاء	٩.٠٧	٦٣.٥٠	٥.٩٣	٤١.٥	١٣.٥٠	١.٥٠٧	غير دالة
المفهوم الذاتي	٨.٢١	٥٧.٥٠	٦.٧٩	٤٧.٥	١٩.٥	٠.٧١٤	غير دالة
الاستقلالية	٧	٤٩	٨	٥٦	٢١	٠.٥١٥	غير دالة
الفخر	٦	٤٢	٩	٦٣	١٤	١.٦١٢	غير دالة
التحكم الذاتي	٧.٢٩	٥١	٧.٧١	٥٤	٢٣	٠.٢١٤	غير دالة
التعاون	٨.٦٤	٦٠.٥٠	٦.٣٦	٤٤.٥٠	١٦.٥٠	١.١٦٤	غير دالة
العلاقات الاجتماعية	٧.٥٠	٥٢.٥٠	٧.٥٠	٥٢.٥٠	٢٤.٥٠	صفر	غير دالة
معرفة الذات والمجتمع	٩	٦٣	٦	٤٢	١٤	١.٦١٢	غير دالة
المبادرة	٨	٥٦	٧	٤٩	٢١	٠.٥٣٧	غير دالة
الإصرار	٨	٥٦	٧	٤٩	٢١	٠.٥١٥	غير دالة
حل المشكلات	٨.٥٠	٥٩.٥٠	٦.٥٠	٤٥.٥٠	١٧.٥٠	١.٠٤١	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات	٧.٧١	٥٤	٧.٢٩	٥١	٢٣	٠.١٩٦	غير دالة
الطلاقة	٧.٦٤	٥٣.٥٠	٧.٣٦	٥١.٥٠	٢٣.٥٠	٠.١٣٦	غير دالة
التخيل	٦.٥٧	٤٦	٨.٤٣	٥٩	١٨	٠.٨٦٤	غير دالة

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٧		المجموعة الضابطة ن = ٧		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الاصالة	٦.٨٦	٤٨	٨.١٤	٥٧	٢٠	٠.٦٢٥	غير دالة
الدرجة الكلية لمقياس الحل الابداعي للمشكلة	٦	٤٢	٩	٦٣	١٤	١.٤١٥	غير دالة
اختبار المفاهيم العلمية المصور	٦.٤٣	٤٥	٨.٥٧	٦٠	١٧	٠.٨٧٩	غير دالة
اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية	٧.٥٠	٥٢.٥٠	٧.٥٠	٥٢.٥٠	٢٤.٥٠	صفر	غير دالة

يتضح من الجدول (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً، مما يعنى أن هناك تكافؤٍ بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع متغيرات البحث في القياس القبلي، حيث أن قيمة (Z) غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التكافؤ بين المجموعتين.

أدوات البحث:

١– مقياس مهارات تنظيم الذات لدى أطفال الروضة إعداد/ الباحثين:

أ– **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلي قياس قدرة أطفال الروضة على استخدام مهارات تنظيم الذات في أثناء المواقف المختلفة من قبل معلماتهم أو أمهاتهم.

ب– **بناء المقياس:** تم بناء المقياس من خلال الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Nira, 1992)، دراسة (Molposs, 1996)، دراسة (Paters, 1996)، دراسة (Reis et al., 2000)، بحث (Buckner et al., 2009)، دراسة (Graziano et al., 2010)، بحث (Mills et al., 2010)، بحث (Akawi et al., 2011)، بحث (Jungmeen et al., 2012) في إعداد هذا المقياس وصياغة

عباراته في ضوء بعض الأبعاد (المفهوم الذاتي– الاستقلالية– الفخر– التحكم الذاتي– التعاون– العلاقات الاجتماعية– معرفة الذات والمجتمع– المبادرة– الإصرار– حل المشكلات).

ج– صياغة عبارات المقياس:

راع الباحثان عند صياغة مفردات المقياس الأمور الآتية:

- صياغة مفردات المقياس بصورة واضحة.
- التوازن بين عبارات المقياس من حيث الطول والقصر.
- أن تشتمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط.
- تم وضع جميع العبارات بصورة موجبة وأخرى سالبة لتناسب الأمهات ومعلمات الروضة في الاختيار الدقيق.

د– تعليمات المقياس: تُعَد تعليمات المقياس من الإجراءات المهمة, حيث تُعَد المرشد الذي يساعد على فهم طبيعة المقياس وشرح فكرته وأهدافه, وقد صيغت تعليمات المقياس في الصفحة الأولى من المقياس, وتضمنت الآتي:

- وضوح الهدف من المقياس.
- التنبيه على الأمهات ومعلمات الروضة بعدم ترك عبارات بدون الإجابة عليها.
- كتابة البيانات الخاصة بكل طفل.

هـ– طريقة تصحيح المقياس: يشمل المقياس علي (٣٦) عبارة تجيب عنها الأم أو معلمات الروضة، ويتبع المقياس الطريقة الثلاثية المتدرجة (دائماً– أحياناً– نادراً) كالتالي:

دائماً	أحياناً	نادراً
٣	٢	١

وبذلك فأن حصول الطفل على أقل من (٧٢) قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنه يعاني من صعوبات في مهارات تنظيم الذات في أثناء المواقف المختلفة، ويتم توزيع مجموع عبارات كل بعد ومجموع العبارات الكلي للمقياس كما يلي:

جدول (٢)

أرقام العبارات التي يشملها كل بعد من الأبعاد الرئيسة لمقياس مهارات تنظيم الذات

م	الأبعاد الرئيسة	أرقام العبارات الموجبة والسالبة الخاصة بكل بعد	المجموع
١	المفهوم الذاتي	١،-١١	٢
٢	الاستقلالية	٢، ٣٦	٢
٣	الفخر	٣، ٣٥	٢
٤	التحكم الذاتي	٤،-١٢،- ١٩، ٢٦، ٣٠	٥
٥	التعاون	- ٥، ١٣، ٢٠، ٢٧	٤
٦	العلاقات الاجتماعية	٦،- ١٤، ٢١	٣
٧	معرفة الذات والمجتمع	٧، ١٥،-٢٢	٣
٨	المبادرة	٨،-١٦، ٢٣، ٢٨	٤
٩	الإصرار	٩، ١٧، ٢٤	٣
١٠	حل المشكلات	١٠، ١٨، ٢٥، ٢٩، ٣١،-٣٢، ٣٣،-٣٤	٨

ويطلب الباحثان من الأمهات ومعلمات الروضة أن تبدأن كل منهن بوضع علامة (√) في المكان الذي يوافق اتجاههم بالنسبة لكل عبارة والتي تنطبق على ابنائهم من وجهه نظرهم, وعلى ذلك فإن الدرجة المرتفعة تدل على الاتجاه الموجب بعكس الدرجة المنخفضة.

د- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

- صدق المحكمين:

قام الباحثان في البحث الحالي باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية ورياض الأطفال، وطلبا منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد مقياس مهارات تنظيم الذات في مرحلة الروضة، وتراوحت نسب اتفاق آراء المحكمين على جميع بنود المقياس ما بين (٨٨.٨- ١٠٠%) مما يشير إلى صدق بنود المقياس فيما تقيسه.

الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتوصل الباحثان إلى أن معاملات الارتباط على بعد المفهوم الذاتي تراوحت مابين (٠.٧٨-٠.٨٠)، وبعد الاستقلالية تراوحت مابين (٠.٧٨-٠.٨٢)، وبعد الفخر تراوحت مابين (٠.٧٨- ٠.٨٥)، وبعد التحكم الذاتي تراوحت مابين (٠.٧٥-٠.٨٠)، وبعد التعاون تراوحت مابين (٠.٧٨-٠.٨٣)، وبعد العلاقات الاجتماعية تراوحت مابين (٠.٧٩-٠.٨١)، وبعد معرفة الذات والمجتمع تراوحت مابين (٠.٧٨-٠.٨٣)، وبعد المبادرة تراوحت مابين (٠.٧٧-٠.٧٩)، وبعد الإصرار تراوحت مابين (٠.٧٧-٠.٨٤)، وبعد حل المشكلات تراوحت مابين (٠.٧٨-٠.٨٤).

وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت(٠.٧٩-٠.٨٠-٠.٨٣-٠.٧٨-٠.٨١-٠.٨٠-٠.٨١-٠.٧٨-٠.٨٢-٠.٨٣) لأبعاد (المفهوم الذاتي- الاستقلالية- الفخر- التحكم الذاتي- التعاون- العلاقات الاجتماعية- معرفة الذات والمجتمع- المبادرة- الإصرار- حل المشكلات) وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على مؤشر مناسب عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

الثبات:

- طريقة إعادة التطبيق:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس على (ن = ١٥) طفلاً يعانون من صعوبات في مهارات تنظيم الذات في مرحلة الروضة، ثم إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً، ثم قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس فكانت قيمة معامل الارتباط على بعد المفهوم الذاتي (٠.٧٩)، وبعد الاستقلالية (٠.٧٨)، وبعد الفخر (٠.٨٢)، وبعد التحكم الذاتي (٠.٨١)، وبعد التعاون(٠.٨٠)، وبعد العلاقات الاجتماعية (٠.٧٧)، وبعد معرفة الذات والمجتمع(٠.٧٨)، وبعد المبادرة (٠.٧٩)، وبعد الإصرار(٠.٧٨)، وبعد حل المشكلات (٠.٨١)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٧٩)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني سواء للاختبارات الفرعية أو الدرجة

الكلية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

– معامل الفاكرونباخ:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ, للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد المفهوم الذاتي (٠.٧٤)، وبعد الاستقلالية (٠.٧٦)، وبعد الفخر (٠.٧٧)، وبعد التحكم الذاتي (٠.٧٨)، وبعد التعاون(٠.٧٨)، وبعد العلاقات الاجتماعية (٠.٧٦)، وبعد معرفة الذات والمجتمع (٠.٧٦)، وبعد المبادرة (٠.٧٧)، وبعد الإصرار (٠.٧٥)، وبعد حل المشكلات (٠.٧٨)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٥)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات ألفاكرونباخ مناسبة وتدل على ثبات مناسب للمقياس.

٢– مقياس الحل الابداعي للمشكلة لدى أطفال الروضة:

(إعداد: الباحثين)

أ. **الهدف من المقياس:** قياس قدرة أطفال الروضة على استخدام الحل الابداعي للمشكلة في أثناء المواقف المختلفة من قبل معلماتهم أو أمهاتهم.

ب– بناء المقياس: تم بناء المقياس من خلال الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (Nira, 1992)، دراسة (Paters, 1996)، دراسة(Barkley, 1997)، دراسة (Brophy, 2006)، دراسة (Blair & Razza, 2007)، دراسة (Lin, 2010: 8)، دراسة

(Vitiello et al., 2011)، (جروان، والعبادي، ٢٠١٢)، عند إعدادهما لهذا المقياس، كما اعتمد الباحثان عند إعدادهما لمقياس الحل الابداعي للمشكلة في مرحلة الروضة على ثلاثة اختبارات فرعية تتمثل في الطلاقة، التخيل، الاصالة.

ج- وصف وطريقة تصحيح المقياس:

يتضمن مقياس الحل الابداعي للمشكلة ثلاثة ابعاد:

- **البعد الاول "الطلاقة"**: يتم حساب درجة الطلاقة من خلال وضع درجة لكل استجابة يقوم بالتعبير عنها الطفل وبذلك تكون الدرجات بدون حد اقصى او حد ادنى فكل استجابة تقدر بدرجة واحدة.
- **البعد الثاني "التخيل"**: يتم حساب درجة بعد التخيل لدى الطفل بعمل جدول يوضح ما اذا كانت استجابة الطفل مناسبة تماما يحصل على ثلاثة درجات، اما اذا كانت استجابة الطفل مناسبة فقط يحصل على درجتين، واذا اجاب الطفل اجابة غير صحيحة يحصل على درجة واحدة.
- **البعد الثالث "الاصالة"**: يتم حساب درجة بعد الاصالة لدى الطفل على أساس الندرة الاحصائية بمعنى أن الطفل الذي يعبر عن استجابة نادرة لا يعبر عنها طفل غيره يأخذ ثلاثة درجات واذا قاما طفلان بنفس الاستجابة يأخذ كلا منهما درجتين وايضا اذا استجاب ثلاثة اطفال باستجابات متشابهة يأخذ كل منهما درجة واحدة فقط، أي انه اذا استجاب اربعة اطفال استجابات متشابهة لا يأخذ أي منهم أي درجة، وبذلك لا يوجد حد اقصى لهذا المقياس.

د- الكفاءة السيكومترية للمقياس:

الصدق:

- صدق المحكمين:

قام الباحثان في البحث الحالي باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض المقياس على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية ورياض الأطفال، وطلبا منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد من أبعاد مقياس الحل الابداعي للمشكلة في مرحلة الروضة، وتراوحت نسب اتفاق آراء المحكمين على جميع بنود المقياس ما بين (٨٨.٨- ١٠٠%) مما يشير إلى صدق بنود المقياس فيما تقيسه.

- صدق المحك الخارجي:

قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من أطفال الروضة (ن = ١٥) طفلاً لديهم انخفاض في مستوى الحل الابداعي للمشكلة في مرحلة الروضة على المقياس ودرجاتهم على قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال إعداد/ محمد (٢٠٠٦) لدي الأطفال كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٥) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على صدق مناسب للمقياس.

الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتوصل الباحثان إلى أن معاملات الارتباط على بعد الطلاقة

تراوحت ما بين (٠.٧٢-٠.٨٠)، وبعد التخيل تراوحت ما بين (٠.٧٤-٠.٧٩)، وبعد الاصالة تراوحت ما بين (٠.٨٠- ٠.٨٥)، وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت(٠.٧٧-٠.٧٥-٠.٨١) لأبعاد الطلاقة، التخيل، الاصالة على الترتيب وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على مؤشر مناسب عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

الثبات:

- طريقة إعادة التطبيق:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس على (ن = ١٥) طفلاً لديهم انخفاض في مستوى الحل الابداعي للمشكلة في مرحلة الروضة، ثم إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس فكانت قيمة معامل الارتباط على بعد الطلاقة (٠.٨٢)، وبعد التخيل (٠.٨٠)، وبعد الاصالة (٠.٨٤)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٨٣)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني سواء للاختبارات الفرعية أو الدرجة الكلية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

- معامل الفاكرونباخ:

قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ, للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد الطلاقة (٠.٧٣)، وبعد التخيل (٠.٧٤)

وبعد الاصالة (٠.٧٥)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٣)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات ألفاكرونباخ مناسبة وتدل على ثبات مناسب للمقياس.

٣- اختبار المفاهيم العلمية المصور لدى أطفال الروضة:

(إعداد: الباحثين)

أ. **الهدف من الاختبار:** قياس قدرة أطفال الروضة على استخدام المفاهيم العلمية المصورة من قبل معلماتهم أو أمهاتهم.

ب- بناء الاختبار: تم بناء الاختبار من خلال الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من حماد (٢٠١٠)، إيمان خليفة (٢٠١٠)، نوفل (٢٠١٠)، غادة مخلوف (٢٠١١)، إيمان محمود (٢٠١١)، شيماء محمد (٢٠١٣)، شيماء طلبة (٢٠١٤) عند إعدادهما لهذا الاختبار.

ج- وصف وطريقة تصحيح الاختبار:

تم تقسيم الاختبار الى ثمانية أسئلة مصورة: السؤال الأول: يتم عرض صور لمراحل انبات الحلبة ويطلب من الطفل التأكد من تلك المراحل في الصور المعروضة عليه، السؤال الثاني: يتم عرض صور لبيوت بعض الحيوانات ويطلب من الطفل أن يوصل كل حيوان بالبيت المناسب له، السؤال الثالث: يتم عرض صورتين لمغناطيس احداهما فوقه ورقة عيها برادة من الحديد والاخر فوقه ورقه عليها نشارة خشب ويطلب من الطفل أي الصورتين تتحرك بالمغناطيس، السؤال الرابع: يتم عرض صور غير مكتملة لبعض الطيور ويطلب من الطفل أن يكمل

الجزء الناقص في كل صورة، يتم توزيع خامات من البيئة (ورق– الوان) ويطلب من الطفل أن يعد انموذج لكائن حي، يتم عرض مجموعة من الصور تبين مراحل دورة حياة الفراشة ويطلب من الطفل التأكد من تلك المراحل في الصور المعروضة عليه، يتم عرض صور لبعض الكائنات البحرية (اسماك– شعب مرجانية– صخور) ويطلب من الطفل ذكر اسماء كل منهم، يتم عرض صور لبعض الاشكال وظلها ويطلب من الاطفال توصيل كل شكل بالظل المناسب له، وبذلك تتراوح درجات هذا الاختبار من صفر الى ٤٠ درجة، فإذا حصل الطفل على أقل من (٢٠) درجة فيتضح أنه يعاني من صعوبات في المفاهيم العلمية.

الصدق:

- صدق المحكمين:

قام الباحثان في البحث الحالي باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية ورياض الأطفال، وطلبا منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في اختبار المفاهيم العلمية في مرحلة الروضة، وتراوحت نسب اتفاق آراء المحكمين على جميع بنود المقياس ما بين (٨٨.٨– ١٠٠%) مما يشير إلى صدق بنود المقياس فيما تقيسه.

- صدق المحك الخارجي:

قام الباحثان بالتأكد من صدق الاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة من أطفال الروضة (ن = ١٥) طفلاً لديهم انخفاض في مستوى المفاهيم العلمية في مرحلة الروضة على الاختبار ودرجاتهم على اختبار المفاهيم العلمية لدى اطفال ما قبل

المدرسة إعداد/ شيماء محمد (٢٠١٣) لدي الأطفال كمحك خارجي، فبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٧) وهي قيمة موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على صدق مناسب للاختبار.

الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتوصل الباحثان إلى أن معاملات الارتباط على بعد النمو تراوحت ما بين (٠.٧٣-٠.٧٩)، وبعد الطقس تراوحت ما بين (٠.٧٦-٠.٨٠)، وبعد المفاهيم العلمية الحياتية تراوحت ما بين (٠.٧٩- ٠.٨٤)، وبحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية فكانت (٠.٧٤-٠.٧٩-٠.٨٢) لأبعاد النمو، الطقس، المفاهيم العلمية الحياتية على الترتيب وهي قيم موجبة ودالة عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على مؤشر مناسب عن صدق المفردات والأبعاد الفرعية للمقياس.

الثبات:

- طريقة إعادة التطبيق:

قام الباحثان بحساب ثبات للاختبار من خلال استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على (ن = ١٥) طفلاً لديهم انخفاض في مستوى المفاهيم العلمية في مرحلة الروضة، ثم إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً، ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار فكانت قيمة معامل الارتباط على بعد النمو (٠.٨٢)، وبعد الطقس (٠.٨٠)، وبعد المفاهيم العلمية الحياتية (٠.٨٤)، وكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة

الكلية (٠.٨٣)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني سواء للاختبارات الفرعية أو الدرجة الكلية موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

- معامل الفاكرونباخ:

قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ, للاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، فكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ على بعد الطلاقة (٠.٧٢)، وبعد النمو (٠.٧٣) وبعد المفاهيم العلمية الحياتية (٠.٧٠)، وكانت قيمة معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية (٠.٧٢)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات ألفاكرونباخ مناسبة وتدل على ثبات مناسب للمقياس.

٤-اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة:

(إعداد/ الباحثين)

أ. **الهدف من الاختبار:** قياس استجابة القبول (الرضا) والنفور (عدم الرضا) أثناء دراسة المفاهيم العلمية أو حضور الحصة الدراسية لها أو مقابلة معلمة الروضة الخاصة بها... إلخ.

ب- بناء الاختبار: تم بناء الاختبار من خلال الاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس المتضمنة في بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة(O'connell, 2000)، دراسة (Searson & Dunn,2001)، دراسة فاين (Fine, 2002) عند إعدادهما لهذا الاختبار.

ج- وصف وطريقة تصحيح الاختبار: قام الباحثان بوضع عبارات هذا الاختبار بعد تحديد دقيق لمعنى الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في معظم الدراسات السابقة من خلال وضع (١٦) عبارة منها (١١) عبارة موجبة وهي (١-٢-٣-٦-٧-٨-١٠-١٢-١٣-١٤-١٦)، (٥) عبارات سالبة وهي (٤-٥-٩-١١-١٥)، تجيب عنها الأم أو معلمات الروضة، ويتبع الاختبار الطريقة الثلاثية المتدرجة (دائماً- أحياناً- نادراً) كالتالي:

دائماً	أحياناً	نادراً
٣	٢	١

وتتراوح الدرجة على الاختبار من (١٦-٤٨) وبذلك فأن حصول الطفل على أقل من (٣٢) قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنه يعاني من انخفاض مستوى الاتجاه نحو المفاهيم العلمية.

الصدق:

- صدق المحكمين:

قام الباحثان في البحث الحالي باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرض الاختبار على (٩) محكمين من أساتذة علم النفس التربوي والصحة النفسية ورياض الأطفال، وطلبا منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات في اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في مرحلة الروضة، وتراوحت نسب اتفاق آراء المحكمين على جميع بنود الاختبار ما بين (٧٧.٧- ١٠٠%) مما يشير إلى صدق بنود الاختبار فيما تقيسه.

الثبات:

- طريقة إعادة التطبيق:

قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار من خلال استخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار على (ن = ١٥) طفلاً لديهم انخفاض في مستوى الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في مرحلة الروضة، ثم إعادة تطبيق الاختبار بفاصل زمني قدره (٢١) يوماً.

ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار فكانت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (٠.٨٠)، وهي درجة موجبة ودالة عند مستوى (٠.٠١)، ويشير ذلك إلى ثبات مناسب للمقياس.

- معامل الفاكرونباخ:

قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار من خلال استخدام معامل ألفاكرونباخ للدرجة الكلية للاختبار(٠.٧٩)، يتضح مما سبق أن جميع قيم معاملات ألفاكرونباخ مناسبة وتدل على ثبات مناسب للمقياس.

٤- البرنامج التدريبي لدى أطفال الروضة: (إعداد: الباحثين)

أ- **الهدف من البرنامج:** تحسين الحل الإبداعي للمشكلة واكساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها وتخفيف حدة صعوبات تنظيم الذات لدى اطفال الروضة.

ب- **أسس بناء البرنامج التدريبي لدى أطفال الروضة:** استفاد الباحثان من بعض الدراسات والبحوث السابقة في بناء البرنامج التدريبي لدى أطفال الروضة تحسين الحل الإبداعي للمشكلة واكساب المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها وتخفيف حدة صعوبات تنظيم

الذات مثل (Nira, 1992))، دراسة (Paters, 1996)، دراسة (Glorio- Marie, 1999))، دراسة (Reis *et al.*, 2000))، دراسة (Sundre & Kitsantas, 2004))، دراسة (Stoeger& Ziegler, 2008: 207)، بحث (Buckner *et al.*, 2009))، دراسة (Mills *et al.*, 2010))، بحث (Akawi *et al.*, 2011))، شيماء طلبة (٢٠١٤).

ج- جوانب بناء البرنامج:

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة هي:

١- **الجانب المعرفي:** ويتمثل في المعلومات المقدمة لأطفال الروضة والذي يتمثل في تقديم معلومات عن تنظيم الذات بطريقة مبسطة ومقنعة, وتقديم معلومات عن كيفية إنجاز المهمة من شأنه أن يجعل هؤلاء الأطفال قادرين على الاستجابة بشكل أفضل.

٢- **الجانب المهارى:** ويتضمن هذا الجانب التدريب على الأنشطة والمهام القائمة على تنظيم الذات التي يجب أن يتقنها طفل الروضة لتنمية الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها.

٣- **الجانب الوجداني:** ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسياً بالنسبة لطفل الروضة, بحيث يشعر فيها بالاطمئنان والقدرة على تنظيمه لذاته، وترتيب آرائه وافكاره، وأخذ أفكاره مأخذ الجد وتشجيعه على طرح كل ما يجول بخاطره.

د- خطوات بناء البرنامج:

مر البرنامج التدريبي القائم على تنظيم الذات المعد في البحث الحالي بالخطوات التالية:

١- **إعداد البرنامج:** الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية المرتبطة بمهارات تنظيم الذات, وكيفية التدريب عليها، والاطلاع على بعض البرامج التدريبية التي هدفت إلى تنمية مهارات تنظيم الذات.

٢- **عناصر بناء البرنامج:** بناء على ما أمكن التوصل إليه من تعريفات ومكونات وبرامج ومهارات تنظيم الذات، وخصائص اطفال الروضة يعد الباحثان البرنامج التدريبي في البحث الحالي ماراً بالمراحل الآتية:

- أهداف البرنامج: حددت الأهداف بناء على تعريفات مهارات تنظيم الذات, ويتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناء على الأهداف التي يتم تحديدها مسبقاً, ويتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.
- محتوى البرنامج: يتضمن البرنامج مهارات ضرورية لكل طفل لتنمية المفاهيم المرتبطة بعملية النمو بما فيها الانسان والحيوان والنبات، المفاهيم العلمية المرتبطة بالجو واحوال الطقس من حار وبارد وربيع وخريف، المفاهيم العلمية المرتبطة ببعض الظواهر العلمية التي نلاحظها في حياتنا اليومية ويحتاج الطفل الى تفسيرها كالطفو، الغطس، والذوبان وتبخر الماء والمغنطة.
- زمن البرنامج وعدد جلساته: يتم تطبيق البرنامج خلال (٣٩) جلسة تدريبية لمدة جلستين أسبوعيا بواقع (٤٥) دقيقة للجلسة, بالإضافة إلى

جلستي القياس القبلي وجلستي القياس البعدي، ويمكن عرض ملخص محتوى جلسات البرنامج التدريبي وعددها وزمن كل جلسة والهدف منها والإجراءات والفنيات المستخدمة في الجدول التالي:

جدول (٣)

محتوى جلسات البرنامج التدريبي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات والهدف منها والإجراءات والفنيات المستخدمة

م	الموضوع	الهدف	الإجراءات	الفنيات المستخدمة	الزمن
١	تمهيد	أن يتعرف الاطفال على الاهداف العامة للبرنامج بشكل مبسط.	تعرض معلمات الروضة الاهداف العامة للبرنامج بشكل مبسط، وتحفيز الاطفال على المشاركة والاستمرار في البرنامج.	الحوار والمناقشة، النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٢-١	المغناطيسية	أن يتعرف الطفل على خاصية المغناطيسية.	توضيح مفهوم المغناطيسية من خلال تجربة عملية يمارسها الاطفال، ثم استثارة تفكير الاطفال وتدوين ملاحظاتهم عن التجربة.	النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٥-٣	الأجسام التي يؤثر فيها المغناطيس.	أن يتعرف الطفل على المواد التي تتأثر بالمغناطيس الحديدي والمواد التي لا تتأثر بالمغناطيس.	توضيح سبب عدم انجذاب بعض الاشياء المصنوعة من المواد غير الحديد مثل الخشب والبلاستيك ويتم ذلك من خلال تجربة عملية يمارسها الاطفال.	النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة

م	الموضوع	الهدف	الإجراءات	الفنيات المستخدمة	الزمن
٦-٧	البناء الضوئي.	أن يتعرف الطفل على خطوات البناء الضوئي اللازمة لنمو النبات.	يتم عرض خطوات البناء الضوئي على الاطفال من خلال تجربة عملية، وتدوين ملاحظاتهم عن التجربة.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٨-٩	نمو النبات	أن يتعرف الطفل على مفهوم نمو النبات ومراحل نموه.	عرض مراحل انبات الحلبة من خلال تجربة عملية، ثم استثارة تفكير الاطفال وتدوين ملاحظاتهم عن التجربة.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
١٠-١١	الكائنات المدهشة	أن يعرف الطفل أسماء الحيوانات والصفات التي تميزها.	عرض C D على الاطفال وتطلب المعلمة من الاطفال ملاحظة ما يحدث ومناقشة المعلمة فيه، ثم التعليق على كل كائن واعطاء المزيد من المعلومات عنه من خلال المعلمة.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
١٢-١٣	تكمله الشكل	أن يعرف الطفل أشكال لحيوانات والنبات والطيور.	عرض بطاقات وصور لكائنات حية بها صور ناقصة ويسال الاطفال عن الاجزاء الناقصة.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
١٤-١٥	من صنع يدى.	أن يعرف الطفل أكبر عدد من الحيوانات.	عرض نماذج من الكائنات الحية على الاطفال، ويطلب من الاطفال تصميم نماذج لبعض الحيوانات التي تم مشاهدتها من الادوات والخامات المتوفرة في البيئة.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة

م	الموضوع	الهدف	الإجراءات	الفنيات المستخدمة	الزمن
١٦-١٧	دورة حياة الفراشة.	يرتب الطفل خطوات دورة حياة الفراشة.	عرض بطاقات توضح بها المراحل التي تمر بها حياة الفراشة ثم تطلب منهم ان يذكروا هذه المراحل، ثم يقوم الاطفال بترتيب هذه البطاقات في تسلسل متوالي.	النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
١٨-١٩	قاع البحر	أن يتعرف الطفل على الكائنات الموجودة في قاع البحر.	عرض لوحة تحدث لقاع البحر ويطلب من الاطفال ان يذكروا اسماء لبعض الاشياء الموجودة فيه، ثم تقوم المعلمة بشرح للكائنات الغريبة عن الاطفال وموجودة في قاع البحر.	النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٢٠-٢١	اجزاء السمكة	أن يتعرف الطفل على جميع اجزاء السمكة.	عرض لوحة وبرية وصندوق به اجزاء من السمكة على الاطفال، ثم يطلب من الاطفال ان يقوموا بتكوين اجزاء لجسم السمكة على اللوحة.	النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٢٢-٢٣	الشمس تزود الأرض بالضوء الطبيعي.	أن يعرف الطفل الشمس تزود الأرض بالضوء الطبيعي.	عرض لوحة تحدث ويطلب من الاطفال ان يذكروا الفرق بين الشروق والغروب.	النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٢٤-٢٥	الشمس تزود الأرض بالدفء الطبيعي	أن يعرف الطفل الشمس تزود الأرض بالدفء الطبيعي.	عرض لوحة تحدث ويطلب من الاطفال ان يذكروا خصائص الاماكن التي توجد والتي لا توجد فيها شمس.	النمذجة، التعزيز (المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة

م	الموضوع	الهدف	الإجراءات	الفنيات المستخدمة	الزمن
٢٦-٢٧	الليل والنهار	أن يميز الطفل بين الليل والنهار.	عرض لوحة تحدث ويطلب من الاطفال ان يذكروا الفرق بين الليل والنهار من خلال صور لأشياء موضوعة في النهار والليل والظل.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٢٨-٢٩	الضوء والظل	أن يميز الطفل بين الضوء والظل.	عرض لوحة تحدث ويطلب من الاطفال ان يذكروا الفرق بين الليل والنهار من خلال صور لأشياء موضوعة في الظل.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٣٠-٣١	الظل والوقت والجهات الأصلية	أن يعرف الطفل اهمية الظلال لمعرفة الوقت والجهات الأربع ومعرفة موقع الشمس والقبلة بالنهار للصلاة.	عرض لوحة تحدث ويطلب من الاطفال ان يذكروا الفرق بين الليل والنهار من خلال صور لأشياء موضوعة في الظل.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة

م	الموضوع	الهدف	الإجراءات	الفنيات المستخدمة	الزمن
٣٢-٣٣	الوقاية من الشمس	أن يعرف الطفل كيف نقي أنفسنا من اشعة الشمس.	عرض لوحة تحدث ويطلب من الاطفال ان يذكروا اضرار اشعة الشمس المحرقة والوقاية منها من خلال صور لعمال يعملون بالليل حتى لا يتعرضوا لحرارة الشمس المحرقة، والثانية صورة لعامل يعمل نهاراً ويتعرض لأشعة الشمس الحارقة ولكنه يرتدى كاب، والثالثة صورة لفلاحين يحملون شماسي لحماية رؤوسهم من أشعة الشمس.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٣٤-٣٥	أهمية التنفس للإنسان	أن يعرف الطفل أهمية الأكسجين بالنسبة لتنفس الإنسان وبقائه.	عرض فيلم من خلال CD على الاطفال لشخص يخرج الهواء (الزفير)، والثانية صورة شخص يدخل إليه الهواء (الشهيق)، ثم يوضح الباحثان للطفل بشكل مبسط أننا نتنفس حينما يدخل ويخرج الهواء من الجسم والأكسجين ضروري للجسم، وبدون التنفس أو الأكسجين لا نستطيع أن نعيش.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة

م	الموضوع	الهدف	الإجراءات	الفنيات المستخدمة	الزمن
٣٦-٣٧	الهواء ضروري الاحتراق	أن يعرف الطفل أهمية الهواء بالنسبة للاحتراق.	يتم تدريب الاطفال على أن الهواء يساعد علي الاحتراق، ولا يمكن أن تشتعل النار في مكان ليس فيه أكسجين من خلال تجربة عملية، وتدوين ملاحظاتهم عن التجربة.	النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة
٣٨-٣٩	مراجعة على ماسبق	أن يتذكر الطفل ماتم التدريب عليه من مفاهيم علمية.	يتم عرض صور ولوح للمفاهيم العلمية التي تم التدريب عليها ومناقشة الطفل فيها.	المناقشة والحوار، النمذجة، التعزيز(المادي واللفظي)، التغذية الراجعة.	٤٥ دقيقة

هـ- التحقق من صلاحية البرنامج التدريبي المستخدم:

قام الباحثان بعرض البرنامج التدريبي على مجموعة من السادة المحكمين (علم النفس التربوي والصحة النفسية والتربية الخاصة ورياض الاطفال ومعلمات الروضة والسادة الموجهين) لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول البرنامج وأهدافه، وبعد تجميع آراء ومقترحات السادة المحكمين تم تعديل البرنامج وإضافة آرائهم ومقترحاتهم خاصة فيما يتعلق بسمات وخصائص أطفال الروضة وبذلك يتحقق للباحثين الثقة في صدق وصلاحية استخدام البرنامج التدريبي مع عينة البحث الحالي.

إجراءات البحث:

- تم الحصول على الموافقات اللازمة لتطبيق أدوات البحث من إدارة التعليم بمدينة الطائف.

- تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية (ن = ١٥) للتأكد من صدقها وثباتها.
- تم تقسيم العينة الأساسية (ن = ١٤) بالتساوي إلى مجموعتين: تجريب ية وضابطة.
- تم تطبيق) مقياس تنظيم الذات، اختبار المفاهيم العلمية، اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية) على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس قبلي.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
- تم تطبيق) مقياس تنظيم الذات، اختبار المفاهيم العلمية، اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية) على المجموعتين التجريبية والضابطة كقياس بعدي.
- تم تطبيق اختبار) مقياس تنظيم الذات، اختبار المفاهيم العلمية، اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية) على المجموعة التجريبية بعد مرور شهر كقياس تتبعي.
- تم إجراء التحليل الإحصائي الملائم لحجم العينة وتفسير النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات والبحوث السابقة.

نتائج البحث:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياس البعدى

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٧		المجموعة الضابطة ن = ٧		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
المفهوم الذاتي	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢٥٨	٠.٠٠١
الاستقلالية	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢٣٢	٠.٠٠١
الفخر	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٣١٤	٠.٠٠١
التحكم الذاتي	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.١٩٨	٠.٠٠١
التعاون	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢٣٥	٠.٠٠١
العلاقات الاجتماعية	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢٨٦	٠.٠٠١
معرفة الذات والمجتمع	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٣٤٣	٠.٠٠١
المبادرة	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢٤٣	٠.٠٠١
الإصرار	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢٥٨	٠.٠٠١
حل المشكلات	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢٢٤	٠.٠٠١
الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.١٥٨	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات (المفهوم الذاتي– الاستقلالية– الفخر– التحكم الذاتي– التعاون– العلاقات الاجتماعية– معرفة الذات والمجتمع– المبادرة– الإصرار– حل المشكلات) والدرجة الكلية في القياس البعدي.

حيث بلغت قيمة Z (٣.٢٥٨–٣.٢٣٢– ٣.٣١٤– ٣.١٩٨– ٣.٢٣٥– ٣.٢٨٦– ٣.٣٤٣– ٣.٢٤٣– ٣.٢٥٨–٣.٢٢٤– ٣.١٥٨) على الترتيب وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية.

مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تخفيف حدة صعوبات تنظيم الذات لدى عينة البحث أطفال الروضة.

٢– نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية في القياس البعدي.

وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٥)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية في القياس البعدى

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٧		المجموعة الضابطة ن = ٧		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الطلاقة	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.١٩٨	٠.٠٠١
التخيل	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.١٩٨	٠.٠٠١
الاصالة	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٢١٦	٠.٠٠١
الدرجة الكلية لمقياس الحل الإبداعي للمشكلة	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.١٨٧	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة(الطلاقة– التخيل– الاصالة) والدرجة الكلية في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة Z(٣.١٩٨، ٣.١٩٨، ٣.٢١٦، ٣.١٨٧) على الترتيب وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة لدى عينة البحث أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات.

٣– نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء

اختبار المفاهيم العلمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياس البعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٦)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياس البعدى

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٧		المجموعة الضابطة ن = ٧		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
اختبار المفاهيم العلمية	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٥١	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة Z (٢.٥١) وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المفاهيم العلمية لدى عينة البحث أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياس البعدي لصالح المجموعة

التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياس البعدي، وتم استخدام اختبار مان ويتنى Mann Whitney للأزواج غير المتماثلة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياس البعدى

متغيرات البحث	المجموعة التجريبية ن = ٧		المجموعة الضابطة ن = ٧		معامل مان ويتنى U	Z	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الاتجاه نحو المفاهيم العلمية	١١	٧٧	٤	٢٨	صفر	٣.٦١	٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على آداء الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة Z (٢.٥١) وهى دالة وموجبة عند مستوى (٠.٠٠١) لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الاتجاه نحو المفاهيم العلمية لدى عينة البحث أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية لدى المجموعة التجريبية، وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المرتبطة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٨)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المفهوم الذاتي	الرتب السالبة	٠	صفر	صفر	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
	الرتب المتساوية	٥				
	المجموع	٧				
الاستقلالية	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٧				
الفخر	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٧				
التحكم الذاتي	الرتب السالبة	١	٢	٢	٠.٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢	٤		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٧				
التعاون	الرتب السالبة	١	٢.٥	٢.٥	١.٤١٤	غير

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
	الرتب الموجبة	٤	٣.١٣	١٢.٥		دالة
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٧				
العلاقات الاجتماعية	الرتب السالبة	٢	٣	٦	٠.٤٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٧				
معرفة الذات والمجتمع	الرتب السالبة	١	٢.٥	٢.٥	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥	٧.٥		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٧				
المبادرة	الرتب السالبة	١	٣	٣	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	٤	٣	١٢		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٧				
الإصرار	الرتب السالبة	٢	٢	٤	٠.٥٧٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢	٢		
	الرتب المتساوية	٤				
	المجموع	٧				
حل المشكلات	الرتب السالبة	٤	٣.١٣	١٢.٥	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢.٥	٢.٥		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية لمقياس تنظيم الذات	الرتب السالبة	١	٢.٥	٢.٥	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥	٧.٥		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٧				

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي.

حيث بلغت قيم Z (١.٤١٤-٠.٥٧٧-٠.٥٧٧- ٠.٥٧٧- ١.٤١٤- ٠.٤٧٧- ١-١.٣٤٢- ٠.٥٧٧-١.٤١٤- ١) وهى لم ترتق لحد الدلالة.

مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين تنظيم الذات لدى عينة البحث أطفال الروضة بعد مرور شهر من القياس البعدي.

٦- نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية لدى المجموعة التجريبية.

وقد تم استخدام اختبار "ويلكوكسون Wilcoxon" للأزواج المرتبطة.

ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (٩)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الطلاقة	الرتب السالبة	٣	٣	٩	٠.٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٣	٦		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٧				
التخيل	الرتب السالبة	٢	٢.٥	٥	صفر	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٥	٥		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٧				
الاصالة	الرتب السالبة	٢	٢.٥	٥	صفر	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	٢.٥	٥		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٧				
الدرجة الكلية لمقياس الحل الإبداعي للمشكلة	الرتب السالبة	٣	٣.٨٣	١١.٥	٠.٢١٣	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣.١٧	٩.٥		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٧				

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس الحل الإبداعي للمشكلة (الطلاقة– التخيل– الاصالة) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي،، حيث بلغت قيمة Z (٠.٤٤٧، صفر، صفر، ٠.٢١٣) على الترتيب وهى لم ترتق لحد الدلالة، مما يدل على

استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة لدى عينة البحث أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات بعد مرور شهر من القياس البعدي.

٧- نتائج الفرض السابع:

ينص الفرض السابع على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي". ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على آداء اختبار المفاهيم العلمية لدى المجموعة التجريبية، وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المرتبطة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
المفاهيم العلمية	الرتب السالبة	١	٢.٥	٢.٥	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٢.٥	٧.٥		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٧				

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء اختبار المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيم Z (١) وهى لم

ترتق لحد الدلالة، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المفاهيم العلمية لدى عينة البحث أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات بعد مرور شهر من القياس البعدي.

٨- نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية لدى المجموعة التجريبية، وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للأزواج المرتبطة، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول (١١)

نتائج حساب قيمة"Z" لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على آداء اختبار الاتجاه نحو المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الاتجاه نحو المفاهيم العلمية	الرتب السالبة	٢	٣	٦	٠,٤٤٧	غير دالة
	الرتب الموجبة	٣	٣	٩		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٧				

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء اختبار الاتجاه نحو

المفاهيم العلمية في القياسين البعدي والتتبعي، حيث بلغت قيم Z (٠,٤٤٧) وهى لم ترتق لحد الدلالة، مما يدل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الاتجاه نحو المفاهيم العلمية لدى عينة البحث أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات بعد مرور شهر من القياس البعدي.

تفسير نتائج البحث:

يرجع الباحثان تفسير نتائج البحث إجمالياً والتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات ومقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية واختبار المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات ومقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية واختبار المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها في القياسين البعدي والتتبعي، إلى الاتفاق مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من (Nira, 1992) التي توصلت نتائجها إلى أن التدريب علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يحسن من آداء التلاميذ في التعامل مع حل المشكلات الرياضية، (Molposs, 1996) التي أظهرت نتائجها إلى أن فعالية الذات تتوسط العلاقة بين التحصيل القبلي والبعدي في مادة الرياضيات، وترتبط بتنظيم الذات، دراسة (Paters, 1996) التي أظهرت نتائجها أن فعالية الذات تسهم في التنبؤ بحل المشكلات الرياضية لدي الموهوبين، دراسة (Glorio- Marie, 1999) التي

كشف نتائجها فعالية تطبيق استراتيجيات تنظيم الذات على التلاميذ العاديين والموهوبين منخفضي التحصيل، دراسة (Reis et al., 2000) فعالية استخدام استراتيجيات تنظيم الذات التي يستخدمها التلاميذ الموهوبون ذوو صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم للمدرسة الابتدائية والثانوية، (Sundre & Kitsantas, 2004) التي أسفرت نتائجها عن فعالية مهارات تنظيم الذات في تحسين آداء أطفال الروضة في الاختبارات بشكل ايجابي ودافعيتهم للتعلم.

كما تتفق نتائج البحث مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من (Stoeger& Ziegler, 2008) التي كشفت نتائجها عن تأثير رئيس دال للبرنامج (تنظيم الذات) على تحسن مهارة إدارة الوقت والكفاءة الذاتية والتقييم الذاتي، (Buckner et al., 2009) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مهارة تنظيم الذات وبين قدرات الوظيفة التوافقية التي يندرج تحتها المهارات العقلية المعرفية للأطفال والشباب، ظهرت علاقة موجبة بين تنظيم الذات ومجالات الصحة العقلية المختلفة، حماد (٢٠١٠) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية الثانية، والتي تعرضت للبرنامج الكمبيوتري التعليمي "طوقان في بيت العلوم" بصوت طفل، على المجموعتين التجريبيتين الأولى (صوت رجل) والثانية (صوت امرأة)، (Graziano et al., 2010) التي اظهرت مهارات تنظيم الذات في الطفولة المبكرة كمؤشر على التغير في نمو الوزن والبدانة بين الأطفال، كان تنظيم الوجدان بمثابة المهارة الأساسية في تنظيم الذات الأكثر ارتباطاً، تنظيم الذات لديها القدرة على إكساب أطفال الروضة العديد من المفاهيم خاصة الرياضية والعلمية وتحسين

أدائهم الأكاديمي بشكل عام، إيمان خليفة (٢٠١٠) التي إلى النتائج التالية: فاعلية البرنامج المقترح المبنى على التعلم النشط في موضوع الكائنات الحية في اكتساب الأطفال مجموعة البحث للمفاهيم العلمية المتضمنة بالبرنامج، فاعلية البرنامج المقترح المبنى على التعلم النشط في موضوع الكائنات الحية في تنمية الأطفال مجموعة البحث لمهارات عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، التصنيف، استخدام الأرقام، القياس)، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الأطفال في اختبار المفاهيم العلمية، ودرجاتهم في مقياس المهارات العقلية بعد تطبيق البرنامج المقترح.

كما تتفق نتائج البحث مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة كل من نوفل (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في كل من الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح المجموعة التجريبية، (Mills et al., 2010) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم العلمية المصور لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية، إيمان محمود (٢٠١١) التي توصلت نتائجها إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجوعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعد لمقياس

المفاهيم الرياضية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبيتين والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المفاهيم العلمية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، (Akawi et al., 2011) التي أسفرت نتائجها عن ظهور علاقة موجبة دالة بين درجات تنظيم الذات عند التحاق أطفال الروضة بالبرنامج وبين درجاتهم في مادة الرياضيات مع نهاية العام الدراسي عبر جميع المجموعات العمرية، شيماء محمد (٢٠١٣) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعتمدين والمستقلين في مقياس المفاهيم الرياضية مفاهيم ما قبل العدد, المفاهيم الهندسية, المفاهيم التبولوجية, المفاهيم العلمية (مفهوم الصوت, مفهوم الحيوانات, مفهوم الطيور) والدرجة الكلية لصالح المستقلين عن المجال الإدراكي،، شيماء طلبة (٢٠١٤) التي توصلت نتائج بحثها إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية المصور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية المصور في القياسين البعدي والتتبعي.

كما يعزو الباحثان تفسير نتائج البحث بشكل إجمالي إلى أن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج التدريبي في هذا البحث كان له تأثير إيجابي في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات عينة البحث، وقد كان محتواه متسقاً مع الغرض الذي صمم من أجله، ومن جانب آخر كان لاهتمام الامهات بالواجبات المنزلية المتمثلة في بعض

المفاهيم العلمية دور فعال في تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها وتخفيف حدة صعوبات تنظيمهم الذاتي، ولعل هذه العوامل اجتمعت معاً متفاعلة لتسهم بصورة إيجابية في تحسين آداء أفراد المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات ومقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية واختبار المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية بشكل أكبر من المجموعة الضابطة، ليس ذلك فحسب، بل امتد أثر البرنامج بعد مرور شهر، وظهر في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على آداء أبعاد مقياس تنظيم الذات ومقياس الحل الإبداعي للمشكلة والدرجة الكلية واختبار المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها في القياسين البعدي والتتبعي.

التوصيات التربوية:

في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للبحث الحالي تتضمن ما يلي:

- عقد دورات تدريبية لمعلمات الروضة لتدريبهم على كيفية إعداد برامج لتحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات.
- تصميم مقاييس مقننة لقياس تنظيم الذات والحل الإبداعي للمشكلة واختبار المفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفال الروضة وتدريب معلمات الروضة على كيفية تطبيقها.

- حضور الوالدين الندوات الإرشادية التي تعد خصيصا لهم والتي تكون بمثابة ورش عمل لتدريبهم على كيفية تحسين الحل الإبداعي للمشكلة والمفاهيم العلمية والاتجاه نحوها لدى أطفالهم في مرحلة الروضة ذوي صعوبات تنظيم الذات.
- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في ضوء البرامج القائمة على تنظيم الذات لدى أطفال الروضة.

البحوث المقترحة:

- فعالية برنامج تدريبي قائم على تنظيم الذات في تحسين ماوراء الوجدان لدى أطفال الروضة.
- أثر برنامج قائم على تنظيم الذات باستخدام الوسائط المتعددة في تحسين مهارات الخيال العلمي لدى أطفال الروضة.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على تنظيم الذات في تحسين مهارات التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة الموهوبين.

المراجع:

- أحمد خيرى كاظم، سعد يسى (١٩٧٣). تدريس العلوم. القاهرة: دار النهضة العربية.
- أحمد سالم عويس حماد (٢٠١٠). أثر متغيرات التعليق الصوتي في برامج الكمبيوتر التعليمية على تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة حلوان.
- أحمد علي خطاب (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة الفيوم.
- أشرف محمد شريت، ابتسام أحمد أحمد (٢٠٠٧). برنامج لتنمية السلوك الإبداعي للأطفال الموهوبين. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- إيمان لطفي عبد الحكيم خليفة (٢٠١٠). أثر برنامج مقترح مبنى على التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم العلمية وبعض المهارات العقلية لأطفال الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة المنيا.
- إيمان محمد نبيل محمود (٢٠١١). برنامج أنشطة قائم على مدخل الاكتشاف لتنمية بعض المفاهيم والتفكير الاستقرائي لدى أطفال ماقبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة قناة السويس.
- جيهان محمود جودة (٢٠١٠). إبداعات المعلم العربي الحل الإبداعي للمشكلات "مفاهيم وتدريبات". عمان: دار الفكر.

- حسين عبد العزيز الدريني (١٩٨٥). المدخل إلى علم النفس. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زكريا الشربيني، يسرية صادق (٢٠٠٥). نمو المفاهيم العلمية للأطفال: برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليم محمد سليم نوفل (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية قائمة علي التنظيم الذاتي الموجه في تنمية التحصيل لمادة الكيمياء ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدي طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات جامعة عين شمس.
- سيد خير الله، ممدوح الكناني (١٩٩٠). الأسس النفسية للابتكار. الكويت: مكتبة الفلاح.
- شيماء حامد طلبة طلبة (٢٠١٤). برنامج ألعاب كمبيوتر لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم النمائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية رياض الاطفال. جامعة القاهرة.
- شيماء طلعت حلفاية محمد (٢٠١٣). أثر الأسلوب المعرفي في نمو بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة بنى سويف.
- صفاء الأعسر (٢٠٠٧). الإبداع في حل المشكلات. (ط٢). الرياض: دار الزهراء.
- عادل محمد عبد الله (٢٠٠٦). قوائم جاردنر لتقييم مواهب الأطفال. القاهرة: دار الرشاد.
- عايش زيتون (١٩٩٤). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- غادة حلمى إبراهيم مخلوف (٢٠١١). فعالية استخدام الأركان في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى أطفال

الرياض. رسالة غير ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة المنصورة.

- فتحي عبد الرحمن جروان. زين حسن العبادي (٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. ٩(٢). ١-٣٣.

- مجدي عزيز إبراهيم (١٩٩٧). مهارات التدريس الفعال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- نايفة قطامي (٢٠٠٥). تعليم التفكير للأطفال. (ط٢). عمان: دار الفكر.

- Akawi, R.(2011).An Investigation into the Relationship between Self-RegulationSkills and Academic Readiness in Head Start Children, phd University at Albany, State University of New York.

- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4th ed., text rev). Washington, DC: Author.

- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: Self-regulation and proactive coping. Psychological Bulletin, 121, 417–436

- Barkley, R. (1997). ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford.

- Barkley, R. A. (1997-A). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. Psychological Bulletin, 121, 65–94.

- **Baumeister R, Vohs K.(2004). Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. Guilford Press: New York, NY, USA.**
- **Bembenutty, H. (2009). Self-regulation of homework completion. Psychology Journal, 6, 138–153.**
- **Bialystok, E. & Martin, M.M. (2003). Notation to symbol: Development of a child's understanding of print. Journal of Experimental Child Psychology, 86: 223–43.**
- **Blair, C. & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. Development and Psychopathology, 20(3), 899-911.**
- **Blair, C., & R.P. Razza.(2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. Child Development 78 (2) : 647–663.**
- **Bodrova, E.& Leong, D.(2008).Developing Self-Regulation in Kindergarten, Can We Keep All the Crickets in the Basket?, Beyond the Journal • Young Children on the Web • 1-3.**
- **Bodrova, E., & Leong D.J.(2007). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. 2nd ed. Columbus, OH: Merrill/ Prentice Hall.**
- **Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Applied Psychology: An International Review, 54(2), 199-231.**

- **Brophy, D., A. (2006). A Comparison of Individual and Group Efforts to Creatively Solve. Creativity Research Journal, 18(3), 293–315.**
- **Buckner, J., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. (2009). Self-Regulation and Its Relations to Adaptive Functioning in Low Income Youths, American Journal of Orthopsychiatry, 79(1), 19–30**
- **Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. Psychology in the Schools, 41(5), 537-550.doi: 10.1002/pits.10177.**
- **Cukras, G. G. (2006). The investigation of study strategies that maximize learning for underprepared students. College Teaching, 54(1), 194-197.doi: 10.3200/CTCH.54.1.194-197.**
- **Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 53(6), 1024–1037. doi: 10.1037//0022 3514.53.6.1024.**
- **Dembo, M. & Eaton, M. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level school. The Elementary School Journal, 100(5).**
- **Dignath, C.& Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. Metacognition and Learning, 3, 231–264.**
- **Fine, D. (2002). Comparison between the learning styles of special and regular education high**

school students and the effects of responsive teaching on the short- and long-term achievement, attitudes, and behaviors of a subset of SPED adolescents. Doctoral dissertation, St. John's University.

- **Glorio- Marie, A. (1999). Mathematics self efficacy: A social cognitive intervention for elementary school children (intervention, fifth grade), Diss Abst.Int., 60(3), 652.**
- **Graziano, PA., Calkins, SD.,& Keane, SP.(2010).Toddler self-regulation skills predict risk for pediatric obesity, International Journal of Obesity, 34, 633–641**
- **Hadwin, A. F., Winne, P., Stockley, D., Nesbit, J. C., & Woszczyna.(2001).Context moderates students' self-reports about how they study. Journal of Educational Psychology, 93(3), 477-487.**
- **Higgins, E.T. (1997). Beyond pleasure and pain. American Psychologist, 52(12), 1280–1300. doi: 10.1037//0003-066X.52.12.1280**
- **Hong, E.,Peng, Y. & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. Learning and Individual Differences, 19, 269–276.**
- **Isaksen, G., Dorval, B., &Treffinger, J. (1994). Creative Approacher to problem solving, Dubuqu, Kendall-hunt.**
- **Isquith, P.K., Gioia, G.A., & Espy, K. A. (2004). Executive function in pre-school children: Examination through everyday behave-ior. Developmental Neuropsychology, 26(1), 403-422. doi: 10. 1207/s15326942dn2601_3.**

- **Jungmeen, K., Mary, H., Gregory, L.,& Rachel, N.(2012). Longitudinal study of self-Regulation, positive parenting, and adjustment problems among physically abused children, The International Journal, 36(2), 95-107.**
- **Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. Annual Review of Psychology, 44, 23–52.**
- **Keogh, B.K. (2003). Temperament in the Classroom: Understanding Individual Differen-ces. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.**
- **Kochanska, G., Philbert, R. A., & Barry, R. A. (2009). Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to pre-school age. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 50(11), 1331-1338.doi: 10.1111/j.1469-7610. 2008.02050.x**
- **Lengua, L. J., & Long, A. C. (2002). The role of emotion-nality and self-regulation in the appraisal-coping process: Tests of direct and moderating effects. Journal of Applied Developmental Psychology, 23, 471– 493**
- **Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory-development. Theory Into Practice, 41(2), 126-31.doi: 10.1207/s1543042 1tip4102_9.**
- **Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questio-ning: Effects on expository reading comprehension. Journal of Educational Psychology, 96(2), 283-296**

- **McCabe, L. A., Cunnington, M., & Brooks-Gunn, J. (2004). The development of selfregulation in young children. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 340–356). New York: Guilford Press.**
- **McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2011). Introduction to the special issue on selfregulation in early childhood. Early Education and Development, 22(3), 355-359.**
- **McCombs, B. L., & Marzano, R. J. (1990). Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. Educational Psychologist, 25(1), 51-69.doi: 10.1207/s15326985ep2501_5**
- **Mills, J.(2010). Mob Mentality and Classroom Management: Meeting Student Needs and Building Self-Regulation Skills,phd Oregon State University.**
- **Molposs, R. (1996). Self-regulation, goal orientation, self-efficacy, and math achievement, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, N Y.**
- **Nira, S. (1992). Improving the mathematical problem solving skills students with learning disabilities self regulated strategy development, American psychologist, 21(2), 6-49.**
- **O'Connell, M (2000). Effects of traditional instruction versus teacher-constructed and student-constructed resources instruction on the short- and long term achievement and attitudes of tenth- grade science students, Doct. Diss, St. John's University.**

- **Paters, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students, Contemporary Educational Psychology, 21(4), 325-344.**
- **Pelco, E.,&Reed-Victor, E.(2007). Self-Regulation and Learning-Related Social Skills: Intervention Ideas for Elementary School Student, Preventing School Failure,51, 36-42.**
- **Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press**
- **Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press**
- **Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MLSQ). Technical Report No. 91-B-004. The Regents of the University of Michigan. Ann Arbor,Michigan: University of Michigan.**
- **Posner, M. I.,& Rothbart, M.K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. Development and Psychopathology, 12, 427-441.**
- **Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self-regulation skills: The important role of homework. Journal of Advanced Academics, 22, 194–218.**

- **Randall, A.(2008). The effect of reading self-efficacy, expectancy-value, and metacognitive self-regulation on the achievement and persistence of community college students enrolled in basic skills reading courses, university of southern california.**
- **Reis, S., McGuire, J. & Neu, T. (2000). Compensation strategies used by high ability students with learning disabilities. Gifted Child Quarterly, 44(2), 123-134.**
- **Rimm-Kaufman, S., Pianta, R.C., & Cox, M.(2001). Teachers' judgments of problems in the transition to school. Early Childhood Research Quarterly, 15, 147–66.**
- **Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., & Evans, D.E. (2000). Temperament and Personality: Origins and Outcomes. Journal of Personality and Social Psychology, 78, 122-135.**
- **Schapiro, S. R., & Livingston, J. A. (2000). Dynamic self-regulation: The driving force behind academic achievement. Innovative Higher Education, 25(1), 59-76.**
- **Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. Educational Psychologist, 26, 233-262.**
- **Schunk, D. H. (2004). Learning theories: An Educational Perspective. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.**
- **Schunk, D. H., & Zimmerman, G. J. (1998). Self-regulated learning: From: teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press.**
- **Searson, R. Dunn, R. (2001).The learning-style teaching Model. In R. Dunn & K. Dunn (Ed)**

A review or Articles and Books Part one, St.John's University.

- Sewell, A.,Fuller, R.& Funell, B. (2002). Creative problem solving: A means to authentic and purposeful social studies. The social studies, 176-180.
- Stoeger, H. & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. Metacognition and Learning, 3, 207–230.
- Sundre, D. L. & Kitsantas, A. L. (2004). An exploration of the psychology of the examinee: Can examinee self-regulation and test-taking motivation predict consequential and non-consequential test performance?, Contemporary Educational Psychology, 29 (1), 6-26.
- Treffinger, D. (1995). Creative problem solving: Overview and educational implications. Educational Psychology Review, 7(3), 301-312.
- Treffinger, J.,& Isaksen, G. (2005). Creative Problem Solving: The History, Development, and Implications for Gifted Education and Talent Development. The Gifted Child Quarterly, 49(4), 342-353.
- Vitiello, V. E., Greenfield, D. B., Munis, P., & George, J. (2011). Cognitive flexibility, approaches to learning, and academic school readiness in Head Start preschoolchildren. Early Education and Development, 22(3), 388-410.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2011). The influence of demographic risk factors on child-

ren's behavioral regulation in prekindergarten and kindergarten. Early Education and Development, 22(3), 461- 488.

- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Handbook of self-regulation of learning and perf-ormance. New York, NY: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Selfregulation of learning and performance: Issues and educational applications (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. Educational Psychologist, 33, 73–86.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical backg-round, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45, 166–183.