مجلة علمية محكمة
ربع سنوية

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة بورسعيد

المجلة العلمية
لكلية التربية للطفولة المبكرة
ببورسعيد

ISSN.Print:2735 -5659
ISSN.OnLine:2735 -5667

العدد العشرون (أول يوليو - آخر سبتمبر)
الجزء الثانى
2021

مجلة علمية محكمة – ربع سنوية

المجلة العلمية

لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد

العدد العشرون

(أول يوليو – آخر سبتمبر)

الجزء الثاني

٢٠٢١

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

تصميم الغلاف

د/ داليا العاصي

الترقيم الدولي للطباعة

ISSN2735-5659

الترقيم الدولي الإلكتروني

ISSN2735-5667

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

الهيئة الاستشارية المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبة	أستاذ مناهج وبرامج طفل ماقبل المدرسة– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة
٢	أ.د/ إبراهيم محمد شعير	أستاذ المناهج وطرق التدريس– كلية التربية– جامعة المنصورة.
٣	أ.د/ أحمد حسين عبد المعطي	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية– جامعة أسيوط.
٤	أ.د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن	أستاذ تكنولوجيا التعليم – كلية التربية– جامعة المنصورة.
٥	أ.د/ أشرف عبد الغني شريت	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الإسكندرية.
٦	أ.د/ اعتماد خلف معبد	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال بكلية الدراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس.
٧	أ. د/ أمل محمد أحمد القداح	أستاذ مناهج وبرامج الطفل بكلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٨	أ.د/ أمل محمد حسونة	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
٩	أ.د/ أميرة سيد فرج	أستاذ الصولفيج بكلية التربية الفنية –جامعة حلوان.
١٠	أ.د/بطرس حافظ بطرس	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
١١	أ.د/ جبريل بن حسن العريشي.	أستاذ علم المعلومات وعضو مجلس الشورى سابقاً– جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
١٢	أ.د/جمال شفيق أحمد محمد عامر	أستاذ علم النفس الإكلينيكي – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
١٣	أ.د/جمعة سعيد تهامي عبد الجواد	أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي– وكيل كلية التربية– جامعة بني سويف.
١٤	أ.د/ حازم أنور محمد البنا	أستاذ الإذاعة والتليفزيون – قسم الإعلام التربوي – جامعة المنصورة.
١٥	أ.د/ حنان إسماعيل أحمد إسماعيل	أستاذ أصول التربية – كلية البنات –جامعة عين شمس.

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

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

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

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

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

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

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

كلمة رئيس التحرير

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

والله ولي التوفيق له الأمر من قبل ومن بعد.

رئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير

عميد الكلية

أ.د/ أمل محمد حسونة

- **رؤية المجلة:**

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

- **رسالة المجلة :**

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

- **أهداف المجلة :**

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

شروط وقواعد النشر بالمجلة العلمية:

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

أولاً: إجراءات التقدم بورقة بحثية :

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

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

٣- يرفق مع استمارة التقدم للمجلة عدد(٣) نسخ ورقية بالإضافة إلى نسخة على أسطوانة في ملف Word"كل محكم نسخة لعدد ٢ محكمين ونسخة تحفظ بإدارة المجلة (ويمكن أن يتم ذلك إلكترونياً عن بُعد في الظروف القصوى الاستثنائية).

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

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

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

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

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

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

٨- يكون التواصل بين المؤلف المسؤول مع المجلة عن طريق سكرتير تحرير المجلة، ويتم إرسال البحث على موقع المجلة ومن خلال البريد الإلكتروني المسجل باستمارة التقدم.

ثانياً: إجراءات تحكيم الورقة البحثية :

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

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

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

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

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

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

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

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

رسوم نشر الورقة البحثية بالمجلة:

رسوم كشف الاقتباس:

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

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

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

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

إجراءات رسوم التحكيم للورقة البحثية :-

١- يحصل من الباحث مبلغ ٥٠٠ جنيهاً مصرياً رسوم تحكيم فقط ، وهي منفصلة عن رسوم النشر لعدد ٢ محكم فقط ، وفي حالة الحاجة لوجود محكم ثالث يجب أن يسدد الباحث مبلغ ٢٥٠ جنيهاً مصرياً إضافيةً.

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

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

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

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

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

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

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

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

خامساً: نشر ورقة بحثية للأجانب والوافدين :

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

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

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

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

قائمة الأبحاث

م	عنوان البحث	الصفحة
٨	سيناريو مقترح لهندرة مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. * أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي. ** أ.م.د/ زينب موسي السماحي. *** رشا جمال نور الدين.	٣٨١-٤٣٩
٩	فعالية برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي لتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. * أ.د/ جيهان محمود البسيوني. ** أ. د / أماني إبراهيم الدسوقي محمد. *** د/ منار شحاتة محمود أمين. **** ماريز عزيز عبده شنودة.	٤٤٠-٤٩١
١٠	استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة. * أ.د/ محمد إبراهيم عبد الحميد. ** أ.د/ عاطف حامد زغلول. *** سالي علي محمد علي.	٤٩٢-٥٤٣

م	عنوان البحث	الصفحة
١١	فعالية برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. *** أ. د / أماني إبراهيم الدسوقي محمد.** **** د/ منار شحاتة محمود أمين.** ***** سارة محمد أبو الفتوح محمد.**	٥٤٤-٥٨٣
١٢	المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر. *** أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي.** **** أ.د/ جيهان لطفي محمد محمد.** ***** مي سالم حسين سالم علي.**	٥٨٤-٦٤٧
١٣	نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصـــرية وعلاقتها بالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية. ***أ.م.د / دعاء محمد مصطفى حسن.**	٦٤٨-٧٦٣

سيناريو مقترح لهندرة مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط في ضوء الثورة الصناعية الرابعة

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

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى وضع سيناريو مقترح لهندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، واتبع البحث المنهج الاستشرافي والمنهج الوصفي، كما تم تصميم الاستبيان الإلكتروني ورفعه على Google Drive لجمع البيانات وتكونت العينة من ٣٣٣ معلمة رياض أطفال، وتوصلت نتائج البحث إلى أهمية هندرة مؤسسات رياض الأطفال حيث تعتبر التوجه الإداري الأنسب في ظل الثورة الصناعية الرابعة للتعامل مع المستقبل ، حيث تضمن الهندرة تبني المفاهيم الحديثة مثل الإدارة بالمشاركة والمتمركزة حول الروضة ، والتمكين ، والقيادة الميسرة مع التأكيد على ضرورة تطوير اللوائح والتشريعات بما يحقق اللامركزية ويعزز الإدارة الذاتية والاستقلال المالي والإداري.

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

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

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

A proposed scenario for the restructuring of kindergarten institutions in Damietta Governorate In light of the fourth industrial revolution

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

Abstract:

The research aimed to develop a scenario for the reorganization of kindergarten institutions in the light of the Fourth Industrial Revolution, and the research used the foresight approach, and the descriptive approach, and an electronic questionnaire was designed and uploaded to Google Drive for collection Data. The sample consisted of 333 kindergarten teachers. The results of the research confirmed the importance of re-engineering kindergarten institutions, which is the appropriate administrative orientation in the light of the Fourth Industrial Revolution. Re-engineering included the adoption of modern successful management concepts such as participatory management that focuses on kindergartens, empowerment, and facilitation. Leadership, emphasizing

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

that kindergarten institutions need to develop regulations and legislation to achieve decentralization, support self-management, and financial and administrative independence.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- الهندرة. Engineering
- مؤسسات رياض الأطفال. kindergarten institutions
- الثورة الصناعية الرابعة. Fourth industrial revolution

مقدمة:

نعيش اليوم في حقبة زمنية تتصف بالتحول السريع والعميق، والتي تسمى بحقبة الثورة الصناعية الرابعة ، فيشهد العالم تغييرات تفرض نفسها على إدارة كافة المؤسسات المجتمعية التي تؤثر البقاء بجدارة على الساحة العالمية في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي ، وثورة الاتصالات ، مما يدفع العديد من المؤسسات إلى النظر في تغيير أولوياتها من تقليدية الأداء الإداري إلى التحديث والتغيير والبحث عن سبل جديدة لتطوير النظم الإدارية بها لمواجهة التحديات المتلاحقة من عولمة ، وثورة معرفية ، ومنافسة.

لذا تتنامى أهمية إعادة هندسة الإدارة كأحد أهم مداخل تطوير النظم الإدارية التربوية المعاصرة حيث تركز على إعادة التصميم الشامل، والجذري للعمليات الإدارية والإستراتيجية، بهدف تحسين الأداء والتواؤم مع المتغيرات العالمية والإقليمية والمحلية، بالإضافة إلى المساهمة بشكلٍ فعالٍ في تحقيق الجودة العالية في الأداء وتهيئة المؤسسات للمستقبل، حيث تعد إعادة الهندسة آلية فعالة لتشكيل بيئة تعليمية نموذجية على أساس إنجازات العلوم

والتكنولوجيا، وتحقيق الرضا للمستفيدين من النظم التعليمية ، فضلاً عن خلق ميزة تنافسية تتفق واحتياجات المجتمع المعاصرة والمستقبلية. (Maslova et al, ،2019, p3)

وتسعى مصر أسوة بالمجتمعات على الساحة العالمية والإقليمية، لتطوير مؤسساتها وخاصة التعليمية المنوطة بتربية وتعليم وإعداد مواطنًا مصريًا منتميًا متعلمًا قادرًا على النهوض بمجتمعه عبر مراحل تعليمية متتالية يعهد إليها المجتمع بإعداده إعداداً شاملاً منظماً بطريقةٍ فعالةٍ مرنةٍ تمكنه من التكيف والتفاعل البناء مع المتغيرات المتسارعة في كل مجالٍ من المجالات العصرية (الدويك، ٢٠٠٥،ص ٢).

وتعد رياض الأطفال مرحلةً تربويةً تعليميةً هادفةً قائمةً بذاتها، لها فلسفة تربوية، وأهداف تعليمية وسلوكية، وبرامج كلها تحت مظلة إدارة تتولى تنفيذ الخطط والسياسات التربوية من خلال وظائف وعمليات (التخطيط، التنظيم، التوظيف، التوجيه، الرقابة)، فضلاً عن عنصر القيادة الذي يعد العنصر المباشر والمسئول عن تنسيق جميع العمليات وتكاملها (مصطفى، ٢٠١٦، ١٩).

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم على دعم هذه العمليات بشكلٍ دائمٍ ومتجدد من خلال إصدار العديد من القرارات الوزارية التي آخرها:

- قرار وزاري رقم ١٥٠ في ٤/ ٧/ ١٩٨٩ بشأن تنظيم العمل برياض الأطفال التابعة أو الملحقة بالمدارس الرسمية والخاصة بـ (أهداف رياض الأطفال – خطط العمل – شروط القبول).
- قرار وزاري رقم ٨٤ في ٧/ ٤/ ١٩٩٣ بشأن تحديد معدلات وظائف رياض الأطفال ويشمل (موجه عام – موجه أول – موجه رياض أطفال –

مدير روضة – وكيل روضة – معلمة خبيرة– معلمة أول أ –معلمة أولى – معلمة – أخصائية اجتماعية).

هذا ويخضع العمل في مؤسسات رياض الأطفال– كما جاء في قانون الطفل مادة –٥٨ لخطط وبرامج وزارة التعليم ولإشرافها الإداري والفني، وتحدد اللائحة التنفيذية مواصفاتها وكيفية إنشائها وتنظيم العمل فيها وشروط القبول ومقابل الالتحاق بها.

بالرغم من هذه الجهود إلا أن ما زال الواقع يتحسن بشكلٍ طفيفٍ ، ويحتاج لمزيدٍ من بذل الجهد وتبني سبل التطوير.

مشكلة البحث:

ما زالت تعاني مؤسسات رياض الأطفال من مشكلات عدة ، منها عدم وجود سياسات واضحة لتربية طفل رياض الأطفال ولا يوجد إستراتيجيات أو خطط في حالة يمكن تحويلها إلى حيز التنفيذ، وإنما تقوم سياسة تربية طفل ما قبل المدرسة على الإرتجالية والعشوائية ، وعدم التخطيط المسبق ، لذلك وجهت الحكومة المصرية اهتمامها إلى التعليم بجميع مراحله بما فيها رياض الأطفال (محمد ، ٢٠٢٠، ص ١٢٥٠).

وعليه تظهر الحاجة للهندرة كمدخل تطويري اتفقت عليه أغلب الدراسات الإدارية الحديثة ومنها دراسة (عبد الناصر والبلوشية والفهدي ، ٢٠١٩) و(الزهراني وغيث ، ٢٠١٩) ، (القرالة ، ٢٠٢٠) ، (خطاب وخيال ، ٢٠٢٠) و(لصوي ، ٢٠٢٠) حيث أشارت إلى أن هندرة مؤسسات رياض الأطفال يمكن الاستعانة بها فيما يلي:

- دعم جودة الخدمة التعليمية وتحقيق معايير ضمان الجودة والابتكار الإداري.

- حل مشكلات النظام الإداري التقليدي القائم.
- قيادة عملية التغيير في مؤسسات رياض الأطفال وتحفيزها على مواجهة التغيرات وتقليص الإخفاقات وزيادة الشعور بالمسئولية لتحقيق الأهداف المرجوة وزيادة الكفاءة.
- استخدام تكنولوجيا المعلومات، وإعادة بناء الهيكل التنظيمي المناسب، والاعتماد على التخطيط الإستراتيجي المستقبلي، ووضع أسس وأساليب لتبسيط الإجراءات الإدارية.

عليه وفي ضوء ما سبق تم صياغة المشكلة في التساؤل الرئيس التالي:

ما السيناريو المقترح لهندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة؟

والذي تتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما الإطار المفاهيمي لهندرة النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بصفةٍ عامةٍ ومحافظة دمياط بصفةٍ خاصةٍ؟
- ما واقع النظام الإداري لمؤسسات رياض الأطفال بمصر بصفةٍ عامةٍ ومحافظة دمياط بصفةٍ خاصةٍ؟
- ما السيناريو المقترح لتطوير النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط في ضوء في ضوء الثورة الصناعية الرابعة وسبل المواجهة ؟

أهداف البحث:

يتبلور الهدف الرئيس من البحث الحالي في:

اقتراح سيناريو لهندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

وتتبلور الأهداف الفرعية في النقاط التالية:

– التعرف على واقع إدارة مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر الأدبيات وأفراد البحث.

– الكشف عن تقنيات الثورة الصناعية الرابعة وتحدياتها وانعكاساتها على مؤسسات رياض الأطفال .

– تحديد متطلبات هندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

– التعرف على معوقات هندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة وسبل المواجهة .

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- يعتبر البحث إضافة لأدبيات البحث والتي يمكن أن تفيد الباحثين في ميدان دراسات الطفولة والإدارة التربوية.

– يعد مفهوم (الهندرة) من المفاهيم المهمة في مجال الفكر الإداري المعاصر، والاهتمام به له مردود في تحسين الأداء الإداري بالمؤسسات التعليمية ، وخاصةً مؤسسات رياض الأطفال.

الأهمية التطبيقية:

– نتائج البحث قد تفيد المسؤولين ، وصانعي القرار التعليمي في تحديد أنسب سبل تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال .

حدود البحث :

تتكون حدود البحث مما يلي :

١-**الحد الزمني** : العام الأكاديمي ٢٠٢١.

٢-**الحد المكاني** : مؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط .

٣-**الحد البشري** : معلمات ومديرات مؤسسات رياض الأطفال بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط .

٤-**الحد الموضوعي** : اقتصر البحث على هندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة .

منهج البحث:

استخدم البحث ما يلي:

١-**المنهج الوصفي:** لأنه يقوم بوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتماداً على جمع الحقائق للبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً وافياً بدقة، لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى النتائج من الظاهرة محل البحث، ووفق هذا المنهج قد ينفذ البحث الحالي من الحاضر إلى المستقبل، في محاولة لاستخلاص تنبؤات مختلفة من خلال الدراسة المتعمقة لواقع الظاهرة، نظراً لما يتيحه من رصد الإطار الفكري للثورة الصناعية الرابعة وهندرة مؤسسات رياض الأطفال، والتحديات التي تفرضها.

٢-**المنهج الاستشرافي** : وذلك لتقييم وتحديد أساليب وآليات العمل ومواطن القوة والقصور والتحديات والفرص لهندرة مؤسسات الأطفال تحقيقاً لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، وذلك بالاستعانة بأحد أساليب المنهج الاستشرافي، ألا وهو أسلوب السيناريو، لطرح تصورات مستقبلية محتملة أي سيناريوهات بديلة.(عبد الرازق، ٢٠١٩،ص ص ٢٠٦-٢٠٨)

مصطلحات البحث:

-السيناريو:

السيناريو وصف لوضع مستقبلي أو محتمل أو مرغوب فيه، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى هذا الوضع المستقبلي، وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائي مفترض . (السن ، ٢٠١١ ،ص ص ٢٣٢ - ٢٣٤)

ويعرفه البحث الحالي إجرائيًا بأنه: تاريخ المستقبل، فهو يصف سلسلة الأحداث المحتمل وقوعها في المستقبل والقوى التي تؤدي إلى وقوعها وبناء ترتيب منطقي لتسلسل الأحداث الذي يمكن أن تمد صناع القرار التعليمي بكافة صور المستقبل المحتملة، والتربوية البديلة وما يترتب عليها، حتى يسهل انتقاء أو اختيار أفضلها.

-الهندرة:

هي منهجية إدارية تهتم و تركز على إعادة التصميم الجذري للعمليات الإدارية بشكل يضمن نجاح النظام الإداري ، لتحقيق أهدافه وتحقيق الجودة في أداء الخدمات ، والاستغلال الأمثل للوقت .

(Almira & Dachyar, 2018,p2)

ويعرفه البحث الحالي إجرائيًا على أنه: مدخل لتطوير النظم الإدارية من خلال إعادة تصميم العمليات الإدارية بشكلٍ يتفق مع متطلبات التطوير ويتفادى معوقاته في ضوء تحديات الثورة الصناعية الرابعة .

-مؤسسات رياض الأطفال:

" هي ثاني المؤسسات التربوية الهامة التي تساعد في تربية الطفل ، وهي تأتي مباشرةً بعد الأسرة كمؤسسة تربوية أولى ، سواءً من جهة المكانة

الهامة التي تتربع على عرشها أو من جهة الإعداد الجيد للطفل سواءً جسدياً أو معرفياً أو أخلاقياً، وبالأخص اجتماعياً، وهذا من خلال العديد من الأنشطة المتنوعة التي تقدمها للطفل". (الأزهري وأبو هشيمة، ٢٠٢٠ ، ١٦).

ويعرفه البحث الحالي إجرائياً على أنها: المؤسسات المنوطة بتربية وتعليم الأطفال من سن ٤: ٦ سنوات، وتأهيله للتعليم الابتدائي في مناخ تنظيمي مناسب للمرحلة العمرية، قادرًا على مواجهة التحديات العصرية ومستحدثاتها.

خطوات البحث:

يسير البحث الحالي وفق الخطوات التالية:

ويسير البحث الحالي تبعًا لثلاثة محاور هي كما يلي لتحقيق الهدف منها:

أولاً: الدراسة النظرية وتشمل :

- الإطار المفاهيمي للهندرة .
- واقع إدارة مؤسسات رياض الأطفال .
- الثورة الصناعية الرابعة وتحدياتها وانعكاساتها على مؤسسات رياض الأطفال.

ثانيًا: الدراسة الميدانية وتفسير نتائجها.

ثالثاً: السيناريو المقترح لهندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة.

وفي ما يلي تفسير كل محور من محاور البحث الحالي :

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: الهندرة:

تشير الهندرة إلى توجه إداري ناجح للمؤسسات التي تبحث عن التطوير الممتد والمتفق مع التوجهات المستقبلية والتغيرات المصاحبة للثورة الصناعية الرابعة والتي ألقت بظلالها على كل مناحي الحياة ابكل المجتمعات وتتعدد تعريفات الهندرة كما يلي :

عرفتها عمر (٢٠١٢ ،ص ١٥١ –١٥٢) على أنها: منهجية علمية تضمن القدرة على المنافسة وعلى التكيف مع المتطلبات المتغيرة ، وتكوين هياكل تنظيمية تساند متطلبات التعلم في عصر ثقافة المعلومات وتتيح الفرصة لعملية الإبداع والابتكار في مجال التدريس والتعلم ، وتحسين خدمة تقديم المواد والبرامج ، وتقليل الكلفة ، وزيادة الكفاءة والفاعلية ، وتبني ثقافة قطاع الأعمال ونظرياته في الإدارة ، بالإضافة إلى المساعدة على إيجاد برامج تعليم تتميز بالمرونة والتنوع .

وأضاف مطر ومجاهد وحسان (٢٠١٢ ، ص ٧٦ – ٧٧) بأن الهندرة في أبسط معانيها تتمثل في التخلص الجذري من العمل الورقي وذلك من خلال استخدام أنظمة وبرامج الحاسب الآلي وكذا التخلص من الهياكل التنظيمية المعقدة ، كما تعتمد على الأساليب والإجراءات الإدارية المتمثلة فيما يلي :

- المفاضلة بين المركزية واللامركزية .
- المراجعة الدورية للخطط .
- تحمل المدراء لكافة أعباء اتخاذ القرار .
- الإدارات الوظيفية التخصصية .
- معايير الأداء المتمركزة على الأنشطة .

- معايير الترقية المتمركزة على الأداء .
- البدائل الثنائية المرتكزة على إطار من افتراضات التأكد وعدم التأكد.

وأشار إليها العلي والبياتي (٢٠١٤ ،ص ٢٨) على أنها إعادة بناء المؤسسة أو بعض عملياتها ، بعد تفكيكها وإلغاء إدارتها الوظيفية ، وذلك لأن الهندرة ترتبط ارتباطاً عضوياً بظاهرتين تشكلان الأسس والمرتكزات الأساسية لاقتصاد القرن الواحد والعشرين، وهما الاقتصاد الكوني واقتصاد المعلومات ، وهذا المفهوم يعبر عن إعادة النظر وإعادة التصميم الكلي للعمليات الإدارية لتحقيق تحسينات جذرية وليست هامشية في مقاييس الأداء الحاسمة والتي تشمل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة .

وعرفها العزب (٢٠١٦ ،ص ٧٤١) على أنها: خطوة نحو إيجاد طرائق وسبل أكثر فاعلية، لتناول المشكلات التي تعاني مها المنظمات ، حيث تزود المهتمين بتحسين أداء المنظمات بمناظير جديدة ، لمواجهة حالة التردي المؤسسي .

في حين عرفها إبراهيم وصالح (٢٠١٦ ،ص ١٢٢) على أنها: إعادة التفكير والتصميم للعمليات بصفةٍ جذريةٍ بهدف تحقيق تحسينات جوهرية فائقة وليست هامشية في معايير الأداء الحاسمة مثل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة.

وتناولتها دراسة (Bokhari & Qureshi, 2016 ,p10) على أنها: منهجية التحسينات في مقاييس الأداء الهامة مثل التكلفة والجودة والخدمة والسرعة وإعادة تصميم الأعمال والعمليات ، وإعادة هيكلة تنظيمية بطريقة أكثر كفاءةً في ضوء رضا المستفيدين وخفض النفقات والاستخدام الفعال للموارد.

وعرفها تادرس (٢٠١٧ ،ص ١٨٥) على أنها: إحدى المداخل الإدارية للتطوير الإداري الحديث ، والتي تختلف عن الأساليب الإدارية الأخرى ، والتي تهدف إلى التصميم السريع والجذري للعمليات الإدارية والإستراتيجية ذات القيمة ، وكذلك للنظم والسياسات والهياكل التنظيمية المساندة، بهدف تعظيم تدفقات العمل، وزيادة الإنتاجية بصورةٍ كبيرةٍ .

ثم عرفها زاهر وحسني (٢٠١٨ ،ص ٧٦٢) على أنها : " إعادة تصميم العمليات الرئيسية الإستراتيجية بشكلٍ جذريٍ بدون التقيد بافتراضات أو مسلمات بشأن الوضع الحالي للعمليات ، وبهدف تحقيق تحسين جوهري وسريع في جوانب الأداء بشكلٍ يشمل خفض مراحل العمليات ، ووقتها ، وتكلفتها ، وزيادة عائدها ، وقيمتها المضافة ، وكذلك تحديد قدرة تنافسية تقوم على هيكل قوي يؤدي بدوره إلى الإسهام في زيادة رأس المال البشري".

وأكد المعايطة (٢٠١٨ ، ص ٢٨٣) على أنها: تمثل البدء من جديد أي من نقطة الصفر ، وليس إصلاح وترميم الوضع القائم أو إجراء تغييرات تجميلية تترك البنى الأساسية كما كانت عليه .

وأضاف عبد الوهاب (٢٠١٨ ،ص ٢٠٥) أنها منهجية تسعى إلى تحقيق نتائج من خلال التوجه إلى اللامركزية والتخطيط الإستراتيجي وتنمية وتطوير الموارد البشرية من خلال منظومة جيدة للتدريب وتفعيل دور المعلومات، وتقديم الخدمات التي تعتمد على التقنية الأكثر تقدماً ، وإعادة التفكير في طرق أداء العمل في المؤسسة ، وعمل التعديلات اللازمة على أساليب العمل ، وإعادة تصميم العمليات بحيث تتناسب مع الأهداف الجديدة ، وبما يتلاءم مع خدمة المستفيدين و إدارة الجودة والتي يجب أن تشمل جميع النواحي في المؤسسة .

كما تم تناولها على أنها مقارنة حديثة تسعى للوصول إلى تحسين أداء المنظمات والرفع من قدراتها التنافسية من خلال التغيير الجذري لعملياتها الأساسية التي تحقق قيمة، وذلك بالاستعانة بتكنولوجيا المعلومات من أجل تحقيق الجودة ، وتخفيض التكاليف وزيادة مرونة المؤسسة وتحقيق رضا المستفيد ، واكتساب مزايا تنافسية مستدامة.(بوخضرة وبوفاس ، ٢٠١٩، ص ٥٢)

وضمانة أكيدة لتحسين الأداء وتأكيد جودة العمل بإدارة النظام المؤسسي والفعالية والموثوقية وقابلية الدعم والتحسين المستمر.

(Muzammul, 2019, p51)

وأجملتها دراسة علي (٢٠٢٠ ، ص ١٤٣) في أنها التغيير الجذري بهندسة الإدارة يستهدف التغيير الأساسي في العمليات الإدارية؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة بالسرعة والجودة والتكلفة المطلوبة .

وانطلاقاً من التعاريف السابقة يمكن استنتاج أن الهندرة التي يستهدفها البحث الحالي هي مدخل إداري تطويري يستهدف تحقيق التميز والجودة وتحسين الأداء وعلاج هدر الموارد البشرية والمادية من خلال تغيير السلوك الإداري التقليدي بتطوير العمليات الإدارية بمؤسسات رياض الأطفال، واعتماد بنية تنظيمية تقنية حديثة بالاستعانة بتكنولوجيا المعلومات بشكلٍ يتفق مع متطلبات الحياة في ظل الثورة الصناعية الرابعة .

المحور الثاني : واقع إدارة مؤسسات رياض الأطفال :

إن كافة التغيرات والتحولات التي أفرزتها طبيعة القرن الحادي والعشرين ألقت بآثارها على النظم التعليمية، وأصبح لزاماً على التعليم أن يواكب تغيرات العصر، ولا يستطيع النظام التعليمي أن يستجيب لهذه التغييرات التي تحكم واقع الحياة ، إلا من خلال تعزيز مختلف أنواع الإصلاح

التعليمي، حيث يشهد نظام إدارة التعليم تغييرات هائلة، وبطبيعة الحال، فإن هذا التغيير يصل أيضًا إلى مجال إدارة رياض الأطفال، ويشكل إصلاح النظام تحديا في ظل الاتجاهات الإدارية الحديثة، فإدارة رياض الأطفال هي المحتوى الرئيسي لتطوير مؤسسات رياض الأطفال.

(Zhang, 2019, p1)

وجدير بالذكر أنه حين يتم دراسة التنظيم الإداري لمؤسسات رياض الأطفال فإننا نعني بذلك البنية الهيكلية المسئولة عن الإشراف وإدارة وتقديم أفضل الخدمات للأطفال والاهتمام بهم ورعايتهم وتلبية حاجاتهم بصورةٍ شاملةٍ متكاملةٍ من الناحية الجسدية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وأن أي مؤسسة تعتبر نفسها نموذجية يجب أن تقوم على بنية هيكلية تنظيمية تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة منها بشكلٍ شاملٍ ومتكاملٍ. (خليفة ، ٢٠٠٣ ،ص ٣٣ – ٣٤)

حيث تعمل هذه المؤسسات في ظل مجموعة من القيود والمتغيرات البيئية (البيئة الداخلية – البيئة الخارجية)، كما تعد عناصر البيئة المؤسسية (جو العمل – المناخ المؤسسي) من المصادر الرئيسية التي يترتب عليها عددًا من القيود والمعوقات المؤثرة في سلوك وأداء المؤسسة التعليمية والعاملين فيها وقدرتها على تحقيق أهدافها. (هميسة، ٢٠١٥،ص ص ٢٠٩ :٢١٠)

ويرتبط تطوير مؤسسات رياض الأطفال بمدى توافر النظام الإداري الفاعل الذي يمتلك من المهارات والكفايات ما يؤهله لقيادة عمليات التطوير والتجديد التربوي بها، وتوافر المقومات التنظيمية، والسياسات والنظم الإدارية التي تيسر نشر ثقافة التغيير، ووجود رؤية تنظيمية لاستشراف مستقبل

النظام، ووضوحها للأفراد العاملين، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات في العمل الإداري، بالإضافة إلى التدريب الفعال والتنمية المهنية المستدامة للأفراد. (أحمد ،٢٠١٦،ص ص ٣-٤)

ويمكن تعريف إدارة مؤسسات رياض الأطفال على أنها الموارد البشرية المؤهلة التي تؤدي عمل منظم من خلال العمليات الإدارية (تخطيط-تنظيم-توظيف-توجيه-رقابة) لتحقيق هدفًا معينًا ، كما يمكن تعريفها على أنها" الإدارة التي تتولى تنفيذ الخطط والسياسات الصادرة من الإدارة العليا وذلك بتوزيع الأعمال على العاملين وتوجيههم ومتابعتهم، وبالتالي المساهمة الجادة في تطوير العملية التربوية ككل، وذلك عن طريق التقويم الشامل، وملاحظة تطور نمو الأطفال ومدى إيجابية تفاعلهم ومساعدتهم في بناء شخصياتهم وتوجيه ميولهم وقدراتهم وتأهيلهم تأهيلاً جيداً لدخول المرحلة الابتدائية التي تعتبر مكملةً لرياض الأطفال. (البوفلاسة ،٢٠١٠،ص ١٧٢)

فهي حسن التدبير الذي يشكل (التخطيط والتنظيم والتوظيف والتوجيه والرقابة) بما يوحي بالثقة ويؤدي إلى النجاح " .

- بوصفها عملية A process : لكونها تضم مجموعة من الوظائف والنشاطات .
- بوصفها علم A displine :لكونها تشتمل على مباديء وأسس ونظريات .
- بوصفها أفراد A people : فهي تضم الموارد البشرية المؤهلة لإنجاز أهداف المؤسسة .
- بوصفها A career : فهي مهنة ودرجة وظيفية. (النعيمي،٢٠٢٠ ،ص ص٢٠ -٢٢)

وعلى الرغم من أهمية إدارة مؤسسات رياض الأطفال إلا أنه لا توجد إدارة لرياض الأطفال مستقلة بذاتها بالمديريات التعليمية بالمحافظات ، وخاصةً محافظة دمياط ، ولا تتبع كذلك السلم التعليمي الرسمي الإلزامي؛ ولذلك فإن مدارس رياض الأطفال في المحافظات تتبع إدارة التعليم الابتدائي بكل مديرية، وهو بالتأكيد أمر سلبي في ضوء اتجاه العالم كله لزيادة التخصص واحترام خصوصية مؤسسات رياض الأطفال ومتطلباتها. (الزميتي ،٢٠١٨،ص ٢٤)

وعليه فإن إعادة هندسة الإدارة تعد أمرًا ضروريًا وملحًا لإعطاء إدارة مؤسسات رياض الأطفال الاهتمام الذي تستحقه، حيث تمثل الإدارة ركنًا أساسيًا لنجاح العمل في أي مؤسسة على اختلاف مجالاتها. (العبودي، ٢٠١٩،ص ٣)

وتتكون العمليات الإدارية التي يستهدفها البحث الحالي لإعادة هندستها بغية التطوير من مجموعة من الأنشطة أو الوظائف التي يمارسها أي إداري لتحقيق الأهداف الخاصة بأي مؤسسة ، وتتكون العملية الإدارية من سلسلة من العمليات الجزئية (تخطيط–تنظيم–توظيف–توجيه–رقابة)، ليس ثمة اتفاقًا بين الدراسات الإدارية على تحديد عدد العمليات إلا أن جوهرها واحد ، وجميع تقسيماتها متأثرة بالوظائف التي حددها هنري فأجول (Henry Fayol) وهو أول من وضع هذه المباديء ويعد أشهر روادها والأب الحقيقي للإدارة حيث تعتبر العمليات الإدارية النبض الرئيسي للعمل المؤسسي فمن خلالها يتم توجيه الأداء و السلوك الإنساني. (السامرائي ، ٢٠١٩ ،ص ١)

وحرصًا على وضع تصور ينطلق من الواقع الفعلي كان لزامًا عمل استطلاع للواقع في رياض الأطفال في محافظة دمياط فقامت الباحثة

بتصميم استبانة قصيرة رصدت فيها الواقع من خلال خبرتها في الميدان والتي تمتد لعشرين عامًا ، وقد تم تطبيقها على ٣٠% من إجمالي عدد المعلمات بصورة التكرارات الإلكترونية؛ نظرًا لما تمر به البلاد من ظروف الجائحة ، والعمل بالتناوب، والإجازات الاستثنائية التي أقرها مجلس الوزراء، فتم التطبيق على عدد (٣٩٠) من عدد (١٣٠٠) كلي ، وجاء الفاقد بعدد (٥٧) ليكون العدد الفعلي (٣٣٣) وتم استخدام والنسبة المئوية (الوزن النسبى) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج على النحو التالي:

– مقياس "أوافق ، أوافق إلى حد ما ، لا أوافق" بأوزان (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب، وتم حساب المدى ، وذلك بطرح أصغر وزن من أعلى وزن في المقياس (٣ – ١ = ٢)، ثم قسمة المدى (٢) على (٣) بهدف تحديد الطول الفعلي لكل مستوى، وكانت (٢ 0.67 = 3 تقريباً).

وهذا يعني أن المستوى "لا أوافق" يقع بين القيمة (١) وأقل من (١ + ٠,٦٧)، وأن المستوى "أوافق إلى حد ما" يقع بين القيمة (١,٦٧) وأقل من (١,٦٧ + ٠,٦٧)، ويقع المستوى "أوافق" بين القيمة (٢,٣٤) إلى (٣,٠).

جدول (١): نتائج اختبار "كا٢" لآراء أفراد العينة الاستطلاعية نحو واقع النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط

واقع مؤسسات رياض الأطفال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.تخضع مؤسسات رياض الأطفال لإدارة المدارس الابتدائية	٢,٨٦	٠,٥٠	٩٥,٣٠%	أوافق	٥٢٠,٢٩	٠,٠٠١	٤
٢.يوجد عجز فى أعداد الإداريات بمؤسسات رياض الأطفال	٢,٨٦	٠,٤٣	٩٥,٣٠%	أوافق	٤٦٨,٤٠	٠,٠٠١	٤ مكرر
٣.تعانى معظم مؤسسات رياض الأطفال من مشكلة كثافة الفصل وارتفاعها	٢,٨٦	٠,٣٥	٩٥,٥٠%	أوافق	٤٣٦,١١	٠,٠٠١	٣
٤.كثرة القرارات واللوائح المنظمة للعمل وتداخلها	٢,٧٥	٠,٤٧	٩١,٥٩%	أوافق	٢٩٧,٧٨	٠,٠٠١	٧
٥.تعدد المسئوليات وزيادة الأعباء وقلة الصلاحيات	٢,٨٩	٠,٣٦	٩٦,٤٠%	أوافق	٤٩٩,٦٢	٠,٠٠١	٢
٦.توجد للروضة رؤية ورسالة واضحة تم وضعها في ضوء رؤية ٢٠٣٠	٢,٨١	٠,٤٠	٩٣,٥٩%	أوافق	٣٥٨,٤٠	٠,٠٠١	٦
٧.تقلل الإدارة من الجهود التي تبذلها معلمة رياض الأطفال	٢,٣٣	٠,٧٨	٧٧,٥٨%	أوافق إلى حد ما	٥٦,٥٦	٠,٠٠١	١٤
٨.تتحكم المركزية الشديدة في سير المعاملات الإدارية	٢,٧٢	٠,٥١	٩٠,٦٩%	أوافق	٢٧٦,٩٧	٠,٠٠١	٩

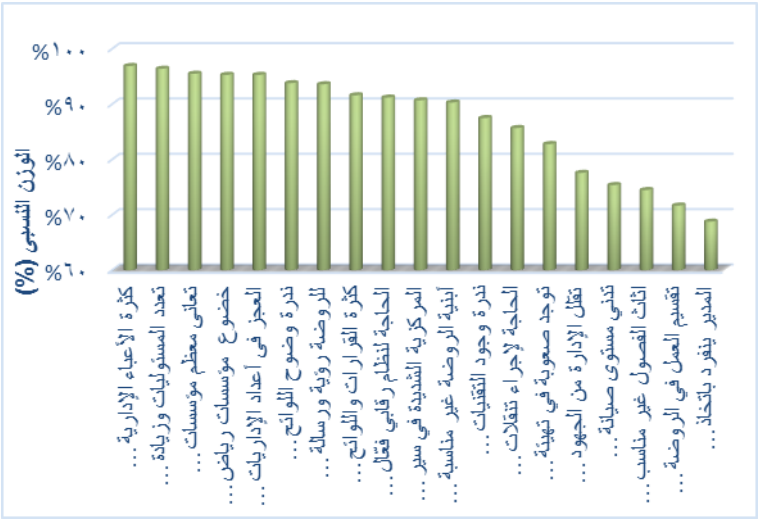
واقع موّسسات رياض الأطفال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٩.نادرا ما يوجد تنقلات دورية بين الموظفين لمحاربة المحسوبيات	٢,٥٧	٠,٥٣	%٨٥,٦٩	أوافق	١٦٨,٠٢	٠,٠٠١	١٢
١٠.الحاجة لنظام رقابي فعّال مستقل مهمته الإشراف ومتابعة الممارسات التي تتم من قبل الجاز الإداري	٢,٧٤	٠,٤٧	%٩١,١٩	أوافق	٢٨٣,٣٧	٠,٠٠١	٨
١١.ندرة وضوح اللوائح والتعليمات	٢,٨١	٠,٤٦	%٩٣,٧٩	أوافق	٣٩٥,١٥	٠,٠٠١	٥
١٢.تقسيم العمل في الروضة يتم على اساس التخصص	٢,١٥	٠,٦٦	%٧١,٦٧	أوافق إلى حد ما	٨١,٣٢	٠,٠٠١	١٧
١٣.كثرة الأعباء الإدارية والكتابية	٢,٩١	٠,٣٦	%٩٦,٩٠	أوافق	٥٣٠,٢٣	٠,٠٠١	١
١٤.المدير ينفرد باتخاذ القرارات المهمة عند مواجهة المشكلات	٢,٠٦	٠,٦٨	%٦٨,٧٧	أوافق إلى حد ما	٥٩,٠٨	٠,٠٠١	١٨
١٥.توجد صعوبة في تهيئة المناخ التنظيمي في الروضة بما يحقق التطوير	٢,٤٨	٠,٧٩	%٨٢,٧٨	أوافق	١٧٠,٤٠	٠,٠٠١	١٣
١٦.تدني مستوى صيانة مرافق الروضة	٢,٢٦	٠,٧٤	%٧٥,٣٨	أوافق إلى حد ما	٣٨,٠٠	٠,٠٠١	١٥
١٧.ندرة وجود التقنيات الحديثة في الروضة	٢,٦٢	٠,٥٢	%٨٧,٤٩	أوافق	١٩٤,٩٤	٠,٠٠١	١١
١٨.اثاث الفصول غير مناسب للأطفال	٢,٢٣	٠,٧٩	%٧٤,٤٧	أوافق إلى حد ما	٢٧,٦٢	٠,٠٠١	١٦

واقع مؤسسات رياض الأطفال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		م الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١٩.أبنية الروضة غير مناسبة للأطفال	٢,٧١	٠,٥٢	%٩٠,٢٩	أوافق	٢٦٦,٥٠	٠,٠٠١	١٠
واقع النظام الإداري	**٢,٦١**	**٠,٦٢**	**٨٧,٠٧ %**	**أوافق**			

ويبين الجدول (١) مستويات الآراء نحو واقع النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط، حيث جاءت قيم "كا٢" حول الواقع دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت الآراء في مستوى "أوافق" للعبارات التي تشير للواقع ومشكلاته أرقام (١، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابى لهذه المشكلات ما بين (٢,٤٨ – ٢,٩١) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٨٢,٧٨% – ٩٦,٩٠%)، فى حين وقعت الآراء في مستوى "أوافق إلى حد ما" للعبارات (٧ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٨)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابى لهذه المشكلات ما بين (٢,٠٦ – ٢,٣٣) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٨,٧٧% – ٧٧,٥٨%).

أما عبارات واقع النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط ككل؛ وقعت الآراء في مستوى "أوافق" بمتوسط حسابي (٢,٦١) ووزن نسبى (٨٧,٠٧%).

والشكل البياني (١) يوضح العبارات الدالة على واقع النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط مرتبة تنازلياً وفقاً لأوزانها النسبية:



شكل (١): يوضح واقع النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط مرتبة تنازلياً وفقاً لأوزانها النسبية

ومن الجدول (١) ونتائجه والشكل البياني (١) يجد البحث اتفاق أفراد العينة الاستطلاعية على وجود مشكلات بالواقع تواجه النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط وتعوق تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ أهمها: كثرة الأعباء الإدارية والكتابية، تعدد المسئوليات وزيادة الأعباء وقلة الصلاحيات، تعاني معظم مؤسسات رياض الأطفال من مشكلة كثافة الفصل وارتفاعها، خضوع مؤسسات رياض الأطفال لإدارة المدارس الابتدائية، العجز فى أعداد الإداريات العاملات بمؤسسات رياض الأطفال، ندرة وضوح اللوائح والتعليمات، وذلك بالرغم من الاتفاق حول عبارة الواقع التي تشير أن للروضة رؤية ورسالة واضحة تم وضعها في ضوء رؤية ٢٠٣٠ إلا أنها تبدو كشيئًا نظريًا معلنًا على جدران الروضات بعيد عن التطبيق الواقعي الفعلي ، هذا إلى جانب كثرة القرارات واللوائح المنظمة للعمل وتداخلها، والحاجة إلى نظام رقابي فعّال مستقل مهمته

الإشراف ومتابعة الممارسات التي تتم من قِبَل الجهاز الإداري، والمركزية الشديدة في سير المعاملات الإدارية، وأبنية الروضة غير المناسبة للأطفال، وندرة وجود التقنيات الحديثة في الروضة،وإن توفرت نجد عددًا كبيرًا من المعلمات مازال يحتاج للتأهيل التكنولوجي ، هذا بالإضافة إلى الحاجة لإجراء تنقلات دورية بين الموظفين (كلما أمكن ذلك)؛ لمحاربة المحسوبيات وصعوبة في تهيئة المناخ التنظيمي في الروضة بما يحقق التطوير.

الأمر الذي فسرته الباحثة من خلال خبرتها في الميدان إلى أن أغلب شاغلي الوظائف الإشرافية ، تم ترقيتهم بناء للسن الأكبر وسنوات العمل الطويلة بغض النظر عن الكفاءة والتأهيل المناسب.

لذا جاءت فكرة البحث عن منهجية تطويرية ، فكانت الهندرة هي الأنسب كونها ستمد المنظومة التعليمية كلها بفرص نجاح وبقاء وتنافسية .

المحور الثالث: الثورة الصناعية الرابعة وتحدياتها وانعكاساتها على مؤسسات رياض الأطفال:

يؤكد الواقع الحالي أن الثورة الصناعية الرابعة قد تطورت بشكل ديناميكي في هيئة طفرات هائلة من النمو ، ومن ثم فقد أتاحت العمل على تحقيق معدلات عالية من التنمية الاقتصادية والاجتماعية والإنسانية ، ولا شك أن هذه الثورة قد جاءت مصحوبة بإيجابيات وسلبيات شأنها شأن ما سبقها من ثورات صناعية. (الهلالي ، ٢٠١٩ ،ص ص ٢ – ٣)، الأمر الذي يستدعي تطوير التعليم وخاصةً بمؤسسات رياض الأطفال ليصبح قادراً على تزويد الأطفال بالمهارات اللازمة، ولإدارة مؤسسات رياض الأطفال دور كبير في تلبية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة والتي من شأنها مساعدة الطفل على التعامل مع الثورة الصناعية الرابعة ومجاراتها ومن هذه المتطلبات ما يلي:

- صياغة إستراتيجية مشتركة تراعي التغيرات المتوقعة في مختلف المجالات في ظل الثورة الصناعية الرابعة.
- مواكبة النظام التعليمي لتوجهات الثورة الصناعية الرابعة بتطوير جميع عناصر المنظومة التربوية، وتطوير برامج إعداد المعلمات في مؤسسات التعليم العالي بما يتماشى ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.
- تبني وزارة التربية والتعليم خطة تدريبية متكاملة تهدف لتصميم برامج تعليمية وتدريبية تتلاءم وطبيعة الثورة الصناعية الرابعة وتوجيه المعلمات في رياض الأطفال على التنمية الذاتية المستدامة ، بما يؤهلهن لمواكبة العمل بمتطلبات هذه الثورة.
- تبادل الخبرات والتجارب المحلية والدولية والآراء المطروحة حول توظيف الثورة الصناعية في مجال رياض الأطفال.
- دراسة أفضل الممارسات في تعليم مفاهيم ومهارات ومعارف الثورة الصناعية الرابعة في كافة الأنشطة والممارسات التربوية برياض الأطفال ، وتقنينها وإدراجها.
- إعداد برامج إعلامية هادفة لنشر ثقافة الثورة الصناعية الرابعة ، وتوظيفها في العملية التعليمية ، وإدخال محركاتها في الأنشطة التعليمية ، وتدريب معلمات رياض الأطفال على تقنياتها .
- تصميم برامج تدريبية للوظائف الإشرافية والإدارية والوظائف المرتبطة بها، وتوظيف تقنيات الثورة الصناعية الرابعة في الأنشطة وطرق التدريس ، وعلى المعلمة التحول التدريجي من بيئة الروضة التقليدية إلى بيئة الروضة المواكبة لمتطلبات هذه الثورة ، ومراعاة التغيرات المتوقعة في مختلف المجالات في ظل الثورة الصناعية الرابعة، وأن تعمل على تزويد رياض الأطفال بتقنيات ومحركات الثورة الصناعية الرابعة. (زكي ، ٢٠٢٠ ، ص ص ٢٤٠-٢٤١)

الأمر الذي يستلزم سرعة التحرك للتطوير لمواكبة حركة العالم التي تتسارع ولن يكون بها على الساحة العالمية إلا المتميز والقادر على التنافسية ، الأمر الذي لا يمكنه التحقق إلا من خلال تغيير جذري للنظم القديمة، وفي ما يلي الدراسة الميدانية التي تسعى إلى كشف الواقع الفعلي لعمليات الأداء الإداري للتمكن من تشخيصه والعمل على تطويره .

ثانيًا: الدراسة الميدانية:

هدف البحث الميداني إلى استكشاف واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط والمستهدف هندرتها.

أدوات البحث :

بعد الاطلاع على البحوث والدراسات التربوية المرتبطة بالهندرة والثورة الصناعية الرابعة وبعد الاطلاع على العديد من الأدوات المستخدمة في مثل هذه الدراسات تم إعداد استبانة لقياس واقع العمليات المراد هندرتها .

ثالثاً: إجراءات تقنين أدوات البحث:

اتساقاً مع منهجية البحث تم إعداد الصور المبدئية للاستبانة تم إعداد الاستبانة وصياغة مفرداتها بما يتفق مع الإطار النظري للبحث الحالي ، وقد شملت الاستبانة على عدد من المفردات موزعة كما في الجدول التالي:

المحـــور	أرقام المفردات	المجموع
❖ واقـــع العمليـــات الإداريـة بالنظـام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط	١: ٣١	٣١

وذلك للتعرف على واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط: والمقصود بها التعرف على واقع (التخطيط – التنظيم – التوجيه والاشراف – الرقابة – التغذية الراجعة) في مؤسسات رياض الأطفال.

حساب صدق الاستبانة :

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على المتخصصين في مجال أصول التربية ورياض الأطفال والإدارة التربوية ، وبعد إجراء التعديلات بحذف العبارات التي جاءت الاستجابة حولها أقل من ٨٠% وتعديل ما اتفق عليه المحكمون ، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (٣٠) مفردة ، وبذلك أصبحت الاستبانة صالحةً للتطبيق وتم تطبيقها على عدد (٣٦٩) فردًا من أفراد البحث بنسبة ٦٠,٦% من المجتمع الأصل والذي يبلغ عدد أفراده (٦٠٩).

حساب ثبات الاستبانة :

نتائج صدق الاتساق الداخلي وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول (٢) :

جدول (٢): يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور

المحاور		رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
واقع العمليات الإدارية	واقع عملية التخطيط	١	٠,٥٣	٠,٠١	دال
		٢	٠,٤٤	٠,٠١٥	دال
		٣	٠,٤٦	٠,٠١	دال
		٤	٠,٤٨	٠,٠١	دال

المحاور		رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
		٥	٠,٤٤	٠,٠١٥	دال
		٦	٠,٤٣	٠,٠١٧	دال
		٧	٠,٥٢	٠,٠١	دال
	واقع عملية التنظيم	٨	٠,٤٨	٠,٠١	دال
		٩	٠,٦٨	٠,٠١	دال
		١٠	٠,٤٤	٠,٠١٦	دال
		١١	٠,٤٤	٠,٠١٦	دال
		١٢	٠,٥٨	٠,٠١	دال
		١٣	٠,٦٨	٠,٠١	دال
		١٤	٠,٥٧	٠,٠١	دال
		١٥	٠,٤٥	٠,٠١٤	دال
	واقع عملية التوجيه والاشراف	١٦	٠,٦٩	٠,٠١	دال
		١٧	٠,٥٥	٠,٠١	دال
		١٨	٠,٧٨	٠,٠١	دال
		١٩	٠,٧٢	٠,٠١	دال
		٢٠	٠,٦٩	٠,٠١	دال
		٢١	٠,٦٦	٠,٠١	دال
	واقع عملية الرقابة	٢٢	٠,٧١	٠,٠١	دال
		٢٣	٠,٧٦	٠,٠١	دال
		٢٤	٠,٤٨	٠,٠١	دال
		٢٥	٠,٥٣	٠,٠١	دال
		٢٦	٠,٥٠	٠,٠١	دال
	واقع التغذية الراجعة	٢٧	٠,٤٨	٠,٠١	دال
		٢٨	٠,٥٥	٠,٠١	دال
		٢٩	٠,٦٣	٠,٠١	دال
		٣٠	٠,٦٠	٠,٠١	دال
		٣١	٠,٤٩	٠,٠١	دال

نتائج الصدق البنائي للاستبانة:

وللتحقق من الصدق البنائي للاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٣) .

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال	٠,٩٥	٠,٠١	دال

نتائج ثبات الاستبانة ومحاورها:

وللتحقق من ثبات الاستبانة ومفرداتها استخدمت الباحثة طريقة معامل ألفا كرونباخ في برنامج spss وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٤).

جدول (٤): يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال	٣١	٠,٩٣

ويبين الجدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة حيث بلغت (٠,٩٣) ، وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٦)، وهى نسبة ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق الاستبانة.

وتم استخدام التكرارات والنسبة المئوية (الوزن النسبي) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج على النحو التالي: مقياس "أوافق ، أوافق إلى حد ما ، لا أوافق" بأوزان (٣ ، ٢ ، ١)

على الترتيب، وتم حساب المدى ، وذلك بطرح أصغر وزن من أعلى وزن في المقياس (٣ – ١ = ٢)، ثم قسمة المدى (٢) على (٣) بهدف تحديد الطول الفعلي لكل مستوى، وكانت (٢ 0.67 = 3 تقريباً)، وهذا يعني أن المستوى "لا أوافق" يقع بين القيمة (١) وأقل من (١ + ٠,٦٧)، وأن المستوى "أوافق إلى حد ما" يقع بين القيمة (١,٦٧) وأقل من (١,٦٧ + ٠,٦٧)، ويقع المستوى "أوافق" بين القيمة (٢,٣٤) إلى (٣,٠).

وجاءت النتائج الاحصائية للمحور الأول: واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط. كما يلي:

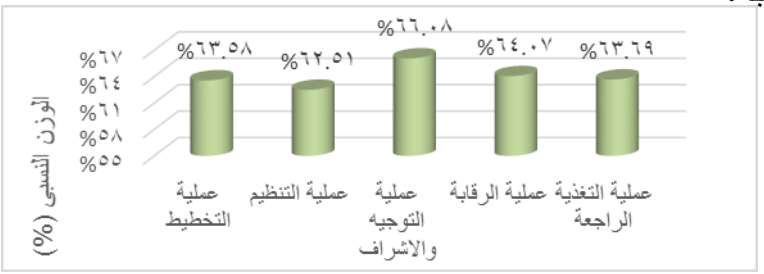
جدول (٥): نتائج اختبار "كا٢" لآراء أفراد عينة البحث نحو واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط

العمليات الإدارية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
عملية التخطيط	١,٩٠٧	٠,٨٤	%٦٣,٥٨	أوافق إلى حد ما	٦٠,٣٩	٠,٠٠٠١	٤
عملية التنظيم	١,٨٨	٠,٨٣	%٦٢,٥١	أوافق إلى حد ما	٨٨,٦٢	٠,٠٠١	٥
عملية التوجيه والاشراف	١,٩٨	٠,٨٣	%٦٦,٠٨	أوافق إلى حد ما	٣,٢٤	٠,١٩٨	١
عملية الرقابة	١,٩٢	٠,٨٢	%٦٤,٠٧	أوافق إلى حد ما	١٨,٧٧	٠,٠٠١	٢
عملية التغذية الراجعة	١,٩١١	٠,٨٣	%٦٣,٦٩	أوافق إلى حد ما	٢٦,٢٣	٠,٠٠١	٣
العمليات الإدارية ككل	**١,٩٢**	**٠,٨٣**	**%٦٣,٨٨**	**أوافق إلى حد ما**	**١٦٥,٣٤**	**٠,٠٠١**	

ويبين الجدول (٥) مستويات الآراء نحو واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بمحافظة دمياط، حيث جاءت قيم "كا٢" لمعظم العمليات الإدارية دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية

بين مستويات الآراء، ووقعت الآراء في مستوى "أوافق إلى حد ما" لجميع العمليات الإدارية، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العمليات ما بين (١,٨٨ – ١,٩٨) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٦٢,٥١% – ٦٦,٠٨%).

أما واقع العمليات الادارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال ككل جاء متوسطًا، حيث وقعت الآراء في مستوى "أوافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١,٩٢) ووزن نسبي (٦٣,٨٨%).والشكل (٢) يوضح واقع العمليات الإدارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال وفقاً لأوزانها النسبية:



شكل (٢): يوضح واقع العمليات الادارية بالنظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال وفقاً لأوزانها النسبية

والجداول من (٦-١) حتى (٦-٥) ونتائجها تفسر نتائج الجدول (٦)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٦-١): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية التخطيط

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.توجد خطة عمل مبنية على ضوء رؤية ٢٠٣٠	٢,٠٢	٠,٨٥	%٦٧,٣٠	أوافق إلى حد ما	٣,٧٢	٠,١٥٥	١
٢.يشترك كل مسؤولي رياض الأطفال في وضع خطة مشتركة للعمل	١,٧٩	٠,٨٥	%٥٩,٧١	أوافق إلى حد ما	٤٠,٨٠	٠,٠٠١	٧
٣.توجد خطة ملائمة للتعامل مع الظروف الطارئة	١,٨٧	٠,٨٤	%٦٢,٣٣	أوافق إلى حد ما	١٣,٣٢	٠,٠٠١	٥
٤.توجد مباديء واضحة للالتزام بالتخطيط في عملية تطوير مؤسسات رياض الأطفال .	١,٩٣	٠,٨٢	%٦٤,٥٠	أوافق إلى حد ما	٢,٣٩	٠,٣٠٣	٣
٥.يتضمن التخطيط البعد المستقبلي لرياض الأطفال في ضوء رؤية ٢٠٣٠	١,٩١	٠,٨٤	%٦٣,٧٨	أوافق إلى حد ما	٨,١١	٠,٠١٧	٤
٦.تتبنى الإدارة خططا للتنمية المهنية للعاملين برياض الأطفال	١,٩٦	٠,٨٤	%٦٥,٤٩	أوافق إلى حد ما	٣,٤٣	٠,١٨٠	٢

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٧.تتوفر ميزانية لتنفيذ خطط تطوير مؤسسات رياض الأطفال	١,٨٦	٠,٨٤	%٦١,٩٧	أوافق إلى حد ما	١٤,٩٤	٠,٠٠١	٦
عملية التخطيط	**١,٩١**	**٠,٨٤**	**%٦٣,٥٨**	**أوافق إلى حد ما**			

ويبين الجدول (٦-١) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية التخطيط، حيث جاءت قيم "كا٢" لمعظم العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" لجميع العبارات، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٧٩ - ٢,٠٢)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٥٩,٧١% - ٦٧,٣٠%).

أما واقع عملية التخطيط ككل جاء متوسطاً، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١,٩١) ووزن نسبي (٦٣,٥٨%).

ومن الجدول (٦-١) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث بأن أداء عملية التخطيط متوسطاً وبخاصةً ضعف مشاركة كل مسؤولي رياض الأطفال في وضع خطة مشتركة للعمل، ضعف ميزانية تنفيذ خطط تطوير مؤسسات رياض الأطفال وعدم وجود خطة ملائمة للتعامل مع الظروف الطارئة.

جدول (٦-٢): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية التنظيم

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١ يتم تكوين فريق العمل على أساس الكفاءة وليس المحسوبيات	١,٩٢	٠,٨٢	%٦٣,٨٧	أوافق إلى حد ما	٤,٥٠	٠,١٠٥	٣
٢ يتوفر هيكل تنظيمي واضح يحدد السلطات والمسئوليات بمؤسسات رياض الأطفال	١,٨٩	٠,٨٥	%٦٢,٨٧	أوافق إلى حد ما	١٤,٢٠	٠,٠٠١	٤
٣ تم تنظيم العمل بناءا على المهام من خلال فرق عمل	١,٩٣٠	٠,٨٤	%٦٤,٣٢	أوافق إلى حد ما	٥,٨٧	٠,٠٥٣	٢
٤ يوجد تنسيق بين مؤسسات رياض الأطفال والمؤسسات المجتمعية	١,٧٩	٠,٨٤	%٥٩,٨٠	أوافق إلى حد ما	٣٣,٠٤	٠,٠٠١	٨
٥ تم تنسيق المهام والمسؤوليات رأسيا وأفقيا في الهيكل الإداري	١,٨٥٦	٠,٨٠	%٦١,٨٨	أوافق إلى حد ما	١١,٧٢	٠,٠٠٣	٦
٦ توزع المهام على أفراد الهيكل الاداري للعمل كفريق متكامل	١,٩٣٢	٠,٨٣	%٦٤,٤١	أوافق إلى حد ما	٤,٠٢	٠,١٣٤	١
٧ يُحدد وقت للاجتماعات الدورية مسبقا لمناقشة ما تم انجازه	١,٨٣	٠,٨٤	%٦٠,٩٨	أوافق إلى حد ما	٢٣,٧٦	٠,٠٠١	٧
٨ تهتم الإدارة بوضع الشخص المناسب بالمكان المناسب	١,٨٥٩	٠,٨٢	%٦١,٩٧	أوافق إلى حد ما	١١,٧٧	٠,٠٠٣	٥
عملية التنظيم	١,٨٨	٠,٨٣	%٦٢,٥١	أوافق إلى حد ما			

ويبين الجدول (٦-٢) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية التنظيم، حيث جاءت قيم "كا٢" لمعظم العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" لجميع العبارات، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٧٩ - ١,٩٣٢)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٥٩,٨٠% - ٦٤,٤١%).

أما واقع عملية التنظيم ككل جاء متوسطاً، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١,٨٨) ووزن نسبي (٦٢,٥١%) .

من الجدول (٦-٢) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث بأن أداء عملية التنظيم متوسطاً وبخاصة ضعف التنسيق بين مؤسسات رياض الأطفال والمؤسسات المجتمعية، عدم تحديد وقت للاجتماعات الدورية مسبقًا لمناقشة ما تم إنجازه، ضعف تنسيق المهام والمسؤوليات رأسيًا وأفقيًا في الهيكل الإداري وضعف اهتمام الإدارة بوضع الشخص المناسب بالمكان المناسب.

جدول (٦-٣): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية التوجيه والاشراف

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.توجه الجهود بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء الرؤية ٢٠٣٠	١,٩٩	٠,٨٣	٦٦,٢١%	أوافق إلى حد ما	٠,٤١	٠,٨١٦	٤

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٢ يتم ارشاد معلمات رياض الأطفال بناءا على لوائح معلنة في ضوء أهداف رياض الأطفال	٢,٠٢	٠,٨٣	%٦٧,٣٩	أوافق إلى حد ما	١,٤٨	٠,٤٧٧	٣
٣ يتم الاشراف على فريق العمل بشكل دوري	٢,٠٧	٠,٨١	%٦٨,٩٣	أوافق إلى حد ما	٢,٦٥	٠,٢٦٦	٢
٤ يقدم التوجيه تعليمات واضحة كتابية وشفهية	٢,٠٨	٠,٨١	%٦٩,٢٠	أوافق إلى حد ما	٣,١٩	٠,٢٠٣	١
٥ يتجنب التوجيه التعليمات المتضاربة	١,٨٦	٠,٨٢	%٦١,٩٧	أوافق إلى حد ما	١١,٧٧	٠,٠٠٣	٦
٦ يتم التوجيه بعدالة دون تمييز بين العاملين بمؤسسات رياض الأطفال	١,٨٨	٠,٨٣	%٦٢,٧٨	أوافق إلى حد ما	٩,٥٨	٠,٠٠٨	٥
عملية التوجيه والاشراف	**١,٩٨**	**٠,٨٣**	**%٦٦,٠٨**	**أوافق إلى حد ما**			

ويبين الجدول (٦-٣) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية التوجيه والإشراف، حيث جاءت قيم "كا٢" لبعض العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البخث في مستوى "أوافق إلى حد ما" لجميع العبارات، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٨٦ - ٢,٠٨)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٦١,٩٧% - ٦٩,٢٠%).

أما واقع عملية التوجيه والاشراف ككل جاء متوسطاً، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١,٩٨) ووزن نسبي (٦٦,٠٨%).

من الجدول (٦-٣) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث بضعف عملية التوجيه والإشراف وبخاصة عدم تجنب التوجيه التعليمات المتضاربة، يتم التوجيه دون تمييز بين العاملين بمؤسسات رياض الأطفال وضعف توجه الجهود بمؤسسات رياض الأطفال.

جدول (٦-٤): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية الرقابة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.تستخدم الإدارة ضوابط تقييمية لها معايير معلنة للعاملين برياض الأطفال	١,٩٨١	٠,٨٣	٦٦,٠٣%	أوافق إلى حد ما	٠,٨٠	٠,٦٧١	٢
٢.تشجع الإدارة نظام الرقابة الذاتية لدي العاملين بالإضافة لرقابة الرؤساء	١,٨٥	٠,٨٣	٦١,٧٠%	أوافق إلى حد ما	١٥,٨٢	٠,٠٠١	٥
٣.يوجد مقاييس أداء تتفق مع طبيعة العمليات الإدارية	١,٨٨	٠,٨٣	٦٢,٧٨%	أوافق إلى حد ما	٩,٥٨	٠,٠٠٨	٤
٤.يستند نظام المساءلة على معايير قانونية وأخلاقية معلنة	١,٩٨٤	٠,٨١	٦٦,١٢%	أوافق إلى حد ما	٠,٥٩	٠,٧٤٦	١
٥.تعتمد الرقابة على الشفافية والنزاهة ومعلومات موثوقة	١,٩١	٠,٨١	٦٣,٦٩%	أوافق إلى حد ما	٤,٥٤	٠,١٠٣	٣
واقع عملية الرقابة	**١,٩٢**	**٠,٨٢**	**٦٤,٠٧%**	**أوافق إلى حد ما**			

ويبين الجدول (٦-٤) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع عملية الرقابة، حيث جاءت قيم "كا٢" لبعض العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" لجميع العبارات، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٨٥ - ١,٩٨٤)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٦١,٧٠% - ٦٦,١٢%).

أما واقع عملية الرقابة ككل جاء متوسطاً، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١,٩٢) ووزن نسبي (٦٤,٠٧%).

من الجدول (٦-٤) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث بضعف عملية الرقابة وبخاصةً ضعف تشجع الإدارة نظام الرقابة الذاتية لدي العاملين بالإضافة لرقابة الرؤساء، مقاييس أداء لا تتفق مع طبيعة العمليات الإدارية وعدم اعتماد الرقابة على الشفافية والنزاهة ومعلومات موثوقة.

جدول (٦-٥): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع التغذية الراجعة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١. تُعطى التغذية الراجعة للعاملين رياض الأطفال بصورة فورية.	١,٩٥	٠,٨٣	٦٤,٨٦ %	أوافق إلى حد ما	٢,٤١	٠,٣٠٠	١

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٢.تركز على تحسين الأداء والتحفيز بدلًا من النقد	١,٩١١	٠,٨١	٦٣,٦٩ %	أوافق إلى حد ما	٤,٥٤	٠,١٠٣	٢
٣.تسهم معلومات التغذية الراجعة في التخطيط لتحسين بيئة العمل	١,٩٠٥	٠,٨٣	٦٣,٥٠ %	أوافق إلى حد ما	٦,٤٦	٠,٠٤٠	٣
٤.تشمل التغذية الراجعة جميعَ عناصر العمليَّة التعليمية	١,٨٩	٠,٨٢	٦٢,٩٦ %	أوافق إلى حد ما	٧,٤٣	٠,٠٢٤	٥
٥.تحرص الإدارة على اطلاع العاملين برياض الأطفال على نتائج تقيمهم	١,٩٠	٠,٨٤	٦٣,٤١ %	أوافق إلى حد ما	٩,٢٢	٠,٠١٠	٤
التغذية الراجعة	**١,٩١١**	**٠,٨٣**	**٦٣,٦٩ %**	**أوافق إلى حد ما**			

ويبين الجدول (٦-٥) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو واقع التغذية الراجعة، حيث جاءت قيم "كا٢" لبعض العبارات دالة احصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" لجميع

العبارات، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٨٩ – ١,٩٥)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٦٢,٩٦% – ٦٤,٨٦%).

أما واقع التغذية الراجعة ككل جاء متوسطاً، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "أوافق إلى حد ما" بمتوسط حسابي (١,٩١١) ووزن نسبي (٦٣,٦٩%).

من الجدول (٦–٥) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث بضعف التغذية الراجعة وبخاصةً أن التغذية الراجعة لا تشمل جميعَ عناصر العمليَّة التعليمية، ضعف حرص الإدارة على إطلاع العاملين برياض الأطفال على نتائج تقيمهم وضعف الاستفادة من معلومات التغذية الراجعة في التخطيط لتحسين بيئة العمل.

نتائج الدراسة الميدانية :

استهدف البحث محاولة التعرف علي واقع عمليات إدارة مؤسسات رياض الأطفال في محافظة دمياط ، توصل البحث إلى ما يلي:

- الافتقار إلى فلسفة واضحة تعبر عن الثورة الصناعية الرابعة وتحدياتها ورؤية مصر المستقبلية في ضوئها.
- مازالت مؤسسات رياض الأطفال تعاني من قصور واضح في الإمكانات المادية.
- تعاني مؤسسات رياض الأطفال من المركزية الشديدة في عمليات التخطيط
- يتصف الهيكل التنظيمي بمؤسسات رياض الأطفال بأنه غير ملائم لطبيعة مهام العمل.
- تعدد الإدارات وتتضارب الأوامر الإداريّة.

- صلاحيات الرؤساء والمرؤسين غير واضحة.
- المركزية والروتين بإجراءات العمل والتوجيه.
- ضعف توظيف الكفاءات من المعلمات بصورة مناسبة.
- تعدد أوجه الرقابة مما يؤدي الى التضارب وتعطيل اتخاذ القرارات.
- افتقار الإدارة لأسس التغذية الراجعة الصحيحة.

ثالثًا: السيناريو المقترح لهندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة:

يهدف السيناريو المقترح إلى تقديم مقترح يمكن أن تساعد متخذي القرار على اختيار المستقبل الأفضل لهندرة مؤسسات رياض الأطفال ، وهذا السيناريو سيناريو ابتكاري ليتفق مع توجهات الهندرة في التحول الجذري للإصلاح والتطوير ونقطة البدء فيه مجموعة أهداف محددة ينبغي تحقيقها في المستقبل في ضوء الثورة الصناعية الرابعة التي تدعم رقمنة كل مناحي الحياة وتتسم بالسرعة في تداول المعارف والمستحدثات التقنية وهي كما يلي:

- تجويد العمليات الإدارية (التخطيط ، والتنظيم ، والتوظيف، والتوجيه والإشراف ، والتقويم ، والتغذية الراجعة).
- بناء الخطط والإجراءات ، وأدلة العمل المتخصصة لضمان جودة العمليات الإدارية .
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكافة التسهيلات الداعمة .
- دعم عمليات الاتصال على كافة المستويات ، وتوفير قاعدة بيانات تتضمن سهولة تبادل المعلومات .
- تطويع البحث العلمي لإثراء هندرة مؤسسات رياض الأطفال. (أبو كريم، ٢٠١٦ ، ص ٥١٠)

منطلقات السيناريو :

ينطلق السيناريو الحالي من مجموعة من المنطلقات لعل من أبرزها :

-الثورة الصناعية الرابعة وبرامج التحول الرقمي التي اعتمدتها رؤية ٢٠٣٠ لدعم مواطن مصري عالمي وبداية تشكيله مؤسسات رياض الأطفال .

-الواقع والذي رصده البحث الحالي والذي لا يتناسب مطلقًا مع توجهات التطوير برؤية مصر ٢٠٣٠ والثورة الصناعية والتحديات التي تفرضها على نظم التعليم .

ويعتمد هذا السيناريو على فكرة رئيسية موادها المستقبل الذي يعتمد على العلم والتكنولوجيا ، وهو يمثل الوضع المرغوب فيه ، وينطلق هذا السيناريو من فرضية حدوث تطور كبير في الآونة الأخيرة في التنمية المهنية الرقمية والتواصل عن بُعد والتعليم الافتراضي ، وهو يفترض تغير الأوضاع الراهنة تغيراً جذرياً (هندرة) و زيادة الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية في ظل الثورة الصناعية الرابعة .

***الافتراضات الأساسية :**

هناك مجموعة من الافتراضات التي يستند إليها السيناريو الابتكاري ، والتي تشير إلى مجموعة من الآليات ، تساعد على تغير الوضع الراهن ، هي كالتالي :

-التحول الرقمي وتأسيس نظام معلوماتي دقيق وفعال لإدارة مؤسسات رياض الأطفال.

-ستتحول مؤسسات رياض الأطفال إلى مؤسسات ذكية .

-سيكون هناك دورًا مشاركًا لوزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات .

-سيتم استقطاب الكفاءات للترقي وشغل الأماكن القيادية بعيدًا عن مبدأ العجز والزيادة والروتين.

-سيتم إعادة صياغة الفلسفة والأهداف والخطط والكادر الإداري لرياض الأطفال في ضوء ٢٠٣٠ والثورة الصناعية الرابعة.

-سيتم اعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة رسمية إلزامية بالسلم التعليمي.

-ستكون هناك زيادة الرواتب والأجور لتحفيز العاملين برياض الأطفال على العمل.

-سيتم تشكيل الهيكل التنظيمي ليلائم التغيير في العمليات ، وتوزيع الاختصاصات والأعمال تحت مبدأ وضع الشخص المناسب في المكان المناسب ، بالإضافة إلى إعادة هيكلة الوظائف.

تداعيات السيناريو الابتكاري:

هناك مجموعة من التداعيات المترتبة على أهم الافتراضات التي يستند إليها السيناريو الابتكاري و تشمل هذه التداعيات ما يلي :

-ستتحول بيئة التعليم بدءًا من مؤسسات رياض الأطفال إلى بيئة تكنولوجية ذكية قادرة على مواجهة الأزمات والتحديات المعاصرة والمستقبلية.

-ستتحول إدارة مؤسسات رياض الأطفال لإدارات تجمع بين المركزية في التبعية لوزارة التعليم ولا مركزية في التنفيذ والإصلاح والتطوير وتيسير العمليات الإدارية ، لتصبح بذلك مرنة قادرة على حل مشكلات الروتين والفساد المالي والإداري.

-ستتبع مؤسسات رياض الأطفال السلم الرسمي التعليمي لتسهم في تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠ في تحقيق العدالة والإتاحة لكل طفل سنه يستحق الالتحاق بالروضة.

-سيتم تفعيل الشراكات المجتمعية لدعم التطوير التنظيمي والبيئي لمؤسسات رياض الأطفال والتخفيف عن الدولة في ظل الحراك الحالي نحو المستقبل ومستجداته وأزماته وتحدياته.

***وصف مشاهد سيناريو الهندرة (التحول الجذري: السيناريو الابتكاري):**

١-سياسات عملية التعليم والتعلم .
٢- ستكون هناك طفرة تقنية ، ستدعم تربية الطفل في بيئة ذكية.
٣- ستكون مؤسسات رياض الأطفال متصلة بالشبكة العالمية معتمدة بجانب الروضات على منصات التواصل .
٤- ستقوم العملية التعليمية على المشروعات و الألعاب التعليمية .

شكل (٢) المهارات الجديدة المطلوبة لعصر الثورة الصناعية الرابعة (إبراهيم ، ٢٠٢٠ ، ٤٢٠)

ويوضح الشكل السابق المهارات الجديدة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة .

سياسات الإدارة التكنولوجية :

-سيتم استغلال الوقت في إدارة مؤسسات رياض الأطفال بلا هدر مادي أو جهد بشري.
-ستقدم الخدمات بشكل سريع ودقيق بعيدًا عن الروتين.
-سيكون هناك مزيدًا من العمل الجاد.
-سيكون البقاء للأكثر علمًا وقدرةً على خدمة هذا الوطن العظيم.

وتشير متطلبات تطبيق الهندرة وفق السيناريو المقترح إلى مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الإدارة حتى يمكن أن تقوم بوظائفها في إطار عصري يبعدها عن الجمود والروتين الذي تعانيه، فالهندرة يجب أن ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالرؤية والأهداف للمؤسسات، هذا بالإضافة إلى الاستعداد للتغيير، والجودة ، حيث يتضمن الرغبة في عدم البقاء على الوضع الحالي وإدخال تغييرات في القيم والممارسات والبناء التنظيمي، وتكنولوجيا المعلومات، والعمليات الإدارية بما يتفق ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة. **(بوقرة ، ٢٠١٤ ،ص ١٨٥ –١٨٨)**

والذي توصلت إليه نتائج البحث على أن واقعها يحتاج إلى إعادة النظر وحتمية الهندرة بما يتفق مع التوجهات الحديثة للثورة الصناعية الرابعة كما يلي:

متطلبات هندرة مؤسسات رياض الأطفال وفق السيناريو المقترح في ضوء الثورة الصناعية الرابعة:

- **المتطلبات البشرية:** وتشمل ما يلي :

- تدعيم المشاركة المجتمعية لتحسين الأداء .
- نشر ثقافة التغيير ومفاهيم وممارسات الهندرة والمشاركة في تنفيذها.
- تخصيص فرق لإعادة هندسة الإدارة مشتركة بين مؤسسات رياض الأطفال ومديرية التعليم بمحافظة دمياط ، والإدارة التعليمية بدمياط لتنسيق البرامج المشتركة لإعادة هندسة الإدارة والإشراف عليها.
- تنفيذ برامج لتأهيل القيادات الإدارية وفرق إعادة هندسة الإدارة لمؤسسات رياض الأطفال بالمحافظة بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين.

-**أما المتطلبات التنظيمية:** فتشمل ما يلي :

- استحداث بنى تنظيمية تدعم تسهيل آليات العمل و تجويدها كإعادة لهندسة الإدارة لمؤسسات رياض الأطفال.
- استحداث أنظمة ولوائح وآليات من خلال صيغ رسمية محددة فيها الحقوق والواجبات .
- المراجعة المستمرة لهيكل مؤسسات رياض الأطفال .
- تحديد البناء التنظيمي: ويمثل أحد الركائز الجوهرية في وضع رؤية لتنفيذ عمليات التطوير والتحديث في أي مؤسسة من مؤسسات رياض الأطفال.
(الهاجري، ٢٠١٥ ،ص ٤٥٣ – ٤٥٥)
- تطوير اللوائح والتشريعات بما يحقق اللامركزية وتعزيز الإدارة الذاتية والاستقلال المالي والإداري.
- وجود نظام مرن وفعال للمحاسبية الإدارية والتعليمية .

-**المتطلبات البيئة المادية** ، وتشمل ما يلي :

- وجود بنية أساسية من التقنيات الحديثة كمطلب أساسي لتبنى الهندرة.
- توفير الميزانيات الملائمة لتحقيق أهداف الهندرة .
- توفير بيئة عمل مناسبة من حيث الموقع، التصميم، المساحة، التجهيزات.

- إدخال نظم متقدمة مثل شبكة الإنترنت والاتصال عن بعد ، والاعتماد على التجهيزات الآلية لترشيد الوقت والجهد والتكلفة .

-**المتطلبات المالية** ، وتشمل ما يلي :

- إتاحة الفرصة للمدرسة لقبول التبرعات والهبات والمنح المقدمة من المجتمع المحلي .
- تفعيل دور الروضات كمؤسسات إنتاجية هادفة للربح من خلال تأجير مرافقها (المسرح – الفناء – و قاعات الكمبيوتر) في غير أوقات الدراسة للمجتمع المحلي مقابل مبالغ رمزية تضاف لميزانية المدرسة . (أبو كريم ، ٢٠١٦ ،ص ٥٠٨ – ٥١٠)

هذا إلى جانب ضرورة مراجعة الهيكل التنظيمي بصورة دورية للبعد عن الازدواجية والروتين الزائد والرقابة المتكررة والمركزية الزائدة ، والاهتمام بإعادة هيكلة النظام الإداري بمؤسسات رياض الأطفال بحيث تكون قادرة على تلبية الاحتياجات الحالية والمستقبلية للمؤسسة وذلك من خلال اعتماد ما يلي:

- مهام الوظائف: فينبغي تحديث التوصيف الوظيفي بشكل دوري ومستمر من خلال شقين أساسيين : التوصيف الوظيفي ومتطلبات الوظيفة ، وينبغي أيضا إعادة النظر في السلم الوظيفي (التدرج الوظيفي) تبعًا للكفاءة .
- نظم الرواتب والمكافآت والحوافز: من خلال العمل على تفعيل نظام المكافآت من خلال توجيهها لمن يستحقها ، وأن تكون أداة رافعة لمستوى الأداء في زيادة التنافس البناء.
- نظم جدولة حركة العمل وأدلة العمل: حيث يجب الاستمرار في تحديث أدلة العمل لتحقيق التحسين المستمر.

-نظم تدريب وتطوير الأداء: الاستمرار في تحديث (النشاط التدريبي ، العملية التدريبية ، المساعدات التدريبية). (توفيق ، ٢٠١٨ ،ص ٤٣)

هذا إلى جانب ضرورة توافر عدد من المتطلبات الأساسية والتي يمكن تسميتها بالدعائم الحاسمة لنجاح تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال وهي كما يلي:

١-تكنولوجيا المعلومات : تعتبر تكنولوجيا المعلومات جزءًا لا يتجزأ من أي جهود الهندرة .

٢-العمليات : وهي سلسلة مترابطة من الأنشطة التي تساعد على تدفق العمل وتحول مدخلاته إلى مخرجات مأمولة.

٣-الكفاءات الفردية لنجاح جهود الهندرة : وتتمثل في التوجه إلى الإنجاز والتفكير التحليلي والتأثير والإقناع والتوجه نحو خدمة المستفيدين.
(بوغليظة ، ٢٠١٤ ،ص ١٣-١٤)

٤-التركيز على نوعية و تركيبة العمل حيث تعد هندرة فرق العمل من أساسيات نجاح المؤسسات.

٥-ضرورة التخطيط العلمي لإنجاح تطبيق الهندرة يجب العمل على دراسة البيئة التنظيمية دراسة جيدة للتعرف على كل المتغيرات اللازمة. (صلاح الدين ، ٢٠١٣ ، ١٦٣)

معوقات هندرة مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الثورة الصناعية الرابعة وسبل المواجهة :

من الأهمية قبل البدء في تطبيق هندرة مؤسسات رياض الأطفال يجب التعرف على العقبات والمخاطر، وأسباب الفشل التي لازمت برامج الهندرة في المنظمات التي تبنت هذا المدخل الإداري ؛ وذلك للعمل على تجنبها

في المراحل المبكرة لإحداث التغيير، فهناك العديد من المعوقات والقيود التي تعترض وتحد من فاعلية تطبيق الهندسة الإدارية ، منها:

أ-الأخذ في الاعتبار تأثير وتأثر الهندرة بنظم المعلومات فقط وإهمال أثرها على باقي النظم داخل المؤسسة .

ب-عدم القدرة على التشخيص السليم لمعوقات ومشكلات الوضع الحالي.

هذا بالإضافة إلى الهياكل التنظيمية الجامدة وانعدام الثقافة التنظيمية وتعدد الأفراد القائمين بتنفيذ العمليات.(سالم ، ٢٠١٧، ٤٣)، وهذا لا يتفق مع متغيرات الثورة الصناعية الرابعة ومستحدثاتها.

وقد أضاف (إسماعيل ،٢٠١٦ ، ٣٣٢) بعض المعوقات كما يلي:

- عدم القدرة على التخلص من القواعد الإدارية والمفاهيم السائدة .
- اعتقاد القيادة الإدارية العليا بأن دورها يتوقف عند اتخاذ القرار .
- الافراط في التوقعات من إعادة هندرة المؤسسات.
- الانغلاق على الذات وعدم محاولة الاستفادة من تجارب الآخرين.
- تجاهل القيم والمفاهيم السائدة في المؤسسة ومدى قبول أو مقاومة التغيير لدى العاملين .

في حين أشار العوفي(٢٠١١ ،ص ص ٥٠ -٥١) إلى عددٍ من المعوقات كالتالي:

- محاولة إصلاح العمليات بالمؤسسة بدلاً من تغييرها تماماً.
- تعيين شخصًا غير مؤهلاً لقيادة الهندرة .
- عدم تخصيص موارد كافية لإجراء عملية الهندرة.
- إهمال دور التقنية الحديثة .
- ضعف التقويم والمتابعة .

هذا وبعد تحليل الوضع الراهن والمعوقات التي يمكن أن تعرقل سيرورة التطوير وما ذكرته الأدبيات التي استرشد به البحث الحالي يكون التغلب على ما سبق من خلال الحصول على دعم وتأييد الإدارة العليا ، والتخطيط الجيد لهندرة مؤسسات رياض الأطفال ، في ضوء ما يلي :

-**المرجعية النظامية** : وهي عبارة عن اللوائح و القوانين ذات العلاقة الخاصة بتنظيم العمل داخل ومع مؤسسات رياض الأطفال .

-**المرجعية العلمية** : وذلك على اعتبار أن إعادة هندسة الادارة ، اتجاهاً إدارياً علمياً له أصوله وتطبيقاته ، وحظي باهتمام الخبراء والباحثين لذا فالاسترشاد العلمي مهم جدًا .

-**المرجعية التطبيقية** : وذلك من خلال دراسة التجارب المشابهة الناجحة للاسترشاد.

مع الالتزام بخطوات الهندرة كما يلي:

- **التحديد Identification:** تهدف هذه المرحلة إلى فهم الوظائف والعمليات المراد هندرتها.

- **التخطيط Planning :** وضع خطة منظمة تهدف لتحقيق التغير الجذري السريع.

- **وضع الرؤية Vision** : وتعتمد هذه المرحلة على المراحل السابقة مع توضيح الرؤية المستقبلية .

·استخدام التكنولوجيا الحديثة وتكنولوجيا المعلومات ودعم التفكير الابتكاري للوصول لأفضل تصميم للعمليات الإدارية .(العجمي ،٢٠٠٨ ،ص ص ٣٣٠ – ٣٤٥)

وأخيراً .. فإن هندرة إدارة مؤسسات رياض الأطفال يعد المدخل التطويري الأنسب في ظل الثورة الصناعية الرابعة ، من أجل مواطن مصري عالمي قادرًا على التعايش مع المستقبل وما يحمله من تحدياتٍ، الأمر الذي يتطلب ضرورة تضافر الجهود ، والمزيد من العمل الجاد والمتقن والمنتمي لأرض العلم والعلماء مصر الحبيبة .هذا والحمد لله رب العالمين .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ، حسيني سيد أيوب وصالح ، محمد روحي منير (٢٠١٦)ز واقع إعادة هندسة العمليات الإدارية " الهندرة " بإدارات رعاية الطلاب بجامعة الزقازيق في ضوء المعايير إدارة الجودة . *مجلة بحوث التربية الرياضية* . جامعة الزقازيق – كلية التربية الرياضية للبنين . مج٥٥ و ع١٠١ . ص ١٢٢.

- إبراهيم ، سارة عبد المولى المتولي (٢٠٢٠). تطوير الجامعات المصرية لمواجهة تحديات الثورة الصناعية الرابعة . *العلوم التربوية* . جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية . مج ٢٨ ، ع ١ . ص ٤٢٠.

- أبو كريم، أحمد فتحي عبد الكريم (٢٠١٦). تصور مقترح للتغلب على المعوقات التي تواجه إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية . *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* . المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب . مج ٥ ، ع ٣ . ص ص ٥٠٨ – ٥١٠.

- أحمد ، سلوى مصطفى محمد (٢٠١٦).الاتجاهات الإدارية المعاصرة بمؤسسات رياض الأطفال .*الثقافة والتنمية* – مصر .س١٦، ع١٠٤ ، ص ص ٣: ٤.

- الأزهري ، منى أحمد وأبو هشيمة ، منى سامح (٢٠٢٠) .التربية *الحركية لطفل ما قبل المدرسة* . مكتبة الأنجلو . القاهرة . كلية التربية . جامعة حلوان . ص ٢٠.

- إسماعيل، ممدوح مصطفى (٢٠١٦). إعادة هندسة العمليات الإدارية : تاصيل للمفهوم مع التطبيق على جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية . *المجلة العربية للإدارة* . المنظمة العربية للتنمية الإدارية . مج ٣٦ ، ع ١، ص ٣٣٢.

- بو خضرة، مريم وبوفاس ، الشريف (٢٠١٩). إعادة الهندسة كمدخل لتحقيق المرونة الإستراتيجية بالمؤسسات الصناعية " دراسة حالة " المؤسسة الوطنية للدهن بولاية سوق أهراس .*مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية* . جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي – مخبر المالية، المحاسبة ، الجباية والتأمين . مج٦ ، ع ٤، ص ٥٢.

- البوفلاسة، مريم حامد (٢٠١٠). دراسة تحليلية لمؤسسات رياض الأطفال بدولة قطر في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة الطفولة التربية*. جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال . مجلد ٢، العدد ٤، ص ١٧٢.

- بوقرة ،عواطف (٢٠١٤). إعادة هندسة العمليات الإدارية في ظل الإدارة الإلكترونية : دراسة وصفية فارقية لآراء الأساتدة ببعض ثانويات ولاية المسيلة .*دراسات* . جامعة عمار ثليجي .ع٣٠ .ص ص ١٨٥-١٨٨ .

- تادرس ، إبراهيم حربي (٢٠١٧). نظم المعلومات الحاسوبية كمدخل لإعادة هندسة العمليات الإدارية في جامعة البلقاء التطبيقية: مشروع مقترح. *مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي* . جامعة الأزهر – مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي . مج ٢١ ، ع ٦٢ . ص ١٨٥.

- توفيق ، أمنية خير (٢٠١٨). إعادة الهندسة الإدارية كمدخل لتمييز مؤسسات المعرفة .*المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات* .الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف، مج٥، ع٢ ، ص ٤٣.

- خطاب ، أحمد إبراهيم محمد؛ وخيال، أمجد عبد الحليم (٢٠٢٠) . إطار مقترح لاختيار العلاقة بين إعادة هندسة العمليات بمؤسسات التعليم العالي وجودة الخدمة التعليمية. *مستقبل التربية العربية* . المركز العربي للتعليم والتنمية، مج ٢٧ ، ع ١٢٥ ، ص ص ١١٩ – ١٥٨ .

- خليفة ، إيناس عبد الرازق (٢٠٠٣). *رياض الأطفال : الكتاب الشامل* . دار المناهج . عمان . الأردن . ص ٣٣ – ٣٤ .

- الدويك، تيسير عبد المطلب (٢٠٠٥) . *إدارة المدرسة الفعالة مقوماتها وآفاقها* . المملكة العربية الأردنية . جهينة للنشر والتوزيع . ص ٢.

- زاهر ، محمد ضياء الدين؛ وحسني، نرمين كمال (٢٠١٨) . دور إعادة هندسة العمليات في الارتقاء بنظم تدريب الموارد البشرية الأكاديمية بالجامعات المصرية . *مستقبل التربية العربية* . المركز العربي للتعليم والتنمية . مج ٢٥ . ع ١١١ . ص ٧٦٢ .

- زكي ، إيناس أحمد عبد العزيز (٢٠٢٠) . تصور مقترح للمتطلبات التكنولوجية لطفل الروضة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة . *مجلة الطفولة والتربية* . جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال . مج١٢ ، ع٤٤ . ص ص ٢٤٠ – ٢٤١ .

- الزميتي .أحمد فاروق علي (٢٠١٨) . تصور مقترح لتطوير مؤسسات رياض الأطفال ب (ج م ع) في ضوء بعض اتجاهات التطوير بانجلترا

واليابان . *مجلة كلية التربية* . جامعة المنوفية، كلية التربية، مج ٣٣، ع ٤، ص ٢٢ : ٢٤ .

- الزهراني ، ابتسام أحمد وغيث؛ نرفانا بنت عبد الرحمن (٢٠١٩) . دور الهندرة في تبسيط الإجراءات الإدارية : دراسة ميدانية على الموظفات الإداريات بجامعة الملك عبد العزيز بجدة . *مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية والقانونية* . المركز القومي للبحوث غزة . مج٣ . ع١ . ص ص ١-٢٨ .

- سالم ، فاطمة سعد علي (٢٠١٧) . تطوير إدارة التعليم قبل الجامعي بليبيا في ضوء الهندسة الإدارية .*مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، ع١٨٤ ، ص ٤٣.

- السامرائي، عفراء عبد الوهاب عبد الستار (٢٠١٩) . *إدارة العمليات الإدارية وفقًا للشبكة الإدارية لدى القادة الإداريين في جامعة آل البيت* . جامعة آل البيت . رسالة ماجستير . ص١ .

- صلاح الدين .صفاء محمد (٢٠١٣) . إعادة الهندرة كأحد المداخل الحديثة للتطوير الإداري في المنظمات العامة . *مجلة النهضة* . جامعة القاهرة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية . مج ١٤ ، ع ٤ ، ص ١٦٣ .

- عبد الرازق، فاطمة زكريا محمد (٢٠١٩). سيناريوهات بديلة لتطوير سياسات الجامعات الحكومية المصرية في ضوء الثورة الصناعية الرابعة. الثقافة والتنمية. *جمعية الثقافة من أجل التنمية*. س١٩، ع١٣٩، ص٢٠٨:٢٠٦ .

- عبد الناصر، عبد المجيد والبلوشية، بدرية بنت درويش بن صالح والفهدي، راشد بن سليمان بن حمدان (٢٠١٩). متطلبات إعادة الهندسة الإدارية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان . *مجلة المعرفة التربوية*، الجمعية المصرية لأصول التربية ، مج٧ ، ع١٤ ، ص ص ١١٧ – ١٥٨ .

- عبد الوهاب ، ياسر السيد محمد (٢٠١٨) . استخدام منهج إعادة هندسة العمليات الإدارية في تحسين الأداء : دراسة حالة اتحاد الصناعات المصرية . *المجلة العربية للإدارة* ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، مج٣٨ ، ع١ ، ص ٢٠٥ .

- العبودي، صبيحة حسن عطية (٢٠١٩) . *درجة إمكانية تطبيق المعايير الإدارية للهيئة الوطنية الأمريكية لبرامج التعليم والرعاية المبكرة ومعيقات تطبيقها في إدارة رياض الأطفال في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرات والمعلمات* .جامعة الشرق الأوسط . رسالة ماجستير . غير منشورة. ص٣ .

- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٨). *استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف* . الأردن .عمان. دار المسيرة .ص٣٣٠: ص٣٤٥ .

- العزب ، حسين محمد عقيل (٢٠١٦) . أثر الاستثمار في رأس المال الفكري في تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في المؤسسات العامة الأردنية . *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال* . الجامعة الأردنية ـ عمادة البحث العلمي ، مج ١٢ ، ع ٤ ، ص ٧٤١ .

- علي، حنان إبراهيم محمد (٢٠٢٠) . متطلبات تطبيق الهندسة الإدارية بجامعة نجران من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث غزة ، مج ٤ ، ع ١٠ ، ص ١٤٣ .
- العلي ، عبد الرازق بشير سالم والبياتي، عبد الجبار توفيق (٢٠١٤) . *درجة ممارسة أنماط التفكير الإستراتيجي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الكليات التطبيقية في دولة الكويت وعلاقتها بإعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* . رسالة ماجيستير . جامعة الشرق الأوسط . كلية العلوم التربوية . الأردن . ص ٢٨ .
- عمر ، فدوى فاروق (٢٠١٢) . إعادة هندسة التعليم بالانتساب لصالح التعلم عن بعد : قرار استراتيجي . *المجلة التربوية* . جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي ، مج ٢٦ ،ع ١٠٣ ، ص ١٥١ –١٥٢ .
- السن ، عادل عبد العزيز علي (٢٠١١) . الاستشراف وبناء السيناريوهات . أعمال *مؤتمرات التخطيط الاستراتيجي للتفوق والتميز في المنظمات* . المنظمة العربية للتنمية الإدارية . ص ٢٣٢ – ٢٣٤.
- العوفي، عبد الرحمن علي عايض (٢٠١١). *تفعيل الاجتماعات المدرسية في ضوء مدخل إعادة الهندسة في المدارس المتوسطة للبنين بالمدينة المنورة* . كلية التربية . جامعة طيبة .ص ص ٥٠–٥١ .
- القرالة ، ذكريات جبريل أعبيد (٢٠٢٠) . درجة ممارسة قائدات المدارس الحكومية بمحافظة الدلم لمدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ . *مجلة العلوم التربوية و النفسية* . المركز القومي للبحوث غزة ، مج٤ ، ع٣٢ ، ص ص ١٩ – ٣٨ .

-لصوي، وفاء محمد (٢٠٢٠). أثر ممارسة مديري المدارس لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية في تحقيق معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين : دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية قصبة عمان . *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، مج٤ ، ع١٤ ، ص ص ٢٥ – ٤٠ .

-مصطفى، سلوى محمد أحمد (مايو، ٢٠١٦). الاتجاهات الإدارية المعاصرة بمؤسسات رياض الأطفال. مصر .*مجلة الثقافة والتنمية*، س١٦ ، ع ١٠٤ ، ص ١٩.

-مطر ، محمد محمد إبراهيم ومجاهد، محمد عطوة وحسان، حسن محمد إبراهيم (٢٠١٢). إعادة هندسة العمليات الإدارية : مدخل لتطوير الإدارة المدرسية . *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، جامعة المنصورة – كلية التربية ، ع ٨٠ ، ج ١ ، ص ٧٦– ٧٧ .

-المعايطة، أسامة خلف (٢٠١٨) . أثر رأس المال الفكري في تطبيق أبعاد هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر موظفي الوظائف الإشرافية في الدوائر الحكومية في محافظة الكرك . *مؤتة للبحوث والدراسات* – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة مؤتة ، مج ٣٣، ع ٦ ، ص ٢٨٣ .

-النعيمي ، صلاح عبد القادر (٢٠٢٠). *الإدارة* . دار اليازوري . عمان. الأردن .ص ص ٢٠ – ٢٢.

-الهاجري ، منى محمد (٢٠١٥) . دراسة تحليلية لإدارة رياض الأطفال فى اليابان وكيفية الإفادة منها بدولة الكويت . *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا كلية التربية، ع ٥٧، ص ص ٤٥٣ – ٤٥٥ .

- هميسة، أحمد محمد إبراهيم (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتطوير الأداء التنظيمي لمؤسسات رياض الأطفال في ضوء مدخل الإدارة الاستراتيجية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، مج ٣ ، ع ١٦٦، ص من ٢٠٩ – ٢١٠ .

– الهلالي، الهلالي الشربيني (٢٠١٩) . الثورة الصناعية الرابعة والتعليم الذكي. *المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت* ، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية ، ص ٢ – ٣ .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Almira .Rhea Masayu; Dachyar, M(2018): Designing Improvement of Procurement Business Process Reengineering Approach : A Study Case of Insurance Company. *MATEC Web of Conferences 248*, Les Ulis, Vol. 248, (2018). DOI: 10. 1051/ matecconf/201824803003

- Bokhari, Arwa S; Qureshi, Rizwan J. (2016) .Business Process Re-Engineering in Public Administration of Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Information Engineering and Electronic Business*; Hong Kong Vol. 8, Iss. 4, (Jul 2016): 10

- Maslova, Lyubov; Sborshchikov, Sergey; Kochenkova, Elizaveta (2019): Methodological principles of the organization of reengineering in construction (capital construction facility reengineering and technological

process reengineering) .*New Construction Technologies*. Les .Ulis. Vol. 97.p3

- Muzammul, Muhammad. (2019). Education System re-engineering with AI (artificial intelligence) for Quality Im-provements with proposed model ADCAIJ : *Advances in Distributed Computing and Artificial Intelligence Journal*; Salamanca Vol. 8, Iss. 2, p51. DOI:10.14201/ADCAIJ2019825160

- Zhang, Guang Rong (2009). *A strategy study of kindergarten teacher management--an example of a kindergarten in chang chun.* Normal University (People's Republic of China), ProQuest Dissertations Publishing, 10458923

فعالية برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي لتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

* أ.د/ جيهان محمود البسيوني.*
** أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.*
*** د/ منار شحاتة محمود أمين.*
**** ماريز عزيز عبده شنودة.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى إعداد برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي لتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وطبق البرنامج على الأطفال (عينة البحث) بروضة سان جورج المتكاملة للغات بمحافظة بورسعيد للعام ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ وتكونت عينة البحث من ٢٥ طفلاً وطفلةً، وتم التعامل معهم كمجموعة تجريبية واحدة ، واستخدام المنهج التجريبي لمعالجة النتائج إحصائيًا في التطبيقين القبلي والبعدي، والبعدي والتتبعي، و كانت الأدوات المستخدمة في البحث هي : اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس ـ لينون) من (٥ – ٦) سنوات (إعداد: مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩)، مقياس مهارات الاستعداد للقراءة

* أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية –كلية التربية– جامعة بورسعيد.
** أستاذ علم نفس الطفل ووكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون التعليم والطلاب– جامعة بورسعيد.
*** مدرس بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
**** باحثة ماجستير بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/الباحثة)، البرنامج التدريبي المقترح وتكوَّن من ٢٩ جلسةً بمعدل ٤ جلسات تدريبية أسبوعيًا. وتوصلت نتائج البحث إلى أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة (ت) الكلية = ٣٧,٣١ ، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث كانت قيمة (ت) الكلية = ٠,٦٩١٣ ، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم حيث أن قيمة z=0.5824، مع إثبات فعالية جلسات البرنامج التدريبية المقترحة في تحقيق الهدف من البحث.

The effectiveness of a phonological awareness training program to improve English reading skills of kindergarten children with learning disabilities

Prof.Dr/Jehan Mahmoud El-Bassuony. *
Prof. Dr/ Amany Ibrahim El Desouky Mohamed. **
Dr. Manar Shehata Mahmoud Amin. ***
Mareez Aziz Abdo Shenouda. ****

Abstract:

The present study aimed mainly to improve English reading skills for kindergarten children with learning disabilities using active learning strategies , The program was applied in Saint George integrated language school in the second term of the school year 2020 / 2021, and the sample of the study included 25 child with learning disabilities as a study group, using the experimental approach to statistically the results in the pre, post applications, and post , follow applications, and the tools used in the research were : (Otis – Lennon) Mental Ability test from (5-6) years old (prepared by Mostafa

*** Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language - Faculty of Education - Port Said University.**

**** Professor of Child Psychology and Vice Dean of the Faculty of Early Childhood Education for Education and Student Affairs - Port Said University.**

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

****** Master's researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

Mohamed Kamel, 2009), A measure of English reading readiness skills for kindergarten children with learning disabilities (prepared by the researcher), The proposed training program for research consists of 29 sessions at the rate of 4 training sessions per week. The results of the research found that: there were statistically significant differences between the mean scores of kids of the study group in the pre and post applications of English Reading skills test of kindergarten kids with learning disabilities in favor of post test , where the (t) value = 37.31. There were no statistically significant differences between the mean scores of kids of the study group in the post and follow applications of English reading skills test of kindergarten kids with learning disabilities, where the (t) value = 0.6913. Also there were no statistically significant differences between the mean scores of male kids and female in the post English reading skills test of kindergarten kids with learning disabilities, as z = 0.5824. These results indicated the effectiveness of the proposed program in developing English reading skills of kindergarten children with learning disabilities.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- برنامج تدريبي. Training program
- الوعي الفونولوجي. Phonological awareness
- المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية. English reading skills

- أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
Children kindergarten with learning disabilities

مقدمة:

تذكر (العسكري ،٢٠١٦، ٨٨) أن فترة الطفولة من أهم الفترات في تكوين شخصية الطفل، إذ تعد مرحلة تكوين وإعداد وترسم فيها ملامح شخصية الطفل مستقبلاً وتتشكل فيها العادات والاتجاهات وتنمو الميول والاستعدادات وتتكون المهارات ، كما تشير إلى أن الأمم التي تسير في ركب التقدم تحرص على تنمية ثروتها البشرية من خلال اهتمامها بحاضر الطفل ومستقبله، ومن مظاهر هذا الاهتمام عنايتها ببرامج التربية الخاصة التي تحتاجها المؤسسات التعليمية للارتقاء بمستوى المتعلمين فيها والتقليل من الصعوبات التي تواجههم.

وحيث أنه يوجد نسبة لا يستهان بها من الأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أعطت الدراسات اهتمامًا بتوجيه البرامج التدريبية لذوي الفئات الخاصة، ومنها مجال صعوبات التعلم والذي يعد من المجالات الحديثة نسبيًا في ميدان التربية الخاصة، فقد بدأ الاهتمام به في النصف الثاني من القرن العشرين وفي بداية الستينات على وجه التحديد (العسكري، مرجع سابق،ص٨٩).

يشير (الشيول ،٢٠١٢، ١٨٠:١٨٣) إلى أن الأهمية البالغة لمهارات القراءة حيث أنها غذاء للعقل، ومفتاح للعلم والتعلم، وطريق للنبوغ، وتمد الإنسان بأكثر من حياة في عمره الواحد، وتشبع غرائزه في حب الاستطلاع والمعرفة وتنمية الخيال، وهي سبيله إلى تنمية الثروة اللفظية والتمكن من الأساليب. ويضيف عبد الله (٢٠٠٥) أن هناك مهارة لها أهميتها البالغة بالنسبة للقراءة تتمثل في الوعي أو الإدراك الفونولوجي Phonological .

Awareness ويتمثل الوعي أو الإدراك الفونولوجي في قدرة الطفل على فهم أن مجرى الحديث يمكن تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، والمقاطع، والفونيمات، ومن المعروف أن الأطفال الذين لا يعانون من أي صعوبة من صعوبات التعلم يكون بمقدورهم تطوير الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما أطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر صعوبات القراءة وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية. ويشير (Yopp,et al, 2009) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للوعي الفونولوجي، كما تشير العديد من الدراسات(Rvachew et al, 2007) ، (Barbosa,etal, 2009),(Mann,etal, 2007)إلى علاقة قصور الوعي الفونولوجي بتدني المهارات اللغوية سواء التعبيرية أو الاستقبالية، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية الوعي الفونولوجي تؤدي إلى تحسن مستوى فهم اللغة والنطق والتعبير اللفظي والطلاقة الكلامية. أيضًا تشير العديد من الدراسات إلى علاقة قصور الوعي الفونولوجي بتدني التفاعل الاجتماعي، وأن التدخلات التي تهدف إلى تنمية الوعي الفونولوجي يؤدي إلى تحسين مستوي التفاعل الاجتماعي لدى أطفال التوحد تحديدًا وهذا ما أشارت إليه دراسة (Yang, etal, 2007) .

ومما لا شك فيه أن اللغة الإنجليزية اكتسبت الكثير من الأهمية في الآونة الأخيرة بفعل اهتمام العالم من حولنا بالتكنولوجيا والعولمة، والتي جعلت اتقان اللغة الإنجليزية أحد أهم المهارات الحياتية التي لا غنى عنها، وينطبق هذا على الأطفال أيضًا بشكلٍ كبيرٍ خاصةً في مرحلة الروضة، حيث يُعد إتقان اللغة الإنجليزية كلغة ثانية هدف يسعى له الكثير من الآباء

لأبنائهم حتى يتمكنوا من مواكبة التطور الذي يشهده العالم من حولنا كون اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية الأولى في العديد من الدول، فتعلم لغة ثانية وإتقانها في تلك المرحلة الأولى من حياتهم يسهم في ترسيخها وتعزيز قدرتهم على اكتساب المهارات اللغوية التابعة لها كالقراءة والكتابة والاستماع والتحدث. وأكد عدد من علماء الأصوات واللغة أن المجال الصوتي يتكون في سنوات العمر الأولى لدى الإنسان، ففي السنوات الخمس الأولى من عمرة يكون اكتساب اللغة سهلاً وتكون الذاكرة في تلك المرحلة أكثر نشاطًا ومرونةً؛ مما يمكنه من جمع أكبر عددًا من المفردات واكتساب النطق الصحيح الذي يشبه نطق المتحدثين الأصليين، وقد شجع العديد من علماء اللغة على تعليم اللغة الأجنبية للطفل في سن مبكر لقدرته في هذا السن على اكتساب أكثر من لغة دون التأثير على اللغة الأم لديه (Mohan et al, 2001) ، ولهذا وجب الاهتمام بتنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم حيث يساعدهم تعلم لغة جديدة على فتح آفاق إدراكية جديدة، وأيضًا حتى يصبح لديهم ما يؤهلهم من المهارات والثقافة اللازمة لمواكبة العصر الحالي واستيعاب المواد التعليمية، وكذلك فهم الأفلام التعليمية والترفيهية متعددة اللغات والكتب القصصية وغيرها من الوسائل المحيطة بأطفال هذا الجيل.

ومن هنا جاءت فكرة البحث لمعرفة مردود تطبيق الجلسات التدريبية المقترحة في تنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

الإحساس بمشكلة البحث:

انبثق الإحساس بمشكلة البحث من خلال متابعة عدد من الأطفال في سن الروضة وملاحظة مدى الصعوبة التي يشعر بها الطفل في مواكبة

مستجدات العصر الحالي من برامج تعليمية وقصص وأغاني والكثير من المصادر باللغة الإنجليزية، ومع الانتشار الموسع للمصادر العالمية وسيادة العولمة لم يعد إتقان لغة أخرى رفاهية للطفل أو للأسرة بل أصبح ضرورة حتمية ، ومن خلال عمل الباحثة أيضًا كمعلمة لغة إنجليزية لأطفال الروضة تم ملاحظة اقتصار أنشطة اللغة الإنجليزية على أنشطة منهج ٢,٠ والتي لا تعد كافية لتعلم الصوتيات. وبعد الاطلاع على عدد من الكتب والدراسات السابقة في هذا الصدد تناولت موضوعات مشابهة مثل دراسة (Morrow, 2005)حيث يرى أن القراءة تتطلب نظراً، وإدراكًا، وفهمًا، ونطقًا وتفاعلاً وهذه المهارات لا تنمو بشكلٍ صحيحٍ من تلقاء ذاتها ، بل لابد لها من برامج إعداد تقوم على أسس علميةً دقيقة. و أيضًا يؤكد شانهان ولوماكس (Shanahan, Lomax, 2006) على أن معظم الدراسات التي أُجرِيَت على مرحلة ما قبل المدرسة ركزت فقط على كيفية تعلم اللغة الشفوية والمهارات اللازمة لها، وأن الدراسات التي بحثت التطور القرائي والكتابي لدى أطفال ما قبل المدرسة مثلت (٥%) من مجموع الدراسات التي أُجرِيَت، وأكدت الدراسة على أن هناك حاجة ماسة وملحة للبحث في تأثير الاستعداد للقراءة والكتابة المبكر على نمو مهارات القراءة والكتابة في المدرسة لاحقًا ، وأيضًا دراسة (برهومة وآخرون، ٢٠٠٧) التي سعت لمعرفة أثر البيئة الاجتماعية في لغة طفل ما قبل المدرسة، حيث أكدت أن البيئات الغنية بالمواد القرائية كان لها تأثيرًا قويًا على النمو اللغوي لدى الأطفال، مقارنةً بالبيئات الفقيرة بالمواد القرائية، كذلك دراسة (Kristen,2008) الذي يرى أن تعلم المهارات القرائية في وقت مبكر يقلل من فرص الفشل في اكتساب التعلم، وفي ذات الوقت يتطلب اكتساب مهارات القراءة قبل دخول الطفل إلى المدرسة إلى تعلم العديد من المهارات مثل تعلم النظام الصوتي للغة الأم، والنظام الهجائي والتي تعد بدورها

مهارات استعداد لتعلم النظام القرائي والكتابي، وهذه المهارات يمكن تعلمها – بسهولةٍ– من خلال أنشطة المنزل التعليمية.

لذلك جاء هذا البحث لاستقصاء مدى فعالية برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي لتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، لذلك يطرح البحث السؤال الرئيسي :

ما فعالية برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي لتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ؟

وينبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

١–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

٢–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

٣–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم؟

٤–إلى أي مدى فعالية جلسات البرنامج التدريبي في الوعي الفونولوجي المقترح في تنمية المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ؟

أهداف البحث:

- تحديد المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية الواجب تنميتها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
– التعرف على فعالية جلسات البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

o من الناحية النظرية:

١–يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الموضوع الذي يسعى إلى دراسته (المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية)، إذ يعتبر برنامج تنمية مهارات الطفل من القضايا التربوية الهامة التي تنال اهتمامًا في كافة الدول المتقدمة؛ لما يترتب عليها من مواكبة الطفل لمتطلبات العصر الحالي واستيعاب للمصادر التعليمية المختلفة في مرحلة الروضة وما يليها.
٢–إثراء المكتبة العربية ببحث حديث حول تنمية المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

o من الناحية التطبيقية:

١–أهمية الفئة التي تناولها البحث التطبيقي الحالي حيث أشارت الدراسات أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في الوطن العربي بين (١٣ – ٤٧ %) (عواد ،٢٠٠٩).
٢–قد يفيد البحث (معلمات رياض الأطفال، الأطفال، الباحثين القائمين على العملية التعليمية) في تنمية المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٣-مساعدة أطفال الروضة على مواكبة متطلبات العصر وتحسين أداء الطفل في هذه المرحلة الهامة في حياتهم؛ لمساعدتهم على اكتساب مهارة الوعي الفونولوجي باللغة الانجليزية.
٤-قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارة الوعي الفونولوجي باللغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

حدود البحث :

تمثلت حدود البحث فيما يلي :

١-**الحدود البشرية :** تمثلت عينة البحث في (٢٥) طفلاً وطفلةً من روضة سان جورج المتكاملة للغات بمحافظة بورسعيد تراوحت أعمارهم ما بين (٥ – ٦) سنوات.
٢-**الحدود الزمنية :** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ لفترة ٧ أسابيع بواقع أربع جلسات أسبوعيًا، بالإضافة لجلسة افتتاحية (٢٩ جلسةً) زمن كل جلسة على حدة (٣٠ دقيقة)، و بعد ٣ أسابيع من التطبيق البعدي جاءت فترة التطبيق التتبعي على مدار يومين.
٣-**الحدود المكانية:**قاعة(C) بمدرسة سان جورج المتكاملة للغات ببورسعيد.
٤- **الحدود الموضوعية:** تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية من خلال برنامج في الوعي الفونولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

-البرنامج التدريبي Training program:

تعرفه (رضوان،٢٠١٢،١٣٦) أنه: مجموعة من الأنشطة والخبرات المتنوعة المخططة والمنظمة والتي تستند إلى أسس وفنيات ونظريات تعديل

السلوك، وتتضمن مجموعة من المهارات والممارسات بهدف تدريب طفل الروضة على بعض المهارات لتعديل سلوكهم وزيادة الكفاءة الاجتماعية لديهم والتغلب على بعض المشكلات الحياتية.

وتعرفه الباحثة بأنه: مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة مسبقًا ومعدة إعدادًا جيدًا جدًا، ويتم تنفيذها في جلسات محددة ومُخَطَط لها؛ بهدف تنمية مهارة معينة أو لتعديل سلوك أو حل مشكلة أو زياده الكفاءة الاجتماعية للطفل.

-الوعي الفونولوجي Phonological awareness skill :

تشير (عبد الوارث،٢٠١٦، ١٧٢) لتعريف الوعي الفونولوجي على أنه " إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة، والكيفية التي تتشكل بها لتكون مقاطع صوتية وكلمات وجمل لكل منها حدود سمعية وصوتية، وإدراك التشابه والاختلاف بينهما، ويظهر ذلك في القدرة على تقسيم الجمل الشفوية المسموعة إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع صوتية، والكلمات إلى أصوات، وتركيب الأصوات أو المقاطع معًا لتكون كلمات لها معنى، والتي سوف تتحدد بمقياس الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم المستخدم في البحث.

كما تعرفه الباحثة بأنه: إدراك الطفل لأصوات الحروف وقدرته على دمج الأصوات معًا لقراءة الكلمة أو كتابتها، وكذلك التمييز بين الأصوات المتشابهة .

- تعريف المهارات القرائية Reading skill :

عرّفها (الترتوري وآخرون، ٢٠٠٦، ١١٧) بأنها: "المهارات والمتطلبات اللازمة للقراءة الفعلية، مثل: مهارة التمييز البصري، ومهارة التمييز

السمعي، ومهارة التذكر البصري، ومهارة التذكر السمعي، ومهارة فهم المعلومات التي تمكن الطفل من النجاح في القراءة وإتقانها سواء أكان ذلك بفعل النضج أم التدريب المناسب أم بهما معًا."

وتعرفها الباحثة بأنها: إدراك القاريء لأصوات الحروف ثم دمج هذه الأصوات معًا لينطق الكلمات، وأيضًا أن يستوعب القاريء هذه الكلمات أو النص المقروء.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

(أ) المحور الأول: الوعي الفونولوجي:

أهمية تنمية مهارة الوعي الفونولوجي:

The importance of developing Phonological awareness skill

تهدف دراسة (Hogan et al, 2006) إلى معرفة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقراءة: تطبيقات لتقييم الوعي الفونولوجي واللغة والكلام. حيث أُجرِيَت الدراسة على عينة قوامها (٥٧٠) طفلاً وطفلةً شاركوا في دراسة طولية عن القراءة وتدربوا على الوعي الصوتي، تم تدريب العينة على مقاييس الوعي الصوتي والتعرف على الحرف، أظهرت النتائج أن مقاييس الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال والتعرف على الكلمة تساعد على التنبؤ بالقراءة في الصف الثاني وفي الصف الرابع ، وهناك علاقة متساوية بين الوعي الصوتي وقراءة الكلمة حيث أن الوعي الصوتي في مرحلة رياض الأطفال استخدم كمؤشر للتنبؤ بقراءة الكلمة في الصف الثاني وكمؤشر بالوعي الصوتي في الصف الرابع. ويشير (الشيول ، مرجع سابق، ١٨٣:١٨٠) إلى الأهمية البالغة لتنمية مهارات القراءة حيث تبرز أهمية القراءة في أنها غذاء للعقل، ومفتاح للعلم والتعلم، وطريق للنبوغ، وتمد

الإنسان بأكثر من حياة في عمره الواحد، وتشبع غرائزه في حب الاستطلاع والمعرفة وتنمية الخيال، وهي سبيله إلى تنمية الثروة اللفظية والتمكن من الأساليب، أما أنواعها: فالقراءة الجهرية، والصامتة والحرة الذاتية . كما تهدف دراسة (Yeh,2014) إلى المقارنة بين مدخلين لتعليم القراءة في مرحلة رياض الأطفال للتغلب على الصعوبات التي تواجه هؤلاء الأطفال في تعلم القراءة، حيث يركز المدخل الأول على التنغيم والأنشطة القصصية في تعليم القراءة ، ويركز المدخل الثاني على مهارات الوعي الصوتي المتمثلة في تقسيم الكلمات إلى فونيمات، وإعادة تركيبها مرةً أخرى، وقد اختار الباحث عينة دراسته من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة، وقسمها إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى تدرس باستخدام المدخل الأول (التنغيم والأنشطة القصصية) والثانية تدرس باستخدام المدخل الثاني (مهارات الوعي الفونولوجي) ، وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة الثانية التي درست باستخدام مهارات الوعي الفونولوجي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تركيز معلمي القراءة في هذه المرحلة على مهارات الوعي الصوتي لأهميتها في التغلب على صعوبات تعلم القراءة. وتشير (الكميشي،٢٠١٥، ١٠٠) إلى أن الأساليب التربوية تولي اهتمامًا كبيراً بتنمية مهارات القراءة من أجل تحقيق الآتي:

١-الفهم والاستيعاب ومن تم التفكير والتحليل والاستنتاج.

٢-التدريب الحسي والحركي للمهارات المتصلة بالقراءة والتي تتضمن: أشكال الأشياء وأحجامها ، العلاقة بين الرمز المسموع والرمز المكتوب ، تعرف الأطفال على العلاقات الفراغية مثل: تحت، فوق، أمام، خلف.

وظائف المهارات القرائية Reading skill functions :

ويشير (العوني،٢٠١١ ،٨٤) إلى عدة وظائف للمهارات القرائية تتمثل في الآتي:

١-إكساب الأطفال جودة النطق، وحسن الأداء، وتمثل المعنى.
٢-تزويد الأطفال بالمهارات القرائية المختلفة، كالسرعة، وتحصيل المعنى، وإحسان الوقف عند إكمال المعنى والضبط الصحيح لما يقرأون، ومراعاة إشارات الوقف وغيرها.
٣-تنمية الميل للقراءة.
٤-تنمية حصيلة الطفل اللغوية.
٥-تدريب الأطفال على التعبير الصحيح عن المعنى الذي يقرأونه.
٦-تنمية القدرة على الفهم لدى الطفل؛ لتحقيق غايات متعددة كزيادة المعرفة، والانتفاع بالمقروء في الحياة العملية، والمتعة والتسلية، والقدرة على النقد الموضوعي البناء.

علاقة الوعي الفونولوجي بالقراءة:

تذكر (ازدار، وآخرون ،٢٠١٣ ، ٨٠٤) أن العديد من البحوث حاولت تحديد دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة أو طبيعة العلاقة التي تربط ما بين تطور القراءة والوعي الفونولوجي؛ إلا أن الإشكال المطروح، يتمحور حول العنصر الزمني في اكتساب هاتين المهارتين، أي الرغبة في معرفة أي منهما تسبق الأخرى وتساعد في تطورها، في حين أن هذه الدراسات، التي تؤكد على العلاقة السببية والمتبادلة ما بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة، هي أيضًا الدراسات التي تبحث في الخاصية التنبؤية لوحدات الوعي الفونولوجي في اكتساب هذه المهارة.

حسب هذا التصور، فإن اختبارات الوعي الفونولوجي لها علاقة بالقراءة، حيث يتعلم الطفل عن طريق الوعي الفونولوجي تقطيع الكلام إلى وحدات أصغر من المقطع، وحتى وان اتفقت معظم البحوث على أهمية الوعي

الفونولـوجي فـي تعلـم القـراءة، إلا أن الانشـغال حـول أي مـن الوحـدات الفونولوجية التي لها فعالية في تعلم القراءة ما زال قائمًا.

نستخلص وجهتي نظر مختلفتين ما يلي:

الأولى: هي ناتجة عن الأبحاث التي تمنح القيمة التنبؤية للوعي بالوحدات المقطعية وكذا تحت المقطعية (فالوعي بالتنظيم الفونولوجي للغة، ولاسيما بالقافية، قد تشارك في العلاج الفونولوجي عند قراءة الكلمات، وذلك بفضل التمثيلات (Les analogies) مع كلمات سبق وأن تعرف عليها الطفل، ولديها نفس القافية (قوسوامي وبرايان).

في نفس السياق، يرى بعض الباحثين أن القراء المبتدئين يركزون انتباههم علـى الوحـدات تحـت المقطعيـة أولاً، ثـم علـى الفـونيم؛ أي الأثـر المعـاكس للـتعلم الأبجـدي علـى الـوعي الفنولـوجي؛ وبالتـالي فهـذا التصـور للنمـو الفونولوجي، يعتبر أن الوحدات تحت المقطعية لها أكثر قدرة على التنبؤ بالمكتسبات المبكرة في القراءة مقارنةً بالوعي الفونيمي الذي يسمح بدوره بالتنبؤ بالمكتسبات اللاحقة.

خصائص المهارات القرائية Characteristics of reading skills:

يشـير (العـوني، مرجـع سـابق،٨٦) الـي أن لمهـارات القـراءة خصـائص محددة، يمكن ذكر أبرزها على النحو الآتي:

١-تحتاج مهارات القراءة إلى ممارسة وتدريب لكي تكون وتنمو.
٢-تنمو مهارات القراءة بصورة تراكمية حيث تعد في المراحل السابقة أساساً للنمو في المراحل اللاحقة.

٣-لا تقف مهارات القراءة عند حد الإدراك والفهم بل تتطلب تفاعل الطفل مع النص والتفكير فيه ككائن حي، فقد نجد الطفل حال قراءتة لقصة بطلها أسد يقوم بالقراءة وهو يضخم صوته مثل الأسد.

٤-تتكون مهارات القراءة من عمليتين: إحداها خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والعملية الثانية داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.

٥-القراءة عملية بنائية نشطة ومستمرة توجهها أهداف محددة، فالطفل يعتمد على خبراته السابقة في فهم النص واستيعابه ونقده، كما أنها تتوقف على طبيعة النص المقروء.

أسس تعلم القراءة:

تذكر (بحرة، ٢٠١٦، ٢١٦:٢١٧) أن القراءة تعتبر من أهم المواد التي تمكن التلميذ من الاطلاع ومعرفة الأفكار ومن ثم فهم العالم المحيط به، إضافة إلى أنها تعمق إدراكه ولها دور وأهمية لتعلم المواد الدراسية المقررة عليه. ونظرًا لهذه الأهمية البالغة وضعت أسس مهمة لتعلم القراءة نلخصها فيما يلي:

١- الأسس النفسية: وتتطلب معرفة المدرس لميول الطفل ورغباته واستعداداته العقلية وإيجاد الطريقة المناسبة لإيقاظ الحوافز عنده.

٢- الأسس التربوية: وذلك بمراعاة المدرس للفوارق الفردية بين الأطفال وتنمية المهارات وترقية الأذواق وإثارة التنافس.

٣-الأسس اللغوية: وتتمثل في اختيار النصوص المناسبة والملائمة لمستوى الأطفال العقلي والفكري، وأن تكون ذات قيمة في المعنى والمبنى ونستمده من الواقع المعاش.

٤-الأسس الاجتماعية: بما أن التربية تهدف إلى إعداد المواطن الصالح الذي يتكيف مع بيئته المنزلية و المدرسية و المجتمع الذي يعيش فيه.

أساليب تنمية مهارات القراءة Methods of developing reading skills :

تشير (الكميشي، مرجع سابق،١٠٠) إلى أنه ومن ضمن وسائل تثقيف الطفل و تنمية مهارات القراءة يلي: أن نبدأ منذ السنوات الأولى لتهيئة الطفل للقراءة ، ربط المتعة بالقراءة ، إعطاء الطفل فرصة اختيار ما يناسبه من كتب ، الإجابة عن أسئلة الطفل أثناء وبعد عملية القراءة.

شروط اكتساب القراءة Reading acquisition conditions:

تشير (أونيس ،٢٠١٨، ١٥:١٤) إلى ضرورة نضوج المستوى الذهني أولاً لكي تكتسب القراءة وتصبح في متناول الطفل، إضافةً إلى توافر بعض الشروط وتتمثل في :

أ- الشروط الحسية: مثل سلامة حاسة البصر وحاسة السمع .

ب-الشروط المعرفية: مثل القدرة على التركيز والانتباه .

ج-الشروط العقلية: حيث ينبغي أن يصل الطفل إلى سن ست أو سبع سنوات كعمر زمني لكي يدخل إلى المدرسة ولكن هذا السن يكون مرتبطًا بالعمر العقلي.

د-الشروط الانفعالية: قد يتعرض الطفل في كثيرٍ من الأحيان إلى معاملة قاسية من طرف المعلم، غالبًا ما تؤدي إلى إصابته ببعض أمراض الكلام، وقد تظهر هنا عدم القدرة على التحكم في الأصوات.

هـ-الشروط التربوية: يتضمن هذا الجانب خبرات الطفل وقدراته التي اكتسبها في طفولته وحتى قدومه إلى المدرسة.

فروض البحث:

١-**الفرض الأول** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

-2 الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٣-**الفرض الثالث** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لبعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي باستخدام المجموعة ذات التصميم التجريبي الواحد من خلال مقارنة نتائج الأطفال على أدوات البحث المتمثلة في مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم – إعداد الباحثة في التطبيقين القبلي و البعدي.

ثانيًا: عينة البحث:

* **اختيار العينة:** بلغ العدد الكلي لعينة البحث الحالي (٢٥) طفلاً وطفلةً من أطفال رياض الأطفال بالمرحلة العمرية من(٥-٦) سنوات من الجنسين ذكوراً وإناثاً ممن لديهم قصور في بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة، وعن كيفية الحصول على العينة: تم اختيار العينة البحثية عن طريق تطبيق اختبار الذكاء (القدرة العقلية العامة) " أوتيس ـ لينون" من (٥ – ٦) سنوات (إعداد: مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩) ، مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية من أربع قاعات بروضة مدرسة سان جورج المتكاملة للغات ، كما يوضح جدول(١).

جدول (١) يوضح وصف العينة النهائية للبحث

العدد الكلى	العمر بالسنوات	الجنس		المستوى	اسم رياض الأطفال	الإدارة التعليمية
		ذكور	إناث			
٢٥ طفل وطفلة	٥-٦ سنوات	١٥	١٠	الثانى	سان جورج المتكاملة للغات	إدارة شرق التعليمية بمحافظة بورسعيد

وقد راعت الباحثة الشروط الآتية فى اختيار عينة البحث الحالي:

- أن يكون الأطفال من مواليد محافظة بورسعيد.
- المرحلة العمرية للأطفال من ٥-٦ سنوات.
- انتظام أطفال العينة فى الحضور إلى الروضة.

- التأكد من عدم المعاناة من أي مرض جسمي أو عضوي أو إعاقة عقلية أو حسية (سمعية – بصرية) (أطفال عاديين وليسوا من ذوي الاحتياجات الخاصة) .

ضبط تكافؤ العينة :

تم حساب اعتدالية توزيع الأطفال عينة البحث في ضوء المتغيرات التالية: (تجانس العينة في التطبيق القبلي) العمر الزمني، درجة الذكاء ، الدرجات القبلية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك باستخدام-Mann Whitney Testكما في الجدول التالي (٢) :

جدول ٢ يوضح تكافؤ عينة البحث (أطفال المجموعة التجريبية الواحدة) في المتغيرات الثلاثة (ن الكلية = ٢٥ طفلاً وطفلةً)

المتغير	الأطفال الذكور (ن= ١٥)		الأطفال الإناث (ن=١٠)		قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع			
العمر الزمني	٥,٨	٠,٢٦٩	٥,٧	٠,٢٨٣	٠,٨٣	١,٩٥٠	غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥
الذكاء	٨٧,٢٠	١,٣٧	٨٧,٨٠	١,٢٣	١,١١		
الدرجات القبلية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية	١٧,١٣	٢,٢٠	١٨,٥٠	١,٥١	١,٧١		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة < z قيمة z عند مستوى ٠،٠٥ أي أن الفروق بين متوسطات درجات الأطفال على اختبار Mann-Whitney غير دالة إحصائياً، مما يدل على تكافؤ أطفال العينة في (العمر الزمني، الذكاء، الدرجات القبلية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية).

ثالثاً: أدوات البحث:

تستخدم الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية:

١-اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس ـ لينون) من (٥ – ٦) سنوات (إعداد: مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩).

٢-مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم . (إعداد /الباحثة)

٣- برنامج تدريبي لتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. (إعداد /الباحثة)

أولاً: اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس ـ لينون) من (٥ – ٦) سنوات (إعداد: مصطفى محمد كامل، ٢٠٠٩):

يعد اختبار أوتيس لينون للقدرة العقلية من أفضل الاختبارات لتحديد مدى قدرات الطفل العقلية، حيث يهدف إلى توفير أداة لاستخدامها في الوصول إلى تقدير شامل ودقيق للقدرة العامة أو الاستعداد المدرسي ، وتركز هذه البطارية على قياس قدرة الأطفال على الاستدلال Reasoning من خلال شمولها على عينة من الفقرات اللفظية والرمزية والتشكيلية (ألفاظ ـ رموز ـ أشكال)، والتي تمثل مدى واسعاً من القدرات المعرفية Cognitive. وقد تم بناء هذه البطارية من الاختبارات للوصول إلى قياس يعتمد عليه للعامل العام (ع) أو(g) أو عامل القدرة العقلية العامة. وبالتالي فإن الدرجة الكلية

الواحدة التي نحصل عليها في أي مستوى من المستويات المكونة للبطارية تلخص أداء الطفل المعرفي العقلي.

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

تقنين الاختبار: قامت الباحثة بعدة إجراءات للتحقق من صدق وثبات الاختبار على عينة التقنين والتي جاءت مشتقة من عينة البحث الأساسية وما يلي فيما يتعلق (أ) بثبات الاختبار:

أ- معاملات ثبات الاتساق الداخلي: توصلت الباحثة إلى معاملات تراوحت ما بين (٠،٨١ - ٠،٨٩) لدرجات معامل الذكاء، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان وبراون وجتمان، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لاختبار القدرة العقلية (ن=١٥)

الأبعاد	طرق الثبات		
	ألفا	سبيرمان	جتمان
الدرجة الكلية للذكاء	٠،٨١٠**	٠،٨٣٨**	٠،٨٩٢**

** دالة عند مستوى ٠،٠١

يتضح من الجدول (٣) تمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات لدى أفراد العينة وهى جميعها دالة عند مستوى ٠،٠١.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار من خلال حساب صدق ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاختبار، وذلك عن طريق إيجاد قيمة معامل الارتباط بين درجات كل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار والذي بلغت قيمة ألفا للبعد الأول

(٠،٧٨٣) والبعد الثاني (٠،٨٦٢)، وهكذا تحققت الباحثة من صدق وثبات اختبار القدرة العقلية العامة (أوتيس ـ لينون) بالنسبة لعينة البحث مما يدل على صلاحيته للاستخدام في هذا البحث.

٢-مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم(إعداد / الباحثة) :

الهدف من إعداد المقياس:

قياس مدى الوعي الفونولوجي لبعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ويشمل ذلك الوعي الصوتي بأصوات الحروف الإنجليزية، الوعي الفونولوجي بأصوات الكلمة الإنجليزية ، استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية ويشمل ذلك المهارات الفرعية التالية : التعرف الطفل على أصوات الحروف ، التعرف الطفل على الكلمات بشكل صحيح ، دمج الحروف لتكوين كلمات ، تحديد معنى الكلمات ، ترتيب أحداث قصة بتسلسلٍ صحيحٍ ، تلخيص فقرة بشكلٍ صحيحٍ ، قراءة فقرة قصيرة بطلاقةٍ، إبداء الرأي حولَ الشخصيات أو القيم ، تخمين معنى الكلمات الجديدة ، تحديد الفكرة الأساسية في النص ، قراءة جمل بشكلٍ صحيحٍ ، التعرق على الحرف غير الصحيح في الكلمة ، قراءة الكلمات لتحديد الكلمة المختلفة ، توصيل الأسئلة والإجابات.

بناؤه:

يتكون المقياس من ٥٣ عبارةً يتم من خلالها قياس المهارات القرائية على النحو التالي:

-**الوعي الصوتي بأصوات الحروف الإنجليزية:** بواقع ١٠ عبارات و يشمل المهارات الفرعية التالية:

- التعرف الطفل على أصوات الحروف.

- دمج الحروف لتكوين كلمات.

-**الوعي الفونولوجي بأصوات الكلمة الإنجليزية:** بواقع ١٢ عبارةً ويشمل المهارات الفرعية التالية:

- قراءة جمل بشكلٍ صحيح.
- التعرف الطفل على الكلمات بشكلٍ صحيحٍ.

-**استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية:** بواقع ٣١ عبارةً ويشمل المهارات الفرعية التالية:

- تحديد معنى الكلمات.
- ترتيب أحداث قصة بتسلسلٍ صحيحٍ.
- تلخيص فقرة بشكلٍ صحيحٍ.
- قراءة فقرة قصيرة بطلاقةٍ
- إبداء الرأي حول الشخصيات أو القيم.
- تخمين معنى الكلمات الجديدة.
- تحديد الفكرة الأساسية في النص.
- التعرف على الحرف غير الصحيح في الكلمة.
- قراءة الكلمات لتحديد الكلمة المختلفة.
- توصيل الأسئلة والإجابات.

طريقة الإجراء:

صاغت الباحثة عبارات المقياس على هيئة أسئلة متنوعة ما بين صور يقوم الطفل بنطق اسمها، ثم يحدد الصوت الأول أو يرتب أصواتها بشكلٍ صحيحٍ ، وأسئلة أخرى يعرض فيها على الطفل كلمات أو جمل وتطلب منة المعلمة قراءتها، وبعد القراءة قد يلون الطفل أو يرتب أو يختار إجابةً صحيحةً أو يصل بكلمة مناسبة أو يحدد الكلمة المختلفة.

خطوات بناء المقياس:

مطالعة بعض المقاييس والأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت متغير برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي سواء في مرحلة رياض الأطفال أو أي مرحلة أخرى تليها .

ومن أهم المقاييس التي تم الاطلاع عليها والتي تناولت الوعي الفونولوجي هي: مقياس الوعي الفونولوجي إعداد/ المنياوي(٢٠١٩)،مقياس الوعي الفونولوجي لدى تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة إعداد/السنوسي (٢٠١٧)،مقياس الوعي الفونولوجي إعداد/ مطر وآخرون (٢٠٠٩)، مقياس الوعي والإدراك الفونولوجي إعداد / حامد (٢٠٠٩).

وقد وجدت الباحثة أن لكل بحث طبيعته الخاصة التي تفرضها عليها مجموعة البحث وخصائصها ، لذلك فضلت الباحثة مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم بحيث يتناسب مع طبيعة مجموعة البحث الراهنة ، وكذلك أخذ في الاعتبار أهداف البحث.

طريقة تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بتصحيح المقياس حسب الإجابة المعطاة من الطفل لكل سؤال سواء إجابة مكتوبة أو شفوية ، وبناءًا عليها تقوم الباحثة بإعطاء درجة السؤال للطفل في حالة أن الإجابة صحيحة والعكس في حالة عدم الإجابة. وذلك حسب الدرجة المحددة لكل سؤال على حد سواء.

إجراءات التقنين :

-صدق المقياسValidity :

(١)صدق الأساتذة المحكمين: حيث عرضت بطاقة الملاحظة على عدد (١٣) من الأساتذة المتخصصين في مجال رياض الأطفال وعلم النفس والتدريس باللغة الإنجليزية، وبناءًا على آراء الأساتذة المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات لغويًا، وقد أبقت الباحثة على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق من ٨٠% فيما فوق.

جدول (٤) يوضح معاملات الاتفاق بين الأساتذة المحكمين لعبارات المقياس ن= ١٣

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١١	%٨٤,٦٢	٢١	١٢	%٩٢,٣١	٤١	١٣	%١٠٠
٢	١٢	%٩٢,٣١	٢٢	١٢	%٩٢,٣١	٤٢	١٣	%١٠٠
٣	١٣	%١٠٠	٢٣	١١	%٨٤,٦٢	٤٣	١٣	%١٠٠
٤	١٣	%١٠٠	٢٤	١١	%٨٤,٦٢	٤٤	١٣	%١٠٠
٥	١٣	%١٠٠	٢٥	١١	%٨٤,٦٢	٤٥	١٣	%١٠٠
٦	١١	%٨٤,٦٢	٢٦	١١	%٨٤,٦٢			
٧	١٢	%٩٢,٣١	٢٧	١١	%٨٤,٦٢			
٨	١٠	%٧٦,٩٢	٢٨	١٢	%٩٢,٣١			
٩	١٠	%٧٦,٩٢	٢٩	١٣	%١٠٠			
١٠	١٢	%٩٢,٣١	٣٠	١٣	%١٠٠			
١١	١٢	%٩٢,٣١	٣١	١٢	%٩٢,٣١			
١٢	١١	%٨٤,٦٢	٣٢	١٣	%١٠٠			

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١٣	١١	%٨٤,٦٢	٣٣	١١	%٨٤,٦٢			
١٤	١١	%٨٤,٦٢	٣٤	١٠	%٧٦,٩٢			
١٥	١١	%٨٤,٦٢	٣٥	١٠	%٧٦,٩٢			
١٦	١١	%٨٤,٦٢	٣٦	١٢	%٩٢,٣١			
١٧	١١	%٨٤,٦٢	٣٧	١١	%٨٤,٦٢			
١٨	١١	%٨٤,٦٢	٣٨	١١	%٨٤,٦٢			
١٩	١١	%٨٤,٦٢	٣٩	١١	%٨٤,٦٢			
٢٠	١٢	%٩٢,٣١	٤٠	١١	%٨٤,٦٢			

(٢) كما تم التحقق من صدق المقياس من خلال :

– صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بيرسون (ر) بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلى جدول يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا الصدد:

جدول (٥) الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات القراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٧٢**	٢١	٠,٩٣٠**	٤١	٠,٧٦٤**
٢	٠,٩٢٢**	٢٢	٠,٩٢٤**	٤٢	٠,٨٦٧**
٣	٠,٩٠٠**	٢٣	٠,٩٣٧**	٤٣	٠,٨٩٢**

٤	٠,٩١٧**	٢٤	٠,٨٧١**	٤٤	٠,٩٠٩**
٥	٠,٩٣٢**	٢٥	٠,٨٣٩**	٤٥	٠,٩٤٠**
٦	٠,٨٤٢**	٢٦	٠,٨٨٨**		
٧	٠,٨٣٦**	٢٧	٠,٩٢٩**		
٨	٠,٨٦٥**	٢٨	٠,٩٣٥**		
٩	٠,٩٥٢**	٢٩	٠,٧٠٥**[1]		
١٠	٠,٧٧٥**	٣٠	٠,٨٦٥**		
١١	٠,٩٢٥**	٣١	٠,٨٨٧**		
١٢	٠,٨٦٣**	٣٢	٠,٩٣٤**		
١٣	٠,٩١٩**	٣٣	٠,٩٢٨**		
١٤	٠,٩٠٢**	٣٤	٠,٨٣٤**		
١٥	٠,٨٦٠**	٣٥	٠,٨٦٤**		
١٦	٠,٨٣٧**	٣٦	٠,٨١٨**		
١٧	٠,٩٢٤**	٣٧	٠,٨٣٩**		
١٨	٠,٩٢٧**	٣٨	٠,٧٨٤**		
١٩	٠,٩١٩**	٣٩	٠,٧٦٠**		
٢٠	٠,٩٠٠**	٤٠	٠,٧٨٤**		

جميع قيم العبارات موجبة وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

[1]** دال عند مستوى ٠,٠١.

(ب) الثباتReliability :

تم التأكد من ثبات مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالطرق التالية:

(١) حساب معامل ألفا كرونباخ (ر) : تم حساب معامل ألفا كرونباخ بين العبارات المفردة للمقياس والدرجة الكلية، وفيما يلي جدول (٦) يوضح تلك الإجراء الإحصائي:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨٨**	٢١	٠,٩٢٦**	٤١	٠,٩٣٥**
٢	٠,٨٤٢**	٢٢	٠,٩٣٣**	٤٢	٠,٨٦٢**
٣	٠,٧٧٧**	٢٣	٠,٨٦٤**	٤٣	٠,٨٦٢**
٤	٠,٧٤٢**	٢٤	٠,٩١٧**	٤٤	٠,٩٠٠**
٥	٠,٨٠٩**	٢٥	٠,٨٨٦**	٤٥	٠,٩٣٢**
٦	٠,٩٠٩**	٢٦	٠,٨٣٧**		
٧	٠,٨٠٣**	٢٧	٠,٩٣٦**		
٨	٠,٧٩٣**	٢٨	٠,٩٣٣**		
٩	٠,٨٠٠**	٢٩	٠,٧٩٨**		
١٠	٠,٨١٦**	٣٠	٠,٨٨٨**		
١١	٠,٧٠٠**[٢]	٣١	٠,٧٨٤**		
١٢	٠,٩١٧**	٣٢	٠,٧٢٩**		
١٣	٠,٨٧٨**	٣٣	٠,٩٠١**		
١٤	٠,٨٨٢**	٣٤	٠,٨٦٣**		

[٢] دال عند مستوى ٠,٠١.

١٥	**٠,٧٩٣	٣٥	**٠,٨٩١	
١٦	**٠,٨٠٩	٣٦	**٠,٨٢٢	
١٧	**٠,٩٠٢	٣٧	**٠,٩١٩	
١٨	**٠,٩٢١	٣٨	**٠,٩٣٨	
١٩	**٠,٨٧٤	٣٩	**٠,٨٦٥	
٢٠	**٠,٨٣٦	٤٠	**٠,٨٩٢	

(٢) إعادة تطبيق المقياس: قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد الأسبوع الثالث من التطبيق الأول وبلغ معامل الثبات (معامل سبيرمان Spearman's correlation coefficient) بين متوسطي درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني ٠،٨٨٥ وهو معامل دال عند مستوى ٠،٠١,

٣) برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي لتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.(إعداد/ الباحثة)

الحاجة إلى البرنامج التدريبي:

إن انتشار صعوبات التعلم لدى قطاع كبير من الأطفال له آثاره السلبية ويترتب عليه العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية للطفل، وإن علاج تلك الصعوبات مبكرًا يؤدي إلى تخفيف حدتها بشكلٍ كبيرٍ من خلال تقديم برامج معدة ومجهزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وقد أثبتت العديد من الأبحاث والدراسات صالح (٢٠٠٢)، عبد الله (٢٠٠٥) أن تعليم الطفل في مرحلة رياض الأطفال يعتبر من أهم وأحسن المراحل التي يتعلم فيها الطفل التدريب على المهارات المختلفة ويكون في أحسن حالاته في هذه المرحلة .

التخطيط العام للبرنامج التدريبي ويشمل على:

❖ تحديد الفئة التي وُضِع البرنامج من أجلها: الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

❖ الهدف العام من البرنامج التدريبي: تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

❖ الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي: وهى الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة تدريبية على حدة وهى تتنوع بين المستويات الثلاثة للأهداف(**الوعي الفونولوجي لأصوات الحروف ، الوعي الفونولوجي لأصوات الكلمات ، استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية)**؛ حيث خُصصت الباحثة الجلسات التدريبية للأطفال وهي:

-جلسات لتنمية الوعي الفونولوجي بأصوات الحروف الإنجليزية ويتوقع في نهاية الجلسة أن يكون الطفل قادراً على أن:

١) يدرك أصوات الحروف الموجود على البطاقات بشكلٍ صحيحٍ.
٢) يميز بين أصوات الحروف المتشابهة .
٣) يتعرف على أصوات الحروف والكلمات.
٤) يدرك أول صوت في الكلمة دون خطأ.
٥) يميز بين الحروف الكبيرة (Uppercases) والحروف الصغيرة (Lowercases).
٦) يدرك صوت حرفين معًا بصورةٍ صحيحةٍ.
٧) يذكر كلمات جديدة بشكلٍ مستمرٍ.
٨) يشارك في الأنشطة بسعادةٍ.

-جلسات لتنمية الوعي الفونولوجي بأصوات الكلمات الإنجليزية ويتوقع في نهاية الجلسة أن يكون الطفل قادراً على أن:

١) يذكر الصوت الأول والأوسط والأخير في كلمة من ٣ حروف.
٢) يشارك في الأنشطة بسرورٍ.
٣) يدمج الأصوات معا بشكلٍ صحيحٍ.
٤) يدرك بعض الكلمات بصورةٍ صحيحةٍ.
٥) يقرأ بعض الكلمات ثم يصلها بالصورة الصحيحة.
٦) يقرأ بعض الكلمات الصورية (البصرية).
٧) يكمل الكلمات عن طريق ملء الفراغات الموجودة دون خطأ.
٨) يتهجى كلمة من مقطعٍ واحدٍ بشكلٍ صحيحٍ.
٩) يتهجى كلمة من مقطعين بشكلٍ صحيحٍ.
١٠) يتهجى كلمة من ثلاثة مقاطع بشكلٍ صحيحٍ.

-جلسات لتنمية مهارات استيعاب المقروء باللغة الإنجليزية ويتوقع في نهاية الجلسة أن يكون الطفل قادراً على أن:

١) يدرك كلمات الاستفهام .
٢) يتعاون مع أقرانه .
٣) يصل السؤال مع الإجابة بشكلٍ صحيحٍ.
٤) يكتشف الصوت غير الصحيح في الكلمة.
٥) يقيم المقروء ويبدي الرأي .
٦) يستخدم التفكير الناقد في الحكم على المقروء.
٧) يقرأ الجملة بشكلٍ صحيحٍ.يدرك الخطأ.
٨) يقرأ الكلمات ليحدد الكلمة المختلفة.
٩) تمثيل الجمل المقروءة.

١٠) يدرك الكلمات الأساسية في نصٍ قصيرٍ.
١١) يقرأ قطعةً صغيرةً بشكلٍ صحيحٍ.
١٢) يحدد فكرة النص الأساسية.
١٣) يحدد الأفكار الهامة ثم يذكرها بكلماتٍ مناسبةٍ.
١٤) يلخص قصة ثم يعبر عنها بكلماتٍ قليلةٍ مركزةٍ.
١٥) قراءة أحداث قصة دون خطأ.
١٦) ينظم الأفكار مع ترتيبها بشكلٍ صحيحٍ.
١٧) يستوعب الترتيب الزمني للأحداث.
١٨) يعيد سرد أحداث القصة بشكلٍ مناسبٍ.
١٩) يقرأ ثم يختار الكلمات المناسبة.
٢٠) يدرك خصائص بعض الأشياء.
٢١) يخمن معنى الكلمات غير المعروفة لديه.
٢٢) ينمي مهارات التفكير لديه.
٢٣) يستنتج الأشياء وفقًا للجمل المعطاة له.

تقويم البرنامج التدريبي:

استخدمت الباحثة في البرنامج أساليب متنوعة للتقويم ، بدءًا من تقويم مدخلاته (تقويمًا قبليًا) بتحديد درجة امتلاك العينة البحثية لمهارة الوعي الفونولوجي باللغة الإنجليزية المُحدَدة بحثيًا ، كما تم تقويم أداء الأطفال أثناء فترة التدريب (تقويمًا بنائيًا)، وفي نهاية البرنامج تم تقويم هدف البرنامج العام من خلال تحقيق أهداف البرنامج الإجرائية المتوقع تحقيقها (تقويمًا نهائيًا) من خلال استخدام الباحثة لاستبانة مهارة الوعي الفونولوجي باللغة الإنجليزية ومقارنة النتائج في كلٍ من التطبيقين القبلي والبعدي.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة عدة أساليب إحصائية لإجراءات التقنين وللتأكد من تكافؤ العينة البحثية ولاختبار صحة الفروض وهي :

١- اختبار"ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي.

٢- اختبار"ت" لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

٣- اختبار " Mann-Whitney " لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي.

نتائج البحث ومناقشته:

اختبار صحة الفرض الأول:

- **أولاً: نتائج الفرض الأول:** والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

(أ) التعامل مع المجموعة التجريبية كمجموعة واحدة مستقلة؛ حيث استخدمت معادلة اختبار"ت" للمجموعات المرتبطة قانون[٣] لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية (٢٥ طفلاً وطفلةً) في التطبيقين القبلي والبعدي على (مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم) ويوضح ذلك الجدول (٧) .

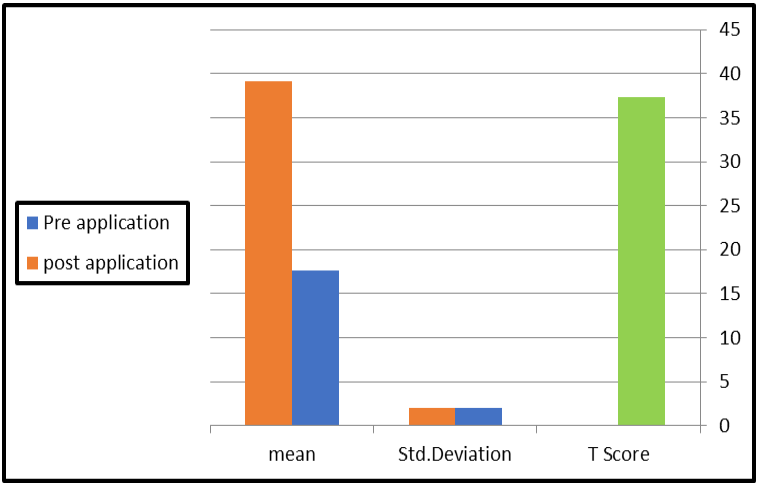
جدول (٧) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

	ن	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت المحسوبة	ت الجدولية ن-١		الدلالة الإحصائية
		م١	ع١	م٢	ع٢				
المجموعة التجريبية	٢٥	١٧,٦٨	٢,٠٤	٣٩,١٢	٢,٠٣	٣٧,٣١	مستوى ٠,٠٥	مستوى ٠,٠١	دالة إحصائيا
							٢,٠٦	٢,٨٠	

يتضح من جدول (٧) أن قيمة "ت المحسوبة" > قيمة ت الجدولية حيث أن ت = ٣٧,٣١ ، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية وذلك لصالح التطبيق البعدي بالنسبة للدرجة الكلية، مما يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي وما يتضمنه من جلسات تدريبية وهكذا تثبُت صحة الفرض الأول.

التمثيل البياني:

تُمثل الباحثة فروق درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في التطبيقين القبلي و البعدي ويوضح ذلك الشكل (١).



شكل (١) يوضح الفروق بين نتائج أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أوضحت الباحثة أن الأعمدة ذات الظل الأحمر تُمثل درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية وذلك في التطبيق البعدي بينما جاءت الأعمدة ذات الظل الأزرق لتُمثل درجات أطفال نفس المجموعة التجريبية ولكن في التطبيق القبلي والفروق في الأطوال بين الأعمدة تدل على فعالية جلسات البرنامج التدريبي وهكذا جاءت نسبة التحسن في الدرجات.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

تُرجع الباحثة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي والتي كانت لصالح القياس البعدي إلى فعالية الجلسات التدريبية التي أعدتها ومناسبتها لطبيعة بحثها والهدف منه، حيث كان هناك تناسبًا في العمر العقلي للأطفال فكانت استجابة الأطفال متقاربة إلى حدٍ كبيرٍ .

كما راعت التنوع في الأنشطة المتضمنة مابين القصصية والتي كان بها كثير من التشويق للأطفال وساعدتهم على محاولة قراءة باقي النصوص المعروضة أمامهم ذات الكلمات البسيطة لتسهيل المحاولة من قِبَل الطفل و لمساعدته على النجاح في القراءة، كما تم استخدام أنشطة موسيقية من الأغاني المتنوعة سواء تعليمية أو حركية، كما تنوعت الوسائل المعروضة على الأطفال من لوحات وبطاقات ملونة جذابة لهم كان لها الأثر على جذب انتباه الأطفال وتشجيعهم على المشاركة والتكرار.

وتم استخدام عدد من أساليب التعزيز مثل: Star of the weak poster استيكر، حلوى، اختيار قائد يساعد المعلمة ، تشغيل أغنية باللغة الانجليزية وأداء الحركات مع الأغنية. كما تم تشغيل فيديو قصصي للأطفال باللغة الإنجليزية وبعد الاستماع أكثر من مرة بدأ الأطفال في محاولة سرد الأحداث بكلماتٍ بسيطةٍ باللغة الإنجليزية، مما ساعد على زيادة حصيلة المفردات لديهم وتنمية عدة مهارات لدى الأطفال . أيضًا تم عمل عدد من الأنشطة المتنوعة الفنية والحركية والتي ساعدت على استخدام الطفل لكافة حواسه أثناء الجلسة مثل وجود بطاقات مصورة استيكر يقوم الطفل بلصقها على بطاقة الحرف المناسب لها ، كما تم لعب عدد من الألعاب المرتبطة بالحروف الإنجليزية مثل وضع لوحة الحروف على الأرض ويغمض الطفل عينيه ثم يقفز على اللوحة وبمجرد أن يفتح عينيه ويرى الحرف الواقف فوقه عليه نطق صوت الحرف ، كما تم تقديم عدد من الألعاب الإلكترونية على السبورة الذكية والتي صنعت جوًا من المرح والفكاهة بما تحمله من ألوانٍ و أصواتٍ كرتونيةٍ محببة للأطفال، وشجعت كثيرًا من الأطفال على المشاركة والرغبة في تجربة اللعب بمفرده والوصول للإجابة الصحيحة.

وهي بذلك تتفق مع نتائج دراسة (محمد،٢٠٠٥، ص١٤١) على أن أهمية الوعي الفونولوجي ترجع إلى أنه يعد ضروريًا كي يتمكن الطفل من

معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، كما أن الوعي أو الإدراك الفونولوجي خلال مرحلة الروضة مؤشرًا قويًا للنجاح اللاحق للطفل في القراءة أو ما يمكن أن يتعرض له من صعوباتٍ لاحقةٍ في القراءة.

- **ثانيًا: نتائج الفرض الثاني:** وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة اللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام معادلة اختبار"ت" للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على (مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية) ويوضح ذلك الجدول (٨) .

جدول (٨) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية

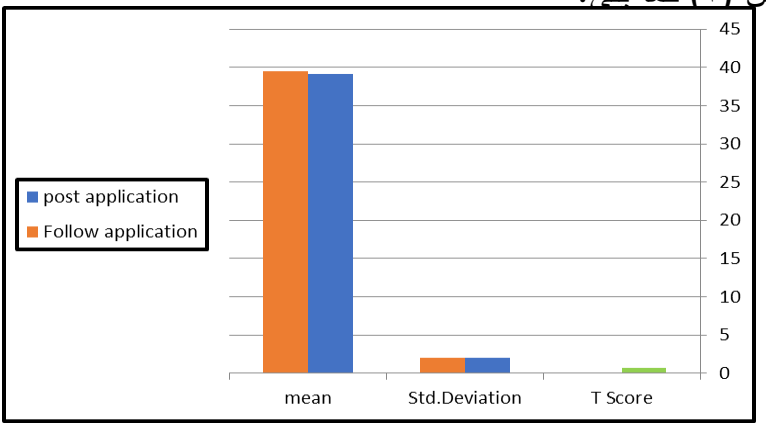
	ن	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		ت المحسوبة	ت الجدولية ن-١		الدلالة الإحصائية
		م١	ع١	م٢	ع٢				
المجموعة التجريبية	٢٥	٣٩,١٢	٢,٠٣	٣٩,٥٢	٢,٠٦	٠,٦٩١٣	مستوى ٠،٠٥	مستوى ٠،٠١	غير دالة إحصائيا
							٢,٠٦	٢,٨٠	

يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ت المحسوبة" < قيمة ت الجدولية حيث أن ت = ٠،٦٩١٣ وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية بالنسبة للدرجة

الكلية، مما يشير إلى فعالية الجلسات التدريبية وملائمتها وبقاء أثرها مع الأطفال حتى بعد توقفهم عن حضور جلسات البرنامج واللقاء الأسبوعي مع الباحثة وهكذا ثُبتت صحة الفرض الثاني.

التمثيل البياني:

تُمثل الباحثة فروق درجات اطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية في التطبيقين البعدي والتتبعي في الشكل (٢) كما يلي:



شكل ٢ يوضح الفروق بين نتائج أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية

أوضحت الباحثة أن الأعمدة ذات الظل الأحمر تُمثل درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية وذلك في التطبيق التتبعي بينما جاءت الأعمدة ذات الظل الأزرق لتُمثل درجات أطفال نفس المجموعة التجريبية ولكن في التطبيق البعدي، وهكذا من الملاحظ من خلال الشكل البياني أنه لا توجد فروق أي أنها ما زالت

الاستفادة من جلسات البرنامج باقية الأثر ولها إيجابية في تحقيق تحسن في بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية عند الأطفال.

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

تُرجع الباحثة صحة الفرض الثاني إلى تقبل الأطفال للباحثة واستفادتهم من الأنشطة التى قدمتها لهم خلال الجلسات التدريبية، بالإضافة إلى بقاء أثر التعزيز والإثابة في نفوس الأطفال وأيضًا نمو بعض المهارات لديهم و استمرار استخدامهم لهذه المهارات حتى بعد انتهاء الجلسات التدريبية، فعلى سبيل المثال قام الأطفال بحفظ عددًا من أغاني الأطفال باللغة الإنجليزية البعض منها عن الحروف وبعضًا آخرًا عن المقاطع الصوتية وبعضًا الأغاني القصصية مرتبطة بقصصٍ تم استخدامها أثناء الجلسات واستمر الأطفال في ترديد ومشاهدة هذه المواد باستمتاع حتى بعد انتهاء البرنامج، كما تم تشجيع الأطفال خلال البرنامج على محاولة قراءة أي كلمات أو عبارات موجودة من حولهم، وتم تنفيذ ذلك داخل القاعة عن طريق لصق عدد من الكلمات والعبارات سواء التعليمية أو التشجيعية ومحاولة هجائها مع الأطفال كل جلسة، مما جعل الأطفال يحاولون تكرار نفس السلوك في التطبيق التتبعي و كان له أثرًا كبيرًا جدًا ليس فقط في ثبات درجات التطبيق البعدي بل أيضًا وجود زيادة بسيطة في الدرجات أثناء التطبيق التتبعي .

- **ثالثًا: نتائج الفرض الثالث:** وينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام معادلة اختبار "Mann-Whitney " و ذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات

أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

جدول (٩) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

المجموعة التجريبية	التطبيق	أطفال المجموعة التجريبية الذكور			أطفال المجموعة التجريبية الإناث			قيمة "Z"	الدلالة	مستوى الدلالة
	البعدي	ن١	م١	ع١	ن٢	م٢	ع٢	٠,٥٨٢٤	٣٩	غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥
		١٥	٣٩,١٣	٢,٣٣	١٠	٣٩,١٠	١,٦٠			

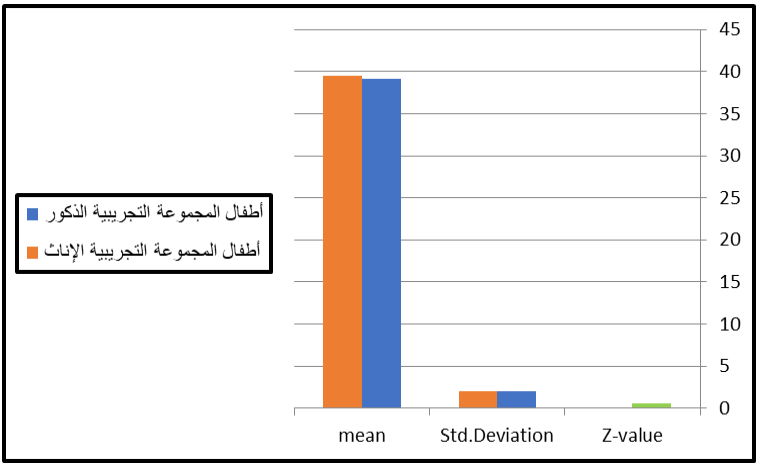
يتضح من جدول ٩ أن قيمة z < قيمة z عند مستوى ٠،٠٥ وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وهكذا ثُبتت صحة الفرض الثالث.

التمثيل البياني:

تُمثل الباحثة فروق درجات اطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي على مقياس مهارات

[3] the result is not significant at p < .05.

الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية في التطبيق البعدي في الشكل(٣) كما يلي:



شكل ٣ يوضح الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لبعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

أوضحت الباحثة أن الأعمدة ذات الظل الأحمر تُمثل درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية بينما جاءت الأعمدة ذات الظل البنفسجي لتُمثل درجات أطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية والفروق في الأطوال بين الأعمدة تدل على فعالية جلسات البرنامج التدريبي التي تعرض لها أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث.

مناقشة نتائج الفرض الثالث:

تُرجع الباحثة صحة الفرض الثالث إلى ملائمة البرنامج التدريبي للذكور والإناث حيث تم استخدام أساليب تعزيز واحدة للذكور والإناث ، كما تم

مشاركة الذكور والإناث على حد سواء في كافة الأنشطة الخاصة بالبرنامج، كما كان استيعاب الذكور والإناث للمهارات القرائية واحدًا، أيضًا نظرًا لتكافؤ العينة في العمر العقلي وكذلك العمر الزمني.

ملخص نتائج البحث الحالي :

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية الذكور وأطفال المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لمقياس مهارات الاستعداد للقراءة باللغة الإنجليزية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

توصيات البحث :

بعد استعراض نتائج البحث لابد أن نضع بعض التوصيات التي بموجبها يمكن معالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة فيما يتعلق بتحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لأطفال الروضة، وذلك كما يلي:

أولاً : الاهتمام بمهارة الوعي الفونولوجي للطفل في سن الروضة؛ لما له من تأثيرٍ كبيرٍ على المراحل اللاحقة للطفل.

ثانيًا : عمل تدريبات لمعلمات رياض الأطفال حول طرق تدريس الفونيات أو الصوتيات لأطفال الروضة.

ثالثًا: الاهتمام بالأنشطة داخل وخارج قاعات الروضة؛ لما لها من تأثيرٍ كبيرٍ على تنمية المهارات وخصوصًا لذوي صعوبات التعلم .

رابعًا: توعية الأسرة بأهمية المتابعة المنزلية للطفل مع الاهتمام بتنمية الوعي الفونولوجي للطفل عن طريق الواجب المنزلي أو الأنشطة أو التكرار شفويًا.

البحوث المقترحة :

١- برنامج تدريبي لمعلمات الروضة لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي لذوي صعوبات التعلم.

٢- العلاقة بين مهارة الوعي الفونولوجي والاستعداد الكتابي لطفل الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

– أحمد، جمال شفيق،عبد اللطيف، حامد أمين، الدهان، منى حسين محمد(٢٠١٥). فاعلية برنامج باستخدام بعض مباديء نظرية triz لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة الروضة، *مجلة دراسات الطفولة* ،١٨(٦٨)، جامعة عين شمس،كلية الدراسات العليا للطفولة القاهرة.

– ازدار ،شفيقة، درقيني، مريم (٢٠١٣) ، الوعي الفونولوجي كخاصية تنبؤية للكشف عن صعوبات القراءة وجودة التعليم في الطور الأول الإبتدائي. *مجلة عالم التربية*، عبد الكريم غريب.

– البنة، عبد المنعم، بوبقار ،عمر (٢٠١٥) *.تأثير تعلم أحكام الترتيل في اكتساب مهارة القراءة لدى متعلمي الطور الابتدائي*. رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح–كلية الآداب و اللغات–ورقلة.

– الترتوري، محمد عوض، القضاة، محمد فرحان (٢٠٠٦). *المعلم الجديد – دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة* . دار الحامد للنشر والتوزيع.

– الزيات، نهى محمود محمد، جعفر، إيمان مصطفى حسين(٢٠١٤). استخدام برنامج قائم على إستراتيجية القبعات الست في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة، *مجلة دراسات الطفولة*،١٧(٦٢).

– الزيات، نهى محمود (٢٠١٥). استخدام برنامج سكامبر في تنمية وإثراء التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة ، *مجلة الطفولة والتربية*،١(٢٤).

– السنوسي ، سلوى عاطف أحمد(٢٠١٧) الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، *مجلة البحث العلمي*

في التربية ٦(١٨) ، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية .

– الشيول، منذر قاسم(٢٠١٢).المدرسة ودورها في اكتساب المهارات اللغوية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في الأردن، *مؤتمر سبل النهوش باللغة العربية –الموسم الثقافي الثلاثون لمجمع اللغة العربية الأردني*،مجمع اللغة العربية الأردني.

– العسكرى، ريهام محمد عبد الله ، ذكي، حنان محمود، يوسف، ماجي وليم (٢٠١٦). *فعالية برنامج لتنمية الانتباه لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم* ،جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. القاهرة.

– العوني،عبد الكريم محمد أحمد(٢٠١١). مدى تحقيق كتاب لغتي العربية و معلمية للمهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في اليمن(١١٦)، *مجلة القراءة و المعرفة*،جامعة عين شمس–كلية التربية–الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

– القضاة، محمد فرحان، القضاة، محمد أمين (٢٠٠٨). أثر برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة، *المجلة التربوية*، ٢٢(٨٦).

– الكميشي، لطيفة علي(٢٠١٥).القراءة وتنمية ثقافة الطفل. *أعمال الملتقى الدولي : يوم العلم: جيل اقرأ* ، مركز جيل البحث العلمي.

– المنياوي ، وفاء السيد حسين محمد (٢٠١٩) ، برنامج تدريبي لتنمية الوعى الفونولوجي والمهارات اللغوية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في مدارس الدمج ، *رسالة دكتوراه*، جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. قسم التربية الخاصة.

– أونيس، إيمان(٢٠١٨).تقييم الإدراك البصري عند عسيري القراءة، دراسة ميدانية لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في أم البواقي، *رسالة ماجستير*، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي،أم البواقي.

– بحرة، كريمة(٢٠١٦) ،عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ: السنة الثانية ابتدائي نموذجا، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٧(١٨) ، مركز جيل البحث العلمي.

– برغوت، رحاب صالح محمد (٢٠٠٢) ، برنامج أنشطة مقرح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال، *رسالة دكتوراه* ، جامعة عين شمس ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية .

– برهومة، عيسى ، البشير، عودة، عادل ،أكرم (٢٠٠٧). "البيئة الاجتماعية في لغة طفل ما قبل المدرسة في مدينة عمان"، *مجلة دمشق*، ٢٣، (٢) ، ١٥٧-١٩١.

– حشاني، سعاد (٢٠١٢)، قراءات نظرية حول إشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي. *مجلة دراسات نفسية و تربوية* ، جامعة قاصدي مرباح (٩).

– رضوان، منى جابر محمد(٢٠١٢)، برنامج تدريبي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لأطفال الروضة، *مجلة كلية رياض الأطفال*، جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال.

– قلقن، نجاح(٢٠١٥).القراءة، *أعمال الملتقى الدولي :يوم العلم:جيل اقرأ*، مركز جيل البحث العلمي.

– محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥) ، *المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة*، دار راشد للطباعة.

– عافية، عزة عبد الرحمن مصطفى(٢٠١٤)، فاعلية برنامج تدخل مبكر للمهارات قبل الأكاديمية قائم على نظرية الذكاءات المتعددة وبيان أثره على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة. *العلوم التربوية* ،٢٢(٢)،جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية،القاهرة.

– مطر، عبد الفتاح رجب، العايد، واصف محمد (٢٠٠٩). فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.

– عبد الوارث، دعاء عبده محمد (٢٠١٦). فاعلية برنامج لتنمية مهارة الوعي الفونولوجي في تحسين المهارات اللغوية والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوو اضطراب التوحد. *مجلة كلة التربية في العلوم التربوية* ، ٤٠(١) ، جامعة عين شمس – كلية التربية.

– عبد الله، عادل (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لأطفال الروضة في الحد من بعض الآثار السلبية المترتبة على قصور مهاراتهم قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم. *المؤتمر العلمي الثالث (الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)*، كلية التربية جامعة الزقازيق، ج ١.

– علي، مديحة حامد المحمدي(٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي لتحسين أداء الذاكرة العاملة لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*(١)،المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية.

– عواد ، أحمد (٢٠٠٩) . *صعوبات التعلم* . عمان : مؤسسة الوراق.

– محمد، ربيع، عبد الرؤوف، طارق (٢٠٠٨)، *الادراك البصري وصعوبات التعليم*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان.

– محمد، هدى علي سالم (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج في الحد من القصور اللغوي كمؤشر لصعوبات التعلم لدى أطفال الروضة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، معهد الدراسات العليا للطفولة. القاهرة.

– محمد ، شيماء عبد الحميد حامد (٢٠٠٩) . *فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات العليا للطفولة قسم الدراسات النفسية و الاجتماعية ، جامعة عين شمس .

– هدية، فؤادة محمد علي، محمد، شيماء عبد الحميد حامد عيد، إيهاب محمد عبد العزيز (٢٠٠٩). فاعلية برنامج لإكساب مهارة الإدراك الفنولوجي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، *مجلة دراسات الطفولة*،١٢(٤٤)،جامعة عين شمس ، كلية الدراسات العليا للطفولة، القاهرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

– Barbosa, T., Miranda, M., Santos, R.,& Bueno, 0.(2009). Phonological Working Memory, Phonological Awareness and Language in Literacy Difficulties in Brazilian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 2,201-218.

– Constant Leung, Christine Davison, Bernard Mohan,(2001). *Routledge*,1st Edition, London.

– Hogan T. P & Catts H. w & Little T. D (2006). The Relationship between Linguistic communication and reading: implications for the assessment of Linguistic communication, language, speech, *hearing services in the school*, vol. (36), no. (4): pp. 285 – 293.

– Justice, L. M., Ahn, W. Y., & Logan, J. A. (2019). Identifying Children with Clinical Language Disorder: An Application of Machine-Learning Classification. *Journal of learning disabilities*, 52(5), 351-365.

– Kormos, J. (2016). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Taylor & Francis.

– Kristen, D.R. (2008)."The building blocks of writing: learning to write letters and spell words", *Read writ*, 21,(1), 27-47.

– Mann, V A., &Foy, J G.(2007). Speech Development Patterns and Phonological Awareness in Preschool Children. *Annals of Dyslexia,* Vol. 57, 1, 51-74.

– Morrow, L.M. (2005). *Helping children for reading and writing skills the role of family in teaching reading and writing. Rutgers*. The State University of New Jersey, 2005,55-85.

– Peprkamp, S, (2007). « La perception de la parole et l'acquisition de la phonologie», *In reduction orthophonique*, n229, pp . 3-15

– Rvachew, S., Chiang, P., & Evans, N. (2007). Characteristics of Speech Errors Produced by Children With and without delay Phonological Awareness skills, language, *Speech & Hearing Services in Schools*, 38,1,60 -71.

– Shanahan T., & Lomax, R. G.(2006). "An analysis and comparison of theoretical models of the reading– writing

relationship", *Journal of Educational Psychology*, 78,(3), 116–123. Spiegel D.L., Portrait of Parents of successful readers. In E,H.

– Tuggar, A. M. (2019). Concept, Types, Characteristics, and teacher parent involvement in educating children with learning disabilities. *Fudma Journal of Educational Foundations*, 1(2), 146-153.

– Westby, C., & Washington, K. N. (2017). Using the International Classification of Functioning, Disability and Health in assessment and intervention of school-aged children with language impairments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(3), 137-152.

– Yang, Dan & et. al (2007). Clarifying the associations between Language and social development in autism: A study of non-native phoneme Recognition. *Journal of Autism & Developmental Disorders*. 37, 1256-1263.

– Yeh,S. (2014): An evaluation of two approaches for teaching phonemic awareness. To children in head start, *Early Childhood Research Quarterly*, 81, 512-529.

– Yopp, K., & Yopp. H. (2009). Phonological Awareness Is Child's Play!. *Young Children*, 64, 1, 12-18.

استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة

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

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة ، حيث تم استخدام المنهج التجريبي ، وتمثلت أدوات البحث مقياس علوم الحياة المصور (إعداد/ الباحثة) ، والبرنامج التجريبي (إعداد/ الباحثة)، وقد تكونت عينة البحث من (٥٠) طفلاً وطفلةً من الذكور والإناث من أطفال المستوى الأول والثاني، حيث تم تقسيمهم إلى (٢٥) طفلاً وطفلةً من المجموعة التجريبية و(٢٥) طفلاً وطفلةً من المجموعة الضابطة. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائياً

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

** أستاذ مناهج الطفل وطرق التدريس ورئيس قسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

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

بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة، كما أظهرت النتائج فعالية استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة.

The use of concept maps in the development of some concepts of life sciences for the kindergarten child

Prof. Dr/ Mohamed Ibrahim Abdel Hamid. *
Prof. Dr/ Atef Hamed Zaghloul. **
Sally Ali Mohamed Ali. ***

Abstract:

The aim of the current research is to use concept maps in developing some of the concepts of life sciences for the kindergarten child, where the experimental method was used, and the research tools were the illustrated life sciences scale (prepared / researcher), and the experimental program (prepared / researcher), and the research sample consisted of (50) male and female boys and girls from the first and second levels, as they were divided into (25) boys and girls from the experimental group and (25) boys and girls from the control group. The

*** Professor of Child Curricula - Dean of the Faculty of Specific Education - Benha University.**

**** Professor of Child Curricula and Teaching Methods and Head of the Educational Sciences Department - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

***** Assistant Lecturer, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

results of the research found that there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups for the children of the first level in the post application of the life sciences scale in favor of the experimental group, and there was a statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups for the children of the second level in the post application of the life sciences scale in favor of the group. Experimental, there is a statistically significant difference between the mean scores of the two experimental groups for first and second level children in the dimensional application of the life sciences scale. The results also showed the effectiveness of using conceptual maps in developing some life sciences concepts for kindergarten children.

الكلمات المفتاحية Keywords:

١- الخرائط المفاهيمية. Conceptual Maps
٢- مفاهيم علوم الحياة. Life science concepts
٣- طفل الروضة. Kindergarten Child

مقدمة:

تُمثل مرحلة الطفولة المبكرة حجر الأساس في بناء شخصية الإنسان، ولما لها من أهمية كبيرة في نجاحه أو فشله في المستقبل فلا من تسليط الضوء عليها لإنشاء شخصية سوية ناجحة فاعلة في المجتمع.

وأهمية هذه المرحلة تُرجع إلى دورها في تكوين المفاهيم، وهذا يدعو إلى الاهتمام بالتعليم في تلك المرحلة؛ حيث يعتبر التعليم مصدراً هاماً لتكوين مفاهيم الطفل.

ولقد أبرزت مدرسة"جنيف" أهمية اكتساب المفاهيم في تنشيط ذهن الطفل خاصةً أن تحديد المفاهيم يساعد على تنسيق خبرات الأطفال التعليمية في تتابع منتظم يتفق مع استعداداتهم في ضوء تحديد الأهداف المرجوة من هذا التعلم (البسيونى،٢٠٠٢، ص٨١).

والمفاهيم تكتسب أهميتها من أنها تحدد ما يعرفه الطفل وما يعتقد به وما يفعله، إن وضوح المفاهيم بشكلٍ دقيقٍ وكثرة عددها يزيد من الفهم لدى الطفل (الشربيني، صادق،٢٠٠٥، ص٥٩).

ويعتبر اكتساب الطفل للمفاهيم في رياض الأطفال من الدعائم الأساسية التى تبنى عليها تعلم الطفل، وهي حجر الأساس في عملية التعلم، حيث يجب التركيز على إكساب الطفل تلك المفاهيم وإبراز العلاقات والأفكار المتضمنة في كل مفهوم (الشوارب، غيث،٢٠٠٨، ص٥).

وتدخل علوم الحياة ومفاهيمها في حياة كل فرد، وتتجلى في بيئته التي يستمد منها العيش والعون في سبيل بقائه وحفظه وتقدمه ورفاهيته. فمعلوماته عن الطبيعة تساعده على تسخير قواها لحاجاته الضرورية التي لا يُمكنه العيش بدونها، كالمأكل والمشرب والملبس والمأوى والزراعة والصناعة ووسائط الانتقال من مكانٍ إلى آخر. فهي بهذا مهمة له أهمية حياته نفسها، وكما كان إطلاعه على ما فيها من قوى ومؤثرات كبيرة أمكنه الاستفادة منها بشكلٍ أحسن (الشربيني، وصادق،٢٠٠٥، ص ص ٩٤-٩٥).

ويهتم التعليم بشكلٍ عامٍ وتدريس علوم الحياة بشكلٍ خاصٍ بنمو المتعلم نموًا متكاملاً في الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، لذا فإن المهمة الأساسية التي ينبغي أن يهدف إليها تدريس علوم الحياة تتمثل في تعليم الأطفال كيف يفكرون، وكيف يلاحظون وفي ظل ما يشهده العصر الحالي

من انفجار معرفي هائل، وثورة تكنولوجية واسعة شملت مجالات الحياة المختلفة، ولذلك بات من الضرورة أن يهتم علماء التربية العلمية وتدريس علوم الحياة بالبحث عن السبل لتنمية التفكير للمتعلمين، وتعليمهم كيف يمكن أن يكتشف الطفل المعرفة بنفسه، وتطبيق المعرفة واستخدامها في التغلب ومواجهة المشكلات في حياته اليومية (خليفة،٢٠١١،ص ص٩٢٥).

وللعلوم أهمية خاصة في عالمنا اليوم؛ نظراً للتطور السريع والتغيير، حيث تعمل على تقديم حلولاً كثيرةً من المشكلات التى تواجهنا، كما تسهم في التغلب على أوجه القصور في بيئتنا (العبيد،٢٠١١، ص ٩٧).

ويؤكد بطرس (٢٠١٤) على أن تعليم مفاهيم علوم الحياة يُكسب الطفل كثيراً من معلومات علوم الحياة المفيدة عن بيئته التي يعيش فيها، وتجعله على اتصال مباشر بالطبيعة التي يستمد منها حياته، وتزيد من إدراكه للعلاقات التي تربط مختلف المخلوقات ببعضها، كما تساعده على تميز الأشياء وفهمها كما هي في الحقيقة وكذلك التعبير عنها.

وتؤكد (الطويل، ٢٠١١، ص٦) على أنه تحتاج مادة علوم الحياة لطريقة أو أسلوب يكتسب المتعلم من خلاله المعلومة بطريقة مشوقة فعالة تثير دافعيته، وتُعزز اتجاهاته نحو تعلم المفاهيم وعمليات العلم.

وتعتبر خرائط المفاهيم أدوات مفيدة في تعزيز التحصيل الدراسي وتدعيمه وتقويته وتضفي المعنى على المفاهيم، وتعمق فهم الأطفال للمفاهيم في أي وحدة تدريبية أو أي خبرة تعليمية، وتوفر عامل الارتباط والانسجام بين عناصر المادة التعليمية.

كما توضح (المطري، ٢٠٠٩، ص١٩) أنه تعتبر خرائط المفاهيم أحد التطبيقات المهمة لنظرية أوزوبل حول التعلم ذي المعنى، حيث تُمثل خرائط

المفاهيم رسوماً تخطيطية ثنائية البعد، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، والمستمدة من البناء الهرمي لهذا الفرع. ويتم تنظيم هذه المفاهيم بطريقة مُتسلسلة هرمية، بحيث يوضع المفهوم الرئيسي(الأكثر عمومية وشمولية) في أعلى الخريطة ثم تندرج تحته المفاهيم الفرعية (الأقل عمومية) في المستويات التالية مع وجود روابط توضح العلاقة بينها.

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة، وفعالية استخدام الخرائط المفاهيمية في تنميتها في مرحلة الروضة.

مشكلة البحث:

١-في ضوء أدبيات البحوث والدراسات السابقة تبين للباحثة الآتي:

أ) أهمية تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى أطفال ما قبل المدرسة وهذا إليه نتائج الدراسات العربية لكلٍ من: مرتضى (٢٠٠٦)، الطويل (٢٠١١)، الطيطي (٢٠١١)، ، والدراسات الأجنبية لكلٍ من:
Hong& Diamond, K. E. (2012)؛Kelemen, EmmonsK,Schillaci&Ganea. (2014) ؛ ؛Saçkes (2014)؛ Charlesworth (2015)؛ Sumida (2015))

ب) ارتبطت المناهج المقدمة للأطفال بوجهة النظر التقليدية القديمة للمنهج على كونه مجموعة من الكتب والمقرارات الدراسية، مما دعا طفل الروضة إلى الحفظ دون التفكير، ولذلك وجب على المعلمة اختيار إستراتيجيات تعلم متنوعة تمدها عما تعلمه الأطفال بالفعل، وما يستطيعون القيام به من عمل وفكر ومن بين هذه الإستراتيجيات الحديثة والمبتكرة في عمليات التعلم

إستراتيجية "خرائط المفاهيم" وهذا ما أشارت نتائج الدراسات العربية لكلٍ من المطري (٢٠٠٩)، باشا (٢٠١٣)، عوجان (٢٠١٣)، عامر (٢٠١٥).

٢-ما قامت به الباحثة من ملاحظات ومقابلات أثناء فترة التربية العملية لطالبات الكلية، حيث جاءت نتائج الملاحظة والمقابلات لتشير إلى افتقار مناهج رياض الأطفال وخبرات التعلم الموجودة في الخطة التي توزعها الإدارة الرسمية لرياض الأطفال في الروضات المختلفة إلى مفاهيم علوم الحياة.

ولذلك يحاول البحث الحالي معالجة هذه المشكلة من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما فعالية استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما أهم مفاهيم علوم الحياة التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة؟

٢-ما أسس استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة؟

٣-ما فاعلية البرنامج في تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة؟

أهداف البحث:

١- تحديد أهم مفاهيم علوم الحياة التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة.

٢- يهدف البحث الحالي الى استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة؟

٣- إعداد برنامج قائم على استخدام الخرائط المفاهيمية في تنميتها لدى طفل الروضة.

أهمية البحث:

أولاً: من الناحية النظرية:

١-الاستفادة المستقبلية من الأنشطة التعليمية ضمن البرنامج التعليمي المقترح لتنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة.
٢. قد يعتبر هذا البحث إثراءًا للدراسات والبحوث التي تتناول هذه المرحلة العمرية، حيث أكدت على أهمية تنمية مفاهيم علوم الحياة واستخدمت إستراتيجية تعلم حديثة "الخرائط المفاهيمية".

ثانيًا: من الناحية التطبيقية:

١-إفادة إدارة رياض الأطفال من"مخططي ومؤلفي البرامج المقدمة لمرحلة رياض الأطفال" في تطوير البرامج المقدمة لمرحلة رياض الأطفال.
٢-قد تدعم نتائج البحث الحالي معلمات الروضة بطرق تعلم حديثة أكثر ملاءمة لخصائص طفل الروضة أثناء تنفيذ البرامج التربوية والتعليمية داخل الروضة.
٣-إعداد مجموعة من الخرائط المفاهيمية التي تفيد معلمة الروضة في إكساب الأطفال بعض مفاهيم علوم الحياة.

حدود البحث :

تمثلت حدود البحث فيما يلي :

١-**الحدود البشرية** : اقتصرت عينة البحث من (٥٠) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الأول والثاني بالروضة، والتي تراوحت أعمارهم من بين (٤-٦) سنوات حيث تم تقسيم أطفال المستوى الأول إلى (١٢) طفلاً وطفلةً من أطفال المجموعة التجريبية و(١٢) طفلاً وطفلةً من أطفال المجموعة الضابطة ، وتقسيم أطفال المستوى الثاني إلى (١٣) طفلاً وطفلةً

من أطفال المجموعة الضابطة و(١٣) طفلاً وطفلةً من أطفال المجموعة التجريبية.

٢-**الحدود الزمنية** : وتتمثل في المدة الزمنية التي استغرقتها الباحثة في إجراء الدراسة الميدانية، تم تطبيق برنامج البحث في مدة زمنية قدرها شهرين ونصف بواقع (٢٨) نشاطًا تعليميًا بمعدل (٣) أنشطة في الأسبوع في الفترة الزمنية ١٠/ ١٠/ ٢٠٢٠م وحتى ٢٠٢٠/١٢/٢٤م .

٣-**الحدود المكانية:** يقتصر البحث الحالي على أطفال روضة مدرسة مصطفي كامل الابتدائية بمحافظة بورسعيد.

٤- **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع البحث على خرائط المفاهيم في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة.

مصطلحات البحث:

تعرف الباحثة المصطلحات إجرائياً كما يلي :

١-الخرائط المفاهيمية:

رسم تخطيطي يربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تُعرَف بكلمات الربط تبين العلاقة بين مفهوم وآخر؛ بهدف مساعدة الطفل على تحقيق التعلم ذي المعنى، وبقاء هذه المفاهيم في بنيتهم المعرفية.

٢-مفاهيم علوم الحياة:

الوحدات البنائية لمادة علوم الحياة وتُمثل البناء العقلي الذي ينتج عن إدراك العلاقات الموجودة بين الظواهر أو الحوادث أو الأشياء.

٣-طفل الروضة:

طفل يتراوح عمره من (٤-٦) سنوات بالمستوى الأول والثاني بروضة مدرسة مصطفى كامل الابتدائية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يمر العالم اليوم بمرحلة من التطور والتقدم العلمي والتكنولوجي الهام حيث أطلق على هذه المرحلة ما يعرف بالثورة العلمية، لذا فقد اتجهت الدراسات الحديثة خاصةً في مجال علوم الحياة إلى البحث عن أساليب جديدة للتعليم والتعلم مؤكدةً على ضرورة التعلم بأسلوب يؤدي إلى العائد المطلوب وهو التعلم ذو المعنى، ومن بين هذه الأساليب ما يُسمى بخرائط المفاهيم والتي استخلص كل منهم أهم ما يميزها في النقاط التالية:

- أداة توضح ما وراء المعرفة.
- أنها شكل تخطيطي هرمي يبين الارتباط الهرمي بين المفاهيم في البنية المعرفية.
- أنها إستراتيجية للتدريس.
- أنها خطوات لمساعدة المتعلم على إدراك المفاهيم

(النجدي، وعبد الهادي، والراشد،٢٠٠٧،ص ٤٢٤).

فقد أفادت دراسة Choudhary and Brundha(2020) أن خرائط المفاهيم تلعب دورًا رئيسيًا في العملية التعليمية، فيمكن استخدامها كأداة مفيدة للتعلم، واستخدامها في مرحلة الروضة والابتدائية لشرح أعمالهم للأطفال الآخرين، وتحسين التدريس والتعلم في الفصل الدراسي، خياراً أفضل لفهم العديد من علوم الحياة، وأنها أداة قوية في التعلم.

ووضحت Cañas and Novak (2006) أن فهم المرء لأسس تخطيط المفاهيم والقدرة على اقتراح إجابات جيدة يمكن أن يساعد في التعامل مع المشكلات التي تحدث أثناء بناء خرائط المفاهيم وبالتالي الحصول على منتج بجودة أفضل .

أولاً: مفهوم الخرائط المفاهيمية :

تعرف على أنها " إستراتيجية تعليمية لبناء وتنظيم تدريس المادة الدراسية، وتعد تطبيقًا تربويًا لنظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى، وتتكون عمليًا وإجرائيًا من ثلاث مراحل هي: تقديم المفهوم، وتحديد موقع المفهوم بالنسبة للمفاهيم الأدنى، وتحديدالعلاقات بين المفاهيم، وتؤكد مرحلة تقديم المفهوم على تقديم المعلم المفهوم للطلبة مستخدمًا إحدى طرق العرض المحاضرة والمناقشة ،العرض العملي (إبراهيم،٢٠٠٤،ص ٦٨).

تساعد خرائط المفاهيم الطفل على تنوع طرق التعلم والإبداع في المواد الخاصة به، حيث يتوافر من خلالها مجموعة من برامج التعليم الفعال بما في ذلك القراءات المختارة المصورة والسماح باستخدام شبكة الإنترنت وعمليات البحث، وعمل المشروع، وإعداد التقارير والعرض التقديمي، والرسومات، وعروض الفيديو، والبحث التعاوني أي أنها تقدم نموذج تعلم متكامل للطفل فتسمح له ببناء أرشيف متكامل للمعلومة أو للمفهوم الذي يرغب في تعلمه مما يمكنه من تحقيق تفكير وفهم أعمق لموضوع التعلم. (Canas & Novak,2006.,PP494-502)

فقد أكدت نتائج دراسة Kwon and Cifuentes (2009) أن التعلم التعاوني باستخدام خرائط المفاهيم له آثارًا إيجابيةً أكثر من التعلم الفردي مع فهم مفاهيم علوم الحياة واستيعابها، وذلك بعد مقارنة نتائج الأطفال في مجموعات التعلم وفقًا لنتائجهم على اختبار فهم مفاهيم علوم الحياة ، فقد تم استخدام خرائط المفاهيم كأداة لتعلم طفل الروضة حل المشكلات خاصةً في تعلُم مفاهيم علوم الأرض وكطريقة لمساعدة المتعلمين على تنظيم وترتيب أفكارهم. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام خرائط المفاهيم في تعلم المفاهيم المختلفة خاصةً علوم الحياة منها.

ثانياً: خصائص خرائط المفاهيم:

ترى الباحثة أنه تتميز خرائط المفاهيم بعدة خصائص تميزها عن غيرها من أنواع المخططات الأخرى:

-أنها هرمية ومنظمة: تتميز خرائط المفهوم بسمة الهرمية ، وتعني الهرمية أن المفاهيم الأكثر شمولاً تأتي في قمة الخريطة وتعلو على المفاهيم والقضايا الأقل شمولاً والأكثر خصوصيةً. وترتسم صورة الهرمية في ضوء العلاقات التي يلاحظها مُعِد الخريطة بين المفاهيم المستهدفة بالتعلم.ويتيح البناء الهرمي للخريطة إمكانية اندماجها مع خرائط مفهومية أخرى لإعطاء خريطة أوسع وأكبر تبرز الصورة الشمولية التكاملية لموضوع معين.

-أنها مترابطة ومفسّرة: فهناك ترابط بين المفاهيم والأفكار والقضايا المذكورة في الخريطة، وهذا الترابط يكون عبر الوصلات الخطية والأسهم التي تصاحبها عبارات تفسر هذه العلاقات.

-أنها تكاملية: حيث أن المفاهيم والأفكار والقضايا والأمثلة المذكورة ضمن الخريطة تعمل لتتكامل في شرح موضوع محدد وبيان محتوياته وجوانبه المختلفة.

-أنها مفاهيمية: أي أنها تدور وتتمركز حول مفهومات وأفكار رئيسية يندرج تحتها عدد من الأفكار الفرعية والأمثلة، فوحدة البناء هي المفاهيم.

وتمثل خرائط المفاهيم نقطة تحول لإكساب الطفل الذكاءات المتعددة سواء في العلوم أو الموسيقى أو حتى الفن، كما يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والعد والرسم خلال السنة الأولى من المدرسة الابتدائية، وسيقومون بذلك تلقائيًا طوال حياتهم بعد ممارستهم للتعلم عبر الخرائط المفاهيمية. إنها نظرية المعرفة ، وليست نظرية السلوك. فالخرائط المفاهيمية هي الأداة العلمية الأكثر فاعلية لتحديد عمليات اكتساب اللغة ، وذلك في المرحلة

العمرية سن ٣-٤ إلى ١٢-١٤ فاستخدام الخرائط المفاهيمية يمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية وهذا ما تعالجه خرائط المفاهيم (Cañas, Novak and González,2004).

وتستخدم خرائط المفاهيم لتحديد مستويات خبرة الأطفال، وتمكن المقيمين من معرفة كيفية تنظيم الأطفال للمفاهيم على مستوياتٍ مختلفةٍ من التسلسل الهرمي، وعدد المفاهيم التي يمكن للأطفال تضمينها في خريطة المجال، وعدد العلاقات الصحيحة التي يمكنهم رؤيتها، وعددها الأمثلة التي يمكنهم تضمينها من معرفتهم وخبراتهم، وعدد العلاقات التي يمكنهم تحديدها والتي قد لا تكون واضحةً على الفور، مما يدل على فهمهم العميق للمجال وتفكيرهم الإبداعي حول الترابط. (Maker., 2020)

ثالثاً: استخدامات خرائط المفاهيم:

ترى الشمري (٢٠١٢) في دراستها التي تهدف إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، أنه تستخدم خرائط المفاهيم في مجالات متعددة منها:

-أنها أداة منهجية في تخطيط وتنظيم محتوى أي منهج دراسي مما يزيد من فهم المتعلمين وتقدمهم، حيث يتم تنظيم المعرفة المتضمنة في محتوى المنهج الدراسي من خلال استخراج المفاهيم من النص الدراسي وترتيبها وفقًا لدرجة شموليتها وعموميتها، فعند القمة تقع المفاهيم العامة ثم تتدرج المفاهيم وبالتالي يكون المنهج مترابطاً ومتكاملاً بالنسبة للمعلمين.

-تساهم في إعطاء فكرة كلية عن المناهج في الصفوف المختلفة بشكلٍ تتابعيٍ بدايةً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية.

-تستخدم كأداة تعليمية لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع أو في وحدة أو في مقرر دراسي، ويمكن استخدامها كأداة للتدريس تساعد المتعلمين على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القبلية.
-تساعد على توضيح وإبراز المفاهيم والأفكار التي يتم تعلمها ويتم التركيز عليها في المناقشة بين المعلم والمتعلمين على أن يشارك المتعلمون في بناء خرائط المفاهيم حيث يقومون باختبار المفاهيم وترتيبها، مما يساعد على الدقة في التفكير وزيادة الفهم .
-تساعد المعلم على توليد الأفكار عند المتعلمين وتوصياتها وخاصةً الأفكار المعقدة.
-تستخدم أداة تقويمية حيث تستخدم في تشخيص وتقويم تعلم الأطفال للموضوع أو الدرس الذي تعلموه بدلاً من الاختبارات التقليدية المكتوبة، فباستخدامهما يمكن تقويم مدى تعلم الطفل للمفهوم والقدرة على ربط المفاهيم مع بعضها البعض في شكلٍ هرميٍ.
-عامل مساعد أساسي لتطوير الأداء العقلي للطفل في عملية التعلم.
(Hwang, Shi & Chu, 2011)

وقد أثبتت نتائج دراسة كل من Dunke et al.,(2008) فعالية استخدام الخرائط المفاهيمية في تعلم أطفال المرحلة الإبتدائية ورياض الأطفال لمفاهيم علوم الحياة وبقاء أثر التعلم لديهم وتنمية مهارات التفكير العلمي، واكتساب مفهوم الاحتراق بسهولةٍ وبصورةٍ أكثر كفاءةً من الطريقة الاعتيادية للتعلم.

رابعاً: أهداف خرائط المفاهيم:

يؤكد العدواني (٢٠١٤) على أنه تستخدم إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحقيق الأهداف التالية:

-تعمل على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي.
-تعمل على تنمية القدرة العقلية لدى الأطفال وخاصة مهارات التفكير العليا كالمقارنة والتصنيف والترتيب والتركيب.
-تنمي عند الأطفال مهارة التحليل والترميز.
-تساعد الأطفال على تنظيم المعرفة، وتحقيق التعلم ذي المعنى.
-تساعد الأطفال على حل المشكلات.
-تزيد من التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم لمدةٍ طويلةٍ.
-تنمي اتجاهات المتعلمين نحو المادة الدراسية.
-تساعد الأطفال على الإبداع والتفكير التأملي عن طريق بناء خريطة المفاهيم وإعادة بنائها.
-تساعد الأطفال على إتقان بناء المفاهيم المتصلة بالمواد أو المقررات التي يدرسونها.

ويتفق هذا مع ما وضحه كلٌ من Cañas and Novak (2006, pp.494-502) أن خرائط المفاهيم تساعد الطفل على تنوع طرق التعلم والإبداع في المواد الخاصة به حيث يتوافر من خلالها مجموعة من برامج التعليم الفعال بما في ذلك القراءات المختارة المصورة والسماح باستخدام شبكة الإنترنت وعمليات البحث، وعمل المشروع، وإعداد التقارير والعرض التقديمي، والرسومات، وعروض الفيديو، والبحث التعاوني أي أنها تقدم نموذج تعلم متكامل للطفل، فتسمح له ببناء أرشيف متكامل للمعلومة أو للمفهوم الذي يرغب في تعلمه مما يمكنه من تحقيق تفكير وفهم أعمق لموضوع التعلم.

خامساً: المضامين التربوية لخرائط المفاهيم:

يؤكد عامر (٢٠١٥) على المضامين التربوية للخرائط وهي كالتالي:

- أنها طريقة تمنح الحرية للمتعلمين وبالتالي تحفزهم على الإبداع.
- إمكانية الإضافة إلى الرسم يشجع المتعلم على بذل المزيد من الجهد لكي يحقق إنجازًا ما لذاته.
- إعطاء الشعور بالمتعة في التعليم وقيمة المادة العلمية التربوية.
- الاهتمام بحاجات المتعلمين وتناسب القدرات والإمكانات وتسمح بالرسم حسب السرعة والرغبة لدى المتعلم.
- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال كونه ناشطاً فاعلاً أثناء التعلم.
- الاهتمام بالجانب التطبيقي من حيث توظيف التعلم في الحياة اليومية أو في مواد أخرى من خلال رسم الخريطة لمواد أخرى (انتقال أثر التعلم) بشكلٍ مستمرٍ.
- طريقة تثير دافعية المتعلم نحو التعلم وتبعث في نفس المتعلم حب التعلم والاكتشاف والبحث عن طرق جدية وأفكار أخرى إبداعية في الرسم (عامر،٢٠١٥، ص٦٤).
- استخدام خرائط المفاهيم يعمل على تقليل العبء على الأطفال مقارنةً بتنفيذ مهمة تعليمية مكافئة عن طريق كتابة أو دراسة نص حيث تميل بنية خرائط المفاهيم إلى أن تكون أبسط بكثير من كتابة الجمل في اللغة، ولها فوائد أكبر للأطفال الذين لديهم معرفة أقل بالمادة أو لديهم قدرة لفظية أضعف.(Haugwitz, Nesbit & Sandmann., 2010)
- خرائط المفاهيم هي إستراتيجيات تعليمية فعالة تمثل خطوة انتقالية من النظرية إلى الممارسة. (Moore,2014)
- خرائط المفاهيم وسيلة تعليمية فعالة مع ذوي الاحتياجات الخاصة خاصة(Stringfield, Luscre & Gast,2011) .

-يتقبل الأطفال التعلم من خلال خرائط المفاهيم المصورة ويحققون نتائج إيجابية أكثر من غيره من طرق التعلم الأخرى (Spelke,Gilmore&McCarthy,2011).

سادساً: الفوائد التربوية للخريطة المفاهيمية في عملية التعلم:

١-رفع القيد عن تفكير المستهدف أو الطفل.
٢- استخدام المعلومات بشكلٍ كفء وفي الوقت المطلوب.
٣- تشجيع الأطفال على حل المشكل من خلال طرقٍ إبداعيةٍ جديدة.
٤- أداة لتعميق الفهم.
٥- سهولة تذكر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع.
٦- سهولة تذكر البيانات والمعلومات الوارد بالموضوعات المقدمة لهم .
٧-توظيف التقنيات الحديثة للتعليم والتعلم.
٨-توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة (بدير،٢٠١٩، ص ص١٨٤-١٨٥).

وانطلاقاً مما سبق تشير الباحثة إلى أنه نظراً لتعدد مجالات استخدام الخرائط المفاهيمية وأهميتها في عملية التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة منها خاصةً في مرحلة رياض الأطفال، فإنها تبرر استخدام الخرائط المفاهيمية كإستراتيجية في بحثها الحالي لتنمية بعض المفاهيم والمعارف والمهارات وذلك للأسباب الآتية:

- تعمل على تنظيم الموضوعات والخبرات والكشف عن العلاقات بين المفاهيم التي تعرض للطفل فتحقق له تعلم أكثر عمقاً.
- تنظم معلومات الطفل وتحقق له ترابط بين ما يعرفه وما يتعلمه مجدداً.
- تساعد الطفل في استقصاء أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم وتميزها.

- تُمكن الطفل من العصف الذهني والتعلم الذاتي، كما تتيح له فرصة التعلم بالمشاركة وسط أقرانه.
- تهيء للطفل فرصة التفكير العلمي ووضع الأشياء في مواقعها الصحيحة، وفي تحليل البيانات وعمل الأولويات.
- تحقق التعلم البصري وتسمح للطفل بممارسة العمليات العقلية المختلفة كالتذكر والتحليل وغيرها.
- تساعد على تشخيص الفهم الخاطيء وتقويمه لدى الأطفال المتعلمين.
- تعتبر وسيلة هامة لتقييم ما تعلمه الطفل وما اكتسبه من مفاهيم.
- تحقيق المعنى المشترك بين المعلم والمتعلم حيث تكشف لكل منهما ماذا لدى الآخر، ثم يتقدمان إلى الأمام بوعي وقصد.
- تعد تدريبًا على التفكير التأمّلي حيث تتضمن عملية بناء خرائط المفاهيم دفعًا للمفاهيم وجذبًا، وضمًا لبعضها البعض وتفريقًا مرةً أخرى، وينظر إلى ذلك كرياضة فكرية تشحذ أذهان المتعلمين.
- تتضمن نشاطًا إبداعيًا، وتساهم في دعم الابتكار، فعند بناء خرائط المفاهيم يمكن تطوير علاقات مفاهيمية جديدة، وبالتالي معان جديدة – أو على الأقل معان لم تكن مدركةً بصورةٍ شعوريةٍ – وما هو الإبداع إلا صناعة الروابط بين المعاني، أي أنها تنمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الأطفال.
- تساعد على صقل مهارات عمل استدلالية، وتجنب اكتساب وتراكم المعرفة الخاملة.

فقد بينت دراسة Ciullo and Billingsley (2013) أن خرائط المفاهيم تعرض العلاقات بين الحقائق والمفردات والأفكار، وزيادة المشاركة بين الأقران، وتعزيز النجاح.

ثانياً: مفاهيم علوم الحياة:

إن مفاهيم علوم الحياة تسهم في انتقال أثر التعلم حيث يتعلم الطفل تلك المفاهيم ثم يستخدمها في حل المشكلات الحياتية يترتب حلها على هذا المفهوم ومتشابهة مع مواقف تعلم المفهوم، كما تساعده على إدراك العناصر المتشابهة بين ما سبق أن تعلموه والمواقف الجديدة مما ييسر عملية الانتقال، كما تزيد من قدرة الطفل على تفسير كثير من الظواهر الطبيعية المرتبطة بتلك المفاهيم.

أولاً: تعريف علوم الحياة:

تعرف علوم الحياة بأنها: طريقة للحياة إنما يعني أنها جزء لا يتجزأ من حياة الطفل اليومية، وتعليمها يعتمد على معاونة الأطفال أن يتعلموا كيف يلاحظون تفاصيل الأشياء بشكلٍ دقيقٍ، والبحث عن أنفسهم، والتعليم، والاكتشاف، وكيف يواجهون الأسئلة ويتوصلون إلى حلولٍ لها فهي بالنسبة للطفل الصغير طريقة للإنجاز أو طريقة لتحقيق مجموعة مفيدة من الإنجازات (الشربيني، وصادق،٢٠٠٠،ص٩٨).

كما أن هناك سمة اتفاق على وجود عنصرين أساسيين لتعريف المفهوم الأول: أن المفهوم عبارة عن معلومة أو فكرة أو تصور عقلي سواء كان مجرداً أو محسوساً، والثاني هو وجود صفة مشتركة أو أكثر لنفس المفهوم والذي يمكن أن يُشار إليه باسم أو رمز معين.(عبد الستار،٢٠١٣، ص٣١).

ثانياً: خصائص مفاهيم علوم الحياة:

أوضحت دراسة عرام (٢٠١٢) على أنه تتميز مفاهيم علوم الحياة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من مكونات المعرفة العلمية، ومن هذه الخصائص:

١-يتكون المفهوم العلمي من جزئين: الاسم (الرمز أو المصطلح)، والدلالة اللفظية للمفهوم.
٢-يتضمن (المفهوم العلمي) التعميم.
٣-لكل مفهوم علمي مجموعة من الخصائص المميزة التي يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم وتميزه عن غيره من مفاهيم علوم الحياة الأخرى (الطيور أجسامها مغطاة بالريش)، وله خصائص أخرى متغيرة أو ثانوية كما في اختلاف الطيور في خصائص: المناقير والأرجل.
٤-تتكون مفاهيم علوم الحياة من خلال عمليات ثلاث هي: التمييز، والتنظيم، التصنيف، والتعميم.
٥-تكوين مفاهيم علوم الحياة ونموها عملية مستمرة تتدرج في الصعوبة من صف ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، وذلك نتيجة لنمو المعرفة العلمية نفسها، ولنضج الفرد(المتعلم) وازدياد خبراته التعليمية.

ثالثاً: أهداف تعليم مفاهيم علوم الحياة لأطفال الروضة :

- تنمية أساليب الملاحظة لدى الأطفال وتشجيعهم على استخدام حواسهم في الحصول على المعلومات.
- معاونة الأطفال على اختيار الفروض والتنبؤات من خلال توجيهات المعلمة.
- معاونة الأطفال على وضع تنبؤاتهم لما سيحدث من خلال أسئلة المعلمة ومناقشاتها لهم.
- معاونة الأطفال على التواصل من خلال استخدام المصطلحات المناسبة، بالإضافة إلى معاونتهم على المناقشة وعرض خبراتهم على الأخرين.
- معاونة الأطفال للوصول إلى النتائج والتي تكون الأساس لتكوين المفاهيم فيما بعد.

-معاونة الأطفال على تنمية مهارات التصنيف والمقارنة.
-الارتقاء بتخمينات الأطفال المبنية على الحدس ومعاونتهم على وضع الفروض التي هي تنبؤات مبنية على أساس من الفهم للموضوع (عبد الفتاح،٢٠٠٧،ص٢٦٢).
-تمثل عمليات تعلم أطفال الروضة لمفاهيم علوم الحياة مدخلاً رئيسًا لتعلمهم الإبداع والابتكار وتنمية مواهبهم الخاصة (Sumida, 2015., PP. 269-295).

رابعاً: أهمية تعليم مفاهيم علوم الحياة لأطفال الروضة :

إن مفاهيم علوم الحياة تلعب دوراً بارزاً في إبراز أهمية المادة العلمية للمتعلم، مما يكون الأثر الأكبر في زيادة الدافعية للتعلم والمشاركة الفعالة من قِبَل المتعلم في العملية التعليمية، ويوضح أهمية تعلم المفاهيم في الآتي:

- تقلل من تعقد البيئة إذ أنها تلخص وتصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء أو مواقف.
- تبسيط العالم الواقعي.
- تسهل المفاهيم على الأطفال للتعرف على الأشياء الموجودة في البيئة.
- تسهم في انتقال أثر التعلم إلى المواقف التعليمية الأخرى الجديدة.
- تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد.
- تساعد على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط
- تسمح بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأهداف.
- تؤدي إلى زيادة اهتمام التلاميذ بمادة علوم الحياة، وتزيد من دوافعهم، وتحفزهم على التخصص.
- تؤدي إلى توفير أساس لاختيار الخبرات وتنظيم الموقف التعليمي وتحديد الهدف من المنهج.

- تدريس مفاهيم علوم الحياة سيمكننا من إبراز الترابط بين فروع العلم المختلفة (قشطة،٢٠٠٨،ص٤٤) ؛ (بدير،٢٠١٩، ص١٦٣).

خامساً: دور المعلمة في تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة:

تذكر جانيس بيتي بانه على الرغم من أن الأطفال يتعلمون مفاهيم علوم الحياة من خلال الاكتشاف الذاتي، فالاكتشاف الذاتي يمكن أن تواجهه صعوبات، إن لم تكن المعلمة مشتركة بعمقٍ في الآتي:

- مواجهة استفسارات الأطفال بمزيد من الأجوبة لتوجيه عملهم في مجال علوم الحياة.
- تتحدى تفسيراتهم بصوة تدفعهم لإجراء التجارب، والبحث، والإطلاع.
- تجهيز ركن العلوم بحيث يمكن للأطفال استخدلمة بسهولة في اكتشافاتهم.
- الاستماع بعناية لتعليقات الأطفال وأسئلتهم لمعاونتهم في تقرير أي الاتجاهات سوف يأخذها استكشافهم.
- محاولة إنعاش فضول الأطفال عن العالم من حولهم من خلال الأشياء المثيرة والجذابة، وعرض الأشياء الجميلة في الطبيعة.
- معاونة الأطفال على استخدام الأساليب العلمية.
- معاونة الأطفال على تسجيل نتائجهم.
- معاونة الأطفال على الاكتشاف من خلال حواسهم الخمس.
- توسيع فرص مجالات علوم الحياة في اتجاهات جديدة بحيث تكون ملائمة، وجعلها مجالاً مشوقاً للأطفال الصغار (عبد الفتاح،٢٠٠٧، ص ص ٢٦٤-٢٦٥).

فقد أكدت نتائج دراسة (Senocak et al.,2013) على تطوير أداة تقييم فهم الأطفال في روضات تركيا لمفاهيم علوم الحياة وعمليات التحقيق العلمي، ومدى مناسبة خرائط المفاهيم لتحقيق هدف الدراسة.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن خرائط المفاهيم إستراتيجية فعالة في تنمية مفاهيم علوم الحياة لأطفال الروضة وأداة حديثة لتنمية المفاهيم.

فروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة لصالح المجموعة التجريبية.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة لصالح المجموعة التجريبية.

٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في بحثها الحالي المنهج التجريبي باستخدام المجموعتين المتكافئتين المجموعة الضابطة والتي لا يتعرض أطفالها لبرنامج البحث المقترح والمجموعة التجريبية والتي يخضع أطفالها لبرنامج البحث وأنشطته.

التصميم التجريبي:

ويستخدم المنهج التجريبي في هذا البحث القياس القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة Control Group والتجريبية Experimental Group ، وذلك بتطبيق الاختبار المصور لمفاهيم علوم الحياة بعد الضبط التجريبي للعينة، ثم تطبيق البرنامج المقترح باستخدام خرائط المفاهيم لتنمية بعض مفاهيم علوم الحياة على المجموعة التجريبية ، ثم تطبيق الاختبار المصور لقياس تنمية مفاهيم علوم الحياة مرةً أخرى على المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية هذه المفاهيم.

ثانيًا: متغيرات البحث:

أ) المتغير المستقل :

برنامج تعتمد أنشطته على خرائط المفاهيم.

ب) المتغير التابع :

اكتساب الأطفال علوم الحياة.

ج) المتغير الضابطة :

-مستوى الذكاء.

-درجات الأطفال في التطبيق القبلي لمقياس مفاهيم علوم الحياة المصور.

ثالثًا: مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث:

أطفال المستوى الأول والثاني (٤- ٦) سنوات برياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من رياض أطفال مدرسة مصطفى كامل الأبتدائية، وذلك لإشراف الباحثة في التربية العملية مما ساعد الباحثة عند تطبيق البرنامج، وتمثلت العينة الكلية أطفال الروضة من المستويين الأول والثاني، وبلغ العدد الكلي (٥٠) طفلاً وطفلةً في المرحلة العمرية (٤-٦ سنوات) بالمستويين الأول والثاني، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة عشوائياً.

رابعًا: أدوات البحث :

تتضمن:

١-اختبار رسم الرجل (جود أنف-هاريس) للذكاء. (تقنين فاطمة حنفي،١٩٨٣).
٢-مقياس مفاهيم علوم الحياة المصور. (إعداد/ الباحثة)
٣- برنامج باستخدام خرائط المفاهيم لتنمية مفاهيم علوم الحياة. (إعداد/ الباحثة)

الدراسة الاستطلاعية وزمن إجراء المقياس:

وقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عدد (٥٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة بالمستوى الأول والثاني من الجنسين (ذكور وإناث) من (٤-٦) سنوات بروضة مدرسة مصطفى كامل الابتدائية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد بهدف تحديد مدى صعوبة وسهولة الأسئلة، وتحديد زمن إجراء الاختبار وتطبيقه قبل البدء في تنفيذ الجانب العملي من البحث وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفاهيم علوم الحياة المصور لدى طفل الروضة:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات للمقياس على عينة قوامها (٥٠) طفلاً وطفلةً .

معاملات الصدق:

أولاً : صدق المقياس:

أ- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال رياض الأطفال لتحديد مدى مناسبة العبارات لقياس مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة من (٤- ٦ سنوات) ، وتم إجراء التعديلات المقترحة للسادة المحكمين من حذف وتعديل وإضافة وإعادة صياغة بعض الأسئلة وتراوحت نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على مدى صلاحية الأسئلة بين (٨٣ :١٠٠%) ، وأصبح المقياس مكونًا من (٢٠) سؤالاً لقياس مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة. .

ب- الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الروضة بلغ عددها (ن = ٥٠) ؛وذلك لحساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـSpss V.20 فكانت قيم معاملات الارتباط كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١)

قيم معاملات ارتباط أسئلة المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط
١	**٠,٧١٩	٦	**٠,٧٦٥	١١	**٠,٧٢٢	١٦	**٠,٧٦٨
٢	**٠,٧٨٠	٧	**٠,٧٣٦	١٢	**٠,٧١٠	١٧	**٠,٧٣٥
٣	**٠,٧١٥	٨	*٠,٥٨٦	١٣	*٠,٤٣٩	١٨	**٠,٧٦٦
٤	**٠,٧٢٥	٩	**٠,٧٦٥	١٤	**٠,٧١٦	١٩	**٠,٧٤٣
٥	**٠,٧٢٥	١٠	**٠,٧٢١	١٥	*٠,٥٠٨	٢٠	**٠,٧٦٧

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

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط الأسئلة بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ والبعض الآخر دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ . أي أنه يوجد اتساق ما بين أسئلة المقياس والدرجة الكلية ؛ مما يشير إلى أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق.

ثانياً: ثبات المقياس:

أ- طريقة معامل ألفا لكرونباخ:

استخدمت الباحثة لحساب ثبات المقياس معامل ألفا لكرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس فبلغت قيمة معامل ألفا العام للمقياس ككل (٠,٧٩٧) كما تم حساب معامل ثبات كل سؤال فكانت قيم معاملات ثبات الأسئلة كما هو موضح بجدول (٢).

جدول (٢)
قيم معاملات ألفا لعبارات القائمة

رقم السؤال	قيمة معامل ألفا	رقم السؤال	قيمة معامل ألفا	رقم السؤال	قيمة معامل ألفا	رقم السؤال	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧٨٣	٦	٠,٧٧٦	١١	٠,٧٨١	١٦	٠,٧٧٩
٢	٠,٧٣٣	٧	٠,٧٨٥	١٢	٠,٧٥٧	١٧	٠,٧٤١
٣	٠,٧٣٦	٨	٠,٧٢٧	١٣	٠,٧٧١	١٨	٠,٧٤١
٤	٠,٧٧٦	٩	٠,٧٨٢	١٤	٠,٧٥٧	١٩	٠,٧٢٩
٥	٠,٧٧٨	١٠	٠,٧٨١	١٥	٠,٧٤٢	٢٠	٠,٧٦٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ألفا لعبارات المقياس أقل من معامل ثبات المقياس ككل ؛ مما يشير إلى أن العبارات على درجة مناسبة من الثبات.

ب – طريقة التجزئة النصفية:

للتحقق من ثبات المقياس ككل تم استخدام طريقة التجزئة النصفيةSplit halfوبلغت قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس (٠,٧٧٧)، وبعد تصحيح أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان وبراونSpearman-Brown بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٧٤)، ويتضح مما سبق أن المقياس يتسم بدرجة مناسبة من الثبات .

ومن إجراءات الصدق والثبات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٢٠) سؤالاً لقياس مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة من

(٤ – ٦ سنوات)، والمقياس بهذه الصورة النهائية صالح للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

خطوات وإجراءات البحث:

وفيما يلي عرض للخطوات والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إعداد وتطبيق أدوات البحث:

أولاً: تحديد أهم مفاهيم علوم الحياة التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة.
ثانياً: تحديد كيفية استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة.
ثالثاً: إعداد مقياس لبعض مفاهيم علوم الحياة التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة من (٤–٦) سنوات.
رابعاً: إعداد برنامج مقترح قائم على استخدام الخرائط المفاهيمية في تنميتها لدى طفل الروضة.

وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية:

١–الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة ومنها على سبيل المثال: مرتضى (٢٠٠٦)، حسنين(٢٠١١) ، عبد الستار(٢٠١٣) ، عبد الله (٢٠١٨) ، الناشف(٢٠٠٧).
٢–الإطلاع على بعض الأدبيات من قِبَل المتخصصين في مجال التربية وعلوم الحياة وخاصة الذين يهتمون في مجال التربية وعلوم الحياة الذين يهتمون بتنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة وهي عرام (٢٠١٢) ، غنيم (٢٠٠٨)، قنديل، ومحمد(٢٠١٣)، Hahn (2013)، Corriveau & Kurkul (2014) .

٣-إعداد مقياس لبعض مفاهيم علوم الحياة التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة من (٤-٦) سنوات.
٤-عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس لرياض الأطفال، وقد رأى المحكمون مناسبة المقياس لمفاهيم علوم الحياة مع إجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم.
٥-إعداد الصورة النهائية لمقياس مفاهيم علوم الحياة المصور والتي اشتملت على محمود(٢٠١٨)، غنيم (٢٠٠٨)، الشربيني، وصادق (٢٠٠٥)، الفضل (٢٠٠٠)، مرتضى (٢٠٠٦)، الطويل (٢٠١١)، الطيطي (٢٠١١)، منصور(٢٠١٢) .

ثانياً: إعداد برنامج لتنمية لتنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة :

للإجابة على السؤالين التاليين من أسئلة البحث:

- ما أسس بناء برنامج الخرائط المفاهمية كمدخل في تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة ؟
- ما التصور المقترح لبرنامج الخرائط المفاهيمية في تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة ؟

وتطلب ذلك إعداد برنامج استخدام الخرائط المفاهيمية لتنمية مفاهيم علوم الحياة لأطفال المستوى الأول والثاني من(٤-٦) سنوات، وقد تم تحديد أسس بناء البرنامج وإعداده وفقاً للخطوات الآتية:

عند إعداد البرنامج قامت الباحثة بما يلي :

١-البحث والاطلاع على البرامج التعليمية المقدمة لطفل الروضة من أجل اكتسابه للمفاهيم المختلفة .

٢-مسح الدراسات في مجال البرامج التعليمية المقدمة للطفل في مرحلة الروضة من أجل معرفة الأسس والفلسفات التي تبنى عليها.
٣-بناء برنامج قائم على استخدام خرائط المفاهيم كمدخل لتنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة ، وقد توصلت الباحثة من خلال إطلاعها على بعض الأسس عند إعداد برنامج خرائط المفاهيم كمدخل لتنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة على النقاط التالية:

١-يعتبر إستراتيجية خرائط المفاهيم استراتيجية تعليمية لتدعيم البنية المعرفية لمفاهيم علوم الحياة.
٢-أن خرائط المفاهيم وسيلة لتقييم معرفة الأطفال السابقة وإيجاد الروابط بين المفاهيم من خلال مناقشات الأطفال.
٣-أن يحقق برنامج خرائط المفاهيم تطبيق مجموعة متنوعة من طرق وفنيات التدريس.
٤-مشاركة معلمة الروضة للأطفال في استخدام خرائط المفاهيم لتنمية مفهوم علوم الحياة.
٥-قد تكون فكرة البرنامج جذابة لكثيرٍ من الأطفال.
٦-أن تكون إستراتيجية خرائط المفاهيم متعلقة بأهداف المناهج ومعايير الروضة.
٧-تسهم مفاهيم علوم الحياة دوراً بارزاً في المادة العلمية لتدريب الأطفال على التجريب.
٨- التعرف على الكائنات والحاجات الأساسية .

إستراتيجية تصميم الأنشطة المتضمنة في البرنامج التعليمي المقترح:

أولاً: الشروط المتبعة:

تم تصميم الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج المستخدم وفقًا للشروط التالية:

-ارتباطها بأهداف الدراسة وتوقع تحقيقها لهذه الأهداف.

-الاسترشاد بالدراسات السابقة والاستفادة من إستراتيجيات الدراسات السابقة واستخدام خرائط المفاهيم.

-أن تناسب الأنشطة خصائص النمو للطفل.

-الاستعانة بمساعدة المعلمة المشرفة على الأطفال في بعض المواقف التي تستدعي وجودها وتدخلها.

ثانياً: الخطوات التنفيذية المتبعة:

- اتبع البحث في تنفيذ وتطبيق أنشطة البرنامج على خرائط المفاهيم.
- وضع التعليمات لكل نشاط وطريقة تطبيقه على الأطفال.
- تم تنفيذ وتجهيز الوسائل والأدوات المناسبة بالخامات الآمنة المناسبة وتجهيزها للتطبيق والجوائز والمكافأت.

ثالثاً:إستراتيجية الموقف التعليمي داخل كل نشاط:

ويتمثل الموقف في دور كلٍ من المعلمة والطفل :

أ) دور المعلمة :

يمكن تلخيص دور المعلمة في حجرة النشاط مع الأطفال في إثارة انتباه أحد الاطفال وتعريفه بالنشاط وطريقة استخدام خرائط المفاهيم لتنمية مفاهيم علوم الحياة للقيام بتعليمات الأنشطة المتضمنة في البرنامج، كما أنها تقوم باستخدام أساليب التعزيز للسلوكيات الإيجابية التي يقوم بها الأطفال وتهيء الجو المناسب لتنفيذ الأنشطة التعليمية المتضمنة في البرنامج .

ب) دور الطفل:

ويتلخص دور الطفل في المشاركة بحماس في الأنشطة وتنفيذ ما يطلب منه بإيجابيةٍ وبجديةٍ، وذلك من خلال الالتزام والانتباه والتعاون مع الباحثة وباقي الأطفال.

تطبيق البرنامج التعليمي:

تم تطبيق برنامج البحث في مدة زمنية قدرها شهرين ونصف بواقع (٢٨) نشاطًا تعليميًا بمعدل (٣) أنشطة في الأسبوع مدة كل نشاط (٤٥) دقيقة .

أنشطة البرنامج التعليمي:

تم مراعاة تنوع الأنشطة لتشتمل على أنشطة "فنية– معرفية/عقلية –علمية – فنية".

ومحاور الأنشطة تقسم كالتالي:

*الهدف العام من النشاط.
*استخدام خرائط المفاهيم كاحدى الإستراتيجيات المتبعة.
*الأهداف الاجرائية.
*الوسائل والأدوات.
*سير النشاط.
*التقويم.

إجراءات تطبيق البحث (المعالجة الإجرائية):

بعد إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق العملى، وبعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتطبيق تجربة البحث، والمتمثلة في تحديد التصميم التجريبي، وتحديد عينة البحث وضبط تكافؤها

وتقسيمها إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراءات البحث:

أولاً: إجراءات قبل التطبيق: اللقاء التمهيدي مع الأطفال:

تم اللقاء مع معلمات روضات مدارس محافظة بورسعيد واختيرت عينة عشوائية بلغ عددها ٥٠ طفلاً وطفلةً إذا تم الإتفاق معهم على مواعيد اللقاء- وهدفه -ومكانه، وتم عرض مجموعة من مفاهيم علوم الحياة المقترحة على معلمات الروضة حتى يعرضوها على أطفال المجموعة الضابطة "بعد تقسيم الأطفال "وذلك بالطريقة المعتادة.

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد تحضير القاعة المتفق عليها للقاء وإعداد لوازم الإضاءة والتهوية تم تطبيق أدوات البحث على مجموعة الأطفال بالمجموعتين قبل تطبيق البرنامج مباشرةً، وذلك للتأكد من مدى تكافؤ أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في (العمر الزمني – مستوي الذكاء – مدى استيعابهم لمفاهيم علوم الحياة)، واستغرق التطبيق القبلي لأدوات البحث (يومين) في الفترة الزمنية من١٠/١٠/٢٠٢٠م وحتى ١٤/١٢/٢٠٢٠م وهذه الأدوات هي:

١-اختبار رسم الرجل (جود أنف-هاريس) للذكاء .

٢-مقياس مفاهيم علوم الحياة المصور للطفل .

التعامل مع المجموعتين :

-يطبق البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فلا تتعرض للبرنامج وأنشطته المقترحة.

ثانياً-إجراءات التطبيق:

بدأت التجربة في شهر أكتوبر واستمرت لمدة شهرين ونصف ، حيث طبقت أنشطة البرنامج الخاصة بمفاهيم علوم الحياة على أطفال المجموعة التجريبية في ركن العلوم والاستكشاف وقاعة الروضة والحديقة وذلك باستخدام خرائط المفاهيم أثناء التعلم ، بينما تعلمت أطفال المجموعة الضابطة فقط في قاعات الروضة الخاصة بهم وذلك بالطريقة التقليدية المعتادة دون التعرض للبرنامج وأنشطته، وقد لاحظت الباحثة بعض الأمور أثناء التطبيق ومنها:

-حماس واهتمام الأطفال وسعادتهم بتطبيق الأنشطة العلمية.

-الانتباه والتركيز أثناء التعامل مع أنشطة البرنامج.

-التفاعل والانجذاب الشديد لبعض التجارب والأنشطة.

ثالثاً-التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وأنشطته على أطفال المجموعة التجريبية، وعدم تطبيقه على أطفال المجموعة الضابطة، تم تطبيق مقياس مفاهيم علوم الحياة المصور مرةً أخرى على أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم قامت الباحثة بتصحيح استجابات الأطفال وذلك بمعاونة معلمة الروضة، ثم رصد درجات الأطفال وتم معالجتها إحصائيًا ومقارنة نتائج المجموعتين ومناقشتها، ثم اختبار صحة الفروض وتفسيرها.

الأساليب الإحصائية للبحث :

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام اختبار Man-Whitney بما يتناسب مع حجم العينة، حيث بلغ عدد أطفال المستوى الأول بكلتا المجموعتين الضابطة والتجريبية (٢٤) طفلاً وطفلةً بكل مجموعة، كما بلغ عدد أطفال المستوى الثاني (٢٦) طفلاً وطفلةً بكل مجموعة .

عرض ومناقشة وتفسير النتائج:

نتائج صحة الفرض الأول:

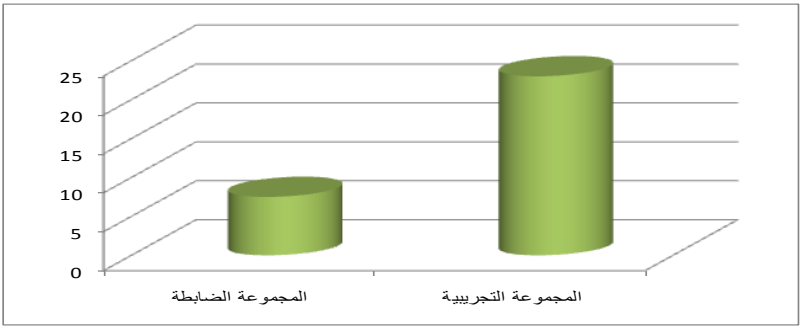
لاختبار الفرض الأول والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة لصالح المجموعة التجريبية." استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann – Whitney Test للمجموعات المستقلة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة اختصاراً بـSpss.V.22 ، ويوضح جدول (٣) يوضح نتيجة اختبار "Man Whitney" على أطفال المجموعة الضابطة و التجريبية "المستوى الأول " لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات أطفال المستوى الأول في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المستوى الأول في المجموعة التجريبية على مقياس مفاهيم علوم الحياة المصور في التطبيق البعدي لصالح أطفال المستوى الأول بالمجموعة التجريبية.

جدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتني في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول على مقياس علوم الحياة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	مستوى الدلالة
علوم الحياة	التجريبية	١٢	١٨,٥	٢٢٢	٠	٠,٠١
	الضابطة	١٢	٦,٥	٧٨		
	المجموع	٢٤	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " U " دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة المصور لصالح المجموعة التجريبية.



شكل (١)
يوضح متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة
لأطفال المستوى الأول في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة

وهذا التمثيل البياني يوضح الفرق بين نتائج الأطفال بالمستوى الأول بالمجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة المصور، فاعتبرت الباحثة أن نسبة الحصول على الدرجة النهائية في تلك الاختبار المصور وأوضحت ذلك بالشكل الذي يمثل نسبة الدرجات التحصيلية من الدرجة الكلية للمقياس المصور وذلك بالنسبة لأطفال المجموعة الضابطة "المستوى الأول"، وتمثل نسبة الدرجات التحصيلية من الدرجة الكلية للاختبار وذلك بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية "المستوى الأول".

تفسير الفرض الأول:

ويتضح من معالجة الفرض الأول إحصائياً أن البرنامج قد أثبت فعاليته، ويمكن أن تفسر هذه النتائج في ضوء :

-محتوى الجانب النظري من البرنامج وما تضمنه من مفاهيم علوم الحياة كان ملائماً مع الأطفال حتى وإن كانوا بالمستوى الأول حيث أعطاهم فرصة للاكتشاف والتجريب والتعلم التعاوني والعصف الذهني واستخدام خرائط المفاهيم لتنمية مفاهيم علوم الحياة وتم توجيههم بطرق إيجابية حققت الاستفادة من أنشطة البرنامج.

وهذا يتفق مع دراسة حسنين(٢٠١١) التي تهدف إلى التعرف على فاعلية التعبير الحركي في تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لطفل الروضة.

ودراسة كلٌ من Karpicke and Blunt (2011) والتي وضحت أن استخدام خرائط المفاهيم من قبل الأطفال يتطلب إثراء المادة التي يدرسونها و فهم العلاقات بين المفاهيم.

ودراسة Seyhan et al.,(2012) التي وضحت تأثير الخرائط المفاهيمية على تعليم الإنسان والبيئة وتحقيق النجاح الأكاديمي ، وأثبتت نتائجها أن تدريس المواد البيئية بطريقة خريطة المفاهيم أكثر فعالية من تدريسها بطريقة التدريس التقليدية.

كما أن نتائج هذا الفرض ترجع إلى عدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة(المستوى الأول) إلى وهو"البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم" كما كان لعمرهم الزمني أثراً في أنهم لم يتمكنوا من استيعاب بعض مفاهيم علوم الحياة.

كما أن عدم تعرضهم للتفاعل مع أنشطة البرنامج التي تعتمد على استخدام خرائط المفاهيم لتنمية مفاهيم علوم الحياة سواء إن كانت تعتمد على العصف الذهني والتعلم التعاوني وتفسير التجارب العلمية والتغذية الراجعة للتعرف على بعض مفاهيم علوم الحياة، مما جعلهم أقل تفاعلاً مع

الباحثة عند تطبيق المقياس بعدياً وهذا ما أشارت إليه دراسة كلٍ من (Kwon and Cifuentes (2009 والشمري (٢٠١٢).

نتائج الفرض الثاني:

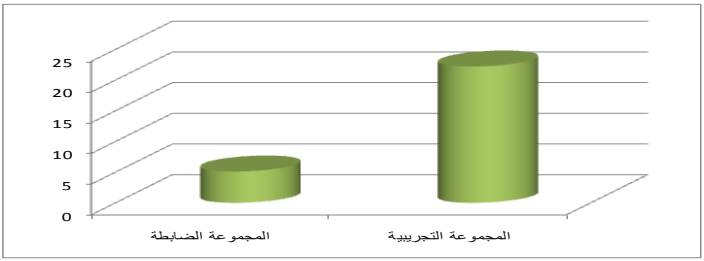
لاختبار الفرض الثاني والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس علوم الحياة لصالح المجموعة التجريبية." استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann – Whitney Test للمجموعات المستقلة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة اختصاراً بـSpss.V.22، ويوضح جدول (٤) يوضح نتيجة اختبار " Man Whitney" على أطفال المجموعة الضابطة و التجريبية "المستوى الثاني " لحساب دلالة الفرق بين متوسطات درجات أطفال المستوى الثاني في المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أطفال المستوى الثاني في المجموعة التجريبية على مقياس مفاهيم علوم الحياة المصور في التطبيق البعدي لصالح أطفال المستوى الثاني بالمجموعة التجريبية.

جدول (٤)

نتائج اختبار مان ويتني في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني على مقياس علوم الحياة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	مستوى الدلالة
علوم الحياة	التجريبية	١٣	٢٠	٢٦٠	٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٧	٩١		
	المجموع	٢٦	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " U " دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية .



شكل (٢)

يوضح متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

لأطفال المستوى الثاني في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة

وهذا التمثيل البياني يوضح الفرق بين نتائج الأطفال بالمستوى الثاني بالمجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة المصور، فاعتبرت الباحثة أن نسبة الحصول على الدرجة النهائية في تلك المقياس المصور، وأوضحت بذلك أن الظل الأغمق بالشكل يمثل نسبة الدرجات التحصيلية من الدرجة الكلية للمقياس وذلك بالنسبة لأطفال المجموعة الضابطة "المستوى الثاني"، أما الظل الفاتح والأكبر يمثل نسبة الدرجات التحصيلية من الدرجة الكلية للاختبار وذلك بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية "المستوى الثاني".

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يمكن أن تفسر نتائج معالجة الفرض الثاني إحصائياً في ضوء :

-محتوى الجانب النظري من البرنامج وما تتضمنه من مفاهيم علمية كان ملائماً مع الأطفال بعمرهم العقلي والزمني، حيث وفر للأطفال فرصًا تحقق لهم الرغبة في التعلم، وتزيد من الدافعية حتى يستطيعوا تحقيق الهدف المنشود.

-وهذا ما أكده كلٌ من (قشطة،٢٠٠٨،ص٤٤) ؛ (بدير،٢٠١٩، ص١٦٣). وأكدت عليه العديد من الدراسات والأبحاث الأخرى مثل دراسة غنيم (٢٠٠٨) والتي تتعلق بأهمية تنمية مفاهيم علوم الحياة للأطفال في سن الروضة.

-طريقة التعليم والتعلم التي استخدمت لتعلم هذا الجانب والمتمثلة في خرائط المفاهيم لأن استراتيجية خرائط المفاهيم فعالة من حيث التكلفة، ومناسبة من الناحية التنموية للاستخدام مع الأطفال الصغار، وأداة بحث لتقييم الأطفال الصغار، وأداة لتقييم المعلمين والطلاب الأكبر سناً، تبني خرائط المفاهيم نوافذ تعلم في أذهان الأطفال، كما أنها تعكس الهياكل المعرفية التي استنتجها الطفل من الدروس العلمية ويؤيد ذلك ماجاء دراسة Novak ، Atiles., Dominique-Maikell and McKean (2014) .(2010)

-كما أن تنوع استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية والتي تباينت ما بين الصور، وشرائط الفيديو ، واللوحات التوضيحية، والبطاقات، والنماذج الحية، وشفافيات استخدام خرائط المفاهيم التي أدت إلى توضيح المعلومة بصورة أفضل، كما ساعد أيضاً في التخفيف من حدة الاستخدام اللفظي للمعلومة وجعلها في صورة مشوقةٍ ومثيرةٍ للانتباه والتركيز، مما جعل الأطفال أكثر إيجابيةً وتشوقاً لتلقي المعلومة وتفسير التجارب العلمية.

-وقد تم التدريب على هذه الأنشطة في جو من التعلم التعاوني والاكتشاف والتجريب والعصف الذهني، فقد كان معتمداً على خرائط المفاهيم بما فيه

من حب وتعاون بين الأطفال أنفسهم وبينهم وبين الباحثة، وفسرت الباحثة درجات أطفال المستوى الثاني المرتفعة نتج عن عمرهم الزمني الأكبر، مما أعطاهم فرصة إيجابية للتعلم تعرض العلاقات بين الحقائق والمفردات والأفكار، وزيادة المشاركة بين الأقران، وتعزيز النجاح وهذا ما تؤيده نتائج دراسة كلٍ من Ciullo and Billingsley (2013)، Corriveau & (Kurkul, 2014) (kelemen etal2014,PP.893-902).

نتائج الفرض الثالث:

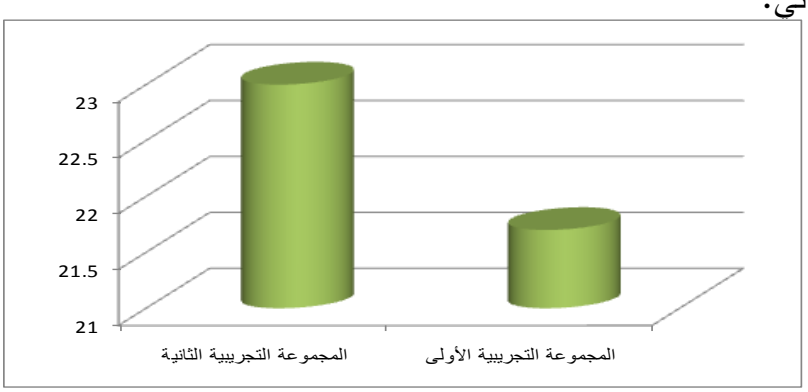
لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة." استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann – Whitney Test للمجموعات المستقلة بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة اختصاراً بـSpss.V.23 ، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا الفرض:

جدول (٥)

نتائج اختبار مان ويتني في التطبيق البعدي المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني لمقياس مفاهيم علوم الحياة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتنيU	مستوى الدلالة
علوم الحياة	التجريبية الأولى	١٢	١٠,٥	١٢٦	٤٨	٠,٠٥
	التجريبية الثانية	١٣	١٥,٣١	١٩٩		
	المجموع	٢٦	–	–		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " U " دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ، مما يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة لصالح المجموعة التجريبية لأطفال المستوى الثاني.



شكل (٣)

يوضح متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة

وهذا التمثيل البياني يوضح الفرق بين نتائج الأطفال بالمستوى الأول والثاني بالمجموعتين التجريبيتين وذلك في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة المصور وهي الحصول على الدرجة النهائية في تلك المقياس المصور، وأوضحت بذلك أن الظل المجموعة التجريبية الأولى يمثل نسبة الدرجات التحصيلية للأطفال بالمستوى الأول من الدرجة الكلية للمقياس في التطبيق البعدي وذلك مقارنة بالظل المجموعة التجريبية الثانية والذي يمثل نسبة الدرجات التحصيلية للأطفال بالمستوى الثاني من الدرجة الكلية للمقياس في التطبيق البعدي ، وهكذا يوضح التمثيل البياني أن هناك

اختلاف بين نسب درجات أطفال المستويين بنفس المجموعة وذلك لصالح أطفال المستوى الثاني.

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الدرجات البعدية للأطفال بالمستوى الأول والأطفال بالمستوى الثاني بالمجموعة التجريبية على مقياس مفاهيم علوم الحياة المصور لصالح أطفال المستوى الثاني حيث أن (قيمة ي) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وبذلك فإنها دالة إحصائياً وهكذا تثبت صحة الفرض الثالث .

لاحظت الباحثة أن هناك فرق بين نتائج الأطفال بالمجموعتين التجريبيتين لأطفال المستوى الأول والثاني في التطبيق البعدي لمقياس مفاهيم علوم الحياة المصور، وذلك الاختلاف ليس كبيرًا ولكن وجد اختلاف في النتائج بالرغم من تعرض أطفال المستوى الأول والثاني بنفس المجموعة إلى البرنامج وأنشطته، ولإثبات ذلك قامت الباحثة بمعالجة نتائج الأطفال إحصائيًا لاثبات صحة الفرض وذلك باستخدام قانون "مان ويتني" وذلك بما يتناسب مع حجم العينة.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

يمكن أن تفسر نتائج معالجة الفرض الثالث إحصائياً في ضوء :

أن العمر الزمني له أثر على العمر العقلي وقدرة الأطفال على استيعاب وفهم ما يقدم لهم من معلومات وحقائق عن مفاهيم علوم الحياة، وكذلك قدرتهم على تفسير التجارب والاكتشاف، فقد كان أطفال المستوى الثاني أكثر تفاعلاً واستجابةً للباحثة وتوجيهاتها أثناء سير أنشطة البرنامج واستخدامهم للخرائط المفاهيمية من حيث الرسم للخريطة بعد الانتهاء من كل نشاط لتشجيعهم على التفكير العلمي.

واتفقت مع هذا نتائج دراسة كلٍ من(Dunke et al.,(2008 ، Crãciun, Tãut and Bãban, A. (2012 ، ودراسة الديباوي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية بعض مفاهيم علوم الحياة وحب الاستطلاع لدى طفل الروضة باستخدام الخرائط المعرفية المصورة، حيث تكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوي الثاني ، وما وضحه Mancinelli et al (2004) أن كل طفل في التعلم له خريطته الذهنية المتفردة التي تساعده في بقاء أثر التعلم واستمراره في مراحل تعليمية لاحقة، حيث تم التأكيد على أنه كلما تقدم العمر تزايد استيعاب الأطفال على للمفهوم المقدم لهم ومحتوياته.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

١-وضع تصور مقترح لطرق وإستراتيجيات تنمية مفاهيم علوم الحياة ضمن مناهج رياض الأطفال.

٢-التركيز على طرق تعليم طفل الروضة علوم الحياة ضمن المقررات الدراسية التي تدرس بكليات التربية للطفولة المبكرة حتى تتمكن الطالبة المعلمة من ممارستها وتنميتها لدى الطفل.

٣- عمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على كيفية تنمية مفاهيم علوم الحياة من خلال الأنشطة العلمية المختلفة.

٤-الاهتمام بتفعيل وتطبيق إستراتيجية خرائط المفاهيم داخل الروضات؛ لما لها من دور كبير في تحقيق التفكير العلمي وتنميته لدى أطفال الروضة.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة بعض البحوث المستقبلية كما يلي:

١-أثر استخدام المحاكاة في تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة.

٢-تنمية مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة باستخدام حقيبة تعليمية في مفاهيم علوم الحياة.

٣-استخدام خرائط المفاهيم لتنمية العلوم الطبيعية لدى أطفال الروضة.

٤-أثر برنامج تدريبي قائم على الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير العلمي لدى طفل الروضة.

٥-برنامج إثرائي لتنمية بعض مفاهيم علوم الحياة لدى طفل الروضة باستخدام الخرائط المفاهيمية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٤). *موسوعة التدريس (ج٥)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- باشا، هبة عبد المنعم. (٢٠١٣). *فاعلية خرائط المفاهيم الإلكترونية لتنمية مفاهيم تكنولوجيا الحاسب لدى طفل الروضة*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- بدير، كريمان. (٢٠١٩). *استراتيجيات جديدة لتعليم طفل الروضة (ط. ١)*. القاهرة: عالم الكتب.

- البسيوني، مها إبراهيم. (٢٠٠٢). *المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة (ط.١)*. القاهرة: مكتبة بستان المعرفة لطبع ونشر وتوزيع الكتب.

- بطرس، حافظ بطرس. (٢٠١٤). *تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة*. عمان: دار المسيرة.

- حسنين، حنان عبدالخالق. (٢٠١١). *فاعلية التعبير الحركي في تنمية بعض المفاهيم العلمية لطفل الروضة*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- خليفة، أحمد حسن. (٢٠١١). أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجة في المختبر على التحصيل الدراسي " دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس مدينة تبوك". *مجلة جامعة دمشق*، ٢٧(٣٤)، ٩٢٣-٩٥٢.

- الديباوي، فاتن جمال أبو زيد. (٢٠١٩). *استخدام الخرائط المعرفية المصورة لتنمية بعض المفاهيم العلمية وحب الاستطلاع لدي طفل الروضة*. رسالة ماجيستير. كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة.

- الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية. (٢٠٠٠). *نمو المفاهيم العلمية للأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشربيني، زكريا، وصادق، يسرية. (٢٠٠٥). *نمو المفاهيم العلمية للأطفال "برنامج مقترح وتجارب لطفل ماقبل المدرسة"*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشوارب، أسيل أكرم، وغيث، إيمان محمد. (٢٠٠٨). أثر برنامج أنشطة بيئية مقترح في تنمية مفاهيم أطفال الروضة وتفسيراتهم البيئية. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، (٣٢).
- الطويل، رهام نعيم. (٢٠١١). *أثر توظيف أسلوب الدراما في تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الطيطي، مسلم يوسف. (٢٠١١). *فاعلية طريقة حل المشكلات في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي في مادة العلوم واحتفاظهم بها*. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة اليرموك.
- عامر، طارق. (٢٠١٥). *الخرائط الذهنية ومهارات التعلم (طريقك إلى بناء الأفكار الذكية) (ط١)*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الستار، شيماء محمد. (٢٠١٣). *فاعلية القصة الحركية في إكساب طفل الروضة بعض المفاهيم المرتبطة بالممارسات الاجتماعية*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- عبد الفتاح، عزة. (٢٠٠٧). *الأنشطة في رياض الأطفال (ط. ٤)*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العبيد، نهاد عبدالله. (٢٠١١). *تنمية المفاهيم الدينية والعلمية لطفل الروضة من خلال قصص الطير والحيوان في القرآن الكريم (ط١)*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- العدواني، خالد مطهر. (٢٠١٤). *استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في التدريس*. ورقة عمل مقدمة للورشة التدريبية الخاصة بتنمية المهارات التدريسية وفقاً لمعايير الجودة. محافظة المحويت. ص ص ١-٧.
- عوجان، وفاء سليمان. (٢٠١٣). تصميم ودراسة فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداء المعرفي في مساق تربية الطفل في الإسلام لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٢(٦)، ٥٤٤-٥٦٠.
- غنيم، حنان عبده يوسف. (٢٠٠٨). *تبسيط بعض المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة باستخدام المتحف الافتراضي*. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية.
- قشطة، أحمد عودة. (٢٠٠٨). *أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية.
- مرتضى، سلوى. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح لإكساب الأطفال بعض المهارات العلمية دراسة شبة تجريبية لدى عينة من أطفال الرياض في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*. ٢٢(٢)، ١٠١-١٢٩.
- المطري، بشرى خميس. (٢٠٠٩). *أثر التزود بالخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا للصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في محافظة البلقاء*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.
- الناشف، هدى. (٢٠٠٧). *رياض الأطفال (ط. ٤)*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- النجدي، أحمد، وراشد، علي، عبد الهادي، منى. (٢٠٠٧). *طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Atiles, J. T., Dominique-Maikell, N., & McKean, K. (2014). Concept Maps: An Alternative Methodology to Assess Young Children. *Educational Research Quarterly*, *37*(3), 25-39.
- Choudhary, A., & Brundha, M. P. (2020). Understanding a pathology topic using the concept map--Survey report. *Drug Invention Today*, *13*(2).
- Canas, A. J., & Novak, J. D. (2006). Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping.
- Cañas, A. J., Novak, J. D., & González, F. M. (2004). Concept maps: Theory, methodology, technology.
- Ciullo, S., & Billingsley, G. (2013). Strategies for improving understanding of and engagement with expository text for students with emotional and behavioral disorders. *Beyond Behavior*, *23*(1), 3-11.
- Dunker, N., Magntorn, O., & Helldèn, G. (2008). Efficiency of Concept Mapping for the Conceptual Understanding of Burning and Underlyng Processes of Combustion for Elementary School Student. *Germany andSweden. University of Oldenburg University of Kristianstad*.
- Hong, S. Y., & Diamond, K. E. (2012). Two approaches to teaching young children science concepts, vocabulary, and scientific problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *27*(2), 295-305.

- Haugwitz, M., Nesbit, J. C., & Sandmann, A. (2010). Cognitive ability and the instructional efficacy of collaborative concept mapping. *Learning and individual differences*, *20*(5), 536-543.
- Hwang, G. J., Shi, Y. R., & Chu, H. C. (2011). A concept map approach to developing collaborative Mindtools for context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, *42*(5), 778-789.
- Maker, C. J. (2020). Identifying exceptional talent in science, technology, engineering, and mathematics: Increasing diversity and assessing creative problem-solving. *Journal of Advanced Academics*, *31*(3), 161-210.
- Moore, K. D. (2014). *Effective instructional strategies: From theory to practice*. Sage Publications.
- Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European early childhood education research journal*, *22*(2), 169-184.
- Spelke, E. S., Gilmore, C. K., & McCarthy, S. (2011). Kindergarten children's sensitivity to geometry in maps. *Developmental Science*, *14*(4), 809-821.
- Senocak, E., Samarapungavan, A., Aksoy, P., & Tosun, C. (2013). A Study on Development of an Instrument to Determine Turkish Kindergarten Students' Understandings of Scientific Concepts and Scientific Inquiry Processes. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(4), 2217-2228.

- Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *26*(4), 218-229.
- Sumida, M. (2015). Kids science academy: Talent development in STEM from the early childhood years. In *Science Education in East Asia* (pp. 269-295). Springer, Cham.
- Kelemen, D., Emmons, N. A., Seston Schillaci, R., & Ganea, P. A. (2014). Young children can be taught basic natural selection using a picture-storybook intervention. *Psychological science*, *25*(4), 893-902.
- Kwon, S. Y., & Cifuentes, L. (2009). The comparative effect of individually-constructed vs. collaboratively-constructed computer-based concept maps. *Computers & Education*, *52*(2), 365-375.

فعالية برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

* أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.*
** د/ منار شحاتة محمود أمين.*
*** سارة محمد أبو الفتوح محمد.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وطُبِق على أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وتراوحت أعمارهم من (٥-٦) سنوات، وتكونت عينة البحث من ٨ أطفالاً ، واستُخدِمَ المنهج شبه التجريبي لمعالجة النتائج إحصائياً في التطبيقين القبلي والبعدي والتتبعي ، وكانت الأدوات المستخدمة في البحث: مقياس مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة) ، وتكونت جلسات البحث من (٢٩) جلسةً بمعدل ٣ جلسات في الأسبوع. وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى أنه : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم

* أستاذ علم نفس الطفل ووكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون التعليم والطلاب- جامعة بورسعيد.

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

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

الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لصالح التطبيق البعدي، كذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي (التخطيط، إدارة الوقت، المراقبة الذاتية) لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

The Effectiveness of a program based on good behavior games to develop some self-regulation skills for children kindergarten with learning disabilities

Prof. Dr/ Amany Ibrahim El Desouky Mohamed. *
Dr. Manar Shehata Mahmoud Amin. **
Sarah Mohamed Abo El- Fotouh Mohamed. ***

Abstract:

The aim of the current research is to build a program based on the good behavior game to develop some self-regulation skills for children kindergarten with learning disabilities, and it was applied to kindergarten children with learning disabilities and their ages ranged from 4-6 years, and the reseach sample consisted of 8 children, the quasi-experimental approach was used to treat the results

*** Professor of Child Psychology and Vice Dean of the Faculty of Early Childhood Education for Education and Student Affairs - Port Said University.**

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

***** Master's researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

statistically in two tribal applications and dimensional, and dimensional and tracking, and the tools used in research were a measure of self-regulation skills for kindergarten children with learning disabilities (prepared by the researcher), and the reseach sessions consisted of 29 sessions, an average of three sessions per week. The results of the current research concluded that;there are significant differences statistically between the mean scores of the experimental group children in the two applications, before and after, of scale self-regulation skills for kindergarten children with learning disabilities in favor of the dimensional application ,also there are no significant differences statistically between the mean scores of the children of the experimental group in the post and follow-up applications of scale self-regulation skills(planning,time management,self-monitoring) for kindergarten children with learning disabilities .

الكلمات المفتاحية Keywords:

- لعبة السلوك الجيد. Good behavior games
- مهارات التنظيم الذاتي. Self-regulation skills
- أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

Children kindergarten with learning disabilities

مقدمة:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من ميادين التربية الخاصة التي أثارت اهتمام الكثير من الباحثين حيث يتضح أن هؤلاء الأطفال يتسمون بأن قدراتهم العقلية سليمة، فذكاؤهم مثل العاديين إلا أنهم يعانون من اضطرابات تتمثل في صعوبات أكاديمية كصعوبات القراءة والكتابة والحساب أو صعوبات نمائية كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير (ثابت،٢٠١٨، ٥٧٤).

وتعد صعوبات التعلم النمائية أحد الأسباب الرئيسية في تدني مستوى الطفل في الروضة تعليميًا، وتتضمن اضطرابات في الإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة وهو الأمر الذي لابد أن يؤدي إلى تأخر التقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادي كمن الذكاء على الأقل (البحيري وآخرون ،٢٠١٨، ٥١٧).

ويفتقر هؤلاء الأطفال إلى مهارات تنظيم الذات حيث أنهم غير منظمون، والتنظيم الذاتي ليس مهارة من مهارات الأداء الأكاديمي فقط، بل عملية توجيه ذاتي تمكن الطفل من توظيف قدراته العقلية، وأفكاره ومشاعره ليحقق أهدافه، والطفل المنظم ذاتيًا يحدد أهدافه، ثم يراقب أفعاله، ويتأمل ذاته وهذا كله يدفعه إلى الإنجاز الدراسي والشعور بالرضا(العبسي،٢٠١٨، ٣).

وفي المقابل يرى الماجد (٢٠١٩) أن إستراتيجية لعبة السلوك الجيد أحد إستراتيجيات التعزيز الرمزي والتي ثبت فاعليتها في خفض السلوكيات التي يمارسها الأطفال مثل السلوكيات العدوانية وسلوك الخجل، والسلوكيات المشتتة كالخروج من المقعد، ومقاطعة المعلمة أو الزملاء أو الصراخ في حجرة النشاط، وساهمت في تطور المهارات الإجتماعية المقبولة كالتعاون ضمن الفريق والمشاركة مع الرفاق.

مشكلة البحث:

إنبثق الإحساس بمشكلة البحث من خلال عدة نقاط:

أ) مواكبة متغيرات هذا العصر وما تنشده رؤية مصر ٢٠٣٠ يتطلب إعداد جيل قادرًا على التخطيط وإدارة الوقت ومراقبته لذاته.

ب) من خلال شكوى العديد من الآباء والمعلمين والقائمين على رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال عمل الباحثة مع الأطفال لاحظت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى مهارات التنظيم الذاتي حيث يعانون من قصور في التخطيط للعمل لتحقيق الهدف منه، ونرى ذلك في عدم تحديد المهام المطلوبة والتنظيم قبل البدء في تنفيذ النشاط، ويعانون أيضًا من قصور في إدارة الوقت ونلاحظ ذلك في صعوبة تنظيم أوقاتهم والانتهاء من الأعمال والمهام المطلوبة منهم في حجرة النشاط في الأوقات المحددة وعدم التزامهم بمواعيد بدء الأنشطة، وصعوبة المراقبة الذاتية للتعلم وتقييمه لمراحل تقدمه في التعلم وإكتساب المهارات والمعارف.

ج) ما ينادي به موضوعات علم النفس الإيجابي بضرورة تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم للاستفادة منها في الحياة بشكلٍ عامٍ، كما اشارت نتائج دراسة (العبسي،٢٠١٨، ١٤-١٥) و(عرابي، ٢٠١٩، ٢١٧) و(محمود،٢٠٢٠، ٣٨٢) التي أكدت على أن تنمية أبعاد التنظيم الذاتي تمنح الطفل القدرة على التخطيط والتحكم المعرفي والانفعالي، وضبط عمليات التعلم، ويكون على دراية بمتطلبات المهام المكلف بها، ويعتبر التنظيم الذاتي بمثابة الضمير الإجتماعي الذي يحرك الشعور بالذنب نحو فعل السلوك أو عدم فعله.

وتبلورت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي:

ما فعالية برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

-هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور في التطبيقين القبلي والبعدي ؟

– هل يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور في التطبيقين البعدي والتتبعي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١– استخدام لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٢– تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي(مهارة التخطيط، مهارة إدارة الوقت، مهارة المراقبة الذاتية) لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٣– تحديد فعالية برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية:

أ–الأهمية النظرية:

١–يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يسعى لدراسته حيث أن مهارات التنظيم الذاتي من الأمور الهامة التي ينبغي تنميتها لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

٢-إلقاء الضوء على أهمية لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٣-قد يفتح هذا البحث مجالاً أمام باحثين آخرين لدراساتٍ نفسيةٍ أخرى ، ومحاولة تناول مهارات للتنظيم الذاتي أخرى لم يتناولها البحث.

ب-الأهمية التطبيقية:

١-أهمية الفئة التي تناولها البحث الحالي حيث أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم أعلى من نسبة الأطفال المعاقين سمعيًا أو بصريًا أو عقليًا أو ذوي الاضطرابات الانفعالية (عبدالنبي،٢٠١٩، ٢٩٠).
٢-استخدام لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٣-قد تفيد نتائج البحث بعض أخصائي ومعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بكيفية تصميم أنشطة لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم باستخدام لعبة السلوك الجيد.

فروض البحث:

١-يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .
٢- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور في التطبيقين البعدي والتتبعي.

محددات البحث :

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

١- **المحددات البشرية:** تمثلت عينة البحث في عدد (٨) أطفالاً من ذوي صعوبات التعلم بأكاديمية Rainbow kids وتتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات.

٢- **المحددات الزمنية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠٢١م لفترة (شهرين ونصف) بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا (٢٩) جلسةً في الفترة من ٢٠٢١/٣/١م إلى ٢٠٢١/٥/١١م ، زمن كل جلسة على حده (٤٥ دقيقة).

٣- **المحددات المكانية:** طبق البحث على أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في أكاديمية Rainbow kids في منطقة قشلاق السواحل امام استايل سكوير التابع لحي المناخ بمحافظة بورسعيد.

٤- **الحدود الموضوعية:** برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

(أ)-إستراتيجية لعبة السلوك الجيد:

يعرفها كلٌ من (bowman&burke&zaini&zhang&vannest, 2015,1) بأنها: "أسلوب لإدارة الفصل وتستخدم حالة جماعية تعتمد علي بعضها البعض لتعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي وتقليل السلوك غير المرغوب.

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "طريقة تعتمد على أسس تعديل السلوك، وتتم بشكلٍ جماعيٍ، ويقسم فيها الأطفال إلى فريقين، وتوضح فيها قواعد السلوك المناسب وشروط الفوز باللعبة، وفي النهاية تقدم مكافآت متفق عليها للفريق الرابح."

(ب)-مهارات التنظيم الذاتي:

يعرفها (العبسي،٢٠١٨،٨) بأنها: "عملية نشطة تبين قدرة الطفل على ضبط وإحداث تغيرات في سلوكه، وفي البيئة المحيطة به من أجل تحقيق أهدافه، وذلك من خلال مهارات التخطيط، ووضع الأهداف، وتقييم الذات ومراقبتها، وتعزيزها، وضبط المثيرات الخارجية."

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية (كالتنظيم والتوسع والتسميع) وما وراء المعرفية (كالتخطيط والمراقبة الذاتية والتقويم الذاتي)، والدافعية التي تؤثر في تعلم الطفل ومقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية."وتشمل مهارات التنظيم الذاتي المحددة بحثيًا(مهارة التخطيط، مهارة إدارة الوقت، مهارة المراقبة الذاتية).

-مهارة التخطيط:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: "قدرة الطفل على اقتراح الأهداف ومعرفة الوقت الكافي والتنبؤ بالنتائج المتوقعة، وتحديد الإستراتيجيات المناسبة وتحديد الصعاب وكيفية مواجهتها للوصول في النهاية إلى تحقيق الهدف المنشود."

-مهارة إدارة الوقت:

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "تعني قدرة الطفل على جدولة وتنظيم مهامه المطلوبة منه، وحسن استثماره لوقته والاستفادة القصوى منه دون ضياعه فيما لا يستحق، وذلك من خلال ترتيب المهام بحسب أولويتها، فإدارة الوقت مفتاح إدارة الذات وتحقيق الإنجاز."

-مهارة المراقبة الذاتية:

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "قدرة الطفل على التفكير في أهداف المهام المكلف بها وكيفية تحقيقها بترتيب معين، ومراقبة تنفيذ الإستراتيجية مع الحفاظ على الهدف في بؤرة الإهتمام، وتسلسل الخطوات، ومعرفة متى يتحقق الهدف وانتقاله إلى الخطوة التالية مع قدرته على تحدي ومواجهة العقبات التي تعتريه".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

(أ) المحور الأول: إستراتيجية لعبة السلوك الجيد:

أهمية إستراتيجية لعبة السلوك الجيد:

أشار كلٌ من (flower&mckenna&bunuan&muthing&vega jr,2014,547) في دراستهم بعنوان:آثار لعبة السلوك الجيد على السلوكيات الصعبة في البيئات المدرسية إلى أهمية إستراتيجية السلوك الجيد وتتمثل في الآتي:

- تسمح للمعلمة بالمشاركة في العديد من إستراتيجيات إدارة السلوك داخل حجرة النشاط مع الأطفال .

-الاعتراف بالسلوك المناسب، وتعليم قواعد الفصل الدراسي للأطفال.

-تقديم ملاحظات حول السلوك غير المناسب الصادر من قبل الطفل.

-المشاركة في ممارسات تكلفة الاستجابة، والثناء والمدح، وتقديم المكافآت كتعزيز للطفل.

وتؤكد (الماجد،٢٠١٩، ١٨-١٩) على كفاءة لعبة السلوك الجيد حيث أنه ثبت فاعليتها في خفض السلوكيات التي يمارسها الأطفال مثل السلوكيات العدوانية وسلوك الخجل، والسلوكيات المشتتة كالخروج من

المقعد،ومقاطعة المعلمة أو الزملاء أو الصراخ في حجرة النشاط، وساهمت في تطور المهارات الاجتماعية المقبولة كالتعاون ضمن الفريق والمشاركة مع الرفاق.

(ب) مهارات التنظيم الذاتي:

مكونات تنظيم الذاتSelf-Organizing Components :

يتكون مفهوم الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة في ضوء معايير محددة يكتسب الطفل خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، فهذه الأفكار والمشاعر والإتجاهات التي يكونها الطفل عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أساليب التنشئة الإجتماعية والتفاعل الإجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية وانفعالية يمر بها الطفل مثل خبرة النجاح والفشل والدور الاجتماعي والوضع الاجتماعي والاقتصادي ومواقف الإحباط والصراع.

وتشمل فئة المكونات بدورها:

-الذات الجسمية: وتتضمن جسم الفرد وبيئته وممتلكاته.

-الذات النفسية: وتشمل الميول النفسية وملامح الشخصية والمهارات الكلامية والمواقف والأفكار الاجتماعية.

-الذات الاجتماعية: وهي متنوعة لأن لكل فرد تصور في ذهنه عن الإنسان يختلف عن الصورة التي يحملها آخر عنه، وهذا لا يعني أن الفرد يختلف أو لديه ذوات مختلفة بل إن عناصر من ذات الفرد تظهر في كل موقف قد تكون مختلفة(حسين، وحجازي،٢٠١٥، ١٣٩-١٤٠).

نظريات علم النفس ومكونات تنظيم الذات Psychology Theories and Components of Self-Regulation:

تعددت النظريات التي تناولت مكونات تنظيم الذات ومنها: نظرية فيجوتسكي، نظرية باندورا للتعلم الاجتماعي والمكونات السلوكية لتنظيم الذات، نظرية زيمرمان ومكونات تنظيم الذات، ونظرية الضبط الذاتي. وتبنت الباحثة "نظرية زيمرمان ومكونات تنظيم الذات (Zimmerman, 1989)حيث يرى زيمرمان أن التنظيم الذاتي يحدث بصفة عامة وفقًا لدرجة استعمال المتعلم للعمليات الذاتية في الضبط والتوجيه والتنظيم الإستراتيجي للسلوك والبيئة المحيطة وهذه المكونات تربطها علاقة تبادلية، حيث يؤثر كل منها في الآخر، ولكي يتصف الفرد بأنه منظم ذاتيًا فيتطلب منه أن يقيم استخدام الإستراتيجيات المحددة لإنجاز الأهداف وفقًا لإدراكات الفاعلية الذاتية (القيسي، ولطيف،٢٠١٦، ٦٣٣).

ويشير حسين(٢٠١٨، ٥٤٣) إلى أن التنظيم الذاتي وفقًا لنظرية زيمرمان يتضمن:

-تحديد الأهداف: يجب تحديد الأهداف المراد تحقيقها من النشاط التعليمي، فالمتعلمون بالتنظيم الذاتي يقرأون ويدرسون وهم يعرفوا ما يريدون تحقيقه.

-التخطيط: تحديد الخطوات المناسبة لاستخدام الوقت المتاح لإنهاء المهمة المطلوب تعلمها لتحقيق الأهداف المرسومة.

-الدافعية الذاتية: على المتعلم أن يكون ذا دافعية عالية لإنهاء مهمة التعلم بنجاح، وهو يستخدم إستراتيجيات متنوعة للاستمرار بالعمل والإبداع به.

-ضبط الإنتباه: زيادة الإنتباه إلى أقصى درجة للعمل الذي يتعلمه. إذ يحاول المتعلمون بالتنظيم الذاتي تركيز انتباههم على المادة الدراسية التي يدرسونها، ويبتعدوا عن المشتتات.

- تطبيق إستراتيجيات التعلم: اختيار واستخدام إستراتيجيات التعلم التي تساعد على تجهيز المادة التي يريدون تعلمها.
- مراقبة الذات: المتعلمون بالتنظيم الذاتي يراجعوا أنفسهم وإستراتيجياتهم بإستمرار للتأكد من أنهم يسيرون بخطى حثيثة نحو الهدف .
- تقويم الذات: تقويم النتائج النهائية لجهودهم، ليحددوا إذا ما كان ما تعلموه كافيًا للوصول للأهداف التي رسموها لأنفسهم.
–التأمل الذاتي: تحديد درجة نجاح وفاعلية إستراتيجيات التعلم، وربما التعرف على طرق أكثر فاعلية في المستقبل .

أهمية التنظيم الذاتي بالنسبة للأطفال:

يرى (خليفة،٢٠١٦،٤) أن الدور الذي يقدمه التنظيم الذاتي للأطفال ينقسم إلى ثلاث مستويات :

أولاً: على المستوى الشخصي: وذلك من خلال التنظيم والتحويل، ووضع الأهداف والتخطيط للتعلم، والإكمال وإدارة الوقت، ومراقبة التعلم وحفظ السجلات، والتسميع والاستظهار.

ثانيًا: على المستوى السلوكي: وذلك من خلال التقييم الذاتي والاستفادة من التغذية الراجعة.

ثالثًا: على مستوى بيئة التعلم: وذلك من خلال بناء بيئة المتعلم، وطلب المساعدة الاجتماعية، والبحث عن المعلومات من مصادرها، واستعراض السجلات.

-الطفل المُنظَم ذاتيًا يكون لديه مسئولية عن جعل التعلم ذا معنى، ويكون لديه وعي بمراقبة أفعاله أثناء عملية التعلم.

والمهارات الثلاثة التي تتناولها الباحثة للعمل على تنميتها لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم هي:

١-مهارة التخطيط Planning Skill .
٢-مهارة إدارة الوقت Time ManagemenT Skill .
٣-مهارة المراقبة الذاتيةSelf-Monitoring Skill .

أولاً: مهارة التخطيط Planning Skill :

مكونات مهارة التخطيط لدى طفل الروضة:

يتضمن التخطيط المهارات الفرعية الآتية:

-تحديد الهدف أو الإحساس بوجود مشكلة وتحديد طبيعتها.
-اختيار إستراتيجية التنفيذ ومهاراته.
-ترتيب تسلسل الخطوات.
-تحديد الصعوبات والأخطاء المحتملة.
-التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة (عساس،٢٠١١، ١٨).

أهمية مهارة التخطيط:

-التخطيط يدرب الطفل على التوقع والإستغلال الأمثل لإمكاناته (برغوث،٢٠١٥، ٣٣).
-يعمل التخطيط علي تشجيع التفكير المنظم ويجعل الطفل أكثر قدرة علي التنوع والتجديد (أبو عياش،٢٠١٧، ١٢).
-يوفر التخطيط التحكم المعرفي واستخدام العمليات والمعرفة والقصد والتنظيم الذاتي لتحقيق الهدف المنشود.(Elwan&Gaballah&Khalifa,2019,2).

مهارة إدارة الوقت Time Management Skill :

مكونات إدارة الوقت:

أشارت(حريرة،٢٠١٥، ١٩٠) في دراستها بعنوان: برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات إدارة الوقت لأطفال ماقبل المدرسة إلى أن مهارة إدارة الوقت تتكون من:

-مهارة تحديد الأهداف: قدرة الطفل على تحديد ما يريد إنجازه في فترة زمنية محددة، وتحديد الطرق التي سيتم من خلالها تحقيق ما يسعى إليه، وقدرته على معرفة مواصفات هدفه.

-مهارة تحديد الأولوليات: قدرة الطفل علي ترتيب وتنظيم ما يريد تحقيقه من الأنشطة أو المهام حسب أهمية كل منها في إطار الوقت المحدد لإنجازها.

-مهارة تقدير الوقت: أن يكون الطفل قادرًا على إعطاء حكم تقديري بصورة لفظية للوقت، ويكون هذا الحكم مشابهًا للواقع بدرجةٍ كبيرةٍ.

-مهارة تخطيط الوقت: قدرة الطفل على وضع خطة تمكنه من الاستغلال الأمثل لوقته من خلال تحديد الأنشطة والمهام وتسلسل تنفيذها والوقت المناسب لإنهاء كل نشاط؛ للوصول للهدف المنشود في فترة زمنية معينة.

-مهارة تنظيم الوقت: قدرة الطفل على التنظيم بين المهام والمسؤوليات والأنشطة وتوزيعها على الوقت المتاح لتحقيق الأهداف المنشودة.

-مهارة التنفيذ: قدرة الطفل على تحويل الخطة إلى أفعال وأعمال وخطوات إجرائية قابلة للتنفيذ في وقت محدد.

وترى الباحثة أنه يمكن تنظيم وقت الطفل من خلال تحديد مواعيد استقبال الأطفال في حجرة النشاط وتحديد وقت لكل نشاط للبدء والانتهاء منه، وتعريف الطفل أهمية الوقت وأن يلاحظ كم استغرق من الوقت في أداء المهمة بحيث يصل للهدف المنشود، وأن يقسم الوقت الذي تتيحه

المعلمة له على أداء المهمة بدقةٍ من حيث الأولولية، وبالتدريب على ذلك في أكثر من نشاطٍ يتمكن الطفل من إدارة وقته، ويمكن للمعلمة تعزيز الطفل بعد ملاحظته خلال الأنشطة من مهارته في إدارة الوقت.

أهمية إدارة الوقت:

أشار كلٌ من (Indreica&Cazan&Truta,2011,3) في دراستهم بعنوان: تأثير أساليب التعلم وإدارة الوقت علي التحصيل الدراسي أنه:

- يمكن للوقت النفسي أن يعمل بطريقةٍ بناءةٍ أو هدامةٍ على التحفيز الذاتي أو دعم النشاط أو تثبيطه، وبالتالي يصبح بناءًا منظورًا زمنيًا من خلال تحديد الأهداف ضروريًا.

-الوقت هو مورد رئيسي في التعلم والطريقة التي يدرك بها الناس ويستثمرون الوقت تنعكس على نتائج التعلم.

-تساعد الطفل على تنظيم وتقدير أولوياته من حيث الأهم فالمهم (حسين، حسن، عرنوس، الشقيري،٢٠١٧، ٣٠٠).

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن أهمية إدارة الوقت تساعد الطفل على استثمار وقته بشكلٍ إيجابي لتحقيق هدفه بأقل مجهود ممكن مع استثمار المعطيات بطريقةٍ مناسبةٍ وأكثر فاعليةً، وتحقيق الإنجاز وتساعده على فهم طبيعة سلوكه والتطرق لتحقيق المطلوب منه بشكلٍ صحيحٍ ومنظمٍ.

مهارة المراقبة الذاتية Self-Monitoring Skill :

مكونات المراقبة الذاتية:

حيث أشار كلٌ من(الحامد، والصياد،٢٠٢٠، ٤٨) في دراستهم بعنوان: مدى امتلاك ذوي صعوبات التعلم لمهارات ما وراء المعرفة بالمقارنة مع الطلبة العاديين بالمرحلة الإبتدائية بالدمام إلى المهارات الفرعية وهي:

-جعل الهدف في بؤرة الاهتمام.
-الحفاظ على تسلسل وترتيب الخطوات.
-معرفة متى يتحقق كل هدف فرعي.
-تحديد متى يجب الانتقال للمرحلة التالية.
-اكتشاف الصعوبات والأخطاء.
-معرفة كيفية تخطي الصعوبات، والتخلص من الأخطاء.

أهمية مهارة المراقبة الذاتية بالنسبة للطفل:

-توفر ملاحظات فورية للأطفال حول سلوكهم أكثر مما لو كانت المعلمة هي الملاحظة (Daly&Ranalli,2003,31).
-المراقبة الذاتية هي جزء مهم من تعليم الأطفال التنظيم الذاتي، فعندما يكون الأطفال مسؤولين عن تسجيل سلوكهم، فأنهم يصبحون أكثر وعيًا بتأثيرهم علي الآخرين.(Jones,2016,9)
-تساعد الأطفال على تطوير قدراتهم والسير بخطى أكثر دقة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية وتعديل سلوكياتهم (عداي،٢٠١٩، ١٦٧٩)

وترى الباحثة أن يمكن تنمية مهارة المراقبة الذاتية لدى الطفل من خلال تعريفه أهمية مراقبة الذات وتدريبه على الأساليب الصحيحة للمراقبة الذاتية، ومعرفة أوجه القصور ومحاولة الوصول للهدف المنشود بأقصر الطرق من خلال اختيار واتباع الإستراتيجية المناسبة وضبط الذات.

(ج) المحور الثالث أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم:

يقتصر البحث على الأطفال ذوي صعوبات النمائية وهي "ترتبط بالوظائف الدماغية، وبالعمليات المعرفية والعقلية التي يعتمد عليها الطفل

فـي تحصـيله الأكـاديمي، وتكـون نتيجـة اضـطرابات وظيفيـة فـي الجهـاز العصبي المركزي"(محمد،٢٠٢٠، ٢١١).

خصائص أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية:

أشارت (العسكري،٢٠١٦، ٩٢) إلى أنهم يتصفون بأنهم:

-ذو ذكاء عادي أو مرتفع.
-مستواهم التحصيلي منخفض لا يتناسب مع مستوى الذكاء.
-ليس لديهم القدرة على إصدار الاستجابة المناسبة للمثير أو للموقف العام.
-نشاط مفرط لا يتناسب مع سن الطفل.
-الاندفاعية وقصور الانتباه.

تشخيص صعوبات التعلم لدي أطفال مرحلة الروضة Diagnosis Of Learning Difficulties In Kindergarten Children :

أشـار (الفرا،٢٠٠٥، ٢٤) أن الكشـف المبكـر للمشـكلات النمائيـة عنـد الأطفال في سن ما قبل المدرسة يعد أمرًا مهمًا وحيويًا لنموهم وتطورهم. والتشخيص الشامل لطفل ما قبل المدرسة ممن يشك بوجود مشكلة لديه قد يتضمن تقويمًا متخصصًا عميقًا في مجالات كثيرة، مثل النمو الحركي، والعصبي، والنفسي، والكلام، واللغة، والجوانب الاجتماعية والانفعالية، وصعوبات التعلم النمائية قد تظهر لديهم في النمو اللغوي، والمعرفي، ونمو المهارات البصرية الحركية، حيث يظهرون صعوبة في متابعة الحديث المتواصل وغيرها من المشكلات لذا يتطلب تشخيصهم عن طريق:

تقويم النمو اللغوي والمعرفي والنمو البصري الحركي لهم، ويتضمن تشخيص النمو اللغوي تقويم قدرات الاستقبال السمعي،وقدرات التفكير السمعية وقدرات التعبير اللفظية، ويتطلب تشخيص القدرات المعرفية تقويم

الانتباه والتمييز والذاكرة وتكامل الحواس المتعددة، ويتضمن تشخيص القدرات البصرية الحركية القدرة على تناسق الحركات الدقيقة وأداء الحركات الكبيرة.

ردود فعل الوالدين إزاء صعوبات التعلم Parents'Reactions To Learning Difficulties :

إن الاعتراف بأن الطفل لديه صعوبات تعلم يعد أكثر صعوبة على الوالدين، وتشير الدراسات إلى أن ردود أفعال الوالدين إزاء أطفالهم الذين يعانون من صعوبات تعلم تختلف عن ردود فعل أباء الأطفال العاديين، وتتفاوت هذه الانفعالات بتفاوت حدة المشكلة، ودرجة وضوحها ، بالإضافة إلى عوامل أخرى، مثل:المستوى الإقتصادي للوالدين، وكذلك المستوى الاجتماعي، والمستوى الثقافي ومنها:

- الإنكار، ورفض الفكرة القائلة بأن الطفل لديه مشكلة.
- الشعور بالذنب، إذا كان أحد الوالدين يعاني من مشكلة مماثلة.
- الحزن والانسحاب من الخدمات، حيث يكون الوالدين شديدي الحماية لطفلهما.
- تقبل الأطفال ذوي صعوبات التعلم (خصاونة،٢٠١٣، ٥٦– ٥٧).

ومن خلال ما تم عرضه في البحث ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم وتنمية مهارات التنظيم الذاتي (مهارة التخطيط، مهارة إدارة الوقت، مهارة المراقبة الذاتية) لديه، والتوعية بضرورة مساعدة الطفل على تنمية تلك المهارات وتحفيزه وتحفيز الوالدين ومعلمات رياض الأطفال على استخدام التعزيز الرمزي المتمثل في لعبة السلوك الجيد؛ لما له من أثرٍ فعالٍ في المساعدة على ترسيخ تلك المهارات، وجعلها جزءًا مهمًا في حياته وتسهيل الوصول للهدف المنشود بنجاح ، حيث أن

امتلاك الطفل لمهارة التخطيط وإدارة الوقت والمراقبة الذاتيه تساعده على ضبط الذات ، وفهم طبيعة سلوكه، وتنظيم التفكير.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي باستخدام المجموعة ذات التصميم التجريبي الواحد (ن=٨) ويعتمد على القياسين القبلي والبعدي؛ لدراسة أثر استخدام إستراتيجية لعبة السلوك الجيد "متغير مستقل " لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي "متغير تابع" لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا:مجتمع وعينة البحث:

-مجتمع البحث : يتمثل مجتمع البحث من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموجودين في أكاديمية Rainbow kids في محافظة بورسعيد للفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

-عينة البحث : بلغت عينة البحث ٨ أطفالاً من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم المتواجدين في أكاديمية Rainbow kids بمحافظة بورسعيد، وتم اختيارهم بطريقةٍ عمديةٍ تبعًا لمتغيرات البحث، وذلك من خلال مؤشرات صعوبات التعلم، العمر العقلي لهم على مقياس القدرة العقلية – أوتيس لينون مابين (٥-٦) سنوات.

وصف تجانس أطفال العينة التجريبية (أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم) في الذكاء والعمر الزمني :

قامت الباحثة بحساب تجانس أفراد العينة من حيث (الذكاء، والعمر الزمني، مستوى مهارات التنظيم الذاتي) كما يتضح في الجدول التالي.

جدول (١) يوضح مدى تجانس أفراد عينة البحث من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ومستوى مهارات التنظيم الذاتي

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الالتواء
الذكاء	٨	٨٧,٣٨	٢,٢٠	٠,٧٨
العمر الزمني		٥,٧	٠,٤٤٧	٠,١٥٨
مهارات التنظيم الذاتي		١١,٨٨	٣,٠٤	١,٠٨

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ، وهذا يدل على تجانس أفراد العينة ، وقامت الباحثة بإيجاد التجانس للعينة في شدة صعوبات التعلم (حيث انخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي قبل تطبيق البرنامج) ، وتم اختيار اطفال الروضة الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور، ويتبين من الجدول السابق رقم (١) تجانس أفراد العينة من حيث انخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي.

ثالثًا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في الجانب التطبيقي للبحث الحالي ما يلي من أدوات:

١-مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور من(٥-٦) سنوات. (إعداد/ الباحثة):

قامت الباحثة بإعداد مقياس مهارات التنظيم الذاتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد مطالعة بعض المقاييس، والأطر النظرية، وأدبيات

البحوث والدراسات السابقة التي تناولت متغير بعض مهارات التنظيم الذاتي سواء في مرحلة رياض الأطفال أو أي مرحلة أخرى تليها كدراسة : نمر(٢٠٠٧)، هدبا(٢٠١٤)، زيارة(٢٠١٦)، المفيدة(٢٠١٧).

حيث أعدت الباحثة الصورة الأولية للمقياس المصور، ثم عرضت المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال رياض الأطفال وعلم النفس، وعددهم (١١) لإبداء الرأي في الفكرة الرئيسية، وتكون المقياس من(٣٠) عبارةً بواقع (١٠) عبارات بالنسبة لمهارة التخطيط، وبالنسبة لمهارة إدارة الوقت (١٠) عبارات، أما عن مهارة المراقبة الذاتية(١٠) عبارات، وكل عبارة أمامها ثلاث صور واحدة منهم تمثل السلوك الصحيح، وبنود المقياس على هيئة مواقف سلوكية يختار الطفل الاستجابة الملائمة لكل موقفٍ بوضع دائرة أو الإشارة إلى الصورة الصحيحة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق (صدق الأساتذة المحكمين) Validity :

- صدق الأساتذة المحكمين: حيث عرض المقياس على عددٍ من الأساتذة المتخصصين في مجال رياض الأطفال وعلم النفس بلغ عددهم ١١، وبناءًا على آراء الأساتذة المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات لغويًا، وحُذِفَت عبارة ًواحدةً خاصة ببُعد مهارة المراقبة الذاتية لتشابهها في المضمون مع أخرى، وقد أبقت الباحثة على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق من ٨٠%(أصبح العدد٣٠ عبارةً) ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الاتفاق بين الأساتذة المحكمين لعبارات المقياس ن = ١٠ من ٨٠% فيما فوق.

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	١٠	%٩٠,٩١	١	٩	%٨١,٨٢	١	١١	%١٠٠
٢	١٠	%٩٠,٩١	٢	١٠	%٩٠,٩١	٢	١١	%١٠٠
٣	١٠	%٩٠,٩١	٣	١١	%١٠٠	٣	١١	%١٠٠
٤	١٠	%٩٠,٩١	٤	١٠	%٩٠,٩١	٤	١٠	%٩٠,٩١
٥	١١	%١٠٠	٥	١١	%١٠٠	٥	١٠	%٩٠,٩١
٦	١١	%١٠٠	٦	١١	%١٠٠	٦	١٠	%٩٠,٩١
٧	١١	%١٠٠	٧	١٠	%٩٠,٩١	٧	١٠	%٩٠,٩١
٨	١٠	%٩٠,٩١	٨	٩	%٨١,٨٢	٨	١٠	%٩٠,٩١
٩	١٠	%٩٠,٩١	٩	١٠	%٩٠,٩١	٩	١٠	%٩٠,٩١
١٠	١٠	%٩٠,٩١	١٠	١٠	%٩٠,٩١	١٠	١١	%١٠٠

جدول (٣)

معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس (ن للعينة مج١=٨) / (ن لمفردات الأسئلة =٣٠)

رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط درجة العبارة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس
.١	**٠,٨٩٥	.١	**٠,٩٢٠	.١	**٠,٨٣١
.٢	**٠,٨٧٦	.٢	**٠,٩١٠	.٢	**٠,٩٠١
.٣	**٠,٨٨٨	.٣	**٠,٩٠٧	.٣	**٠,٩٠٠
.٤	**٠,٩١٢	.٤	**٠,٨٦٦	.٤	**٠,٨٧٣
.٥	**٠,٨٩٦	.٥	**٠,٩٣٢	.٥	[1]**٠,٨٢٩

[1] دال عند مستوى ٠,٠١

٠,٦	٠,٨٧١**	٠,٦	٠,٩١٧**	٠,٦	٠,٩٠٧**
٠,٧	٠,٨٣٦**	٠,٧	٠,٩٢٠**	٠,٧	٠,٨٣٩**
٠,٨	٠,٩٢٣**	٠,٨	٠,٩٢١**	٠,٨	٠,٩١٧**
٠,٩	٠,٨٧١**	٠,٩	٠,٩٠٩**	٠,٩	٠,٨٩٤**
٠,١٠	٠,٩٠٠**	٠,١٠	٠,٩٢٤**	٠,١٠	٠,٩٣٠**

يتضح من جدول (٢) ما يلي: تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة على حدة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠،٨٢٩- ٠،٩٣٠)، وهي معاملات ارتباطية دالة عند مستوى (٠،٠١)، مما يشير إلى أن بنود المقياس تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثانياً: الثبات (Reliability) عن طريق :

إعادة تطبيق الاختبار: قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بعد الأسبوع السادس من التطبيق الأول، وبلغ معامل الثبات بين متوسطي درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني ٠،٩٠٧ ،وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١.

ثبات أبعاد المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:

وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس بأبعاده الأربعة باستخدام (معادلة ألفا كرونباخ"Cronbachs Alpha" ، ويوضح الجدول رقم (٤) التالي نتائج هذا الإجراء :

جدول (٤)

البُعد	معامل الارتباط
البعد الأول: التخطيط	٠,٨٩٠**[٢]
البعد الثاني: إدارة الوقت	٠,٩٣٠**
البعد الثالث: المراقبة الذاتية	٠,٩٢٢**

٢-برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد لتنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد / الباحثة):

التخطيط العام لجلسات برنامج قائم على لعبة السلوك الجيد ويشمل على:

أ- تحديد الفئة التي وُضِعَ البرنامج من أجلها: الأطفال ذوي صعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات.

ب- الهدف العام من استخدام استراتيجية لعبة السلوك الجيد: تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي كالتخطيط وإدارة الوقت والمراقبة الذاتية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

ج- أهداف إستخدام إستراتيجية لعبة السلوك الجيد: وهي الأهداف الخاصة بكل جلسة إرشادية على حدة، وهي تتنوع بين المستويات الثلاثة للأهداف(المعرفي،والوجداني،والنفسحركي)، ومن هذه الجلسات:

ج-١- جلسات التخطيط: ويتوقع في نهاية الجلسة أن يكون الطفل قادرًا على أن:

-يخطط الطفل لقضاء يوم العطلة في الريف.

[٢] دال عند مستوى ٠,٠١

-يرتب الطفل بطاقات الصور المعبرة عن التخطيط لقضاء يوم العطلة في الريف.
-يخطط الطفل لمستقبله.
-يخطط الطفل لإعداد الهدف من الذهاب للمدرسة وكيفية الاستعداد للذهاب للمدرسة.
-يخطط الطفل للمهام طويلة المدى والمهام قصيرة المدى.
-يميز الطفل بين الضروريات والكماليات في حياته.
-يشارك الطفل زملاءه في النشاط ويختار الضروريات من بين الصور ويضعها في الخانة الصحيحة.
-يذكر الطفل بعض الأحداث الإيجابية التي تخللت حياته في الماضي كإتقانه مهارة الرسم.
-ينتقي الطفل أحداث إيجابية يمر بها في الحاضر.
-يناقش الطفل بعض الأهداف والتطلعات المستقبلية.
-يخطط الطفل للتغلب على الصعوبات التي تواجهه.

ج-٢-جلسات إدارة الوقت وتنظيمه: ويتوقع من الطفل في نهاية الجلسة أن يكون قادرًا على:

-ينظم الطفل وقته اليومي.
-يقسم الطفل المهام المطلوبة منه إلى ما انتهيت منه ، الذي أفعله الآن ، المطلوب عمله.
-يستغل الطفل وقته في الأشياء المفيدة كتعلم زراعة النباتات أو إتقان مهارة الرسم.
-يستغل الطفل الوقت للوصول للهدف.
-يمارس الطفل النشاط الحركي (مسابقات) برفقة زملائه ويسعى للفوز.

-يتعرف الطفل على الخامات المستخدمة في النشاط الفني(تشكيل عقارب الساعة).
-يشكل الطفل عقارب الساعة الموجودة في النموذج باستخدام الأزرار والخامات الموجودة.
-يحدد الطفل المواعيد المهمة ويتعرف على طريقة تسجيلها.
-يسجل الطفل المواعيد المهمة في جدول بطريقة منظمة.
-يحلل الطفل المهمة المطلوبة منه إلى مهام صغيرة مثل ترتيب الغرفة.
-يحدد الطفل إنجازاته في إدارة الوقت.
-يكافيء الطفل نفسه بالشكل الذي يريده .

ج-٣-جلسات المراقبة الذاتية: ويتوقع في نهاية الجلسة أن يكون الطفل قادرًا على:

-يحاول الطفل مراقبة سلوكياته وأفعاله.
-يسجل الطفل الوقت الذي يقضيه في الأنشطة.
-يعبر الطفل عن رأيه بحرية.
-يحدد الطفل المواقف التي يقول فيها نعم والمواقف التي يقول فيها لا من خلال الصور المعروضة عليه.
-يتعرف الطفل على كيفية التحكم في سلوكه أثناء التعرض لضغوطات.
-يحدد الطفل الأنشطة التي يجد فيها صعوبة وكذلك الأنشطة التي يتقنها.
-يحدد الطفل المواقف التي تصيبه بالإحباط والإنجازات التي يفتخر بها.
- يحدد الطفل الصعوبات المحتملة الموجودة في القصة.
-يضع الطفل الطفل ويقترح الحلول المناسبة.
-يعيد الطفل سرد القصة مرةً أخرى بنفس ترتيبها.

الوسائل والمواد والأدوات :

الوسائل: قصص مصورة، لوحة البطاقات التخطيط وإدارة الوقت والمراقبة الذاتية.

المـوادC.D:بـه قصـص مصـورة، أسـطوانة تعليميـة عـن المهـارات الثلاثـة وأهميتها، بطاقات بها صور لترتيب أحداث القصة وأخرى لوضعها في المكان المناسب،لصق استيك جلو،C.D يعرض عليه فيديوهات لتنمية مهارات التنظيم الذاتي،لاب توب، سماعات.

الأدوات: كرات ملونة للمسابقات، سلة لوضع الكرات الملونة فيها، صفارة، ساعة لتحديد الوقت، أوراق ملونة، مجسم لشكل الساعة، بطاقات لنماذج شكل الساعات، أزرار ملونة، مادة لاصقة، سلاكات أذن لوضع المادة اللاصقة، قماش الخيش ، نماذج لهدايا رمزية (أقلام تلوين).

التقويم:

استخدمت الباحثة في البرنامج أساليب متنوعة للتقويم بدءًا من تقويم مدخلاته (التقويم القبلي) بتحديد درجة امتلاك العينة البحثية لمهارات التنظيم الذاتي (مهارة التخطيط، مهارة إدارة الوقت، مهارة المراقبة الذاتية) باستخدام مقياس مهارات التنظيم الذاتي "مرة أولى"، كما تم تقويم أداء الأطفال أثناء فترة التدريب (تقويماً بنائياً)، وفي نهاية التطبيق تم التقويم للتحقق من أهداف البحث الحالي المتوقع تحقيقها (التقويم البعدي) من خلال استخدام الباحثة لمقياس مهارات التنظيم الذاتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم مرةً أخرى ثانية ومقارنة النتائج في التطبيقين القبلي والبعدي.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة عدة أساليب إحصائية وهي:

١-معامل الارتباط بيرسون (ر).

٢-معامل ألفاكرونباخ لحساب الثباتCronbach's alpha .

٣-اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري.

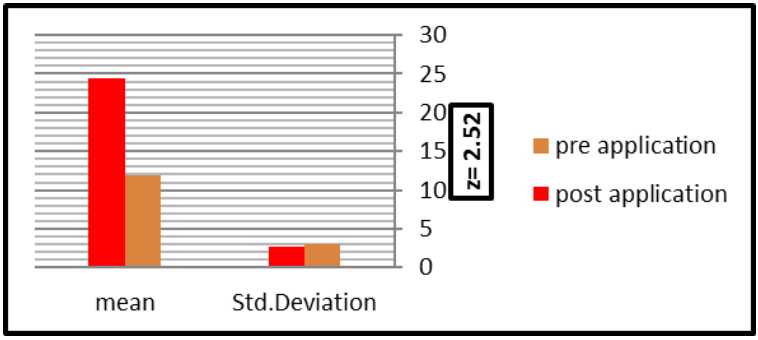
نتائج البحث ومناقشته :

أولاً: نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور (مهارة التخطيط، مهارة إدارة الوقت، مهارة المراقبة الذاتية) لصالح التطبيق البعدي"، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري. ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج من خلال جدول(٥) التالي.

جدول(٥) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري لدلالة الفرق بين متوسطي أداء أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى	القبلي – البعدي		قيمة z	مستوى الدلالة
						مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة		
القبلي	٨	١١,٨٨	٣,٠٤	٨	١٧	٠	٣٦	-٢,٥٢٠٥	٠,٠١٣
البعدي	٨	٢٤,٣٨	٢,٦٧	٢٠	٢٨				



شكل بياني(١):يوضح الفرق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من الجدول والشكل البياني السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور حيث أن قيمة Z بين القياسين القبلي والبعدي =٢,٥٢ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

وهذا اتفق مع نتائج هذه الفروض مع دراسة(bowman et al (2015 ، والماجد(٢٠١٩) ،ودراسة علي(٢٠١٩) ، ودراسة محمود(٢٠٢٠) في فاعلية التطبيق البعدي والتأثير الإيجابي لاستخدام إستراتيجية لعبة السلوك الجيد وأثرها على العينة التجريبية.

كما ترجع الباحثة صحة الفرض الأول إلى مناسبة الجلسات وتنوع الوسائل والمواد المستخدمة خلال الجلسة، كما ترجعه الباحثة لأساليب التعزيز وتنوعها ما بين الرمزي المثمتل في (النجوم ، والفيشات وغيرها) واستبدالها فيما بعد بالمعززات المادية المتمثلة في (الهدايا،والحلوى)،

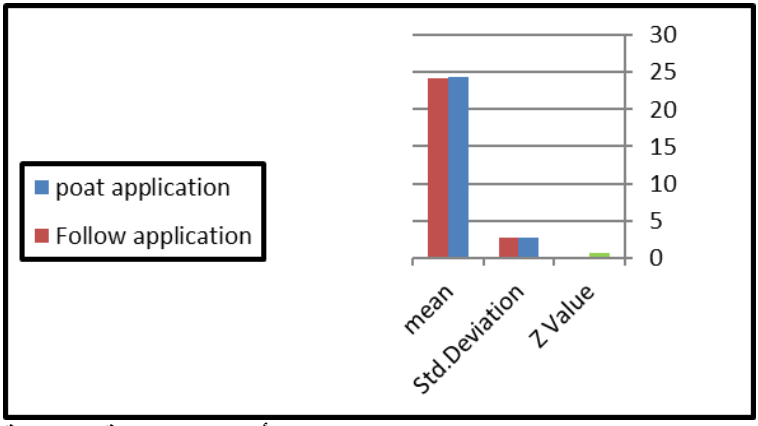
وتفسر الباحثة هذه الفروق في النتائج إلى العلاقة الإيجابية التي تربطها بهم والثقة الموجودة بينهم. وفضلاً عن مساهمة الجلسات في تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي التي يفتقدها الأطفال ذوي صعوبات التعلم "عينة البحث"، أيضًا راعت الباحثة التدرج في الجلسات من المستوى الأسهل للأصعب، كما تلاءمت أهداف الجلسة مع مضمونها ومهامها.
وقد ترجع الباحثة هذه الفروق لسهولة المقياس وملاءمته لطبيعة العينة ووضوح الصور وفهمها بسهولةٍ.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (المجموعة التجريبية) في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور (مهارة التخطيط، مهارة إدارة الوقت، مهارة المراقبة الذاتية) ، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري.

جدول (٦) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري لدلالة الفرق بين متوسطي أداء أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصورفي الاختبارين البعدي والتتبعي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى	القبلي – البعدي		قيمة z	مستوى الدلالة
						مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة		
البعدي	٨	٢٤,٣٨	٢,٦٧	٢٠	٢٨	٢٢,٥	١٣,٥	-٠,٦٣٠١	٠,٠٥١
التتبعي	٨	٢٤,١٣	٢,٦٤	١٩	٢٧				



شكل بياني(٢):يوضح الفرق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور

تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

يتضح من الجدول والشكل البياني السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التنظيم الذاتي في التطبيقين البعدي والتتبعي حيث أن قيمة **Z = 0.6301** وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ ، وهذا يدل على استمرارية فعالية البرنامج مع أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (عينة البحث) بعد تطبيق البرنامج حيث أن درجات الأطفال في التطبيقين البعدي والتتبعي متقاربةً.

وترجع الباحثة صحة الفرض الثاني إلى تأثير تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما تعود هذه النتيجة إلى تركيز الباحثة على سلوكيات الأطفال أثناء تنفيذ الجلسات ومدى إتقانهم للمهارة وتحسنها لديهم، ومتابعة وتوجيه وتشجيع الأطفال.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي يتضح فعالية البرنامج القائم على لعبة السلوك الجيد في تنمية بعض مهارات التنظيم الذاتي (مهارة التخطيط ، مهارة إدارة الوقت، مهارة المراقبة الذاتية) لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم .

ملخص نتائج البحث الحالي:

١-يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم علي مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث قيمة**z =2.5205** .

٢-لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس مهارات التنظيم الذاتي المصور في التطبيقين البعدي والتتبعي حيث قيمة**z =0.3601** .

توصيات البحث:

بعد استعراض نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

١-استخدام لعبة السلوك وجعله جزءًا من البرامج التعليمية المستخدمة مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ لما لها من أثر إيجابي على مهارات التنظيم الذاتي لديهم.

٢-الاهتمام بتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم واستخدام الإستراتيجيات المناسبة لتحقيق الهدف.

٣-توفير دورات تدريبية لمعلمات وأخصائيين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والمهتمين بالمجال عن كيفية تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

البحوث المقترحة:

١-برنامج لتنمية الوعي بأهمية استخدام الأساليب التعزيزية في تنمية مهارة التخطيط لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

٢-برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بإستخدام إستراتيجية لعبة السلوك الجيد.

٣-برنامج إرشادي لأولياء أمور الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتنمية مهارات التنظيم الذاتي لديهم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

-أبو عياش، سماح محمد (٢٠١٧).*واقع مهارات التخطيط التربوي لدى مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظرهم*.عمادة الدراسات العليا.جامعة القدس.فلسطين.

-البحيري،عبد الرقيب، وأبو الفضل، محفوظ، وذكي، سحر عبد الله (٢٠١٨). فعالية برنامج الكورت في تنمية مهارات الإدراك البصري لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية.*مجلة العلوم التربوية*.كلية التربية بالغردقة. جامعة جنوب الوادي.(٢) .

-الحامد، دانة عبدالعزيز، والصياد، وليد عاطف(يناير، ٢٠٢٠). مدى امتلاك ذوي صعوبات التعلم لمهارات ما وراء المعرفة بالمقارنة مع الطلبة العاديين بالمرحلة الإبتدائية بالدمام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ١٠ (٣٤). الجزء الثاني.

-العبسي،أحمد (٢٠١٨) . *فاعلية برنامج إرشادي في تنمية مهارات التنظيم الذاتي لدى طلبة الثانوية العامة وأثره على دافعية الإنجاز*. كلية التربية – قسم علم النفس– الإرشاد النفسي. جامعة الأقصى–غزة.

-العسكري.ريهام محمد (٢٠١٦). فعالية برنامج لتنمية الانتباه لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.*مجلة البحث العلمي في التربية*. العدد السابع عشر.

-الفرا، إسماعيل صالح (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة من وجهة نظر التربية الخاصة. *دراسة مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة العربي:الواقع والمأمول الاجتماع السابع لجمعية كليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية أعضاء الاتحاد*. كلية التربية. الجامعة الأردنية.

-الماجد، منيرة عبد العزيز (٢٠١٩). فاعلية لعبة السلوك الجيد في تحسين بعض السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه وفرط الحركة.*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*. ٩(٣٠)الجزء الثاني-مايو ٢٠١٩.

-المفيدة،نور (٢٠١٧).*إستراتيجية التنظيم الذاتي للتعلم لمهارة الكتابة لدى طلبة البرنامج المكثف لتعليم اللغة العربية*.رسالة دكتوراه.كلية الدراسات العليا.قسم تعليم اللغة العربية.جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحطومية مالانج إندونيسيا.

-برغوث،رحاب صالح(ديسمبر،٢٠١٥).برنامج مقترح قائم على استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة .*مجلة دراسات الطفولة* . ١٨ (٦٩).

-بو خالفة، بثينة(٢٠١٨).مدى استخدام مهارات إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة.*كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية* . قسم العلوم الإجتماعية.جامعة العربي بن مهيدي.أم البواقي.

-ثابت،عصام محمود(يوليو، ٢٠١٨). أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز .*المجلة التربوية* .كلية التربية.(٥٣).

-حريرة.أمينة راغب(٢٠١٥).برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات إدارة الوقت لأطفال ماقبل المدرسة.*مجلة البحث العلمي في التربية* .العدد السادس عشر.

-حسين،آمال(٢٠١٨).علاقة الكفاءة الانفعالية بتنظيم الذات لدي طلبة الجامعة،*مجلة كلية التربية*، العدد الحادي والثلاثون.كلية التربية. الجامعة المستنصرية.

-حسين،علياء، والحجازي،خالد(٢٠١٥).*القائد الصغير ومهارات تخطيط الوقت وإدارة الذات*. المجموعة العربية للتدريب والنشر .جامعة حلوان.

-حسين،كمال الدين، وحسن،أحمد حسين، وعرنوس، نيفين حسن، والشقيري، وفاء علي(يناير – يونيو،٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على المسرحية الغنائية لتنمية بعض مهارات إدارة الوقت لدى أطفال الروضة.*مجلة كلية رياض الأطفال* .العدد العاشر.

-حصاونة، محمد سليم (٢٠١٢).*واقع الخدمات التربوية في غرف المصادر للطلبة ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في محافظة إربد من وجهة نظر أولياء الأمور* .كلية التربية، قسم التربية الخاصة،جامعة حائل .المملكة العربية السعودية.

-خليفة،حسن محمد(نوفمبر، ٢٠١٦).فاعلية برنامج قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية . (٧٩) .دراسات عربية في التربية وعلم النفس(ASEP).

-زيارة،عبد القادر(٢٠١٦). *تنظيم الذات وعلاقته بتوجيهات أهداف الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر بغزة*.كلية التربية قسم علم النفس.جامعة الأزهر.غزة.

-عبد النبي، نهلة صيام(سبتمبر، ٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتسوري لتنمية مهارات اتخاذ القرار البيئي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية.*مجلة العلوم البيئية*.٤٧ الجزء الثاني.معهد الدراسات والبحوث البيئية.جامعة عين شمس.

-عداي،عبد الزهرة لفتة (٢٠١٩).مامدي تحقق المراقبة الذاتية لتحسين الأداء الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.*مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*.جامعة بابل .(٤٢).

-عرابي،أميرة ممدوح (أكتوبر،٢٠١٩).فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدس طفل الروضة.*مجلة التربية وثقافة الطفل*.كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنيا.(١٤).

-عساس،فتحية معتوق (يوليو، ٢٠١١).مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في كليات التربية للبنات.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٢ (٢).

-علي، محمد النوبي (٢٠١١).*صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.عمان.

-محمد، محمد طاهر(يوليو، ٢٠٢٠).فاعلية برنامج تعليمي قائم على أدوات الويب الدلالية web3.0 في تدريس الرياضيات على تنمية المفاهيم التوبولوجية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.مجلة كلية التربية بالزقازيق. ٣٥ (١٠٨)، الجزء الثاني .

-محمود.هبة سامي(يناير،٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية مهارات تنظيم الذات والفاعلية الذاتية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الإرشاد النفسي*، العدد٦١، ج١.

-مقابلة، نصر يوسف، ويونس، عمران محمد(٢٠١٥).التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات.مجلة *جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*.المجلد الرابع، ع (١٥).

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Bowman, L isa&Durke, M ack d&Zaini, S amar& Zhang, N an& vannest, Kimberly (2015).P romoting positive behavior using the good behavior game : a meta-analysis of single-case research .*journal of positive behavior interventions*. vol.18(3) 180-190.

- -Daly, Patricia M&Ranalli, Patty (2003).Using countoons to teach Self-Monitoring Skills.*Teaching*

Exceptional Children.Vol.35 (5) . copyright 2006 by the council for Exceptional children.Reprinted with permission.

- -Flower,A ndrea&Mckenna,J ohn W&Bunuan,R omme l&Muething ,C olin s&Vega jr,R oman(dec,2014).E ffects of the good behavior game on challenging behaviors in school settings.*review of educational research*. vol84,(4),pp.546-571.

- -Indreica, Elena-Simona & Cazan, Ana Maria & Truta, Camelia (2011).Effects of learning and time management on academic achievement. *Procedia-social and behavioral sciences.*

- -Jones,Latoya T(2016).*Using Self-Monitoring to Increase Self-Regulation in Youing Children*,Retrieved from Sophia,the st.catherine university repository website;https;//Sophia.stkate.edu/maed/150.

- -Morsy, Sahar (2010).*Relationship between Time Management Skills and Effective Delegation Among the Head Nurses at Assutt University Hospitals*.AAMJ, vol.8 (3) .Assuit University.

المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر

* أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي.*
** أ.د/ جيهان لطفي محمد محمد.*
*** مي سالم حسين سالم علي.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى حصر المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، ومن ثم وضع تصور مقترح لآليات تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي Descriptive analytical method باعتباره أنسب المناهج المستخدمة لدراسة الموضوع، مما يُسهم بشكلٍ كبيرٍ في رصد المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، كما تم تصميم استبانة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل Google Forms ورفعها على Google Drive وهي مكونة من خمس محاور رئيسية لجمع البيانات وتكونت العينة من (١٦٦) من معلمات رياض الأطفال و(٢٤) من مدراء مرحلة رياض الاطفال ببعض من محافظات مصر، وتوصلت نتائج البحث إلى الآتي: وجود معوقات خاصة بالأسرة، ومعوقات خاصة بالروضة، ومعوقات خاصة بوسائل الإعلام، ومعوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني كل هذه

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

المعوقات تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، ومن ثم وضع تصور مقترح لآليات تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر.

Obstacles that prevent activating of the inclusion strategy in the kindergarten stage in Egypt

Prof. Dr/ Saadeia Youssef Al-Sharqawi. *
Prof. Dr/ Jehan Lotfi Mohammad Mohammad. **
Mai Salem Hussein Salem Ali. ***

Abstract:

The research aimed to identify the obstacles that prevent activating inclusion strategy in the kindergarten stage in Egypt and then develop a suggested proposal of activating inclusion strategy in kindergarten in Egypt. The research followed the descriptive-analytic approach as it is considered the most suitable approach for the current research. The descriptive-analytic approach will help in identifying the obstacles that prevent activating inclusion strategy in the kindergarten stage in Egypt. An electronic questionnaire was designed by Google Form and uploaded on Google Drive. It consisted of five main axes to collect data. The participants of the research

*** Emeritus Professor of Education- Department of Educational Sciences- Faculty of Early Childhood Education- Port Said University.**
**** Professor of Child Education, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**
***** Assistant Lecturer, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

consisted of (166) kindergarten teachers and (24) headmasters in some Egyptian governorates. Results of the research revealed that: there are family obstacles, kindergarten obstacles, obstacles related to media, and civil society organizations obstacles. All those obstacles hinder and prevent activating inclusion strategy in the kindergarten stage in Egypt. Therefore, a suggested scenario was developed for the mechanisms of activating the inclusion strategy in the kindergarten stage in Egypt.

الكلمات المفتاحية Keywords:

١- إستراتيجية. Strategy

٢- الدمج . Inclusion

٣- مرحلة رياض الأطفال. Kindergarten

مقدمة:

يُعد الدمج بمرحلة رياض الأطفال أحد أهداف إستراتيجية مصر ٢٠٣٠، فهو حق من حقوق الأطفال ذوي الإعاقة كما ذكر قانون حقوق الإنسان لذوي الإعاقات لسنة (٢٠١١)، ويتطلب دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية توفير مجموعة من المتطلبات وإجراء مجموعة من التغيرات اللازمة لنجاح تجربة الدمج ومن هذه المتطلبات: التعرف على الاحتياجات التعليمية للأطفال بصورةٍ عامةٍ ولذوي الإعاقة بصورةٍ خاصةٍ حتى يمكن إعداد البرامج التربوية المناسبة لمواجهتها من الناحية الأكاديمية والاجتماعية والنفسية في الفصول العادية (بدر،٢٠١١، ص٢٥)؛ كما يتطلب إعداد القائمين على التربية بفصول الدمج ويتطلب ذلك تغيير اتجاهات كل من

يتصل بالعملية التربوية من (معلمين، مديرين، موجهين، عمال) وتهيئتهم لفهم الهدف من الدمج؛ إعداد المعلمين مهنياً إعداداً مناسباً للتعامل مع الأطفال العاديين والأطفال المعاقين وكيفية إجراء التعديلات في طرق التدريس لمواجهة الحاجات الخاصة للأطفال المعاقين في الفصول العادية؛ وإعداد المناهج والبرامج التربوية لتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر يؤهلهم له إمكاناتهم وقدراتهم (إشكناني،٢٠١١، ص٢١٧)؛ ولكى يتحقق ذلك فإن هناك تغيرات بنائية يجب تقديمها من خلال نظم مدرسية أكثر مرونة وطرق تدريس وإدارة متخصصة مؤهلة(Freire&Cesar,2003,pp.341-355) .

وتعاظمت القوانين والقرارات في مصر مثل قرار ٤٢ لسنة ٢٠١٥ المنظم للدمج لتقديم التعليم لذوي الإعاقات داخل الروضات العادية مع زملائهم من الأطفال العاديين ورغم أهمية عملية الدمج على مستوى الفرد والمجتمع، ورغم تَبني مصر لقرار رقم ٢٥٢ لسنة ٢٠١٧ لتطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال إلا أن الواقع يشهد العديد من المعوقات التي تحول دون تفعيلها على الوجه الأمثل في مصر، والتي تمثلت في عدم وضوح الأهداف التي تقوم عليها إستراتيجية الدمج، وعدم وجود خطة مسبقة وإعداد جيد، ورفض القائمين على العملية التعليمية داخل الروضات لهذه الفكرة، وسوء تطبيق إستراتيجية الدمج داخل الروضات العادية، ووجود بعض الحواجز والعقبات في مباني الروضات مما يحد من قدرة الأطفال المعاقين على ممارسة أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية بشكلٍ طبيعيٍ، والتي أشارت لها دراسة (براهيمي، ٢٠١٦)، (الحروب،٢٠١٧)،(خليل،٢٠١٧).

كما أكدت دراسة (محمد،٢٠١٧) أن أخطر المشكلات التي واجهت نجاح تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر تتمثل فيما

يحمله كثير من المتواجدين بالمدرسة العادية من مدراء ومعلمات وأطفال وعاملين وأولياء أمور من اتجاهات سلبية نحو دمج الأطفال المعاقين، وكذلك تظهر مشكلة الاعتمادات المالية أو التمويل لهذه الإستراتيجية.

كما أضافت دراسة كلٍ من (قاسم،٢٠١٨، ص٤٣:٤٥)، (فرج،٢٠١١، ص٢٧:٢٨) إلى: ضعف الإعداد المجتمعي، وضعف مناسبة المناهج، وعدم مشاركة الأسر في إستراتيجية الدمج، ووقلة التشريعات والقوانين المساندة لإستراتيجية الدمج، وجمود المناهج وعدم مناسبتها للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، ونقص واضح في هيئة التدريس، ونقص في جودة طرق التدريس والتعامل مع الفروق الفردية، ونقص الأدوات وآليات التقويم، ونقص الأجهزة التعويضية والمعينات، وعدم مناسبة البيئة الفيزيقية في الروضات من حيث المبنى غير المناسب لاستقبال الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة، وقلة البرامج الإعلامية الموجهة إلى فئات الأطفال ذوي الإعاقات، وعدم إدراك قضايا هؤلاء الأطفال.

وعليه ظهرت الحاجة لإجراء هذا البحث والذي يتناول الواقع ومعوقاته والآليات المقترحة لتفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر.

الإحساس بالمشكلة:

تعد إستراتيجية الدمج في مصر حديثة نسبيًا، حيث تم تطبيق إستراتيجية الدمج في مرحلة رياض الأطفال بمصر في العام الدراسي٢٠١٤/٢٠١٥م دون التهيئة المسبقة لتفعيل تلك الإستراتيجية، إلا أن إستراتيجية الدمج في مصر تواجه الكثير من العقبات والمشكلات على مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات التي تعوق نجاحه،وهذا ما أكدته الدراسات السابقة (خليل،٢٠١٧)،(الأطروش،٢٠١٦)، (البواريد،٢٠١٦)،

(Al-Hmouz,2014)، (Dagli, &Öznacar, 2015)، (الخلف ، ٢٠١١) من قلة توافر الإمكانات المادية والبشرية وضعف إعداد كوادر متخصصة بمدارس الدمج، فضلاً عن تدني مناسبة المباني الدراسية وقلة توافر الأدوات والمعدات الضرورية لتراعي احتياجات المعاقين بمدارس الدمج، وضعف الوعي لدى الآباء بأهمية مشاركتهم في تعليم أطفالهم ذوي الإعاقات ورعايتهم (محمد،٢٠١٢)، وضعف التجهيزات المكانية اللازمة لتطبيق إستراتيجية الدمج (قشطة،٢٠١٧).

- وبالرجوع للدراسات السابقة نجد العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية الدمج في مرحلة رياض الأطفال مثل دراسة (Ajuwon,2008) ودراسة (Smith,2004)؛ كما أشارت أيضاً العديد من الدراسات أن النظام الدمجي يعاني مشكلات عديدة على مستوى المدخلات والمخرجات، التي تعوق نجاحه، وأن إستراتيجية الدمج ما زالت تواجه العديد من المعوقات والصعوبات التي تحول دون تحقيقها على الوجة الأمثل في مصر مثل دراسة (خليل،٢٠١٧) ودراسة(النقيب، ٢٠١٢) ودراسة (الجلامدة،٢٠١٤).

- ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة بالتربية العملية على الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد لاحظت وجود العديد من المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال والتي تم إيجارها في ما يلي:

- شعور الأطفال المعاقين ذهنياً بالإحباط نتيجة عدم تقبل أقرانهم العاديين لهم.
- ظهور فجوة كبيرة بين الأطفال ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين في معايير النجاح الأكاديمي نتيجة عدم ملائمة المناهج لاحتياجات الأطفال المعاقين.

- قلة توافر الإمكانيات المادية والأجهزة التعويضية اللازمة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة مثل عدم توافر أجهزة عرض أو سماعات لبعض فئات الأطفال المعاقين مما يؤثر سلباً على دمجهم.
- حاجة معلمة الروضة العادية للتأهيل للتمكن من التعامل الصحيح نفسيًا وعلميًا مع الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة .
- غياب التحفيز المناسب لجهود معلمة الروضة.
- صعوبة الدمج في بعض مباني الروضات حيث لا يتوافر بها بعض الاحتياجات اللازمة للأطفال ذوي الاعاقات مثل (القاعات المجهزة للدمج ، ودورات المياة والطرقات).
- الحاجة للتعديل في المنهج الجديد ٢,٠ وفقًا لمتطلبات الدمج.
- افتقار بيئة الروضات للخدمات المساندة (الصحية والنفسية والاجتماعية).
- كثافة عدد الأطفال داخل قاعات النشاط تعد عائقاً للدمج .

– وبسؤال المعلمات بروضات (المهندس علي سليمان، وأبو بكر التجريبية، وتنيس، ومصطفى كامل، واليرموق) وعددهن (٣٠ معلمةً) عن طبيعة الإعداد والتهيئة المسبقة لكلٍ من يتصل بالعملية التربوية من (معلمات، مدراء، موجهين، عمال) لتفعيل إستراتيجية الدمج، وعن طبيعة التدريبات المعطاة لهن في المنهج الجديد (2.0) حول كيفية تطبيق هذا المنهج في ضوء إستراتيجية الدمج التي أشارت لها إستراتيجية٢٠٣٠، وبسؤل المدراء والموجهين أيضًا عن مرونة المناهج ومدى توفير الخدمات اللازمة لهؤلاء الأطفال المعاقين، فلم تجد الباحثة أي تدريبات قُدمت للمعلمات خاصةً بهؤلاء الأطفال المعاقين وبكيفية دمجهم مع الأطفال العاديين، هذا فضلاً عن قلة توافر الإمكانيات المادية والبشرية، وعدم تهيئة المباني الدراسية؛ لذا جاءت فكرة البحث الحالي وهي حصر تلك المعوقات

ومن ثم تقديم تصور مقترح للحد من تلك المعوقات؛ وذلك إيمانًا بأهمية تطبيق إستراتيجية الدمج لكلٍ من الأطفال والأسر والمجتمع بأسره.

مشكلة البحث:

١. ما الإطار المفاهيمي لإستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال؟
٢. ما المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر؟
٣. ما التصور المقترح لتفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. طرح الإطار المفاهيمي لإستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.
٢. حصر المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر.
٣. وضع تصور مقترح لتفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في:

١. يعد هذا البحث إضافة لأدبيات البحث العلمي يمكن أن يفيد الباحثين في الميدان.
٢. إن موضوع دمج الأطفال المعاقين يعد من أبرز الاتجاهات الإنسانية والوطنية والعالمية المعاصرة في مجال التربية الخاصة.

٣. يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث وتوصياته في صنع القرار التربوي ويمكن أن يسترشد به المسؤولين عن إدارة التعليم، والقائمين على إدارة رياض الأطفال في كيفية تفعيل إستراتيجية الدمج بشكلٍ فعالٍ.

مصطلحات البحث:

- **إستراتيجية الدمجInclusion strategy :**

هي إحدى الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة، وتتضمن وضع الأطفال ذوي الإعاقات البسيطة في المدارس العادية مع أقرانهم العاديين، واتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس (مزيان وآخرون،٢٠١٨، ص ١٠٢).

ويمكن تعريف إستراتيجية الدمج في هذا البحث :

بأنها اتجاه حديث في التربية الخاصة ويقصد بها دمج أطفال الروضة من ذوي الإعاقات (البصرية، الذهنية، الحركية، السمعية، اضطرابات التوحد) مع الأطفال العاديين جنباً إلى جنب وفق شروط محددة ومناسبة.

ومن هذا المنطلق سوف تقوم الباحثة بطرح الإطار النظري التالي **للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث (ما الإطار المفاهيمي لإستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال؟)**، والذي سيتم تناوله على النحو التالي :

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم الدمج:

يُعرفه كلٌ من (Cornelius&Balakrishnan,2012) ،(محمد ،٢٠١٧، ص٧)، (أبو زيد،٢٠١٨، ص٧)، (شقير،٢٠١٩، ص٥٩) بأنه: اختيار أنسب الطرق والوسائل والأساليب التربوية والتعليمية والمادية، ويختارها كل

مجتمع حسب واقعه التعليمي والتربوي وفلسفاته وتوجهاته، والتي تؤدي إلى إتاحة التعايش الكامل بين الأطفال المعاقين وأقرانهم العاديين.

ثانيًا: أهداف الدمج:

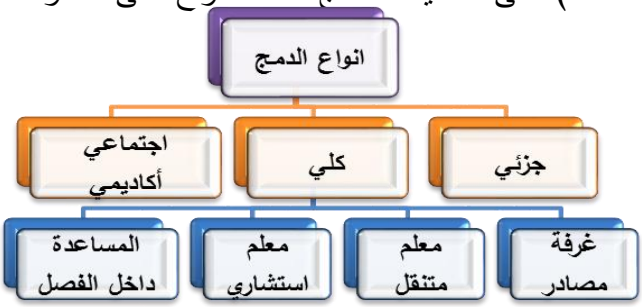
يرى (يحيى،٢٠١٥، ص ٢٢) أن الهدف الأساسي للدمج هو إعداد الأطفال المعاقين للحياة من خلال تعلم المهارات الأساسية التي تساعدهم على التفاعل الاجتماعي المناسب في المجتمع، واكتساب المهارات الأكاديمية التي تتناسب مع قدراتهم وهناك أهداف فرعية للدمج منها:

- التخلص من الخطأ الأخلاقي الناتج عن استخدام نظام العزل.
- غرس مفاهيم الاختلاف والتقبل لدى الأطفال العاديين .
- مساعدة الأطفال المعاقين على النمو المتكامل في جميع النواحي الجسمية والفكرية والوجدانية .

ثالثًا: أنواع الدمج:

للدمج أنواع متعددة منها ما يلي:

اتفقت دراسة (الجلامدة،٢٠١٤، ص١٦٢) ودراسة (الحاج،٢٠١٥، ص٢٨:٩٢) على تصنيف الدمج لثلاثة أنواع على النحو التالي:



شكل رقم (١) أنواع الدمج

واستقراء للشكل (١) يشير الدمج الجزئي Partial Mainstreaming: إلى دمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين لفترة معينة من الوقت يومياً (قاسم،٢٠١٨، ص٢٩).

(٢) الدمج الكلي Mainstreaming ويشير إلى: دمج الأطفال المعاقين بالفصول الدراسية العادية مع تقديم الخدمات اللازمة لهم داخل الفصل (شقير،٢٠١٩، ص٦٦).

ويتم عن طريق استخدام الأساليب التربوية الحديثة مثل: غرفة المصادر – المعلم المتجول– المعلم الاستشاري – المساعدة داخل الفصل، وفيما يلي عرض لهذه الأساليب:

- **غرفة المصادر Resources Room:** وهي غرفة صفية ملحقة بالمدرسة العادية، مجهزة بالأثاث المناسب، والألعاب التربوية، والوسائل التعليمية، يلتحق بها الطفل المعاق، وفقاً لبرنامج يومي خاص حيث يتلقى المساعدة بعض الوقت (يحيى،٢٠١٥، ص٢٠).
- **المعلم المتنقل Itinerant teacher:** وهو معلم متخصص يزور المدرسة العادية من (٢-٣) مرات أسبوعياً لتقديم مساعدة فردية(قاسم،٢٠١٨، ص٢٨) .
- **المعلم الاستشاري Consulting Teacher:** هو معلم مؤهل في مجال التربية الخاصة، حيث يتم دمج الأطفال المعاقين بالصف العادي وبإشراف المعلم العادي ولكن بالمساعدات اللازمة من المعلم الاستشاري(يحيى،٢٠١٥، ص٢٠).
- **المساعدة داخل الفصل Help in the classroom:** حيث يتم دمج الأطفال المعاقين بالأطفال العادين داخل الفصل العادي، مع تقديم الخدمات اللازمة داخل الفصل، وتتضمن هذه الخدمات استخدام الوسائل التعليمية(الحاج،٢٠١٥، ص٣٠) .

(٣) الـدمج الاجتمـاعي الأكـاديمي Academic and social integration: ويتم فيه دمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين في الصفوف العادية في بعض الأنشطة مثل (التربية الرياضية- التربية الفنية- الرحلات- الموسيقى- الأنشطة الاجتماعية الأخرى) (حسانين،٢٠١٩، ص٢٣٧٩).

خامسًا: مبررات الدمج:

أهم مبررات دمج الأطفال المعاقين هي:

-**المبررات الأخلاقية الاجتماعية:** تشجع عملية الدمج المجتمع على تبني نظرة إيجابية عادلة نحو ذوي الإعاقات(عواد، ومنصور،٢٠١٢، ص٣١٣).

-**المبررات القانونية والتشريعية:** يتماشى الدمج مع حقوق الإنسان الأساسية في سياق التعليم للجميع وفقاً لتوجهات منظمة العمل الدولية (القمش،٢٠١١، ص٣٢٢:٣٢٦).

-**المبررات الاقتصادية:** عملية دمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين في الروضات العادية تعمل على توفير التكاليف التي تتطلبها إقامة مؤسسات خاصة (شاش،٢٠٠٩، ص٢٠٨:٢١٠).

سادسًا: متطلبات الدمج:

إن إستراتيجية الدمج تحتاج تخطيط مسبق، توافر بعض الشروط ، وتتمثل هذه الشروط فيما يلي :

- اختيار المدرسة بشكل صحيح (مبنى، معلم، إدارة).
- التعامل مع أولياء الأمور.
- التشخيص ووسائل القياس للإعاقات (مصطفى، والظاهر، ٢٠١٣، ص٤١).

كما أن هناك بعض المتطلبات التي ينبغي العمل على توافراها قبل البدء في التطبيق لنجاح إستراتيجية الدمج وهي كما يلي:

- **التعرف على الاحتياجات التعليمية:** فكل طفل له احتياجاته التي تتحدد من خلال نوع الإعاقة وشدتها (بسيوني،٢٠١٧، ص٥٣).
- **إعداد القائمين على العملية التربوية:** تأهيل القائمين على العملية التربوية لفهم الغرض من الدمج، كما أكدت دراسة (Bartolo et al,2016) .
- **إعداد المعلمات:** تأهيل المعلمات قبل وأثناء الخدمة .
- **إعداد المناهج والبرامج التربوية:** إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة للدمج (بسيوني،٢٠١٧، ص٥٣).
- **إعداد وتهيئة الأسرة:** اشتراك أسر ذوي الاعاقات تؤثر في نجاح الدمج (قاسم،٢٠١٨، ص٣٤).
- **تهيئة المدرسة للدمج:** تهيئة المدرسة وإعدادها لنظام الدمج من خلال توافر الآتي:

- وسائل وتقنيات التعلم حسب الإعاقات الموجودة.
- إستعداد مديري المدارس والمعلمات لتطبيق إستراتيجية الدمج.
- أن يتحقق بها الدمج الشامل (من خلال الفصل الواحد العام، والفصل الخاص والأنشطة المتنوعة) .
- تعاون مجلس الآباء والمعلمات بالمساهمة في نجاح إستراتيجية الدمج. (شاش،٢٠١٦، ص١١٣)

- **انتقاء الأطفال الصالحين للدمج:**

كما يتطلب الدمج ضرورة انتقاء الأطفال ذوي الإعاقة القابلين للتعلم و الدمج وأن يكون الطفل المعاق من نفس المرحلة العمرية للطفل العادي وأن

يكون قادراً على الاعتماد على نفسه في قضاء حاجاته(شاش،٢٠١٦، ص١١٠).

إجراءات البحث الميدانية:

تجيب الدراسة الميدانية عن السؤال الثاني من أسئلة البحث (ما المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر؟) وذلك بتحديد وإجراء التالي:

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي Descriptive analytical method باعتباره أنسب المناهج المستخدمة لدراسة الموضوع والذي يهدف إلى وصف ماهو كائن، حيث يُعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أحد أشكال المناهج الشائعة التي تسعي إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثم يعمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو ظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (عمارة،٢٠١٧، ص١٧)؛ مما يُسهم بشكلٍ كبيرٍ في رصد المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، ومن ثم وضع تصور مقترح للحد من هذه المعوقات.

حدود البحث:

تتمثل حدود البحث في الآتي:

أولاً: الحدود البشرية:

- عينة من مديرات ومشرفات الروضات الملحقة بالمدارس الحكومية في مصر، مما يزيد خبراتهم في مجال الإدارة عن (٥) سنوات.

- عينة من معلمات رياض الأطفال في مصر، مما يزيد خبراتهم عن (٥) سنوات.

ثانياً: الحدود المكانية: الروضات الملحقة بالمدارس الحكومية بمحافظات (القاهرة، الإسكندرية، بورسعيد، السويس، دمياط، بني سويف، المنصورة).

ثالثاً: الحدود الزمنية: أجريت الباحثة الجانب التطبيقي من البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠ إلى ٢٠٢١ م.

أداة البحث:

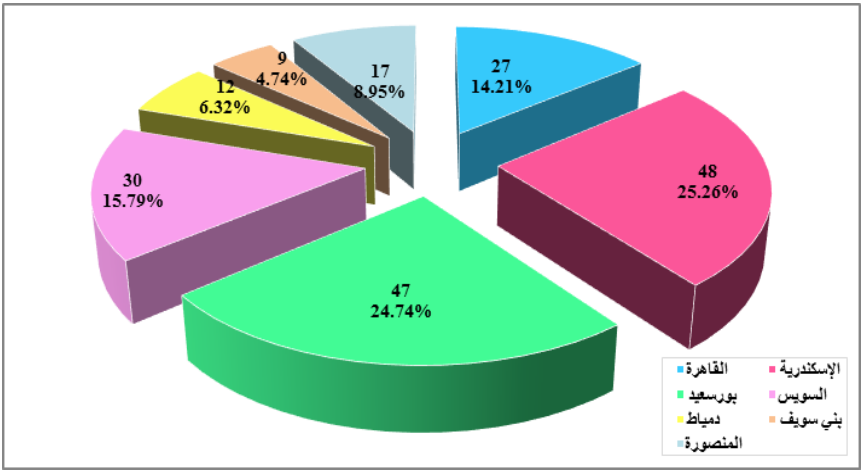
تم تصميم استبانة لرصد الواقع الحالي لإستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر، والوقوف علي أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق تلك الإستراتيجية، وعرض مجموعة من المقترحات وإمكانية تطبيقها في مصر من عدمه.(إعداد الباحثة)

وصف عينة البحث:

جدول (١): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً للمحافظة.

المحافظة	التكرارات	النسبة المئوية
القاهرة	٢٧	%١٤,٢١
الإسكندرية	٤٨	%٢٥,٢٦
بورسعيد	٤٧	%٢٤,٧٤
السويس	٣٠	%١٥,٧٩
دمياط	١٢	%٦,٣٢
بني سويف	٩	%٤,٧٤
المنصورة	١٧	%٨,٩٥
المجموع	١٩٠	%١٠٠

الجدول (١) يبين التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً للمحافظة، حيث بلغت نسبتهم من القاهرة (١٤,٢١%)، ومن الإسكندرية (٢٥,٢٦%)، ومن بورسعيد (٢٤,٧٤%)، ومن السويس (١٥,٧٩%)، ومن دمياط (٦,٣٢%)، ومن بني سويف (٤,٧٤%)، ومن المنصورة (٨,٩٥%)، والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:



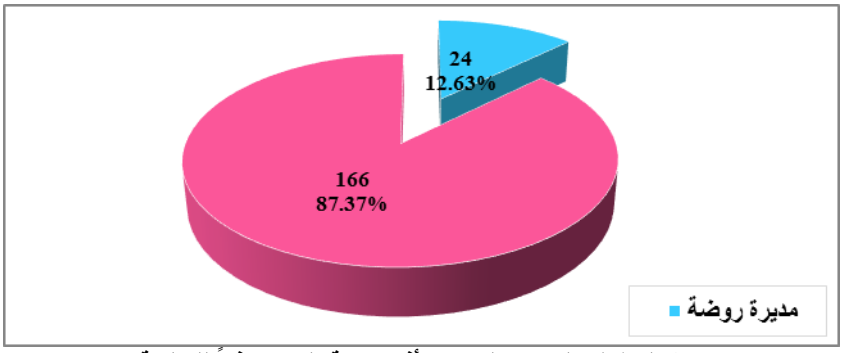
شكل (٢): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً للمحافظة.

جدول (٢): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً للوظيفة.

الوظيفة	التكرارات	النسبة المئوية
مديرة روضة	٢٤	%١٢,٦٣
معلمة رياض أطفال	١٦٦	%٨٧,٣٧
المجموع	١٩٠	%١٠٠

الجدول (٢) يبين التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً للوظيفة، حيث بلغت نسبة المديرات (١٢,٦٣%)، ومن معلمات رياض أطفال (٨٧,٣٧%).

والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣): التوزيع النسبي لأفراد عينة البحث وفقاً للوظيفة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة في هذا البحث البرنامج الإحصائي (SPSS 25) في إجراء التحليلات الإحصائية والأساليب المستخدمة هي:

١-معامل ارتباط بيرسون .
٢-معامل ألفا كرونباخ.
٣-التكرار والنسبة المئوية (الوزن النسبي).
٤-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
٥-اختبار "كا^{٢}".

صدق وثبات الاستبانة:

نتائج صدق الاتساق الداخلي:

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وكانت نتائج معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تراوحت ما بين (٠,٤٨ – ٠,٩٢) وجميعها دالة إحصائياً، وبذلك تعتبر عبارات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

نتائج الصدق البنائي للاستبانة:

للتحقق من الصدق البنائي للاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٣).

جدول (٣): يوضح معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

المحاور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
المحور الأول: معوقات خاصة بالجانب التشريعي	٠,٨٣	٠,٠١	دال
المحور الثاني: معوقات خاصة بالروضة.	٠,٩٧	٠,٠١	دال
المحور الثالث: معوقات خاصة بالأسرة.	٠,٧٥	٠,٠١	دال
المحور الرابع: معوقات خاصة بوسائل الإعلام	٠,٦٥	٠,٠١	دال
المحور الخامس: معوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني	٠,٨٦	٠,٠١	دال

يبين الجدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة حيث تراوحت ما بين (٠,٦٥ – ٠,٩٧) ، وجميعها دالة إحصائياً، مما يدل صدق وتجانس محاور الاستبانة.

نتائج ثبات الاستبانة ومحاورها:

للتحقق من ثبات الاستبانة ومحاورها استخدمت الباحثة طريقة معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٤).

جدول (٤): يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة ومحاورها.

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: معوقات خاصة بالجانب التشريعى	٦	٠,٩٥
المحور الثاني: معوقات خاصة بالروضة.	٣١	٠,٩٤
المحور الثالث: معوقات خاصة بالأسرة.	٤	٠,٨١
المحور الرابع: معوقات خاصة بوسائل الإعلام	٣	٠,٨٢
المحور الخامس: معوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني	٤	٠,٩٠
مجموع استبانة المعوقات	**٤٨**	**٠,٩٧**

يبين الجدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة ومحاورها حيث تراوحت ما بين (٠,٨١ – ٠,٩٥) للمحاور، وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٧)، وهي نسبة ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق الاستبانة.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية للبحث:

في هذا المبحث يتم عرض وتحليل آراء أفراد عينة البحث من مدراء ومعلمات رياض الأطفال حول "المعوقات التي تحول دون تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر"، بهدف التعرف على أهم هذه المعوقات، وتم استخدام التكرار والنسبة المئوية (الوزن النسبي) والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "كا^{2}" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج على النحو التالي:

- مقياس "نعم ، إلى حد ما ، لا" بأوزان (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب، وتم حساب المدى ، وذلك بطرح أصغر وزن من أعلى وزن في المقياس (٣ – ١ = ٢)، ثم قسمة المدى (٢) على (٣) بهدف تحديد الطول الفعلي لكل مستوى، وكانت (٢ ÷ ٣ = ٠,٦٧ تقريباً)، وهذا يعني أن المستوى "لا" يقع بين القيمة (١) وأقل من (١ + ٠,٦٧)، وأن المستوى "إلى حد ما" يقع بين القيمة (١,٦٧) وأقل من (١,٦٧ + ٠,٦٧)، ويقع المستوى "نعم" بين القيمة (٢,٣٤) إلى (٣,٠).

وبذلك يكون الوزن المرجح لإجابات كل عبارة من العبارات على النحو التالي:

١ – ١,٦٦	(لا)
١,٦٧ – ٢,٣٣	(إلى حد ما)
٢,٣٤ – ٣,٠	(نعم)

ملحوظة:

- جميع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية مقربة لأقرب رقمين عشريين.

• الوزن النسبي الأقل يعني وجود معوق واضح. حيث أن (اتجاه الآراء نحو الاستجابة لا) .

النتائج الاحصائية للتقييم الكلي لمحاور الاستبانة:

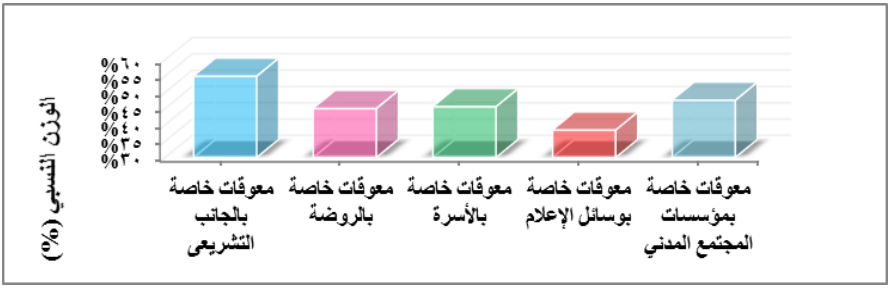
جدول (٥): التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو التقييم الكلي لمحاور الاستبانة.

محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	الترتيب
المحور الأول: معوقات خاصة بالجانب التشريعي	١,٦٥	٠,٦٢	%٥٤,٨٨	لا	٥
المحور الثاني: معوقات خاصة بالروضة	١,٣٥	٠,٥٨	%٤٤,٩٧	لا	٢
المحور الثالث: معوقات خاصة بالأسرة	١,٣٧	٠,٥٥	%٤٥,٥٣	لا	٣
المحور الرابع: معوقات خاصة بوسائل الإعلام	١,١٥	٠,٤٥	%٣٨,٣٦	لا	١
المحور الخامس: معوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني	١,٤٣	٠,٦٤	%٤٧,٥٠	لا	٤

• يبين الجدول (٥) التقييم الكلي لمحاور الاستبانة وفقاً آراء أفراد عينة البحث، حيث وقعت الآراء في مستوى "لا" لجميع المحاور، وتراوحت قيم المتوسط الحسابي لها ما بين (١,١٥ – ١,٦٥) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٣٨,٣٦% – ٥٤,٨٨%)، وجاء ترتيب محاور الاستبانة على النحو التالي: معوقات خاصة بوسائل الإعلام، ثم معوقات خاصة بالروضة، يليها

معوقات خاصة بالأسرة، ثم معوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني، وأخيراً معوقات خاصة بالجانب التشريعي، وفيما يلي توضيح كل محور على حدى.

والشكل البياني (٤) يوضح محاور الاستبانة وفقاً لأوزانها النسبية:



شكل (٤): محاور الاستبانة وفقاً لأوزانها النسبية.

النتائج الإحصائية للمحور الأول: معوقات خاصة بالجانب التشريعي:

جدول (٦): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بالجانب التشريعي.

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١. يتم التحديث المستمر للقوانين والقرارات الوزارية الخاصة بالدمج في ضوء	٢,٠٢	٠,٣٧	%٦٧,٣٧	إلى حد ما	٢٤٠,١٤	٠,٠٠١	٦

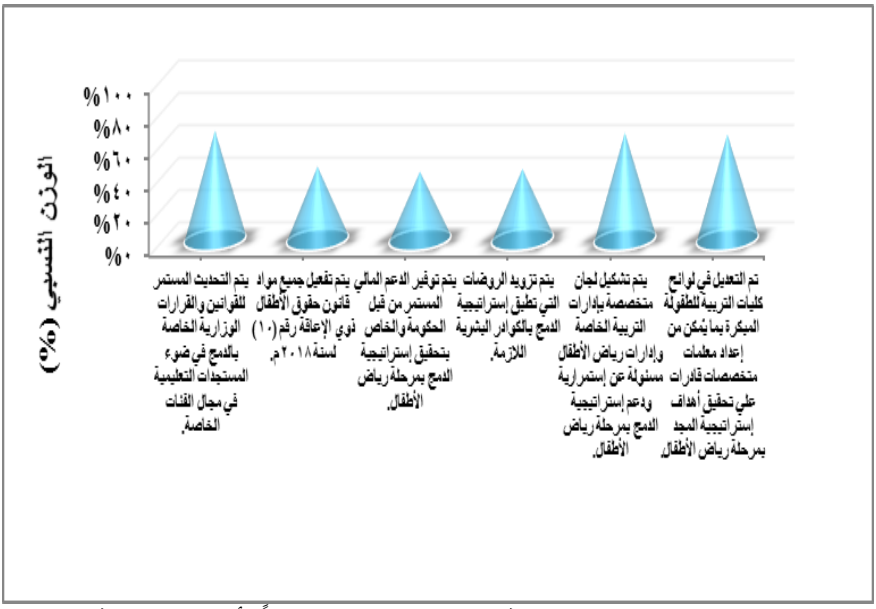
العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
المستجدات التعليمية في مجال الفئات الخاصة.							
٢. يتم تفعيل جميع مواد قانون حقوق الأطفال ذوي الإعاقة رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨م.	١,٣٥	٠,٦٨	%٤٥,٠٩	لا	١٥٧,٩٧	٠,٠٠١	٣
٣. يتم توفير الدعم المالي من قبل الحكومة والخاص بتحقيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.	١,٢٦	٠,٥٥	%٤١,٩٣	لا	١٨٤,٨٧	٠,٠٠١	١
٤. يتم تزويد الروضات التي تطبق إستراتيجية الدمج	١,٣١	٠,٥٥	%٤٣,٦٨	لا	١٤٥,٢٧	٠,٠٠١	٢

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
بالكوادر البشرية.							
٥. يتم تشكيل لجان متخصصة بإدارات التربية الخاصة وإدارات رياض الأطفال مسئولة عن إستمرارية ودعم إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.	١,٩٨	٠,٤٢	%٦٦,١٤	إلى حد ما	٢٠٧,٨٦	٠,٠٠١	٥
٦. تم التعديل في لوائح كليات التربية للطفولة المبكرة بما يُمكن من إعداد	١,٩٥	٠,٤٧	%٦٥,٠٩	إلى حد ما	١٦٦,٤٣	٠,٠٠١	٤

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
معلمات متخصصات قادرات علي تحقيق أهداف إستراتيجية المجد بمرحلة رياض الأطفال.							
المجموع	١,٦٥	٠,٦٢	%٥٤,٨٨	لا	٣٤٥,٨٩	٠,٠٠١	

يبين الجدول (٦) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بالجانب التشريعي، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" للعبارات أرقام (٢ ، ٣ ، ٤)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٢٦ - ١,٣٥)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٤١,٩٣% - ٤٥,٠٩%)؛ أما معوقات خاصة بالجانب التشريعي ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" بمتوسط حسابي (١,٦٥) ووزن نسبي (٥٤,٨٨%).

والشكل البياني (٥) يوضح المعوقات الخاصة بالجانب التشريعي وفقاً لأوزانها النسبية.



شكل (٥): المعوقات الخاصة بالجانب التشريعي وفقاً لأوزانها النسبية.

من الجدول (٦) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو وجود معوقات خاصة بالجانب التشريعي وبخاصة عدم توفير الدعم المالي المستمر من قِبَل الحكومة والخاص بتحقيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال، وضعف تزويد الروضات التي تطبق إستراتيجية الدمج بالكوادر البشرية اللازمة وعدم تفعيل جميع مواد قانون حقوق الأطفال ذوي الإعاقة رقم (١٠) لسنة ٢٠١٨م وتتفق هذه النتائج مع دراسة **(براهيمي،٢٠١٦)**.

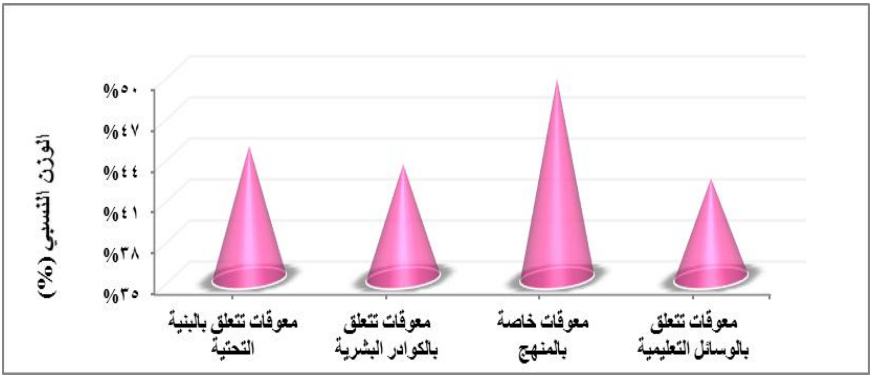
النتائج الاحصائية للمحور الثاني: معوقات خاصة بالروضة:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بالروضة.

المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	الترتيب
معوقات تتعلق بالبنية التحتية	١,٣٤	٠,٦١	%٤٤,٦٦	لا	٣
معوقات تتعلق بالكوادر البشرية	١,٣٠	٠,٥٦	%٤٣,٣٣	لا	٢
معوقات خاصة بالمنهج	١,٤٩	٠,٦٠	%٤٩,٥٨	لا	٤
معوقات تتعلق بالوسائل التعليمية	١,٢٧	٠,٥٣	%٤٢,٢٨	لا	١
المجموع	١,٣٥	٠,٥٨	%٤٤,٩٧	لا	

ويبين الجدول (٧) مستويات آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بالروضة، حيث وقعت الآراء في مستوى "لا" لجميع المعوقات الخاصة بالروضة، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها ما بين (١,٢٧ – ١,٤٩) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٤٢,٢٨% – ٤٩,٥٨%)، أما معوقات خاصة بالروضة ككل؛ وقعت الآراء في مستوى "لا" بمتوسط حسابي (١,٣٥) ووزن نسبي (٤٤,٩٧%).

والشكل البياني (٦) يوضح المعوقات الخاصة بالروضة وفقاً لأوزانها النسبية:



شكل (٦) المعوقات الخاصة بالروضة وفقاً لأوزانها النسبية.

من الجدول (٧) ونتائجة والشكل البياني (٦) يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بالروضة والتي جاءت بالترتيب التالي: المعوقات المتعلقة بالوسائل التعليمية، ثم المعوقات المتعلقة بالكوادر البشرية، يليها المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية، وأخيراً المعوقات الخاصة بالمنهج.

والجدول (٨) ونتائجه يفسر نتائج الجدول (٧)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٨): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو عبارات المعوقات الخاصة بالروضة.

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
معوقات تتعلق بالبنية التحتية	١. مناسبة البيئة الفيزيقية في الروضات من حيث المبني لإستقبال	١,٤٢	٠,٧٤	%٤٧,١٩	لا	١٣٥,٨٠	٠,٠٠١	٢٠

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة.							
	٢. يتوافر بالروضات بعض الاحتياجات اللازمة للأطفال المعاقين مثل (حرية الحركة، ودورات المياة).	١,١٢	٠,٣٨	%٣٧,١٩	لا	٢٨٠,٤٦	٠,٠٠١	٥
	٣. يتم تخصيص سلم لخروج الأطفال المعاقين تجنباً للتزاحم مع أقرانهم.	١,١٠	٠,٣٥	%٣٦,٦٧	لا	٢٩٠,٨٥	٠,٠٠١	٣
	٤. تتوفربالروضات وسائل التأمين والحماية للأطفال المعاقين (إسعافات	٢,٠٣	٠,٦٠	%٦٧,٥٤	إلى حد ما	٧٨,٩٦	٠,٠٠١	٢٦

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	أوليه- أجهزة إطفاء حريق).							
	٥. يوجد قاعات نشاط مجهزة بوسائل تعليمية تناسب الأطفال المدمجين، ويُرتب الأثاث بشكل يسمح بسهولة الحركة، ويتم توفير الإضاءة والتهوية الجيدة داخل القاعات.	١,٠٨	٠,٣٤	%٣٥,٩٦	لا	٣١٦,٩٤	٠,٠٠١	١
	٦. يتم تقديم التسهيلات اللازمة للأطفال المعاقين داخل الروضات من إزالة العقبات عند المداخل أو توفير وعمل ممرات ومنحدرات	١,٢٩	٠,٥٨	%٤٢,٩٨	لا	١٦٨,٦٤	٠,٠٠١	١٧

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	لسهولة التنقل والحركة للأطفال المعاقين حركيًا.							
	٧. يوجد غرفة مصادر تشمل الأدوات والوسائل والتقنيات اللازمة والبديلة والأجهزة التعويضية المناسبة.	١,٣٥	٠,٦١	%٤٥,٠٩	لا	١٣١,٢٥	٠,٠٠١	١٩
معوقات تتعلق بالكوادر البشرية	٨. يوجد هيكل إداري مدرب للتعامل مع أسر الأطفال المدمجين.	١,٤٣	٠,٦٦	%٤٧,٥٤	لا	١٠١,٧٦	٠,٠٠١	٢١
	٩. يتم تدريب الكوادر التربوية (كالمعلمات والمشرفات والموجهات والعاملات)	١,٢٣	٠,٥٥	%٤٠,٨٨	لا	٢١٧,١٥	٠,٠٠١	١٤

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	بوصفهن جميعاً من العناصر المسهمة في نجاح تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال، تدريبًا مكثفًا ودائم لضمان حسن التطبيق والحصول علي نتائج يعتد بها.							
	١٠. يوجد معلمات متخصصات ومعدات للتعامل مع الأطفال المدمجين.	١,١٦	٠,٤٦	%٣٨,٦٠	لا	٢٥٥,١٧	٠,٠٠١	١٠
	١١. يوجد أعداد كافية من الأطباء والمتخصصين النفسيين	١,٢٣	٠,٥٤	%٤٠,٨٨	لا	٢١٣,٠٤	٠,٠٠١	١٤ مكرر

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	والاجتماعيين في مجال رعاية الإعاقات المختلفة.							
	١٢. يتم عقد (ورش عمل، محاضرات نظرية، ندوات، مؤتمرات) لجميع العاملين بالروضات عن فئة الأطفال المعاقين التي تم قبولهم للدمج مع توضيح الطرق والأساليب التي يجب إتباعها معهم.	١,١٣	٠,٤٠	%٣٧,٧٢	لا	٢٦٥,٧٨	٠,٠٠١	٧
	١٣. يتم عقد دورات تدريبية للمعلمات لتنميتهن مهنيًا على احدث البرامج والأساليب	١,٩٥	٠,٣٧	%٦٥,٠٩	إلى حد ما	٢٣٥,٩١	٠,٠٠١	٢٣

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	الحديثة المتطورة في تعليم الأطفال المعاقين المدمجين بمرحلة رياض الأطفال.							
	١٤. يوجد معلم متجول واحد على الأقل في كل روضة لتقديم التدريبات اللازمة والملائمة لحالة كل طفل معاق علي حدي.	١,١٤	٠,٤٥	%٣٧,٨٩	لا	٢٧٩,٧١	٠,٠٠١	٨
	١٥. يوجد معلم إستشاري في التربية الخاصة لتقديم الخدمات للمعلمات العاديين وتقديم الاستشارات التربوية	١,١٤	٠,٤٩	%٣٨,٠٧	لا	٢٩٠,٣٥	٠,٠٠١	٩

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	الخاصة بالأنشطة والمهارات وأساليب القياس اللازمة.							
معوقات خاصة بالمنهج	١٦. يتم تطوير المنهج والمقررات الدراسية لتصبح أكثر مرونة بحيث تتناسب مع إمكانيات الأطفال المعاقين وقدراتهم.	١,٢٤	٠,٥٦	٤١,٢٣%	لا	٢٠٨,٤٣	٠,٠٠١	١٥
	١٧. اختلاف مناهج الأطفال المعاقين في الشكل والمضمون عن مناهج الطفل العادي.	١,١٠	٠,٣٩	٣٦,٦٧%	لا	٣٠٦,٠١	٠,٠٠١	٣ مكرر
	١٨. يتم تقويم المناهج	١,٣٢	٠,٦٦	٤٤,٠٤%	لا	١٧٣,٨٢	٠,٠٠١	١٨

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	والمقررات الدراسية باستمرار لكل فئة من الأطفال المعاقين.							
	١٩. يوجد برامج تكنولوجية تعليمية خاصة بالأطفال المعاقين علي حسب إعاقاتهم.	١,١٣	٠,٤٣	%٣٧,٧٢	لا	٢٧٩,٨٠	٠,٠٠١	٧ مكرر
	٢٠. يتم استخدام اساليب فعالة ومتنوعة في التدريس مثل: (العصف الذهني، العمل التعاوني، تمثيل الأدوار، المحاكاه ،التطبيقات العملية، الحوار	١,٨٦	٠,٥٢	%٦١,٩٣	إلى حد ما	١٢٧,٤٠	٠,٠٠١	٢٢

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	والمناقشة، العروض التقديمية).							
	٢١. يتم استخدام أسلوب التسجيل علي سي دى(C.D) وعرضه علي داتا شو(data show) لتحقيق (التعلم بالاستماع) للأطفال المعاقين بصريا.	١,٩٨	٠,٣٣	%٦٦,١٤	إلى حد ما	٢٦٤,٥٢	٠,٠٠١	٢٤
	٢٢. يتم استخدام أساليب لفت الانتباه مع الأطفال الصم ويتم التدريب المعلمة علي استخدام حركات اليد	١,٢٥	٠,٥٢	%٤١,٥٨	لا	١٨٦,٢٠	٠,٠٠١	١٦

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	والوجه والطرق الاخري المناسبة للتواصل مع الأطفال الصم.							
	٢٣. يتم التعديل في طرق التدريس لمواجهة الاحتياجات الخاصة للأطفال المعاقين في الفصول العادية، ويوجود دليل للتدريس الفردي والتعاوني وتدريس الأقران.	٢,٠٢	٠,٢٥	%٦٧,٣٧	إلى حد ما	٣١١,٥٤	٠,٠٠١	٢٥
معوقات تتعلق بالوسائل التعليمية	٢٤. يوجد مكتبة ومعمل كمبيوتر داخل الروضات لخدمة	٢,٠٥	٠,٢٩	%٦٨,٤٢	إلى حد ما	٢٩٠,٨٥	٠,٠٠١	٢٧

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	ومساعدة الأطفال المعاقين.							
	٢٥. يوجد معمل للصوتيات يشمل أجهزة الاستماع والكاسيت والتخاطب والسبورة التفاعلية لسهولة التعلم والنطق.	١,١٦	٠,٥٢	%٣٨,٧٧	لا	٢٨٠,١٨	٠,٠٠١	١١
	٢٦. يوجد بالروضات الأجهزة الأساسية اللازمة للأطفال المعاقين بصريًا مثل أجهزة التسجيل وآلات برايل، وتوفير كتب مطبوعة ذات	١,١٩	٠,٥٢	%٣٩,٨٢	لا	٢٤٠,١٤	٠,٠٠١	١٣

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	أحرف كبيرة وأحرف برايل.							
	٢٧. يوجد بالروضات اجهزة تكبير الصوت اللازمة للأطفال ضعاف السمع ويتم الفحص اليومي للتاكد من أن الجهاز يعمل بشكل سليم.	١,٢٣	٠,٥٥	%٤٠,٨٨	لا	٢١٧,١٥	٠,٠٠١	١٤ مكرر
	٢٨. يوجد بالروضات الأجهزة وأدوات القياس والوسائل التعليمية المناسبة للأطفال المعاقين.	١,١٢	٠,٣٩	%٣٧,٣٧	لا	٢٧٥,٥١	٠,٠٠١	٦

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	٢٩. يوجد الأدوات والمقاييس والاختبارات المستخدمة لتشخيص جوانب القصور لدي الأطفال المعاقين وتحديد طبيعة العلاج المطلوبة والتي تتناسب مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية.	١,٠٩	٠,٣٢	%٣٦,٣٢	لا	٢٩٦,٢٨	٠,٠٠١	٢
	٣٠. يوجد أدوات قياس الذكاء بكل روضة مثل إختبار ستانفورد بينيه الصورة الرابعة والخامسة واختبار وكسلر	١,١٩	٠,٥٠	%٣٩,٦٥	لا	٢٣٥,٩١	٠,٠٠١	١٢

المعوقات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
						كا٢	مستوى الدلالة	
	للذكاء.							
	٣١. يوجد أجهزة الرعاية الطبية والمعينات والتي تتمثل في التقنيات الأساسية والبدائل التعويضية للأطفال المعاقين بالروضات المطبقة لإستراتيجية الدمج مثل (سماعات- نظارات طبية).	١,١١	٠,٣٦	%٣٧,٠٢	لا	٢٨٠,٨١	٠,٠٠١	٤

يبين الجدول (٨) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو عبارات المعوقات الخاصة بالروضة، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" لمعظم العبارات ، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي للعبارات التي وقعت في مستوى "لا" ما بين (١,٠٨ - ١,٤٣)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٣٥,٩٦% - ٤٧,٥٤%).

من الجدول (٨) ونتائجه يتبين أن أهم المعوقات المتعلقة بالروضة جاءت كالتالي: قلة وجود قاعات نشاط مجهزة بوسائل تعليمية تناسب الأطفال المدمجين، وقلة توافر الأدوات والمقاييس والاختبارات المستخدمة لتشخيص جوانب القصور لدي الأطفال المعاقين وتحديد طبيعة العلاج المطلوبة والتي تتناسب مع المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من(الحاج،٢٠١٥) (خليل،٢٠١٧)، وعدم تخصيص سلم لخروج الأطفال المعاقين تجنباً للتزاحم مع أقرانهم، عدم اختلاف مناهج الأطفال المعاقين في الشكل والمضمون عن مناهج الطفل العادي، قلة أجهزة الرعاية الطبية والمعينات والتي تتمثل في التقنيات الأساسية والبدائل التعويضية للأطفال المعاقين بالروضات المطبقة لإستراتيجية الدمج مثل (سماعات– نظارات طبية) وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من (Al-Hmouz,2014)، (الأطروش،٢٠١٦)، ندرة حرية الحركة للأطفال المعاقين بالروضات، وندرة الأجهزة وأدوات القياس والوسائل التعليمية المناسبة للأطفال المعاقين بالروضات، عدم انتظام عقد (ورش عمل، محاضرات نظرية، ندوات، مؤتمرات) لجميع العاملين بالروضات عن فئة الأطفال المعاقين التي تم قبولهم للدمج مع توضيح الطرق والأساليب التي يجب hتباعها معهم وتتفق هذه النتاج مع دراسة (محمد،٢٠١٧)، ولا تتوافر برامج تكنولوجية تعليمية خاصة بالأطفال المعاقين على حسب إعاقاتهم، عدم وجود معلم متجول واحد على الأقل في كل روضة لتقديم التدريبات اللازمة والملائمة لحالة كل طفل معاق على حدى، وكذلك عدم وجود معلم استشاري في التربية الخاصة لتقديم الخدمات للمعلمات العاديين وتقديم الاستشارات التربوية الخاصة بالأنشطة والمهارات وأساليب القياس اللازمة وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من (الحروب ٢٠١٧، (avissar,Licht,&Vogel,2016) .

النتائج الاحصائية للمحور الثالث: معوقات خاصة بالأسرة:

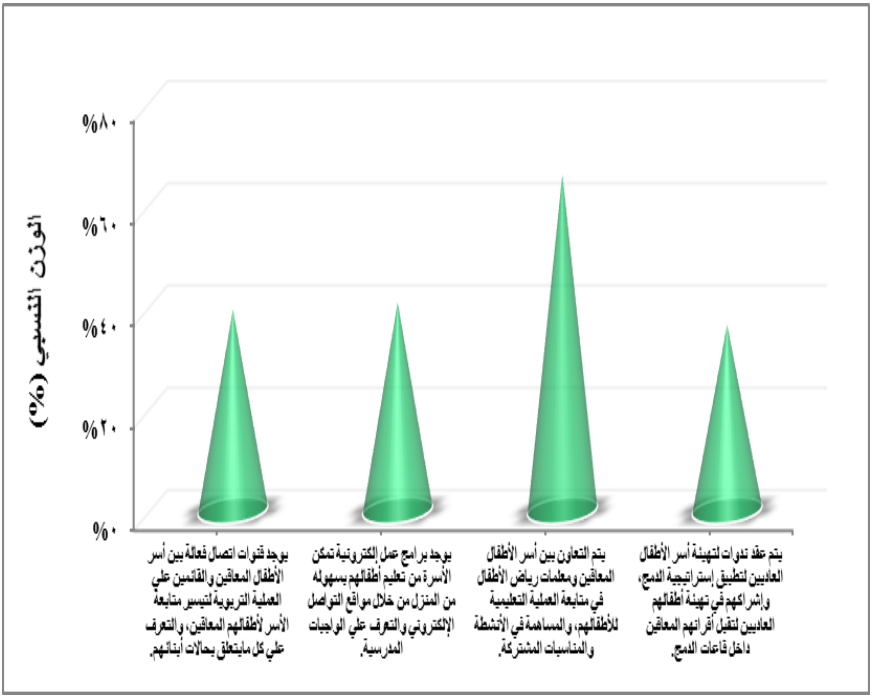
جدول (٩): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بالأسرة.

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١. يوجد قنوات اتصال فعالة بين أسر الأطفال المعاقين والقائمين علي العملية التربوية لتيسير متابعة الأسر لأطفالهم المعاقين.	١,١٨	٠,٤٥	%٣٩,٣٠	لا	٢٢٨,٧٧	٠,٠٠١	٢
٢. يوجد برامج عمل إلكترونية تمكن الأسرة من تعليم أطفالهم بسهوله من المنزل من خلال مواقع التواصل الإلكتروني ومتابعه الواجبات المدرسية.	١,٢٢	٠,٥٥	%٤٠,٧٠	لا	٢٢١,٦٠	٠,٠٠١	٣
٣. يتم التعاون بين أسر الأطفال المعاقين ومعلمات رياض الأطفال في متابعة العملية التعليمية للأطفالهم، والمساهمة في الأنشطة والمناسبات المشتركة.	١,٩٧	٠,٣٠	%٦٥,٧٩	إلى حد ما	٢٨٥,٠٤	٠,٠٠١	٤

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٤. يتم عقد ندوات لتهيئة أسر الأطفال العاديين لتطبيق إستراتيجية الدمج، وإشراكهم في تهيئة أطفالهم العاديين لتقبل أقرانهم المعاقين داخل القاعة.	١,٠٩	٠,٣٥	%٣٦,٣٢	لا	٣٠٦,٢٠	٠,٠٠١	١
المجموع	١,٣٧	٠,٥٥	%٤٥,٥٣	لا	٤٦٣,٦٣	٠,٠٠١	

يبين الجدول (٩) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بالأسرة، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" للعبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٤)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٠٩ – ١,٢٢)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٣٦,٣٢% – ٤٠,٧٠%). أما معوقات خاصة بالأسرة ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" بمتوسط حسابي (١,٣٧) ووزن نسبي (٤٥,٥٣%).

والشكل البياني (٧) يوضح المعوقات الخاصة بالأسرة وفقاً لأوزانها النسبية.



شكل (٧): المعوقات الخاصة بالأسرة وفقاً لأوزانها النسبية.

من الجدول (٩) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو وجود معوقات خاصة بالأسرة وبخاصة ندرة عقد ندوات لتهيئة أسر الأطفال العاديين لتطبيق إستراتيجية الدمج، وإشراكهم في تهيئة أطفالهم العاديين لتقبل أقرانهم المعاقين داخل قاعات الدمج، عدم وجود قنوات اتصال فعالة بين أسر الأطفال المعاقين والقائمين على العملية التربوية لتيسير متابعة الأسر لأطفالهم المعاقين، والتعرف على كل ما يتعلق بحالات أبنائهم وندرة وجود برامج عمل إلكترونية تمكن الأسرة من تعليم أطفالهم بسهوله من

المنزل من خلال مواقع التواصل الإلكتروني والتعرف على الواجبات المدرسية وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من(محمد،٢٠١٧) ، (الحروب ،٢٠١٧)، (الأطروش،٢٠١٦).

النتائج الاحصائية للمحور الرابع: معوقات خاصة بوسائل الإعلام.

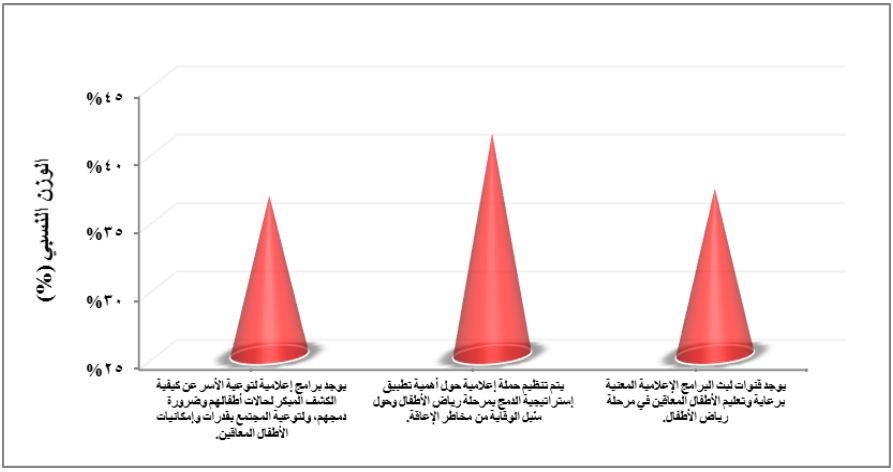
جدول (١٠): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بوسائل الإعلام.

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١. يوجد برامج إعلامية لتوعية الأسر عن كيفية الكشف المبكر لحالات أطفالهم وضرورة دمجهم، ولتوعية المجتمع بقدرات وإمكانيات الأطفال المعاقين.	١,١٠	٠,٣٥	%٣٦,٦٧	لا	٢٩٠,٨٥	٠,٠٠١	١

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٢. يتم تنظيم حملة إعلامية حول أهمية تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال وحول سُبل الوقاية من مخاطر الإعاقة.	١,٢٤	٠,٥٥	%٤١,٢٣	لا	٢٠٤,٥٢	٠,٠٠١	٣
٣. يوجد قنوات لبث البرامج الإعلامية المعنية برعاية وتعليم الأطفال المعاقين في مرحلة رياض الأطفال.	١,١٢	٠,٤٢	%٣٧,١٩	لا	٢٩٥,٣٤	٠,٠٠١	٢
المجموع	١,١٥	٠,٤٥	%٣٨,٣٦	لا	٧٨٤,٧٥	٠,٠٠١	

يبين الجدول (١٠) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بوسائل الإعلام، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" لجميع العبارات، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,١٠ – ١,٢٤)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٣٦,٦٧% – ٤١,٢٣%).

أما معوقات خاصة بوسائل الإعلام ككل؛ وقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" بمتوسط حسابي (١,١٥) ووزن نسبي (٣٨,٣٦%).
والشكل البياني (٨) يوضح المعوقات الخاصة بوسائل الإعلام وفقاً لأوزانها النسبية.



شكل (٨): المعوقات الخاصة بوسائل الإعلام وفقاً لأوزانها النسبية.

من الجدول (١٠) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو وجود معوقات خاصة بوسائل الإعلام وهي عدم وجود برامج إعلامية لتوعية الأسر عن كيفية الكشف المبكر لحالات أطفالهم وضرورة دمجهم، ولتوعية المجتمع بقدرات وإمكانيات الأطفال المعاقين، قلة قنوات بث البرامج الإعلامية المعنية برعاية وتعليم الأطفال المعاقين في مرحلة رياض الأطفال وندرة تنظيم حملة إعلامية حول أهمية تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال وحول سُبل الوقاية من مخاطر الإعاقة وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من (قاسم،٢٠١٨) (فرج،٢٠١١).

النتائج الاحصائية للمحور الخامس: معوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني:

جدول (١١): نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بمؤسسات المجتمع المدني.

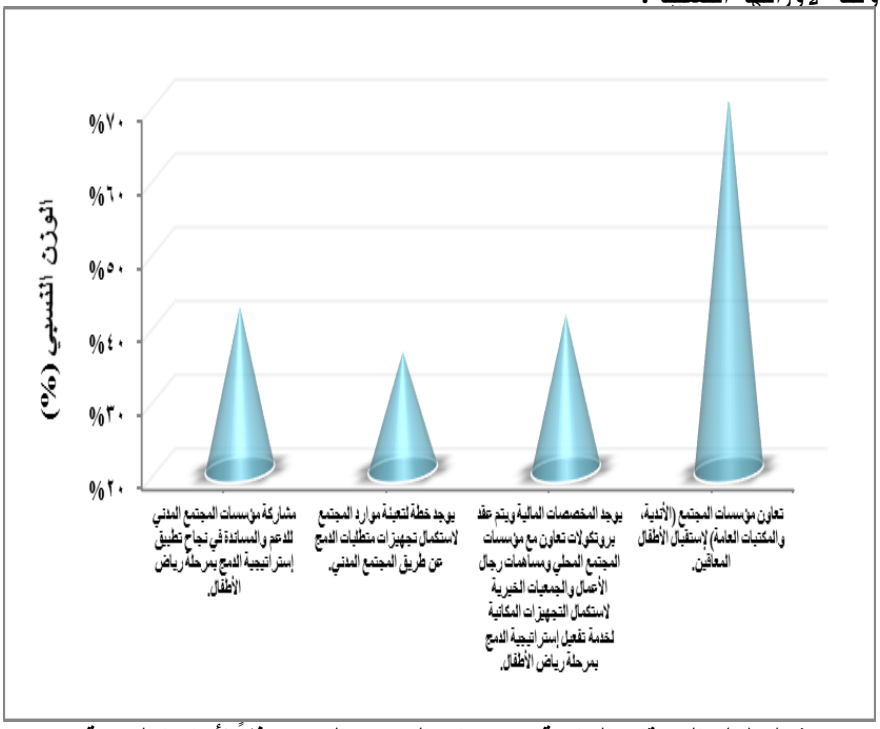
العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١.مشاركة مؤسسات المجتمع المدني للدعم والمساندة في نجاح تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.	١,٢٦	٠,٦٣	%٤٢,١١	لا	٢١٧,١٥	٠,٠٠١	٣
٢. يوجد خطة لتعبئة موارد المجتمع لاستكمال تجهيزات متطلبات الدمج عن طريق المجتمع المدني.	١,٠٨	٠,٣١	%٣٥,٩٦	لا	٣٠٦,٦٤	٠,٠٠١	١

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	اتجاه الآراء	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٣. يوجد المخصصات المالية ويتم عقد بروتكولات تعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي ومساهمات رجال الأعمال والجمعيات الخيرية لاستكمال التجهيزات المكانية لخدمة تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.	١,٢٣	٠,٥٨	%٤١,٠٥	لا	٢٢٥,٩٣	٠,٠٠١	٢
٤. تعاون مؤسسات المجتمع (الأندية، والمكتبات العامة) لإستقبال الأطفال المعاقين.	٢,١٣	٠,٣٦	%٧٠,٨٨	إلى حد ما	٢٣٥,١٢	٠,٠٠١	٤
المجموع	١,٤٣	٠,٦٤	%٤٧,٥٠	لا	٣٩٤,٣٩	٠,٠٠١	

يبين الجدول (١١) نتائج اختبار "كا٢" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو المعوقات الخاصة بمؤسسات المجتمع المدني، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" للعبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٣)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (١,٠٨ – ١,٢٦)، وتراوحت الأوزان النسبية لها ما بين (٣٥,٩٦% – ٤٢,١١%)،أما معوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني ككل؛ وقعت

آراء أفراد عينة البحث في مستوى "لا" بمتوسط حسابي (١,٤٣) ووزن نسبي (٤٧,٥٠%).

والشكل البياني (٩) يوضح المعوقات الخاصة بمؤسسات المجتمع المدني وفقاً لأوزانها النسبية.

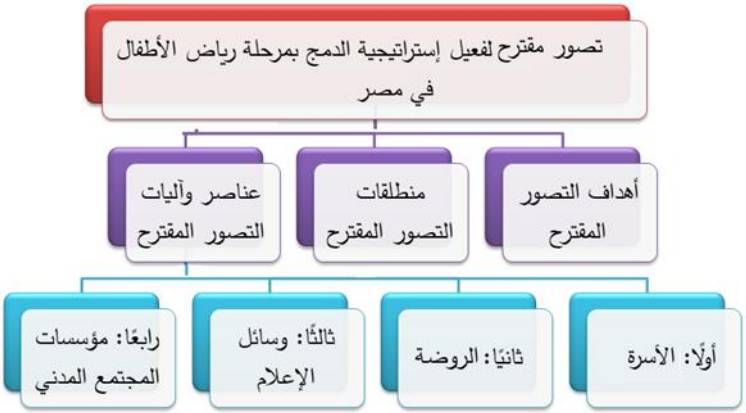


شكل (٩): المعوقات الخاصة بمؤسسات المجتمع المدني وفقاً لأوزانها النسبية.

من الجدول (١١) ونتائجه يتبين اتفاق أفراد عينة البحث نحو وجود معوقات خاصة بمؤسسات المجتمع المدني وهي عدم وجود خطة لتعبئة موارد المجتمع لاستكمال تجهيزات متطلبات الدمج عن طريق المجتمع المدني، قلة المخصصات المالية وعدم عقد بروتكولات تعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي ومساهمات رجال الأعمال والجمعيات الخيرية لاستكمال

التجهيزات المكانية لخدمة تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال وقلة مشاركة مؤسسات المجتمع المدني للدعم والمساندة في نجاح تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال وتتفق هذه النتائج مع دراسة كلٍ من (الجلامدة،٢٠١٤)،(خليل،٢٠١٧).

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث (ما التصور المقترح لتفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر؟) ستقوم الباحثة بعرض التصور المقترح التالي:



شكل (١٠): تصور مقترح لاليات تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر

أهداف التصور المقترح:

ويهدف التصور المقترح إلى ما يلي :

- تَقديم التعليم الجيد للأطفال المعاقين وتَحقيق أحد الأهداف الإستراتيجية لرؤية مصر (٢٠٣٠).
- بناء قيادات واعية وداعمة وقادرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسئولية.

- رعاية الأطفال المعاقين وإكسابهم الحق في التعليم والتعلم كأقرانهم العاديين.
- تقديم كافة التسهيلات داخل الروضة من أجل حصول الأطفال المعاقين على التعليم الجيد والممتع والمشوق.
- تعديل اتجاهات المجتمع بشكلٍ عامٍ، وأولياء الأمور بوجهٍ خاصٍ حول فكرة الدمج، وأهميته للطفل المعاق والطفل العادي، والمجتمع ككل.
- دعم مؤسسات المجتمع المحلي لرعاية الأطفال المعاقين وتدعيم أسرهم، بما يحقق لهم التعليم والتعلم، والاندماج في المجتمع.

منطلقات التصور المقترح:

- تزايد الاتجاه العالمي والإقليمي والمحلي نحو الاهتمام برعاية الأطفال المعاقين وتأهيلهم من منطلق مسئولية الدولة والمجتمع وخاصةً مع زيادة حجم المشكلة بزيادة أعدادهم في المجتمع.
- يُعد موضوع دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين من أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التربية الخاصة.
- صدور العديد من القرارات الوزارية والقوانين التشريعية التي تُجزم بضرورة دمج الأطفال المعاقين مع أقرانهم العاديين بالروضات.
- إتاحة الفرص لجميع الأطفال المعاقين للتعليم المتكافيء والمتساوي مع أقرانهم العاديين.
- النتائج الإيجابية لتفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر.
- إن الإستفادة من خبرات الدول المتقدمة في تفعيل إستراتيجية الدمج أمر من شأنه الارتقاء بالأطفال المدمجين ومن ثم تنميتهم وتأهيلهم بشكلٍ نافعٍ لهم وللمجتمع ككل.

- يمكن الاستفادة من الآليات المطروحة في هذا البحث لتفعيل إستراتيجية الدمج بشكلٍ فعلـيٍ، ومن ثم تحقيق النفع للأطفال المدمجين من جهة وللمجتمع ككل من جهة أخرى.

عناصر وآليات التصور المقترح:

أولًا:الأسرة:

تلعب الأسرة دورًا رئيسيًا في نجاح وتفعيل إستراتيجية الدمج ولذلك لابد من توافر مجموعة من الآليات الخاصة بالأسرة تتمثل في:

- تهيئة أسر الأطفال العاديين لفكرة الدمج، وإشراكهم في تهيئة أطفالهم العاديين لتقبل أقرانهم المعاقين في فصول الدمج.
- تزويد أسر الأطفال المعاقين بمعلومات حول إستراتيجية الدمج وآليات تنفيذها.
- مشاركة الأسرة في وضع الخطة الدراسية الخاصة بطفلهم المدمج، ومشاركتهم في الأنشطة والمناسبات المختلفة.
- تصميم برامج عمل إلكترونية تمكن الأسرة من تعليم أطفالهم بسهولة من المنزل من خلال مواقع التواصل الإلكتروني والتعرف على الواجبات المدرسية.
- توفير مطبوعات توعوية وتثقيفية لأسر الأطفال العاديين عن الأطفال المعاقين وخصائصهم بالروضات وكيفية دعمهم والمشاركة في تطويرهم.
- إعداد خط ساخن لتلقي شكاوي أولياء أمور الأطفال المدمجين.
- مساهمة الأسرة القادرة في تطوير الروضة وإمدادها بالوسائل التعليمية والأدوات والأجهزة اللازمة لتربية وتعليم الطفل المدمج.

- تعاون مجلس الآباء والمعلمات لدعم نجاح إستراتيجية الدمج، والتأكيد على دور الأسرة في دعم تربية وتعليم أطفالهم المعاقين وتحديد نوع وشكل الخدمات التعليمة المناسبة التي ينبغي تقديمها لهم.

ثانيًا: الروضة:

- إعداد الكوادر البشرية اللازمة للعمل بروضات الدمج من حيث توفير هيكل إداري مدرب للتعامل مع الأطفال المعاقين وأسرهم كلٍ حسب إعاقته، وتوفير فريق عمل داعم لمعلمة الروضة يشمل (معلمة تربية خاصة – معلمة مساعدة – أخصائي نفسي– مدربين نطق)، وعقد دورات تدريبية للمعلمات لتنميتهن مهنيًا على أحدث البرامج والأساليب الحديثة المتطورة في تعليم الأطفال المعاقين المدمجين بمرحلة رياض الأطفال، وتشكيل فريق عمل متخصص للمراقبة والتقيم الذاتي وإعداد تقارير متابعة إستراتيجية دمج الأطفال المعاقين في الروضات، ومراجعتها للوقوف على مدى تكيفهم ومستوي تقدمهم في الأوضاع التعليمية.
- إعداد المناهج الخاصة والمناسبة لكل إعاقة بحيث تراعي إحتياجات وقدرات الأطفال المعاقين، وإجراء التعديلات المستمرة على مناهج التعليم والمقررات الدراسية وتهيئتها لتصبح أكثر مرونةً وتوفير البرامج التعليمية الفردية، إدخال التكنولوجيا التعليمية الفعالة، ومراعاة الحداثة في المناهج باستمرار وان تساير المقررات الدراسية مع التطور العصري والأخذ في الاعتبار مناسبتها للأطفال المعاقين وإمكانياتهم.
- إمداد الروضات بالوسائل التعليمية اللازمة لنجاح إستراتيجية الدمج والتي تتناسب مع كل إعاقة من حيث توفير الأجهزة الأساسية اللازمة للأطفال المعاقين بصريًا مثل أجهزة التسجيل وآلات برايل وتوفير كتب مطبوعة ذات أحرف كبيرة، وضرورة توفير اجهزة تكبير الصوت مع الأطفال ضعاف

السمع، وتوفير الهواتف الإلكترونية لمساعدة الأطفال المدمجين كلٍ حسب إعاقته.

- الاهتمام بالبنية التحتية للروضة من حيث: تجهيز دورات مياة خاصة بالأطفال المعاقين ملائمة لطبيعة الإعاقات المختلفة، وتوفير ممرات ومنحدرات لسهولة التنقل والحركة، والتأكد من أمن وسلامة مبنى الروضة وتوفير وسائل التأمين والحماية للأطفال داخل الروضة (إسعافات أولية– أجهزة إطفائ الحريق)، وتخصيص سلم لخروج الأطفال المعاقين تجنباً للتزاحم مع أقرانهم، ضرورة وجود غرفة مصادر تشمل أدوات قياس الذكاء وأثاث مناسب وألعاب تربوية لتعليم الأطفال المدمجين والوسائل والتنقنيات اللازمة والبديلة والأجهزة التعويضية المناسبة كلٍ حسب إعاقته.

ثالثًا: وسائل الإعلام:

لابد من زيادة فاعلية وسائل الإعلام والرسائل الإعلامية الخاصة بدمج الأطفال المعاقين، على النحو التالي:

- تفعيل دور الإعلام والتوعية بقضايا الدمج ومخاطبة الأفكار والاتجاهات السلبية عن الأطفال المعاقين ودمجهم في المجتمع.
- عمل برامج إعلامية لتوعية الأسر عن كيفية الكشف المبكر لحالات أطفالهم وضرورة دمجهم، ولتوعية المجتمع بقدرات وإمكانيات الأطفال المعاقين.
- تقديم نماذج ناجحة من الأطفال المعاقين من خلال وسائل الإعلام.
- تحديد قنوات لبث البرامج الإعلامية المعنية برعاية وتعليم الأطفال المعاقين في مرحلة رياض الأطفال.
- إلقاء الضوء على التجارب العالمية الناجحة، والنماذج المميزة لدمج هذه الفئة في المجتمع بشكل أكثر فاعلية.

- إقامة حملات تبرع عبر وسائل الإعلام لصالح تمويل الروضات الدامجة.

رابعًا: مؤسسات المجتمع المدني:

وتتمثل الآليات الخاصة بمؤسسات المجتمع المدني في:

- تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني للدعم والمساندة في نجاح تطبيق إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.
- توفير الدعم المالي المستمر من قبل الحكومة والخاص بتحقيق أهداف إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.
- وضع خطة لتعبئة موارد المجتمع لاستكمال تجهيزات متطلبات الدمج عن طريق المجتمع المدني.
- عقد بروتوكولات تعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي ومساهمات رجال الأعمال والجمعيات الخيرية لاستكمال التجهيزات المكانية لخدمة تفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال.
- فتح باب التبرعات من خلال حساب بنكي لوزارة التربية والتعليم (إدارة رياض الأطفال)، وذلك لمشاركة رجال الأعمال، ومؤسسات المجتمع المدني.
- تهيئة مؤسسات المجتمع (الأندية، والمكتبات العامة) لاستقبال الأطفال المعاقين.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

- **معوقات خاصة بالتمويل** (نقص الأموال التي تساعد على تطوير وتفعيل إستراتيجية الدمج بنجاحٍ وفاعلية بمرحلة رياض الأطفال).

- **معوقات خاصة بالمعلمات** (ضعف القدرة على الاستفادة من التدريبات والتنمية المهنية للمعلمات لتفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال بما يحقق النفع للطفل المعاق).
- **معوقات خاصة بالقائمين على إعداد وتنفيذ إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال** (ضعف القدرة على إعداد وتنفيذ إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال لكي تناسب كلٍ حسب إعاقته).

الحلول المقترحة:

- **خاصة بالتمويل:** فتح باب التبرعات لوزارة التربية والتعليم (إدارة التربية الخاصة)، وذلك لمشاركة الوزارة والإدارة العامة للتربية الخاصة وجميع الجهات المهتمة بتلك الفئة، ومساهمة رجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني في توفير ميزانية ملائمة لتنفيذ تلك الآليات المقترحة لتفعيل إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال بمصر.
- **خاصة بالمعلمات:** إقامة العديد من الدورات وورش العمل عن أهمية إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال، وكيفية التعامل مع الأطفال المعاقين والاستفادة من هذه البرامج قدر المستطاع في النهوض بهذه الفئة.
- **خاصة بالقائمين على إعداد وتنفيذ إستراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال:** إقامة العديد من المؤتمرات للقائمين على إعداد وتنفيذ إستراتيجية الدمج لتبصيرهم بخصائص واحتياجات كل إعاقة على حده، ليتمكنوا من مواكبة التطورات السريعة في هذا المجال.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبو زيد، تهاني حمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٣٢(١).

- إشكناني، أحمد غلوم. (٢٠١١). آراء معلمي ومديري مدارس التعليم العام الحكومية بدولة الكويت حول دمج ذوي صعوبات التعلم في مدارس العاديين. *مجلة الطفولة والتربية بالإسكندرية*، ٦(٣).

- الأطروش، محمود. (٢٠١٦). اتجاهات معلمي ومعلمات التربية الرياضية نحو دمج الطلبة المعاقين في حصة التربية الرياضية مع الطلبة العاديين في المدارس الحكومية بمحافظة جنين. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٦(١).

- بدر، رقية السيد الطيب. (٢٠١١). التوافق الاجتماعي والمدرسي لدى أطفال متلازمة داون المدمجين بمدارس مرحلة الأساس بولاية الخرطوم. *مجلة دراسات تربوية*، كلية التربية، جامعة إفريقيا العالمية،(١).

- براهيمي، سعاد. (٢٠١٦). إدماج الطفل المعاق سمعياً في المدرسة العادية. مجلة دراسات لجامعة الأغواط، ٤٣.

- بسيوني، علاء ربيع فايز. (٢٠١٧). *فاعلية برنامج قائم على فن الأوريجامى لتحسين التفاعل الاجتماعي والدمج بين الأطفال العاديين وبعض الفئات الخاصة*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة.

- البواريد، عايدة. (٢٠١٦). وجهات نظر المعلمين نحو دمج ذوي الإعاقة في رياض الأطفال في الأردن. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

- الجلامده، فوزية بنت عبد الله. (٢٠١٤). اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية الخاصة*، كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق، ٩.

- الحاج، سلمى يس عثمان. (٢٠١٥). *الاتجاهات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الخاصة بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النيلين.

- الحروب، روفيدا محمد محمود. (٢٠١٧). اتجاهات مدراء المدارس العامة نحو عملية دمج ذوي الإعاقة في محافظة معان في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٧٤.

- حسانين، عواطف محمد محمد. (٢٠١٩). دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين: الإيجابيات والسلبيات. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٦٨.

- الخلف، حسام. (٢٠١١). *مشكلات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمدراء وأولياء الأمور*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

- خليل، ياسر فارس. (٢٠١٧). مدى تقبل المجتمع لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الروضات والمدارس العادية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية*، ١٧٥(١).

- شاش، سهير محمد سلامة. (٢٠٠٩). *استراتيجيات التدخل المبكر و الدمج*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- شاش، سهير محمد سلامة. (٢٠١٦). *استراتيجيات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- شقير، زينب محمود. (٢٠١٩). *تربية وتعليم غير العاديين في مدارس العاديين*. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عمارة، سامية الحاج. (٢٠١٧). *اتجاهات أولياء الأمور والمعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة البسيطة بمرحلة التعليم ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة النيلين.
- عواد، رجاء، و منصور، سمية. (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول (دراسة مقارنة). *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨(١).
- فرج، حنان أحمد. (٢٠١١). المكتبات العامة ودورها في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهات العاملين تجاه الدمج. *مجلة الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات*، جامعة المنصورة.
- قاسم، سعد عيد. (٢٠١٨). *الدمج التعليمي: رؤى نظرية وتجارب عالمية*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- قشطة، هيثم محمد أحمد. (٢٠١٧). *نظام الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس الابتدائية في كل من مصر وإنجلترا: دراسة مقارنة*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- القمش، مصطفى نوري. (٢٠١١). *اضطرابات التوحد الأسباب-التشخيص-العلاج-دراسات عملية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد، درويش محمد. (٢٠١٢). الدمج بين الواقع والمأمول-دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية*. بجامعة الدول العربية، ٢٠(١).
- محمد، نعمات عبد الكريم علي. (٢٠١٧). *تقويم تجربة دمج الأطفال ذوي الإعاقة في مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم: دراسة تقويمية علي مدارس الدمج*. رسالة دكتوراه، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية.

- مزيان، بوحاج، ونبيل، منصوري، وفاتح، مزاري. (٢٠١٨). الدمج الأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة ميدانية على مستوى مديرية التربية لولاية البويرة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ١٢(٧).
- مصطفى، علي أحمد سيد، وعبد الظاهر، عبد الله. (٢٠١٣). *التدخل المبكر واستراتيجيات الدمج*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- النقيب، إيمان العربي محمد. (٢٠١٢). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال: رؤية فلسفية. *مجلة الطفولة و التربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الأسكندرية، ٤.
- يحيى، خولة احمد. (٢٠١٥). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Ajuwon, P. M. (2008). Inclusive Education for Students with Disabilities in Nigeria: Benefits, Challenges and Policy Implications. *International journal of special education*, 23(3), 11-16.
- Al-Hmouz, H. (2014). Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan. *International Journal of Special Education*, 29(1), 25-32.
- Avissar, G., Licht, P., & Vogel, G. (2016). Equality? Inclusion? Do They Go Hand-in-Hand? Policy Makers' Perceptions of Inclusion of Pupils with Special Needs--An Exploratory Study. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(5), 973-979.

- Bartolo, P. A., Bjorck-Akesson, E., Gine, C., & Kyriazopoulou, M. (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Cornelius, D. J. K., & Balakrishnan, J. (2012). Inclusive education for students with intellectual disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, *23*(2), 81-93.
- Dagli, G., & Öznacar, B. (2015). An Evaluation on Mainstreaming Practices of Primary Schools According to the Views of School Administrators, Teachers, and Parents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1317-1332.
- Freire, S., & César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European journal of special needs education*, 18(3), 341-354.
- Heward, W. L., & Wood, C. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Smith, D. D. (2004). *Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity* (pp. 85-86). Pearson/A and B.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and teacher education*, 35, 81-91.

نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية

* أ.م د/ دعاء محمد مصطفى حسن.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى دراسة نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (العمي الكلي والعمى الجزئي)، وعلاقتها بالتواصل كدالة للوظيفية التكيفية؛ حيث أُجرِي البحث على (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة البصرية الخلقية متوسط أعمارهم (١٢١,٥٥) شهرًا بانحراف معياري قدره (٩,٣٧٢)، (٢٠) طفلاً عاديًا تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت أدوات البحث على مجموعة من المهام عبارة عن قصص تتضمن فهم نظرية العقل. بالإضافة إلى قائمة تقدير تواصل الأطفال. أظهرت النتائج تشابه أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية الكلية والجزئية في فهم نظرية العقل والتواصل كدالة للوظيفة التكيفية. كما تشابه أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مع أداء الأطفال المبصرين في فهم نظرية العقل، بينما لم يتشابه أداء المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في بُعد اللغة التركيبية والدرجة الكلية للتواصل كدالة للوظيفة التكيفية، في حين تشابه أداء المجموعتين في بُعد اللغة البراجماتية. وارتبط أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على نظرية العقل جزئيًا بالتواصل. نوقشت النتائج في إطار تمكين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية انطلاقًا من قدراتهم بما يحقق أهداف التنمية المستدامة.

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.

Theory of mind in children with visual impairment and its relationship to communication as an indicator of adaptive function

Assis Prof Dr / Doaa Mohamed Mustafa Hassan. *

Abstract:

The research aimed at examining theory of mind (ToM) of visually impaired children VI (congenitally and partially blind) and its relation to communication as indicator of adaptive function. The study groups were 20 visually impaired children (m=121.55 months, SD=9.372) and 20 sighted children aged from 5-6 years old. Descriptive correlation method as used. Research tools included ToM tasks and children communication checklist. Results indicated similar performance of VI both congenitally and partially blind in understanding ToM and communication as indicator of adaptive function. VI children were as the same as sighed children in understanding ToM, but they differed in structured language performance and total score of communication. However, VI and sighted children were at the same level on pragmatic language. Tom performance partially correlated to communication for VI children. Results

*** Assistant Professor of Child Psychology of the Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Assiut University.**

were discussed in terms of empowering VI children to reach sustainable development goals .

الكلمات المفتاحية Keywords:

- نظرية العقل Theory of mind (ToM).
- الأطفال ذوو الإعاقة البصرية Children with visual impairment(VI).
- التواصل Communication.
- الوظيفة التكيفية Adaptive function .
- التنمية المستدامة Sustainable development.

مقدمة:

تهدف خطة مصر ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة إلى تمكين الأفراد وعلى رأسهم الأفراد ذوي الإعاقة من أن يعيشوا حياةً كريمةً، ويصبحون أفرادًا منتجين وفق قدراتهم التي يحث قانون ذوي الإعاقة لسنة٢٠١٨ على تنميتها إلى أقصى حدًا ممكنًا ودمجهم في المجتمع وتعديل أساليب التعليم والمناهج التعليمية وأساليب التقويم لتلائم احتياجاتهم. وتعد الإعاقة البصرية أحد أهم تصنيفات الإعاقات في المجتمع المصري.

إن الطفل الفاقد للبصر تماماً منذ الميلاد لا يستفيد من عملية التقليد في تعلم الكلام التي تلعب دوراً أساسياً في نمو الكلام لدى الطفل المبصر، ويترتب على ذلك أن يسير تقدم الطفل ذي الإعاقة البصرية في تعلم الكلام بمعدل أبطأ من معدل نمو الكلام عند الأطفال المبصرين، ولا يتفق تأثير الإعاقة البصرية عند حد التأثير على معدل نمو الكلام بل يمتد أيضاً ليشمل اكتساب معاني الألفاظ وتكوين المفاهيم. وقد توصل عدد من الباحثين (Rudd,1982; Irosh et al.,1998) في: (الحسيني،٢٠١٧) أن

الإعاقة البصرية ربما تسبب العديد من صعوبات التواصل. وبالرغم من أن غياب البصر لا يعد حاجزًا كبيرًا أمام نمو اللغة والكلام، إلا أنه يؤثر على متابعة الإيماءات والإشارات وغيرها من أشكال التواصل (القريوتي، الصمادي، والسرطاوي، ٢٠٠١)، حيث تؤثر الإعاقة البصرية على الكفاءة الإدراكية للفرد التي تلعب دورًا مهمًا في التفاعل مع البيئة (حلمي، ٢٠٠٩ في: حسن،٢٠١١).

وبالنسبة للغة التواصل غير اللفظي يفتقد الشخص الكفيف التعرف على الإيماءات أثناء التحدث ، وأغلب مظاهر اللغة غير اللفظية التي يتم اكتسابها بالتقليد. بالإضافة إلى ذلك، تؤثر الإعاقة البصرية في اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والاكتفاء الذاتي، نظرًا لمحدودية القدرة الحركية، والعجز عن ملاحظة سلوك الآخرين وتعبيراتهم الوجهية مثل البشاشة والعبوس وغيرها مما يعرف بلغة الجسد، وتقليد تلك السلوكيات بصريًا والتعلم منها؛ فغياب حاسة البصر من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة نسبية في الاتصال بالخرين (موسى،٢٠١١، في: الحسيني،٢٠١٧).

في هذا السياق يعرض الأطفال العاديون أثناء نموهم مكتسبات للوظيفة التكيفية التي تعكس مستواهم النمائي، وبنضج الأطفال معرفيًا يظهرون مزيدًا من قدرات الوظيفة التكيفية المعقدة (Luckasson et al.,2002, in: Estrada,2019).

وتعد الوظيفة التكيفية معاقة إذا احتاج الفرد إلى دعمٍ مستمرٍ في واحدٍ أو اثنين مما يلي: البيت، المدرسة، والمجتمع (American Psychological Association "APA", 2013). ومن ناحيةٍ أخرى ، يؤكد الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية النسخة

الخامسة DSM-5على دور الوظيفة التكيفية في تشخيص الاضطرابات النمائية العصبية والتي يقع اضطرابات التواصل ضمنها (APA,2013)، وكذلك بعض ذوي الإعاقات الحسية مثل الإعاقة البصرية (Hudepuhl, Robins, King & Henrick ,2015) بصفةٍ عامة، يطور بعض أطفال الإعاقة البصرية خصائص أطفال التوحد (Parr Dale , Shaffer & Salt , 2010) الذين يوجد تفاوت في الوظيفة التكيفية والمعرفية لديهم مقارنةً بالأطفال ذوي النمو الطبيعي (in:Estrada2019 Charman et al.,2011)، حيث يرتبط المستوى المنخفض للوظيفة التكيفية بانخفاض القدرات اللفظية والمعرفية (Liss et al.,2001)، الأمر الذي يقترح انخفاض مستوى الوظيفة التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية نظرًا لقصور قدراتهم اللغوية والمعرفية . إن ذلك العجز في الوظيفة التكيفية يشترك في أسبابه مع نظرية العقل، كونهما يشتركان في مظهر تفسير السلوك والتنبؤ به.

إن نظرية العقل تشير إلى القدرة على عزو الحالات العقلية مثل النوايا والاعتقادات والرغبات إلى الذات والآخرين كوسيلة لتفسير السلوك والتنبؤ به. ويمكن دراسة نظرية العقل من خلال مهام الاستدلال لدى الأفراد عندما يكون لديهم اعتقادًا خاطئًا. فعلى سبيل المثال، في مهمة Ann-Sally تضع الدميةSally خرزة في صندوقها &(Baron –Cohen , Leslie Frith, 1985)، وعندما تذهب Sally بعيدًا تأخذ Ann خرزة Sally وتضعها في صندوقها هي، وعندما تعود Sally تريد أن تلعب بالخرزة الخاصة بها. هنا يتم سؤال الطفل" أين سوف تبحث Sally عن خرزتها ؟" والإجابة الصحيحة هي أنها سوف تبحث عنها في صندوقها، لكن أغلب الأطفال الصغار يسجلون اعتقادهم بأن Sally سوف تبحث عن الخرزة خارج العلبة، بالتالي يفشل هؤلاء الأطفال في اعتبار أ Sally لديها اعتقاد

خاطيء أن خرزتها ما زالت في العلبة. وقد تبين أن الأداء الناجح على مهمة الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى يبدأ في الظهور لدى الأطفال فيما بين سن ٣-٥ سنوات (Wellman,Cross&Watson,2001).

وفي حين يفترض أن يسير نمو نظرية العقل جنبًا إلى جنبٍ مع باقي مظاهر النمو لدى الأطفال المبصرين، فإن بعض الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يتأخر لديهم نمو نظرية العقل (Brambring & Asbrock ,2010; Peterson ,Peterson&Webb ,2000).

وقد وجدت عدة دراسات (Brambring &Asbrock ,2010; Green Pring&Swettenham. , 2004;Wellman,Fang&Peterson , 2010) أجريت على الأطفال ذوي العمى الخلقي أو الإعاقة البصرية الشديدة تأخرًا نمائيًا في الأداء على مهمة الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى بالمقارنة بالأطفال المبصرين. كما اختلف عمر اكتساب نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة البصرية عبر الدراسات، حيث تراوح ما بين ٧-١٢ سنة .

مشكلة البحث:

أرجع Brambring &Asbrock (2010) البداية المتأخرة للأداء على مهمة الاعتقاد الخاطيء لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إلى المكونات البصرية المرتبطة بتلك المهام. وللحد من تأثير تلك المكونات وضعا مهام للاعتقاد الخاطيء يكون فيها دور الرؤية محدودًا، وبالرغم من ذلك، وجد Brambring &Asbrock (2010) تأخرًا في نمو نظرية العقل قدره سنتين ونصف. بالتالي، يتمكن الأطفال ذوي العمى الخلقي من حل مهام الاعتقاد الخاطيء البديلة فقط عند سن السابعة.

وقد تم عزو التأخر في نمو نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إلى ضعف القدرة على الوصول إلى المعلومات البصرية أثناء

التفاعلات، مثل الانتباه المشترك، التحديق المتبادل، وتعبيرات الوجه والإيماءات (Green et al. , 2004; Peterson et al., 2000; Tadec ,Pring &Dale., 2010) .

إن ذلك النوع من المعلومات البصرية يعد مهمًا للتواصل الاجتماعي أيضًا. واتساقًا مع هذا، ظهر أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية لديهم صعوبات في الاستخدام الوظيفي والاجتماعي للغة، بينما كانت اللغة التركيبية (القواعد والمفردات) جيدة بل حتى مرتفعة (James & Stojanovik , 2007 ; Tadic et al. , 2010) .

ويعد هذا النمط من التأخر في النمو الاجتماعي والمعرفي والاجتماعي التواصلي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من ملامح أطفال التوحد، الأمر الذي يجعل الأطفال ذوو الإعاقة البصرية أكثر عرضةً لخطر تطوير التوحد لديهم (Hobson & Bishop , 2003 ; Parr et al, 2010) .

وقد أُجرِيَت دراسات عديدة على أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية على مهام نظرية العقل من الرتبة الأولى، أما في البحث الحالي فيتم التركيز على أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية على مهام نظرية العقل المتقدمة. ويتم في البحث الحالي بالإضافة إلى مهام المحتوى غير المتوقع والاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى دراسة نظرية العقل المتقدمة من خلال مهام الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية. تهتم تلك المهام بدراسة الوعي بأن الأشخاص لديهم اعتقادات عن الاعتقادات؛ بمعنى أن محمد يعتقد أن منى تعتقد أن الكعكة في الدرج . أما مهام نظرية العقل من الرتبة الأولى، فتعني بدراسة الوعي بأن الآخرين لديهم اعتقادات حول المواقف (أي منى تعتقد أن الكعكة في الدرج). وتعد القدرة على عزو الاعتقادات من الرتبة الثانية مهمة ومطلوبة للأشكال المعقدة من التفاعل

الاجتماعي والتواصل (Miller ,2009; Fillipova & Astington , 2008) . بالإضافة إلى ذلك، ينمو فهم الحالات العقلية من الدرجة الثانية في سنٍ متأخرٍ بالمقارنة بالاعتقاد من الرتبة الأولى، ويكون في حوالي سن من ٥ إلى ٨ سنوات (Miller , 2009).

من ناحيةٍ أخرى، يمكن دراسة نظرية العقل من خلال دراسة فهم اللغة الوظيفية غير الحرفية، فاللغة غير الحرفية جزء من الوظيفية اللغوية pragmatics ؛ أي استخدام اللغة في الاتصال، ومنها على سبيل المثال: النكات، السخرية، النقد، اللغة المجازية، الكذب، والكذب الأبيض. وفي اللغة الوظيفية غير الحرفية يكون الدافع وراء المقطع اللفظي مختلف عن المحتوى الحرفي للكلام . فإذا قال شخص مثلاً " تبدو أنيقًا اليوم" فربما يكون كلامه حقيقيًا وربما يكون مجرد مجاملة. ويتطلب فهم النية وراء المقطع اللفظي عزو الحالات العقلية للآخر، وبالتالي يمكن اعتباره اختبارًا لنظرية العقل (Happe, 1994) .

وقد بينت الدراسات أن الأطفال والبالغين ذوي اضطراب طيف التوحد ليهم صعوبة في التعرف بدقةٍ على الدوافع وراء اللغة الوظيفية غير الحرفية في المواقف اليومية (Happe , 1994 ; Kaland Callessen,Moller-Nielsen,Shortensen & Smith. , 2008; White ,Hill, Happe &Frith. , 2009). من ناحيةٍ أخرى، فسر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، مثلهم مثل الأطفال والبالغين ذوي اضطراب طيف التوحد، الحالات العقلية المناسبة للسياق بالنسبة للمقاطع غير الحرفية بمستوى أقل بالمقارنة بالأطفال المبصرين (Pring ,Dewart & Brockbank,1998) مما يفترض وجود فرق بين الأطفال المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في استخدام اللغة التي تتطلب معرفة النوايا ورائها.

واتجهت القليل من الدراسات نحو فهم نظرية العقل المعقدة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية (Roch – levecq ,2006) . كما ركزت أغلب الدراسات على الأطفال العميان ولاديًا، بالرغم من أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية المتباينة والجزئية لديهم مشكلات في نظرية العقل المتقدمة. كما أن التأخر في النمو الوظيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الأكبر عمرًا يمكن تعويضه بالمقارنة بالأطفال ذوي الإعاقة البصرية الأصغر عمرًا .

تحدد السؤال الرئيس للبحث في:

" هل الأطفال ذوو الإعاقة البصرية الخلقية يظهرون تأخرًا في نمو نظرية العقل المتقدمة؟"

وينبثق من السؤال الرئيس السابق عددًا من الأسئلة كما يلي :

١. ما مستوى نمو نظرية العقل المتقدمة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؟

٢. ما الفرق بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين في نمو نظرية العقل المتقدمة؟

٣. هل توجد فروق راجعة إلى العمر والنوع في نمو نظرية العقل المتقدمة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؟

٤. ما علاقة نمو نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية باالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية لديهم؟

٥. ما الفرق بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والأطفال المبصرين في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية؟

٦. هل توجد فروق راجعة إلى العمر والنوع في الاتصال كدالة للوظيفة التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى دراسة ما يلي:

١- مستوى نمو نظرية العقل المتقدمة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

٢- الفرق بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين وفق النوع في نمو نظرية العقل.

٣- الفرق بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين وفق النوع في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية.

٤. علاقة النمو في نظرية العقل بالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية البحث:

أتت أهمية البحث النظرية من أهمية فئة ذوي الإعاقة البصرية وما تحيطه الهيئات الدولية مثل منظمة الصحة العالمية (WHO) World World Health Organization لها من اهتمامٍ ، فضلاً عن قلة الدراسات النفسية التي تختص بهذه الفئة. فيسعى البحث الحالي إلى تقديم إطار نظري لمهام نظرية العقل المتقدمة وتفسير نموها لدى ذوي الإعاقة البصرية وارتباطها لديهم بمتغيرات العمر والنوع.

وبالنسبة للأهمية التطبيقية وفر البحث الحالي نتائجًا قد تفيد التربويين في التربية الخاصة في فهمهم لفئة ذوي الإعاقة البصرية وتفسير سلوكهم والتنبؤ به، والاستفادة من معرفة مستوى نموهم في نظرية العقل في تصميم أنشطة التعليم والتعلم المناسبة لهم وتقييم أدائهم بشكلٍ أفضل. بالإضافة إلى ما سبق ، قد تفيد نتائج البحث الحالي الباحثين الآخرين في الاستفادة من معلومات الخصائص المعرفية والتواصلية لتلك الفئة ومحاولة دراسة

علاقتها بمتغيرات أخرى وعلى أعداد أكبر وعقد المقارنات بينها وبين فئات الإعاقات الأخرى .

الإطار النظري للبحث ومصطلحاته:

يتناول البحث الحالي المتغيرات التالية: نظرية العقل، الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، التواصل كدالة للوظيفة التكيفية .

تمهيد:

تعد نظرية العقل Theory of Mind أداة اجتماعية مهمة في فهم واستيعاب الانفعالات والحالات العقلية لدى الآخرين، فتسهم في تفسير أفعالهم والتنبؤ بها، الأمرالذي ييسر التفاعل الاجتماعي (Baron-Cohen, Leslie & Frith ,1985; Frith,2008).

أول من أطلق مصطلح نظرية العقل هما (Premack &Woodruff , 1978 في: حماد، ٢٠١٧)، تلك النظرية تساعد الأطفال في مراحل عمرهم في تفسير المعلومات الأولية التي يحصلون عليها من البيئة المحيطة أو تساعدهم على تخمين وتوقع الأحداث التي يتعرضون لها.

ترتبط نظرية العقل بالكفاءة الاجتماعية وتؤثر في النمو الاجتماعي للطفل، حيث تمكنه من التفاعل الإيجابي في المواقف الاجتماعية المتعددة (Walker,2005 في: حماد ،٢٠١٧). فبإمكان الطفل من خلال نظرية العقل التمييز بين السلوكيات وفهم أن أسباب الصراعات يرجع إلى اختلاف النوايا والأهداف، مما ييسر فهم نوايا الآخرين وبالتالي معرفة أهدافهم والتنبؤ بسلوكياتهم والاستعداد للتصرف حيالها.

من ثم تعد نظرية العقل مؤشرًا على سلوك اجتماعي أكثر نضجًا، حيث يصبح الأطفال أكثر وعيًا بعقولهم وعقول الآخرين،

وأكثر قدرةً على تفسير العقول والحالات العقلية. (Grazzani,Ornghi,Agliali,&Brazzili,2016)

كما يشير Baron-Cohen&Jolliffe(1997) أن فهم الحالات العقلية للآخرين من أكثر الامكانات النفسية شيوعًا وتمييزًا لدى الإنسان وتعد رد فعل توافقي للتعقيد المتزايد للتفاعلات الاجتماعية " (p.54).(في: عادل الصادق،٢٠١٢)

بالتالي تعد نظرية العقل امتدادًا للنظرية المعرفية الاجتماعية (Scott et al.,2000,110، في: عبد الله،٢٠١٧)، فالبيئة المعرفية التي يتمتع بها الفرد تمكنه من فهم الآخرين وفهم أن لديهم حالات عقلية تختلف عما لديه، وبالتالي يمكنه التنبؤ بسلوكيات الآخرين، وهذا في مجمله يسمى نظرية العقل (Woodburn,2008).

تعريف نظرية العقل:

يرى F lavell (1979) أن نظرية العقل مفهوم ميتامعرفي metacognitive، فقد صنف بعض الباحثين (in:Estrada,2019 Charman et al, 2005) نظرية العقل إلى مجالين رئيسيين هما:

١) ما واء المعرفة؛ ويشير إلى وعي الفرد بتفكيره وطبيعة المهام المعرفية التي يقوم بها،بالإضافة إلى وعيه بالإستراتيجيات المناسبة لأداء تلك المهام.

٢) الخبرات ما وراء المعرفية؛ وتشير إلى عمليات إدخال المعلومات وما يرتبط بها من وظائفٍ وإستراتيجيات على الصعيد التنفيذي، وما تضيفه نظرية العقل هنا إلى هذه الرؤية هو وعي الفرد بأفكار ومشاعر الآخرين .

ويرتبط قصور نظرية العقل بالمشكلات الاجتماعية، وقصور الانتباه وخلل في الانفعالات، وضعف القدرة على إدارة الموقف، وتفسير التفاعلات

الاجتماعية والتفاعل معها واستخدام استجابة اجتماعية مناسبة لنمو التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومناسب لدور كل فرد. (Arvigo,2017)

ويظهر القصور في نظرية العقل في ضعف القدرة على مشاركة الآخرين في اللعب الذي يتطلب وجود معرفة اجتماعية سابقة وقدرة على الابتكار، واتخاذ دور في اللعب ،وفهم الأدوار الخاصة بالآخرين وإن كان الآخرين يختلفون عنه، إن ذلك كله يتم من خلال فهم نوايا وأفكار الآخرين أو فهم الحالات العقلية لهم (Bottcher&Danmeyer,2016,75; Qu,Shen,Chee&Chen,2015).

إن نظرية العقل هي القدرة على فهم طبيعة الحالات العقلية والاستدلال عليها، وتشمل الاعتقادات والرغبات والنوايا والخيال والانفعالات التي تكمن وراء سلوكياتنا (Baron-Cohen,2001).أي أن نظرية العقل تفسر سلوكيات الآخرين وتمكننا من التنبؤ بها، مما ييسر الاتصال والتفاعل مع الآخرين. كما يعرفها Love (2007,7) بأنها القدرة على فهم طبيعة الحالات العقلية مثل الاعتقادات والانفعالات والنوايا والتمثيل الداخلي للأهداف والأحداث. ونظرية العقل، كما عرفها Dix (2016) أنها قدرة الفرد على فهم أن للآخرين أفكار ومعتقدات ورغبات تختلف عن أفكاره ومعتقداته ورغباته وقدرته على فهم وتحديد الحالات العقلية للآخرين، وإن كان لهم عقولاً مختلفةً والقدرة على التحول بين مجموعة قواعد مخصصة لفهم الحالات العقلية، وتعمل تلك القدرات في مجملها على تصور سلوك الآخرين والتنبؤ به، ويقوم الإنسان بتشكيل الحالات العقلية بصفةٍ مستمرةٍ والاستدلال عليها من خلال السلوكيات(في: مرسي،٢٠١٨). ويعرف Mitchell (1997) نظرية العقل بأنها جزء من الكفاءة الاجتماعية المعرفية وتشير إلى

القدرة على فهم سلوك الفرد والآخرين والتنبؤ به وتفسيره بفضل عزو الحالات العقلية مثل الرغبات والاعتقادات والأفكار والأشخاص.
(in:Bartoli,Bulgarelli&Molina,2019)

فنظرية العقل هي القدرة على فهم أن اعتقادات الآخرين يمكن أن تختلف عما لدينا نحن من اعتقادات، كما يمكن أن تختلف عن الحقيقة الواقعية أيضًا.

ويتيح اكتساب نظرية العقل القدرة على التنبؤ وتفسير سلوك الآخرين بالرجوع إلى الحالات العقلية، وهي لازمة للنمو المعرفي الاجتماعي، حيث يفسر السلوك الاجتماعي للطفل بالقدرة على عزو الحالات العقلية للآخرين والانخراط في الألعاب الاجتماعية التواصلية، وفهم الخداع، ويشار إليها بالتعقل mentalizing أو قراءة العقل mindreading أو علم نفس الاعتقاد–الرغبة Repacholi belief-desire psychology) in: ، سليمان، عمر، وحسين ،٢٠١٩، &Slaughter,2003:1).

تفسير نظرية العقل:

يعد عزو الحالات العقلية للذات ومعتقداتنا حول مفاهيم العالم المادي تمثيلات أولية للعالم الخارجي، أما معتقداتنا حول مفاهيم العالم غير الملموس والحالات العقلية للآخرين مثل افكارهم ورغباتهم فتسمى تمثيلات من الدرجة الثانية او ما وراء التمثيلات Levy,2007,860) في: الصادق،٢٠١٢).

ومن ناحيتها تتبع القدرات التمثيلية ثلاث مستويات: المستوى الأول : مسئول عن قيام الطفل بترميز المعلومات، ومن ثم بناء القاعدة المعرفية، المستوى الثاني: استخدام القاعدة المعرفية للتمييز بين الأشياء الحقيقية والتخيلية وذلك من خلال اللعب الإيهامي (Keskin,2005)، أما المستوى

الثالث : فيعكس فيه الطفل تمثيلاته الخاصة على تفكيره في الأشياء من حوله (Boucher,1989) ويسمي(Perner, 1998) القدرة على عكس التمثيلات الداخلية إلى النماذج الخارجية في العالم بما وراء التمثيلات، وعند هذا المستوى يمكن القول أن الطفل قد أصبحت لديه نظرية العقل .

وعند وجود مشكلات في استخدام قدرات ما وراء التمثيلات فإن ذلك يُسمى بالعمى العقلي mind blindness وقد لا يعمل الميكانيزمات العصبية بشكلٍ صحيحٍ (Baron-Cohen, 1995)، وللتغلب على حالة العمى العقلي يستخدم الفرد عددًا من الميكانيزمات المعرفية تعمل معًا في نظامٍ يسمى نظام قراءة العقل mind reading system.

ويعمل الفرد على الحصول على تمثيلات من الدرجة الثانية من خلال الميكانيزمات التالية:

١. مؤشرات النوايا Intentionality Directors: وتعمل من خلال عزو الأهداف المدفوعة ذاتيًا إلى غرضٍ معينٍ، لذا يتيح هذا الميكانيزم للفرد ملاحظة أغراض الآخرين ومحاولة الوصول إلى معرفة رغباتهم الموجهة لتلك الأغراض (الصادق،٢٠١٢).

٢. مؤشر توجهات العين Eye Directions Detector: يسمح هذا الميكانيزم بفهم تعبيرات الوجه والعينين للآخرين مما يساعد الفرد بمعرفة ما إذا كانت نظرة الآخرين تواصلية أم غير تواصلية، وبالتالي معرفة الحد الفاصل بين الأغراض التواصلية من خلال النظر إلى الآخرين أو إلى الأشياء، أي أن ملاحظة توجه العينين في البيئة المحيطة يعطي مؤشرًا لفهم أغراض الآخرين، ويمكن من تحديد قدر التواصل (Chong et al, 2020).

٣. الانتباه المشترك Shared Attention: تحقق الميكانيزمين السابقين، فإنه يتحدد مدى توجه الفرد نفسه وتوجه الآخرين إلى نفس الهدف، وبالتالي وعي كل منهما بمدى الانتباه المشترك بينهما لنفس الهدف . ووفق القاعدة المعرفية للفرد وقدرته على استخدامها يتم عكس التمثيلات الخاصة بالفرد على النماذج المختلفة. من ثم، يتكون نطاقًا كاملاً من المفاهيم للحالة العقلية التي يتم التعبير عنها من خلال ما وراء التمثيلات او نظرية الفرد عن عقول الآخرين (Shteynberg,2018).

إن الميكانيزمات النمائية لدى الفرد والتي تعزز من مشاركة وجهة نظر الآخرين هي كما يذكر (عبد اللاه،٢٠١٧) :

-تحديد النية أو القصد وتشير إلى تفسير الواقع للقيام بعمل أي شيء.

-تحديد اتجاه العينين واستخدام العين وظيفيًا في التعبير الانفعالي.

-آليات نظرية العقل وتشير إلى المدى الكلي للحالات العقلية في السلوك الاجتماعي.

ويذكر حماد (٢٠١٧) بعضًا من خصائص نظرية العقل كالتالي:

- قد تكون نظرية العقل تالفة كما هو الحال في اضطراب التوحد، لكن في نفس الوقت تكون القدرات المعرفية الأخرى سليمةً .

-نظرية العقل سليمة، أما القدرات المعرفية الأخرى بها خلل مثل حالة متلازمة داون ومتلازمة وليام .

-نظرية العقل تعمل بشكلٍ سريع .

-نظرية العقل متحررة من أثر الثقافة، ويتماثل تطورها عبر كافة الثقافات.

وعلى النقيض من النقطة الأخيرة ، وجد (Shaeian,Peterson,Slaughter&Weellman,2011; Wellman et al.,2011)

اختلافًا طفيفًا في تتابع نظرية العقل فيما بين الثقافتين الغربية (الولايات المتحدة واستراليا) والشرقية (الصين وإيران)؛ فالأطفال العاديون في الثقافات الغربية ينجحون في مهام الاعتقاد الخاطيء قبل اختبارات الولوج إلى المعرفة (تحديد ما إذا كان الفرد يعرف الحقيقة)، في حين ينجح أطفال الثقافات الشرقية في اختبار الولوج إلى المعرفة قبل اختبار الاعتقاد الخاطيء .

وهناك عوامل تؤثر على نمو نظرية العقل منها:

١) العمر: حيث تنمو في سنوات العمر المبكرة مع بداية ظهور اللغة (Peterson&Siegal ,1991 in Manangan,2013).

٢) وجود أخوة أو أقارب أو وجود أسرة كبيرة (Peterson ,2001).

٣) ارتفاع المستوى الاقتصادي الاجتماعي (Cole&Mitchell,2000).

٤) القدرات المعرفية مثل اللغة والفهم السمعي والوظيفة التنفيذية. (Hale & Flusberg,2003)

ويتم تناول تأثير القدرات المعرفية على نظرية العقل تفصيلاً فيما يلي:

نظرية العقل واللغة:

تظهر الدراسات الطولية والارتباطية أن القدرة اللغوية ترتبط بفهم نظرية العقل (Hughes &Dunn,1997;Jenkins&Astington,1999)، كما وجد تحليل لعدد (١٠٤) دراسة ارتباطًا يتراوح بين المستوى المتوسط إلى المرتفع بين اللغة وفهم الاعتقاد الخاطيء مستقلاً عن العمر (Milligan , Astington&Dack,2007 in:Jackson,2020).

وتتضمن ذلك الارتباط مهارات اللغة المختلفة مثل المفردات،المعاني، المعرفة القواعدية (النحو)، واللغة الوظيفية (Milligan et al., 2007 in: Jackson,2020).

ويمكن تفسير دور اللغة في نمو نظرية العقل (Astington & Jenkins,1999) في الآتي:

١) أن العلاقة بينهما تعكس متطلبات مهمة الاعتقاد الخاطيء، حيث يتطلب النجاح في المهام وجود مستوى معين للقدرة اللغوية. ولكن عند تبسيط اللغة وتوفير علامات زمنية، استطاع أطفال الثالثة اجتياز مهام الاعتقاد الخاطيء (Lewis &Osborne,1990).

٢) اللغة أساسية للنمو المفاهيمي لنظرية العقل (Ruffman, Slade Rowlandson, Rumsey, & Garnham ,2003) ، فاللغة تتنبأ بالفهم اللاحق للاعتقاد الخاطيء حتى عند التحكم في الفهم السابق للاعتقاد الخاطيء.

(Astington&Jenkins ,1999 ; Slade &Ruffman,2005)

واقترحت النتائج في اختبارات الاعتقاد الخاطيء غير اللفظية في سن سبعة شهور (Kovacs,Teglas&Endress,201)، وفي سن ١٥ شهر (Onishi&Baillargeon,2005 in:Jackson,2020) وسن ١٨ شهر (Yott&Poulim-Dubois,2012) أن فهم نظرية العقل يتطور بعمرابكر مما كان يعتقد، ويمكن ألا يكون للغة اللفظية علاقة مباشرة بنظرية العقل.

من هنا تم دراسة طبيعة العلاقة بين اللغة وفهم نظرية العقل، واقتراح أنها إما :

١) ذات اتجاه علاقاتي أحادي الاتجاه.

٢) ذات اتجاه علاقاتي ثنائي. وتشير العلاقة أحادية الاتجاه بتنبؤ قدرات اللغة المبكرة بالأداء اللاحق لنظرية العقل، وعدم تنبؤ قدرات نظرية العقل المبكرة بمهارات اللغة اللاحقة (بعدالتحكم في قدرات اللغة المبكرة)

(Astington&Jenkins ,1999)، أما العلاقة ثنائية الاتجاه فتشير إلى أن الأداء المبكر على مقاييس القدرة اللغوية يتنبأ بالأداء اللاحق على مهمة الاعتقاد الخاطيء ويؤثر الأداء اللاحق للاعتقاد الخاطيء على اللغة اللاحقة، مع وجود تأثير قوي للغة المبكرة على نظرية العقل اللاحقة .(MilliganAstington&Dack,2007; Slade&Ruffman,2005)

نظرية العقل والفهم السمعي :

إن الطفل الأكثر وعيًا بنوايا الشخصية في القصة ونوايا المتحدث، سيكون قادرًا على تكوين نموذج موقف شمولي، وبالتالي يفهم القصة بشكلٍ أفضل (Dore et al. ,2018 in:Jackson,2020) . أن الفهم السمعي يرتبط بنظرية العقل عند سن ٥-٨ سنوات (kim,2016). ويتنبأ فهم الأطفال من ٤-١٢ سنة لنظرية العقل بفهمهم القصص التي تقرأ عليهم (Pettetier&Beatty,2015) لكن لم يتأكد إسهام نظرية العقل في التباين الواضح في الفهم السمعي لأطفال الرابعة والسادسة من العمر. (Strasser &Rio,2014)

بصفةٍ عامةٍ يمكن تفسير نظرية العقل من خلال نظريتين هما: نظرية المحاكاة simulation ونظرية النظرية theory of theory (Vogeley et al.,2001 in Haven,2013). تقترح نظرية المحاكاة أن الأطفال يستخدمون المعرفة عن حالاتهم العقلية الخاصة لكي يستدلوا بها عن الحالات العقلية للآخرين من خلال عملية محاكاة (Harris,1992)؛ أي أنه يتم تكوين نماذج خاصة بنا مهمتها تفسير عقول الآخرين وفق نماذج تم مشاهدتها . وتتصرف العقول بنفس الطريقة إذا مررنا بنفس الظروف التي مر بها النموذج، مما يتيح لنا التنبؤ بسلوكيات الآخرين (في: بهادر، علي ، عيد، الدهان،٢٠١٤). فمثلاً ؛ قد يتنبأ الأطفال بالاعتقاد الخاطيء لشخصٍ آخرٍ من خلال وضع أنفسهم عقليًا في

مكان ذلك الشخص ثم تحديد ما سوف يمكنهم التفكير فيه في ذلك الموضع. وبمرور الوقت يستطيع الأطفال إجراء المزيد من المحاكاة الدقيقة، وبالتالي تتطور قدراتهم لنظرية العقل (Flavell,1999). بصفةٍ عامةٍ، إذا كانت بعض سلوكياتنا اليومية تفسرها هذه النظرية، فإن الكثير منها لا يمكنها تفسيره، فالفرد يمكنه أن يتنبأ بسلوكيات معينة لم يمر بها مسبقًا (Doherty,2009).

من جهةٍ أخرى، ترى نظرية النظرية أن فهم الطفل للحالات العقلية يمثل نظرية؛ أي أن لها خصائص النظرية من حيث استخدام التنبؤ (الذي يمكن أن يكون صحيحًا أو خاطئًا)، وتفسير الدليل، وإمكانية ثبوت عدم الصحة خلال الدليل. ولا تتطور نظرية العقل من المعرفة الفطرية للحالات العقلية لكن لها مسار مشابه للتغير في النظريات العلمية (Gopnik&Wellman,2012). إن نظرية النظرية تعني أن الأطفال يختبرون نظريتهم بالتصرف حيال العالم (من خلال اللعب الاستكشافي) وملاحظة أفعال الآخرين. من هذه التجارب يبدأ الأطفال الصغار بإيجاد نظريات حدسية عن عقولهم وعقول الآخرين، وذلك بمراجعة فرضياتهم ومحاولة إيجاد فرضيات أخرى ممكنة. بالتالي، يؤدي الاستكشاف والتجريب، والتعليم والملاحظة والتنويع في المواقف والمثيرات إلى مساعدة الأطفال على تكوين مزيدًا من النظريات الدقيقة عما حولهم.
(Gopnik&Wellman,2012)

ولفهم الفارق بين نظرية المحاكاة ونظرية النظرية في فهم نظرية العقل ينبغي فهم أنماط تطور نظرية العقل ومراحلها.

مراحل نمو نظرية العقل:

يمر نمو نظرية العقل بأربع مراحل (Frith ,2008). تبدأ المرحلة الأولى من الميلاد إلى سن السنتين، يستطيع الطفل تحقيق الاتصال

البصري مع الآخرين مما يساعده على التمييز بين الأشياء والأشخاص، فيميز الأطفال عند عمر ٥ أسابيع أمهاتهم الغرباء، كما تحدث الابتسامة الأولى للطفل عند سن ٣ شهور، وهذه هي العلامات الأولى لنمو هذه القدرة (Lundy ,2000,16 في: حسن ٢٠١١).

وفي نهاية العام الأول من العمر يبدأ الطفل المشي ويدرك أن للآخرين رغبات لا توافق رغباته، ويبدأ في التفريق بين رغبات الآخرين ورغباته الخاصة، حيث يستخدم الأطفال أشكالاً وسلوكيات تواصلية مختلفة. تسمى هذه المرحلة بمرحلة ما قبل التواصل اللفظي، وتسمى تلك السلوكيات بسلوكيات الانتباه المشترك أو المزدوج. فقد أظهر الأطفال ذوي الانتباه المشترك المرتفع في سن ٢٠ شهر أداءًا أفضل على مهام نظرية العقل في سن ٤٤ شهر. ويفهم الأطفال في العام الثاني الكلمات التي تعبر عن إحساسهم ورغباتهم ويستخدمونها، بالإضافة إلى قدرتهم على التفريق بين رفيق اللعب الحقيقي والمتخيل.

ويمكن القول أن مقدمات نمو نظرية العقل تحدث في الطفولة المبكرة (Hughes &leckam,2004). ويظهر الأطفال بدء نمو نظرية العقل بتعرفهم أن أفعال الآخرين قصدية، مستخدمين الإشارة الاجتماعية social inference لتوجيه ردود أفعالهم وكذلك الانتباه المشترك (Hughes &leckam,2004) .

تتطور نظرية العقل في السنة الثانية من العمر باكتساب اللغة وظهور اللعب التظاهري، فيتيح الحبو للأطفال ملاحظة مواقف مختلفة، فيستخدمون الكلمات للتعبير عن الأفكار والرغبات والمعتقدات (أي لغة الحالة العقلية)، ومن جانبها تعزز الحالة العقلية قدرات نظرية العقل، فتتيح للأطفال التعبير عن منظورهم الخاص والاستفسار عن المنظور الخاص بالآخرين.
(Repacholi&Gopnik,1997in:Manangan,2019)

تبدأ التغيرات المثيرة في نظرية العقل في منتصف السنة الثانية عندما يبدأ الأطفال في التفكير في البدائل وليس فقط الاعتقاد حول العالم، فالأطفال يفكرون في المواقف الافتراضية ويتخيلون حقائق بديلة ممكنة أثناء لعبهم الحر؛ أي أنه يمكنهم الإمساك بموزة والتحدث من خلالها على أساس أنها تليفون. كما يمكنهم الحديث عن انفعالات الآخرين والأوقات التي يكونوا فيها سعداء أو خائفين أو متعبين (Astington,2001).

بالتالي تتطور نظرية العقل أثناء السنتين الأولتين من حياة الطفل وتظهر في هذه السن المؤشرات المبكرة لها.

وعند بلوغ الطفل سن الثالثة يبدأ عزو الحالات العقلية لنفسه وللآخرين، واستخدام اللغة بطرقٍ مختلفةٍ للإشارة إلى هذه الحالات العقلية بشكلٍ أكبر . كما أنه يستطيع أن يميز بين الأفكار داخل عقله وبين الأشياء الموجودة في العالم الحقيقي، ويكون على وعي بإرادة الآخرين ومشاعرهم وإدراكاتهم ، ويؤدي بشكلٍ ناجحٍ على مهمة الاعتقاد الخاطيء وهي المهارة المطلوبة لوجود نظرية العقل (Astington,2001 ; Hughes&Devine,2015).

وتتطور المهارات الحقيقة لنظرية العقل (in: Managan,2019 Wellman ,Phillips &Rodreguez., 2000). ويمكن فهم المحطات الفارقة النمائية لنظرية العقل من خلال التقدم المتزايد في القدرات المعقدة والتي يمكن تقسيمها إلى مجموعة مهارات متنوعة منها الأساسي ومنها المتقدم. تضم مجموعة المهارات الاساسية لنظرية العقل:

١) القدرة على فهم أن للآخرين رغبات تختلف عن رغبات الفرد الخاصة.
٢) أن للآخرين اعتقادات متباينة ولا تتوافق أو تتفق مع ما يعتقده الفرد أنه صحيح في بعض الأوقات.

٣) يوجد ارتباط بين الرغبات والسلوكيات. أما المهارات المتقدمة لنظرية العقل فهي القدرة على:

١) فهم معرفة الآخرين.

٢) تحديد الانفعالات الخفية وراء السلوكيات.

٣) الاعتقادات الخاطئة لدى الآخرين.

(Peterson,Symons,Slaughter , Roch, & Doyle.2005; Shurtz,Radua,Tholen,Malisk,Margulies,Mars,Sallet&Kan .sk,2020)

أي أن الطفل قبل هذه المرحلة لا يمكنه فهم أن للآخرين معتقدات تختلف عن معتقداته؛ فيستطيع الطفل أن يميز بين ما يعلمه هو وما يعلمه الآخرون، ويظهر تطور نظرية العقل لديه من خلال استخدامه كلمات مثل "أعتقد"، أتذكر، أعلم، ويميز بين الأحلام واليقظة، ويفهم أن الإدراك يقود إلى المعرفة، أي القدرة على الوصول إلى المعرفة، فالشخص الذي يبحث عن شيء ما لابد له أن ينظر في العلبة حتى يعرف (Frith ,2008).

وبقرب سن الرابعة تتطور نظرية العقل أكثر، حيث يستطيع الأطفال فهم أن الأفعال تتأثر بكلٍ من الرغبات والمعتقدات، وأن المعتقدات والرغبات مترابطة بشكلٍ متداخلٍ (Wellman ,Phillips &Rodriguez., 2000 .in : Managan,2019; Weimer,Sallquist&Bolnick,2012) فمثلاً يستطيع الأطفال فهم أن أحدًا ما قد ينظر في مكانٍ ما بحثًا عن شيء ليس فقط رغبة فيه، لكن أيضًا لاعتقاده أنه هناك حتى لو كان في الواقع غير موجودًا.

وعند سن الرابعة يتحول الأطفال من المفهوم غير الناضج للعقل إلى الفهم التمثيلي له، فيدركون أن العقل أصبح نظامًا تمثيليًا معقدًا وغامضًا، وليس مجرد عكس للحقيقة بصورةٍ مبسطةٍ كما يدركون أن نماذج سلوكيات

الآخرين قد يُساء تمثيلها، بالتالي يؤدون بشكلٍ جيدٍ على مهمة الاعتقاد الخاطيء (Doherty ,2009,39)، كما يدركون أن الآخرين قد تكون لديهم اعتقادات خاطئة حول ما هو حقيقي (الجوالدة ،٢٠٠٥، ٧٤).

ويطور الأطفال ذوو المستوى الطبيعي في النمو نظرية عقل جيدة أثناء السنة الخامسة من خلال اجتياز اختبارات الاعتقاد الخاطيء (Baron-Cohen et al,1985; Peterson et al.,2005; Yang Zhou,Yao,Su,&McWhinnie,2009)

يختلف هذا المستوى لدى الأطفال المبصرين بالمقارنة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كطفل التوحد والإعاقة السمعية والبصرية، والذي يستمر معه القصور في نمو نظرية العقل حتى سن المراهقة، وهذا يفسر كثيرًا من مشكلات التواصل والتفاعل مع كثيرٍ منهم (حسن ،٢٠١٢).

وفي الفترة العمرية من ٦-١١ سنة يكتسب الطفل القدرة على خداع الآخرين، وفهم خداعهم ويدرك أنه من الممكن أن تتأثر تفسيرات السلوك بالتوقع ، والانحياز لموقفٍ أو شخصٍ ما، كما يفهم وجهات نظر الآخرين وأن التفكير عملية مستمرة ومتصلة من الوعي؛ فكل فكرة تمهد لفكرةٍ أخرى، ويصبح لديه قدرةً أعلى في اجتياز اختبار الاعتقاد الخاطيء بمرحلتيه الأولى والثانية، وبما يتضمنه من الحقائق المادية والمشاعر الإيجابية والسلبية. كما يستطيع الطفل أن يوضح استجاباته بسهولة، ويفهم معظم الأطفال مبدأ الدليل ويمكنهم التمييز بين الدليل الواضح والدليل الغامض. وتتطور قدرتهم على ملاحظة وتحديد الخطأ، وتتفوق الإناث على الذكور في إدراك الخطأ، كما يطور الأطفال مستويات متقدمة من نظرية العقل، مثل القدرة على فهم زلات اللسان (Bosack &Astington , 1999; Frith,2008).

تقييم نظرية العقل:

يتم التحقق من كفاءة نظرية العقل من خلال خمس مكونات هي:

١) تعريف الانفعالات.
٢) التمييز بين الحالات العقلية والمادية.
٣) تقدير أن الإدراك يؤدي إلى المعرفة.
٤) فهم كيف تؤثر الرغبات ومعتقدات الرتبة الأولى على السلوك.
٥) فهم تأثير رغبات ومعتقدات الرتبة الثانية على السلوك.
(Wellman&Wooley,1999; in Haven,2013)

بصفةٍ عامةٍ، تتألف نظرية العقل من ثلاثة جوانب رئيسة هي :
١) الحالات أو التمثيلات العقلية mental representations.
٢) المعتقد الخاطيء false belief.
٣) المظهر –الحقيقة appearance-reality.

وتمثل الحالات أو التمثيلات العقلية القاعدة العامة، وهي غير مستمرة ، وتتكون من الأفكار والمعتقدات والأحلام والتخيلات والمفاهيم الدلالية، مثل تفكير الفرد في التفاحة ككلمة تفاحة أو في طعمها أو فوائدها، وقد يربطها بشيءٍ آخر غير واقعيٍ. ويؤدي وجود تمثيل عقلي لسلوكيات الآخرين إلى فهم عقولهم من خلال تكوين مجموعة من القواعد. فدور التمثيلات:
١)الربط بين حالات العقل المتداخلة.
٢)الربط بين التصور والتخيل وحالة العقل.
٣)الربط بين الحالات العقلية والسلوك. إن ذلك الدور ييسر للفرد فهم سلوكيات الآخرين وربطها بحالاته العقلية (Baron-Cohen et al., 1985 في: مرسي،٢٠١٨).

تظهر التمثيلات العقلية للأطفال ذوي النمو الطبيعي في عمر السنتين، وترتبط باللعب التخيلي ويعبر عن التمثيل العقلي قدرة الأطفال على القيام بإشارات صوتية أو تعبيرات الوجه أو حركات الجسم المختلفة أو لغة العيون التي تعني أن الآخرين يسمعون ويرون نفس الذي نراه، وتصبح هذه الإشارات منبئًا لأفعال الآخرين (Libby Powell, Messer& Jordan 1997,).

أما المعتقد الخاطيء فيعني القدرة على معرفة الآخر واعتقاده، وتصور وتوقع أن الآخرين لديهم معلومات ومعرفة أو معتقدات قد تكون متناقضة مع الحقيقة التي يعلمها الفرد نفسه . تنمو القدرة على فهم المعتقد الخاطيء لدى الأطفال في سن الرابعة، فيعرف الطفل أن الموقف يحتمل حكمين متناقضين أو مختلفين، ويمكنه عندئذ تخمين حكم الشخص الآخر، ومن ثم يساعد النمو اللغوي المتزايد الطفل على فهم ووصف اعتقاد الآخر. (Astington &Baird,2005;Hughes&Leckman,2004).

ويمثل الجانب الثالث من نظرية العقل؛ المظهر–الحقيقة قدرة الفرد على معرفة حقيقة الشيء حتى وإن عرض عليه بمظهرٍ مختلفٍ مثل أن يلف سلكًا على شكل ثعبان، فإنه لا يزال سلكًا ولم يتحول إلى ثعبان، وإذا سئل

وقد استخدم الباحثون عدة طرقًا لتقييم قدرات نظرية العقل أكثرها شيوعًا مهام الاعتقاد الخاطيء، وتقيس قدرة الأطفال على إدراك أن معتقدات الآخرين تختلف عن معتقداتهم وقد تكون خاطئة. والمهمة الشائع استخدامها لقياس تلك القدرة هي مهمة المواضع غير المتوقعة ل Wimmer &Perner(1983)، ومهمة المواضع غير المتوقعة ل (Gopnik&Astington1988; Hogrefe ,Wimmer & Perner, 1986). وفي النسخة الشائعة لمهمة المواقع غير المتوقعة (مهمة Ann-Sally)، يلاحظ الطفل شخصية دمية اسمها Sally تضع شيئًا في موضع

(أ) قبل أن تغادر المشهد، تأتي شخصية ثانية دمية اسمها Ann لتحرك الشيء الذي وضعته Sally إلى موقع آخر.
(ب) يطلب من الطفل ان يتنبأ عن المكان الذي سوف تبحث فيه Sallyعن الشيء عندما ترجع. وعمومًا، لا يستطيع الأطفال قبل سن الثالثة لأداء على هذه المهمة؛ فيذكرون أن Sally سوف تبحث عن الشيء في موقعه الحالي.
(ج) من ثم تظهر عجزهم عن إدراك الاعتقاد الخاطيء للآخرين. أما الأطفال العاديون في سن ٤ سنوات فيستجيبون بشكلٍ صحيحٍ على المهمة: سوف تبحث Sally عن الشيء في المكان الذي تركته فيه وليس في الموقع الجديد، وبالتالي يظهر هؤلاء الأطفال وجود نظرية للعقل.

من ناحية أخرى يقدم للأطفال في سن ٣-٦ سنوات مهمة المحتويات غير المتوقعة والتي يشار إليها غالبًا بمهمة Smarties) (Gopnik&Astington,1988، وهي عبارة عن عرض أنبوب حلوى Smarties الشهيرة ويطلب منهم أن يخمنوا ما الذي يوجد به. يتم عرض المحتويات الفعلية للأنبوب والتي تختلف عما هو مكتوب عليه، قد يحتوي الأنبوب الخاص بحلوى Smarties على شموع أو أقلام وليس حلوى Smarties. يطلب من الأطفال أن يذكروا ما الذي اعتقدوا أنه موجودٍ في الأول ،وذلك لقياس قدراتهم على إدراك اعتقادهم الخاطيء السابق. وعند إدراك الأطفال لاعتقادهم الخاطيء، تظهر قدرة الأطفال على إدراك تغييرات تمثيلية representational changes وهي قدرة على تغيير تمثيلاتهم أو اعتقاداتهم عن العالم بناءًا على معلومات جديدة، ثم إدراك الفرق بين تمثيلاتهم القديمة والحديثة عن العالم، وتظهر هذه المهارة طبيعيًا بعد سن الثالثة. (Muller,Miller,Michalczyk&Karapinka,2007)

بعد الخطوة السابقة، تُعاد المحتويات إلى الأنبوب ويغلق ويطلب من الأطفال أن يذكروا ما سوف يعتقده شخص آخر لم ير محتويات الأنبوب ، عن محتواه . يقيس هذا السؤال قدرة الأطفال على فهم أن الآخرين سوف يكونون اعتقادًا خاطئًا عن محتويات الأنبوب ذي المظهر الخادع (الاعتقاد الخاطيء للآخر) (Muller et al., 2007). وقد وجد Hogrefe et al.(1986) زيادة مضطردة في قدرة الأطفال على التعرف الدقيق على الاعتقادات الخاطئة للآخرين فيما بين سن الثالثة والرابعة بمعدل نجاح قدره ٢١% لسن الثالثة و ٧١% لسن الرابعة من العمر.

ومؤخرًا أدرك الباحثون أن فهم الاعتقاد الخاطيء هو مكون واحد من مجموعة أكبر من المهارات أو المكونات المتضمنة في نظرية العقل (Wellman&Liu,2004). لذا تم توسعة بطارية مهام نظرية العقل لتشمل قياس أنواع أخرى من الحالات العقلية تتضمن الانفعالات، المعرفة، الاعتقادات، والرغبات. وفي دراسة تتتابع وتباين تطور نظرية العقل لدى أطفال ما قبل المدرسة، وجد Wellman&Liu(2004) أن فهم الرغبات والاعتقادات المتباينة والجهل بالشيء يسبق فهم الاعتقادات الخاطئة. لذلك، طور Wellman&Liu(2004) مقياس لنظرية العقل يقيس تطور مهاراتها لدى الأطفال باستخدام خمس مهام لنظرية العقل تتزايد في مستوى الصعوبة.

وتتألف مهام نظرية العقل وفق الاختبارات الأولى لها (اختبار TOM: Muris Steerneman, Meesters, Merckelbach, Horselenberg, van den Hogen, et al.,1999، كتاب القصص لنظرية العقل TOM Story Books: Blijd-Hoogewys Van Geert,Derra&Minderaa.,2008، ومهام TOM: Wellman et 2011,) من سبع مكونات مرتبة تدريجيًا من الأسهل (الرغبات المتباينة

diverse desires، اعتقادات متباينة diverse beliefs،الوصول إلى المعرفة Knowledge access)، إلى المهام الأكثر تعقيدًا: الاعتقاد الخاطيء المحتوى، الاعتقاد الخاطيء الظاهر، انفعال الاعتقاد، انفعال المظهر/ الواقع. ويصمم اختبار TOM للأطفال من سن ٥-١٢ سنة ليتضمن مؤشرات نظرية العقل التالية :

١) الإدراك والتقليد .
٢) تعرف الانفعال.
٣) التظاهر والتمييز بين الواقع والخيال.
٤) نظرية العقل الأساسية (الاعتقاد واستدلال الاعتقاد الخاطيء).
٥) نظرية العقل المتقدمة (فهم الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية ، فهم المرح المعقد).

وقدمWellman&Liu(2004) اختبارًا لمهام نظرية العقل وقد وسع هذا المقياس ليشمل ٦ اختبارات منها قياس فهم السخرية Peterson Wellman&Slaughter(2012)., وقد وضع الشخص (٢٠١٢) مقياسًا لمفاهيم نظرية العقل للأطفال تتضمن عشرة مهام كالتالي:

-**المهمة الأولى:** التعرف على تمييز المشاعر وتقيس قدرة الطفل على تمييز الحالات الانفعالية للأفراد .

-**المهمة الثانية:** تمييزمظهر الشيء وتقيس قدرة الطفل على فهم أن الناس يرون الشيء الواحد بصورة مختلفة .

-**المهمة الثالثة** :استنتاج المشاعر المبنية على الرغبة وتقيس قدرة الطفل على تعرف مشاعر الشخص الآخر.

-**المهمة الرابعة** : استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم وتقيس قدرة الطفل على فهم أن الرؤية تؤدي إلى المعرفة (الأشخاص يعلمون فقط الأشياء التي لديهم خبرة سابقة بها).

-**المهمة الخامسة:** استنتاج الأفعال بناءًا على الفهم وتقيس قدرة الطفل على استنتاج الفكرة والمعتقد في سياق يحدث فيه تغييرًا غير متوقعًا .
-**المهمة السادسة :** الاعتقاد الخاطيء من الدرجة الأولى.
-**المهمة السابعة:** استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة والاعتقاد ومشاعر الدرجة الثانية، وتقيس قدرة الطفل على فهم أن الاعتقادات والأحداث التي تخالف المعتقدات يمكن أن تسبب حدوث المشاعر .
-**المهمة الثامنة :** التعارض بين الرسالة والرغبة وتقيس قدرة الطفل على استنتاج معتقدات الآخرين بناءًا على تفسير العبارات التي تعبر عن رغباتهم.
-**المهمة التاسعة :** الاعتقاد الخاطيء من الدرجة الثانية وتقيس قدرة الطفل على فهم أن الآخرين قد تكون لديهم تصورات وأفكار خاطئة.
-**المهمة العاشرة:** التمييز بين الأحداث والأشياء المادية والتصورات الذهنية وتقيس قدرة الطفل على التمييز بين الخبرة المادية (الحقيقة) والخبرة العقلية (التصور/الخيال).

ومن جانبها، طورت مرسي (٢٠١٨) اختبارًا لنظرية العقل وفق عدد من الدراسات العربية والأجنبية واستعانت بمهام مثل: The crayon Box, The Card Sort Symbolic, The Pretend Play Cats'Task , The Scarecrew Task.تكون المقياس من(٢٩) سؤالاً ضمن عشرة مهام كالتالي:

-**المهمة الأولى:** فحص المشاعر المبنية على الرغبة (فهم أسباب الانفعالات)، ويقيس قدرة الطفل على معرفة مشاعر وانفعالات الآخر.
-**المهمة الثانية:** فحص معرفة أن الشيء الواحد تكون له أكثر من رؤية .
-**المهمة الثالثة:** فحص أن المعرفة تتم برؤية الشيء .

-**المهمة الرابعة:** إدراك المعتقد الخاطيء من الدرجة الأولى، أي قدرة الطفل على فهم أن الآخرين لديهم فهم مختلف لنفس الموقف.
-**المهمة الخامسة:** تمييز الكلمات المادية والخيالية .
-**المهمة السادسة:** فحص مستوى الكلمات التلقائية بالحديث، أي تعبير الطفلاً عن الموقف الذي يراه بكلمات تلقائية موجودة في المخزون اللغوي لديه.
-**المهمة السابعة:** فحص اللعب التلقائي والتخيلي.
-**المهمة الثامنة:** فحص قدرة الطفل على فهم السخرية والنكات لفهم معنى السخرية أو التهكم من خلال الكلام الرمزي .
-**المهمة التاسعة :** فحص زلة اللسان لاستيعاب وفهم الكلام الذي يقال بدون قصد ويندم عليه قائله.
-**المهمة العاشرة :** فحص المعتقد الخاطيء من الدرجة الثانية .
وتتضمن جميع مهام نظرية العقل قدرة الطفل على تخيل وتصور نفسه مكان الآخر .

كما وضع Hutchins&Perlock(2011) قائمة لنظرية العقل تضمنت:
١) تمييز المشاعر.
٢) استنتاج المشاعر المبنية على الحقيقة.
٣) القدرة على التفكير.
٤) التفاعلات الاجتماعية.
٥) التفاعلات المبنية على الاعتقاد.
٦) التعارض بين الرسالة والرغبة.
٧) مخالفة الرغبة.
٨) تمييز مظهر الشيء.
٩) الاعتقاد الخاطيء.

١٠) استنتاج المعتقدات المبنية على الفهم.
١١) الرؤية تؤدي إلى الفعل.

من العرض السابق يمكن فهم نظرية العقل بأنها القدرة على عمل استنتاجات خاصة بالحالات العقلية للآخرين. إن نظرية العقل عملية تدريجية تبدأ في الطفولة وتستمر خلال المراهقة والرشد (Dumontheil, Apperly &Blakermore,2010)، ويؤدي تطور نظرية العقل إلى القدرة على التعاطف المعرفي مع الآخرين. واقترح Kalbe et al.(2010) وجود ميكانيزمين منفصلين لنظرية العقل هما:

١) النظرية المعرفية للعقل.
٢) النظرية الوجدانية للعقل.

ويمكن فهم النظرية المعرفية للعقل بالقدرة على عمل استنتاجات عن أفكار الآخرين ونواياهم، بينما تشير نظرية العقل الوجدانية إلى القدرة على عمل استنتاجات عن الحالة الانفعالية لشخصٍ آخر (in: Doyle, 2020). ومن جهته يرى Dvash &Shmay-Tsoory(2014) أن نظرية العقل المعرفية والوجدانية هي مكونات رئيسة للنظام العقلي الذي يدعم بدوره التعاطف المعرفي؛ فبالاشتراك مع ميكانيزمات أخرى، تيسر نظرية العقل المعرفية والوجدانية عملية اتخاذ الدور المتضمنة في التعاطف المعرفي مع شخص آخر، وتسبب توليد الاستجابة التعاطفية المعرفية تنشيطًا لذلك النظام، فيشكل تمثيلات عن الحالة العقلية والانفعالية للشخص الهدف، وقد يتم وفق السياق، تنشيط أحد أو كلا الميكانيزمين لنظرية العقل .

الأطفال ذوو الإعاقة البصرية:

تعد الإعاقة البصرية من الإعاقات التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا على الطفل في جميع الجوانب، ويظهر ذلك بوضوح في مرحلة الطفولة المبكرة . وحيث

أن حاسة البصر تنقل للإنسان أغلب جوانب العالم الاجتماعي والبيئي فإن الإعاقة البصرية يؤثر على الكفاءة الإدراكية للفرد. ويرى القريطي (٢٠٠٥) أن الإعاقة البصرية تحد من معرفة الفرد بمكونات بيئته وتعيقه عن التكيف والتفاعل الوجداني مع البيئة، مما يؤدي إلى اضطراب حركته وشعوره بالخوف والتردد والقلق وإلى تأثيرات سلبية على مفهومه لذاته ما يسبب فقدانه الثقة بنفسه (في: عبد الله، النجار، الرشيدي، المحمدي، حمودة،٢٠١٥، ١٦٣).

ويرى غزال (٢٠١٦، ٢٠٣) أن المعاقين بصريًا من الناحية التربوية ينقسمون إلى المكفوفين وضعاف البصر. والمكفوفون هم الذين فقدوا حاسة البصر أو كان بصرهم ضعيفًا لدرجة أنهم يحتاجون إلى أساليب لا تعتمد على استخدام البصر ولا يستطيعون التعامل البصري مع مستلزمات الحياة اليومية، أما ضعاف البصر فهم الذين لا يمكنهم، بسبب نقص جزئي في قوة الإبصار، متابعة الدراسة العادية ولكن يمكنهم التعلم بأساليب خاصة تساعدهم في استخدام البصر. والمكفوف في نظر التربية الخاصة هو الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة ويستخدم حواسًا أخرى مثل اللمس في الحصول عليها، ويلزم ذلك تعديل الخدمات التربوية المقدمة لهم.

والمعاقون بصريًا من ناحية خصائصهم الانفعالية يغلب عليهم مشاعر الدونية والقلق والصراع وعدم الثقة بالنفس والشعور بالاغتراب وانعدام الأمن والإحساس بالفشل والإحباط وانخفاض احترام الذات، واختلال صورة الجسم، والنزعة الاتكالية، كما أنهم أقل توافقًا شخصيًا واجتماعيًا وتقبلاً للآخرين وشعورًا بالانتماء لمجتمع المبصرين، كما أنهم أكثر انطواءًا واستخدام للحيل الدفاعية في سلوكهم، وأكثر عرضةً للاضطرابات الانفعالية

(Ok Sim,2020)، مما يتطلب تنمية مهارات التمييز الانفعالي لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين.

أما من حيث الخصائص الاجتماعية، فتؤثر الإعاقة البصرية في السلوك الاجتماعي تأثيرًا سلبيًا، فتنشأ صعوبات في النمو والتفاعل الاجتماعي، وفي اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلالية، ويرجع ذلك إلى محدودية الحركة، والعجز عن ملاحظة سلوك الآخرين وتعبيراتهم الوجهية كالبشاشة والعبوس والرضا والغضب وغيرها مما يعرف بلغة الجسم، مما يعيق تقليد تلك السلوكيات والتعلم منها، بالإضافة إلى نقص الفرص الاجتماعية المتاحة أمامهم للاحتكاك بالآخرين والاتصال بالعالم الخارجي(إبراهيم،٢٠٠٣، ٥٠١). إن معظم ذوي الإعاقة البصرية يغلب عليهم سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي، فيتأثر اكتسابهم للمهارات الاجتماعية مما يلزم تدريبهم على تلك المهارات وعلى التعبير عن انفعالاتهم بطريقةٍ مقبولةٍ اجتماعيًا(حسن، ٢٠١١).

وبالنسبة للخصائص اللغوية، فإنه على الرغم من أن المعوق بصريًا يكتسب اللغة المنطوقة ويتعلم الكلام بالطريقة نفسها التي يتعلم بها المبصر، إلا أن المعوق بصريًا يعجز عن الإحساس بالتعبيرات الحركية والوجهية المرتبطة بمعان الكلام المصاحبة له، ومن ثم القصور في استخدامها. إن الفقد البصري يحرم الطفل من اكتساب معاني بعض الألفاظ ونتيجة لذلك، ينشأ بطء في معدل نمو اللغة والكلام وتكوين المفاهيم والقدرة على التجريد لدى ذوي الإعاقة البصرية (إبراهيم ،٢٠٠٣، ٥٠٣) . أما اللغة المكتوبة فيستخدم الكفيف الحروف البارزة بطريقة اللمس (طريقة برايل). ويؤدي فقد البصر إلى قصور متابعة الإيماءات والإشارات وغيرها من أشكال اللغة غير اللفظية التي تسهل فهم المحادثات، مما يعيق اكتساب معاني بعض

الألفاظ نتيجة فقد القدرة على الربط بين أصوات بعض الكلمات والمدركات الحسية الدالة عليها أو الأحداث البصرية الممثلة لها، مما يؤدي إلى بطء نمو اللغة والكلام ونشوء بعض الصعوبات في تكوين واكتساب المفاهيم والقدرة على التجريد وظهور النزعة اللفظية وهو نزوع المكفوف إلى استخدام ألفاظ خارج نطاق خبرتهم الحسية مثل الألوان (غزال ،٢٠١٦، ٢١٧؛ الحديدي،٢٠١٤، ٤٧).

ويتفاوت ذوو الإعاقة البصرية من حيث الخصائص العقلية حيث تختلف قدراتهم الإدراكية وفق درجة الفقد البصري، فالمصابون بالإعاقة البصرية الولادية أو قبل سن الخامسة لا يمكنهم الإحساس باللون وإدراكه وتمييزه. وينطبق ما قيل عن الإدراك اللوني على الإدراك الشكلي للأشياء بالغة الدقة كالحشرات الصغيرة أو بالغة الضخامة كالجبال. ومن حيث التصور والتخيل البصري، فرغم أن بعض العميان قد يبدعون صورًا بصريةً حافلةً بالحركة وفائقة الدقة والوصف، فإن هذه الصور ليست أكثر من اقتران لفظي حفظه الأعمى، ثم استدعاه لتركيب صور بصرية لا تقابل في ذهنه شيئًا يمت إلى الواقع المرئي بصلة، فقد يصف السماء أنها صافية لكنه لا يدرك هذا الإحساس البصري إلا عن طريق إحساس آخر يصاحبه وهو الإحساس بهدوء الجو. كما لا يمكن للأعمى أن يتخيل بصريًا، نظرًا لأن عملية التخيل البصري تشمل عمليتين فرعيتين هما: استرجاع صور حاسية بصرية سبق إدراكها واختزانها في الذاكرة، ثم إعادة إنتاج هذه الصور باستخدام صيغ أو أنساق جديدة منها ، وحيث أن الذاكرة البصرية لدى الأعمى غالبًا ما تكون خالية من هذه الصور والمدركات، فإنه لا يمكن استرجاعها وإعادة تركيبها أو المزج بينها في تكوينات ومركبات جديدة.
(إبراهيم،٢٠٠٢، ٥٠٣ -٥٠٤)

كما يعجز ذو الإعاقة البصرية عن الاستكشاف وجمع الخبرات وينعكس ذلك على علاقاته الاجتماعية وتكيفه الشخصي. ولا يدرك المكفوف الأشياء سوى من خلال أربعة أبعاد فقط تمثل الحواس المتبقية لديه بدون حاسة البصر، ومن ثم قد يضطرب إدراكه إذا لم يتم الاستفادة من باقي الحواس وتدريبها (غزال،٢٠١٦، ٢٢٠-٢٢١).

و من أهم مظاهر الخصائص الحركية لذوي الإعاقة البصرية ممارسة أنشطة الحياة اليومية أو الانتقال من مكانٍ إلى آخر يمثل مشكلة لديهم، نتيجة فقدان الوسيط الحاسي الأساسي اللازم للتعامل مع المثيرات البصرية ومن ثم التوجه المكاني في الفراغ. ويشمل مفهوم التوجه orientation على استخدام الحواس لتمكين الفرد من تحديد نقطة ارتكازه، وعلاقته بجميع الأشياء المهمة ذات الصلة بحركته في مجالٍ ما، حيث يمثل العمليات المعرفية (كالانتباه وإدراك العلاقات والتذكر والتفكير...الخ). الجانب العقلي من عمليتي التوجه والحركة. أما الحركة mobility فتعني استعداد الشخص ومقدرته على التنقل في المجال وتمثل الجانب البدني والعضلي المبذول في التنقل (إبراهيم ،٢٠٠٣، ٥٠٥).

ومن ناحية الخصائص الجسمية يتميز الطفل ذو الإعاقة البصرية عند الولادة بقدرة كبيرة على تمييز الأصوات، فحاسة السمع هي أهم الحواس لديه فيرتكز عليها في كسب خبرته ويختلف السمع عند المكفوف عنه عند المبصر، حيث يصعب على الأول الربط بين ما يسمع وإدراكه عن مصدر الصوت الذي يلزم المعرفة به استكشافه باليد. بالتالي يعتمد على اللمس في تمييز البيئة المحيطة من عوائق وتأثيرات الهواء أو الصوت وانعكاس الهواء على جلده، فشعوره بالأشياء من حوله عند ملامستها للجلد حاسة مهمة للمكفوف. ويستخدم التمييز اللمسي لتعرف الأشياء، وهذا الذي تعتمد عليه

لغة برايل في إدراك الحروف وفقًا للمس البروزات المتقاربة للنقاط (غزال، ٢٠١٦، ٢١٧).

الاتصال كدالة للوظيفة التكيفية:

يؤدي التوجه نحو العالم الاجتماعي إلى حصول الفرد على المكافأة، ومن ثم يسعى نحو الخبرات الاجتماعية ليستمر في استقبال المكافآت الداخلية والخارجية (Chevallier, Kohls, Troiani, Bodkin & Shultz, 2012) وتتيح الخبرات الاجتماعية توفير الإثابة الداخلية التي تؤدي إلى زيادة فرص التعلم الاجتماعي، ومن ثم تحسين المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل (Shultz,2005in: Estrada,2019). وقد تنشأ صعوبات التواصل الاجتماعي نتيجة نقص الرغبة في المشاركة في العالم الاجتماعي؛ أي نقص الدافعية الاجتماعية (Pankert et al., 2014).

ويناقش البحث الحالي نظرية الدافعية الاجتماعية كأحد النظريات المفسرة للتواصل لدى أطفال الإعاقة البصرية. تعد الدافعية الاجتماعية مزيجًا من الميكانيزمات النفسية البيولوجية التي:

أ) توجه الفرد إلى العالم الاجتماعي.

ب) تسمح للفرد بالبحث عن المتعة في التفاعلات الاجتماعية والحصول عليها.

ج) تجعل الفرد منقادًا إلى الحفاظ على العلاقات الاجتماعية.
(Chevallier et al.,2012)

لذا، ووفق هذا النموذج يكون الانتباه إلى المعلومات الاجتماعية مهمًا أثناء التواصل.وقد أظهرت الدراسات (Gliga,Elsabbagh,Andraviza&Johnson,2009; Salva et al., 2011) أن الأطفال ينتبهون إلى المثيرات المألوفة بعكس المثيرات غير

المألوفة، ويكتسبون المكافأت الذاتية والخارجية على توجههم نحو العالم الخارجي(Chevallier et al.,2012). بالإضافة إلى ذلك، يحب الأطفال والآخرون مقارنتهم بشكلٍ مرغوبٍ بالآخرين، كما يحبون الحفاظ على العلاقات الاجتماعية (Leary&Allen,2010). ويندرج كل ما سبق تحت الدافعية الاجتماعية (Chevallier et al.,2012).

ويظهر السلوك المدفوع اجتماعيًا بشكلٍ طبيعيٍ أثناء سنوات ما قبل المدرسة، حيث يدخل الطفل في تمثيلات ذاتية إيجابية ويتجه إلى الحفاظ على الصداقات (Fu&Lee,2007). وتبرز نظرية الدافعية الاجتماعية أهمية الانتباه الى التفاعلات الاجتماعية لتحسين نمو مهارات التواصل. (Estrada,2019)

بالتالي تفسر نظرية الدافعية الاجتماعية عجز التواصل الاجتماعي كانخفاض الرغبة في المشاركة في البيئة الاجتماعية والتعلم منها (Chevallier et al.,2012). بدوره، ينشأ العجز في التواصل الاجتماعي، مثل العجز في الإدراك الاجتماعي والسلوك التكيفي، من نقص المشاركة في العالم الاجتماعي (Bennett et al.,2013).كما يتحدد العجز في التوجه نحو العالم الاجتماعي بنقص المثيرات الاجتماعية. (Estrada,2019)

وتعتمد نظرية الدافعية الاجتماعية على تكوين الوظيفة التكيفية adaptive functioning وهي معيار أساسي لتشخيص التواصل لدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد ضم تشخيص تكوين الوظيفة التكيفية سابقًا المكونات التالية:

١) العجز في الكفاءة الاجتماعية.
٢) العجز في المعايير الاجتماعية.
٣) العجز في مهارات المجاراة.

٤) العجز في التكيف نحو البيئة.
٥) العجز في التوافق الاجتماعي (Tasse et al.,2012).

وقد أمكن تقسيم هذا المفهوم عامليًا (Schulock,1999) إلى:
١) مهارات مفاهيمية: وتضم اللغة، القراءة، والكتابة.
٢) مهارات اجتماعية: وتضم التواصل، المشاركة الاجتماعية، الاستدلال الاجتماعي، والفهم الاجتماعي.
٣) مهارات عملية: وتشمل إكمال الروتين اليومي،والمهارات الحياتية اليومية (in: Estrada,2019).

وقد وضعت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities ADIDD,2013) تعريفًا للوظيفة التكيفية بأنها: تضم قدرات/ مهارات التواصل، مهارات التوجه، والقدرة على استخدام النقود. وتتضمن مهارات التواصل المهارات الاجتماعية، المهارات التبادلية الشخصية، تقدير الذات، حل المشكلات الاجتماعية، القدرة على اتباع القواعد، وأخيرًا تضم المهارات العملية أنشطة مهارات الحياة اليومية، المهارات المهنية، وروتين المحافظة على الصحة. وتقاس تلك المهارات وفقًا للسلوكيات المتوقعة لكل عمر.

وقد عرف باحثون آخرون الوظيفة التكيفية، فمثلاً عرفها Milne&McDonald(2015) بأنها: المهارات الملائمة للعمر والمطلوبة للأداء المستقل في الحياة اليومية. وأضاف Matthews et al (2015) بأنها: مكون متعدد الأوجه يتضمن السلوكيات الملائمة للعمر والضرورية للحياة المستقلة. أما Ashwood et al.(2015) فيذكرون أن الوظيفة التكيفية سلوكيات أساسية مطلوبة للحياة اليومية في ضوء التواصل،التنشئة

الاجتماعية، المساندة الذاتية، والمهارات الحياتية. ويلاحظ أن التعريفات السابقة تناولت الوظيفة التكيفية من حيث أنها:

١) مكون متعدد الأبعاد.

٢) ملائمة المهارات للعمر.

٣) تؤدي مهاراتها إلى الأداء المستقل .

ويعرفه Abdo(2010) بأنه: تلك العملية المستمرة التي يستطيع الفرد من خلالها أن يغير من سلوكه، بحيث يستعيد التوازن بينه وبين ذاته في الوسط الذي يعيش فيه على نحوٍ يجعله أكثر تقبلاً للآخرين (في: أبو الطيب، ٢٠١٩).

يظهر الأطفال بنموهم مزيدًا من قدرات الوظيفة التكيفية (Luckasson et al.,2002). ويعاق تقدم الوظيفة التكيفية إذا احتاج الطفل إلى دعمٍ مستمرٍ في واحدٍ أو اثنين من المواضع (البيت و/أو المدرسة، و/أو أماكن أخرى) (APA,2013). ويؤكد الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية النسخة الخامسة Diagnostic DSM-5 , Statistical Manualعلى دور الوظيفة التكيفية في تشخيص الاضطرابات النمائية العصبية مثل اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط الحركة واضطراب طيف التوحد، واضطرابات التواصل(APA,2013) وبعض ذوي الاعاقات الحسية مثل الإعاقة البصرية (Hudepuhl, Robins, King&Henrich,2015).

بصفةٍ عامةٍ ، يطور بعض أطفال الإعاقة البصرية خصائص أطفال التوحد Hobson &Bishop (2003) الذين وجدت الدراسات تفاوتًا في الوظيفة التكيفية والمعرفية لديهم مقارنةً بالأطفال ذوي النمو الطبيعي. (Charman et al.,2011)

وبالرغم من ارتباط المستوى المنخفض للوظيفة التكيفية بانخفاض القدرات اللفظية والمعرفية (Cliss et al., 2001 in:Estrada,2020) ، إلا أن أطفال التوحد ذوي القدرات اللفظية المرتفعة أظهروا قدرات وظيفية تكيفية منخفضة مقارنةً بالأطفال المبصرين(McDonald et al.,2015) مما يقترح أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية قد يعانون من انخفاض مستوى الوظيفة التكيفية نظرًا لقصور القدرات اللفظية والمعرفية لديهم.

وحيث أن العجز في الوظيفة التكيفية لدى أطفال التوحد ارتبط بالقدرة اللغوية (Bennett et al.,2013) وإدراك الانفعالات (Hudepuhl, King&Henrich,2015, Robins) ، وهما يشكلان مكونًا اجتماعيًا مهمًا هو المهارة اللغوية المتعلمة بالتقليد والنمذجة للآخرين (Cardon,2012)، نجد أن تلك المهارات تستمر في النمو في السياقات الاجتماعية الكثيفة مثل التفاعلات مع الآخرين والقائمين بالرعاية (Leigh,Nievar&Nathans,2011). وبالرغم أن إدراك الانفعالات مكون اجتماعي، إلا أنه يتضمن فهم وتفسير التلميحات الانفعالية للآخرين (Hudepuhl et al., 2015). ويقترح ذلك وجود عجز في التواصل التكيفي كأحد مكونات الوظيفة التكيفية لدى أطفال التوحد ذوي الإعاقة البصرية.

ويقع التواصل التكيفي ضمن المجال الاجتماعي /المهارات الاجتماعية للوظيفة التكيفية، ويعرف بأنه القدرة على التواصل وظيفيًا بطرق يفهمها الآخرون عبر سياقات متعددة (Meinzer-Dell et al.,2011) ويتطلب التواصل التكيفي القدرة على:

١) الاستخدام الوظيفي للغة.

٢) تكييف اللغة وفق البيئة (Kamphaus,1987 in: Estrada).

إذًا التواصل التكيفي ناتج عن اشتراك اللغة في الوظيفة التكيفية .
ويرتبط التواصل التكيفي بالوظيفة التكيفية لدى ذوي الإعاقة الفكرية (Platt et al. ,1991) ومن ثم يحفز استقلاليتهم في الأطر الاجتماعية .
أما أطفال التوحد وربما أطفال الإعاقة البصرية أيضًا، فإن العجز في التواصل التكيفي لديهم يعيق التحسن في مهارات الوظيفة التكيفية. (Botter &Pouska,2003)

مصطلحات البحث :

نظرية العقل :

عرفها Astington (2002) (2002) بأنها: القدرة على عزو الحالات العقلية للذات والآخرين، وتشمل الحالات العقلية كلاً من النوايا والاعتقادات والرؤى، ويستخدم الإكفاء في نظرية العقل تلك الحالات العقلية للتنبؤ بالسلوك وتفسيره. ويتم قياس نظرية العقل باستخدام مهام الاعتقاد الخاطيء التي يجب فيها على الفرد عزو الاعتقاد الخاطيء إلى شخصية أو اعتقاد خاطيء عن أنفسهم (Wellman,Cross,&Watson,2001).

ويتبنى البحث الحالي تعريف Astington (2002) (2002) لنظرية العقل، ويتم قياسها باستخدام مهام المحتوى غير المتوقع والاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى والاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية، ويعبر عنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل في تلك الأبعاد مجتمعة .

ويقصد بمهمة المحتوى غير المتوقع: أن يذكر الطفل ما يتوقع وجوده في وعاءٍ ما، وكذلك ما يمكن أن يتوقعه صديق عما هو موجود في وعاءٍ ما. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في إجمالي المهمتين الفرعيتين (التوقع للذات والتوقع للآخر).

أما مهمة الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى فيقصد بها إجرائيًا: قدرة الطفل على توقع اعتقاد الآخر عن مكان شيءٍ ما كان يعرف مكانه، ثم تم تحريكه في غيابه. بالإضافة إلى قدرته على تفسير سبب اعتقاد الآخر أن الشيء موجود في ذلك الموقع، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في هاتين المهمتين.

ويقصد بمهمة الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية: قدرة الطفل على عزو الحالات العقلية للآخر عن الآخر، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مهمتين للاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية.

الأطفال ذوو الإعاقة البصرية:

أطفال لا يستطيعون أن يتعلموا من الكتب الدراسية العادية أو من خلال الوسائل والأساليب البصرية التي تستخدم مع الأسوياء في العمر الزمني نفسه، بالتالي يحتاجون إلى طرق وأساليب وأدوات تعليمية خاصة مثل طريقة برايل أو العدسات المكبرة ، وتصنف الإعاقة البصرية تربويًا إلى كفيف وهو من فقد بصره بالكامل أو الذي يستطيع إدراك الضوء فقط ، والمبصر جزئيًا وهو ضعف البصر لا يستطيع تأدية الوظائف المختلفة بدون أجهزة بصرية مساعدة (الخطيب، والحديدي ، ٢٠٠٩ ،١٦٧).

والأطفال المعاقون بصريًا هم الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية ، الأمر الذي يستدعي إجراء تعديلات خاصة على أساليب التدريس والمناهج ليستطيعوا النجاح تربويًا (Barraga,1976 في: الحديدي، ٢٠١٤، ٣٦-٣٧).

التعريف الإجرائي للأطفال ذوي الإعاقة البصرية محل البحث هم: الأطفال ذوو الإعاقة البصرية الذين ولدوا ولديهم عجز بصري كلي، ويحتاجون إلى أدوات تعليمية خاصة مثل آلات برايل وتكون حدة الإبصار

لديهم لا تزيد عن ٢٠/ ٢٠٠ أو أقل في أقوى عين، أما الإعاقة البصرية الجزئية فهو من أصيب بفقد البصر منذ الخامسة من العمر ويحتاج إلى معينات بصرية، وتكون حدة الإبصار لديه في أقوى عين أحسن من ٢٠/٢٠٠ لكن أقل من ٢٠/٧٠ .

الوظيفة التكيفية Adaptive Function :

هي الدرجة التي يكون بها الفرد قادرًا على اتباع معايير الاستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية المتوقع له في عمره ومجموعته الثقافية (Cresham &Elliot,1987)، بالإضافة إلى قدرة الفرد على الأداء في الأنشطة اليومية المطلوبة منه من أجل تحقيق الكفاية الشخصية والاجتماعية (Soenen Berckalaer-Onnes & Scholte, 2009).

وعرفت النسخة الخامسة من الدليل التشخيصي (DSM-5,APA,2013) الوظيفة التكيفية بالكيفية التي يوفي بها الفرد متطلبات معايير جماعته الخاصة بالاستقلال الشخصي، والمسئولية الاجتماعية، عند مقارنته بالآخرين من نفس عمره وخلفيته الثقافية الاجتماعية. وتتضمن الوظيفة التكيفية مجالاً مفاهيميًا (شمولية اللغة، معرفة القراءة والكتابة، وفهم قيم المال والوقت)، والمجال الاجتماعي (شمولية المهارات التبادلية الشخصية، اتخاذ المنظور/ وجهة النظر)، والمجال العملي (شمولية الرعاية الشخصية، الرعاية بالصحة، واستخدام النقود).

وعرفها Sabat, Arango , Tassé, & Tenorio ,(2020) بأنها: مجموعة المهارات المتعلمة الضرورية للحياة اليومية والاستقلالية، ويتم تأطيرها في ثلاث مجموعات من المهارات :

١) المهارات المفاهيمية: وتضم اللغة وفهم مفاهيم الزمن والنقود والعدد.

٢) المهارات الاجتماعية: وتتضمن القدرات التبادلية الشخصية وحل المشكلة الاجتماعية، واتباع القواعد والقوانين.
٣) المهارات العملية: وتتسق مع الرعاية الشخصية والقدرات التوظيفية والأمانية، واستخدام النقود والمواصلات، والروتين والجداول المحددة للأنشطة.

وتعرف الوظيفة التكيفية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: قدرة الفرد على تحقيق متطلبات مجتمعه فيما يخص الاستقلال الشخصي والمسئولية الاجتماعية عند مقارنته بالآخرين من نفس عمره، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو الإعاقة البصرية في اللغة ومهارات التواصل وتقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في(الحديث، التراكيب، المعاني، الاتساق، المبادرة غير المناسبة، اللغة النمطية، استخدام السياق، الاتصال غير اللفظي، العلاقات الاجتماعية، الاهتمامات).

دراسات سابقة وفروض البحث:

أجرى **Peterson, Peterson &Webb(2000)** دراسة عن العوامل المؤثرة على تطور نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على أطفال معاقين بصريًا من عمر(٥- ١٢)عام. وقد تم اختبار إجمالي (٢٣) طفلاً لديهم إعاقة بصرية تتراوح من الإعاقة البصرية الشديدة إلى العمى الكلي مقسمين إلى ثلاث مجموعات عمرية (٦ و ٨ و ١٢عام) على بطارية من أربعة اختبارات للاعتقاد الخاطيء تتضمن تغيير الموقع والمظاهر الخادعة. كما أنهم خضعوا إلى اختبار معياري من المستوى الثاني عن اتخاذ المنظور البصري. وقد فشل معظم الأطفال في سن السادسة في اختبارات الاعتقاد الخاطيء. وبالرغم من أن الأداء قد تحسن مع التقدم في العمر، إلا أنه استمرت الصعوبات في سن الثامنة الذين لم يتعد أداؤهم مستوى الصدفة في أغلب المهام. لكن أظهر الأطفال في سن

الثانية عشر فهمًا للحالات العقلية حيث نجح ٧٠% منهم في الاختبارات الأربعة للاعتقاد الخاطيء .

وفي دراسة (Hobson &Bishop (2003 تم طرح سؤال رئيس عن عدم التجانس الوظيفي في تحديد الأسباب وفي التمثيل الإكلينيكي للتوحد، وافترضت الدراسة أن الاجابة مهمة جدًا بالنسبة لأي محاولة لتتبع الرابط بين خلل العقل وبين عجز القدرات النفسية التي يتميز بها التوحدي. وأحد الاحتمالات أن يكون مصدر عدم التجانس لدى التوحدي ليس داخل الطفل إنما هو الخلل الوظيفي في النظام العلاقي الذي يشكله الطفل بالآخر. وتم دراسة هذه الفرضية لدى أطفال الإعاقة البصرية الخلقية /الولادية الذين تشيع لديهم ملامح بل وحتى أعراض التوحد. ولكي نبرر لهذا المنهج في الدراسة نحتاج أن نؤسس لكون الملامح الإكلينيكية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية هي شبيهة بتلك لدى أطفال التوحد. تم إجراء ملاحظات منتظمة لمجموعتين متناظرتين من الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية ليس لديهم توحد ومجموعة أطفال مبصرين ذوي توحد، وتم تقدير التفاعلات الاجتماعية، النغمة الانفعالية emotional tone اللعب واللغة أثناء جلسات اللعب الحر في فناء المدرسة. كانت نوعية العجز الاجتماعي لدى الأطفال الأكثر عجزًا بصريًا مشابهة لتلك التي لدى الأطفال المبصرين التوحديين. وتوفر دليل إضافي من التقديرات المستقلة للأطفال في أماكن اللعب المختلفة:على مقياس تقدير التوحد الطفولي (Childhood Autism Rating Scale (CARS))، فكان الأطفال ذوي العجز الاجتماعي لديهم شذوذات تشبه تلك الخاصة بالتوحد في كل من المجالين الاجتماعي وغير الاجتماعي . ونوقشت النتائج وأوصت بأنه إذا أمكن تحديد الطريقة التي يهيء بها العمى الخلقي وجود ملامح التوحد، فإنه يمكن تتبع الطرق النمائية المؤدية إلى وجود العجز الاجتماعي لدى الأطفال المبصرين.

كما قدمت **دراسة Green ,Pring ,&Swettenham(2004)** تقييمًا لنظرية العقل لدى الأطفال ذوي العجز البصري الخلقي/الولادي الحاد: وهم الأطفال الذين ليس لديهم أي مدخلات للمعلومات البصرية طوال فترة نموهم. بلغ المشتركون بالدراسة (١٨) طفلاً ذوي عجز بصري ولادي وبدون إعاقات أخرى، تتراوح أعمارهم من (٥-١١)عام، بالإضافة إلى (١٨) طفلاً من المبصرين، يتم تجانسهم فرديًا على أساس العمر الزمني والذكاء اللفظي، والعمر العقلي، ثم قدمت إليهم مهام للاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى وكرر ذلك مرتين لكل مهمة، حيث تباينت ثلاث مهام في درجة الخداع والإرباك. وقد فشل (٦) أطفالاً من ذوي العجز البصري الولادي الحاد في واحدة أو أكثر من مهام نظرية العقل، أما الأطفال المبصرون فقد اجتازوا كل المهام. ولم يؤثر استغلال الخداع والإرباك على أداء الأطفال ذوي العجز البصري الولادي الحاد، كما تم فحص خصائص الأطفال ذوي العجز البصري الولادي الحاد بالعلاقة بأدائهم على مهام نظرية العقل: لم يرتبط الأداء بالعمر الزمني أو المدرسة التي يحضرونها، بينما اختلف الذكاء اللفظي والعمر العقلي اللفظي لدى الأطفال ذوي الأداء الجيد والضعيف على مهام الاعتقاد الخاطيء. اتسقت النتائج مع النمط العام للتأخر الذي يظهره الأطفال ذوو العجز البصري الولادي الحاد في نمو نظرية العقل.

ومن جانبها تهدف **دراسة James & Stojanovik (2006)** إلى إجراء استطلاع مبدئي عن مهارات الاتصال لدى مجموعة من الأطفال ذوي العمى الخلقي /الولادي، من خلال تطبيق استمارة فحص الاتصال لدى الأطفال Children's communication checklist -2 على والديهم. أظهرت النتائج أن بروفايلات الاتصال لدى نسبة كبيرة من المجموعة تظهر اضطراب دال في الاتصال.

وفي حين سجلت الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية /الولادية وليس لديهم أي إعاقات إضافية يكشفون عن تأخر نمائي قدره(٤)سنوات تقريبًا في اتخاذ المنظور بناءًا على مهام الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى، وتم تفسير هذا التأخر بأنه إشارة على سلوك توحدي، لكن قد يكون سبب هذا التأخر اختبار الأطفال المعاقين بصريًا بمهام اعتقاد خاطيء تتطلب خبرة بصرية. بالتالي، تقدم دراسة **Brambring & Asbrock (2010)** مهام اعتقاد خاطيء بديلة معتمدة على اللمس أو الخبرة السمعية إلى (٤٥) طفلاً ذوي إعاقة بصرية خلقية في سن(٤-١٠) سنوات ووجود مجموعة ضابطة من (٣٧) طفلاً مبصرين في سن (٣-٦) سنوات . أظهرت النتائج أداءًا معياريًا في سن ٨٠ شهرًا (٦,٨) سنوات لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالمقارنة بـ (٦١) شهرًا لدى المبصرين في عينة التحكم. وقد استنتج أن الفارق وقدره (١٩) شهرًا هو تأخر نمائي يسببه العمى الولادي وليس الاضطراب النفسي المرضي للسلوك الشبيه بالتوحد.

وحيث أن نمو الأطفال ذوي العجز البصري الخلقي/ الولادي ارتبط بضعف القدرات الاتصالية – الاجتماعية، والتي غالبًا ما تتشابه مع القدرات الخاصة بالأطفال المبصرين من التوحديين، ومع قلة ما هو معروف عن اللغة والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي العجز البصري الولادي من ذوي الذكاء الطبيعي ، أجرى **Tadic ,Pring & Dale (2010)** فحصًا للغة والاتصال الاجتماعي لـ (١٥) طفلاً من ذوي العجز البصري الولادي في المدى الطبيعي للذكاء اللفظي، وفي عمر يتراوح من (٦-١٢)سنة . تم استخدام مقياس تقييم اللغة المقنن وتقارير الوالدين لسلوكيات الاتصال والسلوكيات الاجتماعية اليومية ثم مقارنة البروفيلات الخاصة بهم بتلك الخاصة بالأطفال المبصرين في نفس الفئة العمرية

والقدرة اللفظية. أظهر الأطفال ذوو العجز البصري الولادي استخدامًا أكثر ضعفًا وبشكلٍ دالٍ للغة في الأغراض الاجتماعية. كانت جوانب الضعف في اللغة البراجماتية جزءًا من بروفايل صعوبات اتصالية اجتماعية أوسع والتي توجد واضحة لدى نسبة جوهرية من الأطفال المبصرين من التوحديين. واستخلصت الدراسة وجود صعوبات اتصالية-اجتماعية وصعوبات في اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي العجز البصري الولادي في سن المدرسة، بالرغم من تمتعهم بقدرات ذهنية جيدة واستخدامهم مهارات لغوية متقدمة .

وفي **دراسة حسن (٢٠١١)** تم بحث فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصريًا في ضوء نظرية العقل، وبلغ حجم العينة (١٢) طفلاً وطفلةً (٦) مجموعة تجريبية، (٦) مجموعة ضابطة، بمدارس النور الابتدائية للمكفوفين ببني سويف تتراوح أعمارهم بين (٩-١٢)عام بمتوسط عمري (١٠,٤٥)، وانحراف معياري (١,٣). وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التمييز الانفعالي ومقياس الذكاء للأطفال، واستمارة جمع البيانات عن الطفل المعاق بصريًا ، وبرنامج إرشادي (إعداد/ الباحث) .وأوضحت النتائج فعالية البرنامج القائم على نظرية العقل في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي .

وسعت **دراسة فيصل وصالح (٢٠١٢)** إلى التعرف على نظرية العقل عالية الرتبة وعلاقتها بالوعي الانفعالي لدى الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية بعمر (٩-١١)، وتكونت العينة من (٣٩٠) طفلاً وطفلاً. تم بناء أداة لقياس نظرية العقل عالي الرتبة ومقياس الوعي الانفعالي، وأظهرت النتائج أن الأطفال يتمتعون بنظرية العقل عالي الرتبة والوعي الانفعالي، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في اختبار نظرية العقل

لصالح الإناث، ولم توجد فروق وفق النوع على اختبار الوعي الانفعالي، كما وجدت علاقة ضعيفة بين نظرية العقل والوعي الانفعالي .

وقد هدفت دراسة **عبد الحميد (٢٠١٣)** إلى تقصي فاعلية برنامج لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسين مستوى التنظيم الانفعالي لديهم، وذلك على عينة قدرها(٣٦) طفلاً وطفلةً من الروضة الحكومية تراوحت أعمارهم الزمنية من (٥٩-٧١) شهرًا بمتوسط عمري (٥,١٢) وانحراف معياري(٠,٧٤٩)، وتم إعداد مقياس مهام نظرية العقل، ومقياس التنظيم الانفعالي وبرنامج تدريبي من إعداد الباحث. دلت النتائج على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة والتنظيم الانفعالي في القياسين القبلي والبعدي .

دراسة سليمان، محمود، وحسين(٢٠١٩) عن فعالية برنامج باستخدام مهام نظرية العقل لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية. لتحقيق الهدف تم إعداد برنامج يتضمن مجموعة من مهام نظرية العقل والتطبيق على عينة قوامها (٥) أطفال من ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالصف الخامس الابتدائي (٢ ذكور،٣ إناث) تراوحت أعمارهم بين (١١,٤ – ١٢)، وطبق البرنامج على مدار ثلاثة شهور بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا. وأدى البرنامج إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية محل الدراسة .

أجرت **دراسة Bartoli, Bulgarelli &Molina(2019)** تحليلاً لنمو نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية باستخدام النسخة المطورة من كتاب القصص لنظرية العقل وهو اختبار شامل تم تطويره ليقدم أداة تتمتع بالصدق والثبات بالمقارنة بمهام الاعتقاد الخاطيء. أظهرت نتائج الدراسة أن أداءات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية على نظرية العقل كان مشابهًا جدًا مع أداء الأطفال المبصرين المتكافئين معهم

في العمر والنوع. وتدعم هذه الدراسة الاعتماد على أدوات شاملة لقياس نظرية العقل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة ذات الصلة –على حد اطلاع الباحثة – الأهداف التالية :

١) تقييم مستوى نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية/الولادية الحادة (Brambring &Asbrock,2010;Bartoli et al,2019; Green et al.,2004) .

٢) دراسة العلاقة بين نظرية العقل والوعي الانفعالي لدى الأطفال في (فيصل ، صالح ،٢٠١٢).

٣) استخدام نظرية العقل في (حسن،٢٠١٢)، والتنظيم الانفعالي(عبد الحميد،٢٠١٣)، والتفاعل الاجتماعي (سليمان وآخرون ،٢٠١٩) باستخدام نظرية العقل.

٤) العوامل المؤثرة على نظرية العقل لدى ذوي الإعاقة البصرية (Peterson et al.,2000).

٥) فحص مهارات الاتصال لدى ذوي الإعاقة البصرية الخلقية (Tadic et al.,2010; James &Stojanovk,2006).

٦) التشابه بين ذوي الإعاقة البصرية والتوحديين المبصرين (Brambring &Asbrock,2010) في العجز الاجتماعي .

وقد تم دراسة الأطفال المبصرين في سن الروضة وذوي الإعاقة البصرية ابتداءًا من سن ٤ سنوات وحتى ١٢ سنة مع وجود فارق زمني بين المجموعتين، حيث كانت مجموعة الإعاقة البصرية أكبر عمرًا من مجموعة المبصرين. واستخدمت مجموعة ضابطة من المبصرين في أغلب الدراسات وبخاصة الأجنبية .

وتناولت الدراسات أدوات ذات صلة بالبحث الحالي تمثلت في مهام الاعتقاد الخاطي من الرتبة الأولى (Green et al.,2004) ، ومقياس نظرية العقل عالية الرتبة (فيصل، صالح ،٢٠١٢)، واختبارت الاعتقاد الخاطيء (Peterson et al.,2000)، ومهام نظرية العقل (سليمان وآخرون،٢٠١٩)، ومهام اعتقاد خاطيء تعتمد على اللمس والسمع (Brambring&Asbrock,2010) ، وكتاب القصص لنظرية العقل (Bartoli et al,2019)، وقائمة تقدير التواصل الأطفال (Children Communication Checklist-2) (in: James & Stojanovk,2006) ،ومقياس اللغة المقنن وتقارير الوالدين لسلوك الاتصال والسلوكيات الاجتماعية اليومية (Tadic et al.,2010).

وتلخصت أهم النتائج ذات الصلة في:

١) تأخر أطفال الإعاقة البصرية الخلقية في نمو نظرية العقل (Green et al.,2004)، وفشل معظم أطفال السادسة من ذوي الإعاقة البصرية في اختبارات الاعتقاد الخاطيء مع تحسن الأداء بالتقدم في العمر، حيث أدى أطفال عمر ١٢ سنة أفضل أداء في فهم نظرية العقل (Peterson et al.,2000)، وتأخر أطفال الإعاقة البصرية بمقدار ١٩ شهرًا عن الأطفال المبصرين في الأداء على مهام الاعتقاد الخاطيء اللمسية والسمعية، وتم عزو ذلك التأخر إلى العمى الولادي وليس إلى الاضطراب النفسي المرضي للسلوك الشبيه بالتوحد(Brambring&Asbrock,2010) .

٢) اضطراب مهارات الاتصال لدى أطفال الإعاقة البصرية الخلقية (James&Stojanovik,2006)، وضعف اللغة البراجماتية ووجود

صعوبات اتصال وصعوبات اجتماعية لدى أطفال الإعاقة االبصرية (Tadic et al.,2010) .

من العرض التحليلي السابق للدراسات ذات الصلة ، استفاد البحث الحالي بتصميم المجموعة التجريبية والضابطة وأن تكون المجموعة الضابطة من المبصرين، وتبني مهام نظرية العقل اللمسية والسمعية (Brambring&Asbrock(2010 ، ومقياس تقدير تواصل الأطفال Bishop(2003) في (James&Stojanovik,2006). كما تم مقارنة نتائج هذا البحث بنتائج البحوث السابقة وتفسير النتائج الحالية في أطر النظرية المعرفية الاجتماعية، ونظرية المحاكاة ونظرية النظرية المفسرتين لنظرية العقل، والدافعية ونظرية الأفعال العقلية de Villiers&Pyers(2000) ، والتقليد ودور الثقافة .

فروض البحث:

١. يختلف أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في فهم نظرية العقل والتواصل كدالة للوظيفة التكيفية وفق درجة الإعاقة البصرية (كلي- جزئي).
٢. يتشابه أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مع أداء الأطفال المبصرين في فهم نظرية العقل .
٣. يتفوق الأطفال المبصرون على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية .
٤. يرتبط نمو نظرية العقل بالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين ارتباطًا موجبًا ذي دلالة إحصائية.
٥. يختلف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين في فهم نظرية العقل وفق النوع (ذكور، إناث).
٦. يختلف الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية وفق النوع (ذكور، إناث).

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية (أطفال مولودون بإعاقة بصرية بنسبة فقد أقل من ٠,٣٠ وأطفال أصيبوا بالإعاقة البصرية قبل بلوغ الخامسة من العمر بنسبة فقد ٠,٣٠أيضًا) بمدارس النور والأمل. كما تم تطبيق أدوات البحث في الفترة(٢-١٠) نوفمبر ٢٠٢٠ وضم التطبيق مهام نظرية العقل، وقائمة تقدير التواصل لدى الأطفال.

إجراءات البحث:

منهج الدراسة : استخدم البحث المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة : ضم مجتمع البحث الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية/الولادية (أطفال ولدوا عميانًا وأطفال أصيبوا بالعمى قبل سن الخامسة) من مدارس النور والأمل بمدينة أسيوط والمنيا، وأطفال الروضة المبصرين في المدارس الحكومية في مدينة أسيوط.

العينة الاستطلاعية : تألفت من(١٠٠) طفلاً من ذوي حدة الإبصار العادية، متوسط أعمارهم بالشهور(62.25) بانحراف معياري قدره (6.450).

مجموعات البحث : تم اختيار عينة قصدية من مدارس التربية الخاصة والمدارس الحكومية العامة، حيث تم اختيار(١٠) أطفالاً من ذوي الإعاقة البصرية الخلقية (٦ ذكور و ٤ إناث) بمتوسط عمر قدره (121.55)، وانحراف معياري (9.372) ليمثلوا المجموعة التجريبية: ذوي الإعاقة البصرية، وقد تم اختيار الأطفال ذوي دقة إبصار أقل من 0.30. واستبعد الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة (يمثل ملحق ١ الخصائص الإكلينيكية للأطفال ذوي الإعاقة البصرية)، وقد تم الاستناد إلى التقارير الطبية لكل

طفـلاً والموجـودة بالمدرسـة . تـم اختيـار(١٠) أطفـالاً مـن ذوي الرؤيـة البصـرية العاديـة مـن المـدارس العامـة (٦ ذكـور و ٤ إنـاث) بلـغ متوسـط العمـر لـديهم(62.25)، بـانحراف معيـاري (6.58)، ليمثلـوا المجموعـة الضـابطة : ذوي الإبصـار العـادي. بالإضـافة إلـى ذلـك، تـم تحديـد مسـتوى الذكـاء اللغـوي من خلال مهام الذكـاء اللغـوي ضمن الذكـاءات المتعددة الذي طبقته الباحثة في دراسة سابقة (مصطفى، وسويفي، 2020). ويمثل جدول (١) خصـائص المجموعـة التجريبيـة والضـابطة وفق النـوع والعمـر والـذكاء اللغوي وحدة الإبصار.

جدول (١) خصائص مجموعة الإعاقة البصرية والمجموعة والضابطة المشاركين بالبحث

المتغير	الفئات	التجريبية	الضابطة	الفروق بين المجموعتين
النوع	ولد	6	6	0
	بنت	4	4	0
العمر	المتوسط	121.55	62.25	000.قيمة U قيمةZ 5.412- مستوى الدلالة 000.
	الانحراف المعياري	9.372	6.58	
الذكاءاللغوي	المتوسط	11.8	13.200	قيمة U 28.500 قيمة Z 1.709- مستوى الدلالة .087
	الانحراف المعياري	0.918	1.988	
حدة الابصار	المتوسط	0.19	0.22أكبر من ٠,٣٠	قيمة U, 0.000 قيمة Z ٣,٨٢- مستوى دلالة 0.000
	الانحراف المعياري	0.655	0.008	

لكـل المقارنـات، إذا كانـت قيمـة الفـروق أصـغر مـن 0.05 فهـي دالـة ، واعتبرت قيم p الأكبر من 0.1 غير دالة .

الأدوات :

أولاً: مهام نظرية العقل:

تتضمن تلك المهام:

١) مهمتين لمحتويين غير متوقعين.
٢) قصتين للاعتقاد االخاطيء من الرتبة الأولى.
٣) قصتين للاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية مستندة إلى مهام (Brambring and Asbrock , 2010) (ملحق ٢).

١. مهام المحتوى غير المتوقع:

كانت المهمة الأولى من مهام المحتوى غير المتوقع كالتالي: يتم تقديم صندوق كرتوني (علبة حذاء فارغة وذات غطاء علوي)، يطلب من كل طفل أن يقول ما الذي يتوقع أن يجده داخل العلبة (Brambring and Asbrock , 2010) . بعد استجابة الطفل يتم فتح العلبة فيظهر فيه مجموعة من الكرات المطاطية. يتم إغلاق العلبة وسؤال الطفل سؤالين هما:
١) ما الشيء الذي كنت تعتقد وجوده في العلبة قبل أن يفتح (اعتقاد خاطيء ذاتي)؟
٢) ماذا يمكن أن يعتقد زميلك عن الشيء الموجود في العلبة (اعتقاد خاطيء للآخر) ؟

أما **المهمة الثانية** (محتوى غير متوقع) فيها يعرض على الطفل(٦) صناديق خشبية مغطاة (Brambring and Asbrock , 2010) تحتوي بالتتابع على ما يلي :(مكعب ليجو– ملعقة شاي – مكعب ليجو – مكعب ليجو – شماعة ملابس)، وبعد فتح العلبة الثالثة يطلب من الطفل أن يقول ما الذي يتوقع وجوده في العلبة التالي ، ويكون محتوى العلبة الأخير غير متوقعًا بناءًا على ما سبقه. بعد الكشف عن المحتوى غير

المتوقع يطلب من الطفل أن يقول اعتقاده عما كان موجودًا في العلبة الأخير قبل أن يتم فتحه (اعتقاد خاطيء ذاتي) وما الذي كان موجودًا فيه بالفعل (سؤال تحكم). يطلب من الطفل أن يقول ما الذي يعتقده صديق الطفل حول الموجود داخل العلبة الأخير(اعتقاد خاطيء للآخر). في المهمتين الأولى والثانية للمحتوى غير المتوقع ، يمكن التعرف على الأشياء داخل الصناديق من خلال اللمس وهنا يكون دور الرؤية محدودًا . ويقدر أداء الطفل للاعتقاد الخاطيء الذاتي الصحيح بواحدٍ والاعتقاد الخاطيء الصحيح للآخر بواحدٍ فتكون الدرجة الكلية للمهمتين ٤.

٢ .قصص الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الأولى:

بنيت قصص الاعتقاد الخاطيء من الدرجة الأولى على المهمة القديمة(Baron-Cohen et al,1985) Sally &Ann حيث يستمع الأطفال إلى قصتين يحدث فيهما أن يغير شخص موقع شيء أو شخص في غياب شخص آخر. السؤال الرئيس هو " أين سوف يبحث هذا الشخص عن الشيء أو الشخص؟ "، ويحصل الطفل على درجة للإجابة الصحيحة ودرجة إذا استطاع أن يقدم تفسيرًا صحيحًا عن سبب اعتقاده الشخصي أن الشيء أو الشخص موجود في موقعٍ ما. الدرجة الكلية للمهمتين ٤ درجات .

٣. قصص الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية:

تضم المهمتان الخاصتان بنظرية العقل من الرتبة الثانية تغييرًا في مكان الشيء أو الشخص. فيشهد شخصيتان في القصة هذا التغير في المكان لكنهما يجهلان معرفة كل منهما لذلك (Astington, 2002).وهنا يعطي الطفل درجة للإجابة الصحيحة ودرجة للتبرير في ضوء الحالات العقلية (أي " بسبب أنها لا تعرف أن أحمد التقى بائع الآيس كريم ")

ودرجة للتفسير بدون الإشارة إلى الحالة العقلية (مثل "بائع الآيس كريم كان في الحديقة من قبل "). الدرجة الكلية لقصص مهام الاعتقاد الخاطيء من الرتبة الثانية هي ٦ .

في كل المهام يسأل الأطفال أسئلة تحكم لضمان فهمهم للقصة أو المهمة. ويتم إهمال إجابات أسئلة التحكم التي اشتملت على التخمين. تم عرض المهام على عدد من السادة المحكمين (**ملحق ٣**) وعدد من الأطفال في العينة الاستطلاعية للتحقق من وضوح المهام وسلاسة الصياغة .

الكفاءة السيكومترية لمهام نظرية العقل:

تم التحقق من الكفاءة السيكومترية لمهام نظرية العقل بحساب صدقها من خلال الصدق التمييزي على عينة من الأطفال المبصرين (جزء من العينة الاستطلاعية) وبلغت(٣٠) طفلاً، وقدرت قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسط المجموعتين الطرفيتين أنها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ للدرجة الكلية لمهام نظرية العقل، مما يشير إلى قدرة المهام على التمييز بين المجموعتين الطرفيتين، أي صدقها .

جدول (٢) دلالة ت للفروق بين متوسط المجموعتين الطرفيتين على مهام نظرية العقل

مهام نظرية العقل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت	ف	الدلالة
مجموعة الدرجات الدنيا	10	4.700	0.675	18	-9.436	0.082	0.000
مجموعة الدرجات العليا	10	7.600	0.699				

لكل المقارنات عندما تكون قيمة ت أصغر من 0.05 فالفروق دالة.

كما تم حساب ثبات المهام من خلال حساب ثبات إعادة التطبيق على عينة قدرها (٣٠) من الأطفال المبصرين، وبلغ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين (٠,٠٧٦) وهو معامل ثبات مرتفع ويحقق نسبة ثقة ٩٥%.

ثانيًا: قائمة تقدير تواصل الأطفال:

تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي استهدفت قياس التواصل لدى الأطفال ومنها (Bishop,1998) وكانت النسخ المبكرة لهذه الاداة هي قائمة تقدير تواصل الأطفال Children Communication Checklist (CCC) ، ثم تم تطوير هذه النسخة لتصبح The CCC-2 (Bishop,2003) وهي استبيان تقرير ذاتي يقيس الحديث اليومي والمهارات اللغوية لدى الأطفال من سن (٤-١٦) سنة . يتكون المقياس من(٧٠) فقرةً متضمنةً داخل (١٠) مقاييس فرعية تقيس الجوانب التركيبية والبراجماتية للغة. وتقاس اللغة التركيبية (أي الشكل والمحتوى الخاص باللغة (Bishop , 2006) من خلال المقاييس التالية: الحديث Speech أي نطق الأصوات، طلاقة الحديث)، القواعدSyntax (أي تعقيد المقاطع ، أخطاء زمن الفعل)، المعاني Semantics(أي ؛ المعاني وتعقيد الكلمات والجمل)، والاتساقCoherence (ويقصد به القدرة على الاتصال بوضوح). أما المقاييس التي تقيس اللغة البراجماتية فهي: المبادرة (أي التناسب الاجتماعي للألفاظ)، اللغة النمطية (أي، اللغة التكرارية، الاستخدام الاستقبالي القاصر للغة)، السياق (أي، فهم المعاني المختلفة للكلمات /العبارات، فهم الدعابة) والاتصال غير اللفظي(أي الاتصال البصري، استخدام وفهم الإيماءات) (Bishop,2015).

ويتم تقدير الاتصال لدى الأطفال وفق ثلاثة مستويات تقدير هي لا تنطبق، تنطبق نوعًا ما، تنطبق بالتأكيد، وتأخذ التقديرات الكمية ١و ٢ و ٣ على التوالي ويتم تحديد بعض الفقرات بعلامة (+) للدلالة على أن العبارة إيجابية، أما باقي الفقرات فكلها سلبية وتعبر الدرجات المرتفعة عن مستوى أداء مرتفع .

يتم الاعتماد على الدرجات الخام، وتوجد درجتان كليتان أحدهما للغة التركيبية وتضم درجات الأبعاد التالية: الحديث،القواعد،المعاني،والاتساق ؛ وتمثل الدرجة الكلية الثانية اللغة البراجماتية وتضم درجات أبعاد المبادرة، اللغة النمطية، السياق، والاتصال غير اللفظي (Laws&Bishop,2004 in : Stephen, Liv , Adeyemi & : Lee,2021).

تم عرض قائمة تقدير تواصل الأطفال على عدد من السادة المحكمين (ملحق ٣) للتحقق من كفاءة الصياغة اللغوية باللغة العربية لبنود القائمة، بالإضافة إلى عرضها على عدد (١٠) من والدي الأطفال المبصرين في العينة الاستطلاعية لبيان قدر وضوح الصياغة .

الكفاءة السيكومترية لقائمة ملاحظة تواصل الأطفال:

تتمتع قائمة تقدير تواصل الأطفال CCC-2 بثبات مرتفع عند إعادة التطبيق (يتراوح من ٠,٨٦ إلى ٠,٩٦) واتساق داخلي (يتراوح من ٠,٩٤ إلى ٠,٩٦) (McCuauley,2010).

في البحث الحالي، تم التحقق من صدق قلائمة ملاحظة تواصل الأطفال من خلال الصدق التلازمي بتطبيق القائمة ومقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي (Sparrow,Cicchett&Balla,2005) على عدد (٣٠) من أفراد العينة الاستطلاعية وحساب معامل الارتباط للدرجة الكلية الذي بلغ ٠,٨٩ وهو معامل ارتباط مرتفع .

كما تم حساب ثبات قائمة ملاحظة تواصل الأطفال من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ ٠,٨٥ وهو معامل ثبات مرتفع .

إجراءات البحث:

سارت إجراءات البحث وفق الخطوات التالية:

١ . الحصول على الموافقة الرسمية من إدارة التربية الخاصة ومن الوالدين على مشاركة الأبناء في البحث. ولتحقيق ذلك تم استخراج الموافقات الرسمية المطلوبة من إدارة التربية الخاصة ومديرية التربية والتعليم ، وإرسال استمارة للوالدين للحصول على موافقتهم وقد تم تسليمها باليد للوالدين أو من يمثلهم .

٢. تم اختيار الأطفال ذوي الأداء المتوسط على بُعد الذكاء اللفظي اللغوي في مهام الذكاءات المتعددة .

٣. تسجيل مهام نظرية العقل بصوتٍ وسرعة مناسبة لكل الأطفال وتعرض على اللابتوب صوتيًا. فإذا لم يقدم الطفل استجابة أو كانت الاستجابة غير مناسبة، يتم توفير سؤال تحفيز لحث الاستجابة .

ولتحقيق الاتساق في تسجيل الاستجابات تم الاتفاق على تقدير الاستجابات المحتمل أن يذكرها الأطفال. وقد تم الاستعانة بإثنتين من الباحثات لتطبيق المهام وتسجيل تقديراتهما . للتحقق من ثبات المقدرين قامت باحثة أخرى لم تشترك في التجربة بدور المقدر الثالث. بلغ ثبات المقدرين ($0.08\ p < 0.001$).

٤. تم تطبيق قائمة تقدير تواصل الأطفال على والدي مجموعة الإعاقة البصرية والمجموعة الضابطة . وقد تم تسليم قائمة ملاحظة تواصل الأطفال للوالدين باليد، ولم يكمل (٥) من الوالدين الاستبيان: اثنان في مجموعة الإعاقة البصرية وثلاثة في المجموعة الضابطة .

٥. إجراء المعالجة الإحصائية .

نتائج البحث:

الفرض الأول: ونص على " يختلف أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في فهم نظرية العقل والتواصل كدالة للوظيفة التكيفية وفق درجة الإعاقة البصرية (كلي– جزئي)." وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري للعينات المستقلة بإيجاد قيمة اختبار مان ويتني من خلال برنامج SPSS. وتتضح النتائج في الجدول (٣).

جدول (٣) الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في فهم نظرية العقل والتواصل كدالة للوظيفية التكيفية وفق نوع الإعاقة(كلي–جزئي)

المقاييس	إعاقة كلية			إعاقة جزئية			قيمةZ	الدلالة
	م١	متوسط الرتب	ع١	م٢	متوسط الرتب	ع٢		
كلية محتوى غير متوقع	3.44	9.55	1.94	3.60	11.45	0.88	-1.030	0.303
كلية اعتقاد رتبة١	3	8.30	0.89	3.56	12.70	0.89	-1.853	0.064
كلية اعتقاد رتبة٢	2.36	8.10	1.36	3.44	12.90	1.94	-1.846	0.065
كلية نظرية العقل	8.64	8.35	2.25	10.22	12.65	3.53	-1.656	0.098
تركيبية	52.89	9.85	17.39	44.56	11.15	5.61	-.493	0.622
براجماتية	65.09	11.55	4.11	52.89	9.45	17.39	-.797	0.425
كلية تواصل	109.45	11.20	5.32	97.44	9.80	19.34	-0.530	0.596

لكل المقارنات قيمة z أكبر من ٠,٠٥ نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

يتضح من النتائج المتضمنة بجدول (٣) أن متوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية الكلية أقل من متوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية الجزئية في كلٍ من الدرجة الكلية للمحتوى غير المتوقع، والدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة ١، والدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة٢، والدرجة الكلية لنظرية العقل؛ حيث تراوحت متوسطات رتب مجموعة الإعاقة الكلية في تلك المقاييس (٨,١٠- ٩,٥٥) في مقابل (١١,٤٥- ١٢,٩٠) لمجموعة الإعاقة البصرية الجزئية.

وبالنسبة إلى مقاييس التواصل الفرعية والدرجة الكلية، ارتفعت متوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية الكلية عن متوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية الجزئية في بُعد اللغة البراجماتية والدرجة الكلية للتواصل (١١,٢٠،١١,٥٥ و ٩,٤٥، ٩,٨٠) على التوالي، بينما انخفض متوسط رتب مجموعة الإعاقة البصرية الكلية عن متوسط رتب مجموعة الإعاقة البصرية الجزئية في بُعد اللغة التركيبية (٩,٨٥، ١١,١٥) على التوالي.

تراوحت قيم Z بين مجموعتي الإعاقة البصرية الكلية والجزئية ما بين (٠,٤٩٣- ١,٨٥٣) وكانت مستويات دلالتها لكل الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمهام نظرية العقل ولقائمة تقدير تواصل الأطفال، أكبر من ٠,٠٥ مما يدعو إلى قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل؛ أي لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب مجموعتي الإعاقة البصرية (الكلية، الجزئي) في مقاييس البحث.

الفرض الثاني: ونص على " يتشابه أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مع أداء الأطفال المبصرين في فهم نظرية العقل ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والأطفال المبصرين في فهم نظرية العقل باستخدام الاختبار الإحصائي اللابارامتري مان ويتني للعينات المستقلة. يوضح جدول (٤) النتائج .

جدول(٤) دلالة فروق متوسطات الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين في فهم نظرية العقل

المقاييس	إعاقة بصرية تجريبية			مبصرين ضابطة			قيمةZ	الدلالة
	م١	ع١	متوسط الرتب	م٢	ع٢	متوسط الرتب		
محتوى غير متوقع	3.65	0.75	20.50	1.50	0.51	20.5	.000	1.000
اعتقاد رتبة١	1.50	0.51	20.5	3.25	0. 91	20.5	.000	1.000
اعتقاد رتبة٢	2.85	1.69	19.03	1.50	0.51	21.98	-.818	0.413
كلية نظرية العقل	9.35	2.92	19.53	9.95	2.76	21.48	-0.533	0.594

لكل المقارنات إذا كانت دلالة قيمة z أكبر من ٠,٠٥ يقبل الفرض الصفري ويرفض الفرض البديل.

يتضح من جدول (٤) أن متوسطات رتب مجموعة المبصرين (ضابطة) أكبر من متوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية(تجريبية) في بُعد الدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة٢ ، والدرجة الكلية لمهام نظرية العقل (٢١,٩٨ ، ١٩,٠٣ و ٢١,٤٨، ١٩,٥٣) على التوالي. وقد تساوي متوسط الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمحتوى غير المتوقع والدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة١(٢٠,٥)، وجاءت مستويات دلالة جميع الفروق أكبر من ٠,٠٥ ، مما يؤيد قبول

الفرض الصفري ورفض الفرض البديل؛ أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية ومجموعة المبصربين في فهم نظرية العقل .

الفرض الثالث: ونص على: " يتفوق الأطفال المبصرون على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية". وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة تبعًا للتحليل الإحصائي اللابارامتري لحساب دلالات الفروق بين المجموعتين، ويوضح جدول (٥) دلالات الفروق بين مجموعتي الإعاقة البصرية والمبصرين في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب أطفال الإعاقة البصرية والأطفال المبصرين في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية

	الإعاقة البصرية (تجريبية)			المبصرون (ضابطة)				
	م١	ع١	متوسط الرتب1	م٢	ع٢	متوسط الرتب٢	قيمةZ	الدلالة
التركيبية	44.45	4.406	12.63	64.70	6.689	28.38	42.50	*0.000
البراجماتية	66.65	4.815	20.50	66.65	4.815	20.50	200	1
الكلية للتواصل	111.10	6.695	15.08	120.60	10.148	25.93	91.50	*0.003

*** دالة عند ٠,٠٥**

لكل المقارنات إذا كانت قيمة دلالة Z أقل من ٠,٠٥ نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

يتبين من جدول (٥) ان قيم متوسطات رتب مجموعة المبصرين (الضابطة) أعلى من قيم متوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية (التجريبية) في بعد اللغة التركيبية والدرجة الكلية للتواصل (٢٨,٣٨، ١٢,٦٣و ٢٥,٩٣، ١٥,٠٨) على التوالي. كما تساوي متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد اللغة البراجماتية (٢٠,٥٠).

وجاءت دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد اللغة التركيبية والدرجة الكلية للتواصل دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، بينما لم تكن قيم تلك الفروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد اللغة البراجماتية. لذا، تتحقق صحة الفرض جزئيًا؛ أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في بعد اللغة التركيبية والدرجة الكلية للتواصل، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في بعد اللغة البراجماتية .

الفرض الرابع : ونص على : "يرتبط نمو نظرية العقل بالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين ارتباطًا موجبًا ذي دلالة ".وللتحقق من صحة الفرض تم استخراج معاملات ارتباط سبيرمان للرتب، ويوضح جدول (٦) النتائج.

جدول (٦) معاملات ارتباط درجات نظرية العقل بالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والأطفال المبصرين

	الإعاقة البصرية(تجريبية)				المبصرون(ضابطة)					
	التركيبية	الدلالة	البراجماتية	الدلالة	التواصل الكلية	الدلالة	التركيبية	الدلالة	البراجماتية	الدلالة	التواصل الكلية	الدلالة
محتوى غير متوقع	-.203	.39	.674*	.001`	.429	.059	.59**	.005	.674**	.001	.625**	.003
اعتقاد رتبة ١	-.133	.57	.253	.28	.183	.44	.343	.139	.253	.281	.440	.052
اعتقاد خاطئ رتبة٢	-.109	.65	.426	.061	.280	.23	.318	.171	.378	.100	.565**	.009
المهام العقل الكلية	-.078	.74	.433	.057	.302	.196	.535*	.015	.601**	.005	.749**	.000

***دال عند مستوى 0.05 أي بمستوى ثقة ٩٥%.**

****دال عند مستوى 0.01 أي بمستوى ثقة ٩٩%.**

يتضح من جدول(٦) أنه بالنسبة للمجموعة التجريبية جاء معامل ارتباط سبيرمان للرتب بين المحتوى غير المتوقع مع بُعد اللغة البراجماتية دالاً

عند مستوى ٠,٠٥، ولم توجد أي دلالة لمعاملات ارتباط أبعاد نظرية العقل والدرجة الكلية لها وبين بُعد اللغة البراجماتية والدرجة الكلية للتواصل. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، جاء معامل ارتباط سبيرمان للرتب بين الدرجة الكلية للمحتوى غير المتوقع وبُعدي اللغة التركيبية واللغة البراجماتية، والدرجة الكلية للتواصل دالاً عند مستوى ٠,٠١. كما جاء معامل الارتباط للاعتقاد الخاطيء رتبة٢ مع الدرجة الكلية للتواصل دالاً عند مستوى ٠,٠١. و كان معامل الارتباط للدرجة الكلية لنظرية العقل مع التركيبية والبراجماتية والكلية للتواصل دالاً عند مستوى ٠,٠١. ولم تكن معاملات ارتباط الدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة١ مع بُعدي التواصل والدرجة الكلية له ذات دلالة. أي أنه قد تحققت صحة الفرض جزئيًا .

الفرض الخامس: ونص على: " يختلف الأطفال ذوو الإعاقة البصرية في فهم نظرية العقل وفق النوع (ذكور، إناث)". وللتحقق من صحة الفرض تم حساب الفروق بين الأولاد والبنات باستخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة في الإحصاء اللابارامتري .ويوضح جدول(٧) النتائج.

جدول(٧) دلالة الفروق بين متوسطات رتب أطفال الإعاقة البصرية في فهم نظرية العقل وفق النوع

	الإعاقة البصرية (التجريبية)						الدلالة
	أولاد		بنات		قيمة Z		
	م1	متوسط الرتب أولاد	ع1	م2	متوسط الرتب بنات	ع2	
محتوى غير متوقع	2.90	10.60	.675	3.60	10.40	.843	0.914
اعتقاد رتبة ١	3.40	11.30	.843	3.10	9.70	.994	0.500
اعتقاد خاطيءرتبة٢	2.90	10.80	1.912	2.80	10.20	1.549	0.817
مهام العقل الكلية	9.90	11.65	2.9	8.80	9.35	2.898	0.367

لكل المقارنات إذا كانت قيمة دلالة z أقل من ٠,٠٥ نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

يتبين من جدول (٧) أن متوسطات رتب درجات الأولاد على مهام نظرية العقل والدرجة الكلية أعلى من متوسطات رتب درجات البنات، حيث تراوحت بالنسبة للأولاد من (١١,٦٥ –١٠,٦٠)، وتراوحت بالنسبة للبنات من (٩,٣٥– ١٠,٧٠). وبالرغم من ارتفاع متوسطات رتب درجات الأولاد عن متوسطات رتب درجات البنات في أبعاد نظرية العقل والدرجة الكلية إلا أنه لم توجد دلالة للفروق بين متوسطات رتب الأولاد والبنات، حيث جاءت مستويات الدلالة أعلى من ٠,٠٥، بالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل؛ أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأولاد والبنات في مجموعة الإعاقة البصرية على أبعاد مهام نظرية العقل والدرجة الكلية لها .

الفرض السادس: ونص على :"يختلف الأطفال ذوو الإعاقة البصرية في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية وفق والنوع (ذكور، إناث)". للتحقق من صحة الفرض تم استخراج دلالة الفروق بين الأولاد والبنات باستخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة في الإحصاء اللابارامتري. ويوضح جدول(٨) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الأولاد والبنات في التواصل.

جدول (٨) دلالة الفروق بين متوسطات رتب أطفال الإعاقة البصرية في التواصل كدالة للوظيفة التكيفية وفق النوع

	الإعاقة البصرية							قيمة Z	الدلالة
	أولاد			بنات					
	م١	متوسط الرتب	ع١	م٢	متوسط الرتب	ع٢			
التركيبية	46.00	12.50	5.163	42.900	8.50	2.998		-1.518	.129
البراجماتية	67.500	11.45	4.762	65.800	9.55	5.050		-0.723	0.470
الكلية للتواصل	113.50	12.80	6.964	108.70	8.20	5.774		-1.744	0.081

لكل المقارنات إذ اكانت قيمة دلالة Z أقل من ٠,٠٥ نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل.

يتبين من جدول (٨) أن متوسطات رتب درجات الأولاد أعلى من متوسطات رتب درجات البنات في بُعدي اللغة التركيبية والبراجماتية والدرجة الكلية للتواصل؛ حيث تراوحت بالنسبة للأولاد (١٢,٨٠-١١,٤٥) ، وتراوحت متوسطات الرتب بالنسبة للبنات من (٨,٢٠-٩,٥٥). وجاءت الفروق بين متوسطات رتب الأولاد والبنات غير دالة لكل من بُعدي التركيبية والبراجماتية، بينما كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة للدرجة الكلية للتواصل. لذا، تتحقق صحة الفرض جزئيًا، أي أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الأولاد والبنات في مجموعة الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية للتواصل فقط.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

الفرض الأول:

تلخصت نتائج الفرض الأول في أن متوسطات رتب الإعاقة البصرية الجزئية أكبر من متوسطات رتب الإعاقة البصرية الكلية في كلٍ من: الدرجة الكلية للمحتوى غير المتوقع، الدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة ١، الدرجة الكلية للاعتقاد –الخاطيء رتبة ٢، الدرجة الكلية لنظرية العقل (الكلية تراوحت من ٠,٨١٠–٩,٥٥، الجزئية تراوحت: ١١,٤٥– ١٢,٩٠).

وبالنسبة لمقياس التواصل ارتفعت متوسطات رتب الإعاقة البصرية الكلية عن متوسطات رتب الإعاقة البصرية الجزئية في كلٍ من: اللغة البراجماتية، والدرجة الكلية للتواصل (كلية: ١١,٢٠– ١١,٥٥، الجزئية ٩,٤٥ – ٩. ٨٠)، بينما انخفض متوسط رتب مجموعة الإعاقة البصرية الكلية عن متوسط رتب الإعاقة البصرية الجزئية في بُعد اللغة التركيبية (٩,٨٥ ، ١١,٥) على التوالي .

تراوحت قيمة Z بين المجموعتين في نظرية العقل وقائمة تقدير التواصل (٠,٤٩٣– ١,٨٥٣) على التوالي وهي أكبر من ٠,٠٥، فبالتالي تم قبول الفرض الصفري؛ أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب مجموعتي الإعاقة البصرية (الكلية والجزئية) في مقاييس البحث.

ولم توجد–على حد إطلاع الباحثة– دراسة عن الفروق بين ذوي الإعاقة البصرية الكلية والجزئية في فهم نظرية العقل أو التواصل، لكن وجدت دراسة Postma,Zuuidhoek,Noordzij,&Kappers (2007) ارتفاع مستوى الذاكرة المكانية التصنيفية لدى ذوي الإعاقة البصرية الجزئية مقارنةً بذوي الإعاقة البصرية الكلية منذ الميلاد.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة وفق الأداء المتطابق لمجموعتي الإعاقة البصرية الكلية والجزئية في بعض القدرات المعرفية مثل التدوير العقلي (Marmor & Zahack ,1970) وذاكرة تتبع التعليمات التصورية البصرية (Jonder, Kahn &Rozin,1975)، حيث أنه يمكن أن تتكون لدى العميان ولاديًا صورًا بصريةً De Beni & Cornoldi) (in : Cornoldi ,Cortesi & Preti,1991)(1988, ، تتكون من خلال الإدراك ، ومن خلال تكامل وسائط الحس الأخرى والمرتبطة بمناطق القشرة المخي المكانية البصرية، تتكون صورًا بصريةً يكون مصدر معلوماتها إدراكيًا وليس بصريًا. بالإضافة إلى ما سبق، للذاكرة قصيرة المدى المكانية البصرية دور في توليد الصور البصرية والاحتفاظ بها (Baddeley , 1986). وربما يتميز الأفراد الذين أصيبوا بالعمى بعد الولادة على العميان ولاديًا وحتى المبصرين بالقدرة على ترجمة الأشياء ثلاثية الأبعاد إلى طبيعة ثنائية الأبعاد (Millar ,1975 in: Heller .(1990، وإعطاء تمثيلات للفراغ في ضوء خرائط إرشادية خارجية مرتكزة على البيئة مقارنةً بالعميان ولاديًا الذين يكونون تلك الخرائط بالارتكاز إلى الذات (1990 , Heller).بالتالي، لم تكن الفروق بين مجموعتي الإعاقة البصرية الكلية والجزئية دالاً بالرغم من ارتفاع متوسطات رتب درجات مجموعة الإعاقة الجزئية في مهام نظرية العقل والدرجة الكلية لها على متوسطات رتب مجموعة الإعاقة الكلية .

من ناحيةٍ أخرى، تمتع أطفال مجموعتي الإعاقة البصرية (الكلية والجزئية) بفرص متكافئة في التفاعل والتعرض للبيئة الاجتماعية التي توفر نمو نظرية العقل والمهارات التواصلية كونهم يسكنون معًا في المدرسة ويمرون بنشاطاتٍ واحدةٍ على مدار اليوم . وتفسر نظرية المحاكاة (Harris,1992) نمو نظرية العقل بشكلٍ متكافيءٍ لدى المجموعتين ،

حيث يحدث تفسير الحالات العقلية للآخرين والتنبؤ بها وبالسلوك من خلال عكس الخبرات الشخصية، أي أن نمو نظرية العقل يعتمد جزئيًا على قدرات الوعي الذاتي والتخيل. أن أطفال الإعاقة البصرية محل البحث في مستوى نمائي متقارب وربما شكل لديهم السكن الداخلي المشترك خبرات شخصية متقاربة والتي أثرت بدورها على فهم نظرية العقل. إضافةً إلى ما سبق، تفسر نظرية النظرية نمو نظرية العقل لدى مجموعة الإعاقة البصرية؛ حيث أن فهم الحالات العقلية للآخرين عملية تشبه الاستدلال العلمي، فالحالات العقلية يتم فهمها داخل الذات ثم تنسحب على الآخرين بالخارج من خلال القدرات والعمليات المعرفية. فنظرية العقل مهارة معرفية مرتبطة بالفهم السمعي (Kim, 2017; Jackson , 2020).

وينبغي الإشارة إلى أنه في البحث الحالي لم تتوفر معلومات كاملة عن حالة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية من حيث سبب الإصابة بالعمى أو ضعف البصر وهل هو مرتبط بمناطق الدماغ المسئولة عن الإبصار أم بالعين نفسها. كما لم تتوفر معلومات عن مستوى الخبرات الشخصية المبكرة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية ومستوى نمو نظرية العقل والتواصل لدى والديهم والذي يمكن أن يؤثر على نمو نظرية العقل لدى الأطفال.

(Lundy,2013; Ruffman,Slade&Crowe,2002)

من ناحيةٍ أخرى، إن الاعتياد على البيئة المحيطة وتشابه مصادر الخبرات الحياتية اليومية لمجموعتي الإعاقة البصرية (الكلية والجزئية) يفسر تشابه الأداء على مهام نظرية العقل ومقياس التواصل .

الفرض الثاني:

تلخصت نتائج الفرض الثاني في ارتفاع متوسطات رتب درجات مجموعة المبصرين على متوسطات رتب درجات مجموعة الإعاقة البصرية

في كلٍ من: درجة مهمة الاعتقاد الخاطيء رتبة ٢، والدرجة الكلية لنظرية العقل (٢,٩٨، ١٩,٥٣ و٢١,٤٨ ، ١٩,٠٣) على التوالي. كما تساوي متوسط رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمحتوى غير المتوقع والدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة١(m=20.5). وكانت مستويات دلالة جميع الفروق أكبر من ٠,٠٥ مما يدعو إلى قبول الفرض الصفري. بالتالي، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة الإعاقة البصرية ومجموعة المبصرين في فهم نظرية العقل.

اتفقت النتيجة الحالية مع دراسة Bartoli , Bulgarelli & Molina (2019) ، التي أظهرت أن أداء نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مشابه تمامًا للأطفال المبصرين المتجانسين معهم في العمر الزمني والنوع.

واختلفت النتيجة الحالية مع McAlpine & Moore (1995) التي توصلت أن شدة الإعاقة البصرية تؤثر على الأداء في مهام الاعتقاد الخاطيء. وكانت النتيجة على خلاف مع ما كان متوقعًا ومع نتائج الدراسات السابقة (Begear Dix,Asbrock,Brambrig&Kef,2014; Brambring & Asbrock , 2010; Coats,2003;Peterson et al., 2000; Rock-Leveq,2006)

بصفةٍ عامةٍ، يمكن إرجاع النتائج المختلفة إلى نوع المهمة المستخدمة، فقد استخدمت المهام اللمسية المسموعة في البحث الحالي والتي تتسق مع ما استخدمته الدراسات السابقة مع ذوي الإعاقة البصرية (Brambring & Asbrock , 2010 ;McAlpine & Moore ,1995 ; Peterson et al., 2000) .فالتأخر الجزئي في نمو نظرية العقل قد يرجع إلى عوامل مرتبطة بالمهمة(Brambring & Asbrock , 2010)، حيث ضمت كل المهام ما عدا مهام المحتوى غير المتوقع، قصصًا مسموعة، والتي

ربما فرض التجهيز المعرفي لها مطالب مرتفعة على سعة الذاكرة العاملة، أي أنه ينبغي على الطفل الإبقاء على المعلومات اللفظية مثل شخصيات القصى وأحداثها في الذاكرة إلى أن يتم طرح الأسئلة. إن التفسير الممكن للنتيجة الحالية هو أن أطفال الإعاقة البصرية أعلى في قدرة تجهيز المعلومات السمعية مقارنةً بالأطفال المبصرين. يتسق هذا مع ما وجدته الدراسات السابقة (Edmond & Pring ,2006 ; Swanson & Luxenberg , 2009). من ناحيةٍ أخرى إذا كان العميان ولاديًا لا يمكنهم استخدام الصور العقلية البصرية، إلا أنهم قادرون على تكوين التمثيلات المكانية وتوظيفها، ويكون أي فرق في التصور البصري راجعًا إلى سعة الذاكرة العاملة أو القدرات المعرفية الأخرى (Knauff & May, 2006). كما أظهرت دراسة (2010) . Tadic et al أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية هم الأعلى أداء في استدعاء الجمل، الأمر الذي يشير إلى تميزهم في الذاكرة اللفظية.

ويدعم النتيجة الحالية أنه حتى الكبار العميان خلقيًا يكتسبون نظرية عقل عادية يتماثل معدل نموها الطبيعي مع ما هو موجود لدى المبصرين، بالرغم من غياب الخبرة البصرية أثناء النمو (Bednet et al. , 2009 ; Brambring & Asbrock , 2010).

وإذا كان الأطفال ذوو الإعاقة البصرية الحادة يتأخرون عن أقرانهم المبصرين المتكافئين معهم في العمر الزمني والعقلي والذكاء اللغوي (Green , Pring , & Swetttenham, 2004 ; Bartoli et al., 2019) ، فإن النتيجة الحالية ربما يفسرها أن أطفال الإعاقة البصرية كانوا أكبر في العمر الزمني (متوسط عمر الأطفال ذوي الإعاقة البصرية ١٢١,٥٥شهرًا في مقابل متوسط عمر الأطفال المبصرين ٦٢,٢٥)، وربما كان الاعتماد على مقياس الذكاءات المتعددة في تجانس المجموعتين في

الذكاء اللغوي أو اللفظي هو المسبب لاختلاف النتيجة الحالية عما كان متوقعًا.

من جهةٍ أخرى، يتحدد التباين في نمو نظرية العقل بالمستوى المعرفي العام. فيرتبط نمو نظرية العقل بالانظمة المعرفية مثل التفكير المنطقي والذاكرة العاملة والسعة المعرفية، كما يتوازى مع الذكاء غير اللفظي (Sudqvist & Ronnberg , 2010) . إن الأطفال المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في البحث الحالي يتمتعون بنفس مستوى النمو المعرفي تقريبًا، وذلك من خلال مجانستهم في الذكاء غير اللفظي. ولما كانت قصص مهام نظرية العقل تتضمن مكونات خاصة بالتفكير المنطقي وفهم الارتباطات والتفكير التسلسلي وإصدار الأحكام الاجتماعية، وتقيس في مجال الإدراك السمعي وليس الإدراك البصري والتي ربما تكون أصعب على الأطفال المبصرين مقارنةً بالأطفال ذوي الإعاقة البصرية، لذا وجدت الفرصة المتكافئة بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين في فهم الحالات العقلية.

بالإضافة إلى ما سبق، مثل تواجد الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في مدرسة النور والأمل، والتي توفر إعاشةً كاملةً للأطفال وفرص تفاعل نشطة، معززًا للمهارات المعرفية اللازمة لفهم الحالات العقلي والحديث عنها والتي عززت بدورها نموهم المعرفي (Sudqvist & Ronnberg , 2010).

إن الخبرة المختلفة لدى الأطفال العميان عن العالم مقارنةً بالمبصرين أدت إلى تطوير كفايات أداء متشابهة مع أقرانهم المبصرين تدعمها جوانب القوة المعتمدة على تكامل الحواس الأخرى لديهم. فبالإضافة إلى ما سبق، يمكن تفسير النتيجة السابقة من خلال المهام السمعية لنظرية العقل.

فالنسخة السمعية لنظرية العقل أكثر صعوبة من نسخة الكتاب المرئي بالنسبة للأطفال المبصرين (إن تجهيز المهام السمعية ربما أضاف متطلبًا أعلى على سعة الذاكرة العاملة من أجل الاحتفاظ بمعلومات القصة لفترةٍ كافيةٍ لإعطاء الإجابة. وحيث أن أطفال الإعاقة البصرية يتمتعون بذاكرةٍ سمعيةٍ قصيرةٍ للمعلومات اللفظية السمعية أفضل مقارنةً بالأطفال المبصرين (Swanson & Luxenberg,2009) ، فإن ذلك يفسر الأداء المتكافيء للأطفال المبصرين وذوي الإعاقة البصرية على مهام نظرية العقل.

من ناحيةٍ أخرى، تفسر خصائص الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة النتيجة الحالية. فالأطفال يميلون إلى لعب الدور الذي يؤدي إلى تنمية التعاطف واكتساب البصيرة عن اعتقادات الآخرين ومشاعرهم. إن الأطفال المبصرين وذوي الإعاقة البصرية يشتركون في تلك الخصائص، وتوفر لهم بالتالي ميزة الأداء المتشابه على مهام نظرية العقل.

فيما يتعلق بالمهارات التواصلية كدالة للتكيف، ينبغي الإشارة إلى دور الخبرات المبكرة على نمو نظرية العقل، ومن ثم أهمية أطر التفاوض التبادلية الشخصية في بروز فهم العمليات العقلية (Dunn,Brown,Slomkowski,Teslaa&Youngblade,1991;Perner, Ruffman&Leakam,1994). وإذا أضيف إلى ما سبق دور النمو اللغوي المبكر على الأداء اللاحق للأطفال في مهام نظرية العقل. (Astington &Jenkins,1999;Lohman &Tomasello,2003 in: Reaches & Pereira, 2007) ، فان ذلك يفسر نمو نظرية العقل لدى أطفال الإعاقة البصرية محل البحث بشكلٍ متكافيءٍ مع المبصرين، حيث توفرت العلاقات التبادلية الشخصية والتبادلات التواصلية المتوفرة بين

الأطفال؛ نظرًا لتواجدهم فترات طويلة مع بعضهم البعض ومع المشرفين والمعلمين المبصرين.

الفرض الثالث:

تلخصت نتائج الفرض الثالث فيما يلي:

ارتفاع متوسطات رتب درجات مجموعة المبصرين مقارنةً بمتوسطات رتب مجموعة الإعاقة البصرية في كلٍ من اللغة التركيبية والدرجة الكلية للتواصل (٢٨,٣٨، ١٥,٠٨ و٢٥,٩٣ ، ١٢,٦٣) على التوالي. كما تساوي متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد اللغة البراجماتية(m= 20.05) ، وكانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد اللغة التركيبية والدرجة الكلية للتواصل دالة عند مستوى ٠,٠٥، بينما لم تكن الفروق دالة بالنسبة لبُعد اللغة البراجماتية. إذًا وجدت فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات مجموعة المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في بُعد اللغة التركيبية والدرجة الكلية للتواصل، بينما لم توجد فروق دالة بين المجموعتين في بُعد اللغة البراجماتية.

اتفقت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (Hobson,Lee&Brown,1999; James& Stajanovik,2006) التي أظهرت اضطراب بروفايلات الاتصال لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الولادية، حيث اتسم نموهم بضعف القدرات الاتصالية – الاجتماعية، والتي غالبًا ما تتشابه مع القدرات الخاصة بالأطفال المبصرين التوحديين. كما أيد Tadic, Pring &Dale (2010) إظهار الأطفال ذوي العجز البصري لاستخدام ضعيف للغة في الأغراض الاجتماعية، أي وجود صعوبات اجتماعية وانفعالية وصعوبات في اللغة

البراجماتية لدى الأطفال ذوي العجز البصري الولادي بالرغم من تمتعهم بقدراتٍ ذهنيةٍ جيدةٍ واستخدامهم مهارات لغوية متقدمة .

اختلفت النتيجة السابقة مع دراسات (Howlin, 2003; Kjelgaard & Tager-Flusberg ,2001; Kelley et al. 2006) التي وجدت مستويات مشابهة من الأداء على مهام المفردات الاستقبالية والتعبيرية بين المبصرين وذوي اضطراب التوحد.

لا تعكس النتائج الحالية أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية لديهم صعوبة في التوظيف المعرفي استنادًا إلى اشتراك نظرية العقل واللغة البراجماتية في قدرٍ صغيرٍ من الوظيفية؛ فبتقييم مهارات اللغة والتواصل لدى الأطفال المعاقين بصريًا، وجد أن لديهم مشكلات مع جوانبٍ أخرى من الوظيفية ربما تعتمد أكثر وبشكلٍ مباشرٍ على المعلومات البصرية مثل الاتصال بالعين وتعبيرات الوجه مقارنةً بما تتطلبه اللغة البراجماتية. (Henrickson,Frolander,Moller&Lyxell,2016; James & Stajanovik,2006)

من ناحيةٍ أخرى، ترى الدراسات المبكرة عن التواصل المرجعي referential communication وجود علاقة وثيقة بين الأداء اللفظي (كفاءة الرسالة، تجنب الغموض) والعوامل المعرفية المتنوعة مثل القدرة على اتخاذ الدور (Roberts& Patterson,1983)، وقدرات المقارنة التحليلية (Camioni & Ercolani,1988) وهي قدرات معرفية متقدمة، بالإضافة إلى القدرة على تقييم الرسائل والقدرات ما وراء المعرفية (Flavell, Speer,Green& August,1981)، وهي قدرات تنضج في مراحل متقدمة من العمر، الأمر الذي يقترح إمكانية تفسير النتيجة الحالية وفق مستوى نمو القدرات المعرفية و ما وراء المعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية مقارنةً بالأطفال المبصرين. وإذا كانت النتائج السابقة في

البحث الحالي تفسر مستوى نمو متقارب في القدرات المعرفية فيما بين الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والمبصرين في مهام نظرية العقل، فإن ذلك منطقي، حيث أن تلك المهام تختلف عن مهارات التواصل التي تتطلب مستويات أعلى من القدرات المعرفية وما وراء المعرفية. إن ظهور فهم الاعتقاد الخاطيء يستند إلى تمكن الأطفال من القواعد أي اللغة التركيبية (المعاني والصرف) أولاً (Je de Villiers&Pyers,2002)، ثم من خلال المقارنات يتمكن الأطفال من فهم المضمور في الأفعال العقلية (مثل يعتقد) والتي يمكن أن تعطي تكملة إما صحيحةً أو خاطئةً للمعنى.

وربما يفسر عدم وجود فروق بين الأطفال المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في اللغة البراجماتية العمر والمعرفة الاجتماعية الناتجة عن القدرات المعرفية الناضجة . كما يعكس وجود فروق دالة بين الأطفال المبصرين وذوي الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية للتواصل الحاجة إلى النظر في بناء المقياس المستخدم، أو ربما ضعف معرفة الوالدين بقدرات أبنائهم في بُعدي اللغة التركيبية والبراجماتية، الأمر الذي يعكس احتمالية اختلاف النتائج فيما لو قام المعلمون أيضًا بتقدير القدرات التواصلية للأطفال.

الفرض الرابع :

تلخصت النتائج الخاصة بالفرض الرابع فيما يلي:

معامل ارتباط المحتوى غير المتوقع وبُعدي اللغة التركيبية والبراجماتية والدرجة الكلية للتواصل دال عند مستوى ٠,٠١. لم توجد دلالة للارتباطات بين الدرجة الكلية للاعتقاد الخاطيء رتبة ١ وبُعدي التواصل والدرجة الكلية له . كما كان معامل الارتباط بين الاعتقاد الخاطيء رتبة ٢ مع الدرجة الكلية للتواصل دالاً عند مستوى ٠,٠١. وكان معامل الارتباط يبين

الدرجة الكلية لنظرية العقل وبين الدرجة الكلية للتواصل وبُعديه اللغة التركيبية والبراجماتية دالاً عند مستوى ٠,٠١.

اتفقت النتيجة الحالية جزئيًا مع نتيجة دراسة حسن (٢٠١١) التي أبرزت أن نمو نظرية العقل أدى إلى تحسين القدرة على التمييز الانفعالي لدى ذوي الإعاقة البصرية. كما أن تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة يحسن مستوى التنظيم الانفعالي لديهم (عبد الحميد،٢٠١٣)، وتؤدي تنمية مهارات نظرية العقل إلى تحسين اللغة الاستقبالية لدى ذوي الإعاقة السمعية (حماد،٢٠١٦)، ويؤدي تنمية مهارات نظرية العقل لدى ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية إلى تحسين التفاعل الاجتماعي لديهم (سيد وآخرون، ٢٠١٩). ويرى Brock ,Kin , Kelly , Mashburn & Grissmer (2017) أن نظرية العقل تيسر وتدعم الانتقال إلى الروضة من خلال تيسير العلاقات والسلوكيات المرتبطة بالتعليم والمهارات الاجتماعية الانفعالية التي تتطلب اتخاذ المنظور.

اختلفت مع نتيجة دراسة Hobson&Bishop (2003) التي أظهرت أن أطفال الإعاقة البصرية لديهم عجز اجتماعي يجعلهم يشبهون أطفال التوحد المبصرين في الجوانب الاجتماعية وغير الاجتماعية. كما وجدت علاقة ضعيفة بين نظرية العقل والوعي الانفعالي لدى الأطفال المبصرين من تلاميذ المرحلة الابتدائية (فيصل وصالح ،٢٠١٢).

ويمكن تفسير النتيجة الحالية في إطار نمو القدرات المعرفية التي تيسر نمو نظرية العقل والتي تيسر بدورها العلاقات والسلوكيات المرتبطة بالتعلم والمهارات الاجتماعية والانفعالية والتي تتطلب اتخاذ المنظور. وقد ارتبط المستوى المنخفض للوظيفة التكيفية بانخفاض القدرات اللفظية والمعرفية (liss et al.,2001; Shurz et al ,2020)، الأمر الذي يقترح

انخفاض مستوى الوظيفة التكيفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية؛ نظرًا لقصور قدراتهم اللغوية والمعرفية. إن ذلك العجز في الوظيفة التكيفية يشترك في أسبابه مع نظرية العقل، كونهما يشتركان في مظهر تفسير السلوك والتنبؤ به .

وعلى خلاف الدراسات السابقة التي لم تجد ارتباطًا بين نظرية العقل والتواصل مثل دراسة (Hadwin,Baron-Cohen,Howlin,& Hilk, 1997) التي أظهرت عدم وجود تأثير لتدريس مهارات نظرية العقل واجتيازها على تحسن التواصل، افترضت دراسات أخرى مثل Tager-Flusberg&Anderson(1991) أن المحادثة الفعالة تعتمد على فهم أن الاشخاص يعرفون أشياء مختلفة، وإن تلك الحالات من المعرفة يمكن مشاركتها. كما أن الصعوبات في فهم الحالة العقلية تحدد العجز في التواصل لدى ذوي اضطراب التوحد (Baron-Cohen,1995; Leslie & Frith ,1985) ، كما يؤدي فهم الحالات العقلية دورًا مهمًا في الجوانب البراجماتية للغة (Shartz, Wellman, Siber,1983; Tager-Flusberg,1995) . أن الأطفال يستخدمون اللغة للتعريف باحتياجاتهم واهتماماتهم، أي أنهم يستخدمونها بنية التواصل (Bates , Carnioni& Volterra,1975) ، كما أنهم يستخدمون منذ عمر السنتين مصطلحات الحالة العقلية للإشارة بوضوح للحالات العقلية لديهم ولدى الآخرين (Moore&Davidge, 1989) . كما أن أطفال التوحد القادرين على اجتياز مهام نظرية العقل لديهم مهارات براجماتية أكثر (Eisenmajer & Prior ,1991) ، ويظهرون مزيدًا من البصيرة الاجتماعية مقارنةً بالأطفال الذين يفشلون في تلك المهام (Frith ,Happe& Siddons, 1994). وتعد القدرة على عزو الاعتقادات من الرتبة الثانية مهمة ومطلوبة

للأشكال المعقدة من التفاعل الاجتماعي والتواصل (Miller ,2009; Fillipova & Astington , 2008).

وتتفق نتيجة الفرض الحالي جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة Reaches&Pereira(2007) من أن مهام الاعتقاد الخاطيء وبخاصة من الرتبة الثانية هي المنبيء الأقوى للتغيرات في الكفاءة التواصلية للأطفال، بالإضافة إلى باحثين آخرين أشاروا إلى العلاقة الوثيقة بين القدرات العقلية والتواصلية (Astington,2003; Hughes & Dunn, 1998). فالفعالية التواصلية تبنى على الفهم المتبادل لنوايا الآخرين والوعي بمعرفة الآخرين لموضوع المحادثة والموقف التواصلي. (Reaches &Pereira,2007)

بالتالي، يمكن تفسير عدم وجود دلالة للارتباط بين الاعتقاد الخاطيء رتبة ١ وكل من اللغة التركيبية والبراجماتية والدرجة الكلية للتواصل هو طبيعة المهام نفسها، والتي ربما كانت صعبةً أو غير ذات معنى بالنسبة لهم، وأنها لم تعتمد بشكلٍ كبيرٍ على المهارات التواصلية للطفل ومن ثم أثر ذلك على النتائج. ففهم الحالات العقلية مرتبط بنمو التواصل القصدي (Bretherton& Beeghly ,1982) ، ونمو البراجماتية (Eisenmajer & Prior ,1991)، والمهارات الاجتماعية (Astington & Jenkins ,1995). إن القدرة على اعتبار الحالات العقلية للآخرين عامل أساس ينظم التبادلات التواصلية.

كما تتطلب كل من مهام نظرية العقل والمهارات التواصلية قدرات معرفية اجتماعية متشابهة، وتكون العلاقة بينهما تبادلية من منطلق مفهوم التسهيل التبادلي الاستقبالي (Farrar & Maag,2002 in: Reaches&Pereira, 2007). وما يدلل على العلاقة بين نظرية العقل

والتواصل وجود متطلبات سابقة مبكرة لنظرية العقل لدى الأطفال الصغار بهدف التواصل المرجعي مثل الإشارة والانتباه المشترك والتي تعد أحداث سابقة لقدرة الطفل على العزو العقلي,(Keskin, 2005; Tomasello 1999) أن المفاهيم النامية للعقل تؤثر على التفاعلات التواصلية أثناء الطفولة. وهناك عامل مهم آخر في تفسير العلاقة بين نظرية العقل والكفاءة التواصلية وهو الدافعية، فالأطفال بحاجةٍ إلى الدافعية ليتصرفوا في مهام نظرية العقل وفي المواقف الاجتماعية الواقعية. فقد وجد Astington (2003) ; Slaughter &Repacholi,(2003) أن الدافعية عامل رئيس في دراسة أثر نظرية العقل على المواقف الاجتماعية الواقعية. فكلما كانت مهام نظرية العقل ذات معنى للأطفال وتثير دافعتيهم كلما كان تأثيرها أكبر على المهارات التواصلية .

ولكي يصل الفرد إلى الفعالية التواصلية ليس عليه فقط أن يفهم أن الآخر لديه منظور مختلف عن منظوره الخاص، ولكن عليه أيضًا أن يحقق مجموعة من القدرات المعقدة مثل إدراك أن اتخاذ المنظور أداة مفيدة للتواصل وعمل التلميحات المناسبة واستخدامها لتكوين الرسالة.

الفرض الخامس :

تلخصت نتائج الفرض الخامس فيما يلي:

ارتفاع متوسطات رتب درجات الأولاد على مهام نظرية العقل والدرجة الكلية لها مقارنةً بمتوسطات رتب درجات البنات (١٠,٧٠، ٩,٣٥ على التوالي). كما لم تكن الفروق بين متوسطات رتب درجات الأولاد والبنات دالة . من ثم تم قبول الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأولاد والبنات في مجموعة الإعاقة البصرية على أبعاد مهام نظرية العقل والدرجة الكلية لها.

اتفقت نتيجة الفرض الحالي مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في نظرية العقل (Frank, Baron- 2015, ; Pezzuti, Longobardi., Cohen,Ganzel, Milletti& Ovidi,2011;Turkstra ,2008)

واختلفت النتيجة السابقة مع ما أشارت إليه الدراسات السلوكية من أن الإناث أفضل أداءًا من الذكور في التعرف الانفعالي (Thayer&Johnson ,2000) ودقة التعرف على الانفعالات (Hampson, Istasy , Owais, Chow ,Howidi& Ouellette, 2021) ، والتعاطف ومهارات الذكاء الانفعالي (Benson, Gauthier &Markovits,2021) ، كما أن الإناث يؤدين أفضل من الذكور في نظرية العقل (Baron-Cohen et al.,1985; Turkstra, Mutlu, Ryan, Despins Stafslien, Richmond, Hosokawa, & Duff 2020) ، حيث وجد ١٩٩٠ : Rutherford et al. (in Adenzato,Maneti,Gobbi,Enrici,Rusich&Cotelli,2019) أن الإناث يفقن الذكور في المهمة المعتمدة على السيناريو والمتطلبة القدرة على التصور العقلي. ودعم ذلك الفروق في نشاط الدماغ لصالح الإناث أثناء استدلال الاعتقاد الخاطيء مقارنة بالذكور (Frank et al. , 2015). كما اختلفت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (Russell, Tchanturia, Rahman&Aschmidt2007) التي وجدت فروقًا في نظرية العقل لصالح الذكور وتم تفسير ذلك باستخدام الذكور لإستراتيجية تنظيم معرفي أثناء المهام.

يمكن تفسير النتيجة الحالية بتأثير الثقافة والتنشئة الوالدية على الأطفال ذوي الإعاقة البصرية إناثًا وذكورًا . ففي حين أن المعاملة الوالدية تتحدد بالثقافة (Cunningham,2021)، فإن التفاعلات بين الوالدين والأطفال يمكن أن تتباين بشكلٍ كبيرٍ وفق جنس الطفل وثقافة الأسرة . كما

تؤثر عمليات التسقيل الوالدي parental scaffolding المرتبطة بالنمو في فهم الأطفال للعقل ؛ الأطفال ذوو الإعاقة البصرية إناثًا وذكورًا قد تتشابه معرفتهم بالذات والآخر نتيجة الإعاقة الحسية البصرية، وأنهم يمرون بظروفٍ مشابهةٍ في التنشئة فيما يتعلق بفهم الذات والعلاقات الاجتماعية . كما تفسر قدرة الوالدين على فهم الحالات العقلية ما يتمتع به أطفالهم من فهمٍ اجتماعيٍ (Tompkins,Benigo,Lee&wright,2018).

إضافةً إلى ما سبق ، إذا كان الأولاد يختلفون عن الذكور في كيفية تطبيق وعيهم بالعقل على علاقاتهم بالآخرين (Huges,Deater-Deckard&Cutting ,1999)، فإن البنات يظهرن ميلاً أكبر مقارنةً بالأولاد في استخدام فهمهن المتزايد للعقل للحصول على الدعم الانفعالي أو لتطوير مهاراتهن في التعاطف، وحيث أن البنات والأولاد في الدراسة الحالية مقيمون في مدارس النور والأمل ويتلقون نفس الدعم الانفعالي والاجتماعي، فإن ذلك يفسر عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأولاد والبنات في مهام نظرية العقل .

الفرض السادس:

تلخصت نتائج الفرض السادس فيما يلي:

ارتفاع متوسطات رتب درجات الأولاد على متوسطات رتب درجات البنات في اللغة التركيبية والبراجماتية والدرجة الكلية للتواصل، حيث تراوحت بالنسبة للأولاد (١٢,٨٠-١١,٤٥) ، وتراوحت متوسطات الرتب بالنسبة للبنات من (٨,٢٠-٩,٥٥) على التوالي. كما لم تكن الفروق دالة لكلٍ من بُعدي اللغة التركيبية والبراجماتية فيما بين الأولاد والبنات ، بينما كانت الفروق دالةً إحصائيًا بين الأولاد والبنات في مجموعة الإعاقة البصرية في الدرجة الكلية للتواصل لصالح الأولاد .

اختلفت النتيجة السابقة مع دراسة (Lai et al,. 2012) التي أشارت إلى تفوق البنات على الأولاد في القدرة اللغوية، واللغة التركيبية (Eriksson, Marschik, Tulviste, Almgren , Pérez Pereira , Wehberg, Marjanovič-Umek , Gayraud, Kovacevic, Gallego,2012) واللغة البراجماتية (Sturrock, , Yau, , Freed, & Adams, 2020) فالذكور المبصرون تتأخر كلماتهم الأولى ولديهم مفردات أقل جمل أقل تعقيدًا نحويًا (Eriksson et al. 2012). كما تتفوق البنات من ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء في اللغة التركيبية التي يصل الأولاد إلى نفس مستواهن في منتصف الطفولة، وتتفوق البنات في مهارات اللغة البراجماتية (Ladegaard & Bleses 2003) ، واستخدام أطول وأكثر تعقيدًا للتراكيب النحوية في التواصل التلقائي في فترة المراهقة والرشد(Mulac, 2009). ولوحظ أنه عندما يتم التحكم في نسبة الذكاء يتساوى أداء الإناث والذكور من ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء في مهارات التواصل (Mandy et al. ,2012; Solomon et al., 2012, Sturrock,Yau,Freed&Adams,2020)، وربما يكون آدائهن أفضل (Park et al., 2012).

كما اختلفت النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات (Dworzynski ,Ronald,Bolton&Happe 2012; Mandy et al. 2012; Solomon et al. 2012) من عدم وجود فروق في النمو اللغوي بين الذكور والإناث ذوي اضطراب التوحد مرتفعي الأداء .

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الحالي من منطلق تميز الإناث على الذكور في المعرفة الاجتماعية، وما يعكسه ذلك على مهارات التواصل (on, Turkstra, Mutlu, & Duff, 2018)، إلا أن هذا التميز لم يكن دالاً في البحث الحالي. فالقدرات المعرفية والمعرفة الاجتماعية مسببات

مشتركة لإنتاج التواصل الفعال وفق نظرية النمو الاجتماعي التي أسس لها (Sellars& Vygotsky in : Garfield,Peterson&Perry (2001, ، وبطبيعة الثقافة المصرية العامة التي تبرز دور الذكور وتقدمهم إلى الحياة وخبراتها في وقتٍ مبكرٍ وبكثافة أكثر مقارنةً بالإناث ، فإن الكفاءة التواصلية لدى الذكور في البحث الحالي كانت أعلى منها لدى الإناث ، الأمر الذي فسر وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لصالح الذكور .

الخلاصة :

هدف البحث الحالي إلى التحقق من أن الأطفال في متوسط عمر (121.55) شهرًا من ذوي الإعاقة البصرية الخلقية يظهرون تأخرًا في نمو نظرية العقل المتقدمة. ولتحقيق هذا الهدف تم دراسة فهم نظرية العقل من الدرجة الأولى والثانية، وأيضًا اللغة غير الحرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية في مدينتي أسيوط والمنيا . وقد وجدت الدراسات السابقة الأجنبية أن الأطفال ذوي العمى الخلقي أو الإعاقة البصرية العميقة متأخرين في نمو نظرية العقل (Brambring & Asbrock , 2010 ; Roch – Leveq , 2006) . وافترض البحث الحالي تأخر نمو فهم نظرية العقل المتقدمة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية . وأسفرت النتائج عن عدم تحقق الفرض ؛ فعند المقارنة بالأطفال المبصرين الذين تم تكافؤهم في العمر والذكاء اللفظي مع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، كان أداء الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية أداءًا متماثلاً مع الأطفال المبصرين على قصص مهام نظرية العقل المتقدم . أي لم يوجد دليلاً على تأخر في نمو نظرية العقل المتقدمة لدى الأطفال

ذوي الإعاقة البصرية الخلقية . كما أن درجة فقد الدقة البصرية لم يكن لها دورًا في الأداء على مهام نظرية العقل المتقدمة.

وتعارضت النتيجة الحالية مع نتائج البحوث السابقة على نظرية العقل لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية، فمثلاً وجد MCAlpine & Moor (1995) أن شدة الإعاقة البصرية تؤثر على الأداء على مهمة الاعتقاد الخاطيء ، لكن في تلك الدراسة تم استخدام مهام نظرية العقل لمسيًا فقط. ويمكن إرجاع النتائج المختلفة إلى نوع المهمة المستخدمة: المهام اللمسية في مقابل المهام اللفظية. أظهرت النتائج الحالية أن بعض الأطفال ذوي الإعاقة البصرية لديهم صعوبة في مهمة المحتوى غير المتوقع، والتي كانت بسيطةً نسبيًا أي يمكن حلها باللمس أو بالرؤية، فبينما حصل كل أطفال المجموعة الضابطة على الدرجة العظمى، لم يحصل الأطفال ذوي الإعاقة البصرية عليها . وهذا النوع من المهام اللمسية هو المستخدم غالبًا للتحقق من نظرية العقل من الرتبة الأولى لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية (Brambring &Asbrock ,2010 McAlpine & Moore 1995; Peterson et al. , 2000)

وقد وجد التأخير في نمو نظرية العقل – ربما جزئيًا – نتيجة عوامل مرتبطة بالمهمة (Brambring &Asbrock ,2010). ففيما عدا المحتوى غير المتوقع ، ضمت كل المهام قصصًا مسموعة. وربما فرض التجهيز المعرفي لتلك القصص مطالب مرتفعة على سعة الذاكرة العاملة . أي أنه ينبغي إبقاء المعلومات اللفظية مثل شخصيات القصة، الحبكة، وأحداث القصة، في الذاكرة إلى أن يتم طرح الأسئلة، فهنا يحتاج المشاركون أن يستخدموا معلومات القصة. وإحدى التفسيرات الممكنة لنتائج البحث الحالية هي أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية أعلى في تجهيز المعلومات السمعية بالمقارنة بالأطفال في المجموعة الضابطة .

ويتسق مع هذا أنه وجد أن الأشخاص العميان لديهم ذاكرة جيدة للمعلومات اللفظية السمعية (Edmond & Pring , 2006; Swanson & Luxenberg,2009).

وعلاوةً على ذلك أظهرت دراسة Tadic et al. (2010) أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية هم الأعلى أداءًا في استدعاء الجمل، الأمر الذي يشير إلى التميز في الذاكرة اللفظية.

كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى أن الأطفاال ذوي الإعاقة البصرية الخلقية؛ بالرغم من محدودية الولوج للمعلومات البصرية أثناء التفاعلات (أي عدم إتاحة الانتباه المشترك ، النظرة المتبادلة ، تعبيرات الوجه، والإيماءات)، إلا أنهم طوروا نظرية فعالة للعقل . على كلٍ، لا يمكن من خلال النتائج القول بأن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية لديهم صعوبة في التوظيف المعرفي؛ نظرًا لأن نظرية العقل واللغة غير الحرفية تتضمنان قدرًا صغيرًا فقط من الوظيفية . فعند تقييم مهارات اللغة والتواصل (المقياس المستخدم باالبحث) وجد أن الأطفال المعاقين بصريًا لديهم مشكلات مع جوانبٍ أخرى من الوظيفية، هي بصفةٍ خاصةٍ ابتداءًا المحادثة، والاتصال غير اللفظي، إن مثل تلك الجوانب من الوظيفية ربما تعتمد أكثر وبشكلٍ مباشرٍ على المعلومات البصرية، مثل الاتصال بالعين وتعبيرات الوجه بالمقارنة باللغة غير الحرفية . ويقترح البحث الحالي أن تكون تلك الجوانب من الوظيفية محل دراسات مستقبلية .

ولنتائج البحث الحالي عدة محددات منها المجموعة الكبيرة نسبيًا للأطفال الأكبر عمرًا، بصفةٍ خاصةٍ بالعلاقة بشدة الإعاقة البصرية، حيث من الممكن أنه حدث إغفال للتدخل المبكر في نمو نظرية العقل . لكن استطاع الأطفال ذوي الإعاقة البصرية بالرغم من محدودية الولوج

للمعلومات البصرية أثناء التفاعلات مثل: الانتباه المشترك، النظرة المتبادلة، تعبيرات الوجه، والإيماءات، تطوير نظرية عقل فعالة. وبالاتساق مع نتائج البحث الحالي ، وجد أن الأطفال العميان خلقيًا يكتسبون نظرية عقل نمطية أي تماثل معدل نموها الطبيعي لدى المبصرين بالرغم من غياب الخبرة البصرية أثناء النمو.

(Bednet et al.,2009; Brambring & Asbrock,2020)

بالتالي طور الأطفال ذوي الإعاقة البصرية في البحث الحالي نظرية عقل فعالة باستخدام اللغة كمصدر رئيس للمعلومات؛ للتعويض عن الرؤية . ويكون مفيدًا هنا إجراء بحوث مستقبلية لدراسة مستويات ذلك التعويض. كما ينبغي إجراء دراسة طولية للتعرف على الفروق الفردية في النمو المعرفي الاجتماعي .

من ناحيةٍ أخرى، ارتبط الأداء على مهام نظرية العقل بالتواصل كدالة للوظيفة التكيفية لدى الأطفال المبصرين، بينما ارتبط الأداء على مهمة المحتوى غير المتوقع مع الأداء في اللغة البراجماتية بالنسبة لأطفال الإعاقة البصرية . إن هذه النتيجة تتطلب مزيدًا من البحث في مقاييس التواصل المناسبة لذوي الإعاقة البصرية ، بالإضافة إلى أنه في البحث الحالي تم الاعتماد فقط على تقدير الوالدين، في حين أنه كان يمكن أن تتغير النتائج باستخدام تقديرات المعلمين بالإضافة إلى تقديرات الوالدين .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- الحسيني، أنس الطيب (٢٠١٧).الذكاء الوجداني لذوي الإعاقة البصرية في ضوء متغيري أسباب الإعاقة ودرجتها بولاية الخرطوم، السودان.*مجلة جامعة القداس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، ١٧(٥) ١٠١-١١٤.
http://search.mandumah.com/Record/817703
- مصطفى، دعاء محمد ؛ سويفي، غادة كامل (٢٠٢٠).الذكاءات المتعددة الأكثر تنبؤًا بالموهبة لدى الأطفال ذوي الإعاقة البصرية. *مجلة الطفولة والتربية* ،٣(٤٢)، ١٥-٨٦.
- علي، سعدية بهادر محمد؛ فتحي، شاهيناز عيد؛ الدهان منى حسين محمد (٢٠١٤). دراسة تشخيصية مقارنة للأطفال الذاتويين وذوي متلازمة داون باستخدام نظرية العقل، *مجلة دراسات الطفولة*، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة،١٧(٦٤)، ١٢٧-١٣٢.
- عبد الحميد، سعيد كمال (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال الروضة وأثره في تحسن مستوى التنظيم الانفعالي لديهم، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٣٨،١٦٢-٢١٤.
- فيصل، سناء مجول؛ صالح، علي عبد الرحيم (٢٠١٢). نظرية العقل عالي الرتبة وعلاقتها بالوعي الانفعالي لدى الأطفال، *مجلة الجامعة الخليجية*، كلية التربية، ٤(٣)، ٤٠١-٤٤٦.
- موسى، صفية مبارك (٢٠١١). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعاقين بصريًا للمقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية* . دكتوراه. جامعة القاهرة.

- علي، طلعت أحمد حسن (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في تنمية القدرة على التمييز الانفعالي لدى المعاقين بصريًا في ضوء نظرية العقل، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب ،٢(٥)،٧٣-١٠٧.
- الصادق، عادل محمد (٢٠١٢). نظرية العقل وعلاقتها بالمستويات النمائية لدى الأطفال العاديين، *مجلة كلية التربية بالفيوم*، كلية التربية جامعة الفيوم ،٢٠٦،١٢-٢٥٤.
- غزال، عبد الفتاح علي (٢٠١٦). *علم نفس الفئات الخاصة*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .
- سليمان، عبد الرحمن سيد؛ عمر، منى فايز محمود؛ حسين، محمد عبده (إبريل، ٢٠١٩). برنامج مقترح باستخدام كهام نظرية العقل لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية، *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس ،٥٨، ٣٢٩-٤١٤.
- الشخص، عبد العزيز السيد؛ صالح، سلوى رشدي أحمد (٢٠١٤).مقياس مفاهيم نظرية العقل للتوحديين، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية، جامعة عين شمس،٣٦(١)، ٧٧٩-٨٢٩.
- الجوالدة، فؤاد عيد؛ الإمام، محمد صالح (٢٠١٤). فاعلية برنامج تربوي قائم على نظرية العقل في تنمية مهارات أدائية حياتية لدى الأطفال المعاقين عقليًا في الأردن، *دراسات في العلوم التربوية* ، جامعة عمان العربية ،١ ،٦١-٨٤ .
- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٣). *مناهج تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية* .القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية . كلية التربية، جامعة عين شمس، كلية التربية،١(٣٦)، ٧٧٩-٨٢٩.

- حماد، محمد أحمد (٢٠١٧). نظرية العقل والتعاطف المعرفي والوجداني كمنبئات للعدوان الاستباقي وعدوان رد الفعل لدى الأطفال المعاقين سمعيًا والعاديين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي،١٨(٤)،٦٢٥-٦٧٢.
- عبد اللاه، محمد الصافي عبد الكريم (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل لتحسين جودة الحياة للأطفال التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع . *مجلة الإرشاد النفسي* ، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥٠، ١٥١-٢١٠.
- أبو الطيب، محمد حسن (٢٠١٩). دراسة مقارنة لجودة الحياة وعلاقتها بالتكيف النفسي والاجتماعي بين ممارسي السباحة وغير ممارسي السباحة كبار السن. مؤتة للبحوث والدراسات، *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة مؤتة ،٣٤(٣)،٧٣-١٠٤.
- الحديدي، منى صبحي (٢٠١٤). *مقدمة في الإعاقة البصرية*، الأردن، عمان: دار الفكر.
- عبد الله، هشام إبراهيم ؛ النجار، حسين عبد المجيد؛ الرشيدي، خالد محمد؛ حمودة، صفاء غازي؛ المحمدي، أيمن أحمد (٢٠١٥).*المرجع في التربية الخاصة*. ط١٢. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية .
- علي، هيام فتحي مرسي (٢٠١٩). مهام نظرية العقل لدى متلازمة داون، *مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية*، جامعة الجوف، ٤(٢)،٢١-٥٥.
- القريوتي، يوسف ؛ الصمادي؛ جميل ؛ السرطاوي، عبد العزيز (٢٠٠١). *المدخل إلى التربية الخاصة*، عمان: دار القلم للنشر والتوزيع.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Adenzato,M.;maneti,R.;Gobbi,E.;Enrici,I.;Rusich,D.;& Cotelli,M.(2019) Aging, sex and cognitive theory of Mind: a transcranial direct current stimulation study .*Scientific Reports*, 9:18064 | https://doi.org/10.1038/s41598-019-54469-4
- American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders:DSM-5, 5th ed*. London, UK: American Psychiatric Publishing .
- Ashwood, K. L., Tye, C., Azadi, B., Cartwright, S., Asherson, P., & Bolton, P. (2015). Brief report: Adaptive functioning in children with ASD, ADHD and ASD + ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2235-2242. doi:10.1007/s10803-014-2352-y
- Arvigo, M.C. (2017). Do Individuals with Down Syndrome Understand False-Belief Tasks? BAOJ Pathol, 1, *An Open Access Journal*, pp.1- 6.
- Astington, J. W. (2001). The Future of Theory of Mind Research: Understanding Motivational States, the Role of Language, and Real-World Consequence. *Child Development,* vol 72 Nub ore 3 page 685-687.
- Astington, J. W., & Baird, J.A. (Eds.) (2005).*Why language matters for Theory of Mind.* New York: Oxford University Press.
- Bageer, S., Fink, E , Hunt, C. & Rosnay, M. (2014). False belief understanding and social preference over

the first 2byears of school: A longitudinal study. *Child Development*, 85 (6) , 2389 - 2403.
- Baron - Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective?. *Journal Autism and Developmental Disorders*, 18, 379 - 402.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have theory of mind? ,*Cognition*, 21, 37–46.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind* . London: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Mechanical, behavioral and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113-125.
- Bartoli, G,Bulgareli,D., &Molina, P.(2019). PAPER Theory of Mind Development in Children with Visual Impairment: The Contribution of the Adapted Comprehensive Test ToM Storybooks, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49:3494–3503
- http://doi.org/10.10071s10803-019-04064-3
- Bedny, M., Pascual-Leone, A., & Saxe, R. R. (2009). Growing up blind does not change the neural bases of Theory of Mind. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(27), 11312–11317. https ://doi. org/ 10. 1073/pnas.09000 10106 .
- Begeer, S., Dik, M., Asbrock, D., Brambring, M., & Kef, S. (2014). A new look at theory of mind in children with ocular and ocular-plus congenital blindness. *Journal*

of Visual Impairment and Blindness,108(1), 17–27. https://doi.org/10.1177/0145482X141080010

- Benenson, J. F., Gauthier, E., & Markovits, H. (2021). Girls exhibit greater empathy than boys following a minor accident. *Scientific Reports*, 11(1), 1-8.

Bennett, T. A., Szatmari, P., Bryson, S., Duku, E., Vaccarella, L., & Tuff, L. (2013). Theory of mind, language and adaptive functioning in ASD: A neuro constructivist perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(1), 13-19.

- Bishop, D.V.M. (2003). *The Children's Communication Checklist (CCC-2).* London: T Bishop,D.(1998) . Development of the children's communication checklist (ccc):A method for assessing qualitative aspect of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,39(6),879-891.

- Blijd-Hoogewys, E. M. A., van Geert, P. L. C., Serra, M., & Minderaa, R. B. (2008). Measuring theory of mind in children: Psychometric properties of the tom storybooks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(10), 1907–1930. https ://doi. org/ 10. 1007/s1080 3-008-0585-3.

- Bosacki, S., & Astington, J. (1999): Theory of mind in preadolescence: Reactions between social understanding and social competence. *Social Development*, 8(2), 237-255

- Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2016). The Toddler and Preschool Child with Disabilities: Becoming a Social Agent. In *Development and Learning of Young Children with Disabilities* (pp. 67-91). Springer, Cham.
- Brambring, M., & Asbrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children**.** *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 40(12), 1471–1484. https ://doi.org/10.1007/s1080 3-010-1002-2.
- Bretherton, I. (1984). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In :Bretherton , I. (Ed.), *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 3-41). New York: Academic Press 101.
- Brock , L.,Kim,H.,Kelly,C. . Mashburn , A. &. Grissmer, D. (2017).,Theory of mind ,directly and indirectly ,facilitates kindergarten adjustment via verbal ability, executive function, and emotion knowledge. *Psychol Schs***.** 2019;56:176–193.
- Brown J, Dunn J, Slomkowski C, Tesla C, Youngblade L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: individual differences and their antecedents**.** *Child Development*. 62 (6) , 1352 - 1366.
- Brown, R., Hobson, R. P., Lee, A., & Stevenson, J. (1997). Are there''autistic-like'' features in congenitally blind children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(6), 693–703.

- Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2011). IQ in children with autism spectrum disorders: Data from the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Psychological Medicine*, 41(3), 619-627. doi:10.1017/S0033291710000991
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodkin, E. S., and Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends Cogn. Sci*. 16, 231–239. doi: 10.1016/j.tics.2012.02.007
- Chong, E., Clark-Whitney, E., Southerland, A. et al. (2020).Detection of eye contact with deep neural networks is as accurate as human experts. *Nat. Commun.*, 11, 6386 https://doi.org/10.1038/s41467-020-19712-x
- Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*,18,279–295. doi:10.1348/02615100016569
- Cornoldi, C. Cortesi, A.; & Preti, D.(1991).Individual differences in the capacity limitations of visuo-spatial short-term memory :Research on sighted and totally congenitally blind people. *Memory& Cognition*, 19(5),459-468.
- Cotelli, M. et al.(2019). Enhancing theory of mind in behavioral variant front temporal dementia with trans cranial direct current stimulation. *Cogn Affect Behav Neurosci 18*, 1065–1075, https://doi.org/10.3758/s13415-018-0622-4.

- Cunningham, L. (2021). *Relationship Between Culture and Parenting Styles. COLA Research and Creativity Conference* (23 April) Marshall University .https://mds.marshall.edu/colaconf
- de Villiers, J. G., & Pyers, J. E. (2002). Complements to cognition: A longitudinal study of the relationship between complex syntax and false-belief-understanding. *Cognitive Development*, 17(1), 1037-1060.
- Doherty, M. (2009): *Theory of mind: Theory of mind: How children's Understanding others thoughts and feelings*. NewYork: Psychology Press.
- Doyle,L.(2020). Anti-social cognition:Exploring the relationships between the dark triad ,empathy and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*,40,289-301.
- Cooper, J. (2001). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th edn, text revision)(DSM–IV–TR) Washington, DC: American Psychiatric Association 2000. 943 pp.£ 39.99 (hb). ISBN 0 89042 025 4. The *British Journal of Psychiatry*, 179(1), 85-85.
- Dunn, J., Brown, J. R., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352–1366.
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*,

34(4), 282–295. https:// doi.org/ 10.1097/ TLD. 000 0000000000040

- Dworzynski K, Ronald A, Bolton P, Happé F.(2012). How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*;51(8):788–797.
- Estrada,T.(2019).The role of pragmatic language and theory of mind in the adaptive communication skills of children with and without Autism Spectrum. *British Journal of Developmental Psychology*, 60(1), 1–17. https ://doi.org/10.1348/02615 10047 72901 087
- Filippova, E., & Astington, J. W. (2008). Further development insocial reasoning revealed in discourse irony understanding.*Child Development*, 79(1), 126–138.
- Flavell, J. H. (1976**).** *Metacognitive aspects of problem solving. The nature of intelligence***(**pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of Cognitive –developmental inquiry. *American Psychologist*,34(10),906-911.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind**.** *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Frank, C. K., Baron-Cohen, S., & Ganzel, B. L. (2015). Sex differences in the neural basis of false-belief and pragmatic language comprehension. *Neuro -Image*, 105, 300-311.

- Gardiner,E.&Iarocei,G.(2015).Family quality of life and ASD :The role of child adaptive functioning and behavior problems.*Autism Research*,8,199-213.
- Garfield,J.;Peterson,C. & Perry, T .(2001). Social cognition , language acquisition and the development of the theory of mind. *Mind and Language*,16(5)494-541
- Gaunet F.;Hyerah,M.&Rossetti,Y. (2007).Pointing at targets by children with congenital and transient blindness. *Experimental Brain Research* ,178,167-179.DOI:10.1007/500221-0000-0720
- Gliga, T., Elsabbagh, M., Andravizou, A., & Johnson, M. (2009). Faces attract infants' Attention in complex displays. *Infancy*, 14(5), 550-562. doi: 10. 1080/ 152 50000 903144199.
- Goldestein, T. Wimmer,E.(2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*,13(1),19-37. DOI: 10.1080/ 15248372. 22011.573514
- Gopnik, A., & Wellman, H. M. (2012). Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory theory. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1085.
- Grazzani, I. , Ornghi, V. , Agliati, A. & Brazzill, E. (2016). How to foster toddlers mental state talk, emotion understanding and prosocial behavior: A conversation - based intervention at nursery school. *International Congress of Infant Studies*, 21(2) , 199 - 227.

- Green, S., Pring, L., & Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 1–17. https ://doi.org/10.1348/02615 10047 72901 087.
- Gresham FM and Elliott SN (1987) The relationship between adaptive behviour and social skills: issues indefinition and assessment.*The Journal of Special Education*,21 (1): 167–181
- Hadwin,J.;Baron-Cohen;Howlin,P.& Hilk,K. (1997). Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(5), 519-537.
- Hale, C. & Flusburg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental Science*, 6)3(, 346 - 359. 17.
- Hampson, E., Istasy, P., Owais, S., Chow, J. A., Howidi, B., & Ouellette, S. J. (2021). Sex Differences in the Recognition of Children's Emotional Expressions: A Test of the Fitness Threat Hypothesis. *Evolutionary Psychological Science*, 7(1), 45-60.
- Happe´, F. G. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2),129–154

- Haven,E.L.(2013).*Parental mental state language :Relation to theory of mind in children with autism spectrum disorder* .PhD Clinical Psychology ,Seatle Pacific University School of Psychology , Family & Community .UMI:3602763
- Heller ,M.(1990).Perspective taking ,pictures and the blind .*Perception& Psychoanalysis* ,48(5),459-466.
- Henricson, C. , Frolander, H. , Moller, C. & Lyxell, B. (2016). Theory of mind and cognitive function in adults with Alstrom or usher syndrome. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 110 (5) , 349 - 366.
- Hobson RP, Bishop M.(2003). The pathogenesis of autism: Insights from congenital blindness. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences.* 2003;358(1430):335–344. doi: 10.1098/rstb.2002.1201.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Brown, R. (1999). Autism and congenitall blindness. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,29(1), 45–56
- Hogrefe, G., Wimmer, H., & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: A developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57(3), 567-582.
- Huges,c. ,deater-Deckard,K.&Cutting ,A.(1999).*Speak roughly to your little boy?Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind* ,Blackwel Publishers ltd,USA.
- Hudepohl, M. B., Robins, D. L., King, T. Z., & Henrich, C. C. (2015). The role of emotion perception in adaptive

functioning of people with autism spectrum disorders. *Autism*, 19(1), 107-112. doi:10.1177/1362361313512725
- Hughes, C. & Leekman, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations?, Review reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Journal Social Development***,** 13 (4) , 607 - 616.
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). A social perspective on theory of mind. In R. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science*(pp. 1-46). New Jersey: Wiley.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play.*Cognitive Development***,** 12(4), 477-497
- Hutchins, T. L., Prelock, P. A., & Bonazinga, L. (2012). Psychometric evaluation of the Theory of Mind Inventory (ToMI): A study of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 327-341.
- Jackson,S.(2020).*A longitudinal investigation into the relationship between early theory of mind and later listening and reading comprehension* .Exploring broad metacognition and maternal state talk. University of Roehampton, Department of Psychology .
James, D. M. & . Stojanovik ,V.(2007) Communication skills in blind children: a preliminary Investigation School of Education, Communication and Language

Sciences, University .*Child Care Health Dev***.** 33(1): 4-10. doi:10.1111/j.1365-2214.2006.00621.x.

- Jenkins, J. M., & Astington, J. W.(1999). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32,70-78.
- Kaland, N., Callesen, K., Moller-Nielsen, A., Mortensen, E. L., &Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1112–1123.
- Keskin, B. (2005): *The relationship between theory of mind symbolic transformation in pretend play and children's social competence*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Fluoride State University. Available at http//www.progwest.com.
- Kim, Y. (2015).Language and cognitive predictors of text comprehension: Evidence from multivariate analysis.Child Development, 86(1), 128-144.*Studies of Reading,* 21(7), 310-333.
- Kim, Y. (2016). Direct and mediated effects of language and cognitive skills on comprehension of oral narrative texts (listening comprehension) for children. *Journal of Experimental Child Psychology***,** 141, 101-120.
- Kim, Y. (2017). Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using

a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(7), 310-333.

- Knauff , M.& May, E.(2006).mental imagery reasoning ,and blindness .*The Quarterly Journal of Experimental Psychology*,59(1),161-177.
- Kovacs, A. M., Teglas, E., & Endress, A. D. (2010). The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults**.** *Science*, 330(6012), 1830-1834.
- Ladegaard HJ, Bleses D. Gender differences in young children's speech: The acquisition of sociolinguistic competence. *International Journal of Applied Linguistics*. 2003;13(2):222–233.
- Lai MC, Lombardo MV, Ruigrok AN, Chakrabarti B, Wheelwright SJ, Auyeung B, Baron-Cohen S, MRC (2012).AIMS Consortium Cognition in males and females with autism: Similarities and differences. *PLoS ONE*.;7(10):e47198.
- Leary, M. R., & Allen, A. B. (2011). Belonging motivation: Establishing, maintaining,
- and repairing relational value. In D. Dunning, D. Dunning (Eds**.)** *Social motivation* (pp. 37-55). New York, NY, US: Psychology Press.
- Leigh, P., Nievar, M. A., & Nathans, L. (2011). Maternal sensitivity and language in early childhood: A test of the transactional model. *Perceptual and Motor Skills*, 113(1), 281-299. doi:10. 2466/ 10.17.21. 28.PMS.113.4.281-299

- Liss, M., Harle, B., Fein, D., Allen, D., Dunn, M., Feinstein, C.... Rapin, I. (2001). Predictors and correlates of adaptive functioning in children with developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders,* 31(2), 219-230. doi: 0162-3257/01/0400-0219
- Lewis, C., & Osborne, A. (1990). Three-Year-Olds' problems with false belief: Conceptual deficit or linguistic artifact ?**,** *Child Development*, 61(5), 1514-1519.
- Lundy, B. L. (2013). Paternal and maternal mind-mindedness and preschoolers' theory of mind: The mediating role of interactional attunement**.** *Social Development*, 22(1), 58-74.
- Managan,C.N.(2019).*Externalizing behaviors:Relatios to pragmatic language and theory of mind in children with autism spectrum*. Disorder.A dissertation of Doctor of Philosophy in Clinical Psychology ,Seatle Pacific University ,School of Psychology ,Family &Community.UMI3598586
- Mandy W, Chilvers R, Chowdhury U, Salter G, Seigal A, Skuse D.(2012). Sex differences in autism spectrum disorder: Evidence from a large sample of children and adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorder***.** 2012;42(7):1304–1313.
- Matthews, N. L., Smith, C. J., Pollard, E., Ober-Reynolds, S., Kirwan, J., & Malligo, A. (2015). Adaptive

functioning in autism spectrum disorder during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(8), 2349-2360. doi:10.1007/s10803-015-2400-2*

- McDonald, C. A., Thomeer, M. L., Lopata, C., Fox, J. D., Donnelly, J. P., Tang, V., & Rodgers, J. D. (2015). VABS-II ratings and predictors of adaptive behavior in children with HFASD. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(2), 235-247. doi:10. 1007/s10882-014-9411-3
- Meinzen-Derr, J., Wiley, S., Grether, S., Phillips, J., Choo, D., Hibner, J., & Barnard, H. 2014). Functional (communication of children who are deaf or hard-of-hearing. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 35(3), 197-206. doi:10. 1097/DBP. 0000000000000048
- Miller, S. A. (2009). Children's understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135(5), 749–773.
- Milligan, K., Astington, J. W., Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind:Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*,78, 622–646. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x
- Mueller,U.;Miller,M.;Michalczyk,k.&Karapinka,A.(2010). False belief understanding: *The influence of person, grammatical mood, counterfactual reasoning and working memory*. DOI: 10.1348/026151007X182962.

- Mulac .(2009). The gender linked language effect: Do language differences really make a difference? In: Canary DJ, Dindia K, editors. *Sex differences and similarities in communication.* Routledge: CRC Press.
- Muris P, Steerneman P, Meesters C, Merckelbach H, Horselenberg R, van den Hogen T, van Dongen L.(1999). The TOM test: a new instrument for assessing theory of mind in normal children and children with pervasive developmental disorders. J *Autism Dev Disord*. Feb;29(1):67-80. doi: 10.1023/a:1025922717020. PMID: 10097996.
- Ok,Sim(2020).Analysis of the resilience process experienced by people living with visualimpairment**.***Int.J.Environ.Res.PublicHealth***,**17,2819,doi:10.3390/ijerph17082819
- Oniski, K. K., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-month-old infants understand false beliefs? Science, 308(5719), 255–258. https://doi.org/10.1126/science.1107621
- Mitchell, P. (1997). *Introduction to theory of mind***.** London: Arnold.
- Pankert,A.;Pankert,k.;Herpertz-Dahlmann, B.&Kohls, G(2014).Responsivity of familiar versus unfamiliar social rewardin children with autism.*Journal of Neural Transmission*,12(9),DOI:
- Park S, Cho SC, Cho IH, Kim BN, Kim JW, Shin MS, Chung US, Park TW, Son JW, Yoo HJ. Sex differences in children with autism spectrum disorders compared with their unaffected siblings and typically developing

children. *Research in Autism Spectrum Disorders*,2012;6(2):861–870.

- Parr JR, Dale NJ, Shaffer LM, Salt AT. (2010).Social communication difficulties and autism spectrum disorder in young children with optic nerve hypoplasia and/or septo-optic dysplasia. *Developmental Medicine and Child Neurology*. 2010;52(10):917–921. doi: 10.1111/j.1469-8749.2010.03664.x.
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of aesop's fables: Relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6, 1448.
- Perner, J. (1999). *Understanding the representational mind.* Cambridge: The MIT Press.
- Peterson, C. C., Peterson, J. L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of a theory of mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18,431–447.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child Development*, 83(2), 469-485.
- Peterson, C.;Symons, D , Slaughter, V. , Roch, J. & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and storytelling tasks.

British Journal of Developmental Psychology, 23 (4) , 81 - 102.

- Pezzuti, L., Longobardi, E., Milletti, K., & Ovidi, A. (2011). A study about the theory of mind in primary and secondary aging. *Life Span and Disability*, 14(1), 31-44.
- Pring, L., Dewart, H., & Brockbank, M. (1998). Social cognition inchildren with visual impairments.*Journal of Visual Impairment& Blindness***,** 92(11), 754–768.
- Qu, L. , Shen, P. , Chee, Y. & Chen, L. (2015). Teacher's theory of mind coaching and children's predict the training effect of socio dramatic play on children's theory of mind. *Social Development*, 42 (4) ,716 - 733.
- Reaches, M. & Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language* ,34(1),21-2.DOI:10.1017/503050009060076 41
- Rigon, A., Turkstra, L. S., Mutlu, B., & Duff, M. C. (2018). Facial-affect recognition deficit as a predictor of different aspects of social-communication impairment in traumatic brain injury. *Neuropsychology*, 32(4), 476.
- Roch-Levecq, A.-C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind .*British Journal of Developmental Psychology*,24, 507–528.
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state

language and theory-of-mind understanding. *Child Developmen*t, 73(3), 734-751.

Ruffman, T., Slade, L., Rowlandson, K., Rumsey, C., & Garnham, A. (2003). How language relates to belief, desire, and emotion understanding. *Cognitive Development*, 18(2),139-158.

- Russell,T.;Tchanturia, K. ;Rahman,O.& Schmidt,U.(2007).Sex differences in theory of mind :A male advantage on Happe's cartoon task. *Brief Reports*,1554-1564, https:// doi.org/10. 10801026999. 30601117096
- Sabat, C, Arango ,P., Tassé, M.J.& & Tenorio ,M.(2020). Different abilities needed at home and school: The relation between executive function and adaptive behavior in adolescents with Down syndrome. *Scientific Reports.* 10:1683 | https://doi.org/10.1038/s41598-020-58409-5
- Salva, O. R., Farroni, T., Regolin, L., Vallortigara, G., & Johnson, M. H. (2011). The evolution of social orienting: Evidence from chicks (Gallus gallus) and human newborns. *Plos ONE,* 6(4), 1-10. doi:10.1371/ journal. pone.0018802
- Sarmento-Henrique,R.;Recio,P.;Lucas-Molina,B. & Quintanilla,L.&Gimnez-Dasi,M.(2019).The role of language in the relationship between emotion comprehension and theory of mind in preschool children. *International Journal of Emotional Education* ,SpecialIssue11(1),169-176.

- Schurz, M., Radua, J., Tholen, M. G., Maliske, L., Margulies, D. S., Mars, R. B., Sallet, J., & Kanske, P.(2020, November 5). Toward a Hierarchical Model of Social Cognition: A Neuroimaging Meta-Analysis and Integrative Review of Empathy and Theory of Mind. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. http://dx.doi.org/10.1037/bul0000303
- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 117-141
- Shahaeian, A., Peterson, C. C., Slaughter, V., & Wellman, H. M. (2011). Culture and the sequence of steps in theory of mind development. *Developmental Psychology*, 47(5), 1239–1247. doi:10.1037/a0023899
- Shteynberg, G. (2018). A collective perspective: Shared attention and the mind. *Current Opinion in Psychology*, 23, 93–97. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.12.007
- Smogorzewska J, Szumski G, Grygiel P.(2018) Same or different? Theory of mind among children with and without disabilities. *PLoS ONE* 13(10): e0202553. https://doi.org/10.1371/journal.pone.020255
- Soenen S, Berckalaer-Onnes IV and Scholte E (2009) Patterns of intellectual, adaptive and behavioral functioning in individuals with mild mental retardation.*Research in Developmental Disabilities***,**30, 433–444.

- Solomon M, Miller M, Taylor SL, Hinshaw SP, Carter CS. (2012).Autism symptoms and internalizing psychopathology in girls and boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders;*42(1):48–59.
- Sparrow, S.S., Cicchetti, D.V., & Balla, D.A. (2005). *Vineland adaptive behavior scales (2nd ed.)*. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Strasser, K., & Río, F. d. (2014). The role of comprehension monitoring, theory of mind and vocabulary depth in predicting story comprehension and recall of kindergarten children**.***Reading Research Quarterly* ,49(2),169-187.
- Sturrock, A., Yau, N., Freed, J., & Adams, C. (2020). Speaking the same language? A preliminary investigation, comparing the language and communication skills of females and males with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1639.
- Sundqvist, A.&Ronnberg,J.(2010). Advanced theory of mind in children using augmentative and alternative communication. *Communication Disorders Quarterly*, 31(2),86-97.
- Swanson, H. L., & Luxenberg, D. (2009). Short-term memory and working memory in children with blindness: Support for a domain general or domain specific system? *Child Neuropsychology*, 15(3), 280–294. https ://doi.org/10.1080/09297 04080 25242 06.

- Tadic´, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*,51(6), 696–705
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H. J., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., & ... Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities***,** 117(4), 291-303. doi:10.1352/1944-7558-117.4.291
- Thayer, J., & Johnsen, B. H. (2000). Sex differences in judgment of facial affect: A multivariate analysis of recognition errors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(3), 243-246.
- Tompkins, V. ,Benigno, J. , Lee, B. , & Wright, B. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta - analysis**.** *Social Development*, 27, 223 - 246.
- Turkstra, L. S. (2008). Conversation-based assessment of social cognition in adults with traumatic brain injury**.** *Brain Injury*, 22(5), 397-409.
- Turkstra, L. S., Mutlu, B., Ryan, C. W., Despins Stafslien, E. H., Richmond, E. K., Hosokawa, E., & Duff, M. C. (2020). Sex and gender differences in emotion recognition and theory of mind after TBI: a narrative review and directions for future research. *Frontiers in Neurology*, 11, 59.

- Weimer, A. , Sallquist, J. & Bolnick, R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education and Development***,** 23 (3) , 280 - 301. 36.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development*, 75, 523–541. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief**.** *Child Development*, 72, 655-684.https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.00304
- Wellman, H. M., Fang, F., & Peterson, C. (2011). Sequential progressions in a theory of mind scale: Longitudinal perspectives. *Child Development*, 82, 780–792.https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01583.x
- White, S. , Hill, E. , Happe, F. & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing metalizing impairments in autism. *Child Development***,** 80 (4) , 1097 - 1117.
- WHO(1992).*International statistical classification of diseases and health related problems*. 10th Revision. Geneva: World Health organization.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about belief: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children understands of deception. *Cognition*, 13 (1) , 103 - 128. 38.

مجلة علمية محكمة

ربع سنوية

ISSN.Print :2735 -5659

ISSN.OnLine :2735 -5667