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 الثانى والعشرون (أول يناير - آخر مارس)

الجزء الثانى

2022

مجلة علمية محكمة – ربع سنوية

المجلة العلمية

لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد

العدد الثاني والعشرون

(أول يناير – آخر مارس)

الجزء الثاني

٢٠٢٢

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/ ناهد جمعة.	**المشرف المالي والإداري للمجلة**
أ/ خالد العطار.	**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/ أحمد فكري أحمد بهنساوي.	أستاذ علم النفس-كلية التربية- جامعة بني سويف.
٥	أ.د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن	أستاذ تكنولوجيا التعليم - كلية التربية- جامعة المنصورة.
٦	أ.د/ أشرف عبد الغني شريت	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية.
٧	أ.د/ اعتماد خلف معبد	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال بكلية الدراسات العليا للطفولة -جامعة عين شمس.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٨	أ. د/ أمل محمد أحمد القداح	أستاذ مناهج وبرامج الطفل بكلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.
٩	أ.د/ أمل محمد حسونة	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
١٠	أ.د/ أميرة سيد فرج	أستاذ الصولفيج والإيقاع الحركي والارتجال الموسيقي بقسم العلوم التربوية الموسيقية– كليه التربية الموسيقية – جامعة حلوان.
١١	أ.د/بطرس حافظ بطرس	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
١٢	أ.د/ جبريل بن حسن العريشي.	أستاذ علم المعلومات وعضو مجلس الشورى سابقاً– جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
١٣	أ.د/جمال شفيق أحمد محمد عامر	أستاذ علم النفس الإكلينيكي – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
١٤	أ.د/جمعة سعيد تهامي عبد الجواد	أستاذ أصول التربية والتخطيط التربوي– وكيل كلية التربية– جامعة بني سويف.

م	الاسم	الدرجة العلمية
١٥	أ.د/ حازم أنور محمد البنا	أستاذ الإذاعة والتليفزيون – قسم الإعلام التربوي – جامعة المنصورة.
١٦	أ.د/ حنان إسماعيل أحمد إسماعيل	أستاذ أصول التربية – كلية البنات –جامعة عين شمس.
١٧	أ.د/ حنان محمد صفوت	أستاذ تربية الطفل (مناهج الطفل) ورئيس قسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنيا.
١٨	أ.د/ خالد عبد الرازق النجار	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
١٩	أ.د/ رحاب محمد أحمد أبو زيد	أستاذ الأشغال الفنية ووكيل كلية التربية النوعية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة– جامعة بورسعيد.
٢٠	أ.د/ زينب دردير علام تمساح	أستاذ المناهج والتربية الحركية– كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة دمنهور.
٢١	أ.د/ سحر توفيق نسيم	أستاذ مناهج الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.
٢٢	أ.د/ سعدية محمد علي بهادر	أستاذ علم نفس النمو بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٢٣	أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي	أستاذ أصول التربية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة بورسعيد.
٢٤	أ.د/ سلوى عبد السلام عبد الغني	أستاذ علم نفس الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنيا.
٢٥	أ.د/ سليمان محمد سليمان أباظة	أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة بني سويف.
٢٦	أ.د/ سهير كامل محمود	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.
٢٧	أ.د/ السيد عبد القادر الرفاعي شريف	أستاذ أصول تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة.
٢٨	أ.د/ شحاتة سليمان محمد	أستاذ بقسم العلوم النفسية- كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة القاهرة.
٢٩	أ.د/ شهناز محمد عبد الله	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ –كلية التربية –جامعة أسيوط.
٣٠	أ.د/ شرين محمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية – جامعة بورسعيد.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٣١	أ.د/ عادل رسمي حماد	أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية -جامعة أسيوط.
٣٢	أ.د/ عاطف حامد زغلول	أستاذ مناهج الطفل وطرق التدريس ورئيس قسم العلوم التربوية - كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة بورسعيد.
٣٣	أ.د/ عاطف عدلي فهمي	أستاذ تربية الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة القاهرة.
٣٤	أ.د/عبد السلام مصطفي عبد السلام	أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية - جامعة المنصورة.
٣٥	أ.د/عبد العزيز حسين محمد يوسف	أستاذ تنظيم المجتمع ووكيل المعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببورسعيد لشئون الطلاب والتعليم.
٣٦	أ.د/ عزة خليل عبد الفتاح خليل	أستاذ علم نفس الطفل- قسم تربية الطفل بكلية البنات للآداب والعلوم-جامعة عين شمس.
٣٧	أ.د/ عفت مصطفي مسعد الطناوي	أستاذ المناهج وطرق التدريس - كلية التربية- جامعة دمياط.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٣٨	أ.د/ علاء الدين حامد أحمد مصطفي	أستاذ الجمباز بكلية التربية الرياضية- جامعة بورسعيد.
٣٩	أ.د/ علاء محمد حسونة	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بكلية التربية -جامعة حلوان.
٤٠	أ.د/ عمرو رفعت عمر علي	أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية – كلية التربية- جامعة بورسعيد.
٤١	أ.د/ عيد عبد الواحد علي درويش.	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية- عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٤٢	أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل محمد.	أستاذ تكنولوجيا التعليم- كلية التربية- جامعة المنصورة.
٤٣	أ.د/فاتن عبد الرحمن الطنباري	أستاذ الاعلام وثقافة الأطفال جامعة عين شمس وعميد كلية الاعلام- جامعة ٦ أكتوبر.
٤٤	أ.د/ فادية ديمتري يوسف	أستاذ بقسم المناهج و طرق التدريس بكلية التربية- جامعة المنصورة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٤٥	أ.د/ فهد ماجد فهد الشريف.	أستاذ بكلية التربية– جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.
٤٦	أ.د/ ليلى أحمد السيد كرم الدين	أستاذ علم النفس بكلية دراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس.
٤٧	أ.د/ محمد أحمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية –جامعة الزقازيق.
٤٨	أ.د/ محمد أحمد فتحي العشي	أستاذ الموسيقي العربية ورئيس قسم التربية الموسيقية بكلية التربية النوعية – جامعة بورسعيد.
٤٩	أ.د/ محمد سيد أحمد	أستاذ علم الاجتماع بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية بجامعة القاهرة.
٥٠	أ.د/ محمد السيد الزغبي	أستاذ الاقتصاد المنزلي – بكلية السياحة والفنادق –جامعة قناة السويس.
٥١	أ.د/ محمد معوض إبراهيم	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٥٢	أ.د/ محمد حسين إبراهيم وصيف	أستاذ التصميم الجرافيكي ورئيس قسم التربية الفنية– كلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد.
٥٣	أ.د/ محمود أحمد محمود مزيد	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال– كلية التربية– جامعة حلوان.
٥٤	أ.د/محمود حسن إسماعيل	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٥٥	أ.د/ محمود عبد الفتاح محمد محسب	أستاذ الموسيقى العربية بكلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد.
٥٦	أ.د/ محي الدين إسماعيل موسى العلامي	أستاذ الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة.
٥٧	أ.د/ مها زكريا عبد الرحمن	أستاذ التربية الفنية بكلية التربية النوعية – ونائب رئيس الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة –جامعة بورسعيد.
٥٨	أ.د/ ميادة محمد الباسل	أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية – جامعة دمياط.
٥٩	أ.د/ ناصر فؤاد علي غبيش	أستاذ المناهج وطرق تدريس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٦٠	أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٦١	أ.د/ نجلاء محمد جبر	أستاذ العلوم الصحية بكلية التربية الرياضية – جامعة بورسعيد.
٦٢	أ.د/ نهى محمود الزيات	أستاذ علم نفس الطفل – وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية المجتمع – جامعة القاهرة.
٦٣	أ.د/ نور الرمادي	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة الفيوم.
٦٤	أ.د/ هاشم أحمد محمد الصمداني.	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية– كلية التربية– جامعة أم القرى بمكة – المملكة العربية السعودية.
٦٥	أ.د/ هدى محمد قناوي	أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
٦٦	أ.د/ هند إسماعيل امبابي	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.

كلمة رئيس التحرير

بعون وتوفيق من الله يصدر العدد الثاني والعشرون من المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، وكما حرصت أسرة تحرير المجلة دائمًا في الأعداد السابقة، وقد اشتمل العدد الحالي على مجموعة متنوعة ومتميزة من البحوث في مجال الطفولة في مختلف التخصصات الأكاديمية التربوية والنفسية والنوعية، ودائمًا ما تسعى إدارة المجلة إلى تحري الدقة في النشر وذلك بتطبيق قواعد فحص الاقتباس والنزاهة للأبحاث، وكذلك إجراء عملية التحكيم من بين الأساتذة الخبراء في مجال الطفولة الذين يحظون بالثقة في الأوساط العلمية والأكاديمية في مجال تخصصاتهم حتى تتم عملية النشر بدرجةٍ عاليةٍ من الثقة في مستوى البحث وكفاءة إجراءات نشره، ومازلنا فخورين بما قدمته المجلة من خدمات للباحثين وما تتبعه من إجراءات وما حظيت به من ثقة أهلتها لتبوء مكانة متقدمة بين المجلات العلمية الأخرى الصادرة عن كليات التربية للطفولة المبكرة ودراسات الطفولة، ويؤكد ذلك الإقبال الكبير من الباحثين المتخصصين في الطفولة من جميع الجامعات للنشر في المجلة، ونتمنى أن تظل المجلة موضع ثقة الجميع وأن تظل معينًا للباحثين للتقدم والترقي إن شاء الله.

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 ســـكرتير 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

تسـديد رسـوم 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 للنشـر يحصـل مبلغ ٨٠٠ جنيهاً مصـرياً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صـفحةً للبحث باللغة العربية و١٠ صـفحات للبحث باللغة الإنجليزية، وما يزيد عن ذلك يكون مقابل الصـفحة 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 للنشـر يحصـل مبلغ ١٠٠٠ جنيهاً مصـرياً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صـفحةً للبحث باللغة العربية و١٠ صـفحات للبحث باللغة الإنجليزية، وما يزيد عن ذلك يكون مقابل الصـفحة الواحدة ٢٠ جنيهاً مصرياً.

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

بعد قبول البحث للنشـر يحصـل مبلغ ١٢٠٠ جنيهاً مصـرياً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صـفحةً للبحث باللغة العربية و١٠ صـفحات للبحث باللغة الإنجليزية، وما يزيد عن ذلك يكون مقابل الصـفحة 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
٥	فاعلية برنامج لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأوّلي خلال الأزمات وخفض مستوى قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة. *** أ.م.د/ خديجة محمد بدر الدين أحمد محمد.**	٣١١-٣٨٤
٦	برنامج تدريبي قائم على التعلم المتمايز لتنمية الذاكرة البصرية لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم. *** أ.د/ أمل محمد حسونة.** **** د/ مريانا نادي عبد المسيح جريس.** ***** محمد السيد علي درويش.**	٣٨٥-٤٣٢
٧	برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب لتنمية مهارة إعداد الأنشطة التقويمية للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة. *** د/ ولاء محمد عطية محمد هيبة.**	٤٣٣-٤٨١
٨	تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية. *** أ.د/ أمل محمد حسونة.** **** د/ منى محمد إبراهيم هبد.** ***** داليا كمال محمد سطوحي.**	٤٨٢-٥٢٩

فاعلية برنامج لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأوّلي خلال الأزمات وخفض مستوى قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة

* أ.م.د/ خديجة محمد بدر الدين أحمد محمد.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٣/٢٢ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢ /٣/٢٩

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات وخفض مستوى قلق المستقبل لدى أمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا، وقد تم التحقق من فروض البحث من خلال اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات (من إعداد الباحثة)، وبرنامج تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي (من إعداد الباحثة)، ومقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة (من إعداد الباحثة). استخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة المعتمد على القياسين القبلي والبعدي وذلك لملائمته لطبيعة عينة البحث وأهدافه، وكذلك للتحقق من صحة فروض البحث الخاصة بفاعلية البرنامج (متغير مستقل) في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات وخفض حدة قلق المستقبل لدى الأمهات (متغيرين تابعين). أشارت نتائج القياسات القبلي والبعدي، والتتبعي لاختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات

* أستاذ مساعد علم نفس الطفل – كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي.

إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي لدى أمهات أطفال الروضة خلال الأزمات، وإلى التأثير الكبير للبرنامج في تنمية هذه المهارات لدى الأمهات. كما أشارت نتائج مقياس قلق المستقبل، وحجم الأثر الذي تراوح ما بين المتوسط والكبير إلى فاعلية واستمرارية أثر البرنامج في خفض حدة قلق المستقبل لدى الأمهات.

The effectiveness of a program to develop the skills of primary psychosocial support during crises and reduce the level of future anxiety in light of the Corona pandemic among mothers of kindergarten children

Dr. Khadija Mohamed Badr El Din Ahmed Mohamed. *

Abstract:

This research aims to identify the effectiveness of a program for developing of primary psychosocial support skills during crises among mothers of kindergarten children, as well as measuring its impact in reducing the level of future anxiety among mothers in light of the Corona pandemic. The research hypotheses were verified by testing psychosocial support skills during crises, the psychosocial support skills development program, and the future anxiety scale in light of the Corona pandemic among mothers. The research used the quasi-experimental approach with a one-group design based on the tribal and remote measurements for its suitability to the nature and objectives of the research sample, as well as to verify the

*Assistant Professor of Child Psychology - Faculty of Education in Qena - South Valley University.

validity of the research hypotheses related to the effectiveness of the program (independent variable) in developing psychosocial support skills during crises and reducing the severity of future anxiety among mothers (dependent variables). The results of the pre, post, and follow-up measurements for testing psychosocial support skills during crises indicated that the effectiveness of the counseling program in developing primary psychosocial support skills for mothers of kindergarten children during crises, and the significant impact of the program in developing these skills among mothers. The results of the future anxiety scale, and the size of the effect, which ranged between medium and large, indicated the effectiveness and continuity of the program's impact in reducing the severity of future anxiety among mothers.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- الدعم النفسي الاجتماعي. Psychosocial support
- قلق المستقبل. Future anxiety
- جائحة كورونا. Corona pandemic

مقدمة:

تعد الأزمات الاقتصادية والسياسية، والحروب، والكوارث الطبيعية، والأوبئة أحداث صادمة تتعرض لها الدول والمجتمعات والأفراد، وتؤدي إلى أوضاع نفسية واجتماعية صعبة وضاغطة وغير مستقرة، وتتطلب سرعة التدخل واتخاذ قرارات مهمة للتعامل معها واحتوائها. وتتفاوت قدرة المجتمعات والأفراد على الاستعداد للأزمات والتعامل معها والتغلب على آثارها .

وقد مر العالم، ولا زال، بظروف صحية واجتماعية واقتصادية طارئة جراء جائحة كورونا، نتج عنها إصابة مئات الملايين، وموت أكثر من خمسة ملايين شخص في دول العالم. كما تسببت الجائحة في اضطرابات هائلة للأسرة على المستويات النفسية، الاجتماعية، والاقتصادية نتيجة لإجراءات الإغلاق الكامل، وتعليق الدراسة، وتقليص أعداد العاملين وساعات العمل. وبالرغم من أن إجراءات الإغلاق والحجر المنزلي وما ترتب عليها من آثار اقتصادية كان لها ما يبررها، إلا أن آثار الجائحة النفسية والتعليمية على الأطفال كانت أشد وضوحاً وتأثيراً من الآثار الأخرى المعروفة لهذه الجائحة. ففي ظل هذه الظروف كان الأطفال هم الفئة الأشد تأثراً نتيجة لابتعادهم عن مدارسهم ومعلميهم، وعدم نزولهم لصالات اللعب الفسيحة، أو مرض وفقدان ذويهم (بولفخاذ، ٢٠٢١) .

وقد أشار الغرير وفياض (٢٠٢١) إلى أن الحياة الاجتماعية للأطفال بدت خلال فترة الجائحة أكثر تعقيداً مما كان يعتقد الوالدان. إذا قامت الأم بدور المعلمة، وأصبح البيت هو المدرسة، ومع ذلك شعر الأطفال بحنين كبير إلى الروتين اليومي المتمثل في الذهاب إلى المدرسة، والاستماع إلى المعلمة، واللعب مع الأقران. كما واجه الوالدان صعوبات كبيرة في التعامل مع أطفالهم وتقويم سلوكهم، حيث بات الأطفال يقضون أوقاتاً طويلةً أمام شاشات التلفزيون، وأدمنوا استخدام أجهزة الألعاب الإلكترونية، واعتادوا على السهر إلى أوقات متأخرة (بولفخاذ، ٢٠٢١) .

كما أفادت العديد من التقارير الصادرة عن هيئات حكومية حول العالم نشرها المركز البريطاني لتتبع استجابات الحكومات لجائحة كورونا COVID-19GRT أن جائحة كورونا أثرت على الرفاهية النفسية والعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة، كما تسببت في معاناة نفسية تجاوزت

القدرة على التكيف لدى غالبية الأسر، وشملت زيادة التوتر، والقلق، واليأس، والوساوس، والعصبية، والحزن، والعنف المنزلي. (COVID-19 Government Response Tracker, 2021).

كما تسببت الجائحة في زيادة حالات الاكتئاب، والخوف، والشعور بالوحدة، وإلى تنامي المشاعر السلبية واضطرابات النوم لدى أفراد الأسرة، خاصة بعدما تم إغلاق المدارس وفرض العزلة الاجتماعية (يوسف، ٢٠٢٠؛ نظير، ٢٠٢١). فقد أظهرت دراسة نشرها المركز الأمريكي للسيطرة على الأمراض والوقايةCDCP ، أن البقاء في المنزل شكل أخطاراً على الصحة النفسية للأطفال، وأن نحو ٢٥% من الآباء والأمهات شعروا بتدهور الحالة المزاجية والانفعالية لهم ولأطفالهم، وأنهم يعتقدون بأن هناك حاجة ماسة إلى تقديم الدعم النفسي لأطفالهم للتعامل مع آثار الحجر المنزلي خلال الجائحة (Centers for Disease Control and Prevention, 2021).

وقد دفعت هذه النداءات الحكومات والهيئات المحلية والدولية إلى إطلاق العديد من المبادرات وحملات التوعية بهدف مساعدة الأسرة على التغلب على هذه الأزمة الطارئة والتخفيف من آثارها على جميع أفرادها (الفقي وأبو الفتوح، ٢٠٢٠). وقد قدمت هذه الحملات برامج توعوية وإرشادات أسرية ركزت على إستراتيجيات دعم الأطفال نفسياً واجتماعيًا خلال هذه الأزمة. كما اهتمت بالتأكيد على ضرورة الاستعداد والتهيؤ لأي طارىء أو أزمة مستقبلية يمكن أن تستدعي فرض الإغلاق الكامل والتباعد الاجتماعي، وذلك عن طريق وضع الاستراتيجيات والبرامج الخاصة بالدعم النفسي الاجتماعي للأطفال (بو غطاس وطلبة، ٢٠٢١) .

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن الدعم النفسي الاجتماعي الذي يمكن أن يقدمه الوالدان لأطفالهم في هذه الأزمات يعد العامل الأقوى في مساندة

الطفل وتعزيز قدراته على العودة إلى الحالة الطبيعية بعد معايشة أحداث هذه الأزمة (الغرير وفياض، ٢٠٢١). ويعنى الدعم النفسي الاجتماعي بكل الجوانب المسؤولة عن الصحة النفسية والاجتماعية للطفل بهدف وقايته من أية اضطرابات نفسية، وتسهيل عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين خلال وبعد فترة الأزمة (مرتضى، ٢٠٢١). ويشمل الدعم النفسي الاجتماعي الاهتمام بتطوير أفكار ومشاعر الطفل عن نفسه وعن الحياة، وتشجيع بناء العلاقات الإيجابية بينه وبين وأسرته ومجتمعه الصغير في البيت والمدرسة بطرقٍ مختلفةٍ (زيدان، ٢٠٢١) .

ويساعد تأهيل الوالدين وتدريبهم على مهارات الدعم النفسي والاجتماعي الأولي في مواجهة الأزمات على القيام بدورهم بشكلٍ فعالٍ وتلبية حاجات أطفالهم النفسية والاجتماعية، مما يخفف من حدة الأزمة وتأثيرها على الأسرة. وتشمل هذه المهارات التواصل الفعال مع الطفل، وتشخيص الاضطرابات النفسية والسلوكية مثل القلق والخوف، وتفهم دوافع واحتياجات الطفل الاجتماعية ومحاولة تلبيتها، وتقديم الأنشطة العلاجية المناسبة، والهدوء وضبط الانفعالات في التعامل مع الأطفال، وتنمية مهارات الأطفال على التكيف مع المواقف الطارئة، وخلق بيئة ملائمة للطفل للتعبير عن انفعالاته وتعزيز الإيجابي منها، وتوفير الحاجات الاجتماعية الأساسية كالحب، والانتماء، وتحقيق الذات، وتوفير احتياجات السلامة والأمان الأساسية (البار، ٢٠١٣؛ شعبان، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٨؛ علي؛ ٢٠٢٠؛ منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢١؛ الغرير، ٢٠٢١؛ INEE, 2021; Killgore, Taylor, Cloonan & Dailey, 2020; Duan & Zhu, 2020; Kapoor, Yadav, Bajpai & Srivastava, 2021)

من ناحيةٍ أخرى، فقد أشار Wańkowicz, Szylińska, and Rotter (2020) إلى أن السبب وراء ظهور العديد من المشكلات الأسرية

والاضطرابات النفسية لدى الأطفال خلال فترة الإغلاق الشامل يرجع إلى قلق الوالدين أنفسهم وعدم قدرتهم على التكيف مع الضغوط النفسية والاقتصادية والصحية الجديدة المرتبطة بالجائحة، كالخوف من انتقال العدوى، ونقص السلع الغذائية، والمتابعة المستمرة لأخبار الجائحة ومعدلات العدوى. كما أشار عامر، موسى، وسويسي (٢٠٢١) إلى أن قدرة الوالدين على التكيف مع الأزمات والأوبئة، ومنها جائحة كورونا، يعد مؤشراً على الصحة النفسية لأفراد الأسرة، ذلك أن الأطفال يتفاعلون ويتأثرون تأثراً كبيراً بالحالة الانفعالية والنفسية للوالدين. كما يرجع القلق لدى الأمهات في ظل جائحة كورونا إلى الخوف من فقد رب الأسرة أو أحد أفرادها، أو عدم توافر دواء في حالة انتقال العدوى، وقلة الأماكن المتاحة للعلاج وقت الأزمة، وعدم قدرة الأطفال على الانتظام في المدرسة وغموض المستقبل بالنسبة لهم (مرتضى، ٢٠٢١).

ولأن الأم هي الداعم الأول لأطفالها في مراحلهم الأولى، خاصةً في أوقات الأزمات، فإن استعداد وقدرة الأم على تبني إستراتيجيات نفسية واجتماعية مناسبة للتعايش مع الأزمات الطارئة والتغلب على القلق، وتوفير الدفء النفسي داخل الأسرة، والإجابة عن أسئلة أطفالها وإزالة مخاوفهم، وفهم ما يزعجهم، والدعوة إلى الهدوء والالتزام بالإجراءات الوقائية يمكن أن يجنب أفراد الأسرة تفاقم المشكلات النفسية والأسرية، ويحسن الحالة الانفعالية والسلوكية لهم، ويساعدهم على العودة إلى الحياة الطبيعية بعد فترة الإغلاق، مما يؤكد على الحاجة إلى تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي لدى أمهات أطفال الروضة لمواجهة الأزمات والظروف الطارئة.

مشكلة البحث:

نتيجة للظروف الصحية، والنفسية، والاقتصادية الطارئة التي عاصرتها الباحثة، وعاشتها آلاف الأسر المصرية خلال فترة جائحة كورونا، وما نتج عنها من تغيرات في الحاجات النفسية والاجتماعية لدى أطفال الروضة في ظروف الحجر المنزلي، وما صاحبها من مشكلات أسرية، ونفسية، واجتماعية في وسائل الإعلام وعلى شبكات مواقع التواصل، وتداولتها الصحافة وأشارت إليها بعض التقارير والدراسات، فقد ظهرت مشكلة البحث الحالي والتي تمثلت في الحاجة الملحة إلى تدريب الأمهات على تقديم الدعم النفسي الاجتماعي لأطفالهن في مواجهة الأزمات والتغلب على أثارها. كما ظهرت الحاجة إلى التعرف على أثر هذا البرنامج التدريبي في خفض مستوى قلق المستقبل المرتبط بالتعامل مع جائحة كورونا لدى الأمهات.

فقد أشار دومي (٢٠١٩) إلى أن الحجر المنزلي دفع الأم إلى القيام بالدور الذي كانت تؤديه المعلمة وهي غير مستعدة للقيام بهذا الدور، كما أن ليس كل الأمهات كانت لديهن القدرة على وضع مخاوفهن جانباً، والتعامل بصبرٍ ومهارةٍ مع أطفالهن خلال هذه الظروف الصعبة. كما أشار مرتضى (٢٠٢١) إلى أن الوالدين أنفسهم تعرضوا خلال فترة الجائحة إلى خليطٍ من مشاعر الخوف واليأس والتشاؤم بسبب سرعة انتشار الفيروس وعدم توافر الإمكانات أو الوسائل التي تساعدهم على تلبية احتياجات أبنائهم الصحية، والتعليمية، والاجتماعية. ويرى زيدان (٢٠٢١) أن الأسرة المصرية، بصفةٍ خاصةٍ، لم تكن مستعدةً لما عرفه بـ "صدمة مواجهة الجائحة" نتيجة لافتقارها إلى المعلومات والخبرات التي تؤهلها للتكيف مع الظروف الجديدة والوقاية من آثارها .

فقد أشارت دراسة Babore et al. (2021) إلى عجز العديد من الأمهات عن التعامل مع العديد المشاكل النفسية والسلوكية التي اجتاحت الأطفال نتيجة الإغلاق كالخوف، واضطرابات النوم، والعنف، والإحساس بالعزلة، والنشاط الزائد، وإدمان مشاهدة البرامج التلفزيونية لفترات طويلة. كما أشارت دراسة Petrocchi, Levante, Bianco, Castelli, and Lecciso (2020) إلى أن الأمهات اللاتي كن يعانين من ارتفاع مستويات القلق وعدم القدرة على التكيف عملوا على نقل المشاعر السلبية إلى أطفالهن على حساب مشاعرهم الإيجابية. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد الأمهات لمواجهة الأزمات من خلال تزويدهن بالمعلومات الكافية وتنمية مهاراتهن لإدارة العلاقة مع أطفالهن، وتعزيز قدراتهن على التكيف خلال هذه الظروف.

وللوقوف على أنواع وحجم المشكلات التي واجهها الوالدان خلال فترة الإغلاق الشامل والتي أعلنتها الحكومة المصرية في ١٥ مارس ٢٠٢٠، قامت الباحثة بعقد مجموعة من المقابلات الاستطلاعية مع بعض الأمهات العاملات من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بالجامعة، وبعض المدارس، والمؤسسات الحكومية في مدينة قنا. وقد أشارت نتائج المقابلات إلى أن فترة الإغلاق كانت فترة مؤلمة وغير مريحة لجميع أفراد الأسرة. فقد ذكرت بعض الأمهات أن الخوف من الإصابة بالعدوى أو موت أحد أفراد الأسرة قد سيطر عليهن وعلى الأطفال. كما أشارت استجابات الأمهات إلى زيادة حدة الخلافات والمشاجرات اليومية بين الأطفال، وتوتر العلاقات الأسرية بين الزوجين نتيجة للاحتكاك المباشر والمكوث المستمر في المنزل لفترة طويلة. كما أشارت بعض الأمهات إلى شعورهن بالقلق والضغط النفسي نتيجة العمل على خدمة أفراد الأسرة لفترات طويلة وعدم قدرتهن على تلبية

مطالب الأطفال النفسية والاجتماعية على مدار اليوم والخوف من استمرار هذه الأزمة لفترة أطول.

كما أكدت نتائج المقابلات للباحثة افتقار غالبية الأمهات إلى مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال فترات الأزمة للتعامل مع المشكلات والاضطرابات النفسية والسلوكية التي واجهت أطفالهن. فقد أشارت إحدى الأمهات إلى أنها لم تستطع الإجابة عن أسئلة الأطفال المتعلقة بالموت، أو التخفيف من المشاعر السلبية لديهم نتيجة عدم قدرتهم على اللعب والتواصل مع الأصدقاء، أو الاستجابة لانفعالاتهم القوية .

وبالرغم من تقديم العديد من الجهات والهيئات للبرامج التدريبية التي اهتمت بتعامل الوالدين مع لأطفال خلال أزمة جائحة كورونا، إلا أن هذه البرامج قدمت إرشادات صحية ونفسية خاصة بالجائحة، ولم تهتم بتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي لدى الأمهات خلال فترات الأزمات والطواريء بصفةٍ عامةٍ. واستناداً إلى ما تقدم، فقد تحددت مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى برنامج لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال فترات الأزمات والطوارئ لدى أمهات أطفال الروضة والتعرف على أثره في خفض مستوى قلق المستقبل لديهن في ظل جائحة كورونا. ويمكن دراسة هذه المشكلة من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١-ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات لدى أمهات أطفال الروضة؟

٢-ما فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى :

التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات وخفض مستوى قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة. وقد تم تحقيق هدف البحث من خلال إعداد وتطبيق برنامج تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات، واختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي، ومقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث والحاجة إليه فيما يلي:

١- إعداد برنامج لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات لمساعدة الأمهات على التعامل وإدارة العلاقة مع أطفالهم واحتوائهم نفسياً واجتماعياً في ظل الأزمات والكوارث، مما يشكل إضافةً من الناحية التطبيقية.

٢-تقديم اختبار لقياس مهارات الدعم النفسي الاجتماعي في مواجهة الأزمات والطواريء لدى أمهات أطفال الروضة، وكذلك مقياس قلق المستقبل لديهن في ظل جائحة كورونا.

٣-سد الفجوة في البحوث العربية في مجال إعداد وتهيئة الأمهات للتكيف مع الأزمات الصحية والاقتصادية والاجتماعية وخفض حدة قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا، مما يعد إضافةً من الناحية النظرية.

٤-تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتنمية مهارات الدعمي النفسي لدى الأمهات، يمكن الاستفادة منه في توعية وتدريب الأمهات أثناء الكوارث والأزمات البيئية والصحية، مما يشكل إضافةً من الناحية التطبيقية.

مصطلحات البحث:

١-مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي First Psychosocial Support :

يشير مصطلح الدعم النفسي الاجتماعي الأولي إلى كل أنواع المساعدة الأولية التي يتلقاها الفرد لمواجهة الأحداث الصعبة التي يمر بها، والتغلب على المشكلات التي حدثت له بسبب صدمة أو أزمة طارئة، وتعزيز الروابط الاجتماعية بينه وبين أفراد المجتمع، والوقاية من الاضطرابات النفسية (علي، ٢٠١٨). وهو مصطلح يشير إلى تفاعل كلٌ من الجانبين المسؤولين عن تحقيق الرفاهية النفسية الاجتماعية للفرد، وهي جوانب لا يمكن فصلها عن بعض (علي، ٢٠٢٠) .

وتعرف الباحثة مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي إجرائياً بقدرة الأم على اتخاذ الإجراءات الأساسية اللازمة لتلبية حاجات أطفالها النفسية والاجتماعية، ومساعدتهم على استعادة تماسكهم والتعافي بعد الأزمة التي أدت إلى تعطيل وتغيير نمط حياتهم. وتحدد في البحث الحالي بالدرجة التي تحصل عليها الأم في اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات.

٢-الأزمات Crises :

يُقصد بالأزمة كل موقف غير مستقر وخطير يشكل تهديداً لحياة واستقرار وأمن الأفراد والمجتمعات، ويتطلب تدخلاً ومساعدة داخلية أو خارجية للتغلب على تبعات وآثار الموقف (Kapucu and Özerdem, 2011). وتعد الأزمة نتيجة أو جزء من حدث أكبر مثل حدوث كارثة بيئية أو صحية، إذ أن الكارثة أعم وأشمل وأقوى من الأزمة من حيث كم وكيف الأضرار .

وتعرفها الباحثة بأنها كل المواقف والظروف الصعبة التي تشكل تهديداً لحياة أطفال الروضة النفسية والاجتماعية والتي تتطلب تدخلاً ودعماً داخلياً من الأسرة للتعامل مع آثارها أثناء وبعد الموقف.

٣-قلق المستقبل Future Anxiety :

قلق المستقبل هو أحد أنواع القلق المرتبطة بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، ويعرف بأنه فقدان الشعور بالأمن، وعدم اليقين والخوف من تهديدات كارثية يمكن أن تحدث في المستقبل، مع نظرة سلبية للمستقبل البعيد .(Zaleski, 1996) وتتضمن التهديدات نشوب الحروب، أو انتشار الأمراض والأوبئة، أو الموت .

وتحدده الباحثة إجرائيًا في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها الأم على مقياس قلق المستقبل لدى أمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا.

٤-جائحة كورونا Coronavirus (COVID-19) Pandemic :

جائحة فيروس كورونا أو كوفيد-١٩ هي وباء انتشر على نطاق واسع تجاوز الحدود الدولية وبدأ في ولاية ووهان الصينية في ديسمبر ٢٠١٩. وقد أعلنت منظمة الصحة العالمية WHO رسميًا في ٣٠ يناير ٢٠٢٠ أن تفشي الفيروس يُشكل حالة طوارىء صحية عامة تبعث على القلق الدولي، وأكدت تحوله إلى جائحة يوم ١١ مارس ٢٠٢٠. ويعرَف الفيروس باسم فيروس المتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة كورونا (كوفيد-١٩). ويُسمَّى المرض الناتج عنه مرض فيروس كورونا المستجد (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٠). ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية، تشمل مؤشرات المرض والأعراض الشائعة الحُمَّى، السعال، الشعور بالتعب، ومن الممكن أن تتراوح حدة الأعراض ما بين خفيفة جدًّا إلى حادة. وقد تؤدي الإصابة بالفيروس إلى الموت لدى المصابين بالأمراض المزمنة أو ممن يعانون من مشكلات في

التنفس، وتتراوح نسبة الوفيات في مصر ما بين ٥-٦% (وزارة الصحة والسكان المصرية، ٢٠٢١).

محددات البحث:

- **المحددات الموضوعية:** تناول البحث برنامج تدريبي لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات، كمتغير مستقل، وكذلك خفض مستوى قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة، كمتغير تابع .
- **المحددات البشرية:** أجري البحث على مجموعة تكونت من ٣٢ أمًا من أمهات الأطفال بمرحلة رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية .
- **المحددات المكانية:** تم تطبيق البحث إلكترونياً على الأمهات بعدة مدن داخل الجمهورية .
- **المحددات الزمنية:** بدأ تطبيق البحث ٢٣ يناير ٢٠٢١ وحتى ١٨ مارس ٢٠٢١.

منهج البحث:

تحدد البحث بالمنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة (قبلي-بعدي)، والأدوات المستخدمة، والبرنامج، وأهداف ومصطلحات البحث، وفروضه البحثية، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحديد العينة وتحليل النتائج.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

أولاً: الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات:

مفهوم الأزمة:

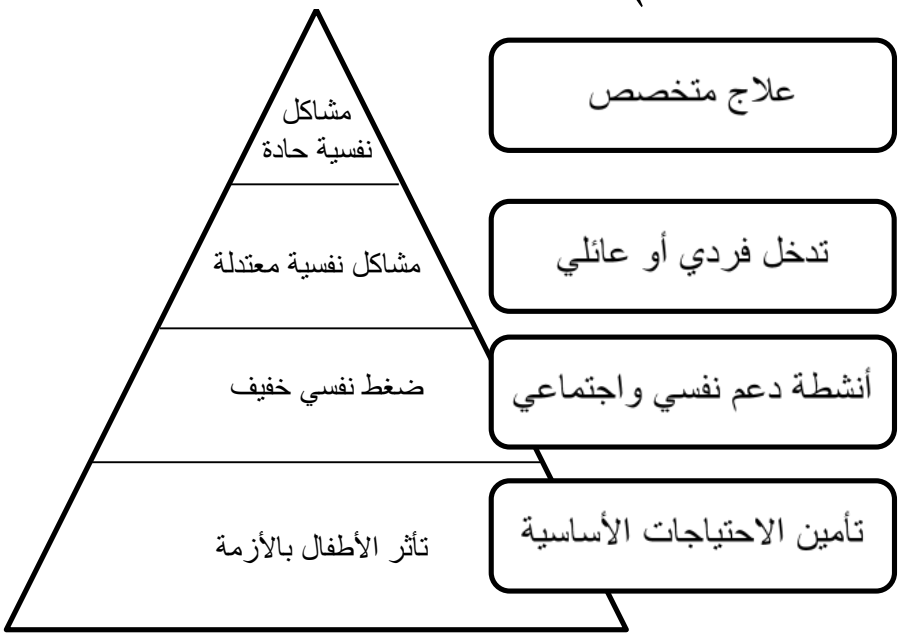
يمكن تحديد مفهوم الأزمة بأنها عبارة عن موقف أو حدث مشكل وطارىء يتعرض له الفرد أو المجتمع، ولا يستطيع التعامل معه نظراً لمحدودية إمكاناته وقدراته، مما يتسبب في حدوث خلل في توازنه النفسي

والاجتماعي. غير أن هناك أزمات يمكن للأفراد والمجتمعات توقعها كنتيجة لبعض الكوارث مثل اندلاع الحروب، وانتشار الأوبئة، وحدوث الكوارث الطبيعية (البار، ٢٠١٣). وتأخذ الأزمات في الغالب بُعداً مجتمعياً، أو أسرياً، أو فرديا وفقاً لحجم وطبيعة الأزمة.

ويرى البنا (٢٠٠٩) أن هناك مجموعة من الخصائص السيكولوجية الأساسية للأزمة ومنها المفاجأة العنيفة عند حدوثها واستقطابها لاهتمام الجميع، إدراك الفرد أنه في موقف بالغ الصعوبة، عدم القدرة على التكيف الاعتيادي مع الموقف، عدم القدرة على مواجهة الموقف الطارىء، نقص المعلومات وعدم الوضوح، والخوف والقلق من امتداد خطر الأزمة. وبالتالي، يمر الأفراد عامةً، والأطفال خاصةً، أثناء وبعد الأزمات بظروف نفسية واجتماعية صعبة مما يستلزم التدخل وتقديم برامج الدعم النفسي والاجتماعي، والتي من شأنها الحد من تأثيرات الأزمة، وتوفير بيئة آمنة ومستقرة نفسياً واجتماعياً، والمساعدة على استعادة الشعور بالحياة الطبيعية (السنهوري، ٢٠٠٩).

وبالرغم من أهمية تقديم الدعم النفسي الاجتماعي الأولي للطفل في أوقات الأزمات والطوارىء، شأنه شأن تقديم الإسعافات الصحية الأولية أثناء الكوارث الطبيعية، إلا أن القدرة على المساعدة بشكل صحيح يعد أمراً صعبًا على الوالدين ما لم يمتلكوا الوعي والمهارات اللازمة للتدخل وتقديم هذا النوع الدعم لأطفالهم والمجتمع المحيط بشكل صحيح (UNICEF, 2021). وقد قدمت المنظمة الدولية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) نموذجاً هرمياً للتدخل والدعم النفسي في حالات الطوارئ والأزمات يتوافق مع احتياجات الطفل ومستوى التأثر بالأزمة. ويشير النموذج إلى أهمية الدعم النفسي الاجتماعي في حالات مواجهة

الطفـــل للضـــغوط النفســـية والمشـــكلات النفســـية الخفيفـــة أو المعتدلة (INEE, 2016).



شكل ٢: مستويات التدخل والدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات(INEE, 2016)

الدعم النفسي الاجتماعي:

يشير دليل منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) إلى أن تفعيل برامج حماية الطفل وتقديم المساعدة والدعم النفسي الاجتماعي للطفل في محنة ما يعد أمراً صعبًا على أي شخص، بما فيهم الوالدين، ما لم يتم تدريبهم بشكل مناسب وتقديم التدريب اللازم لهم وللمجتمع المحيط بهم .(UNICEF, 2021)

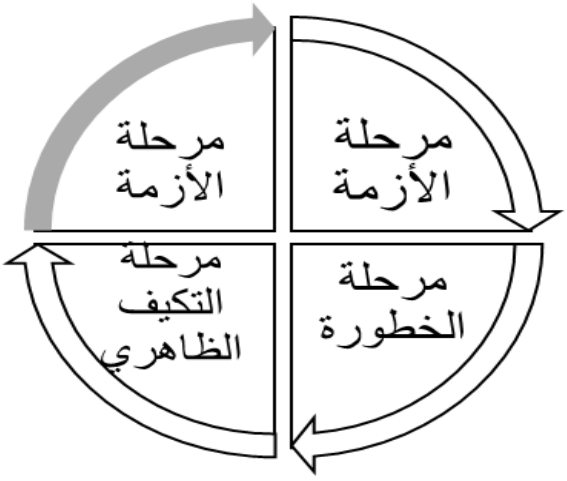
ويشير علي (٢٠٢٠) إلى أن الدعم النفسي الاجتماعي يهدف إلى تحقيق الرعاية والرفاهية النفسية والاجتماعية للفرد ومساعدته على التعافي والتماسك بعد المرور بالأزمات والمواقف الطارئة التي تؤدي إلى اختلال نمط حياته وعدم قدرته على تلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية. ويرى إبراهيم (٢٠١١) أن الدعم النفسي الاجتماعي يقوم على مبدأ تفعيل السمات الشخصية الإيجابية الكامنة في الطفل وصولاً إلى إعادة التوازن النفسي

والتكيف الإيجابي مع المواقف الضاغطة، ومن هذه السمات الثقة بالنفس، والمرونة النفسية، والصبر، والقدرة على المرح. ويشير الموافي، البنا، درغام (٢٠١٦) إلى أن المرونة هي سمة أساسية تقوم عليها عمليات المساندة والدعم النفسي الاجتماعي وهي معنية بإعادة التوافق ومواجهة الشدائد والأزمات، والتعافي من تأثيراتها السلبية لمواصلة الحياة بفاعلية .

وقد اقترحت منظمة يونيسيف نموذج ثلاثي للاستجابة إلى الاحتياجات النفسية الاجتماعية للطفل في حالات الطوارىء (شكل ٢). ويوضح النموذج أن أساليب الدعم النفسي للأطفال يجب أن تتم من النواحي الجسمية، والمعرفية، والنفسية الانفعالية بشكل متزامن (UNICEF, 2021). ولا يتوقع النموذج من الوالدين مواجهة أو حل جميع مشكلات الطفل بمفردهم، بل التعامل مع الاحتياجات النفسية الاجتماعية الأساسية من خلال تضافر جهود الأسرة، والمجتمع والبيئة المحيطة، وأخيرًا المجتمع. كما يؤكد النموذج على أهمية إحالة المشكلات الصعبة منها إلى دور الرعاية أو المختصين بشكلٍ متزامنٍ مع دعم الأسرة. كما يؤكد النموذج على أهمية إشراك الطفل بشكلٍ إيجابيٍ في عملية الدعم، وتنمية المهارات المعرفية، ومهارات الثقة بالنفس، وتعزيز القيم الروحية، وتوفير بيئة مناسبة للطفل للتعبير عن انفعالاته وتبادل العواطف مع والديه.

شكل ٢: نموذج الدعم النفسي الاجتماعي ثلاثي المستويات للأطفال (UNICEF, 2021, p. 18)

وترتبط الصحة النفسية والصحة الاجتماعية للطفل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية وذلك من خلال تفاعل كلٌ من الجانبين النفسي والاجتماعي مع بعضهما البعض. ويرى البار (٢٠١٣) أن الدعم النفسي الاجتماعي الأولي الذي يعقب الأزمة يعمل على تقديم المساندة التي يحتاجها الطفل من خلال تحقيق التوافق بينه وبين البيئة والمجتمع. فهو يعمل على شعوره بالثقة في النفس، وتقدير وتقبل الآخرين له، وبث روح الطمأنينة. كما يعمل على التخفيف من مشاعر التوتر، والقلق، ومساعدته على التفكير بطريقة إيجابية في الأزمة التي يمر بها (شكل ١).



شكل ١: مراحل الأزمة والدعم النفسي الاجتماعي (البار، ٢٠١٣، ص ١٩)

ويشير دليل اللجنة الدولية للصليب الأحمر ICRC إلى أن هناك مجموعة من الأعراض النفسية الاجتماعية التي تستلزم التدخل والدعم النفسي الاجتماعي في حالة الأزمات والطواريء منها وجود أعراض القلق والاكتئاب لدى الطفل، ووجود شكاوى عضوية دون سبب عضوي، والحزن، وعدم القدرة على التكيف، والعدوانية، ووجود اضطرابات ومشكلات في التعامل بين الطفل وأفراد الأسرة (اللجنة الدولية للصليب الأحمر، ٢٠١٧).

إستراتيجيات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي:

أشار كلٌ من عامر، وموسى، وسويسي (٢٠٢١)، يونيسيف (٢٠٢١) إلى مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن أن تتبعها الأسرة للدعم النفسي الاجتماعي لأفراد الأسرة في حالة الأزمات، كما في حال جائحة كورونا ومنها: إستراتيجية الفكاهة واللعب، للتغلب على التوتر والقلق والضغوط التي تواجه أفراد الأسرة، إستراتيجية البحث عن الدعم الداخلي عن طريق تقديم أنشطة اللعب والتسلية والتدليل، إستراتيجية الاسترخاء والاستجمام السلوكي وذلك عن طريق انخراط الأطفال في مجموعة من التدريبات والتمارين الرياضية بشكل روتيني يومي، إستراتيجية المرونة النفسية التي تعتمد على محاولة امتصاص الصدمات والتعامل مع الإجهاد الاجتماعي والتكيف معه، وإستراتيجية تفريغ الانفعالات والتعبير عنها بشكل صريح .

وقد صنف البنا (٢٠٠٩) هذه الإستراتيجيات من حيث مدة الدعم إلى نوعين: إستراتيجيات نفسية للأزمات قصيرة المدى، مثل الزلازل والجرائم، وإستراتيجيات نفسية للأزمات طويلة المدى، مثل ظهور الأوبئة والأمراض أو الموت. ويهدف كلا النوعين إلى امتصاص الصدمة، وإزالة الخوف والقلق ودعم الثقة بالنفس. كما صنف عبد الرازق (١٩٩٨) إستراتيجيات الدعم أثناء الأزمات إلى نوعين من حيث طبيعة الدعم: الدعم الانفعالي، ويتم عن طريق بث الثقة في النفس، والدعم الاجتماعي، ويتم عن طريق أنشطة الترويح وإشباع الحاجة إلى الانتماء والتواصل مع الآخرين. وبالرغم من أنه يمكن فصل الدعم الانفعالي عن الدعم الاجتماعي نظرياً، إلا أنه في الواقع لا يمكن فصل هذين النوعين عن بعضهما .

وقد اتفقت الدراسات التي اهتمت بالعلاج النفسي للطفل والتدخل في أوقات الأزمات على مجموعة من الإجراءات لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات لتشخيص وعلاج الأثار التي ظهرت أو ممكن

أن تظهر على الأطفال والحد من الآثار المترتبة عليها، ويمكن إجمالها فيما يلي (زهران، ٢٠٠٥؛ الموافي، البنا، درغام، ٢٠١٦؛ الغرير وفياض، ٢٠٢١؛ Roberts, 2005; Thompson, 2011) :

١-ملاحظة حالة الطفل وتحديد الخطر الداهم من النواحي النفسية والاجتماعية عن طريق مقاييس التقدير السريع.

٢-بناء علاقة إيجابية مع الطفل من خلال الاستماع والتجاوب معه ومع عباراته.

٣-تحديد أبعاد المشكلة النفسية أو الاجتماعية الناتجة عن الأزمة.

٤-تحديد قدرات، وانفعالات، ومشاعر الطفل واستثمارها في مواجهة الأزمة.

٥-وضع خطة علاجية وتحديد الأفراد والجهات الداعمة وتحديد البدائل.

٦-تجهيز الخطة العلاجية وطرق تقييم فاعليتها في التغلب على نتائج الأزمة .

٧-تنفيذ الخطة ومتابعة حالة الطفل للتأكد من زوال آثار الأزمة.

وقد أشار بخيت (٢٠١٣) إلى مجموعة من الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات والكوارث التي تفوق قدرات وطاقات الأسرة؛ بهدف التعايش وتحقيق التوازن النفسي معها والتغلب على القلق والتوتر والاضطرابات الوجدانية التي يمكن أن تنتج عنها، ومنها :

- **أسلوب إعادة البناء المعرفي:** وهو أسلوب يعتمد على الأنشطة المعرفية مثل حل المشكلات، والتقييم الإيجابي للموقف.
- **أسلوب المساندة الاجتماعية:** وتهدف المساندة إلى تحسين علاقة الطفل بالآخرين والحصول منهم على الدعم الاجتماعي لمواجهة الأزمة والضغوط النفسية.

- **أسلوب التمارين الرياضية والاسترخاء:** وتهدف التمارين الرياضية وتمارين الاسترخاء إلى تقليل التوتر عن طريق تفريغ الطاقة الجسمية الكامنة، وتقليل الإثارة الفسيولوجية، والتفكير بطريقة أفضل.

مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي:

أشار Kapoor, Yadav, Bajpai & Srivastava (2021) إلى أن الأطفال أثناء الأزمات يكونوا أكثر عرضة للانكسارات والضعف، كما تنتابهم مشاعر الخوف والقلق، ويحتاجون إلى الشعور بالأمان والاستقرار، وبالتالي فإن هناك مجموعة من المهارات التي يجب أن يتحلى بها من يتصدى لعملية الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات. ويعتقد البربري (١٩٩٨) أنه بالرغم من أن الحديث عن مهارات خاصة للتدخل والدعم في ظروف الأزمات يعد أمراً صعباً، إلا أن هناك مجموعة من المهارات التي يجب أن يتدرب عليها من يتصدون لعملية الدعم النفسي الاجتماعي في ظل الظروف الصعبة والأزمات تدريباً جيداً .

وقد أشارت أدبيات الصحة النفسية والإرشاد النفسي والاجتماعي إلى مجموعة متنوعة من مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي والتي يمكن للوالدين أو المعلمين أو أفراد المجتمع اكتسابها عن طريق الإرشاد والتدريب المناسبين والتي يعتمد عليها تقديم الدعم النفسي الاجتماعي الأولي داخل الأسرة. ومن هذه المهارات مهارة الاتصال، مهارة الاستماع والإنصات الجيد، مهارة تحليل وفهم سلوك الأطفال، مهارة التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية، مهارة الإقناع والتأثير في الآخرين، مهارة إجراء الاختبارات والقياسات النفسية، ومهارة الإحالة (البار، ٢٠١٣؛ شعبان، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠١٨؛ علي؛ ٢٠٢٠؛ الغرير، ٢٠٢١؛ Killgore, Taylor, Cloonan & Dailey, 2020; Duan & Zhu, 2020; Kapoor, Yadav, Bajpai & Srivastava, 2021).

كما حدد Thompson (2011) سبع مهارات أساسية لمن يقدم الدعم النفسي الاجتماعي الأولي للطفل وهي :

١-مهارة الاستماع: وتشمل التغلب على معيقات الاستماع والإنصات الجيد للطفل أثناء الأزمة، مثل القلق والخوف والبكاء.

٢-مهارة إعادة توجيه المشاعر: حيث يتم نقل الانفعالات إلى مكان أقل خطرا وأكثر قبولاً وأكثر أمانًا.

٣-مهارة تعزيز طرق التكيف الناجحة: وذلك عن طريق التعرف على الجوانب الإيجابية ونقاط القوة وتعزيزها.

٤-مهارة جمع وتحليل البيانات: وذلك من خلال ملاحظة الاستجابات الانفعالية للطفل واستخدام أساليب مختلفة لفهم هذه الانفعالات.

٥-مهارة التحلي بالهدوء: وتتضمن مهارة مقدم الدعم على التحمّل والتعامل مع المواقف المحرجة بصورة إيجابية.

٦-مهارة إدارة الوقت: وذلك عن طريق إعداد جدول زمني يتمّ التصرّف به بأفضل صورة ممكنة، والإنجاز بصورة سريعة.

٧-مهارة حل المشكلات: عن طريق إجراء مسح للمشكلة وإجراء تقييم شامل لها.

ويتضح مما سبق أن مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي هي مهارات أساسية لمساعدة الأطفال على التغلب على الأزمات والاضطرابات النفسية المصاحبة لها، وهي مهارات يمكن اكتسابها عن طريق الإعداد والتدريب الجيد للوالدين أو الأم باعتبار أن علاقة الطفل بأمه تعد عاملاً حاسماً وأساسياً للصحة النفسية للطفل .

ثانياً: قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا:

قلق المستقبل:

يعد القلق واحداً من أكثر الحالات النفسية تناولاً في أدبيات علم النفس والصحة النفسية، كما أنه السمة الأساسية للعديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية (عبد الكريم، ١٩٩١). ويعاني الأفراد من القلق كرد فعل انفعالي ناتج عن أسباب معروفة أو غير معروفة، وقد يكون رد فعل طبيعي للتوتر أو توقع الخطر ووسيلة للتعامل معه .(Ninan, 1999) وينظر إلى القلق إلى أنه حالة من التوتر المستمر يصحبها حالة من الخوف الغامض نتيجة توقع تهديد داخلي أو خارجي أو خطر قادم (فهمي، ٢٠٠٠). ويرتبط القلق ارتباطاً وثيقاً بالخوف وعدم الارتياح من المستقبل. ويعد قلق المستقبل أحد أهم أنواع القلق المرتبطة بالأمور المستقبلية والمتعلقة بحياة الفرد. كما يعتمد قلق المستقبل على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب الانفعالية والعاطفية، وهناك اتفاق على أن القلق عبارة عن استجابة تصدر من الفرد في حالة ظهور أو توقع حدوث تهديد داخلي أو خارجي تفرضه الظروف البيئية (عبود، ٢٠١٥؛ عبد الله، ٢٠٠١).

ويمثل المستقبل مكوناً هامًا في حياة الأفراد، كما أن التفكير فيه بطريقة سلبية يشكل بيئة خصبة للقلق. وينمو قلقل المستقبل عادة في ظل الهواجس وحالات عدم اليقين التي تصيب الأفراد والمجتمعات في ظروف الأزمات الاجتماعية، والاقتصادية، والصحية، خاصة مع عدم القدرة على التكهن بالمستقبل، وعدم وجود معلومات كافية وواضحة عن الأزمة، أو الشك في قدرة المحيطين على حل المشكلات والتعامل معها (الحمداني، ٢٠١١). كما يشير زهران (٢٠٠٥) إلى أن البيئة المشبعة بعوامل الخوف، والتوتر، والمواقف الضاغطة، وعدم الأمن هي أحد أهم أسباب القلق من المستقبل.

ويرى خميس (٢٠٠٩) أن ضعف مهارات التكيف والثقة بالنفس لدى الفرد في ظل الأزمات، مع نظرته السلبية للأحداث هي من أهم مسببات قلق المستقبل، وأن تحديد هذه المهارات وتنميتها بشكل إيجابي يمكن أن يحد بشكل كبير من قلق المستقبل.

قلق المستقبل لدى أمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا:

أظهرت نتائج الدراسات أن الأفراد يستجيبون بشكلٍ مختلفٍ للاضطرابات العاطفية الناجمة عن الأحداث الصادمة والأزمات غير المتوقعة والتي يمكن أن تحدث آثاراً انفعالية كبيرة لديهم وتضر بصحتهم النفسية (Killgore et al., 2020). كما أشارت الدراسات في العامين الأخيرين إلى أن الظروف المحيطة بجائحة كورونا، كالتباعد الاجتماعي، والعزلة، وعدم وضوح الرؤية، وغموض مستقبل الأطفال، زادت من الأعراض المرتبطة بقلق المستقبل لدى الوالدين بشكلٍ كبيرٍ (Duan & Zhu, 2020; Satici et al., 2020).

فقد لاحظ Chen et al. (2020) أن فترات الإغلاق خلال جائحة كورونا أدت إلى زيادة في الاضطرابات السلوكية وارتفاع في مستويات القلق لدى الوالدين. كما أن الأمهات قمن بالإبلاغ عن مستويات أعلى من القلق، مقارنة بالآباء، بغض النظر عن السياق العالمي للجائحة. كما أشار Duplaga and Grysztar (2021) إلى أنه بالنظر إلى حالة الإغلاق والعزلة التي عايشناها وقد نشهدها مرة أخرى، يجب أن تكون العائلات على دراية بهذه الاختلاف وإمكانية زيادة مستويات القلق في هذه المرحلة، وهي زيادة قد تكون أكثر وضوحاً لدى الأمهات اللاتي يعانين من تدني في المستوى الصحي والاقتصادي، وعدم القدرة على التعايش مع الوباء .

وقد نتج عم جائحة كورونا في العامين الأخيرين العديد من الدراسات التي اهتمت بمدى انتشار قلق المستقبل في مجموعات اجتماعية وجنسية محددة، مثل المتخصصين في الرعاية الصحية، أو الأمهات. فقد كشفت دراسة أجريت في أسبانيا خلال المرحلة الأولى من ظهور الوباء أن القلق تجاه مستقبل الأسرة كان سائدًا لدى ٢٦٪ من الأمهات، مقابل ١٤٪ فقط من الآباء (Ozamiz, Santamaria, Gorrochategui, and Mondragon, 2020). كما وجدت دراسة Benassi, Vallone, Camia, and Scorza (2020) والتي أجريت في الفترة ذاتها أن هناك فروق في مستوى قلق المستقبل بين النساء الأمهات وغير الأمهات لصالح الأمهات، وازدادت هذه النسبة لدى الأمهات التي يعاني أطفالهن من بعض المشكلات الصحية الجسمية أو النفسية .

كما أشارت دراسة Layton (2021) أنه من بين ٦٠٣ مشاركة في مسح عن أعراض القلق أثناء جائحة كورونا، أبلغت ٤٦ ٪ من الأمهات المسجلات عن مستويات أعلى من أعراض قلق المستقبل والمتزامن مع استمرار الإجراءات الاحترازية المتعلقة بالجائحة. كما أشارت نتائج دراسة Davenport, Meyer, Meah, Strynadka, & Khurana (2020) والتي أجريت في كندا في الفترة من أبريل وحتى مايو ٢٠٢٠ على ٥٢٠ من الأمهات الحوامل أو المرضعات أنه تم تحديد مظاهر قلق المستقبل من متوسط إلى مرتفع لدى ٢٩٪ من النساء قبل الجائحة، في مقابل ٧٢٪ منهن أثناء فترة الإغلاق التي صاحبت الوباء .

ويفسر Roy et al. (2020) هذه النتائج بأن الأحداث الصادمة، مثل جائحة كورونا، تذكر الأفراد بالموت المحتمل الذي يمكن أن يواجهونه، وتولد القلق كرد فعل لموقف مرهق، كما أن المشكلات الاقتصادية والاجتماعية الناجمة عن الوباء زادت من حالة عدم اليقين والتوتر والخوف

لدى الأمهات بشأن وضع أسرهن وأطفالهن المستقبلي. كما أشار Garfin, Silver & Holman (2020) إلى أنه كلما كان التهديد من آثار الأزمة أكثر خطورة، كلما زادت مستويات القلق وتأثرت الحالة النفسية لأفراد الأسرة، وخاصة الأمهات. كما لوحظ أن الأزمة قد زادت من مخاوف الأمهات بشأن أوضاع أطفالهن الحالية والمستقبلية نظرًا لعدم وجود نهاية معروفة للأزمة. كما أن حالة عدم اليقين الناجمة عن الوباء والتدابير الخاصة بها عملت على زيادة حالة التوتر، وانتشار مظاهر قلق المستقبل لدى الأمهات .(Golberstein, Wen, & Miller, 2020)

كما أوضحت دراسة Racine (2021) أن أعراض قلق المستقبل أثناء فترة الإغلاق قد ازدادت بشكل أكبر لدى الأمهات اللاتي يعانين من مشكلات في الدخل، وصعوبة في الموازنة بين التعليم المنزلي ومسؤوليات العمل المنزلي والخارجي، وذلك مقارنة بالتقديرات السابقة. وقد أوصت الدراسة بأهمية تقديم الدعم المادي والنفسي، وتوفير الرعاية للأطفال، وتجنب إغلاق المدارس كأولويات رئيسية لمنع أي زيادات مستقبلية في مستويات القلق لدى الأمهات .

التغلب على قلق المستقبل لدى الأمهات:

يرى Ye (2020) أن إدراج الدعم النفسي الاجتماعي للوالدين يجب أن يكون جزءاً من الاستجابات الصحية للحكومات أثناء الأزمات، فالعديد من الآباء والأمهات يكونوا أكثر عرضة للإحباط والتوتر واسترجاع ذكريات وردود فعل عاطفية وسلوكية خطيرة خلال الأزمات المشابهة لأزمة كورونا. كما أكدت نتائج دراسة Mheidly and Fares (2020) على أهمية تدريب الأمهات على أساليب التعامل مع أطفالهن أثناء الأزمات وذلك للحد من حالات التوتر والقلق والتي يمكن أن تسود الأسرة في مثل هذه الظروف.

ويمكن أن يتم ذلك من خلال شبكات التواصل الاجتماعي من خلال المختصين، أو بمساعدة الأقارب، والأصدقاء للحصول على الدعم النفسي الاجتماعي وللتغلب على حالات القلق والتوتر التي يمكن أن تواجههن .

كما أوصت منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠) بضرورة السماح للأمهات العاملات بالعمل من المنزل أثناء جائحة كورونا والبقاء بجانب أطفالهن مما يمكن أن يسهم بشكلٍ كبيرٍ في تخفيف حدة الخوف والقلق الناتج عن بعد الأمهات عن أطفالهن. وللتغلب على مستويات القلق المرتفعة لدى الأمهات أثناء فترة الجائحة، أكد Kapoor, Yadav, Bajpai, Srivastava (2021)على أهمية تزويد الأمهات بالمعلومات الصحيحة والدقيقة، وتوضيح المعلومات المغلوطة أو المبالغ فيها والتي تنتشر في مثل هذه الظروف، والتي تؤدي إلى تفاقم القلق والعديد من المشكلات لدى الوالدين. فالتطبيقات الرقمية الحديثة، والخدمات الصحية الإلكترونية مثل الرعاية الصحية عن بعد، والوحدات الصحية المتنقلة، والتعليم التفاعلي عبر الإنترنت عن بُعد كلها وسائل قادرة على سد الفجوة الاجتماعية والمساعدة على دعم الصحة النفسية والسلوكية للأمهات والأطفال على حد سواء أثناء أزمة جائحة كورونا .

كما أشار Shah, Nogueras, Woerden, and Kiparoglou (2020) إلى أهمية تطوير واستخدام تطبيقات الواقع المعزز والواقع الافتراضي في خدمة الدعم النفسي الاجتماعي عن بُعد لصحة الوالدين والأطفال خلال أزمة الجائحة، وكذلك استخدام تطبيقات الهواتف الذكية لمراقبة الصحة النفسية والسلوكية للأطفال، كما يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة المتوافرة لدعم اتخاذ القرار بشأن ما يجب على الأمهات فعله مع الأطفال، كالخروج لممارسة الأنشطة البدنية،

أو التواصل مع الأطباء أو الأخصائي النفسي، مما يمكن أن يسهم وبشكل كبير في الحد من الاضطرابات والمشكلات السلوكية ويخفف من مظاهر القلق لدى الأمهات.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة التي تمت الإشارة إليها، فقد صيغت الفروض لتمثل إجابات محتملة للأسئلة التي أُثيرت في مشكلة البحث وذلك على النحو التالي:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات في القياسين البعدي والتتبعي.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على مقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي.

٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على مقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا في القياسين البعدي والتتبعي .

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة المعتمد على القياسين القبلي والبعدي؛ وذلك لملائمته لطبيعة عينة البحث وأهدافه، وكذلك للتحقق من صحة فروض البحث الخاصة بفاعلية البرنامج

(متغير مستقل) في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات وخفض حدة قلق المستقبل لدى الأمهات (متغيرين تابعين). وترى الباحثة أن هذا التصميم مناسب للكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي وخفض مستوى قلق المستقبل لدى الأمهات وتفسيرها، للمتغير الذي تتعرض له المجموعة مما لا يمكن ضبطه في تصميم المجموعتين .

إجراءات البحث:

١-الاطلاع على الدراسات التي تناولت الدعم النفسي الاجتماعي الأولي للأمهات خلال الأزمات وخاصة في ظل جائحة كورونا المعاصرة، وأساليب تنمية وقياس هذه المهارات. كما تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل في ظل الأزمات والطواريء وجائحة كورونا بصفة خاصة والعلاقة بينها وبين مهارات الدعم النفسي الاجتماعي وأساليب القياس والتقويم الخاصة بها. كما تم مراجعة الدراسات التي أعدت برامج مشابهة وفعاليتها في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي لدى أمهات أطفال الروضة .

٢-تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية والعينة الأساسية والذين تتوافر فيهم شروط العينة وفقاً لأهداف البحث.

٣-إعداد اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي، ومقياس قلق المستقبل لدى الأمهات، والتحقق من الخصائص السيكومترية لهما وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية.

٤-إعداد البرنامج التدريبي لتنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات.

٥-التطبيق القبلي لاختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي ومقياس قلق المستقبل.
٦-تطبيق البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية.
٧-التطبيق البعدي للاختبار والمقياس بعدياً.
٨-تصحيح الاختبار والمقياس، ورصد درجات أفراد المجموعة التجريبية وتحليلها ومعالجتها إحصائيا، واستخلاص النتائج ومناقشتها .

عينة البحث:

١-العينة التجريبية الأساسية:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية، أو القصدية Purposive Sample، غير الاحتمالية وذلك من خلال اختيار مجموعة من أمهات أطفال مرحلة الروضة. وتعتبر العينات العمدية عينات غنية بالمعلومات من أجل الدراسة المتعمقة للموقف دون الرغبة أو الحاجة إلى تعميم النتائج على كامل المجتمع. ويعد هذا الأسلوب في اختيار عينة البحث مناسباً، حيث لا تشكل العينة المقصودة مجموعة ذات حدود وظيفية، أو تعليمية، أو ثقافية، أو مكانية واحدة، ولكنها موزعة على تجمعات مختلفة. وقد تم وضع مجموعة من الشروط لاختيار فئات العينة نظراً لكون هذه الفئات هي الأقدر على المشاركة وفقاً لأهداف البحث، كما أنهم قد عاشوا مشكلة الإغلاق خلال أزمة جائحة كورونا وتأثروا بها أكثر من غيرهم. وقد تم اختيار العينة بحيث تتكون من الأمهات العاملات وغير العاملات، ومن مستويات اقتصادية واجتماعية وتعليمية مختلفة .

ولاختيار العينة قامت الباحثة بزيارات متعددة لمجموعة من المدارس ودور رياض الأطفال بمدينة قنا، حيث وجهت دعوة لأمهات الأطفال بالمستويين الأول والثاني للمشاركة في البحث حيث تم توضيح أن البحث

يهدف إلى تنمية مهارات الأمهات في تقديم الدعم النفسي والاجتماعي الأولي لأطفالهن أثناء الأزمات، ومنها جائحة كورونا. كما قامت الباحثة بمشاركة الدعوة على العديد من مجموعات، وصفحات المدارس ورياض الأطفال الحكومية والخاصة على شبكة التواصل الاجتماعي الفيس بوك، وكذلك تم نشر الدعوة على العديد من المجموعات المخصصة للأمهات وإرسالها في رسائل خاصة إلى العديد من الأمهات. وقد تم إعداد نموذج إلكتروني لتسجيل الأمهات للمشاركة، يحتوي على البيانات الأساسية المرتبطة بأهداف البحث، وذلك بعد التأكيد على خصوصية وحماية البيانات الشخصية للأمهات المشاركات. كما تم استخدام أسلوب العينة الشبكية، أو كرة الثلج، حيث طلبت الباحثة من كل مشاركة أن تقترح مشاركة أخرى أو أكثر ممن تنطبق عليهن شروط المشاركة لكي يكونوا ضمن العينة .

وقد اعتمدت الباحثة في اختيارها لأفراد العينة على خبرتها ومقدرتها على تشكيل العيّنة التي ترى بأنها الأنسب لهذا البحث وذلك من خلال مراجعة بيانات المرشحات للمشاركة. كما تم تقسيم العينة الى عدة مستويات فرعية وفقاً لحالة عمل الأم (تعمل – لا تعمل)، المستوى التعليمي (عال – متوسط)، المستوى الاقتصادي (عال – متوسط – منخفض)، عدد الأطفال (أكثر من طفلين – طفلين فأقل)، والمستوى الحضري (مدينة – قرية). كما تم اختيار الأمهات الراغبات في المشاركة والتحقق من كون كل مشاركة ينطبق عليها شرط أن تكون أمًا لطفل واحد على الأقل في مرحلة الروضة، وأن تلتزم بالمشاركة في البرنامج التدريبي الإلكتروني عبر الإنترنت وتأدية المهام المطلوبة منها في البرنامج، وألا تكون متخصصة في مجال الدعم النفسي الاجتماعي، أو تلقت تدريباً على مهارات الدعم النفسي الاجتماعي، أو يمكن أن تشارك في تدريب من هذا النوع خلال فترة تطبيق البرنامج. كما تم تطبيق مقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا لدى الأمهات

والمستخدم في هذا البحث لاختيار الأمهات اللاتي حصلن على درجات مرتفعة في مستوى قلق المستقبل، وفقاً لدرجة القطع التي تم تحديدها. وقد تكونت العينة النهائية لمجموعة البحث من ٣٢ مشاركة، ويوضح جدول ١، خصائص تلك العينة.

جدول ١: خصائص عينة البحث (ن=٣٢)

الحالة	المستوى	العدد	%
العمل	تعمل	12	37.50
	لا تعمل	20	62.50
المستوى التعليمي	عال فأكثر	22	68.75
	متوسط أو فوق متوسط	10	31.25
المستوى الاقتصادي	عال	8	25.00
	متوسط	14	43.75
	منخفض	10	31.25
عدد الأطفال	أكثر من طفلين	19	59.37
	طفلين أو أقل	13	40.63
المستوى الحضري	مدينة	24	75.00
	قرية	8	25.00

٢-العينة الاستطلاعية:

تم اختيار استطلاعية عشوائية قوامها ٢٨ أمًا من أمهات أطفال الروضة من نفس مجتمع البحث، واللاتي أبدين رغبتهن في المشاركة في البحث، ولكن لم يتم اختيارهن ضمن عينة البحث الأساسية، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة أداتين للتحقق من صحة الفروض، وهما:

١-اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات (إعداد الباحثة):

الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي لدى أمهات أطفال الروضة خلال الأزمات في القياسين القبلي والبعدي على مجموعة البحث .

خطوات إعداد الاختبار:

لإعداد اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي تم اتباع الخطوات التالية:

١-الاستعانة بالإطار النظري السابق والذي تناول مفهوم، وإستراتيجيات ومهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات، وكذلك مراجعة الدراسات التي استخدمت أو أعدت اختبارات لتحديد أو قياس المهارات ومنها دراسة كل من(2021) Babore (2021), Duan& Zhu (2021), Ye .

٢-التحقق من مدى ملائمة أي من المقاييس أو الاختبارات التي تم الاطلاع عليها، لأهداف وعينة هذا البحث، حيث ظهرت الحاجة إلى إعداد اختبار لقياس مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي وفقاً للإستراتيجيات والمهارات التي تم التوصل إليها في الإطار النظري للبحث. فقد وجدت الباحثة أن جميع المقاييس أو الاختبارات التي تم الاطلاع عليها صُمِمَت إما لطلاب أو متخصصين في مجال الدعم النفسي والاجتماعي، أو لا تلائم الأمهات بمستوياتهم التعليمية والثقافية المختلفة.

٣-إعداد قائمة بمهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات لدى أمهات أطفال الروضة، وذلك بناءًا على الإطار النظري للبحث والاطلاع على الدراسات التي اقترحت مجموعة المهارات التي يجب يتحلى بها من يتصدى لعمليات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات، حيث أمكن تحديد ١٠ مهارات وهي: (١) الصبر والتحلي بالهدوء أثناء الطواريء والأزمات؛ (٢) ملاحظة وتقدير مشاعر الطفل؛ (٣) الاستماع والإنصات الجيد للطفل؛ (٤) إعادة توجيه مشاعر الطفل النفسية الاجتماعية؛ (٥) الإقناع والتأثير في الطفل؛ (٦) تعزيز التكيف الاجتماعي الناجح خلال الأزمات؛ (٧) التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطفل خلال الأزمة؛ (٨) تطبيق الاختبارات النفسية والاجتماعية البسيطة؛ (٩) تحليل وتسجيل سلوك الأطفال ؛ (١٠) الإحالة للمختصين وطلب الدعم الخارجي .

٤-صياغة مفردات الاختبار، حيث قامت الباحثة بتحديد الهدف الإجرائي الخاص بكل مهارة من مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي وصياغة المفردة أو المفردات الخاصة به. وقد تم استخدام مجموعة متنوعة من الأسئلة تقيس المستويات المهارية المعرفية لدى الأمهات، ومنها أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة صح وخطأ، أسئلة أكمل للإجابات القصيرة، أسئلة المزاوجة. وتدور الأسئلة حول أسئلة عن مفاهيم أساسية في الدعم النفسي الاجتماعي، وأسئلة موقفية تقيس مهارة الأم في اتخاذ الإجراء والقرار الصحيح تبعا لطبيعة ومتغيرات الموقف الذي يمر به الطفل .

٥-وضع تعليمات الاختبار للأمهات المشاركات، من حيث زمن الإجابة عن الأسئلة، وكيفية الإجابة عن كل نوع من أنواع الأسئلة والمصادر المتاحة وغير المتاحة عن الإجابة عن الأسئلة .

٦-عرض الاختبار في صورته الأولية على بعض المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية لإبداء الرأي في مفردات الاختبار ومدى ملائمته لأهداف وعينة البحث .

وصف الاختبار:

تم تصميم الاختبار في شكل اختبار إلكتروني ليتفق وأسلوب دراسة البرنامج. تكون الاختبار من أربعة أجزاء رئيسية. تكون الجزء الأول من أسئلة اختيار من بين متعدد (١٠ أسئلة – نقطة واحدة لكل سؤال)، مثال: تظهر أهمية الحاجة للإسعاف النفسي الأولي للطفل عند ظهور أعراض مثل (القلق – الخوف – التعب الجسمي – الاضطراب الانفعالي الشديد). وتكون الجزء الثاني من أسئلة صح أو خطأ (١٠ أسئلة – نقطة واحدة لكل سؤال)، مثال: الأطفال الذي يعانون من الضغط النفسي يكون لديهم مشاكل كبيرة دائماً. كما تكون الجزء الثالث من أسئلة إكمال القصيرة (١٠ أسئلة – نقطة واحدة لكل سؤال)، مثال: من عواقب عدم حصول الطفل على الدعم النفسي الاجتماعي. وتكون الجزء الرابع من أسئلة مقالية موقفية (٣ أسئلة – نقطتين لكل سؤال) تتطلب الإجابة عنها تخيل موقف أو إيجاد حل لمشكلة يواجهها الطفل، مثال: اقترحي ثلاثة أنشطة منزلية لتخفيف مظاهر الضغط النفسي الاجتماعي لدى الطفل أثناء فترات الإغلاق أو الحجر الصحي. وقد تم صياغة هذه الأسئلة وتوزيعها على المستويات المعرفية والمهارية المختلفة لمجال الدعم النفسي الاجتماعي أثناء الأزمات. وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هي ٣٦ درجة.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق:

أ. صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض الاختبار في صورته الأولية على خمسة من السادة المحكمين في مجال علم نفس الطفل، والتربية الخاصة، واللغة العربية بهدف التحقق من ملائمة الاختبار لأهداف البحث. وقد تم حذف أو تعديل بعض الأسئلة في الأبعاد الأربعة للاختبار والتي حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٩٠% بين السادة المحكمين، بناءًا على مقترحاتهم .

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لدرجات أسئلة الاختبار ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للاختبار، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية والتي تكونت من ٢٨ مشاركة من أمهات أطفال الروضة (جدول ٣). وقد أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات الأسئلة والدرجة الكلية للاختبار أن معاملات الارتباط دالة إحصائية عند ٠,٠١، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين الأسئلة والدرجة الكلية للاختبار.

جدول ٣: معاملات الارتباط لدرجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (ن=٢٨)

مفردة	معامل الارتباط	مفردة	معامل الارتباط	مفردة	معامل الارتباط	مفردة	معامل الارتباط	مفردة	معامل الارتباط
1	0.514**	8	0.543**	15	0.614**	22	0.702**	29	0.458**
2	0.673**	9	0.571**	16	0.571**	23	0.702**	30	0.521*
3	0.424*	10	0.614**	17	0.695**	24	0.702**	31	0.941**
4	0.410*	11	0.733**	18	0.388*	25	0.458*	32	0.765**
5	0.649**	12	0.695**	19	0.517**	26	0.521**	33	0.914**
6	0.730**	13	0.388*	20	0.614**	27	0.914**		
7	0.601**	14	0.571**	21	0.733**	28	0.765**		

***دالة عند ٠,٠١، ** دالة عند ٠,٠٥**

الصدق التمييزي للاختبار ومعاملات الصعوبة والتمييز :

استخدمت طريقة المقارنة الطرفية لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي القدرة لدى الأفراد ذوي المهارات المرتفعة والمهارات المنخفضة وذلك بهدف الإبقاء على الأسئلة ذات التمييز العالي فقط. وقد تم تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة الاستطلاعية وإيجاد الدرجة التي حصلت عليها كل مشاركة في الاختبار، وتم ترتيب الدرجات من الأعلى إلى الأدنى للمجموعة ككل. كما تم تحديد نسبة (٢٧%) من مجموعة الدرجات المرتفعة، ونسبة (٢٧%) من الدرجات المنخفضة، حيث تمت المقارنة بين متوسطي المجمعتين العليا والدنيا باستخدام اختبار مان–ويتني Mann-Whitney وقيمة Z كأسلوب لابارامتري للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات (جدول ٤). ويتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطات المجموعتين العليا والدنيا في اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي، مما يدل على القدرة التمييزية للاختبار .

جدول ٤: دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين لاختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي (ن=٢٨)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة
الأعلى	34.1429	2.0354	11	77	0.000	28.000	3.151	دال عند 0.001
الأدنى	7.4286	5.1593	4	28				

كما تم حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار من خلال حساب نسبة عدد الإجابات الصحيحة أو الخطأ إلى العدد الكلي للإجابات. وتعد قيم معاملات الصعوبة أو السهولة مقبولة إذا تراوحت ما بين (٠,٤٠ – ٠,٨٠). وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات السهولة تراوحت ما بين

(٠,٥٢ – ٠,٧٦) كما انحصرت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٤٢ – ٠,٦٨) وهي نسب جيدة وتدل على قدرة مفردات الاختبار على التمييز بين الأفراد. كما تم حساب معامل التمييز للاختبار، وهو عبار عن قدرة الاختبار على إبراز الفروق بين المفحوصين، أي أن كل سؤال له القدرة على التمييز بين أفراد المجموعة، وهو حاصل ضرب معامل السهولة ومعامل الصعوبة لكل مفردة. وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (٠,٣٩ – ٠,٦٧) وهي معاملات مقبولة .

ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وطريقة التجزئة النصفية.

أ. طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول وذلك على نفس أعضاء المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددهم ٢٨ مشاركة. وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأمهات في التطبيق الأول والثاني باستخدام معامل بيرسون. وقد بينت نتائج التحليل أن جميع معامل الارتباط (٠,٧٨) دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ .

ب. طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتقسيم فقرات الاختبار إلى قسمين متكافئين، حيث يتكون الجزء الأول من المفردات الفردية للاختبار، ويتكون الجزء الثاني من المفردات الزوجية للاختبار. وقد تم تطبيق القسمين من الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية وتسجيل النتائج وحساب معامل الارتباط بينهما. وقد تم حساب معامل ارتباط الجزئين باستخدام بمعادلة سبيرمان وبراون في معرفة

معامل ثبات الاختبار الكلى الذي يتكون من هذين الجزئين. وقد بينت النتائج أن معامل الارتباط بين القسمين الأول والثاني (٠,٧٣) دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠١. وبهذا يكون قد تم التحقق من ثبات الاختبار. وبهذا أمكن للباحثة التحقق من دقة حساب الثبات بالطريقة السابقة التي اعتمدت على فكرة إعادة إجراء الاختبار.

٢-مقياس قلق المستقبل لدى أمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا (إعداد/ الباحثة):

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس قلق المستقبل لدى أمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا.

خطوات إعداد المقياس:

لإعداد المقياس تم اتباع الخطوات التالية:

١-مراجعة الدراسات التي فسرت قلق المستقبل، واستخدمت أو أعدت أدوات لقياسه وتناولت أبعاده وخصائصه، والتي أوضحت أن قلقل المستقبل يشير إلى حالات التخوف، وعدم اليقين والقلق من التغييرات غير المرغوب فيها المتوقع حدوثها في المستقبل. كما أشارت إلى أن قلق المستقبل يتضمن مجموعة متنوعة من التهديدات المتوقعة بما في ذلك التهديدات النفسية، والجسدية، والاجتماعية، والاقتصادية، مثل الخوف من المرض، والموت، والوحدة والفشل الوظيفي، ومن هذه الدراسات خميس (٢٠٠٩)، عبود (٢٠١٥)، الأنه والمولى (٢٠١٨)، Zaleski (1996)، Kaushal (2020)، Duplaga & Grysztar (2021)، Hammad (2016).

٢-تحديد أبعاد المقياس في ضوء الدراسات السابقة. فقد أشارت الدراسات إلى العديد من أبعاد وجوانب قلق المستقبل مثل التفكير المستقبلي السلبي،

والقلق الوظيفي، والجانبي النفسي الجسدي، وضغوط الحياة (Hammad, 2016)، والمجال النفسي، المجال الجسمي، المجال الاجتماعي، المجال الأسري (عبود، ٢٠١٥)، والجانب الإنساني، جانب العمل، جانب الموت البعد الدراسي، البعد المهني، التفاؤل والتشاؤم (الأنه والمولى، ٢٠١٨).

٣-التحقق من مدى ملائمة أي من مقاييس قلق المستقبل التي تم الاطلاع عليها، لأهداف وعينة البحث، حيث ظهرت الحاجة إلى إعداد أداة تتماشى وأهداف ومجموعة البحث في ظل جائحة كورونا، كما روعي صياغة عبارات المقياس بحيث تناسب المستويات التعليمية والثقافية المختلفة للمشاركات من الأمهات .

٤-صياغة وتوزيع المفردات لكل بعد من أبعاد المقياس وفقاً للدراسات التي تناولت مفهوم وجوانب قلق المستقبل لدى الأمهات في ظروف مشابهة لأزمة كورونا .

٥-تجريب الاختبار مع مجموعة صغيرة من المجموعة الاستطلاعية وتحديد زمن وتعليمات تطبيق المقياس بواسطة الأمهات المشاركات.

٦-عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين للتحقق من سلامة أبعاد ومفردات المقياس، تمهيداً لإجراء التعديلات في ضوء اقتراحات المتخصصين.

٧-التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وإعداد الصورة النهائية له.

وصف المقياس:

تكونت الصورة الأولية لمقياس قلق المستقبل لدى أمهات أطفال الروضة في ظل جائحة كورونا من أربعة أبعاد هي (١) البعد الأسري، (٢) البعد الاجتماعي، (٣) البعد الاقتصادي، (٤) البعد الصحي المرضي. كما أشتمل كل بعد على مجموعة من العبارات تراوحت ما بين ٧-١٠ عبارات

تقيس مستوى القلق من احتمالات الخوف والتوتر والقلق من الأحداث المستقبلية التي يمكن أن تواجهها الأم على المستويات الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، والصحة، والمرض. وقد تمت صياغة العبارات لتتم الاستجابة عنها وفقاً للتدريج الثلاثي (دائماً =٣، أحياناً=٢، أبداً=١)، وذلك لملائمته لمجموعة البحث ولطبيعة الاستجابات الانفعالية المتوقعة في المقياس (مثال: أخشى أن تتغير حياتي في المستقبل نحو الأسوأ) .

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق، كما يلي:

أ. صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية بأبعاده الأربعة المقترحة (البعد والأسري، البعد الاجتماعي، البعد الاقتصادي، البعد الصحي المرضي) على خمسة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال علم نفس الطفل بهدف التحقق من ملائمة أبعاد وعبارات المقياس لأهداف وعينة البحث. وقد تم حذف أو إضافة وتعديل بعض المفردات في أبعاد المقياس الأربعة وفقاً لنسبة الاتفاق ولمقترحات السادة المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة، وذلك على المجموعة الاستطلاعية والبالغ عددهم ٢٨ مشاركة. ويوضح جدول ٥ معاملات الارتباط لمفردات المقياس.

جدول ٥: معاملات الارتباط لدرجات مفردات المقياس بالدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده (ن=٢٨)

البعد الأسري		البعد الاجتماعي		البعد الاقتصادي		البعد الصحي المرضي	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	.648**	8	.594**	15	.625**	22	.411*
2	.795**	9	.605**	16	.755**	23	.673**
3	.905**	10	.716**	17	.878**	24	.692**
4	.741**	11	.672**	18	.672**	25	.740**
5	.843**	12	.782**	19	.780**	26	.689**
6	.490**	13	.443**	20	.494**	27	.576**
7	.535**	14	.600**	21	.426*	28	.513**

**دالة عند ٠,٠١، * دالة عند ٠,٠٥

كما أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات أبعاد المقياس أن معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند ٠,٠١، أو ٠,٠٥ مما يشير إلى وجود اتساق داخلي بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد. كما تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس (جدول ٦).

جدول٦: معاملات الارتباط لدرجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	الأسري	الاجتماعي	الاقتصادي	الصحي المرضي
الأسري	-	-	-	-
الاجتماعي	0.906**	-	-	-
الاقتصادي	0.951**	0.855**	-	-
الصحي المرضي	0.877**	0.776**	0.877**	-
الدرجة الكلية	0.983**	0.933**	0.969**	0.920**

**دالة عند ٠,٠١، * دالة عند ٠,٠٥

وقد أوضحت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين كل بُعد من الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين ٠,٧٧٦ إلى ٠,٩٨٣ وكلها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ مما يشير إلى الاتساق الداخلي

بين الأبعاد الأربعة وبعضها البعض وبين الدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى درجة مقبولة من الصدق الداخلي للمقياس.

جـ. صدق التحليل العاملي:

تم حساب صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي على نفس المجموعة الاستطلاعية. وقد تم التحقق من تشبعات العوامل المشتركة لأبعاد المقياس، حيث أشارت نتائج التحليل العاملي إلى تشبع أبعاد المقياس على عامل وحيد بنسبة تباين ٩٠,٥٩٣ وبجذر كامن ٣,٦٢٤، وبنسب تشبع تراوحت ما بين ٠,٨٦٣ – ٠,٩٦٤ هي نسب عالية، مما يشير إلى أن أبعاد المقياس تعبر بشكل جيد عن عامل وحيد وهو قلق المستقبل، ويؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق (جدول ٧).

جدول ٧: التحليل العاملي لأبعاد مقياس قلق المستقبل

البعد	درجة التشبع Loading	نسبة الشيوع Communality
الأسري	90.593	0.964
الاجتماعي	96.269	0.863
الاقتصادي	99.009	0.938
الصحي المرضي	100.000	0.859
الجذر الكامن Eigenvalue	3.624	
نسبة التباين% Variance	90.593	

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول وذلك على أمهات المجموعة الاستطلاعية والباغ عددهم ٢٨ مشاركة وقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات

المشاركات باستخدام معامل بيرسون، وهي طريقة تتميز بالسرعة في تقدير معامل الثبات وملائمة لطبيعة العينة. وقد بينت نتائج التحليل (جدول ٨) أن معاملات الارتباط تراوحت قيمها ما بين ٠,٥٧٩ – ٠,٩٤٣ وهي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١.

جدول ٨: معاملات الثبات لمقياس السلوك الاندفاعي باستخدام طريقة إعادة التطبيق

البعد	معامل الارتباط بين التطبيقين
الأسري	0.870*
الاجتماعي	0.921*
الاقتصادي	0.807*
الصحي المرضي	0.579*
الدرجة الكلية	0.943*

***دالة عند ٠,٠١.**

ب. الثبات باستخدام ألفا كرونباخ:

تعتمد طريقة معادلة ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة المقياس بشرط أن تقيس بنود المقياس سمة واحدة، حيث تم حساب معامل الثبات لكل بعد من الأبعاد الأربعة بشكل منفرد. ويتضح من جدول ٩ أن جميع قيم ألفا مرتفعة، حيث تراوحت من ٠,٦٧٣ إلى ٠,٩٤٠ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات عند استخدامه مرةً أخرى في نفس الظروف.

جدول ٩: قيم معامل الثبات لمقياس قلق المستقبل بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل ألفا كرونباخ
الأسري	0.837
الاجتماعي	0.749
الاقتصادي	0.791
الصحي المرضي	0.673
الدرجة الكلية	0.940

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من أربعة أبعاد وعدد ٢٨ عبارة وزعت بالتساوي على أبعاد المقياس الأربعة بواقع سبع (٧) عبارات لكل بعد. اشتمل البعد الأسري على عبارات تناولت الخوف والقلق تجاه أفراد الأسرة والعلاقة ببعضهم البعض والصعوبات التي يمكن أن تواجههم مستقبلاً مثل: أخشى أن أفشل في التغلب على المشكلات التي يمكن تواجه أولادي في المستقبل. كما تناول البعد الاجتماعي مخاوف وقلق الأمهات تجاه العلاقات مع الآخرين والإحساس بالوحدة والدعم المجتمعي خلال فترة الأزم وخاصة خلال فترات الإغلاق، مثل: أخشى أن علاقاتي مع الآخرين سوف تتأثر إذا استمرت الإجراءات الراهنة لفترة طويلة .

كما تناول البعد الثالث الجانب الاقتصادي وقلق الأمهات تجاه التداعيات الاقتصادية للأزمة وعد وضوح الرؤية المستقبلية، مثل: أخشى من ارتفاع الأسعار بسبب الظروف الراهنة. أما البعد الأخير (البعد الصحي المرضي) فقد مخاوف وتوتر الأمهات نتيجة تأثر الوضع الصحي ومخاطر العدوى عليهن وعلى أطفالهن، مثل: تقلقني نسبة الوفيات والحديث عن الموت. وقد تم تحويل المقياس إلى صيغة إلكترونية باستخدام نماذج جوجل Google Forms وجعله الرباط متاح في الموقع الإلكتروني للبرنامج ليتماشى مع طبيعة البرنامج وتتم الاستجابة عنه وجمع البيانات من المشاركات بسهولة .

مادة المعالجة التجريبية:

برنامج تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي (إعداد/ الباحثة):

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات، وخفض حدة قلقل المستقبل في ظل أزمة كورونا لدى أمهات أطفال الروضة .

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تحددت الأهداف الإجرائية الرئيسية للبرنامج في تنمية مهارات أمهات أطفال الروضة في:

١-تطبيق إستراتيجيات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي طويلة المدى وقصيرة المدى للطفل.

٢- استخدام أسلوب الدعم المناسب الذي يمكن الاعتماد عليه في الدعم النفسي الاجتماعي للطفل خلال الأزمة.

٣- تحديد أبعاد المشكلة النفسية أو الاجتماعية الناتجة عن الأزمة.

٤- التعامل بشكل مناسب مع الإجهاد الاجتماعي الذي تتعرض له الأسرة.

٥- وضع خطة تدخل علاجية للطفل وتحديد الأفراد والجهات الداعمة.

٦- اتخاذ الإجراءات اللازمة لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي للطفل خلال الأزمة.

٧- تطبيق بعض الاختبارات النفسية على الطفل وجمع وتحليل البيانات.

٨- تنفيذ الخطة ومتابعة حالة الطفل للتأكد من زوال آثار الأزمة.

خطوات إعداد البرنامج:

تم اتباع مجموعة من الخطوات لإعداد البرنامج التدريبي، وهي :

١-تحديد احتياجات أمهات الأطفال من مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات، وكذلك تحديد مستوى قلق المستقبل لديهن في ظل أزمة كورونا.

٢-تحديد وصياغة الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي في ضوء مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي.

٣-تحديد الأنشطة والفنيات والوسائل والأدوات التي يمكن توظيفها لتدريب الأمهات على مهارات الدعم النفسي الاجتماعي وإعدادها بواسطة الباحثة .

٤-توزيع الأنشطة على عدد الجلسات المحدد في فترة تطبيق البرنامج لمدة ثمانية أسابيع .
٥- تطبيق البرنامج على المشاركات في مجموعة البحث الأساسية .
٦-تقويم فاعلية البرنامج باستخدام اختبارات مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات من خلال القياسات القبلي والبعدي والتتبعي، وكذلك قياس أثر البرنامج في خفض مستوى قلقل المستقبل لدى الأمهات المشاركات في ظل أزمة كورونا .

الفلسفة والإطار المعرفي للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي إلى مساعدة الأمهات على التعامل مع الاضطرابات النفسية والاجتماعية أثناء الأزمات بغرض احتواءها إرشادياً، وعلاجها من خلال استخدام إستراتيجيات وفنيات العلاج النفسي، والإرشاد العلاجي الفردي، والتدريب المعرفي للأطفال .

ولمساعدة الأمهات على تحقيق هذا الهدف، اعتمد البرنامج على ثلاثة أبعاد أساسية وهي البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي، والبعد التكيفي. كما اعتمد البرنامج على تنمية مهارات الأمهات في مساعدة أطفالهن على تفريغ الانفعالات، وتعزيز الانفعالات الإيجابية للطفل، والتعاطف مع الطفل عن طريق أنشطة تعمل على مساعدتهم على التعبير عن انفعالاتهم في بيئة أمنة، واستخدام لغة إيجابية في التواصل مع الطفل، والإصغاء إلى الطفل وتشجيعه على الحوار والتعبير عن مشاعره .

كما استند البرنامج على مجموعة من المباديء الأساسية في الدعم النفسي والتي تم الاهتمام بها في تدريب الأمهات، وهي (شعبان، ٢٠١٣) :
١-توفير الحاجات الأساسية والملحة للطفل كالصحة والأمن.

٢-مساعدة الطفل على اللعب بشكل طبيعي ومزاولة الأنشطة البدنية والفنية المناسبة له.
٣-تقاسم مشاعر التوتر والخوف مع الطفل.
٤-إتاحة الفرصة للطفل لقيام بمهام يمكن أن ينفذها بنجاح وتساعده على ثقته بنفسه.
٥-مساعدة الطفل على استخدام الدمى والسرد القصصي للتعبير عن المشاعر المكبوتة والتعبير الرمزي عن مشكلاته.
٦-إتاحة الفرصة للطفل للاستماع إلى الأغاني والأناشيد والموسيقى المصحوبة بالحركات وتشجيعه على التفاعل معها.

كما ارتكز البرنامج على ثلاثة محاور رئيسية لتنمية مهارات الأمهات في التدخل النفسي الاجتماعي لإحداث تغيير إيجابي في حياة الأطفال، وذلك وفقاً لدليل الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال في سياقات الطوارىء، والصادر عن المنظمة الدولية لوكالات التعليم في حالات الطوارىء (INEE, 2016)، وهي:

١-**محور المعرفة والمهارات:** ويشمل إمداد الطفل بالمعلومات الصحيحة والمبسطة، وتنمية المهارات الحياتية ومهارات التواصل والعمل على التكيف بشكل مناسب مع الأزمة، وتنمية المهارات التعبيرية والإبداعية.
٢-**محور الصحة النفسية:** ويشمل تعزيز الشعور بالأمان والأمل تجاه المستقبل، وتنمية الثقة بالنفس وبالآخرين، والحماية من الآثار المتراكمة للأحداث المؤلمة والخطيرة .
٣-**محور الصحة الاجتماعية:** ويشمل مساعدة الأم على تنمية الشعور بالانتماء للمجتمع والمشاركة في الأنشطة المنزلية والأسرية، والقبول بالمهام التي توكل إليه في إطار اجتماعي .

واعتمد البرنامج على مساعدة الأمهات على استخدام مجموعة من الإستراتيجيات للتدخل وتقديم الدعم الأولي للأطفال، ومن هذه الإستراتيجيات (البنا، ٢٠٠٩) :

١-**مواجهة الضغوط والتكيف معها:** وتعتمد هذه الإستراتيجية على تدريب الأمهات على تنمية مهارات الأطفال على التكيف والتعامل مع التوتر والقلق، ويشمل التدريب على طرق الاسترخاء العميق للعضلات، وتمارين التنفس، والتوقف عن التفكير، ولعب الأدوار، والحوار الذاتي الموجه، وتنفيس المشاعر، واللعب بالعرائس، وإعادة التقدير المعرفي. ويعتمد البرنامج على تدريب الأمهات على استخدام هذه الإستراتيجية كطريقة وقائية لمنع تفاقم الاضطرابات النفسية والاجتماعية لدى الطفل أثناء أو بعد حدوث الأزمة .

٢-**الإسعافات النفسية الأولية:** وتعتمد هذه الطريقة على فكرة تشجيع الأم على عمل كل ما يمكنها القيام به للتخفيف من أثر الأزمة نفسياً واجتماعياً على الطفل والتعامل مع حالات الخوف والفزع التي يمكن أن يصاب بها الطفل بأسرع ما يمكن والوصول به إلى حالة من التوازن النفسي من خلال إسعافات قصيرة المدى، وإسعافات طويلة المدى لامتصاص الصدمة الانفعالية تبعاً لحدة وطبيعة الأزمة .

٣-**العلاج النفسي المختصر:** وفيها يعتمد البرنامج على فكرة تدريب الأمهات على حسن الإنصات للطفل، وتشجيعه على التعبير عن مشاعره، ومحاولة تبسيط الأزمة ومساعدته على فهمه لها .

٤-**المساندة متعددة التأثير:** وفيها يتم إرشاد الأمهات إلى أنواع المساندة المختلفة وطرق تقديمها وهي المساندة الانفعالية والتي تهدف إلى تقديم الدعم الانفعالي للطفل وتنمية ثقته بنفسه، المساندة الاجتماعية، وتهدف إلى تقديم الأنشطة الترويحية الجماعية ومساعدته على التواصل مع الآخرين .

٥-**الإرشاد العلاجي:** وتقوم على إرشاد الأمهات إلى فنيات مدخل العلاج السلوكي المعرفي، ومدخل التعلم الاجتماعي، والإرشاد الواقعي باستخدام أنشطة القراءة واللعب، وتصحيح الأفكار الخاطئة.

٦-**التدخل النفسي الفردي:** تعتمد هذه الإستراتيجية على إرشاد الأمهات إلى آليات ومراحل إجراء المقابلات أو الجلسات العلاجية مع الأطفال عن طريق الرسم أو القصة، كالابتداء، والصدمة، والإنهاء .

٧-**التدخل باللعب:** تعتمد هذه الإستراتيجية على توعية الأمهات بأهمية أن تتاح للأطفال فرصة اللعب والتعبير اللفظي أثناء الأحداث الضاغطة وذلك لتخفيف حدة القلق والمخاوف لدى الأطفال، وإتاحة الفرصة لهم لإظهار صراعاتهم الانفعالية بشكل رمزي أثناء اللعب .

واستندت أنشطة التدريب في البرنامج على مجموعة من أساليب التعامل مع الضغوط أثناء الأزمات والطواريء، كما أشارت إليها الدراسات، وهي (بخيت، ٢٠١٣، حسن، ٢٠٢٠):

١- **أسلوب إعادة البناء المعرفي:** وفيه يتم تنمية مهارات الأمهات على مساعدة الطفل لتقبل الموقف الضاغط، وضبط الذات، ورؤية المواقف من منظور إيجابي .

٢- **الأسلوب السلوكي المعرفي:** وفيه يتم تدريب الأمهات على مساعدة الطفل على الفهم الجيد للموقف وكيفية الحصول على المساندة الاجتماعية.

٣- **أسلوب ممارسة التمارين الرياضية:** ويهدف إلى توعية الأمهات بأهمية ممارسة الطفل للرياضة لتنفيس الطاقة الجسمية الكامنة وتجنب مشكلات فرط الحركة والتوتر .

٤- **أسلوب الاسترخاء:** وفيه يتم توجيه الأم إلى أهمية ممارسة الطفل لأسلوب الاسترخاء الجسمي لتقليل التوتر النفسي والحد من قوة المواقف الضاغطة والقلق المصاحب لها .

تصميم البرنامج والوسائل المستخدمة:

اعتمد تصميم البرنامج التدريبي بشكلٍ أساسيٍ على إستراتيجيات وأساليب وأدوات التدريب الإلكتروني عن بُعد، وذلك عن طريق توفير بيئة تعلم إلكترونية تساعد على تفاعل المتدربات مع المحتوى التدريبي والوصول إلى مصادر التعلم والدعم المناسبة خلال الأزمات. كما تعمل بيئة التعلم الإلكتروني على مساعدة الأمهات على التفاعل مع المدربة، ومع بعضهن البعض عبر مؤتمرات الفيديو المرئية، وأدوات ومجموعات المناقشة المدمجة في بيئة التعلم الإلكتروني. وقد تم الاستعانة بنظامEdmodo كمنصة للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد توفر كل هذه المتطلبات.

وتوفر المنصة للباحثة بيئة سهلة الاستخدام، وآمنة للأسرة، مجانية لتسجيل ومتابعة المتدربات في البرنامج. كما توفر المنصة تطبيق للهواتف الذكية يمكن المتدربات من المشاركة عبر هواتفهن الذكية، حيث يمكن من خلاله الاطلاع على المحتوى النصي التفاعلي، ومشاهدة محتوى الفيديو التدريبي، وحضور جلسات التدريب في الفصول الافتراضية، والمشاركة في جلسات دراسة الحالة وحل المشكلات، وإجراء المناقشات المتزامنة وغير المتزامنة، وتنفيذ ورش العمل، وإعداد التقارير والمشاريع، وتنفيذ المهام الدورية والاستجابة للاختبارات .

الحدود الإجرائية للبرنامج:

المحددات البشرية: تم تطبيق البرنامج على مجموعة من أمهات الأطفال بمرحلة رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية تم اختيارهن وفق المعايير التي تم الإشارة إليها في عينة البحث .

المحددات المكانية: تم تطبيق البرنامج عن طريق أسلوب التعلم الإلكتروني عن بُعد على عينة البحث .

المحددات الزمنية: تم فتح البرنامج لتسجيل المشاركات والبدء في تلقي التدريب في الفترة من ٢٣ يناير ٢٠٢١ وحتى ١٨ مارس ٢٠٢١.

المحتوى والخطة الزمنية للبرنامج:

تم تنظيم المحتوى، وتصميم الأنشطة، والمواقف التدريبية، وأساليب التقويم وتوزيعها على الفترة الزمنية لتطبيق في موديولات تدريبية بحيث تتفق والهدف العام والأهداف الإجرائية للبرنامج. والموديول التدريبي عبارة عن وحدة تعلم صغيرة ومتكاملة تقوم على إستراتيجية التعلم الذاتي والتعلم عن بُعد وتفريد التعليم. ويتضمن كل موديول أهدافاً محددة وخبرات وأنشطة تعليمية معينة تمر بها المتدربة، وتتم في تتابع وتكامل منطقي لمساعدة المتدربة على تحقيق أهداف البرنامج وتنمية مهاراتها في الدعم النفسي الاجتماعي .

جدول ١٠: محتوى البرنامج التدريبي الإلكتروني والأساليب المستخدمة

م	الموديول	الفنيات وأساليب التدريب
١	مقدمة في الأزمات وحالات الطوارىء: التبعات النفسية والاجتماعية لجائحة كورونا	لقاء فيديو مباشر، مشاهدة فيديو قصير عن الأزمات البيئية، المشاركة في مناقشة عن التبعات النفسية والاجتماعية للأزمات
٢	التغلب على القلق والتوتر والخوف أثناء الأزمات	قراءة مقال نصي، مشاهدة فيديو عن مظاهر القلق والتوتر، مناقشة غير متزامنة عن أساليب التغلب على القلق والتوتر
٣	الاحتياجات النفسية الاجتماعية للطفل خلال الأزمات	مشاهدة فيديو، دراسة حالة بشكل فردي، كتابة تقرير عن احتياجات الطفل خلال أزمة كورونا
٤	مفهوم وأهمية الدعم النفسي الاجتماعي الأولي خلال الأزمات	قراءة مقال نصي، مشاهدة فيديو، المشاركة في مناقشة، المشاركة في جلسة عصف ذهني.
٥	استراتيجيات وأساليب الدعم النفسي الاجتماعي الأولي	لقاء فيديو مباشر، قراءة مقال، مشاهدة فيديو تدريبي، كتابة تقرير عن الاستراتيجيات المناسبة.

م	الموديول	الفنيات وأساليب التدريب
٦	مهارات الدعم النفسي الاجتماعي (١): الصبر والتحلي بالهدوء أثناء الطواريء والأزمات؛ ملاحظة وتقدير مشاعر الطفل؛ الاستماع والإنصات الجيد للطفل؛ إعادة توجيه مشاعر الطفل النفسية الاجتماعية؛ الإقناع والتأثير في الطفل.	ورشة تدريبية عبر الفيديو مباشر، مشاهدة فيديو، قراءة مقال، عصف ذهني، الإجابة عن أسئلة قصيرة.
٧	مهارات الدعم النفسي الاجتماعي (٢): تعزيز التكيف الاجتماعي الناجح خلال الأزمات؛ التنبؤ بالمشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطفل خلال الأزمة؛ تطبيق الاختبارات النفسية والاجتماعية البسيطة؛ تحليل وتسجيل سلوك الأطفال؛ الإحالة للمختصين وطلب الدعم الخارجي.	ورشة تدريبية عبر الفيديو مباشر، مشاهدة فيديو، قراءة مقال، عصف ذهني، الإجابة عن أسئلة قصيرة.
٨	أنشطة الدعم النفسي الاجتماعي المنزلية المناسبة للطفل خلال الأزمات	ورشة عمل، مشاهدة فيديو، مناقشة، الإجابة عن أسئلة قصيرة.
٩	المشكلات النفسية والاجتماعية خلال الأزمات والتعامل معها	مشاهدة فيديو، الاستجابة عن استبانة، مناقشة متزامنة، الإجابة عن أسئلة قصيرة.
١٠	التعامل مع الضغوط النفسية والاجتماعية خلال الأزمات	ورشة تدريبية، مشاهدة فيديو، قراءة مقال، الإجابة عن أسئلة قصيرة.
١١	التدخل العلاجي للطفل وتحديد الجهات الداعمة	لقاء فيديو مباشر، قراءة مقال، مشاهدة فيديو تدريبي، دراسة حالة.
١٢	مراحل وإجراءات تقديم الدعم النفسي الاجتماعي للطفل خلال الأزمة	لقاء فيديو مباشر، قراءة مقال، مشاهدة فيديو تدريبي، كتابة تقرير عن تقديم الدعم النفسي.

م	الموديول	الفنيات وأساليب التدريب
١٣	الاختبارات النفسية الطفل: التطبيق وجمع وتحليل البيانات	محاضرة مباشرة، دراسة مقال عن أنواع الاختبارات، دراسة أمثلة لبعض الاختبارات النفسية.
١٤	متابعة وتقييم حالة الطفل أثناء وبعد الأزمات	مشاهدة فيديو، دراسة حالة، كتابة تقرير.
١٥	ملخص عن مهارات الدعم النفسي الاجتماعي، ختام	لقاء فيديو مباشر، الإجابة عن اختبار التقويم النهائي

صدق البرنامج:

للتحقق من صدق البرنامج تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس والصحة النفسية للطفل، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم من حيث أهداف البرنامج، وملائمة الأهداف لعينة البحث، وتوافق محتوى وتصميم الأنشطة التدريبية مع أهداف البحث، ومناسبة أهداف وأنشطة البرنامج الإلكتروني للأهداف العامة للبرنامج. وقد تم إضافة أو تعديل أو تغيير بعض الأنشطة والفنيات المستخدمة في التدريب، وكذلك إضافة بعض المصادر التعليمية وفقاً لمقترحات السادة المحكمين.

نتائج البحث:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج التطبيقين القبلي، والبعدي، والتطبيق التتبعي لاختبار المهارات واختبار قلق المستقبل لدى الأمهات وذلك باستخدام برنامج.SPSS .

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .**"

للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-Test) للمجموعات المرتبطة وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأمهات في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي في ظل الأزمات. ويوضح جدول ١١ نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS. .

جدول ١١: دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأمهات على اختبار مهارات الدعم النفسي في القياسين القبلي والبعدي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
قبلي	32	21.7188	9.5688	5.800	دالة عند 0.01
بعدي	32	27.1875	6.2961		

ويتضح من الجدول أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي، وهو ما يحقق صحة الفرض الأول .

قياس حجم أثر البرنامج:

ولقياس حجم أثر البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات لدى الأمهات، تم إيجاد ناتج قسمة قيمة (ت) على الجذر التربيعي لعدد العينة (Cohen, 2002; Cohen, Manion & Morrison, 2002)باستخدام المعادلة :

$$\text{حجم الأثر} = \frac{\text{قيمة (ت)}}{\sqrt{\text{عدد العينة}}}$$

كما تم تقدير حجم الأثر وفقاً للمؤشر التالي للمجموعات المرتبطة وهو: تأثير ضعيف (٠,١-٠,٥)، تأثير متوسط (٠,٥-٠,٨)، تأثير كبير (أكبر من ٠,٨). ومن المعادلة يتضح أن قيمة حجم الأثر تساوي ١,٠٢ وهي قيمة كبيرة، مما يدل على حجم التأثير الكبير للبرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي لدى الأمهات .

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات في القياسين البعدي والتتبعي ."**

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج. واستخدمت الباحثة اختبار ت (t-Test) للمجموعات المرتبطة وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأمهات في القياسين البعدي والتتبعي في اختبار مهارات الدعم النفسي الاجتماعي في ظل الأزمات. ويوضح جدول ١٢ نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج .SPSS .

جدول ١٢: دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأمهات على اختبار مهارات الدعم النفسي في القياسين البعدي والتتبعي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
بعدي	32	27.1875	6.2961	0.153	غير دالة
تتبعي	32	27.2500	5.7022		

ويتضح من الجدول أن قيمة ت غير دالة إحصائيًا وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة في

القياسين البعدي والتتبعي للاختبار، مما يشير إلى استمرار فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي، وهو ما يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على مقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس القبلي .**"

للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-Test) للمجموعات المرتبطة وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأمهات في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا. ويوضح جدول ١٣ نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS .

جدول ١٣: دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأمهات في القياسين القبلي والبعدي على مقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا (ن=٣٢)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
الأسري	قبلي	13.63	3.367	7.395*
	بعدي	10.31	1.803	
الاجتماعي	قبلي	14.03	3.258	10.064*
	بعدي	10.81	2.402	
الاقتصادي	قبلي	13.81	3.440	6.966*
	بعدي	9.15	1.526	
الصحي المرضي	قبلي	14.75	2.590	10.399*
	بعدي	9.43	1.812	
الدرجة الكلية	قبلي	56.22	12.032	9.874*
	بعدي	39.71	4.509	

*دالة عند ٠,٠١

ويتضح من الجدول أن قيم (ت) المحسوبة لأبعاد المقياس الأربعة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً في كل أبعاد مقياس قلق المستقبل، والدرجة الكلية للمقياس وهو ما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأمهات القياسين القبلي والبعدي للمقياس لصالح القياس القبلي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في خفض مستوى قلق المستقبل، وهو ما يحقق صحة الفرض الثالث .

قياس حجم أثر البرنامج:

ولقياس حجم أثر البرنامج في خفض حدة مستوى قلق المستقبل لدى الأمهات في ظل أزمة كورونا، تم إيجاد ناتج قسمة قيمة (ت) على الجذر التربيعي لعدد العينة (Cohen, 2002; Cohen, Manion & Morrison, 2002). ويتضح من جدول ١٤ أن قيم حجم الأثر تراوحت ما بين ١,٢٣ إلى ١,٨٣ مما يدل على حجم التأثير الكبير للبرنامج في خفض حدة مستوى القلق لدى الأمهات المشاركات في البرنامج .

جدول ١٤: حجم أثر البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي (ن=٣٢)

الاختبار	قيمة (ت)	عدد العينة	حجم الأثر
البعد الأسري	7.395	32	1.30
البعد الاجتماعي	10.064	32	1.77
البعد الاقتصادي	6.966	32	1.23
البعد الصحي والمرضي	10.399	32	1.83
الدرجة الكلية	9.874	32	1.74

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأمهات على مقياس قلق المستقبل في ظل جائحة كورونا في القياسين البعدي والتتبعي .**"

للتحقق من صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار ت (t-Test) للمجموعات المرتبطة وتم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأمهات في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس قلق المستقبل. ويوضح جدول ١٥ نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS.

جدول ١٥: دلالة الفروق بين متوسطي درجات الأمهات على مقياس قلق المستقبل في القياسين البعدي والتتبعي (ن=٣٢)

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
البعد الأسري	بعدي	10.31	1.803	1.438	ليست دالة
	تتبعي	10.25	1.778		
البعد الاجتماعي	بعدي	10.81	2.402	1.679	ليست دالة
	تتبعي	10.56	2.313		
البعد الاقتصادي	بعدي	9.15	1.526	1.717	ليست دالة
	تتبعي	9.00	1.391		
البعد الصحي والمرضي	بعدي	9.43	1.812	1.791	ليست دالة
	تتبعي	9.25	1.849		
الدرجة الكلية	بعدي	39.71	4.509	2.946	ليست دالة
	تتبعي	39.06	4.118		

ويتضح من الجدول أن قيمة (ت) ليست دالة إحصائياً وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة في القياسين البعدي والتتبعي للمقياس، مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج في الحد من مستوى قلق المستقبل لدى الأمهات، وهو ما يحقق صحة الفرض الرابع .

تفسير ومناقشة النتائج:

أشارت نتائج البحث إلى تحقق صحة الفرض الأول والذي يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي الأولي لدى أمهات أطفال الروضة خلال الأزمات. كما أشارت نتيجة قياس حجم الأثر إلى التأثير الكبير للبرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي. كما تم التحقق من صحة الفرض الثاني والذي يشير إلى استمرارية أثر البرنامج في تنمية مهارات الأمهات، وأنه ليس تأثيراً عرضياً أو طارئاً حدث أثناء أو بعد مرور الأمهات بالمواقف والخبرات التي قدمها البرنامج .

وترجع الباحثة نمو مهارات الدعم النفسي الاجتماعي أثناء الأزمات لدى الأمهات بعد تطبيق البرنامج إلى تعلم الأمهات للإستراتيجيات والأساليب التي تم تقديمها في البرنامج والتي ركزت على الإجراءات المختلفة لتقديم الدعم النفسي الاجتماعي مثل الفكاهة واللعب، والمرونة النفسية، وتفريغ الانفعالات، وتنمية مهارات الأمهات في ملاحظة وتقدير مشاعر الطفل، والاستماع إليه، والتنبؤ بالمشكلات النفسية، وتحليل وتسجيل سلوك الطفل.

كما ترجع الباحثة السبب في نجاح البرنامج في تنمية مهارات الدعم النفسي الاجتماعي لدى الأمهات إلى تقديمه لمجموعة متنوعة من الأساليب والأنشطة التدريبية، والتي صُمِمَت خصيصاً لتناسب أهداف ومحتوى البرنامج، واحتياجات الأمهات، ومنها أسلوب دراسة الحالة، حيث تمت مراجعة العديد من المشكلات والاضطرابات للأطفال عبر مشاهدة مجموعة متنوعة من أفلام الفيديو التي ساعدت الأمهات على دراسة كافة الجوانب الخاصة بالاضطرابات النفسية والاجتماعية أثناء الأزمات، والقيام بعملية تحليل دقيق وتفصيلي لكل حالة .

وقد ساعدت هذه المواد التدريبية القريبة للواقع، وما تبعها من مناقشات حية مع المدربة، وبين المشاركات أنفسهن، وكذلك الأنشطة التي قمن بها مثل جلسات العصف الذهني، والمناقشة الجماعية، وحل المشكلات، وكتابة التقارير القصيرة، والمناظرة، وتمثيل الأدوار. ولأن الأم هي الداعم الأول لأطفالها في مراحلهم الأولى، فإنه يتوقع من الأمهات بعد مرورهن بالمواقف والخبرات التي وفرها البرنامج القيام بأدوارهن في دعم وتلبية حاجات أطفالهم النفسية والاجتماعية أثناء الأزمات، وإزالة مخاوفهم، وفهم ما يزعجهم، مما يمكن أن يجنب الطفل أفراد الأسرة تفاقم المشكلات النفسية والاجتماعية .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عمر (٢٠١٦) والتي أشارت إلى فاعلية هذا النوع من البرامج التدريبي للأمهات في إكسابهن مهارات الدعم النفسي للطفل، وتنمية قدرة الأم على التخفيف من آثار الاضطرابات النفسية والسلوكية التي يواجهها الأطفال خلال الأزمات. كما تتفق النتائج مع دراسة عبود (٢٠١٥) والتي أشار فيها إلى أن مثل هذا النوع من الخبرات الحياتية الواقعية التي مرت بها الأمهات في البرنامج، وكذلك الفنيات التي تم استخدامها والتي ساعدتهم على ملاحظة أنفسهن وملاحظة الأمهات الآخرين، وعرض المشكلات وطرح الحلول لها أدت إلى نمو مهارات الأمهات في ملاحظة وتقدير مشاعر الطفل، والإنصات الجيد له، وإعادة توجيه مشاعر الطفل النفسية الاجتماعية، وتعزيز التكيف الإيجابي خلال الأزمات .

كما أشارت نتائج القياسين القبلي والبعدي، والتتبعي على مقياس قلق المستقبل، وحجم الأثر الذي تراوح ما بين المتوسط والكبير إلى تحقق صحة الفرضين الثالث والرابع واللذان يشيران إلى فاعلية واستمرارية أثر البرنامج في خفض حدة قلق المستقبل لدى الأمهات. وتعزي الباحثة الانخفاض في

مستوى قلق المستقبل لدى الأمهات إلى ثقتهن في أنفسهن نتيجة نمو مهاراتهن في تبني إستراتيجيات نفسية واجتماعية مناسبة للتعايش مع الأزمات الطارئة والتغلب على المخاوف وحالة التوتر المصاحبة للأزمة. ذلك أن عجز الأم عن التعامل مع الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطفل نتيجة الأزمة وما يترتب عليها من مشكلات، كعدم قدرة الطفل على مزاولة الأنشطة المدرسية المعتادة، تسبب حالة من التوتر، والخوف، والاضطراب للأم، مما يساهم في تنامي قلق الأم تجاه مستقبل الطفل والأسرة (Babore et al, 2021). كما أن البرنامج ساهم في تزويد الأمهات بالمعلومات اللازمة لتنمية مهاراتهن في إدارة العلاقة مع أطفالهن، وتعزيز قدراتهن على التكيف خلال هذه الظروف، واطلاعهن على تجارب الأمهات الأخريات، والتنفيس الانفعالي والاستبصار الذاتي والتغلب على المشاعر والأفكار المسببة والمثيرة لقلق المستقبل .

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه خميس (٢٠٠٩) من أن تنمية مهارات التعامل مع الأزمات النفسية والاجتماعية لدى الأمهات في ظل الأزمات يمكن أن يحد بشكلٍ كبيرٍ من قلق المستقبل لدى الأمهات. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة Golberstein, Wen, & Miller (2020) والتي أشارت إلى أن التخفيف من مخاوف الأمهات بشأن أوضاع أطفالهن الصحية والنفسية تقلل من مظاهر قلق المستقبل لدى الأمهات خلال أزمة كورونا. كما تتفق نتائج البحث مع ما نادى به Ye (2020) من أن تدريب الأمهات على أساليب دعم أطفالهن والتعامل معهم أثناء أزمة كورونا يقلل من مستويات التوتر والقلق التي يمكن أن تسود الأسرة خلال فترة الجائحة .

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يلي:

١-الاستعداد لتقديم برامج التدخل والدعم النفسي الاجتماعي للأمهات ومعلمات مرحلة الروضة خلال الأزمات للتغلب على الاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية خلال الأزمات والطواريء .

٢-استخدام إستراتيجيات أساليب وأنشطة وطرق تدريب غير تقليدية لتنمية مهارات الأمهات والمعلمات في مرحلة الروضة خلال الأزمات والطواريء .

٣-تضمين مناهج رياض الأطفال بالأنشطة المناسبة لمساعدة الأطفال على التغلب على الاضطرابات والمشكلات النفسية والاجتماعية خلال الأزمات ولمساعدة الأطفال على التكيف الإيجابي خلال هذه الأزمات .

٤-تضافر جهود المنظمات الحكومية، والأهلية لإعداد برامج الدعم النفسي والاجتماعي للأسر والأطفال خلال الأزمات للتخفيف من آثار الخوف والقلق المصاحبة للأزمات .

٥-تدريب المعلمات في مرحلة الروضة على التعامل مع الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا وأساليب التغلب على هذه الآثار .

البحوث المقترحة:

استناداً إلى نتائج البحث وتوصياته، فإن الباحثة تقترح إجراء مزيد من البحوث التي بالدعم النفسي الاجتماعي خلال الأزمات والمظاهر النفسية الاجتماعية المرتبطة به، ومنها:

١-دراسة فاعلية برنامج تدريبي لتخفيف الضغط النفسي والقلق لدى الأمهات في أوقات الأزمات .

٢-دراسة العلاقة بين مهارات الدعم النفسي الاجتماعي لدى الأمهات ومستوى القلق والقدرة على التكيف لدى أطفالهن خلال الأزمات .

٣-دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والدعم النفسي الأسري خلال الأزمات ومسنى القلق لدى الأطفال خلال الأزمات.
٤-دراسة العوامل التي تؤثر على قدرة الوالدين على التعايش خلال الأزمات والطواريء .
٥- دراسة الآثار النفسية والاجتماعية السلبية لجائحة كورونا على الأسرة والطفل والأساليب المقترحة للتغلب على هذه الآثار.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، عبد الستار (٢٠٠١). *العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث – أساليبه وميادين تطبيقه*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- الأنه، جلال علي، المولى، أحمد محمد (٢٠١٨). قلق المستقبل لدى آباء ذوي الإعاقة السمعية في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية بكلية التربية*، جامعة سوهاج، ٥٢، ١٦٧-١٩٤ .
- البار، أحمد بن عبد الرحمن (٢٠١٣). الدعم النفسي والاجتماعي لما بعد الأزمة. *بحوث المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٨-٩ سبتمبر ٢٠١٣.
- بخيت، حسين محمد (٢٠١٣). إستراتيجيات التعامل مع الأزمات والكوارث سيكولوجيا. *بحوث المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٨-٩ سبتمبر ٢٠١٣.
- البربري، أحمد حسن. (١٩٩٨). نظرية التدخل في الأزمات في محيط الخدمة الاجتماعية. *المؤتمر السنوي الثالث لإدارة الكوارث والأزمات: جامعة*

عين شمس – كلية التجارة – وحدة بحوث الأزمات، مج ١، القاهرة: وحدة بحوث الأزمات، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ١٣٦ – ١٦٨

- البنا، عادل السعيد (٢٠٠٩). الفنيات السيكولوجية المستخدمة في إدارة الأزمات. *مجلة كلية التربية بدمنهور – جامعة الإسكندرية*، ج ١، ع ١، ١٩-١٥٠.

- بوغطاس، وصال عز الدين، وطلبة، منى حلمي (٢٠٢١). أثر الحجر الصحي أثناء جائحة كورونا على النشاط البدني بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط – كلية التربية*، مج٣٧، ع٨، ١٦٠ – ١٨٤.

- بولفخاذ، نور الدين (٢٠٢١). آثار جائحة فيروس كورونا على الأطفال. *مجلة خطوة: المجلس العربي للطفولة والتنمية*، ع٤١، ٢٢ – ٢٥.

- حسن، أحمد محمود حسن. (٢٠٢٠). برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية: جامعة حلوان – كلية الخدمة الاجتماعية*، ع٥٠، ج٢، ٣٠٧ – ٣٥٤.

- الحمداني، إقبال (٢٠١١). *الاغتراب والتمرد والقلق من المستقبل*. القاهرة: دار الفكر العربي .

- خميس، إيمان (٢٠٠٩). جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال. *مؤتمر تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة*، جامعة جرش، الأردن، ٢٩-٣٠ مارس ٢٠١١، ١٥٤-١٨٦.

- دومي، كنزة (٢٠١٩). الآثار النفسية المترتبة على الحجر الصحي على الصحة النفسية للطفل والأسرة وسبل تجنبها. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*، مج ٥، ع ٤، ٦٤-٧١.

- زهران، حامد (٢٠٠٥). *الصحة النفسية والعلاج النفسي*، ط٤، القاهرة: عالم الكتب.
- زيدان، حنان السيد عبد القادر. (٢٠٢١). المرونة النفسية لدى الأسر المصرية "الوالدين" وعلاقتها بأساليب مواجهة الصدمة النفسية في ظل جائحة كورونا كوفيد-١٩. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية: جامعة عين شمس – كلية التربية*، مج٤٥، ع١، ٣٤٧ – ٤٠٠.
- السنهوري، عبد المنعم يوسف (٢٠٠٩). *خدمة الفرد الإكلينيكية: نظريات واتجاهات معاصرة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- شعبان، مرسيليا حسن (٢٠١٣). *الدعم النفسي ضرورة مجتمعية*. القاهرة: شبكة العلوم النفسية العربية.
- عامر، عبد الناصر السيد، سليمان، محمود على موسى، وسويسي، دحمان يحيي. (٢٠٢١). إستراتيجيات المعايشة مع جائحة فيروس كورونا المستجدCOVID-19 في المجتمع العربي. *المجلة العربية للدراسات الأمنية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية*، مج٣٧، ع١، ٥٠ – ٦٩.
- عبد الرازق، عماد (١٩٩٨). المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين المعاناة الاقتصادية والخلافات الزوجية. *دراسات نفسية*. مج ٨، ع١، ١٣-٣٩ .
- عبد الكريم، مجدي (١٩٩١). القلق العام والخاص، دراسات عاملية لاختبار القلق، *بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر*، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠١). *مدخل إلى الصحة النفسية*. عمان: دار الفكر.

- عبود، سحر عبد الغني. (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي لخفض قلق المستقبل لدى عينة من المودعات بالمؤسسات الإيوائية. *مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي*، ع٤٣، ١ – ٦٦.
- علي، إسلام علي محمد. (٢٠٢٠). الدعم النفسي الاجتماعي المبني على الأدلة في الخدمة الاجتماعية. *المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية – دراسات وبحوث تطبيقية: جامعة أسيوط – كلية الخدمة الاجتماعية*، ع١٢، مج١، ١٦٣ – ١٨٠.
- علي، خديجة حمو. (٢٠١٨). مساهمة الدعم النفسي الاجتماعي في تحقيق الصحة النفسية لدى المسنين: دراسة ميدانية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح – ورقلة*، ع٣٥، ٢٤١ – ٢٥٤.
- عمر، رضا سمير عوض. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية للأم في خفض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى أطفالها. *دراسات نفسية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية*، مج٢٦، ع٤، ٦٤٩ – ٦٨٠.
- الغرير، أحمد نايل، وفياض، ميسرة عبد الرحيم (٢٠٢١). أثر تواجد الوالدين على تحسين السلوك الشخصي والاجتماعي لدى الأطفال ٤-١٦ أثناء وبعد فترة الحجر المنزلي خلال جائحة كورونا في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، مج٥، ع٤٦، ٤٣ – ٦٤.
- الفقي، آمال إبراهيم، وأبو الفتوح، محمد كمال (٢٠٢٠). المشكلات النفسية المترتبة على جائحة فيروس كورونا المستجد Covid-19: بحث وصفي استكشافي لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة بمصر. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، ج٧٤، ١٠٤٧ – ١٠٨٩.

- فهمي، السيد (٢٠٠٠). *سيكولوجية الشخصية*، المنصورة، دار الأصدقاء للطباعة والنشر.
- اللجنة الدولية للصليب الأحمر (٢٠١٧). *دليل الصحة النفسية والدعم النفس – اجتماعي*، جنيف.
- مرتضى، هدى محمد الجابر. (٢٠٢١). الأعراض الاكتئابية لدى الوالدين في ظل جائحة كورونا وعلاقتها بالأعراض الاكتئابية ودافعية الإنجاز لدى أبنائهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، مج٣١، ع١١٠، ٤٤١ – ٤٩٦.
- منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٠). *فيروس كورونا (كوفيد-١٩)*. متوافر على الإنترنت
- https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019
- الموافي، فؤاد حامد، البنا، سعاد عبد العظيم، درغام، منى سمير (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على الدعم النفسي للجوانب الإيجابية في الشخصية في خفض انفعال الغضب لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية*، ع٤٣، ٤٠٢ – ٤٣٥.
- نظير، أحسن (٢٠٢١). *صحة الأطفال النفسية بالمدارس في ظل الجائحة، كيف يمكننا المساعدة في صمودهم؟*، مؤسسة قطر للتعليم، والبحوث، وتنمية المجتمع. متوافر على الرابط
- https://www.qf.org.qa/ar/stories/covid-19-schools-and-childrens-mental-health-how-we-can-help-to-build-our
- وزارة الصحة والسكان المصرية (٢٠٢١). *أبرز إحصائيات الوضع الحالي لمكافحة فيروس كورونا المستجد في مصر مقارنة بالعالم*. متوافر

علـــــــــى الإنترنـــــــــت
https://www.care.gov.eg/EgyptCare/index.aspx.
- يوسف، زينب صلاح محمود. (٢٠٢٠). قلق الإصابة بفيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩" وعلاقته بإدارة ربة الأسرة للسلوكيات الوقائية اليومية من الفيروس أثناء الجائحة. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية: جامعة المنيا – كلية التربية النوعية*، ع٣١، ٥٤٥ – ٦٠١.
- يونيسيف (٢٠٢١). *منهاج الخدمة الاجتماعية وحماية الأطفال*. يونيسيف لكل طفل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Babore, A., Trumello, C., Lombardi, L., Candelori, C., Chirumbolo, A., Cattelino, E. & Morelli, M. (2021). Mothers' and children's mental health during the COVID-19 pandemic lockdown: The mediating role of parenting stress. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-13.
- Benassi, E., Vallone, M., Camia, M., & Scorza, M. (2020). *Women during the Covid-19 lockdown: more anxiety symptoms in women with children than without children and role of the resilience*.
- Centers for Disease Control and Prevention (2021). *Frequently Asked Questions for Parents and Caregivers about COVID-19 Precautions in Schools, Work & School Report*, December 17, 2021. Available online at https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/parent-faqs.html

- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., and Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): the need to maintain regular physical activity while taking precautions. J. *Sport Health*, Sci. 9, 103–104.
- Cohen, H. (2008). *Explaining psychological statistics. John Wiley & Sons.*
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). Research methods in education. Routledge.
- COVID-19 Government Response Tracker (2021). *Variation in government responses to COVID-19*. June, Version 12. 2021 Available online at https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/2021-06/BSG-WP-2020-032-v12_0.pdf
- Davenport, M. H., Meyer, S., Meah, V. L., Strynadka, M. C., & Khurana, R. (2020). Moms are not OK: COVID-19 and maternal mental health. *Frontiers in global women's health*, 1, 1.
- Duan, L., & Zhu, G. (2020). Psychological interventions for people affected by the COVID19 epidemic. *Lancet Psychiatry*, 7(4), 300–302.
- Duplaga, M., & Grysztar, M. (2021, January). The association between future anxiety, health literacy and the perception of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Healthcare*, 9(1), 43-61.
- Garfin, D. R., Silver, R. C., & Holman, E. A. (2020). The novel coronavirus (covid-2019) outbreak:

Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 39(5), 355–357.

- Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B. F. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health for children and adolescents. Journal of the American *Medical Association Pediatrics*, 174(9), 819–820.

- Hammad, M. A. (2016). Future Anxiety and Its Relationship to Students' Attitude toward Academic Specialization. *Journal of Education and Practice*, 7(15), 54-65.

- INEE (2021). *Psychosocial support during crises. The International Network for Education in Emergencies*, New York, Available online at http://ineesite.org

- Kapoor, V., Yadav, J., Bajpai, L., & Srivastava, S. (2021). *Perceived stress and psychological well-being of working mothers during COVID-19: A mediated moderated roles of teleworking and resilience*. Employee Relations, 43(6), 1290-1309.

- Kapucu, N., & Özerdem, A. (2011). *Managing emergencies and crises*. Jones & Bartlett Publishers.

- Killgore, W. D. S., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Research*, 29(1), 1–2 113216.

- Layton, H., Owais, S., Savoy, C. D., & Van Lieshout, R. J. (2021). Depression, anxiety, and mother-infant bonding in women seeking treatment for postpartum

depression before and during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 82(4), 35146.

- Mheidly, N., & Fares, J. (2020). Leveraging media and health communication strategies to overcome the COVID-19 infodemic. *Journal of Public Health Policy*, 1-11.

- Ninan, P.T. (1999). *The functional anatomy, neurochemistry, and pharmacology of anxiety*. J. Clin. Psychiatry, 60, 12–17.

- Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaria, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragon, N. (2020). *Stress, anxiety, and depression levels in the initial stage of the COVID-19 outbreak in a population sample in the northern Spain*. Cadernos de saude publica, 36.

- Petrocchi, S., Levante, A., Bianco, F., Castelli, I., & Lecciso, F. (2020). Maternal distress/coping and children's adaptive behaviors during the COVID-19 lockdown: mediation through children's emotional experience. *Frontiers in public health*, 8.

- Racine, N., Hetherington, E., McArthur, B. A., McDonald, S., Edwards, S., Tough, S., & Madigan, S. (2021). Maternal depressive and anxiety symptoms before and during the COVID-19 pandemic in Canada: a longitudinal analysis. *The Lancet Psychiatry*, 8(5), 405-415.

- Roberts, A. (2005). Bridging the Past and Present to the Future of Crisis Intervention and Crisis Management. In A. Roberts, Crisis Intervention Handbook:

Assessment, *Treatment, and Research* (3rd Ed., pp. 3-34). Oxford: Oxford University Press.

- Roy, D., Tripathy, S., Kar, S., Sharma, N., Verma, S., & Kaushal, V. (2020). Study of knowledge, attitude, anxiety & perceived mental healthcare need in Indian population during COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Psychiatry*, 51(April), 1–7 102083.
- Shah, S. G. S., Nogueras, D., van Woerden, H. C., & Kiparoglou, V. (2020). The COVID-19 pandemic: A pandemic of lockdown loneliness and the role of digital technology. *Journal of Medical Internet Research*, 22(11), e22287.
- Thompson, N. (2011). *Crisis Intervention: A Brief Account of Crisis Intervention Ideas*. Lynne Regis: Russell House.
- UNICEF (2021). *Support my friends: Theory and implementation guide – A training for children and adolescents on how to support a friend in distress*. Available online at https:// www. unicef.org / protection/ mental-health-psychosocial-support-in-emergencies
- Wańkowicz, P., Szylińska, A., & Rotter, I. (2020). Assessment of mental health factors among health professionals depending on their contact with COVID-19 patients. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(16), 5849.
- Ye, J. (2020). Pediatric mental and behavioral health in the period of quarantine and social distancing with COVID-19. *JMIR pediatrics and parenting*, 3(2), e19867.

- Zaleski, Z. (1996). *Future anxiety: Concept, measurement, and preliminary research. Personality and individual differences*, 21(2), 165-174.

برنامج تدريبي قائم على التعلم المتمايز لتنمية الذاكرة البصرية لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم

* أ.د/ أمل محمد حسونة.*
** د/ مريانا نادي عبد المسيح جريس.*
*** محمد السيد علي درويش.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٢/١٩ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢ /٣/٢٩

ملخص البحث :

استهدف البحث تنمية الذاكرة البصرية والسمعية لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات باستخدام التعلم المتمايز، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي ذي التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وطبق البحث على عينة مكونة من (٢٠) طفلاً وطفلةً من فئة الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم. واستخدم البحث مجموعة الأدوات التالية: مقياس الذاكرة البصرية لأطفال ما قبل المدرسة (إعداد/ الباحث)، البرنامج التدريبي القائم على التعلم المتمايز (إعداد/ الباحث) . وتوصل البحث إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم على مقياس الذاكرة

* أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) بقسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

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

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

البصرية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج القائم على التعلم المتمايز، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم على مقياس الذاكرة البصرية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج القائم على التعلم المتمايز.

A training program based on differentiated learning to develop visual memory for kindergarten children who predict learning difficulties

Prof. Dr/ Amal Mohamed Hassouna. *
Dr. Mariana Nadi Abdel Masih Jeries. ***
Mohamed El Sayed Ali Darwish. ****

Abstract:

The research aimed to develop visual and auditory memory among preschool children predicting learning difficulties from (4-6) years using differentiated learning. The category of children predictors of learning difficulties. The research used the following set of tools: the visual memory scale for pre-school children (prepared by the researcher), the training program based on

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

differentiated learning (prepared by the researcher). The research found: There are statistically significant differences between the mean scores of preschool children predicting learning difficulties on the visual memory scale for preschool children predicting learning difficulties in the pre and post measurements of the program based on differentiated learning, and there are no statistically significant differences between the mean scores of The score scores of preschool children predicting learning difficulties on the visual memory scale of preschool children predicting learning difficulties in the post and follow-up measurements of the program based on differentiated learning.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- برنامج تدريبي. A training program
- التعلم المتمايز. Differentiated learning
- الذاكرة البصرية. Visual memory
- أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.

Kindergarten children predictors of learning difficulties

مقدمة:

تعد فئة ذات صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشاراً وأكثرها استقطاباً لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة، ويعد هذا الاهتمام انْعِكَاسًا لأهمية هذه الفئة، حيث تشكل شريحة كبيرة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالإضافة إلى أهمية الإيقاع السريع في عمليات الكشف والتشخيص والتدخلات العلاجية.

ويظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم مظاهر مختلفة عن الأطفال العاديين من حيث العمليات المعرفية والإدراكية ومنها الذاكرة البصرية لديهم ومن حيث المعالجات التي يقومون بها، حيث تعد عمليات الذاكرة البصرية من أكثر المهارات التي ينبغي العناية بها في مرحلة ما قبل المدرسة حيث يتم تعلم الطفل من خلال المرور بالخبرات المختلفة والتي تخزن في الذاكرة ثم يتم استدعاؤها عند الحاجة، وتعتبر الذاكرة البصرية أقوى من الذاكرة السمعية من ناحية الاحتفاظ بالمعلومات (تركستاني، ١٠٥٦،٢٠٢١).

وفي هذا الصدد فقد أشار العديد من الدراسات إلى تصميم وإعداد برامج تدريبية قائمة على إستراتيجيات تعليمية متنوعة لتنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال ما قبل المدرسة مثل دراسة البسيوني، زغلول، جودة (٢٠٢٠) ودراسة المغلوث والصياد (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد (٢٠١٦)، ودراسة عبد الحميد، بغيدة ، الهندي (٢٠١٧)، ودراسة بدير، الزمامي (٢٠١٨).

ومن بين الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تقديم البرامج للأطفال ذوي صعوبات التعلم هي مدخل التعلم المتمايز، الذي يعد اتجاهاً حديثاً نسبياً في التعلم يتمركز حول المتعلم، ويفترض فيه أن تجارب التعلم تكون أكثر فاعلية عندما تكون ملائمة لاتجاهات الأطفال وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، وبناءًا على هذا الافتراض لن يتعلم الأطفال بطريقةٍ واحدةٍ ولن يمارسوا جميعاً الأنشطة نفسها، وإنما تتنوع خبرات التعلم لتناسب جميع الأطفال حيث يتم تقديم محتوى المنهج والأنشطة التعلمية وطرائق وإستراتيجيات التعلم وأساليب التقويم وذلك للاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتعددة والمختلفة (محمود، ٢٠٢٠، ٨٧٤).

وقد أكدت بعض الدراسات مثل دراسة كلٍ من جودوه (Goodnough,2010) واتس وآخرون (Watts, et al, 2012) ؛ (الحليسي، ٢٠١٢)؛ (الباز، ٢٠١٤)؛ (محمد، ٢٠١٥)؛ (السبيل، ٢٠١٦)؛ (شقير، ٢٠١٦)؛ (يوسف، ٢٠١٧)؛ (الخطيب، ٢٠١٧) على أهمية استخدام إستراتيجيات التعلم المتمايز والتي منها مراكز التعلم، الأنشطة المتدرجة الصعوبة، لوحة الخيارات، عقود التعلم، فكر زاوج شارك، المجموعات المرنة، الفورمات.

وبناءًا على ما سبق، وانطلاقًا من نتائج الدراسات السابقة التي تؤكد على فاعلية التعلم المتمايز، يرى الباحث أن تفعيل استخدام التعلم المتمايز في في تنمية الذاكرة البصرية والسمعية وتقديمه لفرص تعلم متنوعة تناسب احتياجات الأطفال واستعدادتهم ومراعاة الفروق الفردية والاختلافات أصبح ضرورة من أجل مساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على تنمية ذاكرتهم البصرية والسمعية.

مشكلة البحث:

تعتبر الذاكرة العمود الفقري الذي تدور حوله العمليات المعرفية الأخرى من بنية العقل، فالإدراك لا يقوم إلا على تذكر الصور السابقة، وكذلك الإحساس والانتباه والتعلم والتفكير، فكلما كانت الذاكرة أقوى كان العقل أكثر قدرة على التفكير وحل المشكلات، بل إن الشخصية الإنسانية لا تقوم إلا على التذكر فلولا الذاكرة لما تكونت الشخصية ولا تم الانتباه والإدراك والتعلم والتفكير والحكم والاستدلال (الدوسري، الكثيري، ٢٠١٧ ، ٩١).

وتعد مهارات الذاكرة البصرية من المهارات المهمة للطفل لارتباطها الوثيق بتعلمه من جهة وتعلمه اللغة من جهة أخرى، ومن المعلوم أن الذاكرة البصرية والسمعية تتألف من عدة مهارات تتكامل مع بعضها لإعطاء رؤية

واضحة للأشياء. وقد أشارت العديد من الدراسات العربية والأجنبية إلى أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يواجه مشكلة في عملية استرجاع أسماء الأشياء أو تذكر معلومات عنها (بدير والزمامي، ٢٠١٨، ٥)، كما أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة الشرقاوي (٢٠١٢) ودراسة عبد الله (٢٠٠٥)، ودراسة Admine (2012) أن أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعاً هي الصعوبات المتعلقة بالذاكرة والانتباه والإدراك حيث إن نسبة شيوعها ٢٢,٧ % ومرد ذلك ضعف إدخال المعلومات في الذاكرة السمعية والبصرية. فالقصور في العمليات المعرفية كالذاكرة يمكن أن يؤدى إلى صعوبة في التعلم وخاصةً في مراحل الطفولة المبكرة وسنوات الدراسة، كما يؤدي إلى صعوبات في الحياة بشكلٍ عامٍ، ولهذا نجد أن التركيز على موضوع العمليات المعرفية وتحديداً الذاكرة البصرية والاهتمام به قد ازداد لما ينتج عنه صعوبات التعلم. كما لاحظ الباحث من خلال عمله كأخصائي صعوبات التعلم ودراسته في مجال صعوبات التعلم، حيث كان هناك تواصل مباشر بحالات متعددة للأطفال من ذوي صعوبات التعلم، أنهم لديهم ضعف وقصور واضح في الذاكرة وبالتالي لا يستطيعون استدعاء أشياء مثل الكلمات المرئية أو المسموعة، والتي قد تُعزى إلى صعوبات مائية وبالأخص في الذاكرة البصرية، كما تفتقر القدرة علي تخزين المعلومات لفترة زمنية قصيرة، مما يدفع إلى تكرار المعلومات لهم من وقتٍ لآخر. ومن ذلك كان لزامًا البحث عن مداخل وإستراتيجيات حديثة تساهم في تحسين وتنمية الذاكرة البصرية، خاصة وأن التربية الحديثة الآن تتجه إلى العناية بإستراتيجيات التعلم والتنويع فيها، في ضوء نتائج البحوث التربوية المتتابعة، تلك الإستراتيجيات التي تراعي اهتمام الأطفال وميولهم ومستوياتهم المعرفية المختلفة، إلى جانب تحفيزهم على العمل الإيجابي والمشاركة الفاعلة وهو ما يحققه مدخل التعلم المتمايز.

ومن هنا وجد الباحث أنه من الضروري توفير البرامج المناسبة للتدخل مع أوجه القصور تلك، ومع عدم وجود دراسات- في حدود علم الباحث- تناولت التعلم المتمايز مع الذاكرة البصرية، وعليه فقد سعى الباحث إلى إعداد برنامج قائم على التعلم المتمايز لتنمية الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات.

وبناءاً على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على على السؤال الرئيسي التالي :

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المتمايز في تنمية الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما الفروق بين درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات؟

٢-ما الفروق بين درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من(٤-٦) سنوات ؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن فعالية التعلم المتمايز في تنمية الذاكرة البصرية اللازمة لطفل الروضة للحد من صعوبات التعلم لديه.

٢. الوقاية من مشكلة مستقبلية وهي صعوبات التعلم الناتجة عن عدم الاهتمام بمعالجة مشكلات الذاكرة البصرية في مرحلة الروضة السابقة لالتحاق الطفل بالمدرسة، وبذلك فإن البحث الحالي يقلل من احتمالات هذه الصعوبات لاحقًا.

أهمية البحث:

يمكن توضيح هذا البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يهتم البحث بمتغيرات على درجة عالية من الأهمية في إثبات فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المتمايز لتنمية الذاكرة البصرية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة.
٢. كما أن هذا البحث يتناول مرحلة من أهم المراحل وهي مرحلة الروضة، لأن الطفل في هذه المرحلة يكون في طور التكوين، وبالتركيز على التعلم المتمايز لدى هؤلاء الأطفال يمكن تنمية بعض العمليات المعرفية والمحددة بالبحث في (الذاكرة البصرية) لديهم مما يساعد في الحد من خطر صعوبات التعلم فيما بعد.
٣. زيادة تفعيل دور التعلم المتمايز بوصفه طريقة ناجحة في رياض الأطفال وإستراتيجية مهمة؛ لأنها تساعد على استغلال الطاقات الكامنة لكل طفل على حده، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم عليه واستخدامه لتنمية الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. قد يفتح هذا البحث المجال للدراسات الأخرى في المستقبل لقلة وجود أبحاث – في حدود علم الباحث – تناولت استخدام التعلم المتمايز في مجال التعلم وبالاخص لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٢. قد يفيد هذا البحث القائمين على برامج الأطفال ومعلمات رياض الاطفال في تحسين أساليب التعلم برياض الأطفال، وذلك بإعداد نماذج من الأنشطة التعلمية الحديثة الهادفة.

٣. توجيه نظر المعلمات في مرحلة ما قبل المدرسة إلى ابتكار مهام أدائية تستهدف تنمية إحدى العمليات المعرفية (الذاكرة البصرية) لدى الأطفال من خلال التركيز على أنشطة قائمة على مدخل التعلم المتمايز.

مصطلحات البحث:

يعرف الباحث مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

- **التعلم المتمايز Differentiated Instruction :**

يعرف بأنه إستراتيجية تعليمية حديثة تتمركز حول طفل الروضة بما يعمل على تلبية اهتمامات وميول واحتياجات الطفل بأنماط تعلم مختلفة، وذلك من خلال الأنشطة المتنوعة والمناسبة بهدف تنمية الذاكرة البصرية والسمعية لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم.

- **الذاكرة البصرية Visual Memory :**

تعرف بأنها قدرة طفل الروضة على تذكر مجموعة مسلسلة من المثيرات البصرية واستدعاء سلسلة من المثيرات البصرية بشكلٍ متتابعٍ دون الاستمرار في التفاعل المباشر بصريًا معها، كذلك في حالة غياب أو اختفاء تلك المثيرات البصرية المتتابعة وقد تتمثل تلك المثيرات في صور أو أشكال أو رموز بصرية متتالية.

- **أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم:**

هم الأطفال الذين تصدر عنهم سلوكيات يبدون فيها العديد من أوجه القصور في العمليات المعرفية المختلفة والتي تعد مؤشرات تنبيء بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم، وتتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

المحور الأول: الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم:

تعد الذاكرة البصرية واحدة من أكثر المصطلحات تكرارًا اليوم في كل من العلوم السلوكية، والعصبية، والمعرفية. فالذاكرة تشمل إطارًا واسعًا من العمليات المعرفية المتداخلة، والمتفاعلة، والمتكاملة في ذات الوقت، والتي تقوم بمعالجة المعلومات باختلاف أنماطها (لفظية، وبصرية، ومكانية، وبصرية مكانية)، وتخزينها لفترة وجيزة تنتهي بانتهاء الأنشطة المعرفية المعقدة.

وهي بمثابة موسوعة عقلية Mental thesaurus تنظم المعلومات التي يقوم الفرد بمعالجتها باستخدام الكلمات والرموز اللفظية والعلاقات فيما بينها، والقواعد التي تحكمها، والصيغ formulas التي تظهر فيها، واللازمة جميعًا لمعالجة هذه الرموز والمفاهيم والعلاقات؛ وبذلك فإن الذاكرة ليست تسجيلاً لخصائص المدخلات التي يمكن إدراكها عقلياً أو حسياً، بل هي على الأرجح مراجع معرفية referents cognitive للإشارات التي تمثل مدخلات رمزية فيها (الحويلة، الصبوة، ٢٠٠٩، ١٥).

مفهوم الذاكرة:

إن الذاكرة هي نشاط عقلي معرفي حيث يعكس القدرة على تخزين وتشفير، ومعالجة المعلومات المستخمة، أو المشتقة واسترجاعها عند الحاجة إليها، كما أنها قدرة متلازمة وغير مستقلة عن الوظائف المعرفية أو النشاط المعرفي العقلي (الزيات، ١٩٩٨، ٣٦٩).

وتعرف الذاكرة بأنها هي العملية الي يتم من خلالها استدعاء المعلومات التي تم اكتسابها في الماضي واستخدمها في الوقت الحاضر (Stenberg,2003,198).

ووصفت بأنها المعرفة العامة بما يحيط بالفرد في بيئته كالمفاهيم، والحقائق والمعتقدات، ومثال ذلك معرفة أن الليمون لونه في الغالب أصفر وأنه حمضي الطعم، وأن باريس هي عاصمة فرنسا (Yee et al,2013,353.).

الذاكرة البصرية (الأيقونية):

تعد من العوامل الهامة والمساهمة في ظهور صعوبات التعلم المختلفة لدى أطفال ما قبل المدرسة هي صعوبة تذكر أشكال الحروف، والكلمات، ومن ثم التعرف عليها بصريًا رغم أن بصره سليم، وهذا يسمى باضطراب الذاكرة البصرية ومن ثم يؤدي هذا الاضطراب إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد، والأشكال المختلفة (خصاونة، ٢٠١٤، ٩٥).

ويعرفها ملحم (٢٠٠٠، ٣٧) بأنها: القدرة على استرجاع وتمييز وإعادة تكوين مواد سبق عرضها، أو التعرض لها بصريًا.

وتعرف الذاكرة البصرية بأنها: قدرة الفرد على الاحتفاظ بالصورة البصرية بعد إخفاء الأشياء، حيث يؤدي الاضطراب في هذه المهارة إلى صعوبة الاحتفاظ بالصورة البصرية والتي تم رؤيتها من قبل (Ashly & Manelly,2016).

كما أثبتت الدراسات أن المعلومات المخزنة في الذاكرة الأيقونية (البصرية) تبقى حوالي ربع ثانية، كما يمكن أن تبقى لمدة أطول تحت شروط، منها: كيفية إدخال تلك المثيرات للذاكرة الأيقونية؛ وسميت بذلك لأنها تعني باستقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية كما هي في الخارج، ومن ثم يتم الاحتفاظ بها على شكل خيال وهو ما يسمى بالأيقونة، كما يقترح البعض أن ما يتم ترميزه في الذاكرة هي معلومات سطحية عن خصائص المثيرات الفيزيائية كاللون مثلًا (حسن، ٢٠٠٩، ٦٩).

خصائص الذاكرة البصرية:

(١) أن المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترة لا تزيد عن ثانية، ويمكن استدعاء المعلومات البصرية من الذاكرة الحسية مباشرة، حيث كلما بقيت الملعومات في هذه الذاكرة فترة أطول كلما سهل تذكرها.
(Geary ,2004,130)

(٢) دخول المعلومات الحسية الجديدة إلى الذاكرة البصرية يمحي المعلومات القديمة، حيث تمرر الذاكرة البصرية من (٩-١٠) وحدات من المعلومات إلى الذاكرة القصيرة وذلك من أجل معالجتها، وهذه أكبر من المعدل العام للذاكرة الحسية العامة، والتي تراوحت ما بين(٤-٥) وحدات (الحارثي، ٢٠٠١، ١٠٦).

(٣) أن الاحتفاظ بالمعومات في الذاكرة يميل للترميز الصوتي، وهناك دراسات مثل دراسة (Hayes ,2009) تؤيد فكرة الاحتفاظ بالمعوما على هيئة الترميز البصري. كما أنهم افترضوا أن ترميز المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى يعتمد على خصائصها البصرية، ثم على أساس الاسم(هارون، ٢٠١٨، ٨٠).

وظائف الذاكرة البصرية وورها في التعلم المتمايز:

للذاكرة البصرية مجموعة من الوظائف الهامة كما أنها تساعد في نجاح التعلم المتمايز ومن أهم هذه الوظائف:

١- أن هذا النوع من الذاكرة له أهمية في النشاط الإبتكاري، والإبداعي الفني، حيث يتم تقديم المعلم المعلومات إلى الطفل في شكل منظم (Lehmn,2007,1070)

٢- أن الذاكرة البصرية تعمل على استرجاع الصور التي تم تعلمها مما يسهل على الطفل إمكانية التعلم من خلال سرعة استذكار صور الحروف

والكلمات مما يسرع في عملية قراءتها، كما أن الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في التعلم كما لديهم صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة، بالإضافة إلى صعوبة في تكوين صور الأشياء في الذهن(البطانية، ورشوان، ٢٠٠٩، ١١٥).

٣- تساعد الذاكرة البصرية في تحويل المعلومات اللفظية إلى جداول في أشكال متنوعة ومن ثم يساعد ذلك على تنظيم عملية التذكر، فالذاكرة البصرية تعتبر مرحلة أولية في عملية تسجيل المعلومات البصرية في عمليات التعلم ، حيث أن المعلومات في الذاكرة البصرية كانت تحفظ للاستخدام اللاحق، حيث أن للفترة الزمنية القصيرة التي يمكن للذاكرة البصرية أهمية بمجرد ابتعاد العينين عنها (Baddeley,1992,186).

المحور الثاني: التعلم المتمايز لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم:

يتضمن التعلم المتمايز تقنيات مختلفة في التعلم للتكيف مع أساليب تعلم الأطفال واستعداداتهم واهتماماتهم (Strickland، 2009). ويحدث التعلم المتمايز عندما تتاح لجميع الأطفال فرصًا للمشاركة مع زملائهم بأنماط تعلم ومستويات معرفية مختلفة، وتتم هذه المشاركة من خلال الأنشطة التعلمية المتعددة التي تتيح للأطفال فرصًا لمعرفة أنماط تعلمهم ونقاط القوة التعليمية لديهم (Armstrong,2007.23).

ويرتكز التعلم المتمايز على النظريات الاجتماعية والثقافية والذكاءات المتعددة ، وأنماط التعلم والتعلم المتمايز يلبي متطلبات قانون لا يترك أي طفل بدون تعلم ومن ثم تحسين التحصيل الأكاديمي لجميع الأطفال(Burkett,2013,16).

ومما يزيد من أهمية التعلم المتمايز أنه يضيف استراتيجيات تعليمية جديدة للمعلمين"أدوات، طرق، أساليب" وذلك بتقديم أو دعم تقنيات لمساعدة المعلمين في التركيز على أساسيات المنهج الدراسي من خلال استخدام أكثر من إستراتيجية أثناء استخدام هذا النوع من التعلم لتحقيق الحد الأقصى من نمو الطفل ومساعدته على تحقيق النجاح من خلال تحقيقه لشروط التعلم الفعال وتلبية وإشباع حاجات كل طفل وفقًا لمستواه وتفاعل الأطفال بطريقة متمايزة مما يساعد على التعلم (أنيس، ٢٠١٥، ٦٣).

مفهوم التعلم المتمايز:

التعلم المتمايز هو نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة، وبذلك يلتقي مع إستراتيجية التعلم بالذكاءات المتعددة التي تُعَدُّ بلا شك من أشكال أو إستراتيجية من الإستراتيجيات التي يتم بها التعلم المتمايز (عطية، ٢٠٠٩، ٣٢٤).

وعرفه البعض على أنه مدخل تدريسي يقوم على إجراء تعديلات في أحد عناصر التعلم (المحتوى أو الإجراءات أو المنتج) وفقًا لمصادر التنوع داخل كل متعلم في الفصل الدراسي من حيث استعداداته أو ميوله (مرسي،٢٠١٥، ٢٢٥).

أهمية التعلم المتمايز:

إن أهمية التعلم المتمايز تنبع من عدة جوانب، ومنها أن التعلم المتمايز يقوم على مبدأ التعلم للجميع فهو يأخذ بعين الاعتبار جميع الأصناف المختلفة للمتعلمين، وهو في نفس الوقت يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل (سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي حسي). ويعمل التعلم المتمايز على مراعاة وإشباع وتنمية الميول والاتجاهات المختلفة للأطفال مما يعزز مستوى الدافعية ويرفع مستوى التحدي لديهم للتعلم. ويمكن القول بأن التعلم

المتمايز يساعد الأطفال على تنمية الابتكار ويكشف عما لدى المتعلمين من إبداعات. ومما يزيد من أهمية التعلم المتمايز أنه يقوم على التكامل بين الإستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من إستراتيجية أثناء استخدام هذا النوع من التعلم. وتبرز أهمية هذا النوع من التعلم من خلال تحقيقه لشروط التعلم الفعال، وأنه يسمح للأطفال أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود بالتالي إلى منتجات متنوعة (الحليسي، ٢٠١٢، ٥٧).

دور التعلم المتمايز في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر التعلم أساس بناء جيل المستقبل، وحتى نرتقي بمستوى أطفالنا يتطلب علينا النهوض والرقي بالعملية التعليمية بالشكل الذي نطمح له ونسعى به لتحقيق أهدافنا، وهناك حقيقة ظاهرة للعيان بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون الاستفادة الكافية في الفصل الدراسي العادي، وقد يترتب عليه تفاقم هذه الصعوبة نظراً لعدم تناسب إستراتيجيات التعلم والمنهج الدراسي مع قدراتهم وإمكاناتهم، وهذا يضعنا أمام معضلة حقيقية تتمثل في إما ذهاب التلميذ إلى غرفة المصادر لتلقي الخدمات المناسبة لقدراته والنظرة التي سوف يتلقاها من زملائه أو بقائه في الصف بدون أي فاعلية.

وحينما نلقي نظرة خاطفة نحو أبرز التوجهات الحديثة في التربية الخاصة نجد أن التعلم الشامل ركز على أن يتلقى الطفل من ذوي صعوبات التعلم الخدمات التربوية والتعليمية في الفصل الدراسي العادي برفقة زملائه من نفس العمر الزمني، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الأطفال وإمكاناتهم وقدراتهم المختلفة، وهذا بلا شك يتطلب معلماً ذا مهارة عالية وقادراً على أن يتفهم احتياجات هؤلاء الأطفال وقدراتهم، ويكون على معرفة بأهم الإستراتيجيات المناسبة لكل طفل، فليس هناك إستراتيجية واحدة تتلاءم مع جميع الأطفال(أبو نيان،٢٠٢٠).

ولعل من أبرز وأهم الإستراتيجيات الحديثة والتي يمكن استخدامها مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم أو المنبئين بصعوبات التعلم، هي إستراتيجية التعلم المتمايز، وقد أشارت دراسة المشايخ، وعبد الرحمن(٢٠١٥) إلى أن إستراتيجية التعلم المتمايز تهتم بمقابلة الاختلاف في قدرات المتعلمين جميعهم والتركيز على ميول المتعلم ورغباته، كما أنها تركز على تعميق الفهم في مجال المعرفة، والفهم، والتطبيق، ويكون دور المتعلم مُخططاً باحثاً وهو محور العملية التعلمية من خلال الانهماك في المهمة وذلك باستخدام التمايز في الأساليب والإجراءات داخل الصف العادي.

وعلى الرغم من الجهود المشتركة لوزارتي التربية والتعلم والرعاية الاجتماعية لرفع مستوى الوعي حول (الدمج) و(الإعاقة)، إلا أنه لا يزال تحقيق (الدمج) بمعناه الشامل بعيداً؛ لذا يجب بذل الجهود من صانعي القرار لتصميم برامج تدريبية للمعلمين بشكلٍ احترافيٍ وذلك لتنفيذ تعليم متمايز للأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يتم وضعهم في الفصول الدراسية العادية (Hamour & Al-Hamouz، 2013).

فالتعلم المتمايز هو عملية معقدة تمكن الأطفال من تنفيذ أنواع مختلفة من المهام على مفهوم مركزي بمساعدة المعلمين الماهرين الذين يخططون وينفذون مستويات مختلفة لمفهوم التعلم نفسه وفي الوقت نفسه، وقد أظهرت دراسة (Siam &Natour ,2016) أن كفاءة المعلم والتطوير المهني هما المفتاح في تنفيذ التعلم المتمايز للأطفال ذوي صعوبات التعلم. وبالرغم؛ من أن الإلقاء أو المحاضرة من الطرق السائدة في التعلم بصفةٍ عامةٍ، إلا أنها ليست الأكثر فاعليةً في تعليم وتعلم الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم في فصول التعلم العام، فهم يختلفون عن كثيرٍ من أقرانهم في سرعة معالجة المعلومات، وطول مدة الانتباه، وفهم المعلومات المجردة، واستخدام

إستراتيجيات التعلم، ومعالجة المعلومات لغرض التذكر، وهنا يبرز دور المعلم في التنويع في طرق التعلم ليتماشى مع التنوع في أساليب التعلم عامة، وتنوع قدرات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم على فهم المواد العلمية وذلك من خلال إجراءات معينة في التعلم أو تفعيل إستراتيجيات تدريس الأقران (أبو نيان، ٢٠٢٠). وقد أكدت دراسة (Magayon & Tan،2016) على فعالية التعلم المتمايز لذوي صعوبات تعلم الرياضيات، حيث أشارت إلى أن نجاح الأطفال في الرياضيات مرتبط بأنشطة التعلم وفق أساليبهم المفضلة، ومساعدة المعلمين وتحفيزهم، واختيار الأطفال لأنفسهم في المجموعات؛ مما جعل تعلم الرياضيات أكثر مرونة وسهولة، وحقق نتائج إيجابية.

ومن خلال ما سبق يمكن للباحث من خلال التعلم المتمايز تنيمة الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة من خلال طرق عديدة من بينها استخدام المعززات والوسائل والتي تحتوي على مثيرات بصرية، بحيث تكون هذه المثيرات واضحة وفي مكان يسمح للطفل برؤيتها وأن يتم عرض هذه المثيرات البصرية مدة ليست قصيرة، وذلك حتى يستمر بقاؤها مدة أطول في ذهن الأطفال.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذاكرة البصرية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز لصالح القياس البعدي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذاكرة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز .

الاجراءات المنهجية والتطبيقية :

أولاً: منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة القائم على تصميم المعالجات القبلية والبعدية لمتغيرات البحث.

ثانيًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية التجريبية من عدد (٢٠) طفلاً ذكوراً وإناثاً من أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم في المرحلة العمرية من (٤-٦) سنوات، وتم اختيار العينة بطريقة عمدية تبعاً لطبيعة متغيرات الدراسة وهي من الاطفال المترددين على مركز رعاية للتربية الخاصة والتنمية والتأهيل بمحافظة الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، وقد قام الباحث بالبحث عن الروضات التي تتوفر بها عدد كبير من الأطفال خاصة أن معظم الروضات كان العمل بها شبه متوقف فاتجه الباحث إلى المراكز الخاصة بطريقة عشوائية وتتميز العينة بصغر حجمها؛ وذلك لمراعاة الإجراءات الاحترازية والتباعد وسلامة وأمن الأطفال أثناء القيام بعملية التطبيق في ظل مستحدثات جائحة فيروس كورونا المستجد .

شروط اختيار العينة:

قام الباحث بتحديد عدة شروط في اختيار عينة البحث وذلك لزيادة ضبط متغيرات البحث الحالي قدر الإمكان وفقاً للشروط التالية :

- **من حيث النوع:** تكونت عينة البحث من الذكور والإناث.
- **من حيث السن** : راع الباحث أن يتراوح العمر الزمني لجميع أطفال عينة البحث التجريبية ما بين (٤- ٦) سنوات.
- **من حيث نسبة الذكاء** : راع الباحث أن تتراوح نسبة الذكاء ما بين (٩٠-١١٠) وذلك بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) وذلك لتجانس العينة.

- كما حرص الباحث ألا يكون من بين أطفال العينة ممن يعانون من مشكلات صحية أو إعاقات واضحة، حتى لا تؤثر على أدائهم في البرنامج.
- التأكد من عدم تلقي أي طفل من أطفال العينة الأساسية لأي برامج تدريبية أو علاجية سابقة.
- راعى الباحث تجانس أفراد عينة البحث التجريبية من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ومستوى الذاكرة البصرية قبل تطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز.
- حرص الباحث على أن يكون أطفال عينة البحث التجريبية ممن يلتزمون الحضور إلى المركز باستمرارٍ، ومن ثم ببرنامج البحث الحالي.

خطوات اختيار العينة:

مر اختيار العينة بالخطوات التالية:

- قام الباحث بحصر أعداد الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم المترددين باستمرار على مركز رعاية للتربية الخاصة والتنمية والتأهيل بمحافظة الشرقية في المرحلة العمرية من سن (٣-٦) سنوات ، حيث بلغ إجمالي عدد الأطفال (٤٤) طفلاً وطفلةً (٢٢ طفلاً- ١٨طفلةً).
- تم تحديد أطفال الروضة ذوي انخفاض في مستوى الذاكرة البصرية بناءاً على نتائج مقياس الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (من إعداد / الباحث).
- تم استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة التي حددتها الباحثة ، وبذلك تم تحديد عينة البحث التجريبية والتي تكونت من (٢٠) طفلاً وطفلةً من أطفال ما قبل المدرسة ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٤-٦) سنوات ، (١٢) ذكورًا ، و(٨) إناثًا ، حيث جُمِعت بيانات عن العمر الزمني لأفراد العينة من الكشوف الموجودة بإدارة المركز.

التجانس بين أفراد المجموعة الأساسية التجريبية:

قام الباحث بتحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات (مستوى الذكاء والعمر الزمني– مستوى الذاكرة البصرية)، وذلك بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب الأطفال، حيث قام الباحث بتطبيق اختبار ستانفورد بينيه (الصورة الخامسة) لحساب مستوى الذكاء، كما قام بحساب متوسط العمر الزمني لعينة البحث باستخدام معادلة (كا٢ chi square) كما يتضح من الجداول التالية:

(١) التجانس في المتغيرات الديموجرافية:

قام الباحث بتحقيق التجانس بين متوسطات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في العمر الزمني والذكاء ومستوى الذاكرة البصرية باستخدام اختبار كا٢ وجاءت النتائج موضحة في جدول (١).

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال عينة البحث الأساسية من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ومستوى الذاكرة البصرية (ن = ٢٠)

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	كا٢	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٥,٠٠	٠,٥٣٢١٣	٢,٤٠٠	١٣	٠,٩٩٩ غير دالة
الذكاء	١٠٢,٨٥	٤,٣٩٢٢٨	٢,٨٠٠	١١	٠,٩٩٣ غير دالة
الذاكرة البصرية	٤,٦٠٠	١,٢٧٣٢١	٦,٤٠٠	٥	٠,٢٦٩ غير دالة

ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأطفال من حيث العمر الزمني ونسبة الذكاء ومستوى الذاكرة البصرية، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال داخل المجموعة التجريبية.

ثالثاً : أدوات البحث :

تتمثل أدوات البحث الحالي فيما يلي:

١. مقياس الذاكرة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحث):

قام الباحث ببناء مقياس الذاكرة البصرية والسمعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، واستخدم المقياس كأداة للقياس والمقارنة بين مستوى الذاكرة البصرية لدى الطفل قبل / بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز، ويحتوي مقياس الذاكرة البصرية على مجموعة من المهام التي تعبر عن امتلاك الطفل لمهارات الذاكرة البصرية .

وقد قام الباحث بإعداد مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم لتحقيق أهداف البحث الحالي وذلك على النحو التالي:

(١) مبررات تصميم مقياس الذاكرة البصرية :

من الأسباب التي دعت إلى تصميم مقياس الذاكرة البصرية قلة وجود المقاييس المستخدمة لقياس الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وذلك في حدود علم الباحث، لذا لجأ الباحث إلى تصميم مقياس خاص بها للاستخدام في البحث الحالي.

(٢) إجراءات إعداد وتصميم مقياس الذاكرة البصرية :

تتكون عملية إعداد وتصميم مقياس الذاكرة البصرية المُصمم للبحث الحالى من خمس خطوات كل خطوة من هذه الخطوات تشتق من الخطوة التي تسبقها وتمهد للخطوة التي تليها حتى تترابط جميع الخطوات ويصبح العمل متكاملاً وفي صورته النهائية .

الخطوة الأولى: الاطلاع على المقياس المشابهة:

اطلع الباحث على ما أُتيح له من إطار نظري ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والنظريات المتعلقة بموضوع البحث ، والمقاييس

والاختبارات التي تناولت الذاكرة البصرية والسمعية، وذلك من أجل التعرف على الطرق والأدوات المستخدمة في قياس الذاكرة كمهارة وعملية معرفية وكذلك الاستفادة من المقاييس العامة في صياغة أبعاد وبنود مقياس الذاكرة البصرية الحالي وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت تنمية الذاكرة بأنواعها المختلفة لدى الأطفال بصفةٍ عامةٍ وطفل ما قبل المدرسة بصفةٍ خاصةٍ مثل دراسة كلٍ من: عواد (٢٠٠٨)، العزو (٢٠١٥)، أحمد (٢٠١٦)، فاطنة (٢٠١٦)، علي (٢٠١٧)، الشعيبي (٢٠١٨)، إسماعيل (٢٠١٨)، السيد (٢٠١٨)، محمد (٢٠١٩)، البسيوني وزغلول وجودة (٢٠٢٠)، البلتاجي (٢٠٢٠)، المغلوث (٢٠٢٠)، البلاوي (٢٠٢٠)، قاسمي (٢٠٢١) .

- الاطلاع على الاختبارات والمقاييس التي صُمِمَت لقياس بالذاكرة البصرية لدى الأطفال بصفةٍ عامةٍ وطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم بصفةٍ خاصةٍ مثل:

- اختبار بنتون للاحتفاظ البصري ١٩٧٤ ترجمة / طه أمير (١٩٨٩).
- اختبار الذاكرة العاملة بادلي (٢٠٠٢) ترجمة وتقنين / عبد ربه سليمان مغازي.
- اختبار التذكر البصري والتذكر السمعي للطلبة العاديين وغير العاديين إعداد/ حسين عبد الله الصمادي (٢٠٠٧).
- اختبار التذكر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم إعداد / الصمادي وقطامي (٢٠١١).
- اختبار مهارات الذاكرة البصري الحركي إعداد / أماني بنت حمد بن منصور الشعيبي (٢٠١٨).

- اختبار لقياس مهارات الذاكرة البصرية لطفل الروضة من ٥-٦ سنوات إعداد/ أماني سمير عبد الوهاب أحمد (٢٠٢٠).
- الاختبار الإلكتروني المصور لقياس مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية إعداد/ آية محمد عبد الباقي جودة (٢٠٢٠).

الخطوة الثانية: صياغة أبعاد وبنود المقياس:

بعد اطلاع الباحث على بعض المقاييس السابقة والأطر النظرية واللقاءات والمقابلات التي عقدها الباحث مع الأطفال ومعلميهم ووالديهم باعتباره أخصائي تخاطب ومسئول دمج ، قامت الباحث بتحديد أبعاد المقياس وصياغة بنوده وفقاً لمكونات الذاكرة البصرية . وقام الباحث ببناء الصورة المبدئية لمقياس الذاكرة البصرية على النحو التالي:

(أ) هدف المقياس:

يستخدم المقياس كوسيلة للكشف عن درجة ومستوى الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات في استدعاء واسترجاع الذاكرة للاشياء أو المظاهر أو الأحداث المختزنة من واقع الخبرة الماضية،وبيان الجوانب التي تحتاج إلى تحسين وتدريب .

(ب) وصف المقياس:

يتكون المقياس الحالي من بُعد واحد وهو الذاكرة البصرية، ويحتوي على عدد (٥) بنود فرعية ، ويتضمن كل بند مجموعة من المفردات والأدوات التي تتدرج في مستوياتها من البسيط الى المركب، وقد روعي أثناء إعداد مكونات المقياس التنوع في استخدام الأدوات والصور والكلمات ، كما روعي مألوفية المفردات في البيئة المصرية التي يعيش فيها طفل الروضة كذلك روعي في الصور والأشكال المستخدمة بالمقياس ما يلي:

- أن يتوافق محتواها مع الخصائص النمائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وأوجه القصور لديهم .
- أن تكون الصور والأشكال والرموز مألوفة للطفل ومن واقع البيئة المحيطة به.
- التدرج في محتوى المقياس من البسيط إلى المركب.
- أن تكون المفردات ذات فاعلية في القياس والتعرف على مدى قدرة الطفل على (التذكر البصري).

الخطوة الثالثة: تعليمات وطريقة تصحيح المقياس:

نظراً لأن العينة التي يطبق عليها المقياس من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لذا روعي استخدام اللغة العامية قدر الإمكان في التعليمات اللفظية المقدمة للأطفال بكل بند ، وتتضمن التعليمات العامة للمقياس ما يلي:

❖ يتم تطبيق المقياس على كل طفل بشكل فردي .

❖ تجنب استخدام أي من كلمات التعزيز أو التدعيم لاستجابة الطفل على أبعاد وبنود المقياس، وفي حالة استخدام التعزيز لابد أن يستمر تعزيز الطفل بنفس الطريقة أثناء تطبيق المقياس.

❖ يقوم الفاحص بتسجيل الاستجابة كما ذكرها الطفل في استمارة تسجيل الاستجابة مع وضع دائرة حول (+، −) وفقاً لاستجابة الطفل (+) في حالة الاستجابة الصحيحة ، (−) في حالة الاستجابة الخطأ.

❖ إذا فشل الطفل في ثلاث مفردات متتالية يقوم الفاحص بالانتقال إلى البند التالي، حيث يكون الطفل بذلك فشل في الوصول للمستوى القاعدي (٥) استجابات صحيحة في أي بند فرعي.

❖ مراعاة حساب الدرجة الخام لكل بُعد من أبعاد المقياس على حده ، وتقع الدرجة التي يحصل عليها الطفل على أي بعد من بعدي المقياس بثلاث

فئات تصنيفية (أعلى من المتوسط- متوسط- أقل من المتوسط) في القدرة التي يقيسها كل بُعد .

❖ تقع الدرجة التي يحصل الطفل عليها على مقياس الذاكرة السمعية والبصرية بثلاث فئات تصنيفية (أعلى من المتوسط- متوسط- أقل من المتوسط) في القدرة على التذكر البصري والسمعي الكلية التي يقيسها مقياس الذاكرة البصرية والسمعية الحالي.

معايير التصحيح : الدرجات التي يحصل عليها الطفل إما صفر أو درجة واحدة ، ويتضمن المقياس: ٢٥مفردة بواقع (٢٥ درجة).

الخطوة الرابعة : الخصائص السيكومترية لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم :

بعد الانتهاء من الخطوات التي تم اتباعها في الإعداد والتخطيط لمحتوى مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس للتأكد من صلاحيته لقياس الذاكرة البصرية وذلك من خلال التطبيق على عينة تكونت من (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من خارج عينة البحث الأساسية .

أولاً: صدق المقياس Validity:

(١) التجانس الداخلي كمؤشر للصدق:

قام الباحث بحساب التجانس الداخلي لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وذلك بتطبيقه على (٦٠) طفلاً وطفلةً من خارج عينة البحث الأساسية، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس والجداول (١)، (٢) توضح النتيجة على التوالي .

جدول (٢)
معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من سن (٤-٦) سنوات (ن= ٦٠)

	(الذاكرة البصرية)			
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
البند الأول	١	**0.٦٥٢	1	**0.٨٦٧
	٢	**0.٧٨٧	2	**0.5٧7
	٣	**0.٧٦٦	3	**0.٦٨٤
	٤	**0.٦٧٨	4	**0.9٢٥
	٥	**0.٦٨٠	5	**0.٧١١
البند الثانى	١	**0.٧١٧	1	**0.٥٩٧
	٢	**0.85٤	2	**0.٥٦٥
	٣	**0.٧٦٣	3	**0.٥٩١
	٤	**0.٧١٥	4	**0.٩١١
	٥	**0.٥٩٨	5	**0.٨٥٣
البند الثالث	١	**0.٨٥٣	1	**0.٥١٤
	٢	**0.٦٤٥	2	**0.٦٧٦
	٣	**0.٦54	3	**0.٦٥٩
	٤	**0.٥74	4	**0.٩٩٠
	٥	**0.٧٦٤	5	**0.٥٧٨
البند الرابع	١	**0.٨٤٥	1	**0.٦٨٣
	٢	**0.٨٣٤	2	**0.٥٦٩
	٣	**0.٧٦٢	3	**0.٦٧٨
	٤	**0.٩١١	4	**0.٧٥٩
	٥	**0.٨٢٢	5	**0.٧٧١
البند الخامس	١	**0.٧٨٩	1	**0.٥٦٤
	٢	**0.٨٥٢	2	**0.٥٣٢
	٣	**0.٧٦٧	3	**0.٥٩٩
	٤	**0.٧١٨	4	**0.٩١٧
	٥	**0.٨١٠	5	**0.٧٧٦

يتضح من الجدول أعلاه (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٤٦٨**- ٠,٩٩١**)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق

التجانس الداخلي لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات .

جدول (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الذاكرة البصرية الروضة ذوى صعوبات التعلم من سن (٤-٦) سنوات (ن= ٦٠)

	(الذاكرة البصرية)			
	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
البند الأول	١	**0.٥٥٧	1	**0.٨٨٨
	٢	**0.٦٨٧	2	**0.٦٦٥
	٣	**0.٩٢٣	3	**0.٥٦٧
	٤	**0.٨٧١	4	**0.٨٨٢
	٥	**0.٧٧١	5	**0.٩١٣
البند الثانى	١	**0.٧٨٨	1	**0.٦٦٧
	٢	**0.٩١٠	2	**0.٧٨٤
	٣	**0.٦٩٨	3	**0.٦٦٤
	٤	**0.٧٨٥	4	**0.٨٨٩
	٥	**0.٦٦٣	5	**0.٩٣٢
البند الثالث	١	**0.٩٨٣	1	**0.٦٤٥
	٢	**0.٥٩٨	2	**0.٧٦١
	٣	**0.٤٩٨	3	**0.٦٧٩
	٤	**0.٦٨٧	4	**0.٨٨٣
	٥	**0.٨٨٧	5	**0.٦١٢
البند الرابع	١	**0.٩٣٢	1	**0.٧١٣
	٢	**0.٧٩٩	2	**0.٥٩٩
	٣	**0.٨٦٤	3	**0.٥٩٨
	٤	**0.٨٧٦	4	**0.٨١٥
	٥	**0.٩٤٤	5	**0.٧٨٥
البند الخامس	١	**0.٧٨٨	1	**0.٦٦١
	٢	**0.٩٥٢	2	**0.٦٤٨
	٣	**0.٨٣٢	3	**0.٥٦٩
	٤	**0.٧٧٥	4	**0.٨٨٩
	٥	**0.٩٧١	5	**0.٨٦٢

ويتضح من الجدول أعلاه (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت ما بين (٠,٤٨٨**- ٠,٩٤٤**)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير الى صدق التجانس الداخلي لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات.

(٢) الصدق التلازمي (صدق المحك الخارجي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون pearson بين عينة التقنين للتحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد/ الباحث) ودرجاتهم على مقياس مهارات الذاكرة البصرية لطفل الروضة من(٥-٦) سنوات إعداد/ أماني سمير عبد الوهاب أحمد (٢٠٢٠) كمحك خارجي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٤)

معامل صدق المحك لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من سن (٤-٦) سنوات

المتغير	ن	معامل الارتباط (الصدق)	مستوى الدلالة الاحصائية
مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات	٦٠	٠,٨٧٤	٠,٠١

يتضح من جدول (٤) ارتفاع قيمة معامل الارتباط حيث بلغت (٠,٨٧٤) وهي قيمة دالة إحصائياً مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانياً: ثبات المقياس Reliability :

قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قبل من (٤-٦) سنوات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

Cronbachs Alpha"a. وقد قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

(١) معامل ألفا (كرونباخ):

لحساب ثبات المقياس قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٦٠) طفلاً وطفلةً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية والجدول التالي (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

معاملات الثبات لمقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا كرونباخ (ن= ٦٠)

مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات	عدد المفردات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
الذاكرة البصرية		
البند الأول	٥	٠,٨١٨**
البند الثانى	٥	٠,٧٩٩**
البند الثالث	٥	٠,٨٦٥**
البند الرابع	٥	٠,٧٨٩**
البند الخامس	٥	٠,٨٠٣**
الدرجة الكلية	٢٥	٠,٨٥٩**

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لأبعاد مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم تراوحت ما بين (٠,٧٦٣** -٠,٨٦٥**)، كما بلغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمقياس ككل (٠,٨٩١**) وهي جميعها معاملات ارتباط مرتفعة أكبر من (٠,٧)، مما يشير إلى أن مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات على درجة كبيرة من الثبات .

٤ .البرنامج التدريبي القائم على التعلم المتمايز لتنمية الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات:

(إعداد/ الباحث)

قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي يشتمل على مجموعة من الأنشطة التعلمية المتنوعة التي تناسب خصائص وقدرات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات ، والتي تهدف جميعها إلى تنمية الذاكرة البصرية لدى هذه الفئة من الأطفال.

أولاً: مصادر إعداد البرنامج:

قام الباحث بإعداد أنشطة البرنامج بغرض تنمية الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم والذين تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات. وقد اعتمد الباحث في إعداد البرنامج على عدة مصادر منها ما يلي:

- الإطار النظري للبحث والذي تناول المفاهيم والنظريات والفنيات المختلفة الخاصة بمتغيرات البحث.
- الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي اطلع عليها الباحث وتناولت متغير الذاكرة البصرية مثل: (Scruggs & Mastropieri, 1992, Wong, 1998, Lerner, 2003, Cusimano, 2003, Cusimano, 2005, Mercer & Pullen 2005، وصوالحة، ١٩٩٣، ومحمد، ١٩٩٥، والزيات، ١٩٩٨، وتوق، وقطامي، وعدس، ٢٠٠٢، وقطامي ٢٠٠٥).
- بعض الكتب والمراجع التي استفاد منها الباحث والتي تناولت متغير التعلم المتمايز مثل :

ثانياً: أهمية البرنامج:

✖ يسهم البرنامج في تنمية الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات .

✖ ممارسة الأنشطة القائمة على التعلم المتمايز مع الأطفال قد يساعدهم على تنمية قدراتهم المعرفية وزيادة ثقتهم في أنفسهم؛ لأنهم يمارسون أنشطة محببة إليهم ويستطيعون الإنجاز فيها مما يساعدهم في عملية التعلم.

ثالثاً: الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

راعى الباحث في تصميم البرنامج بعض الأسس وهي كالتالي:

❖ **أسس عامة:**

- إشاعة جو من المرح والمتعة في جلسات البرنامج مما يعمل على اكتساب المهارات والقدرات المطلوبة .
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- التنوع في الإستراتيجيات والفنيات والأدوات المستخدمة.
- التدرج في أنشطة الجلسات من السهل للأصعب.
- استخدام ألفاظ وعبارات بسيطة وواضحة ومفهومة للطفل.

❖ **أسس تربوية ونفسية:**

- راعى الباحث أن يرتكز البرنامج على تنمية مستوى القدرة على الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات من حيث معرفة خصائص المرحلة العمرية وحاجاتهم واستعداداتهم وميولهم وقدراتهم، وكذلك مراعاة الفروق الفردية بينهم وذلك من خلال تنوع أنشطة التعلم المتمايز المتنوعة كي تناسب قدرات وميول كل طفل ومراعاة أن تناسب الأنشطة التي تحتويها جلسات البرنامج الفئة العمرية المستهدفة والمحتوى التعليمي المقدم لهم.

- كما حرص الباحث على تشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة المقدمة من خلال جلسات البرنامج المتنوعة.

❖ **أسس اجتماعية:**

تنوعت جلسات البرنامج بين الأنشطة الفردية والجماعية حتى يستطيع كل طفل تحقيق ذاته من خلال أدائه للأنشطة الفردية ومن خلال العمل داخل مجموعات العمل التعاونية.

❖ **أسس بيئية:**

وهي الأسس التي راعى فيها الباحث تهيئة المناخ البيئي المناسب من حيث المكان والوسائل وتهيئة البيئة التي سيتم فيها تطبيق جلسات البرنامج بحيث تكون منظمة وآمنة ومناسبة لتطبيق أنشطة وجلسات البرنامج.

رابعاً: التخطيط العام للبرنامج:

تشتمل عملية التخطيط العام للبرنامج على تحديد الأهداف العامة والإجرائية ومحتواه العلمي والإجرائي كالإستراتيجيات والأساليب المتبعة في تنفيذ أنشطة وجلسات البرنامج، وكذلك الأدوات المستخدمة وتحديد المدى الزمنى للبرنامج وعدد الجلسات ومدة كل جلسة ومكان إجراء البرنامج.

✖ **الهدف العام للبرنامج :**

يهدف برنامج البحث الحالي إلى تنمية الذاكرة البصرية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

✖ **الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج :**

الحوار المناقشة – التعزيز– التعلم التعاوني– التعلم باللعب– العصف الذهني– البطاقات المصورة– التعلم بالاستكشاف .

- **الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج :**

اهتم الباحث بإعداد الموارد والوسائل التعلمية المستخدمة في جلسات البرنامج؛ لما لها من دور كبير في تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج ، وقد راعى الباحث أن تكون الأدوات متنوعة وتناسب الفروق الفردية بين الأطفال وتتناسب مع درجة صعوبات التعلم التي لديهم والمرحلة العمرية للأطفال.

وقد تنوعت الأدوات والوسائل المستخدمة وشملت: (بطاقات قصص مصورة –بطاقات مصورة – أرقام مجسمة – حروف مجسمة .....الخ) .

- **المحددات الإجرائية للبرنامج :**

- **محددات مكانية (مكان تنفيذ البرنامج)** : تم تطبيق البرنامج في مركز رعاية للتربية الخاصة والتأهيل بمحافظة الشرقية.
- **محددات بشرية (العينة)**: تم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من (٢٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم والتي تتراوح أعمارهم من (٤–٦) سنوات.
- **محددات زمنية (مدة تطبيق البرنامج)**: استغرق تطبيق البرنامج على الأطفال (٨ أسابيع) بواقع ٦ جلسات أسبوعياً، حيث تم التطبيق بشكلٍ مكثفٍ خوفاً من غلق المدارس ومراكز التربية الخاصة بسبب ظهور الموجه الثالثة من جائحة فيروس كورونا المستجد.

نتائج البحث:

الفرض الأول ونتائجه:

ينص الفرض الأول للبحث على أنه :

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذاكرة البصرية في القياسين القبلي

والبعدي لتطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز على مقياس الذاكرة البصرية كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لمقياس الذاكرة البصرية وبنوده الفرعية ن=(٢٠)

مقياس الذاكرة البصرية والسمعية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم		العدد	اتجاه فروق الرتب	القياس القبلي/ البعدي		قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة
				متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الذاكرة البصرية	البند الأول	٠	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	-٤,٠٠٦	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي
		٢٠	الرتب الموجبة	١٠,٥٠	٢١٠,٠			
		٠	الرتب المحايدة					
		٢٠	المجموع					
	البند الثاني	٠,٠٠	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٩٥٩	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي
		٢٠	الرتب الموجبة	١٠,٥٠	٢١٠,٠			
		٠	الرتب المحايدة					
		٢٠	المجموع					

	مقياس الذاكرة البصرية والسمعية لأطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم	اتجاه فروق الرتب	العدد	القياس القبلي/ البعدي		قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة
				متوسط الرتب	مجموع الرتب			
	البند الثالث	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٩٩٢	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي
		الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠			
		الرتب المحايدة	٠					
		المجموع	٢٠					
	البند الرابع	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٩٩٢	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي
		الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠			
		الرتب المحايدة	٠					
		المجموع	٢٠					
	البند الخامس	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣,٩٧٤	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي
		الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠			
		الرتب المحايدة	٠					
		المجموع	٢٠					

يتضح من الجدول أعلاه (٦٠) أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد قيم دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي حيث كان متوسط الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشراً على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذاكرة البصرية لدى أفراد العينة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من (٤-٦) سنوات على مقياس الذاكرة البصرية للأطفال (من إعداد/ الباحث) قبل وبعد استخدام البرنامج في اتجاه القياس البعدي، حيث أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في جميع بنود المقياس الخمس مما يشير إلى تنمية مستوى الذاكرة البصرية لدى أفراد العينة التجريبية ، وبالتالي هذا يعد مؤشراً على فاعلية أنشطة جلسات البرنامج القائم على التعلم المتمايز حيث أنها من الأنشطة المحببة للأطفال في مرحلة الروضة ، واعتمدت الجلسات على مجموعة متنوعة من الأنشطة (فنية – قصصية – موسيقية – تركيبية – عقلية... الخ). وتنوعت الإستراتيجيات المستخدمة في الجلسات بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة وطبيعة المرحلة العمرية للعينة. وبالتالي فقد تحققت صحة الفرض الأول للبحث الحالي، وهذا يعني أن البرنامج ذو فاعلية بالقدر الذي أدى الى تنمية الذاكرة البصرية لأطفال العينة .

وهذا يشير إلى ما قام به الباحث على مدار جلسات البرنامج وأن يكون على تواصل مع معلماتهم بشكلٍ مستمرٍ لمعرفة مستوى تقدمهم في الأنشطة الأكاديمية ، كما قام الباحث بعمل جلسات إرشادية للأمهات ليتعرفوا على

صعوبات التعلم وأعراضها ومظاهرها وأسبابها وتأثيراتها في المراحل التعليمية اللاحقة ، كما قام الباحث بإعطائهن بعض النصائح التي تساعدهن على التعامل مع صعوبات التعلم لدى أطفالهن مما يساعدهن في الحد من خطر صعوبات التعلم لدى أطفالهن بشكلٍ أفضل، وهذا ساعد على نجاح البرنامج.

فقد أكدت دراسة بريك (٢٠٢٠) على فاعلية التعلم المتمايز في تعلم أطفال الروضة، كما أوصت نتائج دراسة سايلور saylor(2008) بالاهتمام بإستراتيجيات التعلم الحديثة في التعلم وتحديداً التعلم المتمايز، مما قد يساعد على الوقاية من صعوبات التعلم المستقبلية وتقليل فجوات الإنجاز.

وهذه النتيجة تؤكد على الدور الفعال لإستراتيجيات وفنيات التعلم المتمايز في تنمية الذاكرة البصرية كون الأطفال تعلموا بطريقة جديدة لم يعهدوها من قبل نتيجة تنمية القدرات المعرفية لديهم بطريقة مشوقة وجذابة لهم وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم، وهذا يعود لكون التعلم المتمايز ليس إستراتيجية واحدة ولكنه مدخل للتعلم يعتمد على دمج العديد من الإستراتيجيات المتنوعة، وبالتالي يلبي احتياجات الأطفال الفردية حيث يحصل كل الأطفال على نفس القدر من المعلومات ولكن عن طريق إعطاؤهم مداخل ومهام وخرجات تعلم مصممة وفقاً لحاجاتهم التعليمية.

إن التعلم باستخدام التعلم المتمايز والذي يعتمد على استخدام إستراتيجيات متنوعة يساعد على تطويع الأنشطة تبعاً للاختلافات بين الأطفال مما أدى إلى تشجيع الأطفال لبذل المزيد من الجهد في تحقيق أهداف البرنامج، بالإضافة إلى أن التعلم بإستراتيجيات التعلم المتمايز يراعي الفروق الفردية بين الأطفال من حيث ميولهم ورغباتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم، ومن ثم جذب انتباههم نحو موضوع التعلم ومشاركتهم في الأنشطة أثناء جلسات البرنامج.

كما أن إجراءات التعلم باستخدام إستراتيجيات التعلم المتمايز والتي تعتمد على المجموعات الصغيرة المتعاونة أتاحت الفرصة للأطفال في الحركة والتفاعل الإيجابي بين بعضهم البعض، وبينهم وبين الباحث عند تنفيذ أنشطة وجلسات البرنامج . كما أتاح حالة من الراحة النفسية بينهم وهم ينجزون مهامهم في جو يسوده التعاون والتفاعل الاجتماعي والدعم من جميع أفراد المجموعة مما أسهم في اكتسابهم لمهارات الذاكرة البصرية.

ويعتقد الباحث أن فعالية التعلم المتمايز في تحسين مستوى الذاكرة البصرية لدى الأطفال بالمجموعة التجريبية يمكن أن يعزى إلى عاملين أساسيين؛ يتمثل العامل الأول فيما يتسم به التعلم المتمايز من مزايا، وما يرتكز عليه من مباديء، فهو يقوم على فهم المعلمة وتقديرها للاختلافات بين الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم وتعرف الفروق الفردية بينهم والبناء عليها، وتوجيهها لتهيئة البيئة التعليمية والفيزيقية في القاعة الصفية وتصميم مواقف التعلم والتعلم باختيار وتكييف إستراتيجيات التعلم وتوفير الأنشطة ومصادر التعلم المتنوعة وإتاحة فرص الاختيار والمشاركة النشطة بما يلائم هذا التباين بين الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم ويتسق وأنماطهم في التعلم وذكاءاتهم المتعددة، وكذلك تمكين جميع أطفال الروضة التعلم من إشباع وتلبية حاجاتهم المتفردة التي تعكسها التباينات بينهم، والسماح لهم بتحمل المسئولية تجاه تعلمهم من خلال اندماجهم في الأنشطة المختلفة، وعلى أن من أهم ما قد يعكس هذه النتيجة هو ارتكاز التعلم المتمايز على أن كل طفل ذو صعوبة في التعلم قادرًا على التعلم، وأن على المعلمة أن تترجم ذلك في ممارساتها الفعلية مع أطفالها، فالأطفال المنبئين أو ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يعانون من فقد الثقة بالنفس نتيجة التوقعات المتدنية من المحيطين بهم خاصة معلماتهم، كما يجدون صعوبة في التعلم

النمائي والأكاديمي في ظل أساليب التعلم التقليدية الشائعة التي تغفل تماماً استعداداتهم وميولهم وخصائصهم وأنماط تعلمهم.

وهو ما يختلف كلياً في ظل التعلم المتمايز في ضوء ما أظهرته نتيجة الفرض الأول من وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الذاكرة البصرية والسمعية ككل وعلى بعديه وجميع بنوده الخمس.

ويتمثل العامل الثاني الذي يعتقد الباحث أن يفسر فاعلية التعلم المتمايز في تحسين مستوى الذاكرة البصرية للأطفال بالمجموعة التجريبية فيما تضمنه دليل المعلمة من توجيهات وإرشادات إجرائية ومواد تعليمية من عروض تقديمية ومقاطع فيديو تعليمية وأوراق عمل وأنشطة متنوعة تتسق في مجملها مع الملامح الرئيسة للتعلم المتمايز، حيث وضع في الاعتبار خصائص واحتياجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وكيفية استكشاف قدراتهم وأنماط تعلمهم، وتفعيل أساليب متنوعة في التواصل معهم، مما مكن الباحث من تنمية مهارات الأطفال المعرفية على أفضل نحو ممكن، هذا بالإضافة إلى تزويد الأطفال ببطاقات تقويم فردية الذي تم إعدادها بما يراعي قدراتهم العقلية ونزوعهم للتعلم البصري، حيث تم التركيز على الرسوم والصور الإيضاحية والأنشطة المتنوعة الفردية والجماعية التي تراعي تنوع الميول والاهتمامات بينهم، ، وتتيح لهم تطبيق ما تعلموه، ويتسق ذلك مع ما أشار إليه (Willis & Mann, 2000) من أنه إذا تم الإعداد للتعلم المتمايز بشكلٍ جيدٍ تكون النتيجة أطفال أكثر انخراطاً ومشاركة، يغمرهم الشعور بالمتعة والتشويق بديلاً عن الشعور بالضيق والملل.

الفرض الثاني ونتائجه:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم على مقياس الذاكرة البصرية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج القائم على التعلم المتمايز ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارامتري للمجموعات المرتبطة للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة في القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على الذاكرة البصرية ، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لبعدى وبنود المقياس وذلك بتطبيق مقياس الذاكرة البصرية والتي تم تدريب المجموعة التجريبية عليه داخل جلسات البرنامج. وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٧)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة لبود مقياس الذاكرة البصرية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية باستخدام معادلة ويلكوكسون ن=(٢٠)

مقياس الذاكرة البصرية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم	اتجاه فروق الرتب	العدد	القياس البعدي/ التتبعي		قيمة Z	مستوى الدلالة الإحصائية
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الذاكرة البصرية	الرتب السالبة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-١,٠٠٠	٠,٣١٧ غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	الرتب المحايدة	١٩				
	المجموع	٢٠				

يتضح من الجدول أعلاه (٧) أن قيم (z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لبُعدي المقياس قيم غير دالة مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، وهذا يعد مؤشراً على استمرار فاعلية البرنامج المستخدم القائم على التعلم المتمايز في تنمية الذاكرة البصرية لدى أفراد العينة التجريبية.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

من خلال جدول (٧) يتضح تقارب القياس التتبعي مع القياس البعدي بفارق بسيط لصالح القياس التتبعي، وهذا يدل على استمرار فاعلية البرنامج على الأطفال، ويرجع الباحث هذه النتائج إلى تأثير البرنامج وما تضمنه من فنيات وإستراتيجيات وأنشطة متنوعة محببة للأطفال تراعي المرحلة العمرية وخصائصها، وكذلك تعاون الأمهات مع الباحث ومتابعة الأنشطة التى تقدم لأطفالهن وحرصهن على حضور الأطفال وعدم التغيب عن المشاركة في جلسات البرنامج كان له الأثر في استمرار تأثير البرنامج.

ويرجع الباحث نتيجة هذا التحسن بشكلٍ كبيرٍ إلى استخدام أنشطة التعلم المتمايز التي تناسب خصائص وقدرات وحاجات أطفال الروضة والتي أدت إلى بقاء أثرها بعد مرور فترة زمنية قدرها شهر، كما ساعد البرنامج التدريبي القائم على التعلم المتمايز في توعية الوالدين وإرشادهم بكيفية اتباع الطرق الصحيحة لتنمية مهارات الذاكرة البصرية والسمعية لدى أطفالهم، وملاحظة الوالدين لتقدم طفلهما أثناء حله للتكليف المنزلي المكلف به، بالإضافة إلى مناقشته فيما تدرب عليه في برنامج التعلم المتمايز.

وترجع أيضاً استمرارية فاعلية برنامج التعلم المتمايز إلى التعاون والعلاقات الطيبة التي كونها الباحث بينه وبين الأطفال (أفراد عينة البحث التجريبية) ، وعلى ضوء هذا يؤكد الباحث على أهمية التدريب على تنمية

مهارات الذاكرة البصرية لدى الأطفال في مرحلة الروضة من (٤-٦) سنوات.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة أيضاً الى استمرار فاعلية التعلم المتمايز في تنمية الذاكرة البصرية خلال فترة المتابعة، واستفادة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم من أنشطة وجلسات برنامج التعلم المتمايز، والذي ينجم عنها تنمية الذاكرة البصرية.

وهذه النتيجة تبدو أمراً طبيعياً في ضوء ما يتضمنه برنامج التعلم المتمايز من فنيات وإستراتيجيات وأساليب، وما أبداه الباحث في فترة المتابعة من تأكيد الخبرات والمهارات والفنيات وممارسة أنشطة التعلم المتمايز التي يتضمنها البرنامج موضع الاهتمام من البحث الحالي مما أدى إلى زيادة القدرة على إتقان مهارات الذاكرة البصرية.

ويرجع الباحث استمرار نجاح أنشطة برنامج التعلم المتمايز بعد استخدام البرنامج واستمرار أثرها بعد فترة المتابعة نظراً لخصائص نمو أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ومن حبهم للأنشطة القائمة على فنيات التعلم المتمايز.

وبذلك فهذه النتيجة تعد طبيعية في ضوء ما تضمنه البرنامج من فنيات وإستراتيجيات التعلم المتمايز وفي ضوء ما أبداه أطفال مجموعة البحث التجريبية التي تلقت أنشطة وجلسات البرنامج من تفاعل وتعاون وبمتابعة الباحث لهم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وحتى فترة المتابعة والتي بلغت شهر بعد القياس البعدي، وتم اجراء القياس التتبعي عليهم حيث تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أفراد عينة البحث التجريبية على مقياس الذاكرة البصرية في القياس البعدي والقياس التتبعي **وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثانى للبحث الحالي.**

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يتقدم الباحث بالتوصيات التالية للاستفادة منها:

١. تنمية مهارات الذاكرة البصرية والسمعية لدى فئات متنوعة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. ضرورة الاهتمام بتنمية القدرات المعرفية لذوي صعوبات التعلم وعلى رأسها الذاكرة البصرية والسمعية، وذلك من خلال توفير البرامج والإستراتيجيات المناسبة التى تساعدهم في التغلب على نواحي القصور المعرفية التى يعانوا منها.

٣. ضرورة التركيز في الدراسات التربوية الخاصة بفئة المنبئين بصعوبات التعلم على الذاكرة بأنواعها المختلفة، حيث تعتبر من المسببات الرئيسية للصعوبات الأكاديمية ومن الأعراض المهمة جداً للصعوبات النمائية.

البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي ومن خلال تعامل وتفاعل الباحث مع أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم، فلقد اقترح الباحث البحوث الآتية:

١. فعالية برنامج قائم على التعلم المتمايز لتحسين التفكير الإيجابي لدى أطفال ما قبل المدرسة المنبئين بصعوبات التعلم.

٢. فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الذاكرة لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣. العلاقة بين الذاكرة البصرية والسمعية والاستعداد الأكاديمي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أحمد، أماني سمير عبد الوهاب. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إلكتروني مقترح في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة . *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٧٢.
- البيلاوي، إيهاب عبد العزيز، شوقي، عمرو هشام محمد، وخطاب، دعاء محمد. (٢٠٢٠). الذاكرة العاملة ومهارات الحساب الذهني لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والعاديين: دراسة مقارنة . *مجلة التربية الخاصة*: جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ع٣١ .
- بدير، كريمان محمد، والزمامي، آلاء سلطان. (٢٠١٨). فعالية استخدام الخرائط المعرفية في تنمية التذكر البصري لدى أطفال الروضة .*مجلة البحث العلمي في التربية*: جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع١٩، ج١٦ .
- البطانية، أسامة محمد، ورشوان، مالك أحمد (٢٠٠٩).*صعوبات التعلم النظرية والممارسة* .ط٣. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- تركستاني، مريم بنت حافظ عمر. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لكل من الذاكرة البصرية وبعض المتغيرات الديموغرافية في التنبؤ بالتمييز البصري للأطفال الصم وضعاف السمع .*المجلة التربوية*: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٨١ .
- الحارثي، إبراهيم (٢٠٠١). *التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ* .الرياض . مكتبة الشقيري.

- الحليسي، معيض حسن (٢٠١٢). *أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- حمدي، محمد أنيس (٢٠١٥). *فعالية التعليم العلاجي المتمايز في تنمية الوعى الفونيمي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي المعرضين لصعوبات التعلم*. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- الحويلة، أمثال هادي، والصبوة، محمد نجيب (٢٠٠٩). *سيكولوجية الذاكرة الدلالية والأحداث الشخصية في ضوء نظرية معالجة المعلومات*. القاهرة. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- خصاونة، محمد أحمد (٢٠١٤). *صعوبات التعلم النمائية*. ط٢. دار الفكر للطباعة والنشر.
- الخطيب، أمل سعدي عزات (٢٠١٧). *أثر توظيف مدخل التدريس المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية. غزة.
- الدوسري، ليلى هديب محمد، والكثيري، نورة بنت علي بن زيد. (٢٠١٧). مؤشرات صعوبات الذاكرة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم فى المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر معلماتهن .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج٥، ع٢٠.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية: اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عبد الحميد، محمد إبراهيم، الهندي، هبة الله مجدي عبد الحميد، وبغيدة، إبراهيم فوزي إبراهيم. (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على الأنشطة الفنية في

تنمية الذاكرة البصرية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم .*مجلة كلية رياض الأطفال*: جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال، ع١١.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والتجديد في التدريس*. دار الصفا للنشر والتوزيع. عمان.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٦). *المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة*. دراسات تطبيقية . القاهرة: دار الرشاد.
- محمد، كريمة عبد اللاه محمود (٢٠١٧). وحدة مقترحة في العلوم قائمة على التعليم المتمايز لإكساب المفاهيم العلمية والحس العلمي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي. *مجلة التربية العلمية*، ٢٠(١)،١-٤٠.
- محمد، أحمد حسن حمدان (٢٠٠٩). *مدى فاعلية برنامج تدريبي للذاكرة قصيرة المدى لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة.كلية التربية. جامعة أسيوط.
- محمود، محمد فاروق حمدي. (٢٠٢٠). برنامج علاجي قائم على التعليم المتمايز لتحسين الأداء القرائي وفهم المقروء وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية .*المجلة التربوية*: جامعة سوهاج – كلية التربية، ج٧٩.
- المشايخ، فاتن نبيل محمود، و جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠١٥) .*أثر استخدام التعليم المتمايز في تحسين الفهم القرائي والتعبير الشفوي لطلبة صعوبات التعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.
- المغلوث، آلاء سامي، والصياد، وليد عاطف منصور. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الفنية في تنمية الذاكرة البصرية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية . *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج١٠، ع٣٧.

-ملحم، سامي بن محمد. (٢٠٠٢م). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان: دار المسيرة.

-وهدان، سربناس ربيع (٢٠١٨). فعالية برنامج للتعليم المتمايز في تحسين الانخراط في التعلم والفهم القرائي فوق المعرفي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم . *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، ١ (٢).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Admine, E (2012). *Cognitive Development Pre-Academic Skills*. Http//Blogs.ubc.ca/early Childhood Interventional /2010/ 12/pre-Academic-Skills.

- Ashly.B, Manelly.S (2016). The Role of Speech Processes & Memory in Reading Disability. *The Journal of General Psychosis*, 121

- Baddeley, A.D. and Logie, R. H. (1992). *Auditory imagery and working memory*. In Auditory Imagery (Reisberg, D., ed.), pp. 179-197, Lawrence Erlbaum.

- Geary, D. C., Hoard, M. K., (2004). Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 121-151

- Goodnough, Karen (2010). "Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge

Through the Lens of Differentiated Instruction". *Research in Science Education*. Mar, Vol. 40, Issue 2, PP.239-265.

- Leahman,M.&Hasselhorn,M (2007). Variable Memory strategy use in children adaptive interest learning behavior ;Developmental changes with working memory influences in free Recall, *Child development*, (78)4,1068-1082.

- Stenberg, R. J. (2003). What is an expert Students? *Educational Research*, 5-9,32

- Watts- Taffy, S & et al (2012). Differentiated Instruction Making Informed Teacher Decisions, *The Reading Teacher*, Vol. (66), Issue. (4), Pp. (303 - 314).

- Yee, E., Chrysikou, E. G., & Thompson-Schill, S. L. (2013). Semantic Memory. In Ochsner, K., & Kosslyn, S. M. (Eds.). *The Oxford handbook of cognitive neuroscience*, Volume 2: The cutting edges (Vol. 2). Oxford University Press.

برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب لتنمية مهارة إعداد الأنشطة التقويمية للطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة

* د/ ولاء محمد عطية محمد هيبة.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٣/١٩ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢/٣/٢٩

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب في اكتساب الطالبة المعلمة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية، حيث تعتبر إحدى الإستراتيجيات التعليمية الهامة لأنها تدمج بين تعلم إلكتروني متمثل بشق الفيديوهات والعروض التعليمية والتي تُعرض عن طريق الحاسب الآلي والإنترنت والتعلم التقليدي المتمثل في الممارسات والأنشطة التعليمية داخل قاعة المحاضرات مما يجعلها إستراتيجية مناسبة لتنمية مهارة إعداد الأنشطة التقويمية . وقد استخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين في التطبيق العملي للبرنامج، وذلك باستخدام قياسين قبلي وبعدي لاختبار مهارات التقويم التربوي، وكان من أبرز نتائج البحث فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الصف المقلوب في اكتساب الطالبة المعلمة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية. وقد أوصى البحث بضرورة الاعتماد على إستراتيجية الصف المقلوب كإحدى الإستراتيجيات التعليمية الأساسية للتدريس الجامعي للطالبات المعلمات حيث تسهم في إكساب الطالبة المعلمة مختلف المعارف والمعلومات والمفاهيم والمهارات.

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

لذلك نأمل أن تساهم نتائج البحث الحالي في تحسين تطبيق إستراتيجيات التعلم الحديثة وتغطيها في دراسات بحثية مسقبلية تغطي جوانب أخرى لم يشملها البحث الحالي.

A program based on the flipped classroom strategy to develop the skill of preparing assessment activities for the student teacher at the Faculty of Education for Early Childhood

Dr/ Walaa Mohamed Attia Mohamed Heiba. *

Abstract:

The current research aimed to build a program based on the flipped classroom strategy in acquiring the student teacher's educational assessment skill, as it is considered one of the important strategies in the field of education because it combines e-learning represented in the educational videos that are presented via the computer and the Internet and traditional learning represented in practices and activities Teaching in the lecture hall, which makes it an appropriate strategy for displaying the skill of educational assessment. The research relied on the quasi-experimental approach with two groups one in the practical application of the program, using the pre and post measurements to test the skills of educational assessment. One of the most prominent results of the research was the effectiveness of the program based on the flipped classroom strategy in acquiring the student teacher's educational assessment skill. The research recommended the necessity of using the flipped

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

classroom strategy as one of the basic educational strategies for university teaching for female student teachers, as it contributes to providing the student teacher with various knowledge, information, concepts and skills. Therefore, we hope that the results of the current research will contribute to the development of the use of modern learning strategies and cover them in future research studies covering other aspects not covered by the current search.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية الصف المقلوب. Flipped Class Strategy
- مهارة إعداد الأنشطة التقويمية. The skill of preparing calendar activities
- الطالبة المعلمة. A female teacher

مقدمة:

تتشكل مهارات التدريس للطالبة المعلمة بحسب برامج الإعداد التي تتلقها في دراستها والتي تثقل مهاراتها وترفع كفاءتها المهنية في المستقبل مما يزيد الطلب عليها في سوق العمل، ومن المهارات التي تسعى برامج إعداد الطالبة المعلمة لثقلها مهارة إعداد الأنشطة التقويمية حيث تعتبر من أهم المهارات، ويرجع ذلك لتأثير التقويم التربوي القوي بالعملية التعليمية حيث يحدد مسار التعلم، كما يرافق كل مراحله ويوجه تبعًا لنتائجه لتفادي الأخطاء والتأكد من مدى فاعلية عملية التعلم ومستويات تأثيرها على الأطفال.

فالأنشطة التقويمية نالها كغيرها من عناصر التعلم العديد من التطوير وخاصةً في الآونة الأخيرة، حيث اعتمدت منظومة التعليم على التكنولوجيا

وظهر التعليم الإلكتروني ونال حظًا وفيرًا من التطور التكنولوجي ووسائله المتنوعة فالتعليم الإلكتروني يقوم بدور تكاملي مع التعليم النظامي أو التقليدي بهدف توسيع مساحة التعليم والصف المقلوب هو نموذج تربوي تنعكس فيها المحاضرة والواجبات المنزلية بكافة أشكالها، ويعتبر شكلاً من أشكال التعليم المدمج الذي يوظف التكنولوجيا لتحسين عملية التعلم .

ويعتمد هذا النمط من الصفوف على عرض فيديو قصير تشاهده الطالبات خارج المؤسسة التعليمية قبل حضور المحاضرة، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات، ويعتبر مقطع الفيديو عنصرًا أساسيًا في عملية التعلم بالصف المقلوب سواء كان من إعداد المحاضر أو مختار من أحد المصنفات التعليمية الجاهزة (شداد،٢٠٠٩).

ويتواجد أسلوب التعلم عن طريق الصف المقلوب منذ مدة طويلة تحت مسميات عدة ولكن ظهور المصطلح بشكله الحالي يرجع إلى فترة حديثة، كما أن التعلم المقلوب يعتمد على مفاهيم وأساليب كالتعلم النشط ومشاركة الطالبات، ففي المحاضرات التقليدية يعتمد المحاضر على الشرح والإلقاء في المحاضرة وقد لا يجد وقتاً كافياً لتلقي الاستفسارات والنقاشات مع الطالبات وإثراء معلوماتهم، وهنا تكمن فائدة هذا النوع من التعليم (البابطين،٢٠٠٨).

والفصول المقلوبة هي إستراتيجية تعلم وتعليم مقصودة تستخدم تكنولوجيا التعليم في اطلاع الطالبات على المحتوى التعليمي قبل المحاضرة وخارجها؛ لاستغلال وقت التعلم في القاعات للممارسة الفعلية للمعرفة عبر الأنشطة النشطة؛ فهي أحد أنواع التعلم المدمج الذي يجمع بين بيئة التعلم غير

المتزامنة في المنزل، والمتزامنة مع المحاضر في قاعة المحاضرات (الجابر،٢٠٠٩).

ويقدم الصف المقلوب العديد من المهارات والمعارف والمفاهيم للطالبات المعلمات، ومن تلك المهارات مهارة إعداد الأنشطة التقويمية حيث تعد أحد المهارات الهامة في تكوين شخصية المهنية للطالبة المعلمة.

والأنشطة التقويمية تعتبر مقياسًا للنجاح أو الفشل في تحقيق أهداف المنهج أو أجزاء منها، أو أهداف درس أو مجموعة دروس وكذلك تحديد نقاط القوة أو الضعف، مما يساعد في تحقيق الأهداف المطلوبة بأفضل ما يمكن.

والأنشطة التقويمية ليست مقتصرة على المجال التربوي فقط وإنما تمتد لمظاهر الحياة العامة وحيث تعتبر خطوة رئيسية يقوم بها الفرد للوقوف على مدى نجاحه في أعماله المختلفة وحجم الإخفاقات وأسبابها ومن ثم بناء أهداف جديدة متلافيًا أسباب الإخفاقات في المرة السابقة.

مما سبق رأت الباحثة إمكانية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب لتنمية مهارة الطالبة المعلمة في إعداد الأنشطة التقويمية.

مشكلة البحث:

وفي ضوء عمل الباحثة في كلية التربية للطفولة المبكرة وتدريس مادة القياس والتقويم التربوي لاحظت الباحثة أن الطالبات يحتجن إلى تنمية مهارتهن في اختيار وإعداد الأنشطة التقويمية وخاصةً الإلكتروني منها وأن وقت المحاضرة يستنزف في الشق النظري ويقلل من زمن الشق العملي حيث أن المادة في اللائحة مادة نظرية والمواد النظرية لا تمنح سكاشن عملى وتحددت مشكلة البحث الحالي في الآتي:

أ- الإحساس بالمشكلة :

فقد شعرت الباحثة أبعاد المشكلة من خلال الاعتبارات التالية:

١-عمل الباحثة وتدريسها مادة التقويم التربوي لاحظت احتياج الطالبات إلى مزيد من التطبيق العملي على اختيار وإعداد الأنشطة التقويمية وخاصةً الإلكترونية منها، وقد قامت الباحثة باستطلاع رأي الطالبات المعلمات حول ذلك وأكد استطلاع الرأي احتياج الطالبات إلى التدريب على تلك المهارات.

٢-من خلال إطلاع الباحثة على المراجع والدراسات التي تناولت إستراتيجية الصف المقلوب، وتأكيد الدراسات الأجنبية والعربية على فعاليتها مع الطالبة المعلمة. حيث أوصت العديد من الدراسات مثل دراسة (الرحيلي ،٢٠١٨)؛ (الجهني ،٢٠١٨)؛ (Griffey, 2017) , (الديبي،٢٠١٦) , (Simelan-Mnisi & Mji , 2015).

ب- تحديد المشكلة:

قامت الباحثة بإجراء دراسة إستطلاعية للطالبات المعلمات عن مدي احتياجهن لزيادة ساعات التدريب على إعداد الأنشطة التقويمية وما هي الانشطة الأكثر احتياجًا للتدريب وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

*عدد الطالبات اللاتي يرين أنهن يحتجن لزيادة ساعات التدريب ٨٠ %.

*عدد الطالبات اللاتي يرين أنهن يحتجن للتدريب على إعداد كل أنواع الأنشطة التقويمية ٢٠%.

*عدد الطالبات اللاتي يرين أنهن يحتجن على إعداد أنشطة التقويم الإلكترونية ٦٠%.

وبتحليل ما سبق نجد أن رغم تلقي الطالبات المعلمات للتدريب أثناء المحاضرة إلا أن ٨٠% منهم أجمعوا على عدم كفاية زمن المحاضرة للشقين العملي والنظري، واحتياجهن لزيادة الشق العملي وأجمع ٢٠%منهن

أن كل الأنشطة التقويمية تحتاج إلى التدريب على قدر سواء، و ٦٠ % أجمع على أن الأنشطة التقويمية الإلكترونية تحتاج إلى تدريب أكثر، ويرجع ذلك في وجهة نظرهم للتحول التعلم من تعلم تقليدي إلى تعلم إلكتروني بشكلٍ كبيرٍ.

سؤال البحث:

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي وهو:

ما فاعلية برنامج قائم علي الصف المقلوب في اكتساب الطالبة المعلمة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما مهارات إعداد الأنشطة التقويمية للطالبة المعلمة ؟

٢- ما الإطار العام لبرنامج للقياس والتقويم التربوي القائم على الصف المقلوب؟

٣- ما فاعلية تدريس برنامج القياس والتقويم التربوي القائم على الصف المقلوب في تنمية مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على :

الأهداف النظرية الأكاديمية وهي :

١-التعرف على إستراتيجية الصف المقلوب ومدى ملائمتها للتعلم الجامعي.
٢-التعرف على الأنشطة التقويمية وكيفية إعدادها وتطبيقها.

الأهداف التطبيقية وهي:

١-إعداد برنامج لتدريس القياس والتقويم التربوي قائم على إستراتيجية الصف المقلوب .

٢-قياس فاعلية برنامج لتدريس القياس والتقويم التربوي على تنمية مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في استخدامه إستراتيجية تعليمية حديثة هامة وتطبيقها مع الطالبة المعلمة حيث أسفرت الدراسة الإستطلاعية للبحث عن احتياج الطالبات المعلمات للتدريب على مهارة إعداد الأنشطة التقويمية، وتزداد أهمية البحث في التأكيد على ضرورة توظيف التصف المقلوب في تنمية مهارات الطالبة المعلمة وسلوكياتها الإيجابية والمعارف والمفاهيم المختلفة، كما يحدد البحث الحالي كيفية إكساب الطالبة المعلمة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية، وتقدم مجموعة متنوعة من الأنشطة التقويمية ولاشك أن هذا ينطوي على أهمية كبيرة للبحث الحالي على الوجهتين النظرية والتطبيقية .

فروض البحث:

١- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ".

٢- لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ".

٣- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ".

٤- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ".

منهج البحث :

يقوم البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي في التطبيق العملي لبرنامج البحث؛ للتعرف على فاعلية برنامج تدريس القياس والتقويم القائم على إستراتيجية الصف المقلوب (كمتغير مستقل) لاكتساب الطالبة المعلمة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية (كمتغير تابع) ، وقد تم التصميم التجريبي لمجموعة واحدة ، وذلك باستخدام القياس القبلي والبعدي.

عينة البحث:

تتحدد نتائج البحث الحالي بخصائص الطالبات المعلمات بالمستوى الثاني بكليات التربية للطفولة المبكرة، واقتصرت عينة البحث على الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بني سويف وعددهم ٢٥٧ طالبةً.

حدود البحث:

وتتحدد فيما يلي:

أ. **الحدود الجغرافية** : تم اختيار العينة الحالية من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بني سويف.

ب. **الحدود البشرية** : تقتصر العينة على (٢٥٧) طالبة معلمة من المستوى الثاني الملتحقين بكلية التربية للطفوله المبكرة جامعة بني سويف مقر عمل الباحثة.

جـ .الحدود الزمنية:

تم تطبيق برنامج البحث الحالي خلال الفصل الدراسى الثاني من العام الدراسى ٢٠٢٠ /٢٠٢١م بدءًا من (٢٠٢١/٢/٢٥) إلى (٢٠٢١/٥/١٠م) لمدة (١٢ أسبوع) حوالي ٣ شهور تقريباً بواقع (٤٨) ساعة موزعة بين المحاضرات On Line والأنشطة التقويمية داخل قاعة المحاضرات على

مدى لقائين في الأسبوع إحداهما On Line والآخر بالكلية ويستغرق زمن الجلسة (١٢٠ دقيقة).

أدوات البحث :

١-اختبار مهارات إعداد وتنفيذ لأنشطة التقويمية. (إعداد/ الباحثة)
٢-برنامج قائم على الصف المقلوب في اكتساب الطالبة المعلمة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية. (إعداد/ الباحثة)
٣-بطاقة ملاحظة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية. (إعداد/ الباحثة)

مصطلحات البحث:

- **إستراتيجية الصف المقلوب:**

أحد أنواع التعليم الذي يعمل على الاستغلال الأمثل لوقت المعلمة أثناء المحاضرة، حيث تقيم المعلمة مستوى الطالبات في بداية الفترة ثم تصمم الأنشطة داخل الصف من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف والمهارات. ومن ثم تشرف على أنشطتهم وتقدم الدعم المناسب للمتعثرين منهم وبالتالي تكون مستويات الفهم والتحصيل العلمي عالية جدًا، لأن المعلمة راعت الفروق الفردية بين الطالبات (فهيم،٢٠١٠).

- **التعلم المقلوب "Learning Flipped":**

نموذج تربوي يدمج بين التعلم المرتكز حول المتعلم والتعلم المرتكز حول المعلم ويتضمن أنشطة تعليمية تفاعلية لمجموعات صغيرة داخل القاعة، وتعلم فردي مباشر يعتمد على تكنولوجيا الحاسوب (Knaus et al. 2013)

وتعرفه الباحثة إجرائيًا:

نموذج تربوي يجمع بين التعلم الذاتي والتعلم التعاوني حيث يقدم تكنولوجية تعليمية تدعم تعلم الفرد بالمنزل وأنشطة تطبيقية تدعم التعلم التعاوني داخل قاعة المحاضرات.

- **الأنشطة التقويمية:**

هي الأسئلة والتمارين التي تلي كل درس من الدروس ويستوجب على الطفل حلها لمعرفة مدى تقدمه في المادة (العيد،٢٠١٠).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا:

هي مجموعة البطاقات والاختبارات والتمارين والألعاب التي تتبع كل نشاط تعليمي، والتي يقوم الطفل أو معلمته بتطبيقها للوقوف على مستوى استيعاب الطفل للنشاط التعليمي.

الأساس النظري للبحث :

هذا البحث قائم على العديد من نظريات التعلم التي تدعم الصف المقلوب، ومن أهم تلك النظريات التواصلية ونظرية النشاط والنظرية البنائية وتدعم تلك النظريات التعلم الفردي ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين حيث يكون التعلم تفاعليًا متمركزًا على المتعلم والصف المقلوب توفير تفاعل بين النظريات المختلفة للتعلم والتكنولجيا التعليم لحصول المتعلم على أقصي استفادة تعليمية وتطبيق المعارف والمهارات المتنوعة عن طريق تكنولوجيا التعليم.

تتحدد الباحثة محورين هما :-

المحور الأول :

الصف المقلوب :

يعتبر الصف المقلوب أحد إستراتيجيات التعلم الحديثة والتي توظف التكنولوجيا بمجال التعليم وتعتمد على استخدام أجهزة الجوال والأجهزة

اللوحيـة والحواسـيب وشـبكات الإنترنـت، ويـوفر الصـف المقلـوب المتعـة والتشويق أثناء عملية التعليم حيث تقوم على المتعلم وتجعل المعلم مرشدًا وموجهًا يدير التعلم حيث ينظم جروبات العمل ويوزيع المهام ويرشد المتعلم لمصادر التعلم المختلفة (القحطاني ،٢٠٢٠؛ عبد العاطي ،٢٠٢٠).

مفهوم الصف المقلوب:

يعرف الصف المقلوب بأنه إستراتيجية تعليمية تقوم على تطبيق التقنيات الحديثة في التعلم عن طريق تسجيل الدروس بمقاطع فيديو يتم مشاهدتها كواجبات منزلية خارج الصف ويخصص وقت الحصة للأنشطة الفردية والجماعية (Bishop&Verleger, 2013).

يعرفه جوناثان وأرون بأنه منحنى تعليمي ينقل التدريس من مكان تعلم جماعي إلى مكان تعلم فردي، ويتحول مكان التعلم الجماعي إلى بيئة دينامية تفاعلية يوجه فيها المربي المتعلمين وهم يطبقون المعارف والمفاهيم بجد وابداع في مادة التعلم (جوناثان وأرون،٢٠١٥).

كما يعرف بأنه إستراتيجية تعليمية تستخدم بها معلمة الروضة التقنيات الحديثة في تطوير عملية التدريس والتواصل مع المتعلمين في صورة تسجيل يسمعه المتعلمون خارج الصف ويطبقون ما سمعو داخل الصف (عبد الواحد،٢٠١٥).

ويعرف بأنه إستراتيجية تقلب بيئة التعلم التقليدي حيث تقدم محتوى تعليمي خارج الصف من خلال وسائل تكنولوجية وعمل الواجبات المنزلية داخل الصف بإشراف المعلم (Moore, 2016).

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أنها اتفقت على أن الصف المقلوب يستخدم التقنيات التكنولوجية والمتعلم به هو محور التعلم والمعلم مرشدًا ومنظمًا لموقف التعلم، وبذلك يتماشي الصف المقلوب مع متطلبات العصر الحديث مما يجعلة أحد أهم إستراتيجيات التعلم.

أهمية الصف المقلوب :

١-تتحدد أهمية الصف المقلوب في ميدان التعليم بصفةٍ عامةٍ في تشجيع كلٍ من المعلم والمتعلم على الاستخدام الأفضل للتقنيات الحديثة في مجال التعليم.

٢-يساعد على استغلال أمثل لوقت المحاضرة من قِبَل المعلم في تصويب أخطاء المتعلمين، والإجابة عن استفساراتهم وتطبيق ما تعلموه عمليًا بدلاً من إلقاء المحاضرات.

٣-كما أنها تحقق أكبر استفادة للمتعلمين إذ يمكن لكل المعلمين في نفس التخصص تسجيل درسًا بأسلوبه وطريقته؛ ليتمكن المتعلمون من الاستماع لتلك الدروس المتنوعة في نفس الموضوع.

٤-كما يمكن تلخيص أهمية الصف المقلوب في التوظيف الجيد للتقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وتطوير دور المعلم من ملقن ليصبح موجهًا، ومرشدًا، ومحفزًا، ومساعدًا، وكذلك مساعدة المتعلمين على التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير بيئة تعليمية ممتعة وشيقة تساعد على جذب المتعلمين للتعلم، مع تنمية مهارات التفكير العليا.

٥-كما يساعد الصف المقلوب على أرشفة المحتوى التعليمي بشكلٍ دائمٍ لمراجعته وتنقيحه

٦-يساعد الصف المقلوب الطالبات في الحصول على المحتوى التعليمي ومتابعة تعلمهن بوضوحٍ (أحمد،٢٠٢١؛ الشرمان، ٢٠١٥).

ويمكن تحديد أهمية الصف المقلوب للتعليم الجامعي بصفةٍ خاصةٍ:

- للصف المقلوب دور مهم في زيادة التحصيل الأكاديمي للطالبة المعلمة ورفع مستوى الأداء الأكاديمي لديهن. وذلك ما أكدت عليه درسات عديدة منها(Nawi et all,2015) ودراسة (قشطة، ٢٠١٦).

- يساعد على تنمية مهارات التفكير المختلفة وخاصةً مهارات التفكير العليا لدى الطالبة المعلمة وذلك ما أكدت عليه دراسة (العطية، ٢٠١٦) ودراسة (Alsowat,2016) ودراسة (سعيد، ٢٠١٧).
- يساعد على تنمية التعلم الذاتي لدى الطالبة المعلمة واعتمادها على قدراتها لتلبية احتياجاتها المعرفية، وذلك ما أكدت عليه دراسة (الحنان وأحمد، ٢٠١٦؛ Cakiroglu& Ozturk, 2017) .
- يساعد على بناء الاتجاهات لدى الطالبات المعلمات نحو المواد الدراسية المختلفة، وذلك ما أكدت عليه دراسة (Bell,2015) ودراسة (سعيد،٢٠١٦) .
- يساعد على تنمية وتطوير مهارات الطالبة المعلمة التدريسية حيث يتيح فرصة أكبر للتدريب العملي داخل المحاضرات، وذلك ما أكدت عليه دراسة (الباز،٢٠١٦؛ Zhai & et al, 2017).

أهداف الصف المقلوب:

- يهدف الصف المقلوب إلى تعديل المشهد التربوي والانتقال إلى التعلم التقليدي إلى التعلم التفاعلي.
- كما يهدف إلى توفير المحتوى العلمي لكل الطالبات في نفس التوقيت قبل موعد المحاضرة بوقت كافي للاطلاع .
- ومن ضمن أهم أهداف الصف المقلوب تساوي مساحات المحتوى والعلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم وحب الاستطلاع لدى المتعلم في المشهد التربوي.
- كما يهدف لزيادة مساحة الأنشطة العملية تحت إشراف المعلم وتوجيهه لحل المشكلات التي تواجه الطالبات أثناء التطبيق مما يزيد مهاراتهن التطبيقية(الكيلاني،٢٠١٥).

خطوات تطبيق الصف المقلوب:

١- التخطيط:

يتم تحديد موضوع المحاضرة المراد تدريسها، ثم تحديد أهدافه التعليمية مسبقًا، واختيار المحتوى العلمي، واختيار الوسيط التكنولوجي الذي ستقدم به المادة العلمية والذي يوفر للطالبات فرص تعلم جيدة بعد تحديد المهام التي ستكلف بها الطالبات والأنشطة التي سينفذونها بقاعة المحاضرات.

٢- إعداد المحتوى العلمي:

لابد من إعداد المحتوي العلمي في قالب إلكتروني يتاح للطالبات قبل الحصة المحاضرة ، بطريقةٍ شيقةٍ وجذابةٍ وواضحةٍ، وقد يقدم بأشكال مختلفة كالعروض التقديمية والفيديوهات والكتب الإلكترونية وغيرها.

٣- تحديد الأنشطة التعليمية:

في تلك المرحلة يتم تحديد مهام وأنشطة فردية يؤديها الطالبات قبل حضورهن المحاضرات مثل البحث على النت، والأسئلة مفتوحة النهايات ، وغيرها.

٤- تحديد الأنشطة التعليمية أثناء الصف:

يجب أن تتنوع الأنشطة بين الفردية والجماعية، وإن غلب عليها الطابع الجماعي، وعلى المحاضر تخصيص ما بين (١٠-١٥) دقيقة في بداية المحاضرة لعرض مقدمة مختصرة عن موضوع المحاضرة ، والوقوف على الأسئلة التي تشغل ذهن الطالبات.

٥- ممارسة الأنشطة ما بعد الصف:

وهي واجبات وتكليفات ومشروعات تكلف بها الطالبات.

٦- التقويم التكويني والنهائي:

حيث يتم من خلاله الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية.
(Alsowat,2016 ؛٢٠١٦ قشطة، ؛Nawi et all,2015)

دور الطالبة المعلمة في الصف المقلوب :

- **في المنزل:** تقوم الطالبة بمشاهدة فيديو تعليمي، وتدون ملاحظاتها والأسئلة خلال مشاهدتها الفيديو.
- **في الكلية:** تحضر الطالبة إلى المحاضرة وتناقش المحاضر في الأسئلة والمشكلات التي واجهتها والتساؤلات التي دونتها في المنزل أثناء مشاهدتها للفيديو.

دور المحاضر في الصف المقلوب:

لقد أصبح دور المحاضر في الصف المقلوب أكثر أهمية حيث أصبح يقوم بثلاث أدوار هي :

- الملاحظة، وإعطاء تغذية راجعة، والتقويم، إضافة إلى توجيه تفكير الطالبة ومساعدتها.
- يقوم المحاضر بإعادة ترتيب قاعة المحاضرات لتتناسب مع الأنشطة التي يتضمنها موضوع المحاضرة.
- يحدد المحاضر بشكلٍ متسلسلٍ مع طالباته كيف يتعلمن؟ ومتى؟ وأين؟
- يتشارك المحاضر مع طالباته في اختيار الموضوعات والأنشطة والتطبيقات التي يرغبن بها.
- على المحاضر أن يتحمل بعض الإزعاج والفوضى التي قد تسود المحاضرة مقارنة بالمحاضرة الهادئة المنضبطة أثناء التعليم التقليدي.
- يقوم المحاضر بوضع نظام تقويم مناسب وموضوعي يقيس فهم الطالبات للموضوعات الدراسية بشكلٍ واضحٍ.(الباز،٢٠١٦؛Bell,2015)

إيجابيات الصف المقلوب:

- يبني علاقات قوية بين الطالبة والمحاضر.
- تتعلم الطالبات حسب وتيرتهن الخاصة.
- يشجع على استخدام أفضل للتقنيات الجديدة بمجال التعليم.
- أداة جيدة لتشخيص عملية التعليم.
- يضمن استغلال جيد لوقت المحاضرة.
- تتحول الطالبات إلى باحثات عن مصادر معلوماتهن.
- يعزز التعلم الذاتي والتفكير الناقد وبناء الخبرات ومهارات التواصل والمشاركة والتعاون بين الطالبات.

سلبيات الصف المقلوب:

- زيادة ساعات استخدام الحاسوب والموبايل للطالبات.
- مهام منزلية إضافية.
- ضعف الإمكانيات، فليس متاح لكل الطالبات استخدام الإنترنت.

(الكحيلي،٢٠١٥) و(الذويخ،٢٠١٤)

المحور الثاني:

الأنشطة التقويمية:

تعتبر الأنشطة التقويمية أحد مهام معلمة الروضة التي تتيح لها فرصة التعرف على مستوى الأطفال وإعداد تقاريرها لإدارة المدرسة وأولياء الأمور عن مستوى الأطفال السلوكي والتعليمي.

مفهوم الأنشطة التقويمية:

هي مجموعة أسئلة عملية يحتويها الكتاب، وتتضمن خطوات إجرائية تتيح للأطفال خبرات واقعية، ويمكن إجاباتها داخل غرفة الصف أو خارجها.

(شبير، ٢٠٠٣)

وتعرف بأنها كل عبارة تنطوي على مطالبة المعلمة للأطفال بإجابة ترتبط بهدف تعليمي للأنشطة التربوية المقررة عليهم (طعيمة، ٢٠٠٤).

ويمكن تعريفها بأنها هي تلك الأسئلة الواردة في نهاية كل نشاط من الأنشطة (الشهري، ٢٠٠٨).

كما تعرف بأنها مجموعة تدريبات وأسئلة وتمرينات تعقب كل درس من الدروس، وتتطلب إجابتها من الأطفال؛ للوقوف على مدى تقدمهم في المادة العلمية، واكتسابهم للمهارات المراد تعلمه (الشامسي ،٢٠١٤).

وتتبنى الباحثة تعريف هي مجموعة البطاقات والاختبارات والتمارين والألعاب التي تتبع كل نشاط تعليمي والتي يقوم الطفل أو معلمته بتطبيقها للوقوف على مستوى استيعاب الطفل للنشاط التعليمي.

أهمية الأنشطة التقويمية:

تعد الأنشطة التقويمية التي تتبع كل نشاط وموضوع تعليمي عاملاً مؤثرًا في التعليم، حيث إنها تحفز الطفل لممارسة وتطبيق ما تعلم بالعمل والمشاركة في حل تلك الأنشطة، وكذلك زيادة اهتمام الأطفال بالموضوعات التي يقومون بدراستها، وتعتبر الأنشطة التقويمية من وسائل نجاح التعلم؛ لما لها من تأثيرٍ كبيرٍ، حيث إن احتواء الموضوع التعليمي على أنشطة تقويمية تزيد من فعاليته وأهميته، كما تساعد الأنشطة التقويمية في تنمية تفكير الأطفال، وتعمل الأنشطة التقويمية على اكتشاف نقاط القوة والضعف في المحتوى والوسائل والإستراتيجيات التعليمية، وتساعد على تطويرها ورفع كفاءتها، كما تساعد المؤسسة التعليمية على إعداد تقارير الأطفال الأدائية. ومما سبق يتضح لنا أن الأنشطة التقويمية لا تقل أهمية عن الأنشطة التعليمية لطفل الروضة والذي يجعلها أحد عناصر برامج

إعـداد الطالبــة المعلمــة (الكـردي، ١٩٩٦؛ موســى، ٢٠٠٠ ؛ الشامســي، ٢٠١٤؛ الفحصي،٢٠١٦) .

أهداف الأنشطة التقويمية لطفل الروضة:

- تنمية قدرة الأطفال على القيام بالعمليات العقلية المختلفة.
- ترسيخ الخبرات التعليمية لدى الأطفال.
- اكتشاف اهتمامات وميول واتجاهات الأطفال.
- اكتشاف صعوبات التعلم لدى الأطفال، وتشخيصها.
- توفير قدرًا من الجذب للأطفال.
- تقويم المحتوى العلمي للأنشطة التعليمية التي اكتسبها الأطفال.

(الشامسي ،٢٠١٤؛ الفحصي،٢٠١٦)

مهارات إعداد الأنشطة التقويمية :

- معرفة المحتوى العلمي المقدم والفئة العمرية المقدم لها.
- تحديد أهدف النشاط التقويمي بوضوحٍ.
- تحديد نوع النشاط المناسب للفئة العمرية والمحتوى العلمي بما يحقق الأهداف .
- بناء محتوى النشاط التقويمي .
- تحديد زمن وتوقيت تطبيق النشاط التقويمي.
- تحديد مفتاح تصحيح النشاط ومعالجة البيانات.
- الاستفادة من النتائج التقوم وتوظيف فها لمعالجة نقاط الضعف.

(الرفاعي، ٢٠١٩؛ المطيري ،٢٠١٩؛ الزعبي،٢٠١٩؛ العنزي،٢٠٢٠)

الأنشطة التقويمية لطفل الروضة:

تتعدد الأنشطة التقويمية لطفل الروضة ومنها (الملاحظة – المقابلة الشخصية – ملف الإنجاز – الاختبارات المصورة (الورقية والإلكترونية – المتاهات).

- نشاط الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من الأنشطة الرئيسية في رياض الأطفال، ولها أساليب متعددة وغير مباشرة، وتستعمل في متابعة أداء أحد الأطفال أو المجموعة ككل.

ويتناول نشاط الملاحظة مستويات نمو الاطفال في جميع الجوانب: النمو العقلي المعرفي، النمو الجسمي والحركي المهاري، النمو النفسي والاجتماعي الوجداني.

وهناك العديد من الأنشطة التقويمية لقياس جوانب نمو الطفل في صورة بطاقات مصورة تتناول مثلاً تقويم مهاراته العقلية في المطابقة، والاختلاف والتشابه، وإدراك العلاقات، وما الي ذلك، وتقيم هذه البطاقات قدرته على التفسير، والتصنيف، والترتيب، والتسلسل، وإدراك الزمن والمكان واللون والحجم والشكل وغيرها (رجب ،٢٠٠٩؛ محمود ،٢٠٠٤؛ الزعبي،٢٠١٩).

أنشطة التحصيل المعرفي:

- **نشاط تفسير الصور:** يُعبر فيه الطفل عن اسم الأشياء أو الكائنات الموجودة في الصورة أو التعبير عن الأعمال التي تدل عليها.
- **نشاط التصنيف:** يُقصد به وضع الطفل علامة أو دائرة معينة ترمز بها للأشياء التي تنتمي إلي مجموعة معينة.
- **نشاط إكمال الناقص:** يُقصد به عرض رسم أو صورة لشيء، ويطلب من الطفل إكمال الجزء أو الحرف الناقص.

- **نشاط التسلسل والترتيب:** يُقصد به إعادة ترتيب أشياء مصورة تصاعديًا أو تنازليًا تبعًا لما تحدده المعلمة. (محمود،٢٠٠٤؛ المطيري، ٢٠١٩؛العنزي،٢٠٢٠).
- **نشاط تتبع المتاهات:** يُقصد به تتبع الطفل مسارات معينة لإيصال الأشياء أو الكائنات التي تنتمي إلى مجموعة معينة إلى مجموعتها.
- **نشاط الصح والخطأ:** يُقصد به أن يضع الطفل علامة صح أو خطأ عند الرسم أو الصورة التي تدل على إجابته.
- **نشاط المزواجة:** يَقصد به وصل الطفل بين صورتين أو رسمتين توجد بينهما علاقة تشابه أو تضاد.
- **نشاط الاختيار من متعدد:** يُقصد به إحاطة الصورة أو الرسم التي يختاره الطفل لإجاباته بدائرة، ويترك الباقي خارج الدائرة.
- **نشاط تفسير تعبير الوجه:** يُقصد به تفسير الطفل لما تعبر عنه الصورة سواء كان مرح أو ضيق أو حزن وغيرها من التعبيرات.

(الدغيم ،الأمين ،٢٠١٢ ؛ إيدينجتون ،٢٠٠٨ ؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠؛ حمدي،٢٠٠٤).

ملف الإنجاز هو سجل تعليمي يعتبر محصلة هادفة من أعمال الأطفال تمثل جهودهم التي قاموا بها ونشاطاتهم التي أنجزوها، لتوضح مدى تقدمهم الدراسي كما يركز على أعمال الأطفال وتأملاتهم الفكرية في أعمالهم، ويتم تجميع محتواه من قِبَل الأطفال والمعلمات معاً (عرفان ،٢٠١٤).

إجراءات البحث :

أولاً: عينة البحث :

تلتزم نتائج البحث بخصائص طالبات المستوى الثاني بكليات التربية للطفولة المبكرة والعينة العمدية، والتي تم اختيارها من طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة بني سويف وعددهم ٢٥٧ طالبة معلمة.

وتوضح الباحثة أسباب اختيار هذه العينة من الطالبات المعلمات:

- توافر الإمكانات المناسبة لتدريب الطالبات.
- تعاون الطالبات مع الباحثة.
- جميع أفراد العينة يخضعون لخطة دراسية واحدة.
- تدريس الباحثة لمقرر القياس والتقويم التربوي للطالبات المعلمات عينة البحث.

ثانيًا: أدوات البحث:

تبعا لأهداف البحث وفروضها قد استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١-اختبار مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية. (إعداد/ الباحثة)
٢-برنامج قائم على الصف المقلوب في اكتساب الطالبة المعلمة مهارة إعداد الأنشطة التقويمية. (إعداد/ الباحثة)

وفيما يلي وصفًا للأدوات :

١-اختبار مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية:

تم تصميم الاختبار في ضوء الأنشطة التقويمية للطفل الروضة والمطلوب أن تكتسب الطالبة المعلمة مهارة إعدادها والتي تم تقديمها بإستراتيجية الصف المقلوب من خلال محورين هما-:

١-الاختيار والتفضيل.
٢-المفهوم الصحيح والخطأ.

أ- خطوات تصميم الاختبار :

قامت الباحثة بالاطلاع علي الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث وبالتحليل، وجدت اختلاف المحتوى العلمي للبرنامج مع المحتوى العلمي المطلوب للإجابة على الاختبار، وقد استلزم ذلك ضرورة تصميم الباحثة الاختبار.

ب- وصف الاختبار :

يتألف الاختبار من (٤٠) مفردةً يتضمن بعدين رئيسين، وهي الاختياروالتفضيل ويشمل (٢٠) مفردةً، المفهوم الصحيح والخطأ ويشمل (٢٠) مفردةً .

ج- تصحيح الاختبار:

يتم حساب تصحيح كل بند حسب إجابة الطالبات المعلمات حيث الصحيحة تساوي درجة واحدة والإجابة الخاطئة تساوي صفر درجة .

د- تقنين الاختبار:

-العرض على المحكمين:

وقد تم عرض الاختبار على لجنة تحكيم من المتخصصين من المدرسين والأساتذة المساعدين والأساتذة في مناهج وتربية الطفل.

ثم قامت الباحثة باعادة النظر في الاختبار علي ضوء ما أبداه المحكمين من ملاحظات وإرشادات خاصة بتعديل الاختبار، وتم تقنين الاختبار؛ لوضعه في صورته الأولية.

-صدق الاختبار بطريقة الصدق الداخلي:

يقصد بصدق الأداة صلاحية هذه الأداة لقياس الجانب الذي وُضِعَت لقياسه.

وقامت الباحثة بايجاد معاملات الارتباط بين كل بند ينتمي إلى بُعد معين من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لهذا البُعد على عينة قوامها (٦٠) طالبة معلمة.

جدول (١)

ويوضح معامل الصدق بايجاد معامل الارتباط بين كل بند ودرجة البعد الكلية من أبعاد الاختبار. ن = ٦٠

الأبعاد	معامل الصدق
الاختيار من متعدد	٠,٩٥
المفهوم الصحيح	٠,٩١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ .

هـ- ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار بطريق إعادة الاجراء، حيث أُجرِيَت الأداة مرتين على عينة قوامها (٦٠) طالبة معلمة من غير العينة الأصلية.

جدول (٢)

معاملات الثبات في كل بُعد من أبعاد الاختبار

الأبعاد	معامل الثبات
الاختيار من متعدد	٠,٩٧
المفهوم الصحيح	٠,٩٥
الدرجة الكلية	٠,٩٥

يؤكد الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار.

٢-بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية:

- بطاقة ملاحظة سلوك الطالبات المعلمات ملحق رقم (٣):

تم إعداد بطاقة ملاحظة أداء الطالبات المعلمات وبعض الممارسات التي يتضمنها البرنامج التدريبي ، وذلك وفقا للخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:**

تهدف بطاقة الملاحظة إلى تقييم أداء الطالبات المعلمات عينة البحث لإعداد الأنشطة التقويمية لطفل لروضة في البرنامج التدريبي الذى تم تدريبهمن عليه.

- **وصف بطاقة الملاحظة:**

تتكون بطاقة الملاحظة من قائمة من أداءات تعبر عن تطبيق الطالبة المعلمة للأنشطة التقويمية وعددها (١٠) سلوك، ويقابل كل سلوك أعمدة تعبر عن تكرار السلوك وذلك في فترة معينة، وعلى الملاحظ أن يضع علامة (√) أمام عدد مرات تكرار السلوك.

- **ضبط بطاقة الملاحظة:**

أ- ثبات بطاقة الملاحظة:

وتم حساب معامل الثبات للبطاقة عن طريق إعادة تطبيقها، حيث طبقت على عينة من الطالبات المعلمات من غير عينة البحث وعددهم (٣٠) طالبة معلمة قامت الباحثة بملاحظة أدائهن.

جدول (٣)

معاملات ثبات بطاقة الملاحظة

الأداة	معامل الثبات
بطاقة الملاحظة	٠,٩٢

نتج معامل ارتباط = ٠,٩٢ أي أنه دال عند مستوى ٠,٠١ وهو مستوى دلالة مناسب وهذا يدل على ارتفاع درجة ثبات البطاقة.

ب- صدق بطاقة الملاحظة :

وللتأكد من صدق البطاقة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال تربية الطفل وأساتذة متخصصين في مجال القياس والتقويم؛ وذلك للحصول على نسبة اتفاق بينهم للحكم على مدى صلاحيتها وصدقها لتقيم مهارة الطالبة المعلمة في إعداد أنشطة تقويمية.

وبالنسبة للتقدير الكمي لآراء المحكمين:

تم رصد درجات التكرار لكل مهارة على حدة ، وحساب نسبتها المئوية باستخدام المعادلة الآتية:-

عدد تكرار الموافقة

العدد الكلي للمحكمين

جدول (٤)

يوضح النسبة المئوية لآراء المحكمين حول مدى مناسبة بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية

العنصر	درجة المحكمين موافق	نسبة الدرجة	درجة المحكمين غير موافق	نسبة الدرجة	نسبة الاتفاق
بطاقة الملاحظة	٨	%٨٠	٢	%٢٠	%٨٠

وبذلك يكون متوسط نسبة الاتفاق للبطاقة هى ٨٠% وبعد إجراء التعديلات التى أوصى بها المحكمين أصبحت البطاقة صالحة للتطبيق.

ب- بالنسبة للتقدير الكيفي لآراء المحكمين:

فقد قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات التى اتفق عليها معظم المحكمين في البطاقة وكانت بتحليل المهارة إلي أدء متوقع من الطالبة مثل : (صياغة أهداف النشاط التقويمي) واتباع هذا النمط في باقي البطاقة.

٣-برنامج تدريس القياس والتقويم التربوي القائم على إستراتيجية الصف المقلوب :

أولاً: فلسفة البرنامج.

ثانيًا: خطوات إعداد البرنامج ومصادره.

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

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

١-**أساس عقلي:** حيث تنظيم المعارف والمعلومات وإدراك العلاقات والروابط بين الأنشطة التقويمية.

٢-**أساس فلسفي:** وذلك من خلال الخبرة والمعارف والمعلومات التي سوف تقدم للطالبة المعلمة من خلال الصف المقلوب والوسائط التعليمية المقدمة من خلالها.

٣-**أساس اجتماعي:** حيث اهتم البرنامج الحالي بتدعيم العلاقات الاجتماعية، والتأكيد على التعاون والمشاركة والعمل الجاد الذي هم أساس ورش العمل بالبرنامج.

ثالثًا: أهداف البرنامج:

تم تحديد أهداف البرنامج في ضوء الأهداف العامة لبرامج إعداد الطالبة المعلمة حيث أكد على تنوع أساليب تعلم الطالبة المعلمة واستخدام إستراتيجيات حديثة في تعلم المفاهيم المختلفة ، ويشتق منها الهدف الرئيس للبرنامج وهو:

تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارة إعداد الأنشطة التقويمية.

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

- الأهداف العامة للبرنامج:

جدول (٥)
يوضح أهداف البرنامج

الأهداف العامة	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفسحركية
- إكساب الطالبات لمعلمات ثقافة الأنشطة لتقويمية . - إكساب الطالبة المعلمة مفاهيم متعلقة بالأنشطة لتقويمية. - تعريف الطالبة المعلمة بمفهوم الأنشطة التقويمية وأهميته في التعلم.	- أن تتعرف الطالبة على أهمية نشاط الاختبارات في تقييم التعلم . - أن تتعرف الطالبة المعلمة على أهمية ملف الإنجاز في تقييم التعلم. - أن تستنتج الطالبة سبب اختلاف	- أن تشعر الطالبة بالمتعة والسرور لآداء أنشطة البرنامج. - أن تستمتع الطالبة بالتطبيق العملي لبعض الأنشطة التقويمية - أن تقدر الطالبة أهمية النشاط	- أن تذكر الطالبة شروك النشاط التقويمي الجيد. - أن تقوم الطالبة بإعداد نشاط تتبع المتاهة . - أن تحدد الطالبة مصدر الأسئلة في نشاط الإختيار من متعدد.

الأهداف العامة	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفسحركية
- زيادة بعض قدرات الطالبة المعلمة العقلية كالإدراك والتركيب والتحليل. - تدعيم الثقة بالنفس وتشجيع االطالبات على المشاركة. - اعتياد الطالبات على اعداد النشاط التقويمى وتحديد أهدافها في التعلم. - اطلاع الطالبات على الأنواع المختلفة للأنشطة التقويمية لطفل الروضة. - تعريف الطالبات بالفروق بين كل نشاط تقويمي وطرق تطبيقه مع الأطفال. - إدراك الطالبات العلاقة بين نوع النشاط التقويمي ومجال التقويم. - تفرق الطالبات بين ملف الإنجاز الإلكتروني والورقي .	الأنشطة التقويمية . - أن تقترح الطالبة حلولاً لمشكلات تطبيق الأنشطة التقويمية. - أن تميز الطالبة بين الأنشطة التقويمية المختلفة. - أن تدرك الطالبة العلاقة بين مجال التقويم ونوع النشاط التقويمي. - أن تفاضل الطالبة بين الأنشطة التقويمية المختلفه. - أن تدرك الطالبة فائدة تنوع الأنشطة التقويمية. - أن تصف الطالبة بعض الأنشطة التقويمية للأطفال . - أن تعرف الطالبة الأنشطة التقويمة	التقويمي. - أن تحترم الطالبة آراء زميلاتها حول البرنامج. - أن تحافظ الطالبة على مصادر التعلم بالبرنامج . - أن تهتم الطالبة بالتعبير عن مضمون الأنشطة بالبرنامج. - أن تشعر الطالبات بالنجاح في إعداد نشاط تقويمي. - أن تدرك الطالبة قيمة النشاط التقويمي والجهد المبذول في إعداده وتطبيقة.	- أن تذكر الطالبة أهداف ملف الانجاز. - أن تحدد الطالبة متطلبات نشاط الاختبار الإلكتروني. - أن تعدد الطالبة فوائد الأنشطة التقويمية لمجال التعليم. - أن تستخدم الطالبة المحتوى التعليمي لإعداد أنشطة تقويمية لطفل الروضة. - أن تحاكي الطالبة المعلمة بعض الأنشطة التقويمية. - أن تحدد الطالبة الأنشطة التقويمية الأكثر مناسبة لخصائص طفل الروضة العمرية .

الأهداف العامة	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفسحركية
-تفرق الطالبات بين نشاط الاختبار الإلكترونية والورقي	تعريفًا إجرائيًا . - أن يستنتج الطالبات الأنشطة التقويمية الملائمة لطفل الروضة. - أن تذكر الطالبة الفروق بين النشاط التقويمي الورقي والإلكتروني. - أن تعرف الطالبة المتطلبات الأساسية للنشاط التقويمي.		

رابعًا: محتوى البرنامج:

بعد أن قامت الباحثة بتحديد الأهداف العامة والاجرائية للبرنامج، كما حددت محتوى البرنامج الذي تتحقق من خلاله هذه الأهداف، وتضمن هذا المحتوى مجموعة من المحاضرات والأنشطة التدريبية التي تم إعدادها لتقدم من خلال إستراتيجية الصف المقلوب، ثم تم تقديم المحاضرات للطالبات على جروب الواتس وتم تطبيق الأنشطة داخل قاعة المحاضرات بالكلية .

خامسًا: أنشطة البرنامج:

اشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة قسمت على (٢٤) لقاءًا، والتي تم عرضها بالشكل الآتي:

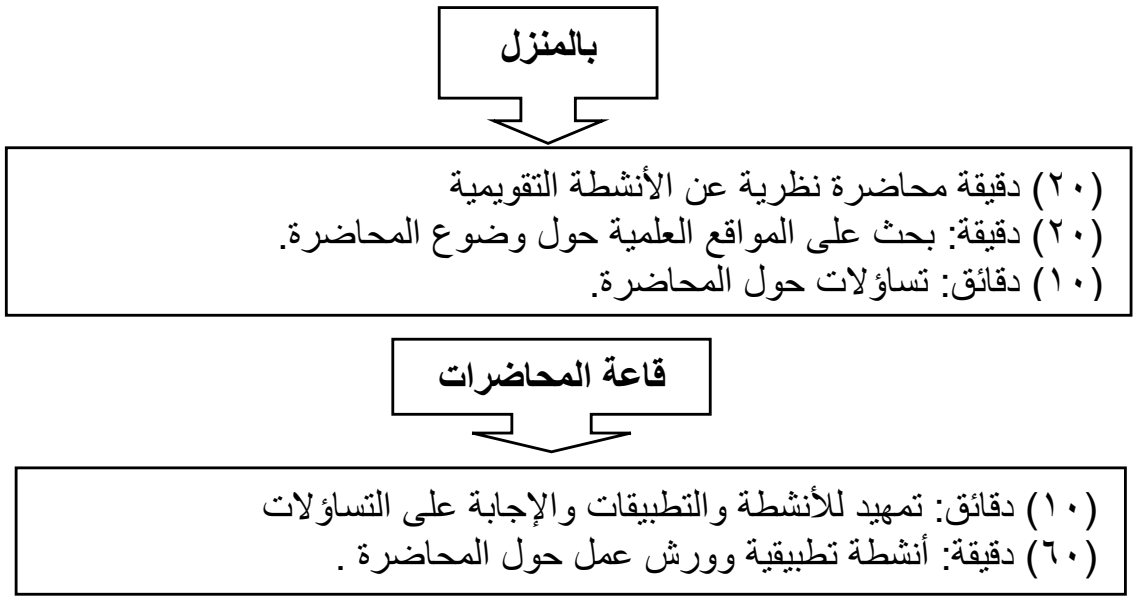
-زمن اللقاء: المدة التي تستغرقها الجلسة (١٢٠ دقيقة لكل جلسة).
-مكان اللقاء: المكان الذي تنفذ فيه الجلسة (المنزل – قاعة المحاضرات).
-موضوع اللقاء: نشاط تقويمي مثل (تتبع المتاهة).
-عنوان اللقاء: نشاط المتاهات.
-أهداف اللقاء :
-الهدف العام :
تعد الطالبة نشاط تتبع المتاهة.
-الأهداف الاجرائية للقاء:

- تحدد الطالبة أهداف نشاط تتبع المتاهة.
- تحدد الطالبة موضوع نشاط تتبع المتاهة.
- تذكر الطالبة مفتاح تصحيح نشاط تتبع المتاهة.

-التقنيات التربوية المستخدمة: تنوعت ما بين السبورة فيديو للمحاضرة، جهاز عرض Over-head ، أدوات كتابية ، أوراق فليب شارت.

سادسًا: مدة البرنامج:

تم تطبيق البرنامج في مدة زمنية قدرها ٣ شهور تقريبًا (١٢ أسبوعًا)، بواقع يومين في الأسبوع أي جلستين مدة كل جلسة (١٢٠ دقيقة)، مقسمة بين المنزل وقاعة المحاضرات كالآتي:



سابعًا: أساليب تعلم البرنامج:

استخدمت الباحثة إستراتيجية الصف المقلوب بشكلٍ رئيسيٍ في البرنامج بالإضافة إلى العصف الذهني والحوار والمناقشة.

ثامنًا: تقويم البرنامج:

استخدم البرنامج الحالي ثلاث طرق للتقويم، وهي:

- **تقويم قبلي:** حيث تطبيق بطاقة الملاحظة، والاختبار قبل بدء البرنامج.
- **تقويم بنائي:** حيث تقويم كل نشاط علي حدة أثناء تنفيذ البرنامج.
- **تقويم نهائي:** حيث إعادة التطبيق لبطاقة الملاحظة، والاختبار عقب الانتهاء من البرنامج.

تاسعًا: ضبط البرنامج:

أ- صدق البرنامج:

وذلك للتأكد من صلاحية البرنامج، وإمكانية تطبيقه، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وتربية الطفل، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن اتفاق السادة الخبراء على أهمية ومناسبة أنشطة

البرنامج للأنشطة التقويمية المختارة، من حيث: الأهداف والوسائل وطرق التعلم (الصف المقلوب)، ومدة كل جلسة، والتقويم.

وكان للمحكمين بعض الملحوظات:

١-تعديل بعض أهداف الأنشطة بإعادة صياغتها.

٢- إعادة ترتيب بعض الأنشطة داخل البرنامج.

وبعد مراعاة تعديلات المحكمين والحرص على تنفيذها أثناء البرنامج أصبح البرنامج صالحًا للتطبيق.

ب- ثبات البرنامج:

قامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة قوامها (٣٠) طالبة معلمة من المستوى الثاني بالبرنامج الخاص من غير عينة البحث الأصلية حيث تم تطبيق البرنامج عليهم في فترة مكثفة مدتها شهر كتجربة استطلاعية للبرنامج، وذلك لمعرفة الأدوات والامكانات اللازمة لتنفيذ البرنامج بشكلٍ موسعٍ، وكذلك لمعرفة المدة الزمنية الملائمة لتنفيذه، ومن خلال هذه التجربة تفادت الباحثة بعض العقبات، وهي ضعف الإنترنت في بعض المركز مما أثر على استلام الطالبات المادة العلمية في مواعيدها، وقد تلافينا هذا الموضوع بتسليم الطالبات المحتوى العلمي للقاء القادم في نهاية اللقاء الخاص بالتطبيق والأنشطة.

عاشرًا: تطبيق البرنامج:

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

١- تحديد العينة:

تلتزم نتائج البحث بخصائص العينة العمدية والتي تم اختيارها من طالبات المستوى الثاني بكلية التربية للطفولة المبكرة وعددهم ٢٥٧ طالبة هم كل مجتمع العينة.

٢- التطبيق القبلي:

قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة والاختبار على أفراد المجموعة التجريبية الممثلة لعينة البحث، ثم رصد الدرجات الخاصة بالتطبيق.

٣- تطبيق البرنامج:

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج بمساعدة الهيئة المعاونة؛ لتدعيم الأنشطة، وتحقيق أهدافها بشكل مناسب.

٤- التطبيق البعدي:

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

الأساليب الإحصائية:

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

نتائج البحث:

- نتائج الفرض الأول، ومناقشتها:

أ- المعالجة الاحصائية للفرض: ينص الفرض الأول على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في اختبار الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ".

جدول (٦)

يوضح نتيجة اختبار " T-TEST " على عينة البحث لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار مهارات الأنشطة التقويمية حيث ن =٢٥٧

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة ٠,٠٥
تجريبية قبلي	12.54	0.93	89.538	دالة
تجريبية بعدي	32.98	3.60		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والدرجات البعدية للطالبات عينة البحث على اختبار مهارات الأنشطة التقويمية حيث أن (ت المحسوبة (أكبر من) ت) الجدولية والتي= ٢,٠١ عند مستوى دلالة(٠,٠٥). وبذلك فإنها دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي وبذلك تثبت صحة الفرض الأول.

ب- مناقشة نتائج الفرض الأول:

يتضح من الجدول السابق ورسم البياني تحقق صحة الفرض الأول بمستوى دلالة (٠,٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى أن البرنامج المستخدم قد حقق نجاحًا ملحوظًا لإكساب طالبات المجموعة التجريبية (عينة البحث) مهارة إعداد الأنشطة التقويمية لطفل الروضة، حيث إثراء معلومات ومعارف الطالبات حول الأنشطة التقويمية وعناصرها (المفهوم والأهداف وخطوات ومراحل الإعداد وشروط الاختيار وكيفية التطبيق).

واتفقت نتائج الفرض الأول مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: دراسة (العيد، ٢٠١٠) ودراسة (الفاحصي، ٢٠١٦) والتي توكد على أهمية الأنشطة التقويمية في المجال التربوي.

مما دعم نتيجة البحث الحالي حول أهمية إعداد الأنشطة التقويمية لطفل الروضة وتدريب الطالبة المعلمة على إعداد تلك الأنشطة ضمن برامج إعدادها.

نتائج الفرض الثاني، ومناقشتها:

أ- المعالجة الاحصائية للفرض: ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج."

جدول (٧)

يوضح نتيجة اختبار " T-TEST " على عينة البحث لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار مهارات الأنشطة التقويمية العينة الضابطة حيث ن =٢٥٧

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	الدلالة
تجريبية قبلي	١٢,٥٤	٠,٩٣	٠,٤١٧	غير دالة
تجريبية بعدي	١٢,٥٢	٠,٩٢		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات القبلية والدرجات البعدية للطالبات العينة الضابطة على اختبار مهارات الأنشطة التقويمية حيث أن (ت المحسوبة (أصغر من) ت) الجدولية والتي= ٢,٠١ عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وبذلك فإنها غير دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي وبذلك تثبت صحة الفرض الثاني.

ب- مناقشة نتائج الفرض الثاني :

المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج ولم تتلق تدريبات على مهارات إعداد الأنشطة التقويمية، وذلك اتضح فيه أدائهم لاختبار مهارات الأنشطة التقويمية حيث حصل على نتائج أقل بالنسبة للمجموعة التي تلقت البرنامج وذلك يدل على فاعلية البرنامج التدريبي، ويؤكد على إمكانية تطبيق البرنامج على الطالبات المعلمات في كليات التربية للطفولة المبكرة حيث يتطلب المنهج الجديد إعداد أنشطة تقويمية مختلفة لجميع مراحل تقويم طفل

الروضة، مما يتطلب من الطالبة إتقان مهارة إعداد الأنشطة التقويمية. وهذا ما قدمه برنامج البحث الحالي للمجموعة التجريبية وهو ما يتفق مع دراسة (الفاحصي، ٢٠١٦) ودراسة (الزعبي،٢٠١٩).

نتائج الفرض الثالث، ومناقشتها:

أ- المعالجة الاحصائية للفرض: ينص الفرض الثالث على أنه: "يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج."

جدول (٨)

يوضح نتيجة اختبار " T-TEST " على عينة البحث لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية حيث : ن = ٢٥٧

الملاحظة	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	قبلي	٢٥٧	٤,٥٦	٠,٤٩	٩٩,٧	قيمة ت دالة ٥%
	بعدي	٢٥٧	٧,٩٨	٠,٢٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي.

ب- مناقشة نتائج الفرض الثالث :

تشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المستخدم في البحث الحالي قد حقق نموًا ملحوظًا في مهارات طالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيقه في إعدادهن الأنشطة التقويمية مثل نشاط الملاحظة الصفية ونشاط تتبع المتاهه ونشاط اختبارات التصنيف والتسلسل الإلكترونية منها والورقية .

وقد اتفقت نتيجة هذا الفرض مع ما أكدته بعض الدراسات مثل: دراسة (أبو جلبة ، ٢٠١٦) و(الباز، ٢٠١٦) و(الجهني ،٢٠١٧) و(أبو دهب، ٢٠١٨) والتي أكدت على فاعلية الصف المقلوب في إكساب المهارات التدريسية للطلاب الجامعيين .

نتائج الفرض الرابع، ومناقشتها:

أ- المعالجة الاحصائية للفرض: ينص الفرض الرابع على أنه:" لا يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ".

جدول (٩)

	التطبيق	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الملاحظة	قبلي	٢٥٧	٤,٥٦	٠,٤٩	٠,٠٢٤	قيمة ت غير دالة
	بعدي	٢٥٧	٤,٥٧	٠,٤٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية.

ب- مناقشة نتائج الفرض الرابع :

يشير هذا الفرض الى ضعف مهارت الطالبات التي لم يحصلن على التدريب بالبرنامج بالنسبة للتطور الحادث في مهارة الطالبات الحاصلات على التدريب بالبرنامج، مما يؤكد على فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي. وهو ما تؤكده الدراسات السابقة والتي توكد على أهمية اكتساب الطالبة المعلمة مهارات التقويم التربوي، وكذلك فاعلية إستراتيجية

الصف المقلوب في التعليم الجامعي مثل دراسة(المطيري، ٢٠١٩)، (العنزي،٢٠٢٠) ودراسة(أحمد،٢٠٢١)، (الشرمان، ٢٠١٥).

ملخص نتائج البحث:

يمكن إيجاز نتائج البحث على النحو الآتي:

١-يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ."

٢-لا توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات إعداد وتنفيذ الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج" .

٣-يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج."

٤-يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات إعداد الأنشطة التقويمية لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج."

تحقيق الفروض أظهر النتائج التالية:

*هناك تأثير واضح للصف المقلوب لإثراء معلومات ومعارف الطالبة المعلمة عن الأنشطة التقويمية.

*التطبيقات المصاحبة للصف المقلوب، كانت الباحثة تحرص من خلالها على عرض العديد من النماذج التوضيحية المعبرة عن مختلف الأنشطة التقويمية، وقد ساعدت على تنظيم عملية التعلم واكتساب المعرفة من خلال تفاعل الطالبات مع الباحثة ومع أقرانها.

* مشاركة الطالبات بإيجابية في عملية التعلم وتفاعلهن مع الباحثة ومع أقرانهن وقيامهن بتطبيق ما تعلمه في إعداد أنشطة تقويمية لطفل الروضة.

توصيات البحث:

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

١- الاستفادة من البرنامج المقترح في مجال إعداد الطالبة المعلمة بكليات التربية للطفولة المبكرة.

٢- ضرورة إفادة العاملين بمجال التدريس من نتائج البحث وتدريبهم باستمرار على استخدام الإستراتيجيات الحديثة خاصةً إستراتيجية الصف المقلوب .

٣- تنظيم دورات تدريبية للعاملين بمجال التدريس حول كيفية تطبيق الصف المقلوم مع طلابهم .

٤-الاهتمام بمجال الأنشطة التقويمية في برامج إعداد المعلمات وزيادة التدريب عليها تطويرها.

البحوث المقترحة:

أسفر هذا البحث عن نقاط تحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة، والتي يمكن إيجازها في التركيز على إستراتيجية الصف المقلوب مع مختلف المفاهيم للطالبة المعلمة ولطفل الروضة كما يلي:

١- برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب لإكساب طفل الروضة مفاهيم الفضاء.

٢- برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب لإكساب طفل الروضة الوعي السياحي.

٣-برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب لتنمية الكفاءات البحثية للطالبة المعلمة.

٤-برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب لإكساب طفل الروضة المفاهيم الرياضية.

٥-برنامج قائم على إستراتيجية الصف المقلوب لإكساب الطالبات المعلمات المهارات التكنولوجية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبا زيد، أميرة محمد؛ وإبراهيم، هبة صلاح (٢٠١٨). نموذج مقترح للصف المقلوب لتنمية مهارات التدريس ومهارات التعلم الذاتي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية.

- أبو الدهب، محمود محمد أحمد (٢٠١٨). فاعلية نمطي الفصول (المقلوبة/ الافتراضية) في تنمية مهارات بناء المستودعات الرقمية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالب قسم تكنولوجيا التعليم. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، ٦٠، ٢٧٧-٤٢٠ .

- أبو جلبة، منير حسن (٢٠١٦). *فاعلية إستراتيجية الفصول المقلوبة باستخدام موقع ادمودو في تنمية التفكير الابداعي والاتجاهات نحو مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض"*، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض.

- ايدينجتون مارجريت (٢٠٠٨). *معلمة رياض الأطفال*(ترجمة: العامري خالد). دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

- البابطين، خالد أحمد (٢٠٠٨). *توظيف التقنية في التدريس*. الرياض: مكتبة دار القلم.

- الباز، مروة محمد (٢٠١٦). فاعلية مقرر إلكتروني مقلوب في تنمية مهارات تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ومهارات التعلم التشاركي لدى طلاب المعلمين بكلية التربية المجلة العلمية .المجلد الأول، جامعة المنيا كلية التربية ومتـــاح على الـموقع،
http://www.minia.edu.eg/edu/images/ScientificJournal/ first-volume-. 2016/mokarar.pdf

- تـوني، محمـد ضـاحي (٢٠١٩). نمطـي الفصـل المقلـوب (النمطـي / المـزدوج) وعلاقتهمـا بتنميـة مهـارات إدارة المعرفـة الشخصـية والمثـابرة الأكاديمية لدى طلاب قسم تكنولوجيا التعليم.*الموتمر الدولي الثاني*، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.

- الجابر، أحمد محمد (٢٠٠٩). *محاضرات في طرق التدريس*.القاهرة: مكتبة مبارك.

- حازم، إسماعيل عبد الله (٢٠٠٨). *تأملات في مناهجنا العربية*. بيروت: مكتبة بيروت الحرة.

- حمدي، شاكر محمود (٢٠٠٤). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات*. دار الأندلس للنشر والتوزيع.

- الحنان، طاهر محمود؛ وأحمد، محمد سعد الدين (٢٠١٦). *أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب لتدريس التاريخ في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتيا والوعي الأثري لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام* .دار المنظومة، ع٧٩ .متاح على الرابط التالي:
http://search.mandumah.com/record/777555

- الخطيب، أحمد محمود (١٩٨٨). اتجاهات حديثة في التقويم التربوي وانعكاساتها على تقويم طلبة التعلم العام. *المجلة العربية للتربية من أجل تربيـة عربيـة موحـدة الاتجـاه والهـدف*، م ٨ ، ع ١، ص١١٣ –١٣٠ .

- الخليلي، أمل (٢٠٠٥). *تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال*. عمان: دار الصفاء.
- الخليلي، عدنان يوسف (٢٠١١). *فن إدارة الصف*. الكويت: مؤسسة الكويت للنشر.
- دعمس، مصطفى نمر (٢٠١٠). *إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الدغيم، إبراهيم؛ الأمين، يوسف (٢٠١٢). *مهارات التدريس*. الرياض: دار الزهراء .
- الديحاني، علي الرفاعي (٢٠١٩). *معوقات تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت*، ماجستير متاح على الرابط www.maktabtk.com.
- رجب، محمد كمال يوسف (٢٠٠٩). *تطوير أساليب تقويم أطفال الروضة في ضوء الاتجاهات الحديثة*. كلية التربية النوعية، جامعة قناة السويس ببورسعيد.
- الذويخ، نورة (٢٠١٤). *الصف المقلوب*. مجلة المعرفة، العدد ٢٣٣.
- الرحيلي، نرجس سالم سالمة (٢٠١٨) . أثر التفاعل بين الفصل المقلوب عبر تطبيقات الجوال والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات التواصل في الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، مج ٢، ع ١٨، ص ص ٦٧- ٩٤.
- الروساء، تهاني محمد (٢٠١٧). فاعلية الصف المقلوب في تدريس مقرر إستراتيجيات تدريس العلوم وتقييمها على التحصيل الأكاديمي وتنمية عادات العقل لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. مج ٢٦، ع ١، ص ص ١٢٨- ١٥٠.

- ريبيل، مايك (٢٠١٣). *تنشئة الطفل الرقمي*، ترجمه ونشره باللغة العربية مكتب التَّبية العربي الخليج. المملكة العربية السعودية، الرياض.
- ريبيل، مايك (٢٠١٢). *المواطنة الرقمية في المدارس*، ترجمه ونشره باللغة العربية مكتب التربية العربي الخليج: المملكة العربية السعودية، الرياض.
- الزعبي، راشد شيب راشد (٢٠١٩). *درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات*، ماجستير، متاح على الرابط www.maktabtk.com.
- الشامسي، وفاء سالم محمد (٢٠١٤). *تحليل الأنشطة التقويمية في كتاب (أحب لغتي) للصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب التلاميذ لها*، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة موتة .
- شبير، حفص (٢٠٠٣). *تقويم الأنشطة العملية في مادة العلوم للصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.
- شداد، عبد الله حسن(٢٠٠٩). *أساليب التدريس الحديثة*. الرياض: مكتبة دار القلم.
- الشرمان، عاطف أبو حميد (٢٠١٥). *التعلم المدمج والتعلم المعكوس*. عمان: دار المسيرة.
- الشريف، دعاء حمدي محمود (٢٠١٣). المقومات التربوية والثقافية لمفهوم القوة الناعمة : مصر نموذجا. *المركز العربي للتعليم والتنمية*، مج ٢٠، ع ٨٥، ص ص ١٦١- ٢٣٢.

- الشهري، علي بن صالح علي (٢٠٠٨). *تحليل الأسئلة التقويمية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية وفق المستويات المعرفية بلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

- الصالح، بدر عبد الله (٢٠١٣). الوسائط الاجتماعية والتعليم: الفرص والتحديات، *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني للجمعية العمانية لتكنولوجيا التعليم*. جامعة السلطان قابوس.مسقط.

- عبد الواحد، علي (٢٠١٥). *إستراتيجية الصف المعكوس (المقلوب) في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* . مستله من الموقع الإلكتروني: https://www.new-educ.com

- عربيات، نجات عبد الكريم(٢٠١٧). *مستوى معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة البلقاء بمفاهيم ومصطلحات القياس والتقويم وتقديرهم لمستوى استخدامهم لها وحاجتهم للتدريب عليها* ، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

- عرفان، خالد محمود (٢٠١٤). *التقويم التراكمي الشامل البورتفوليو ومعوقات استخدامه في مدارسنا* . القاهرة : عالم الكتب.

- العطية، نورة حمد عبدالكريم (٢٠١٦). *أثر إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة*، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية .

- عماد ، أيمن علي (٢٠٠٤). *دراسات في التعليم*، القاهرة: مكتبة مصر العامة .

- العنز، منصور عطشان (٢٠٢٠). *درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في التدريس في دولة الكويت*، ماجستير ،الكويتwww.maktabtk.com

- عيد، سماح محمد أحمد (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تدريس مقرر طرق العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مج ٣٣، ع ٨، ٢٦٨- ٣٣٤.

- العيد، وسام حسن (٢٠١٠). *تحليل النشاطات التقويمية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب التلاميذ لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الفحصي، عبد اللطيف (٢٠١٦). *أنشطة التقويم في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي "دراسة تقويمية"*،البيداغوجي عدد مزدوج ٣-٤.

- فهيم، محمد حاتم (٢٠١٠). *إستراتيجيات تطوير التعليم* .الرياض: مكتبة دار القلم.

- القحطاني، أمل سفر؛ المعيذر، ريم عبد الله (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مفاهيم الأمن المعلوماتي لدى طالبات المستوى الجامعي "، *المجلة التربوية الدولية*، المتخصصة، مج ٤، ع ٨، ص ص ٢١- ٣٩ .

- قشطة، آية خليل إبراهيم (٢٠١٦). أثر توظيف إستراتيجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة المعلمة في جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مج ١٣، ع ١.

- الكيلاني، عبد الله زيد (٢٠١٥). *التعلم المقلوب بوابة مشاركة الطلاب الكتاب المرافق للصف المقلوب*، مترجم لمؤلف جوناثان بيرجمان وآرون سامز، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- محمود ، محمد عبد العزيز (٢٠٠٧). *أسس بناء المناهج*. القاهرة: مكتبة العاصمة الجديدة.
- محمود، حمد شاكر (٢٠٠٤). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات*. حائل: دار الأندلس للنشر.
- المرسي، محمد محمود محمد. (٢٠٠٤). مدى إسهام النشاطات التعليمية التقويمية في كتب اللغة العربية المقررة على الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. *مجلة القراءة* .ع٣، ص ص ١٦٧- ٢١٤.
- المطيري، محمد عامر (٢٠١٩). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التقويم المستمر في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت*، ماجستير، متاح على الرابط www.maktabtk.com
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠). التقويم التربوي الشامل، متاح على الرابط https://moe.gov.eg 8-12-2020
- يونس، محمد محمد (٢٠٠٧). *إستراتيجيات تعليمية معاصرة*. بيروت: مكتبة دار الحكمة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Alsowat, H.(2016). An EFL Flipped Classroom Teaching Model: Effects on English Language Higher-order Thinking Skills, Student Engagement and Satisfaction. *Journal of Education and Practice*, 7(9), PP. 108-121.
- Nawi, N.& et al. (2015). To Flip or Not to Flip: The Challenges and Benefits of Using Flipped Classroom in Geography Lessons in Brunei Darussalam. , *International Education Studies*, 7(12), PP.133-145

- Bell, M.(2015). *An Investigation of the Impact of a Flipped Classroom Instructional Approach on High School Students' Content Knowledge and Attitudes Toward the Learning Environment*. Unpublished Master Dissertation. Brigham Young University: School of Technology.
- Bergmann, Jonathan and Sams, Aron.(2008).*Remixing Chemistry Class Report Learning & Leading with Technology* .
- Bishop, J.& Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *American Society for Engineering Education.*
- Cakıroglu, U., & Ozturk, M.(2002). Flipped Classroom with Problem Based Activities: Exploring Self-regulated Learning in a Programming Language Course. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1),PP. 337–349
- Griffey, T. (2017). *Flipping the classroom in community colleges: Rethinking history instruction to develope workforce desirable skills* (PhD), University of Alabama, Graduate school.
- http://wordpress.ed.pacificu.edu/stephanierae/files/2012/03/ISTE_Remi
- Joris, Hoboken. (2012). " Geography Teaching has become easier than it was in the school (Barzan) thanks to the inverted Education " ,*An Electronic Journal of the U.S. Department of Educational Sciences*, Vol. 5, No. 2, from http://usinfo.state.gov/journals.

- Kehoe, T., Schofield, P., Branigan, E., & Wilmore, M. (2018). The Double Flip: Applying a Flipped Learning Approach to Teach the Teacher and Improve Student Satisfaction. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 15(1), 1-17
- Kurt, G. (2017). Implementing the Flipped Classroom in Teacher Education: Evidence from Turkey. *Journal of Educational Technology& Society*, 20 (1), PP.211–221
- Lauren E. Willis. (2013). "Classroom inverted and the role of school education (Gowaya) in (Ambato) Ecuador", *An Electronic Journal of the U.S.* Department of Educational Sciences, Vol. 6, No. 1, from http://usinfo.state.gov/journals.
- Saymt, Lami. (2013)." *Using Information Technology Effectively in Teaching and Learning"*, Eric Digest, No.(227) , Ed:456936.
- Simelan-Mnisi, S., & Mji, A. (2015). Assessment for learning to flipped classroom using clickers. Paper presented at the European conference on E-learning: 560 XV111, Academic *Conference international limited*.
- Stephen, Stich. (2012)." *Just-in-time Teaching: Blending Active Learning with Web Technology"*, Eric Digest , No.(284) , Ed:536981.
- Zhai, X.& et al. (2017). An Experiential Learning Perspective on Students' Satisfaction Model in a Flipped Classroom Context. *Journal of Educational Technology & Society*, 20 (1), PP. 198–210.

تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية

* أ.د/ أمل محمد حسونة.*
** د/ منى محمد إبراهيم هبد.*
*** داليا كمال محمد سطوحي.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٣/٧ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢/٣/٢٩

ملخص البحث :

استهدف البحث التحقق من فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة، واتبع البحث المنهج شبة التجريبي ذي التصميم التجريبي القائم على المجموعة الواحدة (قياس قبلي وبعدي)، وتم التطبيق على عينة من أطفال ما قبل المدرسة من سن (٥-٦) سنوات عددهم (١٢) طفلاً وطفلةً عدد الذكور (٧) وعدد الإناث (٥)، واستخدم البحث مجموعة من الأدوات: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن، مقياس مهارات الفهم القرائي (إعداد/ الباحثة)، وبرنامج الخرائط الإلكترونية (إعداد/ الباحثة)، وقد أظهرت النتائج فاعلية الخرائط الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم

* أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) بقسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

** مدرس علم نفس الطفل المتفرغ بقسم العلوم النفسية- كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

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

القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة، وأوصى البحث الحالى بأهمية إستخدام الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لأطفال ما قبل المدرسة؛ لما لها من أهمية عظيمة فمهارة الفهم القرائي تعد همزة الوصل بين عملين المنطق والنقد والتنبؤ بنتائجها وكذلك لأن صعوبة التحصيل في المواد الدراسية المختلفة مرتبطة بالضعف في الفهم القرائي.

Developing some reading comprehension skills for pre-school children with reading difficulties using electronic mind maps

Prof. Dr/ Amal Mohamed Hassouna. *
Dr. Mona Mohamed Ibrahim Hebed. ***
Dalia Kamal Mohamed Stohi. ****

Abstract:

The research aimed to verify the effectiveness of using electronic mental maps in developing some reading comprehension skills for pre-school children with reading difficulties. The school is from the age of (5-6) years, their number is (12) boys and girls, the number of males is (7) and the number of females is (5). The research used a set of tools: Raven's colored successive matrices test,

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

**** Full-time lecture of child psychology, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

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

reading comprehension skills scale (prepared by / researcher), and the maps program The results showed the effectiveness of electronic maps in developing some reading comprehension skills for pre-school children with reading difficulties. The current research recommended the importance of using electronic maps in developing reading comprehension skills for pre-school children; Because of its great importance, the reading comprehension skill is the link between the two works of logic and criticism and predicting its results, as well as because the difficulty of achievement in different academic subjects is linked to weakness in reading comprehension.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- أطفال ما قبل المدرسة. Preschool children
- صعوبات القراءة. Reading difficulties
- مهارات الفهم القرائي. Reading comprehension skills
- الخرائط الذهنية الإلكترونية. Electronic mind maps

مقدمة:

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل العمرية في حياة الطفل وأكثرها حماساً وتأثيراً، حيث إنها تسهم في بناء شخصية الطفل في كافة النواحي المختلفة سواء الناحية الجسمية أو الناحية اللغوية أو الناحية النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ونظرًا لهذا فقد اهتم العلماء والباحثين بهذا الأمر فقد بدأ الاهتمام بصعوبات تعلم القراءة في القرن العشرين (القرن الماضي)،

فقد أشار صموائيل كيرك عام ١٩٦٢ م لأول مرة إلى مصطلح صعوبات التعلم learning disability حيث بين هناك فئة من الأطفال يصعب عليهم اكتساب مهارات اللغة و التعلم وإجراء العمليات الحسابية بأساليب التدريس العادية ، وتحدث في كتابه عن التربية الخاصة وذكر فيه تعريفات خاصة بصعوبات التعلم ، وفي عام ١٩٦٣ م عقد مؤتمر حضره التربويون وعلماء النفس والمهتمون بصعوبات التعلم وذلك لمناقشة مشكلات هؤلاء الأطفال، ولهذا يجب أن نبذل أقصى قدراتنا لتهيئة الظروف المواتية لتسمح للطفل بتلقي أكبر قدرًا من العناية والرعاية والحماية والتربية، حيث يواجه الطفل العديد من التحديات والصعوبات في تلك المرحلة والتي من الممكن أن تؤثر بالسلب على بقية مراحل حياته إن لم يتم مواجهتها والتغلب عليها بالشكل الأمثل .

فمن التحديات والصعوبات التي تواجه الطفل صعوبات تعلم القراءة، حيث تُعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية انتشاراً على الإطلاق حيث تشير الدراسات إلى تزايد نسبة انتشار هؤلاء التلاميذ فهم يمثلون ما بين (١٠: ١٥ %) من مجتمع أطفال المدارس، وتتراوح نسبتهم ما بين (٨٥: ٩٠ %) من مجتمع ذوي صعوبات التعلم (الزيات، ١٩٩٨، ٤٥١) وهذه النسبة ليست بالقليلة أو الهينة والتي أصبحت مصدر قلق لأولياء الأمور والمعلمين والتي زادت من العبء على كاهلهم، وتزداد خطورة المشكلة ليس في كونها إحدى أكثر الصعوبات الأكاديمية انتشاراً فحسب بل في امتداد تأثيرها لمعظم الجوانب الأكاديمية الأخرى فالقراءة تعتبر من المهارات الأكاديمية الأساسية اللازمة لتعلم باقي المواد الدراسية الأخرى فإنه يغلب أن يترتب عليها الفشل في التحصيل في كل المواد الدراسة الباقية والتي تعتمد على القراءة بشكلٍ أساسيٍ ، فضلاً عن الآثار

السلبية الأخرى التي تحدثها، فلا يقتصر تأثيرها السلبي على الجوانب الأكاديمية فحسب بل يمتد إلى الجوانب النفسية والاجتماعية أيضاً .

والفهم القرائي هو البنية الأساسية التي ينطلق منها الطفل إلى تعلم واستيعاب العديد من المهارات والمفاهيم المختلفة ، لذلك تظل تنمية مهارات الفهم القرائي هدفاً من الأهداف الأساسية التي يسعى المربون وعلماء اللغة وعلم النفس إلى تحقيقها دومًا لدى المتعلمين من كل المراحل التعليمية وخاصةً مرحلة ما قبل المدرسة ، فالفهم القرائي هو عبارة عن تفاعل بين القارئ والنص ويتطلب في بنائه تنمية إستراتيجيات ترتبط به وتؤكد التواصل وتهدف إلى تكوين قاريء منتج يكون استنتاجات مقبولة لها دعائم من خبراته الواسعة، فالفهم بذلك هو إعادة بناء النص وبحث لما وراء النص من الكلمات والجمل وتجاوز البنية السطحية للنص إلى البنية العميقة (سليمان، ٢٠١٣، ٢٧).

ولقد شهد العالم تطورًا متزايداً في مجال تقنيات المعلومات وعمليات الاتصال والتي أثرت في مختلف مجالات الحياة ومنها المجال التعليمي، والذي أصبح متفاعلا مع هذا التطور بصورة كبيرة مما جعل التفكير الآن ليس منصبًا فقط على المعلومات التي ينبغي نقلها للمتعلم، بل يتميز حول الكيفية التي تنقل بها هذه المعلومات والتي تقوم على استثارة التفكير وإثرائه باستخدام المستحدثات التكنولوجية وأصبح توظيف هذه المستحدثات في برامج إعداد المعلمين في شتى المراحل التعليمية مطلباً مهماً(صالح، ٢٠١٧، ٢٨٩).

ولقد ظهرت أساليب تعلم حديثة تقوم على استثارة التفكير وتنمية مهاراته المختلفة ومن إحدى تلك الأساليب هي الخرائط الإلكترونية والتي ابتكرها "توني بوزان" والتي تساعد على التفكير والتعلم حيث أنه عبر عنها بأنها

"تعبير عن التفكير المشع وهي وظيفة طبيعية للعقل البشري حيث أنها تعتبر تقنية تصورية قوية تمدنا بمفتاح الآفاق قدرات العقل المغلقة (بوزان، ٢٠١٦، ١٢).

ومما سبق تبين لنا الحاجة إلى دراسة تتناول فاعلية الخرائط الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة وخصوصًا أن فترة ما قبل المدرسة هي فترة مهمة في حياة الأطفال حيث تتشكل شخصية الطفل وكافة جوانبه في تلك المرحلة الحساسة والحاسمة.

مشكلة البحث:

إن الهدف الأساسي للقراءة هو فهم المعنى من خلال تفسير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معاني وهي تتضمن إعطاء المعني للكلمات من خلال الربط الصحيح بين الرموز المكتوبة وما تؤول إليه من معنى في ضوء خبرة القاريء السابقة ، وفهم ما وراء النصوص من مدلول ، فعدم التوصل إلى معاني المادة المقروءة يجعل القراءة مجرد عملية تعرف فقط دون فهم فلا توجد فائدة منها، إذ أن التعرف والفهم القرائي مهارتان متلازمتان أساسيتان لا يمكن إغفال القاريء عن أي منهما، فالفهم القرائي عملية نشطة يبني خلالها القاريء المعنى معتمدة على خبرته السابقة، وتتضمن هذه العملية أكثر من التعرف على الرموز المكتوبة من كلمات وجمل حيث يتطلب من القاريء القيام بإجراء ترابطات واستنتاجات بناءاً عل معلومات النص (عبد الله، ٢٠١٥، ٤٠) .

وكما تشير المؤشرات الإحصائية إلى أن الأفراد غير الناجحين في المجتمع لا يجيدون القراءة والكتابة ويعيشون بتقدير منخفض للذات، بالإضافة إلى نقص الدافعية ومزيد من القلق مما يجعلهم أكثر عرضةً

للهروب من المدرسة والجنوح إلى أعمال يرفضها المجتمع (الزيات، ١٩٩٨، ١٤٤) .

كما أكدت الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الفئة على مستوى العالم أن كثيرا منهم يلجأون للعنف والجريمة للتنفيس عن فشلهم في القراءة والكتابة (اللبودي، ٢٠٠٤، ١٤٠) .

قد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة زينب بنداري (٢٠١٨)، دراسة زهراء مسافر (٢٠١٨)، دراسة السيد سليمان (٢٠١٥)، عبد العزيز المطيري (٢٠١١) إلى وجود مشكلة جوهرية في الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائجها إلى ضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة .

وأيضاً عمل الباحثة أخصائية تربية خاصة بمركز الأمل للتخاطب والتدريب والاستشارات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بمحافظة بورسعيد، وملاحظة شكوى العديد من أولياء أمور الأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة من انخفاض مهارات الفهم القرائي لدى أطفالهم .

ومن هذا المنطلق كان من الضروري البحث عن وسيلة عملية للتغلب على هذه الصعوبة التي تحول دون الاستفادة من الطاقة المعطلة لذوي هذه الفئة، خاصةً أنهم يتمتعون بمستوى ذكاء عادي أو مرتفع، ومن ثم برزت فكرة إعداد برنامج الخرائط الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة .

وتصدى البحث الحالي للبحث في تلك المشكلة من خلال محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما فعالية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة؟

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية :

١-ما الفروق بين درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الفهم القرائي لأطفال ما قبل المدرسة من (٥-٦) سنوات؟

٢- ما الفروق بين درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات الفهم القرائي لأطفال ما قبل المدرسة من (٥-٦) سنوات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١-التحقق من فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة .

٢-الحد من صعوبات القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة، وتقديم برنامج في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة .

٣-اختبار فاعلية فنيات الخرائط الذهنية الإلكترونية (الرسوم، الأسهم، الخطوط، الألوان، الأشكال، الصور) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة .

٤-استخدام وسائط التعليم الإلكتروني في ربط وتفاعل المنظومة التعليمية ونشر الثقافة التقنية بما يساعد في خلق مجتمع إلكتروني قادر على مواكبة مستجدات العصر.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي :

أولًا: الأهمية النظرية :

١-يهتم البحث بمتغيرات على درجةٍ عاليةٍ من الأهمية في إثبات فاعلية الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة.

٢-يحاول هذا البحث تقديم أسلوب تعليمي حديث يختلف عن الأساليب التقليدية المتبعة في مرحلة ما قبل المدرسة.

٣-كما أن هذا البحث يتناول مرحلة من أهم المراحل وهي مرحلة ما قبل المدرسة، لأن الطفل في هذه المرحلة يكون في طور التكوين ، وبالتركيز على الخرائط الإلكترونية لدى هؤلاء الأطفال يمكن تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والمحددة بالبحث في (مهارات الفهم القرائي المباشر- مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي- مهارات الفهم القرائي النقدي) لديهم مما يساعد في الحد من خطر صعوبات التعلم فيما بعد .

٤-زيادة تفعيل دور الخرائط الذهنية الإلكترونية بوصفها طريقة ناجحة في مرحلة ما قبل المدرسة وإستراتيجية مهمة؛ لأنها تساعد على استغلال الطاقات الكامنة لكل طفل على حده، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم عليها واستخدامها لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية :

١-قد يفتح هذا البحث المجال للدراسات الأخرى في المستقبل لقلة وجود أبحاث - في حدود علم الباحثة - تناولت استخدام الخرائط الإلكترونية في مجال التعلم وبالأخص لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة.
٢-قد يستخدم هذا البحث القائمين على برامج الأطفال ومعلمات رياض الأطفال في تحسين أساليب التعلم برياض الأطفال وذلك بإعداد نماذج من الأنشطة التعلمية الحديثة الهادفة.
٣-توجيه نظر المعلمات في مرحلة ما قبل المدرسة إلى ابتكار مهام أدائية تستهدف تنمية بعض مهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم القرائي المباشر- مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي- مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى الأطفال من خلال التركيز على أنشطة قائمة على مدخل التعلم ذي المعنى.

مصطلحات البحث:

يعرف الباحثة مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

- **صعوبات تعلم القراءة Reading disabilities :**

قصور في قدرة الطفل على القراءة سواء صامتة أو جهرية، وهذا القصور قد يعوق الطفل عن فهم ما هو مقروء، ويرجع ذلك الى قلة خبرة الطفل ذوي صعوبات التعلم أو خلل في وظائف المخ مع استبعاد وجود أي إعاقات أخرى.

- **أطفال ما قبل المدرسة Preschool Children ذوي صعوبات تعلم القراءة:**

أفراد عينة البحث من الجنسين (ذكور - إناث) ممن تتراوح أعمارهم بين (٥- ٦) سنوات ممن يعانون من صعوبات القراءة وتظهر عليهم انخفاض في مهارات الفهم القرائي.

- **مهارات الفهم القرائي Reading Comprehension Skills :**

مجموعة من الأنشطة والممارسات التي يقوم بها أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم ، وذلك من خلال التفاعل مع النصوص اللغوية القصصية المقروءة عليهم ، وتُقاس من خلال مقياس الفهم القرائي المُخصَص لهذا الهدف.

- **الخرائط الإلكترونية Electronic Maps :**

هي أداة من أدوات التعلم والتي تماثل قراءة الذهن للمعلومات حيث يوجد المفهوم الرئيسى في المركز ويتفرع منه المفاهيم الفرعية مع الاستعانة بالرموز والصور والاشكال المختلفة، مما قد يساعد على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات.

محددات البحث:

- **المحددات الزمنية:** تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.
- **المحددات المكانية :** تم تطبيق هذا البحث بمدرسة الرسالة الحديثة بمحافظة بورسعيد.
- **المحددات البشرية:** مجموعة من أطفال ما قبل المدرسة من سن (٥-٦) سنوات والملتحقين بالمستوى الثاني بمدرسة الرسالة الحديثة بمحافظة بورسعيد.
- **المحددات الموضوعية :** اقتصر البحث الحالي على تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام الخرائط الإلكترونية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ويتضمن الإطار النظري ثلاثة محاور هي:

- **المحور الأول:** أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- **المحور الثاني:** مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- **المحور الثالث:** الخرائط الإلكترونية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- **المحور الأول: أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات تعلم القراءة:**

يعد صعوبات التعلم اصطلاحاً تربوياً حديثاً ويطلق على مجموعة غير متجانسة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ممن هم غير مشمولين ضمن فئات التربية الخاصة (كالصم، والمكفوفين، والمعوقين عقلياً، وذوي الاضطرابات الإنفعالية، وما شابه ذلك). هذا وتعتبر صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نمواً متسارعاً واهتماماً متزايداً بحيث أصبحت محوراً للعديد من الأبحاث والدراسات.

ومما يجدر ذكره أن هنالك كثير من التخصصات التي اعتنت بهذا المجال وأولته الكثير من الرعاية ومن هذه الميادين هنالك علماء من تخصصات مختلفة من علم النفس والتربية، علم الأعصاب والطب النفسي وطب الأطفال لتقديم تفسير مقنع لتوضيح أسباب هذه المشكلة وإيجاد أفضل الأساليب من أجل خدمة هذه الفئة من الأطفال، وقد صار الاهتمام بها يتزايد بشكل ملحوظ مع تزايد الوعي تجاه أهمية اكتشافها ومعالجتها (شعبان، ٢٠١٦، ١٣٦).

فقد أشارت دراسة أبو شمالة (٢٠٢٠) إلى التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة، وخصائصهم، وأسباب هذه الصعوبات،

وأهمية الكشف والتدخل المبكر، كما ذكر الروسان(١٩٩٠) أنواع صعوبات التعلم ومنها صعوبات ما قبل التعلم، وصعوبات خاصة بالحساب، وصعوبات خاصة بالكتابة والتهجئة، وصعوبات خاصة بالقراءة.

مفهوم صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة:

هي العائق الذي يحول بين دون الاستمرار الجيد في القراءة وتؤدي إلى حدوث أخطاء تدل على وجود ضعف قرائي يؤثر على التحصيل الدراسي أو التكيف الشخصي للمتعلم، مما يجعلها مشكلةً كبيرةً تعيق المدرسة عن أداء رسالتها بفاعلية ويرتبط مفهوم صعوبات القراءة من قريب أو بعيد بالعديد من المفاهيم كالضعف القرائي أو العسر القرائي أو العجز القرائي أو أخطاء القراءة (مصطفى ،٢٠٠١، ١٠٦).

كما عرفت صعوبات تعلم القراءة بالتباعد الدال (انحرافاً معيارياً مقداره واحد أو أكثر) بين الدرجة المعيارية للذكاء والدرجة المعيارية للتحصيل في القراءة، وعلى أن يكون صف القراءة الحالي للطفل أقل بمقدار صف دراسي كامل أو أكثر عن صف القراءة المتوقع منه في ضوء نسبة الذكاء والتي يجب أن تقع في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط (أحمد ،٢٠١٧، ١٢٤).

أعراض ومظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة:

تعددت مظاهر وأعراض صعوبات تعلم القراءة، منها ما يرجع إلى صعوبات نمائية والتي تؤثر بالسلب على عملية التعلم بأكملها ومنها ما يرجع إلى وجود اضطرابات في المخ وهو ما يؤثر على استجابة الطفل لعملية التعلم، وتتمثل الأعراض فيما يلي:

١-وجود قدرة عقلية متوسطة أو أعلى من المتوسطة ولكن يصاحبها تحصيل دراسي منخفض لا يتسق مع مستواه.

٢-ظهور اضطراب في تركيز الانتباه.
٣-قصور في الإدراك البصري.
٤-قصور في الإدراك السمعي.
٥-قصور في عمليات تكوين المفاهيم.
٦-ظهور اضطرابات في النطق بدرجات متفاوتة، فقد يحصلون على درجة متدنية من اختبار الذكاء على الجانب اللغوي بسبب مشكلات لغوية مثل التلعثم. وفي هذا الصدد جاءت دراسة كلٍ من حسونة (٢٠١٨) والتي تهدف إلى فعالية برنامج قصصي لخفض مشكلة التلعثم لأطفال الروضة، ودراسة كيلي بورغوين وأرن ليرفاغ وستيفاني مالون وتشارلز هولم Kelly Burgoyne& Arne lervag &stephanie malone and Charles hulme, 2019) والتي هدفت إلى أن صعوبات النطق والكلام في المدرسة عامل خطر كبير لصعوبات القراءة اللاحقة، كما أكدت الدراسة على ضرورة حل تلك المشكلة.
٧-ظهور اضطرابات انفعالية بسبب شعوره بالإحباط.
٨-وصول المعلومات إلى المخ كمدخلات ولكن يوجد اضطرابات في العمليات المرتبطة بالمخرجات(الاستجابة)(الأحرش،الذبيدي،٢٠٠٨، ١٨١). وفي هذا الصدد تشير دراسة القحطاني (٢٠١٩) إلى أهمية التعرف على بعض مظاهر صعوبات تعلم القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية وسبل علاجها، وشارت دراسة الحبيب (٢٠١٨) إلى التعرف على صعوبات التعلم الأكثر شيوعاً لدى أطفل الروضة وكانت من بينها ما تم عرضه.

المحور الثاني: مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة:

معنى الفهم القرائي (Reading Comprehension):

يرى كلٌ من يونس والكندري (١٩٩٨، ٣٩٤) أن الفهم القرائي عملية مركبة ومعقدة، حيث أنها تضمن عمليات عقلية عليا، ومن المعروف أن القراء يختلفون في مستويات فهمهم للمادة المقروءة، ولذا فقد حظيت دراسة الفهم القرائي وتحليله باهتمام العلماء والمربين، حيث وضح العلماء أن الفهم مهارة كبري، تضمن مهارات فرعية عديدة مثل " القدرة على إخراج الأفكار عن المقروء وتصنيفها، والقدرة على معرفة التتابع، والقدرة على الموازنة، واستخلاص النتائج، وتحديد هدف الكاتب، والتلخيص، وإدراك العلاقات، والقدرة على الاستنتاج، وتطبيق الأفكار، وتقويم المقروء.

ويذكره الحلواني (٢٠٠٣، ١٤٢) بأنه عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير، فالقاريء يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى، (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقاريء) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرؤه، فهو عملية تتطلب من القاريء اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين.

أهمية الفهم القرائي :

موضوع الفهم القرائي بصفةٍ عامةٍ له أهمية كبيرة فقد نال عناية من كلٍ القائمين على التعليم، ويرجع ذلك إلى الدور الكبير الذي يلعبه الفهم القرائي في العملية التعليمية ولأنه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنجاح الأكاديمي (الزيات، ٢٠١٥، ٤٠٦).

ويعتبر الهدف الأساسي من تعلم القراءة هو الفهم وإذا لم يتحقق ذلك انعدم الفائدة من القراءة، وتختلف مهارة القراءة تبعًا لاستعداد كل فرد وخبرته السابقة (Keisher,f. , 2005, 227).

وقد أشارت دراسة كلٍ من Eissa (2015) ، و محمد (٢٠١٨)، وعبد الباسط (٢٠١٥)، و Amani Mohamed (2015)، Junaidi (2016) Joseph,L. (2016) إلى تحسين مهارة الفهم القرائي لما لها من أهمية كبيرة في العملية التعليمية.

مهارات الفهم القرائي:

حدد الصاوي (٢٠٠٩، ٦٣) مهارات الفهم القرائي في:

- **فهم معاني الكلمات والمفردات وتحديد معناها:** وتشير إلى قدرة الطفل على تمييز الكلمات المترادفة، والمتضادة والغريبة، والمعاني المتعددة للكلمة الواحدة.
- **فهم معنى الجملة:** ويشير إلى قدرة الطفل على المزاوجة بين الكلمات لتكوين جملة، وتكملة الجملة الناقصة بكلماتٍ مناسبةٍ، والإجابة عن سؤال يقيس فهم الطفل للجملة.
- **فهم معنى الفقرة:** ويشير إلى قدرة الطفل على فهم الفقرة فهماً حرفياً، واستدلالياً.
- **تحديد الفكرة الرئيسية:** إن تحديد الفكرة الرئيسية في الفقرة أو العبارة أو القصة القصيرة يؤكد هدف القاريء من قراءة النص، وغالبًا ما تكمن الفكرة الرئيسية في الجملة الأولى من الموضوع (مجاور، ١٩٨٣، ٤٠٨).
- **فهم علاقة السبب بالنتيجة:** أن علاقة السبب بالنتيجة قد تظهر في جملة واحدة أو منفصلة، وقد توضح خلال الموضوع، وقد يظهر السبب في البداية والنتيجة في النهاية أو العكس.
- **تنظيم المدة المقروءة:** ويشير إلى قدرة الطفل على إعادة ترتيب الكلمات، لتكوين جملة مفيدة، وإعادة ترتيب الجمل؛ لتكوين فقرة وقصة لها معنى.

- **سرعة الفهم:** ويتحدد بقدرة الطفل على الاستجابة للمكونات الخمسة السابقة، خلال الزمن المعياري المحدد للاختبار ككل.
- **مستوى الفهم القرائي المعرفي العام:** ويتحدد إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل، من خلال أدائه على المكونات السابقة خلال الزمن التجريبي المحدد للاختبار ككل.

المحور الثالث: الخرائط الذهنية الإلكترونية وتطبيقاتها في مرحلة ما قبل المدرسة:

تعد الخرائط الذهنية من الأدوات الفعالة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وهي نوعان: الخرائط الذهنية التقليدية التي تستخدم الورقة والقلم، والخرائط الذهنية الإلكترونية التي تستخدم العديد من البرامج الحاسوبية في تصميمها (عبد العال، متولي، ٢٠١٠، ٥٧-٦٠).

فقد قام توني بوزان بابتكار الخرائط الذهنية في كتابه (كيف تنشيء خريطة العقل) وحققت انتشارًا واسع النطاق في العالم؛ وذلك لأنها تجعل عملية التذكر أسهل وهذا بدوره يساعد في سهولة العملية التعليمية ، لذلك قامت الباحثة بتطبيق الخرائط الذهنية.

ويعرف عبد الغني (٢٠٠٦، ١٣٥) الخرائط الذهنية الإلكترونية: بأنها أداة تساعد على التفكير والتعلم وهي عبارة عن مخطط يوضح المفهوم الأساسي، والأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية في الموضوع المراد تعلمه، لتساعد تبسيط التعلم، وعلى اكتشاف المعارف والمعلومات بصورة أسرع.

مميزات الخرائط الذهنية الإلكترونية :

وهي كما ذكرها بوزان (٢٠٠٩، ٩٤)، الشاردى (٢٠١٨، ٢٧١ - ٢٧٢)، و سلامة (٢٠١٩، ٤٠) بأنها:

- القدرة على الارتباط مع وصلات أخرى مثل الإنترنت.

- القدرة على تعديل المعلومات والرسم بسهولة.
- يمكن دمج الخرائط الذهنية الإلكترونية مع برامج software أخرى.
- يمكن عمل عدة نسخ منها بسهولة.
- تسمح بتعاون عدة أشخاص معاً .
- لا حدود للخريطة الذهنية الإلكترونية حيث يمكن الإضافة في أي وقت.
- القدرة على استرجاع المعلومات بشكلٍ سريع.
- عقل الإنسان والمستخدم في هذه الخريطة لا يفكر كالحاسوب في اتجاه واحد وبخطوط مستقيمة، وإنما يتم التفكير بشكلٍ متوهجٍ فكل كلمة هي في نفس الوقت مركز لأفكار أخرى.

أهداف الخرائط الذهنية الإلكترونية:

إن الهدف من إستخدام الخريطة الذهنية هو مساعدة المتعلمين على أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم ويعرفون كيفية القراءة والتعلم دون الرجوع إلى المعلم، إضافةً إلى تذكر الأفكار المهمة وتنظيم تعبيراتهم عنها، ويعدد كلٌ من عبد الرؤوف (٢٠١٥، ٦٨)، وصقر (٢٠١٣، ٦٣) أهداف الخرائط الذهنية الإلكترونية:

١-**الاحتفاظ بالتعلم:** الخريطة الذهنية تعمل على بقاء المعلومات مدة أطول في الذاكرة طويلة المدى؛ لأن المخ يتعامل مع الصور بشكل أسهل من المحتوى المكتوب سواء في عمليات المعالجة الذهنية أو التخزين، أو الاستدعاء.

٢-**زيادة الفهم والاستيعاب عند المتعلمين:** الخريطة الذهنية تمكن المتعلمين من التعبير عن المفاهيم والمعلومات بإستخدام الصور والرسوم والأشكال والرموز، مما يتطلب منهم قدرًا كبيرًا من الفهم المقروء والمكتوب والأستيعاب للمحتوى النصي للمكتوب حتى يتم التعبير عنه صورياً أو رمزياً.

٣-أن تستغل طاقتي مخك الأيمن والأيسر بنجاح وفعالية.
٤-تضاعف مستوى ذكائك وتستغل قدراتك بنجاح.

خطوات رسم الخريطة الذهنية الإلكترونية:

وقد أوجزها الباحثون (Wheelon, 2011، Sheridan, 2015)، (Afamasage, 2009) ، (عبد الباسط، ٢٠١٦) كالآتي:

١-يتم الرسم في منتصف النافذة، وذلك لإعطاء الدماغ حرية الانتشار في معظم الاتجاهات .
٢-يخرج من هذه الفكرة الخطوط المركزية والتي تكون أكثر سمكًا، أما الخطوط الفرعية فتكون أقل سمكًا.
٣-العمل على توصيل الفروع الفرعية بالفكرة الرئيسية.
٤-العمل على جعل الخطوط على شكل منحنى، فالخطوط المستقيمة تعمل تصيب المتعلم بالفتور.
٥-لابد من استخدام كلمة واحده في كل سطر.
٦-يفضل أن نجعل الخط بطول الكلمة أو الصورة المعبرة.
٧-الرسم بسرعة كبيرة دون توقف أو تعديل، وغالباً الفكرة الأولى هي الأفضل.
٨-اختيار الألوان المناسبة والتي تعبر عن الأشياء، والعمل على ترك بعض المساحات الفارغة على الصفحة (سلامة، ٢٠١٩، ٤٣).

الاجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي quasi experiment approach لمناسبته لطبيعة هذا البحث بهدف استقصاء فاعلية الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي

صعوبات القراءة، حيث تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي على نفس المجموعة وتطبيق أدوات القياس قبلياً وبعدياً عليهم للتعرف على أثر الخرائط الذهنية الإلكترونية.

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٢) طفلاً وطفلةً من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات، وتم اختيار العينة بطريقة عمدية تبعاً لطبيعة متغيرات البحث وهم من الأطفال الملتحقين بمدرسة الرسالة للغات بمحافظة بورسعيد للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م؛ وذلك لاحتوائها على عددٍ من الأطفال في ظل الظروف العصيبة التي تمر بها البلاد (جائحة فيروس كورونا المستجد)، وقد قامت الباحثة بالبحث عن الروضات التي تتوفر بها عدد كبير من الأطفال خاصةً أن معظم الروضات كان العمل بها شبه متوقف . وحجم عينة البحث الحالي صغير وذلك لعدم حضور عدد كبير من الأطفال إلى ما قبل المدرسة في فترة الجائحة، وكذلك لمراعاة الإجراءات الاحترازية والتباعد وسلامة وأمن الأطفال أثناء القيام بعملية تطبيق مقاييس وبرنامج البحث في ظل مستحدثات جائحة فيروس كورونا المستجد.

شروط اختيار العينة:

اشترطت الباحثة بعض الشروط بالنسبة لاختيار أطفال ما قبل المدرسة (عينة البحث التجريبية)، وقد تم اختيار العينة وفقًا لمعايير تحددها الباحثة من أهمها:

- أن تتكون عينة البحث من الذكور والإناث.
- أن يتراوح العمر الزمني للأطفال ما بين (٥- ٦) سنوات.

• أن تكون درجة ذكاء الأطفال على اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ Raven (أ.د / عماد أحمد حسن علي، ٢٠١٦) متوسطة تقع ما بين (٩٠-١١٠).
• التأكد من عدم تلقي أي طفل من أطفال العينة الأساسية لأي برامج تدريبية أو علاجية سابقة.
• حرصت الباحثة على أن يكون أطفال عينة البحث التجريبية ممن يلتزمون الحضور إلى المدرسة باستمرار، ومن ثم ببرنامج البحث الحالي.
• أن يكونوا من الأطفال ممن لديهم انخفاضًا في مستوى القدرة الفهم القرائي، وذلك طبقاً لمؤشرات مقياس الفهم القرائي لطفل ما قبل المدرسة.
• ألا يعاني طفل ما قبل المدرسة من أي مشكلات صحية أو إعاقات واضحة، حتى لا تؤثر على أدائهم في البرنامج.

خطوات اختيار العينة:

مر اختيار العينة بالخطوات التالية:

- قامت الباحثة بحصر إعداد أطفال ما قبل المدرسة من سن (٥-٦) سنوات الملتحقين بمدرسة الرسالة الخاصة للغات بمحافظة بورسعيد .
- حيث بلغ إجمالي عدد الأطفال الحاضرين فعلياً بفصول ما قبل المدرسة (٥٥) طفلاً وطفلة (٣٠ طفلاً من الذكور-٢٥ طفلةً من الإناث).
- تم تحديد أطفال ما قبل المدرسة ذوي انخفاض في مستوى القدرة على الفهم القرائي بناءاً على نتائج مقياس الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من سن (٤-٦) سنوات (من إعداد/ الباحثة).
- تم استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة التي حددتها الباحثة، وبذلك تم تحديد عينة البحث التجريبية والتي تكونت من

(١٢) طفلاً وطفلةً من أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنوات ، (٧) ذكورًا ، و(٥) إناثًا ، حيث جُمِعت بيانات عن العمر الزمني لأفراد العينة من الكشوف الموجودة بإدارة المدرسة.

التجانس بين أطفال ما قبل المدرسة (أفراد عينة البحث التجريبية):

قامت الباحثة بحساب معامل التجانس داخل عينة البحث التجريبية من حيث (العمر الزمني، نسبة الذكاء، مستوى القدرة على الفهم القرائي، كما يتضح بالجدول التالي (١).

جدول (١)

تجانس عينة البحث من حيث (العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة مستوى القدرة على الفهم القرائي)

ثالثاً: أدوات البحث:

المتغيرات	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	Df	كا2	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٥،٧	٠،٢٢٠٨٨٤	٤	٢،١٦٧	٠،٧٠٥ غير دالة إحصائياً
نسبة الذكاء	١٠٣	٦،٠٤٢٧٨	٩	١،٣٣٣	٠،٩٩٨ غير دالة إحصائياً
الفهم القرائي	١٢،٤١٦٧	٢،١٠٨٧٨	٥	٤،٠٠٠	٠،٥٤٩ غير دالة إحصائياً

ثالثاً : أدوات البحث:

١-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.

٢-برنامج الخرائط الإلكترونية (إعداد/ الباحثة).

٣-مقياس مهارات الفهم القرائي لأطفال ما قبل المدرسة من (٥-٦) سنوات (إعداد/ الباحثة).

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

(أ) الهدف من المقياس :

صُمِمَ هذا المقياس كوسيلة للكشف عن قدرة طفل ما قبل المدرسة على امتلاك مهارة من مهارات القراءة ألا وهي الفهم القرائي، وللفهم القرائي مجموعة من المهارات، متى تمكن الطفل من هذه المهارات، فإنه بذلك يكون فهم النص السردي القصصي المقروء عليه فهمًا واعيًا ، فقد قامت الباحثة بملاحظة بعض المشكلات لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبة في الفهم القرائي داخل المدرسة وإجراء المقياس المُعَد من قِبَل الباحثة عليهم (اختبار قبلي)، فكانت النتائج تبين مدى وجود صعوبة في الفهم القرائي.

ومن هنا يمكن طرح السؤال التالي : متي يعتبر الطفل يعاني من صعوبات تعلم ؟

عندما يمكن ملاحظة سلوك التعلم لدى طفل ما قبل المدرسة ، وبالتالي ملاحظة القائمين على الطفل وجود صعوبات لديه في التعلم وتشخيص ذلك من خلال الأدوات السابقة يمكن الحكم على الطفل أنه يعاني من صعوبات تعلم .

(ب) وصف المقياس:

يتكون هذا المقياس من مجموعة من الموضوعات السردية القصصية الخاصة بمهارات الفهم القرائي ، وقد بلغ عدد الموضوعات القصصية

ثلاث موضوعات، وكل موضوع يتضمن (١٥) سؤالاً بإجمالي (٤٥) سؤالاً.

(ج) تقدير الدرجات على المقياس:

- لكل سؤال (درجة واحدة).
- الدرجة الكلية للمقياس (٤٥) درجة.

جدول (٢)

توزيع الدرجات على المقياس

المهارات	الأسئلة	الدرجة الكلية للمهارة
الأول: مهارات الفهم القرائي المباشر	(النص الأول) : س١- س٢- س٣- س٤- س٥ (النص الثاني) : س١- س٢- س٣- س٤- س٥ (النص الثالث) : س١- س٢- س٣- س٤- س٥	١٥ درجة
الثاني: مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي	(النص الأول) : س٦س٧-س٨- س٩-س١٠ (النص الثاني) : س٦س٧-س٨- س٩-س١٠ (النص الثالث) : س٦س٧-س٨- س٩-س١٠	١٥ درجة
الثالث: مهارات الفهم القرائي النقدي	(النص الأول): س١١ - س١٢- س١٣ - س١٤ - س١٥ (النص الثاني): س١١ - س١٢- س١٣ - س١٤ - س١٥ (النص الثالث): س١١ - س١٢- س١٣ - س١٤ - س١٥	١٥ درجة
الدرجة الكلية لكل مهارة	**١٥ درجة لكل مهارة من المهارات الثلاث**	
المقياس ككل	**٤٥ درجة**	

(د) تحكيم المقياس:

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في علم النفس والتربية الخاصة ورياض الأطفال وعددهم (١٠) محكمين، وذلك لمعرفة آرائهم في المقياس وصحة صياغة الأسئلة من الناحية العلمية ومناسبة المقياس للهدف الذي وُضِعَ من أجله وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً. وقد أكد السادة المحكمون على وضوح المفردات وارتباط محتوى اسئلة المقياس بالأهداف المحددة ، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية ملحق (٤).

الشروط السيكومترية للمقياس :

أولاً: صدق المقياس(الصدق الذاتي):

قامت الباحثة بحساب قيمة الصدق الذاتي وهو عبارة عن الجذر التربيعي لقيمة معامل الثبات، وحيث أن أقل قيمة لمعامل ثبات الاختبار بطريقة كيودر– ريتشاردسون (0.701) = Kuder-richardson فان معامل الصدق الذاتي يساوي (٠,٩٠٧)، وهذه القيمة توضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق في النتائج التي سيسفر عنها التطبيق.

ثانياً: ثبات المقياس:

طريقة معامل ثبات ألفا كرونباخCrooonpach Alpha:

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

جدول (٣)

معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل سؤال ومعامل الثبات الكلي لمقياس مهارات الفهم القرائي لأطفال ما قبل المدرسة من (٥-٦) سنوات

النص السردي الأول						النص القرائي الثاني					
مهارات الفهم القرائي المباشر		مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي		مهارات الفهم القرائي النقدي		مهارات الفهم القرائي المباشر		مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي		مهارات الفهم القرائي النقدي	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠,٧٨٧	٦	٠,٦٤٩	١١	٠,٦٦٣	١	٠,٦٦٦	٦	٠,٧٨٧	١١	٠,٦٩٨
١	٠,٧٦١	٧	٠,٧٨٧	١٢	٠,٦٤٠	٢	٠,٧٧١	٧	٠,٧٦١	١٢	٠,٦٩١
٢	٠,٦٥٧	٨	٠,٦٦٠	١٣	٠,٦٨٩	٣	٠,٥٨٩	٨	٠,٦٦٣	١٣	٠,٥٩٠
٣	٠,٦٥٨	٩	٠,٦٩٨	١٤	٠,٦٨٩	٤	٠,٦٨٨	٩	٠,٦٤٠	١٤	٠,٦٩٨
٤	٠,٦٨٠	١٠	٠,٦٥٧	١٥	٠,٥٩٩	٥	٠,٦٦٧	١٠	٠,٦٦٦	١٥	٠,٩١٤
٥											

مهارات الفهم القرائي المباشر		مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي		مهارات الفهم القرائي النقدي	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
١	٠,٧٣٥	٦	٠,٧٥٥	١٣	٠,٦٧٤
٢	٠,٦٦٨	٧	٠,٥٩٤	١٤	٠,٦٦٥
٣	٠,٥٥٦	٨	٠,٦٣٠	١٥	٠,٦٩٠
٤	٠,٦٤٥	٩	٠,٥٦٩	١٦	٠,٧٧٨
٥	٠,٦٣٨	١٠	٠,٦٧٧	١٧	٠,٦٥٠
٤	٠,٧٣٥	١١	٠,٧٥٥	١٨	٠,٦٧٤
٥	٠,٦٦٨	١٢	٠,٥٩٤	١٩	٠,٦٦٥
معامل الثبات للمقياس ككل					**٠,٨٠٨**

إذا كان معامل الثبات بطريقة ألفا لكل سؤال من أسئلة المقياس أقل من قيمة ألفا لمجموع أسئلة المقياس ككل فهذا يعني أن السؤال مهم وغيابه عن

المقياس يؤثر سلباً فيه ، وأما إذا كان معامل ثبات ألفا لكل سؤال من أسئلة المقياس أكبر من أو يساوي قيمة ألفا للمقياس ككل ، فهذا يعني أن وجود السؤال يقلل أو يضعف من ثبات المقياس (غنيم وصبري ،٢٠٠٠، ١٨٨).

ويتضح من الجدول السابق أن أسئلة مقياس مهارات الفهم القرائي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل والذي بلغ (٠,٨٠٨)، وعليه يتمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق في النتائج التي ستسفر عنها البحث .

٢-برنامج تدريبي قائم على استخدام الخرائط الإلكترونية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة (إعداد/ الباحثة):

تم إعداد برنامج الخرائط الإلكترونية في ضوء ما ورد بالإطار النظري والإطلاع على برامج ذوي صعوبات القراءة والخرائط الإلكترونية، وفيما يلي عرض للخطوات المتبعة في إعداد برنامج الخرائط الإلكترونية على النحو التالي:

منطلقات بناء البرنامج:

راعت الباحثة عند تصميم وبناء برنامج الخرائط الإلكترونية الخاص بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات ، وقامت تحديد المنطلقات التي يستند إليها هذا البرنامج وهي:

- نتائج البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث.
- الإطار النظري للبحث (صعوبات القراءة- مهارات الفهم القرائي- الخرائط الإلكترونية).

• مهارات الفهم القرائي المناسبة لأطفال ما قبل المدرسة من (٥-٦) سنوات التي حددتها الباحثة في (مهارات الفهم القرائي المباشر- مهارات الفهم الاستنتاجي- مهارات الفهم النقدي).

أولاً: وصف البرنامج:

هو مجموعة من الخطوات والإجراءات والنشاطات التعليمية القصصية السردية القائمة على الخرائط الإلكترونية قامت الباحثة بتصميمها وإعدادها وفق مخطط زمني بهدف تنمية بعض مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية وهذه المهارات هي:

١-مهارات الفهم القرائي المباشر.

٢-مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي.

٣-مهارات الفهم القرائي النقدي.

ثانيًا: مبررات البرنامج :

التعرف على فاعلية استخدام الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات.

ثالثًا: أهداف البرنامج :

تظهر أهمية البرنامج فيما يلي:

تمثل الهدف الرئيس للبرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات، وقد تفرع عن هذا الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية وهي:

- تنمية مهارات الفهم القرائي المباشر.
- تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي.

- تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي.

رابعًا: أسس ومصادر بناء البرنامج :

- الاطلاع على البحوث والأدبيات السابقة والاسترشاد بها لإعداد البرنامج
- قائمة مهارات الفهم القرائي.
- مناهج وزارة التربية والتعليم لمرحلة رياض الأطفال.
- خصائص أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم بصفةٍ عامةٍ وصعوبات القراءة بصفةٍ خاصةٍ.
- خبرة الباحثة في تعليم أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

خامسًا: بناء البرنامج :

تم بناء البرنامج القائم على إستراتيجية الخرائط الإلكترونية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة وذلك من خلال تحديد ما يلي :

- **الأهداف العامة للبرنامج:** حيث تم وضع الأهداف العامة للبرنامج المستخدم إستراتيجية الخرائط الإلكترونية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة في صورة صياغات واضحة ومحددة بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها بشكلٍ مباشرٍ في سلوك الأطفال.
- **معينات البرنامج:** تم توفير المتطلبات الخاصة بالبرنامج بما يتناسب مع خصائص أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة وفي الوقت نفسه يحقق أهداف البرنامج وتتمثل هذه المعينات في (أجهزة كمبيوتر، جهاز بروجكتور ، سبورة تفاعلية، بطاقات مصورة ملونة، أوراق .... وغيرها).
- **محتوى البرنامج:** تم الوقوف على محتوى أنشطة البرنامج وفق طبيعة الأهداف العامة للبرنامج وبما يناسب الخرائط الإلكترونية ومهارات الفهم القرائي في مرحلة ما قبل المدرسة وما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومهارات

وقيم ، وحرصت الباحثة على الانتقال المرن من السهل للصعب ومن البسيط للمركب بحيث ينتقل الطفل من المفاهيم والمهارات الكبرى للصغرى ومن العام للخاص وتطبيق خطوات ومراحل استراتيجية خرائط المفاهيم الإلكترونية في محتوى البرنامج، وقد تم إعداد محتوى الخرائط الإلكترونية باستخدام برنامج (Map Mind Edraw) بحيث يعرض كل نص قرائي إلكترونيًا من خلال الكمبيوتر على جهاز العرض الخارجي (data show) وسيتم تزويد الأطفال بنسخة من هذه النصوص وخرائطها الإلكترونية .

الفئة المستهدفة:

يطبق هذا البرنامج على عينة من أطفال ما قبل المدرسة في المرحلة العمرية من (٥ – ٦) سنوات من أطفال المستوى الثاني بروضة مدرسة الرسالة الحديثة بمحافظة بورسعيد.

- **الأساليب المستخدمة في البرنامج:**

تم تحديد الأساليب التي تحقق أهداف كل نص قرائي قصصي بشكل مستقل وبما يحقق أيضًا الأهداف العامة للبرنامج فمنها ما هو قائم على جهد القائم بتطبيق البرنامج، ومنها ما هو قائم على جهد القائم بالتطبيق الطفل معًا، ومنها ما هو قائم على جهد الطفل نفسه، وذلك بما يناسب الإمكانات والموارد المالية والفيزيقية المتوفرة لدى الباحثة القائمة بتطبيق البرنامج وبما يضمن للأطفال مشاركة فعالة في أنشطة وفعاليات البرنامج.

وقد اهتمت الباحثة بإعداد الموارد والوسائل التعليمية المستخدمة وبعض الأساليب الإلكترونية لأنشطة البرنامج وذلك لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة ، كما راعت الباحثة عند اختيار الأدوات والوسائل ضرورة توافر بعض الشروط وهي :

- أن تكون الوسيلة مناسبة للمرحلة العمرية .

- يوجد عنصر الجذب والتشويق والتنويع بالوسائل التعليمية لمنع شعور الأطفال بالملل.
- تتوافر بالوسيلة عوامل الأمن والسلامة.

- **الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة:**

إستراتيجية المناقشة- إستراتيجية بناء المعنى -K.W.L-التدريس التبادلي- إستراتيجية العصف الذهني- إستراتيجية التفكير بصوتٍ عالٍ.

- **بيئة تطبيق البرنامج:**

حرصت الباحثة على توفير بيئة تدريب إثرائية وغنية بالأفكار والمثيرات الحسية والبصرية والسمعية لتلائم الأنماط المختلفة للأطفال ذوي صعوبات التعلم (أفراد العينة التجريبية)، وذلك من خلال التعاون مع إدارة المدرسة في توفير قاعة مناسبة لتطبيق البرنامج.

- **أساليب تقويم البرنامج:**

تم استخدام أساليب تقويم مرحلي ونهائي على مدار أيام تطبيق البرنامج وفقًا لطبيعة البرنامج وأهداف العامة والفرعية، وذلك من خلال استخدام أساليب أنماط متنوعة للتقويم بكافة أشكاله،واستخدام أساليب التعزيز الإيجابي وفقًا لطبيعة كل موقف تدريبي والتغذية الراجعة الفعالة.

وستتمثل أدوات التقويم في:

- أسئلة في نهاية كل نص قصصي قرائي تقيس نواتج التعلم المستهدفة.
- الأسئلة الصفية.
- وجدير بالذكر أنه سيتم استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية على أنها إستراتيجية تعليم بحيث تقدم فيها المعلومات والمهارات كاملة ، كما سيتم

استخدامها بوصفها أداة تقويم بحيث ترسم الخريطة ناقصة ويطلب من الطفل إكمالها .

سادسًا: الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج :

يتكون البرنامج التدريبي من (٦) نصوص قرائية سردية لتنمية مهارات الفهم القرائي المتمثلة في (مهارات الفهم القرائي المباشر – مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي– مهارات الفهم القرائي النقدي) بمعدل جلسة أسبوعية بالإضافة إلى الجلستين التمهيدية والختامية ويتخلل الجلسة فترة راحة، ومدة الجلسة ٦٠ دقيقة ، ويطبق على مدى زمني (٤) أسابيع."، وتم تنفيذ البرنامج في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي٢٠٢١-٢٠٢٢ م ، وتتكون كل جلسة من جلسات البرنامج من مجموعة من النصوص القصصية المتنوعة والمتكاملة القائمة على إستراتيجيات الفهم القرائي ، مدة تنفيذ كل نشاط ٦٠ دقيقة، ويتم تنفيذ هذه الأنشطة ضمن برنامج اليوم العادي في الروضة بمعدل نشاط واحد يومياً على مدى يومين في الأسبوع، وتضمنت الجلسات موضوعات محببة للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تعمل على جذب انتباههم.

وتشير الباحثة إلى أن كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي القائم على استخدام خرائط المفاهيم الإلكترونية لا تنمي مهارة الفهم القرائي بعينها وإنما تتداخل المهارات مع بعضها البعض، ولا يمكن الفصل بين كل مهارة فيكون لها جلسات خاصة بها وذلك ما أكده الإطار النظري.

وحددت الباحثة الجلسة الأولى كجلسة تعريفية تم فيها بناء جسور المودة والعلاقات الطيبة مع الأطفال المشاركين في البرنامج وتعريفهم بالبرنامج وأهدافه والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذ البرنامج وجلستين للاختبار القبلي والبعدي.

الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف برنامج البحث الحالي إلى:

١-تنمية مهارات الفهم القرائي المباشر لدى أطفال الروضة ذوي بصعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف هناك عدة أهداف عامة فرعية متمثلة في تنمية الفهم القرائي المباشر وهي:

- يحدد الطفل المعنى المناسب للكلمة من خلال السياق اللغوي المقروء عليه.
- يحدد الطفل المضاد المناسب للكلمة من خلال السياق اللغوي المقروء عليه.
- يذكر الطفل أسماء الشخصيات الواردة في النص السردي اللغوي المقروء عليه.
- يحدد الطفل أسماء الأماكن الواردة في النص السردي اللغوي المقروء عليه.
- يرتب الطفل الأحداث والأفكار حسب تسلسلها الزمني في النص السردي اللغوي المقروء عليه.

٢-تنمية مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي لدى أطفال الروضة ذوي بصعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف هناك عدة أهداف عامة فرعية متمثلة في تنمية الفهم القرائي المباشر وهي:

- يستنتج الطفل الهدف من النص القصصي المقروء عليه.
- يستنتج الطفل صفات الشخصيات الواردة في النص القصصي المقروء عليه.
- يستنتج الطفل القيم الواردة في النص القصصي المقروء عليه.
- يستنتج الطفل عنوان مناسب للنص القصصي المقروء عليه.

- يربط الطفل بين السبب والنتيجة في النص القصصي المقروء عليه.

٣-تنمية مهارات الفهم القرائي النقدي لدى أطفال الروضة ذوي بصعوبات التعلم، ولتحقيق ذلك الهدف هناك عدة أهداف عامة فرعية متمثلة في تنمية الفهم القرائي المباشر وهي:

- يميز الطفل بين الأحداث المنتمية وغير المنتمية للنص القصصي المقروء عليه.
- يصدر الطفل حكم على شخصية أو موقف ما ورد في النص اللغوي القصصي المقروء عليه.
- يميز الطفل بين السلوك الصحيح وغير الصحيح في تصرف شخصية وردت في النص اللغوي القصصي المقروء عليه.
- يتنبأ الطفل بنتائج مغايرة للنص اللغوي القصصي المقروء عليه.
- يبدي الطفل رأيه في النص القرائي القصصي المقروء عليه.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول للبحث على:

"**توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة (مجموعة البحث التجريبية) في مقياس مهارات الفهم القرائي قبل وبعد تطبيق برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية لصالح القياس البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة (عينة البحث

التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات الفهم القرائي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٤)

متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لمجموعة البحث التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للأبعاد الفرعية وللدرجة الكلية على مقياس مهارات الفهم القرائي (ن=١٢)

أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الأول مهارات الفهم القرائي المباشر للنصوص الثلاث	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣،٠٩٠	٠،٠٠٢ دالة إحصائيًاعند مستوى ٠,٠١
	الرتب المحايدة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠		
	الرتب المحايدة	٠				
	المجموع الكلي	١٢				
البعد الثاني مهارات الفهم القرائي الاستنتاجى للنصوص الثلاث	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣،٠٨٦	٠،٠٠٢ دالة إحصائيًاعند مستوى ٠,٠١
	الرتب المحايدة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠		
	الرتب المحايدة	٠				
	المجموع الكلي	١٢				

أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الثالث مهارات الفهم القرائي النقدى للنصوص الثلاث	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣،١٠٤	٠،٠٠٢ دالة إحصائيًاعند مستوى ٠,٠١
	الرتب المحايدة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠		
	الرتب المحايدة	٠				
	المجموع الكلي	١٢				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٣،٠٧٢	٠،٠٠٢ . دالة إحصائيًاعند مستوى ٠,٠١
	الرتب المحايدة	١٢	٧٨,٠٠	٦,٥٠		
	الرتب المحايدة	٠				
	المجموع الكلي	١٢				

يتضح من الجدول السابق (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي للمقياس ، حيث بلغت بلغت قيمة "z ")-3,072a)وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على تحسن واضح في مستوى الفهم القرائي ، مما يدل على فاعلية استخدام الخرائط

الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم القرائي المباشر– مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي– مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة .

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

تفسير نتائج الفرض الأول للبحث:

يتضح من نتائج اختبار صحة الفرض الأول للبحث أن استخدام الخرائط الإلكترونية كان له أثر فعال في تنمية مهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم القرائي المباشر– مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي– مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥–٦) سنوات (مجموعة البحث التجريبية).

حيث يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة (أفراد مجموعة البحث التجريبية) قبل وبعد استخدام برامج الخرائط الإلكترونية في أبعاد مقياس الفهم القرائي ككل لصالح القياس البعدي ، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية على المقياس ككل (–٣،٠٧٢ a) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥–٦) سنوات (أفراد مجموعة البحث التجريبية).

كما تشير النتيجة السابقة إلى فاعلية استخدام الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال ما قبل المدرسة (أفراد المجموعة التجريبية) في القياس البعدي ويمكن تفسير ذلك في ضوء فاعلية وجدوى

الخرائط الإلكترونية والأنشطة المتنوعة المتضمنة في البرنامج ، وتظهر هذه النتائج من خلال نتائج الفرض الأول للبحث والذي توصلت نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الفهم القرائي، وكان التحسن في مستوى القدرة على الفهم القرائي لصالح القياس البعدي، مما يعني نجاح استخدام الخرائط الإلكترونية في في تنمية مهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم القرائي المباشر– مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي– مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة والاستفادة من البرنامج وما تضمنته من صور ورسومات وأنشطة تعليمية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات القراءة وفي تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء الأطفال. وترجع هذه النتيجة إلى انتظام أفراد المجموعة التجريبية في جلسات وأنشطة البرنامج المستخدم في البحث والقائم على استخدام الخرائط الإلكترونية، حيث كانت الأنشطة المستخدمة ذات مغزى ومعنى في تعلم أطفال المجموعة التجريبية مما جعلهم أكثر فهماً ومرونة ووعياً وحرصاً على الاستفادة الكاملة فنيات وأنشطة البرنامج المستخدمة في إطار أنشطة ومواقف حياتية واقعية معاشة، مما أسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي المحددة بالبحث لدى الأطفال، الأمر الذي يوضح أهمية استخدام الخرائط الإلكترونية مع أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من أجل تنمية الفهم القرائي لديهم. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة كلٍ من دراسة daghistan (2016) ودراسة حراز (٢٠٢١) ، ودراسة علd (٢٠٢١) التي أوضحت نتائجها فاعلية الخرائط الإلكترونية مع أطفال ما قبل المدرسة، ودراسة الملا (٢٠١١) التي أوضحت نتائجها فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاستعداد القرائي للأطفال المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم، وكذلك دراسة منيب وحسيني وعبد

القادر (٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في علاج صعوبات العلوم لدى الأطفال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء البرنامج القائم على استخدام الخرائط الإلكترونية لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي، حيث تضمن البرنامج الخرائط الإلكترونية الذي تجعل من الطفل محور العملية التعليمية ، كما راعت الباحثة تنوع وزيادة الأنشطة المستخدمة، وقد شارك أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة بفاعلية في البرنامج التدريبي، ويتفق ذلك مع ما يسعى إليه البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق استخدام الخرائط الإلكترونية لصالح القياس البعدي.

ومما سبق نجد أن الخرائط الإلكترونية لها تأثير إيجابي وفعال في تنمية مهارات الفهم القرائي ومساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات (مجموعة البحث التجريبية) في التغلب على مظاهر ضعف مستوى الفهم القرائي وتنميته.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني للبحث على:

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة (مجموعة البحث التجريبية) في مقياس مهارات الفهم القرائي في القياسين البعدي والتتبعي لإستخدام الخرائط الإلكترونية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بإستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة(عينة البحث التجريبية)

فـي القياسـين البعـدي والتتبعـي لمقيـاس مهـارات الفهـم القرائي،وجـدول (٥) التالي يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٥)

متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية لمجموعة البحث التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة للأبعاد الفرعية وللدرجة الكلية على مقياس مهارات الفهم القرائي (ن=١٢)

أبعـاد مقيـاس مهـارات الفهـم القرائي	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الاول مهارات الفهم القرائي المباشر للنصوص الثلاث	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-١،٠٠٠	٠،٣١٧ غيـر دالـة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	١	١،٠٠	١،٠٠		
	الرتب المحايدة	١١				
	المجموع الكلي	١٢				
البعد الثاني مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي للنصوص الثلاث	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	١،٠٠٠	٠،٠٠٠ غيـر دالـة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠		
	الرتب المحايدة	١٢				
	المجموع الكلي	١٢				

أبعاد مقياس مهارات الفهم القرائي	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
البعد الثالث مهارات الفهم القرائي النقدي للنصوص الثلاث	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-١،٣٤٢	٠،١٨٠ غير دالة إحصائيًا
	الرتب الموجبة	٢	١،٥٠	٣،٠٠		
	الرتب المحايدة	١٠				
	المجموع الكلي	١٢				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٠	٠،٠٠	٠،٠٠	-١،٦٣٣	٠،١٠٢ غير إحصائيًا
	الرتب الموجبة	٣	٢،٠٠	٦،٠٠		
	الرتب المحايدة	٩				
	المجموع الكلي	١٢				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد أسبوعين من تطبيق برنامج الخرائط الإلكترونية) على مقياس مهارات الفهم القرائي لأطفال ما قبل المدرسة من (٥-٦) سنوات، حيث بلغت قيمة (-1,633) Z وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على

استخدام الخرائط الإلكترونية نحو تنمية مهارات الفهم القرائي(مهارات الفهم القرائي المباشر – مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي– مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥–٦) سنوات (مجموعة البحث التجريبية). ومن النتائج السابقة يمكن قبول صحة الفرض الثاني من فروض البحث.

يتبين من الجدول السابق رقم (٥) تقارب المتوسط الحسابي البعدي لدرجات أطفال ما قبل المدرسة من (٥–٦) سنوات (أطفال المجموعة التجريبية) على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مهارات الفهم القرائي مع المتوسط الحسابي التتبعي لدرجات نفس المجموعة، حيث بلغ المتوسط الحسابى البعدي لدرجات أطفال عينة البحث التجريبية نسبة (٤١،٦٦٦٧) بانحراف معياري (١،٩٦٩٤٦). بينما بلغ المتوسط الحسابي التتبعي لدرجات أطفال عينة البحث التجريبية نسبة (٤٢،٠٨٣٣) بانحراف معياري قدره (١،٧٢٩٨٦).

تفسير نتائج الفرض الثاني للبحث:

تشير نتائج الفرض الثاني من فروض البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة من (٥–٦) سنوات (أطفال المجموعة التجريبية) في القياس البعدي لمقياس مهارات الفهم القرائي لأطفال ما قبل المدرسة من (٥–٦) سنوات ، ومتوسطات رتب درجات نفس أفراد مجموعة البحث في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (-1,633)z للمقياس ككل ،وهي قيمة غير دالة إحصائيًا ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة مما يدل على استمرار أثر الخرائط

الإلكترونية بالنسبة لأفراد مجموعة البحث فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة (بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج).

وترجع الباحثة هذه النتيجة الى استمرار فاعلية برنامج البحث الحالي القائم على استخدام الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي والمحددة بـ(مهارات الفهم القرائي المباشر- مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي- مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات خلال فترة المتابعة (بعد مرور أسبوعين من تطبيق البرنامج)، واستفادة أطفال ما قبل المدرسة (مجموعة البحث التجريبية) من الأنشطة المقدمة في البرنامج التدريبي، والذي ينجم عنها تنمية مهارات الفهم القرائي،وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث الحالي.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية استخدام الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام جلسات وأنشطة البرنامج التدريبي خلال فترة المتابعة، واستفادة الأطفال من أنشطة وجلسات البرنامج التدريبي، والذي ينجم عنه تنمية (مهارات الفهم القرائي المباشر- مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي- مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥-٦) سنوات .

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة الى استمرار فاعلية الخرائط الإلكترونية في تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام أنشطة التعلم ذي المعنى القائم على الخرائط الإلكترونية خلال فترة المتابعة، واستفادة أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من الأنشطة المقدمة بالبرنامج والذي ينجم عنه تنمية مهارات الفهم القرائي.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة طبيعية في ضوء ما تضمنه البرنامج من أنشطة وفنيات وما أبداه أفراد المجموعة التجريبية من تفاعل وتعاون والتزام تجاه جلسات برنامج الخرائط الإلكترونية الأمر الذي أسهم في استمرار تنمية (مهارات الفهم القرائي المباشر– مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي– مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥–٦) سنوات ممن يعانون من ضعف مستوى القدرة على الفهم القرائي وحرص الأطفال على اتباع التعليمات الصحيحة التي تدربوا عليها .الأمر الذي أسهم في استمرارية تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال، والذي يوضح أيضاً الدور الذي يلعبه التعلم ذو المعنى القائم على الخرائط الإلكترونية لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة.

وفي ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج يتضح لنا جدوى وفاعلية استخدام الخرائط الإلكترونية في تنمية (مهارات الفهم القرائي المباشر– مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي– مهارات الفهم القرائي النقدي) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة من (٥–٦) سنوات من خلال الخرائط الإلكترونية التي أعدت خصيصاً لهؤلاء الأطفال والذي أثبتت فاعليتها .

رابعًا: توصيات البحث:

بعد عرض نتائج البحث ومناقشتها توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:

١–تنمية مهارات الفهم القرائي لدى فئات متنوعة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢–ضرورة الإهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم وعلى رأسها، وذلك من خلال توفير البرامج والإستراتيجيات المناسبة التي تساعدهم في التغلب على نواحي القصور اللغوية التي يعانوا منها.

٣-ضرورة التركيز في الدراسات التربوية الخاصة بفئة ذوي صعوبات التعلم على مهارات الفهم القرائي بمهاراتها المختلفة ، حيث تعتبر من المسببات الرئيسية لصعوبات القراءة ومن الأعراض المهمة جداً للصعوبات الأكاديمية.

خامسًا: البحوث المقترحة:

من خلال نتائج البحث الحالي ومن خلال تعامل وتفاعل الباحثة مع أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات القراءة ، فلقد اقترحت الباحثة البحوث التالية:

١-فاعلية برنامج قائم على الخرائط الإلكترونية لتنمية مهارات الذاكرة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم.

٢-فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال الروضة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣-الفروق في مهارات الفهم القرائي بين الجنسين من ذوي صعوبات القراءة.

٤-العلاقة بين مهارات الفهم القرائي والاستعداد الأكاديمي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبو شمالة ، فرج إبراهيم حسن (٢٠٢٠ م) . الكشف المبكر لذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة . *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، ١٢ (٢) ، ٥٧١.

- الأحرش ، يوسف أبو القاسم ، والذبيدي، محمد شكر (٢٠٠٨ م). *صعوبات التعلم* . بنغازي ليبيا . دار الكتب الوطنية .

- بوزان، توني (٢٠٠٩) . *كيف ترسم خريطة العقل*(ترجمة مكتبة جرير) . الرياض.
- بوزان، توني(٢٠٠٦). *استخدام خرائط العقل في العمل* (ترجمة مكتبة جرير) . الرياض.
- حسونه ، أمل محمد (٢٠١٧) . فعالية برنامج قصصي لخفض مشكلة التلعثم لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم القراءة ، *مجلة كلية رياض الأطفال*، ع ١١ ، ٣٤٣ .
- الروسان، فاروق (١٩٨٥) . *الصعوبات التعليمية لطلبة المدارس الإبتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة* . الأردن . وزارة التربية والتعليم الأردنية .
- الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٨). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي*. القاهرة. دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠١٥) . *بطارية صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية* . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية.
- سلامة، أحمد ذكي محمد (٢٠١٩) . *فاعلية توظيف الواقع المعزز والخرائط الذهنية الإلكترونية لتنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم الحياتية لدى طلاب الصف الحادي عشر بغزة* . (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية الجامعة الإسلامية (غزة).
- الشاردي ، علي بن أحمد بن سليمان (٢٠١٨) . أثر نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل في الأداء المهاري في مادة الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة ، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والتنمية البشرية* ، ع ١٠ ، ٢٧١ – ٢٧٢.
- صالح، عايدة شعبان (٢٠١٧) . *صعوبات التعلم بين الواقع والمأمول* . فلسطين، قطاع غزة . مكتبة الطالب الجامعي.

- صفر، عمار حسن (٢٠١٣) . الخرائط الذهنية وتطبيقاتها التربية : دراسة كيفية وصفية تحليلية مرجعية . *مجلة العلوم الإنسانية* ، ع (٣٩) ، ٦٣.
- صقر ، السيد أحمد محمود (٢٠١٧) . فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الإبتدائي ، *المجلة التربوية* ،٥٠ (٥٠) ، ١٢٤.
- عبد الباسط، حسين محمد (٢٠١٥).*تصميم وتطوير المقررات الرقمية* . متاح ٣١ ديسمبر ٢٠١٦ م على موقع http://kenanaonline.com/users/maiwagieh/posts/459279
- عبد الرؤوف، طارق (٢٠١٥) . *الخرائط الذهنية ومهارات التعلم* . القاهرة . المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- القحطانى، فاطمة بنت محمد بن هادي (٢٠١٩) . بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية وسبل علاجها . *وحدة النشر العلمي* ، ٣ (٥) ، ٨٦.
- مجاور ، محمد صلاح الدين (١٩٨٣) . *تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية أسسه وتطبيقاته* . الكويت ، دار القلم.
- هلال ، محمد عبد الغني (٢٠٠٦) . *مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية* . القاهرة : مركز الأداء و التنمية.
يونس، فتحي ، والكندرى، عبدالرحمن (١٩٩٨). *اللغة العربية للمبتدئين: الصغار والكبار*. الكويت. ذات السلاسل.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Amani, Mohammed, Al. Nifayee, (2015). *The Effectiveness of the instrumental Enrichment Approach on the Enhancement of reading comprehension skills of*

preparation stage pupils with English language learning Difficulties. Master's thesis, Toif University.

- Eissa, Mourad, Ali (2015) - The Effectiveness of a self-regulated learning – Based Training program on Improving cognitive and metacongnitive EFL Reading comprehension of 9th Graders with reading Disabilities , *international Journal of Psycho – Educational sciences*, V 4n3 . P49-59.
- Joseph, Laurice, M. Alber, Morgan, Sheila & Cullen, Jennifer& Rouse, Christina. (2016) The Effect of self. Questioning on Reading comprehension a literature Review, Reading & writing Quarterly, Vol 32, No 2, and pp152.173.*Journal of management Development*, 26 (4), pp.370 – 380.
- Junaidi, Mistar; Alfan, Zuhairi & Nofila yanti, (2016). Strategies training in the teaching of reading comprehension for Efl learners in Indonesia. *Canadian Ceater of science and Education*. Vol 9, No 2.

مجلة علمية محكمة

ربع سنوية

ISSN.Print :2735 -5659

ISSN.OnLine :2735 -5667