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 الرابع والعشرون (أول يوليو - آخر سبتمبر)

الجزء الأول

2022

مجلة علمية محكمة – ربع سنوية

المجلة العلمية

لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد

العدد الرابع والعشرون

(أول يوليو – آخر سبتمبر)

الجزء الأول

٢٠٢٢

هيئة تحرير المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد	
أ.د / أحمد عبد الله الروبي.	**رئيس التحرير** أستاذ علم النفس الرياضي – كلية التربية النوعية– 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.
د/ ياسمين أحمد عابد.	**المحرر الفني** مدرس 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.
٨	أ. د/ أمل محمد أحمد القداح	أستاذ مناهج وبرامج الطفل بكلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة المنصورة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
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.
١٥	أ.د/ حازم أنور محمد البنا	أستاذ الإذاعة والتليفزيون – قسم الإعلام التربوي – جامعة المنصورة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
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/حنان محمد عبد الحليم نصار	أستاذ مناهج الطفل ورئيس قسم رياض الاطفال بكلية التربية– جامعة كفر الشيخ.
١٩	أ.د/ خالد عبد الرازق النجار	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
٢٠	أ.د/ رحاب محمد أحمد أبو زيد	أستاذ الأشغال الفنية ووكيل كلية التربية النوعية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة– جامعة بورسعيد.
٢١	أ.د/ زينب دردير علام تمساح	أستاذ المناهج والتربية الحركية– كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة دمنهور.
٢٢	أ.د/ سحر توفيق نسيم	أستاذ مناهج الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٢٣	أ.د/ سعدية محمد علي بهادر	أستاذ علم نفس النمو بكلية الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
٢٤	أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي	أستاذ أصول التربية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة بورسعيد.
٢٥	أ.د/ سليمان محمد سليمان أباظة	أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة بني سويف.
٢٦	أ.د/ سمية طه محمد جميل	أستاذ الصحة النفسية (التربية الخاصة)- قسم العلوم النفسية -كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة الإسكندرية .
٢٧	أ.د/ سهير كامل محمود	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بقسم العلوم النفسية - كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.
٢٨	أ.د/ السيد عبد القادر الرفاعي شريف	أستاذ أصول تربية الطفل - كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة القاهرة.
٢٩	أ.د/ شحاتة سليمان محمد	أستاذ بقسم العلوم النفسية- كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة القاهرة.
٣٠	أ.د/ شهناز محمد محمد عبد الله السيد	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ -كلية التربية -جامعة أسيوط.

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

م	الاسم	الدرجة العلمية
٣٨	أ.د/ علاء الدين حامد أحمد مصطفى	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 إبراهيم عبد الحميد	أستاذ مناهج الطفل- عميد كلية التربية النوعية – جامعة بنها
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 معوض إبراهيم	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – بكلية الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس.
٥١	أ.د/ محمد حسين إبراهيم وصيف	أستاذ التصميم الجرافيكي ورئيس قسم التربية الفنية- كلية التربية النوعية- جامعة بورسعيد.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٥٢	أ.د/ محمود أحمد محمود مزيد	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال– كلية التربية– جامعة حلوان.
٥٣	أ.د/محمود حسن إسماعيل	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٥٤	أ.د/ محمود عبد الفتاح محمد محسب	أستاذ الموسيقى العربية بكلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد.
٥٥	أ،د/ محي الدين إسماعيل موسى العلامي	أستاذ الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات وعميد كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة.
٥٦	أ.د/ مها زكريا عبد الرحمن	أستاذ التربية الفنية بكلية التربية النوعية – ونائب رئيس الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة سابقًا –جامعة بورسعيد.
٥٧	أ.د/ ناصر فؤاد علي غبيش	أستاذ المناهج وطرق تدريس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٥٨	أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس	أستاذ الصحة النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٥٩	أ.د/ نجلاء محمد جبر	أستاذ العلوم الصحية بكلية التربية الرياضية – جامعة بورسعيد.

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

كلمة رئيس التحرير

بعون الله وتوفيقه يصدر العدد الرابع والعشرون من المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، وكما حرصت أسرة تحرير المجلة دائمًا في الأعداد السابقة على تقديم مأدبة علمية زاخرة بالأبحاث الرصينة في مختلف التخصصات في مجال الطفولة ، وقد اشتمل العدد الحالي على مجموعة متنوعة ومتميزة من البحوث في مختلف التخصصات الأكاديمية التربوية والنفسية والنوعية، ودائمًا ما تسعى إدارة المجلة إلى تحري الدقة في النشر وذلك بتطبيق قواعد فحص الاقتباس والنزاهة للأبحاث المنشورة فيها ، وكذلك إجراء عملية التحكيم علي أيدي 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، وما زلنا 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، ويسعد إدارة المجلة نشر العدد الرابع والعشرون الذي يتضمن عدد (١٢) بحثًا علميًا في مجال الطفولة، 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
أ.د/ أحمد عبد الله الرويبي

- **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 المصــرح بها للمؤلف حد أقصـــى 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 للنشـر بتاريخ موافقة سـكرتير تحرير المجلة بناءًا على رأي المحكمين، ويمكن اســـتخراج إفادة (القبول بالنشـــر) 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
١	تصـــور مقترح لتفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق الســـلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرســـة في ضـــوء متطلبات العصر الرقمي. *** أ.م.د / زينب محمد موسى السماحي.**	١-٩١
٢	فاعلية برنامج إرشادي أسري قائم على التعلم بالنمذجة لتنمية بعض مهارات الســلامة الجســمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال. *** أ.د/ السيد محمد عبد المجيد.** **** أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.** ***** د/ إيناس السيد البصال.** ****** دولت شريف عطية حسن عبد العال.**	٩٢-١٢٧
٣	فعالية برنامج قائم على إســتراتيجية التعلم باللعب في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين. *** أ.د/ عاطف حامد زغلول.** **** أ.م.د/ عبير محمود منسي** ***** أ.م.د/ إيمان جمال فكري.** ****** حنان شعبان الطرابيلي.**	١٢٨-١٦٩
٤	تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات. *** أ.م.د/ عبير محمود منسي.** **** د/ أروى سمير معوض.** ***** جورجينا جورج رشدي .**	١٧٠-٢١٥

م	عنوان البحث	الصفحة
٥	مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة بمحافظة أسيوط لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية المدركة لديهن. *** أ.م د/ دعاء محمد مصطفى حسن.**	٢١٦-٣٢٧
٦	برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة. *** د/ جيهان كمال سالم عبد العليم.**	٣٢٨-٤١٣

تصور مقترح لتفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي

* أ.م.د / زينب محمد موسى السماحي.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٩/٢٤ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢/٩/٢٨

ملخص البحث :

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على واقع الدور الرقابي للوالدين لتحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي ، ورصد المعوقات التي تقف عائقا دون قيامهما بدورهما التربوي فيما يتعلق باستخدام أطفالهم للتكنولوجيا وتطبيقاتها من وجهة نظر أولياء الأمور، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي،تم اختيار عينة عشوائية بلغت (٢٠٠) من الآباء والأمهات يستخدموا وأطفالهم الوسائل التكنولوجية بمدينة بورسعيد، حيث طبقت الباحثة استبيان من تصميمها، وقد أظهرت نتائج الدراسة اتفاق أفراد عينة الدراسة نحو صعوبة قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا وبخاصة ؛ متابعة أنشطة أطفالهم التكنولوجية،مراجعة المواقع التي يقوم أطفالك باستخدامها عبر الإنترنت، ندرة استخدامهم لبرامج مخصصة للرقابة على المواقع الإلكترونية،لاعتقادهم بعدم وجودها، وضع أجهزة الأطفال التكنولوجية في أماكن غير مرئية لهما داخل المنزل، عدم متابعة الألعاب الإلكترونية التفاعلية التي ينخرط بها أطفالهم عبر الاجهزة الإلكترونية، بالإضافة أنهم لا يمتلكون المعرفة والخبرة الكافية للتعامل مع تصرفات أبنائهم عند التعامل مع أجهزة التكنولوجيا وتطبيقاتها، مما نتج عنه تركهم يقضون أوقاتًا طويلةً عليها أدنى رقابة، كما

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

كشفت النتائج عن العديد من المعوقات منها: إهمال الوالدان تحديث ثقافتهم التكنولوجية لمواكبة التقدم التكنولوجي المتصاعد باستمرارٍ ، قصور في معرفة بالقواعد الصحيحة وقواعد السلوك الآمن لاستخدام التكنولوجيا ، اتباع أساليب القسوة والعنف في توجيه سلوكيات أطفالهم عند استخدام المصادر التكنولوجية، قصور في معرفتهم بمضامين الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على أطفالهم، الغياب لساعاتٍ طويلةٍ خارج المنزل مما يفقدهم السيطرة على تصرفات الأطفال، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدمت الباحثة تصورًا مقترحًا يساعد أولياء الأمور على تعزيز الخبرات التربوية ، بشأن التعامل الأمثل للأبناء مع العالم الرقمي، وحثهم علي تفعيل أنظمة الرقابة الوالدية عند تعاملهم مع الأجهزة والتطبيقات ووسائل التواصل الإلكترونية.

A proposed vision to activate the role of parental control in achieving digital safety for the pre-school child in light of the requirements of the digital age

Assis .Prof. Dr / Zeinab Mohammed Musa El-Samahi. *

Abstract:

The current study aimed to identify the reality of the supervisory role of parents to achieve digital safety for a pre-school child in light of the requirements of the digital age, and to monitor the obstacles that hinder them from performing their educational role with regard to their children’s use of technology and its applications from the point of view of parents, using the descriptive analytical

***Assistant Professor of Child Education, Faculty of Early Childhood Education, Port Said University.**

approach, A random sample of (200) fathers and mothers who and their children use technological means in Port Said was selected, where the researcher applied a questionnaire designed by her, The results of the study showed the agreement of the study sample agreement towards the difficulty of the parents playing their supervisory role to protect their children from the risks of technology, especially; Follow -up of their children's technological activities, reviewing the sites that your children use via the Internet, the scarcity of their use of programs dedicated to controlling on websites, because they believe that they are not and their mode Electronic, in addition to that they do not have enough knowledge and experience to deal with the behavior of their children when dealing with technology devices and their applications, which resulted in leaving them to spend long times with the lowest control, as suchThe results revealed a number of obstacles, including: parents' neglect to update their technological culture to keep pace with the ever-increasing technological progress, lack of knowledge of the correct rules and rules of safe behavior for the use of technology, following methods of cruelty and violence in directing their children's behavior when using technological resources, lack of knowledge of the contents and impact of electronic games On their children, absence for long hours outside the house, which loses them control over the children's behavior, In light of the results of the study, the researcher presented a

proposed conception that helps parents to enhance educational experiences, regarding the optimal interaction of children with the digital world, and urge them to activate parental control systems when they deal with devices, applications and electronic means of communication.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- الرقابة الوالدية. Parental control
- السلامة الرقمية. Digital safety
- طفل ما قبل المدرسة. Pre-school child
- العصر الرقمي. Digital Age

مقدمة:

تعيش المجتمعات الإنسانية عصر العلم والتقدم المعرفي، وأصبحت التكنولوجيا قوة مسيطرة علي تلك المجتمعات بكافة طوائفها وفئاتها،بل أصبحت التكنولوجيا وتطور الاتصال البرهان الحقيقي على رقيها وتقدمها، وقد مرت التكنولوجيا وما تبعها من ثورة معلوماتية إلى العديد من الانجازات حتى وصل التطور لما يطلق عليه الأجهزة الذكية، وما تبعها من ظهور العديد من مواقع التواصل الاجتماعي، حتى سارت تسيطر على جزءٍ كبيرٍ من حياتنا.

وأصبحت وسائل التكنولوجيا والإنترنت تُلازم الإنسان في جميع مراحل حياته، فمنذ اللحظات الأولى التي يفتح بها الأطفال عيونهم على هذا العالم تبدأ هذه التقنية في رسم تجاربهم الحياتية، وأفكارهم ومعتقداتهم، ليرافقهم هذا التأثر في جميع مراحلهم العمرية وتنشئتهم الاجتماعية.

ويُعدّ الأطفال الحلقة الأضعف فيما يتعلّق بالتّكنولوجيا، فطفل اليوم منذ نعومة أظافره يلجأ إلى العالم الرقمي وتطبيقاته؛ فهم علِقوا مع الكبار في دوّامة التّكنولوجيا، بل أصبحوا منافسين لهم في اقتناء أجهزتها الحديثة، والتي أصبحت تشكل شغفا شديداً لا يمكنهم الاستغناء عنها لسهولة الوصول إليها واستخدامها، وما يميزها من جاذبية في الصوت والصورة والحركة (Susan Edwards, Andrea Nolan ,&et al:2016,325) . وأصبح الطفل يعيش في بيئة افتراضية يحكمها الإنترنت ، والألعاب الإلكترونية، والهواتف الذكية التي تجعله أمام عالم افتراضي يشوش إدراكه، ويؤثر على علاقته بالآخرين، ويحوله إلى طفلٍ رقميٍ تسيطر على عقله التكنولوجيا في شتى أشكالها (حجازي،٢٠١٨، ٢٦)، لذا فنحن لا نستطيع أن نغفل الإمكانات الرائعة التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للأطفال، وأيضًا لا نستطيع أن نتجاهل الآثار التي ترتبت على هذا الانفتاح المعلوماتي والإمكانات التكنولوجية.

وفي السنوات القليلة الماضية أُجرِيَت العديد من الدراسات التي تناولت تلك الآثار على الأطفال بعضها جيد مثل دراسة (Clark, 2013; Duerager & Livingstone, 2012; Lansdown et all., 2011; Lim, 2016; Livingstone , 2015 التي أكدت أن هذه الوسائل تعزز قدرة الأطفال على التواصل مع الآخرين وتعزيز الشعور بالانتماء الاجتماعي والاتصال لديهم ، كما أنها تعزز الخبرات الممكنة للصداقات والتواصل الاجتماعي مع الآخرين،وتعمل التفاعلات الإيجابية عبر الإنترنت علي تعزز الإحساس بمفهوم إيجابي عن الذات ،وتوفير الفرص لعرض المواهب والقدرات وتلقي الملاحظات من الآخرين بعيد عن الاحراج والخجل، فالأطفال الذين يشعرون بعدم الأمان في الاتصال وجهًا لوجهٍ قد يشعرون أكثر ثقة في اتصال افتراضي يتيح لهم التخلص من

الموانع وأداء الأعمال التي لن يتمكنوا من تنفيذها في الواقع وجهًا لوجهٍ ، دون إشراف أو حدود واضحة.

إضافةً لما سبق فإنها تزيد قدرة الأطفال على التفكير، فهي لا تؤثر فقط على طريقة تفكيرهم بل تؤثر أيضاً على طريقة نمو أدمغتهم وتطورها، وعلى رفع مستوى التركيز والخيال في الدماغ، وبالمقابل على قدرة التكنولوجيا على تحفيز الدماغ على تفحص المعلومات وتخزينها بسرعة وكفاءة عاليتين.

في حين أشارت دراسات أخري إلي المساوئ التي قد تعود بالضررعلي نمو الأطفال في حالة التعود علي الاستخدام السئ للتكنولوجيا فقد أكد Annansingh, F., & Veli, T. (2016)، Francesca,G. (22019) أن هناك قلق من تعرض الأطفال لأخطار محتملة قد تسبب لهم الأذى أثناء استخدام المصادر التكنولوجية نتيجة عدم القدرة على التحكم الكامل في المحتوي المعروض عليهم من قبل وسائل المعالجة التكنولوجية التي تشمل الترشيح والحجب؛ فضلا عن صعوبة الإشراف علي هذه البيئة المفتوحة بسبب التشريعات التي تنظم حرية التعبيرعن الرأي، وتداول المعلومات حيث نصت المادة (١٣) في اتفاقية حقوق الطفل المبرمة في عام ١٩٨٩" يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها وإذاعتها، دون أي اعتبار للحدود، سواء بالقول أو الكتابة أو الطباعة، أو الفن، أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل" . https://www.ohchr.org/ar/professionalinterest/pages/crc.aspx2/12/2021 في حين توصلت نتائج العديد من الدراسات أن تأثر سلوكيات الطفل في اتجاه اللاسواء يظهر عند التعامل مع المصادر التكنولوجية : حيث يقل تفاعلهم مع أقرانهم وتحد من نمو الصداقات والاعتماد علي العوالم الافتراضية، فضلا عن الميل للكسل وقلة الحركة

وعدم ممارسة الرياضة كدراسة Gasser et al.,(2010), Law et al., (2010)، في حين Livingstone, Kirwil, et al.,(2014) يري(Duerager & Livingstone,(2012) Clark,(2013) أن تعرض الأطفال لتلك المصادر لفترات طويلة دون تدخل الكبار يعرضهم للعدوانية والنشاط العدائي المفرط لما يشاهدونه ويتفاعلون معه.

في حين توصل العديد من الباحثين مثل: Beale Mason, (2008) &Hall (2007)، Patchin & Hinduja, (2006)، Sakr(2017)، جمال (٢٠٢٠)، أن آثارها السلبية؛ جسدية ومعرّفية وعاطفية واجتماعية، وأن المناطق الأكثر تضررًا من الإسراف في استخدام التكنولوجيا هي قلة التحصيل وتأخر النمو الاجتماعي والعاطفي، كما أنها يمكن أن تسبب انخفاضًا كبيرًا في القدرة على التركيز، وفقدان الدافعية للتعلم الأكاديمي فيما بعد، وانخفاض الإنجاز، ومن الناحية الاجتماعية فإن هؤلاء الضحايا يجدون صعوبة في الدفاع عن أنفسهم وقد يغيرون سلوكهم أو ينسحبون أويستجيبوا بعنف أو يعزلون أنفسهم.

في حين أشارت عبد الحكيم (٢٠٢٠) أن مشاعرهم تتميز بالضيق (الإحباط، واللامبالاة ، والشعور بالوحدة، والحزن، والاكتئاب ، والغضب)، وتقليل احترام الذات، والتعرض للتنمر الإلكتروني وعدم الانسجام مع المجتمع.

لذا وجب الأخذ بعين الاعتبار ضرورة توفير الوعي الكافي لدى هؤلاء الأطفال للقيام والتدريب على الانتقائية المعلوماتية لأخذ ما ينفع وترك ما يضر، ولتحقيق ذلك فإن الأمر يتطلب خبرة كبيرة، وقيام الوالدين بأدوار ومسئوليات جديدة وتربية حديثة مغايرة تمامًا للتربية التي لا تزال سائدة في مجتمعنا؛ لمواكبة هذا التطور التكنولوجي والرقمي، مع اعتبار أن كافة

التطبيقات التكنولوجيا الحديثة تمثل تحديًا كبيرًا في تربية الطفل، وفي كلا الحالتين يجب على المجتمع التربوي التكيف مع حقيقة أن التكنولوجيا سوف تستمر في التطور، وأنها أساسية في حياة الطفل في عصر التعلم واللعب والترفيه عبر الإنترنت كأحد متطلبات العصر الرقمي، لذا علينا أن نتخذ التدابير التربوية اللازمة لإعدادهم للحياة والعمل في عالمٍ تكنولوجيٍ سريعٍ التغير والتطور، وتنمية إدراكاتهم التكنولوجية للتعامل الواعي مع التكنولوجيا ومنتجاتها المختلفة.

مشكلة الدراسة:

أشارت Francesca Gottschalk, (2019) أن عدد الأجهزة المتصلة بالشبكة أصبحت تساوي عدد سكان العالم بحلول عام(٢٠١٥)، ومن المتوقع أن يتضاعف عددها ليتخطى عدد سكان العالم، أما تقرير السلامة على الإنترنت ICDL (٢٠١٥) فأكد أن الإفراط في استخدام الأطفال لبرامج التواصل الاجتماعي يزيد من فرص تعرضهم للمخاطر كالتنمر، والابتزاز الإلكتروني، والإساءة، والتهديد، والتحرش،أما التصفح أو اللعب فيجعلهم عرضةً للتواصل مع الغرباء ما يزيد فرص تعرضهم للإساءة أو الاحتيال، وأن إدمان الألعاب الإلكترونية أدى إلى تنامي سمات العنف ، وما ينتج عن ذلك من ضعف الثقة بالنفس وتنامي الشعور بالخوف.

وبمراجعة تقرير اليونيسيف "UNICEF" السنوي لعام (٢٠١٧) عن "حالة الأطفال في العالم تحت عنوان "الأطفال في عالم رقمي" فقد أشار إلى ازدياد تعرض الأطفال من ٢-١٨ سنة لمخاطر الإنترنت، بما يثير قلق المربين في جميع أنحاء العالم، وأوصى على اتخاذ الإجراءات الكافية لمعالجة هذه القضية على الصعيد المؤسسي ، وضرورة أن يدرك صناع القرار والمعلمين والآباء القضايا المتعلقة بالسلامة الإلكترونية للطفل والمخاطر المحتملة المصاحبة لها.

ووفقًا لتقرير مارس (٢٠١٩) لحالة الإنترنت في العالم تحتل مصر المركز الثالث على مستوى قارة افريقيا استخدامًا للإنترنت بحوالي ٤٩,٢٣١,٤٩٣ مليونًا مصريًا أي ما يوازي ٥٠ % من تعداد السكان البالغ عددهم حوالي ١٠٠ مليون نسمة' وفي تقرير للجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إن ٤٦,٩% من الأطفال في الفئة العمرية من ٤ سنوات إلى ١٧ سنة يستخدمون الهاتف المحمول.

وبملاحظة الباحثة لكثيرٍ من أطفال الروضة أثناء الاشراف على التدريب الميداني لطالبات الكلية في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وجدت أن الكثير من الأطفال قد ظهرت العدوانية في سلوكياتهم، ويرفضون الحضور إلى الروضة، ولا يستجيبون لتعليمات المعلمة ولا ينجذبون للأنشطة التي تقدم في الروضة، ويمتلك عددٌ كبيرٌ منهم لأجهزة محمول متصلة بالإنترنت يستخدمونها في الروضة، وللتحقق مما لاحظته الباحثة قامت بعمل دراسة استطلاعية على عددٍ من الأسر بلغ (٤٠) أسرةً تم اختيارها عشوائيًا من مجتمع الدراسة وبسؤالهم عن امتلاك أبنائهم لأجهزة محمول متصلة بالإنترنت، وهل يستطيع الأطفال الدخول بسهولة علي الإنترنت ؟، وكم من الوقت يقضيه أبناؤكم على الألعاب الإلكترونية؟، وهل لديكم فكرة عن أضرار استخدام الأطفال للمصادر التكنولوجية؟، وهل تحرص على الجلوس بجوار طفلك أثناء تصفح الإنترنت أو الدخول على المواقع المتصلة به؟، مدى معرفتهم بالمخاطر الإلكترونية التي يتعرض لها أبنائهم؟، هل تترك لطفلك هاتفًا ذكيًا خاصًا به؟، هل يمتلك أبناؤكم حسابًا خاصًا على مواقع التواصل الاجتماعي؟. وجاءت نتيجة الدراسة الاستطلاعية كالتالي: ٧٠% من أطفال هذه الأسر يمتلك أجهزة محمول متصلة بالإنترنت، ٩٠% من مجموع الأسر تترك الإنترنت مفتوحًا باستمرارٍ ويستطيع الطفل الدخول إليه في أي وقت، ٢٠% منهم كانت لديه فكرة عن

أضرار استخدام أبنائهم للمصادر التكنولوجية،٢٠% منهم يحرص على الجلوس بجوار الطفل أثناء تصفح الإنترنت أو الدخول على المواقع الإلكترونية، بينما وجد ٨٠% أنهم لا يجدون أهمية لذلك، معللين بكثرة انشغالهم، وعدم توافر الوقت للقيام بذلك، يمتلك ٦٠% من أطفال هذه الأسر حسابًا خاصًا على مواقع التواصل الاجتماعي؟ رغم علمهم أن معظم المواقع تنص على أن الحد الادني لعمر المستخدم (١٣) عاماً، من أجل هذا أصبحت الرقابة الأبوية مطلبًا ملحًا لضمان الاستخدام الآمن للتقنيات الحديثة.

وبالاطلاع على نتائج العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة والتي أُجرِيَت في السنوات الأخيرة، فقد أثبتت أن هناك العديد من الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للتكنولوجيا، حيث أوضح (Annansingh, F., & Francesca Gottschalk, (2019) ، Veli, T. (2016 أن هناك قلق من تعرض الأطفال لأخطار محتملة قد تسبب لهم الأذى أثناء استخدام المصادر التكنولوجية، وأنهم في حاجة ماسة إلى مزيد من الحماية من تلك المخاطر.

أما دراسة Temple, K (2012) ، Gasser et al., 2010; Law et al.,(2010) ، Livingstone, Kirwil, et al.,(2014) ، فقد أوضحت الآثار السلبية للمصادر التكنولوجية على سلوكيات أطفال ما قبل المدرسة ؛ حيث يقل تفاعلهم مع أقرانهم وتؤثر على نمو الصداقات معهم والاعتماد على العوالم الافتراضية، فضلاً عن أدمغتهم، وإدراكهم، الميل للكسل وقلة الحركة وعدم ممارسة الرياضة في حين يرى Clark, (2013), Duerager&Livingstone,(2012) أن تعرضهم لتلك المصادر لفترات طويلة دون تدخل الكبار يعرضهم للعدوانية والنشاط العدائي المفرط لما يشاهدونه ويتفاعلون معه .

أما دراسة Sakr.etl.(2017) فأكدت على أهمية حماية الطفل من أخطار التكنولوجيا، ودور الأسرة في حمايته من تلك المخاطر وتوصلت أن التقارب بين الوالدين وأبنائهم عند التعامل مع المعطيات التكنولوجية كان له تأثيرًا إيجابيًا على تعامل الطفل معها، بينما توصلت نتائج دراسة جمال (٢٠٢٠) أن مخاطر التكنولوجيا على الأطفال في تزايد يومًا بعد يومٍ، حيث يضعف استخدام تلك الأجهزة والتطبيقات قدرة الطفل على التخيل، ويبعده عن رغبته الحقيقية، ويصيبه بالخمول، والكسل، والإنطواء وضعف التركيز، وتشتت التفكير، والتركيز، ويضعف المهارات الاجتماعية لديه؛ وأن إدمان الأطفال على الأجهزة والتطبيقات التكنولوجية يتسبب في تكسير الروابط العائلية والعاطفية بين الأهل لقضاء الأطفال ساعات متواصلة عليها؛ فيتولد لديهم العزلة والأفراد واللامبالاة وعدم الشعور بالأحداث الدائرة حولهم؛ وتعزي ذلك إلى غياب الدور الرقابي للأسرة.

في حين أوصت دراسة البديوي (٢٠١٩) على أهمية دور الوالدين وتنمية وعيهما بالمخاطر التي تحيط بالأبناء، ومحاولة التقرب منهم والتعرف على هواياتهم والمواقع التي يرتادونها وبعض الأفكار التي تدور في أذهانهم، من أجل ذلك يواجه الوالدان اليوم تحدياً خطيراً وهو أن يكون لهما قدرةً هائلةً على التدخل التربوي المناسب لتوجيه الطفل وإرشاده، وضبط سلوكه، وذلك يتطلب إمداده بمرجعية واضحة حتى يتمكن من التمييز بين الصواب والخطأ، وبين الإيجابي والسلبي، والحلال والحرام في كل ما يتعلق بالمحتوى الإلكتروني الذي يمكن أن يطلع عليه خلال استخدامه للتقنيات التكنولوجية، وهذا الدور لم يتحقق إلا بمساعدة الوالدين في الحماية الرقمية لأطفالهم، ومواجهة مايتعرضون له عبر المواقع الإلكترونية، وتطبيقات التواصل الاجتماعي وغيرها، وتوعيتهم بعدم استخدامها بشكلٍ خاطيءٍ بما يضمن سلامتهم وأمنهم الرقمي .

وبناءًا على ما سبق يتضح أنه لا فائدة من منع طفل اليوم من استخدام أي من المصادر التكنولوجية الحديثة؛ ولا يمكن تجاهل التقدم والتطور الهائلين الذي حدث في العالم، ولكن من الأفضل أن يقوم الوالدان بتوجيه أطفالهم لاستخدامها ومراقبة محتوى هذه الأجهزة والتطبيقات من خلال وضع العديد من الإجراءات التي تعمل على توفير جو آمن وعادل داخل الأسرة، وإرشاده وضبط سلوكه، وحمايته من التعرض للإساءة أو أي اضرار جسدية ونفسية واجتماعية، وأخلاقية تؤثر بكل جوانب حياته، لذا جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لتفعيل الدور الرقابي للوالدين لتوجيه وتمكين أبنائهم من فهم مخاطر التكنولوجيا، واستيعاب طرق الاستخدام المثلى لتطبيقاتها، والعالم الافتراضي، لتعزيز حمايتهم؛ لبناء جيل قادر على فهم العالم الرقمي والتعامل معه بإيجابيةٍ ووعيٍ.

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على تساؤل رئيس مؤداه:

ما التصور المقترح لتفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لأطفال ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي؟

ويمكن الإجابة على التساؤل الرئيس من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية الآتية:

١- ما واقع الدور الرقابي للولدين في تحقيق السلامة الرقمية لأطفالهم في ضوء متطلبات العصر الرقمي في محافظة بورسعيد؟

٢- ما معوقات قيام الوالدان بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لطفل الروضة في محافظة بورسعيد؟

٣- ما التصور المقترح لتفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لأطفالهم في ضوء متطلبات العصر الرقمي في محافظة بورسعيد؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف على واقع الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي في محافظة بورسعيد .

٢- رصد معوقات قيام الوالدان بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأطفالهم ضوء متطلبات العصر الرقمي في محافظة بورسعيد.

٣- تقديم تصور مقترح لتفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال في محافظة بورسعيد.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١) تعتبر الرقابة الوالدية أحد المهام المطلوبة من الوالدين تجاه أبنائهم؛ لما لها من دورٍ كبيرٍ في المحافظة على الأبناء من المخاطر التي تحيط بهم خاصةً فيما يتعلق بتمكين أطفالهم من فهم مخاطر التكنولوجيا، واستيعاب طرق الاستخدام الآمن والأمثل لتطبيقاتها.

٢) تنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية المرحلة المستهدفة حيث أنها أهم المراحل التي يمكن من خلالها تربية الطفل؛ لإكسابه المعارف والقيم والاتجاهات وتدعيم السلوكيات الإيجابية للاستخدام الآمن للتكنولوجيا الذي من شأنه الحد من الأخطار التي قد يتعرض إليها.

٣) تمثل مرحلة ما قبل المدرسة نقطة البداية الصحيحة لإعداد جيل قادر على مواجهة مجتمع تكنولوجي سريع التغير مستقبلاً.

٤) لفت انتباه جميع الهيئات والمنظمات والآباء والمربين والقائمين على تربية الطفل بخطورة استهلاك طفل ما قبل المدرسة للتكنولوجيا وإلى التحديات الكبيرة التي تواجههم عند التعامل معه.
٥) التطور الهائل في التكنولوجيا ونظم المعلومات يتطلب إعداد أجيال قادرة على الاستخدام الأمن ومواكبة هذا التطور في نفس الوقت لبناء مجتمعٍ رقميٍ ناجحٍ.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١-إعداد دليل ارشادي للوالدين لكيفية التعامل مع الأجهزة والتطبيقات التكنولوجية ، والإنترنت لهم ولأبنائهم .
٢-توجيه الوالدان إلى أفضل البرمجيات التي يمكنهم الاعتماد عليها في مراقبة أنشطة أطفالهم وحمايتهم من المخاطر التكنولوجية.
٣-قد تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى اتخاذ الأسر التدابير اللازمة لمتابعة ومراقبة أبنائها أثناء مواصلة التعامل مع المصادر التكنولوجية المختلفة.

محددات الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية :

- **الحدود البشرية:** أولياء الأمور لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة في روضات موجودة في أحياء محافظة بورسعيد، يمتلكون هم وأبنائهم أجهزة ذكية، ويستخدموا بالفعل شبكة الإنترنت .
- **الحدود المكانية:** أحياء محافظة بورسعيد (بورفؤاد – الشرق – العرب – الضواحي – الزهور) .
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

أدوات البحث:

تتحدد أدوات البحث في استبانة تتضمن محورين رئيسيين للتعرف على :

١- واقع الدور الرقابي للولدين في تحقيق السلامة الرقمية لأطفالهم في محافظة بورسعيد.

٢- معوقات قيام الوالدان بالدور الرقابي في تحقيق السلامة الرقمية لأطفالهم في محافظة بورسعيد.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره أكثر المناهج البحثة ملاءمة لطبيعة الدراسة الحالية خاصةً أن المنهج الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات والمعلومات الميدانية عن الظاهرة التي تتم دراستها باستخدامها أدوات بحثية وتبويبها بصورةٍ تسهم في تبرير الموقف الحالي أو تحسينه، وإنما يمضي إلي ما هو أبعد من ذلك حيث يقوم بتنظيم وتصنيف وتحليل البيانات حتى يصل إلى مجموعة من النتائج والاستنباطات ذات الدلالة والمغزي بالنسبة لمشكلة الدراسة في ضوء ماهو قائم حالياً ووضع تفسير لها وربطها بأسبابها.

مصطلحـات الدراسة:

تعرفهم الباحثة إجرائيًا فيما يلي:

- الرقابة الوالدية: Parent Control

"هي متابعة الوالدين لأطفالهم أثناء استخدامهم للتكنولوجيا؛ لحمايتهم من أخطارها، وتقديم المساعدة لهم حتى يستطيعوا التعامل بإيجابية مع معطياتها بما يضمن سلامتهم الرقمية".

- **السلامة الرقمية: Digital Safety**

"تلك التدابير التي يتم اتخاذها من قِبَل الوالدين لتوفير بيئة آمنة وصحية للطفل، وتهيئته للعيش والتوافق والتكيف مع المعطيات التكنولوجية بما يحقق أمنه وسلامته الرقمية ".

- **العصر الرقمي: Digital Age**

"هو سيطرة الوسائل الرقمية الحديثة التي باتت جزءًا مهماً على العالم الذي يعيشه طفل اليوم في كافة مجالات الاتصال ومعالجة وتبادل المعلومات، والتعليم، والترفيه، الأمر الذي جعل الرقابة الأبوية مطلبًا ملحًا لضمان الاستخدام الآمن لتلك الوسائل."

- **متطلبات العصر الرقمي: Requirements Of The Digital Age**

"هي السمات والقدرات التي يجب أن يتحلى بها الأطفال؛ ليتمكنوا من التعايش والتفاعل مع التقنيات الحديثة، والاستفادة من مميزاتها، وتجنب أضرارها ومساوئها".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسية في العملية التربوية، وهي فترة حاسمة في حياة الأطفال لبناء شخصياتهم،وتكامل جوانب نموها الرئيسية؛ فهي أساس تكوين الشخصية الإنسانية التي تتضح معالمها في سنوات حياته التالية؛ فالطفل منذ قديم الأزل موضع اهتمام الجهود الفردية للفلاسفة الباحثين والعلماء على المستوى القومي والعالمي.

وتؤكد الدراسات التربوية والنفسية أن مرحلة الطفولة المبكرة أصبحت مرحلة محددة المعالم ذات خصائص واضحة يمكن على أساسها تحديد أطرها التربوية ؛ وعليه فرعاية الطفل وتنشئته في هذه المرحلة من العمر

أصبحت في عصرنا هذا علماً وفناً في وقت واحد، علماً ينظم وسائل التربية والرعاية الشاملة، ويضع المباديء والنظريات التي ينبغي السير على هديها، وفناً لا يجيده إلا من حباه الله القدرة على التعامل الجيد مع طفل هذه المرحلة.(بدر ،٢٠١٢، ٢٢)

ويتسم طفل هذه المرحلة بالعديد من الصفات التي تميزه عن باقي المراحل العمرية والتي تعد مدخلاً لتربيته وتوجيهه، وسهولة تشكيل شخصيته؛ فالسنوات الأولى من عمر الطفل هي الفترة التي تتشكل فيها الصفات الأولية لشخصيته وتتحدد اتجاهاته وميوله وتتكون الأسس الأولية لتكوين المفاهيم ، ويكتسب المهارات والعادات ؛ التي تستمر في التطور مع نموه عن طريق ما يقدم إليه من أنشطة تساعده على إشباع حب الاستطلاع، والملاحظة والتجريب،والاستكشاف؛ فالأطفال يقلدون ما يرونه.

ويمثل سلوك المحاكاة ميزة هامة من مزايا النمو الاجتماعي والمعرفي والرمزي لهم، ويعكس اللعب بالمحاكاة ما يراه الطفل ، ومايسمعه من حوله وخاصةً في سياقه اليومي والاجتماعي والثقافي، ومن هذا المنطلق فقد أشارت (الناشف،٢٠٠٣، ١٢٧) أن مرحلة الطفولة المبكرة من أكثر المراحل العمرية التي يكون فيها الطفل راغباً في الاستكشاف والاستطلاع، والمعرفة التلقائية، والمرونة والحيوية المتدفقة، وهو ما يلاحظ مجسدًا في ذلك النشاط اليومي الذي يقوم به، والقيام بالانشطة العلمية التي يستخدم فيها الأجهزة والأدوات والألعاب التكنولوجية باسلوب مبسط وسهل.

وتؤكد العديد من الدراسات والأبحاث حول وصول الأطفال إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن أطفال اليوم لديهم بيئة غنية بالتكنولوجيا ، تفاعل مكثف مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ويمتلكون المهارات الأساسية لهذا التفاعل الذي يمكنهم

بشكلٍ كبيرٍ في تعزيز ودعم تطور نموهم، وتعليمهم. (Ayse Bengisoy, 2017,158) وقد كشفت دراسة كلٍ من (Ninger Zhou: 2017, 1524, Aman Yadav , Lauren K. Mark, Thank T. Ngnyen,2017,62)، أن رؤية الطفل للعالم المحيط به وفهمه له يرتبط بالمعطيات التكنولوجية التي يراها، الأمر الذي يزيد من تركيزه علي العالم التكنولوجي حيث أنها أداة تعليمية إيجابية يمكن أن توجهه نحو حياة ناجحة ومستقبل وظيفي أفضل.

حيث توفر هذه الوسائط المعلومات في أي وقت ما يحتاجه الطفل ، مما يجعله يحتفظ بالمعلومة بشكلٍ أسرع؛ فعلى سبيل المثال يمكن للطفل في حالة تعامله مع لعبة بها أحد الحيوانات أن يستمع إلى صوته ويتعرف على خصائص تلك الحيوان وأماكن وجوده. كما يمكنه التعلم من خلال بعض التطبيقات الحديثة الخاصة بالهواتف الذكية مثل تطبيقات الكتب الإلكترونية الناطقة التي تعلم الطفل النطق بشكلٍ سليمٍ ومحببٍ و بشكلٍ جذابٍ.

وتفاعل الأطفال مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات له تاريخ طويل، بدأ بالتلفزيون والهواتف وألعاب الفيديو، ومع مرور الوقت، تم اختراع أشكالاً جديدةً من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وأصبح هناك مجموعة أخرى كبيرة ومتنوعة من التقنيات الرقمية مثل الألعاب الذكية وأجهزة التحكم عن بعد وآلات التصوير وأجهزة الهاتف وأجهزة الفاكس وأجهزة التلفزيون وأجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة وأجهزة الكمبيوتر المحمولة وقارئات الباركود Stevenson& Plowman (2005) .

ويمكننا أن نضيف إلى تلك القائمة الهواتف الذكية وأجهزة الألعاب وأجهزة الكمبيوتر اللوحية وأجهزة الشاشات التي تعمل باللمس، والكاميرات

الرقمية ، والإنترنت ، والقصص التفاعلية ، وألعاب الكمبيوتر ، والألعاب القابلة للبرمجة ، وتقنيات التداول عن طريق الفيديو ، وأجهزة عرض البيانات ، والسبورات الذكية.

وتمثل مرحلة رياض الأطفال نقطة البداية الصحيحة لإعداد جيلاً قادرًا على مواجهة مجتمع تكنولوجي سريع التغير مستقبلاً، ويرجع ذلك لما يتسم به طفل هذه المرحلة من ميل وحب للتعلم ورغبة فطرية لتنمية معارفه العامة واهتمامه الدائم بالتكنولوجيا ومنتجاتها المختلفة وتساؤلاته الكثيرة حيالها، وإظهار براعة وسرعة في التعامل مع الأدوات والأجهزة التكنولوجية (الشافعي،٢٠١٠، ٩) .

من أجل ذلك يعد إدخال الأطفال إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أمراً حتميًا لتطور نموهم، وإكسابهم المفاهيم والسلوكيات المطلوبة لجعلهم مستعدين لهذا العالم المستقبلي (Plowman, Stevenson, McPake, Stephen & Adey, 2011) .

إلا أن هناك العديد من الدراسات الحديثة التي نادت بضرورة توخي الحذر عند تعامل الطفل مع المعطيات التكنولوجية كدراسة (الصوالحة ، ٢٠١٦)،(عبد الرحمن،٢٠١٧)، (Fezile Ozdali,2017)، (عبد العليم ،٢٠١٧)،(السماحي، ٢٠٢٠) حيث توصلت نتائجها إلى أن بقاء الأطفال لساعاتٍ طويلةٍ على الأجهزة والألعاب الإلكترونية يؤدي إلى العديد من المشاكل السلوكية المتمثلة في العنف، والسلوك العدواني ، والمشاكل الاجتماعية كالانطواء والعزلة، وأوصت تلك الدراسات بتقليل الاستخدام وضرورة تحكم الوالدان في الوقت الذي يقضيه أبنائهم أمام تلك الأجهزة، وتوجيه سلوكياتهم نحو الاستخدام والتوظيف الآمن والأمثل لهذه التطبيقات

فـي حيـاتهم الحاليـة والمسـتقبلية، ويكـون درعـاً واقيـاً مـن قائمـة الأخطـار والأضرار المحتملة الناجمة عن سوء استخدامها.

العصر الرقمي :

نعنـي بالرقمنـة أن كـل أشـكال المعلومـات يمكـن أن تصـبح رقميـة؛ النصـوص، والرسـومات، والصـور السـاكنة والمتحركـة، والصـوت. وتلـك المعلومـات يـتم انتقالهـا خـلال شـبكة المعلومـات الدوليـة بواسـطة أجهـزة إلكترونيـة وسـيطة (الحاسـب الآلـي – الهـاتف)، كمـا فـتح العصـر الرقمـي إمكانيـة تحقيـق شـبكات المعلومـات الحاليـة للاتصـالات والتـي يمكـن مـن خلالهـا يـتم تخـزين وتوزيـع كـم هائـل مـن المعلومـات الرقميـة المسـتمرة فـي التزايد المضطرد، ويتسم هذا العصر بعدة سمات ترجع إلى مزايا الوسائل الرقمية وهي السرعة والدقة وتقريب المسافات وإلغاء الحدود، وعندما يولد طفل اليوم يجد نفسه في بيئة غنية بالتكنولوجية الرقمية والتي تمنحه العديد من الفرص والتجارب، فهو قادر على استخدام التكنولوجية الرقمية مثل: الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية في أي وقت وفي أي مكان، لذا نجده شغوفًا بالمعرفة محبًا للاستطلاع ناشطًا لسعيه في معرفة ذاته وعالمه، واستكشاف البيئة المحيطة من حوله سواء بالحقيقة أو بالخيال. (Ozyurt,Dinsever,Caliskan,Evgin,2018,p.280)

ويمكن تعريف العصر الرقمي (The Digital Age) "بأنه ذلك العصر الذي تقوم أنشطته بصورة أساسية بالاعتماد على المعلومات، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا بصورةٍ عاليةٍ في اكتساب المعلومات، ومعالجتها، وبثها إلى عناصر المجتمع، للاستفادة منها في القيام بأعمالهم البسيطة والمعقدة منها.(علي، ٢٠١٧، ٥١).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه هو ذلك العصر الذي يدور في فلك المعلوماتية والتكنولوجيا الرقمية ويتميز بوسائل اتصال تفاعلية، ويتعامل مع المعلومات بأسلوب مستمر ومتطور، ويتسم بعدة سمات ترجع إلى مزايا الوسائل الرقمية وهي السرعة والدقة وتقريب المسافات وإلغاء الحدود.

ومما لاشك فيه فإن الطفل أصبح يعيش في بيئة افتراضية يحكمها الإنترنت، والألعاب الإلكترونية، والبرامج التليفزيونية الفضائية، والهواتف الذكية التي تجعله أمام عالم افتراضي يشوش إدراكه ويؤثر على علاقته بالآخرين ويحوله إلى كائن رقمي سيطرت التكنولوجيا على عقول في شتى أشكالها وتفوق فيها عن الكبار(حجازي،٢٠١٨، ٢٦). وتأكيدًا لما سبق قدمت منظمة اليونسفت (UNICEF) تقريراً تحت عنوان " الأطفال في عالم رقمي "أبرزت فيه أنه أكثر من ثلث مستخدمي الإنترنت هم أطفال ومراهقين أقل من ١٨ سنة، وأنه في بعض البلدان تعد نسبة دخول الأطفال أقل من ١٥ سنة متقاربة مع نسبة المستخدمين البالغين، وأن الأمر في تزايد واضح، كما أبرز التقرير أن تعامل الأطفال مع الإنترنت أصبح أقل إشرافاً من طرف الأسرة، حيث أصبح تعاملهم مع الهواتف الذكية كشيء خصوصي جداً(UNICEF, 2017) . وعلي الرغم مما أكدته نتائج دراسة (Zakharova, Chernov, Nazarenko, Lyubchenko.2020) بأن هناك حاجة ملحة في تكوين شخصية الطفل لتصبح شخصية إبداعية في التعليم عبر العصر الرقمي الحديث ومتطلباته، فضلاً عن تكوين سلوك بيئى للأطفال في سياق تكنولوجيا المعلومات الحديثة، وتقنيات الاتصال وتطوير مجتمع رقمي آمن في التعليم، حيث أنها تعد من أهم الوسائل المادية والتكنولوجية (السمعية، والبصرية) لمرحلة رياض الأطفال، وما زاد من أهميتها كونها تقوم بدورٍ خطيرٍ في حياة الأطفال، لما لها من قدرةٍ على جذب انتباههم، إلا أن ذلك يتطلب إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لترشيد

استخدامها، وإكساب الأطفال مهارات تكنولوجية رقمية مميزة، لتنمية قدراتهم وبخاصة قدرتهم على التفكير والإبداع (عبد العليم ،٢٠١٧، ٣٩).

متطلبات العصر الرقمي Requirements Of The Digital Age:

هي السمات والقدرات التي يجب أن يتحلى بها الأطفال؛ ليتمكنوا من التعايش والتفاعل مع التقنية، والاستفادة من مميزاتها، وتجنب أضرارها ومساوئها.

وتعرف الباحثة متطلبات العصر الرقمي في الدراسة الحالية أنها" ما يستلزم توافره لدى أطفال ما قبل المدرسة والآباء والمربين لمواكبة ومسايرة العصر الرقمي لتحقيق السلامة الرقمية والاستخدام الامن للكنولوجيا ومعطياتها.

ويمكن تحديد أهم متطلبات العصر الرقمي للوالدين والطفل فيما يلي:

(١) الوعي بالعالم الرقمي، وأحدث التقنيات الحديثة.

(٢) امتلاك المهارات التكنولوجيا اللازمة للمعلومات والاتصالات.

(٣) بناء أنظمة وتشريعات تساهم في دعم القوانين الأخلاقية، وفهم واتباع السلوك المسؤول على شبكة الإنترنت.

(٤) القدرة على المشاركة الفاعلة في كافة المجالات (التعليمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية) في البيئة الرقمية.

(٥) احترام الحقوق الفردية الرقمية، وما يقابلها من التزامات ومسئوليات.

(٦) فهم واتباع القوانين الأخلاقية، والسلوك االمسؤول على شبكة الإنترنت.

(٧) توفير الوسائل التكنولوچية وسهولة وصول أولياء الأمور والأطفال إليها.

(٨) امتلاك برامج المراقبة الوالدية علي أجهزة الكمبيوتر، والتليفونات الذكية، ومواقع التواصل الاجتماعي لضبط إعدادات السلامة للحفاظ على خصوصية وأمن الأبناء.

(٩) فرض الرقابة على الألعاب الإلكترونية المقدمة للطفل لاختيار أنسبها لثقافة مجتمعنا.
(١٠) إجراء تعديلات تشريعية على قانون الطفل المصري (١٢٦) لسنة ٢٠٠٨ تتعلق بجرائم الإنترنت والتنمر الإلكتروني على الأطفال.
(١١) تدريب أولياء الأمور على كيفية الاستخدام الآمن للتكنولوجيا حتى يكونوا قدوةً ونموذجًا يُحتذى به أمام أبنائهم.

السلامة الرقمية Digital Security :

في ظل هذا الطوفان الرقمي فإن السلامة مفهوم واسع شامل ينتظم داخله كثير من الجوانب، فلا يختص بالجانب الذي قصره كثير من الأفراد عليه ، ولا يقتصر الأمن على اطمئنان الإنسان على نفسه وماله فقط، بل يتعدى الأمن بمفهومه الشامل هذا الجانب إلى جوانب أخرى مهمة؛ بل تجاوز ليشمل: السلامة الرقمية، السلامة البدنية،والنفسية، البيئة الغذائية، تسعى الدول لتحقيقها لدوامها ولاستمرار تنميتها، كما أن الأمن والسلامة تعد مرآة المجتمع وتعكس مدى محافظة أفراده على هوية مجتمعهم، علاوةً على استقرار حياتهم، فبالأمن تستمر وتزدهر الحياة، وبانعدامه تتهدد تطلعات وآمال الشعوب والمجتمعات(عبد الواحد، ٢٠٢٠، ٧٠-٧١).

وتعرف السلامة الرقمية:"أنها اتخاذ الاحتياطات اللازمة لضمان السلامة الشخصية وأمن المعلومات التي تعرض على الطفل أثناء استخدامه للاجهزة والوسائل التكنولوجية وشبكة الإنترنت (Ribble.etl.2017,P.19).

والمتتبع للواقع الفعلي يجد أن تربية الطفل في الوقت الحالى تواجه تحديات عديدة فرضتها طبيعة متغيرات العصر الرقمي وظروفه والتي لها تأثير واضح على قيم واتجاهات ووعي الطفل وبخاصةٍ في مرحلة الروضة؛ فالأطفال الذين وُلِدوا في هذا العصر حصلوا على فرص لم يحصل عليها

أندادهم من الأجيال السابقة؛ كقدرتهم على التعامل مع الأجهزة التكنولوجية المختلفة بكفاءة قد يعجز عنها الكبار.

لكن وعلى الرغم من هذا فإن أطفال العصر الرقمي دفعوا ضريبة التقدم التكنولوجي الذي ميز هذا العصر من خلال افتقادهم للعديد من الأشياء المهمة لنموهم وتطورهم فكرياً واجتماعياً، ومن زاوية أخرى هذا العالم الرقمي هو رقعةٌ شاسعةٌ قد يتعرض الأطفال لعددٍ من المخاطر فيه مثل التنمر الإلكتروني، إدمان التقنية، المحتويات غير اللائقة والعنف، التطرف، الاحتيال، وسرقة البيانات، وتكمن المشكلة في الطبيعة السريعة المستمرة في التطور للعالم الرقمي، وحيث تكون حوكمة الإنترنت وسياسات حماية الطفل بطيئةٌ في اللحاق بمتطلبات العصر مما يجعلها غير فعالة.(الدهشان، ٢٠١٨، ٩٢-٩٣)

ومن هذا المنطلق فإن الأسرة هي المصدر الأساسي للتنشئة الاجتماعية؛ وهي المجال المؤثر في حياة أطفالها، ومن أهم أدوارها أنها تمارس قواعد الضبط الاجتماعي على أفرادها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية؛ فالأسرة التي ترتبط بتطبيق قواعد التنشئة السليمة تستطيع أن تكسب أفرادها الصفات الاجتماعية الإيجابية مثل :الصدق والأمانة والاخلاص والايثار وغيرها، فضلاُ عن توجيه الأطفال وارشادهم ، وضبط سلوكهم، وذلك يتطلب إمدادهم بمرجعية واضحة حتى يتمكنوا من التمييز بين الصواب والخطأ، وبين الإيجابي والسلبي، وبين الحلال والحرام، وبين المفيد والضار بما يعمل على تحصينهم ضد أي انحرافات.(علي،٢٠١٠، ٢٨)

ويعتمد أثر استخدام التكنولوجيا السلبي أو الإيجابي على طريقة رعاية ورقابة الوالدين، وطريقة توجيههم لأطفالهم إلى الطرق الصحيحة التي يمكن الاستفادة من خلالها بالتقنيات الحديثة، فلا فائدة من منع الأطفال من

استخدام أي من المصادر التكنولوجية الحديثة ولا يمكن تركهم أمام تلك الأجهزة على مدار اليوم لساعات طويلة، ولا يستطيعون الاستغناء عنها.

لذا تصبح أساليب المنع غير مجدية فلا يظل أمام الآباء غير تغيير أنماط تنشئتهم لأطفالهم ووضع العديد من الإجراءات التي تعمل على توفير جو آمن وعادل داخل الأسرة يحمي الطفل من التعرض لمخاطر التكنولوجيا، وبناءًا على ما تقدم فإن تأثير التكنولوجيا يصبح أكثر سلبية في ظل غياب أو إهمال أو عدم اهتمام الوالدان بمتابعة أبنائهم، وإرشادهم لما يجب وما لا يجب ، والدخول معهم في حوارات مستمرة تخاطب عقولهم أكثر مما تخاطب عواطفهم مما يحتم ضرورة تكريس الأسرة لوقتٍ أكبر لأبنائها وضرورة الاهتمام بالتربية عن طريق القدورة، وغرس القيم الإيمانية والاجتماعية الفاضلة.

وبناءًا على ذلك فقد أكد زورال وجازولي (٢٠١٩) أن الأسرة بدورها مجبرة على مسايرة هذا العصر الرقمي ومتطلباته وإلا أصبحت لا تجيب على منتظرات وحاجات الجيل الصاعد المطالب بالاندماج في مجتمع المعرفة، بروح تنافسية وقدرة إنتاجية معرفية عالية مواكِبة للتطورات التكنولوجية المتجددة بشكل مستمر، وما يخلقه من تحولات بنيوية سواء على المستوى الثقافي أو الاجتماعي والاقتصادي، هذه المسايرة التي تحتم على الأسرة أن تنخرط في تأطير هذا الانجذاب السائد بمد الأجيال الناشئة بطرق وآليات التعامل مع هذا الغزو الرقمي، مما خلق وظيفة جديدة لها، وهي وظيفة التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية لتحقيق الأمن الرقمي لطفل الروضة في ضوء متطلبات العصر الرقمي (زورال وجازولي،٢٠١٩، ٣٣).

وفي حالات غياب دور الرقابة الوالدية فإن التحدي الذي يواجه التربية يصبح خطيراً جداً وتفسيرًا لذلك ما ذكرته بن شاعة (٢٠١٩) أن الأسرة هي

خط الدفاع الأول لحماية الأطفال من حجم الأخطار السلبية للتكنولوجيا، وأنه يجب على الآباء حماية الحياة الرقمية لأطفالهم ، ومواجهة ما يتعرضون له عبر المواقع الإلكترونية، والتطبيقات التكنولوجية ،وتوعيتهم بعدم استخدامها بشكلٍ خاطيءٍ بما يضمن السلامة الرقمية لهم.

وتماشيًا مع ما تم ذكره أكدت دراسة محمد وأحمد(٢٠٢٠) أن التكنولوجيا سلاح ذو حدين على الرغم من مزاياها وفوائدها في مختلف المجالات إلا أنها تحمل بين طياتها مساوئًا وأخطارًا كثيرةً على حياة الأفراد أو إدمان الأطفال علي الأجهزة الإلكترونية واللوحية والألعاب الإلكترونية في ظل غياب الرقابة الوالدية الفاعلة.

وتأكيداً لذلك فقد أشارت الجالي في دراستها (٢٠٢١) أن أداء الأسرة لوظائفها البيولوجية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية تجاه أفرادها بدأ يتناقص تدريجياً في ظل المتغيرات الراهنة، والتي من أبرزها الوسائل التكنولوجية وبرامج التواصل الاجتماعي والاعلام، مما أنتج تراجعاً في دورها كناقلة للقيم والمعايير والمعرفة والثقافة وانحسارًا في مرجعيتها كأهم مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، ونتيجة لهذا التغيير فقدت الأسرة العديد من وظائفها التقليدية وقيمها، وفي ظل التكنولوجيا ومؤثراتها وانعكاساتها السلبية، أصبحت الأسرة مهددة وعرضة للعديد من المخاطر المتعددة على القيم حيث تؤثر على بناء الشخصية السليمة، وخاصة لما تتمتع به هذه المصادر من قوة جذب هائلة بفضل التقنية الحديثة.

وعليه فقد أوصت دراسة Livingstone (2015) بوضع إستراتيجية لتمكين أولياء الأمور من حماية أبنائهم من مخاطر استخدام التكنولوجية الحديثة، تعتمد على تثقيفهم حول قضاياها ومخاطرها، كما أوصت دراسة عبد الواحد (٢٠٢٠) على أهمية دور الأسرة في تحقيق الأمن الرقمي

للطفل، وزيادة الرقابة الأسرية، وأشارت إلى أهمية دور الوالدين في الرقابة وتدعيم البناء القيمي مع ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في الأمور النافعة، الأمر الذي يؤدي إلى تقليص الآثار السلبية لهذه التقنيات على الآبناء.

الرقابة الوالدية للطفل:

مفهوم الرقابةControl :

أ / **لغةً:** من الفعل رقب بمعنى رصد وانتظر، بمعنى أشرف على الشيء والرقابة ؛ القيام بالمراقبة والإشراف على عمل ، والمراقبة تعني التدقيق بالنظر (العطية، ٢٠١٨ ، ٢٢٧).

ب/ **اصطلاحًا:** حسب تعريف "هنري فايول"هي التحقق من أن كل شيء قد تم طبقًا للخطة التي اختيرت والأوامر التي أعطيت والمباديء التي أرسيت بقصد توضيح الأخطاء والانحرافات حتى يتمكن من تصحيحها وتجنب الوقوع فيها مرة أخرى (سلطان، ٢٠١١ ، ٣٧).

ج/ **التعريف الإجرائي:** نقصد بالرقابة في دراستنا هذه هي فرض بعض القيود عن طريق السلطة الوالدية وذلك نتيجة لخطورة استخدام آبائهم للمصادر التكنولوجية ؛ لتنظيم أو ضبط تحكمي يوجه نحو عملية الاتصال في مجال المعلوماتية والتقنيات الحديثة ، ويمارسه الآباء من خلال وضع قيود لمنع الأبناء من الوقوع في الأشياء غير المرغوب فيها.

يمكن تعريف الرقابة الوالدية Parent Control:

أنها تلك الملاحظة والمتابعة ومجموعة الأساليب التربوية التي يستخدمها الوالدان من أجل حماية أطفالهم من خطر التأثيرات التي قد تصيبهم بفعل التعرض المكثف لمضامين الأجهزة والوسائل التكنولوجية ".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها" متابعة الوالدان لأطفالهم أثناء استخدامهم للتقنيات الحديثة،لحمايتهم من أخطارها،وتقديم المساعدة لهم حتى يستطيعوا التعامل بإيجابية مع معطياتها بما يضمن سلامتهم الرقمية".

أهمية الرقابة الوالدية للطفل:

تعتبر الرقابة أسلوبًا يتخذه الوالدين في متابعة الأبناء والتقصي على سلوكهم وما يطرأ عليها من تغيرات بالوقوف على أي عامل من العوامل المؤثرة سلبًا في سلوكاتهم ، مما يعطي الرقابة أهمية كبيرة وتتمثل هذه الأهمية في :

- الرقابة الوالدية للأبناء تساعد في التحكم في سلوكهم وضمان سلامتهم من الانحراف عند استخدامهم للأجهزة والوسائل التكنولوجية.
- تعتبر وسيلة مساعدة للطفل على النمو السليم والدراية لكل التغيرات الحاصلة على مستوى سلوكه، فمن خلال المراقبة المستمرة نجنبه الوقوع في السلوكات غير السوية التي تعترضه على مواقع التواصل الاجتماعي وتصفح الإنترنت مثل: العنف، الكلام الجارح، إضاعة الوقت، والتعرض للتنمر الالكتروني، ونشر الخصوصية.
- تساهم في إخضاع الطفل دون ممارسة أي سلوك غير سوي، فالرقابة القائمة على الحوار والنقاش تعتبر الطريقة المثلى لتجنبه السلوك غير السوي .
- تعمل على تعديل وتصحيح السلوك الخاطيء للطفل فور اكتشافه مثل الإدمان على تصفح المصادر التكنولوجية، مشاهدة الصور غير الأخلاقية.
- الرقابة الوالدية تمنع تكرار السلوكات الخاطئة التي يمارسها الأطفال مع الآخرين على المواقع الإلكترونية مثل: الشتم، الاستهزاء والسخرية من الآخرين ، التنمر، ونشر صور غير لائقة .

- الرقابة الوالدية تحد كل ما يعترض الأبناء من عوامل تؤثر على نفسيتهم وأخلاقهم وسلوكهم. (الخشاب، ٢٠٠٨ ،٢٠)

ويذكر Bembenutty,(2015) أن هناك عدة عوامل تؤثر على الرقابة الوالدية هي:

- الخبرات السابقة للوالدين.
- الظروف الحياتية الحالية ووسائل الدعم.
- ثقافة ساعات العمل الطويلة سواء للأب أو الأم التي تضعف رقابة الوالدين على أطفالهم.
- صغر سن الآباء وقلة خبرتهم التربوية.
- آلية بناء نظامهم للأبوة من خلال الأسس التي يضعونها لأطفالهم.
- التغيرات التي تطرأ على المجتمعات الحديثة والمعاصرة في ظل الثورة المعلوماتية الحديثة.
- غياب التوجيه الذي يتطلب من الوالدين نمذجة السلوكيات المطلوبة من الطفل.

في حين يرى Bornstein&cheah,(2016) أنه عندما يرسم الآباء إطاراً لسلوكيات الأطفال؛ فإنهم يتعلمون معنى التنظيم الذاتي، وتقل مستويات تورطهم في سلوكيات غير سوية بالإضافة إلى المتابعة النشطة، وترتبط معرفة الآباء حول كيفية ومع من يقضي أبنائهم وقتهم بمزيدٍ من السلوكيات الإيجابية من خلال الدعم الوالدي.

وترى الباحثة أن الدور الرقابي للوالدين يتطلب المتابعة والإشراف والنمذجة من الآباء الأكفاء الذين يمتلكون انتباه ووعي بسلوكيات أطفالهم، فيشجعون السلوك المرغوب ويقدمون المثل الأعلى والتوجيه للطفل، وكل هذا يتطلب مهارات واستعداد للتعلم والتغيير من جانبهم وفقًا لنمو الأطفال، وتغير الظروف.

ولتوضيح ذلك فقد وصف Aye,L&NIE (2015) دور الوالدين في ضبط سلوك أبنائهم بضرورة الفهم الذي يتضمن ملاحظة وتفهم الأطفال ومستويات نموهم ، والتعرف على مدى تأثرهم واستجاباتهم لما يحدث حولهم، فضلاً عن التوجيه الذي يتطلب نمذجة السلوكيات الملائمة المرغوبة منهم، وبناء والحفاظ على حدود معقولة للسلوك، وتزويدهم بالفرص الملائمة نمائياً لتعلم المسئولية، والتعبير عن القيم الأساسية للسلوك البشري، وتعليمهم مهارات حل المشكلات، ومراقبة أنشتطهم، ودعم فضولهم وميلهم للبحث عن المعرفة بطريقة إيجابية تضمن سلامتهم، وسلامة تلك المعرفة؛ مما يتيح لهم معالجة وادارة المعلومات، وخلق بيئة تعلم طبيعية حتى لا يلجأون للبيئات الافتراضية.(Aye,L&NIE ,2015,p17)

ومن هذا المنطلق وفي ظل الانتشار المتسارع للمعطيات التكنولوجية وسهولة الوصول إليها، وما تبعها من تأثيرات سلبية على الأطفال يظهر الدور الهام للرقابة الأسرية في العصر الرقمي باتباع أساليب متطورة للتربية تخضع للتغيرات الحادثة تستطيع الأسرة من خلالها تقديم مجموعة من العادات والتقاليد والقيم والمهارات والمعارف ، وقواعد السلوك المتعلقة بالاستخدام الآمن والتعامل مع التكنولوجيا والبيئات الافتراضية ؛ مما يجعلها أداة جيدة لإنجاز المهام والأنشطة التي يمارسها الأطفال على الجانب التربوي والتعليمي والترفيهي في العصر الرقمي.

وبناءًا علي ذلك فقد أشار صلاح (٢٠١٧) أن الأسرة عليها أن تعمل على إكساب أبنائها مناعة أخلاقية تحميهم من آفات الانفتاح العشوائي على ثقافات العالم من خلال الواقع الافتراضي من أجل الحفاظ على هويتهم من التشويه.(صلاح،٢٠١٧،ص ص ٦٨٧- ٦٩٤)

وحرصاً على تربية الطفل في ضوء العصر الرقمي فإن ذلك يتطلب الاعتماد على بيئة تربوية تحتاج إلى كفاءة وقدرة على الأداء الأمثل والإتقان والإخلاص في التعامل مع البيئة التكنولوجية والسعي لتطويرها لمصلحة الطفل ؛ بهدف تعليمه وإثراء تفكيره وثقافته، الأمر الذي يلقي على الأسرة مسئوليات جديدة تجاه الطفل في ظل الاعتماد المتصاعد على التكنولوجيا ومصادرها في شتى المجالات الحياتية.

وتحتاج الأسرة في ظل هذا العصر إلى استغلال طاقات الأطفال وتطويع التكنولوجيا وفق حاجاته ورغباته، وتطلعاته، وتلبية حاجاته، ولذلك ينبغي علي الأسرة أن تكون واعية ومثقفة ومطلعة على كافة المستحدثات التكنولوجية في العصر الرقمي حتى تستطيع أن تتخلص من السلبيات وتهتم بالإيجابيات التي تساعد الطفل على تنمية قدرات على الاستخدام الآمن لها.

وتأسيسًا على ما سبق فقد حدد Alvarez.etl(2013) جوانب تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة فيما يلي :

أ. الجانب المعرفي: ويتضمن المعلومات والمعارف المرتبطة بالتكنولوجيا ؛ مفهومها وتطبيقاتها، الأجهزة والأدوات والمصادر التكنولوجية المختلفة، ومعرفة دور التكنولوجيا في المجتمع ، والآثار المختلفة لها على الفرد والمجتمع، وأهمية التطور التكنولوجي في حياتنا، وأهم المشكلات التي يمكن حلها من خلال التكنولوجيا، وصف الآثار السلبية والإيجابية التي من المحتمل أن تحدثها التكنولوجية، وتحديد آثارها على الناس والبيئة ، تحديد استخدامات الأدوات والمصادر التكنولوجية، معرفة المهن المرتبطة بالتكنولوجيا.

ب. الجانب المهاري: ويتضمن المهارات التكنولوجية؛ كمهارة استخدام الخامات والمنتجات التكنولوجية لإنجاز المهام وزيادة فرص التعاون ، مهارة

حل المشكلات، والتعبير عن الابتكارات الفردية، تحديد الأنشطة اليومية التي تستخدم فيها التكنولوجيا بمجالاتها المختلفة، التكيف مع التطور التكنولوجي السريع ، مناقشة الأخطار التي يمكن أن تنتج عن استخدام الأدوات التكنولوجية، مع تدريب الطفل على كيفية وقاية نفسه من أخطارها، وتعزيز حمايته عند العمل عليها ، القدرة على اتباع التعليمات الصحيحة لتشغيل الأجهزة التكنولوجية، وإيقافها في الوقت المناسب.

ج. الجانب السلوكي: ويتناول الأخلاقيات والقيم؛ يستشعر أهمية التكنولوجيا في حياته ويقدرها ويقيمها ليحدد إيجابياتها وسلبياتها ، التعامل الواعي مع المصادر التكنولوجية، وتوقع المخاطر المصاحبة لها، وضرورة تعزيز حماية الأطفال على الإنترنت، اتجاه نحو طرق التفكير في التكنولوجيا التي تتعلق باحترام البيئة، القدرة على تحمل المسئولية فيما يتعلق باستخدام المصادر والنظم التكنولوجية، اتخاذ القرارات المرتبطة باختيار المفيد والأفضل بما يحيط بالطفل من أدوات واجهزة تكنولوجية، والاستفادة منها.وتستطيع الأسرة من هذا المجال ضبط سلوكيات أبنائها الرقمية في ضوء قيم وثقافة المجتمع، مما يساعد الطفل على تكوين شخصية قادرة على مواجهة هذه التكنولوجيا الرقمية بوعيٍ وآمانٍ.

وحتى يقوم الوالدان بذلك وجب عليهما القيام بالتطور الناجح، واكتساب المعرفة الذاتية، وإتاحة الحوار الإيجابي والهادف مع ابنائهم، وتوظيف معرفتهم، وتقبل الرأي الآخر، وتنمية مهارات التفكير الناقد،والتحليل والتركيب والاستنباط، وقبول فكرة التجديد ، والتطور السريع، وتجنب الانغلاق ، والجمود العقلي، وتحمل المسئولية.

(Alvarez.etl,2013,pp69-78)

ولتحقيق رقابة والديه مثمرة يرى بطرس (٢٠١٠) أن السلوك المقبول التكيفي، والآخر السيء المنافي المرفوض إنما يعززان بالإثابات والمكافأة

التي يتلقاها الأبناء من قِبَل الوالدين خلال العملية التربوية، فالسلوك غير المستحب إذا لم يعاقب سوف يستمر ظهوره مستقبلاً.

(بطرس، ٢٠١٠، ٣٠٥)

وفي هذا الإطار وضع مزاهرة (٢٠٠٩) ثلاث قواعد أساسية منظمة لتربية الطفل يتعين على الوالدين مراعاتها، والالتزام بها الأمر الذي يستوجب الاستمرارية واتخاذها نهجًا تربويًا أساسيًا، وهي:

١. إثابة السلوك الجيد : يتعلم الطفل الكلام والاعتماد على ذاته ، ومشاركة الأطفال في اللعب، استخدام الإنترنت لحل الواجبات، ضبط ساعات استخدامه، لأنه يتلقى الاهتمام والإثابة من قِبَل الوالدين وأفراد الأسرة، والمحيط الذي يعيش في كنفه ويقع على الوالدين بالدرجة الأولى ممارسة الإثابة كنهج أساسي تربوي في تربية الطفل، والسيطرة على سلوكه وتطويره تطويرًا سليمًا، ونعني بالإثابة هنا الابتسامة والتقبيل والمعانقة والمديح الاهتمام وإيماءات الوجه وتعبيرات العين المعبرة عن الرضا.

٢. عدم إثابة السلوك غير المرغوب فيه بصورة عارضة : السلوك غير المرغوب فيه يثاب حتى ولو كان ذلك بصورة عارضة وبمحض الصدفة من شأنه أن يتعزز ويتكرر مستقبلاً . فالمشاهدات الحياتية تظهر لنا أن الآباء المنهمكين في أعمالهم وليس لديهم الفرصة الكافية ليقضوا جانبًا من وقتهم مع أولادهم بصورة منتظمة، يقدمون إثابات عن غير قصد ولا بصيرة لأولادهم عند انخراطهم بمظاهر سلوكية منافية ومفروضة، ومثل هذه الإثابات الخاطئة تخلق مستقبلاً متاعبًا لهم ولأولادهم .

٣. معاقبة السلوك غير المرغوب الصادر عن الأولاد ؛ من الصعب تصور إنسان تمكن من تمييز ما يقبله المجتمع من سلوك يصدر عنه، وآخر مرفوض في المجتمع في المجتمع بدون أن يكون سلوكه تم إخضاعه

لمعاقبة السلوك الخاطيء غير المقبول الذي يصدر عنه ، والعقوبة يجب أن تكون مناسبة لا قسوة فيها، وعدم إلحاق الضرر بجسده وبنفسه، لأن الغرض منها أساسًا عدم تعزيز السلوك السيء والحيلولة دون تكراره مستقبلاً وليس إيذاء الطفل ، كما يتصرف بعض الآباء في تربية أولادهم.

المعوقات التي تقف عائقًا دون تحقيق الرقابة الوالدية:

نتيجة التغيرات التي طرأت على الأسرة بظهور وسائل التكنولوجيا الحديثة أصبحت الأسرة تواجه العديد من التحديات والتي أدت الى قصور دورها في تربية الأبناء الأمر الذي أدى إلى انحسار في كثير من الوظائف الملقاه على عاتقها، خاصةً تلك التي تتعلق بالتنشئة الاجتماعية فقد أصبحت الوسائل التكنولوجية المعاصرة هي التي تشكل العقول وتصوغ المفاهيم التربوية والاجتماعية مما أحدث اضطرابات في شخصية الأبناء انعكس على سلوكياتهم وقيمهم، ونتيجة التطور السريع في مجال التطبيقات الإلكترونية وخدمات الإنترنت عجزت الأسرة عن مسايرة هذا التطور وفهمه جيداً، وقلت قدرة الأسرة على التفاعل الكامل مع أفرادها لأنها فقدت الكثير من مقومات وآليات التعامل مع المستجدات في حياتها، وحياة أفرادها مما يتطلب دور الأسرة في التقليل من المخاطر التي تنتج عنها.

ويرى (مطالقة والعمري، ٢٠١٨ ، ٢٦٤) أن تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية أضعف الروابط الاجتماعية بينهم وجعلها تواجه تحديات في حماية البنى الدينية والقيمية والأخلاقية لأبنائها، وحمايتهم من مخاطرها، في حين أشارت دراسة القرة داغي وإسماعيل (٢٠١٤) أن من أهم معوقات قيام الأسرة بدورها الرقابي تجاه أبنائها تأثير التكنولوجيا الحديثة في عرقلة بناء الأسرة السليمة، ومدى تأثر الأسرة بهذه التقنيات الحديثة حيث كان لسوء استخدامها أثرًا بالغًا في تقليل مساحة

التفاهم بين الزوجين والأبناء وتفضي إلى الصمت الأسري، وزيادة الاضطرابات النفسية، مما أدى إلى تفكك الأسرة الأمر الذي أثر في الالتزام بالتوجيهات الأسرية، والتعليمات العائلية، التي غرسها الإسلام والأديان في نفوس أفراد الأسرة ، فضلاً عن عدم قدرة الوالدان من منع أطفالهم من التعامل مع التقنيات الرقمية والتي تعتبر ضرورة هامة نحو إعداد الطفل للمستقبل، وإكسابهم المهارات اللازمة لمواجهة تحديات العصر الرقمي.

وفي هذا الصدد كشفت دراسة (2016), Annansingh أن قلة وعي الوالدين بمخاطر التكنولوجيا، وتأثيراتها السلبية على الطفل تعد عائقا أمام قيام الوالدان للقيام بالمتابعة والتوجيه لكل ما يمارسه أبنائهم من أنشطة الكترونية، وأوصت نتائجها عن الحاجة الماسة إلى فريق من الموارد لتثقيف الآباء والأمهات والأطفال حول الممارسات الآمنة للتكنولوجيا ومعطياتها المختلفة، ووضع استراتيجيات لمواجهة مخاطر تعرض الأطفال لها، وإعداد مبادرات للسلامة الإلكترونية.

وتماشيًا مع ما تم ذكره أكدت عبد الواحد (٢٠٢٠) أن الأمية الرقمية للوالدين تعتبر تحديًا هامًا قد يقف عائقًا أمام تحقيق السلامة الرقمية للطفل، نتيجة عدم قدرة الأسرة على متابعة ومراقبة طفلهم بشكلٍ يفيده في الاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة.

وفي هذا الإطار أوضحت دراسة (2017),Donmez.etl أن الأمية الرقمية تؤدي إلى ضعف رقابة الوالدين على الطفل عند استخدام التقنيات المتصلة بالإنترنت، وأن تعامل الطفل الدائم على الإنترنت يعرضه للخطر في ظل الرقابة الأبوية المحدودة، وأوصت بضرورة تقديم التوعية الكافية للوالدين من خلال التغطية الإعلامية وإبراز أهم المخاطر السلبية التي تحدث للأطفال. (Donmez.etl, 2017,pp923-943)

ومن هذا المنطلق أكدت الجالي (٢٠٢١) أنه في ظل التكنولوجيا ومؤثراتها وانعكاساتها السلبية، أصبحت الأسرة مهددة وعرضة للعديد من المخاطر المتعددة على القيم حيث تؤثر على بناء الشخصية السليمة، وخاصة لما تتمتع به من قوة جذب هائلة بفضل التقنية الحديثة، أدت إلى إدمانها من قِبَل الطفل وأفراد أسرته؛ وتبني أنماط حياتية تتميز بتنمية النزعة الفردية لدى الأبناء، حيث يجدون المتعة في الانفراد والتمركز حول الذات.

واعتبرت Movadi,(2015) أن إدمان الأطفال للمصادر التكنولوجية من مظاهر إساءة معاملة الطفل الناتج عن إهماله، وعدم الاهتمام به ، بل أنه يلجأ إليها في كثيرٍ من الأحيان كتعويض عن الحرمان العاطفي الذي يلقاه من أسرته؛ فالانخراط في الإفراط في استخدام التكنولوجيا يجد فيه الطفل إشباعاً لما حُرِمَ منه من عطاء والديه.

بينما أكدت السماحي (٢٠٢٠) أن بعض الآباء لا يكترثون بقضاء أبنائهم ساعات طويلة أمام التقنيات الرقمية، وبعضهم يتعمدون إعطاءهم أجهزة المحمول خاصتهم ليستريحوا من شغبهم ولغطهم، وبذلك يصبح الوالدان آخر من يعلم مشاكل الأبناء وتحولات قيمهم وسلوكياتهم.

وترى الباحثة أن غياب الرقابة الوالدية قد يرجع إلى ضعف الكفاءة الوالدية لما يمران به من نقص في اكتساب المهارات اللازمة للممارسة التربوية الراشدة، والتي تتطلب منهما التحلي بالصبر والتهيئة النفسية للتوجيه والإرشاد بعاطفة أبويه ومسئولية تربوية، والانصات للطفل، والاستماع له، بجانب تهيئة الظروف التربوية التي تتلائم مع نموه وتحديات العصر الرقمي.

وبناءًا على ما سبق فإن مسؤولية توفير بيئة تكنولوجية آمنة وصحية للطفل تقع على عاتق الوالدين، وذلك من خلال تطبيق السياسات

والإجراءات اللازمة لضمان بيئة صحية خالية من المخاطر وآمنة نفسياً بطرق وأدوات متنوعة ومبتكرة، ويتوجب على أولياء الأمور توعية أبنائهم وحثهم على الالتزام بسياسات الاستخدام الآمن للتكنولوجيا وتطبيقاتها، وحرصًا على ذلك فقد حددت دراسة Özyurt, Dinsever, Çalişkan, (Evgin.2018)، (Milkova,2018) ، (زروال، جـــــازولي، ٢٠١٩) مجموعة من التدخلات المبكرة في وظائف الأسرة. تساعد على تنمية قدرات ومهارات الأطفال على الاستخدام الآمن والمناسب للأجهزة التكنولوجية الرقمية ، والتي تشمل مباديء التعلم والاحترام والحماية وتجعل منه شخصية رقمية إيجابية؛ وتحافظ عليه من خطورة تكنولوجيا المعلومات والإتصالات والهاتف المحمول وأجهزة الكمبيوتر الشخصية والاتصال بالإنترنت على المستوى التعليمي والاجتماعي بجانب منع وصوله إلى حالات الإدمان عليها، وهي علي النحو التالي:

١. تشديد الرقابة وعدم ترك الأطفال أمام الشبكة العنكبوتية في غرف مغلقة، والحرص على أن يستخدموا الإنترنت في مكان مفتوح أمام أعين الكبار.

٢. تحديد عدد معين من الساعات لاستخدام الأطفال للإنترنت، على ألا تزيد المدة عن نصف ساعة يومياً، وتعليم الأطفال ضوابط السلامة النفسية والاجتماعية عند استخدام الإنترنت.

٣. استخدام برامج حماية الأطفال سواء على الكمبيوتر أو الهاتف المحمول.

٤. مساعدة الأطفال على تصفح المواقع الهادفة والمفيدة في تكوين شخصياتهم ودعم قدراتهم ومهاراتهم.

٥. إشراك الأطفال في أنشطة رياضية واجتماعية وترفيهية خارج المنزل لتنويع مصادر معارفهم.

٦. قضاء الوالدين بعض الأوقات مع الطفل لاستخدام الإنترنت أثناء اللعب، أو البحث عن الأماكن الجديدة التي يمكن زيارتها في الإجازة، أو التعرف

على أفراد آخرين من جميع أنحاء العالم، حتى يتسنّى للطفل المشاركة الفعالة وينمي لديه رقابة ذاتية على نفسه.

٧. أن يطلب الوالدان من الطفل تعليمهما المزيد عن كيفية استخدام الإنترنت والكمبيوتر؛ ومثل هذا الطلب سيجعل الطفل يعلم الأم أو الأب المزيد من الخدع التي يلجأ إليها، وسوف يساعد ذلك على معرفة ميول الطفل عند استخدامه للإنترنت.

٨. أن يطلب الوالدان من الطفل التعرف على بعض المواقع الجيدة، وسوف يساعد هذا الوالدين على التعرف على المواقع التي يقوم الطفل بزيارتها.

٩. لا يسمح للطفل بدخول غرف الدردشة الخاصة بدون استئذان الوالدين أو بدون مراقبة.

١٠. يجب التنبيه على الطفل بعدم وضع أي معلومات شخصية هامة على الإنترنت، مثل أرقام الهواتف الشخصية، أو صور خاصة به أو بأفراد أسرته.

١١. وضع الكمبيوتر في مكان يسهل على جميع أفراد الأسرة رؤيته واستخدامه.

١٢. يجب على الطفل أن يعلم بأن الوالدين سوف يقومان بمراقبة سلوكه على الإنترنت من وقتٍ لآخر، من خلال تنبيهه بين فترة وأخرى.

١٣. معرفة إذا ما كان الطفل يستخدم اسماً مستعاراً على الإنترنت، ومعرفة البريد الالكتروني وكلمة السر الخاصة به عن طريق إما صنعه بنفسهم له أو عن طريق بثّ كلمة السرّ كما اللغز وهم يكتشفونه، وعن طريق هذا يمكن للوالدين معرفة المواقع الإلكترونية التي يزورها الطفل.

١٤. يجب على الوالدين ألا يسمحا للطفل تحت أي ظروف في مقابلة أي فرد تم التعرف عليه من على الإنترنت بمفرده، أو بدون استئذانهما، كما

يجب مصاحبة الطفل في المقابلة الأولى وأن يكون اللقاء في أحد الأماكن العامة.

١٥. التعامل مع شركات الإنترنت لاستخدام برامج حماية الأطفال سواء على الكمبيوتر أو الهاتف المحمول، و لحجب بعض المواقع، لمنع الطفل من الدخول عليها.

الإجراءات المنهجية للدراسة :

عينة الدراسة : تم اختيار عينة عشوائية طبقية من أولياء الأمور لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة لروضات موجودة في أحياء محافظة بورسعيد ، يمتلكون هم وأبناؤهم أجهزة ذكية، ويستخدموا بالفعل شبكة الإنترنت قوامها (٢٠٠) من الآباء والأمهات من المجتمع الأصلي البالغ (٥٠٠٠) طفلاً وطفلةً.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على الأحياء بمحافظة بورسعيد.

جدول (١)

يبين توزيع أفراد العينة على أحياء محافظة بورسعيد

م	الحي	الروضة	عينة أولياء الأمور	المجموع
١	الشرق	روضة بورسعيد التجريبية لغات	١٥	٤٠
		روضة علي مبارك	١٠	
		روضة أشتوم الجميل	١٥	
٢	بورفؤاد	روضة عمر بن الخطاب	١٠	٤٠
		روضة جواد حسني	١٥	
		روضة طلعت حرب التجريبية لغات	١٥	
٣	العرب	روضة الزهراء التجريبية	١٥	٤٠
		روضة التنيس	١٥	
		روضة قاسم أمين	١٠	

م	الحي	الروضة	عينة أولياء الأمور	المجموع
٤	الضواحي	روضة إبراهيم الرفاعي التجريبية روضة القادسية روضة بن خلدون	١٠ ١٥ ١٥	٤٠
٥	الزهور	روضة أبو بكر الصديق التجريبية روضة علي سليمان روضة أسامة بن زيد	١٥ ١٥ ١٠	٤٠
المجموع		١٥	٢٠٠	٢٠٠

أدوات الدراسة:

استبانة:

اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية بهدف تحليل الوضع الحالي، والتعرف على مدى قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم، والمعوقات التي تقف حائلاً دون قيامهما بهذا الدور في ضوء متطلبات العصر الرقمي ، والوصول إلى تصور مقترح لقيام الوالدين بدورهم الرقابي ، وقد اشتملت الاستبانة على محورين هما: (واقع قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا- معوقات قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا) و يتضمن كل محور (٢٠) عبارة ، وتم وضع معيار لتقييم الاستبيان وفق ثلاث مستويات للإجابة على العبارة (أحيانًا- دائمًا- نادرًا)، تم وضع طريقة لتقدير درجات الاستبيان وهي إعطاء الدرجة (٣) للإجابة دائمًا ،(٢) للإجابة أحيانًا ،(١) للإجابة نادرًا ، تم تطبيقه على عينة مكونة (٢٠٠) من أولياء أمور الأطفال.

نتائج الصدق والثبات للاستبانة:

❖ نتائج صدق الاتساق الداخلي:

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

جدول (٢): يوضح معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

المحور الأول				المحور الثاني			
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
١	٠,٥٨	٠,٠١	دال	٢١	٠,٧٢	٠,٠١	دال
٢	٠,٥٢	٠,٠١	دال	٢٢	٠,٧٢	٠,٠١	دال
٣	٠,٥٨	٠,٠١	دال	٢٣	٠,٤٠	٠,٠٢٨	دال
٤	٠,٧٠	٠,٠١	دال	٢٤	٠,٥٠	٠,٠١	دال
٥	٠,٦٠	٠,٠١	دال	٢٥	٠,٧٢	٠,٠١	دال
٦	٠,٥٢	٠,٠١	دال	٢٦	٠,٤٧	٠,٠١	دال
٧	٠,٥٥	٠,٠١	دال	٢٧	٠,٥٩	٠,٠١	دال
٨	٠,٦٧	٠,٠١	دال	٢٨	٠,٦٠	٠,٠١	دال
٩	٠,٥٩	٠,٠١	دال	٢٩	٠,٦٩	٠,٠١	دال
١٠	٠,٦٤	٠,٠١	دال	٣٠	٠,٦١	٠,٠١	دال
١١	٠,٥٠	٠,٠١	دال	٣١	٠,٦٥	٠,٠١	دال
١٢	٠,٥٥	٠,٠١	دال	٣٢	٠,٥٣	٠,٠١	دال
١٣	٠,٥٨	٠,٠١	دال	٣٣	٠,٥٢	٠,٠١	دال
١٤	٠,٦٦	٠,٠١	دال	٣٤	٠,٥٣	٠,٠١	دال

المحور الأول				المحور الثاني			
رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
١٥	٠,٦٠	٠,٠١	دال	٣٥	٠,٥٥	٠,٠١	دال
١٦	٠,٥٥	٠,٠١	دال	٣٦	٠,٥٤	٠,٠١	دال
١٧	٠,٦٨	٠,٠١	دال	٣٧	٠,٥٦	٠,٠١	دال
١٨	٠,٥٨	٠,٠١	دال	٣٨	٠,٥٣	٠,٠١	دال
١٩	٠,٦١	٠,٠١	دال	٣٩	٠,٥٢	٠,٠١	دال
٢٠	٠,٦٣	٠,٠١	دال	٤٠	٠,٥١	٠,٠١	دال

يبين الجدول (٢) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، حيث تراوحت ما بين (٠,٤٠ – ٠,٧٢) وجميعها دالة إحصائياً، وبذلك تعتبر عبارات الاستبانة صادقة لما وُضِعَت لقياسه.

❖ نتائج الصدق البنائي للاستبانة:

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

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

محاور الاستبانة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
واقع قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم	٠,٧٤	٠,٠١	دال
معوقات قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم	٠,٩٦	٠,٠١	دال

يبين الجدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة حيث بلغت (٠,٧٤ ، ٠,٩٦) على الترتيب، وجاءت دالة إحصائياً، مما يدل صدق وتجانس محاور الاستبانة.

❖ **نتائج ثبات الاستبانة ومحاورها:**

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

جدول (٤): يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة ومحاورها

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
واقع قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم	٢٠	٠,٩٠
معوقات قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم	٢٠	٠,٨٩
الاستبانة ككل	**٤٠**	**٠,٩١**

يبين الجدول (٤) معاملات الثبات للاستبانة ومحاورها حيث بلغت لمحاور الاستبانة (٠,٩٠ ، ٠,٨٩) على الترتيب، وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩١)، وهي نسب ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق الاستبانة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS25) في إجراء التحليلات الإحصائية واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

١-معامل ارتباط بيرسون .

٢-معامل ألفا كرونباخ.
٣-التكرار والنسبة المئوية والوزن النسبي.
٤-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
٥-اختبار "كا٢".

تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

في هذا المبحث يتم عرض وتحليل آراء أفراد عينة الدراسة من الآباء والأمهات في استبانة حول "**واقع قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا ومعوقات قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا**"، وتهدف هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الدورالرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

وتم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي واختبار "**كا٢**" لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول عبارات الاستبانة وفقاً لمقياس ثلاثي متدرج على النحو التالي:

- مقياس "**دائمًا ، أحيانًا، نادرًا**" بأوزان (٣ ، ٢ ، ١) على الترتيب، وتم حساب المدى، وذلك بطرح أصغر وزن من أعلى وزن في المقياس (٣ – ١ = ٢)، ثم قسمة المدى (٢) على (٣) بهدف تحديد الطول الفعلي لكل مستوى، وكانت (٢ ÷ ٣ = ٠,٦٧ تقريباً)، وهذا يعني أن المستوى "**نادرًا**" يقع بين القيمة (١) وأقل من (١ + ٠,٦٧)، وأن المستوى "**أحيانًا**" يقع بين القيمة (١,٦٧) وأقل من (١,٦٧ + ٠,٦٧)، ويقع المستوى "**نادرًا**" بين القيمة (٢,٣٣) إلى (٣,٠).

وبذلك يكون الوزن المرجح لإجابات كل عبارة من العبارات على النحو التالي:

١ – ١,٦٦ (نادرًا)
١,٦٧ – ٢,٣٣ (أحيانًا)
٢,٣٤ – ٣,٠ (دائمًا)

ملحوظة:

جميع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية مقربة لأقرب رقمين عشريين.

❖ النتائج الإحصائية للمحور الأول: واقع قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لآراء أفراد عينة الدراسة نحو واقع قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا.

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق	الترتيب	اختبار "كا٢"	
							قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
١	يقوم الوالدان بوضع أجهزة الأطفال التكنولوجية في أماكن مرئية لهما داخل المنزل	١,٥٢	٠,٦٩	%٥٠,٥٠	نادرًا	١٨	٧٢,٦٧	٠,٠٠١
٢	يحرص الوالدان علي الجلوس بجوار أطفالهم أثناءاللعب أو التصفح عبرالإنترنت	١,٨١	٠,٦٠	%٦٠,٣٣	أحيانًا	٣	٧٩,٧٢	٠,٠٠١
٣	يقوم الوالدان بمتابعة أنشطة أطفالهم التكنولوجية	١,٤٨	٠,٦٧	%٤٩,١٧	نادرًا	٢٠	٨٥,٧٥	٠,٠٠١

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق	الترتيب	اختبار "كا٢"	
							قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
٤	يقوم الوالدان بمتابعة الألعاب التفاعلية التي ينخرط بها أطفالهم عبر الأجهزة الإلكترونية	١,٦٤	٠,٧٦	٥٤,٦٧%	نادرًا	١٠	٤٠,٥٧	٠,٠٠١
٥	يحرص الوالدان علي معرفة الألعاب والمواقع الإلكترونية التي يتابعها أطفالي	١,٧١	٠,٧٣	٥٧,٠٠%	أحيانًا	٦	٢٧,١٩	٠,٠٠١
٦	يقوم الوالدان باصطحاب أطفالهم إلي الاماكن المفتوحة لممارسة الرياضة واللعب.	١,٨٨	٠,٧٨	٦٢,٥٠%	أحيانًا	١	٦,٢٥	٠,٠٤٤
٧	يتأكد الوالدان من سلامة الألعاب الإلكترونية التي يمارسها أطفالهم عبر الإنترنت.	١,٦٩	٠,٧٤	٥٦,٣٣%	أحيانًا	٧	٢٩,٤٧	٠,٠٠١
٨	يسعي الوالدان لتنبيه أطفالهم عند قيامهم بتصرفات عدوانية بعد مشاهدة الألعاب الإلكترونية.	١,٦٣	٠,٦٦	٥٤,١٧%	نادرًا	١١	٤٩,٧٥	٠,٠٠١
٩	يقوم الوالدان بتنبيه أطفالهم لخطورة قضاء فترات طويلة بمفردهم عند التعامل مع الإنترنت	١,٨٥	٠,٧٩	٦١,٦٧%	أحيانًا	٢	٧,٠٠	٠,٠٣٠

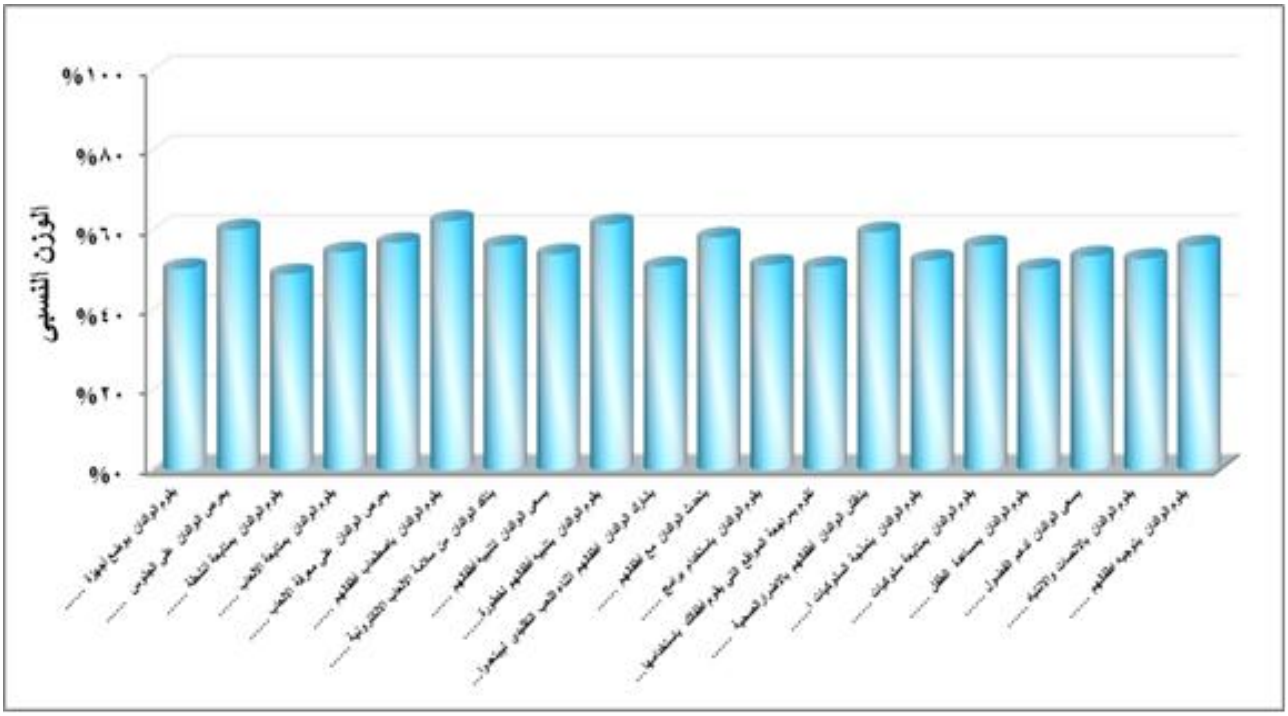
رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق	الترتيب	اختبار "كا٢"	
							قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
١٠	يشارك الوالدان أطفالهم أثناء اللعب التقليدي ليبتعدوا عن الألعاب الإلكترونية	١,٥٣	٠,٦٧	٥١,٠٠%	نادرًا	١٦	٦٦,٢٨	٠,٠٠١
١١	يتحدث الوالدان مع أطفالهم حول مخاطر الاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا وتطبيقاتها	١,٧٥	٠,٧٣	٥٨,٣٣%	أحيانًا	٥	٢٤,٠٤	٠,٠٠١
١٢	يقوم الوالدان باستخدام برامج مخصصة للرقابة علي المواقع الإلكترونية	١,٥٥	٠,٦٧	٥١,٥٠%	نادرًا	١٥	٦٢,٢٣	٠,٠٠١
١٣	تقوم بمراجعة المواقع التي يقوم أطفالك باستخدامها عبر الإنترنت	١,٥٣	٠,٦٨	٥١,٠٠%	نادرًا	١٦ مكرر	٦٦,٤٣	٠,٠٠١
١٤	يناقش الوالدان أطفالهم بالاضرار الصحية للجلوس علي الوسائط التكنولوجية فترات طويلة	١,٧٩	٠,٧٧	٥٩,٦٧%	أحيانًا	٤	١٤,٤٤	٠,٠٠١
١٥	يقوم الوالدان بنمذجة السلوكيات المرغوبة حيال استخدام التكنولوجيا أمام أطفالهم	١,٥٨	٠,٧٥	٥٢,٦٧%	نادرًا	١٤	٥٧,٧٦	٠,٠٠١

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق	الترتيب	اختبار "كا٢"	
							قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
١٦	يقوم الوالدان بمتابعة سلوكيات أطفالهم عند استخدام الأجهزة والتطبيقات التكنولوجية	١,٦٩	٠,٧٥	%٥٦,٣٣	أحيانًا	٧ مكرر	٢٩,٠٨	٠,٠٠١
١٧	يقوم الوالدان بمساعدة الطفل علي معالجة وادارة المعلومات المستقاة من الإنترنت	١,٥٢	٠,٦٥	%٥٠,٥٠	نادرًا	١٨ مكرر	٧٠,٦٩	٠,٠٠١
١٨	يسعي الوالدان لدعم الفضول والخيال والبحث عن المعرفة للأطفال في هذه المرحلة	١,٦١	٠,٧٤	%٥٣,٦٧	نادرًا	١٢	٤٦,٦٣	٠,٠٠١
١٩	يقوم الوالدان بالانصات والانتباه لمشاعر وافكار الأطفال في هذه المرحلة	١,٥٩	٠,٧٧	%٥٣,٠٠	نادرًا	١٣	٥٨,٢٧	٠,٠٠١
٢٠	يقوم الوالدان بتوجيه أطفالهم لاستخدام التكنولوجيا لاغراض تعليمية مفيدة	١,٦٩	٠,٧٣	%٥٦,٣٣	أحيانًا	٧ مكرر	٣٠,٠٤	٠,٠٠١
التقييم الكلى للمحور الأول		**١,٦٥**	**٠,٧٣**	**٥٥,٠٢ %**	**نادرًا**			

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة احصائياً بين مستويات آراء أفراد عينة الدراسة لجميع عبارات المحور الأول الخاص بواقع قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين

مستويات الآراء، ووقعت الآراء في مستوى "أحيانًا" للعبارات أرقام (٢ ،٥ ، ٦ ، ٧ ، ٩ ، ١١ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٠)، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لعبارات هذا المستوى ما بين (١,٦٩ – ١,٨٨) وبلغت الأوزان النسبية (٥٦,٣٣% – ٦٢,٥٠%)، ووقعت الآراء في مستوى "نادرًا" لباقي عبارات المحور الأول، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لعبارات هذا المستوى ما بين (١,٤٨ – ١,٦٤) وتراوحت الأوزان النسبية ما بين (٤٩,١٧% – ٥٤,٦٧%)، ووقت الآراء في مستوى "نادرًا" للتقييم الكلي للمحور الأول، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٦٥) والوزن النسبي (٥٥,٠٢%).

والشكل البياني (١) يوضح عبارات المحور الأول وفقاً لأوزانها النسبية.



شكل (١): يوضح عبارات المحور الأول الخاص بواقع قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا.

من الجدول (٥) ونتائجه والشكل البياني (١) يتبين اتفاق أفراد عينة الدراسة نحو صعوبة قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا:

- يقوم الوالدان بمتابعة أنشطة أطفالهم التكنولوجية.
- يقوم الوالدان بوضع أجهزة الأطفال التكنولوجية في أماكن مرئية لهما داخل المنزل.
- يقوم الوالدان بمساعدة الطفل على معالجة وإدارة المعلومات المستقاة من الإنترنت.
- يشارك الوالدان أطفالهم أثناء اللعب التقليدي ليبتعدوا عن الألعاب الإلكترونية.
- تقوم بمراجعة المواقع التي يقوم أطفالك باستخدامها عبر الإنترنت.
- يقوم الوالدان باستخدام برامج مخصصة للرقابة على المواقع الإلكترونية.
- يقوم الوالدان بنمذجة السلوكيات المرغوبة حيال استخدام التكنولوجيا أمام أطفالهم.
- يقوم الوالدان بالإنصات والانتباه لمشاعر وأفكار الأطفال في هذه المرحلة.
- يسعى الوالدان لدعم الفضول والخيال والبحث عن المعرفة للأطفال في هذه المرحلة.
- يسعى الوالدان لتنبيه أطفالهم عند قيامهم بتصرفات عدوانية بعد مشاهدة الألعاب الإلكترونية.
- يقوم الوالدان بمتابعة الألعاب التفاعلية التي ينخرط بها أطفالهم عبر الأجهزة الإلكترونية.

يتضح من الجدول (٥) تراوحت نسبة متوسط الاستجابة لآراء عينة الدراسة في عبارات المحور الأول واقع قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية

أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا (١,٦٩– ١,٨٨) ووقعت الآراء في مستوى "نادرًا" للتقييم الكلي للمحور الأول ؛ مما يدل على صعوبة قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا وبخاصة وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الدهشان(٢٠١٨)، ودراسة الجالي(٢٠٢١) أن دور الأسرة بدأ يتناقص في ظل المتغيرات الراهنة، وتراجع دورها الرقابي والتربوي؛ كداعمة للقيم والمعايير والمعرفة،لذا تؤكد الدراسة الحالية على الأهمية التربوية للدور الرقابي للأسرة في حماية أطفالها من مخاطر الاستخدام الخاطيء للتقنيات الحديثة، وهو ما أكدته دراسة كل من البديوي(٢٠١٩)، جمال(٢٠٢٠) على أهمية دور الوالدين وتنمية وعيهم بالمخاطر التي تحيط بالأبناء؛ والتي تزداد يوماً بعد يوم بسبب غياب الدور الرقابي لهما، وفي هذا الصدد ترى الباحثة أن الأسرة هي خط الدفاع الأول لحماية الطفل من الأخطار السلبية، وتتفق في ذلك مع نتائج دراسة زوال،جازولي(٢٠١٩) أن الأسرة مجبرة على مسايرة العصر الرقمي ومتطلباته، وعليها أن تطور من وظيفتها التربوية بما يناسب هذا التطور؛ لتحقيق الأمن والسلامة الرقمية لأبنائها، وهو ما أوصت به دراسة عبد الواحد(٢٠٢٠) على أهمية دور الأسرة في تحقيق الأمن الرقمي للطفل، وزيادة الرقابة الأسرية وأشارت إلى أهمية دور الوالدين في الرقابة وتدعيم البناء القيمي مع ضرورة استخدام التكنولوجيا الحديثة والاستفادة منها في الأمور النافعة، الأمر الذي يؤدي إلى تقليص آثار هذه التقنيات الحديثة على الأبناء.

لذا ترى الباحثة أنه لابد من مجموعة من التدخلات المبكرة مع الوالدين تساعدهم على تنمية قدرات ومهارات أطفالهم على الاستخدام الآمن والمناسب للأجهزة التكنولوجية الرقمية ، والتي تشمل مباديء التعلم والاحترام والحماية وتجعل منهم شخصية رقمية إيجابية؛ وتحافظ عليه من خطورة

تكنولوجيا المعلومات والإتصالات والهاتف المحمول وأجهزة الكمبيوتر الشخصية والاتصال بالإنترنت على المستوى التعليمي والاجتماعي بجانب منع وصوله إلى حالات الإدمان عليها.

❖ النتائج الإحصائية للمحور الثاني: معوقات قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لآراء أفراد عينة الدراسة نحو معوقات قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا.

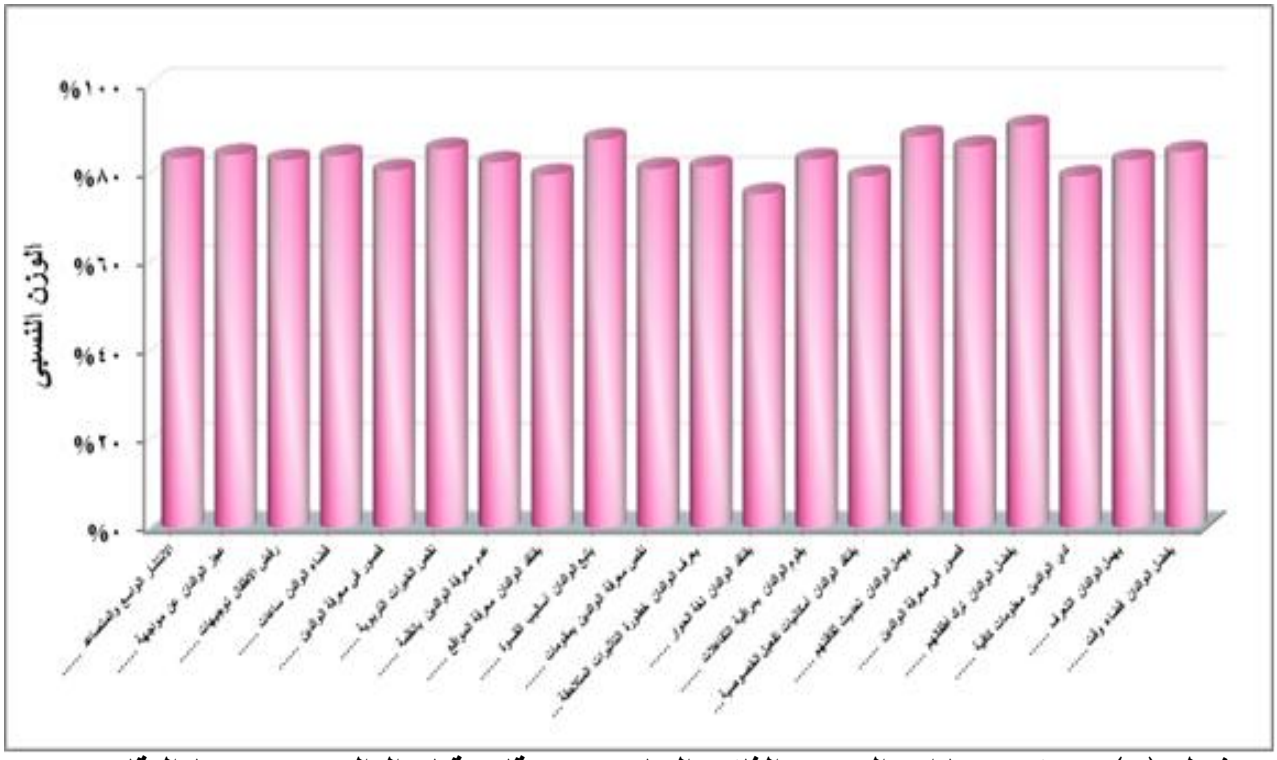
رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق	الترتيب	اختبار "كا٢"	
							قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
٢١	الانتشار الواسع والمتصاعد للمصادر التكنولوجية وتطبيقاتها	٢,٥١	٠,٦٧	%٨٣,٥٠	دائمًا	٩	٧٧,٨٣	٠,٠٠١
٢٢	عجز الوالدان عن مواجهة الكم الهائل من الألعاب الإلكترونية والتطبيقات التكنولوجية	٢,٥٣	٠,٧١	%٨٤,١٧	دائمًا	٧	٩٣,٢٥	٠,٠٠١
٢٣	رفض الأطفال توجيهات والديهم فيما يخص الألعاب الإلكترونية لعدم وجود البدائل التربوية	٢,٤٩	٠,٦٨	%٨٣,٠٠	دائمًا	١١	٧٣,٠٣	٠,٠٠١
٢٤	قضاء الوالدن ساعات طويلة خارج المنزل مما يفقدهم السيطرة علي تصرفات أطفالهم	٢,٥٢	٠,٦٩	%٨٤,٠٠	دائمًا	٨	٨٥,٩٦	٠,٠٠١
٢٥	قصور في معرفة الوالدين بالقواعد الصحيحة وقواعد السلوك الآمن لاستخدام التكنولوجيا	٢,٤٢	٠,٧٠	%٨٠,٦٧	دائمًا	١٥	٥٢,٩٦	٠,٠٠١
٢٦	نقص الخبرات التربوية للوالدين بشأن التعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها	٢,٥٧	٠,٦٥	%٨٥,٥٠	دائمًا	٥	٩٩,٩٧	٠,٠٠١
٢٧	عدم معرفة الوالدين بانظمة الرقابة الوالدية علي الأجهزة التكنولوجية المتصلة بالإنترنت	٢,٤٨	٠,٧٤	%٨٢,٥٠	دائمًا	١٣	٧٦,٣٩	٠,٠٠١

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق	الترتيب	اختبار "كا٢"	
							قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
٢٨	يفتقد الوالدان معرفة المواقع ذات الفوائد التربوية لأطفالهم	٢,٣٩	٠,٦٩	%٧٩,٦٧	دائمًا	١٦	٤٧,٥٩	٠,٠٠١
٢٩	يتبع الوالدان أساليب القسوة والعنف في توجيه سلوكيات أطفالهم عند استخدام المصادر التكنولوجية	٢,٦٣	٠,٥٩	%٨٧,٦٧	دائمًا	٣	١٢٣,٩١	٠,٠٠١
٣٠	نقص معرفة الوالدين بمقومات السلامة الإلكترونية لأطفالهم	٢,٤٣	٠,٦٧	%٨١,٠٠	دائمًا	١٤	٥٦,٦٨	٠,٠٠١
٣١	يعرف الوالدان خطورة التأثيرات المتلاحقة للتكنولوجيا وتطبيقاتها	٢,٤٥	١,١٣	%٨١,٥٠	نادرًا	١٤	٥٩,٤٧	٠,٠٠١
٣٢	يفتقد الوالدان لغة الحوار والتفاعل المباشر مع أطفالهم	٢,٢٦	٠,٧٢	%٧٥,٣٣	أحيانًا	١٩	٢٧,٠٤	٠,٠٠١
٣٣	يقوم الوالدان بمراقبة التفاعلات المبكرة لأطفالهم مع التكنولوجيا وتطبيقاتها	٢,٥٠	١,٢٢	%٨٣,١٧	نادرًا	١٠	٧٧,٧١	٠,٠٠١
٣٤	يفتقد الوالدان أمكانيات تفعيل الخصوصية للمواقع التي يرتادها أطفالهم	٢,٣٨	٠,٧١	%٧٩,٣٣	دائمًا	١٧	٤٣,٩٦	٠,٠٠١
٣٥	يهمل الوالدان تحديث ثقافتهم التكنولوجية لمواكبة التقدم التكنولوجي المتصاعد باستمرار	٢,٦٥	٠,٦٦	%٨٨,٣٣	دائمًا	٢	١٥٧,٠٠	٠,٠٠١
٣٦	قصور في معرفة الوالدين بمضامين الألعاب الإلكترونية وتأثيرها علي أطفالهم	٢,٥٨	٠,٦٧	%٨٦,٠٠	دائمًا	٤	١١٢,٤٨	٠,٠٠١
٣٧	يفضل الوالدان ترك أطفالهم أمام الأجهزة التكنولوجية وتطبيقاتها للتخلص من مشاكلهم	٢,٧٢	٠,٥٨	%٩٠,٦٧	دائمًا	١	١٨٥,٧٧	٠,٠٠١
٣٨	لدي الوالدين معلومات كافية عن الألعاب والتطبيقات التكنولوجية التي يستخدمها أطفالهم	٢,٣٨	١,٠٧	%٧٩,٣٣	نادرًا	١٧ مكرر	٤٥,٠١	٠,٠٠١

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق	الترتيب	اختبار "كا٢"	
							قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
٣٩	يهمل الوالدان التعرف علي أفكار أطفالهم وتفضيلاتهم التكنولوجية	٢,٤٩	٠,٧١	%٨٣,٠٠	دائمًا	١١ مكرر	٧٦,٨٧	٠,٠٠١
٤٠	يفضل الوالدان قضاء وقت فراغهم أمام الأجهزة التكنولوجية واستخدام تطبيقاتها المختلفة	٢,٥٥	٠,٦٧	%٨٤,٨٣	دائمًا	٦	٩٤,٦٣	٠,٠٠١
التقييم الكلي للمحور الثاني		٢,٤٩	٠,٧٤	%٨٣,١٦	**دائمًا**			

يتضح من جدول (٦) وجود فروق دالة احصائياً بين مستويات آراء أفراد عينة الدراسة لجميع عبارات المحور الثاني الخاص بمعوقات قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا، حيث جاءت قيم "كا٢" لجميع العبارات دالة إحصائياً، مما يدل على وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت الآراء في مستوى "دائمًا" لمعظم عبارات المحور الثاني، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لعبارات هذا المستوى ما بين (٢,٣٨ – ٢,٧٢) وبلغت الأوزان النسبية (٧٩,٣٣% – ٩٠,٦٧%)، ووقعت الآراء في مستوى "أحيانًا" للعبارة رقم (٣٢) بمتوسط حسابي (٢,٢٦) ووزن نسبي(٧٥,٣٣%)، في حين وقعت الآراء في مستوى "نادرًا" للعبارة السالبة أرقام (٣١ ، ٣٣ ، ٣٨)، حيث بلغت قيم المتوسط الحسابي (٢,٤٥ ، ٢,٥٠ ، ٢,٣٨) والأوزان النسبية (٨١,٥٠% ، ٨٣,١٧% ، ٧٩,٣٣%) على الترتيب، ووقت الآراء في مستوى "دائمًا" للتقييم الكلي للمحور الثاني، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٩) والوزن النسبي (٨٣,١٦%).

والشكل البياني (٢) يوضح عبارات المحور الثاني وفقاً لأوزانها النسبية.



شكل (٢): يوضح عبارات المحور الثاني الخاص بمعوقات قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا.

من الجدول (٦) ونتائجه والشكل البياني (٢) يتبين اتفاق أفراد عينة الدراسة نحو صعوبة قيام الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا وبخاصة:

- يفضل الوالدان ترك أطفالهم أمام الأجهزة التكنولوجية وتطبيقاتها للتخلص من مشاكلهم.
- يهمل الوالدان تحديث ثقافتهم التكنولوجية لمواكبة التقدم التكنولوجي المتصاعد باستمرار.
- يتبع الوالدان أساليب القسوة والعنف في توجيه سلوكيات أطفالهم عند استخدام المصادر التكنولوجية.
- قصور في معرفة الوالدين بمضامين الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على أطفالهم.
- نقص الخبرات التربوية للوالدين بشأن التعامل مع التكنولوجيا وتطبيقاتها.

- يفضل الوالدان قضاء وقت فراغهم أمام الأجهزة التكنولوجية واستخدام تطبيقاتها المختلفة.
- عجز الوالدان عن مواجهة الكم الهائل من الألعاب الإلكترونية والتطبيقات التكنولوجية.
- قضاء الوالدن ساعات طويلة خارج المنزل مما يفقدهم السيطرة على تصرفات أطفالهم.
- الانتشار الواسع والمتصاعد للمصادر التكنولوجية وتطبيقاتها.
- يقوم الوالدان بمراقبة التفاعلات المبكرة لأطفالهم مع التكنولوجيا وتطبيقاتها.
- رفض الأطفال توجيهات والديهم فيما يخص الألعاب الإلكترونية لعدم وجود البدائل التربوية.
- يهمل الوالدان التعرف علي أفكار أطفالهم وتفضيلاتهم التكنولوجية.
- عدم معرفة الوالدين بانظمة الرقابة الوالدية على الأجهزة التكنولوجية المتصلة بالإنترنت.
- يعرف الوالدان خطورة التأثيرات المتلاحقة للتكنولوجيا وتطبيقاتها.
- نقص معرفة الوالدين بمقومات السلامة الإلكترونية لأطفالهم.
- قصور في معرفة الوالدين بالقواعد الصحيحة وقواعد السلوك الآمن لاستخدام التكنولوجيا.
- يفتقد الوالدان معرفة المواقع ذات الفوائد التربوية لأطفالهم.
- يفتقد الوالدان أمكانيات تفعيل الخصوصية للمواقع التي يرتادها أطفالهم.
- لدي الوالدين معلومات كافية عن الألعاب والتطبيقات التكنولوجية التي يستخدمها أطفالهم.

ويتضح من نتائج الجدول (٦) وجود فروق معنوية بين مستويات الآراء، ووقعت الآراء في مستوى "دائمًا" لمعظم عبارات المحور الثاني معوقات قيام

الوالدين بدورهما الرقابي لحماية أطفالهم من مخاطر التكنولوجيا، حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لعبارات هذا المستوى ما بين (٢,٣٨ – ٢,٧٢) مما يدل على أن الأسرة تواجه العديد من التحديات والتي أدت الى قصور دورها في متابعة أبنائها، وإكسابهم المهارات اللازمة لمواجهة تحديات العصر الرقمي، وترجع الباحثة ذلك لعجزها في مسايرة هذا التطور وفهمه جيداً، وقلة قدرتها على التفاعل الكامل مع أفرادها؛ لأنها فقدت الكثير من مقومات وآليات التعامل مع المستجدات في حياتها، كما أن الأمية الرقمية للوالدين أضعفت من دورهما الرقابي على الطفل عند استخدام التقنيات المتصلة بالإنترنت، لذا فإن الأمر يتطلب تثقيف الآباء والأمهات حول الممارسات الآمنة لأبنائهم للتكنولوجيا ومعطياتها المختلفة، ووضع استراتيجيات لمواجهة مخاطر التعرض لها، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القرة داغي وإسماعيل(٢٠١٤)،ودراسة مطالقة و العمري (٢٠١٨) أن تأثير التكنولوجيا الحديثة أدي إلي عرقلة بناءالأسرة السليمة، وأضعف الروابط الاجتماعية بينهم حيث كان لسوء استخدامها أثر بالغ في تقليل مساحة التفاهم بين الزوجين والأبناء وتفضي الى الصمت الأسري، وزيادة الاضطرابات النفسية ، مما أدى إلى تفكك الأسرة الأمر الذي أثر في الالتزام بالتوجيهات الأسرية، والتعليمات العائلية ، وجعلها تواجه تحديات في حماية البنى الدينية والقيمية والأخلاقية لأبنائها، وحمايتهم من مخاطرها ، ومن بين التحديات التي توصلت إليها الدراسة الحاليةعن عدم قدرة الوالدين منع أطفالهم من التعامل مع التقنيات الرقمية والتي تعتبر ضرورة هامة نحو إعداد الطفل للمستقبل، وإكسابهم المهارات اللازمة لمواجهة تحديات العصر الرقمي، وهو ماأكدته دراسة(2016) Annansingh أن قلة وعي الوالدين بمخاطر التكنولوجيا، وتأثيراتها السلبية على الطفل تعد عائقًا أمام قيام الوالدان للقيام بالمتابعة والتوجيه لكل مايمارسه أبنائهم من أنشطة الكترونية،

وجاءت نتائج الدراسة الحالية لتتفق مع نتائج دراسة Francesca Gottschalk, (2019) عن الحاجة الماسة إلى فريق من الخبراء لتثقيف الآباء والأمهات حول الممارسات الآمنة للتكنولوجيا، ومعطياتها المختلفة، والحرص على مزيد من الحماية من المخاطر المرتبطة باستخدام أطفالهم للتكنولوجيا ، ووضع استراتيجيات لمواجهة مخاطر التعرض لها، وإعداد مبادرات للسلامة الإلكترونية، كما اتفقت مع نتائج دراسة كلٍ من عبد الواحد (٢٠٢٠)،ودراسة الجالي(٢٠٢١)، Donmez.etl,(2017) التي أكدت أن الأمية الرقمية للوالدين تعتبر تحديًا هامًا قد يقف عائقًا أمام تحقيق السلامة الرقمية للطفل، حيث تؤدي إلى ضعف رقابتهم عليه عند استخدامه التقنيات التكنولوجية الحديثة، وعدم قدرتهم على متابعته بشكل مفيد، واعتبرت Movadi,(2015) أن إدمان الأطفال للمصادر التكنولوجية من مظاهر إساءة معاملة الطفل الناتج عن إهماله، وعدم الاهتمام به، بل أنه يلجأ إليها في كثيرٍ من الأحيان كتعويضًا عن الحرمان العاطفي الذي يلقاه من أسرته؛ فالانخراط في الإفراط في استخدام التكنولوجيا يجد فيه الطفل إشباعاً لما حُرِمَ منه من عطاء والديه، ويتفق كذلك مع ما أكدته السماحي (٢٠٢٠) أن بعض الآباء لايكترثون بقضاء أبنائهم ساعات طويلة أمام التقنيات الرقمية، وبعضهم يتعمدون إعطاءهم أجهزة المحمول خاصتهم ليستريحوا من شغبهم ولغطهم، وبذلك يصبح الوالدان آخر من يعلم مشاكل الأبناء وتحولات قيمهم وسلوكياتهم، وترى الباحثة أن غياب الرقابة الوالدية قد يرجع إلى ضعف الكفاءة الوالدية لما يمران به من نقص في اكتساب المهارات اللازمة للممارسات التربوية الراشدة، والتي تتطلب منهما التحلي بالصبر والتهيئة النفسية للتوجيه والإرشاد بعاطفة أبوية ومسئولية تربوية،والإنصات للطفل والاستماع له، بجانب تهيئة الظروف التربوية التي تتلائم مع احتياجات نموه وتحديات العصر الرقمي.

لذا فإن مسؤولية توفير بيئة تكنولوجية آمنة وصحية للطفل تقع على عاتق الوالدين، وذلك من خلال تطبيق السياسات والإجراءات اللازمة لضمان بيئة صحية خالية من المخاطر وآمنة نفسياً بطرق وأدوات متنوعة ومبتكرة، ويتوجب على أولياء الأمور توعية أبنائهم وحثهم على الالتزام بسياسات الاستخدام الآمن للتكنولوجيا وتطبيقاتها فضلاً عن عدم قدرة الوالدان من منع أطفالهم من التعامل مع التقنيات الرقمية والتي تعتبر ضرورة هامة نحو إعداد الطفل للمستقبل.

وتحقيقاً لما سبق تقترح الباحثة مجموعة من الحلول لمواجهة تلك العقبات والتحديات التي تواجه الأسرة بأن تتكاتف مؤسسات تربية الطفل وتتعاون فيما بينها لوضع استراتيجيات لمواجهة مخاطر الوسائل التكنولوجية الحديثة علي الأطفال ؛ إنشاء صفحات وجروبات على مواقع التواصل الاجتماعي Facebook, WhatsApp؛ لتلقي شكاوي أولياء الأمور والإبلاغ عن تعرض أطفالهم للإساءة أوالتنمر أو الابتزاز، أو وجود مواقع غير مناسبة وإعداد دليل إرشادي لأولياء الأمور، والاستعانة بالإذاعة والتليفزيون لنشر الوعي بين أفراد المجتمع بالحقوق والواجبات الالكترونية ، وإعداد مبادرة تحت شعار" السلامة الرقمية لطفل الروضة " يشارك فيها الجميع تهدف إلى توعية الوالدين، والأطفال بتحديات العالم الرقمي، وتشجيعهم على استخدام معطياته بشكلٍ إيجابيٍ وآمنٍ، فضلاً تنظيم الدورات التدريبية والحملات الإعلانية لتوعية وتأهيل أولياء الأمور، والمعلمات بسبل مواجهة هذه التحديات؛بما يحقق السلامة الرقمية لأطفالهم.

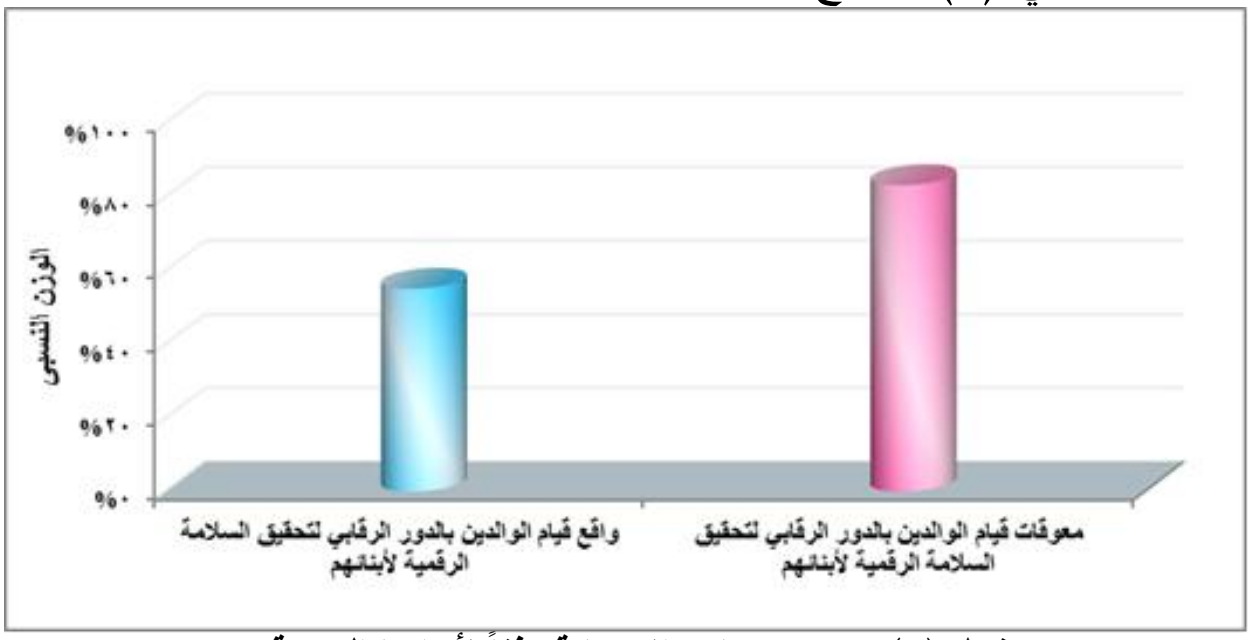
❖ التقييم الكلي لمحاور الاستبانة:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لآراء أفراد عينة الدراسة في التقييم الكلي لمحاور الاستبانة.

محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	درجة التحقق
واقع قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم	١,٦٥	٠,٧٣	%٥٥,٠٣	نادرًا
معوقات قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم	٢,٤٩	٠,٧٤	%٨٣,١٦	دائمًا

يبين جدول (٧) مستويات الآراء أفراد عينة الدراسة نحو محاور الاستبانة، حيث وقعت الآراء في مستوى "نادرًا" للمحور الأول الخاص بواقع قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم، في حين وقعت الآراء في مستوى "دائمًا" للمحور الثاني الخاص معوقات قيام الوالدين بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم.

والشكل البياني (٣) يوضح محاور الاستبانة وفقاً لأوزانها النسبية:



شكل (٣): يوضح محاور الاستبانة وفقاً لأوزانها النسبية.

من الجدول (٧) ونتائجه والشكل البياني (٣) يتبين وجود معوقات أدت إلى ضعف قدرة الوالدين بالقيام بالدور الرقابي لتحقيق السلامة الرقمية

لأبنائهم، مما يؤكد على ضرورة التغلب على هذه المعوقات بوضع تصور مقترح لتفعيل الدورالرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات التحول الرقمي.

التصور المقترح لآليات تفعيل الدور الرقابي للوالدين في تحقيق السلامة الرقمية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء متطلبات العصر الرقمي:

تأسيساً على ما تقدم من نتائج وفي ضوء تحديات العصر الرقمي الذي يواجهه مجتمعنا، وتأثر الأطفال سلبًا بالاعتماد على التكنولوجيا في مجموعة متنوعة من المجالات النفسية والاجتماعية والتعليمية ، وجب على الأسرة لكي تقوم بدورها تجاه هذه التحديات؛ حماية البني الدينية والقيمية، والاخلاقية لهم، والتصدي لكل ما يواجههم من أضرار نتيجة الاستخدام المفرط لها، وتطويع أساليبها التربوية لتقديم طرق الحماية المختلفة للوقاية من تبعات إساءة استخدامها، فإنه يمكن وضع تصور مستقبلي مقترح لآليات تفعيل الدور الرقابي للوالدين، يأخذ بعين الاعتبار تصميم دليل إرشادي يساعدهم على تمكين الطفل من اكتساب مهارات التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، وإشباع حاجاته ، وتبصيره بالقواعد التي تحميه من خطر إساءة استخدامها.

أولاً : فلسفة التصور المقترح :

تقوم فلسفة التصور المقترح على استلهام المباديء التربوية التي تنادي بحتمية التكنولوجيا، وضرورة مواكبة التطور المتسارع لوسائل الاتصال، والإنترنت، ويضعنا هذا الواقع أمام مسؤولية حماية الأطفال من مخاطر عديدة قد يتعرضون لها عند الاستخدام مثل: التنمر والجرائم الإلكترونية، والاستدراج وسرقة المعلومات والابتزاز والإدمان وغيرها، وذلك عن طريق التخطيط للبرامج والأنشطة التي تقدم للآباء بطرق وأدوات متنوعة ومبتكرة

تساعدهم على توفير بيئة تعلم تكنولوجية آمنة وصحية للطفل ، وتطبيق السياسات والإجراءات والقوانين لاستخدام الأجهزة والمصادر التكنولوجية التي تضمن لهم بيئة تربوية آمنة ومحفزة خالية من المخاطر وآمنة نفسياً، وتعويدهم على الإجراءات السليمة لتجنب الآثار السلبية الناتجة من الحرية المطلقة بدون رقابة في استخدامها.

ثانياً: منطلقات التصور المقترح :

- أن التصور المقترح يتعرض لأهم القضايا التي تتطلبها الآليات العلمية والعملية في تربية الطفل وهو تراجع الأسرة في أدائها لوظائفها البيولوجية والنفسية والاجتماعية تجاه أفرادها في ظل التقدم التكنولوجي .
- أصبحت التكنولوجيا الشريك الأكبر للوالدين في تربية أبنائهم، ولمْ تعد الأسرة هي العنصر الرئيسي والمؤثر الأهم في التربية،ما يُحتّم عليهم تغيير أساليب تربيتهم وتفهُّم عقليّة الأبناء، في ضوءِ تعاملهم مع تكنولوجيا متطوّرة وثقافات مختلفة.
- أن الأسرة الحديثة يجب تهتم بتطوير أساليبها التربوية لتتوافق من المتغيرات المعاصرة ؛ بتوفير فرص متكافئة لأبنائها للتعامل مع التكنولوجيا دون الوقوع في اخطارها . .
- أن التخطيط الجيد لبرامج الوالدية هو أولى خطوات الوصول وتفعيل ما يعرف بالرقابة الوالدية لديهم بنجاح وتميز.
- أن مساعدة الأسرة للقيام بدورها كناقلة للقيم والمعايير والمعرفة يعد مطلبًا ملحًا في ظل التأثيرات التكنولوجية على الأبناء.
- أن الأسرة هي أولى المؤسسات التربوية التي تتعهد الأطفال بالتربية والتوجيه والإرشاد، والوصول بأفرادها لدرجة الفعالية في متابعة الأبناء خلال

استخدامهم للأجهزة الإلكترونية والألعاب الإلكترونية أمر من شأنه حمايتهم في مرحلة الطفولة المبكرة، ومن ثم الرقي بالمجتمع ككل.

- إن وضع آليات لتفعيل الدور الرقابي كأحد أهم الأدوار التي تقوم بها الأسرة أمرًا من شأنه أن يجعل الطفل آمناً وحذراً عند التعامل مع الأجهزة والمعطيات الرقمية بشكل أمثل يعود عليه بالنفع والفائدة.

- أن للأطفال حق في استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة بمفردهم، وهذا الحق لن يحصلوا عليه إلا في ظل رقابة والدية فاعلة تحميه من مخاطرها وتجنّبه تأثيرها السلبي.

- أن أهداف تربية الطفل يجب أن تسعى إلى تمكين الطفل من اكتساب مهارات التعامل مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، وإشباع حاجاته إلى تنمية المهارات التي تمكنه من القيام بهذا الدور؛ كمهارة التفكير، واتخاذ القرار، وحل المشكلات ،و التعلم الذاتي، والتعلم المستمر؛ بالإضافة إلى تعزيز وعيهم بهذا الجانب.

- أنه وجب على الأهالي تثقيف أبنائهم تربوياً ودينياً واجتماعياً وعلمياً حول كيفية التعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي والعالم الرقمي بشكل عام، وتبصيرهم بالقواعد التي تحميهم من خطر إساءة استخدامها بشكل خاص ، وتفعيل ما يعرف بالرقابة الذاتية لديهم.

- إن حماية الأطفال مسؤولية تقع على عاتق الأسرة التي تعتبر مركز كل التفاعلات الاجتماعية والسلوكيات والعلاقات الاجتماعية، ولكونها تتمتع بأهمية بالغة في القيام بعملية التنشئة الاجتماعية التي تتحقق من خلال متابعة ومراقبة وتوجيه سلوكيات أبنائها.

ثالثاً: رؤية التصور المقترح :

تنمية قدرات الأفراد وتطوير مهارتهم واتجاهاتهم داخل الأسرة ككل، ودعمهم بهدف تحقيق أقصى استفادة ممكنة من كافة أشكال الثورة الرقمية، والنقلة المعلوماتية الحديثة، وبناء الرقابة الذاتية لتجنب كافة مخاطر وأضرار العالم الرقمي.

رابعاً: رسالة التصور المقترح :

يسعى التصور المقترح الحالي إلى إكساب أفراد الأسرة مجموعة من المقومات التي تعتبر الركيزة الأساسية التي لا غنى عنها حتى تستطيع القيام بوظائفها في ظل تحديات العصر الرقمي، ومساعدتها في وضع الضوابط الصحية وقواعد السلوك المرتبطة بالاستخدام الآمن عند التعامل مع الفضاء الالكتروني؛ لتعظيم فوائده التربوية، واستثمار إمكانياته؛ لتنمية مواهبهم وتعزيز حياتهم الاجتماعية الواقعية، فضلاً عن حمايتهم من المخاطر المحتملة في نفس الوقت.

خامساً: الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح:

١) تدريب الأطفال على تحمل المسئولية والقيم الإيجابية نحو التكنولوجيا ومعطياتها.

٢) تنمية مفهوم الوعي التكنولوجي للوالدين بالطرق المثلى للاستفادة من مزاياها وفوائدها في مختلف المجالات ، وتجنب أخطارها على الأسرة وأفرادها.

٣) تكوين بعض المعلومات والمعارف عن المسئولية الرقمية للوالدين ، وتقديم المحتوى العلمي الذي يساعدهم في اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الرقمية للاستخدام الآمن للتطبيقات التكنولوجية.

٤) تنمية اتجاهات الآباء الإيجابية نحو المبادرة والمشاركة في برامج التربية الوالدية لتطوير معارفهم ومهارتهم لمواجهة تحديات العصر الرقمي.

٥) جعل الأسرة أداة فاعلة في المجتمع ومركز إشعاع حضاري وثقافي وتعليمي .
٦) إكساب الوالدين بعض الاتجاهات والسلوكيات الإيجابية نحو التأثيرات السلبية لاستخدام الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي علي الأطفال.
٧) تدريب الآباء على كيفية حماية أبنائهم عند استخدام العالم الرقمي، وسبل توعيتهم بأخلاقيات البيئة الرقمية ، وتطبيقاتها المختلفة.
٨) تشجيعهم على الاشتراك في الدورات التدريبية وورش العمل، والندوات للتوعية بمخاطر استخدام التقنيات الرقمية علي الطفل .
٩) تكوين بعض المعلومات والمعارف عن مخاطر استخدام التكنولوجيا الحديثة في العصر الرقمي على الفرد والمجتمع ومساعدتهم على تحليلها ووضع خطة عمل لحلها ثم تقديمها بشكل رسمي.
١٠) تدريب الأطفال علي طرق استخدام الحق الدستوري الذي كفله القانون عند التعرض للإساءة أو التنمر الالكتروني أو الابتزاز خلال استخدامه للإنترنت أو التطبيقات الإلكترونية.

سادساً: أهداف التصور المقترح :

يسعى التصور المقترح إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

١) تقديم المساعدة للوالدين لكي يكونا نموذج وقدوة لتشجيع السلوكيات السوية والصحيةعند استخدام أبناءهم للأجهزة والمصادر التكنولوجية.
٢) تدريب و تثقيف الآباء وتأهيلهم بسبل مواجهة تحديات العالم الرقمي.
٣) تقديم المساعدة للوالدين لتمكينهم من توفير سبل الحماية الهادفة إلى توعية أبنائهم بمخاطر التقنيات الرقمية، وتشجيعهم على استخدامها بشكل إيجابي وآمن.
٤) مساعدة الوالدين على تعزيز السلوكيات الرقمية الإيجابية للطفل .

٥) تقديم دليل إرشادي للوالدين يساعدهم على اتخاذ الإجراءات التي تعمل على توفير جو آمن وعادل داخل الأسرة يحمي أطفالهم من الإساءة مخاطر التكنولوجيا.

٦) تعريف الوالدين بآليات تعزيز السلامة الرقمية للأطفال من خلال تعليم الأطفال وتشجيعهم على الاستخدام الآمن والإيجابي للأجهزة والوسائل التكنولوجية.

٧) مساعدة الوالدين في حماية الحياة الرقمية لأطفالهم ومواجهة ما يعترضهم من أخطار.

٨) توجيه الوالدين لتمكين أطفالهم من فهم مخاطر التكنولوجيا، واستيعاب طرق الاستخدام المثلى للتطبيقات ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها من منتجات الإنترنت.

٩) تعريف الآباء بأسس استخدام التقنيات الحديثة وكيفية التصرف مع أي إساءه أو خطر محتمل لهم أو لأبنائهم .

١٠) إمداد الآباء بمرجعية واضحة تمكنهم من الممارسة التربوية الرشيدة.

١١) مناقشة التحديات التي تحول دون قيام الوالدان بالدور الرقابي لحماية الحياة الرقمية لأطفالهم .

سابعاً : مرتكزات التصور المقترح :

- المدخلات وتشمل: القرارات والإجراءات والدليل الإرشادي للوالدين ، وخبرات تنمية الرقابة الوالدية ، والبيئة التكنولوجية ، والوسائل التعليمية ، التي تتعلق بأنشطة التصور المقترح والبرامج الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية والإمكانيات المادية والفنية المقدمة للآباء.
- العمليات التحويليةك والتي تستهدف تحويل هذه المدخلات بشكلها الطبيعي إلى مخرجات لها شكلها المختلف والمتميز، ومن هذه العمليات

المعارف والمعلومات العلمية التي تقدمها الباحثة لأولياء الأمور (داخل الروضة وخارجها) والأنشطة والبرامج والمشروعات والزيارات والرحلات التي يشتركون فيها ؛ لتحقيق التعاون مع الوالدين لتطوير أفضل الممارسات التربوية لهم لرفع مستوى التوعية لهم ولأطفالهم، فيما يتعلق بالمحتوى الالكتروني، وأيضًا المخاطر في الفضاء الرقمي، تحفيز البناء الإبداعي والمحتوى التعليمي للأطفال عبر الإنترنت ، وابتكار عدد من المنصات التي توفر الوصول إلى المحتوى المناسب للعمر.

- المخرجات : تتمثل في اكتساب الآباء المعارف والمهارات والسلوكيات والقيم الإيجابية التي يمكن قياس نتائجها من خلال زيادة قدرتهم متابعة الأبناء والتنبه لأي تغيرات في تصرفاتهم ، والتحلي بالصبر عند توجيه الأبناء، وتقبل كافة ردود أفعالهم ، وتكريس وقت أكبر لمتابعتهم أثناء اللعب أو التصفح ، والتأكد من استخدامهم محركات البحث الآمنة ، وحرصهم على استخدام برامج المراقبة الوالدية لضمان سيطرتهم الكاملة على ما يشاهده أبنائهم ، بالإضافة إلى استخدام تطبيقات فلاتر وخدمات البحث الآمن لأطفالهم؛ لحمايتهم من التعرض لظهور محتويات غير لائقة، مع احترام خصوصية الأبناء، والمحافظة عليها، وتوفير البيئة التكنولوجية الآمنة لهم، وإقبالهم عى المشاركة في الندوات التثقيفية عن المسئولية الرقمية للوالدين، والوعي بأبسط بالحقوق الرقمية،،وهو الهدف النهائي من الرقابة الوالدية.

ثامناً: جوانب التصور المقترح :

(أ) متطلبات التحول الرقمي :

- بنية تحتية شاملة تتمثل في وسائل اتصال إلكترونية وأجهزة تكنولوجية حديثة متصلة بالإنترنت.
- تأهيل وتدريب الآباء والأطفال على استخدام البيئات والمعطيات الإلكترونية.
- بناء وتصميم دليل إرشادي يتضمن الإجراءات والإرشادات التربوية التي تساعد الوالدين على توفير بيئة آمنة وصحية للطفل تحقق سلامته الرقمية ، وتهيئه للعيش والتوافق والتكيف مع التقنيات الحديثة .
- بناء أنظمة وتشريعات تساهم في دعم القوانين الأخلاقية، وفهم واتباع السلوك المسؤول على شبكة الإنترنت.
- رصد وتحميل برامج المراقبة الوالدية على أجهزة الكمبيوتر، والتليفونات الذكية ، ومواقع التواصل الاجتماعي حتى يتمكن الآباء من ضبط إعدادات السلامة للحفاظ على خصوصية وأمن الأبناء.
- بناء أنظمة معلومات قادرة إدارة التواصل مع أولياء أمور الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة للإرشاد والرجوع الي الخبراء في حال تعرض الطفل لمخاطر الشبكة كالتنمر، والابتزاز الإلكتروني، والإساءة، والتهديد، والتحرش وغيرها .
- توفير التمويل المالي من خلال وزارة التربية والتعليم ووزارة الاتصالات ، والتضامن الاجتماعي وبعض مؤسسات المجتمع المدني لتغطية ورش العمل والدورات التدريبية وطباعة الدليل الإرشادي.

(ب) القائمين بالعمل وأدوارهم:

- الباحثة.

- مديرات ومعلمات الروضة.
- موجهات رياض الأطفال.
- خبراء من الاتصالات والأمن الرقمي.
- متطوعين من أولياء الأمور.

(ج) الآليات التي يستند عليها في تنفيذ التصور المقترح :

ينبغي لتنفيذ التصور المقترح أن يكون من خلال ما تقدمه الجهات المسئولة عن التنفيذ من أنشطة (داخل بيئات عمل أولياء الأمور وخارجها) أن تعمل على تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم لتحقيق الأهداف والغايات من تفعيل الرقابة الوالدية.

١- تطبيقات لتنمية الجوانب المعرفة المرتبطة بالرقابة الوالدية :

- إكساب أولياء الأمور العديد من المعارف والمعلومات عن (خصائص نمو طفل الروضة ، احتياجات نموه، متطلبات العصر الرقمي والتقنيات الحديثة ، أهمية التكنولوجيا في حياتنا وحياة الطفل ، مزايا ، وأضرارها الوسائل التكنولوجية المختلفة، حقوق الطفل في العالم الرقمي ، مفهوم البيئات الإلكترونية ،الآمان الالكتروني وأمن المعلومات، برامج الحماية الوالدية، من خلال الندوات والمحاضرات التثقيفية والتوعوية التي تفيدهم وتزيد إدراكهم بالحقوق والواجبات وتزيد من فرص الحوار والمشاركة وتحمل المسئولية ، ومتابعة أبنائهم والتنبه لأي تغيرات في تصرفاتهم ، وتقي الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة، والإستغلال.
- نشر ثقافة التحول الرقمي ، ومسئولية الأسرة في إعداد جيل مستعدًا له، وقادرًا على الاستخدام الإيجابي له ولمعطياته، من خلال البوستات والكتيبات الارشادية التي توزع عليهم.

– تنمية الوعي الوالدي بأنواع التطبيقات الرقمية ، وبالطرق المثلى للاستفادة من مزاياها وفوائدها في مختلف المجالات ، وتجنب أخطارها على الأسرة وأفرادها عن طريق اللوحات الإرشادية والمجلات الاجتماعية.

– تنمية الوعي بالتحديات التي تواجههم حول استخدام التقنيات وطرق توجيه وحماية الأطفال من مخاطر الاستخدام السيء.

– التعرف على مصادر الأمن الرقمي من خلال تنظيم الرحلات العلمية والثقافية لأولياء الأمور للتعرف على شركات الاتصال في المجتمع.

– تقديم المساعدة للأهل عن طريق وضع قائمة بمحركات البحث الآمنة ، تطبيقات فلاتر وخدمات البحث الآمن التي يمكن تركها على الأجهزة التي يستخدمها أطفالهم؛ لحمايتهم من التعرض لظهور محتويات غير لائقة.

٢– تطبيقات لتنمية الجوانب الوجدانية المرتبطة بالرقابة الوالدية :

– تنمية اتجاهات الأسرة بضرورة توفير البرامج والتطبيقات الخاصة بحماية أطفالها من مخاطر التقنيات والتطبيقات الحديثة ، وتعريفهم بأهميتها وتشجيعهم علي اقتنائها.

– رفع مستوى وعي الآباء والأطفال فيما يتعلق بالمحتوى الالكتروني وزيادة قدراتهم في التمييز بين الجيد والسيء، وأيضًا المخاطر المتوقعة من استخدام البيئات الافتراضية.

– تعليم الأبوين تكريس وقت أكبر لأبنائهم وضرورة الاهتمام بالتربية عن طريق القدورة وخاصة ما يتعلق باستخدام الأجهزة والوسائل التقنية، وغرس القيم الإيمانية والاجتماعية الفاضلة لحمايتهم.

– تكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدام برامج المراقبة الوالدية لضمان سيطرتهم الكاملة على ما يشاهده أبناؤهم.

– مساعدة الآباء على احترام رغبات أبنائهم في الاقبال على العالم الافتراضي شرط تقديم عوامل الضبط والحماية المناسبة لهم.
– احترام مشاعر الآخرين وتقديرها بتوجيه الأطفال نحو استخدام المصادر التكنولوجية وفي نفس الوقت رفض المحتوى غير اللائق ، وزيادة قدراتهم على تقييم كل ما يعرض عليهم من محتويات.
– تنمية مهارات الآباء على مواكبة التطور المستمر للتقنيات الجديدة على الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي وغيرها؛ مما يجعل مراقبة أنشطة أبنائهم عليها أمراً سهلاً.
– تنمية الاتجاهات الإيجابية للأسرة حول استعادة دورها التربوي، وأهميته في تنشئة الأبناء، وحمايتهم من كافة التأثيرات الخارجية التي تعبث بعقولهم وأفكارهم، وتحولهم بالتدريج لاعتناق أفكار متطرفة تحولهم إلى أداة هدم لأوطانهم.

٣– تطبيقات لتنمية الجوانب المهارية المرتبطة بالرقابة الوالدية:

– تنمية مهارات الوالدين في القدرة على المتابعة المستمرة لما يقوم به الأبناء، وعدم تركهم وهم يستخدمون هواتفهم الذكية، وتصفح الإنترنت ، والعابهم الإلكترونية.
– إكساب الوالدين مهارات ضبط إعدادات السلامة على الأجهزة والمواقع التي يستخدمها أبنائهم .
– تنمية مهارات الحصول على برامج المراقبة الوالدية على أجهزة الكمبيوتر، والتليفونات الذكية ، ومواقع التواصل الاجتماعي
– تعليم الآباء كيف يكونوا قدوةً ونموذجًا جيدًا يُحتذى به الأبناء.
– توفير مواقع اتصال وتواصل مع الأهل يمكن من خلالها توفير شبكات ومحركات بحث آمنة لأولادهم.

– تنمية قدرة الوالدين على تطبيق السياسات والإجراءات اللازمة لضمان بيئة صحية خالية من المخاطر وآمنة نفسياً بطرق وأدوات متنوعة ومبتكرة يتقبلها الأطفال.

– المشاركة في المهرجانات والاحتفالات والثقافية والرياضية والاجتماعية والتي تشجع الأطفال على اكتساب ممارسة الأنشطة بعيدًا عن الأجهزة والوسائل الرقمية.

– تشجيع أفراد الأسرة على ممارسة الأنشطة الفنية والرياضية والعمل التطوعي لتحفيز الطفل للخروج من دائرة التعود على التقنيات الرقمية.

– تنمية مهارات الاستخدام الأمثل للتقنيات التكنولوجية والاستهلاك الرشيد لمصادرها.

– الدعوة لتحريك المجتمع لوضع القوانين والتشريعات لحماية عادات وتقاليد المجتمع لمواجهة ما تتضمنه الثورة المعلوماتية من قيم وأفكار موجهة يراد غرسها في شخصية الأطفال .

– تعديل سلوك الأهل في التعامل مع البيئة الرقمية لهم بتنظيم مجموعات منهم لتثقيف الآخرين، وعمل لوحات إرشادية.

إن اكتساب الآباء لهذه المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات يأتي من خلال الآليات التالية:

إن الأنشطة والممارسات المختلفة التي يمكن أن تسهم في تحقيقها أهداف التصور المقترح حتى تتحول الممارسات التي يقوم بها الآباء إلى سلوك ومنهج حياة يمارسوه لاستعادة دورهم التربوي، في التربية والتنشئة الاجتماعية ،في ظل التطور الهائل للتكنولوجيا ونظم المعلومات ؛لإعداد أجيال قادرة على استخدامها بمهارة، وحمايتهم من كافة التأثيرات الخارجية التي تعبث بعقولهم وأفكارهم ، فإذا وفّقنا في هذا الأمر سيترجم مفهوم الرقابة

الوالدية إلى سلوكاً عملياً ، وليست أداة لتوفير المأكل والملبس والمسكن أو منع الضرر بل هي عملية وقائية تراعي متطلبات العصر، وتعمل على إشباع احتياجات جيل سيطرت التكنولوجيا على عقولهم وسلوكهم في شتى أشكالها ، ولقد لوحظ افتقار البرامج والأنشطة التي تقدم للوالدين أو الأبناء وخاصة في المرحلة التكوينية للطفل إلى آليات تنمية الوعي، ومهارات الاستخدام الآمن للعالم الرقمي ، ويرجع ذلك إلى قصور تفاعل الوالدان مع مؤسسات رياض الأطفال من ناحية ومع المجتمع والبيئة المحيطة من ناحية أخرى ، فضلاً عن قصور دور المؤسسات المعنية بتربية الطفل نظراً للتحديات التي تواجهها في توجيه تعليم الطفل وتنشئته في ظل عصر المعلوماتية والرقمية التي لم تترك للتربية الحديثة والمعاصرة إلا في نطاقات ضيقة وبصعوبة ، لذا يُقترح وسائل لتنمية الدور الرقابي من خلال الأنشطة التالية:

- الندوات والمحاضرات العلمية والتثقيفية التي تفيد الآباء وتزيد إدراكهم بأنواع التطبيقات الرقمية ، وبالطرق المثلى للاستفادة من مزاياها وفوائدها في مختلف المجالات يتم تنفيذها في رياض الأطفال، وأماكن عمل الآباء والأمهات .
- تصميم بوسترات ملونة تنشر في رياض الأطفال ، وفي أماكن التجمعات كالأندية الرياضية ، ودور العبادة، والمؤسسات الحكومية ؛ لنشر ثقافة التحول الرقمي ، ومسئولية الأسرة في إعداد جيل مستعدًا له، وقادرًا على الاستخدام الإيجابي له ولمعطياته.
- إعداد دليل غرشادي يتم تصميمه ورقيًا وإلكترونيًا ، يوزع على الآباء في الندوات والدورات التي يحضروها أو في أماكن التجمعات، وعلى صفحات مواقع التواصل الاجتماعي يحتوي على : المعارف والمعلومات عن : خصائص نمو طفل الروضة ، واحتياجات نموه في ظل التحول الرقمي ،

متطلبات مواجهة التقنيات الحديثة ، أهمية تكنولوجيا المعلومات في حياة الطفل ، والأسرة والمجتمع، مزايا ، وأضرارها الوسائل التكنولوجية المختلفة، حقوق الطفل في العالم الرقمي ، مفهوم البيئات الإلكترونية قائمة بمحركات البحث الآمنة ، تطبيقات فلاتر وخدمات البحث الآمن التي يمكن تركها على الأجهزة التي يستخدمها الأطفال، الآثار السلبية لاستخدام الأطفال للأجهزة والتطبيقات الإلكترونية دون رقابة والدية، تحديد آليات التدخل الوالدي لحماية الأبناء من مخاطر استخدام المصادر التكنولوجية وتطبيقاتها مثل : (تشديد الرقابة وعدم ترك الأطفال أمام الشبكة العنكبوتية في غرف مغلقة ، تحديد عدد معين من الساعات لاستخدامهم الأجهزة والألعاب ، على ألا تزيد المدة عن نصف ساعة يومياً، وتعليم الأطفال ضوابط السلامة النفسية والاجتماعية عند استخدام الإنترنت. وضع برامج حماية سواء على الكمبيوتر أو الهاتف المحمول ، الجلوس بجوار أطفالهم استخدام المواقع ومساعدتهم على تصفح المواقع الهادفة والمفيدة في تكوين شخصياتهم ودعم قدراتهم ومهاراتهم).

- نشر الوعي بين أفراد المجتمع بالحقوق والواجبات الإلكترونية لدعم الحوار والمشاركة وتحمل المسئولية بين أفراده.
- تشجيع أفراد الأسرة على المشاركة في الرحلات العلمية والثقافية والترفيهية مع أطفالهم لاستثمار وقتهم لتنويع مصادر معارفهم، بعيداً عن الأجهزة والألعاب الإلكترونية.
- وضع وتنفيذ البرامج الخاصة بتفعيل ميزة الوصول الإرشادي (Guided Access) على جهاز الطفل والسماح لهم باستخدام الجهاز لفترة محدودة ومنعهم حتّى من التنقل من لعبة إلى أخرى أو من موقع إلكتروني إلى آخر.
- إعداد مبادرة تحت شعار" السلامة الرقمية لطفل الروضة " يشارك فيها الجهات المعنية بتربية الطفل، تهدف إلى توعية الأطفال بتحديات العالم

الرقمي، وتشجيعهم على استخدام معطياته بشكل إيجابي وآمن، وتوعية وتأهيل الأهالي، والمعلمات بسبل مواجهة هذه التحديات؛بما يحقق السلامة الرقمية لأطفالهم.

- عقد دورات تدريبية للوالدين تشمل على عدة محاور، هي: القدرات الرقمية التي تتمثل في التوعية والتثقيف، ورفع مستوى المعرفة الرقمية لفئات المجتمع المختلفة من أطفال وآباء والسلوك الرقمي، الذي يعزز السلوكيات الرقمية الإيجابية لتمثيل المواطنة الرقمية الإيجابية، حق تمثيل في كافة منصات التواصل الاجتماعي، والتعايش مع المجتمعات الافتراضية، والعلاقات والسلامة الرقمية، من خلال وضع واستحداث التشريعات التي تتناسب مع المتغيرات في العالم الرقمي لحماية المستخدمين من المخاطر الرقمية المحتملة، وأخيراً المحتوى الرقمي بالتشجيع على الاستخدام الصحيح للعالم الرقمي، والمحتوى الإيجابي، والمعلومات المفيدة والصحيحة، للحد من التعرض للمحتوى المؤذي، أو الذي يحرض على العنف أو الكراهية.
- تعزيز وعي المجتمعات المحلية بالمخاطر الرقمية وزيادة معرفة المواطنين بتقنيات الأمن السيبراني والقنوات المتاحة للحماية والدعم.
- العمل ضمن فريق لإنشاء صفحات وجروبات على مواقع التواصل الاجتماعFacebook WhatsApp ؛ لتلقي شكاوي أولياء الأمور فيما يتعلق بالتعامل الأمثل مع مخاطر الوسائل التكنولوجية الحديثة وسبل حماية الأطفال منها وتجنّب تأثيرها السلبي، تعليم الأبوين المزيد عن كيفية استخدام الإنترنت والكمبيوتر، الابلاغ عن تعرض أطفالهم لإساءة أو التنمر أو الابتزاز أو وجود مواقع غير مناسبة.
- وضع استراتيجيات لمواجهة مخاطر تعرض الأطفال لها، وإعداد مبادرات للسلامة الإلكترونية؛ من خلال دعوة المؤسسات الأهلية والحكومية في المجتمع ووسائل الاعلام للتكامل لتقديم البرامج الارشادية والتدريبية ،

والتثقيفية لأولياء أمور الأطفال في محافظة بورسعيد ؛ لنشر الوعي التكنولوجي بينهم، وتقديم المساعدة لتمكينهم من توفير سبل الحماية الهادفة إلى توعية أبنائهم بمخاطر التكنولوجيا ، ومساعدة الوالدين على تعزيز السلوكيات الرقمية الإيجابية ، وآليات تعزيز السلامة الرقمية للطفل.

- عقد مسابقات تهدف إلى زيادة الوعي بأهمية توفير الحماية للأطفال في الفضاء الإلكتروني. ويمكن للأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين ٦ و١٢ سنة المشاركة فيها، حيث تتم دعوتهم مع والديهم أسبوعياً للمشاركة في المسابقة عبر الإنترنت من خلال قراءة القصص والإجابة على الأسئلة باستخدام مقاطع الفيديو والحصول على فرصة الفوز بجوائز قيّمة تقدمها الوزارات المعنية في إطار دعمها عملية التعلّم عن بُعد.

تاسعاً: المؤسسات التي يمكن أن يمارس من خلالها التصور المقترح:

يمكن أن يمارس هذا التصور المقترح مع الآباء في كافة المؤسسات التي يعملوا فيها أو يلتحق بها أبناؤهم مثل :الأحياء، المديريات المختلفة (التضامن – الشباب والرياضة– الزراعة– الإسكان – القوى العاملة – الصحة والسكان، أندية الأطفال، مكتبات الأطفال والمعاهد العلمية، قصر الثقافة – والمؤسسات الاجتماعية والتنموية في المجتمع، بالإضافة إلى رياض الأطفال الراعي الرسمي للتصور المقترح.

عاشراً: معوقات تطبيق التصور المقترح:

- معوقات خاصة بالتمويل: (نقص الأموال التي تساعد على تنفيذ آليات تفعيل الرقابة الوالدية).
- معوقات خاصة بالوالدين:(الأمية الرقمية لبعض أولياء الأمور– تأثيرات مواقع التواصل الاجتماعي على العلاقات الأسرية– كثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم أدى إلى عدم قدرة الأسرة على متابعة ومراقبة طفلهم بشكل

يفيده في الاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة – عدم القدرة على استيعاب التطورات التقنية المتلاحقة ، ونقص مهارات التعامل مع التقنيات الرقمية – ضعف الوعي التكنولوجي، وقصور معرفتهم بمخاطرها وانعكساتها السلبية على الأطفال– فقدان التواصل مع المؤسسات التربوية الأخرى الموجودة في المجتمع والاستفادة من خدماتها – ترك الأجهزة التقنية في أيدي الأطفال بدون رقابة؛ ليستريحوا من شغبهم ولغطهم– ضعف الكفاءة الوالدية لما يمران به من نقص في اكتساب المهارات اللازمة للممارسة التربوية الراشدة.

- معوقات خاصة بالأطفال: (نقص المهارات اللازمة لمواجهة تحديات العصر الرقمي– استمرار الطفل الدائم على االأجهزة والألعاب الإلكترونية المتصلة بالإنترنت دون رقابة – إساءة معاملة الطفل وإهماله من قِبَل الأهل، وعدم الاهتمام به ، جعله يلجأ إليها في كثيرٍ من الاحيان كتعويض عن الحرمان العاطفي الذي يلقاه منهم – قصور في تهيئة الظروف التربوية التي تتلاءم مع نموه ، وتساعده علي مواكبة تكنولوجيا العصر؛ فيستفيد من معارفها وتطبيقاتها، وفي الوقت نفسه تحقق له السلامة من قضايا نسمع عنها – عدم إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية والاجتماعية وغيرها؛ مما يجعله يلجأ لهذه المعطيات لشغل أوقات فراغه – جهل الأطفال بسياسات الاستخدام الآمن للتكنولوجيا وتطبيقاتها – قصور في معرفة الأطفال بحقوقهم الرقمية) .
- معوقات خاصة بالمجتمع : (عدم وجود استراتيجيات لمواجهة تعرض الأطفال مخاطر العالم الرقمي – ندرة المبادرات التي تناولت السلامة الإلكترونية؛ ققصور دور وسائل الإعلام في التوعية بالاستخدام الآمن لمعطيات التكنولوجيا ، ونشر الوعي ببرامج الحجب والرقابة وفلترة المواقع – عدم قيام المؤسسات الأهلية والحكومية في المجتمع بدورها في التوعية

والتثقيف ، وتقديم البرامج الإرشادية والتدريبية، والتثقيفية لأولياء أمور الأطفال في محافظة بورسعيد ؛ لنشر الوعي التكنولوجي بينهم، وتقديم المساعدة لتمكينهم من توفير سبل الحماية الهادفة إلى توعية أبنائهم بمخاطر التكنولوجيا ، ومساعدة الوالدين على تعزيز السلوكيات الرقمية الإيجابية ، وآليات تعزيز السلامة الرقمية للطفل –عدم مشاركة مؤسسات المجتمع فيما تقدمه الروضة من برامج وأنشطة ومناسبات).

حلول مقترحة لمعوقات تطبيق التصور المقترح:

- خاصة بالتمويل : التعاون مع المؤسسات الخدمية في المجتمع لتقديم ما يلزم الأنشطة والبرامج وفتح باب التطوع لخبراء الاتصالات والأمن الرقمي، والتربويين وغيرها للتدريب وإلقاء المحاضرات بالمجان ، وكذلك مشاركة أولياء أمور الأطفال كل حسب رغبته في المشاركة، وأيضًا إتاحة الفرصة لمشاركة رجال الأعمال، ومؤسسات المجتمع المدني بما تسمح به اللوائح والاجراءات.
- خاصة بأولياء الأمور: (محاولة الوصول إليهم في أماكن تواجدهم توفيرا لوقتهم وجهدهم لنشر الدليل الإرشادي ورقيًا ، ووضعه على صفحات التواصل الاجتماعي الكترونيًا لسهولة الاطلاع عليه – تقديم إرشادات لهم لتوفير بيئة تكنولوجية آمنة وصحية للطفل – وضع قائمة بمواقع الحجب وطرق استخدامها من قِبَل الوالدين – مساعدة الأهل في تجاوز المشكلات الأسرية التي قد تؤثر على كفاءتها الوالدية – ربط الأسر بالمؤسسات التربوية الأخرى الموجودة في المجتمع للاستفادة من خدماتها في هذا المجال – تحفيز الوالدين علي المشاركة في الندوات والمحاضرات العلمية والتثقيفية التي تفيدهم ، وتزيد إدراكهم بأنواع التطبيقات الرقمية ، وبالطرق المثلى للاستفادة من مزاياها وفوائدها في مختلف الأماكن التي يتواجدوا فيها

– تحديد مكان أو صندوق لتلقي شكاوي أولياء الأمور فيما يتعلق بالتعامل الأمثل مع مخاطر الوسائل التكنولوجية الحديثة وسبل حماية الأطفال منها وتجنّب تأثيرها السلبي، نشر إعلانات بالخط الساخن لحماية الطفل، والإبلاغ حال تعرض أطفالهم للإساءة أو التنمر أو الابتزاز أو وجود مواقع غير مناسبة.

- خاصة بالقائمين على المجتمع :(تكاتف مؤسسات تربية الطفل والتعاون فيما بينهم لوضع استراتيجيات لمواجهة مخاطر الوسائل التكنولوجية الحديثة علي الأطفال – إنشاء صفحات وجروبات على مواقع التواصل الاجتماعي Facebook, WhatsApp؛ لتلقي شكاوي أولياء الأمور والإبلاغ عن تعرض أطفالهم للإساءة أو التنمر أو الابتزاز أو وجود مواقع غير مناسبة – طباعة وتوزيع الدليل الإرشادي على أولياء الأمور بالمجان – الاستعانة بإذاعة وتليفزيون القناة لنشر الوعي بين أفراد المجتمع بالحقوق والواجبات الإلكترونية – إعداد مبادرة تحت شعار" السلامة الرقمية لطفل الروضة " يشارك فيها الجميع تهدف إلى توعية الوالدين ، والأطفال بتحديات العالم الرقمي، وتشجيعهم على استخدام معطياته بشكل إيجابي وآمن– تنظيم الدورات التدريبية والحملات الإعلانية لتوعية وتأهيل الأهالي، والمعلمات بسبل مواجهة هذه التحديات؛ بما يحقق السلامة الرقمية لأطفالهم.

وانطلاقًا مما سبق وضعت الدراسة الحالية مجموعة من التوصيات تتمثل فيما يلي:

- يجب على الأسرة تزويد أبنائهم بلغة مجتمعهم وقيمه وثقافته وعاداته واتجاهاته؛ وغرس الأخلاق، والوعي اللازم لاستخدامات التقنيات الحديثة.
- ضرورة تنمية مهارات الآباء في استخدام التقنية، ومتابعة الجديد والاطلاع على آخر المستجدات فيها.

- ضرورة قيام الأسرة بوضع برامج مراقبة على الأجهزة الذكية المتصلة بشبكة الإنترنت.
- يجب أن يكون استخدام تكنولوجيا المعلومات والتطبيقات الإلكترونية؛ لتحقيق غرض إيجابي محدد علمي أو ثقافي أو دراسي أو اجتماعي أو ترفيهي أو تربوي دون إدمانها وإهدار الوقت.
- إجراء تعديلات تشريعية على قانون الطفل المصري ١٢٦ لسنة٢٠٠٨ تتعلق بجرائم الإنترنت والتنمر الالكتروني على الأطفال.
- تشجيع الشراكات بين القطاعين العام والخاص في جهودهم لتعزيز سلامة الأطفال عبر الإنترنت، من خلال تنظيم المؤتمرات وورش العمل حول مناقشة هذه القضية.
- يجب على الأسرة توعية الأبناء حول المخاطر والمشاكل المحتملة من استخدام العالم الرقمي ، حفاظًا عليهم من الانحراف والوقوع في مكائد الغير.
- إشراك المجتمع المدني في قضية حماية الأطفال في مواجهة التكنولوجيا والإبداع عن طريق عمل قاعدة معلومات حول استخدام التقنيات الجديدة.
- قيام المعلمات بالتوعية بالمخاطر المحتملة الناجمة عن استخدام التقنيات الجديدة من خلال المواد التعليمية وأنشطة المنهج.
- تخصيص وحدة في شرطة الإنترنت للإبلاغ عن أي محتوى وسلوك ضار قد يواجه الأطفال.
- تبني خطة قومية واضحة للاهتمام بالتربية التكنولوجية في مصر تبدأ من مرحلة ما قبل المدرسة وتمتد للمراحل العمرية التالية.

وفي ضوء ما سبق تقترح الباحثة ما يلي:

❖ إجراء دراسات عن تأثير الثورة المعلوماتية على السلوك التكيفي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

❖ إجراء دراسات عن دور وسائل الإعلام في الحد من سلبيات التقنيات الحديثة.

❖ إجراء دراسات حول التكامل بين دور الأسرة ورياض الأطفال في الحد من الآثار المترتبة على الثورة المعلوماتية .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- البديوي، أنعام(٢٠١٩). دور الأسرة في حماية أبنائها من التطرف الفكري عبر وسائل التواصل الاجتماعي، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ،العدد(٩٢)،مجلد(١).
- الجابري، نهيل (٢٠١١). طفل الروضة في عصر تكنولوجيا المعلومات. *مؤتمر الطفولة في عصر متغير*. جامعة البترا. عمان.
- الجالي، أمينة سعد(٢٠٢١).المشكلات الناتجة عن المتغيرات التكنولوجية الحديثة في التنشئة الاجتماعية للأبناء، وتصور مقترح من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية للتعامل معها، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، عدد(٥٣) مجلد(١).
- الخشاب، سامية مصطفى(٢٠٠٨).*النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة*. مصر :الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- الدهشان، جمال علي (٢٠١٨). تربية الطفل المصري في العصر الرقمي بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، *المؤتمر الدولي لكلية رياض الأطفال*، جامعة أسيوط.
- السماحي، سالم، زينب، عبد الرحمن(ديسمبر، ٢٠٢٠).فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط التفاعلية(التحكم من خلال البرنامج – التحكم من خلال الفيديو) في تنمية الوعي التكنولوجي لطفل الروضة، *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*،العدد(١٦)، مجلد(٨).
- الشافعي، إيمان محمد (٢٠١٠). *التربية التكنولوجية لطفل الروضة* ، القاهرة :دار الكتاب الحديث.

- الصوالحة،علي سليمان ، وآخرون.(٢٠١٦). علاقة الألعاب الإلكترونية العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة*، مجلد (٤)، العدد(١٦).
- العطية، مروان (٢٠١٨). *المعجم الجامع*، الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- الناشف، هدى (٢٠٠٣).*تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- بدر، سهام (٢٠١٢).*مدخل إلى رياض الأطفال*، الأردن :دار السيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- بطرس، بطرس حافظ (٢٠١٠). *تعديل وبناء سلوك الأطفال*، الأردن: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.
- بن شاعة، بيران(٢٠١٩). الأطفال والإنترنت التأثيرات السلبية وطرق الحماية، *مجلة التمكين الاجتماعي*، ع (٢)، المجلد (١)، جامعة الاغواط، الجزائر.
- جمال، شيماء محمد (٢٠٢٠).الأطفال في عصر التكنولوجيا. *مجلة الدراسات المستدامة* .كلية القانون والعلوم السياسية، جامعة كركوك، السنة الثانية،ع (١)، المجلد الثاني.
- حجازي، هند محمود (٢٠١٨). الطفل والتكنولوجيا. *مجلة خطوة*. المجلس العربي للطفولة والتنمية. مصر، ع (٣٣).
- داغي، عارف علي عارف، القرة وإسماعيل، اردوان مصطفى(٢٠١٤).أثر التكنولوجيا الحديثة في عرقلة تأسيس الأسرة السليمة، وسبل معالجتها،رؤية إسلامية،*مجلة مجمع*،جامعة المدن العالمية،العدد(٨).
- زورال، لمياء؛ جازولي، عدنان (٢٠١٩). أسس التربية على الاستعمال التكنولوجيا الرقمية الوظيفة الجديدة للأسرة والمدرسة. *المجلة الدولية*

للدراسات التربوية والنفسية. المركز الديموقراطي العربي. ألمانيا. برلين، ع(٥).

- سلطان، راندا يوسف.(٢٠١١).*أثر التغيرات المعاصرة على دور الأسرة الريفية في التنشئة الاجتماعية*، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الاجتماع الريفي، كلية الزراعة ، جامعة أسيوط.

- عبد الرحمن، باسم.، إيمان ، أسماء (٢٠١٧). *التأثيرات السلبية لاستخدام الهواتف الذكية على الأطفال من وجهة نظر الأمهات*، كلية الإعلام، جامعة النجاح الوطنية: نابلس.

- عبد العليم ، محمود سليمان (٢٠١٧). دور الأسرة في حماية الأبناء من مخاطر شبكة الإنترنت: دراسة ميدانية في مدينة سوهاج بصعيد مصر، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية*، ع (٣٦)

- عبد الواحد، إيمان عبد الحكيم (٢٠٢٠). دور الأسرة في تحقيق الأمن الرقمى لطفل الروضة في ضوء تحديات الثورة الرقمية. *مجلة دراسات الطفولة والتربية*. جامعة أسيوط، ع (١٤).

- علي، ماهر أبو المعاطي(٢٠١٠).*الخدمة الاجتماعية في مجال الأسرة والطفولة*، مصر: المكتب الجامعي الحديث، جامعة حلوان.

- علي، ماهر أبو المعاطي(٢٠١٧).*الرعاية الاجتماعية* ، الرياض: دار الزهراء.

- صلاح، عبد الفتاح صلاح.(٢٠١٧).التربية الرقمية في مراكز مصادر التعلم ودورها في بناء مجتمع المعلومات وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠، *المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات بعنوان "مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد مجتمع المعرفة"المسئوليات– التحديات–الآليات–التطلعات السعودية* ، (١) جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، ص ص ٦٨٧-٦٩٤.

- مزاهرة، أيمن سليمان (٢٠٠٩). *الأسرة وتربية الطفل*، عمان ، الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- مطالقة، أحلام والعمري، رائفة علي (٢٠١٨).أثر مواقع التواصل الاجتماعي علي العلاقات الاسرية من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة دراسات وعلوم الشريعة والقانون*، مجلد(٤٥)،ع (٤).
- مختار، وفيق صفوت. (٢٠١٤). *الأسرة وأساليب تربية الطفل*. القاهرة: دار العلوم والثقافة.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Annansingh, F., & Veli, T. (2016). An investigation into risks awareness and e-safety needs of children on the internet. *Interactive Technology and Smart Education*, 13(2), 147-165.

-Aye,L&Nie(2015). *Relations of an authoritative parenting style to student outcomes:the mediating role of self-efficacy at the annual meeting of the american educational research association*,new york city,pp24-28 march.

- Beale, A.V., & Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What schools administrators and parents can do. *The Clearing House*, *81*, 8–12.

- Bembenutty,H(2015).parental in volvement,home work, and self- regulation,*academic exchange quarterly*, 10(4), 1-8.

- Bleakley, A., Ellithorpe, M., and Romer, D. (2016). The role of parents in problematic internet use among US adolescents. *Media Commun.* 4, 24–34. doi: 10. 17645/ mac.v4i3.523.

-Bornstein,MH.&Cheah,CSL(2016). *The place of culture and parenting in the ecological contextualperspective on developmental science in:parenting beliefs , behaviours and parenting child relations*:across_cultural perspective.

- Clark, L. (2013). *The parent app: Understanding families in the digital age.* New York, NY: Oxford University Press.

- Dönmez, O., Odabaşı, H. F., Yurdakul, I. K., Kuzu, A., & Girgin, Ü. (2017). Development of a scale to address perceptions of pre-service teachers regarding online risks for children. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3)., 923-943.

- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's Internet safety?*, London, UK: London School of Economics, EU Children Online.

- Fezile Ozdamli,(2017). Examination of tablet usage by 4 years old pre-school student, *World Journal on Educational Technology*, Volume 09, Issue 3, p158-164.

- Francesca ,G, (2019). IMPACTS OF TECHNOLOGY USE ON CHILDREN: EXPLORING LITERATURE ON

THE BRAIN, COGNITION AND WELL-BEING, *OECD Education Working Paper* ,No. 195.

- Gasser, U., Maclay, C., & Palfrey, J. (2010). *Working towards a deeper understanding of digital safety for children and young people in developing countries: An exploratory study*. Cambridge, MA: Harvard University, Berkman Center for Internet & Society.

- Justyna Wojniak , Marta Majorek,(2016) Children and ICT European Initiatives and Policies on Protecting Children Online, *Universal Journal of Educational Research*, 4(1): 131-136, 10.13189/ujer.2016.040116. http://www.hrpub.org DOI

- Lauren K. Mark Thanh Truc T. Nguyen(2017). An Invitation to Internet Safety and Ethics: School and family collaboration, *Curriculum Research & Development Group*, College of Education University of Hawai‘i at Mānoa.

- Law, D. M., Shapka, J. D., & Olson, B. F. (2010). To control or not to control? Parenting behaviours and adolescent online aggression. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1651-1656.

- Law, Y. W., Kwok, C. L., Chan, P. Y., Chan, M., & Yip, P. (2019). Online social work engagement and empowerment for young internet users: A quasi experiment. *Journal of affective disorders*, 250.

- Lin, C.-H., Chen, S.-K., Chang, S.-M., and Lin, S. S. J. (2013). Cross-lagged relationships between problematic Internet use and lifestyle changes. *Comput. Human Behav*. 29, 2615–2621. doi: 10.1016/j.chb.2013.06.029.

-Livingstone, S., Haddon, L., & Görzig, A. (Eds.). (2012). *Children, risk and safety on the Internet: Research and policy challenges in comparative perspective*. Marston Books, Bristol, UK: Policy Press.

-Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C., & Staksrud, E. (2014) In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication*, *29*(3), 271-288. doi: 10.1177/0267323114521045.

-Livingstone, S., & Smith, P. (2014). Annual research review: Children and young people in the digital age: The nature and prevalence of risks, harmful effects, and risk and protective factors, for mobile and Internet usage. *Journal of Child Psychology and Psychiatry: Annual Research Review* 2014. Online first. doi: 10.1111/jcpp.12197.

- Lunts, E. (2012):" What does The Literature say about The Effectiveness of Learner Control in Computer-Assisted Instruction?", *Electronic Journal for The Integration of Technology in Mucation*,Vol.(l), No. (2),p.p 43-64.

-Mason, K. L., (2008). Cyber bullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, *45*(4), 323–348.

-Milková, E., & Ambrožová, P. (2018). Internet Use and Abuse: Connection with Internet Addiction. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11(2), 22-28.

- Ninger Zhou and Aman Yadav (2017) . Effects of multimedia story reading and questioning on preschoolers' vocabulary learning, story comprehension and reading engagement, *Educational Technology Research and Development*, Vol. 65, No.6, December, pp1523-1545.

- Ozyurt, Gonca, Dinsever, Cagla, Zehra& Evgin, Derya (2018). *Effects of Triple Pon Digital Technological Device Use in Preschool Children*. J Child Fam Stud. 27 : PP.280–289.

-Patchin.j, Hinduja.S, (2006) Bullies Move Beyond the Schoolyard: A Preliminary Look at Cyberbullying,*SAGE journal*,V.4,I.2.

- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C., & Adey, C. (2011). Parents, pre-schoolers and learning with technology at home: Some implications for policy. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 361-371. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00432.x.

- Ribble, M., & Bailey, G. (2017). Digital citizenship in schools.: *International Society for Technology in Education (ISTE)*, USA, Washington, D.C, 18-38.

- Sakr, M., & Kucirkova, N. (2017). Parent-child moments of meeting in art-making with collage, iPad, Tuxpaint and crayons. *International Journal of Education & the Arts*, 18(2).

- Shek, D. T. L., and Law, M. Y. M. (2014). "Parental behavioral control, parental psychological control and parent-child relational qualities: relationships to Chinese adolescent risk behavior," in *Chinese Adolescents in Hong Kong: Family Life, Psychological Well-Being and Risk Behavior*, eds D. T. L. Shek and R. C. F. Sun (Singapore: Springer), 51–69.

- Stephen, C., & Plowman, L. (2005). Children, Play and Computers in Preschool Education. *British Journal of Educational Technology*, 36, 145-157.

- SusanE, S., Nolan, A., Henderson, M., Skouteris, H., Mantilla, A., Lambert, P., & Bird, J. (2016). *Developing a measure to understand young children's Internet cognition and cyber-safety awareness: A pilot test. Early Years*, 36(3), 322-335.

- Sullivan, David S. (2013). *"Are you my motherboard? : the effects of technology on the parent-child*

relationship", Masters Thesis, Smith College, Northampton, MA.

- Temple, K (2012). *What happens in an internet minute? Intel inside scoop*. Retrieved June 15, 2013, from http://scoop.intel.com/what-happens-in-an-internet minu

- United Nations Children's Fund (UNICEF) (2017).*The State of the world's children in a Digital world*. (New York: UNICEF, December 2017).

- Zakharova, V. A., Chernov, I. V., Nazarenko, T. I., Pavlov, P. V., Lyubchenko, V. S. & Kulikova, V. S. (2020). Social health and environmental behavior of students in the digital age. *Cypriot Journal of Educational Science*. 15(5), 1288-1294.

ثالثًا: المواقع الإلكترونية:

https://www.ohchr.org/ar/professionalinterest/pages/crc.aspx.

https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ict_eng.pdf.

https://www.unicef.org/egypt/ar/protecting-children-cyberbullying.

فاعلية برنامج إرشادي أسري قائم على التعلم بالنمذجة لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال

* أ.د/ السيد محمد عبد المجيد.*
** أ.د/ أماني إبراهيم الدسوقي محمد.*
*** د/ إيناس السيد البصال.*
**** دولت شريف عطية حسن عبد العال.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٨/٣ تم الموافقة على النشر ٤/٩/ ٢٠٢٢

ملخص البحث :

استهدف البحث اختبار فاعلية برنامج إرشادي للأسرة قائم على النمذجة ليكون لهم دورًا فعالاً في تنمية السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، وقياس مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المقدم للأسرة في تنمية السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، ولتحقيق ذلك أجرت الباحثة برنامجًا قائم على النمذجة بما تشمله من مشاهدة فيديوهات واللعب الجماعى، وتم تطبيقه على عينة مكونة من خمس أمهات لخمس أطفال ذكور ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، تتراوح أعمارهم من (٤-٥) سنوات، وهم ضمن فئة التوحد البسيط ونسبة ذكائهم حوالي ٧٠ درجة تقريبًا، واستخدمت الباحثة مقياس السلامة الجسمية للأطفال ذوي

* أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم علم النفس التربوي وعميد كلية التربية الأسبق- جامعة دمياط.
** أستاذ علم نفس الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
*** مدرس علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
**** باحثة دكتوراه بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحثة)، والبرنامج الإرشادي الأسري (إعداد الباحثة)، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية (الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلامة الجسمية بعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية(الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلامة الجسمية بعد تطبيق البرنامج بشهر، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج أوصي بضرورة الاهتمام بفئة اضطراب طيف التوحد وتقديم برامج إرشادية لأسرهم لجعلهم عضوًا نشطًا وفعالاً في تعديل سلوك أطفالهم.

Effectiveness of a Family Counseling Program Based on Modeling to Develop Some Body Safety Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in the Kindergarten Stage.

Prof. Dr/ El-Sayed Mohamed Abdel-Meguid. *
Prof. Dr/ Amany Ibrahim El Desouky Mohamed. **
Dr. Enas El-Sayed El-Basal. ***
Dawlat Sherif Attia Hassan Abdel Aal. ****

Abstract:

The research aimed to test the effectiveness of a family counseling program based on modeling to have an effective role in developing some body safety skills of

*** Professor of Mental Health, Head of the Department of Educational Psychology, and Former Dean of the Faculty of Education - Damietta University.**

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

***** Child Psychology Instructor, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

****** PhD researcher at the Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University .**

children with autism spectrum disorder in the kindergarten stage, and to measure the effectiveness of the counseling program provided to the family in developing some body safety skills of children with autism spectrum disorder in the kindergarten stage, and to achieve this The researcher conducted a program based on modeling, including watching videos, team play,... and it was applied to a sample of five mothers for five males children, ranging in age from (4-5) years, they are in the category of simple autism and the proportion of their IQs about 70 degrees, and the researcher used a scale of the body safety for the children with autism spectrum disorder (preparation of the researcher),and the family counseling program (prepared by the researcher),and the results showed that there were statistically significant differences between the grade averages of the experimental group scores (children with autism spectrum disorder) in the pre and post measurements in the scale of some body safety skills after applying the program in favor of the post measurement, and the absence of statistically significant differences between the grade averages of the experimental group scores(children with autism spectrum disorder) in the post and follow measurements in the scale of some body safety skills after applying the program after a month from the applying, In light of the findings of the research, it was recommended to pay attention to the category of autism spectrum disorder and to provide counseling programs for their

families to make them an active and effective member in modifying the behavior of their children.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
Children with Autism spectrum disorder
- السلامة الجسمية. Body Safety
- النمذجة. Modeling
- البرنامج الإرشادي الأسري. Family Counseling Program

مقدمة:

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل العمرية في حياة الفرد وهي تحتاج إلى اهتمام لما لها من تأثير قوي على الفرد وسلوكياته في باقي مراحل حياته العمرية، حيث أن شخصية الفرد تتشكل وتتكون من خلال الأفكار والأسلوب الذي يتعامل به والمعتقدات التي تُغرس فيه في هذا السن، فلذلك يجب أن نهتم بزيادة توعية الأسرة بأهمية وخطورة تلك المرحلة في حياة أطفالهم، مما يتطلب وضع برامج إرشادية تساعد الأسرة على تربية ومساعدة أبنائهم بالطريقة الصحيحة.

وتعد الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة من أهم الفئات التي تحتاج إلى الرعاية والاهتمام، بسبب قدراتهم الخاصة التي تعوقهم من التفاعل بشكل طبيعى داخل المجتمع، والأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من ضمن الفئات الهامة التي تحتاج إلى الرعاية والاهتمام وفهم الطريقة التي يفكرون بها.

وليس الطفل فقط هو من يحتاج إلى الرعاية والاهتمام، فإن أسرهم في أمس الحاجة إلى وجود برامج إرشادية توعوية تساعدهم على تقبل وفهم

طبيعة أطفالهم وكيفية التعامل معهم والاهتمام بهم، حتى يتم مساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تواجههم بسبب اضطراب أطفالهم.

فإن للبرامج الإرشادية الأسرية دور كبير وهام لتنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأيضًا تنمية مهارات أسرهم، وتعتبر النمذجة من الاستراتيجيات الهامة التي تساعد على تنمية مهارات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، لمناسبتها لطبيعة وخصائص الأطفال ذوي الاضطراب، ولذلك قام البحث على استخدام استراتيجية النمذجة لمساعدة الأسر على تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة البحث:

برزت مشكلة البحث وزاد الشعور بها من خلال عمل الباحثة كأخصائية تربية خاصة بمراكز التربية الخاصة ببورسعيد، فمن خلال التعامل مع أطفال اضطراب طيف التوحد وأسرهم، لاحظت الباحثة وجود مشكلات في مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال، وتم ملاحظة ذلك من خلال تعامل الأطفال مع أسرهم ومع الآخرين أمام الباحثة، فقامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية عن طريق تطبيق مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية بأبعاده (السلامة داخل المنزل والسلامة خارج المنزل)على أطفال اضطراب طيف التوحد وقامت الأسر بالإجابة على المقياس، وتم تقنين عبارات المقياس والتوصل إلى نقاط الضعف الخاصة بمهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال، وأيضًا من خلال قراءات الباحثة، حيث اتضح أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانوا من مشكلات كثيرة، ومن أهمها عدم إدراك المعنى الحقيقي للأخطار وعدم الشعور بالخوف من الأشياء التي تثير خوف من هم في مثل عمرهم الزمني من الأطفال العاديين، وبذلك قد

يعرضوا أنفسهم ومن حولهم للأذى والخطر، وباعتبار الأسرة ملازمة للأطفال أغلب الوقت وتوجد معهم داخل وخارج المنزل فإنه تناول البحث الحالي تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد داخل وخارج المنزل ولكن من خلال إرشاد الأسرة عن طريق برنامج قائم على النمذجة بكيفية حماية الأطفال من الخطر وكيفية جعل الأطفال يحموا أنفسهم من التعرض للأذى، وهناك دراسات تناولت دور الأسرة في إكساب أطفالهم المهارات المختلفة كدراسة (عاصي، ٢٠١٠-٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١٧)، ولكن -في حدود قراءات الباحثة- لم يتم التركيز على دور الأسرة في تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال عن طريق النمذجة.

ويتلخص السؤال الرئيس في هذا البحث في الكشف عن الآتي:

ما فاعلية برنامج إرشادي أسري قائم على النمذجة لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري القائم على النمذجة لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال بعد تطبيق البرنامج؟

٢. ما مدى استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري القائم على النمذجة لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال بعد تطبيق البرنامج بشهر؟

أهداف البحث:

١ـ تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال التوحديين بمرحلة رياض الأطفال من خلال أسرهم.

٢ـ قياس مدى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على النمذجة المقدم للأسرة في تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال.

٣. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على النمذجة المقدم للأسرة في تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. الاهتمام بفئة هامة من فئات المجتمع ألا وهي فئة الأطفال التوحديين.

٢. الكشف عن مستوى السلامة الجسمية لدى الأطفال التوحديين .

٣. التأكيد على أهمية دور الأسرة في إكساب الأطفال التوحديين بعض مهارات السلامة الجسمية لحماية أنفسهم من الأخطار والحوادث التي يمكن أن يتعرضوا لها.

٤. إلقاء الضوء على البرامج الإرشادية الأسرية، نظرًا لإحتياج أسر ذوي الفئات الخاصة بشكل عام وذوي اضطراب التوحد بشكل خاص إلى تقبل حالة أطفالهم، وإمدادهم بالمعلومات التي تساعدهم على كيفية التعامل مع هذه الفئة ورعايتهم ومساعدتهم على التفاعل الاجتماعي الإيجابي بينهم وبين الآخرين، وذلك من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لديهم ولدى أطفالهم.

ثانيًا : الأهمية التطبيقية:

١. جعل الأسرة عضو نشط وفعال في تنمية مهارات الأطفال التوحديين بشكل عام، وتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال بشكل خاص.
٢. إعداد مقياس في بعض مهارات السلامة الجسمية ومنها الحماية من الأخطار وتجنب الحوادث داخل المنزل وخارجه.
٣. بناء برنامج إرشادي للأسرة قائم على النمذجة يسعى إلى تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال التوحديين بمرحلة رياض الأطفال.
٤. إكساب الأطفال التوحديين بمرحلة رياض الأطفال بعض مهارات السلامة الجسمية، وحماية أنفسهم من الأخطار والحوادث.

مصطلحات البحث:

تعرِّف الباحثة التعريفات التالية تعريفًا إجرائيًا فيما يلي:

-الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

هم أولئك الأطفال الذين يعانوا من خلل في الأداء الوظيفي، مما يؤثر على قدرتهم على التفاعل الاجتماعي وحماية أنفسهم من الأخطار، ويمكن أن يحدث لهم هذا الاضطراب حتى سن الثلاث سنوات ويكون الأطفال من ضمن درجة اضطراب التوحد الخفيفة وضمن الفئة العمرية(٤-٥) سنوات وبدرجة ذكاء حوالي ٧٠ درجة.

-النمذجة:

هي تقليد ومحاكاة للسلوكيات المراد تعلمها، حيث يتم عرض السلوك أمام الشخص المراد تعليمه عن طريق بعض الفيديوهات أو اللعب أو تمثيل الموقف أمام الشخص لجعله يلاحظه ويقوم بتقليده وتعلمه، وهي الفنية القائم عليها برنامج البحث الحالي.

-السلامة الجسمية:

هي الحفاظ على سلامة الجسم بدون تعرضه للإصابة والأخطار، داخل وخارج المنزل بالنسبة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وهي تلك المهارات التي يتم قياس أثر تطبيق البرنامج عليها .

-البرنامج الإرشادي الأسري:

هو مجموعة من الخبرات والمواقف التي يتم إكسابها لأفراد المجموعة التجريبية من خلال بعض الاستراتيجيات التي تستخدم داخل الجلسات لتنمية بعض المهارات، ويستخدم البرنامج في هذا البحث لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال.

محددات البحث:

- **المحددات المكانية:**

تم تطبيق برنامج البحث الحالي بداخل مركز العلاج الطبيعي ببورسعيد.

- **المحددات الزمنية:**

تم تطبيق البحث الحالي خلال فترة الفصل الدراسي الثاني عام (٢٠٢١م – ٢٠٢٢م).

- **المحددات البشرية:**

تمثلت عينة البحث في (٥) أسر لأطفال اضطراب طيف التوحد، عمر أطفالهم (٤–٥) سنوات ويتراوح عدد هؤلاء الأطفال (٥٠) طفلاً وطفلةً تابعين لمركز العلاج الطبيعي.

- **المحددات الموضوعية:**

اقتصر البحث على تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، والمتمثلة في (السلامة داخل المنزل والسلامة خارج المنزل) باستخدام التعلم بالنمذجة وتشمل(التعلم بالنموذج الحي– التعلم بالمشاركة– التقليد – المحاكاة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحـور الأول: اضـطراب طيـف التوحـد Autism Spectrum Disorder):

مفهوم اضطراب طيف التوحد:

يعرفه القانون الأمريكي لتعليم الأفراد المعاقين اضطراب التوحد على أنه إعاقة تطورية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل غير اللفظي واللفظي والتفاعل الاجتماعي، وتظهر هذه الأعراض بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر، كما أن الأطفال ينشغلوا بالحركات النمطية والنشاطات المتكررة ومقاومته للتغيير (عودة، ٢٠١٥،ص ٣١).

فهو مصطلح يستخدم في وصف حالة إعاقة من إعاقات النمو الشاملة، وإن اضطراب التوحد هو نوع من الإعاقات التطورية سببها خللاً وظيفيًا في الجهاز العصبى المركزي (المخ) يتميز بتوقف أو قصور في نمو الإدراك اللغوي والحسي، وبالتالي يعوق القدرة على التواصل والتخاطب والتعلم والتفاعل الاجتماعي (محمود، أبو العينين، المقدامي، الطلي، ٢٠١٥، ص٩).

خصائص اضطراب التوحد:

عادةً ما تكون ردود أفعال الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غير عادية للإحساسات المادية، حيث أنهم دائمًا ما يتصفون بالآتي:

١-لا يستطيعوا تقدير الخطر أو يهيبوه.
٢- يلجأون إلى الضوضاء الشديدة عندما يضايقهم أحد.
٣- يكونون مفرطين الحساسية للألم أو يكونون عندهم قصور في ذلك.
٤-في الغالب لا يحبون أن يلمسهم أحد.

٥-ينجذبون إلى الموسيقى وخاصة الخفيفة منها.
٦-يبدوا عليهم وكأنهم صم (عبد الله، ٢٠١١، ص ١٤٦).

كما يمكن القول بأن المظاهر السلوكية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الذين ينظر إليهم على أنهم أطفال توحديين، تتباين تباينًا كبيرًا، و لذلك فإنه من الضروري وجود تقييم مستمر يتصف بالثبات والقوة فيما يتصل بالنمط السلوكي وبيئته ومقداره، وكذلك الوظيفة أو الدور الذي يلعبه السلوك و ذلك من أجل تطوير خطط علاجية فعالة (مصطفى، ٢٠١٣، ص ٢٣١).

والأطفال التوحديون غالباً ما يكونوا غير مدركين لبيئتهم ويواجهوا صعوبة في الاتصال بالعين، ونتيجة لذلك قد يبدو انهم غير مهتمين بالاتصال من أى نوع وعندما يحتاجون إلى شىء فغالباً يلجأون إلى الإشارة باليد، فيضع الطفل يد والديه على الشىء الذي يرغب فيه وبذلك يستخدموا الكبار كأداة للحصول على ما يريدون (Edwards & Lewis and Mawlan, n.d,p 10)

واضطراب طيف التوحد من الاضطرابات التي ظهرت وما زالت مبهمة إلى يومنا الحاضر، فأنه يعتبر من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة بالنسبة للأطفال ولأفراد الأسرة الذين يعيشون معهم، ويعود ذلك إلى أنه يتميز بالغموض وبغرابة أنماط السلوك المصاحبة له، وبتداخل بعض مظاهره السلوكية مع بعض أعراض إعاقات واضطرابات أخرى، فهو يصيب الأطفال دون سن الثلاث سنوات، فبدون سابق إنذار يلاحظ على أطفال اضطراب التوحد البدء بالانعزال وعدم التواصل واللعب مع الأقران والبكاء أو الضحك بدون سبب (إبراهيم، ٢٠٢٠، ص ص٢١-٢٢).

أيضًا هناك فرضية تقول أن الأفراد المصابين باضطراب طيف التوحد ليس لديهم ترشيح أو تصفية كافية ومناسبة للمعلومات الحسية، فهذه الفرضية تراعى الخصوصيات الخاصة بالأداء الإدراكى الحسى في اضطراب التوحد (Bogdashina, 2010, p 10).

ويعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من انعدام الخوف الحقيقي من الأخطار، حيث يلاحظ عليهم عدم الخوف من الأشياء أو الموضوعات المحيطة بهم والتي قد تثير الخوف لدى الأطفال من هم في مثل عمرهم الزمني (محمد، ٢٠١٠، ص ٢٩٥).

فهؤلاء الأطفال يحتاجوا إلى المساعدة، وفهم الطريقة التي يفكرون بها، كطريقة التفكير الإدراكى والاجتماعي عندهم، والتعرف على الطرق التي تساعد على تعزيز التعلم لديهم، ويترتب على عدم فهم الوالدين لتصرفات طفلهم إلى تعاملهم معه بطريقة خاطئة، بينما يؤدى فهمهم إلى تشجيع السلوكيات السليمة والبناءة (طوسون، ٢٠١٣، ص ص ١٣٤،١٣٢).

وترى الباحثة من خلال تعاملها مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومما سبق عرضه أن أطفال اضطراب طيف التوحد يتصفون بعدم إدراك الخطر وعدم القدرة على حماية أنفسهم ويمكن أن يعرضون أنفسهم ومن حولهم للخطر والإيذاء، ولذلك يجب مساعدتهم.

المحور الثاني: السلامة الجسمية Body Safety:

مفهوم السلامة الجسمية:

عرفتها بيومي (٢٠٠٨،ص ٨) بأنها تلك مهارات العناية بالذات التي من ضمنها قدرة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على تناول الطعام والشراب وارتداء الملابس وخلعها والأمان بالذات.

وعرفتها (ميخائيل، أمين، برغوت، ٢٠٠٨، ص ١٦٢ بأنها تلك المهارات التي يجب إكسابها للأطفال، لتجعلهم يحموا أنفسهم من التعرض للأخطار والحوادث داخل المجتمع.

أنواع السلامة الجسمية:

قد حددت كلٌ من (أمين ، برغوت، ميخائيل، ٢٠٠٨، ص ١٦٨، ١٧٢) أنواع السلامة الجسمية إلى:

أ- السلامة داخل المنزل، وتتضمن:

١.السلامة من المواد الحادة والسامة.
٢.السلامة من الأدوات الكهربائية.
٣.السلامة من النار.

ب-السلامة أثناء اللعب، وتتضمن:

١.السلامة خلال اللعب الحركي.
٢.السلامة أثناء اللعب الفني.
٣.أيضًا السلامة أثناء اللعب بالأدوات الصغيرة.

ج- السلامة أثناء عبور الطريق، وتتضمن:

١.السلامة أثناء عبور الطريق والسلامة أثناء السير.
٢.إدراك معنى الإشارات الخاصة بالمرور.

د- السلامة الشخصية، وتتضمن:

١.السلامة خلال اللعب مع الجيران.
٢.أيضًا عدم تحدث الأطفال مع الغرباء.
٣.أيضًا السلامة المتبعة أثناء وجود الأطفال بمفردهم في المنزل.

وقد تناولت الباحثة في البحث الحالي أنواع السلامة الجسمية إلى: السلامة الجسمية داخل المنزل – والسلامة الجسمية خارج المنزل، وقد أشارت مجموعة من الدراسات إلى أهمية تنمية وتعليم السلامة الجسمية للأطفال منهم على سبيل المثال لا الحصر: دراسة أبو زيد (٢٠١٥) فقد اهتمت بمهارات السلامة والأمان التي تساعد على تنمية وعي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بقواعد حماية الذات الشخصية وتعريفهم بمصادر الخطر التي قد يتعرضوا إليها في المواقف الحياتية المختلفة، وتمثلت تلك المهارات في مهارات السلامة والأمان في المنزل ومهارات السلامة الشخصية ومهارات السلامة والأمان في المجتمع، ولأن الصور هي اللغة الأولى لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذين يعانوا من قصور حاد في الإدراك وليست الكلمات، فإن إستراتيجية جداول النشاط المصورة والمعتمدة في أساس تصميمها على الصور لإجراء الأنشطة المستهدفة، هي من أنسب الإستراتيجيات المستخدمة مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

واهتمت أيضًا دراسة حمدان (٢٠١٦) في هذا الصدد هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي سلوكي لخفض سلوك إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتوصلت النتائج إلى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

ولقد هدفت دراسة عبد الجواد (٢٠١٦) في هذا الصدد التعرف على فعالية القصص الاجتماعية في خفض بعض الأنماط السلوكية غير الملائمة لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأن هؤلاء الأطفال يعانون كثيرًا من المشكلات غير الملائمة كإيذاء الذات والضرب، وهو ما يؤثر سلبًا، ولا يمكنهم من الإستمتاع بجودة حياتهم والتعرف على مدى استمراريته بعد الانتهاء من فترة المتابعة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي

والبعدي على مقياس السلوك غير الملائم بعد تطبيق برنامج القصص الاجتماعية، كما وجدت الدراسة استمرار أثر البرنامج بعد فترة المتابعة حيث لم تظهر فروق دالة بين التطبيق البعدي والتتبعى على مقياس السلوك غير الملائم بعد الانتهاء من برنامج القصص الاجتماعية.

وتستنتج الباحثة أن تطوير هذه المهارات قد يؤدي بالتأكيد إلى تنمية السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث أن تحسن المهارات السلوكية والاجتماعية يجعل الأطفال ذوي اضطراب التوحد قادرين على حماية أنفسهم من الأخطار وتحقيق السلامة الجسمية لديهم.

وقد تبنت الباحثة تقسيم السلامة الجسمية إلى الآتي: سلامة جسمية داخل المنزل وسلامة جسمية خارج المنزل.

المحور الثالث: النمذجة Modeling :

مفهوم النمذجة:

عرفها (Ratcliffe et al, 2015) بأنها إعادة بناء مبسط للوضع الحقيقي يخلو من التعقيد، ويساعد المتدرب على تعديل سلوكه وتقويمه نتيجة ملاحظة سلوك شخص آخر (في: علي، ٢٠١٥، ص ٣١٩).

فالنمذجة هي تلك الاستراتيجية التي تتم من خلال الاعتماد على نقل الخبرة أو الفكرة من فرد لآخر أو لمجموعة من خلال النموذج عن طريق التقليد والمحاكاة (علام، ٢٠٢١، ص ١٠).

أهمية النمذجة:

تعد النمذجة من أقوى استراتيجيات التعلم من حيث التأثير، فإن عبارة " فكر كما تراني أفكر"، هي أقوى من عبارة "اعمل ما أقوله"؛ لذلك يعد التعلم بالنمذجة صيغة من صيغ التعلم التي تستخدم كإجراء فعال في تعليم السلوكيات الجديدة، وفيها يكون الفرد الملاحظ هو المتعلم، ويقوم بملاحظة

السلوك من نموذج يؤدي هذا السلوك، وأن الكثير من السلوكيات الإنسانية يمكن تعلمها من خلال التعلم بالنمذجة (علام، ٢٠٢١، ص ١٠).

وهناك دراسات تناولت أهمية دور النمذجة في تعديل سلوك أطفال اضطراب التوحد ومن هذه الدراسات: دراسة (الراجحى، ٢٠٢٠) التي تناولت التحقق من فعالية برنامج تدريبى قائم على النمذجة السلوكية في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وتبين من نتائج الدراسة تحسن بعض المهارات الاجتماعية (التواصل والتفاعل الاجتماعي والمشاركة).

كما أشارت دراسة (علي، ٢٠١٥) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على النمذجة في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الطائف، وتوصلت النتائج إلى تحسن بعض المهارات الاجتماعية المتمثلة في (التعبير الانفعالي- الحساسية الانفعالية – الضبط الانفعالي –التعبير الاجتماعي –الحساسية الاجتماعية –الضبط الاجتماعي) التي تم التدريب عليهاعقب التدريب مباشرة وخلال القياس التتبعي.

فتؤدي النمذجة إلى تطوير مجموعة متنوعة من المهارات من خلال التشبه بالإجراءات التي يشاهدها الآخرون، ويتوقف نجاح عملية النمذجة هذه على قدرة الشخص الذي يقلد السلوك على جذب انتباه الأطفال المستهدفين، وبناءًا على ذلك يكون هؤلاء الأطفال أكثر عرضة لتقليد السلوك (علي، ٢٠١٥، ص ٣٢٥).

وبالتالي تعد النمذجة من أهم الفنيات في تعديل سلوك أطفال اضطراب طيف التوحد، حيث أنهم يستطيعون ملاحظة وتقليد السلوكيات التي تعرض أمامهم.

أنواع النمذجة :

١-**نمذجة مباشرة:** حيث يوجد شخص يؤدي السلوك المطلوب إتقانه من خلال مجموعة صور أو فيلم، يكشف كيفية أداء السلوك، أو يقوم الشخص بأداء هذا السلوك في مواقف فعلية.

٢-**نمذجة ضمنية:** فيها يتخيل الشخص نماذج تقوم بالسلوكيات التي يرغب المعلم أن يلقنها له.

٣-**نمذجة حية:** يقوم فيها النموذج بتأديته للسلوكيات المستهدفة بوجود الطفل، وذلك النوع من النمذجة يتطلب من الطفل فقط مراقبة السلوكيات التي يؤديها النموذج دون تأديتها

٤-**نمذجة مصورة:** تكون من خلال مشاهدة الطفل لسلوك النموذج من خلال الأفلام أو الوسائل الآخرى.

٥-**نمذجة من خلال المشاركة:** وفيها يراقب الطفل نموذج حى أولًا، ثم يقوم بتأدية الاستجابة من خلال مساعدة وتشجيع النموذج، وأخيرًا يؤدي الاستجابة بمفرده (علي،٢٠١٥، ص ٣٢٧)

خطوات النمذجة:

١-**التهيئة:**

يقوم فيها المعلم بمناقشة التلاميذ فيما سبق لهم دراسته، وهدف هذه الخطوة توضيح الغرض من عملية التعليم وربط الدرس الجديد بالخبرات السابقة،كما تهدف إلى توضيح الأخطاء التي من المتوقع أن يقع فيها التلاميذ (درويش، ٢٠٢٠، ص ١٦٥).

٢- تقديم المهارة:

حيث يتم من خلال المعلم مباشرة، وتكون من خلال مادة تعليمية يعدها المعلم، وتتضمن هذه المادة عرض المهارة وتوضيحها وعرض بعض الأخطاء التي يمكن وقوع المتعلم فيها أثناء تنفيذهاوكيفية التغلب عليها.

٣- النمذجة بواسطة المعلم:

حيث يتظاهر المعلم بالتفكير بصوت مرتفع أمام تلاميذه موضحًا كيف يستخدم المهارة ،وهو يقوم بذلك لتقديم نموذج للعمليات العقلية المتضمنة للمهارة.

وفي البحث الحالي تقوم الأسر بدور المعلم، حيث تقوم الأسر بالقيام بالسلوكيات التي تنمى بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال، وجعل الأطفال يقلدوهم.

٤- النمذجة بواسطة المتعلم:

فالنمذجة لا تقتصر على مجرد التقليد من جانب التلميذ، ولكنها تتطلب من التلميذ إيضاح ما يدور في ذهنه ، فليس بالضرورة أن يؤدي التلميذ في المواقف مثلما فعل المعلم لحل المشكلة، ولكنه يقوم بمحاكاته في أسلوب تناول المشكلة وليس في أسلوب حل المشكلة (الجعفري،٢٠٢١، ص ص ٦٣٣-٦٣٤).

ولقد اختارات الباحثة فنية النمذجة لما لها من أهمية كبيرة في تعليم وتدريب أطفال اضطراب التوحد، وقامت الباحثة باختيار الأسر لتطبيق الفنيات مع الأطفال لما لهم من أهمية قصوى في حياة الأطفال، وباعتبار الأسر ملازمة للأطفال أغلب الوقت فذلك يساعدهم على تدريب أطفالهم باستخدام الفنيات التي تدربهم عليها الباحثة في الجلسات مع أطفالهم، لكي يتم تنمية مهارات الأطفال وحدوث الاستفادة المرجوة.

المحور الرابع: البرنامج الإرشادي الأسري Family Counseling Program :

مفهوم الإرشاد الأسري:

فإن الإرشاد يعتبر من المنظور التاريخي معادلًا لإسداء النصح، ولقد أثارت هذه الفكرة قدرًا كبيرًا من الصراع، وخاصةً عندما ينظر المرشدون

لوظيفتهم على إنها أكثر من مجرد تقديم نصيحة، ولقد تطور الإرشاد تدريجيًا ليصبح مصطلحًا متعدد الإستعمال، ليشمل التشجيع وتقديم النصح وتطبيق الإختبارات وتفسيرها (علي، ٢٠١٠، ص ١١٩).

ويعرف الإرشاد الأسري بأنه مجموعة من التوجيهات العلمية التي تقدم لأسرة المعاق خاصةً الوالدين، وذلك بهدف تدريب وتعليم أفراد الأسرة على اكتساب الخبرات والمهارات التي تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم المترتبة على وجود طفل معاق لديهم، والتي تحقق للمعاق أقصى استفادة من قدراته (حنفي، ٢٠١٣، ص ١٥١).

أهمية الإرشاد الأسري:

فهناك أهمية لإرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة وتتلخص هذه الأهمية في النقاط التالية:

١-الحاجة إلى المعلومات : حيث أنه تحتاج أسر الأطفال إلى المعلومات التي تتعلق باحتياجات الأطفال، وما يتوقعه مستقبلهم، وأيضًا احتياجات الأطفال وكيفية مساعدتهم في تلبيتها، وأيضًا معلومات تتعلق بكيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢-الحاجات الاجتماعية: إنه من الضروري مساعدة الأسر في التفاعل الاجتماعي، والعمل على توفير خدمات لهم في البيوت، وأيضًا مساعدة المجتمع المحلي لهم من جميع المصادر المختلفة.

٣- الحاجات المرتبطة بوظيفة الأسرة: فلابد من توفير أنظمة دعم داخلية في الأسرة لمساعدة أعضائها على العيش بشكل طبيعي قدر الإمكان رغم الصعوبات التي تواجهها، نتيجة وجود فرد من ذوي الاحتياجات الخاصة بداخلها(حياة، ٢٠١٢، ص ص ٢٥-٢٦).

فيعد مجال إرشاد أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من المجالات المهمة في الإرشاد والمجالات الحديثة، وهو يمثل حاجة أساسية لهؤلاء

الأباء بسبب الضغوط والصدمات التي يمرون بها، بدايةً من تشخيص حالة الأطفال واستمرارًا مع هؤلاء الأباء طيلة حياة الأطفال، الذين يعتمدوا اعتمادًا كاملًا على الأسرة (القمش، ٢٠١٥، ص ٢٥٥).

وتلعب الأسرة دورًا كبيرًا وفعالاً في تنمية قدرات الأطفال، وتطوير مهاراتهم فبعدما كان سابقًا يُعتقد بأن سبب اضطراب التوحد، هو الوالدين أصبح التطور الذي حدث في تفسير اضطراب التوحد، ساعد على نقل الأسرة من دائرة اللوم إلى مرحلة المشاركة الفعالة في البرنامج الفردي (البلشة، ٢٠٠٦، ص ٨).

وقد أشارت دراسة عاصي (٢٠١٠-٢٠١١) في هذا الصدد إلى التعرف على فاعلية المشاركة الوالدية في نجاح البرامج التربوية الفردية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠٥ في إقبال الوالدين على المشاركة في البرامج التربوية الفردية المقدمة للأطفال ذوي اضطراب التوحد، من وجهة نظر المعلمين بحسب خبرة المعلم في مجال اضطراب التوحد لصالح الأكثر خبرة، ويوجد فروق في إقبال الوالدين على المشاركة في البرامج من وجهة نظر الوالدين بحسب المستوى التعليمى للوالدين لصالح الأعلى تعليمًا.

وأوضحت دراسة (إبراهيم، ٢٠١٧) إلى أن الرعاية الأسرية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، ودور المؤسسات الاجتماعية ومراكز التربية الخاصة في رعاية الأطفال ذوي اضطراب التوحد، حيث أن مستقبل الأمة يتحدد إلى حد كبير بالظروف التربوية والاجتماعية التي يتعرض لها أفراد الجيل الجديد من أبنائها، فإن أطفال اليوم هم رجال المستقبل، ويقاس مدى تقدم الأمم بمدى الخدمات التي تقدمها للأطفال، لذلك تحرص الأمم على أن ينشأ الجيل الجديد من أبنائها وهو كامل من الناحية العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية.

ولذلك فإن لإرشاد أسر الأطفال ذوي اضطراب التوحد أهمية كبيرة في ميدان اضطراب التوحد، فلقد تطور تعليم الآباء للاستجابة إلى الحاجات الواسعة لهؤلاء الأطفال، من مثل حاجاتهم إلى معرفة أكثر الطرق فعالية في تعليم أطفالهم، والحد من السلوكيات الشاذة (مصطفى والشربيني ،٢٠١١، ص ٢٦٩).

ولما سبق عرضه أجرت الباحثة ذلك البحث لإرشاد أسر أطفال اضطراب طيف التوحد بكيفية تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لأطفالهم من خلال النمذجة.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح القياس البعدي.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال.

الخطوات الاجرائية للبحث:

١-تحديد مجتمع البحث وعينته كالتالي:

تكونت العينة الاستطلاعية من جميع أطفال اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال التابعين لمركز العلاج الطبيعي ببورسعيد وعددهم (٥٠) طفلاً وطفلةً.

وتمثلت العينة الأساسية البحث في (٥) أسر من أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد التابعين لمركز العلاج الطبيعي ببورسعيد، حيث تقوم الباحثة بتنمية مهارات الأطفال من خلال إرشاد الأسر بكيفية التعامل مع أطفالهم وتدريبهم لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لديهم، وتم اختيار هذه الأسر لموافقتهم على الإشتراك في تطبيق البرنامج، وتم استبعاد الأسر التي رفضت الإشتراك في الجلسات والأسر التي لم تتوافر فيهم شروط العينة، فتم اختيار العينة بطريقة قصدية، وكانت شروط اختيار العينة كالآتي:

١- أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال.

٢-الأطفال تتراوح أعمارهم من(٤-٥) سنوات، لكي يتناسبوا مع مرحلة رياض الأطفال.

٣-الأطفال من ضمن فئة اضطراب طيف التوحد البسيط.

٤-الأطفال ضمن درجة ذكاء ٧٠ درجة تقريبًا.

٢-تحديد منهجية ومتغيرات البحث.

٣-إعداد أدوات البحث وتقنينها، وذلك من خلال عرض البرنامج الإرشادي والمقياس على السادة المحكمين وعددهم ١٢، وكانت نسب اتفاقهم على كل عبارة من عبارات المقياس تتراوح ما بين (٨٠%-١٠٠%) وقد استفادت الباحثة من آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم من خلال مجموعة من الملاحظات يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- تعديل صياغة بعض عبارات المقياس وتنظيمها لتصبح أكثر دقة ووضوحًا.

ب- إضافة بعض العبارات للمقياس لإثرائه.

ج- تقسيم المقياس إلى أبعاد (سلامة داخل المنزل وسلامة خارج المنزل).

د- أيضًا تم تعديل بعض الإجراءات داخل جلسات البرنامج بناءًا على آراء السادة المحكمين.

*** الصلاحية السيكومترية للمقياس:**

تم تطبيق المقياس على(٥٠) طفلاً وطفلةً من أطفال اضطراب طيف التوحد من الجنسين، وكانت الإجابة على المقياس عن طريق أسر الأطفال، وهذه العينة كانت ضمن العينة الاستطلاعية، حيث تم استبعاد نتائج الأطفال التي لم تستكمل أسرهم الإجابة على المقياس، وتم حساب ثبات المقياس من خلال: **ثبات المفردات، الثبات الكلي للمقياس:** وذلك باستخدام طريقتين(طريقة معامل ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية)، كما تم حساب صدق المقياس من خلال: صدق المفردات، كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق: معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها، ومعامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

٤-اختيار عينة البحث.

٥-تطبيق التجربة الاستطلاعية الأدوات.

٦-إجراء التجربة الأساسية وذلك من خلال:

أ-تطبيق مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية بأبعادها الأثنين (السلامة داخل المنزل- السلامة خارج المنزل)، لتحديد المستوى الفعلي لبعض مهارات السلامة الجسمية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال.

ب-تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على النمذجة بما تشمله من (التعلم بالنموذج الحى-التعلم بالمشاركة الوالدية- التقليد-المحاكاة) لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وعدد عينة البحث التي تم التطبيق عليها، خمسة أمهات لخمسة أطفال ذكور ذوي اضطراب طيف التوحد من ضمن الفئة العمرية (٤-٥) سنوات.

ج–تطبيق مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال للوقوف على مستوى بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال بعد تطبيق البرنامج، ومعرفة أثر البرنامج على تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لديهم.
د–التطبيق التتبعى بإعادة الاختبار مرة ثالثة بعد شهر من تطبيق المقياس البعدي، للتعرف على بقاء أثر التعلم والتدريب.

٧–تحليل البيانات وعمل المعالجات الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة وأهداف البحث حيث تم الاعتماد على المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة، وتمثلت متغيرات البحث في متغير مستقل (البرنامج الإرشادي) ومتغير تابع (بعض مهارات السلامة الجسمية)، واستخدمت الباحثة أسلوب الإحصاء اللابارامتري، وهو إختبار ويلكوكسون (W) Wilcoxon، وتم حساب الخصائص السيكومترية وحساب الفرق بين متوسطات الرتب باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 16) بواسطة الحاسب الآلي.

٨–تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٩–وضع التوصيات والمقترحات الملائمة في ضوء نتائج البحث.

عرض النتائج وتفسيرها :

إنه في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث تم وضع فروض البحث والتحقق من صحتها على النحو التالي:

أولاً: نتائج الفرض الأول :

وينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لصالح القياس البعدي**". وللتأكد من صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المرتبطة، بهدف المقارنة بين

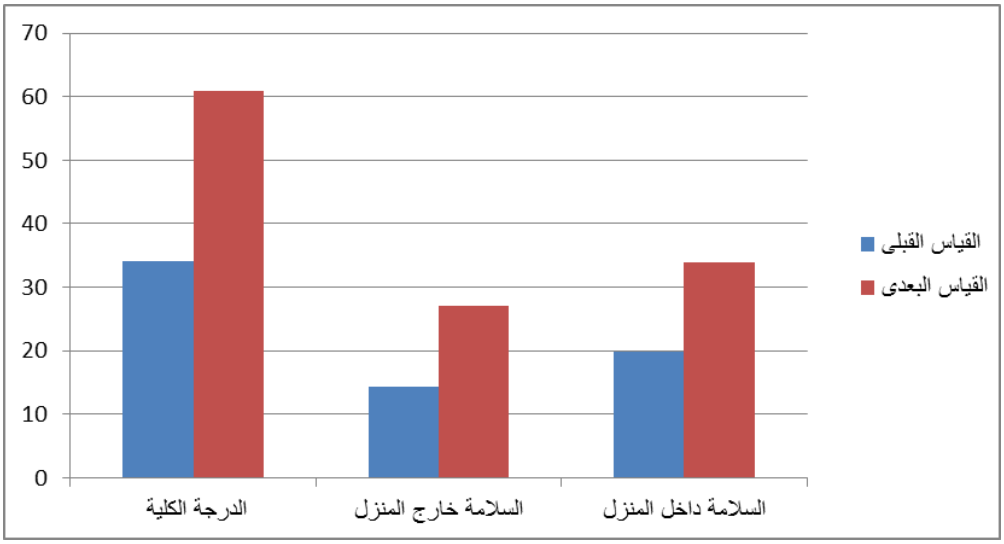
رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس، وتم تعيين الفروق بين الدرجات باستخدام قيمة (Z)، كالتالي:

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق(القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية على مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية بعد تطبيق البرنامج

البعد	عدد الرتب (السالبة- الموجبة- المتعادلة)	القياس القبلي- البعدي				قيم Z	الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
السلامة داخل المنزل	٠ الرتب السالبة	٠	٣	٠	١٥	-٢,٠٢٢	٠,٠٥
	٥ الرتب الموجبة						
	٠ الرتب المتعادلة						
السلامة خارج المنزل	٠ الرتب السالبة	٠	٣	٠	١٥	-٢,٠٢٢	٠,٠٥
	٥ الرتب الموجبة						
	٠ الرتب المتعادلة						
الدرجة الكلية	٠ الرتب السالبة	٠	٣	٠	١٥	-٢,٠٢٣	٠,٠٥
	٥ الرتب الموجبة						
	٠ الرتب المتعادلة						

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس السلامة الجسمية بأبعاده الإثنين بعد تطبيق البرنامج الإرشادي في اتجاه القياس البعدي، وبما أن البرنامج الإرشادي يعمل على تنمية السلامة الجسمية، فإن إتجاه البرنامج يعمل على زيادة القيم الموجبة وهو مايتضح من نتائج الجدول السابق، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري

فـي تنميـة السـلامة الجسـمية لـدى الأطفـال ذوي اضـطراب طيـف التوحـد بمرحلـة ريـاض الأطفـال، وقـد جـاءت قيمـة (Z) دالـة عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) وعلى ذلك تتحقق صحة الفرض الأول.



شكل(١)التمثيل البياني للفروق بين متوسطي درجات أبعاد مقياس السلامة الجسمية والدرجة الكلية بين القياسين القبلي والبعدي

يتضـح مـن الشـكل السـابق وجـود فـروق بـين متوسـطي درجـات أفـراد المجموعـة التجريبيـة فـي القيـاس القبلـي علـى السـلامة الجسـمية بأبعادهـا المختلفـة {سـلامة داخـل المنـزل(١٩,٨٣) – سـلامة خـارج المنـزل(١٤,٣٣)} والدرجـة الكليـة لمقيـاس السـلامة الجسـمية (٣٤,١٦)، والقيـاس البعـدي لـنفس المجموعـة علـى بعـض السـلامة الجسـمية بأبعادهـا المختلفـة {سـلامة داخـل المنـزل(٣٣,٨٣)– سـلامة خـارج المنـزل(٢٧,١٦)} والدرجـة الكليـة لمقيـاس السـلامة الجسـمية (٦٠,٩٩) فـي اتجـاه القيـاس البعـدي، وبـالرجوع إلـى متوسطات الدرجات للقياسين يتضح أن اتجاه هذه الفروق في اتجاه القياس ذا المتوسط الأكبر وهو القياس البعدي(القياس البعدي للسلامة الجسمية، القياس القبلي للسلامة الجسمية بأبعادها المختلفة)، وهذا الفارق يعزى إلى تطبيق البرنـامج الإرشـادي علـى أفـراد المجموعـة التجريبيـة، ممـا يـدل علـى

فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري في تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال.

وترى الباحثة أن المسؤول عن حدوث هذه التغييرات الفعالة في سلوك الأطفال هو إرشاد الأمهات بالفنيات والوسائل التي تم استخدامها مع أطفالهن ذوي اضطراب طيف التوحد، واستخدام النمذجة بصورها المختلفة والتي أدت إلى تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، وجعلتهم يستطيعوا حماية أنفسهم من بعض الأخطار التي كانوا يتعرضون إليها، ليس هذا فقط بل تعمل هذه الفنيات على الحفاظ على هذا التحسن حتى بعد مرور الوقت وأيضًا زيادة درجة التحسن، حيث أن الأطفال يتعلمون من خلال فاعليات البرنامج الإرشادي الأسري كيفية التعامل مع المخاطر وحماية أنفسهم.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني:

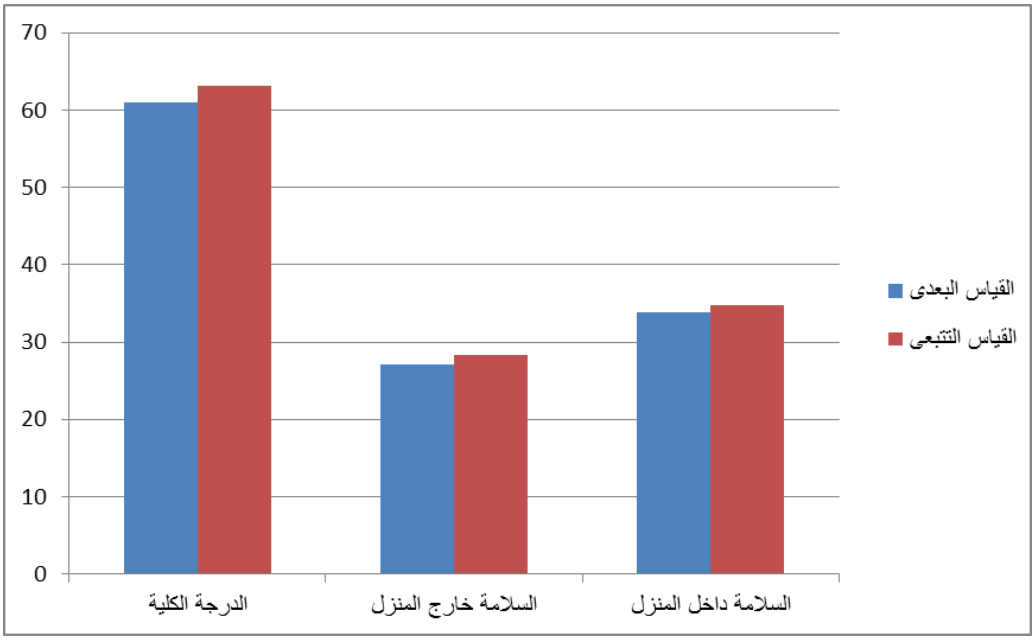
وينص الفرض الثانى على أنه " **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال**" ، وللتأكد من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للمجموعات المرتبطة، بهدف المقارنة بين رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي لمقياس بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، وتم تعيين الفروق بين الدرجات بإستخدام قيمة (Z)، التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيق(البعدي والتتبعي) للمجموعة التجريبية على مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية بعد تطبيق البرنامج

البعد	عدد الرتب (السالبة- الموجبة- المتعادلة)	القياس البعدي- التتبعي				قيم Z	الدلالة
		متوسط الرتب		مجموع الرتب			
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
السلامة داخل المنزل	٠ الرتب السالبة	٠	١,٥٠	٠	٣	-١,٣٤١	غير دالة
	٢ الرتب الموجبة						
	٣ الرتب المتعادلة						
السلامة خارج المنزل	٠ الرتب السالبة	٠	٢,٥٠	٠	١٠	-١,٨٢٧	غير دالة
	٤ الرتب الموجبة						
	١ الرتب المتعادلة						
الدرجة الكلية	٠ الرتب السالبة	٠	٢,٥٠	٠	١٥	-١,٨٤٣	غير دالة
	٤ الرتب الموجبة						
	١ الرتب المتعادلة						

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس بعض مهارات السلامة الجسمية، مما يدل على ثبات أثر البرنامج حتى بعد الانتهاء من التطبيق، من ثم فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري المستخدم في تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، ولقد جاءت قيمة (Z) غير دالة، وعلى ذلك تحقق صحة الفرض الثاني.

ويوضح الشكل التالي عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس السلامة الجسمية كما يلي:



شكل(٢) يوضح الفروق بين التطبيق البعدي والتتبعي على مقياس السلامة الجسمية بأبعاده المختلفة

يتضح من الشكل السابق عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي(٦٠,٩٩)، والقياس التتبعي(٦٣,١٦)، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري في تنمية التفهم الانفعالي للأسر وحدوث أثر إيجابي على السلامة الجسمية لأطفالهم ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، فالفنيات المنتقاة المستخدمة في البرنامج تعمل على ثبوت هذا التحسن حتى بعد مرور الوقت لأن الطفل يتدرب على استراتيجيات عن طريق أسرته، وقامت الباحثة بإرشاد الأسرة وتدريبهم على كيفية إكسابهم هذه الفنيات للأطفال، لكي يستطيعوا تجنب الحوادث وإدراك الخطر وحماية أنفسهم داخل المنزل وخارج المنزل.

وترى الباحثة أن النمذجة كان لها دورًا كبيرًا في هذا البرنامج لإكساب الأطفال المهارات وأيضًا التسلسل والتلقين والتعزيز وأيضًا الأنشطة الترفيهية

واستخدام اللعب و الفيديوهات والبطاقات المصورة، وقيام الأسرة بإتباع الإرشادات التي قدمتها لهم الباحثة وتقديم المعزز للأطفال أثناء قيامهم بالسلوكيات الصحيحة واتباع أساليب العقاب التي أرشدت لها الباحثة الأسر، تم الحفاظ على استمرارية ممارسة السلوك الصحيح، بل وتنميته على الدرجة الكلية للمقياس أثناء التطبيق التتبعي.

وذلك يرجع إلى طبيعة أطفال اضطراب طيف التوحد، التي تعتمد على تكرار السلوك إلى أن يتم إكتسابه وهذا ما أكدت عليه الباحثة مع الأسر من ضرورة استمرارية قيامهم بالأنشطة مع الأطفال حتى يتم إكتساب المهارات بشكل دائم، وهو ماتم التحقق منه بما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري القائم على النمذجة لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد بالمرحلة الإبتدائية وعلية فقد تم التحقق من صحة الفرض الثاني.

وتم تحديد فاعلية البرنامج الإرشادي الأسري القائم على النمذجة لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال من خلال المعادلة التالية:

معادلة حجم التأثير $rprb=\frac{4(T1)}{n(n+1)} - 1$

حيث: {rprb} قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)

{$T1$} مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة.

- {n} عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير{r_{prb} } كما يلي:

- إذا كانr_{rb} ٠,٤> فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان r_{rb}≥٠,٤ ٠,٧>فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.

- إذا كان $r_{rb} \geq ٠,٧$ <٠,٩فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان $r_{rb} \leq ٠,٩$ فيدل على علاقة قوية جداً أو حجم تأثير قوي جداً.

جدول (٣) يوضح حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية و أبعادها (سلامة جسمية داخل المنزل- سلامة جسمية خارج المنزل)

البعد	قيمة (T1)	عدد (n)	حجم التأثير(E.S)	نوع التأثير
بعد السلامة الجسمية داخل المنزل	١٥	٥	١	قوي جدًا
بعد السلامة الجسمية خارج المنزل	١٥	٥	١	قوي جدًا
الدرجة الكلية	١٥	٥	١	قوي جدًا

ويتضح من الجدول السابق فاعلية البرنامج المستخدم في البحث الحالي لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد بمرحلة رياض الأطفال، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء عوامل متباينة، وهي كالتالي:

- **الحاجة للتوجيه والإرشاد** وهذا ما لمسته الباحثة بصورة واضحة أثناء جلسات البرنامج الإرشادي، فالأمهات كانوا يفتقرون لفنيات تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لأطفالهن، حيث كانوا يتعاملون معهم بطريقة خطأ.
- **طبيعة عينة البحث** فالأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غير مدركين للخطر وغير قادرين على حماية أنفسهم من الأخطار، لذلك هذة الفئة من أهم فئات ذوي الإحتياجات الخاصة التي تحتاج إلى رعاية، وهذا ما سبق عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة، كدراسة (أبو زيد ٢٠١٥؛ حمدان، ٢٠١٧)، ولذلك اهتمت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي أسري قائم على النمذجة لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية لفئة الأطفال التوحديين بمرحلة رياض الأطفال، نظراً لقلة الدراسات – في حدود قراءات الباحثة- التي أهتمت بالإرشاد الأسري لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية

للأطفال التوحديين بمرحلة رياض الأطفال، وبالفعل أثبت البرنامج فاعليته في تنمية بعض مهارات السلامة الجسمية للأطفال، فإن الفنيات والأنشطة التي إستخدمتها الباحثة كان لها أثرًا فعالاً في تنمية المهارات لعينة البحث.

- عوامل تتعلق بالبرنامج نفسه، وتتمثل في:

-**محتوى جلسات البرنامج:** فقد جاءت لتخاطب وتركز في مضمونها على إرشاد الأسر لتنمية بعض مهارات السلامة الجسمية بمكوناتها سلامة داخل المنزل وسلامة خارج المنزل للأطفال التوحديين، وهو ما انعكس صداه في ارتفاع درجات العينة التجريبية في القياس البعدي.

-**تطبيق البرنامج:** ويقصد به حسن اختيار المكان والزمان الملائمين لتقديم الجلسات، وأيضًا استخدام الباحثة للفنيات والأنشطة التي تناسب طبيعة الفئة المستهدفة وأدت إلى تنمية المهارات المرجوة، كما كان يتم تحديد مواعيد التطبيق بالاتفاق مع الأسر، وأخذ رأيهم لضمان جديتهم وإلتزامهم بالجلسات.

توصيات البحث:

يوصي البحث الحالي ببعض التوصيات كالآتي:

١- أهمية التدخل المبكر مع حالات اضطراب طيف التوحد، وتقديم لهم المساعدة والرعاية.

٢- كما يجب الكشف المبكر من قبل الأسرة على أولادها عند ملاحظة أي سلوك غير معتاد للطفل بالنسبه لأقرانه من هم في مثل عمره، فيجب توجههم به إلى أماكن الفحوص المتخصصة،

٣- أيضًا ضرورة زيادة توعية أسر الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بطبيعة وخصائص طفلهم ذوي اضطراب طيف التوحد لكي يتمكنوا من التعامل السليم معه.

٤- يجب توفير وسائل الرعاية المناسبة لفئة اضطراب طيف التوحد، وإمداد دور الرعاية بالإمكانيات التي تساعد على تدريب الأطفال وإكسابهم المهارات المختلفة.

٥- ضرورة الإهتمام بالنمذجة والتلقين والتعزيز لإكساب أطفال اضطراب طيف التوحد المهارات المختلفة، ومن ضمنها مهارات السلامة الجسمية وغيرها من المهارات.
٦- ضرورة استخدام الوسائل التكنولوجية عند تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المهارات، حيث أن هؤلاء الأطفال يحققون إستفادة أكبر عند التواصل مع الفيديوهات التي تعرض لهم من خلال الوسائل التكنولوجية.

البحوث المقترحة :

تقترح الباحثة إجراء بعض البحوث الآتية:
١- فاعلية التدخل المبكر في إكساب مهارات السلامة الجسمية للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد.
٢- فاعلية برنامج إرشادي أسري لتوظيف طاقات أطفال اضطراب طيف التوحد بشكل مثمر.
٣-أثر النمذجة على تنمية مهارات الاستقلال لأطفال اضطراب طيف التوحد.
٤- أثر إرشاد الأسرة على استغلال طاقات أطفال اضطراب طيف التوحد.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ، أحمد (٢٠٢٠). التوحد بين ضرورة التشخيص المبكر وصعوباته. *المجلة الاجتماعية القومية*.المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية. المجلد السابع والخمسون، العدد الثاني.
- إبراهيم ، علياء (٢٠١٧). *دور الأسرة والمؤسسات الإجتماعية في رعاية الطفل التوحدى: دراسة ميدانية بمدينة المنصورة* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب. جامعة المنصورة.
- أبو زيد ، نهى (٢٠١٥). *برنامج قائم على جداول النشاط المصورة لتنمية مهارات السلامة و الأمان للأطفال الذاتويين* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.

- البلشة، أيمن (٢٠٠٦).تفعيل دور الأباء (الوالدين) في البرامج السلوكية والتربوية للأطفال التوحديين (من النظرية إلى التطبيق). ورقة عمل.*المؤتمر العربى التاسع للاتحاد رعاية وتأهيل ذوي الحاجات الخاصة في الوطن العربي*، مصر .القاهرة.

- بيومي، لمياء (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال* التوحديين (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية تربية بالعريش. جامعة قناة السويس.

- الجعفري، حسين (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية النمذجة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية لكلية التربية*. جامعة أسيوط. ج ٣٤، ع١٠.

- حمدان، أسامة (٢٠١٦). *فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في خفض سلوك إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال التوحديين* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة أسيوط.

- حنفي ، علي (٢٠١٣) . *العمل مع أسر ذوي الإحتياجات الخاصة : دليل المعلمين و الوالدين* (ط٤) الرياض: دار الزهراء.

- حياة ، هادف (٢٠١١-٢٠١٢). *مدى فاعلية الإرشاد الأسري في تعديل الإتجاهات الوالدية نحو الأطفال الصم*(مذكرة لنيل شهادة الماجستير). كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة باجي مختار- عنابة.

- درويش، فاطمة الزهراء (٢٠٢٠). استخذام استراتيجية النمذجة المدعومة ببعض الوسائط في تنمية مهارات التلاوة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*. كلية التربية جامعة أسيوط. ج٢، ع٢.

- الراجحي ، تامر (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي باستخدام تكتيك النمذجة السلوكية في تنمية المهارات الاجتماعية لجماعات الأطفال ذوي اضطراب التوحد. *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*. العدد الثالث.

- طوسون، عبير (٢٠١٣). *التدريب الميداني لمسار التوحد و الاضطرابات السلوكية*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عاصي ، ليال (٢٠١٠-٢٠١١). *فاعلية المشاركة الوالدية في نجاح البرامج التربوية الفردية المقدمة للأطفال التوحديين من وجهة نظر المعلمين والوالدين: دراسة ميدانية في مدينة(دمشق- ريف دمشق- اللازقية)* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة دمشق دمشق.
- عبد الجواد ، ريهام (٢٠١٦). *فعالية برنامج قائم على القصص الاجتماعية في خفض بعض الأنماط السلوكية غير الملائمة لدى الأطفال الأوتيزم* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية جامعة بنها.
- عبد الله ، عادل (٢٠١١). *مدخل إلى التربية الخاصة:علم نفس الإعاقة والموهبة*. الرياض: دار الزهراء.
- علام ، صابر (٢٠٢١). برنامج قائم على استراتيجية النمذجة لعلاج مشكلات التحدث الناتجة عن الثنائية اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمدارس اللغات. *المجلة العلمية لكلية التربية*.
- علي، عبد الحميد (٢٠١٠). *الإرشاد النفسي لغير العاديين وأسرهم*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- علي، عبير (٢٠١٥)٠ فاعلية برنامج قائم على النمذجة في تحسين بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. مج ٣٤. ع ١٦٥.
- عودة ، محمد (٢٠١٥). *تشخيص وتنمية مهارات الطفل الذاتوى*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- القمش، مصطفى (٢٠١٥). *اضطرابات التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج، دراسات عملية (ط٢)*.عمان: دار المسيرة.

- محمد ، عبد الصبور (٢٠١٠).*التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- محمود، الفرحاتي؛ أبو العينين، ميرفت؛ المقدامي، نعيمة؛ الطلي، فاطمة(٢٠١٥). *اضطراب التوحد دليل المعلم والأسرة في التشخيص والتدخل*. إعداد وحدة الاختبارات النفسية والتربوية بقسم بقسم البحوث: أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مصطفى، أسامة ؛ الشربيني، السيد (٢٠١١). *التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مصطفى، ولاء (٢٠١٣). *دراسة حالة لذوي الإحتياجات الخاصة (ط٢)*. الرياض: دار الزهراء.
- ميخائيل، إميلي؛ أمين، سهى؛ محمد، رحاب(٢٠٠٨). فعالية استخدام اللعب التمثيلي في تنمية مهارات الأمان للأطفال المتخلفين عقليًا. *المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية رياض الأطفال بجامعة الأسكندرية: بعنوان نحو صناعات آمنة للطفل*. المجلد الثاني.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

-Bogdashina , O. (2010*). Autism and edges of the known world sensitivities, language and constructed reality*. jessica kingsley publishers. london and Philadelphia.
-Edwards , W , Lewis , S & Mawlan , L. n.d. *Autism physician hand book*. canadian edition.
-Manicacci, M ,Bouteyre, E, Despax, J& Brejard, V. (2019). *Involvement of emotional intelligence in resilience and coping in mothers of autistic children*. Vol. 49,Isuue,11, journal of autistic and developmental and disorders.

فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين

* أ.د/ عاطف حامد زغلول.*
** أ.م.د/ عبير محمود منسي.*
*** أ.م.د/ إيمان جمال فكري.*
**** حنان شعبان الطرابيلي.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٨/٦ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢ /٩/٤

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي وتم استخدام مقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي لقياس المتغير التجريبي المتمثل في مهارة التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة، مهارة التعبير عن العواطف والمشاعر، مهارة التواصل البصري، مهارة فهم واستخدام لغة الجسد والإشارات والإيماءات، ومهارة اللعب التخيلي، واستخدمت برنامج قائم على إستراتيجية التعلم باللعب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كمتغير مستقل. وتمثلت عينة البحث (٥) أطفالاً.

* أستاذ مناهج الطفل ورئيس قسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة بورسعيد.
** أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة بورسعيد.
*** أستاذ مناهج الطفل المساعد بقسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد.
**** باحثة دكتوراه بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

وتوصل البحث إلى النتائج التالية: وجود فرق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج البحث في مهارات التفاعل الاجتماعي في اتجاه التطبيق البعدي. وذلك بسبب تطبيق أنشطة متنوعة في مجال المعاملات الاجتماعية قائمة على إستراتيجية التعلم باللعب ساعد على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين، أدى ذلك إلي التفاعل بين المعلمة والأطفال ذوي اضطراب التوحد أثناء أداء الأنشطة كما أن الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي والحرص على تنميتها من خلال إستراتيجية التعلم باللعب كانت فعالة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

The effectiveness of a program based on learning by playing strategy in developing some social interaction skills among children with integrated autism spectrum disorder.

Prof. Dr/ Atef Hamed Zaghloul. *
Prof. Assis. Dr/ Abeer Mahmoud Mansi. **
Prof. Assis. Dr/ Iman Jamal Fikry. ***
Hanan Shaaban El-Trabeli. ****

Abstract:

The aim of the current research is to develop some social interaction skills among children with integrated autism spectrum disorder using the play-learning strategy.

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

**** Assistant Professor of Child Curricula, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, Port Said University.**

***** Assistant Professor of Child Curricula, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, Port Said University.**

****** PhD researcher, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

Expressing emotions and feelings, the skill of eye contact, the skill of understanding and using body language, signs and gestures, and the skill of imaginative play, and I used a program based on the learning strategy by playing for children with autism spectrum disorder as an independent variable. The research sample consisted of (5) children. The research reached the following results: There is a statistically significant difference between the mean scores of the children of the experimental group in the pre and post application of the research program in social interaction skills in the direction of the post application. This is due to the application of various activities in the field of social transactions based on the strategy of learning through play that helped develop social interaction skills for children with integrated autism spectrum disorder, which led to interaction between the teacher and children with autism while performing the activities, and attention to social interaction and keenness to develop it through Through play, the learning strategy was effective in children with autism spectrum disorder.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية التعلم باللعب. Learning by playing strategy
- مهارات التفاعل الاجتماعي. Social Interaction Skills
- الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. Children with ASD
- الأطفال المُدمجين. Embedded children

مقدمة:

يأتي الأطفال إلى العالم شغوفين بالتعلم، ومؤهلين له نفسياً وجينيًا بما يمتلكونه من قدرات استثنائية، وخلال السنوات الأربع الأولى من أعمارهم يستوعبون كمًا هائلًا من المعلومات؛ لذا يُعد الاهتمام بالأطفال وتعليمهم أحد أهم المتطلبات التي تسعى المجتمعات جاهدة لرقيها وحل مشكلاتها.

كما أن الاهتمام بذوي القدرات الخاصة من أكثر الموضوعات التي تلقى دعماً، حيث دعت الدولة في رؤية مصر ٢٠٣٠ إلى الاهتمام بهم؛ فرعاية ذوي الحقوق الخاصة أحد أهم المظاهر الحضارية ففي الاهتمام بهم وإعداد برامج لهم ودمجهم يؤدي إلى تطور ذكائهم وتكوينهم اتجاهات إيجابية نحو مجتمعهم. ويُعد اضطراب طيف التوحد أكثر فئات ذوي الحقوق الخاصة غموضاً؛ فهو ناتج عن خلل في الجهاز العصبي يؤثر على التفاعل الاجتماعي، وتظهر المشكلة في المراحل الأولى من عمر الطفل (الحوامدة، ٢٠١٩، ٥).

ويضيف الشربيني بأن على الرغم من القصور الشديد لدى ذوي اضطراب طيف التوحد فأن بعضهم يتمتع بقدرات مميزة في مجالات عدة سواءً كانت في التعامل مع الأرقام أو حفظ القصائد وهذه قدرة من الله سبحانه وتعالى ميزهم بها(الشربيني، ٢٠١٥ ، ٢٠).

وقد أكدت دراسات العثمان (٢٠١٥)، إسماعيل (٢٠١٧)، أحمد (٢٠١٨) على أن اضطراب طيف التوحد يؤثر سلباً في قدرات عدة لدى الطفل، والتأثير الأكبر يكون من الناحية الاجتماعية في التعامل مع المحيطين به سواء في قصور في التواصل بالآخرين أو عدم مقدرته على اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة في جعله عضوًا فعالًا في مجتمعه.

وهو ما يؤثر سلباً من الناحية الاجتماعية على الأطفال ذوي طيف التوحد حيث يرفضون جميع أشكال التفاعل الاجتماعي، ويُمكن أن نُرجع

ذلك إلى المشاكل الحسية لدى الأطفال ذوي طيف التوحد فبعضهم لديه حساسية زائدة تجاه الصوت المرتفع، والبعض الآخر ينزعج من التلامس (الجلبي، ٢٠١٥ ، ٣١).

ونظرًا لأن التفاعل الاجتماعي أساس الحياة حيث يربط الشعوب معًا؛ فلا يستطيع الإنسان العيش مُنعزلًا عن الجماعة التي ينتمي إليها. نظرًا لأن التفاعل الاجتماعي من العمليات الأساسية في جميع المؤسسات المختلفة، ومن خلاله تتجسد العمليات الاجتماعية والتي تسعى لإشباع الحاجات الإنسانية في المجتمع.

وبناءًا عليه فقد أكدت العديد من الأدبيات على أن تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ودمجهم بالمدارس، وتوفير بدائل تربوية أقل تعقيدًا بناءًا على احتياجاتهم يعمل من تطوير شخصية الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد (رزوقي وآخرون، ٢٠١٦ ، ٢١٢. ٢١٣). وقد أكدت دراسة عيد (٢٠١٦) على أهمية الدمج للطفل ذي اضطراب طيف التوحد فهي تعمل على تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي لديه.

وجدير بالذكر أن إستراتيجية التعلم باللعب ذو فائدة مع الطفل ذو اضطراب طيف التوحد والتي أكدت العديد من الدراسات على أهميتها لتعليمهم وتطوير مهاراتهم بالإضافة إلى أهميتها في العملية التعليمية، كما أنها تجعل العملية التعليمية أكثر استحقاقًا للجهد المبذول من أجله.

فالتعلم باللعب من أهم الإستراتيجيات في تكوين الشخصية ويساهم في إكساب الطفل ذو اضطراب طيف التوحد مهارات التفاعل الاجتماعي كاستغلال قدرته الحركية والاعتماد على الذات، لذا يجب عند اختيار اللعبة التعليمية التأكد من مدى مناسبتها مع السلوك الظاهر لدى الطفل نظراً لأهميتها في بناء سلوكيات إيجابية لديه (عجيمي، ٢٠١٩، ٨٠).

الإحساس بالمشكلة:

١) بعد متابعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين بإحدى الروضات الحكومية نظرًا لطبيعة عمل الباحثة تم ملاحظة قصور بمهارات التفاعل الاجتماعي لديهم وعدم الاندماج مع أقرانهم.

٢) وبعد التقصي لُوحظ أن أسرهم تشكو نُدرة البرامج التي تساعدهم على تنمة مهارات التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهم من ذوي اضطراب طيف التوحد، وبعد قيام الباحثة بالاطلاع على عدد من البحوث السابقة وجدت أن البحوث تناوت مهارات التفاعل الاجتماعي بطريقة تقليدية لدى هذه الفئة، كما وجدت نُدرة في البحوث التي تناولت مهارات التفاعل الاجتماعي لدى هذه الفئة والتي اعتمدت على DSM-5 في البيئة المحلية على حد علم الباحثة.

٣) وبعد الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات المرتبطة بالأطفال ذوي طيف التوحد والدليل الإحصائي للاضطرابات DSM-5 اتضح أن الأطفال ذوي طيف التوحد يُعانون من قصور في مجالات النمو المختلفة وأهمها القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي؛ مما يؤثر سلباً على حياتهم.

٤) بالإضافة إلى أن نسبة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في تزايد، لذا يجب الاهتمام بهم من خلال التعرف على أهم المشكلات والعقبات التي تواجههم ومنها القصور الواضح في مهارات التفاعل الاجتماعي وكيفية التغلب عليها.

٥) ومن خلال الاطلاع على بورتاج –برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة– ، وبرنامج ABLLS –برنامج إرشادي يوضح القدرات الحالية للطفل ويوضح كيفية ارتقائها –، تم التعرف على مهارات التفاعل الاجتماعي التي يجب أن تتوافر لدى الأطفال بوجه عام وذوي طيف التوحد بوجه خاص.

٦) وللتعرف على مهارات التفاعل الاجتماعي التي تناسب عينة البحث من حيث المرحلة العمرية، تم إجراء دراسة إستطلاعية على عدد من المعلمات والأخصائيات التربية الخاصة،وعددهم (١٠) معلمات/أخصائيات والمطلوب منهم الإشارة إلى المهارات التي تتناسب مع الطفل ذو اضطراب طيف التوحد المُدمجين في المرحلة العمرية (٥:٩) أعوام، وكانت النتيجة:

- ٩٥% من المعلمات/ الأخصائيات أكدن على أهمية المهارات التالية: التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة، التعبير عن العواطف والمشاعر، والتواصل البصري.
- ٩٠% من المعلمات/ الأخصائيات أكدن على أهمية المهارات التالية: فهم واستخدام لغة الجسد والإشارات والإيماءات، واللعب التخيلي.

٧) وبعد الاطلاع على في رؤية مصر 2030 تبين أنها اهتمت بذوي الحقوق الخاصة لتحقيق والمساواة بين ذوي القدرات الخاصة مع أقرانهم، لذا كان لابد من دمج ذوي الحقوق الخاصة مع أقرانهم.

٨) بالاطلاع على البحوث والأدبيات السابقة التي هدفت لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين اتضح أنهم استخدموا استراتيجيات التعلم التعاوني ومن هذه الدراسات السيد (٢٠١٦)، أحمد، حسان الدين (٢٠١٨). كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومن هذه الدراسات عيد (٢٠١٦)، خاصة أن اللعب رحلة اكتشافية تدريجية للعالم المحيط بالطفل.

ومن هنا يجب تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد المدمجين باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ومن هذه الإستراتيجيات التعلم باللعب التي تتبناها الباحثة في هذا البحث.

مشكلة البحث:

تبلورت مشكلة البحث الحالي وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين؟

وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية:

- ما مهارات التفاعل الاجتماعي التي يجب تنميتها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- ما أُسس إعداد برنامج قائم على إستراتيجية التعلم باللعب لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين؟
- ما التصور المقترح لبرنامج يُنمي مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب توافرها لدى الأطفال ذوي طيف التوحد المُدمجين؟
- بناء برنامج قائم على إستراتيجية التعلم باللعب لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين.
- التحقق من فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم باللعب لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث في الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١ . يُسهم في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين وذلك من خلال إستراتيجية التعلم باللعب.
٢. تُعد أحد الركائز الأساسية في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي من خلال إستراتيجية التعلم باللعب لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين.
٣. تُسهم في تقديم دراسة مبتكرة وذلك من خلال تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين عن طريق إستراتيجية التعلم باللعب.

ثانياً: من الناحية التطبيقية:

١. تقديم برنامج ذو فعالية لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين وذلك من خلال إستراتيجية التعلم باللعب.
٢. تسهم في إفادة كل من يتعامل مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين.

مصطلحات البحث:

تعرِّف الباحثة التعريفات التالية تعريفًا إجرائيًا فيما يلي:

-إستراتيجية التعلم باللعب Learning by playing strategy:

إستراتيجية تعلم موجه قائمة على اللعب الهادف المُحكم بقوانين بما يتناسب مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين وتحوي مجموعة من المثيرات المتنوعة والتي من شأنها تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديه بما يزيد من ثقته بنفسه وتفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين مما يعمل على تقليل حدة الإضطرابات السلوكية لديه.

- **التفاعل الاجتماعي Speaking Skills:**

علاقات اجتماعية قائمة على التفاعل الاجتماعي بين البشر وذلك من خلال المواقف الحياتية المتنوعة والتي تُسهم في إكساب الطفل المزيد من الخبرات التي تعمل على تنمية مهاراته المختلفة سواء أكانت اللغوية أوالمعرفية لكي يتفاعل مع الآخرين ويمتلك فن المهارة في مراعاته للآخرين والتعبير عن مشاعره ويعبر عنها بإيماءات أو إشارات كما يتفاعل مع آقرانه ويندمج معهم.

- **اضطراب طيف التوحد Autism Spectrum Disorder:**

هم الأطفال المُدمجين مع أقرانهم في المدارس والذين يُعانون من اضطرابات نمائية ناتجة عن خلل عصبي بالدماغ، والذي يؤدي إلى قصور في مهارات التفاعل الاجتماعي التي تُعيق الفرد على التواصل، مما يجعله يميل إلى العزله، ويُمكن التعرف عليهم في المراحل الثلاث الأولى.

محددات البحث:

- **الحدود البشرية:** يقوم البحث الحالي على الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد بمدارس (اليرموك- المدينة المنورة- الشهيد محمد صبري) التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة بورسعيد.

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على استخدام إستراتيجية التعلم باللعب، ومهارات التفاعل الاجتماعي التالية (التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة، التعبير عن العواطف والمشاعر، التواصل البصري، فهم واستخدام لغة الجسد والإشارات والإيماءات، واللعب التخيلي).

- **الحدود المكانية:** تقتصر على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين بمدارس (اليرموك- المدينة المنورة- الشهيد محمد صبري) التابعة لمديرية التربية والتعليم في بورسعيد.

- **الحدود الزمنية:** استغرق تطبيق البرنامج (٧) أسابيع من العام الدراسي٢٠٢١ . ٢٠٢٢، بحيث يكون بالأسبوع الواحد يومان؛ بكل يوم نشاطان؛ ومدة كل نشاط (٦٠) دقيقة تم تقسيمهم على فترتين.

منهج البحث:

يتبع البحث الحالي المنهج التجريبي والذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي لمجموعة تجريبية واحدة، والذي يقوم على دراسة العلاقة بين المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل:** يتمثل في البرنامج التدريبي (موضوع البحث) القائم على إستراتيجية التعلم باللعب لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين.
- **المتغير التابع:** مستوى أداء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين.

فروض البحث:

. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج القائم على إستراتيجية التعلم باللعب في مهارات التفاعل الاجتماعي في اتجاه التطبيق البعدي لمقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيجيب الإطار النظري على السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة البحث وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: اضطراب طيف التوحد المدمجين:

أولاً: مفهوم اضطراب طيف التوحد:

عرفه سليمان (٢٠١٤،١٣٢) بأنه " مجموعة من الحالات المختلفة التي تؤثر على النمو وتتميز باضطرابات في التواصل والتفاعل الاجتماعي، سلوكيات نمطية، وكل الحالات المشابهة لتلك الأعراض يُطلق عليها طيف التوحد". كما عرفتها ديدوار (٢٠١٨،١٦٢) بأنه "اضطراب نمائي يظهر في

السنوات الأولى من عمر الطفل ويؤدي إلى قصور في التحصيل اللغوي والتفاعل الاجتماعي".

ثانياً: مفهوم الدمج:

عرفته السعيد (٢٠١١ ، ٦١) بأنه "إعطاء الأطفال من ذوي القدرات الخاصة الفرصة للاندماج في نظام التعليم للتأكيد على مبدأ المساواة في التعليم ويهدف الدمج إلى مواجهة الاحتياجات الضرورية للطفل من ذوي القدرات الخاصة". وعرفه المركز العربي للبحوث التربوية لدولة الخليج (٢٠٢١،٢٨) بأنه "مشاركة الأطفال ذوي القدرات الخاصة البيئة تربوية مع أقرانهم وعلى أشكال مختلفة من الدعم الاجتماعي" .

إستراتيجية دمج الأطفال ذوي طيف التوحد مع الأطفال العاديين :

دمج الأطفال ذوي طيف التوحد مع أقرانهم حق من حقوقهم ويمكن من خلاله الاعتراف بإنسانيتهم أولًا ومواجهة احتياجاتهم ثانيًا، ومن أهم فوائد الدمج كما أكدها كلٌ من القبالي (٢٠١٧)؛ مختار(٢٠١٩):

- تغير اتجاهات المجتمع نحو الأطفال ذوي طيف التوحد.
- السماح للأطفال من ذوي طيف التوحد الإندماج مع أقرانهم؛ لتحقيق التكافؤ فيما بينهم.
- شعور الأطفال من ذوي اضطراب التوحد بانتمائهم إلى مجتمعهم، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- كما يعمل الدمج على فهم المعلمة للفروق بين ذوي طيف التوحد وأقرانهم؛ فيشجعهم على تطوير أساليب تراعي تلك الفروق(القبالي،٢٠١٧، ٢١٩)؛(مختار، ٢٠١٩ ، ١١٢)

شروط الدمج:

إن قبول ذوي القدرات الخاصة بالمدارس التي يتم تهيئتها للدمج بالتعلم، يتطلب ما يلي:

- يتم قبول ذوي القدرات الخاصة ذو الإعاقة البسيطة، ونحدد منها ما يخص إطار البحث:

بالنسبة للإعاقة الذهنية: وتشمل (الإعاقة الذهنية البسيطة . بطيء التعلم . اضطراب التوحد) ويشترط للقبول ألا تقل نسبة الذكاء عن ٦٥ ولا تزيد عن ٨٤ باستخدام ستانفورد بينيه.

وسيراعي البحث الحالي عند اختيار العينة تلك المحددات؛ ومنها:

- أن تتراوح نسبة ذكاء الطفل من عينة البحث ٦٥ : ٨٤ وذلك بناءًا على ستانفورد بينيه.
- ألا يُعاني الطفل من عينة البحث من أي إعاقات مُصاحبة.
- أن يكون الطفل مُدمجًا بمدارس التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.
- أن يكون الطفل من عينة البحث ناطق.

خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

الخصائص الاجتماعية:

- عجز في تحقيق التفاعل الاجتماعي، عدم الرغبة في تكوين صداقات، يفضل العزلة واللعب بمفرده عن اللعب الجماعي، ولا يرد البسمة للآخرين (القمش، ٢٠١٠ ، ٤٩).
- التجنب الاجتماعي لكل أشكال التفاعل الاجتماعي، صعوبة في فهم مشاعرالآخرين ، عدم المقدرة على توقع أفعال الآخرين في المواقف الاجتماعية (مجيد، ٢٠١٠ ، ٤٢).
- قصور في تكوين علاقات اجتماعية تتمثل في: العزلة الاجتماعية، الفشل في تكوين علاقات اجتماعية، وقصور القدرة على التقليد وانشطة اللعب الهادف (محمد، ٢٠١٥ ، ٢٧.٢٥).

- عدم المقدرة على مشاركة الآخرين، تكوين علاقات اجتماعية سوية (المقابلة، ٢٠١٦ ، ٣٠).
- يتجاهل المحيطين به ولا يتواصل معهم سواء بالنظر أو بالإشارات، عدم التجاوب معهم، ويلبي احتياجاته بمفرده (الحوامدة، ٢٠١٩ ، ٣٠).

الخصائص التواصلية:

- قصور اللغة،عدم المقدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة به؛ الإستجابة الغير طبيعية للأصوات، وصعوبة إدراك المعاني اللغوية أو غير اللغوية.
- ضعف في القدرات التعبيرية وتعميم المفاهيم، الفشل في الاستجابة للتعليمات، التفسير الحرفي للكلمات، المصاداة أي ترديد الكلام، قصور في استخدام الضمائر (القمش، ٢٠١٠ ، ٥٢).
- عدم المقدرة على التعبير عن انفعالاتهم ويعبرون عنها بـ(فرط الحركة، مقاومة التغيير، سلوكيات شاذة) كما لا يبدي أي انفعالات كالدهشة (الشرقاوي، ٢٠١٨ ، ١٧٧- ١٧٩).
- الأطفال ذوو اضطراب طيف التوحد يفشلون في استخدام اللغة كوسيلة للتواصل بدون تدريب، كما أنهم يُعانون من قصور لغوي في مفرداتهم (محمد، ٢٠١٥ ، ٧٢).
- قصور الاستجابة للمثيرات الحسية، العزلة الاجتماعية واللامبالاة، صعوبة في وصف مشاعرهم والتعبير عن انفعالاتهم (الحياري، ٢٠١٨ ، ٤٦).

الخصائص السلوكية والانفعالية:

- اضطرابات سلوكية تتمل في العزلة الاجتماعية، والحركات الجسدية غير المألوفة وفرط الحركة، مقاومة التغيير، بالإضافة إلى السلوك العدواني ومقاومة الآخرين(الشربيني، ٢٠١٥ ، ٢٢). وأضاف المقابلة (٢٠١٦)

نوبات انفعالية حادة بالإضافة إلى النشاط الزائد أو الخمول (المقابلة، ٢٠١٦ ، ٢٩).

- الطفل ذوي طيف التوحد يصعب التحكم به، بالاضافة إلى أنماط سلوكية محددة، قصور بالتفاعل الاجتماعي، وإقامة العلاقات الاجتماعية(آل شرف، ٢٠١٢).

- مظاهر انفعالية حادة مثل نوبات الغضب، مقاومة التغيير، وفرط الحركة وتحدث تلك الأنماط لمحاولته لإيصال رسالة للمحيطين به(متولي، ٢٠١٥، ٣٢).

- أحد الاضطرابات النفسية التي تُصيب الطفل ذو طيف التوحد الاكتئاب بالاضافة إلى اضطرابات أخرى كالسلوكيات العدوانية، وعدم الاتزان(غوردن، ٢٠١٦ ، ٤٦).

الخصائص البدنية:

- ضعف في العضلات تتراوح شدتها مما يؤثر على أدائهم الحركي وقد يصل لتأخر في النمو الحركي، المشي على أطراف الأصابع (المقابلة، ٢٠١٦ ٣٠). وأضاف سليمان السيد (٢٠١٠) أنهم يختلفون عن أقرانهم من حيث التردد في استخدام يد معينة بحيث يتبادل في استعمال اليمنى واليسرى؛ مما يؤكد على وجود اضطراب في وظائف المخ (سليمان السيد، ٢٠١٠ ، ٤٩).

ولقد اتفق معها كلاً من الشربيني (٢٠١٥)؛ متولي (٢٠١٥)؛ الحوامدة (٢٠١٩)، وأكدوا على أن القصور لدى الأطفال ذوي طيف التوحد يزيد من العقبات في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

ومن هنا يتضح أن الأطفال ذوي طيف التوحد يتصفون بعدة خصائص تميزهم عن أقرانهم وأحد أهم تلك الخصائص قصور بالتفاعل الاجتماعي؛

مما يؤثر سلباً على إندماجهم. لذا سعت الباحثة لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد المُدمجين وذلك من خلال إستراتيجية التعلم باللعب.

مقاييس تقدير اضطراب التوحد:

هناك عدة مقاييس لتشخيص طيف التوحد، ستقوم الباحثة بحصر المقاييس المناسبة للمرحلة العمرية لفئة عينة البحث وهم كالتالي:

١. **قائمة تشخيص للأطفال المضطربين سلوكيًا (مقياس رملاند):** استبانة اختيار من متعدد لأولياء الأمور وتركز على الأداء الوظيفي للتعرف على تواجد اضطراب طيف التوحد أم لا، وتتكون من ٧٦ بندًا تتضمن معلومات عامة عن الطفل. (المقابلة، ٢٠١٦ : ١٥٠)

٢. **كارز CARS:** مقياس تقدير التوحد ويهدف المقياس لمراقبة سلوك الطفل ونشاطه في سن ما قبل المدرسة وهو أكثر المقاييس انتشاراً لتحديد اضطراب التوحد وشدتها، وتم اصدار CARS-2 وهو مكون من ١٥ بند وهم: العلاقة مع الآخرين، التقليد، الاستجابة الإنفعالية، استخدام الجسم، استخدام المجسم، التكيف مع التغيير، الاستجابة البصرية، الاستجابة السمعية، الخوف، التواصل اللفظي، التواصل الغير لفظي، مستوى النشاط، تناغم الإستجابة العقلية، وانطباعات عامة. يقوم الفاحص بملأ المقياس وذلك بوضع دائرة حول الدرجة والدرجات: 3.5 ,2.5 ,1.5 وبعد الانتهاء من ملأ المقياس يتم رصد النتائج وسيتم توضيح درجات الشدة لعمر من ٢ : ١٢ عام على النحو التالي:

- الدرجات من 29.5 : 15 لا توجد أعراض طيف التوحد.
- الدرجات من 36 : 30 أعراض بسيطة لمتوسطة لطيف التوحد.
- الدرجات أعلى من 37 أعراض شديدة لطيف التوحد(آل شرف،٢٠١٢، ١٥).

٣. **مقياس جيليام لتقدير التوحد GARS:** مقياس لتشخيص اضطراب التوحد للأفراد من عمر ما بين ٣ لـ٢٢ عاما ويتكون من ثلاث مقاييس فرعية (السلوكيات النمطية، التواصل، والتفاعل الاجتماعي) ويتم تعبئتها من قبل شخص على معرفة تامة بالطفل ويستغرق ٥ : ١٠ دقائق (محمد، ٢٠١١ ، ٤٥).

المحور الثاني: مهارات التفاعل الاجتماعي:

مفهوم التفاعل الاجتماعي:

عرفه الزغبي (٢٠١٠،١٥٢) بأنه "عملية قائمة على إقامة علاقات تفاعلية بين أعضاء الجماعة بحيث يشارك بعضهم البعض الآخر في النواحي المختلفة سواء أكانت العقلية والانفعالية والاجتماعية".

وعرفه عبد الهادي (٢٠١٩،٩٢) بأنه "عمليات متبادلة بين طرفين في موقف بحيث يكون سلوك أي منهما جاذبا لسلوك الآخر ويتم عن طريقه تبادل رسائل معينة تؤدي إلى إقامة علاقات اجتماعية ".

أهمية التفاعل الاجتماعي:

يتفق كلٌ من عبد الحميد (٢٠١٢)، الربيعي (٢٠١٦)، عبد الجليل (٢٠١٩) الدليمي (٢٠٢٠) على أهمية التفاعل الاجتماعي تتحدد في النقاط التالية:

. يساعد التفاعل الاجتماعي للطفل ذوي طيف التوحد على تنشئته اجتماعياً وغرس القيم والمباديء المجتمعية لديه، وهذا ما أكدته دراسة كلٍ من علي (٢٠١٧)؛ عبد السلام (٢٠١٩).

. يساعد التفاعل الاجتماعي في نمو جميع جوانب الطفل ذوي طيف التوحد، وذلك لأن الطفل الذي لا تتوفر له فرص كافيه للتفاعل الاجتماعي يتأخر نموه. وهذا ما أكدته دراسة باسي (٢٠١٦).

كما يُمكن ذكر أهمية التفاعل الاجتماعي للطفل ذوي طيف التوحد، تتمثل في:

ـ يُساعد التفاعل الاجتماعي في بناء شخصية الطفل ذوي طيف التوحد.

. يُساعد التفاعل الاجتماعي في نمو قدراته وقابلياته التي يحتاجها للمجتمع.

. يُساعد التفاعل الاجتماعي في الحد من الاضطرابات والقصور التي يُعاني منها الطفل ذوي طيف التوحد.

. يُساعد التفاعل الاجتماعي في جعل الطفل ذوي طيف التوحد عنصراً فعالاً في الجماعة.

مهارات التفاعل الاجتماعي:

حدد الدخيل الله (٢٠١٤) مهارات التفاعل الاجتماعي التي يجب توافرها لدى الأطفال، ومنها:

. ومهارات التفاعل في السياق الاجتماعي؛ وتتضمن: المشاركة الاجتماعية والسلام ورد التحية.

ـ مهارات التفاعل الاجتماعي الوجداني؛ تتضمن: التعبير عن الاتفعالات والمشاعر.

ـ مهارات كسب ود الآخرين والقبول الاجتماعي أثناء أداء الأنشطة.

. مهارات المعرفة والعرف الاجتماعي (الدخيل الله، ٢٠١٤ ، ٩١).

عدة مهارات للتفاعل الاجتماعي ABLLS :

كما أضاف برنامج

. اتباع تعليمات بسيطة.

. محاكاة الآقران.

. طلب الاهتمام النشط.

. تسمية الأشياء للأخرين.

. التواصل البصري.
. طلب أشياء من الأقران.
. ينضم لأقرانه في نشاط.
. يساعد الآخرين.

ومن خلال ما سبق يمكن للباحثة تحديد مهارات التفاعل الاجتماعي الذي يقوم البحث بتنميتها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة، التعبير عن العواطف والمشاعر، التواصل البصري، فهم واستخدام لغة الجسد، واللعب التخيلي.

خصائص التفاعل الاجتماعي:

اتفق كلٌ من عبد الحميد (٢٠١٢)؛ (الربيعي، ٢٠١٦)؛ (الحوري، وجرو، ٢٠٢١)؛ (السامرائي، ٢٠٢١) على عدة خصائص للتفاعل الاجتماعي، وهم:

. إن التفاعل الاجتماعي شرط أساسي للتواصل وتبادل الأفكار.
-ولكل فعل رد فعل لذا يجب حدوث التفاعل بين أفراد المجموعة.
ـ إن التفاعل بين أفراد المجموع يعمل على ظهور القيادات والقدرات المختلفة.
ـ عندما يقوم أحد أفراد المجموعة بأداء سلوك معين فإنه يتطلب حدوث استجابة. (عبد الحميد، ٢٠١٢ ، ١١)؛ (الربيعي، ٢٠١٦ ،٤٣)؛ (الحوري، وجرو ، ٢٠٢١ ، ٨١)؛ (السامرائي، ٢٠٢١ ، ١٣٥).

ومن خلال ما سبق يمكن أن نستخلص خصائص التفاعل الاجتماعي للطفل:

ـ التفاعل الاجتماعي أحد أهم وسائل الاتصال ونقل المعلومات بين الأطفال.

. تفاعل الأطفال في الجماعات يؤدي إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم كما يؤدي إلى تنمية قدراتهم.
. تفاعل الأطفال في الجماعات يؤدي إلى تقارب القوى بينهم.

نظريات التفاعل الاجتماعي:

- نظرية بيلز Beles: ويقصد بالتفاعل الاجتماعي في إطار نظرية بيلز السلوك الظاهري للأفراد في الموقف المختلفة وفي إطار الجماعة الصغيرة أما الموقف فيتكون من الاشخاص الذي يوجه إليهم السلوك مثل الذات والأفراد المحيطين ومن العناصر المادية التي يتضمنها الموقف (الربيعي، ٢٠١٦ ، ٤٦).
- نظرية سامبسون Sampson: وتقوم هذه النظرية على التوتر والتوازن، وتؤكد هذه النظرية في أن العلاقات المتوازنة تنشأ عن طريق الظن بأن الطرف الثاني "الذي نحب" يحمل نفس المشاعر التي يحملها الطرف الأول، إلا أنها تؤكد على أهمية دور التوتر وإعادة التوازن في العلاقات الاجتماعية.
- نظرية بوجاردس Bogardus: يفسر التفاعل الاجتماعي بناءًا على العلاقات المكانية؛ نظرًا لأن البشر إذا كانوا منعزلين عن بعضهم البعض ووسائل الاتصال بينهم منعدمة، لكان نتاج ذلك بأن التأثير في بعضهم البعض محدود جداً (الربيعي، ٢٠١٦ ، ٤٧).

طرق وإستراتيجيات تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين:

توجد العديد من البرامج والإستراتيجيات لتنمية التفاعل لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومنها:

- التعلم التعاوني: توضح عامر (٢٠١٩) على أهمية التعلم التعاوني مقارنة بالتعلم الفردي؛ حيث أنه أكثر فعالية ، بالإضافة إلى أنه عندما

يكافيء طفل على أدائه المتميز فإنه يكون بمثابة نموذج يقتدى به بالإضافة إلى ارتفاع مستويات التحصيل الأكاديمي لديهم، كما أنه يزيد من امكانية التفاعل بين الأقران من خلال مجموعات التعلم التعاوني (عامر، ٢٠١٩ ، ١٥١).

- التعلم باللعب: يستخدم المختصين التعلم باللعب مع الأطفال ذوي طيف التوحد لتنمية تفاعلهم بالمحيطين بهم، ويضعون اللعب كأساس في أي برنامج، كما يعد مدخلًا لدراسة الأطفال والتعرف على مشاكلهم الإنفعالية ووضع بدائل للتخلص منها، وتعد من أهم الاساليب التي تقلل السلوكيات النمطية (عبد الجليل، ٢٠١٩ ، ٢٩٣). كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية إستراتيجية التعلم باللعب للأطفال ذوي طيف التوحد ومنها دراسة حسن (٢٠١٠)؛ الطويرقي (٢٠١٣).

- كما توجد عدة برامج للتدخل مع أطفال التوحد ودمجهم مع أطفال التوحد منها برنامج Lovaas وطريقة TEACCH وبرنامج ABLLS و-VB MAPPو PECS. ويجب على الأخصائي الذي يتعامل مع الأطفال ذوي طيف التوحد اختيار الإستراتيجية أو البرنامج الذي يناسب كل طفل.

المحور الثالث: إستراتيجية التعلم باللعب:

مفهوم إستراتيجية التعلم باللعب:

يعرفها الجبالي (٢٠١٦،٩) بأنه " نشاط موجه قائم على الأطفال لتنمية جوانبهم المختلفة بالإضافة إلى تحقيق المتعة، وهو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعارف والخبرات المختلفة". كما يعرفها الأتربي (٢٠٢٠،٢١٠) بأنه " نشاط موجه يهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين الجسمية والوجدانية والعقلية، عبر توظيف الأنشطة والوسائل المختلفة كأدوات تربوية تهدف إلى اكتساب المعرفة وتحقيق التفاعل الاجتماعي).

أهمية إستراتيجية التعلم باللعب للطفل الذي يعاني اضطراب طيف التوحد:

حدد الإمام والجوالدة (٢٠١٠)؛ رياض (٢٠١٠) أهمية التعلم باللعب في النقاط التالية:

- التعلم باللعب هو أحد أفضل الطرق لتحقيق التواصل وإقامة علاقة بين الطفل والمعلمة، ومن هنا يبدأ الطفل بالثقة بالنفس، وتلك أول خطوة للتفاعل مع العالم المحيط.
- من خلال أنشطة التعلم باللعب يتفاعل الطفل مع آقرانه والأدوات من حوله.
- من خلال أنشطة التعلم باللعب يبدأ الطفل بالتعبير عن انفعالاته المختلفة (سعادة ـ حزن ـ ...)؛ وهنا يصبح الطفل متزنًا (الإمام، والجوالدة، ٢٠١٠ ، ٢٢١ ؛ (رياض، ٢٠١٠ ، ٩٨).

وأضاف كلٌ من فاضل (٢٠١٥)؛ و(عبد الجليل، ٢٠١٩) النقاط التالية:

- التعلم باللعب مع الأطفال ذوي طيف التوحد يُنمي تفاعلاتهم بالعالم المحيط بهم، يقلل من النمطية، وتعد أداة تواصل بين الأطفال والمعلمون، كما تعمل على تنشيط القدرات العقلية لديهم.
- يعمل على تعزيز التفاعل الاجتماعي، والمرونة في حل المشكلات، ويطور من اهتماماتهم باللعب لاكتشاف العالم المحيط بهم(فاضل، ٢٠١٥ ، ٨٣)؛ (عبد الجليل، ٢٠١٩ : ٢٩٣).

واتفق معها كلٌ من(2013) Toth, other وعيد (٢٠١٦)، خروبي، وبوضياف (٢٠٢١) على أهمية التعلم باللعب للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ويُمكن إضافة النقاط التالية:

- يُخرج اللعب الطفل من عزلته وتُحسن من مهارات التفاعل الاجتماعي لديه.

- تُحسن من مهارات اللعب لدى الطفل خاصة لمن لديه قصو.
- كما أن اللعب من أفضل الطرق لتحقيق التواصل بين الطفل والمعلمة.

خطوات إستراتيجية التعلم باللعب:

:أن التعلم باللعب يتكون من الخطوات الآتية (Kaufman(2013 يرى كلٌ الخفاف (٢٠١٣)؛ كوفمان أن التعلم باللعب يتكون من الخطوات الآتية:

- مرحلة الإعداد: وفيها يتم إعداد الألعاب التربوية بطرق تتناسب مع المنهج والمرحلة العمرية.
- مرحلة استخدام الألعاب التربوية: وفيها يتم تطبيق الألعاب التربوية بخطة فردية.
- مرحلة المتابعة: وفيها يسعى المعلم جاهداً لمتابعة الأطفال أثناء المراحل المختلفة.
- مرحلة التقييم: وفيها يقوم المعلم بتقييم الأطفال؛ لتقييم مدى تحقيقهم للأهداف المطلوبة.

وحدد الشرقاوي (٢٠١٨) خطوات تعليم الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد مهارات التعلم باللعب الفردي:

- اختيار اللعبة المناسبة لإثارة الطفل.
- ملاحظة الطفل في كيفية استخدام اللعبة.
- تقديم نموذج يقتدي بها لاستعمال اللعبة.
- تقديم التلقين في الوقت المناسب أثناء اللعب.
- استخدام التعزيز المتناسب والمتنوع (الشرقاوي، ٢٠١٨ ، ٢٦٩).

المباديء التي يجب اتباعها عند استخدام الإستراتيجية مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

- استخدام الألعاب المناسبة للطفل من ذوي طيف التوحد؛ كالألعاب الحسية.

- مُراعاة الحالة النفسية والصحية للطفل من ذوي طيف التوحد عند استخدام الإستراتيجية معه؛ وذلك لتحقيق التواصل الفعال بين المُعلمة والطفل (متولي، ٢٠١٥ ، ٢٧١).
- يجب اختيار الوقت المناسب لدخول عالم الطفل، والمثابرة المضنية لتحقيق الهدف؛ لأن الطفل من ذوي طيف التوحد ذلك لن يتجاوب من المرة الأولى (الشرقاوي، ٢٠١٩ ،٢٨٤).
- توفير الظروف التي تتيح لهم التعلم من خلال اللعب، لذا يجب التفكير في الألعاب التي تتناسب مع العمر العقلي للأطفال من ذوي طيف التوحد وتشجعهم للتعليم بطرق مبتكرة (Gray, n.d).

مبررات استخدام إستراتيجية اللعب:

- تلبية متطلبات عملية التطوير التربوي، وبناء نوع من التكاملية في عملة إعداد المعلمين.
- تغيير اتجاهات المعلمين نحو دورهم ودور الأطفال في العملية التعليمية.
- تنمية مهارة التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يجب أن يتم بعيداً عن الرتابة وبطرق مبتكرة؛ لذا فإستراتيجية التعلم باللعب أنسب لذلك.
- إستراتيجية التعلم باللعب تجعل العملية التعلمية مُحببة للأطفال بعيداُ عن التلقين؛ حيث تُعلم الأطفال في جو يسوده المرح، كما تتيح الألعاب التعليمية الفرصة لنمو التخيل والتفكير الإبتكاري.
- تعمل الإستراتيجية على تطوير وبناء العملية التعليمية.

إجراءات البحث :

- تحديد مجتمع، وتغيرات البحث.
- إعداد أدوات البحث .

- تطبيق تجربة البحث الاستطلاعية.
- ضبط المتغيرات وتطبيق تجربة البحث.
- تحليل بيانات البحث واعداد المعالجة الاحصائية.
- تفسير النتائج واعداد التوصيات والمقترحات.

مجتمع وعينة البحث:

. مجتمع البحث: المجتمع المستهدف في هذا البحث هم الأطفال ذوي طيف التوحد من عمر يتراوح بين (٥-٩) أعوام، المدمجين والتعليم بمحافظة بورسعيد.

. عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية، من الأطفال ذوي طيف التوحد، وتتكون من (٥) أطفال ذوي طيف التوحد، وتم وضعهم بمجموعة تجريبية بعدة مدارس (اليرموك –المدينة المنورة – محمد صبري)، بحيث يطبق البرنامج كل طفل في مدرسته وذلك لتحقيق التفاعل الاجتماعي مع مجموعته

أدوات البحث:

يتضمن البحث أدوات القياس التالية:

- ❖ قائمة بمهارات التفاعل الاجتماعي (ملحق رقم ١، إعداد الباحثة).
- ❖ مقياس تقدير الخصائص السلوكية لمهارات التفاعل الاجتماعي (ملحق رقم ٢، إعداد الباحثة).

- **قائمة بمهارات التفاعل الاجتماعي (ملحق رقم ١):**

للإجابة على سؤال البحث والذي ينص على "ما مهارات التفاعل الاجتماعي الواجب توافرها لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين؟"، وتطلب ذلك تحديد قائمة بمهارات التفاعل الاجتماعي، وتم إعدادها في ضوء:

. الاضطلاع على البحوث العربية والأجنبية والمُؤلفات التي تتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال بصفة عامة وللأطفال ذوي طيف التوحد بصفة خاصة.

. الاضطلاع على برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج) وبرنامج ABLLS والتي في ضوئها تم تحديد مهارات التفاعل الاجتماعي (L)؛ التي يجب تنميتها للطفل ذوي اضطراب طيف التوحد.

ـ الاضطلاع على الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 الذي حدد مهارات التفاعل الاجتماعي التي بها قصور لدى الأطفال ذوي طيف التوحد.

* وفي ضوء ما سبق تم إعداد قائمة بمهارات التفاعل الاجتماعي والتي نذكرها في الملحق رقم (١).

➢ مقياس تقدير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد المُدمجين (ملحق رقم ٢):

يهدف هذا المقياس إلى تقدير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد المُدمجين في البرنامج بعمر يتراوح من (٥-٩) أعوام قبل وبعد البحث، وتم إعداد المقياس في ضوء الخطوات الآتية:

- الإضطلاع على بعض الأطر النظرية والتربوية في مجال التربية الخاصة، إلى جانب الإطلاع على بعض المقاييس في هذا الصدد عبد (الله، ٢٠٠٣)؛ (صالح، ٢٠١٣) لتصميم مقياس مهارات التفاعل الاجتماعي المتضمنة في البرنامج وتندرج تحتها المهارات الفرعية التالية: التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة، التعبير عن العواطف والمشاعر، التواصل البصري، فهم واستخدام لغة الجسد والإشارات والإيماءات، واللعب التخيلي.

❖ إعداد جدول مواصفات مقياس تقدير مهارات التفاعل الاجتماعي:

جدول (١) مواصفات المقياس

	المعاملات الاجتماعية			التواصل غير اللفظي			العلاقات الاجتماعية		
	المهارة الفرعية	نسبة مئوية	عدد البنود	المهارة الفرعية	نسبة مئوية	عدد البنود	المهارة الفرعية	نسبة مئوية	عدد البنود
	التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة	28%	7	التواصل البصري	12%	3	اللعب التخيلي	16%	4
	التعبير عن العواطف والمشاعر	20%	5	فهم واستخدام لغة الجسد	24%	6			
المجموع		48%			36%			16%	
	المجموع الكلي							100%	

❖ تصحيح المقياس:

*يقوم الفاحص باتباع التعليمات التالية:

- يتألف المقياس من (٥) مهارات أساسية، بإجمالي (٢٥) بندًا لقياس السلوكيات الخاصة بمهارات التفاعل الاجتماعي.
- يتم تطبيق المقياس وذلك من خلال:

أ- طرح البند على كلٍ من ولي الأمر ومعلمة الطفل بالقاعة.

ب- يتم ملاحظة الطفل داخل القاعة وخارجها وذلك أثناء تفاعله مع أقرانه. ومعلمته. ومن ثم وضع علامة (√) على مستوى التقييم المناسب:

ج- إذا كان الطفل لا يظهر سلوكاً محدداً ضع علامة (√) أسفل كلمة أبداً.

د- إذا كان الطفل يظهر سلوكاً محدداً بطريقة متقطعة ضع علامة (√) أسفل كلمة نادراً . أحياناً . غالباً حسب درجة استمرارية ظهور السلوك.

هـ- إذا كان الطفل يظهر سلوكاً محدداً بطريقة دائمة ضع علامة (√) أسفل كلمة دائماً.

❖ **ضبط المقياس:**

١. **عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من السادة المحكمين: (للتأكد من صدق المقياس):** تم عرض بنود مقياس تقدير مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي طيف التوحد المُدمجين على لجنة من المتخصصين في التربية الخاصة لتحكيم المقياس، وذلك للتأكد من صدق المقياس والحكم على بنود كل مهارة فرعية إن كانت تقيس بالفعل ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال إبداء آرائهم حول:

- صدق بنود المقياس لقياس ما وضعت لقياسه.
- وضوح الصياغة للمعلمة / ولأخصائية التربية الخاصة.

٢. **حساب معامل ألفا كرونباخ:** تم حساب ثبات المقياس بمعامل ألفا كرونباخ (α)؛ لأنها من أعم وأشمل الطرق كما أنها تصلح لكل المقاييس بين الأبعاد المفردة للمقياس والدرجة الكلية، ولحساب معامل ألفا كرونباخ. كانت المعادلة: $$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum s^2{}_i}{s_i^2}\right]$$

وفيما يلي جدول (٢) يوضح ما توصل إليه البحث من نتائج معامل الارتباط:

جدول (٢)

ثبات أبعاد المقياس بمعامل ألفا كرونباخ

البعد	معامل الارتباط
البعد الأول: التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة.	0,81
البعد الثاني: التعبير عن العواطف والمشاعر.	0,93
البعد الثالث: التواصل البصري.	0,89
البعد الرابع: فهم واستخدام لغة الجسد.	0,95
البعد الخامس: اللعب التخيلي.	0,84

➢ **برنامج الأنشطة القائم على إستراتيجية التعلم باللعب المستخدم في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: (ملحق رقم ٣)**

يهدف البرنامج لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب، وللإجابة على سؤال البحث والذي ينص على " ما التصور المقترح لبرنامج قائم على إستراتيجية التعلم باللعب يُنمي مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين؟". تم إعداد البرنامج وفقاً للخطوات التالية:

❖ **خريطة البرنامج:** يُمكن إعداد خريطة البرنامج، وذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (٣) خريطة البرنامج

مهارات التفاعل الاجتماعي	الأنشطة التي تنمي مهارات التفاعل الاجتماعي
التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة.	الأشكال الهندسية
	لعبة: الموانع
	الألوان الاساسية
	مدرستي الجميلة
	لعبة: التنشين
التعبير عن العواطف والمشاعر.	خمن
	الإنفعالات
	ارسم
	لعبة: الإنفعالات
	اصنع دمية
التواصل البصري.	صف الافعال
	لعبة: الملابس
	لعبة: الصندوق
	الكائنات البحرية
	قاع البحار

مهارات التفاعل الاجتماعي	الانشطة التي تنمي مهارات التفاعل الاجتماعي
فهم واستخدام لغة الجسد.	لعبة: خمن الصواب
	لعبة: انا مين
	لعبة: عبر
	لعبة: القبول او النفي
	لعبة: مثل الادوار
اللعب التخيلي.	لعبة: وسيلة المواصلات
	تخيل وسيلة المواصلات
	لعبة: الفاكهة
	تخيل الفاكهة
	لعبة: الافعال

❖ **تحديد الهدف العام للبرنامج:** تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي طيف التوحد باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب.

❖ **صياغة الأهداف السلوكية والعامة للبرنامج:**

جدول (٤) الأهداف العامة والسلوكية للبرنامج

الأهداف العامة	الأهداف السلوكية		
	المعرفية	الوجدانية	النفسحركية
ـ تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المُدمجين. ـ يتفاعل مع أقرانه في الأنشطة المختلفة. ـ يُعبر عن العواطف والمشاعر ـ يتواصل بصرياً مع معلمته. يتواصل بصرياً مع زميله المجاور. ـ يفهم لغة الجسد. ـ يستخدم الإيماءات والمشاعر. ـ يلعب لعباً تخيلياً.	ـ أن يسمي الطفل الأدوات المعروضة عليه. ـ أن يعدد الطفل الأشكال الهندسية المعروضة عليه. ـ أن يسمي الطفل الألوان (أحمر ـ أزرق) بمهارة. ـ أن يتعرف الطفل على الألوان (أصفر ـ أخضر) ـ أن يعدد الطفل الأدوات المعروضة عليه. ـ أن يسمي الطفل كروت الإنفعالات (الغضب ـ الخوف) ـ أن يجيب الطفل على سؤال زميله في تحديد الانفعالات. ـ أن يظهر الطفل مشاعر الحب والمواساة بمهارة. ـ أن يسمي الطفل الإنفعال الذي قام برسمه أمام زملاءه.	ـ أن يتفاعل الطفل مع المعلمة أثناء أداء النشاط. ـ أن يستجيب الطفل لتعليمات المعلمة أثناء أداء النشاط. ـ أن يعيد الأدوات إلى مكانها الصحيح. ـ أن يتعاون الطفل مع أقرانه أثناء أداء انشاط. ـ أن يزاوج الطفل زميله المجاور في أداء اللعبة. ـ أن يبدل الطفل الدور مع زميله المجاور. ـ أن يلتزم الطفل بدوره أثناء أداء النشاط. ـ أن يتواصل الطفل بصرياً مع زملاءه أثناء أداء النشاط. ـ أن يتواصل الطفل بصرياً مع المعلمة. ـ أن يعاون الطفل زملاءه في إعادة الأدوات إلى	ـ أن ينشن الطفل الكرة في الموانع بمهارة. ـ أن يكون الطفل إنسان ألي باستخدام الأشكال الهنية. ـ أن يضع الطفل دائرة حول اللون الأحمر. ـ أن يلون الطفل البطاقة المعروضة عليه بالأصفر. ـ أن يحاكي الطفل مشاعر السعادة والحزن بمهارة. ـ أن يطابق الطفل كروت الإنفعالات بمهارة. ـ أن يحاكي الطفل مشاعر الخوف والغضب بمهارة. ـ أن يضع الطفل دائرة حول انفعال المواساة. - أن يرسم الطفل انفعال الخوف. ـ أن يستخرج الطفل مجسم الأسد من بين المجسمات. ـ أن يشير الطفل إلى قطعة الأثاث التي تسميها له.

الأهداف العامة	الأهداف السلوكية		
	المعرفية	الوجدانية	النفسحركية
	ـــ أن يستنتج الطفل حيوانات الغابة بداخل الصندوق. ـ أن يسمي الطفل قطع الأثاث الموجودة بالقاعة. ـــ أن يصف الطفل البطاقات المعروضة عليه. ـــ أن يسمي الطفل الإشارات الجسدية المعروضة عليه. ـــ أن يستنتج الطفل الإشارة التي تُمثل أمامه. ـ أن يعدد الطفل وسائل المواصلات بمهارة. ـ أن يسمي الطفل الملابس التي قام بطباعتها أمام زملاء. ـــ أن يصف الطفل البطاقات المعروضة عليه. ـــ أن يستنتج الطفل وظائف الأدوات المعروضة عليه. ـ أن يسمي الطفل وسيلة المواصلات التي قام برسمها. ـ أن يسمي الطفل الفاكهة المعروضة عليه.	مكانها. ـ أن يتفاعل الطفل مع المعلمة أثناء أداء النشاط. ـــ أن يشارك الطفل زملاءه أثناء أداء النشاط. ـ أن يلتزم الطفل بدوره أثناء أداء النشاط. ـــ أن يتواصل الطفل بصرياً مع المعلمة. ـــ أن يشارك الطفل زملاءه أثناء أداء النشاط. ـ أن يتفاعل الطفل مع المعلمة أثناء أداء النشاط. ـ أن يلتزم الطفل بدوره أثناء أداء النشاط. ـ أن يتفاعل الطفل مع المعلمة أثناء أداء النشاط. ـ أن يزاوج الطفل الألوان مع زميله المجاور في النشاط. ـ أن يتفاعل الطفل مع المعلمة أثناء أداء النشاط.	ـ أن يعبر الطفل عن إجابات الأسئلة. ـــ أن يحوط الطفل حول إشارات الحب الجسدية. ـ أن يمثل الطفل الإشارات بالكروت المعروضة عليه. ـ أن يلون الطفل الوسيلة التي قام برسمها. ـــ أن يضع الطفل قطعة الملابس في المشبك. ـ أن يصل الطفل كل كائن بمثيله. ـ أن يُحاكي وظائف الأدوات المعروضة عليه. ـــ أن يحاكي الطفل وسائل المواصلات بمهارة. ـ أن يُعد الطفل نموذج للفاكهة بالصلصال.

❖ **تصميم أنشطة البرنامج مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد:** تم تحديد تلك المهارات عن طريق استمارة لاستطلاع رأي المعلمات باحتياجات الأطفال ذوي طيف التوحد المُدمجين لتنمية التفاعل الاجتماعي (ملحق رقم ١)، وتلك المهارات:

- مهارة التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة.

- مهارة التعبير عن العواطف والمشاعر.
- مهارة التواصل البصري.
- مهارة فهم واستخدام لغة الجسد والإشارات والإيماءات.
- مهارة اللعب التخيلي.

إجراءات تنفيذ البحث (المعالجة التجريبية):

اتبع البحث الحالي الخطوات التالية في إجراء (المعالجة التجريبية):

جدول (٥) المعالجة التجريبية

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	مقياس تقدير مهارات التفاعل الاجتماعي	التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب	مقياس تقدير مهارات التفاعل الاجتماعي

أولاً : إجراءات قبل التطبيق :

التطبيق القبلي لأدوات البحث :

تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج.

ضبط تكافؤ العينة: تم حساب اعتدالية توزيع الأطفال عينة البحث في ضوء المتغيرات التالية: العمر الزمني، درجة الذكاء، الدرجات القبلية لمقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي.

ثانياً : إجراءات التطبيق :

تمت التجربة مع بداية الفصل الدراسي الأول ٢٠٢١/ ٢٠٢٢، حيث استغرق تطبيق البرنامج (٧) أسابيع؛ تم فيهم تدريب المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم باللعب لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التواحد المدمجين.

ثالثاً : التطبيق البعدي لأدوات البحث:

وبعد الانتهاء من تقديم البرنامج، تم تطبيق مقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بعدياً، وقامت الباحثة بالتصحيح ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً ، وكذلك نتائج التطبيق القبلي والبعدي، ثم مناقشة تلك النتائج واختبار صحة الفروض وتفسيرها .

نتائج البحث:

نتائج فرض البحث ومناقشتها:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للبرنامج القائم على إستراتيجية التعلم باللعب في مهارات التفاعل الاجتماعي في اتجاه التطبيق البعدي لمقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي.

جدول (٦)

نتائج اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الخصائص السلوكية تقدير مهارات التفاعل الاجتماعي

نوع المقياس	العدد (ن)	مجموع الرتب	متوسط رتب الفروق السالبة (−)	متوسط رتب الفروق الموجبة (+)	قيمة (Z) المحسوبة	مستوى الدلالة
مقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي	5	10	0	2	-1,96	دالة عند مستوى 0,05

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية لمقياس الخصائص السلوكية لتقدير مهارات التفاعل الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.

➢ مناقشة نتائج فرض البحث:

توصلت نتائج الفرض إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وهذا الفرق لصالح القياس البعدي؛ ويمكن أن نرجع هذا التقدم إلى:

١. استخدام إستراتيجية التعلم باللعب والتي تحث على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى ذوي طيف التوحد المُدمجين ، وهذا ما تدعمه نتائج دراسات حسن (٢٠١٠)؛ فاضل (٢٠١٥)؛ عيد (٢٠١٦).

٢. ترجع تلك النتائج لتكرار المواضيع التي يجد بها الأطفال صعوبة، بالإضافة للتأكد أنه تم تحقيق مهارات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي طيف التوحد.

٣. وترجع تلك النتائج لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وذلك من خلال التنوع في الأنشطة والأسلوب والتحفيز الذي يُقدم للطفل بحيث يختلف من طفل لآخر.

٤. كما يُمكن أن ترجع تلك النتائج لإشراك معلمة القاعة لكل طفل والأخصائي النفسي في تطبيق البرنامج؛ وذلك لكونهم ركيزة أساسية في العملية التعليمية.

٥. كما يمكن أن ترجع تلك النتائج لإشراك ولي الأمر وإعطاءه التعليمات اللازمة في كيفية استغلال قدرات طفلهم لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لديه.

٦. التنوع بين مهارات التفاعل الاجتماعي:

وفيما يلي نذكر تفسير لآداء الأطفال لكل مهارة من المهارات الفرعية للتفاعل الاجتماعي:

– التفاعل مع الأقران في الأنشطة المختلفة: سعت الباحثة لتنمية تلك المهارة لدى ذوي طيف التوحد وذلك من خلال بعض الأنشطة التعليمية القائمة على اللعب التي سهلت تنمية تلك المهارة لديهم.
– التعبير عن العواطف والمشاعر: حرص البحث الحالي لتنمية تلك المهارة عند ذوي طيف التوحد وذلك نظراً للقصور الواضح لديهم في تلك المهارة؛ وبالفعل تمكنوا في التعبير عن بعض مشاعرهم في نهاية البرنامج.
– التواصل البصري: يجد ذوي طيف التوحد صعوبة في التواصل البصري مع الآخرين؛ لذا هدف البحث الحالي لتنمية تلك المهارة لديهم.
– فهم واستخدام لغة الجسد والإشارات والإيماءات: يجد ذوي طيف التوحد صعوبة في استخدام لغة الجسد والإيماءات؛ لذا حرص البحث الحالي لتنمية تلك المهارة من خلال إستراتيجية التعلم باللعب.
– اللعب التخيلي: يُعاني ذوي طيف التوحد المُدمجين من قصور واضح في اللعب التخيلي؛ لذا اهتم البحث الحالي بتنميتها بعض الأنشطة القائمة على اللعب، وبالفعل تمكنوا من أداء بعض الأنشطة التخيلية.

- **ملخص نتائج البحث:**

– إستراتيجية التعمل باللعب تعمل على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد.
– تنمية التفاعل الاجتماعي لدى ذوي طيف التوحد تجعله أكثر اتزانًا.
– تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد يجب أن يتم في جلسات جماعية.
– كما توصل البحث على اهمية إستراتيجية التعلم باللعب واعتبارها من أهم الإستراتيجيات التي تقدم للأطفال ذوي طيف التوحد، والتي كانت ذو فعالية لتنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي.

توصيات البحث:

توصل البحث الحالي إلى بعض التوصيات التي من شأنها أن تُساعد على تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد:

- أهمية استخدام إستراتيجية التعلم باللعب، لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى ذوي طيف التوحد.
- تدريب معلمات الدمج وأخصائيات التربية الخاصة على استخدام البرنامج الحالي لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد المدمجين.
- ضرورة اطلاع معلمات الدمج وأخصائيات التربية الخاصة على إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات الأطفال ذوي طيف التوحد المدمجين.
- ضرورة الاضطلاع على DSM-5 للتعرف على ما توصلوا إليه عن التوحد.

البحوث المقترحة :

تقترح الباحثة إجراء بعض البحوث الآتية:

- تصميم برنامج لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لفئة أخرى من فئات ذوي الحقوق الخاصة.
- استخدام مهارات أخرى غير المستخدمة في هذا البحث.
- استخدام برامج وإستراتيجيات أخرى في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي ومهارات أخرى.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

أحمد، حسام الدين جابر. (٢٠١٨). تحسين التفاعل الأنشطة الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين باستخدام برنامج تدريبي للتواصل غير الفظي. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ١٩. ٣٩٩-٤٣٢.

ـ إسماعيل، ولاء محمد. (٢٠١٧).تنمية بعض المهارات الحياتية في اللغة العربية لدى الأطفال المصابين بالتوحد (الأوتيزم) باستخدام برنامج قائم على اللغوية. *المجلة العلمية*. ٣٣ (٢). ١٢٦.١٥٣.

ـ الإمام، محمد صالح، والجوالدة، فؤاد عيد. (٢٠١٠). *التوحد ونظرية العقل*. عمان: دار الثقافة.

ـ باسي، هناء. (٢٠١٦). *أساليب المعاملة الوالدية للأطفال ذوي اضطراب التوحد*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

ـ الأتربي، شريف. *(٢٠٢٠). التعلم بالتخيل: إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم*.ط١. القاهرة: دار العربي للنشر والتوزيع.

. الجبالي، حمزة. (٢٠١٦). *أهمية اللعب في حياة الطفل*. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

ـ الجلبي، سوسن شاكر. (٢٠١٥). *التوحد الطفولي: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه*. سوريا: دار ومؤسسة رسلان.

ـ حسن، حسام الدين جابر. (٢٠١٠). تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين باستخدام برنامج تدريبي للتواصل الغير اللفظي. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ١٩ (٩). ٣٩٩-٤٣١.

. الحوامدة، أحمد محمود. (٢٠١٩). *الأساليب التربوية والتعليمية للتعامل مع اضطراب التوحد* (ط.١). عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

ـ الحوري، عكلة؛ وجرو، حميدة. (٢٠٢١). *المجتمع العربي والرياضة التنافسية*. عمان: دار الأكاديميون.

ـ الحياري، غالب محمد. (٢٠١٨). *اضطراب طيف التوحد . الأسس والخصائص والإستراتيجيات الفعالة*.ط١. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ـ خروبي، أحمد؛ وبوضياف، نادية. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى الطفل التوحدي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. ٧ (٣). ٢٢١.٢٣٦.

. الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٣). *الذكاء الانفعالي*. عمان: دار المنهل.

ـ الدخيل لله، دخيل بن عبد الله. (٢٠١٤). *المهارات الاجتماعية: المفهوم والوحدات والمحددات*. الرياض: مكتبة العبيكان.

ـ الدليمي، عثمان محمد. (٢٠٢٠). *مواقع التواصل الاجتماعي: نظرة عن قرب*. عمان: دارغيداء.

ـ دويدار، إيمان. (٢٠١٨). *الصحة النفسية للأطفال والمراهقين*. (ط.١). الجيزة: مؤسسة يسطرون للطباعة.

ـ الربيعي، محمد مقداد. (٢٠١٦). *قيادة التمكين لتدريس التربية الكشفية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي*. الأردن: دار المنهل.

– رزوقي، مهدي رعد؛ عبد الأمير، فاطمة؛ وآخرين. (٢٠١٦). *تدريس العلوم وإستراتيجياته* (الجزء الأول). ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ـ رياض، سعد. (٢٠١٠). *الطفل التوحدي . أسرار الطفل التوحدي وكيف نتعامل معه؟*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

. الزغبي، أحمد. (٢٠١٠). *أسس علم النفس الاجتماعي*. عمان: المنهل.

ـ زغلول، عاطف حامد. (٢٠١٨). أساليب التعلم المفضلة لطالبات كلية رياض الأطفال في ضوء نظرية التعلم الخبراتي لكولب. *مجلة الطفولة والتربية*. ١٠ (٣٥). ٧١- ٢٢٨.

ـ السامرائي، مهدي صالح. (٢٠٢١). *الذكاء الاجتماعي*. (ط.١). عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

. السعيد، هلا. (٢٠١١). *الدمج بين جدية التطبيق والواقع*. (ط.١). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

ـ سليمان، أحمد السيد. (٢٠١٠). *تعديل سلوك الأطفال التوحديين النظرية والتطبيق*. ط١. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

ـ سليمان، سناء محمد. (٢٠١٤). *الطفل الذاتوي بين الغموض والشفقة والفهم والرعاية*. مصر: عالم الكتب.

ـ السيد، أحمد رجب. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج للأنشطة الجماعية في تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين*. جامعة عين شمس . مركز الإرشاد النفسي. يناير (٤٥). ١٧٦.١٢٩.

. الشربيني، لطفي عبد العزيز. (٢٠١٥). *مع الدكتور النفساني أوتيزم دليل التعامل مع حالات التوحد* (ط.١). دسوق: دار العلم والإيمان.

ـ آل شرف، سمية بنت عزت. (٢٠١٢). *التوحد الإعاقة الغامضة*. جدة : دار سيبوبة للطباعة والنشر.

– الشرقاوي، محمود عبد الرحمن. (٢٠١٨). *التوحد ووسائل علاجه*. ط١. دسوق: دار العلم والإيمان.ن

ـ عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٩). *الطفل التوحدي*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

. عبد الجليل، إبراهيم زكي. (٢٠١٩). *مهارات الحب الوالدي: مدخل علاج وتأهيل طفل التوحد (الأوتيزم)*. الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج الغذائي.

ـ عبد الحميد، صلاح محمد. (٢٠١٢). *الإعلام الجديد*. (ط.١). االقاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

– عبد السلام، محمود محمد. (٢٠١٩). *فعالية برنامج تدريبي أسري للتدخل المبكر في تحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

ـ عبد الهادي، نبيل. (٢٠١٩). *تشكيل السلوك الاجتماعي*. عمان,دار اليازوري العلمية.

ـ العثمان، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٥). فعالية *تطبيق معلمي التلاميذ ذوي اضطراب التوحد لبرنامج تدريبي انتقائي في تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ*. ٤٢ (١). ٢٠٤.٢٥٢.

ـ عجيمي، هلا حسين. (٢٠١٩). *فضائي الداخلي الدليل التصميمي للبيئة الداخلية لذوي اضطراب طيف التوحد*. المملكة العربية السعودية: دار مدارك للنشر والتوزيع.

ـ علي، حسام محمد. (٢٠١٤). *فعالية برنامج معرفي الكتروني قائم على توظيف الانتباه الإنتقائي في تحسين استجابات التواصل لدى أطفال التوحد*. رسالة ماجستير، جامعة جنوب الوادي.

ـ عيد، وليد محمود. (٢٠١٦). فاعلية بعض الأنشطة اللغوية في مواقف الدمج لتحسين مهارات اللغة التعبيرية لأطفال طيف التوحد. *المجلة العلمية _ جامعة دمياط*. يناير(٧). ١.٣٢.

ـ غبـريال، إيريني سمير. (٢٠١٥). الاتجاهات الاجتماعية نحو ذوي اضطراب طيف التوحد في مصر. *مجلة التربية الخاصة*. ٤ (١٢). ٥٠– ٧٣.

– غوردن، جين. (٢٠١٦). *التوحد: تخلف عقلي أم خلل نمائي سلوكي*. لبنان: دار القلم للطباعة والنشر.

ـ فاضل، ريما مالك. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج تدريبي باستخدام اللعب في تنمية بعض مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

. فكري، إيمان جمال. (٢٠٢٠). برنامج قائم على نموذج أوزوبل باستخدام الكتاب التفاعلي في تحسين صعوبات التعلم الحسابية لدى طفل الروضة. *المجلة العلمية لرياض الأطفال – جامعة بورسعيد*.

– القمش، مصطفى نور. (٢٠١٠). *اضطرابات التوحد الأسباب . التشخيص . العلاج . دراسات عملية*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ـ متولي، فكري متولي. (٢٠١٥). *إستراتيجيات التدريس لذوي اضطراب الأوتيزم اضطراب التوحد ملحق حقائب للتدريب الميداني*. (ط.١). الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

ـ مجيد، سوسن شاكر. (٢٠١٠). *التوحد: أسبابه، خصائصه، تشخيصه، علاجه*. ط٢. عمان: دار ديبونو.

– محمد، وليد محمد. (٢٠١٥). *استخدام الإستراتيجيات البصرية في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال التوحديين*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

– مختار، وفيق صفوت. (٢٠١٩). *أطفال التوحد / الأوتيزم*. الجيزة: أطلس للنشر والإنتاج.

– المقابلة، جمال خلف. (٢٠١٦). *اضطرابات طيف التوحد التشخيص والتدخلات العلاجية*. ط١. عمان: دار يافا العلمية.

. المركز العربي للبحوث التربوية لدولة الخليج. (٢٠٢١). *واقع دمج الطلبة ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام*. الكويت: مكتب التربية العربي لدولة الخليج.

ـ منسي، عبير محمود فهمي، المنير، راندا عبد العليم أحمد. (٢٠١١). *برامج طفل الروضة وتنمية الإبتكارية*. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
ـ منسي، عبير محمود فهمي. (٢٠١٢). *تنمية المفاهيم العلمية والبيئية لطفل الروضة* (كتاب الكتروني).
ـ منسي، عبير محمود فهمي. (سبتمبر، ٢٠١٣). اكتساب أطفال الروضة بعض مهارات القراءة باستخدام حقيبة تعليمية إلكترونية. *مجلة الطفولة* . مجلة علمية محكمة. جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال. ع ١٥.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- American Psychiatric Association. (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR) .United States. 978-0-89042-554-1.
-Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). Fundamentals of Creativity. Educational Leadership. *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A 70(5):10-15.
-Laurence S. (2011). *Social Skills for Students With Autism Spectrum Disorder and Other Developmental Disabilities: (Secondary School Lesson Plans 51-100).*
-Monson, L. K. (2017). *Effective Teaching Strategies for Students with Autism Spectrum Disorder and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder.* English Professor, Moorpark College.
-Toth, K., Munson, J., Meltzof, A., & Geraldine, D. (2013). Early Predictors of Communication Development in Young Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (8), 993-1005.

تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات

* أ.م.د/ عبير محمود منسي.*
** د/ أروى سمير معوض.*
*** جورجينا جورج رشدي .*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٨/٣ تم الموافقة على النشر ٩/٤ / ٢٠٢٢

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة,وللتحقق من هدف البحث استخدم الباحث المنهج التجريبي ذي المجموعتين التجريبية (٣٠) والضابطة (٣٠) ذات التطبيق القبلي والبعدي وتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية(spss) لحساب الفروق بين المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي. واستخدم الباحث اختبار المفاهيم الجيولوجية المصور(إعداد الباحثة) وتم تطبيقه قبلياً وبعدياً على عينة البحث. وكان من أهم نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور لصالح أطفال المجموعة التجريبية"، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم

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

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

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

الجيولوجية المصور لصالح التطبيق البعدي. وهذا دليل على أن البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات فعال في تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى أطفال المجموعة التجريبية".

Developing some Geological Concepts for a Kindergartener Using a Program Based on Problem-Solving Strategy

Assis. Prof. Dr / Abeer Mahmoud Mansi. *
Dr/ Arwa Samir Moawad. **
Georgina George Rushdie. ***

Abstract:

The research aimed to investigate the effectiveness of a program based on problem-solving strategy in developing some geological concepts among kindergarteners. The researcher used the experimental design with the experimental and control groups. SPSS Program was used to calculate the differences between the performance of the groups in the pre and post-administration. The instrument of the study was a picture geological concepts test (prepared by the researcher).

*** Assistant Professor of Child Curricula, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**
**** Child Curriculum Lecture, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, Port Said University.**
***** Demonstrator, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, Port Said University.**

Results of the research revealed that:there is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean score of the students in the control and experimental groups in the post-measurement of the picture geological concepts test in favor of the post-measurement of the experimental group. There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean score of the students of the experimental group in the pre and post-measurement of the picture geological concepts test in favor of the post-measurement. The results proved the effectiveness of a program based on problem solving strategy in developing geological concepts for kindergarteners.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية حل المشكلات. Problem solving strategy
- المفاهيم الجيولوجية. Geological concepts
- طفل الروضة. Kindergartener

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان، حيث أنها فترة حاسمة يستطيع من خلالها اكتساب العديد من المفاهيم والمهارات المؤثرة في حياة الطفل وتحديد ملامح شخصيته، لذا يجب الاهتمام ببناء هذه المرحلة والتي تشمل جميع نواحي النمو لدى الطفل.

حيث أكدت دراسة سليمان (٢٠١٥م) ، ومصطفى (٢٠٢٠م) ، وبريك (٢٠٢٠م) على ضرورة الاهتمام بتنمية تلك المفاهيم المتنوعة لطفل الروضة، كما أن اكتساب الطفل المفاهيم العلمية بصورة صحيحة يمكنه ممارسة عمليات العلم المختلفة وفهم وتفسير كثير من الأشياء التي تثير انتباههم في البيئة.

فتعرض الأطفال للظواهر الطبيعية المألوفة في حياتهم يجعلهم يطرحون العديد من الأسئلة ومن هذه التساؤلات التي يطرحها الأطفال : ما هذه الصخور؟ مم تبنى المنازل؟ ماذا يوجد تحت الأرض؟ ما هي أنواع التربة ؟

لذلك أشارت دراسة البسيوني (٢٠٠٩م) ، وأبو الفتوح (٢٠١٧م) على الأخذ والعطاء مع الطفل ، والإجابة على كل تساؤلاته، لأن في هذه الاجابة فائدة عظمى كتنمية شخصية الطفل وتنمية رغبتهم في الاستطلاع والاكتشاف.

ومن هنا اتفقت دراسة كل من Ogelman (2012)، عبد الحميد (٢٠٢٠م) على ضرورة تقديم معلومات عن البيئة المحيطة بالطفل والأرض الصلبة ، وأن يدركوا ويفهموا المفاهيم الأساسية عن علوم الأرض بما في ذلك الوقت الجيولوجي والتطور والتغير ودورة الحياة.

كما أكدت دراسة كل من Kalogiannakis, Rekoumi, Antipa And Poulou (2010) ، وسالم (٢٠١٥م) ، و preston (2019)، ودراسة Correia (2019) على ضرورة تقديم العلوم الطبيعية لمرحلة الطفولة المبكرة، وفيما يتعلق بالمفاهيم الجيولوجية الأساسية ومنها: الزلازل والبراكين. ومفاهيم الأرض وتركيبها والتعرف على أنواع الصخور .

وقد تعددت نماذج وطرق التعلم للأطفال وخاصة التي تشجع المتعلمين على التفكير وأسلوب حل المشكلات، فنحن نلجأ إليها عندنا نكون بحاجة للإجابة عن سؤال أو عندما تكون لدينا الرغبة في تحقيق هدف ما (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٦،ص٣١٧).

ومن الدراسات التي تناولت إستراتيجية حل المشكلات كدراسة المومني (٢٠١٧م) ، و يوسف (٢٠٢٠م) على أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة ،ودراسة إبراهيم(٢٠٢٠م) التي أكدت على استخدام برنامج قائم على إستراتيجية حل

المشـــكلات لتنميـــة الـــذكاء النـــاجح لـــدى طفـــل الروضـــة ، ودراســـة (زايد،٢٠٢٠م). التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تجريبي قائم على حل المشكلات في تنمية مهارة ريادة الأعمال لدى طفل الروضة .

مما سبق عرضه تتضح أهمية تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى أطفال الروضة، فهذه المرحلة هى الوقت الأنسب للاستفادة من شغف الأطفال الفطري وحب استطلاعهم في التعليم، وتعد إستراتيجية حل المشكلات من أفضل الأستراتيجيات وأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف المنشودة. لذا تظهر الحاجة إلى إعداد برنامج لتنمية تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات.

الإحساس بالمشكلة:

ظهرت مشكلة البحث من خلال عدد من المؤشرات تمثلت في:

أولاً: الدراسة الإستطلاعية ملحق رقم (١):

تم تطبيق استبانة استطلاع رأي على (٢٠) معلمة في خمسة روضات التابعة لوزارة التربية والتعليم بهدف استطلاع أرائهن حول الاهتمام بتنمية المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة، ولقد أظهرت نتائج الاستطلاعات الآتي:

- اهتمت نسبة ٢٠% من المعلمات، بتقديم المفاهيم الجيولوجية التي أشار إليها الدليل وحسب . وتتمثل في (الماء).
- ذكرت نسبة ٣٠% من المعلمات، أنها لا تركز على تقديم المفاهيم الجيولوجية الجديدة، أنها تكتفي بتقديم الأنشطة الصفية الأساسية.
- نسبة ٥٠% من المعلمات،أوضحت أن المفاهيم الجيولوجية تحتل المراكز المتأخرة في قائمة اهتمامهن، مقارنة ببقية المفاهيم العلمية.

ثانياً: الإطلاع على الخطة السنوية لمنهج 2.0 وأيضًا بطاقات الأنشطة الخاصة بمرحلة رياض الأطفال ملحق رقم (٢):

تمت الملاحظة من خلال الاطلاع على الخطة السنوية للمنهج الجديد لرياض الأطفال بجمهورية مصر العربية التابع لوزارة التربية والتعليم وأيضا الإطلاع على التطبيقات التربوية له :

. أن هناك افتقار في المنهج الحالي للمفاهيم الجيولوجية فيما عدا القليل منه وتبين ذلك بعد الاطلاع على كتب الأطفال للمستويين الأول والثاني ملحق رقم (٢). ووجود قصور في توجيه بطاقات الأنشطة نحو تنمية المفاهيم الجيولوجية فقد اقتصر على مفهوم (احتياجات وزراعة النباتات، البيئة الأفضل للزراعة، مصادر الماء وأماكن تواجدها على الخريطة).

تحديد مشكلة البحث:

في ضوء المنطلقات السابقة والتي تشير إلى أهمية تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة، يمكن أن تتضح مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية وهي :

١-ما المفاهيم الجيولوجية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة؟

٢-ما أسس بناء البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة؟

٣-ما التصور المقترح للبرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة؟

٤-ما فعالية البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة ؟

أهداف البحث:

١-تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة.
٢-وضع تصور مقترح لبرنامج تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية والقائم على إستراتيجية حل المشكلات.
٣-دراسة فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- توضيح أهمية المفاهيم الجيولوجية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة .
٢-تزويد المكتبة العربية بدراسة تهتم بتفعيل إستراتيجية حل المشكلات في مرحلة رياض الأطفال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

قد يفيد هذا البحث في:

١- توجيه اهتمام التربويين بأهمية التعرف على المفاهيم الجيولوجية المناسبة لطفل الروضة.
٢-مساعدة معلمات الطفولة المبكرة في استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة.
٣-مساعدة مصممي ومعدي برنامج رياض الأطفال للاستفادة من البرنامج في تقديم استراتيجيات للاستفادة منه في تعليم بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة.

حدود البحث:

التزم هذا البحث بالتالي:

١. الحدود المجالية:

تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية وتتمثل في مفاهيم (الأرض، حركة القشرة الأرضية، التربة، الصخور، الماء).

٢. الحدود المكانية:

تم تطبيق البحث على عينة عشوائية من أطفال الروضة بالمستوى الثاني من (٥-٦) سنوات وتم اختيارهم من محافظة بورسعيد.

٢. الحدود الزمنية:

طُبِّقَ البرنامج مع الأطفال مباشرة؛ لمدة ثلاثة شهور، في الفترة الزمنية من: (٢٤/ ١٠/ ٢٠٢١م)، إلى: (٢١/ ١/ ٢٠٢٢م).

مصطلحات البحث:

١- مفاهيم الجيولوجيا(Geological Concepts) :

فقد عرفها ماثيوز (١٩٩٥م ،ص ١٤) "لقد اشتق هذا اللفظ من الكلمة الأغريقية "جيو" وتعني الأرض، ثم لوجوس، بمعنى منطق أو علم، وبهذا تكون الجيولوجيا في العلم الذي يتكلم عن أصل وتراكيب وتاريخ الكرة الأرضية والكائنات التي عاشت عليها وتركت سجلاً في صخورها".

كما عرفها عطا الله (٢٠٠٩م، ص١٧) بأنها "هي المفاهيم التي تبحث في أصل الأرض، وعلاقتها بالكون، ومكوناتها، وتاريخها، والعمليات، والحوادث، والمتغيرات التي عاصرت نشأتها ولعبت دوراً اساسياً في تشكلها بالصورة الحالية" .

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: علم الأرض الذي يدرس كل ما يرتبط بالأرض والتعرف على العوامل المؤثرة ، بالإضافة إلى مكونات الأرض الأساسية من صخور وتربة وماء.

٢- إستراتيجية حل المشكلات :

فقد عرفتها مصطفى (٢٠١٤م، ص٢٥٣) "هي سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه الطفل،وبذلك يكون قد تعلم شيئاً جديداً هو سلوك حل المشكلة".

كما عرفها شاهين (٢٠١٠م) "بأنها تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية، واسترجاع خبراتهم السابقة ، لبناء معارف ، واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات كإستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة "

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: هي من إحدى الطرق التي يتم تدريسها للصغار، وهي تساعد الأطفال على التفكير وإيجاد الحلول وذلك للوصول إلى حل المشكلات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

❖ **المحور الأول : المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة:**

- مفهوم علم شكل الأرض/كوكب الأرض(Geomorphology/ Planet earth):

عرفها الجمل والسيد وصبرى وجمعة (٢٠١٩م، ص٧) " هو من أجمل الكواكب التي تشاهدها من الفضاء ويشغل ٧٠% من مساحة كوكب الأرض، لذلك عرف بالكوكب المائي ويدور حول كوكب الأرض حول الشمس في مدار ثابت ، حيث يكمل دورته حول الشمس كل ٣٦٥ يومًا ، ويعد القمر التابع الوحيد له" .

ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- شكل الكرة الأرضية (كروية).
- طبقات الأرض وهي(النواة ، الستار ،القشرة).
- تكوين القارات .

وتوصلت كل من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة الورداني (٢٠٠٩م)، ومحمد(٢٠١١م) ودراسة Tao,Oliver And venille (2012)، وبسطاوروس (٢٠١٥م) الى أهمية معرفة الطفل على الكرة الأرض من حيث شكلها الكروي وطبقاتها الداخلية.

- **مفهوم القشرة الأرضية (Earth crust concept):**

عرفها Condie (1997 ,p.1) بأنها " نموذج موحد يحاول شرح أصل أنماط التشوه في القشرة الأرضية وتوزيع الزلازل والانحراف القاري وحواف منتصف المحيط". ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- ومن خلال ذلك ينتج عن حركة قشرة الأرضية (الجبال الزلازل والبراكين)، ومن هنا يمكن توضيح :

مفهوم الجبال وقد عرفها الجمل والسيد وآخرون (٢٠١٩م، ص٣١) "هي أرض مرتفعة من سطح الأرض وشديدة الانحدار، ولا يقل ارتفاعها عن ١٠٠٠ متراً ولها قمة أو عدة قمم (سلسلة جبلية) مثل جبال الألب في أوروبا وجبال الهيمالايا في آسيا وجبال الإندير في أمريكا الجنوبية وجبال البحر الأحمر في مصر".

بينما عرفه السرسي ومحمود وآخرون(٢٠١٩م، ص١٥) "أرض شديدة الأرتفاع ولها قمة وجوانبها شديدة الانحدار مثل: جبال البحر الأحمر على ساحل البحر الأحمر- جبل سانت كاترين في جنوب شبه جزيرة سيناء - جبل العيونات في جنوب غرب مصر".

ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- شكل الجبال.
- سبب تكوين/ نشأة الجبال.
- نوع القشرة الأرضية المتسببة في حدوث الجبال.

مفهوم الزلازل فقد عرفه (Houston (2013,p 219 "هي هزة في الأرض قد تختلف في الكثافة من إهتزاز ضعيف لدرجة أنه يتطلب استخدام أداة حساسة للكشف عنها ، إلى إهتزاز عنيف بما يكفي لإسقاط المباني الثقيلة ، وحتى لجعل إيجارات أو شقوق كبيرة في القشرة". ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- سبب حدوث الزلازل.
- نوع القشرة المتسببة في حدوث الزلازل.
- الآثار الناتجة من حدوث الزلازل.

مفهوم البراكين و قد عرفه ابراهيم (٢٠١٦م، ص ٢٨٨) "وهي عبارة عن تضاريس برية أو بحرية تخرج أو تنبعث منها مواد مصهورة حارة مع أبخرة وغازات مصاحبة لها من أعماق القشرة الأرضية ويحدث ذلك من خلال فوهات أو شقوق . وتتراكم المواد المنصهرة أو تنساب حسب نوعها لتشكل أشكالاً أرضية مختلفة منها التلال المخروطية أو الجبال البركانية العالية كالتي في متنزة يلوستون الوطني بأمريكا الشمالية". ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- شكل البراكين.
- سبب حدوث البراكين.
- نوع القشرة الأرضية المتسببة في حدوث البراكين.
- الآثار الناتجة من حدوث البراكين وهي الحمم البراكنية.

وتوصلت كل من الدراسات الأجنبية كدراسة (2010) Kalogiannakis, Rekoumi, Antipa And Poulou ، و Correia (2019) على ضرورة تفديم العلوم الطبيعية لمرحلة الطفولة المبكرة ، وفيما يتعلق بالمفاهيم الجيولوجية الأساسية ومنها: الزلازل والبراكين.

- **مفهوم الصخور(rocks):**

عرفه Rafferty (2012 ,p.1) "هي عبارة عن بوابات متجمعة طبيعية ومتماسكة من معدن واحد أو أكثر. تشكل هذه المجاميع الوحدة الأساسية التي تتكون منها الأرض الصلبة وعادة ما تشكل أحجامًا يمكن التعرف عليها وتخطيطها".

بينما عرفها ابراهيم (٢٠١٦م، ص ٤٠) "بأنه كل مادة صلبة متماسكة غير حية تكونت طبيعياً من معدن واحد أو من خليط من عدة معادن، وتكون جزءاً من كوكب .وتتنوع الصخور في ألوانها وفي حجم البلورات أو الحبيبات المكونة لمعادنها، وأيضاً في أنواع المعادن التي تكونها .ويحدد مظهر الصخور وصفاتها تركيبها المعدني ونسيجه". ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- خصائص الصخور (الملمس واللون و الحجم والوزن).
- أنواع الصخور : (الصخور النارية،الصخور الرسوبية ، الصخور المتحولة).

وتوصلت كل من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة الشحات(٢٠٠٨)، Shaw(2011)، Giles ،و(2013) Krissek، Miller ، Trundle ، وسالم (٢٠١٥م) ، و preston (2019) إلى أهمية تعليم الأطفال مفاهيم الأرض وتركيبها والتعرف على أنواع الصخور .

- **مفهوم التربة (soil) :**

عرفه الدليمي (٢٠٠١م ،ص ٨٤) "هي الطبقة الهشة التي تغطي معظم سطح اليابس وبسمك متباين من مكان لآخر ويتراوح ما بين بضع سنتمترات وعدة أمتار، ويتكون من عناصر معدنية مختلفة ناتجة عن تفتت الصخور وعناصر عضوية ناتجة عن تحلل البقايا النباتية والحيوانية".

بينما عرفها Pye (2007,p.30) بأنها "طبقة أو طبقات من مواد غير مجمعة إلى حد كبير تشكلت في سطح الأرض من خلال العمل المشترك للعوامل الجوية، وتراكم الرواسب، والعمليات البيولوجية".

ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- مكونات التربة.
- أنواع التربة.

أ- ومنها الطينية ويندرج منها : خصائصها.

ب- التربة الرملية ويندرج منها: خصائصها.

وتوصلت كل من الدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة (Ogelman 2012) ، عبد الحميد (٢٠٢٠م) على أهمية تقديم مفاهيم علوم الأرض ومنها التربة لطفل الروضة في سن ما بين ٥ و ٦ سنوات.

- **مفهوم الماء (علم الهيدرولوجيا Hydrology) :**

فقد عرفها أبو سمور و الخطيب(١٩٩٩م، ص٩) بأنها " علم واسع يشمل كل المياه في الكرة الأرضية وان مصطلح Hydrology يتكون من مقطعين IIydro وتعني المياه و Logy وتعني علم ". ويتضمن مفهوم الماء:

- **البحار والمحيطات (seas and oceans):**

البحار: عرفها السرسي ومحمود وآخرون(٢٠١٩م،ص١٦) بأنها: " مساحة من الماء المالح أصغر من المحيط مثل البحر المتوسط شمالاً والبحر الأحمر شرقاً ".

بينما عرفها الجمل والسيد وآخرون (٢٠١٩م، ص٣٠) " مساحة من الماء المالح أصغر من المحيط تتصل بالمحيط بفتحات ضيقة مثل البحر الأحمر".

بينما المحيطات: فعرفها أبو سمور و الخطيب(١٩٩٩م، ص١٩٩) " هي تلك المساحات المائية الواسعة التي تتصل ببعضها عن طريق فتحات واسعة، أما البحار فهي :

ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية:

- خصائص البحار والمحيطات.

- الأنهار (Rivers).

يشير (2008,p.4Sepehri) "بأنها عبارة عن مجموعة كبيرة من المياه التي تتدفق عبر الأرض و إلى جسم مائي آخر، عادةً محيط أو في بعض الأحيان نهر بحيرة رئيسية. أنهار الولايات المتحدة تأتي بأحجام وأشكال ونقاط قوة متنوعة. بعض هي منحدرات قوية، قوية بما يكفي لتمزيق ضخمة الصخور من الأرض، والبعض الآخر بلطف الأماكن الهادئة المتدفقة للسباحة وصيد الأسماك". ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية: خصائص الأنهار.

- **الأمطار (Rains):**

يشير عبده وجاد الله(٢٠٠٠م، ص٢٦١) أنها " هي العنصر الخامس من عناصر المناخ، وهي نتاج لتحرك الرياح، وتعد أحد أشكال التساقط ، إذ أن التساقط له وجهان الأول هو تساقط ثلجي في العروض الباردة (قطبية) وشاهقة الارتفاع. والثاني هو التساقط في هيئة أمطار. وكلاهما يعرف بالتساقط لأنه في معظم أحواله يسقط من أعلى إلى أسفل «أي إلى سطح الأرض". ويمكن تحليل المفهوم إلى المستويات المعرفية الآتية: مراحل تكوين المطر.

حيث توصلت كل من الدراسات العربية والأجنبية كدراسة عفيفي(٢٠١٦م) ، Realdon,Candussio,Mania And Palamin (2017) الى أهمية تعرف الطفل على المحيطات والبحار وخصائصهم.

ومن التعريفات السابقة يمكن للباحثة ان تعرف المفاهيم الجيولوجية إجرائياً بأنها هي المفاهيم التي تدرس كل ما يرتبط بالأرض والتعرف على العوامل المؤثرة فيها بالأضافة إلى مكونات الأرض الأساسية من الأرض ، حركة القشرة الأرضية ، الصخور، التربة ، الماء .

❖ **المحور الثاني: إسترتيجية حل المشكلات:**

تعريفات إستراتيجية حل المشكلات:

فعرفتها مصطفى (٢٠١٤م، ص٢٥٢) " هي نشاط تعليمي يتواجه فيه المتعلم بمشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حلول لها، وهو لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلاً لها ".

التعريف الإجرائي للباحثة هي بأنها: السلوك أو الفعل أو القرار الذي يتخذه الفرد حول المشكلة التي تواجهه، ويساعده ذلك في وضع الحل المناسب لها.

❖ **مميزات إستراتيجية حل المشكلات :**

يلجأ الكثير من الأشخاص إلى إستراتيجية حل المشكلات منذ فترة الستينيات، حيث تساعدهم في التعرف على المشكلة، بالإضافة إلى الوصول إلى حلول متعددة لها، فهي تمتلك إيجابيات كثيرة، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات العربية ومنها : صالح(٢٠١٧م، ص ص٧٤:٧٥)، مصطفى (٢٠١٤،ص٢٦١) ،يوسف(٢٠٢٠م) يمكن عرضها فيما يلي:

- تمكن الطفل من جمع المعلومات بوسائل متنوعة مما ينمي مهارات التعلم الذاتي .
- تؤكد أهمية الاهتمام بالتجارب والأساليب التي سبق استخدامها لحل مشكلات مماثلة .
- تعزز ثقة الطفل بنفسه في حل ما يواجهه من مشكلات .
- تساعد في تنمية مهارات التفكير العليا.
- تتميز بالمرونة لأن الخطوات المستخدمة قابلة للتكيف .
- تساعد الطفل على فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.
- تساعد الأطفال في الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية .

وعلى الرغم من كون إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية فعالة ومؤثرة في تعليم الأطفال إلا أن لها بعض السلبيات ومنها :

- قد يسبب عند بعض المتعلمين نوعًا من الإحباط .
- تحتاج إلى وقت طويل وجهد من المعلم مما قد يصرف بعض المعلمين عنها .
- قد توجد موضوعات منهجية قد لا تصلح لها إستراتيجية حل المشكلات.

(صالح،٢٠١٧، ص٧٥:٧٦)

❖ **خطوات حل المشكلة :**

تعتمد هذه الإستراتيجية على صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة، أوسؤال يثير اهتمام الأطفال ، ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات للوصول إلى حل المشكلة مثل : جمع المعلومات وتصنيفها ، ملاحظة الدقيقة للعوامل المرتبطة بالمشكلة ، وإجراء التجارب ، وتحليل النتائج وتفسيرها؛ مما ينمي لديهم روح البحث ، وتدريبهم على أسلوب التفكير العلمي. وبعد الاطلاع على الأدبيات والدرسات العربية اتفق كلٌ من: علي (٢٠٠٦م، ص ص٩٣-٩٤) ، وحجازي (٢٠٠٨م) ، والنجدي وعبد الهادي وراشد (٢٠٠٧م،ص١٨٩)، وشاهين

(٢٠١٠م،ص١١٨)،ومصطفى(٢٠١٣م،ص٩٣:٩٤)،وصالح(٢٠١٧م،ص ص٧٢:٧٤)، وإبراهيم (٢٠٢٠م) ، وزايد، (٢٠٢٠م)، يوسف (٢٠٢٠م).
على الخطوات التي تتبعها معلمة العلوم عند استخدامها إستراتيجية حل المشكلات الكيفية :

١- إثارة المشكلة: وفيها تقوم المعلمة بعرض مجموعة من المعلومات أو البيانات ، أو الظواهر الطبيعية التي تثير اهتمام الأطفال نحو المشكلة موضوع الدرس .

٢- تحديد المشكلة: وفيها تقوم المعلمة بمساعدة الأطفال على صياغة المشكلات وتحديدها في سؤال أو أكثر تحديدًا دقة .

٣- جمع المعلومات: وفيها تقوم المعلمة بتوجيه الأطفال إلى مصادر التعلم المختلفة والمتعلقة بالمشكلة موضوع الدرس .

٤- فرض الفروض: وفيها تقوم المعلمة بتشجيع الأطفال على عرض مجموعة من الأفكار أو الحلول المقترحة للمشكلة موضوع الدرس .

٥-مناقشة الفروض: وفيها تقوم المعلمة بتوجيه الأطفال إلى اختبار الأفكار والحلول المقترحة للمشكلة مستخدمين في ذلك المعلومات والبيانات التي سبق جمعها بالإضافة إلى الدراسة العملية كلما تتطلب الأمر ذلك.

المباديء الرئيسية لإستراتيجية حل المشكلات:

- تؤكد الإستراتيجية على ربط التعلم بالحياة ويشعر التلميذ بفائدتها).
- التفكير (تؤكد على عمليات التوقعات ، الفروض ، الفحص ، والاختيار ، التعميم و التأكد من معقولية الحلول ، .....).
- التأكيد من إيجابية الطفل و يأخذ فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة ، وفحصها ، وبناء التوقعات حولها ، والتنبؤ بالحلول ، ويمكن العمل في هذه الإستراتيجية بشكل فردي أو جماعي.

- تتطلب الإستراتيجية من الأطفال العمل باستقلالية ، للوصول إلى حل الموقف المشكل من خلال بناء التوقعات .
- تتطلب إستراتيجية حل المشكلات من الأطفال الوصول إلى نتائج ، ومحاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخرى .
- يجب على الأطفال عرض ومناقشة ما توصل إليه(شاهين، ٢٠١٠، ص٤٢).

من الإطار النظري والدراسات السابقة تم استخلاص النقاط الآتية والتي اتفق مع البحث الآتي :

١- تقديم للأطفال بعض المفاهيم الجيولوجية وهم في سن صغير أمر ضروري يجعلهم أكثر قدرة على فهم بيئتهم الذين يعيشون فيها .

٢- تحديد بعض المفاهيم الجيولوجية أمر ضروري لإلقاء الضوء على أهمية ومناسبة تلك المفاهيم للطفل .

٣- تنوعت الدرسات التي تناولت إستراتيجية حل المشكلات، والتي من خلالها قامت بتنمية مهارة ريادة الأعمال ووتنمية مهارات إدارة الأزمات وتنمية الذكاء الناجح وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطفل .

وإجمالاً لما سبق فيجب علينا تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية للأطفال بطرق وأساليب مشوقة وضرورة التبكير في تعليمها للأطفال؛ لأنها تغرس في المتعلم مهارات التعلم الذاتي للوصول إلى المعرفة ومواجهة الحياة بما فيها من مشاكل والعمل على حلها.

إجراءات البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

أولاً: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي لاختيار (فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة). وذلك باستخدام (التصميم التجريبي) ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات التطبيق القبلي والبعدي ويتم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) لحساب الفروق بين المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي.

وهذا التصميم تتعرض فيه إحدى المجموعتين (المجموعة التجريبية) للمتغير المستقل المراد قياس أثره وهو البرنامج باستخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة، أما الثانية(المجموعة الضابطة) فلا تتعرض للمتغير المستقل .

وشمل (المنهج التجريبي) المتغيرات الآتية:

- **متغير مستقل** :البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات. (The program based on problem solving strategy)
- **متغير تابع**:المفاهيم الجيولوجية. (Geological concepts)

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

- **مجتمع البحث:**

أطفال الرياض بالمستوى الثاني (٥- ٦) سنوات وتم اختيارهم من محافظة بورسعيد.

- **عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث من أطفال المستوى الثاني في رياض الأطفال من (٥-٦) سنوات من روضة مدرسة (عمرو بن العاص الرسمية للغات) حيث تم اختيار قاعتين بالمستوى الثاني بالمدرسة قاعة تمثل المجموعة الضابطة

وبلغ عدد الأطفال بها (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقاعة أخرى تمثل المجموعة التجريبية وبلغ عدد الأطفال بها (٣٠) طفلاً وطفلةً.

ثالثاً: أدوات البحث:

١. اختبار نمو المفاهيم الجيولوجية ملحق (٣):

- الهدف من الاختبار:

يقيس هذا الاختبار تحصيل لدى طفل الروضة من (٥- ٦) سنوات في بعض المفاهيم الجيولوجية .

وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة، كدراسة بسطاوروس (٢٠١٥م)، و Trundle And othhers (2013)، وسالم(٢٠١٥م)، وعفيفي(٢٠١٦م)،و Realdon (2017)، correia(2019)، و preston (2019) ، وعبد الحميد (٢٠٢٠م) التي احتوت على مفاهيم علوم الأرض .

٢- الاطلاع على أدبيات بعض المتخصصين في مجال الجيولوجيا وخاصة التي تهتم بتنمية المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة وهي: أبو الفتوح ويحيى (١٩٩٥م)، ماثيوز(١٩٩٥م) ، دليسل(٢٠٠١م)، حسن وعبد النبي (٢٠٠٢م) ، الشربيني وصادق(٢٠٠٥م)، عباس وعفيفي (٢٠٠٦م)، (عطا الله ،٢٠٠٩م) ، هميمى(٢٠٠٩م) ، Houston (2013).

٣- الاطلاع على المعايير العربية والأجنبية التي اهتمت بتنمية المفاهيم الجيولوجية كمعايير دولة الامارات والعالمية منها معايير ولاية كارولينا الشمالية (North Carolina State Standards 2010) ، ومعايير ولاية كاليفورنيا (California State Standards 2009) .

٤- إعداد قائمة مبدئية لبعض المفاهيم الجيولوجية التي يمكن تنميتها لدى أطفال الروضة من (٥-٦) سنوات والتي اشتملت على المفاهيم الرئيسة الآتية: (الأرض – الحركة- القشرة الأرضية – الصخور- التربة- الماء).

٥- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال ومناهج وطرق تدريس العلوم ؛ للتأكد من مدى مناسبتها لطفل الروضة، ثم أُجرِيَت التعديلات اللازمة، التي أوصى بها السادة المحكمون منها: ترتيب دورة تكوين الصخور الصحيحة ، لون القارات، نشأة الجبال، تصحيح بعض المصطلحات مثل الصخر البركانية، ثم تم التوصل إلى القائمة النهائية.

٦- إعداد الصورة النهائية لقائمة مفاهيم الجيولوجبة وقد اشتملت على المفاهيم الرئيسة التالية:

أ- الأرض.

ب- حركة القشرة الأرضية.

ج- الصخور.

د- التربة.

هـ- الماء.

واشتملت المحاور الخمسة على سبعة عشر مفهوماً جيولوجياً، ثم عرضها على عدد من السادة تسعة من المحكمين وعددهم ٩ محكماً؛ للتأكد من مدى مناسبتها لطفل الروضة. ولقد أُجرِيَت التعديلات اللازمة، التي أوصى بها السادة المحكمون، ثم تم التوصل إلى القائمة النهائية.

٢. إعداد البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة (مادة المعالجة التجريبية) ملحق رقم(١٠):

- تحديد الأسس التي يقوم عليها برنامج الأنشطة العلمية لتنمية مفاهيم الجيولوجية.

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء الهدف الرئيس من البحث وهو " تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى طفل الروضة".
- تحديد محتوى البرنامج .
- تحديد موضوعات البرنامج.
- صياغة الأهداف السلوكية.
- تصميم أنشطة وحدات البرنامج.
- تحديد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في تطبيق أنشطة البرنامج.
- تحديد الوسائل التعليمية.
- إعداد التقويمات البنائية لكل محور.

❖ **ضبط البرنامج:**

قامت الباحثة بإعداد برنامج الأنشطة العلمية في صورته الأولية، وللتأكد من صلاحيته قامت الباحثة بضبط البرنامج من خلال :

- استطلاع رأي المحكمين .
- إجراء التجربة الاستطلاعية .

➢ **استطلاع رأي المحكمين ملحق رقم (٦):**

تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الجيولوجيا، ومناهج وطرق تدريس، رياض الأطفال، ومناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة البرنامج من حيث :

- أساسيات البرنامج في ضوء برامج العلوم المقدمة لطفل الروضة وفي ضوء إستراتيجية حل المشكلات.
- مدى كفاية الأنشطة الخاصة بكل محور لتحقيق اكتساب المفهوم .
- مناسبة ترتيب عرض موضوعات البرنامج.

- الأهداف السلوكية الخاصة بكل محور والخاصة بكل نشاط .
- الأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في تحقيق أهداف الأنشطة.
- التقويمات البنائية في نهاية كل نشاط.

➢ **التجربة الاستطلاعية :**

قامت الباحثة بتطبيق بعض أنشطة البرنامج على مجموعة من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال قوامها (٣٠) طفلاً وطفلةً، بروضة مدرسة (أبي بكر الصديق)، والتابعة لمديرية التربية والتعليم، بمحافظة ببورسعيد، وهذه العينة بخلاف عينة البحث الأساسية ، وكان هدف هذه التجربة الاستطلاعية:

- تحديد مدى مناسبة الأنشطة العلمية لخصائص طفل الروضة.
- تحديد مدى مناسبة التقويمات البنائية في نهاية كل نشاط .
- تحديد مدى مناسبة الوسائل التعليمية والأدوات المستخدمة لتوصيل المفهوم الجيولوجي.
- تحديد مدى كفاءة المهام المتضمنة في الأنشطة لتنمية المفاهيم الجيولوجية.
- تحديد زمن التدريس المناسب لبعض الأنشطة.
- تحديد الصعوبات التي تواجه الأطفال عند دراسة البرنامج أو معوقات تطبيقه لمحاولة التغلب عليها قبل التطبيق.

٣. إعداد اختبار مصور للمفاهيم الجيولوجية ملحق رقم (٤):

تم إعداد اختباراً للمفاهيم الجيولوجية في ضوء الخطوات الآتية:

١-تحديد الهدف من الاختبار.

٢- تحليل محتوى البرنامج وإعداد جدول المواصفات.

٣- بناء الاختبار وتحديد مفرداته.

وتتضمن تلك الخطوة الآتي بيانه:

- تحديد عدد المفردات .
- تحديد نوع المفردات.
- كتابة مفردات الاختبار.
- تقدير درجات الاختبار.

٤-عُـرِضَ الاختبـار فـي صـورته الأولـى علـى مجموعـة مـن السـادة المحكمين؛ للتأكد من صدق الاختبار:

وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، منها:

- إعادة صياغة بعض الأسئلة غير الواضحة بالنسبة إلى الطفل.
- تعديل بعض البدائل الموضوعة؛ لعدم مناسبتها للأخرى، من حيث احتمالية اختيارها.
- تغيير بعض الصور غير المناسبة.

٥- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

بعد إجراء التعديلات التي رآها السادة المحكمون، وعقب التأكد من صدق الاختبار؛ تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار، على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) أطفالاً، بالمستوى الثاني، وذلك في روضة مدرسة (أبي بكر الصديق)، والتابعة لمديرية التربية والتعليم، بمحافظة ببورسعيد.

- واستهدف البحث إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار؛ بغية التحقق من جوانب عدة، تتمثل فيما هو آتٍ:

- تحديد زمن تطبيق الاختبار.
- تحديد معامل ثبات الاختبار.
- تحديد معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار.

وفيما يأتي؛ عرض لكيفية التحقق من تلك الجوانب:

أ- تحديد زمن تطبيق الاختبار:

لحساب زمن تطبيق الاختبار قامت الباحثة بحساب متوسط الأزمنة التي استغرقتها الأطفال في الأجابة على أسئلة الاختبار وكان ٤٥ دقيقة.

ب- التحقق من ثبات وصدق الاختبار المفاهيم الجيولوجية:

➢ **نتائج صدق الاتساق الداخلي:**

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجات الكلية للمفهوم الذي ينتمى إليه السؤال، وجاءت النتائج بأن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٥٣ – ٠,٨٩) وجميعها دالة إحصائياً، وبذلك تعتبر الأسئلة صادقة لما وُضعت لقياسه.

❖ **نتائج الصدق البنائي:**

وللتحقق من الصدق البنائي للاختبار قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل مفهوم من المفاهيم بالاختبار والدرجات الكلية للاختبار، وجاءت النتائج بأن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٧٨ – ٠,٩٧)، وجميعها دالة إحصائياً، مما يدل على صدق وتجانس المكونات الفرعية للاختبار (المفاهيم الجيولوجية).

➢ **نتائج ثبات الاختبار:**

وللتحقق من ثبات الاختبار استخدمت الباحثة طريقة معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول الآتي.

جدول (١)

يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاختبار

المفاهيم	عدد الأسئلة	معامل ألفا كرونباخ
الأرض	٧	٠,٨٦
حركة القشرة الأرضية	٤	٠,٨٥
الصخور	٨	٠,٨١

التربة	٦	٠,٨٥
الماء	٦	٠,٧٧
المفاهيم الجيولوجية	٣١	٠,٩٥

يبين الجدول (١) معاملات الثبات للاختبار، حيث تراوحت ما بين (٠,٧٧ – ٠,٨٦) للمفاهيم الجيولوجية، وبلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٩٥) وهي نسبة ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحثة لنتائج تطبيق الاختبار.

❖ **معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار:**

– ويشير كلٌ من بلوم Bloom(1971:p.66) ، والظاهر وتمرجيان وعبد الهادي (٢٠٠٢،ص ١٢٨ – ١٢٩)، الزوبعي وبكر والكناني (١٩٨١ ، ص ٧٧) بأن قيم معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠،٢٧ – ٠،٤٣)، بأن الاختبار يعد جيدًا إذا تراوح معدل صعوبة فقراته بين (٠،٢٠ – ٠،٨٠) ، فالفقرات التي تزيد نسبة صعوبتها عن (٠،٨٠) أو تقل عن (٠،٢٠) فإن تلك الفقرات تحتاج إلى تعديل أو حذف من الاختبار لكي يكون مناسباً.

– تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (٠،٥٣ – ٠،٨٧) وتكون الفقرة جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠،٣٠) وفقًا لمعيار Ebel (1972) ، والذي يشير إلى كون الفقرة جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٠،٣٠)، وكلما زاد معامل تمييز الفقرة الموجب كانت الفقرة أفضل النبهان (٢٠٠٤ ، ص ٤٣٤) ، مما يدل على أن القدرة التمييزية لفقرات الاختبار مناسبة. وفي ضوء ماسبق تم وضع اختبار المفاهيم الجيولوجية المصور في صورته النهائية.

❖ **إجراءات تنفيذ البحث:**

بعد إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني، وبعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث ،

والمتمثلة في تحديد التصميم التجريبي، واختيار عينة البحث، فقد اتبعت البحث الخطوات الآتية في إجراء البحث (المعالجة التجريبية).

أولاً: إجراءات قبل تطبيق البرنامج:

١- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

تم تطبيق كل من اختبار مفاهيم الجيولوجية المصور قبلياً على مجموعتي البحث قبل تطبيق البرنامج مباشرة ؛ وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين حيث تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أطفال المجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية لاختبار المفاهيم الجيولوجية ج، وقد تم استخدام اختبارات الحساب الفرق بين متوسطي درجات مجموعتين مستقلتين وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول:

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

ولقد أوضحت نتائج التطبيق القبلي للمقياس:

❖ نتائج الفرض الإحصائي الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور".

ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدم البحث اختبار "ت" للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٢):

جدول (٢)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور.

المفاهيم الجيولوجية	المجموعات الدراسية	متوسط الدرجات	الانحراف المعيارى	اختبار "ت"		
				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأرض	المجموعة التجريبية	٢,٥٧	٠,٨٦	٠,٩٣	٥٨	٠,٣٥٧

	المجموعة الضابطة	٢,٣٧	٠,٨١			
حركة القشرة الأرضية	المجموعة التجريبية	١,٥٧	٠,٦٣	١,٣٥	٥٨	٠,١٨٤
	المجموعة الضابطة	١,٨٠	٠,٧١			
الصخور	المجموعة التجريبية	٢,٢٧	٠,٩٨	٠,٩٧	٥٨	٠,٣٣٦
	المجموعة الضابطة	٢,٠٠	١,١٤			
التربة	المجموعة التجريبية	٢,٢٠	٠,٥٥	١,٦٩	٥٨	٠,٠٩٧
	المجموعة الضابطة	١,٩٠	٠,٨٠			
الماء	المجموعة التجريبية	١,٦٣	٠,٧٢	١,٠٧	٥٨	٠,٢٨٩
	المجموعة الضابطة	١,٤٣	٠,٧٣			
الدرجة الكلية	**المجموعة التجريبية**	**١٠,٢٣**	**١,٨٣**	**١,٣٤**	**٥٨**	**٠,١٨٤**
	المجموعة الضابطة	**٩,٥٠**	**٢,٣٦**			

يتبين من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور، حيث تراوحت قيم "ت" للمفاهيم ما بين (٠,٩٣ – ١,٦٩) والاختبار ككل (١,٣٤) وجميعها غير دالة إحصائياً، مما يدل تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المفاهيم الجيولوجية قبل استخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية حل المشكلات.

من الجدول (٢) ونتائجه يتبين تحقق الفرض الإحصائي الأول.

٢-إعداد قاعة النشاط بالروضة للتطبيق:

نظرًا لعدم توافر بعض الإمكانات في الروضة؛ فلقد قامت الباحثة بتوفير وتنظيم الإمكانات اللازمة، لتنفيذ التجربة، إذ إنها قامت بما هو آتٍ:

- إعداد الوسائل والأدوات التعليمية المتضمنة في كل محور من محاور البرنامج، والتي يحتاجها الأطفال لممارسة الأنشطة المختلفة ومن هذه الوسائل والأدوات: عينات حقيقية من الصخور(النارية والرسوبية والمتحولة) والتربة (الطينية والرملية)، القصص وفيديوهات إلكترونية، والأوراق،

والألوان، والصلصال، وبالإضافة إلى التجارب العلمية، والخامات المختلفة، وغير ذلك).

- تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية، باستخدام برنامج (الأنشطة المتنوعة).
- تجهيز مجموعة من الجوائز؛ بوصفه أسلوبًا لتعزيز نشاط الأطفال، بصورة منظمة.
- جدولة مواعيد لقاء الباحثة مع الأطفال، وذلك بمعدل (٣) أنشطة أسبوعيًّا، على أن يُخَصَّص موعد الفترة الثانية (النشاط الثاني)، في البرنامج اليومي للأطفال لتطبيق البحث.

ثانياَ: إجراءات تطبيق البرنامج:

بدأت التجربة بداية من الفصل الدراسي الأول، لعام ٢٠٢١م، واستمرت مدة ثلاث شهور، في الفترة الزمنية من (٢٠٢١/١٠/٢٤م) ، إلى (٢٠٢٢/١/٢١م). حيث تدربت (المجموعة التجريبية) على برنامج المفاهيم الجيولوجية، القائم على إستراتيجية حل المشكلات ؛ باستخدام الأنشطة المختلفة. أما المجموعة الضابطة، فلقد قامت باستخدام البرنامج اليومي العادي. ولقد قامت الباحثة بتدريب أطفال المجموعة التجريبية؛ بمساعدة معلمات القاعات بكل روضة.

ثالثاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج لتنمية المفاهيم الجيولوجية لأفراد المجموعة التجريبية، تم تطبيق اختبار مفاهيم الجيولوجية المصور بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأكدت الباحثة على كل طفل بذل أقصى جهده في محاولة الإجابة على أسئلة الاختبارات، ثم قامت بالتصحيح ورصد درجات أطفال المجموعتين ومعالجتها إحصائيًا، ومقارنة

نتائج التطبيق البعدي لأفراد المجموعة التجريبية مع نتائج التطبيق البعدي لأفراد المجموعة الضابطة ، ثم مناقشة النتائج واختبار صحة الفروض وتفسيرها .

❖ **نتائج الفرض الإحصائي الثاني:**

ينص الفرض الثاني على أنه "**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ≤ (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور لصالح أطفال المجموعة التجريبية**".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٣).

جدول (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور ككل.

المفاهيم الجيولوجية	المجموعات الدراسية	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	اختبار "ت"		
				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأرض	المجموعة التجريبية	٦,٧٧	٠,٤٣	١٩,٧٨	٥٨	٠,٠٠١
	المجموعة الضابطة	٣,٢٧	٠,٨٧			
حركة القشرة الأرضية	المجموعة التجريبية	٣,٧٠	٠,٤٧	٩,٠٨	٥٨	٠,٠٠١
	المجموعة الضابطة	٢,٠٧	٠,٨٧			
الصخور	المجموعة التجريبية	٧,٥٠	٠,٦٨	١٤,٣٩	٥٨	٠,٠٠١
	المجموعة الضابطة	٤,٠٠	١,١٤			
التربة	المجموعة التجريبية	٥,٦٣	٠,٤٩	١٥,٧٠	٥٨	٠,٠٠١

	المجموعة الضابطة	٣,٢٣	٠,٦٨			
الماء	المجموعة التجريبية	٥,٧٠	٠,٤٧	١٤,٣٦	٥٨	٠,٠٠١
	المجموعة الضابطة	٣,٤٣	٠,٧٣			
الدرجة الكلية	**المجموعة التجريبية**	**٢٩,٣٠**	**١,٨٨**	**٢٥,٩٦**	**٥٨**	**٠,٠٠١**
	المجموعة الضابطة	**١٦,٠٠**	**٢,٠٨**			

يبين الجدول (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

- **مفهوم الأرض:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٦,٧٧)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (٣,٢٧)، وبلغت قيمة "ت" (١٩,٧٨) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- **مفهوم حركة القشرة الأرضية:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣,٧٠)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (٢,٠٧)، وبلغت قيمة "ت" (٩,٠٨) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- **مفهوم الصخور:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٧,٥٠)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (٤,٠)، وبلغت قيمة "ت" (١٤,٣٩) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل

على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

- **مفهوم التربة:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥,٦٣)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (٣,٢٣)، وبلغت قيمة "ت" (١٥,٧٠) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

- **مفهوم الماء:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٥,٧٠)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (٣,٤٢)، وبلغت قيمة "ت" (١٤,٣٦) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ولاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور ككل؛ بلغ متوسط الدرجات الكلية لأطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٢٩,٣٠)، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (١٦,٠)، وبلغت قيمة "ت" (٢٥,٩٦) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

ومن خلال الجدول (٣) ونتائجه يتبين تحقق الفرض الإحصائي الأول.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتائج، وفقًا لما هو آتٍ:

وتوصل البحث لنتائج التحقق؛ إلى صحة الفرض الأول للبحث: فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات ، في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية؛ مما أدى إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية، على أطفال المجموعة الضابطة، في اكتسابهم للمفاهيم الجيولوجية. ومما لاشك فيه، أن

البرنامج الذي اعتمد عليه البحث ؛ قد ساعدهم في التحسن المعرفي الخاص بتلك المفاهيم المذكورة.

وقد توصل البحث تلك النتائج لعدة أسباب، ألا وهي :

قد ترجع الزيادة في درجات التطبيق البعدي، للاختبار الخاص بالمجموعة التجريبية؛ إلى أن الخبرات التي تعرضت لها جديدة، ولم يسبق التدريب عليها من قبل. وبالتالي كان من الطبيعي انخفاض درجاتهم في التطبيق القبلي، وزيادة تلك الدرجات في التطبيق البعدي.

- إن البرنامج يشتمل على أنشطة متنوعة ومثيرة لاهتمامات الطفل؛ ساعدتهم على اكتساب تلك المفاهيم الجيولوجية بسهولة.
- كما أن اعتماد تلك الأنشطة على إستراتيجية حل المشكلات ، وهو يعمل على تنمية التفكير وحل المشكلات والتعلم التعاوني.

فقد استخدمت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٨م) أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب بعض المفاهيم العلمية ، وكذلك دراسة عمر(٢٠١٧م) التي أكدت على ضرورة بناء برنامج باستخدام إستراتيجية حل المشكلات للتعلم لتنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الابتكاري لطفل الروضة باليمن.

كما أكدت دراسة Kalogiannakis And Others (2010) إلى تعليم للجيولوجيا قبل المدرسة في نطاق التعليم البيئي: حالة تدخل التدريس في رياض الأطفال ، كما أوضحت دراسة سالم(٢٠١٥م) إلى تبسيط بعض المفاهيم الجيولوجية لأطفال الروضة وفقاً للمعايير القياسية لتعليم العلوم للصغا ،وكذلك دراسة Corrreia (2019) االى تعليم الجيولوجيا في مدرسة Sé: ومنها بعض الأمثلة على الأنشطة العلمية.

❖ **نتائج الفرض الإحصائي الثالث:**

ينص الفرض الثالث على أنه "**يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدالة ≤ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور لصالح التطبيق البعدي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٤).

جدول (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور.

المفاهيم الجيولوجية	تطبيق الاختبار	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	اختبار "ت"		
				قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأرض	التطبيق القبلي	٢,٥٧	٠,٨٦	٢٧,١٦	٢٩	٠,٠٠١
	التطبيق البعدي	٦,٧٧	٠,٤٣			
حركة القشرة الأرضية	التطبيق القبلي	١,٥٧	٠,٦٣	١٦,٠٠	٢٩	٠,٠٠١
	التطبيق البعدي	٣,٧٠	٠,٤٧			
الصخور	التطبيق القبلي	٢,٢٧	٠,٩٨	٢٤,٠٠	٢٩	٠,٠٠١
	التطبيق البعدي	٧,٥٠	٠,٦٨			
التربة	التطبيق القبلي	٢,٢٠	٠,٥٥	٣٣,٠٩	٢٩	٠,٠٠١
	التطبيق البعدي	٥,٦٣	٠,٤٩			
الماء	التطبيق القبلي	١,٦٣	٠,٧٢	٣٢,٢١	٢٩	٠,٠٠١
	التطبيق البعدي	٥,٧٠	٠,٤٧			

الدرجة الكلية	التطبيق القبلي	١٠,٢٣	١,٨٣	٥٢,٧٠	٢٩	٠,٠٠١
	التطبيق البعدي	٢٩,٣٠	١,٨٨			

يبين الجدول (٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التذوق الأدبي ومهاراته، حيث جاءت النتائج على النحو التالي:

- **مفهوم الأرض:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢,٥٧)، وفي التطبيق البعدي (٦,٧٧)، وبلغت قيمة "ت" (٢٧,١٦) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي.
- **مفهوم حركة القشرة الأرضية:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١,٥٧)، وفي التطبيق البعدي (٣,٧٠)، وبلغت قيمة "ت" (١٦,٠) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي.
- **مفهوم الصخور:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢,٢٧)، وفي التطبيق البعدي (٧,٥٠)، وبلغت قيمة "ت" (٢٤,٠) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي.
- **مفهوم التربة:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (٢,٢٠)، وفي التطبيق البعدي (٥,٦٣)، وبلغت قيمة "ت" (٣٣,٠٩) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي.
- **مفهوم الماء:** بلغ متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١,٦٣)، وفي التطبيق البعدي (٥,٧٠)، وبلغت قيمة "ت"

(٣٢,٢١) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار المفاهيم الجيولوجية المصور ككل؛ بلغ متوسط الدرجات الكلية لأطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي (١٠,٢٣)، وفي التطبيق البعدي (٢٩,٣٠)، وبلغت قيمة "ت" (٥٢,٧٠) ومستوى الدلالة (٠,٠٠١)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي.

- من الجدول (٤) ونتائجه يتبين تحقق الفرض الإحصائي الثالث للبحث. وقد ترجع تلك النتائج لعدة أسباب، منها:

استخدام أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات ، في تنمية المفاهيم الجيولوجية، والذي أظهر فاعليته وكفاءة آلياته.

بالإضافة إلى التنوع في الأنشطة المستخدمة، والتي كان لها دورًا مهمًا في مساعدة الأطفال على اكتساب المفاهيم الجيولوجية ، فقد اشتمل على العينات الحقيقية مثل (الصخور والتربة) ونماذج موضحة لبعض المفاهيم، بالإضافة إلى استخدام الحاسب الآلي وال power point مما أدى إلى اكتساب الأطفال للمفاهيم بسهولة وأضافت جوًا من المتعة والسعادة والتشويق للأطفال، وهذا ما أكدته دراسة Trundle And Others(2013) إلى حفر في الصخور مع الأطفال الصغار، وكذلك دراسة حذرا (٢٠١٥م) على فعالية برنامج حاسوبي مقترح لتنمية مفهوم البيئة علوم الأرض عند طفل الروضة.

❖ نتائج الفرض الإحصائي الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "**يحقق البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات فعالية في تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى أطفال المجموعة التجريبية**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة نسبة الفاعلية لماك جوجيان والذي حددها بنسبة (٠,٦) للحكم على الفعالية، وجاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول (٥) .

جدول (٥)

فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

المفاهيم	تطبيق الاختبار	متوسط الدرجات	الدرجة العظمى	نسبة الفعالية
الأرض	التطبيق القبلي	٢,٥٧	٧	٠,٩٥
	التطبيق البعدي	٦,٧٧		
حركة القشرة الأرضية	التطبيق القبلي	١,٥٧	٤	٠,٨٨
	التطبيق البعدي	٣,٧٠		
الصخور	التطبيق القبلي	٢,٢٧	٨	٠,٩١
	التطبيق البعدي	٧,٥٠		
التربة	التطبيق القبلي	٢,٢٠	٦	٠,٩٠
	التطبيق البعدي	٥,٦٣		
الماء	التطبيق القبلي	١,٦٣	٦	٠,٩٣

	التطبيق البعدي	٥,٧٠		
المفاهيم الجيولوجية	**التطبيق القبلي**	**١٠,٢٣**	**٣١**	**٠,٩٢**
	التطبيق البعدي	**٢٩,٣٠**		

الجدول (٥) يبين نسب الفاعلية لاستخدام البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى أطفال المجموعة التجريبية، حيث تراوحت ما بين (٠,٨٨ – ٠,٩٥) للمفاهيم وللاختبار ككل (٠,٩٢)، وهي نسب أكبر من (٠,٦) التي حددها ماك جوجيان للحكم على الفعالية، مما يدل على أن البرنامج القائم على إستراتيجية حل المشكلات والذي استخدمتها الباحثة وكان فعالاً، وأدى إلى تنمية المفاهيم الجيولوجية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

من الجدول (٥) ونتائجه يتبين تحقق الفرض الإحصائي الرابع للبحث.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتائج، وفقا لما هو آت: وتوصل البحث لنتائج التحقق من صحة الفرض الرابع: (فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الجيولوجية لدى أطفال المجموعة التجريبية).

وقد ترجع تلك النتائج لعدة أسباب، وهي:

- أن البرنامج مصمم بطريقة تعمل على إثارة جوانب التفكير وإثارة حواس الأطفال .
- أن البرنامج ساعد الأطفال على بناء فكرة صحيحة عن المفاهيم الجيولوجية من خلال الأنشطة المختلفة والمشوقة .
- الأنشطة المختلفة القصصية والعقلية والفنية وغيرها ساعدت على تبسيط بعض المفاهيم الجيولوجية للأطفال .

- الاهتمام بالتقويم المستمر للأطفال للتأكد من اكتسابهم المفاهيم الجيولوجية.
- كما أن إستراتيجية حل المشكلات المستخدم في البرنامج يراعي التعلم التعاوني في الأنشطة التعليمية المقدمة لهم، فهم الذين يتحملون المسؤولية أثناء تعلمهم حيث أكدت دراسة كل دراسة سليم (٢٠١٣م)،عمر (٢٠١٧ م) على التعلم التعاوني القائم على حل المشكلات المقدمة لهم.
- بالإضافة إلى أن إستراتيجية حل المشكلات تخرج عن الروتين التعليم الذي يعتمد على الحفظ، من خلال اهتمامه بإعمال العقل ويعمل على جذب انتباه الأطفال ، ويثير جوانب التفكير لديهم، مما يجلها ممتعة ويجعل الأطفال أكثر تركيزاً واستمتاعا أثناء تقديم أنشطة المفاهيم الجيولوجية.

كما أكدت دراسة إبراهيم (٢٠٢٠م) ، وزايد (٢٠٢٠م) ، والمومني (٢٠١٧م) على مدى فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات مع الأطفال لاكتساب المعارف النظرية ، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها.

توصيات البحث:

لا يأتي البحث العلمي بِثِمَارِه المَرجُوةِ؛ إلا إذا وُضِعَت النتائجُ البحثيةُ، التِي تُسفرُ عَنهَا الدراساتُ والأبحاثُ وما تشير إليه من توصيات، موضع الاعتبار والتقدير. ومن هذا المنطلق؛ تقوم الباحثة بوضع عدة توصيات، في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، وتأمل أن تؤخذ هذه التوصيات بعين الاعتبار:

- يراعى عند تصميم البرامج التربوية والتدريبية لأطفال الروضة أن تتنوع الأنشطة الفعالة لهذه الفئة العمرية من الأطفال والتى تساعدهم على تنمية المفاهيم الجيولوجية.

- استخدام نماذج وإستراتيجيات حديثة والتي تعطي من خلالها للطفل قدراً أكبر للمتعلم بالمشاركة فى الأنشطة والتعاون مع زملائه .
- ضرورة تدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام استراتيجية حل المشكلات لما لها أثرٍ واضحٍ في تنمية المفاهيم الجيولوجية.

البحوث المقترحة :

خلال نتائج البحث الحالي ومن خلال تعامل وتفاعل الباحثة مع أطفال الروضة ، فقد اقترحت البحوث الآتية:

- فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى طفل الروضة.
- فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة.
- فعالية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة.
- فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات في تنمية المفاهيم العلمية لطفل الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

-ـ إبراهيم ،عماد محمد (٢٠١٦). *أساسيات الجيولوجيا البيئية*. الزقازيق: كلية علوم جامعة الزقازيق.

- إبراهيم، هبة حسن حسن .(٢٠٢٠) . برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية الذكاء الناجح لدى طفل الروضة.جامعة أسيوط: *مجلة دراسات في الطفولة و التربية* . ع ١٢.

- ابو الفتوح،هبة محمد .(٢٠١٧). تساؤلات أطفالنا فضول أم معرفة ؟.*وزارة الاوقاف والشئون الإسلامية* . ع٦٢١ ، ج ٥٤ .
- أبو جادو ، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر .(٢٠٠٦). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. عمان : دار المسيرة .
- أبو سمور، حسن والخطيب، حامد .(١٩٩٩). *جغرافية الموارد المائية*.عمان: دار صفاء للنشر.
- حجازي، سناء محمد نصر .(٢٠٠٨) .فعالية إستراتيجية حل المشكلات في قياس وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة. جامعة عين شمس . *مجلة دراسات الطفولة* .مج١١.ع٤٠
- بريك ، فاطمة محمد أحمد .(٢٠٢٠) .فاعلية إستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة بمنطقة جازان . جامعة عين شمس . *مجلة البحث العلمي في التربية* . ع٢١، ج١٥.
- بسطاوروس ، ماري وهبة (٢٠١٥).*فعالية برنامج حاسوبي مقترح لتنمية مفهوم البيئة علوم الأرض عند طفل الروضة* .رسالة ماجيستير غير منشورة، كلية تربية. جامعة المنيا.
- الجمل، علي أحمد والسيد، جيهان كمل وصبري ، عبد الحميد وجمعة ، ثناء أحمد .(٢٠١٩). *الدراسات الاجتماعية مظاهر طبيعية حضارية مصرية (الصف الأول الإعدادي)*. القاهرة : وزراة التربية والتعليم والتعليم الفني : دار أخبار اليوم.
- الدليمي، خلف حسين على.(٢٠٠١). *الجيومورفولوجيا التطبيقية(علم شكل الأرض التطبيقى)*. المملكة الاردنية ، عمان : الأهلية للنشر والتوزيع.
- المومني،هيام عقلة سالم.(٢٠١٧). أثر إستراتيجية حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مادة التاريخ. جامعة الإسكندرية . *مجلة الطفولة المبكرة*. ع٣٢ ، ج٩ .

-زايد، منى حلمي عباس .(٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارة ريادة الأعمال لدى طفل الروضة.جامعة كفر الشيخ : *مجلة كلية التربية*.ع٣ ،ج٢٠ .

-البسيوني، مها ابراهيم .(٢٠٠٩) . أنشطة مقترحة للإجابة على بعض تساؤلات الاطفال.جامعة الإسكندرية *: مجلة الطفولة المبكرة* .ع١، ج١ .

-الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ؛ بكر، محمد إلياس ؛ الكناني، إبراهيم عبد الحسن(١٩٨١). *الاختبارات والمقاييس النفسية*. جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

- السرسي، مجدي عبد الحميد؛ محمود، صلاح الدين عرفة؛ سليمان، يحي عطية؛ سليمان ، سمير مصطفى. (٢٠١٩). *الدراسات الاجتماعية بلدي مصر(الصف الرابع الأبتدائي)*.القاهرة :وزراة التربية والتعليم والتعليم الفني.

-سليمان، تهاني محمد .(٢٠١٥). برنامج أنشطة مقترح قائم على المحطات العلمية لإكساب أطفال الروضة بعض المفاهيم العلمية وعمليات العلم.الجمعية المصرية للتربية العلمية : *المجلة المصرية العلمية* . ع٢، ج١٨.

-شاهين ، عبد الحميد حسن عبد الحميد . (٢٠١٠) . *إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم* . الدبلوم الخاصة في التربية. كلية التربية بدمنهور. جامعة دمنهور .

-الشحات ، أماني ماجد (٢٠٠٨).*برنامج لتنمية الحس الجيولوجي لدى طفل الروضة*(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة طنطا ، طنطا.

-الشربيني، زكريا ؛ صادق، يسرية (٢٠٠٥). *نمو المفاهيم العلمية للأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.

-صالح، هدى محمد إمام .(٢٠١٧). *استراتيجيات التدريس الحديثة تطبيقات على المهارات اللغوية*. الرياض: دار الزهراء للطباعة والنشر .

- الظاهر، زكريا محمد؛ تمرجيان، جاكلين؛ عبد الهادي، جودت عزت(٢٠٠٢). *مباديء القياس والتقويم في التربية*. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عباس، شيرين ؛ عفيفي ، يسري (٢٠٠٦). *الأنشطة العلمية وتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الحميد ، خديجة محمد .(٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتكوين بعض مفاهيم علوم الأرض لدى طفل الروضة .جامعة عين شمس : *مجلة البحث العلمي في التربية* . ع٢١، ج١٢.
- عبده ، طلعت محمد أحمد و جاد الله ، حورية محمد حسين.(٢٠٠٠).*أصول في الجغرافية العامة (الجغرافية الطبيعية)*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عطا الله ، مشيل كامل(٢٠٠٩).*أساسيات الجيولوجيا* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عفيفي، فاطمة صبحي (٢٠١٦). *برنامج لتنمية مفاهيم علوم الأرض لدى لطفل الروضة باستخدام الوسائط المتعددة في ضوء معايير القومية لرياض الأطفال*(رسالة دكتوراة غير منشورة) . جامعة القاهرة ، القاهرة
- ماثيوز ، ويليام هـ (١٩٩٥) . *ما هي الجيولوجيا* (ترجمة مختار رسمي ناشد) .القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب .(العمل الأصلي نشر في عام ١٩٨٢).
- مصطفى، عفاف عثمان عثمان . (٢٠١٤) . *استراتجيات التدريس الفعال*. الأسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
- مصطفى، هدى إبراهيم السمان . (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على التكامل الحسي في تنمية بعض المفاهيم العلمية والفنية لطفل الروضة. جامعة جنوب الوادي : *مجلة العلوم التربوية*. ع٢ ، مج ٣.

- النبهان، موسى (٢٠٠٤). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية*، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر.
- النجدي، أحمد ؛عبد الهادي، منى؛ راشد، علي .(٢٠٠٧).*طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي .
- يوسف، منى محمد عبد الله.(٢٠٢٠).برنامج أنشطة تربوية قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى طفل الروضة. جامعة الإسكندرية : *مجلة الطفولة والتربية* . ع٤٣ ،ج١٢.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Bloom, Benjamin S., Hasting, John T. And Madaus, George F. (1971). *Handbook on Formation and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hall Book Company.
- California Kindergarten Standards, (2009).
- Condie, K. C. (2013). *Plate tectonics And crustal evolution*. Elsevier.
- Correia, G. P. (2019, January). Teaching geology in Sé school: some examples of practical activities. In *Geophysical Research Abstracts* (Vol. 21).
- Ebel, Robert L., Frisbie, David A. (1972). *Essentials of Educational Measurements*, *Englewood Cliffs*, New Jersy: Prentice – Hall.
- Giles, R. M., And Shaw, E. L. (2011). SMART Boards ROCK!. *Science and Children*, *49*(4), 36.
- Houston, E. J. (2013). *The Wonder Book of Volcanoes and Earthquakes*. Good Press.
- Kalogiannakis, M., Rekoumi, C., Antipa, E., And Poulou, V. (2010, June). Preschool education and

geology within the scope of environmental education: the case of a teaching intervention at kindergarten. In *Proceedings of the 3rd World Conference on Science and Technology Education (ICASE 2010), Innovation in Science and Technology Education: Research, Policy, Practice, Tartu-Estonia* (Vol. 28, pp. 159-163).

- North Carolina State Kindergarten Standards,(2010).
- Ogelman, H. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, *40*(3), 177-185.
- Preston, C. (2019). Try this: Rock wonder. *Teaching Science*, *65*(2), 4-9.
- Pye, K. (2007). *Geological and soil evidence: forensic applications*. CRC press.
- Realdon, G., Candussio, G., Manià, M., And Palamin, S. (2017, April). Ocean Literacy from kindergarten to secondary school: a vertically articulated curriculum on marine micro-plastics. In *EGU General Assembly Conference Abstracts* (p. 3483).
- Roebuck, M. (1973). *Floundering Among Measurement in Education Technology* – In Derek P. cleary, A. And Mayer, D. (Eols) Aspets of Education Technology. (pp.472-473). Bath: Pittman press.
- Sepehri ,Sa .(2008).*Rivers*. Florida, United States: Rourke Publishing LLC .
- Tao, Y., Oliver, M., And Venville, G. (2012). Chinese and Australian children's understandings of the Earth: A cross cultural study of conceptual development. *Cultural Studies of Science Education*, *8*(2), 253-283.

- Trundle, K. C., And Saçkes, M. (Eds.). (2015). *Research in early childhood science education*. Springer.
- Trundle, K., Miller, H., And Krissek, L. (2013). DIGGING INTO THE ROCKS WITH YOUNG CHILDREN. *Science and Children*, *50*(8), 46.

مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة بمحافظة أسيوط لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية المدركة لديهن

* أ.م د/ دعاء محمد مصطفى حسن.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٩/٦ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢/٩/٢٣

ملخص البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج بمحافظة أسيوط لفنيات تحليل السلوك التطبيقي ودراسة العلاقة بين مستوى معرفة وتطبيق تلك الفنيات بالكفاءة الذاتية المدركة في بيئات الدمج. ولتحقيق ذلك الهدف تم تطبيق استبيان على معلمات روضات الدمج بمحافظة أسيوط عددهن (ن= ٣٠) وهدف إلى قياس مستوى معرفة المعلمات وتطبيقهن لفنيات زيادة السلوك المرغوب ، وفنيات خفض السلوك غير المرغوب ومعوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي في روضات الدمج . كما طبق مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين للعمل في بيئات التعليم الشامل. استخدمت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون واختبار ت، وتوصلت النتائج إلى أن أعلى رتب متوسطات مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب كانت لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي، يليها في الرتبة الثانية التعزيز النشاط والتعزيز المادي، وجاء في الرتبة الثالثة التعزيز الرمزي والتشكيل، كما جاء في الرتبة الرابعة النمذجة ، وأخيرًا جاء في الرتبة الخامسة كلٌ من فنيتي العقد السلوكي والتلقين وترتب مستويات المعرفة بفنيات خفض السلوك غير

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.

المرغوب فيه كالتالي: الرتبة الأولى (العقاب والتصحيح الزائد)،الرتبة الثانية (الإطفاء)، والرتبة الثالثة (تكلفة الاستجابة والإقصاء) . أما مستويات رتب تطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات زيادة السلوك التطبيقي فترتبت على النحو التالي: الرتبة الأولى ذات أعلى متوسط (التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط)، الرتبة الثانية (التعزيز الرمزي)، الرتبة الثالثة (التلقين)، الرتبة الرابعة (النمذجة)، الرتبة الخامسة (التعزيز الغذائي والتعزيز المادي)، الرتبة السادسة (العقد السلوكي والتشكيل). بينما كانت أعلى المتوسطات في مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب لفنية العقاب يليها في الرتبة الثانية كلٌ من الإقصاء والتصحيح الزائد، وجاء متوسط فنية الإطفاء في الرتبة الثالثة، وكان أقل المتوسطات ترتيبًا هو متوسط فنية تكلفة الاستجابة. كما لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها. ولم يتأثر مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير المؤهل الدراسي، التدريبات أثناء الخدمة، نوع الإعاقة، والخبرة التدريسية، ماعدا بالنسبة لمتوسط درجات أفراد العينة في مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب لصالح فئة (٦ –١٥) سنة وكانت كثافة الفصل أعلى المعيقات رتبة، وارتفع متوسط بعد الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج، يليه بعد الكفاءة في التعاون، ثم الكفاءة في إدارة السلوك. وسجل جميع أفراد العينة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية من وجهة نظرهن. ولم ترتبط أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لها ارتباطًا دالاً بمستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.وفي إطار تلك النتائج توصي الدراسة بتدريب الطالبات معلمات الروضة والمعلمات في روضات الدمج على تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي .

Level of Knowledge and application of applied behavior analysis techniques of inclusion kindergarten teachers in Assiut governorate and their relation to perceived self -efficacy

Assis. Prof. Dr / Doaa Mohamed Mustafa Hassan. *

Abstract:

The study aimed at identifying levels of knowledge ad application of ABA techniques by inclusion kindergarten teachers and their relation to perceived self efficacy . A questionnaire was applied on 30 female teachers to assess levels of knowledge and application of strengthening and weakening behavior techniques and obstacles of applying those techniques in inclusion kindergartens. Means and standard deviation ,Pearson correlation , t –test and one way ANOVA .Results indicated that the first rank of knowledge levels was social and food reinforcement as for strengthening behavior techniques and punishment and over correction as for weakening bad behaviours. Social and activity reinforcement ranked firstly as for application of strengthening behavior techniques , and punishment for weakening bad behavior techniques . No effects were found of type of disability ,training , degree of qualification on levels of knowledge and application of ABA techniques . But, teaching experience years (6-15

* **Assistant Professor of Child Psychology of the Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Assiut University.**

years) affected those levels. High numbers of children in the class was the most imporetant obstacle of using ABA techniques . Self efficacy in inclusive teaching ranked first , then efficacy in cooperation and at last efficacy in behavior management . Teachers estimated themselves highly self efficient , though there was no significant correlation between the composite score of self –efficacy and levels Knowledge and application of ABA techniques. The study recommended training of kindergarten teachers on how to apply ABA techniques in inclusion classes.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- معلمات الروضات الدامجة. Inclusion Kindergarten teachers
- فنيات تحليل السلوك التطبيقي.
Applied behavior analysis techniques
- الكفاءة الذاتية. Self -competence

مقدمة:

أثار التغير الاجتماعي والثقافي والإداري في العملية التعليمية، والتوجه نحو التعليم الدامج أو الشامل داخل مؤسسات رياض الأطفال الحاجة الى الاهتمام يالكفاءة الذاتية المهنية لمعلمة رياض الأطفال في روضات الدمج، والتي تعد مؤشرًا عن رضاها عن مهنتها وقدرتها على تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة والتأثير إيجابًا على معارفهم وسلوكياتهم.

وقد اعتمدت التربية الخاصة الفنيات التي ثبت فعاليتها على السلوك من خلال الدراسات العلمية، وتتمثل في فنيات تحليل السلوك التطبيقي

التي تعد من أهم الفنيات التي يحتاج إليها العاملون في التربية الخاصة؛ حيث أنها من أهم التطبيقات ذات الأثر التربوي الفعال. وإذا كانت المعرفة بتلك الفنيات ذات قيمة وتأثير، فينبغي أن يلازم الجانب النظري الجوانب التطبيقية لهذه المعرفة، بما يستهدف حاجات العاملين في المجال ويفي بمتطلبات المستفيدين متلقي الخدمة.

ومع بروز دمج ذوي الإعاقات داخل الفصول العادية، أصبح تعليمهم ورعايتهم مسئولية المعلمين والمعلمات في الروضات والمدارس العادية. وقد وجدت دراسة Grey,Honam,McClean&Daly(2005) أن بعض المعلمين يرفضون العمل في مدارس الدمج نظرًا لنقص التدريب المناسب لتدريس هذه الإعاقات. أن معلمي ومعلمات الدمج يحتاجون للفنيات المطلوبة للتعامل مع السلوكيات الصعبة للأطفال ذوي الإعاقات، حيث يحتاج المعلمون إلى مهارات متخصصة لضبط السلوكيات غير المرغوبة. وفي هذا السياق، أشار Randazzo(2011) إلى قصور قدرة المعلمين على تطبيق أساليب تعديل السلوك التي تعد من أساليب تقوية السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب .

ويعتمد تحليل السلوك التطبيقي على مباديء سلوكية تطبق بطريقة منظمة من أجل تحسين السلوك ليصبح مقبولاً اجتماعيًا، بتطبيق المنهج التجريبي لتحديد المتغيرات المسئولة عن التغير في السلوك (Cooper,Heron&Heward,2007). وقد ثبت فعالية فنيات تحليل السلوك التطبيقي في التعامل مع المتعلمين من ذوي الإعاقة بصفةٍ خاصةٍ في تحسين المهارات الأكاديمية وتطويرها، والتفاعل والتواصل اللغوي (Grey et al.,2005) وقدرتها على التعامل بفعالية مع السلوكيات الصعبة من خلال تقليلها أو محوها أو استبدالها بسلوكيات إيجابية (Healy,O'Connor,Lesder&Kenny,2008).

ويستخدم فنيات تحليل السلوك التطبيقي معلمو التربية الخاصة والعامة على حدٍ سواء (Lindstead et al., 2017 ; Randazzo, 2011) . كما أن فنيات تحليل السلوك التطبيقي من أهم الطرق التي يجب تدريب معلمي التعليم الدامج عليها لمساعدتهم في تعليم الطلاب ذوي الإعاقات داخل الصف العادي بشكلٍ مناسبٍ (Loiancono &Palumbo,2011). وقد توصلت دراسة Randazzo (2011) إلى عدد من التي تحول دون تطبيق فنيات تعديل السلوك في الصف ؛ منها عدم حصول المعلمين على التدريب العملي الكافي في مجال تحليل السلوك التطبيقي والملائمة لأنواع الإعاقات، بالإضافة إلى مقاومة بعض المعلمين لتلك الفنيات؛ كونها صعبة التطبيق في البداية، وتستغرق وقتًا أطول من الطرق التقليدية؛ كما أن غموض بعض مصطلحات تحليل السلوك التطبيقي قد يمنعهم من فهمها ومن ثم تطبيقها. وتبين من دراسة الغامدي ومعاجيني (٢٠٢٠) أن أهم معوقات تطبيق فنيات تعديل السلوك التطبيقي هو تركيز برامج البكالوريوس على الجانب النظري وإهمال الجانب العملي، بالإضافة إلى إثقال كاهل المعلمين بعددٍ كبير من الطلاب في الصف مما يجعل تطبيق تلك الفنيات صعبًا .

والجدير بالذكر أن فنيات تحليل السلوك التطبيقي فعالة في التعامل مع السلوكيات الصعبة داخل الصف، إلا أن بعض برامج إعداد المعلم قد لا تتضمنها (Randazzo,2011) أو أن مستوى معرفته بها يكون ضعيفًا (الحسين ،٢٠١٥)، الأمر الذي يترتب عليه الإلمام بتلك الفنيات على المستوى التطبيقي .

مشكلة الدراسة:

ركزت دراسات عديدة (الزارع،٢٠١٢؛ جريح، ٢٠١١؛ عرابي،٢٠٠٧ Denne., Thomas., Hastings, & Hughes 2015) على أهمية معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبخاصةً في التعامل مع المتعلمين ذوي اضطراب طيف التوحد، والإعاقة الفكرية مقارنةً بباقي الإعاقات؛ الإعاقة البصرية والسمعية وصعوبات التعلم وغيرها. وتناولت أغلب الدراسات العربية في هذا الصدد مراكز الرعاية النهارية الحكومية والخاصة (الغامدي ومعاجيني، ٢٠٢٠). وفي مصر ما زالت الأساليب التقليدية متبعة في تقديم الخدمات للمتعلمين ذوي الإعاقات واتباع نظام العزل (بسيوني ،١٩٩٧ في: عبد الموجود ،٢٠١٨).

وباستطلاع نتائج الدراسات الاجنبية في هذا الصدد (Ponticorvo & Adkins,2022;Marshall,2022;Pitts,2020; Miglino,2020) وجد أن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي تأثير قوي في تعليم الأطفال وبخاصة ذوي الإعاقات، بالإضافة إلى الحاجة إلى تدريب المعلمين على آليات تطبيق منحى تحليل السلوك التطبيقي وفنياته .

بالاطلاع على نتائج أكثر دراستين عربيتين حداثة في هذا الموضوع ، تبين اختلاف تلك النتائج ؛ ففي حين أظهرت دراسة الحسيني (٢٠١٥) ضعف مستوى معرفة الطلاب المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، توصلت دراسة الغامدي ومعاجيني (٢٠٢٠) إلى تمتع المعلمات بمستوى مرتفع من المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب به، وكذلك فنيات خفض السلوك غير المرغوب، وارتفاع مستوى تطبيقهن لها . من ناحية أخرى ، اختلفت نتيجة دراسة الحسيني (٢٠١٥) عن نتيجة دراسة الغامدي ومعاجيني (٢٠٢٠) في العلاقة بين مستوى معرفة المعلمين/المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهم لها.

بصفة عامة يميل معظم المربين إلى تطبيق الفنيات الإيجابية لتحليل السلوك التطبيقي؛ مثل التعزيز والنمذجة وذلك أكثر من الفنيات العقابية كالتوبيخ والإقصاء وغيرها، إلا أن الدراسات اختلفت في تحديد نوعية الفنيات المستخدمة من قِبَل المعلمين . فقد أشارت دراسة (2009) Koh &Frick أن المعلمين يطبقون الفنيات العقابية أكثر من الفنيات الإيجابية، بينما أظهرت دراسة (Love ,Tolannd,Usher, Campbell&Springgs(2019 أن المعلمين يستخدمون كلٌ من الفنيات العقابية والإيجابية، أو كما أشار (Randazzo(2011 يستخدمون الفنيات الإيجابية أكثر من الفنيات العقابية.

وجدير بالذكر أن التعليم الدامج في مرحلة رياض الأطفال لا زال في مراحله الأولى (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ،٢٠١٧/٢٠١٨، ٢٠١). ومع حداثة الروضات الدامجة، وباستطلاع الدراسات العربية، وجد ندرة في الدراسات التي أجريت في مصر لتحديد مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها. بالإضافة إلى أنه من خلال الإشراف على الباحثات المعلمات بالروضات الدامجة في برنامج الماجستير والدكتوراة، تبين تعرضهن للضغوط والمعوقات وتعبيرهن عن العجز في التعامل مع بعض أنواع الإعاقات مثل فئة اضطراب طيف التوحد واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة . وقد تناولت دراسات عدة الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات التعليم الدامج (الزغبي ،٢٠١٤؛ عرنكي، السبيلة، الشمايلة، والجعافرة ،٢٠١٦؛) و (Hoffman &Kilimo,2014; Love,Tolannd,Usher , Campbell&Springgs,2019; Malinen , Savolainen , Englbrecht, Xu, Nel , Nel&Tlale ,2013)

واتفقت تلك الدراسات على أهمية الكفاءة الذاتية للمعلم لنجاح التعليم في بيئات التعليم الدامج مما يستدعي تحسين تعليم وتدريب المعلم من أجل الاستجابة للتحديات المستجدة التي تفرضها حركة التعليم الدامج. كما بينت بعض الدراسات القديمة (Ewen, 2003; Wood,2004) وجود ارتباط بين التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين زيادة مستوى الكفاءة الذاتية وخفض الضغوط التي يواجهها المربون في تعديل السلوكيات اللاتكيفية لدى أطفال التوحد وذوي الإعاقات النمائية الأخرى .

مما سبق يتضح أن الدراسات السابقة اتجهت إلى الكشف عن معرفة وتطبيق الوالدين ومعلم المرحلة الابتدائية، والمراكز الحكومية والأهلية والطلاب المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، ووجد قلة في الدراسات العربية التي تناولت معرفة وتطبيق معلمات الروضة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي والعلاقة بين معرفة وتطبيق تلك الفنيات والكفاءة الذاتية للمعلم في ممارسات التعليم الدامج/ الشامل . لذا سعت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة في محافظة أسيوط بصعيد مصر، لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقتهما بالكفاءة الذاتية للمعلم. وتميزت الدراسة الحالية عن سابقاتها بتحديد مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي من قِبَل المعلمات في روضات الدمج تحديدًا، وليس مراكز رعاية ذوي الإعاقات سواء كانت حكومية أو خاصة. إن استهداف معلمات روضات الدمج يتيح الإفادة من نتائج الدراسة في تصميم التدريبات اللازمة أثناء الخدمة الموجهة لهن في مجال تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي مع جميع أنواع الإعاقات التي يتم قبولها في الروضات الدامجة. إن الدراسة الحالية تعد بمثابة تحليل لاحتياجات معلمات الروضات

الدامجة فيما يخص رعاية الأطفال ذوي الإعاقات المختلفة وتعليمهم . كما تتوسع الدراسة الحالية باستقصائها مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لكلٍ من فنيات زيادة السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب وعلاقتها بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة لديهن .

من ثم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

" **ما مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي؟**"

وينبثق من هذا السؤال عددًا من الأسئلة الفرعية هي:

١) ما فنيات تحليل السلوك التطبيقي الأكثر معرفةً والأكثر تطبيقًا من قِبَل معلمات الروضات الدامجة ؟

٢) ما علاقة مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بمستوى تطبيقهن لها ؟

٣) ما الفروق بين مستويات معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي من قِبَل معلمات الروضات الدامجة وفق متغيري المؤهل والخبرة العملية التدريبات السابقة أثناء الخدمة ؟

٤) ما معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة من وجهة نظر معلمات الروضات الدامجة؟

٥) ماعلاقة مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بالكفاءة الذاتية لديهن في بيئات التعليم الدامج/ الشامل؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.
- تحديد قوة واتجاه العلاقة بين مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها.
- تحديد الفروق في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيق ودلالتها وفق متغيري المؤهل الدراسي والخبرة العملية والتدريبات.
- تحديد معوقات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة من وجهة نظرهن.
- تحديد اتجاه وقوة العلاقة الارتباطية بين معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين الكفاءة الذاتية لديهن في بيئات التعليم الدامج/ الشامل .

أهمية الدراسة:

إن تطبيق الدمج في الروضة في مصر له أهمية كبيرة في تمكين الأطفال ذوي الإعاقات ودمجهم مع أقرانهم العاديين وفي البيئات الطبيعية، وتخفيف عبء رعايتهم وتعليمهم عن الأهل. وقد تفيد الدراسة في وضع خطط تدريبية لمعلمات الروضات الدامجة في إطار متطلبات التأهيل أثناء الخدمة والتي تتسق مع حاجاتهم وحاجات الأطفال ذوي الإعاقة المدمجين. وتفيد الدراسة لجنة قطاع الطفولة في مصر في النظر في تحديث برامج إعداد معلمات الروضة لتتضمن مزيدًا من الجوانب التطبيقية لأساليب رعاية الأطفال ذوي الإعاقة وبخاصة فنيات تحليل السلوك التطبيقي في بيئة الروضة والبيئات الطبيعية.

الإطار النظري ومصطلحات الدراسة:

أولاً : الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري التالي ثلاثة محاور هي: فنيات تحليل السلوك التطبيقي والدمج في الروضة والكفاءة الذاتية للمعلمات في التعليم الدامج/ الشامل .

أ.فنيات تحليل السلوك التطبيقي:

تمثل نظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر (١٩٣٧) أساس تطور نظرية تحليل السلوك التطبيقي Applied Behavior Analysis(ABA) (Morris ,Smith, & Altus, 2017)، وترى أن سوابق السلوك ونواتجه تسهم في تعزيزه. بالتالي، ومن خلال تطبيق منهجية تحليل السلوك التطبيقي، أمكن تحديد الطرق التي تصلح لتعديل السلوك وتلك الأقل فعالية. بصفة رئيسية، تركز منهجية تحليل السلوك التطبيقي على دور البيئة وعملية التعلم لتحسين السلوكيات المشكلة (Mohammadzaheri ,Koegel, Rezaei, & Bakhshi.,2015).

وجدير بالذكر أن المدخل النظري لمنهجية تحليل السلوك التطبيقي هو السلوكية التي تعتمد على دراسة السلوك من خلال افتراضات رئيسة هي: الحتمية Determinism: أي أن السلوك يتأثر بالعوامل الخارجية التي لا تتحكم فيها الإرادة الحرة للفرد، مبدأ الشرطية المحدودةParsimony:وهو قبول التفسير البسيط للعلاقة بين المثيرات والاستجابات، القابلية للقياس: بحيث يكون الدليل امبريقيًا ويمكن قياسه. (Cooper Heron, &Heward,, 2020)

ويمكن تعريف تحليل السلوك التطبيقي بأنه التنبؤ بسلوك الفرد وضبطه، بالنظر في العلاقة بين السلوك والبيئة والتي يتم تحديدها وفق نموذج ABC ؛ أي بواعث السلوك ومثيراته، والسلوك نفسه، وما يترتب عليه من عواقب مختلفة من خلال التقييم الوظيفي للعلاقة بين السلوك والبيئة (محمد ،٢٠١٢). كما أنه فهم كيف تؤثر البيئة على السلوك وتغيره (Schreibman ,Dawson, Stahmer, Landa, Rogers, McGee, ... & Halladay l. ,2015 ، وهو مدخل علمي يركز على فهم وتحسين السلوكيات الإنسانية المهمة من خلال تطبيق مباديء السلوك وتحليله (Cooper et al., 2020) . إن تحليل السلوك التطبيقي مصطلح يشير إلى تطبيق المباديء العلمية للسلوك التي تساعد في بناء روتين محدد أثناء تقليل السلوك غير المرغوب فيه، ويتم فيه معالجة السلوكيات المهمة اجتماعيًا والتي قد تجلب تغيرات مرغوبة في السلوك عامة (Cooper et al., 2020). إن منحى تحليل السلوك التطبيقي يعني تلك الإجراءات المستخدمة لتحسين سلوكٍ ما من خلال مباديء تجريبية ، ثم إجراء تقييم للسلوك لملاحظة التغيير الذي يطرأ عليه ، وعندما يحدث التغيير في السلوك فانه يعزى للإجراءات التطبيقية وتكون الإجراءات المتبعة هي سبب لذلك التغيير (هفلين واليمو ،٢٠١١) . ويعني منحى تحليل السلوك التطبيقي بتطبيق مباديء سلوكية لإيجاد ارتباطات تؤدي في النهاية إلى حدوث التعلم. ويعرف تحليل السلوك التطبيقي، بأنه نظام قائم على دراسة السلوك الملاحظ من خلال معالجة البيئة المحيطة بالطفل، مما يتيح تحديد العلاقات الوظيفية بين السلوك والمتغيرات البيئية المحيطة بالطفل وتحسينه، فهي طريقة لتعليم السلوكيات الاجتماعية والحركية، واللفظية ومهارات التفكير (سلامة، وفخري، ٢٠١٥، ١٣٢).

ووفق التعريفات السابقة، فإن منحى تحليل السلوك التطبيقي يعتمد على مباديء السلوك وأهمها دور البيئة والعلاقة المباشرة بين كلٍ من سوابق السلوك ونواتجه بالسلوك، والجوانب الإمبريقية من ملاحظة وقياس للسلوك المستهدف. كما ركزت التعريفات السابقة على التدخل التطبيقي العملي؛ أي استهداف تغيير بيئة للسلوك (سوابق السلوك ونتائجه) بدلاً من تغيير الطفل نفسه .

ولتحليل السلوك التطبيقي وفق تعريفه ثلاثة أبعاد رئيسة كما ذكر الزريقات (٢٠١٨، ٥٦) هي: **البعد السلوكي:** الذي يركز على السلوك وهو بؤرة اهتمام فلسفة تحليل السلوك التطبيقي، **البعد التجريبي:** ويعمل على تحديد العمليات التي تفسر السلوك ويحلله، **البعد التطبيقي:** ويركز على إيجاد حلول للمشكلات المهمة اجتماعيًا، من خلال ممارسة فنيات تعديل السلوك. بصفةٍ عامةٍ، وكما ذكر Cooper et al. (2020) ، فإن الافتراضات الرئيسة للسلوكية؛ وهي أساس تحليل السلوك التطبيقي، الذي هو بدوره العنصر المتقدم فيها، ثلاثة هي : السلوكية، والتحليل التجريبي للسلوك (البحث والتصميم)، والتحليل السلوكي التطبيقي (تطبيق المباديء السلوكية في الظروف الواقعية). كما أن السلوك يتم تعلمه بفحص ما يحدث بعده وما يحدث قبله، وهي الأسس الثلاثة لتحليل السلوك التطبيقي (ABC) وهي، سوابق السلوك Antecedent،السلوك Behavior، التوابع Consequences (Johnson et al.,2016).

وتنقسم فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى: فنيات زيادة السلوك المرغوب، فنيات خفض السلوك غير المرغوب، فنيات تشكيل سلوك جديد (Kearny,2015,45).

ويمثل التعزيز و النمذجة والتلقين والعقد السلوكي والتشكيل فنيات تقوية السلوك المرغوب فيه وزيادته . ويعد التعزيز أحد أهم فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه وهو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضع التعزيز ، أي الاستجابة التي تسبق التعزيز مباشرة ، وقد يكون التعزيز إيجابيًا بإعطاء المعززات المحببة للطفل بعد حدوث السلوك مباشرة ، أو يكون تعزيزًا سلبيًا بإزالة المثيرات غير المرغوبة للطفل بعد أداء سلوك جيد مثل إنهاء حالة العقاب (Gerk Obiala& Simmons,1997; Kearny, 2015,50) .

كما تعد فنية تشكيل السلوك shaping من أهم فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه وتستخدم هذه الفنية لإضافة سلوكيات جديدة إلى حصيلة الفرد السلوكية، ولا يعني ذلك إيجادها من العدم ، فما يتم الاعتماد عليه هو السلوكيات القريبة من السلوك الهدف والتي يقوم الأخصائي بتعزيزها بهدف ترسيخها ثم تطبيق التعزيز التفاضلي الذي يهدف تعزيز الاستجابة فقط ، وذلك بالاقتراب التدريجي من السلوك (Alberto& Troutman, 2000). كما أن النمذجة modeling أحد الفنيات المهمة في زيادة السلوك المرغوب وتستخدم لتحسين قدرة الطفل على تنفيذ السلوك المستهدف. وتستخدم النمذجة كتمهيدًا للسلوك، أما تطبيق النمذجة أثناء تنفيذ الطفل للسلوك فتعمل كمحفزًا للطفل وتوفر له دعمًا إضافيًا (Sam& AFIRM lean ,2016).

من ناحية أخرى تتضمن فنيات خفض السلوك غير المرغوب العقاب، والإطفاء، والتعزيز التفاضلي، وتكلفة الاستجابة والتصحيح الزائد . ويؤدي العقاب إلى كف أو إضعاف الاستجابة، ويتم بطريقتين؛ الأولى تطبيق مثيرات منفرة وهو العقاب من النوع الأول ، والثانية إزالة مثيرات مرغوبة (معززات إيجابية) وهو العقاب من النوع الثاني

(يحيى، ٢٠١٤) . ولخفض السلوك غير المرغوب يمكن تطبيق فنية الإطفاء التي تستند إلى أن السلوك الذي لا يعزز يضعف وقد يتلاشى تمامًا بمرور الوقت ، ولا يتضمن الإطفاء التوقف عن التعزيز الإيجابي بل يتم تعزيز السلوك المرغوب في الوقت نفسه الشخص، ٢٠١٣،٤٥) .كما يعمل التعزيز التفاضلي على خفض السلوك غير المرغوب بتطبيق التعزيز التمييزي ، وينقسم التعزيز التفاضلي في إجرائه إلى ثلاثة أنواع هي: ١) التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي differential reinforcement of low rates (Weiss&Ames,2013): ويتم فيه تحديد فترة زمنية يتم فيها قياس السلوك غير المرغوب فيه، فإذا كان معدل حدوثه أثناء هذه الفترة أقل من قيمة معينة، يتم تعزيز السلوك، وإذا كان معدل حدوث السلوك أعلى من تلك القيمة فلا يتم تعزيزه، ٢) التعزيز التفاضلي للسلوك غير المتواف (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠٥) ويسمى بالاشتراط المضاد counter conditioning، ويتم فيه تعزيز الطفل عندما يؤدي سلوكًا مناقضًا وغير متوافقًا مع السلوك غير المرغوب فيه. ٣)التعزيز التفاضلي للسلوكيات الأخرى (Kimball, Greer, Randall, & Briggs, 2020). ، ويقصد به تعزيز الطفل عند امتناعه عن القيام بالسلوك غير المرغوب فيه لفترة زمنية معينة. ويضاف إلى ما سبق من فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه ، فنية تكلفة الاستجابة ، ويتم في هذه الفنية فقدان التعزيز الإيجابي أو إيقاع عقوبة تتضمن بذل الجهد والعمل عند إتيان سلوك غير مرغوب (يحي، ٢٠١٤).

وأخيرًا، توجد فنية التصحيح الزائد والتي تستخدم لخفض السلوك غير المرغوب من خلال تأديب الفرد وأيضًا ح التصرف المقبول، وتكليفه بإزالة الضرر الناتج عن سلوكه غير المرغوب أو تكليفه بأداء سلوكيات عكس

السلوك غير المرغوب بشكل متكرر ولمدة زمنية معينة (Grelfand&Hartman,1984, 76; Milkman, Gromet, Ho, Kay, Lee, Pandiloski, & Duckworth, 2021).

ب. الدمج في الروضة:

يعني الدمج وضع جميع المتعلمين بغض النظر عن إعاقاتهم في الصفوف الدراسية المناسبة لأعمارهم في المدارس العادية (McManis, 2017) . فالدمج هو الاحتواء الشامل والإدماج الكلي . وذهب السرطاوي والشخص وعبد الجبار (٢٠٠٦، ٦١) . أن الدمج هو وضع المتعلمين المعوقين في الفصل الدراسي العادي لأكثر وقت ممكن في البرنامج التعليمي بالمدرسة ، ويتم تكييف البرنامج التعليمي لتكييف احتياجاتهم التعليمية ، ويكون معلم الصف مسئولاً عن البرنامج الدراسي والاجتماعي للطفل ، كما يشارك معلم التربية الخاصة ويتلقى الدعم من الأسرة ومقدمي الخدمات بالمؤسسة. ويعني الدمج التعليم الشامل للطلبة ذوي الإعاقات مع أقرانهم العاديين من نفس العمر وفي نفس البيئة (دانييل هالاهان ،٢٠٠٣، ٥٠٥). كما أن الدمج هو إلحاق الأطفال ذوي الإعاقة برياض الأطفال والمدارس العادية مع أقرانهم غير المعاقين مع تقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة بهدف الإقلال من عزل الأطفال ذوي الإعاقة، على أن يقوم معلمو رياض الأطفال والمدارس العادية بتعليم الأطفال ذوي الإعاقة وأقرانهم من الأطفال غير المعاقين من خلال توفير الدعم المناسب لهم (وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ،٢٠١٦/٥،٢٠١٧). كما عرفت عبد الموجود (٢٠١٨) دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على أنه تهيئة الفرص التعليمية المناسبة للأطفال الذين يعانون من قصور حسي أو عقلي أو جسمي

ومن ثم يحتاجون إلى برامج تربوية وتعليمية خاصة برياض الأطفال بمدارس التعليم العام مع أقرانهم الاسوياء في بيئة طبيعية قدر الإمكان، بما يمكنهم من تحقيق أقصى استفادة من قدراتهم .

وللدمج عدة أشكال هي: الدمج التربوي، الدمج الاجتماعي. وعمومًا يمكن تنظيم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل البيئة التعليمية التربوية بمؤسسات رياض الأطفال وفقًا لثلاثة أنماط هي: ١)النمط الجماعي، ٢) العمل في مجموعات صغيرة، ٣) والعمل الفردي (الجعفري ، وعبد الحليم ،٢٠١١، ١١١-١١٢).

ويناسب النمط الجماعي والعمل في مجموعات صغيرة الأطفال العاديين وذوي الإعاقات على حد سواء لما يتوفر فيهما من فرص المشاركة الاجتماعية. كما تشمل أنظمة الدمج التربوي والأكاديمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة أربعة أنواع هي: الفصول الخاصة ، غرفة المصادر، الخدمات الخاصة، المعلم الاستشاري (إبراهيم، ٢٠٢٢، ٣٢٨).

ويوفر دمج الأطفال ذوي الإعاقة فرص تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم وتغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحوهم (الخطيب، ٢٠٠٨ ، ٤٥ ؛ حسانين ٢٠١٩، ٢٢٣٥)، يستتبع ذلك اكتساب الأطفال ذوي الإعاقة مهارات التواصل من خلال التفاعل مع أقرانهم العاديين (Haunt ,Staub Alwell& Goets,1995) نقلاً عن (الطراونة ، ٢٠١٩) . وما يعزز فكرة الدمج هو تأثيره الإيجابي على الأداء الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقة مقارنة بوجودهم في بيئات معزولة (Beghin, ; Tometten, Heyder, & Steinmayr,2021 2021). من ناحية أخرى ، يعد الدمج في رياض الأطفال تدخلاً مبكرًا وإتاحة للخدمات التربوية في وقتٍ مبكرٍ(UNESCO,2009) . والأطفال يتعلمون بشكلٍ جيدٍ في البيئات الشاملة الدامجة

(Hofreiter,2017,1) ، حيث أن التعليم الشامل له تأثيرات إيجابية على مهارات التلاميذ الاجتماعية والوجدانية واللغوية والمعرفية (Kart&Kart,2021). كما يفيد الدمج الاجتماعي بمرحلة رياض الأطفال تعليم الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة مهارة حل المشكلات الاجتماعية (حسن ،٢٠١١). كما يسهم الدمج الشامل في التنمية البشرية لذوي الاحتياجات الخاصة حيث يزيد من تقبل الوالدين لهم ومساعدتهم على أداء السلوك باستقلالية وتعلم السلوك المقبول اجتماعيًا والحد من السلوك غير المرغوب فيه (محمد ،٢٠٠٥ ، ٢٥٤). بصفةٍ عامةٍ، يحقق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إنجازًا أكاديميًا كبيرًا مقارنةً بما يحققوه في مدارس التربية الخاصة، كما يزيد من خبرة المعلمة التعليمية والشخصية بذوي الاحتياجات الخاصة (وزارة التربية والتعليم قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي ،٢٠١٦/٦،٢٠١٧).

وتحتاج معلمات الروضة في الروضات الدامجة تدريبات قبل الخدمة وأثنائها ، وينبغي أن يتضمن التدريب فنيات التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة وطرق تعليمهم (World of Inclusion,2014). ومن جانبها، أرجعت هيئة اليونسكو (٢٠٠٩)UNESCO نجاح أهداف دمج الأطفال ذوي الإعاقة إلى كفاءة المعلمين، والتي تتم من خلال التدريب المناسب، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات والخبرات التي تمكنهم من تعليم الأطفال بالرغم من تفاوت قدراتهم .

ج. فائدة معرفة وتطبيق المعلمات لمنحى تحليل السلوك التطبيقي في الروضات الدامجة :

إن الاتجاهات البحثية الحديثة توجه نحو بعد المعلمين عن الأساليب العقابية وتشجيع التدخلات السلوكية الإيجابية (Crone, 2018

Hawken, & Horne.,2015; Ryoo ,Hong,Bart, Shin, & Bradshaw ,) . وقد أسهم منحى تحليل السلوك التطبيقي في تطوير الطرق المدعومة تجريبيًا مثل التدخلات السلوكية الإيجابية والدواعم positive behavioral environment and supports (PBIS)، والتقييمات الوظيفية للسلوك،وخطط التدخل السلوكي (Crone , Hawken, & Horner,2015; Rosenberg&Schwartz,2019).

ويفيد منحى تحليل السلوك التطبيقي وفنياته المعلمين والمعلمات في تحقيق كفاءة عملية التعليم . إن تحليل السلوك التطبيقي يهدف إلى ترجمة النتائج التي يحصل عليها النفسيون والسلوكيون إلى إجراءات تهدف إلى قيادة عملية التعلم في السياقات المختلفة (Cooper et al., 2007)، أي أنه انعكاس دال وملحوظ على عمليات التعلم(Mazur,2015) .

ومن خلال تبني مباديء تحليل السلوك التطبيقي فإن المعلمين والمعلمات المدربين يمكنهم أن: ١) ينظموا بيئة التعلم بطريقة تمكن المتعلم من تحديد المثيرات ذات الصلة، وتكون هذه العملية متدرجة من الظروف الأسهل إلى الظروف الأكثر صعوبة، **٢)** تضمين بعض العناصر التي إذا استخدمت من قِبَل المتعلم سيحدث نتائج واضحة، ٣) وضع برنامج تعزيز حتى يتمكن المتعلم أثناء أدائه في بيئة التعلم ان يقيم بوعي أو بدون وعي، التبعات وما إذا كانت متعادلة، إيجابية كانت أم سلبية (Ponticorvo&Miglino,2020). إن منهجية تحليل السلوك التطبيقي لا تترك مجالاً للصدفة ؛ فالمعلم يحدد المثيرات المستهدفة ويربطها بالاستجابة المرغوبة، أي تحديد سلسلة المثير– الاستجابة، حتى إذا ظهر السلوك الاستجابي تم تعزيزه ومكافأته .

د.الكفاءة الذاتية للمعلمات في التعليم الدامج الشامل:

تعددت تعريفات الكفاءة الذاتية self –efficacy في الكتابات النفسية والدراسات التربوية، نظرًا لما لهذا المفهوم من أهمية وتأثير على سلوك الفرد وتعلمه. ووفق Bandura(1997) تمثل الكفاءة الذاتية اعتقادات الفرد في قدراته على تنظيم وتنفيذ مسارات الفعل المطلوبة لإحداث معين (p. 3) . فالكفاءة الذاتية هي الحكم الذي يصدره الفرد عن قدرته على إصدار سلسلة من الأفعال الضرورية لإحداث نتائج مرغوبة (الشافعي، ٢٠٠٥).

وللكفاءة الذاتية ثلاث محددات هي: ١)الجانب المعرفي، **٢)** الجانب الانفعالي، ٣) الجانب السلوكي (الزغبي ، ٢٠١٤). فالكفاءة الذاتية تتأثر بمعرفة الفرد ؛ حيث تتغير معتقداته حول قدراته وتقديره لذاته. ويتضمن الجانب الانفعالي، كما يشير الشافعي (٢٠٠٥) الى شعور الفرد بقدرته على السيطرة على التهديدات والمواقف الصعبة. أما الجانب السلوكي للكفاءة الذاتية فيتمثل في اختيار الأفراد للأنشطة المختلفة وفق اعتقاداتهم عن الكفاءة الذاتية لديهم في تحقيق النجاح في أنشطة دون غيرها (إبراهيم والمقداد، ٢٠١٨؛ الزغبي ،٢٠١٤).

إن الكفاءة الذاتية المدركة أحد المحددات المهمة للتعلم . فالكفاءة الذاتية مؤشر قوي للسلوك التعليمي (Palmer, Dixon &Archer ,2015; Palmer,Dixton&Ozder,2011) وهي عمومًا، تعبر عن مجموعة من الأحكام التي يصدرها الفرد ليس فقط عن إنجازه، ولكن أيضًا عما يمكن أن ينجزه مستقبلاً . ويبدأ إدراك الفرد لكفائته الذاتية في الطفولة المبكرة وتمتد باقي حياته. وكلما أدرك الطفل أن أداءه نال استحسان الوالدين والمعلمين والأقران والآخرين المهمين، كلما شعر

بالقيمة والكفاءة الذاتية. فيرى Bandura(2000) أن اعتقادات الفرد الذاتية حول قدراته ومهاراته تسهم في بناء تقييماته عن كفاءته الذاتية وتحقيقه للنتائج الإيجابية.

وقد اهتم التربويون بدراسة الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتتضح أهمية الكفاءة الذاتية المدركة من خلال تحديد قدر الجهد المطلوب بذله في نشاط معين، وقدر المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة في مواجهة المواقف الصعبة. فكلما زاد الشعور بالكفاءة، زاد الجهد وارتفعت المثابرة والصلابة أمام المشكلات والأنشطة الصعبة (Pajares,2005). وبالنسبة للمعلم فإن كفاءته الذاتية المدركة تساعده على مقاومة الضغوط المهنية في الموقف التعليمي. وقد وجدت دراسات عدة ارتباطًا بين الكفاءة الذاتية للمعلم وتحصيل المتعلمين (Denzine,Cooney&Mckenzie,2005; Zee&koomen,2016) . كما ارتبطت الكفاءة الذاتية بقدر الجهد الذي يبذله المعلم والمطلوب لتحقيق مهمة ما (Tschannen-Moran&Hoy,2007 ; Zee&koomen,2016) .

كما وجدت علاقة بين الكفاءة الشخصية التدريسية للمعلم وبين القدرة على مواجهته الصعوبات والعقبات (Handrianto, Rasool, Rahman, Mustain, & Ilhami,2021)، كما ارتبطت الكفاءة الذاتية المرتفعة تجاه التدريس بالتدريس الفعال (Hettinger, Lazarides, Rubach, & Schiefele,2021) . وتعد الكفاءة الذاتية مفتاح القوة والدافعية في النظام المعرفي، وهي تعمل كوسيط بين المعرفة والفعل، وهي كما ذكر Bandura(1977) محرك للجهد، وتعمل على ارتفاع القدرة على المقاومة وارتفاع التحصيل والإنجاز.

وقد وجه Bandura(1977,1997) الباحثون إلى التركيز على السياق الخاص ومجال النشاط . لذا، نشأ بين التربويين مفهوم الكفاءة الذاتية المهنية. وعمومًا، تتبنى الدراسة الحالية مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلمات في التعليم الدامج/الشامل. وقد أشارت أغلب الدراسات المبكرة (Gibso &Dembo,1984;Coladarci&Breton,1997; Tschannen-Moran&Hoy ,2001 as cited in : Kamil ,Mukminin&Abu kassim,2013) . إن مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم يدور حول قدرته على التأثير في عملية التعلم عمومًا . فيشير Paresa(2009) إلى أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي حكم وإدراك المعلم لقدرته على التأثير على نتائج التعلم للمتعلمين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. وأشار Shaalvik &Shaalvik (2010) أن الكفاءة الذاتية للمعلمين هي اعتقاداتهم الفردية بقدراتهم على تخطيط وتنفيذ الأنشطة المطلوبة للوصول إلى الأهداف التعليمية المحددة؛ أنها معتقدات المعلم حول قدرته على التأثير على تلاميذه ورفع مستواهم في مختلف الجوانب والتمكن من طرق التدريس والقدرة على حل مشكلات المتعلمين. كما يذكر الوطيان (٢٠١٢) أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي اعتقاده بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية من خلال القدرة على الشرح ، والقدرة على تكييف الشرح للحاجات الفردية للطلاب ، والقدرة على تحفيزهم، والقدرة على المحافظة على النظام، والقدرة على التعاون مع الزملاء وأولياء الأمور، والقدرة على التكيف مع التغيرات، والقدرة على إدارة الصف . كما ذكر قاسم (٢٠١٨، ٣٥) أن الكفاءة الذاتية المهنية للطالب المعلم هي أفكاره ومعتقداته حول الذات بشأن كفاءتها في تحقيق مستوى معين من الأداء، حيث تتوسط هذه الأفكار والمعتقدات بين ما لدى الطالب المعلم من معرفة ومهارات وبين أدائه المعرفي في المواقف

العملية، وبالتالي تؤثر الكفاءة الذاتية في كلٍ من الجهد والمثابرة والصلابة من أجل تنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج معينة. والكفاءة الذاتية للمعلم هي مجموعة المعتقدات لدى المعلم حول قدرته وكفايته في تعليم الطلاب والتأثير على سلوكهم وأهدافهم، بغض النظر عن التأثيرات والمعيقات الخارجية (Bandura,1977; Tschannen-Moran&Hoy,2001)

ومن جانبها عرفت الزغبي(٢٠١٤) الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم بأنها مجموعة متداخلة من الأفكار والمدركات والمعتقدات منطلقة من ذاته ومدركاته حول البيئة المحيطة به، وكذلك مداركه حول طبيعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واعتقاده في قدرته على التأثير في معارفهم وسلوكياتهم ، تحقيق نواتج التعلم المرغوبة وخفض حدة الصعوبات التي يواجهها هؤلاء المتعلمين.

وتتشكل الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال أربعة مصادر للتأثير هي: الخبرات الشخصية، ونماذج الدور والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي والاجتماعي، والاثارة الجسدية والانفعالية (Bandura,1986; 1994,1997; Zee&Koomn,2016). وتوجد عوامل خارجية تؤثر على الكفاءة الذاتية للمعلم مثل الأجر، والنمو المهني، وحالة التوظيف، وبيئة العمل الآمنة، والمكافآت مثل الرضا عن تحقيق الأهداف، والاعتراف بقدراتهم، والالتزام بإبقائهم في مهنة التدريس (2017, Turkoglu,Cannsoy&,Parlar).

وللكفاءة الذاتية عدة خصائص:

أولاً: تختلف معتقدات الكفاءة الذاتية وفق المستوى: فقد تتحدد الكفاءة الشخصية المدركة بأنها بسيطة أو متوسطة أو ممتدة إلى مهام صعبة،

وهـذا يقتضـي الحكـم علـى اعتقـادات الكفـاءة فـي المواقـف أو وفـق متطلبات الأداء .

ثانيًا: العمومية: أي مدى الأنشطة التي يشعر فيها الفرد بالكفاءة. وتختلف العمومية بدورها وفق أبعاد عدة مثل درجة تشابه الأنشطة، والوسائط التي يتم من خلالها التعبير عن الأنشطة، حيث أن تنفيذ الأنشطة يكون سلوكيًا، معرفيًا، و / أو انفعاليًا ، وجدانيًا، والملامح الكيفية للموقف، وخصائص الشخص الموجه نحو السلوك.

ثالثًا: تتباين الكفاءة الذاتية في القوة، فيصنف الأفراد إلى أفراد لديهم كفاءة ذاتيـة أو أفـراد منخفضـي الكفـاءة الذاتيـة أو لـيس لـديهم كفـاءة ذاتية (Bandura,1997).

ويستند مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم على اتجاهين نظريين هما: وجهة الضـبط (Rotter,1966)، والنظريـة المعرفيـة الاجتماعيـة (Bandura,1997). وتعطـي نظريـة الضـبط فـي مفهـوم الكفـاءة الذاتيـة للمعلم وزنًا أكبر للعوامل التي يمكن أن يتحكم بها المعلم في إحداث التأثير الأكبر على نواتج العملية التعليمية والكفاءة الذاتية مقارنة بالعوامل البيئية (الوطيان ،٢٠١٢؛ Breyer, Wilfling, Leitenbauer, & Gasteiger-Klicpera,2020; Godard, 2012) . وتقارن نظرية الضبط بين وجهة الضبط الداخلية ووجهة الضبط الخارجية. فالمعلمون ذوو الضـبط الـداخلي يعتقـدون فـي قـدراتهم علـى تعلـيم الطـلاب ذوي الدافعية المنخفضة (الكفاءة التدريسية)، بينما يعتقد المعلمون ذوو الضبط الخـارجي أن البيئـة تفـوق قـدراتهم التدريسـية (االكفـاءة الذاتيـة العامـة) (Tschannen-Moran&Hoy,2001) . أمـا النظريـة المعرفيـة الاجتماعية، فتناولت مفهوم الكفاءة الذاتية على أنه قدرة دافعية أساسية لأفعال الفرد . فقد عرف Bandura(1977) الكفاءة الذاتية بأنها" اعتقاد

الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ مسارات الفعل المطلوب لتحقيق النتائج المحددة (ص.٣). فمفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم يركز على مكونين أولهما، قدرة المعلم على القيام بالفعل، وثانيهما قوة هذا الفعل في التأثير على تعلم الطلاب. بالتالي، يركز مفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم على معتقدات المعلمين عن قدراتهم، ومدى تأثيرها على التعلم بدلاً من التركيز على ما يمكن للمعلمين فعله بصورةٍ عامةٍ (Bandura,1977,1986,1993).

وللكفاءة الذاتية المدركة للمعلم عدة أبعاد يتم الاعتماد عليها في قياسها. وقد تنوعت هذه الأبعاد عبر الدراسات (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy,1998). فقد حدد كين وشفيق (٢٠١٥) أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية لمعلمة رياض الأطفال هي: مجال الصفات الشخصية، مجال إدارة الصف ، مجال التخطيط ، ومجال التقويم. وحددت جوهر ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية هي الفاعلية الشخصية، الخبرات المسيطرة نوفسيولوجية فاعلية الذات. كما حددت عبد الله (٢٠٢١) أربعة أبعاد للكفاءة الذاتية لمعلمة رياض الأطفال هي: المجال الشخصي، المجال الاجتماعي ، المجال المعرفي، ومجال التدريس. وأبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم أربعة، كما ذكرها الشريفي(٢٠١٥) : الإنجاز في العمل ، تطوير الأداء، التفاعل الاجتماعي ، التعامل مع المواقف الضاغطة. كما حدد عيسى والفالح (٢٠١٨) أبعاد الكفاءة الذاتية للمعلم في ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة الذاتية المعرفية،الكفاءة الذاتية التشخيصية ،والكفاءة الذاتية التدريسية. وحدد حماد ومحمد (٢٠١٨) ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية للطالب المعلم هي: الكفاءة التدريسية ، إدارة السلوك، والإصرار والمثابرة .

وبصفةٍ عامةٍ، يواجه قياس الكفاءة الذاتية للمعلم عددًا من المشكلات، يتعلق بعضها بالطبيعة اللاسياقية للفقرات، ويتصل بعضها الآخر

بالصدق التكويني ، والاتساق الداخلي بين العوامل والفقرات التي تقيسها (Kamil, Mukminin & Abu Kassin, 2013) . ومن المهم التوصل إلى البنية العاملية للكفاءة الذاتية (الزيات ،٢٠٠١) .وقد أوضح Bandura (1971) أن قياس الكفاءة الذاتية ينبغي أن يجري على أقصى مستوى من الخصوصية المتسقة مع المهمة التي يتم تقييمها ، ومجال الأداء الذي يتم تحليله .

ينصب الاهتمام في الدراسة الحالية على الكفاءة الذاتية لمعلمات الروضات الدامجة وفي هذا السياق ، توصلت دراسة الزغبي (٢٠١٤) ستة أبعاد للكفاءة الذاتية لمعلم التربية الخاصة هي: الكفاءة الذاتية الشخصية، الكفاءة الذاتية المعرفية، الكفاءة الذاتية التدريسية، الكفاءة الذاتية التشخيصية، والكفاءة الذاتية التواصلية، والكفاءة الذاتية للنمو المهني. وحدد Sharma ,Loreman &Forlin(2012) ثلاثة أبعاد للكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات التعلم الدامج هي: تطبيق التعليم الدامج، التعاون، والتعامل مع السلوكيات المزعجة. وتبنى البحث الحالي أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم في الممارسات الدامجة Teacher Efficacy for Inclusive Practices [TELP](Sharma et al.,2012) ونسخته العربية المقننة TELP-AR(Alnahdi,2019) .

وللمعلمين المتمتعين بالكفاءة الذاتية، وذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة عدد من الخصائص. فالمعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المرتفع يستطيعون تخطيط وتنظيم التدريس الفعال، ووضع الأهداف الخاصة القابلة للتحقق ، وتكون لديهم توقعات تعليمية مرتفعة (Sharma&Georg;,2015; Zee&Koomen,2016) ، فهؤلاء يشعرون بانتماء مرتفع إلى وظيفتهم وبالتالي رضا وظيفي مرتفع وممارسات تعليمية مقبولة، مما

يحسن أداؤهم في التخطيط ويزيد تطبيقهم للاستراتيجيات التعليمية الحديثة، فينعكس ذلك إيجابًا على مخرجات التعلم (الوائلي وعلاء الدين، ٢٠١٣؛ الراجح، ٢٠١٧). وعند التدريس يستخدم هؤلاء المعلمون لغة الجسد، وهم أكثر تعبيرًا ويتجنبون التدريس المعتمد على المعلم، ويوجهون قاعة الصف بنجاح، ويتبنون طرق التعليم المرتكزة على المتعلم ، ويزودون المتعلمين بالتغذية الراجعة والتوجيه المناسبين (Kazanopoulos,Lejada&Basogain,2022) ، ويكون المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة علاقات إيجابية مع بيئة العمل المباشرة ، الزملاء، قيادات المدرسة ، والوالدين (Caprara, Caparo, Barbaranelli, Steca&Malone,2006) . من ناحية أخرى ، يكون المعلمون ذوو الشعور المنخفض بالكفاءة الذاتية متشائمين ولديهم تقدير ذات منخفض وغير قادرين على الوفاء بالمهام التدريسية، وأقل تنظيمًا وانتظامًا، ناقدين ويضعون الضبط الخارجي على الفصل (Tschannen-Moran&Hoy,2007) . كما أن هؤلاء المعلمين يعتقدون أنهم يستطيعون فقط تحقيق عدد محدود من التدخلات في دمج الطفل ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في الفصل (Kazanopoulos,Lejada&Basogain,2022). في نفس الوقت ،تؤدي الكفاءة الذاتية المنخفضة بالمعلمين الى حالة من التجنب ،اي يفضل أن يبقى الطفل في مدرسة خاصة (Hutzler,Meier,Reuker,Zitomer,2019). بصفةٍ عامةٍ ، يشعر المعلم المتمتع بالكفاءة الذاتية بالانتماء المرتفع إلى وظيفته ومن ثم، رضا وظيفي مرتفع وممارسات تعليمية مقبولة، مما يحسن أداء المعلمين في التخطيط ويزيد تطبيقهم للاستراتيجيات التعليمية الحديثة، فينعكس

ذلك إيجابًا على مخرجات التعليم (الوائلي وعلاء الدين،٢٠١٣؛الراجح، ٢٠١٧).

وقد ارتبطت الكفاءة الذاتية للمعلم بعدة عوامل، مثل الجنس (أحمد، ٢٠٠٤ ؛ الخلايلة ،٢٠١١؛ الكثيري،٢٠١١؛ عرنكي وآخرون ،٢٠١٦) و (Kaner,2010; Voris,2011)، والخبرة (الخلايلة ، ٢٠١١؛ عرنكي وآخرون ،٢٠١٦) و (Tschannen-Moren& Hoy, ; 2007; Wolters&Daugherty,2007;Voris,2011 Paresa,2009; Yilmaz&Cavos,2008 (Kaner,2010; Taimalu& Oim,2005؛) والتدريب قبل الخدمة وأثنائها (حجاج ، ٢٠٠٤) و (Das,Gichuru&Singh,2013; Brown, 2003 (Hoy&Spero,2005;;)، والعمر (الزغبي، ٢٠١٤) و (Tweed,2013;Veldman,Admiraal,Mainhard,Wubbels&Va n Tartwijk,2017) والمؤهل الدراسي (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦) و (Guo ,Conner, Yang,Roehrig&Morrison,2012) ونوع الإعاقة لدى المتعلمين (حجاج ،٢٠٠٤؛ Hofman& Kilimo,2014) والمرحلة التعليمية للمتعلمين (الخلايلة ،2011؛ Kamer,2010) والاتجاه نحو التعليم الدامج/الشامل (Wilson,Marks- Woolfson&Dunkin2020; Savas,Bozgey&Ismail,2014) ، والاحتراق النفسي (Fisher,2017;Savolainen, Melinen,Schwah,2020;Malinen,Savolainen,Engelbrock,X u,Nel,Nel&Tlale, 2013)

خامسًا: الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات التعلم الدامج/ الشامل :

تتمثل الكفاءة الذاتية للمعلمين نحو الدمج في إنجازهم وتحصيلهم وسلوكهم واتجاهاتهم ومهاراتهم في إدارة الصف (Moran &Hoy-

Ahsan, Sharma&Deppler, 2013 ;Tschannen ,2001). ولم تحسم الأدبيات والدراسات النتائج حول ارتباط معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم واتجاهاته نحو الدمج. فقد وجد البعض علاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم والتدريس الدامج الناجح (Wilison ,Marks-Wodfson&Dunkin,2020) أو اتجاهاتهم نحو الدمج (Fisher ,2017;Savolainen, Melinen,Schwab,2020) . في حين، وجدت علاقة ضعيفة بين هذه المتغيرات (Salovito,2020) كما يشير آخرون إلى ارتباط جوانب معينة من معتقد الكفاءة الذاتية مثل الكفاءة في التعاون مع الاختصاصيين (Hart Barnett& O'shaughnessy, 2015) المعلمين الآخرين والوالدين (Malinen, Savolainen ,&Xu ,2013) أو الاستراتيجيات التدريسية وطرق التعليم المناسبة (Wilson, Marks-Wodfson& Dunkin, 2020) ، والخبرة التدريسية Emam & Mohamed (2011) بأنها الأكثر ارتباطًا بالاتجاهات نحو الدمج .

والواضح أنه وبالرغم من ازدياد التوجه نحو الدمج، إلا أن البحوث السابقة ركزت على مكونات الكفاءة الذاتية المرتبطة بالمهارات التدريسية وإدارة السلوك (Romi &Leyser,2006)، تلك المهارات التي تتضمن طرق التعليم الخاصة التي سيحتاجها مربو الأطفال في الفصول الدامجة في مرحلة الطفولة المبكرة مثل التعليم الخفي، والتعليم المغاير، والتعليم الخبراتي القائم على النشاط. وبالرغم من التحديات التي يمر بها معلمو قبل الخدمة في إدارة سلوك المتعلم في فصول الدمج ، إلا أن المعلمين الذين سجلوا مستويات مرتفعة من الكفاءة الذاتية حققوا نجاحًا أكبر في التعامل مع سلوك المتعلم في الفصول الدامجة (Mergler&Tangen,2010) .

بالإضافة إلى ذلك، سجل المعلمون قبل الخدمة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية في تطبيق التعليم الدامج، وأدنى مستوى من الكفاءة الذاتية المدركة في التعاون مع الآخرين ، وكان العامل المهم في الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم في بيئات الدمج هو القدرة على التعاون المتزايد مع أسر المتعلمين والأخصائيين (Bruder,Dunst&Mogro-Wilson,2011;Odom,Buysse&Soukakou,2011) ، ويكون مهمًا بصفةٍ خاصةٍ لمعلمي الطفولة المبكرة ، حيث يكون مطلوبًا منهم التعاون مع أخصائيي التخاطب والمعالجين الوظيفين والبدنيين لتحقيق احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات في فصولهم (Friend&Cook,2013). وينظر للتعاون بين المعلمين وجميع أفراد هيئة المدرسة أو الروضة كمنبئًا قويًا للتعليم الفصلي الناجح(García-Martínez, Montenegro-Rueda, Molina-Fernández, & Fernández-Batanero,2021 ;Krampač-Grljušić, Ralić, & Akšamović,2021)

ثانيًا: مصطلحات الدراسة:

فنيات تحليل السلوك التطبيقي: تعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنها مجموعة أساليب علمية منظمة تهدف إلى تنمية وتقوية السلوك المرغوب فيه، وخفض وإيقاف السلوك غير المرغوب فيه.

فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه وتشمل :

-التعزيز الاجتماعي: وهو تقديم الاهتمام بعد ظهور السلوك المرغوب من خلال الابتسامة والثناء اللفظي .

-التعزيز بالنشاط : تقديم أنشطة محببة بعد ظهور السلوك المرغوب مثل أنشطة اللعب والرسم.

-التعزيز بالغذاء: تقديم طعام/ شراب محبب بعد ظهور السلوك المرغوب.
-التعزيز المادي: تقديم أشياء مادية محببة بعد ظهور السلوك المرغوب مثل الألعاب .
-التعزيز الرمزي: تقديم شيء رمزي مباشرة بعد ظهور السلوك المرغوب مثل الملصقات، النجوم ثم تستبدل لاحقًا بالحلوى أو الألعاب.
-النمذجة: تعليم مهارة أو سلوك مرغوب بالممارسة العملية أو عرض فيديو ويطلب من الطفل محاكاة المعلمة أو السلوك المعروض بالفيديو .
-العقد السلوكي: كتابة عقد بين المعلمة والطفل يصف السلوك المرغوب من الطفل والمكافأة التي سيحصل عليها عند تحقيقه السلوك .
-التشكيل: تقديم تعزيز منظم لاستجابات الطفل التي تقترب تدريجيًا من السلوك النهائي المراد تشكيله.
- التلقين: حث المعلمة الطفل على السلوك المرغوب من خلال التلميح أو باللفظ أو بتطبيق الحركات ويمكنها تطبيق كل ذلك.

فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، وتشمل:

-العقاب : إضافة مثير غير محبب وإزالة مثير محبب للطفل بهدف إضعاف السلوك.
-الإطفاء: تقليل السلوك تدريجيًا عن طريق إيقاف المعززات التي تدعمه مثل وقف الثناء على الطفل عند إتيان سلوك غير مرغوب.
-تكلفة الاستجابة : فقدان الطفل جزء من المعززات التي حصل عليها نتيجة إظهار السلوك غير المرغوب.
-الإقصاء: حرمان الطفل من البقاء في البيئة المعززة عند إتيان السلوك غير المرغوب.
-التصحيح الزائد: توجيه الطفل بعد إتيان السلوك غير المرغوب مباشرة وتذكيره بالسلوك المرغوب وجعله يزيل آثار سلوكه غير المرغوب .

الدراسات السابقة :

أولاً: مستوى معرفة واستخدام فنيات تحليل السلوك التطبيقي لدى المعلمين:

تناولت **دراسة الحسيني (٢٠١٥)** تحديد مستوى معرفة المعلمين الطلبة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته بمتغيرات الجنس والتخصص ودراسة مقرر عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي. أجريت الدراسة على (١٢٣) طالبًا وطالبةً واستخدم استبيان لتحديد معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي . أظهرت النتائج أن نسبة معرفة الطلبة المعلمين لفنيات تحليل السلوك التطبيقي منخفضة جدًا ، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في مستوى معرفة الطلبة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق الجنس لصالح الإناث ،ووفق المختصين في التربية الخاصة ووفق الدارسين لمقرر عن فنيات تحليل السلوك التطبيقي ، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مستوى معرفة االطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى حماسهم لتطبيقها.

في نفس السياق، قيمت **دراسة Khaleel (2019)** مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأهمية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مدينة الزرقاء بالأردن وفق متغيرات النوع والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة والتدريب . وبلغت عينة الدراسة (٦٠) معلمًا ومعلمةً، واستخدم لتحقيق هدف الدراسة استبيان يقيس مستوى معرفة معلمي أطفال اضطراب طيف التوحد بأهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي . أظهرت النتائج أن معلمي أطفال اضطراب طيف التوحد أظهروا درجات مرتفعة في بعد أهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي، لا توجد فروق دالة إحصائيًا لأهمية فنيات تحليل

السلوك التطبيقي تعزى لمتغيري الجنس أو المستوى التعليمي أو سنوات الخبرة ، بينما كانت الفروق دالة إحصائيًا لأهمية فنيات تحليل السلوك التطبيقي تعزى إلى التدريب.

وسعت **دراسة الشيخ** (٢٠١٨) إلى قياس مستوى معرفة وتطبيق المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض وذلك على عينة قوامها (٤) معلمات من معلمات التعليم العام ، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (١٤) فقرة . أظهرت النتائج ارتفاع مستوى معرفة المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تعمل على زيادة السلوك المرغوب وكان أبرزها التعزيز ، كان مستوى معرفة المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تعمل على خفض السلوك غير المرغوب متوسطًا ، وأبرزها التصحيح الزائد، كان مستوى تطبيق المعلمات لفنيات زيادة السلوك المرغوب متوسطًا.

ومن ناحيتها هدفت دراسة **Allen &Bowles(2014)** إلى قياس فعالية برنامج تدريبي عن تحليل السلوك التطبيقي في تغيير اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق تحليل السلوك التطبيقي وذلك على عينة قدرها (١٨٧) معلمًا. أظهرت النتائج تغير اتجاهات المعلمين نحو تحليل السلوك التطبيقي من اتجاهات سلبية إلى اتجاهات إيجابية بعد البرنامج التدريبي ، كما أشار المعلمون المشاركون إلى رغبتهم تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكلٍ أكبر في المستقبل.

وقاست دراسة **Randazzo(2011)** معرفة معلمي المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي وذلك على عينة (٢٠٣) من معلمي المرحلة الابتدائية بولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وتم مقارنة مستوى المعرفة لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في ضوء متغيرات الخبرة والجنس ونوع التعليم عام أم تربية

خاصة . استخدمت استبانة إدارة السلوك لغرض الدراسة، وأظهرت النتائج وجود وعي مرتفع بفنيات تحليل السلوك التطبيقي لدى المشاركين من معلمي المرحلة الابتدائية، وتطبيقهم المستمر للفنيات الإيجابية كالتعزيز الإيجابي أكثر من العقاب ، وتفوق معلمو التربية الخاصة على معلمي التعليم العام في معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، كما تفوقت الإناث من ذوات الخبرة على الذكور قليلي الخبرة، وأظهر المعلمون الذين يعرفون فنيات تحليل السلوك التطبيقي جيدًا، ميلاً لتطبيقها بكثرة.

وهدفت **دراسة McCormick (2011)** إلى تحديد مستوى معرفة واتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو منحى تحليل السلوك التطبيقي وآلية تطبيقه ، وذلك على عينة مكونة من (١٥٩) من معلمي المرحلة الابتدائية بواسطة استبانة تقيس مستوى معرفة معلمي التعليم العام بتحليل السلوك التطبيقي .أظهرت نتائج الدراسة أن معرفة معلمي التعليم العام بتحليل السلوك التطبيقي كانت كافية، إلا معلمي التربية الخاصة حققوا مستوى معرفة أعلى بتحليل السلوك التطبيقي، كما وجدت علاقة إيجابية بين مستوى معرفة وتطبيق المعلمين لتحليل السلوك التطبيقي ، كما كان المعلمون ذوو الخبرة في مجال اضطراب طيف التوحد أكثر معرفة بتحليل السلوك التطبيقي من المعلمين الذين لم يتعاملوا مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

بينما أجرى **الزارع (٢٠١٢)** دراسة هدفت إلى تحديد معرفة معلمات أطفال التوحد بأساليب تعديل السلوك وفق متغيرات الجنس والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، وذلك على (٥٨) معلمًا ومعلمةً. أشارت النتائج أن المشاركين أظهروا معرفة جيدة بفنيات تعديل السلوك، وكان المستوى الأعلى في المعرفة لأساليب تقوية السلوك، ثم أساليب خفض السلوك، وجاءت المباديء العامة لتعديل السلوك في المرتبة الثالثة، كما أظهرت

النتائج وجود فروق بين المشاركين الذكور والإناث لصالح الإناث في المعرفة بأساليب تقوية السلوك والمباديء العامة لتعديل السلوك ، ولم توجد فروق بين المشاركين تعزى لمتغير المؤهل الدراسي والخبرة التعليمية.

وقيمت **دراسة عرابي (٢٠٠٧)** مستوى معرفة معلمي التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد بسوريا بأسس التعامل مع السلوك، وفنيات زيادة السلوك المرغوب وفنيات خفض السلوك غير المرغوب، وذلك وفق متغيرات الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التعليمية. أبرزت النتائج وجود الحد الأدنى من المعرفة لدى المشاركين، فوجدت معرفة جيدة بفنيات زيادة السلوك المستهدف، لكن وجد ضعفًا في معرفة فنيات خفض السلوك غير المرغوب وكذلك الأسس العامة لتعديل السلوك ، كما وجدت فروق في المعرفة بفنيات تحليل السلوك (زيادة السلوك وخفض السلوك) والمعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك راجعة إلى الجنس والمؤهل الدراسي والخبرة التعليمية راجعة على التوالي لصالح المشاركين الذكور، وحملة الشهادات العليا، والمعلمين الأقل خبرة في مجال التوحد.

وسعت **دراسة جريج (٢٠١١)** إلى قياس معرفة معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بسوريا بأساليب التعامل مع سلوكيات طلابهم وتأثير متغير الجنس والمؤهل الدراسي ومستويات الخبرة ، على تلك المعرفة. بينت النتائج أن مستوى المعرفة لدى المشاركين لم يصل إلى المستوى المطلوب ، ووجدت فروق بينهم تعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي وذلك لصالح الذكور وأصحاب المؤهل التعليمي الأعلى على التوالي، ولم يوجد فروق بين المشاركين في المعرفة تعزى لمتغير الخبرة التعليمية.

وقاست **دراسة العابد وأبو هواش (٢٠١١)** معرفة معلمي التربية الخاصة والتعليم العام والمرشدين بالأردن بفنيات تعديل السلوك والمقارنة بينهم في مستوى المعرفة. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام لديهم مستوى متدن من المعرفة في هذا المجال، ووجدت فروق دالة إحصائيًا بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم لصالح معلمي التربية الخاصة، وأظهر المرشدون الطلابيون معرفة أكبر من معلمي التعليم العام، ولم توجد فروق بين المرشدين الطلابيين وبين معلمي التربية الخاصة في مستوى معرفتهم بتلك الفنيات .

وهدفت **دراسة الصمادي والعويدي (٢٠١٠)** إلى قياس معرفة أولياء الأمور بمهارات تعديل السلوك وتحديد الاحتياجات التدريبية لهم في هذا المجال . تكونت عينة الدراسة من (١٥) ولي أمر (٥٠ أبًا ، ١٠١ أمًا) وأسفرت النتائج عن أن معرفة أولياء الأمور بمهارات تعديل السلوك متوسطة ، ولم توجد فروق بين المشاركين في مستوى المعرفة بأساليب تعديل السلوك ترجع لمتغير نوع المستجيب (الأب أم الأم)، نوع الإعاقة أو عمر الطفل . كما لم توجد فروق بين المشاركين تعزى للمستوى التعليمي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين الأمي والحاصل على شهادة الماجستير وذلك لصالح حامل شهادة الماجسيتر ، كما ظهرت الحاجة التدريبية لأولياء الأمور في عدد من المهارات كالإطفاء والإقصاء والتعميم.

وهدفت **دراسة Inoue & Inoue (2021)** إلى تطبيق تدريب شامل على معلمي الروضة اليابانين مبني على المنهج السلوكي والوظيفي للتعامل مع الأطفال ذوي مشكلات السلوك .اشترك (٢٥) معلمًا يابانيًا في مدارس الروضة في البرنامج وبلغ عدد الجلسات (٦) ، بالإضافة إلى (٤) مقابلات ودراسة حالة. تألفت الجلسة التدريبية من محاضرات عن

المداخل الوظيفية والسلوكية وعمل جماعي لتطوير خطط الدعم الفردية وتلى التدريب أن تحسين معرفة المعلمات بتحليل السلوك التطبيقي ، بالإضافة إلى سلوكيات الأطفال المستهدفة في خطط التدريب، وأظهرت النتائج أن مستوى رضا وقبول المشاركين كان مرتفعًا .

كما طبق في **دراسة Inoue,kishimoto &Fulkuzaki(2021)** برنامج مبني على تحليل السلوك التطبيقي للمعلمين اليابانيين المسئولين عن الأطفال ذوي الإعاقات النمائية والذين يعانون من مشكلات سلوكية ، وتم دراسة أثر وضع المعلمين لخطط التدخل السلوكي وتطبيقها على تحسن المشكلات السلوكية للطلاب والصحة النفسية للمعلمين الذين بلغ عددهم (١٨) معلم للمرحلة الابتدائية والروضة مسئولين عن متعلمين لديهم مشكلات سلوكية . تألفت الورشة من (٨) جلسات جماعية مرتبطة بتحليل السلوك التطبيقي، وتم تقييم مستوى الإنجاز في تطوير وتطبيق خطط التدخل السلوكي وقدر تحسن السلوكيات المشكلة للطلاب ، وقدر التحسن في الصحة النفسية للمعلمين وفق استبيان الصحة العامة المكون من (٣٠) فقرة قبل وبعد تطبيق الورشة . تم تحليل أداء (١٥) معلم على التقييمات السلوكية الوظيفية لعمل خطط التدخل السلوكية ، وأظهر (١٢) منهم تحسنًا في السلوك المشكل المستهدف ، وكانت أكثر السلوكيات المستهدفة لها وظائف تجنبية ، أما أكثر الاستراتيجيات لما قبل السلوك فكانت تعاقدات السلوك وتم فيها اختيار سلوكيات بديلة للسلوكيات المشكلة ، ولم يوجد ضبط عكسي على الاستراتيجيات الخاصة بلواحق السلوك ، وظهر تحسن دال في متوسط درجة اضطراب النشاط الاجتماعي والقلق في استبيان الصحة العامة . وخلصت الدراسة أن التقييمات الوظيفية وخطط التدخل السلوكي يمكن إنشائها بتطبيق "ورقة الاستراتيجية " في الورش المبنية على تحليل السلوك التطبيقي،

وافترضت الدراسة أن برنامج الورشة قد حسن الصحة النفسية للمعلمين، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات عن فعالية برنامج الورشة بتطبيق تصميم المقارنات بين المجموعات وزيادة عدد المشاركين.

ثانيًا: دراسات تناولت الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات الدمج:

افترضت **دراسة (2003) Ewen** أن دعم مربي أطفال اضطراب التوحد فيما يخص فنيات تحليل السلوك التطبيقي قد يفيد في زيادة الكفاءة الذاتية وخفض الضغوط لديهم. لذا وفت الدراسة تدريبًا على فنيات تحليل السلوك التطبيقي لستة أفراد يقومون برعاية أطفال اضطراب التوحد . ولقياس الثقة بالذات ومستوى الضغوط تم تطوير مقياس الثقة والضغوط، بالإضافة إلى مقياس الكفاءة الذاتية العامة General Self-efficay. أظهرت النتائج فروقًا بين متوسطات القياس القبلي والبعدي على كلا المقياسين في الاتجاه المتنبأ به مع وجود ارتفاع في مستوى الكفاءة الذاتية العامة والثقة، وانخفاض في مستوى الضغوط. بالرغم من ذلك، لم تصل تلك التغيرات إلى مستوى الدلالة الإحصائية المقبولة. وعمومًا تشير النتائج إلى ارتباط دال بين الكفاءة الذاتية العامة والخبرة في رعاية طفل اضطراب التوحد والثقة في الذات .

وسعت دراسة (**Malinen, Savolainen Engelbrecht, (2013 Xu,Nel&Nel & Tlale** إلى تفسير الكفاءة الذاتية المدركة للمعلمين للتدريس في الفصول الدامجة من خلال عينة من (١٩١١) معلمًا في الخدمة من الصين وفينلاندا وجنوب افريقيا. تم تبني نظرية باندورا في الكفاءة الذاتية المدركة لتطوير نماذج مميزة لكل بلد. وجدت الدراسة أنه في كل الدول المدروسة ، كانت خبرات التدريس للطلاب ذوي الإعاقات أعلى متنبيء بالكفاءة الذاتية، بينما اختلفت القوة التنبؤية

للمتغيرات الأخرى من بلدٍ لآخر. وتفيد هذه النتائج في تحسين تعليم المعلم للاستجابة إلى التحديات المستجدة التي تفرضها حركة التعليم الدامج.

كما تناولت **دراسة الزغبي (٢٠١٤)** فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الاجتماعي في رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة، مسار صعوبات التعلم وذلك على عينة من (٤٩) طالبةً من طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة . انقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (٢٦) طالبةً، وضابطة (٢٣) طالبةً. تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المهنية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد الباحثة قبليًا لتحقيق تكافؤ المجموعتين، وطبق البرنامج على المجموعة التجريبية، ثم أعيد تطبيق المقياس على المجموعتين. توصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية المهنية والدرجة الكلية.

واتجهت **دراسة Hofman&Kilimo (2014)** إلى دراسة العوامل المرتبطة باتجاهات المعلمين وإدراكهم عن الكفاءة الذاتية نحو التلاميذ ذوي الإعاقات ومشكلات المعلمين أثناء تطبيق الدمج في التعليم الابتدائي في تنزانيا. ضمت الدراسة (١٠٠) معلمًا من (١٠) مدارس دامجة في دار السلام .واشتملت أداة الدراسة على أسئلة / فقرات تخص (أ) معلومات عن المعلم وخصائص المدرسة ونوع إعاقات التلاميذ المدمجين، (ب) اتجاهات المعلمين والكفاءة الذاتية تجاه التلاميذ ذوي الإعاقات في بيئات الدمج ،(ج) عبارات لقياس المشكلات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التعليم الدامج. أظهرت النتائج أن العوامل الديموجرافية مثل النوع وحجم الفصل نوع الإعاقة والتدريب على تعليم ذوي الاحتياجات

الخاصة لم ترتبط ارتباطًا دالاً باتجاهات المعلمين وكفائتهم الذاتية نحو التعليم الدامج. كما كشفت النتائج عن تعرض المعلمين لكثير من المشاكل في تطبيق التعليم الدامج وبصفةٍ خاصةٍ في إدارة سلوك التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، ونقص بعض أدوات ومواد التعلم والتدريس، ونقص التدريب وضعف بيئة العمل. كما ارتبطت خبرة العمل في التعليم الدامج ارتباطًا موجبًا دالاً بالاتجاهات نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقات في التعليم الدامج ، وأن المعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة يواجهون مشكلات أكثر في تطبيق التعليم الدامج.

ومن جانبها هدفت دراسة **عرنكي والسبيلة والشمايلة والجعافرة (٢٠١٦)** إلى التعرف إلى مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في مدينة عمان في الأردن والبالغ عددهم (٥) معلمين ومعلمات. تم إعداد أداة قياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة والتي اعتمدت رؤية باندورا للكفاءة الذاتية. توصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الموهوبين من وجهة أفراد مجتمع الدراسة. ولم يختلف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تبعًا لمتغيري النوع والمؤهل العلمي، بينما تأثر مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تبعًا لنوع التخصص وسنوات الخبرة .

وتختلف الكفاءة الذاتية للمعلم وفق العوامل السياقية، مثل نوع الطلاب . لذا، **هدفت دراسة Love, Toland, Usher , Campell& Springs(2019)** إلى تطوير أداة لقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين للعمل

بكفاءة مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد (TSEAS) على عينة من معلمي التعليم العام والخاص في الولايات المتحدة (ن= ١٢٠). وتضمن الدراسة إجراءات صدق وثبات المقياس على معلمين من استراليا (ن=٨٥). أشارت النتائج أن الكفاءة الذاتية لتدريس الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد لم تختلف عن الكفاءة الذاتية للتدريس في المدارس العامة أو وفق الرضا الوظيفي أو مهارات التنظيم الذاتي.

وتناولت **دراسة Wemer,Gumpel ,Koller, Wesenthal& Weintraub(2021)** الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو الدمج بين معلمي المدرسة الابتدائية، بالإضافة إلى دور الكفاءة الذاتية للمعلمين كمتغير وسيط بين المعرفة بسياسة الدمج وإدراك الدعم الذي تقدمه المدرسة واتجاهات المعلمين نحو الدمج . أكمل عدد (٣٥٢) معلمًا يعملون في التعليم العام والخاص استبانات تقيس الاتجاهات نحو الدمج ، والإحساس بالكفاءة الذاتية، والمعرفة بالسياسة الحالية، وإدراكاتهم عن دعم الممارسات الدامجة. وأسفرت النتائج عن ارتباط كل من المعرفة المدركة المرتفعة بسياسة الدمج والدعم المدرسي المدرك للدمج بالكفاءة الذاتية المرتفعة فيما يخص الدمج، والتي ارتبطت بدورها بمزيد من الاتجاهات الإيجابية نحو الدمج.

وتعقيبًا على ما سبق من دراساتٍ وجد ما يلي:

- **من حيث الأهداف :**

– هدفت الدراسات السابقة ذات الصلة تحديد مستوى معرفة المعلمين / المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيق يمثل دراسات (الزارع ،٢٠١٢؛ الشيخ ، ٢٠١٨ ؛جريح،٢٠١١؛عرابي، ٢٠٠٧؛العابد وابو هواش، ٢٠١١٢) والدراسات الأجنبية (Khaleel ,2019 ;

McCormick,2011 ; Randazzo,2011). كما هدفت الدراسات السابقة إلى تحديد مستوى تطبيق المعلمين / المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي مثل دراسات (الحسين ،٢٠١٥؛الشيخ ،٢٠١٨) والدراسات الأجنبية (McCormick,2011; Randazzom2011).

-تناولت الدراسات السابقة الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة مثل دراسة العابد وأبو هواش (٢٠١١) ودراسة (2011)Randazzo .

-هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تحديد الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير الجنس (الحسين ،٢٠١٥؛ الزارع ،٢٠١٢؛ جريح ،٢٠١١عرابي ،٢٠٠٧؛الصمادي والعويدي ،٢٠١٠) و دراستي (Khaleel,2015; Randazzo, 2011).

-هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تحديد الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة (جريح،٢٠١١؛ Khaleel ,2019 ؛ الزارع،٢٠١٢ ؛Randaz1zo,2011)، ووفق متغير المؤهل الدراسي فقط (الصمادي والعويدي،٢٠٢٠).

-هدفت الدراسات السابقة إلى تحديد مستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (الشيخ، ٢٠١٨؛ McCormick ,2011)، وتأثير المعرفة بالميل أو الاتجاه المستقبلي نحو تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (الحسيني ، ٢٠١٥؛ Allen &Bowles,2014; Randazzo, 2011.

-هدفت دراسة الحسيني (٢٠١٥) إلى تحديد مستوى معرفة الطلاب المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بينما هدفت دراسات (العابد

وابو هواش،٢٠١١؛ (Allen &Bowles,2014;McCormick,2011; Randazzo,2011 إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمي/ معلمات المرحلة الابتدائية في التعليم العام و/ أو التربية الخاصة، وهدفت دراسات (الزارع،٢٠١٢؛ عرابي،٢٠٠٧؛ Khaleel,2019) إلى تحديد مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، بينما استهدفت دراسة جريح (٢٠١١) تحديد مستوى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وكانت الدراسة الوحيدة – على حد اطلاع الباحثة – على معلمي الروضة هي دراسة Inoue&Inoue(2021) . أما دراسة (الصمادي والعويدي٢٠١٠) فأجريت على أولياء الأمور لتحديد مستوى معرفتهم بمهارات تعديل السلوك واحتياجاتهم التجريبية في هذا المجال .

-هدفت **دراسات (Allen&Bowles,2014; Inoue, kishimoto& Fulkuzaki,2021;Inoue&Inoue,2021)** إلى تحديد فعالية البرامج التدريبية القائمة على تحليل السلوك التطبيقي وبناء خطط التدخل السلوكي وتأثيرها على مشكلات السلوك لدى العاديين وذوي الإعاقات النمائية .كان أهم الفنيات المستخدمة في الدراسات السابقة هي فنيات زيادة السلوك المرغوب (الحسيني، 2015؛Khaleel,2019 ؛الزارع ، ٢٠١٢؛عرابي،٢٠٠٧) ، وخفض السلوك غير المرغوب والمباديء العامة لتحليل السلوك التطبيقي(العابد وأبو هواش،٢٠١١؛ الصمادي والعويدي،٢٠١٠) والدراسات الأجنبية (Allen&B0wles,2014; khaleel,2019; McCormick, 2011;RAndazzo,2011). وكانت تلك الفنيات هي فنيات لزيادة السلوك المرغوب، وخفض السلوك غير المرغوب .

-تناولت بعض الدراسات السابقة معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي مثل دراسة الشيخ (٢٠١٨) .
- دراسة الارتباط بين الكفاءة الذاتية المدركة والاتجاه نحو الدمج وكفاءة المعلم في الفصول الدامجة (Malinen et al.,2013; Wemer et al.,2021).
-- دراسة الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم وفق عدد من المتغيرات (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦؛ Hofman &Kilimo,2016; Love et al.,2019).
دراسة أثر التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي على مستوى الكفاءة الذاتية (Ewen,2003) والتدريب بصفة عامة على الكفاءة الذاتية (الزغبي، ٢٠١٤).

ومن حيث الأدوات والبرامج ، فقد ضمت الدراسات السابقة ما يلي :

-برامج تدريب على تحليل السلوك التطبيقي (Allen&Bowles,2014; Inoue,kishimoto& Fulkuzaki, 2021; Inoue&Inoue,2021).
-استبيانات لقياس الاتجاه نحو الدمج (Malinenetal.,2013;Wemer et al.,2021).
-مقاييس للكفاءة الذاتية، وضمت مقياس الكفاءة الذاتية العامة (Ewen,2003)، ومقياس الكفاءة الذاتية لمعلم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الزغبي،٢٠١٤)، واستبيان الكفاءة الذاتية تجاه ذوي الإعاقات في بيئات الدمج (Hofman &Kilimo,2016)، ومقياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلم الموهوبين (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦)، ومقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد

(Love et al.,2019)، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم في بيئات الدمج (Wemer et al.,2021) .

•وتلخصت نتائج الدراسات السابقة فيما يلي:

-فعالية البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين /المعلمات في فنيات تحليل السلوك التطبيقي Allen&Bowles,2014; Inoue,kishimoto& Fulkuzaki,2021;Inoue&Inoue,2021) في تغيير اتجاهات المعلمين نحو تحليل السلوك التطبيقي والرغبة في تطبيقها، وتحسين المعرفة بتحليل السلوك التطبيقي، واستهداف السلوكيات المشكلة لدى الأطفال، وخفض السلوكيات المشكلة لدى الأطفال ذوي الإعاقات النمائية.

-الحاجة إلى تدريب أولياء الأمور على بعض فنيات تحليل السلوك التطبيقي مثل الإقصاء والإطفاء والتعميم (الصمادي والعويدي،٢٠١٠).

-انخفاض مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي (الحسيني،٢٠١٥) وانخفاض مستوى المعلمين في التعليم العام عن معلمي التربية الخاصة في معرفتهم بفنيات تحليل السلوك التطبيقي (McCormick,2011) ، وانخفاض المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب(جريح،٢٠١١؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛عرابي، ٢٠٠٧).

-ارتفاع مستوى معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي والتي تعمل على زيادة السلوك المرغوب (الزارع،٢٠١٢؛ عرابي،٢٠٠٧؛ الشيخ، ٢٠١٨).

-مستوى تطبيق فنيات السلوك المرغوب متوسطًا (الشيخ، ٢٠١٨)، وزيادة تطبيق المعلمين للفنيات الإيجابية كالتعزيز الإيجابي أكثر من العقاب (Randazzo,2011) .

-أتت فنيات زيادة السلوك المرغوب أولاً ثم تليها فنيات خفض السلوك غير المرغوب ، ثم المباديء العامة لتعديل السلوك (الزارع، ٢٠١٢).

-وجدت فروق في مستوى معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بصفة عامة وفق متغير الجنس لصالح الإناث (الحسيني،٢٠١٥؛ Randazzo,2011)، ولم توجد فروق راجعة للجنس في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي (Khaleel ,2019؛ الصمادي والعويدي،٢٠١٠). وكانت الفروق لصالح الذكور (جريح،٢٠١١؛عرابي،٢٠١١؛ الصمادي والعويدي،٢٠١٠). وفيما يخص الفروق في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي التي تعمل على زيادة السلوك وخفض السلوك غير المرغوب وفق الجنس ، كانت النتائج لصالح الإناث (الزارع،٢٠١٢).

-وجدت فروق في مستوى معرفة المعلمين /المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي عامة وفنيات زيادة السلوك المرغوب فيه خاصة وفق متغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة الأعلى (الشيخ ،٢٠١٨؛ McCormick,2011) ، ووفق متغير سنوات الخبرة الأقل (عرابي،٢٠٠٧) ، والمؤهل الدراسي المتخصص؛ "التربية الخاصة" في مقابل التربية العامة (العابد وأبو هواش،٢٠١١). ولم توجد فروق راجعة إلى المؤهل الدراسي أو سنوات الخبرة التدريسية في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي عامة (Khaleel ،٢٠١٩؛ الزارع،٢٠١٢). كما وجدت فروق وفق المستوى التعليمي فقط (جريح، ٢٠١١؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛الصمادي والعمادي،٢٠١٠) ، ولم

توجد فروق في المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق سنوات الخبرة التدريسية فقط فيما بين باقي المتغيرات (جريح، ٢٠١١).

-ارتبطت معرفة المعلمين بفنيات السلوك التطبيقي بتطبيقهم لها أو حماساتهم واتجاهاتهم نحو تطبيقها (الحسيني ،٢٠١٥؛الشيخ،٢٠١٨؛ Allen&Bowles,2014 ; Inoue ,kishimoto& Fulkuzaki, 2021; Inoue& Inoue, 2021)

- وجدت فروق في مستوى معرفة تطبيق المعلمين/المعلمات بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق التدريب (Khaleel,2019 ؛ Inoue, kishimoto&Fulkuzaki,2021;Inoue&Inoue,2021).

-ارتبطت الكفاءة الذاتية العامة بالخبرة في رعاية وتدريس المتعلمين ذوي الإعاقات، وخبرة العمل في بيئات الدمج (عرنكي وآخرون، ٢٠١٦؛ Hoffman &Kilimo,2014; Malinen et al.,2013).

كما ارتبطت الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلم بالاتجاهات الإيجابية نحو الدمج (Hoffman&Kilimo,2014;Wemer et al.,2021) .

- لم تتأثر الكفاءة الذاتية بعوامل النوع والمؤهل العلمي (عرنكي وآخرون ،٢٠١٦؛ Hoffman&Kilio,2014) ، ولا بحجم الفصل أو نوع الإعاقة والتدريب على تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة (Hoffman&Kilio,2014)، أو وفق الرضا الوظيفي أو مهارات التنظيم الذاتي أو نوع الأطفال عاديين أو ذوي احتياجات خاصة (Love et al.,2019).

- يواجه المعلمون ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة مشكلات أكثر في تطبيق التعليم الدامج وبصفة خاصة في إدارة سلوك التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة، ونقص بعض أدوات ومواد التعلم والتدريس، ونقص التدريب وضعف بيئة العمل (Hoffman&Kilimo,2014).

-يؤدي التدريب على فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلم في بيئات الدمج (Ewen,2003)، كما أمكن رفع مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لمعلمي صعوبات التعلم من خلال التدريب (الزغبي،٢٠١٤).

فروض الدراسة:

١. مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي مرتفع.

٢.لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين مسنوى معرفة معلمات روضات الدمج وبين مستوى تطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .

٣. لا توجد فروق في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بين معلمات الروضات الدامجة وفق متغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتدريبات.

٤. معوفات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة الدامجة ذات نسب مرتفعة من وجهة نظرهن .

٥. مستوى كفاءة معلمات الروضات الدامجة في بيئات التعليم الدامج/ الشامل مرتفعة.

٦. توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متوسط معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين متوسط درجاتهن في الكفاءة الذاتية.

منهجية الدراسة:

أولاً :منهج الدراسة:

تم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته أهداف الدراسة.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمات الروضات الدامجة بمحافظة أسيوط في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢١-٢٠٢٢) وبلغ عددهن (٤٩). وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية /السيكومترية من (١٠) معلمات في روضات دامجة حاصلات على درجة البكالوريوس في تربية الطفل ، وقضين فترة (٥) سنوات خبرة تدريسية في مجال تربية الطفل ، بالإضافة إلى عدم حصولهن على أي تدريبات أثناء الخدمة عن تحليل السلوك التطبيقي . أما العينة الأساسية فتكونت من (٣٠) معلمة بنسبة (١,٦ %) من المجتمع الكلي للدراسة. وقد تم دراسة خصائص العينة وفق متغيرات ديموغرافية هي: المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة التدريسية ، والتدريبات السابقة أثناء الخدمة . ويوضح جدول (١) وصف العينة الأساسية وفق تلك المتغيرات.

جدول (١) وصف العينة الأساسية وفق متغيرات الدراسة

المتغيرات		التكرار	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	17	57%
	ماجستير	9	30%
	دكتوراة	4	13%
سنوات الخبرة التدريسية	٥ سنوات	2	7%
	٦-١٥ سنة	24	80%
	١٦-٢٥ سنة	4	13%
تدريبات سابقة أثناء الخدمة	نعم (تدريب واحد على الأقل)	10	33%
	لا	20	67%
نوع الإعاقات التي تعاملت معها	توحد بسيط	3	10%
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	47%
	صعوبات تعلم نمائية	13	43%

تبين من الجدول (١) أن العينة توزعت وفق متغير المؤهل الدراسي الى ثلاث فئات: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة) بتكرار (١٧،٩،٤) على التوالي، وبنسبة (٥٧% ، ٣٠%، ١٣%) على التوالي، أي أن عدد المعلمات من فئة مؤهل البكالوريوس كان الأكبر. كما وقع متغير سنوات الخبرة التدريسية في ثلاث فئات (٥ سنوات،٦- ١٥ سنة ، ١٦-٢٥ سنة) بتكرار(٢ ،٢٤، ٤) على التوالي وبالنسب(٧% ، ٨٠%، ١٣%) على التوالي ، وكانت فئة سنوات الخبرة التدريسية (٦ -٢٥ سنة) هي الأكثر عددًا . وبلغ عدد الحاصلين على التدريبات ، وغير الحاصلين عليها (١٠ ، ٢٠) على التوالي بنسبة (٣٣% ، ٦٧%) على التوالي ، أي أن عدد المعلمات الآتي لم يحصلن على تدريبات سابقة أكبر ممن حصلن على تدريبات . وتوزعت فئات الإعاقة التي تتعامل معها المعلمات إلى ثلاث فئات (توحد بسيط، تشتت انتباه وفرط حركة، صعوبات تعلم نمائية) بتكرار (٣، ١٤، ١٣) على التوالي وبنسبة (١٠%، ٤٧% ، ٤٣%) على التوالي؛ أي أن عدد أطفال إعاقة تشتت الانتباه وفرط الحركة هو أكبرها .

ثالثًا: أدوات الدراسة:

١.استبيان تحديد معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي (إعداد الشيخ،٢٠١٨):

تضمن الاستبيان ثلاثة محاور هي:

١) معرفة فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه، ويتضمن (٩) فنيات ، وتطبيق فنيات زيادة السلوك غير المرغوب فيه، ويتضمن (٩ فنيات) ؛ ٢) معرفة فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، ويتضمن (٥)

فنيات، وتطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه ويتضمن (٥ فنيات).
٣) المعوقات التي تواجه المعلمات في تطبيقهن فنيات تحليل السلوك التطبيقي (٧معوقات) .

تمت الإجابة على المحورين الأول والثاني وفق تدريج ثلاثي (دائمًا/ درجة كبيرة ، غالبًا / درجة متوسطة ، أبدًا / درجة غير معروفة)، وتعطى الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) على التوالي . أما في المحور الثالث الخاص بالمعوقات فقد تمت الاستجابة وفق تدريج خماسي (أوافق بشدة ، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة)، وقدرت بالدرجات (٥، ٤، ٣ ،٢، ١) على التوالي.

للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبيان تم حساب معامل الارتباط بين فقرات محور فنيات زيادة السلوك المرغوب والدرجة الكلية له ، وحساب معاملات الارتباط بين فقرات محور فنيات خفض السلوك غير المرغوب والدرجة الكلية له ، وحسبت معاملات الارتباط بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية له .

يوضح جدول(٢) النتائج .

جدول(٢) معاملا ت الارتباط بين الفقرات والمحاور المنتمية اليها في استبيان تحديد معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي

المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي			
فنيات زيادة السلوك المرغوب	معامل الارتباط	فنيات خفض السلوك غير المرغوب	معامل الارتباط
تعزيز اجتماعي	.701*	عقاب	.721*
تعزيز بالنشاط	.721*	اطفاء	.726*
تعزيز بالغذاء	.800**	تكلفة الاستجابة	.713*
تعزيز رمزي	.724*	اقصاء	731*

المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي			
تعزيز مادي	.706*	تصحيح	732*
نمذجة	.821**		
عقد سلوكي	.803**		
تشكيل	.823**		
تلقين	.733*		
تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي			
فنيات زيادة السلوك المرغوب	معامل الارتباط	فنيات خفض السلوك غير المرغوب	معامل الارتباط
تعزيز اجتماعي	.748*	عقاب	.602*
تعزيز بالنشاط	.057*	اطفاء	.632*
تعزيز بالغذاء	.654*	تكلفة الاستجابة	.635*
تعزيز رمزي	.652*	اقصاء	.674*
تعزيز مادي	.672*	تصحيح	
نمذجة	.631*		
عقد سلوكي	.641*		
تشكيل	.655*		
تلقين	.641*		

*** دال عند مستوى 0.05 ، ** دال عند مستوى ٠,٠١**

تبين من الجدول (٢) أنه بالنسبة للمعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور زيادة السلوك والمحور المنتمي إليها في استبيان تحديد معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي بين (701. – 823.) ، كما تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور خفض السلوك غير المرغوب والمحور المنتمي إليها بين (713 – 732.).وبالنسبة لتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور زيادة السلوك والمحور المنتمي إليها بين (057. – 748.) ، و تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات محور خفض السلوك غير المرغوب

والمحور المنتمي إليها بين (602. – 674.) ،وجميع هذه المعاملات دالة عند مستوى 0.05 .

الكفاءة السيكومترية للاستبيان:

الثبات :

تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبيان بالنسبة للمعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها ومعوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ،وذلك على عينة الدراسة السيكومترية وعددها (١٠) معلمات، ويعرض جدول (٣) معاملات ألفا كرونباخ لمحتوى الاستبيان .

جدول(٣) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمحتوى الاستبيان

محاور محتوى الاستبيان	الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	
		مستوى المعرفة	مستوى التطبيق
المحور الأول /فنيات زيادة السلوك المرغوب	٩	.701	.710
المحور الثاني:فنيات خفض السلوك المرغوب	٥	.720	.700
المحور الثالث:معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيق	١.	.740	
	٢.	.723	
	٣	.721	
	٤	.724	
	٥	.725	
	٦	.821	
	٧	.732	

تبين من جدول (٣) أن معامل ألفا كرونباخ لمحتوى الاستبيان بالنسبة للمحور الأول (فنيات زيادة السلوك المرغوب بلغت(701.) فيما يتعلق بمستوى المعرفة، بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ فيما يخص مستوى

التطبيق(٧١٠.) . وبالنسبة لمحورفنيات خفض السلوك فيما يخص المعرفة بلغ معامل ألفا كرونباخ (720.)، و (700.) فيما يخص تطبيقها. وتراوحت معاملات ألفا كرونباخ بالنسبة لمحور معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (721. –821.). وجميع معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة ومقبولة.

تم حساب ثبات الاستبيان بواسطة إعادة التطبيق على العينة السيكومترية بفاصل زمني قدره أسبوعين . تم استخراج معامل الثبات من خلال برنامج المعالجة الاحصائية SPSS ،ويعرض جدول (٤) قيم معاملات الثبات لفقرات الاستبيان .

جدول (٤) معاملات الثبات سبيرمان لفقرات الاستبيان

محاور محتوى الاستبيان	الفقرات	معامل الثبات	
		فنيات زيادة السلوك المرغوب مستوى المعرفة (تطبيق ثاني)	فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى التطبيق (تطبيق ثاني)
المحور الأول:فنيات زيادة السلوك المرغوب مستوى المعرفة (تطبيق اول)	٩	.781*	.751*
المحور الثاني :فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى التطبيق(تطبيق اول)	٥	.672*	.689*
المحور الثالث:معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي(تطبيق اول)		معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي (لتطبيق الثاني)	
	١.	.651*	
	٢.	.673*	
	٣	.658	
	٤	.751*	
	٥	.723*	
	٦	.720*	
	٧	.739*	

***دال عند 0.05، ** دال عند 0.01**

تبين من جدول (٤) أن معاملات الثبات لمحور زيادة السلوك المرغوب فيما يخص المعرفة والتطبيق كانت (781.، 751.) على التوالي ، وكانت معاملات الثبات فيما يتعلق بمعرفة وتطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب (672. ، 689.) على التوالي وهي معاملات دالة عند مستوى 0.05. كما تراوحت معاملات الثبات بإعادة التطبيق لفقرات معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ما بين (651.– 751.) وهي معاملات دالة عند مستوى 0.05 .

الصدق:

تم حساب صدق استبيان تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي من خلال صدق المحك ، وذلك بحساب معاملات الارتباط مع درجات أفراد العينة الاستطلاعية على استبيان الحسين(٢٠١٥)، ويوضح جدول (٥) النتائج .

جدول (٥) معاملات الارتباط بين استبيان تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين استبيان الحسين(٢٠١٥)

محاور محتوى الاستبيان	الفقرات	معامل الثبات	
		مستوى المعرفة	مستوى التطبيق
المحور الأول :فنيات زيادة السلوك المرغوب مستوى المعرفة (الاستبيان الحالي)	٩	.698*	.680*
فنيات زيادة السلوك المرغوب (استبيان الحسين(٢٠١٥)	١٤		
المحور الثاني :فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى (الاستبيان الحالي)	٥	.707*	.654*
فنيات خفض السلوك غير المرغوب مستوى التطبيق (استبيان الحسين(٢٠١٥)	١٢		

***دال عند 0.05، ** دال عند 0.01**

تبين من جدول (٥) أن معاملات الارتباط بين مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب فيما بين الاستبيان الحالي واستبيان الحسين (٢٠١٥) كانت (698. ، 707.) على التوالي . كما كانت معاملات الارتباط لمستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب وخفض السلوك غير المرغوب فيما بين الاستبيانين (680. ، 653.) على التوالي ، وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة .

٢. مقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين للعمل في بيئات التعليم الشامل (النسخة العربية الكاملة)(TEIP-AR. (Alnahdi, 2019 the teacher efficacy for inclusive practices

أعد المقياس (Park, Dimitrov, Das& Gichuru(2014 ، وتألف المقياس في نسخته العربية من ثلاثة أبعاد هي الكفاءة الذاتية للمعلم في إدارة السلوك، والكفاءة الذاتية في التعليم الدامج ، والكفاءة الذاتية في التعاون مع الزملاء والاختصاصيين وأولياء الأمور . تضمن المقياس(١٨) عبارة ، تتوزع بالتساوي على الأبعاد الثلاثة . اشتمل بعد الكفاءة الذاتية في إدارة السلوك على العبارات (١ ،٢ ،٧ ،٨ ،١١ ،١٧) ، وتألف بعد الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج من العبارات (٥، ٦ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٨)، وعبرت العبارات (٤، ٤ ،٩، ١٢ ،١٣ ،١٦) بعد الكفاءة الذاتية في التعاون . ويتم تقييم الأداء على المقياس من خلال تدريج سداسي (١، غير موافق بشدة ، ٢،غير موافق، ٣، غير موافق إلى حدٍ ما ، ٤ موافق إلى حد ما ، ٥، موافق ، ٦ موافق بشدة). وتم في الدراسة الحالية استخراج مدى وطول فئات مقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين للعمل في بيئات التعليم الشامل بطرح أدنى درجة من أعلى درجة ثم قسمتها على ثلاثة مستويات

لـلأداء: مـنخفض، متوسـط، مرتفـع (٦-١=٥) / ٣ = ١,٦٦) . وباالتـالي تكون مستويات متوسط الأداء (من ١,٠٠ إلى أقل من ٢,٦٦ منخفض ، من ٢,٦٦ إلى أقل من ٣,٣٢ متوسط ، من ٣,٣٢ إلى أقل من ٥ مرتفع).

أجـرى مُعِـد المقيـاس Alnahdi(2019) حسـاب الثبـات مـن خـلال اسـتخراج معامـل ألفـا كرونبـاخ علـى عينـة (ن= ٤٣٢) ، وبلغـت تلـك المعـاملات للأبعـاد الثلاثـة : الكفـاءة الذاتيـة للمعلـم فـي إدارة السـلوك، والكفـاءة الذاتيـة فـي التعلـيم الـدامج ، والكفـاءة الذاتيـة فـي التعـاون ، والدرجة الكلية (825 .، 824. ، 822. ، 928.) على التوالي. كما اسـتخدم تحليـل راش والتحليـل العـاملي الاستكشـافي والتحليـل العـاملي التوكيـدي . أظهـر تحليـل راش إن الوظيفـة المعلوماتيـة للفقـرة كانـت مرتفعة مع الاشخاص ذوي المستويات المنحفضة من الكفاءة الذاتية . وأخرج التحليل العاملي الاستكشافي ثلاثة عوامل ، بالنسبة لعامل الكفاءة في التعليم الدامج ، تشبعت الفقرات (١٤ ، ١٥ ،١٨) عليه بينما تشبعت العبارات (٥ ،٦) على العامل "الكفاءة في إدارة السلوك". وتشبعت العبارة ١٠ على عامل الكفاءة في التعاون . وبالنسبة للتحليل العاملي التوكيدي وأشـارت النمـاذج إلـى حسـن تطـابق مقبـول لنمـوذج الأبعـاد الثلاثـة. وقـد دعمـت خطـوات التحليـل العـاملي المقيـاس نمـوذج الأبعـاد الثلاثـة ذي الثماني عبارات (Alnahdi,2019).

ثالثًا: إجراءات الدراسة:

بعد الاطـلاع علـى الأدبيـات والدراسـات السـابقة والمقاييس ذات الصـلة بمتغيرات الدراسة تم إعداد الأدوات والتحقق من الكفاءة السيكومترية لها. تم اختيـار العينـة وتطبيـق أدوات الدراسـة واسـتخلاص النتـائج ثـم تفسـيرها ومناقشتها.

رابعًا: المعالجة الاحصائية للبيانات:

تم معالجة البيانات بتطبيق برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Science SPSS (version20) وتم حساب ما يلي :

١. الإحصاءات الوصفية (تكرارات ، نسب مئوية) لقياس مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وكذلك مستوى كفائتهن الذاتية .

٢. اختبار ت للمجموعات المستقلة لمقارنة متوسطين لتحديد أثر متغير التدريبات على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٣. اختبار ف لمقارنة المتوسطات للكشف عن أثر متغيرات المؤهل الدراسي والخبرة التدريسية ونوع الإعاقة على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي.

٤. معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين مستوى معرفة ومستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي، والعلاقة بين مستوى معرفة ومستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات روضات الدمج.

نتائج الدراسة:

الفرض الأول:

ينص على "مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي مرتفع".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب تكرارات الاستجابات على درجات المعرفة (مرتفعة ،متوسطة،منخفضة)، وحساب النسب المئوية

والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، ومن ثم رتبت مستويات معرفتهن بالفنيات وتطبيقهن لها وفق المتوسطات الحسابية . وفيما يلي عرض النتائج:

١.مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي الخاصة بزيادة السلوك المرفوب فيه

جدول(٦) نتائج مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه

الفنية		درجة المعرفة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	التكرار/ النسبة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
التعزيز الاجتماعي		٢	٢٨	-	2.93	.254	1
		٩,٢	٤٠,٦	-			
التعزيز بالنشاط		28	2		2.90	.305	٢
		40.6	2.9				
التعزيز الغذائي		28	2		2.93	.254	1
		40.6	2.9				
التعزيز المادي		27	3		2.90	.305	2
		39.1	4.3				
التعزيز الرمزي		28	2		2.57	.504	٣
		40.6	2.9				
النمذجة		19	11		2.63	.490	٤
		27.5	15.9				
العقد السلوكي		12	18		2.43	.504	5
		17.4	26.1				
التشكيل		17	13		2.57	.504	٣
		24.6	18.8				
التلقين		13	17		2.43	.504	5
		18.8	24.6				

تبين من جدول (٦) ان أعلى رتب متوسطات مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب كانت لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي،

يليها في الرتبة الثانية التعزيز بالنشاط والتعزيز المادي ، وجاء في الرتبة الثالثة التعزيز الرمزي والتشكيل، كما جاء في الرتبة الرابعة النمذجة ، وأخيرًا جاء في الرتبة الخامسة كلٌ من فنيتي العقد السلوكي والتلقين .

٢. مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي الخاصة بخفض السلوك غير المرغوب.

جدول (٧) نتائج مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه

الفنية	التكرار	درجة المعرفة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	النسبة /التكرار	مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
العقاب		5	25		2.17	.379	1
		7.2	38.2				
الإطفاء		4	26		2.13	.346	2
		5.8	37.7				
تكلفة الاستجابة		6	20	4	2.07	.583	3
		8.7	29	5.8			
الإقصاء		6	20	4	2.07	.583	3
		8.7	29	5.8			
التصحيح الزائد		5	25		2.17	.379	1
		7.2	36.2				

تبين من جدول (٧) أن مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه ترتبت كالتالي: الرتبة الأولى (العقاب والتصحيح الزائد)،الرتبة الثانية (الإطفاء)، والرتبة الثالثة (تكلفة الاستجابة والإقصاء) .

٣. نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه .

جدول (٨) نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه

الفنية	التكرار/ النسبة	درجة التطبيق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
التعزيز الاجتماعي		24	6	-	2.80	.407	1
		34.8	8.7				
التعزيز بالنشاط		24	6	-	2.80	.407	1
		34.8	8.7				
التعزيز الغذائي		-	20	10	1.67	.479	5
			29	14.5			
التعزيز المادي		-	19	11	1.63	.490	5
			27.5	15.9			
التعزيز الرمزي		34	6	1	2.73	.531	2
		33.3	8.7	1.4			
النمذجة		4	20	6	1.93	.583	4
		5.8	29	8.7			
العقد السلوكي		-	12	18	1.40	.498	6
			17.4	26.1			
التشكيل		-	12	18	1.4	.498	6
			17.4	27.1			
التلقين		12	18	-	2.40	.498	3
		17.4	26.1				

تبين من جدول (٨) ان مستويات رتب تطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات زيادة السلوك التطبيقي ترتبت على النحو التالي: الرتبة الأولى ذات أعلى متوسط (التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط)، الرتبة الثانية (التعزيز الرمزي) ، الرتبة الثالثة (التلقين)، الرتبة الرابعة (النمذجة) ، الرتبة الخامسة (التعزيز الغذائي والتعزيز المادي)، الرتبة السادسة (العقد السلوكي والتشكيل).

٤. نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص خفض السلوك غير المرغوب فيه .

جدول (٩) نتائج مستوى تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه

الفنية	النسبة /التكرار	درجة التطبيق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
العقاب		19	11	-	2.63	.490	1
		27.5	15.9				
الإطفاء		-	16	14	1.53	.507	3
تكلفة الاستجابة		-	15	15	1.50	.509	4
			21.7	21.7			
الإقصاء		16	14	-	1.63	.507	2
		23.2	20.3				
التصحيح الزائد		-	16	14	1.53	.507	2
			23.2	20.3			

تبين من جدول (٩) أن أعلى المتوسطات في مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب كانت لفنية العقاب يليها في الرتبة الثانية كل من الإقصاء والتصحيح الزائد، وجاء متوسط فنية الإطفاء في الرتبة الثالثة، وكان أقل المتوسطات ترتيبًا هو متوسط فنية تكلفة الاستجابة.

الفرض الثاني:

ينص على: "**لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج وبين مستوى تطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي**" .

للتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتحديد اتجاه وقوة العلاقة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها . ويعرض جدول (١٠) النتائج.

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي (زيادة السلوك المرغوب، خفض السلوك غير المرغوب) وبين مستوى تطبيقهن لها

المتغيرات	متوسط	انحراف معياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	35.3000	3.007	.178	غير دال
مستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي	28.5000	2.0968		

تبين من جدول (١٠) أن معامل الارتباط بين مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى تطبيقها بلغ (٠,١٧٨)، وهو غير دال . مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات الروضات الدامجة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها .

الفرض الثالث:

ينص على "**لا توجد فروق في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بين معلمات الروضات الدامجة وفق متغيرات المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتدريبات ونوع الإعاقة.**

للتحقق من صحة الفرض تم حساب اختبار ف لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة وفق متغيرات االمؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة التدريسية، ونوع الإعاقة ، واختبار ت للفرق بين متوسطي درجات أفراد العينة وفق متغير التدريبات. وعرضت النتائج في الجدول (١١ ، ١٢ ، ١٣ ،١٤)على التوالي، كما يلي:

جدول (١١) دلالة تحليل التباين الأحادي (قيمة ف) للفروق بين متوسطات درجات معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغيرالمؤهل الدراسي

	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	بكالوريوس	17	24.41	2.238	1.289	.292
	ماجستير	9	25.56	1.509		
	دكتوراة	4	24.000	1.414		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	بكالوريوس	17	11.00	1.803	2.159	.135
	ماجستير	9	9.56	.726		
	دكتوراة	4	11.25	3.304		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	بكالوريوس	17	190588	2.13514	.507	.608
	ماجستير	9	18.4444	1..23603		
	دكتوراة	4	18.2500	1.50000		
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	بكالوريوس	17	9.7647	1.39356	.086	.918
	ماجستير	9	9.7774	.97683		
	دكتوراة	4	9.5000	,57735		

تبين من جدول (١١) أن قيم ف لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ومستوى تطبيقها وفق متغير المؤهل الدراسي غير دالة . بالتالي، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير المؤهل الدراسي.

جدول (١٢) دلالة الفروق (قيمة ف) بين متوسطات درجات معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغير الخبرة التدريسية

	الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	٥ سنوات	2	26.00	1.414	2.241	.126
	٦-١٥ سنة	24	24.84	1.724		
	١٦-٢٥ سنة	4	22.67	3.512		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	٥ سنوات	2	12.50	3.536	1.492	.243
	٦-١٥ سنة	24	10.36	1.578		
	١٦-٢٥ سنة	4	11.33	1.856		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	٥ سنوات	2	17.5000	.50000	6.460	.005
	٦-١٥ سنة	24	19.2000	1.38444		
	١٦-٢٥ سنة	4	16.000	3.0000		
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	٥ سنوات	2	8.000	1.41421	2.633	.090
	٦-١٥ سنة	24	9.8400	1.10604		
	١٦-٢٥ سنة	4	10.000	1.00000		

تبين من جدول (١٢) أن قيم ف لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي لم تكن دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل، ما عدا بالنسبة لمتوسط

درجات أفراد العينة في مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب ، حيث كانت قيمة ف دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١ ، وقد فسر الفرق بين فئة (٦–١٥) سنة والفئتين الاخرتين قيمة ف ، حيث كان متوسطها (٢٩,٠٤٠٠) وهو أعلى متوسط بين فئات سنوات الخبرة.

جدول (١٣) دلالة الفروق (قيمة ت) بين متوسطات درجات معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغير عدد التدريبات أثناء الخدمة

	التدريبات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	لا	١٩	24.37	2.140	1.212-	.236
	نعم	١١	25.27	1.618		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	لا	١٩	10.58	1.981	-.7790	.938
	نعم	١١	10.64	1.804		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	لا	١٩	18.776	2.1302	.116-	.908
	نعم	١١	18.818	1.1677		
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	لا	١٩	9.947	.9703	1.331	.194
	نعم	١١	9.363	1.43337		

وفق جدول (١٣) جاءت قيم ت للفروق بين متوسطي درجات أفراد العينة في مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغي الحصول على التدريبات أثناء الخدمة وعدم الحصول على التدريبات غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل، وبالتالي لا توجد فروق بين متوسطى درجات أفراد العينة في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك

التطبيقي وتطبيقها وفق متغير التدريبات أثناء الخدمة . ان ذلك يعني ان مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيق (زيادة السلوك وخفض السلوك) لم تتأثر بحصولهن على تدريبات فيها من عدمه.

جدول (١٤) دلالة تحليل التباين الأحادي (قيمة ف) للفروق بين معلمات الروضات الدامجة في مستوى معرفتهن بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقهن لها وفق متغير نوع الإعاقة .

	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب	توحد بسيط	3	26.67	.577	2.800	.079
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	24.000	2.038		
	صعوبات تعلم نمائية	13	25.000	1.826		
مستوى المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	توحد بسيط	3	11.67	2.887	.527	.597
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	10.43	1.989		
	صعوبات تعلم نمائية	13	10.54	1.613		
مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب	توحد بسيط	3	19.333	.57735	.169	.846
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	18.6429	2.13423		
	صعوبات تعلم نمائية	13	18.7692	1.69085		

	نوع الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب	توحد بسيط	3	9.333	1.52753	.224	.801
	تشتت انتباه وفرط حركة	14	9.7143	1.20439		
	صعوبات تعلم نمائية	13	9.8362	1.14354		

تبين من جدول (١٤) أن قيم ف جاءت كلها غير دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل ، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي راجعة إلى نوع الإعاقة.

الفرض الرابع:

الذي ينص على " **معوقات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة الدامجة ذات نسب مرتفعة من وجهة نظرهن** ".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ، ورتبت المعوقات تنازليًا وفق المتوسطات الحسابية كما في جدول (١٥).

جدول (١٥) ترتيب معوقات تطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في صف الروضة الدامجة وفق المتوسط الحسابي

المعوقات	التكرار /النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.قصور الخبرة النظرية والتطبيقية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي في فترة اعداد معلمة رياض الأطفال		16	13	1	-	-	4.500	.57235	5
		23.2	18.8	1.4					
٢.الطبيعة الاجرائية العلمية المعقدة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي		16	14	-	-	-	4.5333	.50742	4
		23.2	20.3						
٣. احتياج تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي الى وقت وجهد		14	11	5	-	-	4.3000	.74971	6
		20.3	15.09	7.2					

المعوقات	التكرار /النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٤. نقص الدعم الفني(التدريبات والاشراف والمتابعة / المالي من الإدارة		19	11				4.6333	.49013	3
		27.5	15.9						
٥.المعلمة مسئولة عن تعليم عدد كبير من الأطفال في القاعة		30					5.000	.0000	1
		100							
٦.نقص التعاون اللازم بين معلمات رياض الأطفال في الروضات الدامجة وبين معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة لتبادل الخبرات		23	7	-	-	-	4.7667	.43018	2
		33.3	10.1						

المعوقات	التكرار /النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٧.روتين العمل اليومي بالصف يؤدي الى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل روتيني متكرر بدون تخطيط مسبق او تقييم للاجراءات		1	16	5	8	-	3.333	.92227	7
		1.4	23.2	7.2	11.6				

تبين من جدول (١٥) أن معيقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي ترتبت من أعلى متوسط إلى أدنى متوسط كالتالي: الرتبة الأولى (المعلمة مسئولة عن تعليم عدد كبير من الأطفال في القاعة) ، الرتبة الثانية (نقص التعاون اللازم بين معلمات رياض الأطفال في الروضات الدامجة وبين معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة لتبادل الخبرات) ، الرتبة الثالثة (نقص الدعم الفني:(التدريبات والإشراف والمتابعة / المالي من الإدارة)، الرتبة الرابعة (الطبيعة الإجرائية العلمية المعقدة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي) ، الرتبة الخامسة (قصور الخبرة النظرية والتطبيقية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي في فترة إعداد معلمة رياض الأطفال)، الرتبة السادسة (احتياج تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى وقت وجهد) ،الرتبة السابعة (روتين العمل اليومي بالصف

يؤدي إلى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل روتيني بمتكرر بدون تخطيط مسبق أو تقييم للإجراءات).

الفرض الخامس:

ينص على " **مستوى كفاءة معلمات الروضات الدامجة في بيئات التعليم الدامج / الشامل مرتفعة** ".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية له، ورتبت المستويات وفق المتوسطات ، بحيث يكون أعلاها رتبة ذي المتوسط الأعلى . يوضح جدول (١٦) النتائج.

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وترتيب المتوسطات لأبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لها لدى معلمات روضات الدمج

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
الكفاءة في إدارة السلوك	28.30	2.184	3
الكفاءة في التعليم الدامج	33.60	2.127	1
الكفاءة في االتعاون مع الآخرين	31.97	1.810	2
الدرجة الكلية للكفاءة	93.87	5.329	

تبين من جدول (١٦) أن أعلى المتوسطات كان متوسط درجات أفراد العينة (ن=٣٠) في بعد الكفاءة في التعليم الدامج (٣٣,٦٠) يليه، متوسط بعد الكفاءة في التعاون (٣١,٩٧)، ثم متوسط بعد الكفاءة في إدارة السلوك (٢٨,٣٠). وقد حسبت تكرارات الأداء المرتفع في الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية (متوسط من ١ الى أقل من ٢,٦٦) أداء منخفض، من (٢,٦٦ الى أقل من ٣,٣٢) أداء متوسط ، ومن (٣,٣٢ الى أقل من ٥) أداء مرتفع. ويوضح جدول (١٧) النتائج .

جدول (١٧) تكرارات الأداءات على مقياس الكفاءة الذاتية لمعلمات روضات الدمج

المتغير		مستوى الأداء			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
	التكرار/ النسبة	مرتفعة	متوسطة	منخفضة			
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية		٣٠	-		٥,٦٧	.479	--
		١٠٠%					

تبين من جدول (١٧) أن الأداء المرتفع في الكفاءة الذاتية حقق نسبة ١٠٠% أي أن جميع أفراد العينة وفق تقديرهم الذاتي لديهم مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية.

الفرض السادس :

ينص على " **توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متوسط معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين متوسط درجاتهن في الكفاءة الذاتية**".

للتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ودرجته الكلية وبين درجات أفراد العينة في مستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها . ويوضح جدول (١٨) النتائج .

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية وبين مستوى المعرفة والتطبيق لفنيات تحليل السلوك التطبيقي لمعلمات روضات الدمج (ن=٣٠)

المتغيرات	معامل الارتباط	
	المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي	تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي
الكفاءة الذاتية في إدارة السلوك	.436	.350
الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج	.448	.347
الكفاءة الذاتية في التعاون مع الآخرين	.305	.309
الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	.507	.480

تبين من جدول (١٨) أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الكفاءة الذاتية ومستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي بلغت (436.، . 448 ، 305.، 507.) لأبعاد الكفاءة في إدارة السلوك ، الكفاءة في التعليم الدامج، الكفاءة في التعاون مع الآخرين ، الدرجة الكلية لمقياس على التوالي بالنسبة لمستوى المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي ، و (350. ، 347.، 309.، 480.) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على التوالي بالنسبة لمستوى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي. ويتضح من جدول (١٨) أن معاملات الارتباط كانت موجبة؛ أي أنه كلما يزيد معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي ، كلما تزيد كفائتهن الذاتية. لكن، لم تكن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو مستوى ٠,٠١ .

مناقشة نتائج الدراسة:

تلخصت نتائج الفرض الأول والثاني فيما يلي: كانت أعلى رتب متوسطات مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي، يليها في الرتبة الثانية التعزيز بالنشاط والتعزيز المادي، وجاءت في الرتبة الثالثة التعزيز الرمزي والتشكيل، كما جاء في الرتبة الرابعة النمذجة، وأخيرًا جاء في الرتبة الخامسة كلٌ من فنيتي العقد السلوكي والتلقين. وترتبت مستويات المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه كالتالي: الرتبة الأولى (العقاب والتصحيح الزائد)، الرتبة الثانية (الإطفاء)، والرتبة الثالثة (تكلفة الاستجابة والإقصاء) . أما مستويات رتب تطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات زيادة السلوك التطبيقي فترتبت على النحو التالي: الرتبة الأولى ذات أعلى متوسط (التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط)، الرتبة

الثانية (التعزيز الرمزي) ، الرتبة الثالثة (التلقين)، الرتبة الرابعة (النمذجة) ، الرتبة الخامسة (التعزيز الغذائي والتعزيز المادي)، الرتبة السادسة (العقد السلوكي والتشكيل). بينما كانت أعلى المتوسطات في مستوى تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب لفنية العقاب يليها في الرتبة الثانية كل من الإقصاء والتصحيح الزائد، وجاء متوسط فنية الإطفاء في الرتبة الثالثة ، وكان أقل المتوسطات ترتيبًا هو متوسط فنية تكلفة الاستجابة. ولم توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين مستوى تطبيقهن لها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار خصائص معلمة الروضة واعدادها المهني اللذان يؤكدان على ضرورة تمتعها بالمهارات الاجتماعية والتواصلية الجيدة مع الطفل ، وممارسة التعزيز ،وبخاصة التعزيز بالغذاء، كأسلوب لتقوية السلوك المرغوب ؛ حيث تقدم المعلمات الحلوى كمعزز لأداء الطفل للسلوك المرغوب في أغلب الأحيان. ويفسر مجيء التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالغذاء في الرتبة الأولى، نظرًا لسهولة ممارستهما من قِبَل المعلمة بغض النظر عن خبرتها في التعليم . بالمثل ،جاءت المعرفة بفنيتي العقاب والتصحيح الزائد في الرتبة الأولى بين فنيات خفض السلزك نظرًا لسهولتهما وانتشارالمعرفة بهما في االممارسات التربوية. كما يفسر الرتبة الأولى لفنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط، فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب، أنه يسهل تطبيقهما كما أن لهما تأثير مباشر على تقوية السلوك مقارنة بباقي الفنيات. كما شغل العقاب الرتبة الأولى في تطبيق فنيات خفض السلوك نظرًا لسهولة تطبيقه والحصول من خلاله على نتائج سريعة في خفض السلوك غير المرغوب.

واتفقت نتائج الفرض الأول مع نتائج دراسات (الزارع،٢٠١٢؛ الشيخ،٢٠١٨؛ عرابي،٢٠٠٧) التي وجدت ارتفاعًا في مستوى معرفة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي فيما يخص زيادة السلوك المرغوب. وقد كانت مستويات تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب متوسطًا (الشيخ،٢٠١٨) ، كما ارتفع تطبيق المعلمين للفنيات الإيجابية كالتعزيز الإيجابي أكثر من العقاب (Randazzom,2011). واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الزارع (٢٠١٢)، أيضًا التي وجدت تقدم فنيات زيادة السلوك المرغوب على فنيات خفض السلوك غير المرغوب. من جهة أخرى، اختلفت النتيجة الحالية مع نتائج دراستي (الحسيني،٢٠١٥؛McCornick,2011)، حيث وجدت تلك الدراسات انخفاضًا في مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وانخفاض المعرفة بفنيات خفض السلوك غير المرغوب (جريج، ٢٠١١؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛عرابي،٢٠٠٧).

وقد كانت العلاقة بين مستوى معرفة معلمات روضات الدمج بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين تطبيقها موجبة؛ أي أنه كلما زادت معرفتهن بها زاد تطبيقهن لها. بالرغم من ذلك، لم تكن الارتباطات دالة، وربما يرجع ذلك إلى وجود الفجوة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي (سيسالم،٢٠١٦، ٥٦)، والمنعكس بوضوح في برامج الاعداد المهني قبل الخدمة وأثنائها لمعلمات الروضات الدامجة.

اتفقت نتيجة الفرض مع نتيجة دراسة Randazzo(2011) التي وجدت أن المعلمين الذين يعرفون فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل جيد يميلون إلى استخدامها بكثرة. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشيخ ،٢٠١٨؛ Inoue et al.,2021; Inoue&Inoue,2021)

التـي وجـدت علاقـة إيجابيـة موجبـة بـين المعرفـة بفنيـات تحليـل السـلوك التطبيقي وبين تطبيقها. كما اختلفت نتيجة الفرض الأول أيضًا مع نتيجة دراسة الحسيني(٢٠١٥) التي وجدت ارتباطًا سالبًا دالاً بين معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي.

تلخصت نتائج الفرض الثالث في أنه لم توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق متغير المؤهل الدراسي والخبرة التدريسية ، ماعدا بالنسبة لمتوسط درجات أفراد العينة في مستوى تطبيق فنيات زيادة السلوك المرغوب لصالح فئة (٦ –١٥) سنة ، ولم توجد فروق بين متوسطى درجات أفراد العينة في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها وفق متغير التدريبات أثناء الخدمة، ولم يؤثر نوع الإعاقة على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .

ويمكن تفسير عدم وجود تأثير للمؤهل الدراسي على مستوى معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي، أن جميع أفراد العينة حاصلات على بكالوريوس التربية للطفولة المبكرة، أي أنهن يشتركن في خلفية إعداد أكاديمي واحدة. كما أن فئات المؤهل الدراسي (البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه) لم تتطلب دراسة نظرية أو عملية كمتطلب دراسي في هذه البرامج . كما يفسر عدم وجود تأثير نوع الإعاقة على معرفة المعلمات وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي. إن هذه الإعاقات تكون بسيطة في فصول الدمج ، وهذا يتفق مع سياسة القبول في الروضات الدامجة . بالتالي، تكون مشكلات هؤلاء الأطفال التعليمية متقاربة ، وربما تتشابه مع مشكلات السلوك التي يظهرها الطفل في هذه

المرحلة ، كما أن المعلمات كن أكثر تطبيقًا لفنيات التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط لتقوية السلوك وزيادته وهذه الفنيات معتادة للمعلمة في الروضة وتستخدمها تكرارًا مع جميع الأطفال. وبالمثل،تستخدم المعلمات بكثرة فنية العقاب لخفض السلوك غير المرغوب لكونه يأتي بنتيجة مباشرة وسريعة مع جميع الأطفال. بالإضافة إلى ذلك، يرجع عدم تأثير التدريبات على مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى انخفاض عدد الحاصلات على تدريبات من بين أفراد العينة، بالإضافة إلى أن نوعية التدريبات، التي كان الاهتمام فيها موجهًا إلى الجانب النظري دون الجانب التطبيقي ،كما أن أغلبها لا يتبع جهات أكاديمية متخصصة . بالتالي ، لم يحدث تغيير في ممارسة المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في روضات الدمج. وقد أثرت الخبرة التدريسية (الفترة ٦-١٥ سنة) على مستوى معرفة المعلمات بفنيات زيادة السلوك المرغوب ، ويفسر ذلك في ضوء تقدم الخبرة المعلوماتية بزيادة سنوات الخبرة التدريسية ،حيث تهتم المعلمات في هذه الفترة في روضات الدمج بزيادة معلوماتهن عن أساليب تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومنها فنيات تحليل السلوك التطبيقي. كما أن فئة هذه الخبرة التدريسية مرت بالروضة غير الدامجة وعاصرت التطورات والتحديات التي حدثت في الروضات، لذا فهن يعرفن أهمية المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي في التعامل مع الأطفال العاديين وذوي الإعاقات والتواصل معهم وتعليمهم. ويعد كون هذه الفئة في المركز المتوسط بين الفئة الأولى والثالثة ، فان لديها استعداد للحصول على المزيد من المعارف حول فنيات تحليل السلوك التطبيقي؛ لما له من أهمية في تميزهم وتحقيق كفائتهن الذاتية. كما أن الخلفية التربوية وميدان العمل التربوي توفر للمعلمات الجدد

والقدامي خبرة في التعامل مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية والتعليمية، بالإضافة إلى أن منحى تحليل السلوك التطبيقي وفنياته حديث نسبيًا .

عمومًا، اتفقت نتيجة الفرض مع نتائج دراسات (جريح،٢٠١١؛ الزارع،٢٠١٢؛ العابد وأبو هواش،٢٠١١؛ الصمادي والصمادي ،٢٠١٠) بالنسبة لمتغير المؤهل الدراسي . واتفقت في وجود فروق في مستوى المعرفة بفنيات زيادة السلوك المرغوب وفق الخبرة التدريسية جزئيًا مع دراسات (جريج،٢٠١١؛ الشيخ،٢٠١٨؛ McCormick 2011) . بينما اختلفت مع نتيجة دراسة عرابي (٢٠٠٧) التي وجدت فروقًا في مستوى معرفة فنيات تحليل السلوك التطبيقي وفق سنوات الخبرة الأقل ، ومع دراسة الزارع (٢٠١٢) التي وجدت تأثيرًا للخبرة التعليمية على المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي. واختلفت نتيجة الفرض مع دراسات (Inoue et al.,2021; Inoue&Inoue,2021 ؛٢٠١٩، Khaleel) التي وجدت تأثيرًا للتدريب على مستوى معرفة وتطبيق المعلمين/المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .واتفقت نتيجة الفرض الحالي مع نتيجة دراسة (Love et al., 2019) في عدم وجود تأثير لنوع الإعاقة لدى المتعلم على كفاءة المعلم الذاتية في التعليم الدامج . بينما اختلفت مع نتيجة دراسة Hoffman&Kilimo(2014) التي وجدت تأثيرًا لنوع الإعاقة على الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في إدارة السلوك واستراتيجيات التعليم الدامج .

تلخصت نتائج الفرض الرابع في أن ترتيب معوقات تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي من وجهة نظر معلمات روضات الدمج من أعلى متوسط إلى أدنى متوسط كالتالي: الرتبة الأولى (المعلمة مسئولة عن

تعليم عدد كبير من الأطفال في القاعة)، الرتبة الثانية (نقص التعاون اللازم بين معلمات رياض الأطفال في الروضات الدامجة وبين معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة لتبادل الخبرات)، الرتبة الثالثة (نقص الدعم الفني:(التدريبات والإشراف والمتابعة / المالي من الإدارة) ،الرتبة الرابعة (الطبيعة الإجرائية العلمية المعقدة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي) ، الرتبة الخامسة (قصور الخبرة النظرية والتطبيقية بفنيات تحليل السلوك التطبيقي في فترة اعداد معلمة رياض الأطفال)، الرتبة السادسة (احتياج تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي إلى وقت وجهد) ،الرتبة السابعة (روتين العمل اليومي بالصف يؤدي إلى تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي بشكل روتيني متكرر بدون تخطيط مسبق أو تقييم للإجراءات).

اختلف تصنيف المعيقات التي تواجه تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي عبر الدراسات باختلاف فئات الإعاقة والمعلمين والمراحل التعليمية . وبالرغم أن نتيجة الفرض الحالي اختلفت مع نتيجة دراسة (Hoffman&Kilimo,2014)، إلا انها اتفقت مع نتيجة دراسة الشيخ (٢٠١٨)، حيث صنفت ارتفاع كثافة أعداد التلاميذ كأحد المعيقات المهمة لتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي . إن هذه النتيجة تتفق بطريقة غير مباشرة مع دراسات (الشرقاوي ومحمد و سالم٢٠٢١؛ Sabayleh& Alramamneh,2020) التي توصلت إلى أن المعيقات المرتبطة بالأدوات والوسائل التعليمية هي سبب رئيس لخفض تطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي، ويعد هذا العائق إحدى المشكلات الرئيسة في كل مؤسسات رياض الأطفال في مصر، والتي تسفر عن ضياع الوقت وضعف القدرة على إحداث توازن بين جميع الأطفال في الصف (Westwood&Graham,2003).

كما تلخصت نتائج الفرض الخامس والسادس في ارتفاع متوسط بعد الكفاءة الذاتية في التعليم الدامج ، يليه بعد الكفاءة في التعاون ثم الكفاءة في إدارة السلوك. وسجل جميع أفراد العينة مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية من وجهة نظرهن. ولم ترتبط أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لها بمستوى معرفة وتطبيق معلمات الروضات الدامجة لفنيات تحليل السلوك التطبيقي .

وبالإمكان تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، فمفهوم الكفاءة الذاتية للمعلم يرتكز على معتقدات المعلمين عن قدراتهم، ومدى تأثيرها على التعلم . إن هذا اتضح فيما تدركه معلمات روضات الدمج عن كفائتها في أساليب التعليم الدامج ، في الرتبة الأولى، يليها إدارة السلوك الأطفال والتعاون مع الزملاء والاختصاصيين وأولياء الأمور؛ حيث تمثل هذه الكفايات متطلبات رئيسة للكفايات المهنية لمعلمة الروضة، ويتم وفق لها تقييم أدائها. مرةً أخرى، قد يفسر ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية للمعلمة وفق تقديرها الذاتي إلى عامل المرغوبية الاجتماعية وارتفاع مستوى الثقة بالنفس لديهن. فالكفاءة الذاتية للمعلم تتشكل من خلال أربعة مصادر للتأثير هي: الخبرات الشخصية، ونماذج الدور والخبرات البديلة، والاقناع اللفظي والاجتماعي، والإثارة الجسدية والانفعالية (Bandura,1986; 1994,1997; Zee& Koomn, 2016) ، وهذه المصادر متوفرة لمعلمة الروضة بصفة عامة ومعلمة الروضة الدامجة بصفة خاصة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة عرنكي وآخرين (٢٠١٦).

وقد اختلفت نتيجة الفرض السادس مع نتيجة دراسة Ewen(2003)، حيث لم يرتبط مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات روضات الدمج أفراد

لدراسة مع مستوى معرفتهن وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي ارتباطًا دالاً بالرغم من أنه كان موجبًا ويفسر ذلك صغر حجم العينة، بالإضافة إلى أن بُعدي إدارة السلوك والتعليم الدامج فقط في مقياس الكفاءة الذاتية يعكسان المعرفة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وتطبيقها . بمعنى آخر، ربما أدى بعد التعاون مع الآخرين إلى عدم وصول الارتباطات إلى مستوى الدلالة فيما يخص معرفة وتطبيق فنيات تحليل السلوك التطبيقي .

الخلاصة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج لفنيات تحليل السلوك التطبيقي (فنيات زيادة السلوك المرغوب، فنيات خفض السلوك غير المرغوب)، وعلاقة مستوى معرفتهن بتلك الفنيات بمستوى تطبيقهن لها. كما هدفت الدراسة إلى تحديد تأثير بعض العوامل مثل المؤهل الدراسي والخبرة التدريسية والتدريبات ونوع إعاقات الأطفال المدمجين على مستوى معرفتهن وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي. بالإضافة إلى ذلك، سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء المعلمات والعلاقة بين مستوى كفائتهن الذاتية ومستوى معرفتهن وتطبيقهن لفنيات تحليل السلوك التطبيقي. وتلخصت نتائج الدراسة في ارتفاع مستوى معرفة المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وأعلاها رتبة فيما يخص فنيات زيادة السلوك المرغوب هما فنيتي التعزيز الاجتماعي والتعزيز الغذائي، وفيما يخص فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه، كان أعلاها فنينتي العقاب والتصحيح الزائد. أما بالنسبة لتطبيق تحليل السلوك التطبيقي، فكان أعلاها فيما يتعلق بزيادة السلوك المرغوب فيه هما التعزيز الاجتماعي والتعزيز بالنشاط ، وكانت

فنية العقاب أعلى رتبة في تطبيق فنيات خفض السلوك غير المرغوب فيه. وبصفةٍ عامةٍ ارتبط مستوى معرفة المعلمات أفراد الدراسة بفنيات تحليل السلوك التطبيقي مع مستوى تطبيقهن لها ارتباطًا موجبًا لكنه غير دال ، الأمر الذي يعكس احتياجهن للتدريب على كيفية تطبيق تلك الفنيات في سياقات الدمج .وبالرغم من العلاقة المنطقية بين مستوى معرفة وتطبيق المعلم لفنيات سلوكية مثل فنيات تحليل السلوك التطبيقي وبين الكفاءة الذاتية له، إلا أنه لم يوجد ارتباطًا دالاً بينهما بالرغم من أنه كان موجبًا، مما يعني أنه كلما ازداد مستوى معرفة واستخدام هذه الفنيات كلما زادت الكفاءة الذاتية للمعلم. وقد فسر ذلك صغر حجم العينة وانخفاض مستوى تطبيق هذه الفنيات، بالإضافة إلى أثر المرغوبية الاجتماعية التي تعكسها مقاييس التقدير الذاتي الذي انعكس في ارتفاع تقدير المعلمات لكفائتهن الذاتية.

وقد تحددت النتائج السابقة بحجم العينة الصغير، حيث أن النتائج قد تختلف مع العينات الكبيرة. بالإضافة إلى تأثر النتائج بمقياس التقدير الذاتي للكفاءة الذاتية وكذلك استبيان تحديد مستوى معرفة وتطبيق المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي، وهي مقاييس تعتمد على التقرير الذاتي في الحصول على الاستجابات، وربما يفيد استخدام الملاحظات للحصول على بيانات أكثر موضوعية. كما تحددت النتائج بأبعاد الكفاءة الذاتية التي تبنتها الدراسة الحالية. وقد يفيد تطبيق عدد من المقاييس والملاحظات وأساليب التقييم العملية للحصول على بيانات حقيقة عن الكفاءة الذاتية للمعلم وأبعادها في ممارسات التعليم الدامج.

التوصيات والمقترحات البحثية:

- توصي الدراسة بالاهتمام بإعداد وتدريب الطالبات المعلمات في كليات التربية للطفولة المبكرة والمعلمات أثناء الخدمة على فنيات تحليل السلوك التطبيقي نظرًا لفائدته في تعديل سلوك الأطفال العاديين وذوي الإعاقات المدمجين وتعليمهم. كما توصي الدراسة بتوفير الدعم الفني من تدريبات وإشراف ومتابعة، وكذلك الدعم المالي (الأدوات والأجهزة التكنولوجية المساندة وغرف المصادر والتكامل الحسي) وغيرها من أوجه الدعم .
- وتقترح الدراسة إجراء المزيد من الدراسات عن مستوى معرفة وتطبيق معلمات روضات الدمج على مستوى مصر لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في خفض أعراض اضطراب التوحد، وتشتت الانتباه المصحوب بفرط الحركة، وصعوبات التعلم. كما يمكن دراسة معيقات تطبيق الدمج الروضات وارتباطها بالكفاءة الذاتية للمعلمة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبـراهيم، انتصـار(٢٠٠٢). دمـج الأطفـال ذوي الاحتياجـات الخاصـة بـالتعليم الأساسـي فـي مصـر علـى ضـوء الاتجاهـات العالميـة المعاصـرة. *المـؤتمر العلمـي السـنوي الثالـث فـي قضـايا ومشـكلات ذوي الاحتياجـات الخاصة في التعليم قبل الجامعي* ، القاهرة .

- إبـراهيم، إبـراهيم سـعود ؛ المقـداد ، محمـد (٢٠١٨). الكفـاءة المهنيـة وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية* ، جامعة أسيوط، ٣٤(١٠)،٥٤٦ –٥٦٩ .

- أحمد، حجاج غانم (٢٠٠٤). *أثر الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية الخاصة كناتج لبعض المتغيرات على التوافق الاجتماعي لدى تلاميذهم.* رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي.

- حميدة، فاطمة محمد (٢٠٢١). معوقات دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في التعليم العام من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. *مجلة القرطاس للعلوم الإنسانية والتطبيقية* ،٢، ١٣٩ – ١٥٤.

- جـريج، فـادي (٢٠١١). معرفـة معلمـي الأطفـال المعـوقين عقليًـا باستراتيجيات تعديل السلوك التطبيقي وعلاقتهها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية*. كلية التربية، جامعة دمشق،١، ٢ ،٢٥٥– ٢٩٨.

- الجعفري، ممدوح عبد الرحيم، وعبد الحليم، هناء صلاح. (٢٠١١). *البيئة التربوية ودمج غير العاديين بمؤسسات رياض الأطفال (استراتيجيات الإدارة)*. دار المعرفة الجامعية.

-جوهر، إيناس سيد (٢٠٢٢). تنمية اليقظة العقلية لخفض الضغوط المدركة وتحسين الفاعلية الذاتية لدى عينة من معلمات رياض الأطفال. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد*،٢٢(١)،٢٢١-٣١٠.

-حسانين، عواطف محمد (٢٠١٩) . دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس العاديين، الإيجابيات والسلبيات .*المجلة التربوية*، جامعة سوهاج،٦٨ ، ٢٤٢٢ – ٢٤٤٢ .

-الحسيني، عبد الكريم (٢٠١٥). مستوى معرفة الطلبة المعلمين بفنيات تحليل السلوك التطبيقي وعلاقته ببعض المتغيرات .*مجلة التربية الخاصة* ، ١١٣ ، ١٥٨- ١٨٤ .

-حماد، محمد أحمد؛ محمد، هدى شعبان (٢٠١٨).فاعلية التدريب الميداني لطلاب برامج التربية الخاصة على كفائتهم الذاتية المدركة واتجاااتهم نحو الطلاب ذوي صعوبات التعلم.*المجلة التربوية المتخصصة* ، ٧(٢)، ١-١٨.

- حسن، رشا أحمد (٢٠١١). *فعالية استخدام الدمج الجزئي في تنمية مهاراتهم من ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة، الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة العاديين وأقرانهم*. رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية .

-الخطيب، جمال (٠٠٨). *تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدرسة العادية*.عمان ، دار وائل للطباعة والنشر.

- الخطيب، جمال ؛ والحديدي ، منى (٢٠١٣).*مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان ، دار الفكر.

-الخلايلة، هدى (٢٠١١). الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية* ، فلسطين،٢٥(١) ، ١ -٢٤.

- الديب ، راندا مصطفى (يوليو، ٢٠٠٧). المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، *المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية (التربية الخاصة بين الواقع والمأمول)*. كلية التربية جامعة بنها، قسم الصحة النفسية، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، (١٣)، ٤٩٣ – ٥٠٢.
- الراجح، نوال محمد (٢٠١٧).الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٨(١)، ٤٨٩-٥١٥.
- الزارع، نايف(٢٠١٢). مستوى معرفة معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بأساليب تعديل السلوك في ضوء بعض المتغيرات . *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* .المملكة العربية السعودية ،٧(٢)،١١٣-١٢٣.
- الزريقات ، إبراهيم (٢٠١٨). *تحليل السلوك التطبيقي، مباديء وإجراءات في تعديل السلوك* .عمان، دار الفكر.
- الزغبي ، أمل عبد المحسن (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي في تنمية الكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات معلمات التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم.*مجلة العلوم التربوية والنفسية*،٥(٢)، ٥٨٣ -٦٢٧ .
- الزيات، فتحي (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. *سلسلة علم النفس المعرفي*، ٢(٦)، مداخل ونماذج ونظريات، القاهرة ، دار النشر للجامعات .
- السرطاوي، زيدان أحمد ؛ الشخص، عبد العزيز؛ العبد الجبار، عبد العزيز (٢٠٠٦).*الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، مفهومه وخلفيته النظرية* ، دار الكتاب الجامعي .

- سلامة، خالد؛ فخري، أسعد (٢٠١٥).*دليل المدربين في التعامل مع الطفل التوحدي*، دار أمجد للنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، سعدية يوسف؛ محمد، جيهان لطفي؛ سالم، مي سالم (٢٠٢١). المعوقات التي تحول دون تفعيل استراتيجية الدمج بمرحلة رياض الأطفال في مصر. *المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد* ، ٢٠(٢)، ٥٨٤ – ٦٤٧ .
- الشريفين، أحمد عبد الله (٢٠١٥). فاعلية برنامج إشراف ارشادي مستند نموذج تطوير المهارات في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية المهنية لدى المرشدين المتدربين في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ،جامعة السلطان قابوس،١٩(١)، ١ –٢٣ .
- الشيخ ، أفنان عبد الله (٢٠١٨). مستوى معرفة واستخدام المعلمات لفنيات تحليل السلوك التطبيقي في برامج الدمج بمدينة الرياض. *مجلة البحث في التربية* ، ١٣(١٩)، ١٧٥ – ١٩٩.
- الصمادي، جميل ؛ العويدي،عم (٢٠٠٨). معرفة أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بمهارات تعديل السلوك وحاجاتهم التدريبية لتلك المهارات. *مجلة كلية التربية* ،جامعة عين شمس،٣٢(٤)،٥٩٥–٦١١.
- العابد، واصف؛ أبو هواش، راضي(٢٠١١). *معرفة معلمي التربية الخاصة ومعلمي الطلبة العاديين والمرشدين التربويين باستراتيجيات تعديل السلوك، دراسة مقارنة* . كلية التربية، جامعة الأزهر،١١،٢،١٤٦–٣=٤١.
- عبد الله، حنان موسى (٢٠٢٠). أثر تفاعل التفكير الإيجابي والاتزان الانفعالي في التنبؤ بالكفاءة الذاتية المهنية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية* ،٤٤(٣٤)، ٢٠١– ٢٨٨.

- عبد الهادي، جودت؛ العزة، سعيد (٢٠٠٥).*تعديل السلوك الإنساني، دليل الآباء والمرشدين التربويين في القضايا التعليمية والنفسية والاجتماعية*. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الموجود، فاطمة عبد الحفيظ (٢٠١٨).آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج. *مجلة الطفولة*، ٣٠ ، ٦٠٩ -٦٨٤.
- عرابي، وضاح (٢٠٠٧). *معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية السورية بأساليب تعديل السلوك* .رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
- عرنكي، رغدة ؛ الشمايلة ، نسرين؛ الجعافرة، السبيلة، اسمى عبد الحافظ ، مطلب، أمل (٢٠١٦).الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل في الأردن في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ٧٠ (٣)، ٥٤١- ٥٦٧.
- عيسى، يسري أحمد؛ الفالح ، أسماء سيد (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٦(٢٣)، ١- ٣٤ .
- الغامدي، رغد ممدوح؛ معاجيني، فايز سليمان (٢٠٢٠). مستوى تطبيق معلمات ذوي اضطراب طيف التوحد لاستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي في مراكز الرعاية النهارية في مدينة جدة . *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* (١٢)، ٣٥ – ٧٠ .
- قاسم ، إبراهيم صابر (٢٠١٨). تصميم برنامج تدريبي قائم على تطبيق بحوث الفعل لتنمية كل من مهارات التفكير التأملي والكفاءة المهنية لدى الطلاب المعلمين في التعليم الصناعي بكلية التربية، جامعة حلوان، *مجلة*

بحوث عربية في مجالات التربية النوعية،رابطة التربويين العرب ،٩ ،١١- ٦١.

-الكثيري، سعود ناصر (٢٠١١). مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية آدائهم التعليمي وفق مقياس (TSES). *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ،١٢(٢)، ١٦٧ – ١٩٠.

-كين، هناء عبد النبي؛ وشفيق، طالب سرحان (٢٠١٥). بناء مقياس للكفايات المهنية لدى معلمة الروضة. *مجلة أبحاث البصرة: العلوم الإنسانية*،٤٠(١)، ٢٠٦-٢٣٦.

-محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٥). المتطلبات الرئيسة للدمج الشامل للأطفال غير العاديين في مدارس التعليم العام كمحور أساسي في سياسات التنمية البشرية بقطاع ذوي الاحتياجات الخاصة، رؤية مستقبلية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف ، ٢(٣) ،٢٥١- ٢٧١ .

-محمد، عادل عبد الله(٢٠١٢). *تحليل السلوك التطبيقي*.الرياض، دار الزهراء.

-النقيب، إيمان العربي (٢٠١٢). دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات رياض الأطفال، رؤية مستقبلية. *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٤ (١١)، ٢٠٩٠ -٣١٤٧

- هالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس (٢٠٠٨). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم*. ترجمة عادل عبد الله محمد، عمان، دار الفكر .

- هفلين، جوان؛ اليمو، دونا (٢٠١١). *الطلاب ذوو اضطراب طيف التوحد*، ترجمة نايف الزارغ ويحيى عبيدات. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

-الوائلي، سعاد عبد الكريم ؛ علاء الدين، جهاد محمود (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية المدركة والممارسات التعليمية الكفؤة كمتنبئات بالرضا الوظيفي للمعلمين. *دراسات في العلوم التربوية*، ٤٠(٢)،١٦٨٨ –١٧٠٨ .

-وزارة التربية والتعليم، قطاع التعليم العام، الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي (٢٠١٦/٢٠١٧،٥). *دليل توعوي للدمج بمرحلة رياض الأطفال* .

-الوطيان، محمد بن سليمان (٢٠٠٩). *أنماط طلب العون التدريسي وفقًا لمستويات الكفاءة الذاتية التدريسية وتوجهات الأهداف التحصيلية ومستوى الخبرة التدريسية لدى المعلمين والمعلمات*. رسالة التربية وعلم النفس، السعودية ،٣٣،٧٧– ١١٢.

-يحي، خولة (٢٠١٩). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو دمج الأطفال ذوي الإعاقة في الروضة. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ٢٦(٣)، ١٧٩– ٢٠٢.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

– Alberto, P., Troutman, A. C., & Axe, J. B. (2006). *Applied behavior analysis for teachers* (pp. 1-474). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

– Allen, K. A., & Bowles, T. V. (2014). *Examining the effects of brief training on the attitudes and future use of behavioral methods by teachers. Behavioral Interventions*, 23(3), 22-72. doi: 30.3002/bin. 3172

– Ames, M., & Weiss, J. (2013). Cognitive behaviour therapy for a child with autism spectrum disorder and verbal impairment:Acase study.*Journal of Developmental Disabilities*,19(11),61-69.

– Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012).Exploring pre-service teachers' perceived teaching efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.

– Bandura, A. (1977.) ."Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change." *Psycho-logical Review*. 84 (1): 191–215.

– Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117*-148*

– *Bandura, A. (1994).Self-efficacy. In Encyclopedia of Human Behavior; Ramachaudran*, V.S., Ed.; Academic Press: Cambridge, MA, USA;New York, NY, USA, 1994; Volume 4, pp. 71–81, Reprinted in Encyclopedia of Mental Health; Friedman, H., Ed.; Academic Press:San Diego, CA, USA, 1994

– Bandura, A.(1997a). *Self-Efficacy: The Exercise of Control;* Worth Publishers: New York, NY, USA,

– Bandura A.(1997b). *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychol Rev.; 84(2):191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

– Bandura, A. (1986a). "Fearful Expectations and Avoidant Actions as Co-Effects of Perceived Self-Inefficacy*." American Psychologist*, 41 (12): 1389-1391.

– Bandura, A.(1986b). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory; Englewood Cliffs, Prentice Prentice-Hall: Hoboken*,NJ, USA.

– Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75- 78.

– Bandura, A. (2001).Social cognitive theory: An agentic-perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

– Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self- efficacy grounded in faulty experimentation .*Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658

– Behavior Analyst Certification Board (BACB). (2019). About behavior analysis. Retrieved from https://www.bacb.com/about-behavior-analysis

– Beghin, H. (2021). The Benefits of Inclusion for Students on the Autism Spectrum. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(2), 12-16.

– Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451-465.

– Bruder, M. B., Dunst, C. J., & Mogro-Wilson, C. (2011). Confidence and Competence Appraisals of Early

Intervention and Preschool Special Education Practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1).

– Brown, M. (2003). Self- Perceptions of rural college special education per service teachers: assessing the application of curriculum content knowledge to the actual classroom. *Paper presented at the annual conference of the American council on Rural special Education*, (March, 20-22), 24-44.

– Caprara, G.V.; Barbaranelli, C.; Steca, P.; Malone, P.S. (2006).*Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*. J. Sch. Psychol. 2006, 44, 473–490

– Child Mind Institute. (2019). *The controversy around ABA*. Retrieved from:https:// childmind.org/ article/ controversy-around-applied-behavior-analysis/

– Cooper J.O., Heron T.E, &Heward W.L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd Ed.) Upper Saddle River.

– Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavior assessment* (2nd ed.). The Guilford Press: New York, New York.

– Das, A. K., Gichuru, M., & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India: Regular school teachers' preferences for professional

development delivery modes. *Professional Development in Education,* 39(5), 698-711.

– Denne, L. D., Thomas, E., Hastings, R. P., & Hughes, J. C. (2015). Assessing competencies in applied behavior analysis for tutors working with children with autism in a school-based setting. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 20, 67-77. http://dx. doi.org/ 10.1016/ j. rasd. 2015.08.008

– Denzine, G. M., Cooney, J. B., & McKenzie, R. (2005).Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 75(4), 689–708. doi:10.1348/ 000709905X37253

– Emam, M. & Mohamed, A. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 976- 985.

– Ewen, D. K. (2003). *Effects of an applied behavior analysis training program on self-efficacy and perceived stress of parents and care providers for children with autism* (Doctoral dissertation, Humboldt State University).

– Fisher Y. (2017).Predicting Teachers' Perception of Inclusion: What is the role of self-efficacy?, *EC Psychol Psychiatr*. 2017; 2(5): 157–171. Available from: https://www.researchgate.net/profile/Yael_Fisher/

– Friend, M., & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn and Bacon

– Gerk, B., Obiala, R., & Simmons, A. (1997). *Improving elementary student behavior through the use of positive reinforcement and discipline strategies*. ERIC Number: ED413044

– Gibson, S., and Myron ,D. (1984).“Teacher Efficacy: A Construct Validation.”, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4): 569-582.

– García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvemen*t, 32(4), 631-649.

– Gibson, S. & Deubo, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.

– Goddard, N.(2012). *Psychology. In Core Psychiatry*, 3rd ed.; Wright, P., Stern, J., Phelan, M., Eds.; W.B. Saunders: Philadelphia, PA, USA, 2012.

– Grey, I. M., Honan, R., McClean, B., & Daly, M. (2002). Evaluating the effectiveness of teacher training in applied behaviouranalysis. *Journal of Intellectual Disabilities,* 3(203), 203-222. doi: 30.3377737%%2 23202022232

– Gelfand , M. , & Hartman , p. (1984) . *Child Behavior analysis and therapy* . (2nd ed.) New York : Pergamum Press.

– Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D., & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113(1), 3-24.

– GÜR, G.; ÇAKIROĞLU, J.; ÇAPA, Y. (2012). Investigating predictors of sense of efficacy beliefs of classroom, science, and mathematics teachers. *Education and Science*, 37 (166), 68-78

– Guskey, Thomas R. 1981. "*Implementing and Evaluating Mastery Learning Programs." In Proceedings of the Second Annual National Mastery Learning Conference, ed. R. S. Caponigri* (pp. 62-67). Chicago: City Colleges of Chicago.

– Handrianto, C., Rasool, S., Rahman, M. A., Mustain, M., & Ilhami, A. (2021). Teachers self-efficacy and classroom management in community learning centre (CLC) Sarawak. Spektrum: *Journal Pendidikan Luar Sekolah* (PLS), 9(2), 154-163.

– Hart Barnett, J. E., & O'shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 467-472.

– Healy, O., O'Connor, J., Leader, G., & Kenny, N. (2001). Three years of intensive applied behavior analysis: A case study. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 2(3), %-22.

– Hettinger, K., Lazarides, R., Rubach, C., & Schiefele, U. (2021). Teacher classroom management self-efficacy: Longitudinal relations to perceived teaching behaviors and student enjoyment. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103349

– Hofman, R. H., & Kilimo, J. S. (2014). Teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusion of pupils with disabilities in Tanzanian schools. *Journal of Education and Training*, 1(2), 177-198.https:// childmind. org/article/controversy-around-applied-behavior-analysis/

– Hofreiter, D. (2017). *Principal preparation in special education: Building an inclusive culture*. California State University, Long Beach.

– Hoy, A.W.; Spero, R.B. *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures.* Teach. Teach. Educ. 2005, 21, 343–356.

– Hutzler, Y.; Meier, S.; Reuker, S.; Zitomer, M. (2019).*Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature*. Phys. Educ. Sport Pedagog. 24, 249–266.

– Inoue, M., & Inoue, N. (2021). Effects of Behavioral and Functional Training on Japanese Preschool Teacher

Knowledge and Child Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 1098300721993531

– Inoue, M., Kishimoto, T., & Fukuzaki, T. (2021). *Interventions for Students with Problem Behaviors: A Workshop Incorporating Applied Behavior Analysis for Japanese Teachers*. Yonago Acta Medica.

– Johnson, G., Kohler, K., & Ross, D. (2016). Contributions of Skinner's theory of verbal behaviour to language interventions for children with autism spectrum disorders. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 436–446.https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236255

– Kamil, D., Mukminin, A., & Abu Kassim, N. L. (2013). From Education Policy to Class Practices: Indonesian Secondary EFL Teachers' Self-Efficacy in Developing School-Based EFL Syllabi. *Excellence in Higher Education*, 4(2).

– Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16.

– Khaleel, Y. F. (2019). Assessing the Knowledge Level of Teachers of Children with Autism Spectrum Disorder about the Importance of Applied Behavior Analysis (ABA) Strategies in Zarka City. *International Education Studies*, 12(5), 120-132.

– Kaner, S. (2010). Examining teacher's self- efficacy beliefs of students with and without special education

needs. *Journal of Faculty of Education sciences*, 34(1), 193-217.

– Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The Self-Efficacy of Special and General Education Teachers in Implementing Inclusive Education in Greek Secondary Education. *Education Sciences*, 12(6), 383.

– Kearney, A. J. (2015). *Understanding applied behavior analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

– Kimball, R. T., Greer, B. D., Randall, K. R., & Briggs, A. M. (2020). Investigations of operant ABA renewal during differential reinforcement. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 113(1), 187-205.

– Koh, J., & Frick, T. (2009). Instructor and student classroom interactions during technology skills instruction for facilitating preservice teachers' computer self-efficacy. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 221-228.

– Krampač-Grljušić, A., Ralić, A. Ž., & Akšamović, D. (2021). *cooperation in inclusive education from the perspective of parents of students with autism spectrum disorder-case study*. faculty of education josip juraj strossmayer university of osijek, 226.

– Lee, T. (2001). *Investigating confidence and efficacy of special education pre-service teachers in traditional and alternative teacher education programs in*

*Taiwan.*Unpublished doctor of education-Oklahoma State University.

– Linstead, E., Dixon, D. R., French, R., Granpeesheh, D., Adams, H., mesIntensity and learning outcoGerman, R., ... & Kornack, J (2017).*Behaviorin the treatment of children with autism spectrum disorder*.252.-41(2), 229,modification.

– Loiacono, V., & Palumbo, A. (2033). Principals who understand applied behavior analysis perceive they are better able to support educators who teach students with autism. *International Journal of Special Education*, 22(1), 232-222.

– Love, F. E., Henderson, D. B., &Hanshaw, L. G. (1996). Preparing preservice teachers to understand diversity in classroom management. *College Student Journal*, 10, 332-331.

– Love, A. M., Toland, M. D., Usher, E. L., Campbell, J. M., & Spriggs, A. D. (2019). Can I teach students with Autism Spectrum Disorder?: Investigating teacher self-efficacy with an emerging population of students. *Research in developmental disabilities*, 89, 41-50.

– Leyser, Y., T. Zeiger, and S. Romi. 2011. "Changes in Self-Efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for Inclusive Education." *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (3): 241–255. doi:10.1080/1034912X.2011.598397

– Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44.

– Malinen O, Savolainen H, Xu J. (2013).Beijing in-service teachers' self-efficacy and attitudes towards inclusive education. *Teach Teach Educ*.; 28(4):526–534. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.004

– Marshall, A. P. (2022). *Graduate Training in School Psychology: Applied Behavior Analysis and Autism Spectrum Disorder* (Doctoral dissertation, Fordham University).

– McCormick, J. A. (2033). *Inclusive elementary classroom teacher knowledge of and attitudes toward applied behavior analysis and autism spectrum disorder and their use of applied behavior analysis*. (Doctoral Dissertation). Dowling College, Brookhaven, NY. (UMI No. 1%22310

– McManis, L. D. (2017). *Inclusive education: What it means, proven strategies, and a case study*. Recuperado de https://education. cu-portland. edu/blog/classroom-resources/inclusive-education.

– Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre- service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.

– Milkman, K. L., Gromet, D., Ho, H., Kay, J. S., Lee, T. W., Pandiloski, P., ... & Duckworth, A. L. (2021). *Megastudies improve the impact of applied behavioural science*. Nature, 600(7889), 478-483.

– Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M., & Bakhshi, E. (2015). A randomized clinical trial comparison between pivotal response treatment (PRT) and adult-driven applied behavior analysis (ABA) intervention on disruptive behaviors in public school children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(9), 2899-2907.

– Morris, E. K., Smith, N. G., & Altus, D. E. (2017). B. F. *Skinner's contributions to applied behavior analysis*. The Behavior Analyst, 28(2), 99-131.https://doi. org/ 10.1007/BF03392108

– Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356.

– Pajares, F. (2005). Overview of Social Cognitive theory and Self-Efficacy. *Educational and Psychological Measurement*,68, (3).

– Pajares, Frank. 1992. "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct." *Review of Educational Research* , 62 (3): 307-332.

– Palmer, D., Dixon, J., & Archer, J. (2015). Changes in science teaching self- efficacy among primary teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 27-40. http:// dx.doi.org/ 10.14221/ ajte.2015v40n12.3

– Paresa, D. E. (2009). *Influences of Mentor support on Beginning special Education Teachers, self - efficacy*. Unpublished doctor of education, University of Hawai.

– Park, M.-H., Dimitrov, D. M., Das, A., & Gichuru, M. (2014). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 2–12. Portico. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047

– Pitts, L. (2020). *Utilising Applied Behaviour Analysis in Schools for Pupils with Special Educational Needs* (Doctoral dissertation, Bangor University).

– Ponticorvo, M., Rega, A., & Miglino, O. (2020). Applied Behavior Analysis (ABA) as a footprint for tutoring systems: a model of ABA approach applied to olfactory learning. *Social Sciences*, 9(4), 45.

– Randazzo, M. E. (2011). *Elementary teachers' knowledge and implementation of applied behavior analysis techniques* (Doctoral Dissertation). The State University of New Jersey, New Brunswick.

– Repp, A. C., & Deitz, S. M. (1983). Reducing aggressive and self injurious behavior of institutionalized retarded children through reinforcement of other behaviors, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 313-325.

– Rosenberg, N. E., & Schwartz, I. S. (2019). *Guidance or compliance: What makes and ethical behavior analyst? Behavior Analysis in Practice,* 12(2), 472-482. https://doi.org/10.1007/s40617-018-00287-5

– Romi, S., & Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 85–105. doi:10. 1080/08856250500491880

– Ryoo, J. H., Hong, S., Bart, W. M., Shin, J., & Bradshaw, C. P. (2018). Investigating the effect of school-wide positive behavioral interventions and supports on student learning and behavioral problems in elementary and middle schools. *Psychology in the Schools*, 55(6). https://doi.org/10.1002/pits.22134

– Sabayleh, O. A., & Alramamneh, A. K. (2020). Obstacles of Implementing Educational Techniques in Special Education Centres from Autism Teachers' Perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 171-183.

– Saloviita T.(2020) Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Edu-cational Research*. 2020; 64(2):270–282. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819

– Saloviita T.(2020). *Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs*. J Res Spec EducNeeds.; 20(1):64–73. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466.

– Sam, A., & AFIRM Team. (2016). *Discrete trial training. Chapel Hill, NC Professional Development Center on Autism Spectrum: FPG Child Development Center,* University of North,Disorders Carolina. Retrieved from http://afirm.fpg.unc.edu/discrete-trial-

– Savolainen H, Malinen OP, Schwab S. Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion– a longitudinal cross-lagged analysis. *International journal of inclusive education.* 2020 APR;1–15. Avail-able from: https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

– Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A.

(2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411-2428.

– Sharma U, Loreman T, Forlin C.(2012). *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. J Res Spec Educ Need*s. 2012; 12(1);12–21. https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x

– Sharma, U.; George, S.(2016). *Understanding Teacher Self-Efficacy to Teach in Inclusive Classrooms. In Asia-Pacific Perspectives on TeacherSelf-Efficacy*, 1st ed.; Garvis, S., Pendergast, D., Eds.; SensePublishers: Rotterdam, The Netherlands, 2016; pp. 37–51.

– Siegle, D; McCoach, B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18)2(, 278-312, Winter 2007

– Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99)3(, 611-625.

– Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacyand teacher burnout: A study of relations.

Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

– Taimalu, M., & Oim, O. (2005). *Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors*.TRAMES, 9, 177–191.

– Tometten, L., Heyder, A., & Steinmayr, R. (2021). Links Between teachers' knowledge About special educational needs and students' social participation and academic achievement in mainstream classes. *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102022.

– Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W., & Hoy,W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

– Tschannen-Moran M., & Woolfolk Hoy A. W.(2001). *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*. Teach Teach Educ. 2001; 17(7):783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

– Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.00

– Turkoglu, E. M., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examiningrelationship between teachers' self-efficacy

and jobsatisfaction. Universal *Journal of Educational Research*,5(5), 765-772. doi: 10.13189/ujer.2017.050509

– Tweed, S. (2013). *Technology implementation: Teacher age, experience, self-efficacy, and professional development as related to classroom technology integration* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).

– Unal, Z.; Albayrak, M. (2011). The effect of methods of teaching mathematics course on mathematics teaching efficacy beliefs of elementary pre-service mathematics teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(16), 183-190, November 2011.

– UNESCO . (2009).*International Bureau of Education. Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education.* UNESCO digital library.1–115. Available from: http://www.ibe.unesco.org

– Veldman, I., Admiraal, W., Mainhard, T., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Measuring teachers' interpersonal self-efficacy: relationship with realized interpersonal aspirations, classroom management efficacy and age. *Social Psychology of Education*, 20(2), 411-426.

– Voris, B. C. (2011). *Teacher efficacy, Job satisfaction and alternative certification in early career special*

education teachers. Unpublished doctor of education, University of Kentueky.

– Wang, H.; Hall, N.C.; Rahimi, S.(2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teach. Teach*. Educ. ,47, 120–130.

– Werner S, Gumpel TP, Koller J,Wiesenthal V, Weintraub N (2021). *Can self-efficacy mediate between knowledge of policy, school support and teacher attitudes towards inclusive education?*, PLoS ONE, 16(9): e0257657. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257657

– Westwood, P., & Graham, L. (2003). Inclusion of students with special needs: Benefits and obstacles perceived by teachers in New South Wales and South Australia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 8(1), 3-15.

– Wilson C, Marks-Woolfson L, Durkin K. (2020).School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. International journal of inclusive education. 24(2):218–234. https://doi. org/10.1080/ 13603116.2018.1455901

– Wood, T. A. (2004). *Effects of an applied behavior analysis training program on self-efficacy, perceived stress, and behavioral skills of parents and caregivers of*

children with developmental disabilities (Master's thesis, Humboldt State University).

– WHO (2011). *World Health Report on Disability. World Health Organization.* Retrieved from: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en

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

– Yılmaz, H.; Cavas, P. H. (2008). The effect of the teaching practice on pre-service elementary teachers'science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 45-54.

– Zee, M.; Koomen, H.M.Y.(2016). *Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Rev*. Educ. Res. 86, 981–1015.

برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة

* د. جيهان كمال سالم عبد العليم.*

تم إرسال البحث ٢٠٢٢/٩/٨ تم الموافقة على النشر ٢٠٢٢ /٩/٢٤

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، والتعرف على بعض مهارات اللغة التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة، وبناء مقياس مصور لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، وبناء برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة، والتعرف على أثر البرنامج على تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، واستخدم البحث المنهج التجريبي (ذا التصميم شبه التجريبي)، وتمثلت عينة البحث من أطفال روضة حكومية بقرية الشموت التابعة لمركز بنها التابعة لوزارة التربية والتعليم بواقع (٤٠) طفلا، وتوصلت نتائج البحث إلى :

- يوجد تحسن ملحوظ في أداء اطفال المجموعة التجريبية على مقياس (المهارات اللغوية لطفل الروضة) بالمقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج المقترح من البحث الحالي .

* مدرس بقسم الطفولة المبكرة والتربية- كلية التربية النوعية – جامعة بنها.

An infographic-based program to develop some language skills for a kindergarten child

Dr/ Jihan Kamal Salem Abdel Aleem. *

Abstract:

The aim of the current research is to develop some language skills for the kindergarten child, to identify some language skills that must be developed for the kindergarten child, to build an illustrated scale to develop some language skills for the kindergarten child, to build an infographic-based program to develop some language skills for the kindergarten child, and to identify the impact of the program focused on developing some language skills for the kindergarten child. The research used the experimental method (the quasi-experimental design). The research sample consisted of (40) children from a government kindergarten in the village of Al-Shamout, affiliated to the Banha Center, affiliated with the Ministry of Education there is a noticeable improvement in the performance of the children of the experimental group on the scale (the language skills of the kindergarten child)

الكلمات المفتاحية Keywords:

- برنامج قائم على الإنفوجرافيك. An infographic-based program
- المهارات اللغوية. Language skills
- طفل الروضة. Kindergarten child

مقدمة:

أصبح الاهتمام بالطفولة المبكرة في القرن الحادي والعشرين من أولويات الأهداف التربوية والتعليمية على المستوى الدولي والعربي؛ حيث يتأسس عليها جميع المفاهيم والمعارف والخبرات والميول والاتجاهات، وكلما اهتم الكبار بتنمية مهارات الصغار كان ذلك أفضل، وعاد بالنفع على المجتمع .

ويعد الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يُقاس بها تقدم أي مجتمع في العصر الرقمي الذي يتميز بسرعة تدفق المعلومات، وتتطور التقنيات والمستحدثات، فيجب على برامج إعداد معلمة الطفولة، تزويدها بالكفايات اللازمة للتفاعل مع ثورة التقنيات والمعلومات التي يشهدها العصر الحالي، لتوظيف التطبيقات التقنية المختلفة في تعليم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.(خليل، صالح، ٢٠٢٠: ١٩)

وتكمن أهمية مرحلة رياض الأطفال في كونها مرحلة إعداد وتهيئة للطفل للتعليم الابتدائي، حيث تساعده على التأقلم عندما ينتقل إلى هذه المرحلة، ولذلك فإن هذه التهيئة تكون غاية في الصعوبة؛ لأنها لا تهيء الطفل فقط للمرحلة المقبلة، ولكنها تهيئه للاستقلال عن الأسرة التي يشعر في كنفها بالسعادة والاستقرار، لذلك فإن على معلمات رياض الأطفال معرفة ذلك والتركيز على دعم الطفل بالحب والحنان وإشعاره بالأمن والاستقرار وتهيئة بيئة تتسم باللعب والمرح، أكثر من كونها بيئة تعليمية؛ حيث إن أهمية هذه المرحلة تكمن في أنها تحدد فلسفة رياض الأطفال والأهداف المرجوة منها، لذلك لابد من التركيز على الجوانب السابق ذكرها بأساليب وطرق طبيعية بعيدًا عن الأساليب التقليدية التي تركز عليها المراحل الأخرى، ابتداءًا من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية.(مصطفى، ٢٠١٠: ١٩)

وتعد اللغة العربية هوية الأمة وكيانها؛ فهي اللغة التي جعلها الله معجزة خالدة وهي من أعظم اللغات على الإطلاق حيث تحتوي على الكثير من الألفاظ والقواعد المتميزة التي تساهم في إثراء الكلام وجعله أكثر وضوحًا وجمالًا، فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية والحضارة العربية الإسلامية التي تتميز بثراء مفرداتها وغنى تراكيبها وأصالتها، فهي أداة الفرد للتعبير عما يجيش في نفسه من أحاسيس وأفكار، ووسيلته للاتصال بغيره، وبهذا الاتصال يحقق المرء مآربه، وما يريد من حاجات.(عبد الستار، ٢٠٢١: ٢٠١)

فنظرًا لتاريخها القديم قدم وجود البشر، أصبحت اللغة دائمًا أداة مهمة لجميع الدول لنقل قيمها الثقافية وعاداتها وتقاليدها إلى الأجيال القادمة. لقد استخدم الإنسان اللغة كأداة للتواصل مع محيطه، لفهم الحالات والأحداث والظواهر التي تتطور داخل بيئته؛ لتعرُّف المجتمع الذي يعيش فيه، إن اللغة هي أداة لحل المشكلات وتساعد الأطفال على مراقبة أفكارهم والتفكير فيها، واكتساب مهارات ما وراء المعرفة، فاللغة هي مؤشر متعدد الأطراف ومتقدم يسمح بنقل المشاعر والأفكار والرغبات للآخرين عن طريق العناصر والقواعد الشائعة في المجتمع فيما يتعلق بالصوت والمعنى.(Bulut ، A 2021. 351).

واللغة العربية شأنها شأن العديد من المناهج التعليمية، تواجه الكثير من التحديات التي قد تحول دون استخدامها بشكل أمثل، وتعوق ممارستها بدقة ذلك في مختلف مناحي الحياة. حيث إن تعليمها يواجه تحديات كبيرة بالنسبة للمعلم والمتعلم، مما يستدعي التفكير في استخدام إستراتيجيات ومداخل حديثة في تعليمها، وتنمية مهاراتها، تمكن المتعلم من الاستخدام الأمثل للغة العربية أثناء تعليمها، ومن ثم ممارستها بعد ذلك لمواجهة هذه التحديات.(إبراهيم، ٢٠١٦، ٣)

ولقد أثر التطور التكنولوجي في تطور الفنون العامة مثل فن الرسم، والنحت، والجرافيك، فأصبح بإمكان الأفراد استخدام خامات جديدة لم تكن معروفة من قبل، فظهرت الصور المختلفة في الحاسوب، وأصبح باستطاعتهم رسم الصور وبيعها وشرائها عن طريق الشبكة المعلوماتية، وتطورت الفنون المرتبطة بالرسوم المتحركة وأصبحت تدرَّس في الجامعات والكليات، ومن هنا ظهرت أهمية تصميم الإنفوجرافيك.(المشاط، ٢٠٢١، ٧)

ومما لا شك فيه، ازدياد أهمية استخدام الإنفوجرافيك في تنمية مهارات طفل الروضة؛ مما سيمكنهم من التفاعل الجيد؛ لتحقيق أهداف التربية، ولزيادة فاعلية التعلم في رياض الأطفال، وقد يزيد استخدام الإنفوجرافيك في تعليم أطفال رياض الأطفال من حبهم للتعلم ورغبتهم فيه وزيادة تقبلهم للمفاهيم والمعلومات الجديدة بطريقةٍ ممتعةٍ ومشوقةٍ. ومن الأفضل لمطوري المناهج سواء التقليدية أو الإلكترونية ضرورة الاهتمام بوضع تصاميم إنفوجرافية في البرامج التعليمية لطفل الروضة؛ لتسهيل عملية التعلم واكتساب المهارات المختلفة.(محمد، ٢٠٢٠، ١٧٠)

تساعد تقنية الإنفوجرافيك في تعليم مهارات التواصل البصري وتصميم الرسالة البصرية التي تعبر عن القدرة على قراءة المعلومات المقدمة في الصور والأشكال وتفسيرها وفهمها. وترتبط بالتفكير البصري الذي يعرَّف على أنه القدرة على تمثيل المعلومات بجميع أشكالها إلى صور أو رسوم تساعد على توصيلها، وتأسيسًا عليه تتضح العلاقة التربوية والتقنية بين الإنفوجرافيك والإدراك البصري في عرض الأنشطة للمتعلم، وإكسابه مهارات عالية في الحصول على المعلومات بأسلوب جديد.(محمد، ٢٠٢٠، ١٦٥)

فالإنفوجرافيك هو استخدام مكونات مختلفة في تقديم المعلومات وفهم بناء المحتوى، ويمكن عن طريقه اكتساب المعلومات بشكل منظم، وقد زاد استخدامه في التعليم يوما بعد يوم، حيث يمكنه جذب الانتباه بسهولة، فهو جذاب وواضح، وهو طريقة لعرض البيانات بشكل مرئي من خلال الرسومات. (Bicen, H & Beheshti, M. 2017, 119)

وتمثل تصميمات الإنفوجرافيك المتنوعة محاولة متميزة لإضفاء الشكل المرئي الجديد وعرض المعلومات في صور شقية وجذابة، فضلًا على أن تصميماته مهمة جدًا لأنها تساعد على تغيير أسلوب تفكير المتعلم نحو البيانات المعقدة، كما تساعد هذه التقنية الخبراء على تقديم البرامج والمناهج التعليمية بأسلوب جديد شيق، لذا يجب تطبيق هذه التقنية ودمجها في المقررات التعليمية.(الشربيني، ٢٠٢٠، ٦٧٦)

هذا فضلاً عن استخدامه على نطاقٍ واسعٍ، من خلال العديد من المجالات، وأحد هذه المجالات هو التعليم الذي يمكن تسهيله من خلال تصميم الرسوم لصالح الأطفال والمتعلمين. ويعد الجانب الجمالي للرسوم البيانية أمرًا بالغ الأهمية لتقديم مكونات التصميم من خلال التفاعل بطريقة مبهجة، تتطلب هذه المهمة معرفة عامة من المصمم بجانب المعرفة المتخصصة بالموضوعات، وتختلف المواد المستخدمة في العملية التعليمية، بما في ذلك عناصر الوسائط المتعددة مثل الصور والملفات الصوتية ومقاطع الفيديو، وبهذه الطريقة يمكن نقل المعلومات إلى المتعلمين بطريقة بديلة، مختلفة عن الفصول الدراسية التقليدية ويمكن اكتسابها من خلال الوسائل المرئية، والتي تعد أحد أهم أشكال تقديم المعلومات. ويمكن أن يمثل الاتصال المرئي بواسطة الرسوم البيانية إلى العديد من الصفحات بطريقة بسيطة، ويمكنه أيضًا تقليل جهد الشرح من خلال استخدام مكونات

مناسبة للموضوع المقدم، مثل الرسوم البيانية والرسوم البيانية والصور والنصوص في تسلسلٍ منطقي. (B.M ،A.B ،Bidin ،D ،Alqudah M.A & Hakim, 2019, 670)

مشكلة البحث:

من خلال تفاعل الباحثة مع معلمات الروضة أثناء الإشراف على التربية العملية، وجدت من خلال المناقشة المتكررة بعض المعوقات التي تواجههن أثناء تعليم اللغة للطفل، وتمثلت تلك المعوقات في الآتي:

١-كثافة المناهج المقررة على الطفل وخاصة اللغة العربية.

٢-الخلط الشديد لدى الطفل بين الكلمات الخاصة باللغة العربية واللغة الأجنبية مثل كلمة موبيل بدلاً من القول تليفون محمول .

٣-تدريس اللغة العربية للطفل بطريقة تقليدية تبعد عن الإثارة والتشويق مما يصعب عليهم إتقان الكلمات والحروف والجمل بشكلٍ صحيحٍ، ومن خلال اطلاع الباحثة على كثيرٍ من الأدبيات وجدت أنه توجد العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضرورة تنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة بالشكل المحبب له الذي يجعل تعلمه يترك أثرًا طيبًا في نفسه، كدراسة محسن (٢٠١٦)، ودراسة العشماوي (٢٠١٨)، ودراسة سعيد، مراد (٢٠١٨)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة عبد الستار (٢٠٢١).

وانطلاقًا من كل ما سبق، فإن مشكلة البحث تكمن في وجود قصور في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، ولإيجاد حلول لها ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية البرنامج القائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

أ- ما المهارات اللغوية اللازمة لطفل الروضة ؟

ب- ما مستوى تمكن أطفال الروضة من المهارات اللغوية اللازمة لهم ؟

جـ - ما التصور المقترح لبرنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية المهارات اللغوية اللازمة لهم ؟

د- ما فاعلية البرنامج القائم على الإنفوجرافيك في تنمية المهارات اللغوية اللازمة لهم ؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في الموضوع الذي يعالجه، وهو تنمية (المهارات اللغوية) لأطفال الروضة من خلال الإنفوجرافيك، كما تتمثل في مجموعة المستفيدين منه، وهم على النحو الآتي:

١- أطفال الروضة: حيث يسهم هذا البحث من خلال البرنامج المُعَد لتنمية بعض المهارات اللغوية لديهم.

٢- معلمات الروضة: حيث يقدم هذا البحث لهن برنامجًا يمكن توظيفه في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة (المستوى الأول)، وكذلك قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لهم .

أهداف البحث:

١- استهدف البحث تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

٢- تعرُّف بعض مهارات اللغة التي يجب تنميتها لدى طفل الروضة.

٣- بناء مقياس مصور لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

٤- بناء برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة.

٥- تعرُّف أثر البرنامج على تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

فروض البحث:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس (المهارات اللغوية المصور) في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية المصور في القياسين القبلي والبعدي.
٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية المصور في القياسين القبلي والبعدي، وذلك لصالح القياس البعدي .

منهــج البحــث:

يستخدم البحث المنهج التجريبي (ذا التصميم شبه التجريبي)، وهو عبارة عن استخدام التجربة في إثبات صحة الفروض عن طريق التجربة، وقد قامت الباحثة باختيار التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة، فالمجموعة التجريبية استُخدم معها برنامج لتنمية بعض المهارات اللغوية قائم على الإنفوجرافيك، والمجموعة الضابطة استخدم معها الأسلوب التقليدي بالروضة في تنمية (المهارات اللغوية).

أدوات البحث ومواده:

١-اختبار المصفوفات المتتابعة الملون (لجون رافن) للذكاء تقنين (عماد أحمد حسن، ٢٠١٧).
٢-مقياس اللغة المصور للأطفال (إعداد الباحثة).
٣-برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة).

عينــة البحــث:

اقتصر البحث الحالي على عينة عشوائية من أطفال روضة حكومية بقرية الشموت التابعة لمركز بنها التابعة لوزارة التربية والتعليم بواقع (٤٠) طفلًا وطفلةً.

حـدود الدراســة:

- **الحدود البشريــة:** تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلًا وطفلةً تتراوح أعمارهم من (٤ – ٥) سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين: مجموعة ضابطة عددها (٢٠) طفلًا وطفلةً، ومجموعة تجريبية عددها (٢٠) طفلًا وطفلةً.
- **الحـدود المكانيـة:** تم تطبيق البرنامج في رياض الأطفال بروضة مدرسة (الشهيد علاء الحبشي) بقرية الشموت التابعة لمركز بنها بمحافظة القليوبية.
- **الحدود الزمنية:** تم تحديد الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢م) لمدة ثلاثة أشهر لإجراء تطبيق البرنامج بواقع (٤ –٥) لقاءات أسبوعية تقريبًا.

مصطلحـات البحــث:

أولًا: البرنامـــج:

يعرفه حسن، إمام (٢٠١٧، ١٧٩) بأنه مجموعة من الأنشطة القائمة على اللعب التي تساعد في تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية، والميول العلمية، والتي قد تؤثر في السلوك الإيثاري لدى أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم من (٥ –٦) سنوات.

ويعرفه قاعود، الشاهد (٢٠٢٠، ٦) بأنه: "عبارة عن مجموعة من الأنشطة والمواقف التعليمية ذات الأفكار التي يتم تقديمها بطريقة مقننة ومنظمة في رياض الأطفال، بما يتناسب مع متطلبات وحاجات وقدرات الأطفال؛ بهدف تنمية بعض المفاهيم الجغرافية من خلال صحافة الطفل ومسرح الطفل.

ثانيًا : الإنفوجرافيــك:

يعرف vyandur (B.L ،2011, 42) الإنفوجرافيك بأنه تصور للقيم الرقمية كالمخططات والجداول والرسومات، وتحويل المعلومات البيانات الأولية إلى عروض تقديمية مرئية. فهو تمثيل لمعلومات وعمليات مكثفة ومعقدة حول موضوع معين بطريقة يسهل فهمها وتنمية الانتباه والفضول (2011, 42).

ويعرفه شلتوت (٢٠١٦، ١١١) فن دمج مجموعة من الصور بطريقة ميسرة يمكن استيعابها وفهمها بوضوح وتشويق، للوصول إلى الجمهور التعليمي المستهدف، والوصول إلى الهدف المنشود من العملية التعليمية بأقل وقت وجهد.

وتعرف السيد (٢٠١٧، ٦٥) الإنفوجرافيك على أنه "عرض بصري للمعلومات والبيانات يمزج ما بين الكلمات والرسومات والصور في آنٍ واحدٍ بطريقة منظمة وموجزة، وبالتالي فهو يسهل فهم المعلومات التي قد تكون معقدة أو مملة أو التي يصعب التعبير عنها بالنص فقط".

ويعرف Bicen، H، and Beheshti، M (2017, 119) الإنفوجرافيك بأنه فن تحويل البيانات المعقدة بطريقة يمكن للجمهور أن يتعلمها بسهولة وبسرعة، وتتضمن البيانات الصور والحركة والصوت .

وتعرفه الشربيني (٢٠٢٠، ٦٧٩) بأنه تمثيل بصري للبيانات والأفكار المعقدة؛ بهدف توصيلها للتلاميذ وتسهيل فهمها، حيث تمثل الصورة أهمية كبيرة في توضيح المعلومات وتبسيطها في مناهج الدراسات الاجتماعية، حيث يتميز التلاميذ بحبهم وشغفهم بالصور والألوان وعدم تفضيلهم لقراءة النصوص المعقدة المكتوبة.

ويعرف كلٌ من إبراهيم، أبو المجد، السيد (٢٠٢٠، ٦) الإنفوجرافيك الثابت بأنه عبارة عن تمثيلات بصرية ثابتة تشرح موضوعًا معينًا، عن طريق استخدام الصور والرسومات والأشكال وبعض النصوص التوضيحية؛ بهدف توصيل فكرة معينة بطرق سهلة ومشوقة.

وفي موضعٍ آخر يعرفه كلٌ من إبراهيم، أبو المجد، السيد (٢٠٢٠، ٨) على أنه نوع جديد لتمثيل البيانات وعرض المعلومات في صور مرئية كالإنفوجرافيك المتحرك وهذا النوع الجديد في العرض يتسم بجذب الانتباه، من خلال استخدام الألوان، والإشارات، والأسهم وبعض النصوص لتوصيل فكرة أو معلومة مركزة إلى المتعلم وتلخيصها، وهذا الأسلوب يعمل على ربط المعلومات وتضمينها وتلخيصها للمتعلم.

ويعرف برغوت (٢٠٢٠، ١٢٢٩) الإنفوجرافيك بأنه تمثيل المفاهيم والمصطلحات التكنولوجية والعلمية المعقدة بالنصوص والرموز المختصرة، والأشكال والصور والألوان البسيطة الثابتة، وعرضها بشكل مشوق وممتع للطلبة.

ويعرف عبد الله (٢٠٢١، ٥٤٤) الإنفوجرافيك بأنه فن تحويل المحتوى المتمثل في المفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات والمهارات الرياضية إلى صور ورسوم ثابتة ومتحركة وإلكترونية لفهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، وبطريقة سهلة وسلسة تسهم في تنمية التصور البصري والمكاني لطفل الروضة.

التعريف الإجرائي للإنفجرافيك: يمكن تعريفه في البحث الحالي على أنه تصميم منظم جذاب لطفل الروضة (يعتمد على صور رسوم وألوان مصاحبة صوت لإكساب الطفل مهارات لغوية معينة).

ثالثًا : المهارات اللغوية Language Skills:

عرف سعيد، مراد (٢٠١٨، ٩٧) المهارات اللغوية بأنها مهارات اللغة العربية التي يكتسبها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من استماع وتحدث، لإشباع حاجات الاتصال اللغوي عندهم في مواقف الحياة المختلفة، وتهيئتهم لاكتساب اللغة في المراحل التالية.

وتعرفها العشماوي (٢٠١٨، ١٩٦) بأنه مجموعة من المهارات (التحدث – الاستماع – الاستعداد للقراءة – الاستعداد للكتابة) التي يستهدف تنميتها لأطفال ما قبل المدرسة، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة والفنيات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطفل لغويًا على مقياس المهارات اللغوية المستخدم.

وتعرف عبد الستار (٢٠٢١، ٢٢٠) المهارات اللغوية بأنها قدرة الطفل على الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة والاستعداد للكتابة، لإشباع الاتصال اللغوي لديه حتى تصبح سلوكًا تلقائيًا في مواقف الحياة المختلفة.

ويعرف البحث الحالي المهارات اللغوية إجرائيًا على أنها: إكساب طفل الروضة بعض أساسيات اللغة الأم بسهولة، للوصول إلى قالبٍ مشوقٍ من (القصص ذات النهايات المفتوحة لبعض الحروف الهجائية لطفل الروضة (٤ – ٥ سنوات).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الإنفوجرافيك:

يتميز العصر الحالي بسرعة التطور المعرفي في شتي الميادين، وذلك نتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية، مما أدى إلى حدوث تغيرات هائلة في جميع مجالات الحياة، الأمر الذي يُلقي العبء على التربية التي يرسم

المجتمع معالمها، وألا يقتصر دورها على تزويد الأطفال بقدر من المعارف والمعلومات، دون الاستفادة من الإمكانات العقلية للأطفال في توظيف المعرفة.

ويعد الإنفوجرافيك من الإستراتيجيات التكنولوجية الحديثة التي يمكن أن تستخدم في التعليم، ويتميز بعرض المعلومات الصعبة والمعقدة بطريقة سهلة وواضحة، عن طريق تحويل البيانات إلى صور ورسومات تجمع بينها وحدة الموضوع بطريقة شيقة، كما أنه يساعد في تنمية مهارات التفكير المختلفة.

حيث يعدُّ الإنفوجرافيك من التقنيات الحديثة التي تتخذ المدخل البصري منطلقًا للتواصل المعلوماتي والتنمية العلمية، فهو من الفنون التي تساعد القائمين على العملية التعليمية في تقديم المحتوى التعليمي بأسلوبٍ جديدٍ وشيقٍ، يحمل الكثير من المثيرات البصرية التي تجذب انتباه الأطفال، ومن هذا المنطلق يمكن استخدام التخيل والتصور البصري من خلال مجموعة من النماذج البصرية والأشكال التوضيحية، والرسوم البيانية من خلال توظيف تقنية الإنفوجرافيك، مما يساعد في تدريب وتنمية مهارات أطفال الروضة. (خليل، صالح، ٢٠٢٠، ٣٢)

يمكن للإنفوجرافيك تسهيل عملية التعلم للأفراد، حيث يهدف إلى تقديم معلومات مكثفة ومتطورة بصريًا حول موضوعٍ معينٍ بطريقة أكثر قابلية للفهم. بالإضافة إلى توفير المزيد من المعلوماتً القابلًة للفهم والدائمة عن طريق النقل البصري. وتعدُّ الرسوم المرئية والبيانات المُصَمَمة جيدًا من حيث الرؤية والمحتوى والفائدة أدوات مهمة لإقناع الأشخاص وتوجيههم وتعبئتهم، بما يضمن تصور المعلومات والقدرة على رؤية الأحداث والربط بينها بطرق جديدة ومختلفة، والكشف عن أنماط أخرى غير مرئية." (Vyandur, B.I, 2011 : 40)

وتمثل تصميمات الإنفوجرافيك المتنوعة محاولة متميزة لإضفاء الشكل المرئي الجديد وعرض المعلومات في صور شقية وجذابة، فضلًا عن أن تصميماته مهمة جدًا؛ لأنها تساعد على تغيير أسلوب تفكير المتعلم نحو البيانات المعقدة. كما تساعد هذه التقنية الخبراء على تقديم البرامج والمناهج التعليمية بأسلوب جديد شيق، لذا يجب تطبيق هذه التقنية ودمجها بمناهج الطفل. (الشربيني، ٢٠٢٠، ٦٧٦)

لقد تغلغلت الإنفوجرافيك في ثقافتنا كشكلاً رائدًا من أشكال عرض المعلومات والتواصل، يمكن رؤيتها في كل مكان من الأعمال والأخبار إلى مواقع التواصل الاجتماعي، فهي أيضًا فريدة من نوعها، لأنها تجمع بين الجمال والتصور بطريقة مؤثرة لتقديم معلومات مباشرة، حيث إن جاذبية الإنفوجرافيك متأصلة في الطبيعة، حيث ينجذب المتعلمون إلى الرسومات والألوان والصور التي يقدمها ، كما يمكنها نقل المعرفة حول موضوع بشكل أسرع وأكثر فعالية من النص الخالص، وكذلك عرض المعلومات بشكل مثير للاهتمام بصريًا وبأضيق الحدود، مع التواصل بشكل فعّال، وتعزيز جودة التعلم، حيث يكمن استخدامها مع طفل الروضة وحتى الصف الثاني عشر. (Brittany A . Kos & Elizabeth smis . 2014 .2)

ماهية الإنفوجرافيك:

لقد ظهرت تقنية الإنفوجرافيك بتصميماتها المتنوعة في محاولة لإضفاء شكل مرئي جديد لتجميع وعرض المعلومات ونقل البيانات في صورة جذابة إلى المتعلم، إذ أن تصميمات الإنفوجرافيك تعمل على تغيير أسلوب التفكير تجاه الرموز اللفظية والمعلومات المعقدة، كما تساعد في تنمية مهارات الإدراك البصري وفهم واستيعاب الرسالة البصرية التي تعبر عن القدرة على قراءة المعلومات المقدمة في الصور وتفسريها وفهمها، وترتبط بالتفكير

البصري الذي يعرَّف بأنه القدرة على تحويل المعلومات بجميع أشكالها إلى صور أو رسوم أو كلمات ورموز تساعد على توصيلها، وتأسيسًا عل ما سبق، تتضح العلاقة التربوية والتقنية بين الإنفوجرافيك ومهارات الإدراك البصري في تقديم الأنشطة للطفل وإكسابه مهارات عالية في الحصول على المعلومات بطريقة وأسلوب جديد.(محمد، ٢٠٢٠، ١٣٨)

لقد أصبح الإنفوجرافيك أحد أكثر مجالات التصميم المرئي شيوعًا، لذلك يمكن وصفه كمزود للمعلومات بطريقة مرغوبة، بالإضافة إلى تقديمه كمية هائلة من المعلومات بفعالية وكفاءة، وهذا يحدث عن طريق تقليل محتويات المعلومات أو البيانات الكاملة لتقديم المعلومات بطريقة واضحة وبسيطة.
(M.A ،B.M & Hakim, A.B ،Bidin ،D ،Alqudah, 2019, .670)

ويعرف الأتربي (٢٠٢٠، ١٤٠) الإنفوجرافيك على أنه: هو مصطلح تقني يشير إلى تحويل المعلومات والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة، يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص.

ويعرف حمد (٢٠١٧، ٦٨٥) الإنفوجرافيك بأنه إحدى ثمرات التطور التكنولوجي الذي يشهده عصرنا الحاضر، ويمثل نقلة نوعية في مجال التعامل مع النصوص والبيانات، بتحويلها إلى مادة مصورة تتسم بالإثارة، والتشويق، والقدرة على تقديم المحتوى بشكلٍ مبسطٍ، يمكّن المتصفح من إدراكه بشكلٍ شاملٍ. وهذه الميزات جعلت الحقل التربوي يحرص على الاستفادة من هذه التكنولوجيا لحاجته لمعالجة العديد من النصوص والبيانات المضمنة في الكتب الدراسية لتظهر بشكل صور جذابة للمتعلمين.

ويعرف (Krauss، 2012:11)الإنفوجرافيك بأنه: تمثيل البيانات والأفكار بصريًا، في الصور، حيث يمكن أن تكون الصور ضرورية عند التعقيد.

ويعرفه Jildirim . (2016, 98) على أنه عرض المعلومات ضمن تدفق معين بمساعدة عناصر مرئية ونصوص مختلفة في شكل مرئي، يمكن أن يحتوي على الكثير من المكونات مثل الصور والرسوم البيانية والمخططات ومخططات التدفق والنصوص.

وعرفه السيد (٢٠١٧، ٦٤) بأنه عرض بصري للمعلومات والبيانات، يمزج بين الكلمات والرسومات والصور في آنٍ واحدٍ بطريقة منظمة وموجزة، وتلك الكلمات والرسومات والصور تسمح للمتعلم بالتفاعل معها والتحكم في كمية المعلومات الظاهرة في التصميم، وذلك من خلال النقر عليها.

ويعرفه علي (٢٠١٨، ١٩٣) بأنه صور ورسوم عن المفاهيم الصعبة لتبسيطها، وإحداث نوع من التكامل بين الصور والمفاهيم لجذب الأطفال، ومن ثم توضيح هذه المفاهيم وفهمها وتعلمها بطريقة أسرع وأيسر لدى أطفال الروضة".

كما عرفته الشربيني (٢٠٢٠، ٦٨٤) بأنه: " فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة إلى صور ورسوم يمكن للتلاميذ فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، وتساعدهم على اكتساب مهارات التعلم السريع وتنمية مهارات القدرة المكانية".

ويعرف برغوت (٢٠٢٠، ١٢٢٨) تقنية الإنفوجرافيك بأنها فن تحويل البيانات والمعلومات المعقدة إلى صور ورسومات ونصوص وأشكال، بحيث تكون متكاملة تعرض بشكل بسيط وواضح ويسهل استيعابها.

ويعرفه محمد (٢٠٢٠، ١٤٤) بأنه: استخدام طفل الروضة إمكانياتهم العقلية وقدرتهم في التمثيل البصري للمهارات اللغوية بشكلٍ بصريٍ مرسومٍ من خلال الإنفوجرافيك يسهل فهمه واستيعابه وتشجيعهم على تنمية

المهارات الإدراكية البصرية والمهارات اللغوية وتنمية تصوراتهم الذهنية وقدراتهم العقلية من خلال زيادة نسبة استيعابهم لهذه المهارات.

ويعرفه محمدي (٢٠٢٠، ٩٠) بأنه: "هو وسيلة لتبسيط المفاهيم وتوصيلها للأطفال عن طريق الرسومات والصور الثابتة والمتحركة لتقديمها للأطفال بطريقة ممتعة وشيقة في أقل وقتٍ وجهدٍ".

ويُعرف سعيد (٢٠٢٠، ٢٤) بأنه تمثيل بصري للمعلومات والبيانات وتحويلها إلى أشكال ذات أنماط متعددة منها الثابت والمتحرك والتفاعلي، ودمجها ومزجها بأساليب التعلم المختلفة بهدف تبسيط وإتقان المعلومات وزيادة الفاعلية التعليمية.

ويعرف إبراهيم، أبو المجد، السيد (٢٠٢٠، ٦) الإنفوجرافيك على أنه: طريقة لتحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم إلى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق.

ويُطلق المشاط (٢٠٢١، ٧) الإنفوجرافيك على أي رسومات أو تصاميم تتضمن معلومات أو إحصائيات في موضوع محدد، بشكل يجعل هذه المعلومات سهلة الفهم لدى القاريء، فأي تمثيل للمعلومات على هيئة رسومات يُمكن تصنيفه كإنفوجرافيك.

وفي سياق آخر عرف المشاط (٢٠٢١، ٧) الإنفوجرافيك على أنه تحويل لكمية معينة من البيانات والمعلومات النصية المعقدة إلى مزيج من الصور والرسومات والنصوص، مما يسمح للقاريء باستيعاب الفكرة الأساسية للموضوع بصورة أسهل وأسرع.

ويعرفه عبيد، عادل (٢٠٢١، ١١) بأنه: تمثيل بصري للمعلومات من خلال الصور والرسوم والكلمات المصممة بشكل جذاب ومشوّق؛ لتبسيط

مفاهيم بعض مهارات حماية الذات المعقدة والصعبة وتسهيل فهمها واستيعابها بوضوح، بهدف تنميتها.

التعريف الإجرائي للإنفوجرافيك:

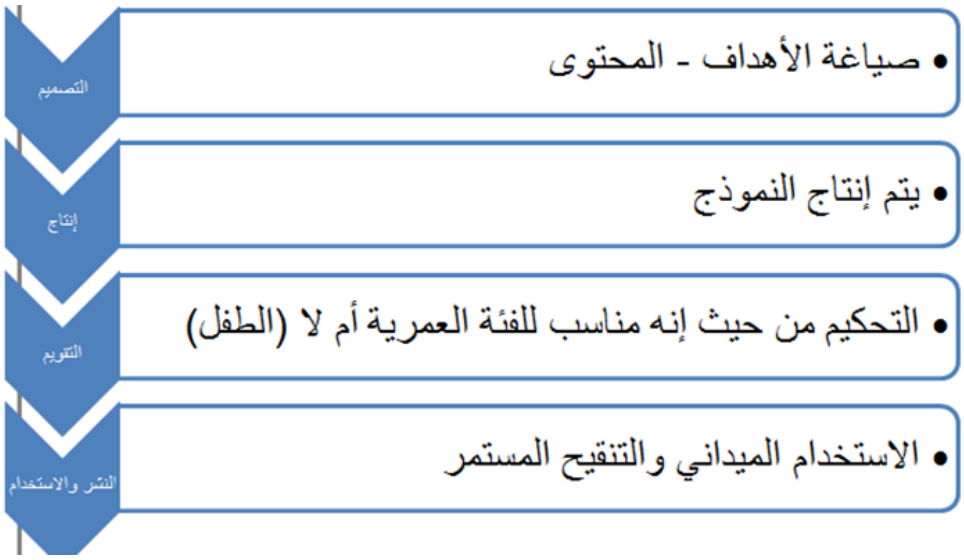
ويعرفه البحث الحالي على أنه تصميم منظم جذاب لأطفال الروضة (يعتمد على صور رسوم وألوان مصاحبة صوت لإكسابهم مهارات لغوية معينة).

تصميم الإنفوجرافيك:

عرض (شلتوت، ٢٠١٦، ١٤٥- ١٥١) مراحل تصميم الإنفوجرافيك التعليمي في المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:** تحليل المادة التعليمية: بشكل يساعد على تمثيلها بصريًا، تحليل خصائص المتعلمين، ومعرفة إمكانات وخبرات المتعلم لاختيار الوسائل والأشكال والرموز المناسبة، والتي تحقق الأهداف منها.
- **المرحلة الثانية:** التصميم: صياغة الأهداف والمحتوى، وتحديد الألوان والخطوط والأشكال المستخدمة وعناصر التفاعل.
- **المرحلة الثالثة:** الإنتاج: يتم إنتاج النموذج الأول عن طريق برامج التصميم، والتأكد من صحة العناصر المستخدمة وسلامة اللغة.
- **المرحلة الرابعة:** التقويم: تحكيم الخبراء من حيث مطابقة الإنفوجرافيك لحاجات وخصائص المتعلمين، ومدى تكامل الإنفوجرافيك، ومدى رضا المتعلمين عنه.
- **المرحلة الخامسة:** النشر والاستخدام: الاستخدام الميداني والتنقيح المستمر.

ومما سبق يتم عرض مراحل تصميم الإنفوجرافيك في الشكل التالي:



شكل (١) مراحل تصميم الانفوجرافيك إعداد البحث الحالي

أدوات صناعة الإنفوجرافيك:

يمكنك صناعة الإنفوجرافيك من خلال عدة برامج أو مواقع أون لاين، ولعل من بينها برنامج الفوتوشوب، وبرنامج الأليستريتور، وبرنامج البوربوينت، والمواقع منها canva و easel و iktochart8t وغيرها العديد المتاح على مواقع تصميم إنفوجرافيك مجاني (المشاط، ٢٠٢١، ٨).

مباديء تصميم الإنفوجرافيك:

يلخصها (الحلفاوي، توفيق، ٢٠٢٠، ١٧٧) (المشاط، ٢٠٢١، ٩) في الآتي:

١. خدمة موضوع واحد (Serves a clear purpose): يجب أن يكون لكل إنفوجرافيك موضوع واحد يتم تسليط الضوء عليه، والعمل على إبرازه بكل الأدوات المتاحة لإنتاج الإنفوجرافيك.

٢. استخدام المساحات بفاعلية (Uses space effectively): حيث يجب المحافظة على وجود مساحات بيضاء داخل الإنفوجرافيك، وألّا يكون مكدسًا بالرسومات.

٣. قيادة المشاهد في اتجاهٍ محددٍ (Leads the viewer in a specific direction): يجب التفكير في اتجاه عين الشخص الذي يشاهد الإنفوجرافيك، ووضع ترتيب متسلسل أو منطقي لمكونات الصورة.

٤. تسليط الضوء على الحقائق المهمة بصريًا (Highlights important facts visually): حيث يراعي استخدام الترميزات اللونية للتركيز على العناصر الرئيسة أو الأكثر أهمية داخل الإنفوجرافيك.

٥. استخدام القطاعات لتقسيم المحتوى (Uses sections to divide content): يجب وضع تصور للقطاعات الرئيسة للإنفوجرافيك، وتقسيم المساحة إلى أقسام بنسبٍ موزونةٍ لعرض الأفكار الخاصة بالموضوع الرئيس للإنفوجرافيك.

٦. عرض البيانات بشكلٍ واضحٍ (Shows data clearly): يُراعى استخدام أيقونات ورموز واضحة ومألوفة، مما يتيح للمستخدم فهم الهدف الرئيس للإنفوجرافيك واستيعابه.

٧. تشجيع العين على مقارنة البيانات (Encourages the eye to compare data) يُراعى تصميم مكونات الإنفوجرافيك، بحيث تُمكّن المستخدم من مقارنة البيانات المعروضة ببعضها البعض، وذلك في حالة ما إذا كانت طبيعة الموضوع الذي تقدمه الصورة تسمح بذلك.

٨. استخدام النماذج أو القوالب الجاهزة (Uses examples and /or templates): تتوافر الكثير من القوالب الخاصة بإنتاج الإنفوجرافيك، والتي تقدم حلولًا فريدةً للتصميم، وعلى ذلك يُراعى عدم تجاهل هذه القوالب والنماذج؛ حيث أنها تساعد المصمم في الوصول إلى منتجات إبداعية.

٩. قم بتلخيص الموضوع الذي ستقوم بعمل الإنفوجرافيك له، بحيث يكون في أبسط صورة.

١٠. اختر عنوانًا لكل جزئية يميزها.

١١. اختر ألوانًا متناسقةً مع طبيعة الموضوع الذي ستتحدث عنه.
١٢. اهتم دومًا بالمساحة الفارغة (المساحة البيضاء) لا يعني أن تكون تلك المساحة بيضاء، ولكن من المحتمل أن تكون أي لون، لكن اترك مساحة فارغة لتجعل المشاهد يركز على شيء معين.
١٣. ابتعد عن الجمل والفقرات الطويلة لأنها لا تناسب أهداف تصميم الإنفوجرافيك.

تصنيفات الإنفوجرافيك:

هناك العديد من التصنيفات للانفوجرافيك ومنها تصنيف الحلفاوي، توفيق (٢٠٢٠، ١٨١) والسيد (٢٠١٧، ٦٤)، خليل (٢٠١٨، ١٩٣ – ١٩٤)، شلتوت (٢٠١٦، ١١٤ – ١١٦) المشاط (٢٠٢١، ٧)، Lamb، A. & Johnson، N. (2018, 84)، Damayanov L (2014, 3)، Tsankov، I

حيث إنهم قاموا بتقسيمه كالآتي:

- الإنفوجرافيك الثابت: وهي عبارة عن صورة ثابتة إما أن تطبع أو توزع أو تنشر، والهدف من تصميم الصور المعلوماتية الثابتة هو شرح بعض المعلومات عن موضوع معين.

وقد استخدمت الباحثة هذا النوع من الإنفوجرافيك لأنه يعتمد على الصور.

- الإنفوجرافيك المتحرك: يعتمد الإنفوجرافيك في هذه الحالة على الحركة والكادرات في تقديم محتواه، وفي الغالب يتم تصويره في شكل فيديو، ويوضع عليه البيانات والمعلومات بشكل جرافيك متحرك لإظهار بعض الحقائق والمفاهيم على الفيديو نفسه. وبطريقة أخرى يتم تصميم البيانات والتوضيحات والمعلومات بشكلٍ متحركٍ كاملٍ، حيث يتطلب هذا النوع الكثير من الإبداع واختيار الحركات المعبرة التي تساعد في إخراج العمل

بطريقةٍ شيقةٍ وممتعةٍ، وكذلك يحتاج هذا النوع إلى إعدادٍ مسبقٍ ومفصلٍ وكاملٍ لجميع مراحل التصميم للإخراج النهائي لهذا النوع.

- الإنفوجرافيك التفاعلي: هو التحكم في المعلومات التي يريد الشخص أن يعرضها ويقرأها، عن طريق أزرار بالضغط أو اللمس، مُصَمَمة بشكلٍ تفاعليٍ جذابٍ، مثل شاشات العرض الموجودة في المتاحف والتي تعرض معلومات عن الآثار أو التاريخ أو النباتات أو الحيوانات وغيرها.
- ولكل نمطٍ من هذه الأنماط سمة تميزه عن غيره، فالإنفوجرافيك الثابت أكثرها انتشارًا وأسهلها تصميمًا، ويستخدم لعرض الأفكار التي تحتوي على الكثير من البيانات والمعلومات، في حين أن الإنفوجرافيك المتحرك يستخدم لعرض المعلومات التي يتطلب توضيحها إظهار حركة ما، أما الإنفوجرافيك التفاعلي فيمكّن المستخدم من التعامل مع محتواه والتفاعل معه، ولا يوجد أفضلية لنوع على الآخر فكل نوع منها موضع استخدام معين، يتحدد بناءًا على نوعية المعلومات التي نرغب في تمثيلها، وكذلك طريقة تعامل المستخدم معها. (السيد، ٢٠١٧، ٧١)

وقد صنفه عبد الله (٢٠٢١، ٥٥٠ – ٥٥١) وعبد السلام (٢٠٢٠، ٦٨٦) ، S Jildirim (2016, 101) وفقًا للآتي:

أولًا: من حيث طريقة العرض:

١. الإنفوجرافيك الثابت: يتم عرض المعلومات من خلال الصور الثابتة، إما أن تطبع أو توزع، ويكون محتواها لشرح شيء معين، ويتم عملها إما من خلال الإعداد المسبق لها من خلال عمل سيناريو يوضح أبعاد ومكونات الرسم، أو يتم عملها بشكل عشوائي، وهذا يتطلب معرفة أسس تصميم الإنفوجرافيك، وينقسم إلى نوعين:

أ- الإنفوجرافيك الثابت الأفقي: يستخدم لعرض الوقائع والأحداث التاريخية.

ب- الإنفوجرافيك الثابت الرأسي: يصلح للعرض على أجهزة الكمبيوتر المحمول.

٢. الإنفوجرافيك المتحرك: يتم من خلال عرض المحتوى بصورة متحركة، ويعد أكثر أشكال الإنفوجرافيك استخدامًا، وينقسم إلى نوعين:

أ- تصوير فيديو عادي: توضع عليه البيانات والتوضيحات بشكل جرافيك متحرك لإظهار بعض الحقائق والمفاهيم على الفيديو نفسه.

ب- تصميم البيانات والإرشادات بشكلٍ متحركٍ متكاملٍ: ويعد هذا النوع الأكثر شيوعًا، ويكون له سيناريو للإخراج الكامل للشكل النهائي.

٣. الإنفوجرافيك التفاعلي: يتم من خلاله عرض واستخدام المؤثرات التفاعلية التي تساعد على تفاعل المتعلم مع الدرس المصمم من خلال الإنفوجرافيك.

ثانيًا: من حيث الهدف: يتميز الإنفوجرافيك بأنواعه المختلفة وفقًا للهدف مثل:

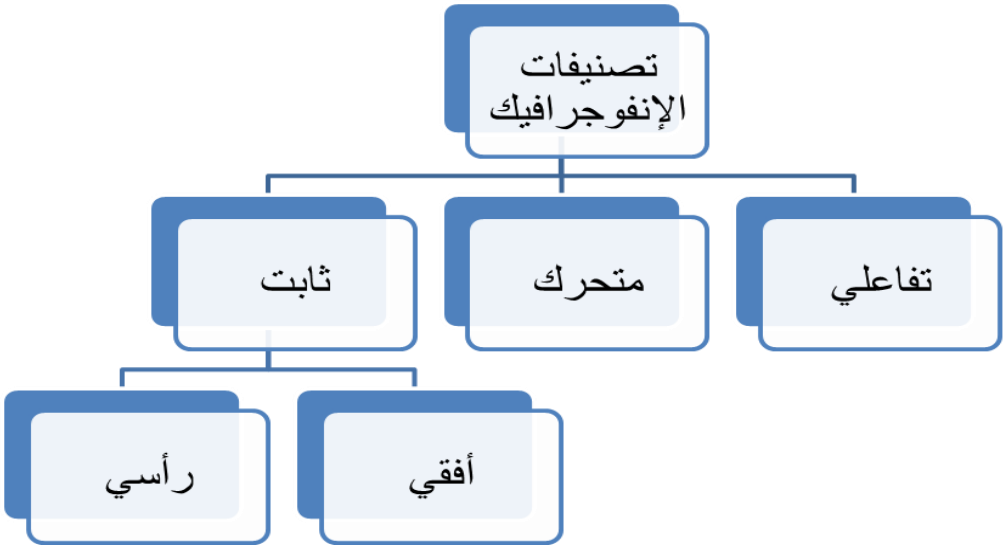
١.الإنفوجرافيك التعليمي: يعمل على تلخيص المعلومات المعقدة وتحويلها إلى مجموعة من الصور والرموز والنصوص البصرية المتحركة أو الثابتة.

٢.الإنفوجرافيك السياسي: يهدف إلى الإعلان عن حملات انتخابية معينة.

٣. الإنفوجرافيك البيئي: يعرض أفكارًا عن كيفية الاهتمام بالبيئة.

٤. الإنفوجرافيك الدعائي: يعمل على لفت انتباه الجمهور إلى منتج معلن عنه.

ومما سبق يمكن إيجاز تصنيفات الإنفوجرافيك فيما يلي:



شكل (٢) تصنيفات الانفوجرافيك إعداد البحث الحالي

أهداف الإنفوجرافيك:

لخصها السيد (٢٠١٧، ٦٥) والمشاط (٢٠٢١، ٨) في الآتي:

١-أنه يقوم على فكرة تمثيل البيانات بصريًا.

٢- توصيل المعلومات بشكلٍ أوضح وأسرع.

٣- مزج النصوص والرسوم في كل متكامل.

٤- تأثيره على سلوك المستخدم: مهمته أن يوجه المستخدم ويلفت نظره إلى أين يتجه، ومن أين يبدأ، وذلك بالتوجيه البصري.

٥-تأثيره على إرشاد المستخدم: من خلال دفع المستخدم بفعلٍ معينٍ، مثلًا يكون هدف التصميم التنوع، فجميع عناصر التصميم تأخذ بالمستخدم إلى عملية التنوع، فيجب على المصمم أن يحدد الهدف من وراء تصميمه حتى يخدم التصميم هدفه.

٦- تغيير قناعات المستخدم: إن تغيير قناعات الناس ليس أمرًا سهلًا، فأحيانًا يكون الهدف من التصميم تغيير قناعات الناس بشيءٍ معينٍ، وتحويلها إلى شيءٍ آخرٍ.

٧- يساعد على عملية الترويج: التصميم الناجح يولد لدى الأشخاص الرغبة في شراء سلعة وامتلاكها.

خصائص ومميزات الإنفوجرافيك:

أولًا : مميزات الإنفوجرافيك:

يتفق كلٌ من حمد (٢٠١٨، ٥٧)، والسيد (٢٠١٧، ٦٧)، علي (٢٠١٨، ١٩٤)، وعبد الله (٢٠٢١، ٥٤٩)، والمشاط (٢٠٢١، ٨)، وسعد (٢٠٢٠، ٨٧) Basak، B، Huseyin، Deniz & V، 2017,). O (101-102 على المميزات الآتية :

١- تساعد تقنية الإنفوجرافيك في تعليم مهارات التواصل البصري وتصميم الرسالة البصرية التي تعبر عن القدرة على قراءة المعلومات المقدمة في الصور والأشكال البيانية وتفسيرها وفهمها.

٢- يعدُّ وسيلة جذابة للتقديم لموضوعٍ معينٍ، كما أنه يستطيع أن يثير فضول المتعلمين بطريقة لا تقدر عليها البيانات المعقدة.

٣- يعدُّ طريقة فعّالة لنقل المعلومات والمعرفة لأنه يبسط الأمور ويجعلها أبقى أثرًا.

٤- الإنفوجرافيك أوسع انتشارًا من الفيديو والكتابة، وذلك لأنه يختصر الكثير من الكتابة والصوت والصور في رموز وصور تعبيرية ودلالات بسيطة.

٥- يقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية.

٦- يضغط الواقع أو يغير فيه لتحقيق أهداف التعلم، فيكبر الصغير ويصغر الكبير لإمكانية فهمه ودراسته، كما أنه يساعد على فهم المجردات المختلفة.

٧- تقديم أوصاف دقيقة حول مظهر الأشياء باستعمال الأشكال والملامس والتراكيب المماثلة للشكل الأصلي.
٨- يمكن حذف التفاصيل غير المرغوب فيها وغير الضرورية أثناء المعالجات الجرافيكية والتصميم.
٩-كونه وحدة فريدة من المعرفة، بديهية في الإدراك، وموجهة نحو تحليل شامل، فالإنفوجرافيك يعطي البيانات والمعلومات معنى وشكلًا يتوافق مع المحتوى المقدم.
١٠- يربط مجموعة متنوعة من الحقائق والبيانات التي تتطلب الربط السليم، كما أنه فعّال في أشكال المحتوى التي تربط بداخلها كمية كبيرة من البيانات والحقائق والمعلومات حول مجموعة مواضيع مختلفة.
١١- مراعاة قدرات الأطفال العقلية والمعرفية والمهارية والوجدانية من خلال تقسيم المفهوم إلى عدة شاشات كما يحدث في الإنفوجرافيك التفاعلي، حيث تتجزأ المعلومات في شكلٍ متسلسلٍ على كل شاشة، ومن ثم تتمكن المعلمة من الشرح والتعقيب على كل شاشةٍ ولا تنتقل إلى شاشةٍ أخرى إلا بعد التأكد من فهم الأطفال العميق والواضح للمفهوم.
١٢- أنه يوفر الوقت والجهد، فبدلًا من قراءة كم هائل من المعلومات المكتوبة، يمكن تلخيصها واختصارها بصريًا.
١٣- يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترةٍ زمنيةٍ طويلةٍ.
١٤- يحوّل المعلومات والبيانات من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.
١٥- يطبق في عددٍ كبيرٍ من المجالات والتخصصات المختلفة.
١٦- تغيير الطرق الروتينية لعرض المعلومات والبيانات للمتعلمين.
١٧- يساعد الإنفوجرافيك على مشاركة الأطفال الإيجابية في اكتساب الخبرة والذكاء والقدرة على التأمل والملاحظة.

١٨- يعتمد على المؤثرات البصرية وهو ما يُسهم في تبسيط المفاهيم المُعقدة، وهو في البحث الحالي يستخدم لتنمية بعض المهارات اللغوية لأطفال الروضة.

١٩- يُحوّل البيانات والأرقام المتداخلة إلى أشكالٍ مُنظمةٍ يمكن فهمها بسهولة.

٢٠- يعطي الإنفوجرافيك لمسة جمالية للمحتوى.

٢١- زيادة قدرة الفرد على الإدراك؛ وذلك باستخدام الأشكال والرسوم البصرية الثابتة والمتحركة للأطفال، فيساعدهم على استخدام أكثر من قناة حسية في التعلم؛ لتبسيط المعلومات المكتسبة، وجعلها أكثر سلاسةً وجذبًا لانتباه الأطفال.

٢٢- استخدام تقنية الإنفوجرافيك من شأنها تبسيط الدروس للأطفال؛ وتجعلهم يقبلون على المادة التعليمية ويحبونها؛ وتزيد من استثارة دافعيتهم؛ والشعور بالسرور ومتعة التعلم، فالإنفوجرافيك أكثر فعّالية في تعزيز ودعم عملية التعليم.

٢٣- تحسين الاحتفاظ بالمعلومات وترسيخها وتعميقها وتثبيتها في أذهان المتعلمين واسترجاعها، وتحسين فهم المعلومات والأفكار والمفاهيم المجردة. وفي البحث الحالي يهدف إلى إكساب المهارات بشكل أكثر سهولة.

٢٤- إتاحة الفرصة للتجديد والتنويع في الأنشطة؛ مما يترتب عليه مراعاة للفروق الفردية، وزيادة تفاعلات الأطفال وإدراكهم للمعلومات.

٢٤- تساعد على تدريب حواس المتعلم وتنشيطها.

٢٦- وجود تطبيقات سهلة الاستخدام مثل: البوربوينت، ومواقع مجانية لتصميم الإنفوجرافيك.

٢٧- تحسين القدرة على التفكير في المعلومات المعقدة.

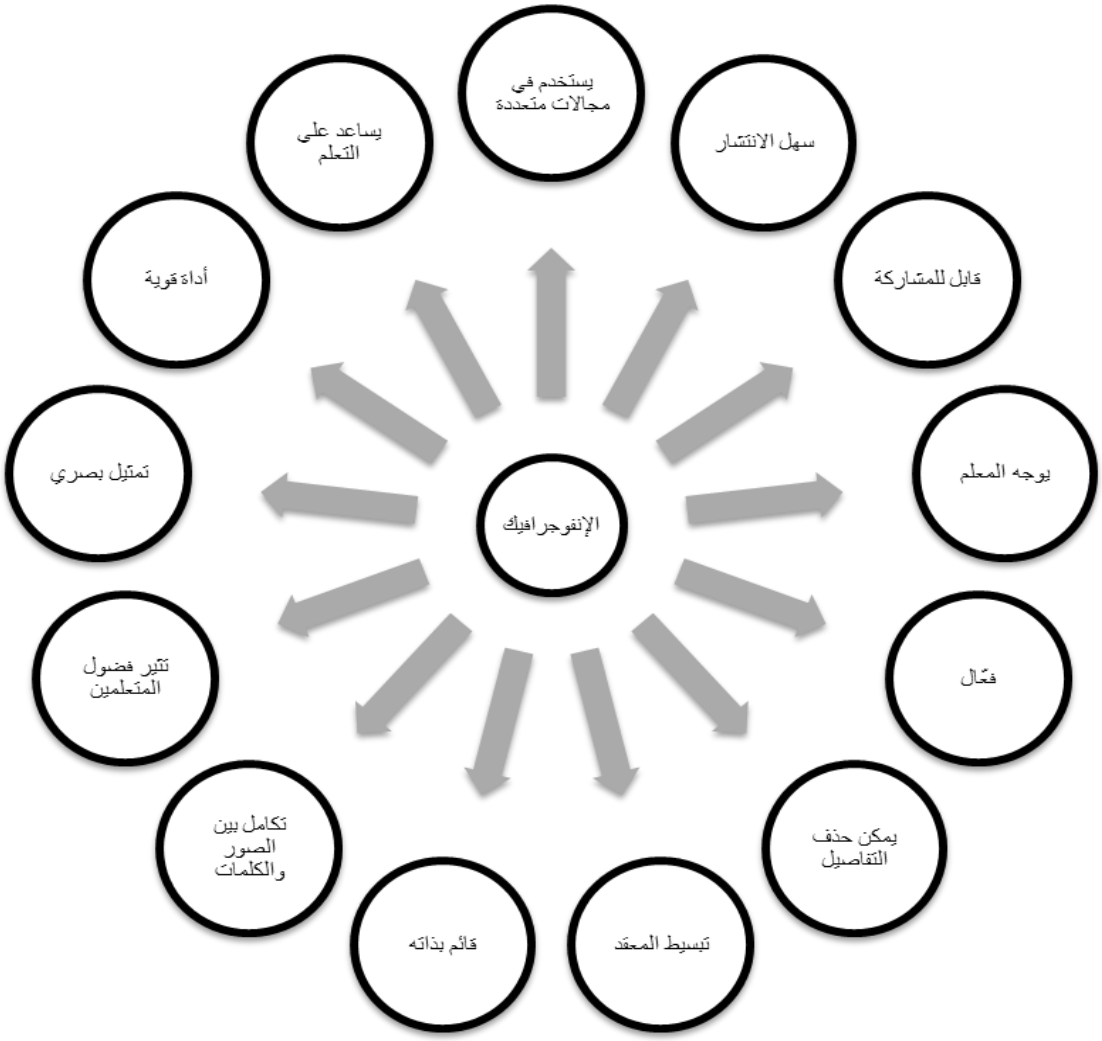
٢٨- تعزيز استرجاع المعلومات والاحتفاظ بها.

٢٩- توضيح المعلومات المعقدة في شكل مدمج.
٣٠- تتيح هذه الميزة للمعلمات إعداد أنشطة تعليمية متنوعة.

خصائـص الإنفوجرافيـك:

يحـددها عبـد العـاطي وآخـرون (٢٠٢٠، ٨)، ويوسـف (٢٠١٧، ٣)، وخليـل(٢٠١٨، ١٩٣) عبـد الله (٢٠٢١، ٥٤٧) Alsheri، A & Ebaid، M.(2016, 3)

ويوجزها البحث الحالي في الشكل التالي :



شكل (٣) خصائص الانفوجرافيك إعداد البحث الحالي

معوقـات استخـدام الإنفوجرافيـك:

أوجزها (عيد، ٢٠١٧، ٣٠) في الآتي:

- **معوقـات بشـرية:** عدم إلمـام المعلمـين والمتعلمـين بالمهـارات الضـرورية للتعامل مع التقنيات الحديثة وبرامج تصميم الإنفوجرافيك.
- **معوقـات فنيـة:** عدم القدرة علـى التعامـل مـع الأعطـال وانقطـاع التيـار الكهربائي، ويستغرق وقتًا طويلًا في إنجاز المهام الفنية.
- **معوقات مادية:** تكلفة تصميمه وإنتاجه وتشغيله مرتفعة، فهناك تطبيقات لتصميمه باهظة التكلفة.

وقد تنـاول العديـد مـن الدراسـات أهميـة الإنفوجرافيـك ودوره فـي العمليـة التعليميـة، حيث استهدفت دراسة حمد (٢٠١٨): تعرّف فاعلية برنامج قائم علـى تقنيـة الإنفوجرافيـك فـي تحسين الـذاكرة البصـرية الحركيـة لـدى أطفـال ريـاض الأطفـال، ودراسـة نيفـين خليـل (٢٠١٨): التـي اسـتخدمت تقنيـة الإنفوجرافيك لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة ودراسة فـوزي (٢٠٢٠): التـي تناولـت أثـر اسـتخدام الإنفوجرافيـك فـي تـدريس الاجتماعية، وهو ما اتفقت معه دراسة محمد (٢٠٢٠): التي تناولت فاعلية توظيف الإنفوجرافيك الثابت فـي اكتسـاب المفـاهيم التكنولوجيـة، كمـا أكـدت دراسـة بهـيج (٢٠٢٠): فعاليـة اسـتخدام الإنفوجرافيـك التعليمـي فـي تنميـة المهارات الإدراكية البصرية واللغوية لدى طفل الروضة، وهو ما يتفق مع دراسـة إبـراهيم (٢٠٢٠) التـي تناولـت فعاليـة برنـامج قـائم علـى تقنيـة الإنفوجرافيك في إكساب مهارات الوقاية من فيروس كورونا، وهو ما أكدته دراستا Krauss، Alsheri (2012) J، A & Ebaid، (2016) اللتـان تناولتـا فاعليـة اسـتخدام الإنفوجرافيـك فـي تـدريس الرياضـيات واتفقـت

معهما دراسة Basak، B، Huseyin، Deniz & V، (2017) . والتي تناولت فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في العملية التعليمية.

ثانيًا: المهارات اللغويــة:

مما لا شك فيه أن تقدم أي مجتمع وتحقيق التنمية البشرية له يبدأ من الطفل؛ حيث إنه نواة كل مجتمع، فيجب أن يُنظر إليه بعين الاعتبار، فهو غاية التربية ووسيلتها إلى تحقيق التقدم ومواكبة التطور.

ولما كان لمرحلة الطفولة المبكرة أهمية خاصة، تستمدها من كونها الفترة الحاسمة التي تتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل؛ حيث يُكوَّن كل طفل لنفسه ما يُسمى بالبنية المعرفية الخاصة به، والتي يستطيع تطويرها في المستقبل بنفسه وبمساعدة البالغين، مما يساعده على التطور والنجاح في التعليم والتنمية وتحقيق الآمال.

وتُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أكثر المراحل العمرية أهمية في حياة الإنسان وأخصبها؛ فهي مرحلة مهمة جدًا لنمو الأطفال وتطورهم المتكامل، خاصة تطور الدماغ الذي يتأثر تأثرًا مباشرًا في كمية ونوعية المثيرات، والخبرات المبكرة التي يتعرض لها الطفل، لاسيما في السنوات المبكرة من طفولته، فقد أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين يتعرضون في سنواتهم الخمس الأولى من حياتهم لخبرات ومثيرات مخطط لها، في برامج تربوية وتعليمية فعّالة، أظهروا دافعية ورغبة للتعلم، كما أبدوا تقديرًا لذواتهم أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا في طفولتهم لمثل هذه البرامج والخبرات المنظمة والمثيرات المبكرة.(أبو صالح، ٢٠١٧، ١٣)

وعلى هذا فمن الضروري تنمية المهارات اللغوية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأن عدم التمكن من اللغة يؤخر تفكير الطفل، ويؤدي إلى إعاقته عن التواصل والتفاعل مع الآخرين، وما يترتب على ذلك من مشكلات نفسية واجتماعية تواجهه في المستقبل.

وتمثل اللغة أهم جوانب الحياة الاجتماعية، فهي أساس العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين البشر، كما أنها وسيلة نقل التراث الثقافي بين أفراد الأمة الواحدة أو نقله من بيئة إلى بيئة أخرى.

فاللغة هي أداة اتصال ولدت من منطلق ضرورة نقل الأفكار والمشاركة اجتماعيا، فيتعرف المواليد الجدد على العالم من خلال سماع لغتهم الأم واكتسابها في وقت قصير من خلال مراقبة اللغة وتقليدها، حتى يتمكنوا من التواصل مع والديهم والقائمين على رعايتهم والأشخاص الآخرين في بيئتهم. (Uslu, B & Ersan, C, 2020, 382)

واللغة أيضًا هي الوسيلة التي تستخدم للتعبير عن المفاهيم والحقائق والنظريات في العلوم الإنسانية والطبيعية والتطبيقية. والطفل عند تعلمه اللغة، تتكون في ذهنه مفاهيم وأفكار معينة، تحتاج إلى اللفظ لتثبيت هذه المفاهيم أو الأفكار وتجديدها وتطويرها، واللفظ هو الذي يساعد على تكوين الصور الذهنية باستخدامها في تسمية العناصر المختلفة التي يحلل إليها المدرك الجسمي وفي تركيبها أيضًا، واللغة ليست مجرد الأصوات المسموعة وإنما هي المعنى الذي تدل عليه، ولابد أن يقابل نمو الأفكار أو الصور الذهنية نمو في اللغة – من حيث المفردات والأساليب – حتى يتم هذا النقل، كما أن التفكير ينمو بنمو العلاقات الاجتماعية عند الفرد، فالفرد يفكر فيما يدركه من ملاحظات كما يفكر نتيجة لما يسمعه من الغير (الضبع، ٢٠١٤، ١٣٧)، وبناءًا عليه يمر الطفل بمراحل عدة لاكتساب اللغة.

اللغة عند طفل ما قبل المدرسة:

لم تعرف الإنسانية على طول تاريخها لغة خلّدها كتاب إلا اللغة العربية التي بدأت بكتاب الله (القرآن الكريم) مرحلة جديدة في حياتها الخالدة، فقد

ساعد القرآن على توفير قاعدة أدائية في الجانب الصوتي، وهو أكثر جوانب اللغة تعرّضًا للتغيير والانحراف والتشويه. وهكذا شاءت إرادة الله أن تكون اللغة العربية لغة الإسلام. ومن هنا كانت تلك الحملات الضارية التي انصبت على اللغة العربية، بهدف النيل منها بشتى الطرق والصور؛ مما أوجب على أبنائها المخلصين لها ولربهم، أن يعملوا جهدهم للحفاظ عليها وتعليمها للأجيال الجديدة من الأمة العربية والإسلامية.(ياسين، ٢٠١٦، ٢٩)

فباللغة نتواصل مع أبناء الوطن من جهة، ومع غيرهم من الناس من جهة أخرى: نرسل ونستقبل، ونقرأ ونكتب، ونَفَهم الآخرين ونُفهِمهم. وحين يضطرب أداؤنا اللغوي تضطرب قدرتنا على التواصل المثمر مع من حولنا: سنشعر بالضيق والأذى؛ لأننا لم نستطع أن نبلغ الرسالة التي نريد، بالدقة والوضوح المطلوبين. وسيترتب على عدم الوضوح في الإرسال عدم دقة مماثل في الجانب الآخر المتلقي، ينجم عنه فهم مضطرب مشوش يعوق تنفيذ الرسالة على النحو المنتظر، وقد يغير مسارها كلية، ويمكننا أن نتخيل في موقف مماثل، ما يمكن أن يجري في مدينة ما، في حال حصول خطأ ما، في توجيه أنظمة إشارات المرور، وما يمكن أن يؤدي إليه ذلك الخطأ من خطر في السلامة المرورية وأمنها. (عمار، ٢٠١٠، ٤٢)

فاللغة أداة لا غنى عنها للعقل من جهتين، فهي:

١- وسيلة إبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح.
٢- أداة التفكير التأملي، فلولا اللغة ما وصل الإنسان إلى تحقيق فكرة.

ومن ثم تنمو مفاهيم الطفل مع تقدم النمو العقلي له، وتتأثر هذه المفاهيم بالمواقف والخبرات التي يتفاعل معها الطفل، في حين يعد النمو اللغوي عند الطفل مظهرًا من مظاهر النمو العقلي لديه، وقدرة الطفل على اكتساب اللغة

تتأثر بدرجة كبيرة بالبيئة التي يعيش فيها. ومفاهيم الطفل عن بيئته وما تتضمنه من ماديات، تؤثر فيها الخبرات التي يتعرض لها الطفل فيربط بين الأشياء وما يسمعه من رموز لغوية تتسم بالغموض في باديء الأمر، ثم تزداد دقة ووضوحًا كلما زادت الخبرة. (الضبع، ٢٠١٤، ١٣٨)

فاللغة أداة للتعبير عن احتياجات وأفكار الأفراد والتعبير عن مشاعرهم، وتعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان إن لم تكن أهمها جميعًا بالنسبة للفرد نفسه أو بالنسبة للمجتمع؛ من حيث علاقتها بقدرة الفرد على بناء شخصية متكاملة قادرة على الاستمتاع بالحياة، وتشكيل وعيه، وتوجيه سلوكه، إذ أن الفرد في هذه المرحلة يكون قابلًا للتأثر والتوجيه والتشكيل .

إن تطور اللغة البشرية لا يتعلق فقط بالنمو الجسدي ولكن أيضًا بالتطور العقلي، ودراسة تطور اللغة يجب أن تأخذ عامل النمو العقلي للأطفال في الاعتبار، فهناك فرق بين اكتساب اللغة وتعلمها، والاكتساب له أهمية أكبر من التعلم. والأهم من ذلك، أن الباحثين فضلوا اكتساب اللغة على تعلمها، مشيرين إلى أن السنوات الأولى لعبت دورًا مهمًا في قدرة الفرد على تحقيق كفاءة لغوية عالية. (Saeed, S. Harbi, A., 2020 :69)

وفي البحث الحالي يتم إكساب الطفل مباديء القراءة والتحدث الصحيح المترتب على الاستماع للغة وربطها بالصور. وإذا كانت النهضة التربوية هي الشرط الأساسي لعملية الإصلاح التربوي والتغيير الشامل في المجتمع، لأن النهضة التربوية ذاتها يجب أن تنطلق من العمق الإستراتيجي للتربية في المجتمع المتمثل في تربية الأطفال وإعدادهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة، لأن الطفولة تشكل أساس النهضة التربوية الحقيقية. (أحمد، ٢٠٢٠، ٥٧)

ويبدأ بناء المفاهيم في مرحلة الطفولة المبكرة، ولكن الطاقة العقلية التي تؤدي إلى تكوين المفهوم في نسق خاص، تتضح وتتشكل وتنمو مع تقدم

النمو العقلي، ومن ثم في نهاية المرحلة الابتدائية تتكون عند الطفل بعض المعاني المجردة والمصطلحات الخاصة ببعض المواد مثل معرفة الجملة الاسمية وأركانها والجملة الفعلية وأركانها – المرفوعات والمنصوبات.(الضبع، ٢٠١٤، ١٣٨)

وفي البحث يحاول المساهمة في بناء اللبنات الأساسية لتنمية المهارات اللغوية للطفل، ورياض الأطفال لكي تحقق وظيفتها اللغوية وتمكين الطفل من مهارات استخدام اللغة استخدامًا سليمًا، وبخاصةً في مجالي الاستماع والتحدث عليها أن توظف كل ما من شأنه أن يسهم في تحقيق هذا الهدف، من توفير بيئة تتميز بوجود جو طلق؛ يجد فيه الطفل حرية في الحركة، والتعبير عن الرأي، والتشجيع، والتفاعل، والمشاركة الإيجابية من خلال أنشطة مختلفة، تعمل على توسيع الوعاء الثقافي له، وتفتح آفاقه العلمية، والعقلية، فتجعله قادرًا على الحوار، والتعبير عن رأيه بحرية، وتقبل آراء الآخرين، وتطلق له العنان لتنمية الخيال، وإكسابه المزيد من القدرة على التعامل والتفاعل، والتواصل مع البيئة المحيطة به بشكلٍ إيجابيٍ.(أحمد، ٢٠٢٠، ٥٨)

وكلما تعلم الطفل اللغة العربية مبكرًا، اكتسب طلاقة لفظية وقدرة تعبيرية. تعد مرحلة الروضة من أهم مراحل النمو اللغوي للأطفال؛ إذ تتميز بسرعة النمو اللغوي تحصيلًا وتعبيرًا وفهمًا، ويتجه التعبير في هذه المرحلة نحو الوضوح والدقة والفهم وتحسن النطق ويختفي الكلام الطفولي مثل: الجملة الناقصة والإبدال، ويقلد الطفل بمهارة أصوات الحيوانات والطيور، وتتسم هذه المرحلة أيضًا بأن الطفل يلتقط كل جديد من الكلمات ويحاول جاهدًا أن يكرر كل ما يسمعه؛ لذا تعتمد لغة الطفل في هذه المرحلة على الكلمة المسموعة لا المكتوبة، مما يتطلب مراعاة بعض الحاجات لتحقيق

النمو اللغوي للطفل، ومنها: تعريف الطفل بمسميات الأشياء والكائنات بمؤثرات صوتية مسموعة مميزة، والاستماع للقصص المصورة والأغاني والأناشيد المناسبة مع إتاحة الفرصة للطفل بتسجيل صوته للتعليق.(ياسين، ٢٠١٧، ٧)

كلما قُدمت اللغة بشكل صحيح ومحبب للطفل كان هذا أفضل. ولأهمية لغة الطفل الشفهية، فإنه يوجد العديد من الأنشطة التربوية التي تعمل على تنمية وتحسين اللغة الشفهية لطفل الروضة ومن أهمها النشاط القصصي، حيث تسرد على مسامع الأطفال القصص الجميلة الممتعة، التي تأخذهم إلى عالم آخر من صنع الخيال، وعن طريق القصة، يمكن أن تقدم للطفل القيم والمعلومات والتوجيهات السلوكية والاجتماعية.(نصار، ٢٠١٢، ١٣٥)

إن لغة الضاد تحتاج إلى أساسٍ متينٍ؛ نظرًا لقواعدها التي تتسم بالدقة، ولأنها لغة كثيرة المفردات لذلك تحتاج إلى تأسيسٍ من نوعٍ خاصٍ.

ماهيــة المهــارات اللغويــة :

واللغة نظام معقد قوامه رموز يتواضع عليها أهل اللغة، ويستخدمونها بصور مختلفة للتفكير، والتواصل الهادف إلى تحقيق وظائف محددة؛ وقد عرف "ابن جني" – منذ أحد عشر قرنًا – اللغة، فقال: "حد اللغة أصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم"؛ وهذا التعريف يتضمن عناصر رئيسية حول اللغة من حيث إنها منهج إنشاء، من خلال نظامها الصوتي المتواضع عليه من الجماعة اللغوية، وأنها اجتماعية في نشأتها، وأن وظيفتها تحقيق التفاعل والتواصل داخل المجتمع.

تعد اللغة ظاهرة إنسانية ذات طابع اجتماعي، يتفرد بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية ، فهي تمثل نظامًا يتألف من مجموعة من الرموز المنطوقة وتمكن الأفراد من التواصل مع الآخرين والتعبير عن الأفكار والآراء والاتجاهات. (سلوم، ٢٠١٤: ٢٢٢)

تُعد اللغة من أهم العناصر الأساسية للطفل حيث تساعده على التواصل مع الآخرين، والتعبير عما يشعر به، ونظرًا لأهميتها تناول العديد من الباحثين دراستها وتعريفها، وكل باحث عرف اللغة من منظوره الخاص وبالرغم من الاختلاف في صياغة هذه التعريفات فإنها متشابهة في المضمون. (أحمد، ٢٠٢٠، ٦٦)

وتعرف التركي (٢٠١٦، ٦٤٣) المهارات اللغوية بأنها: مجموعة من المهارات المتصلة بفنون اللغة الأربعة الرئيسة: الاستماع، الحديث، القراءة والكتابة.

ويعرفها كلٌ من سعيد، مراد (٢٠١٨، ٢٩٧) بأنها مهارات اللغة العربية التي يكتسبها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من استماع وتحدث، لإشباع حاجات الاتصال اللغوي في مواقف الحياة المختلفة، وتهيئتهم لاكتساب اللغة في المراحل التالية.

ويعرفها عبد الستار (٢٠٢١، ٢٠٧) بأنها قدرة الطفل على الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة والاستعداد للكتابة لإشباع الاتصال اللغوي، حتى تصبح سلوكًا تلقائيًا في مواقف الحياة المختلفة.

ويعرفها البحث الحالي إجرائيًا بأنها إكساب طفل الروضة بعض أساسيات اللغة الأم بسهولة للوصول إلى قالب مشوق من القصص ذات النهايات المفتوحة لبعض الحروف الهجائية لطفل الروضة من سن (٤ – ٥) سنوات.

تصنيف المهارات اللغوية :

تعدُّ اللغة أساسية لتنمية شتى المهارات الأخرى وخاصةً في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يبدأ الطفل في التوجه نحو الآخرين ويتفاعل معهم لغويًا، ويستمع إليهم ويركب الجمل ليوصل أفكاره إليهم. وبدون القدرة على التعبير والفهم فإن إفادة الطفل من خبراته في الروضة تبقى محدودة.

وتنقسم مهارات اللغة وفقًا لكل من يس (٢٠١١، ٢٣٢ – ٢٣٣) وأبو صالح (٢٠١٧، ١٥)، وعبد الستار (٢٠٢١، ٢٣٤) إلى:

١- مهارة التحدث:

وقراءة القصص على الأطفال تزيد من قدرتهم على تكوين الجمل للتعبير عن الأحداث، ويستحسن أن تكون لغة القصة بسيطة يمكن للأطفال استخدامها في تعبيرهم عن أحداث القصة عندما يطلب منهم ذلك. ويمكن سرد القصة على الأطفال باستخدام الدمى والحركة والتمثيل، ثم مشاركة الأطفال في وضع القصة في كتاب، وإضافة الكتاب إلى مكتبة الطفل.

ومن المهم أن يستمع الطفل إلى لغة سليمة حتى يتحدث بلغة سليمة، فالنموذج اللغوي الذي تقدمه المعلمة مهمًا جدًا، سواء كانت لغتها التي تحدث بها الأطفال أو ما تختاره لتقرأه على الأطفال كمصدر من مصادر لغة التحدث والتخاطب.

ولا مانع من أن تركز المعلمة على بعض الكلمات التي تحتمل اللبس، من حيث طريقة لفظ حروفها وتدرب الأطفال على نطقها. وهي قدرة الطفل على نطق الحروف والكلمات والجمل، وقدرته على استخدام اللغة في التعبير عن نفسه أو عن فكرة ما، حتى يستطيع التواصل مع الآخرين، والتكيف مع كل ما يحيط به. (عبد الستار، ٢٠٢١، ٢٣٤)

ويمكن الاستعانة بمسجل ليسمع الأطفال صوت المعلمة وطريقة نطقها للحروف والكلمات، وكذلك يستمعون إلى أصواتهم وطريقة حديثهم ونطقهم للكلمات. ويعدُّ جهاز تعلم اللغة من التقنيات المتطورة والمشوقة لتعليم النطق السليم والقراءة. ويكون الأطفال أقدر على التحدث عن الأعمال والأنشطة التي يقومون بها والألعاب التي يمارسونها، فلا تكتفي المعلمة بأن يؤدي الأطفال الأنشطة المختلفة، بل تستغل كل فرصة لتطلب منهم التحدث عما

يفعلونه أو يريدون عمله، وتشجعهم على استخدام جمل كاملة لا كلمات ومفردات متناثرة.

وفي البحث الحالي تم تقديم مجموعة من القصص ذات النهايات المفتوحة التي تحفز الطفل على ذكر مفردات جديدة؛ مما يؤثر مستقبلًا على طلاقته اللغوية.

٢- مهارة الاستماع (الإنصات):

الإنصات هو الاستماع لمحاولة تفسير اللغة المنطوقة (الحديث) ومن هنا تأتي أهمية تنمية مهارات استماع الأطفال ليفهموا ما يجري حولهم وما يُقال لهم. وهناك أربعة أنواع من الإنصات: هامشي، وتقديري، وانتباهي، وتحليلي.

أما الإنصات الهامشي فهو الاستماع العرضي الذي يتم عندما يكون الطفل منهمكًا في نشاط ما ويستمع بطريقةٍ هامشيةٍ للموسيقى مثلًا. أما الإنصات التقديري فهو الاستماع الذي يقوم به الطفل وبتركيز؛ لأن ما يستمع إليه يسره ويريد أن يستمتع به وإن كان الطفل لا يبذل مجهودًا لفهم ما يسمعه ولكنه يقدره.

وبالنسبة للإنصات الانتباهي فإن الطفل يركز انتباهه فيه ليفهمه، فيلغي كل المظاهر التي تشتت انتباهه ويبذل جهودًا ليتابع ويفهم ما يُقال.

ويزيد الإنصات التحليلي عن الانتباهي بأن الطفل مطالب برد فعل كأن يرد على سؤال موجه إليه، أو ينفذ تعليمات معينة تصدر إليه.

وتُعرف بأنها قدرة الطفل على التمييز السمعي بين الأصوات المختلفة، وتحديد الكلمات المتشابهة والمختلفة من الكلمات المسموعة، والتمييز بين النغمات الصوتية والكلمات، وقدرته على التمييز البصري بين الأشكال والصور، وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بين رسمتين متشابهتين، وتمييز

المتشابه من بدايات الكلمات، وتعرُّف الكلمات المختلفة، وقدرة الطفل على الربط بين الشكل والصورة.

وقد حاول البحث الحالي تهيئة الموقف لإكساب الطفل القدرة على الاستماع والتركيز والتحليل، من خلال القصص ذات النهايات المفتوحة التي استطاع الأطفال تكملتها، وهذا يدل على قدرتهم على الاستماع التحليلي.

٣- مهارة القراءة:

أما بالنسبة لمهارة القراءة فإن الطفل في البداية يحتاج إلى أن يستمع إلى من يقرأ له، ثم يتعلم كيف يربط بين صورة الشيء والكلمة الدالة عليه، على أن تختار المعلمة الكلمات السهلة في طريقة كتابتها ولفظها من بين الأشياء الموجودة في بيئة الطفل.

وللغة أربع مهارات هي: الاستماع، المحادثة، القراءة، والكتابة. وتعد مرحلة ما قبل المدرسة المرحلة الأهم في إعداد الطفل لهذه المهارات، وذلك عن طريق إكساب الطفل مجموعة من المهارات المتصلة والمنتظمة تسمى بمهارات التهيئة والاستعداد، وحقيقة الأمر أن جميع المهارات اللغوية متداخلة ومتشابكة، وأي مهارة يكتسبها الطفل تساعده على اكتساب المهارات الأخرى، فالطفل من خلال الحوار والاستماع والمحادثة يكتسب مفردات جديدة، قد تكون أسماء لأشياء يرى صورها، ويقارن الصورة بالاسم المكتوب الدال عليها، ويميز بين الأشكال بصريًا، ويدرك التشابه والاختلاف في الصورة والصوت واللفظ والكلمة المطبوعة، وكلها مهارات تدخل في عمليات اكتساب الطفل للغة.

وفي البحث الحالي قام الطفل بالاستماع، ورؤية الحروف والكلمات، ورؤية الصور الدالة عليها في قالبٍ مشوقٍ.

مهارة تهيئة الطفل للكتابة :

إن تهيئة الطفل للكتابة في سنٍ مبكرٍ كتعليم أي مهارة له يزيد من ترسيخها لديه وحبه لها، كما يمكن معرفة أو اكتشاف الأخطاء والعوائق وعلاجها في سن مبكرة، حيث سيكون ذلك أسهل بكثيرٍ فمهارة الكتابة تعد مهارة صحية بشكلٍ كبيرٍ حيث تعمل على تحسين تحصيل الأطفال، وتصقل المهارات الحركية الدقيقة لديهم كما تطور نشاط الدماغ، وتقوي الثقة بالنفس، ويمكن تنميتها بتكرار المحاولة والجلوس معهم، وجعل وقت الكتابة وقتًا ممتعًا، وهذاما طبقته الباحثة مع الأطفال حيث بدأت بنشاط محبب للأطفال كالرسم ثم التطور لكتابة الحرف، وربط الحرف بالصورة، مع مراعاة الفروق الفردية وبالتالي نمت مهارة الاستعداد للكتابة لدى الأطفال. (عبد الستار، ٢٠٢١، ٢٣٤)

وفي البحث الحالي تم الاكتفاء بإكساب الطفل شكل الحرف والصورة الدالة عليه والمرتبطة به، وصوت الكلمات وصوت الحروف، لتتناسب مع طبيعة الإنفوجرافيك الثابت، مع المرحلة العمرية للطفل.

توظيف مهارات اللغة العربية:

المهارة اللغوية تتحقق بالاستخدام اللغوي الصحيح، والأداء اللغوي الجيد إرسالًا واستقبالًا، ممارسة وتطبيقًا، وأن هذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه من خلال ممارسة الطالب للغة: استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة، ولذا فإن تعليم اللغة العربية وفق المنهج التكاملي من خلال المهارات اللغوية وقواعدها؛ يقود إلى مخرجات تعليمية قادرة على توظيف تلك المهارات بشكلٍ صحيحٍ يحقق وظائفها في المجتمع.

فلابد من السعي إلى تطبيق الأطفال لمهارات اللغة، وهي: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، والقواعد النحوية؛ بهدف الارتقاء بالأداء اللغوي

لديهم، وتعد مهارة الاستماع المحور الأساسي الذي يعتمد عليه تعلم أي مهارة لغوية أخرى، فقد قال عنها ابن خلدون: السمع أبو الملكات اللسانية. (الشبراوي، ٢٠١٠، ٤٠)

يشارك الأطفال في عملية اكتساب اللغة منذ ولادتهم، ويعد تطوير الاستخدام الفعال للغة أمرًا في غاية الأهمية بالنسبة للطفل للتعبير عن نفسه، ولإنشاء تواصل إيجابي وفعال مع الآخرين لإدراك ذاته، كما يؤثر تطور المهارات اللغوية على مهارات الأطفال، مثل التفكير والتواصل والتعبير عن الذات والتساؤل والفهم، لبناء عالمهم الخاص والتعبير عنه. (Bulut, A., 2021 : 352)

وتأتي مهارة القراءة تلك المهارة العقلية البصرية التي يستطيع فيها الطفل ترجمة جميع الرموز المكتوبة إلى أصوات مسموعة، لها معادن ودلالات مفهومة، فالقاريء عليه أن يكون قادرًا على: الفهم، والإدراك، والتحليل، واستنتاج المعاني، وتقويم النص المقروء، فيكون قارئًا ناقدًا.

ومهارة الكتابة هي أعظم اختراع بشري توصل إليه الإنسان، فقد عُرفت بها محاضرات الأمم منذ القدم، عندما استطاع الإنسان أن يكتب ويسطر ويحرر ويدون ويرقم مظاهر الحياة الإنسانية في هذا الكون.

أما القواعد النحوية؛ فتمثل فنون اللغة العربية في مهاراتها: السمعية والكلامية والقرائية والكتابية، التي بدونها تصبح لغة الإنسان العربي فوضي لا ضوابط لها، وهذا ما يسعي إليه توظيف التطبيقات والمؤسسات والتعيينات والأنشطة اللغوية حين تدريسها للأطفال للارتقاء بأدائهم اللغوي في شتي مناحي الحياة العملية.(الشبرواي، ٢٠١٠، ٤١)

وفي البحث الحالي لم يتعرض لقواعد النحو في شكلها المعروف، وإنما في شكلها المبسط كالحديث، عن المؤنث بقول قالت والمذكر بقول قال ،

واستخدام الجمل الاسمية والفعلية البسيطة، أي استخدام اللغة العربية المبسطة وبعض الكلمات العامية.

الحاجة إلى اكتساب المهارة اللغوية:

تعدُّ حاجة الطفل إلى اكتساب المهارة اللغوية من الحاجات الرئيسة في مرحلة الطفولة التي تتعلق بالنمو العقلي، فقد أثبتت البحوث السيكولوجية الخاصة بالنمو العقلي أن التفكير السليم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنمو اللغوي، ويحسن استخدام الطفل للغة في التعبير عن أفكاره. فاللغة تسهل تكوين المفاهيم الحسية والمفاهيم المجردة، وتضع الحدود لتعميمات المثيرات ونتائجها. وبذلك فإن اللغة بصورتها اللفظية مظهر قوي من مظاهر النمو العقلي الحسي والحركي، ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر – فعلى الرغم من أن الذاكرة تعيش دون لغة، إلا أن اللغة تيسر الذاكرة بدرجة واضحة، وكلما كثرت تداعيات كلمة كانت أكثر احتمالًا للتذكر، حيث إن عدد ونوع التداعيات يتغير مع العمر وبالنمو اللغوي.(الضبع، ٢٠١٤، ٣٠)

إن الشخص المسئول عن الطفل يلعب معه، ويتحدث عن كل شيء، ويضع أسس تطوير اللغة، فمنذ الولادة يمارس الأطفال اللغة من خلال الصراخ والصراخ والتهجئة، وهذا يحسن من تطورهم اللغوي، ومهارات الاتصال تتطور اللغة بسرعةٍ كبيرةٍ في مرحلة الطفولة المبكرة. فقبل أن يبدأ الطفل في الكلام، يبدأ في فهم اللغة. ويتم فهم نوع الأصوات التي يجب أن يتعلمها الأطفال من خلال تفاعله الاجتماعي مع مجموعات أقرانه، والأفراد مثل والديه الذين يشكلون بيئته، مما يساعده على تعلم الأصوات. يبدأ الأطفال في إدراك الأصوات باستخدام كلماتهم الأولى، ويكتسبون الهياكل الأساسية للغة حتى نهاية فترة الطفولة. علاوة على أن التطور اللغوي للأطفال الذين يتمتعون بنموٍ طبيعيٍ خلال مرحلة الطفولة المبكرة يدعم

التعبير عن الرأي بحرية، وعدم التعرض لمشاكل أثناء التواصل والحصول على مكان في بيئته الاجتماعية، فمن المهم للغاية دعم تطوير لغة الطفل وجعله يستخدمها بنشاط. (M D . Duran ،Kenanoglu 2021 .7)

خصائص الأداء اللغوي الماهر:

في ضوء ما سبق، وفي ضوء ما انتهت إليه الأدبيات التربوية في هذا المجال يمكن القول بأن النظر إلى مهارة يعني ما يلي:

١- أن الأداء الحركي معقدٌ إلى حد ما.

٢- أن شكلًا من أشكال التعلم قد حدث، وأن هناك تآزرًا بين مختلف أعضاء الإنسان.

٣- أن ثمة تكاملًا في السلوك نتج عن هذا التعلم.

٤- أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.

٥- أن الحركات الغريبة التي كانت دخيلة على الأداء قلت، إن لم تكن قد اختفت وأن الأخطاء بدأت تتناقص.

٦- أن هناك تنظيمًا لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر. وهذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمي فيه عناصر أساسية وأخرى فرعية (زهران وآخرون، ٢٠٠٧، ١١).

خصائص لغة الطفل في رياض الأطفال:

- تتميز لغة الطفل في هذه المرحلة بالتمركز حول الذات.
- تغلب عليها لغة المحسوسات، ويلاحظ القصور والاختلاف في مفاهيم الأطفال عن مفاهيم الكبار، لذلك فإن استخدامهم للكلمات يكون غير دقيقًا، ويظهر تكرار الكلمات والعبارات في أحاديثهم.
- كما أن أشكال جمل الأطفال أثناء تطور اللغة، تكون متشابهة في النوع، ومتزامنة مع بقية الأطفال الذين يتكلمون اللغة نفسها.

- طفل الروضة لديه رغبة ملحة في معرفة معاني الكلمات، وهذه المعاني لا تكتسب إلا بعد تكوين الصور الذهنية عنها أو المفاهيم التي تمثلها، لذلك يلاحظ وجود فروق فردية بين الأطفال في التعبير عن معاني الكلمات. (نصار، ٢٠١٢، ٢٢٧ – ٢٢٨)

وفي البحث الحالي تم مراعاة خصائص مرحلة طفل الروضة.

تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة :

من أهم العوامل التي ساعدت على اكتساب الطفل اللغة ونموها ما يلي:

١- وضوح الإحساس والتمييز السمعي، حيث يولد الطفل أصم ،ويمتد صممه حتى اليوم الرابع أو الخامس، وحينئذ تبدو لديه أمارات السمع، غير أن إحساسه السمعية يظل مبهمًا حتى الشهر الرابع، فالطفل في تقليده يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع؛ فمن البديهي أن تتوقف هذه المحاكاة على حاسة السمع، وأن تتأثر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسة من دقة وتهذيب؛ ولذلك نرى أن من يولد أصمًا ينشأ أبكم ولو كانت أعضاء نطقه سليمة.

٢- الحافظة والذاكرة السمعيتان، ونعني بذلك القدرة على حفظ الأصوات المسموعة وعلى تذكرها واستعادتها عند الحاجة إليها. (الضبع، ٢٠١٤، ٥٣)

بما أن الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية للطفل بصفةٍ عامةٍ، واللغوية بصفة خاصة، يرجع إلى التطور السريع في النمو اللغوي خلال فترة الطفولة المبكرة، ولما كانت اللغة من ضروريات الاتصال، ومن أساسيات التفكير، كان من الضروري استغلال هذه الفرصة لتنمية الذكاء اللغوي لدى الطفل، من خلال إكسابه قدرًا كبيرًا من الكلمات، والتعبيرات والمفاهيم التي تنمي محصوله اللفظي، وتمكنه من اكتساب المهارات اللفظية في التعامل والتفاعل، وبذلك تنمو قدراته العقلية والإبداعية. (سلوم، ٢٠١٤، ٢٢١)

فيجب أن تعطي المعلمة للأطفال الأمثلة، والنماذج التي يُحتذى بها، والقدوة الحسنة في إتقان اللغة العربية وجودة الأداء فيها. وبذلك نستطيع تنمية مهاراتهم اللغوية، وهذه مسئولية معلمات الروضة والعاملين عليها. (عمار، ٢٠١٠، ٤٣)

توفير بيئة خصبة لنمو اللغة:

ومن الممكن استخدام طرق مختلفة لدعم وتحسين تنمية لغة الأطفال، واستخدام اللغة بدقة وبشكل صحيح أثناء التحدث معهم، وتشجيعهم على التحدث وطرح الأسئلة، وعدم ترك هذه الأسئلة دون إجابة، والاستماع إلى أسئلتهم وإجراء المحادثة بصبرٍ، وتنفيذ بالأنشطة مع الطفل (الاستماع إلى الموسيقى، ومشاهدة التلفزيون، والمشي، والرسم، وقراءة القصص، ولعب الألعاب، وما إلى ذلك). بالإضافة إلى الأنشطة التي تدعم الأطفال في فترة ما قبل المدرسة من حيث تطوير اللغة، فتتطور لغة الطفل من خلال ربطها بالألعاب، ويستطيع التعبير عن نفسه بسهولة أكبر، والتوافق والتواصل مع البيئة، وتعدُّ ألعاب الأطفال التقليدية أحد أنواع الألعاب المساهمة في تطوير اللغة وأحد أنشطة ممارسة اللغة، ومن المعروف أنه منذ عدة أجيال، يجب أن تتمتع برامج وأنشطة التعليم قبل المدرسي التي يتم إجراؤها في الفصول الدراسية بالجودة التي تدعم تطوير اللغة، كما يجب أن تتمتع هذه الأنشطة بصفات مثل الفهم والاستماع والمحادثة وطرح الأسئلة والمشاركة في الأنشطة ومساعدة الأصدقاء، وكذلك تحسين الإبداع والخيال. (Kenanoglu, D. Duran, M. 2021 , 76)

أنواع النمو اللغوي لطفل الروضة:

-نمو التعبير الشفهي والتحريري:

يختلف تعبير الطفل اختلافًا واضحًا في مداه ونوعه تبعًا لعمر الطفل وتبعًا لطريقته في التعبير شفهية كانت أم كتابة. وتتأثر كذلك جمل الطفل

في طولها وقصرها بمراحل نموه نضجه وما يحصل عليه من تدريب، وبأعمار رفاقه، فهو يميل في حواره مع رفاقه وأقرانه إلى الجمل القصيرة، وهو في حواره مع البالغين الراشدين يصوغ عباراته في جمل طويلة.

وتختلف ألفاظ الجمل في نوعها تبعًا لاختلاف عمر الطفل، فتكثر نسبة الأسماء في البدء، ليصل بعد ذلك إلى استخدام الأفعال استخدامًا صحيحًا، ومن ثم معرفة العلاقات والروابط التي تصل بين المعاني المختلفة في تعبيراته اللغوية.

- نمو الفهم اللغوي وعلاقته بالتعبير:

تبدأ قدرة الطفل على فهم معنى الكلام والحوار مبكرا جدًا، فهو يستطيع أن يفهم لغة الأفراد المحيطين به قبل التعبير عما يدور بذهنه تعبيرًا لغويًا صحيحًا. (الحجازي، ٢٠١٧، ١٨٩)

ويضيف البحث الحالي أنه كلما زاد عمر الطفل الطبيعي كان أقدر على التعبير الشفوي بطلاقة.

- النمو اللغوي والمعرفي:

يأتي معظم أطفال الرياض إلى المدرسة وقاموسهم اللغوي فقير ومحدود، حيث تتم تنمية مهاراتهم اللغوية داخل الرياض وخاصة مهارات التحدث والاستماع، والتي يمكن للمعلمة تنميتها من خلال سرد القصص على الأطفال مع ترك الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم لتصحيح الأخطاء اللغوية بشكلٍ غير مباشرٍ، حتى يستطيع الطفل بالتدريج التعبير عمّا يراه ويسمعه بشكلٍ جيدٍ وصحيحٍ، وبطريقة لغوية سليمة خالية من الأخطاء، كما تشجع الطفل كذلك على التمثيل والدراما، وهو ما يجعله متحدثًا جيدًا ولديه طلاقه في التعبير عما بداخله، بالإضافة إلى الدور الذي يمكن للمعلمة أن تلعبه في تدريب الطفل ليس على التحدث فقط ولكن كذلك على الاستماع، وهي مهارة لابد من التدريب عليها منذ الصغر.

ويرى المهتمون بالطفولة المبكرة أن هناك ضرورة لدراسة النمو المعرفي لطفل الروضة؛ حيث إنهم يجدون أنفسهم بالفعل مضطرين للتصدي بالدراسة لنموهم اللغوي نظرًا لتأثير هذا النمو في تشكيل أساليب التفكير لدى الأطفال، فاللغة أداة للتفكير، كما أن التفكير يصبح أكثر تنظيمًا باستخدام اللغة، بل يمكننا القول: إن أكثر أشكال التفكير رقيًّا أصبح ممكنًا من خلال اللغة.(مصطفى، ٢٠٠١، ١٧)

دور معلمة الروضة في اكتشاف قدرة الطفل اللغوية:

يمكن لمعلمة الروضة أن تتبين قدرة الأطفال على الأداء اللغوي من خلال النقاط التالية:

١- قدرة الفهم اللغوي: يكون هذا الفهم بمعرفة معاني الألفاظ أو الجمل ودلالتها، أو من خلال قطعة لغوية أو قطعة مسموعة؛ بمعرفة أفكارها.

٢- قدرة التكوين اللغوي: القدرة على تكوين كلمات أو جمل أو عبارات بصيغة معينة، وتعدُّ مقياسًا للمحصول اللفظي للطفل.

٣- قدرة الأداء اللفظي اللغوي: القدرة على إدراك ما بين الكلمات أو الجمل أو العبارات من صلات وروابط أو علاقات مشتركة كالتعليل والتفسير، مثل انطفاء النار عند وضع الماء عليها.

٤- قدرة الاستنتاج اللغوي: وهو مظهر من النشاط العقلي يبين القدرة على التفكير المنطقي، والتوصل إلى النتائج الصحيحة.

٥- قدرة الصياغة اللغوية: القدرة على ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوِّن جملة مستقيمة المعنى أو ترتيب مجموعة من الجمل في شكل عبارة أو فقرة صحيحة المعنى والمفهوم. (الشبراوي، ٢٠١٠، ٤٢)

دور معلمة الروضة في تنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة:

إن تدريب الطفل في الطفولة المبكرة على المهارات الصوتية الأساسية المتعلقة بالنطق الصحيح ومخارج الأصوات، والتنويع في درجات الصوت تعبيرًا عن للموقف، وتمييز الأصوات عن بعضها البعض خاصة الأصوات التي تحدث التباسًا في النطق بين العامية والفصحي، فإن ذلك يؤثر على القراءة الصحيحة وإتقان مهاراتها، والكتابة الصحيحة وإتقان مهاراتها عبر مراحل التعليم المختلفة.

أن الأنشطة والمكتسبات التي يستخدمها معلمو رياض الأطفال في هذه الفترة فيما يتعلق بتنمية اللغة ستكون فعالة في تعلم اللغة بشكل مناسب، وستعمل كجسر لنقلهم إلى المستقبل بخطوات أقوى. Bulut، 2021. A) (362.

وفي ضوء مناقشة نظريات اكتساب اللغة للأطفال يمكن تحديد وظائف المعلمة أو أدوارها في مجال تعليم اللغة للأطفال وهذه الأدوار كما ذكرها مصطفى (٢٠١٠:١٩)، وعامر، والمصري (٢٠٢٠، ١٥٤ – ١٥٥)، والضبع (٢٠١٤، ٣٧) تتلخص في الآتي:

١- أداء وظيفة النموذج اليومي للغة، بحيث تقدم للأطفال بشكل حي طريقة التواصل بين الأفراد، وهذا أمر مهم في مجال تعليم اللغة، إذ أن للنمذجة دورًا مهمًا في اكتساب الطفل للغة.

٢- تقديم الأنشطة التي تيسر للأطفال اكتساب المهارات اللغوية بالشكل الذي يناسب طبيعة نمو كل واحد منهم، ومن هذه الأنشطة ما تكون مخططة، ومنها ما يمكن اشتقاقها من المناسبات والأحداث التي يمر بها الأطفال، وتكون مثيرة لاهتماماتهم، ويمكن استغلالها لإثارة الأطفال للتحدث عنها والمناقشة حولها.

٣- مشاركة المعلمة للأطفال في أنشطتهم وتشجيعهم على المحادثة واستثمار النشاط بعد الانتهاء منه، وتعبير الأطفال عما تعلموه، وتهيئة الفرص التي تتيح لهم التفاعل النشط مع بيئاتهم اللغوية، وتحليل المعلومات اللغوية التي يسمعونها، وتشكيل الفروض (بخصوص قواعدها واختبار هذه الفروض وتجيبها، والأخذ بما يثبت صلاحيته أو تعديل ما لم تثبت صلاحيته أو نبذه).

٤- ألّا تعمل فقط كنموذجًا للكلام، وإنما يجب أن تكون نموذجًا للسلوك العام والاتجاهات، فالأطفال يستمعون إلى ما يستعمله الكبار من تنغيم وأنماط جمل، وهم يقلدون الكثير كنموذج ويستخدمون ما يستخدمونه، وخاصة إذا ما تقمصوا شخصياتهم.

٥- أن تتدرب على استخدام الجمل اللغوية الفصيحة والمفهومة للأطفال، وأن تستخدم جملًا يشعر الأطفال بالارتياح أثناء استخدامها، بحيث تعكس شخصيتهم وثقافتهم.

٦- أن تستعمل مع الأطفال كلامًا مختصرًا، وأن يكون بسرعة معقولة تساعد الأطفال على متابعته، وأن يفهمه الأطفال بسهولة.

٧- أن تعمل على تحسين النموذج الذي تقدمه للأطفال باستمرارٍ.

٨- عندما تصحح كلمة أو جملة يجب أن تكون بطريقة طبيعية وتستخدم كلمات المجاملة التي تشعر الطفل بأهميته مثل قولها: من فضلك، شكرًا، أحسنت، جزاك الله خيرًا، بارك الله فيك .. وهكذا .. حتى تصبح هذه الكلمات جزءًا من كلام الأطفال.

٩- يجب على المعلمة أن تعامل الأطفال بالحب والتقدير والاهتمام بحاجاتهم وأن تحيطهم بجو دافيء من العواطف، حتى يمكنهم أن يتوحدوا في شخصيتها ويقلدوا كلامها، مع مراعاة أن تبتعد عن أساليب التدليل المفسدة لهم.

١٠-إثارة إحساس الطفل بالأصوات والأساليب الكلامية.
١١-تنفيذ الطفل بعض الأوامر التي تصدرها إليه المعلمة.
١٢-ذكر مسميات الأشياء عند الإشارة إليها.
١٣-إعادة سرد أحداث قصة سمعها من قبل.
١٤-قراءة الصور وتفسير المواقف التي تعبر عنها.
١٥-وصف الأشياء واستعمالاتها وفوائدها ومضارّها.
١٦-سرد الأعمال التي قام بها الطفل.
١٧-طرح أسئلة للاستفسار أو المناقشة أو الإقناع.
١٨-مناقشة أحداث القصص التي تروي له.
١٩-تهيئة فرص المحادثة والحوار بين الأطفال.
٢٠- تدريب الطفل على تذكر الطفل أسماء الحيوانات أو الطيور بنفس ترتيب سماعه لأصواتها على شريط كاسيت.
٢١-تدريبه على تحديد الشيء الناقص.
٢٢- تدريب الطفل على تمييز الشكل الإجمالي للكلمة بصريًا.
٢٣-إتاحة فرص كثيرة ومتنوعة ليعرف الطفل قيمة الكتابة والقراءة.
٢٤-توفير مجالات الأنشطة المختلفة من سماع القصص والأناشيد والقيام بتمثيل بعض منها، بالإضافة إلى الأحاديث المنظمة والتلقائية مع الكبار.
٢٥-التركيز على اللعب بأشكاله المختلفة، حيث إن اللعب يساعد الأطفال على تعرُّف: الألوان، الأشكال، الأحجام، الأوزان، الأعداد، الكلمات، وكذلك الألعاب التي تعدُّ أكثر ثراءً وتعقيدًا، هي: المكعبات، ألواح الكتابة، الدمى، الملابس التنكرية، وتكملة القطع الناقصة، وعمومًا فإن اللعب يكون له دورًا كبيرًا لدعم الجانب المعرفي لدى الأطفال.
٢٦- ويضيف البحث الحالي أهمية فصل أنشطة اللغة العربية عن أنشطة اللغة الإنجليزية تمامًا، ولا تتحدث المعلمة بالمزج بين اللغة العربية

والإنجليزية، لأن هذا يؤثر تأثيرًا سلبيًّا على اكتساب الطفل اللغة بشكل صحيح، فتستخدم مثلًا كلمة شكرًا بدلًا من Thank you.

وقد اتفق العديد من الدراسات على أهمية تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال منها دراسة محسن (٢٠١٦): بعنوان المهارات اللغوية المتطلب تضمينها في البرمجيات الإلكترونية المقدمة للأطفال ودراسة العشماوي (٢٠١٨): بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ودراسة سعيد، مراد (٢٠١٨): بعنوان أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ودراسة أحمد (٢٠٢٠): برنامج مقترح قائم على رسوم الأطفال لتنمية مهارات الأداء اللغوي لطفل الروضة " ٥ – ٦ " سنوات ودراسة عبد الستار (٢٠٢١): بعنوان برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

الإجـراءات المنهجيـة للبحـث:

التصميم التجريبي للبحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي "quasi-experimental method" الذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك بتطبيق مقياس المهارات اللغوية المصور على أطفال المجموعتين قبل التطبيق، وتطبيق البرنامج القائم على الإنفوجرافيك الخاص بتنمية بعض المهارات اللغوية على المجموعة التجريبية لقياس مدى فاعليته، في حين لا تتلقى المجموعة الضابطة أي معالجات تجريبية، ولكنها تدرس بالطريقة المتبعة. ثم تطبيق مقياس المهارات اللغوية المصور بعديًا على أطفال المجموعتين.

أدوات البحـث:

استخدمت الباحثة:

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن تقنين حسن (٢٠١٧)[*]:

يعد اختبار المصفوفات المتتابعة من الاختبارات التي تطبق بصورة فردية مع الأطفال، ولا يحتاج إلى تعبير لفظي كثير، مما يجعله مناسبًا لطبيعة العينة والعمر الزمني، ويتكون اختبار المصفوفات المتتابعة من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب)، (ب) يشتمل على ١٢ بندًا، وقد أُعد ليقيس العمليات العليا للأطفال من عمر(٥: ١٢) عامًا، ويبدأ الفاحص بإعطاء فكرة بسيطة عن المصفوفات، ثم يبدأ بفتح الاختبار على الشكل الأول قائلاً: كما ترى هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود تحت الشكل؛ ويشير إلى الأجزاء في أسفل الصفحة واحدًا بعد الآخر، مع مراعاة أن هناك شكلًا واحدًا فقط من هذه الأشكال يصلح لإكمال الجزء الناقص، وعند اختيار الطفل الشكل المناسب يعطى درجة، وهكذا حتى ينتهي الاختبار، ومجموع الدرجات (٣٦) درجة.

ثانيًا: قائمة المهارات اللغوية المناسبة لطفل الروضة [*]:

قد اعتمدت الباحثة في بناء قائمة المهارات اللغوية المناسبة لطفل الروضة على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية في مجال رياض الأطفال عامة، والمهارات اللغوية بشكلٍ خاصٍ، وتم تحكيمها من السادة المحكمين[*] وجاءت نسبة الاتفاق على المهارات موضوع البحث الحالي كما هي موضحة في الجدول الآتي:

---

[*] ملحق (١): اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن. (تقنين: عماد أحمد حسن)

[*] ملحق (٢): قائمة المهارات اللغوية.

[*] ملحق (٣): البرنامج المقترح.

جدول (٣) درجة اتفاق المحكمين (ن = ٤)

المهارات	نسبة الاتفاق
التحدث	%١٠٠
الاستماع	%٨٠
القراءة	%٨٠
الكتابة	%٤٠

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على المهارات اللغوية موضوع البحث تتراوح بين (٨٠% – ١٠٠%)، وهي جميعًا نسب كبيرة، وبالتالي تم الإبقاء على جميع المهارات. وقد تم استبعاد مهارة الكتابة في البحث الحالي نظرًا لعدم اتفاق المحكمين عليها.

مقياس مهارات اللغة لطفل الروضة:

قامت الباحثة بإعداد مقياس لمهارات اللغة لطفل الروضة (٤ – ٥) سنوات، وتكون المقياس من (٣٠) سؤالًا، يقيس كل سؤال مهارة من المهارات التي اشتملت عليها القائمة، والهدف من هذا المقياس هو قياس مستوى تمكن أطفال الروضة من مهارات اللغة المتضمنة في القائمة التي قامت الباحثة بإعدادها، وتكون المقياس من (٣٠) سؤالًا، يقيس كل سؤال مهارة من المهارات التي اشتملت عليها القائمة، وقد راعت الباحثة في مفرداته أن تكون سهلة وواضحة، وذلك لتيسير تعامل الأطفال معه.

وقد راعت الباحثة في بناء المقياس النقاط التالية:

١- **هدف المقياس المصور:** يهدف لقياس بعض المهارات اللغوية للأطفال في المرحلة العمرية من (٤ – ٥) سنوات، وتنمية بعض المهارات اللغوية نتيجة تعرضهم لبرنامج قائم على الإنفوجرافيك، والذي تضمن العديد من المهارات اللغوية لطفل الروضة.

٢- المصادر التي تم الرجوع إليها عند إعداد المقياس المصور: تم إعداد المقياس في ضوء الإطار النظري والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، والكتب والمراجع المهتمة بموضوع البحث الحالي، والاطلاع على بعض المقاييس المرتبطة بطفل الروضة عامةً والمهارات اللغوية بصفةٍ خاصةٍ.

٣- تعليمات المقياس: وضع المقياس المصور للمهارات اللغوية بشكل ورقي، لكي يستخدم بطريقة فردية، لضمان إمكانية إيجاد علاقة جيدة بين الباحثة والطفل، وكذلك ضمان كسب ثقته، وإثارة إمكاناته واهتمامه، وكذلك الحصول على استجابات قد لا يدلي بها الطفل في الموقف الجماعي، حيث إن التطبيق الفردي معهم ضروري أيضًا لمقارنة نتائج الطفل على القياسين القبلي والبعدي، وليس تحديد النتائج البعدية فقط.

٤-وصف المقياس المصور: يتكون المقياس المصور للمهارات اللغوية لطفل الروضة من (٣٠) سؤالًا حول الخبرات الآتية:

جدول (٤) درجة اتفاق المحكمين

المحور	عدد الأسئلة
حرف أ	سؤالان
حرف ب	سؤالان
حرف ت	سؤالان
حرف ث	سؤالان
حرف ج	سؤالان
حرف ح	سؤالان
حرف خ	سؤالان
حرف د	سؤالان
حرف ذ	سؤالان
حرف ر	سؤالان
حرف ز	سؤالان

المحور	عدد الأسئلة
حرف س	سؤالان
حرف ش	سؤالان
حرف ص	سؤالان
حرف ض	سؤلان

وأسئلة المقياس في شكل (متنوع) شرط أن يكون الاسئلة معتمدةً على الصور، ويتم تصحيح المقياس بأن يحصل الطفل على درجة واحدة للإجابة الخطأ، وعلى درجتين للإجابة الصحيحة، وبالتالي تتراوح درجات المقياس من ٣٠ إلى ٦٠ درجة.

٥- المعاملات العلمية لمقياس المهارات اللغوية المصور لطفل الروضة:

أولاً: الصدق:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

هو المظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له، من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، وكذلك تعليمات المقياس، ومدى دقتها وما تتسم به من موضوعية، ولكي تتأكد الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس قامت بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وعددهم (١٠) محكمين في المجالات المختلفة في (رياض الأطفال – المناهج وطرق التدريس- تكنولوجيا التعليم)[*] لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة المقياس لطفل الروضة من عمر(٤ – ٥) سنوات، وكذلك مناسبة عدد الصور لكل مفردة، وشمولية المقياس وأبعاد التطبيقات، والدقة العملية لأسئلة المقياس، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لأسئلة المقياس، مع إعطاء سيادتهم الحق في الحذف أو الإضافة أو التعديل لمزيد من ضبط المقياس.

[*] ملحق (٤): قائمة المحكمين.

وقد كان للمحكمين بعض الملاحظات، مثل تغيير بعض الصور لعدم وضوحها حتى تكون أكثر تعبيرا، وتغيير صياغة بعض الأسئلة لتناسب طفل الروضة، وقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات بتغيير بعض الصور، وتعديل بعض الأسئلة لكي تتناسب مع طفل الروضة.

وعند عرض مقياس المهارات اللغوية المصور للتحكيم، جاءت نسبة الاتفاق كما يلي:

جدول (٥) نسب اتفاق المحكمين على مقياس المهارات اللغوية المصور لطفل الروضة (ن = ١٠)

المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق	المفردة	نسبة الاتفاق
١	%١٠٠	٩	%٩٠	١٧	١٠٠ %	٢٤	%٨٠
٢	%٩٠	١٠	%١٠٠	١٨	١٠٠ %	٢٥	%١٠٠
٣	%١٠٠	١١	%١٠٠	١٩	%٩٠	٢٦	%٨٠
٤	%٩٠	١٢	%٨٠	٢٠	١٠٠ %	٢٧	%٩٠
٥	%١٠٠	١٣	%٩٠	٢١	١٠٠ %	٢٨	%٨٠
٦	%١٠٠	١٤	%٩٠	٢٢	%٨٠	٢٩	%٩٠
٧	%٨٠	١٥	%١٠٠	٢٣	١٠٠ %	٣٠	%١٠٠
٨	%٩٠	١٦	%٨٠				

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس؛ تم حساب الصدق التمييزي؛ حيث تم أخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية، المكونة

من (٣٥) طفلًا وطفلة بالمستوى الثاني (٤ – ٥) سنوات بروضة الشهيد علاء الحبشي بقرية الشموت التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة القليوبية، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان– ويتني اللابارامتري Mann-Whitney Test لتعرف دلالة الفروق بين هذه المتوسطات.

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين للمقياس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	١٠	١٥,٥٠	١٥٥,٠٠	٣,٨١٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		

- **الاتساق الداخلي (الصدق التكويني):**

تم حساب الصدق التكويني للمقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول (٧)

معامل الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس (ن=٣٥)

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٨٧	٩	**٠,٧٢٦	١٧	**٠,٦٣٨	٢٤	**٠,٥٣٧
٢	**٠,٦٥٤	١٠	**٠,٧٧٥	١٨	**٠,٧٥٠	٢٥	**٠,٧٣٩
٣	**٠,٥٨٩	١١	**٠,٦٦٠	١٩	**٠,٧٢٦	٢٦	**٠,٧٣٢
٤	**٠,٦٥٠	١٢	**٠,٦٣٦	٢٠	**٠,٤٥٩	٢٧	**٠,٧٢١
٥	**٠,٧٨٦	١٣	**٠,٥٨٤	٢١	**٠,٥٨٢	٢٨	**٠,٦٨٠

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٦	٠,٦٨٩**	١٤	٠,٦٥٨**	٢٢	٠,٦٥٢**	٢٩	٠,٤٨٥**
٧	٠,٦٨٠**	١٥	٠,٤٤٨**	٢٣	٠,٦٥١**	٣٠	٠,٧٦٩**
٨	٠,٧٥١**	١٦	٠,٥٨٦**				

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يحقق الصدق التكويني لمفردات المقياس.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

يعد معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة عبد الرحمن (٢٠٠٣: ١٧٦)، واستخدم – هنا – برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس، والتي بلغت (٠,٩٥٥)، وهي قيمة مرتفعة، وبناءًا عليه يمكن الوثوق بالمقياس والاطمئنان إلى نتائجه في البحث الحالي.

طريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على أطفال العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين باستخدام برنامج SPSS (V. 18)، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين تساوي (٠,٩٨١)، وهي قيمة

دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جدًا من الثبات، ومن ثمّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين، يتضمن النصف الأول: درجات الأطفال في الأسئلة الفردية، في حين يتضمن النصف الثاني: درجات الأطفال في الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، ويوضح الجدول الآتي ما توصلت إليه البحث في هذا الصدد:

جدول (٨)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (ن = ٣٥)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٥	٠,٩١٠	٠,٩٢٨	٠,٩٦٣	٠,٩٦٣
الجزء الثاني	١٥	٠,٩١٥			

يتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات المقياس لسبيرمان براون، وكذلك لجتمان، يساوي (٠,٩٦٣)، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جدًا من الثبات، ومن ثمّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي.

معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لمفردات مقياس المهارات اللغوية المصور:

تم حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات المقياس، عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة (علام، ٢٠٠٠، ٢٦٩).

كما تم حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات المقياس من خلال قيام الباحثة بتقسيم ترومان كيلي Truman Kelley بترتيب درجات الأطفال تنازليا حسب درجاتهم في المقياس، وفصل ٢٧% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء الأعلى (الإرباعي الأعلى)، وفصل ٢٧% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء الأسفل (الإرباعي الأدنى) ثم استخدام معادلة جونسون لحساب معامل التمييز. (علام، ٢٠٠٠، ٢٨٤ – ٢٨٧).

جدول (٩)

معاملات الصعوبة والسهولة ومعاملات التمييز لمقياس المهارات اللغوية المصور (ن = ٣٥)

المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز	المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز
١	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٩٠	١٦	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٨٠
٢	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٩٠	١٧	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٨٠
٣	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٧٠	١٨	٠,٣٤	٠,٦٦	٠,٩٠
٤	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,٧٠	١٩	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٩٠
٥	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٨٠	٢٠	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٥٠
٦	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٧٠	٢١	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٦٠
٧	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٨٠	٢٢	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٨٠
٨	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٨٠	٢٣	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٧٠
٩	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٩٠	٢٤	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٥٠
١٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٩٠	٢٥	٠,٦٣	٠,٣٧	٠,٩٠
١١	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٨٠	٢٦	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٨٠
١٢	٠,٢٩	٠,٧١	٠,٧٠	٢٧	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٩٠
١٣	٠,٤٠	٠,٦٠	٠,٦٠	٢٨	٠,٣١	٠,٦٩	٠,٧٠
١٤	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٧٠	٢٩	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٧٠
١٥	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٤٠	٣٠	٠,٦٠	٠,٤٠	٠,٩٠

وقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات المقياس ما بين (٠,٢٩ – ٠,٧٧) ويعدُّ السؤال (المفردة) مقبولا إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (٠,١٥ – ٠,٨٥) (أبو جلالة، ١٩٩٩، ٢٢١)، وكون المفردة التي يقل معامل الصعوبة لها عن ٠,١٥ شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن ٠,٨٥ شديدة السهولة؛ وكذلك تراوحت معاملات التمييز لمفردات المقياس بين (٠,٤٠ – ٠,٩٠)، حيث يعدُّ معامل التمييز للمفردة مقبولًا إذا زاد عن (٠,٢)، ولذلك فإن مقياس المهارات اللغوية المصور له القدرة على التمييز بين أفراد العينة.

البرنامج القائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية [*]:

تتناول الباحثة الإطار العام لبرنامج قائم على الإنفوجرافيك المقترح في النقاط التالية:

١- فلسفــة البرنامــج:

تنبثق فلسفة البرنامج من نظرية (تشومسكي Chomsky) لملاءمتها لغرض البحث الحالي، وفلسفة إعداد برامج رياض الأطفال والفلسفات التربوية بصفة عامة، وفلسفة الأنشطة المصاحبة في رياض الأطفال بصفة خاصة، وذلك لتوظيفها لحواس المتعلم المتعددة، حيث تقوم فلسفة البرنامج على إكساب وتنمية المهارات اللغوية للطفل، لفهم العالم المحيط به، والذي يتسم بالتقدم العلمي وكل ما هو جديد، من خلال توفير بيئة مناسبة للطفل لتنمية رغباته في حب الاستطلاع، وإتاحة الفرصة لكي يكتشف البيئة المحيطة به وفق قدراته واستعداداته، وكذلك استمدت فلسفة البرنامج من آراء بعض نظريات التعلم، من أن الطفل هو محور العملية التعليمية، وأنه ينبغي أن يكون نشطًا، وضرورة تفاعله مع الزملاء وتعاونه معهم.

---

[*] ملحق (٥): البرنامج المقترح من البحث الحالي.

وهناك مجموعة من المحددات الرئيسة التي يقوم عليها البرنامج في الروضة، هي:

- استخدام الإنفوجرافيك كأسلوب للتعلم الفعال، فقد قامت الباحثة بعمل تبسيط للمهارات اللغوية من خلاله.
- الطفل هو أساس العملية التعليمية ومحورها.
- استثمار ممارسات الطفل لتنمية حواسه وأعضائه.
- الباحثة هي الموجهة والميسرة للعملية التعليمية.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية.
- مراعاة خصائص نمو الطفل وحاجاته.

٢- أسس بناء البرنامج (الإنفوجرافيك):

روعي عند بناء برنامج (الإنفوجرافيك) مجموعة من الأسس، هي:

- مراعاة خصائص النمو لدى الطفل.
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال في مختلف جوانب النمو.
- صياغة الأهداف صياغة واضحة وإجرائية.
- مناسبة المهارات اللغوية المختارة لخصائص المرحلة العمرية للطفل.
- تنمية حواس الطفل من خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج.
- أن يكون البرنامج معدًّا بصورة تجذب اهتمام الطفل.
- مراعاة تنوع أنشطة البرنامج وتكاملها.
- استخدام أساليب تقويمية متنوعة.

٣- أهداف البرنامج:

استهدف البرنامج تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة باستخدام الإنفوجرافيك، واقتصر البحث الحالي على تقديم بعض المهارات اللغوية، وتتضمن الآتي:

- تعلم الطفل (٤ – ٥) سنوات الحروف من الألف إلى الصاد في شكل (القصص ذات النهايات المفتوحة، والأغاني المتنوعة).

٤- محتـوى البرنامـج:

يعد تحديد الأهداف الخاصة بالبرنامج خطوة أولى، ثم يأتي بعد ذلك تحديد محتوى البرنامج الذي هو بمثابة ترجمة للأهداف الموضوعة (الأهداف العامة ثم ينبثق منها أهداف فرعية التي تحددها الأنشطة المقترحة)، وفي هذه الخطوة تم تحليل المحتوى التعليمي لبرنامج الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة، حيث تم تقسيم البرنامج إلى مجموعة من الخبرات، بحيث تضم كل خبرة من (٥ – ٦) أنشطة متنوعة للمهارات اللغوية.

وتم تحديد محتوى برنامج الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية، من خلال الإجراءات التالية:

- الاستناد إلى الأهداف الخاصة بالبرنامج، حتى يكون محتوى البرنامج محققًا لهذه الأهداف.
- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات الخاصة بموضوع البحث الحالي.
- الاطلاع على بعض البرامج الخاصة بالأطفال.
- تحديد الأنشطة المتضمنة ببرنامج الإنفوجرافيك تحقيقًا للأهداف المنشودة، وذلك في ضوء خصائص الأطفال واحتياجاتهم وميولهم في تلك المرحلة .

وتم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحية تقديمها[*] وتم حذف بعض الأسئلة من الاختبار وتبديل بعض الصور، وتم

---

[*] ملحق (٥): قائمة المحكمين.

إعداد وتصميم معظم المحتوى بالبحث الحالي، والبعض الآخر تم تجميعه من بعض مواقع الإنترنت، وتم مزجها ثم تقديمها في واقع جديد وهو قالب الإنفوجرافيك.

تنفيذ البرنامج المُعَد من قِبَل الباحثة:

قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج من خلال مجموعة من اللقاءات وفقًا للجدول التالي:

جدول (١٠) اللقاءات والمحتوى المقدم من خلال برنامج الإنفوجرافيك وكذلك المهارات المستهدفة من هذه اللقاءات

اللقاء	الحروف الهجائية	المحتوى
الأول	أ	قصة قصيرة + أغنية الحروف كاملة
الثاني	ب	قصة قصيرة + أغنية الحروف كاملة
الثالث	ت	قصة قصيرة + أغنية الحروف كاملة
الرابع	ث	قصة قصيرة
الخامس	ج	قصة قصيرة
السادس	ح	قصة قصيرة
السابع	خ	قصة قصيرة
الثامن	د	قصة قصيرة
التاسع	ذ	قصة قصيرة
العاشر	ر	قصة قصيرة
الحادي عشر	ز	قصة قصيرة
الثاني عشر	س	قصة قصيرة
الثالث عشر	ش	قصة قصيرة
الرابع عشر	ص	قصة قصيرة
الخامس عشر	ض	قصة قصيرة

عينــة البحــث:

اشتملت عينة البحث على (٤٠) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الأول، في عمر (٤ – ٥) سنوات، بروضة مدرسة (الشهيد علاء الحبشي) التابعة لمديرية التربية والتعليم بقرية الشموت مركز بنها محافظة القليوبية.

خصــائص عينــة البحث:

ومـن مبـررات اختيـار الباحثـة للروضـة الملحقـة بمدرسـة الشـهيد عـلاء الحبشي بقرية الشموت ببنها:

- تعاون إدارة الروضة مع الباحثة لأنها في المحيط السكني لها.
- العلاقة الجيدة بين معلمات الروضة والباحثة.

التكافؤ في درجة الذكاء:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء، قامت الباحثة بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للذكاء لرافن، تقنين (عماد أحمد حسن، ٢٠١٧)، على عينة البحث قبل تطبيق التجربة، وتم حساب اختبار مان– ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن. وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (١١) نتائج اختبار مان– ويتني *Mann*-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة (٠,٠٥)	α Sig
التجريبية	٢٠	٢٠,٦٠	٤١٢,٠٠	١٩٨,٠٠	٠,٠٥٥	لا يوجد	٠,٩٥٦
الضابطة	٢٠	٢٠,٤٠	٤٠٨,٠٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " غير دالة إحصائيا عند مستوى α ≥ ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء، وذلك قبل تنفيذ تجربة البحث.

التكافؤ في تحصيل المهارات اللغوية:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير تحصيل المهارات اللغوية، قامت الباحثة بتطبيق مقياس المهارات اللغوية المصور على عينة البحث قبل تطبيق التجربة، وتم حساب اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات اللغوية المصور. وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار مان- ويتني *Mann*-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات اللغوية المصور

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة (٠,٠٥)	α Sig
التجريبية	٢٠	١٨,٢٧	٣٦٥,٥٠	١٥٥,٥٠	١,٢١٤	لا يوجد	٠,٢٢٥
الضابطة	٢٠	٢٢,٧٣	٤٥٤,٥٠				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " Z " غير دالة إحصائيا عند مستوى α ≤ ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير المهارات اللغوية، وذلك قبل تنفيذ تجربة البحث.

نتائــج البحـث:

الفــرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث، والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس (المهارات اللغوية المصور) في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية**".

تم حساب اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور، كما تم حساب معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{rb}) Rank biserial correlation لمعرفة حجم تأثير المعالجة التجريبية (أو قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

" نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لدلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
التجريبية	٢٠	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٥,٤٤٧	٠,٠١	١	قوي جدا
الضابطة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس المهارات اللغوية المصور لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في مقياس المهارات اللغوية المصور أكبر بدلالة إحصائية عن نظائرها لدى المجموعة الضابطة.
- تشير قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) التي بلغت (١) إلى: وجود تأثير قوي جدًا (للمعالجة التجريبية) في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

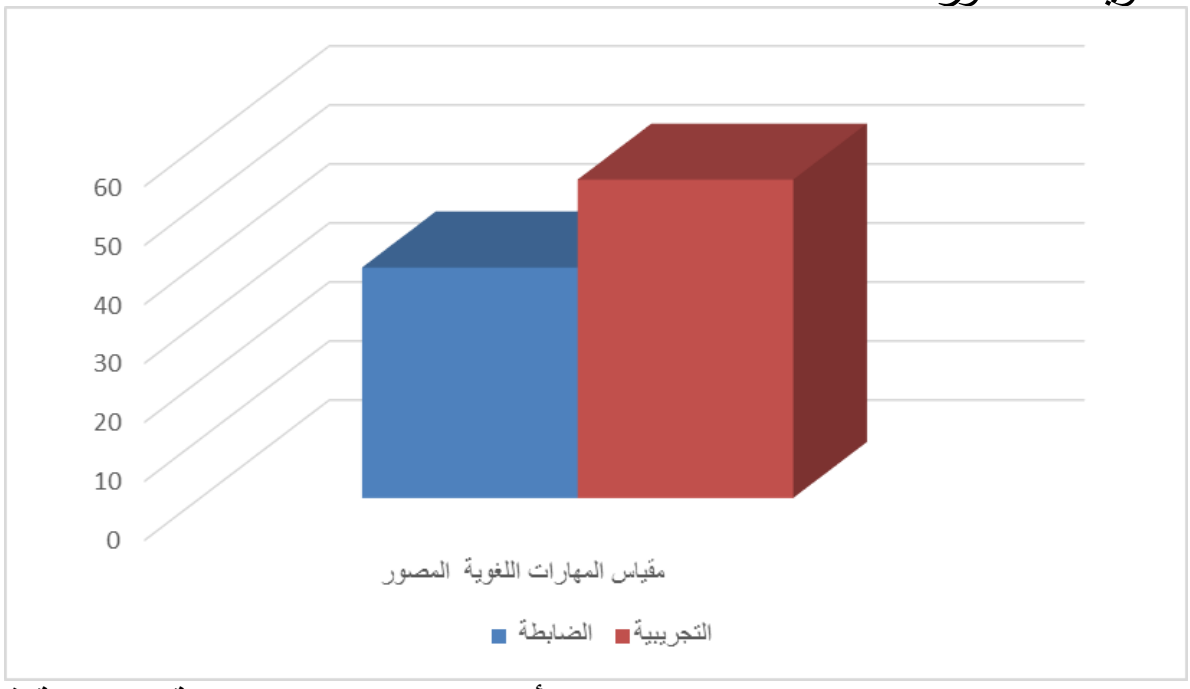
مما سبق يتبين تحقق الفرض الأول من فروض البحث.

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور:

جدول (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور (ن = ٢٠)

المجموعة	التجريبية	الضابطة
المتوسط	٥٣,٩٥	٣٩,٠٥
الانحراف المعياري	٢,٩١	١,٧٣

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور:



شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور

ويتضح من جدول (١٣) وشكل (٤) يتضح أن هناك تعديلًا إيجابيًا وملحوظًا في استجابات أطفال المجموعة التجريبية، وفي الوقت نفسه لم تتحسن درجات أطفال المجموعة الضابطة، حيث كانت استجاباتهم على سبيل المثال: في اختياراتهم للكلمات التي تبدأ بحرف معين جاءت عشوائية وغير واضحة، في حين جاءت استجابات المجموعة التجريبية بشكل صحيح وأكثر دقة، وترجع الباحثة تلك النتيجة لبرنامج (الإنفوجرافيك) الذي يتضمن

العديد من الأنشطة المحببة لنفوس الأطفال والمتدرجة في الصعوبة لتتناسب واحتياجات وقدرات الأطفال المختلفة حيث تناولت العديد من (قصص الحروف) التي تعمل على تنمية بعض المهارات اللغوية للطفل مثل (الاستماع، القراءة، التحدث) بشكلٍ مبسطٍ للطفل في تلك المرحلة. ومما سبق يتضح لنا نجاح البرنامج القائم على الإنفوجرافيك لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، وتتفق تلك النتيجة مع ما أوضحته الباحثة من دراسات سابقة مثل دراستي كل من Krauss، J (2012) Alsheri، Ebaid & A، (2016) اللتين تناولتا فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الرياضيات واتفقت معهما دراسة Basak، B، Huseyin، Deniz & V، (2017) . والتي تناولت فاعلية استخدام الإنفوجرافيك في العملية التعليمية، ودراسة سعيد، مراد (٢٠١٨): بعنوان أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ودراسة نيفين خليل (٢٠١٨): التي قامت على استخدام تقنية الإنفوجرافيك لتنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة، ودراسة أحمد (٢٠٢٠): بعنوان برنامج مقترح قائم على رسوم الأطفال لتنمية مهارات الأداء اللغوي لطفل الروضة " ٥ – ٦ " سنوات، ودراسة فوزي (٢٠٢٠): التي تناولت أثر استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الاجتماعية، وهو ما اتفقت معه دراسة محمد (٢٠٢٠): التي تناولت فاعلية توظيف الإنفوجرافيك الثابت في اكتساب المفاهيم التكنولوجية كما أكدت دراسة بهيج (٢٠٢٠): فعالية استخدام الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية البصرية واللغوية لدى طفل الروضة وهو ما يتفق مع نتائج دراسة إبراهيم (٢٠٢٠) التي تناولت فعالية برنامج قائم على تقنية الإنفوجرافيك في إكساب مهارات الوقاية من فيروس كورونا، ودراسة

عبدالستار (٢٠٢١): بعنوان برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نظرية " تشومسكي" من حيث ضرورة إكساب طفل الروضة حقائق ومهارات متعلقة باللغة، وإثارة وعي الطفل بإمكاناته الفطرية وحواسه، وكذلك إكساب الطفل العديد من المهارات من خلال التأثر بالبرنامج المقدم.

الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس المهارات اللغوية المصور في القياسين القبلي والبعدي**"، تم حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور

الإشارات (البعدي – القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
السالبة(*)	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	١,٨٤١	٠,٠٦٦
الموجبة(**)	٤	٢,٥٠	٢,٥٠		لا يوجد
صفرية(***)	١٦				

(*) **الإشارة السالبة:** عندما يكون: البعدي < القبلي.

(**) **الإشارة الموجبة:** عندما يكون: البعدي > القبلي.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور.

مما سبق يتبين تحقق الفرض الثاني من فروض البحث.

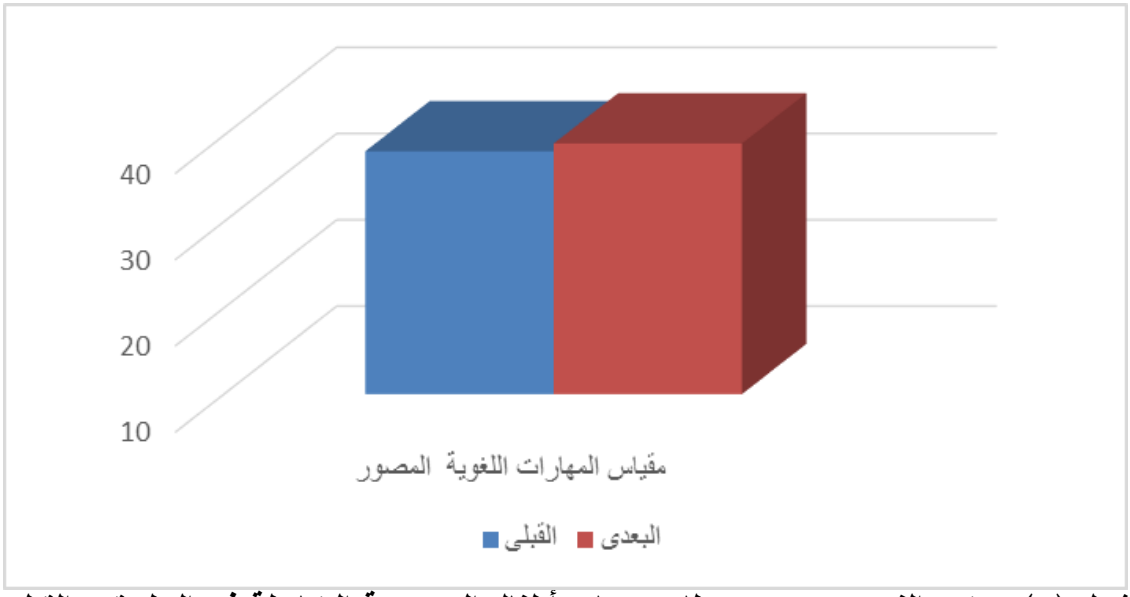
والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور:

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور (ن = ٢٠)

التطبيق	القبلي	البعدي
المتوسط	٣٨,١٥	٣٩,٠٥
الانحراف المعياري	٢,٢٨	١,٧٣

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور:

(***) **الإشارة صفرية:** عندما يكون: البعدي = القبلي.



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور

مما سبق عرضه في جدول (١٥) وشكل (٥) يتضح دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى قصور ممارسة الأطفال للمهارات اللغوية في هذه المرحلة (٤ – ٥) سنوات وإكسابهم معلومات طفيفة خاصة بها.

وأكدت هذه النتيجة دراسة محسن (٢٠١٦): بعنوان المهارات اللغوية المتطلب تضمينها في البرمجيات الإلكترونية المقدمة للأطفال، ودراسة العشماوي (٢٠١٨): بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ودراسة حمد (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال، بالإضافة إلى أن هناك قصور واضح في مناهج الروضة.

الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس المهارات اللغوية المصور في القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي**".

تم حساب اختبار ويلكوكسون لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية فيه تم حساب حجم التأثير أو قوة العلاقة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٦)

نتائج اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test عند دراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور

الإشارات (البعدي-القبلي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (r_{prb})	مستوى التأثير
السالبة(*)	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٩٢٦	٠,٠١	١	قوي جدًا
الموجبة(**)	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠				
صفرية(***)	٠						

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01 \geq \alpha$) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور، لصالح درجات التطبيق البعدي.
- تشير قيم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) إلى وجود تأثير قوي جدًا للمعالجة التجريبية في تنمية المهارات اللغوية لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنةً بالتطبيق القبلي.

مما سبق يتبين تحقق الفرض الثالث من فروض البحث.

(*) **الإشارة السالبة:** عندما يكون: البعدي < القبلي.

(**) **الإشارة الموجبة:** عندما يكون: البعدي > القبلي.

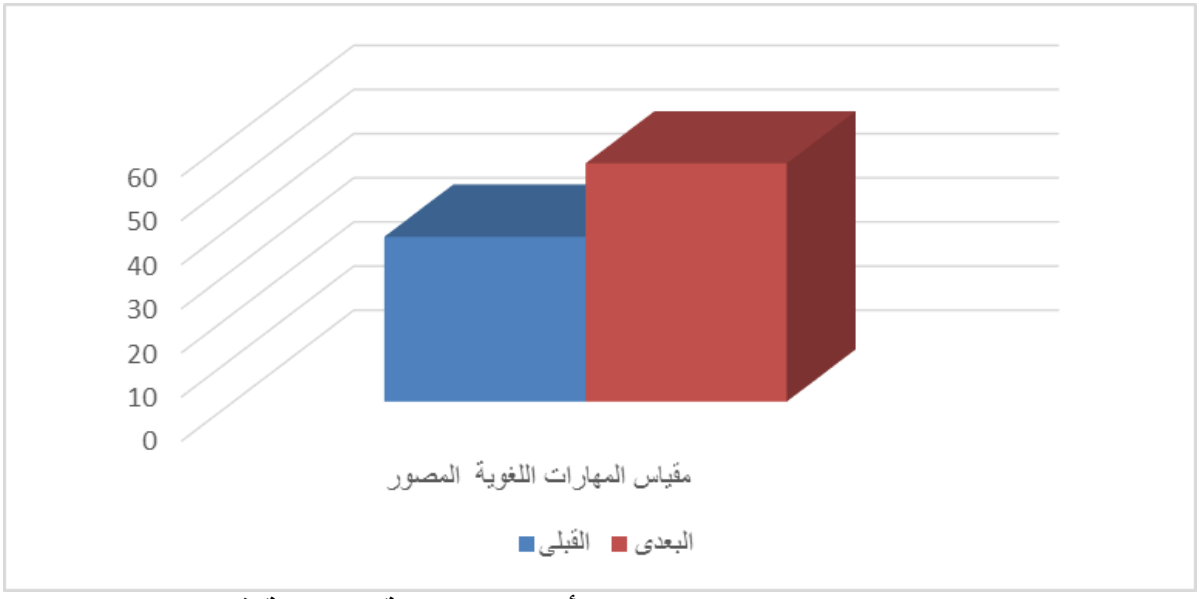
(***) **الإشارة صفرية:** عندما يكون: البعدي = القبلي.

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور:

جدول (١٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور (ن = ٢٠)

التطبيق	القبلي	البعدي
المتوسط	٣٧,٣٥	٥٣,٩٥
الانحراف المعياري	٢,٢٥	٢,٩١

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور:



شكل (٦) يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات اللغوية المصور

مما سبق عرضه من جدول (١٧) وشكل (٦) يتضح أن هناك تحسنًا ملحوظًا وواضح في أداء المجموعة التجريبية أثناء التطبيق البعدي لمقياس (المهارات اللغوية المصور) عن أداء أطفال نفس المجموعة في القياس القبلي، مما يؤكد ويوضح لنا نجاح البرنامج الخاص (بالمهارات اللغوية

المصورة) المصمم باستخدام (الإنفوجرافيك الثابت)، والذي يحتوي على بعض الأنشطة، فقد لاحظت الباحثة أثناء التطبيق البعدي للمقياس أن الأطفال استطاعوا التوصل للاختيارات الصحيحة للصور المعروضة عليهم بناءً على تفسيرات علمية تعبر عن اختياراتهم الصحيحة، حيث استطاعوا اختيار الاستجابات الصحيحة لتساؤلات الكلمات التي تبدأ ببعض الحروف كالكلمات التي تبدأ بحرف (الألف) والتي تبدأ بحرف (الباء)، والتي تبدأ بحرف (التاء)، والتي تبدأ بحرف (الثاء)، والتي تبدأ بحرف (ج)، والتي تبدأ بحرف الـ (ح)، والتي تبدأ بحرف (الخاء)، والتي تبدأ بحرف (دال)، والتي تبدأ بحرف (الذال)، والتي تبدأ بحرف (الراء) والتي تبدأ بحرف (الزاي)، والتي تبدأ بحرف (س)، والتي تبدأ بحرف (ش)، والتي تبدأ بحرف (الصاد)-(الضاد) ، وتمت اختيارات الأطفال على إجابات منطقية وواضحة، وفق منطق وخطوات سليمة، وبالمقارنة باستجابات الأطفال في القياس القبلي لنفس المجموعة فلم تظهر أي أدلة بمعرفة الأطفال لتلك المعلومات، نتيجة لعدم تمكنهم من معرفة الحروف والكلمات المرتبطة بها، وهذا يرجع للأنشطة التي تم عرضها في البرنامج، حيث أعدت الباحثة قصصًا قصيرة مثل (رحلة احمد واسماء مع حرف الالف ،بهيرة وبهير حرف الباء ، تاتا وتوتو حرف التاء ،لوحات ثريا حرف الثاء ،جلجلة وحرف الجيم ، حنان في الحقل حرف الحاء ، خديجة في القرية حرف الخاء ، داليا في الحظيرة حرف الدال ، ذهب في الروضة حرف الذال ، رحلة الى الشاطئ حرف الراء ، زين وزينة حرف الزين ، سحر في السوق حرف السين ، شيماء يوم الاجازة حرف الشين ، صبرين في الصحراء حرف الصاد ، ضياء وضحى حرف الضاد).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة محسن (٢٠١٦): بعنوان المهارات اللغوية المتطلب تضمينها في البرمجيات الإلكترونية المقدمة للأطفال،

ودراسة العشماوي (٢٠١٨): بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة، ودراسة حمد (٢٠١٨): فاعلية برنامج قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- الاهتمام بكل ما هو حديث في البرامج التكنولوجية لإعداد برامج مفيدة للطفل.
- إجراء الأبحاث حول تعليم الطفل بأساليب تكنولوجية.
- زيادة الإمكانات المادية داخل الروضات لمواجهة التطورات التكنولوجية.
- تشكيل لجان للحد من البرامج والأفلام غير التربوية التي تعرض على الطفل سواء بشكل (مقصود، أو غير مقصود).

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم المقترحات التالية:

- برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية المفاهيم الرياضية.
- برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية المفاهيم الجغرافية لطفل الروضة.
- برنامج قائم على الإنفوجرافيك لتنمية المفاهيم التاريخية لطفل الروضة.
- برنامج قائم على الإنفوجرافيك المتحرك لتنمية لغة لطفل الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، أحمد سيد محمد، السيد، أحمد أحمد، إسماعيل، عبد الرحيم فتحي محمد، محمود، عبدالرازق مختار (٢٠١٦). مهارات الأداء اللغوي الحياتي ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، مج٣٢، ع٣، ص ص ٣٢٧ – ٣٥٥.
- إبراهيم، وليد يوسف محمد أبو المجد، أحمد حلمي، السيد، محمود عبد العاطي (٢٠٢٠). معايير تصميم الإنفوجرافيك (الثابت / المتحرك) كمنظم تمهيدي، *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، ع٥، ص ص ٢٦٣٦ – ٢٨٩٩.
- أحمد، شريف عادل جابر، عبير عبيد (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تنمية مهارات حماية الذات لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج١٢، ع٤٠، ص ص ١ – ٤٨.
- أحمد، يمنى سمير عبد الوهاب (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على رسوم الأطفال لتنمية مهارات الأداء اللغوي لطفل الروضة " ٥ – ٦ " سنوات، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها – كلية التربية، مج٣١، ع١٢٢، ص ص ٥٤ – ٨٢.
- الأتربي، شريف محمد (٢٠٢٠). *التعليم الإلكتروني ومهارات القرن ٢١ أدوات وإستراتيجيات التعليم الحديثة*، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الأزهري، منى أحمد، عبد الباقي، سلوى، شرف، على محيي الدين، زيدان، هناء عبدالوهاب، عبدالقادر، رانيا، مصطفى، إبراهيم معتز أحمد، إسماعيل، سحر فؤاد، رياض، سارة عاصم، فرج، أسماء فرغلي سيد

(٢٠١٩). *التعليم في برامج الطفولة المبكرة في ضوء المنهج الملائم نمائيًا*، مكتبة المتبني، جدة.

- التركي، نورة بنت محسن (٢٠١٦). المهارات اللغوية المتطلب تضمينها في البرمجيات الإلكترونية المقدمة للأطفال، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، العدد ١٧١، الجزء الرابع، ص ص ٦٣٦ – ٦٦٠.

- الحجازي، مدحت عبد الرزاق (٢٠١٧). *سيكولوجية الطفل في مرحلة الروضة*، دار الكتب العلمية، لبنان.

- الحلفاوي، وليد سالم توفيق، مروة ذكي (٢٠٢٠). *مستحدثات تكنولوجيا التعليم 0.2*، دار فنون للطباعة والنشر والتوزيع، الجيزة.

- الربعاني، أحمد بن حمد بن حمدان، الدايري، هدى بنت مبارك حميد (٢٠١٧). دراسة تحليلية عن الإنفوجرافيك وأثره في العملية التعليمية: ممارسات وتحديات، *المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية* نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية، جامعة المدينة العالمية، كلية التربية، ص ص ٦٨٥ – ٦٩٢.

- الشربيني، داليا فوزي عبد السلام (٢٠٢٠). استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الاجتماعية لتنمية مهارات التعلم السريع والقدرة المكانية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *المجلة التربوية*، مج٧٥، ص ص ٦٧٣ – ٧٣٧.

- الشيزاوي، عبد الغفار بن محمد (٢٠١٠). توظيف طرق تدريس اللغة العربية للارتقاء بالأداء اللغوي، *مجلة التطوير التربوي*، وزارة التربية والتعليم، س٨، ع٥٥، ص ص ٣٦ – ٤٠.

- الضبع، ثناء يوسف (٢٠١٤). *تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال*، دار الفكر العربي، القاهرة.

- العشماوي، جيهان رضا حامد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة المتأخرين لغويًا، *مجلة تطوير الأداء الجامعي* العدد الثالث المجلد السادس، ص ص ١٩٣ – ٢٠٦.
- القاضي، هيثم ممدوح، بني ياسين، محمد فوزي أحمد (٢٠١٦). مدي ضمين مناهج اللغة العربية الأداء اللغوي: دراسة تحليلية *مجلة جامعة تشرين* للبحوث والدراسات العملية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج٣٨، ع٦، ص ص ٢٧ – ٤٤.
- المشاط، هدى عبد الرحمن (٢٠٢١). *أبجديات التصميم باستخدام تطبيقات الأوفيس*، شركة تكوين العالمين للنشر والتوزيع، السعودية.
- الناشف، هدى محمود (٢٠١٩). *رياض الأطفال*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- برغوث، محمود محمد (٢٠٢٠). فاعلية توظيف الإنفوجرافيك الثابت في اكتساب المفاهيم التكنولوجية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، جامعة النجاح الوطنية، مج٣٦، ع٦، ص ص ١٢٢٥ – ١٢٦٢.
- بني ياسين، محمد فوزي (٢٠١٧). فاعلية الكفاية اللغوية في تنمية الأداء اللغوي لدى أطفال الرياض بالأردن، *مجلة جسور المعرفة*، الأردن، ع١٠، ص ص ١ – ٢٨.
- بني ياسين، محمد فوزي، أحمد، الزعبي، محمد أكرم محمد (٢٠١١). أثر برنامج قائم على المنهج المهاري في تنمية الأداء اللغوي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، *دراسات تربوية ونفسية*، جامعة الزقازيق – كلية التربية، ع٧٠، ص ص ٢٢١ – ٢٥٠.

- بهجات، ريم محمد بهيج فريد (٢٠٢٠). فعالية استخدام الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية البصرية واللغوية لدى طفل الروضة، *مجلة دراسات في الطفولة والتربية*، ع ١٢، ص ص ١٣٤ – ٢٠٠.
- حسن، أمل حسان السيد (٢٠١٧). معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم الجامعي، ع٣٥، ص ص ٦٠ – ٩٦.
- حسن، زينب أبو سريع. إمام، شذا أحمد (٢٠١٧). فاعلية برنامج مقترح قائم على اللعب في تنمية بعض مهارات عمليات العلم والميول العلمية لدى طفل الروضة وأثره على السلوك الإيثاري لدى هم، *مجلة كلية التربية*، جامعة حلوان، ع (٤١)، ج (١)، ص ص ١٥٩-٢٥٦.
- حسن، عماد أحمد (٢٠١٧). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن تعديل وتقنين*، مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- سعيد، محمد حسين، مراد، نجوي وزير (٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، جامعة بني سويف، *مجلة كلية التربية*، ع١٢، ج٢، ص ص ٢٩٠ – ٣٥٩.
- سعيد، محمد حسين، مراد، نجوي وزير (٢٠١٨). أثر استخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية التربية* جامعة بني سويف، عدد ديسمبر الجزء الثاني، ص ص ٢٩٠ – ٣٥٩.
- سلوم، مني محمد (٢٠١٤). أثر برنامج أنشطة مكتبية لتنمية بعض القدرات الإبداعية في الأداء اللغوي عند أطفال الرياض، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ع ٣٤، بغداد، ص ص ٢١٨ – ٢٤١.

- شلتوت، محمد (٢٠١٦). *الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج*، وكالة أساسي للدعاية والإعلان، الرياض.
- صالح، أحمد سعيد عبدالعزيز إبراهيم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في اكساب مهارات الوقاية من فيروس كورونا (Covid –19) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (القابلين للتعلم)، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، مج١٠، ع٣٨، ج١، ص ص ١١٧ – ١٤٩.
- صالح، ماجدة محمود محمد بطيشة، خليل، مروة إبراهيم (٢٠٢٠). فاعلية الإنفوجرافيك في تنمية الوعي الاستهلاكي لطفل ما قبل المدرسة، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، مج١٢، ع٤١، ص ص ١٥-٦٤.
- صالح، هدى عثمان (٢٠١٧). *أثر طريقة منتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة*، دار أمجد للنشر والتوزيع، الأردن.
- طعيمة، رشدي أحمد، الأشول، عادل عز الدين، الشيخ، محمد عبد الرؤوف، مخلوف، لطفي عمارة، قنديل، محمد متولي، زنادة، شايان، عبد اللطيف، جاد، محمد لطفي، ذكي، أمل عبد المحسن (٢٠٠٧). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عامر، طارق عبد الرؤوف، المصري، إيهاب عيسي (٢٠٢٠). *رياض الأطفال مفهومها نشأتها أهدافها (اتجاهات عالمية وعربية)*، المؤسسة الدولية للكتاب، القاهرة.
- عبد الرحمن، سعد محمد (٢٠٠٣). *الإحصاء النفسي*، ط ٢، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الستار، شيماء محمد (٢٠٢١). برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة،

مجلة الطفولة والتربية، العدد الثامن والأربعون الجزء الأول السنة الثالثة عشر، ص ص ١٩٩ – ٣١٣.

- عبد الله، على محمد غريب (٢٠٢١). استخدام أنماط الإنفوجرافيك في تدريس الرياضيات لتنمية التصور البصري المكاني واكتساب المفاهيم الرياضية لدى أطفال الروضة، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم، كلية التربية، ع ١٥، مج ٦، ص ص ٥٣٣ – ٥٨٨.

- علام، صلاح الدين محمد (٢٠٠٠). *الإحصاء التحليلي*، ط ٣، دار الفكر العربي، القاهرة.

- علي، نيفين أحمد خليل (٢٠١٨). تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة باستخدام الإنفوجرافيك، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٩٨، ص ص ١٨٣ – ٢١٢.

- عمار، سام عبد الكريم (٢٠١٠). ما دور المناهج الدراسية الأخرى في تطوير الأداء اللغوي، *مجلة التطوير التربوي*، وزارة التربية والتعليم، س٨، ع٥٥، ص ص ٤١ – ٤٣.

- عيد، نضال (٢٠١٧). *أثر توظيف نمطين للإنفوجرافيك في ضوء المدخل البصري لتنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

- قاعود، أسامة عبده. الشاهد، أحمد محمد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتنمية بعض المفاهيم الاجتماعية لدى طفل الروضة في ضوء معايير الجودة والاعتماد، *مجلة كلية التربية*، جامعة السادات ص ص١-٢٢ .

- محمود، إيهاب سعد محمدي الطيب، أحمد، ماهيتاب (٢٠٢٠). الإنفوجرافيك المتحرك ذو التلميحات لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى

الأطفال ذوي متلازمة داون، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، مج١٢، ع٤٤، ص ص ٨١ – ١٦٢.

- مسلم، حسن أحمد حسن (٢٠٠٨). أنشطة لغوية لتنمية الأداء اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية، *مجلة جامعة أسيوط* – كلية التربية، مج٢٤، ع١، ص ص ١٤٩ – ١٨٧.

- مصطفى، عزة جلال (٢٠١٠). *إدارة التطوير برياض الأطفال نماذج عربية وعالمية*، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- منصور، أماني حمد (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، مج١٠، ع١، ص ص ٥٣ – ٧٧.

- نصار، حنان محمد عبد الحليم (٢٠١٢). فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي الشفهي وفهم القصة لدى أطفال الروضة، *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، مج٤، ع١٠، ص ص ١٩١ – ٣٣١.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Alqudah, D, Bidin, A.B, B.M & Hakim, M.A (2019) . The impact of educational Infographic on students interaction and perception in Jordanian higher education experimental study, *international journal of instruction*, 12(4), pp 669 – 688.

- Alsheri, A & Ebaid, M (2016) . The effectiveness of using interactive Infographics at teaching mathematics in

elementary school britsh, *journal of education*, Vol. 4, No. 3, pp 1 – 8.

- Basak, B, Huseyin, V & Deniz, O (2017) . Infographics facilitate the learning of individuals with mathematical learning difficulties, *international journal of cognitive research in science*, engineering and education, 5 (2), pp 119 – 124.

- Benati, A (2020) . What is the role and nature of language and language development ?, *European knowledge development LTD eurokd*, Vol in the university of Hong Kong, China, PP 60 – 71.

- Bicen, H, and Beheshti, M (2017) . The paychological impact of infographics in education: Broad research in artificial intelligenceand neuroscience. 8(4): pp 99 – 108.

- Brittany A . Kos & Elizabeth smis (2014) . Infographics the new 5- paragraphessay in 2014 rocky mountain celebration of women in computing laramiewy, use.

Bulut, A (2021). Investigation of metaphorical perceptions of pre-school teachers on the concept of language development, *International journal of research in education and science*, (Ijres), 7(2), pp 351 – 366.

-Chicca, j ., & chunta,k. (2020) . Engaging students with visual stories: using infographics in nursing education. *Teaching and learning nursing*, 15(1).32.36.

- Damayanov, I, Tsankov, N (2018) . The role of Infographics for the development of skills for cognitive modeling in education, *international journal of emerging technologies in learning*, Vol. 13, No. 1, pp 28-92.

- Jildirim, S (2016) . Infographics for educational purpose: the insturcture properties and reader approaches, *Turkish online: journal of educational technology – tojet*, 15(3), pp 98 – 110.
- Kenanoglu, D . Duran, M (2021) . The effect of traditional games on the language development of pre-school children in pre-school education, *Asian journal of education and training* , Vol.7, No.1, PP 74 – 81.
- Krauss, J (2012) . *infographics more than words can say learning & leading with technology*, 39, pp 10 – 14.
- Lamb, A ., & Johnson, L (2014): Infographics, part 1: invitations to inquiry teacher librarian, 41(4), pp 54 – 58.
Saeed, S. Harbi, Al (2020) . Language development and acquisition in early childhood, *Journal of education and learning (Edulearn)* ، Vol.14, No.1, February 2020, PP 69 – 73.
- Uslu, B & Ersan, C (2020) . The effect of foreign language education on preschooler's 'native language development, *International journal of research in education and science (Ijres)*, 6(3), 381 – 395.
- Vyandur, B.I (2011) . Data visual communication design education at the age of information, *journal of arts and humanities*, 3(5), pp 1 – 16.

مجلة علمية محكمة

ربع سنوية

ISSN.Print :2735 -5659

ISSN.OnLine :2735 -5667