فعالية برنامج قائم على أنشطة منتسوري لخفض حدة صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم

بحث مقدم من

أ.م.د/ أمل عبيد مصطفى

أستاذ علم نفس الطفل المساعد
قسم الطفولة المبكرة والتربية
كلية التربية النوعية
جامعة بنها

فعالية برنامج قائم على أنشطة منتسوري لخفض حدة صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إعداد برنامج قائم على أنشطة منتسوري لخفض حدة صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وأثره على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على مجموعة واحدة مع القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً (ذكور - إناث) من أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات، وشملت أدوات الدراسة مقياس رسم الرجل (عداد/ جودنف هاريس) لقياس ذكاء الأطفال (تعريب فؤاد أبو حطب، ١٩٧٩)، بطارية اختبارات الصعوبات النمائيَّة لأطفال الرَّوضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد عادل عبد الله، ٢٠٠٦)، مقياس الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، مقياس مهارات اتخاذ القرار لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى عينة الدراسة لصالح القياس القبلي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في مهارات اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة لصالح القياس البعدي، وتوجد علاقة ذات دلالة ارتباطيَّة بين صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي ومهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية:

أدوات منتسوري- صعوبات السلوك الانفعالي و الاجتماعي- مهارات اتخاذ القرار - أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.

Summary:

The study aimed to prepare a program based on Montessori activities to reduce the severity of difficulties in social and emotional behavior and its impact on developing decision-making skills among kindergarten children with learning difficulties. The study relied on the quasi-experimental approach, which is based on one group with pre-, post- and follow-up measurement. The study sample consisted of (30 (Male and female) kindergarten children with learning difficulties, aged from (5-6) years. The study tools included the drawing scale (prepared by Goodenough Harris) to measure children's intelligence (Arabized by Fouad Abu Hatab, 1979), and a battery of difficulties tests. Developmental development of kindergarten children as indicators of learning difficulties (prepared by Adel Abdullah, 2006), measure of social and emotional difficulties for kindergarten children with learning difficulties (prepared by the researcher), A measure of decision-making skills for kindergarten children with learning difficulties (prepared by the researcher). The results of the study concluded that there are statistically significant differences between the average ranks of the children of the study group in the pre- and post-measurements in difficulties in social and emotional behavior among the study sample in favor of the pre-measurement. There are also differences There is a statistical significance between the average ranks of the study group's children's scores in the pre- and post-measurements in the decision-making skills of the study sample in favor of the post-measurement, and there is a significant correlational relationship between the difficulties of social and emotional behavior and the decision-making skills of kindergarten children with learning difficulties. There are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the children of the study group in the post and follow-up measurements in social and emotional behavior difficulties, and there are no statistically significant differences between the average ranks of the scores of the children of the study group in the post and follow-up measurements in decision-making skills.

key words:

Montessori tools - difficulties in emotional and social behavior - decision-making skills - kindergarten children with learning difficulties.

مقدمة:

يُعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيًّا في مجال التربية الخاصة؛ حيث كان الاهتمام بالتربية الخاصة سابقًا منصبًّا على أشكال الإعاقات العقليَّة والسمعيَّة والبصريَّة والحركيَّة، ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والحسي والحركي، ولكنهم يُعانون من مشكلات تعليميَّة، فقد بدأ المتخصصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم وخاصة في الجوانب الأكاديميَّة والحركيَّة والانفعاليَّة، والاجتماعيَّة، وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين؛ وذلك من أجل تقديم الخدمات التربويَّة والبرامج العلاجيَّة لذوي صعوبات التعلم، فضلاً أنه أحد مجالات التربية الخاصة الذي لاقى تطورًا واهتمامًا كبيرًا من المتخصصين بالتربية وعلم النفس بوجهٍ عام والتربية الخاصة والطفولة المبكرة بوجهٍ خاص.

وتشير الدراسات والبحوث إلى نسبة الأطفال من فئة صعوبات التعلم ما يقارب (١٠ – ٢٠٪) من التلاميذ؛ بسبب اضطرابات قد تكون ناتجة من اختلال الجهاز العصبي، أو انخفاض معدل الذكاء؛ ممَّا يجعل هناك مشكلة في التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والكتابة والحساب (أحمد محمد، ٢٠١٩:٩).

وقد اهتمت الدول بتحديد هولاء الطلاب، وعمل دراسات مسحية لمعرفة أعدادهم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية بلغت نسبة هولاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم (١٢٪)، أما في الوطن العربي بلغت نسبة الانتشار ما بين (١٣-٤٦٪) (علي مهدي، ٢٠١٦:٥٢)، أما في البيئة المصريَّة بلغت نسبة هولاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم حوالي (١٠٪) (أيمن حصافي، ٢٠١٧:١١٩).

ويشير (عادل محمد، ٢٠١٠) إلى أن صعوبات التعلم من أهم عقبات التعلم عمقًا؛ ومن ثمَّ لابدَّ من مواجهتها، خاصةً بعد أن ازداد عدد الأطفال الذين

يُعانون من صعوبات التعلم؛ فأصبحوا يشكلون شريحة كبيرة من الأطفال تمثل نِسبة تمتد بين (١٦٪- ٣٠٪) وأن (٤٠٪) منهم يتعرضون للمشكلات النفسيَّة، كما تؤثر هذه المشكلة على المتعلمين في الحياة العامة؛ حيث تؤدي صعوبات التعلم إلى فشل اجتماعي ونفسي ومجموعة من الإحباطات الأخرى الناشئة عن الفشل الدراسي، وبالإضافة إلى ذلك الاتجاهات السلبية من قِبل المجتمع نحو هؤلاء الأطفال التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني أو الانسحاب أو الانطواء؛ لذلكفإنَّ الاهتمام بهذه الفئةمن الأطفال ضرورة مُلحة تفرضها المجتمعات الحديثة لتحقيق الفاعلية الاجتماعيَّة.

فالطفل الذي لا يستطيع التعبير عن نفسه وعما يدور بينه وبين الآخرين والتواصل معهم بسبب اضطراب نطقه؛ قد يؤدي به إلى العديد من المشكلات النفسيَّة والسلوكيَّة؛ نتيجة لما يعانيه من اضطراب النطق التي منها: الخجل والإحباط والانطواء، وتصرفات أخرى غير سوية مثل السلوك العدواني تجاه الآخرين أو النشاط الزائد، والسلوك الانسحابي؛ وذلك لما يتعرض له من سخرية واستهزاء من الأطفال الآخرين، فإعاقة عملية التواصل يترتب عليها مشكلات اجتماعيَّة ونفسيَّة للطفل تؤثر في نموه اللغوي،وتُعد الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بهاظهر مميزًا لذوي صعوبات التعلم؛ لأنها تؤثرسلبًا على القدرة التواصلية، فلغة ذوي صعوبات التعلم تتطور ببطء وتتسم بعدم النضج وكلامهغالبًا ما يكونمضطربًا من حيث الطلاقة، أو النطق، أو الصوت. (Coşkun, & Demirel, 2010: 64-91)

كما ذكر فتحي الزيات (٢٠١٥) أن العديد من المربين والباحثين في مجال تربية الطفل توصلوا إلى أنه لا يكفي التعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، فبينما تؤثر الصعوبة الأكاديمية على الجانب الأكاديمي،فإنَّ الصعوباتالاجتماعيَّةوالانفعاليَّة ذات تأثير متباين وتعدد على مختلف جوانب الشخصيَّة؛ ولذلك استقطبت هذه

المشكلات أو الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة اهتمام العديد من المنظمات، كما تمَّ تضمين تعريف صعوبات التعلم بحيث يشمل صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي كمجال نوعي، وتباينت محاور وأهداف قوائم ومقاييس التقدير من أجل تقويم صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وتعددت بالمقابل الاستراتيجيات والبرامج العلاجية القائمة على مبادئ وأسس نظريات مختلفة في مجال علم النفس وطرق التعلم التي يمكن عن طريقها التعامل مع صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى صعوبات التعلم التي من بينها فنيات وأدوات منتسوري.

ويُعد التنوع في طرق التدريس أحد أساليب إيصال المعارف للأطفال، فعن طريق الأنشطة التربويَّة التي تعدها المعلمة في الرَّوضة يكتسب الأطفال مهارات وخبرات متنوعة؛ ومن هذا المنطلق أشارت Dogru (2015); Murray (2012) إلى أهمية مدخل المنتسوري في التعليم وعلم النفس على حد السواء، فقد أتاح لعلماء النفس والتربويين كشف خصائص نمو الأطفال من الناحيتين النفسيَّةوالتربويَّة، ومن جانب التربية فقد كانت أهميته تتمثل في تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والحسي لديهم، كما له أهمية في تنمية حواس الطفل، وتنمية القدرات اللغويَّةوالعقليَّة والتقييم الذاتيحل ّ المشكلات، بالإضافة إلى ذلك يعمل على تنمية شخصية الطفل وتزيد الثقة في نفوسهم وبناء الذات لديهم والاعتماد على النفس؛ ممَّا يرفع التحصيل الدراسي لهم وتنمية مهارات عمليات التعلم، والاستعداد الجيد من الانتقال إلى مراحل المدارسالابتدائيَّةوالثانويَّة حسب وجهات نظر الطلبة أنفسهم.

ويعرف مدخل المنتسوري على أنه "منهج تعليمي أسسته الدكتورة منتسوريويُعدمنهج ً ا نظريًّا لبيئة الطفل، كمايُعدمنهج ً ا تدريجيًّا؛ حيث يعززكلا ً من النمو الحركي والعقلي للطفل، وقد صممت أدوات تعليم منتسوري؛ لتساعد الطفل في استعمالها بشكل مستقل مع مؤشرات التصحيح الذاتي التي تسمح للطلبة

بتصحيح أخطائهم بأنفسهم، وتساعد أدوات منتسوري على تحقيق التعلم الذاتي الناجح وتعزيز مهارة حل المشكلات لدى الطفل وذلك بتحفيزه على حل مشكلات أكثر تعقيداً "(عبد الله بن خميس، ٢٠١٧: ٢٠).

وقد استخدمت منتسوري أدوات الحواس لإيتارد وسيجوان بعد أن عدلتها في مدرسة تجريبية لأطفال المتخلفين عقلياً في بادئ الأمر مما أدى ذلك إلى نجاحها على هؤلاء الأطفال مما جعلها تهتم بتطبيق طريقتها على الأطفال العاديين، وقد آمنت منتسوري أن الحرية وتحمل المسئولية مطلبان أساسيان يجب أن يشعر بهما الطفل وهو يتدرج في نموه (Harris, Freeman, Pickering & Dalli ,2015).

ومن هذا المنطلق تؤكد الباحثة أهمية مدخل منتسوري في التعليم وعلم النفس على حد السواء، وقد آمنت منتسوري أن الحرية وتحمل المسؤولية مطلبان أساسيان يجب أن يشعر بهما الطفل وهو يتدرج في نموه، واعتمدت طرائقها على مبدأ أن الأطفال يتعلمون بطريقة تختلف عن تعلم الكبار ولديهم القدرة على تعلم الكثير خلال سنواتهم الأولى؛ لذا أطلقت منتسوري على هذه القدرة "العقول الماصة" تشبيهاً بالإسفنجة التي تمتص الماء،وأكدت أن الأطفال لديهم بناء فكري منذ الولادة وينمو هذا البناء تدريجيًا مع نموهم واستعانت لتحقيق ذلك بالملاحظة والمراقبة والتجارب وأدواتها وفق أسس ومبادئ منهج منتسوري (إيسا، ٢٠١٧).

الإحساس بمشكلة الدراسة:

يرى فتحي الزيات (٢٠١٥) أن المهارات أو الكفايات الاجتماعية تمثل أحد الأسس المهمة والضرورية للتفاعل الاجتماعي والنجاح في اليومية مع الرفاق والمدرسين وكافة الأشخاص المتعاملين بأدوارهم مع الأطفال، كما تسهم هذه المهارات أو الكفايات الاجتماعيَّة في حل الكثير من المشكلات الاجتماعيَّة بصورة يقرها ويقبلها المجتمع على ضوء الأعراف الاجتماعيَّة، والمناخ النفسي الاجتماعي السائد.

ويشير Hallahah & Kauffman (2003) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يُظهرون الخصائص النفسيَّة والسلوكيَّة التالية:

١) اضطراب في الانتباه والإدراك والحل المشكلات.
٢) مشكلات في الذاكرة والمعرفة وما وراء المعرفة.
٣) الضعف الإدراكي ومشكلات في التآزر الحركي.
٤) مشكلات اجتماعيَّة وانفعاليَّة.

كما يشير Connor (2005) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يُظهرون مشكلات اجتماعيَّة وسلوكيَّة تميزهم عن غيرهم، ومن أهمها:

١) النشاط الحركي الزائد.
٢) التغيرات الانفعاليَّة السريعة.
٣) الانسحاب الاجتماعي.
٤) الاندفاعيَّة.
٥) تكرار السلوكيات غير المناسبة لسلوك ما.

وتؤكد دراسة صالح سالم (٢٠١٠) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عرضة للشعور بالإحباط نتيجة تعرضهم المستمر لمواقف الفشل، كما أن عدم قدرتهم على التعبير عن حاجاتهم وعدم قدرتهم على الاتصال بالآخرين يجعلهم عرضة للانسحاب الاجتماعي والقلق والعدوان الذي يتجه نحو الآخرين أو الذات؛ بهدف الانتباه إليهم.

إضافةً إلى ذلك، عن طريق عمل الباحثة في مجال التعليم لاحظت أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يُعانون من مشكلات اجتماعيَّة ممَّا يؤدي إلى صعوبة في التكيف مع أقرانهم وتكوين صورة سالبة عن أنفسهم ممَّا يؤدي بهم إلى الانسحاب والعزلة والشعور بالغضب وعدم الثقة بالنفس. وعليه، فهم بحاجة ماسة إلى تعلم طرق واستراتيجيات للتعامل مع الذات والسيطرة على

مشكلاتهم الاجتماعيًّة حتى يتمتعوا بشخصية سوية تمكنهم من التعامل مع من حولهم والارتقاء بأنفسهم للوصول للمستوى المطلوب.

وفي هذا الصدد، يشير عادل محمد (٢٠١٠) إلى أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات في المهارات الاجتماعيًّة، تشمل: صعوبات في التطبيع الاجتماعي، وتكوين الصداقات، وضعف في مستوى مفهوم الذات، ويشير المعلم إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم غير مقبولين من قِبل أقرانهم؛ لذلك فهم بحاجة إلى المساعدة والتدخل، وبما أن ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية عادية فلا يوجد أي مانع من تدريبهم على بعض الآليات والاستراتيجيات وخصوصًا أن هؤلاء الأطفال بحاجة ماسة إلى تعلم استراتيجيات وآليات وفنيات جديدة تساعدهم على مواجهة مشكلات الحياة.

هذا ويغلب على سلوك ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم أو الاندفاعيًّة كما يُؤثِرون الانعزال والانسحاب في المواقف الاجتماعيًّة وعدم الاهتمام بالمعايير الاجتماعيًّة والسلوك المضاد للمجتمع وسهولة الانقياد وسرعة الاستهواء؛ ممَّا دعا الباحثة إلى أن تأخذ في الاعتبار تنمية مهارة اتخاذ القرار لهذه الفئة من الأطفال وكان ذلك نتيجة منطقية لما وجدته ولاحظته الباحثة من محدودية في تناول مهارة اتخاذ القرار للأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي رغم ما أوضحته الخصائص والمشكلات التي يُعاني منها هؤلاء الأطفال، وما أكدت عليه العديد من الدراسات.

ويُعد اتخاذ القرار من العمليات المهمة في حياة الفرد بصفة عامة وللأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل خاص؛ وترجع أهميتها في أنها تساعدهم على التفكير بعمق وتركيز قبل القيام بالاختيار، والتأمل وتحمل المسؤولية وعدم تكرار الأخطاء لماضية والتمهل قبل اتخاذ القرارات الجديدة؛ لذاتُعد عملية اتخاذ القرار جزءًا لا ينفصل عن حياة الفرد، فهو عملية منظمة تسيروفقًا لنمط محدد

وسيتم تنميته و إكسابه للأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد تعرضهم للبرنامج التجريبي القائم على أدوات منتسوري؛ للحد من الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة.

وبناءً على ذلك تقترح الباحثة استخدام أنشطة منتسوري لعلاج والحد من صعوبات التعلم الاجتماعي، وتنمية مهارة اتخاذ القرار لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم، وكان ذلك نتيجة منطقية لما وجدته الباحثة ولاحظته من محدودية من قِبل الباحثين والتربويين لتناول الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وعملية اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.

وترى الباحثة أن أنشطة منتسوري تتفق مع طبيعة تعلم طفل الرَّوضة من خلال طرق تعلمه ودوره الإيجابي أثناء التعلم، وكذلك عن طريق استخدام خامات البيئة والتركيز على استخدام حواس المتعلم وحثه على إعمال عقله وتنمية تفكيره.

كما أكدت الدراسات التي اهتمت بصعوبات التعلم الاجتماعي ضرورة استخدام طرق وأساليب تعليميَّة قائمة على الدور النشط للطفل، وأن يتعلم الطفل عن طريق التجريب، وأن يكتشف الطفل المعرفة بنفسه؛ ومن هذا المنطلق تبرز الباحثة دواعي استخدام أدوات منتسوري وإمكانية استخدامها في خفض صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وتنمية مهارة اتخاذ القرار لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم لبعض الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة؛ لذلك تقترح الباحثة البرنامج القائم على أنشطة منتسوري للحد من الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة وأثر ذلك في تنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم؛ بناءً على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسِ التالي:

ما مدى أثر برنامج قائم على أنشطة منتسوري للحد من الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية، وهي:

١) ما أنواع الصعوبات التعلم الاجتماعي لطفل الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم؟
٢) ما مكونات برنامج أنشطة منتسوري للحد من الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم؟
٣) ما فاعلية برنامج أنشطة منتسوري المقترح للحد من الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم؟
٤) ما طبيعة الأنشطة باستخدام منهج منتسوري للحد من صعوبات التعلم الاجتماعي وأثره على اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

١) تحديد الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.
٢) تحديد فاعلية أنشطة منتسوري في خفض الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.
٣) تحديد فاعلية أنشطة منتسوري في تنمية مهارات اتخاذ القرار لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.
٤) توجيه نظر المتخصصين ومصممي برامج ومناهج وطرق تعليم الطفل إلى استخدام أنشطة منتسوري ومدى أهميتها في رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي يتناول مساعدة أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في خفض الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة، وتنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم عن طريق أنشطة منتسوري، ويتضمن ذلك أهمية كبيرة سواء من الناحية النظريَّة أو من الناحية التطبيقيَّة.

أ- الأهمية النظريَّة:

١) توجيه النظر إلى أهمية أنشطة منتسوري في تنمية مهارات اتخاذ القرار لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائيَّة.
٢) توجيه النظر إلى أهمية أنشطة منتسوري في الحد من مظاهر الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٣) الاهتمام بتقديم مهارات اتخاذ القرار بصفة عامة في البرنامج اليومي لرياض الأطفال.

ب- الأهمية التطبيقيَّة:

١) تزويد معلمات رياض الأطفال ببرنامج العصف الذهني للحد من مظاهر الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.
٢) تزويد معلمات رياض الأطفال ببرنامج منتسوري لتنمية بعض مهارات اتخاذ القرار لأطفال الروضة بصفة عامة وذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.
٣) توفير مجموعة من المقاييس المناسبة لقياس الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم وتنمية مهارات اتخاذ القرار لديهم.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة؛ لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وباستخدام القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعةالتجريبيَّة؛ بهدف التعرف على فاعلية برنامج أنشطة منتسوري في تنمية مهارات اتخاذ القرار لأطفالالرَّوضة ذوي صعوبات التعلم النمائيَّة وخفض الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لديهم.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من عدد (٢٠)طفلاً من أطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات.

أدوات الدراسة:

١) اختبار رسم الرجل لجود أنف هاريس لقياس ذكاء الأطفال.
٢) بطارية تشخيص صعوبات التعلم النمائيَّة إعداد (عادل عبد الله، ٢٠٠٦).
٣) مقياس الصعوباتالاجتماعيَّةوالانفعاليَّة لأطفالالرَّوضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).
٤) مقياس مهارات اتخاذ القرار لأطفالالرَّوضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).
٥) برنامج أنشطة منتسوري للحد من الصعوباتالاجتماعيَّةوالانفعاليَّة (إعداد الباحثة).

مصطلحات الدراسة:

صعوبات التعلم:

ينصُّ تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية لصعوبات التعلم (١٩٩٤) على أن صعوبات التعلم هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من

الاضطرابات، التي تعبر عن نفسها عن طريق صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، أو الحديث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال، أو القدرات الرياضة. وهذه الاضطرابات ذاتية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، ولكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات التعلم ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حاسي، تأخر عقلي، اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية، أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها (أي صعوبات التعلم) ليست نتيجة لهذه الظروف والمؤثرات (عادل محمد،٢٠١٣: ١٩٧-١٩٨).

الأطفال ذوو صعوبات التعلم النمائيَّة:

يعرف نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٦) صعوبات التعلم بأنها: عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسيَّة الأساسيَّة التي تشمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفهوم والذاكرة والتخيل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسًا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

وعرفتها الباحثة إجرائيًّا على أنه يُشار إلى الأطفال الذين لديهم تباعد بين درجات ذكائهم ودرجات أدائهم على مقياس الاستعداد للتعلم، ويحصلون على درجات منخفضة في قائمة صعوبات التعلم النمائيَّة لأطفال الروضة.

صعوبات التعلم الانفعاليَّة والاجتماعيَّة:

عرفتها سارة عبد السلام (٢٠٢١) على أنها: صعوبة ذات شقين: **اجتماعي** ويتمثل في ضعف الإدراك والتوقع الاجتماعي ويظهر في الافتقار إلى تعامل الأطفال مع أقرانهم، وإلى الحساسية للآخرين وصعوبة إقامة علاقات اجتماعيَّة سليمة معهم،

وانفعالي يتمثل في انخفاض مفهوم الذات وانخفاض التوافق الشخصي والعدوانيَّة والقلق وفرط النشاط الحركي. وتؤثر الصعوبة الاجتماعيَّة والانفعاليَّة بصورة كبيرة في حياة الطفل، كما تظهر بصورة مستقلة عن الصعوبات الأخرى، وقد تظهر نتيجة للصعوبات للنمائيَّة والأكاديمية. وتتمثل أبعاده في (القصور في التواصل وقبول التعليمات والتوجيهات، والقصور في مشاركة الآخرين، والقصور في الالتزام بالأدوار الاجتماعيَّة، والقصور في التواصل الانفعالي).

أنشطة منتسوري:

يُعرف بأنه: أسلوب تعليمي قائم على مركزية الطفل والذي يعتمد على الملاحظات العلميَّة للأطفال من الولادة وحتى سن البلوغ (فايزة عبد المجيد، ثناء نصر، سارة عبد اللطيف، ٢٠١٥: ٨٥).

وتعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الأنشطة القائمة على تفاعل الأطفال مع الأدوات عن طريق استخدام الحواس وتتفق مع قدرات واستعدادات الأطفال وميولهم؛ بهدف الحد من الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة وتنمية مهارات اتخاذ القرار.

اتخاذ القرار:

تُعرف عملية اتخاذ القرار بأنها: العملية التي يصل بها الفرد إلى الترتيب والمفاضلة والاختيار الدقيق للبدائل المختلفة المتاحة، والذي يؤثر في سلوك الآخرين ويُسهم في تحقيق الأهداف (نجاة عبد الله،٢٠١٧: ٢٥٠).

وتُعرف الباحثة اتخاذ القرار إجرائيًّا بأنه: مجموعة من المهارات يجب تنميتها لدى الأطفال لاستخدامها في حل المشكلات والتعامل مع الحياة، وتتمثل في تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والمرونة ومواجهة المواقف المختلفة والتخطيط وتنفيذ القرار، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الدراسة.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

المحور الأول: أنشطة منتسوري:

بيئة منتسوري التعليمية:

تختلف بيئة منتسوري عن البيئة في الغرفة الصفية في المدارس التقليدية، فهي تتصف بأنها بيئة جاذبة ومشوقة للأطفال، فالأطفال يتفاعلون مع بيئتهم دون وعي منهم وتوفير بيئةتعليميَّة ومثالية تعمل على تطوير إدراكهم، وتشمل على مجموعة واسعة من الأجهزةالتعليميَّة، والأنشطة المتنوعة التي تعكس جميع جوانب نمو الطفل، وتلبي احتياجات الأطفال ورغباتهم وميولهم، كما تساعد على تطوير قدراتهمالفكريَّة والجسديَّة والنفسيَّة، بالإضافة إلى بناء الذات والثقة في نفوسهم، كما أن للبيئة والمواد ضوابط تعمل على القضاء على العقبات، مثل: تصحيح أخطاء الطفل، وتتيح له تركيز اهتمامه على إتقان المواد والمهارات.

كما ينبغي إعطاء الطفل الحرية في اختيار المهام بنفسه بما يتناسب مع احتياجاته، كما أن تكرار القيام بالأنشطة ضروري لصقل حواسه ومهاراته وبناء الكفاءات والخبرات، ولكي يكرر الطفل النشاط يجب أن يفهم الفكرة أو المفهوم الذي يتكرر؛ ومن هنا نجد أن الطفل يصل لمرحلة الاستكشاف بنفسه، فالطفل الذي يعمل لأول مرة سيكون بطيئا في البداية حتى يصل للغاية المنشودة؛ لذا لا بدَّ من تركهحرًّا لتكرار عمله من أجل اكتساب المعرفة والخبرة، ومن أهم سمات التعليم هو التأكيد على أن البيئة هي حافزمهمٌّ لنمو الأطفال، وتساعده على اكتشاف أسرارها الداخلية وتطوير المهارات والدقة في عمله عن طريق الوسائل والأنشطة المتنوعة حتى يصل لمرحلة النضج (Hiles , 2015) .

وتطلق ماريا منتسوري على بيئة منتسوري "بيت الطفل" لتجعل الطفل يشعر بالثقة والأمان في بيئته كما أنه مجال العمل الفكري، والسمة الخاصة

لادوات الطفل و تكييفها لتكون مناسبة للأطفال وليس البالغين، فهو لا يحتوي فقط على مواد تعليميَّة فحسب، وإنما على معدات كاملة لإدارة الأسرة المصغرة ويُعد بيت الطفل ذا أهمية مزدوجة: فهو الامتحان الاجتماعي الذي يفترض عن طريق خصوصيته من كونه بيتاً داخل مدرسة، وكذلك أهميته التربويَّة البحتة المكتسبة عن طريق أساليبه لتعليم الأطفال الصغار، كما يتميز بيت الأطفال بالإضاءة، والهواء الطلق ومساحات واسعة تحتوي على الأثاث كالطاولات الخشبية وأماكن أخرى للسجاد والحصائر، يمكن للأطفال العمل الفردي أو الثنائي أو في مجموعات صغيرة على حد سواء، كما يوجد رفوف في جميع أنحاء بيئة الصف، وتحتوي الرفوف على مجموعات من مواد تعليميَّة مرتبة بدقة في المكان الخاص بها، ويختار بعض الأطفال أنشطتهم التي تنظم في صواني خاصة من الرفوف ويتوجهون إلى طاولات خشبية ويقومون بأنشطتهم، أما البعض الآخر يأخذ الأنشطة ويتوجه إلى السجاد والحصائر ويجلسون على الأرض بكل ارتياح، في حين بعض الأطفال يتجولون بين المواد ويتبادلون الحديث مع زملائهم بهدوء قبل القيام بأنشطتهم (Feez , 2010).

الحياة الحسية للطفل عند منتسوري:

تُعد الحواس من أساليب الإدراك لدى الكائنات الحية، فهي تعمل على مساعدتها في التعرف على الأشياء وتصنيفها لإدراك ماهيتها، وهي بمثابة النوافذ الطبيعيَّة بين الطفل والعالم الخارجي، وتكمن أهمية الحواس للطفل في أنها تُعد بمثابة أبواب العقل التي تجلب للإنسان المعرفة، فأول شيء يجب أن تعني به هو تربية هذه الحواس وتهذيبها، فاللمس حاسة مهمة يستطيع بها الطفل أن يشعر بحرارة الأجسام وبرودتها ونعومتها وخشونتها، وكذلك السمع والشم والتذوق.

كما أن الحواس تتفاعل فترسل / تستقبل إشاراتها الخاصة والدقيقة عبر الجهاز العصبي إلى الدماغ الذي هو مركز الشعور ورد الفعل، فعلى سبيل المثال

نجد العين – جهاز الإبصار – ترسل صور الموجودات مقلوبة إلى المخ فيراها، وتميز الألوان والأشكال والضوء والظلام، ولحمايتها تتحرك الرموش عند فتح العين أو إغلاقها (نهى عبد الحميد، ٢٠١٧: ١٢٥).

فلسفة ومبادئ مدخل المنتسوري في التعليم:

من ضمن المقولات التي تواردت عن ماريا منتسوري التي نالت إعجاب الكثير من التربويين على أنها نجحت في تعليم الأطفال المعاقين عقليًا حتى تمكنوا من مواكبة الأطفال العاديين؛و أرجعت السبب إلى عامل واحد فقط، وهو أنهم تعلموا بطريقة مختلفة، وفي هذا تلخيص لجزء كبير من فلسفة مدخل المنتسوري لتربية الأطفال المعاقينعقليًا والذي يأتي بنتائج إيجابية أفضل مع الأطفال العاديين (أحمد أحمد، ٢٠١٤).

ومن هذا المنطلق نجد أن فلسفة ماريا منتسوري تمثلت فيما يلي:

- **المنهج المستنبط من الملاحظة:** أوضحت منتسوري في منهجها أن عقل الطفل لا يقتصر على إدراك الأشياء فقط، بل يذهب إلى أبعد من هذا ويظهر التخيل، فهو يتعلم من البيئة وليس من المعلم الذي يقتصر دوره فقط في التدخل وقت حاجة الطفل؛ لذا ترجع البرامج التربويَّة في مدارس منتسوري بإتاحة الفرصة للطفل القيام بتجاربهم بحرية وفي الطبيعة (تهاني محمد منيب، جمال محمد نافع، ياسمين فاروق غالي، ٢٠١٣).
- **التعب عند الأطفال:** وجدت منتسوري أن الطفل تحتسن ّ السادسة يظهر حقائق مذهلة، كما أن الأطفال في عمري الثانية والثالثة لا يظهرونتعبً ا من الدراسة كما يعتقد الكثير، بل هم أقوياء، فهناك ميل طبيعي يهيئ الطفل لتلقي المعرفة إلا أن المجتمع يعزله ذهنيًا في هذه المرحلة الحساسة (Rodriguez & Irby , 2005).

وقد اتبعت منتسوري في منهجها عدة مبادئ تضبط به سلوك الأطفال وتحدد بيئة منتسورية تساعدهم على التفاعل مع محيطهم الخارجي، كما تجعل التعليم فعالاً ، ومن هذه المبادئ ما يلي:

- التركيز على حرية الأطفال في اختيارهم لمجموعة من الأنشطة المعدة.
- احترام النمو النفسي للأطفال.
- الفصول الدراسية تحتوي على أطفال من مختلفي الأعمار بداية من سن ٣ سنوات حتى سن ٩ سنوات.
- تؤمن فصول منتسوري بيئة هادئة ومنظمة تدعم حاجة الأطفال للتركيز والتنظيم وتعزيز الدافعية للتعلم.
- يجب أن يكون التعليم فعالاً وداعماً لطبيعة الأطفال.
- يتعلم الأطفال ذاتياً؛ إذ يبنوا معرفتهم عن طريق تفاعلهم مع البيئة لتتكون لديهم صورة ذهنية يستخدموها في المستقبل ليتعلموا التجريد.
- يكرر الأطفال النشاط عدة مرات حتى يصلوا لمرحلة الإتقان.
- مدخل المنتسوري هو أسلوب حياة تتبعه الأسرة كلها، فهو يمكن تعلمه للأطفال منذ الولادة حتى من المدرسة.
- مدخل المنتسوري يقوم بتعليم الأطفال احترام الآخرين ومن يتعامل معهم، واستخدام كلمات، مثل: من فضلك، ولو سمحتوشكراً ...الخ.
- تقبل الاختلافات بين الأطفال واحترام إمكاناتهم وقدراتهم.

(عبد الله بن خميس،٢٠١٧: ٢٣)

ويعتمد منهج منتسوري على رباعية من القواعد الأساسيَّة التطبيقية، تتمثل في:

- **أخصائي خدمة الفرد:** المعلم المدرب أو الموجه والمرشد لنمو الطفل وتعليمه.
- **نضج الطفل:** عن طريق ما يتم من عمليات التمثيل والإدراك والوعي

والمقارنات التي تتم داخل البيئة المعدة التي تقدم له العون؛ حيث يرشده الأخصائي من أجل التعامل السليم مع الحياة فيما بعد؛ وبذلك يصبح متاحاً وممكناً وليس مفروضاً.

- **إتاحة أكبر قدر من الحرية للطفل:** وذلك مقترناً بتعويده في الوقت ذاته على تحمل مسئولية أعماله وإخباره بعواقبها.
- **توفير بيئة سليمة:** معدة بالمواد ومهيأة بمجموعة من الأشياء، كذلك لا يجوز أن يطلب من الطفل القيام بعمل ليس في المعدات والخبرات الملائمة لكل مرحلة من مراحل استطاعته تأديته التعليم (تهاني محمد منيب، جمال محمد نافع، ياسمين فاروق غالي، ٢٠١٣).

خطوات القيام بأنشطة تعليمية وفق مدخل المنتسوري:

هناك عدة خطوات للقيام بأنشطة المنتسوري نراعي فيها التسلسل ليتمكن الطفل من تطبيقها بشكل أمثل، ويحقق الهدف من كل نشاط مطلوب منه تحقيقه دون التقيد بزمن معين؛ ومن هنا سنتطرق إلى خطوات توضح كيفية القيام بأنشطة المنتسوري، وهي كالآتي:

- أن تكون الأنشطة متدرجة من الأسهل إلى الأصعب في رفوف قاعة منتسوري.
- يكرر الطفل النشاط عدة مرات حتى يصل إلى مرحلة الإتقان لينتقل إلى النشاط الذي يليه.
- يجب أن ينهي الطفل النشاط كاملاً، ثمَّ يعيده كما كان في صينية النشاط، وبعد ذلك يرجعه إلى رفوف القاعة في مكانه السابق، وعدم الاستسلام للطفل في حالة رغبته في ترك النشاط دون إكماله، فقد لا يستطيع الجلوس فترات طويلة؛ لذا يجب إعطاؤه في البداية أنشطة قصيرة حتى يتعود على ذلك تدريجيًّا.

- عدم إكمال الطفل للنشاط أو القيام به بطريقة خاطئة هذا يعني أنه يجد صعوبة من ناحية إيلامه لعضلات يدهمثلاً يحاول نقل حبات الفول بالملعقة، ولكن يستسلم فينقلها بيده هنا يجب إرجاعه إلى النشاط السابق الذي يكون أسهل.
- تقوم المعلمة أولاً بالنشاط أمام الطفل،ثمَّ تسأله إذا كان يريد أن يجربه، وله مطلق الحرية في اختيار الأنشطة.
- عدم القول للطفل أنه أخطأ في عمل النشاط أو سحب النشاط منه في حالة الخطأ، بل لابدَّ من إعادة النشاط أمامه عدة مرات دون ملل.
- تعويد الطفل على النظام والترتيب في عمل الأنشطة.
- تكرار النشاط أمام الطفل يجب أن يكون بنفس الطريقة والخطوات وحتى وضعية الأشياء.
- تجنب إعطاء الطفل نشاط صعب حتى لا يفقد ثقته في قدراته، بل يجب مراعاة التدرج في الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب.
- عدم التحدثكثير ًا للطفل عند القيام بالنشاط أمامه؛ لكي يركز في النشاط دون الكلام، واستخدام الكلمات الأساسيَّة فقط، مثل: اسحب، وانقل،و اضغط (إيمان بسيوني، ٢٠١٤).

دور المعلمة في مدخل المنتسوري:

تختلف معلمة المنتسوري عن المعلمة في مداخل التعليم السائدة؛ وبالتالي يختلف دورها داخل غرف منتسوري عن غيرها، وقد أسمتها ماريا منتسوري بالعربية وبهذا تكون أقرب للأطفال، ويتمثل دورها في ملاحظة الأطفال ومراقبة سلوكياتهم دون تدخل في عمل أنشطتهم، بل تعمل على توفير المواد والوسائل التعليميَّة في غرفةُ عدةمسبقً ا ومقسمة إلى أركان ورفوف لوضع المواد فيها بشكل

مرتب تعمل على جذب الأطفال وتشويقهم، لا تقوم بإعداد الأنشطة السائدة حتى لا تقل من مساحات الحرية لدى الطلبة، فلهم الحرية في اختيار أنشطتهم ضمن ضوابط معينة، تعمل المربية على إعداد بيئة تتناسب مع خصائص الأطفال ونموهم وميولهم واستعداداتهم، كما يجب أن تتسم بالهدوء والصبر عند التعامل مع الأطفال واحترام ذاتية، كما أن المربية لا تستخدم وسائل العقوبة والحرمان فهي غير مهمة في تربية الطفل؛ لذا لا تتدخل إلا في مسائل محدودة، كما لابدَّ أن تتمتع المربية بعدة مهارات متنوعة في نفس الوقت، مثل: القدرة على الرسم والحركة والموسيقى كي توفر جوًّ ممتعًا للطفل (Malam,2004 , Sackett , 2016).

ولا ينحصر دور المعلمة على توفير الأنشطة فحسب، بل يمتد عملها إلى فحص المواد التعليميَّة للتأكد من سلامتها واستبدال التالف منها وفحص جميع المواد الاستهلاكية وتجديدها، كما تقوم المعلمة بالتأكد من نظافة البيئة قبل وصول الأطفال، بالإضافة إلى ذلك تقوم المعلمة بانتظار أطفالها بالقرب من البوابة، ويقوم كل طفل بمصافحة معلمته وتلقي التحية الشخصيَّة، ويضع الأطفال حقائبهم وقبعاتهم وستراتهم في المكان الخاص بها وبعد انتهاء الدرس تتحرك المعلمة بهدوء بين الأطفال في جميع أنحاء البيئة، وتلاحظ أعمالهم وتوجههم وتساعدهم على الوصول لمرحلة الإتقان، ويمكن للأطفال مساعدة بعضهم (Aucoin , 2015 , Feez ,2010).

وتهدف مدرسة منتسوري تعليم الأطفال ما يلي:

- الاستقلالية والتركيز: Independen & Concentration فالمعلم لا يحاول أن يوجه أو يعلم أو يقترح أو يلخص الطفل من أجل الحرية أو الاستقلالية.
- الاختيار الحر: Free Choice حاولت منتسوري أن تنمي أفكارها الخاصة بما يجب أن يتعلمه الأطفال وأن تراقب ما قد يختارونه إذا تركت لهم حرية الاختيار، كما علمتها الخبرة أن الاختيار الحر يؤدي

إلى قيامهم بأكثر الأعمال إثارة لأعماقهم الداخلية.

- الثواب والعقاب: Rewards & Punishment سياسة الثواب والعقاب ليس لها مكان في فصول منتسوري.
- سوء السلوك: Mis Behavior في فصل منتسوري لا يسمح للطفل بإساءة استعمال الأدوات، أو إساءة معاملة رفاق الدراسة.
- التخيل: Fantasy حاولت منتسوري ربط الخيال بالواقع، فإذا رغبنا أن تساعد الأطفال على أن يكونوا مبدعين فنحن في حاجة للمساعدة لكي نطور قدراتهم على الملاحظة والتمييز مع أخذ العالم الحقيقي في الاعتبار (محمد السيد، ٢٠٠١: ٣٨-٤٧).

أهمية أنشطة منتسوري:

ترجع أهمية مدرسة ماري منتسوري في هذا بأنها سمحت للأطفال بأن يقوموا بتجارب بحرية وفي الطبيعة، وهذه الخبرات كانت بمثابة تغذية للعقل الذي تعطش له، فكلما نشأ لدى الطفل اهتمام ما؛ استطاع تكرار التدريب حول هذا الاهتمام وانتقل من تركيز لآخر.

وتعود أهمية استخدام أنشطة منتسوري للتعلم للآتي:

- يعتمد برنامج منتسوري على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال؛ إذ يعتمد على المواد والأدوات المصممة خصيصًا والمطورة عبر أكثر من ٣٠٠ عامًا.
- في بيئة منتسوري تتاح الفرصة للطفل للتدريب عن طريق تكرار العمل حتى يتمكن من المهارة في بيئة منتسوري، يتعلم الطفل رعاية وتعليم من هم أصغر منه سنًا؛ لذا سينشأ لديه التقدير والاحترام الذاتي في بيئة منتسوري، يتعلم الطفل الانضباط واحترام القوانين.

- في بيئة منتسوري يتعلم الطفل بسرعته الخاصة فلا يتوقف المتعلم السريع ولا يحبط المتعلم البطيء في بيئة منتسوري، يتعلم الطفل العمل بنظامٍوهدوء.
- في بيئة منتسوري يتعلم الطفل الأنماط المنطقية في التفكير.

(رحاب صالح،٢٠١٥: ٥٥١)

الدراسات المرتبطة بأنشطة منتسوري:

دراسة **إيمان عبد الله (٢٠٢١):** هدفت الكشف عن أثر أنشطة منتسوري في تنمية مهارات الوعي الصوتي لدى تلميذات الصف الثاني الابتدائي ذوات صعوبات التعلم، والتحقق من وجود أي انعكاسات على الصعوبات الأكاديمية والنمائيةلديهنَّ . ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة. تكونت عينة الدراسة من ثلاث تلميذات، ومعلمة صعوبات التعلم، ومعلمة الصف الأساسيَّة وشملت أدوات الدراسة: اختبار للكشف عن مهارات الوعي الصوتي، وبرنامج تدخل قائم على طريقة منتسوري لتنمية الوعي الصوتي، والملاحظة، والمقابلة، وتحليل الوثائق. وبعد تطبيق الأدوات أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، من أهمها: لِ َّ أنشطة منتسوري وفرت ما يلي: إطار تعليمي لتلبية الاحتياجات الفردية لتنمية مهارات الوعي الصوتي، تجربة متسلسلة لنمو تلك المهارات، وفرص تعليميَّة لتعزيز فهم مهارات الوعي الصوتي؛ وهذا يشير إلى أن أنشطة منتسوري فعَّالة في تطوير الوعي الصوتي، ولها تأثير في الصعوبات الأكاديمية والنمائية لدى ذوات صعوبات التعلم.

دراسة **إيمان مسعد (٢٠٢٠):** هدفت الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على أنشطة منتسوري في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. وقد تكونت العينة من (١٤)طفلاً من ذوي اضطراب التوحدتمَّ تقسيمهم لمجموعتين؛ تجريبية وضابطة، تتراوح أعمارهم من (٦-٩) سنوات، كما تتراوحِ سبة ذكائهم ما بين

(٦٥-٧٠) درجة على مقياس ستانفورد – بينيه، كما استخدمت الباحثة مقياس اللغة التعبيرية المصور للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد/ إيمان كاشف، إيهاب الببلاوي، وإيمان مسعد، ٢٠١٨م)، والبرنامج التدريبي (إعداد/ إيمان مسعد). وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيَّة لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج؛ ومن هنا يشير البحث إلى أهمية أنشطة منتسوري لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لتنمية الحصيلة اللغوية لديهم.

دراسة **جنى سليمان (٢٠٢٠):** هدفت معرفة أثر برنامج تعليمي في تربية وتعليم أطفال ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، ولتحقيق ذلك استخدم الدراسة المنهج شبه التجريبي على عينة من أطفال الرَّوضة (٤٠) طفلاً من كلا الجنسين، (٢٠) الأولى تمثل المجموعة الضَّابطة، و (٢٠) الثانية تمثل المجموعة التجريبيَّة، وقدتمَّ اختيارها بطريقة قصدية؛ حيث اعتمدت الدراسة بطاقة ملاحظة، والبرنامج التربوي كأدوات للدراسة. وبعد تطبيق البيانات إحصائيًّا؛ أظهرت الدراسة النتائج التالية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسط المجموعة الضَّابطة والمجموعة التجريبيَّة قبل تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية للمقياس، وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط المجموعة الضَّابطة والمجموعة التجريبيَّة بعد تطبيق البرنامج على الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبيَّة.

دراسة **سومة مازن (٢٠٢٠):** هدفت إكساب بعض المفاهيم التاريخية لطفل الرَّوضة عن طريق استخدام برنامج مقترح في التاريخ قائم على أنشطة منتسوري،وتمَّ إعداد قائمة المفاهيم التاريخية، وأعدت الباحثة اختبار المفاهيم التاريخية المصور في ضوء أنشطة مونتيسوري وكذلك البرنامج المقترح في التاريخ، وتكونت مجموعة البحث

التجريبيـ ة من (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال (kg2) بمدينة أسيوط. وتوصلت نتائج البحث إلى: وجود فاعلية كبيرة للبرنامج المقترح في التاريخ القائم على أنشطة مونتيسوري في إكساب المفاهيم التاريخية لطفل الر ّوضة.

دراسة **هدى محمد (٢٠٢٠):** هدفت اختبار فاعلية برنامج قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الر ّوضة المعاقين بصريًّا، وتكونت العينة من (١٠) أطفال من فئة المعاقين بصريًّا (كف بصري كلي) بمدرسة النور للمكفوفين بمحافظة بورسعيد في المرحلة العمرية من (٥-٧) سنوات، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي والأدوات التالية: مقياس الإدراك الحسي (إعداد/ هدى محمد)، البرنامج القائم على أنشطة منتسوري (إعداد/ هدى محمد). وتوصل البحث إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيًّا بين ُ توسطي رتب درجات أطفال الر ّوضة المعاقين بصريًّا (عينة البحث التجريبيـ ة) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج. عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين ُ توسطي رتب درجات أطفال الر ّوضة المعاقين بصريًّا (عينة البحث التجريبيـ ة) على مقياس الإدراك الحسي في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج.

دراسة **زينب محمود (٢٠١٧):** هدفت التحقق من فاعلية استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الطلاقة اللغوية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتتكون عينة البحث من (٢٥) طفلاً وطفلة، وهم الأطفال الملتحقون بروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة أسيوط. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة التجريبيـ ة الواحدة بتطبيقين قبلي وبعدي،وتم ّ إعداد الأدوات التالية: اختبار الذكاء لرافن- مقياس الكشف عن أطفال ذوي صعوبات التعلم- مقياس الطلاقة اللغوية- دليل المعلمة لأنشطة منتسوري لتنمية الطلاقة اللغوية لأطفال ذوي صعوبات التعلم. أوضحت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين ُ توسطي درجات الأطفال عينة البحث لصالح التطبيق البعدي، كما بينت النتائج حجم الأثر

الناتج عن استخدام البرنامج في تجربة البحث كان كبيراً؛ ممَّا يؤكد فاعلية استخدام أنشطة منتسوري في تنمية الطلاقة اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

دراسة **نهى عبد الحميد (٢٠١٩):** هدفت التعرف على فاعلية برنامج لأنشطة منتسوري لخفض السلوك الاجتراري لدى الأطفال الذاتويين،و اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وقد تمثلت أدوات الدراسة في مقياس جيليام لتشخيص الذاتوية ومقياس السلوكيات الاجترارية والبرنامج القائم على الأنشطة،وتمَّ تطبيقهم على (١٠) أطفال من ذوي اضطراب طيف الذاتوية، منهم (٨) أطفال من الذكور و(٢) من الإناث. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين قبل تطبيق البرنامج وبعد التطبيق في اتجاه القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات الأطفال الذاتويين في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس السلوك الاجتراري في اتجاه القياس التتبعي.و أوصت الدراسة بتوعية أولياء الأمور بأهمية استمرار التدريب على الأنشطة لكي تساعد على اختفاء السلوكيات الاجترارية غير المرغوبة للأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية.

المحور الثاني: صعوبات التعلم لطفل الروضة:

أسباب صعوبات التعلم:

إنَّ ذوي صعوبات التعلم يعتبرون واحدة من فئات التربية الخاصة التي توصف بأنها محيرة؛لأنَّ الغموض كان وما زال يكتنفها من حيث التعريف والأسباب. والتعريف الأكثرقبولاً لصعوبات التعلم هو ذلك الذيينص ُ على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسيَّة الأساسيَّة المتضمنة في فهم اللغة أو استخدامها سواء كانت شفهية أو كتابية. وتتمثل المشكلة الرئيسية في الصعوبات

التعليمي في التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي. وبوجه عام، ليس هناك سوى سبب واحد فقط لصعوبات التعلم، لكن السبب الأكثرشيوعًا على ما يعتقد كثيرون هو حدوث خلل في الأداء الوظيفي للمخ أي خلل نيورولوجي، ويرجع هذا الخلل أو القصور النيورولوجي إلى خمس فئات عامة، هي: الأسبابالوراثيَّة، والأسباب البيولوجيَّة، والأسباب البيوكيماويَّة، والأسباب البيئيَّة، والأسباب النمائيَّة، ويعتقد العديد من الأخصائيين في مجال صعوبات التعلم أن العوامل العصبية هي أحد أهم الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم،ولعلَّ الجذور الأولى لهذا الاعتقاد تعود إلى المفاهيم النظريَّة الأولى التي ارتبطت بميدان صعوبات التعلم وخاصة في فترة الثلاثينيات والأربعينيات عن طريق أبحاث "ستراوس ووارتر" الأطفال المعاقين عقليًّا وذوي التلف الدماغي، ففي البدايات الأولى لميدان صعوبات التعلم، لاحظ المختصونبأنَّ هؤلاء الطلبة يظهرون خصائص سلوكية مشابهة لتلك الخصائص التي يظهرها الأفراد المصابون بالتلف الدماغي كالتشتت والنشاط الزائد والمشكلات اللغوية والمشكلات الإدراكية، وبسبب ضعف الأدلة التي تدعم فكرة وجود تلف حقيقي في خلايا الدماغ للأطفال ذوي صعوبات التعلم،تمَّ استبدال اصطلاح التلف الدماغي (Brain damage) باصطلاح الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي (Central Nervous System Dysfonction) والخلل الوظيفي بهذا المعنى، لا يعني بالضرورة وجود تلف في الأنسجة العصبية، ولكنه يعني وجود خلل في وظائف أو الجهاز العصبي المركزي وفي السنوات الماضية لم يكن هناك سبيل للتأكد من وجود الخلل الوظيفي العصبي إلا عبر دراسة الأعراض السلوكيَّة التي يظهرها الفرد، أما في الوقت الحاضر، وبعد التطور الهائل في التقنيات والأجهزة الطبية القادرة على قياس الدماغ بطرق أكثر دقة، فقد أمكن للباحثين إيجاد أدلة على وجود اختلافات في بناء ووظائف الدماغ للأفراد العاديين والأفراد ذوي صعوبات وخاصة من لديهم صعوبات في القراءة، ويقصد باختلاف بنية الدماغ (differences) اختلاف حجم المناطق المختلفة في الدماغ، أما وظائف الدماغ (Function) فيقصد بها النشاط

الذي يقوم به الدماغ، وعلى الرغم ممَّا تقدم فإنه لا يمكننا الجزم بالأساس العصبي لصعوبات التعلم، ذلك أن تلك الدراسات لم تقدم لنا أدلة قاطعة حول هذا الموضوع، خاصة وأن هذه الدراسات استهدفت الأفراد الذين يُعانون من صعوبات قراءة شديدة فقط، وحتى في هذه الحالات يبقى السؤال مطروحاً ما الذي يسبب الخلل الوظيفي العصبي؟ (قحطان أحمد: ٢٠١٠).

ويمكن تصنيف الأسباب المحتملة والمؤدية للإصابة بالخلل الوظيفي العصبي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم ضمن أربع فئات رئيسية، هي: العوامل الجنينيَّة أو الوراثيَّة، والعوامل الكيميائيَّة السامة، والعوامل الطبيَّة والعوامل البيئيَّة.

وفيما يلي يأتي توضيح كل واحدة منها على حدة:

- **العوامل الجينيَّة أو الوراثيَّة:** نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلاً عن أن الخصائص العديدة قوماً التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر، وقامت هذه النتائج على أساس:
  - إنَّ هنالك تقريباً حوالي من ٢٠٪ إلى ٢٥٪ من الأطفال ذوي الاندفاعيَّة أو النشاط الزائد وجد أن أحد آبائهم على الأقل مثلهم.
  - إنَّ عدم التوازن الانفعالي، واضطرابات الذاكرة، والتفكير والتعبير اللغوي والتعلم وجد أنها منتشرة في العائلات.
  - فقد أظهر العلماء في الولايات المتحدة الأمريكية المهتمين بعلم النفس نجاحاً واضحاً في التعرف على الجينات المسئولة عن مشكلات القراءة ومشكلات التعلم الآخر (مراد علي، وليد السيد، ٢٠٠٧).
- **العوامل العضويَّة أو الفسيولوجيَّة:** إنَّ دراسة معظم أسباب صعوبات

التعلم أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يُعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والحبل الشوكي، ونقل الرسالة العصبية وغيرها، وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها عوامل عدة:

- تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلباً في قدراتهم على التعلم.
- تلف نتيجة الإصابة في الحبل الشوكي مما يعوق نقل الإشارات العصبية؛ مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي.
- اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي. وكما تشير بعض الدراسات إلى أن الأمراض التي تصيب الأم كالحمى القرمزية والحصبة الألمانية خلال الأشهر الثلاثة الأولى للحمل قد تسبب أيضاً الاضطرابات المخية المختلفة، فقد يحدث النمو غير السوي للنظام العصبي المركزي بسبب تعاطي الأم للكحوليات والمخدرات، بالإضافة إلى الظروف التي تؤثر على الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة، مثل: نقص الأكسجين، أو إصابات الولادة، أو نتيجة استخدام الأدوات الطبية، وفي هذه الحالة تنجم صعوبات التعلم عن خلل في عملية إنتاج النوافل العصبية الموصلة للنبضات بين الخلايا مما يترتب عليه عجز الدماغ عن القيام بمهامه بصورة دقيقة؛ ومن هنا تبرز قلة الانتباه أو اضطراب في الحركات وصعوبات في التعلم أو التحدث، كما يحصل لمتعاطي الكحول مثلاً . (محمد النوبي: ٢٠١١).
- **العوامل الكيميائية السامة:** تؤدي بعض المواد السامة إلى تغيرات

كيميائية خطيرة لدى الأجنة، وينتج عنها التشوهات وإعاقة النمو الطبيعي للجنين، ومن أبرز تلك المواد السامة الكحول والكوكايين والرصاص، فالإدمان على الكحول وتناوله بكميات كبيرة قد يسبب مشكلات عدة كالتلف الدماغي والإعاقةالعقليَّة والمشكلات القلبية والنشاط الزائد، ويرى بعض الباحثينبأنَّ تناول كميات أقل من الكحول قد يؤدي إلى الإصابة بالمشكلات العصبية وبالتالي صعوبات التعلم، فيما يسبب تعاطي الأمهات الحوامل للكوكايين التلف العصبي لدى الأجنة؛ وبالتالي تزداد احتمالية إصابتهم بصعوبات التعلم، أما التسمم الرصاصي فقد يؤدي إلى التلف الدماغي أو الإعاقة العقليَّة إذا كانت مستويات التسمم عالية، وتؤدي المستويات الأقل من التسمم بالرصاص إلى المشكلاتالنمائيَّة والعصبيةممَّا يزيد من عوامل الخطورة للإصابة بصعوبات التعلم (جمال الخطيب، منى الحديدي، ٢٠١١).

إضافة إلى ذلك تحدث في بعض الأحيان ما يسمى بالخلقة أو الجبلة التي تكون عبارة عن سمات تتكون نتيجة لعوامل كيميائية داخل الرحم، أو طفرات وراثية، أو إلى عوامل مرضية، أو تحول صفات متنحية إلى سائدة أو تتنحي صفات سائدةممَّا قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي الذي يلعبدورًا مهمًّا في عمليات التعلم، فمن المعتقد أن الطفرة تحدث نتيجة تعرض الكائنات الحية بصورة عامة والإنسان بصورة خاصة إلى الإشعاعات،فإنَّ زيادة الإشعاعات على سطح الكرة الأرضية بسبب استعمال الطاقة الذرية أدى إلى انتشار حالات عدم انفصال الكروموسومات وانفجارها، وكذلك أدى ذلك إلى حدوث تغيرات في بعض الجينات (حسين نوري، ٢٠٠٥).

- **العوامل الطبية:** هناك العديد من العوامل الطبية التي يمكن لها أن تتركآثارًا سلبية على الأطفال؛ وبالتالي قد تؤدي إلى تطور صعوبات

التعلم، والكثير من هذه العوامل يمكن أن يتسبب بالإعاقة العقليَّة، أو أية اضطرابات أخرى.

- **العوامل النفسيَّة:** أما بالنسبة للعوامل النفسيَّة فلها دور في ظهور صعوبات التعلم؛ لأنها تتمثل في الإدراك الحسي، التذكر والصياغة المفاهيمية، التي تلعب دوراً مهماً في التعلم وهذا يُوضح بأنَّ الأطفال الذين يُعانون من صعوبات في التعلم أظهروا اضطرابات في الوظائف الأساسيَّة، فوجد من بين هؤلاء الأطفال من لا يستطيع فهم الاتجاه، أو لا يستطيع تذكر ما تعلمه حديثاً، أو أنه غير قادر على تنظيم فكرة مهمة، أو كتابة جمل مناسبة.

وتلعب اللغة دوراً مهماً في عمليات التفكير؛ ولذا فقد قامت افتراضات تربويَّة تشخيصيَّة على هذا الأساس مفادها أن الصعوبات النفسيَّة سبب من أسباب اضطرابات التعلم، أو أنها على الأقل تُسهم فيها، وإذا كان لمشكلة معالجة المعلومات دورها في الإسهام في صعوبات التعلم، فمن الممكن كذلك أن تترك الاضطرابات في فهم المعلومات وتنسيقها والتعبير عنها دوراً واضحاً في قدرة الطفل على التعلم والتحدث والقراءة، التي قد تعود إلى عدم معالجة المعلومات السمعيَّة والبصريَّة والحسيَّة بطريقة مناسبة، أو أنها لا تعالج بطريقة متكاملة. ولقد طرحت تفسيرات عديدة ومتنوعة من وجهة نظر نفسية حاولت تفسير أسباب صعوبات التعلم، من بينها دور اللغة واستخدامها في التفكير والتعلم كأداة فاعلة في هذا الجانب، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم قد يُعانون من صعوبات في القراءة؛لأنَّ لديهم مشكلات في تذكر الكلمات أو تسميتها، ما يمنع الانتباه الكافي إلى معنى المادة المقروءة، إضافة إلى التغير النفسي الآخر، والذي مفاده أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم بطبعهم كسولون، ولا يستخدمون الاستراتيجيات الملائمة، التي قد تعود إلى نقص دافعيتهم للتعلم ووضع الخطط الملائمة لذلك (قيس نعيم، ٢٠١٣).

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم:

لـ التعريفات المختلفة التي تناولت مفهوم صعوبات التعلم تعود إلى تعدد زوايا النظر إلى العوامل المفسرة لوجود هذه الصعوبات لدى بعض الأطفال، فليس هناك اتفاق بين علماء النفس والمشتغلين بالمجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم؛ حيث يرى البعض أن السبب الرئيسي في صعوبات التعلم هو العوامل الفسيولوجية التي تتمثل في إصابة الدماغ، أو "خلل المخ الوظيفي البسيط"، بينما يعتقد آخرون أن غالبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم ُعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي – الحركي وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلم، وهناك فئة ثالثة من العلماء يفسرون صعوبات التعلم في ضوء الطرق غير الملائمة التي يستخدمها أصحاب صعوبات التعلم في تجهيز (معالجة) المعلومات، في حين يرى آخرون أن الواجبات والمهامالتعليميَّة التي يكلف الأطفال بأدائها تسهم في صعوبات التعلم؛ لأنها تفرض عليهم مطالب تفوق مستويات نضجهم، أو لا تتفق مع أساليب التعلم الخاصة بهم؛ أي تتطلب المهام المطلوبة منهم قدرات أعلى من مستوى أعمارهم (هيثم يوسف: ٢٠٠٨).

ومن بين النظريات التي تناولت أسباب صعوبات التعلم نجد ما يلي:

النظريـ ة النيورولوجيـة (العصـبية): تفترض هذهالنظريَّة أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخية، ويظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوحكثير ً ا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين، ويكاد يتفق أغلب المنظرين في النموذج النيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة، وعدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية)، والعوامل الكيميائية والحيوية.

- إصابة المخ المكتسبة:إنَّ إصابة المخ تؤدي إلى عدم القدرة على تنظيم أو تكامل وتركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية ممَّا

يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.

- عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية): وقد أكَّد مؤيدو هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب معرفية عامة؛ حيث إنَّ النصف الكروي الأيمن للمخ يختص بالمعالجة المتزامنة للمعلومات البصريَّة والمكانيَّة، والنصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية، والتكامل بين النصفين مطلوب وضروري لعملية التعلم، والاضطراب الوظيفي في أي منهما بسبب حالة من عدم التوازن؛ وبالتالي صعوبات في التعلم (سليمان عبد الواحد: ٢٠١١).

نظرية الاضطراب الإدراكي – الحركي: إنَّ نظرية "كيفارت" (Kephart,2003) ركزت على دراسة ثبات النمو الإدراكي – الحركي للطفل، أين أعتمد الباحث في نظريته هذه على مبادئ علم النفس النمائي، ويقول إنَّ الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله عن طريق الحركة في بيئته وهذا السلوك الحركي يُعد متطلباً للتعلم فيما بعد، فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالاً متنوعة من الحركة يمكنه أن يطور عن طريقها تعميمات حركية، وبناءً على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل تركيباً معرفيًّا.

هذا وقد حدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي، وهي:

١) المحافظة على ثبات جسمه: وكذلك اتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.
٢) التعميمات الحركية: مثل: قبض الأجسام وتركها، للتعرف على خصائصها.
٣) الانتقال: ويتضمن حركات الزحف، والمشي، والركض، والقفز؛ يهدف

استكشاف بيئته ومحيطه، وتمييز العلاقات بين الأشياء في هذا المحيط.

٤) القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل كالإمساك بهذه الأشياء، ودفعها وسحبها والزمي والضرب.

ويرى " كيفارت" أن التدرج الهرمي للتدريبات الحركية السابقة بالغ الأهمية، فالأطفال العاديون حسب رأي "كيفارت" يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية – الحركية الثابتة، وتطويره فيسن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، فيكون عالم الخبرات الإدراكية – الحركية عندهم غير ثابت؛ وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منظمين حركيًّا وإدراكيًّا ومعرفيًّا؛ ولأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافها بطريقة إدراكية، وتكون المعلومة الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعلمها الطفل في السابق وحققت تناسقًا فيما بينها وهذا ما أطلق عليه "كيفارت" (بالتطابق الإدراكي – الحركي).

إنَّ الطفل الذي يُعاني من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الإدراكي – الحركي بشكل ملائم؛ وبالتالي يعيش عالمين منفصلين؛ عالم الإدراك وعالم الحركة، فهو لا يثق بالمعلومات التي يحصل عليها، ولا تكتسب هذه المعلومات صفة الثبات لديه ويحاول دائمًا أن يلمس الأشياء للمعرفة والتأكد مما يراه وهو لا يستطيع تطوير إدراك الشكل والوزن، كما يبدأ تطور مفهوم الزمن بالاستجابات الحركية ويستمر بإدراك المعلومات حتى تتم تطوير مفهوم إدراكي.

ويحدد "كيفارت" ثلاث نواحٍ مهمة في التعلم ألا وهي:

١) التزامن: وهي حدوث الحركات معًا كل أجزاء الجسم تتحرك معًا عند

الركض، قطع الطعام بالسكين (حركتينمعـ ًا).

٢) التناغم: وجود فترات زمنية متناسقة بين الأحداثمثلاً يحتاج تحرك الجسم، مثل: الركض أو المشي إلى نغمة معينة، ويسبب عدم التناغم لعدم قدرة الطفل على التمييز بين الدقيقة والساعة.

٣) التتابع: حدوث الحركات بترتيب زمني معين، ويظهر الاضطراب هنا في حركات الجسم التي تحتاج إلى تتابع مع ضرب الكرة أو الركض، أو تغيير المقطع في كلمة طويلة، وغيرها من مظاهر السلوك الشاذ (القمش نوري: ٢٠١٢).

النظريـ ّ ة اللغويـة: لقد ذكر "النوبي محمد" أنالنظريـ ّ ة اللغوية ترتكز على نظريـ ّ ة تشومسكي التي تعتمد على الميل النظري لاكتساب اللغة التي تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميل فطري للارتقاء اللغوي، فهم يرثون التركيب البيولوجي (خاصة الجهاز العصبي المركزي) الذي يمكنهم من استعمال السمات اللغوية العامة، وقد أطلق على المخطط التفصيلي لاكتساب اللغة (أداة اكتساب اللغة) (تفتقر إلى أداة اكتساب اللغة) ويحتوي المخطط التفصيلي لأداة اكتساب اللغة على عموميات لغوية تتألف من قواعد تنطبق على جميع اللغاتو هي تقوم بإعداد المعلومات، وتساعد الطفل على تحصيل وفهم مفردات اللغة المنطوقة (محمد النوبي: ٢٠١١).

نظريَّة التأخر في النضج (المدخل النمائي): يذهب أصحاب هذه النظريَّة إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس نضج العمليات البصريَّة،والحركيَّة، واللغويَّة، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي.

خصائص صعوبات التعلم:

يُعدذوو صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة من الأفراد غير متجانسة، لديهم العديد من الخصائص المختلفة والمشتركة بينهموأيضـ ًا يولدكل ّ ِ فرد ما

يميزه من بعض الخصائص التي ينفرد بها عن الآخرين، ولقد نالت معرفة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اهتمامًا كبيرًا وأجريت فيه العديد من الدراسات بهدف تحديد الخصائص النفسيَّة والفسيولوجيَّة التي تميز هؤلاء الأفراد على أساس أنها من الممكن أن تستخدم كمحك لتشخيص صعوبات التعلم ووسيلة للتعرف على ذوي الصعوبات في التعلم عن طريق خصائصهم وسماتهم الشخصيَّة، كما أن معرفة هذه الخصائص يساعد الأهل والمعلمين والمتخصصين على اكتشاف هؤلاء التلاميذ في وقت مبكر مما يساعد على إمداد التلميذ بالمساعدة الصحيحة وإعطائه الفرصة لتنمية المهارات المطلوبة؛ لكي يحيا حياة ناجحة، ولقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأفراد الذين يُعانون من صعوبات التعلم، التي تظهر تأثيرها واضحًا على مستوى تقدم الفرد في المدرسة، **وقد صنفت هذه الخصائص كالآتي:**

خصائص سلوكيَّة: يتميز التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بالكثير من الخصائص السلوكيَّة، التي تمثل انحرافًا عن السلوك السوي لأقرانهم العاديين، ويظهر تأثير هذه الخصائص على تقدم التلميذ في المدرسة، وتتمثل في:

١) العدوانيَّة المرتفعة، والقلق، والاندفاعيَّة.
٢) العجز عن مسايرة الأقران.
٣) الاعتماد على الآخرين والاتكالية.
٤) النشاط الحركي الزائد (المفرط) دون مبرر.

خصائص عقليَّة ومعرفيَّة: على الرغم من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يُعانون بصفة عامة من مشكلات دراسية إلا أن منهم ذوي صعوبات تعلم قراءة، أو كتابة، أو حساب، أو علوم، أو أي مادة دراسية أخرى، **ويمكن تلخيصها في:**

١) قصور الانتباه وقصور التآزر الحسي.
٢) اضطرابات واضحة في العمليات العقليَّة المعرفيَّة، مثل: الإدراك،

والانتباه، والذاكرة.

٣) عجز واضح في القدرة على تحويل وتغيير وتخزين المعلومات.

٤) تبني أنماط معالجة معلومات غير مناسبة لمتطلبات حجرة الدراسة، تتدخل وتؤثر سلبيًّا على مقدار تعلمهم المهام الدراسية؛ وهنا تشير كذلك "زينب محمود" إلى أنه قد يظهر على هؤلاء الأطفال النشاط الزائد الذي يشير إلى مجموعة الحركات العضلية المفرطة التي تبدو غير هادفة التي لا تتناسب مع متطلبات الموقف أو المهمة التي يقوم بها الطفل، وتتسبب هذه الحركات الزائدة في تشتت انتباه الطفل، وقد يجد صعوبة في النوم أو في الجلوس، أو الاستجابة للتعلم أو الاستجابة للنظام (زينب محمود ٢٠٠٥: ١٨٨)

خصائص اجتماعيَّة: تُعد الخصائص الاجتماعيَّة الإيجابية محكًّا مهمًّا يسهم في الحكم على الإنسان السوي، ووجد أنهم يتميزون بعدة خصائص عن غيرهم، وهي:

١) انخفاض الذكاء الاجتماعي، ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي.
٢) ضعف الثقة بالنفس.
٣) لديهم صعوبات في اكتساب أصدقاء جدد.
٤) سوء التوافق الاجتماعي.

إضافة إلى ما ذكر عن الخصائص الاجتماعيَّة، تشير "زينب محمود شقير" إلى أن من بين هذه الخصائص التي قد تظهر لدى هؤلاء الأطفال في سلوك الانسحاب الاجتماعي من مواقف التفاعل المختلفة؛ نظرًا للشعور بالعجز والقصور، وقد تظهر على الطفل علامات الاضطراب والقلق والتوتر وتكراره لبعض السلوكيات غير المناسبة في المواقف الاجتماعيَّة (زينب محمود: ٢٠٠٥).

وكذلك يتحدث سعيد حسيني (٢٠١٧) عن صفات أو خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المجال الاجتماعي بقوله "إنَّ ذوي صعوبات التعلم يُعانون من مشاعر الإحباط والتوتر والاكتئاب والغضب؛ لذلك يتدنى تحصيلهم الدراسي نتيجة عدم مقدرتهم على إقامة علاقاتاجتماعيَّة مفيدة مع الآخرين، ولديهم مشاعر سلبية نحو قيمهم الذاتية ولديهم معتقدات تحط من قدرتهم على التحصيل نتيجة الفشل المستمر، ويعانون من الانغلاق الاجتماعي وعدم القدرة على التواصل مع الآخرين، ويعانون من نقص في المهارات الاجتماعيَّة.

التكيف الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

التكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم يرتبط التكيف النفسي والاجتماعي بمفهوم الصحة النفسيَّة، التي تتضمن عمليات التكيف المتواصلة والمستمرة التي يشعر بها الفرد بالتواؤم مع ذاته، ومع البيئة التي تحيط به، كما يرتبط التكيف الاجتماعي بالصحة النفسيَّة في حال اتفاق أهداف الفرد مع معايير وقيم المجتمع، بينما يرتبط التكيف النفسي بالصحة النفسيَّة في حالة توافق الفرد مع نفسه وكونه راضياً عنها، وعن ماضيها وحاضرها ومستقبلها، وسعيه لتطويرها وتنميتها (عصام حمدي، مروان أبو حويج، ٢٠٠١).

ويعتبر مفهوم التكيف النفسي والاجتماعي من المفاهيم الرئيسية في علم النفس، فقد عرفه نبيل صالح (٢٠٠٤) بأنه إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة وتقبله لنفسه وذاته، واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والاضطرابات النفسيَّة، ومشاركته في العلاقات والأنشطة الاجتماعيَّة.

كما عرفه عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٥) بأنه: العلم الذي يقوم بدراسة مدى قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة التي تحيط به، بينما عرف سامر جميل (٢٠٠٧) التكيف النفسي والاجتماعي بأنه: عبارة عن عملية يهدف بها الفرد التغيير من سلوكه أو بنائه النفسي، من أجل إحداث علاقة إيجابية بينه وبين نفسه

من جهة، وبينه وبين بيئته المحيطة به من جهة أخرى.

وللمؤسسات التربوية دور مهم في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ إذ يُعد هذا الدور أحد أبرز السلوكيات التي تسعى كافة أطراف العملية التربوية إلى تحقيقه لدى الطلبة على اختلاف مراحلهم؛ حيث يُعتبر القصور في إشباع حاجات هؤلاء الطلبة وتلبية رغباتهم فشلاً في تحقيق التكيف الأكاديمي مع بيئاتهم التعليمية (عبد الفتاح السيد، ٢٠٠٥)، كما يُعاني الطلبة الذين يواجهون مشكلات وصعوبات في حياتهم الأكاديمية من عدم التكيف النفسي مع ذواتهم، بالإضافة إلى مشكلات في التكيف الاجتماعي في مدارسهم وبيئاتهم المحلية؛ الأمر الذي يؤثر على صحتهم النفسية مما يساهم في نشوء مشاعر عدم الرضا عن الذات والآخرين؛ وبالتالي زيادة المشكلات التي تشعرهم بأنهم غير مقبولين اجتماعيًا بسبب هذه الصعوبات (Ray & Elliott,2006).

فالطلبة الذين يُعانون من صعوبات تعلمية يميلون إلى إظهار مستويات من التكيف الاجتماعي أقل من التي يظهرها أقرانهم الذين يتمتعون بتحصيل أكاديمي طبيعي؛ إذ يُعاني الطلبة ذوو صعوبات التعلم من مشكلات في التواصل الاجتماعي مع الآخرين وفي تكوين علاقات صداقة مع الآخرين، وتجدر الإشارة إلى أن قدرة الطفل على اكتساب المهارات الاجتماعية تعتبر من الجوانب الحيوية الفاعلة في عملية التعلم؛ حيث تشير الدلائل إلى أن العديد من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى هذه المهارات، كما أنهم أقل ضبطاً من الناحية الاجتماعية بالمقارنة مع أقرانهم؛ إذ يفشلون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسيَّة للحياة اليومية (عبد الحميد سعيد، ٢٠٠٩).

الدراسات المرتبطة بصعوبات التعلم:

دراسة **آلاء حشمت (٢٠٢١):** هدفت إعداد برنامج قائم على استراتيجيَّة الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائية الأولية لدى أطفال الروضة،

وتكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال (٦ من البنين، ٤ من البنات) من أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية الأولية، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٥: ٦) سنوات بروضة مدرسة السلام بمحافظة المنيا،وتمَّ مراعاة تجانس عينة الدراسة، من حيث العمر الزمني ومستوى الذكاء، واستخدمت الباحثة كلاً من: اختبار صعوبات التعلم النمائية الأولية (إعداد: آلاء حشمت)، اختبار رسم الرجل لجودانف هاريس (تعريب فؤاد أبو حطب، ١٩٧٩)، برنامج قائم على استراتيجيَّة الحواس المتعددة،تمَّ استخدام المنهج الشبة التجريبي للمجموعة التجريبيَّة الواحدة باتباع القياس (القبلي، البعدي، التتبعي) لها. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: ١- وجود فروق دالة إحصائيَّة بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لاختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائية الأولية. ٢-عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات الأطفال في القياسيين البعدي والتتبعي لاختبار تشخيص صعوبات التعلم النمائيَّة الأوَّلية.

دراسة **رانيا ميخائيل (٢٠٢٠):** هدفت تعرف فاعلية مسرح العرائس في التخفيف من بعض صعوبات التعلم النمائيَّة ولتحقيق ذلك تمَّ اختيار مجموعة من المسرحيات، طبقت على عينة الدراسة المكونة من (١٥) طفلاً وطفلة اختيروا بالطريقة القصدية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، وللتحقق من فاعلية مسرح العرائس في التخفيف من بعض صعوبات التعلم النمائيَّة،تمَّ استخدام بطاقة ملاحظة طبقت على العينة المذكورة من إعداد الباحثة. وانتهى البحث إلى وجود فروق لصالح القياس البعدي؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية مسرح العرائس في التخفيف من بعض صعوبات التعلم النمائيَّة لدى طفل الروضة.

دراسة **إيمان جمال (٢٠٢٠):** هدفت التأكد من فعالية برنامج قائم على نموذج أوزوبل باستخدام الكتاب التفاعلي في تحسين صعوبات التعلم الحسابية لدى طفل الروضة، وقد اختيرت عينة البحث بصورة قصدية وتكونت من (٢٥)

طفلاً وطفلة بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال،وتمَّ استخدام بطارية "تشخيص صعوبات التعلم لعادل عبد الله" لتحديد عينة البحث، وطبق مقياس صعوبات التعلم الحسابية (إعداد الباحثة)وأشارت نتائج البحث إلى أنه يوُجد فرقٌ دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس صعوبات التعلم الحسابية لصالح التطبيق البعدي وكانت من قيمة ت الجدولية التي تساوي (٢.٠٦) عند مستوى دلالة ٠.٠٥؛ أي أنها دالة إحصائيًّا، كما أنه لا يوُجد فرقٌ دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الإناث في مقياس صعوبات التعلم الحسابية. واستنادًا إلى هذه النتائج يوصي البحث الحالي بضرورة تطبيق البرنامج وتفعيله داخل الروضة لتحسين صعوبات التعلم الحسابية للأطفال، كما يجب ضرورة الأخذ في الاعتبار بنموذج أوزوبل؛ لما له أكبر الأثر في سهولة توصيل المفاهيم والمهارات لاعتماده على نظام الاستكشاف وتعزيز التعلم، والاحتفاظ بالمعلومات والتعامل مع كل طفل على حسب قدراته الخاصة، كما أنه من أفضل النماذج التي تهتم بتنمية وتحسين الرياضيات على وجه الخصوص، وساهم في تحسين هذه المهارات؛ الكتب التفاعلية التي حولت الأنشطة إلى الصورة الإلكترونية الجاذبة لانتباه الأطفال وناقل سريع للمفاهيم والمهارات بصورة أكثر تشويقًا، كما أنها تعمل على تحديد تقدم كل طفل حسب قدراته الخاصة فتخرج من النمط التقليدي وتعرض المحتوى بأكثر من صورة لتناسب الفروق الفردية بينهم، وهي الأقدر على تحسين صعوبات التعلم الحسابية التي كان لها دورٌ فعَّال ومؤثر في البحث الحالي بتحسين صعوبات التعلم الحسابية للأطفال.

دراسة **حنان محمد (٢٠١٩):** هدفت الكشف عن صعوبات التعلم في مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة وذلك عن طريق ملف إنجاز الطفل؛ حيث تمَّ استخدام مقياس لمهارات الاستعداد للقراءة "إعداد رحاب صالح برغوث ٢٠٠٢" –وقامت بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل

الر ّوضةوتمّ تطبيق أدوات البحث قبليًّا وبعديًّا على عينة عددها (٦٠)طفلا ً وطفلة من أطفال المستوى الثاني الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات للعام الدراسي (٢٠١٧/ ٢٠١٨). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود صعوبات تعلم في مهارات الاستعداد للقراءة لدى بعض أطفال عينة البحث.

دراسة **عبير صديق (٢٠١٨):** هدفت دراسة فاعلية برنامج ألعاب تعليميَّة في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلمالنمائيّ ة في رياض الأطفال، وتكونت عينة البحث من عدد (٨) أطفال في المرحلة العمرية من (٥ – ٦) سنوات، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لطبيعة البحث والذي يعتمد على المجموعة التجريبيَّةالواحدة و عن طريق القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبيَّة على أدوات البحث، واستخدم البحث مجموعة من الأدوات: اختبار ذكاء الأطفال (إجلال سري – ١٩٨٨)، مقياس المفاهيم العلميَّة التحصيلي لطفالر ّوضة (إعداد / عبير صديق، ٢٠١٨) بطارية الكشف عن ذوي صعوبات التعلم (إعداد سهير كامل وبطرس حافظ – ٢٠١٠)، قائمة المفاهيم البيولوجية لطفالر ّوضة (إعداد / عبير صديق،٢٠١٨)، مقياس المفاهيم البيولوجية المصور للموهوبين ذوي صعوبات التعلمالنمائيّ ة في رياض الأطفال إعداد/ عبير صديق،٢٠١٨)، مقياس المفاهيم البيولوجية اللفظي/ الأدائي للموهوبين ذوي صعوبات التعلمالنمائيّ ة في رياض الأطفال (إعداد/ عبير صديق،٢٠١٨)، برنامج ألعابتعليميّ ة لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال (إعداد/ عبير صديق،٢٠١٨). وأشارت نتائج البحث إلى فاعلية الألعابالتعليميّ ة في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائيَّة في رياض الأطفال.

دراسة **سميحة عيد (٢٠١٧):** هدفت تحديدنِسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلةالر ّوضة في مدينة الرياض، والكشف عن الفروق بين الذكور

والإناث في نسبة انتشار صعوبات التعلم، وتكونت العينة من (٢٩١) طفلاً بمرحلة الروضة بمدينة الرياض، بواقع (٦٧) من الذكور، و(٦٣) من الإناث،وتم استخدام مقياس الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى طفل مرحلة الروضة (٥-٦) سنوات (إعداد صالح الفرا)، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقات بين المتغيرات والفروق بين مجموعات البحث بما يتفق مع فروض البحث. وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى مهارات الطلاب النمائية للأطفال؛ مما يشير إلى انخفاض مستوى تعرض الطلاب للصعوبات النمائية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) باختلاف متغير الجنس نحو (صعوبات التعلم النمائية ككل) مما يشير إلى عدم تأثير لمتغير البحث على استجابات أفراد عينة البحث نحو صعوبات التعلم النمائية ككل.

دراسة **وفاء محمود (٢٠١٤):** هدفت الحد من قصور بعض المهارات قبل الأكاديمية لدى طفل الروضة عن طريق برنامج قائم على استراتيجيات الذكاء المتعددة. واستخدم البحث المنهج التجريبي. واشتملت مجموعة البحث على ١٤ طفلاً وطفلة من الأطفال الملتحقين بالسنة الثانية بالروضة بروضات مدرسة السيدة خديجة التجريبية ومدرسة أبو بكر الصديق التجريبية التابعة لإدارة المطرية التعليمية بمحافظة القاهرة. وتمثلت أدوات البحث في قائمة لمسح الذكاءات المتعددة لطفل الروضة، واختبار الإدراك الفونولوجي، واختبار التعرف على الحروف الهجائية، واختبار التعرف على الأرقام، واختبار التعرف على الأشكال، واختبار التعرف على الألوان، وبرنامج مقترح. وأشارت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية المهارات والمفاهيم المختلفة لدى الأطفال. كما أشارت النتائج إلى أن الأنشطة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة أدت إلى تنشيط التعلم وجعل الأطفال مشاركين إيجابين وتنمية الدافع للتعلم لديهم نظراً للأنشطة المتنوعة التي توظف أكثر من ذكاء؛ وبالتالي

تنمية المهارات لديهم. وأوصى البحث بضرورة إعداد برامج تحد من قصور المهارات قبل الأكاديمية الأخرى باعتبارها مؤشرات لصعوبات التعلم لدى أطفال الرَّوضة. وضرورة العمل على تقديم برامج التدخل المبكر لهذه الفئة من الأطفال غير العاديين حتى يمكن لجميع الأطراف الاستفادة من الآثار الإيجابية التي يمكن أن تترتب عليها في هذا الصدد. وضرورة تقديم برامج التعليم العلاجي المناسب التي يكون من شأنها تنمية بعض المهارات المحددة لدى هؤلاء الأطفال.

المحور الثالث: صعوبات التعلم الاجتماعي لطفل الروضة:

يُعد مجال صعوبات التعلم في مرحلة الرَّوضة من الميادين المهمة التي ينبغي الاهتمام بها نظرًا لتزايد نسب الأطفال الذين يُعانون من صعوبات التعلم في كثير من المجالات، وفي معظم بلدان العالم بكل ما تعكسه من آثار سلبية عليهم وعلى معلميهم أيضًا، وتعتبر صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارًا استقطابًا لأنظار العديد من العلماء والباحثين في المجالات المختلفة (كالطب، وعلم النفس، والتربية، وعلم الاجتماع) وهذا الاهتمام هو انعكاس لخطورة هذه الإعاقة؛ لأنها إعاقة خفية فلا تظهر ملامحها على الأطفال مثل باقي الإعاقات (الإعاقة العقليَّة، الإعاقة الجسميَّة، الإعاقة الحسيَّة) فالأطفال الذين يُعانون من صعوبات التعلم هم أطفال أسوياء، فلا يُلاحظ عليهم أي مظاهر غريبة تستوجب تقدم معالجة خاصة بهم مثل باقي الإعاقات، والفرد ذو الصعوبة في التعلم هو إنسان له إمكاناته وقدراته ومن الواجب علينا اكتشاف تلك القدرات والإمكانات ورعايتهم، والاستفادة منهم المصلحة المجتمع بأسلوب علمي وإنساني وحضاري، وليست مشكلة صعوبات التعلم مشكلة محلية فحسب، بل هي ظاهرة عالمية لا ترتبط بمجتمع معين أو ثقافه معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي (عبد الصبور منصور، ٢٠٠٣، ١٦٠).

وقد أصبحت صعوبات التعلم الاجتماعي تثار اهتمام الباحثين باختلاف توجهاتهم، وتستمد أهميتها من تأثيرها المتعاظم على مجمل حياة الطفل،

فصعوبات التعلم الاجتماعي ذات تأثيرات متباينة ومتعددة على مختلف جوانب شخصية الطفل من حيث توافقه الشخصي والاجتماعي، فقد أظهرت الدراسات والبحوث التي تناولت المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي أن لديهم العديد من المشكلات المتعلقة بصعوبة التعامل مع المواقف الاجتماعية، وتكوين الصداقات والاحتفاظ بها، كما أنهم يعانون من سوء الإدراك الاجتماعي، ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأقران الحساسية للآخرين، كما أنهم يعانون من الرفض الاجتماعي، ومحدودية التوافق الشخصي والاجتماعي (سليمان عبد الواحد، ٢٠١١: ٤٢).

وقد يمتد تأثير صعوبات التعلم الاجتماعي من مرحلة الطفولة المبكرة ليستمر خلال المراحل التالية من حياة الفرد؛ مما يمكن أن يؤدي إلى مواجهة الفرد الصعوبات في الاحتفاظ بعمله أو الترقي فيه، فتكثر تنقلاته ويتردد في تقبل الأنشطة أو الأعمال التي تعتمد على التفاعل أو العلاقات الاجتماعية، كما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي لا يستطيعون في معظم الأحيان أن يقوموا بتقييم أنفسهم بصورة صحيحة، ويرى معلموهم أنهم غير ناضجين بشكل كافٍ، ويجدون صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع أقرانهم ممن هم في نفس عمرهم الزمني، فيلعبون مع الأطفال الأصغر سنًا، ويصعب عليهم تفسير لغة البدن أو تعبيرات الوجه أو التلميحات الصوتية، كما يمكن أن يؤدي ذلك إلى رفض الطفل للروضة نتيجة عدم قدرته على الاندماج الاجتماعي السوي فيها (Elias, 2004).

دراسة **غادة صابر أبو العطا (٢٠٢٢)**: وهدفت تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج قائم على الازدهار النفسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ – ٨) سنوات، بمتوسط عمري قدره (٨,٠١) سنة، وانحراف معياري قدره (٠,٨١٦)، وقدتمَّ تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين؛ تجريبية وضابطة، قوام

كل منهما (١٥) طفلاً ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب: عبد الوهاب كامل، ١٩٨٩)، اختبار ستانفورد – بينيه الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل، ٢٠١١)، مقياس التواصل اللغوي، مقياس التواصل الاجتماعي، والبرنامج القائم على الازدهار النفسي. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على الازدهار النفسي في تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت عن فاعلية استمرارية البرنامج في تنمية التواصل اللغوي والاجتماعي.

وحاولت دراسة **Sharabi & Margalit (2011)** تحديد العوامل المرتبطة بالوحدة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٧١٦) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٣٤) وأقرانهم من العاديين (ن= ٣٨٢) بالفرق الدراسية من الرابعة حتى السادس الابتدائي.وتمَّ تقسيم مجموعة ذوي صعوبات التعلم إلى مجموعات فرعيةتبعاً لشدة الإعاقة.وتمَّ استخدام خمس أدوات لقياس الخصائص الاجتماعيَّة+الانفعاليَّة العدد الحادي والعشرون – الجزء الثاني– أبريل ٢٠٢٢م للمشاركين ممثلة في الوحدة، التواصل عبر الإنترنت، الحالة المزاجية، الدافعية المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي والاجتماعي. وكشفت النتائج عن أن التواصل عبر الإنترنت مع الأصدقاء منبئ ذو دلالة بالمستويات المنخفضة من الوحدة، بينما كان التواصل مع الأصدقاء الافتراضيين الذي يعرفهم الفرد عبر الإنترنت فقطمنبئاً بالمستويات المرتفعة من الوحدة. وأمكن التنبؤ بالوحدة عن طريق الحالة المزاجية الموجبة والسالبة والدافعيةوأخيراً، كانت شدة صعوبات التعلممنبئاً بالمستويات المرتفعة من مشاعر الوحدة.

دراسة **Banaszak-Holl, Mitchell, Baum & Berta (2006)** هدفت الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٨) أطفال تراوحت

أعمارهم ما بين (٩) إلى (١٢) عام، واستخدمت الدراسة المقابلات لهؤلاء الأطفال. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجًا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بصعوبات التعلم لهم صادمًا، ولكن كان هناك ارتباك دائم يتعلق بما تعنيه صعوبات التعلم بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي صعوبات التعلم كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم، وبصفة عامة توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لصعوبات التعلم في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال مرحلة الطفولة.

دراسة **Eden & Heiman (2011)** هدفت تحديد دور التواصل (الإيميل – الرسائل الفورية) عبر الحاسب الآلي في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) من ذوي صعوبات التعلم و(٣٦٤) من أقرانهم العاديين. وأشارت النتائج إلى تفضيل الطلاب للرسائل النصية باعتبارها وسيلة فاعلة لتلقي الدعم الاجتماعي، والإيميل باعتباره وسيلة فاعلة لتلقي النصح. ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين التواصل عبر الحاسب الآلي وزيادة مستوى التواصل الاجتماعي بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

دراسة **Sánchez-Martın, Cardas & Azpíroz (2000)** هدفت الكشف عن الاضطرابات الانفعاليَّة وجودة العلاقات الاجتماعيَّة المدركة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالفرقتين الرابعة والخامسة، واستخدمت الدراسة مقياس أعراض الاضطراب الانفعالي للأطفال، ومقياس جودة العلاقات الاجتماعيَّة المدركة. وأشارت النتائج إلى ارتفاع معدلات الاضطراب الانفعالي لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة إحصائيًّا في أعراض الاضطراب الانفعالي وجودة العلاقات الاجتماعيَّة

تبعـ ًا لمتغير النوع؛ حيث ارتفعت معدلات الاضطراب الانفعالي وانخفضت جودة العلاقات الاجتماعيَّة لدى الإناث مقارنة بالذكور.

واستهدفت دراسة **Wong, Graham, Hoskyn & Berman (2011)** الكشف عن الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلمطبقً ا لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل)، وشارك في الدراسة (٥١) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الفرقتين الدراسيتين الرابعة والخامسة، وتمَّ الحصول على العينة من مدرستين؛ إحداهما تمثل برنامج العزل التربوي لذوي صعوبات التعلم، والأخرى تقوم على استراتيجيات الدمج. واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد. كماتمَّ قياس الفروق في الإنجاز الرياضي باستخدام مقياس ستانفورد للتحصيل (٩-Sat). وانتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي، وكذلك التحصيل الأكاديمي في مادتي القراءة والرياضياتتُعزى لمتغير الوضع التربوي (الدمج – العزل).

دراسة **Das & Kattumuri (2011)** هدفت الكشف عن نوعية العلاقة بين بعض المتغيرات الشخصيَّةوالاجتماعيَّة ومفهوم الذات العامة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وبالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، اشتمل القياس على متغيرات وضع الدراسة والمهاراتالاجتماعيَّ ة ومفهوم الذاتالاجتماعيَّ ة والعلاقة بين المدرس – الطالب والتوقعات الأكاديمية للطفل من قبل الآباء والمكانة الاقتصاديَّة-الاجتماعيَّ ة والنوع. أما بالنسبة للعاديين فقدتمَّ استبعاد متغير وضع الدراسة. أشارت النتائج إلى وجود أثر سالب وغير مباشر ومتوسط الشدة للوضع الدراسي على مفهوم الذات العامة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذه العلاقة يتوسطها متغيرات مفهوم الذاتالاجتماعيَّ ة والعلاقة بين المدرس الطالب والتوقعات الأكاديمية للطفل من قبل الآباءوأخير ً ا، وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعتي الدراسة فيما يتعلق بالعلاقة بين الطالب – المدرس والمهارات الاجتماعيَّة والنوع والمكانة الاقتصاديَّة – الاجتماعيَّة.

المحور الرابع: **اتخاذ القرار**:

التعريف:

إنَّ عملية اتخاذ القرار من عمليات التفكير المعقدة التي تتطلب اختيار أفضل البدائل المتاحة في موقف معين؛ للوصول إلى هدف معين (روبرت دافردن، ٢٠٠٤).

يرى عبد السلام القصبي (٢٠٠٦) أن اتخاذ القرار يهدف معالجة المشكلات وذلك عن طريق توفير المعلومات الكافية عن المشكلة أو الموقف، ويؤدي ذلك إلى اختيار البديل الأفضل من البدائل المتاحة في الموقف.

وتعرف دعاء صبحي (٢٠١٩)مهارات اتخاذ القرار بأنها: قدرة الفرد على تحديد الموقف المراد اتخاذ قرار فيه، والبحث عن البدائل المناسبة وتحديدها؛ للوصول إلى قرار قابل التنفيذ وذلك في ضوء المعلومات المتاحة للفرد عن الموقف.

ويعرف محمد حسن (٢٠٢٠) مهارات اتخاذ القرار بأنها: من مهارات التفكير التي تتطلب اختيار الطالب لأفضل البدائل المتاحة له في موقف ما؛ بهدف الوصول إلى هدف محدد، كما يشير إلى أن اكتساب مهارات اتخاذ القرار يحتاج إلى وجود القدرة على التخيل وجمع المعلومات، ووضع البدائل واستنتاج الحلول، والقدرة على حل المشكلات وتنفيذ الحلول.

إنَّ عملية اتخاذ القرار هي إصدار حكم معين عما يجب أن يفعله الفرد في موقف ما، وهي عملية مركبة تتضمن جمع المعلومات وتحليلها، كما أنها تحتاج إلى مهارات خاصة لتوليد البدائل واختيار البديل المناسب من ضمن عدة بدائل (نواف رفاع، ٢٠٢١: ٢٩٨).

ويعرف أحمد حامد، أمل محمود (٢٠٢١) مهارة اتخاذ القرار بأنها: قدرة الطفل على الوصول لأفضل وأنسب الحلول للمشكلات التي يواجهها في ضوء ما يحصل عليه الطفل من معلومات عن المشكلة.

وتعرفها رباب عبد حسين، شيماء كريم (٢٠٢١) بأنها: المهارات التي يمتلكها الطالب للوصول لأفضل الحلول للمشكلات التي يواجهها، أو في موقف علمي معين بعد إجراء عمليات معرفية يستخدم فيها الطالب المنهج المنطقي لتحقيق الهدف المطلوب.

وتعرفها وفاء ماهر (٢٠٢١) بأنها: قيام الفرد بترتيب البدائل المطروحة أمامه لحل المشكلة، واختيار البديل الأنسب والأفضل لحل المشكلة.

تعرفها رضا عبد الرازق (٢٠٢١) بأنها: قدرة الطالب على فهم المواقف التي يواجهها وتحديد أسبابها والعوامل المؤثرة فيها، والبحث عن بدائل لحل المشكلات والمفاضلة بين البدائل لاختيار الحل المناسب للمشكلة وفق قواعد وأسس معينة.

تعرف أسماء إسماعيل (٢٠٢٣) عملية اتخاذ القرار بأنها: قدرة الطفل على اختيار بديل من البدائل المتاحة أمامه؛ لكي يتجاوز عقبة تعترض طريقه أو يحل مشكلة.

ويعرفها إبراهيم دالي، آمنة ياسين (٢٠٢٣) بأنها: نوع من السلوك يتم اختياره بطريقة معينة وبذلك ننهي التفكير في المشكلة ونستبعد البدائل الأخرى.

وتستخلص الباحثتان مما سبق أن مهارة اتخاذ القرار هي مهارة مركبة تحتاج إلى معرفة بالمعلومات حول المشكلة أو الموقف، وتحليل هذه المعلومات؛ ومن ثمَّ تحديد البدائل المتاحة لحل المشكلة وبعدها يتم اختيار البديل الأنسب والأفضل والقابل للتنفيذ لحل المشكلة.

العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار:

تُعد عملية اتخاذ القرار من العمليات التي يمارسها الفرد بشكل يومي فدائماً ما يتعرض الفرد لمواقف تتضمن عدة اختيارات أو بدائل ويكون مطلوباً منه اختيار أفضل هذه البدائل (رضا عبد الرازق، ٢٠٢١: ٢٧٠).

وترى شهرزاد محمد (٢٠١٠) أن من أهم العوامل التي تؤثر في اتخاذ القرار العوامل النفسيَّة والعواملالاجتماعيـَّة، وتتمثل العوامل النفسيَّة في تكوين شخصية الفرد وخبراته السابقة، وتتمثل العواملالاجتماعيـَّة في ضغوط المجتمع على الفرد.

ويتفق معها يوسف قطامى (٢٠٠٥)؛ حيث يرى أن العواملالاجتماعيـَّة المحيطة بالفرد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في عملية اتخاذ القرار، كما يرى أنها من العمليات المعقدة؛ لأنَّه ليس كل القرارات سهلة.

وهناك عوامل أخرى تتعلق بالموقف نفسه، فكل موقف له متغيرات خاصة به ويتغير قرار الفرد بتغيير الموقف الموجود فيه، فالقرار هو نتيجة لمتغيرات الموقف (Waknesn, 2009)

وأشارت إبتسام أحمد (٢٠٢١) أن عملية اتخاذ القرار تتأثر بالعوامل النفسيَّةوالاجتماعيـ ـَّة والثقافيـ ـَّة وشخصيَّة الفرد والظروف المحيطة بالفرد التي تساعده على تنفيذ القرار.

وتعرف الباحثة اتخاذ القرار بأنه: مجموعة من المهارات يجب تنميتها لدى الأطفال لاستخدامها فيحل ّ ِ المشكلات والتعامل مع الحياة، وتتمثل في تحمل المسئولية والاعتماد على النفس والمرونة، ومواجهة المواقف المختلفة والتخطيط وتنفيذ القرار.

وتوضح الباحثة أن مهارة اتخاذ القرار تتعلق بعوامل داخلية، مثل: التكوين النفسي للفرد والخبرات السابقة التيمر ـَّ بها، كما تتعلق بعوامل خارجية مثل المجتمع الذي يعيش فيه الفرد وعلاقته بمن حوله ومثل البيئةالثقافيـَّة والعادات والتقاليد المحيطة بالفرد؛ فكل ذلك يؤثر بالسلب أو الإيجاب على قدرة الفرد على اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلة.

مراحل اتخاذ القرار:

يشير فتحي جروان (٢٠١٠)، ومحمد حسن (٢٠٢٠)، وأحمد حامد،و أمل محمود، (٢٠٢١)،و إبتسام أحمد (٢٠٢١) إلى أن عملية اتخاذ القرار تتضمن عدة مراحل:

١) تحديد المشكلة.
٢) جمع معلومات عن المشكلة.
٣) تحليل المشكلة.
٤) تحديد البدائل.
٥) تقييم البدائل المطروحة.
٦) اختيار أفضل البدائل.
٧) اتخاذ القرار وتنفيذه.
٨) تقويم ماتمَّ تنفيذه.

أهمية تنمية مهارة اتخاذ القرار:

إنَّ مهارة اتخاذ القرار من المهارات التي يجب أن يتعلمها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة؛ وذلكنظر ًا لتعدد البدائل وكثرتها وتنوعها في الحياة المعاصرة، ويجب تدريب الطفل على مهارة اتخاذ القرار بحيث يُترك له الحرية في الاختيار بين بديلين أو أكثروبالتدريج يصبح مسئولاً عن اختياراته ولديه قدرة على اتخاذ القرارات الصائبة في حياته (غدير جميل، منى محمد، ٢٠٢٠).

ترى آمال أحمد (٢٠٢٠) أن تنمية قدرة الفرد على اتخاذ القرار تساعد على تطور شخصيته وزيادة ثقته بنفسه؛ وهذا يؤدي إلى نجاحه في حياته؛لأنَّ الفرد إذا لم يثق في قدرته على اتخاذ القرار المناسب فلن يستطيع حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية.

كما تتضمن عملية اتخاذ القرار مهارات ومعلومات يتعلمها الفرد ويستخدمها بعد ذلك في مواقف أخرى مشابهة للموقف الأصلي، وبذلك يستطيع الفرد فهم الموقف الجديد والتعامل معه والوصول إلى القرار السليم (رضا عبد الرازق، ٢٠٢١: ٢٧٦).

وأيضاً فإنَّ مهارة اتخاذ القرار تغير من طريقة تفكير الإنسان وتنمي قدراته، كما تساعدنا في اكتشاف ميول الفرد وذلك عن طريق المهارات التي يتدرب عليها لكي يتخذ القرارات اليومية (أحمد حامد، أمل محمود، ٢٠٢١: ٥١).

لذلك **ترى الباحثة أن** مهارة اتخاذ القرار من المهارات المهمة التي يجب تدريب الطفل عليها في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنها تنمي شخصيته وتزيد من نضجه الاجتماعي نظراً لأنه يكتسب القدرة على الاستقلالية في التفكير والقدرة على التعبير عن رأيه واعتماده على نفسه في تحديد ما يريد؛ وذلك يزيد من ثقته بنفسه ويضبط سلوكه ويقوي علاقته بمن حوله.

اتخاذ القرار وصعوبات السلوك والاجتماعي والانفعالي:

إنَّ الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة وضد الثمانية عشر عاماً ما يعتمدون على الكبار من حولهم في اتخاذ قرارات تخص مهارات الحياة اليومية، مثل: اختيار الملابس، واختيار الأكل واختيار الألعاب والأصدقاء (أحمد علي، ٢٠٢٠: ٦٣).

وذلك لأنَّ ضعف الجانب الانفعالي يؤثر بالسلب على مهارة اتخاذ القرار لدى الأفراد؛ لذلك فإنَّ تنمية الذكاء الانفعالي يحسن من عملية اتخاذ القرار (هاني فؤاد، ٢٠٢٠: ٢٤١٢).

كما أن الأفراد الذين تكون لديهم انفعالات سلبية مثل الغضب والخوف، تكون علاقاتهم الاجتماعيَّة سيئة، وليس لديهم قدرة على اتخاذ قرارات سليمة؛ وذلك يجعلهم أقل نجاحاً في حياتهم (هشام إبر اهيم، إيناس فهمي، آية محمد، ٢٠٢٢: ٧٤٩).

وتشير هبة وحيد، نجوى السيد، هيام صابر (٢٠٢٠) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي يُعانون من انخفاض القدرة على اتخاذ القرار؛ ويرجع ذلك إلى عدم وعي الآباء بخصائص صعوبات التعلم الاجتماعي والمشكلات النفسيَّة الناتجة عنها، كما أن أساليب التدريس التقليدية في المدارس لا تساعد على اكتشاف جوانب القوة في شخصيات الأطفال والعمل على تنميتها؛ لذلك يجب العمل على تنمية مهارة اتخاذ القرار لزيادة قدرة هؤلاء الأطفال على التفاعل الاجتماعي السليم.

وترى روضة حمزة حامد، رانيا صادق محمد (٢٠١٩) أن عملية اتخاذ القرار عملية مركبة وتساعد الفرد في تحديد المشكلة وحلها باستقلالية؛ وذلك يؤدي إلى شعور الفرد بالأمان والاستقرار النفسي.

ولذلك فإنه من الضروري أن تدرب الأسرة الأطفال على اتخاذ القرارات بطريقة مناسبة لعمرهم الزمني، وتشجيعهم على تحمل مسئولية قرارتهم (إبتسام أحمد، ٢٠٢١: ٢٦١).

وأكـ ّ د Chaplin (2011) أن عملية اتخاذ القرار لها تأثير إيجابي على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي؛ حيث تساعد على تنمية مهاراتهم الشخصيَّة واعتمادهم على أنفسهم في تحديد رغباتهم واختيار المناسب لهم؛ وبذلك يقل اعتمادهم على الكبار من حولهم في ضبط سلوكهم.

ولذلك يرى Hall (2009) أن تنمية مهارات اتخاذ القرار من الأهداف الرئيسية في تعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي؛ لأنها تنمي الشعور بالسيطرة على الموقف لدى هؤلاء التلاميذ وذلك يُعد كأنه معزز لضبط سلوكهم بدون موجه خارجي.

وتستخلص الباحثمما ّ ا سبق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالي يُعانون من ضعف في مهارة اتخاذ القرار؛ ويرجع ذلك إلى

ضعف ثقتهم بأنفسهم وعدم قدرتهم على ضبط سلوكهم؛ وذلك يؤدي إلى مشكلات في التواصل مع زملائهم؛ لذلك فإنه من الضروري تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالي على مهارة اتخاذ القرار لتدريبهم على الاعتماد على أنفسهم في ضبط سلوكهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم مما يؤثر بطريقة إيجابية على تفاعلهم مع أقرانهم.

دراسة **نواف رفاع (٢٠٢١)**: هدفت الكشف عن أثر توظيف منحى STEM في تدريس العلوم لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، مع اختبار قبلي وبعدي. وتوصلت الدراسة إلى تحديد (١٠) مهارات أساسية لازمة لاتخاذ القرار ،وتمَّ إعداد مقياس لمهار ات اتخاذ القرار ،تمَّ تطبيقه على عينة الدراسة التي تكونت من (١٨) طالباً من الطلاب الموهوبين بالصف الأول بالمرحلة المتوسطة، قبل وبعد تدريس جزء من مقرر العلوم باستخدام منحى STEM في التدريس. وقد توصلت الدراسة للنتائج الآتية: توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيَّة في التطبيق القبلي والبعدي على الدرجة الكلية، وعلى درجات كل مهارة من المهارات الأساسيَّة لمقياس مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة لصالح التطبيق البعدي، كما تبين من حساب معامل "د" لكوهين أن استخدام منحى STEM في تدريس العلوم له أثر كبير في تنمية كلّ مهارة من مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين عينة الدراسة، ووفقاً لهذه النتائج؛ خلصت الدراسة لعددٍ من التوصيات، والمقترحات ذات العلاقة.

دراسة **أحمد حامد، أمل محمود (٢٠٢١)**: هدفت تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة كلاً من المنهج الوصفي؛ لبناء الإطار النظري للبحث، والبرنامج الإثرائي،و المنهج شبه

التجريبي ذا المجموعة التجريبيَّة مع تطبيق اختبارات قبلية وبعدية لإحدى مقاييس اتخاذ القرار؛ حيث تكونت مجموعة البحث من ٦٠ طالبًا من الطلاب الموهوبين بالصف الأول المتوسط وطلاب الصف السادس الابتدائي بفصول الموهوبين، وقد تمَّ إعداد الأدوات التالية: قائمة بمهارات اتخاذ القرار، كتيب البرنامج الإثرائي (قضايا ومشكلات بيئية)ثمَّ قام بإعداد الأداة التالية: مقياس مهارات اتخاذ القرار، وتوصل البحث إلى النتائج التالية: ١-وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطلاب الموهوبين (عينة البحث) في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار لكل مهارة من مهارات اتخاذ القرار على حدي، ولمهارات اتخاذ القرار إجمالاً لصالح التطبيق البعدي، ٢-دلَّ البرنامج الإثرائي المقترحبأنَّ له درجة عالية من الفاعلية في نمو اتخاذ القرار لدى عينة البحث ٤-تشير نتائج إلى وجود أثر كبير للبرنامج الإثرائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

دراسة **رباب عبد حسين، شيماء كريم (٢٠٢١):** هدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجيَّة العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ومهارات اتخاذ القرار في مادة الرياضيات. اعتمد البحث على التصميم التجريبي ذي المجموعتين؛ الأولى تجريبية والثانية ضابطة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) طالبًا بواقع (٣٠) طالب للمجموعةالتجريبيَّة و(٣٠)طالبًا للمجموعةالضابطة، وشملت أدوات الدراسة مقياس مهارات اتخاذ القرار عند الطلاب (إعداد حيدر صالح مهدي الجنابي، ٢٠١٨). وكانت النتائج كالتالي: ١-وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة والضابطة ولصالح المجموعة التجريبيَّة في اختبار التحصيل. ٢-وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات المجموعةالتجريبيَّة والضابطة ولصالح المجموعةالتجريبيَّة في اختبار مهارات اتخاذ القرار، ومن الاستنتاجات التيتمَّ التوصل إليها التدريس باستراتيجية العصف الذهني أسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات المقررة للصف الثاني المتوسط وزيادة مهارات اتخاذ القرار لديهم.

دراسة **إبتسام أحمد (٢٠٢١):** هدفت الكشف عن العلاقة بين الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأُجري البحث على عينة قوامها (٢٣٩) من الأمهات منلديهنَّ طفل أو أكثر، ذكر أو أنثى ممن تتراوح أعمارهم بين (٤-٩) سنوات اللاتيتمَّاختيارهنَّ بطريقة طبقية عشوائية، وتمثلت أدوات البحث في: مقياس الثقة بالنفس لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة (إعداد: إبتسام أحمد، ٢٠٢١). وأسفرت النتائج عن: - مستوى الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة فوق المتوسط. - وجود علاقة ارتباطيَّة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائيَّة بين الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. وفي النهاية أوصت الباحثة بضرورة اهتمام الأسرة وخاصة الأم بتنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لما لها من دور على تحقيق التوافق النفسي للأطفال وتنمية القدرة على اتخاذ القرارات في المستقبل.

دراسة **محمد حسن (٢٠٢٠):** هدفت التعرف على تضمين مهارات جودة الحياة في مقرر علم النفس لتنمية مهارات اتخاذ القرار والذكاء الشخصي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. واعتمد البحث على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وتمثلت أدوات البحث في مقياس جودة الحياة، ومقياس مهارات اتخاذ القرار، واختبار مهارات الذكاء الشخصي.وتمَّ تطبيقها على عينة مكونة من (٤٠) طالبًا بالصف الثالث الثانوي. وجاءت نتائج البحث مؤكدة وجود فروق بين أداء طلاب المجموعة التجريبيَّة في التطبيق القبلي والبعدي في (جودة الحياة-مهارات اتخاذ القرار-الذكاء الشخصي)، لصالح الأداء البعدي، كما بيَّن وجود مادلَّ على الأثر الإيجابي لتدريس التصور المقترح. وأوصى البحث بضرورة عقد ورش عمل للمعلمين لتدريبهم على إعداد أنشطة للذكاء الشخصي ومهارات اتخاذ القرار

لمساعدة الطلاب على تقدير الذات وإدراك المشاعر والتعامل مع الآخرين والتفكير التأملي بلاً من تلقي المعلومات والمعارف بشكل مباشر.

دراسة **غدير جميل، ومنى محمد (٢٠٢٠)**: وهدفت دراسة علاقة الذكاء الوجداني الذي بالقدرة على اتخاذ القرارات لدى أطفال ما قبل المدرسة وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة في المرحلة العمرية (٥-٦) سنوات وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين؛ المجموعة الأولى تحتوي على (٣٠) طفلاً وطفلة ممن لديهم ذكاء وجداني مرتفع والمجموعة الثانية تحتوي على (٣٠) طفلاً وطفلة ممن لديهم ذكاء وجداني منخفض وذلك بعد تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، واختبار رسم الرجل،وتمَّ إعداد اختبار الذكاء الوجداني المصور، ويهدف معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على اتخاذ القرار ،وتمَّ بإعداد مقياس القدرة على اتخاذ القرار لتطبيقه على المجموعتين، وتمَّت التوصية بضرورة إقامة الدورات والندوات والمحاضرات للعاملين في مجال الأسرة ورعاية الطفل وكذلك الأمهات، وذلك بهدف تعريفهنَّ بأهمية تنمية الذكاء الوجداني، ومهارة اتخاذ القرار في مرحلة الطفولة المبكرة، كما أوصت الدراسة بضرورة احتواء المناهج الخاصة برياض الأطفال على وحدات لتعلم مهارات الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة، وكذلك مهارات اتخاذ القرار.

دراسة **أحمد علي (٢٠٢٠)**: هدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظريات تقرير المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة صعوبات التعلم في محافظة عجلون (كفرنجة)، وتكونت العينة من (٣٠) طالباً وطالبة مقسمين إلى مجوعتين، (١٥) طالباً وطلبة كمجموعة تجريبية، و(١٥) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة. وأسفرت النتائج عن: درجة ضعيفة لمقياس تقرير المصير للمجموعتين التجريبيَّة والضابطة في المقياس القبلي،

ودرجة متوسطة للمجموعةالتجريبيَّة في الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّةبين أفراد عينة الدراسة، المجوعتين (التجريبيَّة والضابطة) لمقياس تقرير المصير البعدي لصالح المجموعة التجريبيَّة، وقد أوصت الدراسة بعمل برنامج لتعزيز تقرير المصير واتخاذ القرار في جميع المراحل التعليميَّة لدى طلبة صعوبات التعلم، وعقد دورات وورشات عمل إرشادية لأولياء الأمور لتبصيرهم بالخصائص النمائيَّة والاجتماعيَّة والنفسيَّة لطلبة صعوبات التعلم وكيفية التعامل معهم.

دراسة **هناء محمد عثمان، منال أنور السيد (٢٠١٨):** وهدفت تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طفلالرَّوضة في بعض مواقف الطوارئ والأزمات الحياتية عن طريق برنامج قائم على بعض مبادئ نظريَّة تريز، وقدتمَّ إعداد اختبار اتخاذ القرار المصور وبرنامج قائم على بعض مبادئ نظريَّة تريز. وقد تكونت العينة من مجموعة قوامها (٦٠)طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني KG2 الملتحقين بروضة مدرسة أسامة بن زيد التابعة لإدارة أسيوطالتعليميَّة،تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)،وتمَّ تطبيق اختبار اتخاذ القرار المصور قبليًّا على أطفال المجموعتين(التجريبيَّة والضابطة)،ثمَّ تطبيق البرنامج على مجموعة البحث (التجريبيَّة فقط)،ثمَّ طبق اختبار اتخاذ القرار المصور بعديًّا على أطفال المجموعتين (التجريبيَّة والضابطة). وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج القائم على بعض مبادئ نظريَّة (تريز) في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طفلالرَّوضة في بعض مواقف الطوارئ والأزمات الحياتية.

دراسة **Mirnasab (2016):** هدفت اختبار فاعلية التدريب على اتخاذ القرار في تنفيذ المهمة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا المجموعة الواحدة مع القياسين القبلي والبعدي، وتكون عينة الدراسة من (٨) أطفال من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم من (٩-١٢) سنة، وشملت أدوات الدراسة على مقياس اتخاذ القرار ومقياس صعوبات التعلم

اللذين تمَّ إعدادهما في الدراسة. وأظهرت النتائج فاعلية التدريب على مهارة اتخاذ القرار في أداء المهام لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

وبعد عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار، اتضح أن بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي وبعضها استخدمت المنهج التجريبي، وبعض الدراسات تمَّت على عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي والطلاب الموهوبين، ولكن عمر عينة الدراسة كان أكبر من مرحلة الرَّوضة، كما أن هناك بعض الدراسات تمَّت على عينة من أطفال الرَّوضة، ولكنهم أطفال عاديين وليسوا ذوي صعوبات تعلم، ولكن لم توجد دراسة تمَّت على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي في مرحلة الرَّوضة (وذلك في حدود علم الباحثة).

ولذا يُعد اتجاه الدراسة الحالية نحو إعداد برنامج قائم على أنشطة منتسوري لخفض حدة السلوك الاجتماعي و الانفعالي وأثره على تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم استجابة ضرورية لما تمَّ الإشارة إليه في الإطار النظري وأوضحته نتائج الدراسات السابقة من ضرورة وأهمية خفض صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وتنمية مهارة اتخاذ القرار في مراحل مبكرة وفاعلية استخدام أنشطة منتسوري مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة:

١) يُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي لدى عينة الدراسة لصالح القياس القبلي.

٢) لا يُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي في صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

٣) يُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي في مهارات اتخاذ القرار

لدى عينة الدراسة لصالح القياس البعدي.

٤) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسطي رتب درجات أطفال مجموعة الدراسة في القياسين البعدي والتتبعي في مهارات اتخاذ القرار.

٥) توجد علاقة ذات دلالة ارتباطيَّة بين صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي ومهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات الدراسة:

عينة الدراسة:

تمَّ تطبيق برنامج الدراسة على مجموعة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم بإدارة بنها التعليميَّة بمحافظة القليوبية وبلغ عددهم (٣٠) طفلاً وطفلة من أطفال مدرسة أحمد زويل الابتدائيَّة.

حدود الدراسة:

الحدود البشريَّة: اشتملت عينة الدراسة على (٣٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات.

الحدود الجغرافية: تمَّ تطبيق الدراسة الميدانية في روضة أحمد زويل الابتدائيَّة.

الحدود الزمنية: تمَّ تطبيق الدراسة على مدى (١١) أسبوعاً من الفصل الدراسي الأول (٢٠٢١- ٢٠٢٢) بداية من ٢٠٢١/١٠/٩ إلى ٢٠٢١/١٢/٣٠.

أدوات الدراسة:

١) **التجريب الاستطلاعي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي لأطفال الروضة** (إعداد الباحثة):

تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عددهم (٣٣) طفلاً ؛ وذلك لتحديد الآتي:

حساب صدق المقياس: تمَّ حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

طريقة صدق المحكّمين:

اُستخدم صدق المحكّمين للوقوف على صدق المقياس؛ وذلك بعرض المقياس على مجموعة من السَّادة المحكّمين؛ لأخذ آرائهم من حيث:

- كفاية التعليمات المقدمة للأطفال للإجابة بطريقة صحيحة عن المقياس.
- صلاحية المفردات علميًّا ولغويًّا.
- مناسبة المفردات لأطفال العينة.
- مناسبة كل مفردة للبُعد الذي تقيسه.
- تحقيق كل مفردة الهدف منه.
- أي تعديلات أخرى يراها السَّادة المحكّمون.

وقد اتفق المحكّمون على: صلاحية المفردات، ومناسبتها، وسلامة المقياس.

وكانت نسب اتفاق السَّادة المحكّمين والذين بلغ عددهم (٩) محكمين على كل مفردة من مفردات المقياس تراوحت بين (٧٧.٧٨٪، ١٠٠٪) وهي نسب اتفاق مرتفعة؛ وبالتالي تمَّ الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

الصدق التكويني:

تمَّ حساب الصدق التكويني للمقياس عن طريق حساب قيمة:

أ) الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة.

ب) الاتساق الداخلي بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس.

أ) الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة:

تمَّ حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة. والجدول الآتي يُوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول رقم (١)

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كلِّ بُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي يقيس تلك المفردة (ن=٣٣)

الإفراط في الحركة		تشتت الانتباه		ضعف مفهوم الذات		قصور المهارات الاجتماعيَّة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٣٢	١١	**٠,٥٠٠	٢١	**٠,٦٥٩	٣١	**٠,٥٣٥
٢	**٠,٦٥٩	١٢	*٠,٣٩٥	٢٢	**٠,٦٧٦	٣٢	**٠,٦٩٤
٣	**٠,٥٥٥	١٣	**٠,٦٥٤	٢٣	**٠,٥٢٩	٣٣	**٠,٥٢٧
٤	**٠,٥٠٦	١٤	**٠,٥٧٩	٢٤	**٠,٦٩٨	٣٤	**٠,٥٤٨
٥	**٠,٦٧٧	١٥	**٠,٦١٨	٢٥	**٠,٧١٣	٣٥	**٠,٥٧٨
٦	**٠,٥٧٤	١٦	**٠,٤٧٦	٢٦	**٠,٧٩٦	٣٦	**٠,٦١٥
٧	**٠,٦٣٢	١٧	**٠,٥٥٥	٢٧	*٠,٣٦٤	٣٧	**٠,٥٢٧
٨	**٠,٥١٤	١٨	**٠,٤٩٠	٢٨	**٠,٦٠٧	٣٨	**٠,٥٦٤
٩	**٠,٦١٥	١٩	**٠,٥٨٤	٢٩	**٠,٦١١	٣٩	**٠,٦٨٩
١٠	**٠,٤٨٤	٢٠	**٠,٦٤٩	٣٠	**٠,٤٥٤	٤٠	**٠,٦١٥
الاندفاعيَّة		**العدوانيَّة**		**السلوك الانسحابي**		**الاعتياديَّة**	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
٤١	**٠,٥٧٥	٥١	**٠,٥٢٨	٦١	**٠,٦٦٠	٧١	**٠,٦٠٥
٤٢	**٠,٧٢٧	٥٢	**٠,٤٦٣	٦٢	**٠,٧٠١	٧٢	**٠,٦٥٨
٤٣	**٠,٥٤٠	٥٣	**٠,٦٧٩	٦٣	*٠,٣٧١	٧٣	**٠,٥٧٧
٤٤	**٠,٥٧٤	٥٤	**٠,٧٢٣	٦٤	**٠,٥٣٨	٧٤	*٠,٤٢٦
٤٥	**٠,٦٨٣	٥٥	**٠,٦٠٥	٦٥	**٠,٧٣٦	٧٥	**٠,٦٥٠
٤٦	**٠,٧٠٣	٥٦	**٠,٤٤٦	٦٦	**٠,٧٥٧	٧٦	**٠,٧٠١
٤٧	**٠,٦٥٢	٥٧	**٠,٥١٥	٦٧	**٠,٥٦٢	٧٧	**٠,٥٩٠
٤٨	*٠,٤٣٥	٥٨	**٠,٥٣٦	٦٨	**٠,٥٢٠	٧٨	*٠,٤٣٩
٤٩	*٠,٣٨٥	٥٩	**٠,٥٦٨	٦٩	**٠,٧٢٢	٧٩	**٠,٤٩١
٥٠	**٠,٥٤٩	٦٠	**٠,٤٤٢	٧٠	**٠,٤٤٩	٨٠	**٠,٤٩٩

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كلِّ بُعد والدرجة الكلية للمقياس:

تمَّ حساب صدق أبعاد المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ بُعد والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يُوضح معاملات صدق أبعاد المقياس:

جدول رقم (٢)

معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٣)

بُعد	الإفراط في الحركة	تشتت الانتباه	ضعف مفهوم الذات	قصور المهارات الاجتماعيَّة
معامل الارتباط	٠.٩٠٧**	٠.٩٦٢**	٠.٨٥٨**	٠.٨٤٢**
بُعد	الاندفاعيَّة	العدوانيَّة	السلوك الانسحابي	الاعتياديَّة
معامل الارتباط	٠.٨٢٥**	٠.٩٥٨**	٠.٨٧٩**	٠.٩٢٢**

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١)؛ ممَّا يحقق الصدق التكويني للمقياس.

الصدق التمييزي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي:

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس؛تمَّ حساب الصدق التمييزي؛ حيثتمَّ أخذ ٢٧٪ من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٣٣)لفلاً ، ٢٧٪ من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية،وتمَّ استخدام اختبار مان-ويتنى اللابارامتري Mann-Whitney Test ؛ للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات.

وفيما يلي جدولٌ وضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٣)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٥٧٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠.٠١ بين المستويين؛ ممَّا يُوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات مقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي:

تمَّ حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

يُعتبر 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 (سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣: ١٧٦)، واستخدم – هنا – برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس عن طريق حساب قيمة **ألكل** بِـ ُعد من الأبعاد الثماني للمقياس، كماتمَّ حساب معامل ألفا للمقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

معاملات ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل ولكل بُعد من أبعاده (ن = ٣٣)

البُعد	الإفراط في الحركة	تشتت الانتباه	ضعف مفهوم الذات	قصور المهارات الاجتماعيَّة	المقياس ككل
معامل ألفا كرونباخ	٠.٧٨٥	٠.٧٤١	٠.٨١٧	٠.٧٩٣	٠.٩٢٥
بُعد	الاندفاعيَّة	العدوانيَّة	السلوك الانسحابي	الاعتياديَّة	
معامل ألفا كرونباخ	٠.٧٨٣	٠.٧٣٧	٠.٨٠٦	٠.٧٤٦	

وهي قيم جميعها مرتفعة، وبناءً عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج المقياس في الدراسة الحالية.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي

المقياس؛ حيثتمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين؛ حيث يتضمن القسم الأول: درجات الأطفال في المفردات الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات الأطفال في المفردات الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي

(ن = ٣٣)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٤٠	٠.٩٤١	٠.٨٨٤	٠.٩٣٨	٠.٩٣٧
الجزء الثاني	٤٠	٠.٩٢٧			

يتضح من الجدول السابق أنَّ معامل ثبات المقياس لسبيرمان وبران تساوي (٠.٩٣٨)، ولجتمان يساوي (٠.٩٣٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جدًّا من الثبات؛ ومن ثمَّ فإنَّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

٢) التجريب الاستطلاعي لمقياس مهارات اتخاذ القرار لأطفال وضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة):

تمَّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، وبلغ عددهم (٣٣) طفلاً ؛ وذلك لتحديد الآتي:

حساب صدق المقياس:

تمَّ حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

طريقة صدق المحكّمين:

استُخدم صدق المحكّمين للوقوف على صدق المقياس؛ وذلك بعرض المقياس على مجموعة من السَّادة المحكّمين؛ لأخذ آرائهم من حيث:

- كفاية التعليمات المقدمة للأطفال للإجابة بطريقة صحيحة عن المقياس.
- صلاحية المفردات علميًّا ولغويًّا.
- مناسبة المفردات لأطفال العينة.
- مناسبة كل مفردة للمهارة التي وضعت لقياسها.
- تحقيق كل مفردة الهدف منه.
- أي تعديلات أخرى يراهاالسَّادةالمحكّمون.

وقد اتفقالمحكّمون على: صلاحية المفردات، ومناسبتها، وسلامة المقياس.

وكانت نسب اتفاقالسَّادةالمحكّمين والذين بلغ عددهم (٩) محكمين على كل مفردة من مفردات المقياس تراوحت بين (٧٧.٧٨٪، ١٠٠٪) وهي نسب اتفاق مرتفعة؛ وبالتاليتمَّ الإبقاء على جميع مفردات المقياس.

الصدق التكويني:

تمَّ حساب الصدق التكويني للمقياس عن طريق حساب قيمة:

أ) الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تقيس تلك المفردة.

ب) الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس.

أ- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تقيس تلك المفردة:

تمَّ حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة. والجدول الآتيِ ُوضح معاملات صدق مفردات المقياس:

جدول رقم (٦)

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تقيس تلك المفردة (ن= ٣٣)

تحديد المشكلة		جمع المعلومات والبيانات		تحديد البدائل المتاحة		اختيار البدائل المتاحة		تنفيذ القرار	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	**٠.٧٨٦	١	**٠.٧٣٤	١	**٠.٧٧٧	١	**٠.٤٤٨	١	**٠.٧٤٢
٢	**٠.٧٤٩	٢	**٠.٥٧٨	٢	**٠.٦٣٣	٢	**٠.٨٩٧	٢	**٠.٧٩١
٣	**٠.٧٨٧	٣	**٠.٦٩٠	٣	**٠.٥٩٠	٣	**٠.٤٩٢	٣	**٠.٧٠٧
٤	**٠.٦٤٨	٤	*٠.٤١١	٤	**٠.٨٣١	٤	**٠.٦٨٠	٤	**٠.٦٥٥
٥	**٠.٨١٠	٥	**٠.٦٨١	٥	**٠.٥٤٦	٥	**٠.٩٢٢	٥	**٠.٦٧٣
٦	**٠.٧٠٠	٦	**٠.٤٦٢	٦	**٠.٦٠٢	٦	**٠.٨١٧	٦	**٠.٥٦٢
		٧	**٠.٥١٤			٧	**٠.٥٦١		
		٨	**٠.٥٦٧						

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس:

تمَّ حساب صدق مهارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يُوضح معاملات صدق مهارات المقياس:

جدول رقم (٧)

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لمقياس اتخاذ القرار (ن = ٣٣)

المهارة	تحديد المشكلة	جمع المعلومات والبيانات	تحديد البدائل المتاحة	اختيار البدائل المتاحة	تنفيذ القرار
معامل الارتباط	**٠.٧٩٤	**٠.٩٢٧	**٠.٩٠٢	**٠.٨٤٦	**٠.٨٧٩

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١)

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١)؛ ممَّا يحقق الصدق التكويني للمقياس.

الصدق التمييزي لمقياس اتخاذ القرار:

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس؛تمَّ حساب الصدق التمييزي؛ حيثتمَّ أخذ ٢٧٪ من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٣٣)لفلا ً ، ٢٧٪ من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية،وتمَّ استخدام اختبار مان- ويتنى اللابارامتري Mann-Whitney Test ؛ للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات.

وفيما يلي جدول ُوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٨)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين لمقياس اتخاذ القرار

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٩	١٤.٠٠	١٢٦.٠٠	٣.٥٩٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى ٠.٠١ بين المستويين؛ ممَّا يُوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات مقياس اتخاذ القرار:

تمَّ حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

استخدم – هنا – برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس عن طريق حساب قيمة ألكل ّ ِ مهارة من المهارات الخمسة، كماتمَّ حساب معامل ألفا للمقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (٩)

معاملات ألفا كرونباخ لمقياس اتخاذ القرار ككل ولكل مهارة من مهاراته (ن = ٣٣)

المهارة	تحديد المشكلة	جمع المعلومات والبيانات	تحديد البدائل المتاحة	اختيار البدائل المتاحة	تنفيذ القرار	المقياس ككل
معامل ألفا	٠.٨٤٠	٠.٧١٣	٠.٧٤٢	٠.٨١٩	٠.٧٨١	٠.٩٣٩

وهقيم جميعها مرتفعة، وبناء ً عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج المقياس في الدراسة الحالية.

طريقة التجزئة النصفية:

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس؛ حيثتمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين؛ حيث يتضمن القسم الأول: درجات الأطفال في المفردات الفردية، في حين يتضمن القسم الثاني: درجات الأطفال في المفردات الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس اتخاذ القرار (ن = ٣٣)

المفردات	العدد	معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	١٧	٠.٨٦٥	٠.٩١٥	٠.٩٥٦	٠.٩٥٤
الجزء الثاني	١٦	٠.٨٩٨			

يتضح من الجدول السابق أنَّ معامل ثبات المقياس لسبيرمان وبران تساوي (٠.٩٥٦)، ولجتمان يساوي (٠.٩٥٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جدًّا من الثبات؛ ومنثمَّفإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في الدراسة الحالية.

حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات مقياس اتخاذ القرار:

تمَّ حساب معامل الصعوبة لكل مفردة من مفردات المقياس عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠: ٢٦٩).

كماتمَّ حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات المقياس عن طريق قيام الباحثة بتقسيم ترومان كيلى Truman Kelley عن طريق ترتيب درجات الأطفال تنازليًا 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)ثمَّ استخدام معادلة جونسون لحساب معامل التمييز (صلاح الدين علام، ٢٠٠٠: ٢٨٤ – ٢٨٧).

جدول رقم (١١)

معاملات السهولةو الصعوبة ومعاملات التمييز لمقياس اتخاذ القرار (ن =٣٣)

المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز	المفردة	معاملات الصعوبة	معاملات السهولة	معاملات التمييز
١	٠.٧٣	٠.٢٧	٠.٥٦	١٨	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٨٩
٢	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٧	١٩	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٥٦
٣	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٨٩	٢٠	٠.٨٨	٠.١٢	٠.٤٤
٤	٠.٣٣	٠.٦٧	٠.٦٧	٢١	٠.٧٦	٠.٢٤	٠.٢٢
٥	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٦٧	٢٢	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٨٩
٦	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٧٨	٢٣	٠.٥٥	٠.٤٥	٠.٢٢
٧	٠.٧٦	٠.٢٤	٠.٦٧	٢٤	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٨٩
٨	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٦	٢٥	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٨٩
٩	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٧٨	٢٦	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٧٨
١٠	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٥٦	٢٧	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٥٦
١١	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٥٦	٢٨	٠.٥٥	٠.٤٥	٠.٨٩
١٢	٠.٤٥	٠.٥٥	٠.٦٧	٢٩	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٧٨
١٣	٠.٢٧	٠.٧٣	٠.٦٧	٣٠	٠.٧٠	٠.٣٠	٠.٨٩
١٤	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٤٤	٣١	٠.٦٧	٠.٣٣	٠.٥٦
١٥	٠.٣٩	٠.٦١	٠.٨٩	٣٢	٠.٦٤	٠.٣٦	٠.٧٨
١٦	٠.٥٨	٠.٤٢	٠.٨٩	٣٣	٠.٧٦	٠.٢٤	٠.٤٤
١٧	٠.٦١	٠.٣٩	٠.٤٤				

وقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات المقياس ما بين (٠.٢٧ – ٠.٨٢) ويعتبر السؤال (المفردة) مقبولاً إذا تراوحت قيمة معامل الصعوبة له بين (٠.١٥ – ٠.٨٥) (صبحي أبو جلالة، ١٩٩٩: ٢٢١)، كون المفردة التي يقل معامل الصعوبة لها عن (٠.١٥) تكون شديدة الصعوبة، والمفردة التي يزيد معامل الصعوبة لها عن ٠.٨٥ تكون شديدة السهولة، وكذلك تراوحت معاملات التمييز لمفردات المقياس بين (٠.٢٢ – ٠.٨٩)؛ حيث يُعتبر معامل التمييز للمفردة مقبول إذا زاد عن (٠.٢)؛ ولذلك فإنَّ المقياس له القدرة على التمييز بين أفراد العينة.

٣) برنامج قائم على أنشطة منتسوري لخفض حدة الصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال ـ وضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة):

أولاً : تعريف البرنامج:

قامت الباحثة بتصميم مجموعة من الأنشطة تهدف خفض حدة الصعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي وتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: مصادر إعداد البرنامج:

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج على عدة مصادر، تضمنت:

- الإطار النظري للدراسة والذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة الخاصة بمتغيرات الدراسة، التي تمَّ عرضها في الإطار النظري من هذه الدراسة.
- الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي اطلعت عليها الباحثة وتناولت متغيرات الدراسة،وتمَّ عرض هذه الدراسات في الإطار النظري من هذه الدراسة.

- الرجوع إلى مقياس الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

ثالثًا: أهمية البرنامج:

- يساعد في خفض الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.
- يمكن للعاملين في المجال من الاستفادة به في العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال.
- يساعد المعلمات في تدريب الأطفال على مهارة اتخاذ القرار.
- تسليط الضوء على فاعلية برنامج منتسوري في خفض الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم.

رابعًا: الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

١) أسس عامة:

- أن يحقق البرنامج الأهداف الموجودة داخله.
- وجود مرونة في تطبيق الأنشطة داخل الجلسة.
- تدرج الأنشطة من الأسهل إلى الأصعب.
- تنوع الأدوات المستخدمة.
- إشاعة جوّ من المرح أثناء أداء الجلسات.

٢) أسس تربويَّة ونفسيَّة:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال عينة الدراسة.
- مراعاة سمات المرحلة العمرية للأطفال عينة الدراسة (من ٤-٦سنوات).
- مراعاة أن يكون البرنامج مناسبًا لقدرات الطفل.

- مراعاة المرونة في التطبيق.
- مراعاة تحقيق عوامل الأمن والسلامة.
- مراعاة أن تكون الألعاب والصور جاذبة للأطفال في هذه السن الصغيرة.

٣) **أساليب اجتماعية:** اعتمدت الباحثة على أسلوب التعليم الفردي والجماعي لخفض الصعوبات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال عينة الدراسة.

٤) **أسس إدارية:** راعت الباحثة أن يكون مكان أداء الجلسات مناسباً وآمناً على الأطفال.

خامساً: الخدمات التي يقدمها البرنامج

١) خدمات إرشاديَّة: تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال عينة الدراسة، وتقديم الدعم والمساندة للأم لفهم حالة الطفل وتدريبه.

٢) خدمات وقائيَّة: وقاية الأطفال من الصعوبات الانفعاليَّة والاجتماعيَّة؛ حيث يهدف البرنامج تنمية مهارات اتخاذ القرار.

٣) خدمات اجتماعيَّة: تساهم المشاركة في جلسات البرنامج في تقوية العلاقة بين الطفل والباحثة.

٤) خدمات إنسانيَّة: التدخل المبكر في مرحلة رياض الأطفال يأتي بنتائج جيدة ويحمي الطفل من الصعوبات الانفعاليَّة والاجتماعيَّة.

٥) خدمات المتابعة: وتتمثل في التعرف على تأثير البرنامج المستخدم على تطور مهارات الطفل.

سابعاً: مدة البرنامج:

ثلاثة أشهر، بواقع ٤ جلسات في الأسبوع، بمجموع (٤٠) جلسة، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

اختيار عينة الدراسة:

تمَّ تطبيق الدراسة على مجموعة من لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم بإدارة بنها التعليميَّة بمحافظة القليوبية، وبلغ عددهم (٣٠) طفلاً من أطفال مدرسة أحمد زويل الابتدائيَّة.

وتمَّ تشخيص الأطفال باستخدام بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الرَّوضة كمؤشرات لصعوبات التعلم (إعداد/ عادل عبد الله، ٢٠٠٦)، وتهدف هذه الاختبارات التعرف على صعوبات التعلم النمائيَّة في مرحلة الرَّوضة، وتشمل هذه البطارية على (٨٠) عبارة موزعة على (٦) اختبارات كالآتي:

١) اختبار صعوبات الانتباه، ويشمل (١١) عبارة.
٢) اختبار صعوبات الإدراك، ويشمل (١٥) عبارة.
٣) اختبار صعوبات الذاكرة، ويشمل (١٣) عبارة.
٤) اختبار صعوبات التفكير، ويشمل (١٣) عبارة.
٥) اختبار صعوبات اللغة، ويشمل (١٤) عبارة.
٦) اختبار الصعوبات البصريَّة- الحركيَّة، ويشمل (١٤) عبارة.

طريقة التصحيح:

هناك ثلاثة اختيارات أمام كل عبارة، هي:

نعم= درجتين

أحياناً= درجة واحدة

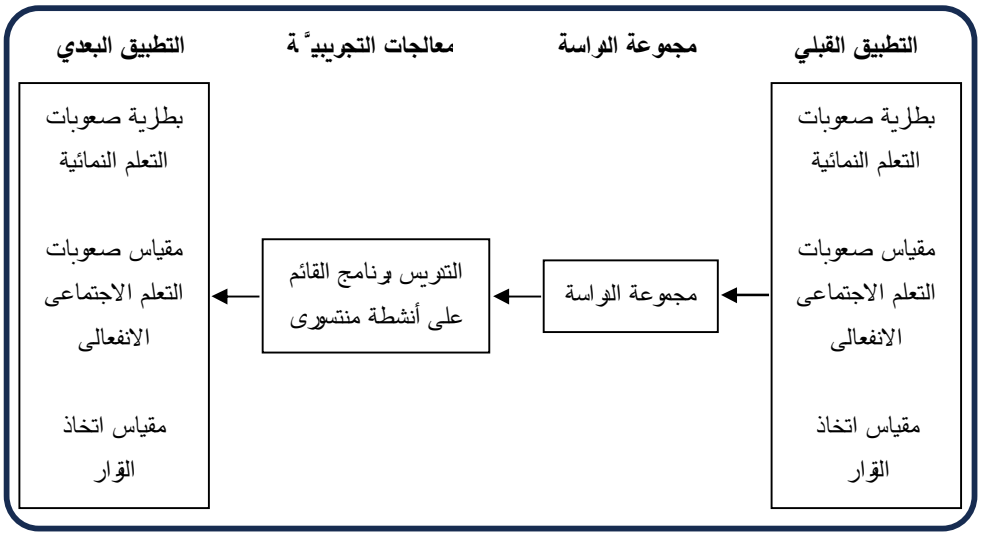
لا= صفر

- إذا حصل الطفل على درجة أقل من (٥٠) = طفل عادي.
- إذا حصل الطفل على درجة من (٥٠-٠)= طفل معرض لخطر صعوبات التعلم النمائيَّة.
- إذا حصل الطفل على درجة أكثر م (٧٠) = طفل ذو صعوبات تعلم نمائيَّة.

وقامت الباحثة بملاحظة الأطفال ووضع الدرجة المناسبة لكل عبارة، وحساب الدرجة الكلية للمقياس وتحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

التصميم التجريبي للدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات شبه التجريبيَّة التي تم فيها دراسة أثر عامل تجريبي أو أكثر على عامل آخر تابع أو أكثر. ولهذا تمَّ استخدام أحد تصميمات المنهج التجريبي وعلى نحو أكثر تحديداً: التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي البعدي لمجموعة تجريبية واحدة، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للدراسة:



شكل (١) التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة

إجراءات تجربة الدراسة:

١) تجانس مجموعة الدراسة:

قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري والوسيط ومعاملات الالتواء والتفرطح لمتغيرات الدراسة، المتمثلة في الذكاء، والعمر، صعوبات التعلم النمائيـ ة، وصعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي، ومهارات اتخاذ القرار؛ وذلك لاختبار تجانس مجموعة الدراسة في هذه المتغيرات، كما هو موضح في الآتي:

جدول رقم (١٢)

تجانس مجموعة الدراسة في متغيرات الدراسة (الذكاء، والعمر، صعوبات التعلم النمائيَّة، وصعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي، ومهارات اتخاذ القرار) (ن= ٣٠)

المتغير		وحدة القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط	معامل الالتواء	معامل التفرطح
الذكاء		الدرجة	٥٠,٥٧	٣,٥١	٥١,٠٠	-٠,٤١٢	-١,٠٠٨
العمر		السنة	٥,٤٣	٠,٣٢	٥,٣٨	٠,٦١	-٠,٤٧٨
صعوبات التعلم النمائيَّة	الانتباه	الدرجة	١٥,٨٠	١,٤٢	١٦,٠٠	٠,٧٦٢	١,٤٦٥
	الإدراك	الدرجة	٢٠,٢٠	١,٦١	٢٠,٠٠	٠,٥٦١	-٠,٣٠٤
	الذاكرة	الدرجة	١٨,٨٣	١,٨٠	١٩,٠٠	٠,٤١٨	٠,٦٣٥
	التفكير	الدرجة	١٨,٩٧	١,٩٤	١٩,٠٠	-٠,٠٧٢	٠,٢٩٩
	صعوبات لغويَّة	الدرجة	١٩,٥٠	١,٦٨	١٩,٠٠	٠,٤٢٧	١,٣٣٨
	بصريَّة حركيَّة	الدرجة	٢٢,٢٣	٢,٣٣	٢٢,٠٠	-٠,١١٠	-١,١٠٩
صعوبات التعلم النمائيّة ككل		الدرجة	١١٥,٥٣	٤,٦٨	١١٦,٠٠	٠,٠٥١	-٠,٦٨٠
صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي	فرط الحركة	الدرجة	٢١,٥٧	٢,٥٧	٢١,٥٠	٠,٢٠٥	-٠,٦٩٦
	تشتت الانتباه	الدرجة	٢٤,٢٧	١,٨٦	٢٤,٥٠	-٠,٦٢٧	٠,١٢١
	ضعف مفهوم الذات	الدرجة	٢٥,٠٣	٢,٣٧	٢٥,٥٠	-٠,٦٢٥	-٠,٢٩١
	قصور المهارات الاجتماعيَّة	الدرجة	٢٤,٣٣	٢,٣٧	٢٤,٠٠	-٠,٢٩٤	-٠,٧٧٣
	الاندفاعيَّة	الدرجة	٢٣,٢٠	٣,٠١	٢٤,٠٠	٠,٥٣٩	-٠,٧٠٧
	العدوانيَّة	الدرجة	٢٤,٧٣	٢,١٥	٢٥,٠٠	-٠,١٦٥	-٠,٢٦٥
	السلوك الانسحابي	الدرجة	٢٥,٣٣	١,٨٧	٢٥,٠٠	-٠,٢٢٨	-١,٠٤٨
	الاعتياديَّة	الدرجة	٢٢,٥٧	٣,٤٩	٢٣,٠٠	-٠,٣١٤	-١,٣١٦
صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي		الدرجة	١٩٠,٩٣	٦,٨٨	١٩١,٥٠	٠,٣٩٧	٠,٢١٣
اتخاذ القرار	تحديد المشكلة	الدرجة	٦,٦٧	٠,٧٦	٦,٥٠	٠,٦٦٠	-٠,٩١١
	جمع المعلومات والبيانات	الدرجة	٨,٧٠	١,١٢	٩,٠٠	٠,٨٠٤	١,٧٤٥
	تحديد البدائل المتاحة	الدرجة	٧,٠٣	٠,٩٣	٧,٠٠	٠,٤٨٦	-٠,٦٢٣
	اختيار البدائل المتاحة	الدرجة	٨,١٠	٠,٩٩	٨,٠٠	٠,٩١٤	١,٠٦٠
	تنفيذ القرار	الدرجة	٦,٧٣	٠,٧٤	٧,٠٠	٠,٤٨٠	-٠,٩٧٢
اتخاذ القرار		الدرجة	٣٧,٢٣	٢,٣٠	٣٧,٠٠	٠,٧٥١	١,٢٧٧

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة معامل الالتواء لمجموعة الدراسة في نتيجة متغيرات الدراسة تراوح بين (-٠.٦٢٧، ٠.٩١٤)، وأن هذه القيمة انحصرت ما بين (±١)؛ وهو ما يشير إلى تماثل البيانات حول محور المنحنى، كما يتضح من الجدول أن قيمة معامل التفرطح لمجموعة الدراسة تراوح بين (-١.٣١٦، ١.٧٤٥)، وأن هذه القيمة انحصرت ما بين (±٣)؛ممَّا يعني وقوع جميع البيانات تحت المنحنى الاعتدالي ويؤكِّد تجانس مجموعة الدراسة في متغيرات الدراسة.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بُعد على حدة، لصالح التطبيق القبلي**".

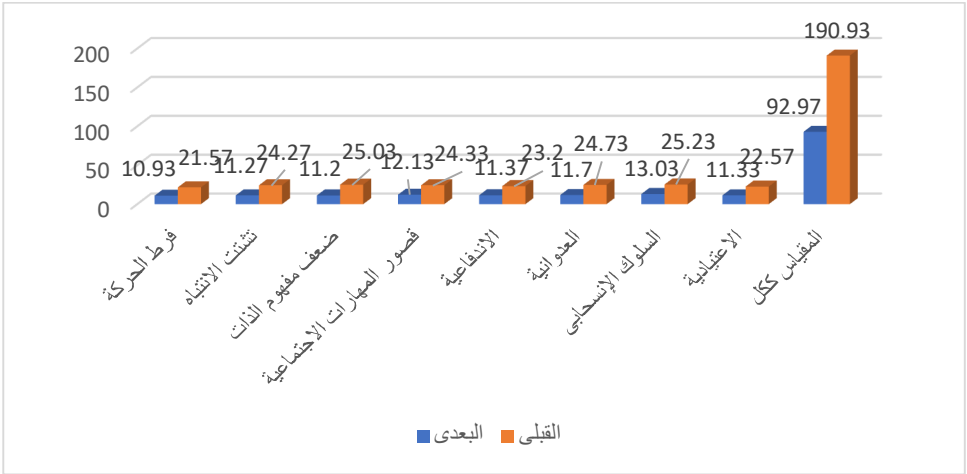
تمَّ حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بُعد على حدة، ولقياس حجم تأثير المعالجةالتجريبيَّة في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي،تمَّ حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بُعد على حدة، وكذلك حجم التأثير

البُعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
فرط الحركة	القبلي	٣٠	٢١,٥٧	٢,٥٧	٢٣,٥٧٧	٢٩	٠,٠١	٠,٩٥٠
	البعدي	٣٠	١٠,٩٣	٠,٩١				
تشتت الانتباه	القبلي	٣٠	٢٤,٢٧	١,٨٦	٤٠,٨٧٥	٢٩	٠,٠١	٠,٩٨٣
	البعدي	٣٠	١١,٢٧	١,١١				
ضعف مفهوم الذات	القبلي	٣٠	٢٥,٠٣	٢,٣٧	٣٧,٨٥٧	٢٩	٠,٠١	٠,٩٨٠
	البعدي	٣٠	١١,٢٠	١,١٣				
قصور المهارات الاجتماعيَّة	القبلي	٣٠	٢٤,٣٣	٢,٣٧	٣٣,٨٨٢	٢٩	٠,٠١	٠,٩٧٥
	البعدي	٣٠	١٢,١٣	١,١٧				
الاندفاعيَّة	القبلي	٣٠	٢٣,٢٠	٣,٠١	٢١,٢٣٥	٢٩	٠,٠١	٠,٩٤٠
	البعدي	٣٠	١١,٣٧	١,١٣				
العدوانيَّة	القبلي	٣٠	٢٤,٧٣	٢,١٥	٣٦,٨٢٧	٢٩	٠,٠١	٠,٩٧٩
	البعدي	٣٠	١١,٧٠	١,٢١				
السلوك الانسحابي	القبلي	٣٠	٢٥,٢٣	١,٨٧	٢٧,٢١٨	٢٩	٠,٠١	٠,٩٦٢
	البعدي	٣٠	١٣,٠٣	١,٢٢				
الاعتياديَّة	القبلي	٣٠	٢٢,٥٧	٢,٤٩	١٧,٧٧٨	٢٩	٠,٠١	٠,٩١٦
	البعدي	٣٠	١١,٣٣	١,٢١				
المقياس ككل	القبلي	٣٠	١٩٠,٩٣	٦,٨٨	٧٨,٦١٧	٢٩	٠,٠١	٠,٩٩٥
	البعدي	٣٠	٩٢,٩٧	٢,٦٢				

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بُعد على حدة:



يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بُعد على حدة، لصالح التطبيق القبلي؛ وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض الدراسة.
- أنَّ حجم تأثير المعالجة التجريبيَّة η^2 في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي عند كل بُعد من أبعاده الفرعية على حدة، تراوحت بين (٠.٩١٦ – ٠.٩٩٥)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة؛ وهذا يدلُّ على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى المعالجة التجريبيَّة؛ ممَّا يدلُّ على فاعلية المعالجة التجريبيَّة في خفض صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وعند كل بُعد من أبعاده الفرعية على حدة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينصُّ على أنه "**لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بُعد على حدة**".

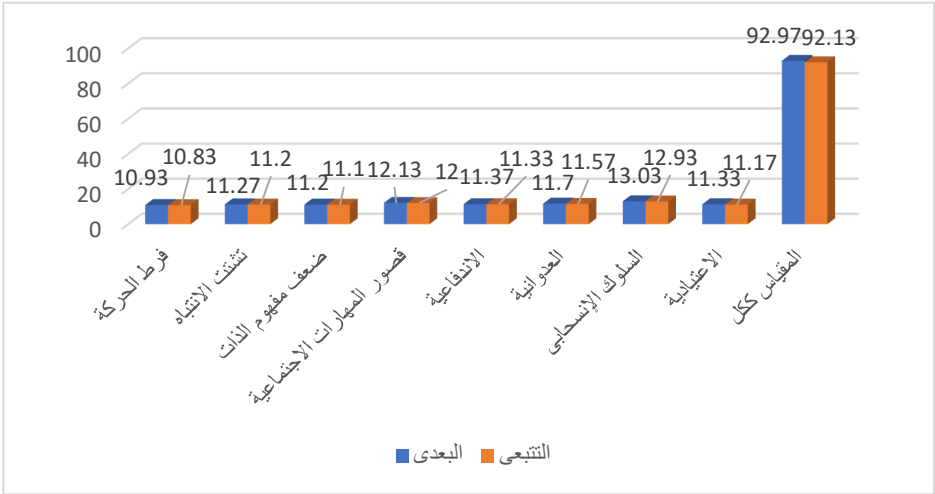
تمَّ حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بُعد على حدة، والجدول الآتي يُوضح ذلك.

جدول رقم (١٤)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بعد على حدة

البُعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فرط الحركة	البعدي	٣٠	١٠,٩٣	٠,٩١	٠,٧٢٢	٢٩	٠,٤٧٦ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٠,٨٣	٠,٩١			
تشتت الانتباه	البعدي	٣٠	١١,٢٧	١,١١	٠,٣٧٢	٢٩	٠,٧١٢ غير دال
	التتبعي	٣٠	١١,٢٠	١,٠٦			
ضعف مفهوم الذات	البعدي	٣٠	١١,٢٠	١,١٣	٠,٧٢٢	٢٩	٠,٤٧٦ غير دال
	التتبعي	٣٠	١١,١٠	٠,٩٢			
قصور المهارات الاجتماعيَّة	البعدي	٣٠	١٢,١٣	١,١٧	٠,٨١٢	٢٩	٠,٤٢٣ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٢,٠٠	٠,٩٨			
الاندفاعيَّة	البعدي	٣٠	١١,٣٧	١,١٣	٠,١٩٧	٢٩	٠,٨٤٥ غير دال
	التتبعي	٣٠	١١,٣٣	٠,٩٢			
العدوانيَّة	البعدي	٣٠	١١,٧٠	١,٢١	١,٤٣٩	٢٩	٠,١٦١ غير دال
	التتبعي	٣٠	١١,٥٧	١,١٧			
السلوك الانسحابي	البعدي	٣٠	١٣,٠٣	١,٢٢	٠,٤٣٢	٢٩	٠,٦٦٩ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٢,٩٣	١,٠٨			
الاعتياديَّة	البعدي	٣٠	١١,٣٣	١,٢١	١,٤٠٩	٢٩	٠,١٦٩ غير دال
	التتبعي	٣٠	١١,١٧	١,٠٥			
المقياس ككل	البعدي	٣٠	٩٢,٩٧	٢,٦٢	١,٨٣١	٢٩	٠,٠٧٧ غير دال
	التتبعي	٣٠	٩٢,١٣	٢,٩٣			

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل بعد على حدة:



يتضح من الجدول السابق:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ُ توسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعي الانفعالي ككل وفي كل ُ عد على حدة؛ وهذا يشير إلى قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة والذي ينص ُ على أنة ُوْجد فروق ٌ **ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ُ توسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته، لصالح التطبيق البعدي".**

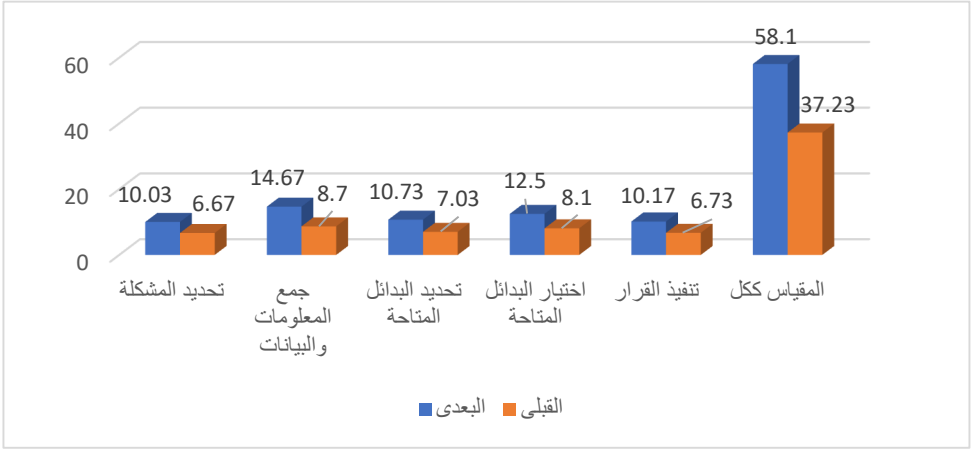
تمَّ حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين ُ توسطيدرجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبيَّة في تنمية مهارات اتخاذ القرار ،تمَّ حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي ُوضح ذلك:

جدول رقم (١٥)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين توسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته، وكذلك حجم التأثير

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
تحديد المشكلة	القبلي	٣٠	٦,٦٧	٠,٧٦	١٣,٣٩٤	٢٩	٠,٠١	٠,٨٦١
	البعدي	٣٠	١٠,٠٣	١,١٠				
جمع المعلومات والبيانات	القبلي	٣٠	٨,٧٠	١,١٢	١٨,٢٥٣	٢٩	٠,٠١	٠,٩٢٠
	البعدي	٣٠	١٤,٦٧	١,١٨				
تحديد البدائل المتاحة	القبلي	٣٠	٧,٠٣	٠,٩٣	١٤,٥٤٥	٢٩	٠,٠١	٠,٨٧٩
	البعدي	٣٠	١٠,٧٣	١,٠٨				
اختيار البدائل المتاحة	القبلي	٣٠	٨,١٠	٠,٩٩	١٢,١٩٨	٢٩	٠,٠١	٠,٨٣٧
	البعدي	٣٠	١٢,٥٠	١,٥٠				
تنفيذ القرار	القبلي	٣٠	٦,٧٣	٠,٧٤	١٥,٣٧٨	٢٩	٠,٠١	٠,٨٩١
	البعدي	٣٠	١٠,١٧	٠,٧٥				
المقياس ككل	القبلي	٣٠	٣٧,٢٣	٢,٣٠	٢٨,٩٦٧	٢٩	٠,٠١	٠,٩٦٧
	البعدي	٣٠	٥٨,١٠	٢,٧١				

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين توسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته:



يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته، لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يشير إلى قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة.
- أنَّ حجم تأثير المعالجة التجريبيَّة η^2 في تنمية مهارات اتخاذ القرار، تراوحت بين (٠.٨٣٧ – ٠.٩٦٧)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة؛ وهذا يدلُّ على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى المعالجة التجريبيَّة؛ مما يدلُّ على فاعلية المعالجة التجريبيَّة في تنمية مهارات اتخاذ القرار.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع للدراسة والذي ينص على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته**".

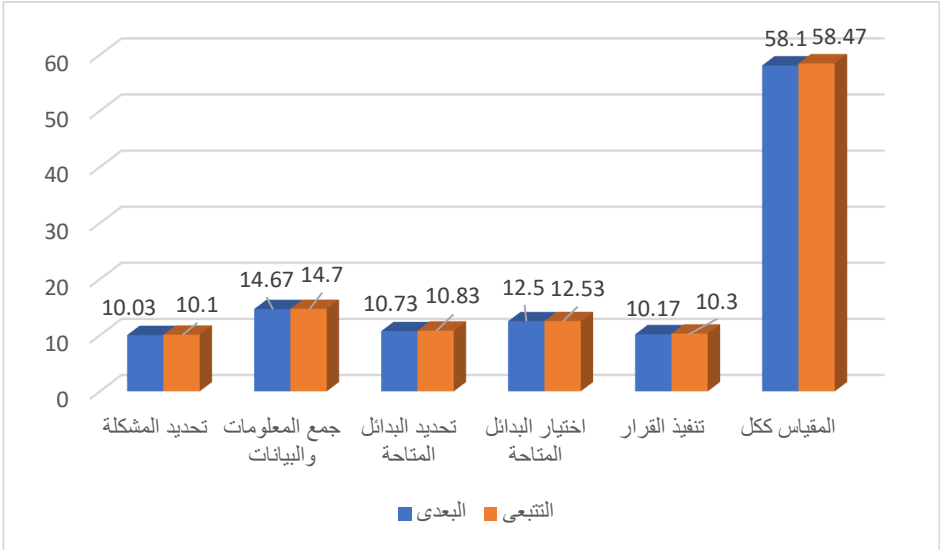
تمَّ حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٦)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين توسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	البعدي	٣٠	١٠,٠٣	١,١٠	١,٠٠٠	٢٩	٠,٣٢٦ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٠,١٠	١,٢٧			
جمع المعلومات والبيانات	البعدي	٣٠	١٤,٦٧	١,١٨	١,٠٠٠	٢٩	٠,٣٢٦ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٤,٧٠	١,٢٤			
تحديد البدائل المتاحة	البعدي	٣٠	١٠,٧٣	١,٠٨	٠,٨٢٨	٢٩	٠,٤١٥ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٠,٨٣	١,٣٧			
اختيار البدائل المتاحة	البعدي	٣٠	١٢,٥٠	١,٥٠	٠,٣٢٨	٢٩	٠,٧٤٥ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٢,٥٣	١,٦٣			
تنفيذ القرار	البعدي	٣٠	١٠,١٧	٧٥.	١,١٦١	٢٩	٠,٢٥٥ غير دال
	التتبعي	٣٠	١٠,٣٠	١,٠٩			
المقياس ككل	البعدي	٣٠	٥٨,١٠	٢,٧١	١,٦٩٠	٢٩	٠,١٠٢ غير دال
	التتبعي	٣٠	٥٨,٤٧	٢,٩٩			

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين توسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته:



يتضح من الجدول السابق:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة من مهاراته؛ وهذا يشير إلى قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس للدراسة والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة، لصالح التطبيق القبلي**".

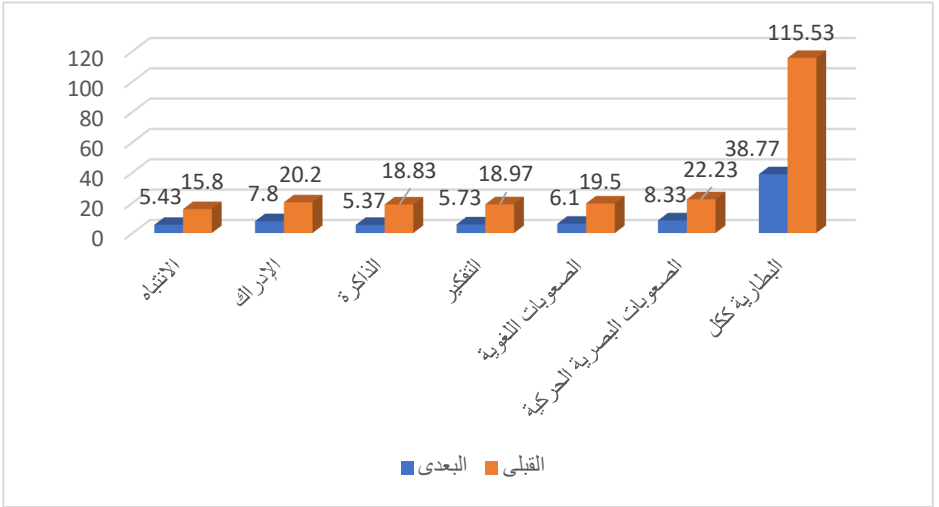
تمَّ حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبيَّة في خفض صعوبات التعلم النمائيَّة، تمَّ حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٧)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بعد على حدة، وكذلك حجم التأثير

الصعوبة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الانتباه	القبلي	٣٠	١٥,٨٠	١,٤٢	٢٦,٧١٩	٢٩	٠,٠١	٠,٩٦١
	البعدي	٣٠	٥,٤٣	١,٧٦				
الإدراك	القبلي	٣٠	٢٠,٢٠	١,٦١	٣٤,٣٧٦	٢٩	٠,٠١	٠,٩٧٦
	البعدي	٣٠	٧,٨٠	١,٥٤				
الذاكرة	القبلي	٣٠	١٨,٨٣	١,٨٠	٣٧,٦٢٢	٢٩	٠,٠١	٠,٩٨٠
	البعدي	٣٠	٥,٣٧	١,٠٣				
التفكير	القبلي	٣٠	١٨,٩٧	١,٩٤	٢٦,٨٤٨	٢٩	٠,٠١	٠,٩٦١
	البعدي	٣٠	٥,٧٣	١,٦٤				
الصعوبات اللغويَّة	القبلي	٣٠	١٩,٥٠	١,٦٨	٤٠,٥٠٨	٢٩	٠,٠١	٠,٩٨٣
	البعدي	٣٠	٦,١٠	٠,٨٠				
الصعوبات البصريَّة الحركيَّة	القبلي	٣٠	٢٢,٢٣	٢,٣٣	٢٧,٣٥١	٢٩	٠,٠١	٠,٩٦٣
	البعدي	٣٠	٨,٣٣	٠,٨٨				
البطارية ككل	القبلي	٣٠	١١٥,٥٣	٤,٦٨	٨١,٦٣٣	٢٩	٠,٠١	٠,٩٩٦
	البعدي	٣٠	٣٨,٧٧	٣,٧٠				

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بعد على حدة:



يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة، لصالح التطبيق القبلي؛ وهذا يشير إلى قبول الفرض الخامس من فروض الدراسة.
- أنَّ حجم تأثير المعالجة التجريبيَّة η^2 في خفض صعوبات التعلم النمائيَّة، تراوحت بين (٠.٩٦١ – ٠.٩٩٦)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة؛ وهذا يدلُّ على أن نسبة كبيرة من الفروق تُعزى إلى المعالجة التجريبيَّة، مما يدلُّ على فاعلية المعالجة التجريبيَّة في خفض صعوبات التعلم النمائيَّة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض السادس:

لاختبار صحة الفرض السادس للدراسة والذي ينصُّ على أنه "**لا توجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة**".

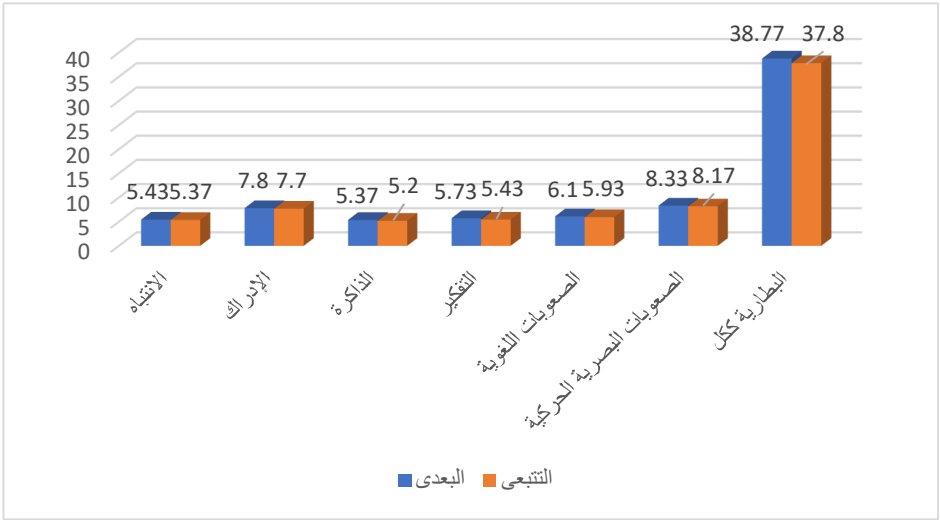
تمَّ حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة، والجدول الآتي يُوضح ذلك.

جدول رقم (١٨)

قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة

الصعوبة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الانتباه	البعدي	٣٠	٥,٤٣	١,٧٦	٠,٥٧١	٢٩	٠,٥٧٣ غير دال
	التتبعي	٣٠	٥,٣٧	١,٥٠			
الإدراك	البعدي	٣٠	٧,٨٠	١,٥٤	٠,٧٦٩	٢٩	٠,٤٤٨ غير دال
	التتبعي	٣٠	٧,٧٠	١,٣٢			
الذاكرة	البعدي	٣٠	٥,٣٧	١,٠٣	١,٠٠٠	٢٩	٠,٣٢٦ غير دال
	التتبعي	٣٠	٥,٢٠	١,١٣			
التفكير	البعدي	٣٠	٥,٧٣	١,٦٤	١,٣٩٤	٢٩	٠,١٧٤ غير دال
	التتبعي	٣٠	٥,٤٣	١,٦١			
الصعوبات اللغويَّة	البعدي	٣٠	٦,١٠	٠,٨٠	١,٠٠٠	٢٩	٠,٣٢٦ غير دال
	التتبعي	٣٠	٥,٩٣	٠,٩٨			
الصعوبات البصريَّة الحركيَّة	البعدي	٣٠	٨,٣٣	٠,٨٨	١,٠٤٤	٢٩	٠,٣٠٥ غير دال
	التتبعي	٣٠	٨,١٧	٠,٩٩			
البطارية ككل	البعدي	٣٠	٣٨,٧٧	٣,٧٠	١,٨٦٨	٢٩	٠,٠٧٢ غير دال
	التتبعي	٣٠	٣٧,٨٠	٣,٧٧			

والرسم البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة:



يتضح من الجدول السابق:

- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجموعة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لبطارية صعوبات التعلم النمائيَّة ككل وفي كل بُعد على حدة؛ وهذا يشير إلى قبول الفرض السادس من فروض الدراسة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض السابع:

لاختبار صحة الفرض السابع للدراسة والذي ينص على أنه "**توجد علاقة ارتباطيَّة سالبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعيَّة الانفعاليَّة**" تمَّ حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعيَّة الانفعاليَّة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٩)

معامل الارتباط بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعيَّة الانفعاليَّة (ن = ٣٠)

البُعد / معامل الارتباط	تحديد المشكلة	جمع المعلومات والبيانات	تحديد البدائل المتاحة	اختيار البدائل المتاحة	تنفيذ القرار	اتخاذ القرار ككل
فرط الحركة	٠,٦٥٩-**	٠,٥٤٢-**	٠,٧٤٥-**	٠,٥٦٣-**	٠,٦٣٨-**	٠,٩١٥-**
تشتت الانتباه	٠,٥٥٨-**	٠,٥٩٦-**	٠,٧٦٢-**	٠,٦٥٨-**	٠,٥٢٧-**	٠,٩٠٥-**
ضعف مفهوم الذات	٠,٧٤٢-**	٠,٦٣٨-**	٠,٧٦٩-**	٠,٦٦٦-**	٠,٨١٠-**	٠,٨٨٢-**
قصور المهارات الاجتماعيَّة	٠,٦٦١-**	٠,٦٨٧-**	٠,٥٢٨-**	٠,٦٣٨-**	٠,٧٣١-**	٠,٨٤٢-**
الاندفاعيَّة	٠,٥٨٩-**	٠,٧٧٤-**	٠,٦٣٨-**	٠,٧٨٢-**	٠,٦٣٨-**	٠,٩٢٣-**
العدوانيَّة	٠,٧٠١-**	٠,٨١٤-**	٠,٧٥٢-**	٠,٧٣٢-**	٠,٧٤٢-**	٠,٨١٩-**
السلوك الانسحابي	٠,٧٥٤-**	٠,٧٤٩-**	٠,٦٨٣-**	٠,٨٧٤-**	٠,٦٢٤-**	٠,٨٢٣-**
الاعتياديَّة	٠,٦٥١-**	٠,٧٦٢-**	٠,٧٥٦-**	٠,٨١٤-**	٠,٦٣١-**	٠,٩٣١-**
المقياس ككل	٠,٨١٤-**	٠,٧٩٩-**	٠,٧٨٥-**	٠,٨٧٤-**	٠,٨٤٣-**	٠,٩٤٥-**

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق:

وجود علاقة ارتباطيَّة قوية سالبة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.01) بين درجات أطفال مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس اتخاذ القرار ككل وفي كل مهارة على حدة، ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس صعوبات التعلم الاجتماعيَّة الانفعاليَّة ككل وفي كل صعوبة على حدة؛ أي أنه كلما ارتفعت درجات الأطفال في مهارات اتخاذ القرار انخفضت درجاتهم على مقياس صعوبات التعلم الاجتماعيَّة مما يدلُّ على خفض تلك الصعوبات لدى الأطفال؛ وهذا يشير إلى قبول الفرض السابع من فروض البحث.

وترجع الباحثة التقدم الذي حققه أطفال المجموعة التجريبيَّة في القياس البعدي إلى مناسبة أنشطة منتسوري لهذه المرحلة العمرية؛ولأنَّ التعليم عن طريق أنشطة منتسوري لا يحتاج إلى توجيه مباشر للطفل؛ممَّا يجعل الأطفال يعتمدون على أنفسهم داخل بيئة التعلم، ويحددون الأنشطة التي يريدونها؛ ممَّا ينمي مهارة اتخاذ القرار لديهم؛ وبالتالي زيادة ثقتهم بأنفسهم وانخفاض حدة الصعوبات الاجتماعيَّة والانفعاليَّة لديهم.

التوصيات:

١) توعية المعلمين والأسرة بالمشكلات النفسيَّة التي يتعرض لها الأطفال ذوو صعوبات التعلم وتأثير هذه المشكلات على مهاراتهم الشخصيَّة.

٢) تدريب معلمات الرَّوضة على كيفية تنمية مهارات الشخصيَّة لدى الأطفال وخاصةً مهارة اتخاذ القرار.

٣) التوعية بأثر استخدام أنشطة منتسوري في تدريب الأطفال العاديين وغير العاديين.

بحوث مقترحة:

١) فاعلية أنشطة منتسوري في تنمية مهارات ما قبل القراءة لدى أطفال الرَّوضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم.

٢) فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل لدى أطفالالرَّوضة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي.

٣) فاعلية برنامج لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفالالرَّوضة ذوي الإعاقة العقليَّة القابلين للتعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبتسام أحمد محمد (٢٠٢١). الثقة بالنفس وعلاقتها بالقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر الأمهات: دراسة وصفية تحليلية. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، ع (١٩)، ص (٢٥٦- ٣٣٨).

إبراهيم دالي، آمنة ياسين. (٢٠٢٣). التفضيلاتالمهنية وعلاقتها بمستويات مهارة اتخاذ القرار المتعلق باختيار مهنة المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانويَّة، **مجلة روافد للدراسات والأبحاثالعلمية في العلوماجتماعية والإنسانيَّة**، مج (٧)، ع (٢)، ص (٣٦٥-٣٩٠).

أحمد أحمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة منتسوري في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال الذاتويين. **مجلة الطفولة والتربية**، مصر،٣٥٣-٣٩٩.

أحمد حامد عليان، أمل محمود علي (٢٠٢١). فاعلية برنامج إثرائي لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية. مجلة **جامعة المدينة العالمية للعلومالتربوية والنفسيَّة**، ع (٥)، ص (٤٩-١١٢).

أحمد علي عبيد الله (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظريات تقرير المصير في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة**، مج (٤)، ع (٩)، ص (٦٢-٧٩).

أحمد محمد الحوامدة (٢٠١٩). **استراتيجيات التعامل مع ذوي صعوبات التعلم**. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان.

أسماء إسماعيل ذيب (٢٠٢٣). أنماط التنشئة الأسريَّة ودورها في تنمية اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة. **ماجستير**، جامعة الإسراء، عمان.

آلاء حشمت (٢٠٢١). إعداد برنامج قائم على استراتيجيَّة الحواس المتعددة لخفض صعوبات التعلم النمائيَّة الأولية لدى أطفال الرَّوضة. **مجلة التربية وثقافة الطفل**، مج (١٧)، ع (١)، ج (٣).

آمال أحمد إسماعيل (٢٠١٠). نموذج مقترح في علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على اتخاذ القرار نحو المشكلات المجتمعية المعاصرة لدى الطالب المعلم. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصريَّة للمناهج وطرق التدريس، مج (١)، ع (١٦١)، ص (١٦٠-١٦٧).

إيسا. (٢٠١٧). **مدخل إلى التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة**. (تغريد أبو طالب، لينا محمد وفا وأحلام خوندنه، مترجم). الأردن: دار الفكر.

إيمان بسيوني. (٢٠١٤). خطوات القيام بأنشطة منتسوري.
http://ebda3altadres.blogspot.com/2014/09/blog-post_6.html

إيمان جمال فكري (٢٠٢٠). برنامج قائم على نموذج أوزوبل باستخدام الكتاب التفاعلي في تحسين صعوبات التعلم الحسابية لدى طفل الرَّوضة. **المجلة العلميَّة**، جامعة بورسعيد، كلية التربية للطفولة المبكرة، ع (١٦).

إيمان جمال فكري (٢٠٢٠). تأثير برنامج وسائط متعددة قائم على نظريَّة العبء المعرفي في تحسين صعوبات التعلم القرائية لدى أطفال الرَّوضة ذوي

صعوبات التعلم، **المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة**، جامعة بورسعيد، كلية التربية للطفولة المبكرة، ع (١٦).

إيمان عبد الله الهلال وفهد بن أحمد النعيم. (٢٠٢١). تنمية الوعي الصوتي لذوي صعوبات التعلم: أنشطة منتسوري. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**، مج (٢٢)، ع (٢)، ص (١٩٣-٢٠٠).

إيمان مسعد سيد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتسوري في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مج (١١)، ع (٣٧)، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية.

أيمن حصافي عبد الصمد (٢٠١٧). برنامج الكورت لتنمية بعض مهارات أساليب التفكير العليا للطلاب ذوي صعوبات تعلم برمجة الحاسوب. **رسالة دكتوراه**، كلية البنات للعلوم والآداب، جامعة عين شمس.

تهاني محمد منيب، جمال محمد نافع، ياسمين فاروق غالي (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام أنشطة منتسوري في تنمية المهارات المعرفية والتواصلية لدى الأطفال التوحديين، **رسالة ماجستير**، جامعة عين شمس، مصر.

جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠١١). **استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، دار الفكر، عمان.

جنى سليمان (٢٠٢١). أثر برنامج المنتسوري في تربية وتعليم أطفال ما قبل المدرسة "رياض الأطفال" دراسة شبه تجريبية، مج (١٣)، ع (٥)، **مجلة آفاق علميَّة**، الجزائر.

حسين نوري الياسري (٢٠٠٥). **صعوبات التعلم الخاصة**، الدار العربية للعلوم.

حنان محمد. (٢٠١٩). **الكشف عن صعوبات التعلم في مهارات الاستعداد للقراءة**

لدى أطفال الروضة.

دعاء صبحي عبد الخالق أحمد (٢٠١٩). نمطا التعزيز (الإيجابي/ السلبي) ببيئة الفصل المعكوس وأثرهما في القدرة على اتخاذ القرار وخفض العبء المعرفي لدى الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال. **المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية**، ع (٨)، ص (٣٥١-٤١٢).

رانيا ميخائيل. (٢٠٢٠). فاعلية مسرح العرائس في التخفيف من بعض صعوبات التعلم النمائية، **مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية**، مج (٤٢)، ع (١٩).

رباب عبد حسين حمود، شيماء كريم حسون (٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجيَّة العصف الذهني في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط ومهرات اتخاذ القرار في مادة الرياضيات. **مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية**. مج (٢٠)، ع (٤٠)، ص (١١٦-١٣٨).

رحاب صالح محمد برغوث (٢٠١٥). استخدام طريقة منتسوري في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى بعض حالات الأطفال من ذوي اضطراب التوحد، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية، مج (٧)، ع (٢٢).

رضا عبد الرازق جبر (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على عادات العقل في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية العقلية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. **المجلة التربوية**، ج (٨٦)، ص (٢٤٥-٣٢٥).

روبرت دافردن مارزانو (٢٠٠٤). **أبعاد التفكير**. ط٢، ترجمة يعقوب حسين نشوان، محمد خطاب، عمان، دار الفرقان.

روضة حمزة حامد، رانيا صادق محمد (٢٠١٩). فعالية استخدام الأشغال اليدوية النسيجية المطرزة لتخفيف مظاهر نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد للأطفال وانعكاسه على مهارة اتخاذ القرار. **مجلة بحوث في مجالات التربية النوعية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا، ص (٢٤٠-٢٧٥).

زينب محمود شقير (٢٠٠٥). **خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: الدمج الشامل، التدخل المبكر، التأهيل المتكامل**. مكتبة النهضة المصريَّة، القاهرة.

زينب محمود محمد شقير (٢٠١٧). استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الطلاقة اللغوي لأطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم، مج (٩)، ع (٣٢)، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية.

سارة عبد السلام مصطفى (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على الأنشطة التعاونية في تحسين السلوك التكيفي وخفض سلوك التنمر لدى أطفال الرَّوضة ذوي صعوبات التعلم الاجتماعيَّة والانفعاليَّة. **المجلة العلميَّة لكلية التربية للطفولة المبكرة**، جامعة بورسعيد، ع (٢١).

سامر جميل رضوان (٢٠٠٧). **الصحة النفسيَّة**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط٢.

سعيد حسني العزة (٢٠٠٧). **صعوبات التعلم (المفهوم، التشخيص، العلاج، أساليب التدريس، واستراتيجيات العلاج)**. دار الثقافة والنشر والتوزيع، القاهرة.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١١). **المخ البشرى: آلة التعليم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.

سميحة عيد الرشيدي (٢٠١٧). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم في مرحلة

الر ً وضة. **مجلة التربية الخاصة**، مج (٥)، ع (٢٠)، ص (١٤٠-١٦٩).

سومة مازن عبدالحفيظ (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على أنشطة منتسوري في إكساب المفاهيم التاريخية لطفلالر ً وضة. **المجلة التربويَّة لتعليم الكبار**، جامعة أسيوط، مج (٢)، ع (٣).

شهرزاد محمد موسى (٢٠١٠). **القدرة على اتخاذ القرار**. عمان، دار الصفاء.

صالح سالم السويلم (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لخفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال القابلين للتعلم من المعاقين عقليًّا. **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات والبحوث التربويَّة، جامعة القاهرة.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). **بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفالالر ً وضةكمؤشر ات لصعوبات التعلم**. القاهرة، دار الرشاد.

عادل محمد محمود العدل (٢٠١٠). دور علم النفس في تحقيق إيجابية الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم داخل المدرسة، **بحث منشور بمؤتمر كلية التربية جامعة الزقازيق بالاشتراك مع كلية الطب**- جامعة طنطا.

عبد الحميد سعيد حسن (٢٠٠٩). دراسة مقارنة بالمهاراتالاجتماعيـ ً ة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان، **مجلة أم القرى للعلوم التربويَّة والنفسيَّة**، مج (١)، ع (١).

عبد السلام القصبي (٢٠٠٦). **أسس إدارة الموارد البشريَّة**. الرياض، دار المريخ.

عبد الصبور منصور محمد (٢٠٠٣). **مقدمة في التربية الخاصة: سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم**. زهراء الشرق، القاهرة.

عبد العزيز عبد الله السنبل (٢٠٠٥). تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي:

"دراسة مقارنة"، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربويَّة والدراسات الإسلاميَّة، مج (١٨)، ع (١)، ص (١٨٥-٢٥٥).

عبد الفتاح السيد درويش (٢٠٠٥). الفروق الثقافيَّة في بُعد تجنب عدم التأكد وعلاقته بسلوك التعاون في المواقف الاجتماعيَّة بين الطلاب المصريين والألمان. **مجلة العلوم الاجتماعيَّة**. جامعة الكويت، مج (٣٣)، ع (١)، ص (١٦٧-١٩٤).

عبد الله بن خميس (٢٠١٧). أثر استخدام أنشطة قائمة على مدخل المنتسوري في التحصيل الدراسي ومهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

عبير صديق أمين (٢٠١٨). فاعلية برنامج ألعاب تعليميَّة لتنمية بعض المفاهيم البيولوجية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائيَّة في رياض الأطفال، **المجلة العلميَّة لكلية رياض الأطفال**، جامعة أسيوط، ع (٧).

عصام حمدي الصفدي، مروان أبو حويج (٢٠٠١). **المدخل الي الصحة النفسيَّة**. دار المسيرة للطباعة والنشر.

غادة صابر أبو العطا (٢٠٢٢). **فاعلية برنامج قائم على الازدهار النفسي لتنمية التواصل اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم. إدارة البحوث والنشر العلمي**، جامعة مطروح، كلية التربية للطفولة المبكرة، ع (٢١)، ج (٢).

غدير جميل حسن، منى محمد إبراهيم (٢٠٢٠). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طفل ما قبل المدرسة. **المجلة العربية للإعلام**

وثقافة الطفل، ع (١٠)، ص (٧٣- ٩٠).

فايزة عبد المجيد، ثناء نصر، سارة عبد اللطيف (٢٠١٥). دراسة مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطور لوزارة التربية والتعليم المصريَّة في قدرات التفكير الابتكاري لدى طفل الرَّوضة. **دراسات الطفولة**، مصر، مج (١٨) ع (٦٨)، ٨٨-٨٣.

فتحي الزيات (٢٠١٥). **صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج**. الأنجلو المصريَّة، القاهرة.

فتحي جروان (٢٠١٠). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان، دار الفكر.

قحطان أحمد الظاهر (٢٠١٠). **صعوبات التعلم**. دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

قيس نعيم عصفور (٢٠١٣). **صعوبات التعلم الأكاديمية الوصف والعلاج**، دار الفكر، عمان

محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠١). **نظريات النمو (علم النفس المتقدم)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

محمد النوبي محمد (٢٠١١). **صعوبات التعلم المهارات والاضطرابات**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد حسن عمران (٢٠٢٠). تضمين مهارات جودة الحياة في مقرر علم النفس لتنمية مهارات اتخاذ القرار والذكاء الشخصي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. **مجلة كلية التربية**، مج (٣٦)، ع (١)، ص (٧٥-١١٠).

مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة (٢٠٠٧). **كيف يتعلم المخ الموهوب ذو صعوبات التعلم**. الإسكندرية: دار الوفاء

نبيل صالح سفيان (٢٠٠٤). **المختصر في الشخصيَّة والإرشاد النفسي**. إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة

نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٦). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. زهراء الشرق، القاهرة.

نجاة عبد الله محمد (٢٠١٧). برنامج لتنمية الوعي بالمشكلات البيئيَّة للفتيات وانعكاسه على قدرتها على اتخاذ القرار. **مجلة الاقتصاد المنزلي**، مج (٣٣)، ع (٣٣)، ص (١٨٩-٢٢٨).

نهى عبد الحميد محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على أدوات منتسوري "الحياة الحسية" لتحسين الانتباه لدى الأطفال المعاقين عقليًّا القابلين للتعليم. مج (٩)، ع (٣٢)، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية.

نهى عبد الحميد محمود (٢٠١٩). فاعلية برنامج لأنشطة منتسوري لخفض السلوك الاجتراري لدى الأطفال الذاتويين. مج (١١)، ع (٣٧)، **مجلة الطفولة والتربية**، جامعة الإسكندرية.

نواف رفاع فارس (٢٠٢١). أثر توظيف منحى STEM في تدريس العلوم لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة عفيف. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسيَّة**، مج (٢٩)، ع (١)، ص (٢٨٨-٣١٧).

هاني فؤاد سيد (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. **المجلة التربويَّة**، ج (٧٦)، ص (٢٤٥٣- ٢٤٠٧).

هبة وحيد فريد، نجوى السيد محمد، هيام صابر صادق (٢٠٢٠). إدارة الذات

وعلاقتها بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعداديَّة ذوي صعوبات التعلم النمائيَّة. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ع (٢١)، ج (١٢)، ص (٣١٣-٣٤١).

هدى محمد قناوي (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على استخدام أنشطة منتسوري لتنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الرَّوضة المعاقين بصريًّا. **المجلة العلميَّة لكلية التربية للطفولة المبكرة**، جامعة بورسعيد.

هشام إبراهيم إسماعيل، إيناس فهمي فهمي، آية محمد أبو المجد (٢٠٢٢). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، ع (٣٩)، ص (٧٤٥- ٧٧٦).

هناء محمد عبد الهادي، محمد رزق البحيري، أمل محمد محمد (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تحسين القدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاجتماعي. **مجلة دراسات الطفولة**، مج (٢٦)، ع (٩٩)، ص (١٨٣- ١٩٠).

هناء محمد عثمان، منال أنور السيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظريَّة ترِيز TRIZ لتنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الرَّوضة في بعض مواقف الطوارئ والأزمات الحياتية. **مجلة الطفولة والتربية**، مج (١٠)، ع (٣٦)، ص (١٨١-٢٤٤).

هيثم يوسف راشد (٢٠٠٨). **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات**. دار الحامد، عمان.

وفاء ماهر المنوفي (٢٠٢١). برنامج مقترح في النانوتكنولوجي لتنمية المعرفة النانونية والقدرة على اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة العلوم الزراعية. **المجلة التربويَّة**، ج (٩١)، ص (٢١٠٩- ٢١٧٩).

وفاء محمود هاشم (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم لدى طفل الروضة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. **رسالة ماجستير**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

يوسف قطامي (٢٠٠٥). **ثلاثون عادة للعقل**. دار دي بونو للنشر والتوزيع، عمان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

AuCoin, D. (2015). Assessing collaboration: How teachers in Montessori public schools incorporate collaborative constructs for students in inclusion. *Published Doctoral Dissertation*, Submitted to Northcentral University, USA.

Banaszak-Holl, J., Mitchell, W., Baum, J. A., & Berta, W. B. (2006). Transfer learning in ongoing and newly acquired components of multiunit chains: US nursing homes, 1991– 1997. *Industrial and Corporate Change*, *15*(1), 41- 75.

Chaplin. A. (2011). Students with Learning Disabilities: Access to Higher Education in Canada A Review of the Literature. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 2(1), 3- 14.

Connor, D. J. (2005). Studying Disability and Disability Studies: Shifting Paradigms of LD—a Synthesis of Responses to Reid and Valle. *Journal of Learning*

Disabilities, *38*(2), 159- 174.

Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2010). Lifelong learning tendency scale: the study of validity and reliability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 2343- 2350.

Curtis, E. (2007). David Odden (2005). Introducing phonology. (Cambridge Introductions to Language and Linguistics.) Cambridge: Cambridge University Press. Pp. xiv+ 348. *Phonology*, *24*(3), 477- 485.

Das Ph D, A., & Kattumuri, R. (2011). Children with disabilities in private inclusive schools in Mumbai: Experiences and challenges. *Electronic Journal for Inclusive Education*, *2*(8), 7.

Dogru, S. S. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children, *Academic Journals*. 18 (6), 733-738.

Eden, S., & Heiman, T. (2011). Computer mediated communication: Social support for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Technology & Society*, *14*(2), 89-97.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, *27*(1).

Feez, S. (2010). Montessori and Early Childhood. London: British Library Cataloguing.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). Learners with physical disabilities. *Exceptional Learners: Introduction to Special Education. 9th Edition. Allyn and Bacon Inc*, 419- 451.

Harris, M. (2015). The Role of Metacognition in a Montessori Environment and the Effects on Academic Achievement. *Published Doctoral Dissertation*. Union University, United States.

Hiles, E. (2015). Measuring parent perception and understanding of Montessori education at three massachusetts Montessori schools. *Published Doctoral Dissertation*. Pepperdine University, USA

Kaufman, H., Hallahan, D. P., & Pullen, P. C. (2003). Exceptional Learners: *Introduction to special education*.

Kephart, J. O., & Chess, D. M. (2003). The vision of autonomic computing. *Computer*, *36*(1), 41- 50.

Malam, B (2004). Constructing Professional Identities: Montessori teachers ' voices and Visions, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48 (4), 397-410

Miller, J. (2015). The Relationship of Core Self- evaluations and life satisfaction in college students with disabilities: Evaluation of a Mediator Model. *Journal of Postsecondary Education and*

Disability,28 (3), 341- 358.

Murray, C. J., Vos, T., Lozano, R., Naghavi, M., Flaxman, A. D., Michaud, C.,... & Haring, D. (2012). Disability-adjusted life years (DALYs) for 291 diseases and injuries in 21 regions, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study2010. *The lancet*, *380*(9859), 2197- 2223.

Ray, C. E., & Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review* *35*(3),493- 501.

Rodriguez, L. & Irby, B. (2005). An analysis of second grade reading achievement related to pre - kindergarten Montessori and transitional Bilingual education, *Mah* - wah, 3. 45-65

Sackett, G. (2016) The Scientist in the Classroom: The Montessori Teacher as Scientis, *NAMTA Journal*, 41 (2), 5-20.

Sánchez-Martın, J. R., Fano, E., Ahedo, L., Cardas, J., Brain, P. F., & Azpíroz, A. (2000). Relating testosterone levels and free play social behavior in male and female preschool
children. *Psychoneuroendocrinology*, *25*(8),773- 783.

Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). The mediating role of

internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of learning Disabilities 44*(3),215- 227.

Waknesn, M. (2009).making decision and its relationship with psychological traits, *American Psychological association*, 31(2),1- 9

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.