فعالية برنامج ترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

اعداد
د/ سارة فتحى أحمد [١]
د/ سماح محمد رضا [٢]

الملخص:

مشكلة البحث:

لقد بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال إشراف الباحثتان على طالبات التدريب الميداني، حيث لاحظت الباحثتان أن هناك مجموعة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية يفتقرون لمهارات إدارة الحياة، فلا يتفاعلون مع المعلمات بشكل فعال ولا يتمكنوا من مهارات التواصل الجيد مع زملائهم، وعدم رغبتهم فى التعاون والمشاركة مع زملائهم في الأنشطة والألعاب المختلفة، وافتقارهم لتحمل مسئولية أفعالهم، كما يفتقرون لمهارات تأكيد الذات، ولديهم قصوراً واضحاً في القدرة علي حل المشكلات، وليس لديهم القدرة علي اتخاذ القرار السليم أثناء التعرض لمشكلة أو أزمة حتي لو كانت بسيطة، وكذلك عدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم الداخلية وإدارة الانفعالات بطريقة إيجابية، وعدم إلمامهم بالمعلومات اللازمة لتنمية العادات الصحية السليمة، ولديهم قصور في الوعي المرورى، ولايستطيعون تقدير قيمة مصروفهم اليومي وإدخار المتبقي منه للشراء به في وقت الحاجة، ولا يهتمون بترشيد الاستهلاك، مما يمكن القول أن الكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية بحاجة إلى تنمية مهارات إدارة الحياة بالشكل الذى يحقق لهم التعامل بفاعلية في مواقف الحياة اليومية.

بالأضافة إلي إطلاع الباحثتان على العديد من الدراسات العربية والأجنبية والتي نادت بضرورة تنمية مهارات إدارة الحياة لدى فئات ومراحل عمرية مختلفة لما له

[١] مدرس بقسم تربية الطفل – كلية البنات جامعة عين شمس
[٢] مدرس بقسم الادارة والترويح الرياضى كلية التربية الرياضية جامعة طنطا

من مردور إيجابي، إلا أنه تبين هناك قلة في البحوث والدراسات التي أهتمت بتنمية تلك المهارات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

كما لاحظت الباحثتان وجود قصور واضح في أنشطة الروضة التي تقدم للأطفال والتي تخص الأنشطة المرتبطة بمهارات إدارة الحياة أثناء ممارسة أنشطة البرنامج اليومي لطفل الروضة، ولذلك قامت الباحثتان بإجراء مقابلات مفتوحة وغير مقننة مع بعض معلمات رياض الأطفال حيث بلغ عددهم (١١) معلمة بإحدى الروضات بهدف الوقوف علي مستوي إهتمام المعلمات بتنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال، حيث أكدت المعلمات على عدم اهتمام الروضة بالأنشطة التي تنمي مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال وتركيز الروضة على التعليم التقليدي الذي يهتم بالأنشطة الخاصة بتعليم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب.

أهمية البحث:

- **الأهمية النظرية:**

- تزويد الباحثين والتربويين بالخلفية النظرية حول البرامج الترويحية والتعلم المستند إلى التحفيز ودورهما في تنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتوجيههم إلى الاهتمام بتلك الفئة المستهدفه من البحث وتقديم المساعدة لهم للاستفادة من قدراتهم.
- يعتبر البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الحياة، وذلك لأهميتها في التفاعل مع مواقف الحياة اليومية؛ لذا ينبغي تدريب الأطفال عليها منذ الصغر.

- **الأهمية التطبيقية:**

- يقدم البحث برنامجاً ترويحياً قائم علي التعلم المستند إلي التحفيز يمكن الاستفادة منه في تفعيل دور الأنشطة التي تسهم في تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

- يعطى هذا البحث الفرصة للقائمين علي رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لاستخدام اختبار مهارات إدارة الحياة المصور لاكتشاف مظاهر الضعف لديهم في هذه المهارات وتنميتها.
- يمكن أن يفيد البحث القائمين على إعداد برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فى تخطيط برامج وأنشطة تناسب هذه الفئة من الأطفال.
- يقدم البحث العديد من التطبيقات والتوصيات التربويه يستفيد منها الباحثين فى هذا المجال والمؤسسات التربوية ومراكز ذوى الأحتياجات الخاصة.
- فتح المجال لدراسات وبحوث أخري مستقبلية، تأتي أستكمالاً للبحث الحالي في ضوء ما تضمنه من توصيات وبحوث مقترحة.

أهداف البحث:

- تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز.
- التحقق من فعالية البرنامج الترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز فى تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- التعرف علي تأثير متغير الجنس علي مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- التحقق من استمرارية تأثير البرنامج الترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز فى تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية خلال فتره المتابعة بعد مرور شهرين من تطبيقه.

أدوات البحث:

أ- أدوات جمع البيانات:

١- مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. (إعداد وتقنين سعفان، وخطاب،٢٠١٦)

٢- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن. (تعديل وتقنين على، ٢٠١٦)

٣- اختبار المسح النيورولوجى السريع (QNST). (إعداد وتقنين كامل، ٢٠٠٧)

٤- بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية. (إعداد أحمد، وبطرس،٢٠١٠)

ب- أدوات القياس:

٥- مقياس مهارات إدارة الحياة المصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (إعداد الباحثتان)

ج- مواد المعالجة التجريبية:

برنامج ترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (اعداد الباحثتان)

نتائج البحث:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعادة الفرعية والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال العينة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الجنس.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعى علي مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعادة الفرعية والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الترويحي – التعلم المستند إلي التحفيز – مهارات إدارة الحياة – الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

Effectiveness of a Recreational Program Using Motivation-Based Learning to Develop Life Management Skills in Children with Developmental Learning Disabilities

Abstract:

Research Problem:

The research problem emerged from the researchers' supervision of student-teachers during field training. Through observations, the researchers identified that a group of kindergarten children with developmental learning disabilities lacked essential life management skills. These children demonstrated:

- Difficulty engaging effectively with teachers and peers.
- Poor communication skills and reluctance to cooperate in activities and games.
- Lack of responsibility for their actions and self-assertion skills.
- Deficiencies in problem-solving and decision-making skills, even in simple situations.
- Inability to express emotions positively and manage their reactions appropriately.
- Limited knowledge of healthy habits and traffic awareness.
- Poor understanding of financial literacy, such as managing their daily allowance and saving money for future needs.

- Lack of awareness about resource conservation and waste reduction.

These observations suggest that many children with developmental learning disabilities require structured interventions to enhance their life management skills, enabling them to interact effectively in daily life situations.

Additionally, a review of previous Arabic and international studies indicated the importance of life management skills across various age groups. However, there is a noticeable gap in research focusing on children with developmental learning disabilities in this area.

Furthermore, interviews with 11 kindergarten teachers revealed that preschools place minimal emphasis on activities aimed at developing life management skills. Instead, the curriculum primarily focuses on traditional learning activities such as reading, writing, and basic arithmetic.

Research Importance:

Theoretical Importance:

- Providing educators and researchers with theoretical insights into recreational programs and motivation-based learning as tools for enhancing life management skills in children with developmental learning disabilities.
- Addressing the modern educational trend advocating for the development of life skills from an early age to support children's daily interactions and adaptability.

Applied Importance:

- Introducing a recreational program based on motivation-based learning, which can be used to enhance life management skills in children with developmental learning disabilities.
- Equipping special education professionals with a visual assessment tool to identify weaknesses in life management skills and tailor interventions accordingly.
- Assisting curriculum developers in designing programs and activities suited to the needs of children with developmental learning disabilities.
- Providing educational institutions and special needs centers with recommendations and practical applications that support children's personal development.
- Encouraging future research to build upon the findings of this study and expand on life management interventions for children with learning disabilities.

Research Objectives:

This study aims to:

1. Develop life management skills in children with developmental learning disabilities using a recreational program based on motivation-based learning.
2. Assess the effectiveness of the recreational program in enhancing life management skills in these children.
3. Examine the influence of gender on life management skills in children with developmental learning disabilities.

4. Evaluate the long-term effectiveness of the program in sustaining improvements in life management skills two months after implementation.

Research Tools:

A) Data Collection Instruments

1. Socioeconomic, Cultural, and Educational Level Scale (Standardized by Saafan & Khattab, 2016).
2. Colored Progressive Matrices Test (John Raven) (Adapted and standardized by Ali, 2016).
3. Quick Neurological Screening Test (QNST) (Adapted and standardized by Kamel, 2007).
4. Developmental Learning Disabilities Battery (Developed by Ahmed & Boutros, 2010).

B) Measurement Instruments

5. Life Management Skills Scale (prepared by the researchers).

C) Experimental Treatment Materials

6. Recreational Program Using Motivation-Based Learning to enhance life management skills in children with developmental learning disabilities (prepared by the researchers).

Research Results:

 There is a statistically significant difference at the 0.01 significance level between the mean scores of the pre-test and post-test for the experimental group on the Life Management

Skills Scale, in its sub-dimensions and total score, in favor of the post-test.

 There is no statistically significant difference between the mean ranks of the experimental group's children's scores on the Life Management Skills Scale, in its sub-dimensions and total score, based on the gender variable.

 There is no statistically significant difference between the mean scores of the experimental group's children's scores in the post-test and follow-up measurements on the Life Management Skills Scale, in its sub-dimensions and total score.

Key words: Recreational Program - Stimulation Based Learning - Life Management Skills - Children With Developmental Learning Disabilities.

مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها مدي تحضر الأمم وتقدمها، حيث أنها أكثر مراحل نمو الإنسان أهمية وتأثيراً فيما يليها من مراحل، فالإهتمام بطفل ما قبل المدرسة أصبح ضرورة ملحة تفرضها أهمية وخطورة هذه المرحلة في تكوين الطفل جسمانياً وعقلياً وإجتماعياً، نظراً لأنها المرحلة التي تغرس فيها البذور الأولي للشخصية فمن خلال هذه المرحلة يتعلم الطفل الكثير من المعارف والخبرات الحياتية التي تساعده علي التوافق مع مواقف الحياة والبيئة المحيطة٣، وعلي ذلك فإن أي قصور في هذه المرحلة تؤثر سلباً علي جميع مهارات الطفل وعلي جوانب نموه المختلفة.

ففئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم أحد فئات التربية الخاصة وهي مصطلح عام يصف مجموعة من الأطفال يظهرون إنخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعليم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الإنتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والمضطربون إنفعالياً، وذلك لأن إعاقتهم قد تكون سبباً في الصعوبات التي يعانون منها. (شادي، ٢٠٢٠، ص ص.٣٧، ٣٨)

حيث يظهر علي الطفل ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص والمظاهر منها صعوبة إقامة علاقات إجتماعية ناجحة مع أقرانه مما قد يؤثر سلباً علي ثقته بنفسه وتقديره لذاته وإنعزاله إجتماعياً، وصعوبة في التعبير عن مشاعره وإنفعالاته، وصعوبة في الإنتباه والتركيز والإستماع، بالإضافة إلي صعوبة في التفكير وحل المشكلات مما يترتب عليه عدم القدرة علي تنظيم خبراته وتجاربه

*** يتبع البحث في التنسيق أسلوب الكتابة العلمية الذي قدمته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA7) وهو الإصدار السابع من دليل الكتابة العلمية والنشر العلمي.**

بطريقة ناجحه فلا يستطيع إستخدامها عند الحاجه فنجده يستغرق كثير من الوقت في أي عمل يقوم به.(بطرس، ٢٠٠٨، ص. ٧٦) (العيترات، ٢٠٠٩، ص. ١٣) (صالح، ٢٠١٦، ص. ٤٨)

كما يفتقد الطفل ذوي صعوبات التعلم الكفاءة والتوافق النفسي والإجتماعي مما قد يؤثر علي التحصيل الأكاديمي لديه نظراً لما يسببه هذا النقص من غياب التفاعل والإستقلالية وتحمل المسئولية والإدراك للموقف وعدم القدرة علي تدبير شئون الحياه وإتخاذ القرارات، وبالتالي يسبب شعوره بالدونية والرفض من البيئة المحيطة به. (خليفة، ٢٠١٦، ص.٣٧) (بطرس وآخرون،٢٠٢٠، ص.٢٥٤)

لذلك تري الباحثتان أن هذه الصعوبات تؤثر علي المهارات التي يحتاجها طفل ذوي صعوبات التعلم لإدارة حياته بصوره طبيعية سواء كانت مهارات إجتماعية أو معرفية أو إنفعالية أو صحية أو مادية لكي ينمو ويتوافق مع متطلبات الحياة المختلفة ومن ثم يمكنه المشاركة في عملية التنمية داخل المجتمع ، فتزويد الأطفال بمهارات إدارة الحياة أمر بالغ الأهمية لانه يعدهم لمواجهة تحديات الحياة اليومية بنجاح وهذه المهارات تشتمل علي القدرة علي التفاعل الإيجابي بعقلية مرنه ومتفتحة .

حيث تساعد مهارات إدارة الحياة الأطفال علي التكيف الإيجابي ومواجهة الضغوط والتحديات، حيث تشتمل علي مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والإجتماعية والشخصية والمعرفية التي تمكن الطفل من إتخاذ القرارات السليمة، وتطور لديه مهارات التأقلم والإدارة الشخصية من أجل التمتع بحياة مزدهرة ومثمرة ومنتجة. (Ali, Sadegh, 2015, p. 47)

كما تساعد مهارات إدارة الحياة الأطفال علي التحكم في إنفعالاتهم بسهولة وإدراكهم لذاتهم وتحقق لهم الثقة بالنفس، وتنمي لديهم القدرة علي التصدي للمشكلات، وتوفر لهم النمو الصحي الجيد، وذلك من خلال قيم ومعارف وإتجاهات يتعلمها الطفل بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات

العملية والتى تهدف إلي بناء شخصية الطفل بالصورة التي تحقيق له الرضا النفسي بطريقة أكثر إستقلالية. (عبدالواحد، ٢٠١٥، ص. ٢٦) (السنياري، ٢٠١٥، ص. ١٢٧)

ومن هنا يتضح دور وأهمية مهارات إدارة الحياة للأطفال بوجه عام والأطفال ذوي صعوبات التعلم بوجه خاص لتمكنهم من التعايش مع البيئة المحيطه بهم رغم الصعوبات التي يعانون منها مما تؤثر علي تكامل شخصيتهم ونموهم وتقديرهم لذاتهم وصحتهم النفسية، حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال إعداد البرامج المحفزة لهم والتي تزيد من مشاعر الرغبة في المشاركة بإستمرار لإكتساب هذه المهارات.

فالتحفيز هو الدافع الذي يدفع الأطفال إلي القيام بعمل شئ ما وهو كل فعل أو إشارة تدفع الأطفال إلي القيام بسلوك أفضل أو الإستمرار في العمل، لذلك يستخدم في التحفيز كل الوسائل المادية والمعنوية المتاحة من أجل إشباع الحاجات والرغبات للأطفال. (قزامل، ٢٠١٣، ص.٩٣)

حيث يطبق التعلم المستند علي التحفيز من رياض الأطفال حتي مرحلة الجامعة، ويتكون من مراحل رئيسية منها توليد الإنتباه، بناء الثقة، بناء الصلة ودعمها، وإدارة النواتج لتحقيق الرضا، هذه المراحل تساعد علي تعزيز دافعية ما لدي الأطفال من إيجابيات في مختلف المواقف، نتيجة ما تستخدمة من أنماط متعددة لتعزيز السلوكيات الفردية والجماعية، ومراعات الفروق الفردية والقدرات بين الأطفال، وتوظيف سبل التعزيز المناسبة. (Richey, 2017, p.123) (المالكي، ٢٠١٨، ص.٣٤)، (Li, Keller, 2018, p. 59)

فتحتوي البرامج الترويحية علي أنشطة تحفز وتثير طاقات الأطفال الكامنه، فهي وسيلة تربوية فعالة تنمي الشخصية من جميع الجوانب وتشكل جانباً هاماً من أنشطة التعديل والتوجيه وذلك للثراء الذي يتميز به اللعب بالنسبة للقيم والمهارات النفسية والإجتماعية كالتحكم والسيطرة وتقبل الذات والثقة بالنفس

والشعور بخبرة النجاح والتقبل الإجتماعي والتوافق مع البيئة والتفاعل معها وذلك ما تسعي إليه معظم البرامج الترويحية .(السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص ص.٥٣-٥٦) (السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص ص. ٨٢-٨٧)

كما تعد البرامج والألعاب الترويحية من أنجح الوسائل المؤثرة علي أطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تساعدهم علي الشعور بالسعادة والطمأنينه والأمن النفسي والإجتماعي والرضا عن الحياة وتحسين جودتها، وإكتسابهم التفكير الإيجابي والصحة النفسية وتنظم الإنفعالات وتجنب المشاعر السلبية، بالإضافة إلي مهارات حل المشكلات وإدارة الضغوط ومواجهتها. (شوقي، ٢٠٢٣، ص.١٣٨٢)

وذلك لما تحتوية البرامج الترويحية من ألعاب تخاطب حواس طفل ذوي صعوبات التعلم وتصل لوجدانه وعقله وتفكيره بطريقة سهله وبسيطه ومتنوعه وتزيد من الشغف والتركيز والإنتباه لتلقي التعليمات وبالتالي إنجاز المهام المطلوبه منه، وأيضاً تزيد من إدراك دوره في المجموعة مما يرفع من مستوي ثقته بنفسه مما تشعره بالرضا عن نفسه فينمي مهاراته وقدراته العقلية والإبداعية. (عبدالمنعم وآخرون، ٢٠٢٢، ص.٣٦٧).

وفي ضوء ما سبق يتضح معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من قصور في مهارات إدارة الحياة وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة **الظفيري** (٢٠١٨)، **حجازي** (٢٠١٨)، **بطرس وآخرون** (٢٠٢٠)، **الصاوي** (٢٠٢٠)، **عبدالشافي وآخرون** (٢٠٢٢)، **الزيني** (٢٠٢٢)، **الشجاع وآخرون** (٢٠٢٢).

لذا إقترحتا **الباحثتان** بناء برنامج ترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز يحتوي علي أنشطة متنوعه سواء كانت رياضية أو ثقافية أو فنية (قصصية، مسرحية، موسيقية) حيث تتناسب هذه الأنشطة مع ميول وطاقات ورغبات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مما تؤدي إلي توسيع مداركهم وفقاً

لقدراتهم وخبراتهم في مواقف اللعب المختلفة، وأيضاً المشاركة والإندماج مع أقرانهم في ممارسة أنشطة ممتعه ومفيدة يستطيع الأطفال من خلالها إكتساب العديد من المهارات التي يحتاجونها في حياتهم اليومية.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث من خلال إشراف الباحثتان على طالبات التدريب الميداني وملاحظتهما وجود قصور لدي مجموعة من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية في مهارات إدارة الحياة ، فلا يتفاعلون مع الطالبات المعلمات بشكل فعال ولا يتمكنوا من مهارات التواصل الجيد مع زملائهم، والميل إلى الانطواء معظم الوقت، وعدم رغبتهم فى التعاون والمشاركة مع زملائهم في الأنشطة والألعاب المختلفة، وافتقارهم لتحمل مسئولية أفعالهم. كما يفتقرون لمهارات تأكيد الذات فيخجل الأطفال من طلب أدواتهم التى أستعارها أقرانهم أو الدفاع عن حقوقهم، ولديهم قصوراً واضحاً في القدرة علي حل المشكلات وطرح أفكار جديدة تتعلق بتلك الحلول، وليس لديهم القدرة علي حسن التصرف واتخاذ القرار السليم أثناء التعرض لمشكلة أو أزمة حتي لو كانت بسيطة، وكذلك عدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم الداخلية وإدارة الانفعالات بطريقة إيجابية، وعدم إلمامهم بالمعلومات والمعارف اللازمة لتنمية العادات الصحية السليمة، ولديهم قصور في الوعي المرورى، ولايستطيعون تقدير قيمة مصروفهم اليومي وإدخار المتبقي منه للشراء به في وقت الحاجة، ولا يهتمون بترشيد الاستهلاك، فيقومون بإهدار كميات من الطعام صالحة للأكل بإلقائها في سلة المهملات وترك صنابير المياة مفتوحة، مما يمكن القول أن الكثير من الأطفال ذوى صعوبات التعلم النمائية بحاجة إلى تنمية مهارات إدارة الحياة بالشكل الذى يحقق لهم التعامل بفاعلية في مواقف الحياة اليومية.

كما لاحظت الباحثتان وجود قصور واضح في أنشطة الروضة التي تقدم للأطفال والتي تخص الأنشطة المرتبطة بمهارات إدارة الحياة أثناء ممارسة

أنشطة البرنامج اليومي لطفل الروضة، وللتاكد من ذلك قامت الباحثتان بإجراء مقابلات مفتوحة وغير مقننة مع معلمات رياض الأطفال حيث بلغ عددهم (١١) معلمة بإحدى الروضات بهدف الوقوف علي مستوي إهتمام المعلمات بتنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال، حيث أكدت المعلمات على عدم اهتمام الروضة بالأنشطة التي تنمي مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال وتركيز الروضة على التعليم التقليدي الذي يهتم بالأنشطة الخاصة بتعليم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب.

بالإضافة إلي قلة البحوث والدراسات التي أهتمت بتنمية تلك المهارات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في حدود علم الباحثتان ، والإطلاع على العديد من الدراسات المرجعية قريبة الصلة بموضوع البحث ومنها دراسة **(قابل، ٢٠١٤)** التي أهتمت باستخدام برنامج درامي قائم على إستراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مفهوم إدارة الحياة لدي طفل الروضة، ودراسة **(الشحات، ٢٠١٨)** التي قامت بتوظيف فنون الأداء لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي طفل الروضة ذوي إضطراب النطق، وكذلك دراسة **(فراج، ٢٠١٩)** هدفت إلي تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي طفل الروضة باستخدام أشكال أدب الطفل، ودراسة **(أبوزيد، ٢٠٢٠)** التي هدفت إلي تصميم برنامج مسرح عرائسي لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الاطفال مرضي السكر في مرحلة الطفولة المبكرة، ودراسة **(لبيب، ٢٠٢٣)** التي هدفت إلي توظيف أنشطة إثرائية قائمة على استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية لتنمية مهارات ادارة الحياة وعادات العقل المنتجة لدى طالبات الإعدادي المهني، إلا أن هناك قلة في البحوث التي اهتمت بتنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

في ضوء ما سبق فقد رأت الباحثتان ضرورة تصميم برنامج ترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة ليساعد

الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية على التعامل مع مفردات الحياة اليومية، وعلى تلبية ومسايرة الحاجات والمطالب الشخصية.

أسئلة البحث:

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسى التالي: **ما فعالية البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلى التحفيز لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات إدارة الحياة التى ينبغي تنميتها لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

٢ - ما مستوي مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

٣- ما مكونات البرنامج الترويحي لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز؟

٤- ما مدي استمرارية تأثير البرنامج الترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز فى تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز.

٢- معرفة مدي فعالية البرنامج الترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز فى تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٣- التعرف علي تأثير متغير الجنس علي مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٤- التحقق من استمرارية تأثير البرنامج الترويحي باستخدام التعلم المستند إلي

التحفيز فى تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية خلال فتره المتابعة بعد مرور شهرين من تطبيقه.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية.

١- تزويد الباحثين والتربويين بالخلفية النظرية حول البرامج الترويحية والتعلم المستند إلى التحفيز ودورهما في تنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتوجيههم إلى الاهتمام بتلك الفئة وتقديم المساعدة لهم، والاستفادة من قدراتهم.

٢- التأكيد على ضرورة رعاية الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أنها تعد حجر الأساس في تكوين شخصية الطفل وإعداده لحياته المستقبلية.

٣- يعتبر البحث استجابة للاتجاهات الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بتنمية مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال، وذلك لأهميتها في إكسابهم القدرة علي التعامل بفعالية مع مواقف الحياة اليومية؛ لذا ينبغي تدريب الأطفال عليها منذ الصغر.

ثانياً: الأهمية التطبيقية.

١- يقدم البحث الحالي برنامجاً ترويحياً قائم علي التعلم المستند إلي التحفيز يمكن الاستفادة منه في تفعيل دور الأنشطة التي تسهم بدورها في تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢- يعطى هذا البحث الفرصة للقائمين علي رعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لاستخدام اختبار مهارات إدارة الحياة المصور لاكتشاف مظاهر الضعف لديهم في هذه المهارات ومعالجتها وتنميتها.

٣- يمكن أن يفيد البحث القائمين على إعداد برامج الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فى تخطيط برامج وأنشطة تناسب هذه الفئة من الأطفال.

٤- يقدم البحث العديد من التطبيقات والتوصيات التربويه يستفيد منها الباحثين فى هذا المجال والمؤسسات التربوية ومراكز ذوى الأحتياجات الخاصة.

٥- فتح المجال لدراسات وبحوث أخري مستقبلية، تأتي أستكمالاً للبحث الحالي في ضوء ما تضمنه من توصيات وبحوث مقترحة.

مصطلحات البحث:

وتعرفهما الباحثتان إجرائياَ:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية: Children With Developmental Learning Disabilities

مجموعة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط (٩٠ - ١١٩درجة)، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٥-٦) سنوات، والذي يلاحظ عليهم قصور في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم (الانتباه - الادراك - التذكر- التفكير)، وهذه الاضطرابات في العمليات المعرفية تعود إلي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلي وجود إعاقة حسية أو عقلية أو حركية أو أضطرابات نفسية أو مشكلات بيئية، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطفل علي بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية. (إعداد: أحمد، وبطرس، ٢٠١٠).

مهارات إدارة الحياة: Life Management Skills

مجموعة من الخبرات الإجتماعية والعقلية والإنفعالية والصحية والمادية التي يكتسبها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال أنشطة ترويحية تساعده علي التعامل بإقتدار مع نفسه ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك بإتخاذ القرارات الصحيحة والمناسبة، والتي تتضمن مهارات الأعتماد علي النفس، توكيد الذات، اتخاذ القرار، حل المشكلات، إدارة الأنفعالات، إدارة الأزمات، التوعية والسلامة المرورية، الوعي الصحي الوقائي، الأدخار والأنفاق، وترشيد الاستهلاك، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي مقياس مهارات إدارة الحياة المصور .

التعلم المستند إلي التحفيز: Stimulation Based Learning

مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يتم توظيفها لتحفيز أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية أثناء التعلم؛ من خلال تقديم مجموعة من الأساليب التحفيزية التي تتوافق مع خصائصهم واحتياجاتهم، وتجذب أنتباهم، وتعزز حرية الأختيار، وتأثر علي مشاعرهم المرتبطة بالنجاح عند تحقيق إنجازاتهم، وتجنب التأثيرات السلبية للفشل، مما يحقق زيادة دافعيتهم ورغبتهم في الاستمرار في التعلم، ويتضمن أربعة أبعاد وهي: توليد وإدامة الانتباه، بناء الصلة ودعمها، بناء الثقة، وتحقيق الرضا.

- البرنامج الترويحي: Recreational Program

مجموعة من الأنشطة الترويحية المنظمة والمصممه خصيصاً للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، تهدف إلي تعديل سلوك الأطفال إلي سلوك أمثل عن طريق تنمية مهارات إدارة الحياه وتكوين إتجاهات إيجابية نحوها معتمده علي أساليب التعزيز والتحفيز المناسبة أثناء الممارسة.

الإطار النظرى والدراسات المرجعية:

المحور الأول: صعوبات التعلم النمائية.

يعد مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم الحديثة نسبياً التي جذبت اهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس والطب والأعصاب، حيث أن مشكلة صعوبات التعلم من المشكلات الحياتية التي قد لا تقتصر علي مرحلة الطفولة، بل تتعداها إلى مراحل التعليم اللاحقة وقد تمتد إلى مراحل حياة الفرد القادمة، التي قد تؤثر بصورة أو بأخرى علي حياته المهنية المستقبلية والنفسية والاجتماعية.

تعريف صعوبات التعلم:

أختلف العلماء في تحديد تعريف لصعوبات التعلم؛ وذلك لصعوبة تحديد هؤلاء الأطفال الذين يعانون منها، وكذلك صعوبة اكتشافهم فهم بالفعل من الفئات المحيرة؛ لأنها تعاني تبايناً في المستوى الفعلي التعليمي، والمستوى المتوقع أو

المأمول، فطفل صعوبات التعلم طفل لا يعاني من إعاقة فكرية أو حسية (سمعية أو بصرية) أو أي حرمان ثقافي أو بيئي أو اضطراب انفعالي، بل هو طفل يعاني من اضطراب في العمليات المعرفية أو النفسية الأساسية التي تشتمل الانتباه والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلات، ويظهر صدى ذلك في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب، ويلاحظ الآباء والمعلمون أن هذا الطفل لا يصل إلى نفس المستوى التعليمي الذي يصل له أقرانه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية عالية، ومعامل ذكاء متوسط أو فوق متوسط. (السرطاوي، ٢٠١٣، ص. ١٥).

فعُرّفت صعوبات التعلم في قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها أنها مجموعة من الإضطرابات النمائية المختلفة وغير المتجانسة الموجودة لدي بعض الأفراد ترجع هذه الاضطرابات الذاتية الموجودة داخل الأفراد إلي قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يؤثر سلباً علي قدرتهم في استقبال المعلومات والتعامل معها والتعبير عنها، مما يسبب لهم صعوبات في القدرة علي الكلام والاصغاء، والقراءة والكتابة والفهم والتهجئة والاستدلال والحساب كما تؤثر تلك الصعوبات سلباً علي جوانب أخري مثل: الانتباه، والذاكرة، والتفكير والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي. (أبو الديار، ٢٠١٥، ص. ١٢٤).

كما عُرّفت صعوبات التعلم بأنها اضطراب في معالجة المعلومات أو استراتيجيات التعلم يؤثر سلباً على التعلم الأكاديمي وغير الأكاديمي ويستمر طوال حياة الفرد، ويظهر هذا الاضطراب لدى البعض رغم توفر مقاومات التعلم كالقدرة العقلية العادية وسلامة الحواس كالسمع والبصر وتوفر فرص التعلم، والاستقرار النفسي والعاطفي. (أبو نيان،٢٠١٧، ص. ٦٤)

يتضح مما سبق تعدد وتباين تعريفات صعوبات التعلم، إلا أنها قد اتفقت على بعض النقاط التي تساعد في تشخيص صعوبات التعلم، وهى: الفشل الدراسي أو العجز الأكاديمي، والتباين بين التحصيل والقدرة العقلية، والعوامل السببية،

والتي تشير إلى وجود قصور متعدد الأوجه في الجهاز العصبي المركزي، وكذلك عنصر الاستبعاد لحالات الإعاقات الأخرى العقلية، أو الحسية، أو الاضطرابات الانفعالية، أو الحرمان البيئي، أو الاقتصادي، وأخيراً القصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية أو العقلية المتصلة بالتعلم كالانتباه والتفكير.

أسباب صعوبات التعلم:

هناك القليل من الاتفاق بشأن أسباب محددة لصعوبات التعلم وذلك لتعدد آراء واتجاهات العلماء، فمنهم من يرى أن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي ومنهم من أشار إلى أسباب وراثية، عصبية، وبيئية، وبيولوجية، وتتمثل تلك الأسباب كما يرى Horowitz & Cortiella (2014) فيما يلي:

١- أسباب عصبية: جرت محاولات للربط بين الخصائص أو الأعراض التي تظهر على بعض الأفراد الذين يعانون من صعوبات محددة في التعلم وبين التلف الدماغي الناتج عن الإصابات أو الالتهابات وقد بدت هذه العلاقة واضحة نسبياً وبخاصة إذا أمكن تشخيص مرض محدد.

٢- أسباب وراثية: أشارت بعض الدراسات إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناجمة عن عوامل وراثية، حيث وجد الباحثون أن ٤٠% من أقارب الدرجة الأولى من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون أيضاً من صعوبات القراءة، كما تم العثور على درجات متساوية تقريباً من اضطرابات النطق واللغة منتشرة داخل بعض العائلات.

٣- أسباب قبل الولادة: منها تدخين الأم أثناء الحمل، استهلاك الكحول، تعاطي المخدرات الإصابة بالحصبة الألمانية.

٤- فترة ما حول الولادة: نقص الأكسجين عند الولادة، الضغط على سطح الدماغ

٥- أسباب ما بعد الولادة: تشمل الأسباب البيولوجية أو والبيئية المحتملة.

أ- <u>أسباب بيولوجية</u>: تشير إلى بعض المواد الموجودة في النظام الغذائي كالملونات الصناعية، أو الساليسلات، وهى مادة كيميائية موجودة فى عدد من الأطعمة والفاكهة، ونقص السكر في الدم أو الحساسية الغذائية خاصة السكر، والقمح، والبيض، والشوكولاتة.

ب- <u>أسباب بيئية</u>: هي المشكلات المتعلقة بنوع من الضرر العصبي الذي يرجع الي الحوادث أو أي نوع آخر من صدمات في المخ، وكذلك تناول مواد معينة متعلقة بتلف الدماغ مثل (الرصاص). (أحمد، ٢٠٢٣، ص. ١٥)

محكات تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يوجد محكات لتحديد صعوبات التعلم، وهي تتمثل في الآتي:

١- محك التباين: وهو ما يتضح من خلال ذلك التباين الذي يحدث بين مستوى الذكاء العادي أو العالي للفرد والمستوى المتدني لتحصيله، مع التأكد من أن الطفل يتلقى خبرات تعليمية تتلاءم مع عمره العقلي وقدراته العقلية وتناسبها من ناحية، ومن عدم وجود مشكلة في الاختبار التحصيلي في حد ذاته من ناحية أخرى.

٢- محك الاستبعاد: ويتم من خلاله استبعاد بعض الحالات التي ترجع المشكلة فيها إلى الإعاقة العقلية، أو السمعية، أو البصرية، أو الجسمية، أو الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية، فضلاً عن أي قصور بيئي أو أقتصادي، أو إجتماعي، أو ثقافي، أي: استبعاد تلك الحالات التي ترجع المشكلة فيها إلى الإعاقات أو العوامل الخارجية.

٣- محك التربية الخاصة: وهو ما يشير إلى أننا لا يمكن أن نقوم بتعليم هؤلاء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بالطرق أو الأساليب والوسائل العادية التي نستخدمها مع الأطفال غير المعاقين في المدرسة، وأننا إذا ما أردنا أن نقوم بتعليمهم المهارات الأكاديمية المختلفة فإن ذلك ينبغي أن يتم عن طريق ما يتم اتباعه في التربية الخاصة من طرق وأساليب ووسائل تتفق معهم، وذلك بما

يساعدهم على تنمية وتطوير مثل هذه المهارات. (محمد، ومصطفي، ٢٠٢١، ص ص. ١٦، ١٧).

وفي ضوء ما سبق اعتمد البحث الحالي على المحكات الثلاثة السابقة؛ فاعتمد على محك التباعد من خلال تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن (تعديل وتقنين علي،٢٠١٦) لقياس الذكاء، فتراوحت نسب ذكائهم ما بين (٩٠) إلى (١١٩) ومع ذلك يعانون من أنخفاض في التحصيل، واعتمد على محك الاستبعاد؛ لاستبعاد وجود أي اضطرابات أخرى (عقلية، بصرية سمعية، وغيرها من الاضطرابات المختلفة)، كما اعتمد على محك التربية الخاصة في استخدام الطرق والأنشطة المختلفة فى التعلم وإعداد البرنامج الترويحي القائم على التعلم المستند إلي التحفيز لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال عينه البحث.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

لقد اهتم العديد من الباحثين بتحديد خصائص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم حيث اتفقت دراسة Laytoun (2018)، ودراسة بخيت (٢٠١٣)، ودراسة عبد المسيح (٢٠٢٠)،علي أن خصائص الأطفال ذوي صعوبات تتمثل في الأتي:

أ) الخصائص العقلية: حيث أن هؤلاء الأطفال لديهم قصور في الذاكرة، انخفاض في درجة الانتباه، صعوبة في تكوين المفاهيم المجردة، ضعف في التركيز والمتابعة، وعدم التذكر وسرعة النسيان.

ب) الخصائص اللغوية: يتضح أن أطفال صعوبات التعلم لديهم عجز عن نطق الكلمات نطقاً سليماً، صعوبة في فهم اللغة الاستقبالية، عدم التمييز البصري بين الحروف والكلمات المتشابهة، صعوبة جمع الحروف لتكوين كلمة واحدة، يواجه صعوبة في تنفيذ واتباع التعليمات التي تلقي على مسامعه، ولا يستطيع التمييز بين الأصوات المختلفة.

ج) الخصائص المعرفية: فيواجه هؤلاء الأطفال صعوبات في الانتباه والتمييز بين الألوان، كثير الحركة، لا ينتبه لكلام المعلمة، عاجز عن التمييز بين الأشكال الهندسية، مندفع ومتسرع، لديه صعوبة في تكوين المفاهيم، لا يستطيع التعرف علي الاتجاهات المكانية (يمين / يسار / أعلي / أسفل)، ولا يستطيع تصنيف الأشياء حسب ألوانها أو شكلها أو حجمها.

د) الخصائص الاجتماعية والنفسية: حيث يتسموا بالكسل والاتكالية والاعتماد على الآباء والمعلمين، لا يندمجون مع الأطفال الآخرين أثناء اللعب أو العمل، لا يهتمون بحاجات وآراء الآخرين، ضعف الثقة بالنفس، القلق والشعور بالاغتراب، وتكرار غير مناسب لسلوك ما، انخفاض الذكاء الاجتماعي، سوء التوافق النفسي والاجتماعي، انخفاض الدافعية للإنجاز، وضعف القدرة على ضبط الذات.

هـ) الخصائص الحركية: حيث يتسموا بالحركة والنشاط الزائد غير الهادف، الاندفاعية، لديهم صعوبات في التآزر الحس - حركي، صعوبات في التناسق والتحكم العضلي، لا يستطيع قص أشكالاً بسيطة كالمربع والدائرة، يجد صعوبة في عمل أشكالاً بالصلصال أو المكعبات، لا يتمكن من ممارسة الألعاب التي تتطلب استخدام يديه في الكتابة. (بخيت، ٢٠١٣، ص ص. ٥٣١-٥٣٣)، (عبد المسيح، ٢٠٢٠، ص ص. ٢٧٠-٢٧٢)، (Laytoun, 2018, p.154)

ويتضح مما سبق أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عدة خصائص سلوكية وجسمية وعقلية ومعرفية ونفسية واجتماعية تميزهم عن غيرهم من أقرانهم العاديين، والتي يظهر تأثيرها على مستوى تقدم الطفل في الروضة والمدرسة وعلى شخصيته وقدرتة على التعامل والتفاعل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، ويعد تحديد خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم أمراً مهماً لتسهيل عملية التشخيص والعلاج وتقديم الخدمات في ضوء الخصائص المميزة لهؤلاء الأطفال، كما أن مراعاة خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعتبر أساساً من الأسس التي يجب أن يرتكز عليها بناء أي برنامج، وقد روعي

في هذا البحث الخصائص السلوكية والنفسية والاجتماعية التي يتمتع بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأخذها في الاعتبار أثناء إعداد البرنامج وأنشطته.

تصنيفات صعوبات التعلم:

على الرغم من تعدد تصنيفات صعوبات التعلم في البحوث والكتابات المتعددة إلا أنها ما زالت معتمدة إلى حد كبير على التصنيف الذي توصل إليه كيرك وكالفنت (٢٠١٢) والذي يميز بين مجموعتين رئيسيين من الصعوبات هما كالتالي:

(أ) صعوبات التعلم النمائية: Developmental Learning Disabilities

تشير صعوبات التعلم النمائية إلى تلك الصعوبات التي تتعلق بالوظائف والعمليات العقلية المعرفية، وهذه الصعوبات ترجع في الأصل إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي وتشتمل على صعوبات تعلم نمائية أولية: تتعلق بعمليات الانتباه، والإدراك، والذاكرة، وصعوبات تعلم نمائية ثانوية مثل: التفكير، والفهم، واللغة الشفوية.

(ب) صعوبات التعلم الأكاديمية: Academic Learning Disabilities

تشير صعوبات التعلم الأكاديمية إلي المشكلات التي تظهر من قبل أطفال المدارس وتتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية، وتشتمل علي أنواع فرعية مثل الصعوبات الخاصة بالقراءة، والكتابة، والتهجي، والحساب. (علا، ٢٠١٦، ص ص. ١٧٦، ١٧٧).

وسوف يتم التركيز في البحث الحالي علي صعوبات التعلم النمائية، وفيما يلي شرح تفصيلي لها.

تعريف صعوبات التعلم النمائية:

صعوبات التعلم النمائية هي المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، فلكي يتعلم الطفل الكتابة لابد أن تكون لديه مسبقاً

مهارات ضرورية في الإدراك والتناسق الحركي وخاصة تناسق حركة العين واليد والذاكرة والتمييز البصري والسمعي والذاكرة السمعية والبصرية، وإذا عجز الطفل عن تطوير تلك المهارات تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، فالمهارات النمائية سابقة للمهارات الأكاديمية، وتظهر كثيراً من الصعوبات قبل الدخول إلى المدرسة، وتشمل ما يلي: الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة الشفهية. (جلاب، ٢٠١٥، ص. ٨٦).

فعُرفت صعوبات التعلم النمائية بأنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النمائية الأولية أو الثانوية مما ينتج عنه انخفاض في المستوى الأكاديمي عن المستوى المتوقع، ولا يعد نتيجة مباشرة لأي إعاقة سواء كانت حسية، بصرية، سمعية، حركية وكذلك لا يعانون من أي حرمان (بيئي، اقتصادي، ثقافي، اجتماعي)، ولا يعانون من أي اضطراب (انفعالي، سلوكي) وكذلك ليسوا متخلفين عقلياً، ويتمتعون بدرجات ذكاء مرتفعة أو متوسطة، وقد يكون منهم الموهوبين في بعض الأحيان. (خليفة، ٢٠١٢، ص. ١٩١٩).

كما عُرف الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية إجرائياً بأنهم: مجموعة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط (٩٠ - ١١٩درجة)، ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٥-٦) سنوات، والذي يلاحظ عليهم قصور في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم (الانتباه – الادراك – التذكر)، وهذه الاضطرابات في العمليات المعرفية تعود إلي خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولا ترجع إلي وجود إعاقة حسية أو عقلية أو حركية أو أضطرابات نفسية أو مشكلات بيئية، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطفل علي بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية (إعداد: أحمد، وبطرس، ٢٠١٠).

ويتضح مما سبق أن صعوبات التعلم النمائية تتمثل في صعوبات الانتباه والأدراك والذاكرة والتفكير واللغة وأن هذه الصعوبات إن لم يتم علاجها في مراحل مبكرة ستؤدي ألي صعوبات أكاديمية فيما بعد، ولذلك يجب الكشف عن

حالات صعوبات التعلم النمائية لأن الكشف المبكر عنها يساهم كثيراً في حلها والتغلب عليها والعمل علي صنع برامج تعليمية خاصة بهم تساهم في التغلب علي هذه الصعوبات حتي يستطيع الطفل مواجهة المراحل التعليمية القادمة ويستطيع اللحاق بأقرانه في مستواهم التحصيلي والأكاديمي، ويؤيد ذلك عديد من الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم النمائية منها دراسة **بخيت (٢٠١٣)، سلام (٢٠١٤)، صابر (٢٠١٥)، كرم الدين (٢٠١٥)، الغزولي (٢٠١٩)، عبدالوهاب (٢٠٢٠).**

مجالات ومؤشرات صعوبات التعلم النمائية:

١) صعوبات الانتباه: ركز كيرك وكالفنت Kirk & Chalfant (2012) على أن واحدة من أكثر الملاحظات التي تتكرر حول الأطفال ممن يكون أداؤهم المدرسي متدنياً يتمثل في عدم انتباههم، وتتم هذه الملاحظة حين يفشل الأطفال في التركيز على المهمة التعليمية التي يعنيها المعلم، وكذلك عدم انتباههم للمعلم عند تقديمه للتعليمات، ومن المهم التذكر بأن الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، فالمعلمون يتمكنون فقط من ملاحظة أداء الطفل والوصول إلى استنتاجات فيما إذا كان منتبهاً أم لا. (عوض، ٢٠٢٤، ص. ٢١).

وأشارت دراسة Haring N (2015) إلي أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل دقة من حيث الانتباه من أقرانهم، واتفقت معها دراسة Thornton (2017) في أن هؤلاء الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في مهارات التعلم الذاتي وصعوبات في مستوى الانتباه.

يحدد الزيات (٢٠١٥) بعض المظاهر التي يعانون منها الأطفال ذوي صعوبات الأنتباه، مثل: أنه يجد صعوبة في أن يجلس بهدوء، و أن يظل منتبهاً خلال الأداء، يسهل تشتيته، يتحدث كثيراً باندفاع، يقاطع الآخرين، ويتحدث بلا تفكير قبل اكتمال السؤال، يقحم نفسه في أنشطة خطره، يجد صعوبة في الانتظار.(ص. ٥٠٥).

٢) صعوبات الإدراك: هو اضطراب القدرة على إدراك الأشياء أو العلاقات ويؤدي إلى ضعف وتشويش الإدراك البصري والسمعي. (Janet، 2104, p. 46)

وتتمثل المظاهر التي تدل على صعوبات إدراك الأطفال في:

- صعوبة الإدراك البصري الحركي: حيث يعجز عن التوفيق بين ما يسمعه وبين حركة يده، أو بين حركة يده ومايراه بعينه مما يجعله غير قادر على تحديد المسافة أو الاتجاه، كما يصعب عليه استخدام الأدوات، وأداء المهارات الحركية الدقيقة كاستخدام القلم في الرسم والكتابة، القبض على الأشياء.

- بطء في سرعة الإدراك السمعي البصري: حيث يحتاج وقت طويل لفهم وتسمية الأشكال التي يراها، أو يصعب عليه التمييز بين الألوان.

- صعوبات التذكر البصري: والاحتفاظ بالصور البصرية كأشكال الحروف والكلمات والإعداد واسترجاعها بعد فترة.

- صعوبات التمييز: فلا يستطيع التمييز بين الأشياء التي يراها أو يسمعها أو يلمسها، مما يصعب عليه التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف، وأيضاً أحرف اللغة وكلماتها ومعرفة الإعداد.

- صعوبات الاغلاق السمعي البصري: وهنا يجد صعوبة في التعرف على الصور التي بها جزء مقطوع، أو استكمال الأجزاء الناقصة، وفهم الكلمة المنطوقة إذا سمع جزءاً منها، ويعجز عن تركيب كلمة لو سمع أحرفها منفصلة مثل (د، ر، س) فإنه يعجز أن يقول (درس).

- صعوبات الإدراك الكلي أو المنفصل: فقد يري صورة ويفهمها، لكنه يعجز عن التعبير عنها.

- صعوبات الترتيب أو التسلسل: يعاني من صعوبات ترتيب الاشياء أو الأحداث وفق تسلسلها. (الشريف، ٢٠١١، ص. ٩٦)

٣) صعوبات الذاكرة: هي الصعوبات التي تجعل الطفل يفقد القدرة علي تخزين المعلومات والخبرات بهدف استراجاعها عند الحاجة (العنزي، ٢٠٢٤، ص. ٥٢٥)

وتتمثل المظاهر التي تدل على صعوبات الذاكرة عند الأطفال في: صعوبة في تذكر ما شاهدوه أو سمعوه بعد فاصل زمني لعدة ثوان أو دقائق، حيث أن لديهم مشكلة في استرجاع المعلومات، يعانون من صعوبة في الذاكرة السمعية، ومشكلات في اللغة الشفهية عاجزون عن ربط أصوات الحروف، برموزها.(بطرس، ٢٠١٤، ص ص. ١٠٢، ١٠٣)

٤) صعوبات التفكير: يقصد بصعوبات التفكير المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية الازمة لتكوين المفهوم وتعميمه، وحل المشكلات وربط الأفكار ببعضها البعض لتكوين أفكار جديدة ولاسيما الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف في عدد المفردات، أو ضعف في تمثيل المعاني الكاملة للكلمات. (أبو الديار،٢٠١٥، ص. ١٧٦).

وهناك بعض المؤشرات الدالة على صعوبات التفكير يمكن إجازها في الأتي:

- يجد صعوبة في التوصل لحل مناسب لمشكلة بسيطة.
- لا يمكنه تحديد الهدف المراد الوصول إليه.
- إذا لم يجد أحداً ينتظره خارج المدرسة فإنه يجد مشكلة في التفكير في هذا الموقف.
- عاجز عن ترتيب أفكاره، للوصول لحلول مناسبة للألغاز المعروضة عليه.
- يجد مشكلة كبيرة وهو يلعب في متاهة.
- عاجز عن تركيب المكعبات بمهارة لتكوين الشكل المطلوب.
- لديه أسلوب واحد لأداء الأشياء.
- لديه صعوبة في تنويع الأداء.

- عاجز عن التفكير لحل العوائق التي تحول دون وصوله للهدف أو حله مشكلة معينة.

- غير قادر على وضع خطوات لحل المشكلات. (سلام، ٢٠١٥، ص. ١٦٠)

٥) صعوبات اللغة: تعد مشكلات الكلام واللغة من المؤشرات الأولية لصعوبات التعلم، فالأشخاص الذين يعانون من اضطرابات في الكلام واللغة يعانون من صعوبة في انتاج أصوات الكلام واستخدام اللغة الشفهية في التواصل الكلامي أو في فهم ما يقوله الآخرون، وبناء علي فهم المشكلة يمكن تحديد تشخيصات محددة قد تكون اضطرابات في النطق، أو اضطراباً في اللغة، أو اضطراباً نمائياً في استقبال اللغة. (العربي، ٢٠١٥، ص. ٧٠).

كما تُحدد المؤشرات الدالة علي صعوبات اللغة في النقاط التالية:

- صعوبة في تكوين الجمل والعبارات وصعوبة بناء جملة مفيدة.
- عدم وضوح الكلام وحذف أو إضافة بعض الأصوات.
- يكثر من الاطالة والالتفاف حول الفكرة عند الحديث أو راية القصة.
- القصور في وصف الأشياء، أو الصور، أو الخبرات.
- يظهر عليهم مشكلة التسرع في النطق وحذف الكلمات وابدالها وتكرار الكلمة.
- عدم القدرة علي الإشتراك في المحادثات. (التهامي وآخرون، ٢٠١٩، ص ص. ١٦٢، ١٦٣).

المحور الثاني: مهارات إدارة الحياة.

تمثل مهارات إدارة الحياة مفهوماً حديثاً نسبياً بدأت دراسته في الازدهار منذ أواخر القرن العشرين، ويتضمن المصطلح مجموعة كبيرة ومتنوعة من المهارات المتعلمة والمكتسبة عن طريق التعلم أو الخبرة المباشرة وغير مباشرة التي يقوم الطفل بتوظيفها في المواقف المختلفة أو المشاكل التي يواجهها سواء داخل الأسرة أو المؤسسات التعليمية أو الاجتماعية، فهي تعد ضمن المتطلبات الضرورية والمهمة لتكيف الطفل ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا

العصر، وتمكنه من التعامل الجيد مع المواقف التي يتعرض لها خلال يومه، مع الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته والتفاعل الجيد مع أفراد مجتمعه.

تعريف مهارات إدارة الحياة:

تعددت تعريفات مهارات إدارة الحياة وليس هناك تعريف محدد لها نظراً لاتساع هذا المفهوم من ناحية، ومن ناحية أخرى لاختلاف المتخصصين في هذا المجال وتركيز كلاً منهم على جوانب معينة من المفهوم.

فعُرفت مهارات إدارة الحياة بأنها "قدرة الطفل علي أن يحدد أهدافة ويرتب أولوياته ويخطط لتحويلها إلي أنشطة يحبها ويبتكر فيها، ويتحمل مسئوليتها بما يتفق مع قدراته الخاصة، وبهذا يصبح قادراًعلي التفاعل مع الأخرين ومع المواقف الخارجية مما يجعله فرد مختلف يتمتع بالأمان والسعادة" (قابل، ٢٠١٤، ص. ٣٣).

وكذلك عُرّفت بأنها تلك المهارات التى يكتسبها الطفل بطريقة مقصودة ومنظمة عن طريق أنشطة فنون الأداء المتكاملة التى تمكنه من التفاعل الإيجابي مع الأخرين والقدرة على التكيف والتعامل بفاعلية مع مواقف الحياة اليومية من خلال الاستفادة من المعلومات التي يكتسبها فى حل ما يصادفه من مواقف مفاجئة ومشكلات واتخاذ القرارات المناسبة، وتحمل مسئوليتها بما يتفق مع قدراته الخاصة، وتمكنه من تحديد أهدافه وترتيب أولوياته للأستفادة القصوى من وقته، والدافعية لإنجاز الأعمال المكلف بها وبهذا يستطيع تأكيد ذاته مما يجعله فرد مختلف يتمتع بالأمان والسعادة. (الشحات، ٢٠١٨، ص. ٧٤)

كما تعرفها الباحثتان تعريفاً إجرائيا بأنها: مجموعة من الخبرات الإجتماعية والعقلية والإنفعالية والصحية والأقتصادية والتي يكتسبها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال أنشطة ترويحية تساعده علي التعامل بإقتدار مع نفسه ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك بإتخاذ القرارات الصحيحة والمناسبة، والتي تتضمن مهارات الأعتماد علي النفس، توكيد الذات، اتخاذ القرار، حل

المشكلات، إدارة الأنفعالات، إدارة الأزمات، التوعية والسلامة المرورية، الوعي الصحي الوقائي، الأدخار والأنفاق، وترشيد الاستهلاك.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات مهارات إدارة الحياة يتضح أن الطفل يمارسها يومياً دون قصد أو تخصيص لها كما أنها متعددة ومتنوعة، وتعد متطلباً ضرورياً لتكيف الطفل والتعامل بفاعلية وكفاءة مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، كما تمكنه من التعامل مع المعلومات التي يكتسبها والاستفادة منها في حـل مـا يصادفه من مشكلات واتخاذ القرارات.

أهميه اكتساب مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال:

تشير العديد من الدراسات إلى أن مهارات إدارة الحياة هي المهارات المعرفية والاجتماعية والشخصية والنفسية المرتبطة بتعامل الأطفال مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية، وتختلف باختلاف الثقافات والبيئات والظروف والموضوعات، ومن هذه المهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات ومهارات الاتصال والتواصل والتفاوض والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والوعي الذاتي والتعاطف، وتأكيد الذات واحترامها والاستماع النشط والتسامح والثقة والمهارات العملية والصحية والعلاقات الشخصية، ومن هذا المنطلق تأتي أهمية مهارات إدارة الحياة باعتبارها مهارات أساسية لا غني عنها للفرد ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية من أجل مواصلة البقاء ولكن أيضاً من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة الحياة في المجتمع. (فراج، ٢٠١٩، ص. ٢٧٠)

وتري الشحات (٢٠١٨) أن الغرض من إدارة حياة الأطفال هو أن نقود الأطفال بشكل فردي وضمن مجموعات إلي معرفة السلوكيات الاجتماعية والشخصية التى تمكنهم من تقديم أفضل ما يستطيعون؛ وبذلك يزيد احتمال نجاحهم في تحقيق أهدافهم وحتى يصلوا إلي النجاح في حياتهم، فإدارة الحياة تنمي المشاعر الإيجابية داخل الطفل تجاه ذاته واتجاه الأخرين وتكسبة القدرة علي تحمل المسئولية وتكسبة القدرة علي التحكم الانفعالي، حيث يزيد وعى الطفل بذاته

وإدراكه لقيمه ومعنى حياته ومن ثم يزداد استبصاره بالجوانب الإيجابية فى حياته مما يؤدى إلى تمكين الطفل من إدارة الحياة. (ص. ٧٥).

كما أوضحت دراسة كل من عبد الواحد (٢٠١٥)، وأحمد (٢٠٢٠) أهمية إدارة الحياة في النقاط التالية:

- تكسب الفرد القدرة على التحكم الانفعالي بسهولة.
- تنمي التفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخرين.
- تساعد على إدراك الذات وتحقيق الثقة بالنفس.
- تساعد على تنمية الابتكار والإبداع.
- تنمي القدرة على التصدي للمشكلات لدى الافراد
- توفر النمو الصحي الجيد لشخصية الفرد.
- تنمي المشاعر الإيجابية داخل الفرد تجاه ذاته وتجاه الآخرين في مجتمعه.
- تعمل على تنمية الثقة بالنفس والدافعية نحو التعلم لدى التلاميذ بطئي التعلم.
- تساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة بإيجابية.
- تهيئ الأطفال لكي يكونوا مواطنين صالحين مع أنفسهم ومع الاخرين.
- تنمي لدى التلاميذ القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب.
- تعمل على تنمية مهارة التواصل الاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين، واحترام وجهات نظر الآخرين. (عبد الواحد، ٢٠١٥، ص. ٢٦) (أحمد، ٢٠٢٠، ص. ٤٥١)

يتضح مما سبق أن اكتساب مهارات إدارة الحياة في مرحلة الطفولة يساعد الطفل على مواجهه المشكلات اليومية وتزيد من تفاعله مع مواقف الحياة وكذلك في أنها تسهم بفاعليه في إحداث نمواً سوياً لدى الأطفال، ونظراً لأهمية مهارات إدارة الحياة بالنسبة للطفل دعت الكثير من الدراسات إلي ضرورة الأهتمام بتنميتها حيث أسفرت نتائج دراسة **أحمد (٢٠١٢)** على ضرورة اكتساب مهارات إدارة

الحياة للطفل لما لها من دوراً هاماً يتمثل في: التمتع بشعبيه والتفاعل الاجتماعي مع الأقران، واكتساب الثقة بالنفس، وتحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس، وكذلك ما أكدته دراسة **Coffy & John (2013)** بضرورة وضع برنامج لزيادة المهارات الازمة لكلا من التعليم والحياة باعتبارهما شديدا الصلة ببعضهما البعض وذلك بهدف إعداد اطفال مزودين بالمهارات الحياتية اللازمة لمسايرة المجتمع من حولهم حيث خضعت عينه الدراسة للتدريب على مجموعه من المهارات الحياتية الاساسية التي تؤهلهم للتعامل الناجح مع الغير وكيفيه التعبير عن آرائهم وقد حقق البرنامج الأهداف المرجوة، وأيضاً دراسة **البدونر (٢٠١٥)** حيث أوضحت نتائجها أن مهارات إدارة الحياة لها أهمية كبيرة بالنسبة للطفل تتمثل في المساعدة علي إدراك الذات، تحقيق الثقة في النفس، زيادة القدرة علي تحمل المسئولية، تحقيق قدرة كبيرة علي الاستقلال الذاتي، القدرة علي التعبير عن المشاعر وتهذيبها، القدرة علي التحكم الانفعالي، إكتساب أساليب التفاعل الاجتماعي والاتصال الجيد مع الأخرين، تنمية القدرة علي مواجهه مشكلات الحياة، توفر النمو الصحي الجيد للشخصية، تنمية المشاعر الايجابية داخل الطفل تجاه ذاته وتجاه الأخرين، تنمية القدرة علي التخطيط الجيد للمستقبل، تنميه الابتكار والابداع، بالإضافة إلي القدرة على الاستبصار بالجوانب الإيجابية حتى يتمكين الفرد من إدارة الحياة بشكل صحيح، وكذلك دراسة **سويلم (٢٠١٧)** حيث هدفت إلى تعرف أثر برنامج في المهارات الحياتية على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والتي تتمثل في (التفسير، الاستنتاج، التحليل)، وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي (التعاطف مع الغير آداب التعامل مع الكبار، احترام الآخرين وفهم مشاعرهم، ضبط الانفعالات تكوين الصداقات)، وأظهرت النتائج أثر البرنامج المقترح في تنمية التفكير الناقد والتواصل الاجتماعي لدى الأطفال، وكذلك دراسة **الشحات (٢٠١٨)** التي هدفت إلي توظيف فنون الأداء لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة (التواصل الاجتماعي، تحمل المسؤلية، التعبير عن المشاعر،

إدارة الأزمات، اتخاذ القرار، إدارة الوقت، الدافعية للأنجاز الدفعاع عن الحقوق الشخصية، احترام الأخرين، المحافظة علي الذات) لدي طفل الروضة ذوي إضطراب النطق، وقد حقق البرنامج الأهداف المرجوة.

مما سبق تستخلص الباحثتان أهمية مهارات إدارة الحياة بالنسبة للطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية فى مرحلة الطفولة المبكرة من خلال النقاط التالية:

١- إن مهارات إدارة الحياة من المتطلبات الأساسية التى يحتاج إليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية للتكيف الإيجابي في المحيط الذي يعيش فيه (الاسرة - المستشفى - الروضة)، لان نجاح الطفل في حياته يتوقف على قدر علي ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتيه.

٢- التدريب علي مهارات إدارة الحياة تكسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية القدرة علي تحمل المسئولية، وتحقيق قدر كبيرمن الاستقلال الذاتي.

٣- تساعد مهارات إدارة الحياة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي مواجهه مواقف الحياة المختلفة، والقدرة علي التغلب علي المشكلات الحياتيه والتعامل معها بحكمه.

٤- إن أبعاد مهارات إدارة الحياة كثيرة ومتنوعة ويحتاجها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية في شتي مجالات حياته سواء في الروضة أو الأسرة أو في علاقاته بالآخرين ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل لسعادته، وتقبله للآخرين والحياة معهم وكذلك حب الآخرين له وتقديرهم له.

٥- ممارسة مهارات إدارة الحياة في مختلف المواقف تشعر الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية بالفخر والاعتزاز بالنفس، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملاً من الأعمال ويتقن ما يطلب منه يعطيه المزيد من الثقة بالنفس ويشعر بتأكيد الذات.

٦– مهارات إدارة الحياة تساعد الاطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في التعرف على ذواتهم واكتشاف علاقاتهم بالأخرين.

٧- إن مهارات إدارة الحياة تكسب الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية القدرة علي التحكم الانفعالي، وإدارة الأزمات والكوارث.

٨- ممارسة مهارات إدارة الحياة تكسب الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية قواعد وأداب المرور والطريق وركوب الحافلات، وكذلك التعرف علي الإجراءات الوقائية التي يجب أن يتبعها الطفل للوقاية من الأمراض.

٩- إن مهارات إدارة الحياة تزود الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية بالمفاهيم والسلوكيات المرتبطة بالأدخار والأنفاق وترشيد الاستهلاك حيث أنه لابد من إكسابها للطفل منذ الصغر كونه مواطن وعضو في المجتمع له علاقاته الأقتصادية مع الأخرين.

تصنيفات مهارات إدارة الحياة:

تعددت تصنيفات مهارات إدارة الحياة وعدم وجود تصنيف واحد محدد يعود إلى اختلاف مجال كل باحث وهدف كل مؤسسة تقوم بدراسة مهارات إدارة الحياة وهذا ما أكدت عليه منظومة اليونيسيف في مؤتمرها عام (٢٠١٣).

فصنفت مهارات إدارة الحياة إلي: إدارة الوقت، الجانب الصحي، الجانب النفسي الوجداني، الجانب العقلي المعرفي، الجانب المادي الاقتصادي، الجانب الاجتماعي. (قابل، ٢٠١٤، ص. ٣٥)

كما صنفت مهارات إدارة الحياة إلى: مهارات حل المشكلات الاتصال، الثقة بالنفس، الوعي بالذات. (Akfirat ,O & kezer, F, 2016, P.10).

وصنفت مهارات إدارة الحياة أيضاً إلي: مهارات اجتماعية، مهارات نفسية وجدانية، مهارات عقلية، مهارات تأكيد الذات، مهارات المحافظة علي الذات. (الشحات، ٢٠١٨، ص. ٨٠).

وفي ضوء العرض السابق قامت الباحثتان بتقسيم مهارات إدارة الحياة التي تم الاعتماد عليها في بناء أدوات البحث الحالي إلى خمس مهارات رئيسية في ضوء الدراسات والبحوث في مجال الطفولة وهم: (مهارات إدارة الجانب

الاجتماعي، مهارات إدارة الجانب العقلي المعرفي، مهارات إدارة الجانب الأنفعالي، مهارات إدارة الجانب الصحي، مهارات إدارة الجانب المادي الاقتصادي)، وفيما يلي شرح تفصيلي لهذه المهارات:

أولاً: مهارات إدارة الجانب الأجتماعي.

عُرفت مهارات إدارة الجانب الاجتماعي إجرائياً بأنها: مجموعة الاستجابات والأنماط السلوكية القابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة التي يستطيع الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلالها الاعتماد علي نفسه في تلبية احتياجاته دون طلب المساعدة من الأخرين، والدفاع عن حقوقة، والمحافظة علي ممتلكات الأخرين، والتعبير عن الجوانب السلوكية الإيجابية، لكى يتمكن من التفاعل الإجتماعي الناجح مع الأخرين، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي بعد مهارات إدارة الجانب الاجتماعي في مقياس مهارات إدارة الحياة المصور المعد في هذا البحث.

ويقتصر البحث الحالي على اكتساب المهارات الأتية (مهارة الاستقلالية، مهارة توكيد الذات)، وفيما يلي شرح تفصيلي لكل منهما:

[أ] مهارة الاستقلالية: Independence Skills

تمثل المهارات الاستقلالية ضرورة حتمية لجميع الأطفال، فهي تعتبر من المتطلبات التي يحتاجها الأطفال لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذين يعيشون فيه، وامتلاك هذه المهارات يعتبر شرطاً أساسياً ومتطلباً ضرورياً لدمجهم اجتماعياً في كافة نواحي الحياة وفي العمل، كما أنها تشكل أساساً لبناء أشكال أخرى من المهارات اللاحقة كالمهارات الأكاديمية أو الاجتماعية أو المهنية إلخ (القضاة، والشبول، ٢٠١٥، ص. ١٨٢).

كما أكدت دراسة **عبدالمسيح (٢٠٢٠)** علي أن الطفل في حاجة مستمرة إلى الاعتماد على نفسه، وتحمل مسئولية تصرفاته وأفعاله في تدبير شئون حياته دون الاعتماد على الآخرين ممن حوله؛ لتصبح له آراء خاصة به وشخصية

مستقلة، واتفقت معها نتائج دراسة **مصباح (٢٠١٨)** أن الاستقلالية تمكن الطفل من الاعتماد على نفسه في إشباع حاجاته المتعلقة بتناول الطعام والشراب وارتداء الملابس وخلعها، والنظافة الشخصية، وقضاء الحاجة دون مساعدة من الآخرين وكذلك حماية نفسه من المخاطر وتحمل المسئولية.

وعُرّفت المهارات الإستقلالية بأنها فاعلية الطفل في التعامل مع المطالب الطبيعية والاجتماعية للمجتمع من خلال مجموعة من المجالات السلوكية التي تهدف إلى ارتقاء الإستقلال الشخصي في الحياة اليومية (العمل الإستقلالي، النمو الجسمي، النشاط الاقتصادي، الأعداد والوقت، الأنشطة المنزلية، النشاط المهني، التوجيه الذاتي، تحمل المسئولية الاجتماعية). (فرج، و رمزي، ٢٠١٥، ص. ٤٧)

وكذلك عُرّفت المهارات الاستقلالية بأنها درجة تحرر الطفل في سلوكه في مواقف معينة من رقابة الأباء وإشرافهم ومفهوم الاستقلال نسبي يختلف من موقف لآخر من حيث درجته أو مداه، ومن حيث السن الذي يتوقع فيه الأباء استقلال أطفالهم في سلوكهم وتحررهم من رقابتهم أو مساعدتهم لهم. (عبد الحميد، ٢٠١٩، ص. ٧٤)

وعُرفت المهارات الاستقلالية إجرائياً بأنها: قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي الاعتماد علي نفسه وتحمل مسئولية تصرفاته وأفعاله في تدبير شئون حياته دون الاتكال على الآخرين ممن حوله؛ وتشمل هذه المهارات علي مهارتي ارتداء الملابس وخلعها، والقيام بالأعمال المنزلية.

تعددت وتنوعت تصنيفات المهارات الاستقلالية لدى الأطفال، ولكن معظمها ركز على المهارات الأساسية وفقاً للمجالين التاليين:

- المجال الأول: المهارات الإستقلالية الذاتية: وهي قدرة الأطفال على الاعتماد على ذاتهم دون مساعدة، أو بمساعدة في أضيق الحدود بما يحقق الإستقلالية، وذلك فيما يخص تناول الطعام والشراب بشكل مقبول ومستقل، وكذلك ارتداء الملابس وخلعها والتمييز بينها، والإهتمام بشكل مستقل بنظافتهم الشخصية فيما

يخص الأيدي والوجه والإستحمام وتنظيم عملية الإخراج والنظافة منها بشكل مناسب وتضم تلك المهارات الإستقلالية الذاتية ثلاثة أبعاد فرعية تتمثل في مهارات تناول الطعام والشراب، مهارات ارتداء الملابس وخلعها، مهارات النظافة الشخصية مهارات الحماية من المخاطر. (Cetrez- Iscan et al., 2016, P.39)

- **المجال الثاني: المهارات الإستقلالية المجتمعية:** وهي قدرة الطفل على التعامل في إطار بيئة اجتماعية، بما يحقق له التفاعل والاعتماد على نفسه والقيام ببعض الأمور والأفعال البسيطة بشكل استقلال كالمهارات المنزلية والتي تتعلق بنظافة المكان الذي يعيش فيه والإهتمام بأدواته وجمعها، والمحافظة على نفسه من الأدوات والمواد الخطرة من خلال إدراكه لخطورتها، والصعود والنزول على الدرج أو الألعاب بشكل مستقل، والاستئذان عند الدخول أو الخروج من مكان معين. (Bernard، ،2017, P. 248)

ويركز البحث الحالي على أثنين من المهارات الاستقلالية وهما كالتالي:

- **مهارات ارتداء الملابس وخلعها:** وهي اعتماد الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية عينه البحث على نفسه في ارتداء وخلع ملابسه وحذاءه وجوربه والحفاظ على نظافتها.
- **مهارات القيام بالأعمال المنزلية:** وهي اعتماد الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية عينه البحث على نفسه في ترتيب سريره وغرفته وألعابه، وأن يتمتع بقدر من النظام

[ب] مهارة توكيد الذات: Self-assertiveness Skills

تعتبر مهارة توكيد الذات من العوامل المهمة للنمو الشخصي، وتحقيق الأهداف، وترتبط بالحقوق الشخصية والتعبير عنها بشكل مناسب ومباشر وصادق؛ حتى لا يفهم بشكل خاطئ علي أنه عدوان، ولا تقتصر توكيد الذات على حماية الحقوق الشخصية، ولكن أيضاً احترام حقوق الآخرين والوعي بهم

ومشاركتهم مشاعرهم. (لافي، ٢٠١٧، ص. ١٨). ولذلك تعد المهارات التوكيدية واحدة من المهارات الاجتماعية الهامة والتي يجب علينا العمل على تنميتها لدى صغار الأطفال.

وعُرّفت مهارة توكيد الذات بأنها "قدرة الطفل عل تحمل المسؤولية والدفاع عن الحقوق والتعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية والتفاعل الاجتماعي والمرغوبية الاجتماعية". (عز الدين، ٢٠٢٠، ص. ٢٢١)

كما عُرّفت مهارة توكيد الذات بأنها "قدرة الطفل على القيادة والتوجيه و التفاعل في المجال الاجتماعي والاستقلالية والدفاع عن حقوقه ومشاعره". (دويدار، ٢٠٢٤، ص. ٧)

وعُرفت مهارة توكيد الذات إجرائياً بأنها: مهارة سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية، موقفية متعلمة تشير إلي قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي الدفاع عن حقوقه دون عدوان والمحافظة علي ممتلكات الأخرين، والتعبيرعن الجوانب السلوكية الإيجابية (تقديم الشكر، الأعتذار) في المواقف المتطلبة لذلك.

تتمثل أهمية توكيد الذات بالنسبة للفرد في أنها تساعده في نمو مهارات التواصل وتزيد من حالة التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وتجنبه الكثير من جوانب الإحباط كذلك تسعي به للحصول على تقدير الآخرين، وتنمي لديه مهارة اتخاذ القرار بكفاءة عالية، كما تمكنه من حرية التعبير الانفعالي، فيكون صريحاً في التعبير عن مشاعره وحاجاته وأراءه أو رفضه وصادقاً في مديح الأخرين ومتقبلاً للمدح من الأخرين دون خجل.

إن توكيد الذات تتمثل في عدداً من المهارات التوكيدية مثل:

١- التعبير عن الجوانب السلوكية الإيجابية: وتتمثل في التعبير عن السعادة لمساعدة الغير، الاعتذار، شكر الآخرين، المدح، التسامح مع الغير.

٢- مقاومة الضغوط: وتتمثل في رفض محاولات الإجبار على شيء لا يرضاه، رفض تحيز الجماعة، الاحتجاج لرفض الضغط.

٣- المسؤولية الاجتماعية: حيث يتحلى الفرد بالشعور بالثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، بحيث تكون لديه القدرة على الدفاع عن الممتلكات العامة وايقاف تخريب تلك الممتلكات من قبل الأشخاص الآخرين.

٤- المبادرة بالتفاعل الاجتماعي: وتتمثل في المبادرة بتكوين صداقات، السعي نحو المبادأة، محاولة إيجاد حلول للمشكلات، عرض المساعدة.

٥- الدفاع عن الحقوق دون عدوان: ويتمثل في الدفاع عن الحقوق الخاصة، الدفاع عن الأصدقاء، المحافظة على ممتلكات الغير، الوقوف بجانب الغير للحصول على الحقوق، حماية الملكية العامة والخاصة. (عواد، ٢٠١٥، ص. ٥١٥)

ويركز البحث الحالي على ثلاثة من المهارات التوكيدية وهم كالتالي:

- التعبير عن الجوانب السلوكية الإيجابية: وتتمثل في قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية في التعبير عن السعادة لمساعدة الغير، الاعتذار، شكر الآخرين، المدح، التسامح مع الغير.

- الدفاع عن الحقوق دون عدوان: وتتمثل في قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي الدفاع عن الحقوق الخاصة، الدفاع عن الأصدقاء، الوقوف بجانب الغير للحصول على الحقوق.

- المسؤولية الاجتماعية: وتتمثل في قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية على الدفاع عن الممتلكات العامة، وايقاف تخريب تلك الممتلكات من قبل الأشخاص الآخرين.

ثانياً: مهارات إدارة الجانب العقلي المعرفي:

عُرفت مهارات إدارة الجانب العقلي إجرائياً بأنها: هي المهارات التي تمكن الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من حل المشكلات التي تواجهه فى حياته

اليومية، وإتخاذ القرارات المناسبة والاختيار بين عدد من البدائل والاحتمالات لتحقيق هدف معين وفقاً لقدراته الخاصة، وتحمل مسئولية تلك القرارات، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي بعد مهارات إدارة الجانب العقلي في مقياس مهارات إدارة الحياة المصور المعد في هذا البحث.

ويقتصر البحث الحالي على اكتساب المهارات الأتية (مهارة حل المشكلات، مهارة إتخاذ القرار)، وفيما يلي شرح تفصيلي لكل منهما:

[أ] مهارات حل المشكلات: Problem Solving Skills

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة هي التوقيت الأمثل لتنمية مهارة حل المشكلات، فعندما نوفر مناخاً مناسباً يعمل على تشجيع الأطفال على حل مشكلاتهم بطرقهم الخاصة فإننا بذلك نساعدهم على معرفة أفكارهم وتعلم مفاهيم جديدة، وبالتالي نساعدهم على احترام الذات، وإحساس الثقة بالنفس؛ من خلال شعورهم بأنهم يمكنهم التحكم في عالمهم. (عبدالرازق، ٢٠١٧، ص. ٦٧)

وعُرفت مهارة حل المشكلات بأنها بأنها "قدرة الطفل على الوصول لحل المشكلة التي تواجهه بسهولةٍ، وذلك في ضوء قدراته وإمكاناته". (حسين، ٢٠٢٠، ص. ٨٥٤)

كما عُرّفت مهارات حل المشكلات بأنها "عملية معرفية سلوكية ذاتية التوجيه يحاول من خلالها الطفل التعرف على المشكلة، وتحديد الحل، وتقييم فاعلية هذا الحل". (عثمان، ٢٠٢٠، ص. ٨)

وعُرفت مهارة حل المشكلات إجرائياً بأنها: عملية معرفية سلوكية ذاتية التوجيه يستخدم فيها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية ما لديه من معارف ومعلومات وخبرات سابقة مكتسبة لتحديد الحل الأنسب من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفًا له.

ويتفق كل من جودة (٢٠١٤)، عبد العظيم، ومحمود(٢٠١٥) علي أن مهارة حل المشكلات لها أهمية بالنسبة للطفل حيث أنها تنمي لديه الثقة بالنفس

وتدفعه نحو الإنجاز، وكذلك إثارة الدافعية لدى الطفل وزيادة الرغبة لديه من أجل الوصول لحل المشكلة، وتنمية التفكير الناقد للطفل، كما تنمي لديه روح التعاون والعمل الجماعي، وتسهم مهارة حل المشكلات في تنمية القدرات العقلية لدى الطفل من خلال مساعدته على مواجهة الكثير من المشكلات التي تقابله. (جودة، ٢٠١٤، ص. ٤١)، (عبد العظيم، محمود، ٢٠١٥، ص.٤٠)

ومما سبق يمكن القول أن مهارة حل المشكلات هي عملية تفكير تتطلب من الطفل القيام بمجموعة من المهارات والإجراءات لكي ينظم معلوماته وخبراته السابقة وربطها بما يواجهه من مشكلة حالية؛ من أجل الوصول لحل للمشكلة التي تواجهه بسهولة، كما أنها ضرورية للعمل بنجاح في الحياة، حيث أن الحل الناجح للمشكلات يزيد من تطور الصحة النفسية والثقة بالنفس، والاستقلالية عند الأطفال، بالأضافة إلي إقامة علاقات شخصية واجتماعية صحية.

[ب] مهارة اتخاذ القرار: Decision Making Skills

إن القدرة علي اتخاذ القرار ليست مهارة يتمتع بها ذوي السلطة فقط، وإنما كل فرد منذ طفولته، فالقدرة علي اتخاذ القرار إحدى العمليات السلوكية التي يمارسها الفرد بصورة شبه دائمه في حياته اليومية، حيث أن الفرد يواجه موقفاً يتضمن عدة بدائل وهو علية اختيار أفضلهم، ويتحمل تبعاً لذلك نتائجه. (سلطان، ٢٠٢٣، ص. ٦٢)

وعُرّفت مهارة اتخاذ القرار بأنها "قدرة الطفل على اختيار بديل من البدائل المتاحة أمامه لتحقيق هدف معين". (حسين، ٢٠٢٠، ص. ٨٥٢)

كما عُرّفت مهارة اتخاذ القرار بأنها "قدرة الطفل على تحديد جوانب المشكلة باستخدام خبراته ومعلوماته السابقة والتفكير في حلول مقترحة والتفكير في النتائج المحتملة لكل قرار ثم اتخاذ القرار الملائم من خلال البدائل المتاحة له". (سلطان، ٢٠٢٣، ص.١٢)

وعُرفت مهارة اتخاذ القرار إجرائياً بأنها: عملية عقلية سلوكية تقوم علي المفاضلة وبشكل واع ومدرك بين مجموعة بدائل أو إحتمالات متاحة، وعلي الطفل متخذ القرار اختيار بديل من هذه البدائل المتاحة أمامه باعتباره أنسب وسيلة أو اختيار لتحقيق هدف معين.

وتشير **دراسة (2014) Manjula** إلي أن مهارة اتخاذ القرار ذات أهمية بالنسبة للطفل، حيث أنها تدربه علي التريث حتي تكون قراراته صالحة، وعلي تحمل المسؤولية، والاستقلالية وعدم الاعتماد علي الغير مثل المعلمة في مساعدته للوصول إلي الحل، والاستفادة من تجاربه وخبراته حتي لا يكرر الأخطاء، وكذلك تؤكد دراسة عبد **التواب (٢٠١٧)** على أن مهارة اتخاذ القرار تشعر الطفل بالرضا عن نفسه، وتكسبه مهارات التخطيط وحل المشكلات وتنمي قدرته على الملاحظة، وتجعل الطفل يستمتع بالحرية عند اختيار بديل من البدائل، وبالتالي ننمي لديه الاستقلال، وكذلك تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.

وبناء علي ذلك تعد مهارة اتخاذ القرار إحدي المهارات الرئيسية التي يحتاجها أطفال اليوم بل أصبحت متطلباً مهماً من متطلبات الحياه، وتستوجب التدريب والمران عليها للأطفال، كون هذه المهارة تساعد الطفل فيما بعد على اتخاذ القرار في الوقت المناسب؛ مما يؤدي إلى زيادة ثقته بنفسه والأخرين من حوله من خلال وصوله إلى الاختيار المناسب من بين البدائل المتاحة، بالإضافة لتوفير المناخ المناسب الذي يساعد الطفل علي التعبير عن رأيه وتدريبة علي خطوات اتخاذ القرار وإعطائه الفرص المتنوعة لإظهار قدرته علي المشاركة في اتخاذ القرار وتحمل مسؤلية القرار المتخذ ومن ثم الاستفادة وتكوين الخبرات من القرارات المتخذه الإيجابية والسلبية منها.

ثالثاً: مهارات إدارة الجانب الانفعالي:

عُرفت مهارات إدارة الجانب الانفعالي إجرائياً بأنها: هي المهارات التي تمكن الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من السيطرة والتحكم في أنفعالاتة في

المواقف الحياتية المختلفة، ومواجهة المواقف المفاجئة والعقبات لتقليل الضرر والمخاطر التي تقف أمامه، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي بعد مهارات إدارة الجانب الانفعالي في مقياس مهارات إدارة الحياة المصور المعد في هذا البحث.

ويقتصر البحث الحالي على اكتساب المهارات الأتية (مهارة إدارة الأنفعالات، مهارة إدارة الأزمات)، وفيما يلي شرح تفصيلي لكل منهما:

[أ] مهارة إدارة الانفعالات: Emotional management skills

إن إدارة الأنفعالات على درجة بالغة الأهمية للأطفال من أجل النجاح في الحياة والمحافظة على العلاقات الصحية مع العائلة والرفاق، فإذا لم يكن الأطفال واعين مدركين لانفعالاتهم؛ فسوف يجدون صعوبة في صنع قرارات منطقية وضبط انفعالاتهم الاندفاعية، ولكن عندما يتعلم الأطفال كيف يصنفون مشاعرهم وانفعالاتهم، ويستجيبون بعدم اندفاعية للضغوط، ويتواصلون مع الآخرين، فهم عندئذٍ يمتلكون فرصة للاستجابة للمواقف الاجتماعية الصعبة بطرق صحية مسؤولة ومنطقية، ويتجنبون القرارات التي تفرز نتائج غير صحية.

وعُرّفت مهارة إدارة الأنفعالات بأنها "قدرة الفرد على عرض انفعالاته وعواطفه، والتعبير عن تلك العواطف والانفعالات بطريقة مقبولة اجتماعياً، وغير مستفزة للآخرين والتحكم فيها، وعدم استخدام طريقة حادة في الحكم على سلوكيات الآخرين". (Olson, et al, 2019, p.129)

وعُرفت مهارة إدارة الأنفعالات إجرائياً بأنها: قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي السيطرة والتحكم فى انفعالاته من خلال أنماط سلوكيه تعد مقبولة اجتماعياً، والتعبير عن المشاعر السلبية (مثل الضيق والغضب والحزن)، بطريقه إيجابية لا ينتج عنها أذى أو ضرر بالآخرين، وذلك في مواقف التعامل والتفاعل معهم.

وأكدت دراسة **الرزاز (٢٠١٧)** إلي أن إدارة الانفعالات تساعد في قدرة الطفل على تصريف إنفعالاته بطريقة بناءة بحيث لا يؤدي إلى إيذاء الذات أو الآخرين وضبطها والسيطرة على الحالة المزاجية.

ومن خلال ما سبق يتضح أن إدارة الانفعالات تعد مساعداً للطفل على التحكم في مشاعره وتنظيمها، وتؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس، وفي نفس الوقت تعد مصدراً للاتصال والتواصل مع الآخرين، وبناء عليه فإن السعي إلى تنمية مهارة إدارة الانفعالات لدى الأطفال يعد أمراً ضرورياً ومتطلباً أساسياً، ويجب العمل علي توعية الأطفال بالسيطرة على انفعالاتهم والعمل على إتاحة الفرصة لهم للتعبير عنها من خلال الأنشطة، وتوفير الفرص أمام الأطفال التي تساعدهم على التعامل مع المواقف الصعبة وذلك من خلال الأنشطة والمواقف المدرسية والانفتاح على بعضهم البعض وهو ما يسعى البحث الحالي لتحقيقه.

[ب] مهارة إدارة الأزمات والكوارث: disaster management skills Crisis and

يعتبر الأطفال أكثر الفئات العمرية تأثراً بالأوضاع الناجمة عن الأزمات والكوارث بسبب قلة خبرتهم المعرفية والحيايتة ومحدودية آلية التكيف المتوفرة لديهم، فقد تؤثر الأزمات والكوارث على حياتهم ونحو احتياجاتهم المادية والنفسية، وعلى الرغم من أن الأطفال من مختلف الفئات العمرية يتأثرون بالأوضاع الصعبة إلا أن هناك تفاوتاً بين الأطفال في درجة تكيفهم وتأثرهم ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها إدراك الطفل للأزمة، وجهاز الدعم المتوفر للطفل كالأهل والمدرسة والرفاق أيضاً للخصائص الشخصية للطفل المتعرض للازمة دور في درجة تأثره بالأزمات وتكيفه معاها. (صبرة، ٢٠٢٣، ص.٥٩١)

وعُرّفت مهارة إدارة الكوارث والأزمات بأنها مجموعة الإجراءات والأفعال التي يقوم بها الطفل لحل مشكلة أو مواجهة عقبة وذلك لتقليل الضرر والمخاطر التي تقف أمامه وهذا من خلال مجموعة من المهارات وهي: التحكم في

الانفعالات أثناء الأزمة، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث مستقبلاً للتغلب عليه، وتحديد الأولويات والاهتمامات نحو حل المشكلة، والتواصل بشكل جيد مع الآخرين لحل الأزمة. (يوسف، ٢٠٢٠، ص. ٢١٧)

وعُرّفت أيضاً مهارات إدارة الأزمات والكوارث بأنها الخطوات التي يتبعها الطفل لتقليل مخاطر حدوث الأزمة أو الكارثة قبل وقوعها، أو الإعداد لمواجهتها حين وقوعها بالفعل. (إبراهيم، ٢٠٢٣، ص. ٤٥٠)

وعُرفت مهارة إدارة الكوارث والأزمات في البحث الحالي إجرائياً بأنها: مهارات يتدرب عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية بطريقة مقصودة تمكنه من مواجهة المواقف المفاجئة، من خلال تخيل هذه المواقف المتوقع حدوثها، وتدريبة علي كيفية التصرف المناسب، وذلك لتقليل ضرر ومخاطر حدوث الأزمة أو الكارثة قبل وقوعها، وإعداده لمواجهتها حين وقوعها بالفعل.

وفي ضوء ما سبق تستخلص الباحثتان أنه من الضروري تنمية الوعي بالأزمات والكوارث لدي الأطفال وخاصة في ظل المتغيرات البيئية المستجدة لما لها من أهمية بالنسبة للأطفال بما يسمح لهم التكيف مع ظروف المجتمع وتنمية التفكير الناقد لديهم لمواجهة تحديات المستقبل، وتنمية الثقة بالنفس والشعور بالراحة بعد تخطي الأزمة أو الكارثة.

رابعاً: مهارات إدارة الجانب الصحي:

عُرفت مهارات إدارة الجانب الصحي إجرائياً بأنها: هي المهارات التي تمكن الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من الإلمام بكل ما يتعلق بالسلامة المرورية من إشارات وقواعد وأداب وتعليمات المرور، وكيفية الحفاظ علي صحته ووقايتها من الأمراض والأوبئة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي بعد مهارات إدارة الجانب الصحي في مقياس مهارات إدارة الحياة المصور المعد في هذا البحث.

ويقتصر البحث الحالي على اكتساب المهارات الأتية (التوعية والسلامة المرورية، الوعي الوقائي الصحي)، وفيما يلي شرح تفصيلي لكل منهما:

[أ] مهارة التوعية والسلامة المرورية: Traffic awareness and Safety

يعد تنمية الوعي والسلامة المرورية لطفل الروضة من أهم القضايا التي تواجه دول العالم على كافة المستويات، حيث تعد مطلباً ضرورياً لوقايته وحمايته من الأخطار، لذا فإن إكساب الطفل الخبرات المرورية والتنمية السليمة لتلك السلوكيات المرورية وآلياتها بصورة منظمة واجب ضروري ومهم ومسئولية مشتركة بين جميع أفراد المجتمع.

وعُرّفت بأنها "تبسيط المفاهيم والمعلومات والمهارات والنظم والتعليمات ذات العلاقة بكيفية استخدام المركبة والطريق، ووضع المنبهات الضرورية والأساليب التي تجعل الالتزام بها بصورة ذاتية ومناسبة لطفل الروضة". (الغامدي، وأمين، ٢٠١٥، ص. ٢٠٧)

كما عُرّفت بأنها "تمكن الطفل من الإلمام بكل ما يتعلق بالسلامة المرورية من إشارات وقواعد وآداب وتعليمات المرور، واتجاهات المشاة وعلامات الطريق وتدريبه على تجنب الأخطار المرورية التي قد يتعرض لها، بل وكيفية التصرف السليم تجاهها بما لا يعرض نفسه والآخرين للضرر" (إبراهيم، ٢٠٢٢، ص. ٣٤)

وعُرفت في البحث الحالي إجرائياً بأنها: الفهم والإدراك السليم للطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية بكل ما يتعلق بالسلامة المرورية من إشارات وقواعد وأداب وتعليمات المرور، بما ينعكس إيجابياً على سلوك الطفل ومراعاته للأنظمة المرورية المختلفة، وهذا النوع من الوعي يأتي من خلال التجربة والخبرة والممارسة والاحتكاك.

ومن خلال ما سبق يتضح مدى أهمية مهارة التوعية والسلامة المرورية للطفل حيث أنها تتيح الفرص له لمعايشة المواقف التربوية التي تمكنه من تطبيق

تلك الخبرات حتي يتسنى له المحافظة على حياته من أخطار الحوادث المرورية، وتقوم بتدريب الطفل على المهارات الضرورية واللازمة لسلامتهم، وكذلك تتيح تعليم الطفل قواعد السلوك التي تحميه وتجنبه الخطر، وتقوم باكساب الطفل السلوكيات المرورية التي تحميهم.

وحُددت أهم المبادئ المرورية التي ينبغي تدريسها للأطفال في تعليم الطفل الطريقة الصحيحة للتعامل مع المركبة (الصعود إليها والنزول منها، والتصرف فيها أثناء سيرها)، واستخدام الطريق بصورة صحيحة؛ بتفادي السلوكيات الخاطئة التي تعرضه للخطر سواء بعدم الانتباه أثناء العبور أو اللعب في أماكن غير مناسبة، وتعليمه قواعد وآداب المرور، بالإضافة إلي تعريف الطفل إشارات المرور واللوحات الارشادية. (خيرالدين، ٢٠٢٠، ص ص. ١٣-١٤)

ومما سبق يمكن تحديد محاور الوعي والسلامة المرورية التي ينبغي تنميتها للطفل ذوي صعوبات التعلم في البحث الحالي وهي كالأتي:

أ) إشارات المرور (ألوانها - مدلولها).

ب) قواعد وآداب المرور (آداب الطريق - آداب ركوب الحافلات حزام الأمان المخالفات المرورية للمشاة - رجل المرور).

[ب] الوعي الوقائي الصحي: Health Preventive Awareness

إن مهمة رفع الوعى الصحى لابد أن يبدأ الاهتمام بها منذ المراحل الأولى من التعليم، وذلك من خلال تزويد الأطفال بالمعلومات والإرشادات الصحية المتعلقة بصحتهم وحماية أنفسهم من الأمراض، بغرض العمل على تطوير وتعديل سلوكهم الصحى، وإكسابهم العادات الصحية السليمة، مما يساعد على الارتقاء بصحة الفرد والمجتمع. (كماش، ٢٠١٥، ص. ٣٣)

وعُرّفت مهارة الوعى الوقائي للطفل بأنها "ثقافة صحية تمكن الطفل من إدراك مسببات مرض معين، وأعراضه وطرق حماية الذات من عدوى الإصابة

به والإحساس بخطورة المرض، والشعور بالمسئولية تجاهه، وترجمة هذه الثقافة إلى ممارسات صحية؛ لإنقاذ الذات، وحماية الآخرين". (هيكل، ٢٠٢١، ص. ٥٦)

كما عُرّفت بأنها مجموعة من المفاهيم الصحية والسلوكيات الإيجابية التي يكررها الطفل بسهولة وتلقائية، ويكتسبها من خلال تفاعله مع البيئة عامة والبيئة الطبيعية خاصةً من خلال الأنشطة المتنوعة، والتي تساهم في تنمية القيم والمباديء السامية، والتي من خلالها يحافظ الطفل على صحته وبناء جسده بناءاً سوياً وتسليحه بمهارات حياتية نافعة، وتبصيره بكيفية الحفاظ على صحته ووقايتها من الأمراض والأوبئة. (منسي، ٢٠٢١، ص. ٨٢١)

وعُرفت مهارة الوعي الوقائي الصحي إجرائياً في هذا البحث بأنها: إكتساب الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية مجموعة من المعلومات والمعارف والسلوكيات الصحية الإيجابية التي تحافظ علي سلامته، وتبصيرة بكيفية الحفاظ علي صحته ووقايتها من الأمراض والأوبئة.

ويمكن إيجاز السلوكيات والعادات الصحية لوقاية الطفل من الأمراض في النقاط التالية:

- الحرص على النظافة الشخصية ونظافة البيئة المحيطة به.
- تناول غذاء صحى ووجبات غذائية متوازنة، وشرب الماء بكميات مناسبة.
- تغطية الفم والأنف بمنديل عند السعال والعطس لمنع انتشار العدوى.
- غسل اليدين بالماء والصابون بعد كل نشاط (الطعام، اللعب، المرحاض).
- عدم مخالطة المرضى بأمراض معدية، والتواجد في أماكن مزدحمة لتجنب حدوث العدوى.
- تجنب استخدام الأدوات الشخصية للآخرين مثل (المنشفة المنديل، المشط، فرشاة الأسنان).
- تناول الدواء والتطعيمات واللقاحات دون تذمر أوخوف.
- طلب الذهاب للطبيب عند الشعور بالمرض أو الألم والالتزام بالتعليمات.

- الحرص على النوم مبكراً لأخذ قسط كافى لراحة الجسم والاستيقاظ مبكراً.
- ممارسة الرياضة والأنشطة البدنية البسيطة لإمداد الجسم بالنشاط والحيوية وحمايته من الأمراض. (حبيب، ٢٠٢٢، ص. ٦٣)

وفي ضوء ما سبق تري الباحثتان تعدد أمراض الطفولة ومسبباتها وطرق العدوى بها وذلك يتطلب ليس فقط تقديم الرعاية الصحية والعلاجية للطفل عند حدوثها، بل يتعدى الأمر إلى تعليمه في تلك المرحلة العمرية التأسيسية وتوعيته الصحية بأساليب الوقاية من الأمراض والأمر ليس مجرد معلومات يحفظها الطفل بل سلوكيات يجب أن يكتسبها ويمارسها لتكون جزءاً من حياته اليومية وتصبح عادة لديه، لما يترتب علي ذلك تمتع الطفل بصحة جيدة.

خامساً: مهارات إدارة الجانب المادي الاقتصادي.

عُرف مهارات إدارة الجانب المادي إجرائياً بأنها: هي المهارات التي تمكن الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من الاحتفاظ بجزء من المال ليستفيد منه وقت الحاجة، وكذلك التصرف في أمواله بطريقة معتدله، والتوفير في استهلاك الموارد الضرورية للحياة اليومية كالماء والغذاء والكهرباء وعدم الأسراف في استخامها، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي بعد مهارات إدارة الجانب المادي في مقياس مهارات إدارة الحياة المصور المعد في هذا البحث.

ويقتصر البحث الحالي على اكتساب المهارات الأتية (الإدخار والأنفاق، ترشيد الاستهلاك)، وفيما يلي شرح تفصيلي لكل منهما:

[أ] مهارة الأدخار والأنفاق: Saving and spending skill

يبدأ الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة تكوين اللبنات الأساسية لسلوكياتهم المستقبلية، ويكتسبون خلال هذه المرحلة المهمة من حياتهم العديد من المهارات الضرورية التي سيكون لها دوراً مؤثراً في حياتهم وتوجهاتهم في المستقبل، ومن بين المهارات المهمة التي يجب تنميتها عند الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:

ثقافة الادخار والإنفاق المالي، وذلك لتنمية وعيهم المالي وتمكينهم من التخطيط الجيد والفعّال لإدارة المال واتخاذ القرارات المالية الصحيحة عندما يكبرون.

وعُرّف الأدخار بأنه "توفير جزء من المال أو الممتلكات الخاصة بالطفل واستخدامها في وقت لاحق عند الحاجة إليها، بينما عُرف الأنفاق بأنه التصرف في الأموال الخاصة بصورة صحيحة بدون تفريط أو شح وبخل". (شرف، ٢٠١٧، ص. ٤٣)

كماعُرف الأدخار بأنه "المال الذي يختزنه الطفل لأوقات الحاجة، كما عُرف الأنفاق على أنه بذل المال بالشكل السليم لطفل الروضة". (السليم، ٢٠٢٣، ص. ٤٧٢)

وعَرف الأدخار إجرائياً في البحث الحالي علي أنه: احتفاظ الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية بجزء من المال أو الممتلكات الخاصة به ليستفيد منها لاحقاً في وقت الحاجة، **بينما عُرف الإنفاق إجرائياً بأنه:** تصرف الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية في الأموال الخاصة به بصورة معتدلة وتخصيص جزء منها لمساعدة الأخرين، مع مراعاة دخل الأهل وشراء الأشياء المفيدة والضرورية فقط.

ومن خلال ما سبق تستنتج الباحثتان أهمية الادخار والأنفاق بالنسبة للأطفال حيث أن تعزيز ثقافة الإنفاق والإدخار عند أطفالنا الصغار يسهم في تحقيق جملة من الفوائد من بينها: ترسيخ أسلوب حياة صحي ومتوازن والابتعاد عن الإسراف في تناول الأغذية غير الصحية وعدم إهدار المال، تعزيز التنظيم الذاتي، الإدارة الجيدة للمال في المستقبل، اتخاذ القرارات المالية بحكمة مثل شراء أو عدم شراء شئ معين، تنمية الإحساس بالمسؤولية، وكذلك يعزز روح المشاركة والتعاون والثقة بالنفس.

[ب] مهارة ترشيد الاستهلاك: Rationalization of Economic Skill

إن مفهوم ترشيد الإستهلاك يمكن تنميته في سن مبكر، حيث يرتبط الإستهلاك بالتربية فهو نوع من أنواع السلوك الإنساني يعرف بالسلوك الإستهلاكي ودور التربية هو تنميته وتطويره وتغييره، والبيئة هي الوعاء الذي يحوي ما ينتج عن عملية الإستهلاك من مواد نافعة أو ضارة، وينبغي أن نتعاون وتتكاتف جميع مؤسسات المجتمع في عملية التربية لتقوم بالدور المطلوب منها في تعديل السلوك الإستهلاكي للطفل. (عبدالعزيز، ٢٠٢٢، ص. ٣٨١)

وعُرّفت مهارة ترشيد الاستهلاك بأنها "توافر مفاهيم استهلاكية جديدة لدى أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم تؤدى الى الانتقال من ممارسة سلوكيات استهلاكية خاطئة إلى ممارسة سلوكيات استهلاكية رشيدة". (صفوت، ٢٠١٧، ص. ١٠)

كما عُرّفت بأنها هي تلك "الممارسات التي تسعى معلمة الروضة إلى إكسابها للطفل بهدف تعزيز سلوك محاربة الإهدار والاسراف لديه، وحثه على ضرورة التوفير في استهلاك الموارد الضرورية للحياة اليومية (كالماء - الكهرباء - الغذاء)". (عباس، ٢٠٢١، ص. ٤٤٩)

وعُرفت مهارة ترشيد الاستهلاك إجرائيًا على أنها: حث الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية على ضرورة التوفير في استهلاك الموارد الضرورية للحياة اليومية (كالماء - الغذاء – الكهرباء والأجهزة الإلكترونية)، وعدم الإسراف في استخدامها بل استخدامها استخداماً يحافظ على وجودها أطول مدة زمنية ممكنة.

يشمل ترشيد الإستهلاك جوانب عديدة اختارت الباحثة أهمها والذي يتناسب مع الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية في ضوء الدراسات والبحوث في مجال الطفولة وهي كالتالي:

١- ترشيد استهلاك الماء: ويشير إلي مجموعة من السلوكيات، يتم تدريب الطفل عليها لتعليمة الإستخدام الأمثل للمياه، وذلك لقضاء حاجاته البيولوجية دون تفريط في مقدارها.

وحُددت أوجه ترشيد استهلاك الماء في النقاط التالية:

١- التأكد من إغلاق الصنابير.

٢- عدم ترك الصنبور مفتوحاً في أثناء غسيل الأيدي وتنظيف الأسنان.

٣- غسل الفواكه والخضروات في إناء مملوء بالماء بدلاً من غسلها تحت الصنبور

٤- عدم استخدام خراطيم المياه عند غسل السيارات وتنظيف الأرضيات والممرات. (واصف، ونجم. ٢٠١٤، ص. ٨٧)

٢- ترشيد استهلاك الغذاء: يعد ترشيد استهلاك الغذاء هو محاولة الحد من الاستهلاك والاستخدام الأمثل للموارد الغذائية لتحقيق أفضل استفادة ممكنة وعدم الإسراف في الاستخدام وتقليل الفاقد منها بقدر المستطاع، وحصول كل فرد على احتياجاته الغذائية.

وحُددت أوجه ترشيد استهلاك الغذاء في النقاط التالية:

١- يأخذ من الطعام ما يكفيه فقط أو قدر احتياجه.

٢- يتجنب إلقاء الطعام الزائد في سلة المهملات.

٣- يعطي الطعام الفائض عن حاجته للمحتاجين.

٤- تجنب الأفراط في الشبع وتناول الطعام باعتدال وبدون إسراف.

٥- يحافظ على تناول الوجبات الرئيسية فقط (فطار - غذاء - عشاء).

٦- حفظ باقي الطعام في الثلاجة. (عباس، ٢٠٢١، ص. ٤٦٨)

٣- ترشيد استهلاك الكهرباء والأجهزة الإلكترونية: ويتمثل ترشيد استهلاك الكهرباء لدى طفل الروضة في عدم الإسراف في استخدام الإضاءة أو الأجهزة الكهربائية والمنتشرة بالمنازل.

وحُددت أوجه ترشيد استهلاك الكهرباء والأجهزة الإلكترونية في النقاط التالية:

١- إطفاء المصابيح التي لا نحتاج إليها في أثناء النهار.

٢- عدم الإسراف في استخدام المكيفات.

٣- عدم وضع الأشياء الساخنة في الثلاجة.

٤- التأكد من غلق باب الثلاجة عند استخدامها.

٥- غلق باب الغرفة جيداً عند تشغيل المكيف.

٦- ألا يستعمل الإنسان الآله الإلكترونية إلا في وقت الحاجة إليها فلا يستخدمها في غير منفعة ولا يسرف في استعمالها.

٧- يجب إطفاء الأجهزة في غير وقت استعمالها حتى لا يستهلك الجهاز الطاقة بلا فائدة. (عبدالعزيز، ٢٠٢٢، ص. ٣٨٤)

وفي ضوء ما سبق تري الباحثتان أن ترشيد الاستهلاك يمثل للطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية ركيزة أساسية لبناء شخصية واعية في ظل تحديات العصر الحديث ليستطيع مواجهة المخاطر التي قد يتعرض لها مستقبلاً أثر زيادة الإسراف في الموارد المختلفة، التي يتعامل معها في كل أمور حياته لذا فالتربية السليمة تتطلب إكساب الطفل الحقائق والمفاهيم التي تزيد من وعيه وتمكنه من التصرف بحكمة في الموارد المتاحة لديه حيث أن هذه المرحلة هي السنوات التي تتشكل فيها شخصية الطفل، وتؤثر تأثيراً كبيراً على حياته المستقبلية إما بالسلب أو الإيجاب.

المحور الثالث: التعلم المستند إلي التحفيز.

يرتكز التعلم المستند إلي الدماغ على فكرة رئيسة تكمن في أن التعلم ينبغي أن يجذب اهتمام المتعلمين، ويثير شغفهم للمعرفة في نفس الوقت مع ملاحظة أن جذب الانتباه فقط لا يكفي لتحفيز المتعلمين، ولذا يجب أن يعتقد المتعلمين أن المحتوى مرتبط بأهدافهم، ودوافعهم الشخصية، وأن يشعروا بالصلة، والترابط في

بيئة التعلم، بالإضافة إلى إيمانهم بقدرتهم على التخلص من المخاوف الراسخة التي تعيق تعلمهم. (Keller،2016 ،p).

تعريف التعلم المستند إلى التحفيز:

يعد التعلم المستند إلى التحفيز أحد الإتجاهات الحديثة وإضافة لأدوار المعلم في العملية التعليمية، وهى بمثابة موجه ومرشد للمعلم لتحفيز طلابه على التعلم والعمل، وعلى المعلمين إستخلاص كيفية التحفيز على التعلم من خلال التدريب على ذلك وتوظيف أساليب متعددة تناسب القدرات المتعددة والمختلفة للمتعلمين. (نوفل، ٢٠٢٠، ص. ٥٤)

وعُرف التعلم المستند إلي التحفيز بأنه "نموذج تعليمي يتضمن تعليمات وإجراءات يمكن استخدامها لتحفيز الطلاب من أجل زيادة رغبتهم في الاستمرار في التعلم". (Richey et al., 2017, P. 122)

وعُرف أيضاً التعلم المستند إلي التحفيز بأنه "نوع من التعلم يهدف إلى تحقيق الأهداف التربية من خلال رفع المهارات الإنتاجية والمهارية لدى محور العملية التعليمية (الطالب)". (نوفل، ٢٠٢٠، ص. ٧٤)

وكذلك عُرف التعلم المستند إلى التحفيز بأنه "نموذج يهدف لإحداث تغييرات في دوافع الطلاب، وهو يتضمن إجراءات يمكن استخدامها لتحفيز الطلاب، مما يجعلهم أكثر اهتماماً بالمهام من خلال زيادة انتباههم وتطوير الصلة باحتياجاتهم للمعرفة، وخلق توقعات إيجابية تزيد من رضاهم عن نتائج التعلم". (عبدالهادي، ٢٠٢١، ص. ٥٠١)

كما عُرف التعلم المستند إلي التحفيز إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يتم توظيفها لتحفيز أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية أثناء التعلم؛ من خلال تقديم مجموعة من الأساليب التحفيزية التي تتوافق مع خصائصهم واحتياجاتهم، وتجذب أنتباهم، وتعزز حرية الأختيار، وتؤثر علي مشاعرهم المرتبطة بالنجاح عند تحقيق إنجازاتهم، وتجنب التأثيرات السلبية

للفشل، مما يحقق زيادة دافعيتهم ورغبتهم في الاستمرار في التعلم، ويتضمن أربعة أبعاد وهي: توليد وإدامة الانتباه، بناء الصلة ودعمها، بناء الثقة، وتحقيق الرضا.

مما سبق يتضح أن التعلم المستند إلى التحفيز يُمكن أن يحسن الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية والصحية والأقتصادية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية حيث يجعلهم أكثر اهتماماً بالمهام والأنشطة من خلال زيادة انتباههم أثناء التعلم، وتطوير الصلة باحتياجاتهم إلى المعرفة، وخلق توقعات إيجابية لديهم، وبالتالي زيادة رضاهم عن عملية التعلم.

أهداف التعلم المستند إلي التحفيز:

ومن الأهداف التي يسعى أسلوب التعلم المستند إلى التحفيز إلى تنميتها لدى المتعلمين ما يلي:

١) رفع الروح المعنوية لدى المتعلمين: حيث أن الدافع للإنجاز والرغبة في النجاح تكمن في الموقف الذى يمر به المتعلم أثناء التعلم وكذلك إعداد بيئة التعلم المناسبة له.

٢) إشباع الحاجات: عندما يشعر الفرد من داخله بالحاجة إلى الشئ يسعى إليه، وكذلك عندما يشعر المتعلم بقيمة التعلم يقوم به على أتم وجه وهنا يأتى دور المعلم في تشخيص حاجات المتعلم وظروف التعلم.

٣) رفع الأداء: من خلال تنوع أساليب التحفيز وضبط جودة الأداء، فكلما كانت الحوافز المعطاة تتفق ونوعية الحاجات التي يريد المتعلم إشباعها كلما زاد فاعلية الأداء المتوقع. (سعيد، ٢٠٢١، ص. ٩٢٩)

أبعاد ومكونات التعلم المستند إلي التحفيز:

يتكون التعلم المستند إلي التحفيز من أربع أبعاد رئيسية يندرج تحت كل منها عدد من المكونات الفرعية التي تجمع المفاهيم والاستراتيجيات التي تحفز عملية التعلم وهذه الأبعاد والمكونات كما يلي:

١) إيجاد الانتباه وأدامته. (Generating & Sustaining Attention)

يمكن الحصول على الانتباه بإثارة إدراك المتعلمين من خلال عرض رواية رقمية أو أحداث مفاجئة أو غير منطقية، أو غير مؤكدة، وكذلك من خلال الاثارة الاستفسارية، وحُدد الانتباه بست استراتيجيات وتتمثل في:

- **المشاركة النشطة:** وتعني ضرورة تصميم شرائح تعلم تفاعلية، عرض صور أو رسوم تثير إنتباة المتعلمين بداية الحصة.
- **التنوع:** عدم استخدام نمط واحد للوسائط التعليمة فيجب تنوع أساليب تقديم المحتوى من ملفات فيديو ورسوم وصور وغير ذلك من أساليب عرض تجنباً لشعور المتعلمين بالملل.
- **الفكاهة:** لا مانع من وجود بعض الأشكال الفكاهية في العملية التعلمية مع توظيفها توظيفاً جيداً.
- **التنافر والصراع:** عرض معلومات تتعارض مع خبرات المتعلم في الماضي لإحداث صراع في عقله يؤدي إلى الانتباه والتركيز في المعلومات الجديدة.
- **الأمثلة من الحياة الواقعية:** عرض أمثلة حقيقية هادفة لأجزاء من المحتوى العلمي الذي مثل القصص والأمثلة وكلما تنوعت كلما زاد انتباة المتعلم ودافعيته لمعرفة المزيد.
- **الاستفسار:** طرح أسئلة أو مشكلات علي المتعلمين تعمل على استثارة تفكيرهم حولها. (عبدالغني، ٢٠٢٣، ص. ١٠٥)

٢) بناء الصلة ودعمها (Establishing Supporting Relevance) &

كلما كان موضوع التعلم وثيق الصلة بالمتعلم كلما زادت دافعية المتعلم، وحُددت الصلة بست استراتيجيات وتتمثل في:

- **الخبرة:** وذلك من خلال البناء على الخبرات القديمة للمتعلم، وتعريف المتعلم بالخبرات الجديدة من خلال مقدمة عن الموضوع بداية الحصة.

- **القيمة الحالية:** وذلك من خلال صياغة أهداف المقرر مسبقاً وتعريف المتعلم بها.

- **القيمة المستقبلية:** ابلاغ المتعلم ماذا سيصبح قادراً عليه بعد دراسته لموضوع التعلم في المستقبل، من معرفة ومهارات واتجاهات بعد التخرج.

- **مطابقة الاحتياجات:** ضرورة مطابقة موضوعات التعلم مع احتياجات المتعلم الفعلية، وليس ما يراه واضعي المناهج أنه الأفضل للمتعلم فيجب الموائمة بين الإثنين.

- **النمذجة:** توفير نماذج حية (فيديو) أو رسوم متحركة لكيفية أداء المهارات المطلوب تنميتها لدى المتعلم، ومشاركة المتعلم فى تشغيلها أو التدرب على ما تحتويه من مهارات.

- **حرية الاختيار:**السماح للمتعلم باستخدام أساليب مختلفة أثناء عملية التعلم والسماح له باختيار الأسلوب المناسب في تنظيم هذا التعلم. (عبدالغني، ٢٠٢٣، ص. ١٠٥)

٣) بناء الثقة. (Building Confidence)

يحتاج المتعلم دائماً إلى الشعور بأن ما يدرسه سيحقق أهدافه، وذلك من أجل أن يشعر بالثقة التي تحفزه وتزيد من دافعيته نحو التعلم، وحُددت الثقة بست أستراتيجيات تتمثل في:

- **متطلبات التعلم:** منح المتعلم أسس التعلم ومعايير التقييم بشكل واضح مسبقاً؛ وذلك من أجل بناء توقعات إيجابية لتحقيق النجاح.

- **فرص النجاح:** إن تمكن المتعلم من أداء أحد المهام التعليمية يساعد في بناء الثقة في أداء باقي المهام، من هنا يجب منح المتعلم فرصة لتحقيق النجاح عبر عدة تجارب متنوعة.

- **المسؤولية الشخصية:** يجب أن يشعر المتعلم بدرجة من السيطرة على عملية التعلم والتقييم الخاصة به، فينبغي على المتعلم أن يؤمن بأن نجاحه هو نتيجة مباشرة لمقدار الجهد المبذول في عملية التعلم.
- **المكافأة:** يمكن للمكافأة أن تكون على شكل هدايا ملموسة إما رمزية أو حقيقية.
- **التغذية الراجعة:** تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب لتعديل الاستجابات الخاطئة، ودعم وتعزيز الاستجابات الصحيحة.
- **المنافسة:** تشير المنافسة إلى الأحاسيس الإيجابية للمتعلم حول إنجازاته وإنجازات الآخرين وامتلاكه للروح الرياضية؛ مما يؤدي إلى إجاد روح المنافسة والتحدي والاصرار. (العبيدي، وزيدان، ٢٠٢٣، ص. ١٠٤)

٤) إدارة النواتج لتحقيق الرضا. (Managing Outcomes for Satisfaction)

لابد أن يتوفر لدى المتعلم الاحساس بالرضا عن تجربة التعلم التي مروا بها، ويمكن الحصول على هذا الرضا من خلال الاحساس بالإنجاز، وعبر الإطراء، أو من مجرد المتعة، وحُدد الرضا بست استراتيجيات تتمثل في:

- **التعزيز الداخلي:** ويتمثل بتشجيع المتعة الداخلية للتجربة التعليمية ومساندتها.
- **التعزيز الخارجي:** ويكون من خلال منح المتعلم تعزيز إيجابي وتغذية راجعة تحفيزية وهذا المجال لا يتحقق إلا باستخدام المعززات المادية أو المعنوية.
- **الإنصاف:** يتضمن الإنصاف المحافظة على تماسك المعايير مع جميع المتعلمين، بمعنى أن يتلقى كل متعلم التميز الذي يدل على نجاحه، كما يأتي الإنصاف من خلال شعور المتعلمين بأن حجم العمل المطلوب ملائم لطبيعة المقرر.
- **استخدام المعرفة المكتسبة:** وهنا يأتي دور التكليفات التي يجب أن تعكس المحتوى العلمي الذي يدرسه المتعلم، ويجب أن تتنوع منها الفردية والجماعية، وان تكون متدرجة بالصعوبة، ومرتبطة بما درسه المتعلم.

- **التعبير عن الذات:** السماح للمتعلم بالتعبير عن حالته التعليمية بوصفها من خلال تعبيرات رمزية، سواء أقام بذلك المتعلم أم قام به المعلم.
- **الشعور بالإنجاز:** يشعر المتعلم عادةً بالإنجاز كلما انتهى من جزء في المقرر الدراسي، ويزداد شعوره بالإنجاز عندما ينتهي من أكثر من جزء، وتقوم فكرة عنصر التعلم على أن ينتهي المتعلم من دراسته بسرعة وأقل جهد. (العبيدي، وزيدان، ٢٠٢٣، ص. ١٠٥)

يمكن تطبيق هذه المكونات الأربعة على جميع المستويات التعليمية بدءً من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الجامعية، حيث يساعد التعلم المستند إلي التحفيز في تحسين التحصيل الأكاديمي من خلال تعزيز دوافع الطلاب، بالإضافة إلى إظهار إيجابيتهم في مختلف مواقف التعلم. (Li & Keller, 2018, p. 59)

مما سبق يتضح أن المكونات الرئيسية والفرعية للتعلم المستند إلى التحفيز تُشكل نظاماً متكاملاً لتحفيز الطالب للتعلم، حيث يُحفز مكون الانتباه الطالب للاستكشاف، وتعلم أشياء جديدة، ويعكس مكون الصلة العلاقة بين الطالب، ومحتوى ما يتعلمه، وقناعاته بقيمة ما يتعلمه، ويعكس مكون الثقة قدرة الطالب على تحقيق النجاح، ويتعلق مكون الرضا بمدى رضا الطالب عن نتائج عملية التعلم شريطة أن يتم تقييمه أداؤه، ومكافأته بشكل عادل، وقد سعي البحث الحالي إلى تبني هذه الأبعاد الرئيسية الأربعة بمكوناتها الفرعية واستراتيجياتها المختلفة التي تحفز عملية التعلم كأساس تم الاستناد إليه في بناء البرنامج الترويحي الذي يتضمن أنشطة متنوعه حركية وموسيقية وفنية وثقافية وقصصية لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية عينه البحث.

أهمية التعلم المستند إلي التحفيز:

تُحدد أهمية التعلم المستند إلي التحفيز في النقاط التالية:

١- يساعد على المشاركة الفاعلة للمتعلم.

٢- يساعد على زيادة العلاقة بين المتعلم و المعلم.

٣- يساعد على تحقيق الحاجات النفسية للمتعلم (الحاجة إلى الأمن، الحاجات الفسيولوجية، حاجات الانتماء، حاجات التقدير، حاجات تحقيق الذات).

٤- يساعد على زيادة تحسين و تطوير الأفكار الإبداعية.

٥- يساعد على زيادة إيجاد جو من الإثارة و التنافس بين المتعلمين.

٦- استثارة دافعية الطلاب و توجيهها و توليد اهتمامات معينة لديهم.

٧- يساعد على زيادة الدافعية وقابلية التعلم. (سراج، ٢٠١٥، ص. ٢٢)

وقد تناولت عديد من الدراسات الكشف عن تأثير التعلم المستند إلى التحفيز في تحسين بعض المتغيرات المعرفية، وفي هذا السياق هدفت دراسة دراسة **سعيد (٢٠٢١)** التي هدفت إلي معرفة فاعلية استخدام التعلم المستند إلي التحفيز في تنمية مهارات التوجه نحو الهدف والدافعية للتعلم، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن درجات أفراد مجموعة البحث في التمكن من مهارات التوجه نحو الهدف وزيادة دافعيتهم، مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق النتائج التي صمم من أجلها، وكذلك دراسة **عبدالهادي (٢٠٢١)** إلي التعرف علي تأثير برنامج التعلم المستند إلى التحفيز في تحسين النهوض الأكاديمي، والاستمتاع بالتعلم لدى الطلاب المتعثرين دراسياً من خلال استناده إلى استراتيجيات تحفز المشاركة النشطة، وتعزز حرية الاختيار، والثقة في تحقيق النجاح، وتجنب التأثيرات السلبية للفشل، مما يُزيد من قدرتهم على التحكم في نتائج تعلمهم، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق الهدف المنشود، وأيضاً دراسة **نوفل (٢٠٢٣)** التي هدفت إلي استقصاء فاعلية برنامج التعلم المستند إلي التحفيز في تعزيز دافعية التعلم لدي عينه من طلبة الصف الثامن الأساسي أثناء جائحة كورونا، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق الهدف المنشود.

المحور الرابع: البرامج الترويحية.

لقد أصبحت ممارسة الأنشطة الترويحية لمختلف الفئات أحد المتطلبات الأساسية التي تركز عليها الدول المصرية، مع الوضع في الإعتبار أن قدرة الفرد

علي الإسهام في جميع مجالات الحياة تعتمد علي تمتعه بالصحة البدنية والعقلية بما يشمل أيضا سلامته إجتماعياً ونفسياً وإنفعالياً.

فدراسة الإهتمامات الترويحية للمراحل السنية وللفئات المختلفة من الأمور الهامة التي تساعد على تنظيم وقت الفراغ واستثماره بطريقة مفيدة ومتعددة، لذلك يتعين علي المسئولين فى المؤسسات المختلفة إعداد البرامج الترويحية التى يراعى فيها إتاحة فرص الاختيار ووضع البدائل للأنشطة بما يتناسب مع البيئة والإمكانات المتاحة مما يعطى الفرصة للمشاركين فى هذه البرامج لتحقيق ذاتهم وإبراز مواهبهم وقدراتهم وتحقيق المتعة والسعادة والرضا بما يسهم فى إعدادهم من أجل حياة سعيدة ومستقبل أفضل.(طلبه،٢٠١٠، ص. ٦٥)

حيث تؤكد الدول المتقدمة علي أهمية البرامج الترويحية لدورها في تنمية وتطوير شخصية الفرد ككل وفي تحقيق النمو والمتكامل له، وذلك كونها من أهم الوسائل التربوية لتحقيق أهداف التربية بوجه عام، وفي تحقيق أهدافها في إستثمار أوقات الفراغ بوجه خاص، ولا غني لأي مجتمع عن هذه البرامج المتوازنه والشاملة التي تسير تحت قيادة واعية تبذل كل جهد وعناية في الإعداد لها وتخطيطها من أجل إعداد الفرد من جميع الجوانب بإعتباره العنصر الأساسي بالنسبة إلي هذه البرامج. (الخولي، والشافعي، ٢٠٠٩، ص. ٨٨)

لذلك فوضع البرامج الترويحية ليست بالعملية السهله التي يتصورها الكثير من الناس، فهناك مبادي يجب مراعاتها وتجاهل هذه المبادئ أو بعضها يؤدي إلي فشل البرنامج وعدم تحقيقه لأغراضه. (عبدالوهاب، ٢٠١٥، ص. ١٠٥)

مفهوم البرنامج الترويحي:

هو مجموعة مختارة من الأنشطة تنفذ تحت إشراف رائد ترويحي بغرض تحقيق هدف معين. (السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص. ٣٢)

كما أنه مجموعه من الأنشطة المنظمة والمختارة وفقا لميول وحاجات وقدرات الممارسين وينفذ في حدود الإمكانات المادية والبشرية المتاحه ولفترة

زمنية محددة، ويهدف إلي إستثمار أوقات الفراغ بما يحقق السعادة والرضا عن النفس. (طلبه، ٢٠١٣، ص. ٢٠)

وتري الباحثتان أن البرنامج الترويحي عبارة عن مجموعة من الأنشطة الترويحية المنظمة والمصممه خصيصاً لأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث تساعد هذه الفئة علي تغيير سلوكهم أثناء وقت فراغهم إلي سلوك أمثل عن طريق تنمية مهارات إدارة الحياه وتكوين إتجاهات إيجابية نحوها معتمده علي أساليب التحفيز المناسبة أثناء الممارسة.

أهداف البرنامج الترويحي:

أن الأساس الذي يبني عليه أي برنامج يختلف بإختلاف الهدف الذي يرجي تحقيقه من هذا البرنامج والهدف العام من تنظيم البرامج هو إبراز شخصية الطفل ليصبح مواطن صالح عن طريق نشاط حر منظم يقوم به.

وتشتمل الأهداف التي ينبغي أن تحققها البرامج الترويحية ما يلي:

- إتاحة الفرصة للطفل كي يروح عن نفسه بالتنفيس عن الرغبة المكبوته.
- إتاحة الفرصة لإكتساب القدرات الكامنة والإستعدادات والمهارات الخاصة والعمل علي تنميتها وتشجيعها.
- توسيع الآفاق الفكرية والعلمية.
- إتاحة الفرصة لممارسة فن الحياه من خلال إكتساب المرونه اللازمه للتكيف مع الحياه.
- تدعيم أسس الحياه السليمة التي لا تكتسب بالتلقين وإنما بالممارسة العملية في جميع مراحل العمر.(السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص ص. ١٩-٢٠)

وتري الباحثتان أن أهداف البرنامج الترويحي لأطفال ذوي صعوبات التعلم هو تحسين نوعية وجودة الحياة من خلال إكتساب المهارات التي تساعدهم علي التكيف النفسي والإجتماعي مع أنفسهم ومع الآخرين من خلال زيادة القدرة علي الإعتماد علي النفس وتحمل المسئولية وأيضاً إكتساب الإستقلالية والقدرة علي

إتخاذ القرارات وحل المشكلات بالإضافة إلي التحكم في الإنفعالات وإدارة الأزمات.

محتوي البرنامج الترويحي:

يتكون برنامج الترويح من ثلاث أجزاء:

١) الجزء التمهيدي (المقدمة): غرضة الأساسي إعداد الطفل نفسياً وجسمياً لتقبل نوع النشاط المراد إعطائه للأطفال عن طريق إدخال الجسم في دائرة الحركة الشاملة المستمرة، وتختلف المدة اللازمة للجزء التمهيدي حسب طول الوحدة وكذلك علي حسب حالة الطفل وحالة الجو.

٢) الجزء الرئيسي: غرضه الأساسي تعليم المهارة وهو صلب الخطة العامة للوحدة الترويحية.

٣) الجزء الختامي: الغرض منه تهدئة الأطفال نفسياً وفسيولوجياً والعودة بأجهزة الجسم إلي ما كانت عليه قبل النشاط. (السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص. ٧٦)

فهناك أسس عامة يجب مراعاتها أثناء تطبيق البرنامج الترويحي للمعاقين ومنها، إختيار مهارات بسيطة وتعليمات واضحة، مراعاة عوامل الأمن والسلامة عند ممارسة الأنشطة، التحلي بالصبر والمثابرة، إستخدام إسلوب المدح والتشجيع بإستمرار، إستخدام المثيرات السمعية والبصرية والنموذج أثناء أداء النشاط، مراعاة التنوع في إستخدام الأدوات في الشكل واللون والحجم كما يفضل إستخدام الموسيقي. (محمد، ومحمد، ٢٠٠٨، ص. ١٣٣)

بالإضافة إلي إتباع الإجراءات التالية:

- إستخدام التعزيز الإيجابي.
- العقاب.
- التعزيز السلبي.
- الإقصاء أو العزل.
- التعزيز التفاضلي.

- الإشباع.
- أو إستخدام أكثر من إجراء يحقق نتائج أفضل.

فهذه الإجراءات تساعد علي الإنتباه القوي وزيادة قوة تأثير النشاط علي الممارس، والإحتفاظ بالأحداث علي شكل رمزي لإسترجاعها في المستقبل. (حسين، ٢٠١٧، ص. ٣٩)

المعايير التي يستعان بها عند إختيار أنشطة البرنامج الترويحي:

- أن تحقق الخبرات والأنشطة المختارة مجموعة الأهداف التربوية المحدده وما يندرج تحتها من أغراض وحصائل مهارية وإدراكية ووجدانية وبدنية.
- أن تتناسب الأنشطة مع ميول الأطفال الذين يعد لهم البرنامج وأن تشبع حاجاتهم وتتماشي مع قدراتهم والفروق الفردية بينهم في السن والنوع والمقدرة.
- أن تحقق الأنشطة النمو المتزن للطفل في كافة جوانبة العقلية والنفسية والإجتماعية.
- أن يكون للأنشطة المختارة عائد تربوي نمو وتعديل سلوك، وعائد إقتصادي يعمل علي تنمية الطفل ومساعدته علي رفه مستوي إنتاجه بالإضافة إلي إستغلال النشاط في شغل أوقات الفراغ.
- أن تتحدي الأنشطة قدرات الطفل وتسير فيه الرغبة والحماس علي بذل الجهد وتحقيق النجاح.
- أن تكون للنشاط المختار أساليب تقويم يستعين بها رائد الترويح لقياس مدي إستفادة الطفل من هذه الخبرات. (السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص ص. ٥٨ - ٥٩)

مناشط الترويح:

تتعدد مناشط الترويح بتعدد طبيعتها وأنواعها وذلك حتي يمكنها تحقيق القيم المتعددة للترويح ومن ثم نجد الأنواع التالية لمناشط الترويح:

١- الترويح الثقافي.

٢- الترويح الفني.

٣- الترويح الإجتماعي.

٤- الترويح الخلوي.

٥- الترويح الرياضي.

٦- الترويح العلاجي.(صالح، ٢٠١٨، ص ص. ٢١٤- ٢١٦)

وهناك تقسيم آخر لمناشط الترويح:

١- الترويح الرياضي.

٢- الترويح الثقافي.

٣- الترويح السياحي.

٤- الترويح الشاطئ.

٥- الترويح العلاجي.

٦- الترويح الفني.

٧- الترويح المتحفي.

٨- الترويح الديني.

٩- الترويح الإجتماعي. (حسين، ٢٠١٧، ص. ١٨)

مناشط الترويح المناسبة لذوي الإحتياجات الخاصة (صعوبات التعلم):

١- الترويح في الخلاء: وهو عبارة عن أي نشاط يمارس في الطبيعه مثل نشاط المعسكرات والرحلات، مشاهدة شروق الشمس وغروبها، زرع وتنسيق الحدائق، جمع الأصداف المختلفة، فالطفل جزء لا يتجزأ من الطبيعه فهناك دائماً رغبة في التواجد في الخلاء وبين أحضان الطبيعه فهي رغبه أبدية، حيث يوفر الترويح في الخلاء الحاجه الملحه لوجود الإنسان في الطبيعة ويهدف إلي تنمية شخصية الطفل للإعتماد علي نفسة وكفاءات آخري تساعده في حياته، بالإضافة إلي الشعور بالراحة والهدوء وكذلك تنمية الخبرات المرتبطة بالبيئة وإستكشاف أسرارها.

٢- الترويح الإجتماعي: الطفل إجتماعي بطبيعته فهو دائماً يود أن يتعرف علي الآخرين، فيوفر الترويح الإجتماعي فرص متنوعه تهيئ للطفل أن يكون جزء من مجتمعه وتتمثل الأنشطة الترويحية في مشاهدة التلفزيون، وحفلات الراديو والفيديو، العاب المائدة، الإحتفالات الخاصة كالملاهي والعروض، أنشطة التطوع، والمحادثات، فالهدف من هذه الأنشطة التكيف مع الجماعات وتنمية الولاء والتعاون، وإتاحة الفرصة لملاحظة أنماط مختلفة من السلوك الإجتماعي، والتدريب علي إتخاذ القرارات وكيفية التوفيق في حل المشكلات.

٣- الترويح الرياضي: من الأنشطة المحببه للأطفال هي الأنشطة البدنية فمن مميزاتها المتعه لغرض المتعه، المنافسة، التنفيس، إكتساب اللياقة البدنية، الإرتقاء بسلوك الطفل وتنمية قوة الإرادة، والتعبير عن الذات وتفريغ الإنفعالات المكبوته، إشباع الميل للحركة واللعب، ومن أمثلتها ألعاب ومسابقات ذات التنظيم البسيط، الألعاب والرياضات الفردية، الألعاب والرياضات الزوجية، رياضات الفرق.

٤- الترويح الفني: تتمثل الأنشطة الفنية في الفنون اليدوية فهذا المجال يمكن الطفل من التعبير عن نفسه بطريقة مبتكرة مثلا في تشكيل النماذج وأعمال الخرز والفخار وتشكيل الخامات والأشكال وهذا المجال واسع بإتساع خيال الطفل، وأيضاً نشاط الدراما كالتمثيل الذي يعد وسيله علاجية للأطفال فمن خلال تقمص الطفل لشخصية معينه يساعده علي إكتساب الخبرات والثقة بالنفس وأيضاً عروض مسرح العرائس ومسابقات لعب الأدوار ورواية القصص، أنشطة الموسيقي فالموسيقي لغة عالمية تتراوح الأنشطة فيها من الغناء إلي اللعب علي آله موسيقية إلي الإستمتاع والإبتكار.

٦- الترويح الثقافي: كالألعاب الخفيفة التي تعتمد علي المجهود العقلي، فلا يمكن أن نتجاهل فائدتها في تنمية القدرات العقلية المختلفة.(الحماحمي، ومصطفي، ٢٠٠٩،ص ص. ٨٤، ٨٥)(السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص ص. ٢٢١،٢٢٢)

دور البرامج الترويحية بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز في تنمية مهارات إدارة الحياة لأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يحتاج أطفال ذوي صعوبات التعلم أساليب وطرق مختلفة كي يتم التعامل معهم بشكل جيد فهم بحاجه إلي تنوع الأنشطة التي يمارسونها والتي تعتمد علي الإدراك الحسي والسمعي والبصري، بالإضافة إلي البحث عن القدرات الخاصة بهم حيث يمتلك أكثر الأطفال قدرات يجب إكتشافها بالرغم من الإعاقة حتي ينمي لديهم ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم ومكانتهم بين زملائهم والبيئة المحيطة بهم، وايضاً يحتاج الأطفال إلي التدريب علي المهارات من خلال التمثيل والأنشطة الجماعية والألعاب المتنوعة أو من خلال الرياضة، كما يحتاج الأطفال إلي إستخدام أساليب التعزيز والتحفيز التي تدعم السلوكيات الإيجابية أثناء اللعب، ومراقبتهم للوقوف علي المهارات والسلوكيات التي يفتقرونها للعمل علي إكتسابها لاحقا. (السعايدي، ٢٠٠٩، ص. ٧٧)(يوسف، ٢٠١٠، ص ص. ٣٨٦- ٣٨٨)(خليفة، ٢٠١٦، ص ص.٤٢-٤٣)

فإختيار أنشطة جذابة ومحببة من جانب الأطفال مثل القصص والكور مختلفة الأشكال والأحجام والألوان والفواكه والحيوانات المجسمة والإستمتاع بها، والإستخدام الفعال لأنواع التحفيز المختلفة سواء كانت تحفيز مادي أو معنوي يزيد من قبول الأطفال المعاقين ويزيد من دافعيتهم لممارسة الأنشطة. (البليطي، ٢٠١٦، ص. ١٨)

حيث ترتكز الأنشطة الترويحية بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز علي جذب إهتمام الأطفال وإثارة شغفهم للمعرفة، مع ملاحظة أن جذب الإنتباه فقط لا يكفي لتحفيز الأطفال، لذا يجب أن يكون النشاط مرتبط بأهداف ودوافع الأطفال الشخصية وأن يشعروا بالصلة والترابط أثناء الممارسة، بالإضافة إلي إيمانهم بقدرتهم علي التخلص من المخاوف الراسخة التي تعيق تركيزهم، ولكي نثير إهتمام وتركيز الأطفال يمكن إستخدام القصص الفكاهية ومقاطع الفيديو والقيام

بالمسابقات التنافسية عن طريق طرح الأسئلة. (الحماحمي، ومصطفي، ٢٠٠٩، ص ص. ٩٢-٩٥) (park, 2017, p. 274)(keller, 2016, p. 4)

كما تساعد الأنشطة الترويحية المستند إلي التحفيز علي الإستمتاع من خلال تعظيم المشاعر الإيجابية التي تصاحب الأداء وزيادة الإنتباه وتقييم المهام بشكل إيجابي كما تعزز من خبرات الأطفال المتدفقة أثناء أداء المهام المطلوبة منهم. (عبدالهادي، ٢٠٢١، ص.٥٢٣) (حموده، ٢٠٢٢، ص. ٦٠٣)

لذا تري الباحثتان أن الهدف من البرنامج الترويحي المستند إلي التحفيز هو الشعور بالسعادة والمتعه ورفع الروح المعنوية لأطفال ذوي صعوبات التعلم وزيادة الرغبة في النجاح من خلال المواقف التي يمر بها الطفل في النشاط، بالإضافة إي إشباع ميول وإهتمامات الأطفال من خلال تنوع أساليب التحفيز، وبالتالي يمكن إكتساب العديد من المهارات التي يحتاجها لإدارة الحياة لديه.

حيث تعمل الأنشطة الترويحية علي إكتساب العديد من المهارات للأطفال ذوي صعوبات التعلم كاليقظة والإنتباه والقدرة علي الملاحظة وإتخاذ القرار والإستقلال وبالتالي ينمو لديهم الثقة بالنفس مما يؤدي إلي تكوين إتجاهات إيجابية نحو الحياة من خلال الألعاب والأنشطة المقدمة لهم، فالأطفال عموماً يفضلون إستخدام مهاراتهم الحركية في إستكشاف البيئة المحيطة بهم وفي التفاعل مع الآخرين، فأي قصور في هذه الأنشطة يؤدي إلي قصور في كافة المهارات. (السرهيد، ٢٠٠٩، ص. ٣٤) (حماده، ٢٠٢١، ص. ٦٥٣)

كما تساعد الأنشطة الترويحية علي تحقيق حياة متوازنة من جميع الجوانب سواء كانت من الناحية البدنية أو النفسية أو الإجتماعية، وتتمثل التأثيرات الإيجابية لهذه الأنشطة في الشعور بالسعادة والإستقرار والتوافق النفسي وتحقيق الذات ونمو الشخصية وتوطيد العلاقات الإجتماعية والصداقات والتوجه للحياة وأداء الواجبات بشكل أفضل، وتزيد من القدرة علي التعبير عن الأفكار والمشاعر في المواقف المختلفة بطريقة تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونه تجاه الموضوع

بطريقة مشوقة ومثيرة، بالإضافة إلي إكتساب عادات صحية ورياضية سليمة. (Laceuilhe, 2017, p. 518) (Agniescks, 2014, p 5020)

فروض البحث:

[١] يوجد فرق دال أحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي على أبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة (الجانب الاجتماعي – الجانب العقلي المعرفي – الجانب الانفعالي – الجانب الصحي –الجانب المادي الاقتصادي)، لصالح القياس البعدى.

[٢] لا يوجد فرق دال أحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الحياة تبعا لمتغير الجنس.

[٣] لا يوجد فرق دال أحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات إدارة الحياة.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة في القياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث.

مجتمع البحث: يمثل مجتمع البحث الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية (٥-٦) سنوات، بمركز أزهار القلوب ومركز إبتسامة بمحافظة الغربية والبالغ عددهم (٥٥) طفلاً وطفلة.

عينة البحث:

[أ] عينة البحث الاستطلاعية:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بنسبة مئوية قدرها (٣٦.٤%)، وهدفت الدراسة الاستطلاعية إلي الوقوف علي مدي مناسبة الأدوات المستخدمة لمستوي أفراد العينة، والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة

فى أدوات البحث، والتعرف على الصعوبات التى قد تظهر أثناء التطبيق والعمل علي تلاشيها والتغلب عليها، إلي جانب التحقق من صدق وثبات أدوات البحث، ولتحقيق هذه الأهداف قامت الباحثتان بتطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية روعي عند اختيارها أن يتوافر فيها معظم خصائص العينة الأساسية للبحث.

[ب] عينة البحث الأساسية:

قامت الباحثتان بإختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة العمدية من أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بعدد بلغ (١٣) طفلاً وطفلة بنسبة مئوية قدرها (٢٣.٦%) من مجتمع البحث، كما تم إستبعاد (٥) من أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لعدم إنتظامهم في الحضور خلال فترة تطبيق البرنامج.

جدول (١).

توصيف مجتمع وعينة البحث

التوصيف الاحصائي / العينة	العدد	النسبة المئوية %
عينة البحث الإستطلاعية	٢٠	%٣٦.٤
عينة البحث الأساسية	١٣	%٢٣.٦
عدد المستبعدين	٥	%٩.١
باقي أفراد المجتمع	١٧	%٣٠.٩
أجمالي أفراد المجتمع	٥٥	%١٠٠

[جـ] شروط إختيار العينة:

١- استبعاد الأطفال الذين يعانون إعاقات عقلية، إعاقات حسية حركية، إعاقات بصرية وكذلك المشكلات الحسية.

٢- استبعاد الأطفال الذين ينتمون إلي المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المنخفضة، ومراعاة تجانس العينة فى المستوى الاقتصادى والثقاقي والاجتماعي حيث أن جميعهم من مستويات متوسطة.

٣- أن تتراوح نسبة ذكاء أطفال العينة فيما بين (٩٠ - ١١٩) وفقاً لمقياس المصفوفات المتتابعة الملون لقياس ذكاء الأطفال. (تعديل وتقنين على: ٢٠١٦)، واستبعاد الأطفال ذوي مستويات الذكاء المرتفعة، وكذلك الأطفال

ذوي مستويات الذكاء المنخفضة.

٤- حصولهم على درجات منخفضة علي مقياس مهارات إدارة الحياة المصور.

٥- التأكد من عدم مشاركة أي طفل من أفراد العينة لأي برامج ترويحية سابقة.

تجانس العينة:

التجانس داخل المجموعة التجريبية:

بعد استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، تم حصر أعداد الأطفال الذين سيطبق عليهم البرنامج وبلغ عددهم (١٣) طفل (٦) من الذكور و (٧) من الإناث، ثم قامت الباحثتان بحساب التجانس بين متوسطات أطفال المجموعة التجريبية في متغيرات (الطول والوزن والعمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادى الثقافي الاجتماعى ومقياس المسح النيورولوجي السريع، وبطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية وأبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة والمقياس ككل) باستخدام مربع كا (Chi Square) والنتائج موضحة فى جدول (٢)

جدول (٢).

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على الطول والوزن والعمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الثقافي الاجتماعي ومقياس المسح النيورولوجي *السريع، وبطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية وأبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة والمقياس ككل*

المتغير	الانحراف المعياري	المتوسط	كا٢	الدلالة	درجة الحرية	حدود الدلالة	
						٠.٠١	٠.٠٥
الطول (سم)	٢.٠٦٣	١١٤.١٢	١.٦١٥	غير دالة	٩	٦٧،٢١	٩٢،١٦
الوزن (كجم)	١.٨٢٧	١٩.٨٨٤	٣.٦١٥	غير دالة	٧	٤٨،١٨	٠٧،١٤
العمر الزمني بالشهور	١.٦٩١	٦٨.٢٣١	١.٣٠٨	غير دالة	٥	٠٩،١٥	٠٧،١١
الذكاء	١.٤٤٦	١٩.٣٨٥	٥.٩٢٣	غير دالة	٥	١٥.٠٩	١١.٠٧
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي	٢.٢٢١	٨٠.٤٦٢	٢.٦١٥	غير دالة	٦	١٦.٨١	١٢.٥٩
أختبار المسح النيورولوجى السريع	٢.٤٠٩	٨٧.١٥٤	٣.٦٩٢	غير دالة	٦	١٦.٨١	١٢.٥٩

بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية	٤.٤٢٦	١٥٦.٣٨	١.١٥٤	غير دالة	٧	١٨.٤٨	١٤.٠٧

مقياس مهارات إدارة الحياة:

مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	١.٤٣٧	١٦.٣٠٨	١.٢٣١	غير دالة	٤	١٣.٢٨	٩.٤٩
مهارات إدارة الجانب العقلي	١.٣٧٧	١٥.٣٠٧	٣.٥٣٨	غير دالة	٤	١٣.٢٨	٩.٤٩
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	٠.٦٤١	١٤.٠٧٧	٤.٧٦٩	غير دالة	٢	٩.٢١	٥.٩٩
مهارات إدارة الجانب الصحي	١.٠٩٢	١٤.٢٣١	٠.٨٤٦	غير دالة	٣	١١.٣٥	٧.٨٢
مهارات إدارة الجانب المادي	٠.٤٨٠	١٢.٦٩٢	١.٩٢٣	غير دالة	١	٦.٦٤	٣.٨٤
المقياس ككل	٤.٢٦٩	٧٢.٦١٥	١.٦١٥	غير دالة	٩	٦٧،٢١	٩٢،١٦

يلاحظ من نتائج جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات كل من (الطول والوزن والعمر الزمني والذكاء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ومقياس المسح النيورولوجي السريع، وبطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية وأبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة والمقياس ككل)، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال في المتغيرات السابقة، حيث كانت جميع قيم (كا^{٢}) غير دالة إحصائياً.

أدوات البحث:

أ- أدوات جمع بيانات:

٦- مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. (إعداد وتقنين سعفان، وخطاب،٢٠١٦) ملحق (١)

٧- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن. (تعديل وتقنين على، ٢٠١٦) ملحق (٢)

٨- اختبار المسح النيورولوجى السريع (QNST). (إعداد وتقنين كامل، ٢٠٠٧) ملحق (٣)

٩- بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية. (إعداد أحمد، وبطرس،٢٠١٠) ملحق (٤)

ب- أدوات القياس:

١٠- مقياس مهارات إدارة الحياة المصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (إعداد الباحثتان) ملحق (٥)

ج- مواد المعالجة التجريبية:

١١- برنامج ترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز لتنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (اعداد الباحثتان) ملحق (٧)

أولاً: مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. (إعداد وتقنين سعفان، وخطاب،٢٠١٦):

الهدف من المقياس:

يعكس التحولات وسلوكيات التمدن في مجالات الحياة الثلاثة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة المصرية والعربية، وكذلك يعكس مدي الإنفتاح علي الثقافات الوافدة من تقنيات ومناهج تعليم وأفكار وإتجاهات تصف من خلاله توجهات وسلوكيات الاسرة .

وصف المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد وهي البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد الثقافي ويمثل كل بعد عدداً من المؤشرات الدالة علي كل مستوي من المستويات الثلاثة، وكل مؤشر له مستويات فرعية تمثل وجود المؤشر بمقدار معين يبدأ بوجوده كاملاً ثم الحد الأدني لوجوده وينتهي بعدم وجوده في أغلب المستويات الفرعية.

طريقة التصحيح:

يتكون المقياس من مقاييس فرعية ثلاثة: الاقتصادي، الاجتماعي، والثقافي، وكل مقياس فرعي له عبارات وكل عبارة لها بدائل (استجابات) تمثل وجود الظاهرة بمقدار معين، وتبدأ بوجودها كاملاً وتنتهي بوجودها بدرجة ضعيفة، أو عدم وجودها؛ ويلاحظ أن عدد بدائل الاستجابة يختلف من عبارة إلى عبارة أخرى؛ حسب طبيعة الظاهرة التي نقيسها، ولذلك يجيب المفحوص على كل مقياس فرعي بأن يقرأ كل عبارة تنتمي للبعد ثم يختار بديلاً واحداً من البدائل التي تقيس الظاهرة وذلك بوضع علامة (صح) أمام البديل أو المستوى الذي اختاره، وقد وضع درجات كل عبارة أمام العبارة تسهيلاً للتصحيح.

تقنين المقياس:

- صدق المقياس

قاما معدا المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الإرتباط بين المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه كالأتي بالنسبه للمستوي الاقتصادي تراوحت معاملات الإرتباط ما بين (٣٧،٠ – ٦٣،٠) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠١،٠) وبالنسبة للمستوي الاجتماعي تراوحت قيم معاملات الإرتباط ما بين (٦٧،٠ – ٨٢،٠) وكانت جميعها دالة احصائيا عند مستوي (٠١،٠) وبالنسبة للمستوي الثقافي تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٣٢. ٠ – ٦٠،٠) وكانت جميعها دالة احصائياً عند مستوي (٠١،٠) باستثناء العباره رقم (٥) كانت دالة عند (٠٥،٠) ومن ثم كانت معاملات الإرتباط داله عند مستوي (٠١،٠)، مما يدل علي صدق الاتساق الداخلي وصلاحية المقياس للتطبيق.

- ثبات المقياس

قاما معدا المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئه النصفية لحساب ثبات الاختبار وجاءت النتائج كالتالي: المستوي الاقتصادي بلغ معامل الفا كرونباخ (٨٦،٠) وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٨٣،٠ وجتمان ٧٩،٠)، أما

بالنسبة للمستوي الاجتماعي فقد بلغ معامل الفا كرونباخ (٨٢،٠) وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان ٨٠،٠ وجتمان ٧٩،٠)، أما بالنسبة للمستوي الثقافي فبلغ معامل الفا كرونباخ (٧٨، ٠) وطريقة التجزئه النصفية (سبيرمان (٧٦، ٠ وجتمان ٧٥،٠) ومن ثم فإن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات عالية مما يعطينا دلالة احصائية ومؤشراً واضحاً لثبات المقياس.

ثم قامت الباحثتان بحساب ثبات وصدق مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من خلال طريقة التجزئة النصفية، والتى من خلالها يتم تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلي نصفين متكافئين، وذلك بعد تطبيقة على مجموعة واحدة، ويقسم الأختبار بحيث يحتوى نصفه الأول علي الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجى، ويتم حساب معامل الأرتباط بين نصفي الأختبار، كما يتضح فى جدول (٣)

جدول (٣).

حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي

معامل الثبات	حجم العينة	الأبعاد	القيمة
معامل التجزئة النصفية Split-Half	٢٠	المستوي الاقتصادي	٠.٧٦٧
		المستوي الاجتماعي	٠.٩٤٨
		المستوي الثقافي	٠.٨١٧
		المقياس ككل	٠.٧٦٣

ويتضح من الجدول (٣) أن قيمة معامل الثبات لأبعاد المقياس بلغت (٠.٧٦٧- ٠.٩٤٨- ٠.٨١٧) وللمقياس الكلي بلغت (٠.٧٦٣) وهي قيم جيدة، تدل على التحقق والتأكد من ثبات المقياس ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن قياس

المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول للمقياس ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (٤)

جدول (٤)

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) لمقياس المستوي الاقتصادي الاجتماعي الثقافي

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	المستوي الاقتصادي	٢٠	**٠.٧٨٨	٠.٠٠١
	المستوي الاجتماعي		**٠.٦٣٧	٠.٠٠٣
	المستوي الثقافي		**٠.٦٥٧	٠.٠٠٢
	المقياس ككل		**٠.٦٢٣	٠.٠٠٣

من خلال نتائج جدول (٤) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والتطبيق الثاني لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس هو (٠.٧٨٨- ٠.٦٣٧- ٠.٦٥٧)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل هو (٠.٦٢٣) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن قياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي لدي أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ثانياً: صدق مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:

قامت الباحثتان بحساب صدق مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بأستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح فى جدول (٥)

جدول (٥).

الصدق التمييزي لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المستوي الاقتصادي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧٠٣	٠.٠٠٧
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المستوي الاجتماعي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧٣٩	٠.٠٠٦
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المستوي الثقافي	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٨٣٥	٠.٠٠٥
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧٨٥	٠.٠٥،٠
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٥) أن قيمة (Z) لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس هي (٢.٧٠٣- ٢.٧٣٩- ٢.٨٣٥)، وكذلك قيمة (Z) للمقياس ككل تساوي

(٢.٧٨٥)، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) الصدق البنائي لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، كما يتضح فى جدول (٦)

جدول (٦).

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي

البعد	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
المستوي الاقتصادي	٢٠	**٠.٦٦٨	٠.٠٠١
المستوي الاجتماعي		*٠.٤٨٣	٠.٠٣١
المستوي الثقافي		**٠.٦٩١	٠.٠٠١

يتضح من نتائج جدول (٦) أن قيمة معاملات الارتباط للابعاد الثلاثة للمقياس هي (٠.٦٦٨– ٠.٤٨٣- ٠.٦٩١) وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١ - ٠.٠٥) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبالتالي تمتُّع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

ثانياً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "RAVEN"(تعديل وتقنين على، ٢٠١٦).

وصف الاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب)، (ب) يشمل كل منها ١٢ بنداً، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر ٥,٥ إلي ١١ سنه كما تصلح للمتأخرين عقلياً وكبار السن، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي، وقد استخدمت الألوان

كخلفية للمشكلات لكي تجعل الإختبار أكثر تشويقاً ووضوحاً وإثارة لإنتباه الأطفال وتعتمد مشكلات القسم (أ) علي قدرة الفرد علي إكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يغير نمط الاستمرار علي أساس بعدين في نفس الوقت، ويعتمد النجاح في قسم (أب) علي قدرة الفرد علي إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي علي أساس الإرتباط المكاني، أما القسم (ب) فيعتمد حل مشكلاته علي فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب نمو قدرة الفرد علي التفكير المجرد.

تصحيح الإختبار:

- يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (١) درجة، والسؤال الذى لم يجيب عنه يوضع له (٠).

- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص.

- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء:

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب ل (قائمة المعايير الميئينية) لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذى يندرج فيه المفحوص.

- وبعد معرفة الدرجة الميئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

الخصائص السيكومتريه للإختبار:

صدق الإختبار:

قام علي، (٢٠١٦) بتقنيين الإختبار علي عينه من الافراد المصريين في الفئات العمريه المختلفه (٥،٥ – ٤،٦٨) وقد تراوحت معاملات الإرتباط بين الإختبار وبعض المقاييس الفرعية لإختبار وكسلر ومتاهات بورتيوس، ولوحه سيجان ما بين (٢٨،٠ – ٥٢،٠) كما تم حساب معاملات الإرتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس وتراوحت بين (٤٥،٠ – ٧٣،٠)، وحساب معاملات الإرتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس والدرجه الكليه وتراوحت بين (٨٧،٠ – ٩٣،٠) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوي (٠١،٠).

ثبات الإختبار:

تم حساب ثبات الإختبار علي العينات المصريه باستخدام معادله كودر – ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها (٨٥،٠) وهي قيمه مقبوله للثبات.

ثم قامت الباحثتان بحساب ثبات وصدق مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن من خلال طريقة التجزئة النصفية، والتى من خلالها يتم تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلي نصفين متكافئين، وذلك بعد تطبيقة على مجموعة واحدة، ويقسم الأختبار بحيث يحتوى نصفه الأول علي الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجى، ويتم حساب معامل الأرتباط بين نصفي الأختبار، كما يتضح فى جدول (٧)

جدول (٧).

حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

معامل الثبات	حجم العينة	بنود المقياس	القيمة
معامل التجزئة النصفية Split-Half	٢٠	٣٦	٠.٧٠٥

ويتضح من الجدول (٧) أن قيمة معامل الثبات لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن بلغت (٠.٧٠٥) وهي قيمة جيدة، تدل على التحقق والتأكد من ثبات المقياس ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوى الذكاء لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين

درجات التطبيق الأول للمقياس ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (٨)

جدول (٨).

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	مفردات المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	مجموعة (أ)	٢٠	١٢	**٠.٨٨٢	٠.٠٠١
	مجموعة (أب)		١٢	**٠.٩١٣	٠.٠٠١
	مجموعة (ب)		١٢	**٠.٨٩١	٠.٠٠١
	المقياس الكلي		٣٦	**٠.٨٥١	٠.٠٠١

من خلال نتائج جدول (٨) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن والتطبيق الثاني لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس هو (٠.٨٨٢ - ٠.٩١٣- ٠.٨٩١)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل هو (٠.٨٥١) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوى الذكاء لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ثانياً: صدق مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:

قامت الباحثتان بحساب صدق مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن بأستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام

اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح فى جدول (٩)

جدول (٩).

الصدق التمييزي لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	متوسطا لرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مجموعة (أ)	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٨٥	٠.٠٠٧
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
مجموعة(أب)	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧٣٩	٠.٠٠٦
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
مجموعة (ب)	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٦٨	٠.٠٠٨
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٩٤	٠٠٧،٠
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٩) أن قيمة (Z) لكل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس هي (٢.٦٨٥- ٢.٧٣٩- ٢.٦٦٨)، وكذلك قيمة (Z) للمقياس ككل تساوي (٢.٦٩٤)، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) الصدق البنائي لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن، كما يتضح فى جدول (١٠)

جدول (١٠).

الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن

البعد	حجم العينة	مفردات المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
مجموعة (أ)	٢٠	١٢	**٠.٧٨٣	٠.٠٠١
مجموعة (أب)		١٢	**٠.٨٤٦	٠.٠٠١
مجموعة (ب)		١٢	**٠.٨٣٣	٠.٠٠١

يتضح من نتائج جدول (١٠) أن قيمة معاملات الارتباط للابعاد الثلاثة للمقياس هي (٠.٧٨٣ – ٠.٨٤٦ - ٠.٨٣٣) وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبالتالي تمتُع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

ثالثاً: اختبار المسح النيورولوجى السريع (*QNST*). (إعداد وتقنين كامل، ٢٠٠٧).

تعريف بالاختبار:

من الأساليب الفردية المختصرة (يستغرق ٢٠ دقيقة في تطبيقه)، وهذا الاختبار لفرز التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم، حيث إنه وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجى في علاقته بالتعلم، ويتضمن الاختبار سلسلة من المهام المختصرة المشتقة من الفحص النيورولوجى للأطفال، وتتسم بالسرعة وسهولة التطبيق، دون أن يقع أي نوع من التهديد أو الضرر إطلاقاً على المفحوص.

وصف الاختبار:

يتضمن اختبار "المسح النيورولوجى السريع للأطفال" سلسلة مكونة من (١٥) مهمة (Task)، قابلة للملاحظة الموضوعية؛ لتساعد في التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم (Learning Disability)، ويبدأ عمرهم من خمس سنوات، وكوسيلة للتعرف المبكر على الأطفال ذوى صعوبات التعلم، قد ثبت أنه على درجة كبيرة من الفاعلية.

الدرجة الكلية:

يتم الحصول على الدرجة الكلية للاختبار عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها الطفل في الاختبارات الفرعية الخمسة عشر، وتصنف الدرجة على الاختبار إلى ثلاثة أقسام، لكل منها دلالته:-

* **الدرجة المرتفعة (High Score):** تزيد عن (٥٠)، وتشير إلى أن الطفل يحتمل أن يعانى من مشكلات في التعلم، ولا بد أن تشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى ارتفاع درجات الاختبارات الفرعية.

* **درجة الشك (Suspicious Score):** من (٢٥ – ٥٠)، وتشير إلى وجود عرض أو أكثر سواء أكان عرضاً خاصاً بالنمو أم عرضاً عصبياً وفقاً لعمر الطفل.

* **الدرجة العادية (Normal Score):** (من ٢٥ درجة فأقل)، تشير إلى السواء، وعادة لا تتضمن الاختبارات الفرعية أي درجة تقع في حدود اللاسواء (مرتفعة).

صدق الاختبار:

<u>* الصدق من خلال محك خارجي:</u>

تم حساب الصدق من خلال حساب *معامل* الارتباط بين الدرجات الفرعية للمهام بالنسبة للاختبار الحالي، وكذلك الدرجة الكلية والدرجات الفرعية والكلية لمقياس تقدير سلوك التلميذ؛ لفرز حالات صعوبات التعلم، كما يتضح في جدول (١١)

جدول (١١).

صدق المحك لاختبار المسح النيورولوجي السريع

المحك / الاختبار	الفهم السماعي	اللغة المنطوقة	التوجه المكاني	CO	PB	الدرجة الكلية
المسح النيورولوجى السريع	٠.٨٣٤-	٠.٨٦٧-	٠.٧٣٠-	٠.٦٧٤-	٠.٨٥٣-	٠.٨٧٤-

وحيث إن انخفاض الدرجة على اختبار المسح النيورولوجى يشير إلى عدم وجود صعوبات في التعلم، فإن الارتباط بين درجات الاختبار والمحك يجب أن تكون سالبة، ومن ثم فإن العلاقة بين درجات الاختبار والمحك علاقة عكسية، بمعنى أن ارتفاع الدرجة على اختبار المسح النيورولوجى السريع، يقابله انخفاض درجة نفس الفرد على مقياس المحك، وحيث إن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحك (اختبار الفرز) والدرجة الكلية لاختبار المسح النيورولوجى قد بلغت (-٠.٨٧٤)، فإن ذلك يشير إلى ارتفاع قيمة الصدق، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار المسح النيورولوجى والدرجات الفرعية للمحك ما بين (-٠.٦٧٤) و (-٠.٨٦٧)، فإن هذا يؤكد صدق الاختبار الحالي.

ثبات الاختبار:

الثبات باستخدام معادلة "ألفاكرونباخ":

تم حساب الثبات بحساب قيمة "ألفا كرونباخ" وقد تبين أنها تساوى (٠.٦٧٥)، وهى درجة مقبولة للثبات ككل.

ثم قامت الباحثتان بحساب ثبات وصدق اختبار المسح النيورولوجى السريع باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات اختبار المسح النيورولوجى السريع من خلال طريقة التجزئة النصفية، والتى من خلالها يتم تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلي نصفين متكافئين، وذلك بعد تطبيقة على مجموعة واحدة، ويقسم الأختبار بحيث يحتوى نصفه الأول علي الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجى، ويتم حساب معامل الأرتباط بين نصفي الأختبار، كما يتضح فى جدول (١٢)

جدول (١٢).

حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية)لاختبار المسح النيورولوجي السريع

معامل الثبات	حجم العينة	القيمة
معامل التجزئة النصفية Split-Half	٢٠	٠.٨٢٨

ويتضح من جدول (١٢) أن قيمة معامل الثبات لاختبار المسح النيورولوجي السريع بلغت (٠.٨٢٨) وهي قيمة جيدة، تدل على التحقق والتأكد من ثبات المقياس ودقته فيما يزودنا به من معلومات.

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات اختبار المسح النيورولوجي السريع من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول للمقياس ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (١٣)

جدول (١٣)

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) لاختبار المسح النيورولوجي السريع

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	مهارة اليد	٢٠	**٠.٥٧٧	٠.٠٠٨
	التعرف على الشكل وتكوينه		**٠.٨٦٧	٠.٠٠١
	التعرف على الشكل براحة اليد		*٠.٤٦٤	٠.٠٣٩
	تتبع العين لمسار حركة الأشياء		**٠.٧٠٩	٠.٠٠١
	نماذج الصوت		**٠.٦٠١	٠.٠٠٥
	التصويب بالإصبع على الأنف		**٠.٦٩٧	٠.٠٠١
	دائرة الإصبع والإبهام		**٠.٧٢٦	٠.٠٠١
	الإثارة المتزامنة (التلقائية)		**٠.٥٩٦	٠.٠٠٦
	العكس السريع لحركات اليد المتكررة		*٠.٤٥٢	٠.٠٤٥
	مد الذراع والأرجل		**٠.٦٠٨	٠.٠٠٤
	المشي بالترادف		**٠.٧٢٤	٠.٠٠١

	الوقوف على رجل واحدة		٠.٥٢٨*	٠.٠١٧
	الوثب		٠.٥٠٤*	٠.٠٢٣
	التمييز بين اليمين – اليسار.		٠.٥١٤*	٠.٠٢٠
	الملاحظات السلوكية غير المنتظمة		٠.٤٤٨*	٠.٠٤٨
	المقياس الكلي		٠.٥٢٨*	٠.٠١٧

من خلال نتائج جدول (١٣) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد أختبار المسح النيورولوجي السريع تراوحت ما بين هو (٠.٤٤٨ - ٠.٨٦٧)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل هو (٠.٥٢٨) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١ - ٠.٠٥)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات المقياس فيما يزودنا به من معلومات.

ثانياً: صدق اختبار المسح النيورولوجي السريع:

قامت الباحثتان بحساب صدق اختبار المسح النيورولوجي السريع بأستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لاختبار المسح النيورولوجي السريع:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح فى جدول (١٤)

جدول (١٤).

الصدق التمييزي لاختبار المسح النيورولوجي السريع باستخدام اختبار مان وتني

الاختبار	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المسح النيورولوجي السريع	الإرباعي الأدنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧٣٠	٠٠٦،٠
	الإرباعي الأعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٤) أن قيمة (Z) تساوي (٢.٧٣٠)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

رابعاً: بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية. (إعداد أحمد، وبطرس،٢٠١٠)

الهدف من البطارية:

تهدف البطارية إلي التعرف علي صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في مرحلة الروضة وتحديدها وقياسها.

وصف البطارية:

تشمل البطارية على أربعة عمليات معرفية طبقاً لنظرية Pass، وهي: الانتباه، والمعالجة المعرفية (المتتابعة- المتزامنة)، والتخطيط، وتتناول (١٥) اختبار فرعى تم تصميمها في صورة خريطة ذهنية، بهدف تشخيص جوانب القوة و جوانب الضعف لدى الاطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في المرحلة العمرية (٤-٦) سنوات.

طريقة التطبيق:

تصلح هذه البطارية للتطبيق الفردي على أطفال الروضة، ويقوم بالتطبيق المعلمة أو الأم، وتحتوي كراسة الأسئلة على التعليمات الخاصة بالتطبيق، حيث يقوم الفاحص بملئ البيانات الأولية للمفحوص وقراءة التعليمات بدقة، ثم يقوم بوضع علامة (صح) أمام اختيار الطفل.

طريقة التصحيح:

يمنح الطفل درجة واحدة علي كل استجابة صحيحة، فالحاصل على درجة أقل من النهاية الصغرى فإنه يعانى من صعوبات التعلم، حيث أن الطفل الحاصل على أقل من (٦٠%) من النهاية العظمى أو حاصل على درجة اقل من (٦٠%) على كل اختبار من مكونات البطارية فإنه يعانى من صعوبات التعلم النمائية، أى أن الطفل الحاصل على درجة أقل من (١٨٠) درجة على البطارية ككل أو حاصل على درجة أقل من (١٢) درجة في كل أختبار على حدة فإنه يعانى من صعوبات التعلم النمائية.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق البطارية:

تم إيجاد معامل الصدق لمكونات البطارية لتشخيص أطفال الروضة ذوى صعوبات التعلم باستخدام المحك الخارجي، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين هذه البطارية والمحك، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٩ - ٠.٨٤)، ويوضح ذلك أن معاملات الصدق بطريقة المحك الخارجي مرتفعة مما يدل على صدق البطارية.

ثبات البطارية:

تم حساب ثبات البطارية باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها بين (٠.٨٠ - ٠.٨٧)، ويوضح ذلك ارتفاع قيم معامل الثبات مما يدل على ثبات البطارية، كما تم استخدام إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعان لإيجاد معامل الثبات، وقد تراوحت بين (٠.٨٠- ٩٦)، ويوضح ذلك ارتفاع قيم معامل الثبات مما يدل على ثبات البطارية.

ثم قامت الباحثتان بحساب ثبات وصدق بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية من خلال طريقة التجزئة النصفية، والتى من خلالها يتم تجزئة مكونات البطارية المطلوب تعيين معامل ثباتها إلي نصفين متكافئين، وذلك بعد تطبيقها على مجموعة واحدة، وتقسم البطارية بحيث يحتوى نصفه الأول علي الفقرات ذات الترتيب الفردي، والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجى، ويتم حساب معامل الأرتباط بين نصفي الأختبار، كما يتضح فى جدول (١٥)

جدول (١٥).

حساب معامل الثبات (التجزئة النصفية) لبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية

معامل الثبات	حجم العينة	الأبعاد	القيمة
معامل التجزئة النصفية Split-Half	٢٠	الانتباه	٠.٧٧٠
		المعالجة المعرفية المتتابعة	٠.٧٢٠
		المعالجة المعرفية المتزامنة	٠.٦٥٤
		التخطيط	٠.٧٦٢
		المقياس الكلي	٠.٧٣٩

ويتضح من جدول (١٥) أن قيمة معامل الثبات لأبعاد البطارية بلغت (٠.٧٧٠ -٠.٧٢٠ -٠.٦٥٤ - ٠.٧٦٢) وللبطارية ككل بلغت (٠.٧٣٩) وهي قيم جيدة، تدل على التحقق والتأكد من ثبات البطارية ودقتها فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوى صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال.

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول للبطارية ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (١٦)

جدول (١٦).

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	الانتباه	٢٠	**٠.٨٥٦	٠.٠٠١
	المعالجة المعرفية المتتابعة		**٠.٩١٤	٠.٠٠١
	المعالجة المعرفية المتزامنة		**٠.٧٩٤	٠.٠٠١
	التخطيط		**٠.٧١٤	٠.٠٠١
	المقياس ككل		**٠.٧٦٥	٠.٠٠١

من خلال نتائج جدول (١٦) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لكل بعد من الأبعاد الأربعة لبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية هو (٠.٨٥٦- ٠.٩١٤- ٠.٧٩٤ - ٠.٧١٤)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للبطارية ككل هو (٠.٧٦٥) وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات البطارية فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوى صعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال.

ثانياً: صدق بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية:

قامت الباحثتان بحساب صدق بطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية بأستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية.

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الأدنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام

اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح فى جدول (١٧)

جدول (١٧).
الصدق التمييزي لبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	متوسطا لرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الانتباه	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٢٧	٠.٠٠٩
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المعالجة المعرفية المتتابعة	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٣٥	٠.٠٠٨
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المعالجة المعرفية المتزامنة	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧١٢	٠.٠٠٧
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
التخطيط	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٨٥	٠.٠٠٧
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦١٩	٠٠٩،٠
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (١٧) أن قيمة (Z) لكل بعد من الأبعاد الأربعة للبطارية هي (٢.٦٢٧- ٢.٦٣٥- ٢.٧١٢ - ٢.٦٨٥)، وكذلك قيمة (Z) للبطارية ككل تساوي (٢.٦١٩)، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع البطارية بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) الصدق البنائي لبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية:

تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد البطارية والدرجة الكلية، لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية، كما يتضح فى جدول (١٨)

جدول (١٨).
الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لبطارية ذوى صعوبات التعلم النمائية

البعد	حجم العينة	معامل الارتباط	الدلالة
الانتباه	٢٠	*٠.٥٤٧	٠.٠١٣
المعالجة المعرفية المتتابعة		**٠.٦٤٤	٠.٠٠٢
المعالجة المعرفية المتزامنة		**٠.٧٢٤	٠.٠٠١
التخطيط		**٠.٦٩١	٠.٠٠١

يتضح من نتائج جدول (١٨) أن قيمة معاملات الارتباط للابعاد الأربعة للبطارية هي (٠.٥٤٧– ٠.٦٤٤- ٠.٧٢٤ - ٠.٦٩١) وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١ - ٠.٠٥) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد البطارية والدرجة الكلية وبالتالي تمتُّع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

خامساً: مقياس مهارات إدارة الحياة المصور للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (إعداد الباحثتان)

الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف علي مدي ما يمتلكه الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية من مهارات إدارة الحياة، وذلك قبل تطبيق البرنامج الترويحي القائم علي التعلم المستند إلي التحفيز وبعده؛ لمعرفة مدي فعالية البرنامج في تنمية مهارات إدارة الحياة لديهم.

وصف المقياس:

يتكون مقياس مهارات إدارة الحياة من (٥٠) موقفاً مصوراً، موزعة علي خمسة أبعاد رئيسية لمهارات إدارة الحياة وهي (مهارات إدارة الجانب الاجتماعي، مهارات إدارة الجانب العقلي، مهارات إدارة الجانب الانفعالي، مهارات إدارة الجانب الصحي، مهارات إدارة الجانب المادي الاقتصادي)، كما أن لكل بعد محورين، بحيث اشتمل كل بعد من الأبعاد الخمسة علي (١٠) مواقف مصورة،

وبناءاً عليه قامت الباحثتان بإعداد الصورة النهائية للمقياس وذلك بإعادة ترتيب مواقف المقياس بصورة تبادلية للأبعاد الخمسة بحيث لا يكون هناك موقفين متتاليين يقيسان نفس البعد، كما هو موضح بجدول (١٩)

جدول (١٩)

يوضح أبعاد ومحاور مقياس مهارات إدارة الحياة المصور وعدد وأرقام المواقف فى كل بعد

أبعاد مهارات إدارة الحياة	المهارات الفرعية	أرقام المواقف	عدد المواقف
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	الاستقلالية	١-٦-١١-١٦-٢١-٢٦-٣١-٣٦-٤١-٤٦	١٠
	توكيد الذات		
مهارات إدارة الجانب العقلي	حل المشكلات	٢-٧-١٢-١٧-٢٢-٢٧-٣٢-٣٧-٤٢-٤٧	١٠
	اتخاذ القرار		
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	إدارة الإنفعالات	٣-٨-١٣-١٨-٢٣-٢٨-٣٣-٣٨-٤٣-٤٨	١٠
	إدارة الأزمات والكوارث		
مهارات إدارة الجانب الصحي	التوعية والسلامة المرورية	٤-٩-١٤-١٩-٢٤-٢٩-٣٤-٣٩-٤٤-٤٩	١٠
	الوعي الوقائي الصحي		
مهارات إدارة الجانب المادي الإقتصادي	الإدخار والإنفاق	٥-١٠-١٥-٢٠-٢٥-٣٠-٣٥-٤٠-٤٥-٥٠	١٠
	ترشيد الاستهلاك		

أبعاد مهارات إدارة الحياة التى يتضمنها المقياس:

١- **البعد الأول: مهارات إدارة الجانب الاجتماعي.** يقيس مدي قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي الاعتماد علي نفسه في تلبية احتياجاته دون طلب المساعدة من الأخرين، والدفاع عن حقوقة، والمحافظة علي ممتلكات الأخرين، والتعبير عن الجوانب السلوكية الإيجابية، لكى يتمكن من التفاعل الإجتماعي الناجح مع الأخرين.

٢- **البعد الثاني: مهارات إدارة الجانب العقلي.** يقيس مدي قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي حل المشكلات التي تواجهه فى حياته اليومية، وإتخاذ القرارات المناسبة والاختيار بين عدد من البدائل لتحقيق هدف معين وفقا لقدراته الخاصة، وتحمل مسئولية تلك القرارات.

٣- **البعد الثالث: مهارات إدارة الجانب الانفعالي.** يقيس مدي قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي السيطرة والتحكم في أنفعالاتة في المواقف الحياتية المختلفة، ومواجهة المواقف المفاجئة والعقبات لتقليل الضرر والمخاطر التي تقف أمامه.

٤- **البعد الرابع: مهارات إدارة الجانب الصحي.** يقيس مدي قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي الإلمام بكل ما يتعلق بالسلامة المرورية من إشارات وقواعد وأداب وتعليمات المرور، وكيفية الحفاظ علي صحته ووقايتها من الأمراض والأوبئة.

٥- **البعد الخامس: مهارات إدارة الجانب المادي الاقتصادي.** يقيس مدي قدرة الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية علي الاحتفاظ بجزء من المال ليستفيد منه وقت الحاجة، وكذلك التصرف في أمواله بطريقة معتدله، والتوفير في استهلاك الموارد الضرورية للحياة اليومية كالماء والغذاء والكهرباء وعدم الأسراف في استخامها.

خطوات تصميم المقياس:

قامت الباحثتان بإعداد المقياس المصور لمهارات إدارة الحياة للطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية وفق الخطوات التالية:

١- الإطلاع على البحوث والدراسات المرجعية، والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث للإستفادة منها فى إعداد المقياس الحالى، ولم تجد الباحثتان - فى حدود علمهما - أى مقاييس لتحقيق هذا الهدف فى ضوء خصائص عينة البحث الحالي.

٢- تم وضع التعريف الإجرائي لمهارات إدارة الحياة فى ضوء الإطلاع على القراءات النظرى والدراسات المرجعية وتحديد أبعاد ومحاور المقياس اللازمة لتنمية مهارات إدارة الحياة لدي الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية وهي: (مهارة

إدارة الجانب الاجتماعي، مهارة إدارة الجانب العقلي، مهارة إدارة الجانب الانفعالي، مهارة إدارة الجانب الصحي، مهارة إدارة الجانب المادي الإقتصادي).

٣- الإطلاع على عدد من المقاييس والاستبيانات التى ساهمت بدورها فى إعداد مقياس مهارات إدارة الحياة المصور للطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية وهى كالتالى: مقياس مهارات إدارة الحياة إعداد **قابل** (٢٠١٤)، مقياس إدارة الحياة للأطفال ذوي إضطراب النطق إعداد **الشحات** (٢٠١٨)، مقياس المهارات الحياتية المصور للأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم إعداد **طلبة** (٢٠١٨)، مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة إعداد **فراج** (٢٠١٩)، وقد استفادت **الباحثتان** من هذه المقاييس عند إعداد مقياس البحث الحالي في التعرف علي أبعاد مهارات إدارة الحياة الأكثر مناسبة لطبيعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، كذلك التحديد الإجرائي لكل بعد من هذه الأبعاد علي حده، وأيضاً صياغة مجموعة من المواقف التي يمكن أن يقيسها هذا البعد، بالأضافة إلي تحديد طريقة تطبيق المقياس وطريقة تصحيحه.

٤- راعت الباحثتان عند تصميم المقياس أن يكون مصوراً وأن تكون بنوده مرتبطة ببيئة الطفل.

٥- تم إعداد المقياس فى صورته الأوليه وتم حساب الصدق والثبات حتى وصل إلى صورته النهائية.

تعليمات المقياس:

لكى يتم إجراء الاختبار بطريقة صحيحة لابد من تنفيذ التعليمات المحددة له والتى تتمثل فيما يلى:-

١- يطبق الأختبار بطريقة فردية.

٢- تهيئة جو من الألفة والمحبة بين الباحثة والطفل قبل تطبيق المقياس.

٣- توفير المكان المناسب لتطبيق المقياس بعيداً عن أى مشتتات للانتباه.

٤- توفير فترة راحة خلال التطبيق حتى لا يشعر الطفل بالملل.

٥- تبسيط أسلوب المواقف المصورة حتى يفهمها الطفل فمهماً جيداً.

زمن تطبيق المقياس:

قامت الباحثتان بتحديد (٥٠) دقيقة لكل طفل، وذلك كمتوسط للزمن الذي استغرقة الأطفال في التجربة الاستطلاعية وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{زمن تطبيق المقياس} = \frac{\text{زمن أسرع طفل} + \text{زمن أبطء طفل}}{٢}$$

مع إعطاء الطفل (٥) دقائق راحة في منتصف فترة تطبيق المقياس، وبالتالي فإن الزمن الكلى اللازم لتطبيق المقياس (٥٥) دقيقة.

طريقة تطبيق المقياس:

يتم تطبيق المقياس بشكل فردى حيث يتم مقابلة كل طفل على حده، وتقوم الباحثة بعرض المواقف المصورة المكونة للمقياس على الطفل ذوي صعوبات التعلم، وتقوم بشرحها وتوضيحها له، مع توجيه السؤال والاختيارات الخاصة به بصوت واضح، ثم يطلب من الطفل اختيار الإجابة إما بالذكر أو الإشارة على الصورة المعبرة عن إجابته.

طريقة تصحيح المقياس وتقدير الدرجات:

تكون المقياس من (٥٠) موقفاً مصوراً بحيث شملت جميع الأبعاد الفرعية للمقياس، وقد تم إعداد مفتاحاً لتصحيح المقياس ليسهل عملية التصحيح، حيث تم إعطاء درجة واحدة فى حالة اختيار الطفل البديل المصور السلبي، ودرجتان فى حالة اختيار الطفل البديل المصور المحايد، وثلاث درجات فى حالة اختيار الطفل البديل المصور الإيجابي، وبذلك تكون الدرجة القصوي التي يحصل عليها الطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية عل مقياس إدارة الحياة المصور (١٥٠) درجة، والدرجة الصغري للمقياس (٥٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور:

أولا: ثبات مقياس مهارات إدارة الحياة المصور:

قامت الباحثتان بحساب ثبات مقياس مهارات إدارة الحياة المصور باستخدام الطرق التالية:

(أ) حساب الثبات من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات مقياس مهارات إدارة الحياة المصور من خلال طريقة ألفا كرونباخ، حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلي أجزاء بطرق مختلفة وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الأختبار، وتم استخدام معامل ألفا لأن الاستجابة لبنود المقياس ليست ثنائية، وذلك كما يوضحه جدول (٢٠)

جدول (٢٠)
حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور

معامل الثبات	الأبعاد	حجم العينة	مواقف المقياس	معامل ألفا كرونباخ
معامل ألفا كرونباخ Alpha	مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	٢٠	١٠	٠.٨٤
	مهارات إدارة الجانب العقلي		١٠	٠.٨٨
	مهارات إدارة الجانب الانفعالي		١٠	٠.٧٤
	مهارات إدارة الجانب الصحي		١٠	٠.٧٨
	مهارات إدارة الجانب المادي		١٠	٠.٧١
	المقياس ككل		٥٠	٠.٧٦

ويتضح من جدول (٢٠) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة المصور تراوحت ما بين (٠.٧١ – ٨٨،٠)، كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٧٦،٠)، وهذه القيم جيدة حيث انها أكبر من (٧٠،٠)، مما يدل على ثبات مقياس مهارات إدارة الحياة المصور ككل وجميع أبعاده الفرعية ودقته فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوي مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية

(ب) حساب الثبات من خلال استخدام طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس مهارات إدارة الحياة المصور من خلال إتباع طريقة إعادة التطبيق، والتي من خلالها تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول للمقياس ودرجات التطبيق الثاني، وذلك كما يوضحه جدول (٢١)

جدول (٢١)

حساب الثبات من خلال معامل الارتباط (إعادة التطبيق) لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور

معامل الارتباط	الأبعاد	حجم العينة	مواقف المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ارتباط بيرسون Pearson	مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	٢٠	١٠	**٠.٨٧٥	٠.٠٠١
	مهارات إدارة الجانب العقلي		١٠	**٠.٨٢٩	٠.٠٠١
	مهارات إدارة الجانب الانفعالي		١٠	**٠.٨٩٤	٠.٠٠١
	مهارات إدارة الجانب الصحي		١٠	**٠.٨٥٨	٠.٠٠١
	مهارات إدارة الجانب المادي		١٠	**٠.٩١٤	٠.٠٠١
	المقياس ككل		٥٠	**٠.٩٧٥	٠.٠٠١

من خلال نتائج جدول (٢١) يتضح أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لكل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور هو (٠.٨٧٥- ٠.٨٢٩- ٠.٨٩٤- ٠.٨٥٨- ٠.٩١٤)، كما أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل هو (٠.٩٧٥) وهي قيم جميعها مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على قوة الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أثناء إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية للبحث، وبالتالي الدلالة على ارتفاع ثبات المقياس فيما يزودنا به من معلومات عن قياس مستوى مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

ثانياً: صدق مقياس مهارات إدارة الحياة المصور:

قامت الباحثتان بحساب صدق مقياس مهارات إدارة الحياة المصور باستخدام الطرق التالية:

(أ) الصدق البنائي لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور:

قامت الباحثتان بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، وبين درجة الموقف ودرجة البعد الذي ينتمي إليه لحساب الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور، وجدول (٢٣)، (٢٤) يوضحا ذلك.

جدول (٢٣).

معامل الاتساق الداخلي للبعد مع المجموع الكلي لأبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة المصور

البعد	حجم العينة	مواقف المقياس	معامل الارتباط	الدلالة
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	٢٠	١٠	**٠.٩٤٠	٠.٠٠١
مهارات إدارة الجانب العقلي		١٠	*٠.٩٢١	٠.٠٠١
مهارات إدارة الجانب الانفعالي		١٠	**٠.٨٧٤	٠.٠٠١
مهارات إدارة الجانب الصحي		١٠	**٠.٩١٥	٠.٠٠١
مهارات إدارة الجانب المادي		١٠	**٠.٩١٨	٠.٠٠١

يتضح من نتائج جدول (٢٣) تراوح معدل الارتباط لأبعاد المقياس الخمس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٨٧٤ – ٠.٩٤٠) وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين بنود أبعاد المقياس والدرجة الكلية وبالتالي تمتُّع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

جدول (٢٤).

معامل الاتساق الداخلي للمواقف مع البعد الذي تنتمي إليه لأبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة المصور

البعد الأول مهارات إدارة الجانب الاجتماعي			البعد الثاني مهارات إدارة الجانب العقلي			البعد الثالث مهارات إدارة الجانب الانفعالي		
م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة
١	**٠.٦١٨	٠.٠٠٤	١	**٠.٥٧٦	٠.٠٠٨	١	**٠.٦٠٢	٠.٠٠٥
٢	*٠.٤٦٤	٠.٠٣٩	٢	*٠.٤٦٧	٠.٠٣٨	٢	*٠.٤٥٨	٠.٠٣٠
٣	*٠.٥٥٠	٠.٠١٢	٣	**٠.٦١٩	٠.٠٠٤	٣	**٠.٦٥٥	٠.٠٠٢
٤	**٠.٦٧٤	٠.٠٠١	٤	**٠.٦٣٧	٠.٠٠٣	٤	*٠.٥١٨	٠.٠١٩
٥	*٠.٤٥٠	٠.٠٤٦	٥	*٠.٥٣٣	٠.٠١٥	٥	*٠.٤٨٦	٠.٠٣٠
٦	*٠.٥٣٩	٠.٠١٤	٦	**٠.٦٠٧	٠.٠٠٥	٦	*٠.٥٤١	٠.٠١٤
٧	**٠.٧٠٣	٠.٠٠١	٧	*٠.٤٩١	٠.٠٢٨	٧	*٠.٤٩٢	٠.٠٢٨
٨	**٠.٦٥٢	٠.٠٠٢	٨	**٠.٧٠٤	٠.٠٠١	٨	**٠.٥٨٥	٠.٠٠٧
٩	**٠.٦١٨	٠.٠٠٤	٩	**٠.٥٠٩	٠.٠٢٢	٩	*٠.٤٩٢	٠.٠٢٨
١٠	*٠.٤٨٢	٠.٠٣١	١٠	**٠.٦٠١	٠.٠٠٥	١٠	*٠.٥١٢	٠.٠١٨

البعد الرابع مهارات إدارة الجانب الصحي			البعد الخامس مهارات إدارة الجانب المادي		
م	معامل الارتباط	الدلالة	م	معامل الارتباط	الدلالة
١	*٠.٤٧٣	٠.٠٣٥	١	**٠.٦٣٠	٠.٠٠٣
٢	*٠.٤٦٨	٠.٠٣٧	٢	**٠.٧١٤	٠.٠٠١
٣	*٠.٤٨٢	٠.٠٣١	٣	*٠.٥٤٨	٠.٠١٢
٤	**٠.٦٦٢	٠.٠٠١	٤	**٠.٦٧٩	٠.٠٠١
٥	**٠.٥٦٦	٠.٠٠٩	٥	*٠.٥١٥	٠.٠٢٠
٦	**٠.٥٧٩	٠.٠٠٧	٦	**٠.٥٧٠	٠.٠٠٩
٧	*٠.٥٤١	٠.٠١٤	٧	*٠.٥٠٣	٠.٠٢٤
٨	**٠.٥٧٩	٠.٠٠٧	٨	*٠.٥٣٢	٠.٠١٦
٩	**٠.٦٨٢	٠.٠٠١	٩	**٠.٦٧٤	٠.٠٠١
١٠	*٠.٤٨٢	٠.٠٣١	١٠	**٠.٦٣١	٠.٠٠٣

يتضح من نتائج جدول (٢٤) تراوح معدل الارتباط بين درجة الموقف ودرجة البعد الذي ينتمي إليه ما بين (٠.٤٥٠ – ٠.٧١٤) وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١- ٠.٠٥) مما يدل على وجود ارتباط دال إحصائياً بين درجة الموقف ودرجة البعد وبالتالي تمتُع المقياس بدرجة عالية من الصدق، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

(ب) الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور:

تم حساب الصدق التمييزي من خلال مقارنة الإرباعي الادنى للدرجات والإرباعي الأعلى، ثم حساب دلالة الفروق بين تلك الدرجات من خلال استخدام اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة، كما يتضح فى جدول (٢٢)

جدول (٢٢).

الصدق التمييزي لمقياس مهارات إدارة الحياة المصور باستخدام اختبار مان وتني

البعد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمه (Z)	مستوى الدلالة
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧١٢	٠.٠٠٧
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
مهارات إدارة الجانب العقلي	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠٠٥
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٩٤	٠.٠٠٧
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		

مهارات إدارة الجانب الصحي	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٧١٢	٠.٠٠٧
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
مهارات إدارة الجانب المادي	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦٦٨	٠.٠٠٨
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		
المقياس ككل	الإرباعي الادنى (الفئة الدنيا)	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	٢.٦١٩	٠٠٩،٠
	الإرباعي الاعلى (الفئة العليا)	٥	٨.٠٠	٤٠.٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٢٢) أن قيمة (Z) لكل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس هي (٢.٧١٢- ٢.٨٠٥- ٢.٦٩٤- ٢.٧١٢- ٢.٦٦٨)، وكذلك قيمة (Z) للمقياس ككل تساوي (٢.٦١٩)، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق تمييزي قوي، وهذا يؤكد صلاحيته للتطبيق.

سادساً: برنامج ترويحي باستخدام التعلم المستند إلي التحفيز لتنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. (اعداد الباحثتان)

قامت الباحثتان بإعداد مجموعة من الأنشطة والألعاب الترويحية تهدف إلي الشعور بالسعادة والسرور والإعتماد علي النفس للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وإكسابهم مهارات وقيم إيجابية لإدارة الحياة لديهم وتساعدهم علي مواجهة مشكلاتهم والتخلص منها وتزيد من قدرتهم علي إستثمار مهاراتهم وقدراتهم.

الهدف العام للبرنامج:

تنمية مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الإجتماعي - مهارات إدارة الجانب العقلي - مهارات إدارة الجانب الإنفعالي - مهارات إدارة الجانب الصحي - مهارات إدارة الجانب المادي) للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

الأهداف الإجرائية:

أولاً: الأهداف المعرفية.

- أن يتعرف الطفل علي سلوكيات النظام والترتيب.
- أن يميز الطفل بين السلوك الصحيح والسلوك الخاطئ.
- أن يعطي الطفل بعض الأمثلة علي الممتلكات العامة.
- أن يعدد الطفل طرق الحفاظ علي الممتلكات العامة.
- أن يصنف الطفل المواقف الإيجابية والسلبية للمحافظة علي الممتلكات العامة.
- أن يتعرف الطفل علي أشكال وتعبيرات الإنفعالات.
- أن يستنتج الطفل أهمية إدارة الانفعالات.
- أن يتعرف الطفل علي كيفية التصرف عند تعرضه لأزمات خارجية.
- أن يقترح الطفل حلولاً منطقية للمشكلات التي تطرح عليه.
- أن يختار الطفل أفضل البدائل في الموقف.
- أن يحدد الطفل عواقب اتخاذ القرار.
- أن يتعرف الطفل علي بعض قواعد وآداب المرور.
- أن يذكر الطفل دلالات كل لون من ألوان إشارات المرور.
- أن يصف الطفل مخاطر عدم الالتزام بتعليمات إشارة المرور.
- أن يربط الطفل بين الالتزام بآداب ركوب الحافلات وبين سلامته.
- أن يحدد الطفل مخاطر تجاهل قواعد وآداب المرور.
- أن يربط الطفل بين الالتزام بقواعد وآداب المرور وبين سلامته المرورية.
- أن يتعرف الطفل علي كيفية الوقاية من الأمراض.
- أن يعدد الطفل الاجراءات الوقائية التي يجب اتباعها.
- أن يحدد الطفل المسافة المناسبة التي يجب تركها بينه وبين الأخرين.
- أن يستنتج الطفل أهمية اتباع الاجراءات الوقائية.
- أن يتعرف الطفل علي خطوات التعامل مع الجرح أثناء الإصابة.

- أن يتعرف الطفل علي معني الإدخار.
- أن يتعرف الطفل علي قيمة النقود.
- أن يحدد الطفل أولوياته وفقاً لأهميتها.
- أن يعدد الطفل طرق مساعدته المحتاجين.
- أن يستخلص الطفل الأثار الإيجابية للعطاء علي حياة الفرد والمجتمع.
- أن يتعرف الطفل علي قيمة الطعام وكيفية الإستفاده منه بشكل سليم.
- أن يفسر الطفل ضرورة تناول كميات مناسبة من الطعام دون إفراط.
- أن يستخلص الطفل أهمية (الماء – الكهرباء - الغذاء) في حياتنا.
- أن يقترح الطفل طرق مختلفة لترشيد استهلاك (الماء – الكهرباء – الغذاء).

ثانياً: الأهداف المهارية.

- أن يعتمد الطفل علي نفسه في أداء الواجبات.
- أن يتمكن الطفل من الدفاع عن حقوقه دون عدوان.
- أن يشكر الطفل من قدم له مساعدة.
- أن يعتذر الطفل لفظياً عندما يرتكب خطأ أو يسئ إلي الآخرين.
- أن يسيطر الطفل علي الغضب أثناء حدوث المشكلة.
- أن يتدرب الطفل علي مواجهة الأزمه عند التعرض لها.
- أن يتبع الطفل القواعد الصحيحة عند حدوث أي كارثة طبيعية مثل الزلازل.
- أن يتدرب الطفل علي تغطية الجروح لحمايتها من التلوث.
- أن يعيد الطفل سرد أحداث القصة بأسلوبه أو لغته الخاصة.
- أن يحاكي الطفل أحد شخصيات القصة.
- أن يؤلف الطفل نهاية جديدة للقصة التي سمعها.
- أن يعبر الطفل بالرسم والتلوين والتشكيل عن أحداث القصة.
- أن يلون الطفل المشهد المفضل لديه من القصة.
- أن يؤدي الطفل دوره المسرحي بمهارة.

- أن يغني الطفل الأغاني ويعبر عن كلماتها حركياً وإيقاعياً.
- أن يؤدي الطفل أحداث القصة الحركية.
- أن يمارس الطفل بعض الألعاب والمسابقات الحركية مع زملائه.

ثالثاً: الأهداف الوجدانية.

- أن يستمتع الطفل بجو التنافس والمرح.
- أن يشارك الطفل زملائه في أداء العمل الجماعي.
- أن يشعر الطفل بالسعادة من خلال إشتراكة في الغناء والتمثيل والتعبير الحركي.
- أن يشعر الطفل بالرضا والثقة بالنفس عند إنجاز النشاط الذي يقوم به.
- أن يحترم الطفل قواعد اللعبة.
- أن يصغي الطفل لتعليمات المعلمة قبل بدأ النشاط.
- أن يتحلي الطفل بروح رياضية عند الفوز والخسارة.
- أن يتحمل الطفل مسؤلية قراراته.
- أن يحترم الطفل وجهات نظر زملائه في حل المشكلات.
- أن يتخلص الطفل من الشحنات السلبية والإنفعالات.
- أن يتصرف الطفل بهدوء عند التعرض للمواقف المثيرة للانفعالات.
- أن يشعر الطفل بأهمية الالتزام بإشارات وقواعد وآداب المرور.
- أن يشعر الطفل بالسعادة عند قيامه بالادخار.
- أن يراعي الطفل دخل الأسرة وإختيار ما يناسبه.
- أن يظهر الطفل وعياً بخطورة الإسراف في استهلاك (الماء – الكهرباء – الغذاء).

أسس بناء البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز:

- أن يتناسب محتوي البرنامج مع الهدف الذي وضع من أجله.
- أن يستخدم البرنامج وسائل جذابة مثل الصور والألوان والموسيقي للتشجيع علي التركيز والإنتباه.
- أن يقدم النشاط الترويحي بشكل تدريجي لتجنب التشتت.

- أن يرتبط النشاط الترويحي بإهتمامات الأطفال وحياتهم اليومية.
- أن يراعي النشاط خصائص وقدرات ومستوي صعوبات التعلم للأطفال وأن يكون النشاط قابل للتطبيق.
- أن يقدم النشاط دعم مستمر وتشجيع إيجابي لتحفيز الطفل علي الإستمرار.
- أن يمكن النشاط الطفل علي تحقيق نجاحات لضمان زيادة ثقته بنفسه.
- أن يقدم النشاط الترويحي مكافآت للأطفال علي إنجازاتهم بطريقة متنوعة مادية ومعنوية.
- أن يقدم النشاط الترويحي فرص للأطفال للتعبير عن آرائهم ومشاركتهم في إختيار النشاط.
- أن يراعي تقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر كلما تطلب الأمر لذلك.
- أن يقوم بالتقويم بعد كل وحدة.
- أن يوفر النشاط الترويحي عوامل الأمن والسلامة عند الأداء.
- أن يكون زمن الوحدة مناسب لخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- أن يتسم النشاط الترويحي بالمرونه بحيث يمكن التعديل في بعض أجزائه ومكوناته وفق الحالة النفسية والبدنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.
- أن يتنوع النشاط ما بين رياضي وثقافي وفني وموسيقي وقصصي ودرامي حتي لا يصاب الأطفال بالملل أو الرتابة.

الأدوات والأجهزة والوسائل المستخدمة في البرنامج الترويحي القائم علي التعلم المستند إلي التحفيز:

مكعبات، أطواق، كرات صغيرة وكبيره، صناديق، طاولات، أقماع، بالونات، ورق كانسون، خرز، مادة لاصقة، اقلام رصاص وأقلام للتلوين، أدوات موسيقية، قصص مصورة، عرائس قفازية، نماذج من فئات النقود، عملات معدنية، حصالة، بطاقات مصورة متنوعة، ملصقات، بازل، لوحة وبرية، صلصال، قوالب من الأشكال المختلفة، ورق أبيض، كراسات للرسم، كراسي، أكواب، خيط، أحبال، جير، صفارة، صولجانات، شريط ملون، حواجز، قطع من الإسفنج، مراتب

إسفنجية، مكافآت، مقاعد سويدية، رمال، بعض ملابس للمهن المختلفة وآدواتها، قصص إلكترونية، موسيقي، مسجل صوت، لاب توب.

الفنيات والإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الترويحي القائم علي التعلم المستند إلي التحفيز:

- **النمذجة:** هي جزء أساسي من البرنامج الترويحي لإكتساب وتنمية مهارات إدارة الحياة للأطفال، وهي تعتمد علي تقليد سلوكيات أو مهارات تظهرها الباحثة حيث يتم تقديم نموذج واضح ومفهوم يحتذي به للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، وتستخدم هذه الفنية لتعزيز فهم الأطفال والتعلم بطريقة سهلة ومشوقة.

- **المناقشة والحوار:** هي إستراتيجية تعتمد علي إشتراك الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في التفكير والتعبير عن آرائهم سواء داخل قاعة النشاط أو خارج، فهي تهدف إلي تنمية مهارات الأطفال من خلال الأدلة التي تقدمها الباحثة لدي الإستجابات في أثناء المناقشة.

- **لعب الأدوار:** هي إحدي إستراتيجيات التعلم التي تعتمد علي محاكاة موقف واقعي، يتقمص فيه كل طفل من ذوي صعوبات التعلم النمائية من المشاركة في أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وقد يتقمص الطفل دور شخص أو شئ آخر.

- **تبادل الأدوار:** هي إستراتيجية تتيح للأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية فرصة تجربة أدوار متعددة في النشاط لضمان إشتراك الطفل في جميع خطوات النشاط كي يتم الإستفادة الكاملة من النشاط الترويحي.

- **العمل الجماعي:** هي طريقة لأداء النشاط الترويحي في شكل جماعي وتفاعل إيجابي متبادل بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية، حيث يشعر فيه كل طفل أنه مسئول عن تعلمه وتعلم الآخرين بهدف تحقيق أهداف مشتركة.

- **الإستكشاف الحركي:** هي إستراتيجية تتيح للطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية إستكشاف الأشياء في بيئة مشوقة وممتعة.

- **العصف الذهني:** هي إستراتيجية تستخدم لتحفيز التفكير لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من خلال تشجيعهم علي توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع معين دون نقد.

محتوي البرنامج الترويحي القائم علي التعلم المستند إلي التحفيز:

قامت الباحثتان ببناء البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز بعد الإطلاع علي مجموعة من المراجع العلمية والدراسات المرجعية كمرجع **السمنودي وآخرون** (٢٠١٤)، **وإسماعيل** (٢٠١٥)، **والحماحمي** (٢٠٢٢)، ودراسة **خزعل** (٢٠١٩)، **وعبدالله** (٢٠٢١)، **وشوقي** (٢٠٢٣)، كما قامت الباحثة بمقابلات شخصية مع الخبراء (٩) خبراء في مجال الترويح ملحق (٦)، للوقوف علي محتوي البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز والزمن الكلي للبرنامج وعدد الوحدات وتحديد الزمن الكلي للوحدة وعدد مرات الممارسة في الإسبوع وزمن تنفيذ الجزء التمهيدي والجزء الرئيسي والجزء الختامي.

أجزاء البرنامج الترويحي:

الجزء التمهيدي:

يحتوي هذا الجزء علي أنشطة وألعاب ترويحية يشترك فيها الأطفال في وقت واحد وذلك بهدف إعداد وتهيئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بدنياً ونفسياً لتقبل النشاط وبث الحماس والمشاركة الإيجابية الفعالة في الألعاب والمسابقات الترويحية، وتتراوح المدة الزمنية لهذا الجزء من (٥-١٠) دقائق.

الجزء الرئيسي:

يحتوي هذا الجزء علي مجموعة من الأنشطة والألعاب الرياضية والثقافية والفنية والموسيقية والقصصية والدرامية التي تتسم بطابع المرح والسرور والتحفيز وتتفق هذه الأنشطة مع هدف الوحدة والبرنامج وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم بغرض تنمية مهارات إدارة الحياة لديهم وتتراوح المدة الزمنية لهذا الجزء (٢٠) دقيقة.

الجزء الختامي:

يحتوي هذا الجزء علي مجموعة من الأنشطة والألعاب الترويحية يشترك فيها الأطفال في وقت واحد عقب الإنتهاء من الجزء الرئيسي بغرض إسترخاء الجسم والعودة للحالة الطبيعية والتأكد من إكتساب الأطفال للهدف من الوحدة عن طريق التقويم، وتتراوح المدة الزمنية لهذا الجزء من (٥-١٠) دقائق.

الإطار الزمني للبرنامج:

يشتمل البرنامج علي (٥٠) وحده، تطبق علي مدي شهرين ونصف تقريباً بواقع (٥) وحدات إسبوعياً لمدة (١٠) أسابيع الوحدة وذلك كما هو موضح بجدولي (٢٥)، (٢٦)، وقامتا الباحثتان بالتطبيق بالإسلوب المباشر عن طريق تصميم الأنشطة وتطبيقها علي أفراد عينة البحث مستخدمين الإرشاد والتوجيه للإعتماد علي أنفسهم في تحدي الصعوبات في ضوء قدراتهم.

جدول (٢٥).

الإطار الزمنى للبرنامج الترويحى بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز

الزمن الكلى للبرنامج	شهرين ونصف
عدد الوحدات فى الأسبوع	٥ وحدات
عدد وحدات البرنامج	٥٠ وحده – ١٠ أسابيع
زمن الوحدة	٣٥
زمن تنفيذ الجزء التمهيدى فى الوحدة الواحدة	من (٥) إلي (١٠) ق
زمن تنفيذ الجزء الرئيسى فى الوحدة الواحدة	٢٠ ق
زمن تنفيذ الجزء الختامى فى الوحدة الواحدة	من (٥) إلي (١٠) ق
إجمالى زمن الوحدات في الإسبوع	٣٥ × ٥ = ١٧٥ ق
إجمالى زمن الوحدات فى الشهر	١٧٥ × ٤ = ٧٠٠ ق
إجمالى زمن الوحدات فى مدة التطبيق	١٧٥ × ١٠ = ١٧٥٠ ق

جدول (٢٦).

التوزيع النسبي لأجزاء الوحدات في البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز

أجزاء الوحدات	في اليوم (ق)	في الأسبوع (ق)	في الشهر (ق)	خلال شهرين ونصف (ق)
الجزء التمهيدي	من(٥-١٠)	من (٢٥- ٥٠)	من (١٠٠-٢٠٠)	من (٢٥٠-٥٠٠)
الجزء الرئيسي	٢٠	١٠٠	٤٠٠	١٠٠٠
الجزء الختامي	من(٥-١٠)	من (٢٥- ٥٠)	من (١٠٠-٢٠٠)	من (٢٥٠-٥٠٠)

الدراسات الإستطلاعية:

الدراسة الإستطلاعية الأولي:

قامتا الباحثتان بمقابلات مفتوحة غير مقننه مع بعض معلمات رياض الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في الفترة من يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٤/٥/١٤) حتي يوم الخميس (٢٠٢٤/٥/١٦)، حيث بلغ عددهم (١١) معلمة بإحدى الروضات بهدف الوقوف علي مستوي إهتمام المعلمات بتنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال، حيث أكدت المعلمات على عدم اهتمام الروضة بالأنشطة التي تنمي مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال وتركيز الروضة على التعليم التقليدي الذي يهتم بالأنشطة الخاصة بتعليم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، وهذا ساعد الباحثتان في تحديد مشكلة البحث.

الدراسة الإستطلاعية الثانية:

قامتا الباحثتان بإجراء دراسة إستطلاعية ثانية بهدف إيجاد المعاملات العلمية لكلاً من إختبار الذكاء، ومقياس المستوي الإقتصادي والإجتماعي والثقافي، ومقياس المسح النيورولوجي السريع، وبطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية ومقياس مهارات إدارة الحياة، وقد طبقوا علي عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم النمائية وذلك من المجتمع الأصلي ومن خارج عينة الدراسة وذلك في الفترة من الخميس (٢٠٢٤/٦/٦)، إلي الخميس (٢٠٢٤/٦/١٣)، وقد أسفرت نتائج الدراسة الإستطلاعية الثانية عن تحقيق الهدف منها.

الدراسة الإستطلاعية الثالثة:

قامتا الباحثتان بتطبيق أجزاء من وحدات البرنامج يوم الخميس (٢٠٢٤/٦/٢٠)، إلي الثلاثاء (٢٥/ ٦/ ٢٠٢٤)، علي عينة قوامها (٢٠) طفلاً وطفلة من ذوي صعوبات التعلم النمائية وذلك من المجتمع الأصلي ومن خارج عينة الدراسة بهدف التعرف علي ما يلي:

- مدي مناسبة تطبيق أجزاء وحدات البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز.

- مدي مناسبة توزيع زمن أجزاء البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز.
- مدي ملائمة الأنشطة والألعاب الخاصة بالبرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز.
- تحديد عوامل الأمن والسلامة أثناء تطبيق وحدات البرنامج الترويحي.
- إكتشاف الصعوبات التي قد تواجه تطبيق وحدات البرنامج الترويحي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الإستطلاعية الثالثة عن تحقيق الهدف منها.

القياس القبلي:

قامتا الباحثتان بإجراء القياس القبلي لمقياس مهارات إدارة الحياة علي عينة البحث الأساسية في يوم الثلاثاء (٢ / ٧/ ٢٠٢٤) إلي الخميس (٢٠٢٤/٧/٤)، قبل تنفيذ تطبيق البرنامج الترويحي.

الدراسة الأساسية :

تم تطبيق البرنامج الترويحي ملحق (٧) علي عينة البحث الأساسية خلال مدة بلغت شهرين ونصف تقريبا بواقع (١٠) أسابيع متصله، علي أن يكون تطبيق الوحدات بواقع (٥) وحدات في الإسبوع الواحد، بواقع (٥٠) وحده خلال فترة التطبيق، وذلك من يوم الاثنين (٨/ ٧ / ٢٠٢٤) إلي يوم الثلاثاء (٢٠٢٤/٩/١٧).

القياس البعدي:

بعد الإسبوع العاشر (إنتهاء تطبيق البرنامج الترويحي)، قامتا الباحثتان بإجراء القياس البعدي لمقياس مهارات إدارة الحياة علي عينة البحث الأساسية في يوم الأربعاء الموافق (٢٠٢٤/٩/١٨) إلي السبت (٢٠٢٤/٩/٢١).

القياس التتبعي:

وقد قامتا الباحثتان بإجراء القياس التتبعي لمقياس مهارات إدارة الحياة لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية بعد شهرين من تطبيق البحث علي العينة يوم الخميس (١٤/ ١١/ ٢٠٢٤) إلي الأحد (٢٠٢٤/١١/١٧)، ويوضح جدول (٢٧) البرنامج الزمني للقياسات والإجراءات في البرنامج الترويحي المقترح.

جدول (٢٧).

البرنامج الزمني للقياسات والإجراءات في البرنامج الترويحي المقترح

الدراسة الإستطلاعية الأولي	الثلاثاء ٢٠٢٤/٥/١٤		الأربعاء ١٥/ ٥/ ٢٠٢٤			الخميس ٢٠٢٤/٥/١٦
الدراسة الإستطلاعية الثانية	الخميس ٢٠٢٤/٦/٦	السبت ٢٠٢٤/٦/٨	الأحد ٢٠٢٤/٦/٩	الاثنين ٢٠٢٤/٦/١٠	الثلاثاء ٢٠٢٤/٦/١١	الاربعاء ٢٠٢٤/٦/١٢	الخميس ٢٠٢٤/٦/١٣
الدراسة الإستطلاعية الثالثة	الخميس ٢٠٢٤/٦/٢٠	السبت ٢٠٢٤/٦/٢٢	الأحد ٢٠٢٤/٦/٢٣	الاثنين ٢٠٢٤/٦/٢٤	الثلاثاء ٢٠٢٤/٦/٢٥		
القياس القبلي	الثلاثاء ٢٠٢٤/٧/٢		الأربعاء ٢٠٢٤/٧/٣		الخميس ٢٠٢٤/٧/٤		

تطبيق البرنامج

رقم الإسبوع	أيام التطبيق				
١	الإثنين ٢٠٢٤/٧/٨	الثلاثاء ٢٠٢٤/٧/٩	الأربعاء ٢٠٢٤/٧/١٠	الخميس ٢٠٢٤/٧/١١	الأحد ٢٠٢٤/٧/١٤
٢	الإثنين ٢٠٢٤/٧/١٥	الثلاثاء٢٠٢٤/٧/١٦	الأربعاء ٢٠٢٤/٧/١٧	الخميس ٢٠٢٤/٧/١٨	الأحد ٢٠٢٤/٧/٢١
٣	الإثنين ٢٠٢٤/٧/٢٢	أجازة	الأربعاء ٢٠٢٤/٧/٢٤	الخميس ٢٠٢٤/٧/٢٥	الأحد ٢٢٤/٧/٢٨
٤	الإثنين ٢٢٤/٧/٢٩	الثلاثاء ٢٢٤/٧/٣٠	الأربعاء ٢٢٤/٧/٣١	الخميس ٢٠٢٤/٨/١	الأحد ٢٠٢٤/٨/٤
٥	الإثنين ٢٠٢٤/٨/٥	الثلاثاء ٢٠٢٤/٨/٦	الأربعاء ٢٠٢٤/٨/٧	الخميس ٢٠٢٤/٨/٨	الأحد ٢٠٢٤/٨/١١
٦	الإثنين ٢٠٢٤/٨/١٢	الثلاثاء٢٠٢٤/٨/١٣	الأربعاء ٢٠٢٤/٨/١٤	الخميس ٢٠٢٤/٨/١٥	الأحد ٢٠٢٤/٨/١٨
٧	الإثنين ٢٠٢٤/٨/١٩	الثلاثاء٢٠٢٤/٨/٢٠	الأربعاء ٢٠٢٤/٨/٢١	الخميس ٢٠٢٤/٨/٢٢	الأحد ٢٠٢٤/٨/٢٥
٨	الإثنين ٢٠٢٤/٨/٢٦	الثلاثاء٢٠٢٤/٨/٢٧	الأربعاء ٢٠٢٤/٨/٢٨	الخميس ٢٠٢٤/٨/٢٩	الأحد ٢٠٢٤/٩/١
٩	الإثنين ٢٠٢٤/٩/٢	الثلاثاء٢٠٢٤/٩/٣	الأربعاء ٢٠٢٤/٩/٤	الخميس ٢٠٢٤/٩/٥	الأحد ٢٠٢٤/٩/٨
١٠	الإثنين ٢٠٢٤/٩/٩	الثلاثاء٢٠٢٤/٩/١٠	الأربعاء ٢٠٢٤/٩/١١	الخميس ٢٠٢٤/٩/١٢	أجازة
١١	الإثنين ٢٠٢٤/٩/١٦	الثلاثاء ٢٠٢٤/٩/١٧			
القياس البعدي	الاربعاء ١٨/ ٩/ ٢٠٢٤	الخميس ٢٠٢٤/٩/١٩	السبت ٢٠٢٤/٩/٢١		
القياس التتبعي	الخميس ٢٠٢٤/١١/١٤	السبت ١٦/ ١١/ ٢٠٢٤	الأحد ٢٠٢٤/١١/١٧		

المعالجات الإحصائية:

تمت المعالجات الأحصائية باستخدام SPSS Version 27، واستخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- أختبار مربع كا (Chi Square).
- معامل التجزئة النصفية Split-Half.
- معامل ارتباط بيرسون Pearson.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.
- اختبار مان وتني Mann-Whitney Test لدلالة الفروق بين العينات المستقلة.
- اختبار ولكوكسن Wilcoxon لدلالة الفروق بين عينتين مرتبطتين.
- معادلة حجم التأثير الخاصة بالإحصاء اللامعلمى، وذلك بحساب قيمة (r) وفق المعادلة التالية: ($r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$).
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Black Modified Gain Ratio.

نتائج البحث وتفسيرها:

يمكن عرض النتائج التى توصل إليها هذا البحث وفق فروضه الموضوعة كما يلى:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه **"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات إدارة الحياة (الجانب الاجتماعي – الجانب العقلي المعرفي – الجانب الانفعالي – الجانب الصحي –الجانب المادي الاقتصادي)، لصالح القياس البعدي".**

لاختبار صحة الفرض البحثي الأول تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من القياس القبلي والبعدي، ثم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعاده الفرعية (مهارات إدارة الجانب الاجتماعي، مهارات إدارة الجانب العقلي، مهارات إدارة الجانب الأنفعالي، مهارات إدارة الجانب الصحي، مهارات إدارة الجانب المادي) والدرجة الكلية، كما يتضح فى جداول (٢٨)، (٢٩):

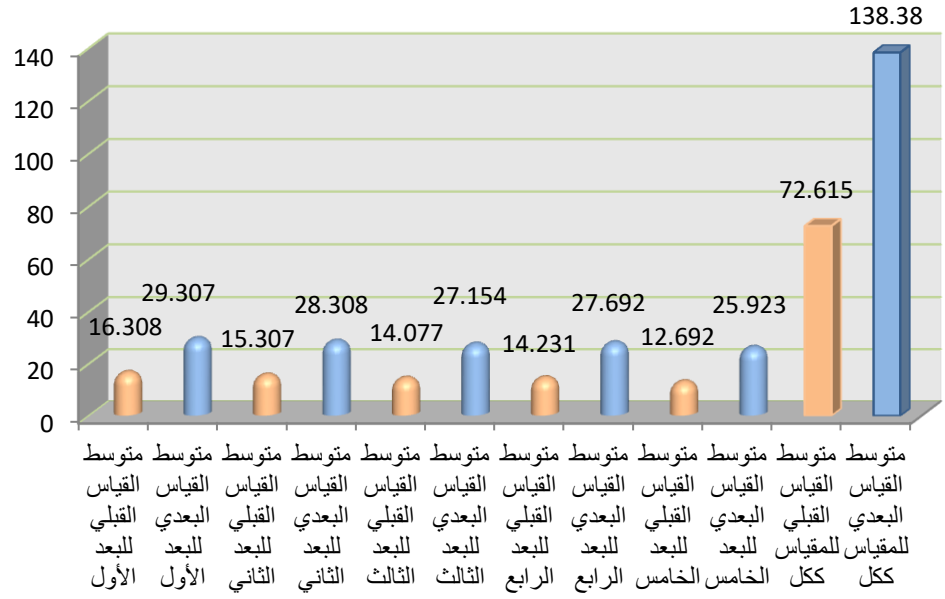
جدول (٢٨).

الإحصاء الوصفي لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل وأبعاده الفرعية (قبلي - بعدي)

البعد	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	القبلي	١.٤٣٧	١٦.٣٠٨	١٨	١٤	١٢.٩٩٩
	البعدي	٠.٧٥١	٢٩.٣٠٧	٣٠	٢٨	
مهارات إدارة الجانب العقلي	القبلي	١.٣٧٧	١٥.٣٠٧	١٧	١٣	١٣.٠٠١
	البعدي	٠.٧٥١	٢٨.٣٠٨	٢٩	٢٧	
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	القبلي	٠.٦٤١	١٤.٠٧٧	١٥	١٣	١٣.٠٧٧
	البعدي	٠.٨٩٩	٢٧.١٥٤	٢٨	٢٥	
مهارات إدارة الجانب الصحي	القبلي	١.٠٩٢	١٤.٢٣١	١٦	١٣	١٣.٤٦١
	البعدي	٠.٦٣٠	٢٧.٦٩٢	٢٩	٢٧	
مهارات إدارة الجانب المادي	القبلي	٠.٤٨٠	١٢.٦٩٢	١٣	١٢	١٣.٢٣١
	البعدي	٠.٩٥٤	٢٥.٩٢٣	٢٧	٢٤	
المقياس ككل	القبلي	٣.٩٢٧	٧٢.٦١٥	٧٩	٦٦	٦٥.٧٦٥
	البعدي	٢.٩٨٧	١٣٨.٣٨	١٤٣	١٣٢	

يتضح من نتائج جدول (٢٨) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي للبعد الأول لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الاجتماعي) يبلغ (١٦.٣٠٨)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٩.٣٠٧) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٢.٩٩٩)، كذلك في القياس القبلي للبعد الثاني لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب العقلي) يبلغ (١٥.٣٠٧)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٨.٣٠٨) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٣.٠٠١)، كذلك في القياس القبلي للبعد الثالث لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الانفعالي) يبلغ (١٤.٠٧٧)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٧.١٥٤) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٣.٠٧٧)، كذلك في القياس القبلي للبعد الرابع لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الصحي) يبلغ (١٤.٢٣١)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٧.٦٩٢) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٣.٤٦١)، كذلك في القياس القبلي للبعد الخامس لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب المادي) يبلغ (١٢.٦٩٢)، بينما يبلغ في القياس البعدي (٢٥.٩٢٣) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (١٣.٢٣١)، كذلك في القياس القبلي لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل يبلغ (٧٢.٦١٥)، بينما يبلغ في القياس البعدي (١٣٨.٣٨) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٦٥.٧٦٥) مما يشير إلى ارتفاع متوسط مهارات إدارة الحياة لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

شكل (1) الفرق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل وأبعاده الفرعية



لاختبار صحة الفرض تم اتباع الخطوات التالية:

تم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسيين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة، وجدول (٢٩) يوضح ذلك.

جدول (٢٩).

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة

البعد	عدد الأفراد	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	١٣	٧	٠	٩١	٠	٣.٢١٩	٠.٠٠١	دالة عند مستوى (٠.٠١)
مهارات إدارة الجانب العقلي		٧	٠	٩١	٠	٣.٢٠٣	٠.٠٠١	
مهارات إدارة الجانب الانفعالي		٧	٠	٩١	٠	٣.٢٢٨	٠.٠٠١	
مهارات إدارة الجانب الصحي		٧	٠	٩١	٠	٣.٢٢٥	٠.٠٠١	
مهارات إدارة الجانب المادي		٧	٠	٩١	٠	٣.٢٣٨	٠.٠٠١	
المقياس ككل		٧	٠	٩١	٠	٣.١٩٧	٠.٠٠١	

يتضح من جدول (٢٩) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس القبلي والبعدي في أبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة لأفراد المجموعة التجريبية على الترتيب تساوي (٣.٢١٩ - ٣.٢٠٣ - ٣.٢٢٨ - ٣.٢٢٥ - ٣.٢٣٨)، والدلالة المحسوبة لهم تساوي (٠.٠٠١)، كما بلغت في الدرجة الكلية للمقياس (٣.١٩٧)، والدلالة المحسوبة (٠.٠٠١)، وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة لكل الأبعاد والمقياس ككل أقل من مستوى الدلالة ألفا (٠.٠١)، بالتالي فهي دالة إحصائياً، **ولهذا تم رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الأول؛** أي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة ككل وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي.

حساب حجم تأثير البرنامج الترويحي في تنمية مهارات إدارة الحياة:

للتعرف على حجم تأثير البرنامج الترويحي فى تنمية مهارات إدارة الحياة لدى أطفال المجموعة التجريبية تم استخدام معادلة حجم التأثير الخاصة بالإحصاء

اللامعلمى، وذلك بحساب قيمة (r) – وفق المعادلة: ،($r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$) حيث (N) تمثل عدد أفراد مجموعة البحث، و (Z) هى القيمة التى تم الحصول عليها من أختبار ويلكوكسن، ومقارنة قيمة (r) بالقيم المرجعية لكوهين Cohen، كما يوضح ذلك جدول (٣٠).

جدول (٣٠)

حجم التأثير للبرنامج الترويحي فى تنمية مهارات إدارة الحياة

البعد	قيمة (N)	قيمة (Z)	قيمة (r)	حجم التأثير
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	١٣	٣.٢١٩	٨٩،٠	كبير
مهارات إدارة الجانب العقلي		٣.٢٠٣	٨٨،٠	
مهارات إدارة الجانب الانفعالي		٣.٢٢٨	٨٩،٠	
مهارات إدارة الجانب الصحي		٣.٢٢٥	٨٩،٠	
مهارات إدارة الجانب المادي		٣.٢٣٨	٨٩،٠	
المقياس ككل		٣.١٩٧	٨٨،٠	

يتضح من جدول (٣٠) أن قيمة (r) لحجم تأثير البرنامج الترويحي في تنمية مهارات إدارة الحياة تراوحت بين (٨٨،٠ – ٨٩،٠) وهذا حجم تأثير كبير؛ وهذا يعني أن البرنامج قد أثر بشكل كبير فى تنمية مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال فى المجموعة التجريبية.

واستكمالاً لما سبق قامتا الباحثتان بحساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك (Blake) لقياس فعالية البرنامج الترويحي لتنمية مهارات إدارة الحياة:

تم حساب فعالية البرنامج الترويحي في تنمية مهارات إدارة الحياة من خلال حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك لحساب الفعالية كما في المعادلة التالية:

$$\text{الفعالية} = \frac{\text{متوسط الدرجات البعدية - متوسط الدرجات القبلية}}{\text{النهاية العظمى- متوسط الدرجات القبلية}} + \frac{\text{متوسط الدرجات البعدية - متوسط الدرجات القبلية}}{\text{النهاية العظمى}}$$

جدول (٣١)

دلالة نسبة الكسب المعدل للبرنامج الترويحي المستخدم فى تنمية مهارات إدارة الحياة لدي أطفال المجموعة التجريبية

البعد	العدد (ن)	متوسط درجات القياس القبلى	متوسط درجات القياس البعدى	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	١٣	٣٠٨،١٦	٣٠٧،٢٩	٣٠	١.٣٧
مهارات إدارة الجانب العقلي		٣٠٧،١٥	٣٠٨،٢٨	٣٠	١.٣١
مهارات إدارة الجانب الانفعالي		٠٧٧،١٤	١٥٤،٢٧	٣٠	١.٢٥
مهارات إدارة الجانب الصحي		٢٣١،١٤	٦٩٢،٢٧	٣٠	١.٢٩
مهارات إدارة الجانب المادي		٦٩٢،١٢	٩٢٣،٢٥	٣٠	١.٢٠
المقياس ككل		٦١٥،٧٢	٣٨،١٣٨	١٥٠	١.٢٧

ويتضح من خلال جدول (٣١) أن الفعالية المحسوبة للبرنامج الترويحي القائم علي التعلم المستند إلي التحفيز في تنمية مهارات إدارة الحياة تساوي علي التوالي (١.٣٧ - ١.٣١ - ١.٢٥ - ١.٢٩ - ١.٢٠ - ١.٢٧)، وحيث إن القيمة المرجعية لفاعلية بليك (Blake) تساوي (١.٢) فأكثر، بالتالي بمقارنة جميع القيم المحسوبة بالقيمة المرجعية (≤١.٢) نجد أن البرنامج الترويحي القائم علي التعلم المستند إلي التحفيز يتصف بدرجة عالية من الفعالية في تنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

تفسير نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

كشفت نتائج الفرض الأول عن وجود فرق دال أحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي على مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعاده الفرعية (مهارات إدارة الجانب الاجتماعي – مهارات إدارة الجانب العقلي – مهارات إدارة الجانب الانفعالي –

مهـارات إدارة الجانـب الصـحي – مهـارات إدارة الجانـب المـادي الإقتصـادي) والدرجـة الكليـة لصـالح القيـاس البعـدى، ممـا يشـير إلـى فعاليـة البرنـامج الترويحـي بإستخدام التعلم المستند إلـي التحفيـز فـي تنميـة مهـارات إدارة الحيـاة لـدي الأطفـال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلي إحتواء البرنـامج الترويحـي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز علي أنشطة متنوعة تناسب ميول وقدرات وخصـائص الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم النمائيـة كالأنشـطة الرياضـية الحركيـة والأنشـطة الثقافيـة والأنشـطة الفنيـة (موسـيقية – مسـرحية – قصصـية)، حيـث تتميـز هـذه الأنشـطة بالإثـارة والتشـويق والجاذبيـة بالإضـافة إلـي مرونتهـا وسـهولة آدائهـا ومراعاتهـا للفروق الفردية بين الأطفال، كما راعت الباحثتان التكامل بين هذه الأنشطة وأن تكون مستوحاه من بيئة الطفل حتي تتيح للطفل المشاركة في هذه الأنشطة، حيث أنـه من الضـرورى الربط الوثيق بين مـا يتعلمـه الطفل وبيئتـه حتـي يـربط بين مـا يتعلمه والمواقف الحياتية المختلفة فيقبل علي عملية التعليم والتعلم بحماس، وتتفق مع ذلك دراسة **(العشري وآخرون، ٢٠٢٣)** حيث تري أنه يجب مراعات أن تكون الأنشطة المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم جاذبة لهم وتثير في نفسية الطفل البهجة والسعادة وأن تكون محببه لـه حتـي تكون دافع للإستمرار ومحفزة علـي الإنجاز مثل إستخدام مسرح العرائس والألعاب الحركية والمسابقات بالإضافة إلـي وجود محفزات تساعد الأطفال علي تدعيم السلوك الإيجابي سواء كانت معززات مادية مثل الحلوي والبالون أو معنوية مثل الثناء والشكر.

فإستخدمتا الباحثتان **أنشطة رياضية** ساعدت أطفال ذوي صعوبات الـتعلم النمائية علي العمل ضمن فريق، كما ساهمت هذه الأنشطة في تعزيز الإستقلالية من خلال تتحديد أهداف بسيطة أثناء النشاط كي يساعد الطفل علي تنمية شخصيته أثناء اللعب، بالإضافة إلي أنشطة ومسابقات تتطلب إتخاذ قرارات سريعة وحاسمة، وكذلك إحتوت الأنشطة علي مواقف لمواجهة التحديات والتغلب علي العقبات مما

يعزز حسن التصرف والتفكير لدي الطفل، كما ساعدت الأنشطة الترويحية الرياضية التنافسية علي تعلم ضبط النفس آثناء الإنفعالات وشجعت علي الإلتزام بالإجراءات الوقائية في حالة حدوث إصابات وكيفية المحافظة علي الذات للوقاية من الأمراض، بالإضافة إلي الإنتباه لقواعد أمن الطريق وآداب المرور وترشيد الإستهلاك والإدخار.

كما استخدمتا الباحثتان أيضاً **الأنشطة الترويحية الثقافية** سواء كانت أثناء عرض ومشاهدة فيديو ثقافي أو عرض بطاقات مصورة عن سلوكيات الاطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ترتبط بمواقف الحياة اليومية، أو قيام الباحثتان بمسابقات ثقافية للأطفال بعد تقسيمهم إلي مجموعات أو تقديم مجموعة من الاسئلة السريع لكل طفل علي حدي، أو عرض ندوه عن أحد جوانب إدارة الحياة حيث تجمع هذه الأنشطة بين المتعة والتعلم، فساهمت هذه الأنشطة في تشجيع الأطفال علي التفكير الفردي والتعبير عن آرائهم، ونمت روح المنافسة الإيجابية وعززت ثقة الطفل بنفسه مما ساهم في تقوية مهارات توكيد الذات والإستقلالية، كما أن إستخدام الباحثتان للبطاقات المصوره ساعد الأطفال علي التفكير وتحليل الموقف مما عزز قدرتهم علي حل المشكلات، وساعدت المسابقات الثقافية علي التفكير السريع والمنطقي لإتخاذ القرارات الصحيحة أو إختيار أفضل الحلول، كما ساهمت عرض الندوات المصغرة في تشجيع الأطفال علي تبني أنماط حياة صحية سليمة، وتوعيتهم بالإجراءت الوقائية وأهمية الإلتزام بقواعد السلامة وآمن وآداب الطريق وترشيد الإستهلاك والإدخار والأعتدال في الانفاق.

بالأضافة إلي أستخدام الباحثتان **الأنشطة الترويحية الفنية** المتمثلة في الرسم والتلوين والأنشطة الموسيقية كالغناء والعزف والأنشطة المسرحية والأنشطة القصصية، حيث ساعدت الأنشطة القصصية الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية علي غرس القيم والمهارات الإيجابية وتنمية جميع جوانب شخصية الطفل، كما مكنت الأطفال من التحكم والسيطرة في الإنفعالات وتسهم في شعور الطفل بخطئه

وكيفية الإعتذار عنه، كما تنمي شعور الطفل بالتسامح وقول عبارات إيجابية للآخرين، كما غرزت أنشطة الرسم والتلوين جميع مهارات إدارة الحياة للأطفال من خلال إختيار الالوان والرسومات والموضوعات التي يعبرون فيها عن أنفسهم بحرية، وأيضاً أثناء التلوين واجه الأطفال قرارات حول إختيار الألوان والتنسيق مما نمي قدرتهم علي إتخاذ القرارات المناسبة وعزز وعيهم بأهمية السلوكيات الصحيحة مثل النظافة الشخصية والوقاية من الامراض وترشيد إستهلاك الماء والكهرباء والطعام والإدخار، كما ساهمت المشاركة في العروض المسرحية والغناء من تفاعل الأطفال مع الأدوار وبالتالي إكتسبوا المهارات بطريقة ممتعة ومبتكرة.

كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلي تضمن البرنامج الترويحي علي أنشطة تنوعت بين الأنشطة الفردية والأنشطة الجماعية مما أتاح الفرصة للتعلم بإسلوب متنوع يلبي الإحتياجات المختلفة للاطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية وتوفر بيئة تعليمية شاملة، فالأنشطة الفردية أتاحت للطفل العمل وفق قدراته الخاصة مما خفف من الضغوط علية ووفر بيئة تعلم مريحة خالية من المنافسة وساعدته علي التركيز بشكل أفضل وإكمال المهام بكفاءة مثل أنشطة الرسم والتلوين والتشكيل بالصلصال والغناء والمسابقات الثقافية الفردية والتمثيل، كما إحتوي البرنامج الترويحي علي أنشطة جماعية حفزت الطفل علي الإجتهاد من خلال تشجيع الزملاء وتقديم الدعم اللازم لتحقيق الأهداف المشتركة مثل المسابقات والمنافسات الرياضية والثقافية والفنية.

وقد تُعزي هذه النتيجة أيضاً إلي استناد البرنامج الترويحي إلى التعلم المستند إلى التحفيز بمكوناته الأربعة (إيجاد الانتباه وأدامته – بناء الصلة ودعمها - بناء الثقة – إدارة النواتج لتحقيق الرضا)، وما تتضمنه هذه المكونات من إجراءات واستراتيجيات تحفيزية يمكن استخدامها لتحفيز الأطفال ذوي صعوبات التعلم عينة البحث وزيادة دافعيتهم ورغبتهم في التعلم، وجعل التعلم ذو معني لديهم حيث جعل

هناك صلة بين ما يتعلمه هؤلاء الأطفال وواقعهم، وبخاصة أنها تنوعت في عملية الجذب، فمنها استراتيجيات جاذبة، وأخرى تعمل على إيجاد رابط أو صلة بين ما يتعلمه الأطفال من محتوى تعليمي وبين مختلف جوانب حياتهم التي يحيونها، ونوع ثالث من الاستراتيجيات عمل على تعزيز الثقة بالنفس، فيما عمل النوع الرابع من الاستراتيجيات على تمكين الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية من التحكم في نتائج أفعالهم لتحقيق مستويات من الرضا من خلال ما تعلموه من محتوى المهمات التي كُلفوا بها أثناء تنفيد أنشطة البرنامج الترويحي.

حيث إتبعت الباحثتان جميع خطوات التعلم المستند إلي التحفيز في جميع أجزاء البرنامج الترويحي سواء كان في الجزء التمهيدي أو الجزء الرئيسي أو الجزء الختامي، فتم تطبيق إستراتيجية إيجاد الإنتباه وإدامته وما تحتوية عليه من المشاركة النشطة في الأنشطة الترويحية مثل الألعاب والمسابقات مما ساعد الاطفال علي الإنخراط بشكل كامل في النشاط، كما تنوعت الأنشطة ما بين الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية والموسيقية والدرامية والقصصية مما حافظ علي إهتمام الأطفال وقلل من شعورهم بالملل، كما تميزت الأنشطة بوجه عام بالفكاهة والمرح مما عزز من التفاعل الإيجابي لدي الأطفال، وتم ربط الانشطة الترويحية بالأمثلة من الحياة الواقعية مثل تمثيل مواقف حياتية وحل مشكلات واقعية مما جعل التعلم أكثر إرتباطاً بمواقف وسلوكيات ومهارات الأطفال.

كما إحتوي البرنامج الترويحي علي أنشطة بها حرية الإختيار وصممت الانشطة لتكون متوافقة مع إحتياجات الأطفال حيث راعت صعوبات التعلم النمائية وقدراتهم المختلفة، وتضمنت الأنشطة فرص للنجاح التي كانت متاحة للجميع مثل الأنشطة البسيطة والسهلة في التطبيق كي تشعر الأطفال بالإنجاز، وإستخدم البرنامج التغذية الراجعة والمكافآت لتعزيز السلوك والمشاركة، كما وظفت الباحثتان التعزيز المعنوي من خلال إشعار الأطفال بمدي أهمية وجودهم كالتشجيع بالعبارات (برفو – شاطر – أحسنت..)، وإعتمد البرنامج أيضاً علي التعزيز المادي

من خلال توزيع الجوائز والشهادات المادية، وشجعت الأنشطة الأطفال علي التعبير عن الذات والشعور بالإنجاز بعد إتمام الأنشطة بنجاح والتركيز علي إستخدام المهارات المكتسبة في مواقف حياتيه لاحقه.

وتعزي الباحثتان أيضاً هذه النتيجية إلي استخدامهما أساليب وطرق تعلم متنوعة أخري أثناء تطبيق اجراءات واستراتيجيات التعلم المستند إلي التحفيز مثل: الأستكشاف الحركي، ولعب وتبادل الأدور، والنمذجة، والعمل الجماعي والمناقشة والحوار، والعطف الذهني، فساعدت **المناقشة والحوار** علي توفير بيئة لتحليل المهارات والسلوكيات والأفكار ومناقشتها وساعدت أيضاً علي التركيز عند الإستماع للآخرين وتم تطبيقها أثناء التحدث عن مغزي القصة وشخصياتها وأثناء مناقشة محتوي المسرحية أو الدور الذي قام به كل طفل وأيضاً أثناء النشاط الثقافي، كما ساهمت **النمذجة** علي توفير نموذجاً سلوكياً يمكن للأطفال تقليده حيث يتطلب الانتباه للتفاصيل وتقليد الحركات بشكل دقيق، وتم تطبيقها أثناء تعلم أغنية جديدة والإستماع إليها وتقليد الآداء، ونمي **العمل الجماعي** شعور الأطفال بالإنتماء والتقدير عند العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة، وتم تطبيقها أثناء الأنشطة الرياضية وآثناء عزف وغناء قطع موسيقية، وشجع **العصف الذهني** علي طرح الأفكار والمساهمة في حل المشكلات وتم تطبيقها في بداية ونهاية كل قصة أو مسرحية ومع الأنشطة والمسابقات الثقافية، وأتاح **لعب الأدوار** الفرصة للتدريب علي المواقف المختلفة والتعامل مع المتغيرات بطريقة مرنه أثناء تمثيل مشهد درامي بسيط، كما ساعد **الإستكشاف الحركي** علي التنسيق بين الحواس وتنمية المهارات الحركية وتم تطبيقة في الأنشطة الرياضية والأنشطة الفنية.

كما ترجع الباحثتان التحسن في نتائج البحث إلي التنوع في الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج الترويحي القائم علي التعلم المستند إلي التحفيز، حيث يعتمد هذا التنوع علي تقديم وسائل وأدوات حركية المتمثلة في الأنشطة الرياضية والإستكشاف الحركي كالكور والأطواق والأقماع وغيرها من الأدوات

المتنوعة، وإدراج الوسائل البصرية مثل الصور والرسومات والعرائس القفازية والقصص الإلكترونية والفيديو الثقافي للأطفال الذين يفضلون المدخل البصري، وتقديم الأنشطة السمعية كالأغاني والقصص والتسجيلات الصوتية والألأت الموسيقية التي تناسب الأطفال الذين يفضلون المدخل السمعي، بالإضافة إلي مراعاة الباحثتان في البرنامج الترويحي تدرج الأنشطة من السهل إلي الصعب لضمان إشتراك الأطفال في النشاط وتحقيق النجاح.

وتعزو الباحثتان أيضاً هذه النتيجة إلي التوازن بين أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج ما بين التقويم الفردي والجماعي، حيث تم تقويم الأطفال ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي أثناء تنفيذ النشاط الفني أو الثقافي أو الرياضي، وتم تقويم الأطفال بشكل جماعي أثناء ملاحظتهم عن مدي إسهامهم في بعض الأنشطة كتمثيل جزء من القصة أو المسرحية أو الغناء أو لعبة رياضية جماعية مع الآخرين، كما تم الاعتماد علي وسائل التقويم المستمرة سواء قبل تنفيذ البرنامج والمتمثلة في القياس القبلي لمقياس مهارات إدارة الحياة والذي أدي إلى مساعدة الباحثتان على التعرف على أبعاد مهارات الحياة التي يوجد بها قصور والتي تحتاج إلى بذل المزيد من الجهد في تحسينها أثناء تنفيذ البرنامج، وقد كان لأساليب التقويم المتبعة أثناء النشاط الفضل في تثبيت المعلومة وتنمية المهارة، حيث قامت الباحثتان بعد التدريب على كل مهارة بعمل تغذية مرتدة قبل البدء بمهارة آخرى للتأكد من إتقان الأطفال للمهارة السابقة وفي حالة الإخفاق أو النسيان كانت الباحثتان يقمن بإعادة تطبيق الأنشطة مرة أخرى، كل ذلك ساعد الباحثتان علي الوقوف على جوانب القوة لدي الأطفال عينة البحث ذوي صعوبات التعلم النمائية وتعزيزها، وكذلك الوقوف علي جوانب الضعف والقصور لديهم والعمل علي تنميتها، كما ركز البرنامج الترويحي علي أساليب تقويم محفزة عززت ثقة الطفل بنفسه كالتشجيع بمكافآت بسيطة مادية ومعنوية، وأيضاً تم تسليط الضوء علي نقاط القوة والتقدم الذي حققه الطفل بدلاً من التركيز علي الأخطاء.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية عينة البحث من ذوى الذكاء العادي أو فوق المتوسط، وأن ما يعانون منه هو صعوبة نمائية أو أكثر، وهذه الصعوبة غير مرتبطة باضطرابات محددة مثل الإعاقة البصرية أو السمعية أو العقلية أو الشلل الدماغي، ومن ثم فإنهم كانوا أكثر وعياً وإدراكاً واستيعاباً للمهارة أو السلوك المطلوب، كما أن التدريب والتدخل المبكر لهم وخاصة أنهم ما زالوا في سن صغير أدى إلى تحسن مهارات إدارة الحياة لديهم بشكل سريع، كما أن افتقاد المناهج الدراسية في مرحلة ما قبل المدرسة على مثل هذا النوع من الموضوعات حول تنمية مهارات إدارة الحياة، أدى إلى إقبال الأطفال على تعلمها واكتسابها وذلك لأنها تمثل معارف وخبرات جديدة لهم، كما أنها قدمت بشكل مختلف عما تعود عليه الأطفال من حيث المواد والأنشطة التعليمية المستخدمة وطرق التدريس وأساليب التقويم، إضافة إلى أن صغر حجم العينة أدى إلى زيادة التفاعل وتبادل الأفكار وتكوين وجهات نظر مختلفة بين الأطفال، مما ساعد الأطفال على اكتساب هذه المهارات وإتقانها.

وتعد نتيجة هذا الفرض منطقية أيضاً في ضوء ما لمسته الباحثتان من تفاعل وتعاون الأطفال ذوي صعوبات التعلم عينة البحث أثناء تطبيق وحدات وأنشطة البرنامج الترويحي وحتى بعد انتهاء الوقت المحدد للنشاط وانتظامهم طوال فترة التطبيق، وكان لهذا التفاعل والألفة والانتظام مع التحفيز كبير الأثر في استفادة هؤلاء الأطفال من الأنشطة المختلفة التي قدمت إليهم، ويرجع ذلك إلى قيام الباحثتان بالتحقق من رغبة كل طفل بالعينة في المشاركة بالبرنامج الترويحي، واستبعاد الأطفال غير الراغبين في المشاركة من العينة التجريبية قبل البدء بالبرنامج، كما أن سير التعلم بخطوات محددة بحيث لا تنتقل من خبرة إلى أخرى ومن مهارة إلى أخرى إلا بعد إتقان الأولى، ومناقشة الأخطاء، والمناقشة الحرة مع الأطفال والاستماع إلى مختلف الآراء والاستفادة منها، والتشجيع المستمر على التساؤل والاستفسار والتعبير عن الأفكار بحرية دون أي ضغوط، وحث الأطفال

على إتقان الهدف، كل هذا أسهم في تعزيز مجموعة من السلوكيات التي أسهمت في تنمية مهارات إدارة الحياة لدى أطفال المجموعة التجريبية.

ومما سبق تري **الباحثتان** أن البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفير قد ساعد أطفال المجموعة التجريبية علي تنمية مهارات إدارة الحياة بأبعادها المختلفة، فقد ساهم في تنمية **مهارات إدارة الجانب الاجتماعي** لديهم، حيث ساعدت الأنشطة الترويحية المتنوعة الأطفال علي الإعتماد علي النفس في المهام المطلوبه، والتعبير عن أرائهم والدفاع عن حقوقهم بطريقة غير عدوانية، وأيضاً تم تشجيعهم علي إستخدام عبارات إيجابية في المواقف المختلفة مما قلل من السلوكيات السلبية لديهم، مما ساهم ذلك في إندماج الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في البيئة المحيطه بهم وأهلهم للتعامل بشكل أفضل في الحياة اليومية، كما ساعد البرنامج الترويحي في تنمية **مهارات إدارة الجانب العقلي** لدي الأطفال حيث إحتوي البرنامج علي أنشطة ممتعه غير تقليدية تلبي إحتياجات الأطفال إستطاعوا من خلالها تجربة حلول لمواقف مختلفة واتخاذ القرارات المختلفة، مما أسهمت في شعور الطفل بالقدرة علي الإنجاز وزيادة الثقة بالنفس، بالإضافة إلي أن البرنامج الترويحي ساعد في تنمية **مهارات إدارة الجانب الإنفعالي** نتيجة إستخدام البرنامج الترويحي لأنشطة متنوعة ومشوقة أتاحت للأطفال التنفيس الإنفعالي عن مشاعرهم المكبوته وساعدتهم علي الإستبصار بسلوكياتهم وفهم سلوكيات الآخرين، بالإضافة إلي الإنتباه والتركيز والشعور بالثقة والرضا لما يدور حولهم من أحداث لتنمية القدرة علي الضبط الذاتي لحركاتهم وردود أفعالهم، بالأضافة إلي زيادة وعيهم بالكوارث والأزمات دون إشعارهم بالخوف أو القلق، مما يساهم في تعزيز إستيعاب الأطفال لمبادئ السلامة وكيفية التصرف في حالة حدوث الطوارئ، كما ساعد البرنامج الترويحي الأطفال في تنمية **مهارات إدارة الجانب الصحي** حيث مكن الأطفال من التعرف علي قواعد المرور وآمن الطريق مما ساعدهم علي التصرف بشكل آمن وقلل من تعرضهم للمخاطر اليومية، كما ساعدهم علي تجنب

الممارسات التي قد تؤدي إلي حدوث الأمراض وإنتشارها، كما ساعد البرنامج الترويحي في تنمية **مهارات إدارة الجانب المادي الإقتصادي** لديهم، حيث ساهم في تنمية إدراك الأطفال لأهمية الإدخار وترشيد الإستهلاك بطريقة مبسطة ومشوقه ومناسبة لقدراتهم، مما يؤكد علي ضرورة دمج الأنشطة الترويحية في خطط التآهيل لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية كوسيلة لإدارة الحياة.

وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات المرجعية والتي أشارت نتائجها إلي فعالية البرامج الترويحية في تنمية مهارات إدارة الحياة ككل وأبعادها الفرعية ومنها دراسة **(حامد، ٢٠٢٠)** التي أشارت إلي أن الأنشطة الترويحية مطلباً حيوياً للحياة الاجتماعية السوية في جميع مراحل العمر المتعاقبة، فالأنشطة الترويحية بالنسبة للأطفال عملية أساسية تواكب النمو الحركي والإجتماعي والنفسي وترتبط إرتباطاً وثيقاً بجميع جوانب الحياة الآخري، حيث تضفي لوناً فريداً من البهجة والشعور بالسعادة من الناحية النفسية وتعمل علي زيادة الثقة بالنفس ورفع الروح المعنوية مما يجعلهم أكثر إقبالاً علي الحياة، ودراسة كلاً من (**الشمري، والزغبي،** ٢٠١٤)، و (**عبدالرازق،** ٢٠١٦)، و(**حجازي،** ٢٠١٨) التي أكدت نتائجهم علي أن البرامج القائمة علي الأنشطة الحركية تساعد علي تنمية مفهوم الذات لدي الطفل وشعوره بالثقة وقدرته علي التوافق الإجتماعي والشخصي، ودراسة كلاً من **(Chan et al, 2013)، و (أحمد، ٢٠١٤)، و (الدسوقي،٢٠٢٠)** التي أثبتت نتائجهم إلي أن الأنشطة الترويحية المسرحية تعمل علي تلبية حاجات الأطفال في تنمية المسئوليه الإجتماعية فمن خلال الأنشطة المسرحية يتعلمون الأطفال بشكل أفضل، فتهيئهم للمواقف الإيجابية وتساعدهم علي المشاركة وتعليم النظام والنظافة والعمل الجماعي والمحافظة علي الأدوات الخاصة والممتلكات وبالتالي تنمية المهارات الإجتماعية لديهم، ودراسة كلاً من **(محمد وآخرون، ٢٠١٣)، و (عيد، ٢٠٢١)، و (عثمان، ٢٠٢٢)** حيث أشارت إلي ضرورة تنمية مهارات فعالية الحياة في المراحل العمرية المختلفة وتنوع طرق التعليم سواء من خلال إعداد

برامج أو إستخدام إستراتيجيات، مع ضرورة توفير الأدوات والوسائل اللازمة للأنشطة الرياضية والثقافية والقصصية والمسرحية والموسيقية لأن الأطفال ينجذبون إلي تلك الأنشطة في تحقيق أهداف رياض الأطفال.

كما تؤكد دراسة كلاً من **(حامد، ٢٠٢٠)، و (طه، ٢٠٢٣)** علي أن الأنشطة الترويحية تعمل علي تنمية مهارة إتخاذ القرار من خلال تطوير الأداء وإثارة دافعية الأطفال نحو النمو المهاري وفقً لأهداف محددة، الا أنه ليس من السهل تعلم القدرة علي إتخاذ القرار فهي تكتسب بالممارسة والتجربة أكثر مما تكتسب بالتعلم، ودراسة **(الصفتي وآخرون، ٢٠٢٢)** التي أسفرت نتائجها عن أن البرنامج الترويحي الرياضي يعمل علي إكساب وتنمية مهارة صنع القرارات وحل المشكلات، فتعمل الأنشطة الترويحية علي جمع المعلومات حول المشكلة أثناء اللعب، وتقديم حلول متعددة لها ثم ترتيب الأولويات، بالإضافة إلي السيطرة علي النفس دون إنفعال أثناء الموقف من أجل القدرة علي التفكير والتصرف لإتخاذ القرارات الصائبة، ودراسة كلاً من **(Momeni et al, 2017)، و(عبدالقادر، ٢٠١٧)، و(التهامي وآخرون، ٢٠١٨)، و (عفيفي، ٢٠١٩)، و (فراج، ٢٠١٩)** التي توضح نتائجها دور الدراما كطريقة ترفيهية هادفة للأطفال الصغار حيث تساعدهم علي حل المشكلات، كما أنها تنمي الجانب العقلي لهم وتعدل سلوكهم نحو الإتجاه المرغوب فيه، وأيضاً تنمي المهارات الحياتية والقيم الإقتصادية لديهم، ودراسة كلاً من **(Vinogradov, Ivanova, 2016)، و(خليل، ٢٠١٩)** التي أكدت نتائجهما علي أن الطفل ينمي مهارة حل المشكلات إذا توافرت له الفرصة للتدريب وأيضاً إذا تم تشجيعه علي التجريب وإبداء حلول مختلفة للمشكلات من حوله، فيتيح لعب الأدوار الفرصة للطفل لمحاكات الشخصيات المختلفة في محاوله منه لفهم المشكلة وإبتكار حلول متعددة لها، ودراسة كلاً من **(الصاوي، ٢٠٢٠)، و (David, dean, 2013)، و (Judy L, 2016)** التي اشارت نتائجها إلي فاعلية

إستخدام الأنشطة الحركية والقصصية في تنمية مهارة حل المشكلات لأطفال ما قبل المدرسة.

كما تري دراسة **(الجهني والعتيبي، ٢٠٢٤)** أن الأنشطة القصصية تمكن الأطفال من التحكم والسيطرة في الإنفعالات وتسهم في شعور الطفل بخطئه وكيفية الإعتذار عنه، كما تنمي شعور الطفل بالتسامح وقول عبارات إيجابية للآخرين، بالإضافة إلي مساعدة الطفل علي التحلي بالأخلاقيات والصفات الحميدة وخاصة إذا إستخدمت الأنشطة القصصية الحركات والألوان والصور وعناصر الجذب المتنوعة، وفي هذا الصدد أثبتت دراسة (**الفرا**، ٢٠١٦) فاعلية الأنشطة القصصية في تحقيق أهداف التربية الوجدانية (التعبير عن الإنفعالات – التعاطف مع الآخرين – التحكم في الغضب)، ودراسة **(رقاد، ٢٠٢٣)** التي أكدت نتائجها أن للأنشطة الترويحية الرياضية دور فعال في شعور المعاق بالسعادة والرضا حيت تساعد المعاق علي إظهار إنفعالات إيجابية أثناء ممارسة النشاط وبالتالي يصبح المعاق أقل أنانية وعدوانية، كما تعرف الأنشطة الترويحية الرياضية المعاقين أسباب الإنفعالات وكيفية ضبطها وحسن التعامل معها وطرق التنفيس عنها بشكل صحي، مع تقديم إرشادات علي ذلك بشكل ضمني داخل النشاط، ودراسة **(الزالط، ٢٠٢١)** التي أشارت نتائجها إلي أن الأنشطة الترويحية وخاصة الألعاب الصغيرة تعمل علي إكساب الطفل العديد من الخبرات التربوية المختلفة والتي تشمل الجوانب البدنية والمهارية والإنفعالية والعقلية، فتزيد من نمو السلوك السوي لدي الطفل وتوجيهه والتحكم فيه، كما تعلم الطفل أثناء اللعب مشاركة الآخرين والإلتزام بقواعد اللعب وقوانينها.

كما تضيف دراسة **(خالد، ٢٠٢٢)** أن الأنشطة المسرحية ساهمت في تحسين تعامل الأطفال عينة البحث مع الأزمات المختلفة وتعويدهم علي حماية أنفسهم وقت حدوث الحرائق داخل المنزل والإبتعاد عن مواقد الطبخ وتوعيتهم بالإلتزام ببعض الخطوات الإجرائية في المواقف الناتجة عن مشكلات الكهرباء

واللعب الغير آمن مع إخواتهم في المنزل تجنبًا لمشكلات السقوط والتعثر، بالإضافة إلي إتباع الأطفال التصرفات الإيجابية عند التعرض لمواقف العنف من أقرانهم حيث حرص الأطفال علي طلب المساعدة من المعلمة والدفاع عن أنفسهم عند التعرض لاذي جسدي من زملائهم،، ودراسة كلاً من **(عبدالحميد، ٢٠١٣)**، **و (سليمان، ٢٠١٤)** التي اثبتت نتائجها أن برنامج الأنشطة المتكامل أدي إلي تنمية وعي الأطفال بإتباع العادات الصحية والغذائية السليمة والمحافظة علي الأمان داخل بيئة الروضة للوقاية من الأمراض المعدية، فالأنشطة المتكاملة عبارة عن أنشطة تتميز بالتنوع بحيث تشمل علي أنشطة قصصية وفنية ومسرحية سواء داخل قاعة النشاط أو خارجها، ودراسة **(سليمان، ٢٠١٩)** التي توصلت نتائجها إلي أن إشتراك الأطفال في البرنامج وتنوع الأنشطة من خلال تقديم البطاقات والتمثيل الصامت والحركات الإبداعية وعرض مشاهد الفيديو والمواقف المختلفة، قد ساعد الأطفال علي إكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والسلوكيات الإيجابية عن الوعي الصحي، حيث تحمل هذه الأنشطة عناصر إنتباه وجذب ومتعة وآثارة للأطفال، ودراسة **(عبدالمجيد، ٢٠١٩)** التي أثبتت نتائجها وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأنشطة الترويحية والوعي الصحي للتلاميذ، ودراسة كلاً من **(Henderson, 2018)**، **(Taylor., Brown, 2020)** التي أشارت نتائجهما إلي أن إستخدام الأنشطة الترويحية في تعليم قواعد وآداب المرور يساعد في تقليل الحوادث، كما أن الأنشطة الترويحية التي تتضمن محاكات بيئات الطرق تسهم في زيادة الإدراك لمخاطر الطريق بنسبة ٤٠%

كما تثبت نتائج دراسة كلاً من **(عبدالقادر، ٢٠١٥)**، **و (أبو زيد، ٢٠١٧)** أن الأنشطة الفنية تتيح للطفل التعبير عن إتجاهاته وقيمه ومشكلاته فيجد بها المتعه وكذلك تسهم في تعديل الكثير من السلوكيات الخاطئة وخاصة القيم الإقتصادية، فتنمي لدي الطفل مختلف جوانب شخصيته للتعامل بطريقة صحيحة إقتصادياً كإكسابهم خبرات عملية للبيع والشراء والتعامل مع الآخرين وإحترام كل عامل

وتقديره لعمله لكي يتمكن كل طفل من مسايرة التغييرات الإقتصادية بالبيئة المحيطه به، و دراسة **(رمضان وآخرون، ٢٠١٩)** التي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج المقترح القائم علي الأنشطة الفنية وما تحتويه من أنشطة الرسم والتلوين والتشكيل والقص واللصق والاشغال اليدوية المطبق علي المجموعة التجريبية لتنمية المهارات الإقتصادية لطفل الروضة، حيث وفر البرنامج بيئة غنية بالمثيرات ومصادر التعلم مما آدي إلي إستثارة الأطفال معرفياً وتحفيزهم وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، لذلك توصي الدراسة بضرورة تنوع الأنشطة المقدمة للطفل حتي لا يصاب بالملل مثل تنظيم رحلات والألعاب الرياضية والغناء والموسيقي وإستخدام خامات من البيئة ولعب الأدوار في تعلم الطفل المهارات الإقتصادية مع مراعاة التكامل والترابط في الأنشطة المقدمة، و دراسة **(عبدالكريم، وفتحي، ٢٠٢٢)** التي أكدت نتائجها علي ضرورة إدخال البرامج الترويحية الثقافية في المدارس حيث يعزز من فهم الطلاب لأهمية القيم الإقتصادية بشكل أكبر مما تقدمه الطرق التعليمية التقليدية.

نتائج الفرض الثانى:

ينص الفرض الثانى على أنه **"لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال العينة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الحياة تبعاً لمتغير الجنس".**

لاختبار صحة الفرض البحثي الثانى تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للقياس البعدى لكل من الذكور والإناث، ثم استخدام اختبار مان وتني Mann whitney للعينات المستقلة لإيجاد الفروق بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) على مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعادة الفرعية والدرجة الكلية، فى القياس البعدى، كما يتضح فى جداول (٣٢)، (٣٣)

جدول (٣٢)

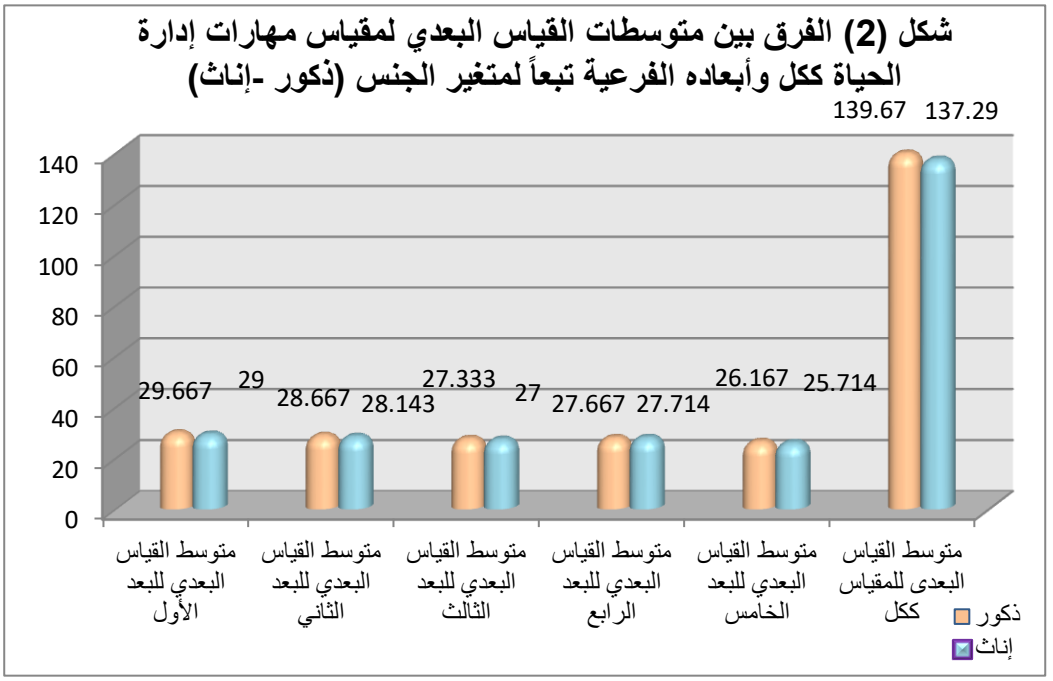
الإحصاء الوصفي لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل وأبعاده الفرعية (ذكور- إناث)

البعد	الجنس	ن	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	ذكور	٦	القياس البعدى	٠.٥١٦	٢٩.٦٦٧	٣٠	٢٩	٠.٦٦٧
	إناث	٧		٠.٨١٦	٢٩.٠٠٠	٣٠	٢٨	
مهارات إدارة الجانب العقلي	ذكور	٦		٠.٥١٦	٢٨.٦٦٧	٢٩	٢٨	٠.٥٢٤
	إناث	٧		٠.٦٩٠	٢٨.١٤٣	٢٩	٢٧	
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	ذكور	٦		٠.٨١٧	٢٧.٣٣٣	٢٨	٢٦	٠.٣٣٣
	إناث	٧		١.٠٠٠	٢٧.٠٠٠	٢٨	٢٥	
مهارات إدارة الجانب الصحي	ذكور	٦		٠.٨١٧	٢٧.٦٦٧	٢٩	٢٧	٠.٠٤٧
	إناث	٧		٠.٤٨٨	٢٧.٧١٤	٢٨	٢٧	
مهارات إدارة الجانب المادي	ذكور	٦		٠.٧٥٣	٢٦.١٦٧	٢٧	٢٥	٠.٤٥٣
	إناث	٧		١.١١٣	٢٥.٧١٤	٢٧	٢٤	
المقياس ككل	ذكور	٦		٢.٥٠٣	١٣٩.٦٧	١٤٣	١٣٦	٢.٣٨
	إناث	٧		٣.٠٩٤	١٣٧.٢٩	١٤١	١٣٢	

يتضح من نتائج جدول (٣٢) أن متوسط درجات الذكور في القياس البعدى للبعد الأول لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الاجتماعي) يبلغ (٢٩.٦٦٧)، بينما يبلغ متوسط درجات الإناث في القياس البعدى (٢٩.٠٠٠) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٦٦٧)، كذلك في القياس البعدى للبعد الثاني لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب العقلي) يبلغ متوسط الذكور (٢٨.٦٦٧)، بينما يبلغ متوسط درجات الإناث في القياس البعدى (٢٨.١٤٣) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٥٢٤)، كذلك في القياس البعدى للبعد الثالث لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الانفعالي) يبلغ متوسط درجات الذكور (٢٧.٣٣٣)، بينما يبلغ متوسط درجات الأناث في القياس البعدى (٢٧.٠٠٠) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٣٣٣)، كذلك في القياس البعدى

للبعد الرابع لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الصحي) يبلغ متوسط درجات الذكور (٢٧.٦٦٧)، بينما يبلغ متوسط درجات الأناث في القياس البعدى (٢٧.٧١٤) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٠٤٧)، كذلك في القياس البعدى للبعد الخامس لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب المادي) يبلغ متوسط درجات الذكور (٢٦.١٦٧)، بينما يبلغ متوسط درجات الأناث في القياس البعدى (٢٥.٧١٤) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٤٥٣)، كذلك في القياس البعدى لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل يبلغ متوسط درجات الذكور (١٣٩.٦٧)، بينما يبلغ متوسط درجات الأناث في القياس البعدى (١٣٧.٢٩) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٢.٣٨)، مما يشير إلى تساوى متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية (الذكور والأناث) على مقياس مهارات إدارة الحياة ككل وجميع أبعاده في القياس البعدي، مما يدل على عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث فى مقياس مهارات إدارة الحياة.

شكل (2) الفرق بين متوسطات القياس البعدي لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور -إناث)



جدول (٣٣).

القيمة الاعتدالية المقاربة وقيمة (U) لاختبار مان وتني لدلالة الفروق بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة ككل وأبعاده الفرعية تبعًا لمتغير الجنس :

البعد	الجنس	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (z)	مستوى الدلالة	الدلالة
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	ذكور	٦	٨.٦٧	٥٢.٠٠	١١.٠٠٠	١.٥٥٣	٠.١٢٠	غير دالة
	إناث	٧	٥.٥٧	٣٩.٠٠				
مهارات إدارة الجانب العقلي	ذكور	٦	٨.٣٠	٥١.٠٠	١٢.٠٠٠	١.٤٣١	٠.١٣٥	غير دالة
	إناث	٧	٥.٧١	٤٠.٠٠				
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	ذكور	٦	٧.٦٧	٤٦.٠٠	١٧.٠٠٠	٠.٦٢٠	٠.٥٣٥	غير دالة
	إناث	٧	٦.٤٣	٤٥.٠٠				
مهارات إدارة الجانب الصحي	ذكور	٦	٦.٦٧	٤٠.٠٠	١٩.٠٠٠	٠.٣٢١	٠.٧٤٨	غير دالة
	إناث	٧	٧.٢٩	٥١.٠٠				
مهارات إدارة الجانب المادي	ذكور	٦	٧.٨٣	٤٧.٠٠	١٦.٠٠٠	٠.٧٥٠	٠.٤٥٣	غير دالة
	إناث	٧	٦.٢٩	٤٤.٠٠				
المقياس ككل	ذكور	٦	٨.٥٨	٥١.٥٠	١١.٥٠٠	١.٣٦٨	٠.١٧١	غير دالة
	إناث	٧	٥.٦٤	٣٩.٥٠				

يتضح من جدول (٣٣) أنه من تحليل نتائج اختبار مان وتني نجد أن قيمة (U) لأبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة تساوي على الترتيب (١١.٠٠٠ - ١٢.٠٠٠ - ١٧.٠٠٠ - ١٩.٠٠٠ - ١٦.٠٠٠)، والقيمة الاعتدالية المكافأة (Z) لها لحساب الفروق بين القياس البعدي لكل من الذكور والإناث تساوي على الترتيب (١.٥٥٣ - ١.٤٣١ - ٠.٦٢٠ - ٠.٣٢١ - ٠.٧٥٠)، والدلالة المحسوبة لها تساوي على الترتيب (٠.١٢٠ - ٠.١٣٥ - ٥٣٥ - ٠.٧٤٨ - ٠.٤٥٣)، كما أن قيمة (U) لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل تساوي (١١.٥٠٠)، والقيمة الاعتدالية المكافأة (Z) لها لحساب الفروق بين القياس البعدي لكل من الذكور والإناث تساوي (١.٣٦٨)، والدلالة المحسوبة لها تساوي (٠.١٧١)، وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة لجميع الأبعاد والمقياس ككل أكبرمن مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥)، بالتالي فهي غير دالة إحصائياً، **ولهذا تم قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البحثي الثاني**؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال العينة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الحياة وأبعادة الفرعية تبعاً لمتغير الجنس.

تفسير نتيجة الفرض الثانى ومناقشتها:

كشفت نتائج الفرض الثاني عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (الذكور والإناث) على مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعاده الفرعية (مهارات إدارة الجانب الاجتماعي – مهارات إدارة الجانب العقلي – مهارات إدارة الجانب الانفعالي – مهارات إدارة الجانب الصحي – مهارات إدارة الجانب المادي) والدرجة الكلية في القياس البعدي، حيث أثر البرنامج في تنمية أبعاد مهارات إدارة الحياة لدى جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم عينة البحث على حد سواء بغض النظر عن النوع.

وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى طبيعة مراحل النمو وقواعده الثابته التي لا تختلف باختلاف الجنس، حيث تتميز مرحلة ما قبل المدرسة بتشابه السمات الشخصية والخصائص النفسية والاجتماعية عند كلا الجنسين، فالأطفال (الذكور والإناث) يمرون بنفس مراحل النمو والتطور دون وجود فروق أو خصائص معينة للنمو تميز أحدهما على الآخر.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بناءً على نمط الحياة في الواقع الحالي الذي لم يعد يفرق بين الذكور والإناث بشكل عام، حيث لم يعد هناك خصوصية في الأدوار التي يمارسها الذكور والإناث على حد سواء، بالإضافة إلى الاندماج الكامل للأعمال وشتى مناحي الحياة بين الجنسين.

كما تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلي التطور والتغير السريع في بعض المجتمعات وارتفاع مستوي وعي الأسر من خلال التوعية بالمساواة بين الذكر والأنثى مما أدي إلي إدراك الوالدين لعواقب التفرقة السلبية علي صحة الأبناء النفسية، واتباع نفس أساليب التنشئة الاجتماعية بين أطفالها سواء كان ذكراً أو انثي، مما أدي إلي تحقيق قدر كبير من المساواة في المعاملة بين الذكور والإناث.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلي تجانس وتقارب خصائص العينة من حيث نسبة الذكاء والعمر الزمنى والمستوى الاجتماعى والإقتصادى لكلا الجنسين

ومستوي الصعوبة لديهم، بالإضافة إلى دافعيتهم نحو التعلم سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً ويظهر ذلك من خلال اهتمامهم بما كان يقدم لهم أثناء تطبيق البرنامج، كما أن الخبرات التى يتعرض لها هؤلاء الأطفال من الذكور والإناث متشابهة سواء فى البيئة التعليمية أو العملية، حيث أن المؤسسات التعليمية المنوطة بالطفل لم تعد تفرق بين الذكور والإناث فى أنواع الأنشطة والمهام الموكلة إليهم.

كما تعزو الباحثتان نتائج هذا الفرض إلي فعالية البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز، حيث توافرت الأدوات والوسائل والمواقف والمثيرات المتعددة والمتنوعة التي ساعدت على إثراء الأنشطة المتضمنة في البرنامج المعد وإقبال كلاً من الذكور والإناث على أداء وممارسة هذه الأنشطة على حد سواء، وكذلك التنوع في الأنشطة المستخدمة في البرنامج ما بين أنشطة رياضية أو ثقافية أو فنية أو قصصية أو مسرحية أو غنائية، ومراعاة الباحثتان أن تتناسب هذه الأنشطة مع ميول وقدرات وإتجاهات الذكور والإناث معاً، فجميع مراحل تقديم النشاط قد مارسها الذكور والإناث دون تفرقة وزودتهم بالمعارف والخبرات اللازمة وساعدتهم علي تنمية مهارات إدارة الحياة بشكل لم يفرق فيه أحد عن الآخر. ويتفق ذلك مع **السمنودي وآخرون (٢٠١٤)** حيث أشار إلي أنه من أهم مبادي البرنامج الترويحي وضع النشاط بما يتناسب مع قدرات وخصائص الذكور والإناث علي حد سواء بإعتبار أن الرياضة حق للجميع مهما كانت بيئتهم أو نوعيتهم، فمن المعروف أن الأولاد والبنات يلعبون معاً تحت سن عشر سنوات فهم يشتركون في خصائصهم الجسمانية إلي حد كبير، لذلك يتم وضع البرنامج الترويحي للأولاد والبنات معاً.(السمنودي وآخرون، ٢٠١٤، ص. ٩-١٤).

وترجع هذه النتيجة أيضاً إلي تنوع طرق إجراء المهام والأنشطة داخل البرنامج، حيث يتم إجراء بعض المهام والأنشطة فردياً، وبعضها الآخر يتطلب عملاً تشاركياً، وقد تم تنفيذ الأنشطة الجماعية المتضمنة في البرنامج من خلال العمل في مجموعات صغيرة؛ وذلك لضمان حصول كل طفل ذوي صعوبات التعلم

النمائية على قدر مناسب من التدريب، بالأضافة إلي تحقيق التوازن بين الأنشطة التي يفضلها الذكور كالتصويب والمسابقات الحركية والأنشطة التي يفضلها الإناث كالرسم والتلوين والغناء، كل ذلك أتاح فرصة لجميع الأطفال بغض النظر عن الجنس بالاشتراك النشط الإيجابي الفعال.

ومما سبق تري الباحثتان أن الفروق بين الجنسين فى مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لا تتضح فى مرحلة ما قبل المدرسة ولكنها تزداد وضوحاً في حال التقدم في العمر بفعل التباين في أساليب التنشئة الاجتماعية والخبرات المعرفية الموجهة لكلا الجنسين، ففي مرحلة ما قبل المدرسة تكون طاقات الطفل على العمل الجماعي ما زالت محدودة وغير واضحة ويتوقف سلوكه الاجتماعي على نوع شخصيته التي تمت نتيجة لتعلمه في المنزل والبيئة، ومع زيادة العمر يتعلم الطفل الكثير عن نفسه وعن قدراته، ويزداد التعاون بينه وبين رفاقه، وتتسع دائرة ميوله واهتماماته، كما تري الباحثتان أن البرنامج الترويحي بإستخدام التعلم المستند إلي التحفيز وفر أنشطة داعمة مكنت الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية الذكور والأناث علي حد سواء من التفاعل مع هذه الأنشطة بصورة متساوية وشاملة مما ساهم في تطوير مهارات إدارة الجانب الإجتماعي والعقلي المعرفي والإنفعالي والصحي والإقتصادي المادي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات المرجعية التي أكدت على أنه لا توجد فروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في تأثرهما بالبرامج التداخلية التي هدفت إلى تنمية مهارات إدارة الحياة بوجه عام أو المهارات الفرعية المكونه لها، ومن بين هذه الدراسات دراسة **(حجة، ٢٠٢٤)** التي توصلت نتائجها إلي إنخفاض مستوي توافر المهارات الصحية لأطفال الروضة في مدينة اللاذقية، بالإضافة إلي عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات أطفال الروضة علي مقياس الوقاية من الأمراض والتغذية السليمة والنظافة الشخصية تبعاً لمتغير الجنس، **ودراسة (حماريد، وعمار، ٢٠٢٢)** والتي توصلت نتائجها إلي أنه

لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة الإستقلالية نتيجة لتلقي الإناث والذكور علي حد سواء نفس الإهتمام والرعاية وأيضاً لا توجد فروقات كبيرة بين أنماط الإهتمام بالأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة من قبل أولياء الأمور الذين ينحدرون من مناطق وبيئات إجتماعية متقاربة مما يبرز ثقافتهم المتشابهة في التعامل مع هذه الفئات الحساسة التي تحتاج إلي رعاية خاصة الأمر الذي يجعل الإختلاف بينهم في الإعتماد علي النفس غير جوهري، ودراسة كلاً من **(الحواس، ٢٠١٧)**، **و (Thorne, Gersch, 2016)** التي تشير إلي أن التدريب علي الإستقلالية يحقق فاعلية متساوية بين الذكور والإناث عندما تبني البرامج بشكل متوازن، كما توصي بضرورة الإشتراك في الأنشطة المختلفة سواء الأنشطة الترفيهية الإجتماعية أو الثقافية أو الرياضية والتي من شأنها أن تزيد من إستقلالية الطفل وإعتماده علي نفسه مع إعطاء الطفل بعض الحرية لتحمل المسئولية في تدبير أموره مثل لبس الملابس وإختيار الأصدقاء، ودراسة **(السليم، ٢٠٢٣)** التي أشارت نتائجها إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الأطفال المجموعتين (الذكور – الإناث) علي مقياس المفاهيم الإقتصادية الإلكتروني المصور لطفل الروضة بعد تطبيق برنامج الأنشطة المسرحية المستخدم في الدراسة، ودراسة كلاً من **(Fallahchai, 2012)**، **و(الشيراوي، ٢٠١٥)** والتي أكدت عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين كل من الذكور والإناث في أربع أبعاد من مهارات الحياة (المرونه العقلية والمعرفية – القيادة – إدارة المشاعر والإنفعالات – المبادأه)، ويمكن تفسير هذه النتائج علي أساس أن هذه الأبعاد الأربعة ذات علاقة بثقافة المجتمع والنظام التعليمي، ودراسة **(الهوساوي، وعبدالغني،٢٠٢١)** التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في درجات المهارات الإنفعالية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

وتختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة (**خزاعلة، والخطيب، ٢٠١١**) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم في جميع المهارات الاجتماعية والانفعالية (العلاقات مع الآخرين – تنظيم الذات - الاستقلالية - توكيد الذات)، ودراسة (**طه، ٢٠٢٣**)، التي توصلت نتائجها أن هناك فروق بين الجنسين في مرحلة رياض الأطفال في إكتساب مهارات فعالية الحياة، وأظهرت النتائج أن الإناث أكثر إهتماماً بالمشاركة في أنشطة تنمية مهارات فعالية الحياة. ويرجع اختلاف نتائج هذه الدراسات مع نتائج البحث الحالي إلى اختلاف المرحلة العمرية والفئة المستهدفة في كل دراسة عن فئة البحث الحالي وهم أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية فلكل فئة خصائص مختلفة عن الأخرى، كما أن البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات من بيئات مختلفة وأن أساليب التنشئة الاجتماعية الموجهة إلى الذكور والإناث تختلف من بيئة لأخرى، أيضاً الأدوات التي استخدمت في القياس مختلفة ومتنوعة، مما يدعو إلى إجراء المزيد من الدراسات للتأكد من دلالة الفروق بين الجنسين فى مهارات إدارة الحياة.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه **" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارات إدارة الحياة".**

لاختبار صحة الفرض البحثي الثالث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل من القياس البعدي والتتبعي، ثم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياسيين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة وأبعادة الفرعية، كما يتضح فى جداول (٣٤)، (٣٥):

جدول (٣٤).

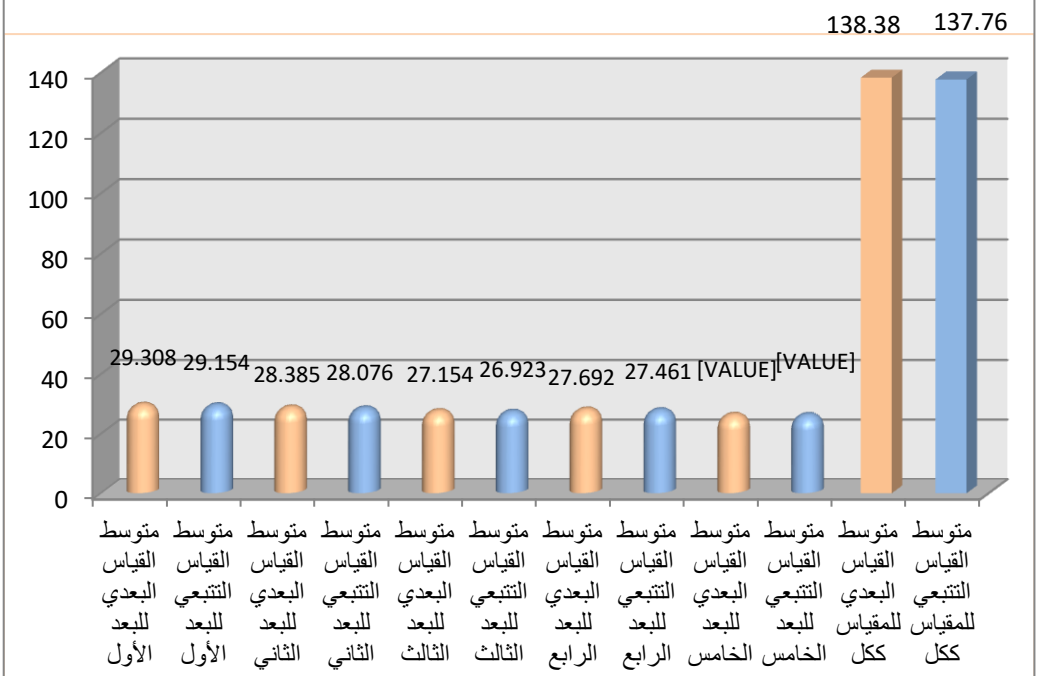
الإحصاء الوصفي لمقياس مهارات إدارة الحياة وأبعاده الفرعية (بعدي- تتبعي)

البعد	القياس	الانحراف المعياري	المتوسط	أعلى قيمة	أقل قيمة	الفرق بين المتوسطين
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	بعدي	٠.٧٥١	٢٩.٣٠٨	٣٠	٢٨	٠.١٥٤
	تتبعي	٠.٦٨٩	٢٩.١٥٤	٣٠	٢٨	
مهارات إدارة الجانب العقلي	بعدي	٠.٦٥٠	٢٨.٣٨٥	٢٩	٢٧	٠.٣٠٩
	تتبعي	٠.٦٤١	٢٨.٠٧٦	٢٩	٢٧	
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	بعدي	٠.٨٩٩	٢٧.١٥٤	٢٨	٢٥	٠.٢٣١
	تتبعي	٠.٩٥٤	٢٦.٩٢٣	٢٨	٢٥	
مهارات إدارة الجانب الصحي	بعدي	٠.٦٣٠	٢٧.٦٩٢	٢٩	٢٧	٠.٢٣١
	تتبعي	٠.٥١٩	٢٧.٤٦١	٢٨	٢٧	
مهارات إدارة الجانب المادي	بعدي	٠.٩٥٤	٢٥.٩٢٣	٢٧	٢٤	٠.٠٧٧
	تتبعي	١.٠٦٨	٢٥.٨٤٦	٢٧	٢٤	
المقياس ككل	بعدي	٢.٩٨٧	١٣٨.٣٨	١٤٣	١٣٢	٠.٠٦٢
	تتبعي	٢.٩٧٦	١٣٧.٧٦	١٤١	١٣٢	

يتضح من نتائج جدول (٣٤) أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدى للبعد الأول لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الاجتماعي) يبلغ (٢٩.٣٠٨)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٩.١٥٤) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.١٥٤)، كذلك في القياس البعدى للبعد الثاني لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب العقلي) يبلغ (٢٨.٣٨٥)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٨.٠٧٦) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٣٠٩)، كذلك في القياس البعدى للبعد الثالث لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الانفعالي) يبلغ (٢٧.١٥٤)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٦.٩٢٣) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٢٣١)، كذلك في القياس البعدى للبعد الرابع لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب الصحي) يبلغ (٢٧.٦٩٢)، بينما يبلغ

في القياس التتبعي (٢٧.٤٦١) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٢٣١)، كذلك في القياس البعدى للبعد الخامس لمقياس مهارات إدارة الحياة (مهارات إدارة الجانب المادي) يبلغ (٢٥.٩٢٣)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (٢٥.٨٤٦) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٠٧٧)، كذلك في القياس البعدي لمقياس مهارات إدارة الحياة ككل يبلغ (١٣٨.٣٨)، بينما يبلغ في القياس التتبعي (١٣٧.٧٦) والفرق بين تلك المتوسطين يبلغ (٠.٠٦٢) مما يشير إلى تساوى درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الحياة ككل وعلي جميع أبعاده الفرعية في القياس البعدي والتتبعى، مما يدل على استمرار التحسن لدي أفراد المجموعة التجريبية حتي فترة المتابعة.

شكل (3) الفرق بين متوسطات القياس البعدي والتتبعي لمقياس مهارات إدارة الحياة وأبعاده الفرعية (بعدي- تتبعي)



جدول (٣٥).

القيمة الاعتدالية المقاربة (z) لاختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة وأبعاده الفرعية

البعد	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة (z)	مستوى الدلالة المحسوبة	الدلالة
مهارات إدارة الجانب الاجتماعي	٠	١.٥٠	٠	٣.٠٠	١.٤١٤	٠.١٥٧	**غير دالة**
مهارات إدارة الجانب العقلي	٢	٠	٠	٦	١.٦٣٣	٠.١٠٢	**غير دالة**
مهارات إدارة الجانب الانفعالي	٠	٢	٠	٦	١.٧٣٢	٠.٠٨٣	**غير دالة**
مهارات إدارة الجانب الصحي	٠	٢	٠	٦	١.٧٣٢	٠٨٣،٠	**غير دالة**
مهارات إدارة الجانب المادي	٢	٢	٢	٤	٠.٥٧٧	٠.٥٦٤	**غير دالة**
المقياس ككل	٠	٢.٥٠	٠	١٠	١.٨٤١	٠٦٧،٠	**غير دالة**

يتضح من جدول (٣٥) أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في أبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة لأفراد المجموعة التجريبية على الترتيب تساوي (١.٤١٤ - ١.٦٣٣ - ١.٧٣٢ - ١.٧٣٢ - ٠.٥٧٧)، والدلالة المحسوبة لهم تساوي على الترتيب (٠.١٥٧ - ٠.١٠٢ - ٠.٠٨٣ - ٠٨٣،٠ - ٠.٥٦٤)، كما أن القيمة الاعتدالية المقاربة (Z) لاختبار ولكوكسون لحساب الفروق بين القياس البعدي والتتبعي في مقياس إدارة الحياة ككل لأفراد المجموعة التجريبية تساوي (١.٨٤١)، والدلالة المحسوبة (٠٦٧،٠) وحيث إن قيمة الدلالة المحسوبة لكل الأبعاد والمقياس ككل أكبر من مستوى الدلالة ألفا (٠.٠٥)، بالتالي فهي غير دالة إحصائيًا، **ولهذا تم قبول الفرض الصفري، والفرض البحثي الثالث**؛ أي أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات إدارة الحياة.

تفسير نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

كشفت نتائج التحليل الإحصائي السابقة عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعاده الفرعية والدرجة الكلية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تحسن مهارات إدارة الحياة واستمرار أثره خلال فترة المتابعة بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

وقد ترجع الباحثتان استمرار فعالية البرنامج إلي نوعية الأنشطة المقدمة للأطفال خلال وحدات البرنامج حيث تضمنت أنشطة رياضية وثقافية وفنية (الموسيقية، المسرحية، القصصية)، وهذه الأنشطة من الأنشطة المحببة التي تجذب إنتباه الأطفال مما جعلها تثبت لديهم لفترة من الزمن، كما ساهمت بشكل كبير في زيادة إقبال ومشاركة الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية عينة البحث فى العملية التعليمية، وتكوين بناء مفاهيمي ومعرفي سليم، إنطلقوا منه لممارسة مهارات إدارة الحياة حيث ترسخت في أذهانهم ووجدانهم وممتدة الأثر فى المواقف الحياتية حتى بعد انتهاء تطبيق البرنامج وصار الأطفال ممارسين لمهارات إدارة الحياة عن وعى وفهم وإقتناع.

كما ترجع الباحثتان أيضاً استمرار فعالية البرنامج في تحسن مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية إلى استناد البرنامج الترويحي علي التعلم المستند إلي التحفيز وما يتضمنه من استراتيجيات فرعية عملت على تعزيز وبقاء أثر البرنامج؛ حيث استخدمت الباحثتان مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات حققت ذلك مثل: **التعزيز** فقد تم تعزيز الأطفال عند كل استجابة صحيحة، والتعزيز كان فوري بعد الاستجابة المطلوبة؛ حتى لا يفقد المعزز قيمته، بالإضافة إلى التنوع في المعززات حتى لا يمل الطفل من المعزز المقدم له، وقد تعرفت الباحثتان على المعززات المفضلة للأطفال من خلال سؤال الأمهات عن المعززات المفضلة لأطفالهم، وعليه فإن التعزيز ساعد علي جذب انتباه الأطفال

وزيادة دافعيتهم للقيام بالأنشطة، وتكرار السلوكيات المرغوبة وتقويتها واستمرارية حدوثها في المستقبل، وكذلك تم استخدام استراتيجية **التغذية الراجعة** عقب إجابة الطفل والتي منها يتعرف الطفل على إجابته إذا كانت صحيحة أم خطأ، فتقوم الباحثة بتعزيز الطفل إذا كانت الإجابة صحيحة، أما إذا كانت الإجابة خاطئة يتم إعادة التدريب عليها مرة أخرى، ويُعد ذلك من نقاط القوة في البرنامج حيث أنه يعمل على تكرار المعلومة أكثر من مرة، وهو ما يعمل على مراعاة الفروق الفردية عند الأطفال كل على حسب مستواه مما ساعد في تأكيد المهارات وبقاء أثر تعلمها لفترة طويلة، بالأضافة إلي استخدام استراتيجية **التنوع** حيث تنوعت الأنشطة المستخدمة في البرنامج الترويحي ما بين الأنشطة الرياضية والثقافية والفنية (الموسيقية، المسرحية، القصصية)، وكذلك التنوع في الوسائل والأدوات المستخدمة (سمعية، بصرية، حركية) مما أدى ذلك إلى مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال عينه البحث فكل طفل له طريقة ومدخل للتعلم خاص به وكل طفل ينجذب لنوع مختلف من الأنشطة، وكذلك أدي إلي انتباه الطفل بصورة أفضل للباحثة وإتقانه لمهارات إدارة الحياة، فالأطفال في هذه المرحلة العمرية يملون بسرعة عند تكرار الأنشطة نفسها لذلك فإن التنوع في الأنشطة والوسائل والأدوات يشجعهم على الانتباه بصورة أفضل وتعميم المهارات التي تم اكتسبها أثناء تطبيق البرنامج علي المواقف المتشابهة، كذلك تم استخدام استراتيجية **الفكاهة** حيث أن هذه الاستراتيجية تركز علي الطرفة من باب الاسهام في كسر العزلة بين بيئة التعلم وحياتنا الطبيعية التي تتسم بالرغبة في الضحك والمرح، وتم استخدامها بصورة معتدلة – أي دون إفراط مخل- من حين لأخر متي توافرت الظروف المناسبة لذلك، وهذه الاستراتيجية ساعدت في جعل التعلم عملية ممتعة للطفل وأن يخرج منها بخبرات سارة تعينة علي استيعاب ما تعلمه واستبقاء أثره وتطبيقه في مواقف جديدة، وغيرها من الاستراتيجيات التي عززت وساهمت في تحقيق الأهداف.

وتعزو الباحثتان هذه النتيجة نظراً لمراعاتهما أن يكون الطفل هو محور الارتكاز الذي أستندنا عليه أثناء تصميمهما للبرنامج لذا رُوعي أثناء تصميم وتنفيذ البرنامج احتياجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية ومشكلاتهم وقدراتهم، كما حرصتا الباحثتان على أن يتضمن البرنامج مهارات إدارة الحياة الضرورية والقريبه من حياة الطفل اليومية كمهارة (الاستقلالية – توكيد الذات – حل المشكلات – اتخاذ القرار – إدارة الانفعالات – إدارة الأزمات والكوارث – التوعية والسلامة المرورية – الوعي الوقائي الصحي – الادخار والانفاق – ترشيد الاستهلاك)، مما أسهم في زيادة جذب انتباه الأطفال ومحاولة التعرف على هذه المهارات واكتسابها وتعميمها علي المواقف المتشابهه.

وترجع هذه النتيجة أيضاً إلى قيام الباحثتان بإجراء مقابلات مع إدارة مركز الفئات الخاصة الذي طبق فيه البرنامج قبل التطبيق الفعلي للبرنامج علي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية لتوضيح دور هذا البرنامج في تنمية مهارات إدارة الحياة لديهم، وتأثر إدارة المركز بأنشطة البرنامج حيث كان موجهاً قوياً لهم بضرورة تضمين أنشطة مهارات إدارة الحياة ضمن خطة البرامج المقدمة للطفل ذوي صعوبات التعلم النمائية، مما دفعهم للاستمرار فى إنتهاج نفس سياسات برنامج البحث الحالي من أهداف ونواتج تعلم حققت الإستمرار في تنمية مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (**مصطفي، ٢٠١٨**) والتي أكدت على أن البرامج التي تقدم للأطفال تساهم في توعية كلاً من المعلمات والمشرفات والقائمين علي الرعاية وأولياء الأمور بأهمية مهارات إدارة الحياة وضرورة تنميتها لدي الطفل وعلي الأخص مرحلة الطفولة المبكرة.

ومن العوامل المهمة التي أدت إلى استمرارية فعالية البرنامج هي المشاركة الفعالة والنشطة لوالدي الطفل ومتابعتهم له في المنزل، حيث تم تزويدهم بالمهارات والفنيات اللازمة حتى يتمكنوا من تدريب أطفالهم في المنزل وتقديم تدريب بشكل

مستمر والتركيز على إستمرارية تقديم التعزيزات اللفظية والمادية مما كان له الأثر في بقاء أثر التعلم والحفاظ على مستوى مهارات إدارة الحياة والتي إكتسبها الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية عينه البحث أثناء تطبيق البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات المرجعية والتي أكدت على أن البرامج التي تم استخدامها لها تأثير إيجابي في تنمية مهارات إدارة الحياة، واستمرار هذا التأثير خلال فترة المتابعة، ومن بين هذه الدراسات دراسة (**إبراهيم، ٢٠٢٣**) التي توصلت نتائجها إلي عدم وجود فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس مهارات إدارة الأزمات والكوارث لطفل الروضة، مما يشير إلي استمرار فاعلية البرنامج في تحسين مهارات إدارة الأزمات والكوارث لدي أطفال الروضة بعد تطبيق البرنامج بفترة زمنية قدرها أسبوعين من التدريب علي برنامج الدراسة، ودراسة (**أبوزيد، ٢٠٢٠**) والتي أثبتت نتائجها استمرار التحسن لدي أطفال المجموعة التجريبية في اكتساب مهارات إدارة الحياة بعد الانتهاء من تطبيق أنشطة برنامج المسرح العرائسي، ودراسة (**عبد المسيح، ٢٠٢٠**) والتي أثبتت نتائجها استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية في اكتساب مهارة الاستقلالية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم بعد التطبيق بفترة زمنية قدرها شهراً من التدريب على برنامج الدراسة، ودراسة (**حبيب، ٢٠٢٢**) التي اسفرت نتائجها عن استمرار أثر البرنامج وأنشطته في تنمية الوعي الوقائي لدي أطفال المجموعة التجريبية في القياس التتبعي، ودراسة (**خطاب، ٢٠١١**) والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة احصائياً علي أبعاد مقياس إدارة الأنفعالات والدرجة الكلية للمقياس بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، ودراسة (**دويدار، ٢٠٢٤**) التي أشارت نتائجها إلي عدم فرق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس توكيد الذات لدي أطفال المجموعة التجريبية، مما يشير إلي استمرار فاعلية البرنامج في تحسين توكيد الذات لدي الأطفال عينة البحث، ودراسة (**سلطان،**

٢٠٢٣) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج علي مقياس اتخاذ القرار مما يشير إلي استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، ودراسة (**الشحات، ٢٠١٨**) والتي أكدت أيضاً من استمرارية أثر البرنامج بعد الانتهاء من أنشطة فنون الأداء المختلفة، حيث أصبح لدى أطفال المجموعة التجريبية القدرة على التعامل بفاعلية مع مواقف الحياة اليومية، ودراسة (**عباس، ٢٠٢١**) التي توصلت نتائجها إلي عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال مجموعة البحث في التطبيقين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس ترشيد الاستهلاك والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلي استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء من تطبيقه، ودراسة (**عبدالرازق، ٢٠١٧**) التي توصلت نتائجها إلي عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتطبيق البرنامج وبعد مرور شهر من تطبيق البرنامج علي جميع أبعاد مقياس حل المشكلات والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلي استمرار تأثير البرنامج علي الأطفال عينة الدراسة فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، ودراسة (**عثمان، ٢٠٢٢**) التي أثبتت نتائجها عدم فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للدرجة الكلية لمقياس مهارات حل المشكلات وأبعادها الفرعية، ودراسة (**قابل، ٢٠١٤**) والتي أثبتت نتائجها استمرار التحسن لدى أطفال المجموعة التجريبية في اكتساب أبعاد مفهوم إدارة الحياة لدى طفل الروضة بعد التطبيق بفترة زمنية قدرها ثلاثون يوماً من التدريب على برنامج الدراسة.

نتائج البحث:

١- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مهارات إدارة الحياة (الجانب الإجتماعي –الجانب العقلي المعرفي – الجانب الانفعالي – الجانب الصحي –الجانب المادي الاقتصادي) لصالح القياس البعدي.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال العينة التجريبية على مقياس مهارات إدارة الحياة تبعاً لمتغير الجنس.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعى علي مقياس مهارات إدارة الحياة بأبعادة الفرعية والدرجة الكلية.

التوصيات:

فى ضوء ما توصل إليه البحث الحالى من نتائج تتقدم الباحثتان بالتوصيات التالية:

١- ضرورة تضمين مهارات إدارة الحياة بشكل فعال في مناهج رياض الأطفال لما لها من أثر إيجابي في تطور ونمو هؤلاء الأطفال في جميع الجوانب وخاصتاً ذوي صعوبات التعلم منهم.

٢- إعداد برامج ترويحية متعددة لتدريب معلمات رياض الأطفال والعاملين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم علي كيفية تنمية مهارات إدارة الحياة لديهم.

٣- ضرورة عقد دورات إرشادية لأولياء أمور الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لإرشادهم فيما يتعلق بهذه المشكلة وكيفية تشخيصها وعلاجها، وتوعيتهم بأهمية مهارات إدارة الحياة، وتعريفهم بأفضل الأساليب التربوية والطرق لتنميتها حتي يتسني للطفل أن يصبح عضواً فعالاً في مجتمعه.

٤- الاهتمام بالكشف المبكر عن قصور المهارات قبل الأكاديمية لدي أطفال ما قبل المدرسة لتجنب حدوث صعوبات تعلم في المراحل اللاحقة.

٥- ضرورة التدخل المبكر بالبرامج الترويحية المناسبة لعلاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية حتي لا تتراكم خبرات الفشل وما يتبعها من اضطرابات سلوكية، وانفعالية، ونفسية، واجتماعية.

٦- إجراء المزيد من الدراسات التى تربط مهارات إدارة الحياة بالمفاهيم المختلفة وفئات عمرية مختلفة.

البحوث المقترحة:

١- إجراء دراسة تتبعيه لنمو وتطور مهارات إدارة الحياة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٢- دراسة مقارنة عن الفروق في مهارات إدارة الحياة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٣- دراسة العلاقة بين مهارات إدارة الحياة والطمأنينه النفسية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٤- فعالية برنامج قائم علي فنيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية بعض مهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٥- الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الحياة لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٦- فعالية برنامج ترويحية لأسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في تنمية مهارات إدارة الحياة لدي أطفالهم.

٧- فعالية برنامج ترويحي قائم علي التعلم المستند إلي التحفيز في تنمية مهارات التفكير المنتج لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

٨- أثر استخدام برنامج ترويحي قائم علي التعلم المستند إلي التحفيز في تنمية المهارات القيادية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية.

المراجع

إبراهيم، سحرعبدالحكيم. (٢٠٢٣). برنامج قائم علي القصص الرقمية التفاعلية لتنمية مهارات إدارة الأزمات والكوارث لدي طفل الروضة. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، ٣٢(١)، ٤٣٧-٥٣٦.

إبراهيم، نشوي عثمان. (٢٠٢٢). فعالية برنامج مقترح قائم علي إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية والوعي المروري لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنيا.

أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٥). دليل الإعاقة والاضطرابات المختلفة. دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.

أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٥). صعوبات التعلم "مفاهيم – ممارسات – علاج". دار الكتاب الحديث.

أبو زيد، شيماء عبدالعزيز. (٢٠٢٠). تنمية بعض مهارات إدارة الحياة للأطفال مرض السكر بمرحلة الطفولة المبكرة باستخدام برنامج المسرح العرائسي. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر، (٢٥)، ٤٩-١٩٠.

أبوزيد، خلف أحمد. (٢٠١٧). الطفل والتربية الإقتصادية. مجلة الوعي الإسلامي بالكويت، ٥٤(٦٢٠)، ٦٨-٦٩.

أبونيان، ابراهيم بن سعد. (٢٠١٧). صعوبات التعلم - طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية (ط.٢). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أحمد، إيمان عبد الحليم. (٢٠٢٠). أثر استخدام المدخل الدرامي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى التلميذات بطيئى التعلم بالصف الاول الاعدادي المهني. مجلة كلية التربية ببنها،(١٢١)، ٦٨- ٣٩.

أحمد، حسن حمدي. (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم علي الفن المسرحي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية جامعة جنوب الوادي، (٢١)، ٥٥٧- ٦٣٩.

أحمد، دعاء مصطفى. (٢٠١٢). فعالية برنامج لتنميه بعض المهارات الحياتية للأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

أحمد، سهير كامل؛ وبطرس، بطرس حافظ. (٢٠١٠). بطارية ذوي صعوبات التعلم النمائية. مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد، فكرية محمد. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام أنشطة منتسوري في تنمية مهارات التنظيم الذاتي وتحسين الانتباه لدي أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم [رسالة ماجستيرغير منشورة]. جامعة الدول العربية.

إسماعيل، كمال عبدالحميد (٢٠١٥). الاسس الفلسفية للترويح الرياضي. مركز الكتاب للنشر.

بخيت، ماجدة هاشم. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية الادراك المعرفي ومهارات اكتشاف صعوبات التعلم النمائية لطفل الروضة. مجلة كلية التربية جامعة اسيوط، ٢٩(٣)، ٥١٦-٥٨٣.

البدونر، شيماء عادل. (٢٠١٥). دراسة مقارنة للمضامين النفسية بالأنواع المختلفة من التعليم وأثرها في المهارات الحياتية لتلاميذ المراحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

بطرس، حافظ بطرس. (٢٠٠٨). صعوبات التعلم. دار الزهراء للطباعه والنشر.

بطرس، حافظ بطرس. (٢٠١٤). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بطرس، حافظ بطرس، حسونه، أمل محمد، وعبدالمسيح، مريانا نادي. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتنمية الإستقلالية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد، (١٦)، ٢٥٠-٣١٣.

البليطي، أسماء مسعود. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاءت المتعددة وأثره في تحسين أدارة الذات لدي المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.

التهامي، إيمان السعيد، حسين، كمال الدين حسين، وموسي، أحمد أمين. (٢٠١٨). فاعلية أنشطة الدراما الإبداعية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدي طفل الروضة. مجلة الطفولة جامعة القاهرة، ٢٨ (٢)، ٧١٢-٧٣١.

التهامي، نازك أحمد، المصري، إبراهيم جابر، علي، إسماعيل محمود، وعلي، ياسمين إسلام. (٢٠١٩). المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها. دار العلم والايمان.

جلاب، مصباح الطاهر. (٢٠١٥). فعالية برنامج تعليمي معرفي لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية دراسة ميدانية تجريبية بولايتي البويرة وعنابة الجزائر. جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (٣٤)، ٨٣-١٠٥.

الجهني، وعد فهد، والعتيبي، منار سعود. (٢٠٢٤). دور القصص الرقمية في تنمية المهارات الحياتية لدي طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات. مجلة الدراسات والبحوث التربوية،٤ (١١)، ٥٣٥-٥٧٢.

جودة، جيهان محمود. (٢٠١٤). البحث الإجرائي لحل المشكلات التربوية والسلوكية. دار الزهراء.

حامد، حمدينو عمر. (٢٠٢٠). تأثير برنامج ترويحي رياضي علي تنمية بعض المهارات الحياتية لطلاب الثانوية العامة بمحافظة الدقهلية. مجلة كلية التربية الرياضية، (٣٨)، ٣١٧- ٣٣٥.

حبيب، وسام عبدالحميد. (٢٠٢٢). برنامج قائم علي الأنشطة الحسية التفاعلية لتنمية الوعي الوقائي لدي طفل الروضة ٣-٤ سنوات. مجلة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية، ١٤(٥٢)، ١٧-١٦٣.

حجازي، هالة يحيي. (٢٠١٨). فاعلية برنامج حركي بمشاركة الأم في تنمية مفهوم الذات لدي طفل الروضة ذو صعولات التعلم وآثره علي جودة حياة الطفل والأم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة، ٤(٤)، ٢-٨٢.

حجة، رنا توفيق. (٢٠٢٤). مستوي توافر المهارات الصحية لأطفال الروضة (دراسة ميدانية علي عينة من أطفال الروضة في مدينة اللاذقية)، مجلة جامعة البعث للأبحاث، ٦٤(١٦)، ١٣٧- ١٨٢.

حسين، سامية حسن. (٢٠١٧). الترويح العلاجي. مؤسسة حورس الدولية.

حسين، كمال الدين حسين. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدي أطفال الروضة. مجلة كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد، (١٧)، ٨٤٠-٨٨٨.

الحماحمي، محمد محمد. (٢٠٢٢). برامج الترويح الرياضي. مركز الكتاب للنشر.

الحماحمي، محمد محمد، ومصطفي، عايدة عبدالعزيز. (٢٠٠٩). الترويح بين النظرية والتطبيق (ط.٦). مركز الكتاب للنشر.

حمادة، سلوي علي. (٢٠٢١). برنامج قائم علي الألعاب الحركية الصغيرة لإكساب المفاهيم الرياضية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، (١٥)، ٦٣٠-٦٩٩.

حماريد، حياة، وعمار، ميلود. (٢٠٢٢). الإستقلال الذاتي لدي الأطفال ذوو الإحتياجات الخاصة (دراسة ميدانية بسيدي لخضر - مستغانم). مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الإجتماعية والإنسانية، ٦(٢)، ١٢٧-١٤٥.

حمودة، إيمان عصام الدين. (٢٠٢٢). تأثير الأنشطة الترويحية الرياضية علي النشاط الحركي الزائد المصحوب بنقص الإنتباه لدي أطفال ما قبل المدرسة. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، (٦١)، ٥٨٢- ٦١٤.

الحواس، ريم محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الإستقلالية لدي طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، (٣٠)، ٢٨٥-٣١٩.

خالد، ولاء أحمد. (٢٠٢٢). برنامج قائم علي توظيف الألعاب المسرحية لتحسين التعامل مع بعض الأزمات البيئية لدي الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم. مجلة التربية وثقافة الطفل جامعة المنيا، ٢(٣)، ١٠٩-١٩٠.

خزاعلة، أحمد خالد، والخطيب، جمال محمد. (٢٠١١). المهارات الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية، (٣٨)،٣٧٢-٣٨٩.

خزعل، حازم جاسم. (٢٠١٩). تأثير برنامج ترويحي في تنمية عدد من المهارات الحياتية والحركية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم. مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، ١٩(١)، ١٣٤-١٤٠.

خطاب، رأفت عوض. (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لادارة الانفعالات في تنمية المهارات الاجتماعية لدي الأطفال المعاقين عقلياً. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٢ (٨٥)، ١٤٨-٢١٩.

خليفة، أسماء محمد. (٢٠١٢). الأسس البنائية لتنمية اللوحة البصرية المكانية والجسر المرحلي لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤(١٣)، ١٩١٥-١٩٤٠.

خليفة، فاطيمة عبدالله. (٢٠١٦). صعوبات التعلم والمهارات الإجتماعية. مجلة جيل العلوم الإنسانية والإجتماعية. (١٨)، ٣٧-٤٩.

خليل، إيمان محمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج لعب أدوار لتنمية مهارة حل المشكلات لدي طفل الروضة، مجلة الطفولة، (٣٣)، ١-٣٠.

خير الدين، هيام محمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام الموديولات التعليمية في تنمية بعض المفاهيم المرورية لدى أطفال الروضة. مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية جامعة السادات، ١(٢)، ١-٣٨.

الدسوقي، سمر عبدالعليم. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج مسرحي قائم علي التفاعل الإجتماعي لتنمية المسئولية الشخصية لدي أطفال الروضة. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر. ١٨٧ (١)، ٣٧ – ٩٥.

دويدار، رحاب مكرم. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي لخفض الأضطرابات اللغوية وتحسين توكيد الذات والاستقلالية لدي التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمدارس الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدول العربية.

الرزاز، مها أحمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والانفعالات لديه. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصورة، ٤(٢)، ٤٢٤-٥٠١.

رقاد، مريم. (٢٠٢٣). دور الأنشطة البدنية الرياضية الترويحية في التقليل من الضغوطات النفسية لدي المعاقين حركياً. مجلة جامعة البيضاء، ٥(٤)، ٢٩٧-٣٠٣.

رمضان، هناء أحمد، القداح، أمل محمد، وخميس، سماح رمضان. (٢٠١٩). برنامج قائم علي الأنشطة الفنية لتنمية بعض القيم الإقتصادية لطفل الروضة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة المنصور، ٥(٣)، ٥٠-١٤٦.

الزالط، عبدالله ميلاد. (٢٠٢١). التآثيرات الوجدانية للألعاب الصغيرة علي الصحة النفسية للطفل. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٥) ٢٨٥-٣٠٨.

الزيات، فتحي مصطفي. (٢٠١٥). صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج. مكتبة الأنجلو المصرية.

الزيني، هدي مصطفي..(٢٠٢٢). المهارات الحياتية المطلوبة لطفل الروضة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠. مجلة تطوير الأداء الجامعي جامعة المنصورة، ١٨(٢)، ٣٥٧-٣٧٠.

سراج، سارة. (٢٠١٥). أساليب التحفيز التربوي في تعليم اللغة العربية. معهد اللغات والأدب العربي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

السرطاوي، زيدان أحمد. (٢٠١٣). صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السرهيد، عثمان. (٢٠٠٩). الأسس العلمية للتربية الحركية. دار القلم.

السعايدي، ناجي منور. (٢٠٠٩). تنمية المهارات الإجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. دار صفاء للنشر والتوزيع.

سعفان، محمد إبراهيم، خطاب، دعاء محمد. (٢٠١٦). مقياس المستوي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي. دار الكتاب الحديث.

سعيد، هبة الله حلمي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى التحفيز لتنمية الكفاءات المهنية لمعلمي التاريخ ومهارات التوجه نحو الهدف والدافعية للتعلم لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية، (٨٢)، ٩١١ - ٩٦٢.

سلام، حسام عباس. (٢٠١٤). فعالية برنامج مقترح قائم على بعض إستراتيجيات التشفير لعلاج ضعف الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم النمائية مصر. مجلة التربية الخاصة جامعة الزقازيق، (ع٦)، ٢٥٦-٣٢٦.

سلام، هدي عبد الواحد. (٢٠١٥). صعوبات التعلم الشائعة برياض الأطفال. دار أمجد للنشر.

سلطان، سارة محمد. (٢٠٢٣). برنامج قائم علي عادات العقل لتنمية مهارات القيادة واتخاذ القرار لدي طفل الروضة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

السليم، جواهر بنت فهد. (٢٠٢٣). دور القصص في تنمية المفاهيم الأقتصادية لدي طفل الروضة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، (٢٤)، ٤٦٧-٤٩٦.

سليمان، دينا جمال. (٢٠١٤). فاعلية برنامج أنشطة متكامل في تنمية الأمان النفسي لدي طفل الروضة في البيئة الريفية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

سليمان، دينا جمال. (٢٠١٩). برنامج دراما إبداعية لتنمية الوعي الصحي لدي طفل الحضانه م (٣-٤) سنوات. مجلة التربية وثقافة الطفل جامعة المنيا، ١٤(٢)، ١٨٧ – ٢٨٠.

السمنودي، محمد كمال، والسيد، حمدينو عمر، خميس، محمد السيد، مطر، محمد السيد، جوده، حسام عبدالعزيز، ومنصور، حازم محمد. (٢٠١٤). مدخل الترويح الرياضي. مكتبة شجرة الدر.

السمنودي، محمد كمال، الذهبي، محمد إبراهيم، السيد، حمدينو عمر، خميس، محمد السيد، ومطر، محمد السيد. (٢٠١٤). الترويح وأوقات الفراغ. مكتبة شجرة الدر.

السمنودي، محمد كمال، الذهبي، محمد إبراهيم، السيد، حمدينو عمر، مطر، محمد السيد، وجوده، حسام عبدالعزيز. (٢٠١٤). التربية الترويحية (فلسفة – تطبيقات). مكتبة شجرة الدر.

السمنودي، محمد كمال، الذهبي، محمد إبراهيم، خميس، محمد السيد، جودة، حسام عبدالعزيز، ومنصور، حازم محمد. (٢٠١٤). البرامج الترويحية في المؤسسات الرياضية (نظريات - وتطبيقات). مكتبة شجرة الدر.

السنياري، نور الدين طه. (٢٠١٥). المهارات الحياتية وعلاقتها بإضطراب الإنتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدي طفل الروضة. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، ٢٣(٣)، ١٢٣- ١٦١.

سويلم، فاطمة مصطفى. (٢٠١٧). أثر برنامج مقترح في المهارات الحياتية على تنمية التفكير الناقد ومهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال الصم [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنيا.

شادي، حاتم البيلي. (٢٠٢٠). صعوبات التعلم: المفهوم والعلاج. مجلة رعاية وتنمية الطفولة جامعة المنصورة، (١٨)، ٣٦-٤٩.

الشجاع، يوسف عبده، والحبيشي، غدير حمود. (٢٠٢٢). صعوبات التعلم النمائية لدي أطفال الروضة في مدينة آب. المجلة العلمية للتربية الخاصة،٤(١)، ١٩-٥١.

الشحات، سارة محمد. (٢٠١٨). توظيف فنون الأداء لتنمية مفهوم إدارة الحياة لدي طفل الروضة ذوي اضطرابات النطق [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

شرف، إيمان عبدالله. (٢٠١٧). فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية الثقافة البصرية والمفاهيم الأقتصادية لأطفال الروضة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة، ٣(٣)، ١-٧٩.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد. (٢٠١١). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مكتبة الأنجلو المصرية.

الشمري، حمد محمد، والزغبي، سودان حمد.(٢٠١٤). أثر الأنشطة الحركية في برنامج بورتاج للتدخل المبكر في تنمية مفهوم الذات لدي أطفال متلازمة داون في مرحلة رياض الأطفال بالكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين، ١٥(٢)، ٤٠٩-٤٤٥.

شوقي، أحمد محمد. (٢٠٢٣). برنامج ألعاب ترويحية لتحسين الشفقة بالذات وخفض الوصمة الإجتماعية لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ٦٤(٤)، ١٣٥٣ – ١٣٨٢.

الشيراوي، أماني عبدالرحمن. (٢٠١٥). الفروق بين نوعية الحياة والتحصيل الأكاديمي تبعاً لمستوي مهارات الحياة لدي طلبة المرحلة الجامعية بمملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦(٤)، ١٣-٤٩.

صابر، أماني أحمد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الانتباه الانتقائي وأثره على خفض سلوك الاندفاعية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، (٤٢)، ٢٥٣-٣١١.

صالح، أمجد قاسم. (٢٠١٦). الخصائص العامة لذوي صعوبات التعلم. دار الفكر.

صالح، علاء الدين إبراهيم. (٢٠١٨). التربية الرياضية لمتحدي الإعاقة. مركز الكتاب للنشر.

الصاوي، رحاب السيد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم علي إستراتيجية حل الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. مجلة الطفولة والتربية، ٤٤(١)، ١٨٧-٢٨٨.

صبرة، زينب أبوسريع. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي في خفض سلوك الغضب وتنمية مهارات إدارة الأزمات لدي طفل الروضة في ضوء التغيرات المناخية. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة بورسعيد، (٢٩)، ٥٧١-٦٧٤.

الصفتي، أماني محمد، عبدالقوي، محمد الخواجه، وسليمان، رامي رزق. (٢٠٢٢). دور الأنشطة الترويحية الرياضية في تحسين بعض المهارات الحياتية لدي كبار السن. المجلة العلمية لعلوم التربية الرياضية جامعة طنطا،٢٧(٣١)، ٧٤٤- ٧٨٢.

صفوت، حنان محمد. (٢٠١٧). أثر برنامج باستخدام اللعب التمثيلي في تنمية مفاهيم وسلوكيات ترشيد الاستهلاك لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة دراسات في الطفولة والتربية جامعة أسيوط، (١)، ١-٥٩.

طلبة، شيماء حامد. (٢٠١٨). برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة جامعة القاهرة، (٢٩)، ١٢٤١-١٢٦٧.

طلبة، محمود إسماعيل. (٢٠١٠). سيكولوجية الترويح وأوقات الفراغ. إسلاميك جرافيك للنشر والتوزيع.

طلبة، محمود إسماعيل. (٢٠١٣). البرامج الترويحية. دار حراء.

طه، رحاب محمد. (٢٠٢٣). أثر برنامج التعلم القائم علي السيناريو في تنمية بعض مهارات فعالية الحياة لدي أطفال الروضة. مجلة العلوم التربوية / مؤتمر مستقبل التعليم في الوطن العربي، ٥٨١- ٦٢٦.

الظفيري، نواف ملعب. (٢٠١٨). الحاجات النفسية مدخل للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لمرحلة ما قبل المدرسة. المجلة الدولية للدراسات والبحوث، ٤(٣)، ٣٣٦-٣٤٧.

عباس، نهي مرتضي. (٢٠٢١). برنامج قائم علي إستراتيجية "فكر- زاوج - شارك" لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة بورسعيد، (١٩)، ٤٣٦-٥٢٧.

عبد التواب، إسراء سيد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم على الانشطة الخارجية لتنمية بعض مهارات القيادة لدى طفل الروضة (٥ - ٦) سنوات [رسالة ماجستيرغير منشورة]. جامعة القاهرة.

عبدالحميد، محمد إبراهيم. (٢٠١٩). برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال التوحديين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٨(٣)، ٥٧-٩٢.

عبدالحميد، نورا رمضان. (٢٠١٣). برنامج أنشطة متكامل لتنمية مفاهيم الصحة والأمان لدي طفل القرية في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

عبدالرازق، إسراء رجب. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي لتحسين مفهوم الذات لدي الأطفال مرحلة ما قبل المدرسة من ذوي صعوبات التعلم النمائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأسكندرية.

عبدالرازق، أماني إبراهيم. (٢٠١٧). فاعلية برنامج قائم علي التفكير الإيجابي لتنمية مهارات حل المشكلات لدي أطفال الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية جامعة أسيوط، (٣)، ٤٣-١١٤.

عبدالشافي، دعاء فوزي، جابر، غادة فرجل، وحسانين، إيمان صابر. (٢٠٢٢). مهارة حل المشكلات الإجتماعية وعلاقتها بصعوبات التعلم النمائية لدي الأطفال. مجلة التربية وثقافة الطفل جامعة المنيا، ٢٠(١)، ١٧٩-٢١١.

عبدالعزيز، إسراء محمود. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم علي اللعب الإيهامي لتنمية بعض مفاهيم ترشيد الاستهلاك لدي طفل الروضة. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس، (٢٥٣)، ٣٦٧-٤٠٠.

عبد العظيم، عبد العظيم، ومحمود، حمدي أحمد. (٢٠١٥). المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبدالغني، كريمة طه نور. (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على نموذج كيلر للتصميم التحفيزي "ARCS"لتنمية التفكير المنتج والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة حلوان وقياس فاعليته. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (١٤٠)، ٨٠ – ١٣٦.

عبدالقادر، أمنية محمد. (٢٠١٥). أثر فاعلية برنامج أنشطة متحفية فنية لتنمية بعض قيم المواطنه لدي طفل الروضة. مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، ٢٥(٥)، ١٣٩-١٩٤.

عبدالقادر، إيمان أحمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج في الدراما الإبداعية لتنمية بعض جوانب التنمية البشرية لدي طفل ما قبل المدرسة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأسكندرية.

عبدالكريم، محمد حسين، وفتحي، أحمد إبراهيم. (٢٠٢٢). دور الأنشطة الثقافية في تعزيز الوعي الإقتصادي لدي الطلبة. المجلة الدولية للتنمية التربوية، ١٥(٣)، ٧٨-٩٠.

عبداللة، مروة الحسيني. (٢٠٢١). برنامج ترويحي قائم علي القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة من "٥-٦" سنوات. مجلة كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد، (١٧)، ٣١٧-٤٠٢.

عبدالمجيد، نسرين نادي. (٢٠١٩). البيئة الترويحية الأسرية وعلاقتها بالوعي الصحي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية (٩-١٢) سنه بمحافظة أسيوط. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ٤٩(١)، ٢٨-٥٧.

عبد المسيح، مريانا نادي. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتنمية الاستقلالية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، (١٦)، ٢٥٠-٣١٣.

عبد المسيح، مريانا نادي.(٢٠٢٠). برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد، (١٦)، ١٠٧٩-١١٥١.

عبدالمنعم، علا محمد، بشير، هدي إبراهيم، والجرواني، هاله إبراهيم. (٢٠٢٢). دور الألعاب الشعبية في تنمية بعض مهارات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة الطفولة والتربية، ٥١(١)، ٣٣٩- ٤٠٠.

عبدالهادي، إبراهيم أحمد. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على نموذج التعلم المستند إلى التحفيز ARCS وتأثيره في تحسين النهوض الأكاديمي والاستمتاع بالتعلم لدى المتعثرين دراسيا بالمرحلة الثانوية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية جامعة المنوفية، (١٥)، ٤٨٨ - ٥٧١

عبدالواحد، سليمان يوسف. (٢٠١٥). المهارات الحياتية. دار المسيرة للطباعة والنشر.

عبدالوهاب، إيمان عبدالعزيز. (٢٠١٥). الترويح وتعديل سلوك أطفال الشوارع. مؤسسة عالم الرياضة للنشر.

عبدالوهاب، مدحت رجب. (٢٠٢٠). برنامج قائم علي عادات العقل في خفض حدة بعض المشكلات السلوكية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

العبيدي، عدنان حاسن، وزيدان، أشرف أحمد. (٢٠٢٣). التصميم التحفيزي لمنصات التعلم الرقمية باستخدام نموذج (ARCS) وفاعليته في تنمية الفهم القرائي لدي طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٧(١٤)، ٩٦-١٢١.

عثمان، لمياء أحمد. (٢٠٢٢). برنامج إرشادي لتنمية مهارات فعالية الحياة لدي طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة. مجلة الطفولة والتربية، ٥١(١)، ٢١٧-٢٧٠.

عثمان، ندا طه. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم علي نظرية الإطار العلائقي في تنمية اللغة التعبيرية ومهارات حل المشكلات لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

العربي، حميدة السيد. (٢٠١٥). مقدمة في صعوبات التعلم. دار الفكر.

عز الدين، رازان نديم. (٢٠٢٠). التوافق الأسري وعلاقته بتوكيد الذات عند الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة في محافظة ريف دمشق. مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، (١٣٣)، ٢١٥ ـ ٢٤٠.

العشري، ضحي ذكي، البحيري، محمد رزق، وبخيت، حسين محمد. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الإستقلالية لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الإجتماعي. مجلة دراسات الطفولة جامعة عين شمس، ٢٦ (٩٩)، ١٠٥-١١٣.

عفيفي، نجلاء هاشم. (٢٠١٩). إستخدام الدراما الإبداعية لتنمية المهارات الإجتماعية لدي أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية جامعة الاسكندرية، ١١(٤٠)، ١٤٥-٢٢٨.

علا، أحمد عمر. (٢٠١٦). التربية الإبداعية وصعوبات التعلم. دار أمجد للنشر والتوزيع.

علي، عماد احمد. (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "RAVEN". مكتبة الأنجلو المصرية.

العنزي، مني عبدالله. (٢٠٢٤). دور الدراما الإبداعية في تنمية الثقة بالنفس لدى عينة أطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية في مرحلة الطفولة المبكرة. المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، ٢(٢)، ٥١٢ ـ ٥٤٣.

عواد، هناء مصطفي. (٢٠١٥). المهرات التوكيدية لدي عينة من أطفال الروضة في الريف والحضر. دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، ٢١(٢)، ٥١١-٥٤٠.

عوض، شروق سيد. (٢٠٢٤). الوظائف التنفيذية ومهارات التواصل الأجتماعي لدي عينة من الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم النمائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

العيترات، صباح مصطفي. (٢٠٠٩). نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم: برنامج تعليمي لتعليم مهارات القراءة والكتابة. دار الفكر.

عيد، أسماء محمد. (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بمهارات فعالية الحياة لدي طالبات قسم تربية الطفل. مجلة الطفولة والتربية، ٤٨١ (٣)، ٣٩٣- ٤٥٠.

الغامدي، فوزية خميس، وأمين، عبير صديق. (٢٠١٥). فاعلية برنامج متكامل في تنمية الوعي المروري لدى الأطفال ذوي الاعاقة العقلية. مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة، ٢٣(٣)، ١٩٢-٢٤٧.

الغزولي، آيه محمد. (٢٠١٩). فعالية الفنون الأدائية في تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لذي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بنها.

الفرا، غني فارس. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم علي النشاط القصصي في تحقيق بعض أهداف التربية الوجدانية لدي طفل الروضة. مجلة جامعة البعث للعلوم الانسانية، ٣٨(٥)، ٤٣-٧٢.

فراج، عبير بكري. (٢٠١٩). برنامج قائم علي أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لدي طفل الروضة. مجلة الطفولة جامعة القاهرة، (٣١)، ٦٢٠ – ٦٧٨.

فرج، صفوت، ورمزي، ناهد. (٢٠١٥). مقياس السلوك التوافقي. مكتبة الأنجلو المصرية.

قابل، فاطمة حسن. (٢٠١٤). برنامج درامي قائم علي بعض استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية في تنمية مفهوم إدارة الحياة لدي طفل الروضة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة القاهرة.

قزامل، سونيا هانم علي. (٢٠١٣). المعجم العصري في التربية. عالم الكتب.

القضاة، ضرار محمد، والشبول، مهند خالد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدخل مبكر في تطوير المهارات الاستقلالية لدى مجموعة من الأطفال التوحديين. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣١(٢)، ١٨١ - ٢٠٧.

كامل، عبدالوهاب محمد. (٢٠٠٧). اختبار المسح النيولورلوجي السريع. مكتبة النهضة المصرية.

كرم الدين، ليلى أحمد. (٢٠١٥). تقدير الخصائص النمائية للأطفال المصابين بتشتت الانتباه وفرط الحركة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة الروضة. مجلة دراسات الطفولة، ١٨(٦٧)، ١٢٣-١٣٠.

كماش، يوسف لازم. (٢٠١٥). الصحة والتربية الصحية - الصحة المدرسية والرياضية. دار الخليج للنشر والتوزيع.

لافي، حكمت توفيق. (٢٠١٧). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى الطلبة في منطقة القدس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

لبيب، سماح رجب. (٢٠٢٣). توظيف انشطة إثرائية قائمة على استراتيجيات البرمجة اللغوية العصبية - NLP- في الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات ادارة الحياة وعادات العقل المنتجة لدى طالبات الإعدادي المهني [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة حلوان.

المالكي، هاني عبدالله. (٢٠١٨). اسهام برامج التدريب والإبتعاث في تحسين مهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الطائف [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القري.

محمد، إمام مصطفي، محمد، شهيناز محمد، وكدواني، لمياء أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مبني علي آداب الأطفال لتنمية بعض المهارات الإجتماعية لدي أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية. مجلة دراسات في التعليم العالي جامعة أسيوط، (٤)، ١٣٤- ١٧٨.

محمد، عادل عبد الله، ومصطفي، أمال أحمد. (٢٠٢١). صعوبات التعلم الخاصة وفق تصنيف جديد لصعوبات التعلم. مؤسسة حورس الدولية.

محمد، هدي حسن، ومحمد، ماهر حسن. (٢٠٠٨). الترويح وأهمية التوافق النفسي والإجتماعي لمتحدي الإعاقة. دار الوفاء لدنيا الطباعه والنشر.

مصباح، محمد أحمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تيتش في تنمية بعض المهارات الاستقلالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف الذاتوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

مصطفي، سلوى محمود. (٢٠١٨). برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الحضانة في ضوء معايير الجودة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

منسي، عبير محمود. (٢٠٢١). برنامج إلكتروني لتنمية الثقافة الصحية لدي طفل الروضة. مجلة كلية رياض الأطفال جامعة بورسعيد، (١٨)، ٨٠٦ ـ ٨٨٨.

نوفل، محمد بكر. (٢٠٢٠). التعلم المستند إلى التحفيز. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نوفل، محمد بكر. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج التعلم المستند إلي التحفيز قي تعزيز دافعية التعلم لدي عينة من طلبة الصف الثامن الاساسي في ظل جائحة كورونا. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٩(٢)، ٣٣٣-٣٥١.

الهوساوي، أسية محمد، وعبدالغني، وسام يوسف (٢٠٢١). الكفاءة الإنفعالية لدي أطفال الروضة الموهوبين والعاديين. مجلة إدارة البحوث والنشر العلمي جامعة أسيوط، ٣٧(١٠)، ٥٧٠-٦٣٨.

هيكل، محمد عاطف. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم علي الدمج بين التربية الصحية والحركية في تنمية الوعي الوقائي لأطفال الروضة في ضوء مستجدات كورونا. مجلة بحوث ودراسات الطفولة جامعة بني سويف، ٣(٢)، ٤٩-٨٢.

واصف، سوزان عبدالملاك، ونجم، أماني أحمد سالم. (٢٠١٤). برنامج مقترح في تنمية قيم ترشيد الاستهلاك لطفل الروضة وأثره علي سلوكه الاستهلاكي. مجلة بحوث التربية النوعية جامعة المنصورة، (٣٤)، ٨٠-١٠٢.

يوسف، سليمان عبدالواحد. (٢٠١٠). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والإجتماعية والإنفعالية. مكتبة الأنجلو المصرية.

يوسف، مني محمد. (٢٠٢٠). برنامج أنشطة تربوية قائم علي استراتيجيات حل المشكلات لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدي طفل الروضة. مجلة الطفولة والتربية، (٤٣)، ٢١١-٢٩٠.

Abdi, M., & Davoudi, R. (2015). Investigating the Relationship between life shills and acadiemic achievement of high school students, Journal of applied environmental and biological sciences, 5(3), 46-51 .

Agniescks Rack. (2014). Sport and recreation as Quality of life factor management. knowledge and learning, 12(2), 5017 - 5444.

Akfirat, N & kezer, F. (2017). A program implementation for the development of life skills of primary school 4th grade students. Journal of Education and Practice, 7(35), 9-16.

Bernard, j. (2017). The Mommy and Daddy Guide to Kindergarten: Real Life Advice and Tips from Parents and Other Experts. Ato Z. Contemporary Books, 4255 West Touhy Avenue, Lincolnwood, IL 60712- 1975.

Çetrez- Iscan, Nurçin & Fazlioglu. (2016). Effect of Most-to- Least Prompting Procedure on Dressing Skill of Students with

Autism. Educational Research and Reviews, 11(18), 1766-1774.

Chan, David. W., Kawan, Lai., Chi Yan, Annette (2013). Parenting Gifted children among hong kong chinese parents, What differences does westernization make? Contextual Influences On Gifted Education, 35(3), 177-186 .

Coffy, D & Knall. Johen. (2013). Choosing Life Skills: A Guide For Selecting Life Skill Programmer For Children. Washington.

David, Dean & Kuhn, Deanna. (2013). Metacognition and critical thinking: eric clearing house on assessment and evaluation, unviresity of Maryland .

Fallahchai, Reza. (2012). Effectiveness of academic and life skills instruction on the freshmen academic achievement, Journal of life science and Biomedicine, 2(4), 137-141.

Haring N. & Ridgway R. (2015). Early Identification of children with learning Disabilities. Exceptational children,387-395.

Henderson, A., (2018). Role of play in promoting traffic safety among kids, Health and safety Journal, 103-115.

Janet L., (2014). Learning disabilities theories, diagnosis and teaching strategies. (8) Boston Houghton Mifflin company.

Judr, L,. Dreeezen. (2016). The impact of differentiation on the critical thinking of gifted readers and the evolving perspective of the fifth grade classroom teachers. kansis state university .

Keller, J. M. (2016). Motivation, learning, and technology: Applying the ARCS-V motivation model. Participatory Educational Research, 3(2), 1-15.

Laceuilhe Aurelie. (2017). Physical activity as astrategy for prevention and health promotion in the occupational cotext. an example of corporate on applied human tactors and ergonomics (AHEF). las vegas, 493 – 522 .

Laytoun T., (2018). Special Education for the Early Childhood Years. Prentice Hall. Englewood Cliffs.

Li, K. & Keller, J (2018). Use of the ARCS model in education: A literature review. computers & Education , 122 , 54 – 62.

Manjula, W. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda. Journal of Early Childhood Education. (3). 951-968.

Momeni, Sedighe., Khaki, Mohammedreza, Amini Rahmat. (2017). The Role of creative drama in Improving the creativity of (4-6) years old children. Journal of history culture and art research , 6(1), 617-626.

Olson, R. E., McKenzie, J., Mills, K. A., Patulny, R., Bellocchi, A., & Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching. A review. Teaching and Teacher Education, (80), 128-144.

Park , s .w. (2017). Motivation theories and instructional design. In E. W. Richard, foundations of learning and Instructional design technology CRC press .

Richey, C., Klein, J., & Tracey, M (2017). The instructional design Knowledge base: Theory, research, and practice (2nd ed), Routledge .

Taylor, S., & Brown, T. (2020). Recreational activities for road safety education. International Journal of child studies, 45-56.

Thorne, L., Gersch., L. (2016). Empowering children to learn, An Exploratory study using. Journal of Educational Psychology, 2(2) , 8-18.

Thornton, V., Willamson R., (2017). Amindfulness-based groub for young people with learning disabilities. Aprlot study, British Journal of learning, 19 (4), 17- 24.

Vinogradova Maria & Ivanova Natalia. (2016). Pedagogical Conditions for role - playing game development in senior preschool age children. procedia social and Behavioral sciences, Cherepovets state university, 233-297.