فعالية برنامج قائم على الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل
لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة

د . رباب صلاح الدين إسماعيل
مدرس علم النفس التربوى
كلية التربية – جامعة المنصورة

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية التحقق من فعالية الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ، ممن تراوحت أعمارهم بين (٥– ٦) سنوات ، وتراوحت نسبة ذكائهم (٩٠– ١١٠) ، وقد تم تطبيق مقياس المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، وتحديد من قلت درجاتهم عن (٥٠ %) من درجة المقياس، وبذلك أصبحت عينة الدراسة الحالية (٢٦) طفلاً بموجب (١٢) طفلاً بروضة عمر بن عبد العزيز كمجموعة ضابطة، و (١٤) طفلاً بروضة الشيخ حسانين كمجموعة تجريبية، واستخدمت الباحثة مقياس الادراك البصرى المصور لأطفال الروضة، ومقياس عادات العقل لأطفال الروضة، وبرنامجا قائما على الدعائم التعليمية، وتبين من نتائج القياس البعدى فعالية البرنامج القائم على الدعائم التعليمة في تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة لدى أطفال المجموعة التجريبية ، مما يدل على وجود تحسن يعكس فاعلية برنامج الدعائم التعليمية ، وتم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، وقدمت الباحثة عدداً من التوصيات للمعلمات للحد من القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

Abstract

The current study aimed at verifying the effectiveness of Program Based on scaffolding instruction in developing visual perception and mental habits of kindergarteners' aged between 5-6 years with pre-academic skills deficit. Their IQ ranged from 90-110. Then, the scale of kindergartners' pre-academic skills was applied as kindergartners whose scores were less than 50% of the scale score were identified. Thus, the sample of the current study reached (26) children: 12 kindergartners in Omar Bin Abdul Aziz Kindergarten as a control group and 14 kindergartners in Sheikh Hassanein Kindergarten as an experimental group. The researcher used Visual Perception Illustrated Scale for kindergartners, Mind Habits Scale for kindergarteners, and a program based on scaffolding instruction. Post-measurement findings showed the effectiveness of the program based on scaffolding instruction in developing visual perception and mind habits for kindergartners with deficit in pre-academic skills in the experimental group, thereby indicating a marked progress in the effectiveness of Program Based on scaffolding instruction. The findings had discussed in light of the theoretical framework and literature review. Also, a number of recommendations are offered to female teachers to compensate for kindergarteners' deficit in pre-academic skills.

المقدمـــة:

تعـد مرحلــة الطفولــة المبكــرة مــن المراحل المهمة والتي تتشكل فيها خصائص شخصية الطفل، وفيها يتحدد اتجاهاته وميوله، وإن نجاح الطفل في هذه المرحلة يتوقف على الفرص التربوية والتعليمية المتاحة له .

وتعتبر مرحلة رياض الأطفال المرحلة التربوية الأولى التي تسهم فى تمكين الطفل من استغلال الاستعدادات التي يولد بها، ومن خلال الممارسات التربوية التي يتعرض لها في مرحلة الروضة، وتؤدى هذه الممارسات إلى تنمية قدراته المعرفية والحركية وتهيئته نفسيا وذهنيا للمدرسة الابتدائية، وإذا لم يتم إعداد الطفل وتهيئته بشكل جيد في هذه المرحلة فإنه قد يترتب عليها صعوبة في الانتقال إلى المرحلة التالية.

فهناك بعض الأطفال في الروضة قد يتعرضون لخطر صعوبات التعلم ، حينما يلاحظ عليهم بعض أوجه القصور في العمليات المعرفية التي تعد بمثابة منبئات لتلك الصعوبات اللاحقة (عادل عبد الله ، ٢٠٠٦ ب ، ٢).

و تشير دراسة (السيد عبد الحميد سليمان ،٢٠٠٣ ، عادل عبد الله، ٢٠٠٥ أ) إلى أن صعوبات التعلم ومشكلات التعليم في كل المراحل حتى المرحلة الجامعية ترجع إلى القصور في المهارات قبل الأكاديمية في مرحلة الروضة، خاصة إذا لم يتم ملاحظتها وتقييمها بصورة مستمرة.

وتوضح نازك أحمد التهامى وآخرون (٢٠١٨ ، ١١٦) أن صعوبات التعلم في مرحلة الروضة ما هي إلى نتيجة لقصور نمائى لعمليات الإدراك البصرى، والتي تؤثر بشكل عكسى في اكتساب الطفل لقدرات الإدراك الضرورية للتحصيل الأكاديمى .

وتُعبر صعوبات التعلم الناشئة عن اضطراب الإدراك عن نفسها من خلال الفشل الأكاديمى المتكرر، و الصعوبات في المهارات الحركية، وصعوبات التآزر؛ الحركى مما تؤثر على الأداء العقلى المعرفى لدى أطفال الروضة.

حيث تتضح مشكلات الإدراك البصرى في عدم قدرة الأطفال على ترجمة ما يرونه، وقد لا يميزون علاقة الأشياء بعضها ببعض، ويجدون صعوبة في التمييز بين الأرقام المتشابهة (نازك أحمد التهامى ، ٢٠٠١٨ ، ١٥٨) .

وتعد عادات العقل وثيقة الصلة بالذكاء؛ حيث إن تطور الأبنية المعرفية تعد نتاجا لعادات العقل والتي تؤدى إلى تنمية التفكير وتحسن الأداء العقلى المعرفى للطفل.

ويشير (Costa, et al ., 2002) إلى أهمية عادات العقل كمجموعة من السلوكيات الذكية التي تساعد الأطفال، وتمكنهم من العمل بطريقة أكثر جاهزية لمواجهة متطلبات المواقف الحياتية ، وإن هذه السلوكيات تتطلب انضباطا للعقل، بحيث تصبح طريقة اعتيادية في العمل نحو أفعال أكثر انتباها وذكاءاً.

ويعتبر العقل هو النافذة التي تعد الطفل للتعامل مع الحياة، وأحد الدعائم الأساسية لمواجهة مشكلات الحياة، وكيفية التفكير وتحمل المسئولية؛ حيث تسهم عادات العقل في تطوير عقول الأطفال، وتشجعهم على المثابرة، والتحكم في الاندفاع عند حلها.

ويشير يوسف قطامى وفدوى ثابت (٢٠٠٧ ، ٢٢) إلى أن عادات العقل تقدم مجموعة من السلوكيات التي تنظم العمليات العقلية، والتي يتضح دورها الأساسى في إيجاد بيئة العمل المنتجة في عصر المعلومات؛

حيث يتيح للطفل التعامل بنجاح مع عناصر بيئة التعلم .

و تعد عادات العقل مطلبا تربويا تسعى التربية إلى تحقيقه؛ لمساعدة الأطفال على التحلى بأنماط من السلوك الذكى، التي تمكنه من أن يكون أكثر كفاءة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات والأداء الفعال في التعلم ، وبالتالي تعود إلى النجاح في التعامل مع أدوار الحياة المختلفة (أسماء فتحى توفيق ، ٢٠١٤ ، ١٩) .

ويشير (Thisman , 2000) إلى أهمية تعليم الأطفال عادات العقل لما لها من أهمية في تشكيل مجموعة من السلوكيات الفكرية التي تساعد الطفل على التفكير والتعلم، من خلال عدد من الأدوار التي يؤديها، وبالتالي تركز على المهارات المعرفية .

وتوضح عزة محمد النادى (٢٠٠٩ ، ٣٢١) أهمية تنمية عادات العقل لدى المتعلمين وجعلها جزءً مخططاً له في التدريس؛ حيث إنها تؤدى إلى تغيير الممارسات والمعتقدات حول عملية التعليم والتعلم.

وترى الباحثة أن تنمية الجوانب العقلية والمهارية من المتطلبات الأساسية في التعلم؛ حيث إن التعلم الجيد يعتمد على توفير الظروف الملائمة والإمكانات المختلفة، التي تحترم عقل المتعلم، وتساعد على اكتساب المهارات الضرورية، التي تمكنه من الإدراك والتمييز والتفكير بشكل يتيح له التنافس في عالم سريع التطور والتغيير؛ من خلال تقديم المساعدة والعون والدعم له .

حيث يشهد العالم الذى نعيش فيه تطورا سريعا وهائلا في شتى مجالات الحياة مما ينعكس على التعلم، وما يقدمه من فرص لمساعدة الأطفال على تلبية احتياجاتهم وطموحاتهم نتيجة هذه الثورة الهائلة من التقدم العلمى .

ولذا أصبح لزاما على المتخصصين في مجال التعليم وخاصة في رياض الأطفال من إعادة النظر في الأساليب التعليمية والتربوية التي تناسب الأطفال؛ حتى يمكن توظيف قدراتهم العقلية .

ويشير دانيال هلاهان وآخرون (٢٠٠٧ ، ٣٨١) إلى أهمية أن يوظف المعلم العديد من الأساليب التربوية والأنشطة، من خلال استراتيجية الدعائم التعليمية، التي تتيح الفرصة لمساعدة الأطفال في تخطى صعوبات التعلم وفقا لمستويات متباينة من المساندة أو الدعم التعليمى ، ليكونوا أكثر قدرة على التمييز بين المعارف واكتسابها من تلقاء أنفسهم .

وتعد الدعائم التعليمية إحدى تطبيقات النظرية البنائية التي تهتم بإمداد المتعلمين بالدعم والتوجيه لتحقيق التعلم الفعال بمساعدة

المعلم؛ من خلال تقديم الدعم الوقتى للمتعلم، ثم تركه ليكمل تعلمه منفردا بالاعتماد على قدراته الذاتية (Nantrakun , 2011) .

وقد أشار فيجوتسكى إلى ما يسمى بمنطقة النمو الفعلى، وهو ما يستطيع الطفل أن يؤديه دون مساعدة ، ومستوى النمو الممكن، ويتضح في إمكانية توفير المساعدة والمساندة لتعلم خبرات أكثر جدية ، ومنطقة النمو الوشيك والذى تتحول فيها المساعدة بالتدريج إلى مساعدة المتعلم لذاته؛ مما ينعكس على مستوى النمو الحقيقى، الذى يتضح في آلية أداء المهمة المتعلمة (Leong , et al , 1995 , 3) .

وتعد استراتيجية الدعائم التعليمية من الاستراتيجيات التي تعتمد على تقديم الأنشطة المخطط لها داخل البرنامج التعليمى، بتقديم المساعدة الوقتية والمؤقتة للأطفال، والتي تساعدهم على الفهم، وتمكنهم من اكتساب مهارات التعامل مع أقرانهم؛ مما يؤدى الى تنظيم خبراتهم وضمان استمرارية تعلمهم .

وقد أوضح عايش زيتون (٢٠٠٧ ، ٤٤) أن من أهم المبادئ التي تركز عليها النظرية البنائية اعتمادها على خبرات الطفل السابقة كمحور لعملية التعلم؛ من خلال تفاعله مع مثيرات البيئة الخارجية التي تزوده بمعلومات وخبرات تمكنه من إعادة تنظيم الأفكار، وربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات سابقة.

ويشير (Olson , et al ., 2000,177) إلى أهمية الدعائم التعليمية في مراحل التعلم المبكرة؛ حيث إنها تؤدى إلى تطوير القدرات المعرفية والمهارات، من خلال القيام بأنشطة التعلم التي تمكن الأطفال من تطوير معرفتهم ومعلوماتهم السابقة من أجل مساعدتهم في استيعاب المعلومات الجديدة؛ لرفع مستوى أدائهم في مواجهة جوانب القصور المعرفى لديهم .

ويشير (Vander , 2002 , 61) إلى أهمية اكتساب الطفل للمهارات التي تمكنه من أداء المهام المكلف بها؛ حيث أنه توجد علاقة عكسية بين الدعائم التعليمية أو التعليم بالدعم ونمو المعرفة، حيث أنه كلما زادت قدرة الطفل على أداء مهارة معينة، أو اكتسب نمطا من أنماط التفكير كلما انخفضت الحاجة إلى الدعم والمساعدة .

وترى الباحثة أن الدعائم التعليمية كأحد التطبيقات التربوية للنظرية البنائية تعتمد على كيفية اكتساب المعرفة من خلال الخبرات السابقة للطفل، والانطلاق للتعلم النشط سواء من خلال المعلمة أو الأقران، أو إعادة تنظيم خبرات الطفل للانتقال إلى مرحلة الاعتماد على النفس، واكتساب الطفل لعادات العقل التي تمكنه من أداء المهام المعرفية المكلف

بها؛ كالإدراك والتمييز واكتساب مهارات القراءة والكتابة.

مشكلة الدراسة :

تحتل صعوبات الإدراك موقفا محوريا بين صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة واضطرابات العمليات المعرفية؛ لأن عملية الإدراك يسبقها عملية الإحساس والانتباه ويليها عمليات الذاكرة والتفكير حيث إن الإدراك يربط بين العمليات الحسية من ناحية والعمليات المعرفية من جهة أخرى (السيد أحمد صقر، كوثر قطب أبو فودة ، ٢٠١١ ، ١٣٨) .

فقدرة الطفل على تنظيم المثيرات الحسية التي ترد إليه عبر الحواس، وإعطائها المعانى والدلالات المعرفية تمكنه من زيادة قدرته على الإدراك البصرى والتمييز البصرى (Lee , 2003 , 276) .

وتوضح دراسة (Learner , 1997 , 333) أن الإدراك البصرى من المهارات المهمة التي يمكن من خلالها التعرف على المعلومات الحسية الضرورية لمهام القراءة والكتابة والحساب.

فقد أوضحت نازك أحمد التهامى (٢٠١٨ ، ١١٨) أهمية الإدراك البصرى ودوره في التعلم المدرسى، وبصفة خاصة في القراءة وخاصة لدى ذوى صعوبات التعلم؛ حيث إنهم يجدون صعوبات ملموسة في المهام التي تتطلب تمييزا بصريا للحروف والكلمات والإعداد والأشكال والتصميمات الهندسية والصور وكافة الأشكال المرئية، أو التي تستقبل من خلال الوسيط الحسى البصرى .

وتوضح أحلام حسن محمود (٢٠١٠ ، ٩٠) أهمية البرامج العلاجية لتدريب الأطفال ذوى صعوبات التعلم على علاج أوجه القصور والضعف في العمليات المعرفية التي تؤدى إلى حدوث مشكلات في القراءة والكتابة ، والتي عندما عولجت أدت بدورها إلى تحسين مهارة القراءة، مما ينعكس مستقبليا على التعلم المدرسى الذى سوف يتحسن تلقائيا .

وترى الباحثة أنه على معلمة الروضة القيام بالاكتشاف المبكر لذوى القصور في المهارات قبل الأكاديمية لدى الأطفال في الروضة؛ بهدف التدخل ومساعدتهم على اكتساب بعض المهارات، وتنمية القدرات التي تمكنهم من مواصلة تعلمهم بمفردهم، من خلال اكتساب خبرات جديدة في عالم سريع التغيير .

وتمثل الدعائم التعليمية إحدى الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم مؤقتا لتقديم المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم، بغرض اكتساب بعض المهارات التي تمكنه من مواصلة تعلمه ذاتيا ، بالإضافة إلى التركيز على البعد الاجتماعى للتعلم من خلال الاستفادة من الآخرين ومشاركتهم (نشأت مهدى قاعود ، ٢٠١٧ ، ٣٤٨) .

حيث أشارت دراسة (Pekdogan , et al ., 2017 144) إلى أهمية إيجاد بيئات التعلم

الداعمة لأطفال الروضة، والتي يمكن من خلالها تقديم الإرشادات اللازمة لتحقيق أفضل ممارسات تعليمية مناسبة تزيد من تعلم الأطفال؛ مما يوفر لكل طفل أساسا للنجاح المدرسى الحالي والمستقبلى .

ويشير (Nwosu , et al ., 2011 , 86) إلى أهمية توجيه الطفل لتحقيق مزيدا من التعلم؛ من خلال توفير الدعم التعليمى المؤقت للطفل في منطقة التعلم، والتي لا يمكن تجاوزها دون مساعدة الآخرين ، ثم تركه ليكمل بقية تعلمه معتمدا على قدراته الذاتية دون مساعدة .

ويوضح (Costa , et al ., 2008 , 15) أهمية إكساب الأطفال عادات العقل التي تجعل سلوكهم ناجحا، وتمكنهم من التصرف في المواقف المختلفة من خلال إدماج الطفل في البرامج والأنشطة التي تقوم بتنميتها، وتجعلها ممارسات حياتية أصيلة في سلوكه اليومى، وتنمى قدرات التفكير .

ويؤكد (Matsuok , 2007 , 37) على دور عادات العقل في تنمية الاستيعاب المفاهيمى للمحتوى المتعلم؛ حيث إنها تساعد في تنظيم المخزون المعرفى، للطفل وتوظيف معارفه لحل المشكلات التي يقابلها أثناء التعلم.

وترى الباحثة أن أطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية في حاجة إلى تقديم برامج التدخل المبكر المناسبة؛ لكى تحد من الآثار السلبية التى قد تترتب على هذا القصور، والتي توضح آثارها في العمليات المعرفية والمهارية والعقلية لدى أطفال الروضة، وهذا ما دفع الباحثة بتناول هذه المشكلة للحد من تأثيراتها السلبية على الأطفال في الروضة .

وفي هذا الإطار أشارت دراسة (Cunnigham , 1999 , 69 , Shovman , et al ., 2006 , 515) إلى أن الأطفال الذين لم يستطيعوا القراءة والكتابة كانت لديهم صعوبة في الإدراك البصرى؛ حيث تتأثر مهارات تعلم القراءة والكتابة بهذه الصعوبة التي تحتاج إلى تقديم العون والدعم الذى يحتاجه الطفل للحد من هذه المشكلات .

ويشير (Englert , 1991 , 337) إلى أهمية تقديم المساعدة للأطفال، لكى يكتسب بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله لمواصلة التعلم بمفرده؛ من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تمكن الطفل من تخطى هذه الصعوبات، أو القصور في مهاراته، وتجعله نشطا ومندمجا داخل أنشطة التعلم المقدمة.

حيث أشار السيد أحمد صقر ، وكوثر قطب أبو قورة (٢٠١١ ، ١٤١) إلى أهمية تنمية الإدراك البصرى لدى أطفال الروضة؛ لكى تساعدهم على الوقاية من جوانب الفشل

المدرسى فيما بعد، وأن برامج التنمية والدعم التي تقدم يمكن أن تحسن الإدراك، لتساعد الأطفال في التغلب على جوانب القصور لديهم.

وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالى :

ما فعالية برنامج قائم على الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية :

١- ما فعالية برنامج قائم على الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ؟

٢- ما فعالية برنامج قائم على الدعائم التعليمية في تنمية عادات العقل لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلى :

- **الأهمية النظرية :**

١- إلقاء الضوء على أهمية تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لما تمثله من أهمية كبرى في عملية التعلم المستقبلي لطفل الروضة .

٢- الاهتمام بالتشخيص والتدخل المبكر لأطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية، وتصميم برامج تعليمية مناسبة، تمكنهم من تجاوز هذا القصور؛ من خلال إكسابهم مجموعة من الخبرات التي تساعد في توظيف استعداداتهم وقدراتهم العقلية، للحد من الصعوبات التعليمية التي قد يتعرضوا لها في التعلم المستقبلي .

- **الأهمية التطبيقية :**

١- تقديم برنامج قائم على الدعائم التعليمية لتنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لدى أطفال الروضة، كأحد الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على النظرية البنائية والنظرية الاجتماعية لفيجوتسكى .

٢- أهمية النتائج التي قد تتوصل إليها الدراسة في إفادة المعلمات والمهتمين برياض الأطفال في كيفية توظيف الدعائم التعليمية في

التـدريس، وإدماجـه فـي أنشـطة البرنامج اليومى في رياض الأطفال.

٣- تقديم بعض المقترحات التي قد تسهم فـي التخطـيط للبرنـامج المقـدم فـي رياض الأطفال، للمساعدة في الحد مـن القصـور فـي المهـارات قبـل الأكاديمية لأطفال الروضة .

مصطلحات الدراسة :

الدعائم التعليمية: **Instruction Scaffolding**

تعرفهـا الباحثـة بأنـه طريقـة تعليميـة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي يتم من خلالها التدرج في تقديم العون والدعم للطفل، حتـى يصـبح معتمـدا علـى نفسـه معرفيـا؛ مـن خـلال مسـاعدته علـى الانـدماج بنفسـه فـي أنشـطة الـتعلم، واختيـار الإجـراءات المناسـبة للتعامل مع الموقف بهدف الوصول إلى التعلم مـن خـلال عـدة خطـوات لتقديم الـدعم تشـمل؛ تقديم الموضوع، والممارسة الجماعية الموجهة ، والممارسة الفردية لمهمات متنوعة، والتغذية الراجعـة، وزيـادة مسـئولية الطالـب، وإعطـاء ممارسة مستقلة لكل طفل .

الإدراك البصرى: **Visual Perception**

تعرفـه الباحثـة بأنـه قـدرة الطفـل علـى تفسير وترجمة المثيرات البصرية التي تقدم لـه، وإعطائها معانى من خـلال قدرتـه علـى التمييز البصرى للأشكال والألوان، وإدراك أوجه التشابه والاخـتلاف بـين الصـور البصـرية المعروضـة عليـه، وكـذلك الإغـلاق البصـرى للكلمـات والأشكال الناقصة للحروف والصور والكلمات، وادراك العلاقـات المكانيـة للأشـكال والصـور، وكذلك التمييز بين الشكل والأرضية، ومقدرة الطفـل علـى تمييـز المثيـر الأصـلى دون المثيرات الموجودة في الخلفية، وكذلك الذاكرة البصـرية وتحديـد مـا هـو الشـئ المقصـود، أو تذكر الصور المعروضة عليه.

المهـارات قبـل الاكاديميـة : **Preacademic Skills**

تشـير الـى مجموعـة مـن المهـارات الأساسية لتعلم الطفل في الروضة قبل ان يبدأ تعليمـه النظـامى المدرسى، والتـي تشـتمل علـى التعرف علـى الأرقـام، والحـروف ،والاشـكال ، والألـوان ، والـوعى والادراك الفونولـوجى. (Torgesen,2001)

قصور المهارات قبل الأكاديمية :

تتحـدد بتلـك الـدرجات التـي يحصـل عليها الطفل في كل مهارة من المهارات الآتية: التعرف علـى الأرقـام ، والحـروف ،والأشكال، والألوان ، والوعى الفونولوجى والتـي تقل عن ٥٠% مـن درجـة المهـارة مـن الدرجـة الكليـة للمهارات المتضمنة (عادل عبد الله ، ٢٠٠٦ ، ٢٨ ب) .

أطفال الروضة :

هـم الأطفـال الـذين يلتحقـون بريـاض الأطفـال، وتتـراوح أعمـارهم بـين (٤ – ٦ سنوات) ويقصد بها في الدراسة الحالية أطفال المستوى الثانى بالروضة أعمارهم بين(٥ – ٦ سنوات).

عادات العقل : **Mind Habits**

هي مجموعة من المهارات التي تمكن الطفل من تنظيم عمل العقل؛ من خلال اتخاذ سلوكيات ذكية تتسم بالمثابرة والإصغاء بتفهم وتعاطف ، وطرح الأسئلة ، والتفكير التبادلى .

وتعرف المثابرة بأنها إصرار الطفل على إتمام المهام الموكلة إليه وإنجازها .

وتعرف مهارة الإصغاء بتفهم والتعاطف بأنها تدريب الطفل على الإصغاء للآخرين والاهتمام بهم وإظهار التعاطف معهم أثناء ممارسة الأنشطة .

وتعرف مهارة طرح الأسئلة بأنها مهارة الطفل في طرح الأسئلة، وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلة، و إيجاد حلول لها ، وتوليد أسئلة مختلفة .

وتعرف مهارة التفكير التبادلى : قدرة الطفل على العمل في مجموعات، ومشاركة الآخرين في تفكيرهم والتعاون معهم في الأنشطة المقدمة .

إطار نظري ودراسات سابقة :

أولا : الدعائم التعليمية

لا يتم التعليم إلا من خلال تعرف الخبرات السابقة للمتعلم، والانطلاق منها إلى التعلم النشط، والتعلم الاجتماعى مع الأقران والمعلم ، حتى يتم إعادة تنظيم خبرات المتعلم لينتقل إلى مرحلة الاعتماد على النفس، لتحقيق استمرارية التعلم من خلال تقديم المساعدة المعرفية والدعم المؤقت (سعيد أحمد المطوق ، ٢٠١٦ ، ٤٨) .

وتعد الدعائم التعليمية إحدى استراتيجيات التعلم الحديث التي تعتمد على تطبيقات النظرية البنائية، و تؤكد على أن التعلم يحدث من خلال إتاحة الفرصة للأطفال لربط المعرفة الجديدة بما تعلموه سابقا (منى خليفة عبجل ، ٢٠١٦ ، ٩٠) .

حيث تعتمد الدعائم التعليمية على تفاعل الأطفال مع أقرانهم البالغين، ومساعدتهم على التعلم الفعال القائم على المشاركة الإيجابية بين أطراف التعلم من خلال سياق التعليم المتبادل (Vondepol , et al ., 2010 , 3) .

وأشارت الدراسات إلى أن المعرفة لا تبنى بشكل فردى، ولكنها تبنى من خلال الوسط الاجتماعى ، وأن عملية بناء المعانى والأفكار تكون مستوحاة من هذا السياق حسب وجهة نظر فيجوتسكى، وأن تنمية عمليات التفكير تتم من خلال التفاعلات والحياة الاجتماعية داخل بيئة التعلم (Gasar , 2007 ; Gupta , 2008).

و قد أشار (Vygotsky , 1978 , Cole , et al ., 2001) إلى ما يسمى بتنمية المنطقة المركزية التي يتمكن المتعلم من خلالها التعلم وحل المشكلات، بمساعدة المعلم

والزملاء ليصل الى مستوى تعلم لا يمكن أن يصل إليه بمفرده .

ويعرف (Engert , 1991 , 373) الدعائم التعليمية بأنها تقديم المساعدة التي يحتاجها المتعلم في لحظة ما في أثناء التعلم ، لكى يكتسب بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله لمواصلة تعلمه بمفرده .

ويعرفها (Lawson , 2002 , 4) بأنها عملية يقدم فيها المعلم المساعدة للتلاميذ في إطار عمل مؤقت أثناء موقف التعليم؛ لتشجيع التلاميذ على تنمية مهاراتهم ودافعيتهم، وعندما يبنى التلاميذ معرفتهم يتلاشى تقديم المساعدات للمتعلم لأنه لم يعد في حاجة إليها .

ويعرفها حسن حسين زيتون (٢٠٠٣ ، ٩٥) بأنها استراتيجية تقوم على مساعدة المتعلم، وتقديم الدعم المؤقت لكى تسمح له بتأدية المهارة بنجاح من خلال تقسيم المهارة إلى عدة أجزاء، وتزويد المتعلمين بأمثلة وتلميحات تقودهم إلى الإجابة الصحيحة .

ويعرفهاعبدالقادر محمد عبد القادر (٢٠١٣ ، ٨٦) بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية، التي يستخدمها المعلم في شكل مجموعة من المثيرات، التي يتم انتقائها بما يضمن عبور الفجوة بين ما يعرفه المتعلم وما يسعى إلى معرفته، بهدف إدماجه ومشاركته في التعلم للوصول إلى النتيجة المرغوبة وحتى يصبح تعلمه مستقلا .

وترى الباحثة أن الدعائم التعليمية طريقة تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تقدم لمساعدة الطفل على التعلم عند الحاجة اليها، حتى يتمكن من اكتساب بعض المهارات التي تساعده على مواصلة تعلمه.

ويوضح (Ston , 1998 , 349) أربعة أشكال للدعائم التعليمية من خلال :

١- تبادل الخبرات بين المعلم والأقران، وتحكم المتعلمين في عملية التعلم .

٢- تحديد حجم المساعدة المقدمة من المعلمين أثناء تفاعلهم مع الاطفال، من خلال تشخيص جوانب القصور، وتقديم الدعم الكافى لإنجاز المهمة .

٣- التعاون بين الطلاب والمعلمين، من خلال تقديم المعلمين أنواع مختلفة من الدعم يعتمد على طبيعة المهمة.

٤-تقديم المساعدة المتدرجة والمؤقتة من الأكثر خبرة؛ وذلك لتقوية تحول المسئولية من الأكثر خبرة (المدرس – الأقران) إلى التعلم .

و يشير (Olson , et al ., 2000 , 170) إلى أهمية توفير الإرشادات للطفل التي تساعده على التركيز في تحقيق الأهداف

من خلال تبسيط المهام، وجعلها أكثر سهولة من خلال توظيف التغذية الراجعة للمتعلمين، والحوافز والمكافآت والتلميحات البصرية والصوتية والتعليمات المباشرة .

ويشير (Larking , 2002 , 103 ; Lipscomb, 2004 , 89) إلى مجموعة من الإرشادات التي تتعلق باستخدام الدعائم التعليمية؛ من خلال تقديم المهام للأطفال بقليل من المساعدة؛ حتى نزيد من إحساسهم بالكفاءة والإنجاز، وتقلل مستوى الإحباط لديهم ، ثم تركهم للتعلم بأنفسهم عندما لا يحتاجون للمساعدة ، مع خلق جو ممتع يشعرهم بالأمان، ويعزز تعلمهم من أجل المستقبل .

ويؤكد (Jaffrey , et al ., 2004 , 15) على أهمية إشراك جميع الأطفال في الأنشطة المقدمة لبناء المعنى والفهم المرتبط بالمهارات المقدمة للطفل؛ من خلال تقديم الدعم والتغذية الراجعة له في الوقت المناسب، على أن تنقل المسئولية في التدريس تدريجيا إلى الأطفال .

وترى الباحثة أن الدعائم التعليمية تساعد الأطفال على اكتشاف عالمهم الخاص، من خلال استغراقهم في النشاطات التعليمية التي تقدم في الفصل؛ من خلال المشاركة الجماعية، والتفاعل مع أقرانهم، وإثارة حب الاستطلاع لديهم .

ويوضح (Bursuck , et al ., 1996 , 246 ; Hogan , et al ., 1997 , 76) مراحل الدعائم التعليمية:

أولا : مرحلة التقديم؛ وفيها يعطى المعلم فكرة عامة عن موضوع التعلم، مع استعمال التلميحات والتساؤلات المثيرة للتفكير في بعض عناصر الدرس .

ثانيا : الممارسة الجماعية الموجهة حيث يشارك المعلم المتعلم في بعض أفكار الدرس البسيطة، ويطرح بعض الأسئلة للمتعلمين تاركا لهم الإجابة عنها، ويكمل الأجزاء الصعبة .

ثالثا : التعلم الفردى يترك كل متعلم ليتعلم بمفرده تحت إشراف المعلم، كما يشترك أيضا مع طلابه في تدريس تبادلى .

رابعا : التغذية الراجعة؛ حيث يعطى المعلم تغذية راجعة، ويصحح أخطاء المتعلم من خلال قوائم التصحيح، والتي تتضمن جميع خطوات أداء المهمة .

خامسا : التدعيم والتعزيز وربط ما يتعلمه الطفل بما سبق مع التدرج في إلغاء الدعم وإتاحة الفرصة له ليتعلم بمفرده دون تدخل المعلم، مع التمهيد لممارسات أخرى يقوم بها الطفل؛ من أجل زيادة مسئولية التعلم وزيادة استقلاليته .

وتـرى الباحثـة أن دور المعلـم يتحـدد من خلال التدرج في المهام التي تقدم للأطفال مـن خـلال البـدء بمـا يعرفـه الطفـل، ثـم تقـديم المهـام الأكثـر تعقيـدا، والتـي تحتـاج إلـى المسـاعدة مـن خـلال تزويـد الطفـل بالـدعائم التعليمية المناسبة، ثم التدرج في إزالتها بشكل تـدريجى ثـم بشـكل كامـل عنـد إتقـان المهـام المكلف بها .

وفـى هـذا الصـدد يشـير حسـن زيتـون (٢٠٠٣ ، ٢١١) إلـى أهميـة فـرز الأفكـار الموجودة عند المتعلم لمعرفة نقطة البدء؛ حتى يـتم تنسيق تلك الخبرات وتنظيمها ومعالجتها، والاستفادة من المعلومات الجديدة التي يقدمها المتعلم، من خـلال سياق مدرسـى يعتمـد علـى أشـكال الـدعم المختلفـة؛ كالتلميحـات اللفظيـة والبصرية، أو الأفكار المماثلة في الذاكرة، أو من خلال ملاحظة مظاهر الموقف .

ويشير (Perkins , 1991 , 18) إلى أن الدعائم التعليمية تساعد الطفل على عبور الفجوة بين ما يعرفه وما يحاول معرفته لحل المشكلات التي تقابله أثناء التعلم؛ عن طريق تقديم الدعم من المعلم والأقران، والاستفادة من أي مصدر من مصادر المعرفة المتاحة له من خلال مراعاة مبادئ الدعائم التعليمية .

ويشير (Hogan , et al ., 1997 , 42) إلـى أن مـن مبـادئ الـدعائم التعليميـة تحديـد المهام المناسبة التي تتطابق مع أهداف المنهج الدراسـى ، وكـذلك احتياجـات المتعلمـين ، وخلفيتهم المعرفية؛ حتى يمكن تقييمها، والبدء من حيث انتهى المتعلم، مع استخدام أشكال متعددة للدعم من التلميحات والقصص ولعب الأدوار .

ويوضح (Biemiller , et al ., 1998 , 365) إلى أن من مبادئ الدعائم التعليمية مساعدة المتعلم على الاستقلالية الذاتية من خـلال اشـتراكه في إنجـاز المهـام التعليميـة، وتوظيـف مهاراتـه حتـى يـتم تحويلـه مـن تـابع للإرشادات إلى متعلم ذاتى .

ويرى (Null , 2004 , 35) أن من مبـادئ الـدعائم التعليميـة التأكيـد علـى مراعـاة الاختلافات بين المتعلمين، وأهمية تقديم التغذية الراجعـة الفوريـة لتقيـيم مسـتوى أداء المتعلمـين لتحديد مدى حاجاتهم إلى الدعم والمساندة .

ويوضـح (Larking , 2002 , 103) أهميـة تحديـد الهـدف المشـترك بـين جميـع الأطفـال المتعلمين، كمبدأ من مبادئ الدعائم التعليميـة، وتحديـد قـدراتهم الفرديـة، ورصـد التطـور المعرفـى لـديهم؛ مـن خـلال معرفـة قدراتهم، وإشراكهم في الأنشطة، وتحفيزهم على التعلم؛ من خلال جو ممتع ومشوق أثناء القيام بالأنشطة لتحقيق مزيد من الإنجاز .

وتتضـح صـور الـدعائم التعليميـة مـن خـلال التلميحـات اللفظيـة، التلميحـات التـي تتعلـق بالتأمـل والتفكيـر، واسـتخدام الأنشـطة

المساعدة، والوسائل التوضيحية والعملية والنماذج والمجسمات ، وكذلك تجزئة المهام إلى أجزاء سهلة للتنفيذ، والاستفادة من التعلم التعاونى الذى يشجع على الثقة بالنفس والعمل ضمن فريق .

ويوضح (Stalbr, et al ., 2007 , 39) إلى أن من صور الدعائم التعليمية استخدام الخرائط والأمثلة التي تدعم المعلومات المهمة في الدرس، مما يؤدى إلى التركيز على الهدف ، من خلال الإجراءات التي تساعد الاطفال على التعلم، وفى الوقت نفسه تخفف من العبء المعرفى لديهم، و تساعدهم على تطوير مهاراتهم في التعلم .

وتشير الباحثة إلى أهمية دور معلمة الروضة في توجيه الأطفال إلى حل المشكلات المعروضة عليهم ومناقشتها، وكذلك دعمهم الدعم المناسب بحيث يصبح قادرا على المضي في عملية التعلم بنفسه .

وتوضح أمينة السيد الجندى ، ونعيمة حسن أحمد (٢٠٠٤ ، ٦٩٩) أن المساعدة التي تقدم للمتعلم يمكن ان تكون في صورة أدوات تعليمية مساعدة؛ كالتلميحات اللفظية، والتنظيم الذاتي، والتفكير بصوت مرتفع، وكذلك في صورة استراتيجيات معرفية مناسبة يستخدمها المعلم مثل النمذجة، التجسير، المتشابهات، طرح الأسئلة، التعلم التعاونى، الكلمات المفتاحية، التنبؤ وحل المشكلات، التلخيص للموضوع المقروء، التلخيص والتوضيح والتوسع .

وتتضح مزايا الدعائم التعليمية كما أشارت إليها العديد من الدراسات كدراسة (Doerin , et al ., 2007 109 ; Molenaar , et al ., 2011 , 32) في أنها :

١- تزيد من فرص انتباه الأطفال ، من خلال تقسيم المهام التعليمية .
٢- توجه المتعلمين بكيفية إنجاز المهام المعرفية والمهارية والوجدانية، من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلم .
٣- توجه الأطفال إلى مصادر المعرفة، وتركز انتباههم على موضوع التعلم.
٤- تشجيع المتعلمين على زيادة الدافعية، وتقلل الإحباط الذى يسيطر على المتعلم أثناء التعلم .
٥- تتدرج في تقديم الدعم والمساعدة للطفل حسب قدراته، مع مراعاة مجموعة من الإجراءات المتتابعة التي يتطلبها الموقف التعليمى .
٦- تساعد الأطفال على الربط بين المعلومات السابقة والحديثة، وتمكن المتعلم من التعرف على المعلومات والمفاهيم الجديدة .
٧- تعطى الأطفال فرصة للاستفادة من قدراتهم؛ من خلال مساعدة المتعلم لإنجاز المهام المطلوبة، ثم إزالة

الدعم تدريجيا يشكل كامل عند إتقان المهام الموكله إليه .

ويؤكد (Hallenlbeck , 2002) إلى أهمية توفير بيئة التعلم الداعمة والميسرة للطفل، والتي يحدث من خلالها تحسين المشاركة والتفاعل مع الآخرين .

وترى الباحثة أن الدعائم التعليمية قد تساعد الطفل من خلال تزويده بما يساند تعليمه من خلال بيئة تعليمية تفاعلية تسانده على تعلم المهارات واكتسابها، من خلال تقديم المعونة والمساندة للطفل عند الحاجة إليها .

ويشير (Olson , et al ., 2000 , 170) أهمية تحفيز الأطفال والربط بين الأعمال المكلفين بها؛ من خلال توفير التوجيهات والإرشادات التي تساعدهم على التركيز على تحقيق أهدافهم، من أجل تقليل حجم المخاطر والإحباط التي يتعرضوا لها أثناء التعلم .

ويؤكد (Baviskar , 2009 , 549) على أهمية استخدام الدعائم التعليمية منذ مراحل مبكرة لتطوير مهارات وقدرات الأطفال؛ من خلال توجيه المعلم للأطفال، والربط بين المعلومات القديمة والحديثة، والتي تعد كأساس للنظرية البنائية .

وترى الباحثة أن الدعائم التعليمية كإحدى التطبيقات للنظرية البنائية تشجع الطفل على بناء المعرفة، وتساعده على القيام بالتعلم القائم على الفهم والمعنى، من خلال توظيف معلوماته السابقة مع المعلومات الجديدة، من أجل إيجاد معنى يستخدمه الطفل في بناء المعرفة الجديدة .

ثانيا : الإدراك البصرى

يحتل الإدراك موقعا مهما في كافة نظريات التعلم المعرفية؛ حيث إنه يعتمد على إعادة التنظيم الإدراكى لمدخلات التعلم، سواء كانت أشكالا أو رموزا أو إعداد ومعانى أو مواقف، حيث إنه أساس عملية التعلم القائم على المعنى (السيد أحمد صقر، وكوثر قطب أبو قورة، ٢٠١١، ١٣٨) .

والإدراك هو تفسير المعانى عبر الإشارات الحسية، وترجمة الإحساسات وإعطاؤها المعانى، ويشير فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨ ، ٣٢٢) إلى الإدراك بأنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على المعلومات الحسية، وتفسيرها، وإعطائها المعنى والدلالات. .

ويشير عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٤ ، ٣٣٦) للإدراك بأنه تحويل الإشارات الحسية إلى تمثيلات عقلية، تعتمد على اختيار وتنظيم وتفسير المثيرات الخارجية بالاعتماد على خبرات الأفراد بهذه المثيرات، وتتعدى الخبرات الحسية البسيطة إلى التمثيلات العقلية الأكثر تعقيدا، حيث أنها تضيف للخبرات الحسية معان جديدة .

ويشير أسامة محد البطاينة وآخرون (٢٠٠٩ ، ٩٩) إلى أن الاضطرابات التي تتعرض لها الوظائف الإدراكية البصرية تظهر على عدة صور مثل صعوبات في التمييز بين المثيرات ، وصعوبات في الإغلاق البصرى ، وبطء في الإدراك .

وينشأ عن اضطرابات الإدراك عدة مظاهر؛ تتضح آثارها في الفشل المدرسى، وانخفاض التحصيل، وصعوبات مهارية وحركية، وصعوبات في التآزر والأداء الحركى، وكذلك الفشل في تكامل النظم الإدراكية الحركية (تيسير مفلح كوافحة ، ٢٠١١ ، ٦٩) .

وترى الباحثة أن اضطرابات الوظائف الإدراكية البصرية تجعل الأطفال لا يميزون بين صور الحروف والكلمات، وإعطائها المعانى والدلالات، ولذلك تعد صعوبات الإدراك البصرى أحد الصعوبات النمائية التي تتعلق بصعوبات التعلم الأكاديمية.

ويشير السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣ ، ٦٧) إلى أن ٨٠% من الانطباعات الحسية التي يستخدمها المتعلم في الحصول على المعلومات عن البيئة هي بصرية ، وأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة يعانون من صعوبات في الإدراك البصرى.

ويعرف الادراك البصرى بأنه طريقة الأفراد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية تهدف إلى التفسير والتعرف على المثيرات الخارجية (هشام محمد الخولى ،٢٠٠٢ ، ٢٤٨).

ويعرف عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤ ، ٩٨) الإدراك البصرى بأنه عملية معرفية مركبة وأساسية من مراحل تجهيز المعلومات المستقبلة من العالم الخارجي، من أجل تفسيرها وإعطائها المعانى والدلالات، ومن ثم إدماجها في البناء المعرفى للفرد والاستجابة لها أثناء الحاجة .

وترى الباحثة ان الادراك هو تفسير للمعانى وتحويل الإشارات الحسية الى تمثيلات عقلية، من خلال ترجمة المعلومات الحسية واعطائها المعانى والدلالات .

ويعرف فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧ ، ١٠٣) صعوبات الإدراك البصرى بأنها صعوبة تأويل وتفسير المثيرات البصرية، وإعطاؤها المعانى والدلالات، وعدم تحويل المثير الخام البصرى من صورته الخام إلى إدراك كلى جشتلطى .

وتشير نازك أحمد التهامى وآخرون (٢٠١٨ ، ١١٦) إلى أن أطفال الروضة ذوى صعوبات الإدراك البصرى يخلطون بين الحروف ذات الأشكال المتشابهة، وكذلك الكلمات والأشكال الهندسية في قراءاتهم

وكتاباتهم ومن ثم يفشلون في أداء المهام المقدمة إليهم .

ويوضح عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠١ ، ٨٩) أن الإدراك البصرى عملية معرفية بنائية نشطة في معالجة المعلومات البصرية ، حيث يؤثر على غيره من العمليات ويتأثر بها ، فالتعلم السابق يؤثر فيه والإدراك البصرى يؤثر في التعلم السابق .

ويشير عادل محمد العدل (١٩٩٩ ؛ أحمد محمد عبد الخالق ، ٢٠٠٢ ، ١٦٨) إلى أن الإدراك البصرى من أكثر الأنشطة المعرفية الأساسية حيث إنه ينبثق منه باقى الأنشطة الأخرى ، وأن العمليات المعرفية متشابكة ومتفاعلة، ويعد الإدراك البصرى نقطة التقاء المعرفة بالواقع .

وترى الباحثة أن الإدراك البصرى يعتمد على قدرة الطفل على تنظيم وتمييز المعلومات الحسية الواردة إليه عبر الحواس، ومعالجتها ذهنيا بهدف تحليلها وإعطائها معان متعددة من أجل التعلم .

وقد أشار (Bryan , et al ., 1986 , 102) إلى أن صعوبات التعلم ما هي إلا نتيجة قصور نمائى لعمليات الإدراك البصرى، والتي تؤثر بشكل عكسى على اكتساب الأطفال لقدرات الإدراك اللازمة للتحصيل الأكاديمى فيما بعد .

وتتضح خصائص الأطفال ذوي اضطراب الإدراك البصرى في الخلط بين الحروف والأشكال المتشابهة والأشكال الهندسية، والتوجه المكانى، وإدراك الشكل والأرضية ، والإغلاق البصرى (محمود عوض الله سالم وآخرون ، ٢٠٠٦ ، ٨٢ – ٨٣) .

وتشير العديد من الدراسات كدراسة (فتحى السيد عبد الرحيم ١٩٩٠ ، ١٠٣ ؛ فاروق الروسان ، ١٩٩٦ ، ١٧٤ ؛ فتحى مصطفى الزيات ، ١٩٩٨ ، ٣٤١ ؛ Learne , 259 , 2005 ؛ هويدا محمود سيد ، ٢٠١١ ، ١٠١) إلى العديد من قدرات الإدراك البصرى كالتالى :

١- التمييز البصرى :

ويشير إلى القدرة على التمييز بين الأشكال، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف بينها من حيث اللون، والشكل ، والحجم ، والنمط ، الوضوح ، والعمق ، والكتابة من خلال مجموعة الإجراءات التي تمكنه من التعرف على جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، من خلال إدراك التفاصيل الدقيقة، كتمييز الحروف والكلمات والرموز، وتميز الأشكال الهندسية وإدراك التفاصيل الدقيقة .

ويشير فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ ، ١٠٦) إلى أن بعض الأطفال لديهم صعوبة وضعف في القدرة على تمييز

الأشياء عند رؤيتها وتحليلها؛ مما يؤدى إلى صعوبة التعرف على الحروف الهجائية والأعداد والكلمات والأشكال الهندسية، وكذلك صعوبة التمييز بين الأشكال والرموز ومعكوساتها وترتيب حروفها .

٢- التمييز بين الشكل والأرضية :

ويقصد بها قدرة الطفل على فصل وتمييز الشئ أو الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به، حيث إن الأطفال ذوى صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية يصعب عليهم التركيز على الهدف، وتتضح قدرتهم على التركيز على فقرة السؤال أو الشكل مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به، مما يؤدى إلى انشغال الطفل بمثير غير المثير الهدف، ويؤدى ذلك إلى إدراكات خاطئة .

٣- صعوبات الإغلاق البصرى :

ويشير إلى قدرة الطفل على إدراك الشكل الكلى عندما تظهر أجزاء منه فقط، أو استكمال الأجزاء الناقصة سواء كانت كلمة من الكلمات، أو صورة من الصور، وترتبط هذه القدرة باستطاعة الأطفال القراءة؛ حيث إن الأطفال الذين يمتازون بقدرة عالية في قراءة الكلمة قد حصلوا على درجات عالية في اختبار الإغلاق البصرى، أكثر من الذين يتصفون بضعف عملية القراءة ، مثل قراءة الطفل لكلمات نص قرائى مطبوع على صفحة مسطرة عند تغطية النصف العلوى من تلك السطور والكشف عن النصف الأدنى له، حيث يمكن الاستدلال على التلميحات والدلالات المتعلقة بحروف هذه السطور اعتمادا على قدرة الإغلاق البصرى .

٤- إدراك العلاقات المكانية :

ويقصد بها قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية للأشياء في الفراغ، وقدرتهم على تسكين شيء ما كرمز أو شكل كالحروف والكلمات والأعداد والصور والأشكال في علاقة مكانية مع الأشياء الأخرى المحيطة بها .

وتتضح هذه القدرة في إدراك الطفل العلاقات المكانية في تسكينها في علاقة ما أو شكل (حروف – كلمات – أعداد – صور – أشكال) في علاقات مكانية بهذا الشئ مع الأشياء الأخرى المحيطة به ، وكتابة الأحرف بشكل سليم .

٥- الذاكرة البصرية :

حيث يبدأ الإدراك البصرى باستقبال المثيرات البصرية عبر حاسة البصر، ثم نقل صور المثير البصرى إلى مراكز الدماغ؛ حيث يبدأ عمل الانتباه والإدراك والذاكرة ، حيث يتم الانتباه للمثير البصرى وإدراكه، والتعرف عليه ثم يسجل في الذاكرة البصرية العاملة .

ويوضح (Wong , 1998 , 777) أن الذاكرة البصرية تسهم في تخزين البيانات بصورة مؤقتة في الذاكرة قصيرة المدى، وتحويلها إلى الذاكرة العاملة التي تقوم بعمليات

المعالجة والتصنيف والترميز، ثم تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى لتخزينها واسترجاعها .

وترى الباحثة ضرورة الاستفادة من قدرات الادراك البصرى والتي تسهم في مساعدة الطفل على التمييز البصرى للاشكال والحروف والكلمات، والتركيز على المثيرات المطلوبة في موقف التعلم، وادراك الشكل الكلى اذا ظهرت أجزاء منه فقط، وادراك العلاقات المكانية ، وتخزين الصور في الذاكرة البصرية ، وقد استفادت الباحثة من هذه القدرات في تحديد أبعاد مقياس الادراك البصرى المستخدم في الدراسة الحالية.

ويشير فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧ ، ١١٦) إلى أهمية القدرات المستخدمة في الإدراك البصرى كمنبئات جيدة للفهم القرائى؛ حيث أن الأطفال الذين يمكنهم قراءة الحروف والأعداد ونسخ الأشكال الهندسية ومزاوجة الكلمات المطبوعة يميلون إلى أن يكون مستواهم جيداً في الفهم القرائى .

وترى الباحثة أن الإدراك قدرة معرفية متعددة الأبعاد، وتتأثر بعوامل الخبرات السابقة للطفل والوعى والحالة الانفعالية الصحية وسلامة الحواس ، وأن أي صعوبة في الإدراك البصرى يؤدى إلى مشكلات في تفسير المدخلات الحسية للدماغ وعدم تطوير مهارات القراءة والكتابة .

حيث تشير دراسة (Shovman , et al ., 2006 , 519) إلى تأثر مهارات تعلم القراءة والكتابة بالإدراك البصرى ، حيث أشار (Cunnigham , 1999, 69) إلى أن الأطفال الذين لم يستطيعوا التعرف على الكلمات والحروف المطبوعة على البطاقات، كانت لديهم صعوبات في الإدراك البصرى؛ كصعوبات في الإغلاق البصرى ، وصعوبات في التعرف البصرى على الكلمات والحروف المطبوعة بأحجام وألوان مختلفة .

وتتضح صعوبات التعلم لدى الأطفال في عدم قدرتهم على الاستجابة للمثيرات الحسية البصرية، والتعرف عليها، وإعطائها المعانى مما يترتب عليها وقت أطول لتحليل ومعالجة المعلومات البصرية التي يشاهدونها؛ مثل الكلمات والأرقام والأشكال والصور، و ينعكس سلبا على تعلمهم القراءة والكتابة والحساب (أسامة محمد البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ١٠٩) .

ويوضح فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧ ، ٩٨) إلى أن صعوبات التعلم الناشئة عن اضطرابات أو صعوبات الإدراك تعبر عن نفسها؛ من خلال ثلاثة مظاهر أساسية؛ وهى الفشل المدرسى، وانخفاض التحصيل الأكاديمى ، والصعوبات المهارية والحركية وصعوبات الأداء الحركى ، والفشل في تكامل النظم الإدراكية والحركية .

ويوضح (Celgg , 2000 , 1) ضرورة الاهتمام بالإدراك البصرى كمدخل لتعليم الأطفال في منهج رياض الأطفال، حيث أن التعليم البصرى من أهم الطرق لتعلم الأطفال كيف يفكرون وكيف يبنون المعرفة ويبتكرون، ويتواصلون مع الآخرين .

وترى الباحثة أن تنمية الإدراك البصرى لدى أطفال الروضة من أهم المتطلبات الأساسية التي تسهم في مساعدة الطفل على تحويل المثيرات الحسية البصرية إلى معان ودلالات، وان تنميته يعمل على تحسين كفاءة الأطفال في بناء مفاهيم عن الأشياء؛ من خلال الخبرات والأنشطة الحسية التي تعمل على تحسين كفاءة المخ في تفسير المعلومات .

ثالثا : عادات العقل

اتجهت التربية الحديثة في نهاية القرن العشرين ومطلع القرن الحادى والعشرين إلى الاهتمام بأبحاث الدماغ والعقل، حيث تسارع المعرفة الإنسانية وتراكم المعارف، ومن هنا جاء الاهتمام بكيفية استخدام العقل واستثماره لمواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها المتعلم في مختلف مناشط الحياة ، ومن هنا جاءت أهمية الاهتمام بإيقاظ العقل من خلال تنمية عادات العقل لتنشيط وظائف جانبي الدماغ .

حيث يشير كوستا وكاليك (٢٠٠٣ ، ٣٥) إلى أهمية عادات العقل التي يمكن إكسابها للمتعلم، والتي تجعله أكثر قدرة على التفكير؛ من خلال إتاحة الفرصة لممارسة هذه العادات الذهنية التي تمكنه من حل المشكلات التي تقابله، والتفكير في البدائل المتاحة .

وتعد عادات العقل من أنماط السلوك الذكى التي تدير وتنظم وترتب العمليات العقلية من خلال استجابات الفرد لأنماط معينة من المشكلات التي تحتاج إلى التفكير والتأمل، وأن هذه الاستجابات يمكن أن تتحول إلى عادات عقلية بفضل التدريب والتكرار .

ويعرف (Costa , et al ., 2002 , 3) عادات العقل بأنها عدد من المهارات والاتجاهات والقيم والخبرات السابقة، التي يفضلها الفرد، ويتمكن في ضوئها من التصرف الفكرى بناء على تفضيلاته لها .

ويعرفها محمد بكرى نوفل (٢٠٠٨ ، ٦٧) بأنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من التصرف بطريقة ذكية عند مواجهته مشكلة ما، وخاصة عندما لا تكون الإجابة أو الحل غير متوافر في بيئة الفرد المعرفية .

وتعرفها حسنية غنيمى عبد المقصود (٢٠١٢ ، ٣٩) بأنها مجموعة من المهارات الذهنية التي تمكن الأطفال من اتخاذ سلوكيات ذكية، بناء على المثيرات المعروضة؛ حيث تؤدى إلى أداء سلوك ما تجاه موقف أو مشكلة معينة .

ونجد أن التعريفات السابقة قد أوضح أن عادات العقل هي مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من التصرف في بعض المواقف، بينما تشير التعريفات التالية إلى عادات العقل على أنها مجموعة من الخصائص المميزة للفرد والتي تمكنه من التصرف بذكاء وتوظيفها بشكل جيد .

كتعريف إبراهيم أحمد الحارثى (٢٠٠٢ ، ١٣) الذى عرفها بأنها العادات التي تزيد وتنظم وترتب العمليات العقلية وتضع نظام للأولويات السليمة لهذه العمليات فتساعد في تصحيح مسار الإنسان في حياته .

ويعرفها مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣ ، ٤) بأنها ميل الفرد إلى التصرف بذكاء عندما يواجه أي مشكلة وعندما لا تكون إجابة أي سؤال غير حاضرة في الذهن ، أو عندما يكون هناك تناقص في قضية ما بما يمكنهم من حلها .

وكذلك تعريف (Ricketts , 2004 , 11) الذى عرفها على أنها معرفة الفرد كيفية التصرف بذكاء عندما لا يعرف الإجابة عن سؤال .

بينما يعرفها يوسف جلال يوسف (٢٠٠٤ ، ٣١٣) بأنها استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل من خلال توظيف الطفل للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية المعرفية.

وكذلك تعريف (Ang , 2005 , 15) الذى أشار للعادات العقلية على أنها مجموعة من الخصائص التي تنظم التفكير ويمكن للفرد الاستفادة منها وتوظيفها في كل المجالات .

وترى الباحثة أن التعريفات السابقة قد أشارت إلى عادات العقل كمجموعة من الاتجاهات العقلية أو المهارات الذهنية أو السلوكيات الذكية التي تمكن الفرد من خلال اكتسابها والاستفادة منها في التصرف في المواقف المشكلة بغرض الوصول إلى حلها أو تحقيق الأهداف المطلوبة لتحقيق أفضل استجابة ممكنة في بيئة الفرد .

وتتعدد وجهات النظر في تصنيف عادات العقل كالتالى :

يصنف (Marzano , 2000) عادات العقل بأنها تشتمل على عدة أبعاد وهى التفكير والتعليم وتنظيم الذات والتفكير الناقد والتفكير الإبداعى والانفتاح على الخبرة ، والوعى بالتفكير .

بينما يصنف (Costa , et al ., 2004) عادات العقل بأنها تشمل على ست عشرة عادة عقلية وهى : المثابرة – التحكم بالتهور – الإصغاء بتفهم – التعاطف – التفكير في التفكير – التفكير بمرونة – الكفاح من أجل الدقة – طرح التساؤلات – تطبيق المعارف الماضية – التفكير والتواصل بوضوح ودقة – جمع البيانات باستخدام جميع الحواس –

الإبداع والتخيل والابتكار – الاستجابة بدهشة ورهبة – الإقدام على تحمل المسئولية والمخاطرة – الدعابة وروح الفكاهة – التفكير التبادلى – الاستعداد الدائم للتعلم المستمر .

بينما يصنفها (Siezer , et al ., 2007) إلى عادة وجهة التعبير عن وجهات النظر – التحليل – التخيل – التعاطف – التواصل–الالتزام–المرح –التواضع–التخيل .

ويحددها (Cheung, et al ., 2010 , 94) بأنها الوعى بالتفكير ، والسعى للدقة ، وتحديد الأخطاء .

ويوضح (Burgess , 2012 , 52) عادات العقل بأنها الاستفسار بمهارة ، المثابرة ، التأمل المعرفى ، العمل مع الآخرين ، صياغة الأسئلة ومشكلات جديدة ، توليد أفكار وحلول متعددة .

وترى الباحثة أن عادات العقل هي أنماط للأداء الفعلى يكتسبها الطفل؛ من خلال توافر مجموعة من الاستراتيجيات التي تمكن الطفل من استخدامها .

ويوضح محمد بكرى نوفل (٢٠٠٨ ، ٦٧) أهمية عادات العقل التي تمكن المتعلمين من حل المشكلات، وتجعلهم يفكرون بطريقتهم الخاصة، وتشجيعهم على استخدام مهاراتهم العقلية في جميع الأنشطة التعليمية والحياتية، من خلال اكتسابها وتوظيفها بطريقة مفيدة في حياتهم .

ويشير (Costa , et al ., 2008 , 151) إلى أهمية تنمية هذه العادات العقلية في السنوات الأولى من حياة الطفل؛ من خلال التدريب عليها من خلال إعداد البرامج التي تنمى عادات العقل .

وقد أشارت دراسة (Anderson , et al , 2008 , 40) إلى أهمية تخطيط البرنامج اليومى للأطفال بطريقة تسمح لهم باكتساب عادات العقل وتنميتها، من خلال المواقف التعليمية المخطط لها .

بينما أشارت دراسة (Duncan , 2008) إلى أهمية الألعاب التعليمية في مرحلة الطفولة، ودورها في تنمية عادات العقل عند الأطفال، من خلال تشجيعهم على التساؤل والنقد والتقويم .

حيث يشير (Costa , et al ., 2009) إلى أهمية عادات العقل في مساعدة الأطفال على تفهم مواقف التعلم، والتفكير بمرونة، وتطبيق المعارف السابقة في أشكال جديدة، مما يساعد في النجاح الأكاديمى والنجاح في الحياة .

وأوضحت فدوى ثابت ونهى الزيات (٢٠١٢ ، ١٣٠ – ١٣٤) إلى أهمية تدريب الأطفال على عادات العقل، مع مراعاة احتياجات الأطفال ومتطلباتهم النمائية الذهنية، مع الأخذ في الاعتبار أن جميع أطفال الروضة قادرون على التفكير، مع أهمية إيجاد

البيئة التعليمية الغنية بالمثيرات التي تتيح للطفل التساؤل والتفكير وحل المشكلات التي تتحدى قدراتهم .

وترى الباحثة أن تنمية عادات العقل تسهم في جعل الطفل يفكر بمرونة، وتساعده في التساؤل وطرح المشكلات والتفكير في بدائل متعددة في أثناء حل المشكلات، حيث يشير إبراهيم احمد الحارثى (٢٠٠٢ ، ١٣) إلى أن تعلم عادات العقل يعد من أهم المتطلبات التربوية التي تنقل ذكاء الطفل من المستوى النظرى إلى المستوى العملى إذا تم تعليمها للأطفال.

وتتناول الدراسة الحالية بعض عادات العقل التي تعد ذات أهمية في مرحلة رياض الأطفال ومنها المثابرة ، الإصغاء بتفهم وتعاطف ، التساؤل وطرح المشكلات ، التفكير التبادلى.

١-المثابرة :

ويعرف (Costa , et al ., 2002 , 24) المثابرة بأنها التمسك بالمهمة حيث أن للمثابر سلوكيات تظهر في أفعاله من خلال عدم تقبل الهزيمة، والإصرار على حل المشكلات، وعدم الاستسلام بسهولة، والتفكير في طرق لتطوير وحل المشكلات، والنظر إلى المشكلة من زوايا متعددة، مع وضع استراتيجيات بديلة لا حصر لها لمواجهة القضايا الصعبة مع مواظبتهم على أداء أعمالهم دون كلل أو ملل .

ويعرفها يوسف جلال يوسف (٢٠٠٤ ، ٣٢٠) بأنها الإصرار والعزيمة على مواصل الجهد والاستمرارية في إنجاز الأعمال وفق الأهداف المخطط لها .

حيث تشير دراسة (Griffin , 2005) إلى أهمية المثابرة كعادة عقلية لدى الأطفال؛ حيث أنها تمكنهم من حل المشكلات من خلال تركيزهم على الأهداف لاستكمال المهمة ، حيث توصلت الدراسة إلى فعالية التدريب على المثابرة في الإقدام على حل المشكلات، وإنجاز المهام المكلفين بها ، والذى اتضح من خلال رغبة الأطفال في إنهاء المهام المكلفين بها .

وترى الباحثة أن المثابرة هي إصرار الطفل على إتمام وإنهاء المهام المكلف بها دون كلل أو ملل، والمواظبة على إتمامها؛ من خلال إصراره على حله للمشكلات التي تواجهه بطريقة تحقق أهدافه .

٢- الاصغاء بتفهم وتعاطف :

ويعرف الإصغاء بتفهم وتعاطف بأنه قدرة الشخص على الإصغاء للآخرين والتعاطف معهم وتفهم مشاعرهم والاهتمام بهم (Costa , et al ., 2009 , 23) .

ويوضح (Campbell , 2010, 2) أهمية مهارة الإصغاء والتعاطف؛ لأنها تسهم في جعل الطفل يستمع للآخرين، ويتعاطف ويتفاعل معهم .

ويشير إبراهيم أحمد الحارثى (٢٠٠٢ ، ٢٩٦) إلى دور المعلمين في إكساب الأطفال مهارة الإصغاء والتعاطف ، حيث يجب أن يفسح له المجال لإكمال حديثه ويمنع الآخرين من مقاطعته .

ويوضح (Costa , et al ., 2004 , 2) أهمية الإصغاء والتعاطف مع الآخرين حيث يصف المفكر الجيد بأنه مستمع جيد ، حيث أنه يستمع للآخرين باهتمام وتعاطف .

وترى الباحثة أنه على المعلمين مساعدة الأطفال على إكسابهم عادة الإصغاء والتفهم والتعاطف؛ من خلال تدريبهم على كيفية الاستماع إلى الآخرين، وكيفية تنمية مشاعر إيجابية نحو الآخرين تتيح لهم فرصة التعاطف والتفاعل وفهم انفعالاتهم .

٣-التساؤل وطرح الأسئلة:

ويعرف (Costa , et al ., 2004 , 3) التساؤل وطرح الاسئلة بأنه قدرة الطفل على طرح الأسئلة، وتوليد البدائل لحل المشكلات عندما تواجهه مشكلة تتطلب الحل .

ويعرفها يوسف قطامى وسميحة عمورة (٢٠٠٥ ، ١١٣) إلى أنها القدرة على توليد عدد من البدائل لحل المشكلة عندما تعرض على المتعلم من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة، والقدرة على اتخاذ القرار من خلال التعرف على ما هو السبب وما هي النتيجة .

ويوضح فهيم مصطفى (٢٠٠٧ ، ٢٩٢) إلى أهمية مهارة طرح الأسئلة بالنسبة للأطفال؛ حيث أنها تؤدى إلى تنمية مهارات الفهم والاستيعاب، وتنمية التفكير وتنشيط القدرات العقلية، وإثارة الرغبة في البحث عن المعلومات والبيانات المرتبطة بموضوع السؤال أو المشكلة .

وترى الباحثة أنه يجب تنمية وتدريب الطفل على التساؤل وطرح المشكلة حتى يستطيع أن يعطى بدائل متعددة للمشكلة ، ويسأل عن الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس ، مما يؤدى إلى تعلم هذه العادة واكتسابها وتوظيفها في مواقف التعلم .

٤-التفكير التبادلى:

ويعرف التفكير التبادلى بأنه تفاعل الفرد مع الآخرين، وتبادل الأفكار مع الزملاء، والعمل في مجموعات (Campbell , 2010 , 4) .

ويشير (Costa , et al ., 2009 , 77) إلى أهمية التفكير التبادلى كقدرة تسمح للفرد بتبرير أفكاره والتعاون والتفاعل والعمل ضمن مجموعات عمل تعاونية، من خلال الأنشطة التعاونية التي تشعر كل طفل بدوره داخل مجموعات العمل الجماعية التعاونية .

وترى الباحثة أن تنمية التفكير التبادلى والعمل ضمن مجموعات تعاونية يؤدى إلى اكتساب مهارات العمل الجماعى، والمساهمة

في إنجاز المهام التي يكلف بها الطفل من خلال تعاونه مع الآخرين.

حيث أشار يوسف جلال يوسف (٢٠٠٤ ، ٣١٧) إلى أن العمل في مجموعات تعاونية لا يؤدى إلى تبادل الخبرات فقط، ولكن يؤدى إلى إضافة تفاعلية منتجة لمزيد من القدرات والإمكانات التي تتيح حل المشكلات داخل المجموعة واتخاذ القرارات الجماعية داخل المجموعة.

وقد أشار (Costa , et al ., 2004 ; Marzano , et al ., 1997 , 74) إلى أهمية تنمية عادات العقل باستخدام أساليب تدريبية تمكن المتعلم من إثارة التساؤلات، وطرح البدائل لحل المشكلات من خلال الأنشطة التعليمية المصاحبة للتعلم والتي تبنى على العقل والمعرفة .

وترى الباحثة أن امتلاك الأطفال لهذه العادات العقلية يمكنهم من أن يكونوا متعلمين يثقون في قدراتهم على مواجهة المشكلات وحلها؛ مما يمكنهم من التصرف بطريقة ذكية حيال المشكلات التي يتعرضون لها ، حيث أوضح كوستا وأخرون(٢٠٠٣ ، ١٧) أهمية تنمية عادات العقل، وجعلها ممارسات حياتية؛ من خلال البرامج والأنشطة التي تتيح للمتعلم تنمية هذه العادات.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Stuyf , , et al ., 2002 , 41) التي أوضحت أهمية أن يحدث التعلم في سياق لا ينفصل عن الآخرين، وأن التعلم يتأثر بقوة التفاعلات الاجتماعية التي تحدث من خلال أنماط وسياقات ذات معنى.

رابعا : المهارات قبل الأكاديمية

تعد المهارات قبل الأكاديمية بمثابة مهارات وسلوكيات تهيئ الأطفال للاستعداد المدرسى، مما يقلل من خطر تعرضهم للفشل في المراحل التالية .

ويوضح عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، ٦٠ ب) أن صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال تتضح من خلال مجموعة من المهارات التي تسبق عملية التعلم، وتعد ضرورية له حيث أن التعلم لن يتم بدون هذه المهارات لذلك سميت المهارات قبل الأكاديمية .

ويعرف (Torgesen , 2001) المهارات قبل الأكاديمية بأنها تلك السلوكيات التي تعتبر ذات أهمية بالنسبة للطفل قبل أن يبدأ تعليمه النظامى؛ مثل التعرف على الأرقام والحروف والأشكال والألوان ، والإدراك الفونولوجى .

وقد أشار (Zucker , 2010 , 65) إلى أن المهارات قبل الأكاديمية تتمثل في مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة في مرحلة رياض الأطفال ، التي تعطى مؤشرات قوية على إنجاز الأطفال في المرحلة الابتدائية .

ويوضح عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، ٦٠) مجموعة من المهارات قبل الأكاديمية لطفل الروضة، والتي إذا حدث فيها قصور أدت إلى التعرض لخطر صعوبات التعلم، وتتضح مظاهر هذا القصور في الوعى والإدراك الفونولوجى ، ويشير إلى عدم قدرة الطفل على إدراك الأصوات المختلفة والتمييز بينها ، وعدم إدراك مجرى الحديث وتجزئته إلى وحدات صوتية أصغر ، وقصور القدرة على معرفة الحروف الهجائية والتمييز بينها أو ترتيبها أو إدراكها ، وقصور معرفة الأعداد والأرقام وعدم التمييز بينها وفقا لشكلها أو ترتيبها سواء تصاعديا أو تنازليا، والقصور في معرفة الأشكال المختلفة المتداولة وصعوبة التمييز بينها ، وكذلك معرفة الألوان وإدراك الألوان المختلفة .

وقد أشارت دراسة (Passenger , et al , 2000) إلى وجود علاقة بين الإدراك الفونولوجى والذاكرة الفونولوجية وبين قدرة الأطفال على القراءة في الصف الأول الابتدائى ، حيث يعد الإدراك الفونولوجى لطفل الروضة منبئاً بمستواه اللاحق في القراءة .

حيث يشير (Guiffin , et al ., 2003) إلى أن قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة يعرضهم للفشل المدرسى، ويجعلهم أكثر عرضة لصعوبات التعلم في المراحل التالية .

ويوضح عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، ٢٦ ب) أن أي قصور في المهارات قبل الأكاديمية يعرض الأطفال للفشل المدرسى، الذى تتضح إثارة في انخفاض اللغة عند الأطفال، وفى القصص والأنشطة التي تتعلق بالجانب الأكاديمى، بالإضافة إلى صعوبة اتباع التعليمات، أوالعمل في مجموعات، وصعوبات التواصل وإقامة علاقات مع الكبار.

ويشير محمود عوض الله سالم وآخرون (٢٠٠٦) إلى أن صعوبات التعلم ترتبط بوجود محتوى أكاديمى معين، ولكن يجد الطفل صعوبة في مسايرة هذا المحتوى رغم أن مستوى ذكائه يقع في المستوى العادى، ونظرا لأن مثل هذا المحتوى الأكاديمى لا يوجد في الروضة فإن أفضل مؤشر للدلالة على تلك الصعوبات والتنبؤ بها يتمثل في المهارات قبل الأكاديمية .

ويوضح (Torgesen , 2001) إلى أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يعتبر مؤشرا صادقا على زيادة احتمال حدوث التعرض اللاحق من جانب الطفل لصعوبات التعلم .

حيث أشارت دراسة (Pamela, et al . , 2009) إلى وجود فروق بين أطفال الروضة العاديين وأقرانهم من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعرف على الأرقام والحروف والأعداد؛ حيث تفوق الأطفال العاديين في الروضة على أقرانهم ذوى هذه الصعوبات في

التعرف على الأرقام والأعداد والاستعداد للعمل للحساب في الحياة اليومية .

وقد أجرى عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥) دراسة استهدفت الكشف عن القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة ، وقد أوضحت الدراسة إلى أن قصور المهارات قبل الأكاديمية يتحدد بترتيب معين لدى أطفال الروضة تمثل في مهارة التعرف على الحروف تليها القصور في مهارات الإدراك الفونولوجى ، ثم مهارة التعرف على الأعداد ، ثم التعرف على الألوان ، ثم التعرف على الأشكال ، كما أن نسبة انتشار قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشرات لصعوبات التعلم بين أطفال الروضة تبلغ ٥,٦٧% .

حيث أشارت دراسة (Pekdogan , et al . , 2017 , 155) إلى دور المهارات قبل الأكاديمية في التعلم في مرحلة رياض الاطفال كمؤشرات للاستعداد المدرسى اللاحق والتي تتمثل في مهارات قبل القراءة ، وقبل الكتابة ، والتعرف على الأرقام .

وترى الباحثة أن المهارات قبل الأكاديمية تعد أفضل المؤشرات على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق للطفل ، كما أنها مؤشر على صعوبات التعلم الأكاديمية التي يمكن أن يتعرض لها الطفل؛ فهى بمثابة إنذار للكشف عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم في محاولة لتقديم الخدمات التربوية التي تقلل من جوانب قصورهم في المهارات قبل الأكاديمية .

ويشير عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، ٢٤١) إلى أن أي انخفاض أو قصور في مستوى تلك المهارات قبل الأكاديمية للطفل يمكن أن يؤثر سلبا في درجة الأهبة أو الاستعداد للمدرسة مما يترتب عليه آثار أكاديمية ونفسية واجتماعية .

ومن الآثار السلبية التي يشعر بها الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم هو الشعور بالعزلة والوحدة وأنهم أقل اندماجا مع أقرانهم وأقل تقبلا (Most , et al ., 2000) .

ويوضح (Levy , 2003) أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يجدون صعوبة في تنظيم بيئة التعلم بما تضمنه من مثيرات مختلفة تؤثر سلبا على إدراكهم ومعالجتهم للمعلومات .

وقد أشارت دراسة (Passenger , et al ., 2000) إلى وجود علاقة بين الإدراك الفونولوجى والذاكرة الفونولوجية وبين قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة المبكرة في الصف الأول الابتدائى ، حيث أن المستوى الفونولوجى لطفل الروضة سواء بالنسبة للإدراك والذاكرة ينبئ بمستواه اللاحق في القراءة .

كذلك أوضحت دراسة (Escobedo , et al ., 1999) ان أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية تتمثل في صعوبات الهجاء والتأخر في اكتساب اللغة .

وقد أجريت دراسة (Lowenthal , 2002) على عدد (٥٧١) طفل من أطفال الروضة لدراسة الخصائص المميزة للأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم والتي أشارت إلى عدد من المؤشرات التي تدل على تعرض الأطفال للصعوبات في المراحل اللاحقة ومنها تشتت الانتباه ، الاندفاعية ، النشاط الزائد ، عدم التنظيم ، صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة ، قصور في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى ، التأخر في اكتساب اللغة .

ويوضح عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦ ، ٤٧) إلى أهمية برامج التدخل المناسبة التي تحد من تفاقم صعوبات التعلم وتأثيراتها السلبية؛ من خلال رفع مستوى المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وتحسينها .

وترى الباحثة أن الأطفال الذين يعانون من قصور في المهارات قبل الأكاديمية بحاجة إلى تقديم برامج للتدخل المبكر المناسب للحد من الآثار السلبية التي تترتب على أوجه القصور في العمليات المعرفية .

خامسا : العلاقة بين متغيرات الدراسة

تمثل المهارات قبل الأكاديمية أول رافد يمكن أن يقوم التعلم الأكاديمى اللاحق عليه وهى من أفضل المؤشرات على مستوى التعلم الأكاديمى اللاحق بالنسبة للطفل .

ويشير (Willows , 1998) إلى أن الأطفال ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية يعانون من مشكلات في الإدراك، مما يترتب عليه صعوبة في تذكر الحروف والأشكال البصرية .

ويوضح عادل عبد الله (٢٠٠٦ ، ١٨٢) أنه يمكن من خلال العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك من التنبؤ بمستوى المهارات قبل الأكاديمية لطفل الروضة ، حيث أنه يمكنها التنبؤ إلى حد كبير بدرجات المهارات قبل الأكاديمية أو القصور فيها لدى أطفال الروضة إلى حد كبير .

ويشير (Dejager , 2006) إلى أهمية مهارة الإدراك البصرى التي تبدو في التمييز البصرى والقدرة على رؤية الاختلاف بين الصور والحروف والأرقام المتشابهة وتمييز الشكل والأرضية .

ويوضح جلاب مصباح (٢٠١٥ ، ١٨٠) إلى دور العمليات المعرفية الأساسية في التعلم، وأن أي اضطراب سيصيبها يؤثر على أداء الأطفال داخل المدرسة، حيث أن كثيراً من هذه الصعوبات تظهر قبل دخول الطفل إلى المدرسة الابتدائية .

وتتطلب عملية القراءة والكتابة عند الأطفال قدرة إدراكية جيدة في التعرف على الأشكال والحروف الهجائية، والتفريق فيما بينها وإعطائها دلالات بمجرد ملاحظتها (أسامة محمد البطاينة وآخرون ، ٢٠٠٩ ، ١٠٦) .

ويشير محمود عوض الله سالم وآخرون (٢٠٠٦ ، ٨٧ – ٨٨) إلى أهمية تدريب الأطفال على تنمية المهارات البصرية؛ من خلال التركيز على الإجراءات التعليمية التي تساعد الطفل على التركيز البصرى، والتآزر البصرى، من خلال اختيار الإجراءات التي تدمج مع أهداف التعلم وتحسن عملية الإدراك.

وقد أشارت دراسة (Tomlinson , et al ., 2014 , 66) إلى أهمية تخطيط بيئة التعلم في مرحلة رياض الأطفال لجعل الطفل أكثر تطورا؛ لتحقيق التفاعل من خلال الخبرات المنظمة التي تسهم في تمثيل المعلومات، وتشجع على البحث والتساؤل والملاحظة وطرح الأسئلة .

وأوضح (Costa , et al ., 2008) عدة سلوكيات اطلق عليها السلوكيات الذكية التي تساعد الأطفال على التعلم، وتجعلهم جاهزين لمعالجة مواقف الحياة، وتقودهم إلى إنتاج أفكار جديدة لحل المشكلات والذى أسماها بعادات العقل .

حيث أوضح (Marzano , 1992) هذه العادات في التفكير وتنظيم الذات والتفكير الناقد ، والتفكير الإبداعى .

وأشارت أسماء فتحى توفيق (٢٠١٤ ، ٨) إلى أهمية عادات العقل كنمط من أنماط السلوك الذكى، الذى يحدث نتيجة تعرض الطفل لمجموعة من المثيرات والمشكلات والخبرات الجديدة، ليحقق أفضل استجابة وتجعله يفكر بمرونة ، ويتساءل ويطرح المشكلات ويولد البدائل لحل المشكلات عندما يتعرض لموقف مشكل .

وترى الباحثة أهمية إكساب الأطفال بعض عادات العقل التي تمكنهم من امتلاك سلوكيات ذهنية واعية، يستطيعون استخدامها حتى تصبح نمط حياة؛ كالتفكير التبادلى وحب الاستطلاع والتفكير والتخطيط في حل المشكلات .

ويشير تيسير مفلح كوافحة (٢٠١١ ، ١١٨) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور في التخطيط وحل المشكلات، ويغلب عليهم التصرف باندفاع وتهور في حل المشكلات وعدم استطاعتهم تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة .

وتشير دراسة (Tomlinson , et al ., 2014 , 1667) إلى أهمية توفير مناخ تعليمى داعم يشجع الأطفال على التساؤل والملاحظة وطرح الأسئلة ويشجع العمل الجماعى الفعال ،

ويشجع على تبادل الأفكار بين الأطفال وأقرانهم .

وأشارت دراسة (Metcalf , 2000) إلى أهمية تقديم المساعدة للأطفال لإنجاز مهام التعلم التي تتطلب مساعدة لإنجازها، حتى يصل الأطفال إلى المستوى الذى لا يحتاجون فيه للمساعدة .

وتوضح ندى شحاذة الجوارى وفائدة ياسين البدرى (٢٠١٦ ، ٢٥٩) إلى أهمية استخدام الدعائم التعليمية في إكساب الأطفال لمهارات التفكير والوعى بمتطلب أداء المهام.

ويشير (Nantrakun , 2011) إلى أهمية الدعم المؤقت للمتعلم لتحقيق مزيد من التعلم الذى يصعب على الطفل الوصول إليه دون مساعدة المعلمة ، حيث تسهم في توفير دعم مؤقت للمتعلم في منطقة التعلم التي لا يمكن تجاوزها دون مساعدة الآخرين، بعدها يترك الطفل ليكمل تعليمه منفردا معتمدا على قدراته الذاتية .

وترى الباحثة أن تجزئة المهمة إلى أجزاء وتوجيه الأطفال في مرحلة الروضة قد يساعدهم على إنجازها، من خلال تقديم الدعم الوقتى والعون للطفل للمساعدة على حل مشكلاته.

وقد أشارت دراسة (Donen , et al ., 2004 ; Alibali , 2006) إلى أهمية الدعائم التعليمية في إشباع رغبة المتعلمين للتعلم والاكتشاف، وتحفيز المتعلمين للمشاركة في الأنشطة المقدمة من خلال تدريس الأقران في بيئة تعليمية .

وقد أوضحت أحلام حسن محمود (٢٠١٠ ، ١٥٥) إلى أهمية دور المعلمة في تحسين قدرة الأطفال في الوظائف المعرفية التي تعانى قصورا أو ضعفا، بحيث تكون غرفة الصف قادرة على تحسين قدرة الطفل التي يعانى فيها من مشكلة كالتمييز البصرى للحروف والكلمات .

ويوضح (Costa , et al ., 2008 , 15) أهمية مراعاة خصائص البيئة الداعمة لتعلم الأطفال، وتنمية عادات العقل، من خلال كونها مصدرا للدعم العاطفى الإيجابى الخالى من التوتر والضغط.

وتشير دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥ –أ) إلى فعالية البرامج المقدمة في الحد من صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة، التي كان من المحتمل أن يتعرض لها الأطفال على أثر قصور مهاراتهم ، حيث أجريت الدراسة على عينة من أطفال الصف الثانى بالروضة يعانون من قصور في المهارات قبل الأكاديمية؛ من خلال تقديم برنامج تدريبى للتدخل المبكر، لعلاج أوجه القصور في بعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

وقد أشار فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧ ، ١٠٣) إلى استخدام أنشطة تنمى

الإدراك البصرى لما لها من أهمية في التعلم المدرسى، وخاصة في تعلم القراءة والتمييز بين الحروف والكلمات والأعداد والأشكال والتصميمات الهندسية والصور وكافة الأشكال المرئية والتي تستقبل من خلال الوسيط الحاسى البصرى .

فروض الدراسة :

بناء على الإطار النظرى والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كالتالى:

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الإدراك البصرى والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لأبعاد مقياس الإدراك البصرى والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لأبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية لصالح البعدى .

إجراءات الدراسة :

أولا : منهج الدراسة

استخدمت الباحثة الاسلوب شبه التجريبى؛ حيث ينتمى هذا البحث إلى فئة البحوث التي تهدف إلى معرفة أثر المتغير المستقل (برنامج قائم على الدعائم التعليمية) في المتغيرات التابعة (الإدراك البصرى وعادات العقل) .

ثانيا : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من الأطفال في مرحلة الروضة التي تتراوح أعمارهم من (٥ – ٦) سنوات بالمستوى الثانى روضة بمحافظة الدقهلية .

وترجع اختيار الباحثة للأطفال في مرحلة الروضة للأسباب التالية :

- لأهمية التدخل التربوى المبكر في مرحلة رياض الأطفال لجعل الطفل أكثر تفاعلا وتطورا، من خلال الخبرات المنظمة التي تمثل دعامة لتعلم أطفال الروضة .
- ضرورة الاهتمام بالاكتشاف المبكر لجوانب القصور المعرفى لدى الطفل في مرحلة الروضة، وتوجيه النظر إلى كيفية التعرف والتدخل المبكر للمساعدة في تجنب مثل هذه الجوانب من القصور.
- أهمية هذه المرحلة فى مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات التعلم، التي تمكنهم

مـن تطـوير معـارفهم ومسـاعدتهم علـى القيام بالمهام المطلوبة .

إجراءات تحديد عينة البحث :

تـم تحديـد عينـة الدراسـة مـن أطفـال مرحلـة ريـاض الأطفـال مـن ذوى قصـور المهارات قبل الأكاديمية، حيث تم اختيار (٨٠) طفلا من فصلين من روضتين مختلفتين هما روضـة الشيخ حسانين وروضـة عمر بن عبد العزيز بموجب (٤٠) طفل في كل فصل ، وتـم تطبيـق اختبـار رسـم الرجـل لتحديـد ذوى الـذكاء المتوسـط (٩٠ – ١١٠) واتضـح أن عدد الأطفال من قلت نسبة ذكائهم عن هذه القيمـة (٩) أطفـال وبـذلك أصـبحت عينـة البحـث (٧١) طفـلا، وذلـك خـلال الفصـل الدراسي الأول من العام ٢٠١٦-٢٠١٧.

كمـا تـم تطبيـق اختبـار المهـارات قبـل الأكاديميـة إعـداد (عـادل عبـد اللـه ، ٢٠٠٥) وتحديد من قلت درجاتهم عن ٥٠% من درجة الاختبـار وبلـغ عـددهم (٢٦) طفـلا بموجـب (١٢) طفـلا بروضـة عمـر بـن عبـد العزيـز وتمثـل المجموعـة الضـابطة ، (١٤) طفـلا بروضـة الشـيخ حسـانين وتمثـل المجموعـة التجريبيـة، متوسـط أعمـارهم الزمنيـة بالشـهور (٦١,٦٥) أي خمـس سـنوات وشـهرين تقريبـا بانحراف معيارى (٠,٩٧٧).

ثالثا : أدوات الدراسة

مقياس الإدراك البصرى : (إعداد الباحثة)

يهـدف المقيـاس إلـى قيـاس الإدراك البصرى لأطفال الروضة، من خلال عدة أبعاد وهـى التمييـز البصـرى ، الإغـلاق البصـرى ، إدراك العلاقـات المكانيـة ، إدراك الشـكل والأرضية ، الذاكرة البصرية .

وتـم إعـداد المقيـاس الحـالي فـي صورته المصورة ، بعد الاطلاع على الكتابات النظرية ومقاييس الإدراك البصرى مثل مقياس (فروسنج ١٩٦١) للإدراك البصرى ، تقنين مصطفى محمد كامل (٢٠٠١)، مقياس هويدا محمود سيد (٢٠١١).

وقـد راعـت الباحثـة فـي مفـردات المقيـاس أن تكـون مصـورة، ويختـار الطفـل البديل الصحيح، وتتراوح درجة المقياس بين (صفر – ١) صفر في حالة الإجابة الخطأ ، درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة .وفيما يلـى التعريـف الاجرائـى لكـل بعـد مـن ابعـاد المقياس :-

-التمييـز البصـرى: ويعرف بأنـه قـدرة الطفل علـى التمييـز بـين الشـكل واللـون والحجـم والمطابقة، وتحديد الشكل المختلف من بين مجموعـة الاشـكال المتماثلـة كـالحروف والأرقام والصور المعروضة

-الاغلاق البصرى: ويعرف بأنـه قدرة الطفل علـى ادراك الكـل مـن خـلال الجـزء واكمـال الشـيء النـاقص سـواء الكلمـات او الاشـكال الهندسية او الصور.

-ادراك العلاقات المكانية: ويعرف بأنه قدرة الطفل على وضع الأشياء في مكانها الصحيح في الفراغ، حيث يضع الحرف او الكلمة او الاعداد او الصورة في مكانها، ليكون علاقات مكانية، ومضاهاة الصور المعروضة عليه وفقا للهدف المطلوب بما يناسبها .

-ادراك الشكل والارضية: ويعرف بأنه قدرة الطفل على تمييز وفصل الصورة المعروضة عليه، وتحديدها بصرف النظر عن الخلفية المحيطة، من خلال تمييز المثير الاصلى دون المثيرات الفرعية المحيطة بها من خلال التركيز على الهدف المطلوب وتحديده .

-الذاكرة البصرية: وتعرف بأنها قدرة الطفل على تذكر محتوى الصور المعروضة عليه بعد رؤيتها لمدة دقيقة، من خلال تذكر أسماء الصور او الأرقام او الكلمات او الحروف بنفس الترتيب الذى عرضت به من قبل .

وتم التحقق من صدق المقياس كالتالى:

١- صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس المصور في صورته الأولية وعددها(٤٠) صورة على عدد (٥) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوى ملحق (١)، وارفق بالمقياس المصور استمارة للحكم على مدى مناسبة الصور لأبعاد المقياس من حيث الغرض والوضوح، وتركزت توجيهات المحكمين على اقتراح بتعديل بعض الصور ،وتبديل بعض المثيرات بالصور، وقبلت الباحثة بنسبة اتفاق (٨٠%) (صلاح احمد مراد وامين سليمان،٢٠٠٢، ٣٥١).

٢- صدق التكوين الفرضى :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية بين مجموعتين من الأطفال الأولى حددتها المعلمة على أنها لديها قدرة على التمييز البصرى والاغلاق البصرى وادراك العلاقات المكانية والشكل والارضية والذاكرة البصرية ، والمجموعة الثانية ليس لديها هذه القدرة وذلك بعد تحديد خصائص المجموعتين من قبل الباحثة و تم حساب أعلى وأدنى (٢٧%) من أصل مجموع أطفال العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٤٠) طفلا من أطفال الروضة ، وأصبح الطرفين مكونين من (١١) طفلا ، وباستخدام معادلة مان وتنى لتحديد دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى اتضح الآتى :

جدول (١): قيمة " ى " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطى رتب درجات الإرباعين في الدرجة الكلية لمقياس الإدراك البصرى

الإرباعى	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ى	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الأعلى	١١	١٧	١٨٧	صفر	٠,٠٠١	دالة
الأدنى	١١	٦	٦٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ى) دالة لصالح متوسط رتب الإرباعى الأعلى مما يدل على صدق مقياس الإدراك البصرى .

٢- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ حيث طبق المقياس على (٤٠) طفل من أطفال الروضة وكانت معاملات الثبات (٠,٦٥٠، ٠,٦٩٢، ٠,٧٢٦، ٠,٦٥٨،٠,٦٧٠ ، ٠,٧٨٦) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب وهى قيم مقبولة للثبات.

٣- الاتساق الداخلى للمقياس :

تم حساب معامل الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للابعاد التي تنتمى اليها وذلك على النحو التالى :

جدول (٢): معاملات الاتساق الداخلى لمفردات مقياس الإدراك البصري

المفردة	" ر " بالبعد الأول	المفردة	" ر " بالبعد الثاني	المفردة	" ر " بالبعد الثالث	المفردة	" ر " بالبعد الرابع	المفردة	" ر " بالبعد الخامس
١	٠,٥٠٦	٩	٠,٥١٦	١٧	٠,٥٤٧	٢٥	٠,٤٢٤	٣٣	٠,٤٢٣
٢	٠,٤١٦	١٠	٠,٤٩٤	١٨	٠,٧٣٠	٢٦	٠,٦٢٧	٣٤	٠,٦٣٧
٣	٠,٣٨٣	١١	٠,٤٦٥	١٩	٠,٥١١	٢٧	٠,٤٧٣	٣٥	٠,٥٧٩
٤	٠,٣١٤	١٢	٠,٤٨٣	٢٠	٠,٦١٣	٢٨	٠,٤٨٨	٣٦	٠,٥٨٤
٥	٠,٣٩٢	١٣	٠,٦٠١	٢١	٠,٤٥٨	٢٩	٠,٣٢٢	٣٧	٠,٥٧٩
٦	٠,٣٦٥	١٤	٠,٥٧٧	٢٢	٠,٣٦٤	٣٠	٠,٥٩٢	٣٨	٠,٥٤٩
٧	٠,٤٠٢	١٥	٠,٤٦٤	٢٣	٠,٤١٤	٣١	٠,٣٢٩	٣٩	٠,٤١٢
٨	٠,٣٨٢	١٦	٠,٥٨٩	٢٤	٠,٣٧٨	٣٢	٠,٦٦٧	٤٠	٠,٤٩١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة مما يشير الى صدق البناء الداخلى للمقياس (صلاح احمد مراد وامين سليمان، ٢٠٠٢، ٣٥٧) .

كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الإدراك البصري بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس وكانت (٠,٥٢٩، ٠,٤٥١ ، ٠,٦٨٧ ، ٠,٥٣٨، ٠,٣٥٦) لأبعاد المقياس التمييز البصرى، الإغلاق البصرى ، إدراك العلاقات المكانية ، إدراك الشكل والأرضية ، الذاكرة البصرية ويتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥ مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى .

وبذلك يتمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تمكن من استخدامه في الدراسة الحالية ، حيث أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٠) مفردة مقسمة على خمسة أبعاد وهى التمييز البصرى ، الإعلاق البصرى ، إدراك العلاقات المكانية ، إدراك الشكل والأرضية ، تحديد الذاكرة البصرية بواقع (٨) مفردات لكل بعد . ملحق (٢)

مقياس عادات العقل لطفل الروضة : (إعداد الباحثة)

يهدف المقياس إلى قياس عادات العقل لدى أطفال الروضة، ويتكون الاختبار من عدة أبعاد وهى المثابرة ، الإصغاء بتفهم وتعاطف ، طرح الأسئلة ، التفكير التبادلى .

وتم إعداد مقياس عادات العقل من خلال الاطلاع على الكتابات النظرية ومقاييس عادات العقل مثل حسنين غنيمى عبد المقصود (٢٠١٢)، صلاح شريف عبد المقصود وإسماعيل حسن الوليلى (٢٠١١)، سها عبد الوهاب بكر (٢٠١٤) .وفيما يلى التعريف الاجرائى لكل بعد من ابعاد المقياس:

- المثابرة وتعرف بأنها إصرار الطفل على إتمام المهام الموكلة إليه وإنجازها.
- مهارة الإصغاء بتفهم والتعاطف وتعرف بأنها تدريب الطفل على الإصغاء للآخرين والاهتمام بهم وإظهار التعاطف معهم أثناء ممارسة الأنشطة .

وتعرف مهارة طرح الأسئلة بإنها مهارة الطفل في طرح الأسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلة و إيجاد حلول لها ، وتوليد أسئلة مختلفة .

وتعرف مهارة التفكير التبادلى : قدرة الطفل على العمل في مجموعات ومشاركة الآخرين في تفكيرهم والتعاون معهم في الأنشطة المقدمة .

وتم التحقق من صدق المقياس كالتالى :

١-صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس في صورتة الأولية (٣٢) مفردة على عدد(٥) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس التربوى ، وأرفق بالمقياس استمارة للحكم على مدى مناسبة الأبعاد التي يتكون منها المقياس، ومدى مناسبة العبارات للأبعاد ، وقبلت الباحثة بنسبة اتفاق (٨٠ %).

١- صدق المقارنة الطرفية :

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق المقارنة الطرفية بين مجموعتين من الأطفال الأولى حددتها المعلمة على انها تتمتع بسلوكيات ذكية تعكس عادات العقل ، والثانية لا تتصف بهذه السلوكيات بعد تحديد خصائص المجموعتين من قبل الباحثة ، وتم حساب أعلى وأدنى (٢٧%) من أصل مجموع أطفال العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (٤٠) طفل وأصبح الطرفين مكونين من (١١) طفلا وباستخدام معادلة مان وتنى لتحديد دلالة الفرق بين متوسطى رتب درجات الإرباعى الأعلى والإرباعى الأدنى اتضح الآتى :

جدول (٣): قيمة " ى " ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطى رتب درجات الإرباعين في الدرجة الكلية لمقياس عادات العقل

الإرباعى	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ى	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الأعلى	١١	١٧	١٨٧	صفر	٠,٠٠١	دالة
الأدنى	١١	٦	٦٦			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ى " دالة لصالح متوسط رتب الإرباعى الأعلى مما يدل على صدق مقياس عادات العقل .

٢- ثبات المقياس :

قامت الباحثة بحساب قيمة ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغت قيمة الثبات (٠,٦٩٢ ،٠,٧٠١، ٠٨٢١ ٠,٧٥٩ ، ٠,٧٢٦) لابعاد المقياس والدرجة الكلية و هى قيمة مقبولة للثبات .

٣- الاتساق الداخلى للمقياس :

تم حساب معاملات الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين مفردات مقياس عادات العقل والدرجة الكلية للأبعاد تنتمى إليها وذلك على النحو الآتى :

جدول (٤)

معاملات الاتساق الداخلى لمفردات مقياس عادات العقل

م	البعد الأول	م	البعد الثانى	م	البعد الثالث	م	البعد الثالث
١	٠,٥٤٦	٩	٠,٥١٩	١٧	٠,٧٦٨	٢٥	٠,٤٨٦
٢	٠,٥٩٠	١٠	٠,٧٨٧	١٨	٠,٤٧٩	٢٦	٠,٦٧٩
٣	٠,٣٢٤	١١	٠,٤٩١	١٩	٠,٧١٩	٢٧	٠,٦١٤
٤	٠,٦٢١	١٢	٠,٦٣٥	٢٠	٠,٦٢٨	٢٨	٠,٤٥٠
٥	٠,٥٥٤	١٣	٠,٧٧٧	٢١	٠,٣٦٢	٢٩	٠,٤١٩
٦	٠,٣٨٦	١٤	٠,٤١٣	٢٢	٠,٤٨٩	٣٠	٠,٧١٧
٧	٠,٤٢٦	١٥	٠,٤٨٠	٢٣	٠,٦٦٧	٣١	٠,٥٤١
٨	٠,٧٦٨	١٦	٠,٥٧٧	٢٤	٠,٥١٢	٣٢	٠,٣٥٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة مما يشير الى صدق البناء الداخلى للمقياس (صلاح احمد مراد و امين سليمان،٢٠٠٢، ٣٥٧) .

كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس عادات العقل لحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس وكانت (٠,٧٥٨ ، ٠,٧٩٩ ،٠,٨٦٠، ٠,٧٨٨) لأبعاد المثابرة ،والاصغاء بتفهم وتعاطف ،طرح الأسئلة ،التفكير التبادلى على الترتيب. يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥) مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلى .

مما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات مما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية . ملحق (٣)

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كل بعد ٨ عبارات، ويطبق المقياس من خلال الملاحظة لكل طفل والدرجة المرتفعة يشير إلى وجود عادات العقل لدى أطفال الروضة حيث يحصل الطفل على ثلاثة درجات عند اختيار الملاحظ غالبا ، درجتان عند اختياره أحيانا ، درجة واحد عند اختياره نادرا .

مقياس المهارات قبل الاكاديمية:

استخدمت الباحثة المقياس الذي أعده عادل عبد الله (٢٠٠٥ – ب) للمهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة، ويتكون هذا المقياس من خمسة ابعاد ويتضمن كل بعد من هذه الابعاد (٢٠) عبارة تعكس ما يصدر عن الطفل من سلوكيات او مظاهر سلوكية تعد مؤشرات لصعوبات التعلم عند أطفال الروضة ، ويوجد امام كل عبارة اختيارين

هما نعم و لا ، تحصل على (١-صفر) على التوالي -

ويتكون المقياس من الابعاد التالية : مهارة الادراك الفونولوجى ، التعرف على الحروف ،التعرف على الاعداد ،التعرف على الاشكال ، التعرف على الألوان .

١- الصدق التمييزى للمقياس

جدول (٥): قيمة " ى " ودلالتها الإحصائية للفروق بين رتب درجات الارباعى الأعلى والادنى في مقياس المهارات قبل الاكاديمية

الأبعاد	الارباعيات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ى	الدلالة الإحصائية
الادراك الفونولوجى	اعلى	١٦,١٤	١٥٧,٥	٩,٥	دالة
	ادنى	٦,٨٦	٧٥,٥		
التعرف على الحروف	اعلى	١٦,٠٩	١٧٧	١٠	دالة
	ادنى	٦,٩١	٧٦		
التعرف على الاعداد	اعلى	١٦,٩١	١٨٦	١	دالة
	ادنى	٦,٠٩	٦٧		
التعرف على الاشكال	اعلى	١٤,٨٦	١٦٣,٥	٢٣,٥	دالة
	ادنى	٨,١٤	٨٩,٥		
التعرف على الألوان	اعلى	١٤,٥٥	١٦٥,٥	٢٦,٥	دالة
	ادنى	٨,٤١	٩٢,٥		
الدرجة الكلية	اعلى	١٧	١٨٧	صفر	دالة
	ادنى	٦	٦٦		

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق بين الارباعى الأعلى والادنى في مقياس المهارات قبل الاكاديمية .

٢- ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ حيث طبق المقياس على (٤٠) طفل من أطفال الروضة وكانت معاملات الثبات كالتالى (٠,٦٧٨، ٠,٧٥٥، ٠,٧٢٤، ٠,٧٠٣، ٠,٦٩٩، ٠,٧٢٣) لأبعاد المقياس والدرجة الكلية على الترتيب.

يتضح مما سبق ان المقياس يتسم بدرجة مقبولة من الصدق والثبات تتيح للباحثة

استخدامه على عينة البحث الحالية . ملحق (٤)

برنامج قائم على الدعائم التعليمية (اعداد الباحثة)

يقوم البرنامج الحالي على أساس استخدام الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة، من خلال مجموعة من الخبرات والأنشطة المقدمة للطفل، تعتمد على تقديم الدعم المعرفى المؤقت للطفل لمساعدته على التعلم لبناء المعنى والفهم، وكذلك تقديم الدعم والتغذية الراجعة للطفل في الوقت المناسب ، حتى تنتقل مسئولية التعليم إلى الطفل تدريجيا أثناء مارسته لأنشطة البرنامج .

موجهات بناء البرنامج :

تم بناء البرنامج الحالي على الأسس التالية :

١- مراعاة اهتمامات وميول الأطفال من خلال تقديم الدعم المناسب من خلال إتاحة الفرصة للأطفال للاختيار من بين بدائل التعلم وتوظيف مصادر التعلم المتنوعة .

٢- تحديد الهدف المشترك بين جميع الأطفال وتحديد قدراتهم الفردية بالإضافة إلى رصد التطور المعرفى لديهم من خلال اشتراكهم في أنشطة البرنامج المقدمة (arkin , 2002 , 103) .

٣- مساعدة الأطفال على إنجاز ما يُطلب منهم في الأنشطة وتقديم المساعدة أثناء تأدية الأنشطة للطفل الذى لا يستطيع أداء النشاط بمفرده ويحتاج إلى الدعم التعليمى حتى ينجز النشااط ويصل إلى المعرفة بنفسه بعد ذلك .

٤- تشجيع الأطفال على التساؤل وطرح الأسئلة ومساعدتهم على الاندماج مع بعضهم البعض من خلال تفهم حاجاتهم .

٥- التعرف على خبرات الأطفال واستخدامها لجعل محتوى النشاط في البرنامج في داخل منطقة النمو الوشيك أو القريب للطفل من خلال تزويده بما يساند تعليمه في بيئة تعليمية متفاعلة .

أسس إعداد البرنامج :

يعتمد استخدام الدعائم التعليمية في البحث الحالي على ثلاثة أسس هي :

١- أساس معرفى :

يحث تقوم الباحثة بتقديم مجموعة من المعارف والمعلومات للأطفال داخل البرنامج، وترجع أهمية تضمين برنامج الدعائم التعليمية للجانب المعرفى للأسباب الآتية :

١- مساعدة الأطفال على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة للاستفادة منها في بناء المعرفة.

٢- مساعدة الأطفال على إكسابهم المفاهيم المرتبطة بتعليمهم؛ حتى

يتحقق التعلم الفعال الذى تسعى إليه نظريات التعلم واستراتيجيات التدريس الحديثة .

٢ – أساس أدائى :

حيث تقوم الباحثة بتصميم مجموعة متنوعة من الأنشطة في البرنامج باستخدام الدعائم التعليمية، يمكن للأطفال من خلالها اكتساب مجموعة من المهارات التي قد تساعدهم في التعلم، ويرجع تضمين البرنامج لهذه الأنشطة للآتى :

أ- لإعطاء الفرصة لكل طفل للتساؤل وإكسابه المهارات التي تمكنه من مواصلة تعلمه ذاتيا.

ب- إعطاء الفرصة لكل طفل لممارسة الأنشطة والاستفادة من الممارسات التي تحدث أثناء تنفيذ النشاط؛ كتوزيع بطاقات التعلم على الأطفال ، وأوراق العمل ، وعرض الإجابات على الأسئلة المطروحة على باقى الأطفال في الفصل .

ت- تنمية قدرات الأطفال على التمييز بين المثيرات المقدمة ، وتنمية القدرة على إثارة التساؤلات من خلال التركيز على توليد الأفكار الجديدة في أثناء تقديم الأنشطة وإدراك العلاقات فيما يقدم من أنشطة .

٣- أساس وجدانى :

أ- مراعاة اهتمامات وميول الأطفال في اختيار الأنشطة التي يفضلها الطفل بناء على جوانب القصور أو الضعف الموجود عنده .

ب- استخدام التساؤلات والعمل الجماعى من خلال عمل الأطفال مع بعضهم في مجموعات صغيرة، وتقديم الأنشطة من خلال التركيز عل البعد الاجتماعى للتعلم من خلال الاستفادة من الأقران ومشاركتهم .

ت- زيادة دافعية الأطفال من خلال توجيههم، وتقديم الدعم الكافى، من خلال تقليل فرص الإحباط والتي يمكن أن يتعرض لها الطفل في حال عدم إنجازه المهمة التعليمية أو فشله في أدائها .

ث- تشجيع الأطفال على تحمل المخاطرة والتعبير عن أفكارهم دون خوف، وتحفيزهم للمشاركة في الأنشطة المقدمة.

خطوات إعداد البرنامج :

مر بناء برنامج الدعائم التعليمية في الدراسة الحالية بالخطوات التالية :

١ – الإعداد لتصميم البرنامج :

حيث استعانت الباحثة بعدة مصادر لتحديد محتوى البرنامج من خلال :

- الاستفادة من أهم المداخل النظرية التي تقوم عليها الدعائم التعليمية، بهدف توظيفها في البرنامج الحالي.
- الاطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث .
- مراعاة أهداف مرحلة رياض الأطفال وكذلك الأنشطة التي تقدم في مرحلة الروضة؛ لتوظيفها في البرنامج القائم على الدعائم التعليمية؛ لمساعدة الأطفال ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية على التعلم من خلال أنشطة البرنامج .

٢ – تصميم البرنامج :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة ، وما أمكن التوصل إليه من تعريفات للدعائم التعليمية ومراحل تنفيذه ، تمكنت الباحثة من إعداد برنامج باستخدام الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى وعادات العقل لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية لدى أطفال الروضة مارا بالمراحل الآتية :

- تحديد أهداف البرنامج :

اعتمدت الباحثة في تحديدها لأهداف البرنامج على تعريف الدعائم التعليمية، وتحديد الأساس القائم عليها تنفيذ الدعائم وخطواتها .

- وقد راعت الباحثة التنوع في الأنشطة لمشاركة الأطفال، وتحديد المسئوليات والأدوار في التعلم من خلال عدة مراحل أو خطوات لاستخدام الدعائم التعليمية ، وتتدرج هذه المراحل كالتالى :

١– مرحلة التقديم؛ وفيها تعطى الباحثة فكرة عامة عن موضوع النشاط، مع إثارة تساؤلات الأطفال وتفكيرهم في بعض عناصر النشاط، ومعرفة المعلومات السابقة عند الأطفال، وربطها بالمعلومات الجديدة .

٢– الممارسة الجماعية الموجهة من خلال مشاركة الباحثة الأطفال في أفكار النشاط ، ثم التدرج في طرح الأسئلة من خلال استخدام التساؤلات والعمل الجماعى الموجه لمحتوى النماذج والمهام المتنوعة في النشاط من خلال عمل الأطفال مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة، والتقديم للأنشطة بمشاركة الأطفال في أداء المهام .

٣– التعلم الفردى في هذه المرحلة يترك كل طفل يتعلم بمفرده بإشراف الباحثة، كما تشترك الباحثة مع الأطفال في تدريس

تبادلى بينها وبين الأطفال من خلال إتاحة الفرصة للطفل ليسأل عن الأشياء التي لا يعرفها .

٤- التغذية الراجعة : تعطى الباحثة الأطفال تغذية راجعة لإجابتهم، مع إعطاء الطفل فرصة للمراجعة الذاتية لما تم تعلمه حتى يستطيع تثبيت التعلم لديه .

٥- زيادة مسئولية الأطفال من خلال تقديم أنشطة الدعم في جوانب القصور التي أخفق فيها الطفل، والتي لا يمكن تعلمها إلا بمساعدة الباحثة حتى يتم تعلمها، ثم إلغاء الدعم المقدم من الباحثة ومراجعة أداء الطفل فوريا حتى يعمل على إتقان التعلم .

٦- إعطاء الفرصة لكل طفل ليؤدى المهام بنفسه من خلال تيسير تطبيقه لمهام أخرى مرتبطة بأنشطة التعلم؛ من خلال التقويم الممارس وتعويد الطفل على الاعتماد على النفس في تطبيق الأنشطة .

وبذلك تتضح خطوات السير في إجراءات البرنامج من خلال التعرف على خبرات الأطفال، واستخدامها لجعل محتوى الدرس الجديد داخل منطقة النمو الوشيك، وهى المسافة بين ما يمكن للطفل أن يقوم به بمساعدة أو بدون مساعدة ، ويشير إلى أن المساعدة المقدمة للطفل هي على مساحة قريبة من الطفل وتقوم على أساس القدرات الموجودة عنده (Cole , et al ., 2001 , 76).

وتم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس التربوي لإقرار صلاحيته، ومدى مناسبته لأطفال الروضة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة، وأصبح البرنامج صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية. ملحق (٥)

وللتحقق من التكافؤ بين المجموعتين؛ تم تطبيق مقاييس الإدراك البصرى وعادات العقل على مجموعتى الدراسة الضابطة والتجريبية؛ حيث تم استخدام معادلة مان وتنى لبحث دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلى في أبعاد مقياس الإدراك البصرى والدرجة الكلية ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٦): قيمة " ى " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلى لمقياس الإدراك البصرى

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ى	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة

التمييز البصرى	**ضابطة**	**١٢**	**١٣,٥٨**	**١٦٣**	**٨٣**	**٠,٩٥٢**	**غير دالة**
	تجريبية	**١٤**	**١٣,٤٣**	**١٨٨**			
الإغلاق البصرى	**ضابطة**	**١٢**	**١٤,٤٢**	**١٧٣**	**٧٣**	**٠,٥٣٨**	**غير دالة**
	تجريبية	**١٤**	**١٢,٧١**	**١٧٨**			
إدراك العلاقات المكانية	**ضابطة**	**١٢**	**١١,١٣**	**١٣٣,٥**	**٥٥,٥**	**٠,٠٩١**	**غير دالة**
	تجريبية	**١٤**	**١٥,٥٤**	**٢١٧,٥**			
إدراك الشكل والأرضية	**ضابطة**	**١٢**	**١٤,١٧**	**١٧٠**	**٧٦**	**٠,٥٩٥**	**غير دالة**
	تجريبية	**١٤**	**١٢,٩٣**	**١٨١**			
تحديد أوجه الشبه والاختلاف	**ضابطة**	**١٢**	**١٤,٥٠**	**١٧٤**	**٧٢**	**٠,٥٠٧**	**غير دالة**
	تجريبية	**١٤**	**١٢,٦٤**	**١٧٧**			
الدرجة الكلية	**ضابطة**	**١٢**	**١٣,٧٩**	**١٦٥,٥**	**٨٠,٥**	**٠,٨٥٤**	**غير دالة**
	تجريبية	**١٤**	**١٣,٢٥**	**١٨٥,٥**			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ى " غير دالة مما يعنى التكافؤ بين المجموعتين قبليا في أبعاد المقياس والدرجة الكلية .

وتم استخدام معادلة مان وتنى لبحث دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلى في أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٧): قيمة " ى " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلى لمقياس عادات العقل

الأبعاد	**المجموعات**	**ن**	**متوسط الرتب**	**مجموع الرتب**	**قيمة ى**	**الدلالة الإحصائية**	**مستوى الدلالة**
المثابرة	ضابطة	١٢	١٤,٩٦	١٧٩,٥	٦٦,٥	٠,٣٦١	غير دالة
	تجريبية	١٤	١٢,٢٥	١٧١,٥			
الإصغاء بتفهم	ضابطة	١٢	١٢,٢٣	١٤٨	٧٠	٠,٤٦٨	غير

وتعاطف	تجريبية	١٤	١٤,٥	٢٠٣			دالة
طرح الأسئلة	ضابطة	١٢	١٥,٠٨	١٨١	٦٥	٠,٣١٦	غير دالة
	تجريبية	١٤	١٢,١٤	١٧٠			
التفكير التبادلى	ضابطة	١٢	١٢,٠٨	١٤٥	٦٧	٠,٣٧٧	غير دالة
	تجريبية	١٤	١٤,٧١	٢٠٦			
الدرجة الكلية	ضابطة	١٢	١٣,٣٤٦	١٦١,٥	٨٣,٥	٠,٩٧٩	غير دالة
	تجريبية	١٤	١٣,٥٤	١٨٩,٥			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ى " غير دالة مما يعنى التكافؤ بين المجموعتين قبليا في أبعاد المقياس والدرجة الكلية .

وقد تم تطبيق البرنامج القائم على الدعائم التعليمية على أطفال المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تطبيق أدوات البحث بعدياً على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وفيما يلي عرض لتلك النتائج:

نتائج فروض الدراسة وصفها وتفسيرها :

ينص الفرض الأول على :

يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس الإدراك البصرى والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية .

وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة معادلة مان وتنى لبحث دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى في أبعاد مقياس الإدراك البصرى والدرجة الكلية ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (٨): قيمة " ى " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الإدراك البصرى

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	ى	الدلالة الإحصائية	قيمة Z	η^2	حجم التأثير
التمييز البصرى	ضابطة	١٢	١٠,٦٣	١٢٧,٥	٤٩,٥	٠,٠٥	٢,٠٤٢	٠,٤٠	كبير
	تجريبية	١٤	١٥,٩٦	٢٢٣,٥					
الإغلاق البصرى	ضابطة	١٢	٩,٦٣	١١٥,٥	٣٧,٥	٠,٠١	٢,٤٤٤	٠,٤٨	كبير
	تجريبية	١٤	١٦,٨٢	٢٣٥,٥					

إدراك العلاقات المكانية	ضابطة	١٢	٨,٩٢	١٠٧	٢٩	٠,٠٠٥	٢,٨٩٨	٠,٥٧	كبير
	تجريبية	١٤	١٧,٤٣	٢٤٤					
إدراك الشكل والأرضية	ضابطة	١٢	٧,٥٤	٩٠,٥	١٢,٥	٠,٠٠١	٣,٧٣١	٠,٧٣	كبير
	تجريبية	١٤	٨,٦١	٢٦٠,٥					
الذاكرة البصرية	ضابطة	١٢	١٠,٠٤	١٢٠,٥	٤٢,٥	٠,٠٥	٢,٢٥٨	٠,٤٤	كبير
	تجريبية	١٤	١٦,٤٦	٢٣٠,٥					
الدرجة الكلية	ضابطة	١٢	٧,٧١	٩٢,٥	١٤,٥	٠,٠٠١	٣,٥٩٤	٠,٧٠	كبير
	تجريبية	١٤	١٨,٤٦	٢٥٨,٥					

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ى " دالة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في إحداث تنمية للإدراك البصرى لدى أطفال الروضة بأبعاده المحددة، كما يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم η^2 جاءت أكبر من ٠,٠١٥ مما يعنى أن حجم تأثير كبير للبرنامج ، مما يدل على فعالية البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية.

الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لأبعاد مقياس الإدراك البصرى والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار فريدمان للقياسات المتكررة وبحث دلالة الفروق بدلالة كا^2 وذلك على النحو التالى :

جدول (٩): قيمة " كا^2 " للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة لمقياس الإدراك البصرى للمجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	متوسط الرتب			كا^2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
	قبلى	بعدى	تتبعى			
التمييز البصرى	١,١٤	٢,٥	٢,٣٦	٢٢,٩٤٧	٠,٠٠١	دالة
الإغلاق البصرى	١,٤٦	٢,٣٩	٢,١٤	٨,٢٢٧	٠,٠١	دالة

إدراك العلاقات المكانية	١,٢٩	٢,٤٦	٢,٢٥	١٥,٨٤٦	٠,٠٠١	دالة
إدراك الشكل والأرضية	١,٠٠	٢,٥٧	٢,٤٣	٢٦,٩٠٩	٠,٠٠١	دالة
الذاكرة البصرية	١,٣٩	٢,٤٣	٢,١٨	١١,١٧١	٠,٠٠٥	دالة
الدرجة الكلية	١	٢,٥	٢,٤٧	٢٨,٠٠	٠,٠٠١	دالة

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسات المتكررة (القبلى، البعدى، التتبعى) لصالح القياس البعدى في جميع أبعاد الإدراك البصرى والدرجة الكلية لصالح القياس البعدى، وبمقارنة قيم متوسطات الرتب في التطبيق البعدى والتتبعى يلاحظ انها قيم متقاربة مما يدل على استمرارية الاحتفاظ بالتعلم و فعالية البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى .

تفسير نتائج الفرض الأول والثانى على النحو التالى :

- تحسن فعالية أداء الأطفال في الإدراك البصرى ، حيث أسهم البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى؛ من خلال استخدام العديد من الأنشطة القائمة على الدعائم التعليمية، مما أدى إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية التي درست بطريقة الدعائم التعليمية، عن أطفال المجموعة الضابطة التي تلقت المعلومات بالطرق التقليدية .
- كذلك أسهم البرنامج في تحسن الإدراك البصرى من حيث الشكل واللون والحجم؛ من خلال استخدام الرسوم والصور التي أسهمت في التمييز ما بين الشكل والأرضية وتميز خصائص الأشياء واسترجاع المثيرات المرتبطة بها .
- وأيضا ساعدت الدعائم التعليمية في جعل الطفل يستنتج العلاقات بين ما يقدم له، مما انعكس إيجابيا على الإدراك البصرى، الذى اتضح في قدرة الأطفال على تمييز المثيرات ، وإكمال الناقص ، وتمييز الشكل والأرضية من خلال مراحل تقديم الأنشطة والخبرات من والتغذية الراجعة التي أسهمت في إكساب الأطفال القدرة على تحديد المثيرات البصرية وإدراكها، كنطق الحروف وتمييزها حسب مدلولها البصرى من خلال الدعم المؤقت للطفل اثناء تنفيذ أنشطة البرنامج، ثم ترك الطفل ليكمل تعليمه بناء على قدراته الذاتية .

ويتفق هذا مع دراسة (Hogan , et al ., 1997 , 76) التي أشارت إلى أهمية التغذية الراجعة في مساعدة الأطفال على مراجعة أدائهم وإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تم تعلمه في سياقات جديدة .

وهذا يتفق مع دراسة (Nwosu , et al ., 2011 , 66) التي أشارت إلى فعالية الدعائم

التعليمية في تنمية قدرات الطفل العقلية؛ من خلال الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة والتمييز بين المثيرات المقدمة، من خلال تطوير معارفهم وتنمية إدراكهم .

وترى الباحثة أن تحسن مستوى أداء الأطفال نتيجة تقديم الدعائم التعليمية من خلال خطوات متتابعة ، تمكن الطفل من توظيف معارفهم الموجودة والاستفادة منها مما أدى إلى عبور الفجوة بين ما يعرف وما يحاول معرفته كما أشارت إلى ذلك دراسات (Molenaar , et al ., 2010 , Aliba , 2006).

وبالتالي تقلل من الأخطاء التي يقع فيها أطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية وتساعدهم على التعلم حسب قدراتهم وتركيز الانتباه والإدراك؛ حيث توضح دراسة حسن حسين زيتون (٢٠٠٣ ، ٩٥) إلى فعالية الدعائم التعليمية في تزويد المتعلمين بأمثلة وتلميحات تقودهم إلى الإجابات الصحيحة تساعدهم على عبور الفجوة بين ما يعرف وما لا يعرف .

ويتفق هذا مع دراسة عطاف اسماعيل العزة (٢٠١١) التي أشارت إلى فعالية برنامج تعليمى علاجى في علاج صعوبات التعلم في مجال الإدراك البصرى لدى عينة من أطفال الروضة ، وكذلك دراسة أحمد حسن عاشور (٢٠٠٢) التي أشارت إلى فعالية البرنامج التدريبى في علاج بعض الصعوبات النمائية لدى المجموعة التجريبية، وكذلك دراسة جلاب مصباح (٢٠١٠) التي أشارت إلى فعالية برنامج تعليمى معرفى لعلاج صعوبات التعلم النمائية .

وكذلك أسهمت الدعائم التعليمية في تنمية الإدراك البصرى؛ من خلال توظيف الأنشطة الفنية والحركية والقصصية، التي أسهمت في مساعدة الطفل على التمييز البصرى بين المثيرات، وتحسين قدرة الطفل على إدراك العلاقات المكانية، وحدوث التآزر الحركى البعدى للأشكال من خلال أنشطة البرنامج، التي احتوت على مجموعة من المثيرات التي مكنت الطفل من التمييز البصرى ، والتذكر البصرى .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رحاب صالح برغوت (٢٠٠٢) التي أشارت إلى فعالية البرامج التدريبية القائمة على الأنشطة الحركية والعقلية الفنية والقصصية في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى ذوى صعوبات التعلم بمرحلة الروضة ، وكذلك دراسة (Campblle , 2007) التي أشارت إلى فعالية البرامج القائمة على الأنشطة الصفية لتنمية الإدراك البصرى وتنمية التآزر البصرى الحركى وإدراك الأشياء في الفراغ.

ويوضح السيد أحمد محمد صقر وكوثر قطب أبو قورة (٢٠١١ ، ١٤١) إلى أن صعوبات الإدراك يمكن أن تتحسن بغض

النظر عن أسبابها؛ من خلال تدريب خاص لتحديد مجالات صعوبات الإدراك البصرى لدى الطفل، ومدى خطورتها بهدف تصميم برامج أكثر للتدريب لمساعدة الطفل على التغلب على هذه الصعوبات .

وقدمت الباحثة عددا من الأنشطة داخل البرنامج من خلال الدعائم التعليمية مكنت الأطفال من التمييز البصرى، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين النماذج المقدمة ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٨ ، ١١٦) حيث أشار إلى فعالية بعض الأنشطة التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم لتنمى الإدراك البصرى .

وهذا يتفق مع دراسة عادل عبد الله (٢٠٠٥- أ) التي أشارت إلى فعالية التدريب للتدخل المبكر لعلاج أوجه القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة .

الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية"

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معادلة مان وتنى لبحث دلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى في أبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية ، والجدول التالى يوضح ذلك .

جدول (١٠):قيمة " ى " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس عادات العقل

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ى	مستوى الدلالة	قيمة Z	η^2	حجم التأثير
المثابرة	ضابطة	١٢	٩,٥٨	١١٥	٣٧	٠,٠١٥	٢,٤٣٧	٠,٤٨	كبير
	تجريبية	١٤	١٦,٨٦	٢٣٦					
الإصغاء بتفهم وتعاطف	ضابطة	١٢	٨,٧١	١٠٤,٥	٢٦,٥	٠,٠٠٣	٢,٩٧٦	٠,٥٨	كبير
	تجريبية	١٤	١٧,٦١	٢٤٦,٥					
طرح الأسئلة	ضابطة	١٢	١٠,٠٠	١٢٠	٤٢	٠,٠٢٧	٢,٢١١	٠,٤٣	كبير
	تجريبية	١٤	١٦,٥	٢٣١					

التفكير التبادلى	ضابطة	١٢	٨,٧١	١٠٤,٥	٢٦,٥	٠,٠٠٣	٢,٩٧٧	٠,٥٨	كبير
	تجريبية	١٤	١٧,٦١	٢٤٦,٥					
الدرجة الكلية	ضابطة	١٢	٦,٨٨	٨٢,٥	٤,٥	٠,٠٠١	٤,٠٩٧	٠,٨٠	كبير
	تجريبية	١٤	١٩,١٨	٢٦٨,٥					

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم " ى " دالة لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة بأبعادها المحددة، كما تم حساب حجم التأثير لحساب قيمة η^2 لأبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية ، واتضح أن جميع قيم η^2 جاءت أكبر من ٠,٠١٥ مما يعنى أن حجم تأثير كبير للبرنامج ، مما يدل على فعالية البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في تنمية عادات العقل بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية لدى أطفال الروضة ، كما يتضح أن حجم التأثير ٠,٨٠ مما يعنى أن البرنامج القائم على الدعائم التعليمية يسهم في التباين الكلى لعادات العقل بنسبة ٨٠% .

الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسات المتكررة لأبعاد مقياس عادات العقل والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدى .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار فريدمان للقياسات المتكررة وبحث دلالة الفروق بدلالة كا^2 وذلك على النحو التالى :

جدول (١١): قيمة " كا^2 " للفروق بين متوسطات رتب درجات القياسات المتكررة لمقياس عادات العقل للمجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	متوسط الرتب			كا^2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
	قبلى	بعدى	تتبعى			
المثابرة	١,١٨	٢,٦٤	٢,١٨	٢١,٤١٥	٠,٠٠١	دالة
الإصغاء بتفهم وتعاطف	١,٦١	٢,١٤	٢,٢٥	٧,٧٥٠	٠,٠٢١	دالة
طرح الأسئلة	١,٦١	٢,٢٥	٢,١٤	٦,٨٨٩	٠,٣٢	دالة
التفكير التبادلى	١,٧٩	٢,٢٥	١,٩٦	٤,٥٢٦	٠,١٠٤	غير دالة
الدرجة الكلية	١,٠٠	٢,٧٥	٢,٢٥	٢٦	٠,٠٠١	دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم كا[٢] دالة إحصائيا لصالح التطبيق البعدى في بعد المثابرة، وطرح الأسئلة والدرجة الكلية ، ولصالح التطبيق التتبعى في الإصغاء بتفهم وتعاطف ، ولا يوجد فرق دال بين القياسات الثلاثة في بعد التفكير التبادلى، ومن ثم تم قبول الفرض جزئياً.

تفسير النتائج للفرض الثالث والرابع

من خلال فعالية البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية .

وترى الباحثة أن البرنامج القائم على الدعائم التعليمية قد ساعد الأطفال على تنمية عادات العقل؛ من خلال إتاحة الفرصة للأطفال للتفاعل مع المعلومات المقدمة، وطرح التساؤلات والبدائل المتعددة لحل المشكلات أثناء التعلم ، وكذلك شعوره بالتعاطف والتواصل مع أقرانه .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أسماء فتحى توفيق (٢٠١٤) التي أشارت إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في عادات العقل، من خلال إيجاد بيئة تعلم تشعر المتعلم بالمتعة والتشويق وحب الاستطلاع .

كذلك أسهمت أنشطة البرنامج القائم على الدعائم التعليمية في مساعدة الأطفال على الوصول إلى حلول جديدة، وأدى إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لهذا البرنامج مما انعكس على أدائهم في القياس البعدى، وحدوث الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما ساعد الأطفال على طرح التساؤلات واستخدام الحواس وإيجاد علاقات ما بين الأشياء للتوصل إلى استنتاجات .

وترى الباحثة أن امتلاك الأطفال لعادات العقل يمكن أن تساعدهم على تملك سلوكيات ذهنية واعية، يتمكنون من استخدامها حتى تصبح نمط حياة يصاحبها استراتيجيات ذهنية وتغيرات معرفية يتمكن من توظيفها واستخدامها عند الحاجة ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه الدراسة الحالية حيث وجد حجم تأثير كبير لاستخدام الدعائم التعليمية في تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة ، من خلال إتاحة الفرصة للأطفال للتفاعل والحوار وطرح الأفكار، وكذلك كانت بيئة التعلم مصدر للدعم العاطفى الإيجابى من خلال توفير جو خالى من التوتر والإحباط .

ويتفق هذا مع دراسة (Costa , et al 2002 .,) التي أشارت إلى أهمية البيئة الداعمة لتنمية عادات العقل لدى الأطفال حينما تكون مصدراً للدعم العاطفى ، وترى الباحثة أيضا أن أنشطة البرنامج القائم على الدعائم التعليمية قد أسهم من خلال استخدام القصص والمشكلات والحوار والمناقشة إلى

تنمية عادات الطفل، وهذا يتفق مع دراسة أسماء فتحى توفيق (٢٠١٤ ، ٣٢) التي أشارت إلى أن المدخل القصصى والمشكلات والألغاز يمكن أن ينمى عادات العقل لدى الأطفال .

كذلك أسهمت الدعائم التعليمية في تنمية المثابرة والاعتماد على النفس وتبادل الأفكار مع الآخرين والتعاطف معهم وطرح الأسئلة ، حيث أن الدعائم التعليمية أسهمت في اعتماد الأطفال على أنفسهم في التعلم، ودعمت مبدأ التعلم الذاتي، وجعلت الطفل هو محور العملية التعليمية في تبادل الخبرات بين المتعلمين والباحثة، وتحديد جوانب الضعف عند المتعلمين وتحديد حجم المساعدة ووضعها للمتعلم ، وبالتالي إتاحة الفرصة للأطفال للتفاعل مع بعضهم البعض ومع الباحثة من خلال تقديم الدعم الذى يعتمد على طبيعة المهمة المقدمة .

ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Nwosu , et al ., 2011) التي أشارت إلى فعالية الدعائم في مساعدة الأطفال على التعلم بمساعدة الآخرين، ثم تركهم ليتعلموا بمفردهم بعد ذلك ، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه فيجوتسكى في التعلم الاجتماعى، والذى أطلق عليه منطقة النمو الوشيك التي تقاس بالمسافة بين ما يمكن للشخص القيام به بمساعدة أو بدون مساعدة ، حسب قدرات المتعلم .

كذلك أشارت دراسة (Lipscomb , et al ., 2004 , 48) إلى أهمية دور المعلم في استخدام الدعائم التعليمية، من خلال مساعدة الطفل على إنجاز المهام المطلوبة منه، والتي لا بستطيع أدائها بمفرده، ويحتاج لكى ينجزها إلى قدر من المساعدة الداعمة للوصول إلى المعرفة الجديدة بأقل جهد ممكن بالنسبة له .

وترى الباحثة أن خطوات وعناصر الدعائم التعليمية قد مكنت الأطفال من اختيار المهام الملائمة لهم للاندماج فيها؛ من خلال تفهم احتياجات كل طفل ، وقدمت المساعدة من خلال إتاحة الفرصة للتساؤل والمناقشة والاستماع للآخرين وطرح الأسئلة ، حيث أشارت دراسة (Doerin , et al ., 2007 , 107) إلى فعالية الدعائم التعليمية في تقليل الفشل والإحباط للطفل، ومساعدته في اكتساب المعارف والمفاهيم والربط بين المعلومات الجديدة والقديمة .

وكذلك اتضح من خلال نتائج الفرضين الثالث والرابع إلى عدم وجود فرق دال بين القياسات الثلاثة في بعد التفكير التبادلى. وترى الباحثة أن هذا البعد كأحد أبعاد عادات العقل يحتاج إلى وقت أكبر للتنمية؛ حيث أن تطوير الأبنية المعرفية للطفل يحتاج إلى خبرات أكثر، واستمرارية أكبر لمساعدة الأطفال على أن يكونوا جاهزين لتبادل الأفكار والاستفادة من تنوع المثيرات المقدمة في

البرنـامج ، ولـذلك تـرى الباحثـة أهميـة مراعـاة التطـور النمـائى لطفـل الروضـة الـذى تـنعكس آثاره إيجابيا فـي تنمية التفكير التبادلى وجعلـه عادة من العادات العقلية .

وتشـــير دراســـة فـــدوى ثابـــت واخـــرون(٢٠١٢ ، ١٣٣) إلـــى أن عـــادات العقل تتكون وتتشكل في حدود العوامل البيئية المشجعة والخبرات المتنوعة التي تمكن المتعلم من الفحص الدقيق للمعلومات .

كـذلك أشـارت نتـائج الفـرض الثالـث والرابع في الدراسة الحالية إلى فعالية البرنـامج القائم علـى الدعائم التعليمية في تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضـة واتضـح من خـلال قيـاس حجـم التـأثير η^2 ممـا يـدل علـى حجـم تـأثير كبيـر للبرنـامج القـائم علـى الـدعائم التعليمية في تنمية عادات العقل .

وترى الباحثة أن البرنـامج القائم علـى الدعائم التعليمية قد ساعد الأطفال على توجيه تفكيـرهم وتنميـة عـادات عقل تسـاعدهم علـى الوصـول إلـى الحـل مـن خـلال عـدة خطـوات وليس إعطائهم حلولا جاهزة.

خلاصة واستنتاجات :

في ضوء النتائج السابقة تتقدم الباحثة بالاسـتنتاجات التاليـة كأسـاس للمعلمـات يجـب مراعاتها للإفادة منها في الحد من القصور في المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة:

- تـدريب معلمـات الروضـة علـى كيفيـة توظيف الأنشطة التـي يتضـمنها محتـوى منهج رياض الأطفال في تنمية العمليات العقلية المختلفة، وتوظيفها في اكتشاف الأطفـال المعرضـين لخطـر صـعوبات التعلم .
- تـدريب الأطفـال علـى عـادات العقـل باســتخدام الأنشــطة والاســتراتيجيات التعليمية المتنوعة.
- تنمية عادات العقل التي تسهم في جعل الطفل أكثر تفكيرا ومعرفة .
- تفعيـل اسـتخدام الـدعائم التعليميـة ضـمن محتوى البرنامج اليومى في مرحلة رياض الأطفـال لـدى ذوى صـعوبات الـتعلم النمائية .
- تـدريب معلمـات ريـاض الأطفـال علـى كيفيـة تحديـد وتشـخيص الأطفـال ذوى قصـور المهـارات قبـل الأكاديميـة، مـن خـلال تطبيـق الاختبـارات والمقـاييس المناسبة لهم .
- تـدريب معلمـات ريـاض الأطفـال علـى تخطـيط البرنـامج اليـومى للاسـتفادة مـن استراتيجية الدعائم التعليمية لتحقيق التعلم الفعال .
- توجيـه اهتمـام مؤسسـات ريـاض الأطفـال إلـى تبنـى اسـتراتيجيات تعليميـة تنمـى العمليات المعرفية بالإضافة إلى تضمين منـاهج ريـاض الأطفـال لـبعض الأنشـطة المصاحبة لتفعيل هذه الاستراتيجيات .

البحوث المقترحة :

- فعالية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الادراك لدى أطفال الروضة .
- فعالية استخدام الأسلوب متعدد الحواس في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة .
- فعالية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال الروضة .
- فعالية الدعائم التعليمية في تنمية السرعة الإدراكية لدى ذوى قصور المهارات قبل الأكاديمية
- فعالية الدعائم التعليمية في تنمية الأهبة والاستعداد المدرسى لدى أطفال الروضة .
- فعالية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية التفكير التشعبى لدى أطفال الروضة .
- فعالية الألعاب التعليمية في تنمية الإدراك البصرى لدى أطفال الروضة .
- فعالية الدعائم التعليمية في اكتساب المفاهيم اللغوية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم

قائمة المراجع

أولا : المراجع العربية

١. إبراهيم أحمد الحارثى (٢٠٠٢) : **العادات العقلية وتنميتها لدى التلاميذ** . الرياض : مكتبة الشقرى .
٢. أحلام حسن محمود (٢٠١٠) : **صعوبات التعلم بين التنظير والتشخيص والعلاج** . القاهرة : مركز الإسكندرية للكتاب .
٣. احمد حسن عاشور (٢٠٠٢) : فاعلية برنامج تدريبى فى علاج بعض الصعوبات النمائية ، **رسالة دكتوراه** غير منشورة ،كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق .
٤. أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٢) : **أسس علم النفس** (ط٣) . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
٥. أسامة محمد البطاينة ، مالك أحمد الرشوان وعيد عبد الكريم السبابلة ، عبد المجيد محمد الخطاطبة (٢٠٠٩) : **صعوبات التعلم النظرية والممارسة** (ط ٣) ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٦. أسماء عطا حسين (٢٠١٢) فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بقنا، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى.
٧. أسماء فتحى توفيق (٢٠١٤) : دور العلوم والاكتشاف في تنمية بعض عادات

العقل لدى طفل الروضة، **مجلة العلوم التربوية** ، ١ ، (٢) ، ١ –٥٧ .

٨. السيد أحمد صقر ، كوثر قطب أبو قورة (٢٠١١) : فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الإدراك البصرى على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، ٢١ (٢) ، ١١٣٥ – ٢٢٤.

٩. السيد أحمد صقر وكوثر قطب أبو قورة (٢٠١١) : فعالية برنامج تدريبى لتنمية مهارات الإدراك البصرى على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الإسكندرية ، ٢١ ، (٥) ، ١٣٥ – ٢٢٤ .

١٠. السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣) : **صعوبات التعلم والإدراك البصرى ، تشخيص وعلاج** . القاهرة : دار الفكر العربى .

١١. أمينة السيد الجندى ونعيمة حسن أحمد (٢٠٠٤) : دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدى والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثانى الإعدادى ، **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس** ، المؤتمر العلمى السادس عشر تكوين المعلم ، المجلد الثانى ، جامعة عين شمس ، ٢١ – ٢٢ يوليو ، ٦٨٩ – ٧٢٨ .

١٢. تيسير مفلح كوافحة (٢٠١١) : **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة** . ط٤ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٣. جلال مصباح (٢٠١٥) : فعالية برنامج تعليمى معرفى لعلاج صعوبات الانتباه والذاكرة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم النمائية ، دراسة تجريبية بولايتى البريدة وعنابة ، الجزائر ، **المجلة العربية لتطوير التفوق** ، ٦ ، (١١) ، ٢٠٢ –٢٧١.

١٤. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) : **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** . القاهرة : عالم الكتب .

١٥. حسنية غنيمى عبد المقصود (٢٠١٢) : تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة ، **مجلة الطفولة** ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة ، ع (١٠) ، ٣٥ – ٥٥ .

١٦. دانيال هالاهان ، جون لويد ، جيمس كوفمان ، مارجريت ويس (٢٠٠٧) : ، **صعوبات التعلم ، مفهومها – طبيعتها ، التعليم العلاجى** . ترجمة عادل عبد الله محمد ،القاهرة : دار الفكر .

١٧. رحاب صالح برغوت (٢٠٠٢) : برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوى صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال ، **رسالة دكتوراه** غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

١٨. سعيد أحمد المطوق (٢٠١٦) : أثر استخدام السقلات التعليمية في إكساب مفاهيم ومهارات حل المسألة الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة .

١٩. سها عبد الوهاب بكر (٢٠١٤) :فاعلية برنامج لتنمية بعض العادات العقلية وعلاقتها بالتواصل لدى طفل الروضة ،**رسالة دكتوراه** غير منشورة ،كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة .

٢٠. صلاح شريف عبد الوهاب ، إسماعيل حسن الويلى (٢٠١١) : العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجدانى وأثر ذلك على التحصيل الدراسى لدى طلبة المرحلة الثانوية من الجنسين ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، ١ (٧٦) ، ٢٣٠ – ٢٩٥ .

٢١. عادل عبد الله محمد(٢٠٠٥ أ) : الأهبة والاستعداد للمدرسة وقصور المهارات مثل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم ، **مجلة كلية التربية** ، بنى سويف ، جامعة القاهرة ، ١ ، (٢) .

٢٢. عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥ ب) : بطارية اختبارات لبعض المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم , القاهرة : دار الرشاد.

٢٣. عادل عبد الله محمد وسليمان محمد سليمان (٢٠٠٥): قصور بعض المهارات قبل الاكاديمية لأطفال الروضة كمؤشرات لصعوبات التعلم النمائية ، المؤتم السنوي الحادى والعشرين للجمعية المصرية للدراسات النفسية ،١/٣١ الى ٢/٢ .

٢٤. عادل عبد الله محمد(٢٠٠٦ أ) : المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة ، القاهرة : دار الرشاد.

٢٥. عادل عبد الله (٢٠٠٦ ب) : النمو العقلي المعرفي لأطفال الروضة ذوي قصور المهارات قبل الأكاديمية كمؤشر لصعوبات التعلم في بحوث مؤتمر إعاقات الطفولة، **كلية التربية** – جامعة الكويت .

٢٦. عـــادل محمـــد العـــدل (١٩٩٩) : الاختلاف في مستويات الإدراك والذاكرة والفهم باختلاف استراتيجية الانتباه لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادى في إطار نظرية تجهيز المعلومات ، **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، ٩ (٢٤) ،٣٢٣ –٣٥٣ .

٢٧. عايش زيتون (٢٠٠٧) : **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها** . عمان : دار الشروق .

٢٨. عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠١) : **تصميم إنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل** . القاهرة : دار الفكر العربى .

٢٩. عبد القادر محمد عبد القادر (٢٠١٣) : دراسة التفاعل بين السقالات التعليمية ومستويات التحصيل على مهارات التفكير الرياضى والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسى ، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، ٣ ، (٤٣) ، ٧٥ – ١٢٠ .

٣٠. عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤) : **علم النفس المعرفى النظرية والتطبيق** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣١. عزة محمد النادى (٢٠٠٩) : أثر التفاعل بين تنوع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، **مجلة دراسات تربوية** واجتماعية ، ١٥ ،(٣) ، ٣١٣ – ٣٤٩ .

٣٢. عطاف إسماعيل العزة (٢٠١١) : فعالية برنامج تدريبى للتدخل المبكر في علاج صعوبات التعلم النمائية لدى أطفال الروضة، **رسالة ماجستير** غير منشورة ،كلية العلوم التربوية والنفسية ، الأردن ، جامعة عمان العربية .

٣٣. عماد عبد الرحيم الزغول (٢٠٠٤) : **اكتساب المعرفة وحل المشكلات** في محمد عودة الديمادى (محرر) ، علم النفس العام . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣٤. فاروق الروسان (١٩٩٦) : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة للتربية الخاصة**، ط٢ ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٥. فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٩٠) : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة** ،ط٢ ، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع .

٣٦. فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨) : **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية** . سلسلة علم النفس المعرفى (٤) ، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٧.فتحـــى مصـــطفى الزيـــات (٢٠٠٧) : **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية** . القاهرة : دار النشر للجامعات .

٣٨.فتحي الزيات (٢٠٠٨) : **بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم.** القاهرة : دار النشر للجامعات .

٣٩.فدوى ثابت ونهى الزيات (٢٠١٢) : عادات العقل لطفل الروضة ، النظرية والتطبيق، **مجلة علم النفس** ، ٢٥ ، (٩) ، ١٣٠ – ١٣٥ .

٤٠.كوستا وكاليك (٢٠٠٣) : **استكشاف وتقصى عادات العقل.** ترجمة حاتم عبد الغنى، الرياض ، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع .

٤١.مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣) : **تعليم التفكير في عصر المعلومات** . القاهرة : دار الفكر العربى .

٤٢.محمد بكر نوفل (٢٠٠٨) : **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل** .عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٤٣.محمود عوض الله سالم وأحد حسن عاشور ومجدى الشحات (٢٠٠٦) : **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج** . ط٢ ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

٤٤.مصطفى محمد كامل (٢٠٠١) : الاختبار النمائي للإدراك البصري للأطفال، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

٤٥.منى خليفة عبجل (٢٠١٦) : أثر استراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفى واتخاذ القرار لدى طالبات الصف الأول متوسط في مادة تاريخ الحضارات القديمة ، **مجلة الأستاذ** ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة بغداد ، ٢ ، (٢١٧) ، ٨٩ – ١١٤ .

٤٦.نازك أحمد التهامى وإبراهيم جابر المصرى وإسماعيل محمود على وياسين إسلام على (٢٠١٨) : **المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها** . القاهرة : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .

٤٧.ندى شحاذة الجوارى ، وفائدة ياسين البدرى (٢٠١٦) : أثر استراتيجية الدعائم التعليمية في التحصيل والتفكير الجانبى لدى طالبات الصف الثانى متوسط في مادة الرياضيات ، **مجلة كلية التربية الأساسية** ، ٢٢ ،(٩٦) ، ٢٥٩ – ٢٩٠ .

٤٨.نشأت مهدى قاعود (٢٠١٧) : أثر تفاعل أسلوب التبسيط التعقيد المعرفى مع استراتيجية السقالات التعليمية على التفكير التفاعلى لدى عينة من طالبات الصف

الأول الثانوى ، **مجلـة الإرشـاد النفسـى** ، ١ (٥٠) ، ٣٣٧ – ٤٠٥ .

٤٩. هشام محمد الخولى (٢٠٠٢) : **الأساليب المعرفيـة وضـوابطها فـي علـم الـنفس**. القاهرة : دار الكتاب الحديث.

٥٠. هويـدا محمـود سـيد (٢٠١١) : فاعليـة استخدام استراتيجية التدريس المعلمـى فـي تنمية الإدراك البصرى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيـة المتفـوقين عقليـا ذوى صـعوبات التعلم في الرياضيات ، **مجلة كليـة التربيـة** ، جامعـة أسـيوط ، ٢ (٢) ، ٨٦ – ١٣١ .

٥١. يوسف جـلال يوسـف (٢٠٠٤) : مـدى فعالية مجموعات التعلم التعاونية في تنمية القـدرة علـى الاسـتدلال الرمـزى واللفظـى وبعـض العـادات العقليـة لـدى طـلاب المرحلة المتوسطة ، **مجلـة كليـة التربيـة** ، جامعة المنصورة ، (٥٦) ، ٣١٣ – ٣٤١ .

٥٢. يوسف قطـامى ، وسميحة عمورة (٢٠٠٥) : **عـادات العقـل** . عمـان : دار ديبونـو للطباعة والنشر.

٥٣. يوسف قطـامي، وفـدوى ثابـت (٢٠٠٧) : **عـادات العقـل لطفـل الروضـة النظريـة والتطبيـق**، عمـان: دار ديبونـو للنشـر والتوزيع .

ثانيا: المراجع الأجنبية

54. Aliba, M. (2006) : Does visual scaffolding facilitate students mathematics learning Evidence from early . http://ies.ed.gov//funding1grandsearch/detials.asp.ID=54 .

55. Anderson, J.; Costa , A. & Kallick , B. (2008) : Habits of mind a jourey of continuous Growth , **National Pedagogy Conference** , May , 14 – 15 .

56. Ang, H. L., (2005) : The impact of habits mind on students achievement a study undusted in collection with teacher home xmin secondary school. Iproed.com .

57. Baviskar , S . N.; Hartle , R .T .& Whitney , T (2009) : Essential criteria to characterize constructive teaching derived from a Review of the Literature and applied to five constructivist Onto , **Journal of science Education** , 31, (4)**,** 547 – 564 **.**

58. Biemilier, A, Meichenbaum, D (1998) : The Consequences of negative scaffolding for Students who learn lowly - a commentary on C Addison stone's the metaphor of Scaffolding : its utility for the field of learning disabilities, **Journal of learning Disabilities**, 31, (4), 365-369 .

59. Bryan , T . H. & Bryan , J . H. (1986) : **Understanding learning disabilities** (3rd ed)., California .

60. Burgess,J.C(2012):The impact of teaching thinking skills as a habits of mind to young children with challenging behavior emotional ,**Behavioral Difficulties**,17 (2),47-63.

61. Campbell , J. (2010) : The orizing Habits of mind as a framework of learning . Central Queens Land – University , www.hapits of mind .com/w/file/fetch/51873287/theorizing/ 20 habits.

62. Celgg , E. (2000) : Visual learning Building Knowledge , Innovation and

72. Duncan , S. (2008) : Scientific habits of mind in virtual world . **Journal of science education and technology** , 17 , (6) , 530 - 543 .
73. Englert , C . S. (1991) : Writing instruction from a socioblure perspective The holistic dialogic and social enterprise of writing . **Journal of learning disabilities**,28,337-372 .
74. Escobedo , T . H & Allen , M (1999) : **Preschooler's emergent writing in the computer** . center for teaching and learning . Texas University .
75. Gasser , M. (2006) : from exclusion to in collaborative work contribute to morin Chinese learning settings , **Journal of psychology of Education** , 21 (3) , 333 – 340 .
76. Griffin , S. (2005) : It's the thought that counts : The portrayal of problem solving in children's literature , prequels dissertations and these , section (0264) , Part (0524), 172 .
77. Guiffin , D.; Lundy , D. & Giselle, K. (2003) : Early child hood education programs in the 50 states American Education , 3 , 1 – 12 .
78. Gupta , A (2008) : Constructivism and peer collaboration in elementary Mathematics Education ,**Journal of Mathematics science and technology education ,** 4 , (4) , 381 – 388 .
79. Hallenbeck , M. (2002) : Taking charge : Adolescents with learning disability for their own writing , **L. D** , 25 , (4) .
80. Hogan, K. & Presley, M. (1997): **Scaffolding Student Learning** : Instructional approaches and issues Cambridge , M . A : Brook line Books .
81. Jafftey , p ,Bakken, C , Whedon, K(2004) : The power to write improving the quantity of written products for student with disabilities collaboration , Available http://wwwInternettime.com /visual/visualization.cellgg.htm.
63. Cheung , H. , F (2010) : Examining facilitator's , habits of mind in an online discussion environment : a low ceses study. **Australian Journal of educational technology** , 26 (1) , 90 – 132 .
64. Cole , M .& Cole , S (2001) : **The development of children** (4th , Ed), New York: Sci .
65. Costa , A , Kalleck (2002) : **Discovering and exploring habits of mind association for supervision and curriculum development** , Alexandria , Victoria , U.S.A .
66. Costa, A. Kallick, B. (2004) : Habits of Mind Retrived, from : http://www.habits of mind.net/whatave.html .
67. Costa , A , , A , Kalick , B (2008)) : **Learning Leading worth habits of mind 16 essential characteristics for success** , USA , Alexandria , Ascd .
68. Costa , A , Kalick , B (2009) : **Habits of mind across the curriculum – practical and creative strategies for teachers** , USA , Alex : Ascd .
69. Cunnigham , C. (1999) : **Children and adolescents with learning disabilities** . Ohio . Charles Merill publication .
70. Dejager , M. (2006) : Learning readings assessment , Johannesburg the convexion (pty, Ltd) .
71. Doerin , A. , Valestsianos , G (2007) : Multi scaffolding learning Envisonment an analysis of scaffolding and its impact on cognitive load and problem solving abilities, **Journal of educational computing Research** , 37 (2) , 107 – 129 .

93. Marzano , R. E (1992) : **Habits of mind North centered** . **Education labortury learning point associate** , Retvieved on www.Ncrel.or .
94. Marzano,R.E(2000) :Tranforming clsssroom grading Alexandria ,V,A: Association for supervisium and curriculum development ,Alexandria ,north ,Beauregard Street.
95. Matsuok ,C (2007) : Thinking process in middle school students looking at habits of the mind , Philosophy for Children Docrora Dissertation, Retrived from Proquest dissertations and theses No Att ,3302154.
96. Metcalf , N. (2000) : Technology in Education program , Retrieved from website http://gsweb.haward,edu .
97. Molenaar, C. M.; Sleyers, P. & Boxtd , N. (2010) : Scaffolding of small groups metacognitive activities with an avatar computer supported collaborative Learner , American book , Distributed , bwn , Freema and company .
98. Nantrakun, T. (2011) : Scaffolding Technique a teacher training for cooperative learning in Thailand primary education in international, **conference on learning and teaching Mauritius** .
99. Null, J. (2004) : Constructivism traditional historical and practical perspectives on popular advocacy , **The Educational forum** , 68 , 188 .
100. Nwosu , B . O. & Azih , N (2011) : Effects at instructional scaffolding on the achievement of Male and female students in financial according in secondary school in Abakaliki Urban state Nigeria current Research ,**Journal of social science** , 3 , (2) , 66 – 90 .
101. Olson , J. & Palte, J. (2000) : **The instruction cycle . Teaching children and adolescents with special need** , 170 – 197 , Upper ,**Journal of Asia Pablic special education** ,3 (2),1-17.
82. Larking, M, (2002) : Using Scaffolded Instruction to Optimize Learning, **Eric Digest, Ed, 474301 .**
83. Lawson , L (2002) : Using scaffolding as a teaching strategy . Available at : http://www.fno.org/decgg/sceffdd.
84. Leaner (1997) : **Learning disabilities Theone , Diagnosis and teaching strategies** , London: Hougton Miffin company.
85. Learne , J . W (2005) : **Learning disabilities** . The one , diagnosis and teaching strategies (8th ed.), Boston: , Hougton Milflin company.
86. Lee , A (2003) **: Educational psychology** : A cognitive View , New York : Holt Rinehart and Weston .
87. Leong , D . J , Badrove , E (1995) : **Tools of the mind** : The vygotiskvian approach to early childhood education .
88. Lerman , S (2001) : Cultural Assuasive psychology as ociclтural approach to studying the teaching and learning Malhenatics , Studies in mathematics , 2 (46) , 87 – 113 .
89. Levy , Z (2003) : Psychotherapies interventions in the treatment of social and emotional secondary effects of learning disabilities .
90. Lipscomb , L (2004) : Scaffolding , Inc .M Emerging perspectives on learning , Reaching and Technology , http://www.coe.euga.eduscaffolfing.html .
91. Lowental,B (2002) :**Precarsons of learning disabilities inclusive preschool** ,US. University of Illinosis.
92. Lson , J , Plattej (2000) : **The instructional cycle teaching children and adolescents with special needs , Upper saddle** , Rwer prenrice Hall .

saddle River , N . J : Prentice Hall-Inc .

102. Pamela ,J, Wenedy ,P ,Kathleen .L, Robert ,B (2009) :Improving the early literacy skills of student at a risk for internalizing or externalizing behavioirs with limited skills ,Journal the Behavioral Disorder .34,2.
103. Passenger , T. ; Stuart , M. & Terell, F. (2000) : Philological processing and early literacy . **Journal of Research in Reading** , 23 , 55 – 66 .
104. Pekdogan, S,Akguila ,E (2017) :Preschool children school readiness , **International Education student** ,10,(1),144-154.
105. Perkins , D. N. (1991) : Technology meets constructivism . Do they make marriage, **Educational Technology** , 31 (9) , 19 – 21 .
106. Ricketts.J(2004):The realationship between critical dispositions and critical thinking skills ,**Journal of Educational Research** 1,(54),
107. Shovman , M . M. & Ahissar , M. (2006) : Isolating the impact of visual perception on dyslexic , Reading ability , Vision, **Research , Elsevier** ,Ltd , 46 , 514 -525.
108. Simsons , S. K. & Enbner , P. (2006) : Scaffolding teachers efforts to implement problem based learning pardie University Portugal .
109. Sizer, T. & Meier, D. (2007) : Habit of mind from . www.essential school .org .
110. Stalbr, E. & Hossjer, E. (2007) : Scaffolding and intervention between students and teachers in learning design sequence , Revusta semester AL Brasileirede psicologion sscalor education , Numero Wspecial , 37 – 48 .
111. Ston , C. (1998) : The Metaphor of scaffolding its utility for the field of barning disabilities , **Journal of Learning Disabilities** , 31 , (4) , 344 – 364 .
112. Stufy, R. & Van , D. (2002) : **Scaffolding as a teaching strategies adolescents learning** , Development section , November , 170 .
113. Thisman , S. (2000) : **Why teach habits of mind i**n costa and kellick , B (Eds) : Discovering and exploring habits of Mind Association for supervision and curriculum development Alexandria Victoria , U.S.A .
114. Tomlinson, H . B., & Hyson, N. (2014): **Cognitive development** in the preschool years Inc . Coppbe (Ed) Crowing minds , Building strong cognitive foundations in early schildhood , Washington , Dc : National Association for the education of young children .
115. Torgesen,J.K(2001): Empirical and theoretical support of diagnosis of learning disabilities by assessment of instrinsic processing weakness ,paper presented at the dusmmit ,Waashington. DC.U.S. Department of Education .
116. Vandepol , J ., Volman , M ; Beishuizer , J . C (2010) : **Scaffolding in teacher student interaction** : Adecade of research , Educ psycholo pev , Springer , Publish on line , 29 April .
117. Vonder, P. (2002) : Scaffolding Teaching strategy , Date accessed Jan , 8 , 2009 . **http:condor.admin, ccny.ccny.edu/group4 .**
118. Vygotsky, L. (1978) : Uindin society the development of higher psychological process , Combridge . M.A Harvard University press .
119. Willows , D . M. (1998) : **Visual process in learning disabilities theory ,research and practice**, Austin , Tx , Pro – Ed .
120. Wong , B. (1998) : **Learning disabilities** , 2nd ed . Academic press , Sandigo .

121. Zucker,T (2010) : preschool teachers literal and in frential questions children response during whole class shared reading .Early childhood Research Quartely,25,(1),65-83.