

[٤]

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة
لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات
التعلم الموهوبين

د. رحاب السيد الصاوي محمد الصاوي

استاذ علم نفس الطفل المساعد

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة دمنهور

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين

د. رحاب السيد الصاوي محمد الصاوي*

المستخلص:

يهدفت البحث الحالي تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، من خلال برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة. والتعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج بعد انتهاء تطبيقه وخلال التقييم التتبعي. وتحقيقاً لهذا الهدف فقد تكونت عينة الدراسة من (١٠) أطفال من ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في المستوى المتوسط الثاني من مرحلة رياض الأطفال KG2 وتراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦)، استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء تأليف جون رافن (John Raven)، ومقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية. إعداد عادل عبدالله (٢٠٠٦)، ومقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد ترجمة سلفيا ريم (٢٠١٣)، اختبار مهارة حل المشكلات المصور لأطفال الروضة. إعداد نهى الزيات (٢٠١٧)، برنامج مهارات طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات. (إعداد الباحثة)

وأُسفرت النتائج عن: ١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة على مقياس مهارة حل المشكلات في اتجاه القياس البعدي. ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارة حل المشكلات.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم-الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين- حل المشكلات- استراتيجية طرح الأسئلة

* أستاذ علم نفس الطفل المساعد- كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة دهمور.

Abstract:

The current research aims to develop problem- solving skills for gifted children with learning disabilities, through a program based on questioning strategy to identify the continuity of the program's effectiveness after its implementation and during the follow up evaluation. To achieve that aim, the study sample consisted of (10) gifted children with learning disabilities at the second level of kindergarten stage. Their ages varied between the ages of 5- 6 years old. In the current study, the researcher used the following tools: the Raven's Progressive Matrices scale, the Developmental Learning disabilities checklist (Prepared by Adel Abdullah: 2006), Preschool gifted children detection scale (Pride, translation of Sylvia Reem, 2013), The illustrated problem- solving skills test for kindergarten children (Prepared by Noha ELzayat ,2017), and a program based on questioning strategy to develop problem solving skills (prepared by the researcher).

The results indicated that there are statistically recognized differences between the mean ranks of scores of gifted children with learning disabilities in the pre and post measure of the implementation of program based on questioning strategy to develop problem- solving skills on problem solving skills in favor of post measure. There are no statistically significant differences between the mean scores of gifted children with learning disabilities in post and follow up measures on problem- solving skill scale.

Keywords –Learning disabilities- Gifted children with learning disabilities- Problem solving- Questioning strategy.

مقدمة:

سعت دول العالم عامة والدول المتقدمة خاصة إلى الاهتمام بالموهوبين من خلال محاولة اكتشاف الطاقات الكامنة لديهم وتنميتها، ومحاولة استثمارها، بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالمنفعة، وذلك من خلال الاهتمام بالبرامج التربوية التي يمكنها أن تعزز من قدراتهم وتنميها، والأطفال الموهوبون بحاجة إلى العديد من البرامج التربوية الخاصة بهم، نظراً لما يمتلكونه من قدرة هائلة على الابتكار وحبهم الشديد للاستطلاع والاستكشاف لكل ما هو جديد، بالإضافة إلى قدراتهم العقلية العالية، مما يتطلب من المختصين تصميم البرامج التربوية التي تساعد هؤلاء الأطفال على تنمية العديد من المهارات المختلفة (عباس، ٢٠١٤: ١١).

وهناك العديد من المهارات التي يجب تدريب الأطفال الموهوبين عليها، ومن أهم هذه المهارات مهارة طرح الأسئلة، وذلك لدورها في تنمية قدراتهم العقلية وتوجيههم لاكتساب المعرفة والبحث عن الجديد، مما يعزز من مهارات التفكير بأشكاله المختلفة لديهم، كما تكمن أهمية مهارة طرح الأسئلة في قدرتها على اكتساب الأطفال للمهارات الفكرية والعملية اللازمة للوصول إلى المعرفة العلمية، وحل المشكلات التي تواجههم بشكل علمي ومنظم، فهذه المهارة تعد من المداخل الرئيسية التي من شأنها الإسهام في تطوير البنية المعرفية للطفل، مما يمكنه من استكشاف المعرفة وتحصيلها بالجهد الذاتي (محمد، ٢٠١٢: ٣٧).

وإملاك الطفل لمهارات طرح الأسئلة والبحث عن إجابات لها يلعب دوراً هاماً في تنمية مهارة حل المشكلات لديه، وذلك لأنه يتيح الفرصة أمام الأطفال لممارسة العمليات العقلية ومهارات عمليات التفصي والاكتشاف بأنفسهم، وكذلك بناء شخصية الطفل من حيث ثقته وشعوره بالانجاز واحترامه لذاته وزيادة مستوى طموحه وتطوير اتجاهاته ومواهبه الإبداعية، ويعد التفكير أرقى العمليات العقلية والنفسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بدرجة راقية ومتطورة. وتعد عملية تنمية حل المشكلات لدى الأطفال أحد التوجهات الحديثة للأنظمة التربوية نظراً للحاجة الماسة لتطوير قدرات الأطفال علي مواجهة التحديات الصعبة، ومساعدتهم

على اكتساب المعرفة. وتنمية القدرة على التفكير تعتبر من الأهداف الملحة لإعداد الأطفال لمواجهة مشكلات الحياة (مهدي والصاوي، ٢٠١٠: ٢٥).

مشكلة الدراسة:

ويتعرض الطفل يومياً إلى مشكلات عديدة تتطلب منه حلاً مناسباً لها فنشاط حل المشكلة يعني العمليات العقلية التي ينفذها الطفل أثناء سعيه من أجل الوصول إلى هدف ما، يتطلب الوصول إليه حيث يتطلب مثل هذا الأمر من الطفل أن يستخدم استراتيجيات معينة لاكتشاف هذا المسار وتنفيذه وفق خطوات محددة، ويعتبر حل المشكلة ما هو إلا تفكير موجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ومن ثم اختيار استجابة الملائمة من بينها لهذه المشكلة، ويواجه الفرد أعداداً لا حصر لها من المشكلات في حياته اليومية بحيث يتحتم عليه تكوين خطأ محددة لاستجاباته واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل هذه المشكلات (عبد الغنى، ٢٠١١).

وينظر إلى حل المشكلة على أنها العملية التي بواسطتها يكتشف المتعلم سياق من المبادئ المتعلمة سابقاً، والتي تفيد في حل الموقف المشكل، وهي عملية تمدنا بتعلم جديد، فالمشكلة هي العائق الموجود في موقف ما ويحول هذا العائق بين الفرد والوصول إلى هدفه، والسلوك الذي يسلكه الفرد إزاء إزالة هذا العائق والتغلب عليه هو سلوك حل المشكلة، فسلوك حل المشكلة هو أداء الفرد الذي يمكنه من التغلب على العوائق والتي تحول بينه وبين الوصول إلى أهدافه (شعبان، ٢٠١٥).

وتحرص الكثير من المؤسسات التعليمية على إعداد برامج متكاملة وفعالة لتنمية التفكير بمهاراته المختلفة لدى المعلمات، تتضمن تأهيلهم لتنفيذ هذه البرامج على المستويات التعليمية المختلفة بكفاءة عالية، وذلك بتوفير مختلف المتطلبات والتقنيات وورش العمل لإكسابهم مهارات تمكنهم من تأدية رسالتهم والقيام بواجباتهم المتمثلة في تحقيق عدد من الأهداف الأساسية، ومنها إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك الاطفال، وتنمية مهاراتهم وطرائق تفكيرهم، وصولاً إلى بناء شخصياتهم بناءً سوياً متوازناً.

من هنا برزت مشكلة الدراسة التي تتمثل في الحاجة إلى إعداد برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وعليه فقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل التالي:

- ما مدى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين؟.
- ما إمكانية استمرار فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية حل المشكلات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، بعد مرور فترة زمنية من تطبيقه؟.

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تنمية مهارة حل المشكلات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.
- تصميم برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.
- التحقق من فاعلية برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين واستمرارية فاعليته.

- أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

- يقدم البحث الحالي تراثاً نظرياً يوضح مفهوم مهارات طرح الأسئلة، وخصائصها، وتشخيصها، وأسس التعامل مع الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.
- أهمية الفئة التي تتناولها الدراسة والمتمثلة في الأطفال الموهوبين، والذين يمثلون مستقبل الوطن، ومن ثم ضرورة دراسة الجوانب المختلفة المتعلقة بهم.
- قد تفيد النتائج معلمات رياض الأطفال، حيث يدركن أهمية تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض من خلال استراتيجية طرح الأسئلة.

- قد تفيد القائمين على بناء البرامج في أدراج خبرات وأنشطة تدريبية قائمة على استراتيجية طرح الأسئلة.
- الإطلاع على النظريات والأدبيات التي تشمل جميع المعلومات التي تلقي الضوء على أحد أنواع التفكير الأعلى أو المركب في المستوى الثاني من مستويات التفكير (حل المشكلات) حيث يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً يوضح ماهية حل المشكلات، وماهية مهاراته لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وعلاقته ببعض أنواع التفكير الأخرى، كما يوضح موقع حل المشكلات في ضوء النظريات، وكيفية تنمية مهاراته لدى طفل الروضة حتى يكون لدينا أطفال موهوبين ومفكرين.

أما الأهمية التطبيقية فتتمثل فيما يلي:

- التعرف على واقع مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة الموهوبين.
- إعداد برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات لأطفال الروضة الموهوبين.
- التقدم من خلال نتائج الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات اللازمة لتوجيه الآباء والمعلمات وكل من هو مسئول عن رياض الأطفال للاهتمام بالبدء في تنمية مهارات التفكير العليا وبالتحديد مهارات حل المشكلات، والاستفادة من برنامج الدراسة الحالية في إعداد برامج أخرى ودمجها مع منهج رياض الأطفال الحالي.

- مصطلحات الدراسة:

١- استراتيجية طرح الأسئلة:

وتعرفها الباحثة مهارة طرح الأسئلة إجرائياً: " قدرة طفل الروضة على استئارة التفكير واستدعاء ما في المعلومات المخزونة في الذاكرة وإلقاء الاستفسارات والأسئلة المناسبة والمتعلقة بموضوع النشاط التعليمي المقدم"

٢- مهارة حل المشكلات **Problems solving**:

تعرف بأنها عملية يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه وتحول بينه وبين الهدف الذي يسعى إلى بلوغه وتتضمن عمليات موجهة نحو

إكتشاف حلول لموقف مشكل بطريقة محددة، كما أنها القدرة على الإنتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة إلى المرحلة النهائية التي تشكل الهدف المراد تحقيقه.

وتعرفها الباحثة إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها:

قدرة الطفل على تحديد المشكلة، ثم القدرة على إقتراح عدد من الحلول، يليه إختيار أفضلها، وأخيراً القدرة على تعميم الحل للمواقف المشابهة التي تواجهه أثناء تفاعلاته الإجتماعية مع أحد أفراد أسرته أو مع أقرانه في الروضة أو بمفرده خلال المواقف المختلفة. وذلك من خلال درجات الطفل على مقياس حل المشكلات المصور.

٣- الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

Gifted Children with Learning Disabilities (GCLD)

وتعرف الباحثة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين تعريفاً إجرائياً: بأنهم الأطفال الذين يمتلكون قدرات عقلية متوسطة أو متقدمة، ولديهم مواهب وقدرات إبداعية وابتكارية متعددة، تتمثل في الرسم والموسيقى والفنون الأدائية والبصرية والرياضية والقدرات النفس حركية، ومع ذلك يعانون من صعوبات نوعية في التعلم تجعل مظاهر التحصيل والإنجاز في عملية التعلم صعبة".

- حدود البحث:

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق البرنامج في فترة زمنية تقدر بثلاثة شهور.
- **الحدود المكانية:** تم التطبيق في روضة مدرسة (معاد بن جبل التجريبية)، التابعة لإشراف مديرية التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم.
- **الحدود البشرية:** عينة مكونة من عدد (١٠) الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال KG2.
- **الحدود الموضوعية:** برنامج تدريبي قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

إطار نظري ودراسات سابقة:

التفكير سمة من السمات التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، وهو مفهوم تعددت أبعاده واختلفت حوله الآراء مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته. ويتم التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما يتم استقباله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس المعروفة لدى الإنسان.

ويتضمن التفكير البحث عن معنى، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان النظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد. ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه بدون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير سلوك يستخدم الأفكار والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة أي التي يمكن تذكرها أو تصورها أو تخيلها (النجار والزيات، ٢٠١٦: ٢٤).

وفي الأونة الأخيرة تزايدت أهمية تعليم مهارات التفكير للأطفال ليصبحوا قادرين على التفكير بشكل فعال كهدف أساسي وعاجل للتربية، فإذا أردنا لأطفالنا أن يكونوا مستقبلاً مؤهلين للعمل بنجاح في مجتمع على درجة عالية من التطور والتقنية، فعلياً تزويدهم بمهارات التفكير اللازمة للحصول على المعلومات ومعالجتها في عالم دائم التغير.

ففي عصر المعلومات تعتبر مهارات التفكير في غاية الأهمية للتعامل مع عالم متغير، ويعتقد الكثير من المربين أن المعرفة المحددة لن تكون على نفس القدر من الأهمية في المستقبل مثل المقدرة على التعلم وإدراك معنى المعلومات الجديدة (عبادة، ٢٠١٦: ٨٠).

ويعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة، لذلك لا بد من تفعيل برامج التفكير منذ التحاق الطفل بالروضة مروراً بالمرحلة العمرية المختلفة بالمدارس، حتى تعمل على تنشيط التحدي والمواقف غير المتوقعة، كما تعمل على تنمية مهارات التفكير بشكل عام وحل المشكلات بشكل خاص.

أولاً: مهارة حل المشكلات **Problem Solving Skills**:

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

- تعريف مهارة حل المشكلات:

يُعرف (عزيز، ٢٠١١) مهارة حل المشكلات بأنها كل نشاط عقلي هادف مرن يتصرف فيه الطفل بشكل منظم في محاولة لحل المشكلة، ودراسة الظواهر المختلفة وتفسيرها والتنبؤ بها، والحكم عليها باستخدام منهج معين بنتاؤها بالملاحظة الدقيقة والتحليل.

وتعرف (الشطي، ٢٠١١) مهارة حل المشكلة بأنها مهارة تستخدم لتحديد وتحليل المشكلة، ووضع الطرق المناسبة لحل هذا الموقف غير التقليدي، وتعويد الطالب على مواجهة المشكلات والمواقف المعقدة، ومن ثم تقييم الحل واستخدامه في مواقف أخرى مختلفة.

كما يعرفها (عيسى، ٢٠١٣) بأنها أسلوب يتبعه المعلم والطفل عند القيام بحل مشكلة يتضمن بعض العمليات العقلية غير الظاهرة التي يستخدمها الفرد قبل وأثناء وبعد حل المشكلة، والتي قد تساعده في الوصول إلى الحل.

يعرف (Kanekar & Sharma: 2015) مهارة حل المشكلات بأنها "عملية عقلية تتضمن الإستكشاف والتحليل والتوصل لحلول حول المشكلات، وتهدف هذه العملية في الأساس إلى التغلب على العقبات وإيجاد أنسب الحلول للمشكلات".

كما يعرفها (علي ٢٠١٥) بأنها سلوك عقلي يقوم به الفرد في محاولة للوصول إلى هدف معين، والتخلص من التوتر الذي يصاحب المشكلة، ويحتاج الفرد عند قيامه بحل المشكلة إلى التفكير بمختلف أنواعه ومستوياته، حيث يزداد حجم ومستوى التفكير الذي يحتاجه الفرد بازدياد حجم وعمق المشكلة.

كما عرفها (شعبان: ٢٠١٥) بأنها "عملية مركبة تتضمن استخدام كل من مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي حيث يتطلب قدرات التفكير التقاربي وقدرات التفكير التباعدي معاً وفق خطوات منطقية محددة بهدف الوصول إلى أفضل الحلول".

يرى (Keen, 2015) أن مهارة حل المشكلات بأنها قدرة الطفل على تحديد المشكلة واستخدام المنطق والتفكير المعرفي، خلال عملية حل المشكلات، حيث يمكنهم إتخاذ القرارات المناسبة.

أيضاً يرى (عبد الناصر، ٢٠١٦) أن مهارة حل المشكلات عبارة عن "تفكير موجه نحو حل مشكلة معينة ويشمل كلا من تشكيل الإستجابات والإختيار من بين الحلول الممكنة".

أهمية مهارة حل المشكلات:

يوجد نشاط حل المشكلات في كل جانب من جوانب السلوك الإنساني، كما أنه يعد القاسم المشترك الأعظم بين العديد من مجالات الحياة، وفي حياتنا اليومية، ولذا فإن قسطاً وافراً من الدراسات المبكرة في هذا الموضوع كان هدفها الإجابة على هذا السؤال: ماذا يفعل الإنسان عند حل مشكلة ما؟ ورغم هذا المنحى الوصفي قد ساعدنا في تحديد هذه الظاهرة والتعريف بها، إلا أنه قد أضاف القليل لفهمنا للأبنية المعرفية وعمليات حل المشكلات. (عبد الحميد، ٢٠٠٨: ١٤٣).

وأوجز عيسى (٢٠١٣) أهمية حل المشكلات في النقاط التالية:

- تدريب المعلمين على حل المشكلات يمكنهم من أن يصبحوا أكثر قدرة على اتخاذ القرارات.
- يتم حل المشكلات بطريقة منظمة ومرتبطة ولا تترك لتتمو وحدها.
- تنمي قدرة المعلم على اكتشاف معلومات جديدة.
- قد تكون وسيلة فعالة للتدريب على المهارات العقلية.
- تعد وسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع لدى الأطفال في الروضة.
- تساعد في تنمية التفكير الابتكاري من خلال طريقة حل المشكلات.

• مشاركة الأطفال في المواقف التعليمية بطريقة حل المشكلات بما يتناسب مع قدراتهم العقلية.

• إمداد المعلمين بمجموعة من الطرائق والاستراتيجيات، حتى يمكن الاستفادة منها في تنمية قدرة الأطفال على استخدام البيانات والمعلومات المعطاة وتفسيرها بطريقة منظمة وصحيحة.

• تعزيز القدرة على تطبيق مهارات حل المشكلة في الحياة اليومية. (عيسى، ٢٠١٣: ٨٥ - ٨٦)

وينظر البعض إلى حل المشكلات باعتباره العملية الديناميكية المستمرة التي يقوم بها الطفل كي يتغلب على صعوبات الموقف، ويتركز الاهتمام على أسلوب الحل، وإجراءاته، واستراتيجياته، وكيفية اكتشافه، بمعرفة الطفل منفرداً، أو بتوجيه المعلمة، كما يسهم أسلوب حل المشكلات في تدريب الأطفال على التفكير العلمي السليم، وفي تنمية قدراتهم على التفكير الناقد الواعي (عزيز، ٢٠١١: ١٣٩).

وتتضح أهمية القدرة على حل المشكلات من خلال ما يلي:

• تنمية قدرة الأطفال على حل أنواع عديدة من المشكلات غير المألوفة لديهم، فحل المشكلة عملية يستخدم فيها الأطفال المعلومات التي سبق اكتسابها والمهارات والفهم لتحقيق متطلبات مواقف غير مألوفة لديهم، حيث يحلل المتعلمون ما تعلموه ويطبّقونه في مواقف جديدة ومختلفة.

• إتاحة الفرصة للطفل لاستخدام خبراته البسيطة السابقة من جهة، ولتبادل الخبرات مع أقرانه من جهة أخرى، وتنمية قيم التعامل والاعتماد على النفس والإيثار وتحمل المسؤولية.

• تسهم في تدريب الأطفال على التفكير العلمي السليم وتنمية قدراتهم على التفكير الناقد الواعي.

• تسهم في تنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى المتعلمين (فهيم، ٢٠١٨: ١٩٠).

وتستخلص الباحثة مما سبق أهمية حل المشكلات للمعلمات بصفة عامة وللأطفال في مرحلة الروضة بصفة خاصة، حيث أن الأطفال بحاجة إلى عرض أكبر قدر من المشكلات لتدريبهم عليها في الروضة وخلال الأنشطة والتدريب على

المهارات المختلفة، بهدف تنمية قدراتهم على مواجهة الصعوبات التعلمية أو الاجتماعية التي يواجهونها خلال المواقف اليومية، وحيث أن الروضة المكان الأفضل والمناسب ليكون الطفل قادراً على حل المشكلات مستقبلاً بطريقة ذاتية بدون مساعدة أو تدخل من أحد، وهذا يعطي للطفل شعوراً بثقته بنفسه، ونمو فكره ووعيه لمواجهة الصعوبات التي يواجهها.

- خصائص مهارة حل المشكلات:

- التعلم من خلال الفعل، ويكون ذلك الفعل نشاطاً خلال جميع مراحل حل المشكلة.
- إثارة دافعية التعلم والإستفادة من الخبرات السابقة للطفل، حيث يعتمد النموذج على التعلم من المألوف إلى غير المألوف للطفل بصورة تدريجية.
- إشراك الأطفال في صياغة المشكلة والعمل على إدراكها والتوصل إلى حلول لها.
- تعويد الأطفال على بناء المعرفة الذاتية، وتوفير الفرصة للأطفال من أجل الإبداع والمبادرة الأكثر ارتباطاً بواقع وخبرات الطفل (Babbington, 2016: 57).

تنقسم الخصائص المرتبطة بحل المشكلات لدى الأطفال إلى:

أولاً: الخصائص المعرفية:

- القدرة على إستنباط المشكلات: يستطيع الأطفال توقع المشكلات وحلها، والقدرة الواضحة في إستخدام الأعداد بإتقان، وفهم الرموز وإستخدامها بشكل واضح.
- الفضول والإستطلاع: يظهر الأطفال ذوو مهارات حل المشكلات رغبة في التعرف على البيئة المحيطة بهم من خلال طرح الأسئلة التي تساعد على فهم البيئة، والسعي إلى طلب المعلومات، وتنمية قدرة الملاحظة والإنتباه والتعرف إلى المشكلات وتفسير الظواهر الجديدة بالنسبة لهم. (Keen, 2015: 148)
- الإعتماد على النفس: يميل الأطفال ذوي مهارة حل المشكلات إلى الإعتماد على النفس في العمل من خلال بناء صورة متكاملة عن المشكلة وجمع المعلومات اللازمة، ثم وضع الفروض وإختبارها للوصول إلى النتائج. أيضاً، يساعد حل المشكلات الأطفال في التعرف على قدرته في مواجهة المشكلات، وحلها (Kanekar & Sharma: 2015: 67).

ثانياً: الخصائص الانفعالية:

- يتميز الأطفال ذوي مهارات حل المشكلات بالشجاعة والشعور بالأمان والثقة بالنفس، حيث يدركون العلاقات مع الآخرين، فضلاً عن الضبط والتحكم الذاتي. (Callard, 2016: 94)
- في هذا الصدد أشارت دراسة (Smith, 2015) إلى تحديد أهم الخصائص المرتبطة بمهارة حل المشكلات بين الأطفال العاديين في السنوات الثلاث الأولى من التعليم الأساسي وتأثيرها على كفاءة الأطفال في حل المهام التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على تطور مهارة حل المشكلات وعلاقتها بقدرة الأطفال على حل المهام التعليمية، وأسفرت النتائج عن إجتياز الأطفال في المجموعات الثلاث للمهام بنجاح، حيث ارتبطت درجات الأطفال في المجموعات الثلاث على إختبار تطور حل المشكلات بدرجاتهم على المهمة التعليمية، وظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الأطفال الثلاث تعزى للسن في عناصر نمو مهارة حل المشكلات (التخطيط، إختيار الإسترات ايجية، تنفيذ الإستراتيجية، وتغيير الإستراتيجية) لصالح الأطفال الأكبر سناً.

- النظريات المفسرة لمهارة حل المشكلات:

توجد العديد من الأطر النظرية المستخدمة في وصف مهارة حل المشكلات خلال الطفولة ويلقي هذا الجزء الضوء على أهم النظريات المفسرة لمهارة حل المشكلات، نردها كالتالي:

[١] نظرية الجشطالت:

يرى علماء الجشطالت أن التفكير هو دراسة كيف يدرك الناس العالم من حولهم وأن المجال الإدراكي للفرد يتكون من وقائع منظمة وذات معنى.. لذا يعتبر التفكير وحل المشكلة عمليات معرفية داخلية، وهي العمليات التي يعني بها أصحاب الإتجاه الجشطالتية على نحو أولي لتفسير عمليات حل المشكلة، فينبغي أن يهتم التعلم بالشروط اللازمة لتحقيق الفهم الحقيقي لمشكلة ما والوصول إلى حلها. وأطلقوا على تلك العملية إسم الإستبصار (عبد الغني، ٢٠١١، ٧٨).

تبين دراسات كوهلر (Kohler) ورفاقه هذا الإتجاه على نحو واضح، حيث يعتقد أصحاب هذا الإتجاه أن الأفراد القادرين على حل المشكلة هم أولئك الذين لديهم قدرة على إدراك المظاهر الرئيسية للمهمة التي تتطلب نوعاً من الحل الإستبصاري، وأن ظهور الحل على نحو سريع ومفاجئ ومكتمل يوحي بسلوك الفرد الإستبصاري وقيامه بإعادة إدراك المثيرات في الوضع القائم على المشكلة (عامر، ٢٠١٣: ٦٠).

قد أكد كيرت ليفين "Levwin" على أهمية الإستبصار في التعلم وفيه يؤدي البحث عن حل المشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدأ وكأنه يأتي فجأة، ويتطلب الوصول إلى الحل بالإستبصار "تلقائياً وفجأة" إلى فترة "حضانة" تستغرق بعض الوقت (كامل، ٢٠١٣، ٣٣٠).

يتضح للباحث من مفهوم هذه النظرية أن مهارة حل المشكلة تتطلب الإستبصار، الذي يصل إلى حل تلقائي للمشكلة بعد إحتضانها بعض الوقت للتبصر فيه، وإعادة النظر في مسباته.

[٢] نظرية فيجوتسكي:

يرى فيجوتسكي أن الأفراد يكتسبون مهارات حل المشكلات تدريجياً خلال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين، فيقول إن الضبط المعرفي هو عملية إجتماعية بدرجة كبيرة، فالأطفال يكتسبون عن طريق الخبرة أنشطة حل المشكلات الفعالة في وجود الآخرين، ثم بالتدريج يقومون بأداء هذه الوظائف لأنفسهم (شعبان، ٢٠١٥: ١٢٦).

ومما سبق تستنتج الباحثة أن نظرية فيجوتسكي تركز على المهارات الإجتماعية في مواجهة المشكلات وحلها، وترى أن الأطفال يستطيعون حل المشكلات التي تواجههم من خلال علاقاتهم الإجتماعية بالآخرين، فالطفل من خلال تفاعله بأسرته في المنزل ومع أصدقائه في الروضة يتعرض لمواقف مختلفة تساعده على تنمية مهارته في حل مشكلاته التي يتعرض لها في حياته اليومية وبالتدريج تنمو لديه المهارة في حل المشكلات بطريقة منطقية ومنظمة مع تقديم أفضل الحلول لعلاج المشكلات التي تواجهه في بيئته مع الآخرين.

[٣] نظرية جيلفورد:

قدم جيلفورد "Guilford" في نظريته نموذجاً مبسطاً لحل المشكلات على أساس نظريته في التكوين العقلي، وأطلق عليه "نموذج التكوين العقلي لحل المشكلات" "Structure of Intellect Problem Solving Model" وقد ذكر فيها أن مخزون ذاكرة الفرد وحصيلته المعلوماتية أو مدركاته القابلة للتذكر تلعب دوراً حيوياً في مختلف مراحل عملية حل المشكلة، كما أن هذا المخزون هو الذي يبقى على النشاطات الهادفة لإيجاد حل للمشكلة؛ عن طريق عمليات الذاكرة. ويشير جيلفورد إلى أن بعض المشكلات تستعصي على الحل؛ لأننا لم ندرکها بصورة صحيحة، وقد نصر على مواصلة المحاولة للوصول إلى حل للمشكلة الختاً كما فهمناها. إن وضعاً كهذا يتطلب إعادة النظر في طبيعة المشكلة، وعودة إلى الخطوة الأولى بعد إستقبال المشكلة، والبدء بجولة جديدة من نشاطات التفكير المتشعب؛ التي تتضمن بدائل جديدة للحل لم تطرح في المرة الأولى وقد يكون من بينها الحل الصحيح (زيد، ٢٠١٣: ٥٨).

قد تمكن جيلفورد في نمودجه لحل المشكلات الذي طوره بالإشتراك مع هوفنر "Hopefiner" من تحديد ست قدرات فرعية لحل المشكلة، وهي:

- القدرة على المعالجة السريعة لمجموعة الصفات المميزة للشيء المرتبط بالمشكلة.
- القدرة على تصنيف العناصر والأفكار الرئيسة المتضمنة في الموقف المشكل؛ إستناداً إلى معايير محددة.

- القدرة على إيجاد علاقات مشتركة بين الصفات المكونة للموقف المشكل.
- القدرة على التفكير في النواتج البديلة لمشكلة أو موقف معين.
- القدرة على وضع قائمة تتضمن الصفات المرتبطة بهدف حل المشكلة.
- القدرة على إستنباط المتطلبات السابقة للموقف المشكل. (سعد الله، ٢٠١٤: ١٤٧).

وترى الباحثة أن حل المشكلة في ضوء هذه النظرية يتطلب القدرة على التحديد، والتصنيف، والربط، والإستنتاج، والإستنباط، والتكوين، والتركيب.

[٤] النظرية المعرفية:

لقد حدد المعرفيون حل المشكلة بأنها ذلك النشاط الذهني المعرفي الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة، ومكونات مواقف المشكلة معاً؛ وذلك من أجل تحقيق الهدف. ويتم هذا النظام وفق إستراتيجية الإستبصار التي تتم فيها محاولة صياغة مبدأ، أو إكتشاف نظام علاقات، يؤدي إلى حل المشكلة، ويتضمن هذا النشاط الذهني معالجة أشكال أو صور أو رموز، ويتضمن أيضاً صياغة فرضيات مجردة، بدلاً من معالجة أشياء حسية ظاهرة، وتختلف المستويات المعرفية التي يعالج فيها الأفراد عملية حل المشكلة، فيوصف مستوى حل المشكلة بأنه من المستوى البسيط؛ وذلك عندما يقوم الطفل باستخدام معطيات مادية ظاهرة قابلة للاختبار، وتتوفر معانيها لديه، وبالتالي يتسنى له إدراك العلاقات بين مكوناتها والمفاهيم التي تتضمنها.

يصف المعرفيون حل المشكلة بأنه أسلوب معقد عندما يتطلب ذلك عمليات ذهنية تقتضي مستوى من الخبرات السابقة تنشط أعمال الذهن لزمن أطول (حداد، ٢٠١٣: ٩٩).

يفترض المعرفيون كما ذكر ماير "Mayer" أن موقف حل المشكلات هو موقف يواجه المتعلم، ويتفاعل معه، ويستحضر فيه خبراته، ويستثير ما تجمع لديه من مخزون معرفي؛ بهدف أن يرتقي إلى المعالجة الذهنية لعناصر الموقف، حتى يتمكن من الوصول إلى خبرة جديدة، تكون بمثابة مواقف يواجهها الطفل؛ بهدف إضافة جديدة إلى خبراته، تساعد على النمو والتطور المعرفي، وبذلك يكون موقف حل المشكلة كما يري بياجيه "Piaget" بمثابة موقف يسهم في بناء وتطوير خبرات الأبنية المعرفية لدى الطفل؛ لينتقل أثر تدريب أو تعلم الطفل على حل مشكلاته اليومية، أو ينتقل تعلم الطفل على حل مشكلاته اليومية بالتفكير وحسن تكوين المفاهيم والقدرة على التعبير، إلى توجيه جانب التفكير التصوري في هذه المرحلة العمرية؛ مما يكسبه مهاراته المعرفية (Keen, 2015: 109).

بناء على ما سبق تستخلص الباحثة في مفهوم هذه النظرية أن المعرفين يرون أن أسلوب حل المشكلات يتطلب التفاعل مع الموقف المشكل، واستحضار

المعارف والخبرات، ومن ثم التوصل إلى خبرات جديدة يواجهها الطفل، تضيف إلى خبراته، وتطور بنائه المعرفي.

[٥] نظرية معالجة المعلومات:

يحاول أصحاب هذا الإتجاه تنظيم الحوادث السيكلوجية جميعها إنطلاقاً من الإفتراض القائل بوجود التشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وطرق برمجة الحاسبات الإلكترونية وعملها؛ لذلك يحاولون لدى تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة إستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر؛ من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في تسلسل مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها المتعلم لدى مواجهة مشكلة، معينة ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد (سعد الله، ٢٠١٤: ١٥٠)، (توفيق، ٢٠١٥: ١٣٦).

ترى الباحثة أن هذه النظرية تلجأ إلى تشبيه عمليات التفكير في حل المشكلات بعمل الحاسبات الإلكترونية؛ من خلال إتباع خطوات وعمليات عقلية محددة ومتسلسلة وتجريبها، حتى تصل بالمتعلم إلى إيجاد الحل، والحصول على المعرفة التي يريدها.

وتُجمل الباحثة مراحل تطور حل المشكلات على النحو التالي:

[١] **تحديد وإدراك المشكلة:** تتضمن تحديد المشكلة وتصنيفها، ومن ثم بناء فكرة واضحة حول الأبعاد المحددة للمشكلة.

[٢] **تقديم الحلول:** تتحقق عملية إتخاذ القرار بخصوص إتباع إستراتيجية معينة لحل أحد المشكلات من خلال:

- التجربة والخطأ: الإستنتاج أو التجربة العشوائية لأحد الحلول.
- إسترجاع المعلومات: إسترجاع المعلومات المتعلقة بالمشكلة من الذاكرة طويلة الأجل.
- اللوغاريتمات: التطور المنهجي التدريجي لعملية حل المشكلات.
- التعامل مع المشكلة في ضوء المعلومات المتاحة بالذاكرة.

[٣] اختيار أفضل الحلول: وتتضمن إختبار الحلول المقترحية ودراسة أفضل الحلول

في ضوء العديد من العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في إتخاذ القرار .

[٤] التعميم على المواقف المشابهة: وهي العملية العقلية المرتبطة بالتحقق من

إمكانية تعميم النتائج على المواقف المشابهة.

– أهمية إستخدام مهارة حل المشكلة:

يؤثر حل المشكلات في كل مجال من مجالات التنمية؛ العاطفية والإجتماعية والإبداعية والمعرفية، والبدنية، وبالتالي فإن تعليم الأطفال وتشجيعهم على حل المشكلات، يؤدي إلى دعم التنمية في كل مجال من هذه المجالات، وفي نفس الوقت يساعدهم على التعلم بطرق طبيعية وعلمية.

وتتمثل أهمية إستخدام مهارة حل المشكلات فيما يلي:

- يكتسب الأطفال المهارات العلمية المعرفية والعملية الأساسية اللازمة لتعلم الخبرات المختلفة؛ عن طريق توظيف هذه المهارات في الوصول إلى حلول للمسائل التي تواجههم، فالتدريب المستمر على إستخدام هذا الأسلوب يعمق فهم الأطفال للحقائق والمفاهيم العلمية وغيرها، لأن هذا الأسلوب يعتبر أسلوباً موجهاً نحو العمل.

- يطور الأطفال الثقة بأنفسهم والإعتماد عليها عن طريق مواجهة المشكلات التي يسعون إلى حلها، وتندرج هذه القدرة لديهم، وتنمو بحيث تصبح لديهم مقدرة على مواجهة المشكلات بأنفسهم؛ مما يهيئ لهم دافعية داخلية نحو المبادرة بالعمل المستقل، وينمي لديهم شعوراً بالقدرة والإستعداد على حل المشكلة التي يواجهونها (Donaldson, S. 2014: 75).

- تتوافر في إستراتيجية حل المشكلة والأشطة التي يمارسها الطفل لتحقيق ذلك فرص جيدة من العمل الفردي والجماعي؛ وعن طريق العمل الجماعي يتعلم الأطفال التعاون فيما بينهم، ويطورون إتجاهاتهم، فشعور الأطفال بأنهم يواجهون معاً مشكلة أو مسألة ما، وأن هدفهم المشترك موجه نحو حل هذه المشكلة، يشعروهم بالوحدة والتفرد؛ لمواجهتها بحل جماعي، ويفرض هذا عليهم أسلوب التعاون كأسلوب للعمل. (Holyoak, K , & Billman, D., 2015: 201).

- يؤثر أسلوب حل المشكلة إهتمام الأطفال عادةً، ويجعلهم يشعرون بأهمية ما يتعلمون؛ إذ إن الحقائق العلمية والمفاهيم والمبادئ العلمية وغيرها تعتبر ذات قيمة، لأنهم يستخدمونها في حل مشكلات يومية موجودة في حياتهم العادية، وهذا يقود الأطفال إلى قناعة مؤكدة، تقوم على إدراك أهمية المعرفة في حياة الطفل (الصايغ، ٢٠١٣: ٨٧).
- يقوم الأطفال بتطبيق المعرفة في مواقف جديدة عندما تنشأ عن المشكلة الأساسية مشكلات ومساءئل جديدة، إذ تتبثق أحياناً مشكلات جديدة عن المشكلات الأساسية أثناء عمل الأطفال، وتتطلب هذه المشكلات منهم حلاً؛ ولذلك فإن عليهم التغلب على هذه المشكلات الجديدة، وهذا ما يجعل التعلم أكثر عمقاً وأكثر فائدة.
- يشكل أسلوب حل المشكلة أسلوباً مبدئياً من أساليب التعلم ومن أساليب تطوير المعرفة، ولذلك يمكن إستخدام أساليب مختلفة مثل: أسلوب الإستكشاف، أو الإستقصاء، أو المناقشة، أو التعلم الذاتي، حيث يبدأ موقف التعلم في مثل هذه المواقف عادةً بموقف معالجة المشكلة والبحث فيها (المهدي، ٢٠١٤: ١٠٨).
- إن مهارة حل المشكلات تؤدي إلي النمو المتكامل السوي من جوانب عديدة؛ كالجانب الإدراكي، والإنفعالي، والإجتماعي، والعقلي، والنفسي، واللغوي.
- إن مهارة حل المشكلات تتطلب التفكير العلمي الإبداعي؛ بعيداً عن الحشو وهدر الوقت.
- إن مهارة حل المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة، سواء كانت مجالات حياتية، أو مجالات أكاديمية تكيفيه. (Czuk,C.,&Henderson, 2016: 39)
- إن التدريب على مهارة حل المشكلات يشجع عند الأطفال المرونة الفكرية والإبتكارية.
- أسلوب حل المشكلات من الأساليب المرنة التي يمكن أن تطبق مع كافة الأنشطة والمفاهيم (الحارثي، ٢٠١٥: ١٦٧).

• إن تعلم حل المشكلات هو المفتاح الأساسي لتنمية معالم شخصية الطفل وكفائه الإجتماعية، حيث أن مهارة الطفل في حل المشكلات تساعد على التزام الهدوء خلال المواقف الصعبة التي تواجهه، كما تقدم الدعم المستمر للطفل لمواجهة المشكلات المستقبلية المشابهة للمواقف المشكلة، كذلك تساعد على تكوين صداقات جيدة مع أصدقائه وذلك من خلال إستراتيجيات حل المشكلات التي تقدم للطفل أثناء أنشطة اللعب الروتينية. (توفيق، ٢٠١٥: ٦٩)، (مختار، ٢٠١٦: ٧٧).

خصائص الأطفال مرتفعي ومنخفضي القدرة على مهارة حل المشكلات:

يرى أشمان وكونواي (٢٠٠٨: ١٢٤) أنه يمتاز القادرون على حل المشكلات بالحرز، فينتبهون إلى الظروف التي تواجههم ويجمعون المعلومات بسرعة، ويستطيعون صياغة وتعدد خطط تناسب المشكلة التي يواجهونها، ومن ثم لا تعتبر عملية حل المشكلات نشاط عشوائي بل هي نشاط يتضمن استخدام كل مواهب معالجة المعلومات لدينا.

أشار (Jill et all, 2014: 369) الى أن المتميزين في حل المشكلات استخدموا ما يلي:

- وضع المشكلة في صورة كمية بطريقة سريعة.
- اكتشاف المفاهيم المؤثرة في كل جزء من المشكلة.
- التقليل من كمية المعلومات التي يجب استدعاؤها أثناء حل كل جزء من أجزاء المشكلة.

وأوضح أن المتميزين في حل المشكلات يضعون معرفتهم في فئة تحتوي على معلومات خاصة بحل المشكلة مما يسهل عملية استدعائهم لها ولا تشكل عبئاً على الذاكرة العاملة.

- وظائف مهارة حل المشكلات للأطفال:

تتطوي مهارات حل المشكلات على مهارات مثل التوكيد، والتفاوض، وصنع القرار والإسترخاء. أثناء المشاركة في عملية حل المشكلات، يشارك الأطفال في مهارات للتقييم والإستفسار والحوار والتغذية الراجعة من أجل اكتساب فهم أعمق

للمشكلات المختلفة. بالتالي، كلما زاد تعقيد المشكلات، يتحسن تعلم الأطفال حيث يزيد التعقيد من المشاركة المعرفية مع مشاركة الأطفال في التعلم الموجه للذات والإستفسار الجماعي. يعتبر الإستفسار من أهم وأقوى وظائف مهارات حل المشكلات، ويتضمن ليس فقط تأطير المشكلة في صورة أسئلة ولكن أيضاً تجميع العناصر في صورة عبارات مركزة تثير نظم التفكير في حل المشكلات بين الأطفال، وأثبتت التجارب أن حل المشكلات ينمو بالممارسة والإستمرار، ومن وظائفه:

- دعم التخطيط والتروي: يتعلم الطفل من خلال حل المشكلات تحمل مسؤولية تفكيره ويدرك أن التأني والتخطيط يؤديان إلى نتائج أفضل دائماً.
- الشعور بالأمان: يساعد حل المشكلات الأطفال على الشعور بالأمان في سبيله لعمليات البحث والتقصي واكتشاف قدراته العقلية الكامنة فتثير لديه الحماس لإطلاقها.
- الخيال والتفكير: يسهم حل المشكلات في توسيع خيال الطفل وتنمية مهاراته، ورفع مستوى الذكاء الذي يعد بمثابة الأساس لعملية التفكير (المهدي، ٢٠١٤: ١٨١).

وهو ما أشارت إليه (Donaldson: 2014) إلى أن مهارة حل المشكلات تتكون من مهارات التفكير، الطلاقة، المرونة، الأصالة، وهدفت إلى بحث تطور نمو مهارة حل المشكلات في ضوء خبرات ٤ فصول للتعليم الأساسي بولاية جورجيا الأمريكية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط الدرجات على إختبار مهارة حل المشكلات لصالح الأطفال الأكبر سناً. كما أظهرت علاقة إرتباطية موجبة عند مستوى ٠,٠١ بين التطور لحل المشكلات ودرجات الأطفال على قائمة مهام حل المشكلات.

كما أشارت دراسة (Jeotee, 2015) إلى تصنيف مكونات مهارة حل المشكلات، والتي حددها بثلاثة عناصر هي، الملاحظة في التشابه بين القاعدة والمشكلة الجديدة المشابهة، بناء خرائط ذهنية، وبناء تمثيلات ينتجها العقل لعنصر معروف مسبقاً، وتأثيره على تعليم الأطفال الصغار في سن الروضة بتايلاند، وإستخدام البحث الحالي المنهج الوصفي في تجميع بيانات الدراسة، وأسفرت نتائج

الدراسة إلى تسجيل الأطفال لدرجات متفاوتة على إختبار تطور مهارة حل المشكلات تعزى للخلفية البيئية ومستويات تفاعل الأطفال بالفصول.

وهو ما أكدته (Stevens & Sprang, 2015) في دراستها عن تحديد وظائف مهارة حل المشكلات والتأكيد على دعم التخطيط وتنمية جانب الخيال والتفكير عند الأطفال كما هدفت أيضاً إلى بحث الإجراءات التدريسية التي تتبعها المعلمات في سبيل تنمية مهارة حل المشكلات، وبحث عن أداء معلمات رياض الأطفال في انجلترا في تنمية مهارات حل المشكلات، وإستخدمت المنهج الوصفي لأداء دور معلمات رياض الأطفال في دعم نمو التطور لمهارة حل المشكلات للأطفال، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد إتقان المعلمات لبعض مؤشرات الأداء التدريسي لتحسين التطور النمائي لمهارة حل المشكلات دون غيرها، وهي (تخطيط الأنشطة الإيجابية، مساعدة الأطفال على الإسترخاء، مساعدة الطفل على تقييم الحلول).

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Kanekar & Sharma, 2015) إلى دعم إبتكار الأطفال وتوظيف الخيال لديهم ومشاركة الأطفال في أنشطة حل المشكلات، وأيضاً إبتكار مهمة إكمال الأنماط ومهمة إختيار العناصر لقياس التطور النمائي لمهارة حل المشكلات بين أطفال المراحل العليا من التعليم التمهيدي، وإستخدم البحث الحالي المنهج التجريبي عبر قياس مدى التقدم النمائي للأطفال عبر مرحلتين عمريتين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين درجات الأطفال خلال التطبيقين على كل من مهمة إكمال الأنماط ومهمة إختيار العناصر لصالح التطبيق العمري الأكبر كدليل على حدوث تقدم وتطور في قدرة حل المشكلات بين الأطفال.

وقام كل من (Chen & Siegler: 2016) بتحديد مكونات مهارة حل المشكلات التي ترتبط بمرحلة الطفولة، وهدفت إلى فحص الفروق في التطور لمهارة حل المشكلات للأطفال نتيجة للتعرض لعروض الفيديو، واتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي عبر تعرض الأطفال لعروض الفيديو، وأسفرت النتائج عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تطور المهارات الخاصة بحل المشكلات على إختبار تطور مهارة حل المشكلات لصالح الأطفال الأكبر سناً،

حيث أظهرت مستويات نمائية مرتفعة في معالجة المشكلات والتخطيط للحل، كما أظهرت الملاحظات المباشرة إستفادة الأطفال في المجموعتين من مشاهدة الفيديو في نمذجة حل المشكلات. وقد كان حجم التأثير أعلى في حالة مجموعة الأطفال في الفعل المنعزل بالمقارنة مع مجموعة الفعل الموجه بالأهداف.

ويجدر الإشارة في هذا السياق إلى وجود كثير من الدراسات التي تناولت تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال والراشدين في جميع المراحل التعليمية والمجالات المهنية وهو ما لا يتفق مع هدف الدراسة الحالية من حيث دراسة تطور مهارة حل المشكلات من منظور وصفي وليس من المنظور التجريبي لفاعلية برامج تنمية مهارات حل المشكلات لدى الفئات المختلفة.

وأشارت دراسة (Jeffrey & Swami: 2011) إلى فحص العلاقة بين إستراتيجية مهارة حل المشكلات وإرتباطها مع المشكلات السلوكية والتغيرات الإجتماعية خلال سنتين من عمر الطفل "دراسة طولية"، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان تعلم الطفل لمهارات حل المشكلات يتغير مع مرور الوقت وهل هذا التغير نتيجة للنمو الطبيعي للطفل أو نتيجة لتعرضه لإستراتيجيات حل المشكلات، تكونت العينة من ٢٠٨ طفلاً متوسط أعمارهم ٦٠ شهراً "٥ سنوات" أكمل الأطفال خلال سنوات الدراسة الطولية برنامج "ميرنا شور" لمهارة حل المشكلات الشخصية بالإضافة إلى دراستهم لبرنامج الهيدستارت، إستخدم في الدراسة بطاقة ملاحظة لقياس سلوك الأطفال أثناء حلهم لمشكلاتهم ومقياس (ICPS) لقياس قدرة الطفل على التفريق بين المشكلات المتشابهة في الحل، أظهرت النتائج مهارة الأطفال العالية في حل المشكلات الشخصية، كما حققت نوعية إستجابة الأطفال نتائج عالية في المهارات الإجتماعية المرتبطة بتقييم وملاحظات الفاحصين وتقييم المعلمين للمشكلات السلوكية، كما ظهر أن قدرة الأطفال على حل المشكلات لا ترتبط إلى حد ما مع سلوكياتهم الداخلية أو الخارجية أو مدى إستيعابهم أو إهتماماتهم الإجتماعية.

كما أشارت دراسة (Chwee Lee, & Choon Quek: 2012) إلى فحص أداء التدريب لأطفال ما قبل المدرسة لإكتساب مهارة حل المشكلات الشخصية والتي

هدفت إلى فحص فاعلية تدريب الأطفال على حل المشكلات على مهاراتهم في حل مشكلاتهم الشخصية بإستخدام برنامج سكامبر. وتكونت عينة الدراسة من ٧٤ طفل وطفلة؛ مقسمة إلى ٣٤ طفلة و ٤٠ طفل في عمر الخمس سنوات من رياض الأطفال الحكومية في مدينة أنقرة بتركيا. وقد طبق الباحث إختبار مهارة حل المشكلات ثم طبق البرنامج بعد ٦ أشهر، وهو يتمثل في تدريب الأطفال على مهارة حل المشكلات لمدة ١٤ أسبوعاً بإستخدام برنامج سكامبر لحل المشكلات الشخصية. وقد تم تطبيق إختبار قدرة الأطفال المعرفية لحل المشكلات الشخصية على المجموعة التجريبية؛ بعد ذلك ترك الأطفال بدون تدريب لمدة سنة، وأعيد تطبيق الإختبار مرة أخرى على المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في إكساب الأطفال مهارة حل المشكلات.

كما هدفت دراسة (Charles R.&Susan k.: 2014) إلى التعرف على فعالية برنامج سكامبر القائم على استخدام اللعب لتدريب أطفال الروضة على مهارات حل المشكلات، وتكونت العينة من ٦٠ طفلاً من أطفال تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار حل المشكلات بتقديم عشرة مشكلات للطفل عن طريق الألعاب المختلفة من المئات وألعاب التطابق والتصنيف وبرنامج سكامبر لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب حيث قدم في البرنامج مجموعة من الألعاب المختلفة التي تنمي الانتباه والتركيب والتركيز عن الطفل، توصلت الدراسة إلى أن برنامج سكامبر باستخدام أنشطة اللعب أسهم في تدريب وتعزيز نمو مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

كما أشارت دراسة (Kamuran,Tarim: 2014) إلى استخدام برنامج سكامبر لتنمية مهارة حل المشكلات؛ باستخدام الألعاب التخيلية عند أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت العينة من ٥٠ طفلاً، تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار حل المشكلات وبرنامج سكامبر لتنمية مهارة حل المشكلات، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج سكامبر في تنمية مهارة حل المشكلات لأطفال ما قبل المدرسة، كما توصلت إلى أن تدريب الأطفال على حل المشكلات يساعدهم على اكتساب مهارة حل المشكلات بطريقة فعالة.

ثانياً: استراتيجية طرح الأسئلة:

طرح الأسئلة من المكونات المهمة والرئيسية لأي عملية تعليمية ناجحة، وذلك لكونها فعالة للحفاظ على الإثارة الفكرية في غرفة النشاط فضلاً عن جعل البيئة التعليمية الخاصة بطفل الروضة بيئة نشطة تعج بالتفاعل بين المعلمة والأطفال، وبين الأطفال وبعضهم البعض، وتستخدم الأسئلة في المراحل المختلفة للنشاط الذي يقوم به الطفل، في تستخدم في التهيئة والإثارة، كما تستخدم في تنفيذ إجراءات تحقيق أهداف النشاط المطلوب، وتستخدم أيضاً في عملية التقويم، فالسؤال هو المتحدي الدائم لفكر الطفل داخل غرفة النشاط أو خارجها. (بركات: ٢٠١٢: ٤١)

وتعد مهارة طرح الأسئلة من الوسائل (الإدراكية المعرفية) التي تعمل على تفعيل المعلومات والمعارف في ذهن الطفل واسترجاعها، والإفادة منها بطريقة فعالة، وتعرف الوسائل الإدراكية المعرفية، بأنها تلك المعينات العقلية التي تعتمد على الرمز، اللغة، الأشكال، والصور، في تسهيلها لعملية التعلم، كالقصص التشويقية، والمقارنات التشبيهية، والملاحظات داخل حجرة النشاط، والصور، بالإضافة إلى الأسئلة التعليمية. (بركات وصباح، ٢٠١١: ١٣٦)

ويعرف (دروزه، ٢٠١٥: ٤٨) مهارة طرح الأسئلة بأنها مثير يستدعي رد فعل، أو استجابة، ويتطلب من الطفل قدراً من التفكير، واسترجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح.

كما عرفها (طعيمة، ٢٠١٣: ١٦٧) هي مجموعة من الأسئلة التي يحتويها أي نشاط تعليمي، والتي تتضمن خطوات إجرائية، ونتيح للأطفال خبرات واقعية، ويعرفها (عبد الرزاق، ٢٠١٣: ٨٠) مجموعة من الكلمات التي تكون جمل لفظية تبدأ بإحدى أدوات الاستفهام، أو بفعل أمر، وتستثير التفكير لوجود هدف ونوع من التحدي، واستدعاء ما في الذاكرة من أجل الإجابة بطريقة صحيحة.

وتعرف الباحثة مهارة طرح الأسئلة إجرائياً: "قدرة طفل الروضة الموهوب على استثارة التفكير واستدعاء ما في المعلومات المخزونة في الذاكرة والقاء الاستفسارات والأسئلة المناسبة والمتعلقة بموضوع النشاط التعليمي المقدم"

- أهداف مهارة طرح الأسئلة لدى طفل الروضة الموهوب:

- اختبار معلومات الأطفال السابقة، والوقوف عليها، وبالتالي معرفة الحقائق التي يعرفها الأطفال.
- تنظيم المعلومات التعليمية، وتفسيرها لكي لا تكون جامدة منفصلة.
- توجيه انتباه الأطفال إلى العناصر المهمة والنقاط الأساسية في النشاط التعليمي ليهتم بها الطفل.
- تنشيط عقول الأطفال وجذب انتباههم.
- الوقوف على مدى تتبع الأطفال للنشاط التعليمي. (عدس، ٢٠١٢: ١٠٩)
- إثارة التفكير لدى الأطفال لأن كل سؤال يحمل مشكلة تثير عملية التفكير لديهم.
- تشجيع الأطفال على التقويم الذاتي وتحفيزهم على التعلم وإثارة الاهتمام لديهم.
- تنمية الإدراك لدى الأطفال وتوضيح العلاقات مثل السبب والنتيجة.
- المساعدة على تذكر معلومات معينة وتشجيع عملية التقويم.
- مراجعة محتوى التعلم السابق وتعزيز التفكير وفهم الأفكار.
- تدفع الأطفال إلى توظيف استراتيجيات إدراكية وعقلية لزيادة الفهم والاستيعاب. (المفتي، ٢٠١٠: ٨٣)

هذا ما أشارت إليه دراسة (Dileklli, 2017) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين نمو مهارات حل المشكلات واستخدام أساليب التعلم المبنية على استراتيجية طرح الأسئلة للأطفال الصغار الموهوبين في سن الروضة، وشارك في الدراسة عينة ضمت (٢٢٥) طفل وطفلة (٨٣ من الذكور و٩٦ إناث) من فئة الموهوبين من المشاركين ضمن برنامج لرعاية أطفال الروضة الموهوبين في تركيا. كان متوسط عمر الأطفال بالعينة ما بين ٤ - ٦ سنوات، وتم تطويعهم للمشاركة بعد الحصول على موافقة أولياء الأمور. تم التدريس للأطفال أفراد العينة باستخدام أسلوب تشجيع الاستفسار وطرح الأسئلة على مدى ٤ شهور مع تطبيق الأدوات قليلاً وبعدياً. واستخدم الباحث مقياس كولب لأساليب التعلم القائمة على طرح الأسئلة - الإصدار الثالث، ومقياس التفكير الناقد، وأشارت النتائج إلى ظهور علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أساليب التعلم القائمة على طرح الأسئلة ومكونات مهارات حل

المشكلات للأطفال فيما عدا بُعد التحليل حيث لم تصل العلاقة إلى مستوى الدلالة. تحديداً، كان الأطفال الأعلى درجة على مقياس حل المشكلات الأكثر استخداماً لمهارة طرح الأسئلة أثناء التعلم. وأظهرت التحليلات عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير النوع بين الذكور والإناث في استخدام أسلوب طرح الأسئلة، في حين ظهرت الفروق لصالح الإناث فيما يتعلق بمهارة حل المشكلات للأطفال الموهوبين.

كما هدفت دراسة (Gollan- Wills,., 2016) إلى التعرف على فاعلية برنامج إثرائي قائم على تعزيز طرح الأسئلة في نمو مهارات حل المشكلات للأطفال الصغار الموهوبين في سن الروضة، وشارك في الدراسة عينة ضمن (١٢) طفل وطفلة من فئة الموهوبين في المستوى الثاني للروضة يمثلون أحد فصول تعليم الموهوبين غرب أونتاريو. أيضاً، شارك في الدراسة (٤) معلمات لهؤلاء الأطفال تم تدريبهم على تطبيق البرنامج مع الأطفال. شارك الأطفال في البرنامج الإثرائي على مدى ٣ شهور القائم على طرح الأسئلة مع تطبيق الأدوات قليلاً وبعدياً للتعرف على دلالة الفروق. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: البرنامج الإثرائي القائم على طرح الأسئلة، نسخة معدلة من المقياس الفرعي لمهارة حل المشكلات ضمن بطارية مقياس التفكير (Durian, 2002)، استمارة الملاحظة المباشرة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس الفرعي لمهارة حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي، مما يعكس كفاءة البرنامج القائم على طرح الأسئلة في تحسين حل المشكلات للأطفال. استمر التحسن في مهارات حل المشكلات خلال قياسات المتابعة بعد مرور ٦ شهور. وأظهرت الملاحظات المباشرة فاعلية البرنامج في تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة والاستفسار البناء والتنظيم الذاتي. كما أوصت الدراسة بتكرار البرنامج وغيره من البرامج المشابهة مع عينات أكبر من الأطفال الموهوبين للتحقق من مدى فاعليته وإمكانية الاستفادة منه.

كما أشارت دراسة (Dreeszen 2016) والتي هدفت إلى توثيق تأثير طرح الأسئلة على مهارات حل المشكلات للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، أيضاً، هدفت الدراسة إلى التعرف على مفاهيم ووجهات نظر المعلمات حول كفاءة

اسلوب طرح الأسئلة بالفصول. وشارك في الدراسة الحالية عينة ضمت (٢١) طفل وطفلة (١٢ ذكور و ٩ إناث) متوسط العمر ٤ - ٥ سنوات بأحد فصول رعاية الأطفال الموهوبين بأحد المدارس الحكومية في الغرب الأوسط الأمريكي. أيضاً، شارك في الدراسة (٦) معلمات لهؤلاء الأطفال تم استطلاع رأيهن حول فاعلية تعميم طرح الأسئلة النشطة بالفصول. قامت المعلمات بتشجيع الأطفال على طرح الأسئلة خلال الأنشطة اليومية المختلفة بالفصول. واستخدم الباحث مقياس حل المشكلات لأطفال ما قبل المدرسة (Cook, 2000). واستبانة استطلاع الرأي للمعلمات، وأشارت نتائج الدراسة إلى ظهور علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اعتماد الأطفال على طرح الأسئلة أثناء التعلم بالفصول ونمو مهارة حل المشكلات على المستوى المتقدم الذي يتكون من قدرات الاستنتاج والتقييم. كما أظهرت التحليلات ميول ومفاهيم إيجابية من جانب المعلمات نحو استخدام طرح الأسئلة بالفصول تمثلت في زيادة دافعية الأطفال والمشاركة النشطة وزيادة التوقعات الإيجابية والاستعداد لحل المشكلات.

– أهمية مهارة طرح الأسئلة لدى طفل الروضة الموهوب:

تمثل مهارة طرح الأسئلة إحدى أدوات الاتصال، وتوصيل وتثبيت المعلومات في أذهان الأطفال، فهي تساعد إلى حد كبير في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المتعددة، كما أنها إحدى أهم الوسائل التعليمية الفعالة لما لها من أثر في زيادة الفهم، وتنمية القدرات، وفيما يلي أهم النقاط التي تدل على أهمية مهارة طرح الأسئلة لدى طفل الروضة:

- إثارة اهتمام الأطفال وجذبهم نحو موضوع النشاط التعليمي.
- تطوير نوعي في مهارات التفكير لدى الأطفال كم تزود المعلمة، والطفل بتغذية راجعة بناءة.
- تحسين سلوك الأطفال داخل غرفة النشاط؛ لأن مهارة طرح الأسئلة تهيئ مناخاً للتفاعل داخل غرفة النشاط. (جاسم، ٢٠١٥: ١٦١)
- إتاحة الفرصة المناسبة للتواصل والاندماج مع الموقف التعليمي التعليمي.
- تضيي جواً حماسياً وحيوياً وفعالاً على سير النشاط.

- تساعد على الارتقاء بالمستوى التعليمي وبالتالي بناء شخصية الطفل.
 - تشجيع الأطفال على المنافسة من خلال الإجابة عن الأنشطة التعليمية.
 - تفيد في تقليل تكرارات الفشل في استجابات الأطفال، وبالتالي تزيد من تحصيلهم التعليمي.
 - إعطاء توضيح، وتفسير لمشكلة معينة. (الناشف والنل، ٢٠١٤: ٧٩)
- وترى الباحثة في ضوء ما سبق أن مهارة طرح الأسئلة لها أهمية واضحة، لما لها من أثر حقيقي في ترسيخ ذهن الطفل بالمعلومات والمعارف، فينبغي الاهتمام بمهارة طرح الأسئلة بسبب الدور البارز الذي تقوم به.
- وهذا ما أشارت إليه دراسة (Shendag, S., & Odabasi, H. F. 2015)) إلى الاهتمام بمهارة طرح الأسئلة لما لها من تأثير واضح في تنمية مهارات التفكير، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير تضمين تقنيات طرح الأسئلة في الفصول على قدرة الأطفال في سن ما قبل المدرسة على اكتساب معرفة المحتوى وتحسن مهاراتهم في التفكير الناقد. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفل وطفلة من فئة الموهوبين (متوسط العمر ما بين ٤-٥ سنوات، بنسبة ٥٠% ذكور و ٥٠% إناث) بأحد مواقع تعليم أطفال ما قبل المدرسة بمدينة الأناضول. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية (تكونت من ٢٠ طفل وطفلة تم تعليمهم على مدى فصل دراسي كامل بتقنية طرح الأسئلة) وأخرى ضابطة (تكونت من ٢٠ طفل تم تعليمهم بالطرق التقليدية). واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس للاختيار من متعدد حول اكتساب محتوى المنهج، اختبار واطسون- جلاسر لمهارات التفكير الناقد. وتوصلت نتائج الدراسة عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الموهوبين في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار اكتساب محتوى المنهج خلال التطبيق البعدي. وظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة خلال التطبيق البعدي لاختبار واطسون- جلاسر لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما يعكس استفادة الأطفال الموهوبين من تقنية طرح الأسئلة في تنمية مهارة التفكير الناقد.

ثالثاً: الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

Gifted Children with Learning Disabilities (GCLD)

يُعد تعريف الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين مشكلة محيرة إلى حد بعيد، لم يكن هناك احتمال قبول فكرة وجود أطفال موهوبين وفي نفس الوقت يعانون من صعوبة في التعلم، حتى انعقاد المؤتمر العلمي في عام ١٩٨١ بجامعة جونز هوبكنز Johns Hopkins University بالولايات المتحدة الأمريكية، وفيه ظهرت لأول مرة قضية الأطفال الموهوبين ولديهم مشكلات تعليمية أو صعوبات تحصيلية حقيقية مما حير التربويين في تصنيفهم أو إدراجهم إلى فئة محددة. هل يقعون تحت مظلة ذوي صعوبات التعلم ولكن دون الأخذ بالاعتبار بجوانب مواهبهم وتفوقهم؟ أم يقعون تحت مظلة الموهوبين مع أنهم يعانون من قصور أو صعوبات في مجال التعلم؟ ومن هنا أصبح لهذه القضية قبول ودعم متناول لمفهوم الثنائية غير العادية Dual Exceptionality والذي يمثل وجهين لعملة واحدة، احدهما الموهبة والآخر صعوبات التعلم (الزيات، ٢٠١٢: ١٨٦) و (Dabaneh & Oliemat, 2014: 211).

وفي الأعوام الأخيرة وجدنا أن مفهوم الموهبة وصعوبات التعلم والذين يحدثان لنفس الطفل قد أصبح مقبولاً على نطاق واسع، إلا أن هناك تجاهلاً وإهمالاً لهذه الفئات لعدة أسباب أهمها:

- سيادة بعض الأفكار السلبية المسبقة عن هذه الفئة، كالقصور والعجز؛ مما يحول دون الالتفاف إلى ما قد يتمتعون به من استعدادات عالية غير عادية.
- وجود بعض الصعوبات التشخيصية الناجمة عن التناقض بين ما قد يمتلكه الطفل من استعدادات عقلية عالية من ناحية ومستوى أدائه التحصيلي المنخفض من ناحية أخرى؛ مما يثير الغموض وعدم التأكد اثناء عمليات التعرف عليهم والتقييم.
- التداخل بين السمات والخصائص المشتركة التي تجمع بين الموهبة وفئة ذوي صعوبات التعلم.
- استخدام أدوات غير مناسبة في التشخيص والاكتفاء ببعض الملاحظات العابرة وغير الدقيقة في الحكم، وعدم استخدام المدخل متعدد المحركات في التشخيص،

وتواضع مستوى مهارات المعلمات والآباء في التعرف على الموهوبين (القرطي، ٢٠٠٩: ٢٠٢).

مفهوم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

وعلى الرغم من صعوبة وضع تعريف خاص بهذه الفئة، فقد أمكن للعلماء وضع تعريف محدد لهذه الفئة كما يتضح بما يلي:

لقد اتفق كلٌّ من مككوتش والآخرين (Mc Coach et al,2006: 404) أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً بين هذه القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين، ولا يرجع هذا التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين.

ويعرف (Brody& Mills,2007: 210) الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم فئة من الأطفال لديهم قدر مرتفع من الذكاء ويملكون مهارات حياتية ابتكارية جيدة، ولكنهم من جهة أخرى لا يملكون مهارات تحصيلية دقيقة في الحساب والقراءة أو الهجاء، ولهؤلاء الأطفال سمات تجعلهم يحتاجون إلى بيئة تعليمية مناسبة قادرة على تنمية مهاراتهم الابتكارية.

كما اتفق (شقيب، ٢٠٠٧: ٥٢) و(عثمان، ٢٠٠٧: ١٨٥) أولئك الأطفال الذين يتمتعون بإمكانيات وقدرات عقلية عالية جداً، ولا يستطيعون الأداء الأفضل، أي أن لديهم أيضاً صعوبات تعلم، تجعل من بعض مظاهر التحصيل الأكاديمي صعباً لهم، أو هم الذين يظهرون عدم توازن أو تناقض بين القدرة وبين الأداء.

واتفق كلٌّ من (Baum& Owen, 2012: 91) و(الطنطاوي، ٢٠٠٩: ٤٦) و(العصيمي، ٢٠٠٩: ٢١) بأن هؤلاء الأطفال لديهم قدرات ومواهب إبداعية متعددة تمثلت في الرسم والموسيقى والرياضة والرقص والمهارات والقدرات الحركية مع وجود صعوبة في إحدى المجالات الأكاديمية.

وتُعرفها (الحشاش، ٢٠١٣: ٥٧) بأنه الطفل الموهوب الذي لديه صعوبة في التعلم، ولديه القدرة على الموهبة في مجال معين، ولكنه يعاني في نفس الوقت من عجز، أو اختلال في إحدى القدرات العقلية.

النظريات المفسرة للموهبة:

وهناك العديد من وجهات النظر والنماذج المفسرة للموهبة هي:

وجهة النظر السيكلوجية:

أشار جالتون (Galton) إلى أن الموهبة هي (ظاهرة نفسية) كما أن عامل الوراثة من أهم أسباب ظهور هذه الظاهرة، ولم تأخذ وجهة النظر السلوكية بعين الاعتبار العوامل البيئية أو تاريخ الطفولة.

وقد كان لتيرمان (Terman) الأثر الواضح في دراسة الموهبة في مرحلة الطفولة، وقد أرجع فيه موهبة وتطور الإنسان إلى الاستعداد في مرحلة الطفولة ودرجة الذكاء.

وتعتمد النظريات النفسية على سمات عقلية كالذكاء، وسمات غير عقلية كالرغبة والدافعية كمفهوم رينزولي Renzulli وهورارد جاردينر Gardner (وهبه، ٢٠٠٩: ٤٠).

- نموذج رينزولي Renzulli نموذج الموهبة الثلاثي الحلقات:

يرى رينزولي Renzulli أن الموهبة هي محصلة تفاعل ثلاثة حلقات متداخلة مع بعضها البعض، هي القدرة الإبداعية أو الابتكارية، والقدرة العقلية فوق المتوسط، الالتزام بالمهام، وقد أوضحها رينزولي في شكل نموذج ثلاثي الحلقات يتكون من ثلاثة دوائر متشابكة، وأشار أيضاً إلى أن الموهبة تظهر في سلوكيات الفرد.

- نموذج هورارد جاردينر Howard Gardner:

قدم جاردينر ومن خلال إطار نظريته عن الذكاءات المتعددة قائمة بسبع مقدرات أو مواهب يرتبط كل منها بنمط معين من الموهبة (الذكاء البصري المكاني، الذكاء الموسيقي، الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الذاتي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الحركي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الوجودي، والذكاء الأخلاقي)، ويرى جاردينر أن كل فرد يولد مزوداً بهذه الذكاءات، ولكن بدرجات متفاوتة في كل منها، وأن كل ذكاء منها ينمو داخل كل منا بمعدل مختلف، وهذه الذكاءات مستقلة

نسيباً عن بعضها البعض، ولكل منها أساس بيولوجي داخل المخ إلا أنها تتفاعل فيما بينها كلما دعت الحاجة إلى ذلك ولا يمكن الفصل بينها عند حل مشكلة ما أو القيام بعمل معين (عبد السلام، ٢٠١٣: ٨٩).

وقد أكد جارنر على أن تلك الذكاءات ما هي إلا مجموعة من المواهب في مجالات متعددة، وأوضح أنه قد يلاحظ أن مقدرة بعض الأطفال في أحد مجالات الذكاء تنمو بسرعة أكبر أو أقل من السرعة التي تنمو بها مقدرته في المجالات الأخرى، ربما لكونهم ولدوا مزودين بهذه المقدرة في هذا المجال، وربما لأن بيئاتهم الثقافية والاجتماعية قد وفرت لهم فرصاً تعليمية وتدريبية أفضل أو أدنى لهذا النوع من الذكاء؛ لذا فإن المسؤولية كبيرة على الوالدين والمعلمين لكي تتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف فيما يمتلكونه من ذكاءات (القريطي، ٢٠٠٩: ١٢٦).

وجهة النظر النفس اجتماعية:

- نموذج جانيه Gagne:

يشير جانيه إلى أن الموهبة ما هي إلا امتلاك قدرات طبيعية أو فطرية للفرد، والموهبة العامة هي الاستعداد للأداء المتميز، وربط جانيه بين الموهبة والاستعداد الطبيعي الفطري أو الطاقة الكامنة ذات الأساس الجيني. (Wexler,2009: 124).
كما أشار جانيه أيضاً إلى أن تحول تلك القدرات الفطرية (الاستعدادات أو المواهب) إلى مهارات تظهر بعد ذلك من خلال عملية التعلم والممارسة في إطار بعض العوامل الوسيطة أو المحفزات التي تعمل بمثابة إما محفزات إيجابية لنمو الاستعدادات أو مثبتات معرقله لها، وتتمثل هذه العوامل في ثلاث مجموعات هي:

- **المحفزات الشخصية:** وتشمل فئتين هما العوامل الجسمية والعوامل النفسية، وتقع جميعها تحت الأثر الجزئي للموهبة الجينية، وتضم العوامل الجسمية خصائص، الجسم والطول واللياقة والقوة والاتزان والمهارة والحالة الصحية العامة، والعوامل النفسية كالداغية والإرادة والشخصية، كالمزاج والسماط، والوعي بالذات (الروسن، ٢٠١٠: ٢٧).

- **المحفزات البيئية:** وتشمل الظروف المحيطة كالعوامل المادية والجغرافية والعوامل الأسرية، والاشخاص المؤثرين في بيئة الطفل كالأباء والمعلمين والإخوة والأقران والأحداث والوقائع المهمة في حياة الطفل (Rogers, 2010: 79).
- **عوامل الصدفة:** يؤكد جانيه أن عوامل الصدفة والحظ في الكشف عن الموهبة تلعب دوراً في جميع المكونات السببية للنموذج، وأيضاً العوامل البيئية المحيطة بالطفل، بالإضافة إلى بعض الخصائص النفسية والشخصية الدالة على وجود الموهبة. (يوسف، ٢٠١٦: ٢٣٧)
- **نموذج برينكس Perkins:** يرى هذا النموذج أن الأطفال الموهوبين محبوبون للجمال، ويعتبرونه قيمة عملية وضرورية لهم، ولديهم براعة فائقة في اكتشاف المشكلات والمهارة في التعامل معها بمرونة، والرغبة في ممارسة أنشطة مفتوحة، بالإضافة إلى أنهم يميلون إلى الموضعية دائماً، ولديهم رغبة عارمة في المخاطرة للتعرف على المجهول، وأيضاً لديهم حافز داخلي لتبرير حاجتهم الشخصية، وكل ذلك في مرونة عقلية عالية، واقترح برينكس ستة عوامل رئيسية لتفسير الموهبة هي: البراعة في اكتشاف المشكلات، المرونة العقلية، حب الجمال، الموضعية، الرغبة في المخاطرة، الحافز الداخلي (Riegler, 2012: 53).

النموذج الثلاثي روبرت ستيرنبرج Robert Sternberg:

الذي يرى أن الموهبة تضم ثلاث عناصر أو أنماط يُعرف بالنموذج الثلاثي

وهي:

المهارات التحليلية Analytic skills:

وهي تلك المهارات التي يُصبح الفرد من خلالها مفكراً بارعاً حيث يستطيع عند تناول أي موضوع يهتم بالتقييم من كل الجوانب، ويكون لديه نظرة شمولية تساعده في عملية تحليل وتقسيم العناصر.

ب- المهارات الابتكارية Creative Skills:

تلك المهارات التي يتمكن الفرد من خلالها أن يصبح مستقلاً في تفكيره ومنتجاً، ويمكنه أن يجد الكثير من الحلول للمشكلة الواحدة في ذات الوقت وذلك من

خلال عملية توليد الأفكار الأصلية التي تحتوي على كل من الطلاقة والمرونة في الفكر والتفكير والأفكار. (Hanz, 2011: 68) و AL- Braizat, A.,: 2014: (287).

ج- المهارات العملية: Practical Skills

وهي قدرة الفرد على القيام بتطبيق تلك المهارات على أنماط التفكير في المشكلات العملية المتباينة، ويرى شتيرنبرج أن هناك بعض العوامل ذات الأهمية في سبيل الابتكارية وهي تلك العوامل التي يجب أن نوليها اهتمامنا عند التفكير في الموهبة مثل: الذكاء، البيئة، الشخصية، الأسلوب العقلي، المعرفة. وتتكون نظرية (شتيرنبرج) من ثلاث نظريات فرعية هي: النظرية المركبة (ذكاء داخلي)، النظرية التجريبية (ذكاء الخبرة)، النظرية القرينية (الذكاء الخارجي)، (منصور، ٢٠١٢: ١٧٤).

تصنيف الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

اتفق العديد من التربويين وعلماء النفس والباحثين وعلماء التربية الخاصة إلى تصنيف الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين إلى ثلاث فئات وهي:

- **الفئة الأولى:** أطفال موهوبون مكتشفون أي مثبت أنهم موهوبون لكنهم يعانون من صعوبات تعلم (الخفية) غير ظاهرة أو غير مشخصة أو مكتشفة.

Identified Gifted Children who have subtle Learning Disabilities:

وهم الأطفال الذين يسهل وصفهم تحت فئة الموهوبين بسبب ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، وارتفاع معاملات ذكاؤهم على اختبارات الذكاء المقننة، إلا أنه يحدث تباعد ملحوظ بين الأداء الدراسي المتوقع منهم، والأداء الفعلي لهم كلما تقدم بهم العمر، وربما يؤثر هؤلاء الأطفال كثيراً في المعلمين بسبب قدراتهم اللغوية الفائقة المتميزة، بينما قد نجد لديهم قصوراً دالاً في مهارات الكتابة أو الإملاء، أكثر من ذلك قد يوصف هؤلاء الأطفال من قبل معلمهم بأنهم مهملين، ودائمي النسيان وغير منظمين، ومع تعقد مهام الدراسة في المراحل المتقدمة من التعليم ربما يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبات عديدة في التحصيل الدراسي عادة، وفي مجالات دراسية

محددة، كالقراءة والكتابة لأن معظم مهام الدراسة في هذه المرحلة تتطلب التمكن من مهارات القراءة والكتابة (جلجل، ٢٠٠٦: ١٤٣).

وعلى الرغم من مثل هذه الصعوبات يعتقد الآباء والمعلمون أن ما ينقص هؤلاء الأطفال هو بذل المزيد من الجهد في العملية الدراسية لتحقيق النجاح في الحياة المدرسية، ويتعين في سبيل ذلك إرشادهم فقط إلكيفية تنظيم مجهوداتهم وإثارة دافعية التعلم لديهم، وبسبب تحقيق هؤلاء الأطفال لتحصيل دراسي يتناسب مع عمرهم الزمني ومستوى الصف الدراسي لأقرانهم بنفس المرحلة، يتعذر في الكثير من الحالات اكتشاف صعوبات التعلم التي يعانون منها، وتجدر الإشارة إلى أن اكتشاف وتحديد صعوبة التعلم التي يعاني منها هؤلاء الأطفال تساعد كثيراً في تفهم لماذا يواجهون صعوبات أكاديمية في مجالات دراسية معينة ويمكن في ضوء ذلك أن يقدم الخبراء لهم استراتيجيات تعليمية لديهم، ويقصد بالازدواجية في سلوكيات إحراز إنجاز دراسي متميز في بعض مجالات التعلم، وإنجاز دراسي منخفض بصورة دالة في مجالات أخرى (Renzulli, 2008: 51).

● **الفئة الثانية:** الأطفال المشخصة أو المكتشف أنهم موهوبون، ولديهم صعوبات تعلم ظاهرة في نفس الوقت. Identified Learning Disabilities Children who are also gifted.

فهؤلاء الأطفال يتم التعرف عليهم واكتشافهم وتشخص حالتهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم على الرغم من كونهم موهوبون، وعادة يكون تحصيلهم الدراسي منخفضاً بصورة دالة على عن تحصيل أقرانهم العاديين، ولا يتسق بالضرورة مع قدراتهم وامكاناتهم العقلية، وعادة ما يتم ملاحظة هؤلاء الأطفال في البداية بسبب الأشياء التي لا يستطيعون فعلها، وليس بسبب التميز والموهبة التي يظهرونها في مجال معين، وهم معرضون بطبيعة الحال للمعاناة من مخاطر الاضطرابات النفسية والسلوكية وبسبب الرسالة السلبية الضمنية التي يتلقونها من المحيطين بهم والتي مفادها أن شيئاً ما خطأ يكمن داخلهم يعين أولاً إصلاحه قبل أي شيء آخر، وبسبب تركيز الآباء والمعلمون بصورة مبالغ فيها على المشكلة والمتمثلة في جوانب الضعف والقصور المفترضة في الطفل، دون الاهتمام بجوانب القوة والتميز التي لديهم (Ellston, 2011: 158).

وعلى الرغم مما هو متفق عليه بين أهل الاختصاص من أن تنمية جوانب القوة والتميز لدى الموهوبين المدخل الطبيعي الأكثر فعالية في علاج جوانب الضعف والقصور لديهم، مما قد يفضي إلى كبت وإخماد جذوة الموهبة والتميز في ظل اكتساب ما يصطلح على تسميته بين أهل الاختصاص باليأس أو العجز المتعلم، Learned helplessness ويلاحظ أن لدى هؤلاء الأطفال اهتمامات شديدة التنوع خاصة خارج إطار المدرسة، فقد نجدهم يبدعون في العديد من المجالات الفنية والتشكيلية والموسيقية والرياضية، أو تجدهم يشاركون طواعية في العديد من الأعمال التطوعية ولا شك أن قدراتهم الابتكارية، واهتماماتهم المتنوعة، فهي مؤشرات دالة على الموهبة والتميز، وبسبب كون هؤلاء الأطفال لامعين وأذكياء وشديدي الحساسية تجدهم أكثر وعياً وإدراكاً بمشكلة صعوبات التعلم التي يعانون منها (Lerner & Kline, 2012: 106).

كما يوجد لدى هؤلاء الأطفال ميل إلى تعميم احساسهم بالفشل الدراسي الذي قد يواجهونه في المجال الذي يعانون فيه من صعوبات تعلم على معظم ألوان السلوك والأنشطة مما قد يطور لديهم شعوراً بعدم الجدارة والأهلية مما يدعم اكتسابهم للعجز المتعلم الذي أشير إليه، ومع مرور الزمن تحجب المشاعر المتشائمة المرتبطة بالإحساس بعدم الجدارة أو عدم الأهلية أي مشاعر إيجابية متعلقة بأي أفعال أو منجزات يفعلونها مهما كانت درجة جودتها، وغالباً ما ينظر إلى هؤلاء الأطفال من قبل الآباء والمعلمون على أساس كونهم مثيرون للفوضى والارتباك والإخلال بنظام التفاعل داخل الفصل، وكونهم مخربون، عدوانيون، غير منتبهون للمهام والواجبات المدرسية (Lafrance, 2013: 140).

ونجد أن معظم هؤلاء الأطفال يوظفون قدراتهم الابتكارية في تجنب المهام المدرسية، ولما كانت المدرسة لا توفر لهؤلاء الأطفال فرصاً تعليمية أو خبرات تعلم، يبرز تميزهم فيها وتجعلهم يستخدمون ويقفون المواهب التي لديهم، من غير المستغرب بطبيعة الحال أن نجد لدى هؤلاء الأطفال مثل هذه السلوكيات، بمعنى أن البيئة المدرسية وخبرات وأنشطة التعلم، ونوعية وطبيعة التفاعل الصفي أسباباً محتملة للصورة السلبية التي يرسمها المعلمون لهؤلاء الأطفال (Lynch, 2014: 287).

• **الفئة الثالثة:** الأطفال ذوي صعوبات التعلم الظاهرة والمواهب الخفية.

تضم الأطفال الذين تزيد عندهم حدة صعوبات التعلم، ولكن لم يسبق أبداً التعرف على قدراتهم الاستثنائية، ونادراً ما يشار إليهم كموهوبين وتقدم لهم الخدمات على هذا الأساس، فقد أظهرت نتائج دراسة (Baum & Owen, 2012) بأن ٣٣% من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يملكون قدرات عقلية عالية، وتلعب عوامل منها ضعف التقويم التربوي، وانخفاض درجات الذكاء بسبب صعوبات التعلم في التقليل من القدرات العقلية لهؤلاء الأطفال. (Ellston, 2011: 161)

ونجد أن المعلمين يقيمون هذه المجموعة من الأطفال بانخفاض الانضباط في المدرسة وعدم تأدية واجباتهم المدرسية، ومحاولة هؤلاء الأطفال بطرق مبتكرة لتجنب واجباتهم الصفية، إضافة إلى سهولة شعورهم بالإحباط دائماً Lerner & (Kline, 2012: 107).

• **الفئة الرابعة:** مجموعة الأطفال غير المكتشفين من حيث الموهبة ومن حيث صعوبات التعلم:

Unidentified Children whose Gifted and Disabilities may be masked by average achievement.

أولئك الأطفال الذين لا يتم التعرف عليهم أو اكتشاف السلوكيات الدالة على الموهبة، وتلك السلوكيات أو المؤشرات الدالة على وجود صعوبات تعلم لديهم، حيث يصارع هؤلاء الأطفال للبقاء طوال الوقت لتعويض ضعفهم في المجال الدراسي الذي يعانون من صعوبة تعلم غير مشخصة أو غير مكتشفة فيه، بمعنى أن موهبتهم غير المكتشفة تخفي صعوبة التعلم، وصعوبة التعلم تخفي موهبتهم. (الحاج، ٢٠٠٧:

(١٣٩)

وترجع صعوبة اكتشاف هؤلاء الأطفال إلى أنه لا يصدر عنهم سلوكيات غير عادية، كما أنهم يحققون تحصيلاً دراسياً متوسطاً، وبالتالي لا يجذبون انتباه الآباء والمعلمين لديهم، وربما تظهر المواهب والقدرات الكامنة لدى هؤلاء الأطفال في مجالات دراسية محددة أو موضوعات محددة من هذه المجالات، أو قد يثير هذه القدرات معلم الفصل الذي يستخدم مدخلاً ابتكارياً في التعلم، أما صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال غالباً لا يتم اكتشافها إلا مع وصول هؤلاء الأطفال إلى التعليم

الجامعي أو خلال سنوات الرشد أو عندما يسمعون عنها من أقرانهم الذين يعانون من صعوبات تعلم مشخصة (Baum& Owen, 2012: 347).

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

يصعب وصف أو وضع قائمة بخصائص نموذجية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأن ثمة الكثير من أنواع الموهبة والكثير من أشكال صعوبات التعلم المحتملة، مما يجعل من تشخيص هذه الفئة مسألة معقدة، فغالباً ما تخفي صعوبات التعلم الموهبة أو تحول دون التعبير عنها، ويمكن بالمقابل القول أن الموهبة يمكن في أغلب الأحيان أن تخفي صعوبات التعلم لأن قدرات الشخص العقلية القوية يمكن أن تساعده في تجاوزها أو التغلب عليها أو التعويض عنها. كما هدفت دراسة (جاكلين، ٢٠٠٩) إلى التعرف على سمات السمات الشخصية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، في ضوء بعض سماتهم الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفل من أطفال مرحلة الرياض وتراوحت أعمارهم ما بين (٤ - ٦) سنوات، وقسمت عينة الدراسة إلى (٢٠) طفلاً من الأطفال العاديين و(٢٠) طفلاً من الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الموهوبين) واشتملت أدوات الدراسة على اختبار رسم الرجل (جودانف هاريس)، وقائمة صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة، وبطارية تقدير الخصائص النمائية لطفل الروضة، وأسفرت نتائج الدراسة على، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال العاديين، وذوي صعوبات التعلم، والأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، في أبعاد النمو

الجسمي الحركي، والنمو الحسي، والنمو الانفعالي، لصالح الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. كما أشارت دراسة (Whitehead& Suzan, 2009) التي هدفت إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً في المرحلة العمرية من (٤ - ٦) سنوات، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس السمات الشخصية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وأسفرت النتائج على أن هؤلاء الأطفال لديهم مجموعة من الخصائص المميزة ومنها، ضعف في الذاكرة، وضعف في الكتابة، والتهجئة، فقدان

القدرة على التنظيم، صعوبة في توظيف واستخدام استراتيجيات منظمة لحل المشكلات، غالباً ما يلاحظ قدرة على التحدث والفهم، وعلى الجانبي الإيجابي إدراك العلاقات واكتشافها بشكل جيد، غنى المفردات، معرفة معلومات ذات صلة بكثير من الموضوعات المتنوعة، مهارات انتباهية، قدرة عالية على التفكير الاستدلالي، مهارات تواصل جيدة وربما يكونون منتجين ومبدعين، دافعية الأداء، وبخاصة للمهام التي يميلون إليها.

كما أشارت نتائج دراسة (Carol, 2015) والتي هدفت إلى وضع مؤشرات خاصة بالموهبة ومؤشرات خاصة للتعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تقديم أسس تقييم الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وكيفية التعرف عليهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) طفل وطفلة ومتوسط أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات، واشتملت أدوات الدراسة على اختبار الكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ومقياس الذكاء، وأشارت نتائج الدراسة إلى مجموعة من المؤشرات والخصائص الدالة على وجود الموهبة لدى الأطفال، ومنها أن هؤلاء الأطفال يتمتعون بقدرة عقلانية مجردة عالية، لديهم مفاهيم مكانية جيدة وذاكرة بصرية حادة، ومصطلحات لغوية متطورة، ويتمتعون بروح مرحة أو دعابة عالية، كما أنهم يتميزون بجانب الخيال والابتكارية، ولديهم قدرات استثنائية في الرسم والفنون والموسيقى والعلوم، ولديهم قدرة على حل المشكلات.

ودراسة (Anne, 2014) التي هدفت إلى معرفة الخصائص والسمات التي يتسم بها الأطفال ذو الخصوصية المزدوجة، (الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) وتكونت عينة الدراسة (٦٠) طفلاً ومتوسط أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات واشتملت أدوات الدراسة على بطارية الخصائص والسمات، والمقابلات شبه البنائية، ومقياس الذكاء، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين يعانون من صعوبة في تنظيم الذاكرة أو الحساب، لديهم حساسية شديدة، غير منظم وفوضوي، كما يتمتعون بقدرة على فهم الإستعارة، التشبيه، الهجاء، وفهم الأنظمة المعقدة، قدرة على الاتقان، صعوبة في المهمات المتتابعة، تعدد مجالات اهتماماتهم. والجدول التالي يوضح أهم خصائص الموهوبين وخصائص ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم (١)

خصائص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (الإيجابية والسلبية)

الخصائص السلبية	الخصائص الإيجابية
ضعف الوعي الصوتي ومشكلات في التهجئة	قدرة عقلانية مجردة عالية
تدني مستوى الدافعية وتدني مفهوم الذات	مفاهيم مكانية جيدة، وذاكرة بصرية حادة
يتشتت انتباهه بسرعة	إدراك العلاقات واكتشافها بشكل جيد
صعوبة في الفهم والتذكر	حساسية شديدة
صعوبة في تنظيم الذاكرة أو الحساب	تعدد مجالات اهتماماته
صعوبة في القيام بالمهام المتتابعة	يتصف عادة بالهدوء والانسحاب
الفشل في إكمال الواجبات	تنوع الاهتمامات

تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

تعد عملية التشخيص من أولى الخطوات للكشف عن الموهبة، ومن ثم تحديد استراتيجيات رعايتهم، ومن المهم اكتشاف الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لأن عدم اكتشافهم بالسرعة المناسبة سيقود في معظم الأحيان إلى استجابات انفعالية سلبية يمكن أن تأخذ شكل الاكتئاب أو القلق أو التقدير المتدني للذات أو العدوانية والانسحاب (محمد، ٢٠٠٥: ١٠٣).

إضافة إلى الاستراتيجيات التعويضية التي تقدم لهم تصحيح أقل فاعلية كلما تقدموا في المراحل الصفية العليا، وعن تحديد من يعاني من صعوبات التعلم يجب أن يتضمن الوقوف عند ما لدي الطفل من مواطن قوة ومواطن ضعف، ويكون ذلك هو الأساس الذي يبني عليه المعلمون خططهم في العمل مع هذه الفئة، وكذلك للمختص الذي يتعامل مع الموهوبين، وأيضاً الآباء، وبهذا الوعي والقدرة على إدراك الحاجة للتصنيف على أساس علمي واضح سيظهر العديد من الموهوبين الذين كانوا في قائمة الإهمال بسبب اختلاف أسس كل من التقويم والتصنيف، وفي هذا الإطار لابد من تعيين المحكات التي يتم الإسناد إليها في عملية التشخيص (درويش، ٢٠٠٧: ٤٥).

ولذلك ترى الباحثة أهمية الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين يمكن القائمين على رعاية الطفل تعليمياً من الاستفادة من هذه الفئة المهملة وغير المكتشفة في الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة والاستفادة من الطاقات السلبية المهذرة لهؤلاء الأطفال في إيجاد طرق مبتكرة لعدم اتمام المهام الصفية، وتحويلها إلى طاقة إيجابية بناءة.

ومن أجل الوصول إلى تشخيص دقيق للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، هناك أربعة محكات يتم في ضوءها التعرف على أولئك الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وتحديداهم.

وهذه المحكات هي:

• **محك التميز النوعي:** ويشير إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم ترتبط بوحدة أو بعدد محدد من المجالات الأكاديمية أو المعرفية.

• **محك التفاوت:** ويشير إلى وجود قدر من التباين بين معدلات ذكائهم أو مستوى قدراتهم الكامنة وبين آدائهم الفعلي الملاحظ أو مستوى تحصيلهم الأكاديمي، حيث ينخفض التحصيل لديهم بشكل لا يتفق مطلقاً مع نسبة ذكائهم أو مستوى قدراتهم.

• **محك الاستبعاد:** ويشير إلى إمكانية تمييز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن الإعاقات، أو ذوي صعوبات التعلم الأخرى، ومن ثم استبعادهم عن هذه الفئات.

• **محك التباين:** توجد بعض الدلالات التي تميز أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين بأقرانهم الموهوبين والمتفوقين عقلياً من ليس لديهم صعوبات التعلم، ومن هذه الدلالات ما يلي: انخفاض الأداء اللفظي بوجه عام، انخفاض القدرة المكانية، ضعف التمييز السمعي أو تمييز أصوات الكلمات والحروف، ضعف القدرة على الاسترجاع المباشر للمعلومات اللفظية (دبانة والعطية، ٢٠١٥: ٨٢).

وترى الباحثة: أنه يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين أدلة واضحة للتباين بين قدراتهم العالية والذكاء وبين تحصيلهم الفعلي، وبالرغم من أن مفهوم التباين شائع ومستخدم في الكثير من التعريفات الإجرائية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، فإن العديد من الباحثين يعتبر أن أدلة التباين بين قدرة

هؤلاء الأطفال وبين تحصيلهم أنه الصفة الوحيدة في وصف هؤلاء الأطفال، بل يجب أن يكون التباين جزءاً من المعلومات التي تؤخذ بعين الاعتبار.

ويجب على القائمين على عملية التعلم والمسؤولين والمعلمين والآباء الذين يقدمون الرعاية التعليمية للطفل أن يبذلوا جهداً مضاعفاً لتخفيف من حدة صعوبات التعلم من ناحية.

ولرعاية الموهبة وتنميتها من ناحية أخرى، حيث ينبغي التركيز على مواطن القوة والتفوق لدى الطفل بدلاً من التركيز على مواطن الضعف.

وتتمثل أساليب التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وتشخيصهم الأخذ في الاعتبار مجموعة من العمليات المتعلقة بجوانب القوة والضعف لديهم وهي كالتالي:

- الأداء على اختبارات الذكاء.
- الاختبارات الشخصية لمستويات الأداء في المجالات الأكاديمية ذات الصعوبة.
- ملفات الإنجاز الأكاديمي.
- قوائم السمات السلوكية: التعلم، الدافعية، القيادة، أساليب حل المشكلات، وغيرها.
- تقييمات المعلمين والآقران والتفاعل مع الآخرين.
- مقابلات الأسر وأولياء الأمور.
- الملاحظات الصفية وملاحظات المعلمين.
- اختبارات قياس الاتجاهات، اختبارات العمليات الإدراكية، قياس التآزر الحركي البصري، وتقييم القدرة التعبيرية المستخدمة في تقليل الصعوبات.
- توجد العديد من الصفات والسلوكيات الدالة على الموهبة عند الأطفال الموهوبين.
- والجدول التالي يبين تلك الصفات والسلوكيات الدالة على الموهبة.

جدول رقم (٢)

الصفات والسلوكيات الدالة على الموهبة

السلوكيات الدالة عليها	صفات الأطفال الموهبين
يعمل بحماس، ويحتاج في البداية إلى القليل من الحث الخارجي	الدافعية
لديه القدرة على تنظيم وقته ونشاطه، يعتمد على ذاته	الاستقلالية
يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة	الأصالة
يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير، وغير نمطي	المرونة
يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم	المثابرة
يعطي عدداً كبيراً من الحلول التي تطرح عليه	الطلاقة في التفكير
لديه قدرة على الاستكشاف	حب الاستطلاع
يبحث عن التفاصيل	الملاحظة
يتبنى الخيال لمعالجة الأفكار المجردة	التفكير التأملي
لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة	المبادرة
يمارس النقد البناء	النقد
لا يهتم بصعوبة المهمات ويميل إلى المجازفة	المجازفة
يحسن التواصل مع الآخرين	التواصل الفعال
يستطيع قيادة الآخرين والتأثير فيهم عندما يتطلب الأمر	القيادة
يتحمل مسؤولية أعماله وقراراته	الحس بالمسئولية
واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار	الثقة بالنفس
سريع التكيف مع المواقف والأماكن	التكيف
لا يزعجه الغموض وعدم الوضوح	تحمل الغموض
يستطيع اتخاذ القرار في المواقف التي تحتاج لذلك	اتخاذ القرار

ويتميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهبين بمجموعة من الجوانب الإيجابية والتي تختلف من طفل لآخر وأيضاً بجانب العديد من الجوانب السلبية، والجدول التالي يبين هذه الجوانب عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهبين، واتفق (الحروب، ٢٠١٢: ٦٠) و(دبابنة والعطية، ٢٠١٥: ٨٩).

رابعاً: فروض الدراسة:

- في ضوء العرض لمشكلة الدراسة، وما تم استخلاصه من التراث النظري ونتائج الدراسات السابقة، فقد اشتقت الباحثة الحالية فروضها التالية:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة على مقياس مهارة حل المشكلات في اتجاه القياس البعدي.
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في القياس البعدي والتتبقي على مقياس مهارة حل المشكلات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

الدراسة الحالية تستهدف التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين. وبناءً على ذلك فإن المنهج المستخدم هو المنهج شبه التجريبي. والمنهج شبه التجريبي يقوم على دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر أحدهما مستقل (برنامج طرح الأسئلة) والآخر تابع (مهارة حل المشكلات)، وقد استخدمت الباحثة التصميم ذو المجموعة الواحدة كأحد تصميمات المنهج شبه التجريبي، والذي يعتمد على القياس القبلي للمتغير التابع، ثم يدخل المتغير المستقل (التجريبي) وبعد فترة التجريب تعيد الباحثة قياس المتغير التابع (القياس البعدي) مرة أخرى ويعتبر الفرق بين القياسين دليلاً على فاعلية العامل المستقل (البرنامج).

ثانياً: عينة الدراسة:

يمكن توضيح كافة المعلومات المتعلقة بالدراسة على النحو التالي:

- شروط ومواصفات اختيار العينة.

- خطوات اختيار العينة.
- التجانس بين أفراد العينة.
- شروط ومواصفات اختيار العينة.
- أن يكون أفراد العينة من الأطفال الملتحقين بالمستوى الأول والثاني من رياض الأطفال KG1- KG2 على أن يكون أطفال المستوى الأول قد امضوا التيرم الأول بالروضة.
- أن تتراوح نسبة ذكاء أطفال العينة فيما بين الحد الأدنى والحد الأقصى لنسب ذكاء أطفال ما قبل المدرسة، بحيث تكون نسبة ذكائهم (١١٠ - ١٢٥) فيما فوق، وفقاً لمقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس ذكاء الأطفال. تأليف (جون رافن)
- أن تكون درجات أطفال العينة أقل من ٦٠% بمعدل (٩٦) درجة على مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية، و(+٢) انحراف معياري على مقياس الموهوبين.
- ألا تضم العينة أطفالاً يعانون من أي مشكلات أو إعاقات (نمائية-عقلية-حسية-حركية) أو غيرها من الإعاقات، أو يعانون من مشكلات صحية واضحة (عضوية- نفسية).
- انتظام أفراد العينة في الحضور للروضة يومياً.
- أن يعاني أفراد العينة من صعوبات تعلم وفي ذات الوقت يكون لديهم موهبة في أي مجال من المجالات الأخرى، بعد تطبيق مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية، ومقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، على عينة الدراسة، وفقاً لأدوات الدراسة.
- ألا يكون أفراد العينة قد تعرضوا من قبل لأي برنامج من برامج تنمية مهارة حل المشكلات.

خطوات اختيار العينة:

- سارت عملية اختيار العينة الكلية للدراسة وفقاً لعدد من الخطوات الإجرائية التي يتم توضيحها فيما يلي:
- اختيار الروضات التي تم تطبيق البرنامج وأدوات الدراسة.
 - اختيار الأطفال عينة الدراسة.

- التجانس بين أفراد العينة.
- اختيار الروضة التي طبق بها أدوات الدراسة:
وقع اختيار الباحثة على الروضة للمبررات التالية.
- هذه الروضة تهتم بالموهوبين في الأنشطة المختلفة، الفنون التشكيلية- الموسيقى- المسرح- الرياضة.
- توافر قاعة مجهزة بأدوات العرض الحديثة من الداتا شو وشاشة عرض كبيرة بجانب توفير جميع الأدوات المطلوبة التي تُيسر عملية تطبيق البرنامج.
- توافر العدد الأكبر من المعلمات التي اختارهم وفق شروط وخصائص العينة لتطبيق البرنامج.
- توافر أعداد كبيرة من الأطفال المقيدون بالروضة في المرحلة العمرية المطلوبة حيث بلغ العدد الإجمالي لأطفال رياض الأطفال (١٣٩) طفلاً.

اختيار الأطفال عينة الدراسة:

- تم اختيار أفراد العينة من أطفال المستوى الأول والثاني بالروضة KG1- KG2 وتكونت من عدد (١٠) عشرة أطفال.
- في بداية التطبيق الفعلي لتطبيق البرنامج تم توزيع استمارة ترشيح لكل معلمة من معلمات رياض الأطفال لكي تقوم هي بترشيح الأطفال الذين تنطبق عليهم مواصفات العينة، وهي عينة من أطفال يعانون من صعوبات تعلم وفي ذات الوقت يكون لديهم موهبة في أي مجال من المجالات الأخرى.
- طلبت الباحثة من معلمات الروضة، قبل البدء في عملية الترشيح استبعاد الأطفال المعاقين والمصابين بأمراض صحية أو حسية أو حركية.
- تم ترشيح عدد (٣٤) طفل وطفلة من قبل معلمات الروضة للباحثة.
- تم تطبيق مقياس الذكاء على عدد الأطفال التي تم ترشيحهم من قبل المعلمات بعد عملية الاستبعاد.
- استبعدت الباحثة الأطفال الذين تقل نسبة ذكائهم عن (١١٠).
- تم تطبيق مقياس قائمة صعوبات التعلم بعد الاستبعاد، بمعاونة معلمات الروضة.

- كما قامت الباحثة أيضاً بتطبيق مقياس الكشف عن الموهوبين، بمعاونة معلمات الروضة.
- قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارة حل المشكلات المصور على الأطفال (٢٢) بمعاونة معلمات الروضة.
- بعد استبعاد الأطفال الذين لا تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، تم حصر أعداد الأطفال الذين سيتم تطبيق مقياس مهارة حل المشكلات عليهم وبلغ عددهم (١٠) عشرة أطفال فقط (٧) سبعة من الذكور و(٣) ثلاثة من الإناث.

التجانس بين أفراد العينة:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين أفراد العينة من حيث العمر الزمني ومهارة حل المشكلات وصعوبات التعلم كما يلي:

من حيث العمر الزمني:

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسط رتب درجات أطفال عينة الدراسة من حيث العمر الزمني باستخدام اختبار كا^٢ كما يتضح في جدول (٣).

جدول (٣)

وصف لعينة الدراسة من حيث العمر الزمني بالشهور

العمر الزمني بالشهور		يتراوح		أفراد العينة
الانحراف لمعياري	متوسط	إلى	من	
		٠,١٨٣	٥٥	٦٩

جدول (٤)

وصف لعينة الدراسة من حيث معامل الذكاء

		يتراوح		أفراد العينة
الانحراف لمعياري	متوسط	إلى	من	
		٥,١٢٥	١١٧	١٢٦

قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة الثانية من حيث مهارة حل المشكلات.

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة الثانية

من حيث مهارة حل المشكلات

(ن = ١٠)

المتغيرات	٢كا	مستوى الدلالة
إدراك المشكلة	٠,٧٥٠	غير دالة
تقديم الحلول	٠,٧٦٥	غير دالة
إختيار أفضل الحلول	٠,٧٦٠	غير دالة
التعميم في المواقف المتشابهة	٠,٧٤٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٠,٧٥٠	غير دالة

* ٢كا = ١١,٥ عند مستوى ٠,٠١ ... * ٢كا = ٩,٥ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة الثانية في القياس القبلي من حيث مهارة حل المشكلات مما يشير إلى تجانس أطفال هؤلاء المجموعة.

كما قامت الباحثة بإيجاد التجانس بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية من حيث صعوبات التعلم النمائية.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة الثانية

من حيث صعوبات التعلم النمائية

(ن = ١٠)

المتغيرات	٢كا	مستوى الدلالة
صعوبات معرفية	٠,٩٥٠	غير دالة
صعوبات لغوية	٠,٨٤٠	غير دالة
صعوبات بصرية	١	غير دالة
الدرجة الكلية	٠,٨٥٠	غير دالة

* ٢كا = ١١,٥ عند مستوى ٠,٠١ ... * ٢كا = ٩,٥ عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أطفال العينة الثانية في القياس القبلي من حيث صعوبات التعلم النمائية مما يشير إلى تجانس أطفال هؤلاء المجموعة.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء تأليف جون رافن (John Raven).

ثانياً: مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية (إعداد عادل عبدالله: ٢٠٠٦).

ثالثاً: مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. (برايد ترجمة سلفيا ريم ٢٠١٣).

رابعاً: اختبار مهارة حل المشكلات المصور لأطفال الروضة. إعداد نهى الزيات (٢٠١٧).

خامساً: برنامج مهارات طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات. (إعداد الباحثة)

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لقياس الذكاء (جون رافن):

وصف الاختبار:

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (١٩٤٧) وتم تعديله عام (١٩٥٦) حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (٣٠) عاماً من عمر العالم الإنجليزي جون رافن (John Raven) ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات العبر حضارية (Cros Cultural) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية، أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص للوصول إلى صورة كاملة للنشاط العقلي للفرد، وخاصة هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد.

ويقوم هذا الاختبار على نظرية العاملين لسبيرمان "Spearman" حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشعباً بالعامل العام.

المرحلة العمرية التي يطبق عليها هذا الاختبار: من (٤ - ١١) سنوات.

مكونات الاختبار: يحتوى بطاقات اختبار المصفوفات الملونة على عدد (٣٦) مصفوفة.

حيث يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات، وهي:

- **المجموعة (A):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.
- **المجموعة (AB):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الطفل على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.
- **المجموعة (B):** والنجاح فيها على فهم الطفل للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تطلب قدرة الطفل على التفكير المجرد. وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (١٢) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى، والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص:

- يقوم الفاحص بكتابة المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على (A1) ويقول له أنظر إلى هذا الشكل، ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة، ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة قائلاً، كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء؛ وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل، ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحداً بعد الآخر (ثم يقول) لاحظ أن واحداً فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي، وبعد ذلك يقول، أنظر إلى الأشكال الصغيرة نجد أنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل؛ ولكنه غير مكتمل إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي.
- بعد ذلك يتأكد الفاحص أن الطفل وضع أصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك.
- ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقي نفس التعليمات.

صدق وثبات المقياس:

يتمتع هذا الاختبار بصدق وثبات جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٦٢-٠,٩١) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (٠,٤٤-٠,٩٩) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (٠,٥٥-٠,٨٢).

نظام تصحيح الاختبار:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من الطفل.
- ثم يتم وضع درجة واحدة لكل سؤال صحيح أجاب عنه المفحوص.
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بكراسة الأسئلة.
- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء:

بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ نذهب لقائمة المعايير المئينية، وهي مرفقة مع الكراسة، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص؛ ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

ثانياً: مقياس قائمة صعوبات التعلم النمائية (إعداد عادل عبدالله)

وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس في الأصل إلى التعرف على صعوبات التعلم النمائية التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال في هذا السن الصغيرة أي خلال مرحلة الروضة، وتحديدتها، وقياسها. ويمثل هذا المقياس قائمة بأهم صعوبات التعلم النمائية للأطفال الروضة، تم إعدادها في إطار ذلك التصنيف الذي قدمه، كيرك وكالفنت

(Kirk&Chalfant) لصعوبات التعلم النمائية وهو ذلك التصنيف الثلاثي الشهير، الذي يصنفها إلى ثلاثة أنماط أساسية تتمثل فيما يلي:

● **صعوبة الانتباه (العبارات ١ - ١١):** يعرف الانتباه مبدئياً بأنه قدرة الفرد على انتقاء المثيرات وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة كبيرة من المثيرات والإحساسات المتنوعة التي يتعرض الفرد لها على مدار اليوم كالمثيرات السمعية، والبصرية، واللمسية، وغيرها من المثيرات الحسية المختلفة التي يصادفها، أو يتعرض لها، أما الصعوبات التي تتعلق بالانتباه فتعني من هذا المنطلق عدم قدرة الطفل على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لفترة محددة وذلك بسبب أحد السببين التاليين أو كليهما والذي يتمثل أولهما في عدم قدرته على انتقاء ذلك المثير والتركيز عليه لفترة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذي يجب عليهما أن يقوم به أو يؤديه، بينما يتمثل السبب الثاني في وجود نشاط حركي مفرط لديه. ونظراً لعدم قدرته على أن يقوم بالتركيز على ذلك المثير فإنه لا يتمكن بالتالي من مقاومة التشتت الذي يترتب على ذلك وهو الأمر الذي يعد سابقاً على الإدراك، وشرطاً له، ومتطلباً من تلك المتطلبات الضرورية في سبيل حدوثه وهو الأمر الذي يؤثر سلباً بالقطع على عملية التعلم من جانب مثل هذا الفرد حيث يكون سبباً في تعرض ذلك الفرد لمثل هذه الصعوبات التي يمكن أن تحول دون تعلمه بالشكل المنشود.

● **صعوبة الإدراك (العبارات ١٢ - ٢٦):** يعد الإدراك هو قدرة الفرد على القيام بتنظيم تلك المثيرات المختلفة التي سبق له انتقاؤها، والتركيز عليها، والانتباه لها، بالتالي فهو عملية عقلية تالية للانتباه، ومكملة له في سبيل التمكن من معالجة تلك المثيرات ذهنياً في إطار ما يكون قد مر به من خبرات سابقة والتعرف عليها، وتمييزها وهو الأمر الذي يمكنه من إعطائها معانيها الصحيحة ودلالاتها المعرفية المختلفة. وجدير بالذكر أن صعوبات الإدراك سواء الإدراك البصري، أو الإدراك السمعي، أو كليهما تنتشر بين أولئك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم بدءاً من مرحلة الروضة بصورة تفوق ما يمكن أن نجده بين أقرانهم العاديين.

● **صعوبة الذاكرة (العبارات ٢٧ - ٣٩):** تعتبر الذاكرة بمثابة القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد وخبرته من معلومات ومواقف وخبرات وأحداث مختلفة ومتعددة

وغيرها، ثم القيام باستدعائه جزئياً (التعرف recognition) أو كلياً (الاستدعاء recall) وقت الحاجة إليه سواء تم ذلك بصورة متسلسلة أو بصورة حرة، كما أن المعلومات المختلفة التي يخبرها الفرد يتم تخزينها في الذاكرة على هيئة صور تعرف كل منها باسم الحاسة التي تم اكتسابها بواسطتها، وبذلك نجد أماناً صوراً بصرية، وأخرى سمعية، وثالثة لفظية، ورابعة حركية، وخامسة لمسية، وهكذا. وعند تذكر مثل هذه المعلومات أو الصور واستدعائها فإن ذلك يتم في الأساس بنفس الطريقة التي تم اكتسابها بها أي يتم استدعاؤها على أنها صورة بصرية، أو سمعية، أو غير ذلك. ويمكن للفرد أن يسترجع المعلومات كما خبرها حيث يكون آنذاك قد قام بتخزينها عن طريق الحفظ والصم، أو يقوم باستدعائها مستخدماً معاني المفردات أو المواقف المختلفة كي تُذكره بها.

● **صعوبة التفكير (العبارات ٤٠ - ٥٢):** التفكير يعد من الأمور الأساسية التي تميز الإنسان الذي يعمل بدوره على اكتساب طرق معينة تعينه على التفكير الصحيح فيما يواجهه من مواقف ومشكلات مختلفة، ومن ثم فإنه يعد أساسياً لحدوث التعلم إذ عادة ما تواجه الفرد آنذاك بعض العقبات التي يتطلب الأمر منه أن يفكر في وسيلة أو وسائل معينة حتى يتوصل إلى الحل الصحيح للمشكلة. وهذا يختلف بطبيعة الحال باختلاف المرحلة العمرية للفرد حيث أن المشكلة التي نطلب من طفل الروضة أن يحلها لا بد أن تختلف بالضرورة عن تلك المشكلة التي تعرض على طفل المدرسة الابتدائية، أو على المراهق بالمرحلة الإعدادية، أو الثانوية، وهكذا، لكن جذور مثل هذه القضية برمتها تتضح منذ مرحلة الروضة حيث نلاحظ أن الطفل قد يكون وقد لا يكون قادراً على التفكير الصحيح في تلك المشكلات البسيطة التي تواجهه فيها، وبالتالي حلها بصورة مناسبة.

● **صعوبة لغوية (العبارات ٥٣ - ٦٦):** تمثل اللغة بشقيها التعبيري والاستقبالي أهم قناة يمكن أن يتم التواصل البشري من خلالها. وهي وإن كانت تتبع في تطورها خطوات محددة تبدو في أجل صورها لدى الأطفال العاديين أي الذين لا يعانون من أي إعاقات أو اضطرابات أو مشكلات مختلفة فإنها بالنسبة للأطفال غير العاديين تخضع لبعض الظروف غير المواتية التي يكون من شأنها أن تؤدي بهم إلى خبرة العديد من أوجه القصور اللغوية، والمعاناة منها وهو الأمر الذي يترتب

عليه حدوث تأخر لغوي، ومشكلات أو اضطرابات في النطق، وانخفاض المحصول اللغوي، ومحدودية التراكيب اللغوية المختلفة مع عدم القدرة على التعبير الشفوي عما يريده الطفل أو يحدث أمامه، إلى غير ذلك من أوجه القصور المتعدد التي يمكن ملاحظتها منذ البداية. ونظراً لأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعدون أعضاء في إحدى هذه الفئات غير العادية فإنه يصيبهم بعض ما يصيب غيرهم من قصور لغوي واضح يمكننا ملاحظته، ومتابعته منذ مرحلة الروضة.

• **صعوبة بصرية حركية (العبارات ٦٧ - ٨٠):** أن أطفال الروضة الذين يعانون من صعوبات بصرية حركية يعانون في الواقع من تأخر نموهم البصري الحركي، وأنه إذا لم يتم التدخل لعلاج مثل هؤلاء الأطفال وتدريبهم فإنهم سوف يجدون صعوبة لاحقة عندما يلتحقون بالمدرسة الابتدائية وذلك في تعلم القراءة والكتابة والتهجى لأنها تعتمد في الأساس على المهارات البصرية الحركية. وعادة ما يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في أداء الحركات الكبيرة أو العامة كالجري، والقفز، والوثب، أو ارتداء الملابس وخلعها، أو أداء التمرينات الرياضية التي تعتمد على التناسق العضلي على سبيل المثال فضلاً عن تلك الصعوبة التي تواجههم في أداء الحركات الدقيقة كالإمساك بالقلم، أو التلوين، أو القص، أو اللصق، أو غير ذلك من تلك الأنشطة التي تتطلب استخدام الأطراف، والأصابع، أو حتى الأنامل، وحركة الجسم. ومن الجدير بالذكر أن بإمكاننا أن نجد في الأساس هناك العديد من السلوكيات التي يُبديها طفل الروضة وتعكس في الواقع وجود مثل هذه الصعوبات لديه.

تطبيق المقياس:

يطبق المقياس بواسطة معلمات الروضة وتقوم كل منهن بتحديد مدى تطابق كل عبارة على الطفل وذلك في ضوء معرفتها به.

تصحيح المقياس وتقدير الدرجات:

يعتبر الطفل الذي يحصل في الواقع على ٦٠% من الدرجة الكلية فأقل مما يعانون من صعوبات تعلم نمائية، وإذا حصل على أقل من ٦٠% من الدرجة

المخصصة للبعد يعتبر بذلك لديه صعوبة في هذا البعد أو ذلك. تجد ثلاث اختيارات هي (نعم - أحياناً - لا) تحصل على الدرجات (٢ - ١ - صفر) على التوالي، الدرجة الكلية للمقياس (١٦٠)

الخصائص السيكومترية:

صدق وثبات القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين بلغ قوامها (٢٦) مُقيماً، (١٢) عضو هيئة تدريس بأقسام الصحة النفسية وعلم النفس ورياض الأطفال، (٦) موجهين لرياض الأطفال، (٨) من معلمي ومعلمات رياض الأطفال) وذلك بغرض الحكم على القائمة والتأكد من صدق الفقرات ومدى ملائمتها للهدف الذي وضعت من أجله، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات في القائمة من خلال حذف بعض الفقرات وإعادة الصياغة لفقرات أخرى. وبعد ذلك قام مُعد الاختبار بعرض القائمة على (١٢) عضواً من أعضاء هيئة التحكيم مرة أخرى وأقروا بصلاحيتها للتطبيق في صورتها النهائية.

قام مُعد الاختبار بتطبيق القائمة على عدد (٢) من معلمات رياض الأطفال يقومون بالتدريس لعدد من الأطفال قوامهم (٥١) طفلاً وطفلة في المرحلة العمرية (٤ - ٦) سنوات، وفي مرحلة الحضانة والروضة (KG1, KG2)، وذلك في فصلين دراسيين بمدرسة الشبان المسلمين بمدينة بنها، ثم أجريت على البيانات التي تم الحصول عليها المعالجات الإحصائية التالية:

- حسب الصدق التمييزي للقائمة عن طريق اجراء مقارنة لمتوسط درجات الأقوياء في الميزان بمتوسط درجات الضعاف في نفس الميزان (ن = ١ = ن = ٢ = ١٤) وذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية.
- كما حسب ثبات القائمة عن طريق إيجاد معامل ألفا للثبات وكانت النتائج كما يلي:
- معامل ألفا للثبات = ٠,٩٧ وهو معامل ثبات دال إحصائياً.
- كما حسب أيضاً ثبات القائمة عن طريق إيجاد معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الأسئلة الفردية والزوجية في القائمة، ثم استخدام معادلة التصحيح "لسبيرمان

ويراون" وكانت النتائج معامل الارتباط (ر) = ٠,٩٥ معامل الثبات (ر أ) = ٠,٩٨ وهو معامل ثبات دال إحصائياً وعند مستوى دلالة ٠,٠١

- كما حسب الاتساق الداخلي للمفردات عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات القائمة والمجموع الكلي للدرجات وتراوحت قيم معاملات الارتباط لجميع الفقرات ما بين (٠,٥٨٢ : ٠,٧٨٩)، وذلك يؤكد مدى الاتساق الداخلي للمفردات، وأن جميع الفقرات أظهرت ثباتاً دالاً إحصائياً.
- كما حسب الاتساق الداخلي لأبعاد القائمة عن طريق إيجاد معاملات الارتباط درجات الأبعاد والمجموع الكلي للدرجات، وتراوحت قيم معاملات الارتباط فيما بين (٠,٧٩٩، ٠,٩٧٤)، وذلك يؤكد مدى الاتساق الداخلي للأبعاد وأن جميع الأبعاد أظهرت ثباتاً دالاً إحصائياً.

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الاطفال في مرحلة رياض الأطفال على عينة قوامها (٣٠) طفلاً على النحو التالي:

المحك الخارجي:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين قائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إعداد (أحمد عواد) ومقياس صعوبات التعلم النمائية إعداد (عادل عبدالله) وذلك (كمحك خارجي) كما يتضح في جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات الصدق لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة

الأبعاد	معاملات الصدق
صعوبات معرفية	٠,٩٠
صعوبات لغوية	٠,٨٧
صعوبات بصرية	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٠,٨٩

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الصدق لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة مرتفعة مما يدل على صدق القائمة.

معاملات الثبات

قامت الباحثة بايجاد معاملات الثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال كما يتضح في جدول (٨).

جدول (٨)

معاملات الثبات لقائمة الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة باستخدام معادلة كرونباخ

الأبعاد	معاملات الثبات (الفا)
صعوبات معرفية	٠,٩٦
صعوبات لغوية	٠,٨٩
صعوبات بصرية	٠,٩٤
الدرجة الكلية	٠,٨٧

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار

ثالثاً: مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة (برايد ترجمة سلفيا ريم):

تعريف المقياس: ظهر مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من قبل سلفيا ريم (Sylvia Rimm B).

يمثل المقياس الاتجاه الحديث في الكشف عن سمات الشخصية التي تميز الموهوبين من غيرهم من العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني، ويعد مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من المقاييس المعروفة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أعدته (سلفيا ريم) في جامعة واسكونس.

ويهدف المقياس إلى الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر ٣: ٦ سنوات.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٥٠) فقرة تغطي مظاهر الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تبدو في تعدد الاهتمامات وتنوعها، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والمثابرة، واللعب الهادف، والقبول الاجتماعي، والأصالة في التفكير.

طريقة تطبيق المقياس:

يطبق المقياس من قبل الآباء ومعلمات رياض الأطفال بوضع إشارة (صح) أمام الاختيار المناسب من بين خمسة اختيارات لكل فقرة من فقرات المقياس، ويطبق الاختبار بطريقة فردية، ويستغرق تطبيقه من ٢٠: ٣٥، كما تتطلب تعليمات الاختبار من الفاحص أن يكون على دراية باهتمامات ونشاطات الطفل، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمى إليها المفحوص، وأن يعمل على تقدير أداء المفحوص، على كل فقرات الاختبار، حيث تمثل الدرجة (١) أدنى أداء، في حين تمثل الدرجة (٥) أعلى أداء للطفل على المقياس، وعلى ذلك تمثل الدرجة العالية على المقياس أداء متميزاً يعبر عن مظاهر الموهبة لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة.

دلالات الصدق وثبات الصورة الأصلية للمقياس:

حسبت دلالات صدق التكوين العاملي، إذ تمثل العوامل الأربعة التالية الأساسية في المقياس وهي: تعدد الاهتمامات، والاستقلالية، والمثابرة، والتخيل واللعب الهادف، والأصالة في التفكير، كما حسبت دلالات صدق المفهوم للمقياس بحيث تمثل العوامل السابقة، والتي يتضمنها المقياس، أساساً نظرياً يعبر عن الموهبة لدى الأطفال الموهوبين، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة التي أجريت حول تلك العوامل، مثل دراسة تورانس، أما النوع الآخر من دلالات صدق المقياس، فهو الصدق التلازمي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أداء الأطفال الموهوبين على المقياس وبين تقدير المعلمات ما بين ٠,٣٢-٠,٥٠. أما دلالات ثبات المقياس الأصلي فقد حسبت بطريقة معامل الاتساق الداخلي وكان معامل الاتساق الداخلي، وكان معامل الثبات ٠,٢٩.

ومن أجل التوصل إلى دلالات صدق وثبات لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، على البيئة العربية وفاعلية فقراته، فقد تم تقنين الاختبار على البيئة الأردنية، واستخدم مقياس (مكارثي) لقدرات الأطفال كمحك خارجي المسمى (McCarthy Scales of Children's Abilities):
ويهدف هذا المقياس إلى التعرف على قدرات الأطفال المعرفية للفئة العمرية من ٢,٥ إلى ٨,٥ سنوات.

دلالات الصدق:

- حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري لأفراد عينة الدراسة على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين (ن = ١٩٤) وعلى الصورة الأردنية لمقياس مكارثي (ن = ٣٠).
- حسبت معاملات الارتباط بين أداء عينة الدراسة على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وتقدير معلمات الروضة لأداء الأطفال، وذلك من أجل التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي للصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين.
- حسبت معاملات الارتباط بين أداء عينة الدراسة على الصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وتقدير معلمات الروضة لأداء الأطفال (ن = ٣٠)، وذلك من أجل التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي للصورة الأردنية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين.

دلالات ثبات المقياس:

- استخرجت معاملات الثبات للصورة الأردنية عن مقياس برايد للكشف عن الموهوبين، وفق ثلاث طرق هي:
- الطريقة النصفية لكل عينة الدراسة الكلية (ن = ١٩٤)
 - طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ (cronbach Alpha) على عينة الدراسة الكلية (ن = ١٩٤).
 - طريقة الإعادة على عينة الدراسة (ن = ٣٠) بفواصل زمني مدته أسبوعين.

- الخصائص السيكومترية لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة على عينة قوامها ٣٠ طفلاً على النحو التالي:

المحك الخارجي:

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الارتباط بين مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة ومقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة قبل المدرسة إعداد فاروق الروسان كمحك خارجي كما يتضح في جدول (٩).

جدول (٩)

معاملات الصدق ومقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة قبل المدرسة

معاملات الصدق	الأبعاد
٠,٩١	تعدد الاهتمامات
٠,٩٠	اللعب الهادف والقبول الاجتماعي
٠,٨٨	التفكير التخيلي
٠,٨١	الاستقلالية والمثابرة
٠,٩٣	الأصالة في التفكير
٠,٨٧	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (٩) أن معاملات الصدق لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: معاملات الثبات:

قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة باستخدام معامل ألفا بطريقة كرونباخ وذلك على النحو التالي:

معامل الثبات (ألفا) بطريقة كرونباخ:

قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة كما يتضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

معاملات الثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة قبل المدرسة باستخدام معادلة كرونباخ

معاملات الثبات	الأبعاد
٠,٩٤	تعدد الاهتمامات
٠,٩١	اللعب الهادف والقبول الاجتماعي
٠,٩٢	التفكير التخيلي
٠,٨٩	الاستقلالية والمثابرة
٠,٩١	الاصالة في التفكير
٠,٩٠	الدرجة الكلية

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار

رابعاً: اختبار مهارة حل المشكلات لطفل الروضة (إعداد نهى الزيات ٢٠١٧):

- الهدف من المقياس:

قياس مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

- وصف المقياس:

- يتكون المقياس من عدد (١٠) صور ملونة، وتحتوي كل صورة على مشكلة من المشكلات التي يتعرض لها طفل الروضة.
- تضمن المقياس أربعة أبعاد مستقلة، يمثل كل منها مهارة من مهارات حل المشكلات التي تم قياسها. تضمن كل بعد تعليمات خاصة للإجابة.
- تكون الخيارات المقترحة مختلفة ومتفاوتة في درجة المنطق والواقعية، وعلى المعلمة إختيار الإجابة الأكثر منطقية وواقعية.

- التعريفات الإجرائية:

تعرف الباحثة المفاهيم الواردة في المقياس إجرائياً كالآتي:

- **التعريف الإجرائي لمهارة حل المشكلات:** هي عبارة عن قدرة الطفل على تحديد المشكلة، بعد ذلك قدرته على إقتراح عدد من الحلول، ثم القدرة على إختيار أفضل الحلول، وأخيراً القدرة على تعميم الحل للمواقف المشابهة التي تواجهه أثناء تفاعلاته الإجتماعية مع أحد أفراد أسرته أو مع أقرانه في الروضة أو بمفرده خلال المواقف المختلفة.
- **التعريف الإجرائي للبعد الأول:** (القدرة على تحديد المشكلة) وتعرفه الباحثة بأنه عبارة عن قدرة الطفل على التعبير عن الموقف المشكل الموجود أمامه ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس المعد لذلك.
- **التعريف الإجرائي للبعد الثاني:** تقديم الحلول (القدرة على إقتراح عدد من الحلول) وتعرفه الباحثة بأنه عبارة عن قدرة الطفل على إقتراح عدد من الحلول المناسبة لحل الموقف المشكل ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس المعد لذلك.
- **التعريف الإجرائي للبعد الثالث:** إختيار أفضل الحلول (القدرة على إختيار أفضل الحلول) وتعرفه الباحثة بأنه عبارة عن قدرة الطفل على إتخاذ القرار المناسب لإختيار حل المشكلة الموجودة أمامه في الصورة من خلال المفاضلة بين الحلول لحل هذه المشكلة ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس المعد لذلك.
- **التعريف الإجرائي للبعد الرابع:** (القدرة على تعميم الحل على المواقف المشابهة) وتعرفه الباحثة بأنه عبارة عن قدرة الطفل على حل الموقف المشكل الموجود في الصورة وقدرته على تعميم هذا الحل على المواقف المشابهة لذلك الموقف ويستدل عليها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطفل في المقياس المعد لذلك.
- **طريقة تطبيق المقياس:** يتم تطبيق المقياس بطريقة فردية للإجابة على أسئلة ومواقف المقياس.

- يتم عرض النموذج التوضيحي للطفل وهو عبارة عن صورة ملونة وتحتوي على مشكلة من المشكلات التي يتعرض لها طفل الروضة، مع شرح مبسط لطريقة حل الإختبار.
- تقوم المعلمة بعرض الصورة الأولى من الإختبار على الطفل، إذا أدرك الطفل المشكلة التي بالصورة يتم إحتساب (٣) درجات على البعد الأول وهو إدراك المشكلة.
- تطلب المعلمة من الطفل أن يقترح حلول للمشكلة التي في الصورة التي أمامه. وإذا إقترح الطفل حل وكان يماثل أفضل الحلول الموجودة في الإختبار يتم إحتساب (٣) درجات على هذا البعد الثاني وهو (تقديم الحلول).
- تعرض المعلمة على الطفل مجموعة الحلول الموجودة في المقياس، وتطلب منه أن يختار حل من الحلول أو يقترح حلاً جديداً من عنده. ويتم إحتساب (٣) درجات عند إختيار (أفضل الحلول) وهو البعد الثالث بالمقياس.
- تعرض المعلمة على الطفل المواقف المشابهة لنفس المشكلة التي في الصورة وهو البعد الرابع (القدرة على تعميم الحل على المواقف المشابهة) ويتم إحتساب (٣) درجات إذا إختار أفضل الحلول في هذا البعد أيضاً.

- طريقة التصحيح وتقدير الدرجة:

تمت الإجابة على كل موقف أو سؤال في المقياس بإختيار الإجابة الأكثر منطقية وواقعية من الخيارات المطروحة، وصحح المقياس بإعطاء (٣) درجات للإجابة الأكثر منطقية وواقعية وإعطاء (٢) درجتين للإجابة الأقل منطقية أو واقعية وإعطاء (١) درجة واحدة للإجابة محدودة المنطق أو التي لايتوفر بها منطق وواقعية، ثم تم جمع درجات كل معلمة في جميع أبعاد المقياس لتحديد درجته النهائية، الحد الأقصى للدرجات على المقياس (١٢٠) درجة والدنيا (٤٠) درجة.

- الخصائص السيكومترية لمقياس حل المشكلات

قام الباحث في الدراسة الحالية بإيجاد معاملات الصدق والثبات لمقياس حل المشكلات على عينة قوامها ٣٠ طفلاً على النحو التالي:

- الصدق التلازمي:

قام الباحث بإيجاد معاملات الإرتباط بين مقياس حل المشكلات ومقياس مهارات التفكير وحل المشكلات المصور لطفل ما قبل المدرسة من (٤ - ٦) سنوات. إعداد فوزية محمود النجاشي (٢٠٠٥) كمحك خارجي كما يتضح في جدول (١١).

جدول (١١)

معاملات الصدق لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	معاملات الصدق
إدراك المشكلة	٠,٩٩
تقديم الحلول	٠,٩٧
إختيار أفضل الحلول	٠,٨٥
التعميم في المواقف المتشابهة	٠,٩٠
الدرجة الكلية	٠,٩٤

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الصدق مرتفعة مما يدل على صدق المقياس.

- معاملات الثبات

قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لمقياس حل المشكلات باستخدام طريقة إعادة التطبيق كما يتضح في جدول (١٢).

جدول (١٢)

معاملات الثبات لمقياس حل المشكلات

الأبعاد	معاملات الثبات
إدراك المشكلة	٠,٨٤
تقديم الحلول	٠,٨٢
إختيار أفضل الحلول	٠,٨٧
التعميم في المواقف المتشابهة	٠,٨٣
الدرجة الكلية	٠,٨٥

يتضح من جدول (١٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

خامساً: برنامج قائم على مهارات طرح الأسئلة لتنمية حل المشكلات للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين: (إعداد الباحثة)

تم إعداد برنامج قائم على مهارات طرح الأسئلة يتكون من مجموعة جلسات تدريبية ويحتوي على مجموعة من الأنشطة المتكاملة والألعاب والممارسات التعليمية المخططة والمنظمة على ضوء الأسس العلمية والمناسبة لطفل الروضة ومقدمة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه بهدف تنمية مهارات حل المشكلات عن طريق استخدام مهارة طرح الأسئلة التي تمكنه من التعامل بفاعلية مع المواقف الحياتية المختلفة.

خطوات إعداد البرنامج:

أولاً: وضع الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف برنامج الدراسة الحالية إلى استخدام مهارات طرح الأسئلة في تحقيق هدف أساسي هو:

"تنمية مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوب. ويتحقق ذلك ويتم ذلك من خلال تحقيق أهداف عامة فرعية هي:

- إدراك المشكلة.
- تقديم الحلول.
- إختيار أفضل الحلول.
- التعميم في المواقف المتشابهة.

وتم تطبيق البرنامج في مدة ثلاثة شهور لتحقيق الأهداف التالية:

- تحديد الموضوعات المحببة للأطفال والتي يتضمنها محتوى البرنامج.
- تحديد أنواع الأنشطة المفضلة للأطفال.
- تحديد زمن أداء كل نوع من أنواع الأنشطة.
- التعرف على عدد الأنشطة المتضمنة في كل لقاء.
- تحديد أساليب التعزيز الملائمة للأطفال.
- تحديد أنسب الاستراتيجيات المناسبة في التعامل مع الأطفال.

- التعرف على مدى ملائمة إمكانيات المدرسة من حيث تطبيق البرنامج.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة أثناء تطبيق البرنامج وذلك لمحاولة تفاديها.

وقد حرصت الباحثة على مراعاة عدداً من العوامل التي تفرضها طبيعة الدراسة وخصائص المرحلة العمرية لعينة الدراسة عند إعداد وتصميم البرنامج المستخدم في الدراسة وهي:

١ - الأسس العامة:

حيث يركز هذا البرنامج على دعم إحساس الطفل بالنجاح من خلال مهارات طرح الأسئلة لتنمية حل المشكلات ودعم السلوك الإيجابي لديه والتحليل الدقيق لنواحي القوة والاحتياج التي يتم اختيار الأهداف وفقاً لها.

٢ - الأسس الفلسفية:

يقوم هذا البرنامج على استخدام استراتيجيات حل المشكلات.

٣ - الأسس النفسية والتربوية:

حيث يتم مراعاة الخصائص والسمات التي تميز الأطفال في مرحلة الروضة وما تتطلبه تلك المرحلة الهامة من الاهتمام بمهارات التفكير ودعم السلوك الإيجابي من خلال تنمية حل المشكلات لديهم. وتهيئة بيئة تعليمية تتناسب مع هذه الخصائص والاحتياجات ومراعاة المرحلة العمرية واحتياجات النمو لديهم.

٤ - الأسس الاجتماعية:

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارة حل المشكلات والتي يلعب دور أساس في تنمية العديد من المهارات الأخرى والتي من خلالها يمكن زيادة الثقة بالنفس والقدرة على استخدام مهارات طرح الأسئلة، وأيضاً يساعدهم على التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة مع أفراد المجتمع المحيط بهم.

- كيفية تنفيذ البرنامج HOW؟

تستخدم الدراسة الحالية عينة مكونة من (١٠) من أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، ويتم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة بعمل

(المقياس القبلي) لأطفال العينة، ثم بعد ذلك يتم تطبيق البرنامج على أطفال العينة ويتم بعد ذلك إجراء (القياس البعدي) لمعرفة أثر البرنامج المستخدم. وبعد شهر يتم تطبيق القياس التتبعي لمعرفة مدي بقاء أثر البرنامج.

الجدول الزمني للبرنامج متى When؟

يتم تنفيذ البرنامج على مدار (٤٢) جلسة وزمن الجلسة (٤٥ دقيقة) حيث يتم تطبيق البرنامج بطريقة جماعية ويستغرق (١٢) أسابيع متتالية بواقع ٤ جلسات أسبوعياً.

- محتوى البرنامج (ماذا What):

تم اختيار أساليب التعزيز الملائمة للأطفال، وهي:

أ- أساليب التعزيز الإيجابي:

التعزيز المعنوي بالكلمات (سؤالك جميل، طريقة تفكير في طرح الأسئلة رائعة، ده رأي صائب، أحسنت... الخ).
التعزيز المادي (حلى، مكافآت مادية، هدايا، لعب أطفال، جوائز للمسابقات).

ب- أساليب التعزيز المستمر:

قصر المفكرين (عمل مجسم من الكرتون) يستمر بناءه حتى آخر جلسه في البرنامج.

الأدوات:

- ورق كرتون مقوى
- ألعاب بلاستيك جاهزة على شكل حيوانات وطيور وألعاب ملاهي وزهور ونباتات.
- صور وأسماء الأطفال.
- أشرطة لاصقة.

الخطوات:

- أولاً نقوم ببناء قصر المفكرين ويحتوي على عدد ١٠ غرف من الكرتون، وكل غرفة توضع عليها أسم وصورة كل طفل من الأطفال المشتركين في تطبيق البرنامج.
- يتم تجهيز ألوان حوائط الغرفة والنوافذ والباب وجميع محتويات الغرفة من الورق الملون والكرتون من قبل الباحثة مسبقاً.
- كل مشاركة إيجابية للطفل في نهاية كل جلسة يحصل على قطعة هو يختارها من الأدوات التي أمامه التي تساعده في بناء واستكمال غرفته، غرفة (المفكر الصغير)
- أول ثلاثة يكملون بناء الغرفة بشكل سليم، والتي تحتوي على أكبر عدد من الألعاب والأشكال والزهرز والنباتات. يتم تكريمهم أمام الجميع ويحصلون على هدية قيمة من الباحثة، وهي عبارة علبه كبيرة من قطع الميكائو الملون. وذلك لتحفيز الأطفال على المشاركة بفاعلية وإيجابية في تطبيق البرنامج

ج- أساليب التعزيز السلبي:

- الحرمان من المشاركة في النشاط على أن يتابع من بعيد حتى يستفيد من كل عناصر البرنامج.

معايير بناء وتقييم البرنامج:

- أن ينظم البرنامج في صورة جلسات مترابطة مع بعضها البعض متكاملة الخبرات وتقدم في كل جلسة من جلسات البرنامج المفاهيم الأساسية مثل مهارة طرح الأسئلة ومهارة حل المشكلات.
- تؤكد مدى فاعلية برامج طرح الأسئلة ومدى أهمية تنمية مهارة حل المشكلات للأطفال.
- توضح للأطفال كيف يمكن أن يرتبط نمو مهارة حل المشكلات بنمو مهارات أخرى مثل القدرة على مواجهة المشكلات.
- تشجع الأطفال على ملاحظة سلوكهم وسلوك الآخرين حتى يستطيعوا أن يرصدوا النماذج السلوكية الخاصة مهارة حل المشكلات.

- تقدم النشاطات في البرنامج لكي تساعد الأطفال على زيادة وعيهم بذاتهم وبإمكانياتهم وكذلك وعيهم بالآخرين.
- تشجع الأطفال على أن يعبرون عن مشاعرهم وانفعالاتهم بإيجابية.
- أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية وجدت الباحثة أن هناك قواعد رئيسية يجب مراعاتها أثناء تنفيذ أنشطة البرنامج وهي كالتالي:
- ترتيب وتنظيم قاعة النشاط لتشجيع التفاعل بين الأطفال، فالمكان له أهميته التي تنعكس على العمل، إذ أن ترتيب المقاعد يساعد على المزيد من التفاعل.
- خلق بيئة مرحة تشجع على المناقشة وعلى التفاعل، فكما يحتاج الطفل إلى مثيرات للمناقشة والحوار فهو في حاجة أيضاً للشعور بالأمان ويحصل الطفل على هذا الشعور من خلال المشاركة في جماعة يحبها ويسودها جو من الألفة.
- بدء النشاط بالتهيئة لجذب انتباه الأطفال، فالدقائق الخمس الأولى هي هامة وحيوية في استقرار قاعة النشاط وجذب انتباه الأطفال لموضوع النشاط.
- انتهاز أي فرصة لعمل الملاحظات المقصودة، المنظمة، والدقيقة، فهي أساس للقيام بالمقارنات والوصف والتفسير.
- انتهاز أي فرصة لممارسة النقد البناء، فالنقد لا يعني التركيز على الأخطاء وأوجه القصور فقط، بل يعني الفحص الجيد الذي يشمل الإيجابيات والسلبيات معاً.
- انتهاز أي فرصة لتدريب الطفل على تعليق أحكامه على الأشياء في حالة عدم كفاية المعلومات.
- استخدام الصمت من قبل الباحثة وذلك لتشجيع الأطفال على التفكير، فالانتظار فترة قصيرة يشجع على الإجابات القصيرة بينما قد يشجع الانتظار لفترة أطول على استجابة الأطفال بجمل طويلة وإجابات متكاملة.

خامساً: تحكيم البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد برنامج الدراسة الحالية في صورته النهائية وفقاً للدراسة الاستطلاعية، ثم تم عرض البرنامج على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في مجال الطفولة وعلم النفس والصحة النفسية والتربية والمناهج.

وجاءت نتيجة التحكيم كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٣)
نتيجة تحكيم البرنامج

بنود التحكيم	الوحدات	عدد المتفقين	نسبة الاتفاق
التصميم العام للبرنامج	--	١٠	%١٠٠
الأهداف العامة للبرنامج	--	١٠	%١٠٠
الأهداف السلوكية	لجميع الوحدات	٩	%٩٠
محتوى البرنامج من أنشطة لكل وحدة	- وحدات الأسبوع الأول والثاني.	١٠	%١٠٠
	- وحدات الأسبوع الثالث والرابع.	١٠	%١٠٠
	- وحدات الأسبوع الخامس والسادس.	١٠	%١٠٠
	- الأسبوع السابع والثامن والتاسع.	٨	%٨٠
	- الأسبوع العاشر والحادي عشر والثاني عشر	١٠	%١٠٠
	الاستراتيجيات المتبعة	لجميع الوحدات	١٠
المدة الزمنية	لجميع الوحدات	٩	%٩٠

وكان من أهم مقترحات السادة المحكمين (التي اتبعتها الباحثة) ما يأتي:

- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأهداف السلوكية في بعض وحدات البرنامج.
- اتفق جميع السادة المحكمين على ضرورة التقليل من محتوى البرنامج من أنشطة وبالأخص بالنسبة لوحدتي (الأسبوع الأول والثاني) وذلك حتى يتناسب مع المدة الزمنية لتطبيق البرنامج.

- إيضاح أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج وبالتحديد المستخدمة داخل كل نشاط من أنشطة البرنامج.

فلسفة البرنامج:

- استمدت فلسفة البرنامج من نظريات النمو المعرفي، ونظريات التعلم، والنظريات النفسية الاجتماعية وفلسفة التربويين السابقين.

المبادئ والأسس العامة لتصميم البرنامج:

- الاهتمام بالنمو الشامل والمتكامل للطفل عقلياً وجسدياً وانفعالياً واجتماعياً مع مراعاة الفروق الفردية لدى الأطفال.
- التأكيد على دور الطفل في عملية التعلم وعلى فاعلية النشاط الذاتي والتلقائي في ممارسة الطفل للأنشطة المتنوعة التي تتماشى مع احتياجاته وطبيعته نموه.
- مراعاة حب الطفل للحركة واللعب وذلك من خلال تقديم أنشطة متنوعة تعتمد على أسلوب اللعب مثل الأنشطة الحركية والقصصية والرسم والتشكيل والأنشطة الموسيقية والدراما والتمثيل والألعاب المختلفة وذلك من أجل إعطاء الفرصة للطفل للتعبير عن ذاته ورغباته وأفكاره وعواطفه.
- احترام حرية الطفل واستقلاليته بتقديم أنشطة تثير انتباهه وتحفزه على استخدام طاقاته المختلفة.
- تنمية حواس الطفل باعتبارها المدخل الرئيسي لتنمية مهارات حل المشكلات وذلك من خلال تدريب الطفل على استخدام حواسه في عمل الملاحظات المقصودة، المنظمة، الدقيقة، حيث أن القيام بالملاحظة يمثل أساساً للقيام بالمقارنات مثلاً أو الوصف، إلا أن تنشيطها وتنميتها من العمليات التي تدفع الطفل للتدريب على مهارة الدقة في فحص الوقائع والتمييز بين ما هو موضوعي وبين ما هو ذاتي.
- إتاحة الفرصة لكل طفل لتحقيق ذاته وتنمية قدراته واستعداداته إلى أقصى حد ممكن ومساعدته على تكوين صورة إيجابية عن نفسه.
- فهم الطفل لنفسه وفهمه للآخرين، حيث أن حل المشكلات يراصد في استخدامه القدرة على تكوين وجهة نظر متوازنة، غير متحيزة وغير قاطعة، لذلك فإن الطفل

في حاجة لأن يعرف عن الآخرين ويعرف عن نفسه، وقد راعت الباحثة ذلك أثناء إعداد أنشطة البرنامج.

- تدريب الطفل وتعليمه كيف يتخلى عن تمركزه على ذاته لكي يكون صاحب عقل غير قاطع، وقد راعت الباحثة ذلك من خلال تقديم عدد من الأنشطة القصصية المتنوعة والأنشطة الدرامية ولعب الأدوار، ومن خلال مناقشة الباحثة مع الأطفال وطرح الأسئلة التي يجيب عليها الطفل لكي تمكنه أن يتبين فكر الآخرين ويتعلم الطفل رؤية وجهة نظر الآخرين.
- تلاؤم مضامين الأنشطة مع واقع الأطفال والبيئة المحيطة بهم، والتنوع في الأنشطة والمفاهيم المقدمة للأطفال وذلك لإشباع رغباتهم في الاطلاع والاستكشاف.
- طرح الأسئلة الجيدة حيث أن السؤال الجيد هو دعوة إلى التفكير أو إلى الفعل، فهو بمثابة المثير الذي يبحث عن استجابة فالسؤال الجيد هو الذي يتولد عنه مجموعة من الأسئلة تعمل على جذب انتباه الأطفال والتشجيع على عمل المقارنات والبحث عن المزيد من الإيضاح والمزيد من البحث عن العلل والأسباب.
- استخدام العديد من الوسائل التكنولوجية والوسائل التعليمية الحسية والأدوات والإمكانيات وخامات وألعاب تربوية من أجل إثارة الأطفال وتشويقهم وجذب انتباه الأطفال للممارسة الفعلية للأنشطة.
- تحقيق التعاون الوثيق بين المنزل والروضة لتنسيق الجهود من أجل إشراك الأسرة في عملية تنفيذ البرنامج وتحقيق الهدف العام للبرنامج وهو تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة.
- مراعاة التقويم المستمر داخل البرنامج والتقدير القبلي والبعدي للوقوف على صلاحية البرنامج للتعميم على جميع الأطفال وتوضيح السلبيات وتلافيها في البرامج الأخرى.

جدول (١٤)

جدول تفصيلي لمحتويات برنامج مهارات طرح الأسئلة
لتنمية مهارة حل المشكلات

الهدف العام	عدد الجلسات	مدة الجلسة	الفنيات المستخدمة
إدراك المشكلة	(٥) جلسات	(٤٥) دقيقة	استراتيجية طرح الأسئلة - استراتيجية الحوار والمناقشات الجماعية - استراتيجية اللعب.
تقديم الحلول	جلستان	(٤٥) دقيقة	استراتيجية الاستقراء والاستنباط - استراتيجية الخبرة المباشرة - إستراتيجية المشروعات.
إختيار أفضل الحلول	(٤) جلسات	(٤٥) دقيقة	استراتيجية طرح الأسئلة - استراتيجية الحوار والمناقشات الجماعية - استراتيجية اللعب.
التعميم في المواقف المتشابهة	جلسة واحدة	(٤٥) دقيقة	استراتيجية طرح الأسئلة - استراتيجية الحوار والمناقشات الجماعية - استراتيجية اللعب.
إدراك المشكلة	(٧) جلسات	(٤٥) دقيقة	استراتيجية الاستقراء والاستنباط - استراتيجية الخبرة المباشرة - إستراتيجية المشروعات.
تقديم الحلول	(٦) جلسات	(٤٥) دقيقة	استراتيجية الاستقراء والاستنباط - استراتيجية الخبرة المباشرة - إستراتيجية المشروعات.
إختيار أفضل الحلول	جلسة واحدة	(٤٥) دقيقة	استراتيجية التجريب والاستكشاف - استراتيجية التمثيل ولعب الأدوار - استراتيجية اللعب.
التعميم في المواقف المتشابهة	(٥) جلسات	(٤٥) دقيقة	استراتيجية التجريب والاستكشاف - استراتيجية التمثيل ولعب الأدوار - استراتيجية اللعب.
إدراك المشكلة	(١٠) جلسات	(٤٥) دقيقة	استراتيجية طرح الأسئلة - استراتيجية الحوار والمناقشات الجماعية. استراتيجية اللعب. استراتيجية الاستقراء والاستنباط - استراتيجية الخبرة المباشرة - إستراتيجية المشروعات.
تقديم الحلول إختيار أفضل الحلول التعميم في المواقف المتشابهة	جلستان	(٤٥) دقيقة	استراتيجية الحوار والمناقشات الجماعية - استراتيجية اللعب.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

استخدمت الباحثة مجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية لوصف العينة والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية، وتحليل النتائج.

وتمثلت الأساليب الإحصائية فيما يلي:

- اختبار ولكوكسن Wilcoxon.
- المكونات الأساسية Principal Components.
- معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha.
- قيم التباين للعوامل (الجذر الكامن) Eigen Value.
- محك كايزر Kaiser.
- طريقة فاريماكس Varimax.
- نتائج الدراسة ومناقشتها.

أولاً: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة على مقياس حل المشكلات في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عينة الدراسة (التجريبية) على مقياس مهارة حل المشكلات في القياسين القبلي، والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسن للأزواج غير المستقلة كما يتضح في الجدول (١٥).

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية

في القياسين القبلي والبعدي على مقياس حل المشكلات

(ن = ١٠)

مستوى الدالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نتائج القياس	
							قبلي/ بعدى	الرتب
دالة عند مستوى ٠.٠١	٢.٨٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٨	٣٣.٨٠	١٠	الرتب السالبة	٠
							الرتب الموجبة	١٠
							الرتب المتعادلة	٠
							الإجمالي	١٠
دالة عند مستوى ٠.٠١	٢.٨١	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٣.٢١	٣٤.٥٠	١٠	الرتب السالبة	٠
							الرتب الموجبة	١٠
							الرتب المتعادلة	٠
							الإجمالي	١٠
دالة عند مستوى ٠.٠١	٢.٨١	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٩٥	٣٣.٦٠	١٠	الرتب السالبة	٠
							الرتب الموجبة	١٠
							الرتب المتعادلة	٠
							الإجمالي	١٠
دالة عند مستوى ٠.٠١	٢.٨١	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٣.٤٤	٣٣.٦٠	١٠	الرتب السالبة	٠
							الرتب الموجبة	١٠
							الرتب المتعادلة	٠
							الإجمالي	١٠
دالة عند مستوى ٠.٠١	٢.٨٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	١.٨٩	١٣٥.٥	١٠	الرتب السالبة	٠
							الرتب الموجبة	١٠
							الرتب المتعادلة	٠
							الإجمالي	١٠

قيمة Z الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ١.٩٦، وعند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٨

ينضح من جدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات رتب الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عينة الدراسة (التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس (حل المشكلات) بجميع أبعاده لصالح القياس البعدي.

تفسير نتائج الفرض الأول:

تشير نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين عينة الدراسة (التجريبية)، في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس (مهارة حل المشكلات) لأطفال الروضة المستخدم في الدراسة الحالية، لصالح التطبيق البعدي، وبالتالي يتضح ثبوت صحة الفرض الأول.

يتضح مما سبق تحقق الفرض الأول حيث كانت قيمة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة الموهوبين (العينة التجريبية) في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس مهارة حل المشكلات للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، في اتجاه القياس البعدي مما يشير إلى فعالية برنامج استراتيجيات طرح الأسئلة المستخدم في الدراسة الحالية والذي أدى إلى ارتفاع متوسطات رتب درجات الأطفال على مقياس مهارة حل المشكلات المصور للأطفال الروضة، والمتضمن أبعاده وكذلك الدرجة الكلية للمقياس.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة ونوعية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية وهو برنامج قائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارات حل المشكلات للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، حيث أنه تم تصميمه من الأساس على شكل مجموعة من الجلسات التدريبية والأنشطة والألعاب الترفيهية الممتعة والقصص المفيدة والموجهة لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

حرصت الباحثة على أن يتضمن ويشتمل البرنامج على مجموعة متنوعة من الأنشطة والتدريبات والألعاب، مع مراعاة أن تكون هذه الأنشطة والتدريبات والألعاب موجهة للطفل ولطبيعة مرحلته العمرية، كما راعت الباحثة أن تكون هذه التدريبات متنوعة وليست على ونيرة واحدة وذلك حتى لا يصاب الطفل بالملل أو يشعر بالرتابة، وأن تبدأ كل جلسة تدريبية بقصة بسيطة يتضمنها قيمة أخلاقية، أو اجتماعية، أو معلومة ثقافية، لكي تساعد الطفل في استخدام مهاراته وقدراته المعرفية.

كما تشير نتائج الفرض الأول، إلى أن البرنامج كان ذا فاعلية بالقدر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات الرتب جميعها (إدراك المشكلة- تقديم الحلول- إختيار أفضل الحلول- التعميم في المواقف المتشابهة)، وهذا دلالة على الزيادة والتحسين الذي حدث للأطفال بعد تطبيق البرنامج، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب منها الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج مثل: استراتيجية طرح الأسئلة استراتيجية الحوار والمناقشات الجماعية- استراتيجية اللعب- استراتيجية الاستقراء والاستنباط- استراتيجية الخبرة المباشرة- إستراتيجية المشروعات- استراتيجية التجريب والاستكشاف- استراتيجية التمثيل ولعب الأدوار- التعزيز- النمذجة، كما ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مجموعة من الأسباب منها الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة كذلك محتوى البرنامج حيث أن أنشطة البرنامج والخاصة بكل وحدة من وحدات البرنامج أعدت بالشكل الذي ساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد، وقد راعت الباحثة التنوع في أنشطة البرنامج فكان هناك الأنشطة الفنية والقصصية والحركية والألعاب التربوية والمشروعات ومرور الأطفال بخبرات مباشرة، بالإضافة إلى أن حرصت الباحثة على أن يكون إختيار محتوى الأنشطة من واقع طفل الروضة ومن بيئته فجاءت موضوعات الأنشطة بحيث تمثل بيئة الطفل التي تثير فضوله وتساؤلاته من خلال احتكاك الطفل بها وتفاعله معها.

وهذا يتفق مع وجهة نظر "جون ديوى" في أن عقل الطفل يتكون عن طريق تعرضه للخبرات المباشرة وممارسة الأنشطة المختلفة للمجتمع الذى يعيش فيه، فهذه الممارسة تتطلب من الطفل أن يقوم بعملية التفكير. كما استخدمت الباحثة وسائل تعليمية متعددة لخلق بيئة مليئة بالمتغيرات، واهتمت بالبيئة المناخية داخل غرفة النشاط من خلال ترتيب وتنظيم قاعة النشاط من أجل تشجيع التفاعل بين الأطفال، وخلق بيئة مرحة تشجع الأطفال على المناقشة والحوار من خلال المشاركة في جماعة يحبها ويسودها جو من الألفة. وهذا ما أكدته "فيجوتسكى" الذى وضع أهمية البيئة في التحفيز على حل المشكلات فهو يرى ان للنمو العقلى المعرفى جانبان أساسيان هما: أ- الركن المادى الجسمى الدماغى: وهو ليس متحجراً منذ الولادة بل هو يتصف بمرونة عالية وإمكانات مذهلة على النمو والتطور إذا ما هيئت له الظروف البيئية والثقافية الملائمة، ب- الركن البيئى المكتسب: والذى يمد عملية

النمو المعرفي بالنواحي التعليمية والفكرية الموجودة في المجتمع، كما يتفق هذا أيضاً مع فرضية "برونر" أن الاعتماد على البيئة وعلى الخبرات الموجهة كمدخل لتنمية التفكير وتطويره، فحل المشكلات يتأثر بالبيئة المحيطة بالطفل فهناك بيئة مثيرة ومنشطة للتفكير، وهناك بيئة مميتة ومحبطة للتفكير.

وتم اختيار الاستراتيجيات المناسبة في التعامل مع الأطفال فقد استخدمت الباحثة إستراتيجية اللعب في جميع أنشطة البرنامج حيث يعتبر اللعب المدخل الرئيسي للطفل في مرحلة الروضة وهذا ما يؤكد كل من "فرويد وبرونر" على أهمية اللعب فهو يمثل العمل الجاد الذي يقوم به الطفل لتحقيق نمو متكامل ومتوازن وهو أيضاً أداة النمو المعرفي لدى الطفل.

كما يتفق هذا أيضاً مع وجهة نظر "فروبل" الذي اهتم بمعاملة الطفل على انه مفكر ايجابي وليس مجرد وعاء سلبياً نلقى فيه كل معلوماتنا فقط، بل إن الطفل لديه حاجة قوية الى الاستطلاع والاكتشاف وتوجيه الاسئلة واستخدام حواسه في التعرف على الاشياء من حوله واجراء التجارب لمعرفة الظواهر التي يجهلها، كما يميل الطفل الى تحديد اوجه الشبه والاختلاف بين الاشياء ويفسر ويحلل المعرفة الى عناصرها الاولييه المبسطة ويصف الشيء باسلوبه وكلامه حتى يكون قادراً على تقييم المعرفة وكل هذا من وجهة نظر فروبل يتسنى لنا تحقيقه من خلال لعب الاطفال.

كما استخدمت الباحثة إستراتيجيات طرح الأسئلة، والحوار والمناقشة واستخدام الصمت الذي أكد عليهم، (Fisher, 2010) في برنامج الذي تكون من عدد من الملامح الهامة التي أخذتها الباحثة في اعتبارها اثناء تصميم برنامج الدراسة، وإستراتيجية التمثيل ولعب الأدوار وهذا أيضاً ما أكدته كل من دراسة كل من (Wetterstrand, 2012)، (همام، ٢٠١٤)، (محمد، ٢٠١٢)، (فؤاد، ٢٠١٢)، (زغلول، ٢٠١٢)، (Edman, Laird. et al., 2011)، على أهميتهما في تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما كان لأساليب التعزيز دور هام وبالتحديد أسلوب التعزيز المستمر الذي استخدمته الباحثة فكان له أكبر الأثر في التقدم في أنشطة البرنامج وبالتالي نجاح البرنامج.

وتتفق نتيجة الفرض الأول مع ما أشار (بانندورا) صاحب نظرية التعليم الاجتماعي الذي أبدى أهمية بالغة بالتعليم الاجتماعي وخاصة في مجال التعليم بالمحاكاة، وأن إحدى الوسائل الأساسية لاكتساب وتعديل السلوك البشري هي ما تتم من خلال التشكيل بالنموذج واستخدامه لفنية التعزيز وهذا ما قامت به الباحثة في البرنامج حيث أنها ساعدت الأطفال على تنمية مهارات حل المشكلات من خلال التعليم الجماعي للأطفال، وكذلك حرصت الباحثة على تفاعلهم مع بعضهم البعض أثناء تقديم الجلسات الخاصة بهم واستخدام تلك المهارات في حياتهم اليومية سواءً داخل الروضة أو خارجها وساعد في تثبيتها واستمرارها تطبيق البرنامج واستخدام الفنيات المتضمنة له.

تفسر الباحثة من أسباب فاعلية برنامج الدراسة الحالية هو إتاحة مساحة كبيرة لتدريب الأطفال على ممارسة النقد البناء أثناء ممارسة أنشطة البرنامج فقد كان من ضمن أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج والمصاحبة له التقويم اليومي "أريك مهم جدا...؟" (اختر ما يحلو لك) ، (قول الحق ولا تخاف) حيث كانت الباحثة في نهاية كل يوم تطلب من كل طفل أن يقيم الأنشطة التي تم ممارستها على مدار اليوم ويبيدي رأيه في كل نشاط، وأيضاً كانت تطلب من كل طفل أن يقيم أداءه أثناء ممارسته للأنشطة أمام الأطفال. فدائماً كانت تطلب من الأطفال أثناء ممارسة الأنشطة الفنية أن يقيم كل طفل إنتاجه الفني أمام باقي زملائه.

كما أن استخدام فنيات التعزيز كان له تأثير ايجابي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال عامة والأطفال الموهوبين خاصة، منها دراسة، (جروان، ٢٠١٦)، (بخيت، ٢٠١٥)، (الحفناوي، ٢٠١٥)، (بشار، ٢٠١٤)، (جابر، ٢٠١٣)، (Bhattacharjee, S. 2014)، (Danko, Mcghee, Kathy. 2007)، (Collier, Karen. et al. 2010)، وترى الباحثة أنه بعد أن أشارت هذه الدراسات إلى أهمية تنمية مهارة حل المشكلات فإنه يمكننا إرجاع فاعلية برنامج مهارات طرح الأسئلة لتنمية حل المشكلات، وتقديم برنامج مخصص للأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في مرحلة الروضة، وذلك من خلال تطبيق جلسات البرنامج الخاصة بهم، فحل المشكلات يمثل أهم الوسائل

التي يحتاجها الفرد لإدارة حياته، وكذلك يكسبه الاعتماد على النفس لمواجهة العديد من المسؤوليات والتحديات والمشكلات، ويزوده بالمهارات الجديدة لتحقيق الرضا النفسي بما يحقق التوافق مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه.

كما تضمنت جلسات البرنامج ألعاب متنوعة إيجابية تعمل على إكساب الأطفال سلوكيات اجتماعية مرغوبة من خلال المشاركة في الأنشطة الجماعية، وتعزز من مهارات حل المشكلات عند الطفل وذلك تدريباً للطفل على المهارة المقصودة وخاصة في مهارة التفسير وتقويم الحجج.

كما اشتملت الجلسات على أنشطة قصصية تقدم قيم إنسانية مختلفة. مع القدرة على التحكم في النفس والمشاعر والامتنال للتعليمات وشروط النشاط في الجلسة، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة Dean, David & Kuhn, Deanna (2013) حول فاعلية استخدام القصص والأنشطة الحركية في تنمية حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

وتفسر الباحثة نجاح البرنامج في تنمية حل المشكلات لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، نظراً لمرعاة البرنامج الخصائص الاجتماعية والنفسية والتعليمية للأطفال، حيث قدم البرنامج بعض الجلسات والأنشطة والتدريبات تناسب جميع الأطفال من حيث القدرة وإتقان المهارة المطلوبة؛ حتى يتعلم كل طفل وفقاً لسرعته وقدراته الخاصة، ولكي لا يتعرض لأي مصدر من الإحباط عند عدم القدرة على الأداء وإنجاز العمل المطلوب منه، كما اعتمد برنامج الدراسة الحالي أيضاً على الجلسات الجماعية وذلك لتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي والتعاون والمشاركة والتنافس الذين هم أساس لتنمية مهارات حل المشكلات، وبذلك فإن اعتماد جلسات البرنامج على الأنشطة الجماعية من العوامل التي ساعدت على فاعلية ونجاح البرنامج الحالي.

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على مقياس حل المشكلات المصور، كما يتضح في جدول (١٦).

جدول (١٦)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي للبرنامج على مقياس حل المشكلات المصور
لأطفال الروضة

المتغيرات	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلي	نسبة التحسن
إدراك المشكلة	٣٣.٨٠	٢٣.٥٠	٣٠.٤٧%
تقديم الحلول	٣٤.٥٠	٢٣	٣٣.٣٣%
إختيار أفضل الحلول	٣٣.٦٠	٢٤.٨٠	٢٦.١٩%
التعميم في المواقف المتشابهة	٣٣.٦٠	٢٢.٨٠	٣٢.١٤%
الدرجة الكلية	١٣٥,٥	٩٤,١	٣٠.٥٥%

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين (العينة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات المصور في اتجاه القياس البعدي. حيث تشير النتائج إلى وجود فروق جوهرية لصالح التطبيق البعدي بالنسبة لجميع أبعاد مقياس حل المشكلات المصور لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وكذلك وجود فروق لصالح التطبيق البعدي في الدرجة الكلية.

وبالتدقيق في نتائج نسب التحسن لأبعاد مقياس حل المشكلات المصور نجد أن بُعد (إدراك المشكلة) جاء في مقدمة أبعاد مقياس حل المشكلات من حيث الزيادة في نسبة التحسن حيث وصلت نسبة التحسن فيه إلى (٣٣,٣٣%)، يليه بُعد (تقديم الحلول) الذي وصلت نسبته إلى (٣٢,١٤%)، يليه بُعد (إختيار أفضل الحلول) والذي وصلت نسبته إلى (٣٠,٤٧%)، يليه بُعد (التعميم في المواقف المتشابهة) والذي وصلت نسبته (٢٦,١٩%).

وترجع الباحثة الزيادة لنسبة التحسن في بُعد (إدراك المشكلة) إلى طبيعة البرنامج وما يحتويه من أنشطة وتدريبات وألعاب تساعد على تنمية مهارة تقديم الحلول والتفكير عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وإلى مجموعة القصص والمعلومات الثقافية التي يتم عرضها على الأطفال قبل البدء في الجلسة التدريبية والتي تتطلب منهم وضع نهايات مختلفة واستنتاج الأحداث من خلال القصة، مما تكون لديهم حصيلة معلوماتية ومعرفية أدت إلى ارتفاع هذا البعد على

المقياس وكان له النصيب الأكبر في نسب التحسن، واتضح ذلك من خلال الأنشطة التي كانت تقدم لهم عقب الانتهاء من الجلسة التدريبية حيث كان يطلب منهم الحديث عن مجموعة من العناصر وبعض المعلومات التي عرضت عليهم قبل البدء في الجلسة التدريبية وأثناء النشاط ونشاطات أخرى لرسم وتلوين مجموعة الأشياء والعناصر التي تم ذكرها في القصة أثناء الجلسة التدريبية، وبالنظر إلى فلسفة البرنامج نجدها تركز أساساً على التدريب بأسلوب التعزيز والنمذجة وإجراء معالجات ذهنية بواسطة استراتيجيات البرنامج في تنمية مهارة تقديم الحلول والمهارات المعرفية، والذي يسهم بدوره في تنمية وتعزيز القدرات المعرفية عند الأطفال، إضافة جو من المرح والسعادة واللعب خلال تقديم الجلسات التدريبية من قبل (الباحثة) ساعد الأطفال على تقبل ما يقدم إليهم باهتمام وتركيز شديد لكل معلومة تقدم إليهم، وأنهم يعتقدون أن التقصير في الاستيعاب والفهم وعدم تنفيذ ما يطلب منهم قد يجرمهم من هذه التدريبات والأنشطة التي كانوا ينتظرونها صباح كل يوم، حالة الخصوصية الشديدة التي كان تمنحها الباحثة لهؤلاء الأطفال وأخبارهم بأنهم تم اختيارهم لأنهم مميزون وموهوبون، كانت تولد لديهم الثقة في النفس والرضا عن الذات، مما ساعد الأطفال في استغلال أقصى درجات قدراتهم لمحاولة اثبات بأنهم بالفعل مميزين.

كل هذه العوامل بجانب الطبيعة الخاصة للبرنامج القائم على مهارات طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات، ساعدت في أن يكون بُعد الاستنتاج يتحسن بهذه الدرجة على درجات المقياس ويتصدر أبعاد مقياس حل المشكلات المصور لأطفال الروضة، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (Dreeszen, J. L. 2016) و (Eisenberg, Mary. 2012) إلى فحص فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، وأثر ذلك على تنمية القدرات المعرفية لديهم، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تحسن مهارة حل المشكلات بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية.

وترجع الباحثة الزيادة لنسبة التحسن في بُعد إختيار أفضل الحلول التي وصلت إلى (٣٢,١٤%) إلى طبيعة البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية حيث أن طبيعة تدريبات وأنشطة البرنامج تتطلب ويشكل أساسي من الأطفال التحدث بعد نهاية كل جلسة عن مجموعة الأسئلة التي تخطر في بالهم عن الموضوع والنشاط المستخدم في الجلسة، والتي تم استخدامها في التدريب على مهارة حل المشكلات وتكرارها، ثم تطلب الباحثة من كل طفل أن يضع تقويم للحجج والبراهين للقصة التي سمعها وتطلب الباحثة من كل طفل أن يضع نهايات مختلفة لأحداث القصة، واقتراح أكثر من حل للمشكلة الواحدة، وأن يضع العديد من التساؤلات التي يمكن من خلالها الوصول للتفكير الصحيح في حل المشكلة، بجانب المعلومات والعبارات التي كانت تتضمنها مجموعة القصص القصيرة قبل بداية كل جلسة تدريبية، كانت تسهم في تنمية مهارة حل المشكلات لديهم، كما اشتمل البرنامج أيضاً على أنشطة وفتيات مختلفة مثل (الحوار والمناقشة-لعب الأدوار-التعزيز - المشاركة بالأفكار)، ولتأكيد هذه الفتيات كانت تختار الباحثة في بعض الأحيان طفلاً ينوب عن الباحثة في تقديم الجزء التدريبي بأسلوبه الخاص، فكانت تتطلب ذلك من الطفل أن يستغل أقصى قدراته ومهارات التفكير لديه وتجميع أفكاره ليستطيع عرض الجزء التدريبي بطريقة مشوقة، كل هذه العوامل ساعدت الأطفال في ارتفاع نسبة إختيار أفضل الحلول لديهم، واتضح ذلك من خلال درجات الأطفال الإيجابية على تقويم الحجج.

واستعانت الباحثة في معظم جلسات البرنامج قبل الشروع والبدء في كل جلسة، من عرض صور ولقطات فيديو وعرضها عن طريق (Data Show) وذلك لتوضيح طبيعة موضوع الجلسة وتتطلب من كل طفل أن يضع تفسيرات للصورة التي أمامه، (ماذا لو) تم تبديل الصورة بشيء آخر (ماذا لو) تم تكبير الطائر الذي أمامنا أو تم تصغيره، (ضع نفسك في الموقف) فسر ماذا تفعل. واتفق مع ذلك دراسة (Haensly, P., & Others.,2010) و (Ertmer, P. A. Strobel, J. 2014), (Kameråde,D., 2015) استخدام الوسائل والتكنولوجيا مع الأطفال لتنمية مهارة حل المشكلات، وهدفت معظم هذه الدراسات إلى بحث تأثير الوسائل المرئية والتكنولوجيا الحديثة مع على تحسن مهارات حل المشكلات والقدرات ما وراء

المعرفية لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في مرحلة الروضة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أعلى من ٠,٠٥ بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات حل المشكلات، لصالح الأطفال بالمجموعة التجريبية، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات ما وراء المعرفة لصالح الأطفال بالمجموعة التجريبية، نتيجة لاستخدام التكنولوجيا، وأظهرت تحليلات بطاقة الملاحظة فعالية تطبيق البرنامج على تحسين مهارات حل المشكلات والقدرات العقلية والمعرفية بالمجموعة التجريبية بالمقارنة مع المجموعة الضابطة.

وترى الباحثة من تفسير الفرض الأول أنه تم التأكد من فعالية البرنامج القائم على استراتيجية طرح الأسئلة لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وأحتوى البرنامج على إضافة عدد من التدريبات والأنشطة والألعاب لضمان إحداث الفارق على درجات مقياس حل المشكلات المصور، كما أن تقنيات العرض والوسائل المساعدة التي تم استخدامها في تطبيق البرنامج، ساعد على تنمية مهارة حل المشكلات لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين.

- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في القياس البعدي والتتبعي على مقياس مهارة حل المشكلات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تمت مقارنة متوسطي رتب درجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد عينة الدراسة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في مرحلة الروضة بعد مرور شهر من تطبيق برنامج طرح الأسئلة، على مقياس حل المشكلات المصور لأطفال الروضة، المستخدم في الدراسة الحالية، وتم استخدام

ويلكوكسون Wilcoxon test للكشف عن الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين (البعدي، والتتبعي)، والتعرف على دلالة هذه الفروق. ويوضح الجدول التالي ما توصل إليه البحث في هذا الصدد.

جدول (١٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية

في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس حل المشكلات

(ن = ١٠)

مستوى الدلالة	قيمة Z	مجموع الرتب	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	نتائج القياس		البُعد
							قبلي/بعدي	الرتب السالبة	
غير دالة	١.٣٠	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٨	٣٣.٨٠	٠	الرتب السالبة	إدراك المشكلة	
		٥٥.٠٠	٥.٥٠	٢.٨٨	٣٣.٩٠	٠	الرتب الموجبة		
						١٠	الرتب المتعادلة		
						١٠	الإجمالي		
غير دالة	١.٣١	٥٥.٠٠	٥.٥٠	٣.٢١	٣٤.٥٠	٠	الرتب السالبة	تقديم الحلول	
		٥٥.٠٠	٥.٥٠	٣.٢٨	٣٤.٧٠	٠	الرتب الموجبة		
						١٠	الرتب المتعادلة		
						١٠	الإجمالي		
غير دالة	١.٣١	١١.٠٠	٣.٦٧	٢.٩٥	٣٣.٦٠	٠	الرتب السالبة	إختيار أفضل الحلول	
		١٠.٠٠	٣.٣٣	٢.٧٢	٣٣.٥٠	٠	الرتب الموجبة		
						١٠	الرتب المتعادلة		
						١٠	الإجمالي		
غير دالة	١.٣١	١١.٠٠	٣.٦٧	٢.٩٥	٣٣.٦٠	٠	الرتب السالبة	التعميم في المواقف المتشابهة	
		١٠.٠٠	٣.٣٣	٢.٧٢	٣٣.٥٠	٠	الرتب الموجبة		
						١٠	الرتب المتعادلة		
						١٠	الإجمالي		

قيمة Z الجدولية عند مستوى ٠.٠٥ = ١.٩٦، وعند مستوى ٠.٠١ = ٢.٥٨

يتضح من جدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين في التطبيق البعدي

والتطبيق التتبعي بعد مرور (شهر) من تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات المصور، وهو ما جاء متفقاً ومحققاً لصحة هذا الفرض.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

مما سبق يتضح تحقق الفرض الثاني حيث كانت قيمة (z) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، في التطبيق البعدي والتتبعي بعد مرور (شهر) من تطبيق البرنامج على مقياس حل المشكلات المصور (غير دالة)، لدى الأطفال عينة الدراسة فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة. مما يعني استمرار تحسن أطفال المجموعة التجريبية حتى فترة المتابعة.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة وهي استمرار أثر البرنامج على تحسن المؤشرات الدالة على تنمية حل المشكلات والمتمثلة في أبعاده الأربعة، لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، وذلك نظراً لما تضمنه البرنامج من مجموعة من التدريبات والأنشطة والمهارات والاستراتيجيات المختلفة التي تساعد في تنمية مهارات حل المشكلات وكذلك تساعد في تنمية قدرات الأطفال (المعرفية) وهذا ما تحقق بالفعل على درجات مقياس حل المشكلات المصور لدى أطفال العينة.

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من (زيادات، ٢٠١٥) و(بخيت، ٢٠١٥) و(Wexler, A.,2009) و(درويش، ٢٠١٤) و(جهاد، ٢٠١٢) إلى أن استخدام وتطبيق البرامج التي تساعد على تنمية مهارات التفكير بشكل عام وحل المشكلات بشكل خاص، وترتبط ارتباطاً إيجابياً بتحسين القدرات المعرفية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، لأنها تقوم على تطوير المهارات وتعديلها وتحسينها، كما ساعدت الأنشطة المصاحبة لاستراتيجيات البرنامج على تعزيز جوانب التفسير والاستنباط والاستنتاج وتقويم الحجج.

كما أشارت نتائج الدراسات إلى استمرار أثر هذه البرامج المستخدمة على هؤلاء الأطفال حتى بعد مرور فترة طويلة من تطبيق البرنامج.

إن النتائج السابقة تؤكد ثبوت نتيجة القياس البعدي، بل وانه بالرغم من انتهاء تطبيق البرنامج إلا أن فاعليته قد امتدت واستمرت حتى بعد مرور فترة زمنية مقدارها شهر مما أدى الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرار أثر وفعالية البرنامج. وترجع الباحثة هذه النتيجة لفاعلية البرنامج وما يتضمن من أنشطة متنوعة واعتماد الباحثة على استخدام استراتيجيات تنمية مهارات حل المشكلات اثناء تطبيق البرنامج.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضاً الى مجموعة من العوامل قد ساعدت

على تحقيق برنامج الدراسة الحالية لأهدافه واستمرار فاعليته وهذه العوامل هي:

- بيئة التعلم (الروضة): فكما جاء لدى عدنان العنوم (٢٠٠٧) ان من معوقات تنمية مهارات حل المشكلات قلة اهتمام ادارة الروضة بتنمية مهارات حل المشكلات من خلال احجامها عن توفير التسهيلات والادوات التى تسهل وتيسر عملية تنمية مهارات حل المشكلات، ولكن ما حدث انه كان هناك تعاون ملموس من ادارة الروضة التى تم بها تطبيق برنامج الدراسة الحالية فقد قامت الروضة بتوفير جميع الامكانيات التى تساعد الباحثة على سير اجراءات التطبيق واعطت للباحثة يوماً للوقت الكافى والازم لتطبيق أنشطة البرنامج. (الأسرة): حيث ساعد برنامج الدراسة الحالية فى توعية الوالدين الى أهمية ممارسة مهارات حل المشكلات مع أطفالنا مما أدى الى اهتمام أولياء أمور أطفال المجموعة التجريبية بمتابعة أطفالهم اثناء تطبيق برنامج الدراسة، فقبل التطبيق قامت الباحثة بإرسال خطاب لجميع أولياء أمور أطفال المجموعة التجريبية لإعلامهم بالبرنامج وهدفه بالإضافة إلى دعوتهم لحضور لقاء تعارف مع الباحثة وبالفعل اهتم أولياء الأمور لحضور اللقاء وأثنائه تعرف أولياء الأمور على البرنامج ومدته الزمنية ووضحت لهم الباحثة أهدافه ومدى أهميته بالنسبة لأطفالنا، كما كان هناك فرص عديدة لتعامل الباحثة مع أولياء الأمور مما أتاح الفرصة للباحثة فى إعطاء إرشادات مهمة لهم لمتابعة الأطفال اثناء فترة تطبيق البرنامج. لذلك ترى الباحثة أن من أهم أسباب عدم جود الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي يرجع الى توعية الوالدين واستمرارهم فى ممارسة مهارات

حل المشكلات لدى أطفالهم من خلال الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة. (المعلمة): كما ترى الباحثة أيضاً أن من أسباب عدم وجود الفروق يرجع إلى المعلمة، فقبل تطبيق البرنامج قامت الباحثة بلقاء مع المعلمات وبالتحديد مع المعلمة الخاصة بأطفال المجموعة التجريبية فقد تعرفت على البرنامج وما يتضمن من أنشطة والهدف المراد تحقيقه، وكان لها دور كبير فقد كانت متعاونة مع الباحثة أثناء تطبيق أنشطة البرنامج، وتعتقد الباحثة أنها قد استفادت الكثير من أنشطة البرنامج وقد تكون استمرت في استخدام استراتيجيات حل المشكلات أثناء تعاملها مع الأطفال، وكما ذكرنا من قبل أن للمعلمة دائماً دور مهم وفعال في نجاح تنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة ذوي صعوبات التعلم الموهوبين وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات ومنها دراسة كل من (Eisenberg, 2012)، (Danko & Slutsky, 2007)، (Bhattacharjee, S.; Ghosh, S. (2015)). ومما سبق يتضح لنا أن فكرة اعتقاد العلماء الأوائل على أن القدرة على حل المشكلات تأتي في سن البلوغ وأن الأطفال الصغار لا يستطيعون التفكير بصورة ناقدة كانت خاطئة وهذا يتفق مع فرضية "برونر" التي تضمنت "أن أي طفل يستطيع تعلم أي خبرة في أي موضوع وفي أي مرحلة من مراحل عمره إذا ما توفر له المعلم المخلص، وإن الانتظار إلى أعمار محددة حتى تتوفر للطفل القدرة على التعلم يعتبر مضيعة لعمر الطفل وتقليلاً للبدائل المستقبلية"، وهذا بالفعل ما أكدته نتائج الدراسة الحالية.

رابعاً: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم مجموعة التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال التطبيق العملي لرعاية الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين:

- الكشف المبكر عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين مع توفير الأساليب والإجراءات اللازمة لذلك، إذ يساعد الكشف المبكر للأطفال على اكتشاف الموهبة.

- أهمية تطبيق الاختبارات والمقاييس الخاصة بالكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين على جميع أطفال الروضة وخاصة عند القبول بالروضة.
- ضرورة مساعدة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على الاكتساب المبكر لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والمعرفة المبكرة بالإعداد والأشكال، والألوان حتى تساعدهم على الاستعداد للالتحاق بالمدرسة.
- تصميم برامج تدريبية جديدة لعلاج أي قصور في مهارات التفكير لدى الطفل قبل الأكاديمية دون أي تأخير في ذلك حتى لا تتأخر في إعداده للالتحاق بالمدرسة.
- تنمية مهارات الأطفال على التفكير، ومساعدتهم على التواصل، وتدريبهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في المواقف المختلفة وذلك عن طريق الاستعانة بالأنشطة الصفية المختلفة مع الأطفال في نفس عمرهم الزمني.

المراجع:

- إبراهيم الحارثي (٢٠١٥). تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق، مكتبة الشقري، الرياض.
- إبراهيم جابر (٢٠١٣). الابتكار والإبداع عند الأطفال الموهوبين ط١. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- أحمد عبادة (٢٠١٦). قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم العام، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أحمد عواد (٢٠١٠). التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الطباعة والنشر.
- أحمد مهدي، إسماعيل الصاوي (٢٠١٠). مقياس حل المشكلات للأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- أمل منصور (٢٠١٢). الصعوبات التي يواجهها الأطفال الموهوبين (دراسة مقارنة)، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أمين المفتي (٢٠١٠). تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم، القاهرة، مصر: مركز التنمية البشرية والمعلومات.
- أنيس الحروب (٢٠١٢). قضايا نظرية حول الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات.
- أيمن عامر (٢٠١٣). الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- بلسم الصايغ (٢٠١٣). فعالية برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة دراسة على المجتمع السعودي. رسالة دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
- جاكلين وهبه (٢٠٠٩). سمات الشخصية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- الجمل جهاد، زيد الهويدي (٢٠١٢). أساليب الكشف عن المبدعين والمتفوقين وتنمية التفكير الناقد، العين، دار الكتاب العربي.
- خالد النجار، نهى الزيات (٢٠١٦). الابتكار لدى الأطفال نظريات وتطبيقات، القاهرة: دار طيبة.
- خديجة بخيت (٢٠١٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. المؤتمر الثاني والعشرون، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية: جامعة عين شمس، القاهرة.
- خلود دبابة، أسماء العطية (٢٠١٥). المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين عقلياً، "تحو استراتيجيات وطنية لرعاية المبتكرين" كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- داليا محم (٢٠١٢). فاعلية لعب الأدوار في تنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- داليا همام (٢٠١٤). فاعلية لعب الأدوار في تنمية بعض مهارات حل المشكلات لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- دعاء درويش (٢٠١٤). برنامج مقترح لتنمية مهارات حل المشكلات وكفايات تدريسيها في مادة الجغرافيا لدى الطالبات المعلمات، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- دلال الحشاش (٢٠١٣). بناء برنامج تعليمي يستند على استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) وقياس اثره في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية الإنجاز بالتحصيل المعرفي عند طلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية.
- ريم سلفيا (٢٠١٣). رعاية الموهوبين وإرشاد للآباء والمعلمين، ترجمة عادل عبدالله، القاهرة: دار الرشاد.
- زياد بركات (٢٠١٢). فعالية الأسئلة الشفوية بين الدارسين والمشرفين الأكاديميين أثناء اللقاءات الصفية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين: بحث غير منشور.
- زياد بركات، عبد الهادي صباح (٢٠١١). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعا لهم بلوم. مجلة جامعة القدس المفتوحة.
- زيد فؤاد (٢٠١٢). العلاقة بين ممارسة الأنشطة الإعلامية ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.
- زينب شقير (٢٠٠٧). رعاية المتفوقين والمبدعين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سامية مختار (٢٠١٦). فعالية برنامج يستخدم أسلوب حل المشكلات الاجتماعية في خفض مستوى السلوك العدواني لطفل الروضة. رسالة دكتوراه. غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة: جامعة عين شمس.
- سحر توفيق (٢٠١٥). فعالية برنامج لتنمية قدرة أطفال الرياض على استخدام أسلوب حل المشكلات من خلال بعض المواقف الحياتية. رسالة دكتوراه. غير منشورة. كلية التربية: جامعة المنصورة.
- سعاد الصويلح (٢٠١١). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات وفعالية الذات نحو المخاطرة، الكويت: دار الطباء للنشر والتوزيع.
- سليمان يوسف (٢٠١٦). الموهوبون والمتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- صلاح عبد الرزاق (٢٠١٣). تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية ووضع الامتحانات لجميع مراحل التعليم، القاهرة: دار القاهرة للكتاب.
- عادل عبدالله (٢٠١٥). القدرة على حل المشكلات ومهارات ما وراء المعرفة لدى العاديين والمتفوقين عقليا، القاهرة: دار الشروق للنشر

والتوزيع.

- عادل محمد (٢٠٠٥). سيكولوجية الموهبة، القاهرة: دار الرشاد
- عادل محمد (٢٠١٢). المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة دراسة تطبيقية، سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة (١٠). القاهرة: دار الرشاد.
- عاطف زغول (٢٠١٢). فاعلية برنامج للأشطة العلمية لتنمية قدرات التفكير الإبتكاري لدى الأطفال الفائقين بمرحلة رياض الأطفال. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن عدس (٢٠١٢). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، عمان، الأردن: دار الفكر.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠٩). الموهوبون والمتفوقون وخصائصهم واكتشافهم ورعايتهم، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الملك الناشف، سعيد التل (٢٠١٤). أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم. بيروت، لبنان: المؤسسة الوطنية.
- عبدالله العصيمي (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى عينة من المتفوقين عقلياً، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عفاف حداد (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في التدريب على حل المشكلات، قطر: مجلة مركز البحوث التربوية العدد (٢٣).
- عيسى الحاج (٢٠٠٧). فاعلية برنامج ليوناردو ماب لإكساب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الاستراتيجيات التنظيمية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.
- فاروق الروسان (٢٠١٠). أساليب الكشف والتعرف على الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة. عمان: مركز دراسات وبحوث أطفال الخليج.
- فتحي الزيات (٢٠١٢). المتفوقون عقلياً ذوي صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج" سلسلة علم النفس المعرفي وصعوبات التعلم (٧)، القاهرة: دار النشر.
- فتحي جروان (٢٠١٦). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- فخرو عبد الناصر (٢٠١٦). حل المشكلات بطرق إبداعية، القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- ماهر زيادات (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في تنمية حل المشكلات لدى الأطفال الموهوبين. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- مجدى عزيز (٢٠١١). التفكير من خلال حل المشكلات واستراتيجيات التعليم بالاكتشاف. سلسلة التفكير والتعليم والتعلم (٦). القاهرة: عالم الكتب.

- محمد العيسوي (٢٠٠٤). سمات الشخصية لذوي صعوبات التعلم في الرياضيات في المرحلة الابتدائية وفعالية برنامج تربوي في علاجها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة قناة السويس.
- محمد المهدي (٢٠١٤). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في اكتساب العمليات العلمية الأساسية، اليمن: الحديدة للنشر والتوزيع.
- محمد عباس (٢٠١٤). في سيكولوجية الموهوبين والمتفوقين. ط ١. القاهرة. دار العالم العربي.
- محمد عبد الغنى (٢٠١١). "مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار" الإبداع والابتكار في التعامل مع المشكلات. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.
- مراد عيسى، وليد وخليفة (٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة "الموهوبون ذو صعوبات التعلم" الإسكندرية: دار الوفاء لنديا لطباعة والنشر.
- منار عبد الحميد (٢٠٠٨). دراسة نمو حل المشكلات لدى الأطفال في مجموعات عمرية متتابعة من ٥ - ٨ سنوات، رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- ناهد شعبان (٢٠١٥). الدراما كمدخل لتنمية بعض المهارات التفكير في حل المشكلات لدى أطفال الرياض. الإسكندرية: ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكمبيوتر.
- نصره جلجل (٢٠٠٦). قراءات حول الموهوبين من ذوي العسر القرائي "الديسلوكيا"، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الهويدي زيد (٢٠١٣). مهارات التدريس الفعال باستخدام استراتيجيات حل المشكلات، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الدولية.
- الهويدي زيد (٢٠١٣). الموهوبون والمتفوقون. الخصائص. الاكتشاف. الإسراع. دار الكتاب الجامعي. العين.
- يوسف سليمان (٢٠١١). المخ البشري آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات. القاهرة: مؤسسة طيبة. ask
- Wexler, A. (2009). *Acquiring Your Self- image*, Dever, Colorado. Gifted Development Center, A service of the Institute for the study of advanced Development.
- Bhattacharjee, S. (2014). "Effectiveness of Questioning as a Pedagogical Strategy in Developing Critical and Reflexive Thinking of Gifted Kindergarten Students: An Analysis", A Paper presented to 50th ASC Annual International Conference Proceedings, 2014.
- Bhattacharjee, S.; Ghosh, S. (2015). "Usefulness of Inquiry-

Based Teaching in Developing Critical Thinking at Educational Settings: A Systematic Review", Paper Presented to 49th ASC Annual International Conference Proceedings, UK.

- Collier, Karen.et al. (2010): Developing Critical Thinking Through a variety of Instructional Strategies, Saint Xavier University.
- Danko, Mcghee,Kathy.(2007): Floating Experiences Empowering Early Childhood Educators to Encourage Arts, Art Education, V 60, N2, PP 13- 16.
- Dean, David & Kuhn, Deanna. (2013): Metacognition and Critical Thinking, Eric Clearinghouse on Assessment and Evaluation, University of Maryland.
- Dileklii, Y. (2017). The Relationships Between Critical Thinking Skills And Learning Styles Based On Questioning Of Gifted Kindergarten Children, European Journal of Education Studies;3 (4).
- Dreeszen, J. L. (2016). The Impact Of Posing Questions On The Critical Thinking Of Gifted Preschoolers And The Evolving Perspective Of Classroom Teachers, PhD Thesis, Kansas State University: USA.
- Edman, Laird. et al. (2011): Critical Thinking, Belief Bias, Epistemological Assumptions, and the Minnesota Test of Critical Thinking, Educational Research Association, New Orleans.
- Eisenberg, Mary. (2012): Linking Theory to Practice and Back again: The Use of Video documentation and Collaborative Inquiry to Facilitate Critical Thinking In Preseervice Teacher Education, PHD, United States-Massachusetts, Tufts University.
- Ertmer, P. A.; Strobel, J. (2014)."Expressions of Critical Thinking In Questioning Simulations: Using Questions to Improve Children

Thinking Skills for Gifted and High Achievers", Journal of Computer in High Education; 3 (11), DOI 10.1007/s12528-010-9030-7.

- Fisher, R. (2010): Teaching Children to Think, Nelson Thornes, United King Don.
- Gollan- Wills, M. D. (2016). Enrichment Programming for Young Gifted Children Based on Questioning and Reflections to Their Critical Thinking Skills, MA Thesis, The University of Western Ontario: Canada.
- Haensly, P., & Others (2010): Gifted Potential in Young Children From Diverse Backgrounds: What Does it Look Like?, in Eric Data Base; Ed390544
- Hanz, N. (2011).The Technique for Brainstorming of Gifted Children with Learning Disabilities. Virginia Odyssey of the Mind: Virginia.
- Kamerāde,D. (2015)."Group Questioning As A Method Of Facilitating Critical Thinking And Gifted Student To Student Interaction In Gifted Children and Counterparts", Educational Psychology Review, 10(1), 57- 74.
- Renzulli, J.S., Reis, S., & Smith, L. (2006). The Revolving Door Identification Model (RDIM). Mansfield Centre: Creative Learning Press.
- Shendag, S., & Odabasi, H. F. (2015). Effects Of Questioning Technique On Content Knowledge Acquisition And Critical Thinking Skills Of Gifted Children, Computers & Education; 5 (3).
- Wetterstrand, Gregory. (2012): Critical Thinking in Educational Drama. Exploring the Possibilities, PHD, Simon Fraser University Canda, V 64, P 286.
- Anne Sturgess (2014).Technology With Gifted Ld Children: Scamper Tool For Creativity. Paper presented at a West Auckland Education Centre conference: Realising the

potential of gifted and talented learners
20th August, 2014.

- Babbington, S. (2016). Case Study of a Child's Problem Solving Developmental Growth, ACE Papers, Issue 17.
- Baum, S. & Owen, S. (2012). To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD ADHD, and more creative. Connecticut: Creative Learning Press.
- Brody, L. & Mills, C. (2007) Gifted children with learning disabilities: A review of the issues, journal of learning Disabilities , 282- 297.
- Callard, J. (2016). "Problem Solving Under Scrutiny": A Study Into Developmental Progress Of Problem Solving Skills Within The Primary Classroom, Journal for Research in Mathematics Education; 30 (1).
- Carol V.H. (2015). Bases of Creative Brainstorming Development with SCAMPER for Gifted Children with LD. K- 12 Advanced Academic Program: Fairfax County.
- Charles R. & Susan k. (2014). Using The SCAMPER Model Developing a general outcome measure of growth in the cognitive abilities of children 1 to 4 year old: the early problem-solving indicator. School psychology review. Vol 35. No 4. pp. 535-551.
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2016). Examining Young Children's Problem Solving Skill Developmental Progress from Video Displays: an Applied Study, Journal of Experimental Child Psychology; 2 (16).
- Ching- Chin Kuo, Fange- Liu Su & C. June Maker (2013). Cultivating problem solving abilities in gifted preschoolers: Saga journals of gifted education international. Effect of SCAMPER Technique. Vol 27. No 3. Pp. 311- 326.4

- Chwee Lee, & Choon, Quek (2012). Children's use of Meta-cognition in solving everyday problems: children's monetary decision making. Australian of education The SCAMPER Model. Vol 56.No 1. Pp.22- 39.
- Czuk, C., & Henderson, C. (2016). Strategies for the Development of Student Problem Solving Skills Using the SCAMPER in the High School Physics Classroom, Faculty Research and Creative Activities Support Fund: Western Michigan University.
- Dababneh, K. & Oliemat, E.(2014).the effect of a training program me in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment. Early Child Development and Care, doi=10.1080/03004430.2014.924113,1-
- DONALDSON, S. E. (2014). Developmental Progress For Problem Solving: Experiences Of Four Primary School Classrooms In Georgia, PhD Thesis, University of Georgia: Georgia.
- Ellston ,T.(2011).Gifted and learning Disabled..aparadox. Gifted child today ,vol , 16, p 17- 19 ,January February.
- Furst, M.,& Tucson, K. (2012). Six Week Unit To Teach The Seven Creative Thinking Techniques For Gifted Children With Learning Disabilities By SCAMPER. Technical University of Denmark: Denmark.
- Holyoak, K , & Billman, D. (2015). Development of Problem-Solving Skill By Using The SCAMPER Among 4- Years Old Children in Michigan: Developmental Perspective, Child Development; 55 (6).
- Jeffrey & Swami (2011). Measuring the effects of toys on the problem Solving. Creative and social behaviors of Preschool children: journal of early Child development and C Using the SCAMPER Model are. Vol 181. No 7.

- Jeotee, K. (2015). Developmental Progress Of Problem Solving Ability And Academic Ability: Implications For Kindergarten Classrooms In Thailand, PhD Thesis, Durham University.
- Kamuran Tarim (2014). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem solving ability. Educational studies in mathematics Using The SCAMPER Model. Vol 72. pp. 325-340
- Kanekar, A. S, & Sharma, M. (2015). Developmental Progress for Problem Solving Skill among Upper Elementary School- Children: A Theory-Based Approach and Instructional Strategies. Web med central BEHAVIOUR; p.3 (3): WMC003137.
- Keen, R. (2015). The Development of Problem Solving in Young Children: A Critical Cognitive Skill. In Conceptions of Development: Lessons from the Laboratory, ed. DJ Lewkowicz, R Lickliter, New York: Psychol. Press.
- Kirk, S.A. & Chalfant, J.C. (1984). Academic and development learning disabilities. Love Publishing Company.
- Riegler, B. (2012). Cognitive Psychology ' Applying the Science of the Mind. United States of America: PEARSON
- Smith, J. C. (2015). Developmental Growth Of Problem Solving In Typically Developing Children At The First Three Primary Education Grades And Effects On Children Efficiency In Educational Tasks Treatment, PhD Thesis, University of Kentucky: Kentucky.
- Stevens, R.; & Sprang, M. (2015). Developmental Growth of Problem Solving Skills in Children: The Role of Teachers' Support, Cognitive Psychology; 30 (7).

