[٤]

برنامج قائم على استخدام استراتيجية (فكر – زاوج– شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة

د. مروة محمد لملوم عبد الحفيظ

مدرس بقسم رياض الاطفال

كلية الدراسات الانسانية– جامعة الأزهر بالقاهرة

برنامج قائم على استخدام استراتيجية (فكر – زاوج–شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة

د. مروة محمد لملوم عبد الحفيظ ★

ملخص البحث:

هدف البحث إلى استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، حيث تكونت عينه البحث من(٢٠) طفل وطفلة من أطفال روضة معهد مجمع معاهد مدينة نصر النموذجي، والذين تراوحت أعمارهم بين(٥– ٦) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين, تجريبية وضابطة, تضم كل منهما(١٠) أطفال، واستخدمت الباحثة أدوات: اختبارالمصفوفات المتتابعة لرافن تقنين عماد أحمد حسن (٢٠١٦) لقياس ذكاء طفل الروضة، استبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة (إعداد/ الباحثة)، استبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما يدركه الوالدين(إعداد/ الباحثة)، مقياس الصمت الاختياري (التباكم) المصور لطفل الروضة(إعداد/ الباحثة)، استمارة استطلاع رأي المحكمين لتحديد المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم)(إعداد/ الباحثة)، ومقياس المهارات الحياتية المصور لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) (إعداد/ الباحثة)، البرنامج القائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة(إعداد/ الباحثة).

وقد أسفرت نتائج البحث عن: فاعلية استخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في خفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

الكلمات الإفتتاحية: البرنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج– شارك)– الصمت الاختياري (التباكم)– المهارات الحياتية– أطفال الروضة ذوي التباكم.

★ مدرس بقسم رياض الاطفال– كلية الدراسات الانسانية– جامعة الأزهر بالقاهرة.

Abstract:

The aim of the research is to: Using the (Think –Pair-Share) strategy to reduce the intensity of voluntary silence (mumbling) and develop some life skills for the kindergarten child. The research sample consisted of (20) boys and girls from the Kindergarten children of the Nasr City Institutes Model Complex Institute, whose ages ranged between (5-6) years, and they were divided into two equal groups, experimental and control, each of which includes (10) children. The researcher used tools: Raven Raven's Raven Ratnun's Progressive Matrices Test (2016) to measure the intelligence of the kindergarten child, a identification questionnaire for voluntary silence (muting) as perceived by the teachers in kindergarten (prepared by the researcher), a questionnaire for diagnosing volitional silence (muting) as perceived by parents (prepared by/ researcher), the illustrated scale of optional silence (magging) for the kindergarten child (prepared by the researcher), a list of appropriate life skills for the kindergarten child with voluntary silence (mouting) (prepared by/ researcher), and the illustrated life skills scale for kindergarten children with optional silence (mouting) (Prepared by the researcher, the program using the (Think- Pair -Share) strategy to reduce the intensity of voluntary silence and develop some life skills for the kindergarten child (prepared by the researcher).

The search results resulted in: The effectiveness of using the (Think- Pair- Share) strategy in reducing the intensity of voluntary silence (mumbling) and developing some life skills for the kindergarten child.

Keywords: The program using the(Think- Pair- Share) strategy- optional silence (mumbling)- life skills- muffled kindergarten children.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخمسون – الجزء الثاني – السنة الرابعة عشرة – أبريل ٢٠٢٢

مقدمة:

تعد السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، ففيها يزداد تأثره بالعوامل المحيطة، وتتفتح ميوله واتجاهاته، مما يجعل السنوات الأولى مهمة في مستقبله، وتؤثر في تكوينه مدى العمر، فهي المرحلة التى يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه، ومفهوما محددا عن ذاته الجسمية والنفسية والإجتماعية، ويكتسب وينمى فيها ثقته بنفسه مما يساعده على التكيف السليم مع ذاته والبيئة المحيطة به ومن هنا أصبحت النظرة للأطفال والعناية بهم أحد المقاييس المهمة للتقدُّم الحضاري، ومظهرًا من مظاهر رُقي أبنائها،كما أن الأسرة هي أولى المؤسسات والبيئات التي يلتقي بها الفرد وتستقبله وتهيء له سبل الرعاية حيث يتعلم السلوكيات الإيجابية، ويكتسب المهارات الشخصية والاجتماعية، وتتولد لديه الحاجات العاطفية، والانتماء، والحب، والتعاطف، ومن هنا يبرز دور الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، فلكل من الأم والأب الأدوار الخاصة بهما والمحددة، كما أن كلا منهما يكمل الآخر للوصول بالنشئ والأبناء إلى أقصى درجات السواء، ولأن الأبناء هم أقل قدرة على مواجهة الضغوط والمشكلات وما يحدث في الأسرة من تغيرات حياتية وخاصة السلبية، فهم دائما بحاجة إلى أنماط متعددة من الرعاية، أي الرعاية التي لاتعني بالجانب المادي فقط وتوفير المتطلبات الحياتية الأساسية، ولكن أيضا التركيز على تلبية الاحتياجات النفسية والانفعالية والعاطفية.

حيث أن الصمت الاختياري ظاهرة من الظواهر المهمة المرتبطة بالاضطرابات النفسية عند الأطفال، وقد يكون حيلة لا شعورية من الطفل من أجل رفض الموقف الذي يعيش فيه وقد يكون انفصالا عن الواقع الذي يعيش فيه حتى يتسنى للطفل أن يعيش في خيالاته بعيدا عن واقع المجتمع أو الصراع المحتدم في الأسرة وبالتالي يحاول الطفل الابتعاد عن الأسرة أو المدرسة أو المجتمع بشكل عام (Davidson, ٢٠١٢)، وهناك وجهات نظر متضاربة للغاية حول كيفية تطور أسباب الصمت الاختياري والظروف التي قد تسبب أو تساهم في تشخيص الصمت الاختياري, وعليه فإن أسباب الصمت الاختياري جاءت متنوعة ومختلفة وحددت سمات مشتركة بين الاطفال المصابين بهذا الاضطراب (Powers ,٢٠١٧), وعلاوة

على ذلك قد وضعت عدة نظريات لشرح تطوير الصمت الاختياري، وأن لديه مجموعة واسعة من العوامل التي قد تسهم في ظهور الصمت الاختياري, ولكن يوجد القليل من الإجماع حول العامل الحتمي الذي يفسر ظهور الصمت الاختياري (Stein& Cohan, Chavira , ٢٠٠٦)؛ ويرجع ذلك إلى تغيير معايير التشخيص في الإصدارات الأخيرة من DSM الذي بدوره وجد الكثير من التباين والاختلاف في الاسباب المتعلقة بهذا الاضطراب (Dillon, ٢٠١٦).

إن الأطفال الذين يعانون من الصمت الاختياري غالبًا ما يتفاعلون ويتواصلون لفظيًا في محيط مألوف، كما هو الحال في المنزل أو مع أقرانهم الموثوق بهم, فإن هؤلاء الأطفال قادرون على التحدث ولديهم مهارات لغوية مناسبة للعمر بلغتهم الأم، بما في ذلك فهم جيد للغة ومهارات اللغة التعبيرية ويمكنهم تعلم المهارات والاحتفاظ بها واستخدامها في المستوى المناسب للعمر ومع ذلك، عند وضعها في بيئات اجتماعية منظمة مثل المدرسة أو الروضة، فإنها تصبح صامتة ويتم سحبها اجتماعيًا مما يؤدي إلى احتمال العزلة الاجتماعية، والاكتئاب، وضعف الأداء الأكاديمي إذا لم يتم تحديد أسباب الصمت وعلاجه, وينظر إلى طفل الصمت الاختياري على أنه في قلب طبقات المجتمع المختلفة، والتي تتفاعل معا لخلق السياق الاجتماعي والتعليمي الذي ينمي الأطفال منه نموذج تفاهم خاص به فيما يتعلق بعالمهم، ومكانهم (Hoyne ،٢٠١٤).

وتشير العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية الى شيوع اضطرابات التواصل وتأخر النمو اللغوي بين الأطفال المصابين بالصمت الاختياري، وقلة العلاقات المتبادلة في المدرسة حيث تقل كفاءتهم الاجتماعية عن أقرانهم، ويكونوا أقل ثقة أثناء التفاعلات مع الأقران، ويجدون صعوبة أكثر في الاشتراك في مجموعات واقامة علاقات الصداقة مثل دراسة(سعيد كمال عبد الحميد،٢٠١٥)، دراسة (غادة سويفي، ٢٠١٦)، دراسة (هدى عبد العزيز، ٢٠١٧)، (فاطمة عبد اللطيف، ٢٠١٨)،(دراسة انطون جابي، ٢٠١٣)،.(Bergman et al.,2013)، دراسة (carbone et al.,2010) وتتجلى أهمية المهارات الحياتية كونها تنقل الطفل إلى الجانب الميداني للحياة، وتجعله على تماسٍّ معها، وتساعده على تطوير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.

وترى (كوثر كوجك) ضرورة الاهتمام بالمهارات الحياتية، وتزويد كل متعلم بها؛ كي يستطيع أن يواجه المتغيرات والتحديات العصرية التي يتسم بها هذا العصر، فهذه المهارات تحقق له التعايش الناجح والتكيف الإيجابي والمرونة والنجاح في حياته العملية والشخصية.(أحمد حسين، دعاء مصطفى، ٢٠٠٨: ٢٢)

كما تتحدد المهارات الحياتية اللازمة لمعايشة الإنسان للحياة في أي مجتمع ما في ضوء طبيعة العلاقة التأثرية التبادلية بين كل من الفرد والمجتمع، ومن ثم فقد نجد تشابهًا في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفة عامة، بينما نجد اختلافًا في نوعية بعض المهارات الحياتية الأخرى، ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة المجتمع،وخصائصه، ودرجة تقدُّمه، فعلى سبيل المثال نجد مهارات مثل اتخاذ القرار،وحل المشكلات من المهارات الأساسية المهمة في المجتمعات المتقدمة، بينما تفتقد المجتمعات النامية الاهتمام بمثل هذه المهارات.(سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠:٢٨)

وتشير العديد من الدراسات مثل دراسة(إيمان احمد ،٢٠١٩)، دراسة (هبة حسن ،٢٠١٩)، دراسة(مرفت سليمان،٢٠١٩) إلى أن اكتساب المهارات الحياتية له أهمية خاصة تتمثل في اكتساب الفرد القدرة على أداء الأعمال في يُسرٍ وسهولة، فمن يمتلك المهارة يتميز عمَّن لا يمتلكها، بأن يستغرق وقتًا طويلًا لا يتناسب مع طبيعة العمل، وما يحتاج إليه من وقت.

وتعتبر إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) من إستراتيجيات التعلم التعاوني الحديثة، وهي تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط (ردينة الأحمد، حزام يوسف، ٢٠١٠: ١٠٣)، وقد تم اقتراح هذه الإستراتيجية في بداية الأمر من قبل Frank Lyman عام ١٩٨١، ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند Mary Land عام ١٩٨٥ (محمد هندي: ٢٠٠٢، ١٩٣)، وتكتسب هذه الإستراتيجيات أسسها من مراحلها الثلاث (التفكير– المزاوجة– المشاركة لتفاعل الطفل(عبد الرحمن المالكي، ٢٠١٨: ١٧٠). ويتم استخدامها في مختلف المراحل الدراسية بدءا من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى المراحل الأعلى وهي تعد وسيلة جيدة للمناقشات الفعالة داخل حجرة الدراسة (جابر، ١٩٩٩: ٩١).

ويؤكد كل من (Kruse,2009: 12) و(Funkm,٢٠١١:١١٣) أن تلك الإستراتيجية تحتوي على جميع نشاطات الأطفال المرتبطة بالأسئلة، إذ تطرح المعلمة سؤالا يفكر فيه الأطفال بشكل فردي، ثم يناقشون إجاباتهم مع شركائهم، وأخيرا يشاركون بعض هذه الإجابات مع بقية الزملاء في القاعة.

وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجية ذات تسلسل منطقي متتالي، وهي من ضمن الاستراتيجيات التي تعتمد على نشاط الطفل والذي يمثل محور العملية التعليمية، وهي تتكون من ثلاث خطوات أو مراحل هي التفكير الفردي، المناقشة الثنائية، المشاركة الجماعية) بحيث لا تبدأ خطوة إلا بإتمام الخطوة التي تسبقها.

بالإضافة إلى تلك المزايا فقد أكدت دراسة Demirci & Duzenli, (2017)، ودراسة شادية الجامع (٢٠١٣)، ودراسة (Othman & Othman , 2012)، ودراسة نهى رياض (٢٠٢١)على دور إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) بشكل قائم على التكنولوجيا والإنترنت في التقييم البنائي للمتعلمين، وأيضا في تشجيع المتعلمين على التعلم النشط وزيادة رغبتهم في ممارسة الأنشطة ودورها في تنمية المهارات الإجتماعية لديهم.

في ضوء ما سبق ونظرا لما تتميز به إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) من توفير بيئة حرة تنمي الثقة بالنفس لدى المتعلمين، كما تدعم مهارات الاتصال والتواصل اللفظي وتتيح فرص التدريب على بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة.

ترى الباحثة الحاجة الماسة إلى استخدام استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط كاستراتيجية (فكر– زاوج– شارك)في التعليم حتى ينشأ جيل يمتلك مهارات حياتية، ليكون فعالا في المجتمع قادرا على الإبداع والابتكار، وقادرا على التكيف مع الحياة، وقادرا على التغلب على المشكلات المستقبلية.

لذا تسعى هذه الدراسة إلى إستقصاء أثر إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في خفض حدة الصمت الإختياري (التباكم)وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

مشكلة البحث:

انطلقت مشكلة البحث من خلال قيام الباحثة بالإشراف على طالبات التدريب الميدانى حيث وجدت أن نسبة كبيرة من الأطفال في رياض الأطفال يعانون من الصمت الاختياري والذي يتمثل في عدم التحدث في مواقف اجتماعية يتوقع أن يكون الطفل قادرا فيها على التحدث رغم أنه يكون قادرا على التحدث في مواقف أخرى، وهؤلاء الأطفال يعانون من قصور في مهاراتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية، ومهاراتهم الأكاديمية حيث لاحظت عدم مشاركتهم في المهام والأنشطة التي تكلفهم بها المعلمة بمفردهم أو مع زملائهم، حيث يرفض الطفل التحدث أو الكلام لفترة طويلة خاصة في بداية الدراسة حين يبتعد عن الأم لأول مرة، علي الرغم من معرفة المعلمة بحديث بعض هؤلاء الأطفال مع أفراد أسرتهم أو مع بعض الزملاء المقربين منهم عند سؤال أحد أفراد الأسرة وأيضا علي الرغم من سلامة الجهاز الكلامي لديهم وهو ما يعرف بالتباكم.

كما لاحظت الباحثة إنخفاض المهارات الحياتية لدى هؤلاء الأطفال أثناء ممارستهم للأنشطة المختلفة فالطفل الذى يجد صديق جديد يبتعد عنه ولا يريد أن يتحدث إليه والطفل الذى يطلب منه شئ لا يقوم بأدائه بمفرده بل يعتمد على غيره، ولا يتم المطلوب منه، بالإضافة إلى عدم المشاركة لأقرانهم فى الأنشطة، وعدم اندماجهم واختلاطهم مع بعضهم البعض فلا يتفاعلون اجتماعيا مع زملائهم، ويترددون فى المشاركة ويرغبون فى الانزواء بعيدا عن زملائهم إضافة إلى ملاحظة الباحثة قلة توظيف استراتيجيات التعلم النشط داخل الروضة وخصوصا استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) حيث انها استراتيجية فعالة جدا فى تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال. ولذلك رأت الباحثة أن يكون بحثها في هذا الموضوع من خلال هذه الاستراتيجية التي تعمل على تنمية المهارات الحياتية من خلال مشاركة الأطفال في النقاش وتفاعلهم وتعاونهم وقدرتهم على التعامل مع بعضهم واحترامهم لأفكار غيرهم.

لذلك قامت الباحثة بتصميم استبانة استطلاع الرأى ملحق(١)وتوزيعها على عدد من المعلمات وعددهم (٤٠) معلمة روضة لتحديد واقع ممارسة المعلمات لاستراتيجية(فكر– زاوج– شارك) في خفض حدة الصمت الإختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي التباكم، واتضح من نتيجة استمارة استطلاع

الرأى وجود قصور فى ذلك حيث تبين أن درجة ممارسة المعلمات لبرنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الإختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي التباكم كالتالى التباكم فى المنزل بنسبة ١٠%، التباكم فى الروضة بنسبة ١٥%، التباكم فى المواقف الإجتماعية بنسبة ١٢.٥% وبالنسبة لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي التباكم كانت النتيجة كالتالى مهارات الاتصال والتواصُل والعلاقات بين الأشخاص(مهارة المشاركة الاجتماعية) بنسبة ١٩.٨٧%، مهارات صنع القرار وحل المشكلات بنسبة ٣٢.٧٥%، مهارات إدارة المشَاعرِ (التقمُّصِ العاطفي) (مهارات انفعالية) بنسبة ١٦.٥ %، مهاراتِ التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريقِ بنسبة ١٣.٨٧ %، مهارات الحوار في المجتمع بنسبة٣٣.٨٧ %.

لذا دعت الحاجة إلي إعداد برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج– شارك) لخفض حدة الصمت الإختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي التباكم.

مما سبق تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالى:

- ما فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجية (فكر–زاوج– شارك) لخفض حدة الصمت الاختيارى(التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) فى القياس البعدى على مقياس الصمت الاختياري(التباكم) المصور؟
- هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمت الاختياري(التباكم) المصور؟
- هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الصمت الاختياري(التباكم) المصور؟

- هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم) فى القياس البعدى على مقياس المهارات الحياتية المصور؟
- هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية المصور؟
- هل يوجد اختلاف بين أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الحياتية المصور؟

أهداف البحث:

- خفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.
- تصميم برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.
- قياس فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

رابعاً: أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- أهمية المرحلة العمرية التي تتصدى لها هذه الدراسة، حيث تعتبر مرحلة رياض الأطفال اللبنة الأولى للتعليم الصحيح والأساس لكل مراحل التعليم اللاحقة.
- توجيه أنظار المهتمين بمجال الطفولة للأطفال ذوي التباكم للإهتمام بهم في التخلص من مشكلتهم وتحديد احتياجاتهم مع تقديم البرامج التي تناسبهم.
- يسهم البحث في زيادة المعلومات والحقائق المتوفرة عن الأطفال ذوي التباكم الإختياري والتعرف علي خصائصهم.

- احتواء هذه الدراسة على برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) يتناول خفض حدة اضطراب الصمت الاختياري لدى عينة من الأطفال، وتنمية بعض المهارات الحياتية لديهم حتى يستطيع الطفل التحدث بشكل طبيعي داخل الروضة، وبالتالي يحرز تقدما تربويا، ويحقق التفاعل الاجتماعي مع الزملاء والمعلمين، حيث يلعب التفاعل الاجتماعي مع الأقران دورا مهما في عملية النمو الاجتماعي لدى الأطفال وبالتالى تنمية المهارات الحياتية لديهم.
- يسهم في تقديم إطار نظري يشتمل على خطوات عن إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) وكيفية توظيفها لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة ذوي التباكم.

الأهمية التطبيقية:

- يسهم البحث في إعداد استبانة تساعد علي تشخيص حالات الأطفال ذوي التباكم كما يدركه الآباء والمعلمات في الروضة.
- إعداد برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لتنمية بعض المهارات الحياتية وخفض التباكم لدي أطفال الروضة ذوي التباكم، والذي يمكن أن يستفيد منه المعلمين داخل قاعة النشاط وتوظيفه لعلاج هؤلاء الأطفال.
- تزويد المكتبة النفسية بمقياس لقياس الصمت الاختياري داخل الروضة، ومقياس للمهارات الحياتية داخل الروضة.
- توظيف النتائج في عملية الإرشاد الأسري وذلك من خلال توعية الآباء والأمهات وتبصيرهما بالطرق المناسبة والملائمة للتعامل المناسب مع هذه الفئة.
- اشتراك الأسرة مع المدرسة في كيفية إعداد هذه الفئة للتفاعل مع الحياة وتحديد احتياجاتهم مما يساعد علي تحقيق التوافق النفسي لديهم.

مصطلحات البحث:

"وقد عرفتها الباحثة إجرائيا بأنها":

البرنامج Program:

هو مجموعة الخبرات والأنشطة والمواقف التعليمية والألعاب التي يقوم بها الطفل تحت إشراف الباحثة والمعدة والمتمثلة في إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) من خلال عدد من الجلسات التي يقوم بها أطفال الروضة ذوي التباكم لتنمية بعض المهارات الحياتية لديهم، والتخفيف من حدة أعراض التباكم لديهم تحث إشراف الباحثة بالإستعانة ببعض الأدوات والإجراءات التي تناسب هؤلاء الأطفال وتحقق الهدف المطلوب والتي يقاس فاعلية البرنامج ممن خلالها.

استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) (Strategy (Think-Pair-Share:

هي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط، التي تساعد على توفير فرص التفكير في مشكلة أو تساؤل ما بغرض خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية محل البحث وتتكون من ثلاثة خطوات: تفكير الطفل في المشكلة أو التساؤل المعروض عليه من المعلمة، ومزاوجة الأفكار وتبادلها مع الزميل المجاور، ومشاركة الأفكار مع بقية الأطفال في القاعة ويفكرون معا حتى يتوصلوا إلى إجابة واحدة يتفقون على صحتها تعرض أمام باقي المجموعات في القاعة، وتهدف إلى الحصول على مساهمات أفضل وأكثر في مناقشات الأطفال داخل حجرة النشاط او خارجها.

الصمت الاختياري Selective Mutism:

هو اضطراب نفسي بسيط يصيب الطفل ويمنعه عن الكلام متعمدا بإرادته في المواقف الاجتماعية المختلفة وبصورة خاصة داخل المدرسة مفضلا الصمت على الكلام على الرغم من عدم وجود أي مشكلة تمنعه، وتنتج تلك الحالة من شعوره الدائم بالخوف، والتوتر، وعدم الارتياح نتيجة للتعرض لبعض الضغوط النفسية ورفض المشاركة في المواقف المختلفة، وهم أولئك الأطفال الذين تم تشخيصهم وفق

استبانتين لتشخيص أطفال الروضة ذوي التباكم(كما يدركه الآباء والمعلمين) والمستخدمة في البحث الحالي من إعداد الباحثة ويتم الحصول علي الدرجة من خلال اجابات المعلمين والوالدين عن كل طفل على استبانتي تشخيص أطفال الروضة ذوي التباكم (كما يدركه الآباء والمعلمين) اللتان تم بناءهما من قبل الباحثة وأيضا تشخيصهم من خلال مقياس الصمت الاختياري المصور الذى تم اعداده من قبل الباحثة ويتم الحصول علي الدرجة من خلاله أيضا ويعبر عن الصمت الاختياري إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال مقياس الصمت الاختياري المعد لهذا الغرض من إعداد الباحثة.

المهارات الحياتية Life Skills:

هي مجموعة المهارات التي يمتلكها طفل الروضة تساعده على اكتساب خبرات تربوية بعدد المواقف التي يمر بها في حياته اليومية وتزيد من استقلاليته واعتماده على نفسه، مما يساعده على أن يعيش حياته بصورة طبيعية وتساعده على تكوين علاقات إيجابية مع الأخرين والتصالح مع النفس للمشاركة في بناء مستقبل أفضل، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المهارات الحياتية المستخدم في هذا البحث.

طفل الروضة Kindergarten child:

هو يقصد به في هذا البحث أطفال المستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال من (٥-٦) سنوات.

القراءات النظرية والدراسات السابقة:

المحور الأول: استراتيجية (فكر- زاوج- شارك):(Strategy (Think- Pair- Share:

تشير بعض مصادر الأدب التربوي إلى أن استراتيجية (فكر Think- زاوج Pair- شارك Share) التي تعرف اختصارا باستراتيجية(T.P.S)تعد إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي ترتبط بالحوار بين مجموعات المتعلمين بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين معلميهم من جهة أخري، وتعود بدايات الاستراتيجية إلى مقترحها Frank Lyman عام ١٩٨١ الذي عكف على تطويرها

هو وأعوانه في جامعة Mary land عام ١٩٨٥. وكان الهدف الذي دفع ليمان للكشف عن تلك الاستراتيجية هو دراسة كيفية طرح الأسئلة أثناء التدريس بشكل تعاوني؛ حيث وجد أن الفصول الدراسية التي طبقت تلك الاستراتيجية بشكل صحيح تثير مستوى أعمق من التفكير هذا، وتزيد من إجابات المتعلمين وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم وتؤدي إلى تقليل مستوى الخوف والحرج والرهبة بينهم بالإضافة إلى تنامي شعور المتعلمين بأنهم جزءا من العملية التعليمية.

مفهوم استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

تعددت تعريفات تلك الإستراتيجية وسيتم استعراض بعضها فيما يلي:

عرفها Kothiyal; Majumdar Murthy Lyer(2013: ١) بانها: إحدى إستراتيجيات التعلم النشط، يقوم فيها الطفل بالعمل على المشكلة المطروحة من جانب المعلمة أولا بصورة فردية، ثم من خلال المزاوجة، وأخيرة من خلال المشاركة والمناقشة الجماعية.

وتعرفها (ابتسام موسي, رائدة حميد،٢٠١٥: ٧٩٣) بأنها إحدى إستراتيجيات التعلم النشط والتي تمر بثلاث مراحل: الأولى تتضمن تفكير المتعلم فردية من خلال طرح سؤال معين من قبل المعلم، والثانية تفكير المتعلم مع زملائه، والثالثة مشاركة الصف بأكمله في أفكارهم التي توصلوا إليها حتى يجدوا حلا للسؤال المطروح.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها:

هي إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط، التي تساعد على توفير فرص التفكير في مشكلة او تساؤل ما بغرض خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية محل البحث وتتكون من ثلاثة خطوات: تفكير الطفل في المشكلة أو التساؤل المعروض عليه من المعلمة، ومزاوجة الأفكار وتبادلها مع الزميل المجاور، ومشاركة الأفكار مع بقية الأطفال في القاعة ويفكرون معا، حتى يتوصلوا إلى إجابة واحدة يتفقون على صحتها، تعرض أمام باقي المجموعات في القاعة، وتهدف إلى الحصول على مساهمات أفضل وأكثر في مناقشات الأطفال داخل حجرة النشاط او خارجها.

ماهية استراتيجية (فكر زاوج شارك): أطلق على هذه الإستراتيجية مسميات مختلفة انبثقت معظمها من خطواتها ومن تلك المسميات:

١- إستراتيجية الحل التعاوني المتعارض.
٢- إستراتيجية الهرم.
٣- إستراتيجية حل المشكلات الثنائية (الزوجية).
٤- إستراتيجية الفرق المساعدة.
٥- إستراتيجية الحوار ذات الثلاث خطوات. (سعاد رخا، ٢٠١٩: ٩)

ويؤكد كل من (Kruse, 2009:12) و(Funkm,٢٠١١:١١٣) أن تلك الإستراتيجية تحتوي على جميع نشاطات الأطفال المرتبطة بالأسئلة، إذ تطرح المعلمة سؤالا يفكر فيه الأطفال بشكل فردي، ثم يناقشون إجاباتهم مع شركائهم، وأخيرا يشاركون بعض هذه الإجابات مع بقية الزملاء في القاعة.

أدوار الطفل في استراتيجية (فكر- زاوج- شارك):

يختلف دور الطفل في ظل إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) عن دوره في التعليم التقليدي، فقد تغير دوره من مجرد متلقي سلبي للمعلومة من قبل المعلم إلى دور المشارك النشط والباحث الإيجابي المتعاون، فأصبح هو محور العملية التعليمية فيما يلي:

١- التفكير الفردي في حل المشكلة المطروحة من قبل المعلمة، وتنشيط ما عنده من معلومات وخبرات سابقة وتوظيفها في التوصل إلى حل المشكلة.
٢- الاشتراك بفاعلية في المناقشات الثنائية والجماعية التي تهدف إلى التوصل إلى حلول وأفكار نهائية يتفق عليها جميع أفراد المجموعة.
٣- عرض كل طفل لأفكاره وآرائه ومقترحاته ومساعدة الآخرين في إنجاز المهام المطلوبة.
٤- التدريب على المهارات الاجتماعية المرغوبة كالاستماع الجيد للتعليقات وآراء الآخرين، وممارسة المناقشة الهادئة والهادفة والالتزام بالهدوء والانضباط داخل غرفة النشاط والاستماع إلى توجيهات وإرشادات المعلمة. (رباب عبده الشافعي، ٢٠١٩: ١٤٤).

وقد أظهرت نتائج بعض البحوث والدراسات التربوية السابقة فاعلية استخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تنمية بعض جوانب التعلم لدى المتعلمين، ومنها،دراسة(فاطمة صبحي، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلى استخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تنمية التفكير البصري لدى طفل الروضة، ودراسة أحمد السيد الباز،٢٠٢١) والتي أدت نتائجها إلى فاعلية برنامج مبني على الأنشطة الموسيقية في تنمية استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لدى طفل الروضة، وقد أكدت دراسة Hubbard(٢٠٠٩) أن استراتيجيات التعلم النشط خاصة استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) تؤثر على أداء الطفل تأثيرا إيجابيا لأن الطفل فيها هو محور العملية التعليمية كما أنها تعتمد على خطوات محددة وواضحة.

وترى الباحثة أن للطفل دورا هاما ومحوريا في تطبيق إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) حيث يقوم بالتفكير الفردي في حل المشكلة التي طرحتها المعلمة وتنشيط ما لديه من معلومات وخبرات سابقة كما أنه يشارك بفاعلية في المناقشات للتوصل إلى الحل الأمثل أو المنتج النهائي، ثم يعرض أفكاره مما يزيد ثقته بنفسه وقدراته من خلال التحدث أمام باقي الأطفال داخل القاعة كما يستمع إلى آراء غيره من الأطفال فيتدرب على الإستماع الجيد وتقبل الأخر.

أدوار المعلمة في استخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك):

لا شك أن المعلمة هي العامل الرئيسي في نجاح العملية التعليمية، فمهما توصلنا إلى مناهج جديدة واستراتيجيات تدريس فعالة، لن تنجح العملية التعليمية إلا إذا وجدت المعلمة القادرة على تطبيق وتنفيذ كل هذه النظريات والخطط وكل ما هو جديد.

من هنا يرى كل من محمد على (١٨:٢٠١١) وماجدة موسى الخالدي (٣٠:٢٠١٦) وفاطمة سلطوح (٢٠٧:٢٠٢٠) أن المعلمة في إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لها عدة أدوار منها:

أولا: قبل النشاط:

- تحديد الأهداف التعليمية المرجوة من النشاط بهدف معرفة السلوك الذي ينبغي لكل طفل أن يكون قادرا على أدائه في نهاية النشاط.

- إعداد وتجهيز الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للنشاط.
- تكوين المجموعات: تقوم المعلمة بتقسيم الأطفال إلى مجموعات، كل مجموعة تضم ٤ أطفالا).
- إعداد بيئة التعلم أو غرفة النشاط: يجلس أطفال كل مجموعة في مواجهة بعضهم البعض حتى يحدث أكبر قدرا من التفاعل بينهم، وحتى يتمكنوا من تبادل الحوار والمعلومات، ويجب أن تراعي المعلمة أن يكون كل زوج من الأزواج متجاورين، وذلك لسهولة تنفيذ الخطوة الثانية من الإستراتيجية (المزاوجة).
- تحديد الأسئلة والمشكلات التي ستطرحها على المجموعات لمناقشتها، وتحديد الوقت الخاص بتنفيذ كل مرحلة.

ثانيا: اثناء النشاط:

- تطرح المعلمة على الأطفال السؤال أو المشكلة محل النقاش، ويعلن عن الوقت الذي يفكر فيه الأطفال بمفردهم، ووقت للمناقشة الجماعية في كل خطوة بالتتابع.
- من الممكن مساعدة الأطفال وتقديم يد العون كأن تطرح المعلمة بعض الأفكار التي تساعدهم في حل المشكلة المطروحة كمفاتيح للحل، حتى تضمن المعلمة أن يكون تفكير الأطفال موجها نحو حل المشكلة.
- مراقبة عمل المجموعات أثناء أدائهم للمهام المطلوبة في مراحلها الثلاث والتأكد من أنهم يتبادلون الآراء والأفكار والشرح والتوضيح.
- فض أي نزاع أو خلاف بين الأطفال ممن الممكن أن ينشأ، نتيجة الاختلاف في وجهات النظر والآراء، وتعويد الأطفال على الحرية في التعبيرعن آرائهم واستماع آراء الآخرين واحترامها.
- وحث الأطفال في كل مجموعة دائما وبصفة مستمرة على العمل معا وبشكل تعاوني لإنجاز مهمتهم بسرعة وتحقيق أفضل النتائج الممكنة.
- إمداد المجموعات بالتغذية الراجعة عن سلوكهم أثناء العمل، وبصورة فورية كلما أمكن ذلك.

خطوات استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لطفل الروضة:

تعد استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) من الإستراتيجيات المستحدثة المشتقة من التعلم التعاوني النشط، كما تعددت الآراء المختلفة حول خطوات تلك الإستراتيجية، لكن اتفق كل من رهيف العيسوي ومناضل جعفر (٢٣٧:٢٠١٣،٢٣٩)، وسيد عبد الرحمن، هدى السيد، ولاء صلاح الدين (٢٠١٧: ١٤٠–١٤١)، خالد العصيمي (٢٠١٧:٤٥٣)، Heacox(2006:١٢)، ماشى الشمري (٢٠١١: ٢٢)، Leadlo (2001:٥٧)،على أن تلك الإستراتيجية تسير وفق الخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى (فكر)**: تطرح المعلمة سؤالا أو تعرض المشكلة: في هذه الخطوة تتجنب المعلمة طرح الأسئلة التي لها إجابة واحدة صحيحة أو مجرد الإجابة بنعم أو لا، وأن تتطلب المشكلة تفكيرا عميقا، وأن الطفل يفكر بصورة فردية، ويجب أن تحدد المعلمة وقت التفكير للطفل.
- **الخطوة الثانية (زاوج)**: تطلب المعلمة من الأطفال أن ينقسموا إلى أزواج، بحيث يناقش كل طفل إجابته مع زميله (في شكل مزاوجة) فيجلس الطفل بجوار زميله أو أمامه، وفقا لما تراه المعلمة لتبادل الآراء والأفكار الثنائية.
- **الخطوة الثالثة (شارك)**: يتبادل أطفال المجموعات الإجابات معا، حتى يمكنهم التوصل إلى إجابة أو حل للمشكلة المعروضة، وفيها يعبر الأطفال لفظيا عن إجاباتهم عن الأسئلة أمام الصف، حيث تتشارك المجموعات في الآراء والأفكار.

وفي ضوء توجيهات المعلمة يتم التبادل بين كل الأطفال في القاعة والتي ينتج عنها أكثر من حل أو إجابة صحيحة للسؤال أو المشكلة المطروحة، وقد تجري مناقشة تفاعلية عن كيفية الوصول إلى الإجابة، وهذا بدوره قد يتطلب تفكيرا وتحليلا نقديا، ولقد أكدت دراسة ماجدة الخالدي(٢٠١٦)على الدور الفعال لإستراتيجية(فكر– زاوج– شارك) في تنمية العديد من المهارات لطفل الروضة، وكذلك دراسة Lin(٢٠١٠) التي أشارت إلى أن التعلم باستخدام إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) له أكبر الأثر في تهيئة بيئة تعليمية، تعمل على تحسين كفاءة الأطفال، وتعزيز التواصل بينهم وزيادة دافعيتهم، ودراسة Kaddoura(٢٠١٣) التي أكدت على قدرة

استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) على تعزيز التفكير لدى الأطفال، حيث توفر للأطفال وقتا.

المحور الثاني: الصمت الاختياري Selective Mutism:

تضع الطبعة الأخيرة للدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية (الطبعة الخامسة DSM–٥)اضطراب الصمت الاختياري "Selective Mutism "بين اضطرابات القلق، حيث وصفت عديد من الدراسات السابقة القلق بأنه أحد أهم الأعراض البارزة لدى كثير من الأطفال الذين يعانون هذه الحالة (Peter ,et 2015 al.,)، وتوصف تلك الحالة بانها انسحاب من الكلام مع أفراد غير أفراد الأسرة، أو في أماكن خارج البيت (Deborah et al, 2014).

ويتصف ذلك الاضطراب بالفشل المستمر في التحدث في مواقف اجتماعية معينة متوقع فيها من الطفل أن يتحدث، على الرغم من أنه يتحدث في مواقف أخرى، وتكون هذه الموقف في الأغلب داخل المدرسة (Roslin, Brittany Do: 2013).حيث يتم اكتشاف هذا الاضطراب داخل المدرسة، وهو ما أشارت إليه عديد من الدراسات السابقة، منها دراسة كلامن: (Paasivirta& Maria, 2012), (Beverly & (Erikson& Dalene, 2012),(Williams, 2012) (2012 , Davidson& Malkle) حيث لوحظ أن معظم الحالات يبدأ معها هذا الاضطراب عندما يدخل الطفل المدرسة للمرة الأولى (Ellis& Chris, 2015).

ولقد حاول العديد من الباحثين تعريب المصطلح الأجنبي Selective Mutism وقد ترجمه كل منهم تبعا لوجهة نظره وحسب الزاوية البحثية له، فقد أطلق عليه جابر وكفاك (١٩٩٠: ١٠٩٨) بالصمت الانتقائي، بينما يتفق كلا من حموده (١٩٩١: ٢٨١)، والشخص والدماطي (١٩٩٢: ١٩٢)، وفاضل (١٩٩٩: ١٩٠)، ويترجمه موسي وآخرون (١٩٩٩: ٨٩) في قاموسهم للصحة النفسية علي أنه البكم أو الخرس الاختياري، بينما يشير إليه سليمان عبد الواحد (٢٠٠٢: ٣٤) وسعيد عبد الحميد (٢٠١٥:٣١٤) على أنه التباكم، وقد غير الدليل التشخيصي الاحصائي الرابع DSM4 مسمى Selective Mutism من الخرس الانتقائي في طبعته الثالثة المعدلة إلى الصمت الاختياري في هذه الطبعة الأخيرة والتي صدرت عام

١٩٩٤(DSM4, ١٩٩٤)، وتتفق معهم دراسة فاطمة الزهراء محمد النجار (٢٠١٠) (٢٠١٠) التي أطلقت عليه مسمي التباكم الانتقائي.

مما سبق يتضح أن هناك اختلافا بين الباحثين على استخدام مصطلح واحد للتعبير عن هذا الاضطراب، فيطلق جابر وكفاك (١٩٩٠) عليه بالصوت الانتقائي نظرا للطبيعة الغالبة عليه من تفضيل للسكوت في بعض المواقف دون الأخري، بينما يطلق على آخرون بالبكم الاختياري والذي يرجعونه للنظرة الكلينيكية التي تعكس اهتمام الطب النفسي بالأعراض التشخيصية للاضطراب، في حين يرجع الشخص والدماطي (١٩٩٢) تسميتهم له بالخرس الانتقائي إلى أن هذه الفئة من الأطفال تندرج ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة، ويشير إليه سليمان عبد الواحد (٢٠٠٢) وسعيد عبد الحميد (٢٠١٥) على أنه التباكم (الصمت الاختياري) والذي يعني إدعاء البكم فضلا عن أن الامتناع عن الكلام ينم عن مستوى الوعي والشعور الإرادي والذي ليس له علاقة بسوء وظائف الجهاز الكلامي.

وتتفق الباحثة مع سعيد عبد الحميد (٢٠١٠)، وفاطمة الزهراء النجار (٢٠١٠) وسليمان عبد الواحد (٢٠٠٢)، في تسمية " التباكم " علي هذا الإسم، إذ أن هذه الكلمة تعني إدعاء البكم والامتناع عن الكلام شعوريا وإراديا ولا علاقة له بسوء وظائف الجهاز الكلامي، حيث أن كلمة الخرس التي يطلقها بعض الباحثين علي هذا المصطلح غير دقيقة لعدم رجوعه لعيوب خلقية في جهاز الطفل الكلامي، فالطفل يرفض الكلام في حين أنه قادر عليه بالفعل نتيجة لعوامل نفسية، لهذا فهو يعبر عن نفسه بالإيماءة أو الحركة الصامتة مثل هز الرأس أو الهمس أو حتي الكتابة والرسم أحيانا إلى غير ذلك.

تعريف الصمت الإختياري(التباكم) Selective Mutism:

يعرفه سعيد عبد الحميد (٢٠١٠:٣١٤) على أنه عدم التحدث في مواقف اجتماعية يتوقع أن يكون الطفل قادرا فيها على التحدث رغم أنه يكون قادرا على التحدث في مواقف أخري. فالصمت الاختياري حالة مرضية من حالات الاضطراب العاطفي والانفعالي وتشخص على أنها رفض كامل للكلام خارج المنزل، أو مع الغرباء، حيث يكون صمتهم باختيارهم وليس نتيجة عيب خلقي أو عضوي (٩٨-(Davidson,2012:11)(Colisari,١٠٨:٢٠٠٦).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: هو اضطراب نفسي بسيط يصيب الطفل ويمنعه عن الكلام متعمدا بإرادته في المواقف الاجتماعية المختلفة وبصورة خاصة داخل المدرسة مفضلا الصمت على الكلام على الرغم من عدم وجود أي مشكلة تمنعه، وتنتج تلك الحالة من شعوره الدائم بالخوف والتوتر، وعدم الارتياح نتيجة للتعرض لبعض الضغوط النفسية ورفض المشاركة في المواقف المختلفة، وهم أولئك الأطفال الذين تم تشخيصهم وفق استبانة لتشخيص أطفال الروضة ذوي التباكم (كما يدركه الآباء والمعلمين) والمستخدمة في البحث الحالي من إعداد الباحثة، ويتم الحصول علي الدرجة من خلال اجابات المعلمين والوالدين عن كل طفل على استبانتي تشخيص أطفال الروضة ذوي التباكم (كما يدركه الآباء والمعلمين) اللتان تم بناءهما من قبل الباحثة ويعبر عن الصمت الاختياري إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال مقياس الصمت الاختياري المعد لهذا الغرض من إعداد الباحثة.

محددات الصمت الإختياري(التباكم): تتعدد العوامل المؤدية للتباكم والتي منها حماية الأم المفرطة أو إصابة الطفل بمرض مزمن ودخوله المستشفي الفترة من الزمن، أو تعرضه لصدمة أوحادث، كذلك الإنفصال عن الأم قبل بلوغ الطفل الثالثة من العمر(سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٢: ٣٥).كما يشير الدليل التشخيصي الرابع DSM4 (١٩٩٤:١١٤) ويتفق معه DSM IV,APA(٢٠٠٠: ١٢٧) إلى أنه من الإضطرابات النفسية التي تصاحب التباكم الخجل المفرط والخوف من الإرتباك الإجتماعي والعزلة الإجتماعية الإنسحابية والجمود، وكذلك بعض السمات والخصائص القهرية، وأيضا السلبية والسلوك المعاكس وخاصة في المنزل، ووجود إضطراب لغة التعبير الإستقبالي المختلط، وعندما يرتبط هذا الإضطراب بالقلق الإجتماعيوالإحجام الإجتماعي وحالات الإصابة بالفوبيا الإجتماعية، يتعين أن يكون هناك نوعان من التشخيص وهما: تشخيص الأعراض، والتشخيص الفارق. (سليمان عبد الواحد، ٢٠٠٢: ٨٣٨).

خصائص الأطفال ذوي التباكم:

يبدأ هذا الإضطراب قبل سن الخامسة أو في السادسة، وفي أغلب الحالات يستمر لبضعة أسابيع أو لبضعة شهور، ولكنه نادرا ما يستمر لعدة سنوات، ويترتب

عليه توقف الطفل عن أداء أدواره الإجتماعية والمدرسية، وإخفاق والمواظبة على الذهاب إلى المدرسة، وقد يصاحب التباكم إضطرابات في الفهم.

- **الخصائص الإجتماعية:** تشير نتائج بعض الدراسات كدراسة (Justin,2015)& (0erbeck,2012) إلى أن هؤلاء الأطفال يفضلون الصمت وعدم المبادأة في الحديث أو فتح حوار مع الآخرين، كما يتواصلون بالإيماءات أو المقاطع الكلامية كما دلت نتائج دراسات(Krysanski, 2003), (Yehaneh, etal.,2003) , (Heilnian,2003)،أن هؤلاء الأطفال يعانون أيضا من الإنطواء والخجل والعزلة الإجتماعية والعلاقات الأسرية المضطربة، مع تجنب إقامة علاقات إجتماعية مع الأخرين، وكذلك ضعف الثقة بالنفس وتدني في مهارات السلوك التكيفي والشعور بالإكتئاب.
- **الخصائص الأكاديمية:** بالرغم من الظهور المبكر للصمت الاختياري في مرحلة ما قبل المدرسة لكن لا يتم تشخيصه الا في وقت متأخر عندما تصبح المهارات اللفظية أكثر أهمية للنجاح في الدراسة ورفض الطفل التحدث والأعراض تصبح أكثر وضوحا مما يؤثر على التفاعل الاجتماعي، والتحصيل الأكاديمي ونقص المهارات الاجتماعية. (Dow et al., 1999; Cohan et al., 2006; Steinhausen et al., 2006).
- **الخصائص النفسية:** يعاني الأطفال ذوي الصمت الاختياري من تدني مفهوم الذات، والرهاب الاجتماعي، والاكتئاب، والفشل في إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وعدم القدرة على اكتساب المهارات المناسبة اجتماعيا، وعدم القدرة على بدء المحادثات، مما يعوق تواصلهم الاجتماعي وتفاعلهم الاجتماعي الأمر الذي يفقده الثقة في نفسه، ويدفعه للانزواء عن الآخرين، وتجنب المشاركات الصفية، وتدني التحصيل.(Kolvin & Fundudis,1981) & (Dow et al., 1995) (Vocchio, 2003).
- **الخصائص اللغوية:** يتصف هؤلاء الأطفال بتدني واضح في اللغة التعبيرية والإستقبالية وصعوبة التواصل اجتماعيا مع الآخرين أو التحدث مع الغرباء، مع رفض الكلام في الروضة والإستعانة بدلا من الكلام بالإشارة أو الإيماءات أو نظرات العيون للتعبير عما يريدون، وذلك كما توضح بعض الدراسات

كدراسة(Yehaneh et al ,2003)، ودراسة (Nowakowski,2009) &(Manassis,2007).

النظريات المفسرة للصمت الاختياري(التباكم):

تناولت العديد من النظريات النفسية والأساليب العلاجية الصمت الإختياري التباكم (التباكم) كل من وجهة نظره، والتي منها:

- **النظرية النفسية:** ينظر أصحاب هذه النظرية إلى التباكم بإعتباره مظهر من مظاهر الصراع، ورفض الطفل أن يتكلم هو تعبير عن الغضب أو الإحباط، أو كرد فعل عن القلق المكبوت أو الخوف من كشف أسرار الأسرة، وقد ترجع هذه المشكلة إلي خلل في العلاقات الأسرية، أو إتباع أساليب التنشئة الخاطئة كالحماية الزائدة أو التعلق الزائد بالأم أو الإعتمادية على الكبار أو القسوة، ومن الدراسات التى إهتمت بهذه النظرية دراسة: (Kumpulainen, 1990) (Schwarztman, et al, 2003), (Vecchio, 2002),.
- **النظرية الفطرية:** ترى هذه النظرية أن اللغة ليست سلوكا يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيما عقليا معقدا لأنها أداة تعبير وتفكيرفي آن واحد. (Elizalde-Utnick, 2007; Davidson , ٢٠١٢)
- **النظرية السلوكية:** تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات بالعالم المحيط بها، كما أن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد والتعزيز، وأن التعزيز والتقليد يؤديان دورا في النمو اللغوي وقد إستفادت من هذه النظرية بعض الدراسات كدراسة (Vecchio, 2003)، ودراسة (Shriver, et al.,2011) ودراسة (Paasivirta,2012).
- **النظرية التفاعلية:** يري أنصار هذه النظرية أن أساس تعلم اللغة يعود إلي التفاعل الإجتماعي الذي يؤثر في تطور المعرفة والتي أسسها (Vygotsky) الذي يري أن الإنسان إجتماعي بطبعه، كما يؤكد علي دور الأقران ينمو وتطور الطفل، حيث طبقت هذه النظرية بعض الدراسات كدراسة (Dow,et al.,1995)، ودراسة.(Steinhausen,et al ,2006).

- **النظرية المعرفية السلوكية:** حيث يدمج أنصار هذه النظرية ما بين النظرية المعرفية والسلوكية، فهم يرون السلوك متعلم ومكتسب بالتقليد والمحاكاة، مع ضرورة تغيير الجوانب المعرفية السلبية عن الذات وعن الأخرين حيث طبقت هذه النظرية بعض الدراسات كدراسة ودراسة(Ooi 2012 , et al.,)، ودراسة (2016 Stergatardl ,).
- **نظرية التعلم الإجتماعي:** حيث يري " إلبرت باندورا " مؤسس هذه النظرية أن معظم السلوك الإنساني متعلم بإتباع نموذج أو مثال حي وواقعي، كما تلعب المعرفة دورا أساسيا في التعلم الإجتماعي القائم علي الملاحظة والنمذجة Modeling، وقد ركزت على هذه النظرية بعض الدراسات كدراسة Krysanski (2003)، ودراسة(2005) Schwartz&Blum Shipon.

أعراض اضطراب الصمت الاختياري:

١) همسات نادرة جدا إلى أحد أقران الصف الأول ومعلم اللغة (من روضة الأطفال إلى الصف الثالث).
٢) التواصل عبر رسائل قصيرة مكتوبة، ورسائل نصية.
٣) لا يتحدث إلى أي أحد فيما عدا الأقارب من الدرجة الأولى.
٤) التعرض للرفض من الأقران (Deborah, et al., 2014)

علاج اضطراب الصمت الاختياري:

أشارت دراسة (Justin , 2015) إلى أهمية عقار فلوكستين بروزاك. كما أشارت دراسة (Deborah, et al., 2014) إلى أن كلا من العلاج الدوائي، والعلاج والعلاج السلوكي، والعلاج السلوكي المعرفي تكون فعالة، وتصل نسبة نجاحها إلى (٧٠٪). وكذلك أشارت دراسة (Erickson, Dalene , 2012) إلى فعالية العلاج بالفن (الرقص– الدراما– المسرح)فقد قام "آن، تشيلسي م.، وآخرون" (٢٠١٣) بعلاج حالتين لاضطراب الصمت الاختياري في الطفولة المبكرة باستخدام العلاج السلوكي مرتكزا علي التعرض للتفاعلات الاجتماعية، وبناء المهارات الاجتماعية. وقد أكدت الدراسة على أهمية تقديم علاج معد بشكل خاص لمراعاة الحاجات الفردية لكل أسرة، ومساعدة الأطفال على التفاعل الاجتماعي بشكل جيد. أيضا ناقشت

دراسة (Ale&et al.,2013) علاج الأطفال ذوي اضطراب الصمت الاختياري، وقد وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية استخدام فنيات خفض المثير، وتشكيل المثير، وسلب الحساسية المنهجية للمثير، والإثابة السلوكية، بالإضافة إلى أهمية بناء المهارات الاجتماعية، وتحسين التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب الصمت الاختياري.

المحور الثالث: المهارات الحياتية Life Skills:

ويقصد بالمهارة: بأنها مجموعة من القدرات الشخصية التي تُكسب المتعلم ثقة بنفسه، تمكنه من تحمل المسؤولية، وفهم النفس والآخرين، والتعامل معهم بذكاء، وإنجاز المهام الموكلة إليه بكفاءة عالية، واتخاذ القرارات الصائبة بمنهجية علمية سليمة. (أحمد عبد اللطيف،٢٠١١: ٣٤)

أما المهارات الحياتية هي السلوكيات التي تصدر عن الطفل، والتي تمكنه من القيام بمتطلبات الحياة اليومية بشكل ناجح، وتتحدد في البحث بالمهارات الصحية والمهارات الوقائية ومهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المهارات الحياتية. (ريم عفيفي ، سيف عسكر، ٦١:٢٠١٦)

وقد عرفتها (جهاد عماد، ٥٩:٢٠١٥) بأنها هي تلك القدرات والإمكانات والسلوكيات التي يستطيع الفرد من خلال اكتسابها أن يتفاعل مع البيئة والمجتمع من حوله بصورة إيجابية وناجحة، وبما يتطلبه المجتمع من قدرات ومهارات منها الاجتماعية والصحية، ومهارات سوق العمل.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها:

هي مجموعة المهارات التي يمتلكها طفل الروضة تساعده على اكتساب خبرات تربوية بعدد المواقف التي يمر بها في حياته اليومية وتزيد من استقلاليته واعتماده على نفسه، مما يساعده على أن يعيش حياته بصورة طبيعية وتساعده على تكوين علاقات إيجابية مع الأخرين والتصالح مع النفس للمشاركة في بناء مستقبل أفضل، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس المهارات الحياتية المستخدم في هذا البحث.

أهمية تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة:

لا يستطيع الفرد أن يعيش في عزلة عن الآخرين، وعن أهله، وأصدقائه، وزملائه، وهو لا يستطيع أن يعيش دون أن يتعامل مع مختلف الأطراف المعنية بالمجتمع، وهذا لا يتوافر إلا من خلال امتلاكه للمهارات الحياتية التي تجعله قادرًا على التواصل مع الآخرين والتفاعل بإيجابية معهم،وأيضًا تتجلى أهمية المهارات الحياتية كونها تنقل الطفل إلى الجانب الميداني للحياة، وتجعله على تماسٍّ معها، وتساعده على تطوير العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.(أحمد حسين، دعاء مصطفى، ٢٠٠٨: ٢٢)

تصنيف المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة: أشارت(رشا الجندي، ٢٠١٠: ٨٥-٩١) إلى أن هناك تصنيفات عديدة لمهارات الحياة تتبناها المراكز التدريبية المتخصصة في تعليم المهارات الحياتية، وتستند المراكز والهيئات وبرامج العمل وأدلته في مهارات الحياة في تصنيفاتها على فلسفة الهيئة أو البرنامج ورؤيته للمشروع التنموية الذي ينطلق من خلاله، ويعد تصنيف منظمة الصحة العالمية أكثر التصنيفات قبولًا وانتشارًا في العديد من دول العالم، حيث يحدد قسم الصحة النفسية بمنظمة الصحة العالمية مهارات الحياة الأساسية في المهارات التالية:(مهارة حل المشكلات، مهارة اتخاذ القرار، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير النقدي، مهارة تكوين العلاقات الإيجابية، مهارة الاتصال، مهارة تقدير مشاعر الآخرين، مهارة إدراك الذات، مهارة التعامل مع الضغوط الخارجية، مهارة التكيف مع الضغوط الداخلية).

وأيضًا صنَّفها (سامي عبد القادر، ٢٠١٠: ٥٨) إلى مهارتين أساسيتين تندرج تحت كل منهما مهارات فرعية كالتالي:

- مهارات اجتماعية وتشمل: ١- مهارة التواصل والمشاركة، مهارة التعامل مع الآخرين، مهارة استخدام الحواس٢- مهارة النشاط العقلي وتشمل:مهارة التفكير، مهارة التركيز والانتاج،مهارة الإبداع والابتكار.
- وصنفتها (دعاء حسنى، ٢٠٠٩: ٣٠) إلى: ١- مهارات انفعالية ٢- مهارات عقلية ٣- مهارات اجتماعية.

الدراسات السابقة:

أولاً: إستعراض الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك):

- **دراسة سهيلة المطيري (٢٠١٨):** فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيتى الحرف (٧) و(فكر– زاوج شارك) لاكساب المفاهيم الموسيقية لتحسين بعض بنود التربية الموسيقية لدى طفل الروضة بدولة الكويت هدف هذا البحث إلى تقديم برنامج قائم على استرتيجيتي الشكل (V) و(فكر– زاوج– شارك) كافية للتفكير من أجل زيادة جودة أفكارهم، بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمناقشات بين الأطفال، حتى يصبح كل طفل لديه القدرة على التفكير في المفاهيم الواردة في مناقشاتهم، تم تطبيق البرنامج المقترح علي مجموعة من أطفال الروضة المستوي الثاني عددهم ٩٩ طفلا وطفلة بمدرسة العميرية بمحافظة الفروانية بدولة الكويت، كما استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وكانت نتائج البحث تم التوصل إلى أن استراتيجيتي الشكل (٧) و(فكر– زاوج– شارك) لاكتساب المفاهيم الموسيقية قد أثر بصورة ملحوظة على تحسين أدائهم لبنود التربية الموسيقية لدي طفل الروضة.
- **دراسة فاطمة سلطوح (٢٠٢٠):** هدفت إلى التعرف على مدى إمكانية تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة باستخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) من خلال أنشطة تربوية، وتكونت العينة من ٦٠ طفلا من المستوى الثاني رياض أطفال من ٥–٦ سنوات، قسموا إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وكانت الأدوات اختبار رسم الرجل، قائمة مهارات التفكير البصري، ومقياس مهارات التفكير البصري المصور (إعداد الباحثة)، وبرنامج قائم على استخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة، وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج.

- **نهى رياض (٢٠٢١):** برنامج قائم على استراتيجية (فكر – زاوج– شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، هدف البحث الحالي الي التعرف على مدى إمكانية تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة باستخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك)، وذلك من خلال تصميم بعض الأنشطة التربوية التي تقوم على استراتيجية (فكر – زاوج– شارك) كأحد إستراتيجيات تعليم وتعلم الطفل،واشتملت عينة البحث على عدد (٣٠) طفلا وطفل من أطفال الروضة من المستوى الثاني، تتراوح أعمارهم (٥– ٦ سنوات) بروضة مدرسة الجلاء الحكومية التابعة لإدارة أسيوط التعليمية بمدينة أسيوط، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي في المجموعة الواحدة، وتمثلت الأدوات في مقياس سلوكيات ترشيد الاستهلاك المصور الطفل الروضة (إعداد/ الباحثة)، وبطاقة ملاحظة سلوكيات ترشيد الاستهلاك الطفل الروضة(إعداد الباحثة)، وبطاقة ملاحظة لبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة (إعداد/ الباحثة)، برنامج قائم على استراتيجية (فكر– زاوج– شارك في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدي طفل الروضة)، فقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية فكر– زاوج– شارك في تنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة.
- **دراسة ناهد شعبان (٢٠٢١):** فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجية "فكر– زاوج– شارك في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة يهدف البحث إلى تنمية بعض المفاهيم الجغرافية، من خلال استخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لدى طفل الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتم التطبيق على عينة قوامها "٣٠" طفل من أطفال الروضة وتتكون عينة البحث من مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، من المستوى الثاني مرحلة رياض الأطفال، من ٥– ٦ سنوات، وقد اعدت قائمة بالمفاهيم الجغرافية الطفل الروضة، وبرنامج للانشطة قائم على استراتجية (فكر– زاوج – شارك) لتنمية بعض المفاهيم الجغرافية، واختبار المفاهيم الجغرافية المصور، وقد أوضحت نتائج البحث تحسن أداء أطفال المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة على اختبار المفاهيم

الجغرافية المصور في التطبيق البعدي، وتحسن أداء أطفال المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الجغرافية المصور في التطبيق البعدي، بشكل أفضل من أداء أطفال نفس المجموعة في التطبيق القبلي.

- يتضح من إستعراض الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك) ما يلى:
- تأكيد الدراسات السابقة على أهمية استخدام إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في التدريس لكافة المواد الدراسية بمختلف المراحل الدراسية المختلفة.
- تنوع أهداف الدراسات السابقة التي إستخدمت إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك). وتمثل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري، واختيار الأداة المناسبة، وشكلت الدراسات السابقة قاعدة إنطلاق للبحث الحالي.

ثانيا: استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الصمت الاختياري (التباكم):

- **دراسة سمية عبد المولى، أحمد عياد، طارق فوزي (٢٠٢٢):** بعنوان:علاقة اضطراب الصمت الإنتقائي باضطراب القلق لدى الأطفال من وجهة نظر الوالدين، هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين اضطراب الصمت الإنتقائي بإضطراب القلق لدى الأطفال من وجهة نظر الوالدين، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣) أطفال ممن شخصوا باضطراب الصمت الإنتقائي Selective Mutism بمستشفى المعمورة للطب النفسي وفقا لمعايير الدليل التشخيص الأمريكي الخامس (DSM-IV)، تراوحت أعمار العين ما بين (هـ:٨) سنوات، استخدمت الباحثة الأدوات الأتية:. النسخة الأسبانية من استبيان الصمت الإنتقائي)وأسئلة مقياس القلق في اختيار كونرز، والدليل التشخيصي الخامس (DSM-IV) والمقابلة الإكلينيكية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الارتباطي، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اضطراب الصمت الانتقائي واضطراب القلق من وجهة نظرالوالدين.
- **دراسة فاطمة عبد اللطيف(٢٠١٨):** بعنوان: فعالية برنامج تدريبي في خفض درجة اضطراب الصمت الاختياري وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من

الأطفال،هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في خفض درجة اضطراب الصمت الإختياري، وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال الذين يعانون صمتا اختياريا داخل المدارس، العينة الأساسية المكونة من (١٠) اطفال (٦ من الإناث و٤ من الذكور) يعانون صمتا اختياريا، وعجزا في التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تضم (٣ من الأناث و٢من الذكور) بطبق عليها البرنامج، والثانية ضابطة تضم (من ٣الأناث و٢ من الذكور) ولا يطبق عليها البرنامج، وهم في المرحلة العمرية من (٦.٥– ٨)سنوات. وقد تم استخدام وتطبيق الأدوات الآتية: مقياس الصمت الاختياري (صورة الوالد– صورة المدرس)، مقياس التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، مقياس المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي (إعداد: البحيري، ٢٠٠٢)، مقياس استنفورد–بينيه (الصورة الخامسة)وقد لعب البرنامج التدريبي دورا فعالا في خفض درجة اضطراب الصمت الاختياري وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال العينة التجريبية.

- **دراسة(Skedgell, Fornander & Kearney, 2017)**: بعنوان: فعالية العلاج الفردي والجماعي كعلاج للصمت الاختياري. وتعرض الدراسة الحالة طفل يبلغ من العمر (٦) سنوات مصاب بالصمت الاختياري يشير البروفيل الاكلينيكي له الى وجود المشكلات السلوكية والقلق، وتم استخدام العلاج الفردي واجراءات ادارة السلوك للتغلب على سلوك ادارة المدرسة، واستخدم العلاج الجماعي مع الوالد والطفل والتدريب على المهارات الاجتماعية.
- **دراسة (Klein, Armstrong, , Skira& Gordon, 2016)**: والتي كانت بعنوان: علاج قلق التواصل الاجتماعي لدى الأطفال المصابين بالصمت الاختياري وأسرهم: دراسة تجريبية وأختبرت الدراسة فعالية علاج قلق التواصل الاجتماعي الذي طورته Shipon-Blum,E.و هو علاج متعدد الوسائط لزيادة التواصل الاجتماعي لدي (٤٠) من الأطفال المصابين بالصمت الاختياري تتروح أعمارهم بين (٥– ١٢) سنة واستمر العلاج (٩) أسابيع، وأشارت النتائج الى تحسن الحديث بشكل دال لدى الأطفال على كل بنود استبيان الصمت الاختياري (SMQ)، وفي قياس شدة الصمت الاختياري أظهر الاطفال انخفاض

في مستويات القلق والانسحاب كما ظهر من تقارير الوالدين على قائمة فحص سلوك الطفل.

- **دراسة (Cavarra, Brizio& Gava,2016)**: العلاج بالتنويم المغناطيسي للصمت الاختياري: دراسة حالة فردية وتهدف هذه الدراسة التي تتناول طفلة تبلغ من العمر (٧) سنوات الى تقديم أداة أولية تشير الى فعالية التنويم المغناطيسي في علاج الصمت الاختياري، تم علاج الطفلة من قبل متخصصة في العلاج الأسري في خمسة جلسات خلال ثلاثة أشهر، وأشارت النتائج الى انه بعد ثلاثة أشهر تم علاج الأعراض وتحسنت الحالة المزاجية للطفلة والمهارات الاجتماعية والأداء المدرسي.
- **دراسة (Raatz, 2016)**: بعنوان: وجهات نظر الاكلينيكيين في التدخلات العلاجية الأكثر فعالية في العمل مع الأطفال المصابين بالصمت الاختياري. ويؤكد هذا البحث على دور المعلمين في علاج الاحتياجات الفريدة للأطفال المصابين بالصمت الاختياري من خلال استخدام التقنيات السلوكية والمعرفية السلوكية والنفسية وأنظمة الأسرة، والتدخلات المتعددة الوسائط، والعقاقير النفسية، ويدعم البحث الحاجة الى التطوير المهني والنفسي لمعلمي الفصول الدراسية واطباء الكلام والاخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس.
- **دراسة (Martinez, et al.,2015)**: بعنوان: دور المدرسين في تقييم الصمت الاختياري واضطرابات القلق. وركزت هذه الدراسة على الفروق بين اضطراب القلق والصمت الاختياري، ودور المدرسين في تقييم الطفل المصاب بالصمت الإختياري، حيث أكدت على ضرورة اشراك المدرسين في تقييم الطفل، ودورهم في دعم الطفل داخل الفصل الدراسي.
- **دراسة (Justin, 2015)**: هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج للعلاج النفسي والسلوكي في خفض حده الصمت الاختياري لدى الأطفال، طبقت الدراسة على (١٤٥) أطفال يعانون من الصمت الاختياري، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج النفسي والسلوكي في خفض الصمت الاختياري لدى هؤلاء الأطفال وتحسن ملحوظ في خفض حده القلق الاجتماعي.

- **دراسة (Oerbek et al. 2015):** هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج للعلاج النفسي والسلوكي في خفض حده الصمت الاختياري لدى الأطفال، طبقت الدراسة على (٢٩) من الأطفال يعانون من الصمت الاختياري تراوحت أعمارهم ما بين (٩٣) سنوات بمتوسط عمري قدره (٦,٥) سنوات، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية العلاج السلوكي في خفض الصمت الاختياري لدى هؤلاء الأطفال وزيادة الحصيلة اللغوية وكان التحسن بنسبة ٧٨٪ لدى الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٣–٥) سنوات أما الأطفال الأكثر عمرا كان التحسن بنسبة ٣٣% مما يؤكد على أهمية التدخل المبكر.

ثالثا: إستعراض الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الحياتية:

- **دراسة (نيفين ملقى، ٢٠١٧):** بعنوان: برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال جامعي القمامة. وهدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المهارات الحياتية العملية للأطفال جامعي القمامة، ومدى فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية العملية للأطفال جامعي القمامة. وكانت عينة الدراسة تتكون من (٧٠) طفلًا وطفلة من أطفال المستوى الثاني، مقسمين إلى [٣٥] طفلًا وطفلة للمجموعة التجريبية، و[٣٥] طفلًا وطفلة للمجموعة الضابطة، تتراوح أعمارهم الزمنية من [٥–٦] سنوات. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي وكانت أدوات الدراسة كالآتي: استمارة استطلاع رأي لأهم أبعاد المهارات الحياتية العملية للطفل جامع القمامة، من [إعداد الباحثة]– استمارة استطلاع رأي لتحديد أبعاد الوعي الصحي، من [إعداد الباحثة]– مقياسًا مصورًا لبعض المهارات الحياتية العملية [الوعي الصحي، الوعي المروري، الوعي الاجتماعي]، من (إعداد الباحثة)– برنامجًا لتنمية بعض المهارات الحياتية العملية للأطفال جامعي القمامة في مرحلة رياض الأطفال، من [إعداد الباحثة].وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية بعض المهارات الحياتية العملية لدى الأطفال جامعي القمامة.
- **دراسة رانيا إبراهيم (٢٠٢٠):** بعنوان: أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة هدف البحث إلى قياس أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في جولات تعلم افتراضية لتنمية المهارات الحياتية

لأطفال الروضة، تم اختيار (٥٠) طفل من أطفال الروضة تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٢٥) طفل، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٠) طفل. وتم تقديم الجولات الافتراضية لأطفال المجموعة التجريبية، بينما تم التعامل مع أطفال المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة في مقياس التحصيل الدراسي الصالح المجموعة التجريبية، ووجود حجم أثر للبرنامج على المهارات الحياتية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التحصيل الدراسي لصالح القياس البعدي.

- **دراسة Lopez , Melinda(2016)** : أشارت إلى أن المهارات التي تتناسب مع مع الاستعداد والنجاح في المدارس الابتدائية ليست من بين التي يتم تدريسها عمومًا في مرافق الرعاية المركزية، علاوة على ذلك، فإن الأطفال المسجلين في مرافق رعاية غير الأم معرضون بشكل أكبر لخطر تطور سلوك المشكلة، ولمعالجة هذه المشكلة تم إنشاء برنامج المهارات الحياتية في مرحلة ما قبل المدرسة pls كتدخل وقائي لتدريس التواصل الوظيفي والمهارات الاجتماعية للأطفال، وفيها يتم تدريس (١٢) مهارة حياتية قبل المدرسة إلى (٩) مشاركين عبر (٤) وحدات تعليمية. وأشارت النتائج إلى أن التعديلات التي أُدخلت على المناهج الأصلية للمهارات الحياتية قبل المدرسة أدت إلى اكتساب المهارات مع جميع المشاركين التسعة.

- **دراسة Zelyurt, H., İnce, F.G.(2018):** بعنوان: أثر برنامج التعليم الموجَّه نحو المهارات الحياتية في الحياة على التكيف الاجتماعي ومهارات أطفال ما قبل المدرسة، وقد أُجريت هذه الدراسة لمعرفة تأثير برنامج تعليم المهارات الحياتية السليمة على التكيف الاجتماعي، وتم استخدام نموذج شبه تجريبي مع مجموعات مراقبة الاختبار القبلي والبعدي، وشملت عينة الدراسة (٥٠) طفلًا يبلغون من العمر (٥) سنوات يدرسون في روضة ملاذ لموظفي الخدمة المدنية، وشملت عينة الدراسة (٢٥) طفلًا للمجموعة الضابطة، و(٢٥) طفلًا للمجموعة

التجريبية، وتم استخدام مقياس التكيف الاجتماعي والمهارات، ونموذج معلومات شخصية كأدوات لجمع البيانات، وتم تدريب طلاب مجموعة الدراسة على برنامج التعليم السلمي القائم على المهارات الحياتية التي طوَّرها المؤلف، ساعة واحدة في الأسبوع لمدة (١٢) أسبوعًا، وتم توجيه طلاب المجموعة الضابطة بناء على المنهج التقليدي، وأُجري تحليل البيانات باستخدام اختبار t، وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التعليم الموجه كان له تأثير إيجابي في التكيف الاجتماعي ومهارات أطفال ما قبل المدرسة.

ولهذا ترى الباحثة أهمية تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، لأنه عندما يدركها الأطفال ستجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات الحياة، ولديهم القدرة على التعبير عن المشاعر، وإقامة علاقات طيبة قائمة على الحب والمودة، وكيفية التعامل في الأمور الإنسانية والاجتماعية، وتكيُّف الطفل على مسايرة المواقف المختلفة التي يفرضها عليه المجتمع. ولديهم الفخر والاعتزاز والثقة بالنفس عند مواجهة مواقف حياتية مختلفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وباستعراض البحوث السابقة خلصت الباحثة بما يلي:

(١) اتفقت البحوث السابقة من حيث الهدف,حيث هدفت البحوث السابقة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الصمت الاختياري ومقياس المهارات الحياتية.

(٢) اتفقت البحوث السابقة من حيث العينة, حيث تمثلت في الأطفال ذوي الصمت الاختياري, كما أنها تناولت النوعين (الذكور/ الإناث).

(٣) طبق البرنامج في العديد من الدراسات على الأطفال في عمر الروضة– عمر عينة الدراسة الحالية، مما يؤكد مناسبة هذا الأسلوب لهذه الفئة العمرية.

(٤) يختلف البحث الحالى عن الدراسات السابقة في أنه يجمع بين المهارات الحياتية والصمت الاختياري في نفس الوقت باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك).

(٥) استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة الفروض، وإعداد البرنامج.

(٦) اتفقت البحوث السابقة من حيث الأساليب الإحصائية المستخدمة والتي تمثلت في حساب معاملات الارتباط, وحساب معامل ألفا ل "كرونباخ, وحساب الصدق العاملي التوكيدي.

(٧) اتفقت البحوث السابقة من حيث النتائج, حيث أشارت إلى صلاحية البناء للمقياس, وكذلك الاتساق الداخلي, وصدق وثبات المقياس.

(٨) اختلف البحث الحالى عن الدراسات السابقة في استخدامه لاستراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة ذوي التباكم.

(٨) أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى أهمية تقديم البرامج الإرشادية والعلاجية مرتكزة على التعرض للتفاعلات الاجتماعية لخفض حدة الصمت الاختياري، وتنمية المهارات الحياتية والتفاعل الاجتماعي مع المجتمع.

وبناء على ذلك، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة، وكذلك نتائج الدراسات السابقة، تمت صياغة فروض البحث على النحو التالي:

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) فى القياس البعدى على مقياس الصمت الاختياري(التباكم) المصور لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الصمت الاختياري(التباكم) المصور لصالح القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس الصمت الاختياري(التباكم) المصور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) فى القياس البعدى على مقياس المهارات الحياتية المصور لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية المصور لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية لأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الحياتية المصور.

خطوات البحث وإجراءاته:

أولا: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج التجريبي (Experimental Method) لمناسبته لطبيعة هذا البحث, وإستخدمت القياسات القبلية والبعدية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة, والقياس التتبعى والبعدى للمجموعه التجريبية فقط.

ثانيا: مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث فى المعاهد الأزهرية بمنطقة مدينة نصر بالقاهرة للعام الدراسى ٢٠٢٢/٢٠٢١، واختارت الباحثة روضة معهد مجمع معاهد مدينة نصر ويرجع اختيار تلك الروضة لتعاون إدارة الروضة مع الباحثة لتنفيذ البحث وتوفير الأدوات اللازمة، وكذلك ملائمة أعداد الأطفال بالروضة حيث بلغ عددهم (٤٠٠) طفل وطفلة.

وقد روعى عند اختيار عينة البحث أن يتحقق بها الجوانب الآتية: أن يتراوح العمر الزمنى لكل أفراد العينة ما بين (٥-٦) سنوات، أن يكون هناك تجانس فى الذكاء بين جميع الأطفال، أن يكون أطفال العينة ملتزمون بالحضور للروضة، ألا يكون من بين أطفال عينة البحث من يعانون من مشكلات صحية أو إعاقات جسمية.

عينة البحث الأساسية والاستطلاعية:

[١] الدراسة الاستطلاعية: تكونت الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) طفل وطفله ذكور وإناث ممن تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات، من أطفال روضة معهد مجمع مدينة نصر النموذجي وذلك للتحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة.

[٢] عينة الدراسة الأساسية: تم إختيار عينة الدراسة من أطفال روضة معهد مجمع مدينة نصر النموذجي ممن تراوحت أعمارهم من (٥-٦) سنوات حيث بلغ عدد عينة الدراسة التجريبية والضابطة (٢٠) طفل وطفلة ذكور وإناث ممن حصلوا على أعلى درجة على مقياس الصمت الاختيارى المصور، وأقل درجة على مقياس المهارات الحياتية حيث تبين أن هناك ارتباط (بين الدرجات العليا فى مقياس الصمت والدرجات المنخفضة فى مقياس المهارات الحياتية)، مقسمين إلى مجموعتين (١٠) أطفال كمجموعة ضابطة، و(١٠) أطفال كمجموعة تجريبية.

تجانس عينة البحث: تكونت عينه البحث من (٢٠) طفل وطفلة من أطفال روضة معهد مجمع معاهد مدينة نصر النموذجي، والذين تراوحت أعمارهم بين (٥-٦)سنوات، بمتوسط حسابي قدره(٥.٣٠)،وانحراف معياري قدره (٠.٤٧)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين, تجريبية وضابطة, تضم كل منهما (١٠) أطفال.

أ- التجانس:

جدول (١)

تجانس العينة الأساسية ككل (ن = ٢٠)

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا2
العمر الزمني	٥.٣٠	٠.٤٧	٣.٢٠٠
الذكاء	١١٥.٤٠	١.٣٩	٥.٢٠٠
الصمت الاختياري	٧٨.٣٠	٣.٤٩	٦.١٠٠
المهارات الحياتية	٤٣.٣٥	٥.٤٧	٢.٨٠٠

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات الأطفال من حيث العمر الزمني، الذكاء، الصمت الاختياري، المهارات الحيايتية، مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

العينة الاستطلاعية:

جدول (٢)

تجانس العينة الاستطلاعية (ن = ١٠٠)

البيان	العمر الزمني	الذكاء	الصمت الاختياري	المهارات الحياتية
المتوسط الحسابي	٥.٤١	١٣.٥٩	٥٥.٣٦	٧١.٤٨
الوسيط	٥.٠٠	١١٤.٠	٤٦.٥٠	٧٩.٠٠
الانحراف المعياري	٠.٤٩	٣.٥٢	١٦.٧٨	١٤.٧٨

المجموعة التجريبية:

جدول (٣)

تجانس المجموعة التجريبية (ن = ١٠)

البيان	العمر الزمني	الذكاء	الصمت الاختياري	المهارات الحياتية
المتوسط الحسابي	٥.٢٠	١١٥.٤٠	٧٧.٩٠	٤٣.٥٠
الوسيط	٥.٠٠	١١٥.٥	٧٨.٥٠	٤٣.٠٠
الانحراف المعياري	٠.٤٢	١.٥٠	٣.٨٧	٥.٨٧

المجموعة الضابطة:

جدول (٤)

تجانس المجموعة الضابطة (ن = ١٠)

البيان	العمر الزمني	الذكاء	الصمت الاختياري	المهارات الحياتية
المتوسط الحسابي	٥.٤٠	١١٥.٥٠	٧٨.٧٠	٤٣.٢٠
الوسيط	٥.٠٠	١١٥.٠	٧٩.٥٠	٤٢.٥٠
الانحراف المعياري	٠.٥٢	١.٣٥	٣.٢٣	٥.٣٥

ب- التكافؤ

أولا: التكافؤ في العمر الزمني والذكاء:

جدول (٥)

التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في العمر الزمني

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	٥.٢٠	٠.٤٢	٩.٥٠	٩٥.٠٠	٤٠.٠	٠.٩٥١	٠.٤٨١ غير دالة
	الضابطة	١٠	٥.٤٠	٠.٥٢	١١.٥٠	١١٥.٠٠			
الذكاء	التجريبية	١٠	١١٥.٤٠	١.٥١	١٠.٤٠	١٠٤.٤٠	٤٩.٠	٠.٠٧٨	٠.٩٧١ غير دالة
	الضابطة	١٠	١١٥.٥٠	١.٢٧	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠			

يتضح من جدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء, وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بمفردة صحيحة.

ثانيا: التكافؤ في الصمت الاختياري من قبل الوالدين والمعلمات:

جدول (٦)

التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الصمت الاختياري من خلال ايجاد المتوسط الحسابي بين درجات الوالدين والمعلمات

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	الدلالة
التباكم في المنزل	التجريبية	١٠	٢٦.٨٠	٢.٦٦	١١.٠٥	١١٠.٥٠	٤٤.٥	٠.٤٢٣	٠.٦٨٤ غير دالة
	الضابطة	١٠	٢٦.٣٠	٢.٥٤	٩.٩٥	٩٩.٥٠			
التباكم في الروضة	التجريبية	١٠	٣٣.٣٠	١٥.٣٨	١١.٣٥	١١٣.٥٠	٤١.٥	٠.٦٧٤	٠.٥٢٩ غير دالة
	الضابطة	١٠	٣٢.٩٠	١٥.٥٢	٩.٦٥	٩٦.٥٠			
التباكم في المواقف الاجتماعية	التجريبية	١٠	٣٠.٢٠	٩.١٩	١٠.٢٠	١٠٢.٠٠	٤٧.٠	٠.٢٣٩	٠.٨٥٣ غير دالة
	الضابطة	١٠	٣٠.٣٠	٩.١٥	١٠.٨٠	١٠٨.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٩٠.٣٠	٢٤.٨٢	١١.٠٠	١١٠.٠٠	٤٥.٠	٠.٣٨٠	٠.٧٣٩ غير دالة
	الضابطة	١٠	٨٩.٥٠	٢٥.٠٣	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠			

يتضح من جدول (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الصمت الاختياري, وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بمفردة صحيحة.

ثالثا: التكافؤ في الصمت الاختياري:

جدول (٧)

التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الصمت الاختياري

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	الدلالة
التباكم في المنزل	التجريبية	١٠	٢٧.٣٠	١.٨٩	١٠.٢٠	١٠٢.٠٠	٤٧.٠	٠.٢٣٠	٠.٨٥٣ غير دالة
	الضابطة	١٠	٢٧.٦٠	١.٤٣	١٠.٨٠	١٠٨.٠٠			
التباكم في الروضة	التجريبية	١٠	٢٧.٣٠	٢.٥٤	١٠.١٠	١٠١.٠٠	٤٦.٠	٠.٣٣١	٠.٧٩٦ غير دالة
	الضابطة	١٠	٢٧.٦٠	٢.٤٦	١٠.٩٠	١٠٩.٠٠			
التباكم في المواقف الاجتماعية	التجريبية	١٠	٢٣.٣٠	١.١٦	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٤٣.٠	٠.٦٠١	٠.٦٣١ غير دالة
	الضابطة	١٠	٢٣.٥٠	٠.٩٧	١١.٢٠	١١٢.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٧٧.٩٠	٣.٨٧	٩.٨٠	٩٨.٠٠	٤٣.٠	٠.٥٣٥	٠.٦٣١ غير دالة
	الضابطة	١٠	٧٨.٧٠	٣.٢٣	١١.٢٠	١١٢.٠٠			

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الصمت الاختياري, وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بمفردة صحيحة.

ثالثا: التكافؤ في المهارات الحياتية:

جدول (٨)

التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المهارات الحياتية

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u	z	الدلالة
مهارة المشاركة الاجتماعية	التجريبية	١٠	٨.٣٠	١.٧٠	١٠.٧٠	١٠٧.٠٠	٤٨.٠٠	٠.١٦٢	٠.٩١٢ غير دالة
	الضابطة	١٠	٨.١٠	١.٣٧	١٠.٣٠	١٠٣.٠٠			
مهارات صنع القرار وحل المشكلات	التجريبية	١٠	٧.٥٠	١.٠٨	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠	٤٥.٠٠	٠.٣٩٨	٠.٧٣٩ غير دالة
	الضابطة	١٠	٧.٧٠	٠.٨٢	١١.٠٠	١١٠.٠٠			
مهارات إدارة المشاعر	التجريبية	١٠	٨.٤٠	٣.٤٧	١٠.٥٥	١٠٥.٥٠	٤٩.٥٠	٠.٠٣٩	٠.٩٧١ غير دالة
	الضابطة	١٠	٨.٢٠	٢.٩٤	١٠.٤٥	١٠٤.٥٠			
مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	التجريبية	١٠	٧.٠٠	٢.٢١	١٠.٤٠	١٠٤.٠٠	٤٩.٠٠	٠.٠٩٣	٠.٩٧١ غير دالة
	الضابطة	١٠	٧.١٠	٢.٢٣	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠			
مهارات الحوار في المجتمع	التجريبية	١٠	١٢.٣٠	٢.٩١	١٠.٧٠	١٠٧.٠٠	٤٨.٠٠	٠.١٥٥	٠.٩١٢ غير دالة
	الضابطة	١٠	١٢.١٠	٢.٩٦	١٠.٣٠	١٠٣.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٤٣.٥٠	٥.٨٧	١٠.٧٠	١٠٧.٠٠	٤٨.٠٠	٠.١٥٢	٠.٩١٢ غير دالة
	الضابطة	١٠	٤٣.٢٠	٥.٣٥	١٠.٣٠	١٠٣.٠٠			

يتضح من جدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الحياتية, وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي, الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بمفردة صحيحة.

ثالثا: أدوات البحث:

قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية:

- اختبار ذكاء الأطفال (المصفوفات المتتابعة الملونة" لجون رافن" تقنين عماد حسن ٢٠١٦) ملحق (٢).

- استبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة (إعداد/ الباحثة) ملحق (٣).
- استبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما يدركه الوالدين(إعداد/ الباحثة) ملحق (٤).
- مقياس الصمت الاختياري المصورلأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم) (اعداد الباحثة) ملحق (٦).
- استمارة استطلاع رأي المحكمين لتحديد المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) (إعداد/ الباحثة) ملحق (٨).
- مقياس المهارات الحياتية المصورلأطفال الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم) (اعداد الباحثة) ملحق (١٠).
- البرنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة (اعداد الباحثة) ملحق (١٢).

وفيما يلى وصفا تفصيليا لهذه الأدوات:

اختبار ذكاء الأطفال المصفوفات المتتابعة الملونة" لرافن" (تقنين عماد حسن ٢٠١٦) ملحق (٢):

وصف الإختبار: يطبق الإختبار فرديا على الأطفال من (٥.٥–١١) سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وكذلك كبار السن ما بين (٦٥– ٨٥) عاما ويعتبر من الإختبارات الحضارية الصالحة للتطبيق فى مختلف البيئات والثقافات.

وصف الإختبار: يتكون الإختبار من ثلاث مجموعات متدرجة الصعوبة هي (أ، أب، ب) ويحتوى كل مجموعة على (١٢) اثنى عشر بندا، ويتكون كل بند من شكل أو نمط أساسى اقتطع منه جزء معين وتحته ستة بدائل، يختار من بينها المفحوص الذى يكمل الفراغ فى الشكل الأساسى، وقد استخدمت الألوان كخلفية لكى تجعل الاختبار وبنوده أكثر تشويقا ووضوحا وإثارة لانتباه الأطفال وتتمثل مجموعات الإختبار فيما يلى:

- **المجموعة (أ):** النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين فى نفس الوقت.
- **المجموعة (أ ب):** النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة فى نمط كلى على أساس الإرتباط المكانى.
- **المجموعة (ب):** النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التى تحكم التغيرات فى الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا وهى تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

تصحيح الإختبار:

على الفرد أن يختار الجزء الناقص من التصميم من بين (٦) بدائل معطاه، لا يوجد سوى بديل واحد صحيح، ويعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرا للإجابة الخاطئة، والدرجة الكلية للإختبار هي (٣٦) درجة حيث يحتوى اختبار على (٣٦) مصفوفة أو تصميم.

مبررات اختيار الإختبار:

لقد اختارت الباحثة هذا الإختبار للأسباب الآتية:

- استخدم هذا الإختبار في العديد من الدراسات السابقة وكان له درجات عالية من الصدق والثبات.
- مناسب لطفل الروضة.
- سهولة التطبيق وتقدير نسب الذكاء للأطفال.

الخصائص السيكومترية للإختبار:

- **صدق الإختبار:**

تم حساب معاملات الارتباط بين اختبارات المصفوفات المتتابعة الملونة والاختبارات الأخرى للذكاء ومنها اختبار وكسلر– القسم اللفظى حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣١– ٠.٨٤)– القسم الأدائى حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥–٠.٧٤) وكذلك اختبار استانفورد بينيه وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٢– ٠.٦٨) وجميعها معاملات ارتباط مرتفعة مما يدل على

صدق الاختبار، وقد قامت الباحثة بحساب معامل الصدق وبلغت معاملات الصدق ٠.٧٣مما يدل على صدق المقياس.

- **ثبات الإختبار:**

تم حساب ثبات الإختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، وقد بلغت قيمتها ٠.٨٥ وهي قيمة مقبولة للثبات وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات لإختبار الذكاء وبلغ ٨٢. مما يدل على ثبات الاختبار.

(٢) استبانتي تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة وكما يدركه الوالدين (إعداد/ الباحثة). ملحق (٣)، ملحق (٤)

- **تحديد الهدف من الاستبانتين:** تهدفا إلى تشخيص مظاهر الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات والوالدين فى الروضة لطفل المستوى الثانى للروضة ممن يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنوات.
- **خطوات اعداد الاستبانتين:** قامت الباحثة بالإطلاع على المراجع العربية والأجنبية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الصمت الإختياري (التباكم)، تم الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الصمت الإختياري (التباكم) للإستفادة منها عند بناء استبانتي تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة والوالدين كاستبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) لدى طفل الروضة (إعداد/غادة كامل السويفي، ٢٠١٦) كما تمت مراجعة الخبراء والمتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية ورياض الأطفال وقد روعى الاعتبارات التالية عند بناء الاستبانتين: أن تكونا سهلة الصياغة، عباراتهما واضحة ودقيقة، ومحددة بصورة إجرائية.
- **محتويات الاستبانتين:** ١- تكونت استبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما يدركه الوالدين فى الروضة من (٣٠) فقرة، فكان للبعد الأول (في الروضة) (١٠) فقرات من (١-١٠)، والبعد الثاني(في المنزل) (١٠) فقرات من(١١-٢٠)، والبعد الثالث (في المواقف الاجتماعية) (١٠) فقرات من(٢١-٣٠)،٢- تكونت

استبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة من (٣٠) فقرة، فكان للبعد الأول (مع المعلمات في الروضة) (١٠) فقرات من (١-١٠)، والبعد الثاني(مع الرفاق في الروضة) (١٠) فقرات من(١١-٢٠)، والبعد الثالث (مع العاملين في الروضة) (١٠) فقرات من(٢١-٣٠) ولقد وضع أمام كل أداء خانات تحدد مستوي أداء الطفل من قبل الآباء والمعلمات وهي (دائما- احيانا- ابدا)، بالإضافة إلي خانة الملاحظات وهي متروكة للسادة المحكمين لإبداء آرائهم وملاحظاتهم تجاه كل أداء يقوم به الطفل.

تصحيح استبانتي تشخيص أطفال الروضة ذوي التباكم:

يتم التصحيح حسب نوع الفقرة (إيجابية- سلبية) فبالنسبة إلى الفقرة الإيجابية فإن دائما = ٣، احيانا = ٢، ابدا = ١) أما الفقرة السلبية فإن دائما = ١، أحيانا = ٢، ابدا = ٣) وفيما يلي توضيح لأرقام الفقرات الإيجابية والسلبية أولا: لأبعاد استبانة تشخيص الصمت الاختياري كما يدركه المعلمات البعد الأول: الفقرات السلبية (٢، ٣، ٥، ٩)، الفقرات الإيجابية (١،٤، ٦، ٨، ١٠). البعد الثاني: الفقرات السلبية (١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠)، الفقرات الإيجابية (١١،١٢، ١٤، ١٦). البعد الثالث: الفقرات السلبية (٢١، ٢٣، ٢٩)الفقرات الإيجابية (٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦،٢٧،٢٨، ٣٠).

ثانيا: أرقام الفقرات الإيجابية والسلبية لأبعاد استبانة تشخيص الصمت الاختياري كما يدركه الوالدين البعد الأول: الفقرات السلبية (٢، ٤، ٧، ٩)، الفقرات الإيجابية (١،٣، ٥، ٦، ٨،١٠). البعد الثاني: الفقرات السلبية (١١، ١٢، ١٤، ١٩)، الفقرات الإيجابية (١٣،١٥، ١٦، ١٧،١٨،٢٠). البعد الثالث: الفقرات السلبية (٢١،٢٢، ٢٣، ٢٤)الفقرات الإيجابية (٢٥، ٢٦،٢٧،٢٨، ٢٩، ٣٠).

وبذلك فإن أقل درجة لكل استبانة تساوي (٣٠) وأعلى درجة تساوي (٩٠)، وكلما ارتفعت الدرجة على الاستبانة دل ذلك على وجود تباكم لدى الطفل.

تعليمات استبانتي الصمت الاختياري: راعت الباحثة أن تكون تعليمات الاستبانتان واضحة ومحددة كما تم ذكرها في الاستبانتان حتى يتسنى لأي ملاحظ استخدامها

بدقة وهي:١- وضع علامة (صح) أمام الخانة التي تدل على تحقق السلوك من عدمه لدى الطفل٢- لا تضع أكثر من علامة على استجابة واحدة.

- **زمن تطبيق الاستبانتان:** غير محددة بزمن معين.

- **ضبط استبانتي تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة وكما يدركه الوالدين:**

تم عرض البطاقتان على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية ورياض الأطفال ملحق(٣)، ملحق (٤) بهدف التأكد من مدي ارتباط العبارات باستبانتي تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة وكما يدركه الوالدين، سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات الاستبانتان، ووضوح العبارات التى تصف السمة، مناسبة الصياغة اللغوية للأطفال، دقة التعليمات التي وضعت لاستبانتي تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة وكما يدركه الوالدين، صلاحية الاستبانتان للإستخدام وملاحظة السمات من خلالها، ومن ثم إضافة أو حذف ما يرونه مناسبا ملحق (٥).

من خلال اللقاءات مع السادة المحكمين وجد اتفاق بين أرائهم على سلامة وصحة عبارات الاستبانتان، وأجمع السادة المحكمون على أن استبانتي تشخيص الصمت الإختياري(التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة وكما يدركه الوالدين تشتملان على جميع الجوانب المراد ملاحظتها وتشخيصها مع تعديل لصياغة بعض المفردات، وتم عمل التعديلات التي تمت في استبانة تشخيص الصمت الإختياري (التباكم) كما تدركه المعلمات فى الروضة وكما يدركه الوالدين بناء على آراء السادة المحكمين الى ان وصلتا الى صورتهما النهائية.

الخصائص السيكومترية لتشخص الصمت الاختياري (المعلمات):

أولا: الاتساق الداخلي:

١- **الاتساق الداخلي للمفردات:** وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٩) يوضح ذلك:

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخمسون – الجزء الثاني – السنة الرابعة عشرة – أبريل ٢٠٢٢

جدول (٩)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد

على مقياس الصمت الاختياري

مع المعلمات في الروضة		مع الرفاق في الروضة		العاملين في الروضة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧٤٥**	١١	٠.٦١٩**	٢١	٠.٥٩٨**
٢	٠.٦٩٥**	١٢	٠.٦٠٨**	٢٢	٠.٥٣٢**
٣	٠.٥٩٨**	١٣	٠.٧٣٢**	٢٣	٠.٦٩٥**
٤	٠.٧٥٤**	١٤	٠.٥٣٢**	٢٤	٠.٥٤٧**
٥	٠.٧٣٦**	١٥	٠.٦٢٤**	٢٥	٠.٥٣٢**
٦	٠.٥٨٢**	١٦	٠.٥١٧**	٢٦	٠.٥٨٥**
٧	٠.٧٧٤**	١٧	٠.٦٠٠**	٢٧	٠.٦٤٥**
٨	٠.٦٢٥**	١٨	٠.٥٠٨**	٢٨	٠.٥٣٩**
٩	٠.٥٩٩**	١٩	٠.٦٤٧**	٢٩	٠.٥٧٤**
١٠	٠.٥٩١**	٢٠	٠.٥٣١**	٣٠	٠.٥٢٩**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (٩) أنَّ كل مفردة تشخيص الصمت الاختياري معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية: تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد الصمت الاختياري ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠)

مصفوفة ارتباطات أبعاد تشخيص الصمت الاختياري (المعلمات)

م	الأبعاد	١	٢	٣	الكلية
١	مع المعلمات في الروضة	–			
٢	مع الرفاق في الروضة	٠.٦٨٥**	–		
٣	العاملين في الروضة	٠.٥١٩**	٠.٦٤٦**	–	
	الدرجة الكلية	٠.٦٠٨**	٠.٥٩٧**	٠.٦٢١**	–

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١٠) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانياً: الصدق:

١- **صدق التحليل العاملي على الأبعاد:** من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على تشخيص الصمت الاختياري وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

- محك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يحدد استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.
- محك كاتل وهو طريقة بيانية ويطلق عليها اسم (Scree Plot).
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاث أبعاد على الأقل.

وقد روعي في انتقاء الفقرات وفي تصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

- أن يكون تشبع البعد على العامل الذي ينتمي له (٠.٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.
- إذا كان البعد يتمتع بتشبع أكثر من (٠.٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠.١٠) على الأقل عن أي عامل أخر.

وقد تم حساب درجة تشبع كل بعد من أبعاد المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتيجة لذلك تم استخلاص عامل واحد وتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية (أقل من ± ٠.٣٠)، تشبعات متوسطة (± ٠.٣٠- أقل من ± ٠.٤٠)، تشبعات عالية (± ٠.٤٠- أقل من ± ٠.٥٠)، تشبعات كبرى (± ٠.٥٠ فأعلى) كما يتضح من جدول(١١).

جدول (١١)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٣ × ٣) لتشخيص الصمت الاختياري (المعلمات)

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
مع المعلمات في الروضة	٠.٧٥٤	٠.٨٠٤
مع الرفاق في الروضة	٠.٧٣٥	٠.٧٨٥
العاملين في الروضة	٠.٦٥٨	٠.٧٥٤
الجذر الكامن	٢.٣٤٣	
نسبة التباين	٧٨.١٠	

تستخلص الباحثة من جدول (١١) تشبع أبعاد مقياس الصمت الاختياري على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٧٨.١٠)، والجذر الكامن (٢.٣٤٣) وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقاً لمحك كايزر مما يعنى أنَّ هذه المجموعا التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مقياس الصمت الاختياري الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل.

٢ – القدرة التمييزية: تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التى يقسها (الصمت الاختياري)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

القدرة التمييزية لتشخيص الصمت الاختياري (المعلمات)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=٢٥		الإرباعى الأدنى ن=٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مع المعلمات في الروضة	٢٥.٦٠	١.٢٥	١٥.٢٤	٤.١٤	١١.٩٥٥	٠.٠١
مع الرفاق في الروضة	٢٣.٦٨	٢.٠١	١٣.٢٨	١.٤٨	٢٠.٧٦٧	٠.٠١
العاملين في الروضة	٢٤.٦٤	٢.٠٢	١٣.٤٨	١.٥٥	٢١.٨٨٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٧٣.٩٢	٣.٢٣	٤٢.٠٠	٤.٦٥	٢٨.١٨٠	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٢) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثالثا: الثبات:

١ – طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات تشخيص الصمت الاختياري باستخدام معامل ألفا– كرونباخ وكانت كل القيم مقبولة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (١٣):

جدول (١٣)

معاملات ثبات تشخيص الصمت الاختياري (المعلمات)

باستخدام معامل ألفا– كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا– كرونباخ
١	مع المعلمات في الروضة	٠.٧٣٣
٢	مع الرفاق في الروضة	٠.٧٣٥
٣	العاملين في الروضة	٠.٧٤٠
	الدرجة الكلية	٠.٧٥٨

يتضح من خلال جدول (١٣) أنَّ معاملات الثبات مقبولة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٢– طريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق تشخيص الصمت الاختياري على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس, ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان– براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (١٤):

جدول (١٤)

مُعاملات ثبات تشخيص الصمت الاختياري (المعلمات)

بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان براون	جتمان
١	مع المعلمات في الروضة	٠.٨٩٥	٠.٧٠٧
٢	مع الرفاق في الروضة	٠.٩١٠	٠.٦٣٩
٣	العاملين في الروضة	٠.٩٣٣	٠.٧٢٣
	الدرجة الكلية	٠.٩٥٢	٠.٧٣٧

يتضح من جدول (١٤) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل مجموعة من مجموعاته بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان– براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن تشخيص الصمت الاختياري يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الخصائص السيكومترية لتشخيص الصمت الاختياري (الوالدين):

أولا: الاتساق الداخلي:

١ – الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الصمت الاختياري

في المنزل		في الروضة		في الموقف الاجتماعي خارج المنزل والروضة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥١٤**	١١	٠.٥٠٥**	٢١	٠.٣٥٢**
٢	٠.٤٣٢**	١٢	٠.٦٥٤**	٢٢	٠.٥٢٥**
٣	٠.٣٩٥**	١٣	٠.٥٧٥**	٢٣	٠.٦١٤**
٤	٠.٥٤٧**	١٤	٠.٤٩٨**	٢٤	٠.٥٢٣**
٥	٠.٥٢٥**	١٥	٠.٦٢٥**	٢٥	٠.٥١٧**
٦	٠.٦٠٤**	١٦	٠.٤٧٣**	٢٦	٠.٥٥٢**
٧	٠.٥٠٠**	١٧	٠.٥٢٨**	٢٧	٠.٤٢٥**
٨	٠.٤٥١**	١٨	٠.٦١٤**	٢٨	٠.٥٣٢**
٩	٠.٣٩٥**	١٩	٠.٤٧٥**	٢٩	٠.٥٢١**
١٠	٠.٥٤٧**	٢٠	٠.٦٠٤**	٣٠	٠.٤١٧**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يتضح من جدول (١٥) أنَّ كل مفردة تشخيص الصمت الاختياري معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢ – الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد الصمت الاختياري ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (١٦) يوضح ذلك:

جدول (١٦)

مصفوفة ارتباطات أبعاد تشخيص الصمت الاختياري (الوالدين)

م	الأبعاد	١	٢	٣	الكلية
١	في المنزل	–			
٢	في الروضة	**٠.٥٢١	–		
٣	في الموقف الاجتماعي خارج المنزل والروضة	**٠.٦٢١	**٠.٥١٤	–	
	الدرجة الكلية	**٠.٤٨٧	**٠.٦٢٥	**٠.٥٨٧	–

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (١٦) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانيا: الصدق:

١- **صدق التحليل العاملي على الأبعاد:** من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على تشخيص الصمت الاختياري وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل.

- محك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يحدد استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.
- محك كاتل وهو طريقة بيانية ويطلق عليها اسم (Scree Plot).
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاث أبعاد على الأقل.

وقد روعي في انتقاء الفقرات وفي تصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

- أن يكون تشبع البعد على العامل الذي ينتمي له (٠.٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.
- إذا كان البعد يتمتع بتشبع أكثر من (٠.٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠.١٠) على الأقل عن أي عامل أخر.

وقد تم حساب درجة تشبع كل بعد من أبعاد المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتيجة لذلك تم استخلاص عامل واحد وتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية

(أقل من ± ٠.٣٠)، تشبعات متوسطة (± ٠.٣٠– أقل من ± ٠.٤٠)، تشبعات عالية (± ٠.٤٠– أقل من ± ٠.٥٠)، تشبعات كبرى (± ٠.٥٠ فأعلى) كما يتضح من جدول (١٧).

جدول (١٧)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٣ × ٣) لتشخيص الصمت الاختياري (الوالدين)

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
في المنزل	٠.٨٩١	٠.٧٨٧
في الروضة	٠.٨٦٥	٠.٧٥٥
في الموقف الاجتماعي خارج المنزل والروضة	٠.٨٥٤	٠.٧٤٩
الجذر الكامن	٢.٢٩١	
نسبة التباين	٧٦.٣٦٧	

تستخلص الباحثة من جدول (١٧) تشبع أبعاد مقياس الصمت الاختياري على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٧٦.٣٦٧)، والجذر الكامن (٢.٢٩١) وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقاً لمحك كايزر مما يعنى أنَّ هذه المجمواعا التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مقياس الصمت الاختياري الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل.

٢ – القدرة التمييزية: تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التى يقسها (الصمت الاختياري)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨)

القدرة التمييزية لتشخيص الصمت الاختياري (الوالدين)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=٢٥		الإرباعى الأدنى ن=٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
في المنزل	٢٥.٤٨	١.١٥	١٦.١٢	٣.٩٥	١١.٣٦٦	٠.٠١
في الروضة	٢٣.٣٦	٢.١٧	١٣.١٢	١.٣٩	١٩.٨٠٥	٠.٠١
في الموقف الاجتماعي خارج المنزل والروضة	٢٤.٣٦	١.٦٥	١٣.٤٨	١.٥٨	٢٣.٧٤٢	٠.٠١
الدرجة الكلية	٧٣.٢٠	٢.٩٧	٤٢.٧٢	٤.٧١	٢٧.٣٥٣	٠.٠١

يتضح من الجدول (١٨) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثالثا: الثبات:

١- طريقة معامل ألفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل الثبات تشخيص الصمت الاختياري باستخدام معامل ألفا- كرونباخ وكانت كل القيم مقبولة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (١٩):

جدول (١٩)

معاملات ثبات تشخيص الصمت الاختياري (الوالدين) باستخدام معامل ألفا- كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا- كرونباخ
١	في المنزل	٠.٧٢٤
٢	في الروضة	٠.٧٩١
٣	في الموقف الاجتماعي خارج المنزل والروضة	٠.٨٠٤
	الدرجة الكلية	٠.٧٦٨

يتضح من خلال جدول (١٩) أنَّ معاملات الثبات مقبولة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٢- طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق تشخيص الصمت الاختياري على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس, ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان- براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٢٠):

جدول (٢٠)

مُعاملات ثبات تشخيص الصمت الاختياري (الوالدين)

بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان براون	جتمان
١	في المنزل	٠.٨٤٥	٠.٧٤٥
٢	في الروضة	٠.٧٩١	٠.٧٣٤
٣	في الموقف الاجتماعي خارج المنزل والروضة	٠.٨٩٢	٠.٧٤٩
	الدرجة الكلية	٠.٨٨٧	٠.٧٢٩

يتضح من جدول (٢٠) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل مجموعة من مجموعاته بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن تشخيص الصمت الاختياري يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٣) مقياس الصمت الإختياري (التباكم) المصور لطفل الروضة. (اعداد الباحثة) ملحق(٦):

- **الهدف من المقياس:** يهدف مقياس الصمت الإختياري (التباكم) المصور إلى تشخيص الصمت الإختياري (التباكم)لطفل المستوى الثانى للروضة ممن يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنوات.
- **خطوات اعداد المقياس:** قامت الباحثة بالإطلاع على المراجع العربية والأجنبية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الصمت الإختياري (التباكم)،الاطلاع على بعض المقاييس والاستبانات وبطاقات الملاحظة في مجال التباكم (الصمت الاختياري) للطفل والتي أتيح للباحثة الاطلاع عليها والاستفادة منها من حيث صياغة الفقرات التي تتناسب مع عمر الطفل والمحاور الأساسية للاستبانة وكذلك من حيث توزيع الدرجات، ومن هذه المقاييس والاستبانات:قائمة خصائص الطفل ذو الصمت الاختياري (إعداد/ خالد سلطان النفيعي،٢٠١٢)، مقياس الصمت الاختياري للأطفال كما يدركه الأباء والمعلمين (ترجمة وتقنين/ سعيد كمال عبد الحميد، ٢٠١٥)،مقياس الصمت الاختياري للأطفال (٤-١٠ سنوات (موجه للأباء والمعلمين) (إعداد/ فاطمة الزهراء محمد النجار،٢٠١٥)،مقياس الصمت الاختياري للأطفال (٢٠١٥ ,Francesco)،مقياس الصمت الاختياري للأطفال صورة الأم- صورة المعلمة)(إعداد/ ايمان محمد كامل فؤاد شعراوي، ٢٠١٦)، تم الإستفادة من الإطلاع على المقاييس السابقة فى صياغة العبارات اللفظية الخاصة بالمقياس وصياغتها فى صورة مواقف مصورة تناسب طفل الروضة، وقد راعت الباحثة عدة أمور منها مايلى: سهولة عبارات المقياس ووضوحها، أن تكون محددة فى معناها بحيث لا تحمل أكثر من معنى،أن تكون الإستجابة مفيدة وقصيرة، وضوح

الصورة وجودة الألوان وعدم ازدحام الصور بالتفاصيل الغير مهمة، تحديد طريقة التشخيص بحيث يتم بشكل فردى، قامت الباحثة باعداد الصورة الأولية للمقياس وتم إخراج المقياس فى صورة بطاقات لإستخدامها مع الأطفال فى القياس القبلى والبعدى.

- **تحكيم المقياس:** عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة الخبراء والمحكمين المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية ورياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال لمعرفة مدى تحقيق المقياس للهدف المنوط به أي بيان صدقه وإبداء الرأي فيه، وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى الأساتذة المحكمين استمارة توضح فيها عنوان البحث وهدفه، العبارات المتضمنة فى كل بعد مع التعريف الإجرائى للأبعاد المختلفة التى يتضمنها المقياس وطلبت إبداء أراءهم حول: مدي ارتباط بنود مقياس الصمت الإختياري (التباكم)لطفل الروضة بأبعاده فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد، مدي مناسبة التعريف الإجرائي للبعد،مدي مناسبة العبارة (الصياغة اللفظية) لأطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال (٥-٦) سنوات، مدى مناسبة الصور لكل مفردة من مفردات المقياس، مدى وضوح صور المقياس بالنسبة للطفل،إمكانية حذف أو تعديل أي مقترحات ترونها مناسبة، وقد لاقت الباحثة اتفاقا من قبل جميع المحكمين في وضوح الصور والألوان وتعبيرها عن مواقف المقياس وأيضا في صياغة العبارات حيث صاغت الباحثة المفردات بطريقة تناسب طفل الروضة،وكانت هناك عدة مقترحات اتفقت عليها آراء الأساتذة المحكمون والتي أخذت في الإعتبار وتم على ضوئها إجراء بعض التعديلات اللازمة كتعديل صياغة بعض العبارات فى صورة مبسطة بناء على آراء السادة المحكمين إلى أن وصل المقياس إلى صورته النهائية.ملحق(٧)
- **وصف المقياس فى صورته النهائية:** يتكون المقياس من (ثلاثة أبعاد) وهى (الصمت الإختياري فى المنزل، الصمت الإختياري فى الروضة، الصمت الإختياري فى المواقف الإجتماعية) ولكل بعد عدة مواقف تقيسها حيث يتكون المقياس من (٣٠) موقف تقيس وتشخص فى مجملها الصمت الإختياري للطفل وذلك بواقع (١٠) مواقف لبعد الصمت الإختياري فى المنزل من (١-١٠)، (١٠)

مواقف لبعد الصمت الإختياري فى الروضة، (١٠) من (١١-٢٠) مواقف لبعد الصمت الإختياري فى المواقف الإجتماعية من (٢١-٣٠).

تعليمات المقياس:

- تجلس الباحثة مع الطفل فى مكان هادئ يسمح للطفل بالإستماع الجيد لمفردات المقياس والإجابة عليها.
- تعرض الباحثة البطاقات المصورة على الأطفال بصوت واضح وتقدم الإستجابات إليه وتطلب من الطفل اختيار الإجابة إما بالذكر أو بالإشارة إلى الصورة المعبرة عن اجابته.
- وضع علامه (√) تحت اختيار الصورة الصحيحة التي يختارها الطفل.
- يختار الطفل بديل واحد من البدائل المصورة والمرقمة بالحروف (أ, ب, ج).
- المقياس ليس له زمن محدد وعلى الباحثة أن تعيد قراءة السؤال إذا احتاج الطفل ذلك.

طريقة تطبيق المقياس:

يتم تطبيق المقياس بصورة فردية مع كل طفل.

تصحيح المقياس:

يحصل الطفل على درجة واحدة في حالة اختيار الإجابة التى تعبر عن التفاعل الاجتماعي وعدم الصمت الإختياري، درجتان في حالة اختيار الإجابة التى تعبر عن الصمت الإختياري بدرجة متوسطة، ثلاث درجات في حالة اختيار الإجابة التى تعبر عن الصمت الإختياري بدرجة مرتفعة، وبذلك تكون الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل كنهاية صغرى (٣٠) درجة وكنهاية عظمى (٩٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمت الاختياري المصور لطفل الروضة:

أولا: الكفاءة السيكومترية:

عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية (ن = ١٠٠)

مقياس الصمت الاختياري:

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٢١) يوضح ذلك:

جدول (٢١)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الصمت الاختياري

(ن = ١٠٠)

التباكم في المنزل		التباكم في الروضة		التباكم في المواقف الاجتماعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٥٢٠	١١	**٠.٧٨١	٢١	**٠.٨٣٢
٢	**٠.٧٧٥	١٢	**٠.٧٠٨	٢٢	**٠.٧٦٥
٣	**٠.٧٥٥	١٣	**٠.٧٩٤	٢٣	**٠.٨١٤
٤	**٠.٧٢٣	١٤	**٠.٧٣٧	٢٤	**٠.٦٧٥
٥	**٠.٧٢٢	١٥	**٠.٧١٢	٢٥	**٠.٣٨٢
٦	**٠.٦٩٨	١٦	**٠.٧٩٥	٢٦	**٠.٥٥٨
٧	**٠.٧٢١	١٧	**٠.٨٥٨	٢٧	**٠.٧٢٥
٨	**٠.٨٠٤	١٨	**٠.٨٢٥	٢٨	**٠.٤٠١
٩	**٠.٦٢١	١٩	**٠.٨٠٩	٢٩	**٠.٣١١
١٠	**٠.٧٧٢	٢٠	**٠.٧٩١	٣٠	**٠.٦٤١

**** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥**

يتضح من جدول (٢١) أنَّ كل مفردة مقياس الصمت الاختياري معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد الصمت الاختياري ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الصمت الاختياري

م	الأبعاد	١	٢	٣	الكلية
١	التباكم في المنزل	–			
٢	التباكم في الروضة	٠.٦٢٥**	–		
٣	التباكم في المواقف الاجتماعية	٠.٤٨٧**	٠.٥١٧**	–	
	الدرجة الكلية	٠.٥٢٨**	٠.٦٢٦**	٠.٥٣٩**	–

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من جدول (٢٢) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانياً: صدق مقياس الصمت الاختياري:

١- صدق التحليل العاملي على الأبعاد: من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على مقياس الصمت الاختياري وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

- محك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يحدد استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.
- محك كاتل وهو طريقة بيانية ويطلق عليها اسم (Scree Plot).
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاث أبعاد على الأقل.

وقد روعي في انتقاء الفقرات وفي تصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

- أن يكون تشبع البعد على العامل الذي ينتمي له (٠.٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.
- إذا كان البعد يتمتع بتشبع أكثر من (٠.٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠.١٠) على الأقل عن أي عامل أخر.

وقد تم حساب درجة تشبع كل بعد من أبعاد المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتيجة لذلك تم استخلاص عامل واحد وتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية

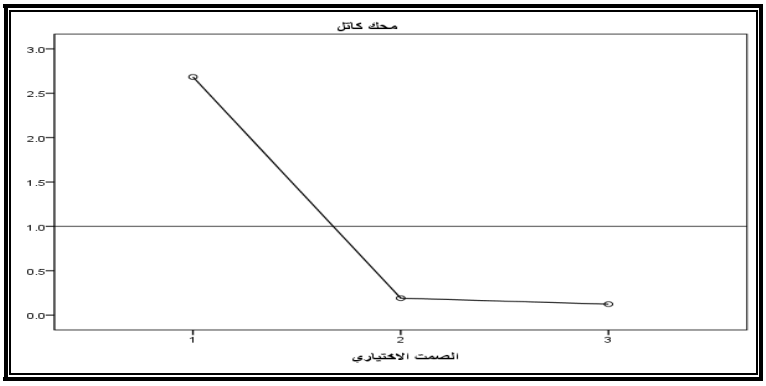
(أقل من ± ٠.٣٠)، تشبعات متوسطة (± ٠.٣٠– أقل من ± ٠.٤٠)، تشبعات عالية (± ٠.٤٠– أقل من ± ٠.٥٠)، تشبعات كبرى (± ٠.٥٠ فأعلى) كما يتضح من جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٣ × ٣) لمقياس الصمت الاختياري

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
التباكم في المنزل	٠.٩٣٥	٠.٨٧٥
التباكم في الروضة	٠.٩٥٧	٠.٩١٦
التباكم في المواقف الاجتماعية	٠.٩٤٥	٠.٨٩٣
الجذر الكامن	٢.٦٨٤	
نسبة التباين	٨٩.٤٨٢	

تستخلص الباحثة من جدول (٢٣) تشبع أبعاد مقياس الصمت الاختياري على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٨٩.٤٨٢)، والجذر الكامن (٢.٦٨٤) وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقاً لمحك كايزر مما يعنى أنَّ هذه المجموعا التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مقياس الصمت الاختياري الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة وشكل (١) يوضح محك كاتل:

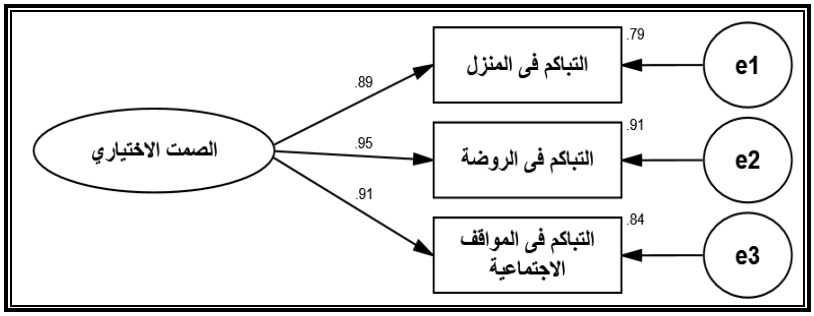


شكل (١)

التمثيل البياني للجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس الصمت الاختياري

يتضح من الرسم البياني Scree Plot أن عامل واحد يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح وهذا يعتبر معيارًا آخر يمكن استخدامه بالإضافة إلى معيار الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

٢- صدق التحليل العاملي (التوكيدي): وهو حساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس الصمت الاختياري تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل (٢):



شكل (٢)

نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الصمت الاختياري

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس الصمت الاختياري على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي = صفر) ودرجة حرية = (صفر) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.٩٥٣) وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وجدول (٢٤) يوضح معاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) للمتغيرات ويوضح الجدول (٢٤) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد المقياس:

جدول (٢٤)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الصمت الاختياري

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
الصمت الاختياري	التباكم في المنزل	٠.٩٨	٠.٧٩	٤.٧٣٢**
	التباكم في الروضة	٠.٩٥	٠.٩١	٤.٦٨٢**
	التباكم في المواقف الاجتماعية	٠.٩١	٠.٨٤	٤.٤١٠**

(**) دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٤) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الثلاثة (التشعبات بالعامل الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد المشاهدة لمقياس الصمت الاختياري، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن الصمت الاختياري عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الثلاثة المشاهدة لها.

٣- القدرة التمييزية: تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التى يقسها (الصمت الاختياري)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (٢٥) يوضح ذلك:

جدول (٢٥)

القدرة التمييزية لمقياس الصمت الاختياري

(ن = ١٠٠)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=٢٥		الإرباعى الأدنى ن=٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التباكم في المنزل	٢٦.٦٠	٢.٩٦	١٢.٤٤	٢.٣٥	١٨.٧٥١	٠.٠١
التباكم في الروضة	٢٨.٠٨	١.٨٠	١١.٤٤	١.٣٦	٣٦.٩٠٢	٠.٠١
التباكم في المواقف الاجتماعية	٢٣.٢٨	١.٢٨	١٣.٨٨	١.٨٨	٢٠.٧٠٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	٧٧.٩٦	٤.٥١	٣٧.٧٦	٢.٥٢	٣٨.٨٧٧	٠.٠١

يتضح من الجدول (٢٥) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثالثا: ثبات مقياس الصمت الاختياري:

١- طريقة معامل ألفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الصمت الاختياري باستخدام معامل ألفا- كرونباخ وكانت كل القيم مقبولة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٢٦):

جدول (٢٦)

معاملات ثبات مقياس الصمت الاختياري باستخدام معامل ألفا– كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا– كرونباخ
١	التباكم في المنزل	٠.٧٧١
٢	التباكم في الروضة	٠.٧٨٠
٣	التباكم في المواقف الاجتماعية	٠.٧٤٦
	الدرجة الكلية	٠.٧٥٥

يتضح من خلال جدول (٢٦) أنَّ معاملات الثبات مقبولة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٢– طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق مقياس الصمت الاختياري على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس, ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان– براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٢٧):

جدول (٢٧)

مُعاملات ثبات مقياس الصمت الاختياري بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان براون	جتمان
١	التباكم في المنزل	٠.٩٥٩	٠.٧٩٦
٢	التباكم في الروضة	٠.٩٦٥	٠.٨٠٠
٣	التباكم في المواقف الاجتماعية	٠.٩٥٤	٠.٩٠٧
	الدرجة الكلية	٠.٩٨٠	٠.٨١٨

يتضح من جدول (٢٧) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل مجموعة من مجموعاته بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان– براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن مقياس الصمت الاختياري يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(٤) استمارة استطلاع رأي المحكمين لتحديد أبعاد المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري(التباكم) (إعداد/ الباحثة) ملحق(٨).

الهدف من الإستمارة: تهدف هذه الاستمارة إلى استطلاع رأى الأساتذة المحكمين لتحديد أبعاد المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم).

خطوات إعداد الإستمارة:

تم اتباع الخطوات التالية في إعداد استمارة إستطلاع آراء المتخصصين فى مجال الطفل عن الأبعاد المناسبة لتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم):

- **أولا:** الإطلاع على العديد من الأطر النظرية والإستبيانات التي تناولت المهارات الحياتية.
- **ثانيا:** الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة التى تناولت المهارات الحياتية لطفل الروضة.

بناء استمارة استطلاع الرأى عن المهارات الحياتية لطفل الروضة في صورتها الأولية: قامت الباحثة بوضع تعريف إجرائي لكل بعد من أبعاد المهارات الحياتية، تم عرض الاستمارة في صورتها الأولية على(٧) من الأساتذة الخبراء والمحكمين المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية ورياض الأطفال ملحق(٨)لتحديد أبعاد المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم).

ويوضح ملحق (٩) النسبة المئوية لآراء المتخصصين بالنسبة لأبعاد المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم).

ويتضح من النسبة المئوية لآراء المتخصصين بالنسبة لأبعاد المهارات الحياتية المناسبة لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم): أن الأبعاد هى: (مهارات الاتصال والتواصُل والعلاقات بين الأشخاص (مهارة المشاركة الاجتماعية)، مهاراتِ التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريقِ، مهارات الحوار في المجتمع مهارات إدارة المشَاعرِ (التقمُّصِ العاطفي)- تفهُّم الغير والتعاطف معه(مهارات انفعالية)، مهارات صنع القرار وحل المشكلات) هي أكثر الأبعاد التى حصلت على أعلى نسب اتفاق حيث تراوحت ما بين (٨٥%-١٠٠%).

الصورة النهائية للإستمارة تم التوصل إلى الصورة النهائية للإستمارة في ضوء آراء المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية ورياض الأطفال، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة حتى ظهرت الإستمارة في صورتها النهائية. ملحق (٩).

(٥) مقياس المهارات الحياتية المصور لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم).(اعداد الباحثة) ملحق(١٠):

الهدف من المقياس: يهدف مقياس المهارات الحياتية إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لطفل المستوى الثانى للروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم) ممن يتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٦) سنوات.

خطوات اعداد المقياس: قامت الباحثة بالإطلاع على المراجع العربية والأجنبية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع المهارات الحياتية،أدوات البحث كالاختبارات والمقاييس المستخدمة فى الدراسات والبحوث السابقة ومنها: مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة اعداد/ منى جابر محمد ٢٠١٢، مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة (لفظي) اعداد/ منى عبد الله يوسف ٢٠١٣،مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة اعداد/ هدية عبد النعيم ٢٠١٧، تم الإستفادة من الإطلاع على المقاييس السابقة فى صياغة العبارات اللفظية الخاصة بالمقياس وصياغتها فى صورة مواقف مصورة تناسب طفل الروضة،وقد راعت الباحثة عدة أمور منها مايلى:سهولة عبارات المقياس ووضوحها، أن تكون محددة فى معناها بحيث لا تحمل أكثر من معنى،أن تكون الإستجابة مفيدة وقصيرة،وضوح الصورة وجودة الألوان وعدم ازدحام الصور بالتفاصيل الغير مهمة،تحديد طريقة القياس بحيث يتم بشكل فردى، قامت الباحثة باعداد الصورة الأولية للمقياس وتم إخراج المقياس فى صورة بطاقات لإستخدامها مع الأطفال فى القياس القبلى والبعدى.

٤- تحكيم المقياس:

عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة الخبراء والمحكمين المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية ورياض الأطفال ملحق(١٠) لمعرفة مدى تحقيق المقياس للهدف المنوط به أي بيان صدقه، وإبداء الرأي فيه وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى الأساتذة المحكمين استمارة أوضحت فيها عنوان البحث وهدفه، العبارات المتضمنة فى كل بعد مع التعريف الإجرائى للأبعاد المختلفة التى يتضمنها المقياس) وطلبت إبداء أراءهم حول:مدي ارتباط بنود مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة بأبعاده (مهارات الاتصال والتواصُل والعلاقات بين الأشخاص(مهارة

المشاركة الاجتماعية)، مهاراتِ التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريقِ، مهارات الحوار في المجتمع، مهارات إدارة المشَاعرِ (التقمُّصِ العاطفي)- تفهُّم الغير والتعاطف معه(مهارات انفعالية)، مهارات صنع القرار وحل المشكلات) فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد،مدي مناسبة التعريف الإجرائي للبعد،مدي مناسبة العبارة (الصياغة اللفظية) لأطفال المستوى الثانى من رياض الأطفال (٥-٦) سنوات،مدى مناسبة الصور لكل مفردة من مفردات المقياس،مدى وضوح صور المقياس بالنسبة للطفل،إمكانية حذف أو تعديل أي مقترحات ترونها مناسبة،وقد لاقت الباحثة اتفاقا من قبل جميع المحكمين في وضوح الصور والألوان وتعبيرها عن مواقف المقياس وأيضا في صياغة العبارات حيث صاغت الباحثة المفردات بطريقة تناسب طفل الروضة.

وكانت هناك عدة مقترحات اتفقت عليها آراء الأساتذة المحكمون والتي أخذت في الإعتبار وتم على ضوئها إجراء بعض التعديلات اللازمة كتعديل صياغة بعض العبارات فى صورة مبسطة بناء على أراء السادة المحكمين إلى أن وصل المقياس إلى صورته النهائية ملحق (١١).

وصف المقياس فى صورته النهائية: يتكون المقياس من(خمسة أبعاد)وهى(مهارات الاتصال والتواصُل والعلاقات بين الأشخاص(مهارة المشاركة الاجتماعية)، مهاراتِ التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريقِ، مهارات الحوار في المجتمع، مهارات إدارة المشَاعرِ (التقمُّصِ العاطفي)- تفهُّم الغير والتعاطف معه (مهارات انفعالية)، مهارات صنع القرار وحل المشكلات)ولكل بعد عدة مواقف تقيسها حيث يتكون المقياس من(٣٠) موقف تقيس فى مجملها المهارات الحياتية المراد تنميتها وذلك بواقع (٦)مواقف لبعد مهارات الاتصال والتواصُل والعلاقات بين الأشخاص(مهارة المشاركة الاجتماعية)من(١-٦)،(٦) مواقف لبعد مهاراتِ التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريقِمن (٧-١٢)، (٦) مواقف لبعد مهارات الحوار في المجتمع من(١٣-١٨)، (٦) مواقف لبعد مهارات إدارة المشَاعرِ (التقمُّصِ العاطفي)- تفهُّم الغير والتعاطف معه(مهارات انفعالية)من(١٩-٢٣)،(٦) مواقف لبعد مهارات صنع القرار وحل المشكلات من(٢٤-٣٠).

- **تعليمات المقياس:**

١- تجلس الباحثة مع الطفل فى مكان هادئ يسمح للطفل بالإستماع الجيد لمفردات المقياس والإجابة عليها.

٢- تعرض الباحثة البطاقات المصورة على الأطفال بصوت واضح وتقديم الإستجابات إليه وتطلب من الطفل اختيار الإجابة إما بالذكر أو بالإشارة إلى الصورة المعبرة عن اجابته.

٣- وضع علامه (√) تحت اختيار الصورة الصحيحة التي يختارها الطفل.

٤- يختار الطفل بديل واحد من البدائل المصورة والمرقمة بالحروف (أ, ب, ج).

٥- المقياس ليس له زمن محدد وعلى الباحثة أن تعيد قراءة السؤال إذا احتاج الطفل ذلك.

- **طريقة تطبيق المقياس:**

يتم تطبيق المقياس بصورة فردية مع كل طفل.

- **تصحيح المقياس:**

يحصل الطفل على:درجة في حالة اختيار الإجابة التى تدل على انخفاض المهارات الحياتية بدرجة شديدة،درجتان في حالة الإجابة التى تدل على انخفاض المهارات الحياتية بدرجة متوسطة، ثلاث درجات في حالة اختيار الإجابة الصحيحة التى تدل على المهارات الحياتية بدرجة مرتفعة.

وبذلك تكون الدرجة الكلية التى يحصل عليها الطفل كنهاية صغرى (٣٠) درجة وكنهاية عظمى (٩٠) درجة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الحياتية المصور لطفل الروضة ذوى الصمت الاختياري (التباكم):

أولا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلي للمفردات: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٢٨) يوضح ذلك:

جدول (٢٨)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد على مقياس المهارات الحياتية

(ن = ١٠٠)

مهارة المشاركة الاجتماعية		مهارات صنع القرار وحل المشكلات		مهارات إدارة المشاعر		مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق		مهارات الحوار في المجتمع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٧١٤	٧	**٠.٧١١	١٣	**٠.٧٥٢	١٩	**٠.٧٦٩	٢٥	**٠.٨١٠
٢	**٠.٦٩١	٨	**٠.٧٣٢	١٤	**٠.٧٧٥	٢٠	**٠.٧٥٧	٢٦	**٠.٧٧٦
٣	**٠.٦٥٩	٩	**٠.٦٢٧	١٥	**٠.٧٧٤	٢١	**٠.٧٨٦	٢٧	**٠.٧٣١
٤	**٠.٦١٧	١٠	**٠.٦٧٥	١٦	**٠.٧٦٢	٢٢	**٠.٨٣٢	٢٨	**٠.٨١٠
٥	**٠.٧٤٧	١١	**٠.٧٤٠	١٧	**٠.٧٤٨	٢٣	**٠.٧٤٣	٢٩	**٠.٧٧٦
٦	**٠.٦٤٤	١٢	**٠.٧٦٤	١٨	**٠.٥٨٤	٢٤	**٠.٧١٥	٣٠	**٠.٧٣١

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ * دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٨) أنَّ كل مفردة مقياس المهارات الحياتية معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠.٠١)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية: تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد المهارات الحياتية ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٢٩) يوضح ذلك:

جدول (٢٩)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس المهارات الحياتية

م	الأبعاد	١	٢	٣	٤	٥	الكلية
١	مهارة المشاركة الاجتماعية	-					
٢	مهارات صنع القرار وحل المشكلات	**٠.٧٦٣	-				
٣	مهارات إدارة المشاعر	**٠.٥٠٠	**٠.٥٤١	-			
٤	مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	**٠.٦٤٧	**٠.٧٠٧	**٠.٦٥٨	-		
٥	مهارات الحوار في المجتمع	**٠.٤٠٨	**٠.٥٠٨	**٠.٤٧٤	**٠.٥٠٣	-	
	الدرجة الكلية	**٠.٨٠٦	**٠.٨٦٣	**٠.٧٨٦	**٠.٨٧٣	**٠.٧٢٢	-

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٢٩) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

ثانياً: صدق مقياس المهارات الحياتية:

١- صدق التحليل العاملي على الأبعاد: من خلال التحليل العاملي للمقياس تم معرفة تشبعات العوامل المشتركة على مقياس المهارات الحياتية وقد أسفر التحليل العاملي لأبعاد المقياس عن تشبعها على عامل واحد وقد اعتمدت المحكات الآتية من أجل تحديد العوامل:

- محك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يحدد استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.
- محك كاتل وهو طريقة بيانية ويطلق عليها اسم (Scree Plot).
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها ثلاث أبعاد على الأقل.

وقد روعي في انتقاء الفقرات وفي تصنيفها على العوامل المحكات الآتية:

- أن يكون تشبع البعد على العامل الذي ينتمي له (٠.٣٠) أو أكثر كما اقترح جيلفورد.
- إذا كان البعد يتمتع بتشبع أكثر من (٠.٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠.١٠) على الأقل عن أي عامل أخر.

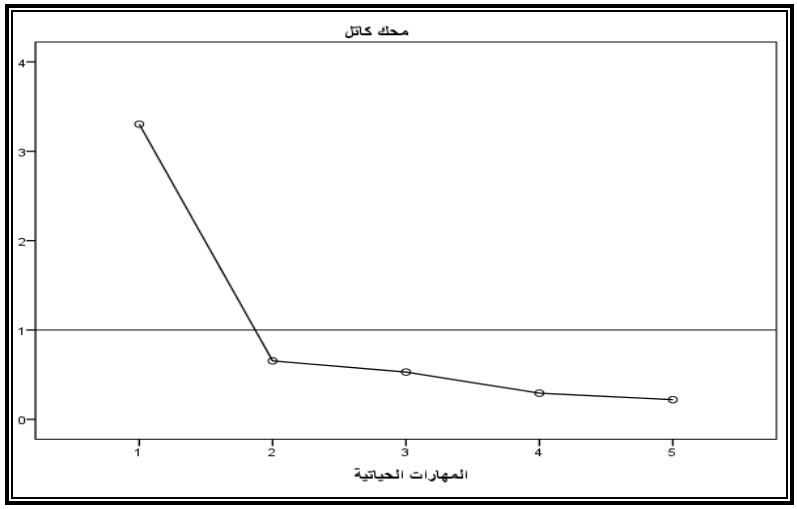
وقد تم حساب درجة تشبع كل بعد من أبعاد المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكل عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية، ونتيجة لذلك تم استخلاص عامل واحد وتم تقسيم التشبعات على العوامل كالآتي: تشبعات صفرية (أقل من ± ٠.٣٠)، تشبعات متوسطة (± ٠.٣٠- أقل من ± ٠.٤٠)، تشبعات عالية (± ٠.٤٠- أقل من ± ٠.٥٠)، تشبعات كبرى (± ٠.٥٠ فأعلى) كما يتضح من جدول (٣٠).

جدول (٣٠)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٥ × ٥) لمقياس المهارات الحياتية

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوع
مهارة المشاركة الاجتماعية	٠.٨٢٨	٠.٦٨٥
مهارات صنع القرار وحل المشكلات	٠.٨٧٧	٠.٧٧٠
مهارات إدارة المشاعر	٠.٧٧٨	٠.٦٠٥
مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	٠.٨٧٥	٠.٧٦٥
مهارات الحوار في المجتمع	٠.٦٩١	٠.٤٧٨
الجذر الكامن	٣.٣٠٣	
نسبة التباين	٦٦.٠٦٦	

تستخلص الباحثة من جدول (٣٠) تشبع أبعاد مقياس المهارات الحياتية على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٦٦.٠٦٦)، والجذر الكامن (٣.٣٠٣) وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح وفقاً لمحك كايزر مما يعنى أنَّ هذه المجموعا التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مقياس المهارات الحياتية الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة وشكل (٣) يوضح محك كاتل:

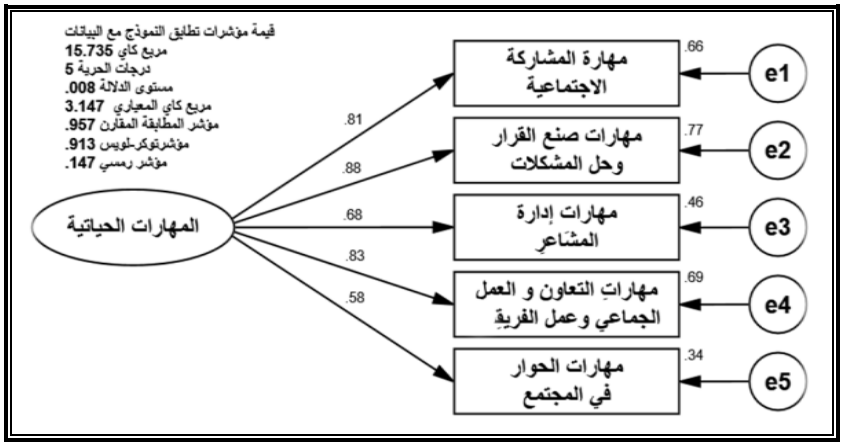


شكل (٣)

التمثيل البياني للجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس المهارات الحياتية

يتضح من الرسم البياني Scree Plot أن عامل واحد يزيد جذره الكامن عن الواحد الصحيح وهذا يعتبر معيارًا آخر يمكن استخدامه بالإضافة إلى معيار الإبقاء على العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

٢- **صدق التحليل العاملي (التوكيدي):** وهو حساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي (AMOS 26)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام، حيث تم افترض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس المهارات الحياتية تنتظم حول عامل كامن واحد كما هو موضح بالشكل (٤):



شكل (٤)

نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس المهارات الحياتية

وقد حظي نموذج العامل الكامن الواحد لمقياس المهارات الحياتية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، حيث كانت قيمة (مربع كاي = ١٥.٧٣٥) ودرجة حرية = (٥) ومؤشر رمسي RMSEA = (٠.١٤٧) وهذا يدل إن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة وجدول (٣١) يوضح معاملات المسار المعيارية وقيمة (ت) للمتغيرات ويوضح الجدول (٣١) التالي: نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد المقياس:

جدول (٣١)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس المهارات الحياتية

العامل الكامن	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيم "ت" ودلالتها الإحصائية
المهارات الحياتية	مهارة المشاركة الاجتماعية	٠.٨١	٠.٦٦	٥.٢٦٢**
	مهارات صنع القرار وحل المشكلات	٠.٨٨	٠.٧٧	٣.٩٦٧**
	مهارات إدارة المشاعر	٠.٦٨	٠.٤٦	٦.٠٩٨**
	مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	٠.٨٣	٠.٦٩	٤.٧٩٢**
	مهارات الحوار في المجتمع	٠.٥٨	٠.٣٤	٦.٥٩٨**

(**) دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣١) أن نموذج العامل الكامن الواحد قد حظي على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة، وأن معاملات الصدق الخمسة (التشعبات بالعامل

الكامن الواحد) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يدل على صدق جميع الأبعاد المشاهدة لمقياس المهارات الحياتية، ومن هنا يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية قدم دليلاً قويًا على صدق البناء التحتي لهذا المقياس، وأن الصمت الاختياري عبارة عن عامل كامن عام واحد تنتظم حولها العوامل الفرعية الخمسة المشاهدة لها.

٣- القدرة التمييزية: تم استخدام القدرة التمييزية لمعرفة قدرة المقياس على التمييز بين الأقوياء والضعفاء في الصفة التى يقسها (المهارات الحياتية)، وذلك بترتيب درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية في الدرجة الكلية للمقياس تنازليا، وتم حساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات الارباعي الأعلى وهو الطرف القوى، والارباعي الأدنى والجدول (٣٢) يوضح ذلك:

جدول (٣٢)

القدرة التمييزية لمقياس المهارات الحياتية (ن = ١٠٠)

الأبعاد	الإرباعى الأعلى ن=٢٥		الإرباعى الأدنى ن=٢٥		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى		
مهارة المشاركة الاجتماعية	١٦.٦٨	١.٤٦	٩.٧٦	٢.٧٧	١١.٠٣٤	٠.٠١
مهارات صنع القرار وحل المشكلات	١٧.٠٨	١.٠٤	٩.٥٦	٢.٧٩	١٢.٦٥١	٠.٠١
مهارات إدارة المشاعر	١٦.٩٢	١.١٥	١٠.٢٤	٣.١٥	٩.٩٥١	٠.٠١
مهاراتِ التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	١٧.٠٨	١.٠٠	٨.٩٢	٣.١٦	١٢.٣٠٩	٠.٠١
مهارات الحوار في المجتمع	١٧.٥٢	٠.٨٧	١٠.٧٢	٣.٣٦	٩.٧٩٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٨٥.٢٨	١.٧٠	٤٩.٢٠	٧.٣٢	٢٤.٠٠٩	٠.٠١

يتضح من الجدول (٣٢) أن الفرق بين الميزانين القوى والضعيف دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وفى اتجاه المستوى الميزاني القوي مما يعني تمتع المقياس بقدرة تمييزية عالية.

ثالثا: ثبات مقياس المهارات الحياتية:

١- طريقة معامل ألفا كرونباخ: تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس المهارات الحياتية باستخدام معامل ألفا- كرونباخ وكانت كل القيم مقبولة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٣٣):

جدول (٣٣)

معاملات ثبات مقياس المهارات الحياتية باستخدام معامل ألفا- كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا- كرونباخ
١	مهارة المشاركة الاجتماعية	٠.٧٧٠
٢	مهارات صنع القرار وحل المشكلات	٠.٧٧٨
٣	مهارات إدارة المشاعر	٠.٧٨٤
٤	مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	٠.٧٩٢
٥	مهارات الحوار في المجتمع	٠.٧٩٤
	الدرجة الكلية	٠.٧٥١

يتضح من خلال جدول (٣٣) أنَّ معاملات الثبات مقبولة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٢- طريقة التجزئة النصفية: تم تطبيق مقياس المهارات الحياتية على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس, ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل فرد على حدة، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان- براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٣٤):

جدول (٣٤)

مُعاملات ثبات مقياس المهارات الحياتية بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان براون	جتمان
١	مهارة المشاركة الاجتماعية	٠.٩٤٥	٠.٨٤١
٢	مهارات صنع القرار وحل المشكلات	٠.٩٣٩	٠.٨١٣
٣	مهارات إدارة المشاعر	٠.٩٣٢	٠.٨٤٦
٤	مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	٠.٩٥٩	٠.٨٦٥
٥	مهارات الحوار في المجتمع	٠.٩٧٩	٠.٨٨١
	الدرجة الكلية	٠.٩٤٣	٠.٧٤٣

يتضح من جدول (٣٤) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل مجموعة من مجموعاته بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان- براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن مقياس المهارات الحياتية يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ملحق (١٢):

أولا: الفلسفة العامة للبرنامج: تنبثق الفلسفة التربوية للبرنامج الحالي من فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، حيث أصبح الاهتمام متزايد وبشكل واعى بالاطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة من جانب خبراء التربية وعلم النفس، بهدف توفير الرعاية والتوجيه لهم، حتى يتاح لهم حياة مستقبلية ناجحة مما يجعلهم قادرين على التفاعل بإيجابية داخل المجتمع، وأن يكون مواطنا على دراية ووعى بما يدور فى مجتمعه من مشكلات بحيث يكون قادرا على مواجهتها والمساهمة فى حلها بطرق مبتكرة ومتعددة بالإضافة إلى ما يقدم بالبرنامج عن طريق استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) من خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية ثقة الطفل بنفسه وما يحتوى من أنشطة تنمى المهارات الحياتية لديه وتنمي قدرته على التفاعل الإجتماعى بينه وبين الأخرين.

واستندت الباحثة في فلسفة البرنامج على النظرية النفسية حيث ينظر أصحاب هذه النظرية إلى التباكم بإعتباره مظهر من مظاهر الصراع، ورفض الطفل أن يتكلم هو تعبير عن الغضب أو الإحباط، أو كرد فعل عن القلق المكبوت أو الخوف من كشف أسرار للأسرة، وقد ترجع هذه المشكلة إلي خلل في العلاقات الأسرية، أو إتباع أساليب التنشئة الخاطئة كالحماية الزائدة أو التعلق الزائد بالأم أو الإعتمادية عيل الكبار أو القسوة،كما استندت الى النظرية التفاعلية حيث يري أنصار هذه النظرية أن أساس تعلم اللغة يعود إلي التفاعل الإجتماعي الذي يؤثر في تطور المعرفة والتي أسسها (Vygotsky) الذي يري أن الإنسان إجتماعي بطبعه، كما يؤكد علي دور الأقران ينمو وتطور الطفل، حيث طبقت هذه النظرية بعض الدراسات كدراسة (Dow,et al.,1995)،ودراسة(Steinhausen,et al .,2006). وكما استندت الى النظرية المعرفية السلوكية؛ حيث يدمج أنصار هذه النظرية ما بين النظرية المعرفية والسلوكية، فهم يرون السلوك متعلم ومكتسب بالتقليد والمحاكاة، مع

ضرورة تغيير الجوانب المعرفية السلبية عن الذات وعن الأخرين ودراسة(2012 , Ooi etal.,) ، ودراسة, Stergatardl (2016).وكما استندت الى نظرية التعلم الإجتماعي:حيث يري " إلبرت باندورا " مؤسس هذه النظرية أن معظم السلوك الإنساني متعلم بإتباع نموذج أو مثال حي وواقعي، كما تلعب المعرفة دورا أساسيا في التعلم الإجتماعي القائم علي الملاحظة والنمذجة Modeling، وقد ركزت على هذه النظرية بعض الدراسات كدراسة Krysanski (2003).

هذا وفي ضوء ما سبق من استعراض النظريات السابقة استفادت الباحثة بعض الأسس ومنها:

- إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم بالحديث مع الآخرين وأمام الجميع دون خوف، مما يشجعهم على الاستقلالية وتحمل المسئولية ورفع مستوي النمواللغوي والأداء الاجتماعي.
- تنمية قدرة الطفل على التنفيس الانفعالي عما يجول في نفس الطفل من أحاسيس ومشاعر تجاه الآخرين بالقول والحديث إليهم دون خوف أو خجل يدفعه إلي التباكم.
- تنمية وعي الطفل بالتعامل الإيجابي مع الآخرين من خلال التعرف علي دوره في الأسرة مما ينمي الأداء الاجتماعي والوظيفي المستقل لديه، وهذا بدوره يقلل التباكم المتعمد لديه.

تعليم الطفل السلوكيات الإيجابية من خلال التواصل اللفظي والبصري مع الأخرين بما ينمي الأداء الاجتماعي ويقلل من التباكم لديهم.

ثانيا: أسس بناء البرنامج: راعت الباحثة مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والأخلاقية خلال أنشطة البرنامج لخفض لخفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة وتتمثل تلك الأسس فى الجوانب التالية:أن يحقق محتويات البرنامج الغرض منه، أن يحقق كل نشاط الأهداف الإجرائية المحددة له،أن يتناسب محتوى البرنامج مع خصائص الأطفال فى مرحلة الروضة،أن يتناسب محتوى البرنامج مع ميول الأطفال وقدراتهم،أن تكون أنشطة البرنامج قائمة على استراتيجية(فكر– زاوج – شارك)

التى تنمي ثقة الطفل بنفسه،أن تكون أنشطة البرنامج ممتعة ومشوقة، تهيئة بيئة تعليمية أمنة خالية من التهديد وإصدار الأحكام حيث حجرة النشاط يسودها مناخ أمن وإحترام أراء وأفكار جميع الأطفال وإظهار قيمة أفكارهم، أن تتوافر عوامل الأمن والسلامة بالنسبة للإمكانات المادية والطفل، التدرج فى أنشطة البرنامج من السهل الى الصعب ومن البسيط الى المركب ومن المعلوم الى المجهول، التنوع داخل النشاط الواحد ليتناسب مع مبدأ الفروق الفردية لجميع الأطفال بما يتناسب مع قدراتهم، التنوع فى استراتيجيات التعليم والتعلم المختلفة وفقا لما يتطلبه كل نشاط داخل البرنامج، التأكيد على دور الطفل وممارسته الفعلية للأنشطة، استثمار المواقف الحياتية المرتبطة بمجتمع الطفل باستخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) لتقليل التباكم لدى الأطفال، التنوع في أنشطة وطرق التقويم (الأنشطة التطبيقية) بحيث تتناسب مع الأطفال وتراعى الفروق الفردية بينهم.

ثالثا: أهداف البرنامج:

- **الهدف العام للبرنامج:** خفض حدة الصمت الاختياري (التباكم) وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من سن (٥–٦) سنوات
- **الأهداف الإجرائية للبرنامج:** يستطيع الطفل بعد الانتهاء من أنشطة البرنامج أن:

فى المجال العقلي المعرفى:

- يعرف الطفل كيف يتعامل مع الغرباء.
- يظهر الطفل مشاعر إيجابية نحو الباحثة والرفاق.
- يفكر جيدا قبل تأدية السلوك حتى لا يندفع بتأديته.
- يتعرف الطفل على الانفعالات المختلفة.
- يعرف الطفل أهمية دوره في الأسرة.
- يميز الطفل بين الحزن والضيق أو الغضب.
- يكتسب الطفل مهارة المشاركة مع الأصدقاء.
- يعرف الطفل أهمية العلاقات الإيجابية بين الأصدقاء.
- يعرف الطفل تحية الاسلام وعلى من يلقيها.
- يميز بين ابداء الراي والراي الجارح.

- يحدد الطفل المشكلة وكيف يعتمد علي نفسه.

٢- فى المجال المهاري الحركي:

- يتدرب الأطفال على الجلوس مع بعضهم البعض.
- يتعود الطفل على تحمل المسؤلية تجاه إخوته.
- يقلد الطفل حركات وأقوال والديه وإخوته كأنه هو نفسه.
- يمثل الطفل بعض الأدوار داخل الأسرة.
- يحرك أعضاء جسمه وهو يتكلم.
- يردد مع الباحثة أغنية عيد الميلاد.
- يستطيع الرد على التلفون بجرأه وشجاعة.
- يناقش الطفل الباحثة في حوار الرد على التلفون.
- يناقش اقرانة في الوصول الي حل بالإمكانات المتاحة.
- يتواصل الطفل سمعيا وبصريا مع الآخرين حوله.

٣- فى المجال الوجداني الإنفعالي:

- يظهر مشاعر حبه لإخوته بتصليح لهم اللعب وتهدئتهم.
- يفرح الطفل بتشجيع والديه له عند معاملته الحسنه لاخوته.
- تعديل الأفكار السلبية لدى الطفل الى أفكار ايجابية تجاه أسرته.
- يرفض الطفل السلوكيات السلبية في معاملة الأخوة.
- يشعر الطفل بالسعادة والتشوق للذهاب لحضور عيد ميلاد صديقه.
- تنمية ثقة الطفل بنفسه من خلال ذهابه من غير والدته لحضور اعياد الميلاد.
- يشعر الطفل بالسعادة أثناء ممارسة نشاط المحادثة التلفونية.
- يشارك اسرته لحظات الحزن والفرح.
- يتعود على المشاركه فى اعياد الميلاد.
- يراعي الطفل مشاعر زملائه.

رابعاً: اعداد البرنامج: لبناء محتوى البرنامج اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

- تحديد خصائص الأطفال بحيث يتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.
- الإطلاع على العديد من الأطر النظرية والكتب والمراجع العلمية التى تناولت برامج ومناهج رياض الأطفال والكتب الخاصة باستراتيجية(فكر– زاوج – شارك) والكتب الخاصة بالمشكلات السلوكية ببرامج رياض الأطفال.
- مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة التى تناولت استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) فى مرحلة رياض الأطفال ومنها دراسة (ناهد محمد شعبان،٢٠٢١)، دراسة (نهى مرتضى رياض،٢٠٢١).
- مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة التى تناولت المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ومنها دراسة (رانيا رجب إبراهيم،٢٠٢٠)، دراسة (ايمان احمد،٢٠١٩).
- اعتمدت الباحثة فى إعدادها للبرنامج على نظرية التعلم الإجتماعى التى تؤكد على مبدأ الملاحظة والنمذجة والتقليد والتعزيز ودورهم فى تنشيط عملية التفاعل الإجتماعى والنظرية النفسية والنظرية المعرفية السلوكية لخفض الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطفل، وقد استفادت الباحثة من هذه النظرية فى وضع محتوى البرنامج والاعتماد على دمج الطفل مع رفقائه فى الأنشطة الجماعية والفردية باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) .
- استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) التى سيعتمد عليها فى تقديم أنشطة البرنامج وكيفية استثمارها فى خفض الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية من خلال الأنشطة التى تتيح التفاعل والتناغم بين الأطفال.

محتوى البرنامج:

قامت الباحثة بإعداد البرنامج بحيث يشتمل على (٣٦) نشاط متنوع ما بين أنشطة قصصية ومسرحية يقوم الأطفال بتمثيلها مقسمة كالتالى (١٨) نشاط تدور حول خفض الصمت الاختياري (التباكم فى المنزل، التباكم في الروضة، التباكم في المواقف الاجتماعية)، (١٥) نشاط لتنمية بعض المهارات الحياتية (المشاركة الاجتماعية، حل المشكلات واتخاذ القرار، التعاون والعمل الجماعى، الحوار في

المجتمع، ادارة المشاعر). بالاضافة الى (٢) جلستين للتعارف بين الباحثة والأطفال و(١) جلسة ختامية.

خامساً: استراتيجيات تطبيق البرنامج:

تم استخدام استراتيجية(فكر– زاوج– شارك) وبعض من الإستراتيجيات المصاحبة لها فى برنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية فى تطبيق أنشطة البرنامج ومنها: التعزيز، لعب الأدوار، التعلم التعاونى، الحوار والمناقشة وغيرها..

سادساً: الفنيات المستخدمة في البرنامج:

ومن الفنيات المستخدمة في البحث الحالي ما يلي:

- **فنية التخيل Imagination Technique**: وهذه الفنية تساعد الطفل على تعلم وإدراك أهمية تغيير الأفكار والمشاعر السلبية وإبدالها بأخري إيجابية، وذلك من خلال تخيل مواقف سارة وحزينة وبالتالي يدرك الطفل الفرق بينهما ليختار الأجمل.
- **فنية الواجبات المنزلية Homework Technique**: وتتمثل في تكليف الطفل بواجبات منزلية تربط ما يتعلمه بالمهارات الحياتية التي تغير أفكاره السلبية وتعدلها إلى أفكار عقلانية مع تطبيقها في الواقع العملي الحياتي.
- **فنية لعب الدور Role play Technique**: وتهدف إلى تدريب الطفل على التحدث أمام الآخرين، ومواجهة المواقف التي تسبب له التباكم والصمت الاختياري، وتعد فرصة للتنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات المكبوتة والتغلب على السلوكيات غير المرغوبة، وذلك بتحديد الأشخاص والمواقف التي يعاني فيها الطفل من قصور المهارات الحياتية لتساعده في التخلص من التباكم لديه، والتحدث مع فريق اللعب وذلك بلعبة دور المتحدث، مع زيادة عدد من يتحدث إليه تدريجيا.
- **فنية النمذجة Modeling Technique**:وهذه الفنية تساعد الطفل على ملاحظة سلوك الأخرين من خلال تعرضه بصورة منتظمة لبعض النماذج حيث يلاحظ الطفل سلوك النموذج ويؤدي نفس الأداء الذي يلاحظه، وتنمى هذه الفنية لدي

الطفل ثلاثة عمليات أساسية تتمثل في عملية الانتباه للنموذج المراد تقليده، والاحتفاظ بتذكر النموذج، وعمليات الإدراك الحركي من خلال التقليد لحركات النموذج ومن ثم التغذية المرتدة لهذا الأداء الممارس، فهذه الفنية تعالج القصور في المهارات الحياتية والتي بدورها تخفف من حدة التباكم لدى الطفل.

- **فنيةالتدريب على حل المشكلات Problem Solving Skills Technique:** وذلك من خلال إتباع عدة خطوات لتنمية المهارات الحياتية من إدراك لوجود مشكلة وكيفية التفاعل معها بإبداء بدائل لحل مشكلة تقوم الباحثة بتعريض الطفل لها حتي يحاول حلها بتأني وتفكير مع التوجيه والارشاد مما يساعده على التخلص من تباكمه.
- **فنية التدعيم والتعزيز Reinforcement Technique:** سواء كان إيجابيا أو سلبيا، ويقصد بالتدعيم الإيجابي أي فعل أو حادثة يرتبط تقديمها للفرد بزيادة في السلوك المرغوب، حيث تتزايد جوانب كثيرة من السلوك الإيجابي لدي الطفل مع تنمية قدرة الطفل على الحديث والتفاعل والتعاون مع الأقران
- **فنية المراقبة الذاتية The Technique of Self Monitoring:** وتتمثل هذه الفنية في ملاحظة الطفل لنفسه حتي لا يكرر أخطائه ويعتاد أن يقيم نفسه ويوجهها إلي الإتجاه الإيجابي ويحول معتقداته السلبية اللاعقلانية إلي معتقدات عقلانية إيجابية، لتنمية بعض المهارات الحياتية والتي تتعلق بالنمو اللغوي والجسمي والأعمال المنزلية والنشاط والتي تتعلق بالنمو اللغوي والجسمي والأعمال المنزلية والنشاط المهني مما ينمي قدرة الطفل علي التحاور والحديث مع الآخرين والبعد عن الإنعزالية والإنطواء.
- **فنية الحث والتلقين Prompting Technique:** يعد الحث مؤثر تمييزي تم تقديمه بهدف حث الطفل علي أداء سلوك محدد، أما التلقين فهو نوع من المساعدة المؤقتة تستخدم لمساعدة الطفل على إكمال العمل المطلوب منه بالطريقة المنشودة، وعندما يعجز الطفل عن أداء عملية ما يمكن اللجوء إلي مساعدته، بقصد إعانته على الأداء كنوع من التحفيز أو الدفع والتشجيع، وكلما تعلم الطفل أداء العملية التي يتعلمها يتم التخفيف من التلقين بالتدريج حتي نتوقف عن التلقين تماما (الخطيب، ٢٠٠٧: ٣٨٢-٣٨٣).

سابعا: حدود البرنامج: تتلخص حدود البرنامج كالتالي:

- **الحدود الزمنية:** تكونت جلسات البرنامج من (٣٦) جلسة تم تطبيقها خلال ١٢أسبوع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، وتراوحت كل جلسة ما بين ٣٠-٦٠ دقيقة، وتم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الأول من عام ٢٠٢٢/٢٠٢١ بداية من شهر أكتوبر.
- **الحدود البشرية:** وتكونت من أطفال المجموعة التجريبية والبالغ عددهم(١٠) طفلا وطفلة من أطفال المستوي الثاني بمرحلة الروضة.
- **الحدود المكانية:** حيث أنه تم تطبيق البرنامج علي المجموعة التجريبية بروضة معهد مجمع معاهد مدينة نصر النموذجي.

تحكيم البرنامج:

قامت الباحثة بعرض أنشطة البرنامج على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى المجالات التربوية والنفسية ورياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال ملحق (١٢)، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة هذا البرنامج من حيث النقاط التالية:

- مدى مناسبة محتوى الأنشطة لطفل الروضة.
- مدى مناسبة محتوى الأنشطة لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله.
- مدى مناسبة الأهداف العامة والإجرائية للبرنامج.
- مدى مناسبة الفنيات والإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج.
- مدى مناسبة الأدوات المستخدمة في البرنامج.
- مدى مناسبة التطبيقات التربوية التي تعقب كل نشاط في البرنامج.

ويوضح ملحق (١٣) نسب اتفاق الأساتذة المحكمين على عناصر تصميم البرنامج باستخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية

يتضح من ملحق (١٣) أن نسبة إتفاق المحكمين قد بلغت من ٨٥% إلى ١٠٠% مما يؤكد ملائمة الأنشطة لتحقيق الأهداف ومناسبة أساليب التقويم المعدة لكل نشاط، وذلك لتطبيقه على أطفال الروضة من (٥-٦) سنوات.

تقويم البرنامج:

التقويم فى البرنامج الحالى أخذ صوراً متعددة:

- **تقويم قبلى:** التعرف على تشخيص أطفال الروضة ذوي التباكم والمهارات الحياتية قبل البدء فى البرنامج من خلال تطبيق مقياس الصمت الاختياري واستبانتي تشخيص الصمت كما يدركه الوالدين والمعلمات، مقياس المهارات الحياتية، وتستخدم هذه المقاييس نفسها بعد تطبيق البرنامج.
- **تقويم مصاحب:** هو تقويم مستمر منذ بداية البرنامج وحتى نهايته ويتم هذا النوع من التقويم من خلال ما يلى:
- ملاحظة سلوك الأطفال اليومى أثناء تأدية الأنشطة بهدف التعرف على مدى تجاوب الأطفال مع الخبرات المقدمة، وممارستهم لها والتعرف على نقاط الضعف ومحاولة علاجها.
- تطبيقات عملية موجهة للأطفال أثناء وبعد النشاط تطلب منهم فى صورة ممارسات ومهام يقومون بأدائها فى صورة فردية أو جماعية.
- **تقويم بعدى:** من خلال إعادة تطبيق مقياس الصمت الاخياري المصور لطفل الروضة، ومقياس المهارات الحياتية المصور لطفل الروضة الذين تم تطبيقهم قبل تنفيذ البرنامج بهدف معرفة مدى التقدم الذى يحققه الأطفال بعد تطبيق البرنامج ومقارنته بدرجاتهم قبل التطبيق.

التجربة الإستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية لمعرفة مدى مناسبة أدوات البحث حيث تم: تطبيق مقياس المهارات الحياتية المصور ومقياس الصمت الاختياري المصور على عينة قوامها (١٠٠) طفلاً وطفلة من مجتمع البحث وذلك بهدف:

- التعرف على مدى صلاحية المقاييس المستخدمة.
- التعرف على مدى ملائمة أنشطة البرنامج لأطفال الروضة.
- التعرف على ملائمة الإستراتيجيات المستخدمة فى أنشطة البرنامج.
- التعرف على مدى استجابة الأطفال مع الأنشطة.

- التعرف على مدى ملائمة امكانيات الروضة من حيث تطبيق البرنامج.
- التعرف على الصعوبات التى يمكن أن تواجه الباحثة أثناء تطبيق البرنامج.

وفي ضوء نتائج التجربة الإستطلاعية توصلت الباحثة إلى ما يلى:

- ترحيب إدارة الروضة والمعلمات بتطبيق برنامج باستخدام استراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية.
- ملاءمة المقياس والبرنامج لما وضع لأجله.
- ملاءمة برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لتحقيق الأهداف المرجوة.
- ملاءمة الأدوات الخاصة بكل نشاط لتحقيق الأهداف.

إجراءات البحث: قامت الباحثة باتباع الإجراءات التالية:

- تم أخذ الموافقات الإدارية اللازمة لإجراء البحث.
- تم اختيار روضة معهد مجمع معاهد مدينة نصر بإدارة مدينة نصر بالقاهرة نظرا لما يلي:
- توافر عدد مناسب من الأطفال مما يساعد الباحثة على القيام بتطبيق البحث.
- ترحيب مديرة الروضة والمعلمات حيث أبدوا استعدادهم للتعاون مع الباحثة فى تنفيذ أنشطة البرنامج وإتاحة الوقت الكافى لتنفيذ ذلك داخل قاعات الروضة.
- تم تحديد المرحلة العمرية التي سيطبق عليها البحث وهم أطفال المستوى الثانى اللذين تتراوح أعمارهم من (٥–٦) سنوات.
- تم إعداد أدوات البحث.
- تم تطبيق المقياس المستخدم على عينة مماثلة وتنطبق عليهم نفس شروط العينة الأصلية ومن خارج عينة البحث الأساسية.
- تم حساب معاملات الإحصائية للمقياس (الصدق– الثبات).
- تم تحديد العينة الأساسية.
- تم إجراء القياس القبلى على عينة البحث الأساسية.
- تم تطبيق برنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية على أطفال العينة التجريبية بواقع (٣) أيام فى الأسبوع.

- تم إجراء القياس البعدى على عينة البحث الأساسية.
- تم إجراء التطبيق التتبعى على عينة البحث الأساسية.
- تم إجراء المقارنات الإحصائية لنتائج كل من التطبيق القبلى والبعدى لأفراد عينة البحث لمعرفة أثر البرنامج.
- عرض نتائج البحث وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة.

الأسلوب الإحصائى المستخدم: استخدمت الباحثة فى معالجة البيانات المعاملات الإحصائية التالية:

المتوسط الحسابى، الانحراف المعيارى، كا2، معامل ارتباط بيرسون، معامل الفا كرونباخ، التجزئة النصفية، التحليل العاملى، اختبار مان ويتنى للمجموعتين المستقلتين، اختبار ويلككسون للمجموعة الواحدة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الصمت الاختياري بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

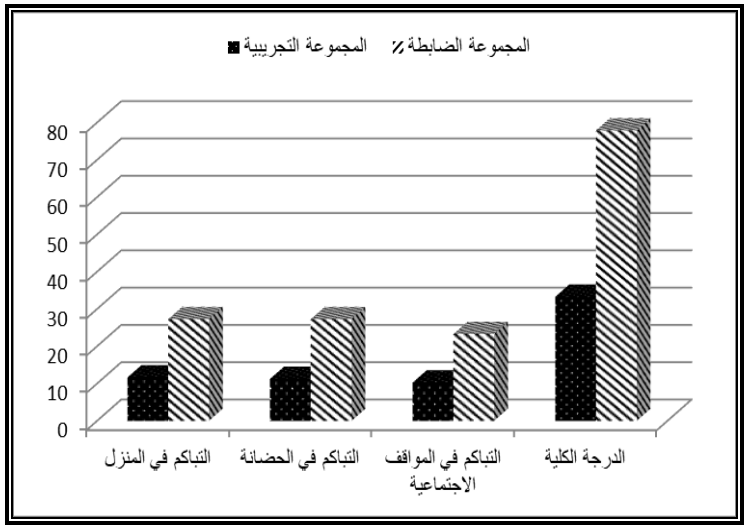
ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٣٥) نتائج هذا الفرض:

جدول (٣٥)

اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الصمت الاختياري

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التباكم في المنزل	التجريبية	١٠	١١.٧٠	١.١٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٨٠٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٧.٣٠	١.٨٩	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
التباكم في الروضة	التجريبية	١٠	١١.٣٠	١.٦٤	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٨٠٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٧.٣٠	٢.٥٤	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
التباكم في المواقف الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٠.٣٠	٠.٦٧	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٩٤٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٢٣.٣٠	١.١٦	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٣٣.٣٠	٢.٩١	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٣.٧٩٢	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧٧.٩٠	٣.٨٧	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول (٣٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس الصمت الاختياري لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في المجموعات الفرعية الدرجة الكلية لمقياس الصمت الاختياري أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.والشكل البياني (٥) يوضح ذلك:



شكل (٥)

متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الصمت الاختياري

يتضح من الشكل البياني (٥) انخفاض درجات الصمت الاختياري لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات أطفال المجموعة الضابطة فى قياس الصمت الاختياري بعد تطبيق البرنامج.

مما سبق يتضح أن البرنامج قد أحدث تحسنا ملحوظا في مستوي التباكم بأبعاده المختلفة في التطبيق البعدي لمقياس الصمت الاختياري(التباكم) لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية على عكس المجموعة الضابطة التي لم يطرأ عليها أي تحسن، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) الذي تم استخدامه مع أطفال المجموعة التجريبية في البحث

الحالي قد اشتمل علي أنشطة وفنيات متعددة ومناسبة لهذه الفئة من الأطفال ذوي التباكم والتى كان لها بالغ الأثر فى خلق ضبط ذاتى لدى الأطفال من خلال لعب الأدوار لتلك المواقف حيث أدت الى دعم وتشجيع كل طفل على التحدث بطلاقة فى جميع المواقف التى يتعرض لها، والتي كان لها الدور الفعال في الحد من مشكلة التباكم لديهم من خلال تنمية بعض المهارات الحياتية، وذلك من خلال تدريب أطفال المجموعة التجريبية على التعبير عن رغباتهم والتنفيس الإنفعالى عما يجول بداخلهم عن طريق الحوار مع الأخرين سواء كانت الباحثة أو الأقران في قاعة النشاط أو داخل نطاق الأسرة أو في المواقف الإجتماعية المختلفة التي يتعرض لها هؤلاء الأطفال من خلال الواجبات المنزلية التي تكلفهم بها الباحثة عقب كل جلسة والتي يتبعها تغذية راجعة للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة لكل جلسة، مما دفع الأطفال للتعود على المراقبة الذاتية لأفعالهم والتعزيز الذاتي عقب تنفيذ الإستجابات السلوكية المرغوبة، هذا بالإضافة إلى التعود على فنية الإسترخاء والتخيل والمناقشة.... وغيرها من الفنيات المستخدمة في البرنامج والتي ساعدت هؤلاء الأطفال علي زيادة دافعيتهم وتشجيعهم علي السلوك السوي والتفاعل فيما بينهم لتفريغ طاقاتهم وانفعالاتهم السلبية وإستبدالها بأخري إيجابية وهناك عديد من الدراسات اكدت على ذلك كدراسة (دراسة سمية حمدى عبد المولى، أحمد عبد الفتاح عياد، طارق محمد فوزي(٢٠٢٢)، (فاطمة سيد عبد اللطيف، ٢٠١٨) ومن أنشطة الجلسات التي تعرض لها أطفال المجموعة التجريبية ولم يتعرض لها أطفال المجموعة الضابطة (تقبل الغرباء والتحدث معهم)، (الق السلام على من عرفت ومن لم تعرف)،أساعد صديقي وهو يساعدني أيضا)،(اتسوق مع ماما واساعدها) وغيرها من الأنشطة التي تدرب عليها أطفال المجموعة التجريبية والتي كان لها مردودها الإيجابي في التخلص من حدة التباكم سواء في الروضة أو في المنزل أو في المواقف الإجتماعية المختلفة لديهم على عكس المجموعة الضابطة التى لم يطرأ عليها أي تحسن وذلك لعدم تعرضها إلى مثل هذه الأنشطة سابقة الذكر، ولكن مع التدريب المستمر خلال الجلسات من خلال اللعب أدى إلى تحسن الأطفال وتنمية التفاعل الاجتماعى لديهم وتكوين علاقات مع المحيطين وتحاورهم مع بعضهم البعض وخفض حدة الصمت الاختياري لديهم ولكن عندما قاموا بتمثيل تلك الأدوار كانوا سرعان ما يتحدثوا

ويتفاعلوا مع الآخرين بكل ثقة،وهذا ما أشارت اليه دراسة دراسة فاطمة صبحي عفيفي السيد سلطوح (٢٠٢٠): ناهد محمد شعبان(٢٠٢١) اللاتى أكدن على دور استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) وما فيها من متعة ووسيلة لمعرفة الطفل لبيئته الإجتماعية، وادراك المفاهيم والقواعد المختلفة فى ضبط الانفعالات لدى الطفل وتصويب السلوكيات الخاطئة من خلال اللعب الجماعى والحوار والمناقشة وأيضا استخدام الباحثة لإسلوب الإثاره والتشويق أثناء عرض محتوى جلسات البرنامج مما ساعد على إستثارة الأطفال وجذب إنتباههم، وجعل لديهم دافعية للإستماع بإنصات للباحثه، وكذلك لأقرانهم والرغبة فى المشاركة بفاعلية فى المهام المتنوعة فى أنشطة البرنامج، مما ساهم فى التدعيم التدريجى لتنمية بعض المهارات الحياتية خلال تطبيق البرنامج كما أتاحت الباحثة الفرصة لأطفال المجموعة التجريبية للتعبير والتحدث معها ومع بعضهم مما ساعد على زيادة ثقتهم بأنفسهم وبالباحثة والإندماج فى مضمون أنشطة البرنامج، وصولاً لتحقيق أهدافه كما راعت الباحثة التسلسل والتنظيم عند إعداد محتوى البرنامج، كما كان لتدريب الباحثة للأطفال على فنية لعب الدور من تدريب الأطفال على التحدث أمام الآخرين، ومواجهة المواقف التي تسبب له البكم الاختياري، وذلك بتحديد الأشخاص والمواقف التي يعاني فيها من الصمت الاختياري، وقيامه بمساعدة زملائه بلعب دور المتحدث فيها، مع زيادة عدد من يتحدث إليهم تدريجيا، كمواقف طرح الأسئلة والإجابة عليها، والتحدث ومقدمة الفصل.. الخ، ومن خلال تدريبات إعادة سرد القصص، وفيها يتم عرض القصص أمام الطفل، ثم يطلب منه إعادتها، وكذلك سرد القصص المصورة وتضمن ذلك تقديم المعززات بأنواعها المختلفة كان له الفضل الأول في خفض حده الصمت الاختياري وتحسين الكفاءة الاجتماعية، وبذلك تتفق عمومية نتائج هذا البحث مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (Hung, et al., 2012)، وبذلك توصلت الباحثة في البحث الحالي إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الصمت الاختياري(التباكم) لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثانى:

ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس الصمت الاختياري لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

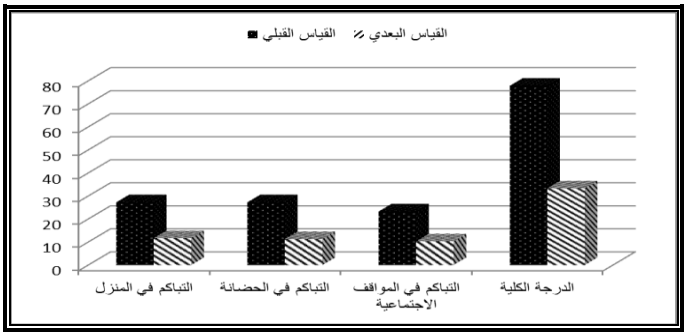
ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٣٦) نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٦)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
التباكم في المنزل	١٠	القبلي	٢٧.٣٠	١.٨٩	–	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨١٠	٠.٠١	٠.٨٨٩	قوى جدا
	١٠	البعدي	١١.٧٠	١.١٦	+	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
					=	٠						
التباكم في الروضة	١٠	القبلي	٢٧.٣٠	٢.٥٤	–	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٩	٠.٠١	٠.٨٨٨	قوى جدا
	١٠	البعدي	١١.٣٠	١.٦٤	+	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
					=	٠						
التباكم في المواقف الاجتماعية	١٠	القبلي	٢٣.٣٠	١.١٦	–	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٢٥	٠.٠١	٠.٨٩٣	قوى جدا
	١٠	البعدي	١٠.٣٠	٠.٦٧	+	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
					=	٠						
الدرجة الكلية	١٠	القبلي	٧٧.٩٠	٣.٨٧	–	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠	٢.٨٠٣	٠.٠١	٠.٨٨٦	قوى جدا
	١٠	البعدي	٣٣.٣٠	٢.٩١	+	٠	٠.٠٠	٠.٠٠				
					=	٠						

يتضح من الجدول (٣٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الصمت الاختياري لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الصمت الاختياري أقل بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني. والشكل البياني (٦) يوضح ذلك:



شكل (٦)

متوسطي درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري

يتضح من الشكل البياني (٦) انخفاض درجات الصمت الاختياري لدى أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نجاح برنامج قائم على استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية وذلك من خلال مشاركة الأطفال فى الأنشطة باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) التى أعطتهم فرصة كبيرة للتفاعل وخفض حدة الصمت الاختياري فالاستراتيجية ذات تسلسل منطقي متتالي وهي من ضمن الاستراتيجيات التي تعتمد على نشاط المتعلم والذي يمثل محور العملية التعليمية، وهي تتكون من ثلاث خطوات أو مراحل هي التفكير الفردي، المناقشة الثنائية، المشاركة الجماعية بحيث لا تبدأ خطوة إلا بإتمام الخطوة التي تسبقها،فقد أكدت دراسة (Demirci & Duzenli 2017)، ودراسة شادية محمد الجامع (٢٠١٣)، دراسة (Othman & Othman 2012) علىدور إستراتيجية(فكر– زاوج– شارك) بشكل قائم على التكنولوجيا والإنترنت في التقييم البنائي للمتعلمين، وأيضا في تشجيع المتعلمين على التعلم النشط وزيادة رغبتهم في ممارسة الأنشطة، ويتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة التي تؤكد على أهمية التدخل المبكر للأطفال لعلاج حالات التباكم وذلك لأن التأخر في العلاج يؤثر تأثيرا سلبيا على الطفل في جوانب متعددة، حيث ركز البحث الحالي علي المرحلة المبكرة من العمر ما بين (٥–٦) سنوات، ومن هذه الدراسات دراسة Newberry (2011) التي طبقت على الأطفال من (٣–٥)

سنوات، ودراسة (Paasivirtal, 2012) التي طبقت على أطفال من (٧) سنوات، وحيث التأثيرات السلبية للتباكم علي الطفل في وقت مبكر، فهو يقلل من الكفاءة الإجتماعية والذي أثبتت دراسة عبد الحميد (٢٠١٠)، ويزيد من الشعور بالخجل والذي أشارت إليه دراسة حموده (٢٠١٠)، كما تشير دراسة Brian, etal., 2006إلي مدي التأثير السلبي للتباكم علي زيادة أعراض القلق المتزامنة، وأيضا دراسة Newberry (2011) التي تشير إلى مدي تأثير التباكم على قصور الأطفال في اللغة الإستقبالية واللغة التعبيرية وكذلك قصور التفاعلات الإجتماعية بين الأطفال وأقرانهم، ودراسة(Justin ,2015) التي أشارت أن التباكم قد أدي إلي زيادة ملحوظة في القلق الإجتماعي لدي الأطفال، فقد احتوت المجموعة الأولى من جلسات البرنامج على تدريبات سلوكية منظمة (متدرجة) حتى يستطيع الأطفال ذوو الصمت الاختياري التحدث إلى الباحثة وإلى زملائه في البرنامج، وقد استخدمت فيها الباحثة أدوات شيقة وجذابة وهي تعالج الصمت الاختياري في المنزل أما المجموعة الثانية من جلسات البرنامج فقد احتوت على خفض الصمت في الروضة وساعدت الاطفال ذوي اضطراب الصمت الاختياري على تعديل الأفكار السلبية لديهم إلى أفكار إيجابية، حيث يعاني هؤلاء الأطفال من بعض الأفكار السلبية عن سلوكياتهم، والتي قد تكون مسببة الصمت الطفل داخل الروضة؛ لذا كان لا بد من تعديل هذه الأفكار كمبدأ أساسي للعلاج، وهو ما أشارت إليه دراسة(Beidel& , 2014 Deborah)، والتي أشارت إلى أهمية علاج الأفكار السلبية التلقائية عن سلوكيات هؤلاء الأطفال، وتشجيعهم على مخالفتها،أما المجموعة الثالثة من جلسات البرنامج عملت على خفض الصمت في المواقف الاجتماعية وساعدت الاطفال على خفض درجة القلق، والتي تم فيها تعريض الطفل تدريجيا لمواقف التحدث أمام الآخرين.

مما سبق يتضح للباحثة في البحث الحالي وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الصمت الاختيارى التباكم لطفل الروضة–كما يدركه الآباء والمعلين لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم في البحث الحالى طبقا لأبعاد الصمت الاختياري المطبقة حاليا أي التأثير الإيجابي الفعال والروضة والمنزل والمواقف الإجتماعية المختلفة (خارج الروضة)، وهو ما يتفق مع بعض الدراسات

والتي منها دراسة (Owen ,2008)، ودراسة(Ortega, 2011)، ودراسة (Newberry ,2011)، ودراسة (Paasivirta ,2012)، ودراسة(Diliberto ,2014) ودراسة حموده (٢٠١٥)، ودراسة عبد الحميد (٢٠١٥)، و دراسة شعراوي (٢٠١٦) والتي أشارت جميعها إلي فعالية البرنامج المستخدم مع المجموعة التجريبية في التقليل من حدة أعراض التباكم لدي الأطفال وما يصاحبها من مظاهر سلبية أخري طبقا لكل دراسة وذلك لصالح التطبيق البعدي لجلسات البرنامج بانشطته وفنياته والذي يقاس بمقياس الصمت الاختياري المصور المستخدم في البحث الحالي.

الفرض الثالث:

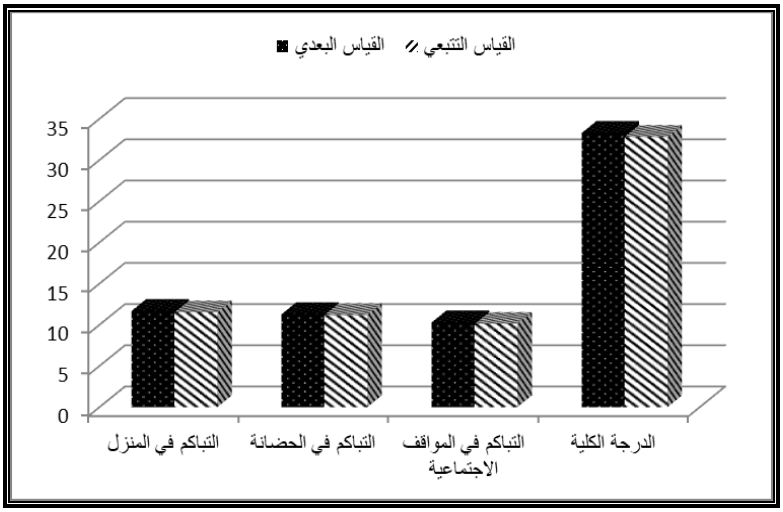
ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس الصمت الاختياري لدى المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٣٧) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٣٧)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
التباكم في المنزل	١٠	البعدي	١١.٧٠	١.١٦	-	٦	٥.٥٠	٣٣.٠٠	٠.٦٣٢	٠.٥٢٧ غير دالة
	١٠	التتبعي	١١.٥٠	١.٢٧	+	٤	٥.٥٠	٢٢.٠٠		
					=	٠				
التباكم في الروضة	١٠	البعدي	١١.٣٠	١.٦٤	-	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠	٠.٢٧٧	٠.٧٨٢ غير دالة
	١٠	التتبعي	١١.٢٠	٢.٣٩	+	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠		
					=	٠				
التباكم في المواقف الاجتماعية	١٠	البعدي	١٠.٣٠	٠.٦٧	-	٦	٥.٥٠	٣٣.٠٠	٠.٦٣٢	٠.٥٢٧ غير دالة
	١٠	التتبعي	١٠.١٠	١.٣٧	+	٤	٥.٥٠	٢٢.٠٠		
					=	٠				
الدرجة الكلية	١٠	البعدي	٣٣.٣٠	٢.٩١	-	٥	٦.٨٠	٣٤.٠٠	٠.٦٨٩	٠.٦٨٩ غير دالة
	١٠	التتبعي	٣٢.٨٠	٤.٥٤	+	٥	٤.٢٠	٢١.٠٠		
					=	٠				

يتضح من الجدول (٣٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الصمت الاختياري لدى الأطفال, أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الصمت الاختياري وهذا يحقق صحة الفرض الثالث. والشكل البياني (٧) يوضح ذلك:



شكل (٧)

متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس الصمت الاختياري

يتضح من الشكل البياني (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصمت الاختياري لدى الأطفال بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التجريبية.

ترجع الباحثة هذه النتائج إلى بقاء أثر برنامج البحث الحالي بعد مرور فترة زمنية من إنتهاء تطبيقه، يدل ذلك على فاعلية البرنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) وإستمرارية فاعليته، حيث أسهم فى التخفيف من حدة الصمت الاختياري من خلال عرض المعلومات بإسلوب يجذب إنتباه الأطفال ويثير دافعيتهم، وترجع الباحثة أيضاً هذه النتائج إلى مشاركة الطفل فى تنفيذ الأنشطة واستخدام الأدوات والوسائل بنفسه،ترجع الباحثة أيضاً هذه النتائج إلى استمرارية عملية التقويم،

حيث كان يتم التقويم عقب ممارسة كل نشاط للتعرف على مدى تنمية بعض المهارات الحياتية وتخفيف حدة الصمت،ترجع الباحثة أيضاً هذه النتائج إلى التعزيز المستمر لتدعيم أداء الأطفال والتنوع في طرق وأساليب التعلم والابتعاد عن الطرق التقليدية كان له دور إيجابي في تنمية بعض المهارات الحياتية وتخفيف حدة الصمت، وهذا ما لاحظته معلمات الروضة وأشادوا به من خفض حدة الصمت الاختياري لدى الأطفال حيث كانوا كلما مروا بمواقف قاموا بالرد والتفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع الموقف وهو ما اتبعته الباحثة معهم أثناء التطبيق من تدعيم المهارات الحياتية لديهم لتعمل بمثابة دافع معزز لديهم للتوقف عن الصمت حيث ساهمت فى تعلم الطفل التمييز بين السلوك المناسب والغير مناسب الذى يدعم بالتعزيز أو لا يدعم مما أدى إلى خفض الصمت لديهم وهو ما يتفق مع دراسة (أحمد السيد الباز،٢٠٢١)، (هالة الشحات عطية، ٢٠١٧) الذين أكدوا على دور استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) فى تنمية التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال من خلال تكوين اتجاهات ومفاهيم وسلوكيات إيجابية لديهم تستمر فاعليتها مدى الحياة، وأيضا ثبات التحسن لدى الأطفال في القياس التتبعي يدل على نجاح البرنامج باستخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) المقدم وفاعليته فى خفض الصمت وتنمية بعض المهارات الحياتية.

وتستخلص الباحثة مما سبق تحقق صحة الفرض الثالث من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية للأطفال ذوي التباكم في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس الصمت الاختياري المصور.

الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية".

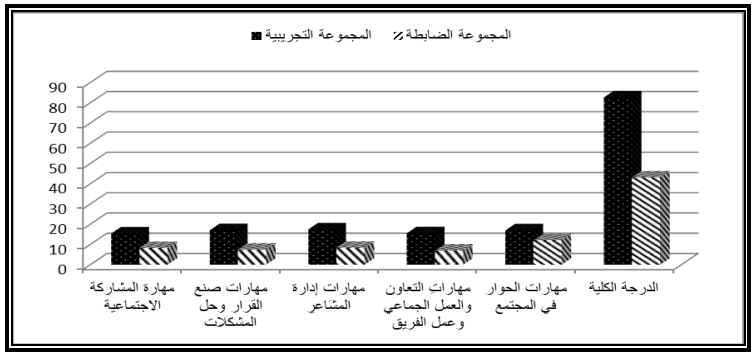
ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (٣٨) نتائج هذا الفرض:

جدول (٣٨)

اختبار مان ويتني وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس المهارات الحياتية

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	الدلالة
مهارة المشاركة الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	٢.٢٧	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٢٩	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.٣٠	١.٧٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
مهارات صنع القرار وحل المشكلات	التجريبية	١٠	١٧.١٠	١.٢٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٣٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧.٥٠	١.٠٨	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
مهارات إدارة المشاعر	التجريبية	١٠	١٧.٥٠	٠.٧١	١٥.٢٥	١٥٢.٥٠	٣.٦٧٠	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٨.٤٠	٣.٤٧	٥.٧٥	٥٧.٥٠		
مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	التجريبية	١٠	١٥.٦٠	١.١٧	١٥.٤٥	١٥٤.٥٠	٣.٨٤٧	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٧.٠٠	٢.٢١	٥.٥٥	٥٥.٥٠		
مهارات الحوار في المجتمع	التجريبية	١٠	١٧.٠٠	١.٠٥	١٥.٢٥	١٥٢.٥٠	٣.٦٨٨	٠.٠١
	الضابطة	١٠	١٢.٠٠	٢.٩٨	٥.٧٥	٥٧.٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٨٢.٧٠	٢.٨٧	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٧٨٤	٠.٠١
	الضابطة	١٠	٤٣.٢٠	٥.٩٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول (٣٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدي لأبعاد مقياس المهارات الحياتية لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في المجموعات الفرعية الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الرابع. والشكل البياني (٨) يوضح ذلك:



شكل (٨)

متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس المهارات الحياتية

يتضح من الشكل البياني (٨) ارتفاع درجات المهارات الحياتية لدى أطفال المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات أطفال المجموعة الضابطة فى قياس المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج.

ترجع الباحثة تفوق أطفال المجموعة التجريبية عن أطفال المجموعة الضابطة الي الأثر الإيجابى لبرنامج البحث الحالي الذى تناولت محاوره مجموعة من الجلسات التى هدفت إلى تنمية بعض المهارت الحياتية لأطفال المجموعة التجريبية وإكسابهم العديد من الخبرات والمهارات، وإلى أيضاعدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة إلى البرنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) وما اشتمل عليه من مهارات حياتية وأنشطة قصصية ومسرحية وتجسيدها والتى أدت إلى انغماس الطفل داخل تلك المواقف مثلما يكون فى المواقف الحياتية الواقعية والتى أدت بدورها إلى المشاركة فى العمل الجماعى والإستقلالية والإعتماد على النفس والتحدث بصوت واضح دون خوف أو تردد وتقبل النقد دون ضيق أو ملل حسبما تقتضى الأدوار مما انعكس بدوره على ثقة الطفل بنفسه،وهو ما يتفق مع دراسة (نادية حسن محمد أبو سكينة،٢٠٠٩)، (نعمات عبد الرحمن حسن،٢٠٢٠) من دور المواقف والمهارات الحياتية فى استغلال طاقات وقدرات الأطفال لتحقيق أهدافهم ومساعدتهم على تحمل المسؤلية وضبط الإنفعالات، واتخاذ القرارات الصحيحة، والقدرة على حل المشكلات والتعاون واللعب فى فريق وادارة المشاعر وتحقيق المشاركة المجتمعية،كما يرجع هذا التحسن الملحوظ إلى الفنيات المستخدمة داخل برنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) والتى لم يتعرض لها أطفال المجموعة الضابطة كالتعزيز والحوار والمناقشة وغيرها من استراتيجيات كان لها بالغ الأثر فى تدعيم ثقة الطفل بنفسه، وظهر هذا جليا من خلال حوار الأطفال مع الباحثة دون رهبة أو تردد والرغبة فى المشاركة بالأنشطة المتنوعة بل والتسارع على تناوب الأدوار فيما بينهم فى جو يسوده المتعة والمرح كل ذلك أدى إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، كما أن استخدام الباحثة لاستراتيجية التعزيز المستمر للسلوك الصحيح والتعلم التعاونى من خلال استخدام الأنشطة الجماعية والتى أدت إلى تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض، كما أن مشاركتهم فى هذه الأنشطة أدى إلى انتشار روح التعاون والمودة بين الأطفال، وهذا بدوره أدى إلى

خفض الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية،كما ترجع تلك النتيجة إلى إتاحة الفرصة لأطفال المجموعة التجريبية للتدرب على آداب الحوار والتعرف على الإستخدامات الصحيحة للسان وتكوين اتجاه إيجابى نحو الصدق مع الآخرين باستخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) ، وقد قامت الباحثة بعمل بعض الأنشطة التى تعتمد على هذه الاستراتيجية مثل (اشارك أصدقائي فى افراحهم واحزانهم) (الشعور بالأمن والاطمئنان نحو الآخرين) (الانتخابات)، مما ساهم فى التدعيم التدريجى فى تنمية بعض المهارات الحياتية وخفض حدة الصمت الاختياري فى خطوات متتابعة عبر أنشطة البرنامج، وأيضاتدريب أطفال المجموعة التجريبية على مهارة العفو التسامح والتعاون مع أقرانهم ومع الباحثة من خلال استراتيجة فكر زاوج شارك واستراتيجة التدعيم الإيجابى التى تساعدهم على الموازنة بين العمل الحسن والعمل السيئ وتعلم القيم الإيجابية، كما ترجع تلك النتيجة إلى تعرض المجموعة التجريبية لأنشطة برنامج باستخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) القائم على تنمية بعض المهارات الحياتية الحياتية التى يمكن أن تقابل الأطفال فى حياتهم اليومية مما يجعلهم يعبرون عما يجول بخاطرهم بتلقائية وحرية فتزيد من مستوى ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم قادرين على الإعتماد على أنفسهم فى جو من المتعة والسرور مما يؤدى إلى إثارة دافعيتهم إلى العمل وإلى إثارة تفكيرهم وخيالهم مما انعكس على تنمية الثقة بالنفس لديهم بينما لم يتعرض أطفال المجموعة الضابطة لأنشطة برنامج باستخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) وتعرضوا فقط لبرنامج الروضة التقليدى، فلم يشاركوا مع الباحثة أنشطة البرنامج الحالي، وأيضا ترجع تلك النتيجة الى استخدام الباحثة لإسلوب الإثارة والتشويق أثناء عرض محتوى جلسات البرنامج باستخدام استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) ، مما ساعد على إستثارة الأطفال وجذب إنتباههم، وجعل لديهم دافعية للإستماع بإنصات للباحثة، وكذلك لأقرانهم والرغبه فى المشاركه بفاعليه فى المهام المتنوعه فى أنشطه البرنامج الحالي؛ وقد قامت الباحثة بعمل بعض الأنشطة التى ساهمت فى تنمية بعض المهارات الحياتية مثل (ازاي اقيس) (نفسي اتكلم) (قصة عادل والصندوق) وهذا بدوره أدى إلى تنمية بعض المهارات الحياتية لديهم. كما أدى معايشة الأطفال لبعض المهارات الحياتية وتصويرها بالبرنامج كوقائع حية يمكن أن تحدث للطفل بالفعل فى حياتهم

اليومية إلى إتاحة الفرص التلقائية كخبرة مباشرة يقوم الأطفال بتجسيد مواقفها للتعرف على السلوكيات الإيجابية والسلبية لدى كل طفل والتركيز على نقاط القوة وتقويتها ومعرفة نقاط الضعف والعمل على معالجتها من خلال ممارسة كل طفل للأدوار فى وسط جماعى متشابه معه فى الخصائص، وهذا بدوره انسحب على فهم الأطفال لذواتهم وتحسين نظرتهم لأنفسهم مما ساهم فى تعزيز مستوى الثقة بالنفس لديهم، وهوما اتفق مع دراسة كل من (محروس محمود،٢٠١٩)، (رفل عبد الملك آل فليح،٢٠١٢)، (شادية محمد الجامع،٢٠١٤) الذين أشاروا إلى دور استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) فى تحسين التفاعل الإجتماعى وتنمية المهارات الحياتية، وإكساب الأطفال الثقة بالنفس من خلال لعب الأدوار المختلفة، كماعملت أنشطة البرنامج على تشجيع الأطفال على اتخاذ القرار فى اختيار الشخصيات التى يلعبوا أدوارها فضلا عن تشجيعهم على التعبير عن ذواتهم وتدريبهم على التحكم فى انفعالاتهم، وبالتالى تكون أمامهم الفرصة لحل مشاكلهم الإنفعالية من خلال طرحها أثناء اللعب ومواجهتها مما كان له بالغ الأثر على أطفال المجموعة التجريبية، وهو ما أشارت إليه بعض أمهات الأطفال من تحسن مستوى الأطفال فى خفض حدة الصمت وقدرتهم على التعبير عن أنفسهم فضلا عن الثبات والإتزان الإنفعالى لدى الأطفال وذلك عند تعرضهم لبعض المواقف التى تثير غضبهم.

وتستخلص الباحثة مما سبق تحقق صحة الفرض الرابع من أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية

الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس المهارات الحياتية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

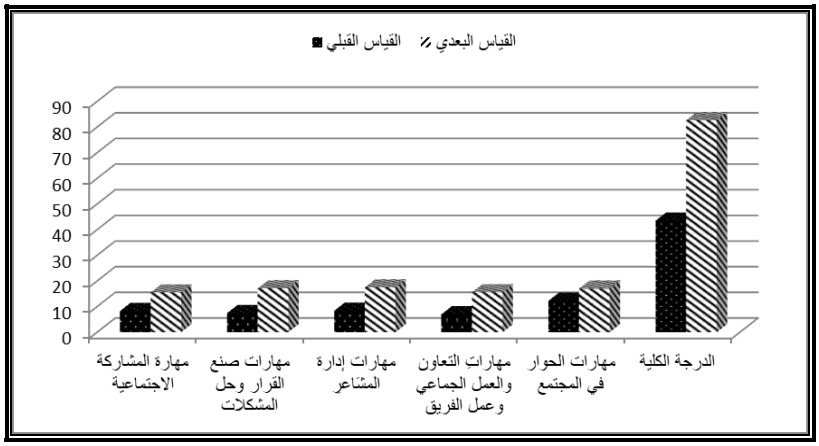
ولاختبار صحة هذا الفرض ثم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (٣٩) نتائج هذا الفرض.

جدول (٣٩)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية

الابعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة	مربع إيتا	حجم التأثير
مهارة المشاركة الاجتماعية	١٠	القبلي	٨.٣٠	١.٧٠	–	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٤	٠.٠١	٠.٨٩٠	قوى جدا
	١٠	البعدي	١٥.٥٠	٢.٢٧	+	١٠	٥.٠٠	٥٥.٠٠				
					=	٠						
مهارات صنع القرار وحل المشكلات	١٠	القبلي	٧.٥٠	١.٠٨	–	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٨	٠.٠١	٠.٨٩١	قوى جدا
	١٠	البعدي	١٧.١٠	١.٢٠	+	١٠	٥.٠٠	٥٥.٠٠				
					=	٠						
مهارات إدارة المشاعر	١٠	القبلي	٨.٤٠	٣.٤٧	–	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٧٧	٠.٠١	٠.٨٤٧	قوى جدا
	١٠	البعدي	١٧.٥٠	٠.٧١	+	١٠	٥.٠٠	٥٥.٠٠				
					=	٠						
مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	١٠	القبلي	٧.٠٠	٢.٢١	–	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٢٠	٠.٠١	٠.٨٩٢	قوى جدا
	١٠	البعدي	١٥.٦٠	١.١٧	+	١٠	٥.٠٠	٥٥.٠٠				
					=	٠						
مهارات الحوار في المجتمع	١٠	القبلي	١٢.٣٠	٢.٩١	–	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٧٧	٠.٠١	٠.٨٤٧	قوى جدا
	١٠	البعدي	١٧.٠٠	١.٠٥	+	١٠	٥.٠٠	٥٥.٠٠				
					=	٠						
الدرجة الكلية	١٠	القبلي	٤٣.٥٠	٥.٨٧	–	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠١	٠.٨٨٧	قوى جدا
	١٠	البعدي	٨٢.٧٠	٢.٨٧	+	١٠	٥.٠٠	٥٥.٠٠				
					=	٠						

يتضح من الجدول (٣٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس المهارات الحياتية لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الحياتية أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الخامس. والشكل البياني (٩) يوضح ذلك:



شكل (٩)

متوسطي درجات القياسيين القبلى والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية

يتضح من الشكل البياني (٩) ارتفاع درجات المهارات الحياتية لدى أطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم فى القياس القبلي.

إذن النتائج تشير إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) المستخدم لخفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية وهذا يرجع إلى التحسن الذى حدث لأطفال المجموعة التجريبية فى القياس البعدى عن القياس القبلى من خلال التدريب على مهارات المشاركة الاجتماعية والتعاون الجماعي وروح الفريق، مما أدى إلى خفض الصمت الاختياري لدى الطفل وتعزيز ونمو شخصيتة ومساعدته على تقدير الذات، وتخليه بطريقة تدريجية عن صمته وانطوائه عن الآخرين، ومساعدته على ادارة مشاعره تجاه الآخرين، ومساعدته على التفكير بشكل صحيح واتخاذ قراراته فى الوقت المناسب وقدرته على اقامة حوار بناء وعلى التنظيم الذاتى الموجه، ومساعدته على القدرة على المشاركة الوجدانية والقدرة على فهم حاجات الآخرين، والوعى بآلام الناس والتخفيف عنهم، وضبط الانفعالات وتوظيفها وفق المواقف الأخلاقية، والعفو عن الآخرين ومساعدتهم، وهذا ما أكدته دراسة (فتوح علي الكندي،٢٠١٧)من فاعلية برنامج سلوكى لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطفل، ودراسة (آلاء أسامة العوادلى،٢٠١٧) والتى اكدت على دور استراتيجية التعلم النشط فى تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة و(دراسة

عايده محمد ٢٠١٥)هدفت الى الكشف عن درجة فاعلية إستراتيجية القصة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال (مهارات الاتصال والتواصل، والمهارات العملية، ومهارات حل المشكلات، مهارات الالتزام بالنظام)، وترجع تلك النتائج الى ما تضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات متعددة ساعدت هؤلاء الأطفال على التخلص من حدة الصمت وتنمية بعض المهرات الحياتية لديهم، على نحو يرفع مستوى التوافق الذاتى والاجتماعى والانفعالى مع الآخرين. استخدام الباحثة لاستراتيجية الحوار والمناقشة والتي درات حول تقديم الشكر للآخرين، والتعزيز المعنوي لمن يكون متفاعل ومشارك مع الآخرين، وتدعيم الملتزم بالجوائز التشجيعية، وترجع النتيجة أيضا الي اشتمال البرنامج على الأنشطة الفنية والقصصية والموسيقية، كل هذه الأنشطة تعمل على إشباع الحاجة إلى الإستقلالية والمرونة للأطفال، وكذلك إشباع الحاجة إلى الإنتماء عن طريق تعاون الطفل مع زملائه فى النشاط الفنى، وإشباع تقدير الذات للأطفال عن طريق القيام بأعمال لها قيمة وتشعرهم بالفخر، وهذا بدوره يحسن التوافق الذاتى والاجتماعى والإنفعالى ويخفض من التباكم لديهم، ويتفق ذلك مع دراسة (رباب عبده محمد صالح،٢٠١٩)،والتى اكدت على فاعلية استراتيجية(فكر – زاوج – شارك) فى تنمية التفكير الناقد لدى الأطفال،كما كان للحرية والمرونه التى منحتها الباحثة للأطفال (اختيار اسم أو شعار لفريقهم– الالتحاق بالمجموعة التى يرغبون فيها– اختيار شكل جلساتهم– اختيار نوع الجائزة– اختيار الدور داخل المجموعة) دورا هاما فى نجاح البرنامج حيث وفرت نوعا من التيسير وسمحت بالاختيار الحر دون قيود مما وفر بيئة مناسبة لتطوير مهاراتهم وكفاءاتهم الاجتماعية وقلل من إحساسهم بالجمود وأشعرهم بالحيوية والإنطلاق فنمت لديهم القدرة على المبادأة وتحمل المسؤلية وبذل النشاط وخفف من حدة الصمت الاختياري لديهم،وأيضاتوظيف حواس الطفل من خلال استخدام (السبورة– البطاقات– الصور– القص واللصق– استخدام اللاب توب) مما ساهم فى زيادة دافعية الأطفال ورفع من كفاءتهم الإجتماعية وتوافقهم النفسى وتنمية بعض المهارات الحياتية مما خفف من حدة الصمت الاختياري لديهم،كما راعت الباحثة عنصر الاتساع والذى تمثل فى الخروج إلى بيئة واسعة روحية تمثلت فى (الجاردن– وحجرة المسرح) لتوفير حرية الحركة والتنقل والقضاء

على الضجر والملل، مما حرر من طاقاتهم الكامنة وضبط انفعالاتهم، وساعدهم على اكساب مهارات العمل الجماعى وتنمية روح التعاون واحترام أراء الآخرين والمشاركة الفعالة والعمل مع الفريق، وتحقيق الاختلاط والانطلاق والانسجام مع الأصدقاء، والقدرة على كسب ثقة الآخرين والتوافق معهم والإندماج فى طمأنينة وألفة، فزادت ثقة الأطفال بأنفسهم وتوكيدهم لذواتهم مما خفف من التباكم لديهم، وايضا ساعد التعلم التعاونى على استخدام اللغة المهذبة وتنمية آداب الحوار مع الآخر، وتحسين العلاقات الشخصية بين الأطفال، والعمل قدر الإمكان لتحقيق هدف مشترك واحد وإزالة أى حاجز نفسي بين الأطفال،ويمكن تفسير نجاح البرنامج فى اعتماده على استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) إذ أنها قللت من حدة تمركز (الطفل) حول نفسه ويوفر الفرصة لتحقيق الذات والثقة فى النفس وفى الآخرين ويكفل تعديل مفهوم الطفل عن ذاته وعن الآخرين، وهذا ما أكدته دراسة (أحمد السيد الباز،٢٠٢١) من أن استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) تقلِّل من تمركز الفرد حول ذاته، عندما يطمئن أنَّه ليس الشخص الوحيد الذي لديه مشكلات، بل هناك الكثير من الأشخاص غيره، وهذا يقلل شعوره بالانزعاج والضيق عن طريق استخدامها للأنشطة الموسيقية، كما كان لفنية الواجب المنزلى دور كبير فى تدعيم التغيرات الإيجابية وتقوية ودعم الأفكار والمعتقدات الصحيحة التى تم تعلمها والتدريب عليها فى الجلسات الإرشادية وظهر ذلك فى ضوء ما لمسته الباحثة من تغيرات إيجابية طرأت على أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وما أشارت اليه دراسة (فاطمة صبحى عفيفي،٢٠٢٠)، دراسة (kaddoura,2013) حيث أكدت تلك الدراسات على ضرورة تقديم برامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية (فكر زاوج شارك)؛ وذلك لما لها من تأثير بالغ الأهمية في تنمية العديد من المفاهيم والمهارات، واعتبارها من مجالات التقييم الدينامي والاتجاهات المعاصرة المرتبطة بتنمية العديد من المفاهيم الحديثة الطفل الروضة وإلى دور استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) فى تحسين الضبط الإنفعالى لدى الأطفال الصغار، المهارات الإنفعالية، والإجتماعية والنجاح فى الحياة فيما بعد وعلى دور استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) في تعزيز التفكير وقد أجرى جين وويلفريد نجيرو (Wilfred Njeru & Jane(٢٠١٨ دراسة بهدف الكشف عن فاعلية برنامج للمهارات الحياتية لإعداد طفل ما قبل المدرسة

للمستوى التالي من التعليم الأساسي، وتناولت الدراسة مهارات الرعاية الذاتيةالتواصل الإجتماعي– التسامح– تحمل المسئولية التعاون)،كما ترجع الباحثة تلك النتائج إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) ، والذى اعتمد على أكثر من أسلوب من أساليب التفاعل كلعب الأدوار والتمثيليات ومسرح العرائس وغيرها فساهمت فى مشاركة الأطفال فى البرنامج الذى أعطاهم فرصة كبيرة للتفاعل ولعب الأدوار والتمثيل واللعب الجماعى وإمدادهم بالكثير من الخبرات التى تساعد على رفع ثقة الطفل بنفسه وقدرتة على التحدث بطلاقة ودون قلق او خوف من الغرباءمن خلال استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) التى هيئت الطفل للتعامل مع التوتر والتردد والخوف والتدريب على التعامل مع الأخرين من خلال خطواتها التى اتبعوها عن طريق ان كل طفل يفكر بمفردة ثم بمزاوجة زميله ثم بمشاركة المجموعة كاملة فتطمأنهم وتدفعهم نحو المشاركة والتفاعل والمبادرة بما يجعلهم يشعرون بأن هناك من يشاركهم فى مشاعرهم فى الجو الذى يعيشون فيه فيتشجعون ويتشاركون فى جو يملأه الطمأنينة والثقة فيجعله أكثر ثراء ويكسبه مزيدا من المتعة فيتدرب على التحكم فى انفعالاته من خلال التعامل انفعاليا أثناء لعبه مع الأخرين، كما يشعر من خلال استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) بأهمية الجماعة وأهمية الأخرين وأهمية التفاعل اجتماعيا معهم، وهو ما يتفق مع دراسة (سعاد عبد العزيز رخا،٢٠١٦)(فارس الفراغنى،٢٠١٩) التى أكدت على تنمية الكفاءة الاجتماعيةعن طريق استخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) ا وكيف يتواصل الطفل بأفكاره ومشاعره فى الأنشطة الجماعية فيشعر بأهمية الأخرين وإنكار الذات وكيف يعمل من أجل سعادة الأخرين، ومن خلال ممارسته للعمل الجماعى يلتزم بحدود دوره ويحترم الأخرين ويتدرب على تحمل المسؤلية من خلال ما يؤديه من أدوار قيادية فى أفضل الظروف ليزداد ثراء وتدفقا مما يؤثر على أداء الأطفال،مما سبق يتضح نجاح البرنامج القائم على الأنشطة المتنوعة القائم على إستراتيجية (فكر– زاوج شارك في تنمية العديد من المهارات الحياتية لطفل الروضة ذوى التباكم.

وتستخلص الباحثة مما سبق تحقق صحة الفرض الخامس " من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مقياس المهارات الحياتية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي

الفرض السادس:

ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس المهارات الحياتية لدى المجموعة التجريبية".

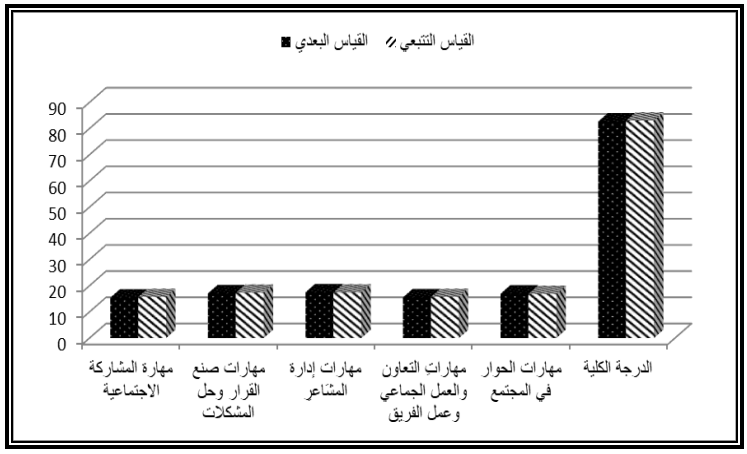
ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (٤٠) يوضح نتائج هذا الفرض:

جدول (٤٠)

اختبار ويلككسون وقيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الإشارات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
مهارة المشاركة الاجتماعية	١٠	البعدي	١٥.٥٠	٢.٢٧	–	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٥٤٠	٠.٥٨٩ غير دالة
	١٠	التتبعي	١٥.٧٠	٢.٢٦	+	٥	٦.٥٠	٣٢.٥٠		
					=	٠				
مهارات صنع القرار وحل المشكلات	١٠	البعدي	١٧.١٠	١.٢٠	–	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	٠.٧٨٢ غير دالة
	١٠	التتبعي	١٧.٣٠	١.٣٤	+	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
					=	٠				
مهارات إدارة المشاعر	١٠	البعدي	١٧.٥٠	٠.٧١	–	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠	٠.٢٧٧	٠.٧٨٢ غير دالة
	١٠	التتبعي	١٧.٤٠	١.٢٦	+	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠		
					=	٠				
مهارات التعاون والعمل الجماعي وعمل الفريق	١٠	البعدي	١٥.٦٠	١.١٧	–	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	٠.٧٨٢ غير دالة
	١٠	التتبعي	١٥.٧٠	١.٣٤	+	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
					=	٠				
مهارات الحوار في المجتمع	١٠	البعدي	١٧.٠٠	١.٠٥	–	٥	٦.٠٠	٣٠.٠٠	٠.٢٧٧	٠.٧٨٢ غير دالة
	١٠	التتبعي	١٦.٩٠	١.٣٧	+	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠		
					=	٠				
الدرجة الكلية	١٠	البعدي	٨٢.٧٠	٢.٨٧	–	٥	٥.٣٠	٢٦.٥٠	٠.١٠٥	٠.٩١٧ غير دالة
	١٠	التتبعي	٨٣.٠٠	٥.١٠	+	٥	٥.٧٠	٢٨.٥٠		
					=	٠				

يتضح من الجدول (٤١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الحياتية لدى الأطفال, أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الحياتية وهذا يحقق صحة الفرض السادس. والشكل البياني (١٠) يوضح ذلك:



شكل (١٠)

متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية

يتضح من الشكل البياني (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية لدى الأطفال بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التجريبية.

ترجع الباحثة عدم وجود فروق فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة ذوي التباكم إلى ما يتمتع به البرنامج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) بالاضافة الى استخدام بعض الاستراتيجيات المتنوعة المساعدة لها واعطاء فرصة للتعلم الإجتماعى عن طريق النمذجة والملاحظة والتقليد والمحاكاة من خلال النماذج المقدمة فى المواقف الشيقة فضلا عن اندماج الأطفال مع بعضهم في الأنشطة عن طريق تفكيرهم فردى ثم مزاوجة الصديق المجاور ثم مشاركة المجموعة كلها حيث يصبح الطفل أكثر دراية بمشكلاته وسلوكياته الخاصة وتقمصه لدوره وادوار الأخرين من خلال فنيات التمثيل ولعب الأدوار المستخدمة فى البرنامج والتى ساعدتهم على اكتساب أنماط ومهارات وقدرات ايجابية نحو أنفسهم ونحو الأخرين مما أدى إلى تثبيت المعلومات والمفاهيم وانتقال الخبرات لديهم وهو ما يتفق مع دراسة (خالد النفيعي،٢٠١٢)، (انطون جابي كامل،٢٠١٤) التى أكدت على دور استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) فى جعل الطفل مشاركا إيجابيا بدلا من أن يكون متلقيا سلبيا مما يساعد على تيسير الفهم

وتعميقه فى ذهنه نظرا لأن الخبرات التعليمية تثبت عند تقديمها فى إطار تمثيلى مرئى.

ويرجع ذلك الى أن تلك الإستراتيجية تحتوي على جميع نشاطات الأطفال المرتبطة بالأسئلة؛ إذ تطرح المعلمة سؤالا يفكر فيه الأطفال بشكل فردي، ثم يناقشون إجاباتهم مع شركائهم، وأخيرا يشاركون بعض هذه الإجابات مع بقية الزملاء في القاعة.حيث انها تعد إستراتيجية مهمة ومميزة، يمكن استخدامها في القاعة لجميع الأطفال والمجموعات الصغيرة،كما أكدت كل من المعلمات وأولياء الأمور إلى حاجة الأطفال لتنمية مهاراتهم الاجتماعية فتوفير برامج تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال في مرحلة الروضة يسهم كثيرا في إعداد الطفل للتعامل مع محيطه الاجتماعي بإيجابية، كما يسهم في إعداده لمرحلة التعليم الأساسي بعد ذلك بحيث يصبح قادرا على التعامل مع المشكلات التي تواجهه، الأمر الذي ينعكس إيجابية على أدائه الأكاديمي لاحقا،كما ساعدت استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) على التنفيس الإنفعالى والاستبصار بالمشكلات والتحكم فى السلوكيات من خلال انتقال خبرات الأدوار وتبادلها، وهذا ما أشادت به معلمات الروضة حول سلوكيات الأطفال التى لاحظتها من خلال الأنشطة اليومية وقدرة الأطفال على الاعتماد على أنفسهم وحلهم لمشكلاتهم ومبادأتهم بالحوار مع المعلمة وزملائهم دون تردد أو خوف فضلا عن تقبلهم لنقد زملائهم أو نقد المعلمة دون غضب أو قلق او خجل. وهو ما يتفق مع دراسة (رحاب محمد ضوي فرماوى محمد وصلاح الدين عبد الحميد، ٢٠١٦)، التى أكدت على دورالأنشطة التعليمية فى تنمية المهارات الحياتية،كما أن تدريب الأطفال في بعض جلسات البرنامج على كيفية إقامة حوار مع الآخرين والتعرف عليهم والتعبير عن رغباتهم وحاجاتهم الشخصية مما زاد من تنمية المهارات الحياتية لدى هؤلاء الأطفال، حيث قام الباحث بتدريب الأطفال على فنيات العلاج باستخدام استراتيجية(فكر– زاوج – شارك) كالحث والتلقين، أو الدفع للفرد لكي يأتي بسلوك معين مع التلميح، أو الإيحاء بأن السلوك سيدعم، ومن خلال استخدام فنية تشكيل السلوك، والتعزيز، والنمذجة والتقليد، لما لها من دورفي التفاعل الاجتماعي، كما كان لاستخدام تدريبات الاسترخاء بهدف التخلص من التوتر الناتج عن الخوف من الكلام أمام الآخرين، حيث يطلب من

الأطفال الاسترخاء علي المقاعد، وغلق أعينهم، والتنفس بعمق، مع التحدث إليهم بما يشجعهم على الاسترخاء كان له الكثير من الأثر في خفض حدة الصوت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي التباكم،كما كان لتدريب الباحث للأطفال على فنية لعب الدور من تدريب الأطفال على التحدث أمام الآخرين، ومواجهة المواقف التي تسبب له البكم الاختياري، وذلك بتحديد الأشخاص والمواقف التي يعاني فيها من الصمت الاختياري، وقيامه بمساعدة زملائه بلعب دور المتحدث فيها، مع زيادة عدد من يتحدث إليهم تدريجيا، كمواقف طرح الأسئلة والإجابة عليها، والتحدث ومقدمة الفصل.. الخ. ومن خلال تدريبات إعادة سرد القصص، وفيها يتم عرض القصص إمام الطفل، ثم يطلب من إعادتها، وكذلك سرد القصص المصورة وتضمن ذللك تقديم المعززات بأنواعها المختلفة كان له الفضل الأول في خفض حده الصمت الاختباري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي التباكم،ويرجع ذلك الى أن إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) تعد إحدى إستراتيجيات التعلم التي توفر للمتعلم بيئة تعليمية نشطة، حيث تعتمد على تفاعل ومشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية ولقد اتفق كل من الديب (٣١٥:٢٠٠٩)،والنواسية (١٨٣:٢٠١٢) ورهيف العيسوي ومناضل جعفر (٢٠١٣،٣٢٩) أن إستراتيجية (فكر– زاوج تهدف إلى إعطاء فرصة لكل متعلم ليفكر بشكل فردي عما يطرحه المعلم من تساؤلات، وبذلك يصبح أكثر قدرة على التفكير في المفاهيم التي يطرحها المعلم أثناء الدرس، كما أنها تشجع العمل الجماعي المشترك بين المتعلمين، فهي إستراتيجية تساعد على تمركز التعلم حول الطفل ليصبح هو محور العملية التعليمية، حيث أن العمل في مجموعات يسمح للمتعلمين باكتساب المهارات الاجتماعية ويساعدهم على التعلم من بعضهم البعض، ويساعد المعلم على الاستماع للعديد من المتعلمين مما يمكنه من معرفة ما إذا كان جميع المتعلمين على فهم ودراية بالمحتوى أم لا.وهناك الكثير من الدراسات التي اتجهت لاستخدام إستراتيجية (فكر– زوج– شارك في تنمية العديد من الجوانب لدى المتعلمين ومنها دراسة عز الدين (٢٠٠٨) والتي أثبتت فعالية إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك في زيادة تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية لمادة الرياضيات، دراسة رفل عبد الملك آل فليح(٢٠١٢) والتي أشارت إلى الدور التي تؤديه إستراتيجية

(فكر – زاوج– شارك في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة، ودراسة سعيد كمال عبد الحميد (٢٠١٣)، والتي اتجهت إلى تنمية الوعي الصحي ومهارات التواصل الشفوي لدى الأطفال، ودراسة سعاد عبد العزيزرخا(٢٠١٦)والتي هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين، وكذلك دراسة رباب عبده الشافعي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة، ودراسة فاطمة عفيفي سلطوح (٢٠٢٠) والتي اتجهت إلى تنمية بعضمهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

من خلال العرض السابق نجد أن إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) من الإستراتيجيات التي تتميز بقدرتها على إكساب المتعلمين المجالات المعرفية والمعلومات المختلفة. لذا اتجه البحث الحالي إلى استخدامها في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ذوى التباكم.

وتستخلص الباحثة مما سبق تحقق صحة الفرض السادس على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مقياس المهارات الحياتية لدى المجموعة التجريبية.

توصيات البحث:

- إرشاد المعلمين وأولياء الأمور بكيفية تدريب الأطفال على خفض كيفية خفض الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ذوي التباكم من خلال الدورات التدريبية والندوات الخاصة بذلك.
- تقديم أنشطة وبرامج جماعية مما يزيد من التواصل الاجتماعي ويقلل من الصمت الاختياري لمعلمات رياض الأطفال وكذلك للأمهات لمساعدتهن فى كيفية التعامل مع الطفل ذوى الصمت الاختياري وجعله متفاعلا واجتماعيا مع المحيطين.
- الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي والتأكيد على دور إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) فى خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة ذوي التباكم.

البحوث المقترحة:

- فاعلية التدريب العلاجي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى التخفيف من مشكلات الصمت الاختياري لطفل الروضة.
- فعالية التدريب باستخدام النمذجة في الحد من الصمت الاختياري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- دور الوالدين والمعلمين في تقييم الصمت الاختياري.

المراجع:

- أحمد حسين، دعاء مصطفى (٢٠٠٨). المهارات الحياتية، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الاء طه (٢٠١٧).استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء التنمية المستدامة المؤتمرالدولي الثاني:التنمية المستدامة للطفل العربي كمرتكزات للتغيير في الألفية الثالثة الواقع والتحديات،جامعة المنصورة،كلية رياض الأطفال مج،٢أبريل.
- انطون جابي (٢٠١٣). الصمت الإختياري لدى الأطفال، أعراضه، أسبابه ووسائل التعامل معه دراسة حالة، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- إيمان احمد (٢٠١٩). برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المفاهيم البيئية والمهارات الحياتية الوظيفية لطفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية للطفولة المبكرة،جامعة القاهرة.
- جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي (١٩٩٠). معجم علم النفس والطب النفسي.ج٣، القاهرة، دارالنهضة العربية.
- جهاد عماد الدين (٢٠١٥). فعالية مدخل تحليل المهام فى تنمية المهارات الحياتية والإتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- خالد العصيمي (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) (TPS) في تنمية عمليات العلم الأساسية والتحصيل في العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط. مجلة كلية الدراسات العليا للتربية، ع١، مجد،٣٨٧-٤٨٩.
- خالد النفيعي (٢٠١٢).السلوك التكيفي للأطفال ذوي الصمت الاختياري- بالصفوف الأولية وأقرانهم العاديين بمكة المكرمة (دراسة مقارنة)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القري، المملكة العربية السعودية.
- دعاء حسنى (٢٠٠٩). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال متعدى الإعاقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- رانيا رجب (٢٠٢٠).أثرأسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة،دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب، ع١١٨ فبراير.

- رباب الشافعي، (٢٠١٩). فعالية استخدام إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك في تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ع ٤٥، ج١، ١٢٥-١٦٩.
- رحاب ضوي وفرماوى محمد وصلاح الدين عبد الحميد(٢٠١٦).تصور مقترح للأنشطة التعليمية القائمة على المفاهيم والمهارات الحياتية اللازمة للاطفال بالمناطق المهمشة باسوان، دراسات تربوية واجتماعية،مصر،مج٢٢،ع٢ابريل ٧٠٣-٧١٨.
- ردينة الأحمد،، حزام يوسف (٢٠١٠). طرائق التدريس منهج، أسلوب، وسيلة، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- رشا الجندى (٢٠١٠). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة باستخدام مسرح العرائس، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- رشاد موسي، وآخرون (١٩٩٩). قاموس الصحة النفسية،القاهرة، دارالنفيس.
- رفل آل فليح (٢٠١٢). أثر استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الرياض،رسالة ماجستير، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل.
- رهيف العيساوي، مناضل جعفر (٢٠١٣).إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) ودورها في تحسين التعليم،مجلة العلوم التربوية والنفسية،الجمعية العراقية،ع (٩٦)،٣١٤-٣٤٧.
- ريم عسكر (٢٠١٦). درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة وأولياء الأمور، مجلة جامعة البعث، كلية التربية.
- سامى عبد القادر (٢٠١٠). آثر برنامج تدريبى قائم على الأنشطة التعليمية فى تنمية بعض مهارات التواصل الإجتماعى والتواصل غير اللفظى لدى الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- سعاد رخا (٢٠١٦). فعالية إستراتيجية (فكر- زاوج شارك في تدريس العلوم على إكساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية،جامعة بنها،ع١٠٧،مج ٢،يوليو، ١- ٤٨.
- سعيد عبد الحميد (٢٠١٥). فعالية برنامج سلوكي في خفض حدة الصمت الاختياري وتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، جامعة الزقازيق، ع(١٣)،٣٠٩- ٣٧١.
- سليمان عبد الواحد(٢٠١٠). المهارات الحياتية، مكتبة الأنجلو المصرية.

- سمية عبد المولى، أحمد عياد، طارق فوزي(٢٠٢٢).علاقة اضطراب الصمت الإنتقائي باضطراب القلق لدى الأطفال من وجهة نظر الوالدين، المجلة العلمية بكلية الأداب،جامعة طنطا،ع ٤٨.
- سهيلة المطيري (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيتى الحرف (٧) و(فكر زاوج شارك) لاكساب المفاهيم الموسيقية لتحسين بعض بنود التربية الموسيقية لدي طفل الروضة بدولة الكويت، رسالة ماجيستير، كلية التربية النوعية، قسم التربية الموسيقية، جامعة جنوب الوادي.
- شادية محمد (٢٠١٩).فاعلية استخدام إستراتيجية فكر – زاوج– شارك في تدريس تنفيذ منهج رياض الأطفال المطور على تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة المجلة التربوية، ع ٦٣
- شادية الجامع(٢٠١٣).فاعلية استخدام استراتيجية "فكر– زاوج– شارك" في تدريس منهج رياض الأطفال المطور على تنمية الوعي الصحي وبعض مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- عايده محمد (٢٠١٠). درجة فاعلية إستراتيجية القصة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال، المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة، المجلد الخامس، ع ٩، كلية التربية، جامعة جرش، الأردن، ٨٠– ٩٩.
- عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٢).اضطراب الصمت الاختياري (التباكم) لدي الأطفال، مجلة علم النفس، السنة السادسة عشر، يوليو أغسطس، سبتمبر،ع (٩٣)، ٣٢– ٤٥.
- عبد الرحمن المالكي(٢٠١٨). استراتيجيات التدريس الحديثة، المرجع الجديد الأحدث البرامج والنماذج والاستراتيجيات، مكتبة الرشد، الرياض
- عبد العزيز الشخص، عبد الغفار الدماطي (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- غادة سويفي (٢٠١٦). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية بعض مهارات السلوك التكيفي لدى أطفال الروضة ذوي التباكم دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب، ع٧١مارس.
- فارس الفراغني (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية فكرزاوج شارك في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلةجامعة حماة، ع٢، مج٢، ٢١٥–٢٤٠.
- فاضل خليل (١٩٩٦).الخرس الاختياري،مجلة العربي،الكويت: وزارة الإعلام، (٤٥٢)، ١٦٠–١٦٣.

- فاطمةالزهراء النجار(٢٠١٠).فعالية برنامج علاجي مقترح في تخفيف حدة أعراض الصمت الاختياري دراسة حالة الطفلة بالمرحلة الابتدائية،مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر،ع(١٩٢)، يناير، ٣١- ٨١.
- فاطمة عبداللطيف (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي في خفض درجة اضطراب الصمت الاختياري وتحسين التفاعل الاجتماعي لدي عينة منالأطفال،المجلة المصرية للدراسات النفسية الجمعية المصرية للدراسات النفسية مج٢٨, ع٩٩ أبريل.
- فتوح الكندي (٢٠١٧). فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الحياتية الاجتماعية لدى أطفال الروضة،مجلة كلية التربية جامعة بنها، مج٢٨, ع١١٠أبريل، ٢٦٢- ٢٨٢.
- فريال حموده (٢٠١٥). فاعلية برنامج للعلاج النفسي الجماعي باللعب غير الموجه في تخفيف حدة الشعور بالخجل لدي الأطفال ذوي الصمت الاختياري، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- كوثر كوجك وماجدة السيد، فرماوي محمد ، خضر صلاح الدين علية حامد؛ أحمد عياد، بشري قايد (٢٠٠٨). تنوع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية.
- ماجدة الخالدي (٢٠١٦). أثر توظيف إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك في تدريس مبحث التربية الإسلامية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي (رسالة ماجستير). كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.
- ماشي الشمري، (٢٠١١).استراتيجية في التعلم النشط المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.
- محروس محمود (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية (فكر- زاوج. شارك في تدريس تتفيد منهج رياض الأطفال المطور على تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة، المجلة التربوية لكلية التربية
- محمد على (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. عمان- الأردن: دار الميسرة.
- محمد هندي (٢٠٠٢). أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على إكساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقرير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية

المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٨٣– ٢٣٧.

- مرفت سليمان (٢٠١٩).أثر كلا من مسرح العرائس والتعلم التوليدي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه، كلية التربية،جامعة تشرين.
- منى بحرى (٢٠٠٩). المهارات العملية لمربيات الروضة، دار صفاء الأردن.
- نادية أبو سكينة (٢٠٠٩).انعكاسات تطبيق برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة على تحسين بعض السمات الشخصية، مجلة دراسات الطفولة،جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة،مج ١٢،ع ٤٣أبريل/ يونيو.
- ناهد شعبان (٢٠٢١).فاعلية برنامج قائم على استخدام استراتيجية "فكر– زاوج– شارك في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة مجلة الطفولة والتربية،كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مج١٣, ع٤٦ أبريل.
- نعمات عبدالرحمن (٢٠٢٠).فعالية برنامج سلوكي لتحسين بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة من "٤– ٥" سنوات، مجلة دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، كلية الدراسات العليا للطفولة مج٢٣, ع٨٩ ديسمبر.
- نهى رياض (٢٠٢١).برنامج قائم على إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لتنمية سلوكيات ترشيد الاستهلاك وبعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة بورسعيد، ع ١٩، يونية.
- نيفين ملقى (٢٠١٧). برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية العملية لدى الأطفال جامعى القمامة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
- هبة حسن (٢٠١٩). التفكير المنظومي وعلاقته بالمهارات الحياتية لطفل الروضة في ضوء المنهج الجديد لرياض الأطفال2.0 ، مجلة الطفولة والتربية جامعة الإسكندرية،كلية رياض الأطفال، مج١١, ع٤٠أكتوبر.
- هدى عبد العزيز(٢٠١٧).فعالية الجمع بين العلاج الفردي والأسري ومشاركة المعلمين في خفض حدة الصمت الاختياري،دراسة حالة، مجلة كلية الدراسات الإنسانية،عدد يونيه،جامعة الأزهر.
- هدى السيد،، سيد عبد الرحمن، ولاء صلاح الدين (٢٠١٧). فعالية استراتيجيات التعلم النشط في التحليل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة حلوان.
- Ale, C.M., Mann, A., Menzel,J., Storch, E., Adam B., Lewin, A.B.(2013). Two Cases of Early

Childhood Selective Mutism: Variations and Treatment Complexities Clinical Case Studies, 12 (4), 278-290.

- **American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.and needs of teachers. Psy.D, Rutgers University; Graduate school of applied and professional psychology, 1-26.**
- **Beidel, Deborah C.; Bunnell, Brian E. (2014). Assessment andTreatment of Social Anxiety Disorder and Selective Mutism in Children and Adolescents. Direction in Psychiatry, Vol. 34(1), pp. 55- 62.**
- **Bergman, L., Gonzalez, A., Piacentini, J., Keller, M. (2013). Integrated Behavior Therapy for Selective Mutism: Randomized controlled pilot study. Behavior Research and Therapy, 51,680-689.**
- **Carbone, D., et al. (2010). Behavioral and socio-emotional functioning in children with selective mutism: A comparison with anxious and typically developing children across multiple informants. Journal of Abnormal Child Psychology, 38, 1057-1067.**
- **Cavarra, M.,Brizio, A.& Gava, N. (2016).Ericksonian Hypnotherapy for Selective Mutism: A single Case Study. Acta Bio Medica, 87(3), 299-309.**
- **Cohan, S. L., Chavira D. A., & Stein, M. B. (2006). Practitioner review:**
- **Davidson, M. (2012). Selective mutism: Exploring the knowledge.**
- **Demirci, Cavide: Duzenli, Halil (2017). Formative Value.**
- **Dillian, Jacalyn R. (2016). An Examination of School Professional'sKnowledge of Selective Mutism. Psy. D., St. John'sUniversity, United States, New York.**
- **Dow, S., Barbara, B., Sonies, C., Scheib, D., & Moss, S.**

(1995).Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. Journal of the American Academy of Childand Adolescent Psychiatry, 34,7, 836-846.

- Dow, S., Sonies, B., Scheib, D., Moss, S., & Leonard, H. (1999). Practical guidelines for the assessment and treatment of selective mutism. In S. A. Spasaro & C. E. Shaefer (Eds.) Refusal to speak: Treatment of selective mutism in children ,.19-44). Northvale, NJ: Jason Aronson.Education. V7. N6
- Elizalde-Utnick, G. (2007). Young selectively mute Englishlanguage learners: School- based intervention strategies. Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 3, 141161.
- Ellis, Chris (2015). Selective Mutism: A Survey of School.
- Erickson, Dalene (2012). Selective Mutism and Art Therapies. M.S.,
- fddk Mohan Rathakrishnan , Arumugam Raman (2019). The Effectiveness of Using Think-Pair-Share (TPS) Strategy in Developing Students' Critical Thinking Skills, Conference: ISER International Conference on Education and Social Science (CESS), At: OSAKA, JAPAN, (May).
- Fledaman,K(2004). Practical strategies to in crease active learning in diverse class room focus on Exceptional children vol.36,no.7 pp 1-12 Available on line at http://web.ebscohost. colehost.com/ehost/details.vid Retrived on Apr.18,2010.
- Funk ,L.M(2011). Collaborative learning, kennesaw state university, Department of In clusive Education.
- Heacox, Dian (2006). On target; strategies that differential in struction , grads, bhssc,south dokota.
- Heilman, K. (2006). Neurobiology of social behavior in individuals with selective mutism, degree of doctor of philosophy in psychology in the graduate college of the university of illinois at chicago.p,161.
- Hoyne, Bebhinn (2014). Understanding, Identifying and

SupportingChildren and Young People with Selective Mutism (S. M). Perspectives and Experiences of Keys Take Holders. D. Ed. Psych., University of London, Institute of Education, United Kingdom, England.

- Hung, S.; Spencer, M. & Dronamraju, R. (2012). Selective mutism: Practice and intervention strategies for children. Children& Schools, 34(4), 222- 230.
- Influence on Treatment, Philadelphia College of OsteopathicInnovative analyses and interventions in the treatment of selective mutism. Clinical Case Studies, 4.(1), 81-112.
- Jane& Wilfred Njeru (2018). An Exploration of Life Skills Programe on Pre-School Children in Embu West, Kenya, Journal of Curriculum and Teaching.
- Justin, A. B. (2015).Fluoxetine for the treatment of selective mutism.
- Kaddoura,M.(2013). Think pair share, Ateaching learning strategy to enhance students, critical thinking. Educational Reasearach Quarterly ,vol.36 no 4,pp 3-24,ISSN.
- Klein, E. R... Armstrong, S.L.& Shipon.B (2013). Assessing spokenlanguage competence in children with selective mutism: Using parents as test presenters, Communication Disorders.
- Klein, E.R., Armstrong, S.L., Skira, K., Gordon, J. (March 2, 2016). Social Communication Anxiety Treatment (S-CAT) for children and families with Selective mutism: A pilot study. Child Psychology and Psychiatry, doi: 10.1177/1359104516633497.
- Knowledge and Needs of Teachers. Psy. D., University of New Jersey, United States.
- Kolvin, I., & Fundudis, T. (1981). Elective mute children:psychological development and background factors. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22 (3), 219-232.

- **Kothiyal, Aditi Majumdar, Rwitajit;Murthy, Sahana;L yer, Sridhar(2013). Effect of think-pair-share in alarge CSI class: 83% sustained Engagement- ICERM13, Agust, sandiego.calfornia, USA.**
- **Kotrba, A. (2015). Selective Mutism: An Assessment and Intervention Guide for Therapists, Educators & Parents. PESI publishing & Media.**
- **Kruse, parryn(2009). Thining strategies for the in quiry curriculum.corporation, Australia.**
- **Krysanski, V. L. (2003). A brief review of selective mutism literature.Journal of Psychology: Interdisciplinary & Applied, 137 (1),**
- **Kumpulainen, K. (2002). Phenomenology and treatment of selectivemutism. CNS Drugs, 16 (3),175-180.**
- **Kumpulainen, K.,Rasanen, E., Raaska, R., & Somppi, V. (1998). Selective mutism among second-graders in elementary school. European Child & Adolescent Psychiatry, 7(1), 24-29.**
- **Ledlow ,S(2001). Using think-pair- share in college classroom Retrieved 13,9,2008, from http://clte.asu. edu | active/using TPS.pdf.**
- **Lin,L.L (2010). Perspectives of teachers and students toward coopearative learning jigsaw tasks in taiwanses EFL classrooms.proquest lic.789 East Ei senhower parkway, po BOX 1346 Ann Arbor, MI 48106. 29-40.**
- **Lopez, Melinda,(2016). Preschool life skills: A systematic replication with children with developmental disabilities , University of North Texas, ProQuest Dissertations Publishing, , 2016. 10307549.**
- **Manassis, k.et al. (2007). The sounds of silence: language, cognition, and anxiety in selective mutism, J Of The American Academyof Child &Adolescent Psychiatry, 46(2)P1187-95.**
- **Martinez, Y.J., Tannock,R., Manassis, K., Garland, E.J., Clark, S., McInnes, A.(2015). The Teachers' Role in the Assessment of Selective**

Mutism and Anxiety Disorders. Canadian Journal of School Psychology, 30(2), 83-101.Medicine.

- Mulligan, C. (2012), Selective Mutism: Identification of Subtypes and influence on treatment CA Mulligan- 2012- digitalcommons.pcom.edu.
- Muris, Peter, Ollendick, Thomas H. (2015). Children who are Anxious in Silence: A Review on Selective Mutism. The New Anxiety Disorder in DSM-5-(Reference). Clinical Child and Family Psychology Review. Vol. 18(2), June, pp. 151- 169.
- Nowakowski, M., Cunningham, C., McHolm, A., Evans, M., Edison,S., et al. (2009). Language and academic abilities in children with selective mutism, Infant and Child Development, 18, (3) 271-290.
- Of an Active. Learning Strategy. Technology Based ThinkPair-Share in an EFL Writing Classroom. World Journal of
- Ooi, Y. P., Raja, M., Sung, S. C., Fung, D. S., Koh, J. B. (2012). Applications of a web-based cognitive-behavioral therapy program me for the treatment of selective mutism in Singapore: A case series study. Singapore Medical Journal, 53, 446-450.
- Paasivirta, M. (2012). Effective of a Brief Behavioral Training.
- Powers, C. M. (2017). Qualitative Multiple Case Study on Evidenced Based Treatment Options for Children with SelectiveMutism(Doctoral dissertation). Northcentral University, ProQuest 10638265.Program for Teachers of Children with Selective Mutism. Ph. D., the University of Hofstra, United States, New York.
- Psychologists' Experience, Knowledge and Perceptions. Ph. D., the University of Chapman, United States,Psychosocial interventions for children with selective mutism: A critical evaluation of the literature from 1990-2005. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 1085-1097.Quarterly, 34 (3),184-195.
- Raatz, M.A. (2016). Clinicians Perspective on Interventions Most Effective in Working with

Selectively Mute Children. Master of Social Work, Clinical Research Papers. 659. http://sophia.stkate.edu/msw _paper _paper s/659selective mutism. CNS Drugs 16(3), 175-180.

- Shipon-Blum, E. (2006). Selective mutism: Stages of social communication comfort scale. Jenkin-town, PA: Selective Mutism Anxiety Research and Treatment Center. 39. Shipon-Blum,E. Understanding Selective Mutism. A Guide to helping our teachers understand. Selective Mutism Group, Childhood Anxiety Network.
- Shriver, M., Segool, N. & Gortmaker, V. (2011). Behavior observations for linking assessment to treatmentfor selectivemutism, Education & Treatment of Children, 34, (3), 389-410.
- Skedgell, K. K., Fornander, M., & Kearney, C. A. (2017). Personalized Individual and Group Therapy for Multifaceted Selective Mutism. Clinical Case Studies, 16 (2), 166- 181.
- Steinhausen, H., Wachter, M., Laimbock, K., & Metzke, C. (2006). A long-term outcome study of selective mutism in childhood.Journal of Psychology and Psychiatry, 47 (7), 751-756.
- Steinhausen, H-C, Wachter et al. (2006). A Long-Term Outcome Study of Selective Mutism In Childhood.' J of Child Psychology And Psychiatry Vol. 47(7) 751-756.
- Steinliausen, H., & Juzi, C. (1996). Elective mutism: An analysis of100 cases. Journal Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 35 (5). 606-614.the University of North Dakota, United States, North Dakota.
- Vecchio, J. (2003) Selective mutism: Unwilling to speak or scared silent?. Master of Arts, Graduate College University of Nevada, Las Vegas. with elevated social anxiety symptoms: A nonconcurrent multiple baseline design across five cases, Ph.D. School Psychology, Michigan State University.

- **World health Oranization (2002). Skills based health education including life Skills. Who.**
- **Yeganeh, R. Beidel, D, Turner, S. (2006) Selective Mutism: More thansocial anxiety? Depression and Anxiety.**
- **Yehaneh, R., Beidel, D., Turner, S., Pina, A., & Silverman, W.(2003). Clinical distinctions between SM and social phobia; An investigation of childhood psychopathology. Journal of Am Acad Child Adolesc Psychiatr) , 42 (9), 1069-1075.**
- **Zelyurt, H., İnce, F.G.(2018). The impact of peaceful life skills oriented education program on social adaptation and skills ofpreschool children, Universal Journal of Educational Research, 6 (7), pp. 1519-1525.**