فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين

إعداد:
د/ إيمان السعيد إبراهيم محمد*

مستخلص البحث:

هدف البحث إلي تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة مع الأطفال المدمجين من خلال استخدام برنامج تدريبي في مهارات التفاعل الصفي عبر المنصة الإلكترونية (Microsoft Teams)، وقد تكونت عينة البحث من (٣٢) معلمة بمرحلة الروضة، ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة مقياسًا في مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة؛ لقياس مدي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين (ذوي الإعاقة العقلية– وذوي اضطراب طيف التوحد)، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي وتصميم المجموعة الواحدة، مع القياسات القبلية والبعدية والتتبعية وذلك من خلال تطبيق البرنامج التدريبي علي عينة البحث عبر المنصة الإلكترونية (Microsoft Teams)، وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية في تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين، حيث وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين القبلي والصفي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لصالح متوسط درجات التطبيق الصفي، كما أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين الصفي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي، وقد أوصي البحث بضرورة تنظيم ورش عمل تفاعلية عبر الإنترنت تستهدف معلمات الروضة. ويمكن أن تتضمن هذه الورش عروضًا تقديمية، ومناقشات مباشرة، وتبادل الخبرات والأفكار بين المشاركات، كذلك يمكن للمعلمات أن يتعرفنْ ويمارسنْ استراتيجيات فعالة لتعزيز التفاعل الصفي وتبادل التجارب مع زملائهنْ.

الكلمات المفتاحية:

المنصة الإلكترونية، مهارات التفاعل الصفي، الأطفال المدمجون.

* مدرس بقسم تربية الطفل- كلية البنات – جامعة عين شمس.

The Effectiveness of a Training Program for Kindergarten Female- Teachers through the Digital platform to enhance some Classroom Interaction Skills with Integrated Children

By:
Dr.Eman Elsaid Ibrahim Mohammed*

Abstract:
The aim of the research is to develop some classroom interaction skills for kindergarten Female-teachers with integrated children through the use of a training program in classroom interaction skills using the Microsoft Teams platform. The research sample consisted of 32 kindergarten Female- teachers. To achieve the research objective, the researcher prepared a scale for measuring the effectiveness of the training program in developing some classroom interaction skills with integrated children (children with intellectual disabilities and children with autism spectrum disorder). The researcher employed a quasi-experimental design and a single-group design, using pre-test, post-test, and follow-up measurements. This was done by implementing the training program on the research sample through the Microsoft Teams platform. The results of the research showed the effectiveness of the training program for kindergarten Female-teachers on the Digital platform in developing some classroom interaction skills with integrated children. There was a statistically significant difference at a level of 0.01 between the mean scores of the kindergarten Female-teachers in the pre-test and post-test of the scale of classroom interaction skills, in favor of the mean scores of the post-test. Moreover, there was no statistically significant difference between the mean scores of the kindergarten Female-teachers in the post-test and follow-up of the scale of classroom interaction skills. The research recommended the organization of interactive online workshops targeting kindergarten Female-teachers. These workshops could include presentations, direct discussions, exchange of experiences and ideas among participants. Additionally, teachers can learn and practice effective strategies to enhance classroom interaction and share experiences with their colleagues.

Keywords:
Digital platform, classroom interaction skills, integrated children.

*Lecturer of -Department of child education- Faculty of Girls - Ain Shams University

مقدمة:

تُعد رياض الأطفال مؤسسة تربوية ضرورية للمجتمعات؛ حيث إنها تسهم في تحقيق أهداف المجتمع، وذلك فيما يتعلق برعاية الأطفال وتحقيق النمو المتكامل لهم، ويتوقف نجاح البرنامج التربوي في رياض الأطفال علي معلمة الروضة، فمحور عملها هو الطفل، وبناء علي ذلك - فإن تدريب معلمة رياض الأطفال مهنيًا وعلميًا وثقافيًا يؤدي دورًا مهمًا في تزويدها بالمهارات والمعارف والخبرات المناسبة، التي تمكنها من أداء أدوارها التعليمية والتربوية بكفاءة عالية، كما تزودها بالاتجاهات والتطورات الحديثة في مجال الطفولة المبكرة.

وبما أن عملية التعليم والتعلم في الروضة- عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين بين المعلمة والأطفال من جهة، فإن هذا الأمر يتطلب أن تكون المعلمة مكتسبةً لمهارات تدريسية تفاعلية بعينها، وإذا افتقدت هذه المهارات- فإن ذلك يؤدي إلي صعوبة تحقيق الأهداف التربوية المرادة، ولعل من أهم هذه المهارات: مهارة التفاعل الصفي، التي هي مجموعة الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلمة والأطفال، بهدف إثارة دافعية الأطفال نحو التعلم، ورفع كفاءة العملية التدريسية (حواس، ٢٠١٥،٢٥١؛ Buehl, 2023).

وتعدّ فعالية تدريب معلمات رياض الأطفال علي التفاعل الصفي أمرًا بالغ الأهمية في تطوير بيئة تعلم تشجع علي نمو الأطفال وتطورهم الشامل، ويعتبر التفاعل الفعّال في الصف بوصفه جزءًا من مهارات التدريس أمرًا ضروريًا لتحقيق النجاح في توجيه ودعم الأطفال الصغار خلال فترة حياتهم الأكثر تأثيرًا.(Pianta, La Paro & Hamre, 2008)

وتعتبر العلاقة بين المعلمة والأطفال أيضًا عنصرًا مهمًا في التفاعل الصفي، فعندما تكون المعلمة ذات علاقة إيجابية مع الأطفال، فإنهم يشعرون بالأمان والثقة والاحترام، كذلك التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والمشاركة في النقاشات الصفية، ويتمكنون من بناء ثقتهم بأنفسهم وتطوير مهاراتهم اللغوية والاجتماعية والانفعالية (Valiente et al, 2020; Pianta, La Paro & Hamre, 2008).

وقد كشفت دراسة Havik & Westergård (2020) أن هناك علاقة قوية بين جودة التفاعل الصفي التي تقدمه المعلمة ومستوي مشاركة الأطفال الدراسية والعاطفية، كما كان دعم المعلمة العاطفي أقوي عامل مرتبط بالمشاركة، تلاه وضوح الإرشادات وفرص المشاركة والمناخ الصفي الإيجابي بين الأطفال.

كما كشفت دراسة Pianta, Hamre & Kim (2007) أن التفاعل الصفي بين المعلمة والأطفال كان مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بنتائج التعلم لدي الأطفال، وخاصة في مجال القراءة والكتابة، كما كان الأطفال الذين تلقوا تفاعلًا إيجابيًا من معلماتهم أكثر عرضة للنجاح في المدرسة، وكانوا أقل عرضة للتأخر الدراسي أو ترك الدراسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة تركيز برامج إعداد المعلمات علي تطوير المهارات اللازمة لبناء تفاعلات إيجابية بين المعلمة والأطفال. وأظهرت دراسة Ross, Brookhart & Dawkins (2008) أن التفاعل الصفي كان مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا

بالتعلم الذاتي المنظم لدي الأطفال، كما أن الأطفال الذين شاركوا بنشاط في التفاعل الصفي كانوا أكثر قدرة علي اتباع استراتيجيات التعلم الذاتي، مثل التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقويم.

ويعيش العالم اليوم ثورة معلوماتية هائلة، وتطور تكنولوجي كبير، حيث لم تعد المعلمة أو الوالدين ولا حتي المكتبة التقليدية مصدر المعلومة الوحيد، بل أصبح الوصول للعديد من مصادر المعلومات متاحًا عبر شبكة الإنترنت بضغطة زر واحدة (Cheng & Lai, 2020). وهذا التطور جعل التعليم الإلكتروني يحظي باهتمام كبير من قبل التربويين والمؤسسات التعليمية؛ لما يتميز به من مرونة وفاعلية جعلت من المتعلم مشاركًا وفاعلاً نشطًا في عملية تعلمه وليس متلقيًا سلبيًا فقط، وقد تبنت العديد من المؤسسات التعليمية علي مستوي العالم هذا النمط من التعلم؛ مما أتاح لشريحة كبيرة من المجتمع إكمال تعليميهم وزيادة حصيلتهم المعرفية وتطوير معارفهم بخبرات جديدة (Coman et al, 2020).

وتعد المنصات الإلكترونية من أهم تطبيقات التعليم الإلكتروني، حيث تتميز بأنها متاحة بشكل مستمر، ويستطيع المتعلم الدخول إليها في أي وقت وفي أي مكان والتعليق علي محتوياتها وعلي آراء الآخرين من المتعلمين وإمكانية الحصول علي كم هائل من المعلومات، وتتيح كذلك للمتعلم الدخول للمواقع المرتبطة بالمقرر في نفس الوقت، حيث المحادثة والمناقشة بينهم وهذا في حالة التعليم الرقمي المتزامن علي الإنترنت، أما التعليم الرقمي الغير متزامن فيستطيع المتعلم الدخول إلي موقع المحتوي الرقمي في أي وقت دون الالتزام بموعد محدد. (Knoche & Trkman, 2021)

وأشار (Decuypere, Grimaldi & Landri ,2021) و (Rogers ,2003) إلي أن المنصات الإلكترونية تتيح للمعلمات الوصول إلي محتوي تدريبي متنوع ومحدث بسهولة، حيث يمكنهم الاستفادة من موارد متنوعة مثل الدورات عبر الإنترنت وورش العمل الافتراضية، كما يتيح هذا للمعلمات تخصيص تجارب التعلم وفق احتياجاتهم الفردية والمجتمعة. علاوة علي ذلك، تُمكن المنصات الإلكترونية المعلمات من تبادل التجارب والمعرفة مع زملائهنْ من جميع أنحاء العالم، مما يعزز التواصل والتعاون المهني. ويمكن للمعلمات أيضًا مشاركة أفضل الممارسات واستراتيجيات التدريس الفعّالة، مما يسهم في رفع مستوي جودة التعليم.

ووفقًا لدراسة كل من (González-Díaz et al, 2021؛Blatchford et al ,2006) فإن المنصات الإلكترونية يمكن أن تساعد المعلمات علي: (١) زيادة مشاركة الأطفال في التعلم. (٢) تحسين الفهم والحفظ لدي الأطفال. (٣) تعزيز التفاعل الاجتماعي والعاطفي لدي الأطفال. لذا، فإن استخدام المنصات الإلكترونية يمكن أن يكون أداة فعالة للمعلمات لتنمية مهارات التفاعل الصفي لديهنْ وتحسين نتائج التعلم لدي الأطفال.

وإيمانًا بأهمية التنمية المهنية للمعلمات وانطلاقًا منها، وإيمانًا بالدور الكبير لمهارات التفاعل الصفي لتنمية جميع الجوانب التعليمية والاجتماعية والانفعالية لدي الأطفال وخاصة في سن مبكر،

مما كان الدافع لإجراء هذه الدراسة لتمكين المعلمات من التواصل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

مشكلة البحث:

تعد عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الموضوعات الهامة التي تنتج عنها تغيير في النظرة التقليدية لعملية التعليم، والتي كانت تتم في مدارس خاصة بهم بما لا يسمح للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعامل أو التفاعل مع مجتمع العاديين، مما دفع المهتمين بشئون تعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة إلي إعادة النظر في الأسلوب المتبع في رعايتهم وتربيتهم، ومن هنا انبثقت فكرة دمج أو توحيد المجري التعليمي Mainstreaming أو تكامل التعليم بالنسبة للطفل ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين وبدأت فكرة عزل ذوي الاحتياجات الخاصة بعيدًا عن العاديين تلقي رفضًا من بعض العلماء المتخصصين.

وقد أشارت العديد من الدراسات أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يحققون معدلات تحصيل أكاديمية مرتفعة عند دمجهم في الفصول العادية مقارنة بالمعدلات التي يمكن أن يحققها هؤلاء الأطفال في الفصول الخاصة أو فيما يعرف بفصول العزل (National Council on Disability, 2018)، (Schifter, 2015, 43)، (Kurth & Mastergeorge, 2012)، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بهؤلاء الأطفال عند دمجهم مع أقرانهم بالفصول الدراسية.

وتُشكل معلمات الروضة دورًا حيويًا في تشكيل تجارب التعلم لدي الأطفال، بما في ذلك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ومع ذلك، تفتقر بعض معلمات الروضة إلي المهارات اللازمة لفعالية التفاعل مع هذه الفئة من الأطفال. وأشارت دراسة (Buysse & Wesley, 2006) ودراسة (Havik & Westergård ,2020) ، ودراسة (Bukhalenkova, Veraksa & Chursina ,2022) ، ودراسة (Buehl,2023) إلي أنه هناك حاجة ملحة إلي برامج تدريبية تستهدف تطوير مهارات التفاعل الصفي لديهن وتعزيز فهمهنْ لاحتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة الصفية. كما تحتاج المعلمات في مراحل التعليم الأولية، وبشكل خاص في الروضة، إلي تجهيز أنفسهنْ بمهارات تفاعلية فعّالة تسهم في تحفيز مشاركة وتفاعل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لأن ذلك سوف يساهم بشكل كبير في تحقيق بيئة تعلم شاملة وداعمة لجميع الأطفال دون استثناء.

ونظرًا لأهمية التفاعل الصفي للمعلمات وأثر ذلك علي العديد من الجوانب الأكاديمية والاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فقد أوصت الدراسات بضرورة إكساب الطفل مهارات التفاعل والمشاركة داخل الصف، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال معلمة تستطيع توفر الفرص والمواقف اللازمة للتفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، وتشجيع الأطفال علي المشاركة والاندماج داخل الصف؛ لذا لابد أن تمتلك المعلمة هذه المهارات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تصميم برامج تدريبية تعتمد علي التكنولوجيات الحديثة كالمنصات الإلكترونية؛ (Ansari et al; 2022; Bukhalenkova, Veraksa & Chursina, 2022; Bulotsky-Shearer et al, 2020)

وتتمثل مشكلة البحث في قصور مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين، وذلك نظرًا لنقص الجانب المعرفي والمهاري في كيفية التفاعل مع هؤلاء الأطفال وفق قدرات واستعدادات كلاً منهم.

من ثم يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين؟**

وينبثق من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية، هي:

١. ما مهارات التفاعل الصفي اللازم تنميتها لمعلمات الروضة للتعليم الأطفال المدمجين؟
٢. ما مكونات البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Teams Microsoft لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Teams Microsoft لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين؟

أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلي:

١. تحديد مهارات التفاعل الصفي اللازم تنميتها لمعلمات الروضة للتعليم الأطفال المدمجين.
٢. تحديد مكونات البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونيةTeams Microsoft لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين.
٣. قياس فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Teams Microsoft لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين.
٤. تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة لتعليم الأطفال المدمجين.

أهمية البحث:

يمكن إيجاز أهمية هذا البحث علي المستويين: النظري، والتطبيقي علي النحو التالي:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث فيما يلي:

١- أهمية تنمية مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة، وأهمية استخدام هذه المهارات في مجال تعليم الأطفال المدمجين بمرحلة رياض الأطفال.

٢- توفير قدر من المعلومات حول الأطفال المدمجين وكيفية التفاعل الصفي معهم في مرحلة الروضة.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في النقاط التالية:

أ. بالنسبة للطفل تمثلت في:

١- يساعد البرنامج التدريبي المقدم للمعلمة في تسهيل عملية تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بمرحلة رياض الأطفال؛ ويساعد في مراعاة الفروق الفردية بينهم؛ كما يقدم العديد من التوجيهات التي تعطي فرصة كبيرة لتنمية مهارات هؤلاء الأطفال.

ب. بالنسبة للمعلمة: تمثلت في:

١- تقديم برنامج تدريبي للمعلمة، يوضح كيفية التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي مع الأطفال المدمجين من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ باستخدام المنصة الإلكترونية Microsoft Teams.

د. بالنسبة للباحثين: تقديم مجموعة من التوصيات، والمقترحات التي قد تفتح مجالًا أمام باحثين آخرين لدراسات أخري في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريب معلمات الروضة، ومحاولة تناول جوانب جديدة لم يتناولها البحث الحالي.

محددات البحث:

اقتصرت محددات هذا البحث علي:

١- **المحددات البشرية:** يتمثل مجتمع البحث في جميع المعلمات بمرحلة رياض الأطفال بمدارس الدمج، وتكونت عينة البحث من (٣٢) معلمة بمرحلة الروضة.

٢- **المحددات الزمانية:** حيث استغرق تطبيق البرنامج شهرين تقريبًا مع القياسات القبلية والبعدية والتتبعية، خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م، بواقع (٢) لقاءًا تدريبيًا أسبوعيًا، وكانت مُدة اللقاء (٩٠) دقيقةً وقد بلغ العدد الإجمالي للبرنامج (٢٠) لقاء، وبعد مرور شهر من التطبيق تم إجراء القياس التتبعي للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث.

٣- **المحددات المكانية:** تم تطبيق البرنامج عبر الانترنت من خلال المنصة الإلكترونية Microsoft Teams، في مدارس (مدرسة الإمام الغزالي إدارة حلمية الزيتون – مدرسة علي مبارك إدارة حلمية الزيتون – مدرسة الاداب بنين إدارة حلمية الزيتون – مدرسة المسلة الابتدائية إدارة المطرية- مدرسة الشهيد علي نجم إدارة المطرية- مدرسة علي ابن أبي طالب إدارة المطرية- مدرسة متولي الشعراوي إدارة المطرية)، محافظة القاهرة.

٤- **المحددات الموضوعية**: تتحدد محددات البحث الموضوعية بالمُتغيرات موضوع البحث مهارات التفاعل الصفي(غير اللفظية – اللفظية) مع الأطفال المدمجين ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد.

خطوات البحث، وإجراءاته:

سار البحث وفقًا للخطوات، والإجراءات الآتية:

أولًا: دراسة نظرية تتضمن: مراجعة البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيًا: دراسة تجريبية، تتضمن:

١. إعداد قائمة بمهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة (إعداد الباحثة).

٢. إعداد مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة (إعداد الباحثة).

٣. بناء البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة؛ لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين (إعداد الباحثة).

٤. إختيار عينة البحث.

٥. التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة علي عينة البحث.

٦. إجراء تجربة البحث، وتطبيق البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة؛ لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams.

٧. التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة علي عينة البحث.

٨. التطبيق التتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة علي عينة البحث بعد مرور شهر من التطبيق الصفي.

٩. رصد النتائج، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء فروض البحث.

١٠. تقديم التوصيات، والبحوث المقترحة.

مصطلحات البحث:

١. البرنامج التدريبي : (Training Program)

عرفت الباحثة البرنامج التدريبي تعريفًا إجرائيًا بأنه: "هو مجموعة من الإجراءات، والأنشطة المنظمة، عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams ، التي تقدم للمعلمات بمرحلة الروضة، خلال فترة زمنية محددة؛ بهدف تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي لديهنْ لتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين(ذوي اضطراب طيف التوحد- والإعاقة العقلية)".

٢. المنصة الإلكترونية: (Digital Platform)

عرفت الباحثة المنصة الإلكترونية تعريفًا إجرائيًا بأنها: بنية تعليمية تكنولوجية توفر بيئة للتفاعل بين الباحثة ومعلمات الروضة أو بين المعلمات والمحتوي أو الخدمات، أو بين المعلمات وبعضهن البعض. وتعتمد علي البرمجيات والبنية التحتية التكنولوجية لتيسير وتسهيل الاتصال وتبادل المعلومات(Microsoft Teams).

٣. الدمج(Integration)

تُعرفه الباحثة بأنه: "فلسفة تعليمية شاملة تهدف إلي تحقيق التعليم للجميع وتشمل توفير الدعم والخدمات اللازمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية العادية".

٤. الأطفال المدمجون(Integrated Children)

تُعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم": الأطفال الذين يعانون من عجز بسيط في أحد القدرات ويشاركون في التعليم العام جنبًا إلي جنب مع أقرانهم العاديين بمرحلة الروضة؛ حيث يتم تضمينهم في البيئة التعليمية العامة ويستفيدون من الفرص التعليمية المتاحة للجميع(ذوي اضطراب طيف التوحد- الإعاقة العقلية).

٥. التفاعل الصفي(Classroom Interaction)

يُعرف التفاعل الصفي إجرائيًا بأنه : التواصل المستمر والتبادل الديناميكي بين المعلمة والأطفال بمرحلة الروضة خلال العملية التعليمية سواءًا كان غير لفظي أو لفظي. ويتضمن هذا التفاعل الاستجابة الفعّالة والتوجيه السليم من قبل المعلمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة(المعاقين عقليًا- وذوي اضطراب طيف التوحد)، بالإضافة إلي مشاركة الأطفال وتفاعلهم مع المحتوي والأنشطة التعليمية.

الإطار النظري، والدراسات السابقة

المحور الأول: المنصة الإلكترونية:

أولاً: مفهوم المنصة الإلكترونية:

تعددت تعريفات المنصات الإلكترونية ومنها تعريف البقمي ونجمي (٢٠٢٣، ٢١١) للمنصات الإلكترونية بأنها بوابات ويب تفاعلية توفر للمعلم والمتعلم مجموعة من الخدمات التعليمية عبر الإنترنت مثل تقديم الدروس وعرضها بأساليب متعددة، وكذلك تقديم الواجبات والاختبارات بالإضافة إلي إمكانيات التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين بعضهم البعض.

كما أُشير إلي مصطلح المنصات الإلكترونية علي أنها البنية الأساسية التي توفر بيئة رقمية تمكّن المستخدمين من التفاعل والتبادل عبر الإنترنت. وتتضمن هذه المنصات مواقع الويب وتطبيقات الهاتف المحمول والشبكات الاجتماعية والأنظمة الأساسية التي تدعم الاتصال والتعامل عبر الإنترنت. وتوفر المنصات الإلكترونية مجموعة متنوعة من الخدمات والأدوات، مثل التواصل الاجتماعي، والتسوق عبر الإنترنت، والتعليم عن بعد، والمشاركة في المناسبات الافتراضية، وغيرها (Knoche & Trkman, 2021; Choudrie & Dwivedi, 2017; Parker, Van & Choudary, 2016).

وعرف Jacobides, Cennamo & Gawer (2018) المنصات الإلكترونية علي أنها مجموعة من الموارد الرقمية، سواءًا كانت خدمات أو محتوي، تُيسّر التفاعلات بين مشاركيها. ومع ذلك، تعتمد الطبيعة الخاصة للمنصة علي نوع المهمة التي يحاول المشاركون تحقيقها.

وعرف Homanova & Prextova (2017) المنصات الإلكترونية بأنها مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المشاركين في التعليم المعلومات والأدوات والموارد لدعم وتعزيز تقديم التعليم والإدارة.

وأشار Mei (2012) إلي المنصات التعليمية بأنها الساحات التي يتم بواسطتها عرض الأعمال وجميع ما يختص بالتعلم الإلكتروني من مقررات إلكترونية وأنشطة تعلم واختبارات، والتي يتم من خلالها عملية التعلم باستخدام مجموعة من أدوات الاتصال والتواصل التي تتيح الفرصة للمتعلم في الحصول علي ما يحتاجه من مقررات دراسية وبرامج ومعلومات.

وعُرفت المنصة الإلكترونية علي أنها بنية تكنولوجية توفر بيئة للتفاعل بين المستخدمين أو بين المستخدمين والمحتوي أو الخدمات. وتعتمد المنصات علي البرمجيات والبنية التحتية التكنولوجية لتيسير وتسهيل الاتصال وتبادل المعلومات .(Kaplan, & Haenlein, 2010)

وتُعرف أيضًا بأنها خدمات إلكترونية تفاعلية تتيح للطالب والمعلمين وأولياء الأمور التفاعل والوصول إلي محتوي الدروس وشروحاتها مع توفير الأدوات والأنشطة والاستراتيجيات والموارد اللازمة لدعم وتعزيز عملية التعليم والتعلم وتقويمها. (Morscheck, 2010)

ويتضح مما سبق أن المنصة الإلكترونية عبارة عن بنية تكنولوجية معينة تسمح للأفراد بالتفاعل وتبادل المعلومات والخدمات عبر الإنترنت. تقدم هذه المنصات بيئة آمنة ومركزية للتواصل والتعاون، وتعتبر حلاً فعالًا لتلبية احتياجات المستخدمين في مجالات مختلفة.

ثانيًا: مميزات وخدمات المنصات الإلكترونية:

تقدم المنصة الإلكترونية العديد من الخدمات التي تميزها عن غيرها والتي من أبرزها (González-Díaz et al, 2021; Decuypere, Grimaldi & Landri, 2021; Bates & Sangrà, 2011):

١. **التعلم المتنوع والمرن:** تسمح المنصات التعليمية الإلكترونية للمتعلمين بالوصول إلي مجموعة واسعة من الموارد التعليمية بما في ذلك مقاطع الفيديو والمحاضرات المسجلة والمواد التفاعلية. يمكن للمتعلمين الوصول إلي هذه الموارد في أي وقت ومن أي مكان وفقًا لخططهم الشخصية.
٢. **التفاعل والتواصل:** تتيح المنصات التعليمية الإلكترونية التفاعل والتواصل بين المتعلمين والمعلمين والزملاء. ويمكن للمتعلمين طرح الأسئلة ومناقشة المواضيع وتبادل الملاحظات والتعاون في مشاريع مشتركة.
٣. **التعلم الذاتي والتقدم بالسرعة المناسبة:** يمكن للمتعلمين في المنصات التعليمية الإلكترونية التقدم في المواد وفقًا لوتيرتهم الخاصة وقدراتهم. ويمكنهم استكشاف الموضوعات بشكل أعمق أو تخطي المواد التي يتقنونها بالفعل.
٤. **التقييم وردود الفعل الفورية:** توفر المنصات التعليمية الإلكترونية نظمًا للتقييم وتوفير ردود فعل فورية للمتعلمين. ويمكن للمتعلمين معرفة تقدمهم وفهم المواضيع التي يحتاجون إلي تحسينها من خلال التقييمات والاختبارات المتاحة علي المنصة.

٥. **التوفير في التكاليف والوقت:** يعد التعلم عبر المنصات التعليمية الإلكترونية بديلاً مكلفًا ومرنًا للتعلم التقليدي. ويسمح للمتعلمين بتوفير تكاليف السفر والإقامة والكتب الدراسية، ويوفر لهم المرونة في تنظيم وقتهم وتعلمهم في وقت ملائم لهم.

كما أشار شلبي (٢٠٢١، ٥٢٨) إلي بعض مميزات المنصات التعليمية الإلكترونية كما يلي:

١. توفر إمكانية تصفح شبكة الإنترنت.
٢. توفر إمكانية الدخول علي الشبكة الكلية.
٣. توفر إمكانية العرض الخاص للبريد الإلكتروني للدخول إلي المنصة الإلكترونية.
٤. تتيح التواصل بشكل أفضل بين المتدربين وعضو هيئة التدريب في القاعات الكبيرة الحجم.

أما Coutinho (2009) فقد حدد مميزات أخري هي:

١. تعزيز التواصل مع المتعلمين من خلال استخدام البريد الإلكتروني والمنتديات والمحادثات.
٢. دمج الوسائط المتعددة وبلغات مختلفة والموارد المتنوعة، وتقديم المعلومات بشكل منظم بطريقة تحقق الهدف الرئيسي منها، وهو بناء التعلم من خلال التفاعل.
٣. إمكانية حضور أعداد كبيرة من المتعلمين، وهي سمة أساسية لمنصات التعليم الإلكترونية.

واستكمالاً لما سبق تري الباحثة أن المنصات التعليمية الإلكترونية تمثل تطورًا هامًا في مجال التعليم في عصرنا الحالي؛ فهي تجربة تعليمية ذات جودة عالية للمتعلمين في جميع أنحاء العالم. وبفضل تقنيات التعلم عن بُعد، يمكن للمعلمات الوصول إلي المواد التعليمية والمصادر بسهولة ومرونة ويسر، بغض النظر عن مكان إقامتهنْ أو الوقت الذي يناسبهنْ. وباستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، يمكن للمعلمات تخصيص تجربتهنْ التعليمية وفقًا لاحتياجاتهنْ الشخصية والأهداف التعليمية. كما يمكن للمعلمات التقدم بمعدل يتناسب مع قدراتهنْ والتركيز علي الموضوعات التي تشكل تحديًا أكبر للأداء التدريسي لهنْ. ومن الجوانب الإيجابية الأخري للمنصات التعليمية الإلكترونية أيضًا، أنها توفر فرصًا للتعلم مدي الحياة وتمكن المعلمات من تطوير مهارات جديدة وتحسين معرفتهنْ في مجالات مختلفة. كما تعزز هذه المنصات المشاركة الفعّالة والتفاعلية وتساعد علي بناء مجتمعات تعلمية قوية.

ثالثًا: الأسس النظرية والفلسفية للمنصات الإلكترونية:

توظيف المنصات الإلكترونية Digital Platforms في العملية التعليمية تدعمه عدد من النظريات أبرزها النظرية الاتصالية، حيث قدم Siemens (2005) النظرية الاتصالية والتي يعرفها بأنها نظرية تسعي إلي أن توضح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية، وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمها بواسطة التكنولوجيات الجديدة.

وتقوم عملية التعلم وفقًا للنظرية الاتصالية علي عدد من المبادئ منها كما حددها Baronian (2020):

١. التعلم والمعرفة يكمنان في تنوع الآراء.
٢. التعلم عميلة تصل بين العقد المتخصصة أو مصادر المعلومات.

٣. يمكن أن يحدث جزء من التعلم خارج المتعلم في بعض الأدوات (مثل الحاسوب)، وذلك علي عكس الافتراض بأن عملية التعلم تحدث بالكامل داخل المتعلم.
٤. معرفة كيفية الحصول علي المعلومات أهم من المعلومات ذاتها.
٥. توجد حاجة لبناء اتصالات وارتباطات والحفاظ عليها لتيسير عملية التعلم المستمر.
٦. تعد القدرة علي رؤية الصلات بين المجالات، والأفكار، والمفاهيم من المهارات المحورية.
٧. حصول الفرد علي معرفة دقيقة ومحدثة باستمرار بمثابة الهدف الرئيس لأنشطة التعلم التواصلية.
٨. اتخاذ القرار في حد ذاته عملية تعلم، فاختيار ما يجب تعلمه يتحدد في ضوء متطلبات الواقع المتغيرة.

وتري الباحثة أن النظرية الاتصالية تؤكد علي:

١. التعلم كعملية اجتماعية: تؤكد النظرية الاتصالية علي أن التعلم ليس مجرد عملية فردية، بل هو عملية اجتماعية تتطلب التفاعل بين المتعلمين والمحتوي والآخرين.
٢. دور المعلم كمرشد: لا يقتصر دور المعلم في ظل هذه النظرية علي نقل المعرفة، بل يصبح مرشدًا وناظمًا للتعلم، ويساعد الطلاب علي بناء علاقات وتفاعلات هادفة.
٣. التعلم الذاتي: تشجع النظرية الاتصالية علي التعلم الذاتي، حيث يتحمل الطالب مسؤولية تعلمه ويبحث عن المعلومات ويستخدم الأدوات المتاحة لإنجاز مهامه.
٤. التقييم المستمر: تُشير النظرية إلي أهمية التقييم المستمر للتعلم، والذي يركز علي تقييم مهارات الطلاب وقدراتهم وليس فقط حفظ المعلومات.

وأشار Schunk (2012) إلي بعض النظريات الأخري التي تدعم توظيف المنصات الإلكترونية في العملية التعليمية، مثل:

١. النظرية البنائية: تؤكد هذه النظرية علي أن التعلم هو عملية بناء المعرفة من خلال التفاعل مع الخبرات والمحتوي.
٢. نظرية التعلم الاجتماعي: تُشير هذه النظرية إلي أن التعلم يحدث من خلال التفاعل مع الآخرين ومراقبة سلوكهم.
٣. نظرية التعلم المعرفي: تُركز هذه النظرية علي العمليات العقلية التي تشارك في عملية التعلم، مثل التفكير وحل المشكلات.

رابعًا: وظائف المنصات الإلكترونية:

تُقدم المنصات الإلكترونية وظائف متعددة تدعم العملية التعليمية، وتُساهم في تحسين جودة التعليم، وتُتيح فرصًا متساوية للجميع، ومن هذه الوظائف ما ذكره dos Santos et al (2022) :

١. تُقدم المنصات الإلكترونية وظائف تعليمية أساسية، مثل:

- تُقدم المنصات الإلكترونية محتوي تعليميًا غنيًا ومتنوعًا، يشمل النصوص والصور والصوت والفيديو، ويُناسب مختلف المستويات والفئات العمرية.

- تُقدم المنصات الإلكترونية أنشطة تعليمية تفاعلية تُساعد الأطفال علي فهم المحتوي التعليمي وتطبيقه بشكل عملي.
- تُقدم المنصات الإلكترونية أدوات لتقييم تعلم الأطفال، مثل الاختبارات والواجبات والمشاريع.

٢. تُقدم المنصات الإلكترونية وظائف تواصلية وتعاونية، مثل:

- تُتيح المنصات الإلكترونية التواصل بين الأطفال والمعلمات من خلال الرسائل الفورية والمنتديات وغرف الدردشة.
- تُتيح المنصات الإلكترونية التعاون بين الأطفال من خلال العمل علي المشاريع المشتركة ومشاركة المعلومات والأفكار.

٣. تُقدم المنصات الإلكترونية وظائف إدارية، مثل:

- تُساعد المنصات الإلكترونية في إدارة العملية التعليمية من خلال تسجيل حضور الأطفال ومتابعة أدائهم وتنظيم المحتوي التعليمي.
- تُقدم المنصات الإلكترونية أدوات لدعم الأطفال، مثل المكتبات الرقمية والمجموعات النقاشية.

كما أشار كل من (LIMA, BASTOS & VARVAKIS, 2020; Kats, 2010) إلي الوظائف التالية.

- تسجيل الأطفال وإعداد الجداول.
- تسهيل مهام العلميات في متابعة تقدم الأطفال في المقررات الدراسية وإدارة مصادر المعلومات.
- حفظ ملفات الأطفال وبياناتهم.
- تقديم المقررات الإلكترونية.
- إدارة التعليم الصفي.
- إمكانية التواصل بين الأطفال والمعلمات عن طريق منتديات الحوار الخاصة.
- وضع أسئلة الامتحانات بأنواعها وإدارتها.
- تقديم التقارير التي تتعلق بنتائج أداء الامتحانات.
- ترابط الصفوف الافتراضية، ونظام إدارة محتوي التعلم.

وتري الباحثة أن المنصات الإلكترونية تقدم أدوات فعّالة لإدارة العملية التعليمية وتتيح متابعة أداء الأطفال بشكل دقيق وذلك علي المستوي العام، كما يمكن أن تمثل أداءة متابعة. كما تُسهم في تيسير مهام المعلمات وتوفير دعم فوري للأطفال ؛ حيث تعكس هذه الظاهرة التقدم المستمر في مجال التكنولوجيا ودورها المحوري في تشكيل مستقبل التعليم والتدريب.

خامسًا: دور المنصة الإلكترونية في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدي معلمات رياض الأطفال:

يُعد التفاعل الصفي من أهم المهارات التي يجب أن تمتلكها معلمات رياض الأطفال، حيث أنه يساعد علي خلق بيئة تعليمية فعالة وإيجابية، ويساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وتُوفر المنصات الإلكترونية العديد من الأدوات والإمكانيات التي يمكن أن تساعد معلمات رياض الأطفال علي تنمية مهارات التفاعل الصفي لديهنْ، ومن أبرز هذه الأدوات ما يلي (Li, Li & Wu, 2022):

١. الأدوات التي تدعم التواصل بين المعلمة والأطفال: مثل أدوات الدردشة والبريد الإلكتروني وغرف الدردشة، والتي يمكن استخدامها لتعزيز التواصل بين المعلمة والأطفال، وتبادل المعلومات والأفكار، وبناء العلاقات الإيجابية.
٢. الأدوات التي تدعم التعاون بين الأطفال: مثل أدوات المشاريع الجماعية وأدوات المناقشة الجماعية، والتي يمكن استخدامها لتعزيز التعاون بين الأطفال، وتعلمهم العمل معًا لتحقيق هدف مشترك.
٣. الأدوات التي تدعم التعلم النشط: مثل أدوات الألعاب التعليمية والأنشطة التفاعلية، والتي يمكن استخدامها لجعل التعلم أكثر جاذبية وتشويقًا للأطفال، وتعزيز مشاركتهم وتفاعلهم.

وقد أثبتت المنصات الإلكترونية أنها يمكن أن تساعد معلمات رياض الأطفال علي تنمية مهارات التفاعل الصفي لديهنْ، وذلك من خلال ما يلي:

١. تحسين مهارات التواصل والتفاعل بين المعلمة والأطفال: حيث تُوفر المنصات الإلكترونية بيئة مريحة وآمنة للتواصل بين المعلمة والأطفال، مما يساعد علي كسر الحواجز بين المعلمة والأطفال، وتعزيز الثقة والتعاون بينهما.
٢. تشجيع الأطفال علي المشاركة والتفاعل المثمر: حيث تُوفر المنصات الإلكترونية فرص لإقامة العديد من الأنشطة والأدوات التي يمكن أن تجذب انتباه الأطفال وتشجعهم علي المشاركة والتفاعل مع المعلمة.
٣. تعزيز التعلم النشط: حيث تُوفر المنصات الإلكترونية العديد من الأنشطة والأدوات التي يمكن أن تجعل التعلم أكثر جاذبية وتشويقًا للأطفال، مما يساعد علي تعزيز التعلم النشط لديهم.

المحور الثاني: مهارات التفاعل الصفي:

أولاً: مفهوم التفاعل الصفي:

يعد التفاعل الصفي تفاعل اجتماعي ينطوي علي مظاهر السلوك المعرفي والإدراكي المتبادل بين المعلم والطالب في الصف، وهذان الطرفان أهم مكونات هذا التفاعل، لنوع التفاعل تأثير علي طبيعة التعلم والتعليم وعلي نمو الطالب عاطفيًا ومعرفيًا (محمد، ٢٠٢٢، ١٦٧).

كما أشار Markee (2013) إلي أن التفاعل الصفي هو التفاعلات والتبادلات التي تحدث بين المعلم والطلاب أثناء الدرس. ويتضمن ذلك الأساليب التي يستخدمها المعلم للتواصل مع الطلاب، وردود الفعل التي يقدمها الطلاب، وكيفية تفاعل الفصل بأكمله أثناء الدرس. ويشمل أيضًا الطرق التي يشارك بها الطلاب في الدرس، سواء من خلال الأسئلة والإجابات، أو المناقشات الجماعية، أو الأنشطة التعاونية.

والتفاعل الصفي يشير إلي التفاعل الذي يحدث داخل الصفوف التعليمية بين المعلم والطلاب أو بين الطلاب أنفسهم. يتضمن هذا النوع من التفاعل العديد من العناصر مثل التواصل اللفظي والغير لفظي، والتفاعلات الاجتماعية والأكاديمية التي تحدث أثناء الدراسة. (Hoy & Weinstein, 2013)

ويُعرف التفاعل الصفي بأنه الجهود التي يقوم بها المعلم والطلاب داخل حجرة الدراسة؛ بهدف إيصال الرسالة التربوية، وفهمها واستيعابها، ومشاركة طرفي العملية التربوية: المعلم والطلاب في تحقيق الهدف (الخرابشة، ٢٠١١، ٢٤٢). وهو كل ما يصدر عن المعلم والطلاب داخل حجرة الدراسة، من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر (حسب الله، ٢٠٠٥، ٣٩).

وفي ضوء ما سبق تستخلص الباحثة أن التفاعل الصفي يعكس التواصل المستمر والتبادل الديناميكي بين المعلمة والأطفال ذوي الاحتياجات والعاديين خلال العملية التعليمية. ويتضمن هذا التفاعل الاستجابة الفعّالة والتوجيه السليم من قبل المعلمة، بالإضافة إلي مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع المحتوي والأنشطة التعليمية.

ثانيًا: أهمية التفاعل الصفي:

يُعد التفاعل الصفي بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم أمرًا ضروريًا في الأنشطة الصفية التي تسعي إلي تحسين التواصل بين أطراف عملية التدريس، يسهم هذا التفاعل في حدوث التواصل في الصف ويساعد علي تسهيل عمليات التعلم والتدريس بسلاسة. عند حدوث التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، ستحقق العملية التعليمية هدفها المنشود، كذلك سوف يختفي الفارق بين المعلم والطلاب في الصف، وبالتالي ستكون عمليات التعلم والتدريس متوازنة بين المعلم والطلاب؛ نظرًا لأن دور الطلاب لن يقتصر علي التلقي بل المشاركة النشطة والفعالة في التدريس (Hanum, 2017).

كما أشار Brown (2016) إلي أن التفاعل هو أساس العملية التعليمية، ومن خلاله يشارك المتعلمون في تعزيز قدراتهم التواصلية وفي بناء هويتهم اجتماعيًا من خلال التعاون والتفاوض.

ورأي كل من Pianta, La Paro & Hamre (2008) أن التفاعل الصفي في مرحلة رياض الأطفال ذو أهمية كبيرة؛ حيث يلعب دورًا حاسمًا في تطوير الأطفال في الجوانب الاجتماعية والعاطفية واللغوية والحركية والإبداعية. كما أن البيئة الصفية الداعمة والتفاعل الإيجابي بين المعلم والأطفال عنصرًا أساسيًا لتعزيز تعلم الأطفال وتطويرهم. وتوفر البيئة الصفية الاجتماعية الداعمة

فرصًا للتفاعل والتعاون بين الأطفال. من خلال المشاركة في أنشطة جماعية مثل اللعب الجماعي والحل المشترك للمشكلات، ويتعلم الأطفال كيفية التفاعل مع الآخرين والتعاون معهم. وهذا يعزز مهاراتهم الاجتماعية وقدراتهم علي التواصل وبناء العلاقات الإيجابية.

كما تتضح أهمية التفاعل الصفي والعمل علي تحسينه وتطويره لدي المعلمات من الدور الحيوي الذي يسهم به في النمو الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي للأطفال في هذه المرحلة، وتعرض الباحثة بعض هذه الدراسات كما علي النحو التالي:

بحثت دراسة Ansari et al (2022) في العلاقة بين الاستنفاد الانفعالي الذي أبلغ عنه معلمو مرحلة ما قبل المدرسة (ن = ١١٧) وبين جودة تفاعلاتهم في الفصول الدراسية ودرجة ضغط التدريس. كشفت النتائج أنه علي الرغم من أن تجربة المعلمين للاستنفاد الانفعالي لم تكن مرتبطة بدرجة ضغط التدريس، فقد أظهر المعلمون الأكثر استنفادًا تفاعلات ذات جودة أقل مع الأطفال في فصولهم الدراسية. بالإضافة إلي ذلك، كان هناك بعض الأدلة التي تشير إلي أن العلاقة بين الاستنفاد الانفعالي وتفاعلات معلمي مرحلة ما قبل المدرسة في الفصول الدراسية كانت تعتمد علي سنوات تعليمهم، بحيث انخفضت العلاقة بين تعليم المعلمين وتفاعلهم مع الأطفال عندما وصفوا أنفسهم بأنهم أكثر استنفادًا انفعاليًا.

وتناولت دراسة Bukhalenkova, Veraksa & Chursina (2022) العلاقة بين جودة التفاعل بين المعلم والطفل في صفوف رياض الأطفال وبين تطور الوظائف التنفيذية لدي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ - ٧ سنوات. تم جمع البيانات من ٣٤٠ طفلاً في رياض الأطفال من ٢٤ مجموعة مختلفة. قام الباحثون بمراقبة جودة التفاعل بين المعلم والطفل في كل مجموعة باستخدام مقياس تحليل تفاعل محدد. تم تقييم الوظائف التنفيذية للأطفال في بداية ونهاية العام الدراسي باستخدام مجموعة من الاختبارات. أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين جودة التفاعل بين المعلم والطفل وبين تطور الوظائف التنفيذية للأطفال. وكلما كانت التفاعلات بين المعلم والطفل أكثر دعمًا وتشجيعًا وتنظيمًا، كلما زاد تحسن الأطفال في مهارات مثل تنظيم الذاكرة، والانتباه الانتقائي، والتحكم في الاندفاع. بالإضافة إلي ذلك، وجد الباحثون أن العلاقة بين جودة التفاعل والوظائف التنفيذية كانت أقوي لدي الأطفال الذين لديهم درجات أعلي في اختبارات القدرة اللفظية.

وهدفت دراسة Bulotsky-Shearer et al (2020) إلي التحقيق في العلاقة بين جودة التفاعل بين المعلم والطفل والمشكلات السلوكية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. افترضت الدراسة أن جودة التفاعل بين المعلم والطفل يمكن أن يلعب دورًا في تقليل المخاطر الاجتماعية المرتبطة بالمشكلات السلوكية. شارك في الدراسة ٢٢٠ طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة (بعمر ٣-٥ سنوات) و٢٢ معلمًا. تم تقييم جودة التفاعل بين المعلم والطفل باستخدام مقياس تفاعل المعلم والطفل، كما تم تقييم المشكلات السلوكية لدي الأطفال باستخدام مقياس المشكلات السلوكية في مرحلة ما قبل المدرسة. وجدت الدراسة أن جودة التفاعل بين المعلم والطفل كانت مرتبطة سلبًا بالمشكلات السلوكية لدي الأطفال. بمعني آخر، كان الأطفال الذين لديهم تفاعلات أفضل مع معلميهم

أقل عرضة للسلوك المشكل. علاوة علي ذلك، وجدت الدراسة أن جودة التفاعل بين المعلم والطفل كانت قادرةً علي تقليل المخاطر الاجتماعية المرتبطة بالسلوك المشكل. بمعني آخر، كان الأطفال الذين لديهم تفاعلات أفضل مع معلميهم أقل عرضة للسلوك المشكل، حتي لو كانوا معرضين لمخاطر اجتماعية أكبر.

وهدفت دراسة Foster, Kim & Phillips (2018) إلي التحقيق في العلاقة بين التفاعل الصفي ومهارات اللغة والتواصل لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. افترضت الدراسة أن التفاعل الصفي يمكن أن يلعب دورًا في تعزيز مهارات اللغة والتواصل لدي الأطفال. شارك في الدراسة ١٢٠ طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة (بعمر ٣-٥ سنوات) و١٢ معلمًا. تم تقييم التفاعل الصفي باستخدام مقياس التفاعل الصفي، كما تم تقييم مهارات اللغة والتواصل لدي الأطفال باستخدام مقياس مهارات اللغة والتواصل في مرحلة ما قبل المدرسة. وجدت الدراسة أن التفاعل الصفي كان مرتبطًا إيجابًا بمهارات اللغة والتواصل لدي الأطفال؛ حيث كان الأطفال الذين لديهم تفاعلات أكثر إيجابية مع أقرانهم ومعلميهم أكثر قدرة علي اكتساب مهارات لغة وتواصل أفضل.

واستخدمت دراسة Williford et al (2013) بطاقة ملاحظة لفحص كيفية ارتباط تفاعل الأطفال مع المعلمين والأقران والمهام بتحسن تنظيم الذات لديهم. تم ملاحظة عينة من ٣٤١ طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم الحصول علي تقييمات مباشرة وتقارير المعلمين عن تنظيم الذات في مرحلة ما قبل المدرسة. كشفت النتائج ارتباط مشاركة الأطفال الإيجابية مع المعلمين بمكاسب في الامتثال والوظيفة التنفيذية، وارتبطت مشاركة الأطفال النشطة في المهام بمكاسب في تنظيم الانفعالات علي مدار العام. كما كان الانخراط بشكل إيجابي مع المعلمين أو الأقران داعمًا بشكل خاص لمكاسب الأطفال في توجيه المهام والحد من مشكلات تنظيم الذات.

وهدفت دراسة Dalli et al (2011) إلي فهم العلاقة بين المعلم والطفل وشخصية الطفل والكفاءة الاجتماعية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. قام الباحثون بإجراء مسح للمعلمين والأطفال في مراكز رعاية الأطفال وقاموا بتقييم شخصية الطفل ومستوي الكفاءة الاجتماعية لديهم. وجدت الدراسة أن وجود علاقة إيجابية وداعمة بين المعلم والطفل يرتبط بمستوي أعلي من الكفاءة الاجتماعية للأطفال. أيضًا، لوحظ أن شخصية الطفل يمكن أن تؤثر في هذه العلاقة، حيث أن الأطفال ذوي الشخصية الانطوائية قد يحتاجون إلي تفاعل إضافي من المعلمين لتعزيز كفاءتهم الاجتماعية.

كما ركزت دراسة La Paro, Hamre & Pianta (2011) علي جودة الفصل ومهارات الأطفال الأكاديمية في مرحلة رياض الأطفال. قام الباحثون بتقييم جودة الفصل من خلال الملاحظات وتقييم المعلمين. وجدت الدراسة أن جودة الفصل وتأثير المعلمين يرتبطان بشكل إيجابي بمهارات الأطفال الأكاديمية. كما أن بيئة التعلم المحفزة والداعمة والتفاعل الإيجابي بين المعلم والطفل تسهم في تعزيز تطور الأطفال الأكاديمي، وبالتالي يمكن أن تؤثر علي تحصيلهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة Lyon et al (2009) إلي قياس فعالية التدريب علي التفاعل الصفي بين المعلم والطفل في تحسين التفاعلات بين المعلمين والأطفال في بيئة رياض الأطفال. تم جمع البيانات من خلال مراقبة التفاعلات بين المعلمين والأطفال قبل وبعد التدريب. أظهرت النتائج تحسنًا في جودة التفاعلات بين المعلمين والأطفال بعد التدريب. كما ازدادت قدرة المعلمين علي التفاعل بشكل إيجابي مع الأطفال وفهم احتياجاتهم وتحفيزهم.

وتري الباحثة أن التفاعل الصفي في مرحلة ما قبل المدرسة يعد أمرًا مهمًا لتعزيز النمو الشامل للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن تفاعل الأطفال مع بيئتهم الصفية يسهم في تنمية مجموعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية والعقلية والتي تؤثر بشكل إيجابي علي تعلمهم لاحقًا في المدرسة. وبناء علي ما تم عرضه وفي ضوء الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي في مرحلة ما قبل المدرسة، تلخص الباحثة أهمية تنمية مهارات التفاعل الصفي فيما يلي:

- **تطوير المهارات الاجتماعية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات المدمجين:** يتيح للأطفال فرصة للتفاعل مع أقرانهم والتعلم من تجاربهم المشتركة. ويمكن للأطفال العاديين أن يتعلموا كيفية التعاون ومشاركة الألعاب وحل المشكلات البسيطة معًا ومع ذوي الاعاقة. كما يعد التفاعل الصفي في مرحلة ما قبل المدرسة أساسًا لتطوير مهارات التواصل والاحترام والتعاطف بين العاديين وذوي الاحتياجات.
- **تعزيز الاستقلالية والثقة بالنفس للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجين:** من خلال التفاعل مع الآخرين وتجربة المهام المستقلة في بيئة صفية، ويتعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة كيفية الاعتماد علي أنفسهم واتخاذ القرارات الصحيحة. ويساعدهم ذلك علي بناء ثقة أكبر في قدراتهم وتحفيزهم لاستكشاف وتجربة أشياء جديدة وفعالة مع الأطفال العاديين.
- **تطوير المهارات اللغوية والعقلية للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجين:** يعزز التفاعل الصفي في مرحلة رياض الأطفال التحدث والاستماع والتفكير النقدي بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. ويمكن للأطفال تعلم مفردات جديدة وتطوير مهارات الحوار والتعبير عن الأفكار والمشاعر. كما يمكن للأطفال أن يتعلموا كيفية حل المشكلات والتفكير بشكل منطقي من خلال التفاعل مع زملائهم العاديين.
- **التحضير للمدرسة:** يساعد التفاعل الصفي في مرحلة ما قبل المدرسة الأطفال علي التكيف مع بيئة الصف والروتين اليومي وقواعد السلوك المجتمعية التي يعاني الكثير من ذوي الاحتياجات من صعوبة التعامل معها. ويعطيهم فرصة لممارسة المهارات التي سيحتاجونها في المدرسة مثل الاستماع إلي المعلمة والعمل الجماعي مع زملائهم.
- **تعزيز الاستعداد الانفعالي للأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة المدمجين :** يمكن للتفاعل الصفي في مرحلة رياض الأطفال أن يساعد الأطفال في تنمية مهارات التعامل مع العواطف والتحكم في الانفعالات والتي تشكل تحديًا كبيرًا في التعامل مع ذوي الاعاقة. كما يمكن للأطفال أن

يتعلموا كيفية التعبير عن مشاعرهم بشكل صحيح وفهم مشاعر زملائهم والتعامل معها بشكل إيجابي.

ثالثًا: استراتيجيات تحسين التفاعل الصفي:

أوضح كلاً من (Hanum, 2017; Jia, 2013) أن هناك خمس استراتيجيات لتعزيز التفاعل الصفي، وهي كما يلي:

١. تحسين استراتيجيات الاستقصاء: انتباه المعلمة إلي الأطفال يمكن أن يفعّل تفاعل المعلمة مع الأطفال. يجب علي المعلمة طرح الأسئلة التي يمكن أن يجيب عليها الأطفال، ثم تكيف المعلمة أسئلتها وفقًا لمستويات أو قدرات الأطفال.
٢. الاهتمام بمستوي اللغة لدي الأطفال: يجب أن تقدم الأنشطة مستويات لغوية مختلفة للأطفال، كما يعكس المواد المستخدمة الاحتياجات الفريدة والمتنوعة لهؤلاء الأطفال.
٣. تطبيق التعلم التعاوني في هذا السياق، يتعاون الأطفال مع بعضهم البعض لتحقيق أهداف معينة في عملية التعلم. يشمل هذا التفاعل الجماعي تشجيع العمل الجماعي والتفاعل الفعّال بين أفراد المجموعة. العمل بشكل تعاوني يساعد في تطوير مهارات الأطفال الاجتماعية.
٤. بناء علاقة إيجابية بين المعلمة الأطفال: الاحترام المتبادل بين المعلمة والأطفال هو جزء أساسي من عملية التعلم. تحتاج الطبيعة الديناميكية لعملية التعلم في الصف إلي المسؤولية من كل من المعلمة والأطفال.
٥. خفض القلق داخل الصف: تساعد المعلمة الأطفال علي زيادة تقدير الذات والثقة بأنفسهم وخلق بيئة مريحة خالية من التهديد.

كما أشار Nelsen, Rogers & Minton (2010) إلي هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمعلمات استخدامها لتحسين التفاعل داخل الصف، من أهمها:

١. استخدام استراتيجيات التدريس التي تركز علي التفاعل: مثل التدريس التعاوني، والتعلم المتمركز حول الطفل.
٢. تشجيع الأطفال علي المشاركة في المناقشات: من خلال طرح الأسئلة المفتوحة، وإعطاء الأطفال الوقت الكافي للتفكير قبل الإجابة.
٣. تشجيع الأطفال علي طرح الأسئلة: من خلال تشجيع الأطفال علي طرح الأسئلة حول ما لا يفهمونه.
٤. توفير بيئة صفية داعمة: من خلال خلق بيئة صفية آمنة ومريحة للأطفال للمشاركة فيها.

وتري الباحثة أنه يمكن زيادة فاعلية التفاعل الصفي في مرحلة رياض الأطفال لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال:

١. تشجيع الأطفال علي اللعب باستمرار فيما بينهم مما يسهم في تطوير مهارات التفاعل والتواصل مع الأخرين.

٢. استخدام القصص التفاعلية حيث يمكن للأطفال ذوي الاحتياجات من المشاركة في تكوين القصة أو التعليق علي الأحداث وتعزز التفاعل اللغوي داخل الفصل.
٣. استخدام الألعاب التعليمية التي تشجع الأطفال ذوي الاحتياجات علي التفاعل والتعاون بين مع العاديين، مثل ألعاب البناء أو الألغاز الجماعية.
٤. تشجيع الأطفال العاديين علي مشاركة ذوي الاحتياجات في أنشطة الرسم والتلوين والقيام بالأنشطة الفنية التي تتطلب التفاعل والتعاون.
٥. تنظيم فعاليات اجتماعية بين الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة مثل حفلات أعياد الميلاد أو الألعاب الجماعية يمكن أن تعزز التفاعل الاجتماعي.
٦. تشجيع الأطفال علي الاستماع والتحدث عن أفكارهم ومشاعرهم ومشاركتهم في المحادثات البسيطة.
٧. استخدام اللعب التدريبي الذي يعكس مواقف يومية للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة والتي يمكن للأطفال من خلالها تجسيد مهارات التفاعل المختلفة.

رابعًا: أنماط التفاعل الصفي:

تعرف أنماط التفاعل الصفي بأنها نوعية السلوكيات وطريقة التواصل بين المعلمات والأطفال، وتقسم إلي (الاتصال وحيد الاتجاه، الاتصال ثنائي الاتجاه، الاتصال ثلاثي الاتجاه، الاتصال متعدد الاتجاهات) وقد أوردها العتيبي (٢٠١٠) علي النحو التالي:

١. **تفاعل المعلمة والطفل:** إن تمايز المعلمات واختلافهنْ من حيث الفعالية وقدرتهنْ علي التفاعل مع الأطفال في غرفة الصف، يؤدي إلي اختلاف طلابهنْ في التحصيل وحتي تنجح المعلمة في عملية التعليم لابد أن يحدث تفاعل بينها وبين الأطفال.
٢. **تفاعل الطفل – الطفل:** فالعلاقات بين الأقران تكون نتائجها غير متوقعة وخاصة ما يسببه بعض الأقران من ممارسات سلوكية عدوانية في المدرسة.

كما أشار كل من Atuboinoma & Amadi (2021) إلي أن التفاعل الصفي يشمل الأنماط التالية:

١. تفاعل المعلمة مع الفصل بأكمله.
٢. تفاعل المعلمة مع مجموعة، ثنائي، أو طفل فردي.
٣. تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض: في مجموعات، في ثنائيات، كأفراد أو كفصل بأكمله.
٤. الأطفال يعملون باستخدام مواد أو وسائل مساعدة ويحولون المهمة مرة أخري بشكل فردي، أو في مجموعات.

يتضح مما سبق أن أنماط التفاعل الصفي تلعب دورًا حيويًا في تحديد جودة تجربة التعلم في الصف الدراسي لذوي الاحتياجات الخاصة، وتتفاوت هذه الأنماط بين التواصل الأحادي الاتجاه والتواصل الثنائي والثلاثي والمتعدد الاتجاهات، وتؤثر بشكل كبير علي الفعالية التعليمية والتفاعل بين المعلمة والأطفال ذوي الاحتياجات وبين الأطفال أنفسهم.

خامسًا: أسس التفاعل الصفي ومعاييره:

تقوم عملية التفاعل الصفي علي مجموعة من الأسس؛ إذ إنها ترتبط بصورة مباشرة بإيجابية ومشاركة المتعلم بالعملية التعليمية، كما إنه يعتمد علي الخبرات السابقة للمتعلم بمعني أن يستحضر المتعلم خبراته السابقة ذات الصلة بالتعلم الجديد وعلي المعلم أن يهيئ لذلك من خلال إشعار المتعلمين بحاجاتهم إلي التعلم لما يوفره ذلك من زيادة دافعيتهم نحو التعلم، وإشراك أكثر من حاسة لدي المتعلم في عملية التعلم؛ لأن فعالية التعلم ترتفع بزيادة نوافذ التعلم، كما إن لملاءمة مادة التعلم لقدرات المتعلمين، واتصالها بحاجاتهم أثرًا واضحًا في نجاح عملية التواصل الصفي والتي تهدف بشكل عام إلي أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وأن لا يقتصر دوره علي التلقي وتأهيله لمواجهة الحاضر والمستقبل (عطا الله، ٢٠٢٢، ٤٧٤).

أورد كل من Nelsen, Rogers & Minton (2010)، وعطا الله (٢٠٢٢، ٤٧٥) مجموعة من المعايير التي يجب توافرها لجعل التفاعل الصفي فعالاً وقادراً علي تحقيق الأهداف المطلوبة هي:

١. التركيز علي الطفل: يجب أن يركز التفاعل الصفي علي الطفل، وأن يوفر له الفرص للمشاركة والتعلم والنمو. يمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام استراتيجيات التدريس التي تركز علي التفاعل، مثل التدريس التعاوني، والتعلم المتمركز حول الطفل.
٢. احترام الأطفال: يجب أن يتسم التفاعل الصفي بالاحترام المتبادل بين المعلمات والأطفال. يمكن تحقيق ذلك من خلال خلق بيئة صفية آمنة ومريحة، والتأكيد علي أهمية الاحترام بين الأطفال، وتقديم القدوة الحسنة من قبل المعلمات.
٣. التنوع: يجب أن يأخذ التفاعل الصفي في الاعتبار التنوع بين الأطفال، من حيث الخلفيات الثقافية، والقدرات، والاحتياجات الخاصة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام استراتيجيات التدريس التي تراعي الفروق الفردية بين الأطفال.
٤. مراعاة الحالة النفسية والانفعالية للطفل ومستواه التعليمي: يقل حماس وقدرة الطفل علي التعلم عندما تكون أهداف العملية التعليمية مبهمة وبعيدة عن فهمه واحتياجاته، كما أن عدم شعور المتعلم بالثقة في النفس واحترام الآخرين له يقلل من نشاطه التعليمي.
٥. تجنب التكرار الممل: رغم أن التكرار يساعد علي تثبيت التعلم، إلا إنه قد يسبب الملل أو السأم أو العزوف عن التعلم عند الطفل إذا استخدم بكثرة، أو قبل أن يكون استعداد الطفل قد بلغ مرحلة تلقي هذا المستوي من المادة.

وبناء علي ما سبق يمكن القول أن أسس التفاعل الصفي ومعاييره أمورًا حاسمة في عملية التعلم الفعالة لذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين. حيث يعتمد التفاعل الصفي علي إشراك الأطفال وتفعيل خبراتهم السابقة وتلبية احتياجاتهم التعليمية. ويجب أن يكون التفاعل الصفي متمركزًا حول الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين، وأن يركز علي تنمية مهاراتهم وتعزيز مشاركتهم وتعلمهم وقدراتهم. ويتطلب ذلك خلق بيئة صفية آمنة ومرنة حيث يتم احترام قدرات وامكانيات

الأطفال ذوي الاحتياجات وتقدير تنوعهم ومستوياتهم التعليمية المختلفة والفروق الفردية بينهم. كما ينبغي أن يتجنب التفاعل الصفي التكرار الممل وأن يراعي الحالة النفسية والانفعالية للأطفال بغية تعزيز رغبتهم في التعلم ومشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية مع معلمة الفصل.

سادسًا: مهارات التفاعل الصفي:

تُعد مهارات التفاعل الصفي ضرورية لمعلمات رياض الأطفال؛ لتوفير بيئة تعليمية داعمة وتحفّز التواصل الاجتماعي الصحيح بين المعلمة والأطفال؛ حيث تساهم هذه المهارات في تعزيز التفاعل الاجتماعي وتعلم الأطفال، وتسهم في تطوير مهارات التواصل والاستجابة الاجتماعية لديهم. ومن هذه المهارات (Hoy & Weinstein, 2013; Pianta, La Paro & Hamre, 2008):

١. الاستماع الفعّال: يشمل الاستماع الفعّال الاهتمام الجيد بما يقوله الطفل، والتركيز علي لغة الجسد وتعبيرات الوجه والمؤشرات الاجتماعية التي يظهرها، وذلك يساعد المعلمة علي فهم احتياجات الطفل والاستجابة بشكل مناسب.
٢. التواصل غير اللفظي: يشمل استخدام حركات الجسم ولغة الجسد وتعبيرات الوجه للتواصل مع الأطفال، مثل ابتسامة وملامسة خفيفة وإشارات بصرية. هذه المهارات تعزز الارتباط العاطفي.
٣. التفاعل الاجتماعي: يتضمن التواصل الفعّال مع الأطفال من خلال اللعب والمشاركة في الأنشطة التعليمية، وتشجيع التفاعل الاجتماعي بين الأطفال أنفسهم. يمكن للمعلمة من توجيه الأطفال وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، مثل التبادل البصري والمشاركة في الحوار البسيط.
٤. الحساسية الاجتماعية: يتعين علي المعلم أن يكون حساسًا لاحتياجات الأطفال، ويستجيب بشكل مناسب لمشاعرهم ومؤشراتهم الاجتماعية. ويمكن أن يعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي والحس العاطفي لدي الأطفال.
٥. تنويع المثيرات: يتعلق ذلك بتقديم مجموعة متنوعة من المثيرات والأنشطة التعليمية التي تلبي احتياجات واهتمامات الأطفال المختلفة. يمكن للمعلمة تنظيم أنشطة تعليمية تتضمن التعاون الجماعي، والألعاب التعليمية، والمشاريع الإبداعية. هذا التنويع يساهم في جذب انتباه الأطفال وزيادة مشاركتهم وتفاعلهم في الصف.
٦. استثارة الدافعية: يشمل ذلك استخدام استراتيجيات لتشجيع الأطفال وتحفيزهم للمشاركة النشطة في العملية التعليمية. يمكن للمعلمة من استخدام التحفيز المعنوي، مثل تعزيز الثقة بالنفس وإشادة الأطفال بجهودهم. كما يمكن استخدام التحفيز المادي، مثل تقديم مكافآت أو تشجيع الأطفال بالمكافأة عند تحقيقهم أهدافًا معينة.

ويلخص كل من (Li & Yang, 2021; Krauss, 2004) مهارات التفاعل الصفي فيما يلي:

١. الاستماع الفعّال: القدرة علي الاستماع بعناية لما يقوله الآخرون، والتفهم الجيد لآرائهم ومشاعرهم.
٢. التواصل اللفظي الواضح: القدرة علي التعبير عن الأفكار والمشاعر بوضوح وبطريقة فعّالة.

٣. التعاون والعمل الجماعي: القدرة علي العمل بشكل فعّال في فريق، والمساهمة في تحقيق الأهداف المشتركة.
٤. القدرة علي التفاعل مع التنوع: التعامل بفعالية مع الأفراد ذوي خلفيات وآراء مختلفة.
٥. فهم المشاعر: القدرة علي التعرف علي مشاعر الآخرين والتعامل معها بشكل مهني.
٦. التحكم في الغضب والتوتر: القدرة علي التعامل مع المشاعر السلبية والتحكم فيها بشكل فعّال.
٧. التعامل مع الصراعات: القدرة علي حل الصراعات بشكل بنّاء وبحث عن حلول ملائمة.
٨. الانفتاح علي التغذية الراجعة: الاستعداد لاستقبال التغذية الراجعة بشكل إيجابي والاستفادة منها للتحسين المستمر.

ويتضح مما سبق أن مهارات التفاعل الصفي تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز تعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية واللغوية، لذلك يجب أن تكون معلمة الروضة متمكنًة من هذه المهارات لتوفير بيئة صفية داعمة وتحفيزها لنمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال.

المحور الثالث: الأطفال المدمجون:

أولاً: مفهوم الدمج:

يُعرف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بأنه العملية التي يتم من خلالها إشراك هؤلاء الأطفال في التعليم العام، جنبًا إلي جنب مع أقرانهم من غير ذوي الاحتياجات الخاصة، بهدف توفير فرص تعليمية متكافئة لهم، وتعزيز اندماجهم في المجتمع (Sadikovna & Azimjon, 2023).

ويُعرف الدمج بأنه تكامل الأنشطة الاجتماعية التعليمية للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، القابلين للتعلم في إطار البرامج التعليمية العادية جنبًا إلي جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عادية، وبشكل عام فإن عملية الدمج تمثل اشتمال مؤسسات التعليم العام وفصوله علي الطلاب جميعًا، بغض النظر عن الذكاء والموهبة والإعاقة والخلفية الثقافية للطالب، ويجب علي المؤسسة التعليمية العمل علي دعم الحاجات الخاصة لكل طالب (Dela Fuente, 2021).

ويعني الدمج التعليمي وضع الأشخاص ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في مؤسسات التعليم العام بدلاً من المؤسسات الخاصة كما كان يحدث سابقًا(Constantinou et al 2020). ويعرف بأنه نظام التعليم الذي يشمل الأطفال المعاقين في مدارسهم المحلية جنبًا إلي جنب مع الأطفال غير المعاقين. (Hayes et al, 2018)

كما يشير إلي عملية تضمين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية العامة مع الأطفال العاديين؛ حيث يهدف دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلي توفير فرص تعليمية متساوية وشاملة لجميع الأطفال، بغض النظر عن قدراتهم البدنية أو العقلية أو الاجتماعية (Villa, Thousand & Nevin, 2017).

ويعرف Adeniyi & Olojede (2015) الدمج بأنه فلسفة تعليمية واستراتيجية عالمية تهدف إلي إشراك الأطفال ذوو القدرات المختلفة في المدارس العادية بهدف تحقيق التعليم للجميع.

ويعرف Sadikovna & Azimjon (2023) الأطفال المدمجين بأنهم الأطفال الذين يعانون من عجز بسيط في أحد القدرات ويشاركون في التعليم العام جنبًا إلي جنب مع أقرانهم العاديين؛ حيث يتم تضمينهم في البيئة التعليمية العامة ويستفيدون من الفرص التعليمية المتاحة للجميع، مع توفير الدعم اللازم والتكيفات اللازمة لضمان تلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية والطبية.

وعرف عمر (٢٠١٧، ٢٩) الأطفال المدمجين علي أنهم جميع الأطفال الذين تتوافر فيهم حالات تعتبر انحرافًا واضحًا عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرات والإمكانيات العقلية أو العلمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية أو الصحية؛ بحيث يترتب علي هذا الانحراف نوع خاص من التربية وطابع خاص من الخدمات حتي يتمكن هؤلاء الأطفال من تحقيق وإظهار أقصي ما عندهم من قدرات.

ويعرف عيد (٢٠١٦، ٩٩) أطفال الروضة المدمجين بأنهم أولئك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٤-٦ سنوات، ويعانون من إعاقات بسيطة (إعاقة عقلية بسيطة، بطئ تعلم، إعاقة سمعية بسيطة، اضطراب طيف توحد خفيف، ضعف بصر، بطئ تعلم حركي) وملتحقين بمؤسسات رياض الأطفال.

ويتضح مما سبق أن الدمج التعليمي فلسفة تعليمية شاملة تهدف إلي تحقيق التعليم للجميع وتشمل توفير الدعم والخدمات اللازمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية العادية.

ثانيًا: مبررات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

ظهرت العديد من المبررات التي تدعم فكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات التعلم العامة، وتشمل هذه المبررات (Friend & Bursuck, 2012 ; Hehir et al., 2016; National Council on Disability, 2018):

١. **المبرر التعليمي:**
- توفير تجربة تعلم أكثر غني وشمولًا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يمكن لهم الاستفادة من الاختلاط بأقرانهم العاديين.
- تعزيز التواصل والتفاعل الاجتماعي وتطوير المهارات الاجتماعية من خلال التفاعل مع أطفال غير معاقين.

٢. **المبرر الاجتماعي:**
- تعزيز التفاهم والاحترام المتبادل بين جميع الطلاب.
- تقليل التحيز وتعزيز ثقافة التنوع في المجتمع.

٣. **المبرر الأخلاقي:**
- تعزيز حقوق الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الحصول علي فرص تعلم عادلة ومتكافئة.
- تعزيز قيم المساواة والعدالة في المجتمع.

٤. **المبرر النفسي:**

- زيادة الشعور بالانتماء والقبول لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تعزيز تطوير الهوية الشخصية والصورة الذاتية.

٥. **المبرر الاقتصادي:**

- تقليل التكاليف المرتبطة بإنشاء فصول دراسية خاصة بشكل كامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

يتضح مما سبق أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئات التعلم مع الأطفال العاديين يستند إلي مبررات قوية ومتنوعة، والتي تشمل أبعادًا تعليمية واجتماعية وأخلاقية ونفسية واقتصادية. تلك المبررات تعزز أهمية التحول نحو نماذج تعليم شاملة ومتكاملة.

ثالثًا: فوائد دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

١. الفوائد التربوية والأكاديمية:

يتيح الدمج التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرصًا للتعلم من خلال المشاركة في أنشطة التعليم الجماعي والتفاعل مع أقرانهم. ويمكن لهذا التفاعل أن يحفزهم علي المشاركة والانخراط النشط في العملية التعليمية، كما يسهم في تحسين المهارات الأكاديمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. من خلال المشاركة في الصفوف العادية، حيث يمكن لهم تعلم من أساليب التدريس والمعارف الأكاديمية التي يقدمها المعلمون والأقران. ويعمل الدمج علي تعزيز الاستقلالية والتحصيل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث يتعلمون كيفية تنظيم وإدارة وقتهم ومهامهم الأكاديمية، ويطورون مهارات العمل الذاتي والمسؤولية (Florian, & Black-Hawkins, 2011).

٢. الفوائد الاجتماعية(Avramidis & Norwich, 2002)**:**

- **التفاعل الاجتماعي:** يتيح الدمج التعليمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة فرصًا للتفاعل والتعاون مع أقرانهم في البيئة التعليمية العامة.
- **تعزيز التسامح والتفهم:** يعمل الدمج التعليمي علي تعزيز التفاهم والتسامح بين الطلاب. عندما يشارك الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية العامة، يتعرف الأطفال الآخرون علي احتياجاتهم ويتعلمون أن يكونوا أكثر تفهمًا واحترامًا للتنوع والاختلاف.
- **تكوين الصداقات والانتماء:** يشعر الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة بالانتماء إلي المجتمع المدرسي من خلال الدمج التعليمي. يمكن لهم تطوير صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية مع أقرانهم، مما يعزز شعورهم بالانتماء.
- **تعزيز العدالة والمساواة:** يعكس الدمج التعليمي مبدأ العدالة والمساواة في المجتمع. يوفر فرصًا متساوية للتعلم والتطور الأكاديمي لجميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم أو احتياجاتهم الخاصة.

- **تحسين القدرات الاجتماعية:** يعزز ادمج التعليمي مهارات العمل الجماعي والتعاون وحل المشكلات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. عندما يتفاعلون مع أقرانهم في الصف، يتعلمون كيفية التفاعل بشكل بناء وفعّال مع الآخرين.

إذاً، يمكن القول إن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة التعليمية المدرسية العادية يحقق فوائد متنوعة للأطفال منا التربوية والأكاديمية والاجتماعية، إلي جانب تعزيز مبادئ العدالة والتسامح والتنوع في المجتمع المدرسي مع زملائهم العاديين وذلك من خلال التفاعل الصفي الذي يحدث في الفصل الدراسي والأنشطة اليومية.

وتتناول الباحثة في هذا البحث التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين المعاقين عقليًا وذوي اضطراب طيف التوحد ويمكن عرضهما كما يلي:

١. المعاقين عقليًا:

يعرف كل من Ahmad, Indrawadi, Suryanef & Erianjoni (2023) الأطفال ذوي الإعاقة العقلية بأنهم الذين يعانون من تأخر في التطور العقلي والتعلم، ولكن هذا التأخر يكون بشكل طفيف أو خفيف. يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في فهم وتطبيق المفاهيم والمهارات الأساسية مقارنة بأقرانهم العاديين. يمكن أن تشمل الإعاقة العقلية البسيطة مجموعة متنوعة من التحديات مثل صعوبات في التعلم الأكاديمي، وفهم المفاهيم الاجتماعية، وتنمية المهارات الحركية.

ويُعرف الأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بأنهم الأطفال الذين لديهم معدل ذكاء (IQ) يتراوح بين (٥٥ – ٧٠)، ويمكنهم اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية من خلال التعليم الموجه..(Nasroolahi, Minoonejad & Khalaghi, 2023)

وتعرف الجمعية الأمريكية لعلم النفس American Psychological Association (2022)المعاقين عقليًا القابلين للتعلم بأنهم "الأطفال الذين يعانون من تخلف عقلي بسيط (معدل الذكاء ٥٠ إلي ٧٠ أو ٨٠) والقادرين علي تحقيق مستوي تحصيل أكاديمي يعادل مستوي الصف الخامس تقريبا.

وتعد المشكلات اللغوية مظهرًا مميزًا للإعاقة العقلية وقد يرجع ذلك إلي الافتقار إلي ضعف المفردات اللغوية لديه، وضعف القدرة علي استخدامها في التعبير عن نفسه، والفشل في التواصل اللفظي مع الآخرين، ومن أهم المشكلات اللغوية التي تواجه الأطفال ذوي الإعاقة العقلية ما يتعلق بفصاحة اللغة وجودة المفردات التي يستخدمها ذوي الإعاقة العقلية؛ فمفرداتهم بسيطة ولا تتناسب مع أعمارهم الزمنية، وكثيرًا ما يستخدمون اللغة الطفولية (قناوي، رضوان، علي، ٢٠١٩، ٥٧).

وأشارت غالبية الدراسات إلي أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لا يتعلمون بالسرعة نفسها التي يتعلم بها أقرانهم العاديين، فهم سريعو النسيان، وأقل قدرة في تعلم المفاهيم المجردة، كما أنهم أقل قدرة علي الاستدلال وإدراك العلاقات، وأقل قدرة علي التعلم التلقائي. (Warahmah & Susetyo, 2023)

وأشار كل من Pehala, Fadilah, Gunawan & Hamsi (2023) إلي أن الأطفال المعاقين عقليًا يعانون من ضعف في الحصيلة اللغوية؛ حيث يعانون من صعوبات في اكتساب واستخدام اللغة بالكفاءة نفسها التي يتمتع بها الأطفال العاديون. ويتأثر تطور اللغة لديهم بتأخر في المهارات اللغوية الأساسية مثل المفردات، والنحو، والصوتيات، والاستخدام اللغوي

كما يعاني الأطفال المعاقون عقليًا من سرعة محدودة وقدرات ضعيفة في مطابقة الصور، التفريق بين الاتجاهات من نقطة بعيدة، التعرف علي أجزاء الجسم، التمييز بين الأشكال، تقدير المسافات، نسخ المعلومات من نقطة بعيدة أو قريبة مثل: السبورة، وقراءة الخرائط (Frenkel & Bourdin, 2009, 152).

كما أشار كل من Lee, Cascella & Marwaha (2019) أن الأطفال المعاقين عقليًا يفتقرون إلي الكفاءة الاجتماعية والمتمثلة في التعامل مع الآخرين، والمسئولية الاجتماعية، واحترام الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والقدرة علي اتباع قواعد المجتمع، والامتثال للقوانين.

٢. اضطراب طيف التوحد:

يعد اضطراب طيف التوحد اضطراب نمائي شامل يؤثر علي الطفل في الجوانب الاجتماعية، واللغوية، والسلوكية في مراحل حياته النمائية المختلفة، وهو اضطراب معقد ويكتنفه الكثير من الغموض فيما يتعلق بأعراضه ودلالاته وتشخيصه وتداخله مع الاضطرابات والإعاقات الأخري الأمر الذي جعل البعض يطلقون عليه الإعاقة الغامضة (الغرباوي، ٢٠٢٠، ٤٦٧).

وأشار(Centers for Disease Control and Prevention , [CDC], 2018) أن معدلات انتشار اضطراب طيف التوحد قد شهدت زيادة ملحوظة؛ فبعد أن كان معدل الإصابة عام ٢٠١٢ طفل واحد من بين ٦٨ طفل، أصبح معدل الإصابة عام ٢٠١٨ طفل واحد من بين ٥٩ طفل ويعد هذا مؤشر خطير يستدعي ضرورة إجراء العديد من البحوث والدراسات التي تستهدف اضطراب طيف التوحد.

ويعرف إضطراب طيف التوحد بأنه اضطراب نمائي عصبي ناتج عن خلل في الدماغ يؤثر في وظائف المخ، يتسم بقصور في كلٍ من التواصل الاجتماعي وسلوكيات نمطية، واهتمامات مقيدة ومكثفة تظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة (DSM-5-TR, 2022).

وتشمل جوانب الضعف في التفاعل الاجتماعي لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، الضعف في تكوين العلاقات الفعالة مع الآخرين والبرود العاطفي والانفعالي، وضعف الانتباه المشترك والميل إلي اللعب الفردي، وهؤلاء الأطفال لا يظهرون أي اهتمام أو تعلق اجتماعي ولا يطلبون أي مساعدة من الآخرين لتلبية حاجاتهم، فهم يهيجون ويغضبون عندما يكونون قرب الآخرين، ويرفضون الاحتكاك الجسدي أو الاجتماعي معهم، ولا يبادرون بالتفاعل الاجتماعي (Dziallas & Blind 2019).

كما يتسم أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالانسحاب من المواقف الاجتماعية والانفعالية، وصعوبة في إظهار اهتمام بسيط بوجود الآخرين فقد لا ينظر الطفل أبدًا في وجه أحد

بخاصة في السنوات الأولي من عمره فقد يشك الوالدان عند التحدث إلي الطفل أو إثارة انتباهه بأن لديه مشكلة في السمع حيث لا يتجاوب الطفل مع الصوت أو الكلام بصورة مناسبة، كذلك صعوبة في إظهار ابتسامة اجتماعية للأخرين أو الأشخاص المحيطين به وقصور في القدرة علي تفسير مشاعر الآخرين وخصوصًا من خلال التواصل غير اللفظي؛ فقد لا يفهم أن الشخص الذي يتحدث إليه متململاً أو يشعر بالضجر من حديثه بالرغم من أن تعبيرات هذا الشخص وتصرفاته يدلان علي ذلك، بالإضافة إلي قصور في التخيل والتقليد ومشاركة الآخرين فالطفل يفقد هنا القدرة علي اللعب التخيلي والاجتماعي حتي ولو كان مستوي النمو المعرفي واللغوي لديه مرتفعا مما يؤدي إلي وجود نمط محدود في لعبهم (الحلو، شريف، حسن، ٢٠٢١، ١٢٧).

ويمثل التواصل اللفظي واحد من المحكمات الرئيسية للحكم علي اضطراب طيف التوحد، فاللغة المنطوقة عنده تتسم بفقر الحصيلة حيث تقتصر علي مفردات قليلة محدودة لا يستطيع استخدامها بشكل موجه، وهي ما تسمي باضطراب اللغة. وأشارت دراسة Kjellmer et al (2018) أن ما يقرب من ٦٠% من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من مشكلات لغوية متوسطة إلي شديدة، وتشمل اللغة بشقيها التعبيري والاستقبالي، كما أن لدي الغالبية منهم مشكلات في إخراج الأصوات والنطق السليم. كما تشير دراسة كل من Song & So (2022) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من أشكال مختلفة من مشكلات اللغة والتي تزيد من مشكلاتهم الاجتماعية وخاصة ما يتعلق بالتفاعل والتواصل الاجتماعي؛ لذا يعد التدخل اللغوي المبكر أمرًا بالغ الأهمية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد علي جميع المستويات.

وفي ضوء العرض السابق تري الباحثة أن إعداد معلمة الروضة يحتاج إلي العديد من البرامج التي تستطيع من خلالها تحقيق التواصل الفعال مع هؤلاء الأطفال من ذوي الإعاقة العقلية والتوحد.

فروض البحث:

تم صياغة فروض البحث كما يلي:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والصفي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة لصالح متوسط درجات التطبيق الصفي.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين الصفي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة.

منهج البحث وإجراءات تطبيقه:

أولاً: منهج البحث:

لتحقيق هدف البحث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وذلك في اختيار التصميم شبه التجريبي المناسب وتنفيذه؛ لضبط متغيرات البحث، مع

التطبيقات: القبلية، والبعدية والتتبعية علي عينة البحث وذلك لتعرف مدي فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams في تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين(المعاقين عقليًا- وذوي اضطراب طيف التوحد).

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات الروضة، ولذلك استعانت الباحثة بعينة من أفراد مجتمع البحث قوامها (٣٢) معلمة من معلمات الروضة بمدارس تحتوي بداخلها علي أطفال ذوي احتياجات خاصة مدمجين(ذوي إعاقة عقلية- وذوي اضطراب طيف التوحد)، بإدارتي (حلمية الزيتون – المطرية)، محافظة القاهرة، وذلك لقياس فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams في تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين لديهنْ.

خطوات اختيار العينة:

١. قامت الباحثة بعدد من الزيارات لعدد من المدارس التي يوجد بها عدد كبير من معلمات الروضة وأطفال ذوي احتياجات خاصة مدمجين(ذوي إعاقة عقلية- وذوي اضطراب طيف التوحد).
٢. استقر اختيار الباحثة علي سبع روضات يتواجد بها عدد من الأطفال المدمجين ذوي الإعاقات العقلية واضطراب طيف التوحد، تم استخدام عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من خمس مدارس، هي: (مدرسة الإمام الغزالي إدارة حلمية الزيتون – مدرسة علي مبارك إدارة حلمية الزيتون – مدرسة الآداب بنين إدارة حلمية الزيتون – مدرسة المسلة الابتدائية إدارة المطرية- مدرسة الشهيد علي نجم إدارة المطرية)، وتم استخدم عينة البحث الأساسية من مدارس (مدرسة الإمام الغزالي إدارة حلمية الزيتون – مدرسة علي مبارك إدارة حلمية الزيتون – مدرسة الأداب بنين إدارة حلمية الزيتون – مدرسة المسلة الابتدائية إدارة المطرية- مدرسة الشهيد علي نجم إدارة المطرية- مدرسة علي بن أبي طالب إدارة المطرية- مدرسة متولي الشعراوي إدارة المطرية) كعينة للتطبيق.
٣. استقرت الباحثة علي أن يكون التطبيق علي عينة واحدة وإجراء القياسات القبلية، والبعدية والتتبعية عليها.
٤. تم الاجتماع مع أفرد عينة البحث، والتأكيد عليهنْ بالالتزام بالحضور علي المنصة الإلكترونية Microsoft Teams.
٥. شرحت الباحثة للمعلمات طبيعة البرنامج التدريبي، وأهميته، ثم طلبت منهنْ إبداء الرأي حول مدي استعدادهنْ للمشاركة في البرنامج.
٦. أكدت الباحثة علي المعلمات سهولة الدخول والخروج من خلال المنصة الإلكترونية للتدريب.

ثالثًا: إعداد قائمة مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة:

سارتْ خطوات إعداد قائمة مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة بما يلي:

أ. **الهدف مِن القائمة:**

هدفتِ القائمة إلي: التوصُّل لمهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة، اللازمة والمناسبة مع الأطفال المدمجين ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد.

ب. مصادر اشتقاق القائمة:

تَمَّ اشتقاق القائمة مِنْ خلال الاطلاع علي المهارات التي وردت سابقًا، والأدبيات التربوية، والبحوث، والدراسات السابقة التي وردتْ بالإطار النظري للبحث التي اهتمتْ بمهارات مهارات التفاعل الصفي وقد تَمَّ بناء القائمة في صورتها الأوليَّة، وتضمنتْ هذه القائمة مهارة التفاعل الصفي غير اللفظي، ومهارات التفاعل الصفي اللفظي.

ج. ضبط قائمة مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة:

تَمَّ ضبط القائمة بعرضِها علي مجموعةٍ مِن المحكِّمِينَ المتخصِّصِينَ في مجال المناهج وطرق تدريس رياض الأطفال، كما هو موضح بالملحق (١)، واستهدف التحكيم التوصُّل إلي مدي مناسبة المهارات لمعلمات الروضة، وإبداء الرأي حول صياغة، أو إضافة بعض المهارات، وقد تَمَّ الأخذ بآراء السادةِ المحكِّمِينَ في ذلك.

د. الصورة النهائية للقائمة:

بعد تعديل القائمة المبدئية في ضوء آراء السادةِ المحكِّمِينَ، تَمَّ التوصُّل إلي قائمة نهائية بهذه المهارات، وتتضمنُ قائمة مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة في صورتها النهائية علي ست مهارات فرعية منبثقة من مهارة التفاعل الصفي غير اللفظي، ومهارات التفاعل الصفي اللفظي وهي: (المهارات الإنسانية- المهارات الجسدية- المهارات الشخصية- مهارات صياغة السؤال- مهارات توجيه السؤال- مهارات تلقي الإجابات)، وبالتالي وصلت القائمة إلي صورتها النهائية، كما هو موضح بالملحق (٢).

وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول الذي ورد في مشكلة البحث، وهو: " مهارات التفاعل الصفي اللازم تنميتها لمعلمات الروضة لتعليم الأطفال المدمجين؟

رابعًا: مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة.(إعداد الباحثة)

أعدت الباحثة مقياسًا في مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة التي هدف البحث إلي تنميتها مع الأطفال المدمجين؛ ولمعرفة فاعلية البرنامج التدريبي في تنميتها، فقد صار بناء المقياس طبقًا لما يلي:

أ-هدف المقياس:

هدف المقياس إلي تحديد مستوي مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة، والمتمثلة في الأبعاد التالية:

البعد الأول : مهارات التفاعل الصفي غير اللفظية.

١. المهارات الإنسانية، وتتضمن (٧) مهارات.
٢. المهارات الجسدية، وتتضمن (٧) مهارات.
٣. المهارات الشخصية، وتتضمن (٧) مهارات.

البعد الثاني: مهارات التفاعل الصفي اللفظية.

١. مهارات صياغة السؤال، وتتضمن (٧) مهارات.
٢. مهارات توجيه السؤال، وتتضمن (٧) مهارات.
٣. مهارات تلقي الإجابات، وتتضمن (٧) مهارات.

ب- مصادر إعداد المقياس:

اعتمدت الباحثة في إعداد المقياس علي مجموعة من المصادر المتعددة المتنوعة، منها:

- اطلعت الباحثة في حدود ما توفر لها علي ما في التراث السيكولوجي من أطر نظرية تناولت مهارات التفاعل الصفي، وما يتضمنه هذا التراث من مفاهيم، وتعريفات، وأبعاد مختلفة لمهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة، وتحديد التعريف الإجرائي لها ، المحور الثاني للبحث ومنها: Ansari et al (2022) ؛ Bukhalenkova, Veraksa & Chursina (2022) ؛ Bulotsky-Shearer et al (2020) ؛ Foster, Kim & Phillips (2018) ؛ Williford et al (2013) ؛ Dalli et al (2011) ؛ La Paro, Hamre & Pianta (2011) ؛ Lyon et al (2009)).
- المراجع العربية والأجنبية في مجال قياس وتقويم مهارات التفاعل الصفي، ومنها: (محمد، ٢٠٢٢، ١٦٧) ؛ Markee (2013)؛ (Hoy & Weinstein, 2013)؛ (الخرابشة، ٢٠١١، ٢٤٢).
- آراء المتخصصين في مجال تعليم الطفولة ومهارات التدريس لمعلمات الروضة.

ج- تحديد متغيرات المقياس:

بعد أن حددت الباحثة مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة، التي هدفت جلسات البرنامج التدريبي إلي تنميتها فقد اقتصر المقياس علي هذه المهارات.

حيث يتألف هذا المقياس من (٤٢) عبارة، تتوزع علي ستة أبعاد علي النحو التالي:

البعد الأول: مهارات التفاعل الصفي غير اللفظية: وشملت (٢١) مفردة موزعة كالتالي:

١) المهارات الإنسانية، وتشمل (٧) مفردات.
٢) المهارات الجسدية، وتشمل (٧) مفردات.
٣) المهارات الشخصية، وتشمل (٧) مفردات.

البعد الثاني: مهارات التفاعل الصفي اللفظية: وشملت (٢١) مفردة موزعة كالتالي:

١) مهارات صياغة السؤال، وتشمل (٧) مفردات.
٢) مهارات توجيه السؤال، وتشمل (٧) مفردات..

٣) مهارات تلقي الإجابات، وتشمل (٧) مفردات..

د-صياغة مفردات المقياس:

راعت الباحثة عند صياغة عبارات المقياس مجموعة من الاعتبارات، هي:

١. راعت الباحثة أن يكون المقياس في شكل عبارات يتم ملاحظتها من قبل الباحثة أو القائمة بالقياس.
٢. وأن تكون المفردات واضحة، وبعيدة عن الكلمات التي لها أكثر من معني.
٣. أن لا تتحمل أكثر من تفسير.
٤. أن يتجنب الحشو، وما هو بعيد عن موضوع المقياس.
٥. أن تقيس مجموع المفردات مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة المستهدفة.
٦. الابتعاد عن العبارات المعقدة.

وتم تحديد معيار تقدير الأداء في المقياس:

يتمُّ تقدير أداء المعلمة في المقياس وفقا للتقدير الرباعي(غالباً- أحيانًا- نادرًا- مطلقًا) بحيث تأخذ دائمًا(٤) درجات، وغالبًا(٣) درجات، وأحيانًا (١) درجة، ومطلقًا(صفر) درجة:

وتم وضع تعليمات المقياس:

حيث تُعَدُّ تعليمات المقياس مِن العناصر المهمة التي تساعدُ علي الإجابة عن المفردات، والتوصُّل إلي الإجابة الصحيحة، بطريقة سهلة، وميسرة، وقد تَمَّ صياغة التعليمات؛ بحيثُ تتكوَّنُ مِنْ تعليمات عامة: وهدفُها تعريف المعلمة بطبيعة المقياس والهدف منه، وعدد المفردات، وتعليمات خاصة: توضِّحُ كيفية الإجابة عن المفردات.

وتأسيسًا علي ما سبق فقد تم وضع المقياس، وتكون المقياس من (٤٢) مفردة.

ه- الخصائص السيكومترية للمقياس(الصدق والثبات):

ونتناولهما فيما يلي بشيء من التفصيل:

أولاً: حساب ثبات مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة.

يقصد بثبات المقياس وفقاً لجيلفورد النسبة بين التباين الحقيقي إلي التباين المشاهد (الكلي) لدرجات المقياس، وهو من أهم الشروط السيكومترية للمقياس بعد الصدق لأنه يتعلق بمدي دقة المقياس في قياس ما يدعي قياسه.

واستخدمت الباحثة الطرق التالية لحساب ثبات المقياس:

١- طريقة ألفا كرونباخ (خطاب، ٢٠٠٧، ٢٢٥).

٢- طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان براون، وجوتمان(خطاب، ٢٠٠٧، ١٧٩).

وفيما يلي توضيح لكل هذه الطرق:

١- طريقة ألفا كرونباخ.

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس علي العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٥) معلمة من معلمات الروضة العاملات بفصول دمج، وتوضح الباحثة معاملات الثبات للأبعاد والمقياس ككل من خلال جدول (١) التالي:

جدول (١): معاملات ثبات أبعاد مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول الرئيسي (مهارات التفاعل الصفي غير اللفظي)	٢١	.796
البعد الأول أ (المهارات الإنسانية)	٧	.790
البعد الأول ب (لغة الجسد)	٧	.813
البعد الأول جـ (شخصية المعلمة)	٧	.772
البعد الثاني الرئيسي (مهارات التفاعل الصفي اللفظي)	٢١	.811
البعد الثاني أ (صياغة السؤال الصفي)	٧	.836
البعد الثاني ب (توجيه السؤال الصفي)	٧	.794
البعد الثاني جـ (تلقي الإجابات)	٧	.818
المقياس ككل	٤٢	.804

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٠) مما يؤكد ثبات المقياس.

٢- طريقة التجزئة النصفية.

قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٥) معلمة من معلمات الروضة العاملات بفصول دمج، وحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس (الزوجي والفردي) (للمقياس ككل) وكذلك لكل بعد من الأبعاد، باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS حيث تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) باستخدام معادلة جوتمان وكذلك باستخدام معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون وفيما يلي توضيح من خلال جدول (٢) التالي:

جدول (٢): معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة ككل ولكل بعد من الأبعاد باستخدام معادلة جوتمان وسبيرمان براون

أبعاد المقياس	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الأول الرئيسي (مهارات التفاعل الصفي غير اللفظي)	.798	.799
البعد الأول أ (المهارات الإنسانية)	.795	.797
البعد الأول ب (لغة الجسد)	.815	.816
البعد الأول جـ (شخصية المعلمة)	.776	.778
البعد الثاني الرئيسي (مهارات التفاعل الصفي اللفظي)	.814	.815

أبعاد المقياس	باستخدام معادلة جوتمان	باستخدام معادلة سبيرمان براون
البعد الثاني أ (صياغة السؤال الصفي)	.838	.839
البعد الثاني ب (توجيه السؤال الصفي)	.798	.799
البعد الثاني جـ (تلقي الإجابات)	.819	.820
المقياس ككل	.809	.810

معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨١) مما يؤكد ثبات المقياس.

يتضح من الجداول السابقة أن المقياس يستند علي معامل ثبات مرتفع مما يطمئن لاستخدامه.

ثانيًا: حساب صدق مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة:

ويُقصد به مدي تمثيل المقياس للجوانب التي وُضع لقياسها، ويطلق عليه الصدق المنطقي Logical Validity فصدق المحتوي يرتبط بمدي ملائمة محتوي المقياس للمجال الذي يقيسه.

وهناك عدة طرق لحساب الصدق استخدمتها الباحثة كما يلي:

- **صدق المحتوي:** تم عرض المقياس علي مجموعة من السادة المحكمين والبالغ عددهم (٦) محكمين؛ لإبداء آرا ئهم، وللحكم علي مدي صلاحية المقياس، والتأكد من:
  - سلامة تعليمات المقياس، ووضوحها.
  - قدرة مفردات المقياس علي قياس مهارات التفاعل الصفي.
  - ملائمة المقياس للتطبيق علي عينة البحث.
  - صحة الصياغة اللغوية.

وقد اتفق المحكمون بنسبة ٨٥% علي عبارات المقياس وتم العمل علي تلافي أوجه القصور في المقياس؛ بحيث أصبح المقياس في صورته النهائية*، ودل هذا علي صدق المحتوي للمقياس.

- **حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة.**

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة وذلك من خلال التطبيق الذي تم للمقياس علي العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٥) معلمة من معلمات الروضة العاملات بفصول دمج كما يلي:

* ملحق رقم (٢) مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات رياض الأطفال

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين مفردات مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة والدرجة الكلية للمقياس(*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوي الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوي الدلالة
١	.508**	٠.٠١	٢٢	.560**	٠.٠١
٢	.627**	٠.٠١	٢٣	.478**	٠.٠١
٣	.461**	٠.٠١	٢٤	.575**	٠.٠١
٤	.494**	٠.٠١	٢٥	.625**	٠.٠١
٥	.563**	٠.٠١	٢٦	.557**	٠.٠١
٦	.712**	٠.٠١	٢٧	.689**	٠.٠١
٧	.451**	٠.٠١	٢٨	.726**	٠.٠١
٨	.537**	٠.٠١	٢٩	.452**	٠.٠١
٩	.465**	٠.٠١	٣٠	.471**	٠.٠١
١٠	.490**	٠.٠١	٣١	.486**	٠.٠١
١١	.620**	٠.٠١	٣٢	.547**	٠.٠١
١٢	.754**	٠.٠١	٣٣	.759**	٠.٠١
١٣	.633**	٠.٠١	٣٤	.499**	٠.٠١
١٤	.596**	٠.٠١	٣٥	.504**	٠.٠١
١٥	.471**	٠.٠١	٣٦	.698**	٠.٠١
١٦	.552**	٠.٠١	٣٧	.475**	٠.٠١
١٧	.549**	٠.٠١	٣٨	.562**	٠.٠١
١٨	.627**	٠.٠١	٣٩	.513 **	٠.٠١
١٩	.592**	٠.٠١	٤٠	.578**	٠.٠١
٢٠	.610**	٠.٠١	٤١	.643**	٠.٠١
٢١	.548**	٠.٠١	٤٢	.491**	٠.٠١

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
البعد الأول الرئيسي (مهارات التفاعل الصفي غير اللفظي)	.612**	٠.٠١
البعد الأول أ (المهارات الإنسانية)	.519**	٠.٠١
البعد الأول ب (لغة الجسد)	.644**	٠.٠١
البعد الأول جـ (شخصية المعلمة)	.705**	٠.٠١
البعد الثاني الرئيسي (مهارات التفاعل الصفي اللفظي)	.549**	٠.٠١
البعد الثاني أ (صياغة السؤال الصفي)	.583**	٠.٠١
البعد الثاني ب (توجيه السؤال الصفي)	.660**	٠.٠١
البعد الثاني جـ (تلقي الإجابات)	.569**	٠.٠١

جـ) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد فرعي والدرجة الكلية للبعد الرئيسي.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد فرعي بالبعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول الرئيسي

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
البعد الأول أ (المهارات الإنسانية)	.517**	٠.٠١
البعد الأول ب (لغة الجسد)	.489**	٠.٠١
البعد الأول جـ (شخصية المعلمة)	.587**	٠.٠١

جدول (٦): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد فرعي بالبعد الثاني والدرجة الكلية للبعد الثاني الرئيسي

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
البعد الثاني أ (صياغة السؤال الصفي)	.629**	٠.٠١
البعد الثاني ب (توجيه السؤال الصفي)	.543**	٠.٠١
البعد الثاني جـ (تلقي الإجابات)	.671**	٠.٠١

د) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد.

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول الرئيسي والدرجة الكلية للبعد.

جدول (٧): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول الرئيسي والدرجة الكلية للبعد الأول الرئيسي (*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
١	.595**	٠.٠١
٢	.634**	٠.٠١
٣	.713**	٠.٠١
٤	.619**	٠.٠١
٥	.657**	٠.٠١
٦	.830**	٠.٠١
٧	.456**	٠.٠١
٨	.521**	٠.٠١
٩	.732**	٠.٠١
١٠	.538**	٠.٠١
١١	.476**	٠.٠١
١٢	.528**	٠.٠١
١٣	.460**	٠.٠١
١٤	.581**	٠.٠١
١٥	.462**	٠.٠١
١٦	.617**	٠.٠١
١٧	.493**	٠.٠١
١٨	.628**	٠.٠١
١٩	.539**	٠.٠١
٢٠	.526**	٠.٠١
٢١	.682**	٠.٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول أ(المهارات الانسانية) والدرجة الكلية للبعد الأول أ.

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول أ(المهارات الإنسانية) والدرجة الكلية للبعد الأول أ (*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
١	.480**	٠.٠١
٢	.562**	٠.٠١
٣	.629**	٠.٠١
٤	.497**	٠.٠١
٥	.618**	٠.٠١
٦	.522**	٠.٠١
٧	.607**	٠.٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول ب (لغة الجسد) والدرجة الكلية للبعد الأول ب.

جدول (٩): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول ب (لغة الجسد) والدرجة الكلية للبعد الأول ب (*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
٨	.463**	٠.٠١
٩	.714**	٠.٠١
١٠	.544**	٠.٠١
١١	.517**	٠.٠١
١٢	.572**	٠.٠١
١٣	.625**	٠.٠١
١٤	.681**	٠.٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول جـ (شخصية المعلمة) والدرجة الكلية للبعد الأول جـ.

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

جدول (١٠): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الأول جـ (شخصية المعلمة) والدرجة الكلية للبعد الأول جـ (*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
١٥	.570**	٠.٠١
١٦	.619**	٠.٠١
١٧	.535**	٠.٠١
١٨	.485**	٠.٠١
١٩	.627**	٠.٠١
٢٠	.516**	٠.٠١
٢١	.530**	٠.٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني الرئيسي والدرجة الكلية للبعد.

جدول (١١): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني الرئيسي والدرجة الكلية للبعد (*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
٢٢	.511**	٠.٠١
٢٣	.640**	٠.٠١
٢٤	.713**	٠.٠١
٢٥	.681**	٠.٠١
٢٦	.492**	٠.٠١
٢٧	.638**	٠.٠١
٢٨	.729**	٠.٠١
٢٩	.568**	٠.٠١
٣٠	.597**	٠.٠١
٣١	.538**	٠.٠١
٣٢	.476**	٠.٠١
٣٣	.528**	٠.٠١
٣٤	.460**	٠.٠١
٣٥	.583**	٠.٠١
٣٦	.619**	٠.٠١
٣٧	.630**	٠.٠١

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
٣٨	.567**	٠.٠١
٣٩	.756**	٠.٠١
٤٠	.524**	٠.٠١
٤١	.618**	٠.٠١
٤٢	.556**	٠.٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني أ (صياغة السؤال الصفي) والدرجة الكلية للبعد الثاني أ.

جدول (١٢): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني أ (صياغة السؤال الصفي) والدرجة الكلية للبعد الثاني أ (*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
٢٢	.756**	٠.٠١
٢٣	.539**	٠.٠١
٢٤	.672**	٠.٠١
٢٥	.623**	٠.٠١
٢٦	.594**	٠.٠١
٢٧	.499**	٠.٠١
٢٨	.546**	٠.٠١

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني ب (توجيه السؤال الصفي) والدرجة الكلية للبعد الثاني ب.

جدول (١٣): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني ب (توجيه السؤال الصفي) والدرجة الكلية للبعد الثاني ب (*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
٢٩	.792**	٠.٠١
٣٠	.468**	٠.٠١
٣١	.722**	٠.٠١
٣٢	.571**	٠.٠١
٣٣	.515**	٠.٠١
٣٤	.532**	٠.٠١
٣٥	.619**	٠.٠١

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

- حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني جـ (تلقي الإجابات) والدرجة الكلية للبعد الثاني جـ.

جدول (١٤): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد الثاني جـ (تلقي الإجابات) والدرجة الكلية للبعد الثاني جـ(*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد	مستوي الدلالة
٣٦	.492**	٠.٠١
٣٧	.575**	٠.٠١
٣٨	.634**	٠.٠١
٣٩	.488**	٠.٠١
٤٠	.610**	٠.٠١
٤١	.592**	٠.٠١
٤٢	.767**	٠.٠١

يتضح من الجداول السابقة أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوي (٠,٠١) وهذا يدل علي ترابط وتماسك المفردات والأبعاد والدرجة الكلية مما يدل علي أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

وقد توصَّلت الباحثة بعد تطبيق المقياس علي العينة الاستطلاعية إلي ما يلي:

بالنسبة لتحديد زمن المقياس:

فقد وجدت الباحثة أنَّ الزمن المناسب لتطبيق المقياس، هو: (٣٠) دقيقةً؛ حيثُ تَمَّ حساب الزمن الذي استغرقَتهُ كُلُّ المعلمات في الإجابة، وحساب متوسط الزمن، وإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات، يصبحُ زمن تطبيق المقياس (٣٠) دقيقةً تقريبًا.

خامسًا: بناء البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة؛ لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams.

هدف البحث إلي بناء برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams ، وهذا لما تمثله مهارات التفاعل الصفي من أهمية خاصة للمعلمات بشكل عام وللمعلمات بمرحلة الروضة بشكل خاص؛ حيث تزداد فرص التفاعل بين المعلمات والأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة ويحتاج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين إلي مجهود إضافي للتفاعل معهم من قبل المعلمات، وفقاً لما أشارت إليه الدراسات سابقًا، ولأن مهارات التفاعل الصفي تمثل الوسيلة الحقيقية التي من خلالها تتمكن معلمات الروضة من التفاعل مع الأطفال والتواصل مع الآخرين، وفهمهم فهمًا صحيحًا. ولتلك الأمور مجتمعة كان لابد من بناء برنامج تدريبي، تتوافر فيه الاحتياجات التدريبية للمعلمات الروضة

(*) رقم المفردة في الجدول يشير إلي رقمها تبعاً للمقياس ككل في صورته النهائية.

ومتطلبات عملهنْ من خلال تبسيط، وتنسيق، وترتيب طريقة عرض المادة وفق فنيات، وطرق تتناسب وطبيعتهنْ التدريبية، مع استخدام التكنولوجيا والمنصات التعليمية التفاعلية.

ومنصة مايكروسوفت تيمز من تطبيقات وبرامج مايكروسوفت المتميزة، وتعتبر أحد الخدمات التي تم إطلاقها لأول مرة في مارس ٢٠١٧، حيث جاء هذا التطبيق ضمن تطبيقات مايكروسوفت التي يقودها (Slack)، والتي استطاعت به منافسة شركات كبري مثل شركة جوجل لتطبيقها جوجل كلاس روم وفيسبوك، هذا التطبيق جاء ليحقق التكامل مع مختلف تطبيقات مايكروسوفت مثل(365 Office) ، في الإصدار الأول من التطبيق كان مدفوعًا لكن في ١٢ يوليو عام ٢٠١٨ تم إصدار النسخة المجانية من هذا التطبيق من المعلوم أن شركة مايكروسوفت تقدم مختلف الخدمات للشركات والمؤسسات منها (Office 365) و (Skype for Business) (Microsoft, 2020)

الهدف العام من البرنامج:

هدف هذا البرنامج إلي تقديم جلسات تدريبية لمعلمات الروضة أثناء الخدمة عبر المنصة الإلكترونية (**Microsoft Teams**) بحيث تقوم هذه الجلسات علي تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي(اللفظي وغير اللفظي) مع الأطفال المدمجين(ذوي الإعاقة العقلية- وذوي اضطراب طيف التوحد) مما يسهم في تحسين أداء المعلمات المهني.

الأهداف السلوكية(الإجرائية) للبرنامج التدريبي:

تمثلت الأهداف السلوكية الخاصة في أن تكون معلمة الروضة قادرةً علي أن:

- تُكون علاقة بينها وبين المدربة.
- تتعرف علي قواعد العمل أثناء التدريب علي البرنامج.
- تتعرف علي المشكلات التي تواجه معلمات الروضة مع الأطفال المدمجين.
- تتعرف علي البرنامج وأهدافه وفنياته والتدريبات والأنشطة المستخدمة في التدريب.
- تُكون خلفية عامة عن الدمج.
- تتعرف علي مفهوم الدمج.
- تُميز بين المصطلحات (الدمج المكاني – الدمج الأكاديمي – الدمج المجتمعي – الدمج الجزئي).
- تُحدد فوائد الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تتعرف علي العوامل التي تساعد علي نجاح عملية الدمج.
- تُحدد الشروط الواجب توافرها قبل تطبيق الدمج.
- تُحدد أهداف عملية دمج ذوي الاحتياجات.
- تتعرف مفهوم اضطراب طيف التوحد.
- تُحدد مظاهر وأعراض اضطراب طيف التوحد.

- تستخلص خصائص اضطراب التوحد.
- تذكر مبادئ التقييم التشخيصي لاضطراب طيف التوحد.
- تتعرف علي أنواع اضطراب التوحد.
- تُحدد برامج التواصل الخاصة باضطراب طيف التوحد.
- تتعرف علي مفهوم الإعاقة العقلية.
- تُحدد أسباب الإعاقة العقلية.
- تستخلص خصائص المعاقين عقليًا.
- تذكر الأدوات التي يمكن من خلالها تشخيص حالات الإعاقة العقلية.
- تتعرف علي أنواع المعاقين عقليًا.
- تُحدد المكونات والاعتبارات الخاصة ببرامج الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.

كما هدف البرنامج إلي تنمية بعض مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) مع الأطفال المدمجين (ذوي الإعاقة العقلية- وذوي اضطراب طيف التوحد)، بحيث تكون معلمة الروضة قادرةً علي أن:

البعد الأول: مهارات التفاعل الصفي غير اللفظي:

أولاً: المهارات الإنسانية:

- تُعبر في حديثها عن احترام الأطفال المدمجين بالفصل الدراسي.
- تُعبر عن مشاعرها بصدق تجاه مشاعر الأطفال المدمجين.
- تحترم قدرات وإمكانات التعلم لدي الأطفال المدمجين معها بالفصل الدراسي.
- تكتسب حب الأطفال المدمجين أثناء التعلم.
- تتفاعل مع الأطفال المدمجين دون أن تسخر منهم.
- تتعامل مع سلوكيات الأطفال المدمجين دون تمييز بينهم.
- تتجنب النهر للأطفال المدمجين ذوي الإعاقة عند تأخرهم في اكتساب عملية التعلم.

ثانيًا: لغة الجسد:

- تستخدم حركات جسمها لتدعيم وتأكيد ما تقوله للأطفال المدمجين.
- تُعبر بحركات جسمها عن مشاعر ومواقف وسلوكيات الأطفال المدمجين.
- تُظهر الاهتمام بالأطفال المدمجين من خلال التواصل بالعين.
- تستخدم حركات جسمها لتدعيم رسالتها الشفوية لتصل إلي الأطفال المدمجين.
- تستخدم الصمت والحركة لإرسال رسائل تختلف تبعاً لموقف تعلم مع الأطفال المدمجين.

- تستخدم المساعدات الجسمية إذا تطلبت عملية التعلم ذلك مع الأطفال المدمجين.
- تستطيع استخدام لغة الجسد لتعبر عن ارتباطها بالأطفال المدمجين.

ثالثاً: شخصية المعلمة:

- تتميز بهندام وهيئة طيبة مريحة للأطفال المدمجين.
- تتحرك داخل الفصل وفقاً لمتطلبات عملية التعلم (ليست زائدة – أو قليلة) تتناسب مع خصائص الأطفال المدمجين.
- تتميز بالأمانة والسرية فيما يتعلق ببيانات الحالة التي تتعامل معها من الأطفال المدمجين داخل الفصل الدراسي.
- تستخدم رموز صوتية تعبر عن الرفض والقبول لسلوك معين يصدر من الأطفال المدمجين.
- تُجيد توزيع وقت الحصص بحيث لا يكون هناك تفريط أو زيادة في الوقت المخصص خاصة فيما يتعلق بالأطفال المدمجين.
- تُجيد التفاعل مع أولياء الأمور وإرشادهم بكيفية التعامل مع أبنائهم من الأطفال المدمجين كلاً حسب إعاقته.
- تمتلك نغمة صوت وسرعة في الكلام مناسبتين للتعامل مع ذوي الإعاقة من الأطفال المدمجين.

البعد الثاني: مهارات التفاعل الصفي اللفظي:

أولًا: صياغة السؤال الصفي:

- تُصيغ السؤال بوضوح، بحيث تقل عدد كلماته، وتخلو من المصطلحات والكلمات الصعبة التي لا يفهمها الأطفال المدمجين.
- تبتعد عن الأسئلة الغامضة التي تتعدد تفسيرات من جانب الأطفال المدمجين.
- تُنوع في الأسئلة، كأن تكون كتابية، وشفوية، وعملية كلاً حسب قدرات وإمكانات الأطفال المدمجين.
- تُقصر السؤال علي تحقيق مطلب واحد أو هدف واحد فقط بما يتناسب مع مستويات الإعاقة.
- تُنوع في مستوي الأسئلة بحيث تتدرج من السهل إلي الصعب، ومن البسيط إلي المركب حسب طبيعة الإعاقة.
- تُركز الأسئلة علي المعارف والمفاهيم والخبرات المهمة في الدرس حسب طبيعة الإعاقة.
- تستخدم أسئلة تتناسب مع طبيعة الأطفال ومستواهم العقلي ونوع الإعاقة.

ثانيًا: توجيه السؤال الصفي.

- تُوجه السؤال بصوت واضح وصحيح من حيث اللغة والمعني بالنسبة للأطفال المدمجين.
- تنظر إلي جميع الأطفال المدمجين أثناء توجيه السؤال، لتقليل عدد الأطفال غير المنتبهين.
- تتدرج في مستوي السؤال لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المدمجين.

- تُشجع الأطفال المدمجين في الفصل علي المشاركة في الموقف التدريسي بفاعلية عن طريق توجيه الأسئلة المناسبة لقدراتهم واستعدادتهم للتعلم.
- تتقبل تصرفات الأطفال المدمجين أثناء تلقي السؤال بالفصل الدراسي.
- تُكرر السؤال لضمان انتباه الأطفال المدمجين.
- تُوزع الأسئلة توزيع عادل علي الأطفال المدمجين ليتمكنوا من المشاركة في المناقشة.

ثالثاً: تلقي الإجابات.

- تتلقي إجابات الأطفال المدمجين بصبر واهتمام دون سخرية.
- تمتدح الإجابة الصحيحة وتُعززها لضمان تكرارها من الأطفال المدمجين.
- لا تقاطع الأطفال المدمجين أثناء الإجابة.
- تجمع إجابات الأطفال المدمجين عن الأسئلة وتلخصها بلغة واضحة وسهلة، لمجموع الفصل.
- تسمح للأطفال المدمجين أن يسألوا دون تضييع وقت الحصة.
- تقلل من النقد الذي يسبب التوتر من قبل الأطفال العاديين للأطفال المدمجين.
- تُطور الاستجابات الناجحة للأطفال المدمجين وتنميها.

محتوي البرنامج التدريبي :

يتكون البرنامج من عشرون يومًا تدريبيًا، وتسير أيام التدريب كالتالي:

- اليوم التعريفي للبرنامج:
- ثمانية عشر يومًا تدريبيًا، ومدة كل يوم تدريبي (٩٠) دقيقة.
- اليوم الختامي للتدريب.

جدول (١٥): محتوي البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة لتنمية مهارات التفاعل الصفي

اليوم التدريبي	الأهداف الإجرائية	الأدوات المستخدمة	طرق التدريب
اليوم الافتتاحي	**- تكون علاقة بينها وبين المدربة.** **- تتعرف علي قواعد العمل أثناء التدريب علي البرنامج.** **- تتعرف علي المشكلات التي تواجه معلمات الروضة مع الأطفال المدمجين.** **- تتعرف البرنامج وأهدافه وفنياته والتدريبات والأنشطة المستخدمة في التدريب.**	**- أوراق بيضاء.** **- سبورة.** **- جهاز كومبيوتر.** **- بوربينت.** **- كاميرا**	**- المحاضرة.** **- المناقشة.** **- العصف الذهني.** **- المشاركة.**

اليوم التدريبي	الأهداف الإجرائية	الأدوات المستخدمة	طرق التدريب
اليوم الثاني	– تُكون خلفية عامة عن الدمج. – تتعرف علي مفهوم الدمج. – تُميز بين المصطلحات (الدمج المكاني – الدمج الأكاديمي – الدمج المجتمعي – الدمج الجزئي). – تُحدد فوائد الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.	– تليفون. – جهاز كومبيوتر. – بوربينت.	– المناقشة. – الحوار. – المحاضرة. – العصف الذهني. – ورش عمل.
اليوم الثالث	– تتعرف علي العوامل التي تساعد علي نجاح عملية الدمج. – تحدد الشروط الواجب توافرها قبل تطبيق الدمج. – تحديد أهداف عملية دمج ذوي الاحتياجات.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أقلام الوان – أوراق	– المحاضرة – المناقشة – عصف ذهني – ورش عمل
اليوم الرابع	– تتعرف مفهوم اضطراب طيف التوحد. – تُحدد مظاهر وأعراض اضطراب طيف التوحد. – تستخلص خصائص اضطراب التوحد.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أقلام الوان – أوراق – سبورة	– ورش العمل. – لعب الدور. – النمذجة. – المحاضرة. – العصف الذهني.
اليوم الخامس	– تذكر مبادئ التقييم التشخيصي لاضطراب طيف التوحد. – تتعرف علي أنواع اضطراب التوحد. – تُحدد برامج التواصل الخاصة باضطراب طيف التوحد.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أقلام الوان – أوراق – فيديو	– النمذجة. – الممارسة. – المحاضرة. – الاسترخاء. – المناقشة.
اليوم السادس	– تتعرف علي مفهوم الإعاقة العقلية. – تُحدد أسباب الإعاقة العقلية. – تستخلص خصائص المعاقين عقليًا.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أقلام الوان – أوراق – سبورة	– ورش العمل. – لعب الدور. – النمذجة. – المحاضرة. – العصف الذهني.

اليوم التدريبي	الأهداف الإجرائية	الأدوات المستخدمة	طرق التدريب
اليوم السابع	– تذكر الأدوات التي يمكن من خلالها تشخيص حالات الإعاقة العقلية. – تتعرف علي أنواع المعاقين عقليًا. – تُحدد المكونات والاعتبارات الخاصة ببرامج الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أقلام الوان – أوراق – فيديو	– النمذجة. – الممارسة. – المحاضرة. – الاسترخاء. – المناقشة.
اليوم الثامن	– تُعبر في تعاملها عن احترام الأطفال المدمجين بالفصل الدراسي. – تُعبر عن مشاعرها بصدق تجاه مشاعر الأطفال المدمجين. – تحترم قدرات وإمكانات التعلم لدي الأطفال المدمجين معها بالفصل الدراسي. – تكتسب حب الأطفال المدمجين أثناء التعلم.	– جهاز كمبيوتر. – بوربينت. – أقلام.	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة. – العصف الذهني.
اليوم التاسع	– تتفاعل مع الأطفال المدمجين دون أن تسخر منهم. – تتعامل مع سلوكيات الأطفال المدمجين دون تمييز بينهم. – تتجنب النهر للأطفال المدمجين ذوي الإعاقة عند تأخرهم في اكتساب عملية التعلم.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أوراق – فيديو	– المحاضرة. – المناقشة. – العصف الذهني. – الحوار. – لعب الدور.
اليوم العاشر	– تستخدم حركات جسمها لتدعيم وتأكيد ما تقوله للأطفال المدمجين. – تُعبر بحركات جسمها عن مشاعر ومواقف وسلوكيات الأطفال المدمج – تُظهر الاهتمام بالأطفال المدمجين من خلال التواصل بالعين. – تستخدم حركات جسمها لتدعيم رسالتها الشفوية لتصل إلي الأطفال المدمج.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أوراق – فيديوهات	– المحاضرة. – المناقشة. – الحوار. – العصف الذهني. – لعب الدور. – النمذجة.
اليوم الحادي عشر	– تستخدم الصمت والحركة لإرسال رسائل تختلف تبعاً لموقف تعلم مع الأطفال المدمجين. – تستخدم المساعدات الجسمية إذا تطلبت عملية التعلم ذلك مع الأطفال المدمجين. – تستطيع استخدام لغة الجسد لتعبر عن ارتباطها بالأطفال المدمجين.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أوراق – فيديوهات	– المحاضرة. – المناقشة. – الحوار. – العصف الذهني. – لعب الدور. – النمذجة. – ورش عمل.

اليوم التدريبي	الأهداف الإجرائية	الأدوات المستخدمة	طرق التدريب
اليوم الثاني عشر	– تتميز بهندام وهيئة طيبة مريحة للأطفال المدمجين. – تتحرك داخل الفصل وفقاً لمتطلبات عملية التعلم (ليست زائدة – أو قليلة) تتناسب مع خصائص الأطفال المدمجين. – تُتميز بالأمانة والسرية فيما يتعلق ببيانات الحالة التي تتعامل معها من الأطفال المدمجين داخل الفصل الدراسي.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أوراق – فيديوهات	– المحاضرة. – المناقشة. – الحوار. – العصف الذهني. – لعب الدور. – النمذجة. – ورش عمل.
اليوم الثالث عشر	– تستخدم رموز صوتية تعبر عن الرفض والقبول لسلوك معين يصدر من الأطفال المدمجين. – تُجيد توزيع وقت الحصص بحيث لا يكون هناك تفريط أو زيادة في الوقت المخصص خاصة فيما يتعلق بالأطفال المدمجين. – تُجيد التفاعل مع أولياء الأمور وإرشادهم بكيفية التعامل مع أبنائهم من الأطفال المدمجين كلاً حسب إعاقته. – تمتلك نغمة صوت وسرعة في الكلام مناسبتين للتعامل مع ذوي الإعاقة من الأطفال المدمجين.	– عرض باور بوينت – جهاز كمبيوتر – أوراق – فيديوهات	– المحاضرة. – المناقشة. – الحوار. – العصف الذهني. – لعب الدور. – النمذجة. – ورش عمل.
اليوم الرابع عشر	– تتلقي إجابات الأطفال المدمجين بصبر واهتمام دون سخرية. – تمتدح الإجابة الصحيحة وتعزيزها لضمان تكرارها من الأطفال المدمجين. – لا تقاطع الأطفال المدمجين أثناء الإجابة. – تجمع إجابات الأطفال المدمجين عن الأسئلة وتلخصها بلغة واضحة وسهلة، لمجموع الفصل.	– جهاز كمبيوتر. – بوربينت. – أقلام.	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة. – العصف الذهني.
اليوم الخامس عشر	– تسمح للأطفال المدمجين أن يسألوا دون تضييع وقت الحصة. – تُقلل من النقد الذي يسبب التوتر من قبل الأطفال العاديين للأطفال المدمجين. – تُطور الاستجابات الناجحة للأطفال المدمجين وتنميها.	– جهاز كمبيوتر. – بوربينت. – أقلام.	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة. – العصف الذهني.
اليوم السادس عشر	– تستخدم أسئلة تتناسب مع طبيعة الأطفال ومستواهم العقلي ونوع الإعاقة. – تُنوع في مستوي الأسئلة بحيث تتدرج من السهل إلي الصعب، ومن البسيط إلي المركب حسب طبيعة الإعاقة. – تُشجع الأطفال المدمجين في الفصل علي المشاركة في الموقف التدريسي بفاعلية عن طريق توجيه الأسئلة المناسبة لقدراتهم واستعدادتهم للتعلم.	– جهاز كمبيوتر. – بوربينت. – أقلام. – فيديو	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة. – العصف الذهني.

اليوم التدريبي	الأهداف الإجرائية	الأدوات المستخدمة	طرق التدريب
اليوم السابع عشر	– تُوجه السؤال بصوت واضح وصحيح من حيث اللغة والمعني بالنسبة للأطفال المدمجين. – تتدرج في مستوي السؤال لمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال المدمجين. – تُركز الأسئلة علي المعارف والمفاهيم والخبرات المهمة في الدرس حسب طبيعة الإعاقة.. – تنظر إلي جميع الأطفال المدمجين أثناء توجيه السؤال، لتقليل عدد الأطفال غير المنتبهين.	– جهاز كمبيوتر. – بوربينت. – أقلام. – فيديو	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة. – العصف الذهني.
اليوم الثامن عشر	– تبتعد عن الأسئلة الغامضة التي تتعدد تفسيرات من جانب الأطفال المدمجين. – تُنوع في الأسئلة، كأن تكون كتابية، وشفوية، وعملية كلاً حسب قدرات وإمكانات الأطفال المدمجين. – تُقصر السؤال علي تحقيق مطلب واحد أو هدف واحد فقط بما يتناسب مع مستويات الإعاقة.	– جهاز كمبيوتر. – بوربينت. – أقلام.	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة. – العصف الذهني.
اليوم التاسع عشر	– تتقبل تصرفات الأطفال المدمجين أثناء تلقي السؤال بالفصل الدراسي. – تُكرر السؤال لضمان انتباه الأطفال المدمجين. – تُوزع الأسئلة توزيع عادل علي الأطفال المدمجين ليتمكنوا من المشاركة في المناقشة.	– جهاز كمبيوتر. – بوربينت. – أقلام. – فيديو	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة. – العصف الذهني.
اليوم الختامي	– إتاحة الفرصة للمتدربات للتعبير عن مشاعرهم بصراحة وصدق عما تعلموه وتدربوا عليه طوال جلسات البرنامج وما اكتسبوه من خبرات عملية ومعلومات مختلفة حول كيفية التفاعل الصفي وبالأخص مع الأطفال المدمجين من المعاقين عقليًا وذوي اضطراب طيف التوحد.	– جهاز كمبيوتر.	– الحوار. – المناقشة. – المحاضرة.

الخطة التفصيلية لتنفيذ الجلسات التدريبية:

وفيما يلي خطة تفصيلية لكيفية تنفيذ الجلسات التدريبية في النقاط التالية :-

١- رقم الجلسة التدريبية.
٢- الأهداف السلوكية للجلسات التدريبية.
٣- طرق التدريس، واستراتيجيات التدريب المستخدمة.
٤- الأدوات، والوسائل التعليمية المستخدمة.
٥- طريقة السير في الجلسة التدريبية.
٦- تقويم الجلسة التدريبية.
٧- الواجب المنزلي.

طرق واستراتيجيات التدريب بالبرنامج: تَمَّ استخدام عدة استراتيجيات تدريبية في ضوء أهداف البرنامج، وهي:(النمذجة والمحاكاة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، لعب الدور، المحاضرة).

الوسائل والأدوات التعليمية: تنوعت الوسائل التعليمية المستخدمة مثل: الفيديوهات، Power Point، حاسب آلي، أوراق عمل، الصور، الأقلام.

أساليب تقويم البرنامج التدريبي: تمثَّلَتْ في:

التقويم المبدئي (القبلي): ويتمثل في التطبيق القبلي لأداة البحث، وهي:

- ✓ مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة.

التقويم التكويني (البنائي): ويتمثل في أدوات التقويم التي يتم استخدامها أثناء تطبيق البرنامج، ومن هذه الأدوات ما يلي:

- ✓ ورش العمل.
- ✓ التكليفات، والمنزلية.
- ✓ المناقشات الصفية، والأسئلة التي يتم طرحها.

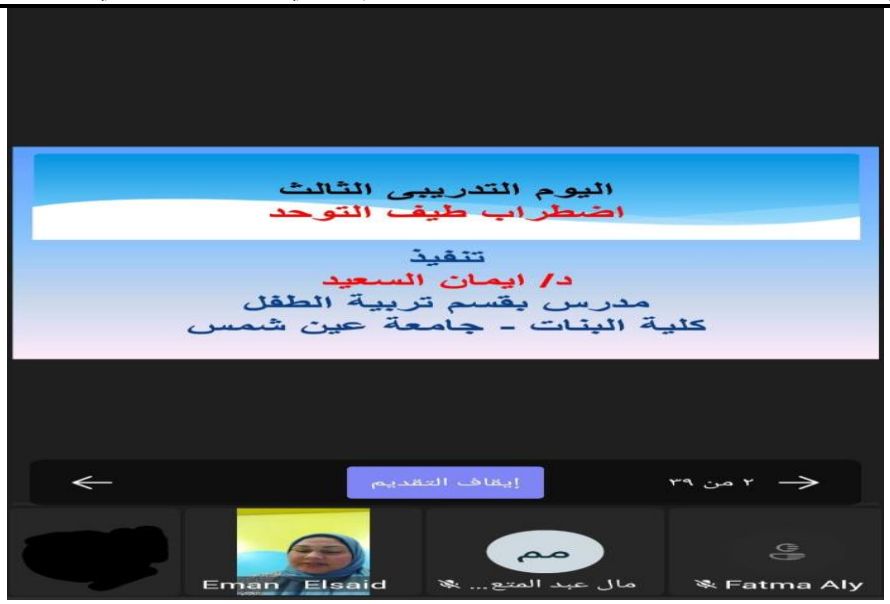
التقويم النهائي: ويتمثل في التطبيق البعدي لأداة البحث:

- ✓ مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة.

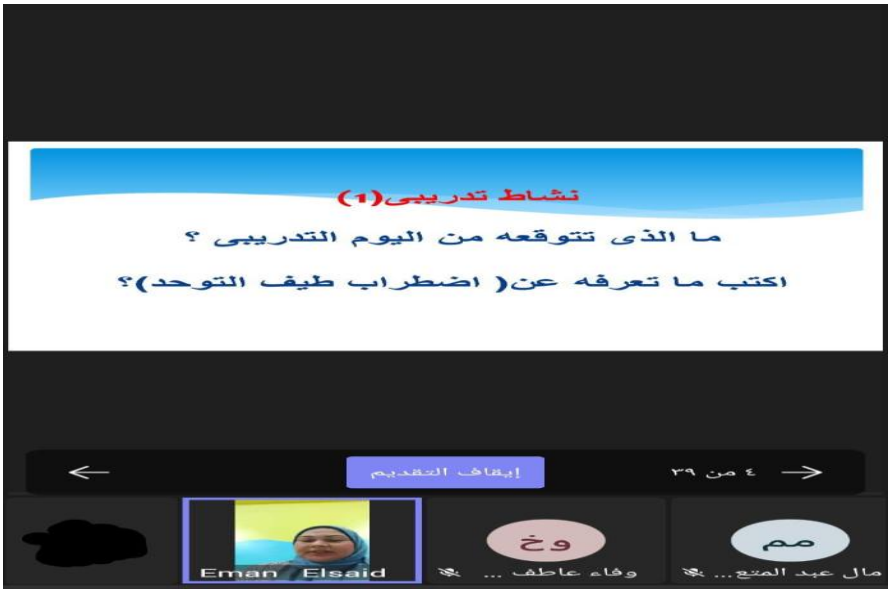
سادسًا: مرحلة الدراسة الميدانية:

١. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات التفاعل الصفي) تطبيقًا قبليًا**: هدف التطبيق القبلي لأداة البحث إلي تحديد مستوي معلمات الروضة في مهارات التفاعل الصفي، وقد تم التطبيق القبلي لأداة البحث علي عينة من معلمات الروضة (٣٢) معلمة، وتم تصحيح أوراق الإجابة باستخدام قواعد التصحيح التي حددتها الباحثة سابقًا، وتم رصد النتائج.

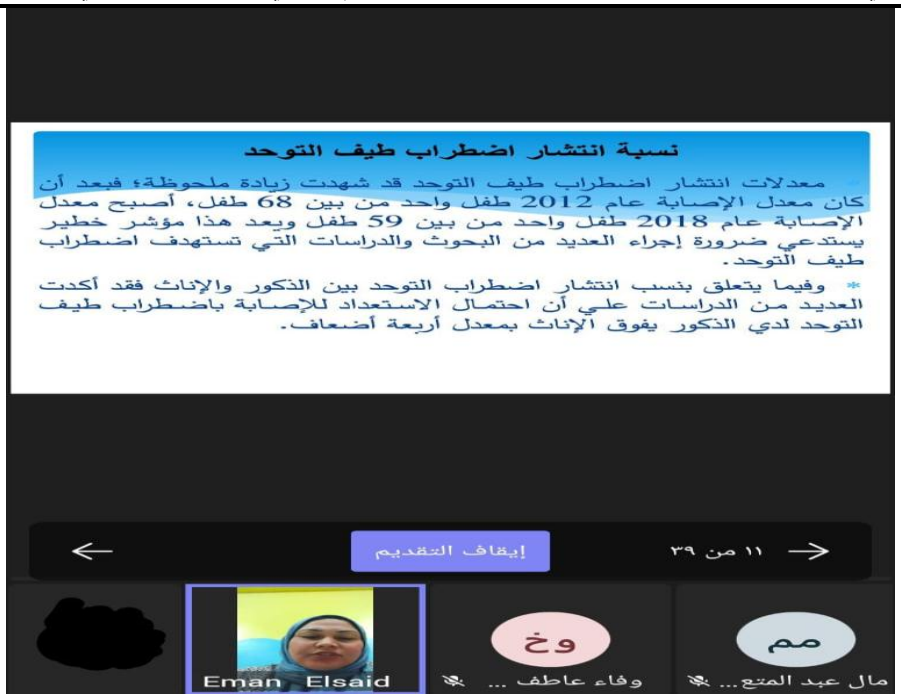
٢. **تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي:** بدأت الباحثة في تطبيق جلسات البرنامج التدريبي عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams ، وقد استغرق تطبيقه فترة زمنية قدرها شهرين تقريبًا، وذلك علي معلمات الروضة بمدارس يتم بها دمج الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وذوي اضطراب طيف التوحد وهي مدارس (مدرسة الإمام الغزالي إدارة حلمية الزيتون – مدرسة علي مبارك إدارة حلمية الزيتون – مدرسة الاداب بنين إدارة حلمية الزيتون – مدرسة المسلة الابتدائية إدارة المطرية- مدرسة الشهيد علي نجم إدارة المطرية- مدرسة علي ابن أبي طالب إدارة المطرية- مدرسة متولي الشعراوي إدارة المطرية)، حيث قامت الباحثة بتجميع معلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams، وتطبيق جلسات البرنامج عليهنْ، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.



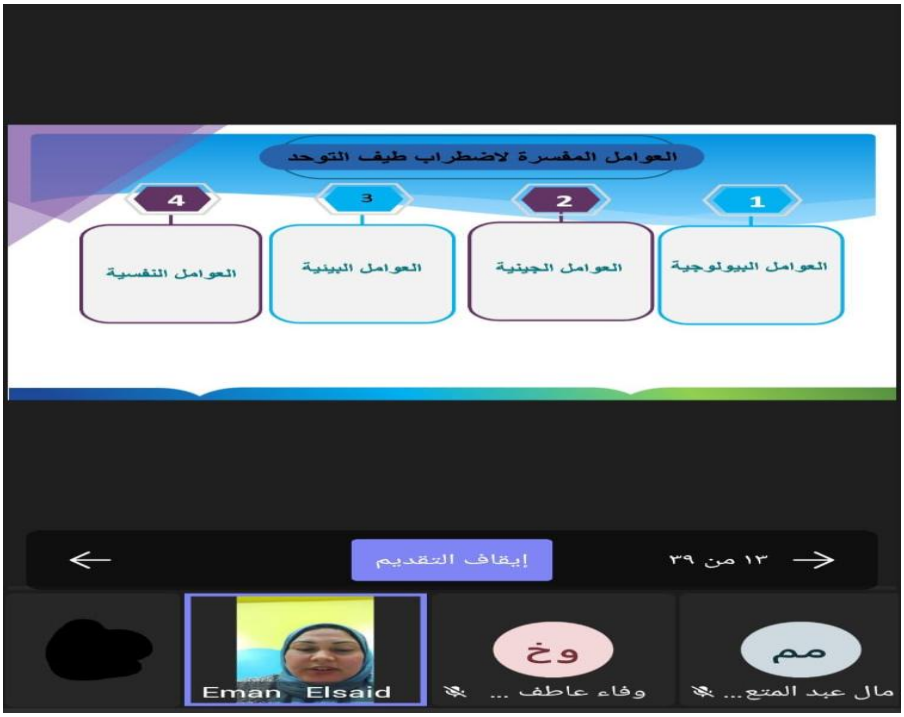
صورة (١): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج



صورة (٢): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج



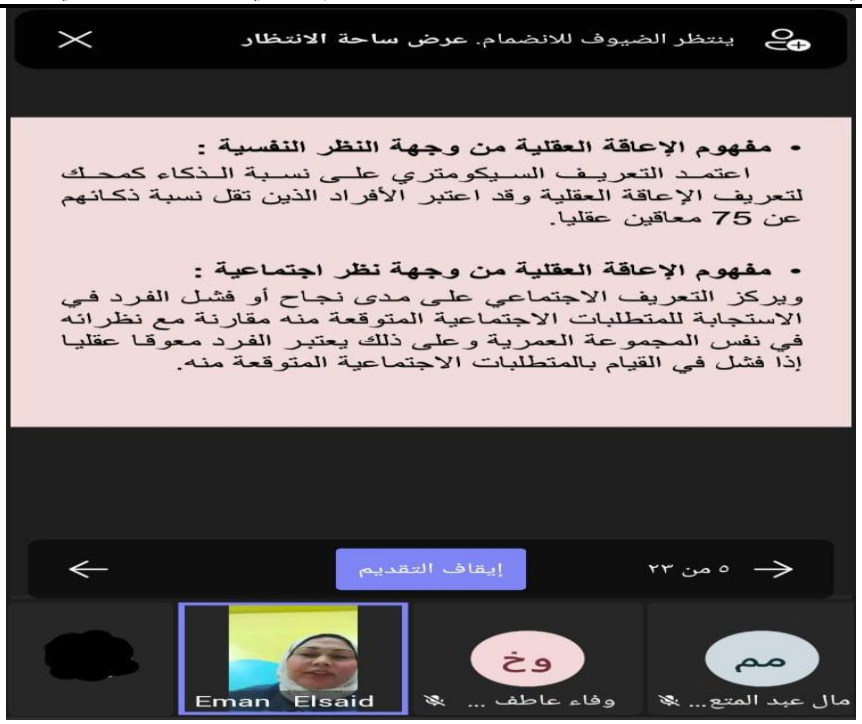
صورة (٣): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج



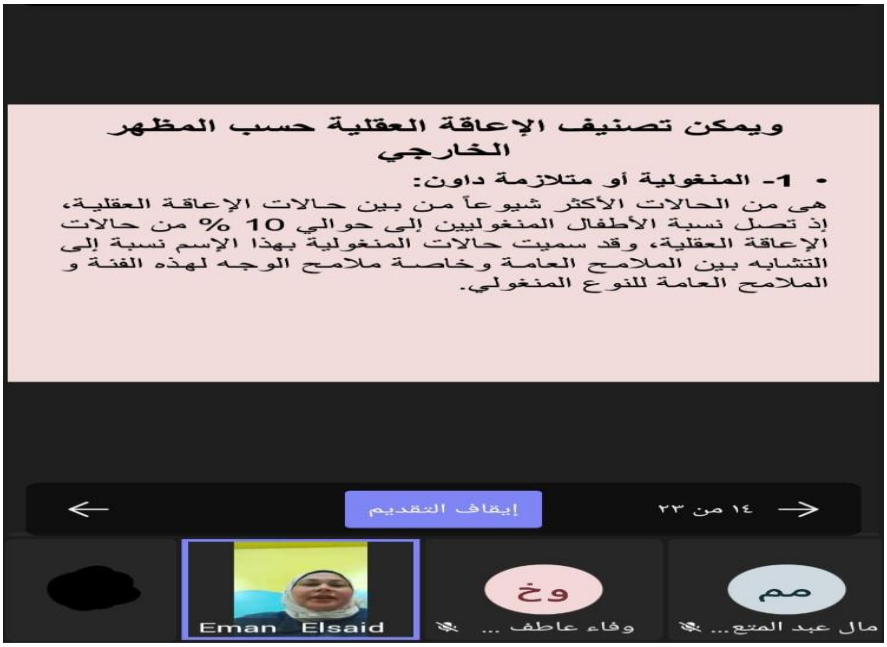
صورة (٤): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج

صورة (٥): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج

صورة (٦): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج



صورة (٧): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج



صورة (٨): الباحثة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج

٣. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات التفاعل الصفي) تطبيقًا بعديًا:** حيث طُبق مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة بعديًا، ومن ثم قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية متغيرات البحث التي سعي لتحقيقها (مهارات التفاعل الصفي).

٤. **تطبيق أداة البحث (مقياس مهارات التفاعل الصفي) تطبيقًا تتبعيًا:** حيث طُبق مقياس مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة تتبعيًا، ومن ثم قياس مدي استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية متغيرات البحث التي سعي لتحقيقها (مهارات التفاعل الصفي)، وذلك تمهيدًا لاستخلاص النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، ومناقشتها، وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة. وفيما يلي وصف تفصيلي لذلك.

سابعًا: نتائج البحث:

تتناول الباحثة فيما يلي عرضاً للنتائج التي أسفرت عنها تجربة البحث، وذلك من خلال اختبار صحة كل فرض من فروض البحث، ثم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، وذلك بهدف التعرف علي فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين.

٣. التحقق من صحة الفرض الأول:

والذي ينص علي أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين القبلي والصفي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لصالح متوسط درجات التطبيق الصفي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة (ت) ومدي دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين القبلي والصفي لمقياس مهارات التفاعل الصفي وجدول(١٦) التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦): قيم "ت" ومستوي دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين القبلي والصفي لمقياس مهارات التفاعل الصفي

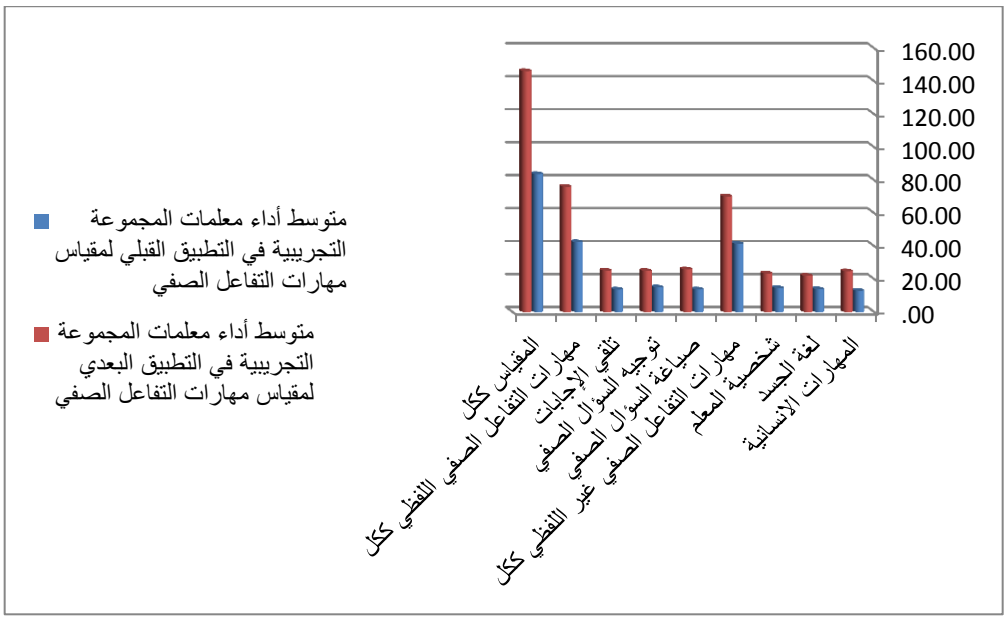
مهارات المقياس	التطبيق	عدد المعلمات (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي للفروق (م ف)	درجة الحرية	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	قيمة (ت)		مستوي الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
								المحسوبة	الجدولية			
المهارات الإنسانية	القبلي	32	12.97	3.839	11.781	31	1.225	9.615	٢,٤٥٧	دالة عند مستوي٠,٠١	0.749	كبير
	الصفي	32	24.75	3.724								
لغة الجسد	القبلي	32	13.88	3.480	8.094	31	.822	9.843		دالة عند مستوي٠,٠١	0.758	كبير
	الصفي	32	21.97	3.287								
شخصية المعلم	القبلي	32	14.53	3.473	8.906	31	1.081	8.241		دالة عند مستوي٠,٠١	0.687	كبير
	الصفي	32	23.44	4.406								
مهارات التفاعل الصفي غير اللفظي ككل	القبلي	32	41.38	8.261	28.781	31	2.518	11.429		دالة عند مستوي٠,٠١	0.808	كبير
	الصفي	32	70.16	8.440								

مهارات المقياس	التطبيق	عدد المعلمات (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي للفروق (م ف)	درجة الحرية	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوي الدلالة	قيمة η^2	حجم التأثير
صياغة السؤال الصفي	القبلي	32	13.72	4.050	12.219	31	1.051	11.627		دالة عند مستوي ٠.٠١	0.813	كبير
	الصفي	32	25.94	2.805								
توجيه السؤال الصفي	القبلي	32	14.97	2.868	9.969	31	.935	10.663		دالة عند مستوي ٠.٠١	0.786	كبير
	الصفي	32	24.94	3.860								
تلقي الإجابات	القبلي	32	13.69	3.623	11.469	31	1.092	10.498		دالة عند مستوي ٠.٠١	0.780	كبير
	الصفي	32	25.16	3.861								
مهارات التفاعل الصفي اللفظي ككل	القبلي	32	42.38	7.356	33.656	31	2.201	15.292		دالة عند مستوي ٠.٠١	0.883	كبير
	الصفي	32	76.03	7.727								
المقياس ككل	القبلي	32	83.75	15.191	62.438	31	4.514	13.832		دالة عند مستوي ٠.٠١	0.861	كبير
	الصفي	32	146.19	14.729								

يتضح من جدول رقم (١٦) السابق ما يلي:

ارتفاع متوسط درجات التطبيق الصفي عن متوسط درجات التطبيق القبلي لمعلمات الروضة عينة البحث علي مقياس مهارات التفاعل الصفي ككل، حيث حصل المعلمات في التطبيق البعدي علي متوسط (146.19) بانحراف معياري (14.729) وفي التطبيق القبلي علي متوسط (83.75) بانحراف معياري (15.191).

وذلك كما يتضح أيضاً في شكل (١) التالي :



شكل (١): متوسط درجات المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي

قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين القبلي والصفي لمقياس مهارات التفاعل الصفي ككل، والتي بلغت (13.832) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (2.457) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (٣١).

ويعني هذا قبول الفرض الأول من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الثالث الذي ورد في مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين ؟ ".

قيمة مربع إيتا (η2) " لمقياس مهارات التفاعل الصفي ككل " هو (٠.٨٦١) وهذا يعني أن نسبة (٨٦.١ %) من التباين الحادث في مهارات التفاعل الصفي ككل (المتغير التابع) يرجع إلي استخدام البرنامج التدريبي(المتغير المستقل)، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

كشفت نتيجة الفرض الأول وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الروضة في التطبيقين القبلي والصفي لمقياس مهارات التفاعل الصفي لصالح متوسط درجات التطبيق الصفي؛ وهذا يشير إلي أن البرنامج التدريبي من خلال المنصة الإلكترونية Teams Microsoft ساهم في تحسين مهارات التفاعل الصفي لدي معلمات المجموعة التجريبية؛ ويتفق هذا مع نتائج العديد من الدراسات التي هدفت إلي تحسين مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة ومنها: دراسة Bukhalenkova, Veraksa & Chursina (2022) التي هدفت إلي دراسة العلاقة بين جودة التفاعل بين المعلمة والطفل في صفوف رياض الأطفال وبين تطور الوظائف التنفيذية لدي الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ - ٧ سنوات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين جودة التفاعل بين المعلمة والطفل وبين تطور الوظائف التنفيذية للأطفال. وكلما كانت التفاعلات بين المعلمة والطفل أكثر دعمًا وتشجيعًا وتنظيمًا، كلما زاد تحسن الأطفال في مهارات مثل تنظيم الذاكرة، والانتباه الانتقائي، والتحكم في الاندفاع. ودراسة Bulotsky-Shearer et al (2020) التي هدفت إلي التحقيق في العلاقة بين جودة التفاعل بين المعلمة والطفل والمشكلات السلوكية لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وجدت الدراسة أن جودة التفاعل بين المعلمة والطفل كانت مرتبطة سلبًا بالمشكلات السلوكية لدي الأطفال. بمعني آخر، كان الأطفال الذين لديهم تفاعلات أفضل مع معلماتهم أقل عرضة للسلوك المشكل. علاوة علي ذلك، وجدت الدراسة أن جودة التفاعل بين المعلمة والطفل كانت قادرةً علي تقليل المخاطر الاجتماعية المرتبطة بالسلوك المشكل. وبمعني ثالث، كان الأطفال الذين لديهم تفاعلات أفضل مع معلماتهم أقل عرضة للسلوك المشكل، حتي لو كانوا معرضين لمخاطر اجتماعية أكبر، ودراسة Foster, Kim & Phillips (2018) التي سعت إلي التحقيق في العلاقة بين التفاعل الصفي ومهارات اللغة والتواصل لدي الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ووجدت الدراسة أن التفاعل الصفي كان مرتبطًا إيجابًا بمهارات اللغة والتواصل لدي الأطفال؛ حيث كان الأطفال الذين لديهم تفاعلات أكثر إيجابية مع أقرانهم ومعلميهم أكثر قدرة علي اكتساب مهارات لغة وتواصل أفضل.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلي:

١. قدمت المنصة الإلكترونية Microsoft Teams بيئة تعليمية تفاعلية ساعدت المعلمات علي تعلم مهارات التفاعل الصفي بشكل فعال.
٢. أتاحت المنصة الإلكترونية Microsoft Teams للمعلمات فرصة التعلم الذاتي، حيث يمكنهن الوصول إلي المحتوي التعليمي في أي وقت ومن أي مكان.
٣. قدمت المنصة الإلكترونية Microsoft Teams أدوات تفاعلية ساعدت المعلمات علي تطبيق مهارات التفاعل الصفي في بيئة افتراضية.
٤. أتاحت المنصة الإلكترونية Microsoft Teams للمعلمات التواصل مع زملائهن وتبادل الخبرات حول مهارات التفاعل الصفي.

التحقق من صحة الفرض الثاني:

والذي ينص علي أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين الصفي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت) ومدي دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين الصفي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي وجدول(١٧) التالي يوضح ذلك :

جدول (١٧): قيم "ت" ومستوي دلالتها للفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين الصفي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي

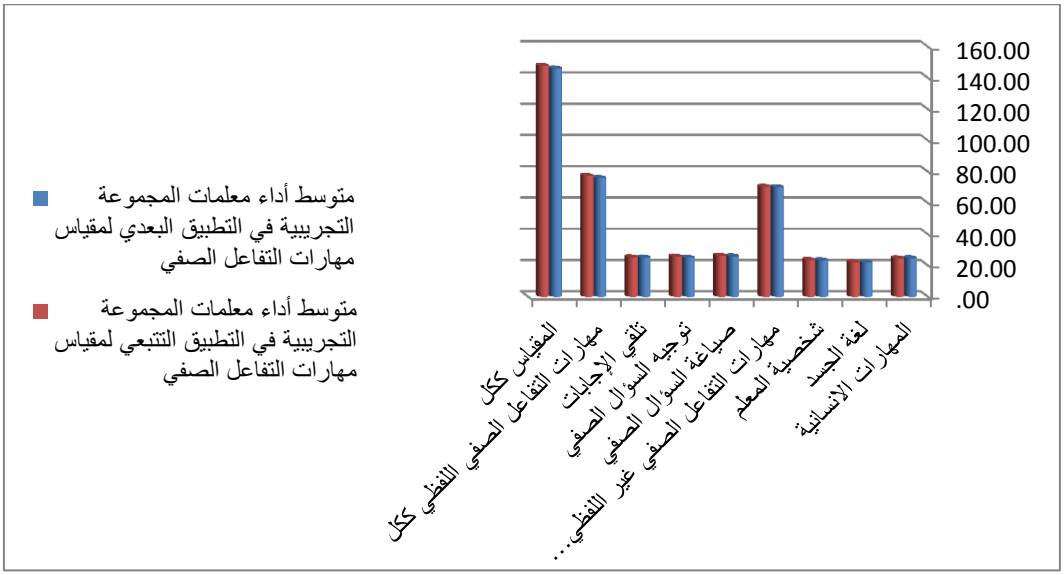
مهارات المقياس	التطبيق	عدد المعلمات (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي للفروق (م ف)	درجة الحرية	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	قيمة (ت)		مستوي الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
المهارات الإنسانية	البعدي	32	24.75	3.724	.094	31	.247	.379	٢.٠٤٢	غير دالة
	التتبعي	32	24.66	3.229						
لغة الجسد	البعدي	32	21.97	3.287	.219	31	.241	.909		غير دالة
	التتبعي	32	22.19	3.383						
شخصية المعلم	البعدي	32	23.44	4.406	.156	31	.091	1.717		غير دالة
	التتبعي	32	23.59	4.406						
مهارات التفاعل الصفي غير اللفظي ككل	البعدي	32	70.16	8.440	.281	31	.360	.782		غير دالة
	التتبعي	32	70.44	7.543						
صياغة السؤال الصفي	البعدي	32	25.94	2.805	.375	31	.307	1.221		غير دالة
	التتبعي	32	26.31	2.788						
توجيه السؤال الصفي	البعدي	32	24.94	3.860	.844	31	.592	1.424		غير دالة
	التتبعي	32	25.78	3.916						

مهارات المقياس	التطبيق	عدد المعلمات (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط الحسابي للفروق (م ف)	درجة الحرية	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق	قيمة (ت)		مستوي الدلالة
								المحسوبة	الجدولية	
تلقي الإجابات	البعدي	32	25.16	3.861	.156	31	.802	.195		غير دالة
	التتبعي	32	25.31	4.115						
مهارات التفاعل الصفي اللفظي ككل	البعدي	32	76.03	7.727	1.375	31	1.135	1.212		غير دالة
	التتبعي	32	77.41	7.657						
المقياس ككل	البعدي	32	146.19	14.729	1.656	31	1.218	1.360		غير دالة
	التتبعي	32	147.84	13.281						

يتضح من جدول رقم (١٧) السابق ما يلي:

حصلت معلمات الروضة عينة البحث علي مقياس مهارات التفاعل الصفي ككل في التطبيق الصفي علي متوسط ، (146.19) بانحراف معياري (14.729) وفي التطبيق التتبعي علي متوسط (147.84) بانحراف معياري (13.281).

وذلك كما يتضح أيضاً في شكل (٢) التالي :



شكل (٢): متوسط درجات المعلمات في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي

قيمة (ت) المحسوبة لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين الصفي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي ككل، والتي بلغت (1.360) أقل من قيمة (ت) الجدولية، والتي بلغت (2.042) غير دالة.

ويعني هذا قبول الفرض الثاني من فروض البحث، كما أنه يجيب عن السؤال الثالث الذي ورد في مشكلة البحث وهو: " ما فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة عبر المنصة الإلكترونية Microsoft Teams لتنمية بعض مهارات التفاعل الصفي مع الأطفال المدمجين ؟

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

بمناقشة نتيجة الفرض الثاني يتضح عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات الروضة عينة البحث في التطبيقين الصفي والتتبعي لمقياس مهارات التفاعل الصفي؛ وهو ما يشير إلي استمرار فاعلية البرنامج التدريبي من خلال المنصة الإلكترونية في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدي المعلمات عينة البحث، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلي فاعلية الأنشطة التدريبية والإجراءات المتبعة في الجلسات؛ وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التالية: دراسة Williford et al (2013) التي سعت إلي فحص كيفية ارتباط تفاعل الأطفال مع المعلمات والأقران والمهام بتحسن تنظيم الذات لديهم. وكشفت النتائج ارتباط مشاركة الأطفال الإيجابية مع المعلمات بمكاسب في الامتثال والوظيفة التنفيذية، وارتبطت مشاركة الأطفال النشطة في المهام بمكاسب في تنظيم الانفعالات علي مدار العام. كما كان الانخراط بشكل إيجابي مع المعلمات أو الأقران داعمًا بشكل خاص لمكاسب الأطفال في توجيه المهام والحد من مشكلات تنظيم الذات. وهدفت دراسة Dalli et al (2011) إلي فهم العلاقة بين المعلمة والطفل وشخصية الطفل والكفاءة الاجتماعية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وجدت الدراسة أن وجود علاقة إيجابية وداعمة بين المعلمة والطفل يرتبط بمستوي أعلي من الكفاءة الاجتماعية للأطفال. أيضًا، لوحظ أن شخصية الطفل يمكن أن تؤثر في هذه العلاقة، حيث أن الأطفال ذوي الشخصية الانطوائية قد يحتاجون إلي تفاعل إضافي من المعلمات لتعزيز كفاءتهم الاجتماعية. كما ركزت دراسة La Paro, Hamre & Pianta (2011) علي جودة الفصل ومهارات الأطفال الأكاديمية في مرحلة رياض الأطفال. وجدت الدراسة أن جودة الفصل وتأثير المعلمات يرتبطان بشكل إيجابي بمهارات الأطفال الأكاديمية. كما أن بيئة التعلم المحفزة والداعمة والتفاعل الإيجابي بين المعلمة والطفل تسهم في تعزيز تطور الأطفال الأكاديمي، وبالتالي يمكن أن تؤثر علي تحصيلهم الأكاديمي. وهدفت دراسة Lyon et al (2009) إلي قياس فعالية التدريب علي التفاعل الصفي بين المعلمة والطفل في تحسين التفاعلات بين المعلمات والأطفال في بيئة رياض الأطفال. وأظهرت النتائج تحسنًا في جودة التفاعلات بين المعلمات والأطفال بعد التدريب. كما ازدادت قدرة المعلمات علي التفاعل بشكل إيجابي مع الأطفال وفهم احتياجاتهم وتحفيزهم.

وترجع الباحثة استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي إلي ما يلي:

١. تم تصميم البرنامج التدريبي بطريقة تناسب احتياجات المعلمات ومستوي خبرتهنْ؛ حيث تم تقديم البرنامج علي مراحل متدرجة، مع توفير فرص للمعلمات للتطبيق العملي للمهارات المكتسبة في بيئة الفصل والحصول علي تعليقات ودعم من الباحثة.

٢. صمم البرنامج التدريبي بشكل يعكس أفضل الممارسات والأبحاث الحديثة في مجال تنمية مهارات التفاعل الصفي لمعلمات رياض الأطفال.
٣. قدمت المنصة الإلكترونية Microsoft Teams للمعلمات فرصة مشاهدة مقاطع فيديو لنماذج تفاعلية ناجحة في الصف، ومشاركة تجاربهنْ مع زميلاتهنْ، والحصول علي تعليقات من الخبراء.
٤. قدمت المنصة الإلكترونية Microsoft Teams للمعلمات محتوي تعليميًا غنيًا ومتنوعًا، مثل الأنشطة التفاعلية والاختبارات، ذلك ساعدهنْ علي بناء فهم عميق لمهارات التفاعل الصفي وتطبيقها بشكل فعال في الصف.
٥. أتاحت المنصة الإلكترونية Microsoft Teams للمعلمات التعلم بالسرعة التي تناسبهنْ، واختيار المحتوي الذي يلبي احتياجاتهنْ، والحصول علي الدعم عند الحاجة.
٦. حرصت الباحثة علي توفير دعم فني للمعلمات في استخدام المنصة الإلكترونية والتفاعل مع المحتوي التدريبي.
٧. تقديم الدعم المستمر والمتابعة للمعلمات بعد انتهاء البرنامج التدريبي وإجراء القياس التتبعي.
٨. تضمين البرنامج التدريبي جلسات تقييم وملاحظة لمعلمات رياض الأطفال. مكن المعلمات من تطبيق استراتيجيات التقييم والملاحظة لتقييم مدي تطور مهارات التفاعل الصفي لدي الأطفال وتحديد المجالات التي يمكن تحسينها.

وتعزو الباحثة التحسن الذي طرأ علي المعلمات اللاتي تم تطبيق البرنامج عليهنْ أيضًا إلي محتوي الجانب النظري من البرنامج، وما تضمنه من خلفية نظرية حول مهارات التفاعل الصفي لمعلمات الروضة من برامج سلوكية ومهارية وتوجيه وإرشاد، بالإضافة إلي مستوي برنامج التدريب علي مهارات التفاعل الصفي، حيث لوحظ بعد تطبيق البرنامج أن هناك تحسنًا ملحوظًا في كل جانب من جوانب هذه المهارات، والذي ظهر من خلال ملاحظة أداء المعلمات بالفصول، وتقييم مستوي أدائهنْ، مما يشير إلي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التفاعل الصفي للمعلمات بفصول الدمج.

واعتمد البرنامج التدريبي علي استخدام مجموعة من الفنيات التدريبية مثل المحاضرة والتي اعتمدت علي جهد الباحثة في كيفية توصيل المعلومة للمعلمات، وعلي كيفية عرض الأفكار بشكل متناسق ومتسلسل، ساعد المعلمة علي فهم واستيعاب، أو إدراك المعلومات الموجهة لها والتي ساعدت أفراد عينة الدراسة (المعلمات) بشكل كبير في التعرف علي كل ما هو جديد يمكنهم الاستفادة منه في تنمية مهارات التفاعل الصفي لأطفالهنْ.

وقد استفادت عينة الدراسة (المعلمات) أيضًا من (أوراق عمل) التي أعدتها الباحثة لهنْ ضمن جلسات البرنامج، والكتب المقدمة لهم، كل هذا ساعد في إثراء معلومات المعلمات، وزيادة حصيلتهنْ المعرفية حول تعليم مهارات التفاعل الصفي، والمداخل التعليمية المختلفة لهم، وسبل تعليمها لأطفال هذه الفئة بشكل لائق.

كما اعتمد البرنامج التدريبي علي استخدام طريقة المناقشة والحوار (المناقشات الجماعية) التي ساعدت علي تحقيق التواصل الفكري، واللغوي، والحوار الفعال بين الباحثة والمعلمات، حيث تم من خلالها تبادل الآراء، والأفكار، والخبرات بين الباحثة والمعلمات بحرية، وهي ضرورية لتعميق وإيضاح بعض المفاهيم والموضوعات التي تحتاج إلي توضيح، ومنها الفروق بين العديد من المصطلحات، وتمتاز هذه الطريقة بأنها توفر الفرصة للمتدربات للتعبير عن أنفسهنْ، كما أن لها أهمية كبيرة في تدعيم وتعميق استيعاب المتعلمات للمادة العلمية، وكذلك تزيد من فاعلية واشتراك المتعلمات في الموقف التعليمي، ومن ثم زيادة ثقتهم بأنفسهنْ.

وتشير النتائج إلي أهمية التفاعل الصفي مع الأطفال سواء الأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن تحسين مهارات التفاعل الصفي للمعلمات يؤدي إلي تحسين المهارات المختلفة للأطفال سواءًا كانت إجتماعية أو نفسية أو لغوية أو أكاديمية.

ثامنًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث، ومن خلال معايشة الباحثة لتجربة البحث، يمكن أن تُقدِّم بعض التوصيات التي من شأنها أن تعمل علي معالجة أوجه القصور ونواحي الضعف في برامج تأهيل معلمات الروضة للأطفال المدمجين، ومنها:

١. تنظيم ورش عمل تدريبية تفاعلية عبر الإنترنت تستهدف معلمات رياض الأطفال. يمكن أن تتضمن هذه الورش عروض تقديمية ومناقشات مباشرة وتبادل الخبرات والأفكار بين المشاركات، كذلك يمكن للمعلمات أن يتعلمنْ استراتيجيات فعالة لتعزيز التفاعل الصفي وتبادل التجارب مع زملائهنْ.

٢. تقديم فرص للمعلمات لممارسة مهارات التفاعل الصفي في بيئة افتراضية، مثلاً من خلال محاكاة التفاعل مع الأطفال.

٣. استخدام أدوات تفاعلية علي المنصة الإلكترونية، مثل غرف الدردشة والمنتديات، لتعزيز التواصل بين المعلمات وتبادل الخبرات.

٤. يجب أن تقدم البرامج التدريبية من خلال المنصة الإلكترونية محتوي تعليميًا غنيًا ومتنوعًا، مثل: مقاطع فيديو لنماذج تفاعلية ناجحة في الصف؛ أنشطة تفاعلية تُساعد المعلمات علي تطبيق مهارات التفاعل الصفي؛ اختبارات تقيس مدي فهم المعلمات لمهارات التفاعل الصفي.

٥. يجب أن يُتيح البرنامج التدريبي للمعلمات فرصة التعلم الذاتي، مثل: اختيار المحتوي الذي يلبي احتياجاتهن؛ التعلم بالسرعة التي تناسبهن.

٦. إشراك خبراء في مجال التربية الخاصة في إعداد البرنامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال.

تاسعًا: البحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

١. فاعلية برنامج تدريبي من خلال المنصة الإلكترونية في تنمية مهارات إدارة الصف لدي معلمات رياض الأطفال.

٢. فاعلية برنامج قائم علي التعلم الإلكتروني في تنمية الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال في فصول الدمج.

٣. فاعلية برنامج تدريبي تفاعلي في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدي معلمات رياض الأطفال.

٤. فاعلية برنامج قائم علي المنصة الإلكترونية للمعلمات لتنمية قدرتهنْ علي تشخيص المشكلات السلوكية لدي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المدمجين بمرحلة رياض الأطفال.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

البقمي، سالم محسن، نجمي، علي حسن. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام المنصات الإلكترونية في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية. **مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي**، ٤(١٠)، ٢٠٥-٢٥٢.

الحلو، زينب محمد أحمد، شريف، سهام علي، حسن، مروة محمد. (٢٠٢١). المعالجة الحسية وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدي أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، *٢٧(٩)*، ١٧٦-١٠٥.

حواس، نجلاء يوسف يوسف. (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية الفصل المعكوس في تنمية مهارات التفاعل الصفي لتدريس قواعد اللغة (لطالبات الصف الثاني المتوسط). **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٦٢)، ٢٤٩-٢٧٧.

الخرابشة، عمر. (٢٠١١). العوامل المساعدة في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدي طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (١٤٦)، ١٣٢-١٨٣.

الشرفي، إسراء بنت عبد الكريم علي، وعافية، عزة عبدالكريم مصطفي. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي الفصول الافتراضية لتنمية وعي معلمات رياض الأطفال بصعوبات التعلم النمائية. **مجلة بحوث التعليم والابتكار**، ١(١)، ٧٣-١١٥.

شلبي، أحمد محمد سليمان. (٢٠٢١). دور المنصات الإلكترونية في تحسين قيم سلوك المواطنة (دراسة تطبيقية علي المدارس الفنية بالجيزة). **مجلة الدراسات والأبحاث البيئية**، ١١(٣)، ٥٢٥-٥٣٣.

العتيبي، محمد عبدالمحسن ضيف. (٢٠٠٧). المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

عطا الله، فاضل عبد العباس. (٢٠٢٢). مهارات التفاعل الصفي لدي معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية وعلاقتها بتحصيل تلاميذتهم. **مجلة مركز دراسات الكوفة**، *١(٦٧)*، ٤٦٥-٥٠٦.

عمر، هالة. (٢٠١٧). قبول الآخر بين الأطفال العاديين وغير العاديين في فصول الدمج بمؤسسات رياض الأطفال، **مجلة الطفولة والتربية**، ٢٩(٢)، ١٥-٥٧.

عيد، أسماء محمد. (٢٠١٦). برنامج لإكساب مهارات الحس التقديري لأطفال الروضة المدمجين بمؤسسات رياض الأطفال وأثره علي التخيل، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٧٣)، ٩٣-١٢٨.

الغرباوي، لمياء سعد إبراهيم محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم علي العلاج باللعب في خفض اضطراب القلق الاجتماعي لدي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. **مجلة الطفولة والتربية (جامعة الإسكندرية، ٤٣(٢)**، ٥٤٨-٤٦٥.

قناوي، هدي محمد، رضوان، نهي عبد الحميد محمود، علي، هند مسعد إبراهيم. (٢٠١٩). برنامج تدريبي لتحسين بعض العمليات العقلية الأساسية لأطفال ما قبل المدرسة المعاقين عقليًا القابلين للتعلم. **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد،** (١٥)، ٤٣-١١٢.

محمد، محمود محمد ذكي. (٢٠٢٢). برنامج مقترح قائم علي النظرية الإنسانية لتنمية مهارات التفاعل الصفي وتقييم الأداء التدريسي لدي الطالب معلم المواد الفلسفية بكليات التربية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان،** *٢٨(٣)*، ١٤٧-٢٠٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adeniyi ،S. O & ،.Olojede ،K. (2015) .**Determinants of Successful Inclusive Education Practice in Lagos State Nigeria .World Journal of Education** ،(32-26), 25.

Ahmad, A., Indrawadi, J., Suryanef, S., & Erianjoni, E. (2023). The Strategy for Non-Special Education Teachers in the Habituation of Strengthening Character Education for Mental Retardation Students. **Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme**, *5*(3), 126-139.

American Psychological Association.(2022). educable mentally retarded. Available online at: **https://dictionary.apa.org/educable-mentally-retarded**

Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2022). Preschool teachers' emotional exhaustion in relation to classroom instruction and teacher-child interactions. **Early Education and Development**, *33*(1), 107-120.

Atuboinoma, A. J., & Amadi, E. (2021). Perceived influence of classroom interactions on students' academic performance in senior secondary schools in Rivers State. **International Journal of Innovative Education Research**, *9*(2), 95-104.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. **European Journal of Special Needs Education**, 17(2), 129-147.

Baronian, L. (2020). Digital Platforms and the Nature of the Firm. **Journal of economic issues,** *54*(1), 214-232.

Bates, A. W., & Sangrà, A. (2011). Managing Technology in Higher Education: **Strategies for Transforming Teaching and Learning. John Wiley & Sons**.

Blatchford, S. M., Russell, C., Brown, S., Martin, J., Freeman, A., & Sheehy, M. (2006). **The role of classroom interaction in promoting student learning and engagement. British Educational Research Journal**, 32(2), 153-172.

Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. **Language teaching research**, *20*(4), 436-458.

Buehl, D. (2023). **Classroom strategies for interactive learning**. Routledge.

Bukhalenkova, D., Veraksa, A., & Chursina, A. (2022). The Effect of Kindergarten Classroom Interaction Quality on Executive Function Development among 5-to 7-Year-Old Children. *Education Sciences*, *12*(5), 320.

Bulotsky-Shearer, R. J., Fernandez, V. A., Bichay-Awadalla, K., Bailey, J., Futterer, J., & Qi, C. H. (2020). Teacher-child interaction quality moderates social risks associated with problem behavior in preschool classroom contexts. **Journal of Applied Developmental Psychology**, *67*, 101103.

Buysse, V., & Wesley, P. W. (2006). **Teaching Young Children with Disabilities in Natural Environments**. Paul H. Brookes Publishing Co.

CDC: Centers for Disease Control and Prevention. (2018). Autism spectrum disorder: Data & statistics. Retrieved from https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html

Cheng, S. C., & Lai, C. L. (2020). Facilitating learning for students with special needs: a review of technology-supported special education studies. **Journal of computers in education**, *7*(2), 131-153.

Choudrie, J., & Dwivedi, Y. K. (Eds). (2017). **Impact of Digital Technologies on Public Services**. Routledge.

Coman, C., Ţîru, L. G., Meseşan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. **Sustainability**, *12*(24), 10367.

Constantinou, V., Ioannou, A., Klironomos, I., Antona, M., & Stephanidis, C. (2020). Technology support for the inclusion of deaf students in mainstream schools: a summary of research from 2007 to 2017. **Universal Access in the Information Society**, *19*, 195-200.

Coutinho, L. (2009). Online learning through course structures. In: LITTO, F.M. & Formiga, M. (Eds**.), Distance education: the state of the art. Pearson, Sao Paulo**. pp. 310-324

Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., & Duhn, I. (2011). **Teacher-child relationships, child temperament profiles and children's social competence in preschool: A multilevel examination**. Early Childhood Research Quarterly, 26(2), 237-248.

Decuypere, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. **Critical Studies in Education,** *62*(1), 1-16.

Dela Fuente, J. A. (2021). Implementing inclusive education in the Philippines: College teacher experiences with deaf students. **Issues in Educational Research**, *31*(1), 94-110.

Dos Santos, V. M., Cernev, A. K., Saraiva, G. M. M., & Bida, A. G. (2022). Faculty experience and digital platforms in education. **Revista de Gestão, 29**(3), 252-266.

Dziallas, M., & Blind, K. (2019). Innovation indicators throughout the innovation process: An extensive literature analysis. **Technovatio***n, 80*, 3-29.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). **Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal**, 37(5), 813-828.

Foster, M., Kim, H., & Phillips, D. (2018). The impact of classroom interaction on language and communication skills in preschool children. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 67, 101-103.

Frenkel, S., & Bourdin, M. (2009). Verbal, visual, and spatio-sequential short-term memory: assessment of the storage capacities of children Disability Research. **Journal of Intellectual Disability Research**, vol.53.p152-160

Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). **Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers**. Pearson.

González-Díaz, R. R., Acevedo-Duque, Á. E., Flores-Ledesma, K. N., Cruz-Ayala, K., & Guanilo Gomez, S. L. (2021, March). Knowledge management strategies through educational digital platforms during periods of social confinement. **In World Conference on Information Systems and Technologies** (pp. 297-303). Cham: Springer International Publishing.

Hanum, N. S. (2017, June). The importance of classroom interaction in the teaching of reading in junior high school. **In Prosiding seminar nasional mahasiswa kerjasama direktorat jenderal guru dan tenaga kependidikan kemendikbud** (pp. 1-9).

Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. **Scandinavian journal of educational research**, *64*(4), 488-507.

Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. H., & Bulat, J. (2018). **Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low- and Middle-Income Countries**. RTI International Press.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). **A summary of the evidence on inclusive education**. Retrieved from https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on _inclusive_education.pdf

Homanova, Z., & Prextova, T. (2017, October). Educational networking platforms through the eyes of czech primary school students. **In European Conference on e-Learning** (pp. 195-204). Academic Conferences International Limited.

Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2013). Student and teacher perspectives on classroom management. **In Handbook of classroom management** (pp. 191-230). Routledge.

Hoy, W. K., & Weinstein, C. S. (2013). Organizational Behavior in Education: **Adaptive Leadership and School Reform** (11th ed.). Boston, MA: Pearson.

Jacobides, M., Cennamo, C., & Gawer, A. (2018). Towards a theory of ecosystems**. Strategic Management Journal**, **39**(8), 2255–2276.

Jia, X. (2013). The Application of Classroom Interaction in English Lesson. http://www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id=7895.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media**. Business Horizons, 53**(1), 59-68.

Kats,Y.(etl.).(2010). **Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching**: Tools and Applications: Tools and Applications. IGI Global

Kjellmer, L., Fernell, E., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2018). Speech and language profiles in 4-to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability. **Neuropsychiatric disease and treatment**, *14*, 2415.

Knoche, H., & Trkman, P. (Eds). (2021). Digital Platforms and Regulatory Governance. Springer.

Krauss, H. (2004). **Interpersonal skills for leadership**. Prentice Hall.

Kurth, J. A., & Mastergeorge, A. M. (2012). Impact of setting and instructional context for adolescents with autism. **The Journal of Special**

La Paro, K. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2011). Classroom quality and children's academic skills in child care centers: Understanding the

role of teacher qualifications**. Early Childhood Research Quarterly**, 26(4), 282-291.

Lee, K., Cascella, M., & Marwaha, R. (2019). **Intellectual disability**.

Li, L., & Yang, S. (2021). Exploring the Influence of Teacher-Student Interaction on University Students' Self-Efficacy in the Flipped Classroom. **Journal of Education and Learning**, *10*(2), 84-90.

Li, L., Li, Q., & Wu, Z. (2022). The impact of e-learning platforms on the development of classroom interaction skills of kindergarten teachers. **Journal of Early Childhood Education**, 50(1), 1-10.

LIMA, C. D., BASTOS, R. C., & VARVAKIS, G. (2020). Digital learning platforms: an integrative review to support internationalization of higher education. **Educação em revista**, *36*.

Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S., & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of teacher-child interaction training (TCIT) in a preschool setting. **Behavior modification**, *33*(6), 855-884.

Markee, N. (Ed.). (2013). Classroom Interaction: **The International Handbook**. Routledge.

Mei, H. (2012). The Construction of a Web-Based Learning Platform from the Perspective of Computer Support for Collaborative Design. (IJACSA) **International Journal of Advanced Computer Science and Applications**, 3 (4), 105-112.

Morscheck, m. (2010). **The school library and e-learning platforms. International association of school librarianship**. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518508.pdf.

Nasroolahi, F., Minoonejad, H., & Khalaghi, K. (2023). The Comparison of Effect of Braille Tonic and Yoga Exercises on Balance and Motor Function of Educable Mentally Retarded Girls. **Journal of Paramedical Sciences & Rehabilitation**, *12*(2), 45-56.

National Council on Disability. (2018). **the education of students with disabilities**: Where do we stand? Retrieved from https://www.ncd.gov/

Nelsen, L. B., Rogers, G. E., & Minton, H. R. (2010). Classroom interaction: A handbook for teachers. **Association for Supervision and Curriculum Development**. Alexandria, VA.

Parker, G. G., Van Alstyne, M. W., & Choudary, S. P. (2016). Platform Revolution: **How Networked Markets Are Transforming the Economy--and How to Make Them Work for You**. W. W. Norton & Company.

Pehala, I. A., Fadilah, F. N., Gunawan, W., & Hamsi, U. (2023). Language Disorders in Students with Mild Mental Retardation in SLB/Sekolah Luar Biasa (School for Disabled Children). *Langua:* **Journal of Linguistics, Literature, and Language Education**, *6*(1), 43-51.

Pianta, L. M., Hamre, M. M., & Kim, S. R. (2007). The impact of teacher-student interaction on children's academic and social-emotional development. **American Educational Research Journal**, 44(1), 173-201.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system. T. L. Molfese & D. J. Molfese (Eds.), **Early childhood development and later outcome** (pp. 57-89). Guilford Press.

Rogers, E. M. (2003). **Diffusion of Innovations** (5th ed.). Free Press.

Ross, S. M., Brookhart, J. M., & Dawkins, A. L. (2008). The effects of classroom interaction on students' self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, 20(2), 149-182.

Sadikovna, M., & Azimjon, R. (2023). Inclusive education: A comparative analysis. **European Journal of Special Education Research**, 8(1), 195-208.

Sadikovna, R. K., & Azimjon o‘g, O. J. X. (2023). THE IMPORTANCE OF INCLUSIVE EDUCATION IN SOLVING THE PROBLEM OF EQUALITY IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**. Open Access Repository**, *4*(3), 757-764.

Salend, S. J. (2008). **Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated and reflective practices**. Merrill/Pearson.

Schifter, L.A. (2015). **Using survival analysis to understand graduation of students with disabilities**. Exceptional Children, 82(4), 479-496. doi:10.1177/0014402915619418

Schunk, D. H. (2012). **Learning theories: An educational perspective (6th ed.). Pearson.**

Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning** (ITDL), 2 (1).

Song, X. K., & So, W. C. (2022). The influence of child-based factors and parental inputs on expressive language abilities in children with autism spectrum disorder. **Autism**, *26*(6), 1477-1490.

The American Psychiatric Association. (2022). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (DSM-5-TR).

Valiente, C., Swanson, J., DeLay, D., Fraser, A. M., & Parker, J. H. (2020). Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context**. Developmental psychology, 56**(3), 578.

Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). **Creating an inclusive school**. ASCD.

Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2017). **A Guide to Co-Teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning**. Corwin Press.

Wang, X., Liu, Y., & Li, C. (2020). The effects of e-learning platforms on the classroom interaction skills of kindergarten teachers. **International Journal of Early Childhood Education**, 48(2), 127-136

Warahmah, M. S., & Susetyo, B. (2023). Family-Based Tutoring Programs For Mental Retardation Children With Mild Disabilities In The Covid-19 Era. **Edumaspul: Journal Pendidikan**, *7*(1), 358-367.

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. **Early Education & Development**, *24*(2), 162-187.

Zhang, Y., Chen, Y., & Li, M. (2021). The role of e-learning platforms in enhancing the classroom interaction skills of kindergarten teachers. **Early Childhood Education Journal**, 49(3), 229-238.