# فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى عينة من التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الإبتدائية

إعـــداد

**د/ زينب محمد أمين محمد**

مـــدرس علـــم النفـــس التربـــوى

كليـــة التربيـــة – جامعـــة أســـوان

# فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى عينة من التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الإبتدائية

إعـــداد

**د/ زينب محمد أمين محمد**

مـــدرس علـــم النفـــس التربـــوى

كليـــة التربيـــة – جامعـــة أســـوان

## ملخـص الدراســة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تأثير برنامج قائم على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى، وكذلك التعرف على تأثير البرنامج فى خفض التجول العقلى، والكشف عن استمرارية تأثير البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الإبتدائية، وطبقت الدراسة على (٦٢) تلميذ وتلميذة من التلاميذ بطيئ التعلم بالصف الأول والثانى الإبتدائى، بواقع (٣١) تلميذ وتلميذة كمجموعة تجريبية و(٣١) تلميذ وتلميذة كمجموعة ضابطة، بمتوسط عمر زمنى(٦,٣٢٠) عاماً وانحراف معيارى قدره(١,٠٢)، خلال الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠٢٠م، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية: مقياس الطفو الأكاديمى، و مقياس التجول العقلى، والبرنامج القائم على أنشطة منتيسورى (جميعهم إعداد الباحثة)، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها: وجود تأثير دال احصائياً للبرنامج القائم على أنشطة منتيسورى فى تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم فى الصف الأول والثانى الإبتدائى. وفى ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بالعديد من التوصيات أبرزها ضرورة إخضاع البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى لدراسات وبحوث تجريبية وتقويمية وتطويرية بصورة مستمرة؛ بهدف تحديد نقاط القوة والضعف به ومن ثم تحسينه وتطويره، وتقديم دورات تدريبية وورش عمل للسادة المعلمين تختص بتدريبهم على كيفية توظيف أنشطة منتيسورى فى عمليتى التعليم والتعلم كذلك تشجيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام انشطة مختلفة التى تسمح بالمشاركة الإيجابية النشطة للمتعلم فى بيئة التعلم؛ نظراً لدورها فى خفض التجول العقلى لدى المتعلمين.

**الكلمات المفتاحية:** أنشطة منتيسورى – الطفو الأكاديمى– التجول العقلى.

# The effectiveness of a program based on Montessori activities to develop academic buoyancy and reduce mental wandering among The slow-learning primary school students.


## Abstract

The current study aimed to identify the effect of a program based on Montessori activities to develop academic buoyancy, as well as to identify the impact of the program in reducing Mental wandering, and to uncover the continuity of the effect of the program based on Montessori activities to develop academic buoyancy and reduce Mental wandering among students with slow learning in the primary stage, and the study applied On (62) male and female students, slow learning in the second grade of primary school, by (31) male and female students as an experimental group and (31) male and female students as a control group, with an average age of time (6.320) years and a standard deviation of (1.02), during the school year 2019 / 2020 AD, used the Study of the academic buoyancy scale, the mental touring scale, and the program based on the activities of Montessori (all prepared by the researcher), and the study yielded a set of results, the most important of which are: A statistically significant effect of the program based on the activities of Montessori in developing academic buoyancy and reducing mental mobility among slow-learning pupils in The first and second primary grades. In the light of the results of the research, the researcher recommended several recommendations, the most important of which is the necessity of subjecting the program based on Montessori activities to experimental, evaluation and development studies and research on an ongoing basis, with the aim of identifying the strengths and weaknesses of it and then improving and developing it, and providing training courses and workshops for teachers who specialize in training them on how to use Montessori activities In the teaching and learning process as well, encourage teachers and faculty to use various activities that allow the active positive participation of the learner in the misfortune of learning, given its role in reducing mental mobility among learners.


**Key Word**: Montessori activities - academic buoyancy - Mental wandering.

**المقدمـــــة:**

يواجه معلمو مرحلة التعليم الأساسى العديد من التحديات أثناء عملتيى التعليم والتعلم، لعل أبرزها وجود الفروق الفردية بين التلاميذ وبصورة خاصة فيما يتعلق بالفروق بينهم فى النواحى العقلية؛ فبين هؤلاء التلاميذ يوجد التلميذ الموهوب والمتفوق والمتوسط وبطئ التعلم. وتتمثل التحديات التى تواجه المعلمين فى كيفية التعرف على هذه الفئات المختلفة من التلاميذ، وكيفية اختيار وتنفيذ الأساليب المناسبة لتعليمهم مع بعضهم البعض فى حجرة دراسية واحدة، وكذلك كيفية تقويم تعلمهم.

وتعد فئة بطيئى التعلم إحدى فئات ذوى الإحتياجات الخاصة التى لم تلق اهتماماً ورعايةً خاصة ؛ بالرغم من وجود هذه الفئة بنسبة كبيرة فى مختلف الصفوف الدراسية. وفى هذا الصدد أكد **مجدى عزيز إبراهيم(٢٠٠٣، ٢٠٤)** "على أن فئة بطيئى التعلم يُمثل أفرادها نسبة من ٢٠%-٣0% تقريباً من مجموع التلاميذ؛ بمعنى أنه يوجد تلميذ بطئ تعلم من بين كل خمسة تلاميذ فى الفصل. كما أوضح تقرير الرابطة القومية الأمريكية للأخصائيين النفسيين(NASP) National Association of School Psychologists أن نسية الأطفال بطيئى التعلم تصل إلى ١٤,١% من إجمالى التلاميذ، وهذه النسبة تزداد فى المناطق الفقيرة. وهذا يتطلب الإهتمام بهذه الفئة الكبيرة من التلاميذ وتقديم الدعم الأكاديمى لهم فى مختلف المواد الدراسية**(Mariam, F., Sabarinah, Sh ., Rugayah, H.,& Shahab, K.,2015: 113)**.

"فالتلميذ بطئ التعلم هو تلميذ منخفض التحصيل ذو نمو متأخر، يعانى من قصور بسيط فى الذكاء، ويقع فى المنطقة الفاصلة بين الأطفال متوسطى الذكاء والمتخلفين عقلياً، فهو يُعانى من ضعف القدرة على التفكير الإستنتاجى وحل المشكلات والدافعية للتعلم وضعف الذاكرة، وعدم قدرته على التركيز والانتباه لفترة طويلة خاصة إذا كانت المادة التعليمية للدرس تتصف بالتجريد"**( Shahram, M., Bagher, A.,2010 :222)**.

"كما يُعانى التلميذ بطئ التعلم من صعوبة توظيف بعض المهارات اللازمة لتعلم المواد الأكاديمية المختلفة مثل: إتباع خطوات متتالية، وتنفيذ تعليمات أو توجيهات جديدة، وترتيب المهام المدرسية، واستخدام استراتيجيات حل المشكلة، ومهارات التحول، والترجمة من صيغة إلى أخرى، والتعميم، بالإضافة إلى عدم تمكنه من امتلاك المفاهيم الأساسية والمتطلبات القبلية اللازمة لتعلم الموضوعات الجديدة"**(أكرم قبيص أحمد، ٢٠١٥:٤٥)**.

ويؤكد **خالد أحمد عبد العال (٢٠١١: ٦)** على أن عدم الإهتمام بالتلاميذ بطيئى التعلم، وتلبية احتياجاتهم يعوق تحقيق أهداف العملية التعليمية بوجه عام.

وفى ضوء هذه المشكلات والتحديات التى تواجه التلاميذ بطيئى التعلم فى المقررات الدراسية داخل الفصول؛ أصبح على خبراء التربية البحث عن الأساليب المناسبة لتعليم هؤلاء التلاميذ وتقويم تعلمهم، وذلك من خلال الإستفادة من البرامج التعليمية والنظريات التربوية فى تصميم بيئة مناسبة لتعليم هذه الفئة وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وسرعتهم الخاصة فى التعلم، وفى ضوء الأساليب المفضلة للتعلم لديهم. وفى هذا الصدد كشفت نتائج دراسة **حمد باليه العجمى(٢٠١٣)**عن أن أفضل أساليب التعلم المفضلة عند بطيئى التعلم جاءت بالترتيب التالى: التعلم اللفظى، ثم التعلم الفردى، ثم التعلم المنطقى، ثم التعلم البدنى، ثم التعلم البصرى، ثم التعلم السمعى، وأخيراً التعلم الإجتماعى. ويتضح من هذه الدراسة أن التعلم اللفظى كان من أساليب التعلم المفضلة لدى التلاميذ بطيئى التعلم حيث جاء ترتيبه الأول بين هذه الأساليب.

ويتعرض التلاميذ للعديد من المشكلات الأكاديمية اليومية التى قد تعيق توافقهم الأكاديمى، حيث يوجد مجموعة من التلاميذ لا يستطيعون مسايرة زملائهم أو أساتذتهم أو متابعة دروسهم ومن ثم قد تتخلف هذه المجموعة وتصبح بطيئى تعلم ومصدر للشغب داخل الفصول الدراسية، فقدرة التلاميذ على النجاح والتفوق لا ترتبط بكفاءتهم التحصيلية فحسب، بل ترتبط بقدرتهم على مواجهة الضغوط والمشكلات الأكاديمية التى يتعرضون لها فى حياتهم الدراسية اليومية، واقترح **Martin& Marsh(2008)** مفهوم الطفو الأكاديمى **Academic Buoyancy** باعتباره مكوناً مهماً يرتبط بقدرة التلميذ على مواجهة مشكلاته الأكاديمية اليومية، فمفهوم الطفو الأكاديمى ضمن سياق علم النفس الإيجابى باعتباره الإستجابة التكيفية للمحن والتحديات الأكاديمية اليومية**(Miller,S., Connolly, P. & Maguire,I.,2013: 240)**. ويستند هذا المفهوم على تنمية وتدعيم المشاعر الإيجابية باعتبارها مصدراً للتوافق النفسى لزيادة قدرة التلميذ على مواجهة التحديات اليومية**((Putwain, D.& Daly, A.,2013: 160)**.

فالطفو الأكاديمى هو مقدرة التلاميذ فى التغلب على العقبات والتحديات فى الحياة اليومية المعتادة مثل: الأداء الدراسى الضعيف فى بعض الأحيان، وانخفاض الدافعية للمشاركة، وضغوط الإمتحانات والمنافسة داخل الفصل **Gins,P., Bracket,M., Martin,A., Malmberg,I.& Hall,J., 2013 :129)**، وتلعب الدافعية دوراً رئيساً فى مقدرة التلاميذ على التغلب على الشدائد والمحن والعقبات، حيث أظهرت الدراسات أن

التلاميذ اللذين لديهم مستوى مرتفع من الطفو الأكاديمى يكون لديهم مستوى عالى من الكفاءة الذاتية والتوجه نحو الإتقان ( **Martin, A., Colmar, S., Davey, I.,& Marsh, H.,2010 :477**)، وأن الطلاب اللذين تزداد لديهم مشاعر القلق يكون لديهم توجه نحو تجنب الفشل ويتميزون بالسيطرة غير المؤكدة، وتكون قدرتهم على الطفو الأكاديمى والتغلب على التحديات والنكسات محدودة( **Matin,A.,2013: 489**).

كما يشير الطفو الأكاديمى إلى الإستجابة الإيجابية والبناءة لأنواع التحديات التى يواجهها التلميذ فى حياته الدراسية اليومية (**Barnett,P.,2012:67**)؛ كما تشير دراسة **منال محمود محمد(٢٠١٤)** إلى أهمية الطفو الأكاديمى فى التحصيل الدراسى لدى التلاميذ، كما أكدت دراسة (**Malmberg,I., Hall,J& Martin,A.,2013**) على أهمية الطفو الأكاديمى فى المخرجات التعليمية كالأداء الدراسى والتوافق الأكاديمى للتلاميذ.

ويوفر التجول العقلى مدخلاً هامة لفهم ملامح الوعى البشرى؛ وعليه ازداد الإهتمام بالدراسة العلمية للتجول العقلى والإجابة عن كيف؟ ومتى؟ ولماذا؟ يحدث التجول العقلى، فالتجول العقلى يحول بؤرة الإهتمام **Focus of Attention** عن الموضوع الحالى إلى أفكار ومشاعر خاصة بالفرد، كما يعنى فصل العمليات التنفيذية **Decoupling of Executive Processes** لمعالجة المعلومات من المعلومات ذات الصلة إلى مشكلات شخصية. تؤدى إلى القصور فى أداء المهمة( **Smallwood,J., O`Connor,R., Sudbery,M., & Obonsawin,M., 2007: 818**).

ولا تُعد جميع حالات الإنتباه أو التأمل التى تتم لأشياء أخرى خارج المهمة الحالية تجولاً عقلياً؛ لأن الحصول على معلومات من الذاكرة طويلة المدى أو تكوين صور عقلية للمهمة الحالية لايُعد تجولاً عقلياً؛ لأنه يرتبط بالأداء على المهمة الحالية (**McVay,J,. &Kane,M.,2012:304**).

ويتضح من العرض السابق أهمية الإهتمام بالتلاميذ بطيئى التعلم أثناء عمليتى التعليم والتعلم، ولهذا فقد حاول المختصون فى ميادين التربية والإجتماع وغيرهم التعرف على هذه الظاهرة من حيث طبيعتها ومسبباتها، وطرق الوقاية منها، وأفضل السبل لرعاية التلاميذ بطيئى التعلم، ويعتبر الهدف الرئيسى لتعليم القابلين للتعلم هو تمكين التلميذ من تنمية أى امكانيات أو طاقات يملكها بغض النظر عن مدى قصور ومحدودية هذه الطاقات بالمقارنة مع أقرانهم من الأخرين.

## مشكلـــة الدراســـة:

على الرغم من أن بطيئى التعلم تُمثل شريحة لا يُستهان بها بالنسبة لمجتمع التلاميذ، إلا أن اهتمامات التربويين بالتلاميذ الذين يُعانون من بطئ التعلم قليلة، فلم تحظ هذه الفئة بدرجة الإهتمام نفسها التى حظيت بها فئة العاديين من التلاميذ، وهذا يعنى أن عشرات الآلآف من التلاميذ يجلسون على مقاعد الدرس فى المدارس الأساسية لا يستفيدون من خدمتها كما هو مأمول، إذ أنهم يواجهون مشكلات تعليمية وسلوكية وتكيفية، تؤثر سلباً فى تحصيلهم المدرسى وتكيفهم النفسى والإجتماعى وهذا ماأكده **سلامة عجاج العنزى (٢٠١٧)** فى دراسته والتى هدفت إلى مقارنة بعض المهارات الحياتية بين التلاميذ العاديين وبطيئ التعلم، مما يُشكل هدراً تربوياً كبيراً، وذلك لعدم انسجام مخرجات المنظومة التربوية مع مدخلاتها؛ حيث يعانى التلاميذ بطيئى التعلم من ضعف دافعيتهم بشكل عام، وتدنى مستوى القدرات العقلية لديهم، الأمر الذى يجعلهم أقل ثقة بأنفسهم، فضلاً عن أدائهم الأكاديمى المنخفض المقرون بردود أفعال دفاعية إزاء مشاعرهم بعدم الكفاية، حيث تتكون لديهم اتجهات سلبية نحو الناس والأشياء المحيطة بهم، يترتب عليها فى النهاية فشل تراكمى، قد يؤدى إلى ترك المدرسة، ومن ثم يخسر المجتمع عدداً من أبناءه الذين لم يحققوا المستويات المناسبة لهم فى التعلم والتعليم والحياة بشكل عام.

ولقد أكدت العديد من الدراسات وأدبيات البحث على ضعف التحصيل الدراسى والدافعية بوجه عام لدى التلاميذ بطيئى التعلم فى أغلب المواد الدراسية، وكذلك ضعف مهارات التفكير بما فيها عمليات العلم لديهم(**ريحاب أحمد عبد العزيز،٢٠١١: ١٩؛ خالد أحمد عبد العال، ٢٠١١: ٨٥– ٨٦؛ حمد بليه العجمى، ٢٠١٣: ٣١٠**). وقد يكون من أسباب هذا الضعف فى هذه الجوانب المختلفة للتعلم لدى التلاميذ بطيئى التعلم، طرق التدريس التقليدية المتبعة التى تعتمد على التلقين من جانب المعلم، والاستماع والحفظ من جانب التلاميذ، والتى لا تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ، هذا إلى جانب انخفاض مستوى ذكاء هذه الفئة من التلاميذ.

كما أكد **Bagher, A.(2010 :222)Shahram, M.,** أن التلميذ بطيئ التعلم لا يحقق مستويات مرتفعة فى تحصيله أثناء التعلم، لذلك يجب البحث عن طرق تعليمية مناسبة لكى يظهر كل تلميذ أفضل مالديه.

وفى حدود –علم الباحثة – قلة الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت مفهوم الطفو الأكاديمى حيث إنه مفهوم حديث فى المجال النفسى والتربوى، فمن خلال المسح لم تجد الباحثة

سوى عدد قليل من الدراسات منها (**Martin, A., et al,2013**) ودراسة (**Putwain,D., Connors,l., Symes,W & Douglas-osborn,E.,2012**)، (**منال محمود محمد: ٢٠١٤**)(**حنان حسين محمود:٢٠١٨**)، تناولت متغير الطفو الأكاديمى مع عينات مختلفة، مما دفع الباحثة دراستها مع التلاميذ بطيئ التعلم.

والتجول العقلى يُعد بمثابة نوع من التوجيه الداخلى **Inwardly** للتفكير أثناء الأداء على المهمة ويحدث خلال أنشطة التعلم بنسبة متفاوتة فيحدث أثناء القراءة بنسبة(٢٠-٤٠%)، كما يحدث أثناء الدرس عبر الإنترنت بنسبة (٤٠%)؛ وعليه يُسبب عواقب سلبية على نتائج عملية التعلم(**Mills,C.,D`Mello,S., Bosch,N.&Olney,A., 2011**).

وتُمثل خطورة التجول العقلى فى إنه يُقلل من قدرة الطلاب على حل المشكلات، كذلك توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التجول العقلى والأداء الأكاديمى للطلاب، كما يوجد تأثير سلبى دال إحصائياً للتجول العقلى والتحصيل الدراسى، فى حين يوجد ارتباط موجب بين التجول العقلى والضغوط والمزاج السيئ للتلميذ.( **Oettingen,G., & Schworer,B.,2013, Lindquist,S.,& Mclean,J.,2011, Hollis,R., Was,C., 2010, Mrazek,M.,Phillips, D.,Franklin, M., Broadway, J.,Schooler, J.,2013,Mills,C.,D`Mello, S.,Bosch,N& Olney,A.,2011**) وينبع إحساس **الباحثة الحالية** بمشكلة الدراسة من خلال تواجدها فى مدارس المرحلة الإبتدائية فى الإشراف على الطلاب المعلمين، وشكوى المعلمين والطلاب المعلمين من بعض التلاميذ فى الفصول الدراسية فى الصف الأول والثانى الإبتدائى وهذه المرحلة هى النواة للتلاميذ فى التعلم والدافعية وحب المواد الدراسية، فالحفاظ على الإنتباه يؤثر بدرجة دالة فى نجاح التلاميذ فى جميع الأنشطة، ويُمثل التجول العقلى عائقاً أمام حدوث التعلم الفعال، كما يؤثر سلباً على التحصيل الدراسى ومهارات حل المشكلات؛ فقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بهدف التعرف على مدى وعى المعلمين بفئة التلاميذ بطيئ التعلم، فى صورة (استبيان مفتوح) للمعلمين والموجهين فى أكثر من مدرسة بمحافظة أسوان، وبتحليل الإجابات توصلت الباحثة إلى ما يلى:

- تأكيد بعض المعلمين على وجود فئة التلاميذ بطيئ التعلم فى الفصل ولكن بنسبة قليلة، بحيث لا تتجاوز ثلاثة تلاميذ، وهذا يتفق مع ماأكده **مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٣: ٢٠٤)** على إنه قد يوجد تلميذ بطئ التعلم من كل خمسة تلاميذ فى الفصل.

- عدم استخدام طرق تدريسية متنوعة مما يؤدى إلى عدم تلبية حاجات واهتمامات هذه الفئة بالصورة المناسبة.

وعليه ترى **الباحثة** ضرورة البحث عن نماذج وطرق وبرامج واستراتيجيات فعالة لخفض التجول العقلى إلى أقل حد ممكن داخل بيئة التعلم؛ لأن هذا من شأنه أن يُحسن من التحصيل الدراسى ونواتج التعلم لدى المتعلمين.

وانطلاقاً من وجود تلاميذ بطيئى التعلم داخل الفصول الدراسية، وعدم قدرتهم على مسايرة باقى أقرانهم العاديين فى المواد الدراسية؛ فقد تحددت مشكلة الدراسة الحالية فى وجود ضعف واضح فى التحصيل المعرفى وعمليات التعلم والدافعية فى جميع المجالات لدى التلاميذ بطيئى التعلم بالصف الأول الإبتدائى، وندرة البرامج التعليمية فى المجال التعليمى التى تناسب احتياجات هؤلاء التلاميذ؛ الأمر الذى يعوق تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وقد وضعت الدراسة الحالية برنامجاً معتمداً على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى عينة من التلاميذ بطيئى التعلم، وينطلق من هذا عدة أسئلة ، وهى:

- **هل يتصف البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى بالفاعلية الخارجية والفاعلية الداخلية والأثر الممتد فى تنمية الطفو الأكاديمى لدى التلاميذ بطيئ التعلم؟** ، ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق القبلى والبعدى؟
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى والتتبعى؟
- **هل يتصف البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى بالفاعلية الخارجية والفاعلية الداخلية والأثر الممتد فى خفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم؟**، ، ويتفرع من هذا السؤال الرئيسى الأسئلة الفرعية التالية:
  - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق البعدى؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق القبلى والبعدى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق البعدى والتتبعى؟

## أهـــداف الدراســـة:

**سعت الدراسة الحالية إلى:**

- إعداد برنامج قائم على بعض أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئى التعلم.
- تدريب التلاميذ بطيئى التعلم على البرنامج المقدم لهم، وبيان مدى فاعليته.

## أهميـــة الدراســـة:

**تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات أهمها:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية فى الموضوع الذى تتصدى له، آلا وهو التحقق من مدى فاعلية استخدام برنامج قائم على بعض أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى والدافعية العقلية وخفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئى التعلم. ويتحدد ذلك من خلال جانبين مهمين هما:

## الأهميـــة النظريـــة:

تأتى أهمية هذه الدراسة فى إلقاء الضوء على المهارات الأكاديمية لدى التلاميذ بطيئى التعلم والتى تجعلهم غير قادرين على القيام بعمليات القراءة والكتابة والحساب والتعامل بشكل عام مع الآخرين المحيطين بهم سواء فى المنزل أو المدرسة أو المجتمع بصفة عامة ومن ثم تؤثر على التحصيل الأكاديمى والإنتباه والتركيز والإنصات الجيد ، كما تتناول هذه الدراسة استخدام بعض أنشطة منتيسورى فى تنمية هذه المهارات لدى فئة من التلاميذ بطيئى التعلم. بالإضافة إلى أن اكتساب هذه المهارات يُسهم فى تزويد التلاميذ ببدايات لاكتساب مهارات أخرى تُحسن من تحصيله ودافعيته وتركيزه ويُحسن من سير العملية التربوية.

- تستمد هذه الدراسة أهمية من أنها تتناول متغيرات معرفية جديدة فى البيئة العربية حيث لم تجد الباحثة– فى حدود علمها– دراسة عربية سبق وأن تناولت المتغيرات متجمعة.

- تنبع أهمية الدراسة من كونه يُعد استجابة لتوصيات بعض الدراسات والتى أوصت بضرورة إجراء المزيد من البحوث لمعالجة ظاهرة التجول العقلى أثناء عملية التعلم مثل دراسة **Mills,C., D`Mello,S.,Bosch,N.&Olney,A., ( 2011)**
- زيادة وعى الباحثين بكل من الطفو الأكاديمى والتجول العقلى واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من الدراسات فى هذا المجال، مما يُسهم فى تحسين العملية التعليمية.

## الأهميـــة التطبيقيـــة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية البرنامج المستخدم وهو برنامج قائم على أنشطة منتيسورى لتنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى عينة من التلاميذ بطيئى التعلم والذى كشفت فيه الدراسات السابقة عن أهمية هذا النوع من البرامج حيث أنه ذو فاعلية فى تنمية بعض المهارات لديهم وبالتالى يؤثر بالإيجاب على قدراتهم وتحصيلهم ودافعيتهم وانتباهم.

- قد يخدم مقياس الطفو الأكاديمى والتجول العقلى الذى تم إعدادهما فى هذه الدراسة الباحثين فى العلوم التربوية والنفسية فى الدول العربية؛ نظراً لحداثة المتغيرات فى البيئة العربية.
- قد تُسهم نتائج الدراسة فى إحداث نقلة نوعية فى مخرجات الميدان التربوى بالدول العربية وذلك بتوجيه أنظار المعنيين بتطوير المناهج الدراسية إلى تطوير التعلم والإعتماد على التقنيات الحديثة فى التعليم.
- يُمكن الإستفادة من نتائج تطبيق الدراسة ومعرفة مدى فاعلية البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى فى تنمية الطفو الأكاديمى لدى التلاميذ بطيئى التعلم وذلك يُمكن أن يُسهم فى إمكانية تعميمه وتطبيقه على عينات أخرى وكذلك تتمثل أهمية الدراسة من خلال ما تقدمة من توصيات يُمكن أن تفيد الأخصائيين وأولياء الأمور فى زيارة الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى هذه الفئة من التلاميذ.

## مصطلحـــات الدراســـة:

### ١- طريقة منتيسورى Montessori Method:

طريقة فى التدريس قامت بتطويرها الدكتورة ماريا منتيسورى الطبيبة النفسية الإيطالية وتؤكد هذه الطريقة على التعليم الفردى باستخدام التدريب الحسحركى بدرجة مكثفة كما تؤكد على تعليم وتنمية مهارات القراءة والكتابة فى وقت مبكر من عمر التلميذ. وعلى الإهتمام البالغ بالنشاط البدنى الحر. وقد صممت تلك الطريقة فى الأصل بهدف استخدامها فى مراحل رياض الأطفال والمدارس الأولية ولكنها استخدمت فى بعض الأحوال فى مستويات تعليمية أخرى.

**٢- الطفو الأكاديمى Academic Buoyancy:**

يُعرفه **Martin,A., Gins,P., Brackett,M., Malmberg,I., & Hall,J., 2013** بأنه" مقدرة التلميذ فى التغلب على النكسات والتحديات التى تواجهه بشكل معتاد فى الحياة الأكاديمية اليومية مثل الأداء الضعيف وصعوبة المهام، كما يوصف الطفو الأكاديمى بأنه العامل الوحيد الذى يُساعد التلاميذ على التعامل مع المخاطر الأكاديمية".

وتعرف **الباحثة الحالية** الطفو الأكاديمى اجرائياً على إنه " مقدرة التلميذ على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية فى حياته الدراسية مثل انخفاض درجاته، قلق اختبار، سوء المعاملة من المحيطين به"، ويتكون من الأبعاد التالية (الأهداف الواضحة، مقاومة الضغوط، الإندماج الأكاديمى)"، **ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى مقياس الطفو الأكاديمى.**

**٣- التجول العقلى Mind- Wandering :**

فالتجول العقلى هو" الفشل فى الإحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التى تتدخل لجذب الإنتباه بعيداً عن المهمة الأساسية"**(Randall, J.,2015:3 ).**

وتعرف **الباحثة الحالية** التجول العقلى اجرائياً على إنه " تحول تلقائي فى الإنتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها" ، ويتكون من الأبعاد التالية (التجول العقلى المرتبط بالدرس ، التجول العقلى غير المرتبط بالدرس )"، **ويقاس بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ فى مقياس التجول العقلى.**

**٤- بطيـــئ التعلـــم Slow Learner:**

يُعرف بطيئ التعلم بأنه" التلميذ الذى يواجه صعوبات فى بعض أو كل العمليات التعليمية؛ ولا يكون قادراً على مجاراة زملاؤه فى التحصيل الدراسى لأسباب نفسية أو اجتماعية أو معرفية، وتتراوح نسبة ذكاؤه بين(٧٠-٩٠) درجة، ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة"**(نبيل عبد الهادى وعمر نصر الله وسمير شقير، ٢٠١٠: ١٧).**

وتعرف **الباحثة الحالية** بطيئ التعلم اجرائياً على إنه" تلميذ الصف الأول والثانى الإبتدائى منخفض التحصيل فى المواد الدراسية، والذى يستغرق وقتاً أطول فى التعلم مقارنة بأقرانه، ويكون ذكاؤه أقل من المتوسط؛ حيث تتراوح درجة ذكائه من ٧٠- ٨٩ درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية".

## الإطـــار النظـــرى للدراســـة:

تناولت **الباحثة الحالية** اطارها النظرى على أربع محاور، وذلك كما يلى:

### المحور الأول: مبادئ منتيسورى وفلسفتها التربوية:

لقد حددت (ماريا منتيسورى**Maria Montessori** ) مبادئ عامة، وهى:

١- التلميذ هو الوحدة الأساسية فى عملية التعلم بخلاف الفكرة القديمة القائلة بأن الفصل هو الوحدة الأساسية.

٢- تُعد مدرسة منتيسورى مجتمعاً صغيراً له نظم اجتماعية خاصة، وليس لديها جدول لأوقات الدروس لا يتغير إلا مرة فى السنة.

٣- يسير التلاميذ فى مدرسة منتيسورى بحسب رغباتهم وميولهم ويتحركون بكل حرية مع المحافظة على القوانين التى وضعت لهم.

٤- ليست ضد التعليم الجمعى فى المواد التى لا يتيسر فيها إلا ذلك النوع من التعليم كالموسيقى والتمثيل والرياضة ولكن توجب أوقات معينة وامكانيات ونظام معين.

٥- يستقل التلاميذ بأعمالهم ويعتمدون على أنفسهم ولا تتدخل المعلمة إلا عند الضرورة.

٦- لا يوجد ثواب أو عقاب من الأنواع العادية التى نستعملها فى مدارسنا، الباعث الوحيد المشجع للتلميذ على العمل هو السرور بالنجاح والقيام بالعمل بشكل صحيح.

٧- حجم المقاعد مناسب لأطوال التلاميذ ويسمح بتحركها بسهولة لهم، يوجد فضاء كبير يسمح بحركة التلاميذ فى الأنشطة الحركية.

٨- إلقاء أكبر قسط من المسئولية على عاتق التلاميذ ومرونة طرق التدريس بحيث تتسع لحاجات التلاميذ المتعددة.

٩- الاهتمام بأذواق التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم.

١٠- تهدف منتيسورى إلى إفساح المجال أمام مواهب التلاميذ وقدراتهم الإبداعية والعمل على ربط المدرسة بالحياة المجتمعية وهذا اتجاه جديد يهدف إلى اصلاح مناهج التعليم(**ماريا منتيسورى"ت:نشوى ماهر"،٢٠٠٤: ٧٧**).

### المنطلقات النظرية والعلمية لمدرسة منتيسورى:

يلخص **صالح يحيى الزهرانى(٢٠١٤: ٧٤٤)** المنهج فى أربع مسلمات أساسية والتى تتمثل فى:

١- المعلم المدرب: أو المعلم الموجة والمرشد لنمو التلميذ وتعليمه.

٢- نضج التلميذ: حيث ترشده الموجهة من أجل التعامل السليم مع الحياة فيما بعد، وبذلك يصبح التعلم متاحاً وممكناً وليس مفروضاً.

٣- إتاحة أكبر قدر من الحرية للتلميذ.

٤- توفير بيئة سليمة: معدة بمجموعة من المواد والخبرات الملائمة لكل مرحلة من مراحل التعليم الأربع.

**أهداف مدرسة منتيسورى:**

**١- الإستقلالية والتركيز Concentration & Independent:**

فالمعلم لا يحاول أن يوجه أمر ما يخص التلميذ من أجل السيادة وإذا افترضنا أن بيئة المدرسة تحتوى على الأدوات الصحية التى تتوافق مع الحاجات الداخلية للتلاميذ فى مراحل حساسة متباينة فإن التلاميذ سوف يتحمسون للعمل بهذه الأدوات من تلقاء ذاتهم بدون إشراف أو توجيه من الكبار.

**٢- الإختيار الحر Free Choice:**

أن الإختيار الحر يؤدى إلى قيام التلاميذ بأكثر الأعمال إثارة لأعماقهم الداخلية، وعلى المدرس أن يوفر هذا الإختيار الحر للتلميذ، وأن يتجنب إعطاء التلميذ شعوراً على إنه مرغم على أداء عمل ما.

**٣- الثواب والعقاب Rewards &Punishment:**

إن سياسة الثواب والعقاب ليس لها مكاناً فى فصول منتيسورى حيث يؤمن المدرس فى مدرسة منتيسورى بأنه إذا أهتم بالميول الطبيعية للتلاميذ فسوف يجد الأدوات التى يقبل عليها التلاميذ بتركيز شديد معتمدين على أنفسهم بدافع غريزى فى حين تضمحل الدوافع الخارجية عديمة الفائدة ووضعت منتيسورى مبدأ **Control Of Error** أى إحتواء الخطأ فيعى التلميذ أخطائه ويتعلم ذاتياً.

**٤- سوء السلوك Miss Behavior:**

فى فصل منتيسورى لا يسمح للتلميذ بإساءة استعمال الأدوات، أو إساءة معاملة رفاق الدراسة، فإذا قام التلميذ بمضايقة رفاقه الذين يعملون بتركيز عميق فإن هذا التلميذ عادة ما يُجبر على البقاء بمفردة، وقد أوضحت ألا يزيد عزل التلميذ المعاقب عن أكثر من دقيقة، وبهذه الطريقة يكون لديه الفرصة لكى يرى وقع أثر العمل بالنسبة للأخرين ولكى يشعر بما خسره هو.

٥- **الملاحظـــة Observation:**

إذا رغبنا أن نساعد التلاميذ على أن يكونوا مبدعين فنحن فى حاجة للمساعدة لكى نطور قدراتهم على الملاحظة والتمييز مع أخذ العالم الحقيقى فى الإعتبار، وليس تشجيعهم على الإنحراف إلى عالم خيالى وهمى غير حقيقى(**أميمة عمور،٢٠١٣: ٦٨**).

## المحور الثانى: الطفو الأكاديمى Academic Buoyancy

(الطفو الأكاديمى **Academic Buoyancy**) هو مفهوم حديث فى علم النفس ويقع ضمن علم النفس الإيجابى لمواجهة التلميذ التحديات اليومية فى الحياة الدراسية، ظهر هذا المفهوم فى أعمال(مارتن ومارش **Martin &Marsh**) منذ (**٢٠٠٦**) ثم توالت الأبحاث من **Martin &Marsh** وتلاميذهم، وعرضوا لمفهوم الطفو الأكاديمى نماذج بنائية متعددة توضح تأثير وتأثر مفهوم الطفو الأكاديمى بمجموعة من التوجهات الدراسية، بعض هذه النماذج كان نظرياً وبعضها تم اختباره بواسطة تحليل المسار.

فالطفو الأكاديمى يُعتبر أحد العوامل التى تُساعد التلاميذ على التعامل مع التحديات الدراسية، ولاسيما الخطر الذى يحدث بشكل متكرر نسبياً ومستمر فى كل يوم، وأكد على أن الطفو الأكاديمى يُمثل عاملاً لمساعدة التلاميذ على التعامل مع الصعوبات الدراسية (**Martin, A., 2013: 488.**).

فقد توصلت بعض الدراسات أن التحديات الدراسية تظهر فى المراحل الأولى من التعليم نظراً لعدم تكيف التلميذ على الحياة الجديدة فيواجهه صعوبات فى شتى المجلات سواء فى المقررات الدراسية أو التكيف مع الجو المدرسى أو طريقة تعامل المعلم له وزملاءه( **Comerford,J., Batteson,T.,& Tormey,R., 2015 :99**).

### تعريفات الطفو الأكاديمى

يقع مفهوم الطفو الأكاديمى ضمن نطاق علم النفس الإيجابى وامتلاك التلميذ لمشاعر ايجابية تؤدى به إلى النمو النفسى وتحقيق السعادة له، فعلم النفس الإيجابى يُسهم فى توسيع المشاعر الإيجابية لحظة الفكر والعمل بناء على ما يمتلكه التلميذ من موارد شخصية دائمة(**Putwain,D et al.,2012:352**).

فمفهوم الطفو الأكاديمى مصطلح يُعد من المصطلحات الحديثة نسبياً، فقد ظهر فى أعمال(2006) **Martin & Marsh** وقد انبثق مفهوم الطفو الأكاديمى من مفهوم

الصمود(المرونة) الأكاديمى **Academic Resilience** حيث أشار **Martin &Marsh (2008)** إلى أن الصمود يركز على المحن الشديدة المزمنة، بينما يُركز الطفو على مواجهة التحديات والضغوط والمشكلات الدراسية اليومية.

ويُشير الطفو الأكاديمى إلى قدرة التلميذ على التغلب على أنواع النكسات والتحديات والضغوط التى يتعرض لها بشكل روتينى أثناء الدراسة الأكاديمية، مثل أداء العمل فى اللحظات الأخيرة، الحصول على درجات منخفضة، أو الفشل فى اختبار ما **(Putwain, D. et al.,2012:352-353)**.

بينما يُعرفه ( **Martin,A. et al., (2013:130** بأنه" قدرة التلميذ على النجاح فى التغلب على النكسات والتحديات التى تواجهه بشكل معتاد فى الحياة الأكاديمية اليومية مثل الأداء الضعف وصعوبة المهام، كما يوصف الطفو الأكاديمي بأنه العامل الوحيد الذى يساعد التلاميذ على التعامل مع المخاطر الأكاديمية.

أما **Putwain, D.,& Daly, A.(2013:160)** عرفوه على إنه " قدرة الطالب فى الحفاظ على الكفاءة الأكاديمية والتوافق الإيجابى ضد العقبات الدراسية اليومية التى تواجهه.

ومن خلال الطرح السابق، فعرفت **الباحثة الحالية** الطفو الأكاديمى على إنه" قدرة التلميذ على إدارة التحديات الأكاديمية اليومية فى حياته الدراسية مثل انخفاض درجات، قلق اختبار، سوء معاملة من المحيطين به".

**أبعاد الطفو الأكاديمى**

تم تناول الطفو الأكاديمى كمفهوم أحادى البعد فى العديد من الدراسات حتى أوضحت دراسة **Martin,a., et al,(2010)** أن هناك خمس عوامل تحفيزية تلعب دوراً هاماً فى قدرة التلميذ على التعامل بفعالية مع التحديات والنكسات الأكاديمية ولها تأثير مباشر على الطفو الأكاديمى وأشاروا اليها(**SC5**) وقسموا هذه العوامل إلى ثلاث مكونات هى(١)مكونات التوقع وتتضمن كل من الثقة (الفعالية الذاتية**Self-efficacy**) والتخطيط**Planning** ، والتحكم **Cotrol**، (٢)مكونات قيمية وتتضمن المثابرة**Persistence** (٣) مكونات وجدانية وتتضمن القلق المنخفض **Low Anxiety**.

وقد اعتبر بعض الدراسات مثل دراسة **Comerford, J., Batteson, T., & Tormey,R.,(2015)** ودراسة( **Comerford,J., (2017** أن هذه العوامل تُمثل الأبعاد

الفرعية للطفو الأكاديمى، أما دراسة **Piosang,T.,(2016)** فقد حددت أبعاد الطفو الأكاديمى فى خمس عوامل هى الفعالية الذاتية، والسيطرة غير المؤكدة، والإندماج الأكاديمى، القلق، وعلاقة المعلم بالتلميذ.

أما **الباحثة الحالية** فقد حددت أبعاد الطفو الأكاديمى فى ضوء ما يُناسب عينة الدراسة الحالية( تلاميذ بطيئ التعلم فى الصف الأول والثانى الإبتدائي) وهى كالتالى: (الإندماج الأكاديمى، مقاومة الضغوط، الأهداف الواضحة)".

## المحور الثالث: التجول العقلى Mind-Wandering

لقد تم دراسة التجول العقلى فى آخر ثلاثين عاماً، ويُعد عاملاً مشتركاً فى جميع الأنشطة العقلية البشرية كما حدث فى جميع أنشطة الحياة اليومية حيث يقضى الناس من (٣٠- ٥٠%) من وقتهم فى التفكير فى أشياء ذاتية تلقائية **Killingsworth,M., & Kane,M.,Brown,L., McVay,J.,Silvia,P., Myin-)،Gilbert,D.,2010) .(Gemeys,I.,&Kwapil,T.,2007**

وقد أشار **Randall,J.,(2015:3)** أن التجول العقلى انبثق من نظريات التحكم التنفيذى **Theories of Executive Control** التى تُفسر قدرة الناس على التحكم وتنظيم مواردهم الخاصة أو المعرفية من أجل تحقيق الأهداف وانجاز المهام، وخاصة عند مواجهة تدخلات أو تشوشات مختلفة **Interference**.

## تعريفات التجول العقلى

وظهرت العديد من التعريفات للتجول العقلى، حيث قدم العلماء والباحثون العديد من التعريفات له على الرغم من وضوح معناه وطبيعته، فيقصد بالتجول العقلى التفكير فى أشياء لاعلاقة لها بالمهمة الحالية، واستثارة التفكير المستقل **(Smallwood,J.,O'Connor,R.C.,Sudberry,M.V.,&obonsawin,M.,2007)** ، كما هو فصل الإنتباه عن المثير الخارجى إلى الأفكار الداخلية**(Schooler,J.,2015 & Smallwood,J.,)**.

فالتجول العقلى هو "الفشل فى الإحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التى تتدخل لجذب الإنتباه بعيداً عن المهمة الأساسية"**(Randall,J.,2015:3)**.

فذكر **Londeree,A., ( 2015:2)** أن التجول العقلى هو "تحول الإنتباه من المهمة الحالية إلى أفكار مولدة داخلياً **Internally generated thoughts** من قبل الفرد".

ويُشير **Sullivan,Y.,(2016:15)** إلى إنه الأفكار غير المرتبطة بالمهمة والتى تحدث بشكل تلقائى.

ومن خلال الطرح السابق، فعرفت **الباحثة الحالية** التجول العقلى على إنه" تحول تلقائي فى الإنتباه من المهمة الأساسية إلى أفكار أخرى داخلية أو خارجية وهذه الأفكار قد تكون مرتبطة بالمهمة الأساسية أو غير مرتبطة بها".

**أبعاد التجول العقلى:**

يحدث التجول العقلى بشكل كبير وأكثر تكراراً بسبب السعة المحدودة للذاكرة العاملة والتى ترجع إلى انخفاض الوظائف التنفيذية للذاكرة، فعندما تكون مطالب المهمة مرتفعة تمنع وحدة التحكم التنفيذى نشاط أى أفكار خارجية غير مرتبطة بالمهمة الحالية، وعندما تكون مطالب المهمة منخفضة(فى المهام البسيطة والتلقائية) يسمح ذلك بحدوث التجول العقلى ( **Smallwood, J., O'Connor, R. C., Sudberry, M.V. & Baars, B., (2010) & Obonsawin,M.,2007**).

"ويُعد التقرير الذاتى من أهم أساليب قياس التجول العقلى، والتلميذ ذو التجول العقلى المرتفع هو الذى يُشير إلى تعرضه لمعدلات أعلى من الأفكار خارج المهمة **Off-Task Thoughts**، كذلك يُشير إلى تعرضه لمعدلات أعلى من الأفكار حول المهمة **On – Task Thoughts** "**(Randall,J.,2015:5)**.

فقد حدد ( **Baird,B.,Smallwood,J.,Mrazek,M.,kam, J., O'Connor,R., Franklin,M.,& Schooler, J.,(2012) & Smallwood, J., Sudbery,M.,& Obonsawin, M.,(2007) & Acai,A.,(2016)** ). أبعاد التجول العقلى كالتالى:

١- التجول العقلى المرتبط بالمادة الدراسية: هو انقطاع إجبارى فى الإنتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية ولكنها مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتى تحدث بشكل تلقائى.

٢- التجول العقلى غير المرتبط بالمادة الدراسية: هو انقطاع إجبارى فى الإنتباه إلى أفكار غير مرتبطة بالمهمة الحالية، كما أنها غير مرتبطة بموضوعات المادة الدراسية والتى تحدث بشكل تلقائى.

كما أشارت نتائج دراسة **Levinson,D.,Smallwood,J.,&Davidson,R.,(2012)** أن الأفراد ذوى سعة الذاكرة العاملة المرتفعة أكثر تعرضاً للتجول العقلى من غيرهم ذوى سعة الذاكرة العاملة المحدودة، وأوصت بضرورة أن يتم توظيف واستخدام جميع موارد الذاكرة العاملة فى الأفكار المرتبطة بالمهمة الحالية، فتحتل الأفكار التى تمثل محتوى التجول العقلى اهتمام الباحثين فى الوقت الحالى وتُصنف هذه الأفكار إلى:.

١- أفكار غير مرتبطة بالمهمة: **Task-Unrelated Thought (TUT)** هى الأفكار التى لا ترتبط بالمهمة الحالية مثل الإنتهاء من هذه المهمة والمعلومات غير ذات الصلة والأحداث القادمة أو السابقة للمهمة، والإهتمامات الشخصية والمخاوف، والمثيرات المولدة داخلياً، وأحلام اليقظة.

٢- أفكار تتداخل مع المهمة: **Task- Related Inerference(TRI)**هى الأفكار التى تُسبب الإنشغال عن أداء المهمة الحالية، وهذا الإنشغال قد يكون ايجابياً أو سلبياً ومن هذه الأفكار تقييم المهمة، وهذه الأفكار تزداد لدى الطلاب الخبراء عن الطلاب المبتدئين.

**أهمية التجول العقلى:**

أشار إلى أن قدرتنا على الحفاظ على انتباهنا المستدام تؤثر بدرجة دالة فى النجاح فى المهام التى تتطلب انتباهاً مستداماً، كما تظهر أهمية التجول العقلى من خلال نتائج العديد من الدراسات التى تناولته وبحثت علاقته بالعديد من المتغيرات وتأثيره وتأثره بمتغيرات بيئة التعلم وبعض المتغيرات الشخصية، وفيما يلى سنتناول أهمية التجول العقلى:

قد يخدم التجول العقلى فى تحقيق الأهداف الوظيفية، فقد يكون للتجول العقلى أهمية خاصة عند حل المشكلات المُعقدة، وكذلك عندما يكون للمهمة أهداف طويلة الأجل(**Baars,B.,2010**)، كما أن التجول العقلى يرتبط ايجابياً بكل من التفكير الإبداعى كما فى دراسة (**Ritter,S.,&Dijksterhuis,A.,2014**)، وضعف الأداء على المهام المختلفة

كما فى دراسة (**Smallwood,J. & O'Connor,R.,2011**)، و التخطيط للمستقبل والتفكير الإبداعى كما فى دراسة ( **Baird, B., Smallwood, J., Mrazek, M.,Kam, J.,Franklin, M., &Schooler,J.,2012**) ، وتدنى الحالة المزاجية **Low Mood** (**Killingsworth,M.,&Gilbert,D.,2010**).

كما يؤدى التجول العقلى إلى حدوث اختلاف فى مستويات معالجة المعلومات بين المهمة الحالية والأفكار الخارجية والشخصية ( **Rahi, H., Lindsay, E., Pacilio, L.,Brown,K.,&Creswell,J.,2017**)، كما أن التجول العقلى يرتبط سلبياً بكل من القدرة على حل المشكلات كما فى دراسة (**Oettingen,G.,&Schworer,B.,2013**)، والتحصيل الدراسى والتعلم، وتقدير الذات كما فى دراسة ( **Luo,Y., Zhu,R.,Ju,E.,&You,X.,2016**)، والأداء فى الاختبارات وأداء التعلم كما فى دراسة (**Lindquist,S.,&McLean,J.,2011 &Hollis,R.,&Was,C.,2010**)، والضغوط والمزاج السيئ للطالب كما فى دراسة ( **Mrazek, M., franklin,M., Phillips, D., baird, B.,&Schooler,J.,(2013) & Mills,C.,et al 2011**)، والعمر واليقظة الذهنية كما فى دراسة (**Londree,A.,2015**)، و الفهم القرائى كما فى دراسة ، **Schooler,J.,Reichle,E.,&Halpem,D.,2004,McVay,J.,&Kane,M.,2012** ، **بينما** توجد علاقة سالبة بين العبء المعرفى والتجول العقلى حيث أن المهام التعليمية السهلة جداً والتى لا تسبب عبئاً معرفياً تُزيد من درجة التجول العقلى(**Smallwood,J.,Obonsawin,M.,&Reid,H.,2003**)

**المحور الرابع بطيئ التعلم:**

توجه السياسات التعليمية فى كثير من دول العالم إلى التعلم الموحد للجميع، بمعنى عدم عزل ذوى الإحتياجات الخاصة سواءً الموهوبين أو المعاقين فى فصول أو مدارس خاصة بهم، ودمجهم مع أقرانهم من التلاميذ فى الفصول العادية، فإن هذا بلا شك يتطلب مهارات جديدة لابد أن يتعلمها المعلم وأن يتقنها، ولعل أهم هذه المهارات هى قدرته على تنويع التدريس فى الفصل لمواجهة الإختلافات بين التلاميذ، وتمكين كل تلميذ من تحقيق أعلى مستويات النجاح والتميز فى حدود قدراته، ووفقاً لخصائصه واهتماماته.

ويطلق مصطلح بطئ التعلم على" التلميذ الذى يجد صعوبة فى الموائمة مع المناهج الدراسية بسبب قصور فى ذكائه أو قدراته على التعلم، وبطئ التعلم يصف حالة التلميذ فى التعلم من ناحية سرعته وقدرته على فهم مايوكل إليه من واجبات وأعمال مقارنة بفهم وتعلم أقرانه على أداء نفس الواجبات والأعمال، وهذا يعنى أنه بحاجة إلى رفع معدلاته الدراسية، فهم تلاميذ غير معاقين لكنهم يعانون من مشكلات دراسية وسلوكية، وقد يعود بطئ التعلم لديهم لأسباب سيكولوجية أو اجتماعية أو عقلية، ولذا فهم بحاجة إلى برامج علاجية وتربوية تمكنهم من مجاراة زملائهم دراسياً"(**محمود عوض الله سالم،٢٠٠٨: ٣٧**).

**تعريفات بطئ التعلم:**

توجد مفردات مختلفة تعبر عن مصطلح بطئ التعلم مثل: انخفاض مستوى التحصيل وانخفاض مستوى اكتساب الخبرات التعليمية، والتأخر الدراسى، والتعوق الدراسى، والتخلف الدراسى وتخلف التلميذ عن أقرانه العاديين، وهذا التلميذ يعانى من اضطرابات فى واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية التى قد تظهر فى صعوبة القراءة والكتابة والاستماع أو التفكير أو الكلام(**Mariam, F., Rugayah, H.,& Shahab, Sabarinah, Sh ., K.,:2015 : 113**).

فتسمية الطفل بطيئ التعلم تعنى أنهم يستطيعون الإستفادة من التعلم بالصف المدرسى ولكن بصعوبة كبيرة ومن بين العلماء الذين قدموا تعاريف لهذه الظاهرة نجد:

فيُعرف **محمد أحمد خطاب(٢٠٠٨: ٤٤)** بطيئ التعلم هو "التلميذ الذى لا يكون فى نفس مستوى زملائه فى الدراسة وبسبب الضعف فى القدرة العقلية ويظهر ذلك من خلال التعثر والفشل الدراسى وعليه فهم بحاجة إلى التعديل فى المناهج التعليمية بما يتلاءم وخصوصياتهم".

أما **نبيل عبد الهادى وآخرون(٢٠١٠ : ٦٥) يعرفون** بطيئ التعلم بأنه "التلميذ الذى يكون غير قادر على مجارات الآخرين ضمن الصف الذى ينتمى إليه تحصيلياً ويعود ذلك لأسباب سيكولوجية، عقلية، اجتماعية وبحاجة لخطة علاجية متكاملة لمجاراة الآخرين تحصيلياً".

فبطيئ التعلم هم" التلاميذ الذين تكون درجة ذكاؤهم مابين ٧٠-٩٠ درجة فى اختبارات الذكاء وبهذا يعتبر معدل الذكاء منخفض بما يكفى ليتسبب فى صعوبات تجعلهم غير قادرين على مواكبة التعلم فى الفصول الدراسية"( **Bagher, A.,2010: 22).Shahram, M.,**.

**أسبـــاب بطـــئ التعلـــم:**

**يمكن تقسيم الأسباب المؤدية لبطئ التعلم إلى عدة مجالات:**

١- **أسباب اجتماعية:** كالتفكك الأسرى إذا كانت الأسرة تعانى من مشكلات اجتماعية كالإنفصال أو الخلافات الزوجية أو موت أحدهما، وكذلك المستوى الثقافى والمعيشى للوالدين.

٢- **أسباب نفسية:** كالخجل والإنطواء، شعور الطالب بالدونية والنقص، شعوره بالكراهية من المحيطين به، التدليل والقسوة الزائدة.....إلخ.

٣- **أسباب جسدية:** إن أبرز الأسباب التى يمكن أن تؤدى إلى بطئ التعلم حسب الدراسات الحديثة هى ضعف القدرات العقلية كما نجد أن بعض الأطفال يكون لديهم أعراض تؤدى إلى كثرة غيابهم، وبالتالى عدم الإستيعاب للدروس وكثيراً مانجدهم لديهم عيوب بصرية سمعية.

٤- **أسباب صفية وفيزيقية:** متمثلة فى انعدام الظروف الصحية كالتهوية والإضاءة أو التدفئة، اكتظاظ الفصول .....إلخ.

٥- **أسباب تربوية تعليمية:** عدم إيصال المعلومة بشكل جيد للتلميذ من طرف المعلم، وكذلك صعوبة المنهج المقرر الذى قد يكون أعلى من المستوى المعرفى للتلميذ، عدم استخدام التعزيز من قبل المعلم داخل غرفة الصف فإن ذلك يؤثر سلباً على انتباهم واهتمامهم **(محمد أحمد خطاب، ٢٠٠٨ :٦٨)، (محمود عوض الله سالم،٢٠٠٨: ٧٠).**

ومن خلال الطرح السابق، فعرفت **الباحثة الحالية** التلميذ بطيئ التعلم على إنه "تلميذ الصف الأول والثانى الإبتدائى منخفض التحصيل فى المواد الدراسية، والذى يستغرق وقتاً أطول فى التعلم مقارنة بأقرانه، ويكون ذكاؤه أقل من المتوسط؛ حيث تتراوح درجة ذكائه من ٧٠- ٨٩ درجة كما تقيسها اختبارات الذكاء غير اللفظية".

**الدراســـــات السابقـــــة:**

**اولاً: دراسات تدور حول برامج منتيسورى لتحسين جوانب متنوعة لدى الأطفال:**

- **مع الأطفال العاديين:**

- دراسة **Mc Durham,R.,(2011)** والتى هدفت إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلاف بين التقدم الأكاديمى لتلاميذ الصف السابع والثامن بمدارس منتيسورى بتكساس وبين أقرانهم فى

المدارس العادية، وتكونت العينة من تلاميذ الصف السابع والثامن بمدرسة منتيسورى، وأقرانهم بالمدرسة العادية، واستخدمت الدراسة طريقة منتيسورى، الأختبارات الرسمية بالمدرسة، وتوصيات الممدرسين وجاءت النتائج كالتالى: تلاميذ مدارس منتيسورى قد حصلوا على نسب أعلى فى الإختبارات الرسمية من أقرانهم بالمدارس العادية، ولذلك توصى الدراسة بإستخدام برامج منتيسورى فى الصفوف الأولى بالمدارس العادية.

- دراسة **Mallett,J.,(2013)** والتى هدفت إلى مقارنة التحصيل الأكاديمى لتلاميذ المدارس العادية مع أقرانهم فى مدارس منتيسورى، وتكونت العينة من تلاميذ المرحلة التمهيدية بمدرسة منتيسورى وأقرانهم بالمدرسة العادية، واستخدمت الدراسة طريقة منتيسورى، اختبارات التحصيل العادية بالمدرسة، وجاءت النتائج كالتالى: تلاميذ المرحلة التمهيدية الذين ينتمون لمدرسة منتيسورى قد حققوا مستوى أعلى فى التحصيل الأكاديمى من أقرانهم بالمدرسة العادية.

- **مع الأطفال غير العاديين:**

- دراسة **Jackson,R.,(2011)** والتى هدفت إلى تحديد مدى فاعلية طريقة منتيسورى ومراحل الدرس الثلاث لـ"سيجوين" فى زيادة الحصيلة اللغوية للتلاميذ الصم(ضعاف السمع)، وتكونت العينة من (٦) تلاميذ فى الصف الأول بمدرسة الصم وضعاف السمع وأقرانهم بالمدرسة العادية، واستخدمت الدراسة طريقة منتيسورى، مراحل الدرس الثلاث لـ"سيجوين"، وجاءت النتائج كالتالى: زيادة الحصيلة اللغوية للتلاميذ الذين تم استخدام طريقة منتيسورى معهم بالمقارنة مع أقرانهم الذين تم استخدام الطرق العادية معهم، ولذلك فإن الدراسة توصى بإستخدام طريقة منتيسورى مع التلاميذ الصم وضعاف السمع فى الصفوف الأولى لما لها من تأثير فى زيادة الحصيلة اللغوية.

-دراسة **Harriman,J.,(2012)** والتى هدفت إلى فاعلية استخدام فنيات منتيسورى فى تحسين التحصيل الأكاديمى لعينة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتكونت العينة من تلاميذ الصف الثالث والرابع فى فصل منتيسورى بمدرسة شيلتون دالاس، تكساس، واستخدمت الدراسة اختبارات التحصيل الأكاديمية، طريقة منتيسورى، تقارير الوالدين، وجاءت النتائج كالتالى: تلاميذ العينة ذوى صعوبات التعلم اللغوية والذين تم استخدام فنيات منتيسورى معهم لم يؤدو نتائج أفضل أكاديمياً على اختبار التحصيل الأكاديمى، أيضاً لم تكن تقارير الوالدين مرضية بدرجة كافية، لذلك تقترح الدراسة إجراء العديد من الأبحاث التى توضح مدى فاعلية منتيسورى مع صعوبات التعلم.

**ثانياً: دراسات تدور حول الطفو الأكاديمى:**

-دراسة **Martin, et al.,(2013)** والتى هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمى من خلال الكفاءة الذاتية والإندماج الطلابى والقلق والعلاقة بين الطالب والمعلم، وتكونت العينة من (٥٩٨) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمى ومقياس الكفاءة الذاتية ومقياس الإندماج الطلابى ومقياس القلق، وجاءت النتائج كالتالى: إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمى بمعلومية القلق والكفاءة الذاتية والإندماج والعلاقة بين الطالب والمعلم، وقد فسر القلق الجزء الأكبر من التباين فى الطفو الأكاديمى.

-دراسة **Nejad,M.,(2014)** والتى هدفت إلى نمذجة العلاقة بين التوافق الأكاديمى والطفو الأكاديمى مع وجود متغيرات أخرى(فاعلية الذات، المعنى، الهدف، النوع الإجتماعى، والعمر الزمنى)، وتكونت العينة من (٢٧٣١) طالباً وطالبة من المدارس العليا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٩) عاماً، وجاءت النتائج كالتالى: وجود علاقات بين التوافق والطفو الأكاديمى وفاعلية الذات والمعنى والهدف.

-دراسة **حسن سعد عابدين(٢٠١٨)** والتى هدفت إلى معرفة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات الطفو الأكاديمى وقلق الأختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت العينة من (٣١٨) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس الطفو الأكاديمى، وقلق الأختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمى، وجاءت النتائج كالتالى: يوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمى على قلق الأختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية، يوجد تأثير مباشر لقلق الأختبار على الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمى على الثقة بالنفس من خلال قلق الأختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية، يوجد تأثير مباشر لقلق الأختبار على التوافق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، لايوجد تأثير مباشر للطفو الأكاديمى على التوافق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، يوجد تأثير غير مباشر للطفو الأكاديمى على التوافق الأكاديمى من خلال قلق الأختبار كمتغير وسيط لدى طلاب المرحلة الثانوية.

-دراسة **حنان حسين محمود(٢٠١٨)** والتى هدفت إلى التعرف على مدى إسهام كل من توجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف فى التنبؤ بالطفو الأكاديمى لدى عينة من طالبات كلية التربية قسم علم النفس جامعة القصيم، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالبة، منهم

(٩٣)طالبة بالمستوى الرابع و(١٠٧) طالبة بالمستوى الأول، واستخدمت الدراسة مقياس توجهات أهداف الإنجاز، ومقياس القدرة على التكيف، ومقياس الطفو الأكاديمى، وجاءت النتائج كالتالى: يوجد ارتباط موجب بين درجات الطالبات فى أهداف أتقان/الأقدام ودرجاتهن فى الطفو الأكاديمى، يوجد ارتباط سالب بين درجات الطالبات فى أهداف أتقان/ الأحجام ودرجاتهن فى الطفو الأكاديمى، وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات(مرتفعات ومنخفضات) القدرة على التكيف فى الطفو الأكاديمى لصالح الطالبات مرتفعات القدرة على التكيف، إمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمى من خلال بعض أبعاد توجهات أهداف الإنجاز هى (أهداف اتقان/الأقدام- أهداف اتقان/الأحجام)، عدم وجود فروق بين طالبات المستوى الأول وطالبات المستوى الرابع فى كل من القدرة على التكيف والطفو الأكاديمى، وأهداف اتقان/الأقدام واهداف اتقان/الأحجام وأهداف أداء/الأقدام.

## ثانياً: دراسات تدور حول التجول العقلى:

-دراسة **Gray,C.,(2016)** والتى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التجول العقلى ومهارات القراءة لدى الطلاب ذوى قصور الإنتباه وفرط الحركة والطلاب العاديين، وتكونت العينة من مجموعة تجريبية مكونة من الطلاب ذوى قصور الإنتباه وفرط الحركة بواقع (١٤) طالباً ومجموعة ضابطة من الطلاب العاديين بواقع (١٩) طالباً، واستخدمت الدراسة مقياس التجول العقلى ووحدة دراسية لمهارات القراءة، وجاءت النتائج كالتالى: عدم وجود علاقة بين التجول العقلى ومهارات القراءة لدى الطلاب ذوى قصور الإنتباه وفرط الحركة، كذلك عدم وجود علاقة بين التجول العقلى ومهارات القراءة لدى الطلاب العاديين.

-دراسة **Sullivan,Y.,(2016)** والتى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التجول العقلى وقلق استخدام التكنولوجيا، كذلك التنبؤ برضا الطلاب من خلال درجة التجول العقلى لديهم، والتعرف على تأثير التجول العقلى على دقة الأداء فى المهام البسيطة ومتوسطة التعقيد، وتكونت العينة من (٣٢٦) طالباً وطالبة، كما طبقت تجربة ثانية فى هذه الدراسة على(٤٠٦) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس التجول العقلى ومقياس قلق استخدام التكنولوجيا، وجاءت النتائج كالتالى: توجد علاقة موجبة بين التجول العقلى وقلق استخدام التكنولوجيا، كما أنه يُمكن التنبؤ برضا الطلاب من خلال درجة التجول العقلى لديهم، كما أن التجول العقلى لا يؤثر على دقة الأداء فى المهام بسيطة ومتوسطة التعقيد.

-دراسة **حلمى محمد حلمى(٢٠١٨)** والتى هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو فى التدريس فى تنمية مستويات عمق المعرفة، كذلك التعرف على تأثير البرنامج المقترح فى خفض التجول العقلى، وأخيراً الكشف عن درجة استمرارية تأثير البرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو فى تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، وتكونت العينة من (٩٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة، واستخدمت الدراسة اختبار مستويات عمق المعرفة واستبيان التجول العقلى، والبرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو فى التدريس، وجاءت النتائج كالتالى: وجود تأثير للبرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو(SBL ) فى التدريس فى تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية.

-**دراسة عائشة بليهش العمرى و رباب محمد عبد الحميد(٢٠١٩)** والتى هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر فى التدريس فى تنمية نواتج التعلم، وكذلك التعرف على تأثير البرنامج المقترح فى خفض التجول العقلى، واخيراً الكشف عن درجة استمرارية تأثير البرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر فى تنمية نواتج التعلم لدى طالبات الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة طيبة، وتكونت العينة من (٢٠)طالبة من طالبات الدراسات العليا مرحلة الماجستير تخصص تكنولوجيا التعليم، (١٠) مجموعة تجريبية،(١٠) مجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار نواتج التعلم واستبيان التجول العقلى، والبرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر فى التدريس، وجاءت النتائج كالتالى: وجود تأثير للبرنامج المقترح لتوظيف التعلم المنتشر فى تدريس تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلى لدى طالبات كلية التربية جامعة طيبة.

**ثالثاً: دراسات تدور حول التلاميذ بطيئ التعلم :**

-دراسة **إيناس فهمى فهمى(٢٠١٢)** والتى هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر فى تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بطيئى التعلم، وتحديد مهارات الكتابة اللازمة والمناسبة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية بصورة عامة ولفئة بطيئى التعلم بصورة خاصة، وتكونت العينة من(٤١)تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الإبتدائى بطيئى التعلم، واستخدمت الدراسة قائمة مهارات القراءة المناسبة

للتلاميذ بطيئى التعلم، برنامج تدريبى قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، اختبار مهارات الكتابة، وجاءت النتائج كالتالى: توجد فروق بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بطيئى التعلم فى القياسين القبلى والبعدى لإختبار مهارات الكتابة ككل، لا يوجد فروق بين متوسطى درجات تلاميذ الصف الخامس الإبتدائى بطيئى التعلم فى القياسين القبلى والبعدى والتتبعى لإختبار مهارات الكتابة ككل.

-دراسة **سلامة عجاج العنزى(٢٠١٧)** والتى هدفت إلى مقارنة بعض المهارات الحياتية بين التلاميذ بطيئى التعلم والتلاميذ العاديين، وتكونت العينة من(١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ بطيئ التعلم، و(١٠٠) تلميذ وتلميذة من العاديين، واستخدمت الدراسة مقياس مهارات الحياة، وجاءت النتائج كالتالى: وجود فروق بين التلاميذ بطيئى التعلم والتلاميذ العاديين على مقياس مهارات الحياة لصالح التلاميذ العاديين ما عدا مهارة إدارة الوقت فلم يكن هنا فروق ذات دلالة احصائية، عدم فروق بين التلاميذ بطيئى التعلم والتلاميذ العاديين تعزى إلى النوع الإجتماعى (ذكر/انثى) فيم عدا مهارة توكيد الذات فكانت توجد دلالة احصائية لصالح التلاميذ الذكور، بينما مهارة ادارة الوقت فكانت لصالح الإناث.

-دراسة **عبد الناصر محمد عبد الحميد(٢٠١٨)** والتى هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التعلم المتمايز فى تنمية التحصيل الفورى والمرجأ للرياضيات ومهارات حل المسألة(فهم المسألة – وضع خطة للحل- تنفيذ الحل- التحقق من صحة الحل) لدى التلاميذ بطيئى التعلم بالمرحلة الإبتدائية، والتعرف على العلاقة بين تحصيل الرياضيات ومهارات حل المسألة لدى تلك الفئة من التلاميذ، وتكونت العينة من(٦٦) تلميذ وتلميذة، بواقع (٣٤)المجموعة التجريبية، و(٣٢)المجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار حل المسألة الرياضية، وجاءت النتائج كالتالى: وجود فروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيقين الفورى والمرجأ للإختبار التحصيلى(كل على حدة)لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وجود فروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار حل المسألة الرياضية ككل ومهاراته الفرعية(كل على حدة)لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تحصيل الرياضيات ومهارات حل المسألة لدى التلاميذ بطيئى التعلم بالمرحلة الإبتدائية.

**من خلال عرض هذه المجموعة من الدراسات يكون قد اتضح:**

- الدراسات التى تناولت التجول العقلى يتضح أن جميع الدراسات أجنبية مما يُشير إلى عدم وجود دراسات فى البيئة العربية تناولت هذا المتغير إلا دراستان وهما دراسة **حلمى محمد حلمى(٢٠١٨)، عائشة بليهش العمرى و رباب محمد عبد الحميد(٢٠١٩)** – فى حدود علم الباحثة– وعليه تزداد أهمية إجراء هذه الدراسة، كما امتدت الدراسات السابقة فى التجول العقلى والتى عرضتها **الباحثة** فى الفترة (٢٠١٦–٢٠١٨)؛ مما يعنى حداثة موضوع التجول العقلى فى البيئة الأجنبية وليس فى البيئة العربية فقط.
- معظم الدراسات السابقة تناولت الطفو الأكاديمى كمفهوم أحادى البعد ماعدا دراسة(**Piosang,T.,(2016), Comerford,Batteson&Tormey(2015** التى تناولت الطفو الأكاديمى كمفهوم متعدد الأبعاد ، كما أن أغلب الدراسات أُجريت على طلاب الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية مما يُشير إلى ندرة فى الدراسات التى أجريت على التلاميذ المرحلة الإبتدائية وخاصة بطيئ التعلم بالرغم من وجود العديد من التحديات التى تواجه طلاب هذه المرحلة وهذا ما سوف تراعيه الدراسة الحالية فى مسارها.
- استخدمت أغلب الدراسات السابقة التصميم التجريبى ذو المجموعتين التجريبية والضابطة والقياس القبلى والبعدى، حتى يتم قياس فاعلية البرامج، وهذا يُدعم ويُناسب الدراسة الحالية.

## فـــروض الدراســـة:

فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة للدراسة الحالية تقترح **الباحثة** الفرضين الرئيسين التاليين:

- **يتصف البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى بالفاعلية الخارجية والفاعلية الداخلية والأثر الممتد فى تنمية الطفو الأكاديمى لدى التلاميذ بطيئ التعلم،** ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفروض الفرعية التالية:
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق القبلى والبعدى.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى والتتبعى.

- **يتصف البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى بالفاعلية الخارجية والفاعلية الداخلية والأثر الممتد فى خفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم**، ويتفرع من هذا الفرض الرئيسى الفروض الفرعية التالية:
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق البعدى.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق القبلى والبعدى.
  - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق البعدى والتتبعى.

## إجـــراءات الدراســـة:

**أولاً: منهج الدراسة:** تقوم الدراسة الحالية بإستخدام المنهج شبه التجريبى.

**ثانيـاً: التصـميم التجريبـى:** أُختير تصميم المجموعتين( التجريبية و الضابطة ذى الضبط الجزئى ذات الإختبار القبلى والبعدى)، وهو أحد التصميمات التجريبية الحقيقية **True Experimental Designs**.

**جدول(١) يبين التصميم التجريبى**

| مجموعتى الدراسة | التطبيق القبلى | المتغير المستقل | التطبيق البعدى | المتغير التابع |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | الطفو الأكاديمى | برنامج قائم على أنشطة منتيستورى | الطفو الأكاديمى | تنمية الطفو الأكاديمى |
| | التجول العقلى | | التجول العقلى | خفض التجول العقلى |
| الضابطة | الطفو الأكاديمى | ـــــــ | الطفو الأكاديمى | تنمية الطفو الأكاديمى |
| | التجول العقلى | | التجول العقلى | خفض التجول العقلى |

وفى هذا التصميم تتعرض كلتا مجموعتى الدراسة (التجريبية والضابطة) إلى التطبيق القبلى لقياس الطفو الأكاديمى والتجول العقلى قبل بدء التجربة لغرض التكافؤ، وبعد أن تدرس المجموعة التجريبية ويتم تدريبها على أنشطة منتيسورى والمجموعة الضابطة التى لم يتم تدريبها على البرنامج، يُعزى الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين إلى المتغير المستقل وهو تطبيق البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى أو عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية.

**ثالثاً: عينـــة الدراســـة:**

**وقد مر اختيار وتحديد العينة بعدة مراحل وهى:**

- **اختبار الذكاء الجماعى:** تم تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد ذكى صالح.
- **الدرجات التحصيلية:** تم الإستعانة بالسجلات الدراسية الخاصة بالدرجات التحصيلية لجميع المواد الدراسية فى الشهور السابقة، وتم حصر التلاميذ الحاصلين على نسبة ٥٠% فأقل من المجموع الكلى للمواد للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠١٨ فى كل مدرسة ومقارنتها بنسبة ذكائهم المطلوب.
- تقديرات المعلمين: ورغبة من **الباحثة** فى التأكد من صدق عملية اختيار مجموعة الدراسة من التلاميذ بطيئ التعلم، تم أخذ آراء وتقديرات المعلمين فى التلاميذ الذين تم حصرهم عن طريق اختبار الذكاء ومتوسطات درجاتهم التحصيلية فى الشهور السابقة.
- فتكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من(١٠٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول والثانى الإبتدائى بطيئ التعلم تم اختيارهم من مدارس السوق الأبتدائية المشتركة و السادات الإبتدائية ومدرسة الزبير بن العوام و مدرسة الرتاج الإبتدائية بمدينة دراو، ومدرسة الخطارة سكة حديد بمدينة أسوان.
- كما تكونت العينة النهائية من (٦٢) تلميذاً وتلميذة بالصف الأول والثانى الإبتدائى بطيئ التعلم مقسمين إلى (٤١)تلميذاً، و(٢١) تلميذة تم اختيارهم من مدرسة مجمع هميمى الجبلاوى بإدارة أسوان التعليمية، تراوحت أعمارهم الزمنية بين(6-7) سنوات، بمتوسط (٦,٣٢٠)، وانحراف معيارى(١,٠٢)، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية(٣١) تلميذ، والأخرى ضابطة تتكون من(٣١) تلميذ، وذلك خلال الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٩/٢٠١٨م.

وقد قامت **الباحثة** بالتحقق من عدم وجود فروق دالة إحصائياً فى الطفو الأكاديمى والتجول العقلى، لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس القبلى. وذلك للتأكد من تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى بداية التجربة، باستخدام اختبار"ت"، ويوضح جدول(٢) النتائج.

**جدول(٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس القبلى للطفو الأكاديمى والتجول العقلى(ن=٣١)**

| الأبعاد | التجريبية(٣١) | | الضابطة(٣١) | | قيمة(ت) المحسوبة | قيمة(ت) الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | |
| مقاومة الضغوط | 9.21 | 3.44 | 9.01 | 2.76 | 1.59 | 2.021 | غير دال |
| الإندماج الأكاديمى | 15.03 | 5.49 | 14.11 | 6.31 | 0.85 | 2.021 | غير دال |
| الأهداف الواضحة | 10.32 | 3.24 | 9.34 | 2.62 | 0.58 | 2.021 | غير دال |
| الدرجة الكلية للطفو الأكاديمى | 36.50 | 12.69 | 36.21 | 13.66 | 0.84 | 2.021 | غير دال |
| التجول العقلى المرتبط بالدرس | 25.78 | 6.23 | 25.04 | 5.20 | 1.09 | 2.021 | غير دال |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس | 22.98 | 5.13 | 21.15 | 6.41 | 0.89 | 2.021 | غير دال |
| الدرجة الكلية للتجول العقلى | 46.36 | 13.82 | 44.38 | 14.30 | 1.42 | 2.021 | غير دال |

من الجدول(٢) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات مجموعتى الدراسة التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى فى( مقاومة الضغوط، والإندماج الأكاديمى، والأهداف الواضحة، والدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمى) وكذلك (التجول العقلى المرتبط بالدرس، والتجول العقلى غير المرتبط بالدرس، والدرجة الكلية للتجول العقلى)، مما يدل على تجانس و تكافؤ مجموعتى الدراسة فى النتائج الخاصة لكل بعد من أبعاد الطفو الأكاديمى والتجول العقلى، وبالتالى الإطمئنان إلى صلاحيتهما للتطبيق.

## أدوات الدراســـة:

### أولاً: برنامج قائم على فلسفة ومبادئ منتيسورى (إعداد الباحثة)

يتضمن البرنامج مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية والعملية بقصد تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم، وذلك فى إطار خصائص ومتطلبات المرحلة الإبتدائية فى المدرسة، بهدف التكيف مع الجو المدرسى أو طريقة تعامل المعلم له وزملاءه، فالتحديات الدراسية تظهر فى المراحل الأولى من التعليم نظراً لعدم تكيف التلميذ على الحياة الجديدة فيواجهه صعوبات فى شتى المجلات سواء فى المقررات الدراسية أو الفشل فى الإحتفاظ بالتركيز على الأفكار والأنشطة الخاصة بالمهمة الحالية بسبب بعض المثيرات الداخلية والخارجية التى تتدخل لجذب الإنتباه بعيداً عن المهمة الأساسية.

**مصادر إعداد البرنامج:**

اعتمدت **الباحثة** فى إعداد هذا البرنامج على عدة مصادر، منها:

- الإطار النظرى للدراسة، والذى تم عرضة مفصلاً مسبقاً فى هذه الدراسة.
- الدراسات السابقة(العربية/ الأجنبية) والتى تمكنت الباحثة من الحصول عليها، والتى تناولت فاعلية البرامج التدريبية المعدة لهذه الفئة من أفراد العينة والتى تسعى إلى تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لديهم، على سبيل المثال.

**أهميـــة البرنامـــج:**

- **الهدف العام للبرنامج:**

يهدف البرنامج التدريبى إلى تحسين الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى بإستخدام أنشطة منتيسورى لدى التلاميذ بطيئ التعلم.

- **الأهداف الخاصة للبرنامج:**

**وفيما يلى عرض للمهارات التى سوف يتم تدريب التلاميذ عليها:**

- أن يتدرب التلاميذ على مهارات المشاركة.
- أن يتدرب التلاميذ على مهارات الأعتماد على الذات.
- أن يتدرب التلاميذ على مهارات التواصل والأنتباه المستمر.
- أن يتدرب التلاميذ على تنمية ثقته بنفسه فى المواقف المختلفة.
- أن يتدرب التلاميذ على تنمية بعض المهارات الأكاديمية.
- أن يتدرب التلاميذ على التركيز المستمر فى العمل الجماعى.
- أن يتدرب التلاميذ على التكيف والتعاون لإنجاح الأنشطة.
- أن يتدرب التلاميذ على مهارات الحياتية.

والجدول التالى يوضح ملخص لجلسات البرنامج وموضوعها وأهدافها والأنشطة المستخدمة فيها وكذلك الزمن المحدد لها:

**جدول(٣) ملخص لجلسات البرنامج وموضوعها وأهدافها والأنشطة المستخدمة فيها**

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | أهداف الجلسة | النشاط المستخدم | زمن الجلسة |
|---|---|---|---|---|
| الأولى | تمهيدية | ▪ التعارف.<br>▪ إيجاد جو من الألفة.<br>▪ تعريف التلاميذ بأسباب وجودهم فى هذا البرنامج.<br>▪ عرض لمحتوى البرنامج وأماكن العمل والتوقيت الزمنى. | ▪ لعبة الوجوه المتشابهة والمختلفة.<br>▪ التلوين.<br>▪ لعب حر. | (٤٥) دقيقة |
| الثانية إلى السابعة | تنمية بعض المهارات الأكاديمية بإستخدام طريقة منتيسورى لزيادة ثقة التلميذ وقدراته. | ▪ تنمية بعض مهارات الحساب.<br>▪ تنمية بعض مهارات القراءة.<br>▪ تنمية بعض مهارات الكتابة. | ▪ أنشطة الحساب.<br>• العصى الحمراء والزرقاء.<br>• أرقام الصنفرة.<br>• التصاعدى والتنازلى بإستخدام السلالم البنية.<br>• الفردى والزوجى بإستخدام كروت بالأواشيط.<br>• جمع مكونات العشرة.<br>▪ أنشطة القراءة.<br>• تسمية أجزاء الجسم.<br>• تسمية أثاث الفصل.<br>• تطابق الصور الناطقة والصامتة.<br>• أظرف الحروف.<br>▪ أنشطة الكتابة<br>• الرسم داخل إطار.<br>• رسم الخطوط المختلفة. | (٤٥) دقيقة لكل جلسة |
| الثامنة إلى الحادية عشر | تنمية بعض المهارات الحياتية. | • تعليم الوقت.<br>• التعرف على الساعة والتعامل بها.<br>• التعرف على أهمية الوقت. | • لعبة الساعة.<br>• كتيبات الساعة.<br>• لوح الساعة.<br>• التعرف على الدقائق. | (٤٥) دقيقة لكل جلسة. |
| الثانية عشر إلى الرابعة عشر | تنمية بعض المهارات الحياتية. | • التعامل بالنقود. | • استخدام مراحل الدرس الثلاث.<br>• شراء بعض الحلوى من كنتين المدرسة كنشاط تدريبى عملى. | (٣٠) دقيقة لكل جلسة. |
| الخامسة عشر | -تنمية مهارات التواصل مع الآخرين | - التعامل مع الزملاء.<br>- التعاون.<br>- التواصل مع الآخرين. | - لعبة الشريك.<br>- كيس الحبوب فى دائرة. | (٤٥)دقيقة |

| رقم الجلسة | موضوع الجلسة | أهداف الجلسة | النشاط المستخدم | زمن الجلسة |
|---|---|---|---|---|
| السادسة عشر إلى الثامنة عشر | ألعاب فنية | • تنمية الملاحظة لدى التلاميذ.<br>• تنمية روح الإكتشاف.<br>• تنمية المهارات الدقيقة لدى التلاميذ.<br>• تنمية التآزر البصرى- حركى.<br>• التحكم العضلى.<br>• الثقة فى إبداء الرأى. | • الرسم بالدوربارة.<br>• قص شرائط على الخط.<br>• اللصق للأشكال الهندسية وحواف الأشكال.<br>• لضم الخرز. | (٣٠) دقيقة لكل جلسة. |
| التاسعة عشر إلى العشرين | التعامل مع البيئة المحيطة | تنمية المهارات الإجتماعية فى المواقف الشائعة مع المحيطين. | • "من فضلك" لمقاطعة محادثة.<br>• "بعد إذنك" للإستئذان<br>• دعوة زائر لدخول الفصل.<br>• تحية شخص.<br>• السؤال بممكن. | (٤٥) دقيقة لكل جلسة. |
| الحادية والعشرون | الجلسة الختامية | • تقديم الشكر لأعضاء المجموعة لتعاونهم خلال فترة تطبيق البرنامج.<br>• تحديد موعد لإجراء القياس البعدى.<br>• توزيع بعض الهدايا. | | (٣٠) دقيقة |

## صدق البرنامج:

تم التحقق من صدق البرنامج، بعرضه على(٩) من السادة المحكمين المتخصصين فى علم النفس، وتم تعديل جلسات البرنامج فى ضوء ملاحظات السادة المحكمين.

## تقييم نتائج البرنامج:

تم تقويم نتائج البرنامج من خلال متابعة أداء تلاميذ عينة الدراسة على أدوات الدراسة والمقارنات الإحصائية بين أدائهم على القياس القبلى والبعدى.

## ثانياً: مقياس الطفو الأكاديمى (إعداد الباحثة)

### خطوات تصميم المقياس:

قامت **الباحثة** بالإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية مثل: **Martun &Marsh(2006)**، **منال محمود مصطفى(٢٠١٤)**، **سوسن إبراهيم**

**شلبى(٢٠١٥)، Nyaga(2016)، Piosang(2016)**، ومن ثم صياغة عبارات تعبر عن مدى مواجهة التلميذ بطيئ التعلم وتعامله مع تحديات الدراسة اليومية.

**وصف المقياس:**

يتكون المقياس من(٣٠ عبارة) تعكس مستوى الطفو الأكاديمى للتلميذ بطيئ التعلم وقدرته على مواجهة تحديات الدراسة اليومية، كل عبارة لها ثلاث بدائل وهى(دائماً،احياناً، نادراً)، وتقدر الإجابة كالتالى(٣-٢-١) للعبارة الموجبة، (١-٢-٣) للعبارة السالبة، لتصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس(٩٠)، والدرجة الصغرى(٣٠).

**جدول(٤) وصف مقياس الطفو الأكاديمى فى صورته الأولية**

| الأبعـــــاد | أرقام العبارات | عدد العبارات |
|---|---|---|
| مقاومة الضغوط. | ١-١٠ | ١٠ |
| الإندماج الأكاديمى. | ١١-٢٠ | ١٠ |
| الأهداف الواضحة. | ٢١-٣٠ | ١٠ |
| إجمالى عدد العبارات | | ٣٠ |

**الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو الأكاديمى:**

**اولاً: صـــدق المقيـــاس:**

أ- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على (٩) من أساتذة علم النفس التربوى بالجامعات المصرية، وطلب من كل منهم إبداء الرأي من حيث:

- مدى وضوح العبارات للمهام التى تنتمي إليها.
- مدى مناسبة العبارات لطبيعة العينة والمستوى العمرى لهم.
- عبارات يرون تعديلها أو إضافتها أو حذفها.

وجاءت نسبة اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت ما بين (٨٨,٨٩٪ - ١٠٠٪) وهى نسبة عالية ومقبولة، مما يدعوا إلي الثقة في النتائج التى يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العينة، وتضمنت ملاحظات السادة المحكمين:

- حذف (٤) عبارة.

**ب – صـــدق التحليـــل العاملـــى:**

نظراً لحداثة مفهوم الطفو الأكاديمى وقلة المقاييس التى أُستخدمت فى قياسه، ومحاولة من **الباحثـة** فى الكشف عن البنية العاملية للطفو الأكاديمى، قامت **الباحثـة** بحساب صدق التحليل العاملى، وذلك باستخدام طريقة التحليل العاملى الإستكشافى(طريقة المكونات الأساسية) وذلك على عينة الدراسة الإستطلاعية التى بلغ عددها (١٠٠) تلميذ وتلميذة، ثم أُديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة Varimax وقد أُستخدم محك الجذر الكامن واحد صحيح، والجدول التالى(٥) يوضح مصفوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد لمقياس الطفو الأكاديمى.

**جدول(٥) العوامل الناتجة من التحليل العاملى بعد التدوير المتعامد لمقياس الطفو الأكاديمى.**

| المفردات | العوامـــل | | | نسب التشبعات | المفردات | العوامـــل | | | نسب التشبعات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الأول | الثاني | الثالث | | | الأول | الثاني | الثالث | |
| ١ | ٨٠٠,٠ | | | ٦٠٠,٠ | ١٦ | ٨٨٩,٠ | | | ٦٠١,٠ |
| ٢ | ٥٥٠,٠ | | | ٣٠٣,٠ | ١٧ | ٥٨٤,٠ | | | ٢٩٨,٠ |
| ٣ | | | ٢١٠,٠ | ١٦٣,٠ | ١٨ | ٢١٠,٠ | | | ١٠١,٠ |
| ٤ | ٤١٤,٠ | | | ٢٢١,٠ | ١٩ | | ٧٧٩,٠ | | ٤٤٧,٠ |
| ٥ | | | ٧٢٠,٠ | ٣٣٩,٠ | ٢٠ | | ١٥٤,٠ | | ٠١٠,٠ |
| ٦ | | | ٦٦١,٠ | ٣٧٦,٠ | ٢١ | | ١١٨,٠ | | ٠٠٧,٠ |
| ٧ | | | ١٠٠,٠ | ٠٦٣,٠ | ٢٢ | | ٤٠٥,٠ | | ١٢٢,٠ |
| ٨ | | | ١٦٥,٠ | ٠٠٨,٠ | ٢٣ | | ٥٨١,٠ | | ٣٣٨,٠ |
| ٩ | ٥٠٥,٠ | | | ١٩٨,٠ | ٢٤ | | | ٥٩٤,٠ | ٢٤٣,٠ |
| ١٠ | ٤٦٧,٠ | | | ٢٩٠,٠ | ٢٥ | | ٢٢٢,٠ | | ١٣٢,٠ |
| ١١ | | | ١٧٦,٠ | ٠٩٠,٠ | ٢٦ | ٧٦٩,٠ | | | ٤٦٩,٠ |
| ١٢ | | ٧٧٠,٠ | | ٤٩٩,٠ | ٢٧ | | ٤١٠,٠ | | ٣١٨,٠ |
| ١٣ | | ٦٧٩,٠ | | ٥٠٨,٠ | ٢٨ | | | ٤٠٤,٠ | ٢٥٣,٠ |
| ١٤ | | | ٦٦٣,٠ | ٢٠٢,٠ | ٢٩ | ٨٩٠,٠ | | | ٥٥١,٠ |
| ١٥ | | | ٥٦٢,٠ | ١٨٩,٠ | ٣٠ | | ٤٩٩,٠ | | ١٠٩,٠ |
| الجذور الكامنة | | | | | | ٥٨٧,٧ | ٨٩٧,٥ | ٧٨٩,٣ | |
| نسبة التباين الكلى | | | | | | ٢٩٠,٢٥ | ٦٥٦,١٩ | ٦٣٠,١٢ | |
| نسبة التباين المجمع | | | | | | ٥٧٦,٥٧% | | | |

وأسفر التحليل العاملى عن ثلاثة عوامل وطبقاً للمحكات التالية:

– الأبقاء على العوامل التى جذرها الكامن ≤ ١ .

– حذف العبارات التى لم تتشبع بأى عامل تشبعاً يصل إلى المستوى المقبول≤ + ٠.٠٤.

– حذف العبارات التى لم تتشبعت بأكثر من عامل تشبعاً مقبولاً≤ + ٠.٠٤.

– حذف العوامل التى تشبعت بها عبارة واحدة أو عبارتان فقط تشبعاً مقبولاً. وتم الإبقاء على العوامل التى تشبعت بها ثلاث عبارات فأكثر، وهذا يضمن نقاءً عاملياً للعوامل التى تم الحصول عليها **(فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠١٠: ٢٠)**.

فى ضوء المحكات السابقة أصبح عدد العوامل ثلاث عوامل حيث تم حذف العامل الرابع الذى كان جذره الكامن ٢,٤٩١ ونسبة تباينه ٨,٣٠٣ %من التباين الكلى للمصفوفة، إلا أنه تشبع بعبارتين فقط تشبعاً مقبولاً، وبلغ عدد العبارات المستخلصة ( ٢٢) عبارة موزعة على العوامل الثلاثة.

ويتضح من جدول(٥) السابق أن عدد العبارات المستخلصة (٢٢) عبارة موزعة على ثلاث ابعاد حيث تم استبعاد (٨) عبارات وذلك لصغر تشبعاتها مقارنة بمحك Guilford، وأن الأبعاد الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملى استوعبت تباين بمقدار(٥٧,٥٧٦%) من التباين الكلى لمتغيرات المصفوفة، فالجذر الكامن للبعد الأول اعلى من الواحد الصحيح حيث بلغ (٧,٥٨٧) ويسهم بنسبة (٢٥,٢٩٠%) من التباين الكلى للمقياس، كما يبلغ عدد العبارات المتشبعة جوهرياً عليه "٩" عبارات، وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٨٩٠– ٠,٤١٤)، ويلاحظ على محتوى العبارات المتشبعة على هذا البعد أنها تتركز حول" **قدرة التلميذ لمقاومة الضغوط الأكاديمية التى يتعرض لها، وتجنبه للمواقف الصعبة والمواقف التى تسبب له القلق ومحاولته لإيجاد حلول لهذه المواقف**"، ومن ثم يمكن تسمية هذا البعد بـ **مقاومة الضغوط** ، فالجذر الكامن للبعد الثانى اعلى من الواحد الصحيح حيث بلغ (٥,٨٩٧) ويسهم بنسبة (١٩,٦٥٦%) من التباين الكلى للمقياس، كما يبلغ عدد العبارات المتشبعة جوهرياً عليه " ٧ " عبارات، وتراوحت تشبعاتها فيما بين (٠,٧٧٩ – ٠,٤٠٥)، ويلاحظ على محتوى العبارات المتشبعة على هذا البعد أنها تتركز حول" **إنشغال التلاميذ والتزامهم بالتعليم، والانتماء، وتحديد الهوية فى المدرسة، والمشاركة فى بيئة المدرسة والمبادرة فى الأنشطة لتحقيق النتائج**"، ومن ثم يمكن تسمية هذا البعد بـ **الإندماج الأكاديمى** ، فالجذر الكامن للبعد الثالث اعلى من الواحد الصحيح حيث بلغ (٤,٥٦٣) ويسهم بنسبة (١٨,٢٨٢%) من التباين الكلى للمقياس، كما يبلغ عدد العبارات المتشبعة جوهرياً عليه " ٦ "عبارات، وتراوحت تشبعاتها فيما بين(٠,٨٨٨–

٠,٣١٨) ويلاحظ على محتوى العبارات المتشبعة على هذا البعد أنها تتركز حول" **وجود شعور قوى بمعرفة ما الذى ينبغى القيام به**"، ومن ثم يمكن تسمية هذا البعد بـ **الأهداف الواضحة.**

**ج – صدق تمييز مفردات المقياس (النسبة الحرجة)**

"ويشير معامل تمييز المفردات **Item discrimination index** إلى قدرة المفردة على التمييز بين المجموعات المتباينة، أى بين المجموعات العليا والدنيا، أو بين المتفوقين الذين أتقنوا تعلم الموضوع ولديهم الكثير من المعرفة عنه والمتأخرين الذين فشلوا فى تعلمه ولا يعرفون إلا القليل من المعرفة عنه، كما أنه كلما كانت قيمة معامل التمييز مرتفعة كان ذلك أفضل لأن ذلك يؤدى لزيادة قدرة المفردة على التمييز "**(صلاح الدين محمود علام، ٢٠١٠: ٣١٢).**

تم حساب صدق تمييز مفردات مقياس الطفو الأكاديمى من خلال أخذ الدرجة الكلية لمقياس الطفو الأكاديمى محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية ترتيباً تنازلياً، وتم أخذ أعلى ٢٧٪ وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتُمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ من درجات التلاميذ ذوى المستوى الأعلى، وبلغ عددها ٢٧ تلميذ ، وتُمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من درجات التلاميذ ذوى المستوى الأدنى، وبلغ عددها ٢٧ تلميذ وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى التلاميذ فى كل مفردة من مفردات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة Critical Ratio فى المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتى التلاميذ لمعرفة معاملات تمييز المفردات، فإذا كانت قيمة النسبة الحرجة≤١,٩٦ فإن ذلك يُحدد لنا مستوى ثقة ٠,٩٥ وشك مقداره ٠,٠٥ فى ضوء المساحات المعيارية، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة≤ ٢,٥٨ فذلك يُحدد لنا مستوى ثقة مقداره ٠,٩٩ وشك مقداره ٠,٠١ فى ضوء المساحات المعيارية، ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أى أن هذه النسبة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويين الأعلى والأدنى**(فؤاد أبو حطب وآمال صادق، ٢٠١٠ :٢١٤).**

**جدول (٦) معاملات تمييز مفردات مقياس الطفو الأكاديمى**

| م | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التمييز | ٥٦,*٣ | ١٣,٢** | ٤٣,**٢ | ٠٢,٣* | ٣١,*٣ | ٤,٢٨* | ٢,٢٩** | ٤,٣١* | ٣,٣٣* | ٢,٩١* | ٤,٢٥* |
| م | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ | ١٦ | ١٧ | ١٨ | ١٩ | ٢٠ | ٢١ | ٢٢ |
| التمييز | ٤,٠٩* | ٢,٨٨* | ٣,٧١* | ٣,٥٦* | ٢,١٨** | ٣,٠٨* | ٢,٩٨* | ٣,٤٩* | ٢,٧٨* | ٤,١١* | ٣,٦٢* |

* دال عند مستوى ٠,٠١

** دال عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول (٦) السابق أنه توجد فروق دالة عند مستويي ٠,٠١ – ٠,٠٥ بين متوسطات درجات مجموعتى التلاميذ مرتفعى ومنخفضى الطفو الأكاديمى، فى المقياس لصالح التلاميذ مرتفعى الطفو الأكاديمى ، أى أن المقياس يميز تميزاً واضحاً ودالاً بين التلاميذ مرتفعى ومنخفضى الطفو الأكاديمى، وهذا يدل على صدق المقياس فى قياس ما وضع لقياسه(الطفو الأكاديمى).

## ثانياً: ثبـــات المقيـــاس:

- **طريقة إعادة تطبيق المقياس:**

قامت **الباحثة** بحساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمى عن طريق إعادة التطبيق على العينة الإستطلاعية (ن= ١٠٠) تلميذ وتلميذة، بفاصل زمنى قدره (١٧)يوم من إجراء التطبيق الأول وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0,66 - 0,87). كما هى موضحة فى جدول(٧).

**جدول (٧) معاملات الثبات لمقياس الطفو الأكاديمى بطريقة إعادة التطبيق ( ن = ١٠٠ )**

| الأبعاد | معاملات الثبات | الدلالة |
|---|---|---|
| مقاومة الضغوط | ٦٦.٠ | ٠١.٠ |
| الأهداف الواضحة | ٧٥.٠ | ٠١.٠ |
| الإندماج الأكاديمى | ٨٧.٠ | ٠١.٠ |
| المقياس ككل | ٧٩.٠ | ٠١.٠ |

### الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ:

قامت **الباحثة** بحساب ثبات مقياس الطفو الأكاديمى بإستخدام معامل الفا–كرونباخ على عينة (ن= ١٠٠) تلميذ وتلميذة، ويوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الطفو الأكاديمى بإستخدام معامل ألفا– كرونباك.

**جدول (٨) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس الطفو الأكاديمى باستخدام معامل α (ن = ١٠٠)**

| الأبعاد | معاملات الثبات | الدلالة |
|---|---|---|
| مقاومة الضغوط | ٦٠.٠ | ٠١.٠ |
| الأهداف الواضحة | ٦٩.٠ | ٠١.٠ |
| الإندماج الأكاديمى | ٨١.٠ | ٠١.٠ |

مما سبق يلاحظ أن مقياس الطفو الأكاديمى المستخدم فى الدراسة الحالية يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يجعله مناسباً للإستخدام فى هذه الدراسة.

## ثالثاً: مقياس التجول العقلى (إعداد الباحثة)

### خطوات تصميم المقياس:

قامت **الباحثة** بالإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمقاييس العربية والأجنبية مثل: **Sullivan,Y.,(2016)**، **Gray,C.,(2016)**، **Luo,Y.,Zhu,R., JU, E & You,X.,(2016)**؛ **وعائشة بليهش العمرى و رباب محمد عبد الحميد(٢٠١٩)**، ومن ثم صياغة عبارات فى ضوء الأطلاع على الأطر النظرية فى العديد من الدرسات الأجنبية والعربية التى تناولت موضوع التجول العقلى والإستفادة منها فى بناء هذا المقياس.

### وصف المقياس:

يتكون المقياس فى صورته الأولية من(٣٢ عبارة) تعكس مستوى التجول العقلى للتلميذ بطيئ التعلم وقدرته على مواجهة تحديات الدراسة اليومية، كل عبارة لها ثلاث بدائل وهى(دائماً، أحياناً، نادراً)، وتقدر الإجابة كالتالى(٣-٢-١) للعبارة الموجبة، (١-٢-٣) للعبارة السالبة، لتصبح الدرجة العظمى للإجابة على المقياس(٩٦)، والدرجة الصغرى(٣٢).

**جدول(٩) وصف مقياس التجول العقلى فى صورته الأولية**

| الأبعـــــاد | أرقام العبارات | عدد العبارات |
|---|---|---|
| التجول العقلى المرتبط بالدرس. | ١-١٦ | ١٦ |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس. | ١٧- ٣٢ | ١٦ |
| إجمالى عدد العبارات | | ٣٢ |

**الخصائص السيكومترية لمقياس التجول العقلى:**

**اولاً: صـــدق المقـياس:**

- **صدق المحكمين وصدق المحتوى:**

تم عرض المقياس على (٩) من أساتذة علم النفس التربوى بالجامعات المصرية، وطلب من كل منهم إبداء الرأي من حيث:

- مدى وضوح العبارات للمهام التى تنتمي إليها.
- مدى مناسبة العبارات لطبيعة العينة والمستوى العمرى لهم.
- عبارات يرون تعديلها أو إضافتها أو حذفها.

وجاءت نسبة اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت ما بين (٨٨,٨٩٪ - ١٠٠٪) وهى نسبة عالية ومقبولة، مما يدعوا إلي الثقة في النتائج التى يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العينة، وتضمنت ملاحظات السادة المحكمين: - حذف (٤) عبارة - تعديل (٣) عبارات

وجدول (١٠) يوضح العبارات التى تم تعديلها من قبل السادة المحكمين.

**جدول(١٠) العبارات التى تم تعديلها فى مقياس التجول العقلى من قبل السادة المحكمين.**

| العبارات قبل التعديل | العبارات بعد التعديل |
|---|---|
| أفكر فى كيفية الإجابة عن أسئلة هذا الدرس فى الاختبار. | أفكر إجابة أسئلة الدرس فى الاختبار |
| أثناء القراءة، أجد أننى لم أفكر فى النص. | أفكر بعيداً عن النص أثناء القراءة. |
| أثناء الشرح، أطلب من المدرس إعادة بعض الأجزاء | أطلب من المدرس إعادة بعض الأجزاء غسر المفهومة. |

وأخذت **الباحثة الحالية** بالمقترحات التى قدمها السادة المحكمين وعدلت المقياس بناءاً على ذلك.

**- صدق تمييز مفردات المقياس (النسبة الحرجة)**

"ويشير معامل تمييز المفردات Item discrimination index إلى قدرة المفردة على التمييز بين المجموعات المتباينة، أى بين المجموعات العليا والدنيا، أو بين المتفوقين الذين أتقنوا تعلم الموضوع ولديهم الكثير من المعرفة عنه والمتأخرين الذين فشلوا فى تعلمه ولا يعرفون إلا القليل من المعرفة عنه، كما أنه كلما كانت قيمة معامل التمييز مرتفعة كان ذلك أفضل لأن ذلك يؤدى لزيادة قدرة المفردة على التمييز"**(صلاح الدين محمود علام، ٢٠١٠: ٣١٢).**

تم حساب صدق تمييز مفردات مقياس التجول العقلى من خلال أخذ الدرجة الكلية لمقياس التجول العقلى محكاً للحكم على صدق مفرداته عن طريق ترتيب الدرجة الكلية ترتيباً تنازلياً، وتم أخذ أعلى ٢٧٪ وأدنى ٢٧٪ من الدرجات لتُمثل مجموعة أعلى ٢٧٪ من درجات التلاميذ ذوى المستوى الأعلى، وبلغ عددها٢٧ تلميذ، وتُمثل مجموعة أدنى ٢٧٪ من درجات التلاميذ ذوى المستوى الأدنى، وبلغ عددها ٢٧ تلميذ وتم حساب متوسطات درجات مجموعتى التلاميذ فى كل مفردة من مفردات المقياس، وتم استخدام النسبة الحرجة Critical Ratio فى المقارنة بين متوسطات درجات مجموعتى التلاميذ لمعرفة معاملات تمييز المفردات، فإذا كانت قيمة النسبة الحرجة≤١,٩٦ فإن ذلك يُحدد لنا مستوى ثقة ٠,٩٥ وشك مقداره ٠,٠٥ فى ضوء المساحات المعيارية، أما إذا كانت قيمة النسبة الحرجة≤ ٢,٥٨ فذلك يُحدد لنا مستوى ثقة مقداره ٠,٩٩ وشك مقداره ٠,٠١ فى ضوء المساحات المعيارية، ويؤكد ذلك أن الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة، أى أن هذه النسبة تميز تمييزاً واضحاً بين المستويين الأعلى والأدنى.

**(فؤاد أبو حطب وآمال صادق،٢٠١٠ :٢١٤)**

ويوضح جدول (١١) معاملات تمييز مفردات مقياس التجول العقلى.

**جدول (١١) معاملات تمييز مفردات مقياس التجول العقلى**

| البعد الأول | | | | البعد الثانى | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| م | التميز | م | التميز | م | التميز | م | التميز |
| ١ | ٨٤,٣* | ٨ | ١٢,٢** | ١٥ | ٠٤,٣* | ٢٢ | ٠٠,٥* |
| ٢ | ٠٤,٤* | ٩ | ١٩,٤* | ١٦ | ٨٨,٣* | ٢٣ | ٠٨,٢** |
| ٣ | ١١,٢** | ١٠ | ٩٢,٣* | ١٧ | ٩٥,٣* | ٢٤ | ٤٨,٥* |
| ٤ | ٨١,٤* | ١١ | ٢٧,٣* | ١٨ | ٣٤,٤* | ٢٥ | ٧٧,٣* |
| ٥ | ٩٩,٣* | ١٢ | ٤٣,٣* | ١٩ | ٧٦,٤* | ٢٦ | ٣٣,٤* |
| ٦ | ١٣,٥* | ١٣ | ٥٧,٤* | ٢٠ | ٠٩,٢** | ٢٧ | ٩٥,٣* |
| ٧ | ٦٧,٤* | ١٤ | ١٨,**٢ | ٢١ | ١٣,٦* | ٢٨ | ٩٠,٢* |

* دال عند مستوى ٠,٠١ ** دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة عند مستويي ٠,٠١ – ٠,٠٥ بين متوسطات درجات مجموعتى الطلاب مرتفعى ومنخفضى التجول العقلى، فى عوامل المقياس

لصالح الطلاب منخفضى التجول العقلى، أى أن عوامل المقياس تميز تميزاً واضحاً ودالاً بين الطلاب مرتفعى ومنخفضى التجول العقلى، وهذا يدل على صدق عوامل المقياس فى قياس ما وضعت لقياسه(التجول العقلى).

**ب- ثبات مقياس التجول العقلى:**

- **طريقة إعادة تطبيق المقياس:**

قامت **الباحثة** بحساب ثبات مقياس التجول العقلى عن طريق إعادة التطبيق على العينة الإستطلاعية (ن= ١٠٠) تلميذ وتلميذة، بفاصل زمنى قدره (١٧) يوم من إجراء التطبيق الأول وتراوحت معاملات الثبات ما بين (0,71 - 0,65). كما هى موضحة فى جدول(١٢).

**جدول (١٢) معاملات الثبات لمقياس التجول العقلى بطريقة إعادة التطبيق( ن = ١٠٠ )**

| الأبعـــــاد | معاملات الثبات | الدلالة |
|---|---|---|
| التجول العقلى المرتبط بالدرس. | ٧١.٠ | ٠١.٠ |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس. | ٦٥.٠ | ٠١.٠ |
| المقياس ككل | ٦٩.٠ | ٠١.٠ |

**الثبات بإستخدام معامل الفا كرونباخ:**

قامت **الباحثة** بحساب ثبات مقياس التجول العقلى بإستخدام معامل الفا-كرونباخ على عينة (ن= ١٠٠) تلميذ وتلميذة، ويوضح معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التجول العقلى بإستخدام معامل ألفا- كرونباك.

**جدول (١٣) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس التجول العقلى بإستخدام معامل $\alpha$ (ن = ١٠٠)**

| الأبعـــــاد | معاملات الثبات | الدلالة |
|---|---|---|
| التجول العقلى المرتبط بالدرس. | ٦٨.٠ | ٠١.٠ |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس. | ٦٠.٠ | ٠١.٠ |

مما سبق يلاحظ أن مقياس التجول العقلى المستخدم فى الدراسة الحالية يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق مما يجعله مناسباً للإستخدام فى هذه الدراسة.

**المعالجـــات الإحصائيـــة:**

قامت **الباحثة** بتحليل البيانات بحساب المتوسطات، والإنحرافات المعيارية، والتباين، ومعاملات الإرتباط، واختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مترابطتين، واختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين.

## نتائـــج الفـــروض وتفسيرهـــا:

### نتيجة الفرض الرئيسى الأول وتفسيرها:

**ينص الفرض الرئيسى الأول على" يتصف البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى بالفاعلية الخارجية والفاعلية الداخلية والأثر الممتد فى تنمية الطفو الأكاديمى لدى التلاميذ بطيئ التعلم"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت **الباحثة** بالتحقق من الفروض الفرعية التالية:

**الفرض الفرعى الأول** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى"، يتعلق هذا الفرض بالفاعلية الخارجية للبرنامج، وللتحقق من هذا الفرض قامت **الباحثة** بإختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى، وذلك بإستخدام اختبار"ت"، ويوضح جدول(١٤) النتائج.

**جدول(١٤) نتائج اختبار"ت" وقيم حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لأبعاد الطفو الأكاديمى ومجموعها الكلى (ن=٦٢).**

| أبعاد الطفو الأكاديمى | التجريبية(٣١) | | الضابطة(٣١) | | قيمة(ت) | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية | حجم التأثير(٦٢) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | | القيمة | الدلالة |
| مقاومة الضغوط | 19.25 | 4.55 | 10.45 | 3.87 | 4.75 | 0.05 | دالة | 0.433 | متوسط |
| الإندماج الأكاديمى | 25.33 | 5.79 | 15.66 | 4.01 | 2.79 | 0.05 | دالة | 0.365 | متوسط |
| الأهداف الواضحة | 14.42 | 2.86 | 9.88 | 1.83 | 2.47 | 0.05 | دالة | 0.398 | متوسط |
| المجموع الكلى | 51.08 | 10.89 | 38.83 | 10.59 | ٦.04 | 0.05 | دالة | 0.566 | مرتفع |

يتضح من جدول(١٤) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لأبعاد الطفو الأكاديمى( مقاومة الضغوط، الإندماج الأكاديمى ، الأهداف الواضحة، والمجموع الكلى) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أن حجم تأثير البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى فى تنمية أبعاد(مقاومة الضغوط، الإندماج الأكاديمى ، الأهداف الواضحة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة متوسط، مما يعنى التحقق من الفاعلية الخارجية للبرنامج فى تنمية الطفو الأكاديمى.

**الفـرض الفرعـى الثـانى**" توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين متوسـطات درجـات المجموعة التجريبية فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق القبلى والبعدى"، يتعلق هذا الفرض بالفاعلية الداخلية للبرنامج، وللتحقق من هذا الفرض قامت **الباحثة** بإجراء اختبار"ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق القبلى والبعدى، ويوضح جدول(١٥) النتائج.

**جدول(١٥) نتائج اختبار"ت" وقيم حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لأبعاد الطفو الأكاديمى ومجموعها الكلى(ن=٣١) .**

| أبعاد الطفو الأكاديمى | التطبيق القبلى | | التطبيق البعدى | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية | حجم التأثير(٦٢) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | | القيمة | الدلالة |
| مقاومة الضغوط | 9.21 | 3.05 | 19.25 | 2.81 | 19.09 | 0.01 | دالة | 0.803 | مرتفع |
| الإندماج الأكاديمى | 15.03 | 4.19 | 25.33 | 2.70 | 20.32 | 0.01 | دالة | 0.900 | مرتفع |
| الأهداف الواضحة | 10.32 | 2.45 | 14.42 | 2.13 | 14.58 | 0.01 | دالة | 0.789 | مرتفع |
| المجموع الكلى | 36.50 | 7.28 | 51.08 | 11.39 | 39.79 | 0.01 | دالة | 0.945 | مرتفع |

يتضـح من جدول(١٥) إنـه توجد فروق دالـة إحصـائياً عند مستوى دلالـة(0.01) بـين متوسـطى درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة فـى التطبيقـين القبلـى والبعـدى لأبعـاد الطفـو الأكاديمى (مقاومة الضغوط، الإندماج الأكاديمى، الأهداف الواضحة، والمجموع الكلى) لصـالح التطبيـق البعـدى، كمـا أن حجـم تـأثير البرنـامج القـائم علـى أنشـطة منتيسـورى فـى تنميـة أبعاد(مقاومة الضغوط، الإندماج الأكاديمى ، الأهداف الواضحة، والمجموع الكلى) لدى تلاميذ المجموعـة التجريبيـة مرتفـع، كـذلك يوضـح الجـدول الآتـى قـيم نسـبة الكسـب المعـدل لبلاك(BMGR) ودلالتها لأبعاد الطفو الأكاديمى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

**جدول(١٦) قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) ودلالتها لأبعاد الطفو الأكاديمى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية(ن=٣١).**

| أبعاد الطفو الأكاديمى | متوسط القياس القبلى | متوسط القياس البعدى | الدرجة النهائية | نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | القيمة | الدلالة |
| مقاومة الضغوط | 9.21 | 19.20 | 21 | 1.49 | مقبولة |
| الإندماج الأكاديمى | 15.03 | 25.33 | 27 | 1.08 | مقبولة |
| الأهداف الواضحة | 10.32 | 14.42 | 18 | 0.40 | غير مقبولة |
| المجموع الكلى | 36.50 | 51.08 | 66 | 1.11 | مقبولة |

يتضح من جدول(١٦) أن قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) لبعدى(مقاومة الضغوط ، الإندماج الأكاديمى) و المجموع الكلى لأبعاد الطفو الأكاديمى لدى التلاميذ بطيئ التعلم فى المرحلة الإبتدائية مقبولة فى حين أن قيمة نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) لبعد الأهداف الواضحة غير مقبولة؛ حيث يرى كل من Union &Mc Aleese(1978) أن قيمة نسبة الكسب المعدل يجب ألا تقل عن الواحد الصحيح حيث أن هذا هو الحد الذى لا يرقى إلى الشك فى الحكم على الفاعلية، مما يعنى التحقق من فاعلية البرنامج الداخلية فى تنمية الطفو الأكاديمى.

**الفرض الفرعى الثالث** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى مقياس الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى والتتبعى"، يتعلق هذا الفرض بإمتداد أثر البرنامج، وللتحقق من هذا الفرض قامت **الباحثة** بإجراء اختبار"ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى الطفو الأكاديمى فى التطبيق البعدى والتتبعى، ويوضح جدول(١٧) النتائج.

**جدول(١٧) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى لأبعاد الطفو الأكاديمى ومجموعها الكلى(ن=٣١)**

| الأبعاد الطفو الأكاديمى | التطبيق البعدى | | التطبيق التتبعى | | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | |
| مقاومة الضغوط | 19.20 | 2.45 | 19.86 | 3.80 | 1.237 | غير دالة |
| الإندماج الأكاديمى | 25.33 | 2.97 | 26.45 | 2.10 | 0.826 | غير دالة |
| الأهداف الواضحة | 14.42 | 2.73 | 14.03 | 3.73 | 1.058 | غير دالة |
| المجموع الكلى | 51.08 | 6.99 | 49.12 | 9.56 | 0.769 | غير دالة |

يتضح من جدول(١٧) إنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لأبعاد الطفو الأكاديمى ومجموعها الكلى، مما يعنى امتداد أثر فاعلية البرنامج فى تنمية الطفو الأكاديمى، حيث لم تجد **الباحثة** دراسة سابقة هدفت إلى الكشف عن استمرارية تأثير أنشطة منتيسورى لتنمية أبعاد الطفو الأكاديمى وهذه النتيجة تنفرد بها الدراسة الحالية.

**نتيجة الفرض الرئيسى الثانى وتفسيرها:**

**ينص الفرض الرئيسى الثانى على" يتصف البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى بالفاعلية الخارجية والفاعلية الداخلية والأثر الممتد فى خفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت **الباحثة** بالتحقق من الفروض الفرعية التالية:

**الفرض الفرعى الرابع** " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق البعدى"، يتعلق هذا الفرض بالفاعلية الخارجية للبرنامج، وللتحقق من هذا الفرض قامت **الباحثة** بإختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس التجول العقلى فى التطبيق البعدى، وذلك بإستخدام اختبار "ت"، ويوضح جدول(١٨) النتائج.

**جدول(١٨) نتائج اختبار"ت" وقيم حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى درجات التلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لأبعاد التجول العقلى ومجموعها الكلى (ن=٦٢).**

| أبعاد التجول العقلى | التجريبية(٣١) | | الضابطة(٣١) | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية | حجم التأثير (٦٢) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | | القيمة | الدلالة |
| التجول العقلى المرتبط بالدرس | 33.31 | 3.05 | 25.98 | 2.17 | 4.16 | 0.01 | دالة | 0.603 | مرتفع |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس | 27.44 | 4.08 | 22.15 | 3.51 | 5.02 | 0.01 | دالة | 0.615 | مرتفع |
| المجموع الكلى | 52.06 | 12.51 | 44.89 | 9.29 | 8.14 | 0.01 | دالة | 0.896 | مرتفع |

يتضح من جدول(١٨) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لأبعاد التجول العقلى(التجول العقلى المرتبط بالدرس، التجول العقلى غير المرتبط بالدرس، والمجموع الكلى) لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أن حجم تأثير البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى فى تنمية أبعاد(التجول العقلى المرتبط بالدرس، التجول العقلى غير المرتبط بالدرس) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة مرتفع، مما يعنى التحقق من الفاعلية الخارجية للبرنامج فى خفض التجول العقلى.

**الفرض الفرعى الخامس"** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق القبلى والبعدى"، يتعلق هذا الفرض بالفاعلية الداخلية للبرنامج، وللتحقق من هذا الفرض قامت **الباحثة** بإجراء اختبار "ت" للفروق

بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس التجول العقلى فى التطبيق القبلى والبعدى، ويوضح جدول(١٩) النتائج.

**جدول(١٩) نتائج اختبار "ت" وقيم حجم التأثير لدلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى لأبعاد التجول العقلى ومجموعها الكلى(ن=٣١) .**

| أبعاد التجول العقلى | التطبيق القبلى | | التطبيق البعدى | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | الدلالة الإحصائية | حجم التأثير(٦٢) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | | | القيمة | الدلالة |
| التجول العقلى المرتبط بالدرس | 25.78 | 3.75 | 33.31 | 2.96 | 21.15 | 0.01 | دالة | 0.915 | مرتفع |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس | 22.98 | 3.89 | 27.44 | 3.77 | 24.92 | 0.01 | دالة | 0.846 | مرتفع |
| المجموع الكلى | 46.36 | 9.18 | 52.06 | 16.09 | 47.02 | 0.01 | دالة | 0.983 | مرتفع |

يتضح من جدول(١٩) إنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لأبعاد التجول العقلى(التجول العقلى المرتبط بالدرس، التجول العقلى غير المرتبط بالدرس، والمجموع الكلى) لصالح التطبيق البعدى، كما أن حجم تأثير البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى فى تنمية أبعاد(التجول العقلى المرتبط بالدرس، التجول العقلى غير المرتبط بالدرس) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مرتفع، كذلك يوضح الجدول الآتى قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) ودلالتها لأبعاد التجول العقلى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

**جدول(20) قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) ودلالتها لأبعاد التجول العقلى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية(ن=٣١).**

| أبعاد التجول العقلى | متوسط القياس القبلى | متوسط القياس البعدى | الدرجة النهائية | نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | القيمة | الدلالة |
| التجول العقلى المرتبط بالدرس | 25.78 | 33.31 | 51 | 1.07 | مقبولة |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس | 22.98 | 27.44 | 45 | 1.12 | مقبولة |
| المجموع الكلى | 46.36 | 52.06 | 96 | 1.25 | مقبولة |

يتضح من جدول(20) أن قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك(BMGR) لبعدى (التجول العقلى المرتبط بالدرس، التجول العقلى غير المرتبط بالدرس) والمجموع الكلى لأبعاد التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم فى المرحلة الإبتدائية مقبولة؛ حيث يرى

كل من Union &Mc Aleese(1978) أن قيمة نسبة الكسب المعدل يجب ألا تقل عن الواحد الصحيح حيث أن هذا هو الحد الذى لا يرقى إلى الشك فى الحكم على الفاعلية، مما يعنى التحقق من فاعلية البرنامج الداخلية فى خفض التجول العقلى.

**الفرض الفرعى السادس**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية فى مقياس التجول العقلى فى التطبيق البعدى والتتبعى"، يتعلق هذا الفرض بإمتداد أثر البرنامج، وللتحقق من هذا الفرض قامت **الباحثة** بإجراء اختبار"ت" للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى التجول العقلى فى التطبيق البعدى والتتبعى، ويوضح جدول(21) النتائج.

**جدول(21) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى والتتبعى لأبعاد التجول العقلى ومجموعها الكلى(ن=٣١)**

| أبعاد التجول العقلى | التطبيق البعدى | | التطبيق التتبعى | | قيمة (ت) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | المتوسط الحسابى | الانحراف المعيارى | | |
| التجول العقلى المرتبط بالدرس | 33.31 | 2.05 | 33.00 | 2.10 | 1.011 | غير دالة |
| التجول العقلى غير المرتبط بالدرس | 27.44 | 3.17 | 26.98 | 2.30 | 0.706 | غير دالة |
| المجموع الكلى | 52.06 | 8.29 | 51.15 | 11.16 | 0.919 | غير دالة |

يتضح من جدول(21) إنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدى والتتبعى لأبعاد التجول العقلى ومجموعها الكلى، مما يعنى امتداد أثر فاعلية البرنامج فى خفض التجول العقلى، حيث لم تجد **الباحثة** دراسة سابقة هدفت إلى الكشف عن استمرارية تأثير أنشطة منتيسورى لخفض أبعاد التجول العقلى وهذه النتيجة تنفرد بها الدراسة الحالية.

## تفسيـــر النتائـــج:

توصلت نتائج الدراسة إلى صحة جميع فروض الدراسة، حيث وجدت فروض دالة إحصائياً فى الطفو الأكاديمى والتجول العقلى بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة فى القياس البعدى، وبين القياس القبلى والقياس البعدى لتلاميذ المجموعة التجريبية، مما يعنى التأكد من الفعالية الخارجية والداخلية لبرنامج الدراسة، كما وجدت هذه الفروق أيضاً بين القياس البعدى والقياس التتبعى لطلاب المجموعة التجريبية، مما يعنى امتداد أثر برنامج

الدراسة بعد انتهاء التجربة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة **Jackson,R.,(2011)** والتى أكدت على فاعلية طريقة منتيسورى فى زيادة الحصيلة اللغوية للتلاميذ، وتختلف مع نتائج دراسة **Harriman,J.,(2012)** والتى أكدت على عدم فاعلية فطريقة منتيسورى فى تحسين التحصيل الأكاديمى.

ويمكن تفسير فاعلية برنامج الدراسة فى ضوء نتائج اشتراك وانتظام تلاميذ المجموعة التجريبية فى جلسات البرنامج بإستخدام المبادئ والفلسفات التربوية لطريقة ماريا منتيسورى، حيث كانت الأساليب المستخدمة فى البرنامج ذات معنى ومغزى فى حياة هؤلاء التلاميذ، مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهماً وحرصاً ووعياً للإستفادة الكاملة من أنشطة البرنامج المستخدم فى إطار مواقف حياتية واقعية معاشة مما أسهم فى نمو الإنتباه حيث كانت الأساليب تتنوع ما بين:

**تكـــرار التمريـــن:**

حيث يُكرر التلاميذ التمرين أو النشاط مرات عديدة دون سبب ظاهر لذلك، وكلما كان تعلم التمرين بمزيد من العناية وبكل تفصيلاته، أصبح موضوعاً نهائياً للتلميذ، أى استمر معه فترة من الزمن حتى يجذب انتباهه نشاط أخر.

**الإختبـــار الحـــر:**

حيث يستخدم التلاميذ بطئ التعلم الأشياء التى توزع عليهم ويعيدونها إلى مكانها المناسب، ونلاحظ أن التلاميذ يختارون أشياء معينة ويتجاهلون أشياء أخرى تعرض عليهم، حيث يختار التلميذ ماهو يُناسب احتياجاته واستخداماته وأشارت منتيسورى فى ذلك " أن يكون كل شئ متناسباً مع استخدام التلميذ".

**الثـــواب والعقـــاب:**

ففى طريقة منتيسورى تتخلى المدرسة من العقاب والضرب وتكتفى بالعزل عن باقى التلاميذ فى حالة ارتكابه خطأً، ولايشترك معهم فى الأنشطة لفترة من الزمن، وهذا الأسلوب قد حقق نتائج جديدة مع التلاميذ.

**التأثيرات الجسمية:**

تُشير منتيسورى إلى أن المعززات يمكنها أن تزيد من معدل النشاط الكيميائى للخلايا الحيوية، وهكذا تُسهم فى تحسين حيوية الفرد الجسمية، فخبرة المحفزات النفسية، يمكنها زيادة معدل النشاط الكيميائى.

وترى **الباحثة** أنه من الضرورى إعداد معلمة خاصة بالنسبة للتكوين العلمى والتربوى والنفسى لمعلمة منتيسورى وهذا التدريب يؤثر على أسلوب المعلمة وطريقة تعاملها المطلوب مع التلاميذ بطيئ التعلم، كما ترى **الباحثة** إنه من الضرورى على كليات التربية وضع مناهج تساعد على تدريب الطلاب المعلمين على الأنشطة المختلفة وخاصة أنشطة منتيسورى.

**البيئة المعدة إعداداً جيداً:**

حيث أكدت منتيسورى على أهمية البيئة موضحة أن التلميذ لدية قابلية للإيحاء وهو ملاحظ جيد وشغوف لمراقبة ما يحيط به، ومراقبة الكبار ومحاكاتهم، لذلك على المعلم أن يكون ملهماً لتصرفات التلميذ ويكون كتاباً مفتوحاً يتعلم منه التلميذ، ويتحلى بالهدوء ويتصرف ببطء حتى يتمكن التلميذ من مراقبته وهنا يظهر إحلال المعلم داخل التلميذ ويتكون "حب البيئة" داخل التلميذ، وذلك من خلال فنيات معاونة تمثلت فى: فنية التعزيز بشقيها المادى والمعنوى فقد أسهم فى تعزيز سلوكيات أسهمت فى تحسين السلوك التكيفى مثل:( الإنصات الجيد للآخرين- التدريب على ايجابية تعبيرات الوجه من حيث النظر للآخرين- أن يصبح التلميذ قادراً على الفهم السليم لما يسمح- أن يتجنب التلميذ التفسير الخاطئ لما يقوله الآخرون- يفتخر بمهنة والده – يشعر بالحيوية والمرح والنشاط فى الحفلات المدرسية- يتقبل النقد بصدر رحب- يشعر بالنشاط داخل الفصل الدراسى- يُحب أن أكون موجوداً بين الناس- يشعر بأنه محبوب فى المدرسة من المدرسين والزملاء- يُحب الذهاب إلى المدرسة).

كذلك كان استخدام فنية النمذجة عاملاً مساعداً فى تعلم التلميذ أساليب وسلوكيات من شأنها الإسهام فى تنمية( التعامل مع الزملاء-التواصل مع الأخر- الثقة فى إبداء الرأى- التحكم العضلى- التصرف بطريقة حسنة مع الآخرين).

كما أن التدريب على كل ماسبق أسهم فى زيادة قدرتهم على: ايجابية التعامل مع الآخرين واندماجهم معهم، الثقة بالنفس، المثابرة والأجتهاد، التعاون مع الآخرين، الإلتزام بالمعايير، التعامل مع البيئة المحيطة، الإستذكار والإنتباه فى الفصل الدراسى، الإهتمام بالدروس والحصص، البحث عن المعلومات ومشاركة المعلم، وجميعها عملت على تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى التلاميذ بطيئ التعلم فى اتجاه القياس البعدى.

أى أن هناك فروقاً ذات دلالة عالية بين درجات التلاميذ فى كل من التطبيقين. وفى هذا دليل وتأكيد فى الوقت نفسه على كفاءة البرنامج وفاعليته وتأثيره الإيجابى الذى أدى إلى

تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى، أى بعد تطبيق البرنامج بإستخدام طريقة منتيسورى معهم وبدلالة إحصائية عالية.

ولعل مادفع تلاميذ المجموعة التجريبية فى الحرص على حضور جلسات البرنامج – من خلال أولياء أمورهم– افتقار إلى المعلومات والخبرات والإهتمامات التى تساعدهم فى تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لديهم، إضافة إلى تشجيع **الباحثة** لهم

**كما توجد جوانب مهمة ساعدت على التحقق من صحة الفرض الأول، وهذه الجوانب تتمثل فيما يلى:**

- تشجيع التلميذ بطيئ التعلم على الإستمرار وتكملة العمل فهو سرعان ما يكل ويشعر بالفشل، بالإضافة إلى ملاءمة الألعاب لقدراته، كذلك البيئة والمعلم تم إعدادهم جيداً.
- سير عملية التعلم بخطوات محددة بحيث لا ينتقل التلميذ من خبرة تعلم سلوك إلى أخرى إلا بعد معرفة الأولى معرفة كافية.
- تنوع الأنشطة المستخدمة سواء المقروءة أو المسموعة أو المرئية والتى تم اختيارها بعناية بما يتناسب مع مستوى التلاميذ؛ كان له أثر كبير فى تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لديهم.
- ما تتيحه أنشطة منتيسورى من أسلوب مثالى لتصحيح أخطاء التلاميذ فيما يقومون به من عمليات عقلية دون تعرضهم لمشاعر الخجل من زملائهم أو مشاعر الخوف من المعلم قد يكون له أثر إيجابى فى تنمية عمليات التعلم لديهم.
- تقوم أنشطة منتيسورى فى نهاية كل درس بإستخدام الإختبارات وتقديم التغذية الراجعة الفورية المستمرة كان له دور فى تنمية هذه العمليات لدى هؤلاء التلاميذ.
- أسلوب عرض محتوى الدروس بإستخدام الأنشطة جعل التلميذ فى حالة بحث مستمر واستقصاء ونشاط عقلى مستمر من بداية الدرس وحتى الإنتهاء من تحقيق أهداف تعلمه.
- اعتمدت الأنشطة التى تضمنها البرنامج على تحقيق الممارسة الفردية والجماعية من قبل التلاميذ للمهارات المتضمنة فى محتوى البرنامج، وهذه الممارسة ساهمت فى تمكين التلاميذ من الجانب النظرى والعملى لمحتوى البرنامج.
- ساهمت الأنشطة التى تضمنها البرنامج فى تحقيق متعة التعلم لدى التلاميذ، وترى الباحثة أنه عندما تتحقق المتعة فى التعلم عندئذ من المفترض آلا يوجد مكان للتجول العقلى من قبل التلاميذ.

- أتاحت الأنشطة إحداث التفاعل والتعاون بين التلاميذ وبعضهم البعض فى أداء مهام مختلفة، وهذا التعاون والتفاعل من شأنه أن يساعد على تبادل المعارف والخبرات والمهارات بين التلاميذ وتنمية الطفو الأكاديمى كما أنه يُساعد على خفض التجول العقلى؛ لأنه من المفترض أن العلاقة بين التجول العقلى من جهة والمشاركة والإيجابية من جهة أخرى علاقة سلبية.
- يُساعد البرنامج فى تنمية دافعية التلاميذ نحو التعلم، كذلك يُنمى من اتجاهاتهم نحو التعلم، وترى **الباحثة** أن تنمية الدافعية واتجاهاتهم نحو التعلم من المفترض أن يصاحبهما انخفاضاً فى مقدار التجول العقلى لدى التلاميذ.
- بيئة أنشطة منتيسورى التى أتيحت للتلاميذ اتسمت بالإثارة والتشويق وجذب انتباه التلاميذ وغناها بالمثيرات التى تخاطب أكثر من حاسة فى نفس الوقت؛ نتيجة وجود تأثيرات الصور والرسومات والألوان وغيرها قد أسهم فى استثارة انتباه التلاميذ وتحفيز العمليات العقلية وتنمية مهارات التفكير لديهم.

هذه الأسباب السابقة ساعدت أفراد المجموعة التجريبية على تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى، مما يحقق الفرض الأول، وما توصلت إليه **الباحثة** من نتائج لهذا الفرض يتفق مع نتائج دراسة كل من **(Moghni,H.,2010)(Liilard,S.,2011)(Chisnall,N.,2011)(فاطمة سعيد عباس، ٢٠١٤)**.

بينما لاتوجد دراسة –على حد علم الباحثة– سواء أجنبية أو عربية نتائجها تختلف مع الدراسة الحالية فى أن لا فاعلية لأنشطة منتيسورى.

ومن خلال الطرح السابق، ترى **الباحثة** أن كل هذه الأسباب تجمعت معاً وساهمت فى تنمية الطفو الأكاديمى وخفض التجول العقلى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية التى درست البرنامج القائم على أنشطة منتيسورى.

## توصيات الدراسة:

**فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها توصى الدراسة الحالية بما يلى:**

- ضرورة البحث الدؤوب والمستمر عن أحداث التوجهات العالمية فى مجال التربية والتعليم ومحاولة الإستفادة من هذه التوجهات فى الإرتقاء بجميع عناصر المنظومة التعليمية لمسايرة العالم واللحاق بركب العصر.

- تشجيع الباحثين على تطوير برامج مماثلة للبرنامج المُضمن فى الدراسة الحالية وبحث تأثيرها فى تنمية بعض القدرات العقلية وبعض مهارات التفكير لدى التلاميذ.
- تقديم دورات تدريبية وورش عمل للسادة المعلمين تختص بتدريبهم على كيفية تطبيق أنشطة منتيسورى؛ لما لها من أهمية فى تحسين نواتج التعلم.
- ضرورة الإهتمام بتنمية التحصيل المعرفى وعمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى التلاميذ بطيئ التعلم بالمراحل التعليمية المختلفة .
- إدراج مقرر عملى للتلاميذ منذ البداية من قبل المتخصصين ينمى لدى التلاميذ الطفو الأكاديمى بحيث يمتلكون مهارات واستراتيجيات مواجهة المشكلات والتحديات البسيطة فى حياتهم الدراسية وكذلك تدريبهم على وضع أهداف الشخصية المثلى لديهم؛ لتحديد أهدافهم بدقة وكيفية تحديد أهداف التنافس مع الذات والإنشغال دائماً بأنفسهم وأدائهم، وكيفية وضع أهداف تحسن من ذاتهم بحيث يكون أداؤهم أفضل مما كانوا عليه، بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على مهارات المثابرة والإستمتاع بالمهام الدراسية والمشاركة الصفية؛ مما يزيد من تحصيلهم الدراسى.

## البحوث المقترحة:

- فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسورى فى تنمية مستويات عمق المعرفة والإندماج المعرفى والسلوكى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.
- فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم العميق على خفض حدة التجول العقلى فى ضوء مستوى مطالب المهمة لدى طلاب الجامعة.
- المرونة العقلية والذكاء المنظومى كمنبئات للطفو الأكاديمى لدى الطلاب الموهوبين والعاديين.
- الإسهام النسبى لأساليب التعلم والتجول العقلى فى التنبؤ بالإبداع العلمى لدى طلاب الجامعة.
- نمذجة العلاقة بين الطفو الأكاديمى والتجول العقلى ومهارات حل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

## مراجـــع الدراســـة


- إيناس فهمى فهمى(٢٠١٢). *استخدام نظرية جاردنر للذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بطيئ التعلم*، رسالة دكتوراه (غير منشورة)،كلية التربية، جامعة بورسعيد.
- أكرم قبيص أحمد(٢٠١٥). *استخدام الألعاب التعليمية فى تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئ التعلم*، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- أميمة عمور (٢٠١٣). *حقيبة التدريب لبرنامج تنمية الطفولة والتعليم المبكر، تطبيقات نهج المنتيسورى*، الرياض، الشركة الأكاديمية للخدمات التعليمية.
- حسن سعد عابدين(٢٠١٨). تحليل المسار للعلاقات بين الطفو الأكاديمى وقلق الاختبار والثقة بالنفس والتوافق الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية، مج(٣٣)،ع(٤)،ص ص ٥٠- ١١١.
- حلمى محمد حلمى(٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعليم القائم على السيناريو (**SBL**) فى التدريس وتأثيره فى تنمية مستويات المعرفة وخفض التجول العقلى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الأسكندرية، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، مج(٣٣)،ع(٢)،ص ص ٢- ٦٦.
- حمد باليه العجمى(٢٠١٣). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة بطء التعلم فى المدارس المتوسطة بدولة الكويت(دراسة وصفية مقارنة فى بعض المتغيرات الديموجرافية)، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج(١٤)،ع(٤)،ص ص ٣٠٧-٣٣٥.
- حنان حسين محمود(٢٠١٨). الإسهام النسبى لتوجهات أهداف الإنجاز والقدرة على التكيف فى التنبؤ بالطفو الأكاديمى لدى طالبات الجامعة، *مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، مج(٤٢)،ع(٣)، ص ص ٢٣٦- ٢٩٠.
- خالد أحمد عبد العال(٢٠١١). *فعالية استراتيجيتى تحكم المتعلم وتحكم البرنامج فى تنمية التفكير الرياضى والدافعية للإنجاز باستخدام الحاسوب للتلاميذ بطيئ التعلم فى الرياضيات*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة سوهاج

- ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١١).أثر تدريس العلوم باستراتيجيات وفقاً للذكاءات المتعددة فى تنمية التحصيل وبعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بطيئى التعلم، *مجلة التربية العملية*، تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية، مج(١٤)،ع(٢)،ص ص ١-٦١.
- سلامة عجاج العنزى(٢٠١٧). دراسة مقارنة فى بعض المهارات الحياتية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الإبتدائية بدولة الكويت، *مجلة الطفولة والتربية*، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مج(٩)،ع(٣٢)، ص ص ٢٣٣ -٢٥٩.
- صالح يحيى الزهرانى(٢٠١٤). برنامج منتيسورى التعليمى فى رياض الأطفال: دراسة تحليلية نقدية فى ضوء التربية الأسلامية، *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس،مج(٣٨)،ع(٢)، ٧٣٢-٧٨٤.
- صلاح الدين محمود علام (٢٠١٠). *تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*،( ط ٥)، القاهرة، دار الفكر العربي
- عائشة بليهش العمرى، رباب محمد عبد الحميد(٢٠١٩). برنامج مقترح لتوظيف التعلم المنتشر فى التدريس وتأثيره على تنمية نواتج التعلم وخفض التجول العقلى لدى طالبات كلية التربية جامعة طيبة، *الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم*،ع(٣٨)، ص ص ٣٢١-٣٩٨.
- عبد الناصر محمد عبد الحميد(٢٠١٨). فاعلية التعليم المتمايز فى تنمية التحصيل الفورى والمرجأ ومهارات حل المسألة الرياضية لدى التلاميذ بطيئ التعلم بالمرحلة الإبتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، مج(٢١)، ع(١٢)، ص ص ٦- ٥٥.
- فؤاد أبو حطب وآمال صادق(٢٠١٠). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي فى العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية* ،(ط٥)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- فيوليت فؤاد إبراهيم و محمود رامز يوسف و فاطمة سعيد عباس(٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على أنشطة منتيسورى لتحسين التوافق النفسى لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة العقلية، *مجلة الإرشاد النفسى*، جامعة عين شمس،ع(٣٨)، ٣٧١-٣٩٤.
- ماريا منتيسورى"ت: نشوى ماهر"(٢٠٠٤). *طريقة منتيسورى التعليمى المتقدم*، القاهرة ،دار الكلمة للنشر والتوزيع.
- مجدى عزيز إبراهيم(٢٠٠٣). *مناهج تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى ضوء متطلباتهم الإنسانية والاجتماعية والمعرفية*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد أحمد خطاب(٢٠٠٨). *تعليم الطفل بطيئ التعلم: التعريف-التصنيف-الأسباب-التشخيص-العلاج*، عمان، دار الثقافة.
- محمود عوض الله سالم(٢٠٠٨). *الطفل بطيئ التعلم: خصائصه وأساليب تربيته*، الرياض، الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- منال محمود محمد(٢٠١٤). النموذج البنائى للعلاقات السببية بين الطفو الدراسى وأهداف الشخصية المثلى والتوجهات الدراسية المساهمة فى التحصيل الدراسى لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة دراسات عربية*، مج(١٣)،ع(٤)، ص ص ٥٣٣-٦٣٣.
- نبيل عبد الهادى وعمر نصر الله وسمير شقير(٢٠١٠). *بطء التعلم وصعوباته*، (ط٢)، الأردن، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

-Acai,A.,(2016).What Are Residents Paying Attention To? An Exploration Of Mind Wandering During Classroom-Based Teaching Sessions (Academic Half-Days) in Postgraduate Medical Education. *Master Thesis*, Mc Master University.

-Baars,B.,(2010). Spontaneous Repetitive Thoughts Can Be Adaptive: Postscript On "Mind Wandering" . *Psychological Bulletin*, 136, pp 208-210.

−Baird,B., Smallwood,J., Mrazek,M., kam,J., Franklin,M., & Schooler,J.,(2012).Inspired By Distraction : Mind Wandering Facilitates Creative Incubation. *Psychological Science*, 23(10),pp 1117-1122.

−Barnett,P.,(2012). High School Student`s Academic Buoyancy: Longitudinal Changes In Motivation Cognitive Engagement, and Affect In English and Math. *Theses, Fordham university.*

−Barron,E., Riby,l., Greer,J., & Smallwood,J.,(2011). Absorbed In Thought: The Effect Of Mind –Wandering On the Processing of Relevant and Irrelevant Events. *Psychological Science* ,22,pp 596-601.

−Chauhan,S.,(2011). Slow learners: Their Psychology and Educational Programmers, International *Journal Of Multidisciplinary Research*, 1(8), 279-289.

−Comerford,J., (2017). Academic Resilience and Academic Buoyancy In Second level Schools Understanding and Supporting Student Success, *Unpublished Doctoral Dissertation*, University of limerick, Ireland.

−Comerford,J., Batteson,T,& Tormey,R.,(2015). Academic Buoyancy In Second level Schools: Iinsights From Ireland. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,197, 98-103.

−Gray, C.,(2016). Eyes Up, Down , All Around: Mind Wandering and Reading in Adolescents With ADHD. *Master Thesis*, University of Calgary.

- Harriman,J.,(2012). Measuring parent perception and understanding of Montessori education in three Massachusetts Montessori schools (*Doctoral dissertation)*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Global. (UMI No. 3731884.

−Hollis,R.,&Was,C.,(2010). Mind Wandering and Online Learning: How Working Memory, Interest, and Mind Wandering Impact Learning From Videos, In Proccedings Of the 36th *Annual Meeting of the Cognitive Science Socity*, Quebec city, Canada, jul 23-26.

- Jackson,R.,(2011). In Defence of "Terrorism": Finding a way through a forest of misconceptions, *Behavioral Scuences of Terrorism and Political Aggression*, 3(2),pp 116-130.

−Kane,M., Brown,L., McVay,J.,Silvia,P., Myin-Gemeys,I., & Kwapil,T.,(2007). For whom The Mind Wanders, and When: An Experience – Sampling Study Of Working Memory and Executive Control in Daily Life, *Psychological Science*,18(7),pp 614-621.

−Killingsworth,M., & Gilbert,D., (2010). A wandering Mind Is An Unhappy Mind, *Science*,330(6006),pp 932-940.

−Levinson,D., Smallwood,J., & Davidson,R.,(2012). The Persistence of Thought: Evidence for A role of Working Memory In The Maintenance of Task-Unrelated Thinking, *Psychological Science*,23(4),pp375-380.

−Lindquist,S., & McLean,J.,(2011). Daydreaming and It`s Corralates In An Educational Environment, *Learning and Individual Differences*,21(2),pp 158-167.

−Londeree,A.,(2015). Mind Fulness and Mind-Wandering in Older Adults: Implications for Behavioral Performance. *Master thesis*, Ohio Stste University.

−Luo,Y., Zhu,R., Ju,E, & You,X.(2016). Validation Of The Chinese Version Of the Mind – Wandering Questionnaire (MWQ)and the Mediating Role of Self- Esteem In the Relationship Between Mind – Wandering and life Satisfaction for Adolescents. *Personality and Individual Differences* , 92,pp 118-122.

- Mallett,.J., (2013). *Roles and responsibilities of the coach. In F. Pyke (Ed.),* Coaching excellence. Human Kinetics: South Australia.

−Malmberg,l., Hall,J. & Martin,A.,(2013). Academic Buoyancy In Secondary School: Exploring Patterns Of Convergence In English, Mathematics, Science, and Physical Education, *Learning & Individual Differences*, 23,262-266.

−Martin, A., colmar,S., Davey,l.& Marsh,H.,(2010). Longitudinal Modeling of Academic Buoyancy and Motivation: Do The 5cs Hold up Over Time? *British Journal Of Educational Psychology* , 80(3),473-480.

−Martin, A., Gins,P., Bracket, M., Malmberg,l. & Hall,J., (2013). Academic Buoyancy and Psychological Risk: Exploring Reciprocal Relationships, *Learning & Individual Differences*, 27(6),128-130

−Martin, A.,(2013). Academic Buoyancy and Academic Resilience: Exploring `Everyday` and `Classic` Resilience In Tthe Face Of Academic Adversity. *School Psychology International* , 34(5),488-490.

- Mc Durham,R.,(2011). Acomparison of the achievement test performance of children who attended Montessori schools and those who attended non-Montessori schools in Taiwan, *Indiana State University, 3394721.ProQuest document Link.*

−Mcvay,J., & kane,M.,(2012).Why Does Working Memory Capacity Predict Variation In Reading Comprehension? On The Influence Of Mind Wandering and Executive Attention, *Journal Of Experimental Psychology*: General, 141(2),pp 302-320.

−Miller,S., Connolly, P. & Maguire,l.,(2013). Wellbeing Academic Buoyancy and Educational Achievement In Primary School Students International, *Journal Of Educational Research*, 62,239-248.

−Mills, C., D`mello,S., Bosch, N., & Olney, A., (2011). Mind Wandering During Learning With an Intelligent Tutoring System. In:Conati c., Heffernan n., Mitrovic a., Verdejo M.(eds). Artificial Intelligence In Education.(aied 2015). *Lecture Notes In Computer Science* , 9112.cham: springer.

−Mrazek, M., Franklin,M., Phillips, D., Baird, B., & Schooler,J.,(2013). Young and Restless: Validation Of the Mind-Wandering Questionnaire(MWQ) Reveals Disruptive Impact of Mind- Wandering for Youth. *Frontiers In Psychology*, 4,pp1-6.

- Nejad,M.,(2014). Adaptability in youth: components, predictors and consequences. *Doctor Thesis*, faculty of Education, University of Sydney,Australia.

−Oettingen,G., & SchwÖrer,B.,(2013). Mind Wandering Via Mental Contrasting As A tool For Behavior Change. *Frontiers In Psychology*, 4, pp 1-5.

- Piosang,T.,(2016). The development of academic buoyancy scale for accountancy students (ABS-AS), The assessment Handbook, 12, pp 30-44.

−Putwain, D & daly, A.(2013). Do Clusters Of Test Anxiety and Academic Buoyancy Differentially Predict Academic Performance. *Learning & Individual Differences*,27, 157-162.

−Putwain,D., Connors,l., Symes,W. & Douglas-osborn,E.(2012). Is Academic Buoyancy Anything more than Adaptive Coping, Anxiety , *Stress & Coping*, 25(3),349-358.

−Rahi, H., Lindsay, E., Pacilio, l., Brown, k., & Creswell, J., (2017). Brief Mindfulness Meditation Training Reduces Mind Wangering: The Critical Role of Acceptance. *American Psychology Association*, 17(2),pp 224-230.

−Randall, J.,(2015). Mind Wandering and Self- Directed Learning: Testing the Efficacy of Self- Regulation Interventions to Reduce Mind Wandering and Enhance Online Training Performance. *Phd Dissertation*, Rice University.

−Ritter,S., & Dijksterhuis,A.,(2014). Creativity: The Unconscious Foundation Of The Incubation Period, *Frontiers In Human Neuroscience*,8,pp1-10.

−Sabarinah, Sh., Mariam, F., Rugayah, H.,& Shahab, K.(2015). Conducive Attributes of Physical Learning Environment at Preschool Level for Slow Learners, *Social and Behavioral Sciences***,** 201, 110-120.

−Schooler,J.,Reichle,E., & Halpem,D.,(2004). Zoning Out While Reading: Evidence For Dissociation Between Experience and Meta-Consciousness, Ind.T.Levin(ed), Thinking and Seeing: *Visual Metacognition In Adults and Children(pp.203-226). Cambridge,* Ma: Mit press.

−Shahram, M., Bagher, A.(2010). Comparative Study Of Educational Status and Behavioral Disorder Between Slow-learner and Normal Students Of Ilam Province (2007–2008), , *Social and Behavioral Sciences*, 5, 221-225.

−Smallwood,J., O`connor, R., Sudbery, M.,& Obonsawin, M.,(2007). Mind-Wandering and Dysphoria. *Cognition and Emotion*, 21(4 ),pp 816-842.

−Smallwood,J., Obonsawin,M., & Reid,H.,(2003). Task Unrelated Thought : The Role Of Block Duration, Imagination, *Cognition and Personality*,22(1),pp13-31.

-Smallwood, J., & O`connor, R,(2011).Imprisoned By The Past: Unhappy Moods Lead to A retrospective Bias to Mind Wandering. *Cognition and Emotion*, 25(8), pp1481-1490.

- Smallwood,J., & Schooler,J.,(2015). The Science Of Mind Wandering: Empirically Navigating The Stream of Consciousness. *Annual Review Of Psychology*,66,pp 487-518.

-Sullivan,y., (2016). Costs and Benefits Of Mind Wandering In A technological Setting: Findings and Implications. *Phd Dissertation*, University Of North Texas.

-Union,D., & Mcaleese, R.,(1978). *Encyclopedia of Educational Media. Communication and Technology***,** London: The Macmillan Press Ltd.