مجلة علمية
محكمة نصف سنوية

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة بورسعيد

المجلة العلمية
لكلية رياض الأطفال

ISSN.Print :2356 - 6485
ISSN.OnLine :2682-3276

العدد السابع عشر (أول يوليو - آخر ديسمبر)
(الجزء الأول)
2020

مجلة علمية محكمة – نصف سنوية

المجلة العلمية
لكلية رياض الأطفال

العدد السابع عشر

(أول يوليو – آخر ديسمبر)

(الجزء الأول)

٢٠٢٠

هيئة تحرير المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال ببوررسعيد

أ.د / أمل محمد حسونة.	**رئيس التحرير** أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد.
أ.م.د/ زينب موسى السماحي.	**نائب رئيس التحرير** أستاذ أصول التربية المساعد– وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة للدراسات العليا والبحوث– جامعة بورسعيد.
د/ آيات عبد الفتاح الجندي.	**سكرتير تحرير المجلة** مدرس بقسم العلوم الأساسية.
أ.د / محمد سعد محمد السيد.	**المراجع اللغوي** أستاذ اللغة العربية بكلية الآداب– جامعة بورسعيد.
أ.د / جيهان محمود البسيوني.	**المراجع اللغوي** أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية – كلية التربية– جامعة بورسعيد.
أ/ هالا خليل.	**المشرف المالي والإداري للمجلة**
أ/ أمل عوض.	**المراجع المالي**
أ/ عزة محمد الشامي.	**المسئول الإداري**

تصميم الغلاف

د/ داليا العاصي

الترقيم الدولي

ISSN2356 6485

الهيئة الاستشارية للمجلة العلمية لكلية رياض الأطفال – جامعة بورسعيد

م	الاسم	الدرجة العلمية
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبة	أستاذ مناهج وبرامج طفل ماقبل المدرسة– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة
٢	أ.د/ أحمد حسين عبد المعطي	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية تربية– جامعة أسيوط.
٣	أ.د/ أحمد سيد إبراهيم	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية التربية– جامعة أسيوط وعميد كلية التربية بالوادي الجديد– جامعة أسيوط.
٤	أ.د/ إسماعيل محمد إسماعيل حسن	أستاذ تكنولوجيا التعليم – كلية التربية– جامعة المنصورة.
٥	أ.د/ أشرف عبد الغني شريت	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم العلوم النفسية بكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة الاسكندرية.
٦	أ.د/ اعتماد خلف معبد	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال بكلية الدراسات العليا للطفولة –جامعة عين شمس.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٧	أ. د/ أمل محمد أحمد القداح	أستاذ مناهج وتربية الطفل وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.
٨	أ.د/ أمل محمد حسونة	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
٩	أ.د/ أميرة سيد فرج	أستاذ الصولفيج بكلية التربية الفنية –جامعة حلوان.
١٠	أ.د/بطرس حافظ بطرس	أستاذ والعميد السابق لكلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
١١	أ.د/ جبريل بن حسن العريشي.	أستاذ علم المعلومات وعضو مجلس الشورى سابقاً– جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية.
١٢	أ.د/جمال شفيق أحمد محمد عامر	أستاذ علم النفس الإكلينيكي – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
١٣	أ.د/ جمال عطية خليل فايد	أستاذ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة المنصورة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
١٤	أ.د/ جمال محمد فكري	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بكلية التربية للطفولة المبكرة–جامعة أسيوط.
١٥	أ.د/ حازم أنور محمد البنا	أستاذ الإذاعة والتليفزيون – قسم الإعلام التربوي – جامعة المنصورة
١٦	أ.د/ حسن الفرجاني	أستاذ علم النفس بكلية التربية النوعية– جامعة بنها.
١٧	أ.د/ حسن عمران حسن	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعدة بكلية التربية– جامعة أسيوط.
١٨	أ.د/ حمدي محمد مرسي	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد بكلية التربية –جامعة أسيوط.
١٩	أ.د/ حنان إسماعيل أحمد إسماعيل	أستاذ أصول التربية – كلية البنات –جامعة عين شمس.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٢٠	أ.د/ حنان محمد صفوت	أستاذ تربية الطفل (مناهج الطفل) ورئيس قسم العلوم التربوية– كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة المنيا.
٢١	أ.د/ خالد عبد الرازق النجار	أستاذ ورئيس قسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
٢٢	أ.د/ رفعت محمد المليجي	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية – جامعة أسيوط.
٢٣	أ.د/ زينب دردير	أستاذ وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة دمنهور.
٢٤	أ.د/ سحر توفيق نسيم	أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنصورة.
٢٥	أ.د/ سعدية محمد علي بهادر	أستاذ علم نفس النمو بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٢٦	أ.د/ سعدية يوسف الشرقاوي	أستاذ أصول التربية كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد.
٢٧	أ.د/ سلوى عبد السلام عبد الغني	أستاذ علم نفس الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة المنيا.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٢٨	أ.د/ سليمان محمد سليمان أباظة	أستاذ علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة بني سويف.
٢٩	أ.د/ سهير كامل محمود	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة القاهرة.
٣٠	أ.د/ سهير عبد الحميد عثمان	أستاذ متفرغ بقسم العلوم التربوية كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة المنيا.
٣١	أ.د/ السيد عبد القادر الرفاعي شريف	أستاذ أصول تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة القاهرة.
٣٢	أ.د/ شحاتة سليمان محمد	أستاذ بقسم العلوم النفسية كلية التربية للطفولة المبكرة -جامعة القاهرة.
٣٣	أ.د/ شهناز محمد عبد الله	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ -كلية التربية -جامعة أسيوط.
٣٤	أ.د/ شيرين محمد دسوقي	أستاذ علم النفس ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية -جامعة بورسعيد.
٣٥	أ.د/ عادل رسمي حماد	أستاذ المناهج وطرق التدريس- كلية التربية -جامعة أسيوط.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٣٦	أ.د/ عادل سعد خضر	أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية– جامعة الزقازيق.
٣٧	أ.د/ عاطف عدلي فهمي	أستاذ وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.
٣٨	أ.د/عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية– جامعة اسيوط.
٣٩	أ.د/عبد السلام مصطفى عبد السلام	أستاذ المناهج وطرق التدريس كلية التربية – جامعة المنصورة.
٤٠	أ.د/عبد الصبور منصور	أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم بكلية التربية– جامعة بورسعيد.
٤١	أ.د/ عبد الكريم الشاذلي	أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضات كلية التربية– جامعة أسيوط.
٤٢	أ.د/ عفاف محمد محمود جعيص	أستاذ الصحة النفسية بقسم علم النفس كلية التربية– جامعة أسيوط.
٤٣	أ.د/ عفت الطناوي	أستاذ المناهج وطرق التدريس ووكيل كلية التربية لشئون الطلاب– جامعة دمياط.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٤٤	أ.د/ عماد أحمد حسن	أستاذ ورئيس قسم علم النفس– كلية التربية– جامعة أسيوط.
٤٥	أ.د/ علاء الدين حامد	أستاذ الجمباز بكلية التربية الرياضية– جامعة بورسعيد.
٤٦	أ.د/ علاء محمد حسونة	أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بكلية التربية –جامعة حلوان.
٤٧	أ.د/ عيد عبد الواحد علي درويش.	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية– عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٤٨	أ.د/ الغريب زاهر إسماعيل محمد.	أستاذ تكنولوجيا التعليم– كلية التربية– جامعة المنصورة.
٤٩	أ.د/فاتن عبد الرحمن الطنباري	أستاذ الاعلام وثقافة الأطفال جامعة عين شمس وعميد كلية الاعلام– جامعة ٦ أكتوبر.
٥٠	أ.د/ فهد ماجد فهد الشريف.	أستاذ بكلية التربية– جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٥١	أ.د/ فيوليت فؤاد ابراهيم	أستاذ الصحة النفسية بكلية التربية– جامعة عين شمس.
٥٢	أ.د/ كاميليا جمال الدين	أستاذ الصولفيج بكلية التربية الموسيقية– جامعة حلوان.
٥٣	أ.د/ كمال الدين حسين	أستاذ الأدب الشعبي المتفرغ بقسم العلوم الأساسية– كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.
٥٤	أ.د/ ليلي كرم الدين	أستاذ علم النفس بكلية دراسات الطفولة – جامعة عين شمس.
٥٥	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أستاذ الفئات الخاصة وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة أسيوط.
٥٦	أ.د/ محمد إبراهيم عبد الحميد	أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس وعميد كلية التربية النوعية –جامعة بنها.
٥٧	أ.د/ محمد أحمد دسوقي	أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ بكلية التربية –جامعة الزقازيق.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٥٨	أ.د/ محمد السيد الزغبي	أستاذ الاقتصاد المنزلي – بكلية السياحة والفنادق –جامعة قناة السويس.
٥٩	أ.د/ محمد معوض إبراهيم	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – بكلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٦٠	أ.د/ محمد حسين إبراهيم وصيف.	أستاذ التصميم الجرافيكي ورئيس قسم التربية الفنية– كلية التربية النوعية– جامعة بورسعيد.
٦١	أ.د/محمودحسن إسماعيل	أستاذ الإعلام وثقافة الأطفال – كلية الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس.
٦٢	أ.د/ محي الدين إسماعيل موسى العلامي	أستاذ الحاسبات وتكنولوجيا المعلومات بكلية التربية النوعية – جامعة المنصورة.
٦٣	أ.د/ منى محمد علي جاد	أستاذ أصول التربية بقسم العلوم التربوية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٦٤	أ.د/ مها زكريا عبد الرحمن	أستاذ التربية الفنية بكلية التربية النوعية – ونائب رئيس الجامعة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة –جامعة بورسعيد.
٦٥	أ.د/ ميادة محمد الباسل	أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية – جامعة دمياط.
٦٦	أ.د/ ناصر فؤاد علي غبيش	أستاذ المناهج وطرق تدريس ووكيل الكلية للدراسات العليا –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٦٧	أ.د/ نبيل السيد حسن الجباس	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.
٦٨	أ.د/ نجلاء محمد جبر	أستاذ العلوم الصحية بكلية التربية الرياضية – جامعة بورسعيد.
٦٩	أ.د/ نهى محمود الزيات	أستاذ علم نفس الطفل – وكيل كلية التربية للطفولة المبكرة لشئون خدمة المجتمع وتنمية المجتمع – جامعة القاهرة.
٧٠	أ.د/ نور الرمادي	أستاذ الصحة النفسية وعميد كلية التربية للطفولة المبكرة –جامعة الفيوم.

م	الاسم	الدرجة العلمية
٧١	أ.د/ هاشم أحمد محمد الصمداني.	أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية– كلية التربية– جامعة أم القرى بمكة – المملكة العربية السعودية.
٧٢	أ.د/ هدى محمد قناوي	أستاذ علم النفس المتفرغ – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.
٧٣	أ.د/ هند إسماعيل امبابي	أستاذ علم نفس الطفل –كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.
٧٤	أ.د/وديع مكسيموس	أستاذ المناهج وطرق التدريس المتفرغ بكلية التربية –جامعة أسيوط.
٧٥	أ.د/ وفاء محمد كمال	أستاذ علم نفس النمو المتفرغ بقسم العلوم النفسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.
٧٦	أ.د/ يوسف سيد محمود	أستاذ أصول التربية– كلية التربية –جامعة الفيوم.

كلمة رئيس التحرير

تتشرف أسرة تحرير المجلة بإصدار العدد السابع عشر الذي يصدر في جزئين، ومن دواعي الفخر ما تشهده المجلة من إقبالٍ كبيرٍ من الباحثين على النشر في المجلة، مما يعد مؤشراً على ما تتمتع به المجلة من سمعةٍ طيبةٍ في المحافل الأكاديمية، حيث حرصت إدارة المجلة على انتقاء الأبحاث التي تهتم بمشكلاتٍ بحثيةٍ هامةٍ في التخصصات الثلاث لأقسام كليات التربية للطفولة المبكرة (التربوية والنفسية والأساسية).

وتتقدم إدارة المجلة وأسرة التحرير بجزيل الشكر والامتنان للسادة الأفاضل محكمي العدد السابع عشر بجزئيه (الأول ،الثاني)؛ لأنهم هم صناع الجودة في البحث العلمي، ولتحكيمهم ولتعديلاتهم القيمة يرجع الفضل في إخراج هذه الأبحاث في الصورة المرجوة .

ونتمنى لجميع الباحثين التوفيق والسداد في رسالتهم السامية في إثراء البحث العلمي.

والله الموفق .

رئيس مجلس الإدارة ورئيس التحرير

عميد الكلية

أ.د/ أمل محمد حسونة.

- **رؤية المجلة:**

أن يكون للمجلة الريادة والتميز في نشر البحوث التربوية والنفسية والنوعية في الطفولة، وأن تتبوء المجلة مكانةً متقدمةً في التصنيف المحلي والإقليمي والعالمي.

- **رسالة المجلة :**

تسعى المجلة لنشر البحوث المحكمة علمياً المتخصصة في مجالات دراسات الطفولة وفق المعايير المهنية والأكاديمية والعلمية المتميزة.

- **أهداف المجلة :**

١) مساعدة الباحثين المتخصصين في مجال الطفولة على الاطلاع على أبحاث في تخصصات الطفولة (التربوية ، النفسية، النوعية).
٢) إتاحة الفرصة للباحثين لنشر أبحاثهم في مجلة متخصصة في مجال الطفولة.

شروط وقواعد النشر بالمجلة العلمية:

تقبل المجلة العلمية للكلية الدراسات والبحوث المقدمة من الباحثين في مجالات الطفولة (النفسية- التربوية- وجميع التخصصات النوعية للعلوم الأساسية ومنها موسيقى الأطفال- التربية الفنية للطفل- أدب الأطفال- التكنولوجيا- التربية الرياضية للأطفال- تغذية الطفل - مسرح الطفل- إعلام الطفل) وفق شروط وقواعد النشر العلمية التالية:

أولاً: إجراءات التقدم بورقة بحثية :

١- يتم سحب استمارة التقدم يدرج بها بيانات الورقة البحثية ،وكذلك بيانات المؤلفين والمؤلف المسؤول عن التواصل "Corresponding Author" مع المجلة والبريد الالكتروني لهم وتاريخ استلام الورقة البحثية.

٢- يتم استيفاء استمارة خاصة من خلال المؤلف المتقدم بمقترح للمحكمين الداخليين والخارجيين.

٣- يرفق مع استمارة التقدم للمجلة عدد(٣) نسخ ورقية بالإضافة إلى نسخة على أسطوانة في ملف Word"كل محكم نسخة لعدد ٢ محكمين ونسخة تحفظ بإدارة المجلة.

٤- يقوم المؤلف المسؤول بتقديم شهادة بنسبة التشابهة والنزاهة الأكاديمية معتمدة من الجامعة.

٥- تقدر رسوم النشر طبقاً لعدد صفحات البحث ويسدد الباحث أولاً رسوم التحكيم فقط بخزينة الكلية بناءً على أمر توريد صادر من مالي المجلة ،وعند قبول البحث للنشر من قبل المحكمين يستكمل رسوم النشر أيضاً بناءً على أمر توريد صادر من مالي المجلة.

٦- الأبحاث العلمية المكتوبة باللغة العربية لابد من توافر النقاط التالية بها:-

- العنوان مترجم باللغة الإنجليزية .
- عمل ملخص باللغة العربية للبحث "Abstract" .
- ترجمة الكلمات المفتاحية للبحث "Key Words" باللغة الإنجليزية.
- قائمة بالمراجع مترجمة باللغة الإنجليزية "References" .

٧- الأبحاث العلمية المكتوبة باللغة الإنجليزية لابد من توافر النقاط التالية بها:-

- العنوان مترجم باللغة العربية.
- عمل ملخص باللغة العربية للبحث.

٨- يكون التواصل بين المؤلف المسؤول مع المجلة عن طريق سكرتير المجلة ومن خلال البريد الاكتروني المسجل باستمارة التقدم.

ثانياً: إجراءات تحكيم الورقة البحثية :

١-بعد سداد الرسوم المقررة للتحكيم يعرض على مجلس الإدارة لتحديد المحكمين مع الأخذ في الاعتبار مقترحات المؤلفين المسجلة في استمارة التقدم من خلال لجنة منبثقة من مجلس الإدارة من الأقسام العلمية الرئيسية تسمى (لجنة توزيع الأبحاث).

٢- تعرض ردود المحكمين الواردة على الأبحاث التي سبق أن حدد فيها المحكمين لاعتماد قرار النشر من عدمه وتحدد **الحالات التالية:**-

- في حالة موافقة المحكمين على البحث يتم الموافقة على نشر الورقة البحثية بالمجلة.
- في حالة رفض أحد المحكمين للورقة البحثية ، تختار لجنة توزيع الأبحاث محكماً ثالثاً ،وفي حالة موافقته تنشر الورقة البحثية ،وإذا رفض يتم رفض النشر.
- وفي حالة رفض المحكمين يتم رفض نشر الورقة البحثية بالمجلة.

٣- يتم إثبات تاريخ قبول البحث للنشر بتاريخ موافقة سكرتير المجلة بناء على رأي المحكمين ،ويمكن استخراج إفادة للمؤلفين بذلك.

٤- يتم تحديد ميعاد النشر ورقم المجلد وسنة النشر حسب الدور بأولوية تاريخ النشر وحسب حجم المجلد أو مايحدده من مجلس الإدارة من قواعد ويكون المسؤول عن تطبيقها سكرتير المجلة.

٥- في حالة رفض البحث لعد استيفاء معايير التحكيم ،فإن المجلة غير مسئولة عن إعادته للباحث مرة أخرى.

تكاليف نشر البحث بالمجلة:

أولاً: إجراءات رسوم التحكيم للورقة البحثية :-

١- يحصل من الباحث مبلغ ٣٠٠ جنيهاً مصرياً رسوم تحكيم فقط ، وهي منفصلة عن رسوم النشر لعدد ٢ محكم فقط ،وفي حالة الحاجة لوجود محكم ثالث يجب أن يسدد الباحث مبلغ ١٥٠ جنيهاً إضافياً.

٢- بالنسبة لرسوم التحكيم للأجانب والوافدين يحصل مبلغ بالجنيه المصري مايقابل ٥٠ دولار بسعر البنك المركزي في يوم تسديد رسوم التحكيم.

ثانياً: نشر ورقة بحثية لعضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة من داخل الجامعة :

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ٦٠٠ جنيهاً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحة للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ، ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ١٥ جنيهاً.

ثالثاً: نشر ورقة بحثية لعضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة من خارج الجامعة:

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ٨٠٠ جنيهاً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحة للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ،ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٢٠ جنيهاً.

رابعاً: نشر ورقة بحثية لعضو هيئة تدريس أو هيئة معاونة من المعارين:

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ ١٢٠٠ جنيهاً للبحث الواحد حتى عدد ٢٠ صفحة للبحث باللغة العربية و١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ،ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٢٠ جنيهاً.

خامساً: نشر ورقة بحثية للأجانب والوافدين :

بعد قبول البحث للنشر يحصل مبلغ بالجنيه المصري مايقابل ٢٥٠ دولار بسعر البنك المركزي في يوم التسديد حتى عدد ٢٠ صفحة

للبحث باللغة العربية و ١٠ صفحات للبحث باللغة الإنجليزية ،ومايزيد عن ذلك يكون مقابل الصفحة الواحدة ٧ دولار.

سادساً: نشر ورقة بحثية لمؤلفين مشاركين بين مصريين وغير المصريين:

أ- إذا كان البحث مشترك بين باحث مصري واحد ،باحث وافد واحد يتقاسم الباحثان مناصفة رسوم النشر والتحكيم " الباحث المصري بالعملة المصرية الأجنبية بماهو وارد باللائحة في هذا الشأن،والباحث الوافد بمايقابل العملة الأجنبية بماهو وارد باللائحة في هذا الشأن أيضاً".

ب- إذا كان البحث مشترك بين ثلاثة باحثين أو أربعة باحثين مختلفين تنطبق عليهم نفس الإجراءات السابق ذكرها كل منهم حسب نسبة مشاركتهم في البحث.

قائمة الأبحاث

م	عنوان البحث	الصفحة
١	فعالية برنامج إرشادي تدريبي قائم على إستراتيجية الانطباع العصبي لخفض شدة التلعثم لدى أطفال الروضة. ***أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني.** ****أ.د/ عصام محمد زيدان.** ***** د/ سها عبد الوهاب بكر.** ****** م.م/ سارة عبد السلام مصطفى عبد السلام.**	١-٣٨
٢	تصميم أنشطة تعليمية وقياس فاعليتها في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى أطفال الروضة بالمناطق العشوائية. *** أ.م.د/ سعيد عبد المعز علي.**	٣٩-١١٠
٣	استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة. *** أ.م.د/ أمل السيد خلف.***	١١١-١٨٩

٤	استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة. *** د/ فاطمة صبحي عفيفي السيد سلطوح.**	١٩٠-٢٦٩
٥	فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية حل المشكلات في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون. *** أ.د/ أشرف عبد الغني شريت.** **** أ.د/ أمل محمد حسونة.** ***** أمنية محمد السيد أبو الرجال.**	٢٧٠-٣١٦
٦	برنامج ترويحي قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة من (٥-٦) سنوات. *** د/ مروة الحسيني محمد توفيق.**	٣١٧-٤٠٢
٧	برنامج إرشادي لخفض اضطرابات اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد. *** أ.د/ أمل محمد حسونة.** **** د/ منى جابر رضوان.** ***** عز الدين أحمد إبراهيم الجيار.**	٤٠٣ - ٤٤٤

٨	برنامج قائم على إستراتيجية التعلم النشط لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة. *** د/ ناهد محمد شعبان علي.**	٤٤٥-٤٩٤
٩	فعالية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات تفكير الكورت (CORT) لدى طفل الروضة. *** أ.م.د/ ريم محمد بهيج فريد بهجات.**	٤٩٥-٥٦٣
١٠	استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم . *** أ.د/ ندا الحسيني ندا يوسف.** **** أ.د/ أمل محمد حسونة.** ***** زينب علي عبد الرحمن مندور.**	٥٦٤- ٦١٠
١١	برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة. *** أ.م.د / حسن محمود حسن الهجان.**	٦١١-٦٩٨

١٢	برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة. *** أ.د/ جيهان محمود البسيوني.** **** أ.د/ عاطف حامد زغلول.** ***** آية محمد عبد الباقي جودة.**	٦٩٩-٧٣٩
١٣	فاعلية برنامج تدريبي قائم على مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة. *** أ.د/ كمال الدين حسين محمد حسين.** **** د/ سلوى علي إبراهيم الجيار .** ***** وفاء علي عبده الشقيري.**	٧٤٠-٧٨٨
١٤	تصور مقترح لغرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية. *** د/ هناء عبد المنعم عطية كامل.**	٧٨٩-٨٧٨

فعالية برنامج إرشادي تدريبي قائم على إستراتيجية الانطباع العصبي لخفض شدة التلعثم لدى أطفال الروضة

أ.د/ ممدوح عبد المنعم الكناني.
**أ.د/ عصام محمد زيدان.*
*** د/ سها عبد الوهاب بكر.*
**** م.م/ سارة عبد السلام مصطفى عبد السلام.*

ملخص البحث :

هدف البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي تدريبي قائم على إستراتيجية الانطباع العصبي لخفض شدة التلعثم لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة البحث من (١٦) طفلًا من أطفال روضة مدرستي الإمام محمد عبده والإمام محمد متولي الشعراوي، وقسمت إلى مجموعتين (٨ أطفال مجموعة ضابطة، ٨ أطفال مجموعة تجريبية). واستُخدِم في البحث قائمة تقدير معلمة الروضة لاضطراب الطلاقة اللفظية للطفل، استمارة مقابلة اضطراب الطلاقة اللفظية للطفل، مقياس تحديد شدة التلعثم لطفل الروضة، البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على إستراتيجية الانطباع العصبي وكلها من إعداد الباحثة، بالإضافة إلى مقياس الذكاء المصور (إعداد إجلال سري، ١٩٨٨). وتوصل البحث إلى وجود فروق

*أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ وعميد كلية التربية الأسبق –جامعة المنصورة.
** أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم الصحة النفسية الأسبق–كلية التربية– جامعة المنصورة.
*** مدرس بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنصورة.
****مدرس مساعد (الصحة النفسية للطفل) بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنصورة.

دالة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في خفض شدة التلعثم في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تحديد شدة التلعثم وهو ما يشير إلى بقاء أثر البرنامج التدريبي لدى المجموعة التجريبية، وهذا أثبت فعالية البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على إستراتيجية الانطباع العصبي لخفض شدة التلعثم لدى أطفال الروضة.

The Effectiveness of a Training Counseling Program Based on the Neurological Impress Strategy in Reducing Stuttering Intensity Kindergarten Children

Prof. Dr. Mamdouh Abd- El Mnem Elkenany. *
Prof. Dr. Esam Mohamed Zidan. **
Dr. Soha Abd-Elwhab Bakr. ***
Sara Abd-Elslam Mustafa Abd-Elslam. ****

Abstract:

This research aims to verify the effectiveness of a training orientation program based on the Neurological

*** Professor of Educational Psychology, Former Dean of the Faculty of Education - Mansoura University.**
**** Professor of Mental Health, Former chairman of Mental Health Department, Faculty of Education - Mansoura University.**
***** Lecturer, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Mansoura University.**
****** Assistant Lecturer (Child Mental Health), Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Mansoura University.**

Impress Strategy to reduce stuttering intensity in kindergarten children. The research sample consisted of (16) kindergarten children of (Imam Mohammed Abdu and Imam Mohammed Mitwali Al- Sharawi) and divided into two groups (8 children of a Control group, 8 children experimental group). For the child's verbal fluency disorder, the child's verbal fluency interview form, the scale of the severity of stuttering for a kindergarten child, Neurological Impress Strategy training program, all prepared by the researcher, in addition to the illustrated intelligence measure (Prepared by Eglal Seri, 1988). The study found that there were significant differences between the average grades of the experimental group and the control group in stuttering intensity in the post-measurement for the experimental group. There are no statistically significant differences between the average grades of the experimental group's children in the post and follow up measurements on the stuttering intensity scale. The program has had a significant statistically effect in reducing stuttering intensity.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- البرنامج الإرشادي. Counseling Program
- إستراتيجية الانطباع العصبي.Neurological Impress Strategy
- التلعثم. Stuttering
- أطفال الروضة. Kindergarten children

مقدمة:

تعد اللغة من أهم الخصائص التي اختص الله بها الإنسان ليميزه عن غيره من سائر المخلوقات وهي ظاهرة اجتماعية، ووسيلة مهمة من وسائل التواصل الإنساني، ويعتبر الكلام أحد المظاهر الخارجية للغة والذي يصدر عن الفرد من خلال النطق كتعبير عن كيفية إخراج الأصوات.

كما أنها من أهم وسائل اتصال الإنسان بغيره، ولا يوجد على سطح الأرض أية جماعة إنسانية مهما قل حظها من الحضارة والمدنية، بدون لغة تتفاهم وتتبادل الأفكار بها، فاللغة أساس الفكر، وهي وسيلته كما أنها تعبر عما يدور بعقل الإنسان.

وأهمية اللغة كبيرة خلال السنوات المبكرة من عمر الطفل؛ حيث إن الطفل يظهر رغبته في التحدث مع الآخرين ويتحول من كائن متمركز حول الذات إلى كائن اجتماعي يدرك وجهة نظر الآخرين ويتفاعل معهم بموجب اللغة والكلام.

ويشير الشخص (٢٠١٣، ص٢٥) إلى أن من خلال النمو اللغوي للطفل تتراكم لديه الكلمات ومعانيها، ويتكون لديه معجم خاص به، وينمو هذا المعجم عبر الحياة لدى الأفراد العاديين؛ بحيث يتسع من خلال تمكن الفرد من جميع العناصر التي تشمل الأصوات والمعاني وتركيبات اللغة ومقاطعها.

وتعتبر اللغة من أهم مظاهر النشاط الإنساني على الإطلاق، وتحتل أهمية كبيرة بين أفراد الجنس البشري وأن الإنسان وحده هو القادر على استخدام اللغة منطوقة ومكتوبة، فالكلام أو اللغة من أهم سبل التخاطب والتواصل. وأن الكلام من أهم سبل الاتصال النفسي، ويعبر الفرد العادي به

عن شخصيته في انطلاق ووضوح وتحديد وثبات. أما الطفل المضطرب فيكون تعبيره الكلامي عادة معبرًا عن اضطراب شخصيته.

كما تشير أمين (٢٠٠٥، ص٢١) إلى أن الكلام من أهم سبل الاتصال النفسي بين الفرد والآخرين. ولهذا فإن موضوع اللغة والنطق والكلام من الموضوعات المهمة التي شغلت علماء اللغة والكلام والطب وعلم النفس وعلماء الاجتماع، ولقد أكد المتخصصون على أهمية عامل اللغة والكلام في القدرة على الاتصال وعلى التوافق وفي النمو العقلي والفكري والاجتماعي والنفسي.

وتشير عبد الهادي (٢٠١٨، ص ص ٢٩١- ٢٩٢) إلى أن الكلام هو استعمال الفرد للغة لتوصيل رسالة معينة، وتعد اللغة وسيلة الاتصال بين الناس، وأساسًا مهمًا للحياة الاجتماعية، فهي وسيلة الفرد للتعبير عن رغباته وانفعالاته ومشاعره، فمن خلالها يتواصل ويتفاعل مع الآخرين، ويقوي علاقاته مع أفراد أسرته والمجتمع. والكلام يعتبر من أهم وسائل الاتصال ومن خلاله يستطيع الفرد أن يعبر عن شخصيته بطلاقة ووضوح، فالفرد المضطرب كلاميًا يكون تعبيره الكلامي معبرًا عن اضطراب بشخصيته، ويظهر هذا الاضطراب عند الأطفال أثناء الكلام ويعتبر هذا طبيعيًا وأمرًا عاديًا لأنه يختفي مع التطور والتقدم بالعمر، أما إذا استمرت هذه الاضطرابات فإنها تصير مرضًا عنده يجب دراسته ومعرفة أسبابه والتدخل العلاجي. وتعتبر اضطرابات الكلام من أكثر أنواع اضطرابات التواصل شيوعًا خاصة عند الأطفال في سن المدرسة.

وقد تتراوح هذه الاضطرابات في حدتها من اضطرابات خفيفة إلى اضطرابات بالغة الحدة. وتتعدد اضطرابات الكلام وتشمل اضطرابات النطق والصوت والطلاقة، ويشير جبريل(٢٠٠٠،ص٤٣) إلى أن التلعثم

Stuttering تلعب فيه العوامل النفسية والاجتماعية دورًا مهمًا، وهو الأكثر انتشارًا بين الأطفال في سن المدرسة.

ويشيع استخدام مصطلحي التلعثم أو اللجلجة Stuttering، والعقلة Stammering (عقلة اللسان) للتعبير عن اضطراب الكلام الذي يتضمن التكرار، والترديد، والتوقف، وعدم القدرة على النطق بسهولة ويسر، ولكن المتخصصين يفضلون استخدام مصطلح Stuttering ؛ لأنه يعبر عن اضطراب طلاقة الكلام بصورة أكثر دقة، ويفرق البعض بين المصطلحين على أساس أن Stuttering يكون فيه التوتر الصوتي شديدًا وتظهر على الشخص ارتعاشات حادة تظهر آثارها في ترديد الحروف والمقاطع.
(القريطي، ١٩٩٨،ص٣٤٣؛الشخص، ٢٠١٣، ص ص ٢٧٧- ٢٧٨)

ويشير زهران (١٩٩٧، ص ص ١٤٢-١٤٣) إلى اضطرابات الكلام العامة وعيوب طلاقة اللسان ومنها: العقلة Stammering وهي عقلة اللسان أو اعتقاله وإمساكه بحيث يعجز الطفل عن تلفظ المقطع أو نطق الكلمة إلا بعد جهد ومشقة.

ويشير الزريقات (٢٠٠٥، ص ص ٢٢٣- ٢٢٤) إلى مصطلح Stuttering بأنه اضطراب في الطلاقة الطبيعية للكلام ويتصف بتكرارات وإطالات/ اختلالات وتردد أو حيرة ووقفات أثناء الكلام، ومصطلح Stammering بأنه اضطراب في الطلاقة والإيقاع والسرعة الكلامية ويعود إلى وقفات إجبارية أثناء الكلام.

وتشير الجمعية القومية للتلعثم في أمريكا (National Stuttering Association, 2002,p. 1)، وكذلك العديد من المتخصصين مثل (أمين، ٢٠٠٥،ص ٥٧؛ حسيب، ٢٠٠٧،ص ص٩٣١؛عبد الهادي، ٢٠١٨،

ص ٣١١) إلى أن مصطلح Stuttering يعني التلعثم أو اللجلجة ولهما نفس المعنى ويستخدمان كمترادفين.

وتعتبر ظاهرة التلعثم Stuttering من بين اضطرابات النطق والكلام التي لها تأثير كبير على التواصل، حيث تقلل من فرص تواصل الأطفال المتلعثمين ومشاركتهم وتفاعلهم مع الآخرين، فالتلعثم ليس فقط إعاقة في الكلام ولكن إعاقة أيضاً في الحياة الاجتماعية.

ويعتبر التلعثم أحد اضطرابات النطق والكلام الشائعة المؤثرة في عملية التواصل حيث لا يستطيع الفرد المتلعثم أن يوضح مفاهيمه اللغوية بشكلٍ لفظيٍ سليمٍ للآخرين، مما يجعله غير قادراً على التفاعل والتوصل بنجاح معهم مما يؤدي إلى شعوره بالنقص وعدم الثقة بالنفس، والانعزالية، والخوف من التحدث في أي موقف (رفاعي وعبد القادر، ٢٠١١، ص ٢٣٧).

وأن استمرار اضطرابات التلعثم لدى الطفل ودخوله المدرسة وإخضاعه لظروفٍ بيئيةٍ غير سليمةٍ كالتعامل معه بقسوة وعدم إعطائه أهمية ، وإشعار الطفل بأنه يعاني من التلعثم أمام زملائه والآخرين يؤثر سلبًا على شخصيته وتكوينه النفسي ويشعره بعجزه، كما أن وجود الطفل في رياض الأطفال أو المدرسة دون تقديم للعلاج يعرضه للسخرية من زملائه والآخرين، فعند محاولة الطفل المتلعثم استخدام الكلام يواجه صعوبة فيفشل في ذلك، وتتوقف الكلمات على شفتيه، ويستسلم لعجزه، ويتولد لديه شعور بالنقص، وبالتالي عدم الثقة بالنفس (المشاقبة،٢٠٠٣، ص ص ٥٩- ٧٥).

إن قدرة الفرد على الكلام تنعكس على شخصيته من حيث قوة شخصيته وثقته بذاته، فقدرات الفرد لها دور مهم في تكوين شخصيته وفي بنائه النفسي، والكلام أداة مهمة من أدوات التواصل والتفاعل الاجتماعي وفي بناء شخصية الفرد. وتؤثر اضطرابات الكلام على تفاعلات الطفل مع

الآخرين وفي جميع المواقف، كما أنها تؤثر على نجاح الطفل في المدرسة وفي إقامة علاقات اجتماعية (الزريقات، ٢٠٠٥، ص ص ٢٦- ٢٣٤).

ويرى البعض أن التلعثم عرض لمرض نفسي، فهو بمثابة تنفيس في جهاز النطق والكلام وبعلاج التلعثم تتحسن المشكلات النفسية التي تحدث للطفل كرد فعل للتلعثم والتي منها الخوف والتوتر وضعف الثقة بالنفس (جبريل، ٢٠٠٠، ص ٥٠).

وقد توصلت نتائج بعض البحوث والدراسات إلى أهمية البرامج الإرشادية والتدريبية في علاج التلعثم واضطرابات النطق والكلام واللغة لدى الأطفال والمراهقين والكبار(النحاس وسيد ، ٢٠٠٨؛ التهامي، ٢٠٠٨؛ عبد القادر، ٢٠٠٨؛ محمد، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠٠٩؛ رفاعي وعبد القادر، ٢٠١١؛ حسين ،٢٠١١؛ إبراهيم، ٢٠١٢؛ مطر، ٢٠١٦؛ عبد العزيز، ٢٠١٨ ؛ كردي، ٢٠١٨)، وكذلك الأدبيات والدراسات الأجنبية (Tellis, 1999; ;Smolka, 2002; Pellowshki, & Conture, 2002; Ellis, 2003; Blomgran,2005).

كما أكدت دراسة إبراهيم (٢٠١٧) على أهمية استخدام إستراتيجية الانطباع العصبي في الدراسات العلاجية والتدريبية وأن القراءة المتزامنة مع قارئ أكثر طلاقة تترك أثراً أقوى في ذاكرة المتعلم. وتشير دراسات (Abrams, 2001; Thornton,2012; Oladele, 2013) إلى أهمية استخدام طريقة الانطباع العصبي والقراءة المتكررة في علاج التلعثم لدى الأطفال.

وتعد إستراتيجية الانطباع العصبي (The Neurological Strategy Impress) شكلاً من أشكال القراءة العلاجية المتزامنة لعلاج صعوبات

القراءة حيث يقترن فيه المعلم مع المتعلم على قراءة النص نفسه في وقت واحد تقريباً.

وقد توصل هيكلمان (١٩٦٦) إلى أن إستراتيجية الانطباع العصبي والقراءة المتزامنة تترك أثراً أقوى في ذاكرة المتعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن التعزيز الإيجابي من المعلم يساعد على بناء الثقة بالنفس لدى المتعلم ويجعله يستمتع بالقراءة المزدوجة أو المتزامنة. ويستخدم الانطباع العصبي عادة في حالة صعوبة القراءة، وإستراتيجية الانطباع العصبي تعطي الطفل الفرصة لاستخدام السمع والبصر في آن واحد، حيث إنه يستمع للمعلم وينظر إلى النص، والطفل والمعلم يشتركان في القراءة معًا. وتعد إستراتيجية الانطباع العصبي إحدى الاستراتيجيات التي أصبحت شائعة في الدراسات العلاجية والتدريبية في الدراسات الأجنبية (إبراهيم، ٢٠١٧، ص ٥٦).

وبفحص أهداف ونتائج البحوث والدراسات السابقة يتضح قلة البحوث العربية التي استخدمت إستراتيجية الانطباع العصبي والقراءة المتزامنة في الدراسات العلاجية والتدريبية. ويأتي هذا البحث محاولة لإعداد وتطبيق برنامج إرشادي تدريبي قائم على الانطباع العصبي للأطفال يساعدهم على التواصل مع الآخرين وذلك لخفض التلعثم لديهم بشكلٍ أفضل وأسرع.

مشكلة البحث:

يعد التلعثم Stuttering أحد صور اضطرابات النطق والكلام التي تظهر في مرحلة الطفولة، ولها آثار سلبية على عملية التواصل اللفظي للطفل مع والديه وزملائه في المدرسة ومع كل المحيطين به.

وتندر الدراسات السابقة في مجال علاج التلعثم لدى أطفال الروضة باستخدام إستراتيجية الانطباع العصبي؛ ولهذا فإن البحث الحالي يحاول

تقديم برنامج إرشادي تدريبي قائم على إستراتيجية الانطباع العصبي لعلاج التلعثم لدى أطفال الروضة.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات الآتية:

١. هل تختلف درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس تحديد شدة التلعثم في القياس البعدي؟

٢. هل تختلف درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تحديد شدة التلعثم؟

٣. ما حجم تأثير البرنامج التدريبي في خفض شدة التلعثم لدى المجموعة التجريبية؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى:

- تحديد فعالية برنامج إرشادي تدريبي قائم على إستراتيجية الانطباع العصبي لخفض شدة التلعثم لدى أطفال الروضة.
- الكشف عن استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الانطباع العصبي في خفض التلعثم لدى أطفال الروضة.

أهمية البحث:

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يلي:

- يتناول هذا البحث مرحلة مهمة من مراحل نمو الطفل وهي مرحلة الطفولة؛ وهي مرحلة اكتساب وتعلم اللغة والكلام.
- يتناول البحث مشكلة التلعثم كأحد اضطرابات الكلام الأكثر شيوعاً بين الأطفال.
- استخدام إستراتيجية حديثة نسبيًا وهي الانطباع العصبي في عملية العلاج، والتي لها مردود إيجابي في خفض شدة التلعثم لدى أطفال الروضة.

-تقديم برنامج تدريبي للأطفال يمكن أن يستخدمه المعلمون والوالدان في خفض شدة التلعثم للأطفال.
-يفيد الباحثين بأدوات البحث ونتائجه في إجراء بحوث ودراسات أخرى في مجال اضطرابات النطق والكلام لدى الأطفال والكبار باستخدام إستراتيجية الانطباع العصبي.
-يمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في إفادة المهتمين بالتربية والمعلمين والوالدين بالوعي بمشكلة التلعثم لدى الأطفال.

مصطلحات البحث:

١) التلعثم Stuttering:

تعرف الباحثة التلعثم على أنه أحد اضطرابات النطق والكلام، وهو اضطراب في إيقاع الكلام وطلاقته يتميز بالتوقف أثناء الكلام، وتكرار المقاطع الصوتية، وتكرار الكلمات، ومد أصوات الحروف، وتعديل وتصحيح الكلام والإقحام وهذا يتم بشكل لا إرادي.

وتقاس شدة التلعثم بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس تحديد شدة التلعثم المُستخدَم في البحث الحالي من إعداد الباحثة.

٢) إستراتيجية الانطباع العصبي The Neurological Strategy Impress:

تعرف الباحثة إستراتيجية الانطباع العصبي بأنها شكل من أشكال القراءة المتزامنة يستخدم في تعلم أطفال الروضة المتلعثمين، حيث تتكون هذه الإستراتيجية من قراءة شفوية متصلة أو الكلام بسرعة بواسطة المعلمة والطفل معاً في نفس الوقت، وتستخدم المعلمة والطفل إصبعيهما في الإشارة إلى موقع الكلمة أو الصورة، وتنتقل من كلمةٍ أو صورةٍ إلى كلمةٍ أو صورةٍ أخرى، وتنوع في صوتها بين الارتفاع والانخفاض وفي سرعة القراءة دون

إحساس الطفل بالملل أو التعب، وتكمن فكرة الإستراتيجية في أن التغذية السمعية الراجعة لكلٍ من الطفل والمعلمة تحقق تعلمًا جديدًا أفضل وتزيد من الطلاقة الكلامية لطفل الروضة وتقليل شدة التلعثم لديه.

٣) البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على إستراتيجية الانطباع العصبي:

تعرف الباحثة البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على إستراتيجية الانطباع العصبي على أنه خطة محددة ومنظمة في ضوء أسس علمية قائمة على الانطباع العصبي لتقديم خدمات إرشادية تدريبية بطريقةٍ بناءةٍ، تهدف إلى مساعدة الأطفال المتلعثمين على اكتساب وتحسين النطق والكلام وخفض شدة التلعثم لديهم من خلال التدريبات الكلامية المنظمة والأنشطة التي تُقدَم لهم وفقاً للبرنامج وطريقة الانطباع العصبي.

وقد صممت الباحثة البرنامج الإرشادي التدريبي العلاجي متمشياً مع إستراتيجية الانطباع العصبي، حيث استفادت الباحثة من طرق الإرشاد النفسي والفنيات المعرفية والنفسية (الحوار والمناقشة- الاسترخاء- القراءة المتزامنة- التظليل- القراءة الكمبيوترية) في تنمية الإدراك السمعي والبصري لخفض التلعثم وتنمية الثقة بالنفس، وتقسم جلسات البرنامج وعددها (١٨ جلسة تدريبية + جلسة قياس تتبعي) بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا واستغرق تطبيق البرنامج ما يقرب من شهر ونصف، وكان زمن الجلسة الواحدة ساعة تقريبًا وتتم بصورةٍ فرديةٍ وجماعيةٍ بحسب محتوى كل جلسة وأهدافها.

٤) أطفال الروضة Kindergarten children:

هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بإحدى رياض الأطفال، الذين تتراوح أعمارهم بين (٥,٥-٦) سنوات ويُقصد بهم في البحث الراهن؛ أطفال الصف الثاني بالروضة حتى يكونوا قد قضوا ما يزيد على العام بها، يتمكنون على أثره من اكتساب مهارات الطلاقة.

الإطار النظري:

يشير العديد من المتخصصين (Haynes & Moran, 1990,p. 175; طه وآخرون، ١٩٩٣؛ Hardman, ;1996,p. 344 ;National Stuttering Association, 2002 ،الشخص،٢٠١٣، ص ص ٢٧٦-٢٨٠) إلى أن التلعثم Stuttering في الكلام يشير إلى اضطراب السيولة الإيقاعية للكلام، وتفكك تنظيم إيقاعه، ونقص في الطلاقة اللفظية أو التعبيرية، كما أنها اضطراب لفظي يظهر لدى الطفل حينما تتقدم أفكاره بسرعة أكبر من قدرته على التعبير عنها، في شكل توقفات مفاجئة واحتباسات حادة في النطق وتبادل مع لحظات الصمت أو تطويل في نطق بعض الكلمات بحيث تأتي نهاية الكلمة متأخرة عن بدايتها ومنفصلة عنها أو في تكرار لأصوات ومقاطع وأجزاء من الكلمة، وقد يصاحب ذلك توتراً في الحنجرة، وتشنجات في عضلات التنفس، واضطراب في حركة الشهيق والزفير وبعض العلامات الأخرى كاهتزاز الرأس وارتعاش رموش وجفون العينين وإخراج اللسان، ويتفاوت التلعثم في الكلام من موقف لآخر، حيث تشتد في مواقف التوتر والضغط التي تتطلب تواصلاً، ولا يعتبر اضطراباً إلا إذا كان متكرراً، ويكون الذكور أكثر عرضةً لهذا الاضطراب من الإناث في نفس العمر الزمني، ويرتبط هذا الاضطراب بالتنشئة الاجتماعية، والمناخ الأسري، والحالة الانفعالية للفرد.

كما تشير دراسة النحاس وسيد (٢٠٠٨،ص ٥) إلى صور التلعثم وهي:

- التلعثم التكراري: تكرار نطق الصوت أو الكلمة أو المقطع عدة مرات أثناء الكلام.
- التلعثم التطويلي: إطالة الصوت قبل الصوت الذي يليه أثناء الكلام.
- التلعثم التوقفي: العجز عن نطق الصوت عند بداية الكلمة أو المقطع أو الجملة.

تعددت البرامج الإرشادية العلاجية لخفض شدة التلعثم، وتشير أمين (٢٠١٧، ص ص ١٧٨- ١٩٨) إلى بعض هذه البرامج العلاجية التي يمكن الاعتماد عليها في علاج التلعثم؛ وهي:

١) برنامج ميلدرد بيري، وجون أيزينسون ١٩٥٦ ويقوم على الوقاية من الوعي بالقصور اللفظي ويتحقق من خلال التحكم في رد فعل الكبار المحيطين بالطفل عندما يحدث التلعثم. والعلاج الفعال ينبغي أن يشمل إرشاد وتوعية الوالدين لأنهم مصدر المعلومات عن الطفل.

٢) برنامج باربارا دومينيك ١٩٥٩ لعلاج التلعثم ويتكون من مرحلتين هما: الأولى: لعلاج الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (٥-١٠) سنوات والعلاج يكون بإعطاء إرشادات للوالدين لأسلوب معاملتهم للحالة لتخفيف التأثيرات البيئية غير المرغوب فيها، وهنا يكون الاهتمام موجهاً تجاه الوالدين وكيفية معاملتهم وتوفير مناخ أسري سليم لتخفيف حدة صراعاته الداخلية. والثانية: لعلاج الراشدين.

٣) برنامج فرانسيس فريما ١٩٨٢: يرى أن العلاج الجيد للتلعثم ينبغي أن يبنى على أساس تفرد كل طفل وظروفه الخاصة واحتياجاته ومدى إدراكه لمشكلته، أي يقوم العلاج على خطة علاج فردية ذات أهداف محددة. وقسم برنامجه العلاجي إلى ثلاث مراحل هي:

- الأطفال الصغار (في بداية التلعثم) لتخفيض أو إزالة الضغوط المسببة (الضغوط البدنية، الضغط الانفعالي، الضغط الاتصالي) لحالة اللجلجة. والنموذج المرغوب لتخفيض حدة اللجلجة هو الكلام ببطء مع إطالة قليلة في الحرف.
- الأطفال المدركين للقصور اللفظي للجلجة.
- المتلجلجين الكبار.

٤) برنامج هوجر جريجوري ١٩٨٦ يركز على العوامل التفاعلية بين الوالدين والطفل، وأنها تحتاج بالفعل إلى تعديل. والأسلوب الأفضل للكلام مع الطفل المتلعثم هو الكلام ببطء، واستخدام الكلمات السهلة مع التدريب على التنفس العميق، ويركز على علاقة المعالج بالطفل في مرحلة الطفولة وأهمية العلاقة الإيجابية.

٥) برنامج إدوارد كونتر ١٩٨٨ يرى أن اضطراب التلعثم ما هو إلا مشكلة تتبع من التقدير الخطأ للمحيطين بالطفل في أثناء مرحلة تعلم الكلام. لذلك هو يركز على الظروف البيئية في الأسرة وخارجها والضغوط النفسية التي يتعرض لها الطفل ولها تأثير على القدرات اللغوية للطفل، وتكون عاملاً مسهماً في نمو واضطراب التلعثم. ويرى أهمية إعطاء الوالدين معلومات كافية عن اللغة واضطراب اللجلجة.

٦) برنامج بهار جافا ١٩٨٨: يقوم على تحليل سلوك المتلعثمين، ومن ثم تحديد العوامل التي تؤدي إلى زيادة التلعثم في المواقف الاتصالية. وقسم البرنامج إلى ثلاث مراحل هي:

- النموذج: يقوم المعلم المعالج بدور النموذج ثم يحاول الطفل المتلعثم أن يقتدي به. بمعنى أن يطلب المعلم المعالج من الطفل تكرار الكلام تبعاً للنموذج خمس مرات بدون تلعثم، وتكرار ذلك طوال الجلسة العلاجية مع تغيير تدريجي في سرعة الكلام، وأحياناً يطلب المعلم المعالج من أحد الأطفال أن يقوم بعمل النموذج لباقي أفراد المجموعة.

- التغذية المرتدة السمعية: بعد الانتهاء من الجلسات العلاجية (٥) جلسات للمرحلة السابقة، ينتقل المعالج لاستخدام هذه الوسيلة وهي تأخير التغذية المرتدة السمعية كوسيلة لعلاج عرض اللجلجة. حيث يقوم بتسجيل محادثة الطفل المتلجلج ثم يعمل على إعادة إصدار الكلام أي إعادة الكلام المنطوق مباشرة بعد التسجيل، ومن ثم يستمع الطفل لصدى مستمر لكل كلامه.

– مواجهة مواقف الحياة الواقعية: يتم تعريض الطفل المتلجلج لمواقف الحياة بطريقة تدريجية وتشجيعه على الكلام بحرية مع باقي أفراد الجماعة. ويرى أن الهدف من هذه المرحلة هو مساعدة الطفل المتلجلج على زيادة الثقة بالنفس في المواقف الكلامية.

٧) برنامج لينا روستين وآرمن كور ١٩٨٨ وهو علاج التلعثم داخل المستشفي. وأهمية التركيز على الظروف البيئية التي تحيط بالطفل المتلجلج. والتحكم في تأثير العوامل البيئية ببقاء الطفل داخل أسوار المستشفى لمدة محدودة. وتشتمل الخطة العلاجية على عدة أهداف هي:

– مساعدة الطفل المتلعثم في التغلب على مشكلة التلعثم.

– تعليمه مهارات الحديث.

– تغيير اتجاهه نحو اضطرابه الكلامي.

– مساعدته على التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

٨) برنامج ميريل مورلي ١٩٩٢، ويتضمن ما يلي:

- توافق الطفل مع التلعثم.
- ممارسة تدريبات الاسترخاء.
- ممارسة تدريبات تساعد على التحكم في تقلصات أعضاء الجهاز الكلامي.
- المناقشات: مناقشة المشكلات التي تواجه الطفل في المواقف المختلفة وتقديم المقترحات ومناقشتها مع الطفل.
- العلاج الكلامي الجماعي: يدخل الطفل كفرد في جماعة علاجية يشاركونه التجربة نفسها، وتتوفر الفرصة لممارسة الكلام في مواقفٍ سهلةٍ ويتكون ثبات تدريجي لكلامٍ أكثر طلاقةً. ويساعد العلاج الجماعي على انخفاض حدة اللجلجة لأقصى حد وانخفاض حدة التقلصات المصاحبة

لحدوث اللجلجة وينمي ثقة الطفل في التعامل مع الآخرين في مواقف أخرى.

٩) برنامج نان راتنر ١٩٩٢ هو أسلوب غير مباشر لعلاج التلعثم ويركز على إصلاح بيئة الطفل المتلعثم ويهتم بصفةٍ خاصةٍ بالأسلوب الذي تتبعه الأم في الكلام مع الطفل المتلجلج، ويؤكد على فاعلية أسلوب خفض سرعة كلام الوالدين مع الطفل في معالجة القصور اللفظي لدى الأطفال، وقام بتطبيق أسلوب العلاج غير المباشر على مجموعة من الأطفال وأمهاتهم.

ومن العرض السابق لأنواع البرامج العالمية التسعة السابقة لعلاج التلعثم تستنتج الباحثة أن هذه البرامج الإرشادية العلاجية تركز على:

- أهمية البيئة وإرشاد وتوعية الوالدين بالتلعثم وأسبابه وعلاجه.
- الوعي بالقصور اللفظي ويتحقق من خلال التحكم في رد فعل الكبار المحيطين بالطفل عندما يحدث التلعثم أو اللجلجة.
- العلاج الكلامي الفردي أو الجماعي وتوفير الفرصة للطفل لممارسة الكلام في مواقف سهلة لتنمية الثقة بالنفس في تعامله مع الآخرين.
- ممارسة تدريبات تساعد على التحكم في تقلصات أعضاء الجهاز الكلامي.
- المناقشات ومناقشة المشكلات التي تواجه الطفل في المواقف المختلفة وتقديم المقترحات ومناقشتها مع الطفل.
- التركيز على البيئة وإرشاد الوالدين والعوامل التفاعلية بين الوالدين والطفل المتلعثم، وأنها تحتاج إلى تعديل. والأسلوب الأفضل للكلام مع الطفل المتلجلج هو الكلام ببطء، واستخدام الكلمات السهلة مع التدريب على التنفس العميق، وأهمية العلاقة الإيجابية بين المعالج والطفل.
- التركيز على تفرد كل طفل وظروفه الخاصة واحتياجاته ومدى إدراكه لمشكلته، أي يقوم العلاج على خطة علاج فردية ذات أهداف محددة.

- التركيز على الظروف البيئية في الأسرة وخارجها والضغوط النفسية التي يتعرض لها الطفل ولها تأثير على القدرات اللغوية للطفل، وتكون عاملاً مسهماً في نمو واضطراب اللجلجة، ويرى أهمية إعطاء الوالدين معلومات كافية عن اللغة واضطراب التلعثم أو اللجلجة.
- استخدام الأسلوب غير المباشر لعلاج اللجلجة ويركز على إصلاح بيئة الطفل المتلجلج ويهتم بصفة خاصة بالأسلوب الذي تتبعه الأم في الكلام مع الطفل المتلجلج، والتأكيد على فاعلية أسلوب خفض سرعة كلام الوالدين مع الطفل المتلعثم في معالجة القصور اللفظي لدى الأطفال.
- تحليل سلوك المتلجلجين، ومن ثم تحديد العوامل التي تؤدي إلى زيادة اللجلجة في المواقف الاتصالية واستخدام النموذج، والتغذية المرتدة السمعية، ومواجهة مواقف الحياة الواقعية لعلاج التلعثم، وهذا يركز على خصائص إستراتيجية الانطباع العصبي في علاج التلعثم أو اللجلجة لدى الأطفال.
- علاج التلعثم أو اللجلجة داخل المستشفى، وأهمية التركيز على الظروف البيئية التي تحيط بالطفل المتلجلج.
- هذه البرامج استخدمت أساليب وإستراتيجيات وفنيات علاجية عديدة ومختلفة حسب عمر الشخص المتلعثم وطبيعة ومستوى شدة التلعثم والأعراض النفسية أو الانفعالية أو الجسمية للطفل المتلعثم، وأن برنامج بهار جافا (١٩٨٨) قسم البرنامج إلى ثلاثة مراحل هي: المعلم النموذج، التغذية المرتدة السمعية، مواجهة مواقف الحياة الواقعية. وهذا البرنامج الإرشادي العلاجي يركز على خصائص إستراتيجية الانطباع العصبي في علاج التلعثم لدى الأطفال.

والبحث الحالي يستخدم مدخل يندر استخدامه في علاج اضطرابات الطلاقة اللفظية (التلعثم)، وذلك بالاعتماد على إستراتيجية الانطباع العصبي.

وتعتبر إستراتيجية الانطباع العصبي Impress Strategy Neurological إحدى الإستراتيجيات التي باتت شائعةً في الدراسات العلاجية والتدريبية خاصةً في الدراسات الأجنبية وتُسمى إستراتيجية الانطباع أو التأثير العصبي. وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تعرف الأثر الذي يمكن أن يحدثه المعلم في المتعلم بهدف إتقان عملية التعلم، وهي تعتمد على الانطباع الذي يصل إلى المتعلم من خلال قدرة المعلم على التأثير في المتعلم أثناء القراءة، فالمعلم يطلب من الطفل الهدوء وعدم الخوف أو القلق، ثم يجلس بجانبه حيث يقرأ المعلم والطفل معاً من نفس الكتاب، ويشيران إلى الكلمات المقروءة، وباستمرار قراءة المعلم والطفل ستزداد سرعة الطفل القرائية، وتقل عدد أخطاء تعرف الكلمات والنطق والكلام، وتزداد دقته وطلاقته الكلامية (سعد، ٢٠١٤، ص ٥).

ويشير البطاينة وآخرون (٢٠٠٥، ص ١٥٢) إلى إستراتيجية الانطباع العصبي بأنها إستراتيجية تم تطويرها لتناسب الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة أو النطق والكلام، وتستخدم القراءة المتزامنة حيث يقوم كلٌ من المعلم والطفل بالقراءة معًا (في نفس الوقت) بصوتٍ عالٍ وقراءةٍ سريعةٍ، وفي الوقت الذي يقرأ فيه المعلم والطفل بانسجام وتوافق فإن صوت المعلم يوجه إلى أذن الطفل مع تشجيعه أيضًا بأن يمر بإصبعه على الكلمات، وهذا يقوي إدراكه السمعي والبصري.

وقد توصل هيكلمان إلى أن إستراتيجية القراءة المتزامنة مع قاريء أكثر طلاقة تترك أثراً أقوى في ذاكرة المتعلم، بالإضافة إلى ذلك فإن التعزيز الإيجابي من المعلم يساعد على بناء الثقة بالنفس لدى الطفل ويجعله يستمتع بالقراءة المتزامنة أو المزدوجة (إبراهيم، ٢٠١٧، ص ٥٦).

ويشير كينج (King, 1987,p. 34) إلى أن إستراتيجية الانطباع العصبي تحقق الانسجام مع القراءة، وأن هيكلمان يوصي بأن تكون مدة جلسات القراءة خمس عشرة دقيقة، وفي الجلسات الأولى يجب أن يقرأ المعلم بصوتٍ أعلى قليلاً وأسرع من الطفل، وأن يضع المعلم إصبعه بمحاذاة كلمات أو صور السطر المقروء، ويجب أن تكون القراءة طليقةً بقدر الإمكان بحيث لا يتوقف المعلم عندما يخطيء الطفل، وإذا كان الطفل غير قادراً على الاستمرار عند ذلك يجب تعزيزه. والهدف من قراءة الانطباع العصبي هو تغطية أكبر قدر من الكلمات أو الصور في كل جلسة بدون إرباك الطفل، ويجب على المعلم من وقتٍ لآخر أن يقلل من حدة صوته لكي يتأكد أن الطفل يستطيع أن يتولى القيادة الصوتية، أما إذا تلعثم صوت الطفل فيزيد المعلم من مستوى صوته لتدريب الطفل على القيادة الصوتية.

ويشير مازر وجافي (Mather & Jaffe, 2002,p. 162) إلى أن هدف إستراتيجية الانطباع العصبي هو بناء معدل للطلاقة الكلامية والقراءة، وتستخدم لمدة خمس عشرة دقيقة في الجلسة ولمدة تتراوح من (٨- ١٢) ساعةً تعليميةً وحسب طبيعة الاضطراب. ويرى هيكلمان إذا لم يحدث تحسن للطفل بعد أربع ساعات من إعطاء التعليمات فإن الإستراتيجية تكون غير فعالة، وتفيد هذه الطريقة الطفل الذي يتمتع بفهم استماعي أعلى.

بينما السليطي (٢٠٠١، ص ١٩١) تسميها بإستراتيجية التأثير العصبي وتعرفها: بأنها من الطرائق التي يمكن أن يستخدمها المعلم المعالج أو المرشد والوالدين، وتهدف إلى مساعدة الأطفال المتأخرين عن طريق التآلف مع عملية القراءة، وهي توظف جميع الحواس في عملية القراءة. ويوضح مازر وجولدستن (Mather & Goldstein, 2001,p. 112) أن قراءة الانطباع العصبي يمكن أن تكون فرديةً أو جماعيةً، وتتضمن قراءة المعلم بصوتٍ مرتفعٍ عن الطفل لمدة (١٠- ١٥) دقيقة في الجلسة.

ويعرفها العدل (٢٠١٠، ص ٢٠٢) بإستراتيجية التأثير العصبي وهي: أحد أساليب التعلم العلاجي تم تصميمه للأطفال ذوي صعوبات القراءة الشديدة، وقد ثبت فعاليتها، وتكمن الفكرة في أن التغذية الراجعة السمعية لكل من الطفل والمعلم تحقق تعلمًا أفضل وتزيد من سرعة القراءة والفهم لدى الطفل.

ويشير الزيني (٢٠١١، ص ٩٦) إلى أن لانجفورد وآخرين طوروا إستراتيجية الانطباع العصبي لتعليم القراءة للأطفال ذوي الصعوبات القرائية الحادة. في البداية يقرأ المعلم بصوتٍ أعلى وأسرع قليلاً من التلميذ، ويشجع الطفل على الحفاظ على السرعة وألا ينزعج من الأخطاء. ومن ثم يتناوب المعلم والطفل الإرشاد، وأن الشأن الرئيس أن يكتسب الطفل الطلاقة في القراءة تلقائيًا، ويبدأ التعليم في مستوى أقل حيث يمكن للطفل أن يقرأ بنجاح، وبالتدريج يتقدم الطفل حتى يقرأ المستوى المناسب له.

ويسميها البيلاوي وأحمد (٢٠١٤، ص ٢٠٨) بإستراتيجية الأثر العصبي ويعرفها بأنها: إستراتيجية لتحسين الطلاقة في القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. وتمكن هذه الطريقة الطفل من الحصول على تغذية راجعة من تسجيلاتٍ صوتيةٍ بصوت المعلم أو آخرون يقرأون نفس الكلمات أو المادة.

ويرى كاسكايا (Kaşkaya, 2016,p. 281) أن طريقة الانطباع العصبي تشمل: (القراءة المتكررة، والقراءة بصوتٍ عالٍ، والقراءة المتزامنة، وقراءة الصدى، وقراءة الجوقة، والقراءة المسرحية، وتحسين الاستماع والقراءة في وقتٍ واحدٍ باستخدام الكمبيوتر).

وترى جمعية القراءة الأمريكية (National Reading Panel, 2017) أن طريقة الانطباع العصبي تشتمل على قيام المعلم والطفل بالقراءة بصوتٍ

عالٍ في وقتٍ واحدٍ من نفس الكتاب، يقرأ المعلم أسرع قليلًا من الطفل للحفاظ على القراءة بطلاقة، يجلس المعلم عادة بجانب الطفل ويركز بصوته بالقرب من أذن الطفل؛ وتهدف إلى:

- مساعدة الطفل على الانخراط في تجربة القراءة بطلاقة.
- أن يتمكن الطفل من جودة الصياغة والتعبير.
- أن الطفل سيقوم بفك تشفير الكلمات غير المألوفة باستخدام التحليل الصوتي والهيكلي.
- سوف يقوم الطفل بقراءة النص السردي والتوضيحي بطلاقةٍ ودقةٍ وسرعةٍ وتجويدٍ وتعبيرٍ مناسبٍ.
- سوف يقرأ الطفل مع المعلم أو أي شخص آخر مدرّب.
- زيادة الثقة أثناء القراءة.

ويشير سيلالاهي (Silalahi, 2019,p. 117) إلى أن الهدف من هذه الإستراتيجية هو خلق الثقة في قدرة الطفل على القراءة. ويصبح المعلم في هذه الطريقة نموذجًا لما ينبغي أن يبدو عليه القاريء الجيد، ويسمح للطفل بالاستمتاع بالقراءة دون الشعور بضغوط القراءة من قِبل المعلم أو الطفل نفسه أو زملائه.

إجراءات البحث

يتحدد البحث الحالي بما يلي:

١) المنهج التجريبي:

في تصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين الضابطة والتجريبية، ويشمل متغيرات هي:

- المتغير المستقل: التدخل العلاجي عن طريق برنامج إرشادي تدريبي قائم على استراتيجية الانطباع العصبي.

- المتغير التابع: شدة التلعثم.

٢) **العينة:**

العينة النهائية التي أُجريَ عليها البحث، بلغت (١٦) طفلًا منهم (١٠ ذكوراً– ٦ إناثاً)، وهم (٨) أطفال في مرحلة الروضة من مدرسة الإمام محمد متولي الشعراوي (عينة تجريبية)، وعدد (٨) أطفال من مدرسة الإمام محمد عبده (عينة ضابطة) وتراوحت أعمار الأطفال في كلٍ من المجموعتين بين (٥,٥–٦) سنوات.

٣) **أدوات البحث***: قائمة تقدير معلمة الروضة لاضطراب الطلاقة اللفظية للطفل (إعداد توكل، ٢٠٠٦ مع تعديل الباحثة)، استمارة مقابلة اضطراب الطلاقة اللفظية للطفل (إعداد توكل، ٢٠٠٦ مع تعديل الباحثة)، مقياس تحديد شدة التلعثم لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، مقياس الذكاء المُصوَر (إعداد سري، ١٩٨٨)، البرنامج الإرشادي التدريبي القائم على إستراتيجية الانطباع العصبي (إعداد الباحثة).

٤) **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:** المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل ألفا كرونباخ، اختبار ويلكوكسون، اختبار مان ويتني، معامل ارتباط بيرسون، حساب حجم التأثير.

٥) الفترة الزمنية التي أُجرِيَت فيها البحث من (٢٢) أكتوبر ٢٠١٩/ حتى (١) ديسمبر ٢٠١٩م من العام الدراسي (٢٠١٩م– ٢٠٢٠م) وجلسة متابعة في (٢) يناير (٢٠٢٠م).

* لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى الرسالة المقدمة من الباحثة

نتائج البحث" مناقشته وتفسيره" :

١. نتائج اختبار الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في (القياس البعدي) في أبعاد شدة التلعثم والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية".

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعات الصغيرة المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي في شدة التلعثم الأبعاد والدرجة الكلية لدى الأطفال المتلعثمين وكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١) التالي:

جدول (١) قيمة " U " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تحديد شدة التلعثم

المهام	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة الإحصائية
الأولى	ضابطة	٨	١٢,١٩	٩٧,٥	٢,٥	٠,٠٠١
	تجريبية	٨	٤,٨١	٣٨,٥		
الثانية	ضابطة	٨	١٠,٨٨	٨٧	١٣	٠,٠٥
	تجريبية	٨	٦,١٣	٤٩		
الثالثة	ضابطة	٨	١١,٤٤	٩١,٥	٨,٥	٠,٠١
	تجريبية	٨	٥,٥٦	٤٤,٥		
الرابعة	ضابطة	٨	١٢,٥	١٠٠	صفر	٠,٠٠١
	تجريبية	٨	٤,٥	٣٦		
الخامسة	ضابطة	٨	١١,٢٥	٩٠	١٠	٠,٠١
	تجريبية	٨	٥,٧٥	٤٦		
الدرجة الكلية	ضابطة	٨	١٢,٣١	٩٨,٥	١,٥	٠,٠٠١
	تجريبية	٨	٤,٦٩	٣٧,٥		

ويتضح من جدول (١) أن جميع قيم (U) دالة، وذلك يعني وجود فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في خفض شدة التلعثم (الأبعاد والدرجة الكلية) في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وعليه فإن تطبيق البرنامج التدريبي على الأطفال المتلعثمين بالمجموعة التجريبية أدى إلى خفض شدة التلعثم لديهم (الأبعاد والدرجة الكلية)، وأن أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا إلى لبرنامج التجريبي القائم على الانطباع العصبي ما زالوا يعانون من شدة التلعثم، وفي ضوء ذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

٢. نتائج الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في شدة التلعثم (الأبعاد والدرجة الكلية)".

قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات الصغيرة المرتبطة وحساب قيمة (Z)، وذلك بتطبيق مقياس تحديد شدة التلعثم على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر من القياس البعدي، وكانت النتائج كما يوضحها جدول (٢).

جدول (٢) قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية لمقياس تحديد شدة التلعثم ن= (٨)

المهام	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
الأولى	الإشارات السالبة	٣	٢	٦	١,٧٣٢	غير دالة
	الإشارات الموجبة	٠	٠	٠		
	المتساوية	٥				
	المجموع	٨				
الثانية	الإشارات السالبة	١	١	١	١,٠٠٠	غير دالة
	الإشارات الموجبة	٠	٠	٠		
	المتساوية	٧				
	المجموع	٨				
الثالثة	الإشارات السالبة	٠	٠	٠	صفر	غير دالة
	الإشارات الموجبة	٠	٠	٠		
	المتساوية	٨				
	المجموع	٨				
الرابعة	الإشارات السالبة	١	١	١	١,٠٠٠	غير دالة
	الإشارات الموجبة	٠	٠	٠		
	المتساوية	٧				
	المجموع	٨				

المهام	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
الخامسة	الإشارات السالبة	٠	٠	٠	١,٤١٤	غير دالة
	الإشارات الموجبة	٢	١,٥	٣		
	المتساوية	٦				
	المجموع	٨				
الدرجة الكلية	الإشارات السالبة	٥	٤	٢٠	١,١٣٤	غير دالة
	الإشارات الموجبة	٢	٤	٨		
	المتساوية	١				
	المجموع	٨				

ويتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تحديد شدة التلعثم (الأبعاد والدرجة الكلية)، وهو ما يشير إلى بقاء أثر البرنامج التدريبي لدى المجموعة التجريبية، وعليه فإن تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية أدى إلى خفض شدة التلعثم وله أثر إيجابي حتى بعد مرور شهر من تطبيقه، وعلى ذلك يمكن قبول الفرض الثاني.

ويمكن للباحثة تفسير بقاء أثر البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية الانطباع العصبي إلى طبيعة الفنيات المستخدمة في البرنامج، مثل فنيات القراءة المتزامنة والنمذجة وما تتضمنه من عرض السلوك المُراد التدريب عليه للأم والطفل أو عن طريق مشاهدة الفيديو، وبإعطاء التغذية الراجعة ساهم في بقاء صورة السلوك المُراد التدريب عليه في ذاكرة الطفل أكبر فترة

ممكنة، وبالتالي ساعد على الاستمرار في أدائه حتى بعد انتهاء البرنامج، وكما أن فنية التعزيز سواء من الأم أو الباحثة وما يصاحبها من أثرٍ نفسيٍ إيجابيٍ أسهم في زيادة رغبة الطفل في أداء السلوك الذي كان سببًا في حصوله على المكافأة حتى بعد انتهاء التطبيق للبرنامج.

ويمكن أيضاً تفسير بقاء أثر البرنامج إلى حرص الأمهات على الاستمرار والالتزام بما تم تدريبهم عليه لتخليص أبنائهن من التلعثم.

٣. نتائج الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث الذي ينص على أنه "يوجد تأثير مرتفع للبرنامج التدريبي في خفض شدة التلعثم (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى أطفال المجموعة التجريبية".

قامت الباحثة بحساب حجم التأثير للاختبارات اللابارامترية للمجموعتين (الضابطة- التجريبية) باستخدام المعادلة التالية: **"R=**

$$1 - (2 \cup \div n1 \times n2)$$

وكانت النتائج توضح قوة تأثير البرنامج في خفض شدة التلعثم لدى أطفال المجموعة التجريبية كما في جدول (٣):

جدول (٣) قيمة حجم تأثير البرنامج في خفض شدة التلعثم

المهام	r	حجم التأثير
الأولى	٠,٩٢	مرتفع
الثانية	٠,٥٩	مرتفع
الثالثة	٠,٧٤	مرتفع
الرابعة	١,٠٠	مرتفع
الخامسة	٠,٦٩	مرتفع
المقياس ككل	٠,٩٥	مرتفع

ويتضح من جدول (٣) أن حجم التأثير يتراوح ما بين (٩٢. - ١,٠٠) للأبعاد والدرجة الكلية، وهذه القيم أكبر من (١٤.)، وهذا يشير إلى أن حجم

التأثير للبرنامج مرتفع على المجموعة التجريبية في خفض شدة التلعثم سواء للأبعاد أو الدرجة الكلية.

وهذا يشير إلى أن البرنامج الذي أعدته الباحثة في البحث الحالي فعال في خفض شدة التلعثم لدى أطفال المجموعة التجريبية، وأنه جدير بالتعميم على الأطفال المتلعثمين نظرًا لفائدته العملية المرتفع، كما يمكن للباحثة إرجاع قوة تأثير البرنامج إلى:

- تنوع المداخل التي اعتمد عليها البرنامج في خفض التلعثم لدى الأطفال.
- فعالية استراتيجية الانطباع العصبي التي اعتمد عليها البرنامج.
- تنوع الفنيات المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي.
- مشاركة الأمهات في تدريب أبنائهن ومتابعتهن لهم في المنزل.
- مشاركة المعلمات في البرنامج ساعد على استمرار أثره داخل قاعة النشاط.

توصيات البحث:

نظرًا لما أثبته البحث الحالي من فعالية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية الانطباع العصبي في خفض التلعثم لدى أطفال الروضة، كما أن آثاره الإيجابية استمرت حتى بعد شهر من الانتهاء من البرنامج؛ وفي ضوء تلك النتائج تقدم الباحثة مجموعة التوصيات الآتية:

- ضرورة مشاركة الأمهات في برامج خفض التلعثم لدى أبنائهن.
- ضرورة مشاركة المعلمات في برامج خفض التلعثم لدى تلاميذهن.
- يمكن الاعتماد على إستراتيجية الانطباع العصبي في علاج التلعثم لدى أطفال الروضة.

– عقد دورات تدريبية للمعلمات والأخصائيين النفسيين في رياض الأطفال يتم فيها تعريفهم بطبيعة أطفال الروضة، وطبيعة التلعثم والفنيات التي يمكن أن تستخدم في خفض التلعثم.

– العمل على إجراء بحوث أخرى على المتلعثمين للتعرف على المشكلات المترتبة على التلعثم والتي يواجهها الأطفال في حياتهم اليومية.

– الاهتمام الجيد بالتعاون بين الروضة والمنزل في تخليص الأطفال من التلعثم ونتائجه.

– إعداد كوادر متخصصة في علاج اضطرابات الكلام وأن تؤدي دورها داخل الروضات.

– ضرورة تعديل اتجاهات المعلمين والآباء والأقران نحو المتلعثمين حتى لا يسخروا منهم فتتفاقم مشكلاتهم النفسية.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٥). *اضطرابات الكلام واللغة" التشخيص والعلاج"*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- سري، إجلال محمد(١٩٨٨).*اختبار الذكاء الأطفال*. القاهرة: عالم الكتب.

- البطاينة، أسامة محمد؛ والرشدان، مالك أحمد؛ والسبايلة، عبيد عبد الكريم؛ والخطاطبة عبد المجيد محمد سلمان (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مطر، أسماء إبراهيم محمد (٢٠١٦). *فاعلية برنامج تدريبي في تخفيف بعض اضطرابات النطق والكلام لدى عينة من الأطفال ضحايا سلوك المشاغبة* (دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة بنها.

- أباظة،آمال عبد السميع (٢٠٠٣). *اضطرابات التواصل وعلاجها*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- البيلاوي،إيهاب؛ وأحمد السيد علي (٢٠١٤). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- عبد العزيز، جمال إبراهيم (٢٠١٨). *فعالية برنامج إرشادي للمعلمات قائم على القصص التفاعلية في خفض اضطرابات النطق والكلام وتنمية الحصيلة اللغوية لدى أطفال الروضة في إطار الدمج التربوي*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية .جامعة المنصورة.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧). *الصحة النفسية والعلاج النفسي* (الطبعة الثالثة). القاهرة: عالم الكتاب.
- إبراهيم، حسن محمد (٢٠١٢). *فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التواصل بين الآباء وأبنائهم وأثره على خفض التلعثم لدى الأبناء*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية.جامعة بني سويف.
- حسيب، حسيب محمد (يوليو، ٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس وخفض اضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية. *المؤتمر العلمي الأول: التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*، كلية التربية جامعة بنها.
- السليطي،حمدة حسن (٢٠٠١). *برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.
- سعد، ريهام هاشم عبد المقصود (٢٠١٤). *فاعلية إستراتيجية مقترحة لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة المنصورة.

-التوني، سهير محمد (٢٠١٠). *تنمية الثقة بالنفس باستخدام فنيات من البرمجة اللغوية والعصبية والعلاج المعرفي السلوكي لعلاج الأطفال المتلعثمين*(رسالة دكتواره غير منشورة). كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس.

-عبد الهادي، سهير محمد توفيق (٢٠١٨). *اضطرابات النطق والكلام: التشخيص والعلاج*. الرياض: دار الزهراء.

-عبد الله، سهير محمود أمين (٢٠٠٥). *اضطرابات النطق: التشخيص والعلاج*. القاهرة: دار الفكر العربي.

-عبد الله، سهير محمود أمين (٢٠١٧). *مقياس تقدير شدة اللجلجة*. القاهرة: دار الأنجلو المصرية.

-البهاص، سيد أحمد (٢٠٠٥). *أداة قياس شدة التلعثم للأطفال والمراهقين*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

-سليمان،السيد عبد الحميد (٢٠٠٦). *في صعوبات التعلم النوعية (الديسلكسيا) رؤية نفس/ عصبية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

-محمد، السيد يس التهامي (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج للتدخل المبكر في علاج بعض اضطرابات الكلام واللغة لدى الأطفال*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية. جامعة عين شمس.

-محمد، صبحية أحمد عبد القادر (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج عقلاني انفعالي سلوكي لعلاج التلعثم لدى عينة من المراهقين" دراسة إكلينيكية مقارنة"* (رسالة دكتوراه غير منشورة).كلية الآداب . جامعة بني سويف.

-العدل، عادل محمد (٢٠١٠). *صعوبات التعلم والتدريس العلاجي*. القاهرة: دار الكتاب الحديثة.

-الشخص، عبد العزيز السيد (٢٠١٣). *اضطرابات النطق والكلام: خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها* (الطبعة الخامسة). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية المحدودة.

-القريطي، عبد المطلب (١٩٩٨). *في الصحة النفسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

-حامد، عبد النبي أبو ضيف محمد (٢٠٠٨). *فاعلية برنامج تكاملي للعلاج باللعب والعلاج الظلي في تخفيف التلعثم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي*(رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية . جامعة سوهاج.

-ربيعة، عمرو سعد إبراهيم (٢٠١٧). *تفاعل الانقرائية مع استراتيجية الانطباع العصبي في علاج صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية . جامعة المنصورة.

-المشاقبة، فارس موسى مطلب (٢٠٠٣). *في اضطرابات النطق عند الأطفال العرب*. سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة (٤). الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الكويت.

-طه، فرج عبد القادر؛ وأبو النيل، محمود السيد؛ وقنديل، شاكر؛ و عبد القادر، حسين؛ و كامل مصطفى (١٩٩٣). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. الكويت: دار سعاد الصباح.

-الزيني ، محمد السيد (٢٠١١). *تدريس اللغة العربية لذوي الحاجات الخاصة*. القاهرة: دار الكتب المصرية.

-النحاس،محمد محمود؛ وأحمد سليمان رجب (مارس،٢٠٠٨). العلاج النفسي (التخاطبي) لصور التلعثم لدى ذوي صعوبات التعلم. بحث مقدم *لمؤتمر الإعاقة والخدمات ذات العلاقة*، ملتقى الجمعية الخليجية للإعاقة الثامن، الشارقة.

-جبريل، مصطفى السعيد (٢٠٠٠). *علاج اضطرابات النطق والكلام*. المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
-السيد، منى توكل (٢٠٠٦). *فعالية برنامج إرشادي علاجي متكامل لخفض درجة التهتهة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية*(رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية.جامعة المنصورة.
-رفاعي،ناريمان محمد؛ وعبد القادر أشرف أحمد (يناير،٢٠١١). برنامج تدريبي لخفض حدة التلعثم لدى عينة من المراهقين المتلعثمين. *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، مج ٢٢، ع ٨٥، ٢٣٧- ٢٦٦.
-الرفاعي، نهلة عبد العزيز (٢٠٠١). *اختبار شدة التلعثم، النسخة العربية*. القاهرة: النهضة العربية.
-متولي ، نهى محي الدين حسين (٢٠١١). *مدى فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لعلاج الرهاب الاجتماعي في تخفيف مستوى اللجلجة لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية المتلجلجين*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية .جامعة عين شمس.
-الريفي، ولاء أحمد علي (٢٠٠٩). *استخدام طريقة سميث اكسنت في علاج التلعثم وأثرها على سمات الشخصية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب.جامعة بنها.
-كردي ،ولاء سمير علي (٢٠١٨). *فاعلية برنامج تدريبي علاجي للحد من اضطرابات النطق والكلام والصوت لدى تلميذات المرحلة الابتدائية*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية. جامعة بني سويف.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Abrams, A. A. (2001). Case study: An Examination of the Combined Effects of the Neurological Impress Method and Repeated Reading on a Severely Disabled Middle School Reader. *A Thesis submitted to the Department of Education and Human Development in partial fulfillment of the* requirements for the degree of Master of Science in Education.
- Anderson, J. D., & Wagovich, S. A. (2010). Relationships among linguistic processing speed, phonological working memory, and attention in children who stutter. *Journal of fluency disorders*, 35(3), 216-234.
- Blomgran, N. (2005). Intensive Stuttering Modification Therapy: Multidimensional Assessment of Treatment Outcomes. Journal of Speech, *Language and Hearing Research*, (49), 1420- 1422.
- Ellis, A., (2003). Self Confidence and Rational Emotive Behavior Therapy, *Journal Of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 17(3), 225-240.
- Hardman, A., (1996). Human Exceptionality, Society, School, and Family, London: Allyn and Bacgn Company.
- Haynes, W., & Moran, M., (1990). Communication Disorder in Classroom, U.S.A: Kendal Hunt Company.

- Kaşkaya, A. (2016). Improving Reading Fluency and Reading Comprehension with NIM-Assisted Teaching: An Activity Research. Education & Science. *Egitim ve Bilim*, 41(185), 281-297.
- King, G. T. (1987). The effects of a modified neurological impress method and paired reading on high school remedial readers 'oral reading fluency, comprehension, and use of context. *The Reading Teacher*, 41(2), 3381-3381
- Mather. N & Goldstein. S. (2001) Reading Fluency, Learning Disabilities and Challenging Behaviors, Guide To Intervention And Classroom Management. 235- 242.
- Mather. N & Jaffe, L. (2002).Woodcock III: Recommendation and Strategies. New York: John Wiley &Sons.
- National Reading Panel. (2017). National Reading Panel: Teaching Children to Read: an Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. *National Institute of Child Health and Human Development*, USA.
- National Stuttering Association. (2002). Information about Stuttering. Journal of Fluency Disorders, 27(3), 227-242
- Oladele, A. O. (2013).The efficacy of neurological impress method and repeated reading on reading fluency of children with learning disabilities in Oyo

State, Nigeria. World Academy of Science, Engineering and Technology, International *Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 7(1), 187-190.

- Pellowshki, M., & Conture, G., (2002). Characteristics of Speed Dissiliency and Stuttering Behaviors in 34 Years Old Children. *Journal of Speed, Language*, and Hearing Research, Vol. (45), 2034.
- Riley, G. D. (1972). A stuttering severity instrument for children and adults. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37(3), 314-322.
- Silalahi, T. (2019). The effect of neurological impress method (NIM) in improving children's reading fluency comprehension ability of analytical exposition. *Journal ilmiah simantek*, 3 (3), 115- 121.
- Smolka, D., (2002). Influence of Visual Echo and Visual Reverberation on Speech Fluency in Stutters, *International Journal of Rehabilitation Research*, Vol. (19), 129135.
- Tellis, G., (1999). Hispanic American College Students Perception About Stuttering. Ph.D. Thesis the Pennsylvania University, *Dissertation Abstracts International*, 60, 3898.
- Thornton, F. (2012). The Neurological Impress Method as a reading intervention for students with emotional behavior disabilities. *Doctoral dissertation, Northern Arizona University*.

- Van Riper, C. (1982). The nature of stuttering. USA: Prentice Hall.
- VandenBos, G (2015): APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. Maple Press, New York.

تصميم أنشطة تعليمية وقياس فاعليتها في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى أطفال الروضة بالمناطق العشوائية

* أ.م.د/ سعيد عبد المعز علي.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى تصميم أنشطة تعليمية وقياس فاعليتها في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١- ما مفاهيم الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

٢- ما سلوكيات الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

٣- ما التصور لأنشطة تعليمية لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

٤- ما فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

* أستاذ مناهج الطفل المساعد – كلية التربية – جامعة حلوان.

تكونت مجموعة البحث من عينة عشوائية من أطفال الروضة – المستوى الثاني – يبلغ عددها (٣٠) طفلاً وهم أطفال المجموعة التجريبية للبحث، تم تطبيق أداتي البحث عليهم قبلياً – الاختبار المصور، وبطاقة الملاحظة – ثم تم تطبيق أداتي البحث عليهم بعدياً.

وتم تنفيذ الأنشطة التعليمية وفقاً للجدول الزمني الموضوع مسبقاً، وبعد الإنتهاء من تنفيذ تجربة البحث، تم تطبيق أداتي البحث – الاختبار المصور، وبطاقة الملاحظة – بعدياً على أطفال الروضة (مجموعة البحث)، ثم أُجرِيَت المعالجة الإحصائية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في مستوى مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة في المناطق العشوائية (مجموعة البحث) بعد تقديم الأنشطة التعليمية، مما يشير إلى فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

Designing educational activities and measuring their effectiveness in developing some concepts and behaviors of health awareness Kindergarten children in slum.

Prepare: Dr. / Saed Abdel moez Aly. *

Abstract:

The current research aimed at designing educational activities and measuring their effectiveness in developing some concepts and behaviors of health awareness necessary for kindergarten children in slums. By answering the following questions:

1- What are the concepts of health awareness required for developing kindergarten children in slums?

2- What are the health awareness behaviors that children need to develop in kindergarten in slums?

3- What is the perception of educational activities to develop the concepts and behaviors of health awareness necessary for children Kindergarten in slums?

4- What is the effectiveness of educational activities in developing some concepts and behaviors necessary for health awareness Kindergarten children in slums?

The research group consisted of a random sample of kindergarten children - the second level - numbering 30

***Assistant Professor of Child Curriculum, Faculty of Education, Helwan University.**

children, who are the children of the experimental group for the research, the two research tools were applied to them before - the photo test and the note card - then the two research tools were applied to them afterwards. The educational activities were carried out according to the pre-set timetable, and after the completion of the research experiment, the two research tools - the illustrated test and the observation card - were applied dimensionally to the kindergarten children (the research group), then statistical treatment was performed. The results showed that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the level of concepts and behaviors of health awareness for kindergarten children in informal areas (research group), after presenting educational activities, which indicates the effectiveness of educational activities in developing some concepts and behaviors of health awareness for kindergarten children in informal areas.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.
Health awareness concepts and behaviors
- طفل الروضة. Kindergarten child
- المناطق العشوائية. Slums

المقدمة:

الصحة مطلب إنساني واجتماعي نسعى جميعاً إلى تحقيقه أفراداً ومجتمعات ودولاً، وتعد صحة الفرد من المقومات الأساسية التي تمكنه من القيام بدوره في التنمية والإنتاج، وزيادة الدخل القومي ورفع المستوى المعيشي للمجتمع، وهي إحدى المعايير الرئيسة التي تضعها المنظمات والهيئات الدولية لتحديد درجة الرفاهية الاجتماعية لأي مجتمع.

وقد بذلت العديد من الجهود من أجل توفير كافة أساليب الرعاية الصحية للأفراد، ولكن كل هذه الجهود قد يصبح لا قيمة لها ما لم نهتم بإعداد الإنسان الذي يحسن توجيه هذه الجهود والإفادة منها، كما يحسن استخدام الوسائل والأساليب التي تستهدف المحافظة على صحته، ولإعداد هذا الإنسان كي يقوم بدوره بكفاءةٍ وفعاليةٍ فهناك ضرورة ملحة للاهتمام بتربيته وتوعيته توعيةً صحيةً سليمةً لا تقتصر على مجرد تزويده بالمعلومات الصحية بل تهدف إلى تغيير سلوكه واتجاهاته وعاداته الضارة بالصحة إلى سلوكٍ واتجاهاتٍ وعاداتٍ تؤدي به إلى المحافظة على صحته.

ولكي تتم التوعية الصحية بصورةٍ سليمةٍ لابد من أن تبدأ من مراحل مبكرة في حياة الإنسان، إذ إن مرحلة الطفولة المبكرة وتحديداً الروضة لها دور محوري في تنشئة الأطفال وتعزيز النماء الصحي لهم، وحمايتهم من الحوادث والمخاطر، وتتجلى مسئولية الروضة في توفير الأنشطة والممارسات والبرامج التي من شأنها العمل على تنمية المفاهيم الصحية لدى الأطفال، وتشجيع أشكال السلوك الصحي، ودعم الأطفال في اتخاذ القرارات المتعلقة بصحتهم.

فرياض الأطفال لها تأثيرها الفعال فيما يتعلمه الطفل من مفاهيمٍ صحيةٍ، وذلك من خلال معلمة متخصصة توجههم وتعلمهم وترعاهم في هذا الجانب.

ويعاني الأطفال في المناطق العشوائية من العديد من المشكلات المتعلقة بقلة الوعي الصحي، والحفاظ على الصحة، وانتشار السلوكيات الصحية الخاطئة، والافتقار للمعارف الأساسية المرتبطة بالصحة والنظافة والتغذية والخدمات الصحية، ومع الانتشار المتزايد للأمراض والأوبئة، وانخفاض الأوضاع الصحية، وازدياد التلوث البيئي، كان لزاماً على جميع المؤسسات الاجتماعية والتربوية والصحية أن تتعاون معاً في غرس العادات الصحية السليمة بين أفراد المجتمع عامةً – وهذه الفئات بصفةٍ خاصةٍ (عبد المؤمن،٢٠١٨، ص ٢٩٨).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية المفاهيم والمعارف والمهارات المرتبطة بالوعي الصحي لدى أطفال العشوائيات بصفةٍ عامةٍ – وأطفال الروضة بصفةٍ خاصةٍ- ومنها دراسة الزهار(٢٠١٠)، صالح (٢٠١١)،غنيم (٢٠١٥)، حمادي وآخرون(٢٠١٧)، فرغلي(٢٠١٨)، عريقات (٢٠١٨) ، حسين (٢٠٢٠). كما أوصت المجالس القومية المتخصصة (المجالس الطبية المتخصصة، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي،المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب والعلوم، والمجلس القومي للخدمات والتنمية الاجتماعية) بضرورة الاهتمام بنشر الوعي الصحي بين الأطفال، ونبذ العادات الصحية السيئة، بحيث يساعد الأطفال على تحويل المعلومات إلى ممارساتٍ فعليةٍ، فمن أهم شروط النمو السوي للطفل سلامته الصحية .

وكشفت نتائج دراسة عتمان (٢٠١٦) أن نسبةً كبيرةً من الأطفال في مرحلة الروضة، يتعرضون لخطر الإصابة بالأمراض نتيجة للعادات غير الصحية، وثقافة التغذية السلبية التي تمارسها كثير من الأُسر، مثل التعود على عدم النظافة الشخصية، وعدم التخلص من الفضلات الضارة بطريقةٍ سليمةٍ، ووضع النفايات في غير أماكنها المُخصَصة، وعدم المحافظة على

نظافة المكان، وتناول الغذاء غير الصحي والمأكولات الضارة، فضلاً عما يتعرض له الأطفال من الإصابة بالأمراض.

والأنشطة التعليمية تعد عنصراً مهماً من عناصر البرنامج في مرحلة الروضة؛ لما لها من تأثيرٍ كبيرٍ في تشكيل خبرات الطفل، ومن ثم تغيير سلوكه، وهي إحدى الوسائل لتحقيق أهداف البرنامج. وتهدف الأنشطة التعليمية – باختلاف أنواعها – إلى اكساب الأطفال المعلومات والمهارات، وتساعد على تكوين العادات والاتجاهات، كما تشبع ميول الأطفال وحاجاتهم، فالطفل يمكنه من خلال الأنشطة التي تُقدَم له تنمية حواسه وعضلاته، وتعطيه هذه الأنشطة فرصاً للعناية بنفسه واتباع النظام والقواعد، وممارسة العادات والسلوكيات الصحية السليمة في جوٍ من المتعة والاستمتاع (نيمون وآخرون، ٢٠٠٤،ص ١٤).

الإحساس بالمشكلة:

شعر الباحث بمشكلة البحث من خلال المصادر التالية :

أولا : الدراسات السابقة :

أ. بتحليل نتائج وتوصيات البحوث والدراسات المرتبطة **بمتغير تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي،** ومنها دراسة الزهار (٢٠١٠)،عتمان (٢٠١٦)،عريقات (٢٠١٨)، عبد المؤمن (٢٠١٨)، حسين (٢٠٢٠) حيث أشارت إلى :

– تضمين المناهج الخاصة بأطفال الروضة بمفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.

– أهمية تعليم مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة.

– أهمية تعزيز دور الروضة في تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى الأطفال.

– تصميم برامج وأنشطة تعليمية يمكن من خلالها تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة.
– إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة.

ب. بتحليل نتائج وتوصيات البحوث والدراسات المرتبطة **بمتغير المناطق العشوائية**، ومنها دراسة صالح (٢٠١١)، صالح وآخرون (٢٠١٥)، غنيم (٢٠١٥)،مصطفى (٢٠١٦)،حمادي وآخرون (٢٠١٧)، فرغلي (٢٠١٨) حيث أشارت إلى :

– تتسم المناطق العشوائية بانخفاض الوعي الصحي، وانتشار الأمراض.
– معدلات سوء التغذية مرتفعة والظروف الصحية متدنية.
– تعاني المناطق العشوائية من ارتفاع معدلات التلوث البيئي، بجميع أشكاله وأنواعه خاصةً في محافظة القاهرة، ومحافظة الجيزة.
– يعاني أطفال المدارس– بالمراحل التعليمية المختلفة ومنها رياض الأطفال– في المناطق العشوائية من انخفاض معدلات الرعاية الصحية.
– المفاهيم والسلوكيات الصحية التي نريد تعليمها لأطفال العشوائيات يجب أن تكون مرتبطةً بحياة الطفل حتى يتقبلها، ويجب أن تساعده في حل مشكلات حياتية وتجيب عن استفساراته.
– مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة التي تتكون فيها العادات، والعادات المتصلة بالصحة تتطلب تدريب وتمرين، فتعلم مفاهيم الوعي الصحي في تلك المرحلة تساعد الطفل على اكتساب السلوك الصحي مما يساعده على التأثير في أسرته المستقبلية عندما يصبح أباً أو أماً.

ثانياً: محتوى المنهج :

بالاطلاع على أهداف المنهج ومحتواه بمرحلة رياض الأطفال وتحليله؛ لتحديد مدى تناوله لمفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي، وجد الباحث أن هذه

المفاهيم والسلوكيات غير ممثلة بالشكل الكافي الذي يجب أن يمتلكه أطفال الروضة؛ لمواجهة الأخطار التي يتعرضون لها بحياتهم اليومية، وذلك ما أكدته نتائج الدراسات السابقة، كدراسة الزهار(٢٠١٠)، عتمان (٢٠١٦)، عريقات(٢٠١٨)،عبد المؤمن (٢٠١٨)،حسين (٢٠٢٠).

ثالثاً: آراء أولياء أمور الأطفال والمعلمات : قام الباحث بإجراء مقابلة مفتوحة – غير مقننة – مع عدد (٢٠) معلمةً وعدد (١٠) من أولياء أمور الأطفال بأربع روضات بمدارس الجيزة ، إدارة أبو النمرس التعليمية (*) – حيث تعد منطقة أبو النمرس من المناطق الشعبية العشوائية، مع ارتفاع كثافة الأطفال داخل القاعات في تلك المدارس، ونقص الخدمات المُقدَمة – وكان الهدف من المقابلة معرفة ما يلي :

– مدى إلمام أطفالهم بمفاهيم الوعي الصحي، وممارستهم للعادات الصحية السليمة.

– تحديد دور الروضة – من خلال المنهج المُقدَم – في تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة للأطفال لمواجهة الأمراض والأخطار التي يتعرضون لها.

وخلص الباحث إلى :

– أشارت معظم المعلمات (٩٠%) إلى وجود قصور في تقديم مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي بهذه المرحلة.

– اتفاق أولياء الأمور (١٠٠%) على ضعف مستوى الوعي الصحي لدى أطفالهم.

(*) المدارس: مدرسة ترسا، مدرسة زهور وبراعم ترسا، مدرسة العبور.

رابعاً: خبرة الباحث الميدانية : من خلال خبرة الباحث كمراجع بالهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد مرحلة التعليم قبل الجامعي من عام ٢٠١٠، ومشاركته في الإشراف على طالبات التدريب الميداني بمرحلة رياض الأطفال بمحافظتي القاهرة والجيزة من ١٩٩٩ وحتى ٢٠٢٠، لاحظ الباحث أن هناك قصوراً من ناحية الوعي الصحي لدى أطفال الروضة – خاصةً في المناطق العشوائية – سواء ما يتعلق بنظافتهم الشخصية، أو نظافة المكان، وما يتعلق بسلوكياتهم أثناء تناول الطعام، وأن أطفال الروضة بالمناطق العشوائية يعانون العديد من الأمراض، وعدم معرفتهم بطرق الوقاية من الأمراض، وأن هؤلاء الأطفال في حاجةٍ إلى أنشطة وبرامج تسهم في تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لديهم.

مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث في انخفاض مستوى مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية بمجالات (الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض المعدية والوقاية منها)، بالإضافة إلى قصور المنهج الحالي في تنمية هذه المفاهيم والسلوكيات بما يتناسب وأهداف رعاية هذه الفئة .

أسئلة البحث :

١- ما مفاهيم الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

٢- ما سلوكيات الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

٣- ما التصور لأنشطة تعليمية لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

٤- ما فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

فروض البحث :

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي الصحي المصور لصالح التطبيق البعدي .

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فاعلية للأنشطة التعليمية المقترحة في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

أهداف البحث :

١- تحديد مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

٢- تحديد سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

٣- إعداد أنشطة تعليمية لتنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

٤- تعرف فاعلية الأنشطة التعليمية لتنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

أهمية البحث : قد يفيد هذا البحث فيما يلي :

١- تقديم مجموعة من مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي الضرورية لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، والتي تقلل من تعرضهم للعديد من الأخطار والمشكلات نتيجة لعدم فهمهم لمعطيات هذه الأخطار ومواجهتها.

٢- لفت أنظار مخططي مناهج رياض الأطفال إلى أهمية إدراج مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي المرتبطة بها ضمن منهج الروضة.

٣- تقديم أنشطة تعليمية للمعلمات قد تمكنهن الاستفادة منها في تعليم مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة.

حدود البحث :

١- الحدود البشرية : اختيار عينة عشوائية من أطفال الروضة في المناطق العشوائية – المستوى الثاني – يبلغ عددها ٣٠ طفلاً، وهم أطفال المجموعة التجريبية للبحث.

٢- الحدود الموضوعية : بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي وتتضمن (مجالات: الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض والوقاية منها).

٣- الحدود الزمنية : تطبيق الأنشطة المقترحة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠، لمدة (١٥) يوماً، في (٥) أسابيع، بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع، لمدة (٤) ساعات في اليوم الواحد – (٦٠) ساعةً، إجمالي عدد الساعات في خمسة عشرة يوماً – بينهم فترات راحة، بهدف تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.

٤- الحدود المكانية : تطبيق الأنشطة المقترحة بروضة مدرسة زهور وبراعم ترسا، بمحافظة الجيزة، إدارة أبو النمرس التعليمية.

منهج البحث والتصميم التجريبي :

استخدم الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، المنهج الوصفي في دراسة طبيعة متغيرات البحث، والمنهج التجريبي في إجراء تجربة البحث، والتصميم التجريبي للبحث هو: التصميم ذو المجموعة الواحدة، والذي يعتمد على القياس القبلي للمفاهيم والسلوكيات، ثم تنفيذ الأنشطة المقترحة، ثم القياس البعدي واستخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها.

أدوات ومواد البحث :

١- قائمة مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية (إعداد الباحث).

٢- قائمة سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية (إعداد الباحث).

٣- الأنشطة التعليمية لتنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية (إعداد الباحث).

٤- اختبار مفاهيم الوعي الصحي المصور لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية (إعداد الباحث).

٥- بطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية (إعداد الباحث).

متغيرات البحث :

١- المتغير المستقل : الأنشطة التعليمية .

٢-المتغير التابع : بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية .

مصطلحات البحث :

الأنشطة التعليمية :

تعرفها الهاشمية (٢٠١٠، ص ١٢) بأنها: كل نشاط تقوم به المعلمة أو المتعلم أو كلاهما معاً؛ لتحقيق الأهداف التعليمية للمنهج، سواء تم تنفيذ هذا النشاط داخل قاعة النشاط أو خارجها.

ويعرفها الباحث إجرائياً : بأنها مجموعة من الخبرات المخططة مسبقاً في ضوء خصائص واحتياجات طفل الروضة، ويقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه المعلمة، بهدف تنمية الوعي الصحي واكتساب مجموعة من المفاهيم والسلوكيات الصحية بمجالات: الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض والوقاية منها.

الوعي الصحي :

يعرفه عتمان (٢٠١٦، ص ٢٣) بأنه:المعلومات والمعارف التي يتعلمها الطفل في المفاهيم الصحية ويمكن استرجاعها لتصل إلى الإدراك وتصبح سلوكاً.

وتعرفه شحاتة (٢٠٠٨، ص١٢١) بأنه: عملية الهدف منها حث الأفراد على تبني نمط حياة وممارسات صحية سليمة، من أجل رفع المستوى الصحي للمجتمع، والحد من انتشار الأمراض، والتثقيف الصحي يحقق هذا الهدف بنشر المفاهيم الصحية السليمة في المجتمع، وتعريف الأفراد بأخطار الأمراض، وإرشادهم إلى وسائل الوقاية منها.

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه مجموعة المفاهيم والسلوكيات اللازم تعليمها لأطفال الروضة من خلال الأنشطة التعليمية في المناطق العشوائية، لمجالات: الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض والوقاية منها، والتي قد تساعدهم على المحافظة على صحتهم وتحسينها.

أطفال الروضة :

تعرفهم ميخائيل والشناوي (٢٠١٧، ص ١٢) بأنهم: الأطفال الملتحقين برياض الأطفال، والذين تتراوح أعمارهم من سن ثلاث أو أربع سنوات وحتى سن السادسة.

ويعرفهم الباحث إجرائياً: بأنهم أطفال المستوى الثاني – KG2 – الملتحقين برياض الأطفال الحكومية في المناطق العشوائية، الذين تتراوح أعمارهم بين (٥ – ٦) سنوات.

المناطق العشوائية :

يعرفها مصطفى (٢٠١٤، ص ٦٧) بأنها: مناطق قام بتشييدها الأفراد على أراضي مملوكة للدولة أو تم الحصول عليها عن طريق الشراء من واضعي اليد، وكلها غير مخططة عمرانياً، وغالباً ما تُقام خارج كردون المدينة دون تخطيط أو ترخيص، وهي مباني غير مستوفاة للشروط الصحية من تهويةٍ أو إضاءةٍ، ولا تطابق قوانين البناء من حيث الارتفاع والأفنية وتوافر المرافق.

ويعرفها العدوي (٢٠٠٧، ص ٤٨) بأنها: مناطق نشأت بشكلٍ غير شرعيٍ وهامشيٍ في غياب القانون وبعيداً عن التخطيط العام وأحياناً تعدياً على أملاك الدولة، وهي مناطق محرومة من المرافق الأساسية والخدمات العامة وذات كثافة سكانية عالية، ونتيجة لهذا الحرمان من الحد الأدنى للمعيشة انتشرت بين سكان هذه المناطق الأمراض والجهل والأمية والجريمة وتدني السلوك الاجتماعي وظهرت بها الفئة الخارجة عن القانون، فأصبحت مصدراً للعنف والإرهاب.

ويعرفها الباحث إجرائياً : بأنها مناطق غير مخططة عمرانياً، وهي مبانٍ غير مستوفاة للشروط الصحية من تهويةٍ أو إضاءةٍ، ومحرومة من المرافق الأساسية والخدمات العامة، وينتشر بين سكانها الأمراض والجهل والأمية.

الإطار النظري: الأنشطة التعليمية ودورها في تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

المحور الأول : أطفال الروضة

للأطفال الصغار ملامح تميزهم في مراحل نموهم المختلفة، ولابد من التعرف على طبيعة وملامح طفل الروضة، حتى يمكن تخطيط البرامج والأنشطة والمواقف التعليمية المناسبة له. فمن المعروف أن الأطفال في مراحلهم العمرية الأولى يملكون قدرات وطاقات هائلة تدفعهم إلى اكتشاف ما يحيط بهم، والتفاعل مع كل ما يوجد ببيئتهم، وهم في ذلك معرضون للعديد من أخطار الحياة اليومية؛ ونظراً لخبراتهم المحدودة يكونون غير قادرين على وقاية أنفسهم من مثل هذه الأخطار.

ومن أهداف مرحلة رياض الأطفال :

- الاهتمام بنشر الوعي الصحي بين الأطفال.
- حماية الأطفال من الأمراض وسوء التغذية.
- التنمية الشاملة لقدرات الطفل العقلية، الجسمية، الحركية، الانفعالية، الاجتماعية، والخلقية.
- تلبية حاجات ومطالب النمو في هذه المرحلة.
- التعرف على أعضاء الجسم ووظائفها وخصائصها، وكيفية العناية بها والمحافظة عليها.
- إمتاع الأطفال في جو من الحرية والحركة.
- تنمية المهارات الحركية للعضلات الكبيرة ، والصغيرة.
- تنمية القدرة على الفهم السليم وحل المشكلات.

– ضبط النفس والاتزان الانفعالي (بدران، ٢٠٠٠، ص ١١٨)،(جاسم، ٢٠٠٤،ص ص ٤٨–٤٧)،(قانون الطفل المصري، ٢٠٠٨، ص ص١٢–٢)،(العبد وآخرون، ٢٠٠٩،ص١٩٣)،(بداح وآخرون، ٢٠١٣، ص١٥)،(مزاهرة، ٢٠١٤، ص ٦٥).

ورياض الأطفال مؤسسة تربوية تنموية تنشيء الطفل وتكسبه فن الحياة، دورها امتداداً لدور المنزل، وإعداد الطفل للمرحلة الإبتدائية، حيث توفر له الرعاية الصحية وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته بطريقةٍ سويةٍ، وتتيح له فرصة اللعب المتنوع فيكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ليتوافق مع نفسه ومجتمعه (علي، ٢٠٠٢، ص ٧).

خصائص أطفال الروضة :

خصائص واحتياجات أطفال الروضة هي عبارة عن موجهات يمكن الاستفادة منها عند التعامل معهم، وتصميم البرامج والأنشطة التعليمية لهم في ضوئها، كما تزودنا ببصيرة عن حاجات الأطفال الصحية وبخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم الصحية التي تلبي احتياجاتهم اليومية التي تساعدهم على حل المشكلات الصحية، وبالتالي تزودنا بمؤشرات تفيد في تحديد المحتوى الصحي في المناهج التعليمية، وسيذكر الباحث أهم الخصائص :

– يعتمد الطفل في هذه المرحلة على حواسه بدرجةٍ كبيرةٍ.

– تزداد رغبة الطفل في الاكتشاف وتعرف الأشياء وحب الاستطلاع، وبشكلٍ عامٍ فيجب أن تدرس المعلومات الصحية كاستجابة لحب الاستطلاع الذي توجده المعلمة في نفس الطفل وليس في أي وقتٍ تريده.

– يميل الطفل إلى تقليد الشخصيات التي تستحوذ على إعجابه ومحبته، ومعلمة الروضة ضمن هذه الشخصيات، ومن هنا وجب على المعلمة أن تكون قدوةً حسنةً للطفل في نظافتها وحسن مظهرها وسلوكها.

– تزداد القدرة اللغوية في بداية هذه المرحلة وتزداد حصيلة الطفل اللغوية، ويستطيع أن يكوِّن جُملًا، ويرتب جُملًا بطريقةٍ منطقيةٍ، ويمكن الاستفادة من قدرة الطفل اللغوية في إجراء مناقشات وحوارات حول موضوعات مختلفة، وخاصةً موضوعات الوعي الصحي.

– يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يربط بين السبب والنتيجة (ذاكر تنجح – عم الظلام نتيجة غياب الشمس – سوء التغذية يسبب المرض).

– تزداد قدرة الطفل على الحفظ والاسترجاع مع عدم اكتمال العمليات والمفاهيم المحددة، ويُستفاد من ذلك في أنشطة الغناء، واختيار أغاني وأناشيد حول السلوكيات الصحية السليمة.

– يستطيع أن يقلب صفحات كتاب مُصوَر للأطفال، ويمكن استغلال ذلك بتشجيع الطفل على تصفح كتب مُصوَرة حول العادات والممارسات الصحية السليمة.

– يستطيع أن يسلسل أحداث قصة سمعها، أو شاهدها من خلال صور، ويحب القصص التي تدور حول الأبطال الذين يملكون قوةً بدنيةً خارقةً، وبالإمكان استخدام هذه الميول بإظهار علاقة القوة والنمو الجسمي بالتغذية الجيدة.

– يستطيع أن يقرأ ويكتب جميع الحروف الهجائية، كما يستطيع أن يقرأ بعض الكلمات المكونة من حرفين أو ثلاثة حروف، ومن المفيد هنا تشجيع الطفل على قراءة كلمات حول النظافة الشخصية، ونظافة البيئة، وما يتعلق بالوعي الصحي.

ومن احتياجات طفل الروضة :

– الحاجة إلى الوقاية من الحوادث(تأمين البيئة المحيطة بالطفل).

- حاجة الطفل إلى فترة لعب يومية في فناء واسع، وآمن يحتوي على تجهيزات.
- يحتاج الطفل إلى تنوع أنشطته الحركية لتلائم شتى حاجاته واهتماماته.
- الحاجة إلى الغذاء الصحي المتكامل.
- الحاجة إلى النوم الكافي.
- الحاجة إلى الوقاية من الأمراض والعلاج.
- الحاجة إلى الإخراج وعلى المعلمة احترام رغبة الطفل عند قضاء حاجته كلما طلب منها ذلك.
- الحاجة إلى الملبس المناسب للظروف المناخية، مع مراعاة البساطة، وعدم ارتداء الملابس التي تقيد حركته وتسبب الأمراض.
- الحاجة إلى مسكن صحي(الناشف، ٢٠٠١، ص ١٠٢؛ الخوالدة، ٢٠٠٣،ص ٢٩؛ القضاة؛ والترتوري، ٢٠٠٦، ٥٤؛ محمد، ٢٠٠٧، ص ص ٥٠-٤٨؛ جاد، ٢٠٠٧، ٣٠؛ حنفي،٢٠١٦،ص ص ١٩٧-١٩٥).

وفي ضوء هذه الخصائص، والاحتياجات يحدد الباحث مجموعة من الضوابط التي يجب مراعاتها عند تعليم أطفال الروضة وهي :

- إتاحة الفرص أمام الأطفال للحركة و اللعب مع تأمين سلامة الأطفال.
- إتاحة الفرص للأطفال لممارسة الأنشطة في مكانٍ مناسبٍ وآمنٍ.
- تشجيع الطفل على الاستقلالية والمبادأة والاعتماد على النفس.
- تهيئة أنشطة متنوعة(فني/ حركي/ موسيقي/ لغوي/ قصصي...) للطفل تحقق إدراكه لمفاهيم الوعي الصحي، وممارسة العادات الصحية السليمة.
- إتاحة الفرص أمام الطفل للإطلاع على كتب وقصص مُصوَرة حول مفاهيم الوعي الصحي، والسلوكيات الصحية السليمة.

- الاهتمام بالرحلات والزيارات الخارجية في تعليم الأطفال والترفيه عنهم، ومن هذه الزيارات؛ زيارة المؤسسات الصحية لعلاقة هذه الأماكن بالناحية الصحية.
- الاهتمام بالتسمية اللفظية للمثيرات الموجودة في الموقف التعليمي.
- تكرار التعليمات والتوجيهات بطريقةٍ واضحةٍ وبسيطةٍ.
- التدرج في تعليم الطفل من المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعروف إلى المجهول، ومن العام إلى الخاص.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- إتاحة الفرص أمام الطفل لممارسة أنشطة الرعاية الصحية.
- عدم إجبار الطفل على كتابة الحروف على السطر، وذلك لعدم نضج عضلاته الدقيقة.
- إتاحة الفرص أمام الأطفال لممارسة أنشطة الجري والمشي والقفز والتسلق والسباحة التي تساعد على تنمية عضلاته الكبيرة.
- استخدام مصادر تعليمية متنوعة بقدر الإمكان.
- استخدام الصور والأشكال والألوان المتمايزة بقدر الإمكان للمساعدة على التوضيح وجذب الانتباه.
- استخدام التعزيز المناسب بعد أداء المطلوب بنجاح.
- حث الأطفال على ممارسة السلوكيات المتعلمة حتى لا تنسى.

وفي ضوء الخصائص والاحتياجات السابقة يلاحظ أهمية تعليم أطفال الروضة المعارف والمفاهيم والسلوكيات المرتبطة بالصحة العامة والوعي الصحي؛ لما لها من فاعليةٍ في مواجهة ما يعانيه الأطفال في المناطق العشوائية من انخفاض معدلات الرعاية الصحية، وانتشار الأمراض، وسوء التغذية، وارتفاع معدلات الوفيات، وارتفاع معدلات التلوث البيئي بجميع

أشكاله وأنواعه، وذلك لا يتم إلا بتنظيم خبرات تعليمية تؤهلهم للمحافظة على صحتهم.

المحور الثاني : الوعي الصحي (المفهوم ، والأهداف ، والمجالات)

يعد التثقيف الصحي الوسيلة الفعالة في تحسين مستوى صحة أفراد المجتمع ورفع الوعي الصحي لديهم عن طريق اكتساب الفرد لمعلومات ومفاهيم تتناسب مع مستوى تفكيره، بحيث يصبح قادراً على تفهم وإدراك الظروف الصحية المفيدة له وجعله متعاوناً مع ما يجري حوله من أمورٍ صحيةٍ.

كما يجب الأخذ في الاعتبار أن المشكلات الصحية التي يتعرض لها الفرد ترجع في الأساس إلى السلوك الصحي غير السليم الذي يمارسه في حياته اليومية.

وبما أن أطفال الروضة جزء من أفراد المجتمع، وجب علينا مساعدتهم ورعايتهم وحمايتهم من الأخطار والأمراض التي قد يتعرضون لها، وبخاصة أن أطفال الروضة – قاطني المناطق العشوائية – لديهم الكثير من المشكلات الصحية التي تحتاج إلى رعايةٍ وعنايةٍ مستمرةٍ.

وقد أوصت المجالس القومية المتخصصة (المجالس الطبية المتخصصة، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي، المجلس القومي للثقافة والفنون والآداب والعلوم، والمجلس القومي للخدمات والتنمية الاجتماعية) بضرورة الاهتمام بنشر الوعي الصحي بين الأطفال، ونبذ العادات الصحية والاجتماعية السيئة، بحيث يساعد الأطفال على تحويل المعلومات والمفاهيم إلى ممارسات فعلية، فمن أهم شروط النمو السوي للطفل، سلامته الصحية.

مفهوم الوعي الصحي :

تعرف منظمة الصحة العالمية الوعي الصحي بأنه: قدرة الفرد نفسه وأسرته ومجتمعه المحلي على الوصول إلى المعلومات وفهمها والاستفادة منها بطرق تعزز التمتع بصحة جيدة وتصونها (World Health Organization, 2020).

وتعرفه عريقات (٢٠١٨) بأنه: عملية مستمرة ومتواصلة هدفها حث الأطفال على اتباع نمط حياة وممارسات صحية سليمة؛ وذلك لتحسين سلوكياتهم بما يحفظ لهم صحتهم وصحة مجتمعهم عن طريق منع أو تقليل الإصابة بالأمراض.

وتعرفه أيضاً حلاب (٢٠١٨) بأنه: قيام الأفراد بترجمة مجموعة المعارف والمعلومات والخبرات الصحية والتي يتحصلون عليها من مصادر مختلفة إلى مجموعة من الأنماط السلوكية لتشكل في إطارها العام نمطاً حياتياً صحياً.

كما يعرفه عتمان (٢٠١٦) بأنه: المعلومات والمعارف التي يتعلمها الطفل في المفاهيم الصحية ويمكن استرجاعها لتصل إلى الإدراك وتصبح سلوكاً.

وتعرفه العكيلي (٢٠١٥) بأنه: إلمام المواطنين بالمعلومات والحقائق الصحية وإحساسهم بالمسئولية نحو صحتهم وصحة غيرهم.

وتعرفه حلمي (٢٠١١) بأنه: إدراك طفل الروضة للمفاهيم الصحية المتعلقة بكلٍ من النظافة الشخصية، الغذاء الصحي، الوقاية من الأمراض، واتجاهه نحو ممارسة أشكال السلوك الصحي المرتبطة بها مما يساعد على وقاية نفسه ومن حوله من الأمراض والأخطار.

كما يعرف أبو شقير (٢٠٠٦) الوعي الصحي بأنه: " المعرفة والفهم وتكوين الميول والاتجاهات لبعض القضايا الصحية المناسبة للمرحلة العمرية بما ينعكس إيجاباً على السلوك الصحي اليومي "، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الوعي الصحي.

مما سبق من التعريفات يُلاحظ أنها اتفقت على ما يلي :

* الوعي الصحي عملية مستمرة ومتواصلة هدفها مساعدة المتعلمين على اتباع ممارسات صحية سليمة.
* أهمية إكساب المتعلمين مفاهيم ومعلومات ومهارات الوعي الصحي، ليتمكنوا من المحافظة على صحتهم وصحة غيرهم.
* تزويد المتعلمين بالمفاهيم الصحية التي تساعدهم على وقاية أنفسهم ومن حولهم من الأمراض والأخطار، وتمكنهم من تحسين سلوكياتهم بما يحفظ لهم صحتهم وصحة مجتمعهم.
* تكوين الاتجاهات والسلوكيات الصحية السليمة لدى المتعلمين، وأفراد المجتمع.

ويهتم هذا البحث بتزويد أطفال الروضة في المناطق العشوائية بمفاهيم الوعي الصحي اللازمة لهم للمحافظة على صحتهم.

أهداف الوعي الصحي :

يمكن لرياض الأطفال تفعيل أهداف الوعي الصحي باستخدام أنشطة تعليمية متنوعة وطرق لاكتساب الطفل المفاهيم والسلوكيات الصحية المناسبة لتكوين اتجاهات وعادات صحية سليمة وذلك من خلال تدريب الطفل على المهارات الحياتية مثل غسل الأيدي بالماء والصابون، وتنظيف الفم والأسنان، وتناول الطعام الصحي مكتمل العناصر الغذائية، ليتمكن من المحافظة على صحته. وحدد كلٌ من حسين (٢٠٢٠،ص ٣٤٣) ،

الشافعي (٢٠١٩، ص ١٣٩)، محمد وبسطويسي (٢٠١٩،ص ١٠٢)، عبد المؤمن(٢٠١٨، ص ٣٢١)، خميس وآخرون (٢٠١٢،ص ٧٤)، صبري (٢٠١٦،ص ص ٣٣-٣١)، عتمان (٢٠١٦، ٢٩)، Brandt (2016) ، مكتب اليونسكو بالقاهرة (٢٠٠٦،ص ٩)، fuhrman (2005)، Bennett.JP, PEKO.MA, HerstineJH (2000,p. 143)

أهداف الوعي الصحي فيما يلي:

- تزويد الأطفال بمعلومات صحية مناسبة في ضوء خصائصهم واحتياجاتهم، وذلك من خلال اندماجهم في أنشطة الروضة وبرامجها اليومية.
- تعريف الأطفال بالمخاطر الصحية في المجتمع وكيفية الوقاية منها.
- تعريف الأطفال بقيمة الطعام الصحي والوجبات المغذية، وخطر الوجبات المضرة.
- جعل المحافظة على النظافة الشخصية والتمتع بها غاية في حد ذاتها لضمان صحة الجسم.
- تنمية المفاهيم والمهارات الصحية الضرورية، من خلال الأنشطة والمواقف التعليمية.
- ممارسة الأطفال للسلوكيات والعادات الصحية السليمة حفاظاً عليهم من الأخطار والأمراض.
- تنمية الوعي الصحي لدى الأطفال وإكسابهم اتجاهاً إيجابياً نحو الصحة.

وهدفت دراسة The Food Trust (2011) إلى تعليم الأطفال الغذاء الصحي في مرحلة الطفولة المبكرة، وأوضحت نتائج البحث نقص الخضروات والفواكه التي يتناولها الأطفال.

وفي ضوء خصائص واحتياجات أطفال الروضة ، فإن التوعية الصحية لهذه الفئة تهتم بتزويدهم بمعارفٍ ومعلوماتٍ صحيةٍ مناسبةٍ، وتنمية المفاهيم

الصحية والعمل على تنمية الاتجاهات والعادات والسلوكيات الصحية السليمة لديهم، ويهدف هذا البحث إلى تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

مجالات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة :

تعددت المجالات المتضمنة بمجال الوعي الصحي الواجب إكسابها لأطفال الروضة بإختلاف مجال اهتمام الدراسات والأدبيات، إذ حددت دراسة حسين (٢٠٢٠) مجالات الوعي الصحي في: الغذاء، ممارسة الأنشطة الرياضية، الصحة الشخصية.

وحددت دراسة الشافعي (٢٠١٩) مجالات الوعي الصحي في: الصحة الغذائية، الصحة الشخصية، الصحة والسلامة البيئية، الصحة والسلامة والمهن المرتبطة بها.

وقسمت دراسة محمد وبسطويسي (٢٠١٩) مجالات الوعي الصحي إلى خمسة أبعاد هي: العادات الصحية السليمة، النظافة الشخصية، العادات الغذائية السليمة، الوقاية من الحوادث، المحافظة على البيئة.

وحددت دراسة الرشيدي (٢٠١٨) مجالات الوعي الصحي في: الصحة الشخصية، التغذية، الأمان والإسعافات الأولية، صحة البيئة، الصحة العقلية والنفسية، التبغ والكحوليات والعقاقير، الأمراض والوقاية منها، صحة المستهلك، التربية الجنسية.

وقسمت دراسة الفلفلي والمواجدة (٢٠١٨) مجالات الوعي الصحي إلى مجالين هما: الأول المهارات الصحية ويتضمن: (الغذاء، النظافة الشخصية، الوقاية من الأمراض والحوادث)، والثاني المهارات البيئية ويتضمن: (المحافظة على بيئة الروضة الداخلية والخارجية، العناية بالمرافق العامة، ترشيد استهلاك الطاقة).

وحددت دراسة عبد المؤمن (٢٠١٨) مجالات الوعي الصحي في ثلاثة مجالات: النظافة الشخصية، التربية الغذائية، عادات صحية سليمة.

ويحدد صبري (٢٠١٦، ص ص ٢٧-٢٤) عشرة مجالات للتربية الصحية هي: الصحة الشخصية، صحة الأسرة، صحة المجتمع، الصحة النفسية والعقلية، صحة المستهلك، صحة البيئة، صحة الغذاء، الوقاية من الأمراض والتحكم فيها، الأمن والوقاية من الحوادث، سوء استخدام المخدرات والمواد الضارة.

وحددت دراسة عتمان (٢٠١٦) مجالات الوعي الصحي كما يلي: النظافة الشخصية، التغذية الصحية، الوقاية من الحوادث والإسعافات الأولية، الصحة البيئية، صحة المستهلك، الأمراض والوقاية منها.

وأكدت دراسة Thumeyer & Makuch (2011) على مجال تعليم الطفل الممارسات الصحية لصحة الفم والأسنان من خلال تقليد الكبار، والاهتمام بشراكة مع الوالدين ورياض الأطفال ومتخصصي طب الأسنان للعناية بالطفولة المبكرة.

وقسمت دراسة الزهار (٢٠١٠) مجالات الوعي الصحي إلى مجالين هما: الأول النظافة ويتضمن: (الاعتناء بالجسم والنظافة الشصية)، والثاني الغذاء ويتضمن: (الأطعمة المختلفة وتصنيفها، الوجبة الغذائية المتكاملة، أهمية الفواكه والخضروات والحليب، حفظ الأطعمة، مصادر الغذاء).

وحددت دراسة (٢٠٠٥) Malfetti&Embry مجالات الوعي الصحي في: الماء ويشمل مصادر وأنواع المياه، شروط المياه الصالح للاستخدام، تلوث المياه، الآثار الناتجة من تلوث المياه، ترشيد المياه.

أما دراسة مزاهرة (٢٠٠٢) فحددت مجالات الوعي الصحي في: الغذاء ويشمل مصادر وأنواع الغذاء، التلوث الغذائي، الغذاء المتوازن وغير

المتوازن، الوجبات السريعة، الإضافات الغذائية، الوعي الشرائي لدى الأطفال.

وحددت دراسة اليمان، وبدفورد (٢٠٠١) مجالات الوعي الصحي كما يلي: الهواء لأطفال الروضة ويشمل شروط الهواء الصحي، ملوثات الهواء، الآثار الناتجة من تلوث الهواء، التدخين السلبي وآثاره.

وحددت دراسة Louse (2000) مجالات الوعي الصحي في: أساسيات وقواعد الصحة الشخصية، الإسعافات الأولية، الصحة الوقائية.

ومن خلال ما سبق عرضه من دراسات وأدبيات يمكن استخلاص أهم مجالات الوعي الصحي فيما يلي :

١. الصحة الشخصية ورعاية الذا
٢. الصحة الغذائية.
٣. صحة المجتمع.
٤. الصحة والسلامة البيئية.
٥. الوقاية من الأمراض.
٦. الوقاية من الأخطار والحوادث.
٧. الإسعافات الأولية.
٨.صحة الأسرة.
٩. الصحة العقلية والنفسي
١٠.صحة المستهلك.
١١.سوء استخدام العقاقير.
١٢.الحذر من المخدرات و والكحوليات .
١٣.التربية الجنسية.
١٤.ترشيد استهلاك الطاقة.

المحور الثالث : المناطق العشوائية

يعيش سكان المناطق العشوائية تحت ظروف صحية سيئة من نقص المياه النقية والصرف الصحي والازدحام والفقر والأمية وسوء التغذية، وتفتقر هذه المناطق إلى نظام صحي للتخلص من القمامة حيث تزداد الحشرات وتتكاثر ومنها ناقلات الأمراض، ومن المشكلات الشائعة في هذه

المناطق: النقص الشديد في الخدمات الصحية الأساسية، تلوث المياه، تلوث الهواء من المصادر الصناعية والورش القريبة وسوء التهوية بالمنازل، وكذلك الغذاء المُلوَث أو المُعَد بطريقةٍ غير سليمةٍ، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات – فرغلي (٢٠١٨)، قناوي (٢٠١٦)، غنيم (٢٠١٥)، شاهين (٢٠١٥)، قناوي (٢٠١٣) – أن الأطفال الذين يعيشون في المناطق العشوائية يواجهون ظروف حياتية صعبة تؤدي دوراً كبيراً في رسم ملامح شخصياتهم، فتلك الأماكن يقضي فيها الطفل معظم وقته، ويشبع من خلالها أكثر حاجاته.

مفهوم المناطق العشوائية :

هي منطقة سكنية غير منظمة بُنيَت في الغالب بدون ترخيص، وقد تفتقر لأبسط مقومات الحياة الكريمة، كما تُسمى في مصر" إسكان العشش " ، والمصطلح الشائع في المغرب هو " السكن غير اللائق " ، وفي الجزائر البناء القصديري ، وفي العراق تُدعى "حواسم" ، وفي اليمن بيوت عشوائية (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، ٢٠٢٠).

وعرفتها منظمة الأمم المتحدة (٢٠٢٠) على أنها: " سكن الفئات غير القادرة على شراء أو بناء أو استئجار وحدات سكنية صالحة للسكن في أراضي الغير ".

ويعرفها فرغلي (٢٠١٨،ص ٢٩٢) بأنها: تجمعات سكانية غير مُخطَط لها، تمثل غالباً تعدياً على الأراضي المملوكة للغير أو المملوكة للدولة، أُقيمت خارج نطاق العادات والتقاليد والقانون والإدارة، محرومة من كافة أنواع المرافق والخدمات الأساسية وتتصف بانخفاض مستوى الدخل للغالبية العظمى من سكانها الذين يمارسون عادةً أعمال هامشية، مما يشكل خطراً كبيراً على سكانها وعلى المجتمع ككل.

ويعرفها أحمد (٢٠١٧،ص ١٢) بأنها: تلك الأحياء والمناطق التي تنشأ بشكلٍ عفويٍ وبمبادرة فردية من المواطن، ولا تخضع للقانون أو المعايير العمرانية الحديثة، وتعجز عن تقديم الخدمات الأساسية.

وتعرفها البغدادي (٢٠١٥، ص ٨٢٦) بأنها: تلك المناطق التي نشأت بدون مخططات تقسيم أراضي سابقة معتمدةً على أملاك عامة أو أملاك خاصة أدت إلى توسع عمراني عشوائي غير مُخطَط، وتتباين حجماً ومساحةً بصورةٍ عفويةٍ ولا تخضع لقوانين التخطيط.

ويعرفها مصطفى (٢٠١٤، ص ٦٧) بأنها: مناطق تم الحصول عليها عن طريق الشراء من واضعي اليد، وغير مُخطَطة عمرانياً، وغالباً ما تُقام دون تخطيط أو ترخيص، وهي مبانٍ غير مستوفاة للشروط الصحية من تهويةٍ أو إضاءةٍ ، ولا تطابق قوانين البناء من حيث الارتفاع والأفنية وتوافر المرافق.

وتعرفها قناوي (٢٠١٣، ص ٢٨٢٦) بأنها: مناطق موجودة في أطراف المدينة، غير مخصص البناء عليها، غير آمنة بيئياً أو اجتماعياً، وتفتقر إلى الخدمات الأساسية.

وتعرفها زهران (٢٠١٣، ص ٣٢٦٤) بأنها: مناطق تشتهر مبانيها غالباً بالإسكان غير الرسمي أو المباني بدون ترخيص، ولا تراعي معايير التخطيط العمراني السليم، وتتسم بعدم توافر المرافق الأساسية من مياه وكهرباء وصرف صحي إلى جانب تدني المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي.

ويعرفها الأيوبي، والشبعان(٢٠٠٩، ص ١٩) بأنها: أحياء سكنية فوضوية لا تخضع لقوانين التنظيم ولا للمخططات التنظيمية، تقوم على أطراف وهوامش المدن، فقيرة بالخدمات البلدية والاجتماعية.

مما سبق من التعريفات يلاحظ أنها اتفقت على ما يلي :

* المناطق العشوائية عبارة عن تجمعات سكنية غير مُخطَط لها، أُقيمت خارج نطاق القانون.
* المناطق العشوائية عبارة عن مباني غير مستوفاة للشروط الصحية من تهوية أو إضاءة.
* تتميز المناطق العشوائية بالنقص الشديد في الخدمات الصحية الأساسية.
* المناطق العشوائية محرومة من كافة أنواع المرافق والخدمات الأساسية من مياه وكهرباء وصرف صحي، وغير آمنة بيئياً أو اجتماعياً.
* سوء الحالة الصحية والتعليمية بهذه المناطق.
* عدم وجود نظام للتخلص من القمامة ونظافة الشوارع، ويكون البديل هو تجميع القمامة وحرقها مما ينتج عنه تلوث الهواء والبيئة.
* تدني المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي داخل المناطق العشوائية.
* سكن الفئات غير القادرة على شراء أو استئجار وحدات سكنية صالحة للسكن.

ويهتم هذا البحث بتزويد أطفال الروضة في المناطق العشوائية ببعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لهم للمحافظة على صحتهم.

أطفال المناطق العشوائية :

بالنظر لمشكلة أطفال العشوائيات كشفت المنظمة الأممية للطفولة " UNICEF " أن طفلاً من بين كل ثلاثة دون سن الخامسة حول العالم لا يتغذى كما ينبغي لضمان نموه بشكلٍ سليمٍ، ويعاني إما من نقص التغذية أو الجوع الخفي، كما حذرت من خطر محدق بصحة الأطفال بالعالم أجمع، بسبب عوامل مثل التغير المناخي والوجبات السريعة وتسويق التبغ، وقالت إنه ليست هناك أي دولة تحمي مستقبل أطفالها كما ينبغي، وأنه مازال

هناك أكثر من ٢٠٠ مليون طفل دون سن الخامسة في جميع أنحاء العالم محرومون من الرعاية الملائمة والدعم الأساسي بما يحقق النمو الصحي السليم (منظمة الأمم المتحدة للطفولة " اليونيسيف " ، ٢٠١٩/١٠/١٥).

وأكدت العديد من الدراسات فرغلي (٢٠١٨)، قناوي (٢٠١٦)، غنيم (٢٠١٥)، شاهين (٢٠١٥)، قناوي (٢٠١٣)، صالح (٢٠١١) على أن وضع الطفل في المناطق العشوائية مرتبط بالأوضاع الاجتماعية و الصحية و الثقافية و الاقتصادية و البيئية السائدة، وأن الطفل يكون ضحيةً لتلك الأوضاع، حيث يعاني الأطفال في هذه المناطق من الافتقار إلى الحماية وسوء التغذية والأوبئة والأمراض، والعيش في الحدود الدنيا، وانعدام خدمات الصرف الصحي ومياه الشرب، وانتشار أكوام القمامة والحشرات، وطفح الخزانات المستمر ورشح المياه بالشوارع، وغير ذلك من مظاهر التلوث، حيث تعاني المناطق العشوائية من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والصحية والتعليمية والأخلاقية ومشكلات الأمن القومي المتعلقة بالإرهاب والجريمة الناتجة عن تزايد رقعة هذه المناطق العشوائية.

وأشارت رشوان (٢٠١٤/١٠/٢١) أن ٨٤% من أطفال العشوائيات لديهم حرمان من السكن والصحة والتعليم.WWW.elwatannews.com

كما أكدت الدراسات السابقة أحمد (٢٠١٧)، حمادي وآخرون (٢٠١٧)، مصطفى (٢٠١٦)، البغدادي (٢٠١٥)، المفترش (٢٠١٣)، سليمان ، وعبد الحميد (٢٠١٣)، مصطفى وآخرون (٢٠١١) على وجود علاقة بين الإقامة والعيش في المناطق العشوائية والمشكلات الصحية للأفراد، حيث أشارت إلى أن الأطفال في هذه المناطق يعانون من سوء الحالة الصحية وسوء التغذية مما يعرضهم لقصورٍ في النمو الجسمي، والوسط غير الصحي والتدهور البيئي والأمراض المزمنة التي يعاني منها معظم السكان في تلك

المناطق وبخاصة الأطفال، وارتفاع معدلات التلوث البيئي بجميع أشكاله وأنواعه، وانخفاض معدلات الرعاية الصحية والوعي الصحي، والنقص الشديد في المرافق العامة وبخاصة الصرف الصحي والكهرباء.

وتؤكد نتائج دراسة عدلي (٢٠١٥) أن الأطفال المعرضين لبيئة فيزيقية سيئة يعانون من عدم الوعي بالمفاهيم الصحية السليمة، والفقر وانخفاض مستوى التعليم.

ومما سبق يتضح أن مشكلة أطفال المناطق العشوائية هي إفراز لحزمة من المشكلات أهمها: التدهور المزمن لبيئة محرومة من الخدمات لسنوات طويلة، سوء الحالة الصحية للأطفال حيث انتشار أكوام القمامة والحشرات والروائح الكريهة، انتشار الأمراض المزمنة، التلوث البيئي بأشكاله المختلفة، انعدام خدمات الصرف الصحي ومياه الشرب والكهرباء، انخفاض دخل الأسرة . ومن ثم فإن التقصير في الخدمات الأساسية لأطفال المناطق العشوائية يزيد من سوء أحوال هؤلاء الأطفال وعدم تمتعهم بحياة طبيعية.

ومن هنا يؤكد الباحث على أهمية إكساب أطفال الروضة في المناطق العشوائية، السلوكيات والعادات والاتجاهات والمفاهيم الصحية والغذائية السليمة، وتدريبهم على المحافظة على نظافتهم الشخصية، ونظافة البيئة، حيث يعد تكوين مفاهيم الوعي الصحي وتنميتها لدى أطفال المناطق العشوائية أحد أهم التحديات التي تواجه المهتمين بالطفولة في مصر.

المحور الرابع : الأنشطة التعليمية لأطفال الروضة

ممارسة الأنشطة التعليمية في الروضة لها أثرها الفعال في تحقيق الأهداف المنشودة ، فهي تعمل على تحقيق معظم الأهداف التربوية ، وتهدف إلى اكساب الأطفال المفاهيم والمعلومات والمهارات ، وتساعد على تكوين العادات والاتجاهات ، كما تشبع ميول الأطفال وحاجاتهم ، فالطفل

يمكنه من خلال الأنشطة التي تقدم له تنمية حواسه وعضلاته ، وتعطيه هذه الأنشطة فرصاً للعناية بنفسه واتباع النظام والقواعد في جو من المتعة والاستمتاع ، كما تؤدي الأنشطة التعليمية دورها لدى الطفل في تنمية العمليات العقلية لديه، وعن طريقها يمكن للمعلمة إكساب الأطفال بعض العادات والسلوكيات الصحية المختلفة، التي تساعدهم على المحافظة على صحتهم وصحة من حولهم.

ومن الأمور التي يضعها المعلم في اعتباره عند اختياره للأنشطة والخبرات التعليمية أن تكون الأنشطة مرتبطةً ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التعليمية المحددة ، وأن تكون الأهداف التعليمية شاملةً لجميع جوانب النمو المختلفة معرفياً ووجدانياً ونفسحركياً.

تعريف الأنشطة التعليمية :

النشاط التعليمي هو : كل ما يقوم به الطفل من أداءات تتم تحت إشراف معلمة الروضة وتخطيطها.

وهو أيضاً عنصر مهم من عناصر البرنامج ، له علاقة مباشرة بعناصر البرنامج الأخرى من أهداف ومحتوى ومفاهيم وطرق تدريس وأدوات ووسائل تعليمية وتقويم.

وتعرف النجار (٢٠١٩،ص ١٠) الأنشطة التعليمية بأنها: تلك البرامج والأنشطة التي تهتم بالطفل، وتعني بما يبذله من جهدٍ عقلي أو بدني في ممارسة أنواع النشاط الذي يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته داخل الروضة وخارجها، بحيث يساعد على إثراء الخبرة وإكساب مهارات متعددة بما يخدم مطالب النمو البدني والذهني لدى الطفل.

ويعرفها عبد العزيز وآخرون (٢٠١٩، ص ٩٤) بأنها: الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المعلم أو المتعلم أو كلاهما معاً في سبيل إنجاز هدفٍ ما لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

وتعرفها الهاشمية (٢٠١٠، ص ١١) بأنها: كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو كلاهما معاً؛ لتحقيق الأهداف التعليمية للمنهج سواء تم تنفيذ هذا النشاط داخل غرفة الصف أو خارجها.

ويعرفها الشيدي (٢٠٠٨، ص ٣٣) بأنها: جهد تعليمي مُنظم ومُحدَد يقوم به المتعلم، تحت إشراف وتوجيه المعلمة، بهدف اكتساب معارف ومفاهيم ومهارات ترتبط بأهداف المنهج.

والنشاط التعليمي في أساسه هو وسيلة تحقيق الأهداف ، وهو العنصر الذي ينظم محتوى المنهج ، ويساعد على تحديد الامكانات المادية والاجتماعية اللازمة ، كما يحدد مدى فاعلية الأطفال ودورهم في الموقف التعليمي.

فالنشاط التعليمي هو محصلة عناصر المنهج ككل ، ويظهر مدى اهتمام منهج النشاط وعناصره بالطفل في مراعاة توفير متطلبات واحتياجات طفل الروضة بحيث يتمكن الطفل من خلال منهجٍ مرنٍ من اختيار النشاط الذي يرغب في القيام به.

ومن التعريفات السابقة يُلاحظ ما يلي :

* الأنشطة التعليمية عنصر مهم من عناصر البرنامج.
* الأنشطة التعليمية جهد تعليمي مُنظم ومُخطَط يقوم به الطفل تحت إشراف وتوجيه المعلمة.
* الأنشطة التعليمية جهد عقلي أو بدني يبذله المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة.
* الأنشطة التعليمية لها دور فعال في تحقيق أهداف المنهج.
* تساعد الأنشطة التعليمية الأطفال على اكتساب المعارف والمفاهيم والمهارات.

أهمية الأنشطة التعليمية لأطفال الروضة :

تأتي أهمية الأنشطة التعليمية باعتبارها عنصراً مهماً من عناصر البرنامج؛ لما لها من تأثيرٍ كبيرٍ في تشكيل خبرات الأطفال، ومن ثم تغيير سلوكهم، وهي إحدى الوسائل لتحقيق أهداف البرنامج، وترجع هذه الأهمية إلى :

* مساعدة الأنشطة التعليمية الطفل على تقدير العلاقات بما فيها العلاقات الاجتماعية.
* مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
* إيجابية الطفل في النشاط ، وفعاليته في المواقف التعليمية التي يتعرض لها.
* إكساب الطفل خبرات جديدة ؛ لأنها تنبع من دوافعه وحاجاته.
* إكساب الطفل بعض العادات والسلوكيات الصحية المختلفة التي تساعده في المحافظة على نموه الصحي الجيد.
* تساعد الطفل على التعبير عن مشاعره.
* إشباع رغبة الطفل في التعلم وتوسيع قدراته على البحث والاطلاع.
* تشجع الطفل على المناقشة والحوار وطرح الأسئلة.

(عمار ، ٢٠١٠، ص ص ٢٢ – ٢٩؛ النحوية ، ٢٠١٠، ص ص ٣٠ – ٣٧ ؛ الهاشمية ، ٢٠١٠، ص ص ١٠ – ١٤؛ سعيدي ، ٢٠٠٨،ص ص ٤٤– ٤٧؛ عبد الفتاح،٢٠٠٥، ص ص ١٤ : ٢٨).

أسس تصميم الأنشطة التعليمية لأطفال الروضة:

عند تصميم معلمة الروضة للأنشطة ، فإنها تحكم عليها من جانبين : أولاً : ملاءمتها من الناحية النمائية للطفل ، وثانياً : ملاءمتها من الناحية التعليمية ، وهذا ما يؤكده " فيجوتسكي " ، حيث يشير إلى أننا يجب أن

نفكر في أطفالنا من منطلق مستويين للنمو : الأول هو مستوى تفاعلهم الحالى ، والآخر هو المستوى الذي يمكن أن يصلوا إليه ببعض المساعدة (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ص ٢٩).

ويشير كلٌ من عمار (٢٠١٠، ص ص ٢٢ - ٢٩)، سعيدي (٢٠٠٨،ص ص٤٤ -٤٧)، عبد الفتاح (٢٠٠٥،ص ص ١٤ -٢٨)، الشربيني، و صادق (٢٠٠٠، ص ١٣٥) إلى مجموعة من الأسس التي يجب أن تضعها المعلمة نصب عينيها عند تصميم الأنشطة لأطفال الروضة، وهي كما يلي:

* مدى ملاءمة الأنشطة التعليمية للأهداف والمحتوى.
* وضوح أهداف كل نشاط.
* تهيئة الفرصة للأطفال كي يتعلموا بأنفسهم تحت إشراف المعلمة وتوجيهها.
* أن توفر الأنشطة للأطفال مناخاً يتناولون فيه الأشياء بأيديهم ويتفحصونها من خلال حواسهم وتطبيق ما يتعلمونه في حياتهم اليومية، وينبغي أن يصل هذا التناول إلى مدى يساعد الأطفال على اكتساب مهارات في مختلف المجالات التربوية والجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.
* التنويع بين الأنشطة الهادئة التي تمارس ولا تحتاج لجهد جسدي وتلك التي تقوم على المجهود الجسمي.
* التوازن بين ما يقدم من أنشطة فردية ، وأنشطة جماعية.
* مراعاة شروط الأمن والسلامة في الأداء والأدوات.
* الأنشطة يجب أن تكون شيقةً وذات معنى وقريبةً من الأطفال الصغار.
* تصميم الأنشطة التي تراعي الانتقال من البسيط إلى المركب ، وتتيح الفرصة لاتصال الخبرة السابقة بالخبرة اللاحقة ، واستمرار النشاط واستخدام مواد جديدة تثير انتباه الطفل للنشاط ، وتقديم معارف ومفاهيم جديدة.

* تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة لإمكانات الروضة المادية والاجتماعية على أن تحدد هذه الأنشطة أماكن النشاط سواء داخل الروضة أم خارجها ، وكذلك مراعاة الوقت المخصص لكل نشاط .

المباديء الواجب مراعاتها عند تنفيذ الأنشطة التعليمية لأطفال الروضة :

عند تصميم أنشطة فعالة لأطفال الروضة يجب أن نأخذ بعين الاعتبار خصائصهم العقلية والنفسية والجسمية، وأن يكون لدينا علم مسبق باحتياجاتهم، لذا يجب على معلمة الروضة عند تصميم أنشطتها وضع الاعتبارات التالية نصب أعينها:

* أن يقدم النشاط خبرةً جديدةً بالنسبة للطفل.
* أن تكون الأنشطة قابلةً لأن يجتازها الطفل.
* أن تكون الأنشطة مناسبةً لسنهم وخصائصهم.
* أن تتم ممارسة جميع هذه الأنشطة في مواقفٍ طبيعيةٍ معتادةٍ بالنسبة للطفل بحيث يقوم بها في برنامج حياته اليومية بالمنزل أو الروضة، وتكون جزءاً من روتين حياته اليومي.
* ضرورة الحرص على الاستفادة من حب الاستطلاع الفطري لدى الأطفال والعمل على استثارته وتنميته.
* الاهتمام بالأنشطة الجماعية والأنشطة التي تنمي روح التعاون والجوانب الاجتماعية للطفل.
* الحرص على استخدام الأطفال لأجسامهم في العمل على الأشياء المحيطة بهم.
* اختيار المفردات والألفاظ التي تعبر عن كل مفهوم وترتبط به وتكرارها خلال الأنشطة، وجعلها جزءاً لا يتجزء من الروتين اليومي حتى يسهل على الطفل اكتساب المدلولات اللفظية للمفاهيم.
* إثارة دافعية الأطفال للنشاط والمشاركة في تنفيذ البرامج.

* الاهتمام بالتنمية العقلية للأطفال ومساعدتهم على الفهم وإدراك العلاقات وحل المشكلات والابتكار في حدود قدراتهم العقلية.
* ملاحظة الأطفال أثناء ممارستهم الأنشطة مع توجيه الارشادات والتدخل إذا دعت الضرورة.
* الربط بين المفاهيم الجديدة للطفل والمفاهيم السابقة له.
* تعويد الأطفال على المحافظة على نظافة وترتيب المكان وما يستخدموه من ألعاب وأدوات وخامات أثناء وبعد تنفيذ النشاط (الهاشمية ، ٢٠١٠، ص ص١٠ – ١٤؛ الشيدي ، ٢٠٠٨،ص ص ٣٢ – ٣٥؛ خليفة، ٢٠٠٣، ص ص ٢٦ – ٢٨؛ Judy, H., 1990, p.360).

إجراءات البحث

لما كان هدف البحث تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، قام الباحث بالإجراءات التالية :

أولاً: بناء مواد وأدوات البحث، وتضمنت : قائمة مفاهيم الوعي الصحي، قائمة سلوكيات الوعي الصحي، تصميم الأنشطة التعليمية المقترحة وضبطها، الاختبار المصور لقياس مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية وضبطه، وبطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية وضبطها، ثانياً: تحديد عينة البحث، ثالثاً: إجراء تجربة البحث، رابعاً: استخلاص النتائج وتفسيرها. وفيما يلى تفصل ذلك :

١- بناء مواد وأدوات البحث :

أ- قائمة مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية :

الهدف من إعداد القائمة :

تحديد مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية، لتنمية بعض هذه المفاهيم لديهم.

مجالات الوعي الصحي بالقائمة :

تم الرجوع إلى الأدبيات والدراسات المرتبطة بمرحلة الروضة، ومجال الوعي الصحي، لتحديد المجالات الملائمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، وتم تصميم قائمة أولية مكونة من (١٤) مجالاً رئيساً، وتم عرضها على السادة المحكمين، ملحق (١). وجاءت نسب اتفاق المحكمين، كما يوضح جدول (١).

جدول (١) نسب الاتفاق على المجالات الرئيسة لمفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية (حيث ن= ١٠)

المجال	نسبة الاتفاق	المجال	نسبة الاتفاق
الصحة الشخصية ورعاية الذات	١٠٠ %	الصحة الغذائية	١٠٠%
صحة المجتمع	٦٠ %	الصحة والسلامة البيئية	٥٠ %
الأمراض والوقاية منها	٩٠ %	الوقاية من الأخطار والحوادث	٨٠ %
الإسعافات الأولية	٨٠ %	صحة الأسرة	١٠ %
الصحة العقلية والنفسية	صفر %	صحة المستهلك	٢٠ %
سوء استخدام العقاقير	٥٠ %	الحذر من المخدرات والتبغ والكحوليات	صفر %
التربية الجنسية	٧٠ %	ترشيد استهلاك الطاقة	٦٠ %

يتضح من الجدول السابق اتفاق المحكمين بنسبة (١٠٠ %) لمجالي الصحة الشخصية ورعاية الذات، والصحة الغذائية، وبنسبة (٩٠ %) لمجال الأمراض والوقاية منها، وقام الباحث باختيار المجالات ذات أعلي نسب اتفاق وهي (الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض والوقاية منها).

وكان الإجراء التالي : تحليل كل مجال من هذه المجالات الثلاث لتحديد المفاهيم المتضمنة به، لتظهر القائمة الأولية للمفاهيم المتضمنة بالمجالات الثلاث السابقة : الصحة الشخصية ورعاية الذات (١٩) مفهوماً، الصحة الغذائية (٢٩) مفهوماً، الأمراض والوقاية منها (٣٢) مفهوماً. ووضع تعريف لكل مفهوم من المفاهيم الرئيسة بالمجالات الثلاثة، وتم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم، حيث أشار المحكمون إلى تعديل صياغات بعض المفاهيم الفرعية وحذف البعض، وتم إجراء التعديلات، وجاءت القائمة في صورتها النهائية ملحق (٢) .

وبذلك تم الإجابة على سؤال البحث الأول الذي نص على : ما مفاهيم الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟. ومن ثم تحقق الهدف الأول من أهداف البحث وهو: تحديد مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

ب- قائمة سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية :

تم تحديد قائمة بسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية في ضوء المجالات الرئيسة لمفاهيم الوعي الصحي (جدول ١) ، ومن خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات المرتبطة بمرحلة

الروضة، ومجال الوعي الصحي، ، وتم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة السلوكيات، وتم تحديد عدد (٦١) سلوكاً مرتبطاً بالوعي الصحي مقسمة على ثلاثة مجالات (سلوكيات الصحة الشخصية ورعاية الذات – سلوكيات الصحة الغذائية – سلوكيات الأمراض والوقاية منها)، وتم عرضها على (١٠) من الأساتذة المتخصصين في رياض الأطفال، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس(ملحق ١).وراعى الباحث عند تصميم القائمة ما يلي :

– أن تصاغ السلوكيات داخل القائمة بطريقةٍ إجرائيةٍ ليسهل ملاحظتها.
– تبدأ عبارة السلوك بفعل مضارع .
– استخدام مفردات سهلة وواضحة يسهل فهمها، ولا تحمل إلا معنى واحداً.

وأسفرت نتائج التحكيم عن تعديل صياغات بعض الأبعاد، وحذف البعض، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة وعرض القائمة مرة أخرى على المحكمين ، تم التوصل للصورة النهائية لقائمة سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة ملحق (٣) .

وبذلك تم الإجابة عن سؤال البحث الثاني الذي نص على : ما سلوكيات الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟. ومن ثم تحقق الهدف الثاني من أهداف البحث وهو: تحديد سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

ج – الأنشطة التعليمية المقترحة لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية :

في ضوء أهداف البحث، وقائمة مفاهيم الوعي الصحي، وقائمة سلوكيات الوعي الصحي، قام الباحث بمجموعة من الخطوات التي

تضمنت: التخطيط العام للأنشطة في ضوء أهداف البحث ومحتوى المجالات الآتية : الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض والوقاية منها، وتم إعداد الأنشطة في صورتها الأولية، وتحتوي على (٢٤) نشاطاً، وتم تصميم الأنشطة وفقاً للخطوات التالية :

١- تحديد الهدف العام من الأنشطة :

وهو تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية.

٢- صياغة الأهداف السلوكية لكل نشاط :

تم صياغة الأهداف السلوكية لجميع الأنشطة، وقد راعى الباحث صياغة كل هدف بصورةٍ مبسطةٍ وسهلةٍ مراعي فيها شروط صياغة الهدف السلوكي.

٣- تحديد عنوان النشاط :

تم تحديد عنوان لجميع الأنشطة، وقد راعى الباحث صياغة كل عنوان صياغة محددة، تعبر عن محتوى وأهداف النشاط.

٤- تحديد السلوكيات والمفاهيم الفرعية بالنشاط :

تم تحديد السلوكيات والمفاهيم الفرعية لكل نشاط بناءً على مجموعة مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي المدرجة في قائمتي المفاهيم والسلوكيات من قبل، حيث تم تصميم كل نشاط لينمي إحدى مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.

٥- تحديد محتوى كل نشاط :

تم تحديد محتوى كل نشاط بناءً على مجموعة مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي المدرجة في قائمتي المفاهيم والسلوكيات من قبل، حيث تم تصميم كل نشاط لينمي إحدى مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.

٦- تحديد الأدوات والمواد والوسائل التعليمية المستخدمة في كل نشاط :

تم استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والمواد والوسائل التعليمية التي تتناسب مع كل نشاط، والتي تساعد في تنمية المفاهيم والسلوكيات.

٧- خطوات إجراء النشاط :

تم صياغة إجراءات الأنشطة، حيث يتضمن كل نشاط عدداً من الخطوات وهي التمهيد والعرض والخاتمة.

٨- تقويم النشاط :

تم استخدام أساليب تقويمية متنوعة في نهاية كل نشاط بحيث تقيس الأهداف المحددة مسبقاً، مثل البطاقات المصورة، بطاقات الأنشطة، الأسئلة الشفهية.

٩- تنظيم محتوى الأنشطة المقترحة :

بلغ عددها (٢٤) نشاطاً موزعةً على (١٥) يوماً : في المجال الأول (الصحة الشخصية ورعاية الذات) كانت (٧) أنشطةً ، وفي المجال الثاني (الصحة الغذائية) كانت (٨) أنشطةً ، وفي المجال الثالث (الأمراض والوقاية منها) كانت (٩) أنشطةً.

وتم عرض الأنشطة المقترحة على مجموعة من المحكمين ملحق (١) في تربية الطفل والمناهج؛ لإبداء الرأي على مدى ملائمتها لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، وقد أكد السادة المحكمون موافقتهم على الأنشطة التعليمية المقترحة، (بنسبة ١٠٠%) مع إجراء بعد التعديلات في الصياغات، والأهداف السلوكية لبعض الأنشطة، وخطوات إجراء الأنشطة، وقام الباحث بعمل التعديلات المطلوبة، ويوضح الجدول التالي عناوين الأنشطة ومحتواها.

جدول (٢) الأنشطة المقترحة ومحتواها

المجال	اليوم	عنوان النشاط	المحتوى
الصحة الشخصية ورعاية الذات	الأول	جسمي	أجزاء الجسم ، نظافة الجسم، نظافة الوجه.
		يدي	نظافة الأيدي، تقليم الأظافر، نظافة الشعر.
	الثاني	أسناني	نظافة الأسنان، نظافة وسلامة الغذاء.
		أدواتي الشخصية	نظافة الملبس، نظافة الأدوات الشخصية (فرشاة الأسنان، المعجون، فرشاة الشعر، فوطة، صابونة، مقلمة الأظافر) .
	الثالث	فائدة النوم	النوم، الراحة، الغذاء الصحي.
		طفل نشيط	اللعب، النشاط البدني.
		الماء والهواء	نظافة الهواء، نظافة الماء .
الصحة الغذائية	الرابع	غذائي الصحي	الغذاء الصحي، مواصفات الغذاء الصحي، مكونات الغذاء الصحي .
		طعامي اللذيذ	أطعمة البناء، أطعمة الطاقة، أطعمة الوقاية.
		وجبتي اليوم	وجبة الإفطار(الحليب، الجبن، البيض، العسل، المربي، الخبز، الفاكهة)، وجبة الغذاء (اللحم/ الدجاج/ السمك، أرز/ مكرونة، خبز، عصير طبيعي، خضروات، وجبة العشاء (حليب، جبن، خبز، سلطة، زبادي، عسل، مربى) .
	الخامس	أنا أفعل هذا (١)	أداب الطعام، ، أكل كميات قليلة من الطعام، مضغ الطعام جيداً، غسل الفواكه والخضروات.
		أنا أفعل هذا (٢)	غسل الأيدي بالماء والصابون، تناول الوجبات الصحية الخفيفة، تناول الغذاء المتوازن، استعمال الفرشاة والمعجون.

المجال	اليوم	عنوان النشاط	المحتوى
	السادس	لا تفعل هذا (١)	أكل كميات كبيرة من الأطعمة، ملء الفم بالطعام، تناول الأطعمة المشبعة بالدهون والسكريات.
		لا تفعل هذا (٢)	تناول الوجبات السريعة (البيتزا، بطاطس فارم، سندويتشات البورجر والهوت دوج والكبدة والسجق)، تناول الأطعمة المحفوظة والمعلبة (بلوبيف، كاتشب، مايونيز، عصائر)، تناول الطعام من الباعة المتجولين.
		لا تفعل هذا (٣)	أكل الحلويات والشيكولاتة بكثرة، تناول الشيبسي والمياه الغازية.
الأمراض والوقاية منها	السابع	صحتي	مظاهر الصحة البدنية، الحواس الخمس، الوزن المناسب، اللعب، النشاط والحركة والرياضة، التغذية الجيدة، راحة كافية.
		أحافظ على صحتي	الغذاء الصحي المتوازن، تمارين رياضية، النوم والراحة، النظافة الشخصية، العناية بالأسنان.
	الثامن	أنا مريض	التعب، مظاهر المرض، التعبير عن المرض، سوء التغذية، أهمية المحافظة على الصحة.
		احذر الحشرات والجراثيم	مسببات نقل الأمراض، الذباب، الحشرات المنزلية، الجراثيم، البكتيريا.
	التاسع	البائع المتجول	البائع المتجول، تلوث الغذاء.
		احمي نفسك من المرض	أمراض البرد، أمراض الفم والأسنان، الأمراض المعدية.

المجال	اليوم	عنوان النشاط	المحتوى
	العاشر	التطعيم	التطعيمات، العزل الصحي، غسل الأيدي جيداً بالماء والصابون، غسل الفواكه والخضروات جيداً، سلامة الماء.
		أنا طفل نظيف	نظافة المنزل، نظافة الحي السكني، نظافة الشارع، نظافة الروضة.
		احذر الذباب	القضاء على الذباب، مكافحة الحشرات المنزلية.

وهكذا أصبحت الأنشطة في صورتها النهائية ملحق (٤) . **وبذلك تم الإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على : ما التصور لأنشطة تعليمية لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟، ومن ثم تحقق الهدف الثالث من أهداف البحث وهو: إعداد أنشطة تعليمية لتنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.**

د- اختبار مفاهيم الوعي الصحي المصور لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية :

تم إعداد اختبار مصور بهدف قياس مفاهيم الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى طفل الروضة، مكون من ٣٠ سؤالاً، والدرجة الكلية للاختبار (٣٠) درجةً.

ضبط الاختبار:

تم ضبط الاختبار المصور من خلال عمليتي قياس الصدق والثبات كما يلي :

قياس صدق الاختبار : تم عرض الاختبار المصور مع قائمة مفاهيم الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى طفل الروضة، وأهداف البحث على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في رياض الأطفال، المناهج وطرق التدريس، علم النفس(ملحق ١)، وتم تعديل الاختبار في ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمين من حذفٍ وإضافةٍ وتعديلٍ في الصياغة.

قياس ثبات الاختبار : تم قياس ثبات الاختبار المصور من خلال تطبيقه على عينة من الأطفال قوامها ١٠ أطفالاً من أطفال الروضة، المستوى الثاني – غير عينة البحث – وتم تصحيح الاختبار، ثم تم تطبيقه مرةً أخرى على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول وتم تصحيحه، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين كان (٠,٩٤) وهي نسبة دالة على ثبات الاختبار، وأصبح الاختبار المصور صالحاً للتطبيق.

هـ – بطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة بالمناطق العشوائية :

اعتمد الباحث في بناء بطاقة الملاحظة على قائمة سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ملحق (٣)، والإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، وتم تصميم بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية :

أ- الهدف من البطاقة : قياس مدى تنمية سلوكيات الوعي الصحي وذلك بملاحظة سلوك الطفل أثناء ممارسة بعض الأنشطة التعليمية في الروضة وتسجيل أداء السلوك.

ب- صياغة محاور وبنود بطاقة الملاحظة : تم الاعتماد في صياغة بنود ومحاور البطاقة على قائمة سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية – ملحق (٣) – وقد تم مراعاة ما يلي عند

صياغة عبارات بطاقة الملاحظة : أن تكون العبارات قصيرةً وواضحةً المعنى، استخدام لغة سهلة بسيطة حتى لا يختلف المفسر في تفسيرها، استخدام الفعل المضارع بالنسبة للسلوك موضوع الملاحظة، أن تتسق العبارات مع طبيعة المحتوى وطبيعة أطفال الروضة.

ج- محتوى بطاقة الملاحظة : تضمنت البطاقة ثلاثة محاور: الصحة الشخصية ورعاية الذات وتضمن (١٨) مفردةً، وكل مفردة تعبر عن سلوك يسلكه طفل الروضة، الصحة الغذائية وتضمن(١٩) مفردةً، وكل مفردة تعبر عن سلوك يسلكه طفل الروضة، الأمراض والوقاية منها وتضمن(١٨) مفردةً، وكل مفردة تعبر عن سلوك يسلكه طفل الروضة.

د-تقديرات بطاقة الملاحظة : وذلك بوضع مجموعة متدرجة من الأداءات أمام كل عبارة من (١ – ٢- ٣) حيث يأخذ الطفل درجةً واحدةً (عند ملاحظة السلوك بصفةٍ نادرةٍ)، ودرجتان (عند ملاحظة السلوك بصفةٍ غير دائمةٍ " أحياناً ")، وثلاث درجات (عند ملاحظة السلوك بصفةٍ دائمةٍ).

هـ- ضبط بطاقة الملاحظة : وتتضمن :

صدق البطاقة : للتأكد من الصدق تم عرض البطاقة في صورتها الأولى على مجموعة من المحكمين في رياض الأطفال، المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس ملحق(١)؛ لإبداء الرأي حول مدى ملائمة بنود بطاقة الملاحظة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، وقد أكد السادة المحكمون وضوح بنود البطاقة وملائمتها لعينة البحث، (بنسبة ١٠٠%) وكانت لهم بعض التعديلات التي أخذ بها الباحث، وقد ترتب على ذلك تغيير بعض البنود، وتعديل في صياغة البعض الآخر.

ثبات البطاقة : بعد التأكد من صدق البطاقة أصبح من الضروري تطبيقها على عينة استطلاعية من أطفال الروضة قوامها (١٢) طفلاً (من غير أفراد عينة البحث)؛ للتأكد من ثباتها ولمدة (١٥) يوماً، حيث قام الباحث بإجراء عملية الملاحظة لسلوكيات الطفل أثناء ممارسة بعض الأنشطة التعليمية في الروضة وتسجيل أداء السلوك، ومعه باحثان آخران من الزملاء، وذلك بواقع ثلاث مرات لكل طفلٍ على حدى.

وقد تم حساب الثبات عن طريق نسبة الاتفاق لكل درجة من درجات السلم المدرج على حدة (نادراً = واحد، أحياناً = اثنان ، دائماً = ثلاث)، ثم تم حساب متوسطات نسبة الاتفاق للمجموع الكلي لبيان المتوسط العام لنسبة الاتفاق بين الملاحظين الثلاث، عن طريق معادلة كوبر " Cooper " وذلك على النحو التالي :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين(٨٩%)، وتعد تلك النسبة كافيةً على ثبات البطاقة، وبهذا تصبح البطاقة صالحةً للاستخدام في صورتها النهائية بعد التأكد من ضبطها ملحق (٦).

ثانياً: تنفيذ تجربة البحث: مرت إجراءات تجربة البحث بمجموعة من الخطوات كما يلي :

١- التصميم التجريبي للبحث :

اعتمد الباحث عند تطبيق البرنامج المقترح على أحد التصميمات التجريبية ، وهو التصميم ذو المجموعة الواحدة حيث يُعد هذا التصميم مناسباً لطبيعة وخصائص عينة البحث.

٣-**تحديد عينة البحث :** عينة عشوائية من أطفال الروضة في المناطق العشوائية – المستوي الثاني- يبلغ عددها (٣٠) طفلاً، بروضة مدرسة زهور وبراعم ترسا بمحافظة الجيزة، إدارة أبو النمرس التعليمية، وهم أطفال المجموعة التجريبية للبحث. ويرجع سبب اختيار الباحث للعينة إلى حاجة الأطفال هذه السن – في المناطق العشوائية – للتزود بمفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي للمحافظة على صحتهم ، وصحة من حولهم.

٣- تطبيق تجربة البحث :

أ- التطبيق القبلي لأدوات البحث :

قام الباحث بمعاونة معلمة القاعة (الفصل) المختارة لتنفيذ تجربة البحث، بتطبيق الاختبار المصور قبلياً؛ لتحديد مقدار ما يمتلكه أطفال الروضة (عينة البحث) من مفاهيم الوعي الصحي، ثم تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً، بهدف تحديد مقدار ما يمتلكه أطفال الروضة (عينة البحث) من سلوكيات الوعي الصحي، وذلك بملاحظة سلوك الطفل أثناء البرنامج اليومي للروضة وتسجيل أداء السلوك.

ب- تطبيق تجربة البحث:

قام الباحث بتنفيذ الأنشطة التعليمية – بالتعاون مع معلمة الروضة – على أطفال المجموعة التجريبية وفقاً للجدول الزمني الموضوع مسبقاً (بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع – من الساعة التاسعة صباحاً وحتى الواحدة ظهراً تتخللها فترات راحة)، وقد استغرق تطبيق البرنامج كاملاً (١٥) يوماً في (٥) أسابيع، بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع، لمدة (٤) ساعات في اليوم الواحد – ٦٠ ساعةً، إجمالي عدد الساعات خمسة عشر يوماً – بينهم فترات راحة،

بهدف تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي، وتم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٩/٢٠٢٠ .

ج- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تطبيق الأنشطة التعليمية، قام الباحث بمعاونة معلمة القاعة (الفصل) المختارة لتنفيذ تجربة البحث، بتطبيق الاختبار المصور بعدياً؛ لتحديد مقدار ما يمتلكه أطفال الروضة (عينة البحث) من مفاهيم الوعي الصحي، ثم تطبيق بطاقة الملاحظة بعدياً، بهدف تحديد مقدار ما يمتلكه أطفال الروضة (عينة البحث) من سلوكيات الوعي الصحي، وذلك بملاحظة سلوك الطفل أثناء البرنامج اليومي للروضة وتسجيل أداء السلوك.

ثالثاً : نتائج البحث وتفسيرها :

يتناول هذا الجزء من البحث عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء أسئلة البحث وفروضه وأهدافه، وعرض التوصيات والبحوث المقترحة.

أولاً : الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على :

ما مفاهيم الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

وقد تم الإجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص بإجراءات البحث، حيث توصل الباحث إلى قائمة مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، وبهذا يكون قد تحقق الهدف الأول من هذا البحث وهو: تحديد مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على :

ما سلوكيات الوعي الصحي اللازم تنميتها لدى أطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

وقد تم الإجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص بإجراءات البحث، حيث توصل الباحث إلى قائمة سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، وبهذا يكون قد تحقق الهدف الثاني من هذا البحث وهو: تحديد سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

ثالثاً : الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص على :

ما التصور لأنشطة تعليمية لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

وقد تم الإجابة عن هذا السؤال في الجزء الخاص بإجراءات البحث، حيث قام الباحث بتصميم أنشطة تعليمية في ضوء أهداف البحث، وقائمة مفاهيم الوعي الصحي، وقائمة سلوكيات الوعي الصحي، وقام بتحديد عناصر بناء الأنشطة التعليمية وتحديد أهدافها ومحتواها، ثم قام بعرض الأنشطة التعليمية على مجموعة من المحكمين في تربية الطفل، والمناهج؛ لضبط الأنشطة؛ ومن ثم تحقق الهدف الثالث من هذا البحث وهو : إعداد أنشطة تعليمية لتنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

رابعاً : الإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي نص على:

ما فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

رابعاً : التحقق من صحة فروض البحث :

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبا مفاهيم الوعي الصحي المصور لصالح القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي الصحي المصور لصالح التطبيق البعدي .

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي لصالح التطبيق البعدي.

٣- توجد فاعلية للأنشطة التعليمية المقترحة في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟

للإجابة عن السؤال الرابع للبحث تم اختيار عينة البحث، وتم تطبيق الاختبار المصور وبطاقة الملاحظة على عينة البحث قبلياً، ثم تم تنفيذ الأنشطة التعليمية ملحق (٤)، ثم إعادة تطبيق الاختبار المصور، وبطاقة الملاحظة على عينة البحث بعدياً.

ويعرض الباحث نتائج الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على الاختبار المصور لمفاهيم الوعي الصحي لأطفال الروضة في المناطق العشوائية على النحو التالي :

جدول (٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي الصحي المصور

الاختبار	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
القبلي	٣٠	٢٤,٨٧	٣,١	٣٤,١١
البعدي		٤٠,٣٧	٢,٢٥	

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٤,١١) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٤٥) عند درجة حرية (٢٩) ؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) ؛ **وبذلك يتحقق الفرض الأول للبحث** ، حيث يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الوعي الصحي المصور لصالح التطبيق البعدي . وقد يرجع ذلك إلى الأنشطة التعليمية المطبقة على عينة البحث ، كما أن تنوع تلك الأنشطة وثراء مادتها وما تحتويه من عناصر المتعة والتشويق والإثارة يجذب انتباه الأطفال ويجعل من مواقف التعلم مواقف ممتعة ومحببة إليهم ، ويساعدهم على تعلم واكتساب مفاهيم الوعي الصحي. وبهذا تم التحقق من صحة الفرض الأول .

ويعرض الباحث أيضاً نتائج الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة في المناطق العشوائية على النحو التالي :

جدول (٤)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

بطاقة الملاحظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
القبلي	٣٠	٦٥,٥٣	٢,٢١	٤٣,٨٥
البعدي		١١٨,٧	٦,٩٤	

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٤٣,٨٥) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٤٥) عند درجة حرية (٢٩) ؛ مما يوضح

أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) ؛ **وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث،** حيث يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي لصالح التطبيق البعدي ، وتأكيداً لهذه النتيجة يعرض الباحث نتائج الفروق لكل محور من محاور بطاقة ملاحظة سلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة في المناطق العشوائية على النحو التالي :

جدول (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مجال الصحة الشخصية ورعاية الذات

بطاقة الملاحظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
القبلي	٣٠	٣٢,١	١,١٦	٢٧,٨٧
البعدي		٥٥	٤,٣٥	

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٢٧,٨٧) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٤٥) عند درجة حرية (٢٩)؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ **وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث،** حيث يوجد فرق دال بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في مجال الصحة الشخصية ورعاية الذات.

جدول (٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مجال الصحة الغذائية

بطاقة الملاحظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
القبلي	٣٠	١٧,٠٢	١,٣٦	٣٤,٩٦
البعدي		٣٧,١١	٢,٦٤	

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣٤,٩٦) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٠٤٥) عند درجة حرية (١٩) ؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥) ؛ **وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث،** حيث يوجد فرق دال بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في مجال الصحة الغذائية.

جدول (٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مجال الأمراض والوقاية منها

بطاقة الملاحظة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت
القبلي	٣٠	١٤,٠٥	١,٣٦	٤٨,٧٨
البعدي		٢٦,٧	١,٣٥	

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٤٨,٧٨) بينما قيمة (ت) الجدولية تساوي(٢,٠٤٥) عند درجة حرية (١٩) ؛ مما يوضح أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥)؛ **وبذلك يتحقق الفرض الثاني للبحث،** حيث يوجد فرق دال بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي في مجال الأمراض والوقاية منها.

جدول (٨)

يوضح نسبة معدل الكسب لقياس فاعلية الأنشطة التعليمية لتنمية مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية

الاختبار المصور	ن	المتوسط الحسابي	معدل الكسب لقياس الفاعلية	الدلالة
القبلي	٣٠	٢٤,٨٧	٢,٠٤	توجد فاعلية
البعدي		٤٠,٣٧		

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (معدل الكسب) المحسوبة تساوي (٢,٠٤) بينما نسبة (معدل الكسب عند بلاك) تساوي (١,٢) ؛ مما يوضح وجود فاعلية للأنشطة التعليمية المقترحة في تنمية مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؛ **وبذلك يتحقق الفرض الثالث للبحث.**

جدول (٩)

يوضح نسبة معدل الكسب لقياس فاعلية الأنشطة التعليمية لتنمية سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية

بطاقة الملاحظة	ن	المتوسط الحسابي	معدل الكسب لقياس الفاعلية	الدلالة
القبلي	٣٠	٦٥,٥٣	٣,٣٥	توجد فاعلية
البعدي		١١٨,٧		

يتضح من جدول (٩) أن قيمة (معدل الكسب) المحسوبة تساوي (٣,٣٥) بينما نسبة (معدل الكسب عند بلاك) تساوي (١,٢) ؛ مما يوضح وجود فاعلية للأنشطة التعليمية المقترحة في تنمية سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؛ **وبذلك يتحقق الفرض الثالث للبحث.**

وبهذا يكون الباحث قد أجاب على السؤال الرابع من أسئلة البحث، والذي ينص على : **ما فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية ؟**

ومن ثم تحقق الهدف الرابع من أهداف البحث وهو: تعرف فاعلية الأنشطة التعليمية لتنمية بعض مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

رابعاً: مناقشة النتائج :

– دلت نتائج البحث على وجود فرق دال بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المصور لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت النتائج على فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية مفاهيم الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

– دلت نتائج البحث على وجود فرق دال بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت النتائج على فاعلية الأنشطة التعليمية في تنمية سلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

– أن أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) الذين تعرضوا للأنشطة التعليمية، قد حققوا نمواً في كل محورٍ من محاور بطاقة ملاحظة سلوك أطفال الروضة في المناطق العشوائية لمفاهيم الوعي الصحي، وهي مجالات: الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض والوقاية منها.

– أن الأنشطة التعليمية التي تم تصميمها لأطفال الروضة (عينة البحث) أثبتت فعاليتها، وظهر ذلك بعد تطبيقها على أطفال المجموعة التجريبية التي حققت نمواً عالياً في مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي (مجالات : الصحة الشخصية ورعاية الذات، الصحة الغذائية، الأمراض والوقاية منها).

وأرجع الباحث تفوق أداء الأطفال (عينة البحث) في التطبيق البعدي على التطبيق القبلي في الأنشطة التعليمية إلى :

– تحديد أهداف الأنشطة التعليمية بدقة، حيث جاءت الأهداف مُصاغة صياغةً إجرائيةً تعبر عن السلوك المُراد اكسابه للطفل.

- تصميم الأنشطة التعليمية في ضوء التوجهات المحلية والعالمية لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي، مع عدم إغفال قدرات وإمكانات أطفال الروضة في المناطق العشوائية، وإمكانات البيئة المحلية، ومما تتصف به من نقص الإمكانات.
- التدرج في تناول مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي المتضمنة في الأنشطة من المفاهيم والسلوكيات البسيطة إلى المفاهيم والسلوكيات الأكثر صعوبةً.
- تنوع الأنشطة التعليمية، واختيار الباحث للأنشطة في ضوء التوجهات العديدة لكثير من الدراسات والبحوث المهتمة بتربية وتعليم أطفال الروضة، وتناسب المفاهيم والسلوكيات المتضمنة بالأنشطة مع قدرات وإمكانات طفل الروضة في المناطق العشوائية.
- تكرار تنفيذ الأنشطة مع الطفل أكثر من مرةٍ ، لتحقيق مبدأ ثبات التعلم.
- تنوع أساليب التقويم الذي غطى أهداف الأنشطة التعليمية، ساعد الأطفال على الوقوف على المستوى الذي يحققه كل طفل في تعلم مفاهيم الوعي الصحي والسلوكيات المرتبطة بها، وتقديم التغذية الراجعة بشكلٍ مستمرٍ.
- تنوع مصادر التعلم المستخدمة داخل الأنشطة التعليمية مابين مقاطع فيديو، قصص، أغاني وأناشيد، بطاقات مصورة، توضح العادات والسلوكيات الصحية الحسنة، وأخرى توضح العادات والسلوكيات التي تضر بالصحة.
- تنوع أساليب التعليم والتعلُم داخل كل نشاط، التي كان لها الأثر في اكتساب الطفل مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.
- تنظيم وتصميم الأنشطة التعليمية بشكلٍ بسيطٍ ومتدرجٍ ومتتابعٍ ، مما ساعد عينة البحث على التعلُم بيسرٍ وسهولةٍ.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في تنفيذ الأنشطة التعليمية، والأدوات والخامات المستخدمة وأساليب التعليم والتعلُم.
– تحليل مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي المتضمنة بالأنشطة التعليمية إلى مفاهيم وسلوكيات رئيسة، ومفاهيم وسلوكيات فرعية، وتقسيمها إلى أداءاتٍ بسيطةٍ يستطيع طفل الروضة تعلمها بسهولةٍ ويسرٍ في ضوء إمكاناته وقدراته المحدودة وخبراته البسيطة.
– اتسمت الأنشطة ببساطة تطبيقها واحتوائها على أداءاتٍ بسيطةٍ في صورةٍ متتابعةٍ ومتسلسلةٍ ؛ مما ساعد على زيادة دافعية الأطفال لإكمال الأنشطة ، وزيادة اكتسابهم للمفاهيم والسلوكيات المتضمنة بها.
– تقديم الباحث لنماذج للسلوكيات الصحية الحسنة المنوط بالطفل القيام بها مما كان له أكبر الأثر في تعلم الطفل لهذه السلوكيات.
– كان للممارسة الفعلية للعديد من السلوكيات الصحية الحسنة أثر فعال في تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي، بالإضافة إلى قدرة الأطفال(عينة البحث) على نقل أثر التعلم في العديد من المواقف إلى مواقف الحياة اليومية.
– تقسيم الأطفال في بعض اللقاءات إلى مجموعات صغيرة ؛ وذلك لإثراء روح التعاون بينهم والمنافسة بين المجموعات، مما زاد من فاعلية التعلم.
– التعزيز المعنوي والمادي الذي قدمه الباحث أثناء تنفيذ الأنشطة التعليمية مما أثار روح التنافس في تعلم المفاهيم والسلوكيات الصحية الحسنة المتضمنة بهذه الأنشطة.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج الكثير من البحوث و الدراسات السابقة التي أوصت بأهمية تعليم مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة، وتصميم أنشطة تعليمية يمكن من خلالها تنمية تلك المفاهيم والسلوكيات، مثل دراسة حسين(٢٠٢٠)، الشافعي (٢٠١٩)، محمد

وبسطويسي(٢٠١٩)،الفلفلي والمواجدة (٢٠١٨)، عبد المؤمن(٢٠١٨)،عتمان(٢٠١٦)،الزهار (٢٠١٠)، Malfetti&Embry(2005)،مزاهرة (٢٠٠٢)،(2000) Louse.

وبهذا يتضح أهمية استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي اللازمة لأطفال الروضة في المناطق العشوائية، وأن مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لابد من الاهتمام بهما وتنميتهما بدءاً من مرحلة رياض الأطفال.

توصيات البحث :

- تضمين المنهج الجديد لرياض الأطفال مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.
- تضمين مناهج وبرامج رياض الأطفال طرق التعليم ومصادر التعلُم التي تدعم نمو مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي.
- استخدام الأنشطة التعليمية والخبرات المباشرة في تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لطفل الروضة في المناطق العشوائية.
- الاهتمام بقياس مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي، وإعداد أدوات التقويم المناسبة لذلك، مع ضرورة تدريب معلمات الروضة على استخدام تلك الأدوات .
- تدريب المعلمات على تنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى أطفال الروضة، وخاصةً في المناطق العشوائية.
- الاهتمام بإعداد برامج لتوعية الوالدين بمفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى أطفال الروضة.
- إشراك الأسرة لا سيما الأمهات في برامج تنمية الوعي الصحي لأطفال الروضة في المناطق العشوائية.

– الاستعانة بخبرات الدول المتقدمة في دعم وتشجيع نشر مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي في رياض الأطفال.
– الاهتمام بالرعاية الصحية الوقائية ونشر مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لدى الأطفال وأسرهم في المناطق العشوائية، ورعايتهم ووقايتهم من الأمراض.

البحوث المقترحة :

– تصور مقترح لدليل الوالدين لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة.
– تصور مقترح لدليل المعلم لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة.
– تصميم أنشطة تعليمية لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي للأطفال ذوى الإعاقات العقلية (القابلين للتعلم) في المناطق العشوائية.
– تصميم برنامج تعليمي متعدد الوسائط لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة وقياس فاعليته.
– فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات تعليم متنوعة لتنمية مفاهيم وسلوكيات الوعي الصحي لأطفال الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبو شقير ، محمد سليمان (٢٠٠٦). *فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي* (ماجستير). كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

- أحمد، محمد سيد (مارس، ٢٠١٧). العشوائيات والمسئولية الاجتماعية للدولة : منشأة ناصر نموذجاً. *مجلة بحوث الشرق الأوسط*، ع٤١، مركز بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس.
- الأيوبي، فضل محمد ؛ والشبعان، محمد بن محمد (فبراير،٢٠٠٩). *العشوائيات وأثرها على النمو الحضري لمدينة بريدة العليا والغماسية نموذجًا*. رسائل جغرافية. الرسالة ٣٤٥، قسم الجغرافيا، كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت.
- بداح، أحمد محمد وآخرون (٢٠١٣).*الثقافة الصحية*. عمان : دار المسيرة.
- بدران ، شبل (٢٠٠٠). *الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة " آفاق تربوية متجددة"*. بيروت : الدار المصرية اللبنانية.
- البغدادي، مروة فتحي (أكتوبر، ٢٠١٥). العشوائيات في مصر – الأزمة والحلول. *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية*، ع٥٨، كلية الحقوق، جامعة المنصورة.
- جاد، منى محمد علي (٢٠٠٧). *مناهج رياض الأطفال*. عمان: دار المسيرة.
- جاسم، محمد أحمد (٢٠٠٤). *النمو والطفولة في رياض الأطفال*. القاهرة: عالم الكتب.
- حسين، رانيا رجب (يناير، ٢٠٢٠). أثر أسلوب تقديم دعم الأداء في الجولات الافتراضية على تنمية الوعي الصحي لطفل الروضة. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية* ، ع١٧، رابطة التربويين العرب.

- حلاب ، رباب (٢٠١٨). *مستوى الوعي الصحي وكيفية الحصول على المعلومات الصحية لدى طلبة جامعة محمد بوضياف – بالمسيلة –* (ماجستير في علوم التربية). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بو ضياف.المسيلة. الجزائر.
- حلمي ، رانيا وجيه (٢٠١١). *فاعلية برنامج قصصي إلكتروني في تنمية الوعي الصحي لدى طفل الروضة في ضوء معايير الجودة في رياض الأطفال* (ماجستير). كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- حمادي، أمل موسى ؛ عادل، رشا ؛ محمد ، سناء (٢٠١٧). برنامج تدريبي لتنمية الحب والانتماء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية قاطني العشوائيات لخفض درجة العنف . *مجلة البحث العلمي في التربية* ، ع١٨، ج٤، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية.
- حنفي ، خالد صلاح (٢٠١٦). *تطور تربية طفل ما قبل المدرسة بين الماضي والحاضر*. الإسكندرية: العبادي للطباعة والنشر.
- خليفة ،إيناس (٢٠٠٣) . *رياض الأطفال الكتاب الشامل*. عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- خميس، أماني ؛ محمد، رندا؛ علي، أحمد (٢٠١٢). مدى وعي معلمة الروضة ببعض المشكلات البيئية التكنولوجية . مجلة *الفتح* ، ع٤٨، جامعة بسكرة ، الجزائر.
- الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٣). *المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة* . عمان: دار المسيرة.
- رشوان، هدى (٢٠١٤/١٠/٢١). *فقر الأطفال متعدد الأبعاد في المناطق العشوائية غير الآمنة والمناطق العشوائية غير المخططة في مصر*. الوطن: بوابة إلكترونية شاملة.

- الرشيدي ، عايض عيد (أبريل، ٢٠١٨). التربية الوقائية ومتطلبات الوعي الصحي بمدارس التعليم العام بدولة الكويت – رياض الأطفال أنموذجاً. *مجلة العلوم التربوية*، ع٢، ج١، الكويت.
- الزهار، نجلاء السيد (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح قائم على الوحدات التعليمية المتكاملة لتنمية عوامل الصحة والسلامة لدى طفل الروضة . *مجلة دراسات الطفولة* ، ١٣(٤٦)، كلية الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- زهران، هيام حمدي (أبريل، ٢٠١٣). متطلبات تفعيل الممارسة الدفاعية للمنظم الاجتماعي وتنظيم استخدام إستراتيجية الاعتراض الاجتماعي لدى سكان العشوائيات. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ع٣٤، ج٩، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- سعيدي ، عبدالله بن خميس أمبو (ديسمبر، ٢٠٠٨). أسس بناء الأنشطة التعليمية وخطواته. *مجلة التطوير التربوي*، س٧، ع٤٦، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- سليمان، سامية الباقر؛ و عبد الحميد عواطف (مارس، ٢٠١٣). الرعاية الاجتماعية كمتغير لإشباع حاجات فقراء العشوائيات. *المؤتمر العلمي الدولي السادس والعشرون للخدمة الإجتماعية – الخدمة الإجتماعية وتطوير العشوائيات*، ج١، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- الشافعي ، رباب عبده (تشرين الأول، ٢٠١٩). فعالية استخدام استراتيجية فكر– زاوج – شارك في تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ع٤٥، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.

- شاهين ، علياء طه (يناير، ٢٠١٥). العشوائيات في مصر. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، ع٥٣، الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين.
- شحاتة ،إيناس محجوب (يونيو، ٢٠٠٨). الوعي الصحي لدى الأطفال : دراسة ميدانية على أطفال مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع٧٩، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- الشربيني ،زكريا ؛ و صادق، يسرية (٢٠٠٠). *نمو المفاهيم العلمية للأطفال برنامج مقترح لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشيدي ، محمد بن خلفان (ديسمبر، ٢٠٠٨). الأنشطة التعليمية . ماهيتها، وظائفها، وأنواعها. *مجلة التطوير التربوي*، س٧، ع٤٦، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- صالح ، سامية خضر (أكتوبر، ٢٠١١). طفل العشوائيات والبيئة المعيشة: دراسة وصفية تحليلية لمواقع الخطر . *مجلة الطفولة والتنمية* ، ٥(١٨)، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- صالح ، سامية خضر؛ عبد الفتاح ، أمل؛ حسن ، ثناء (٢٠١٥). العشوائيات : الأسباب والنتائج. *مجلة كلية التربية القسم الأدبي* ، ٢١(٢)، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- صبري، ماهر إسماعيل (٢٠١٦). *الثقافة الصحية مدخل للتربية الوقائية*. بنها: رابطة التربويين العرب.
- العبد ، عوض محمد وآخرون (٢٠٠٩). *الثقافة الصحية للجميع*. الرياض: مكتبة الرشد.

- عبد العزيز ، عبد الصادق ؛ الأمين، حمي الأمين؛ الأمين، ليلي الأمين؛ حسن، محمد (مارس، ٢٠١٩). دور معلمة الروضة في تفعيل أركان الأنشطة التعليمية ومدى تأثيرها لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. *مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث*، ع١٣، جامعة النيل الأبيض.
- عبد الفتاح ،عزة خليل (٢٠٠٥): الأنشطة في رياض الأطفال. القاهرة : دار الفكر العربي .
- عبد المؤمن، مروة محمود (مايو، ٢٠١٨). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، مج٢٦، ع٣، الجامعة الإسلامية بغزة.
- عتمان، علي عبد التواب (يوليو،٢٠١٦). دور رياض الأطفال في توعية طفل الروضة بمفاهيم الثقافة الصحية من وجهة نظر المعلمات وأمهات الأطفال في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة التربية* ، ع١٦٩، ج١، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- عدلي، بسنت إبراهيم (٢٠١٥). *ضغوط البيئة الفيزيقية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لدى الأطفال المعرضين للخطر بالمناطق العشوائية* (ماجستير). معهد الدراسات والبحوث البيئية. جامعة عين شمس.
- العدوي ،محمد (سبتمبر، ٢٠١٥). العنف والعشوائيات في مصر: دراسة في المحددات والسياسات قبل ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ وبعدها . *العنف والسياسة في المجتمعات العربية المعاصرة* ، مج٢، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات ، تونس.

- عريقات، ياسمين محمود (سبتمبر، ٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي مستند إلى الفلسفة الاجتماعية في تنمية المهارات الحياتية " العناية الصحية ، التواصل الاجتماعي " لطفل الروضة . *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، ٢٦ (٥)، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العكيلي ، جهاد كاظم (٢٠١٥). الوعي الصحي عبر وسائل الاتصال دراسة لقياس الوعي الصحي لدى طلبة جامعة بغداد بشأن مرض الإيدز. *مجلة الباحث الإعلامي*، ع٢٧، جامعة بغداد.
- علي ،نجلاء محمد (٢٠٠٢). *واقع التربية الصحية في مرحلة ما قبل المدرسة، دراسة تجريبية للفئة العمرية (٥-٤) سنوات* (ماجستير). كلية التربية. جامعة الخرطوم.
- عمار، سام عبد الكريم (أبريل، ٢٠١٠). كيف تخدم الأنشطة التعليمية تطوير المناهج وتطوير التدريس؟. *رسالة التربية*، ع٢٧، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- غنيم ، حنان عبده (أكتوبر، ٢٠١٥). استخدام الحقيبة المتحفية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى أطفال العشوائيات . *مجلة الطفولة والتربية* ، مج٧، ع٢٤، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية.
- فرغلي، جمعة فاروق (يوليو، ٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم في المناطق العشوائية . *مجلة دراسات تربوية ونفسية* ، ع١٠٠، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- الفلفلي، هناء حسين؛ المواجدة ، عبير غالب (يونيو، ٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في اكتساب المهارات الصحية والبيئية

لدى طفل الروضة في الكرك. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*، ع٧، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.

- قانون الطفل المصري رقم ١٢ لسنة ١٩٩٢ والمعدل بالقانون ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨.
- القضاة، محمد فرحان ؛ والترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦). *تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة* .عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- قناوي ، عزت ملوك (أكتوبر، ٢٠١٦). ظاهرة العشوائيات في مصر: المسببات والنتائج. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، ع٤، كلية التجارة، جامعة عين شمس.
- قناوي ، كوثر أحمد (أكتوبر، ٢٠١٣). تطوير العشوائيات بالمشاركة كمدخل لتدعيم قيم التنمية المستدامة لدى سكان المناطق العشوائية بمحافظة أسوان. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ع٣٥، ج٦، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- محمد، إيمان رفعت ؛ و بسطويسي شيرين جابر (أبريل ، ٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام مسرح العرائس في تنمية مفاهيم الثقافة الصحية لدى أطفال الروضة. *المجلة التربوية*، ع٦٠، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- محمد، عواطف إبراهيم (٢٠٠٧). *أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال* (ط٢). عمان: دار المسيرة.
- مزاهرة ، أيمن سليمان (٢٠٠٢). *موسوعة غذاء الطفل وتغذيته*. لبنان: دار يافا للنشر.

- مزاهرة ، أيمن سليمان (٢٠١٤). *التربية الصحية للطفل* . عمان: وزارة الثقافة .
- مصطفى ، مصطفى محمود (٢٠١٤). *العشوائيات وثقافة الفقر" دور الدولة وآليات المواجهة "* (ط٢). القاهرة :العربية للنشر والتوزيع.
- مصطفى، إيمان محمد مصطفى (أبريل، ٢٠١٦). المناطق العشوائية في مصر: الأسباب – الآثار – الحلول المقترحة . *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة* ، ع٢، كلية التجارة ، جامعة عين شمس.
- مصطفى، فرج؛ صبح، فريد؛ كامل، مصطفى (٢٠١١). *إستراتيجيات تطوير المناطق العشوائية في محافظات غزة : حالة دراسية – المغراقة*(ماجستير). كلية الهندسة . الجامعة الإسلامية بغزة .
- المفترش ، علي عبد الله (ديسمبر، ٢٠١٣). ظاهرة العشوائيات في بعض الدول العربية : أسبابها ونتائجها دراسة نظرية. *مجلة روافد المعرفة*، ع٢، كلية الآداب والعلوم، جامعة الزيتونة.
- مكتب اليونسكو بالقاهرة (٢٠٠٦). مشروع تطوير وتنمية الطفولة المبكرة، المنهج المطور في رياض الأطفال، وزارة التربية والتعليم، الأجفندة.
- منظمة الأمم المتحدة (٢٠٢٠) .
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة " اليونسيف " (٢٠١٩).
- ميخائيل ،إميلي صادق ؛ و الشناوي، مروة محمود (٢٠١٧). *رياض الأطفال بين التحديث والمعاصرة* . الرياض :مكتبة الرشد.
- الناشف، هدى محمود (٢٠٠١). *إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة* . القاهرة: دار الفكر العربي ، القاهرة .

- النجار ، سهاد عبدالإله (٢٠١٩). *أثر استخدام الأنشطة التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى طفل الروضة* (ماجستير). كلية العلوم التربوية. جامعة الإسراء الخاصة بالأردن.
- النحوية ، فاطمة بنت علي (أبريل، ٢٠١٠). الأنشطة التعليمية الكفاءات المطلوبة والتدريب عليها. *رسالة التربية*، ع٢٧، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان.
- نيمون، سيفين وآخران (٢٠٠٤). *الأنشطة العملية لتعليم المفاهيم لأطفال ما قبل المدرسة وذوي الاحتياجات الخاصة "دليل عمل للوالدين والمعلمين"* (ترجمة ليلى كرم الدين). القاهرة :دار الفكر العربي.
- الهاشمية، هند بنت عبدالله (أبريل، ٢٠١٠). الأنشطة التعليمية أهميتها ودورها في العملية التعليمية التعلمية ، *دورية رسالة التربية* ، ع٢٧، وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان.
- ويكيبديا الموسوعة الحرة ، ٢٠٢٠ .
- اليمان، ديفيد ؛ و بدفورد، هيلين (٢٠٠١). *صحة الأطفال" الدليل الكامل"* (ترجمة مركز التعريب والترجمة). لبنان: الدار العربية للعلوم.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Bennett, J. P., Perko, M. A., & Herstine, J. H. (2000): 1988-1998, National Practices in K-12 Health Education and Physical Education Teacher Certifi cation. *Journal of Health Education*, 31(3), 143-149. Doi:10.1080/10556699.2000.10604671.

- Brandt, Petra Stamer. (2016): *Sauber keit sent wicklung bei Kita- Kindern. Berlin*: Cornelsen.
- Fuhrman, J. (2005): *Disease-Proof Your Child: Feeding Kids Right*. St. Martin's Press.
- World Health Organization (2020): Health education, Available at: http: //www .who. int/ topics/ health education/en/
- WWW.UNICEF.or
- WWW.WiKiPedia.org
- WWW.elwatannews.com
- Louse, J. (2000): Safety Education Program for Parents of Young 75 Children, *Journal of school Health*, V.16.N.9.
- Malfetti, J. & Embry D. (2005): *The Risk of pedestrian Accidents to Preschool by parent Training and symbolic Modeling for children*, U.S.; Kansas.
- The Food Trust (2011): The Kindergarten initiative, A Healthy start to a healthy life. *The Food Trust*. Philadelphia.
- Thumeyer, A. Makuch, A. (2011): *Mundpflege bei Kindern unter drei Jahren spielend leicht*. Gesundheits- und Ernahrungserziehung Sinnesschulun, Das Kita Handbuch.

استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة

* أ.م.د/ أمل السيد خلف.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى تحديد فاعلية استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية و تنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة. وقد تم تطبيق اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور ، تضمن المفاهيم التالية (الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت) ، واختبار الحس العلمي (الجوانب المعرفية) وأبعاده (تفعيل غالبية الحواس – التفكير حول التفكير) ، و بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) وأبعادها (حب الاستطلاع العلمي – الاستمتاع بالعمل العلمي – التريث – المثابرة – اليقظة العلمية – المبادرة) على عينة من أطفال المستوي الثاني بمرحلة رياض الأطفال وعددهم (٣٠) طفلاً و طفلةً وتوصل البحث إلى فاعلية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية و تنمية الحس العلمي (الجوانب المعرفية – الجوانب الوجدانية) لدى طفل الروضة.

* أستاذ مساعد مناهج طفل الروضة –كلية البنات– جامعة عين شمس.

Usage of Instructional Scaffolding to Form Some Physical Concepts and Development of Scientific sense for kindergartener.

Prepare: Dr. / Aml El Sayed Khalaf. *

Abstract:

This research aimed to determine the effective use of instructional scaffolding to form some physical concepts and development of scientific sense for kindergarten children. A list of applications have been applied as the following: Photographic physical concepts test; and it includes (Movement- Heat- Light- Sound) Concepts, Scientific sense test (Cognitive aspects) and its dimensions (Activation of majority of senses – Thinking about thinking), scientific sense checklist (Emotional Aspects) and its dimensions (Curiosity and enjoying of scientific work – Patience – Preservance – Scientific mindfulness – Initiation).The researcher selected a sample of (30) Kindergarten children at their second year from both genders. The results indicate to the usage of instructional scaffolding affect the formation of some physical concepts and development of scientific sense for kindergartener.

***Assistant Professor, Department of Child Education, Women's College, Ain Shams University.**

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية السقالات التعليمية. strategy Instructional scaffolding
- المفاهيم الفيزيائية. Physical concepts
- الحس العلمي. Scientific sense
- طفل الروضة. Kindergartener

مقدمة:

إن العصر الذي نعيش فيه هو عصر العلم والتكنولوجيا والتغيرات السريعة المتلاحقة، وفي عصر المعرفة تشهد التربية العلمية اهتماماً كبيراً وتطويراً نحو الأفضل، وذلك لمواكبة هذه التطورات والتكيف معها، واستيعاب مفاهيمها بما يتناسب مع حاجات الفرد والمجتمع.

ويعتبر علم الفيزياء مجالاً خصباً لتكوين المفاهيم الفيزيائية؛ وذلك لما يتضمنه من موضوعاتٍ مرتبطةٍ ارتباطاً وثيقاً بحياة الطفل، وبالبيئة التي يعيش فيها، وتوافر مواقف تعليمية وأنشطة علمية وعملية وتطبيقية تسهم في تنمية العمليات العقلية لدى الطفل (مصطفى، ٢٠٠١، ص٣٩١).

وحتى تصبح المفاهيم الفيزيائية جزءًا لا يتجزأ من معرفة الأطفال لابد من ربطها بأمثلةٍ متنوعةٍ وشرحها بأساليبٍ متعددةٍ؛ وذلك لكونها تمثل اللبنات الأساسية في بناء القوانين والمباديء والتعميمات والنظريات العلمية باختزالها الكم الهائل من الحقائق والمعلومات (خطايبة، ٢٠٠٨، ص ص٣٩-٤٠).

ويعد تكوين المفاهيم الفيزيائية أحد أهداف تعلم العلوم في جميع مراحل التعليم بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، كما يعد من أساسيات العلم والمعرفة العلمية التي تفيد في فهم هيكلة العلم وفي انتقال أثر التعلم (زيتون، ٢٠١٤، ص٨٠).

ويتمثل تكوين المفاهيم الفيزيائية في جميع عمليات التعلم المنطلقة من خبرات الطفل الشخصية ذات العلاقة بالأشياء أو الأحداث التي يتعامل معها أو تقع تحت حسه، وهذا بدوره يساعد على تنمية قوة الملاحظة وتحفيز النمو الذهني لديه.

ومن الأنشطة العقلية التي ترتبط بتكوين المفاهيم الفيزيائية وتسمح للطفل بالتعامل مع المحيط به بفاعلية حسب أهدافه ورغباته (الحس)، فهو أرقى الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية بصورةٍ طبيعيةٍ، وتحتاج ممارسات الحس إلى أن يتعلمها الطفل ويتدرب عليها ليصل إلى مستوى الاتقان والمرونة في مواجهة المواقف وسرعة إنجاز المهام المطلوبة منه (مازن، ٢٠١٥، ص٤٢).

وتشير محمود (٢٠١١، ص٢٢٣) إلى أن الحس العلمي نتاج ثلاثة عناصر تتفاعل معاً وهي: البيئة المصاحبة والقاعدة المعرفية والسمات الشخصية للمتعلم.

فالطفل الذي يتمتع بالحس العلمي لديه وعي وإدراك؛ لما اكتسبه من معرفة وما يدور في ذهنه من عمليات إلى جانب قدرته على التعبير عن أفكاره وأداءاته الذهنية، بالإضافة إلى سرعته في الأداء مع تعدد طرق المعالجة (مازن، ٢٠١٣، ص٤٦٠).

وقد أشار Zangori, Forbes & Biggers (2013, p.992) إلى إمكانية تنمية الحس العلمي لدى الأطفال من خلال استخدام معلمي العلوم التجارب العلمية ومشاركة الأطفال في النشاطات العلمية وصولاً إلى النتائج وتفسيرها، ومساعدتهم على تفسير مختلف الظواهر العلمية.

لهذا فإن تكوين المفاهيم الفيزيائية لدى الأطفال وتنمية الحس العلمي لديهم يتطلب استخدام إستراتيجيات تعلم تعتمد على تنظيم المعلومات، بما يجعلهم واعين بمعلوماتهم قادرين على تحمل مسئولية تعلمهم من خلال

توفير بيئة تعلم تشعرهم بالاستمتاع والإثارة وتلبي احتياجاتهم وتنمي استعداداتهم وقدراتهم.

وتعد إستراتيجية السقالات التعليمية Instruction scaffolding strategy من أبرز إستراتيجيات التعلم التي تتلائم مع خصائص طفل الروضة، وهي إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية للعالم فيجوتسكي Vygotsky ، والذي اكتشف منطقة التطوير التقريبية للمتعلم The Zone of proximal development (ZPD) ، والتي تمثل المساحة التي تقع بين ما يستطيع الطفل فعله بنفسه وما يستطيع عمله بمساعدة من هم أكثر منه خبرة ومعرفة مثل المعلمة والأقران.
(Hardjito, 2010, pp.130-133; Fretz, 2010,p. 12)

ويرى محمد (٢٠١١، ص١٧٧) أن إستراتيجية السقالات التعليمية تقوم على ديناميكية وحركة وتفاعل ومشاركة الأطفال في مواقف التعليم والتعلم، حيث يكون الطفل هو محور العملية التعليمية.

والفكرة الأساسية للسقالات التعليمية تتبلور في احتياج الطفل في بداية تعلمه لقدرٍ من التدعيم القائم على إمداده بالمعلومات والأفكار والتلميحات والبيانات لمساعدته في تحسين أدائه المهاري وتنمية مهارات التواصل العلمي لديه، ثم يقل اعتماد الطفل على هذه المساعدات تدريجياً ويتحمل مسئولية تعليم نفسه وهذا ما يطلق عليه الانطلاق التدريجي نحو الاستقلالية. (Gho, 2017, p. 247; Goben & Nelson, 2018, pp. 5-7)

ويرى Fees & Quinin (2017, p.192) إلى أن استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تعلم العلوم ينمي لدى المتعلمين التنور العلمي، واللغة العلمية الصحيحة خاصةً عندما تكون في صورة أنشطة متسلسلة الأحداث كما تساعد على تكوين المفاهيم العلمية بشكلٍ أفضل.

ولذلك يحاول البحث الحالي تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية (الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت) وتنمية الحس العلمي (الجوانب المعرفية – الجوانب الوجدانية) لدى طفل الروضة من خلال إستراتيجية السقالات التعليمية.

الإحساس بمشكلة البحث:

إن جودة الحياة تعتمد على تزويد الأجيال القادمة بقاعدة معرفية أساسية من المفاهيم والحقائق والتعميمات والمباديء، وهذا الإعداد ينبغي أن يُبنى على الفهم وتربية العادات العقلية التي تمكن الأطفال من استخدامها كأدوات للتفكير طوال حياتهم.

– وقد نبع الإحساس بمشكلة البحث فيما يلي:

- ما أظهرته نتائج بعض الدراسات والبحوث من وجود ضعف في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى المتعلمين مثل دراسة (Sharona, 2013; Vassiliki & Konstantinos, 2014) ،و(سالم، ٢٠١٧).
- و ضعف في مستوى الحس العلمي لدى الأطفال مثل دراسة (Ash, 2004) و (Tekerci & Kandir, 2017).
- ما لاحظته الباحثة أثناء إشرافها على طالبات التربية العملية من عدم وجود صيغة متكاملة لبرنامج العلوم موجه لمرحلة رياض الأطفال، وعلى وجه الخصوص في المفاهيم الفيزيائية كنموذج يصلح للتطبيق.
- الحاجة إلى نقل الطفل من مرحلة عدم القدرة على إنجاز عملٍ ما بمفرده، والاستعانة بتدعيم ومساعدة المعلمة لتطوير أدائه لينجز عمله ويتحمل المسئولية للإنجاز باستقلاليةٍ.
- مناقشة الباحثة لعدد من معلمات الروضة بلغ عددهن (٢٠) معلمةً عن كيفية تقديم المفاهيم الفيزيائية لطفل الروضة، وقد وجد أن ٨٠% من المعلمات لا يقدمن المفاهيم الفيزيائية لاعتقادهن أنها صعبةٌ على

الأطفال، بالإضافة إلى عدم وجود الأدوات والخامات التي يستخدمها الأطفال لإجراء التجارب.

- وفي حدود علم الباحثة فإنه لا توجد دراسة استخدمت إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة مما يدعم وجود حاجة إلى إجراء البحث الحالي.

مشكلة البحث:

بناءًا على ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى أطفال الروضة في كلٍ من المفاهيم الفيزيائية والحس العلمي، ولهذا يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي (الجوانب المعرفية – الجوانب الوجدانية) لدي طفل الروضة؟

و يتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

- ما صورة برنامج الأنشطة الفيزيائية المعدة وفقًا لإستراتيجية السقالات التعليمية ؟
- ما أثر استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة ؟
- ما أثر استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية الحس العلمي (الجوانب المعرفية – الجوانب الوجدانية) لدى طفل الروضة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة.

- تنمية الحس العلمي (الجوانب المعرفية- الجوانب الوجدانية) لدى طفل الروضة.

أهمية البحث:

١- الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع الذي يتناوله حيث تعمل المفاهيم الفيزيائية على توضيح وتبسيط العديد من الظواهر التي تحيط بالطفل وتمثل غموضًا بالنسبه له. وهذا ما أكدت عليه دراسة (سالم، ٢٠١٧)، (Sharona, 2013) حيث أكدت هذه الدراسات على أنه كلما تعرض الأطفال إلى مباديء المفاهيم الفيزيائية مبكرًا كلما زادت قدرتهم على تطبيق هذه المباديء عند دراستهم لها في المراحل الدراسية الأعلى.
- أهمية الفئة العمرية المُقدَم لها البحث (٦-٧) سنوات.
- توجيه الاهتمام لوضع برامج متنوعة للأطفال تركز على الإستراتيجيات الحديثة في التعلم.
- يضيف البحث الحالي إضافةً معرفيةً إلى ميدان البحوث النظرية في مجال المفاهيم الفيزيائية.

٢- الأهمية التطبيقية:

يرجى أن يفيد البحث الحالي كل من:

- أطفال الروضة حيث يسهم البحث الحالي من خلال استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في إعداد طفل باحث، نشط، منتج للمعرفة.
- معلمات الروضة حيث يزودهن البحث الحالي بمجموعة من الأنشطة الفيزيائية وفقاً لإستراتيجية السقالات التعليمية، فضلاً عن توجيه أنظارهن إلى الاهتمام بتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة.

•مصممى برامج رياض الأطفال حيث يزودهم البحث الحالي باختبارين أحدهما للمفاهيم الفيزيائية، والآخر للحس العلمي (الجوانب المعرفية)، وبطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية)، يمكن الاستفادة منهم في تصميم برامج طفل الروضة.

منهج البحث:

اعتمد البحث على منهجين هما:

١- المنهج الوصفي التحليلي The Descriptive Analytical Method : وقد استخدم عند وصف وتحليل الإطار النظري والدراسات السابقة وأدوات البحث.

٢- المنهج شبه التجريبي The Quasi-experimental Method : وقد استخدم في تحديد فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة.

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية، بلغ قوامها (٣٠) طفلاً وطفلةً، (١٥) من الذكور، (١٥) من الإناث تتروح أعمارهم من (٦-٧) سنوات بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، بمتوسط قدره (٦،٧) سنة بمدرسة الجليل الرسمية للغات، إدارة الزيتون التعليمية بمحافظة القاهرة، وقد تشابهت العينة من حيث المستوى الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي واتضح ذلك من خلال استمارة جمع البيانات عن الحالة الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافيةلأسر الأطفال، ولتجانس العينة من حيث الذكاء تم تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن لقياس الذكاء، وقد تمتعت العينة بمتوسط ذكاء قدره (٩٦،٣) وانحراف معياري قدره (٣،٢).

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث فيما يلي:

- أطفال الروضة (بالمستوى الثاني لرياض الأطفال).
- إستراتيجية السقالات التعليمية.
- بعض المفاهيم الفيزيائية (الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت).
- الحس العلمي (الجوانب المعرفية وتتضمن تفعيل غالبية الحواس – التفكير حول التفكير)، (الجوانب الوجدانية وتتضمن حب الاستطلاع العلمي، الاستمتاع بالعمل العلمي، التريث (عدم التسرع)، المثابرة، اليقظة العلمية، المبادرة).

فروض البحث:

اقتصر البحث الحالي على التحقق من صحة الفروض التالية:

١.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور لطفل الروضة قبل وبعد التطبيق في أبعاده الفرعية وفي الاختبار ككل لصالح درجاتهم بعد تطبيق البرنامج .

٢.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على اختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) قبل وبعد التطبيق في أبعاده الفرعية وفي الاختبار ككل لصالح درجاتهم بعد تطبيق البرنامج .

٣.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) قبل وبعد التطبيق في أبعادها الفرعية وفي البطاقة ككل لصالح درجاتهم بعد تطبيق البرنامج .

٤. تتسم إستراتيجية السقالات التعليمية بالفاعلية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي بجوانبه (المعرفية – الوجدانية) لدى طفل الروضة.

مصطلحات البحث:

- إستراتيجية السقالات التعليمية Instruction Scaffolding Strategy :

وتُعرَف إجرائياً في هذا البحث بأنها: إستراتيجية تعليم وتعلُم مُعَدة وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية، تقوم على الدعم المعرفي المؤقت لأطفال الصف الثاني بمرحلة رياض الأطفال؛ لمساعدتهم على اجتياز المواقف التعليمية أثناء تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية (الحركة، الحرارة، الضوء، الصوت) وتنمية الحس العلمي لديهم، ويتم تقديم المساعدة للأطفال لعبور الفجوة بين ما يعرفونه وما يسعون لمعرفته حتى يصلوا إلى المرحلة التي يعتمدون فيها على أنفسهم، ويتحملون مسئولية تعلُمهم.

- المفاهيم الفيزيائية Physical Concepts :

وتُعرَف إجرائياً في هذا البحث بأنها : تصور عقلي مجرد لمجموعة من العناصر والصفات المميزة للدلالة على ظاهرة علمية فيزيائية، ويعطي هذا التصور اسماً يدل عليه مثل الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور.

- الحس العلمي Scientific Sense:

ويُعرَف إجرائياً في هذا البحث بأنه : قدرة طفل الروضة على شرح وتفسير بعض المفاهيم الفيزيائية بناءً على خبرات معرفية ووجدانية، ويُستدل عليه من خلال الممارسات التي يقوم بها الطفل من عمليات وأداءات ذهنية

قائمة على الفهم والإدراك والوعي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على اختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) وعلى بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية).

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجية السقالات التعليمية والمفاهيم الفيزيائية والحس العلمي (الجوانب المعرفية – الجوانب الوجدانية).
- اختيار المفاهيم الفيزيائية المناسبة لطفل الروضة.
- إعداد برنامج الأنشطة الفيزيائية وفقاً لإستراتيجية السقالات التعليمية.
- إعداد أدوات البحث والتأكد من الصدق والثبات وتشمل:
  - اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور لطفل الروضة.
  - اختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) لطفل الروضة.
  - بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية).
- اختيار عينة البحث.
- إجراء التطبيق القبلي لأدوات البحث.
- تقديم برنامج الأنشطة الفيزيائية وفقاً لإستراتيجية السقالات التعليمية.
- إجراء التطبيق البعدي لأدوات البحث.
- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها في ضوء ما وضع للبحث من فروض.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

الإطار النظري:

يسعى البحث الحالي إلى تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة، والجزء التالي من البحث يعرض متغيرات البحث بالدراسة والتحليل، ويشمل الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور أساسية سيتم تناولها فيما يلي:

المحور الأول: إستراتيجية السقالات التعليمية.
Instruction scaffolding strategy

المحور الثاني: المفاهيم الفيزيائية. Physical Concepts

المحور الثالث: الحس العلمي. Scientific Sense

المحور الأول: إستراتيجية السقالات التعليمية
Instruction scaffolding strategy

تعد إستراتيجية السقالات التعليمية إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية الاجتماعية Social Constructivism Theory لفيجوتسكي (Vygotsky) حيث يتم التركيز على كيفية اكتساب المعرفة، وعلى صنع المعنى للمفاهيم والظواهر العلمية، وأن التعلم لا يتم إلا من خلال التعرف على الخبرات السابقة للمتعلم، وأهمية البناء الاجتماعي للمعرفة، ومن خلال خطوات إستراتيجية السقالات التعليمية، يتم تقديم المساعدة والدعم للأطفال في بداية تعلمهم وحسب احتياجاتهم من قبل المعلمين، الأقران، الأكثر خبرة لإتقان تعلمهم، ومن ثم يتناقص هذا الدعم تدريجياً إلى أن يصبح الطفل معتمداً على نفسه، وبهذا يتحقق مفهوم التعلم الفعال.

وتعرف إستراتيجية السقالات التعليمية بأنها:إستراتيجية تُبنى على تخطيط منظم لعددٍ من المواقف التعليمية يستخدم فيها المعلم الأنشطة المساندة (الكمبيوتر – العروض التوضيحية العملية – النماذج والمجسمات)

كسقالات ودعائم بهدف تنمية التحصيل ومهارات التفكير لدى المتعلمين ومساعدتهم على إنجاز مهام جديدة (علي، ٢٠٠٩،ص ١٧).

ويعرفها بروان (٢٠١٠، ص٣٥٧) بأنها: "تقديم المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله إلى أن يواصل بقية تعلمه منفرداً".

وتعرفها حمودة (٢٠١٣، ص٩) بأنها "مجموعة من الإجراءات والخطوات والحركات التي يقوم بأدائها المعلم داخل غرفة الفصل؛ ليتم من خلالها التدرج في تقديم المساعدة والدعم للمتعلم إلى أن يصبح معتمداً على نفسه في عملية التعلم".

بينما يرى Bakker, Smith& Wegerif (2015, p. 1048) بأنها "الطريقة التي نساعد بها المتعلمون لحل صعوبة، أو مشكلة تواجههم عند التعلم، أو أثناء إنجاز المهام المكلفين بها، أو تحقيق هدف يتطلب تضافر الجهود لتساعدهم في تحقيقها.

وأشار Gonzalez, Arnau,. Puig, &Arevalillo,(2015, 1189) إلى أنها "مجموعة من الإستراتيجيات المفاهيمية أو الإجرائية يستخدمها المعلم لحل مشكلة تواجه المتعلم، وتستخدم عندما يتطلب الموقف التعليمي ذلك".

وأضافت راجي (٢٠١٦، ص١٥٣) بأنها "إستراتيجية تعلُم تتضمن مجموعة من الخطوات القائمة على ست مراحل هي: مرحلة التقديم، تنظيم تدرج صعوبة المهمة، دعم المتعلم بمحتوى تعليمي متنوع، التغذية الراجعة، زيادة مسئولية المتعلم، تقديم ممارسة مستقلة للمتعلمين وفق الخطط المُعَدة لذلك".

بينما يعرفها Fields & Marsh,(2017,p. 11) على أنها "مساعدة المتعلمين للوصول لمرحلة يجب أن يستمروا بعدها في التعلم، وتقدم المساعدة بواسطة آخرين أكثر خبرةً منهم أو من خلال مواد التعلم، وتهدف إلى مساعدة المتعلم لتحقيق الأهداف المنشودة ومخرجات تعلم مقصودة".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "إستراتيجية تعليم وتعلُم مُعَدة وفقاً للنظرية البنائية الاجتماعية، تقوم على الدعم المعرفي المؤقت لأطفال الصف الثاني بمرحلة رياض الأطفال لمساعدتهم على اجتياز المواقف التعليمية أثناء تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية (الحركة، الحرارة، الضوء، الصوت) وتنمية الحس العلمي لديهم، ويتم تقديم المساعدة للأطفال لعبور الفجوة بين ما يعرفونه وما يسعون لمعرفته حتى يصلوا إلى المرحلة التي يعتمدون فيها على أنفسهم ويتحملون مسئولية تعلمهم.

- **أهداف إستراتيجية السقالات التعليمية:**

يشير March,(2003,pp. 42-44) إلى أن من أهداف إستراتيجية السقالات التعليمية ما يلي:

-مساعدة الأطفال على تنفيذ المهام التعليمية المستهدفة والقيام بأدوارهم في النشاطات التعليمية.

-جعل الموقف التعليمي موقفاً حياً يقوم فيه الطفل بمهام عملية ويلاقي صعوبات ويواجه مشكلات.

-مساندة المعلمة للأطفال وتقديم الدعم لهم لبناء معارفهم والوصول إلى مستوى الإتقان في التعلُم.

-تحقيق التفاعل الإيجابي بين الأطفال وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلمة.

وقد حدد Azih, & Nwosu,(2011,p. 37) أهداف إستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية قدرة المتعلم على:

-فهم المواقف الجديدة.

-استخلاص نتائج جديدة لحل المشكلات.

-الربط بين الأفكار والمفاهيم المختلفة.

-تقويم الحقائق والمعلومات.

وترى الباحثة أن إستراتيجية السقالات التعليمية تهدف إلى:

-توفير بيئة تعليمية داعمة آمنة للأطفال.

-تنظيم الخبرات السابقة وإضافة خبرات جديدة.

-توفير الفرص التعليمية لتنمية قدرات ومهارات الأطفال.

-تنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي والتعاوني بين الأطفال.

-تقديم المساعدة للطفل من الأكثر خبرةً إلى الأقل خبرةً بصورةٍ تدريجيةٍ.

-توظيف ما تعلمه الطفل في مواقف جديدة في الحياة اليومية.

-مساعدة الأطفال في إنجاز المهام وتكوين المفاهيم الجديدة.

- **عناصر إستراتيجية السقالات التعليمية:**

تتضمن السقالات التعليمية عناصر أساسية هي:

-تحديد أهداف موضوعات التعلم، وكذلك حاجات الأطفال لاختيار المهام الملائمة بصورة مسبقة؛ لتحقيق الاندماج بين الطفل وما يتعلمه.

-تحديد الأهداف الإجرائية، حيث يصبح الأطفال أكثر استثارة (قابلية) وعمقاً في الأنشطة التعليمية لتحقيق تلك الأهداف.

-تشخيص حاجات الأطفال وتفهمها.

-تقديم المساعدة والدعم اللامحدود ويشمل ذلك مفاتيح الحل والتساؤلات والمناقشات.

-استمرارية متابعة تحقيق الهدف عن طريق طرح الأسئلة وتقديم الدعم والتشجيع للأطفال؛ ليكونوا على نفس القدر من التركيز على الوصول لتحقيق الأهداف.
-تقديم التغذية الراجعة لمساعدة الأطفال على مراقبة مدى تقدمهم.
-المساعدة في تحقيق الذاتية والاستقلالية، وهذا يتطلب مساعدة المعلمة للأطفال حتى يكونوا أقل اعتماداً على الإشارات العرضية للمعلمة وأن يكملوا المهمة،وكذلك تطبيق تعلمهم في سياقات مختلفة (Hogan&Pressley, 2007; Belland, 2017) .

وتقدم إستراتيجية السقالات التعليمية في شكلين هما:

١- أدوات مساعدة وتشمل:

- الكروت التعليمية.
- التلميحات اللفظية.
- تلميحات التأمل والتفكير وهي تلميحات محسوسة مثل كلمات: متى؟، ماذا؟، أين؟، لماذا؟، كيف؟.
- تلميحات التنظيم الذاتي، والتفكير بصوتٍ عالٍ وتسمى سقالات ما وراء المعرفة.
- الأنشطة المساندة (النماذج - المجسمات - الوسائط التعليمية - التوضيحات المعملية - استخدام الكمبيوتر كشريك للمعلمة).

٢- استراتيجيات التعلم والتعليم وتشمل:

- النمذجة. - تعلم الأقران. - المتشابهات.
- الكلمات المفتاحية. - طرح الأسئلة. - التعلم التعاوني.
- التغذية الراجعة. - التجسير. -التنبؤ وحل المشكلات

- التوضيح والتوسع في المصطلحات والمفاهيم.

(Simons & Ertmet, 2006, p. 92 ؛ محمد ، ٢٠١١، ص ص ١٨٢-١٨٣).

وقد تم الاعتماد على كلٍ من الأدوات المساعدة السابق عرضها وبعض إستراتيجيات التعلم والتعليم مثل النمذجة، طرح الأسئلة، التعلم التعاوني، التغذية الراجعة، التنبؤ وحل المشكلات أثناء تطبيق إستراتيجية السقالات التعليمية لتكوين بعض المفاهيم الفيزيائية والحس العلمي لدى طفل الروضة.

خصائص إستراتيجية السقالات التعليمية:

هناك عدة خصائص تميز إستراتيجية السقالات التعليمية أشار إليها كل من:

Molenaar, Sleegers, &Boxtel, (2011,p. 632); Hui,(2011,p.39)

- تقدم توجيهات، وإرشادات واضحة للأطفال.
- توضح الغرض من تعلم موضوعٍ ما، ومتطلبات التعلم المطلوبة.
- تضمن استمرار الأطفال في التعلّم وإنجاز المهام بالشكل الصحيح.
- تعمل على توجيه الأطفال إلى مصادر المعرفة ومصادر التعلم الحديثة.
- تتيح الفرص للأطفال للتنبؤ بالتوقعات عن طريق الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليهم.
- تقوم السقالات التعليمية كإستراتيجية على مبدأ التفاعل والمشاركة بين المعلمة والأطفال.
- تعمل على التقليل من المفاجآت والإحباطات التي تسيطر على الأطفال.

- تعمل على توجيه جهد الأطفال في التركيز على موضوع النشاط.
- تعمل على زيادة الدافعية والحماس للتعلم عند الأطفال.
- تعمل على التدرج في تقديم الدعم والمساندة لدى الأطفال طبقاً لقدراتهم.
- ضرورة امتلاك الأطفال الخلفية المعرفية عن المعلومات المتعلقة بموضوع النشاط.

مباديء إستراتيجية السقالات التعليمية:

تتنوع وتتعدد مباديء إستراتيجية السقالات التعليمية فيما يلي:

- توفير البيئة الآمنة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- توفير الوسائل والأدوات أثناء النشاط وآلية عرضها وتقديمها للأطفال.
- تنوع توزيع المهام ما بين الفردي – الجماعي – المجموعات الصغيرة.
- امتلاك مهارات التواصل واستخدام اللغة العلمية الصحيحة.
- اختيار محتوى السقالات التعليمية المناسبة لموضوع النشاط.
- تشجيع الأطفال على التعلم، والفهم، والتفكير، والمعرفة العميقة.
- التقويم المستمر قبل وأثناء وبعد تطبيق إستراتيجية السقالات التعليمية.

(Belland, Walker, Olsen, & Leary, 2015, pp.113-116) (Gonzalez & Dejarnette, 2015, pp. 10-15) (Fields & March, 2017, pp.13-15)

وفي ضوء ما سبق عرضه نجد أن إستراتيجية السقالات التعليمية ترتبط بالجانب النفسي للطفل، وهذا يتفق مع أن بناء المعرفة يعتمد على الدوافع الداخلية للطفل، فهي المسئولة عن بناء معرفته، كما تعتمد على تفاعله مع بيئته المحيطة به وما بها من (معلمة – أقران –.....)، فكلما تفاعل الطفل مع بيئته الخارجية وامتلك الدوافع الداخلية للتعلم زادت معارفه وتكونت مفاهيمه.

إستراتيجية السقالات التعليمية والنظرية البنائية الاجتماعية :

توضح لنا النظرية البنائية الاجتماعية للعالم فيجوتسكي (Vygotsky) أن الطفل يتأثر وبقوة بالتفاعلات الاجتماعية التي تحدث من خلال أنماط وسياقات ذات معنى(Stuyf, & Van, 2002,p. 41).

فالطفل يتعلم أكثر عندما نقدم له تلميحات وإرشادات ومساعدات للتفكير مما لو ترك ليكتشف ويتعلم المفاهيم الجديدة بنفسه.

كما يرى فيجوتسكي أن التعلم يحدث عن طريق المشاركة في التجارب الاجتماعية، فالطفل لا يتعلم بصورةٍ مستقلةٍ ومنفصلةٍ عن الآخرين بل بفاعلية ومشاركة مع المتعلمين الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة في التأثير في طريقة تفكيرهم وتفسيرهم للمواقف المختلفة، والذي يتم من خلال أنماط وسقالات ودعامات لجعل الطفل قادراً على حل المشكلات التي يواجهها (فيجوتسكي، ٢٠٠٤، ص١٥).

والطفل لديه مستويين للنمو هما:

(أ) مستوى النمو الفعلي Level of Actual Development :وفيه يستطيع الطفل تعلم أشياء معتمداً على نفسه.

(ب) مستوى النمو الممكن Level of potential development: وهو يختلف بين الأطفال حسب إمكانياتهم واستعداداتهم، ويستطيع الطفل في هذا المستوى أن يتعلم شيئاً معيناً ولكن بمساعدة الآخرين مثل (المعلمة – الوالدين – الأقران – الأكثر خبرة) والفجوة بين المستويين من الأداء الوظيفي هي منطقة النمو الممكن التقريبي Zone of proximal development (ZPD) أو ما يُسمى بحيز النمو الممكن والاعتماد على السقالات التعليمية يعمل على تقليص تلك الفجوة (جابر ، ١٩٩٩، ص١٤٤)؛ (Molenaar, et al, 2011,p. 632).

وتعرف منطقة النمو التقريبي (ZPD) بأنها: ما ينجزه المتعلم اليوم بمساعدة الآخرين وتتمثل في تقديم نموذج أو توجيه أسئلة أو تقديم عناصر إضافية تساعد في الحل، ويتمكن من فعله غداً بشكلٍ مستقلٍ.

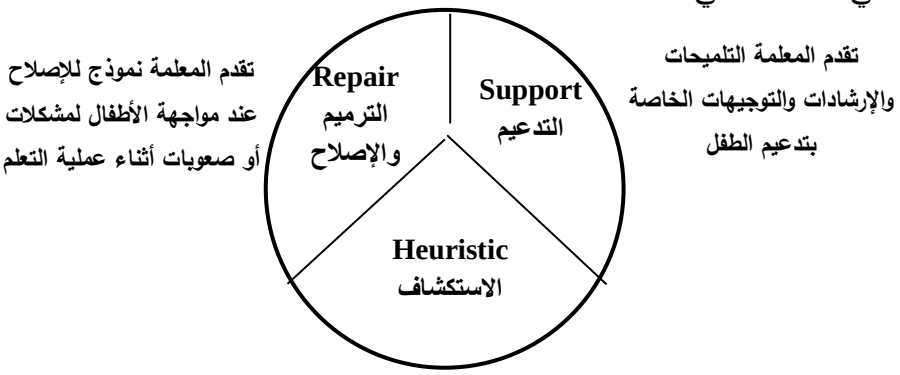
وطبقاً لفيجوتسكي فهناك العديد من الاكتشافات والمهارات التي يصل إليها الطفل بمساعدة الوسيط (الوالدين – المعلمة – الأقران) في إطار حيز النمو الممكن، حيث أن المهارات الجديدة عادةً ما تظهر في السياق الاجتماعي؛ لأن الطفل يفتقد القدرة بمفرده على ذلك، ولذا يشجع السياق الاجتماعي على ظهور هذه المهارات بصورةٍ تدريجيةٍ. وقد قدمت لنا وزارة التعليم بألبرتا جدول يمثل انتقال المتعلم من نطاق تطويري إلى آخر.

جدول (١) يمثل انتقال المتعلم من نطاق تطويري إلى آخر
Minister of Education, Alberta Education,(2010,p. 74)

Zone of actual development المنطقة الحقيقية للتطوير ZAD	Zone of Proximal development منطقة التطوير التقريبية ZPD		New Zone of actual development ZAD منطقة تطوير حقيقية جديدة
المتعلم	المعلم	المشاركة (الإلتقاء)	المتعلم
ما يستطيع بالفعل عمله بحرية واستقلالية	المساعدة من المعلم أو الرفاق أو البيئة المحيطة والمجتمع والأسرة	الانتقال وتحول المسئولية وتسلم المساعدة لبدء العمل بحرية واستقلالية	ما يستطيع بالفعل عمله بشكل مستقل مع الأقران أو قيادة المجموعات بعد انسحاب الدعم منه وتحمل مسئولية التعلم
الحرية والاستقلالية	مداخل التعلم – التوجيه والإرشاد. – المشاركة. – النمذجة.		الحرية والاستقلالية

وبإمعان النظر فيما سبق نجد أن إستراتيجية السقالات التعليمية تتضمن مساعدة الطفل للانتقال من مستوى معرفي ومهاري ووجداني أقل إلى مستوى أعلى، ومن خلالها يمكن نقل أو عبور الطفل من نقطة معرفية إلى أخرى مقابلة وتعمل هنا إستراتيجية السقالات التعليمية كجسر بين معلومتين في نفس مجال الموضوعات التي يتعلمها الطفل حيث تعد تلك السقالات بمثابة تدعيمات وتوجيهات وإرشادات واضحة تقدم للأطفال من أجل تلبية احتياجاتهم والتغلب على أى صعوبات تواجههم وتعيقهم عن إنجاز المهام وأداء الأنشطة التعليمية.

ويوضح لنا Radford, Bosanquet, Webster, & Blatchford (2015,p. 8) دور المعلمة أثناء تطبيق إستراتيجية السقالات التعليمية في الشكل التالي:



شكل (١) يوضح دور المعلمة أثناء تطبيق إستراتيجية السقالات التعليمية

وبناءً عليه فإنه يجب على المعلمة أن تسأل نفسها بعض التساؤلات ماذا يعرف الطفل؟ وما الذي يستطيع عمله؟
ما الذي يحتاج أن يعرفه الطفل ويستطيع عمله وتنفيذه؟

ما حجم الفجوة بين ما يعرفه الطفل؟ وما الذي يحتاج معرفته بالمستقبل بعد التعلم؟
كيف ننقل الطفل من تلقي التدعيم إلى تحمل مسئولية التعلم والاستقلالية؟
وما هو نمط التدعيم المقدمة؟(حسن، ٢٠١٩، ص٤٢٨).

وفيما يلي عرض لدور معلمة الروضة أثناء استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية:

- إدارة حوار مفتوح مع الأطفال للوقوف على الخبرات السابقة لديهم ومساعدتهم على استرجاع ما تعلموه سابقاً.
- تقديم التوجيهات والإرشادات والتلميحات باستخدام الأسلوب اللفظي، وغير اللفظي، والسلوك النموذجي، والتي تساعد الأطفال على التركيز في تحقيق الهدف، وتمكنهم من مواصلة التعلم مستقبلاً.
- خلق جو ممتع ومريح يشعر من خلاله الأطفال بالأمن والأمان عند أداء النشاط.
- تبسيط المهام من أجل جعلها أكثر سهولةً وإمكانية تحقيقها من قبل الأطفال، فهذا يحسن الكفاءة الذاتية لديهم.
- تحفيز الأطفال والربط بين الأعمال التي يهتموا بها والمهام الموكلة إليهم.
- تنويع الأنشطة بحيث تكون متدرجةً لبناء تعلُم ذي معنى لديهم، وبناء الفهم المرتكز على الخبرات والمعارف السابقة للطفل.
- استخدام أنماط النمذجة والأمثلة المرشدة.
- العمل على تطوير وتحسين مستوى الأطفال، وزيادة المسئولية لديهم وتعزيزها من أجل التعلُم المستقل.
- توفير أدوات ووسائل التعلم بحيث تتناسب مع قدرات الأطفال.

– تخطيط وتنظيم وتجهيز البيئة التعليمية بما يتناسب مع إستراتيجية السقالات التعليمية.

خطوات إستراتيجية السقالات التعليمية:

إن تطبيق إستراتيجية السقالات التعليمية يتطلب معرفة المعلمة على الخبرات السابقة للأطفال واستخدامها لجعل محتوى النشاط الجديد داخل منطقة النمو التقريبي، وتشمل إستراتيجية السقالات التعليمية الخطوات التالية: (براون ، ٢٠١٠، ص ص ٣٥٧– ٣٥٨؛ قطيط، ٢٠١٣، ص ١؛ علي، ٢٠١٦، ص ص١٥٣–١٥٤؛ Jones, 2017) .

١– التمهيد للنشاط (التهيئة – الاستثارة):

- تتم التهيئة للنشاط عن طريق قصة، أو أغنية، أو تجربة عملية، أو لعبة تعليمية.
- التعرف على الخبرات السابقة لدى الأطفال لربطها بالخبرات الجديدة.
- إعطاء الأطفال فكرة عامة عن موضوع النشاط مع استخدام التلميحات والتساؤلات الاستفسارية.

٢– تقديم النشاط :

- يستنتج موضوع النشاط مع الأطفال.
- يُطلب من الأطفال رسم ما يعرفونه عن الموضوع وما يريدون معرفته.
- تعرض المعلمة النشاط على الأطفال بصورةٍ مفصلةٍ.

٣– الممارسة الجماعية الموجهة:

- تتشارك المعلمة مع الأطفال في أفكار النشاط وتطرح عليهم الأسئلة مع إعطاء الوقت الكافي لهم للتفكير قبل الإجابة.

- يعمل كل طفل مع قرينه لإنجاز المهام الموكلة إليهم ثم يعملوا في مجموعات صغيرة.
- ملاحظة ورصد أخطاء الأطفال والعمل الفوري على تصحيحها.
- توجيه الأطفال لطرح الأسئلة وكذلك الاستفسار الذاتي عند أداء المهمة.
- ممارسة الأطفال المهام والأنشطة تحت إشراف المعلمة.
- تشترك المعلمة مع الأطفال في تعلُم تبادلي.

٤- التغذية الراجعة:

- تعطي المعلمة تغذية راجعة للأطفال وتعمل على تصحيح أخطائهم.
- تساعد المعلمة كل طفل في تقويم عمله بنماذج مُعَدة مسبقاً.
- تعيد المعلمة النشاط مرةً أخرى عند حاجة بعض الأطفال لذلك.

٥- زيادة مسئولية الطفل:

- ويتضمن ذلك بعض أنشطة التدعيم والتعزيز من أجل ربط الإجراءات والعمليات ببعضها.
- العمل على إلغاء الدعم المُقَدم للطفل تدريجياً.
- مراجعة أداء الطفل.

٦- الممارسة المستقلة لكل طفل:

- بعد نقل المسئولية للطفل تزداد كمية درجة استقلاليته فيترك ليتعلم بمفرده.
- تيسر المعلمة للطفل تطبيق مهام أخرى وأمثلة جديدة (جوانب إثرائية لموضوع النشاط).

مميزات استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية :

بين كلٌ من:

Lan,(2013,pp. 25-30) ;Pfister, Opitz, M., & Pauli, (2015,p. 1081); Mcintyre,(2015,pp. 255-258); ; (Monaghan,(2015 ؛علي (٢٠١٦، ص١٧٨) ؛ المولى(٢٠١٧، ص ٥) مميزات استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية فيما يلي:

- تعمل إستراتيجية السقالات التعليمية على إثارة اهتمام الأطفال وزيادة دافعيتهم، وتزويدهم بتغذيةٍ راجعةٍ فوريةٍ وبذلك تعزز الاستجابة الصحيحة، وتصحح الفهم الخاطيء وتوجه الأطفال نحو تحقيق الأهداف باستخدام طرق عرض مناسبة للموضوعات.
- تساعد إستراتيجية السقالات التعليمية الأطفال على أداء المهمات لم يكن باستطاعتهم أدائها دون مساعدة، كما تساعد على انتقال أثر التعلم إلى مواقف أخرى، وبذلك تقل كمية التوجيه التي يحتاجها الطفل لتحقيق الأهداف التعليمية في المستقبل.
- تسهل عملية الفهم وتحسنه عن طريق عرض النماذج والتلميحات والأسئلة والأمثلة والرسومات والصور، والتي تمكن الطفل من تمييز المعلومات وتفسيرها وتصنيفها وتمييزها.
- تتسم بأنها ذات طبيعة دمجية يمكن أن تستخدم أكثر من نمط من السقالات في عملية التعلم.
- تزيد من قدرة الأطفال على التفاعل والانخراط في بيئة تعليمية محفزة على الإبداع مع بناء معرفة توليدية وتطويرها وصقلها.
- تقدم مساعدة مناسبة لحاجات الأطفال حتى تتم الموازنة بين إزالة المساعدة المقدمة للأطفال وزيادة كفاياتهم، فالهدف النهائي من تقديم السقالات هو تعلُم شامل ومنظم ذاتياً.

- تشرك الأطفال في مناقشات هادفة ديناميكية.
- تستخدم إستراتيجية السقالات التعليمية للأطفال ذوي القدرات الخاصة .

ولأهمية إستراتيجية السقالات التعليمية في عملية التعلُم فقد استخدمت في العديد من الدراسات السابقة للمراحل الابتدائية والإعدادية والمتوسطة، وبعد المراجعة والبحث لم تجد الباحثة دراسات مرتبطة باستخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في مجال العلوم لطفل الروضة، وذلك في – حدود علم الباحثة – وبالتالي يعتبر هذا البحث باكورة في تطبيق هذه الإستراتيجية في مجال المفاهيم الفيزيائية والحس العلمي لطفل الروضة .

المحور الثاني: المفاهيم الفيزيائية Physical Concepts :

تعد المفاهيم الفيزيائية أحد أهداف تعلم العلوم، وأهم نواتج التعلم التي يتم من خلالها تنظيم المعرفة في جميع مراحل التعليم بدءاً من مرحلة رياض الأطفال، حيث تمثل المفاهيم الفيزيائية العمود الفقري للمعرفة العلمية.

وتستثير المفاهيم الفيزيائية طفل الروضة عن طريق التعامل مع الأشياء مادياً وعقلياً، وعن طريق ردود أفعال الأشياء من خلال الخبرات والمواقف التعليمية التي يمر بها.

وتُعرَف المفاهيم الفيزيائية بأنها "تلك المفاهيم التي تدرس طبيعة التفاعلات بين الأشياء المادية، وتأخذ صوراً متعددةً مثل الحركة – الظل – الاحتكاك – الدفع – السحب – الاتزان" (قنديل، دنيا ، ٢٠٠٠، ص١).

ويعرفها (David,(2003,p. 19 بأنها "دراسة القوى الطبيعية والعناصر الأساسية في المواد الطبيعية مثل المادة – الحركة – القوة، وأنها تتعامل مع السرعة – التوازن – الجاذبية".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "تصور عقلي مجرد لمجموعة من العناصر المشتركة والصفات المميزة للدلالة على ظاهرة علمية فيزيائية، ويعطي هذا التصور اسماً يدل عليه مثل الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت".

تكوين المفاهيم الفيزيائية:

إن عملية تكوين المفاهيم الفيزيائية لدى الأطفال تتم من خلال تعاملهم مع المثيرات التي يواجهونها، والمواقف والخبرات التي يمرون بها، فتتكون لهم صورةً ذهنيةً بناءاً على إدراكهم للصفة أو مجموعة الصفات المشتركة بينها، وتتخذ هذه الصورة الذهنية اسماً يدل على المفهوم.

ويوضح (فيجوتسكي) أن تكوين المفاهيم هو نتيجة لعدد من المراحل أدت إلى حدوث تطور طبيعي للإحساس بأصناف الأشياء، والإحساس بأن لكل شيء خصائص وصفات وسمات تشاركه بها أشياء أخرى، وهي عملية طويلة، مثيرة إنها العملية التي ينتقل بها الطفل من التفكير الحسي إلى التفكير المجرد (عبد الفتاح ، ٢٠٠٩، ص١٥).

وتشمل عملية تكوين المفهوم عمليات تمييز وتنظيم وتقويم، فالطفل يقوم بالبحث أولاً في أوجه الشبه والاختلاف بين مجموعة من الحقائق لكي يصل إلى تنظيم لهذه المعطيات، ويجعل لها معنى بالنسبة له، وللوصول لتلك المعطيات يقوم بعملية بحث عن العلاقات المنطقية بينها، ثم يختبرها على أساس أوجه الشبه والاختلاف التي توجد بين عناصرها (بدوي، فتحي، ٢٠٠٩، ص٢٦).

أما عن شروط تكوين المفهوم فقد ذكرها جاسم (٢٠١٤، ص٣٨٥) فيما يلي:-

- أن يتوافر للطفل سلسلة من الخبرات في جانبٍ أو أكثر، ومجموعة جوانب التشابه هذه هي التي تؤلف المفهوم الذي يكمن في هذه الخبرات، والخبرات التي تمثل هذا المفهوم تعتبر أمثلة إيجابية له، أما الخبرات التي لا تمثله فهي أمثلة سالبة.
- أن يسبق سلسلة الخبرات التي تحتوي على هذا المفهوم أو يلحق بها أو يتخللها أمثلة سلبية، أي أنه من الضروري أن يتوافر تتابعاً مناسباً من الأمثلة الموجبة والسالبة لضمان تعلُم المفهوم، وللأطفال طرق متنوعة للتصنيف وإيجاد العلاقات لتحديد المفاهيم، ولذلك تأتي أهمية العمل الجماعي للأطفال في تكوين المفاهيم.

وبإمعان النظر فيما سبق يتبين لنا أن تكوين المفاهيم الفيزيائية عملية مستمرة لا تتم بمجرد تعريف المفهوم أو دلالته اللفظية بل تقتضي تخطيطاً للنشاط يتضمن تنظيماً متكاملاً للمواقف التعليمية التي تتيح للأطفال الفرص للتعرف على المفاهيم وخصائصها وسماتها والأمثلة التي تميزها وعلاقتها الهرمية بالمفاهيم السابقة واللاحقة، وذلك عن طريق منحهم سياقات تعليمية متنوعة، وبذلك ترتفع دوافعهم وهذا ما سيؤدي إلى تكوين المفهوم.

وفيما يلي عرض لأهمية تكوين المفاهيم الفيزيائية لطفل الروضة:

- تساعد المفاهيم الفيزيائية الأطفال على فهم وتفسير كثير من الأشياء التي تثير انتباهم في البيئة، كما تؤدي إلى زيادة اهتمامهم بدراسة العلوم وهذا بدوره يساعد الأطفال على قوة الملاحظة وتنمية التفكير بحيث يصبحوا أكثر قدرةً على حل المشكلات التي تواجههم.
- تجعل الطفل دائم التساؤل، يفكر، ينتج، يبحث، يتقصي، يكتشف.

- تساعد في التغلب على صعوبات التعلم وسوء الفهم والتصورات الخاطئة للظواهر والأحداث والأشياء وتوضيح العلاقة القائمة بينها.
- يؤدي تعلم المفاهيم الفيزيائية البسيطة إلى تعلم مفاهيم أعمق في المراحل التعليمية التالية.
- تساعد على انتقال أثر التعلم أي أنها تقلل الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة كل جديد.

تستخدم المفاهيم الفيزيائية في تصنيف عدد كبير من الأشياء والأحداث والظواهر في البيئة وتجمع بينها في فئات أو مجموعات تساعد على التقليل من تعقد البيئة (عقل، ٢٠٠٣، ص ٧٨؛ حسون، ٢٠١٤،ص ٢٨٢).

وفيما يلي عرض لدور معلمة الروضة في تكوين المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة:

– التأكيد على الخبرات والمواقف التعليمية الحسية وعلى دور الطفل في تكوين المفهوم الفيزيائي.

– مساعدة الأطفال على إجراء التجارب العلمية.

– تنظيم مواقف تعليمية ثرية قائمة على الحوار والمناقشة بين المعلمة والأطفال والاهتمام بالتقويم البنائي؛ للتأكد من مدى فهم الأطفال وتصحيح الأخطاء فور وقوعها.

– التأكيد على استخدام الأسلوب الاستقرائي والاستنباطي في عملية التعلم.

– تشجيع الأطفال على الاستطلاع والتساؤل والاستفسار لمعرفة حقائق الأشياء.

– توفير المواد والأدوات والوسائل التعليمية لتشجيع الأطفال واستثارة دافعيتهم للتعلم.

– مراعاة التسلسل المنطقي والسيكولوجي في تكوين المفاهيم الفيزيائية والتأكد من فهم الأطفال للمفاهيم السابقة اللازمة لتكوين المفهوم الفيزيائي الجديد (قباجة، ٢٠١٤، ص٢١٠).

ونظراً لأهمية المفاهيم الفيزيائية فقد اهتمت العديد من الدراسات بتكوينها وتنميتها باستخدام بعض الطرق والإستراتيجيات ، وسوف تستعرض الباحثة تلك الدراسات والتي تمثلت في (٤) دراسات، (٢) عربي و (٢) أجنبي ، وتراوحت سنوات الدراسات من سنة ٢٠١٢ إلى سنة ٢٠١٧.

- **دراسة معوض (٢٠١٢):** هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مفاهيم الفيزياء الكونية ومهارات ما وراء المعرفة (التخطيط – المراقبة – التقويم) لدى عينة من أطفال الروضة قوامها (٦٠) طفلاً وطفلةً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (٣٠) طفلاً وطفلةً، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في كلٍ من الاختبار البعدي للمفاهيم الفيزيائية، والاختبار البعدي لمهارات ما وراء المعرفة.
- **دراسة Sharona (2013) :** هدفت الدراسة إلى تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية (التدفق – الارتفاع – الجاذبية) لدى عينة من أطفال الروضة مكونة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (١٥) طفلاً وطفلةً، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، حيث أظهر أطفال المجموعة التجريبية تطوراً للفهم بشكلٍ أفضل بعد تعرضهم لأنشطة البرنامج.
- **دراسة (Vassiliki, & Konstantions (2014 :** هدفت الدراسة إلى تنمية مفهوم الضوء لدى طفل الروضة وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلةً بالمرحلة العمرية من (٤-٦) سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تفوق الأطفال في الاختبار البعدي حيث تمكن الأطفال من تتبع الضوء

الخارج من مصدره، وأن الضوء كيان مستقل، والضوء يجعلنا نرى في الليل، ويمنحنا الدفء، ويجفف الملابس، والشمس مصدر من مصادر الضوء الطبيعي.

- **دراسة سالم (٢٠١٧)** : هدفت الدراسة إلى تصميم وبناء برنامج حول بعض المفاهيم الفيزيائية والتحقق من مصداقيته، وطبق البرنامج على عينة قوامها (٦١) طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات، وقد حقق البرنامج التعليمي تفوقاً واضحاً حيث أصبحت معرفة الأطفال الفيزيائية أكثر تنظيماً، وعلى ذلك يمكن استنتاج أن المحتوى التعليمي الكفء يمكن أن يساهم في تحقيق الكفايات الأساسية المطلوب من الأطفال إنجازها.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفقت جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف والمتمثل في تنمية المفاهيم الفيزيائية بينما يهدف البحث الحالي إلى تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية (الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت) لدى طفل الروضة .
- تناولت الدراسات مرحلة رياض الأطفال (٤-٦) سنوات بينما عينة البحث الحالي يتراوح عمرها من (٦-٧) سنوات بالصف الثاني بمرحلة رياض الأطفال.
- فيما يتعلق بالمنهج المُتبَع في الدراسات السابقة فقد استخدم المنهج شبه التجريبي، أما البحث الحالي فقد تناول كلٌ من المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي.
- بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة فقد أظهرت جميع الدراسات فاعلية البرامج في تنمية المفاهيم الفيزيائية.

إستراتيجية السقالات التعليمية وتكوين المفاهيم الفيزيائية:

- إن المفاهيم الفيزيائية تتسم بتنوع موضوعاتها وكثرة أنشطتها، وبالتالي تعد مجال خصب لاستخدام إستراتيجية السقالات التعليمية والتي تتضمن إيجابية الأطفال أثناء عملية التعلم.

وقد أشار حسن (٢٠١٧، ص١٣٩) أن المفاهيم الفيزيائية من المفاهيم التي ترتبط بشكلٍ فعالٍ بشتى مجالات الحياة؛ لأن لها القدرة على تنمية مهارات الأطفال من خلال التجريب والاستقصاء وحل المشكلات، ومن خلال دمج المعارف العلمية بالمهارات العقلية واليدوية للأطفال، وهذا ما توفره إستراتيجية السقالات التعليمية.

- إن تكوين المفاهيم الفيزيائية يتطلب ربط المعارف السابقة بالمعلومات والخبرات الحالية وكيفية استخدامها عند المشكلات ومواجهتها للمواقف المشابهة لها، وهذا ما تقوم به إستراتيجية السقالات التعليمية عن طريق تقديم الدعم للأطفال والإشراف على النشاطات التي يقومون بها وتقديم التوجيهات باستخدام الأسلوب اللفظي وغير اللفظي أو عن طريق السلوك النموذجي.
- إن تكوين المفاهيم الفيزيائية عملية مستمرة تتطلب تنظيماً متكاملاً للمعرفة العلمية والمواقف التعليمية التي تتيح للأطفال عمل علاقات وارتباطات بين عناصر المفهوم، وهذا ما تؤديه السقالات التعليمية في جعل الأطفال أكثر اعتماداً على أنفسهم في تنظيم تعلمهم، مما يجعلهم قادرين على إنجاز التعلم نحو الأهداف المرجوة.
- إن تكوين المفاهيم الفيزيائية ينمو ويتطور كلما زادت خبرة الطفل عن المفهوم، ويختلف الأطفال في مستوى فهمهم للمفاهيم الفيزيائية، وبالتالي يجب مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وهذا من مميزات إستراتيجية

السقالات التعليمية حيث يتم التنوع في تقديم الخبرات للأطفال بما يتفق مع مستوى فهمهم للمفهوم.

- إن تكوين المفاهيم الفيزيائية يتطلب من الطفل أن يميز بين أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر المفهوم؛ ليصل إلى علاقات ذات معنى بالنسبة له وتتضح له الخصائص المشتركة بين المفاهيم، ويتم ذلك من خلال الممارسة الجماعية الموجهة وهي إحدى خطوات إستراتيجية السقالات التعليمية، حيث تتشارك المعلمة مع الأطفال في أفكار النشاط وتطرح عليهم الأسئلة؛ مما يؤدي إلى تحفيز الأطفال وإشباع حب الاستطلاع لديهم.
- إن تكوين المفاهيم الفيزيائية يتطلب أن تقوم المعلمة بتوجيه الأطفال لممارسة خبرات التعلم باستقلالية وحرية وتعزيز وتشجيع لبناء الفهم المرتكز إلى الخبرات والمعارف، وهذا ما تؤديه إستراتيجية السقالات التعليمية في مرحلة زيادة مسئولية الطفل والتي تتضمن أنشطة التدعيم والتعزيز من أجل ربط الإجراءات والعمليات ببعضها، ومن ثم إلغاء الدعم المقدم للطفل تدريجياً.

المحور الثالث: الحس العلمي Scientific Sense:

- **مفهوم الحس العلمي:**

هناك فرق بين الإحساس Feeling وبين الحس Sense فالأول يعتمد على حاسة أو أكثر استجابة للمثيرات، والثاني يُقصد به الإدراك والوعي القائمين على ما تم الإحساس به، أو تلك الأداءات الذهنية القائمة بناءً على الإحساس(Richard & Linda, 2000).

ويعرف الحس بأنه: القدرة على إصدار حكم وانتقاء الطرق الصحيحة؛ للوصول إلى الأهداف معتمداً على السببية في أسرع وقتٍ ممكن بناءً على الإدراك والفهم والوعي (Longman,2008) .

ويعرف Ford (2012,p. 211) الحس العلمي بأنه: التفكير في صنع المعنى من خلال التركيز على الممارسات العلمية وأنماط من الحوار والمناقشة باستخدام طرق خاصة مثل: التواصل والتمثيل، مما يجعل هذه الممارسات العلمية ميسرة وسهلة وذات طابع منطقي وعلمي.

وتعرفه محمود (٢٠١٣، ص٧٦) بأنه: أنشطة عقلية يمارسها المتعلم بطريقةٍ معرفيةٍ ووجدانيةٍ بناءً على الإحساس والإدراك والوعي وصولاً لتحقيق الأهداف.

بينما تعرفه محمد(٢٠١٦، ص٧٣) بأنه: قدرة المتعلم على شرح العلاقات بين المفاهيم العلمية بناءً على خبرات معرفية لحل المشكلة واتخاذ القرار، معتمداً على استخدام التمثيل والحس العددي والاستدلال والاستمتاع واحتياطات الأمن والأمان.

ويشير ساري (٢٠١٧، ص٢٧) إلى أن الحس العلمي هو كافة الأنشطة العقلية التي يقوم بها المتعلم سواء كانت بطريقةٍ معرفيةٍ أو وجدانيةٍ، من خلال اعتماده على إحساسه ووعيه وإدراكه لاتخاذ القرار في حل المشكلات وتحقيق الأهداف.

وترى أحمد (٢٠١٨، ٨٥) أن الحس العلمي هو: القدرة على التعبير عن أفكار ووعي المتعلم بما يدور في ذهنه من عمليات بما يمكنه من تفسير الظواهر البيئية المحيطة به وانتقاء الطرق الصحيحة؛ لحل بعض المشكلات التي تعرض عليه، وذلك من خلال التعبير عما كونه من مدركات عقلية.

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: قدرة طفل الروضة على شرح وتفسير بعض المفاهيم الفيزيائية بناءً على خبراتٍ معرفيةٍ ووجدانيةٍ، ويُستدل عليه من خلال الممارسات التي يقوم بها الطفل من عمليات وأداءات ذهنية قائمة على الفهم والإدراك والوعي، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من

اختبار الحس العلمي (الجوانب المعرفية) وعلى بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية).

- **أهداف الحس العلمي:**

إن تنمية الحس العلمي لدى الأطفال يعد من أهم وأحدث أهداف تعلُم العلوم، وهذا ما أكدته المشروعات العلمية الكبرى كمشروع العلم لكل الأمريكيين (Science for all Americans, 2061) لإصلاح التعليم والثقافة العلمية للجميع ويهدف إلى:-

- تعليم العلوم لجميع المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال.
- تنمية المهارات العلمية وتطبيق المعرفة للتحقق من تأثيرها على الأفراد ودورها في المجتمع.
- تعليم من أجل إنشاء جيل قادراً على مواصلة تعليمه في مجال العلوم.
- دمج العلوم مع بقية المناهج الدراسية الأخرى.
- استخدام الطفل معرفته بكفاءة واتخاذ أي قرار بشكلٍ علميٍ.

(Driver, Squires, Rushworth, & Robinson, 2013 ؛ مازن،٢٠١٥، ص٤٤؛ إسماعيل،زوين،٢٠١٦،ص ٣١٠)

- **مكونات الحس العلمي:**

يتضمن الحس العلمي المكونات التالية:

١- الإحساس وهو القدرة على التقاط المعطيات الحسية التي ترد للجهاز العصبي المركزي عن طريق (العين - الأذن - الأنف - اللسان - الجلد) ويحدث بطريقةٍ غير مقصودةٍ، حيث تتلقى أعضاء الحس التنبيه من المؤثرات فتستجيب له وتنتقل به وتثير دفعاً عصبياً يمتد من العصب الحسي إلى مراكز الإحساس بالمخ حيث توجد أعضاء مستقبلة خاصة بكل حاسة.

٢- الانتباه: وهو القدرة على التعامل مع كمياتٍ محددةٍ من المعلومات المنتقاة من كمٍ هائلٍ من المعلومات التي تزودنا بها الحواس أو الذاكرة.
٣- الإدراك: وهو محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى المخ، ويشمل الفهم والتفسير والترميز والتحليل.
٤- الوعي: وهو حالة من اليقظة يكتسبها المتعلم عن طريق التفكير والإحساس.
٥- حل المشكلات وهي عملية تفكيرية يستخدم فيها المتعلم ما لديه من معارف ومهارات سابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوف له.
٦- الأداء الذهني: وهو عبارة عن وظائف ذهنية تتم أثناء معالجة المعلومات في عقل المتعلم، وتختلف تلك الوظائف تبعاً لطبيعة المهمة.
٧- اتخاذ القرار وهو عملية تفكير مركبة تشمل مهارات عقلية مثل تحديد المشكلة ووضع الفروض واختبار صحة الفروض ووضع البدائل والمفاضلة بين هذه البدائل، ثم إصدار الحكم المناسب للوصول إلى أفضل البدائل.
٨- سرعة الأداء وضغط الوقت حيث تحدث العمليات السابقة لجميع المتعلمين ولكن تختلف سرعتهم في الأداء وفي الوقت اللازم لاتخاذ القرار، وتكون استجابة المتعلم سريعةً عندما تكون الخبرة المطلوبة مألوفة بالنسبة للمتعلم وقد مارسها عدة مرات من قبل (جمل، ٢٠٠٥، ص٢٢؛ العتوم، ٢٠١٠، ص ٦٨؛ جروان، ٢٠١١، ص٩٥).

يتبين لنا مما سبق أن الحس العلمي لدى الطفل يمر بعمليات متتابعة تبدأ بالإحساس من خلال استقباله للمعلومات والبيانات عن الظاهرة أو الموقف باستخدام حواسه، ثم الانتباه من خلال تركيز شعوره لأجزاءٍ معينةٍ من الظاهرة ويوجه سلوكه نحوها، ثم يحاول التكيف معها من خلال عملية الإدراك التي يقوم فيها الطفل بتحويل انطباعاته الحسية التي كونها إلى

تمثيلاتٍ عقليةٍ من خلال تفسيرها وإعطاءها معنى، ثم يصل إلى عملية الوعي من خلال معرفته وفهمه للظاهرة، ومن ثم يؤثر ذلك على سلوكه نحوها، ثم تأتي عملية حل المشكلة التي تتطلب البحث والتقصي لاكتشاف الحقائق ليصل إلى حلٍ مناسبٍ للمشكلة، وأخيراً تأتي عملية اتخاذ القرار وفيها يتم اختيار أفضل البدائل لحل المشكلة.

- **أهمية الحس العلمي لطفل الروضة:**

تعتبر ممارسة الحس العلمي مثل باقي الممارسات الحياتية التي يتعلمها الطفل ويتدرب عليها؛ حتى يصل لمستوى الدقة والإتقان والمرونة في مواجهة المواقف المتعددة وسرعة إنجاز المهام، وهذه الممارسات تعبر عن وجود الحس العلمي، ومن ثم تتمثل أهمية الحس العلمي كما ذكرها كلٌ من Lcbedev (2015,p. 163); Heller& Joan (2012) ؛ مازن(٢٠١٥، ص ص ٤٣ –٤٥) على النحو التالي:

– يعد أساساً للمعرفة العلمية حيث يربط الطفل بين المادة العلمية والواقع الملموس والمحسوس، كما يربط بين المعرفة المستقبلية والمعرفة السابقة والبناء المعرفي ككل.

– يساعد الطفل على استخدام اللغة العلمية بما تحتويها من رموزٍ ومصطلحاتٍ؛ للتعبير عما يرغب مع تقديم التفسيرات والاستدلالات والاستنتاجات العلمية، والقدرة على استخلاص المعنى من خلال الربط بين الفكرة والمعنى والرموز.

– يساعد الطفل على معالجة المهام المطلوبة منه بصورةٍ أفضل وأسرع، ومن ثم يستطيع أن يتغلب على نواحي القصور في أداءاته الذهنية معتمداً على الإدراك المبني على الفهم والوعي.

– ينمي لدى الطفل المثابرة والمبادرة وتحمل المسئولية والاستقلالية والتروي ويكسبه ثقةً بنفسه وتقديراً لذاته.
– يساعد الطفل على اتخاذ القرار المناسب في المواقف الحياتية اليومية.
– يساعد الطفل على التواصل العلمي من خلال المناقشة والحوار، وهذا ما أوضحته دراسة(Ash (2004 إلى أهمية الحس العلمي وانعكاسه على تنمية الاستدلال والفهم القرائي للموضوعات العلمية، مما يؤثر على الثقافة العلمية وذلك من خلال التفكير التأملي والمناقشات العلمية.

- **سمات الأطفال ذوي الحس العلمي:**

يتميز الأطفال ذوي الحس العلمي ببعض السمات نعرضها فيما يلي:
في ضوء دراسة كل من David, (2003); Driver, et al (2013) Bracey (2017,pp. 32-37) ؛ العتيبي (٢٠١٣، ص٢١٢)؛ مازن (٢٠١٥، ص ص٤٦-٤٧)؛ محمد (٢٠١٦، ص ص ٨١-٨٣)؛ أحمد (٢٠١٨، ص ص١٠١-١٠٣).

أولاً: السمات المعرفية:

١- تفعيل غالبية الحواس: وتتضمن استخدام المسارات الحسية بيقظة وانتباه؛ لجمع المعلومات واستيعاب المكونات المحيطة بالبيئة بحيث تتاح فرص أكبر لاستخدام الحواس؛ لأنه كلما زاد عدد الحواس المستخدمة زاد مقدار التعلُم.
٢- استدعاء الخبرات وربطها بالحاضر: وتتضمن القدرة على استخلاص المعرفة أو الخبرة المكتسبة من المعارف الماضية وتوظيفها في ظروف ومواقف حياتية أخرى.
٣- التساؤل وطرح المشكلات: وتتضمن طرح أسئلة من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما يعرف الطفل وما لا يعرف.

٤- الاستدلال: ويتضمن القدرة على استخلاص كل ما هو جديد من خلال مقدمات أو الحكم على صحة النتائج المقدمة، ويستنتج تعميمات من الأدلة أو المعلومات التي يحصل عليها الطفل من خلال خبراته.

٥- التلخيص: ويتضمن تلخيص المعلومات وتقديمها بشكلٍ جيدٍ أو اختصار الموضوع بإيجاز في عبارةٍ أو عباراتٍ متماسكةٍ دون الإخلال بالفكرة الرئيسية.

٦- الحس العددي: ويتضمن الإدراك العام للأرقام والأعداد ومدلولها، واستخدام القوانين المناسبة للحساب الذهني، ويتمثل في إجراء العمليات الحسابية بدقةٍ أو تمثيل المسألة بأشكال بيانية أو رسومات تحدد الخطوات المُتبعة لحل المسألة.

٧- المرونة: وتعني أن يكون الطفل قادراً على تغيير أفكاره في ضوء المعلومات الجديدة التي سيتلقاها، ويتطلب ذلك النظر إلى الأفكار القديمة برؤيةٍ جديدةٍ وخيالٍ مبدعٍ وطرح بدائلٍ كثيرةٍ عند حل مشكلةٍ واحدةٍ.

٨- التحدث بلغة علمية: أي التواصل والتحدث بمفردات لغة تعكس مدى القدرة على التفكير العلمي، مع طلاقة في الحديث وقابلية على التكيف مع المواقف المختلفة.

٩- التفكير حول التفكير: ويُقصَد به المعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم؛ للتذكر والفهم والتخطيط وحل المشكلات.

ثانياً: السمات الوجدانية:

١-حب الاستطلاع العلمي: وهو الشعور بالانبهار والدهشة بالمواقف والتجارب التي يكتنفها الغموض، وهو الفضول والرغبة في المعرفة واكتشاف وفهم البيئة والانجذاب نحو المثيرات الجديدة.

٢-الاستمتاع بالعمل العلمي: وهو الابتهاج لوجود القدرة على حل المشكلات، والمتعة في مواجهة تحدي المشكلات والسعي وراء المشكلات التي قد تكون لدى الآخرين، والاستمتاع بإيجاد حلول لها ومواصلة التعلم مدى الحياة.
٣-اليقظة العقلية: وتتطلب الانتباه للمشكلات والوعي وإدراك العلاقات بين المفاهيم العلمية.
٤-المبادرة: وتتطلب الإقدام بالاشتراك في المهام المعقدة وتحمل النتائج.
٥-المثابرة: وتعني الالتزام بالمهمة الموكلة للطفل والاستمرار بالتركيز فيها بكل انتباهٍ حتى نهايتها.
٦-التريُث (عدم التسرع): وتتطلب التمهل في التفكير والتريث في الاستجابة عند إعطاء حكم فوري، وكذلك الإصغاء للتعليمات قبل البدء بالمهمة، وفهم التوجيهات وتطوير إستراتيجيات للتعامل مع المهمة.

- **دور معلمة الروضة في ترسيخ ممارسات الحس العلمي لدى طفل الروضة:**

يمكن الإشارة إلى دور معلمة الروضة في ترسيخ ممارسات الحس العلمي لدى طفل الروضة فيما يلي:
- توفير بيئة تعلُم آمنة تتيح للأطفال حرية التعبير عن آرائهم.
- توفير بيئة ثرية بالأنشطة العلمية تحث الطفل على التساؤل والتفكير والتجريب.
- ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة وتنظيم المعلومات أثناء عملية التعلُم.
- العمل على التكامل والدمج بين أنشطة العلوم والأنشطة الأخرى.
- تقديم مشكلات ذات نهاية مفتوحة تستثير تفكير الأطفال.

- تدعيم حب الاستطلاع العلمي وتشجيع المبادرة لدى الأطفال.
- العمل على ربط تطبيقات أنشطة العلوم بالمهارات الحياتية.
- تنمية قدرة الأطفال على التعبير عن فهمهم شفهياً أو من خلال الرسم أو الكتابة.
- تدريب الأطفال على المرونة في التفكير.
- استخدام إستراتيجيات تعلُم متنوعة تؤكد على إيجابية الطفل، وتسمح له بالتعلم من خلال البحث والاستقصاء.
- قبول آراء الطفل وتقديرها وتنمية ثقته بنفسه.
- تشجيع الأطفال وتحفيزهم على الإنجاز وزيادة دافعيتهم للنجاح.

أما عن دور الطفل في تنمية الحس العلمي فيتمثل في الآتي:

- يشارك في المواقف التعليمية المختلفة.
- يبحث عن المعلومات والمعارف العلمية.
- يطلع على كل ما هو جديد في مجال العلوم.
- يعزز العمل التعاوني مع أقرانه.
- يمارس أنشطة وخبرات التعلم المختلفة.
- ينقد آراء الآخرين على أسسٍ علميةٍ.
- يثابر حتى ينجز العمل المطلوب منه.

ونظراً لأهمية الحس العلمي فقد اهتمت العديد من الدراسات بتنميته لكافة المراحل الدراسية بدءًا من رياض الأطفال مروراً بالمرحلة الابتدائية والإعدادية باستخدام بعض الطرق والإستراتيجيات، وسوف تستعرض الباحثة الدراسات المرتبطة بمرحلة رياض الأطفال التي تمثلت في دراستين أجنبيتين وتراوحت سنوات الدراسة من سنة ٢٠٠٤ إلى سنة ٢٠١٧.

- **دراسة Ash (2004)** :هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام الحوار التعاوني والمشترك بين الأطفال والتحدث بلغةٍ علميةٍ في تنمية الحس العلمي، حيث تم التركيز على الحوار الذي يسهم في تنمية التنور العلمي، ومحو الأمية العلمية، والانتقال من الحس العام إلى الحس العلمي واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة على عينة من الأطفال من مجتمع مكسيكي يعيش في نيويورك تراوحت أعمارهم من (٥-١٠) سنوات، تم الحوار معهم في موضوعات المفاهيم البيولوجية باستخدام (اللغتين الإنجليزية والاسبانية) في المنزل والروضة من خلال التعلم الرسمي بالروضات والتعلم غير الرسمي من خلال الأسر، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الحوار العلمي ينمي التفكير العلمي ويسهم في تنمية الاستدلال والتواصل العلمي من خلال لغة العلوم والفهم القرائي للموضوعات العلمية، مما يؤثر على الثقافة العلمية من خلال التفكير التأملي والحوار والمناقشة، ويعطي القدرة على التحدث بلغةٍ علميةٍ ويعمل على تنمية الحس العلمي.
- **دراسة Tekerci & Kandir (2017)** : هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج في تعليم العلوم قائم على الحس العلمي في تنمية المهارات العملية والعلمية للأطفال في المرحلة العمرية من (٦٠-٦٦) شهرًا، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلةً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة. وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبارات البعدية وبطاقة الملاحظة، وخلصت الدراسة إلى أن برنامج تعليم العلوم القائم على الحس العلمي له تأثير إيجابي على المهارات العملية والعلمية للأطفال.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث الهدف والمتمثل في تنمية الحس العلمي بينما اختلفت في آلية تنمية الحس العلمي حيث استخدم البحث الحالي استراتيجية السقالات التعليمية.
- تناولت دراسة (Ash (2004عينة تراوح عمرها من (٥-١٠) سنوات بينما تناولت دراسة (Tekerci & Kandir (2017 عينة تراوح عمرها من (٦٠-٦٦) شهراً، في حين تفرد البحث الحالي بعينته التي تناولت المستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال بالمرحلة العمرية من (٦-٧) سنوات.
- وفيما يتعلق بالمنهج فقد اتبعت دراسة (Ash (2004 المنهج الوصفي (دراسة الحالة)،أما دراسة (Tekerci & Kandir (2017 فقد اتبعت المنهج شبه التجريبي، أما البحث الحالي فقد اتبع المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي.
- وفيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة فقد أظهرت جميع الدراسات نجاح الإستراتيجيات والنماذج الحديثة في تنمية الحس العلمي.

إستراتيجية السقالات التعليمية والحس العلمي :

يتطلب تنمية الحس العلمي لدى الأطفال أن يكون التعلُم فعالاً، ويتم ذلك من خلال إستراتيجية السقالات التعليمية والتي تعتمد على الأنشطة العقلية، حيث تندمج المعلومات والمفاهيم الجديدة مع المعارف والمفاهيم السابقة اندماجاً حقيقياً في عقل الطفل، وذلك من خلال توفير فرص تعليمية إيجابية وتوفير بيئة تعلم ثرية تعتمد على استخدام الأفلام التعليمية والعروض التقديمية والوسائط التكنولوجية والوسائل التعليمية والتجريب، كما تساعد على الاحتفاظ بالمعلومات وسهولة استرجاعها، مما يؤدي إلى تركيز انتباه

الطفل الذي يعمل على زيادة انتقال المعارف السابقة المرتبطة بالحالية إلى منطقة الوعي، وبذلك يصبح الطفل لديه وعي وإدراك لما اكتسبه من معارف وما يدور في ذهنه من عمليات إلى جانب قدرته على التعبير عن أفكاره واستخدام حواسه ومرونته في معالجة المشكلات وسرعته في الأداء، بما يساهم في تنمية الحس العلمي.

بالإضافة إلى أن جوانب الحس العلمي المعرفية تتطلب أن يوظف الطفل كافة حواسه، وأن يقوم بالعمليات الذهنية مثل التذكر والفهم والتحليل والتركيب والتخطيط أثناء ممارسة الأنشطة، وهذا يتماشى مع إستراتيجية السقالات التعليمية حيث يتم التركيز على كيفية اكتساب المعنى وعلى صنع المعنى للظواهر العلمية المختلفة وأهمية البناء الاجتماعي للمعرفة ومن ثم إعادة تنظيم خبرات الطفل.

أما عن جوانب الحس العلمي الوجدانية فإنها تتطلب أن يشعر الطفل بالانبهار والدهشة والفضول والبهجة والاستمتاع العقلي والتمهل في التفكير والإصغاء للتعليمات والإقدام؛ للقيام بالعمل والاستمرار فيه حتى نهايته، وقد تم ذلك من خلال إستراتيجية السقالات التعليمية حيث يتم تحفيز الأطفال والربط بين الأعمال التي يهتموا بها والمهمات الموكلة إليهم، وتبسيط المهام وإمكانية تحقيقها من قِبَل الأطفال، وتوفير أنشطة متسلسلة الأحداث يشعر أثناءها الطفل بحب الاستطلاع والاستمتاع بالعمل العلمي واليقظة العلمية والتريُث.... وجميعها تمثل الجوانب الوجدانية للحس العلمي.

أدوات البحث:

للتحقق من تأثير استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث وتشمل (اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور لطفل الروضة)، (اختبار الحس العلمي المصور "الجوانب المعرفية " لطفل

الروضة)، (بطاقة ملاحظة الحس العلمي "الجوانب الوجدانية" لطفل الروضة).

أولاً: اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور لطفل الروضة:

- **هدف الاختبار**: قياس مدى تكوين طفل الروضة لبعض المفاهيم الفيزيائية (الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت).
- **تحديد أبعاد الاختبار**: في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة والأطر النظرية العربية والأجنبية التي تناولت المفاهيم الفيزيائية بالدراسة والتحليل، والاطلاع على بعض الاختبارات التي تقيس بعض المفاهيم الفيزيائية في دراسة كل من: معوض(٢٠١٢) ؛ Sharona (2013);Vassiliki, & Konstantinos (2014) تم تحديد أبعاد اختبار المفاهيم الفيزيائية وهي (الحركة – الحرارة – الضوء – الصوت).
- **بناء الاختبار**: تكون الاختبار في صورته الأولية من (٤٨) مفردةً حيث تضمن كل مفهوم (١٢) مفردةً، وتتضمن كل مفردة مقدمة يليها بدائل يختار منها الطفل بديل، أو ذكر السبب في بعض المفردات، وقد روعي عند بناء الاختبار أن تكون المفردات واضحةً وخاليةً من الكلمات الغامضة ومناسبة لطفل الروضة، والصور ملونة وجذابة.
- **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

أولاً: صدق الاختبار :

تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

١- **صدق المحكمين:** حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال مناهج طفل الروضة (ملحق ١)

لفحص مفرداته، ومدى انتماء العبارات لكل بُعد من أبعاد الاختبار، ومدى مناسبته لطفل الروضة، ودقة العبارات في قياس ما وُضِعَت لقياسه، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء آراء الأساتذة المحكمين وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٤٠) مفردةً.

٢- **مقارنة الأطراف في الاختبار فقط:** ويتم عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات الثلث الأعلى والثلث الأدنى من الاختبار، وقد بلغت (١٩,١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد صدق الاختبار.

ثانياً: ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما:

١- **طريقة التناسق الداخلي باستخدام معادلة كودروريتشاردسون:** وقد بلغت قيمة ثبات الاختبار (٠,٨٨) وبدلالة مؤكدة (٠,٠١)، مما يؤكد ثبات الاختبار.

٢- **طريقة إعادة التطبيق:** وقد بلغت قيمة ثبات الاختبار (٠,٨٢) وبدلالة مؤكدة (٠,٠١)، مما يؤكد ثبات الاختبار.

- **زمن الاختبار:** تم رصد الزمن الذي انتهى فيه أول طفل وزمن آخر طفل للإجابة عن الاختبار، وتم أخذ المتوسط وكان الزمن المناسب (٢٥) دقيقةً.
- **الصورة النهائية للاختبار:** احتوى الاختبار في صورته النهائية على (٤٠) مفردةً مقسمةً على المفاهيم الفيزيائية (ملحق ٢) ويوضح جدول (٢) توزيع مفردات الاختبار كما يلي:-

جدول (٢) توزيع مفردات الاختبار على المفاهيم الفيزيائية

المفاهيم الفيزيائية	عدد بنود الاختبار
الحركة	١٠
الحرارة	١٠
الضوء	١٠
الصوت	١٠
مجموع المفردات	**٤٠ مفردة**

- **تصحيح الاختبار**: حددت الباحثة (درجة واحدة) عندما تكون الإجابة صحيحةً، ودرجة (صفر) عندما تكون الإجابة خاطئةً، وهكذا تصبح الدرجة الكلية (٤٠) درجةً.

ثانياً: اختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) لطفل الروضة:

- **هدف الاختبار**: قياس الجوانب المعرفية للحس العلمي لدى طفل الروضة.
- **تحديد أبعاد الاختبار**: في ضوء الاطلاع على بعض الأدبيات والأطر النظرية التي تناولت الحس العلمي، بالإضافة إلى بعض الدراسات والبحوث الأجنبية التي صممت اختبارات للحس العلمي مثل: دراسة كل من Tekerci & Kandir (2017), Ash (2004) تم تحديد أبعاد اختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) وهي:
  - تفعيل غالبية الحواس.
  - التفكير حول التفكير.

- **بناء الاختبار:** تكون الاختبار في صورته الأولية من (٢٥) مفردةً حيث تضمن بُعد تفعيل غالبية الحواس (١٣) مفردةً، وتضمن بُعد "التفكير حول التفكير" (١٢) مفردةً، وتتكون كل مفردة من مقدمة السؤال والتي تشمل على معلومات وبيانات تساعد الطفل على اختيار الاستجابة الصحيحة، وقد روعي سلامة صياغة المفردات وارتباطها بالبُعد الخاص بها ومناسبتها لطفل الروضة، ويلي مقدمة السؤال بدائل يختار منها الطفل البديل الصحيح.

- **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

أولاً : صدق الاختبار :

تم حساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

١- صدق المحكمين:

تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مناهج تربية الطفل (ملحق ١)؛ بهدف التعرف على مدى شمول الاختبار لكلٍ من "تفعيل غالبية الحواس" "والتفكير حول التفكير"، ومناسبة كل مفردة لطفل الروضة وقد أُجرِيَت التعديلات التي أقرها الأساتذة المحكمين.

٢- طريقة مقارنة الأطراف في الاختبار فقط: وقد بلغت (١٦,٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد صدق الاختبار.

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين هما:

١- طريقة التناسق الداخلي باستخدام معادلة كودروريتشاردسون:وقد بلغت قيمة ثبات الاختبار (٠,٧٢)، مما يؤكد ثبات الاختبار.

٢- **طريقة إعادة التطبيق:** وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٦)، مما يؤكد ثبات الاختبار.

- **زمن الاختبار:** تم حساب الزمن الذي استغرقه كل طفل في الإجابة وحساب الزمن الكلي، فبلغ متوسط الزمن للإجابة عن الاختبار (٢٥) دقيقةً.
- **الصورة النهائية للاختبار:** احتوى الاختبار ملحق (٣) في صورته النهائية على (٢٥) مفردةً مقسمةً على أبعاد الحس العلمي. ويوضح جدول (٣) توزيع مفردات الاختبار على أبعاد الحس العلمي.

جدول (٣) توزيع مفردات الاختبار على أبعاد الحس العلمي

أبعاد اختبار الحس العلمي	عدد بنود الاختبار
تفعيل غالبية الحواس	١٣
التفكير حول التفكير	١٢
مجموع المفردات	٢٥ مفردة

- **تصحيح الاختبار:** حددت الباحثة (درجة واحدة) عندما تكون الإجابة صحيحةً، ودرجة (صفر) عندما تكون الإجابة خاطئةً، وهكذا تصبح الدرجة الكلية (٢٥) درجةً.

ثالثاً: بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) لطفل الروضة:

- **هدف البطاقة:** قياس بعض جوانب الحس العلمي الوجدانية لدى طفل الروضة.
- **تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة:**

في ضوء الاطلاع على بعض الكتابات والأدبيات والأطر النظرية التي تناولت الحس العلمي، بالإضافة إلى الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية الحس العلمي ، تم تحديد (٦) ستة أبعاد للحس العلمي (الجوانب الوجدانية)

وهم كالتالي: "حب الاستطلاع العلمي – الاستمتاع بالعمل العلمي – التريث (عدم التسرع) – المثابرة – اليقظة العلمية – المبادرة".

- **بناء بطاقة الملاحظة:**

تكونت بطاقة الملاحظة من (٣٨) مفردةً، وتم صياغة عبارات البطاقة بصورةٍ تتسم بالبساطة والوضوح وفي صورة سلوكيات يقوم بها الطفل حتى يسهل ملاحظتها من قِبَل المعلمة.

الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

أولاً: صدق بطاقة الملاحظة :

تم حساب صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين هما:

١- صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين في مجال مناهج تربية الطفل؛ لاستطلاع آرائهم حول أبعاد البطاقة، ومدى ارتباط كل عبارة بالأبعاد التي تقيسها، وقد أشار المحكمون إلى تعديل بعض عبارات البطاقة، وفي ضوء ما أبداه المحكمون تم التعديل.

٢- طريقة الصدق الذاتي: وقد بلغ معامل الصدق الذاتي (٠,٨٧)، مما يشير إلى صدق البطاقة.

ثانياً: ثبات بطاقة الملاحظة :

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقتين هما كالتالي:

١- حساب معامل الاتفاق: حيث قامت الباحثة بملاحظة مجموعة من الأطفال بلغ عددهم (٢٠) طفلاً وطفلةً، وكذلك استعانت بمعلمة القاعة لملاحظة هؤلاء الأطفال وبعد رصد التقديرات الكمية لأداء الأطفال في بطاقة الملاحظة، تم حساب مدى الاتفاق والاختلاف بين الباحثة والمعلمة

باستخدام معادلة cooper، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظتين ٨٥%، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة.

٢- التجزئة النصفية: وقد بلغ ثبات بطاقة الملاحظة (٠,٧٤)، مما يؤكد ثبات بطاقة الملاحظة.

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:**

شملت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية ملحق (٤) عدد (٣٨) عبارةً موزعةً على أبعاد البطاقة ويوضح جدول (٤) توزيع العبارات على أبعاد البطاقة.

جدول (٤)
توزيع العبارات على أبعاد بطاقة الملاحظة

أبعاد بطاقة الحس العلمي	عدد بنود البطاقة
١- حب الاستطلاع العلمي	٧
٢- الاستمتاع بالعمل العلمي	٧
٣- التريث (عدم التسرع)	٦
٤- المثابرة	٦
٥- اليقظة العلمية	٦
٦- المبادرة	٦
مجموع العبارات	**(٣٨) عبارة**

- **تصحيح بطاقة الملاحظة:**

تم تحديد درجات بطاقة الملاحظة إلى ثلاثة مستويات (٣-٢-١) دائماً - أحياناً - نادراً، حيث بلغت النهاية العظمى (١١٤) درجةً والنهاية الدنيا (٣٨) درجةً بينما بلغت الدرجة الوسطى (٩٦) درجةً.

رابعاً: برنامج الأنشطة الفيزيائية وفقاً لإستراتيجية االسقالات التعليمية (ملحق ٥).

الهدف العام للبرنامج : تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية ، وتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة .

محتوى البرنامج : تضمن البرنامج اثنان وعشرون نشاطاً لمفاهيم الحركة والحرارة والضوء والصوت .

الوسائل التعليمية : تم استخدام العديد من الوسائل التعليمية مثل: المجسمات البطاقات– الصور– الأفلام التعليمية – نماذج – أقراص مدمجة – نماذج– تجارب عملية– قصص – موسوعات علمية.

الأنشطة التعليمية : تم تقديم الأنشطة وفقاً لخطوات إستراتيجية السقالات التعليمية، بالاضافة إلى الاستعانة بالأناشيد والأغاني والقصص والألعاب الحركية والمسابقات الرياضية أثناء التهيئة للنشاط .

الطرق والإستراتيجيات المستخدمة : النمذجة ، تعلم الأقران ، التعلم التعاوني، التنبؤ وحل المشكلات ، التغذية الراجعة .

التطبيق الميداني لأدوات البحث:

١- التطبيق القبلي لأدوات البحث:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث (اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور– اختبار الحس العلمي المصور(الجوانب المعرفية) – بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) على عينة من أطفال الروضة بالمستوى الثاني من مرحلة رياض الأطفال (عينة البحث).

٢- تقديم برنامج أنشطة المفاهيم الفيزيائية وفقاً لإستراتيجية السقالات التعليمية، وما تتطلبه من الكثير من المناقشات وطرح الأسئلة واستخدام التلميحات والنمذجة والتغذية الراجعة، وتقديم الدعم إلى الأطفال وتكليفهم بإجراء العديد من التجارب العلمية.

٣- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

قامت الباحثة بإعادة تطبيق أدوات البحث مرةً أخرى على عينة البحث بعد الانتهاء من تقديم برنامج أنشطة المفاهيم الفيزيائية وفقاً لإستراتيجية السقالات التعليمية. ثم قامت الباحثة برصد نتائج تطبيق أدوات البحث وتحليلها إحصائياً واستخلاص النتائج.

٤- مدة التطبيق:

استغرق التطبيق الفترة الزمنية من (٢٠١٩/٩/٢٢) إلى (٢٠١٩/١١/٢٨)، بواقع يومين أسبوعياً، حيث تم تطبيق نشاط واحد في اليوم .

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً : للتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب قيمة "ت" للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور في أبعاده الفرعية، وفي الاختبار ككل وتتضح النتائج في جدول (٥).

جدول (٥)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور في أبعاده الفرعية وفي الاختبار ككل

العامل المقاس	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري ع ف م١–م٢	الخطأ المعياري ع م ف	قيمة ت	د.ح	دلالة ت	وميجا٢	د
الحركة	قبلي	٣٠	٤,٢٦	١,٠٨	٠,٢	٢١	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	٨٨%	٧,٢
	بعدي		٨,٤٦							
الحرارة	قبلي	٣٠	٤,٦٦	١,٣٨	٠,٢٦	١٦	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	٨٠%	٥,٩
	بعدي		٨,٨							
الضوء	قبلي	٣٠	٥,٥	١,٣٤	٠,٢٥	١٥,٢	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	٧٩%	٥,٦
	بعدي		٩,٣							
الصوت	قبلي	٣٠	٥,٧٣	١,١٦	٠,٢٢	١٦,٤	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	٨٢%	٥,٩
	بعدي		٩,٣							
الاختبار ككل	قبلي	٣٠	٢٠,٣	٣,٣	٠,٦	٢٦,٦	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	٩٢%	٩,٩
	بعدي		٣٥,٦							

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) المحسوبة للأبعاد الفرعية للاختبار والاختبار ككل على الترتيب كانت: مفهوم الحركة (٢١)، مفهوم الحرارة (١٦)، مفهوم الضوء (١٥,٢)، مفهوم الصوت (١٦,٤)، الاختبار ككل (٢٦,٦) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية للاختبار وفي الاختبار ككل، مما يثبت صحة الفرض الأول.

وقد تمثلت قيمة (أوميجا٢) للأبعاد الفرعية والاختبار ككل في النسب التالية: مفهوم الحركة (٨٨%)، مفهوم الحرارة (٨٠%) مفهوم الضوء (٧٩%)، مفهوم الصوت (٨٢%)، الاختبار ككل (٩٢%) وهذا يدل على فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية.

أما قيمة (د) قوة التأثير للأبعاد الفرعية للاختبار، والاختبار ككل فقد كانت معطياتها على النحو التالي: مفهوم الحركة (٧,٢)، مفهوم الحرارة (٥,٩)، مفهوم الضوء (٥,٦)، مفهوم الصوت (٥,٩)، الاختبار ككل (٩,٩) حيث كلما زادت قيمة (د) عن ٠,٨ كلما كانت قوية ويمكن الأخذ بها.

ثانياً: للتحقق من صحة الفرض الثاني ثم حساب قيمة "ت" للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) في أبعاده الفرعية، وفي الاختبار ككل، وتتضح النتائج في جدول (٦).

جدول (٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على اختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) في أبعاده الفرعية وفي الاختبار ككل

العامل المقاس	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري ع ف م١–م٢	الخطأ المعياري ع م ف	قيمة ت	د.ح	دلالة ت	أوميجا٢	د
تفعيل غالبية الحواس	قبلي	٣٠	٦,٨	١	٠,١٩	٢٧,٢	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٩٢	٩,٨
	بعدي		١١,٩							
التفكير حول التفكير	قبلي	٣٠	٥,٨	٠,٩	٠,١٧	٢٧	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٩٢	٩,٨
	بعدي		١٠,٣٦							
اختبار الحس العلمي (الجوانب المعرفية ككل)	قبلي	٣٠	١٢,٧	١,٢٧	٠,٢٤	٣٩,٨	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٩٦	١٣,٩
	بعدي		٢٢,٣							

يتضح من جدول (٦) أن قيمة (ت) المستخلصة بخصوص الأبعاد الفرعية لاختبار الحس العلمي المصور(الجوانب المعرفية) والاختبار ككل، والتي تدرجت كالتالي: تفعيل غالبية الحواس (٢٧,٢)، التفكير حول التفكير (٢٧)، الاختبار ككل (٣٩,٨). تشير بشكلٍ واضحٍ إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في الأبعاد الفرعية لاختبار الحس العلمي، وفي الاختبار ككل مما يثبت صحة الفرض الثاني.

وقد تمثلت قيمة (أوميجا٢) للأبعاد الفرعية والاختبار ككل في النسب التالية: تفعيل غالبية الحواس (٩٢%)، التفكير حول التفكير (٩٢%)، الاختبار ككل (٩٦%) وهذا يدل على فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية. أما قيمة (د) قوة التأثير للأبعاد الفرعية والاختبار ككل فقد تدرجت معطياتها على النحول التالي: تفعيل غالبية الحواس (٩,٨)، التفكير حول التفكير (٩,٨)، الاختبار ككل (١٣,٩).

ثالثاً: التحقق من صحة الفرض الثالث ثم حساب قيمة (ت) للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) في أبعادها الفرعية وعلى البطاقة ككل. وتتضح النتائج في جدول (٧).

جدول (٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) في أبعادها الفرعية وفي البطاقة ككل

العامل المقاس	التطبيق	العدد (ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري ع ف م١-م٢	الخطأ المعياري ع م ف	قيمة ت	د.ح	دلالة ت	أوميجا٢	د
حب الاستطلاع العلمي	قبلي	٣٠	٩,٠٦	٢,٨	٠,٥٢	١٦,٣	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٧٨	٥,٧
	بعدي		١٧,٦							
الاستمتاع بالعمل العلمي	قبلي	٣٠	٩	٢,٤	٠,٤٦	١٦,٣	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٨١	٦
	بعدي		١٦,٦							
التريث	قبلي	٣٠	٩,٢	٢,٠٢	٠,٣٨	١٣,٠٥	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٧٣	٤,٨
	بعدي		١٤,١							
المثابرة	قبلي	٣٠	٩,٤	١,٤٧	٠,٢٧	١٥,٥	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٨٠	٥,٨
	بعدي		١٣,٦							
اليقظة العلمية	قبلي	٣٠	٩,٤	٢,٤٤	٠,٤٥	١١,٥	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٦٩	٤,٣
	بعدي		١٤,٦							
المبادرة	قبلي	٣٠	٩,٥	٢,٢٨	٠,٤٢	١٣,٠٩	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٧٣	٤,٨
	بعدي		١٥							
بطاقة ملاحظة الحس العلمي ككل	قبلي	٣٠	٥٥,٩	٩,٦	١,٧	٢٠,٩	٢٩	دالة عند مستوى أقل من ٠,٠١	%٨٧	٧,٢
	بعدي		٩١,٥							

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) المحسوبة للأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة والبطاقة ككل على الترتيب كانت حب الاستطلاع العلمي (١٦,٣)، الاستمتاع بالعمل العلمي (١٦,٣)، التريث (١٣,٠٥)، المثابرة (١٥,٥)، اليقظة العلمية (١١,٥)، المبادرة (١٣,٠٩)، البطاقة ككل (٢٠,٩). تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في الأبعاد الفرعية لبطاقة الملاحظة وفي البطاقة ككل، مما يثبت صحة الفرض الثالث.

وقد تمثلت قيمة(أوميجا٢) للأبعاد الفرعية والبطاقة ككل في النسب التالية: حب الاستطلاع العلمي (٧٨%)، الاستمتاع بالعمل العلمي (٨١%)، التريث (٧٣%)، المثابرة (٨٠%)، اليقظة العلمية (٦٩%)، (المبادرة ٧٣%)، البطاقة ككل (٨٧%)، مما يدل على فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية.

أما قيمة (د) قوة التأثير للأبعاد الفرعية والبطاقة ككل فقد كانت معطياتها كالتالي: حب الاستطلاع العلمي (٥,٧)، الاستمتاع بالعمل العلمي (٦)، التريث (٤,٨)، المثابرة (٥,٨)، اليقظة العلمية (٤,٣)، المبادرة (٤,٨)، البطاقة ككل (٧,٢).

رابعاً: للتحقق من صحة الفرض الرابع تم حساب معادلة نسبة الكسب البسيطة هريدي (٢٠١٧، ص٣٧٦)، وتتضح النتائج في جدول (٨).

جدول (٨)
يوضح معادلة نسبة الكسب البسيطة ودلالتها للمفاهيم الفيزيائية، الحس العلمي بجوانبه (المعرفية – الوجدانية)

المتغير	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	النهاية العظمى	نسبة الفاعلية	الدلالة
اختبار المفاهيم الفيزيائية	٣٥,٦	٢٠,٣	٤٠	٠,٤	دالة
اختبار الحس العلمي (الجوانب المعرفية)	٢٢,٣	١٢,٧	٢٥	٠,٤	دالة
بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية)	٩١,٥	٥٥,٩	١١٤	٠,٣	دالة

يتضح من جدول (٨) أن نسبة الكسب البسيطة لهريدي بالنسبة للمفاهيم الفيزيائية (٠,٤)، الحس العلمي (الجوانب المعرفية) (٠,٤)، الحس العلمي (الجوانب الوجدانية (٠,٣) وهي نسب دالة حيث يوضح (هريدي، ٢٠١٧)، أن مستويات الفاعلية تمتد من (٠,٣: ٠,٧) وبالتالى تتسم إستراتيجية السقالات التعليمية بالفاعلية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي بجوانبه (المعرفية – الوجدانية) لدى طفل الروضة.

تفسير نتائج البحث:

أشارت النتائج إلى الآتي:

- أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠,١) في اختبار المفاهيم الفيزيائية المصور في أبعاده الفرعية وفي الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي.
- أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠,١) في اختبار

الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) في أبعاده الفرعية وفي الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي.

- أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي عند مستوى دلالة (٠,١) على بطاقة ملاحظة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) في أبعادها الفرعية وعلى البطاقة ككل لصالح التطبيق البعدي.
- إستراتيجية السقالات التعليمية تتسم بالفاعلية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية، وتنمية الحس العلمي بجوانبه (المعرفية – الوجدانية) لدى طفل الروضة.

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من نتائج الفرض الأول أن إستراتيجية السقالات التعليمية ذات فاعلية وتأثير في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية لدى طفل الروضة وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن:

- إستراتيجية السقالات التعليمية ساعدت في جعل بيئة التعلُم مشجعة وإيجابية أتاحت للأطفال المشاركة في بناء التعلُم ، وجعل الأطفال إيجابيين، مشاركين، باحثين، بانيين للمعرفة، حيث يعد التعلُم القائم على إستراتيجية السقالات التعليمية عملية نشطة تركز على نشاط المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلُم.
- تقديم موضوعات المفاهيم الفيزيائية بشكلٍ متدرجٍ ومتسلسلٍ وبطريقةٍ شيقةٍ ومثيرةٍ ومتميزةٍ تضفي عليها حيوية ساعدت على الربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة لدى الأطفال، مما أدى إلى زيادة استيعابهم للمفاهيم الفيزيائية وتحفيز تفكيرهم.

- إستراتيجية السقالات التعليمية ساهمت في جعل الأطفال محوراً للعملية التعليمية من خلال ترسيخ المعلومات العلمية في أذهانهم عندما كانوا يتوصلون إليها بأنفسهم، مما ساعدهم على تكوين صور ذهنية عما تعلموه وبناء علاقات وارتباطات بين عناصر كل مفهوم فيزيائي تعلموه.
- ممارسة الأطفال للأنشطة والتجارب العلمية في مرحلة الممارسة الموجهة أدى إلى حدوث تعلُم ذي معنى، وبذلك أصبحت المفاهيم الفيزيائية بسيطةً سهل استيعابها وأصبح لها معنى في ذهن الأطفال.
- الإشراف على الأنشطة التي قام بها الأطفال ومساعدتهم على كيفية الاستفادة من الخبرات السابقة وكيفية توظيفها عند حل المشكلات، والمواقف المشابهة، حيث تم تقديم التوجيهات والإرشادات للأطفال عن طريق تلميحات التأمل والتفكير مثل متى؟ – أين؟ – ماذا؟ – لماذا؟، واستخدام التلميحات اللفظية وغير اللفظية والنمذجة لمساعدتهم على التركيز في أداء المهام وتحقيق النتاجات المرجوة. ويؤكد هذه النتائج ما ذكره فيجوتسكي أن الطفل يتعلم أكثر عندما نقدم له تلميحات وإرشادات ومساعدات للتفكير مما لو ترك ليكتشف ويتعلم المفاهيم الجديدة بنفسه (زيتون، ٢٠٠٣، ص٩٥).
- التنوع في طرق تقديم المفاهيم الفيزيائية حيث تم الاعتماد على كلٍ من العروض التقديمية، الأفلام التعليمية، العروض العملية والتجارب لعرض كيفية أداء تجربة علمية، رواية القصص العلمية، المحاكاة لزيادة تصور الأطفال لظاهرةٍ علميةٍ معينةٍ.
- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية مثل الأشياء الحقيقية – النماذج – المجسمات – الموسوعات العلمية، البطاقات، الصور كان له أثر في تطوير معارف الأطفال واستيعابهم للمصطلحات الجديدة وتطوير مهاراتهم الخاصة.

- استخدام السقالات التعليمية عند الحاجة إليها أدى إلى تنظيم الأطفال لمعلوماتهم و اتخاذ القرارات المناسبة وإنجاز التعلم نحو الأهداف المرجوة.
- إستراتيجية السقالات التعليمية تتضمن في إحدى خطواتها الممارسة الجماعية الموجهة عن طريق التعلُم التعاوني لأداء المهمات المطلوبة، الأمر الذي أدى إلى التفاعل بين الأطفال وبعضهم البعض وبين الأطفال والباحثة، فضلاً عن مناقشة الباحثة لمجموعات الأطفال بعد كل نشاط ساعدهم على تكوين المفهوم، وتحفيزهم على طرح المزيد من الأسئلة والمزيد من التفكير والتحليل وتحديد الأولويات وتسلسل المعرفة العلمية.
- إعطاء الطفل التغذية الراجعة وتعزيزها في الوقت المناسب ساهم في تصحيح أخطاء الأطفال.

وهذا يبين أن إجراءات وخطوات إستراتيجية السقالات التعليمية تدعم الطفل تدريجياً حتى يتحمل مسئولية تعلُمه، مما يزيد من ثقته في قدراته وتطبيق ما تعلمه في سياقات مختلفة، كما تركز في خطواتها على عدم الانتقال من مرحلةٍ لأخرى إلا بعد التأكد من إتقان الطفل للمرحلة السابقة، وبالتالي فإن السقالات التعليمية تعتمد على التعلُم بالإتقان.

تفسير نتائج الفرضين الثاني والثالث:

أثبتت النتائج الخاصة باختبار الحس العلمي المصور (الجوانب المعرفية) وبطاقة الحس العلمي (الجوانب الوجدانية) إلى أن استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية لها تأثير فعال في تنمية الحس العلمي (الجوانب المعرفية – الجوانب الوجدانية) لدى طفل الروضة حيث تبين أن:

- إستراتيجية السقالات التعليمية ساهمت في جعل الموقف التعليمي أكثر إثارةً وتشويقاً حيث تم تقديم الأنشطة بصورةٍ منظمةٍ، وفي إطارٍ شيقٍ

وجذابٍ ومتنوعٍ لدافعية الأطفال ومخاطباً لحواسهم، مما ساعدهم على الفهم بطريقة أوسع وأعمق وعمل على تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية للحس العلمي.

- إستراتيجية السقالات التعليمية أتاحت للأطفال الفرصة لممارسة أداءات ذهنية جعلتهم في حالةٍ من التحمس المستمر لحل أي مواقف أو مشكلة أثناء التعلُم، فضلاً عن طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، وربط الخبرات ببعضها البعض وبالبيئة مما ساعد الأطفال على نمو تفكيرهم، والتفكير حول التفكير.
- الأنشطة العلمية المُقدَمة أثارت انتباه ودافعية الأطفال، ومن ثم قام الأطفال بالمناقشة والتجريب والاستنتاج والاكتشاف وأصبحوا واعين بمعلوماتهم، وقادرين على الفهم والتفكير وأصبح لديهم رغبة في حب الاستطلاع العلمي والاستمتاع بالممارسة والتجريب، وهذا أدى إلى تفعيل غالبية حواسهم ودفعهم إلى المثابرة والتريث وإنجاز المهام المطلوبة منهم.
- العمل في مجموعات متعاونة وفقاً لإستراتيجية السقالات التعليمية منح الأطفال حرية إبداء الرأي والاستماع بفهم للآخر والتريث قبل القيام بالنشاط، وعمل على إكسابهم اليقظة العلمية، والاستمتاع بالعمل العلمي.
- عملية التعلم كانت مشتركة بين الباحثة والأطفال حيث تم تشجيع الأطفال على عرض ما يواجهونه من مشكلات وكيفية التوصل إلى حلول لها، وبذلك أصبحت المعرفة العلمية المكتسبة ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، مما ساعد على تنمية المثابرة وحب الاستطلاع العلمي.
- توظيف أنماط التعلم السمعي – البصري – الحسي بطريقةٍ مشوقةٍ أثناء تقديم الأنشطة الفيزيائية، واستخدام وسائط متعددة تتلائم مع موضوعات

التعلُم، مما أضاف أبعادًا تحاكي الواقع مما ساعد على تنمية اليقظة العلمية والاستمتاع بالعمل العلمي .

- تفاعل الأطفال مع ما يُقدَم لهم من معارفٍ علميةٍ والتأمل في موضوعات التعلُم وتفعيل غالبية حواسهم أثناء التعلم، ساعد الأطفال على أن المعارف التي اكتسبوها انتقلت إلى مواقف أخرى؛ وذلك لارتباط ذاكرتهم بخبراتٍ سارةٍ ممتعةٍ، كما استطاع الأطفال أن يعبروا عن أفكارهم بصورةٍ لفظيةٍ وأن يشاركوا في المناقشات باستخدام المصطلحات العلمية.
- ساعدت إستراتيجية السقالات التعليمية الأطفال على التعلُم الذاتي ومن ثم زيادة ثقتهم بأنفسهم، مما أدى إلى تنمية المبادرة والاستمتاع بالعمل العلمي وحب الاستطلاع العلمي.

وتتفق نتائج الفرضين الثاني والثالث مع بعض الدراسات منها دراسة Ash (2004) ، ودراسة Tekerci & Kandir (2017).

تفسير نتائج الفرض الرابع:

أظهرت نتائج الفرض الرابع الأثر الإيجابي لاستخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي (الجوانب المعرفية – الجوانب الوجدانية) ويرجع ذلك إلى أن:

- إستراتيجية السقالات التعليمية جعلت المفاهيم العلمية حيةً ملموسةً، تمكن الأطفال من رؤيتها أثناء عمليات التفكير والتأمل.
- شجعت الأطفال على المشاركة الفعالة أثناء ممارسة النشاط، مما أدت إلى تحسين جهد الطفل داخل منطقة النمو القريبة لديه.
- تضمنت مهام تحدت قدرات الأطفال ودفعتهم إلى إنجاز تلك المهام ذات المعنى وشجعتهم على إنتاج تفسيرات متعددة.
- أعطت دعماً اجتماعياً لجميع الأطفال، أثناء تعلُم العلوم.

- ساهمت في توضيح هدف النشاط حيث ساعدت الأطفال على فهم لماذا يقومون بهذا العمل؟ ، ولماذا يعد هذا العمل مهماً؟، وهذا يضمن استمرار الأطفال في عملية التعلُم وخلق الرغبة لديهم في أن يتعلموا.
- كما وفرت بيئة تعليمية علمية قام فيها الأطفال بمراقبة ما يحدث، وتصنيف، وتنظيم المعلومات، التنبؤ بما سيحدث، – اختبار التوقعات والتنبؤات لمعرفة ما إذا كانت صحيحة أم لا، – رسم ما توصلوا إليه من استنتاجات.
- ومن خلال تحليل النتائج السابق عرضها يتبين لنا أن تكوين المفاهيم الفيزيائية تطور بالتوازي مع تنمية الحس العلمي، ويرجع ذلك إلى أن إستراتيجية السقالات التعليمية ركزت على تعزيز المعرفة العلمية لدى الأطفال من خلال دعم رغباتهم أثناء الأنشطة التي جذبت انتباهم وحفزت حواسهم، تطور إدراكهم وتكونت مفاهيمهم مما زاد من فضولهم العلمي واستمتاعهم بالأنشطة العلمية واهتمامهم بالمحتوى العلمي لتلك الأنشطة، فضلاً عن أن الأطفال يتعلمون أكثر عندما نقدم لهم التلميحات والإرشادات والمساعدات للتفكير، مما لو تركوا ليكتشفوا ذلك بأنفسهم وهذا ما تقوم به إستراتيجية السقالات التعليمية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج نقدم التوصيات الآتية:

- تضمين إستراتيجية السقالات التعليمية ضمن موضوعات طرق تعلُم طفل الروضة في برامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات الطفولة المبكرة، وأقسام تربية الطفل، مع تكليف الطالبة المعلمة بإعداد أنشطة تعليمية في برامج العلوم يتم تعليمها للأطفال باستخدام هذه الإستراتيجية.

- عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتدريبهن على استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية وتوضيح أهميتها وخطوات تطبيقها.
- استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تعلُم أنشطة العلوم؛ لما يمكن أن تسهم به في تنمية الحس العلمي بجوانبه المعرفية والوجدانية.
- ضرورة ممارسة طفل الروضة لأنشطة علمية مثيرة تدفعه للبحث، والتساؤل لكي يصبح متعلماً، واعياً، ناقداً، مقوماً، مبادراً، مثابراً، منتجاً للمعرفة.
- الاهتمام بالتعلُم ذي المعنى القائم على الفهم السليم عن طريق ربط المعلومات الجديدة لدى الطفل بما يلائمها من معارف موجودة في بنيته المعرفية وذلك من خلال استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية.

البحوث المقترحة:

استكمالاً لموضوع البحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التي يمكن إجرائها مستقبلاً ومنها:

- أثر استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تحسين تعلُم العلوم لدى الأطفال ذوي القدرات الخاصة (المتفوقين – بطيء التعلم – ذوي صعوبات التعلُم).
- فاعلية استخدام إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات حل المشكلات العلمية والحس العلمي لدى طفل الروضة.
- أثر استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تحقيق بعض أهداف تعلُم العلوم لطفل الروضة مثل (التفكير الابتكاري – التفكير الإبداعي – مهارات عملية العلم – مهارات البحث العلمي).
- أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم الحديثة في تنمية الحس العلمي وانتقال أثر التعلُم في العلوم في مرحلة رياض الأطفال.

- فاعلية استخدام المدخل البصري في تكوين بعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية الحس العلمي لدى طفل الروضة.
- دراسة مقارنة بين أثر استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية وإستراتيجية خرائط التفكير في تعلُم العلوم لدى طفل الروضة.

المراجـع

أولاً: المراجع العربية:

- أحمد، منى فيصل (يناير،٢٠١٨). تأثير استخدام إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات البيئية والحس العلمي لدى طالبات كلية البنات . *مجلة التربية العلمية*، مج ٢١، ع ١٧٧- ١٣١.
- إسماعيل، نجلاء ؛ زوين، سها (أكتوبر،٢٠١٦). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة على الدراسات البيئية في تنمية مهارات التفسير والحس العلمي والجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، مج٣٢، ع ٤، ٢٩٠- ٣٤٨.
- العتوم ، عدنان (٢٠١٠). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، وضحي (يناير،٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة أم القرى، مج ٥، ع ١، ١٨٧- ٢٥٠.
- المولى، محمد فضل (٢٠١٧). *الدعامات التعليمية، المفهوم والأبعاد*.
- Retrieved from http://drgawadat,education-portal.net/?P=15283.
- بدوي، آمال ؛ فتحي، أسماء (٢٠٠٩). *مفاهيم الأنشطة العلمية لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة : عالم الكتب.

- براون، جورج (٢٠١٠). *التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية* . ترجمة وإعداد محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي. القاهرة : دار الفكر العربي.
- جابر ، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). *إستراتيجيات التدريس والتعلم*. القاهرة : دار الفكر العربي.
- جاسم ، عبد الكريم (سبتمبر، ٢٠١٤). فاعلية التدريس بإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط . *مجلة مركز دراسات الكوفة*، جامعة الكوفة، مج ١ ، ع ٣٤، ٢٨٣- ٤٠١.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١١). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات عملية*.عمان : دار الفكر.
- جمل، محمد (٢٠٠٥). *العمليات الذهنية ومهارات التفكير*. العين: دار الكتاب.
- حسن، سوزان محمد(فبراير،٢٠١٩). استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية القائمة على نموذج التنظيم الذاتي لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلى والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع٥٨، ٤٠٠-٤٥٩.
- حسن، فهد حمدان (أبريل،٢٠١٧). فعالية تدريس الفيزياء باستخدام الأنشطة المتدرجة في تنمية الفهم العميق لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،ع ٢٢١، ١١٠-١٥٩.
- حسون ، محمد علي (٢٠١٤). *تدريس الفيزياء وفق إستراتيجية النظرية البنائية* .عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- حمودة، تغريد سعيد (٢٠١٣). *أثر استخدام إستراتيجية الدعائم التعليمية في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر بغزة* (رسالة ماجستير منشورة) كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

- خطايبة، عبد الله (٢٠٠٨). *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- راجي، زينب حمزة (سبتمبر،٢٠١٦). أثر إستراتيجيتي السقالات التعليمية و(Swom) في تحصيل مادة طرائق التدريس والتفكير عالي الرتبة لدى طلبة الصف الثالث بكلية التربية. *مجلة الأستاذ*، مج ٢، ع٢١٨، ١٥١ – ١٧٨.

- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). *إستراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. القاهرة : عالم الكتب.

- زيتون، عايش (٢٠١٤). *أساليب تدريس العلوم*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- ساري، محمد وحيد (٢٠١٧). *أثر استخدام نموذج التدريس الواقعي في اكتساب المفاهيم الكيميائية والحس العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين*(رسالة ماجستير منشورة) .كلية العلوم التربوية. جامعة القدس.

- سالم، كوثر بنت جميل (ديسمبر،٢٠١٧). تجسيد بعض المفاهيم الفيزيائية لدى أطفال ما قبل المدرسة وفقاً لمستوياتهم المعرفية وأساليب تعلمها (دراسة تجريبية)، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، مج ١١، ع ٢، ٣٥٩–٤١٧.

- عبد الفتاح،عزة خليل (٢٠٠٩). *المفاهيم والمهارات العلمية والرياضية في الطفولة المبكرة*. القاهرة : دار الفكر العربي.

- عقل، أنور (يونيه ٢٠٠٣). تقويم تعلم المفاهيم. *مجلة التربية*، ع٧٦،١٤٥ – ١٠٣.
- علي، إيناس محمد (٢٠٠٩). *فاعلية استخدام إستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في تدريس العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية. جامعة الفيوم.
- علي، ناصر حلمي(٢٠١٦). دراسة التفاعل بين إستراتيجية السقالات التعليمية والتفكير الناقد وأثره على التحصيل وكفاءة الذات الرياضية لدى طلاب كلية التربية تخصص الصفوف الأولى. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*،ع ٦، ١٤٩-٢١٣.
- فيجوتسكي، ل.س(سبتمبر،٢٠٠٤). منطقة النمو الممكنة، مقاربة جديدة. ترجمة وسيم الكردي، *مجلة رؤى تربوية*، مركز القطان، رام الله، ع ١٥، ١٤– ١٧.
- قباجة، زياد محمد(يونيه، ٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية الاستقصاء التأملى في تنمية المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في فلسطين. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، الجزائر، ع ١٢، ٢٠٣– ٢١٨.
- قطيط ، غسان (٢٠١٣). *إستراتيجيات حديثة*.
- Retrieved from http://wwwghassan-ktait.com.zid=340
- قنديل، محمد متولي ؛ دنيا، حميدة (٢٠٠٠). *الفيزياء والطفولة المبكرة، أنشطة وتجارب عملية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- مازن، حسام الدين محمد (يوليو،٢٠١٣). الحس العلمي من منظور تدريس العلوم والتربية العلمية. *المجلة التربوية* ، مج ٣٤ ، ٤٥٧-٤٦٦.

- مازن ، حسام الدين محمد (٢٠١٥). تصميم وتفعيل بيئات التعليم الإلكترونى الشخصي في التربية العلمية والتشويق والحس العلمي. *المؤتمر العلمي السابع عشر "التربية العلمية وتحديات الثروة التكنولوجية*، الجمعية المصرية للتربية العلمية ١-١٠ أغسطس، ٢٣-٥٩.

- محمد، حياة علي(يناير،٢٠١٦). فاعلية استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل والحس العلمي وانتقال أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية العلمية*، مج ١٩، ع١، ٦٣-١١٤.

- محمد، محمد محمود (يوليو،٢٠١١). فاعلية إستراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التفكير التأملي والأداء الكتابي والتحصيل في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي أساليب التعلم المختلفة، *مجلة تربويات الرياضيات*، مج ١٤، ع٢، ١٦٣-٢٣٩.

- محمود، إيمان علي (٢٠١١). *فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على تكامل بعض النظريات المعرفية لتنمية الحس العلمي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية* (رسالة دكتوراه منشورة). كلية التربية . جامعة عين شمس.

- محمود، هبة الله عبد الرحمن (٢٠١٣). *فاعلية توظيف مدخل الطرائف العلمية في تنمية الحس العلمي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير منشورة). كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

- مصطفى، عبد السلام (٢٠٠١). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. القاهرة : دار الفكر العربي.

- معوض ، أروى سمير (٢٠١٢). *برنامج فاعلية للأنشطة العلمية في تنمية بعض مفاهيم الفيزياء الكونية ومهارات ما وراء المعرفة لدى أطفال ما*

قبل المدرسة (رسالة ماجستير منشورة). كلية رياض الأطفال . جامعة بورسعيد.

- هريدي، مصطفى محمد(فبراير،٢١٠٧). الفاعلية الإحصائية، مفهوماً وقياساً (نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لهريدي)، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم* منى فيصل *النفس*، ع ٨٢، ٣٦٩– ٣٧٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Ash, D., (2004). Reflective scientific sense making dialogue in two languages: The science in the Dialogue and the dialogue in Science, *Science Education*, Vol. (88), No. (6), 855-884.
- Azih, N., & Nwosu, B., (2011). Effects of instructional scaffolding on the Achievement of Male and Female students in financial accounting in secondary schools in Abakaliki Urban of Ebonyi State, Nigeria Current Research, *Journal of Social Science*, Vol. (3), No. (2), 36-70.
- Bakker, A., Smith, J., & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and Dialogic teaching in Mathematics Education and Introduction and Review, *Mathematics Education*، Vol. (47). 1047-1065.
- Belland, B., (2017). Instructional Scaffolding in STEM Education, Strategies and Efficacy Evidence, Utah State University, Logan, UT, USA.
- Belland, B., Walker, A., Olsen, M., & Leary, W., (2015). A pilot meta-analysis of computer-based

scaffolding in STEM Education, *Educational Technology*, Vol. (18), no. (1) 107-126.

- Bracey, Z. (2017). Students from Non Dominant Linguistic Backgrounds Making Sense of Cosmology Visualization, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. (54), No. (5), 29-57.
- David, P., (2003). Guidelines for preschool Learning Experiences, Early Childhood Advisory Council, The Massachusetts Board of.Education.
- Retrieved from http://wwwees.state. ma.us/docs1/curriculum.
- Driver, R., Squires, A., Rushworth, P., & Robinson, W., (2013). Making sense of secondary science, *Journal of Science Education* Vol. (3), No. (4).
- Feez, S., & Quinn, F., (2017). "Teaching the Distinctive Language of Science: An Integrated and Scaffolded Approach for Pre-Service Teachers" *Teaching and Teacher Education*، Vol. (65) 192: 204.
- Fields, D., & Marsh, F., (2017). 101 Scaffolding Technique for Language Teaching and Learning EMI, ELT, ESL, Clil, EFL, Spin, October.
- Ford, M., (2012) Adialogic account of sense Making in scientific argumentation and reasoning, *cognition and Instruction*، vol. (30), No.(3) 207-245.

- Fretz, E., (2010). A Longitudinal Examination of Middle School Science Learner's Use of Scaffolding In and Around A Dynamic Modeling Tool, Ph.D., Education and Psychology, The University of Michigan.
- Gho, C., (2017). Research in to Practice: Scaffolding Learning Processes To Improve Speaking Performance *Language Teaching*، Vol. (50). Issue (2), 247: 260.
- Goben, A., & Nelson, M. (2018). The Data Engagement Opportunities Scaffold Development and Implementation. *Journal of Science Libarian Ship Jelib*, Vol. (7) No. (2) 1-7.
- Gonzalez, C., Arnau, D., Puig, L., & Arevalillo, H., (2015). "Intensive Scaffolding in an Intelligent Tutoring System for the Learning of Algebraic World Problem Solving. British *Journal of Education Technology*, Vol. (46). Issue (6).
- Gonzalez, G., & Dejarnette, A., (2015). Teachers and students Negotiation Moves when teachers scaffold group work. *Cognition and Instruction*, Vol. (33), No. (1), 1- 45.
- Hardjito, D., (2010). "The use of Scaffolding Approach To Enhance Student's Engagement in Learning Structural Analysis". *International Education Studies*، Vol. (3), No. (1): 130-135.

- Heller, J., & Joan, I., (2012). Effect of Making Sense of Science TM Professional Development on the Achievement of Middle School Students including English Language Learners, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Science.
- Hogan, K., & Pressley, M., (2007). Scaffolding student learning instructional approaches and issues, Cambridge. MA Brookline Book.
- Hui, C. (2011). Scaffolding Elementary students to read English picture story books proceedings. The 16th conference of panpcific association of Applied Linguistics 8-11 August, Chinese Uni. Of Hongkong.
- Jones, J., (2017). "Scaffolding Self Regulated Learning through Student-Generated Quizzes, Active Learning in Higher Education. Vol. (20). No. (2).
- Lan, Z., (2013). Scaffolding Chinese, Teaching and Learning, Master of Education University of Western Sydney, October.
- Lebedeve, S., (2015). The methods of the Level Scientific Sense Data". *European Researcher*، Vol. (91). Issue (2).
- Longman Online Dictionary (2008).
- Retrieved from http:/pewebdic2.cw.idm.fr-LDOCE online Microsoft internet explorer.
- March, T., (2003). The learning power of web quests, *Journal of Educational Leader*, Vol. (61), No. (4), 42-47.

- Mcintyre, S., (2015). "Increasing Transparency in Science through Scaffolding" Proceeding of Human Factors and Ergonomics Society 59th Annual Meeting U.S.A.
- Minister of Education, Albeta Education (2010). Making a Difference Diverse Learning Needs with Differentiated Instruction, Curriculum, Sector, Alberta, Canda T5, J5E6.
- Molenaar, I., Sleegers, P. & Boxtel, C. (2011). Scaffolding of small groups. Metacognitive activities with an avatar computer-Supported Collaborative learning. *Nitific American Book*. Distributed by W.N Freeman and Company, No. (5), 621-638.
- Monaghan, J., (2015). Scaffolds in Middle Science Classroom: Problem. Based Learning and Field Trip Experience, Ph. D., the State University of New Jersey.
- Pfister, M., Opitz, M., & Pauli, C., (2015). Scaffolding for Mathematics Teaching in Inclusive Primary Classrooms: A video study, *Mathematics Education* Vol. (47) 1079 −1092.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R., & Blatchford P., (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying Teacher and Teaching Assistant Roles for Children with Special Education Needs, Learning and Instruction, Vol. (36). 1-10
- Richard, P., & Linda, E., (2000). *Critical Thinking Curriculum Model Education Commets*, U.S. Department of Energy, California University.

- Sharona, T., (2013). Young Children's learning of Water Physics by Constructing Working Systems, Faculty of Education, University of Haifa, Mount Carmel, 31905. Haifa.
- Simons, D., & Ertmer, P. (2006). A Scaffolding Teacher's Efforts to Implement Problem-Based Learning, *International Journal Of Learning*, vol.(12) No.(4) 1-14
- Stuyf, R., & Van D., (2002). Scaffolding as a teaching strategy Adolescent Learning and Development Section 500 A.
- Tekerci, H., & Kandir, A., (2017). Effects of the Sense-Based Science Education Program on Scientific Process Skills of Children Aged 60-66 Months, *Eurosian Journal of Educational Research 68*, 239-255
- Vassiliki, N., & Konstantinos, R., (2014). Changing PreSchool Children's Represent Action of Light: A Scratch Based Teaching Approach, *Journal of Science Education*, Vol. (13) No (2): 191-200.
- Zangori, L., Forbes, C., & Biggers, M., (2013). Fostering Student Sense Making in Elementary Science Learning Environment: Elementary Teachers use of Science Curriculum Materials to Promote Explanation Construction, *Journal of Research in Science Teaching*، Vol. (50), no. (8). 989-1017.

استخدام إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة

* د/ فاطمة صبحي عفيفي السيد سلطوح.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى إمكانية تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة باستخدام إستراتيجية (فكر-زاوج-شارك)، وذلك من خلال تصميم بعض الأنشطة التربوية التي تقوم على إستراتيجية (فكر-زاوج – شارك) كأحد إستراتيجيات تعليم وتعلم الطفل في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة ، واشتملت عينة البحث على (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة بالمستوى الثاني تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات بروضة مدرسة (حمزة بن عبد المطلب) التابعة لمدينة بنها – محافظة القليوبية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وكانت الأدوات عبارة عن اختبار رسم الرجل تقنين فاطمة حنفي (١٩٨٦) ، وتقنين نهاد مرزوق (٢٠١١)، قائمة بمهارات التفكير البصري لطفل الروضة (إعداد الباحثة) ،مقياس مهارات التفكير البصري المصور

* مدرس بقسم الطفولة المبكرة والتربية بكلية التربية النوعية– جامعة بنها.

للأطفال (إعداد الباحثة)، برنامج قائم على استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة)، وقد أسفرت نتائج البحث إلى فعالية البرنامج القائم على إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة، كما أكد على ضرورة توجيه أنظار التربويين ومخططي برامج رياض الأطفال وواضعي مناهج وطرائق تعليم الطفل على استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) لطفل الروضة.

Using the strategy (think - pair - share) in developing some visual thinking skills for a kindergarten child

Prepare: Dr. / Fatma Sobhi afifi alsayed saltoh. *

Abstract:

The aim of the current research is to know the extent of the possibility of developing some visual thinking skills in a kindergarten child using the strategy (think - pair - share) through designing some educational activities that are based on the strategy (think - pair - share) as one of the child's teaching and learning strategies in developing some The visual thinking skills of the kindergarten child,

***Lecturer, Department of Early Childhood and Education, Faculty of Specific Education, Benha University.**

and the research sample included (40) children from kindergarten at the second level, whose ages range between (5-6) years in the kindergarten of Hamza Bin Abdul Muttalib School, affiliated to the city of Benha – Governorate Qaliubiya, and they were divided into two equal and equal groups, one experimental and the other controlling, and the research used the quasi-experimental approach, and the tools were a man-drawing test (Fatma Hanafi legalization (1986) and Nihad Marzouq (2011), a list With visual thinking skills for kindergarten children (researcher preparation), a scale of visual thinking skills for children. (Researcher preparation), with a program based on the use of the strategy (think - pair - share) in developing some visual thinking skills in a kindergarten child (researcher preparation). The implementation of the program with children took three months, and the results of the research resulted in the effectiveness of the program based on the strategy (Think - Pair - Share) in developing some visual thinking skills for the kindergarten child. He also stressed the need to direct the attention of educators, kindergarten program planners, curriculum developers and methods of teaching the child to use the strategy (think - pair - share) for the kindergarten child.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك).

Strategy (Think - Pair - Share)

- مهارات التفكير البصري. Visual thinking skills
- طفل الروضة. Kindergarten children

مقدمة:

تعد السنوات الأولى من حياة الطفل الأساس الذي تبنى عليه حياته المستقبلية؛ فهي تعد أسرع فترة نمو من الناحية الجسمية والعقلية، وكذلك من ناحية اكتساب العادات وأنماط السلوك والقيم والمهارات المختلفة؛ لذا فقد أولى العديد من الدول اهتمامًا بتلك المرحلة من خلال الرعاية التربوية والاجتماعية والعقلية.

وتعتبر الحواس وسائط الإدراك، فالمحسوسات هي المادة الخام التي يصنع منها الإدراك ، ولا بد من الاعتماد على الخبرة السابقة للفرد في هذا الشأن واستغلالها، وتزيد الخبرة البصرية من المعارف والمهارات المختلفة، وكلما زادت الخبرات البصرية للفرد تطوّر المفهوم لديه، ونظراً لأهمية مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تهدف إلى تحفيز الطفل لاكتساب مجموعة من الخبرات التي بدورها تنمي استعدادته للتعلم مستقبلاً، فإن هذه الخبرات المقدمة للطفل يجب أن تحقق أقصى قدر من النمو في الجوانب العقلية والاجتماعية، وفي حالة حرمانه من فرص طبيعية للنمو، فإن ذلك يعرض الطفل لقصور في التفكير البصري يصعب معالجته(عبد الكريم، ٢٠١٥،ص ٥، ٦) .

ولقد اتفق كلٌ من الطراونة(٢٠١٩، ص ١٢٨)، حسونة(٢٠١٨، ص ٩٤) على أن التفكير البصري يعد أحد أهم المثيرات التي يمكنها إثارة حب الاستطلاع لدى الأطفال، حيث يتضمن أربع مهارات أساسية تساعد على إثارة حب الاستطلاع المعرفي، وهذه المهارات هي: **الإدراك وتفسير**

الغموض، ومهارة **استخلاص المعاني،** والتي تساعد الطفل في استنتاج المعاني الجديدة والتوصل إلى مفاهيم ومباديء علمية من خلال الأشكال والصور، ومهارة **ربط العلاقات** في الشكل، وأخيراً مهارة **تحليل الشكل** أي رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائصها وتصنيفها.

ولقد أشارت دراسات كل من الجزار(٢٠١٤)، و محمد (٢٠١١) Huh(2016), Kim;Wee;Han;Sohn and Hitchens(2017)، وبدوي(٢٠١٦) إلى ضرورة تنمية المهارات البصرية لطفل الروضة.

ويعتمد التعلم التعاوني على عدد من الإستراتيجيات المختلفة، ومن تلك الإستراتيجيات استراتيجية (فكر – زاوج –شارك) وهى إحدى الإستراتيجيات التعليمية التي تنمي التعلم التعاوني، وقد استشق الاسم من خلال المراحل الثلاثة المتضمنة فيها؛ حيث يتم تطبيقها في بيئات التعلم الصفية، وتتميز تلك الإستراتيجية بقدرتها على تحسين مستوى التفاعل بين جماعة الأقران في أثناء عملية التعلم.

(Ifaamuyiws;onakoya;Onakoya;Sunday K, 2013,p. 2; Asshaair;Othman;Razali; Tawil;Mohde, 2011,p.54)

ولقد اتفق كلٌ من النوايسية (٢٠١٢،ص١٨٣) ، العيسوي وجعفر(٢٠١٣ ، ص ٣٢٦) على أن إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) تعتبر نموذجاً للاتصالات المتكاملة بين جميع أطراف الموقف التعليمي من المعلمة والطفل والموقف التعليمي ، وذلك يساعد على تلاؤم وتواصل أطراف الموقف التعليمي؛ مما يهييء مجتمعًا تعليميًا تعاونيًا متكاملاً، يكتشف فيه الأطفال المعلومات متسلسلة ومتدرجة ومترابطة.

ولقد أكدت دراسة كل من(Kaddoura(2013، أبو العلا (٢٠١٦)، عبد الله(٢٠١٨)، المنير(٢٠١٨)، الشافعي(٢٠١٩) قدرة إستراتيجية (فكر –

زاوج– شارك) أهمية تعزيز التفكير لدى الأطفال ، حيث ينبغي توفير وقتٍ كافٍ للأطفال للتفكير من أجل زيادة جودة أفكارهم، بالإضافة إلى التغذية الراجعة لمناقشات الأطفال، حتى يصبح كل طفل قادراً على التفكير في المفاهيم والمشكلات والظواهر المختلفة ، وكذلك دراسة محروس ، أبو زيد ، وعبد الباسط ، رضوان(٢٠١٩) والتي أكدت فاعلية إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنفيذ منهج رياض الأطفال المطور والتواصل الشفهي مع الطفل.

مما سبق تتضح أهمية تنمية مهارات الطفل بصفةٍ عامةٍ، ومهارات التفكير البصري بصفةٍ خاصةٍ، و إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) من الإستراتيجيات التعليمية المهمة التي تشجع المشاركة الإيجابية للطفل؛ حيث تساعده على المشاركة والاستماع الجيد لزملائه، والتحدث عما يفكر فيه بصورةٍ واضحةٍ، كما تساعد مشاركة لجميع الأطفال في القاعة على تبادل الآراء والأفكار، وفي النهاية يأتي دور المعلمة كمقوم للعملية التعليمية، ونتيجة لما سبق فقد اختارت الباحثة تلك الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

مشكلة البحث وأسئلته:

انطلاقاً من ضرورة التركيز على تنمية العديد من المهارات لطفل الروضة بشكلٍ عامٍ ومهارات التفكير البصري بشكلٍ خاصٍ، إلا أن نتائج العديد من الدراسات السابقة أظهرت ضعفاً في تناول مهارات التفكير البصري لأطفال الروضة منها دراسات :المنير(٢٠١٨) ,(2016)Huh, Hitchens(2017); Sohn; Han; Wee;Kim،عبد الفتاح(٢٠١٤)، علي (٢٠١٤)، ومن خلال ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج، حاولت الباحثة استخدام إستراتيجية تركز على دور الطفل في العملية

التعليمية؛ حيث أشار Feldman (2004) إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات تعليمية تعزز الدور النشط للطفل سواء بشكلٍ فرديٍ أو داخل مجموعة، وفي نفس الوقت تعمل المعلمة على التأكد من أن جميع الأطفال المشاركين في الموقف التعليمي نشطين؛ ونظراً لأهمية إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تنمية كثير من جوانب التعلم للطفل، وتركيزها على فلسفة التعلم النشط الحديثة للطفل، وهو ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة: الفرار(٢٠١٩)،Maria(2011)، Chou(2011) ، الجامع (٢٠١٤). ولقد أكدت دراسة عوض الله (٢٠١٨)، عبد الله (٢٠١٨)، سلطان(٢٠٠٧)، المالحي(٢٠١٩)على الدور الذي تؤديه إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) في تنمية العديد من المهارات لدى الطفل، ودراسة آل فليح (٢٠١٢) والتي أشارت إلى الدور التي تؤديه إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الرياض.

وتتوقف تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة على عوامل متعددة، من أهمها الطرائق التي تتبعها المعلمة في تعليمها؛ فكلما كانت طرائق تعلميها وتعلمها متعددة ونشطة وشائعة وواقعية، زادت حصيلة الطفل من تعلم مهارات التفكير البصري، وجاءت مخرجات تنمية المفاهيم البصرية للطفل بالمستوى المطلوب ،وقد بين العديد من الدراسات فاعلية إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في قدرتها على تنمية العديد من المهارات والمفاهيم لدى الأطفال ؛ حيث تكسبهم القدرة على صياغة الأفكار ومشاركة جميع أقرانهم بها داخل حجرة النشاط ؛ مما دفع الباحثة إلى مزيد من البحث حول استخدام هذه الإستراتيجية في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

وانطلاقاً من كل ما سبق، فإن مشكلة البحث تتحدد في وجود قصور في مهارات التفكير البصري لطفل الروضة ، والحاجة إلى استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج –شارك) في تعلم وتدريب الأطفال؛ لما لها من تأثير بالغ الأهمية في تلك المرحلة، وللتغلب على هذه المشكلة وإيجاد حلول لها ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية (فكر – زاوج –شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية، هي كالآتي:

١- ما مهارات التفكير البصري المناسبة لطفل الروضة ؟

٢- ما البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة؟

٣- ما فعالية البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة باستخدام إستراتيجية (فكر –زاوج – شارك) ؟

أهداف البحث:

١-تحديد مهارات التفكير البصري المناسبة لطفل الروضة من خلال قائمة للمهارات.

٢-تصميم بعض الأنشطة التربوية التي تقوم على إستراتيجية (فكر-زاوج – شارك) كأحد إستراتيجيات تعليم وتعلم الطفل.

٣-تعرف مدى إمكانية تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة باستخدام إستراتيجية (فكر-زاوج- شارك).

٤-توجيه أنظار التربويين ومخططي برامج رياض الأطفال وواضعي مناهج وطرائق تعليم الطفل والتأكيد على استخدام إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) لطفل الروضة.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في أنه:

- يوضح للمعلمة خطوات السير في الأنشطة المقدمة وفقاً لإستراتيجية (فكر– زاوج– شارك)؛ ليكون مرشداً لها في تقديم الأنشطة باستخدام تلك الإستراتيجية.
- يسهم في تقديم إطار نظري يشتمل على خطوات عن إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) وكيفية توظيفها لتنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.
- يوجه أنظار المسئولين عن البرامج المقدمة لأطفال الروضة وضرورة تخطيط برامج وأنشطة تستخدم إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.
- تقديم مقياس مناسب لقياس بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة .

فـروض البحث:

١–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجـات أطفـال المجمـوعتين التجريبيـة والضـابطة فـي التطبيـق البعـدي لمقيـاس مهـارات التفكيـر البصـري المصـور لطفل الروضـة ككل وعنـد كـل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى، لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢–توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفـال المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيقين القبلـي والبعدي لمقيـاس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى، لصالح التطبيق البعدي.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (المجموعة التجريبية – والمجموعة الضابطة)، ذا القياسين القبلي والبعدي.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك)،**المتغير التابع :** مهارات التفكير البصري.

أدوات البحث ومواده:

١- اختبار رسم الرجل. (تقنين فاطمة حنفي(١٩٨٦) ، وتقنين نهاد مرزوق (٢٠١١)

٢- قائمة بمهارات التفكير البصري لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)

٣- مقياس مهارات التفكير البصري المصور للأطفال. (إعداد الباحثة)

٤- برنامج قائم على استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة.(إعداد الباحثة)

عينة البحث :

اقتصر البحث الحالي على عينة عشوائية من أطفال روضة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم، بمدينة بنها بمحافظة القليوبية، وذلك بواقع (٦٠) طفلاً وطفلةً.

حـدود البحث :

اقتصرت حدود البحث الحالي على :

- **الحـدود الزمنيـة:** تـم تحديـد الفصـل الدراسـي الأول مـن العـام الدراسـي (٢٠١٩- ٢٠٢٠) لمدة ثلاثـة أشـهر؛ لإجراء تطبيـق البرنـامج بواقـع أربعـة أيام أسبوعياً.

- **الحـدود المكانيـة :** تـم تطبيـق البرنـامج علـى أطفـال ريـاض الأطفـال بروضـة مدرسـة (حمـزة بـن عبـد المطلـب) التابعـة لمدينـة بنهـا – محافظـة القليوبية .

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على بعض مهارات التفكير البصري، وهي (تعرف الشكل ووصفه – تحليل الشكل- ربط العلاقات – تفسير الغموض البصري – استخلاص المعاني).

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة البحث من (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الثاني الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، مجموعة ضابطة وعددها (٣٠) طفلاً وطفلةً، ومجموعة تجريبية وعددها (٣٠) طفلاً وطفلةً .

مصطلحات البحث:

-إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك): Think-Pair-Share

تعرفها كوجك وآخرون (٢٠٠٨، ص١٤٣) بأنها: إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط، فهي توفر للمتعلم بيئة تعليمية نشطة، وتعتمد على استثارة الطفل للتفكير بمفرده ،ثم يشترك كل طفلين في مناقشة أفكارهما سويًا، وذلك بتوجيه من المعلمة يستدعي التفكير، وتعطي لهم المعلمة الفرصة للتفكير على مستويات المختلفة.

وتعرف الباحثة إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) إجرائياً بأنها: إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط، تتكون من ثلاثة خطوات: تفكير الطفل في المشكلة أو التساؤل المعروض عليه من المعلمة ، ومزاوجة الأفكار وتبادلها مع الزميل المجاور ، ومشاركة الأفكار مع بقية الأطفال في القاعة؛ لتنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

-مهارات التفكير البصري: Visual Think skills

تعرف المنير (٢٠١٥،ص١٤) التفكير البصري بأنه: نمط من أنماط التفكير يجمع بين الاستكشاف والابتكار، ويتضمن عدداً من المهارات.

وتعرف الباحثة مهارات التفكير البصري إجرائياً بأنها: مجموعة من العمليات العقلية التي تعتمد على الإبصار والتخيل، تحت إشراف المعلمة، مثل مهارة (تعرف الشكل ووصفه – تحليل الشكل- ربط العلاقات –تفسير الغموض البصري – استخلاص المعاني)، وذلك وفق خطوات إستراتيجية (فكر –زاوج–شارك).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) وتنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة :

أولاً: إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) لطفل الروضة

١- مفهوم إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)

ظهرت هذه الإستراتيجية ونمت في ظل التعلم التعاوني واقترحها (frank, Lyman)عام ١٩٨١، ثم طورها زملاؤه في جامعة (Mary land) ؛حيث تعتبر هذه الإستراتيجية تركيبة صغيرة للتعلم التعاوني النشط .

(طلبة ،١٩٩١،ص ٩١)

كماعرفها Kothiyal; Majumdar ;Murthy ;Lyer(2013,p.1) بأنها: إحدى إستراتيجيات التعلم النشط، يقوم فيها الطفل بالعمل على المشكلة المطروحة من جانب المعلمة أولاً بصورة فردية، ثم من خلال المزاوجة، وأخيراً من خلال المشاركة والمناقشة الجماعية.

ويرى كلٌ من العيساوي وجعفر (٢٠١٣، ص ص ٢٣٨ ،٢٣٩) أنها إستراتيجية الهرم، والذي تكون قاعدته أولى خطواتها وهي التفكير، ثم المزاوجة ثم المشاركة (التعلم التعاوني).

ويؤكد كلٌ من Funkm(2011,p.113), Kruse (2009,p.12) أن تلك الإستراتيجية تحتوي على جميع نشاطات الأطفال المرتبطة بالأسئلة؛ إذ تطرح المعلمة سؤالاً يفكر فيه الأطفال بشكل فردي، ثم يناقشون إجاباتهم مع شركائهم، وأخيراً يشاركون بعض هذه الإجابات مع بقية الزملاء في القاعة.

كما يتفق كلٌ من محمد(٢٠١٤،ص٢٦) ، Wasowski (2009,p.33) على أنها إستراتيجية تتضمن أنشطة مهمة ومميزة، يمكن استخدامها في القاعة لجميع الأطفال والمجموعات الصغيرة، ومناقشة جميع الأطفال في القاعة، وهو نشاط مناسب لجميع الأطفال لاستجاباتهم للسؤال أو المشكلة المطروحة عليهم من قِبَل المعلمة.

وتعرف الباحثة إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) إجرائياً : بأنها إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط، تتكون من ثلاثة خطوات: تفكير الطفل في المشكلة أو التساؤل المعروض عليه من قِبَل المعلمة، ومزاوجة الأفكار وتبادلها مع الزميل المجاور ، ومشاركة الأفكار مع بقية الأطفال في القاعة؛ لتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة.

٢- خطوات إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) لطفل الروضة:

تعد إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) من الإستراتيجيات المستحدثة المشتقة من التعلم التعاوني النشط، كما تعددت الآراء المختلفة حول خطوات تلك الإستراتيجية، لكن اتفق كلٌ من العيسوي و جعفر (٢٠١٣،ص ص ٢٣٦، ٢٣٧) ، وسليم ، سيد، صلاح الدين (٢٠١٧،ص ص ١٤٠، ١٤١)،العصيمي(٢٠١٧،ص ص ٤٥١-٤٥٣)(Heacox(2006,p.12، ،الشمري(٢٠١١،ص ٢٢)،Leadlo(2001,p.57) على أن تلك الإستراتيجية تسير وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى (فكر): تطرح المعلمة سؤالاً أو تعرض المشكلة: في هذه الخطوة تتجنب المعلمة طرح الأسئلة التي لها إجابة واحدى صحيحة أو مجرد الإجابة بنعم أو لا، وأن تتطلب المشكلة تفكيراً عميقاً، وأن الطفل يفكر بصورة فردية، ويجب أن تحدد المعلمة وقتاً لتفكير الطفل.

الخطوة الثانية (زاوج): تطلب المعلمة من الأطفال أن ينقسموا إلى أزواج، بحيث يناقش كل طفل إجابته مع زميله (في شكل مزاوجة) فيجلس الطفل بجوار زميله أو أمامه، وفقاً لما تراه المعلمة لتبادل الآراء والأفكار الثنائية.

الخطوة الثالثة (شارك): يتبادل أطفال المجموعات الإجابات معاً، حتى يمكنهم التوصل إلى إجابة أو حل للمشكلة المعروضة، وفيها يعبر الأطفال لفظياً عن إجاباتهم عن الأسئلة أمام الصف، حيث تتشارك المجموعات في الآراء والأفكار.

وفي ضوء توجيهات المعلمة يتم التبادل بين كل الأطفال في القاعة والتي ينتج عنها أكثر من حل أو إجابة صحيحة للسؤال أو المشكلة المطروحة ، وقد تجري مناقشة تفاعلية عن كيفية الوصول إلى الإجابة، وهذا بدوره قد يتطلب تفكيراً وتحليلاً نقدياً.

مما سبق يتضح أن إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) تسير وفق خطوات تتابعية ومنظمة، تجعل بيئة التعلم مليئة بما يشجع الأطفال ويحفزهم على التفكير فيما يعرض عليهم من أسئلة ومشكلات ، كما أنها تساعد على ترابط جميع أطراف العملية التعليمية سواء المعلمة والأطفال والمحتوى التعليمي، وهذا بدوره يهيىء جواً من التعاون والتكامل، ويساعد الأطفال على التعبير عن أفكارهم بكل حرية دون خجل أو تردد، كما أنها تعمل على زيادة فرص التفكير الفردي ، وتضيف المشاركة التعاونية التي لابد أن تكون مع جميع الزملاء في الصف مبدأ التعلم بالأقران ، وتجعل بيئة التعلم مثيرة ومحفزة للتفكير فيما يعرض على الأطفال من أسئلة ومشكلات ، بجانب دور المعلمة الأساسي؛ فهي المُعِدَة والمُخطِطة لهذه الإستراتيجية، وتستمع إلى المناقشات داخل المجموعة ، وتلاحظ أداء الأطفال، وتقدم لهم التغذية الراجعة.

شكل (١) يوضح خطوات إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك)

٣–مبررات ومميزات إستراتيجية (فكر –زاوج –شارك) لطفل الروضة:

هناك عدة مميزات لهذه الإستراتيجية، تتلخص في أنها:

– تمنح الأطفال وقتاً للتفكير كل منهم بمفرده، مما يزيد من جودة استجابات الأطفال.

– تعطي فرصة للأطفال لكي يتناقشوا ويتبادلوا الآراء والأفكار في كلٍ من المناقشة الزوجية والجماعية، وهذا مهم جداً لأن النمو المعرفي للطفل يبدأ في التكوين من خلال المناقشات.
– تعطي الفرصة لكافة الأطفال للمشاركة بدلاً من القلة المتطوعة، بالإضافة إلى أنها تقلل من المهام الزائدة على المعلمة.
– تحقق التوازن بين الاعتماد على المجموعة مع الشعور بالمسئولية الفردية، بالإضافة إلى أنها تساعد على تطوير مهارات التواصل.
– يسهل استخدامها، كما أنها سريعة التطبيق؛ حيث لا تتطلب الكثير من الوقت للأطفال؛ وذلك لأنها ذات تعليمات وخطوات واضحة ومحددة.
(الكليبية، ٢٠١٢،ص ٦٥؛ العيساوي وجعفر ،٢٠١٣ ،ص٣٣٨)
– تيح فرصًا لتبادل الأفكار،مما يعطي الأطفال الثقة في أفكارهم ،والاستفادة من أفكار زملائهم.
– تنمي مستويات التفكير العليا لدى الأطفال (السيد وآخرون ،٢٠١٧، ص١٤١).
– تعتبر مرحلة المزاوجة نوعًا من التدريس للأقران.
– تساعد في التغلب على بعض المشكلات مثل تسرع بعض المعلمات أثناء إلقاء الأسئلة في اختيار أحد الأطفال للإجابة عنها.
– تناسب وتلائم كلاً من المعلمة والطفل (العصيمي ،٢٠١٧،ص ٤٥٥).
– تتسم بالمرونة؛ حيث تستخدم في الفصول ذات الأعداد الكبيرة.
– تناسب جميع الأعمار بدءاً من الطفولة المبكرة، وخلال جميع المراحل التعليمية وفي جميع الموضوعات.
– تؤدي إلى تطوير مهارات التفكير، وتعزز المشاركة في المعلومات .
- تساعد على الربط بين الأفكار المختلفة المقدمة من قبل الأطفال.
(محروس ،أبو زيد ، عبد الباسط ،رضوان ،٢٠١٩،ص ١٥، ١٦)

ولقد أكدت دراسة الخالدي (٢٠١٦) على الدور الفعال لإستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) في تنمية العديد من المهارات لطفل الروضة.

وكذلك دراسة Lin(2010) التي أشارت إلى أن التعلم باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) له أكبر الأثر في تهيئة بيئة تعليمية، تعمل على تحسين كفاءة الأطفال، وتعزيز التواصل بينهم وزيادة دافعيتهم.

ودراسة Kaddoura(2013) التي أكدت على قدرة إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) على تعزيز التفكير لدى الأطفال ،حيث توفر للأطفال وقتاً كافياً للتفكير من أجل زيادة جودة أفكارهم، بالإضافة إلى التغذية الراجعة للمناقشات بين الأطفال، حتى يصبح كل طفل لديه القدرة على التفكير في المفاهيم الواردة في مناقشاتهم.

وتؤكد الباحثة على أن الاتجاهات التربوية الحديثة تركز على تفعيل دور الطفل، ليصبح محور العملية التعليمية ، فقد أصبح من الضروري استخدام إستراتيجيات حديثة تراعي تلك التطورات ، وتستند إلى الخصائص النفسية للأطفال، وهو ميلهم نحو التفكير وحب الاستطلاع، ومنها إستراتيجية(فكر – زاوج– شارك) التي تساعد على أن يكون الطفل أكثر تشويقاً وتفاعلاً في المواقف التعليمية ؛ لذا جاء البحث الحالي ليقدم برنامجاً في تنمية مهارات التفكير البصري باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك).

٤- دور معلمة الروضة في إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

ولقد أشار كلٌ من Mariyn ; Think Literacy (2003 ,p. 77) ، Funk (2011,p.113) ، Jones (2006 ,p. 25) Slavin(2006,pp.143,144) ، العصيمي (٢٠١٧،ص٤٥٥)، على

(٢٠١١،ص٢٥١) إلى أن دور معلمة الروضة في إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) يتلخص في الآتي:

- توفير بيئة جاذبة خالية من المخاطر.
- تقسيم الأطفال إلى مجموعات يتضمن كل منها (٤) أطفالاً.
- تحديد رقم لكل طفل داخل المجموعة.
- تحديد موضوع أو مشكلة للنقاش وتبادل الأفكار .
- إعداد أسئلة تتناسب مع قدرات الأطفال.
- تهيئة الفرص المناسبة للمناقشة.
- تأكيد عدم التحدث في أثناء التفكير.
- تحديد فترة التفكير.
- تحديد الأطفال أثناء المزاوجة.
- منح الأطفال وقتاً كافياً للتفكير.
- ملاحظة أفراد المجموعة أثناء العمل.
- طلب مشاركة الأزواج أفكارهم مع باقي القاعة.
- تقديم التغذية الراجعة للأطفال أثناء المزاوجة أو المشاركة فيما توصلوا إليه من أفكار، حتى توجههم الوجهة السليمة والصحيحة لحل المشكلة.
- فض أي نزاع أو خلاف قد ينشأ بين الأطفال من الاختلاف في وجهات النظر والآراء.
- تحديد الأهداف المرجوة من كل موضوع يطرح وبوضوحٍ.
- تحديد أدوار الأعضاء في كل مجموعة تعاونية.
- تشجيع التعاون داخل المجموعات .
- التقييم والمعالجة.

وترى الباحثة أن للمعلمة أدوارًا عديدةً ورئيسةً في هذه الإستراتيجية، فهي المخططة للعمل قبل تنفيذه داخل حجرة النشاط، من حيث وضع التصور،

ومن حيث تقسيم الأطفال داخل المجموعات، وإعداد الأنشطة التي يكلف بها الأطفال ، وكما أنها المتابع لعمل المجموعات، حيث تجيب عن استفسارات الأطفال ، وتستمع إلى مناقشاتهم ، وهي التي تذلل الصعوبات التي يواجهها الأطفال، وفي النهاية تقدم لهم التغذية الراجعة، حيث تنتهي بتلخيص ما توصل الأطفال إليه من إجابات عن الأسئلة أو حلول للمشكلات.

٥- أدوار الطفل في إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك):

- التفكير الفردي في حل المشكلة المطروحة من قِبَل المعلمة وتبسيط ما لديهم من معلومات وخبرات سابقة.
- الاشتراك بفاعلية في المناقشات الثنائية والجماعية التي تهدف للتوصل إلى حل نهائي يتفق عليه جميع الأطفال.
- عرض كل طفل لأفكاره وآرائه ومقترحاته، ومساعدة الآخرين في إنجاز المهام المطلوبة .
- التدريب على الاستماع الجيد إلى تعليقات وآراء الآخرين .
- التفاعل مع الزملاء الآخرين والحفاظ على العلاقات الطيبة بينه وبينهم. (العربي و صبري، ٢٠٠٩،ص ٢٩٠)
- البحث عن المعلومة وتحليل وتفسير الظواهر ،وبيان أسباب أي قضية أو مشكلة تواجهه.
- بذل مجهود عضلي لحل المشكلة أو تفسير ظاهرة أو قضية تواجهه، ويظهر ذلك في المرحلة الأولى، وهي اعتماد الطفل على نفسه في التفكير.
- مناقشة زميله فيما توصل إليه في المرحلة الأولى، ومحاولة بيان إجابته، وإقناع زميله، وهذه هي المرحلة الثانية وهي مرحلة المزاوجة (كل طفل مع زميل واحد).

- يناقش الأطفال المشكلة أو القضية موضوع النقاش بشكلٍ جماعيٍ أمام القاعة كلها، وهذه هي المرحلة الثالثة وهي المشاركة، ويبين الطفل سبب إجابته ويحاول إقناع الآخرين في القاعة (المتوفي،٢٠١٦،ص٣٨؛ الخالدي، ٢٠١٦،ص٣٣).

ولقد أكدت دراسة Hubbard(2009) أن إستراتيجيات التعلم الحديثة، وخاصةً إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) محورها الطفل وتؤثر تأثيراً إيجابياً على أدائه، وكذلك دراسة Subban(2006) التي أكدت على ضرورة تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي الفعال للتعليم المتمايز، كما أكدت دراسة عبد المنعم(٢٠١٥)، ودراسة صديق و حال و علام(٢٠١٧) على الدور الذي يؤديه التعليم المتمايز، والذي يندرج تحته إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) في تنمية العديد من المهارات للأطفال، وخاصةً مهارات التفكير البصري.

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل Doymus;Karacop;Simsek(2010),Gaskill;Brook(2013) إلى أن إستراتيجيات التعلم التعاوني من أكثر الأنشطة أهميةً لدى الطفل؛ حيث أنها واضحة، وتعتمد على أسس علمية محددة وواضحة.

كما أن هناك اتفاقًا بين العديد من الدراسات على أن إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) تساعد على تحقيق نواتج التعلم المختلفة، ومنها دراسة Johnson;Johnson(2004),Riley;Anderson(2006) وقد أكدت دراسة كل من Gaskill;Brook(2013),Johnassen(2012) ،المالكي(٢٠١٢) ضرورة توظيف إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) مع الأطفال وذلك وفقاً لإحتياجاتهم.

من خلال العرض السابق لدور الطفل في إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) يتضح أنها من إستراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على ثلاث

خطوات تتمثل في: فكر أولاً، ثم زاوج ثانياً ، وتتميز عن غيرها من الإستراتيجيات بنشاط وحيوية الطفل الذي هو محور العملية التعليمية حيث إنه هو الذي يفكر ويعرض أفكاره ، ويتفاعل مع زملائه، والمعلمة هي الموجه والمنظم والمخطط والمُقوِم للعملية التعليمية، مما يجعلها من أنسب الطرق والإستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

ثانياً : تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة:

١- مفهوم التفكير البصري:

يعد التفكير البصري أحد أنماط التفكير والنشاطات والمهارات العقلية التي تمكن الطفل من الحصول على المعلومات من خلال إدراكه للعلاقات المكانية وتفسيرها واستخلاص المعاني الجديدة منها، وهو ما يقوي عملية التعلم لديه ، وهذا ما أكدته نظرية الذكاءات المتعددة التي تعتمد على ثماني إستراتيجيات لتنمية الذكاءات ،من أهمها الاستكشاف البعدي من خلال الاعتماد على التصور البصري ، وعمليات التمثيل العقلية واستحضار الصور من الذاكرة (القائد ، ٢٠١٧،ص ٦).

ويعتبر الكاتب الألماني (رودولف أرنهايم R.Arnheim) أول من استخدم مصطلح التفكير البصري في كتابه (Visual Thinking) الصادر عام ١٩٦٩ ، وعرف التفكير البصري باعتباره (محاولة لفهم العالم من خلال الشكل والصورة)، كما أصدر العديد من الكتب فيما بعد في مجال الفن وعلم النفس، أشهرها كتاب "الفن البصري" وعلى هذا الأساس فقد ارتبطت نشأة مفهوم التفكير البصري بالفن والرسم (عمار والقباني، ٢٠١١،ص٢٢٥).

وعرف كلٌ من علي (٢٠١١ ، ص٢٩٦)،Huh(2016,p.3) التفكير البصري بأنه: عملية تحليلية، تشمل استقبال وفهم وإنتاج وسائل بصرية.

كما عرفه Moorman(2015,p. 75) بأنه: القدرة العقلية التي تعتمد على الأشكال والرسومات والصور في المواقف، والعلاقات الحقيقة المتضمنة فيها ، وعلى المتعلم إيجاد معنى للمضمون المعروض أمامه بصورةٍ لفظيةٍ مكتوبةٍ أو منطوقةٍ.

وقد اتفقت كلٌ من الديب (٢٠١٥،ص٢٠)، و عبد الرحيم (٢٠١٥،ص٢٩٢) على أن مهارات التفكير البصري منظومة من العمليات تترجم قدرة طفل الروضة على قراءة الشكل البصري ، وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة مكتوبة،واستخلاص المعلومات المتضمنة فيه ، وتتضمن هذه المنظومة مهارات: تعرف الشكل ووصفه، والتحليل، والربط، وإدراك الغموض وتفسيره، واستخلاص المعاني.

ويرى كلٌ من Lin;Lee(2009,Schnotz;Ainsworth(2014,p.2) (p.419, أن مهارات التفكير البصري مجموعة من العمليات التي يستخدم فيها الطفل تمثيلات تصويرية للحصول على معلومات محددة ؛ لاستخدامها في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

ويعرف كلٌ من اللقاني و الجمل (٢٠٠٣،ص١٣٢) مهارات التفكير البصري بأنها: قدرة الفرد على اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء، من خلال مجموعة من الصور لأشياء مختلفة، تم تجميعها وتركيبها بواسطة الطفل تحت إشراف المعلمة وتوجيهها.

وتعرف الباحثة مهارات التفكير البصري إجرائياً بأنها: "مجموعة من العمليات العقلية التي تعتمد على الإبصار والتخيل تحت إشراف من المعلمة مثل مهارة: (تعرف الشكل ووصفه – تحليل الشكل– ربط العلاقات –تفسير الغموض البصري – استخلاص المعاني) في ضوء إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك)".

٢- مهارات التفكير البصري لطفل الروضة:

تعددت الآراء حول مهارات التفكير البصري؛ فقد أشار كلٌ من الديب (٢٠١٥،ص٢٢) ، عبد الرحيم (٢٠١٥،ص٣١٢) ، إبراهيم(٢٠١٦،ص٣٢)، آل سالم(٢٠١٧،ص٥٢)، بدير وميخائيل (٢٠١٧، ص٣١٤) إلى أن مهارات التفكير البصري هي :

١-مهارة تعرف الشكل ووصفه: القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المعروض.

٢-مهارة تحليل الشكل : القدرة على رؤية العلاقات في الشكل.

٣-مهارة ربط العلاقات في الشكل : القدرة على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل، وإيجاد التوافقات بينها.

٤-مهارة إدراك وتفسير الغموض: القدرة على توضيح الفجوات ،والمغالطات في العلاقات، والتقريب بينها.

٥-مهارة استخلاص المعاني :القدرة على استنتاج معانٍ جديدةٍ ، والتوصل إلى مفاهيم ومباديء علمية .

وأضاف فرحات (٢٠١٥،ص ص٨١٠ -٨١٢) لمهارات التفكير البصري السابقة مهارة أخرى (مهارة الإنشاء والتكوين): وهي القدرة على تحويل الأفكار والمعلومات بصورة مختلفة، وتمثيلها في صورة أشكال ورسومات ذات معنى.

كما أكد عمر (٢٠١٦،ص ٢٣٢، ٢٣٣) أن هناك إحدى عشرة مهارة لقراءة الأشكال البصرية، وتتمثل هذه المهارات فيما يلي :

١-مهارة التعرف: وتعني القدرة على التسمية أو التعرف أو تحديد مكونات رسم توضيحي سبقت دراسته.

٢-مهارة الاستدعاء غير اللفظي: ويُقصد بها القدرة على تحديد الأجزاء أو المكونات غير الموجودة في رسم توضيحي سبقت دراسته، أو تحديد

الأخطاء الموجودة في رسم توضيحي سبقت دراسته، وتصحيح الأخطاء الموجودة به.

٣-مهارة الاستدعاء اللفظي: وتعني القدرة على استدعاء المعلومات اللفظية المتعلقة بمكونات أو عناصر رسم توضيحي سبقت دراسته.

٤-مهارة الوصف: ويُقصد بها القدرة على إعادة صياغة أو ترجمة الرسم التوضيحي، وما يتضمنه من عناصر ومكونات، من اللغة البصرية إلى اللغة اللفظية المكافئة لها دون إضافة معانٍ أو مضامين.

٥-مهارة المقارنة: وتعني قدرة الفرد بنفسه على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء أو الظواهر الموضحة بالرسم، في ضوء معايير معينة كالحجم أو اللون أو الطول أو الشكل أو النوع وغيرها.

٦-مهارة التصنيف: ويُقصد بها قدرة الطفل بنفسه على القيام بتجميع الأشياء أو الأحداث أو الظواهر الموضحة بالرسم في مجموعتين أو أكثر على أساس معيار أو خاصية أو صفة معينة أو أكثر.

٧-مهارة الترتيب: وتشير إلى قدرة الطفل بنفسه على ترتيب مكونات أو عناصر رسم توضيحي أو مجموعة رسوم توضيحية وفقاً لعلاقة ما، للتعبير عن فكرة أو مفهوم أو عملية أو ظاهرة من خلال توظيف ما لديه من معلومات.

٨-مهارة الاستخدام المباشر للعلاقات: ويُقصد بها قدرة الطفل على الاستخدام الصحيح لعلاقات محددة سلفاً وسبق له دراستها، كالقوانين أو المباديء أو قواعد التعامل مع موقف أو مشكلة نمطية يعبر عنها برسم توضيحي سبقت له دراسته أو مشابه لما سبقت دراسته.

٩-مهارة التنبؤ: ويُقصد بها قدرة الطفل على توقع الوضع الذي ستكون عليه الأحداث أو الظواهر.

١٠-مهارة التفسير :قدرة الطفل على توظيف ما لديه من معلومات في التوصل بنفسه إلى الأسباب التي تكمن وراء ظاهرة أو حدث أو عملية أو شيء ما مُوَضح بالرسم من خلال إدراكه للعلاقات بين مكونات الرسم.
١١-مهارة حل المشكلة: وتشير إلى قدرة الطفل على تحديد العلاقات أو الإجراءات المناسبة للتعامل مع موقفٍ غير مألوفٍ مُوَضح بالرسم في ضوء تحليل المطلوب من الموقف والمعطيات الصريحة والضمنية ، ثم تنفيذ الإجراءات التي سبق تحديدها للوصول إلى الحل المطلوب.

وبناءً على ما سبق عرضه من مهارات التفكير البصري، فقد اقتصرت الباحثة في البحث الحالي على خمس مهارات للتفكير البصري هي كالآتي:

جدول(١) مهارات التفكير البصري موضع البحث الحالي

م	المهارة	تعريفها الإجرائي
١	**مهارة تعرف الشكل ووصفه**	وتعني قدرة الطفل على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المعروض عليه.
٢	**مهارة تحليل الشكل**	وتعني قدرة الطفل على رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.
٣	**ربط العلاقات**	وتعني قدرة الطفل على الربط بين عناصر العلاقات في الشكل البصري وإيجاد التوافق بينها والمغالطات فيها.
٤	**تفسير الغموض البصري**	وتعني قدرة الطفل على معرفة نواحي القصور في الشكل البصري وتوجيه التفكير في الشكل الصحيح.
٥	**استخلاص المعاني**	قدرة الطفل على استنتاج معانٍ جديدةٍ والتوصل إلى مفاهيم ومباديء علمية من خلال الشكل المعروض عليه .

٣- أهمية التفكير البصري لطفل الروضة:

يؤدي التفكير البصري دوراً مهمًا في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث يساعد على تنمية القدرة على فهم الرسائل البصرية المحيطة بالمتعلمين، والقدرة على حل المشكلات، وذلك من خلال اختيار وتحديد المفاهيم البصرية، وهو ما أطلق عليه (أرنهايم) ذكاء الإبصار ، وفهم المفاهيم المجردة والعمليات المرتبطة بها، وتنمية قدرات الأطفال في عمل المقارنات البصرية والوصول إلى الإستنتاجات بسهولة، وسهولة تنمية قدرات الأطفال على اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف في المشهد البصري (البيشي والعربي ،٢٠١٩،ص ١٩٥).

ولقد أكدت العديد من النظريات المعاصرة على أهمية التفكير البصري، ومنها نظرية التخيل العقلي للعالم (بايفيو) والتي أكدت على دور التمثيل المرئي في الاحتفاظ بالمعلومات ،حيث افترضت النظرية وجود نظامين معرفيين: نظام لفظي، ونظام غير لفظي تخيلي صوري مختص بالمعلومات المكانية والفراغية ، ويعمل هذان النظامان في الذاكرة طويلة المدى بشكلٍ متزامنٍ للترميز المزدوج للمعلومات التي يتم استقبالها، وتعتمد عملية الاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها على أسلوب تقديم المعلومات للطفل، فالمعلومات التي تُقدَم لفظاً وصورة للطفل يكون تذكرها أسرع وأسهل من تلك التي تقدم بأسلوب واحد ، كما أن ترميز المعلومات بالنسبة للطفل يتوقف على أهميتها بالنسبة له، فالمعلومات التي تبدو أكثر أهميةً من غيرها، غالباً ما يتم ترميزها على نحو لفظي وصوري أو تخيلي. Huh(2016,p.4)، ووفقاً للنظرية المعرفية، فإن التفكير البصري يعتبر عملية معرفية ، تبدأ بإدخال الصور في منظومة معرفية عبر حاسة البصر، ثم بناء صورة عقلية مصورة ضمن الذاكرة العاملة، يليها نتاج لبناء الصور العقلية، والطفل يرتب بناءً من الصور داخل تمثيلات عقلية متماسكة يطلق

عليها النموذج المصور، وهذه العمليات تتضمن اختيار الصور، وتنظيمها وتكاملها (Mngunil;Lindelani,2014,p.5) .

ويساعد التفكير البصري على تطوير الصور الذهنية للطفل ، كما أنه ينمي المستويات العليا للتفكير ، ويساعد على إنتاج أفكار جديدة وتحسين العديد من المهارات(Alan ;Maccormak, 2017,pp. 143- 146).

وقد اتفق كلٌ من(Fisher(2014,p.28 ،الشرقاوي (٢٠١٥، ص٣١٥)، أحمد(٢٠١٧، ص٣٢)، والصادق(٢٠١٨،ص٩١) على أهمية التفكير البصري لطفل الروضة، حيث أنه:

- يحقق أهداف العلم: الوصف ، التفسير ، التنبؤ.
- يساعد الطفل في فهم المثيرات البصرية الموجودة بالبيئة المحيطة به.
- يحسن نوعية التعلم ويزيد من التفاعل بين الأطفال بعضهم من ناحية وبين الطفل والمعلمة من ناحية أخرى.
- يوظف استخدام بعض عمليات العلم مثل : الملاحظة، التفسير، التحليل، الاستنتاج.
- يسهل من إدارة الموقف التعليمي بشكلٍ منظمٍ وتفاعليٍ.
- يدعم طرائق التدريس المختلفة (المحاضرة- المناقشة- العصف الذهني)، كما يدعم طرائق جديدة لتبادل الأفكار بين المتعلمين بعضهم البعض كإستراتيجية (فكر – زاوج – شارك).
- يزيد التزام المتعلمين وانتباههم أثناء الموقف التعليمي.
- يزيد القدرة العقلية للطفل ، حيث يفتح الطرق أمامه لاستخدام كافة أنواع التفكير العلمي (الناقد – الابتكاري – حل المشكلات).
- يزيد قدرة الطفل على الاتصال بالآخرين.
- يدعم طرقًا جديدةً لتبادل الأفكار، مما يزيد من الالتزام بين الأطفال بعضهم البعض.

- يكسب الطفل القدرة على تقييم المعرفة التي يكتسبها وتقييم غيره من الأقران.

ولقد أكدت دراسات كل من علي (٢٠١٤)، عبد الفتاح(٢٠١٤) ، عبد الدايم، عباس ، سلامة(٢٠١٦)، عشرية وبترجي(٢٠١٧)، حسني (٢٠١٨) على ضرورة تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة، وكذلك دراسة عبد الحميد ، موسى، إبراهيم (٢٠١٤) التي أكدت على دور الإدراك البصري في تنمية الحس المكاني لطفل الروضة .

وتشير الباحثة إلى أهمية التفكير البصري لطفل الروضة، حيث أنه يساعد على رؤية ترابط الأفكار وتطوير المفهوم أو الموضوع ، والتفكير بشكل أكثر فاعلية، وتنمية قدرة الطفل على المقارنة وتقييم الأفكار، كما أنه يوفر أداة قوية تساعد الطفل على توضيح ما يفعله، ويزود الأطفال برؤية كلية للمعرفة وإيجاد العلاقات بينها ، ويساعد التفكير البصري على بقاء أثر التعلم ، كما أنه يزيد من فاعلية وإيجابية التعلم لدى الطفل، ويساعد على تنظيم ومعالجة المعلومات بشكل سريع ، وذلك من خلال النظر إلى الصورة مباشرة ، وفي حل المشكلات ، وتنمية التفكير الإبداعي ،كما أنه يساعد في تطوير لغة الحوار لدى الأطفال.

٤- طرائق تنمية التفكير البصري لطفل الروضة:

اتفقت دراسات كل من عيسى(٢٠١٥،ص٤٣) ، عامر و المصري (٢٠١٦،ص ص ١٥٨- ١٦٠) ، زوين(٢٠١٦، ص١٧٦) ، محمد (٢٠١٨، ص١٦٧)، كرت و زنقور(٢٠١٩،ص١٠٩) على أن هناك العديد من الطرائق والأساليب المختلفة لتنمية التفكير البصري لدى طفل الروضة، وجميعها تعتمد على ممارسة الطفل لبعض الأنشطة، وهذه الأنشطة كالتالي:

– الرموز : وهي الأكثر شيوعاً واستعمالاً في الاتصال رغم أنها أكثر تجريداً.
– الصور: وهي من الطرق الأكثر دقة في الاتصال لكن كلفتها العالية وصعوبة توافرها باستمرار تحول دون كثرة استخدامها.
– الرسم التخطيطي للأشكال: يستخدمها بعض الأطفال لتصور الأفكار والحلول، وتشمل أحياناً الصور وتكون سهلة التمييز لجسم أو فكرة، واستعمال هذه الأشياء كصور ظلية عن الجسم بالتفصيل باستخدام قصاصات مطبوعة أو بالحاسوب.
– الرسوم المتعلقة بالصورة: وتكون ذات اعتراضات سهلة التميز لجسم أو فكرة واستعمال هذه الأشياء كصور ظلية عن الجسم بالتفصيل باستخدام قصاصات مطبوعة أو بالحاسوب.
– الرسوم المتعلقة بالمفهوم: وتحمل نفس صفات المفاهيم وخصائصها لتسهيل تمييزها إذا لزم الأمر.
– الرسوم الكاريكاترية: تعتمد على خيال الطفل كأسلوب يرى منه العلاقات بين الأفكار، وتسمى التخطيطات بالصور أحياناً، وقد نلخص فيها الأفكار الرئيسية لفقرة ما. وتتضمن هذه التخطيطات أشكالًا هندسيةً ومخططات انسيابية أحياناً.
- الرسوم البيانية: والتي من خلالها يتدربوا على الاتصال البصري بالمعلومات المتضمنة بالشكل البصري من قراءة وتحليل وتفسير.
- تصميم الرسوم التوضيحية والمخططات المنظومة والصور الكاريكاترية.
- إعداد السيناريوهات.
- الإبحار عبر مواقع الويب التعليمية والثقافية والاجتماعية وغيرها.
- قراءة الصور العقلية، الربط بين النصوص والأصوات.
- ألعاب التفكير البصري : حيث يصلح أسلوب الألعاب للبدء بتدريس موضوع علمي معين، ولا يتطلب وقتاً طويلاً للتعلم.

- التفكير التأملي : لما حولنا من أجسام ومكونات مادية ملموسة، ويعتمد ذلك على استدعاء المخزون من الذاكرة البصرية.
- استخدام طرائق تدريس تساعد على تنمية الخيال والتفكير البصري مثل (العصف الذهني والتخيل العلمي، وفكر – زاوج– شارك، وغيرها .....).
- التركيز على المثيرات البصرية عند تقويم الأدوار.
- تهيئة بيئة تعليمية تساعد على تنمية التفكير البصري.

وترى سليمان (٢٠١٦،ص٣٦) أن من ضمن تلك الطرائق الأنشطة البصرية التي يمارسها الأطفال من خلال التدريب على كيفية تصميم شبكات بصرية، والتمكن من قراءتها، وممارسة مهارة الاتصال البصري المتعلقة بالمعلومات المتضمنة بها، والاستجابة لما قرأه بطريقة علمية، كما يعتبر استخدام الفنية من طرق تنمية مهارات التفكير البصري ؛وذلك من خلال الإمكانيات المتاحة في الرسوم.

ويؤكد حسين، صالح، مبارز (٢٠١٦،ص١٦٥) على أن تنمية مهارات الثقافة البصرية تعتمد على عملية الإدراك البصري؛ حيث يدرك الطفل الصور من خلال إدراكه للأشكال والألوان، حيث يستطيع رؤية الصور وإعطاء معنى أو تفسير لها؛ فالإدراك البصري هو إضفاء معنى أو دلالة أو تأويل أو تفسير للمثير الحاسي البصري.

ولقد أكدت دراسة الوالي و منصور(٢٠١٨) على تنمية مهارات التفكير البصري باستخدام التخيل الموجه.

وتضيف الباحثة أساليب أخرى لتنمية مهارات التفكير البصري وهي : إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) حيث تجمع هذه الإستراتيجية بين المدرسة البنائية وبين إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط، بالإضافة إلى أن تلك الإستراتيجية ذات علامة فارقة في تنمية مهارات التفكير البصري ،

والتي تعتمد على الصورة، وذلك من خلال الربط بين اكتساب المفاهيم من جهة واكتشاف العلاقات بينها من جهة أخرى .

٥- عمليات التفكير البصري لطفل الروضة:

ترى دراسة كل من الحلو (٢٠١٧،ص١١٤)، الشلوي(٢٠١٧،ص ٢٤٦) أن التفكير البصري يعتمد على عمليتين هما :

١-الإبصار : باستخدام حاسة البصر لتحديد مكان الأشياء، وتوجيه الطفل لما حوله من العالم المحيط.

٢-التخيل : وهي عملية تكوين الصور الجديدة عن طريق استخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية، وذلك في غياب المثيرات البصرية وحفظها في العقل.

وكذلك دراسة الهنيدي و نصر (٢٠٠٧) التي أكدت على ضرورة تنمية الذكاء البصري المكاني لطفل الروضة، كما أوصت بضرورة استخدام إستراتيجيات متعددة لتنمية الذكاءات المتعددة.

مما سبق ترى الباحثة أن معلمة الروضة لابد أن توفر العديد من المثيرات الحسية المناسبة لطفل الروضة، وأن تنوع في هذه المثيرات ، وتقدم وسائل حسية تعليمية حديثة من مجسمات وألعاب تركيب بصرية وبرامج تعليمية محوسبة، وذلك حتى يتمكن الطفل من التعرف على الأشكال البصرية ووصفها، وتحديد العلاقات في الشكل المعروض، وتحديد خصائص تلك العلاقات والربط بينها، وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها، والقدرة على استنتاج معانٍ جديدةٍ ؛ مما يؤدي إلى نجاح الطفل في تنمية مهارات التفكير البصري.

٦- علاقة إستراتيجية (فكر – زاوج- شارك) بتنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة:

تتلاقى مهارات التفكير البصري مع مباديء الفلسفة التربوية التي يقوم عليها التعلم النشط بصفة عامة وإستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) بصفة خاصة ؛ وذلك لأن الطفل يبني معرفته بنفسه ويربطها بمعرفته السابقة باعتماد كبير على حاسة البصر؛ حيث يعد التفكير البصري من النشاطات والمهارات العقلية التي تساعد الطفل في الحصول على المعلومات وتمثيلها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصرياً ولفظياً، ويتضمن التفكير البصري تنظيم الصور الذهنية التي يتخيلها الطفل حول الأشكال المختلفة ، وتتأثر عملية التنظيم بشكل كبير بالخبرات السابقة التي يمتلكها الطفل ؛ ولهذا فإن التفكير البصري يحدث بشكلٍ تامٍ عندما تتدرج الرؤية والتخيل والرسم في تفاعل نشط (الأسمر ،٢٠١٤،ص٥١).

وتتضح أهمية التفكير البصري في العملية التعليمية من حيث طرق تحسين التعلم وتسريع التفاعل بين الأطفال، وزيادة الالتزام بين الأطفال، بمتابعة كافة الأنشطة التعليمية ودعم طرائق جديدة لتبادل الأفكار بين الأطفال بعضهم البعض، إلى جانب المساعدة على حل القضايا العالقة بتوفير العديد من خيارات الحل لها، وتدعيم مهارات التفكير المختلفة، وبناء رؤية مختلفة وجديدة للمشكلات(البيشي والعربي،٢٠١٩،ص ص ١٩، ٢٠).

ويعتمد دور المعلمة في تنمية مهارات التفكير البصري على توفير المثيرات الحسية وإثارة الأطفال وتشجيعهم ، لتدوير العلاقات والرموز في المثير الحسي من خلال الربط بين الخبرات السابقة والتخيلات العقلية، لتتكامل مع الإبصار مع التخيل العقلي باستخدام طرائق وإستراتيجيات تدريسية متنوعة مثل إستراتيجية (فكر –زاوج–شارك) (كريري، ٢٠١٦،ص٤٣).

وتعد إستراتيجية (فكر –زاوج – شارك) من الإستراتيجيات الحديثة لتنمية المهارت بشكلٍ عامٍ ؛لأن من متطلبات القرن الحادي والعشرين استخدام مثل هذه الإستراتيجيات البنائية والتي تعد من إستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم، وهي جزء من التعلم النشط، وعقد دورات تدريبية للتدريب على استخدامها؛ لما لها من أهمية كبيرة في مواكبة العصر الحديث ، وتعتمد على التواصل في مختلف المجالات فضلاً عن أهمية مهارات التواصل، حيث تعتبر من أفضل أساليب التعلم؛ فهي تحرر المتعلم من الأساليب التقليدية في التفكير والإبداع ، وتتيح له الفرصة للتعبير عن آرائه بحرية، وتشجعه على التفكير، وتقوي لغته، وتساعده على تعزيز العلاقة بينه وبين المعلم، كما تنمي لدى الأطفال الثقة بالنفس والقدرة على المشاركة الفعالة.

ويؤكد Erickson(2001,p.6) على أن التعاون يعد أحد متطلبات النجاح في القرن الحادي والعشرين؛ حيث أنه يساعد الأطفال على استخدام ومعالجة المعلومات للابتكار والإبداع ، وأشار Newton(2001,p.6) إلى أنه يجب إتاحة الفرص المتعددة للأطفال للتعبير عن أفكارهم ومناقشتها، من خلال مجموعات عمل صغيرة وخلال القاعة كلها ، وأكد على ضرورة التخطيط لها جيداً ومراقبتها مثلها مثل النشاطات العلمية الأخرى، خاصة أثناء المناقشة، وأن مثل هذا التعاون يظهر بشكلٍ واضحٍ في إستراتيجية (فكر – زاوج –شارك).

وفي ضوء ما سبق تتضح العلاقة بين إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) ومهارات التفكير البصري ، وأنه ينبغي لتنمية مهارات التفكير البصري التنوع في الأنشطة والوسائل وطرائق وإستراتيجيات التدريس التي تثير حاسة البصر لدى الطفل، وهو ما يوفره التعلم النشط.

الإجراءات المنهجية البحث :

التصميم التجريبي: استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، الذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك بتطبيق مقياس مهارات التفكير البصري المصور قبلياً على الأطفال بعد الضبط التجريبي للعينة، ثم تطبيق برنامج باستخدام إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك)؛ لتنمية بعض مهارات التفكير البصري على المجموعة التجريبية، ثم تطبيق مقياس مهارات التفكير البصري المصور مرةً أخرى على المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مدى فعاليته .

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة :

أولاً:-إختبار رسم الرجل لقياس ذكاء الأطفال (إعداد : جود أنف–هاريس)، تقنين حنفي(١٩٨٣) ، تقنين مرزوق(٢٠١١)*ملحق (٦).

- **الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية العامة والسمات الشخصية للمفحوصين من سن (٣- ١٥) سنة(الروسان، ١٩٩٩،ص ٩٣).

- **وصف الاختبار:** يعد هذا المقياس من مقاييس الذكاء غير اللفظية (الأدائية)،والتي تطبق بطريقةٍ فرديةٍ أو جماعيةٍ، والزمن المستغرق في تطبيق الاختبار من (١٠- ١٥) دقيقة فاروق الروسان(١٩٩٩، ص٩٣)،وفيه يطلب من المفحوص أن يرسم صورة لرجل على أفضل نحو يستطيعه، ويكون التقدير على أساس دقة الطفل في الملاحظة ، وعلى أساس تطور تصوره للموضوع وليس على أساس المهارة الفنية في الرسم.

(القلش،٢٠٠٨،ص١٦٤)

***المؤشرات السيكومترية:**

- **صدق الاختبار:** قامت (حنفي ،١٩٨٣) بتقنين الاختبار على أطفال الحضانة ، حيث قامت بحساب صدق الاختبار مع مقياس "ستانفورد بنييه" على عينة مكونة من (٣٥) طفلاً وطفلةً ، وقد حصلت على معامل صدق (٠,٧٩) ، وهي قيمة مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠,٠١)، بينما قامت خليل (١٩٩٣) بحساب صدق الاختبار بإستخدام أسلوب صدق المحك ما بين الاختبار ومقياس "وكسلر بليفيو" ، وبلغ معامل الإرتباط (٠,٧٧)، كما قامت نهاد مرزوق (٢٠١١،ص ٩٧)، بحساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التمييزي على عينة قوامها (٥٠ طفلاً وطفلةً) من العاديين، حيث اتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعتي الأطفال مرتفعي ومنخفضي الذكاء، مما يعد مؤشراً على القدرة التمييزية للاختبار، وبالتالي يعد الاختبار صادقاً (صدق المقارنة الطرفية).

- **ثبات الاختبار :** قامت فاطمة حنفي (١٩٨٣) بتقنين الاختبار على أطفال الحضانة ورياض الأطفال ، حيث قامت بحساب ثبات الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠ طفلاً وطفلةً) ، وقد حصلت على قيمة معامل الثبات (٠,٩٨)وهي قيمة مرتفعة جداً وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .

- **طريقة التصحيح:** ويعطي المصحح درجة واحدى عن كل نقطة من النقاط الواردة بجدول التصحيح ، وعددها (٧٣) مفردةً ، وذلك بأن يضع علامة الموافقة (□) أمام المفردة التي تمت الموافقة عليها ، ويضع (صفر) بجانب كل مفردة لم يتم الموافقة عليها ، ويعطي درجة (واحدى) للمفردة الموافق عليها، ثم تحسب الدرجة الخام وهي مجموع المفردات التي تمت الموافقة عليها.

ثانياً:- قائمة بمهارات التفكير البصري لطفل الروضة*ملحق(٢):-

وقد اعتمدت الباحثة في بناء قائمة البحث على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية في مجال رياض الأطفال عامةً ومهارات التفكير البصري بشكلٍ خاصٍ وتحكيمها من السادة المحكمين*ملحق(١). وجاءت نسبة الاتفاق على المهارات موضع البحث الحالي كالتالي، وتم عرض جدول بنسب الاتفاق على مهارات التفكير البصري موضع البحث الحالي* ملحق (٣).

ثالثاً: مقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة (إعداد الباحثة)*ملحق(٤)

قامت الباحثة بإعداد مقياس مصور لقياس بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة لمعرفة مدي فعالية البرنامج المُقدَم للأطفال (برنامج باستخدام إستراتيجية "فكر- زاوج- شارك") من خلال القياسين القبلي والبعدي لأفراد العينة، كما قامت الباحثة بعدة خطوات للوصول إلى تصميم مقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة من(٥-٦).

وقد راعت الباحثة في بناء المقياس النقاط التالية:-

١- هدف المقياس المصور : يهدف هذا المقياس لقياس بعض مهارات التفكير البصري للأطفال في المرحلة العمرية من (٥-٦) سنوات، وتنمية بعض مهارات التفكير البصري نتيجة تعرضهم لبرنامج (الأنشطة بإستخدام إستراتيجية "فكر- زاوج- شارك") والذي تضمن العديد من مهارات التفكير البصري التي تناسب طفل الروضة .

٢- المصادر التي تم الرجوع إليها عند إعداد المقياس المصور :

تم إعداد المقياس في ضوء الإطار النظري والدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث ،الكتب والمراجع المهتمة بموضوع البحث

الحالي،والإطلاع على بعض المقاييس المرتبطة بطفل الروضة عامةً ومهارات التفكير البصري بصفةٍ خاصةٍ سعياً وراء الاستفادة منها عند إعداد مقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة دراسة علي (٢٠١٤)،عبد الفتاح(٢٠١٤) ، عبد الحميد ،موسى ، رجائي وإبراهيم (٢٠١٤)، عبد الدايم و عباس و سلامة(٢٠١٦) ، عشرية و بترجي(٢٠١٧) ، حسني (٢٠١٨) ،الوالي و منصور(٢٠١٨) .

٣- تعليمات المقياس : وضع مقياس لمهارات التفكير البصري المصور لكي يستخدم بطريقةٍ فرديةٍ؛ لضمان إمكانية إيجاد علاقة طيبة بين الباحثة والطفل وكذلك ضمان وكسب ثقتهم، وإثارة إمكانية واهتمام الأطفال، وكذلك الحصول على استجابات قد لا يدلى بها الطفل في الموقف الجماعي. حيث إن التطبيق الفردي معهم ضروري أيضاً لمقارنة نتائج الطفل على القياس القبلي والبعدي وليس التعرف على النتائج البعدية فقط .

٤- وصف المقياس المصور :

يتكون مقياس المهارات التفكير البصري المصور من (٣٩) مفردةً لقياس مهارات التفكير البصري لطفل الروضة مقسمةً إلى :-

جدول (٢) يوضح عدد المفردة في كل مهارة

م	اسم المهارة	عدد المفردة
١	التعرف على الشكل ووصفه	٨
٢	تحليل الشكل	٧
٣	ربط العلاقات	٨
٤	تفسير الغموض البصري	٨
٥	استخلاص المعاني	٧

تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بعمل مفتاح تصحيح المقياس ففي حالة الإجابة الخاطئة يعطى الطفل درجة واحدة، أما باقي المفردات فلكل مفردة درجة مختلفة *ملحق (٨) .

المعاملات العلمية لمقياس مهارات التفكير البصري لطفل الروضة :

التجريب الاستطلاعي لمقياس مهارات التفكير البصري:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال روضة مدرسة حمزة بن عبد المطلب وبلغ عددهم (٣٠) طفلاً وطفلةً، وذلك في الفترة٢٠١٩/٢٠٢٠وذلك لتحديد الآتي:

أ- الصدق- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وهو المظهر العام للمقياس أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات، وكيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات، وكذلك تعليمات المقياس، ومدى دقتها وما تتسم به من موضوعية ، ولكي تتأكد الباحثة من الصدق الظاهري للمقياس قامت بعرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم (١٢) محكماً في المجالات المختلفة في (رياض الأطفال – علم النفس التربوي- المناهج وطرق التدريس) ***ملحق(١)**.

لمعرفة مدى مناسبة المقياس لمرحلة الروضة (٥-٦) سنوات، مناسبة عدد الصور لكل مفردة ،شمولية المقياس وأبعاد التطبيقات ،الدقة العملية لأسئلة المقياس، مدى مناسبة الصياغة اللغوية لأسئلة المقياس، ما يرونه سيادتهم من حذفٍ أو إضافةٍ أو تعديلٍ .

- وقد كان للمحكمين بعض الملاحظات، مثل تغيير بعض الصور لعدم وضوحها حتى تكون أكثر تعبيراً وقد قامت الباحثة بتغيير بعض الصور

بناءٍ على التوجيهات، كما اقترح البعض تعديل صياغة بعض الأسئلة لكي تناسب طفل الروضة .

وعند عرض مقياس مهارات التفكير البصري المصور للتحكيم وجاءت نسب الاتفاق كما يلي :

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين على المقياس (ن = ١٢)

التعرف على الشكل ووصفه		تحليل الشكل		ربط العلاقات		تفسير الغموض البصري		استخلاص المعاني	
الـــم فردة	نسبة الاتفاق %	لمفردة	نسبة تفاق %	لمفردة	نسبة لاتفاق %	مفردة	نسبة الاتفاق %	لمفردة	نسبة الاتفاق %
١	٩١,٦٧	١	١٠٠	١	٨٣,٣٣	١	٧٥	١	٩١,٦٧
٢	١٠٠	٢	٨٣,٣٣	٢	٧٥	٢	٨٣,٣٣	٢	١٠٠
٣	١٠٠	٣	١٠٠	٣	١٠٠	٣	٩١,٦٧	٣	١٠٠
٤	٩١,٦٧	٤	١٠٠	٤	٧٥	٤	١٠٠	٤	٨٣,٣٣
٥	٨٣,٣٣	٥	٨٣,٣٣	٥	٨٣,٣٣	٥	٨٣,٣٣	٥	١٠٠
٦	٧٥	٦	٩١,٦٧	٦	٩١,٦٧	٦	١٠٠	٦	٧٥
٧	٨٣,٣٣	٧	٧٥	٧	٧٥	٧	٩١,٦٧	٧	١٠٠
٨	٧٥			٨	٩١,٦٧	٨	٨٣,٣٣		

- **الصدق التكويني:**

تم حساب الصدق التكويني للمقياس من خلال حساب قيمة:

أ- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للمهارات الخمسة:

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة (ن=٣٠)

تعرف على الشكل ووصفه		تحليل الشكل		ربط العلاقات		تفسير الغموض البصري		استخلاص المعانى	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٣**	١	٠,٧٠٦**	١	٠,٦٠٥**	١	٠,٧٤٩**	١	٠,٧٢١**
٢	٠,٨٤٣**	٢	٠,٤٥٤*	٢	٠,٥٣٢**	٢	٠,٧٤٩**	٢	٠,٦١١**
٣	٠,٥٩٥**	٣	٠,٦١٤**	٣	٠,٥٦٩**	٣	٠,٦٥٢**	٣	٠,٥١٦**
٤	٠,٦٥٣**	٤	٠,٤٧٣**	٤	٠,٦٠٣**	٤	٠,٥٩٥**	٤	٠,٧٠١**
٥	٠,٥٩٥**	٥	٠,٥٧٠**	٥	٠,٥٣٦**	٥	٠,٧٣٠**	٥	٠,٤٨٣**
٦	٠,٦٩٠*	٦	٠,٦٢٢**	٦	٠,٦١٣**	٦	٠,٦٢٠**	٦	٠,٥٨٦**
٧	٠,٦٥٠**	٧	٠,٥٧٨**	٧	٠,٦٩٣**	٧	٠,٦١٥**	٧	٠,٧٤٧**
٨	٠,٦٥٣**			٨	٠,٤٤٨*	٨	٠,٥٦١**		

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١).

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق مهارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مهارات المقياس:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٠)

المهارة	تعرف على الشكل ووصفه	تحليل الشكل	ربط العلاقات	تفسير الغموض البصري	استخلاص المعاني
معامل الارتباط	**٠,٩٣٥	**٠,٩٢٣	**٠,٨٧٥	**٠,٩٣٤	**٠,٩٠٧

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١).

يتضح من جدول (٤)،(٥) أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥)،(٠,٠١) ، مما يحقق الصدق التكويني للمقياس.

الصدق التمييزي للمقياس:

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس؛ تم حساب الصدق التمييزي؛ حيث تم أخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٣٠) طفلاً، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان–ويتني اللابارامتري TestMann-Whitney للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات.

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين للمقياس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٣٨٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستويين مما يوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات المقياس

الثبات:طريقة إعادة الإختبار : تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

طريقة معامل ألفا كرونباخ:

يعتبر معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة عبد الرحمن (٢٠٠٣،ص١٧٦)، واستخدم – هنا – برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس من خلال حساب قيمة ألفا لكل مهارة من المهارات الخمسة، كما تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧)

معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولمهاراته الفرعية(ن = ٣٠)

البُعد	تعرف على الشكل ووصفه	تحليل الشكل	ربط العلاقات	تفسير الغموض البصري	استخلاص المعانى	المقياس ككل
معامل ألفا	٠,٨٢٣	٠,٧٥٧	٠,٧١١	٠,٨٠٨	٠,٧٤١	٠,٩٤٣

ويتضح من الجدول السابق أن القيم جميعها مرتفعة، وبناءً عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج المقياس في البحث الحالي.

طريقة إعادة التطبيق:

تم تطبيق المقياس على أطفال العينة الاستطلاعية، ثم تم إعادة تطبيقه على نفس العينة بفاصل زمني قدره أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين باستخدام برنامج (SPSS (V. 18، وكانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين في كل مهارة من المهارات الخمسة للمقياس، وكذلك للمقياس ككل، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٨)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (ن = ٣٠)

المهارة	التعرف على الشكل ووصفه	تحليل الشكل	ربط العلاقات	تفسير الغموض البصري	استخلاص المعاني	المقياس ككل
معامل الارتباط	**٠,٩٧٥	**٠,٨٥٢	**٠,٩٦٢	**٠,٩٦٩	**٠,٩٢٧	**٠,٩٨٩

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١).

ويتضح من الجدول السابق أنّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثمّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي.

رابعاً:- برنامج مهارات التفكير البصري لطفل الروضة باستخدام إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) :- * ملحق(٥) .

الريماوي(٢٠٠٣)، علي (٢٠١٤)، عبد الحميد ،وآخرون (٢٠١٤)، عبد الفتاح(٢٠١٤) ، عبد الدايم، عباس ، سلامة(٢٠١٦) ، عشرية وبترجي(٢٠١٧) ، حسني (٢٠١٨) ، الوالي ومنصور(٢٠١٨) .

وسوف يتناول الإطار العام للبرنامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) المقترح من الباحثة النقاط التالية :

١- فلسفة البرنامج :

تنبثق فلسفة البرنامج من نظرية بياجيه؛ لملائمتها لغرض البحث الحالي وفلسفة إعداد برامج رياض الأطفال والفلسفات التربوية بصفةٍ عامةٍ، وفلسفة الأنشطة باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) في رياض الأطفال بصفةٍ خاصةٍ؛ وذلك لتوظيفها لحواس التعلم المتعددة ، حيث تقوم فلسفة البرنامج على إكساب وتنمية مهارات التفكير البصري للطفل حيث أنها هي بعض من مهارات التفكير التي ينبغي أن نطورها لدى الطفل؛ لفهم العالم المحيط به والذي يتسم بالتقدم العلمي ومعرفة كل ما هو جديد في البيئة المحيطة من خلال البرنامج اليومي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام الأنشطة في ضوء إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، ومن خلال توفير بيئة مناسبة للطفل لتنمية رغباته في حب الاستطلاع وإتاحة الفرصة لكي يكتشف البيئة المحيطة به وفق قدراته واستعداداته، وكذلك انبثقت فلسفة البرنامج من آراء بعض نظريات التعلم من أن الطفل هو محور العملية التعليمية.

وهناك مجموعة من المحددات الرئيسية التي يقوم عليها البرنامج في الروضة هي كالآتي :

١- الطفل هو أساس العملية التعليمية .
٢- دور المعلمة هي الموجهة للعملية التعليمية.
٣- استثمار ممارسات الطفل لتنمية حواسه وأعضائه .
٤- خصائص نمو الطفل وحاجاته هي الأساس للبرامج المقدمة له .
٥- مراعاة مبدأ الفروق الفردية .

٦- استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) كأسلوب للتعلم الفعال، فقد قامت الباحثة بعمل تبسيط مهارات التفكير البصري لطفل الروضة .

٢- أسس بناء البرنامج :

روعي عند بناء برنامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك) لتنمية مهارات التفكير البصري مجموعة من الأسس هي كالآتي :-

- مراعاة خصائص النمو لدى الطفل .
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال في مختلف جوانب النمو.
- صياغة الأهداف بلغة سهلة وواضحة.
- مناسبة مهارات التفكير البصري المختارة لخصائص المرحلة العمرية للطفل.
- تنمية حواس الطفل من خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج.
- أن يكون البرنامج معداً بصورة تزيد المتعة والتشويق لدى الطفل.
- مراعاة التنوع في أنشطة البرنامج وباستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) حيث قدم البرنامج في صور للأنشطة (القصصية – المسرحية – الفنية– الفك والتركيب – .....)
- استخدام أساليب تقويمية مناسبة متعددة ومتنوعة.

٣- أهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة في ضوء إستراتيجية (فكر – زاوج– شارك)، وانبثق عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

– يقدم للمعلمة توضيح خطوات السير في الأنشطة المقدمة وفقاً لإستراتيجية (فكر– زاوج– شارك)؛ ليكون مرشداً لها في تقديم الأنشطة باستخدام تلك الإستراتيجية.

– تقديم إطار نظري يشمل معلومات عن إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك)، وكيفية توظيفها لتنمية بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.
– تقديم مقياس مناسب لقياس بعض مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

٤– محتوى البرنامج :

بعد تحديد الأهداف الخاصة بالبرنامج والسلوكيات المطلوب من الطفل تحقيقها، يأتي بعد ذلك دور تحديد محتوى البرنامج الذي هو بمثابة ترجمة للأهداف الموضوعة، وفي هذه الخطوة يتم تحليل المحتوى التعليمي لبرنامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدي طفل الروضة، حيث يتم تقسيم البرنامج إلى خمس وحدات بحيث تضم كل وحدة (٥) أنشطة في ضوء إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) تقريباً متنوعة ومختلفة كالآتي: (**أنا والأشكال– انظر وفسر– فكر واربط – حزر فزر– شارك وعبر**).

يتكون محتوى البرنامج من مجموعة من الأنشطة المتنوعة القائمة على إستراتيجية (فكر–زاوج– شارك) ،وتم تحديد محتوى البرنامج في ضوء ما يلي :–

- ارتباط المحتوى بالأهداف التي سبق تحديدها.
- مناسبة المحتوى مع الخصائص النمائية للفئة المستهدفة أطفال الروضة من(٥–٦) سنوات.
- الإطلاع على الدراسات والمراجع التربوية المرتبطة بالتطبيق التربوي للأنشطة المستخدم فيها إستراتيجية (فكر–زاوج –شارك) في مرحلة رياض الأطفال ، مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

قامت الباحثة بإعداد البرنامج بحيث اشتمل على خمس وحدات بواقع خمس أنشطة رئيسية لكل وحدة ولكل نشاط أنشطة تقويمية مصاحبة متنوعة موضحة فيما يلي:-

جدول (٩) يوضح محتويات كل وحدة من الأنشطة

اسم المهارة	عنوان الوحدة	ألوان الأنشطة الخاصة بكل وحدة
١- تعرف على الشكل ووصفه	**أنا والأشكال**	نشاط رياضيات (أشكالنا الهندسية)- نشاط معرفي(زيارة إلى السوبر ماركت)- نشاط قصصي(قصة مدينة الأشكال المصورة)- نشاط فني (أشكالنا الجميلة) -نشاط حركي (قصة صراع الأشكال).
٢- مهارة تحليل الشكل	**انظر وفسر**	- نشاط معرفي (بيت الدمية)- نشاط عقلي (لعبة المربع الشقي)- نشاط فني (تلوين البلياتشو)- نشاط قصصي(قصة الدائرة الشقية)-نشاط مسرحي(لماذا أنا مربع؟).
٣- مهارة ربط العلاقات	**فكر واربط**	نشاط رياضيات(يلا نصنف الأشكال)- نشاط عقلي(لعبة عائلة الأشكال الهندسية)- نشاط فني (يلا نلون)- نشاط معرفي (إكمال الشكل الناقص) – نشاط قصصي (قصة إدارة الوقت).
٤- مهارة تفسير الغموض البصري	**حزر فزر**	نشاط عقلي (لعبة الإختلافات)- نشاط لغوي (يلا نكمل الناقص)- نشاط معلوماتي (يلا ننتج)- نشاط عقلي(لعبة الظلال)- نشاط معرفي (لعبة حذف المختلف).
٥- مهارة استخلاص المعاني	**شارك وعبر**	نشاط قصصي (قصة الفراشة الصغيرة)- نشاط عقلي (لعبة من أكون؟)- نشاط معلوماتي (من أين تصنع الأشياء؟)- نشاط مسرحي(مسرحية حفلة في الغابة).

ضبط البرنامج :-

قامت الباحثة بعرض أنشطة البرنامج على الأساتذة المحكمين * ملحق (١) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم نفس التربوي والمناهج وطرق تدريس ورياض الأطفال والاستفادة من آرائهم حول:

- مناسبة الأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف.
- مناسبة المحتوى لخصائص أطفال الروضة وقدراتهم.
- مناسبة الأدوات المستخدمة في أنشطة البرنامج.
- مناسبة أساليب التقويم المحددة لكل نشاط.

وقد اتفق السادة المحكمين على:

- الأنشطة المقدمة وملائمتها لتحقيق أهداف البرنامج.
- الوسائل والإستراتيجيات المستخدمة البرنامج.

وسائل تقويم البرنامج:-

تنوعت أساليب التقويم بالبرنامج وتمثلت في:

أ- تقويم قبلي :وذلك من خلال التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري لطفل الروضة (٥-٦) سنوات؛ للوقوف على المستوى الفعلي لسلوك الأطفال الخاص بمهارات التفكير البصري .

ب- تقويم مرحلي :وهو تقويم مصاحب للأنشطة المقدمة بالبرنامج منذ بدايته وحتى نهايته ويتم ذلك من خلال :

- ملاحظة الباحثة لسلوك الأطفال واستجابتهم أثناء ممارسة الأنشطة والتعرف على جوانب الضعف ومحاولة التغلب عليها.
- تطبيقات عملية للأطفال أثناء وبعد ممارسة النشاط في صور مهام وتكليفات يقومون بها بصورةٍ فرديةٍ أو جماعيةٍ .

جـ – تقويم بعدي: ويتمثل في إعادة تطبيق لمقياس مهارات التفكير البصري لطفل الروضة (٥-٦) سنوات بعد تنفيذ أنشطة البرنامج مع الأطفال ومقارنته بدرجاتهم بالقياس القبلي.

عينة البحث :

خصائص اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين:

اشتملت عينة البحث على (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الثاني(٥-٦ سنوات) بروضة مدرسة (حمزة بن عبد المطلب) التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة القليوبية.

تم تطبيق البحث على مجموعتين من أطفال بروضة مدرسة حمزة بن عبد المطلب بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية، إحداهما تجريبية وعددها (٣٠) طفلاً وطفلةً ودرست وفق برنامج باستخدام إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) لتنمية مهارات التفكير البصري، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طفلاً وطفلةً بنفس الروضة وفق الطريقة المتبعة في التدريس، كما هو موضح في بالجدول (١٠).

ومن مبررات اختيار الباحثة للروضة الملحقة روضة مدرسة(حمزة بن عبد المطلب) :-

١-الإمكانات المادية المتاحة .

٢-توافر بها العديد من الخامات والوسائل التي ساعدت الباحثة على التطبيق مع الأطفال .

٣-ترحيب وتعاون إدارة الروضة مع الباحثة وخاصةً أنها الروضة التي تشرف عليها الباحثة في التربية العملية للأطفال.

– تكافؤ مجموعتي البحث:

لبحث فاعلية المتغير المستقل إستراتيجية (فكر – زاوج –شارك)على المتغير التابع مهارات التفكير البصري، كان لابد من ضبط أهم المتغيرات

الخارجية التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة؛ وبهذا يمكن أن ننسب نتائج التغير في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة إلى إستراتيجية (فكر– زاوج– شارك) فقط، وهذه المتغيرات هي:

أ) المستوى الثقافي والاقتصادي:

حيث إن مجموعتي البحث مأخوذتان من روضة داخل مدرسة في بيئة اجتماعية واحدى بإدارة بنها التعليمية – محافظة القليوبية؛ مما يمثل مؤشراً على تقارب المستوى الثقافي والاقتصادي، والاجتماعي، ومن ثم يمكن اعتبار أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

بـ) مستوى الذكاء لدى الأطفال:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء؛ تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار رسم الرجل، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (١٠)

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار رسم الرجل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (٠,٠٥)	α Sig
التجريبية	٣٠	٤٩,١٠	٣,٩٥	٠,٨٠٩	٥٨	غير دالة	٠,٤٢٢
الضابطة	٣٠	٤٨,٣٣	٣,٣٧				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " غير دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \geq$ ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء، وذلك قبل تنفيذ تجربة البحث.

جـ) مستوى الأطفال في مهارات التفكير البصري:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في تنمية مهارات التفكير البصري؛ تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق لمقياس مهارات التفكير البصري المصور ككل وعند كل مهارة من مهاراته، وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (١١)

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته

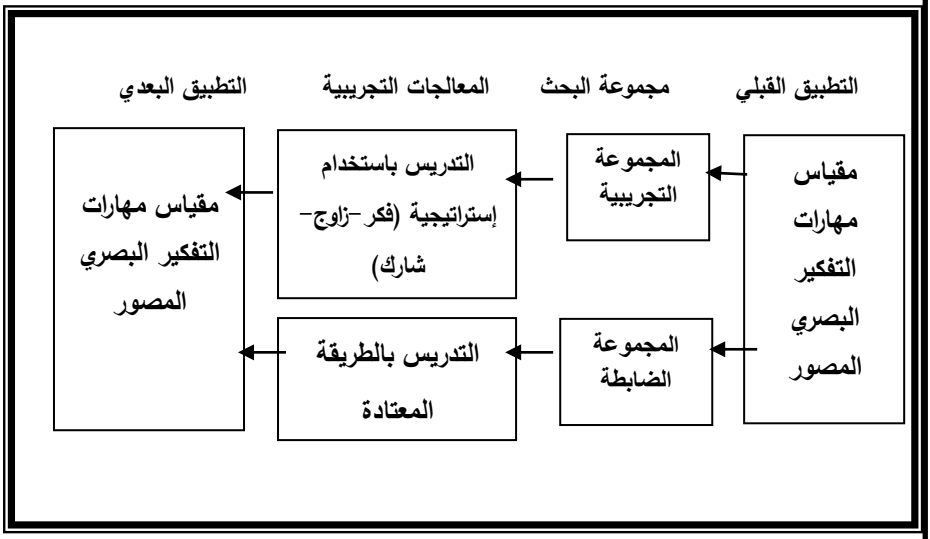
المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (٠,٠٥)	α Sig
تعرف على الشكل ووصفه	التجريبية	٣٠	٩,١٣	١,٠٤	٠,٧٥٨	٥٨	غير دالة	٠,٤٥٢
	الضابطة	٣٠	٩,٣٧	١,٣٣				
تحليل الشكل	التجريبية	٣٠	٨,٥٧	١,١٧	١,٠٠٣	٥٨	غير دالة	٠,٣٢٠
	الضابطة	٣٠	٨,٩٠	١,٤٠				
ربط العلاقات	التجريبية	٣٠	٩,٩٠	١,٦٥	٠,٤٠٣	٥٨	غير دالة	٠,٦٨٨
	الضابطة	٣٠	٩,٧٣	١,٥٥				
تفسير الغموض البصري	التجريبية	٣٠	٩,٨٠	١,١٠	٠,٨٠١	٥٨	غير دالة	٠,٤٢٦
	الضابطة	٣٠	١٠,٠٣	١,١٦				
استخلاص المعاني	التجريبية	٣٠	٨,٨٣	١,٢١	١,٢٢٧	٥٨	غير دالة	٠,٢٢٥
	الضابطة	٣٠	٨,٤٧	١,١١				
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	٤٦,٢٣	٣,٦٥	٠,٢٦١	٥٨	غير دالة	٠,٧٩٥
	الضابطة	٣٠	٤٦,٥٠	٤,٢٣				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " غير دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في التفكير البصري ككل وعند كل مهارة من مهاراته ، وذلك قبل تنفيذ تجربة البحث.

خامساً: التصميم التجريبي للبحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي يتم فيها بحث أثر عامل تجريبي أو أكثر على عامل آخر تابع أو أكثر. ولهذا تم استخدام أحد تصميمات المنهج التجريبي، وعلى نحو أكثر تحديداً: التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:

شكل (٢) التصميم التجريبي المستخدم في البحث



عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى، لصالح أطفال المجموعة التجريبية**" . تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس **مهارات التفكير البصري المصور** ككل وعند كل مهارة من مهاراته على حدى، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

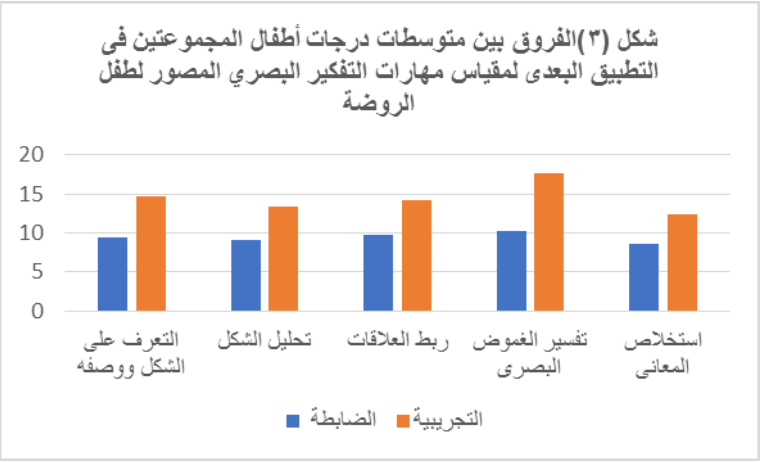
جدول (١٢)

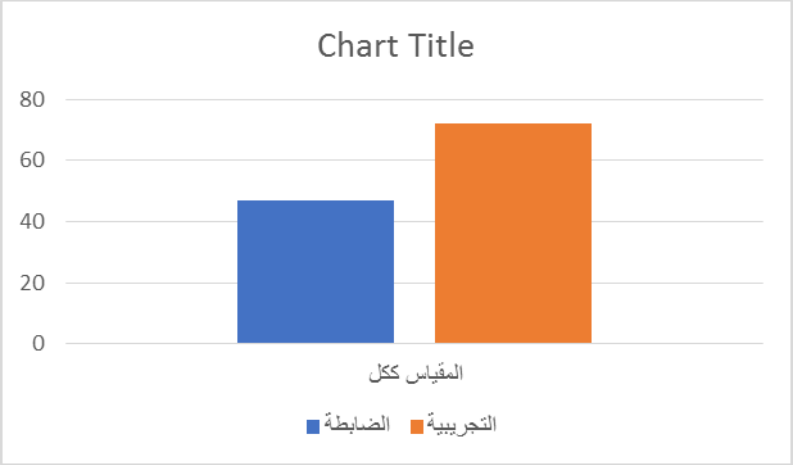
"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة، وكذلك حجم التأثير η^2"

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η^2
تعرف على الشكل ووصفه	التجريبية	٣٠	١٤,٦٣	١,٧٣	١٣,٠٣٨	٥٨	٠,٠١	٠,٧٤٦
	الضابطة	٣٠	٩,٤٠	١,٣٥				
تحليل الشكل	التجريبية	٣٠	١٣,٣٠	١,١٢	١٢,٦٦٤	٥٨	٠,٠١	٠,٧٣٤
	الضابطة	٣٠	٩,٠٠	١,٤٩				
ربط العلاقات	التجريبية	٣٠	١٤,٢٠	١,٤٠	١٠,٩٨٤	٥٨	٠,٠١	٠,٦٧٥
	الضابطة	٣٠	٩,٨٠	١,٦٩				

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η^2
تفسير الغموض البصري	التجريبية	٣٠	١٧,٦٣	١,٠٠	٢٢,١٢٠	٥٨	٠,٠١	٠,٨٩٤
	الضابطة	٣٠	١٠,١٧	١,٥٦				
استخلاص المعانى	التجريبية	٣٠	١٢,٣٧	٠,٩٣	١٣,٧٦٢	٥٨	٠,٠١	٠,٧٦٦
	الضابطة	٣٠	٨,٥٧	١,١٩				
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	٧٢,١٣	٣,٣٥	٢٥,٧٤٨	٥٨	٠,٠١	٠,٩٢٠
	الضابطة	٣٠	٤٦,٩٣	٤,١٨				

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة.





يتضح من الجدول والرسم البياني السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل، وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية لصالح أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.

- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية η^2 على المتغير التابع قد تراوحت بين (٠,٦٧٥ – ٠,٩٢٠)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى المتغير المستقل، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

من خلال العرض للنتائج السابقة في جدول (١٢) وشكل (٣) يتضح أن هناك تعديل إيجابي وملحوظ في استجابات أطفال المجموعة التجريبية ، وفي الوقت نفسه لم تتحسن درجات أطفال المجموعة الضابطة حيث كانت

استجاباتهم على سبيل المثال: في اختياراتهم لـ(تعرف على الشكل البصري ووصفه – تحليل الشكل – ربط العلاقات– تفسير الغموض البصري – استخلاص المعاني) جاءت عشوائية وغير مسببة، في حين جاءت استجابات المجموعة التجريبية صحيحة ومعللة ومسببة تعبر عن اختيار صحيح عن وعي وعلم بالاستجابة الصحيحة، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى برنامج الأنشطة القائم على إستراتيجية (فكر – زاوج –شارك) الذي تضمن العديد من الأنشطة المتنوعة والمحببة لنفوس الأطفال والمتدرجة في الصعوبة لتتناسب مع احتياجات وقدرات الأطفال المختلفة حيث تناولت العديد من مهارات التفكير البصري المبسطة للطفل في تلك المرحلة .

مما سبق يتضح نجاح البرنامج القائم على الأنشطة المتنوعة القائم على إستراتيجية (فكر – زاوج –شارك) في تنمية العديد من مهارات التفكير البصري لطفل الروضة. وتتفق تلك النتيجة مع ما أوضحته الباحثة من دراسات سابقة مثل دراسة Chou(2001) ، الهنيدي ونصر(٢٠٠٧)، Kaddoura(2013)، عشرية،عبد الدايم، عباس، سلامة(٢٠١٦)، الوالي و منصور(٢٠١٨) .

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع "نظرية بياجيه" وكذلك وما نادت به العديد من الفلسفات التربوية مثل إبراهيم(٢٠٠٠)، خليل(٢٠١٣) من ضرورة إكساب الطفل حقائق ومهارات التفكير البصري لأطفال الروضة، وإثارة وعي الطفل بإمكاناته الفطرية وحواسهم، وكذلك قدرة الطفل على تنمية العديد من المهارات من خلال التجريب وإجراء التجارب العلمية البسيطة له، وأن مساعدة المعلمة للطفل للوصول للنتائج هو الأساس لتنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات**

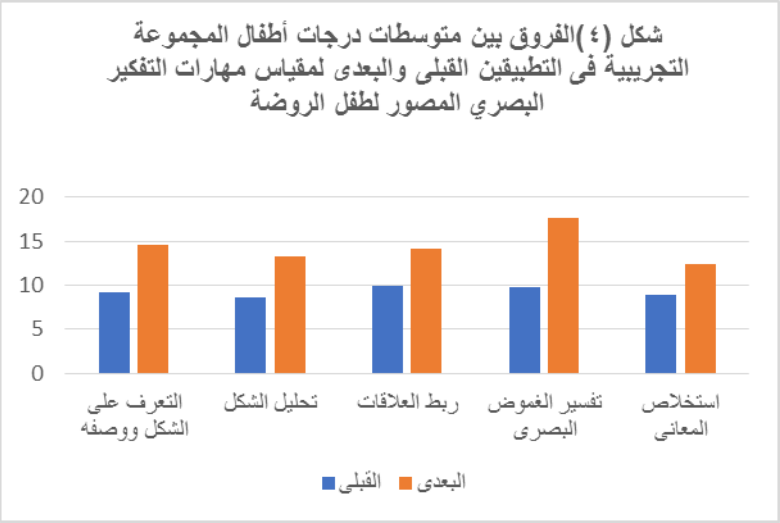
التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى، لصالح التطبيق البعدي". تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهارته على حدى، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

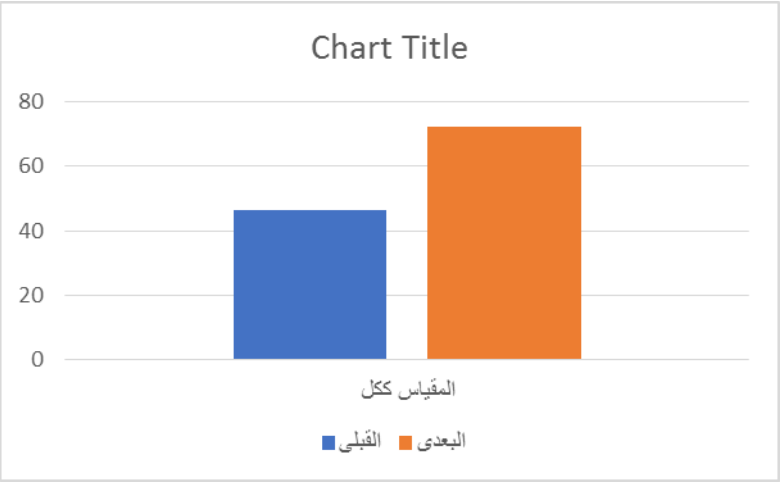
"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند مهاراته الفرعية، وكذلك حجم التأثير $\eta 2$"

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η^2
تعرف على الشكل ووصفه	القبلي	٣٠	٩,١٣	١,٠٤	١٦,٤٢٩	٢٩	٠,٠١	٠,٩٠٣
	البعدي	٣٠	١٤,٦٣	١,٧٣				
تحليل الشكل	القبلي	٣٠	٨,٥٧	١,١٧	١٧,٤٧٠	٢٩	٠,٠١	٠,٩١٣
	البعدي	٣٠	١٣,٣٠	١,١٢				
ربط العلاقات	القبلي	٣٠	٩,٩٠	١,٦٥	١٠,٧٨٥	٢٩	٠,٠١	٠,٨٠٠
	البعدي	٣٠	١٤,٢٠	١,٤٠				
تفسير الغموض البصري	القبلي	٣٠	٩,٨٠	١,١٠	٣١,٣٩٤	٢٩	٠,٠١	٠,٩٧١
	البعدي	٣٠	١٧,٦٣	١,٠٠				
استخلاص المعاني	القبلي	٣٠	٨,٨٣	١,٢١	١٥,١٢٧	٢٩	٠,٠١	٠,٨٨٨
	البعدي	٣٠	١٢,٣٧	٠,٩٣				
المقياس ككل	القبلي	٣٠	٤٦,٢٣	٣,٦٥	٤٠,٩١٠	٢٩	٠,٠١	٠,٩٨٣
	البعدي	٣٠	٧٢,١٣	٣,٣٥				

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة.



شكل (٤)الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة



يتضح من الجدول والرسم البياني السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة وعند مهاراته الفرعية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية 2η على المتغير التابع قد تراوحت بين (٠,٨٠٠ – ٠,٩٨٣)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، مما يدل على فاعلية إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك) في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

- مما سبق عرضه من جدول (١٣) وشكل (٤) يتضح أن هناك تحسنًا ملحوظاً وواضحاً في أداء المجموعة التجريبية أثناء التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة عن أداء أطفال نفس المجموعة في القياس القبلي ، مما يؤكد ويوضح نجاح البرنامج الخاص بمهارات التفكير البصري والمُصمَم باستخدام الأنشطة المتنوعة والقائم على إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك) ، فقد لاحظت الباحثة أثناء التطبيق البعدي للمقياس أن الأطفال استطاعوا التوصل إلى الاختيارات الصحيحة للصور المعروضة عليهم بناءً على تفسيرات علمية يقدمه الأطفال تعبر عن اختياراتهم الصحيحة ؛ حيث استطاعوا اختيار الاستجابات الصحيحة لتساؤلات مهارة التعرف على الشكل البصري ووصفه مثل(فوازير حول الأشكال البصرية المختلفة للحيوانات والمهن والتعرف على الأجزاء الناقصة)، وكذلك مهارة تحليل الشكل(والأسئلة الخاصة به مثل وصف الصورة–والتعرف على العلاقات في الشكل البصري –وتحليل مقاطع الكلمات)، وتتم اختيارات الأطفال على منطق وخطوات علمية سليمة ،وهذا

كلة بالمقارنة باستجابات الأطفال في القياس القبلي لنفس المجموعة فلم تظهر أي أدلة أو دلالة بمعرفة الأطفال في تلك المعلومات ، ونتيجة لعدم تمكنهم من معرفة (مهارة تحليل الشكل البصري والتعرف على الأشكال البصرية ووصفها وربط العلاقات وتفسير الغموض البصري واستخلاص المعاني) ، وهذا يرجع إلى الأنشطة الخاصة ببرنامج مهارات التفكير البصري والقائم على إستراتيجية (فكر –زاوج –شارك) حيث قدمت الباحثة قصة (مدينة الأشكال المصورة)، وفني (أشكالنا الجميلة)، وقصة حركية (صراع الأشكال)، ونشاط معرفي (زيارة إلى السوبر ماركت)، يقدم العديد من المعلومات حول التعرف على الشكل البصري ووصفه، كما جاءت استجابات الأطفال حول محور (مهارة تحليل الشكل البصري) جاءت تنم عن تنمية وعي الطفل بمعلومات بتلك المهارة، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى الأنشطة المتضمنة ببرنامج البحث الحالي مثل قصة (الدائرة الذكية) وأغنية (الأشكال الهندسية)، ومسرحية(لماذا أنا مربع؟)، ولعبة فني(تلوين البلياتشو)، ونشاط معرفي (بيت الدمية)، كما تضمن العديد من المعلومات والمعارف حول مهارة ربط العلاقات في الشكل البصري والأسئلة الخاصة به عبرت عن تقدم وعي الطفل بتلك المهارة، ويرجع ذلك إلى الأنشطة المتعددة بالبرنامج والقائم على إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك) مثل قصة (إدارة الوقت)، ومعرفي (إكمال الشكل الناقص)، ولعبة عقلية (عائلة الأشكال الهندسية)، أما مهارة تفسير الغموض البصري فجاءت معبرة عن تنمية معرفة الطفل ووعيه بتلك المهارة ، وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى أثر فعالية إستراتيجية (فكر –زاوج–شارك) التي استخدمت مع ذلك مثل لعبة(الإختلافات)، ومعرفي (حذف المختلف)، عقلي(لعبة الظلال)،أما بالنسبة إلى مهارة (استخلاص المعاني) فجاءت استجابات الأطفال تعبر عن إتقان الطفل لتلك المهارة، وترجع الباحثة تلك النتيجة لما يحتويه

البرنامج من أنشطة تخص تلك المهارة مثل قصة(الفراشة الصغيرة)، وعقلي (من أكون؟)، ومعلوماتي (من أين تصنع الأشياء؟)، ومسرحية (حفلة في الغابة)، ونشاط فني(يعبر عن استخلاص الطفل للشكل البصري)، هذا وترجع الباحثة النتيجة الإجمالية للبرنامج المقدم الخاص بمهارات التفكير البصري موضع البحث الحالي باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك). وقد اتفقت تلك النتيجة مع العديد من الدراسات مثل دراسة Kaddoura(2013)، العلا (٢٠١٦)، عبد الله(٢٠١٨)، المنير(٢٠١٨)، الشافعى(٢٠١٩). حيث أكدت تلك الدراسات على ضرورة تقديم برامج الأنشطة باستخدام إستراتيجية (فكر–زاوج–شارك)؛ وذلك لما لها من تأثير بالغ الأهمية في تنمية العديد من المفاهيم والمهارات، واعتبارها من مجالات التقييم الدينامي والاتجاهات المعاصرة المرتبطة بتنمية العديد من المفاهيم الحديثة لطفل الروضة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

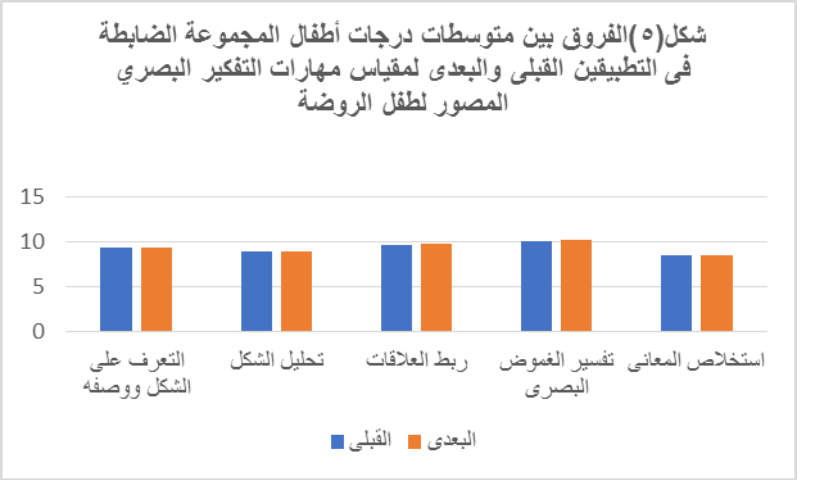
لاختبار صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على أنه " **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى.**" تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهارته على حدى، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

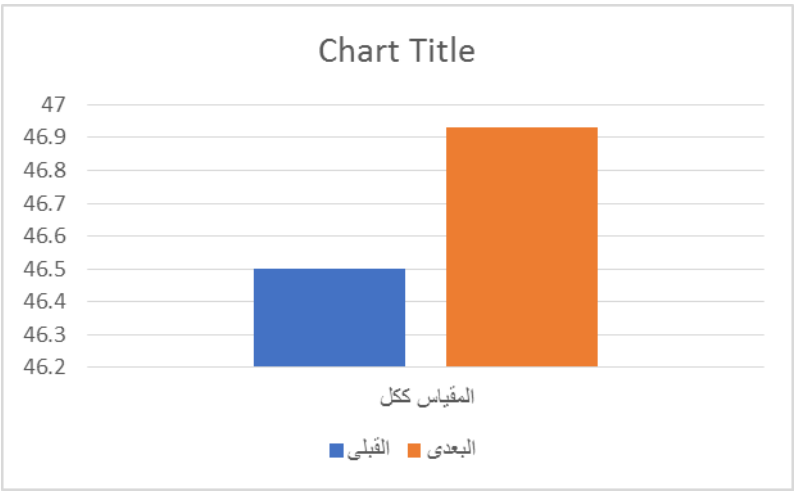
جدول (١٤)

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند مهاراته الفرعية"

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (٠,٠٥)	α Sig
تعرف على الشكل ووصفه	القبلي	٣٠	٩,٣٧	١,٣٣	٠,٣٢٨	٢٩	غير دالة	٠,٧٤٥
	البعدي	٣٠	٩,٤٠	١,٣٥				
تحليل الشكل	القبلي	٣٠	٨,٩٠	١,٤٠	٠,٦١٩	٢٩	غير دالة	٠,٥٤١
	البعدي	٣٠	٩,٠٠	١,٤٩				
ربط العلاقات	القبلي	٣٠	٩,٧٣	١,٥٥	٠,٤٩٤	٢٩	غير دالة	٠,٦٢٥
	البعدي	٣٠	٩,٨٠	١,٦٩				
تفسير الغموض البصري	القبلي	٣٠	١٠,٠٣	١,١٦	٠,٧٧٩	٢٩	غير دالة	٠,٤٤٢
	البعدي	٣٠	١٠,١٧	١,٥٦				
استخلاص المعاني	القبلي	٣٠	٨,٤٧	١,١١	١,٠٠٠	٢٩	غير دالة	٠,٣٢٦
	البعدي	٣٠	٨,٥٧	١,١٩				
المقياس ككل	القبلي	٣٠	٤٦,٥٠	٤,٢٣	١,٦٥٩	٢٩	غير دالة	٠,١٠٨
	البعدي	٣٠	٤٦,٩٣	٤,١٨				

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة.





يتضح من الجدول (١٤) ، وشكل (٥) السابق أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة وعند مهاراته الفرعية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

وترجع الباحثة تلك النتيجة إلى ترك الأطفال بدون معلومات ومعارف خاصة بمهارات التففكير البصري مثل(تعرف على الأشكال البصرية ووصفها- تحليل الأشكال البصرية- ربط العلاقات- تفسير الغموض البصري- استخلاص المعاني من الأشكال البصرية)، ويرجع ذلك إلى عدم اهتمام معلمات رياض الأطفال بتلك المهارات حيث ترى المعلمات أن مثل تلك المهارات يصعب تقديمها للأطفال في مرحلة الروضة ومن الدراسات التي أكدت تلك النتيجة دراسة علي (٢٠١٤)، المنير (٢٠١٨)، Huh(2016)Kim;Wee;Han;Sohn;Hitchens(2017) ؛ بالإضافة إلى أن هناك قصور واضح في مناهج الروضة في عدم احتوائها على مناهج تحتوي على مهارات التفكير البصري بشكل مبسط شأنها في ذلك شأن الرياضيات واللغة لدى الأطفال ، وهذا ما تؤكد عليه نتائج البحث الحالي والتي تتفق مع نتائج تلك الدراسات كدراسة علي (٢٠١٤)، عبد الفتاح(٢٠١٤)، الدايم وعباس وسلامة(٢٠١٦)، عشرية و بترجي(٢٠١٧)، حسني (٢٠١٨).

توصيـات البحـث :

١- إجراء أبحاث مماثلة للبحث الحالي في تنمية مهارات التفكير البصري في مراحل دراسية أخرى.

٢- إجراء أبحاث في أثر إستراتيجية (فكر-زاوج-شارك)في تنمية مهارات التفكير البصري في مراحل دراسية أخرى.

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال في كيفية توظيف إستراتيجية (فكر-زاوج-شارك)، وتوضيح دورها في تنمية مهارات التفكير البصري لطفل الروضة.

٤-توظيف إستراتيجية (فكر-زاوج-شارك) في تنمية مهارات أخرى لطفل الروضة.

البحـوث المقترحــة :

١-إجراء بحوث لبيان أثر توظيف إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تنمية أنواع مختلفة من المهارات لطفل الروضة.
٢-إجراء بحوث حول أثر استخدام إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في مراحل تعليمية مختلفة.
٣-إجراء بحث مقارن بين التدريس باستخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) وغيرها من طرق التدريس الحديثة الأخرى في تنمية مهارات التفكير البصري.
٤-بحث حول أسباب ضعف الأطفال في مستوى مهارات التفكير البصري.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

– إبراهيم ، رانيا محمد (٢٠١٦). استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . *دراسات في المناهج وطرق التدريس* .الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،ع٢١٧، ١٦-٦٢.

– إبراهيم ،عواطف محمد (٢٠٠٠) .*التجريب في الروضة مدخل لتعلم العلوم الطبيعية والتكنولوجية*.القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

– أبو العلا، بلال صلاح الدين (٢٠١٦). *أثر استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الإستدلالي بالتربية الإسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة* (رسالة دكتوراة). كلية التربية ،الجامعة الإسلامية – غزة.

- أحمد ،حنان مصطفى (٢٠١٧). برنامج مقترح وفقاً للمدخل الجمالي في تدريس العلوم وأثره في تصويب المفاهيم البديلة وتنمية التفكير البصري والتذوق العلمي الجمالي لطلاب كلية التربية . *المجلة المصرية للتربية العلمية* ، ع ١٠، مج ٢٠، ١٠-٢٠.
- الأسمر ، آية رياض (٢٠١٤). *أثر استخدام الإستراتيجية البنائية (PADEODE) في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية ،غزة- فلسطين.
- آل سالم ،علي بن يحي (٢٠١٧). فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الإجتماعية والوطنية قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.*الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*،ع٥١،٥٦-٦٩.
- آل فليح ، رفل عبد الملك (٢٠١٢). *أثر إستراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال الرياض* (رسالة ماجستير) كلية التربية الأساسية ،جامعة الموصل.
- البيشي ، رنا زيلعي؛ العربي، زينب محمد (٢٠١٩). أثر الإنفوجرافيك التفاعلى في تنمية مهارات التفكير البصري لدى المشرفات التربويات في مدينة تابوك .*مجلة كلية التربية* ،ع ٣، مج ٣٥، ١٨٦- ٢١٣.
- بدوي، رشا محمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج في العلوم قائم على المشروعات في تكوين المفاهيم العلمية وإكساب مهارات الإستقصاء العلمي وتعديل السلوكيات الخطأ لأطفال الروضة. *المجلة المصرية للتربية العلمية*. ع ٥،مج ١٩، ١-٦٤.
- بدير ،كريمان ؛ ميخائيل ،إميلي صادق (٢٠١٧). فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية بعض المفاهيم العلمية لدى أطفال الروضة . *مجلة التربية*، جامعة أسيوط، ع٣، مج٣٣ ، ٣٠٤- ٣٣١.

- جابر ،جابر عبد الحميد (١٩٩٩). *إستراتيجيات التدريس والتعلم ،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس(١٠)*. القاهرة : دار الفكر العربي.
- الجامع، شادية محمد (٢٠١٤). فاعلية استخدام إستراتيجية :فكر- زاوج -شارك في تدريس منهج رياض الأطفال المطور في تنمية الوعي الصحي وبعض مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة. *المجلة التربوية* ،ج ٣٥، ٣٣٠- ٣٩٠.
- الجزار، إسلام عبد الغفار (٢٠١٤). *أثر مستويات التفاعل في القصة الإلكترونية المصورة في تنمية الثقافة البصرية لمرحلة رياض الأطفال* (رسالة دكتوراة) .كلية التربية ، جامعة حلوان.
- الحربي ،عبد العزيز لافي؛ صبري ،ماهر إسماعيل (٢٠٠٩). فاعلية إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والإتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ،ع٣،مج٣، ٢٨١-٣١٣.
- حسونة ،إسماعيل عمر (٢٠١٨). أثر الخرائط الذهنية البصرية في بيئة التعلم الإلكترونية على تنمية التحصيل العلمي ومهارات التفكير لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى ، *المجلة التربوية* ، ع ١٢٩،ج٢، مج٣٣، ٩١- ١٣٢.
- حسين ، كمال الدين ؛ صالح ، حنان صلاح الدين ؛ مبارز ، منال عبد العال (٢٠١٦). فاعلية برنامج كمبيوتري مقترح لإكساب مهارات الثقافة البصرية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، *الجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم* ،ع٢٦، ١٤٣-١٧٩.
- حسيني ، مروة مراد (٢٠١٨). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات التفكير التوليدي وعلاقته*

بالاستعداد المدرسي لدى طفل الروضة (رسالة دكتوراة). كلية رياض الأطفال ، جامعة المنيا.

– الحلو، نرمين مصطفى (٢٠١٧). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في الإقتصاد المنزلي قائمة على إستراتيجية التخيل العقلي بتقنية الواقع المعزز لتنمية التفكير البصري وحب الإستطلاع لدى تلميذات المرحلة الإبتدائية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ،ع ٩١، ٨٧–١٥٠.

– حنفي ،فاطمة (١٩٨٦). *دار الحضانة والاستعداد العقلي للطفل دون السادسة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية البنات،جامعة عين شمس.

– الخالدي ، ماجدة موسى (٢٠١٦). *أثر توظيف إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تدريس مبحث التربية الإسلامية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي* (رسالة ماجستير). كلية التربية ، الجامعة الإسلامية – غزة.

– الديب ، نضال ماجد (٢٠١٥). *فاعلية استخدام إستراتيجية (فكر– زاوج – شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة*(رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية،غزة.

– الروسان، فاروق (١٩٩٩) .*أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*،عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

– الريماوي ، محمد عودة (٢٠٠٣).*علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. دار الميسرة: عمان– الأردن.

– زوين ، سها حمدي (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الإنفوجرافيك في تدريس الدراسات الإجتماعية على اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،ع١٤٥،٧٠–٢٠٧.

- سلطان، صفاء عبد العزيز (٢٠٠٧). تطوير إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التفكير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع٤، مج١، ٦٩- ١١٨.
- سليمان ، سماح عبد الحميد (٢٠١٦). فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التفكير المتشعب وخرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية.*مجلة تربويات الرياضيات* ، ع ٨، مج ١٩، ٦-٩٠.
- السيد، هدى عصام الدين ؛ سيد،سليم عبد الرحمن ؛ محمد ، ولاء صلاح الدين (٢٠١٧). *فعالية إستراتيجيات التعلم النشط في التحليل الدراسي لمادة علم الاجتماع لدى طلاب المرحلة الثانوية*(رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان.
- الشافعي، رباب عبده (٢٠١٩). فعالية استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية المفاهيم الصحية والتفكير الناقد لدى أطفال الروضة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية* ، ع٤٥، ج١، ١٢٥-١٦٩.
- الشرقاوي، رحاب أحمد (٢٠١٥). دور المتاحف الفنية في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية* ، ع٢٤، مج٧، ٢٨١-٣٤٠.
- الشلوي ،عبد العال محمد (٢٠١٧). مدى توافر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم في للصف السادس الإبتدائي . *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، ع ٣، مج ٦، ٢٤٣- ٢٥١.
- الشمري، ماشي بن محمد (٢٠١١). *١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط* . المملكة العربية السعودية : وزارة التربية والتعليم.

- الصادق ،نهلة عبد المعطي (٢٠١٨). إستراتيجية التحليل الشبكي لتنمية مهارات التفكير البصري والحس العلمي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*المجلة المصرية للتربية العملية* ، ع٤، مج٢١، ٧٠-١٢١.
- صديق، شريهان محمد ؛ حال، محمد أحمد ؛ علام ،عباس راغب (٢٠١٧). فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي. *مجلة كلية التربية* ،ع٢٢،٩٥٩-٩٨٥.
- الطراونة ،أحمد عبد الله (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريسي مستند إلى التفكير البصري في تنمية حب الإستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة. *دراسات في العلوم التربوية* ، ع١، مج ٤٦، ١٢٧- ١٤١.
- عامر، طارق عبد الرؤوف ؛ المصري ،إيهاب عيسى (٢٠١٦). *التفكير البصري مفهومه- مهاراته- تنميته* . القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الحميد ، سحر محمد؛ موسى ، سامية إبراهيم ؛ إبراهيم، رجائي عبد الله (٢٠١٤). الإدراك البصري كمدخل لتنمية الحس المكاني لطفل ما قبل المدرسة . *مجلة البحث العلمي في التربية* ،ع ١٦، ٣٨٥- ٤٠٦.
- عبد الخالق، نهاد مرزوق (٢٠١١). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الاستعداد المدرسي والتدخل المبكر في تحسين بعض مكونات السلوك الإنجازي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم*(رسالة ماجستير). كلية التربية النوعية ،جامعة بنها.
- عبد الدايم ، نعيمة حسن؛ عباس ، أحمد محمد ؛ سلامة ،عبد الرحيم أحمد (٢٠١٦). إعداد كتاب إلكتروني لتنمية مهارات التفكير البصري والوعي البيئي لدى أطفال الروضة . *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية* ، ع٧، ١٩١-٢٢٩.

- عبد الرحمن ،سعد (٢٠٠٣). *القياس النفسي (النظرية والتطبيق).القاهرة:* دار الفكر العربي.
- عبد الرحيم ، دعاء محمد (٢٠١٥). فعالية استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في تدريس الدراسات الإجتماعية لتلاميذ الصف الخامس الإبتدائي لتنمية مهارات التفكير البصري المكاني .*المركز العربي للتعليم والتنمية* ،ع٩٩، مج٢٢ ، ٢٨٥-٣٣٨.
- عبد الفتاح، سماح مرزوق (٢٠١٤). دور بيئة الحضانة في اكتساب الأطفال بعض مهارات الإدراك البصري :دراسة ميدانية . *مجلة الطفولة والتربية* ، ع ٢٠، مج٢.
- عبد الفتاح، عزة خليل (١٩٩٣).*بناء منهاج متكامل لأنشطة رياض الأطفال* (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- عبد الكريم ، هناء جميل (٢٠١٥). *بناء برنامج قائم على مباديء التعلم باللعب وقياس أثره في تحسين مهارات اللغة الشفهية والكتابية والتفكير البصري ذوي الإعاقة السمعية في رياض الأطفال* (رسالة دكتوراة). جامعة العلوم الإسلامية ،الأردن.
- عبد الله، سماح محمد (٢٠١٨). *فعالية برنامج لتنمية مهارات التعبير الشفهي باستخدام بعض أساليب التعلم النشط لدى طفل الروضة في ضوء الأحداث الجارية* (رسالة دكتوراة). كلية رياض الأطفال ،جامعة المنصورة.
- عبد المنعم ،هبة سعيد (٢٠١٥). إستراتيجية التعلم التشاركي وأثرها على تعليم مهارة الضرب الساحق المواجه في الكرة الطائرة لدى طالبات كلية التربية الرياضية بجامعة طنطا . *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، ع٤٠،مج٢، ٢٣١-٢٩٢.

- عشرية ، إخلاص حسن ؛ بترجي، عادل عبد الجليل (٢٠١٧). اقتراح معايير لتنمية الذكاء المكاني البصري لتحقيق الصحة النفسية لطفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات من خلال إسهامات علماء النفس المسلمين :ابن الهيثم إنموذجاً. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*،ع١ ، ٣٤- ٧٦.

- العصيمي ، خالد بن حمود (٢٠١٧). فاعية إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) (TPS) في تنمية عمليات العلم الأساسية والتحصيل في العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية الدراسات العليا للتربية*، ع١، مج٥ ،٣٤٧-٤٨٩.

- علي ، محمد السيد (٢٠١١) .*اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس* . عمان – الأردن: دار الميسرة .

- علي ،نجلاء محمد (٢٠١٤). دور الأنشطة في مجلات الأطفال على تنمية بعض مهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة . *مجلة دراسات الطفولة* ، ع ٦٢ ، مج ١٧، ٤-٦٢ .

- عمار ،محمد عيد ؛ القباني ، نجوى حامد (٢٠١١). *التفكير البصري في ضوء تكنولوجيا التعليم* . الإسكندرية: دار الجامعية الجديدة.

- عمر ،عاصم محمد (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الإنفراجرافك واكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري والاستمتاع بتعليم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي .*المجلة المصرية للتربية العلمية* ، ع ٤، مج ١٩، ٢٠٧-٢٦٨.

- عوض الله، نجلاء حسن (٢٠١٨). تأثير إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية في رياضة الهوكي . *المجلة العلمية (العلوم وفنون الرياضة)*، ج٤،مج٥١، ٢٧٨-٣٠٣.

- عيسى، علياء علي (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية مخطط البيت الدائري في تدريس وحدى التفاعلات الكيميائية لتنمية التحصيل ومهارات التفكير البصري والتنظيم الذاتي للتعلم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي . *المجلة المعرفية للتربية العلمية*، ع٤، مج١٨، ١٩-٧٩.

- عيسى،سامى عبد الحميد؛ الصباغ ، حسن عبد العزيز (٢٠١٨). توظيف تقنية الواقع المعزز عبر الجوال بأنماط ودعم متنوعة (ثابت – مرن) في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة تكنولوجيا التربية (دراسات وبحوث)*،ع١٥١،٣٧-١٩٣.

- العيساوي ،رهيف ناصر ؛ جعفر، مناضل أحمد (٢٠١٣). إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) ودورها في تحسين التعليم، مجلة العلوم التربوية والنفسية. *الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية*،ع ٩٦، ٣١٤-٣٤٧.

- الفرا ،غنى فارس (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجية فكر- زاوج –شارك في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ماقبل المدرسة .*مجلة جامعة حماة* ، ع٢، مج٢، ٢١٥-٢٤٠.

- فرحات، أحمد رمضان (٢٠١٥). *أنماط الدعم باستخدام الخرائط الذهنية التفاعلية وأثرها على التفكير البصري* (رسالة ماجستير). كلية التربية . جامعة حلوان.

- قائد ، افتكار أحمد (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في المدراس اليمنية . *مجلة الدراسات الاجتماعية*، ع ٢ ، مج٢٣، ٥٣-٨٠.

- القلش ، رحاب السيد (٢٠٠٨) .*الكفاءة الاجتماعية والاستعداد المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة ما قبل المدرسة*(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.

- كريري ،إبراهيم بن علي (٢٠١٦). *أثر برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط* (رسالة دكتوراة) .كلية التربية .جامعة الملك خالد.
- الكليبية ، مديحة بنت سالم (٢٠١٢). إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك). *مجلة التطوير التربوي*،وزارة التربية والتعليم، ع٦٨،مج١٠.
- كوجك ، كوثر حسين ؛ السيد، ماجدة مصطفى؛ فرماوي ، فرماوي محمد؛ أحمد ، علية حامد؛ خضر،صلاح الدين ؛عياد، أحمد عبد العزيز ؛ قايد، بشرى أنور (٢٠٠٨). تنوع التدريس في الفصل : *دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي* . بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية.
- الكورت ،ريم عبد الناصر؛ زنقور، ماهر محمد (٢٠١٩). فاعلية إستراتيجية قائمة على المحاكاة الحاسوبية للأشكال الهندسية في تنمية التفكير البصري لدى طالبات المرحلة الإبتدائية . *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية* ، ع٢٠ ،٨٤- ١٤٨.
- اللقاني، أحمد ؛ الجمل، علي (٢٠٠٣). معجم *المصطلحات في التربية المعرفية في المناهج وطرق التدريس* .ط٣. القاهرة: دار الكتب.
- المالحي ،هانى محمد (٢٠١٩). فعالية استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والقدرة على القرائية في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي . *مجلة العلوم التربوية* ، ع٢١، مج ٢٧، ٧٦- ١٢٥.
- المالكي ،عبد الملك بن مسفر (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك) في تدريس وحدة مقرر الرياضيات على التحصيل الدراسي

والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي في مدينة جدة. *مجلة التربية*،جامعة الأزهر، ع١٤٧،مج٢،٥٩-١٠٢.

- محمد ، كريمة محمود (٢٠١١). *أثر استخدام أساليب المعالجة الرقمية للصور الفوتوغرافية التعليمية وتنمية مهارات الثقافة البصرية لدى أطفال ما قبل المدرسة* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة حلوان.

- محمد ،نهى السعيد (٢٠١٤). *فاعية إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك- اكتب)في تنمية بعض جوانب القوة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية*(رسالة ماجستير). كلية التربية،جامعة دمنهور.

- محمود ،محروس محمد ؛ أبو زيد ، لمياء شعبان أحمد ؛ عبد الباسط، محمود هلال ؛ رضوان ،شادية محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تدريس تنفيذ منهج رياض الأطفال المطور على تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى أطفال الروضة.*المجلة التربوية* ، ع ٦٣ ، ١-٤٢.

- المنوفي، فوازين عبيد الله (٢٠١٦). *أثر إستراتيجية (فكر- زاوج – شارك)على تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي* (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة القصيم.

- المنير ، راندا عبد العليم (٢٠١٥). *دليل أنشطة كيف تنمي التفكير البصري لطفلك في برامج طفل الروضة* .عمان – الأردن : مركز دي بونو لتعليم التفكير.

- المنير، راندا عبد العليم (٢٠١٨). إستراتيجية مقترحة قائمة على التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض عادات العقل الهندسية EHOM لدى أطفال الروضة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،ع ١٠٤، ٤١- ١٠٤.

- النواسية، فاطمة عبد الرحيم (٢٠١٢). *الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب*.عمان – الأردن : دار الحامد.
- الهنيدي ،منال عبد الفتاح ؛ نصر، سناء محمد (٢٠٠٧). المهارات اليدوية والفنية كإستراتيجية مقترحة لتنمية الذكاءات المتعددة لطفل الروضة . *مجلة دراسات الطفولة*،ع٣٦، ،مج ١٠ ، ١٧٥-٢١٦.
- الوائلي، جميلة رحيم؛ منصور، إنصاف كامل (٢٠١٨) .أثر إستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الإدارك البصري لدى طفل الروضة .*مجلة البحوث التربوية والنفسية*،ع٦٧،٥٩- ١٠٨.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Alan J.Mccomack (2017). *Science Education Developing visual /spatial thinking in science Education*.sense publisher university of Cambridge.
- Asshaair,I;Othman,H;Razali,N;Tawil,N;Mohde,F(2011). *Comparison betowen lvel of student s Ressponeses toward coopearative learning in Methematics Engineering coursesat UKm*.wseas transactions on advances in engineering education .8(2),pp(53-61).
- Chin,C(2017). comparing , contrasting and synergizing visual thinking strategies (VTS) and Aesthetic Education strategies in practice, *International Journal of Education* ,through Art ,13 (1) ,61.
- Chou,C.H(2011). An in quiry into the effects of in corporation web Quest in an Efi college cours. In con sumer Electronios, communications and Networks (CECNET) *International conference*, April on (pp.1-14)TEEE.
- Doymus ,K;Karacop,A;&Simsek,U(2010). Effects of jigsaw and animation Teachiques on students

understanding of concepts and subjects in electrochemistery.*Education technology*,Research& Development.doi:10-1007/s11423.010.9157.2.

- Erickson,L.(2001). *Stirring the Head, heart and soul 2nd* ed.rd.Redefining curriculum and In strucation, U.S.A Corwin press Inc.
- Fisher,R(2014). Teaching thinking philosophical Enquiry in the class Room .4 th *Edition Bloombury Acadmic.*
- Fledaman,K(2004). *Practical strategies to in crease active learning in diverse class room focus on Exceptional children* vol .36,no .7 pp 1- 12 Available on line at :http ://web .ebscohost .com /ehost.com/ehost/details .vid .Retrived on Apr .18,2010.
- Funk ,L.M(2011). *Collaborative learning, kennesaw state university,* Department of In clusive Education.
- Gaskill ,M&Brook,D.(2013).*Learning from web quest,* NEW.yourk,us: Cambridge,university press.
- Heacox,Dian (2006). *On target; strategies that differential in struction* , grads, bhssc,south dokota.
- Hubbard,Daniel.A(2009). *The Impact of different tirerd in struaction for English language learners at the secondary level with focus on gender*, un published theis M.A California state university.
- Huh,K(2016). visual thinking strategies and creativity in English Education ,Indian ,*Journal of science and technology* vol 9,106.
- Ifamuyiwa, Adiebola&Onakoya, Sunday K.(2013). Impact of think –pair-share In stractional strategy on student Archievement in secondary school Mathematics .*Journal of science* –teachers Assocication of Nigeria,48,1-7.
- Jonassoen ,D.H.(2012). *Mind Tools for schools*.New yourk,Mscmillan.

- Jonhson,D.W;Johnson ,R.T(2004). *Coopearation and the use of technology.In D.H Jonassen (ED) M Handbook of research on educational Communications and teachnology*, Mahwah,NJ :Erlbaum,pp(785-811).
- Kaddoura,M.(2013). Think pair share, Ateaching learning strategy to en hance students, critical thinking.,*Educational Reasearach Quarterly* ,vol .36 no 4,pp 3-24,ISSN.
- Kee,K.L.K,Eng,K.L.K(2005). *Active learning strategies creating Excitement in Multimedia technology lesson*,In statute of technical education ,singapro.
- Kim,K.J;Wee,S.J,Han,M.K;Sohn, J.H,; Hitchens ,C.W(2017). Enhancing children s art apprecication and critical thinking through avisual Literacy .based art intervention programme . *International Journal of education through Art* ,13 (3) ,317-332.
- Kothiyal,Aditi;Majumdar,Rwitajit;Murthy,Sahana;L yer,Sridhar(2013). *Effect of think—pair- share in alarge CSI class: 83% sustained Engagement* – ICERM13, Agust, sandiego.calfornia, USA.
- Kruse,parryn(2009). *Thining strategies for the in quiry curriculum*.corporation, Australia.
- Ledlow ,S(2001).*Using think –pair- share in college classroom Retrieved* 13,9,2008,from http://clte .asu.edu / active/using TPS.pdf.
- Lin,H.&Lee,W (2009). Visual thinking as astrategy for city sustainability, *word Academy of science, Engineering and technology*. (53),417- 422.
- Lin,L.L (2010). *Perspectives of teachers and students toward coopearative learning jigsaw tasks in taiwanses EFL classrooms*.proquest .lic.789 East Ei senhower parkway, po BOX 1346 ,Ann Arbor,MI 48106.

- Maria,S (2011). Encouraging collaborative learning through web quest, *Journal open Distance learning* 1(2) ,10-13.
- Marilyn,K,Jones,D(2006). Managing volunteer programs; Educational strategies for Adult leaners.Retwived 20, 9, 2008 from: *http://edis .ifas.ufl.edu /fy821*.
- Mnguni Lindelani ,E.(2014). The Theoretical cognitive process of visualization for science Education , *springer plus* .com/contnent.
- Moorman ,M(2015). the Meaning of visual thinking strategies of *Nursing student* ,Humanities ,No.4,pp 748-759.
- National Academy press.(2000). Desiginging Mathematics for science curriculum programs : *Auricle for using Mathematics and science Education standards* ,wsshington .D.C.
- Newton,D(2000). *Teaching for understanding what it is and How to doit*, London, and new yourk, Routledge flamer.
- Newton,L(2000) .Meeting the standard in primary science London and new yourk,*TJ international ltd*.,padstow ,cornwall.
- Riley ,W.&Anderson (2006). Rand omized study on the Impact of coopearative learning Distance education publice Healthe Distance Education in public Health .the Quarterly Review of *Distance Education*, 7(2),pp 129-144.
- Salvin,R.E(2006). Cooperative learning :theory ,*research* ,and practice (7and ed)Boston : Ally &Bcon.
- Schnotz ,W.&Ains worth , S(2014). *Visual thinking and learning* ; available at :http://www.moodle .fct .unl.

- Subban ,P.(2006). Aresearch basis supporting differentiated in strucation, *International Education Journal*,(7).
- Think literacy (2003): cross .curricular approaches,Grades 7.12,Retrived 27,9 from: *http://www.building.futures* .ca/eng /files /pdf/crosscurri.pdf.
- Wasowski.Richard (2009). *Cliff's notes on nichlas sparks the note book teachers guide*, willey & Hoboken .nj.usa.

ثالثاً : المواقع الإلكترونية :

-cedtn@mosuluniversity.org.
- www.uomosul.edu.iq

فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية حل المشكلات في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون

أ.د/ أشرف عبد الغني شريت.

**** أ.د/ أمل محمد حسونة.**

***** أمنية محمد السيد أبو الرجال.**

ملخص البحث :

هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية حل المشكلات لتخفيف الشعور بالخجل الإجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون، وتكونت عينة البحث من (١٠) أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة ، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة. وقد تم استخدام مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة (محمد بيومى خليل ،٢٠٠٣)، مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة (إعداد/ الباحثة)، البرنامج الإرشادي القائم على فنية حل المشكلات المقترح(إعداد/ الباحثة). وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق

***أستاذ الصحة النفسية ورئيس قسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الإسكندرية.**

**** أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) ورئيس قسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.**

***** أخصائية التربية الخاصة .**

دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الخجل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية في اتجاه القياس البعدي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الخجل الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فعالية البرنامج الإرشادي القائم على فنية حل المشكلات في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون.

The effectiveness of a counseling program based on problem-solving techniques in reducing the feeling of social shame among mothers of children with Down syndrome

Prof. Dr. Ashraf Abdel Ghani Shrit. *
Prof. Dr. Aml Mohamed Hassona. **
Omnia Mohamed Al-Sayed Abo-Alrgal. ***

Abstract:

The aim of the research is to identify the effectiveness of a counseling program based on the technique of problem-solving to reduce the feeling of social shame among

*** Professor of Mental Health, Faculty of Early Childhood Education – Alexandria University.**
**** Professor of Child Psychology (Mental Health, Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**
***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

mothers of children with Down syndrome, and the research sample consisted of (10) mothers of children with Down syndrome in pre-school, and the research used the quasi-experimental approach to design one group . The scale of the socio-economic and cultural level developed for the family (Muhammad Bayoumi Khalil, 2003), the measure of social shame in mothers of children with Down syndrome in pre-school stage (preparation / researcher), and the indicative program based on the proposed problem-solving technique (preparation / The researcher), and the results of the research showed that there are statistically significant differences between the averages of the scores of the pre-measurement and the post-measurement scores on the social shyness scale of the experimental group in the direction of the post-measurement. The results also showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of the post-measurement and the follow-up measurement on the social shyness scale of the experimental group. This indicates the effectiveness of the counseling program based on problem-solving techniques in reducing the feeling of social shame among mothers of children with Down syndrome.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- حل المشكلات. Problem Solving
- الخجل الاجتماعي. Social Shyness
- متلازمة داون. Down Syndrome

مقدمة:

إن الجهود المبذولة لمساعدة والدي الأطفال ذوي متلازمة داون ودعمهما ومساندتهما متنوعة ومختلفة، وتشمل مدى واسعًا من الخدمات التي تتراوح بين إرشاد الأسر وإقامة شبكات دعم اجتماعية ومهنية متخصصة، وإذا كان القصور في مهارات الوالدية الفاعلة لدى الأسر تمثل مشكلة بالنسبة للأطفال العاديين وللمحيطين بهم، فلنا أن نتصور حجم معاناة الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية ومن يقوم برعايتهم (يحيى، ٢٠٠٨). ومن هنا تتبلور الحاجة إلى ارشاد أمهات أطفال ذوي متلازمة داون لخفض الشعور بالخجل الاجتماعي. وتعد استخدام إستراتيجية حل المشكلات من الطرق القديمة، فقد أورد بعض العلماء المسلمين أمثال جابر بن حيان وابن الهيثم والرازي وابن سينا إشارات لهذه الطريقة أنهم دعوا لاتباع المدخل العلمي في التفكير والحياة (عبد الكريم، وشهاب، ٢٠١٣).

وفي هذا الاطار يؤكد إديه وهيكسون (Edeh & Hickson,2002, 7) على أن هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى الأشخاص ذوي الإعاقة العقلية؛ حتى يمكنهم المشاركة في مواقف المعاملات الشخصية والحياتية التي يواجهونها يومياً وحتى يتسنى لهم معالجة مشكلات الحياه اليومية بشكلٍ فعالٍ. كما ذهب أندرسون وكازانتازس (Kanzantzis, & Anderson, 2008) إلى أن التدريب على أسلوب حل المشكلات هو من الأساليب الناجحة في تعديل السلوكيات اللاتكيفية وفي تنمية مهارات حل المشكلات لدى ذوي الإعاقة العقلية. وتشير الباحثة في هذا السياق إلى أن هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات حل المشكلات لدى أمهات أطفال متلازمة داون حتى تمكنهم من المشاركة في مواقف المعاملات الشخصية والحياتية التي يواجهونها يوميًا حتى يتسنى لهم معالجة مشكلات الحياة اليومية بشكلٍ فعالٍ.

فمعظم الأمهات اللاتي لديهن أطفال ذوي متلازمة داون تتعرض لخجلٍ اجتماعيٍ شديدٍ قد يصل عند بعضها إلى حد المرض، وتختلف درجة الخجل الاجتماعي من فردٍ لآخر داخل الأسرة، مما يؤثر على علاقاتها الاجتماعية بالأسر الأخرى والبيئة المحيطة، ويحدث الخجل الاجتماعي لعدم قبول الآخرين وما يشمله من أطفال محيطين بالطفل في موقف اللعب وحضور المناسبات الاجتماعية المختلفة.

ويعد الخجل الاجتماعي الذي تتعرض له أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون يتزامن مع حياة الأسرة في مراحل حياة طفلها المختلفة. فالخجل الاجتماعي الذي تتعرض له أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون يظهر في ردود أفعال الآخرين والتي تتسم بالسلبية والاشمئزاز من التعامل مع أطفالهم أو النفور منهم، وكذلك وصفهم بأنهم متخلفين وعدم تقبلهم في المناسبات أو الحفلات الاجتماعية (عبد العظيم، ٢٠٠٦).

مشكلة البحث:

ومن خلال عمل الباحثة كأخصائية تربية خاصة وتعاملها مع أطفال ذوي متلازمة داون وأمهاتهم، وكذلك التواصل بالنصائح والإرشادات لأمهاتهم وجدت أنهم دائمًا ما يشعرون بالنقص والإحساس بالخجل الاجتماعي والهروب من التفاعل مع الآخرين في المجتمع المحيط بهم وتفضليهم للعزلة خشية الإحراج والتوتر، وقد استشعرت الباحثة أهمية إعداد برنامج يعتمد على فنيات ومهارات حل المشكلات وما يتضمنه من أساليب لحل المشكلة تسهم في خفض شعور أمهات أطفال ذوي متلازمة داون للخجل الاجتماعي. وهذا ما أكدته دراسة أمان (Aman,2001) على أن تدريب أمهات الأطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون تحد من الصراعات داخل الأسرة مع زيادة شعور الأمهات بالرضا وعدم الخجل

الاجتماعي، ويكون الوالدان أكثر فعالية على تقبل أطفالهم مع قدرتهم على تطوير المهارات الضرورية للنمو السوي لأطفالهم وعدم الخجل الاجتماعي وتقبل المجتمع لهم. ومن خلال ما سبق انبثقت مشكلة البحث وتبلورت في التساؤل الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية حل المشكلات في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون ؟

وينبثق عن هذا السؤال بعض التساؤلات الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس الخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون؟

٢- هل توجد فروق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون ؟

أهداف البحث:

استهدفت البحث ما يلي:

١- التحقق من فعالية برنامج إرشادي قائم على فنية حل المشكلات في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدي أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون.

٢- التحقق من استمرار أثر البرنامج الإرشادي القائم على فنية حل المشكلات في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدي أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون وذلك بعد التطبيق وبقاء أثر البرنامج.

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من:

١- أهمية الفئة التي تتناولها بالبحث وهي أمهات أطفال ذوي متلازمة داون ومساعدتهم على خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لديهم.

٢- تقديم برنامج إرشادي قائم على فنية حل المشكلات يساعد أمهات أطفال ذوي متلازمة داون على التغلب على المشكلات التي تواجهن في الحياة اليومية لخفض الشعور بالخجل الاجتماعي.

مصطلحات البحث:

- فعالية Effectiveness :

القدرة على تحقيق النتيجة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً وتزداد الكفاية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً (عبدالعظيم، ٢٠٠٣).

وتعرف الباحثة كلمة فعالية إجرائيًا على أنها "مدى قدرة البرنامج الإرشادي الأسري في تخفيف الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة".

- البرنامج الإرشادي Counfeling Program:

يعرف البرنامج الإرشادي على أنه "عملية منظمة مخططة تهدف إلى مساعدة الأمهات على اكتساب بعض الحقائق والمعلومات من مهارات الحياة الخاصة بالطفل وتدريبهن عليها من خلال مجموعة من الأنشطة والمهارات المتكاملة والمحددة بدقةٍ، وتقديم جلسات إرشادية تتخلها أسئلة واستفسارات والتي تطبق على فردٍ واحدٍ أو مجموعة من الأفراد وعلى الأطفال ذوي متلازمة داون؛ بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف محددة الزمان والمكان وأهمها تنمية مهارات الحياة لديهم وطريقة التقويم باستخدام فنيات إرشادية مختلفة (العساف،٢٠٠٨، ٦).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه "مجموعة من التوجيهات والإرشادات والنصائح والمهارات والخدمات المنظمة التي أُعِدَت خصيصاً؛ للحد من الخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون الناتج عن

السلوكيات الصادرة من وإلى أطفالهن من ذوي متلازمة داون في شكل جلسات تدريبية؛ لتخفيف شعورهن بالخجل الاجتماعي وتنمية قدرتهم على التفاعل والاندماج الاجتماعي".

- حل المشكلات Problem Solving:

يعرف بورنس وباميلا (Guerney & Pamela,1987,15) مهارات حل المشكلة على أنه "المهارات التي تمكن الوالدين من استنباط حلول مبتكرة للمشكلات، وكذلك تمكنها من مساعدة الآخرين المحيطين بهم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلاتهم الحياتية وهذه الحلول هي التي تزيد الإشباع المتبادلة للحاجات، وبالتالي تكون حلولاً عمليةً ومتماسكةً ".

وتعرف الباحثة حل المشكلات إجرائياً بأنها "مهارة مبتكرة تستخدمها أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في تفسير المواقف الاجتماعية على نحو ملائم حيث يمكنها من اختيار الأساليب السلوكية الملائمة للموقف".

-الخجل الاجتماعي Social Shyness:

يُعرف الخجل الاجتماعي بأنه "شعور الفرد الدائم بأنه محل مراقبة من الآخرين، والإحساس بالحرج وعدم الراحة والتوتر من التواجد في المناسبات الاجتماعية، ينتج عنه زيادة الشعور بالذات، وتجنب القيام بالأعمال الاجتماعية خوفاً من الوقوع في الخطأ وانتقاد الآخرين" (الطواري، ٢٠١٨، ٥٢).

ومن خلال ما سبق تستخلص الباحثة تعريفاً للخجل الاجتماعي بأنه "شعور أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون بالخوف أو الانزعاج الناتج عن التواجد بالمواقف الاجتماعية رفقة أبنائهن، وهو شعور غير مريح بالوعي

الذاتي خوفًا من التقييم السلبي من الآخرين، والنقد اللاذع لأبنائهن، والشعور بالوصمة الاجتماعية وعدم أو انخفاض احترام الذات.

- **أطفال متلازمة داون Down syndrome children :**

حالة جينية ناتجة عن كروموسوم زائد في الخلية، وهذا يعني أن صاحبها لديه (٤٧) بدلاً من (٤٦) كروموسوم، وهي تحدث نتيجة خللٍ جينيٍ يحدث في نفس وقت حدوث الحمل أو خلاله، وهي ليست حالةً مرضيةً ولا يمكن معالجتها، لها مظاهر جسدية واضحة مثل وجهًا مسطحًا وعريضًا، رقبة قصيرة، مرونة مفرطة في المفصل، مساحة إضافية بين إصبع القدم الكبير وأصابع القدم الثاني، أنماط غير طبيعية على أطراف الأصابع والأصابع القصيرة (عاصي، ٢٠١٧، ٢٧٥).

الإطار النظري والدراسات السابقة :

- **المحور الأول: حل المشكلات لدى أمهات أطفال متلازمة داون:**

يتألف الأسلوب العلمي لحل المشكلات من مجموعة من العمليات الغنية أو الصريحة التي تؤدي بالفرد إلى التفكير بالاحتمالات المتعددة التي تصلح كحلول لموقف مشكل محدد، تم اختيار أكثر هذه البدائل فاعلية والعمل على وضع الحل التعزيز وتمر عملية حل المشكلات بالمراحل التالية (العارضة،١٩٩٨):

١-الوعي بوجود مشكلة.
٢-تحديد المشكلة وتعريفها وجمع البيانات والمعلومات.
٣-توحيد الإبدال المحتملة لحلول المشكلة .
٤-اتخاذ قرار حول البديل أو مجموعة من الإبدال.
٥-اتخاذ قرار حول تنفيذ البديل أو الإبدال التي اختُبِرت .

٦-اتخاذ الإجراءات التنفيذية .
٧-تقييم فاعلية الحل وتضييق العملية من جديد على أي مشكلات متبقية.

يعد أسلوب حل المشكلات واحد من أهم الأساليب المعرفية المستخدمة لتعديل البناء المعرفي لدى الفرد، ولهذا قام الباحث دونالد بيجز (١٩٩٤) بتصميم برامج لتعليم المهارات لآباء وأمهات الأطفال من خلال الألعاب والتمارين التي تهدف لتنمية مكونين حاسمين من هذه المهارات: التفكير من خلال الحلول البديلة، التفكير من خلال العواقب.

وأسلوب حل المشكلات يركز على تصحيح التفسير الخاطيء عن طريق تعليم الأفراد كيف يجرون التفسير المنطقي للحلول الصحيحة للمشكلات التي يعانون منها، ويتم ذلك عن طريق: ملاحظة المشكلة والإحساس بها، وتحديد المشكلة بدقة، وتقييم الحلول البديلة، واختيار أنسب هذه الحلول، وتحديد خطة يتم اتباعها لحل المشكلة، والتأكد من أن المشكلة أوشكت على الحل (مليكة،١٩٩٩، ١٧٦).

وتتضح أهمية أسلوب حل المشكلات من كونه أحد المتطلبات الرئيسية للسلوك الاجتماعي المقبول والذي يرتبط بدوره بتقبل الأشخاص، حيث أنه يجب على الفرد أن يكون قادراً على تفسير الموقف الاجتماعي على نحو ملائم، وبالتالي يمكنه اختيار الأساليب السلوكية الملائمة (Jacobs, et al., 2002).

تؤكد دراسة جامون وروز (Gammon & Rose,1991) والتي هدفت إلى التحقق من مدى تأثير التدخل الإرشادي من خلال برامج التدريب على مهارات التكيف في مساعدة الآباء للتعامل مع مشكلات أبنائهم المعوقين، ويتضمن الإرشاد التدريب على أسلوب حل المشكلات، لتحقيق الأهداف الفردية، والمهارات الشخصية، وإعادة البناء المعرفي لدى الأمهات ممن

لديهن أطفال معاقين إعاقات متنوعة مثل التخلف العقلي، والشلل الدماغي، وإعاقة حركية. وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في حل المشكلات ومهارات الاتصال وتقدير الذات وانخفاض مستوى التوتر وتحقيق الأهداف الفردية لدى الأفراد الذين تلقوا تدريباً من خلال برنامج مهارات التكيف (CSTP) مقارنةً بالآباء الذين لم يخضعوا للتدريب.

كذلك تؤكد دراسة إليوت وآخرون (Elliott, et,1999) التي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مهارات الأمهات في استخدام أسلوب حل المشكلات وبين التكيف لدى المعاقين، وأشارت النتائج إلى أن الذين يعتنون بالمعاقين، ويستخدمون أسلوب حل المشكلات، لديهم ميول ودوافع عالية لحل المشكلات التي تترافق مع تقبل ذوي الإعاقة، وأشارت النتائج كذلك إلى أن خصائص المعتنين بالمعاقين ذات ارتباطٍ عالٍ بالتكيف مع الأشخاص المعاقين.

وتؤكد دراسة أجراها نوجين وولاندر(Noojin & Wallaander,2004) هدفت إلى معرفة مدى مساهمة مهارات إدراك حل المشكلات في التكيف لأمهات الأطفال المعاقين، ومدى ارتباط التوتر بالإعاقة، وتجنب المواجهة. وأظهرت النتائج أن تقييم الأمهات لارتباط التوتر مع الإعاقة كان مرتفعاً في تقاريرهن عن سوء التكيف، وأظهرت النتائج كذلك أن الكفاءة في استخدام حل المشكلات ترتبط بالتكيف الجيد، وقد ظهر جزء من العلاقة من خلال أسلوب المواجهة للأمهات كالثقة بأن استخدام أسلوب حل المشكلات، يزيد من احتمالية اختيار أساليب موجهة تكيفية عند مواجهة توترات لها علاقة بالإعاقة. وكذلك أظهرت النتائج أن مهارات حل المشكلات تساهم بشكلٍ كبيرٍ في مواجهة التوترات الناجمة عن

الإعاقة، وأساليب التكيف وزيادة وعي وخبرة الأمهات في المشكلات القادمة.

كما تؤكد دراسة (الشريف، ٢٠١١) والتي هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على أسلوب حل المشكلات في خفض التوتر وتحسين التكيف لأمهات المعاقين. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على أسلوب حل المشكلات في خفض درجة التوتر لدى أمهات المعاقين، وتحسين درجة التكيف لأمهات المعاقين.

المحور الثاني: الخجل الاجتماعي لدى أمهات متلازمة داون :

أولاً : مفهوم الخجل الاجتماعي

يُعرَف الخجل الاجتماعي بأنه "شعور الفرد الدائم بأنه محل مراقبة من الآخرين، والإحساس بالحرج وعدم الراحة والتوتر من التواجد في المناسبات الاجتماعية، ينتج عنه زيادة الشعور بالذات، وتجنب القيام بالأعمال الإجتماعية خوفاً من الوقوع في الخطأ وانتقاد الآخرين" (الطواري، ٢٠١٨، ٥٢).

كما يُعرَف الخجل الاجتماعي بأنه "الحذر في مواجهة المواقف الإجتماعية والسلوك الواعي للذات في حالات التقييم الاجتماعي المتصوَّر" (Weeks, Ooi & Coplan, 2016,1096)، فهو شعور الفرد بالخوف من المجهول والشعور بأن شيئًا ما "سيئًا" قد يحدث، فعادةً ما ترتبط النتيجة السيئة بإحساس الذات، حيث يعاني الفرد من ضعف الثقة بالنفس والخوف من مواجهة الآخرين وتفضيل العزلة والوحدة، وعدم الرغبة في التواصل مع أشخاص آخرين، وتجنب المواقف والمناسبات الإجتماعية (Haverkampf, 2017, 108).

ثانياً: الخجل الاجتماعي لدى أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون :

أشارت دراسة (Zhao, Song, Chen, Li, Wang & Kong, 2018) إلى أن الخجل الاجتماعي يؤثر بشكلٍ سلبيٍ على الفرد ويجعله يتجنب بشكلٍ ملحوظٍ المواقف الإجتماعية ويفضل الابتعاد عن الناس ويقوده ذلك إلى شعورٍ قويٍ بالوحدة العاطفية والاجتماعية، وقد أكدت دراسة (Poole, Cunningham & Schmidt, 2020) إلى أنه يمكن للخجل أن يظهر على أنه تثبيط وخوف وتجنب في سياق الحداثة الاجتماعية وحالات التقييم الاجتماعي المتصوَّر، كذلك أكدت دراسة (مسلم، ٢٠١٥) من أن أمهات ذوي متلازمة داون يعانون من العديد من المشكلات النفسية والإجتماعية كالخجل الاجتماعي والشعور بالوصمة الإجتماعية والميل إلى الوحدة والعزلة وتجنب المواقف والمناسبات الاجتماعية والحزن وقلق المستقبل والتوتر والإكتئاب.

ثالثاً: النظريات المُفسرة للخجل الاجتماعي :

الاتجاه المعرفي السلوكي :

يرى أصحاب النظرية المعرفية السلوكية أن الإنسان في تفاعله مع البيئة المحيطة به يتعرض لعددٍ مختلفٍ من المثيرات، فيقوم بتحليلها وتفسيرها وتأويلها إلى أشكال معرفية، ثم إدراك هذه المثيرات وتفسيرها تنشيء الشعور بالخجل الاجتماعي. وتُعد وجهة نظر (Buss) من أهم ما قُدِم في تفسير الشعور بالخجل الاجتماعي، فالإنسان خلال تفاعله مع البيئة المحيطة يتعرض لمثيرات مختلفة فهو يتلقى هذه المثيرات ويحللها ويفسرها ويقوم بتأويلها إلى أشكال معرفية، لذا فإدراك الفرد لهذه المثيرات وتفسيره لها هي التي تُنشيء الشعور بالخجل الاجتماعي، ويقسم Buss الخجل الاجتماعي إلى نوعين هما :

- خجل الخوف/ يبدأ خلال السنة الأولى من الحياة وخلال النصف الثاني من السنة الأولى ويسمى بقلق الغرباء، ويتضمن الإنزعاج من التفاعلات أو الفزع أو الرعب من الوجود مع الآخرين.
- خجل الشعور بالذات/ الإنسان هو وحده الذي يكون مدرك لذاته حيث أنه عندما يشعر الفرد بأن الآخرين يراقبونه يشعر بالإحراج وينتهي به الأمر إلى الشعور بالخجل الاجتماعي، هذا الفرد يكون لديه شعور بالذات حاد أي أكثر من الطبيعي نتيجة لنمو وتطور العمليات المعرفية خلال السنة الرابعة والخامسة فيتكون الذات الاجتماعية(السبعاوي، ٢٠١٤، ٨٤).

المحور الثالث: أطفال ذوي متلازمة داون :

مفهوم متلازمة داون:

هي اضطرابًا وراثيًا – نظرًا لحدوث كروموسوم ٢١ – يتسم بالإعاقة الذهنية بسبب تغيرات في نمو المخ يمكن إرجاعها إلى مراحل حياة الجنين، تتضمن هذه التعديلات عيوبًا واسعةً النطاق في تكوين الخلايا العصبية، والإعداد المفرطة من الخلايا النجمية، وضمور شجيري، وضعف الاتصال، وغالبًا ما تتراوح أعمار ذوي متلازمة داون بين (٤٠-٥٠) عاماً (Tramutola, Lanzillotta, Di Domenico, Head, Butterfield & Barone, 2020, 1).

حالة جينية ناتجة عن وجود كروموسوم زائد في الخلية، وهو يعني أن صاحبها لديه (٤٧) كروموسوماً بدلاً من (٤٦)، ويتميز أطفال متلازمة داون بمجموعة من الخصائص الجسدية والاجتماعية والنفسية عن أقرانهم من العاديين (عبدالعزيز، ٢٠١٨، ٣٧١)، وهو الأمر الذي أكدته دراسة (Jones, Farre, McEwen, MacIsaac & Kobor, 2013) من أنه

يرتبط وجود كل أو جزء إضافي من كروموسوم ٢١ في الأشخاص الذين يعانون من متلازمة داون بتغيرات عصبية متعددة، تميز أفراد ذوي متلازمة داون بسمات جسدية ونفسية واجتماعية مختلفة عن سواهم من العاديين.

نسبة انتشار متلازمة داون :

تعد متلازمة داون أكثر اضطرابات الكروموسومات شيوعاً، ويبلغ معدل انتشارها (حي، ولادة جنين ميت وإنهاء الحمل) نحو (١٨،٢) من كل (١٠،٠٠٠) ولادة (Sabat, Arango, Tassé & Tenorio, 2020, 1)، وتُعد متلازمة داون هي السبب الوراثي الأكثر شيوعًا للتخلف العقلي (Megarbane, Ravel, Mircher, Sturtz, Grattau, Rethore, et, al., 2010).

أسباب الإصابة بمتلازمة داون :

الخلل الكروموسومي أكبر سبب للإعاقة العقلية، فهو مسئول عن ١٠% من حالات التخلف العقلي، وهذا الخلل يؤدي إلى وفاة طفل من كل ١٥٠ طفلاً حديث الولادة (نخلة، ٢٠١٣، ١٦٤).

كذلك عمر الأم؛ فقد أثبت الباحثون أن الخلية النشطة التي تحتوي على نسخة أكثر من (٢١ كروموسوم) تزداد بتقدم عمر الأم، وتتضاعف خطورة ميلاد طفل به خلل كروموسومي مرتين تقريباً بعد كل سنتين ونصف بعد عمر الخامس والثلاثين (الشربيني، ٢٠١٣، ٢٣٧).

كما أكد الباحثون أن حوالي (٢٥%) من الحالات التي درست كان الأب فيها هو مصدر الكروموسومات الزائدة، ونظراً لأن الآباء الأكبر سناً تزيد بينهم نسبة حدوث الاضطرابات الوراثية الأخرى، فإن الباحثين يدرسون عن قرب التأثير الممكن لعمر الأب على نسبة حدوث متلازمة داون، وتم

تحديد تأثير عمر الأب بأنه فوق (٥٥) عاماً (Stefano & Vicarr, 2010).

تعتبر العوامل الوراثية هي المسئولة عن ٧٥% من الإعاقة العقلية وقد تسببت في حدوث الإعاقة ولكن بشكلٍ غير مباشرٍ، بأن تنقل الموروثات عيوباً تكوينيةً أو قصوراً في بعض عمليات التمثيل الغذائي يترتب عليه تلفاً في أنسجة المخ أو قصوراً في نموه وتطوره، واعتبر العلماء الحامض النووي (DNA) بمثابة المكون الرئيسي لتركيبة البنية (الكروموسوم) التي تحمل وتنقل العلامات والصفات والمظاهر الوراثية (كامل، ٢٠٠٦، ١٦٣).

خصائص أطفال متلازمة داون :

أ- الخصائص الجسمية: للأطفال ذوي متلازمة داون خصائص جسمية مميزة لهم مقارنةً بأقرانهم العاديين، حيث تتسم سماتهم البدنية والجسمية بصغر حجم الرأس، واللسان حجمه كبير وبارز للخارج، والشعر الناعم الخفيف، والأنف الصغير، والذقن الصغيرة، والعينان بشكل اللوز ويتميز جلد جفن العينان بأنه سميك، ووجود مشكلات في القلب، وقصر ملحوظ في الرقبة، وأذنان صغيرتان، ومعظمهم قصار القامة، وعضلاتهم ضعيفة، وكثيراً منهم أوزانهم زائدة (Stein, 2016, 81-83).

ب- الخصائص العقلية المعرفية: أشارت دراسة (Kamoun, 2019) إلى أن التخلف العقلي هو حالة تقدمية في متلازمة داون: يبدأ الذكاء في الانخفاض بشكلٍ خطيٍ خلال السنة الأولى. يمكن أن تكون هذه الظاهرة ذات صلة بالإفراط في إنتاج مركب سام، وهو كبريتيد الهيدروجين، حيث يتحكم الجين الموجود في الكروموسوم ٢١ في إنتاج إنزيم سيثاثيونين-سينز، وهو إنزيم يشارك في إنتاج كبريتيد الهيدروجين في الجهاز العصبي المركزي.

ج- الخصائص الاجتماعية: حيث أكدت دراسة (معتوق، ٢٠١٩) القصور ببعض الجوانب الاجتماعية كالتواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون، لذا هدف البحث إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية كمدخل لخفض بعض الاضطرابات السلوكية لدى أطفال متلازمة داون، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية البرنامج المُستخدم في تنمية المهارات الاجتماعية وخفض بعض الاضطرابات السلوكية لأفراد العينة.

فروض البحث:

من خلال ما سبق يمكن للباحثة صياغة الفروض كالتالي:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الخجل الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الخجل الاجتماعي.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولًا: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي الذي يعد أحد مناهج البحث التربوية التي تتطلب معرفة مقدار التغير في المتغير التابع نتيجة تأثير متغير مستقل عليه، وقد تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة (قبلي/ بعدي)، نظراً لصغر حجم العينة المتاحة من أمهات أطفال ذوي متلازمة داون.

ثانياً: عينة البحث:

اختيرت عينة البحث من أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة، بلغت (١٠) أمهات، تم اختيارهم بطريقةٍ قصديةٍ ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الخجل الاجتماعي، وكان المستوى الاقتصادي الاجتماعي لديهن مرتفعًا، تراوحت أعمارهن من (٢٥-٤٠) عامًا، وتم اختيارهم من جمعية دار الفؤاد الإسلامية بدمياط.

ثالثًا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذه البحث عدداً من الأدوات التي يمكن أن تساهم في توفير البيانات التي تقتضيها الإجابة على أسئلة البحث، وفيما يلي عرض لأدوات البحث كما هو موضح بالجدول (١).

جدول (١)

أدوات البحث المستخدمة

م	الأداة	الإعداد
١	مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي الثقافي المطور للأسرة .	محمد بيومى خليل (٢٠٠٣)
٢	مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة.	إعداد الباحثة
٣	البرنامج الإرشادى القائم على فنية حل المشكلات المقترح.	إعداد الباحثة

وفيما يلي عرض لكيفية إعداد هذه الأدوات:

١) مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي المطور للأسرة المصرية:(إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠٠٣):

استخدمت الباحثة هذا المقياس بغرض تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية، يتمثل البُعد الأول في المستوى الاجتماعي، أما البُعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة، ويتمثل البُعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة. ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بُعد ، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعةً تتوزع على عدد المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً.

ويتمتع هذا المقياس بمعدل صدق وثبات مناسب، حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدق التمييز بين (١٢,٦-٢٣,٨) وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية، كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد ثلاثة أشهر من التطبيق الأول للمقياس، وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية بين (٠,٩٢- ٠,٩٧) وهي جميعاً قيم دالة عند (٠,٠١)، وقد اختارت الباحثة أفراد العينة من المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، حتى تضمن أن يساعدها أفراد الأسرة في استكمال تطبيق البرنامج.

٢) مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة:(إعداد الباحثة):

❖ صُمِم هذا المقياس كوسيلة للكشف عن مستوى الشعور بالخجل الاجتماعي الكامن لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة من ذوي متلازمة

داون وتحديد الجوانب التي تحتاج إلى إرشاد وتخفيض، مما يساعد على الأمهات على تجاوز تلك المشاعر.

❖ يتكون هذا المقياس من مجموعة من المفردات الخاصة بأبعاد الخجل الاجتماعي، وقد بلغ عدد المفردات (٣٠) مفردةً، وقد تم تقسيم هذا المقياس إلى أربعة أبعاد رئيسة:

- **البُعد الأول:** البُعد الفسيولوجي وتكون من (٨) مفردات من (١-٨).
- **البُعد الثاني:** البُعد السلوكي وتكون من (٧) مفردات من (٩-١٥).
- **البُعد الثالث:** البُعد المعرفي وتكون من (٨) مفردات من (١٦-٢٣).
- **البُعد الرابع:** البُعد الاجتماعي وتكون من (٧) مفردات من (٢٤-٣٠).

ويُجاب على بنود المقياس باختيار أحد بدائل الاستجابة (دائمًا-أحيانًا-أبداً)، ووضعت الدرجة عن كل عبارة من عبارات المقياس وفقاً لثلاث مستويات بحيث يُعطى الفرد ثلاث درجات في حالة الإجابة (دائمًا)، ودرجتان في حالة الإجابة (أحيانًا)، ودرجة واحدة في حالة الإجابة (أبداً)، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٠-٩٠) درجة، تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من الخجل الاجتماعي، والدرجة المنخفضة تشير إلى مستوى منخفض من الخجل الاجتماعي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: ثبات المقياس Reliability :

(١) ثبات ألفا (كرونباخ):

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a لقياس مدى ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٢٥)، وقد تم

استبعادها من العينة الأساسية للبحث والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي :

جدول (٢)

معاملات ثبات مفردات مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي (ن= ٢٥)

البعد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأول: البُعد الفسيولوجي	٨	٠،٧١٢*
الثاني: البُعد السلوكي	٧	٠،٧٢٧*
الثالث: البُعد المعرفي	٨	٠،٧١٢*
الرابع:البعد الاجتماعي	٧	٠،٧٣٦*
الثبات الكلي للمقياس	٣٠	٠،٨٧٢*

ويتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (٠،٨٧٢*) لاجمالي فقرات المقياس الثلاثون، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠،٧١٢*) كحد أدنى وبين (٠،٧٣٦*) كحد أعلى ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠،٧٠ كحد أدنى للثبات.

(٢) ثبات التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية والمحسوبة بمعادلة "جتمان" Guttman؛ وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات

الفردية ودرجات الفقرات للمقياس، والجدول (٣) يوضح معامل ثبات المقياس كالتالي:

جدول (٣)

معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس الخجل الاجتماعي (ن) = ٢٥

مقياس الخجل الاجتماعي	معامل ثبات التجزئة النصفية (جتمان)
	٠,٧٨١

يتضح من الجدول (٣) أن ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية للمقياس مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات (٠،٧٨١)، بما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ثانياً: صدق المقياس Validity:

ويُقصَد بالصدق قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله، أي تقيس الوظيفة التي أُعِد لقياسها، والصدق في هذا الإطار يعني إلى أي مدى يستطيع هذا المقياس قياس ما قُصد أن يُقاس به (الكشف عن مستوى الشعور بالخجل الاجتماعي الكامن لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة من ذوي متلازمة داون)، ولتحديد مدى صدق محتوى المقياس استخدمت الباحثة طريقتين لحساب الصدق:

(١) صدق المحتوى Content Validity :

وهو ارتباط أسئلة المقياس بالهدف الرئيس منه واستخدمت الباحثة لحساب هذا الصدق "معادلة كندال" لحساب مدى اتفاق عينة التقنين على أسئلة المقياس كل بُعد على حدى حيث تم تطبيق المقياس على عينة التقنين ن = (٢٥).

جدول (٤)
نسبة اتفاق عينة التقنين على المقياس (ن) = ٢٥

م	البُعد	ن للمفردات	معامل الاتفاق
١	الفسيولوجي	٨	٠،٩٥*
٢	السلوكي	٧	٠،٩٨*
٣	المعرفي	٨	٠،٩٠*
٤	الاجتماعي	٧	٠،٩١*
٥	نسبة الاتفاق الكلي	٣٠	٠،٩٢*

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل الاتفاق بين المحكمين على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة، مما يدل على صدق المقياس في قياسه لما وضع من أجله.

٢) صدق المقارنات الطرفية:

كما تم حساب الصدق الكلي لمقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لدى عينة التقنين (ن= ٢٥) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية ، حيث تم ترتيب درجات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس الشعور بالخجل الاجتماعي ترتيباً تنازلياً بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الأرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الأرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الأرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف

الأرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف. وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد ، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		
مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي	٨	٩٦,٢٥٠	٢,٥٤٩	٨	٥٢,٠٠٠	٦,٤١٤	٧,٠٦٩	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزي لمقياس الشعور بالخجل الاجتماعي، مما يشير إلى أن مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الخجل الاجتماعي.

٣- البرنامج الإرشادي القائم على فنية حل المشكلات لأمهات أطفال ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة: (إعداد الباحثة):

قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي تكون من (١٧) جلسةً إرشاديةً لأمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون، وقد تم بناء البرنامج الإرشادي على ما تناولته الباحثة في الإطار النظري والبحوث والدراسات

السابقة، والخصائص النفسية والاجتماعية لاطفال ذوي متلازمة داون وأمهاتهم، والأسس النظرية للإرشاد النفسي الجمعي، حيث اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأسس والركائز العامة الاجتماعية والنفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي الحالي وهي كالتالي:

❖ **خطوات بناء البرنامج:**

تم بناء البرنامج بالخطوات التالية :

١- تحديد الأهداف العامة للبرنامج:

في ضوء الهدف الرئيسي للبحث وأسس بناء البرنامج تمت صياغة الهدف العام للبرنامج الحالي كالتالي:

تخفيف الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون، ولتحقيق ذلك الهدف هناك عدة أهداف فرعية متمثلة في:

- التخفيف من مشاعر الخجل والحزن الذي تشعر به أمهات الأطفال من ذوي متلازمة داون.
- تبصير الأمهات بخصائص الأطفال من ذوي متلازمة داون ودورهن المهم في تطور الطفل.
- تعديل معتقدات الأمهات وأفكارهن الخاطئة حول هؤلاء الأطفال، والتي تعد من أسباب شعورهن بالخجل الاجتماعي.
- إكساب الأمهات سلوكيات بديلة جديدة بديلة للتغلب على الشعور بالخجل الاجتماعي لديهم.
- مساعدة أمهات أطفال متلازمة داون على زيادة ثقتهم بأنفسهم.

٢- الأنشطة المستخدمة للبرنامج:

تمت صياغة الأهداف الإجرائية لكل نشاط من أنشطة البرنامج في ضوء الأهداف العامة للبرنامج والمحتوى الذي تم تحديده لكل نشاط من الأنشطة، بحيث تمت صياغة الأهداف الإجرائية لكل نشاط في المجالات الثلاث:

- المجال المعرفي. Cognitive Domain
- المجال الوجداني. Affective Domain
- المجال النفس حركي. Psychomotor Domain

ويشتمل البرنامج على مجموعة من الأنشطة على النحو التالي:
أنشطة لغوية، أنشطة قصصية، أنشطة دعم نفسي، أنشطة حل المشكلات.

جدول (٦)

أنشطة البرنامج والاستراتيجيات المستخدمة

م	الجلسة	الإستراتيجية المستخدمة
١	التعارف على أفراد العينة	المحاضرة – المناقشة والحوار.
٢	التعريف بأطفال متلازمة داون	المحاضرة – المناقشة والحوار.
٣	طفلي منحي وليس محنة (قصص أبطال متلازمة داون)	النمذجة–التغذية الراجعة – الحوار والمناقشة.
٤	نماذج تغلبت على إعاقتها	نمذجة – تعزيز– لعب الدور– نشاط قصصي وتمثيلي– التغذية الراجعة – والمناقشة الجماعية.

٥	نماذج تغلبت على إعاقتها	نمذجة- تعزيز- لعب الدور- نشاط قصصي وتمثيلي- التغذية الراجعة- والمناقشة الجماعية.
٦	مهارة التعامل مع الخجل الاجتماعي	الأسئلة المفتوحة- العصف الذهني- تغذية راجعة- التمثيل- التعزيز- المناقشة والحوار- المحاضرة.

٣- تصميم جلسات البرنامج:

تم تصميم جلسات البرنامج بحيث تضمن (١٧) جلسة، وتم تصميم الجلسات في صورة أنشطة مخططة ترتكز على تنمية عملياتهم المعرفية وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وتقلل من مشاعر الخجل الاجتماعي.
وتضمن كل نشاط العناصر التالية : الموضوع – الهدف العام – الأهداف الإجرائية – الزمن – مكان تنفيذ الجلسة – الوسائل المستخدمة – الفنيات المستخدمة- إجراءات التنفيذ النشاط – تقييم النشاط .

٤- الأدوات والوسائل المستخدمة في البرنامج:

استعانت الباحثة ببعض الأدوات والوسائل التي تساعد على تحقيق الهدف من البرنامج حسب طبيعة وهدف كل جلسة، وتتمثل الأدوات والوسائل التي اعتمد عليها البرنامج الحالي فيما يلي:

- تصميم مجموعة مواقف تمثل نماذج سلوكية إيجابية وسلبية.
- أسطوانة مدمجة مسجل عليها (كيف نزرع التفاؤل في حياتنا).
- أوراق وأقلام وألوان مختلفة، قصص مصورة، مجموعة من الصور، كروت مصورة معبرة عن حالات انفعالية معينة.
- مجموعة من الفيديوهات التي تحكي عن أبطال متلازمة داون .

- وقد تم تصميم جلسات البرنامج بحيث تتضمن (١٧) جلسة، وتم تصميم الجلسات في صورة أنشطة تعمل على تعزيز الدعم النفسي عند أمهات أطفال متلازمة داون، كما ترتكز هذه الأنشطة على خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال متلازمة داون، وقد تم تناول هذه الجلسات على مدار (٦) أسابيع بمعدل (٣) جلسات أسبوعيًا في عدة موضوعات متنوعة كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧)

عناوين موضوعات أنشطة البرنامج

الأسبوع	محـــتوى الجلسات
الأول	الجلسة التمهيدية (التعرف على أفراد العينة) – التعريف بأبطال متلازمة داون .
الثاني	طفلي منحة وليس محنة (قصص أبطال متلازمة داون)– نماذج تغلبت على إعاقتها– نماذج تغلبت على إعاقتها (أطفال متلازمة داون).
الثالث	مهارة التعامل مع الخجل الاجتماعي – تعديل الأفكار السلبية (سجل الأفكار – الثقة بالنفس).
الرابع	تقوية الجانب الروحي من خلال الصبر والإيمان بالقضاء والقدر والتفاؤل– التعامل في المواقف الاجتماعية – التعرف على أسباب الخجل الاجتماعي وقلة الثقة بالنفس.

الخامس	حفلة – التفريغ النفسي (الاسترخاء) – مهارة حل المشكلات (١).
السادس	مهارة حل المشكلات (٢) – مهارة مواجهة المواقف– خاتمة البرنامج (التقييم النهائي للبرنامج).
العدد الكلي	**١٧ جلسة**

❖ **الأسلوب الإرشادي المستخدم في البرنامج:**

اعتمد البرنامج على فنية حل المشكلات باستخدام أسلوب الإرشاد الجماعى بشكل أساسي، كما كان لهذا الأسلوب أهمية في حالات المناقشات المفتوحة عن المشاعر المكبوتة التي تؤدي إلى الاضطراب وعرض كل أم لتجاربها وأفكارها، ولهذه المشاركة بين أعضاء المجموعة التجريبية في الحوار فعاليتها في التنفيس الانفعالي والتقليل من الشعور بالخجل الاجتماعي والقلق والاكتئاب.

❖ **مرحلة تقويم البرنامج:**

يتم تقييم البرنامج من خلال مراحل متعددة:

(أ) التقييم القبلي: عن طريق عرض البرنامج على المشرفين والسادة المحكمين وإضافة التعديلات اللازمة على الجلسات التي أوصى عليها المحكمين، وذلك قبل تطبيق البرنامج.

(ب) التقييم المستمر: تقويم البرنامج أثناء التطبيق من خلال عمل تقويم في نهاية كل جلسة من جلسات البرنامج؛ للوقوف على مدى استفادة الأمهات من أنشطة وفعاليات الجلسة، والتأكد من اكتساب وتعلم الأمهات

للمهارة التي يتم تقديمها في الجلسة، وتحديد أي تعديلات مطلوبة، ويسمى بالتقييم المصاحب ويشمل ملاحظة الباحثة لأداء أمهات أطفال ذوي متلازمة داون وتقييمها لأدائهن بعد كل نشاط.

(ج) التقييم البعدي: عن طريق تطبيق المقياس مرة أخرى (القياس البعدي) ومقارنته (بالقياس القبلي)؛ للتأكد من وجود تحسن طرأ على مستوى أفراد العينة ، وعن طريق حساب الفروق بينهما يمكن معرفة فاعلية البرنامج في تخفيف الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة.

(د) التقييم التتبعي: تقويم تتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج من خلال إعادة تطبيق مقياس الخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ذوي متلازمة داون، للتحقق من استمرارية فعالية البرنامج ولقياس مدى اكتساب الأمهات الأهداف المراد تحقيقها ومدى الاحتفاظ بتأثير التدريب.

❖ وضع البرنامج في صورته النهائية:

حيث أنه في ضوء ما سبق أصبح البرنامج معداً في صورته النهائية. ويوضح الجدول التالي الخطة الزمنية للبرنامج كما يلي:

جدول (٨)
الخطة الزمنية للبرنامج الإرشادي

مدة البرنامج	زمن الجلسة	عدد الجلسات في الأسبوع	مكان تطبيق البرنامج	الفئة المستهدفة من البرنامج
(٦) أسابيع	(٦٠) دقيقة	(٢) جلسة في الأسبوع الأول و(٣) جلسات في باقي الأسابيع.	جمعية دار الفؤاد الأسلامية بمحافظة دمياط.	أمهات أطفال ذوي متلازمة داون.

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

"توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الخجل الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون في مرحلة ما قبل المدرسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الشعور بالخجل الاجتماعي كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٩)

دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الخجل الاجتماعي (ن=١٠)

أبعاد الخجل الاجتماعي	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة
البُعد الفسيولوجي	القبلي/ البعدي	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨١	٠,٠٥ دال إحصائيًا
		السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
		المحايدة	٠				
		المجموع	١٠				
البُعد السلوكي	القبلي/ البعدي	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨١	٠,٠٥ دال إحصائيًا
		السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
		المحايدة	٠				
		المجموع	١٠				

البُعد المعرفي	القبلي/ البعدي	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨١	٠,٠٥ دال إحصائيًا
		السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
		المحايدة	٠				
		المجموع	١٠				
البُعد الاجتماعي	القبلي/ البعدي	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨١	٠,٠٥ دال إحصائيًا
		السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
		المحايدة	٠				
		المجموع	١٠				
المقياس الكلي	القبلي/ البعدي	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ٢,٨١	٠,٠٥ دال إحصائيًا
		السالبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
		المحايدة	٠				
		المجموع	١٠				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط رتب درجات أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون (أفراد عينة البحث التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي في أبعاد مقياس الخجل الاجتماعي ككل لصالح التطبيق البعدي، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على المقياس ككل (–٢,٨١)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون (أفراد عينة البحث التجريبية) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على تحقق الفرض الأول للبحث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استخدام البرنامج الإرشادي القائم على فنية حل المشكلات لخفض الشعور بالخجل الاجتماعي، حيث تضمن البرنامج فنيات متعددة، كما راعت الباحثة تنوع وزيادة وسائل التقويم، وقد

شاركت أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون بفاعلية في البرنامج الإرشادي، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أمهات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق القبلي.

ومما سبق نجد أن البرنامج الإرشادي الأسري له تأثير إيجابي وفعال في خفض مستوى الشعور بالخجل الاجتماعي ومساعدة أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون (عينة البحث التجريبية) في التغلب على مظاهر الخجل الاجتماعي.

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على الخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون كما يتضح في الجدول التالي رقم (١٠) .

جدول (١٠)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس بالخجل الاجتماعي ككل وأبعاده الأربعة لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون

أبعاد مقياس الخجل الاجتماعي	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
البُعد الأول: البُعد الفسيولوجي	٢٠,٥٠	١٢,٣٠	% ٣٤،١٦
البُعد الثاني : البُعد السلوكي	١٧,٩٠	١١،٨٠	%٢٩,٠٤
البُعد الثالث: البُعد المعرفي	٢١,٠٠	١٢،٧٠	%٣٤,٥٨
البُعد الرابع: البُعد الاجتماعي	١٨،٣٠	١٠,٥٠	%٣٢,٥
المقياس ككل	٧٧،٨٠	٤٧،٣٠	%٣٣,٨٨

ومن نتائج الجدول السابق رقم (١٠) نجد أن البرنامج الإرشادي له تأثير إيجابي وفعال في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات

أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون (عينة البحث التجريبية) في حيث بلغت نسبة التحسن ما بين (٢٩,٠٤%- ٣٤،١٦ %).

وكانت نسبة التحسن لصالح القياس البعدي في الوضع الأفضل، مما يعني انخفاض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون، ومن ثم فعالية البرنامج الإرشادي الأسري المستخدم في خفض مستوى الشعور بالخجل الاجتماعي؛ لما اكتسبته الأمهات خلاله من مهارات ومن ثم انخفاض الشعور بالخجل الاجتماعي.

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

"**لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الخجل الاجتماعي**".

وللتحقق من نتائج هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test اللابارامتري للمجموعات المرتبطة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون في القياس البعدي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج الإرشادي في القياس التتبعى وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الخجل الاجتماعي (ن=١٠)

المقياس	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة
الخجل الاجتماعي	البعدي/ التتبعي	الموجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	– ١,٤١	٠,١٥٧ غير دالة إحصائيًا
		السالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
		المحايدة	٨				
		المجموع	١٠				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة z (–١,١٤) للمقياس ككل، وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن الدرجات التي حصلت عليها أمهات الاطفال ذوي متلازمة داون في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار أثر البرنامج على عينة البحث في الدرجة الكلية لمقياس الخجل الاجتماعي في القياس البعدي والتتبعي في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي بأبعاده الأربعة (البُعد الفسيولوجي– البُعد السلوكي– البُعد المعرفي– البُعد الاجتماعي) خلال فترة المتابعة، واستفادة أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون من الأنشطة المقدمة في البرنامج الإرشادي، والذي ينجم عنها خفض مستوى الشعور

بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

وللتحقق من حجم التأثير البرنامج الإرشادي في خفض مستوى الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون قامت الباحثة بحساب حجم التأثير Effect Size (الدلالة العلمية) للبرنامج المقترح فيما يتعلق بكل بُعد من أبعاد مقياس الخجل الاجتماعي الأربعة ومجموع المقياس ككل باستخدام مؤشر (d) ومن خلال تطبيق معادلة كوهين Cohen's (d)، وهي كالتالي:

$$d = \frac{U1 - U2}{Q}$$

جاءت نتائج حساب حجم التأثير للبرنامج الإرشادي لخفض الشعور بالخجل الاجتماعي (البُعد الفسيولوجي- البُعد السلوكي- البُعد المعرفي- البُعد الاجتماعي) لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون، كما يتضح بجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

نتائج حجم التأثير البرنامج الإرشادي في خفض الشعور بالخجل الاجتماعي لدى أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون

م	أبعاد المقياس	درجات الحرية	مستوى حجم التأثير
١	البُعد الفسيولوجي	٨	+ 0,734 كبير جداً
٢	البُعد السلوكي	٧	+ 0,771 كبير جداً
٣	البُعد المعرفي	٨	+0,663 كبير جداً
٤	البُعد الاجتماعي	٧	+ 0,576 كبير جداً
٥	المقياس ككل	٣٠	+0,700 كبير جداً

ومن خلال بيانات الجدول (١٢) اتضح أن البرنامج الإرشادي حجم تأثير كبير جداً؛ لخفض مستوى الشعور بالخجل الاجتماعي (البُعد

الفسيولوجي – البُعد السلوكي– البُعد المعرفي– البُعد الاجتماعي) لدى أمهات أطفال المجموعة التجريبية ذوي متلازمة داون، مما يدل على أن المتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) له تأثير كبير على المتغير التابع بدرجة كبيرة من الفاعلية على المجموعة التجريبية (عينة البحث).

وقد تعزو الباحثة هذ الأثر المرتفع إلى التدريب من خلال البرنامج الإرشادي، وما تضمنه من أنشطة وتدريبات ومناقشات تمكن أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون من خفض نسبة الشعور بالخجل الاجتماعي.

كما تعزو الباحثة هذا الأثر القوي أيضاً إلى ما تضمنه البرنامج من أساليب واستراتيجيات وفنيات لتشجيع أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون على المشاركة في أنشطة البرنامج والتي بدورها أثرت إيجابياً على مستوى شعورهم بالخجل الاجتماعي.

مناقشة عامة للنتائج :

يعد البرنامج الإرشادي من البرامج والمناهج الفعالة في تدريب أمهات أطفال ما قبل المدرسة ذوي متلازمة داون ، وكان له تأثيراً فعالاً في البحث الحالي في خفض مستوى الشعور بالخجل الاجتماعي ، وقد حرصت الباحثة على تنوع الأنشطة داخل الجلسة الواحدة بحيث لا تشعر الأمهات بالملل والعمل على تقديم المعززات بعدة طرق للتشويق وزيادة الحماس والدافعية لدى أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون.

ولقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على استفادة أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بصفةٍ عامةٍ وذوي متلازمة داون بصفةٍ خاصةٍ من البرامج المقدمة لهم وخاصةً في المجال الاجتماعي مثل دراسة (قطب، ٢٠١٧) التي أشارت إلى معاناة أمهات الأطفال ذوي متلازمة داون من

العديد من المشكلات النفسية كالخجل الاجتماعي والفوبيا الاجتماعية والعزلة، مما يؤدي بها إلى حالة من الوحدة والهروب من المواقف الاجتماعية، لذا هدف البحث إلى تحسين أساليب المواجهة لديهم.

كما يُعتبر الإرشاد لأمهات الأطفال ذوي متلازمة داون دورًا هامًا ومؤثرًا في زيادة التوافق النفسي والاجتماعي لهم، ومحاولة دمجهم في المجتمع، وخفض حدة الخجل الاجتماعي التي تواجهم، والعمل على خفض درجة العزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية في المجتمع المحيط بهم، وهذا ما تؤكده نتائج الدراسات السابقة، فقد أكدت دراسة (صالح، ٢٠١٣) دور الإرشاد الأسري في خفض الضغوط النفسية لأمهات الأطفال من ذوي متلازمة داون، وهذا ما أكدته دراسة (Aghaei & Yousefi, 2017) من الدور الإيجابي للإرشاد الأسري في تحسين جودة الحياة في الحد من الإجهاد الوالدي بين الأمهات اللاتي لديهن أطفال من ذوي متلازمة داون من ذوي الإعاقة الذهنية.

فالإرشاد الأسري لأمهات الأطفال ذوي متلازمة داون فعالاً في خفض حدة المشكلات النفسية اللاتي يتعرضن لها، وهو ما أكدته نتائج دراسة (محمد، ٢٠١٧) التي أكدت على دور الإرشاد الأسري لأمهات ذوي متلازمة داون في تنمية مهارات إدارة الغضب لديهن وخفض حدة التوتر، وهو الأمر الذي أكدته دراسة (دسوقى، ٢٠١٨) من فعالية برنامج إرشادي أسري لأمهات ذوي متلازمة داون في تنمية بعض المهارات الحياتية وتحسين السلوك التوافقي لدى أمهات ذوي متلازمة داون، كما أكد الأمر ما أسفرت عنه نتائج دراسة (سعيد، ٢٠١٩) من فعالية برنامج إرشادي أسري يستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وخفض الضغط النفسي لدى أمهات ذوي متلازمة داون.

وتؤكد دراسة نوجين وولاندر (Noojin & Wallaander,2004) نتائجها أن الكفاءة في استخدام حل المشكلات ترتبط بالتكيف الجيد، وقد ظهر جزء من العلاقة من خلال أسلوب المواجهة للأمهات، كالثقة بأن استخدام أسلوب حل المشكلات يزيد من احتمالية اختيار أساليب موجهة تكيفية عند مواجهة توترات لها علاقة بالإعاقة. وكذلك أظهرت نتائجها أن مهارات حل المشكلات تساهم بشكل كبير في مواجهة التوترات الناجمة عن الإعاقة، وأساليب التكيف وزيادة وعي وخبرة الأمهات في المشكلات القادمة. كذلك تؤكد نتائج دراسة إليوت وآخرون (Elliott, et,1999) أن الذين يعتنون بالمعاقين ويستخدمون أسلوب حل المشكلات، لديهم ميول ودوافع عالية لحل المشكلات التي تترافق مع تقبل ذوي الإعاقة، وأشارت النتائج كذلك إلى أن خصائص المعتنين بالمعاقين ذات ارتباطٍ عالٍ بالتكيف مع الأشخاص المعاقين.

وتفسر الباحثة فعالية برنامج البحث الحالي؛ لتضمنه إستراتيجية العصف الذهني وحل المشكلات والتي من شأنهما إثارة وتنشيط قدرات الأمهات وتفعيل دورهم، مما يترتب عليه زيادة دافعية أمهات الاطفال للبحث عن المعرفة مستخدمين في ذلك مهاراتهم الاجتماعية بصورة نشطة وذات كفاءة مرتفعة.

كما يأتي مبدأ المثابرة والسعي نحو النجاح والكفاح في سبيل التفوق موضحاً لنتائج البحث ، حيث تجد الأم في الأنشطة المقدمة لها سبيلاً مناسباً ومتدرجاً مع قدرات طفلها ذوي متلازمة داون، وذلك من أجل التفوق وإثبات الذات وهو الأمر الذي يدعم فعالية البرنامج.

توصيات البحث:

١- تصميم برامج باستخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية وتعديل العديد من الجوانب الاجتماعية لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة بشكلٍ عامٍ، وذوي متلازمة داون بشكلٍ خاصٍ.

٢- الإفادة من أسلوب حل المشكلات في وضع برامج تدريبية لتنمية التفاعل الاجتماعي بين أمهات أطفال ذوي متلازمة داون وأمهات الأطفال العاديين في بيئات الدمج.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- دسوقي، محمد عويس (٢٠١٨). *فعالية برنامج إرشادي أسري لتنمية بعض المهارات الحياتية وأثره في تحسين السلوك التوافقي لدى الأطفال ذوي متلازمة أعراض داون*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

- السبعاوي، فضيلة عرفات (٢٠١٤). *الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب الرعاية الوالدية*. ط٢، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- سعيد، ريما محمد (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل الأفكار اللاعقلانية وخفض الضغط النفسي لدى عينة من أمهات ذوي متلازمة داون*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

- الشربيني، زكريا أحمد (٢٠١٣). *طفل خاص الإعاقات والمتلازمات والموهبة تعريف وتشخيص*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الشريف، بسمة خليل (٢٠١١). أثر التدريب على أسلوب حل المشكلات في خفض التوتر وتحسين التكيف لأمهات المعاقين. *مجلة المناره للبحوث والدراسات*. ١٧(٤)، ٦٧-٨٩.

- صالح، سامية محمد (٢٠١٣). *فعالية برنامج إرشاد جمعي لتخفيف الضغوط النفسية لدى أمهات الاطفال ذوي متلازمة داون*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة النيلين بالخرطوم.

- الطواري، سعود محمد (٢٠١٨). الخجل الاجتماعي لدى المراهقين في دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم التربوية النفسية*، ٢(١)، ٤٧-٦٨.

- عاصي، حمدى السيد (٢٠١٧). تصور مقترح لدور الأخصائي في بناء القدرات الاجتماعية لجماعات أطفال متلازمة داون. *مجلة الخدمة الاجتماعية* ، ٥٨(٤)، ٢٦٠-٣٠٤.

- عبد الكريم، داليا، وشهاب، أميرة. (٢٠١٣). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي والسلوك الإيثاري لدى طلبة قسم الجغرافية في كلية التربية الأساسية. *مجلة جامعة تكريت*، ٢٠ (٤)، ١-٤٧.

- عبد العزيز، جمال إبراهيم (٢٠١٨). السمة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الأسرى لآباء وأمهات الأطفال ذوي متلازمة داون. *مجلة كلية تربية طنطا*، ٧٢(٤)، ٣٦٥-٤١٢.

- عبد العظيم، ناجي سعيد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (٤)، ٢٥-٤٧.

- العساف، لمى محمد (٢٠٠٨). *برنامج إرشادي للأمهات لتنمية بعض مهارات الحياة للأطفال المتخلفين عقليًا بالمملكة العربية السعودية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

- قطب، منى محمد (٢٠١٧). *تنمية تمكين الذات لتحسين أساليب المواجهة لأمهات أطفال ذوي متلازمة داون.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب للبنات والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- كامل، سهير أحمد (٢٠٠٦). *سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.* الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى أمهات المراهقين ذوي متلازمة داون. *مجلة التربية الخاصة بكلية علوم الإعاقة والتأهيل بالزقازيق*، ٢١(١)، ٣١٢-٣٥٢.
- مسلم، السيد غازي (٢٠١٥). *تقييم أدوار الأخصائي الاجتماعي كممارس عام في التخفيف من حدة مشكلات أمهات أطفال متلازمة داون.* رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الإجتماعية، جامعة حلوان.
- المصري، فاطمة (٢٠٠٥). *الأمومة المتطرفة والنضج الانفعالي .* أبحاث ومقالات في الدراسات الاجتماعية والنفسية، الرياض: دار المريخ.
- معتوق، عناية ضو (٢٠١٩). *فاعلية تعديل السلوك في تنمية بعض المهارات الاجتماعية كمدخل لخفض أعراض بعض الاضطرابات السلوكية لأطفال متلازمة داون.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.
- مليكة، لويس كامل (١٩٩٨). *العلاج السلوكي وتعديل السلوك.* الكويت: دار القلم.
- نخلة، أشرف سعد (٢٠١٣). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.* الإسكندرية: دار الفكر الجامعى.
- يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٨). *إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة.* ط٢. الأردن: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aghaei, S. & Yousefi, Z. (2017). The Effectiveness of the Quality of Life Therapy on Parental Stress and its Dimensions among Mothers with Intellectually Disabled Children. *Journal of Family Research, 13*(50), 237 - 250.
- Aman, L. (2001). *Family System Multi- Group Therapy for Children and their Families* ،Dissertation Abstracts International, –B p.5548.
- Anderson, G. & Kazantzis, N. (2008). Social problem- solving skills training for adults with mild intellectual disability: A multiple case study. Behavior Change, 25 (2), 97-108.
- Edeh, O. & Hickson, L. (2002). Cross-cultural comparison of interpersonal problem- solving in students with mental retardation. *American journal on mental retardation*, 107(1), 6-15.

- Elliott, Timothy, R.; Shewchuk, Richards, H. Scott. (2001). Family Caregiver Social Proplem Solving Abilities And Adjstment During The Intial Year. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 223-233.

- Gammon, Elizabeth & Rose, Sheldon D. (1991). The Coping Skills Training Program For Parents Of Children With Developmental Disabilities: An Experimental Evaluation. *Research on social work practice,* 1(4), 244-257.

- Guerney, B & Pamela, M.(1987). Marital and Family Enrichment Research: A decade Review and look a head. *Journal of marriage and the family,* 52 1127-1132.

- Jacobs, L. Turner, L. Faust, M., &Stewart, S. (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation. *Journal of developmental and physical disabilities*, 14(1),37-50.

- Jones, M., Farré, P., McEwen, K., MacIsaac, J. & Kobor, M. (2013). Distinct DNA methylation patterns of cognitive impairment and trisomy 21 in Down syndrome. *BMC Medical Genomics,* 58(6), 1-11.

- Kamoun, P. (2019). Mental retardation in Down syndrome: Two ways to treat. *Medical Hypotheses,* 131(1), 1-11.

- Megarbane, A., Ravel, A., Mircher, C., Sturtz, F., Grattau, Y., Rethore, M., et al. (2010). The 50th anniversary of the discovery of trisomy 21: the past, present, and future of research and treatment of Down syndrome. *Genet. Med,* 11(1), 611–616.

- Noojin, Ashiy Bryant; & Wallander, Jan L.(2004). Perceived Problem- Solving Ability, Stress, And Coping in Mothers of Children with Physical DISABILITIES: Potential cognitive International. *Journal of Behavioral Medicine.* 4(4), 415-433.

- Poole, K., Cunningham, C. & Schmidt, L. (2020). Trajectories of Observed Shyness and Psychosocial Adjustment in Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 2(1), 1-12.
- Sabat, C., Arango, P., Tassé, M. & Tenorio, M. (2020). Different abilities needed at home and school: The relation between executive function and adaptive behaviour in adolescents with Down syndrome. S*cientific Reports*, 10(1683), 1-10.
- Stefano, A. & Vicarr, H. (2010). Motor development potters in persons with Down syndrome Dudlichtion. *Behavior Genetics*. 36(1), 41-57.
- Stein, D. (2016). *Supporting Positive Behavior in Children and Teens with Down syndrome: The Respond but Don't React Method*. USA: Woodbine House.
- Tramutola, A., Lanzillotta, C., Di Domenico, F., Head, E., Butterfield, D. & Barone, E. (2020). Brain insulin resistance triggers early onset Alzheimer

disease in Down syndrome. *Neurobiology of Disease*, 137(1), 1-12.

- Weeks, M., Ooi, L. & Coplan, R. (2016). Cognitive Biases and the Link between Shyness and Social Anxiety in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 1095-1117.

- Zhao, J., Song, F., Chen, Q., Li, M., Wang, Y. & Kong, F. (2018). Linking shyness to loneliness in Chinese adolescents: The mediating role of core self-evaluation and social support .*Personality and Individual Differences*, 125(1), 140-144.

برنامج ترويحي قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة من (٥-٦) سنوات

* د/ مروة الحسيني محمد توفيق.*

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فعالية استخدام برنامج ترويحي قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة (٥-٦) سنوات ، واشتملت عينة البحث على (٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة بالمستوى الثاني تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات البحث في قائمة لتحديد مهارات المشاركة المجتمعية المناسب تنميتها لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة) ، ومقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة (إعداد الباحثة) ، واختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء لجون رافن تقنين عماد أحمد حسن (٢٠١٧)، وبرنامج ترويحي قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية (إعداد الباحثة). وقد استغرق تطبيق البرنامج مع الأطفال ثلاثة أشهر، وقد أسفرت نتائج

* مدرس بقسم الطفولة المبكرة والتربية بكلية التربية النوعية– جامعة بنها.

البحث إلى فعالية البرنامج الترويحي القائم على القصة في تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة.

A story-based recreational program to develop some community participation skills for a Kindergarten child (5-6) years old

Prepare: Dr. / Marwa elhossiny Mohamed Tawfik abdella. *

Abstract:

The present research aimed at identifying the effectiveness of using a story-based recreational program to develop some skills of Community participation for a kindergarten children (5-6) years, and the research sample included (60) children and girls from kindergarten in the second level aged between (5-6) years. They were divided into two equal and equal groups, one experimental and the other controlling, and the research used the quasi-experimental approach, and the research tools were represented in a list to determine the appropriate community participation skills for their development in the kindergarten child (researcher preparation),The illustrated scale of community participation skills for

***Lecturer, Department of Early Childhood and Education, Faculty of Specific Education, Benha University.**

the kindergarten child (the researcher's preparation), the successive matrix test for intelligence by John Raven Taknin Emad Ahmed Hassan (2017), and a story-based recreational program to develop some community participation skills (the researcher's preparation), The program took three months to implement with children. The results of the research resulted in the effectiveness of the story-based recreational program in developing some community participation skills for the kindergarten child.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- برنامج ترويحي قصصي. Nonfiction entertainment program
- مهارات المشاركة المجتمعية. Community participation skills
- طفل الروضة. Kindergarten children

المقدمة:

إن مرحلة رياض الأطفال تعد من أهم وأخطر المراحل في بناء وتشكيل شخصية الطفل؛ لكونها المرحلة الانتقالية التي يخرج فيها الطفل من جو الأسرة إلى المدرسة، فالروضة أولى المؤسسات التربوية التي تستقبل الطفل، فتقوم بدور إستراتيجي مكمل لدور الأسرة، وتسهم بصورة علمية في تحقيق أهداف النمو والتطور، وفي تشكيل شخصية الطفل في ضوء حاجاته واستعداداته وقدراته الذاتية .

وتشكل الحياة الاجتماعية ركناً مهمًا وأساسياً في حياة كل إنسان ، وتتطلب العديد من المهارات التي يعد امتلاكها أساس نجاحه واندماجه في

المجتمع، ويبدأ الطفل باكتساب تلك المهارات من الأسرة من خلال تفاعله مع والديه وإخوته والآخرين من حوله، وعند انتقاله للروضة تنعكس هذه المهارات في طريقة تفاعله مع أقرانه، وتعمل الروضة على تنميتها لما لها من أهمية في عملية تعلمه(سليمان،٢٠١١،ص١٥؛الضفيري،٢٠١٧،ص ١١٠) .

وتؤكد دراسة (Ribak, 2000) أن التنشئة من أدق العمليات و أخطرها شأناً في حياة الفرد؛ لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات الشخصية، لذا فمن الضروري الاهتمام بتنشئة الطفل اجتماعياً، وبالبرامج التي تزيد من درجة انتماء الطفل لمجتمعه، ليكون فرداً فعالاً ومنتجاً فيه لا فرداً خاملاً عاجزًا.

فعملية التربية والتنشئة الاجتماعية للطفل تعد بمثابة وضع أسس البناء الإنساني للفرد وإعداده للحياة، وهي عملية مستمرة وتتطلب وعيًا وجهودًا كبيرةً من المسؤولين عن تربية الطفل ورعايته في كل مجتمع إنساني واعٍ ومتحضرٍ لتحقق أهدافها وطموحاتها (جاد،٢٠١١،ص ٦٥٢).

كما أكدت اتفاقية حقوق الطفل أن الحق في المشاركة ينطبق على كل الأطفال الذين يستطيعون تكوين آرائهم الخاصة، مهما كان الطفل صغيراً ، وينطبق على كل مجالات حياتهم، كما تؤكد هذه الاتفاقية أهمية تزويد الأطفال بالوقت والمناخ النفسي؛ كي يمارسوا المشاركة بسلام وفاعلية (منصور،٢٠١٤،ص ٣٨).

وتؤكد دراسة أبو العلا (٢٠١٨) على أن اكتساب الأفراد لمهارات المشاركة يسهم في الإعداد المجتمعي لهم، وتقوية الصلة بينهم وبين مجتمعهم، ومن ثم يتسنى لهم التكيف معه والتفاعل الإيجابي مع كافة

عناصره، بما يحقق بقاء واستمرار تقدم المجتمع والحفاظ على هويته المميزة.

وقد اتفق كلٌ من الوكيل(٢٠١٢،ص ٥٢) ، شعلان والديب وناجي(٢٠١١،ص ٤٥) على أن المشاركة المجتمعية تعد أحد الأهداف العامة لمناهج رياض الأطفال، وكذلك تعد مرتكزاً لكافة التوجهات والإستراتيجيات التنموية الفعالة لتجميع أفراد المجتمع الواحد حول قضاياه التنموية.

ورياض الأطفال كمؤسسة تربوية وتعليمية يجب أن تقوم بتوفير الخبرات الاجتماعية وتهيئة فرص المشاركة المجتمعية التي تسهم في تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعياً؛ ليكون عضواً ناجحاً وفعالاً في حياته المستقبلية (محمد و عامر،٢٠٠٨،ص ١٦).

وتمثل الأنشطة الترويحية أحد الأساليب المبتكرة للوصول إلى مختلف الأهداف النفسية والصحية والحياتية ، فلم تعد مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ فقط بل تم توظيفها في العديد من المجالات، وأصبحت من أنجح الطرق ذات المردود الإيجابي والسريع(الإمام،٢٠١٧،ص ١٣٤).

ويميل الأطفال في سنوات ما قبل المدرسة إلى ممارسة الأنشطة الترويحية القريبة من خصائصهم النمائية وميلهم الطبيعي للعب، مما يسمح لهم بالتفاعل في جوٍ من المرح والسعادة، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم. (شعلان و ناجي،٢٠١١،ص ٧٩).

وأشارت دراسة عبد الرحيم (٢٠١٢) إلى أن المشاركة في الأنشطة الترويحية تتيح لطفل الروضة قدرًا كبيرًا من الخبرات، وترسخ لديه القيم التربوية التي تثري حياته، وتمده بالعديد من أساليب التكيف مع نفسه ومع مجتمعه، مما يجعل لها أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع.

كما تعد القصة الموجهة للطفل من أكثر الفنون الأدبية تأثيراً في نفسه، ويمكن عن طريقها نقل الأفكار والمفاهيم التي تمثل ثقافة المجتمع وإطاره الحضاري، وبهذا يسهم مضمونها في عملية التنشئة الاجتماعية، ومواجهة مطالب النمو واحتياجات الأطفال النفسية في مراحل نموهم المختلفة (دكاك ،٢٠١٢،ص ٧٢).

ولقد ازداد إيمان التربويين بأهمية القصة في تربية الصغار وتنشئتهم؛ نظراً لوجود علاقة قوية تربط بين الطفل والقصة منذ الصغر، وأن كثيرًا من أهداف التربية يمكن تحقيقها من خلال القصص المقدمة للطفل؛ فهي تعرفه بتراثه الأدبي،بالإضافة إلى أنها تنفس عما يجول في نفسه فتشعره بالراحة والأمان، كما تجعله يؤمن بالإنسانية والوطنية(خلف،٢٠٠٦،ص ٢٢).

ويتفق تمثيل الأطفال في الروضة لأدوار القصة مع رغباتهم ودوافعهم وميولهم الإبداعية، وتجربة أساليب سلوكية جديدة؛ مما يوسع آفاق شخصياتهم ، وإدراكهم الأدوار الاجتماعية المختلفة، فتفتح أبواب العالم لهم وتثري حياتهم وتعمق مفاهيمهم حول المواقف الحياتية.
(النجاحي،٢٠٠٨،ص ص ١٨٤،١٨٣؛الهولي و جوهر،٢٠١٧،ص ١٦٠)

وهنا تشير الباحثة إلى العلاقة القوية بين الأنشطة الترويحية والأنشطة القصصية التي تهتم بتنشئة الطفل وتعليمه في جو يسوده المرح والسعادة بعيداً عن الأوامر الصريحة، وهذا ما يتفق مع ميول الطفل ودوافعه ، لذا تعد الأنشطة القصصية أحد أنواع الأنشطة الترويحية الفعالة في مرحلة رياض الأطفال.

وانطلاقاً من إيماننا بأهمية النشاط الترويحي القصصي، وانعكاس ممارسته على تنشئة الطفل وتربيته بشكلٍ يتناسب مع استعدادات طفل الروضة وخصائصه النمائية، فقد جاءت فكرة البحث الحالي التي تستهدف

استخدام الأنشطة الترويحية القصصية لمحاولة تنمية مهارات مهمة لدى الفرد مبكراً، حتى يتم إعداده للقيام بأدواره المستقبلية بشكلٍ فعالٍ يفيد مجتمعه ويحقق تنميته المستدامة، وهي مهارات المشاركة المجتمعية.

مشكلة البحث :

يعد موضوع المشاركة المجتمعية من الموضوعات المهمة التي تمس حاضر الإنسان وتؤثر في علاقاته الاجتماعية، فالطفل كائن اجتماعي بطبعه يتفاعل مع مجتمعه ، يؤثر فيه ويتأثر به، وإن إكساب الفرد مهارات المشاركة المجتمعية وتنميتها منذ الصغر سيجعلها عادة سلوكية في حياته المستقبلية، وهو ما ينعكس إيجابياً عليه وعلى مجتمعه، وتخلّصه من النزعة الفردية والتمركز حول الذات. وعلى الرغم من ذلك اتضح للباحثة من خلال إشرافها على طالبات قسم رياض الأطفال، بكلية التربية النوعية ، جامعة بنها ،في أثناء فترة التدريب الميداني وجود قصور واضح لدى معلمات رياض الأطفال في ممارسة أنشطة المشاركة المجتمعية، كالمشاركة في الأنشطة التطوعية، وأنشطة المساندة الاجتماعية وغيرها؛ اعتقادًا منهن بأن هذه المهارات لا يمكن إكسابها للطفل في هذه المرحلة العمرية ، وقد أكدت دراسة كل من عسكر (٢٠١٦) ، وعلي (٢٠٠٩) انخفاض مهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية لدى أطفال الروضة ، وأوصت كلٌ من الدراستين بضرورة تنميتها، والتي تجعل منه فرداً إيجابياً في مجتمعه ، في حين أكدت العديد من الدراسات أن المشاركة المجتمعية ليست شعاراً تربوياً مجتمعياً، وإنما هي ضرورة اجتماعية،يجب تنميتها في المراحل العمرية المختلفة بشكلٍ عامٍ ومرحلة رياض الأطفال بشكلٍ خاصٍ ، كدراسة Anarino (2009) التي أوصت بضرورة اتجاه المجتمعات نحو تعليم أبنائها كيفية المشاركة بالأنشطة المجتمعية، ودراسة Teater(2009) التي

توصلت نتائجها إلى أهمية إكساب الأطفال مهارات العمل الجماعي ، ودراسة مطر (٢٠١٠) التي أكدت على ضرورة تدعيم صور المشاركة المجتمعية برياض الأطفال، ودراسة عبد السلام (٢٠١١) التي نادت بحق الفرد في المشاركة بالرأي وتقديم الحلول ل ما يواجه مجتمعه من مشكلات ،ودراسةMoris(2012) التي أكدت على أن التنمية لن تأتي إلا بمشاركة المواطنين بجميع فئاتهم في تطوير مجتمعهم ، ودراسة Efrat (2013) التي أكدت على ضرورة تخصيص برامج تعليمية تتبلور فيها صور المشاركة المجتمعية، ودراسة Pablo (2014) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بطرائق التدريس والأنشطة التي تدعم مفاهيم المشاركة المجتمعية، ودراسة Ulrike (2014) التي هدفت إلى تدريس قيم المشاركة المجتمعية في المراحل التعليمية المختلفة ،ودراسة القيق (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة تدعيم الدافع الذاتي نحوالإشتراك بأنشطة المشاركة المجتمعية، ، ودراسة Foundation (2015) التي أكدت على ميل أطفال الروضة إلى إظهار سلوكيات المشاركة المجتمعية ،وأكدت دراسة Tyler (2016) على ضرورة توفير مناهج وطرائق تدريس لتعليم قيم المشاركة المجتمعية لدى النشء الصغير.

وهنا نؤكد أن تنمية مهارات المشاركة المجتمعية يسهم في تأصيل عادات الطفل وسلوكياته الإيجابية ، كما تنمي لديهم مشاعر الانتماء، وتقضي على مظاهر السلبية والاتكالية.(المعيلي،٢٠١٤،ص ١٦٠)

كما يعد الترويح حقاً إنسانياً لكل فرد، فالأنشطة الترويحية من أحب وأنسب الأنشطة لطفل الروضة، فهي تسهم في إكسابه العديد من المهارات والقيم والمعلومات ، وقد أكدت ذلك بعض الدراسات كدراسة سليم (٢٠١٠) ، ودراسة Roy(2011) ،ودراسة عبد الرحيم (٢٠١٢) ،ودراسة Mailloux (2013) ، ودراسة السمنودي والذهبي ومحمد (٢٠١٤)،

ودراسة أبو النجا (٢٠١٥) ، ودراسة محمد والنشمي(٢٠١٨) ، ودراسة أحمد(٢٠١٨).

وكان اختيار الباحثة للأنشطة الترويحية؛ لأن تلك الأنشطة تسهم في جعل وقت الفراغ وقتاً مثمراً ونافعاً للطفل، بدلاً من إضاعته فيما لا يفيد بممارسة أنماط سلوك غير هادفة وغير منظمة قد تؤدي إلى إزعاج الآخرين من حوله ومضايقتهم، فيصبح منبوذاً منهم، ويفقد ثقته بنفسه، مما يؤدي إلى معاناته من العديد من المشكلات السلوكية التي تؤثر على شخصيته.
وقد وقع اختيار الباحثة على استخدام الأنشطة القصصية كنوع من الأنشطة الترويحية؛ لما للقصة من أهمية وتأثير قوي على الطفل في شتى الجوانب؛ فقصص الأطفال تعطي للطفل خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة ، والطفل يتلقى من هذه الخبرات ما يعده للاستجابة بطريقة إيجابية بمواقف حياته القادمة (حجازي ،٢٠٠٩،ص ٢٢٧).

يتضح مما سبق ما دعا الباحثة إلى التفكير في إجراء هذا البحث الذي تناول استخدام الأنشطة الترويحية القصصية؛ لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

وتتحدد مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما فعالية استخدام برنامج أنشطة ترويحية قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما مهارات المشاركة المجتمعية المناسب تنميتها لدى طفل الروضة؟

٢- ما التصور المقترح لتصميم أنشطة البرنامج الترويحي القائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة ؟

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في:

١-إمداد المكتبة العربية بإطار نظري عن المشاركة المجتمعية والأنشطة الترويحية القصصية لطفل الروضة.

٢-إلقاء الضوء على أهمية تدريب معلمات الروضة على كيفية تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

٣-بناء برنامج باستخدام الأنشطة الترويحية القصصية لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

٤-توفير أداة مقننة للكشف عن مستوى مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

٥-تقديم مقياس لبعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة.

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١-تحديد مهارات المشاركة المجتمعية التي يمكن تنميتها لدى طفل الروضة.

٢-تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

٣-استخدام الأنشطة الترويحية القصصية في تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

٤-قياس أثر استخدام الأنشطة الترويحية القصصية في تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

فـروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين

القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى لصالح التطبيق البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى.

منهج البحث:

يستخدم البحث المنهج شبه التجريبي، القائم على المجموعتين(المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ذات القياسين القبلي والبعدي .

أدوات البحث ومواده:

١-قائمة بمهارات المشاركة المجتمعية المناسبة لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)

٢-اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ (جون رافن) للذكاء، تقنين(عماد أحمد حسن، ٢٠١٧).

٣-مقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)

٤-برنامج أنشطة ترويحية قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة. (إعداد الباحثة)

عينــة البحـث :

اقتصـر البحـث الحـالي علـى عينـة عشـوائية مـن أطفـال روضـة حكوميـة تابعـة لـوزارة التربيـة والتعلـيم بمدينـة بنهـا، بمحافظـة القليوبيـة، وذلـك بواقـع (٦٠) طفلاً وطفلةً .

حـدود البحث :

اقتصرت حدود البحث الحالي على :

- **الحـدود البشـرية:** تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٦٠) طفـلاً وطفلـةً تتراوح أعمـارهم بـين (٥-٦) سـنوات، تـم تقسـيمهم إلـى مجمـوعتين متسـاويتين ومتكـافئتين، مجموعـة ضـابطة وعـددها (٣٠) طفـلاً وطفلـةً ، ومجموعـة تجريبية وعددها (٣٠) طفلاً وطفلةً.
- **الحدود المكانية :** تم تطبيق البرنامج في رياض الأطفال بمدرسة طه حسين التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة بنها – محافظة القليوبية .
- **الحـدود الزمنيـة:** تـم تحديـد الفصـل الدراسـي الأول مـن العـام الدراسـي ٢٠١٨/٢٠١٩ لمدة ثلاثة أشهر لإجراء تطبيق البرنـامج بواقـع أربعـة أيـام أسبوعياً.

مصطلحات البحث:

-مهارات المشاركة المجتمعية:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من المهارات الاجتماعية القائمة على العمل التطوعي والمشاركة والحساسية تجاه القضايا الاجتماعية (كالمشاركة الوجدانية ، المسئولية المجتمعية، والإيثار، والقيادة، وحل المشكلات المجتمعية) والتي تساعد الطفل على القيام بأدوار مجتمعية فعالة، تسهم في تقديم مزايا عديدة له ولمجتمعه، وتحقق أهداف التنمية المجتمعية المستدامة.

-النشاط الترويحي:

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: نشاط يهدف إلى إدخال السرور على نفس الطفل وتجديد نشاطه وحيويته، ويتفق مع ميله الطبيعي للعب، وينتج من ممارسته اكتسابه للعديد من المهارات الخاصة بالمشاركة المجتمعية.

-الأنشطة الترويحية القائمة على القصة:

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة القائمة على استخدام القصة، وما يصاحبها من أنشطة إثرائية مثل (لعب الأدوار والمحاكاة واللعب الدرامي والرسم والتلوين،وغيرها) بغرض تنمية بعض مهارت المشاركة المجتمعية لديه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الأنشطة الترويحية القصصية:

الترويح مظهر من مظاهر النشاط الإنساني، يتميز بأنه يحقق السعادة، ويعد ضرورة تربوية ملحة وحيوية في حياة الأفراد والجماعات لجميع مراحل العمر المختلفة ، ويجعل الحياة متزنة بين العمل والراحة ، فتكتمل الحياة في معناها وتزداد في رونقها وتصبح أكثر إشراقاً وبهجةً (السمنودي ، محمد ، فهمي ، ٢٠١٧ ،ص ٣٨٣).

فالهدف من اللعب أو الترويح ليس دائماً هو التخلص من الطاقة الزائدة بل قد يكون لحفظ هذه الطاقة أو استعادتها بعد استنفاذها، فالأنشطة الترويحية تمكن الأطفال من امتلاك عادات سليمة، وتضمن لهم مزاجاً مستقراً، وتقضي على عوامل الانحراف والسلوكيات المعادية للمجتمع (زوجي،٢٠١٧،ص ٥٤).

وقد زاد الاهتمام بالترويح كأسلوب مبتكر للوصول إلى مختلف الأهداف النفسية والصحية والحياتية، ولم يعد مجرد وسيلة لقضاء وقت الفراغ فقط

،وأصبح من أنجح الطرق ذات المردود الإيجابي والسريع (الإمام،٢٠١٧،ص ١٣٤).

حيث تقوم الأنشطة الترويحية بتنمية ميول الأطفال وتنمية معارفهم وتفاعلهم مع الآخرين، وتحسين صحتهم البدنية والنفسية، وتحقق لهم السعادة والرضا عن النفس وتعديل اتجاهاتهم على نحو يكسب الحياة إيجابيةً ونشاطًا هادفًا. (طلبة،٢٠١٠،ص ٤٥؛ هلالي و أبو الفتوح ،٢٠١٤،ص ٣١٥).

مفهوم الأنشطة الترويحية:

الترويح هو ترجمة لكلمة لاتينية هي "Recreation" واستخدم كمصطلح يشير إلى النشاط الإنساني الذي يتم اختياره بدافع شخصي، ويؤدي إلى تجديد حيوية الجسم ليصبح الفرد قادراً على ممارسة عمله وأداء أنشطته المختلفة(الحمامي و مصطفى ،٢٠٠١،ص ٥٤).

والأنشطة الترويحية هي المكون الأساسي للتربية الترويحية التي تكسب الفرد المهارات والقيم والمعلومات والخبرات، والتي تعد جزءاً من التربية العامة، وتفيد في التأثير الإيجابي على اتجاهات وسلوكيات الأفراد (درويش و الحمامي،٢٠٠٧،ص ٥٥).

وأشارت إليها محمد (٢٠١٢) بأنها: هي نوع من الأنشطة التي يمارسها الأفراد في أوقات فراغهم، وينتج من ممارستها اكتسابهم للعديد من القيم البدنية والخلقية والمعرفية والاجتماعية.

كماعرفت بأنها: أنشطة تتميز بتعدد طبيعتها وأنواعها ،وذلك لتحقق القيم المتعددة للترويح، ويمكن تحديد أنواعها في: الترويح الفني والرياضي والاجتماعي والعلاجي والثقافي(السمنودي وآخرون،٢٠١٧،ص ٦٥) .

وتعرف الباحثة الأنشطة الترويحية إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة تهدف إلى إدخال السرور على نفس الطفل وتجديد نشاطه وحيويته، وتتفق مع ميله الطبيعي للعب، وينتج من ممارستها اكتسابه للعديد من المهارات الخاصة بالمشاركة المجتمعية.

أهمية الأنشطة الترويحية:

تكمن أهمية الأنشطة الترويحية في أنها:

- تساعد على إكساب الأفراد الخبرات والمهارات والأنماط المعرفية.
- تسهم في الكشف عن المواهب وتنميتها ورعايتها.
- تهيء الفرصة المناسبة للإبداع والابتكار (عباس،٢٠١٦،ص ٢٢٧).
- تنمي ميول الأطفال وتفاعلهم مع الآخرين.
- تدعم إحساس الأطفال بالولاء والانتماء.
- تحسن الصحة البدنية والنفسية لدى ممارسيها.

(طلبة،٢٠١٠،ص ٤٥؛ طه،٢٠٠٦،ص ٤١)

- تعد الأفراد لحياتهم وأدوارهم المستقبلية.
- تحقق التوازن والتكامل لدى الأفراد.

(السمنودي،٢٠٠٨،ص ٦٤؛ رشوان ،٢٠٠٥،ص ١٩١)

- تسهم في التخلص من الضغوط والتوتر المصاحب للحياة العصرية ومستحدثاتها.
- تساعد على تأكيد قيم الديمقراطية والمساواة.
- تحقق الحاجة الإنسانية للتعبير المبدِع عن الذات.
- توفر حياة زاخرة بالسعادة والاستقرار.

(الحمامي ومصطفى،٢٠٠٧، ص ٢٠،٢٢)

- تعزز الصفات الإيجابية لدى الأفراد.

- توفر فرصًا متعددة ومتنوعة للتعبير عن النفس.
- تلبي رغبات المتعلمين واحتياجاتهم.

(درويش والحمامي،٢٠٠٧: ٥٧؛ قورة،٢٠١٦،ص ٤٨)

- ترفع من كفاءة أجهزة الجسم.
- تسهم في تطوير شخصيات الأفراد.
- تتيح الفرصة لتنمية العديد من الصفات الاجتماعية مثل التعاون والرغبة في مساعدة الآخرين والمشاركة وتكوين الصداقات واحترام الغير.

(Ewart.,2000 , p.25; Mcavoy,leo scleien,stuart,2001, p. 86)

- تقوي مشاعر الانتماء والإشباع الاجتماعي.
- تؤكد الشعور بالمسئولية(درويش وآخرون،٢٠٠٧،ص ٨٣).
- تلبي الحاجات البيولوجية والنفسية والاجتماعية..
- تستعيد طاقة الأفراد التي خسروها أثناء العمل اليومي.

(محمد،٢٠١١،ص ٥٤)

أهداف الأنشطة الترويحية:

إن الترويح ليس هروباً من التعليم بل هو عنصر إحياء للعملية التربوية، إذ يتعلم الأفراد من الأنشطة الترويحية كيفية الاستفادة من أوقات فراغهم، بطرق تربوية إبداعية مرضية لهم شخصياً(هلالي و أبو الفتوح،٢٠١٤،ص ٣١٣).

فترى الباحثة أن ممارسة الأفراد للأنشطة الترويحية يعد فهماً أفضل لسلوك الفراغ لديهم، ومن ثم تلبية رغباتهم واحتياجاتهم، من خلال برامج تحقق لهم توازناً في كافة المجالات (انفعالياً–عقلياً– اجتماعياً– صحياً).

وقد أشارت دراسة عبد الرحيم (٢٠١٢،ص ٣٥) إلى أن الأنشطة الترويحية تهدف إلى إعداد الأفراد لحياتهم المستقبلية، وغيرها من الأهداف، أهمها :

- تنمية وتطوير الشخصية الإنسانية بشكلٍ متوازنٍ ومتكاملٍ.
- اكتشاف الحياة بمنظور التفاؤل والأمل.
- إثراء الحياة الفردية والاجتماعية.
- توفير الفرص للإبداع والابتكار.
- التخلص من الضغوط والأزمات النفسية.
- زيادة القدرة على الإنجاز.
- التخفيف من روتين الحياة.
- تقدير الذات وتحقيقها.

إسهامات الأنشطة الترويحية في جوانب نمو الطفل:

تؤدي الأنشطة التربوية دوراً مهمًا في بناء الشخصية المتوازنة المتكاملة في كافة نواحي النمو ،ويمكن إيجاز إسهاماتها فيما يلي:

في جانب النمو الفسيولوجي:

- تنمية قوى التناسق والتآزر لعضلات الجسم.
- رفع مستوى اللياقة البدنية.
- رفع كفاءة الأجهزة الحيوية.
- التخلص من الضغط العصبي.

في جانب النمو النفسي:

- تنمية الثقة بالنفس.
- تحقيق التوازن بين استقلالية الطفل وتبعيته.
- تقديم نماذج التقليد والمحاكاة والتعبير عن النفس.

- إشباع الرغبة في حب الاستطلاع.
- تجريب خبرات جديدة.

في جانب النمو الاجتماعي:

- تعد الأفراد من أجل مستقبل أفضل.
- تنمي المهارات والقيم الاجتماعية للإندماج في المجتمع.
- توفر الفرص لتبادل الأفكار والخبرات.
- تنمي الشعور بالمسئولية.
- تسهم في تدريب الأفراد على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تغرز مباديء الديمقراطية والمساعدة والمشاركة لدى الأفراد(محمد ،٢٠٠١،ص ص ١١٢-١١٨).

ومما سبق تؤكد الباحثة الدور الحيوي الذي تسهم به الأنشطة الترويحية في تحقيق الهدف العام لرياض الأطفال، وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة في كافة مجالات النمو، وهذا ما يدعم أهمية ممارسة هذا النوع من الأنشطة في مرحلة رياض الأطفال بشكلٍ عامٍ.

المتغيرات المؤثرة على ممارسة الأنشطة الترويحية:

اتفق كلٌ من السهلي(٢٠١٥،ص ص٢٧٣٨،٢٧٣٩)، درويش وآخرون (٢٠٠٧،ص ص ٦٢-٧٠) على أن المتغيرات المؤثرة على ممارسة الأنشطة الترويحية تتلخص فيما يلي:

- الجنس : حيث تختلف الأنشطة التي يميل إليها البنات والبنون تبعاً للخصائص النمائية المميزة لكلا الجنسين.
- السن : حيث تؤثر المرحلة العمرية في طبيعة ونوعية وأشكال الأنشطة التي يفضل الأفراد ممارستها.

- درجة التعلم : حيث إنه كلما زادت خبرات المتعلم ازداد وعيه بأهمية ممارسة الأنشطة الترويحية والطرق الصحيحة لممارستها.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي : يؤثر المستويان الاقتصادي والاجتماعي في نوعية وطبيعة الأنشطة الترويحية المتاحة لممارستها، وكذلك توفير البدائل التي تناسب ميول الأفراد واهتماماتهم.

مما سبق يتضح اختلاف الأنشطة الترويحية من حيث طبيعتها ومحتواها باختلاف الفئة المستهدفة لممارستها، وهذا ما جعل الباحثة تدقق في تصميم واختيار أنشطة برنامج البحث الحالي بما يتناسب مع طفل الروضة وميوله وقدراته واستعداداته، وكذلك التنوع والتعدد في الأنشطة كي تناسب الفروق الفردية بين أطفال هذه المرحلة العمرية.

أسس ومعايير تصميم النشاط الترويحي:

إن دافعية الفرد هي المسئولة عن اختياره، وتوجهه لممارسة نشاط معين، وتتشكل تلك الدافعية عندما يتوافر في هذا النشاط المعايير التي تجعل منه نشاطاً ملائماً وجذاباً ومشبعاً لحاجات الفرد واهتماماته. وعند الحديث عن الأنشطة الترويحية نجد أنه على مصمم الأنشطة الترويحية أن يضع في الاعتبار الأسس والمعايير التالية:

- الترويح نشاط بنّاء : أي أن الممارسة الإيجابية للنشاط الترويحي تؤدي إلى بناء وتطوير الشخصية الإنسانية بشكل متكامل ومتوازن.
- الترويح نشاط اختياري : حيث تتاح الفرصة أمام الفرد لاختيار النشاط الذي يتناسب مع قدراته وإمكاناته وميوله ورغباته.
- الترويح نشاط ممتع : حيث يجلب النشاط روح المتعة والسعادة ويجدد الحيوية (المغربي ، ٢٠١٥ ،ص ٢٥).

ويتفق مع ما سبق دراسة علام (٢٠١١) وأضافت على تلك الأسس ما يلي :

- الدافعية : بمعنى أن يتم الإقبال على ممارسة الأنشطة الترويحية بدافع ذاتي من الممارس لها.
- يتم في وقت الفراغ : يتم النشاط الترويحي في وقت الفراغ الذي يتحرر فيه الفرد من قيود العمل.
- التوازن النفسي : يحقق الترويح للفرد التوازن النفسي،ويشبع ميوله وحاجاته التي لا تكفي أعماله الخاصة في إشباعها من خلال الأنشطة الترويحية.

وقد استفادت الباحثة من تلك الأسس عند إعدادها وتصميمها للأنشطة الترويحية بالبحث الحالي، حتى تحقق الهدف المنشود منها، وهو تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة، وقد حددت الباحثة تلك الأنشطة في الأنشطة القصصية؛ لما للقصة من دور بالغ الأهمية وتأثير وجداني في نفوس أطفال ما قبل المدرسة، وما يصاحب تلك القصص من أنشطة متنوعة لدعم فهم المدلولات الذهنية والسلوكية الخاصة بتلك المهارات.

القصة وطفل الروضة:

إن أدب الأطفال بصفةٍ عامةٍ وقصص الأطفال بوجهٍ خاصٍ، دائماً ما يعكس سمات العصر الذي يكتب فيه، وقد أصبحت الواقعية الاجتماعية من الموضوعات المهيمنة على الكتابة، مما يسهم في تزويد الأطفال بمعارف ومعلومات حول سمات مجتمعهم، وإكسابهم السلوكيات الإيجابية التي تساعدهم على التعايش والتكيف معه بصورة أفضل، من خلال إدراكهم لحقوقهم والتزامهم بما عليهم من واجبات تجاه مجتمعهم.

(الشاروني،٢٠١٨،ص ص ٥٢،٥٣)

وقد أكدت دراسة السهلي و العربي (٢٠١٨) على أن القصة واحدة من أنجح الأساليب في التربية ، إذ تدخل في صلب العملية التربوية وتمثل اندماج المنظومتين ، منظومة القيم التربوية ، ومنظومة البلاغة الأدبية ، فتخاطب الطفل وتذكي روحه وتثير وجدانه ، وتعرض له رسالة الحياة وأهدافها .

فمن خلال القصة يستخلص الأطفال العبرة والمفهوم والسلوك غير المرغوب فيه اجتماعياً بطريقة شيقة تخلو من الأمر والنهي ، وتعمل على توسيع مدارك الطفل وخياله إلى أبعد من الواقع(المشرفي،٢٠٠٥،ص٥٠).

وقد أوصت دراسة Karppinen; Poutiainen; Kairavuori; Rusanen; Komulainen, Kauko(2018) بضرورة تدريب المعلمين وإعدادهم لتقديم أنشطة رواية القصص والارتجال الاجتماعي المفيدة بمرحلة رياض الأطفال،وهو ما يساعد في إكساب الأطفال المهارات الحياتية، واكتشاف الإمكانات الإبداعية الفردية لديهم.

مفهوم قصص الأطفال

هي فن أدبي يفتح أبواب الحياة أمام الأطفال، ويساعد الطفل على فهم نفسه والآخرين؛ فيساعده على مواجهة معضلاته بشكلٍ أكثر إيجابية.
(بركات،٢٠١٠،ص ٢٠٨)

والقصة شكل من أشكال التعبير الأدبي الذي يعمل على نقل الخبرة من الحياة والواقع ، يصوغها الكاتب والأديب من خلال خياله المبدع، لتحقيق أهداف وجدانية ومعرفية وتربوية، ووسيلته في ذلك الكلمة المكتوبة (محمد،٢٠٠٧،ص ٥).

وقصص الأطفال هي أحب أنواع الفنون الأدبية للطفل، حيث تتفق مع ميوله ويجد فيها متعة ولذة، حتى قبل أن يعرف القراءة والكتابة، فيزداد شغفه وإقباله للاستماع إليها(أحمد،٢٠١٤،ص ١١٠).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: فن أدبي موجه للطفل، قائم على سرد مجموعة من الأحداث المترابطة والمتسلسلة بأسلوبٍ بسيطٍ وواضحٍ، ويقوم بتجسيدها مجموعة من الشخصيات حول موضوعات اجتماعية ذات صلة بالمشاركة المجتمعية ومهاراتها.

أهمية الأنشطة القصصية في تنمية مهارات طفل الروضة :

النشاط القصصي هو أحد الأساليب التعليمية التربوية، يتم فيه عرض قصة تم اختيارها وفق ضوابط محددة، لتتناسب مع الطفل المقدمة له ، لتحقيق أهداف معينة ،ويرافقه أنشطة تكمل تحقيق ما يرجى منه.

(الفرا،٢٠١٦،ص ٥٢)

وتمثل القصة مادة قيمة لنقل الأفكار والقيم والفضائل وتسلية النفوس، مع تحقيق الأهداف المبتغاة، بالإضافة إلى دورها الكبير في تقديم الحقائق المختلفة عن الناس والحياة والمجتمع،تعويده على احترام العادات والأعراف التي تسود المجتمع (الصغير،٢٠١٦،ص ٤٨) .

فمن خلال الأنشطة القصصية يمكن للطفل استخلاص الدروس المستفادة من القصة التي تظل ثابتة في ذاكرتهم ووجدانهم فيألف تنوع أمثلة الخير والشر، والقوانين والعقوبات وكذلك معرفة أسباب اتخاذ أي إجراء،ويتعلم أيضاً التعاطف.

(Rahim, Husni; Rahiem, Maila Dinia Husni, 2012, p.455)

وبالتالي فإن القصة تساعد على النمو الشامل المتكامل للطفل،من خلال توحد الطفل مع شخصيات القصة، والتي غالبًا ما تترك أثرها على الطفل،فيتحدث كما تتحدث تلك الشخصيات، ويفكر بطريقتها ويتبنى مبادئها،ومن ثم تحقق القصة أهدافها(حسونة وسلطان ورضوان،٢٠١٨،ص ١٧٧).

أهداف القصة في مرحلة الروضة:

إن استخدام القصة في مرحلة رياض الأطفال له العديد من الأهداف، من أهمها :

١-إفساح المجال للخيال والتقمص والتمثيل.
٢-بناء النطق الصحيح واللغة السليمة والحوار.
٣-مساعدة الطفل على فهم وتفسير السلوك الإنساني.
٤-التعبير عن أفكار الطفل بصورةٍ سليمةٍ.
٥-إثراء خيال الطفل وتنمية قدرته على الابتكار.
٦- تعديل سلوك الأطفال (أبو الشامات،٢٠٠٧،ص ١٨).

وتتميز قصة الطفل بأنها:

- أقل الوسائط التعليمية تكلفة، فهي في متناول جميع الأطفال.
- وسيلة تعليمية سهلة تزود الطفل بمختلف المفاهيم الاجتماعية.
- تعمق وعي الطفل بتراثه وتاريخه.
- تقرب المفاهيم المجردة لعقل الطفل.
- تظهر للطفل العلاقة الواضحة بين خبراته الشخصية وخبرات الإنسانية كلها(حمدان،٢٠١٢،ص ١٣).

ومما سبق حددت الباحثة دور الأنشطة القصصية في تنمية مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة في أنها:

- تعد وسيلة للترفيه والترويح تزيد الدافع الذاتي للطفل لممارسة أنشطة ذات صلة بالمشاركة المجتمعية.
- تساعد على نمو شخصية الطفل نمواً سليماً متكاملاً يساعده على القيام بأدوار مجتمعية فعالة تتناسب مع إمكاناته وقدراته.
- تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية التي تنمي روح المسئولية والانتماء الوطني وحب الوطن لدى الطفل.

- تنمي السلوك المجتمعي الإيجابي والحس الجمالي لدى الأطفال.
- تعرف الطفل بالبيئة المحيطة به لتوفير الاستقرار والطمأنينة والأمن.

وبناءً على ما سبق، قامت الباحثة باستخدام الأنشطة الترويحية القائمة على استخدام القصة في البرنامج الخاص بالبحث الحالي لتحقيق الهدف الأساسي لهذا البحث، وهو تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

وقامت الباحثة بتعريف الأنشطة الترويحية القصصية إجرائياً بأنها: مجموعة من الأنشطة الترويحية القائمة على استخدام القصة وما يصاحبها من أنشطة إثرائية مثل (لعب الأدوار والمحاكاة واللعب الدرامي والرسم والتلوين، وغيرها) بغرض تنمية بعض مهارت المشاركة المجتمعية لديه.

ثانياً :مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة:

يُعد الإنسان ثروة عظيمة، وإذا تم استثمارها بشكلٍ أفضل تصبح قوةً فاعلةً وحيويةً في صنع التنمية، فالفرد الذي يمتلك المعارف والجهد العقلاني المنظم يستطيع أن يمتلك فرص إدارة سائر أبنية شخصيته الأخرى ، ويعد التعليم والتعلم أحد الإطارات الحاكمة لتحقيق التنمية البشرية والبقاء المجتمعي الحضاري (حجازي،٢٠٠٥،ص ١٣٤).

وتسعى العديد من الأنشطة التي تتيحها المؤسسات التربوية والتعليمية بكل مجالاتها إلى استثمار وقت فراغ الأطفال بالعمل على انخراطهم في أنشطة مجتمعية تحت إشراف تربوي، تعودهم على تحمل المسئولية والتعاون مع أعضاء آخرين يجمعهم الهدف والميول والاتجاهات المشتركة نحو العمل النافع المفيد ،وإنجاز الأفضل (عبد الحميد،٢٠٠٧،ص ص ٨٧،٨٨).

فكل إنسان بحاجة إلى الشعور بالانتماء الذي يجعله يدرك أنه عضو في مجتمعه، وله دور إيجابي بين أفراد هذا المجتمع، ليسهم في المحافظة عليه

والارتقاء به، والتغلب على ما يواجهه من تحديات ومشكلات قد تعوق مسيرة تنميته(Walsh; White; Yong, 2009, p. 226).

وقد أشارت نتائج دراسة Bentahar; O'Brien (2019) إلى أن إكساب الأفراد السلوكيات الدالة على المشاركة المجتمعية تزيد من قدرتهم على التفكير النقدي إزاء القضايا المحلية، وتمتعهم بإحساس عالٍ بالمسؤولية تجاه معالجة المشكلات المجتمعية،فيصبح لهم دوراً فعالاً في المجتمع و حل مشكلاته، وهو ما يعد مطلباً أساسياً وأحد المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين لتحقيق التنمية المستدامة للوطن.

ويبدأ إعداد الطفل منذ الصغر، بداية من دخوله أول مؤسسة تعليمية مقصودة، ومن خلال البرامج والأنشطة التربوية الهادفة، على أسس التربية الاجتماعية والوطنية الصحيحة، كي يدرك أنه جزء من مجتمعه وأمته يتأثر به ويؤثر فيه(Wah; Wing, 2009, p. 27).

كما أن مشاركة الأطفال وتفاعلهم مع عالمهم الداخلي والخارجي، العالم الذاتي والعالم الموضوعي ليست هبة أو منحة من الكبار للصغار بل هي حقيقة وجود وضرورة حياة، فمن خلالها يدركون نجاحهم ومعنى حياتهم ويقدرون أهدافهم وقيمهم للمستقبل، بالإضافة إلى دورهم التشاركي في العالم الذي يعيشون به (منصور،٢٠١٤،ص ٣٣).

وقد أكدت أهداف التربية الاجتماعية لطفل الروضة ما يأتي:

١-بناء وتعزيز ثقة الطفل بذاته وقدراته.
٢-مساعدة الطفل على التكيف مع مجتمعه والاندماج فيه.
٣-مساعدة الطفل على تقبل الآخرين والتكيف معهم وتقديرهم.
٤-تقديم النموذج والقدوة الحسنة للطفل ليصبح فرداً فعالاً في مجتمعه.
٥-تشجيع الطفل على العمل التطوعي والمشاركة الاجتماعية.
(العناني،٢٠١٩،ص ص ١٤،١٥)

وما سبق يؤكد أن تنمية مهارات المشاركة المجتمعية، تعد أحد أهم مطالب النمو الاجتماعي برياض الأطفال؛ حيث يتعلم كيف يعيش ويتفاعل مع العالم من حوله، لذا يجب إكساب الطفل المفاهيم الاجتماعية اللازمة كالمشاركة، وتحمل المسئولية، وتقديم المساعدة ؛ وذلك لتهيئته لأداء دوره الإنساني المسئول في المستقبل ، وهنا تظهر حاجة الطفل إلى التقدير والتشجيع ليشعر بأنه عضو مفيد ونافع، ليتمكن من التكيف إيجابياً مع الآخرين(الضبع وغبيش،٢٠١٠،ص ص ١٦١- ١٦٨؛ شعلان والديب وناجي ،٢٠١١،ص ٤٥).

وبالتالي فإننا في حاجة ماسة إلى توفير البيئة المناسبة، لإكساب الطفل السلوك الاجتماعي السوي الذي يعده لحياة اجتماعية أكثر تنظيماً، يدرك فيها أنه يعيش في مجتمع له قوانينه وأساليبه التي يجب أن يتفاعل معها ويتقبلها ، ومساعدته على المشاركة الاجتماعية الإيجابية بما يضمن تكوين مجتمع متماسك ومترابط، يعمل أفراده مع بعضهم البعض في تناغم وتعاون، من أجل تقدم مجتمعهم (الهولي وجوهر،٢٠١٧،ص ص ٢٣،٢٤).

مفهوم المشاركة المجتمعية :

تؤدي المشاركة المجتمعية دورًا أساسيًا في عملية تنمية المجتمع ؛ فهي إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها عملية التنمية، وقد تعددت تعريفاتها، ومن هذه التعريفات أنها:

- أسلوب عمل جماعي يهدف إلى تحقيق مزايا عديدة للفرد والمجتمع، ملتزماً في ذلك بقيم العمل والتطوع(عوض و نخلة ،٢٠٠٥،ص٢١٥).
- مفهوم يعبر عن رغبة الأفراد في العمل الجماعي ،حيث يتقاسم الأفراد الأدوار والمسئوليات لتحقيق الأهداف المرجوة، في جو يسوده التفاهم والتعاون وتبادل الآراء والخبرات (مطر،٢٠١٠،ص ٢٥٣).

- حق إنساني أكدته الدساتير والمواثيق المرتبطة بحقوق الإنسان، وهي تدعم حقه في إبداء الرأي ، وتقديم المساعدة للآخرين ،والاشتراك في الشئون المجتمعية بطرق مباشرة وغير مباشرة(عبد السلام،٢٠١١،ص ١٤٥).
- ثقافة عامة ومطلب اجتماعي وثقافي وأمني، يجب أن يسود المجتمع السكاني لتأصيل قيم الاستقرار والتساند والتكامل في دعم المجتمع وازدهاره (الوكيل ،٢٠١٢،ص ٣٦).
- وسيلة للتغيير المجتمعي تهدف إلى حل عدد من المشكلات في المجتمع لتطوير بناءه الثقافي والعلمي بأدوات المستقبل وأساليبه المتعددة (Piskur, 2014, p. 91).
- مصطلح حديث نسبياً يستخدم غالباً للدلالة على الجهود التطوعية المبذولة محلياً وقومياً لتطوير المجتمع وإصلاحه وللتخفيف عن كاهل الحكومة (Sanders ,2015, p.40).
- العملية التي من خلالها يؤدي الفرد دوراً في الحياة السياسية والاجتماعية لمجتمعه، وتتيح له فرصة المشاركة في وضع الأهداف العامة لمجتمعه، ووضع أفضل الوسائل لتحقيق وإنجاز هذه الأهداف (سويدان،٢٠١٧،ص ١٤١).
- اشتراك الفرد مع الآخرين في الأعمال التي تساعد الجماعة على إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها والمحافظة على استقرارها(عبد الحميد،٢٠١٨،ص٢٨).
- المواطنة النشطة التي تتمثل في المشاركة في المجتمع المدني، تتميز بالاحترام المتبادل واللاعنف، وبما يتفق مع حقوق الإنسان والديمقراطية، وتنمي وعي المواطن ومعرفته ومستوى مهاراته ، والحساسية تجاه القضايا الاجتماعية (Tugay ; Remzi, 2019).

– هي المشاركة التي تتم في إطار مؤسسات تكتسب شرعيتها من دورها وفعاليتها للمجتمع ،ولهامكونين رئيسين: الأول يتعلق بالقدرة على الاختيار والابتكار، والثاني متعلق بالقدرة على التنظيم من أجل تنفيذ أنشطة التحسين وجهود التنمية التي يحددها ويتقدم بها المجتمع(مؤسسة تكامل لاستدامة التنمية،٢٠١٥،ص ١٠).

- وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:

مجموعة من المهارات الاجتماعية القائمة على العمل التطوعي والمشاركة والحساسية تجاه القضايا الاجتماعية التي تساعد الطفل في القيام بأدوار مجتمعية فعالة، تسهم في تقديم مزايا عديدة له ولمجتمعه، وتحقق أهداف التنمية المجتمعية المستدامة.

أهداف المشاركة المجتمعية:

تتفق الباحثة مع منصور(٢٠١٤،ص ١٧٦) في تحديد أهداف تنظيم جماعات لخدمة البيئة وفقاً لروح المشاركة في:

١. تقدير البيئة كمكون رئيس لعالم الأطفال ولحيز حياتهم.
٢. الاعتزاز بالمكان إزكاءً للحس الوطني.
٣. اكتساب مهارات المشاركة في حماية البيئة وتنميتها.
٤. تنمية الإحساس بالمسئولية تجاه مصادر الحياة في المجتمع.
٥. اكتساب أنماط سلوكية رشيدة للتفاعل مع البيئة – الطبيعية أو المُشيّدة – على نحو إيجابي وبنّاء.
٦. تعزيز بناء الضمير البيئي كضمير مجتمعي.

أهمية المشاركة المجتمعية :

اتفق كلٌ من الوكيل(٢٠١٢،ص ص ٥٣-٥٥)،عبد الحميد(٢٠١٨،ص ٦) على تحديد أهمية المشاركة المجتمعية في أنها:

- تعد أساس تنمية المجتمع من خلال مشاركة أفراده.
- تسهم في تدريب أفراد المجتمع على الطرق العلمية لحل مشكلاتهم والتصدي لها.
- إن اشتراك أفراد المجتمع بأنشطة المشاركة المجتمعية يؤدي إلى مساندتهم لتلك العمليات ومؤازرتها،مما يجعلها أكثر ثباتاً وفائدةً.
- تدفع أفراد المجتمع إلى الاستغلال الأمثل لموارد المجتمع والحفاظ عليها.
- تجعل المواطنين أكثر إدراكاً لحجم المشكلات التي يتعرض لها مجتمعهم والإمكانيات المتاحة لحلها.
- تفتح باب التعاون الفعال والمثمر بين أفراد المجتمع.

وتشير الباحثة إلى أهمية المشاركة المجتمعية لطفل الروضة في أنها:

١-تجعل الطفل أكثر إدراكاً ووعياً بمشكلات المجتمع المحيط به.

٢-تحث الطفل على المشاركة في وضع حلول قابلة للتنفيذ لمشكلات مجتمعه.

٣-تكسب الطفل السلوكيات والمفاهيم الاجتماعية المرغوبة بشكل عملي يجعلها أكثر ثباتاً وفائدةً.

٤-تشجع روح وسلوكيات التعاون المثمر بين الأطفال.

٥-تكسب الطفل بعض المفاهيم الأساسية والضرورية في تلك المرحلة مثل الولاء والانتماء وتقبل الاختلاف.

٦-تزيد من ثقة الطفل بنفسه وبقدراته.

٧-تسهم في إكساب الطفل الطرق الصحيحة للاستخدام الأمثل لكل الموارد المتاحة له.

ومما سبق نجد أن مبررات دعم الاهتمام مهارات المشاركة المجتمعية تتضح في أنها:

- تشبع حاجات الفرد النفسية من خلال إدراكه لقدراته ومكانته، وهنا يشعر بأنه مرغوب ومحبوب في مجتمعه وله دور مهم فيه.
- تمثل حاجة تنموية لتطوير المجتمع، فلن تكون هناك تنمية إلا بمشاركة أبناء المجتمع بكافة فئاته وطوائفه.
- تعد حقا إنسانيًا ومبدأً ديمقراطيًا؛ فهي التعبير الصادق الذي أكدته المواثيق والدساتير الدولية الخاصة بحقوق الإنسان.
- تشكل ضرورة تربوية تفرضها طبيعة التربية، حيث تعد أساس تطوير التعليم وحل مشكلاته(الناصر، ٢٠١٧،ص ص ١٤٢،١٤٣).

سمات المشاركة المجتمعية :

أشار إبراهيم(٢٠٠٧) ، وجوان (٢٠١٣) إلى أن المشاركة المجتمعية تتسم بشكلٍ عامٍ بمجموعة من السمات تتمثل في أنها:

• علاقة بين طرفين أو أكثر ليسوا بالضرورة من نفس المركز ، فقد ينتمون إلى خلفيات ثقافية واجتماعية مختلفة .

• تنشأ من منطلق أن العمل التشاركي قد يحقق مفردات كل طرف والتي قد لا تتحقق من خلال العمل المستقل .

وهنا تحدد الباحثة سمات المشاركة المجتمعية في مرحلة رياض الأطفال في أنها:

- علاقة قائمة على التعاون والتكامل والمشاركة.
- علاقة تنشأ من إيمان الطفل بدوره في مساندة الآخرين بالقدر الذي تتيحه له قدراته وإمكاناته.
- علاقة تفيد الطفل ومجتمعه المحيط به.
- علاقة تراعي فيها الفروق الفردية بين الأطفال.

- علاقة تهدف إلى توفير الفرصة أمام الطفل للاندماج والتفاعل مع مجتمعه المحيط به.
- علاقة قائمة على وضع أهدافٍ إيجابيةٍ واضحةٍ.

واستناداً إلى سمات المشاركة المجتمعية يمكن بلورة أهم المباديء التي ترتكز عليها فيما يلي:

• أن يكون للمشاركين أهدافاً وقيماً تكاملية .
• أن تكون العلاقة متكافئة قائمة على التعاون والتطوع والوضوح والمحاسبة والتبادلية .
• أن تستند المشاركة إلى التفاهم والثقة المتبادلة والخبرة وضمان تدفق المعلومات لجميع الأطراف.

أهداف المشاركة المجتمعية:

- تعزيز قيم المسئولية والانتماء للوطن.
- تعميق روح التعاون بين أطراف المجتمع.
- تعميق أسس الديمقراطية والمساواة(مطر،٢٠١٠،ص ص ٢٥٤،٢٥٥).
- إعداد مواطنين صالحين لديهم وعي بواجباتهم وحقوقهم نحو مجتمعهم.
- تعزيز جوانب التربية الوطنية.
- تبادل الأفكار والخبرات لتحقيق تطور المجتمع وتنميته.
- تدريب الأفراد ليصبحوا قوةً منتجةً وفعالةً في مجتمعهم(الوكيل،٢٠١٢،ص ص ٤٦-٤٨).
- ربط التعليم بسوق العمل ودعم آليات تطوير المجتمع.
- تطوير مخرجات التعلم (تحسين نوعية المتخرج).
- تفهم مشكلات المجتمع والتصدي لها بطرق علمية قابلة للتحقيق.

(يوسف،٢٠١٥،ص ص ١٠،١١)

ومما سبق حددت الباحثة أهداف المشاركة المجتمعية برياض الأطفال فيما يلي:

١-تعزيز قيمة التعاون والمساندة والمشاركة لدى الأطفال.
٢-مساعدة الأطفال على تحديد المشكلات التي تعوق تنمية المجتمع المحيط بهم.
٣-تدريب الأطفال على المشاركة في حل مشكلات المجتمع المحيط بهم، باستغلال قدراتهم وإمكاناتهم الخاصة والموارد المتاحة لهم.
٤-إعداد الأطفال لمواجهة حياتهم المستقبلية.
٥- إرساء اللبنات الأولى في التربية الوطنية لطفل الروضة.
٦-تنمية وعي الأطفال بما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات نحو مجتمعهم.

متطلبات تحقيق أهداف المشاركة المجتمعية :

أ- الوعي: ويشير إلى درجة إدراك الفرد لمكانته ودوره في مجتمعه، وحقوقه وواجباته المجتمعية لتحقيق مباديء المشاركة المجتمعية.
ب- الوجدان: وهو مرتبط بالوعي؛ فكلما زاد وعي الفرد بمسئولياته وأدواره في الأنشطة المجتمعية ارتفع مستوى سعادته ودافعيته نحوممارستها.
جـ- النزوع أو الحركة: تشير إلى الممارسة الفعلية للسلوك الانفعالي الخاص بمشاركته في الأنشطة المجتمعية(عبد السلام،٢٠١١،ص ص ١٦٤،١٦٥).

ورياض الأطفال كمؤسسة تربوية وتعليمية تقوم بتحقيق أهداف المشاركة المجتمعية، بما توفره من الخبرات الاجتماعية، وتهيئة فرص المشاركة المجتمعية التي تسهم في تنشئة الطفل وتطبيعه اجتماعياً، ليكون عضواً ناجحاً وفعالاً في حياته المستقبلية، فالطفل في هذه الفترة يكون مستعداً

لاستقبال كل ما يقدم له، ويتصف بولعه بتقليد الكبار، وما ينطبع في عقله يصعب حذفه من الذاكرة فيما بعد (محمد و عامر،٢٠٠٨،ص ١٦) .

وتكون المشاركة ذات مردود إيجابي عندما تتحقق المشاركة في بيئة رحبة ، ومتسامحة، بيئة أقل تقييداً، وأكثر ملاءمة لطبيعة الطفولة ولخصائص الأطفال ومستوى نضجهم، ومن ثم تسمح بإطلاق قوى مصادر الذكاء والإبداع عند الأطفال.

وهنا قامت الباحثة بتصميم أنشطة البحث الحالي بما يوفر تنمية درجة وعي الطفل بحقوقه وواجباته تجاه مجتمعه ،وما يمكن أن يقدمه من أدوار مجتمعية تتناسب مع قدراته وإمكاناته من خلال تنمية شعوره بالمسئولية تجاه المجتمع المحيط به ،وتطبيق تلك الأدوار عملياً من خلال ممارسته الفعلية لها.

اتجاهات المشاركة المجتمعية :

المشاركة المجتمعية هي أحد الدعائم الرئيسية لعملية التنمية، وتعتبر المشاركة من المفاهيم العامة التي تشمل تنوعاً من الاتجاهات والممارسات وتتضمن:

أولاً: الاتجاه الوقائي

كل مجتمع يتميز بأنماط سلوكية وقيم معينة، تتشكل من خلالها قدرة أفراده على ديناميكية العمل الجماعي ،والتي تجعلهم دائماً في حالة تأهب للقضاء على أي مشكلة قبل أن تحدث ،وهنا يصبح الأفراد سداً منيعاً ضد تخلف المجتمع ومشكلاته.

ثانياً: الاتجاه التربوي

وهو يؤكد دور التربية في إلمام أفراد المجتمع بالمشكلات التي تواجه مجتمعهم، وتنمية وعيهم بأهمية التصدي لتلك المشكلات بخطوات علمية قابلة للتنفيذ.

ثالثاً :الاتجاه التنموي

ويُقصد به عملية تغيير هادفة، تتم من خلال السيطرة على عوامل التغيير نفسها، وتوجيهها وفق تخطيط محكم نحو رؤية مستقبلية للمجتمع، ويهدف الاتجاه التنموي إلى تقوية العلاقات داخل المجتمع وتدعيم عوامل الضبط الاجتماعي؛ فتقل الانحرافات الاجتماعية (الوكيل،٢٠١٢،ص ص ٥٨-٦١).

وهنا تشير الباحثة إلى أنه على القائمين بتربية الطفل في مرحلة رياض الأطفال من معلمات ومصممي مناهج وبرامج تعليمية وتربوية، مراعاة تلك الاتجاهات في إعداد وتنفيذ برامج التنمية الاجتماعية لطفل الروضة؛ حتى يتحقق الهدف العام منها، وهو إعداد الطفل لحياته المستقبلية؛ ليصبح مواطناً قادراً على وقاية مجتمعه من التخلف والمشكلات، ومخططاً يستخدم خطوات التفكير العلمي القابلة للتطبيق والتقويم في حل تلك المشكلات،وبالتالي مواطناً مشاركاً وداعماً لتنمية مجتمعه.

الدوافع المؤثرة في تعلم واكتساب مهارات المشاركة المجتمعية:

***دوافع داخلية:**

تتمثل في شعور الفرد وإحساسه بأنه مسئول أمام الله وضميره وجماعته التي ينتمي إليها، مما يدفعه للمشاركة في دعمها والعمل على تنميتها.

***دوافع خارجية:**

تتمثل في اتجاه ودور المجتمع نحو تعليم أبنائه طرق المشاركة الاجتماعية وأساليبها ، وحكم الآخرين على المشاركة التي يمارسها الأفراد اجتماعياً، من خلال ما تحققه من إنجازات لحل مشكلات مجتمعهم والتصدي لها-(Wyndol, 2004,p.34; Anarino,2009,pp. 173-182).

وهنا لابد من تكاتف وتدعيم كل من الدوافع الداخلية والخارجية لطفل الروضة؛ ليصبح فرداً قادراً على ممارسة مهارات المشاركة المجتمعية، وهو ما يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه الذي ينتمي إليه.

الأدوار التي يقوم بهم الفرد أثناء ممارسة أنشطة المشاركة المجتمعية:

- التقبل: ويقصد بها أن يتقبل الفرد دوره أو أدواره المجتمعية وما يرتبط بها من سلوكيات.
- التنفيذ: أي قيام الفرد بالعمل الفعلي مع الجماعة لتنفيذ ما تم الاتفاق عليه مسبقاً فيما بينهم.
- التقويم: وهنا يقوم الفرد بتقويم ما تم من أنشطة قام بممارستها لتعرف مدى الاستفادة منها في حل المشكلات المجتمعية (عبد الحميد،٢٠١٨ ،ص٣٤).

وهنا توضح الباحثة أدوار المعلمة تجاه أطفال الروضة كموجهة ومرشدة، ليقوم كل طفل بدوره تجاه مجتمعه فيما يلي:

- تدريب طفل الروضة لتقبل دوره المجتمعي فيصبح مواطناً إيجابياً.
- إشراك الطفل في وضع خطط عملية لحل مشكلات مجتمعه بما يتناسب مع قدراته وما يتوافر لديه من إمكانيات.
- تهيئة الفرصة للطفل لتنفيذ تلك الخطط خلال عمل جماعي منظم.
- توعية الطفل بأهمية الدور الذي قام به نحو مشكلات مجتمعه .

السمات التي يجب أن يتمتع القائم بالمشاركة المجتمعية الفعالة بمجتمعه:

من خلال مجموعة الأدوار التي يقوم بها الفرد المشارك بأنشطة المشاركة المجتمعية نجد أن هناك مجموعة من السمات التي يجب أن يتحلى بها هذا الفرد وقد حددها (Roker,2004,p.128) فيما يلي:

- السمات الشخصية: مثل الثقة بالنفس ،وتحمل المسئولية.

- التعددية: بمعنى قبول التنوع في الأفكار، وتقبل اختلاف العقائد.
- المرونة: وتعني تقبل الرأي الآخر بدون تعصب.

أبعاد المشاركة المجتمعية :

- المشاركة في الأعمال التطوعية: وتمثل أحد الركائز الأساسية لتحقيق المشاركة المجتمعية ،كما تسهم في تأكيد القيم السامية، وتمد الفرد بالعديد من المهارات والقدرات الذهنية والاجتماعية والانفعالية، واكتساب خبرات جديدة وتنمية القيم مثل قيمة الانتماء وقيمة الإيثار.
(Lesley; Hustinx, 2014)
- المشاركة الاجتماعية : ويشير إلى اشتراك الفرد مع الآخرين في الأعمال التي تساند المجتمع وتشبع حاجاته، وتسهم في حل مشكلاته والوصول إلى أهدافه، والمحافظة على استقراره (عبد الحميد،٢٠١٨،ص ٣٣).

وترى الباحثة أن الطفل بحاجة إلى مجموعة من المهارات والممارسات لتحقيق تلك الأبعاد؛ ولذلك قامت الباحثة بإعداد قائمة بتلك المهارات الخاصة بالمشاركة المجتمعية في ضوء تلك الأبعاد، وعرضها على السادة المحكمين لتحديد مهارات المشاركة المجتمعية التي يمكن تنميتها لطفل الروضة في ضوء خصائصه النمائية.

مهارات المشاركة المجتمعية:

يعد تدريب الأطفال الصغار على المشاركة في الأعمال الجماعية سواء النشاطات أو الألعاب أو الأعمال التطوعية عاملاً مهماً لتنمية مهاراتهم الاجتماعية، وإكسابهم قيماً ومهارات إيجابية تحثهم على تقديم مصلحة الجماعة على مصلحة الفرد، كما تخلّصهم من سلوكيات مستهجنة كالأنانية وحب الذات.

فمن خلال مشاركة الطفل المجتمعية يكتسب الطفل سلوكاً ومعاييراً وأدواراً اجتماعيةً تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها،

وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، لينشأ التفاعل بينه وبين مجتمعه (مشهور،٢٠١٦،ص٥٠).

وأثناء مشاركة الطفل لمجتمعه يتعاطف مع الآخرين؛ فيفهم حالاتهم الانفعالية، ويمكنه الإحساس بمشاعرهم من حزنٍ وسرورٍ وغضبٍ، ويشاركهم خبراتهم السارة والمحزنة، ويؤثرهم على نفسه في المواقف المختلفة ، فهو يتضمن التعبير عن المشاركة الوجدانية له معهم (توفيق،٢٠١٨،ص ٣٦٧).

ومما سبق ترى الباحثة أن مهارات المشاركة المجتمعية تتضمن ما يلي:

- **مهارات التعاون** :هي إحدى المهارات الاجتماعية التي يقوم الطفل من خلالها بالعمل مع الجماعة بروح إيجابية، ومشاركتهم في إنجاز الأعمال والمهام المطلوبة (سليمان،٢٠١١،ص ٢٦).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها: خروج الطفل من تمركزه حول ذاته،خلال سلوك تفاعلي بينه وبين أصدقائه في الروضة، للتوصل إلى حلول مناسبة لمشكلة مجتمعية معينة وتنفيذ خطوات تلك الحلول.

- **مهارة المشاركة الاجتماعية** :هي مهارة تتمثل في سلوك تطوعي لاقتسام ما يمتلكه مع الآخرين دون الحصول على أي منفعة مادية (نجف، ٢٠٠٩،ص ٩).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: اتخاذ الطفل لنفسه دوراً اجتماعياً بما يتناسب مع قدراته وإمكاناته يخدم به مجتمعه المحيط ، دون تحقيق منفعة مادية.

- **مهارة المشاركة الوجدانية**:هي مهارة تيسر إقامة علاقة ودية وثيقة مع الآخرين ،وإدارة التفاعل معهم فيصبح الشخص أكثر قبولاً لديهم(السيد وفرج ومحمود ،٢٠٠٤،ص ١٢٣).

- **مهارة إبداء الرأي:** هي وسيلة من وسائل الاتصال اللفظي تتطلب تعبيراً لفظياً عن الأفكار والمشاعر في أمر من أمور الحياة مع الدعم بالأدلة(مرسي و سلامة ،٢٠٠٤ ،ص ١٠٥).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:سلوك لفظي يعبر به الطفل عن مشاعره وذاته وأفكاره لخدمة مجتمعه المحيط.

- **مهارة العطاء:** هي مهارة سلوكية تدخل السعادة على القلب وتسمو بالروح، ويصل مردودها النفسي في لحظة العطاء إلى طاقة نفسية إيجابية أضعاف ما تم إعطاؤه.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:مهارة سلوكية يبذل الطفل من خلالها جزءًا من وقته وجهده وما يمتلكه لخدمة مجتمعه المحيط، بالقدر الذي تسمح له به قدراته وإمكاناته.

- **مهارة القيادة:**هي سلوك يدل على الثقة والنجاح وعلى المثابرة، لتحقيق أهداف جماعة من الأقران، وحثهم على تحقيق هذه الأهداف،وهو ما يساعدهم على اتخاذ القرارات وإحساسهم بالمسؤولية تجاه أنفسهم ومجتمعهم (الجبالي،٢٠١٩،ص ١٢٢).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مبادرة الطفل للقيام بالعمل التطوعي والخيري لتحقيق منفعة المجتمع الذي يعيش فيه دون تحقيق أي مكسب مادي له.

- **مهارة الإيثار:** هي سلوك تمثل المساعدة قمة مستوياته بدون مقابل أو مكافأة ينتظرها ،وهي مثال قوي على التفاعلات الاجتماعية الإيجابية(Myers,2014,p.585).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قيام الطفل بممارسات سلوكية إيجابية تدل على تفضيله وتقديمه لمصلحة المجتمع الذي يعيش فيه وللمحيطين به ممن يحتاجون المساعدة على منفعته الشخصية.

- **مهارة اتخاذ القرار:** هي قدرة الطفل للتعبير عن رأيه واتخاذ القرار المناسب، وفقاً لمجموعة من الخطوات مع مراعاة رأي الجماعة.
(الجبالي،٢٠١٩،ص ١٢٣)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قيام الطفل بتحديد المشكلة المجتمعية التي تواجه المجتمع المحيط به، وتحديد البدائل لحل تلك المشكلة، واختيار البديل المناسب، وتقويم القرار .

- **مهارة التعاطف:** هي سلوك تطوعي ينبع من داخل الفرد، ويقصد بها إفادة شخص آخر دون انتظار توقع أو انتظار مكافأة خارجية،وتمثل الباعث الخفي وراء السلوك الإيثاري (Eisenberg , 2009,p. 53).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:سلوك تطوعي نابع من داخل الطفل يفيد به أشخاصًا آخرين في مجتمعه المحيط، دون أن تكون له مصلحة شخصية مادية.

- **مهارة حل المشكلات المجتمعية** : وهي قيام الطفل بعدة خطوات مستخدمًا خبراته السابقة،والمهارات التي اكتسبها للتغلب على موقف ما، والوصول إلى حل له (عبدالله وسويفي وسلطان ،٢٠١٦،ص ٢١).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قيام الطفل بمجموعة من الأدوار بطريقة مخططة ومنظمة وعلمية تتمثل في(تحديد المشكلة –فرض الحلول – اختيار أنسب الحلول– اتخاذ القرار وتنفيذ الحل – تقييم نتيجة تنفيذ الحل)؛ للوصول إلى الحلول المثلى بما يتناسب مع قدراته والإمكانات المتاحة له لبعض المشكلات التي يتعرض لها المجتمع الذي يعيش فيه.

- **مهارة تحمل المسئولية الاجتماعية:** هي حرص الفرد على التفاعل والمشاركة فيما يدور أو يجري في محيطه أو مجتمعه من ظروف أو أحداث وتغيرات،على نحو يضمن له الشعور بتحقيق إمكانات ذاته وممارسة إرادته في دفع مسيرة مجتمعه تجاه التقدم (الغالبي و العامري ،٢٠١٩،ص ٤٨) .

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: قيام الطفل بممارسات سلوكية إيجابية تدل على إحساسه بالمسئولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وقيامه بدوره كفرد لتحقيق المصلحة العامة بما يتناسب مع قدراته والإمكانات المتاحة له.

وقامت الباحثة بعرض المهارات السابقة في قائمة خاصة بمهارات المشاركة المجتمعية على السادة الخبراء المحكمين لتعرف مدى مناسبتها لطفل الروضة، ومن خلال آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بتحديد مهارات المشاركة المجتمعية المتضمنة بالبحث الحالي في الجدول التالي:

جدول (١)

م	المهارة	تعريفها الإجرائي
١	**مهارة المشاركة الوجدانية**	قيام الطفل بممارسات سلوكية إيجابية تدل على تأثره وجدانياً وإظهاره لمشاعر التعاطف الإيحابي نحو مواجهة المشكلات التي تواجه مجتمعه الذي يعيش فيه .
٢	**مهارة تحمل المسئولية الاجتماعية**	قيام الطفل بممارسات سلوكية إيجابية تدل على إحساسه بالمسئولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، وقيامه بدوره كفرد لتحقيق المصلحة العامة بما يتناسب مع قدراته والإمكانات المتاحة له.
٣	**مهارة الإيثار**	قيام الطفل بممارسات سلوكية إيجابية تدل على تفضيله وتقديمه لمصلحة المجتمع الذي يعيش فيه وللمحيطين به ممن يحتاجون المساعدة على منفعته الشخصية.
٤	**مهارة القيادة**	مبادرة الطفل للقيام بالعمل التطوعي والخيري لتحقيق منفعة المجتمع الذي يعيش فيه دون تحقيق أي مكسب مادي له.
٥	**مهارة حل المشكلات المجتمعية**	قيام الطفل بمجموعة من الأدوار بطريقة مخططة ومنظمة وعلمية تتمثل في(تحديد المشكلة –فرض الحلول – اختيار أنسب الحلول– اتخاذ القرار وتنفيذ الحل – تقييم نتيجة تنفيذ الحل) للوصول إلى الحلول المثلى بما يتناسب مع قدراته والإمكانات المتاحة له لبعض المشكلات التي يتعرض لها المجتمع الذي يعيش فيه.

منهج البحث وإجراءاته :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أثر أنشطة برنامج ترويحي قائم على القصة علي تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة ، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة هذا البحث، وذلك باستخدام التصميم التجريبي للمجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وباتباع القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين للتحقق من صحة الفروض وفاعلية البرنامج ، وستقوم الباحثة بتناول الإجراءات الخاصة بالبحث بالشرح، من خلال وصف الأدوات، وكيفية تقنينها، والعينة وكيفية اختيارها، والتطبيق العملي للبحث، ومن ثم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أدوات البحث :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

أولًا: قائمة مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة (إعداد الباحثة) *ملحق (٢)

وقد اعتمدت الباحثة في بناء تلك القائمة على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية في مجال رياض الأطفال وتعلم المهارات الاجتماعية بصفةٍ عامةٍ، والمشاركة المجتمعية بصفةٍ خاصةٍ، وتحكيمها من السادة الخبراء من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية ورياض الأطفال، بقائمة المحكمين للبحث الحالي *ملحق(١) ، وتم عرض نسب الاتفاق على مفاهيم البحث الحالي* ملحق (٣) ، ومن ثم تم تحديد مهارات المشاركة المجتمعية التي سيتناولها البحث الحالي وفقًا لنسب اتفاق السادة المحكمين على قائمة مهارات المشاركة المجتمعية وتتمثل في(المشاركة الوجدانية – المسئولية الاجتماعية – الإيثار – القيادة– حل المشكلات المجتمعية).

ثانيًا: مقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لأطفال الروضة

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس أثر استخدام برنامج الأنشطة الترويحية القائم على القصة في تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

خطوات تصميم مقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة:

عند تصميم المقياس وضع في الاعتبار عدة نقاط منها:

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث وهو ما سبق عرضه في الإطار النظري.
- الإطلاع على بعض الدراسات والمراجع المرتبطة للاستفادة منها في إعداد المقياس وعباراته ومنها دراسة عسكر(٢٠١٦) ، علي (٢٠٠٩)، مطر (٢٠١٠)

– تصميم المقياس في صورته الأولية تم تحديد عدد المفردات التي وصلت إلى عدد (٥١) مفردةً حول مهارات المشاركة المجتمعية التي تناولها البحث الحالي من مجموعة من المواقف المصورة التي تعبر عن مدى ممارسة الاطفال لمهارات المشاركة المجتمعية بما يتناسب مع خصائص المرحلة العمرية.

– عرض المقياس على السادة المحكمين*ملحق (٤) لإبداء الرأي فيه من حيث ما يلي:

*حذف أو اضافة أو تعديل أي صورة أو عبارة.

*التأكد من تحقيق المقياس المصور الهدف المُراد قياسه.

*وطرح السادة المحكمين بعض الملاحظات العامة على المقياس ومنها:

– تغيير بعض الصور بالمقياس.

– إعادة صياغة بعض العبارات لتتناسب مع خصائص الأطفال أو الهدف منها.

ب– تحديد عدد المفردات:

تعليمات المقياس :–

- يطبق المقياس بصورة فردية على الأطفال .
- يطبق المقياس على الأطفال العاديين .
- يتم تسجيل إجابات واستجابات الطفل بدقةٍ .
- عدم الإيحاء بالإجابة للطفل.

وصف المقياس :–

يتضمن مقياس مهارات المشاركة المجتمعية عدد(٥١) مفردةً لقياس تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢)

١	مهارة المسئولية الوجدانية	١٠ أسئلة
٢	مهارة المسئولية الاجتماعية	١٠ أسئلة
٣	مهارة الإيثار	١٠ أسئلة
٤	مهارة القيادة	١٠ أسئلة
٥	مهارة حل المشكلات المجتمعية	١١ أسئلة

د– تعليمات المقياس:

يتم تطبيق المقياس على الأطفال بشكلٍ فرديٍ،ويطلب من الطفل أن يختار أحد الإستجابات الثلاثة التي تحدد سلوكه إذا تعرض لنفس الموقف.

هـ – تصحيح المقياس:

– في حالة اختيار الطفل للإجابة الصحيحة يحصل على درجتان.
– في حالة اختيار الطفل للإجابة الخاطئة يحصل على درجة واحدة.

و- التجريب الاستطلاعي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال خارج عينة البحث الأصلية ، وبلغ عددهم (٣٠) طفلاً وطفلةً يتراوح أعمارهم بين(٥-٦) سنوات ، وذلك لتحديد الآتي:

حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

- **طريقة صدق المحكمين:**

استخدم صدق المحكمين للوقوف على صدق المقياس؛ وذلك بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين الخبراء في مجال رياض الأطفال وعلم النفس والأصول الاجتماعية وعددهم (١١) محكماً لأخذ آرائهم من حيث:

- كفاية التعليمات المقدمة للأطفال للإجابة بطريقة صحيحة على المقياس.
- صلاحية المفردات علمياً، ولغوياً.
- مناسبة المفردات لأطفال العينة.
- مناسبة كل سؤال للمهارة التي وضع لقياسها.
- تحقيق كل سؤال الهدف منه.
- أي تعديلات أخرى يراها السادة المحكمون.

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين على المقياس (ن = ١١)

المشاركة الوجدانية		المسئولية الإجتماعية		الإيثار		القيادة		حل المشكلات	
المفردة	نسبة الاتفاق %	المفردة	نسبة الاتفاق %	المفردة	نسبة الاتفاق %	المفردة	نسبة الاتفاق %	المفردة	نسبة الاتفاق %
١	٩٠,٩١	١	٩٠,٩١	١	٨١,٨٢	١	٩٠,٩١	١	١٠٠
٢	١٠٠	٢	٨١,٨٢	٢	١٠٠	٢	٨١,٨٢	٢	٨١,٨٢
٣	١٠٠	٣	١٠٠	٣	٨١,٨٢	٣	٨١,٨٢	٣	١٠٠
٤	٩٠,٩١	٤	٨١,٨٢	٤	٩٠,٩١	٤	١٠٠	٤	٨١,٨٢
٥	٨١,٨٢	٥	٨١,٨٢	٥	٨١,٨٢	٥	١٠٠	٥	٩٠,٩١
٦	٨١,٨٢	٦	٩٠,٩١	٦	٨١,٨٢	٦	٨,٨٢	٦	٨١,٨٢
٧	١٠٠	٧	٩٠,٩١	٧	١٠٠	٧	٨١,٨٢	٧	٨١,٨٢
٨	١٠٠	٨	١٠٠	٨	١٠٠	٨	١٠٠	٨	١٠٠
٩	١٠٠	٩	١٠٠	٩	٨١,٨٢	٩	٨١,٨٢	٩	١٠٠
١٠	٨١,٨٢	١٠	٩٠,٩١	١٠	٩٠,٩١	١٠	٩٠,٩١	١٠	١٠٠
								١١	٨١,٨٢

- **الصدق التكويني:**

تم حساب الصدق التكويني للمقياس من خلال حساب قيمة :

أ- الاتساق الداخلي بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة:

تم حساب صدق مفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مفردات المقياس للمهارات الخمسة:

جدول (٤)

معامل الارتباط بين درجة المفردة في كل مهارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها المفردة (ن=٣٠)

المشاركة الوجدانية		المسئولية الإجتماعية		الإيثار		القيادة		حل المشكلات المجتمعية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٣**	١	٠,٥٣٨**	١	٠,٦٢٧**	١	٠,٥٢١**	١	٠,٨٢٧**
٢	٠,٦٨٦**	٢	٠,٦٥٣**	٢	٠,٦١٨**	٢	٠,٧٨٦**	٢	٠,٨٥٣**
٣	٠,٤٥٥*	٣	٠,٧٧٠**	٣	٠,٦٠٥**	٣	٠,٦٧١**	٣	٠,٨١٢**
٤	٠,٤٨٠**	٤	٠,٦٣١**	٤	٠,٥٢٨**	٤	٠,٨٧٥**	٤	٠,٥٩٠**
٥	٠,٥٠٥**	٥	٠,٥٥٢**	٥	٠,٦٢٨**	٥	٠,٥٧٧**	٥	٠,٥٤٤**
٦	٠,٤١٣*	٦	٠,٧٨٠**	٦	٠,٥٧٢**	٦	٠,٦٤٣**	٦	٠,٥٤٤**
٧	٠,٥٥٨**	٧	٠,٥٧٢**	٧	٠,٤٧٩**	٧	٠,٥٧٧**	٧	٠,٦٤٢**
٨	٠,٦٤٣**	٨	٠,٤٨٣**	٨	٠,٧١٨**	٨	٠,٦٥١**	٨	٠,٤٩٠**
٩	٠,٥٩٧**	٩	٠,٤٥٣*	٩	٠,٤٠٢*	٩	٠,٦٦٠**	٩	٠,٥٧٨**
١٠	٠,٦٩٠**	١٠	٠,٦١٢**	١٠	٠,٦٦١**	١٠	٠,٦٧١**	١٠	٠,٦٨٥**
								١١	٠,٤٥٨*

(* قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٥)، (** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١).

ب- الاتساق الداخلي بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس:

تم حساب صدق مهارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس. والجدول الآتي يوضح معاملات صدق مهارات المقياس:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٣٠)

المهارة	المشاركة الوجدانية	المسئولية الإجتماعية	الإيثار	القيادة	حل المشكلات المجتمعية
معامل الارتباط	**٠,٩١٠	**٠,٩٦٢	**٠,٩٣٣	**٠,٩٦١	**٠,٨٩٠

(** قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١).

يتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) مما يحقق الصدق التكويني للمقياس.

- **الصدق التمييزي للمقياس:**

للتحقق من القدرة التمييزية للمقياس؛ تم حساب الصدق التمييزي؛ حيث تم أخذ ٢٧% من الدرجات المرتفعة من درجات العينة الاستطلاعية (٣٠) طفلاً وطفلةً، ٢٧% من الدرجات المنخفضة للعينة الاستطلاعية، وتم استخدام اختبار مان- ويتني اللابارامتري Mann-Whitney Test للتعرف على دلالة الفروق بين هذه المتوسطات .

وفيما يلي جدول يوضح نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٦)

نتائج الفروق بين المتوسطات الحسابية وقيمة z بين المجموعتين للمقياس

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
مجموعة المستوى الميزاني المنخفض	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	٣,٣٧٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
مجموعة المستوى الميزاني المرتفع	٨	١٢,٥٠	١٠٠,٠٠		

ويتضح من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المستويين، مما يوضح أن المقياس على درجة عالية من الصدق التمييزي.

حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق الآتية:

- **طريقة معامل ألفا كرونباخ:**

يعتبر معامل ألفا كرونباخ α حالة خاصة من قانون كودر وريتشارد سون، وقد اقترحه كرونباخ ١٩٥١، ونوفاك ولويس ١٩٧٦، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن ،سعد ، ٢٠٠٣: ١٧٦)، واستخدم – هنا – برنامج SPSS (V. 18) لحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس من خلال حساب قيمة ألفا لكل مهارة من المهارات الخمسة، كما تم حساب معامل ألفا للمقياس ككل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧)

معاملات ألفا كرونباخ للمقياس ككل ولمهاراته الفرعية (ن = ٣٠)

البعد	المشاركة الوجدانية	المسئولية الاجتماعية	الإيثار	القيادة	حل المشكلات المجتمعية	المقياس ككل
معامل ألفا	٠,٧٦٦	٠,٧٩٨	٠,٧٧٦	٠,٨٥١	٠,٨٤٩	٠,٩٥٠

وهي قيم جميعها مرتفعة، وبناءً عليه يمكن الوثوق والاطمئنان إلى نتائج المقياس في البحث الحالي.

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تعمل تلك الطريقة على حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس، حيث تَمَّ تجزئة المقياس إلى نصفين متكافئين، حيث يتضمن القسم

الأول: درجات الأطفال في الأسئلة الفردية، في حين يتضمن القسم الثانى: درجات الأطفال في الأسئلة الزوجية، وبعد ذلك قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بينهما، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٨)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (ن = ٣٠)

المفردات	العدد	معامل ألفا لكرونباخ	معامل الارتباط	معامل الثبات لسبيرمان براون	معامل الثبات لجتمان
الجزء الأول	٢٦	٠,٩١١	٠,٩٠٨	٠,٩٥٢	٠,٩٥٢
الجزء الثاني	٢٥	٠,٩٢٤			

ويتضح من الجدول السابق أنّ معامل ثبات المقياس يساوي (٠,٩٥٢)، وهو معامل ثبات يشير إلى أن المقياس على درجة عالية جداً من الثبات، ومن ثمّ فإنّه يعطي درجة من الثقة عند استخدامه كأداة للقياس في البحث الحالي.

حساب زمن تطبيق المقياس

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية على عينة خارج عينة البحث، وتم حساب المتوسط الحسابي للأزمنة التي استغرقتها جميع أطفال العينة الاستطلاعية، وتوصلت الباحثة من ذلك إلى أن الزمن المناسب لتطبيق المقياس (٢٠) دقيقةً لكل طفل .

ثالثًا :برنامج الأنشطة الترويحية القائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية *ملحق(٥)

في إطار هذا البحث قامت الباحثة بإعداد برنامج تحت عنوان برنامج ترويحي قائم على القصة لتنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة، ويتألف هذا البرنامج من أربعة وحدات كل وحدة تحتوي ثلاث قصص من تأليف الباحثة كأنشطة رئيسية وينبثق من كل قصة

مجموعة من الأنشطة على مجموعة من الأنشطة المتنوعة ومنها (لعب الأدوار – المسرحية –الموسيقية– القصص الحركية – العملية– الفنية – الكمبيوترية المعلوماتية) .

أهمية البرنامج :-

١-التعرف على مهارات المشاركة المجتمعية المناسبة لطفل الروضة في ضوء خصائصه .

٢-تحديد الأهداف الاجرائية للأنشطة وأدواتها وخطوات تنفيذها وتقويمها.

٣-تقديم برنامج ترويحي قائم على القصة يسعى إلى تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة .

٤-توضيح أثر الأنشطة الترويحية القائمة على القصة في تنمية مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة .

فلسفة البرنامج :-

تنبثق فلسفة البرنامج من فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ورؤيته في إعداد الفرد واكسابه المهارات الاجتماعية بشكلٍ عامٍ ومهارات المشاركة المجتمعية بشكلٍ خاصٍ، وتشير الباحثة إلى الفلسفة التي اعتمدت عليها في البرنامج وهي :

- خصائص واحتياجات وميول طفل الروضة .
- ميل الطفل وحبه الشديد للقصص.
- توفير بيئة تعليمية داعمة لتعليم للأطفال.
- التركيز على مخاطبة حواس الطفل خلال الأنشطة المتنوعة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

أسس بناء وتصميم البرنامج:

- أن تقوم الأنشطة بالبرنامج على مجموعة من القصص التي تهدف لتنمية مهارات المشاركة المجتمعية للطفل وما يصاحبها من أنشطة اثرائية لدعم فهم واكتساب وتطبيق تلك المهارات لديهم.
- مراعاة خصائص النمو لدى الطفل .
- مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال في مختلف جوانب النمو.
- صياغة الأهداف بلغةٍ سهلةٍ وواضحةٍ وقابلةٍ للتحقيق .
- مناسبة محتوى البرنامج لخصائص المرحلة العمرية للطفل.
- أن تتدرج الانشطة داخل البرنامج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- الاعتماد على حواس الطفل من خلال الأنشطة المقدمة في البرنامج.
- توافر عوامل الأمن والسلامة في البيئة المادية التي يتم بها النشاط.
- أن يكون البرنامج مُعَدًا بصورة تجلب المتعة والتشويق لدى الطفل.
- مراعاة التنوع في الأنشطة المقدمة بالبرنامج.
- أن ترتبط الانشطة بالمواقف الحياتية اليومية التي يتعرض لها الطفل.
- استخدام أساليب تقويمية مناسبة ومتنوعة.

الأهداف الاجرائية للبرنامج:-

في نهاية البرنامج يكون الطفل قادراً بقدر المستطاع على:

- أن يحدد بعض المشكلات التي يتعرض لها مجتمعه.
- أن يذكر بعض احتياجات المجتمع الذي يعيش فيه.
- أن يوضح مفهوم العمل التطوعي والخيري وأهدافهما.
- أن يحدد الأدوار الملائمة له والتي يستطيع من خلالها خدمة المجتمع المحيط به.

- أن يشترك بأنشطة تتناسب مع قدراته لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه.
- أن يقترح حلولاً لبعض المشكلات التي تتناسب مع قدراته والموجودة بالمجتمع المحيط به.
- أن يعبر عن مشاركته وجدانياً مع المشكلات الموجودة بمجتمعه.
- أن يشعر بالمسئولية الاجتماعية تجاه ما يعترض مجتمعه من مشكلات بالشكل الذي يتناسب مع قدراته وامكاناته.
- أن يضع مصلحة مجتمعه الذي يعيش فيه بأولويات اهتماماته.
- أن يبادر بممارسة سلوكيات إيجابية تجاه مجتمعه.

محتوى البرنامج:-

يتكون محتوى البرنامج من مجموعة من الأنشطة الترويحية القائمة على القصة،وتم تحديد محتوى البرنامج في ضوء ما يلي :-

- ارتباط المحتوى بالأهداف التي سبق تحديدها.
- مناسبة المحتوى مع الخصائص النمائية للفئة المستهدفة أطفال الروضة من(٥-٦) سنوات.
- الإطلاع على الدراسات والمراجع التربوية المرتبطة بالتطبيق التربوي للأنشطة الترويحية والقصصية في مرحلة رياض الأطفال ، مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة.

قامت الباحثة بإعداد البرنامج بحيث اشتمل على أربع وحدات بواقع ثلاث قصص كأنشطة رئيسية لكل وحدة *ملحق (٦) ولكل قصة أربعة أنشطة مصاحبة متنوعة موضحة بالجدول التالي:-

جدول (٩)

عنوان الوحدة	عناوين القصص المتضمنة بكل وحدة	ألوان الأنشطة المصاحبة لكل قصة
المتطوع الصغير	قصة (نجم النظافة)	نشاط قصصي(نجم النظافة) – نشاط مسرحي(مسرحة القصة)– نشاط فني(تصميم تاج النظافة) – نشاط موسيقي(أغنية بيئة نظيفة).
	قصة (أنا وبيئتي)	نشاط قصصي(قصة أنا وبيئتي) – نشاط مسرحي(مسرحة قصة)–نشاط علمي(ازرع بذرة) – نشاط موسيقي (أغنية بالبيئة نهتم سوياً).
	قصة (في قريتي روضة)	نشاط قصصي(قصة في قريتي روضة) – نشاط حركي(قصة حركية) نشاط عقلي (اسأل فكر جاوب)– نشاط موسيقي(أغنية أنا في الروضة).
فريق الأعمال الخيرية	قصة (فريق المتطوعين في مستشفى٥٧٣٥٧)	نشاط قصصي(فريق المتطوعين في مستشفى٥٧٣٥٧) – نشاط حركي(قصة حركية)– نشاط فني(أرسم ولون) – نشاط موسيقي(أغنية المريض لازم نزوره).
	قصة (بنك الطعام)	نشاط قصصي(بنك الطعام)– نشاط مسرحي(مسرحة القصة)–نشاط عملي(مبادرة ٥٠ ساندوتش)– نشاط عقلي(فكر وجاوب).
	قصة (معرض الروضة)	نشاط قصصي(معرض الروضة) – نشاط مسرحي (مسرحة القصة)–نشاط فني(تصميم إعلان معرض الحي)– نشاط كمبيوتري(فيلم تسجيلي الأطفال الفقراء

عنوان الوحدة	عناوين القصص المتضمنة بكل وحدة	ألوان الأنشطة المصاحبة لكل قصة
		والقلوب الرحيمة).
أعياد ومناسبات	**قصة(رمضان أحلى مع فريق المتطوعين)**	نشاط قصصي(رمضان أحلى مع فريق المتطوعين) – نشاط فني(زينة رمضان)– نشاط موسيقي (أغنية أهلاً رمضان)– نشاط كمبيوتري(ذكريات رمضانية).
	قصة(عيد الأضحية)	نشاط قصصي (عيد الأضحى)– نشاط مسرحي(مسرحة القصة)–نشاط موسيقي(خروف العيد)– نشاط عقلي(سؤال وجواب).
	قصة (يوم اليتيم)	نشاط قصصي (يوم اليتيم)– نشاط مسرحي(مسرحة القصة)نشاط فني(اصنع هديتك) – نشاط موسيقي(أغنية يوم اليتيم).
دوري ودورك	**قصة (الصحة تاج)**	نشاط قصصي (الصحة تاج)– نشاط حركي(قصة حركية)– نشاط فني(تصميم تاج الصحة)– نشاط موسيقي(أغنية صحصحوا ويانا دي الصحة).
دوري ودورك	**قصة (فيلو فاعل خير)**	نشاط قصصي (فيلو فاعل خير)– نشاط مسرحي(مسرحة القصة)–نشاط فني (شعار فريق العمل الخيري) – نشاط عقلي(فكر ثواني واكسب معلومات).
	قصة (حيوانات قد المسئولية)	نشاط قصصي(حيوانات قد المسئولية)– نشاط مسرحي(مسرحة القصة)–نشاط فني (إعادة التدوير)– نشاط موسيقي(أغنية اهتم بالبيئة).

ضبط البرنامج :-

قامت الباحثة بعرض أنشطة البرنامج على الأساتذة المحكمين* ملحق (١) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية ورياض الأطفال والاستفادة من آرائهم حول:

- مناسبة الأنشطة المقترحة لتحقيق الأهداف.
- مناسبة المحتوى لخصائص أطفال الروضة وقدراتهم.
- مناسبة الأدوات المستخدمة في أنشطة البرنامج.
- مناسبة أساليب التقويم المحددة لكل نشاط.

وقد اتفق السادة المحكمون على:

- الأنشطة المقدمة وملائمتها لتحقيق أهداف البرنامج.
- الوسائل والإستراتيجيات المستخدمة البرنامج.

وسائل تقويم البرنامج:-

تنوعت أساليب التقويم بالبرنامج وتمثلت في:

أ- تقويم قبلي :وذلك من خلال التطبيق القبلي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة (٥-٦)سنوات؛ للوقوف على المستوى الفعلي لسلوك الأطفال الخاص بالمشاركة المجتمعية.

ب- تقويم مرحلي :وهو تقويم مصاحب للأنشطة المقدمة بالبرنامج منذ بدايته وحتى نهايته ويتم ذلك من خلال :

- ملاحظة الباحثة لسلوك الأطفال واستجابتهم أثناء ممارسة الأنشطة والتعرف على جوانب الضعف ومحاولة التغلب عليها.
- تطبيقات عملية للأطفال أثناء وبعد ممارسة النشاط في صور مهام وتكليفات يقومون بها بصورة فردية أو جماعية.

جـ – تقويم بعدي: ويتمثل في إعادة تطبيق لمقياس مهارات التعلم الذاتي لطفل الروضة (٥-٦) سنوات بعد تنفيذ أنشطة البرنامج مع الأطفال ومقارنته بدرجاتهم بالقياس القبلي.

رابعاً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن تقنين حسن (٢٠٢٠)*ملحق (٧).

يعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة من الاختبارات التي تطبق بصورةٍ فرديةٍ مع الأطفال ولا يحتاج إلى تعبير لفظي كبير، مما يجعله مناسبًا لطبيعة العينة والعمر الزمني، ويتكون اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ) ، (أب)،(ب) يشمل كل منهما ١٢ بنداً والقسمان (أ) ،(ب) هما في نفس القسمين في الاختبار (spm) مضافًا إليه قسمًا جديدًا هو (أ،ب) يتوسطان في الصعوبة، وقد أعدت لكي تقيس العمليات العليا للأطفال من (٥-١٢) سنة، ويبدأ الفاحص في إعطاء فكرة بسيطة عن المصفوفات، ثم يبدأ الفاحص بفتح الاختبار على الشكل الأول قائلاً كما ترى هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود تحت الشكل؛ ويشير إلى الأجزاء في أسفل الصفحة واحدًا بعد الآخر، ولاحظ أن هناك واحد فقط من هذة الأشكال هو الذي يصلح لإكمال الجزء الناقص وعند اختيار الطفل الشكل المناسب يعطي درجة وهكذا حتى ينتهي من كل الاختبار ومجموع الدرجات (٣٦) درجةً إذا لم يخفق الطفل في أي فقرة من فقرات الاختبار.

مجتمع البحث وعينته:

خامساً: اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين:

تم تطبيق البحث على مجموعتين من أطفال مدرسة طه حسين بإدارة بنها التعليمية بمحافظة القليوبية ، إحداهما تجريبية وعددها (٣٠) طفلاً وطفلةً ودرست وفق البرنامج الترويحي القائم على القصة تنمية بعض

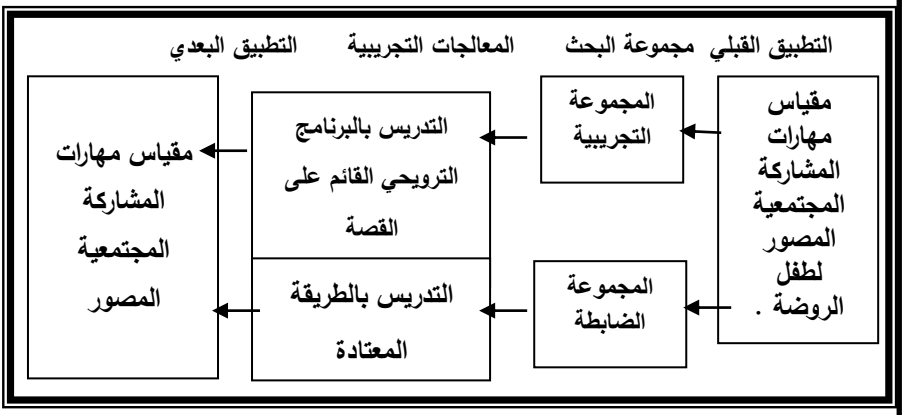
مهارات المشاركة المجتمعية ، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) طفلاً وطفلةً ودرست وفق الطريقة التقليدية المتبعة في التدريس.

أسباب اختيار عينة البحث:

- موافقة إدارة الروضة والترحيب بتطبيق إجراءات البحث في روضتهم.
- الالتزام بالحضور للروضة لتطبيق البرنامج المقدم من خلال البحث.
- تقارب نسبة الذكاء والعمر الزمني بين جميع الأطفال.
- خلو أطفال العينة من أي مشكلات أو إعاقات حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم بالبرنامج.

التصميم التجريبي للبحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة الدراسات شبه التجريبية التي يتم فيها دراسة أثر عامل تجريبي أو أكثر على عامل آخر تابع أو أكثر. ولهذا تم استخدام أحد تصميمات المنهج التجريبي، وعلى نحو أكثر تحديداً: التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث.



شكل (٢) التصميم التجريبي المستخدم في البحث

سادساً: إجراءات تجربة البحث

١- تكافؤ مجموعتي البحث:

لبحث فاعلية المتغير المستقل (البرنامج الترويحي القائم على القصة) على المتغير التابع(مهارات المشاركة المجتمعية)، كان لابد من ضبط أهم المتغيرات الخارجية؛ التي يمكن أن تؤثر على المتغيرات التابعة؛ وبهذا يمكن أن ننسب نتائج التغير في المتغير التابع إلى المتغير المستقل فقط، وهذه المتغيرات هي:

أ) المستوى الثقافي والاقتصادي:

حيث إن مجموعتي البحث مأخوذتان من مدرسة واحدة في بيئة اجتماعية واحدة بإدارة بنها التعليمية – محافظة القليوبية؛ مما يمثل مؤشراً على تقارب المستوى الثقافي والاقتصادي، والاجتماعي، ومن ثم يمكن اعتبار أن المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

ب) مستوى الذكاء لدى الأطفال:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء؛ تم حساب قيمة "ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق اختبار المصفوفات الملونة لرافن تقنين عماد أحمد حسن (٢٠٢٠)*ملحق (٧). وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (١٠)

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المصفوفات الملونة لرافن

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (٠,٠٥)	α Sig
التجريبية	٣٠	٢٧,٦٧	١,٤٩	١,٠٢٧	٥٨	غير دالة	٠,٣٠٩
الضابطة	٣٠	٢٧,٣٠	١,٢٦				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 ≤ α؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء، وذلك قبل تنفيذ تجربة البحث.

جـ) مستوى الأطفال في (بعض مهارات المشاركة المجتمعية) :

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض مهارات المشاركة المجتمعية؛ تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور ككل وعند كل مهارة من مهاراته. وذلك وفق الجدول التالي:

جدول (١١)

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة(٠,٠٥)	α Sig
المشاركة الوجدانية	التجريبية	٣٠	١١,٨٠	١,٢١	٠,٤٣٨	٥٨	غير دالة	٠,٦٦٣
	الضابطة	٣٠	١١,٩٣	١,١٤				
المسئولية الاجتماعية	التجريبية	٣٠	١١,٤٣	٠,٨٢	١,٠٣٧	٥٨	غير دالة	٠,٣٠٤
	الضابطة	٣٠	١١,٦٧	٠,٩٢				
الإيثار	التجريبية	٣٠	١١,٨٧	٠,٨٢	٠,٥٩٧	٥٨	غير دالة	٠,٥٥٣
	الضابطة	٣٠	١١,٧٣	٠,٩١				
القيادة	التجريبية	٣٠	١١,٥٠	١,١١	١,٧٧٦	٥٨	غير دالة	٠,٠٨١
	الضابطة	٣٠	١٢,٠٣	١,٢٢				
حل المشكلات المجتمعية	التجريبية	٣٠	١٢,٦٧	١,١٨	٠,٨٥٥	٥٨	غير دالة	٠,٣٩٦
	الضابطة	٣٠	١٢,٩٣	١,٢٣				
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	٥٩,٢٧	٢,٨٤	١,٤٤٦	٥٨	غير دالة	٠,١٥٤
	الضابطة	٣٠	٦٠,٣٠	٢,٦٩				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " غير دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مهارات المشاركة المجتمعية ككل وعند كل مهارة من مهاراته ، وذلك قبل تنفيذ تجربة البحث.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى، لصالح أطفال المجموعة التجريبية** " . تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته على حدى، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في المتغير التابع، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

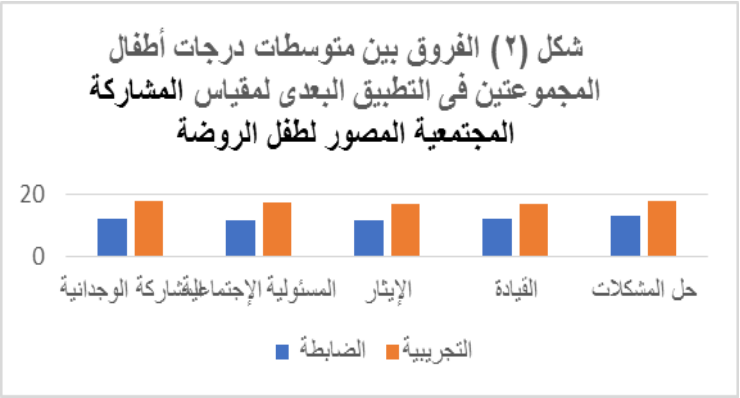
جدول (١٢)

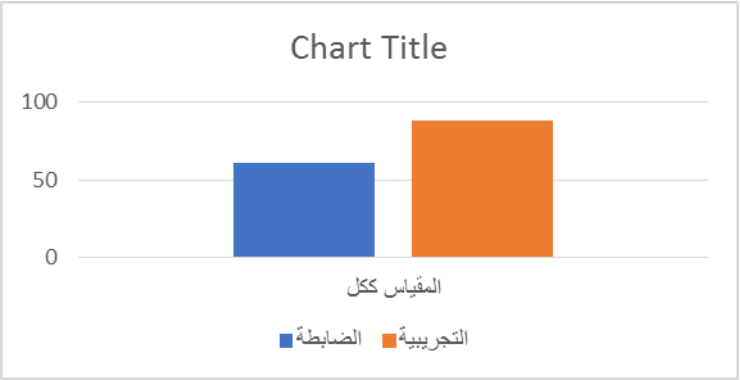
"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة، وكذلك حجم التأثير 2η

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η^2
المشاركة الوجدانية	التجريبية	٣٠	١٧,٩٣	١,٣٦	١٨,٠٧٢	٥٨	٠,٠١	٠,٨٤٩
	الضابطة	٣٠	١١,٩٧	١,١٩				
المسئولية	التجريبية	٣٠	١٧,٦٧	١,٤٢	١٨,٨١٣	٥٨	٠,٠١	٠,٨٥٩

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η^2
الإجتماعية	الضابطة	٣٠	١١,٧٣	٠,٩٨				
الإيثار	التجريبية	٣٠	١٦,٩٧	١,٨٨	١٣,٣٣٣	٥٨	٠,٠١	٠,٧٥٤
	الضابطة	٣٠	١١,٧٧	١,٠١				
القيادة	التجريبية	٣٠	١٧,٠٣	١,٩٤	١١,٦٩٨	٥٨	٠,٠١	٠,٧٠٢
	الضابطة	٣٠	١٢,٠٧	١,٢٨				
حل المشكلات المجتمعية	التجريبية	٣٠	١٨,١٧	١,٧٢	١٣,٥٦٧	٥٨	٠,٠١	٠,٧٦٠
	الضابطة	٣٠	١٣,٠٠	١,١٧				
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	٨٧,٧٧	٥,١٠	٢٥,١٩٠	٥٨	٠,٠١	٠,٩١٦
	الضابطة	٣٠	٦٠,٥٣	٣,٠١				

والشكل البيانى الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة.





يتضح من الجدول والرسم البياني السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وفي كل مهارة من مهاراته الفرعية لصالح أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.
- أن حجم تأثير المعالجة التجريبية η^2 على المتغير التابع قد تراوحت بين (٠,٧٠٢ – ٠,٩١٦)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى المتغير المستقل، مما يدل على فاعلية برنامج الترويح القائم على القصة في تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة.

تفسير نتائج الفرض الأول

يتضح التقدم الذي حققه أطفال المجموعة التجريبية عن أطفال المجموعة الضابطة على مقياس المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة بالقياس البعدي، وترجع الباحثة هذا التقدم إلى أن أطفال المجموعة التجريبية نالت

قدرًا من التدريب على مهارات المشاركة المجتمعية من خلال البرنامج الترويحي القائم على القصة والذي تم تصميمه وفق اهتمامات وميول طفل الروضة وفي ضوء خصائصه النمائية، وكذلك قد راعت الباحثة التنوع في الأنشطة المصاحبة لقصص البرنامج من أنشطة (لعب أدوار ومحاكاة وأنشطة فنية وموسيقية وحركية وكمبيوترية...إلخ) حتى تقابل الفروق الفردية بين الأطفال، والتي ساهمت بقدرٍ كبيرٍ في تحقيق الهدف العام من البرنامج وهو تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لدى طفل الروضة.

كما اتضح أن طبيعة البرنامج المقدم بالبحث الحالي وممارسة أنشطته في جو من الحرية والتشجيع مع التوجيه الهادف من الباحثة كان له دور كبير في إكساب الأطفال بعض مهارات المشاركة المجتمعية بما يتناسب مع خصائصهم النمائية، حيث زادت مهارات المشاركة المجتمعية لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد ممارسة أنشطة البحث الحالي في مشاركتهم الوجدانية وتأثرهم بإظهارهم لمشاعر متنوعة كالحزن أو الفرح تجاه ما يحدث في مجتمعهم والأفراد الذين يعيشون بها وزيادة رغبتهم بأن يكون لهم دور إيجابي تجاه مجتمعهم،وكذلك إحساسهم بقيمة هذا الدور الذي يمكنهم تقديمه لخدمة مجتمعهم، وهذا ما أدى إلى زيادة دافعيتهم نحو ممارسة أشكال متنوعة من تلك الأدوار المجتمعية بما تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم،كما اتضح أيضاً مبادرة الأطفال لتنظيم العمل الجماعي التطوعي والخيري الذي يهدف إلى خدمة المجتمع المحيط بهم ،كما زاد إيثار الأطفال للمصلحة العامة عن مصلحتهم لشخصية، حيث شعر الأطفال بالسعادة لأنهم استطاعوا تقديم بعض الحلول لمساندة المحتاجين والفقراء والمرضى ورسم البسمة على وجوههم ،وكذلك قد أبدى الأطفال رغبتهم للوصول إلى حلولٍ لبعض المشكلات المجتمعية من خلال إتباع خطوات فعلية وعلمية لتحقيق ذلك.

كما ساهم جو المرح والإحساس التي أتاحته طبيعة الممارسة للأنشطة الترويحية المقدمة خلال البرنامج الحالي للأطفال في إشباع ميولهم لأن يكون لهم أدوار مجتمعية يستطيعون القيام بها لخدمة مجتمعهم ينالون من خلالها على قدر كبير من التقدير المعنوي، وهو ما أدى إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم وبإمكاناتهم الذاتية البسيطة.

وكذلك وفرت بيئة التعلم القائمة على النشاط الترويحي مساحة كافية أمام الأطفال للمناقشة مع بعضهم البعض،ومع الباحثة والأطفال،وتبادل المعرفة، والتجريب والحركة ،والتساؤل والتشاور، فكان له الأثر الأكبر في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال، وإشباع فضولهم لمعرفة ما يدور حولهم في مجتمعهم، وميلهم نحو القيام بأدوار إيجابية نحوه.

ومما سبق يتضح الدور الفعال لأنشطة الترويح مع طفل الروضة وتحقيق أهداف مرحلة رياض الأطفال، لذا يجب على المهتمين بالمجال التربوي من المتخصصين في تلك المرحلة الهامة لاستخدام تلك النوعية من الأنشطة للوصول إلى الأهداف المنشودة لتلك المرحلة، وتتفق نتائج البحث الحالي في التأكيد على أهمية النشاط الترويحي مع دراسة Mailloux (2013)،السمنودي (٢٠١٤)، أبو النجا(٢٠١٥)، ودراسة محمد والنشمي(٢٠١٨).

وتشير نتائج المجموعة الضابطة على مقياس المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة بالقياس البعدي على ما يؤكد ما أشارت إليه الباحثة في إحساسها بمشكلة البحث بأن ممارسات المعلمات التقليدية بالروضة في حاجة إلى المزيد من تصميم العديد من الأنشطة التي تجذب الأطفال لممارسة المهارات والسلوكيات الخاصة بمشاركتهم لمجتمعهم في المواقف المختلفة وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كلٍ من Anarino (2009) ،

دراسة Teater (2009)، دراسة مطر (٢٠١٠) ،دراسة عبد السلام (٢٠١١) ، دراسة Pablo (2014) ، ودراسة Ulrike (2014)، دراسة Tyler (2016)التي تؤكد على ضرورة الإهتمام بتنمية مهارات المشاركة المجتمعية لأطفال الروضة من خلال أنشطة تلائم خصائصهم النمائية في تلك المرحلة العمرية.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثانى للدراسة والذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى، لصالح التطبيق البعدي**". تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته على حدى، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في المتغير التابع، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

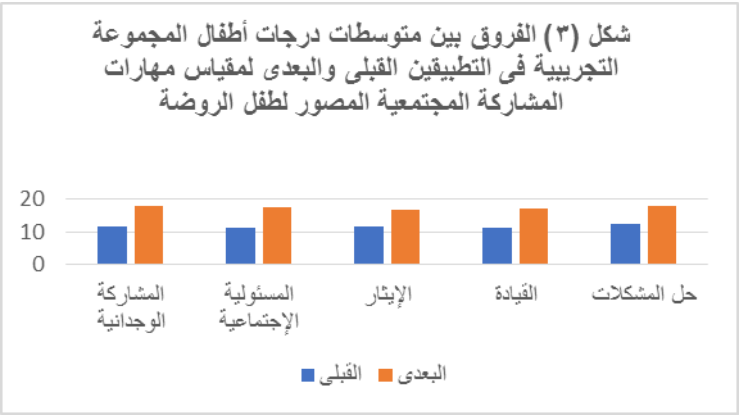
"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير البصري المصور لطفل الروضة ككل وعند مهاراته الفرعية، وكذلك حجم التأثير η^2"

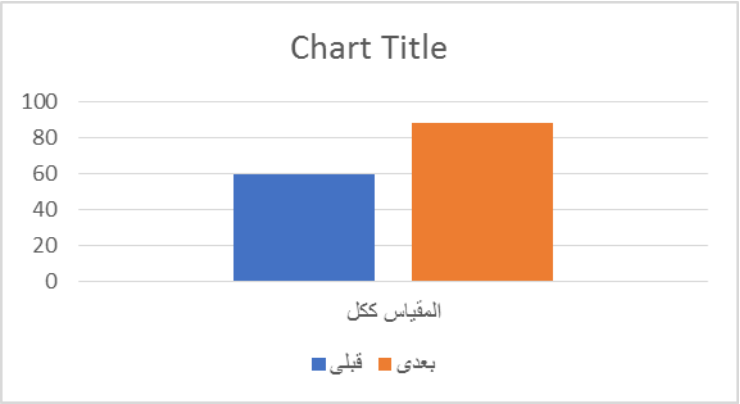
المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	η^2
المشاركة	القبلي	٣٠	١١,٨٠	١,٢١	١٧,١٣٥	٢٩	٠,٠١	٠,٩١٠

الوجدانية	البعدي	٣٠	١٧,٩٣	١,٣٦			
المسئولية الاجتماعية	القبلي	٣٠	١١,٤٣	٠,٨٢	٢٣,٤٧٠	٢٩	٠,٠١	٠,٩٥٠
	البعدي	٣٠	١٧,٦٧	١,٤٢			
الإيثار	القبلي	٣٠	١١,٨٧	٠,٨٢	١٣,٦٩٢	٢٩	٠,٠١	٠,٨٦٦
	البعدي	٣٠	١٦,٩٧	١,٨٨			
القيادة	القبلي	٣٠	١١,٥٠	١,١١	١٣,٢٦١	٢٩	٠,٠١	٠,٨٥٨
	البعدي	٣٠	١٧,٠٣	١,٩٤			
حل المشكلات المجتمعية	القبلي	٣٠	١٢,٦٧	١,١٨	١٣,٥٤٢	٢٩	٠,٠١	٠,٨٦٣
	البعدي	٣٠	١٨,١٧	١,٧٢			
المقياس ككل	القبلي	٣٠	٥٩,٢٧	٢,٨٤	٢٥,٤٩١	٢٩	٠,٠١	٠,٩٥٧
	البعدي	٣٠	٨٧,٧٧	٥,١٠			

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة.

شكل (٣) الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة





يتضح من الجدول والرسم البياني السابق أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.01 \geq \alpha$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة وعند مهاراته الفرعية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

– أن حجم تأثير المعالجة التجريبية 2η على المتغير التابع قد تراوحت بين (٠,٨٥٨ – ٠,٩٥٧)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، مما يدل على فاعلية البرنامج الترويحي القائم على القصة في تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة .

تفسير نتيجة الفرض الثاني :

ترجع الباحثة التقدم الذي حققه أطفال المجموعة التجريبية بالقياس البعدي على مقياس المشاركة المجتمعية إلى البرنامج الترويحي القائم على القصة ،وما احتوى عليه من أنشطة متنوعة تثير دافعية الأطفال وتحثهم على المشاركة في أنشطة تساعدهم في الإندماج مع مجتمعهم، وقيامهم بممارسات اجتماعية إيجابية نحوه بما يتلائم و خصائصهم النمائية في كافة النواحي ليكون لهم دوراً فعالاً يحقق التنمية المستدامة لمجتمعهم فيما بعد. وهذا ما اتفق مع دراسة كلٍ من سليم (٢٠١٠) ، دراسة (Roy(2011 التي أوضحت أن ممارسة الأنشطة الترويحية نقطة ارتكاز لتحقيق النجاح في عملية التعليم والتعلم ،ودراسة عبد الرحيم (٢٠١٢) التي أكدت على أن المشاركة في الأنشطة الترويحية تتيح قدرا كبيراً من الخبرات وترسخ القيم التربوية التي تثري حياة الفرد وتمده بالعديد من أساليب التكيف مع نفسه ومع المجتمع، ونتائج دراسة زوهير وفاتح (٢٠١٤)، ودراسة محمد والنشمي(٢٠١٨)، دراسة أحمد(٢٠١٨) في تأكيدهم على الدور الإيجابي لاستخدام الأنشطة الترويحية المتنوعة في تنمية مهارات طفل الروضة.

كما ترجع الباحثة تقدم الأطفال إلى طبيعة أنشطة البرنامج لكونها تقوم على أحب أنواع الأنشطة لطفل الروضة والمقربة لنفوسهم واهتماماتهم، وهي القصص وما يصاحبها من أنشطة متنوعة تدعم ما تقدمه تلك القصص من حقائق ومعارف ومهارات، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه دراسة علام

(٢٠١٣)، دراسة الرشيدي(٢٠١٥)، دراسة الفرا(٢٠١٦)، دراسة حسونة وآخرون (٢٠١٨)، ودراسة العدوان (٢٠١٨) ، كما يؤكد ذلك ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق هذا البحث من شغف الأطفال للاستماع للقصص ودافعيتهم نحو ممارسة ما يتبعها من أنشطة متنوعة، وبدا ذلك واضحاً في القياس البعدي حيث زادت مهاراتهم الخاصة بالمشاركة المجتمعية التي تؤكد على زيادة وعيهم ببعض المشكلات التي تعترض المجتمع الذي يعيشون به ليس هذا فقط بل أصبح لديهم رغبة قوية في أن يكون لهم دوراً في تقديم بعض الحلول لها بما يتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم، مما يؤكد على صحة هذا الفرض.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

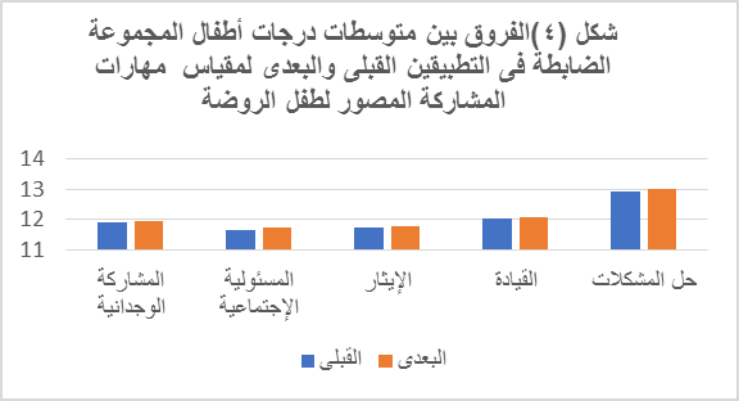
لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة والذي ينص على أنه " **لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهاراته الفرعية على حدى**".تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند كل مهارة من مهارته على حدى، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

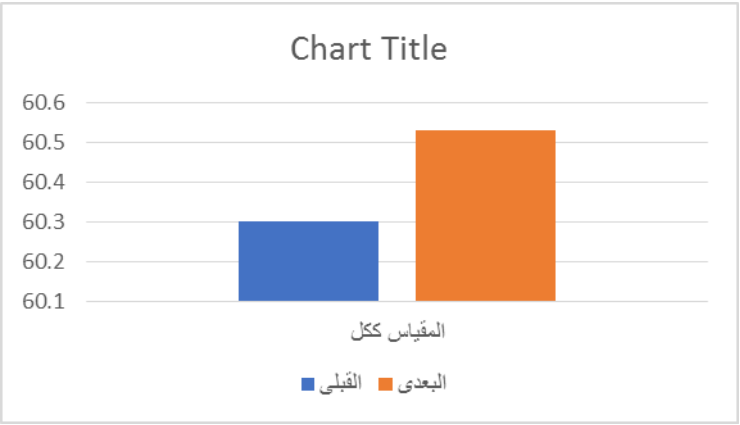
جدول (١٤)

"قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة ككل وعند مهاراته الفرعية"

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة (٠,٠٥)	α Sig
المشاركة الوجدانية	القبلي	٣٠	١١,٩٣	١,١٤	٠,٤٤١	٢٩	غير دالة	٠,٦٦٢
	البعدي	٣٠	١١,٩٧	١,١٩				
المسئولية الاجتماعية	القبلي	٣٠	١١,٦٧	٠,٩٢	٠,٨١٢	٢٩	غير دالة	٠,٤٢٣
	البعدي	٣٠	١١,٧٣	٠,٩٨				
الإيثار	القبلي	٣٠	١١,٧٣	٠,٩١	٠,٥٧١	٢٩	غير دالة	٠,٥٧٣
	البعدي	٣٠	١١,٧٧	١,٠١				
القيادة	القبلي	٣٠	١٢,٠٣	١,٢٢	٠,٤٤١	٢٩	غير دالة	٠,٦٦٢
	البعدي	٣٠	١٢,٠٧	١,٢٨				
حل المشكلات المجتمعية	القبلي	٣٠	١٢,٩٣	١,٢٣	١,٠٠٠	٢٩	غير دالة	٠,٣٢٦
	البعدي	٣٠	١٣,٠٠	١,١٧				
المقياس ككل	القبلي	٣٠	٦٠,٣٠	٢,٦٩	٠,٩٠٩	٢٩	غير دالة	٠,٣٧١
	البعدي	٣٠	٦٠,٥٣	٣,٠١				

والشكل البياني الآتي يوضح الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة .





يتضح من الجدول والرسم البياني السابق أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات المشاركة المجتمعية المصور لطفل الروضة وعند مهاراته الفرعية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

تفسير الفرض الثالث

أظهرت نتائج البحث عن وجود تحسن ضئيل لدى أطفال المجموعة الضابطة بمقياس مهارات المشاركة المجتمعية غير دال إحصائياً، وترجع الباحثة هذا التحسن إلى برنامج الروضة التقليدي بالروضة حيث يتضمن العديد من الأهداف التي يجب تحقيقها لطفل الروضة والخاصة بتنمية الطفل في المجال الاجتماعي، ولكن تشير الباحثة هنا إلى ميل العديد من المعلمات إلى استخدام الأنشطة التقليدية التي لا تسمح بقدرٍ كافٍ من المرونة والحرية أمام الطفل فيما يتعلمه، وكذلك أن المعلمة بالبرنامج التقليدي يكون محور اهتمامها إعداد الأطفال في مجال المهارات الأكاديمية (كالقراءة والكتابة والحساب) أكثر من اهتمامها إكسابهم مهارات حياتية تساعدهم على الانخراط داخل مجتمعاتهم التي يعيشون فيها، وقيامهم بأدوار إيجابية وفعالة بالقدر الذي تسمح لهم به إمكاناتهم وقدراتهم، وهذا ما يؤكد على ضرورة الاحتياج إلى إعداد العديد من البرامج الخاصة بتنمية تلك المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، وخاصةً التي تساعد الطفل على القيام بمشاركة اجتماعية مع المجتمع والبيئة المحيطة به؛ ليكون له في المستقبل دوراً في تحقيق التنمية المستدامة بمجتمعه، فأطفال اليوم هم رجال المستقبل الذين يلقى على عاتقهم السير بمجتمعهم في طريق التقدم والتنمية .

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي التي دعت إلى الاهتمام بتنمية مهارات المشاركة المجتمعية مع دراسة Anarino (2009)، دراسة مطر (٢٠١٠) ،دراسة عبد الرازق(٢٠١٤) ،ودراسة Ulrike (2014) ، دراسة (Tyler 2016)،دراسة Bentahar (2018).

توصيات البحث :

١- تشجيع المعلمات على تنمية مهارات المشاركة المجتمعية لأطفالهم بالروضات من خلال ما يقدمن من أنشطة متنوعة.

٢- توعية المعلمات بضرورة الاهتمام بالأنشطة الترويحية بالروضات؛ حتى تصبح بيئةً جاذبةً تيسر لهم إكساب الأطفال العديد من المهارات والمعلومات.

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمات الروضة لإكسابهن العديد من المهارات اللازمة لممارسة الأنشطة الترويحية مع الطفل.

٤- ضرورة إعداد الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وإمدادهم بكل ما يلزمهم من مهارات لمواجهة حياتهم المستقبلية.

البحوث المقترحة :

- إعداد برنامج ترويحي رياضي لتنمية مهارات التواصل اللفظي لطفل الروضة.
- دور أغاني وأناشيد الأطفال في تنمية بعض مهارات المشاركة المجتمعية لطفل الروضة.
- النشاط الترويحي كمدخل للكشف عن الموهوبين في رياض الأطفال .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم ،تامر محمد (٢٠٠٧). *تفعيل دور المشاركة المجتمعية في المجتمع الخارجي والاستفادة من مؤسسات البيئة* http://www.ejtemaw.com/archive/index.php/t-htm.7320

- أبو الشامات،العنود بنت سعيد (٢٠٠٧).*فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة (رسالة ماجستير)*. كلية التربية .جامعة أم القرى.

– أبو العلا ،دينا محمد (٢٠١٨):دور الأنشطة الطلابية في تنمية المشاركة المجتمعية لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (دراسة حالة)، *المجلة العلمية المحكمة لكلية الاداب* ، جامعة الاسكندرية ، ع ٩٣، مج٩٣.

– أبو النجا ،أمينة مصطفى (٢٠١٥).فعالية برنامج الأنشطة الترويحية في تحسين بعض السلوكيات التكيفية لدى أطفال الروضة في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.*مجلة دراسات الطفولة* ،جامعة عين شمس ،ع٦٨،مج١٦، ٣٠-٤٧.

– أحمد ،آية سعد (٢٠١٨). تأثير برنامج ترويح رياضي باستخدام الألعاب الشعبية على تنمية المهارات الحركية الأساسية لأطفال مرحلة رياض الأطفال.*المجلة العلمية للبحوث والدراسات في التربية الرياضية*،جامعة بورسعيد ،ع٣٥، ٧-٢٢.

– أحمد،سمير عبد الوهاب (٢٠١٤). *أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية*.عمان :دار المسيرة.

– الإمام،محمد أحمد (٢٠١٧).ممارسة الأنشطة الترويحية لتقليل الخوف الجراحي قبل التدخلات الطبية لذوي الإصابات الرياضية .*المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية* ،جامعة المنصورة، ع٣٠،ص ص ١٣٢-١٥١.

– بركات،فاتن سليم (٢٠١٠).مدى توافر القيم في عينة من قصص الأطفال السورية.*مجلة جامعة دمشق*،مج ٢٦،ع٣، ١٩٣-٢٣٤.

– توفيق،مروة عبد الحميد (٢٠١٨).فعالية برنامج قائم على البناء الوجداني في تنمية الإيثار لدى أشقاء المعاقين ذهنياً(دراسة سيكومترية إكلينيكية).*مجلة البحث العلمي في التربية*،ع١٩.

- جاد،منى محمد (٢٠١١).مسؤولية تربية الطفل بين الروضة و الأسرة والمجتمع : دراسة ميدانية لمشكلات. *المؤتمر العلمي الرابع لكلية العلوم التربوية: التربية والمجتمع – الحاضر والمستقبل*، جامعة جرش ، ٦٥٢-٦٨٣.

- الجبالي،غيداء عبد الله (٢٠١٩):فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل* ،ع٨،ج ٢.

- جوان،شيرويت محمود جوان(٢٠١٣). واقع المشاركة المجتمعية بالتعليم قبل الجامعي بمحافظة بورسعيد ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بورسعيد ،ع١٤.

- حجازي،أحمد مجدي (٢٠٠٥).*العولمة بين التفكيك وإعادة التركيب دراسات في تحديات النظام العالمي الجديد*.القاهرة: الدار المصرية السعودية.

- حجازي،سناء نصر (٢٠٠٩).*تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال*.عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.

- حسن،عماد أحمد (٢٠١٧).*اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن*. القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

- حسونة،أمل محمد ؛سلطان ،هبة عبد القادر؛ رضوان ،نهى عبد الحميد (٢٠١٨). فعالية برنامج قصص إلكتروني لتعديل بعض مظاهر السلوك المشكل للأطفال ٤ – ٦ سنوات ضعاف السمع. *مجلة كلية رياض الأطفال*،جامعة بورسعيد ،ع ١٨، ١٦١- ٢٠٥.

- الحمامي،محمد محمد ؛ مصطفى،عايدة عبد العزيز (٢٠٠٧).*الترويح بين النظرية والتطبيق*.القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

– حمدان،أحمد حسن (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام التمثيل والمناقشة من خلال القصة في تدعيم المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال ما قبل المدرسة.*مجلة الطفولة العربية* ،ع٥٢ ،مج١٣ .

– خلف ،أمل السيد (٢٠٠٦). *قصص الأطفال وفن روايتها* .القاهرة:عالم الكتب.

– درويش،كمال الدين عبد الرحمن ؛ الحمامي،محمد محمد (٢٠٠٧).*رؤية عصرية للترويح وأوقات الفراغ* .القاهرة:مركز الكتاب للنشر.

– دكاك،أمل محمد (٢٠١٢):القصة *في مجلات الأطفال ودورها في تنشئة الأطفال اجتماعياً* . دمشق:الهيئة العامة السورية للكتاب وزارة الثقافة.

– رشوان،حسين عبد الحميد (٢٠٠٥).مشكلات المدينة "دراسة في علم الاجتماع الحضري":مؤسسة شباب الجامعة.

– الرشيدي،فاطمة (٢٠١٥). أثر قصص الأطفال "الدينية والاجتماعية" على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة القصيم.*مجلة دراسات وأبحاث*،جامعة الجلفة،ع ٢١، ١٤٠-١٦٣.

– زوجي،أمينة (٢٠١٧).الأنشطة الترويحية الممارسة خلال الوقت الحر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة مقارنة بين التلاميذ المتعثرين دراسياً والتلاميذ المتفوقين بمستوى الثانوي التأهيلي بمدينة سلا – الجمهورية المغربية ،*مجلة الطفولة العربية*،الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ، ع٧٢ ،مج ١٨، ٥١-٧٥.

– زوهير ،عمريو ؛ فاتح،يعقوبي (٢٠١٤).أثر برنامج ترويحي رياضي في تنمية بعض القدرات الإبداعية لدى أطفال الروضة.مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية،ع ١٦.

– سليم،بن رجم أحمد سليم (٢٠١٠).النشاط الترويحي ودوره في التقليل من المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة .*مجلة علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي*، جامعة الجزائر ،ع١.

– سليمان،فريال خليل (٢٠١١).بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين (دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر (٤ و ٥) سنوات في محافظة دمشق)، *مجلة جامعة دمشق* ،مج ٢٧ .

– السمنودي،محمد كمال (٢٠٠٨).*تطبيقات في الترويح وأوقات الفراغ*. المنصورة:مكتبة شجرة الدر.

– السمنودي،محمد كمال ؛ الذهبي،محمد إبراهيم ؛ محمد،فتوح رضا (٢٠١٤).دور الأنشطة الترويحية في تحقيق التمكين الاجتماعي لدى متحدي الإعاقة بالجامعة .*المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة*، جامعة المنصورة ،ع ٢٣، ٢٠٣-٢٢٤.

– السمنودي،محمد كمال ؛ جودة،حسام عبد العزيز ؛ فهمي ،ميادة محمد (٢٠١٧).تأثير برنامج ترويحي رياضي على مستوى جودة الحياة البدنية والنفسية لدى السيدات كبار السن بمحافظة الدقهلية.*المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة* ،جامعة المنصورة ،ع ٢٩، ٣٨-٤٠١ .

– السمنودي،محمد كمال السمنودي؛عبدالله ،أحمد علي ؛ حامد،حمدينو عمر (٢٠١٥) .السياحة الترويحية بمحافظة أربيل في جمهورية العراق، *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة* جامعة المنصورة ،ع ٢٥، ٤٧-٧٨ .

– السهلي ،الجوهرة بنت حمادة ؛ العربي،ألفت عبدالله (٢٠١٨) .دور القصص في تنمية قبول الآخر لدى أطفال الروضة بمحافظة حفر الباطن. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،ع٢، ٤٥-١٠٩

– السهلي، نجلاء مطلق (٢٠١٥).دور الأنشطة الترويحية في شغل وقت الفراغ لدى المسنات المشتركات في مركز الأمير سلمان الاجتماعي في

مدينة الرياض، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية جامعة حلوان* ،ع ٣٨ ، ج ١٣، ٢٧٦٨ – ٢٧٢٣.
– سويدان،مجدي صابر (٢٠١٧). *الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي رؤية معاصرة من منظور الممارسة العامة*.المنصورة: المكتبة العلمية.
– الشاروني،يعقوب (٢٠١٨).دراسة حول "أدب وثقافة طفل العولمة "المؤتمر الدولي الأول لكلية رياض الأطفال جامعة أسيوط بعنوان "بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل التغيرات المعاصرة" .
– شعلان،السيد محمد ؛ الديب،راندا مصطفى ؛ ناجي،فاطمة سامي (٢٠١١).*إدارة المنهج في الروضة*.القاهرة:دار الكتاب الحديث.
– شعلان،السيد محمد؛ناجي، فاطمة سامي (٢٠١١). *أساليب التدريس في الروضة* .القاهرة : دار الكتاب الحديث.
– الصغير،لمياء أحمد (٢٠١٦). *دور فنون الأداء في تنمية بعض المفاهيم الاجتماعية لدى طفل الروضة في ضوء المنهج المطور لرياض الأطفال* (رسالة دكتوراة).كلية التربية للطفولة المبكرة .جامعة القاهرة.
– الضبع،ثناء يوسف الضبع ؛ غبيش،ناصر فؤاد (٢٠١٠).*تنمية المفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية لدى الأطفال* .عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع.
– الضفيري،عبدالرحمن معجون (٢٠١٧) .دور معلمي المرحلة المتوسطة في تعزيز مهارة المشاركة المجتمعية لدى الطلاب .*مجلة كلية التربية*. جامعة طنطا ، ع ٣، ج٦٧، ١٠– ١٢٧.
– طلبة،محمود إسماعيل (٢٠١٠).*سيكولوجية الترويح وأوقات الفراغ*.القاهرة: إسلاميك جرافيك.
– طه ،عبد الرحيم طه(٢٠٠٦).مدخل إلى الترويح.الإسكندرية: دار الوفاء للطبع والنشر.

- عباس،وليد أمين (٢٠١٦).دور الأنشطة الترويحية في تدعيم قيم المواطنة لدى طلبة كلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان : نموذج مقترح،*المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*،جامعة حلوان ،ع ٧٧، ٢٢٦-٢٥٥.

- عبد الحليم محمود السيد ، شوقي طريف فرج ،عبد المنعم شحاتة محمود(٢٠٠٤). *علم النفس الاجتماعي المعاصر*. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

- عبد الحميد ،آلاء (٢٠٠٧). *الأنشطة المدرسية*.عمان ،الأردن :دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- عبد الحميد،هناء حلمي (٢٠١٨). وحدة مقترحة في علم الاجتماع قائمة على الخيال الاجتماعي لتنمية قيم المشاركة المجتمعية ومهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية.*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*،الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،ع ١٠١، ١-٩٧.

- عبد الخالق ،عبد الرحمن (٢٠١٦). دور قصص الأطفال في تنمية الطفل ،«كتاب الرافد »،*مجلة الرافد* ،دائرة الثقافة والإعلام بحكومة الشارقة،ع١١٦.

- عبد الرازق،فايزة أحمد (٢٠١٤).أثر الأنشطة الارتجالية في تنمية بعض مهارات التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة.*المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*،جامعة المنصورة ،ع١، مج١ ، ٤٨-٩٠.

- عبد الرحمن ،سعد (٢٠٠٣).*القياس النفسي (النظرية والتطبيق)*.القاهرة:دار الفكر العربي .

- عبد الرحيم ،ابتسام رمضان (٢٠١٢). *فاعلية برنامج ترويحي باستخدام أغاني وألعاب الأطفال الشعبية لتنمية بعض القيم الثقافية لطفل الروضة (رسالة ماجستير)*.كلية رياض الأطفال .جامعة القاهرة.

- عبد السلام ،تهاني (٢٠٠١). *الترويح والتربية الترويحية* .القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام،منى إبراهيم (٢٠١١).سيناريوهات بديلة لتفعيل دور فريق المشاركة المجتمعية في المدرسة الابتدائية المصري.*المركز العربي للتعليم والتنمية* ،التربية العربية،، ع ٦٩،ج ١٨، ١٣٧-٢٣٦.
- عبدالله ،شهناز محمد ؛السويفي،غادة كامل ؛ سلطان،شيرين حسين (٢٠١٦).فاعلية برنامج قائم على نظرية القبعات الست في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري وحل المشكلات لطفل الروضة . *مجلة دراسات في التعليم العالي* ،ع ١٠، ١-٣٦.
- العدوان ،أحلام حسن (٢٠١٨). تنمية الاستعداد اللغوي لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والقصة . *دراسات - العلوم التربوية*،الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي ،مج ٤٥ ، ٤٦٦- ٤٨٤.
- عسكر،ريم عفيف (٢٠١٦) : درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة وأولياء الأمور.*مجلة جامعة البعث* ، ع ٣٨ ،مج٨٣.
- علام،مايسة حسن (٢٠١١).*فاعلية برنامج أنشطة ترويحية لتخفيف الشعور بالحزن لدى أطفال الروضة*(رسالة دكتوراه)، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
- علام ،مايسة حسن (٢٠١٣).أثر القصص التربوية بمنهج التعلم الذاتي برياض الأطفال على نمو مفهوم الذات لدى أطفال الروضة.*مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ،جامعة عين شمس ،ع١٤،مج٣، ٢٢٥-٢٥٣.
- علي،سعيد عبد المعز(٢٠٠٩). *دارما الطفل وأثرها في تنمية المفاهيم الحياتية لطفل الروضة* .القاهرة:عالم الكتب.

– عليش ،ناهد (٢٠١١).*تربية الأولاد وسائل وأهداف* .القاهرة:صرح للنشر والتوزيع.
– العناني،حنان عبد الحميد (٢٠١٩).*تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة* .القاهرة:دار الفكر للنشر والتوزيع.
– عوض توفيق عوض ، ناجي شنودة نخلة . *أدوار مؤسسات المجتمع المدني في دعم العملية التعليمية* .القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
– الغالبي،طاهر محسن ؛ العامري،صالح مهدي (٢٠١٩).*المسئولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال*.عمان :دار وائل للنشر.
– الفرا،غنى فارس (٢٠١٦).فاعلية برنامج مقترح قائم على النشاطى القصصي في تحقيق بعض أهداف التربية الوجدانية لدى طفل الروضة. *مجلة جامعة البعث* ،ع٥ ،ج٣٨.
– قورة ،أحمد حلمي (٢٠١٦) .تقنين مقياس دوافع ممارسة الأنشطة الترويحية.*المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة* ،جامعة حلوان ،ع ٧٦، ٤-٦٢.
– محمد،حسين فؤاد (٢٠١١):دراسة حجم الوقت الحر الأسبوعي لدى رياضي المستويات العليا وكيفية استثمارها وفقاً لمستويات المشاركة الترويحية ،*المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة* ،كلية التربية الرياضية للبنين ،جامعة حلوان،ع ٦٣، ٥٣-٨٤.
– محمد،ربيع ؛ عامر،طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨). *المسؤولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة* .عمان – الأردن :دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
– محمد،كريمان بدير ؛ النشمي،تماضر محمد (٢٠١٨). استخدام أنشطة الترويح في إدارة وقت فراغ أطفال الروضة من وجهة نظر الأمهات ،

مجلة البحث العلمي في التربية ،جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ،ع٩١ ،ج٧١، ٤٤٥ – ٤٦٤.

– محمد، كمال الدين حسين (٢٠٠٧).*مدخل لفن قصص الأطفال*.الإسكندرية:مركز الإسكندرية للكتاب.

– مرسي،محمد محمود ؛ سلامة،وفاء محمد (٢٠٠٤) . *فعالية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية* . القاهرة.

– المشرفي،انشراح إبراهيم (٢٠٠٥). *أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

– مشهور ،ميرفت محمد (٢٠١٦). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أنشطة اللعب الجماعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي التوحد في إمارة أبو ظبي –دولة الإمارات العربية المتحدة(دراسة حالة)(رسالة ماجستير)* .كلية التربية. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

– مطر ،داليا عبدالحكيم (٢٠١٠).تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في مؤسسات رياض الأطفال في ضوء الإتجاهات المعاصرة،*مجلة كلية التربية*،جامعة الإسكندرية، ع ٢،مج٢٠، ٢٤١–٣١٠.

– المعيلي،نورية محمد (٢٠١٤). تصور مقترح للعمل مع الجماعات لتنمية المشاركة المجتمعية لطالبات الجامعة ، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية* ، جامعة أم القرى ،ع١،ج٧، ١٥٧ – ٢٠١.

– المغربي،سميرة بنت سعد الدين (٢٠١٥).أوقات الفراغ وعلاقته بالأنشطة الترويحية للطالبات : دراسة ميدانية على عينة من جامعة الملك عبدالعزيز ،*إربد للبحوث والدراسات – العلوم التربوية*،جامعة إربد الأهلية – عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، ع ١،ج١٨، ٢٨٦ – ٢٤٣.

- منصور ،طلعت (٢٠١٤). مشاركة الأطفال "تمكين وحماية .. تنمية واستدامة".القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية .
- مؤسسة تكامل لاستدامة التنمية(٢٠١٥). *الدليل الإرشادي للتنمية بالمشاركة مفاهيم عامة و إطار تنفيذ المبادرات المحلية كنموذج،ميونيخ*: مؤسسة هانس زايدل الألمانية.
- الناصر ،صالح بن ناصر (٢٠١٧). تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في جامعة القصيم، *مجلة كلية التربية*،جامعة المنوفية، ع ٢ ،مج٣٢، ١٣٥-١٦٢ .
- النجاحي،فوزية محمود (٢٠٠٨). *إستراتيجيات حديثة في برامج تنمية اللغة والإبداع لطفل ما قبل المدرسة*.القاهرة:دار الكتاب الحديث.
- نجف ،أفراح أحمد (٢٠٠٩).المسئولية الاجتماعية لأطفال الرياض.*مجلة البحوث التربوية والنفسية* ،ع ٣٠.
- هلالي ،عمرو محمد ؛ أبو الفتوح ،فتوح رضا (٢٠١٤).الأنشطة الترويحية المفضلة لدى طلاب كليات التربية الرياضية المشاركين في مهرجان الرياضات الشاطئية بجامعة دمياط . *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة* ،جامعة حلوان ،ع٧١، ٣١٣-٣٣٦.
- الهولي،عبير عبدالله ؛ جوهر ،سلوى (٢٠١٧). *الأركان التعليمية في رياض الأطفال وتكوين شخصية الطفل*.القاهرة ،دار الكتاب الحديث.
- الوكيل،مصطفى مختار الوكيل (٢٠١٢).المشاركة المجتمعية : ماهيتها وأهدافها ،جمعية الثقافة من أجل التنمية .*مجلة الثقافة والتنمية*، ع ٥٩، ج١٣، ٣٤-٨٦.
- يوسف،محمد الأمين (٢٠١٥).دور المشاركة المجتمعية في تطوير العملية التعليمية،*المركز القومي للمناهج والبحث التربوي*، ع ٣٠،ج١٦، ١-٢٨.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Anarino,S(2009).social participation skills and communication skills . Journal of humanistic education development, vol 33 no 4 jun.
- Bentahar , Adil ; Jason L. O'Brien(2019). Raising Students' Awareness of SocialJustice through Civic Literacy. *Journal of Social Studies Education Research.* Sosyal Bilgiler Eğitimi, Araştırmaları Dergisi , 10 (1), 193-218.
- Efrat, E(2013).Teaching sociology for social participation . *Journal of science education*, vol (8), no(2).
- Eisenberg, N. (2009). The role of sympathy and altruistic personality traits in helping. Are examination. *Journal of Personality*, 57 (2), 47 - 67.
- Ewart al.(2000). *Components of the outdoor education and happens? http//www.ericir.syr.edu459020*.
- Karppinen, Seija; Poutiainen, Ari; Kairavuori, Seija; Rusanen, -Sinikka; Komulainen, Kauko(2018).ImproStory: Social Improvisation and Storytelling in Arts and Skills Subjects in Teacher Education, *International Journal of Education* & the Arts, Vol(19) ,NO(9) Apr 2018.
- Lesley, Hustinx and others (2014). A Cross-National Examination of the Motivation to Volunteer.Religious Context, National Value Patterns, and Nonprofit Regimes, Available at *http://onlinelibrary*.
- Mailloux, C. (2013). L'effet du loisir sur la persévérance et la réussite scolaires, *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*. 10, 12. www.uqtr.ca/oql consulté le03 Juin 2015.

- Mcavoy,leo scleien, stuart(2001).*inclusive outdoor educationand environmental interpretation* ,http// www.ericir.syr.edu/Eric.Ej635809
- Myers, D. (2014). *Psychology (7th ed.).* New York: Worth Publishers- Inc.
- Pablo,S(2014):Measuring social participation in social studies ,*journal of urban education* ,Vol (5),No(8)
- Piskur, Barbara (2014). Social participation: Redesign of education, research, and practice in occupational therapy Scandinavian. *Journal of Occupational Therapy*. Vol 21, PP 89–95.
- Rahim, Husni; Rahiem, Maila Dinia Husni (2012). The Use of Stories as Moral Education for Young Children , *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol(2) , No(6)
- Ribak, R. (2000). Socialization as and Through Conversation comparative education review" *Diss, Abs*, Inter, vol (41),No.(1)
- Robert Wood Foundation(2015). How Children's Social Skills Impact Success in Adulthood Findings from a 20-Year Research on the Outcomes of Children Screened in Kindergarten, *Research Brief.*
- Roker,B(2004).social participation and social structure,*journal of social forces*,vol.45,no2.
- Roy, J. ; Bouchard, J. ; Turcotte, M. A. (2012). La construction identitaire des garçons et la réussite au cégep. *Service social*, 58, (1), 55-67.
- Sandrers, movis G(2015). *Community involvementin schools*, Eric Nome vol(67).
- Teater, Mark(2009). exploring the learning experiences of students involved in community profiling projects, *pees Reviewed journal*
- *Tugay*, Tutkun ; Remzi Y, Kıncal (2019): The Relationship between the Teacher Candidates' Level of

Media Literacy and Participation Levels to Protest and Social Change , Canadian Center of Science and Education, *International Education Studies*; Vol. (12), No.(4).

- Tyler,R(2016).Community participation (reality and hope),*citizenship and social justice*.vol(7),no(2).
- Ulrike,A,(2014).The role of sociology in teaching values of social participation for high school student ,*journal of Humanities and social sciences* ,vol(4),bo(32).
- Wah, Wing (2009). *Globalization and citizenship education in Hong kongand Taiwan.*
- Walsh, Shar I; White, Katherin; Yong, Ross (2009).phone connection: aqualitative explorationofhow belongingness and social indentificationrelate to mobile phone use amongst Australian youth, Journal *of community* &applied social psychology, Vol (19).
- Wyndol, M(2004). *Social participation*, New York, Harcourt Brace collage publishers,2nd ed.

برنامج إرشادي لخفض اضطرابات اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد

* أ.د/ أمل محمد حسونة.*

** د/ منى جابر رضوان.

*** عز الدين أحمد إبراهيم الجيار.

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج في خفض اضطراب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة البحث من (٨) أطفالاً من ذوي اضطراب طيف التوحد في الفئة العمرية من (٤-٦) سنوات ، وقد تم استخدام مقياس تشخيص اضطراب اللغة لأطفال ما قبل المدرسة كمقياس قبلي وبعدي.وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق بين أداء أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي بفارق (2.521^{a}-) لصالح الأداء

* أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) ورئيس قسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد..

** مدرس علم نفس الطفل بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** باحث ماجستير بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

البعدي على الأبعاد ككل، كما أظهرت النتائج النوعية لأطفال المجموعة التجريبية تحسناً في أدائهم على القياس البعدي ، كما تم إجراء القياس التتبعي لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي بعد التوقف عن البرنامج لمدة (شهر) ، وأظهرت النتائج ثباتاً في أداء أطفال المجموعة التجريبية أفراد عينة البحث التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي.

A counseling program to reduce language disorders in preschool children with autism spectrum disorder

Prof. Dr. Aml Mohamed Hassona. *
Dr. Mona Gaber Radwan. **
Ezz-elden Ahmed El Gayar. ***

Abstract:

The current research aimed at identifying the effectiveness of a program in reducing language disorder in preschool children with autism spectrum disorder, and the study sample consisted of (8) children with autism spectrum disorder in the age group (4-6) years, and a scale was used. Diagnosing language disorder for preschool children as a pre- and post-measure. The results of the study showed that there are differences between the

*** Professor of Child Psychology (Ment: Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**
**** Lecturer, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**
***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

performance of the children of the experimental group (the experimental study sample) in the pre and post measurements with a difference of (-2.521a in favor of the performance). The dimensional results on the dimensions as a whole, and the qualitative results of the children of the experimental group showed an improvement in their performance on the dimensional measurement, and the follow-up measurement was also performed to know the effect of the pilot program after stopping the program for a period of (one month), and the results showed stability in the performance of the children of the experimental group members of the experimental study sample The two dimensional and tracer measurements.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- برنامج إرشادي. Counseling program
- اضطرابات اللغة. Language disorders
- اضطراب طيف التوحد. Autism spectrum disorder

مقدمة:

يعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من تأخر لغوي وتدني في القدرة على التواصل ونقص القدرة على تبادلية الحديث ، وعدم القدرة على التقليد ، بالاضافة إلى أنهم أيضاً غير قادرين على الدخول في الحديث مع الآخرين ، ومن أبرز خصائصهم التردد أو التكرار وقصور في الإدراك

الحسي ، وضعف الانتباه وعدم القدرة على التواصل البصري (محمد، ٢٠١٨، ص٢) .

كما أكد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الطبعة الخامسة DSM-5 على أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد غالباً ما يعانون من مشكلات في اللغة البراجماتية والتي تتضمن كيفية استخدام اللغة داخل السياق الاجتماعي وكيفية توظيفها (APA,2013).

ويشير اضطراب اللغة إلى قصور دائم في اللغة ؛ مما يؤثر على الوظائف الاجتماعية للغة، يظهر خلال فترة الطفولة المبكرة، ينتج عنه قصور في التواصل الفعال لدى الطفل، ويتضمن مشاكل في إجراء المحادثات وتناوب أخذ الدور في الحديث مع الآخرين، وقصور في قراءة التلميحات الاجتماعية التي تصدر ممن يحدثه، ومدى حاجة المستمع لتكرار ما قاله له أو إعادة صياغته ليفهمه، وتقدير إدراك المستمع لما قاله، وتكييف اللغة وأسلوب الحديث وفقاً للسياق وحاجة المستمع وفهمه للمزاح والفكاهة واستخدامه للغة للأغراض الاجتماعية (Adams et al., 2015, 294).

وتؤكد الجلامدة، و حسن (٢٠١٣، ص١٥٤) أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من صعوبات في القدرة على استخدام اللغة بطريقةٍ صحيحةٍ ليتواصلوا بها مع من حولهم، ، مما يؤثر على سلوكهم التواصلي الاجتماعي تجاه الأفراد ممن حولهم، وهذه الصعوبات في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية ينتشر بشكلٍ كبيرٍ بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، حيث يعد القصور في الجوانب البنائية للغة (بناء الجمل وترتيب الكلمات، ودلالات الألفاظ ومعانيها، والأصوات الكلامية) سمة مميزة لهؤلاء الأطفال ، والتي تظهر لديهم بدرجات متفاوتة .

ويواجه العديد من الأطفال لا سيما ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبة في تطور اللغة البراجماتية Pragmatic language ، وما يترتب عليه من مشاكل اجتماعية وصعوبات في التفاعل الاجتماعي لديهم ، ويمثل الأطفال ذوي اضطراب اللغة البراجماتية تحدياً كبيراً للمتخصصين في علاج اضطرابات التخاطب واللغة والكلام؛ لما يحتاجونه من جهد وتدخل طويل المدى لتحسن حالاتهم، ويزداد هذا التحدي مع اجتماع هذا الاضطراب مع حالات اضطراب طيف التوحد.

ولكي نحقق أفضل تطور لهذه الفئة من الأطفال لابد من تقديم الخدمات المناسبة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لذلك فقد قدم الباحثون العديد من البرامج في ميدان اضطراب طيف التوحد لتحسين المهارات التعليمية والتواصلية، حيث يعد التدخل السلوكي من أفضل سبل التعلم في تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، لذا ظهر البحث الحالي الذي يأمل الباحث أن يحدد فاعلية هذا البرنامج في خفض اضطراب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة البحث:

أصبحت اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد محل اهتمام العديد من البحوث و الدراسات الاجنبية و بعض الدراسات العربية في السنوات الأخيرة، وأسفرت نتائج تلك البحوث والدراسات عن التوصل إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور في اللغة بأنواعها المختلفة عن أقرانهم العاديين بشكلٍ كبيرٍ مثل استخدام محتوى للغة غير ملائم اجتماعياً و الإخفاق في التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بينهم وبين شركاء التواصل و الحديث المتكرر حول موضوع معين ، والانخراط في الأسئلة

المستمرة و التكرارية لشريك التواصل والفشل في تغيير ومواءمة الكلام والسلوك بما يتطلبه الموقف الاجتماعي(Paul et al,2009).

كما يعتبر استخدام اللغة كأداة اجتماعية أمراً صعباً بصفةٍ عامةٍ بالنسبة لمعظم أطفال التوحد، وإلى جانب ذلك فإننا نجد أنهم إذا ما اكتسبوا بعض المفردات اللغوية ، فإنهم قد يجدوا صعوبة في استخدامها في التفاعل الاجتماعي في المواقف المختلفة؛ لأنهم لا يدركون ردود أفعال أولئك الأفراد الذين يستمعون إليهم (كوفمان ،٢٠٠٨، ص٣).

ويشير Kock إلى أن السلوك الاجتماعي يتداخل بشكلٍ جوهريٍ مع اللغة البراجماتية ، لذا يرتبط اضطراب اللغة البراجماتية باضطراب طيف التوحد الذي يعد من أكثر السمات المميزة لهذا الاضطراب .

كما توصلت نتائج دراسة (shields et al,1996) إلى أن الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون من اضطراب اللغة بدرجة تفوق كثيراً أقرانهم العاديين وأقرانهم ذوي اضطراب نمو اللغة ، وأن هناك ارتباطاً دالاً بين التوحديين ذوي الأداء الوظيفي المرتفع واضطراب اللغة.

بالإضافة إلى ما سبق فقد استشعر الباحث من خلال عمله كأخصائي نطق ولغة في ميدان التوحد أن اضطراب اللغة يعد من الخصائص الشائعة بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وقد اهتمت به الدراسات الأجنبية في حين أن الدراسات العربية لم توله الاهتمام الكافي . وبذلك يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر فاعلية برنامج إرشادي في خفض اضطرابات اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة؟

ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية كالتالي:

- ما الأنشطة التي يجب أن يتضمنها البرنامج الإرشادي المقترح والتي قد تخفض اضطرابات اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- ما أبعاد اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس اضطرابات اللغة ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس اضطرابات اللغة؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:

- خفض اضطراب اللغة للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة .
- تشخيص اضطراب اللغة من خلال مقياس تشخيص اضطرابات اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة.
- اختبار فاعلية برنامج إرشادي في تحسين مستوى اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. تهتم البحث الحالي بأطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد التي تحتاج إلى مزيد من الدراسات والبحوث العلمية والتطبيقية للوصول

لمزيد من فهمها ، وعليه فالبحث الحالي قد تكون خطوة لإثراء البحوث العربية في مجال اضطرابات التوحد.

٢. إلقاء الضوء على اضطرابات اللغة وتأثيره السلبي على التواصل وجوانب النمو المختلفة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

٣. الاهتمام باضطراب اللغة لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة حيث لم تتناول الدراسات العربية في حدود علم الباحث اضطراب اللغة لدى فئة ما قبل المدرسة من التوحديين.

٤. توفير برنامج تدريبي لتدريب أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد على خفض اضطراب اللغة لديهم.

٥. تدريب المعلمين والأخصائيين العاملين في ميدان اضطراب طيف التوحد على برنامج جديد؛ لتحسين اللغة بأبعادها المختلفة لدى أطفال ما قبل المدرسة في مرحلة الطفولة المبكرة.

من خلال مراجعة الدراسات والبحوث العربية التي اهتمت بدراسة اللغة البراجماتية اتضح عدم وجود دراسة عربية في حدود علم الباحث استخدم برنامج إرشادي لخفض اضطرابات اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة التوحديين.

مصطلحات البحث:

– **يعرف الباحث اضطراب اللغة إجرائياً بأنه** :عدم القدرة على استخدام اللغة في العديد من المواقف بطريقة مناسبة ولائقة ، بحيث تساعد الطفل في الوصول إلى ما يريد و التعبير عنه حسب مقتضيات الموقف، ويتبنى الباحث محاور كل من Bishop &Baird(2001) التي استخدموها في تشخيص اضطراب اللغة وفق قائمة تقدير مهارات التواصل للأطفال وتشمل الأبعاد الآتية:

١. البداية غير الملائمة للحديث.
٢.التماسك المركزي.
٣.اللغة النمطية.
٤.استخدام السياق الحواري (أثناء الحديث).
٥.الألفة أثناء الكلام.

– **يعرف الباحث طفل ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد اجرائياً بأنه:** الطفل الذي يقع في المرحلة العمرية من ٤–٦ سنوات وتم تشخيصه بأنه مصاب بالتوحد باستخدام معايير التوحد في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM-IV-TR) وقائمة السلوك التوحدى (ABC) ، وتم تحديد شدة التوحد لديه باستخدام مقياس تقدير التوحد الطفولي (CARS).

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المبحث الأول: اضطراب طيف التوحد لدى أطفال ما قبل المدرسة Pre School children with Autism Spectrum Disorder

يعتبر اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية الشاملة التي تؤثر على نمو الطفل في شتى المجالات ومنها اللغة بكافة أشكالها، وأول من وصف متلازمة التوحد الطفولي (ليون كانر) عام ١٩٤٣ وذلك بالتقرير الذي أعده عن (١١) طفلاً، وهو مصطلح لاتيني Autism أظهروا ما أطلق عليه فقدان الاهتمام بالآخرين وقد استخدم مصطلح الذاتوية . ومنذ ذلك التاريخ بدأت الدراسات تركز على النمو الاجتماعي للاضطراب، خاصةSelf الأصل، ويعني الذات أنه أقل مظاهر النمو تفهماً، وبالرغم من أن بعض المهارات الاجتماعية قد تنمو وتنشأ مع الوقت، يبقى الأفراد

المصابون بالتوحد يعانون من مشكلات وصعوبات كبيرة في العلاقات الاجتماعية في مرحلة الرشد (عبد الله ،٢٠٠١، ص ٧٥) .

مفهوم اضطراب طيف التوحد :

يعتبر اضطراب طيف التوحد من الاضطرابات النمائية الأكثر تعقيداً نظراً لتنوع الأشخاص المصابين به ، وتفاوت قدراتهم على الرغم من وجود سمات أساسية مشتركة بينهم ، إلا أن الخصائص التي تشير إلى وجود هذا الاضطراب تظهر على شكل أنماط كثيرة ومتداخلة تتدرج من البسيط إلى المتوسط ثم الشديد ، ويعد اضطراب التوحد من الاضطرابات النمائية الشاملة التي اكتشفت حديثاً ، ويؤثر في الجوانب الاجتماعية واللغوية والسلوكية في الفرد (المقابلة ، ٢٠١٦ ، ص١٣).

ويشير عبد الرحمن سليمان (٢٠٠٠، ص٧) إلى أن ليو كانر Leo Kanner أول من أشار إلى التوحد كاضطراب يحدث في الطفولة عام ١٩٤٣، حدث ذلك حينما كأن يقوم بفحص مجموعة من الأطفال المتأخرين عقلياً بجامعة هارفارد ، ولاحظ وجود أنماط سلوكية غير عادية لأحد عشر طفلاً كأنوا مصنفين بأنهم متأخرين عقلياً، فقد ميز سلوكياتهم وسُميت بعد ذلك بمصطلح التوحد الطفولي ، حيث لاحظ استغراقهم في انغلاق كامل على الذات ، والتفكير المتميز Early Infantile Autism الذي تحكمه الذات أو حاجات النفس ، وتبعدهم عن الواقعية بل عن كل ما حولهم من ظواهر و أحداث و أفراد ، حتى لو كانوا من الأخوة أو الآباء ، فهم دائمو العزلة ، ولا يتجاوبون مع أي مثير بيئي في محيط معيشتهم كما لو كانت حواسهم الخمس قد توقفت عن إيصال أي مثير إلى داخلهم بحيث أصبحت في انغلاق تام shut in .

كما تعرف منظمة الصحة الأمريكية American Medical Association اضطراب طيف التوحد بأنه: اضطراب نمائي عصبي يصاحبه عجز في القدرات الاجتماعية خصوصاً التواصل، محدودية الاهتمامات والأنشطة، تكرار أنماط سلوكية شاذة (Pediatra, 2014, P721).

ويعرف عبد الله (٢٠١١، ص ١٧-١٥) اضطراب التوحد بأنه : اضطراب نمائي عام أو منتشر في واقع الأمر شكلاً من أشكال الإعاقة العقلية ، حيث يتأثر الأداء الوظيفي للطفل سلباً من جرائه ، وأنه من هذا المنطلق يعد إعاقة عقلية واجتماعية في نفس الوقت ، وجدير بالذكر أن هذا الاضطراب كاضطراب نمائي يؤثر سلباً على جميع جوانب النمو الأخرى ، ومن هذه الجوانب :

١- الجانب العقلي المعرفي.
٢- الجانب الاجتماعي.
٣- الجانب اللغوي وما يرتبط به من التواصل.
٤- الجانب الانفعالي واللعب.
٥- السلوكيات.

أسباب الإصابة باضطراب طيف التوحد:

لم تتوصل البحوث العلمية التي أجريت حول التوحد إلي نتيجة قطعية حول السبب المباشر للتوحد ، رغم أن أكثر البحوث تشير إلى وجود عامل جيني مباشر التأثير في الإصابة بهذا الاضطراب ولكن من المؤكد أن هناك الكثير من النظريات التي أثبتت البحوث العلمية أنها ليست هي سبب التوحد (العبادي،٢٠٠٦، ص ٢٨-٢٩).

وقد أجمع الباحثون على أن أسباب اضطراب طيف التوحد تتحدد في الآتي:

١. العوامل الجينية أو الوراثية Genetic Factors :

تشير الشامي (١٤٦، ص٢٠٠٤- ١٤٧) إلى أن ٤% من حالات التوحد تقترن باضطرابات جينية، وبالرغم من ذلك فإن معظم المصابين بالتوحد لا يظهر لديهم خلل واضح في الكروموسومات ، إلا أن الدراسات التي أجريت على توائم أحدهما مصاب بالتوحد ، أشارت إلى أن التوائم المتطابقين توجد احتمالية بنسبة ٩٦% أن يصاب كلاهما بالتوحد . هنا تؤكد على أنه اضطراب جيني وتتراوح مخاطر تكرار الإصابة بالتوحد بين الإخوة بين ٣-٩%،إلا أن الاضطرابات الجينية ليست بالضرورة وراثية ، فقد يحدث تغيير مفاجيء في الكروموسومات والجينات نتيجة لعوامل بيئية.

٢.العوامل البيولوجية العصبية Neurological / Biological Factors:

تشير (نصر ،٢٠٠٢،ص ٢٢) إلى أن هذه العوامل تنحصر في الحالات التي تسبب إصابة في الدماغ قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها ونعني بذلك إصابة الأم بأحد الامراض المعدية أثناء الحمل ، أو تعرضها أثناء الولادة لمشكلات مثل نقص الأكسجين – استخدام آلة.....إلخ ، أو عوامل بيئية أخرى وهي تعرض الأم للنزيف قبل الولادة أو تعرضها لحادث أو كبر سن الأم ، كل هذه العوامل قد تكون سبب متداخل في حالة التوحدية.

٣.العوامل الكيميائية Chemical Factors :

لوحظ في بعض الدراسات ارتفاع معدل السيروتونين في الدم لدى ثلث أطفال التوحد، إلا أن هذا المعدل المرتفع لوحظ أيضاً في ثلث الأطفال

المتأخرين عقلياً إلى درجة شديدة، وأجريت دراسة معمقة لمجموعة صغيرة من أطفال التوحد، وأكدت وجود علاقة ذات دلالة بين معدل السيروتونين المرتفع في الدم ونقص في سائل النخاع الشوكي، كما وجد أن هناك عدم توافق مناعي بين خلايا الأم والجنين مما يدمر بعض الخلايا العصبية (الجبلي،٢٠١٥ ، ص ٤٨-٤٩).

٤.الأسباب النفسية Psychological Causes :

يشير القمش (٢٠١٤، ص ص ٣١-٣٤) إلي أن النظرية السيكودينامية من أقدم النظريات في تفسير الأسباب المتوقعة للتوحد ، حيث كان يعتقد أن هناك شذوذات معينة في شخصية الأم وطريقة تربية الطفل تهييء لحدوث هذا الاضطراب، ونظراً لأهمية العلاقة بين الأم والطفل في الشهور الأولى من حياته ودورها في الإصابة بالاضطراب، فقد تم تصنيف مكونات هذه العلاقة على النحو التالي :

أ- ميكانيزمات العلاقة بين الأم والطفل.

ب- الانسحاب الجزئي.

ج- الانسحاب الاختياري.

٥.الأسباب البيئية Environmental causea :

يُقصد بها الأسباب الخارجية أي تلوث البيئة بسبب(المعادن السامة كالزئبق والرصاص واستعمال مضادات الحيوية بشكل مكثف أو التعرض للالتهابات والفيروسات وغيرها من الأسباب (متولي ،٢٠١٥، ص ٣٠).

ومن أهم هذه الملوثات ما يلي:

- الرصاص (Lead) : يؤدي التسمم بالرصاص إلى تأثيرات سلبية على النمو وظهور مشكلات سلوكية عدة.

- التسمم بأول أكسيد الكربون(Monoxide) : يؤدي إلى تشوهات خلقية وتلف في خلايا الدماغ ووفاة الجنين.
- مادة Thirmomersal: وهي مادة حافظة للأطعمة حيث يرى البعض أن لها أثراً في الإصابة بالتوحد.
- الزئبق Mercury ::يشير البعض إلى أن التسمم بالزئبق قد يؤدي إلى التخلف العقلي و عدم الاتزان العصبي، فقد يتعرض الطفل أثناء فترات حرجة من مراحل تطوره مما يؤدي إلى ظهور مشكلات عدة تؤثر على قدراته المختلفة مثل(المشي والنطق وبعض أشكال السلوك الأوتيزمي)، واضطرابات في الحركة سواء في مراحل الحمل أو المرحلة النمائية الأولى من العمر(ذيب،٢٠٠٥، ص ١١).

خصائص أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد:

لا يزال تشخيص إعاقة التوحد من أكبر المشكلات التي تواجه الباحثين والعاملين في مجال مشكلات الطفولة. ربما يرجع السبب في ذلك إلى أن خصائص وصفات الاضطراب غالباً ما تتشابه وتتداخل مع اضطرابات أخرى؛ ولذلك يتعين الحصول على معلومات دقيقة حتى يتم تشخيص الأعراض بدقة، وبالتالي تمييز الأشخاص الإجترارريين عن غيرهم من الأفراد المصابين باضطرابات أخرى (سليمان،٢٠٠٠، ص ٢٩).

قد قام الباحث بعرض لأهم خصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد على النحو التالي:

أولاً: الخصائص الاجتماعية Social characteristics :

١.عجز عن التعامل العاطفي بالمثل يتراوح على سبيل المثال ،من الأسلوب الاجتماعي الغريب، مع فشل الأخذ والرد في المحادثة إلى تدني في

المشاركة بالاهتمامات ، والعواطف والانفعالات، إلى عدم البدء أو الرد على التفاعلات الاجتماعية.

٢.العجز في سلوكيات التواصل غير اللفظية المستخدمة في التفاعل الاجتماعي ،يتراوح من ضعف تكامل التواصل اللفظي وغير اللفظي إلى الشذوذ في التواصل البصري ولغة الجسد أو العجز في فهم واستخدام الإيماءات إلى انعدام التعابير الوجهية والتواصل غير اللفظي.

٣.العجز في تطوير العلاقات والمحافظة عليها وفهمها ، يتراوح مثلاً من صعوبات تعديل السلوك ليلائم السياقات الاجتماعية المختلفة ، إلى صعوبات في المشاركة في اللعب التخيلي أو تكوين صداقات ، إلى انعدام الاهتمام بالأقران (American psychiatric Association,2013).

ثانياً: الخصائص اللغوية والتواصل :

Linguistic characteristics and Communication

إن الاتصال و اللغة من أهم المشكلات الرئيسة التي يتسم بها الطفل التوحدي ، وحينما نتكلم عن الاتصال عند الطفل التوحدي نواجه صعوبة كبيرة في وصف وتعميم الطرق التي يستطيع بها الطفل التوحدي الاتصال بالآخرين، ونتيجة لهذا يعاني أطفال التوحد من صعوبات في التعلم ، أي أنهم لا يتمكنون بسهولة من اكتساب المفاهيم الأساسية التي تساعدهم على الاتصال مع الآخرين مع افتقاد القدرة على استخدم أشكال الاتصال بطريقة سليمة تحقق لهم الاتصال الطبيعي بمن حولهم ويعتبر الاتصال هو العنصر المكمل للأحداث اليومية ، فمن خلاله يتبادل الناس الأفكار والمعلومات والمشاعر، ولكن العديد من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومنهم أطفال التوحد يجدون صعوبة في إيجاد لغة اتصال سليمة يتعاملون بها مع المجتمع الخارجي(نصر،٢٠٠٢، ص ٦٥).

ثالثاً : القصور الحسي Sensory Deficits :

يعاني الطفل ذو اضطراب طيف التوحد من قصور حسي، كما أن حواسه تصبح شبه عاجزة عن نقل أي مثير خارجي إلى جهازه العصبي ، فإذا مر شخص قريب منه أو ضحك أو نادى عليه فإنه يبدو كما لو كان لا يرى أو يسمع أو أنه قد أصيب بكف البصر أو الصمم ، فهو يتجاهل الأصوات حتى الشديدة منها،أي أنه يخفق في الاستجابة للمثيرات الخارجية (رياض،٢٠٠٨، ص ٥٢).

رابعاً : السلوكيات النمطية والتكرارية Stereotypical and Repetitive Behaviors :

تعد هذه الخاصية من الخصائص الأساسية التي يعتمد عليها تشخيص الذاتوية ، حيث يقوم الطفل الذاتوي بجموعة من السلوكيات النمطية الشاذة والاهتمامات المحدودة التي يكررها دون تعب أو ملل، فغالباً ما يندمج الطفل الذاتوي في سلوك حركي شاذ مثل الدوران في دوائر حول نقطة واحدة أو العبث بإصبعه بشكلٍ متكررٍ أو التصفيق بيديه أو التأرجح في وفقته، وتتضمن هذه السلوكيات اللمس المتكرر لأشياء معينة أو وضعها في خط لا نهائي (رياض،٢٠٠٨، ص ١٦-١٧).

والسلوكيات النمطية والتكرارية تتداخل مع المشاركة و الأداء في أنشطة يحتاجها الأطفال ذو اضطراب طيف التوحد، فيمكن استبدال سلوكيات مثل رفرفة باليدين وهز الجسم بأنشطة وممارسات بديلة تتصل بمهارات رعاية الذات والمشاركة في الأعمال المنزلية ، فالسلوكيات النمطية والتكرارية تتسم بالصلابة والجمود (Joosten&Bundy, 2010, p366).

خامساً : القصور المعرفي Cognitive Deficits :

أشارت الدراسات والأبحاث إلى أن اضطراب النواحي المعرفية تعد أكثر الملامح المميزة لاضطراب التوحد؛ وذلك لما يترتب عليه من نقص في التفاعل الاجتماعي والاستجابة الانفعالية للمحيط، ومن المعروف أن المهارات المعرفية مثل: التفكير وحل المشكلات،والتذكر والانتباه والدافعية، حيث يستخدم الأطفال في البداية حواسهم الخمس لفهم العالم من حولهم، ويستجيبون للأشياء بطريقة خاصة، فمثلاً بالنسبة لأطفال التوحد يجدون صعوبة في المدى البصري ومفهوم السبب والنتيجة ، حيث أن أي خلل يحدث في هذه المهارات يؤثر في أداء الطفل في مختلف المجالات (سهيل،٢٠١٥،ص١٢٦).

المبحث الثاني : اضطرابات اللغة :

اللغة سمة ضرورية للغة لتحقيق التفاعل والتواصل للعمل مع الآخرين وتتضمن الوظائف التواصلية (أسباب للتكلم)، وتكرار التواصل (أخذ الدور في التكلم وتغيير صياغة الكلام وطلب التوضيح من المتكلم)، والمرونة لتعديل لغة الكلام لتناسب مختلف المستمعين والمواقف الاجتماعية (lleto,2016,p1).

تعريف اضطراب اللغة:

يعرف الشخص وآخرون(٢٠١٠) اضطراب اللغة على أنه : ًقصور في استخدام القواعد التي تضبط عملية استخدام اللغة، كما يتضمن قصوره في معرفة الطفل بكيفية استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية، وكذلك استخدامها في التواصل مع الآخرين، وقصور في مهارات المحادثة، وتبادلية الحديث، ومبادأة الحديث، والاستدلال،والتواصل البصري، والوعي بالإشارات

غير اللفظية التي قد تؤثر على سياق المحادثة، كما تضمن الإخفاق في استخدام اللغة بشكل غير صحيح أو بطريقة صحيحة في هذا السياق؛ لأن الطفل قد يستخدم الكلمات في مواقف أو سياقات لا تناسبها تلك الكلمات أو العبارات، كما تتضمن جوانب القصور التفسير الحرفي للغة، واستخدام تعليقات غير ملائمة اجتماعية، واستخدام لغة نمطية أو خاصة بالطفل نفسه.

كما تعرف بأنها: معرفة الفرد تلميحات السياق الاجتماعي للغة؛ لفهم ومعرفة ما يعنيه المتكلم دون نطقه صراحة، ويكون التواصل سبيلاً لتحقيق أهداف اجتماعية (Murphy et al.,2014, p278).

كما عرفها(Beshop,2000): الصعوبة في الاستخدام والتفسير المناسب للغة في السياقات الاجتماعية (Adams&other,2005).

خصائص الأطفال ذوي اضطرابات اللغة :

١) يتسم الأطفال ذو اضطراب اللغة بوجود صعوبة الاستخدام الاجتماعي اللغة، تبدو من خلال العجز عن فهم وإتباع القواعد الاجتماعية في التواصل اللفظي وغير اللفظي في السياقات الاجتماعية الطبيعية ، وعدم القدرة على تغيير اللغة وفقاً لاحتياجات المستمع أو الموقف، وعدم القدرة على اتباع قواعد إجراء المحادثات والرواية.

٢) ينتج عن العجز في استخدام اللغة لدى الطفل قيوداً وظيفيةً في التواصل الفعال، والمشاركة الاجتماعية، وتطوير العلاقات الاجتماعية، والتحصيل الدراسي أو الأداء المهني، وهذا العجز لا يرجع لانخفاض القدرات في مجالات اللغة البنائية أو القدرات المعرفية أو العقلية.

٣) السمات الأكثر شيوعاً والمرتبطة باضطراب اللغة هي قصور اللغة Language impairment، كما أن الأطفال ذوي العجز في اللغة قد يتجنبون التفاعلات الاجتماعية.

٤) كما أن اضطراب فرط الحركة وقصور الانتباه (ADHD)، والمشاكل السلوكية، وصعوبات التعلم الرياضيات، القراءة، الكتابة) هي أيضاً أكثر شيوعاً بين الأطفال ذوي اضطراب اللغة البرجماتية .

٥) كما أن الأطفال ذوي اضطراب اللغة البرجماتية يتسمون خلال التفاعلات اللفظية الثنائية مع الأقران بانخفاض مهارات اللغة البراجماتية وأكثر احتمالية لتجاهل أسئلة أقرانهم، واستجاباتهم، وقلة استخدام النبرات الصوتية الانفعالية، ولديهم صعوبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها، ويظهر لديهم مشاعر سلبية نحو أقرانهم (مطر، الجمال، ٢٠١٨، ص١١٤-١١٥).

٦) غالباً ما يسيء الأطفال الذين يعانون من قصور في مهارات اللغة تفسير مقاصد ونوايا الآخرين عند التواصل معهم ، كما أنهم يواجهون صعوبات في الاستجابة المناسبة سواء بصورة لفظية أو غير لفظية.

٧) الأطفال الذين لديهم صعوبات في اللغة البراجماتية قد يتحدثون كثيراً ويفشلون في التكيف مع احتياجات الآخرين أثناء المحادثة وفي الاستجابة إلى الاشارات اللفظية الصادرة عن الآخرين والافتقار إلى التناوب في المحادثة وسوء فهم السخرية والنكات والتعبيرات المجازية (المركز النفسي، ٢٠١٧).

٨) كما أن الأطفال الذين يعانون من قصور اللغة البراجماتية يستوعبون المعنى الحرفي للكلام أو الحديث ويميلون إلى فهم وتنفيذ التعليمات والأوامر المباشرة بعكس الطلبات غير المباشرة التي تفهم ضمنياً من سياق الحديث.

٩) قدرتهم على تكوين وجهة نظر حول أمر ما غير متطورة بشكلٍ كافٍ وكثيراً ما يفشلون في فهم مشاعر وأفكار الآخرين فيتجاهلونها (Tatyana,2011).

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره فقد أسرد (Barger,2012) خمسة من أخطاء اللغة البراجماتية الشائعة وهي:

- عدم الرد على الأسئلة أو الطلبات.
- مقاطعة الآخرين أثناء حديثهم.
- عدم القدرة على اختيار التعليقات المناسبة لموضوع الحديث.
- استخدام كلمات مبهمة (أي استخدام كلمات غير مترابطة مما يؤدي إلى غموض الرسالة أو استخدام كلمات غير مناسبة لسياق الحديث).
- استخدام تراكيب أو أقوال غير مترابطة (Islam,2015).

وقد أبرزت العديد من الدراسات وجود اضطراب وقصور في اللغة البراجماتية لدى ذوي اضطراب طيف التوحد مثل دراسة (Klusek 2014) Losh &،Martin والتي هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأولاد التوحديين والأولاد ذوي متلازمة فراجل اكس الهش في اللغة البراجماتية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٩ طفلاً توحدياً في سن المدرسة، و ٣٨ طفلاً من ذوي متلازمة فراجل أكس الهش وحدي، و١٦ طفلاً من ذوي متلازمة فراجل أكس الهش بدون التوحد، و ٢٠ طفلاً من ذوي متلازمة داون بلغت أعمارهم الزمنة ١١ سنة، و ٢٠ طفلاً من العاديين لديهم نفس القصور في اللغة البراجماتية بلغ عمرهم الزمني ٥ سنوات، واستخدمت الدراسة اختبار صورة المفردات الطبعة الثالثة (PPVT–III)، جداول الملاحظة التشخيص التوحد (ADOS)، واختبار الكلمات التعبيرية (EVT)، ومقياس تقدير البراجماتية في سن المدرسة (PRS–SA)، والاختبار الشامل التقييم اللغة

البراجماتية المنطوقة (PJ-CASL)،ومقياس ليتر المنقح (R- Leter)، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش التوحدي والأولاد التوحديين لديهم قصور في اللغة البراجماتية أكثر من باقي أفراد عينة الدراسة على اختبار (PJ - ASL)، أن الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش لديهم قصور في اللغة البراجماتية أقل من الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش التوحدي والأولاد التوحديين، وأن الأطفال ذوي متلازمة داون لديهم نفس القصور في اللغة البراجماتية للأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش، وأن الأطفال العاديين لديهم قصور أقل في اللغة البراجماتية عن باقي أفراد عينة الدراسة.

ودراسة Martin,et al (2013) والتي هدفت إلى المقارنة بين ثلاثة مجالات في إنتاج اللغة هي (المفردات، وبناء الجملة، والبراجماتية) لدى الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش و سروس دو الأولاد ذوي متلازمة داون والأولاد العاديين، وتكونت عينة الدراسة من ٢٩ متلازمة فراجل أكس الهش، و ٤٠ من الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش التوحدي، ٣٤ من ذوي متلازمة داون و ٤٨ ذوي الأطفال العاديين من الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية اللغة المحكية لجميع الأطفال، واستخدمت الدراسة الاختبارات الفرعية القائمة على التقييم الشامل للغة البراجماتية وكانت تطبق نوية على مدار ثلاث سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الأولاد العاديين كانوا أعلى من كل أفراد العينة الثلاثة، وسجل الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش مع وبدون التوحد أعلى من الأطفال ذوي متلازمة داون في بناء الجملة، وسجل الأولاد ذوي متلازمة فراجل أكس الهش أعلى من الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش التوحدي قصوراً أعلى في اللغة البراجماتية، وأن الأطفال العاديين أظهروا تغيراً كبيراً مع مرور الوقت أكثر من كل أفراد العينة،

وتشير النتائج إلى أن مهارات اللغة التعبيرية هي أكثر قصوراً لدى الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش ومتلازمة داون على أساس العمر العقلي غير اللفظي، وأن الأولاد ذوي متلازمة داون لديهم قصور في بناء الجملة على أساس الإعاقة العقلية، وأن التوحد يؤثر على اللغة البراجماتية في الأطفال ذوي متلازمة فراجل أكس الهش.

ومما سبق يتضح لنا أن القصور في مهارات اللغة التواصلية من الملامح الواضحة بين الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن هذا المنطلق يهتم البحث الحالي بالعمل على خفض اضطراب اللغة لدى الأطفال التوحديين في مرحلة ما قبل المدرسة؛ نظراً لخطورتها لأنها قد تنعكس بصورة سلبية على جوانب النمو المختلفة وبالأخص الجانب الاجتماعي والأكاديمي.

التشخيص الفارق لاضطراب اللغة البراجماتية مع اضطراب طيف التوحد:

يتمثل التشخيص الأولي لاضطراب طيف التوحد في قصور التواصل الاجتماعي لكن يمكن التفريق بينهما حيث يوجد في حالة اضطراب طيف التوحد طيف السلوكيات النمطية والتكرارية ، والاهتمامات أو الأنشطة المحدودة وغيابها في اضطراب التواصل الاجتماعي، والأفراد الذين يعانون من اضطراب طيف التوحد قد يظهر لديهم هذه السلوكيات النمطية والتكرارية خلال الفترة الأولى من نموهم فقط وتختفي، لذلك يجب الحصول على التاريخ الشامل لهم. وغياب الأعراض في الوقت الحالي لا يمنع تشخيص اضطراب طيف التوحد، إذا كانت موجودة في الماضي، لذا لا يتم تشخيص اضطراب التواصل الاجتماعي إلا إذا كان التاريخ النمائي للفرد لا يكشف عن أي دليل على وجود السلوكيات النمطية (2013,p49 APA،).

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (عينة البحث التجريبية) على مقياس اضطراب اللغة البراجماتية في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبى .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (عينة البحث التجريبية) على مقياس اضطراب اللغة البراجماتية في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي .

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة معتمدة في ذلك على القياس القبلي والبعدي ومقارنة نتائج القياسين ودلالته الاحصائية، واستخدم الباحث المجموعة ذات التصميم التجريبى الواحد لصغر حجم العينة ولتحقيق الاستفادة من البرنامج المقترح لدى أطفال ما قبل الدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد جميعهم .

ثانيًا: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية من جمعية التثقيف الفكري بمحافظة بورسعيد ممن تنطبق عليهم شروط اختيار العينة ، وتكونت عينة البحث من (٨) أطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (٤- ٦) سنوات.

ثالثًا: أدوات البحث:

فيما يلي عرض لكيفية إعداد هذه الأدوات:

١. مقياس الطفل التوحدي إعداد د/ عادل عبد الله محمد الصورة الرابعة (٢٠٠٨) :

يعد مقياس الطفل التوحدي بمثابة محاولة في سبيل وضع مقياس تشخيصي يعمل على التعرف على الأطفال التوحديين وتحديدهم وتمييزهم عن غيرهم من الأطفال ذوي الاضطرابات الأخرى وعن الأطفال المعاقين عقلياً؛ وذلك حتى يتم تقديم الخدمات والبرامج التدريبية والتربوية والتعليمية لهم بما يساعدهم على الاندماج مع الآخرين في المجتمع.

٢. مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة الخامسة (تقنين محمود أبو النيل،٢٠١١):

تتكون الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد – بينية الصورة الخامسة من عشرة اختبارات فرعية ، موزعة على مجالين رئيسيين (لفظي وغير لفظي) بحيث يحتوي كل مجال على خمسة اختبارات فرعية ، ويتكون كل اختبار فرعي على مجموعة من الاختبارات المصغرة متفاوتة الصعوبة (تبدأ من الأسهل إلى الاصعب) ، ويتكون كل واحد من الاختبارات المصغرة –بدورها –من مجموعة من ٣ إلى ٦ فقرات أو مهام ذات مستوى صعوبة متقارب ، وهي الفقرات أو المهام و المشكلات التي يتم اختبار المفحوص فيها بشكلٍ مباشرٍ.

٣. مقياس اضطراب اللغة البراجماتية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (إعداد الباحث) :

خطوات بناء مقياس اضطراب اللغة الدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد:

تضمن بناء مقياس اضطراب اللغة (البداية غير الملائمة للحديث- ضعف التماسك البصري- اللغة النمطية- قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث- عدم الألفة أثناء الكلام) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

- استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة.
- تصميم مقياس اللغة (البداية غير الملائمة للحديث- ضعف التماسك البصرى- اللغة النمطية- قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث- عدم الألفة أثناء الكلام) في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.
- الخصائص السيكومترية للمقياس.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات:

- **استقراء التراث النظري والاطلاع على بعض المقاييس السابقة:**

من استقراء التراث النظري ، والاطلاع على الأطر النظرية ، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ، وبعض الاختبارات والمقاييس الخاصة باللغة البراجماتية ومهاراتها لذوي اضطراب طيف التوحد مثل مقياس تشخيص اللغة البراجماتية (إعداد/ عبد العزيز الشخص ومحمود الطنطاوى (٢٠١٥)، وبذلك أمكننا الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من المقاييس لتتحقق الفائدة المرجوة منها، وكذلك تسهيل مهمة الباحثين الآخرين ليستفيدوا منها في أبحاثهم القادمة.

- **تصميم مقياس اضطراب اللغة البراجماتية مقياس اللغة في صورته الأولية:**

تم بناء مقياس اضطراب اللغة البراجماتية مقياس اللغة البراجماتية (البداية غير الملائمة للحديث- ضعف التماسك البصري- اللغة النمطية- قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث- عدم الألفة أثناء الكلام) لأطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

☒ تحديد الهدف من المقياس :

هدف المقياس إلى قياس مهارات اللغة البراجماتية لدى أطفال ما قبل المدرسة من سن (٤-٦) سنوات.

☒ تحديد أبعاد المقياس:

وهي تشمل مهارات (البداية غير الملائمة للحديث- ضعف التماسك البصري- اللغة النمطية- قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث- عدم الألفة أثناء الكلام).

صياغة مفردات المقياس :

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مهارات اللغة البراجماتية السابقة المقترح قياسها وتحسينها وتنميتها ، وموضوعية حددت بـ (٦١) مفردةً موزعةً على مهارات اللغة البراجماتية الثلاث، وقد تم صياغة مفردات كل مهارة من المهارات السابقة على حده، وقد روعي الآتي :

- أن تكون مفردات كل عملية واضحة ومناسبة لمستوى أطفال ما قبل المدرسة.
- أن تكون مفردات المقياس خالية من المصطلحات غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى.

وقد تكون المقياس من (٥) أبعاد موزعة كالآتي:
١) البداية غير الملائمة للحديث. (١١ مفردة)
٢) صعف التماسك البصري. (١١ مفردة)
٣) اللغة النمطية. (٩ مفردات)
٤) قصور استخدام السياق الحوار أثناء الحديث.(١٥ مفردة)
٥) عدم الألفة أثناء الكلام. (١٥ مفردة)

وذلك بعد الاستفادة من استقراء التراث النظري، والأبحاث والدراسات السابقة، وبعضاً من المقاييس السابقة.

تصحيح المقياس:

تم تقدير الدرجات على المقياس، وقد حددت درجة واحدة لكل لغز من ألغاز المقياس ، وتم إعداد مفتاح تصحيح للإجابة ؛ وذلك لتوفير الوقت والجهد .

صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصراً ضرورياً ؛ لذا فقد صاغ الباحث تعليمات المقياس وراعى فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس ، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية:
(الهدف من المقياس – وصف المقياس – الإعداد لعملية المقياس – إجراء المقياس – زمن المقياس – تقدير الدرجات على المقياس).

عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس والتربية الخاصة بلغ عددهم(١٠). والملحق رقم (١) يوضح أسماء السادة

المحكمين، وقد رأى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والمختصين حذف بعض المفردات وتعديل بعضها الآخر، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

- **إعداد المقياس في صورته النهائية:**

بناء على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض المفردات وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية والملحق رقم (٥) يوضح الصورة النهائية للمقياس.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أولاً: ثبات المقياسReliability :

استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) Alpha Cronbachs لحساب معامل الارتباط (ر) بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل بأبعاده الثلاثة؛ للتأكد من ثباته لدى العينة الكلية (ن=٣٠) ، حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطريقة مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أى جزئين من أجزاء الاختبار ، والجداول التالية توضح نتائج هذا التحليل :

جدول (١)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس اضطراب اللغة والمقياس ككل

البعد		معامل ألفا كرونباخ (ر)
الأول: البداية غير الملائمة للحديث	معامل المقياس ككل	*0,566
الثاني: ضعف التماسك البصري		*0,625
الثالث: اللغة النمطية		*0,673

الرابع: قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث		*0,701
الخامس: عدم الألفة أثناء الكلام		*0,620
الثبات الكلي للمقياس		*0,717

ويتضح من الجدول السابق رقم (١) ثبات المقياس ككل والأبعاد الفرعية الخمسة المتمثلة (البداية غير الملائمة للحديث- ضعف التماسك البصري- اللغة النمطية- قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث- عدم الألفة أثناء الكلام)، وهكذا فإن أبعاد المقياس على درجة عالية من الثبات حيث تراوحت نسبة الثبات ما بين **(0,701- 0,566)** وهي نسبة تدل على معامل ثبات جيد للمقياس.

ثأنياً: صدق المقياس Validity:

- **الصدق الظاهري Face Validity**

(١) صدق الأساتذة المحكمين :

ويطلق على هذا الصدقً صدق المحكمين أو الأساتذة المتخصصين حيث عرض الباحث المقياس بمفرداته الكلية، والتي بلغ عددها (٦١) مفردةً للكشف عن مستوى مهارات اللغة البراجماتية المُشار إليها في بداية عرض المقياس على عدد (١٠) خبراء من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية الخاصة (الأستاذ – الأستاذ المساعد – المدرس) كعينة تقنين لاستطلاع آرائهم في المقياس من خلال معايير محددة وضعها الباحث.

وجاءت ملاحظات وآراء الأساتذة المحكمين لتشير إلى :

☒ تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات.

☒ إضافة بعض المفردات التي تتناسب مع الهدف من البحث.

☒ تبديل بعض المفردات فيما بين أبعاد المقياس.

وبعد إجراء التعديلات المطلوبة استقرت الصورة النهائية للمقياس في الملحق رقم (٥) في (٦١) مفردة كالتالي:

١) البداية غير الملائمة للحديث. (١١ مفردة)
٢) ضضعف التماسك البصري. (١١ مفردة)
٣) اللغة النمطية. (٩ مفردات)
٤) قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث. (١٥ مفردة)
٥) عدم الألفة أثناء الكلام. (١٥ مفردة)

(٢) صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس اضطراب اللغة لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية ، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس اضطراب اللغة البراجماتية ترتيباً تنازلياً بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الأرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الأرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الأرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الأرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف.

وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد ، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٢) نتائج اختبار ت لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس اضطراب اللغة لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري	ن	المتوسط	الإنحراف المعياري		
مقياس اضطراب اللغةا	8	7,62	0,582	8	5,1250	0,517	9,075	0,000

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (0,000) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس اضطراب اللغة البراجماتية لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزي لمقياس مهارات اضطراب اللغة ، مما يشير إلى أن مقياس اضطراب اللغة لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي مهارات اللغة .

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (عينة البحث التجريبية) على مقياس تشخيص اضطراب اللغة في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات

أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس تشخيص اضطراب اللغة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٣) متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس اضطراب اللغة ن=(٨)

المقياس	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
اضطراب اللغة	القبلي/ البعدي	الموجبة	0[b]	.00	.00	-2.521[a]	0,012 دالة إحصائياً
		السالبة	8[a]	4.50	36.00		
		المحايدة	0				
		المجموع	8				

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,005) بين متوسط رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (أفراد عينة البحث التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي في أبعاد مقياس تشخيص اضطراب اللغة البراجماتية ككل لصالح التطبيق القبلي، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على المقياس ككل (-2.521[a])، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس تشخيص اضطراب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (أفراد عينة البحث التجريبية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استخدام البرنامج المقترح في خفض اضطراب اللغة حيث تضمن البرنامج فنيات متعددة ، كما راعى الباحث

تنوع وزيادة وسائل التقويم ، وقد شارك أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطرابات طيف التوحد بفاعلية في البرنامج المقترح، ويتفق ذلك مع نتيجة البرنامج حيث أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق القبلي. ومما سبق نجد أن البرنامج المقترح له تأثير إيجابي وفعال في خفض حدة اضطراب اللغة ومساعدة أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (عينة البحث التجريبية) في التغلب على مظاهر اضطراب اللغة البراجماتية.

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

لاتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد (عينة البحث التجريبية) على مقياس اضطراب اللغة في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج الإرشادي.

وللتحقق من نتائج هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon test اللابارامتري للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد في القياس البعدي، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج في القياس التتبعي وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٤) متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس اضطراب اللغة ن=(٨)

المقياس	نوع القياس	اتجاه الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ذ	مستوى الدلالة
اضطراب اللغة	البعدي/ التتبعي	الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	-١,٠٠	٠٣١٧ غير دالة إحصائياً
		السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
		المحايدة	٧				
		المجموع	٨				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة z (-1.000[a]) للمقياس ككل، وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استمرار فعالية برنامج البحث في خفض مظاهر اضطراب اللغة بأبعادها الخمس (البداية غير الملائمة للحديث- ضعف التماسك المركزي- اللغة النمطية- قصور استخدام السياق الحواري أثناء الحديث- عدم الألفة أثناء الكلام) خلال فترة المتابعة ، واستفادة أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد من الأنشطة المقدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنها خفض حدة مظاهر اضطراب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

مناقشة عامة للنتائج :

من الأسباب التي أسهمت في تحقيق النتائج فاعلية البرنامج المقترح ومراعاته لخصائص وقدرات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، كذلك مراعاته للطريقة التي يفكرون بها، وبذلك كان للبرنامج الإرشادي تأثير فعال في خفض اضطراب اللغة ، وقد حرص الباحث على تنوع العمليات اللفظية داخل الجلسة الواحدة بحيث لا يشعر الطفل بالملل والعمل على تقديم المعززات بعدة طرق للتشويق وزيادة الحماس والدافعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض البحث . وهذا يعكس التحسن الملموس في أبعاد اللغة التي يقيسها مقياس تشخيص اضطراب اللغة بعد تطبيق البرنامج ، وهذا يدلل على جدوى البرنامج في الحد من مظاهر اضطراب اللغة .

كما أن ما احتواه البرنامج وما استخدمه الباحث من فنيات وإستراتيجيات متعددة زاد من زيادة تركيز انتباه الأطفال، فضلاً عن أن البرنامج كان يخاطب أكثر من حاسة لدى طفل ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد مما زاد من فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه.

ويمكن القول أن ما صاحب البرنامج من تعزيز سواء كان من الباحث أو تعزيز ذاتي من الطفل لنفسه من خلال ما يحققه من نجاح قد حسن من نتائجه .

وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمه التراث النظري والدراسات السابقة حول البرامج التي تعمل على تحسن وخفض اضطراب اللغة البراجماتية مع ضرورة التأكيد على إثراء البيئة المحيطة بطفل ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد بالموارد والإمكانات التي تساعده على إثارة الدافعية لدية وتنميه لغته الاستقبالية والتعبيرية والبراجماتية.

ولقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على استفادة أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطرات طيف التوحد من البرامج المقدمة لهم وخاصةً في مجال اللغة مثل دراسة (عثمان ، ٢٠١٨) والتي استخدمت برنامج مقترح لتحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين مهام نظرية التماسك المركزي وعلاج اضطراب اللغة البراجماتية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد.

وتتضح أيضاً فعالية البرنامج في الحد من مظاهر اضطراب اللغة في هذا البحث من خلال التحسن الذي طرأ على أبعاد اللغة البراجماتية لدى أطفال المجموعة التجريبية، وكان ذلك من خلال مقياس تشخيص اضطراب اللغة التي أشارت نتائجها إلى خفض مظاهر الاضطراب لدى الأطفال في القياس البعدي ، ويعزى هذا التحسن لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد(أطفال المجموعة التجريبية) إلى كونهم قد تأثروا بأنشطة البرنامج الذي كان يهدف إلى تخفيض اضطراب اللغة.

يفسر الباحث التحسن في أداء أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد بعد تطبيق البرنامج نظراً لمراعاة الخصائص العقلية لأطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد ، حيث اعتمد البرنامج على جلسات فردية جماعية تحتوي على مجموعات صغيرة؛ وذلك لتدريب الطفل على التفاعل الاجتماعي والتخلص من القلق وزيادة الثقة بالنفس ، وبذلك فإن اعتماد جلسات البرنامج على أنشطة جماعية من العوامل التي ساعدت على فاعلية البرنامج الحالي وتحسن أداء الأطفال في أداء الأنشطة وبالتالي خفض مظاهر اضطراب اللغة .

وهذا يفسره ويؤكده ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي حرصت على خفض اضطراب اللغة لدى الأطفال بصفةٍ عامةٍ، كما في دراسة (الصيادي، والفهد ، ٢٠١٨) ، ودراسة (عابد ، ٢٠١٨) ، ودراسة (محمد، ٢٠١٨). وبذلك فقد تحققت فروض البحث الحالي حول فعالية البرنامج في تخفيض اضطراب اللغة، وذلك اتفاقاً مع ما سبق من تفسير لهذه النتائج ومراعاتها للتراث النظري والنظريات المتنوعة للتعلم.

وبذلك تشير كل نتائج البحث الحالي على أن جميع الفروض التي حاول الباحث أن يجيب عنها في البحث الحالي قد تحققت وهي جميعها تهدف إلى التحقق من تأثير البرنامج الإرشادي المقترح في تخفيض مظاهر اضطراب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد ، وتتضح النتائج من خلال المقارنة بين استجابات أطفال المجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدية والتتبعية.

وهذه النتائج مفردة ومجتمعة تؤكد فعالية البرنامج المقترح في خفض اضطراب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد، وبذلك تتفق هذه النتائج مع الخلفية العلمية للبحث سواء من حيث النظريات والتفسيرات النظرية في ميدان الاضطرابات النمائية أو من حيث نتائج الدراسات السابقة التي توفرت للباحث.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- أبو الفتوح، محمد (٢٠١٢) . *الطفل الأوتستيك: ماذا تعرف عن اضطراب الاوتيزم (دليل إرشادي للوالدين والباحثين والمختصين)*. ط١. عمّأن : دار زهران للنشر والتوزيع.

- بدر، إبراهيم (٢٠٠٤). *الطفل التوحدي : تشخيص – علاج* .القاهرة : مكتبة الأنجلو مصرية.

- الجبلي ، سوسن (٢٠١٥). *التوحد الطفولي : أسبابه – خصائصه – تشخيصه – علاجه* . دمشق : دار رسلان للنشر والتوزيع.

- الجلامدة ، فوزية ؛ حسين ، نجوى (٢٠١٣) .*اضطرابات التواصل لدى التوحديين* .الرياض.

- جوردن، ريتا ؛ بيول ، ستيوارت / ترجمة : رفعت محمود بهجات . (٢٠٠٧) . *الأطفال التوحديون :جوانب النمو و طرق التدريس*. القاهرة : عالم الكتب.

- حسين، رضا خيري عبد العزيز (٢٠١٥) .*برنامج تدريبي تخاطبي لعلاج اضطرابات اللغة البراجماتية وتحسين التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد* .رسالة دكتوراه .كلية التربية. جامعة عين شمس.

- الراوي، فضيلة ؛ حماد، حماد(١٩٩٩).*التوحد الإعاقة الغامضة* .الدوحة: قطر.

- رياض ، سعد (٢٠٠٨) . *الطفل التوحدي : أسرار الطفل التوحدي وكيفية التعامل معه* . القاهرة : دار النشر للجامعات.

- الزريقات، إبراهيم عبد الله (٢٠٠٤). *التوحد : الخصائص والعلاج* . عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

- سليمان ، عبد الرحمن (٢٠٠٠) . *التوحد ووسائل علاجه* .الطبعة الأولى .القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

- سهيل، تامر فرح (٢٠١٥). *التوحد : التعريف– الأسباب– التشخيص – العلاج* .ط١. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- الشامي، وفاء (٢٠٠٤). *خفايا التوحد: أشكاله ، أسبابه ، وتشخيصه*. ط١. الرياض : فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الشخص ، عبد العزيز (٢٠١٣). *قاموس التربية الخاصة والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة* . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٢) . برامج تدريبية لإعداد متخصصين للعمل في مجال التوحد الطفولي (الأتوتوسية). *مجلة اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة و المعوقين* ، العدد (٩٩).
- الشرقاوي ، الشرقاوي (٢٠١٨). *التوحد ووسائل علاجه*. ط١.دسوق : دار العلم والإيمان.
- الشيخ ، رائد (٢٠٠٥) . *الدورة الأولية في الأوتيزم* ، مؤسسة كريم رضا سعيد (برنامج الإعاقة في سوريا). دمشق.
- العبادي ، رائد (٢٠٠٦) . *التوحد*. ط١ .عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- عبدالله ، حمد قاسم (٢٠٠١). *الطفل التوحدي أو الذاتوي : الانطواء حول الذات ومعالجته (اتجاهات حديثة)* . ط١. عمان. دار الفكر للطباعة والنشر.
- عبد الله ، عادل (٢٠١١). *مدخل إلى اضطرابات التواصل*. القاهرة : دار الرشاد.

- عبد الله ، عادل (٢٠١٤). *مدخل إلى اضطرابات التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية* . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

- عبدالله ، عادل (٢٠١٠). مدخل إلى اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية والانفعالية. القاهرة .

- فاروق، أسامة ؛ الشربيني، السيد (٢٠١١). *سمات التوحد*. عمان:دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- فتيحة ، فتيحة (٢٠٠٣). *اضطراب التواصل لدى أطفال التوحد وإستراتيجيات علاجها* . ط١.الكويت : مركز الكويت للتوحد.

- الفرماوي، حمدي (٢٠٠٦). *نيرو سيكولوجيا معالجة اللغة واضطرابات التخاطب موجهات تشخيصية وعلاجية وأسرية* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

- القمش ، مصطفى (٢٠١١). *اضطرابات التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج ، دراسات عملية* .عمان: دار الميسرة للنشر والطباعة.

- اللالا، زياد كامل؛ الزبيري، شريفة؛ اللالا، صائب؛ فوزية الجلامدة ،جميل ، مأمون؛ الشرمان، وائل؛ العلي؛ القبالي، يحيى؛ العايد ، يوسف (٢٠١٣) . *أساسيات التربية الخاصة* . عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع.

- متولي، فكري (٢٠١٥). *إستراتيجيات التدريب لذوي اضطراب الأوتيزم (اضطراب التوحد).ملحق حقائب للتدريب الميداني* .الرياض: مكتبة الرشد.

- نافع ، جمال (٢٠١٠). *التنمية اللغوية لدى فئات من ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة : مكتبة الطبري للنشر والتوزيع.

- نافع ، جمال(٢٠٠٩) . *طرق التواصل لدى ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة : مكتبة الطبري للتصوير والطباعة.
- نصر ، سهى (٢٠٠٢). *الاتصال اللغوي للطفل التوحدي : التشخيص والبرامج العلاجية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- النوايسة، فاطمة (٢٠١٣) . *ذوي الاحتياجات الخاصة –التعريف بهم وإرشادهم* .ط ١. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- هالاهان ، كوفمان . ترجمة : عادل عبد الله (٢٠٠٨) . *سيكولوجية الأطفال غير العاديين وتعليمهم* . ط١ .عمان. الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع.
- وهبة ، محمد (٢٠٠٤). الأطفال ذوو التوحد واضطراب الدمج الحسي. *المؤتمر العلمي الثاني لمركز رعاية وتنمية الطفولة* . جامعة المنصورة.المجلد الثاني . ١٠٤٣-١٠٥١ .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- American psychiatric Association (2000) .*Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4 Th Ed revised)*. Washington Dc: American psychiatric Association
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder (5 Th Ed revised)*. Washington Dc: Author.
Blinkoff, Anne (2010). *Theory of Mind, Social Communicatons m and executive functioning in children*

with autism spectrum disorder.Phd. Thesis.University of pace.

-Happe, Francesca & Frith m Uta (2006). *The weak Coherence account, Detail- focused cognitive style in autism spectrum disorders*.

-Martin, Ingerith & Macdonald, Skye (2003). Weak Coherence, no theory of mind m or executive dysfunction? Solving the puzzle of pragmatic language disorders. *Original Research Article*, Brain and Language, vol.85, No.3, pp: 451-466.

-Partington, James. (2010) .*The Assessment of Basic Language and Learning Skills – Revised (The ABBLS-R) The ABLLS-R Protocol*. Behavior Analysts, Inc.

برنامج قائم على إستراتيجية التعلم النشط لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة

* د/ ناهد محمد شعبان علي.*

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحديد القيم الأخلاقية المناسب تنميتها لطفل الروضة، تصميم برنامج قائم على إستراتيجية التعلم النشط لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة ، واتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من(٦٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد أعدت مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة، بطاقة ملاحظة السلوكيات الدالة على القيم الأخلاقية (إعداد الباحثة) ، وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية المصور لدى طفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية،توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة

* مدرس بقسم رياض الأطفال–كلية التربية– جامعة كفر الشيخ.

السلوكيات الدالة على القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية، وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة.

A program based on an active learning strategy to develop some moral values among kindergarten children.

Prepare: Dr. / Nahed Muhammad Shaban Ali. *

Abstract:

The current research aims to determine the moral values appropriate for its development for the kindergarten child, designing a program based on the active learning strategy to develop some moral values in the kindergarten child, and the researcher followed the experimental approach, and the research sample consisted of (60) children and girls from kindergarten, and they were divided into two groups. Experimental and control groups have prepared the pictorial moral values scale for a kindergarten child, the behavior observation card indicating moral values (the researcher's preparation). Kindergarten in favor of the experimental group, there are statistically significant differences between the mean

***Lecturer, Department of Kindergarten - Faculty of Education - Kafr El Sheikh University..**

scores of children of the experimental and control groups in the post-measurement on the observation card of behaviors indicating moral values in the kindergarten child for the benefit of the children of the experimental group, and this confirms the effectiveness of the proposed program in developing some moral values in the kindergarten child.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية التعلم النشط. Active Learning Strategy
- القيم الأخلاقية. Moral values
- طفل الروضة. Kindergarten children

المقدمة:

تعد تربية الطفل على القيم والأخلاق الحميدة والسلوكيات الايجابية منذ نعومة أظافره أساس النهوض بالمجتمع ، كما أن تطور الدول يُقاس بمدى اهتمامها بالتعليم وخاصةً في مرحلة الطفولة المبكرة، وتبني مداخل حديثة للتدريس، واستخدام صيغ جديدة تقوم على أسس منهجية وإيجاد أنماط وإستراتيجيات جديدة للتعلم تركز على التعلم النشط، وتذكر العناني (٢٠٠٩، ص ١٣) أن رعاية الطفل يمثل نقطة الانطلاق لبناء المواطن الصالح، ولا يقتصر الاهتمام بالطفل على النواحي العقلية والجسدية من شخصيته، وإنما يمتد لينمي عواطفه وأخلاقه واتجاهاته ودوافعه وفقاً لمعايير أسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، ويضيف طلبة (٢٠٠٣، ص ٣٠٦) أن النظام التربوي والتعليمي يأتي ثماره إذا بدأ من رياض الأطفال، لذا تقتضي حتمية الوفاء

بحاجات الطفولة كأولويات قومية على اعتبار أن عملية التنشئة والنمو الفكري والنفسي والجسدي والأخلاقي يمثل القاعدة في تنمية الموارد البشرية.

وتعتبر مرحلة الطفولة هي مرحلة وجود مهمة في حد ذاتها وكل خبرة في الحياة لها اتصال وثيق وعلاقة متينة بالطفولة ، وقد كان الاعتقاد السائد بأن الطفل غير قادر على إدراك الأحداث من حوله واستيعابها ، ولكن مع تطور العلم والتكنولوجيا وثورة المعرفة التي شملت كل جوانب الحياة بدء التوجه إلى الاهتمام بالطفولة ، حيث أدرك الإنسان أهمية مخاطبة الأطفال بلغتهم، وأسلوبهم، والتوجه إليهم أينما كانوا (محمد وعبد الله،٢٠٠٩، ص ١٤).

ومرحلة رياض الأطفال مرحلة التكوين والأساس لبناء الانسان القوي، فيها توضع الدعائم الأساسية لشخصية الطفل، وتتحدد أبعاد نموه الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، وفيها ترتسم سمات سلوكه وصفاته وعلاقاته الإنسانية، ولذلك تصبح هذه المرحلة القاعدة الثابتة لتربية الطفل وتهذيبه، وتنميه القيم الأخلاقية وإعداده للحياة (عثمان ،٢٠١٤، ص٩).

ويخضع الجانب الأخلاقي لعملية النمو شأنه في ذلك شأن الجوانب الأخرى للشخصية ، وهذه العملية قوامها إدخال الطفل في مجموعة من المعايير والأحكام الأخلاقية السائدة ، حيث أن السن الصغير يستطيع فهم القيم والأحكام الأخلاقية المختلفة التي تتزايد تمايزًا ووضوحًا مع تقدمه خلال المراحل العمرية المتتابعة (عبد الفتاح وبدوي ،٢٠٠٠،ص ١٦٧).

وتشكل القيم الأخلاقية الإطار المرجعي لسلوكيات الفرد ، وتعبر عن أسلوبهم في الحياة ، كما تدعو إلى تهذيب النفس، وتهدف إلى حياةٍ إنسانيةٍ سليمةٍ تقوم على مباديء الترابط بين الناس ، وتلعب القيم الأخلاقية للطفل دوراً مهماً في تربية ضميره وممارسته للسلوك الذي يتفق معه ويتقبله

المجتمع ، لذلك فإن غرس الاتجاهات الإيجابية نحو هذه القيم في نفوس النشء من أهم الواجبات التربوية التي ينبغي أن تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيقها في بناء شخصية الطفل لتترجم في سلوكياته الحياتية ، فمجتمع بدون أخلاق وقيم أخلاقية مثل جسد بلا روح (حسين ،٢٠١٩، ص٥٢).

من المهم أن يأخذ الطفل دوره الطبيعي في أن يكون فاعلًا ونشطاً في بناء خبراته وتجاربه الخاصة به، فالخبرة والممارسة العملية ضرورتان وبشكلٍ دائمٍ ومستمرٍ للنمو الأخلاقي ، كما تنمو شخصية الطفل في جميع مكوناتها(جرادات ،٢٠١٥،ص٢٩).

وحظي التعلم النشط باهتمام متزايد في عالم اليوم، حيث انتقلت العملية التعليمية من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم ، وتحويله من وضع المتلقي السلبي إلى المتفاعل النشط بصورةٍ إيجابيةٍ ، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير ، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية والمعرفية والأدائية(أسعد ، ٢٠١٧، ص٦).

مشكلة البحث :

انطلاقاً من اهتمام الدولة بالتعليم ابتدءاً من مرحلة رياض الأطفال ، ولتبدأ أولى ملامح هذا الاهتمام بتحديث مناهجها الدراسية، وتبني إستراتيجيات حديثة للتدريس تركز على التعلم النشط، ويذكر Greitzer (2002, p.2064) أن في العقود الأخيرة ظهر نهج التعلم المتمحور حول الطفل ، وتمت الدعوة إلى استخدام أساليب تدريس أكثر مرونة ترتكز على الاكتشاف والتعلم النشط، كما أجريت العديد من الدراسات التي تناولت إستراتيجية التعلم النشط كأحد الاستراتيجيات الحديثة في مرحلة رياض الأطفال، كدراسة سيد (٢٠١٧) ، ودراسة أمين (٢٠١٨)، ودراسة العوضي

(٢٠١٨) ، ودراسة بان، تمارة (٢٠١٩)، ودراسة بدر (٢٠١٩)، وأوضحت أهم نتائجها فاعلية التعلم النشط في تنمية القدرات الابتكارية ، الوعي الجمالي ، التوافق النفسي ، والوعي البيئي ، تنشيط عملية التعلم وتحفيز الأطفال .

والتربية الأخلاقية والتي تأتي من بينها جملة القيم البسيطة تتشكل وتكتسب في المراحل الأولى من حياة الطفل ، والقيم الأخلاقية للطفل لها أهمية قصوى لا يمكن إنكارها حيث أن الأطفال منذ نعومة أظافرهم يتعلمون القيم والأخلاق من مدارسهم ويتعلمون قواعد حياتهم ونظم مجتمعهم، بما يمثل درعاً واقياً لأي تحديات وانحرافات قد تواجههم منذ الصغر، وخصوصاً في الوقت الذي احتلت فيه التكنولوجيا حياة البشر وظهرت أموراً كثيرةً مختلفةً عن عاداتنا وتقاليدنا وما يصاحبها من اختفاء للقيم ، وأصبحت معظم المشاكل ترجع في المقام الأول لنواحي أخلاقية.

كما أجريت العديد من الدراسات التي تناولت القيم الأخلاقية وأكدت على أهميتها لطفل الروضة، منها دراسة محمد (٢٠٠٨)، ودراسة حمدي (٢٠٠٨)، ودراسة بلال (٢٠١٥)، ودراسة عبد الله(٢٠١٧)، ودراسة الراشد(٢٠١٧) ، ودراسة شهد (٢٠١٨)، ودراسة ماجد و فهد(٢٠١٨)، بالرغم من ذلك يشير الواقع إلى وجود قصور يتعلق بمستوى وأساليب تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة، وقد استندت الباحثة في الوقوف على هذا الضعف من خلال الدراسة الاستطلاعية ملحق (٢) ، التي أجريت بهدف الكشف عن مدى وعي الأطفال ببعض القيم الأخلاقية ، ومدى تطبيق معلمات رياض الأطفال للأنشطة والإستراتيجيات التي تنمي تلك القيم، وتم البحث بروضة مدرسة السلام الابتدائية المشتركة في مدينة كفر الشيخ؛ لاستطلاع رأي ٢٠ معلمة رياض أطفال بمحافظة كفر الشيخ ، وقد أسفرت

النتائج إلى أن أطفال الروضة ليس لديهم الوعي الكافي بنسبة ٨٥% ببعض القيم الأخلاقية ، وأيضاً أن تطبيق معلمات رياض الأطفال للأنشطة حول القيم الأخلاقية يعتبر محدوداً بالرغم من أهميتها لطفل الروضة بنسبة ٩٠%.

بناءً على ما سبق وتأكيد الأدبيات والدراسات المرجعية على فاعلية التعلم النشط ، وضرورة تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة ، إلا أنه على حد علم الباحثة تبين أن هناك ندرة في الدارسات والأبحاث التي تناولت برنامج قائم على التعلم النشط والاستفادة من مميزاته في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة، من هنا توصلت الباحثة إلى ضرورة إجراء هذا البحث، وعليه تتحدد مشكلة البحث بالتساؤل الرئيسي التالي :

ما فعالية برنامج قائم على إستراتيجية التعلم النشط لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة ؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ما القيم الأخلاقية التي يمكن تنميتها لطفل الروضة؟
- ما طبيعة البرنامج المستخدم في تنمية بعض القيم الأخلاقية وتقبل الآخر لدى طفل الروضة؟
- ما فاعلية البرنامج المستخدم فى تنمية بعض القيم الأخلاقية و تقبل الآخر لدى طفل الروضة؟

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في:

-تقديم وسيلة فعالة لتحسين النمو المعرفي والاجتماعي لدى طفل الروضة.
-توضيح أهمية الارتقاء بتفكير الطفل من خلال موضوع البحث.

-توجيه نظر معلمات الروضة إلى أهمية استخدام التعلم النشط في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة .
-توجيه نظر الباحثين إلى أهمية تنمية القيم الأخلاقية وتقبل الآخر المناسبة لطفل الروضة باستخدام البرنامج المقترح قيد البحث.
-توجيه نظر الخبراء القائمين على إعداد البرامج لأطفال الروضة بأهمية عمل برامج تتناسب وتتوائم مع طفل الروضة .
-تشجيع المربين والمعلمات على استخدام التعلم النشط كوسيلة فعالة في تنمية القيم الأخلاقية.
-معالجة أوجه القصور في تنمية القيم الأخلاقية في برامج طفل الروضة .

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:
-تحديد القيم الأخلاقية المناسب تنميتها لطفل الروضة.
-تصميم برنامج قائم على إستراتيجية التعلم النشط لتنمية بعض القيم الأخلاقية لدي طفل الروضة.
-الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم النشط في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدي طفل الروضة.

فـروض البحث:

-**الفرض الأول** : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية المصور لدى طفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.
-**الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة

ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

حدود البحث :

تتمثل حدود البحث فيما يلي :

-**الحدود الزمنية:** تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول بالعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م .

-**الحدود البشرية** : تتمثل في عينة من أطفال المستوى الثاني(٥-٦) سنوات.

-**الحدود المكانية** : روضة مدرسة علي عبد الشكور للغات التابعة لمديرية التربية والتعليم بكفر الشيخ.

-**الحدود الموضوعية:** القيم الأخلاقية المتمثلة في: (المسؤولية – التواضع – الاعتذار – الطاعة).

مصطلحات البحث:

البرنامج :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : المهام أو الخطوات التي سيقوم الطفل بتنفيذها من خلال الأنشطة .

إستراتيجية التعلم النشط :

هي طريقة تعليم وتعلم يشارك فيها الأطفال من خلال الأنشطة والمشروعات بفاعليةٍ كبيرةٍ (سعادة، ومصطفى، ٢٠١٣،ص ٢).

وتعرفها الباحثة إجرائياً :هي طريقة تعليم وتعلم تتطلب من الطفل المشاركة بفاعلية في الأنشطة التربوية. ومن أمثلتها، التعلم التعاوني، العصف الذهني، ولعب الأدوار، والمناقشة والحوار.

القيم :

هي عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدمه على أشياء معينة، و معتقدات راسخة تملي على الفرد سلوكاً معيناً في ظروف اجتماعية معينة، فهي تخلق السلوك وتوجهه في الاتجاه الذي يتوافق معها (محمد، وعبد الرازق، ٢٠٠٨،ص ٣٤١) .

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : مجموعة من المباديء الأساسية التي تكوّن شخصية الطفل وتنظّم سلوكه، كما أنّها تحدد علاقات الأطفال مع بعضهم البعض من أجل تحقيق الغاية من خلق الإنسان، لذا فإنّ القيَم الأخلاقية يجب أن تكون جزءًا لا يتجزأ من شخصية الطفل.

الأخلاق :

هي إحدى النشاطات البشرية التي يقوم بها الفرد؛ للتفريق بين النوايا والقرارات والأفعال التي يقوم بها إذا كانت مناسبة أو غير مناسبة، وتحديد الأفعال الصائبة في الوقت المناسب، وتختلف الأخلاق من ثقافة وحضارة إلى أخرى (محمد، ٢٠١٧،ص ١٩).

القيم الأخلاقية :

وتعرفها الباحثة إجرائياً : هي مجموعة القواعد والمعايير التي تساعد الطفل في الحكم على السلوك الصحيح في تعامله مع الآخرين، وتساعده على التحلي بالسلوك الأخلاقي السليم، الذي يتوافق مع ثقافة مجتمعه، وتتضمن في البحث الحالي" المسؤولية – التواضع – الإعتذار – الطاعة".

طفل الروضة

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه : طفل فى المرحلة العمرية من أربع إلى ست سنوات، ويمارس الأنشطة داخل الروضة ليكتسب معلومات جديدة بطرق ووسائل متنوعة؛ بهدف تنمية شخصيته في جميع الجوانب المختلفة .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول : القيم الأخلاقية وطفل الروضة

قد يتداخل مفهوم القيم مع مفاهيم الحاجات والدوافع والاهتمامات والمعتقدات والاتجاهات، ولكن الفرق بين هذه المفاهيم ومفهوم القيم يكون في الآتي:

١-تختلف القيم عند الدوافع فهي ليست ضغوطاً لتوجيه السلوك فحسب ولكنها تشتمل على المفهوم القائم خلف هذا السلوك بإعطائه المعنى والتسويغ الملائم.

٢-وفيما يتعلق بالتمييز بين القيم والمعتقدات: فإن المعارف التي تتضمنها القيم تتميز عن المعارف الأخرى التي يتضمنها المعتقد بالجانب التقويمي . إذ يختار الشخص من بين البدائل في تقويمه ما هو مفضل.

(المرعشلي، ٢٠٠٥،ص ٨٤)

تعريف القيم الأخلاقية:

وتُعرف اصطلاحاً : بأنها مجموعة الصفات الأخلاقية، التي يتميّز فيها البشر، وتقوم الحياة الاجتماعية عليها، ويتمّ التعبير عنها باستخدام الأقوال والأفعال والسلوك الأخلاقي الذي اصطلح عليه المجتمع وأقره (ناصر، ٢٠٠٤،ص ٧١).

تصورات صريحة أو ضمنية تميز الفرد أو الجماعة وتحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعياً(الأحمد وعبيد، ٢٠٠٧،ص ٣٩).

كل ماله قيمة معنوية عند الأفراد بحيث يمدح من يلتزمها ويذم من يخالفها(الشديفات،٢٠١٣،ص ١٠).

القيم هي: مجموعة من التنظيمات النفسية لأحكامٍ فكريةٍ وانفعاليةٍ تعمل بتوجيه الأفراد وإراداتهم لتحقيق غايات محددة، كما تعتبر الثقافة وضمنها المعتقدات السائدة مجالاً خصباً لتبلور القيم وترسخها في النفوس، فكل ثقافة تتجه إلى الإعلاء من شأن أخلاق ومواقف ومسلمات اعتقادية وعادات وتقاليد معينة (شفيق، ٢٠٠٣،ص ٥٨).

ومما سبق يمكن تعريف القيم الاخلاقية إجرائياً بأنها: "هي مجموعة القواعد والمعايير التي تساعد الطفل في الحكم على السلوك الصحيح في تعامله مع الآخرين، وتساعده على التحلي بالسلوك الأخلاقي السليم، الذي يتوافق مع ثقافة مجتمعه، وتتضمن في البحث الحالي، المسؤولية – التواضع – الاعتذار – الطاعة".

أهمية القيم الأخلاقية:

١-تساعد في بناء حياة الطفل وتشكيل شخصيته وتحقيق غاياته وأهدافه ووسائل تحقيق هذه الغايات.
٢-تمثل القيم أحكاماً معيارية.
٣-تلعب القيم دوراً رئيسياً في حل الصراعات واتخاذ القرارات .
٤-تحفظ للمجتمع تماسكه، وتحدد له أهدافه ومثله العليا التي توفر له التماسك لممارسة حياة اجتماعية سليمة.
٥-تعمل القيم على ربط أجزاء الثقافة ببعضها البعض حتى تبدو متناسقة وتخدم هدفاً محدداً، كما تعمل على توجيه الفكر نحو غايات محددة.
٦-تعمل كموجهات لسلوك الأفراد والجماعات.
٧-تلعب القيم دوراً كبيراً في تنمية المجتمع (علي، ٢٠١٧،ص ص ٢٢-٢٣).

وتعلُم القيم يعد غايةً تربويةً وخصوصاً في مرحلة الطفولة؛ لأنها عالم قابل للتشكيل ولبنة قابلة للتحوير وفطرة قابلة للتعلم(حمدان، ٢٠٠٤، ص٥٠).

وظائف القيم الأخلاقية:

١- تولد لدى الفرد الإحساس بالصواب والخطأ.
٢- تعتبر القيم موجهاً للسلوك الإنساني.
٣- توجيه نشاط الطفل للعمل والحفاظ على المجتمع موحداً ومنسقاً.
٤- مساعدة الطفل بالارتباط والانتماء للجماعة.
٥- معرفة الحلال والحرام والصواب والخطأ.
٦- تساهم في بناء شخصية الطفل.
٧- تساهم في حل المشكلات واتخاذ القرارات عند الأطفال (إبراهيم، ٢٠٠٧،ص ١٥٤ - ٥٤).

الأخلاق الحسنة هو أعظم ما تعتز به الأُمم، وتمتاز عن غيرها، والأخلاق تعكس ثقافة الأمة وحضارتها، وبقدر ما تعلو أخلاق الأمة، تعلو حضارتها، وتَلفت الأنظار لها، ويتحيَّر أعداؤها فيها، وبقدر ما تنحط أخلاقها وتضيع قِيَمها، تَنحَط حضارتها، وتذهب هَيبتها بين الأمم فهي الدعامة الأولى في حفظ كيان الأمم، ومن هنا كانت عناية الإسلام بالأخلاق تفوق كل عناية، وقد أكد الإسلام أن بقاء الأمم وازدهار حضارتها، إنما يُكفَل لها إذا ضمنت العناية بالأخلاق، فإذا سقطت الأخلاق سقطت الدولة معها، وبهذا يُعد الخلق القوي هو الضمان الخالد لكل حضارة (محمد، ٢٠١٥،ص ٤٤).

وعندما يتوفر للطفل فرص للتربية الأخلاقية فإنها دون شك تؤثر في تشكيل شخصيته، وإشباع حاجاته، فضلاً عن إعدادها الإعداد المتكامل

والمناسب لشخصيته، الذي يتمثل في إتاحة الفرصة للطفل للمرور بمجموعة من الخبرات المباشرة وغير المباشرة (الديب، ٢٠٠٧، ص٣١٤).

وترى الباحثة بعد عرض ماسبق عن القيم من (تعريف – أهمية – وظائف) كل ذلك ستخرج منه الباحثة بالسلوك الأخلاقي الذي تغرسه في الطفل أو على الأقل يتعود عليه في كل تصرفاته، وهذا ما تتمناه الباحثة من فائدة البحث الحالي.

مصادر القيم الأخلاقية:

للقيم مصادر عديدة ، وتختلف هذه المصادر من مجتمع لآخر ، وفي المجتمع العربي ، ويمكن حصر مصادر القيم فيما يلي :

- الدين الإسلامي متمثلاُ في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ، والعديد من المصادر الأخرى التي تضيق وتتسع من مذهبٍ الى آخر من المذاهب الأربعة، مثل الاجماع، والاجتهاد، والقياس، والعرف،...الخ ، وهذا المصدر هو المصدر الأساسي للقيم في مجتمعنا ، وإن أخذ التمسك بها يضعف شيئاً فشيئاً إلى أن يبعث الله على رأس كل مائة عام من يجدد لهذه الأمة أمور دينها ،.وجميع القيم المستمدة من هذا المصدر هي الخير كله ، ومصدر سعادة للبشرية في دنياها وآخراها إن تمسكت بها حق التمسك (محمد،٢٠٠٩،ص ١٧).
- الشعور الأخلاقي لا يولد مع الطفل بل يتشكل نتيجه امتصاص الطفل لمعايير الأخلاقية وتكيفه معها ، وخضوعه في المراحل الأولى لتأثيرات الوسط العائلي، فيتشرب منه المباديء والعادات، ويصبح مفهوم الخير والشر مرتبطاً بالقيم والعادات التي تداخلت في سلوكه (الضبع وغبيش،٢٠١١،ص١٠١).

- نجد أن تنمية القيم الأخلاقية ذات أهمية خاصة في حياة الطفل، حيث أنها ترتبط باهتمامه بذاته وعلاقاته مع المحيطين به، كالأشخاص الذين يقابلهم أو يتعامل معهم في مجتمعه (حسين،٢٠١٥،ص ص ٦٤-٦٥) .

والقيم الأخلاقية معايير توجه سلوك الطفل وتحد المرغوب فيه وغير المرغوب فيه ، وهي ثابتة أزلية أو نسبية متغيرة حسب الثقافة والزمان وهي إما ايجابية أو سلبية ، إنسانية عامة أو خاصة بجماعة معينة ، صريحة أو ضمنية بحيث يمكن ملاحظتها أو استنتاجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي (العناني ، ٢٠١٣،ص ص. ١٢٤-١٢٥) .

القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة:

و تحدد الباحثة القيم الأخلاقية التي ينبغي تعليمها للأطفال، والتي سترافق الطفل بقية حياته، وتسهم في بناء شخصيته في المجتمع، لذلك لابد من معرفة ما هي القيم الأخلاقية التي ينبغي تعليمها لأطفالك خلال فترة تربيتهم ودراستهم وقبل انخراطهم بالمجتمع ، ومن أهم هذه القيم :-

- الأخلاق الحميدة (المسؤولية – التواضع – الاعتذار – الطاعة) .
- تحمل المسؤولية والقدرة على إدارة حياتهم.
- مساعدة الآخرين وخصوصًا كبار السن.

أهمية تنمية الأخلاق لطفل الروضة :

إن الأخلاق مصادر تنبع منها هذه المنابع تؤثر على الطفل الذي يمتلك لاستقبالها أجهزة سليمة مهيأة لذلك بفطرة خرجت، فوجدت بيئة صالحة تنمو فيها بفطرة طوعت على الخير لا فطرة طوعت على الشر، لذلك يجب علينا أن نبحث في الأسباب المؤدية إلى بروز الأفعال والأعمال عند الطفل خاصةً والإنسان عامةً خيراً كانت أو شراً ، يجب أن ندرس فعل الطفل

والدواعي التي دعته إليه وأن نعرف نواياه التي تدفعه إلى تنفيذ هذا الفعل، هل يفعل الخير رياءً وسمعةً أم يفعله كما دعته فطرته السليمة المتربية في بيئة سليمة على هذا الخير؟

وأن العمل الأخلاقي يجب أن يظهر فيه المساواة بين الناس ويظهر فيه النية الحسنة ويظهر فيه دواعيه الأخلاقية التي حدت به ليفعل، ومن أين يأتي للطفل هذا إلا من بيئة سليمة متنشئة على ذلك؟، فتربية النفس وتهذيبها لها دور في التنشئة الأخلاقية عند الطفل ، فإذا تركنا جماح النفس فسوف لا نرى أخلاقاً ولا أخلاقيين ، وهذه النفس تعرف صاحبها ما فعلته أو قل تعرفه نتيجة ما ارتكبه (أحمد، ٢٠٠٥، ص١٤).

وترى الباحثة أن الربط بين القيم الأخلاقية وطفل الروضة عن طريق تعلم الطفل أن القيم مجموعة من السلوكيات التي يظهرها الطفل في تعامله مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب معظمها من خلال التربية والبيئة التي عاش فيها الطفل خلال مراحل عمره المختلفة ويحقق غايته في الحياة وسعادته.

المحور الثاني : إستراتيجية التعلم النشط

ترى الباحثة أن عملية التعلم تهدف لإحداث تغيرات سلوكية مرغوبة للأطفال في جميع الجوانب، وأن فعالية التعلم يتوقف على الطرق والأساليب المتبعة بالتعلم، ولذا ترى أن إستراتيجية التعلم النشط من الطرق التربوية التي لها تأثير إيجابي في التعلم وتتوائم مع البحث الحالي ، ويمكن تعريف إستراتيجية التعلم النشط على النحو التالي :

هي عملية تجعل الأطفال ينشغلون في بعض الأنشطة التي تدفعهم نحو التفكير فيما يتعلمونه وكيف يوظفون هذه الأفكار(بدوي،٢٠١٠،ص ٣٤).

هي وسيلة تعلم وتسمح للأطفال بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة.
(David Sousa's, 2006)

هي التعلم الذي يؤكد على المشاركة النشطة للأطفال في عملية التعلم.
(Hall,S.; Waitz,I.,Bordeur; and D.Naser, R. 2002)

للتعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية الطفل أثناء الموقف التعليمي ومن خلال التعلم النشط يكتسب العديد من الخبرات، وفيما يلي عرض الإستراتيجيات التي تضمها إستراتيجية التعلم النشط وهي (التعلم التعاوني – حل المشكلات – الاكتشاف – العصف الذهني – التدريس التبادلي – التفكير بالقبعات الست – تعلم الأقران – لعب الدور – المناقشة والحوار) (محمد، ٢٠١٧،ص ٤١).

واستخدمت الباحثة بعض إستراتيجيات التعلم النشط التي ترى أنهما يتناسبان مع البحث الحالي، هم إستراتيجية (التعلم التعاوني – العصف الذهني– لعب الأدوار– المناقشة والحوار).

فالتعلم وفقاً للنظرية البنائية يؤكد على نشاط الطفل، فيركز بياجيه Piaget Jean على نشاط الطفل الذاتي الاستكشافي في التعلم ، بينما يضيف فيجوتسكي Vygotsky Lev أهمية الجانب الاجتماعي في تعلم الأطفال ، فيقول إن نطاق عقلنا يمكن أن يكون ممتداً من خلال الآخرين كوسطاء أو من خلال التفاعل معهم ، فالدعامة الأساسية للتفكير من خلال جماعة الاستقصاء، فتحدث عملية تنظيم للتفكير، فالكبار يكونوا بمثابة سقالة (وسطاء) لنشاط الطفل، يساعدون الأطفال ليفكروا لأنفسهم (Bruce T.,2005,p.52).

أهداف التعلم النشط :

- زيادة الأعمال الابداعية لدى الأطفال وتمكينهم من العمل الجماعي.

- تشجيع الأطفال لاكتساب مهارات التفكير.
- تمكين الأطفال من اكتساب مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين.
- تشجيع الأطفال على حل المشكلات(جروان، ٢٠٠٢،ص ١٠).

خصائص التعلم النشط :

- ❖ يسمح للأطفال بالتفكير .
- ❖ المعلم يكون مشجعاً وموجهاً ومحفزاً للتعليم .
- ❖ يسمح للأطفال بالتعلم بشكلٍ نشطٍ(Guertin, L.; Zappem, S.; &Kim, H. 2007,p.23) .

عناصر التعلم النشط :

تعرض الباحثة عناصر التعلم النشط التي تتناسب مع البحث الحالي:

أولاً : المتعلم النشط : أي أن يكون الطفل شريكاً رئيسياً في عملية التعليم والتعلم.

ثانياً: المعلم : أن يكون المعلم قائداً ومحفزاً للأطفال في عملية التعلم.

ثالثاً: المناهج : إن تطوير المناهج يمكن الطفل من خلالها بتفعيل دوره والمشاركة الفعالة للطفل في التعلم.

رابعاً : أساليب التعليم والتعلم : هي الاجراءات الفعلية التي يستخدمها المعلم لتطبيق المحتوى وتعتمد على تفعيل دور الطفل (سعادة، ومصطفى، ٢٠١٣،ص ٢٥) .

الدراسات السابقة :

أولاً: دراسات تناولت القيم الأخلاقية والطفل:

دراسة عائدة(٢٠٠١) والتي هدفت إلى تحديد أهم القيم الأخلاقية اللازمة لطفل الرياض ومحاولة تنميتها لديهم باستخدام برنامج تربوي،

ودراسة مدى فاعليته وتأثيره على عينة الدراسة بمحافظة غزة، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: هناك فروق دالة إحصائياً في أهمية القيم الأخلاقية تبعاً لمتغير الجنس.

وأجري **Hanley G. P.; Ingversson, E. T.; Tiger, J. H.; and Heal, N. A. (2007)** دراسة الهدف منها الكشف عن فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية ، وتعديل بعض السلوكيات الخاطئة لدى الأطفال ، وتكونت العينة من ١٦ طفلاً من (٣-٥) سنوات من مركز أيتام تابع للجمعية الدولية لصحة الطفل ونمو الإنسان ، وتم برنامج شامل لتنمية المهارات الحياتية (الاجتماعية): (النظام ، الاتصال ، التسامح ، الصداقة)، وقد افترض أن هذا البرنامج يؤثر في تعديل سلوكيات (عدم الطاعة ، التخريب والفوضى سواء "فوضى لفظية أو حركية أو عدوان"). وقد سجلت ملاحظات داخل قاعة النشاط أُديرت خلال مواقف مخططة باستخدام عدة أساليب تعلم (التلقين ، النمذجة ، لعب الأدوار ، والتغذية الراجعية) خلال البرنامج اليومي (الدائرة ، اللعب الحر ، الانتقالات ، الوجبات)، وتم تطبيق اختبار متعدد ودقيق، وأوضحت الدراسة نتائج منخفضة في ٧٤% من برنامج السلوك ، ومرتفعة أكثر من أربعة أضعاف في المهارات الحياتية ، وفي التقرير النهائي أوضح المعلمون ارتفاع في نتائج تعديل السلوك إلى جانب الارتفاع في المهارات الحياتية.

ودراسة محمد(٢٠٠٨) كان الهدف منها الكشف عن أثر استخدام برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، والعينة ٤٠ طفلاً وطفلةً، وكانت نتائج الدراسة كالتالي : (حقق البرنامج تطوراً في تنمية الجانب الخلقي للمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لأطفال المجموعة التجريبية – تفوق برنامج

القصص الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة .

ودراسة حمدي(٢٠٠٨) وهدفت إلى التعرف على دور الأسرة والروضة في تشكيل القيم الأخلاقية للطفل، محافظة اللاذقية بسوريا بين (٥-٦) سنوات، رصد أساليب التربية الأسرية في الأسر التي لديها أطفال في عمر الفئة الثالثة بمؤسسات رياض الأطفال في محافظة اللاذقية وأثر تلك الأساليب على مستوى نمو السلوكيات الأخلاقية لدى هذه الفئة من الأطفال، قامت الباحثة بإعداد استبانة الرعاية في الأسرة، واستبانة الرعاية في الروضة والتي وجهت للمعلمات، واستخدمت مقياس التفكير الأخلاقي المصور ، أما عينة الدراسة فبلغت (٥٢٠) طفلاً وطفلةً و٥٢٠ أسرةً لأطفال هذه الفئة العمرية و٥٢٠ معلمةً يقمن بتعليم هؤلاء الأطفال واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت من نتائج الدراسة هو أنه توجد علاقة ارتباطية إيجابية بين السلوكيات الأخلاقية للطفل وأساليب التربية الأسرية الديمقراطية بشكلٍ عامٍ واستناداً إلى المستوى التعليمي لديهم والدخل الاقتصادي للأسرة بصورةٍ خاصةٍ، وتوجد علاقة ارتباطية بين مستوى الطفل الأخلاقي وأساليب المعلمة تبعاً لخبرة المعلمات.

ودراسة بلال(٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة التعليمية المقدمة لطفل ماقبل المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، و(استبيان)، والعينة ١٠٢ معلمةً ومديرة من رياض الأطفال، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: (هناك علاقة ارتباطية طردية بين الأنشطة التعليمية وتنمية القيم الأخلاقية والاجتماعية).

ودراسة عبد الله (٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية من وجهة نظر

معلمات رياض الأطفال، ولتحقيق ذلك صمم الباحث أداة لقياس دور الأسرة لتعزيز القيم الخلقية للطفل وتضمنت الأداة محورين رئيسين هما : واقع دور الأسرة في تعزيز القيم الخلقية لدى الطفل، تصورات معلمات رياض الأطفال حول تطوير دور الأسرة في تعزيز القيم الخلقية لدى الطفل ،واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والعينة من أطفال الروضة بعمر (٤-٦) سنوات من إحدى الروضات بالمملكة العربية السعودية ،وأظهرت النتائج أن واقع دور الأسرة في تعزيز القيم الخلقية لدى الطفل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بصورةٍ عامةٍ كانت كبيرةً .

ودراسة الراشد(٢٠١٧) هدفت إلى تعرف على مدى فعالية برنامج مقترح باستخدام القصص والأناشيد الالكترونية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والدينية لدى طفل الروضة، وتكونت العينة من (١٠٤) طفلًا وطفلةً من الأطفال في المرحلة العمرية من (٤-٦) والذين لم يحققوا المستوى المطلوب للأداء على مقياس القيم الأخلاقية المصور، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تقدير الذكاء (جود أنف وهاريس)، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة (رجب علي شعبان)، ومقياس القيم الأخلاقية والدينية (من إعداد الباحثة)، ومجموعة من القصص والأشعار والأناشيد الالكترونية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، كما وجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت النتائج على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في اكتساب القيم الأخلاقية، وقد انتهى البحث بمجموعة من التوصيات التي تدعو إلى الاهتمام بالبرامج التربوية التي تعتمد على الأساليب الحديثة في تنمية القيم وتثقيف الطفل.

ودراسة ماجد؛ وفهد(٢٠١٨) هدفت إلى دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان، هدفت الدراسة إلى بيان دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها، وتم اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها ٣٨٠ معلمةً في رياض الأطفال، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور رياض الأطفال من وجهة المعلمات ومديرات المدارس في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها قد جاء بدرجة مرتبطة .

ثانياً: دراسات تناولت استرتيجيات التعلم النشط والطفل:

دراسة (Lindow, (2000 هدفت إلى فعالية عناصر التعلم النشط لإحدى المقررات العلمية لدى مجموعات التعلم النشط ، وقد استخدم الباحث جميع المعلومات التي حصل عليها في حصص التعلم النشط حول المفاهيم العلمية .

وقام **Rojos – Drummong S.; Mercer N., and Dabrowski E.(2001)** بدراسة الهدف منها مقارنة بين استخدام التعلم التعاوني ، والتعلم وفق النظرية الثقافية الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات حل المشكلات وبين الأساليب المباشرة الشكلية والمعهودة التي تستخدمها المعلمة في تعليم الرياضيات لدى طفل الخمس سنوات المكسيكيون ، وقد أظهرت النتائج أن استخدام تلك الأساليب كان له فاعلية أكثر في تعلم الطفل ، على جانب أن أساليب المعلمات أصبحت أكثر دعماً وتفاعلاً.

ودراسة سيد(٢٠١٧) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية القدرات الإبتكارية لدى طفل الروضة ، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلةً من مجتمع الأطفال بالمستوى الثاني، وتوصلت الدراسة إلى أن التنوع في إستراتيجيات التعلم

النشط ما بيت الألعاب التعليمية المبكترة والمثيرة للأطفال والمعتمدة على اللعب التعاوني والمنافسة خاصةً المنفذ بها أنشطة البرنامج والمعنية بها الدراسة كان له أكبر الأثر على تنمية بعض القدرات الإبتكارية لطفل الروضة.

ودراسة أمين(٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على إستراتيجيات التعلم النشط في رياض الأطفال، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والعينة مجموعة من معلمات رياض الأطفال، والنتائج أثبت أهمية معرفة إستراتيجيات التعلم النشط المعروضة بالبحث – هذه الإستراتيجية تساعد في تنشيط عملية التعلم وتحفيز الأطفال للتعلم.

ودراسة العوضي (٢٠١٨) هدفت إلى تحديد أهم أبعاد الوعي الجمالي الواجب تنميتها لدى طفل الروضة في سوريا، حصر أهم إستراتيجيات التعلم النشط المناسبة لتنمية الوعي الجمالي للطفل الروضة في سوريا، تصميم برنامج قائم على أنشطة التعلم النشط لتنمية الوعي الجمالي لدى طفل الروضة في سوريا، قياس فعالية البرنامج القائم على التعلم النشط لدى طفل الروضة في سوريا في تنمية الوعي الجمالي للطفل. عينة البحث: تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلاً و طفلةً (٣٠) مجموعة ضابطة (٣٠) مجموعة تجريبية، تراوحت أعمارهم من (٥-٦سنوات)، وأظهرت نتائج البحث: تحقيق نمو الوعي الجمالي لدى الأطفال الروضة بالجمهورية العربية السورية. البرنامج أدى إلى تحسن ملحوظ في تنمية الوعي الجمالي لأطفال الروضة بالجمهورية العربية السورية، والدليل على ذلك وجود فروق في درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة ومقياس الوعي الجمالي، اكتساب الأطفال بعض السلوكيات الحميدة .

ودراسة بان؛ وتمارة(٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إحدى إستراتيجيات التعلم النشط في التوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال رياض الأطفال، واقتصر البحث الحالي على أطفال الرياض في مرحلة التمهيدي من(٥-٦) سنوات في مركز محافظة نينوي للعام الدراسي٢٠١٧-٢٠١٨، استخدمت الباحثتان التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طفلاً وطفلةً بواقع (٢٠) طفلاً من الذكور و (٢٠) طفلةً من الإناث . وتطلب تحقيق هدف البحث وجود أداة لقياس التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي ، أظهرت النتائج :وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي لاختبار التوافق الشخصي.

ودراسة بدر(٢٠١٩) هدفت إلى التحقق من فعالية ودور إستراتيجيتي لعب الأدوار والعصف الذهني في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً من أطفال المستوى الثاني بالروضة، وتتراوح أعمارهم ما بين الخامسة حتى نهاية السنة السادسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، والأساليب الأحصائية. وتوصلت الباحثة إلى أن إستراتيجيتي التعلم النشط (إستراتيجية لعب الأدوار- إستراتيجية العصف الذهني)تتصف بالفاعلية في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة.

وقد استفادت منها في صياغة مشكلة البحث، وبناء أدوات البحث، وقد اتفقت الدراسات التي استخدام المنهج التجريبي، وطبقت على عينة من الأطفال، كما تعرفت الباحثة على أنسب الأدوات لجمع البيانات، وفي ضوء ما أسفرت إليه الدراسات السابقة أمكن للباحثة مناقشة وتفسير نتائج البحث الحالي.

إجراءات البحث

منهج البحث :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بطريقة القياسات القبلية والبعدية لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة؛ لملائمة ذلك لطبيعة البحث.

أولاً : إعداد أدوات البحث :

قامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية :

– مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة ، ملحق (٣) (من إعداد / الباحثة).

– بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال الدالة على القيم الأخلاقية، ملحق (٤) (من إعداد / الباحثة).

١) إعداد مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة:

الهدف من المقياس: تنمية بعض القيم الأخلاقية وتقبل الآخر لدى طفل الروضة من خلال البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية التعلم النشط.

صياغة مفردات المقياس: يتضمن المقياس(١٢) موقفاً، تقرأها المعلمة على الأطفال وبجوار كل موقف اختيارين يختار الطفل مايتناسب معه .

صدق المقياس : يعتبر الصدق من أهم الخصائص للمقياس حيث يحدد قيمة المقياس وصلاحيته في قياس ما وُضع لقياسه، واعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق:

أ- الصدق الظاهري:

تم التأكد من صدق المقياس الظاهري من خلال عرضه على عدد (١٠) من السادة المحكمين ملحق(١) وطلب من المحكمين إبداء الرأي حول :

١- مدى مناسبة أسئلة المقياس لأطفال الروضة.

٢- مدى الصحة اللغوية لمادة المقياس.
٣- مدى كفاية الأسئلة لقياس القيم التي تقيسها.
٤- مدى تمثيل كل سؤال للقيمة التي يقيسها.

وقد اتفق المحكمون بنسبه (٩٥%) على تحقيق هذه العناصر في المقياس وأنه يقيس ما وُضع من أجله .

ب- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات مفردات المقياس مع الدرجة الكلية لكل مفهوم تنتمى إليه، ويوضح ذلك جدول(١).

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس

المفاهيم المتضمنة بالمقياس	معامل الارتباط بالنسبة للدرجة الكلية	مستوى الدلالة
المسؤولية	٠,٨٥٦*	٠,٠٥
التواضع	٠,٩١٧*	٠,٠٥
الاعتذار	٠,٧٥٦*	٠,٠٥
الطاعة	٠,٥٧٨*	٠,٠٥

(*) دالة عند مستوى عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط تتراوحت بين (٠,٦٠٥- ٠,٩١٥) وهي جميعاً دالة عند مستوي ٠,٠١؛ وبالتالي فإن مفردات المقياس تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

١- ثبات المقياس يعني أن يحصل الطفل على الدرجة ذاتها، إذا أُعيد تطبيق المقياس أو تصحيحه من قِبَل شخص آخر، وقد تم حساب ثبات

مقياس القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة ، بالتطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من ٣٠ طفلاً وطفلةً من(٥-٦) سنوات، بالمستوى الثاني بروضة مدرسة السلام الابتدائية المشتركة التابعة لوزارة التربية والتعليم بكفر الشيخ ، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني كان ٨٦% .

٢- استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام لثبات الاختبار، وجدول (٢) يوضح معاملات ثبات مقياس القيم الأخلاقية لطفل الروضة ومحاوره بالعلاقة الرياضية :

$$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1 - \frac{\sum s^2{}_i}{s_i^2}\right]$$

حيث: (k) عدد أسئلة المقياس، ($\sum s^2{}_i$) تباين درجات كل سؤال من أسئلة المقياس،(s_i^2) التباين الكلي لمجموع أسئلة المقياس).

جدول (٢)

يوضح معاملات ثبات مقياس القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة

المحور	معامل الثبات	مستوى الدلالة
المسؤولية	٠,٧٧	دالة عند مستوى ٠,٠١
التواضع	٠,٧٢	
الاعتذار	٠,٧٦	
الطاعة	٠،٧١	

زمن المقياس: ٢٠ دقيقةً ويُطبق الاختبار على كل طفل على حدى.

تصحيح المقياس : استخدمت الباحثة ميزان ثنائي، ففي كل عند اختيار الإجابة الصحيحة يحصل الطفل على (درجتان) ، عند اختيار الإجابة الخطأ يحصل الطفل على (درجة واحدة)، بحيث يكون الحد الأعلى لدرجات المقياس (٢٤) درجات، والحد الأدنى (١٢) درجةً.

تعليمات المقياس :

-فيما يلي مجموعة من المواقف وعددها (١٢) موقفاً تقوم المعلمة بقراءتها على الأطفال.

-وبجوار كل موقف اختيارين مصورين يمثلان ردوداً مختلفةً على الموقف .

-والمطلوب من الطفل اختيار الاجابة التي تعبر عن رأيه ويضع عليها علامة (√) .

-لا يترك الطفل موقفاً دون الإجابة عنه.

-يشتمل المقياس على أربعة أبعاد هم(المسؤولية – التواضع – الاعتذار – الطاعة).

-أصبح المقياس يتكون من ١٢ مفردةً تنقسم إلى :

- المسؤولية (٣) أسئلة. – التواضع (٣) أسئلة.
- الاعتذار (٣) أسئلة. – الطاعة (٣) أسئلة.

مثال للمقياس :

م	العبارات		
	المسؤولية :		
١.	ضع علامة (√) تحت الصورة الدالة على نظافة المكان .		
		( )	( )

شكل(١) يوضح أحد أسئلة مقياس القيم الأخلاقية المصور

٢) بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال الدالة على القيم الأخلاقية:

(أ) صياغة مفردات بطاقة الملاحظة:

تتضمن (٤٠) سلوكاً تقرأها المعلمة على الأطفال، وبجوار كل موقف ثلاث اختيارات تختار المعلمة مايتناسب مع إجابات الطفل .والزمن يكون ٥٠ دقيقةً .

(ب) وصف بطاقة الملاحظة :

- تنقسم بطاقة الملاحظة إلى أربعة محاور أساسية.
- ويوجد تحت كل محور مجموعة من السلوكيات وعددها (٤٠) سلوكاً لجميع المحاور وتقوم المعلمة بقراءتها على الأطفال.
- وبجوار كل موقف ثلاث خيارات تمثل ردوداً مختلفةً على السلوك .
- والمطلوب من المعلمة اختيار الاجابة التي تعبر عن رأي الطفل وتضع عليها علامة (√).

(ج) التقدير الكمي لأداء الأطفال:

تم استخدام التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة كالتالي:

- اشتملت البطاقة على خيارين لقياس الأداء (أدى السلوك – لم يؤد السلوك).
- الخيار (أدى السلوك) يحتوى على ثلاثة مستويات للأداء (دائمًا–أحيانًا–نادرًا).
- يتم توزيع درجات التقييم لمستويات الأداء وفق التقدير التالي:

- المستوى (أدى السلوك " دائمًا ")= ثلاث درجات.
- المستوى (أدى السلوك" أحيانًا ")= درجتان.
- المستوى (أدى السلوك " نادرًا ")= درجة واحدة.
- عدم الأداء (لم يؤد السلوك)= صفر.

جدول (٣) يوضح نظام تقدير درجات أداء الأطفال ببطاقة الملاحظة

أدى السلوك			لم يؤد السلوك
مستوى الأداء			
دائمًا	أحيانًا	نادرًا	
٣	٢	١	٠

- إذا قام الطفل بأداء السلوك بصفةٍ مستمرةٍ ودائمةٍ، يتم وضع علامة (√) في المستوى (أدى السلوك "دائمًا").
- إذا قام الطفل بأداء السلوك في غالبية الأوقات، يتم وضع علامة (√) في المستوى (أدى السلوك "أحيانًا").
- إذا قام الطفل بأداء السلوك في مراتٍ قليلةٍ جداً، يتم وضع علامة (√) في المستوى (أدى السلوك "نادرًا").
- وفي حالة عدم قدرة الطفل على أداء السلوك، يتم وضع علامة (√)(لم يؤد السلوك).

(د) تعليمات بطاقة الملاحظة:

تم مراعاة توفير تعليمات بطاقة الملاحظة، بحيث تكون واضحةً ومحددةً في الصفحة الأولى لبطاقة الملاحظة، وقد اشتملت التعليمات على التعرف على خيارات الأداء ومستويات الأداء والتقدير الكمي لكل مستوى، مع وصف جميع احتمالات أداء السلوك، وكيفية التصرف عند حدوث أي من هذه الاحتمالات.

(هـ) ضبط بطاقة الملاحظة:

يُقصد بعملية ضبط بطاقة الملاحظة التحقق من صدق البطاقة وثباتها، وقد تم التحقق من ذلك وفق الإجراءات التالية:

❖ **التحقق من صدق البطاقة:**

للتحقق من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في مجالات (المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم)؛ بهدف التأكد من الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة، ووضوحها، وإمكانية ملاحظة السلوكيات.

وقد اقترح السادة المحكمون بعض التعديلات المهمة والتي منها:

- تعديل بعض السلوكيات في البطاقة.
- حذف بعض السلوكيات واستبدالها بسلوكيات أخرى.
- حذف بعض العبارات المكررة.
- إعادة صياغة بعض عبارات البطاقة.

وقد تم إجراء التعديلات المقترحة.

❖ **حساب ثبات البطاقة:**

تم حساب ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطفل الواحد، ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة (Cooper)، حيث قامت الباحثة بالإشتراك مع إحدى الزميلات (معلمة الروضة للمستوى الثاني بالمدرسة)؛ لتقييم أداء مهارات ثلاثة من أطفال الروضة بالمستوى الثاني بمحافظة كفر الشيخ، وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة والزميلة بالنسبة لكل طفل باستخدام معادلة (Cooper 1974)، وتم حساب نسبة الاتفاق كالتالي:

$$\text{نسبة الاتفاق على الأداء} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times ١٠٠}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

جدول (٤) يوضح نسبة الاتفاق بين الملاحظين على أداء الأطفال الثلاث

نسبة الاتفاق على أداء الطفل الأول	نسبة الاتفاق على أداء الطفل الثاني	نسبة الاتفاق على أداء الطفل الثالث	متوسط معامل الاتفاق على أداء الأطفال الثلاث
٨١,٣٪	٨٩,٢٪	٨٦,٧٪	٨٥,٧٪

يُلاحظ من الجدول السابق أن متوسط اتفاق الملاحظين على أداء الأطفال الثلاث يساوي (٨٥,٧٪) وهو يعد معامل ثبات مرتفعًا، وأن البطاقة صالحة للاستخدام والتطبيق على عينة البحث كأداة للقياس.

ثانياً: إعداد البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم النشط لتنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة:

الإطار العام للبرنامج المقترح :

الهدف من البرنامج :

يهدف البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم النشط إلى تنمية القيم الأخلاقية المتمثلة في :المسؤولية، التواضع، الاعتذار، الطاعة.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج :

- تتنوع أنشطة البرانامج لتجنب الشعور بالملل .
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.
- تقدم القيم الأخلاقية على الأطفال بطريقة جذابة ومشوقة .
- يراعي البرامج خصائص النمو والسمات المميزة للمرحلة العمرية.
- التأكيد على المواقف الأخلاقية كهدف في حد ذاته .
- تقديم أنشطة استكشافية وعصف ذهني ملائمة لقدرات واستعدادات الأطفال.
- توافر عوامل الأمن والسلامة للأطفال.
- يتميز أنشطة البرنامج بالبساطة والشمول المرونة والوضوح.

محتوى البرنامج :

بعد الإطلاع على المراجع العلمية والدراسات السابقة التي تناولت تنمية القيم الأخلاقية للأطفال منها : دراسة(محمد، ٢٠٠٨)، ودراسة (عبد الله،

٢٠١٧)، ودراسة (الراشد ، ٢٠١٧)، والدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات التعلم النشط، ومنها، دراسة (Lindow,2000)، ودراسة (سيد ،٢٠١٧)، ودراسة (بان وتمارة ٢٠١٩)، ودراسة (بدر، ٢٠١٩)، وتم تحديد محتوى البرنامج الذي تضمن أربعة وحدات مكونة من مجموعة من الأنشطة تدور حول ٤ قيماً أخلاقيةً رئيسيةً، و١٢ قيمةً أخلاقيةً فرعيةً، موضحة في الجدول التالي:

جدول(٥) يوضح وحدات البرنامج والقيم المتضمنة بها

م	الوحدات	القيم الرئيسية	القيم الفرعية
١.	وحدة أنا مسئول	المسؤولية	الحفاظ على كتبي – مساعدة ماما – المحافظة على نظافة المكان.
٢.	وحدة أنا متواضع	التواضع	التواضع لله – تواضع مع الأكبر سناً – تواضع مع الأصغر سناً.
٣.	وحدة أنا آسف	الإعتذار	اعتذر لوالدي – اعتذر اذا أخطات – اعتذر للأصحاب.
٤.	وحدة أنا مطيع	الطاعة	طاعة الله – طاعة الوالدين – طاعة المعلم.
مج		٤	١٢

إستراتيجيات التعلم النشط :

تم استخدام إستراتيجية التعلم النشط والمتضمنة (التعلم التعاوني، العصف الذهني، لعب الأدوار، المناقشة والحوار).

الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: وقداستخدمت البطاقات المصورة،والعرائس، الكمبيوتر، وبعض خامات التشكيل الفني، والكرات والأطواق.

وسائل التقويم المتضمنة في البرنامج :

تضمن البرنامج تقويم بنائي يرتكز على المناقشات تقوم على النواحي الأخلاقية ، وهي تتم في كل نشاط ، وتقويم ختامي من خلال مقياس القيم الأخلاقية وبطاقة الملاحظة لطفل الروضة .

عرض البرنامج على المحكمين :

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس، ورياض الأطفال من كلية التربية جامعة طنطا، وكلية التربية جامعة كفر الشيخ، وذلك لإبداء الرأي حول ملائمة المحتوى لتحقيق الأهداف المرجوة :

وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات ، وتتلخص فيما يلي :

- تعديل صياغة بعض الأهداف الإجرائية .
- وتعديل في بعض خطوات الأنشطة المستخدمة .

وبعد إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين أصبح البرنامج المقترح معداً في صورته النهائية صالحاً للتطبيق .

ثالثاً: عينة البحث و التصميم التجريبي:

تتكون عينة البحث من مجموعتين، مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة، قوام كل مجموعة ٣٠ طفلاً وطفلةً من المستوى الثاني مرحلة رياض الأطفال من(٥-٦) سنوات ، والمجموعتين من روضة مدرسة علي عبد الشكور التجريبية للغات التابعة لوزارة التربية والتعليم بكفر الشيخ.

التجانس:

أ- القياس القبلي على مقياس القيم الأخلاقية لطفل الروضة :

لاختبار مدى تجانس العينتين أو المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات "مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة" قبل أداء التجربة : قامت الباحثة بتطبيق " مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة " على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً؛ لتحديد نوع الإحصاء المستخدم في تحليل البيانات بعد الانتهاء من التجربة .

ثم قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية باستخدام اختبار t-Test لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين ومتجانستين على درجات التطبيق القبلي " مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة " ويتضح ذلك في الجدول رقم(٢) خطوات تطبيق البحث :

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٣٠	٧,٢٠	١,٠٩	٥٨	٠,٢٤٥	٠,٨٩٤	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة	٣٠	٧،١٩	١,٠٧				

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي على مقياس القيم الأخلاقية لطفل الروضة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين .

ب-القياس القبلي على بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة :

لاختبار مدى تجانس العينتين أو المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات " بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة " قبل أداء التجربة :

قامت الباحثة بتطبيق " بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة " على المجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً؛ لتحديد نوع الإحصاء المستخدم في تحليل البيانات بعد الانتهاء من التجربة .

ثم قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية باستخدام اختبار t-Test لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين ومتجانستين على درجات التطبيق القبلي " بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة " ويتضح ذلك في الجدول رقم(٧).

جدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٣٠	٢٨,٤٠	٣,٥٩	٥٨	٠,٩٢٥	٠,٤١٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة	٣٠	٢٨،٥٣	٦,٨٢				

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس القبلي على بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يشير إلى تجانس أفراد المجموعتين .

رابعاً: إجراءات تطبيق البرنامج :

تحديد زمن تطبيق البرنامج: تم تطبيق التجربة على مدى شهر ونصف في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، بواقع ثلاث أيام أسبوعياً يتم فيها التطبيق البرنامج المقترح، وكل نشاط من ٣٠ – ٤٥ دقيقةً تقريباً، وتم تطبيق مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة ، وبطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال الدالة على القيم الأخلاقية.

تحديد مكان تطبيق البرنامج: تم تطبيق التجربة على أطفال المستوى الثاني بروضة مدرسة علي عبد الشكور التجريبية للغات بكفر الشيخ؛ وذلك لتوفر

قاعات واسعة ،ووجود إمكانيات مثل الأدوات والملابس في ركن التمثيل الدرامي تخدم ألعاب الدور المصممة في البرنامج الحالي.

تطبيق البرنامج:

أ- تطبيق بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال الدالة على القيم الأخلاقية (إعداد/الباحثة) تطبيقاً قبلياً، على أطفال المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة(من معلمة الروضة).

ب- تطبيق مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة (إعداد / الباحثة) تطبيقاً قبلياً على أطفال المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة(على كل طفل بشكل فردي).

جـ- تطبيق البرنامج القائم على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط (إعداد/ الباحثة)على أطفال المجموعة التجريبية بصورةٍ جماعيةٍ .

د- تطبيق مقياس القيم الأخلاقية المصور لطفل الروضة (إعداد / الباحثة) تطبيقاً بعدياً على أطفال المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة(على كل طفل بشكلٍ فرديٍ).

هـ- تطبيق بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال الدالة على القيم الأخلاقية (إعداد /الباحثة) تطبيقاً بعدياً على أطفال المجموعتين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (من معلمة الروضة).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل الإحصائي:

تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام: باستخدام اختبار T. Test لدلالة الفرق بين عينتين مستقلتين ومتجانستين، المتوسط الحسابي ، الإنحراف المعياري ، معامل الالتواء، معامل ألفا كرونباخ، معامل الارتباط بيرسون.

نتائج البحث وتفسيرها :

أولاً: عرض نتائج الفرض الأول الذي ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية المصور لدى طفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الأول للبحث استخدمت الباحثة اختبار (T.Test) لعينتين مستقلتين؛ لحساب الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية المصور، وذلك من خلال البرنامج الإحصائي (Spss)، كما يتضح من جدول (٨).

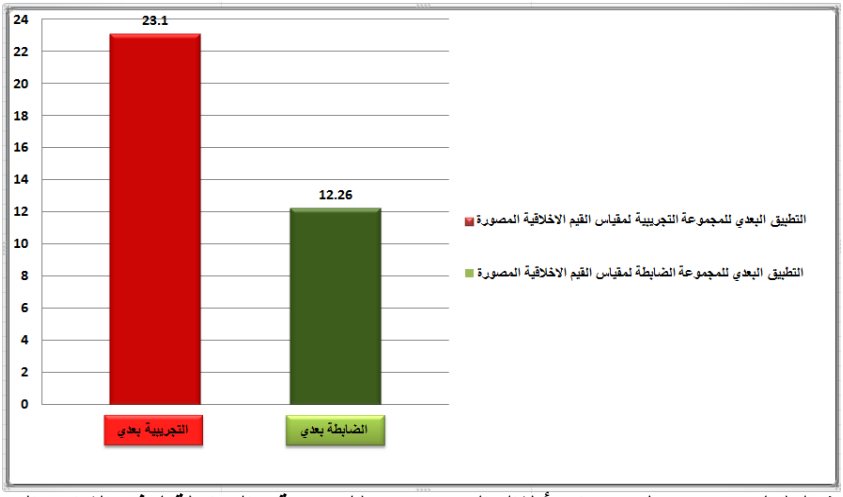
جدول (٨)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (بعدي)	٣٠	٢٣,١٠	٠,٧١	٥٨	٤٦,٨٢	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة (بعدى)	٣٠	١٢،٢٦	١,٠٤				

*** دالةعند مستوى (٠،٠٥).**

كما يوضح الرسم البياني التالي الفرق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية.



شكل(٢)يبين متوسطي درجات أطفال المجموعتين (التجريبية –الضابطة) في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية

يتضح من جدول (٨) ، شكل (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس القيم الأخلاقية المصور لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة ت المحسوبة(٤٦,٨٢)عند درجة حرية (٥٨).

ثانيًا : عرض نتائج الفرض الثاني الذي ينص على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض الثاني تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية ، وقد تم استخدام اختبار"T.Test"

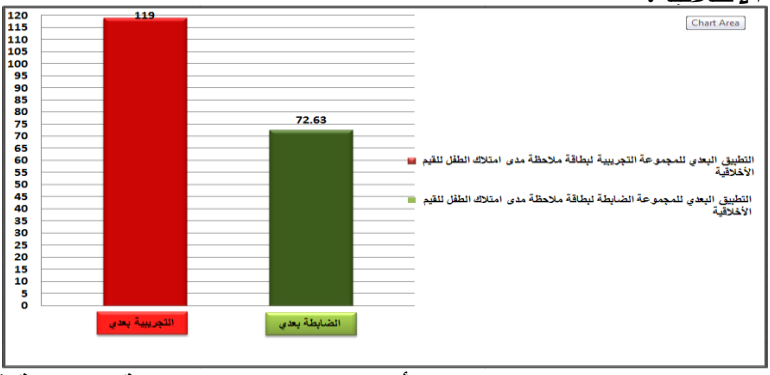
لحساب الفرق بين متوسطات درجات الأطفال عينة البحث ، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة كما في جدول (٩) .

جدول (٩) الفرق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة سلوكيات القيم الأخلاقية

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية (بعدي)	٣٠	١١٩,٠	١,٢٣	٥٨	٣٤,٦٦	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
المجموعة الضابطة (بعدي)	٣٠	٧٢,٦٣	٧,٢٢				

*** دالة عند مستوى** (٠،٠٥) .

كما يوضح الشكل البياني التالي الفرق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية.



شكل (٣)الفرق بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة

يتضح من جدول (٩) وشكل (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بطاقة ملاحظة القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (٣٤,٦٦) عند درجة حرية (٥٨) .

يمكن تفسير نتائج فرضي البحث كما يلي :

-إن استخدام إستراتيجية التعلم النشط في التعليم تجعل الأطفال ينشغلون في بعض الأنشطة التي تدفعهم نحو التفكير فيما يتعلمون وكيف يوظفون هذه الأفكار، فللتعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية الطفل أثناء الموقف التعليمي، ومن خلال التعلم النشط يكتسب العديد من الخبرات.

-تتفق نتيجة هذا البحث مع الدارسات التي تناولت فعالية استخدام إستراتيجية التعلم النشط مع الأطفال مثل دراسة (Lindow,(2000، ودراسة Rojos – Drummong S.; Mercer N., and Dabrowski E.(2001)ودراسة سعادة، ومصطفى (٢٠١٣)، ودراسة أمين (٢٠١٨)، حيث أثبتت النتائج أهمية معرفة إستراتيجيات التعلم النشط، كما أثبتت فاعلية هذه الإستراتيجية في تنشيط عملية التعلم وتحفيز الأطفال للتعلم.

- فالتعلم وفقاً للنظرية البنائية، يؤكد على نشاط الطفل، فيركز بياجيه Piaget Jean على نشاط الطفل الذاتي الاستكشافي في التعلم ، بينما يضيف فيجوتسكي Vygotsky Lev أهمية الجانب الاجتماعي في تعلم الأطفال ، فيقول إن نطاق عقلنا يمكن أن يكون ممتداً من خلال الآخرين كوسطاء أو من خلال التفاعل معهم ، فالدعامة الأساسية للتفكير من خلال جماعة الاستقصاء، فتحدث عملية تنظيم للتفكير، فالكبار يكونوا بمثابة

سقالة (وسطاء) لنشاط الطفل، يساعدون الأطفال ليفكروا لأنفسهم (Bruce T.,2005,p.52).

– يُساعد البرنامج التعليمي المقترح في البحث الحالي على إمداد الطفل ببعض القيم الدينية والأخلاقية من خلال أنشطة البرنامج المقترح، حيث يرى بياجيه أن الشعور الأخلاقي لا يولد مع الطفل بل يتشكل نتيجة امتصاص الطفل للمعايير الأخلاقية وتكيفه معها، وخضوعه في المراحل الأولى لتأثيرات الوسط العائلي، فيتشرب منه المباديء والعادات، ويصبح مفهوم الخير والشر مرتبطاً بالقيم والعادات التي تداخلت في سلوكه.

– إن تعلم القيم يعد غاية تربوية وخصوصاً في مرحلة الطفولة؛ لأنها عالم قابل للتشكيل ولبنة قابلة للتحوير وفطرة قابلة للتعلم.

– عندما يتوفر للطفل فرصاً للتربية الدينية، فإنها دون شك تؤثر في تشكيل شخصيته، وإشباع حاجاته، فضلاً عن إعدادها الإعداد المتكامل والمناسب لشخصيته، الذي يتمثل في إتاحة الفرصة للطفل للمرور بمجموعة من الخبرات المباشرة وغير المباشرة.

– للقيم أهمية خاصة في حياة الطفل والمجتمع، وتكوين القيم لدى الطفل لا يقل أهمية عن الأفكار والمعلومات التي يزود بها، وللقيم أهمية بالنسبة للطفل، وأهمية بالنسبة للمجتمع.

– كما تتفق تلك النتيجة مع الدراسات التي قدمت برامج وأنشطة لتنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة، باستخدام مداخل وأساليب مختلفة، مثل دراسة Hanley G. P.; Ingversson, E. T.; Tiger, J. H.; and Heal, N. A. (2007) ، ودراسة ماجد وفهد (٢٠١٨)، والتي أظهرت نتائج الدراسة أن دور رياض الأطفال من وجهة المعلمات ومديرات المدارس في غرس قيم التربية الأخلاقية لدي أطفالها قد جاء بدرجة مرتبطة، ودراسة

عبدالله (٢٠١٧)، ودراسة حمدي (٢٠٠٨)، حيث أظهرت النتائج أن واقع دور الأسرة في تعزيز القيم الخلقية لدى الطفل من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بصورة عامة كانت كبيرة.

-إن قبول الاختلاف يتم تعليمه، حيث يجب أن يتعلم الطفل كيف يقبل الاختلاف بشكلٍ مناسبٍ أي بمعنى أنه يستطيع التعبير عن عدم الموافقة أو الاختلاف مع الغير بطريقةٍ جيدةٍ فيها تحمل للغير واحترام له على الرغم من عدم الموافقة على ما يقوله.

-تظهر نتائج الأطفال الذين قد درسوا باستخدام البرنامج المقترح بالبحث الحالي تفوقًا، حيث حاول البرنامج التعليمي إكساب مفاهيم تقبل الآخر لدى أطفال الروضة باستخدام أنشطة مبسطة وسهلة وبطريقة مصورة على قدر استيعاب الأطفال.

- كما تتفق تلك النتيجة مع الدراسات التي قدمت برامج وأنشطة لتنمية تقبل الآخر لدى طفل الروضة باستخدام مداخل وأساليب مختلفة، مثل دراسة السهلي والعربي (٢٠١٨)، والتي هدفت إلى الكشف عن دور القصص في تنمية قبول الآخر لأطفال الروضة، ودراسة بهنساوي وحسن (٢٠١٥)، والتي هدفت إلى دراسة التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث والمعالجات الإحصائية توصي الباحثة بما يلي :

- استخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم النشط في تنمية بعض القيم الأخلاقية في مراحل عمرية مختلفة .
- ضرروه تهيئة البيئية التعليمية الداعمة المناسبة في اكتساب القيم الأخلاقية لطفل الروضة.

- تطبيق البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية التعلم النشط في تنمية بعض القيم الأخلاقية على عينة أوسع .
- الاهتمام باستخدام إستراتيجيات ومداخل جديدة في التدريس لتنمية القيم الأخلاقية والمفاهيم الاجتماعية لطفل الروضة.
- تشجيع معلمات رياض الأطفال على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط.

الأبحاث المقترحة:

– فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تنمية التفكير الأخلاقى لدى طفل الروضة.

– أثر استخدام إستراتيجية الهمس في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة.

– برنامج إرشادي لتقبل الآخر والتسامح لدى طفل الروضة.

– فاعلية إستراتيجية أعواد المثلجات في تنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة .

– فاعلية إستراتيجية الكرسي الساخن لتنمية القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، سامية موسى، (٢٠٠٧). *برنامج أنشطة مقترح لتنمية القيم الخلقية لدى أطفال الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القاهرة.

- أحمد، إبراهيم السيد، (٢٠٠٥). *البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للانجاز*.(رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الزقازيق.

- أسعد ، فرح أيمن (٢٠١٧). *إستراتيجيات التعلم النشط*. الأردن: المكتبة الوطنية.
- الأحمد، عبدالعزيز ؛وعبيد، أبوبكر، (٢٠٠٧). التقييم الذاتي لمنظومة القيم الأخلاقية الإسلامية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع٦٤.
- الديب، إبراهيم رمضان (٢٠٠٧). *أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التربوية*. جامعة أم القرى، السعودية.
- الراشد، مضاوي عبد الرحمن (٢٠١٧). مدى فاعلية برنامج مقترح باستخدام القصص والأناشيد الالكترونية في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة "دراسة ميدانية" . *مجلة الطفولة والتربية للطفولة* . كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- السهيلي، الجوهرة بنت حمادة؛ و العربي، ألفت عبد الله (٢٠١٨). دور القصص في تنمية قبول الآخر لدى أطفال الروضة بمحافظة كفر الباطن. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، ع٢ .
- الشديفات، رياض خليف (٢٠١٣). *منظومة القيم التربوية*، فلسطين: دار الإعلام للنشر والتوزيع .
- الضبع، ثناء يوسف؛ وغبيش، ناصر فؤاد(٢٠١١). *تنمية المفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية لدى الأطفال*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العناني ،حنان عبد الحميد (٢٠٠٩م). *تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة*. القاهرة : دار الفكر العربي.
- العوض، فايزة هايل (٢٠١٨) *فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية الوعي الجمالي لدى طفل الروضة بالجمهورية العربية السورية*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية للطفولة المبكرة .جامعة القاهرة.

- المرعشلي، يوسف عبد الرحمن (٢٠٠٥). *مصادر الدراسات الإسلامية ونظام المكتبات والمعلومات*. لبنان: دار البشاير الإسلامية للطباعة والنشر.
- أمين، عبير صديق (ديسمبر،٢٠١٨). إستراتيجيات التعلم النشط في رياض الأطفال، *العلوم التربوية، عدد خاص للمؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس (المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم*، جامعة القاهرة.
- بدوي، رمضان مسعد، (٢٠١٠). *التعلم النشط*، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد القادر، بان أنور ؛ عبد الله؛ تمارة طلال. (٢٠١٩). فاعلية استخدام إحدى إستراتيجيات التعلم النشط في التوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال رياض الاطفال .*مؤتمرات الآداب والعلوم الانسانية والطبيعية*.
- بدر، سعيدة علي (٢٠١٦). *فعالية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة*.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية رياض الأطفال، جامعة دمنهور.
- بلال، رشا عباس، (٢٠١٥). *دور الأنشطة التعليمية المقدمة لطفل ماقبل المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية والإجتماعية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السودان.
- جرادات ، محمد سليمان (٢٠١٥). *رياض الأطفال ودورها في تنشئة الطفل – الواقع والمسؤولية*. عمان : دار الخليج للنشر والتوزيع.
- جروان، فتحي، (٢٠٠٢). *الإبداع (مفهومه- معاييره- مكوناته- نظرياته- خصائصه)*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، أسماء عبد الرحمن (٢٠١٩). *مجلات الأطفال وتنمية القيم الأخلاقية للأطفال*. القاهرة : العربي للنشر والتوزيع.

- حسين، منال فرج، (٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم على النشاط القصصي ولعب الدور في تنمية القيم الخلقية والإجتماعية والإجتماعية لدي طفل الروضة*.(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء.
- حمدان، محمد زياد، (٢٠٠٤). تربية الهوية الخلقية للأبناء بالمعرفة والقيم والاستقلال المشترك، *مجلة التربية، جامعة قطر، ع١٥١* .
- حمدي، لميس،(٢٠٠٨). *دور الأسرة والروضة في تشكيل القيم الأخلاقية للطفل*،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة دمشق.
- سعادة، جودت، و مصطفى، شيماء، (٢٠١٣). تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. *دراسات العلوم التربوية*، م٤٠، ملحق٤.
- سيد، دينا محمد (٢٠١٧). *فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض القدرات الابتكارية عند طفل الروضة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة القاهرة.
- شفيق، محمد، (٢٠٠٣). *الإنسان والمجتمع مقدمة في علم النفس الاجتماعي*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- طلبة، جابر محمود (٢٠٠٣). *مستقبل تربية الطفل ، بحوث ودراسات كلية التربية* . المنصورة :مكتبة جرير.
- عائدة، صلاح، (٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس .
- عبدالفتاح، فوقية ؛وبدوي، منى حسن(٢٠٠٠). مدى فاعلية تطبيق بعض إستراتيجيات تنمية التفكير الأخلاقي لدى أطفال الروضة، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها* .٤٢.

- عبدالله، محمد بن، (٢٠١٧). دور الأسرة في تنمية القيم الخلقية لدى الطفل في ضوء التربية الإسلامية. *المجلة التربوية المتخصصة*. م٦،ع٦.
- عثمان، لمياء أحمد (٢٠١٤). الأنشطة التعبيرية لتنمية المفاهيم اللغوية لأطفال الروضة. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- علي، ناهد محمد شعبان، (٢٠١٧). *التربية الأخلاقية*. السعودية: دار النشر(جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز).
- ماجد، لينا ؛وفهد، عبدالسلام (٢٠١٨). دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافة عمان، *دراسات العلوم التربوية*، م٤٥، ع٤، ملحق٢ .
- محمد، إبراهيم، (٢٠٠٩). *منظومة القيم ودورها في التجديد والنهضة*. القاهرة: دار العواصم للنشر والتوزيع.
- محمد، إبراهيم يوسف (٢٠١٧). أثر التفاعل بين نمط عرض السلوك الأخلاقي (الإيجابي – السلبي – الإيجابي السلبي) للشخصية بالقصة الإلكترونية وإستراتيجية التعلم (لعب الدور – المناقشة) على تنمية بعض القيم الأخلاقية والاحتفاظ بها لدى عينة من رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ع١٧٢، ج٢ .
- محمد، علي ؛وعبد الله، عبير (٢٠٠٩). *منهج رياض الأطفال الحديث*. الكويت،: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- محمد، نبراس يونس، وعبد الرازق، مؤيد (٢٠٠٨). أثر استخدام برنامج القصص الحركية في تنمية الجانب الخلقي لدى أطفال الرياض.*مجلة التربية والعلم*. م٥، ع١ .
- ناصر، إبراهيم، (٢٠٠٤). *فلسفة التربية*. الأردن: دار وائل للنشر.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Bruce, T.(2005). *Early Childhood Education*.3rd Edition, London, Hodder Arnold.

- David Sousa's book (2006).*how the brain learns & national training laboralories bethel*,maine.

Greitzer, F. L. (2002, September). A cognitive approach to student-centered e-learning. *In proceedings of the human factors and ergonomics society annual meeting* (Vol. 46, No. 25, pp. 2064-2068). Sage CA: Los Angeles, CA: SAGE Publications.

-Guertinl,zappe,S,& Kim,H, (2007). just- in time teaching exercises to engage students in an in troductory- level dinosaur courcourse, *Journal of science and education*, 16 (6),pp. 507- 514.

- Hall, S, Waitz,I,Bordeur, D.Naser, R. (2002). Adoptional of active learning in a lecture based engineering class.

- Hanley G. P.; Ingversson, E. T.; Tiger, J. H.; and Heal, N. A. (2007). Evaluation of a classwide Teaching Program for Developing Preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (2), pp. 277-300.

Lindow, L,E, (2000). Effectsof variable interaction wih in cooperative groups on conce ptual change in environmental science, *dissertation abstracts international*, 83(2),pp. 19-20.

- Rojas – Drummond, S.; and Mercer, N.; and Dabrowski E. (2001). Collaboration, Scaffolding and the promotion of Problem Solving Stratagies in Mexican Pre-Schoolers. *European Journal of Psychology of Education*. 16(2), pp. 179-96.

فعالية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات تفكير الكورت (CORT) لدى طفل الروضة

أ.م.د/ ريم محمد بهيج فريد بهجات.

ملخص البحث :

تسعى نظريات التعلم الحديثة إلى تقليص دور الحفظ والتكرار وإبراز دور الفهم من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم الحديثة ، فالتعلم الحديث ينظر إلى المتعلم باعتباره نشطاً فعالاً باحثاً عن المعرفة والتعلم ، ولذلك فهو إيجابي ويسعى إلى تطوير معلوماته. وقد وجدت الدراسات أن الفروق في تعلم الطفل واكتسابه المهارات المختلفة ترجع في الأساس إلى خصائصهم وإلى الإستراتيجيات التى يستخدمونها ، ولذلك يمكن اعتبار إستراتيجية K.W.L نواتج لكل من البناء المعرفي ومهارات التفكير لطفل الروضة ، في ضوء ذلك يتناول البحث الحالي إستراتيجية K.W.L كإستراتيجية من إستراتيجيات ما وراء المعرفة وتنمية مهارات الكورت ؛ حيث اتبع البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث. كما

* أستاذ مساعد مناهج الطفل بقسم العلوم التربوية-كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنوفية .

استخدم البحث قائمة بمهارات تفكير الكورت المناسبة لطفل الروضة وبطاقة ملاحظة مهارات تفكير الكورت وذلك لقياس فاعلية البرنامج. تضمنت عينة البحث ٣٦ طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال. وخلصت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تدريب الطفل على مهارات تفكير الكورت وما يترتب على ذلك من تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطفل، كما برهن البحث على وجود حجم أثر ذي قيمة كبيرة وأن تلك الفروق ترجع إلى البرنامج التدريبي متفقاً بذلك مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة. وبناءً على ذلك أوصى البحث بضرورة اعتماد برنامج الكورت ضمن البرامج التعليمية المقدمة لطفل الروضة وتدريب معلمات الروضة على تصميم وتنفيذ أنشطته .

The effectiveness of an educational program based on K.W.L's strategy in developing Cortic Thinking Skills (CORT) among kindergarten children.

Prepare: Dr. / Reem Mohamed Bahij Farid Bahjat. *

Modern Learning theories seek to reduce the role of memorization, reputation and highlight the role of understanding through modern strategies. Modern learning considers the learner as being active and effective in search of knowledge, and therefore he is

*** Assistant Professor of Child Curricula, Department of Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education, Menoufia University.**

positive and seeks to develop his information. Studies have found that the differences in a child's learning and acquisition of different skills are mainly due to their characteristics and to the strategies they use. Therefore, the KWL strategy can be considered as outputs of both the cognitive entity and thinking skills of a preschooler. In the light of this, the current research uses the KWL strategy as one of the metacognitive strategies to develop the CORT skills. The current research followed the quasi-experimental design due to its relevance and suitability to the research. The research used a list of the appropriate CORT skills for kindergarten child and an observation list of the CORT's thinking skills to measure the program's effectiveness. The sample included 36 children from the 2nd level of kindergarten stage. The research concluded that the program is effective in training the child to use CORT skills and the consequent development of the child's different thinking skills. The research also proved the existence of an effect size of great value and these differences are due to the training program, in line with the results of the previous studies and research. Accordingly, the research recommended the necessity of adopting the CORT program within the educational programs provided to kindergarten children and training kindergarten teachers to design and implement its activities .

الكلمات المفتاحية Keywords:

- إستراتيجية K.W.L. K.W.L. Strategy
- مهارات تفكير الكورت. CORT Thinking Skills

مقدمة:

لقد أصبح العالم من حولنا له طابع خاص ، وتختلف هذه الخصوصية باختلاف الدقيقة الواحدة ، عندما وهبنا الله نعمة العقل كان لزاماً علينا الحفاظ عليها بالطريقة التي تناسب هذه التغيرات ، ولقد أمرنا الله سبحانه وتعالى أن نتدبر ونتفكر في الكون المحيط بنا ، لذا فمن هنا تأتي أهمية تطبيق مهارات التفكير في المواقف والمهارات الحياتية ، وتضمين مهاراته في البرامج التربوية المقدمة لجميع المراحل التعليمية بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة ، ليصبح دور المعلمة تنمية مهارات التفكير وليس مجرد الكم المعرفي ؛ لأن تعليم التفكير أصبح حاجةً ملحةً أكثر من أي وقتٍ مضى لمواجهة التحديات التي تفرضها التكنولوجيا المعاصرة والتكيف مع المستجدات والتعامل مع المتغيرات المستقبلية بطريقةٍ مستقلةٍ دون الاعتماد على الغير.

وما يميز التفكير أنه يمكن تعليمه وتعلمه ، ولذا أصبح لزاماً على البرامج التي تصمم للطفل توجيه التفكير بطريقةٍ تربويةٍ تناسب التطور والتقدم للمجتمعات ، وهناك اتجاهات ومداخل حديثة وعديدة في تنمية مهارات التفكير ، ولكن أنجحها على الإطلاق تلك التي تجمع بين التوظيف العملي والفكرة المباشرة داخل المواقف التربوية أو الحياتية العادية.

ويشير جروان (٢٠٠٢ ، ص ٣٨) أن هناك قاعدة عامة تنص على أن " الإمكانية لتحقيق إنجازات عظيمة في مرحلة الطفولة تكشف عن نفسها

في مرحلةٍ مبكرةٍ " أي أن التفكير يبدأ مع الطفل في مرحلةٍ مبكرةٍ ، وذلك إذا ما توافرت البيئة الإثرائية الداعمة لأنماط التفكير الحديثة.

وفي ضوء ما سبق ذكره أكدت المنظمة الدولية للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة وعلى نوعية البرامج التي تقدم للطفل في هذه المرحلة ، وضرورة أن تتسم بالجودة والحداثة ، وأن تتضمن هذه البرامج تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطفل، كما أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية تضمين مهارات تفكير الكورت في محتوى البرامج التربوية المختلفة وهو يعد ضرورةً تربويةً (الصباغ،بنتن،٢٠٠٦، ص ص ١٩١-١٩٢).

ويؤكد دي بونو (١٩٨٩ ، ص ٣٥) أن إقرار تنمية مهارات التفكير وإدراجها في البرامج التعليمية يعد ضرورةً تربويةً ملحةً لا مفر من الأخذ بها إذا أردنا أن نبني جيلاً مفكراً وننشيء مجتمعاً يتصف بالتماسك والوعي .

مشكلة البحث:

من المسلم به أن تنمية مهارات التفكير بوجهٍ عامٍ ليست بالأمر السهل اليسير، إنما تحتاج إلى تدريب وتوجيه منذ السنوات المبكرة من العمر ، وتوفير البيئة المناسبة والبرامج الإثرائية التي تثري التفكير بصفةٍ عامةٍ ومهارات تفكير الكورت بصفةٍ خاصةٍ (الكناني ، ٢٠٠٥، ص ٥٣).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بتنمية مهارات التفكير لدى طفل الروضة، إلا أنه لا يزال هناك قصوراً في استخدام إستراتيجيات حديثة لتنمية مهارات التفكير بشكلٍ عامٍ ، وبالرغم من أهمية تنمية مهارات التفكير بشكلٍ عامٍ ومهارات تفكير الكورت بشكلٍ خاصٍ، وأن تنميتها تعد هدفاً تربوياً تسعى له

معظم المجتمعات ؛ إلا أن عدد الدراسات العربية التي ركزت على تنمية مهارات تفكير الكورت يعد قليلاً نسبيًا .

ويشير جروان (٢٠٠٥،ص ٣٨) إن هناك قاعدة عامة تنص على أن الإمكانية لتحقيق إنجازات عظيمة في مرحلة الرشد تكشف عن نفسها في مرحلةٍ مبكرةٍ ، أي أن التفكير يبدأ مع الطفل في مرحلةٍ مبكرةٍ ، إذا ما توفرت البيئة الداعمة للتفكير ، وكذلك استخدام إستراتيجيات تعليمية حديثة مناسبة لتنمية مهارات التفكير بدلاً من الاعتماد على الإستراتيجيات التقليدية.

وقد أكدت المنظمة الدولية للعلوم والثقافة (اليونسكو) على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة وعلى نوعية البرامج المقدمة للطفل في هذه المرحلة ، واستخدام إستراتيجيات حديثة وضرورة أن تتسم بالحداثة والجودة؛ بهدف تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطفل من أجل تنشئة الأطفال على ثقافة قوامها التفكير وجعل التفكير منهج حياة.

ومن هذه الإستراتيجيات الفاعلة والنشطة في تنمية مهارات التفكير بوجهٍ عامٍ إستراتيجية KWL ؛ وهي اختصار لثلاث كلمات باللغة الإنجليزية وهي " Know:K " وتعني ما يعرفه الطفل، " Want: W" وتعني ما يريد أن يعرفه الطفل ، "L : Learn " وتعني ما تعلمه الطفل ؛ وتعد هذه الإستراتيجية من الإستراتيجيات التي تنظم المعلومات لدى الأطفال لتنمية التفكير ؛ فهي تؤدي إلى زيادة التركيز وبقاء أثر التعلم، والوصول إلى المعرفة المسبقة لدى الطفل وهي الخطوة الأولى لدمج المهارات الجديدة في إطار التواصل "ماذا أعرف؟، ماذا تريد أن تعرف؟، ماذا تعلمت؟". وهي إستراتيجية تساعد على تنشيط الخلفية المعرفية للمتعلمين ؛ وإتاحة الفرصة للمتعلمين لتحديد أهداف التعلم الخاصة بهم (Chanakan, 2015,P 99).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن إستراتيجية KWL تدفع الأطفال نحو تنمية الخيال وطرح المناقشات الهادفة والتي تشجع على بقاء أثر التعلم فيسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم ، كما يحسن الفهم ويؤدي إلى تنظيم ردود فعلهم؛ بما يسهم في معالجة ما يفكرون فيه ويتحدثون عنه.
(Bahrenfuss, 2016,p p 2-5)

كما تشجع إستراتيجية KWL الأطفال على التفكير ؛ فتساعدهم في التعبير بحريةٍ والمشاركة بفاعليةٍ ؛ مما يؤدي إلى تنمية تفكيرهم وتشكيل شخصيتهم ، وإن طريقة طرح التساؤلات من قبل المعلمة وإتاحة الفرصة للإجابة؛ تسهم في المشاركة الممارسة الفعالة لمهارات التفكير.
(Weih, 2015, P2)

ويعكس الواقع التربوي للبحوث والأدبيات التي تناولت تنمية التفكير بمختلف أنواعه الاهتمام العالمي بطرقٍ وإستراتيجياتٍ حديثةٍ ومبدعةٍ لتنمية التفكير والإبداع عند الأطفال ، ففي أمريكا يقدم مركز تالكوت للعلوم بولاية كونكلتيت برامج مكثفة شاملة لتنمية التفكير للمتعلمين المبدعين في مختلف العلوم ، وفي ألمانيا تقدم نظم تعليمية مطورة موجهة لجميع الأطفال في مرحلة مبكرة من أعمارهم فيما قبل المدرسة كل بحسب قدراته ، وفي اليابان يوجد نظام تربوي متميز يبدأ من مرحلة رياض الأطفال يتناسب وقدراتهم ومواهبهم (القحف ،٢٠٠٠ ،ص٣٣).

كما جعلت الصين تدريب الأطفال على التفكير من الأولويات في الخطة الخمسية الحادية عشر مارس (٢٠٠٦) وأصبح تشجيع التفكير وتنمية مهاراته من أكثر الشعارات في رياض الأطفال بالصين ، كما أصدرت وثيقة بعنوان المباديء التوجيهية للتعليم في الطفولة المبكرة وفيها تم تسليط الضوء على أهمية تشجيع الأطفال على التفكير الخلاق مع

الابتعاد عن حفظ المعلومات واحترام آراء الجميع (Vong ,2006,p121).

ونظراً لأهمية برنامج تفكير الكورت فقد تم تطبيق برنامج تفكير الكورت في العديد من الدول العربية منذ عشر سنوات على نطاق واسع في المراحل التعليمية المختلفة (الشربيني،٢٠١٢، ص ٨).

وعلى المستوى الدولي يوجد الكثير من البرامج طورها باحثون متخصصون بهدف تعليم التفكير وتؤكد شرف الدين (٢٠١٩ ، ص ٣٢) أن هناك دراسات وضحت نتائجها أن تعرض الأطفال إلى برامج تدريبية وإثرائية يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير لديهم مثل دراسة(Dingli,2005) ومن أشهر برامج التفكير برنامج ديبونو (De Bono) لتعليم التفكير الكورت (CORT) وقد تم تطبيق هذا البرنامج في كثير من دول العالم وعلى مراحل تعليمية مختلفة بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة إلى المرحلة الجامعية(Majid & Dhindsa ,2006) .

وفي حدود علم الباحثة لم يطبق برنامج لتنمية مهارات التفكير الكورت لدى الأطفال بطريقةٍ متكاملةٍ في الدول العربية على الرغم من أهميته وفاعليته في تحسين العملية التعليمية .

وانطلاقاً من أن مهارات تفكير الكورت تعد من أشهر وأحدث البرامج شيوعاً للتعليم المباشر للتفكير كمهارة في العالم اليوم ، ووسيلة لحل المشكلات وتشجيع الأطفال على التفكير والابتكار ؛ ظهرت الحاجة إلى ضرورة تطبيق وتنمية مهارات تفكير الكورت في مرحلة رياض الأطفال للتحقق من إمكانية تنمية مهارات التفكير لديهم من خلال برنامج الكورت ؛ لما له من أهميةٍ كبيرةٍ في تنمية مهارات الطفل في جوانب التفكير المختلفة بما ينعكس على مهاراته الحياتية (الفاعوري ،٢٠٠٦ ، ص ٥٦).

في ضوء ما سبق يستنتج أن تنمية مهارات التفكير (الكورت) لدى الأطفال تحتاج إلى مزيدٍ من الاهتمام والدراسة والبحث، ويحتاج لإستراتيجيات وبرامج من شأنها أن تساهم في تنمية التفكير لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

ويحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مهارات تفكير الكورت المناسبة لطفل الروضة ؟
- ما ملامح إستراتيجية K.W.L المناسبة لطفل الروضة ؟
- ما فعالية برنامج قائم على إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الكورت لدى أطفال الروضة ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

-تحديد قائمة بمهارات التفكير الكورت المناسبة لطفل الروضة.

-يقدم البحث "بطاقة ملاحظة " لقياس مهارات الكورت لدى طفل الروضة.

-تقديم برنامج تعليمي قائم على استخدام إستراتيجية K.W.L في تعليم الطفل وتنمية مهاراته.

-السعي لكشف أثر البرنامج التعليمي القائم على إستراتيجية K.W.L مهارات الكورت لدى طفل الروضة.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في النقاط التالية :

الأهمية النظرية :

– يأتي البحث الحالي مساير للاتجاهات العالمية المعاصرة التي تنادي بأهمية إستراتيجية K.W.L كإستراتيجية حديثة من إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير والوعي به .

الأهمية التطبيقية :

–مساعدة معلمة الروضة على إيجاد مزيد من طرق التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية مهارات تفكير الأطفال وتحقيق خبرتهم في هذا الموضوع أو المهارة .

–تمكين معلمة الروضة والأطفال من تحويل عملية التفكير من كونها عملية عفوية تتم بشكل تلقائي إلى عملية منظمة فعالة تكسبه طابع المهارة والتميز والإبداع .

–تمكين طفل الروضة من التعلم بإيجابية وفاعلية وتنمية قدرتهم على التفكير .

–توجيه نظر مخططي مناهج الطفل إلى كيفية تخطيط هذه المناهج من حيث محتواها وأنشطتها ووسائل تقويمها بطريقة تنمي قدرة الأطفال في مهارات تفكير الكورت .

منهج البحث :

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة البحث للتحقق من فاعلية إستراتيجية .K.W.L (كمتغير مستقل) في تنمية مهارات التفكير الناقد لطفل الروضة (كمتغير تابع)، حيث تم استخدام التصميم التجريبي لمجموعةٍ واحدةٍ باستخدام القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية .

أدوات البحث:

- قائمة بمهارات الكورت المناسبة لطفل الروضة.
- بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت لدى طفل الرضة .

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على ما يلي :

- **الحدود البشرية** : تم تطبيق البحث على أطفال المستوى الثاني من الروضة ، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (٥ – ٦) سنوات .
- **الحدود المكانية** : تم تطبيق البحث في الروضة السادسة – بمحافظة الطائف– المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية** : تم تطبيق برنامج البحث في الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٨–٢٠١٩ م في الفترة من ٢٠١٨/٩/١م إلى ٢٠١٩/١/١ م.
- **الحدود الموضوعية:** تنمية مهارات التفكير الكورت وتشمل المهارات التالية (توسيع مجال الإدراك – التنظيم – التفاعل – الإبداع – المعلومات والمشاعر – العمل أو الفعل).

عينة البحث:

بلغ حجم عينة البحث (٣٦) طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال؛ تتراوح أعمارهم من (٥–٦) سنوات الملتحقين بالروضة السادسة (روضة حكومية) – محافظة الطائف – المملكة العربية السعودية .

متغيرات البحث :

تحددت متغيرات البحث فيما يلي :

- **المتغير المستقل** : ويتمثل في برنامج قائم على إستراتيجية .K.W.L.

- **المتغير التابع** : يتمثل في تنمية مهارات تفكير الكورت وتشمل المهارات التالية (توسيع مجال الإدراك – التنظيم – التفاعل – الإبداع – المعلومات والمشاعر – العمل أو الفعل).

فروض البحث:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس تنمية مهارات الكورت لصالح التطبيق البعدي

– يوجد أثر فعال لاستخدام إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الكورت لدى طفل الروضة يعود إلى البرنامج المستخدم .

إجراءات البحث:

اتبع البحث الإجراءات التالية:

أولاً :الإطلاع على الأدبيات و الدراسات السابقة في المحاور التالية:

- إستراتيجية .K.W.L ؛ من حيث المفهوم – الأهداف – الأهمية– المباديء –دورها في تنمية مهارات التفكير لدى الطفل .
- مهارات التفكير الكورت من حيث المفهوم – الدروس – أهميته – أسس تنميته .

ثانياً: بناء البرنامج القائم على إستراتيجية K.W.L لتنمية مهارات التفكير الكورت لدى طفل الروضة وذلك وفق الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج.
- تحديد وصياغة أسس وفلسفة بناء البرنامج.
- تحديد محتوي البرنامج من الأنشطة .
- تقويم البرنامج.

ثالثاً : إعداد أداوت القياس كما يلي:

١- إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الكورت لدى طفل الروضة.

- تحديد أهداف بطاقة الملاحظة.
- بناء بطاقة الملاحظة.
- صياغة مفردات البطاقة.
- تحديد تعليمات البطاقة.
- ضبط البطاقة وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين.
- وضع البطاقة في صورتها النهائية .

رابعاً : اختيار عينة البحث :

خامساً: تطبيق أدوات البحث قبليًا.

سادساً: تطبيق برنامج البحث على أطفال المجموعة التجريبية .

سابعاً: تطبيق أدوات البحث بعديًا.

ثامناً: مناقشة النتائج وتفسيرها ومعالجتها إحصائياً.

تاسعاً: وضع توصيات البحث ومقترحاته في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

مهارات تفكير الكورت

هو عبارة عن مجموعة من أدوات التفكير التي تتيح للمتعلم التخلص من أنماط التفكير التقليدية المتعارف عليها، وذلك من خلال رؤية الأشياء بشكلٍ واضحS وأوسع، وتطوير نظرة أكثر ابتكاريةً في حل المشكلات وبتعلم هذا البرنامج يصبح الأطفال مفكرين متشبعين (De Bono,1988, p24).

تعريف مهارات تفكير الكورت إجرائياً :

يعرف الكورت إجرائياً بأنه: منهج محدد الأطر لتعليم التفكير حيث يسهم في مساعدة طفل الروضة على تقرير الأهداف ووضع الأولويات وتحسين

التفاعل مع الآخرين ورؤية الأشياء بشكلٍ واضحٍ وتطوير نظرة إبداعية لحل المشكلات.

إستراتيجية .K.W.L :

عرفتها البركاتي (٢٠٠٨، ص ٢١) بأنها "مجموعة من الخطوات والإجراءات المرتبة والمخططة والمدرجة في دليل المعلمة، والتي تطلب من المعلمة تنفيذ الأنشطة، واستخدام الطرق والأساليب والوسائل وأساليب التقويم المتنوعة، والتي تسهم في تنظيم التفكير وتلخيصه في ثلاث مراحل تتطلب الإجابة على ثلاث أسئلة، حول معرفة المتعلم عن النشاط أو المهارة ، وما الذي سوف يتعلمه، وماذا اكتسب من مهارات ، مما يؤدي إلى ترتيب الأفكار، وتقنين تفكير المتعلم في اكتساب المهارات وتحقيق أهداف الأنشطة المختلفة .

وتعرف إستراتيجية .K.W.L إجرائياً : إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة، تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والمرتبة التي تنفذها المعلمة بالتعاون مع الأطفال – أثناء أنشطة دروس الكورت ، وتتلخص في ثلاث خطوات ، الخطوة الأولى K يتطلب المناقشة عن المعرفة السابقة لدى الطفل حول مهارات تفكير الكورت ، بينما الخطوة الثانية W فيتطلب الإجابة عن ما يدور في ذهن الطفل حول المهارة ، أما الخطوة الثالثة L فيتطلب مشاركة الطفل ما تعلمه حول مهارات التفكير الكورت .

الإطار النظري:

المحور الأول : إستراتيجية (K.W.L)

نشأة إستراتيجية (K.W.L)

إستراتيجية (K.W.L) (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟) من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، وترجع إلى جراهام ديتريك (Graham

(Dettrich، الذي استمد هذه الإستراتيجية من أفكار بياجيه وسماها إستراتيجية تكوين المعرفة ثم جعلها ماسون جزءاً من نموذجه لحل المشكلات (حافظ ، ٢٠٠٨، ص ١٩٥).

وقامت Ogle(1986) في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفانستون) بأمريكا بتطوير تلك الإستراتيجية ووضعتها في صورتها النهائية التي هي عليها الآن.

ويندرج ضمن هذا النموذج تطوير مهارات التفكير ، لمساعدة المتعلمين في تفعيل وتطبيق معرفتهم السابقة من أجل تنمية مهارات التفكير وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم(أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ص ٨٠).

ويؤكد العليان (٢٠٠٥، ص ٣٧) أن إستراتيجية (K.W.L) (ماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟، ماذا تعلمت؟) هي إستراتيجية تعلم واسعة الاستخدام، وهي إحدى إستراتيجيات ما وراء المعرفة التي تفيد في تنمية المهارات المختلفة ، بوصفها إستراتيجية فاعلة في التفكير والتأمل ، وتنمي مهارات الفهم ، وتهدف إلى تنشيط معرفة الأطفال السابقة وجعلها نقطة انطلاق أو محور ارتكاز لربطها بالمعلومات الجديدة حول مهارات التفكير.

وأشارت البركاتي (٢٠٠٨، ص ٩٥) أن إستراتيجية (K.W.L) تتسم بالمرونة، بحيث يستطيع المعلم تكييفها بما يلائم المتعلمين ، وقد أضيفت خطوة لخطوات هذه الإستراتيجية رمز لها "where" بمعنى (أين يمكن أن أتعلم هذا؟)، حيث أصبحت رموز الإستراتيجية (K.W.W.L)، وقد وضع لهذه الخطوة الإضافية عموداً مستقلاً في نموذج الإستراتيجية، تتمثل في المصادر التي من الممكن أن يجد الطفل فيها المعلومات لإجابات لأسئلتهم التي لم يجدوا لها جواباً.

أما عن الإستراتيجية المستخدمة في هذا البحث فكانت بالخطوات الرئيسية الثلاث لإستراتيجية (K.W.L)، حيث ترمز الحروف الإنجليزية إلى:(Ogle,1986,pp 564-570)

K: what I know? ، ويقصد بها: ماذا يعرف الطفل عن موضوع النشاط ؟

W: what I want to learn? ، ويقصد بها: ماذا يريد أن يعرف الطفل عن النشاط ؟

L: what I learned? ، ويقصد بها: ماذا اكتسب الطفل عن النشاط ؟

والمخطط التالي يوضح كيفية تطبيقها:

عنوان النشاط : ..... اليوم والتاريخ:.....

اسم الطفل : ..... القاعة : .....

ماذا أعرف؟ K	ماذا أريد أن أعرف؟ W	ماذا تعلمت؟ L
.....	.....	.....

تعريف إستراتيجية (K.W.L) :

هناك العديد من التعريفات التي تناولت إستراتيجية (K.W.L) التي وردت في الأدب التربوي، والتي نذكر منها على سبيل المثال التعريفات التالية:

عرفها عطية وصالح (٢٠٠٨، ص ٥٩) بأنها "إحدى إستراتيجيات التعلم البنائي حيث تسجل المعلمة كل ما لدى الأطفال من معلومات سابقة عن المهارة ، وتسجيل ما يحتاجه في ضوء المعلومات حتى يتمكن من المهارة ، وبعد ذلك تسجل ما تعلمه بالفعل، ثم تسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه ، ويمكن أن يتم ذلك بشكل فردي أو في مجموعات تنظمها المعلمة حسب ما يتطلبه النشاط .

وقد عرفها إبراهيم (٢٠٠٥،ص ١٢٤) أنها "إستراتيجية واسعة الاستخدام، تهدف إلى تنشيط معرفة الأطفال السابقة وجعلها نقطة ارتكاز لربطها بالمهارات والمعلومات الجديدة التي يتعلمها".

ويرى عبد الباري (٢٠١٠، ص ٣١١) أن "هذه الإستراتيجية وضعتها (دونا أوغل) (Donna Ogle) سنة (١٩٨٦)، وهي إستراتيجية أو طريقة مؤثرة تساعد الأطفال على بناء المعنى وتكوينه، وقبل أن يندمج الأطفال في المحاكاة أو الإنصات أو مشاهدة فيلم أو عرض، وتقترح (أوغل) أن يحدد الطفل ما الذي يعتقد أن يعرفه عن الموضوع، ماذا يريد أن يعرف عن الموضوع ، وبعد النشاط أو الاستماع أو الملاحظة، يحدد الطفل ما الذي تعلمه".

بينما عرفها عطية (٢٠٠٩، ص ١٧١) "أنها من الإستراتيجيات المهمة ذات الأثر الفعال في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي، وقد شاع استخدامها في تنمية المهارات المختلفة ومنها مهارات التفكير ، ويقوم التعليم فيها على أساس تنشيط المعرفة السابقة لدى المتعلم، واستثمارها في عملية التعلم الجديد، لذلك فإن المعرفة السابقة لدى المتعلم تعد نقطة الانطلاق والارتكاز التي يقوم عليها التعلم الجديد، ويرتبط بها".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- إستراتيجية (K.W.L) من إستراتيجيات ما وراء المعرفة، التي تستمد جذورها من التعلم البنائي.
- إستراتيجية (K.W.L) تعتمد بشكل كبير على المعرفة السابقة حول المهارات للمتعلم؛ لأنها تعتبر نقطة ارتكاز لتعلم وتنمية مهارات جديدة .
- إستراتيجية (K.W.L) تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة والموجهة، ويتم تمثيل هذه الخطوات في ثلاثة أعمدة، العمود الأول يشتمل

على المعرفة السابقة، والعمود الثاني يشتمل على المهارات المراد تنميتها ، والعمود الثالث يشتمل على المهارات التي تم تنميتها .

- إستراتيجية (K.W.L) لها تأثير فعال في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

خطوات إستراتيجية (K.W.L):

حدد كلٌ من عطية (٢٠٠٩، ص ٢٥٤) ، بهلول (٢٠٠٤، ص ١٨٥) خطوات إستراتيجية (K.W.L) والتي من خلالها يتم تنفيذ النشاط ، بالخطوات التالية:

١- **مرحلة الإعلان عن المهارة وأبعادها :** تشمل عنوان المهارة مع نبذة موجزة.

٢- **مرحلة عرض خطة النشاط والتمهيد له :** حيث تمهد المعلمة للنشاط بالعمليات التي تقتضيها هذه الإستراتيجية، وجذب انتباه الطفل من خلال معلوماته السابقة .

٣- **تحديد أسلوب النشاط :** ويتنوع بين التعاون في المجموعات ، توزيع الأطفال على مجموعات .

٤- **بعد ذلك تناقش المعلمة الأطفال :** الذي يتعلق بالتمهيد للنشاط بالإجابة عن السؤال االذي يعتبر الخطوة الأولى في إستراتيجية تنفيذ النشاط (ماذا نعرف؟) .

٥- **مرحلة تحديد ما يراد تعلمه:** وبعد أن تناقش المعلمة الأطفال ما يعرفونه عن المهارة ، ينتقلون إلى تحديد ما يريدون تعلمه في مرحلة التمهيد للنشاط .

٦- **مرحلة تنفيذ النشاط :** بعد أن تعرف المعلمة من مناقشة الأطفال ما لديهم من معارف وخبرات حول المهارة والأسئلة التي يريدون الإجابة عنها

في أثناء ممارسة الأنشطة أو بعد الانتهاء من النشاط ، يقومون بتفحص النشاط مستفيدين من خبراتهم السابقة كأساس ينطلقون منه، ومن الأسئلة التي يريدون الإجابة عنها كموجه لمسار تفكيرهم ، بوصفها أهدافاً يسعون إلى تحقيقها.

٧- **التغذية الراجعة** : بعد انتهاء النشاط تطلب المعلمة من الأطفال التحدث عن ما تعلموه وما اكتسبوه من خبرات حول النشاط (ماذا تعلمت؟).

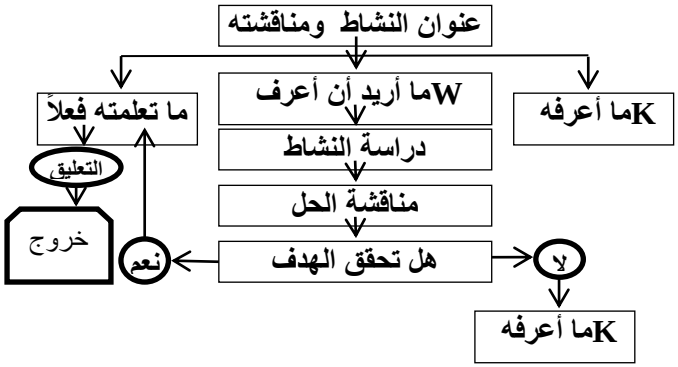
٨- **مرحلة التقويم** موازنة ما تعلموه بما كانوا يعرفونه، ولمعرفة مستوى النجاح الذي تحقق وتعديل بعض المعتقدات أو الأفكار الخاطئة لديهم قبل التعلم الجديد.

٩- **مرحلة تأكيد التعلم:** في هذه المرحلة تطلب المعلمة من الأطفال:

١- تلخيص أهم ما تعلموه .

٢- تحديد مجالات الاستفادة مما تعلموه.

بينما لخصت أبو سلطان (٢٠١٢،ص ٣٥) خطوات إستراتيجية (K. W. L) في الشكل (١) التوضيحي التالي:



شكل (١) خطوات إستراتيجية (K. W. L)

ومن خلال العرض السابق لخطوات إستراتيجية (K. W. L) يتضح أنها تتفق في عدة نقاط منها:

- في البداية يتم تحديد النشاط وخطوات ومراحل سير النشاط .
- تساعد المعلمة الأطفال على التعبير عن المعرفة السابقة عن المهارة موضوع النشاط(K).
- من خلال العصف الذهني تمهد المعلمة للأطفال ما يريدون معرفته حول المهارة (W).
- تنفيذ النشاط استخدام الوسائل والإستراتيجية التعليمية عن طريق المناقشة أو العرض العملي، أو القصة أو المواقف الحياتية ، ومن ثم يحدد ما تعلموه حول المهارة (L).
- مناقشة الأطفال في المهارة موضوع النشاط (L)، مع بعضهم البعض أو مع المعلمة، وحصر الأسئلة التي لم يجدوا لها جواباً، وتشجيع وتوجيه الأطفال بالبحث عن إجاباتها.

أنواع إستراتيجية (K. W. L)

منذ ظهور إستراتيجية (K. W. L) في عام (١٩٨٦)، والتعديلات عليها لتطويرها لم تتوقف، فقد وجد العديد من الإستراتيجيات المعدلة لإستراتيجيات (K. W. L)، والمطلع على الأدب التربوي يجد منها الإستراتيجيات التالية:

١- **(K. W. L. H)**: يشير المركز الإقليمي الشمالي للتعليم (NCREL, 1995: 1) إلى أنها إستراتيجية تعليم لمساعدة المتعلمين على تنشيط المعرفة السابقة، وقد طورت هذه الإستراتيجية من قِبَل (دونا أوغل) (١٩٨٦)، حيث هو نموذج لتنشيط التفكير أثناء التعلم والنشاط ، حيث

يمثل كل حرف منها الحرف الأول من الكلمة التي تدل على الفعالية أو الفنية التي تمارس في عملية التفكير وهي:

K: للدلالة على كلمة (know) التي يبدأ بها السؤال ماذا نعرف حول المهارة ؟ (What we know about skill?)، الذي يمثل الخطوة الأولى من خطوات هذه الإستراتيجية، والتي تعد الخطوة الاستطلاعية التي بها يستطلع المتعلمين استدعاء ما لديهم من معلومات مسبقة حول الموضوع.

W: للدلالة على كلمة (want) التي يبدأ بها السؤال ماذا نريد أن نعرف أو ماذا نريد أن نحصل؟ (What we want to find out?)، الذي يرشد المتعلمين إلى تحديد ما المهارات يريدون تعلمها من خلال هذا النشاط أو ما يريدون البحث عنه أو اكتشافه، وفي هذه المرحلة يجب على المعلمة اتخاذ ما يلزم لاستثارة دافعية الطفل نحو البحث في النشاط وتقرير ما يرغبون في تعلمه من خلال الأنشطة المختلفة .

L: للدلالة على كلمة (Learn) التي يبدأ بها السؤال ماذا تعلمنا؟ (What we learned?)، الذي يريد المتعلمين تقويم ما تعلموه من مهارات ، ومدى استفادتهم منها.

H: للدلالة على كلمة (How) التي يبدأ بها السؤال كيف نستطيع التعلم أكثر، (How we can learn more?)، الذي يعني مساعدة المتعلمين في الحصول على مزيد من التعلم والاكتشاف والبحث في مصادر تعلم أخرى لتنمية مهاراتهم وتحقق خبراتهم في هذا الموضوع.

وقد استخدمتها سالم (٢٠٠٧) في دراستها ولذلك مهارات ما وراء المعرفة (التقريرية، والإجرائية، والشرطية) في مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء نظرية التعلم المستند للدماغ، ونظرية الالتزام بالهدف.

٢- **(K. W. L. Q)**: حيث أضافت (Schmidt, 1999,p 789) عموداً رابعاً يرمز له بالرمز (Q)، للأسئلة التي لم يتم الإجابة عنها، حيث تحدد المعلمة في هذا العمود أسئلة جديدة لفهم الموضوع لتصبح الإستراتيجية (K. W. L. Q).

٣- **K. W. H. L**: فقد أضاف جادو ونوفل (٢٠٠٧، ص ٨١) نوعاً آخر من هذه الإستراتيجية، حيث ظهرت إستراتيجية مشابهة لإستراتيجية (K. W. L) ويرمز لها بالرموز (K. W. H. L)، حيث يرمز لحرف H لكلمة How.

٤- **K. W. D. L**: حيث أشارت البركاتي (٢٠٠٨، ص ٦٤) بأن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات عام (١٩٩٧) لخص هذه الإستراتيجية في أربعة أعمدة ويرمز لها بالرموز (K.W.D.L)، ويشمل كل عمود على حرف من الحروف حيث يشير حرف **(D)** للدلالة على السؤال التالي: (What I did?)، وتعني ماذا فعلت؟ أي سرد الخطوات، وهي التفكير بوعي في الخطط والعمليات، التي تستخدم لحل المشكلات والتوصل إلى إجابات.

٥- **(K. W. L. A)**: في عام (٢٠٠٨) قام كل من عطية وصالح بإجراء دراسة وأضافا إلى إستراتيجية (K.W.L.) بُعداً رابعاً يرمز له بالحرف (A)، والذي يعني (Application)، وتعني أهم التطبيقات التي يمارسها المتعلم لما تم تعلمه في شتى المجالات، وبالتالي تصبح الإستراتيجية المستخدمة (K. W. L. A).

٦- **(K. W. L. S)**: أورد كل من عطية وصالح (٢٠٠٨، ٦٤ص) أن الباحث ياسر فاروق في عام (٢٠٠٤) قام بدراسة وأضاف خطوةً رابعة لإستراتيجية (K. W. L) وهي (S)، والذي يعني (Summarizing)، يقوم فيه المتعلم بتلخيص ما تعلمه .

٧- **(K. W. W. L)** : وأشارت البركاتي (٢٠٠٨، ص ٩٥) أن إستراتيجية (K. W. L) تتسم بالمرونة، بحيث تستطيع المعلمة تكييفها بما يلائم المتعلمين، وقد أضيفت خطوة لخطوات هذه الإستراتيجية رمز لها (Where?) بمعنى (أين يمكن أن أتعلم هذا؟)، حيث أصبحت رموز الإستراتيجية K. W. W. L.

٨- **(K. W. L- Plus)**: أوردت الزهراني (٢٠١١، ص ص ١٢-١٣) أنه في عام (١٩٨٧) قامت (دونا أوغل) (Donna Ogle) وإلين كار (Eileen Carr)، بتطوير إستراتيجية (K. W. L) لتصبح (K. W. L. plus) وذلك بإضافة خطوتين مهمتين لها من أجل تطوير تفكير المتعلم ، وهذا التطوير تمثل في:

- خريطة المفاهيم concept map.
- تلخيص المعلومات summarizing information.

٩- **(K. W. L. M)**: حيث أضافت الباحثة إيماليانا (Emaliana, 2012,p 2) خطوة رابعة لإستراتيجية (K. W. L)، والذي يعني (More)، ويقوم فيه المتعلمون بكتابة المزيد مما يريدون تعلمه، وبالتالي تصبح الإستراتيجية المستخدمة (K. W. L. M).

ومن خلال العرض السابق يتضح ما يلي :

١- إستراتيجية (K. W. L) إستراتيجية تتسم بالمرونة، تمكن المعلمة من إضافة الخطوات التي تلائم الموقف التعليمي.

٢- يوجد العديد من أنواع إستراتيجية (K. W. L)، وبإمكان أي باحث استخدام النوع الذي يحقق أهداف بحثه.

٣- أنه مهما تعددت أنواع هذه الإستراتيجية فلا غنى عن الخطوات الرئيسية الثلاث (K. W. L)، والذي يرجع الفضل لوضعهم إلى (دونا أوغل) (Donna Ogle).

دور المعلمة في إستراتيجية (K. W. L):

يعتبر دور المعلمة رئيساً في إستراتيجية (K.W.L)، بحيث يتوقف نجاح الإستراتيجية على الدور التي تقوم به مع الأطفال . فدور المعلمة في هذه الإستراتيجية هو دور الموجه والمرشد التي تستطيع أن توجه مجموعة من الأسئلة للأطفال من خلال أن تستثير أفكارهم ومعلوماتهم مع قيامها بتسجيل جميع الأفكار مراعية في ذلك معايير العصف الذهني، ولعل من أبرزها قبول جميع الأفكار المتعلقة بمهارات التفكير وعدم إغفالها، وعلى المعلمة أن تجعل المتعلمين وحدة واحدة أو تقوم بتقسيمهم إلى مجموعات صغيرة ويوجزون معرفتهم السابقة عن النشاط ، ثم تقوم هي بتسجيل جميع ما ذكروه في جدول (K. W. L) (الجليدي، ٢٠٠٩، ص ٥٥).

وقد حددت البركاتي (٢٠٠٨،ص ٩٨) دور المعلمة في إستراتيجية (K. W. L) النقاط التالية:

١- توجيه الأطفال نحو المهارات التي يتضمنها النشاط ، ومن ثم سؤال أنفسهم السؤال التالي (ماذا أعرف عن المهارة ؟)، مع ضرورة مساعدتهم على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار مع التقدم في استخدام الإستراتيجية.
٢- متابعة زيادة الأسئلة، وذلك بحساب الوقت الملائم لمقدار تنمية طلاقة الأطفال ، فكلما زاد عدد الأسئلة التي يضعها كل متعلم مع تقدم الوقت في زمن قصير كلما أعطت الإستراتيجية فعالية أكثر.
٣- ضرورة تكرار الأسئلة مع الأطفال أثناء استجاباتهم، حيث يكتسب الطفل المهارة .
٤- تسجيل جميع الأفكار التي يطرحها الأطفال أثناء النشاط مع ضرورة قبول أي فكرة لها علاقة بمهارة التفكير وإن كانت خطأ.

٥- على المعلمة أن تسأل الأطفال (ماذا تريدون معرفته عن النشاط ؟)، وتحصل على (خمسة أو ستة) أفكار وتدونها .
٦- ثم تبدأ المعلمة بتوجيه الأطفال بوضع الهدف لأنفسهم ، وضرورة البدء بصياغة الأفكار .
٧- بعد ذلك تتيح المعلمة الفرصة للأطفال بتطبيق النشاط ثم تقيم المعلمة ماذا تعلم الأطفال من خلال النشاط ؟ وتقديم التغذية الراجعة .

بينما ترى الزهراني (٢٠١١، ص ٢٤) أن أدوار المعلمة في إستراتيجية (K. W. L.) تتحدد فيما يلي:

١- التخطيط لأهداف النشاط .
٢- اكتشاف معلومات الأطفال السابقة كأساس للتعليم الجديد.
٣- الضبط الذي يضبط الظروف داخل قاعة النشاط وإدارة الحوار .
٤- التوجيه والتنظيم .
٥- تحاور وتوجه الأسئلة التي تعمل على تحفيز تفكيرالأطفال.
٦- التصحيح للأخطاء التي بنيت على معرفتهم وخبرتهم السابقة.
٧- التقويم لأداء الأطفال ومدى تحقيقهم للتعلم المنشود.ومدى اكتسابهم لمهارات التفكير الخاصة التي تتضمنها الأنشطة .

بينما اختصر عطية (٢٠٠٩، ص٢٥٤) أدوار المعلم في تحديده للأهداف التالية:

- ما يريد من المتعلمين تعلمه.
- ما أراد المتعلمين تعلمه.
- ما يجب أن يفهمه المتعلمين.
- الترتيبات اللازمة لجعل المتعلمين مستقلين في خطوات هذه الإستراتيجية.

ومن خلال العرض السابق لأدوار المعلم، ترى الباحثة أن أدوار المعلمة في إستراتيجية (K. W. L) تتمثل في النقاط التالية:

١- استثارة الأطفال لتحديد معرفتهم السابقة حول مهارات التفكير .

٢- توجيه الأطفال لكيفية تنظيم معرفتهم السابقة .

٣- تشجيع المتعلمين على طرح تساؤلاتهم حول ما يريدون معرفته حول المهارات .

٤- إثارة تفكيرهم عن طريق النقاش والعصف الذهني.

٥- الاستماع إلى أسئلة واستفسارات ومناقشات الأطفال ومساعدتهم في الحصول على إجابة لها.

٦- التأكيد عن تعديل التصورات البديلة لديهم من خلال توجيههم لمقارنة معرفتهم السابقة بما تعلموه .

٧- غرس قيم إيجابية كالتعاون بين أفراد المجموعات، والتنافس بين المجموعات.

دور المتعلم في إستراتيجية (K. W. L)

أورد كلٌ من الزهراني (٢٠١١،ص ٢٥) ، عرام (٢٠١٢،ص ٤٥) أن دور الطفل في إستراتيجية (K. W. L) يتحدد في المحاور التالية:

١- يستوعب الأفكار المطروحة فيها.

٢- يطرح الأسئلة التي تلبي حاجاته المعرفية المبنية على معرفته السابقة.

٣- يمارس التفكير المستقل في القضايا والأفكار التي يدور حولها النشاط.

٤- يتدرب على ممارسة التفكير التعاوني مع أفراد المجموعات.

٥- يناقش ويحاور حول فكرته ليستوضح مدى صحتها.

٦- يصوب ما رسخ في بنائه المعرفي السابق من معلومات ومهارات وحقائق خاطئة.

أهمية إستراتيجية (K. W. L)

حددت سالم (٢٠٠٧،ص ص ٤٠-٤١) أهمية إستراتيجية (K. W. L) في عدد من النقاط نذكر منها:

١- أنها تسهم في تعلم المعرفة التقريرية Declarative knowlegle، بأنواعها المختلفة مثل المعنى البنائي Constructing meaning، وتنظيم المعلومات Organizing information، وتخزين المعلومات Storing information.

٢- تعمل على تنشيط المعرفة السابقة المخزونة في الذاكرة طويلة المدى.

٣- تؤدي إلى زيادة مهارة التساؤل والاستجواب الذاتي، والتي من خلالها يمكن تنشيط مهارات التفكير لدى الطفل .

٤- تساعد على تدوير المعلومات وإعادة تنظيم البنية المعرفية والوصلات والتشابكات العصبية للربط بين المعلومة القديمة والحديثة، بما يحقق ترابط وتماسك المعلومات والإطار المعرفي للفرد وتنمي مهارات التفكير لديه.

٥- تساعد على تنظيم التفكير وعملياته وتسلسلها، وخاصة أن الإجابة على أسئلة الإستراتيجية يتطلب عرض الأفكار، وإضافة معلومات، وليس مجرد الإجابة على جمل بسيطة.

٦- تساعد على وضع اللبنة الأولى للتخطيط، ولجمع البيانات والمصادر الأولية والثانوية، كما أنها تشمل التنبؤ بمصادر متنوعة للمعلومات.

٧- تسهم في تنمية التفكير الانتقائي، لأنه يمثل دعوة للتجول لإيجاد أحداث مترابطة بالتعلم الجديد.

٨- تسهم في تكوين فرص للابداع والتفكير المتجدد والجانبي والمتشعب ، حيث يعتمد هذا النوع من التفكير على تنشيط المعرفة السابقة ومحاولة إعادة صياغتها في شكل جديد.

بينما يرى عطية (٢٠٠٩، ص ص ٢٥٢- ٢٥٣) أن أهمية إستراتيجية (K. W. L) تتمثل في أنها:

١- تجعل الطفل محور العملية التعليمية وتؤكد مبدأ التعلم الذاتي والاعتماد على النفس.

٢- تمكن المتعلم من تحقيق تقدم كبير في بنية التعلم.

٣- تنشيط المعرفة السابقة وتثير فضول الأطفال في التفكير وتمكنهم من تعلم مهارات التفكير المختلفة مهما كانت درجة صعوبتها.

٤- يمكن استخدامها في جميع المراحل ومواد التعلم.

٥- تمكن الأطفال من تقرير ما يتعلموه وقيادة أنفسهم في عملية التعلم.

مميزات إستراتيجية (K. W. L)

أضافت علي (٢٠٠٧، ص ٤٥) أن إستراتيجية (K. W. L) تتميز بالنقاط التالية:

- تساعد على وعي المتعلم بذاته والمعارف التي يمتلكها ويحتاجها.
- تساعد على استيعاب أهداف وأفكار النشاط .
- تؤكد على مهارات التفكير فيما وراء المعرفة المتمثلة في التخطيط والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي.
- تهدف إلى البحث عن معلومات جديدة وباستمرار.

ومن خلال العرض السابق، تلخص الباحثة مميزات إستراتيجية (K. W. L) فيما يلي:

- تتيح للمتعلم مراقبة تفكيره للوصول لتنمية المهارات والمعارف المختلفة .
- تساعد في جذب انتباه المتعلمين وإثارة فضولهم نحو تعلم جديد.
- تنشط المعرفة السابقة لدى المتعلم، وربطها بالتعلم الجديد.
- تتيح للمتعلم تقييم تعلمه بنفسه.

- تساعد المتعلم في بناء تعلم ذي معنى من خلال إعادة تنظيم المعرفة التي اكتسبها سابقاً، وتوظيفها في التعلم الجديد.
- تصحيح المعلومات والمهارات الخاطئة الموجودة بحوزة المتعلم من خلال مقارنةً المعارف السابقة والمعارف الجديدة.

المحور الثاني : مهارات تفكير الكورت CORT

برنامج الكورت CORT لتعليم مهارات التفكير

يعد برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير من أكثر البرامج العالمية لتعليم التفكير تطبيقاً وانتشاراً حيث يطبق في أكثر من ٣٠ دولةً على مستوى العالم ، و استفاد من البرنامج أكثر من سبعة ملايين طالباً و طالبةً، كما يعد من أشهر البرامج عالمياً التي اهتمت بتطوير التفكير برنامج كورت "CORT"الذي صممه العالم الانجليزي "إدوارد ديبونو " معتمداً على فرضيته أن التفكير والإبداع مهارة يمكن لأي فرد أن يكتسبها ويتعلمها ، فوضع برنامجه الشهير CORT وهي مشتقة من اسم مؤسسته المعنية بنشر وتطوير هذا البرنامج (مؤسسة البحث المعرفي) Cognitive Research Trust والذي طبق في كثير من دول العالم سيما المتقدم مثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وغيرها ... وعلى جميع الأعمار ، وأجريت عليه دراسات أكاديمية عديدة في العديد من دول العالم ، فأثبتت أنه يرفع من مستوى الذكاء والتحصيل والمعرفة ، واستفاد منه أكثر من سبعة ملايين متعلم حول العالم من جميع الأعمار، مما دفع تلك الدول للاستعانة به في مجالات التربية والصناعة والإدارة (العباجي ،٢٠١٢ ،ص ٨٩).

ويشير ديبونو(٢٠٠٧، ص ٥) إلى أن برنامج الكورت لتعليم التفكير من أكثر البرامج أهمية للتعليم المباشر على التفكير كمهارة أساسية ، ومن خلال الخبرات التي توفرت على مر السنوات السابقة في مجال التفكير ،

وجد أن أفضل طريقة لتعليم التفكير هو أن تعلمه كمهارات قابلة للتدريب والإتقان ، ومن هنا تأتي أهمية تلبية حاجات الأطفال من خلال تقديم برامج وأنشطة تنمي مهارات التفكير لديهم .

مفهوم مهارات تفكير الكورت

هو استخدام المعرفة لتحقيق هدف ما لايمكن الوصول إليه مباشرةً، كما أنه الأداة الصالحة لمعالجة المشكلات والتغلب عليها وتبسيطها (دي بونو،٢٠٠٧ ، ص١١).

وهي جميع ما ينقل التفكير من كونه عملية عفوية تتم بشكلٍ تلقائيٍ إلى عمليةٍ منظمةٍ فعالةٍ تكسبه طابع المهارة والتميز والإبداع ، فالعلاقة بين التفكير ومهارات التفكير أن التفكير يتألف من مهارات متعددة تسهم إجادة كل منها في فاعلية عملية التفكير ، وذلك لرؤية الأشياء بشكل أوضح وأوسع ، ولتطوير نظرة إبداعية أكثر في حل المشكلات(ديبونو ،٢٠٠٨،ص ١٢) .

أهمية تنمية مهارات تفكير الكورت

يرى ستيرنبرج (Sternberg , 1999,p221)أن المعارف مهمة بالطبع ولكنها تصبح قديمة ، أما مهارات التفكير فتبقى جديدةً أبداً ، وهي تمكن من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان وأنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها .

ومن هنا فإن المدارس التربوية والعلماء التربويين في أنحاء العالم قد اهتموا حديثا بالتفكير وتنميته بدلاً من الذكاء ، وقد بات من الضروري في خضم هذا التغير السريع للعلوم والمعارف والتقدم الهائل في عصرنا وتضاعف المعرفة البشرية أن ينصب الاهتمام على القدرة على تنظيم

المعلومات وتصنيفها وانتقائها لتوظيفها في مختلف المجالات الأخرى ، وغدا التركيز على التفكير من أولويات العملية التربوية لأنه الأداة للوصول إلى نتاج الفكر ، فتعلم كيفية معالجة المعلومات والخبرات أهم من المعرفة ذاتها ، فتعليم مهارات التفكير أشبه بتزويد الفرد بالأدوات الضرورية ليتمكن من خلالها التعامل بفاعلية أكبر مع أي نوع من أنواع المعلومات .

وقد تميز برنامج الكورت بتجزئة عمليات التفكير إلى مهارات منفصلة لتطويرها كل على حده ، ثم لتقوم بمجموعها بتحسين التفكير ورفع مستواه والوصول إلى عمل مبدع وحل المشكلات. وقد صمم على شكل دروس مستقلة لتعليم التفكير حيث يمكن تعليمه كمادة منفصلة أو يمكن دمجه ضمن المناهج لمختلف المراحل التعليمية (الصباغ ، بنتن ،٢٠٠٦ ،ص ١٩٣) .

ففي دراسة مرداد (٢٠٠٦) لتجربة تطبيق برنامج الكورت بنادي الموهوبين بمدارس الأقصى الأهلية بجدة ، تم وضع برنامجاً علمياً وعملياً في تطبيق مهارات التفكير وتحديد مهارات الكورت بأسلوب دمجه في البرنامج التعليمي ، وتم تدريب المعلمين على تنفيذ برنامج مهارات الكورت وتم تنفيذ البرنامج على مدار ثلاثة شهور وتوصل الباحث إلى ضرورة دمج الكورت في البرامج التعليمية للمراحل المختلفة حيث أن الكورت يساهم في فعالية الأنشطة والبرامج، ويرفع قدرة المتعلمين على تحليل المواقف الحياتية ووضع الحلول المناسبة لها .

بينما هدفت دراسة ست أبوها (٢٠٠١) إلى معرفة أثر التدريب على الجزء الأول والثاني من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد، وقد طبقت برنامج الكورت على شكل جلسات بواقع جلستين أسبوعيات واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وأظهرت النتائج وجود

فروق دالة إحصائياً في التدريب على مهارات الكورت مما أدى إلى تنمية التفكير الناقد مما يدل على أثر التدريب على الكورت، ووأوصت الدراسة بضرورة إدخال برنامج الكورت ضمن البرنامج التعليمي .

وفي دراسة Dingli(2001) وهي دراسة مسحية للدراسات التي تمت على برنامج تفكير الكورت، وانطلقت من وجود نقص شديد في الدراسات التقويمية لبرنامج الكورت ، وتحدثت الدراسة عن برنامج الكورت وجميع الدراسات التي تناولته في جميع المراحل التعليمية وأثبتت الدراسة أن برنامج الكورت أحدث تحسناً في مهارات التفكير سواء عند الأطفال و الطلاب في جميع المراحل التعليمية .

ونظراً لأهمية برنامج تفكير الكورت فقد بدأ الاهتمام به في معظم الدول العربية في الآونة الأخيرة ، حيث نظم مركز ديبونو لتعليم التفكير بالأردن اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت بمدينة عمان في الفترة من ١٩-٢٠ يوليو ٢٠٠٦ م بمشاركة ١٢ دولةً عربيةً هي (جمهورية مصر العربية – المملكة العربية السعودية – الإمارات – البحرين – عمان – الكويت – السودان– سوريا – فلسطين – العراق – الأردن – قطر) . وهدف اللقاء إلى تبادل الخبرات والاطلاع على المستجدات في مجال تعليم مهارات التفكير من خلال برنامج الكورت ، والتعرف على المستجدات النظرية والتطبيقية في برنامج الكورت ، والوقوف على واقع تعليم التفكير من خلال برنامج الكورت وتنمية الإبداع وآفاقه المستقبلية .

وسلط اللقاء الضوء على عدة محاور منها : التجارب المحلية والعربية في تطبيق برنامج الكورت ودمجه في البرامج التعليمية في المراحل المختلفة، الاتجاهات النظرية والحديثة في برنامج الكورت ، دور الجامعات ومراكز التدريب في تبني برنامج الكورت .

وخرج اللقاء بمجموعة من التوصيات من أهمها: أن يتم التركيز على الجانب التطبيقي لبرنامج الكورت وضرورة دمجه في البرامج التعليمية للمراحل المختلفة بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة ، والعمل على بناء برامج ومقاييس واختبارات يتم تطبيقها واستخدامها لقياس مدى تأثير برنامج الكورت على المتعلمين ، مع الاستمرار في رفع كفاءة المتدربين على تطبيق البرنامج لما له من أهمية كبيرة في تغيير مستوى التفكير وفاعليته (مركز ديبونو لتعليم التفكير ،٢٠٠٦،ص ص ٢٠٦-٢٠٧) .

المباديء التي يرتكز عليها برنامج الكورت للتفكير

١. التفكير مهارة يمكن تطويرها .
٢. معظم التفكير العلمي يمكن أن يظهر في مرحلة الملاحظة .
٣. يوجد أدوات تستخدم لتعليم التفكير وهي تصورات معينة للتفكير و سميت أدوات لأنه يمكن استخدامها في أوضاع مختلفة (مفتا ، ٢٠٠٤، ص ٢٧٣) .

أهداف برنامج مهارات تفكير الكورت

١. الفهم الأفضل و الرؤية الأكثر شمولية للواقع من خلال توسيع الإدراك والوعي .
٢. القدرة على تنظيم الأفكار والتخطيط للأهداف .
٣. فهم وجهات نظر الآخرين والقدرة على التفاعل معهم بنجاح للوصول إلى رؤية مشتركة .
٤. القدرة على وضع خطة عملية لاستخدام أدوات التفكير في الحياة المهنية و الشخصية .
٥. تنمية القدرة على التفكير الابداعي (المحتسب ، سويدان ، ٢٠١٠ ، ص ص ٢٣١١-٢٣٢٤).

مميزات برنامج تفكير الكورت

١. صلاحية البرنامج للاستخدام في المستويات التعليمية المختلفة .
٢. يتكون من دروس مستقلة ليست مبنية بصورة هرمية متسلسلة ما عدا الكورت الأول الذي يمثل الجزء الأساسي من البرنامج .
٣.إمكانية تطبيقه بصورة مستقلة بمعزل عن محتوى البرامج التعليمية ، كما يمكن تطبيقه عن طريق دمجه بالمحتوى (الصافي ،٢٠١٠ ، ص ٦٧).
٤. تكامل البرنامج من حيث وضوح الأهداف وأساليب التعلم والمواد التعليمية اللازمة وأدوات التقويم .
٥. يتضمن البرنامج الكثير من الأمثلة المشتقة من الحياة العملية التي تحقق شرط الاثارة والاهتمام والتحفيز للأطفال .
٦. تنمية المهارات الحياتية التي يحتاجها الطفل .
٧. يحتوي على كل جوانب التفكير التي تهم المتعلم في الحياة اليومية .
٨. تطوير مستوى آداء الأطفال ومهارات التفكير لديهم (قطامي ، الزوين ،٢٠٠٩ ،ص ٣٦).

وصف برنامج تفكير الكورت و مكوناته

يتكون البرنامج من ٦ وحدات وفي كل وحدة (كورت) ١٠ دروس أو أدوات أو مهارات، ولكل وحدة (كورت) هدف يجب تحقيقه من خلال دروس الوحدة في شكل نشاط تعليمي، وقد صممت هذه الأنشطة بحيث يغطي كل منها خلال نشاط يمتد إلى ٣٠ دقيقة تقريباً .

وعند تنمية مهارات برنامج تفكير الكورت يجب أن تبدأ المعلمة بالكورت الأول (توسيع مجال الإدراك) ، وبعد ذلك يمكن استخدام بقية الوحدات بأي ترتيب يتوافق مع أنشطة البرنامج ، وبذلك يتبع برنامج تفكير الكورت

التصميم المتوازي و ليس الترتيب الهرمي (أمين ، السعيد ، ٢٠٠٦ ، ص ١٦٧) .

ويقترح ديبونو (٢٠٠٨ ،ص ٨) أن يقدم الجزء الأول في بداية البرنامج ، بينما يمكن تقديم الوحدات الأخرى بأي ترتيب ، وفيما يلي عرض أجزاء الكورت الست :

الجزء الأول : توسيع مجال الإدراك (١٠ مهارات)

يهدف إلى : توسيع التفكير والإدراك والنظر إلى الأشياء من عدة زوايا لاكتشافها قبل الحكم عليها ، وبالتالي الوصول إلى قرار صائب وتخطيط سليم (ديبونو"أ" ، ٢٠٠٨ ، ص ٧).

الجزء الثاني : التنظيم (١٠ مهارات)

يهدف إلى : التعامل مع التفكير بشكل منظم ، والابتعاد عن العشوائية في التفكير ، والتزود بالمهارات اللازمة لتنظيم وتصنيف المعلومات والأفكار ، والتي تعد أساس مهارات تنظيمية عليا (ديبونو"ب" ، ٢٠٠٨ ، ص ٩).

الجزء الثالث : التفاعل (١٠ مهارات) يهدف إلى معرفة :

١- نقاط الاختلاف والاتفاق مع الآخرين .
٢- مواضع الخطأ في أقوالهم .
٣- كيفية البرهان على فكرة ما للوصول إلى تواصل وفهم أفضل للآخرين والتفاوض معهم (ديبونو"ج" ، ٢٠٠٨ ، ص ٧).

الجزء الرابع : الإبداع (١٠ مهارات)

يهدف إلى اكتساب المهارات المطلوبة لتنمية الإبداع؛ لأن التفكير الإبداعي هو جزء من التفكير العادي وبالتالي يمكن تعلمه واكتسابه من خلال سلوكيات ومهارات مدروسة (ديبونو"د" ، ٢٠٠٨ ، ص ١١).

الجزء الخامس : المعلومات والعواطف (١٠ مهارات)

يهدف إلى معالجة كيفية التعامل مع المعلومات مثل الأسئلة ، التخمين ، المعتقدات ، العواطف ، التقييم أو الحكم ، ومعرفة مدى تأثير العواطف والمعلومات على تفكيرنا وتنظيمها قبل القيام بعملية التفكير (ديبونو"هـ" ، ٢٠٠٨ ، ص ٩).

الجزء السادس : العمل (١٠ مهارت)

يهدف إلى : استخدام مهارات التفكير السابقة للقيام بعمل وتوليد أفكار جديدة وحل المشكلات (ديبونو"و" ، ٢٠٠٨ ، ص ١٨).

وفيما يلي عرض تفصيلي لمهارات تفكير الكورت CORT

جدول(١) توسعة مجال الإدراك مركز ديبونو لتعليم التفكير" أ " (٢٠١٥ ، ص ص ١١-٧١)

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
معالجة الأفكار PMI	استخلاص إيجابيات الفكرة وسلبياتها مع النظر إلى الأمور الملفتة للانتباه.	- يحدد الإيجابيات والسلبيات.
اعتبار جميع العوامل CAF	الوصول إلى أكبر عدد ممكن من العوامل المتعلقة بموقف أو فكرة .	-تحديد أكبر قدر من العوامل المتعلقة بموقف.
البدائل والاحتمالات والخيارات APC	التركيز على اكتشاف جميع البدائل والخيارات والإمكانات عن قصد.	-يحدد أكبر قدر ممكن من البدائل والخيارات المختلفة.
الأولويات FPI	الحكم على الأفكار ثم ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة لشخص ما.	-يصدر الحكم على الأفكار.
وجهات نظر الآخرين OPV	معرفة آراء الآخرين وطريقة تفكيرهم للاستفادة منها.	-يستمع إلى آراء الآخرين . -يحترم وجهات النظر الأخرى ويقدرها.

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
النتائج Results	استخلاص النتائج الفورية لأي قرار أو عمل.	-يستخلص النتائج . -يربط بين الأسباب ونتائجها
الأهداف AGO	التركيز على الهدف العام الذي يكمن وراء الأعمال التي نقوم بها، وتحديد الأهداف المرحلية والخطوات التي تحقق هذا الهدف العام.	-يركز على الفكرة العامة للنشاط. -يحدد الأهداف والخطوات التي تحقق الهدف العام للنشاط
القوانين Rules	هي صياغة مجموعة من اللوائح التي تستخدم لضبط النشاط وتنظيمه .	-صياغة مجموعة القوانين للنشاط.
التخطيط Planning	رسم خطوات منظمة للوصول إلى هدف ما.	-يحدد خطوات الوصول للهدف. -تنظيم ومتابعة وقيادة الآخرين لتحقيق أهداف النشاط .
القرارت Decisions	اختيار أفضل الحلول في موقف معين .	-يختار بين البدائل المختلفة للحلول في المواقف المختلفة.

جدول (٢) التنظيم مركز ديبونو لتعليم التفكير" ب " (٢٠١٥ ،ص ص ١٣-٧٢)

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
ميز Recognize	بذل الجهد في التعرف على الظروف المحيطة بالمشكلة والمواقف وفهمها بطريقة أفضل.	- يفهم الموقف وأبعاده بشكل جيد.
حلل Analyze	تجزئة المشكلات الصعبة إلى عناصر أصغر يمكن التعامل معها.	- يحلل الموقف إلى عناصر يسهل التعامل معها.
قارن	إجراء مقارنة مقصودة بين شيئين	- يقارن بين الأشياء لتحديد

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
Compare	من حيث جوانب التشابه والاختلاف قد تؤدي لظهور فكرة جديدة.	التشابه والاختلاف – يستخلص أفكار جديدة من تحليل الموقف.
اختار **Select**	العملية الواسعة لمحاولة إيجاد أفكار تناسب المتطلبات .	– يختار الفكرة المناسبة للموقف. – يقترح الفكرة الرئيسية للموقف.
أوجد طرقاً أخرى **Find other Ways**	إيجاد وجهات نظر بديلة قد ينجم عنها أفكار جديدة إبداعية.	– يحدد البدائل المختلفة لفكرة النشاط. – يبتكر أفكارا حول الموقف أو النشاط .
إبدأ **Start**	بذل الجهد المقصود في الاختيار الواعي لبداية قوية تقود لنهاية قوية بدون اندفاع سريع .	– يختار الأفكار القوية والجيدة التي توضح النتائج .
نظم **Organize**	بذل الجهد المقصود في ترتيب الأفكار والابتعاد عن العشوائية والفوضى.	– ينظم أفكاره بطريقة سليمة. – يرتب الفكار في تسلسل منطقي.
ركز **Focus**	بذل الجهد المقصود في تحديد الجانب المهم من الموقف والذي يجب التركيز عليه.	– يحدد الجوانب والأفكار المهمة في النشاط أو الموقف التعليمي .
ادمج **Consolidate**	دمج الأفكار مع بعضها للخروج بفكرة مختلفة.	– يستخلص أفكار جديدة .
استنتج **Conclude**	الوصول لنتيجة محددة من خلال طرح سؤال ماذا تستنتج؟	– يصل للنتائج المحددة الصحيحة .

جدول (٣) التفاعل مركز ديبونو لتعليم التفكير" ج " (٢٠١٥ ، ص ص ١٤-٧٣)

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
التحقق من الطرفين Examine Both Sides	فحص كل طرف رأي الطرف الآخر بشكل جيد.	-يميز بين الرأي والرأي الآخر.
أنواع الأدلة Evidence Type	التمييز بين الحقيقة والرأي.	-يميز بين الحقيقة والرأي.
قيمة الدليل Evidence Value	تقييم الدليل وتنقسم إلى أدلة قوية وأدلة ضعيفة.	-يميز بين الدليل القوي والضعيف.
بنية الدليل Evidence Structure	يثبت صحة الدليل.	-يعطي أسباب قوية على اختياره دليل محدد .
الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة Agreement Disagreement, Irrelevant	إيجاد نقاط الاختلاف والاتفاق ونقاط انعدام العلاقة بين المواقف والأنشطة والمهارات التعليمية.	-يحدد نقاط التشابه والاختلاف -يحدد الأشياء والمعلومات التي ليس لها علاقة بالموقف أو النشاط .
أن تكون على صواب(١) Being Rights(1)	إثبات الصواب من خلال توضيح كيفية الحدوث والإشارة إلى الأرقام والحقائق.	-يحدد أسباب حدوث الموقف.
أن تكون على صواب(٢) Being Rights(2)	إثبات أنه على حق من خلال التسمية ووضع عنواناً للحدث وإصدار الأحكام.	-يضع عنواناً للموقف . -يصدر الأحكام الصحيحة.

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
أن تكون على خطأ(١) Being Wrong(1)	معرفة الأخطاء.	-يحدد الأفكار الخاطئة في النشاط .
أن تكون على خطأ(٢) Being Wrong(2)	تحديد الفكرة الخاطئة وتغييرها بسهولة.	-يحدد الأسباب الكامنة وراء خطأ الفكرة. -يصحح ويصوب الأفكار الخاطئة.
المحصلة النهائية Outcome	الوصول إلى النتائج النهائية مع تحديد الأقل فائدة والأكثر فائدة.	-يصل للنتائج النهائية للموقف -يربط بين الأسباب والنتائج في الأفكار المختلفة.

جدول (٤) الإبداع مركز ديبونو لتعليم التفكير" د " (٢٠١٥ ، ص ص ١٧-٧١)

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
نعم-ولا- وإبداعي Yes,no,po	فحص مسألة ما والحكم عليها.	-يحكم على الموقف من خلال تحليل أبعاده.
الحجر المتدحرج Stepping Stone	استخدام فكرة غير منطقية للوصول إلى فكرة إبداعية .	-يبتكر أفكار إبداعية .
مدخلات عشوائية Random Input	استخدام فكرة غير مترابطة للوصول إلى فكرة إبداعية .	-يستخدم أفكار غير مترابطة بغرض الإبداع .
تحدى الفكرة Concept Challenge	تحدي الفكرة المسلم بها ليس لخطأها ولكن لتحديد أفكار بديلة للتعامل مع الأشياء او لإثبات أنها	-يحدد أفكار وحلول بديلة للتعامل مع المشكلات والمواقف

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
	أفضل من اي فكرة أخرى يمكن الوصول إليها .	
الفكرة الرئيسة السائدة Dominant Idea	تحديد الفكرة المسيطرة على الموقف ومن ثم الوصول لأفكار إبداعية .	-تحديد الفكرة الرئيسية في النشاط.
تعريف المشكلة Define the Problem	تحديد دقيق للمشكلة ليسهل حلها، دراسة المشكلة بشكل أفضل .	-يحدد أسباب المشكلة .
إزالة الأخطاء Remove Faults	تطوير فكرة ما بإزالة الأخطاء التي تدور حول تلك الفكرة ، اكتشاف الأخطاء ثم اقتراح كيف يمكن تصحيحها.	-يقترح تصحيح وحلول للأفكار.
الربط Combination	ربط أفكار مألوفة ببعضها للتوصل إلى أفكار جديدة إبداعية.	-دمج الأفكار للوصول للفكرة الرئيسية .
المتطلبات Requirements	هي جميع الأشياء المطلوبة في موقف معين تولد المتطلبات الضغط، وهذا الضغط يجعل الأشياء تعمل بطريقة جديدة .	-تحديد كل عناصر الموقف .
التقييم Evaluation	الحكم على صلاحية الأفكار مع إمكانية تطبيقها والحصول على نتائج إيجابية منها ، فالفكرة الإبداعية هي فكرة عملية.	-يقيم الأفكار المختلفة وينتقدها. -يحدد الإيجابيات والسلبيات للأفكار المختلفة .

جدول (٥) المعلومات والعواطف مركز ديبونو لتعليم التفكير" هـ " (٢٠١٥ ، ص ص ١٧-٧٣)

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
المعلومات Information	تحليل المعلومات لمعرفة المعلومات المتوافرة والمعلومات الناقصة فكلما جمعت مزيداً من المعلومات تتضح الصورة بشكل أفضل .	- استخلاص أكبر قدر ممكن من المعلومات حول النشاط .
الأسئلة Questions	طرح الأسئلة هو خير وسيلة للحصول على المعلومات وتنقسم لنوعين أسئلة مفتوحة واسئلة مغلقة.	-صياغة الأسئلة حول النشاط التعليمي.
مفاتيح الحل Clues	اكتشاف ما تعنيه مفاتيح الحلول منفصلة cc وما تعنيه المفاتيح مجتمعة cs ، مفاتيح الحل هو معلومة توحي بالكثير إذا بذلنا جهد لاكتشاف ما تعنيه .	-اكتشاف مفاتيح حل الموقف.
التناقضات Contradictions	التأكد من صحة المعلومات ، فالمعلومات لا تكون صحيحة دائماً ، وأحياناً تتعارض (تناقض) وأحياناً نخرج من المعلومات باستنتاجات خاطئة (الاستنتاج الخاطيء).	-تحديد المعلومات الصحيحة للموقف. -تحديد المعلومات الخاطئة للموقف . -تحديد المعلومات المتضادة في الموقف.
التوقع (التخمين) Guessing	جمع المزيد من المعلومات وفي حال عدم توفر المعلومات الكافية فالأفضل توقع معلومات متوفرة	-يخمن مجموعة من المعلومات غير الواضحة حول النشاط.

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
	بسهولة أو توقع معلومات تحتاج للمزيد من البحث .	-يطرح مجموعة من الأسئلة التخمينية حول الموقف التعليمي .
الاعتقاد Belief	الاعتقاد الشخصي هو الآراء القائمة على التجربة الذاتية والعواطف .	-يحدد آرائه الشخصية حول النشاط. -يعبر عن مشاعره حول الموقف .
الآراء والبدائل الجاهزة Ready-Mades	استخدام الأفكار المطروحة في قوالب جاهزة ومعدة ، أي تم التفكير فيها مسبقا وتستخدم هذه الآراء بطريقتين : استخدام الآراء مع التغيير فيها أو دون التغيير فيها.	-يبدي رأيه في الموقف . -يحدد رأي الآخرين في الموقف .
العواطف Emotions	البدء بالتفكير ثم العاطفة ، مع تمييز العواطف التي تؤثر على التفكير وتنقسم إلى عواطف عادية وعواطف ذاتية.	-يعبر عن مشاعره الذاتية حول الموقف.
القيم Values	قياس مدى أهمية الشيء بالنسبة للفرد ،بمقدار درجة الأهمية تتحدد القيم ، جميع التصرفات مبنية على القيم .	-يحدد القيم المهمة في الموقف . -يتخذ جميع قراراته في ضوء القيم.

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
التبسيط والتوضيح Simplification and Clarification	التوضيح عكس التشويش جعل الأمور أكثر وضوحاً. التبسيط عكس التعقيد جعل الأمور أكثر سهولةً . التوضيح والتبسيط يساعدان على استخدام المعلومات بشكل أفضل.	-يوضح جميع جوانب النشاط -يستخدم جميع معطيات ومعلومات النشاط .

جدول (٦) الفعل مركز ديبونو لتعليم التفكير" و "(٢٠١٥ ، ص ص ١٧-٧١)

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
حدد الهدف	توجيه التفكير نحو أهداف معينة والتعرف على أهداف تفكير الآخرين.	-يحدد أهدافه بدقة. -يستطيع تحديد أهداف الآخرين في المجموعة.
توسع	التحدث عن الهدف وتحليل الهدف والتوسع به بالتحدث عنه بأكبر قدر ممكن .	-يتحدث بالتفصيل عن هدف النشاط . -يعبر عن هدفه بوضوح . -البحث عن بدائل والتوسع في تحديد الهدف.
اختصر	عكس التوسع وهو تضييق دائرة التفكير وتبسيطها إلى نقاط رئيسية .	-يختصرالموضوعات والأنشطة إلى الفكرة الرئيسية . -تحديد النقاط المهمة للموقف.
هدف - توسع اختصر	استخدام المهارات الثلاث السابقة على التوالي وبالنظر لها على أنها خطوة من عملية متكاملة.	-يستخدم الخطوات الثلاث السابقة بطريقة متكاملة متسلسلة .

المهارة	تعريفها	الأهداف المراد تحقيقها من هذه المهارة
الهدف النهائي	يتم التركيز هنا على الهدف النهائي من خلال طرح سؤال ماذا أريد أن أحققه في نهاية التفكير ؟	-يركز على نتائج تفكيره .
المدخلات	تغطي جميع المكونات والعوامل والمعلومات .	-يذكر كل المعلومات المتوفرة في النشاط .
الحلول	التوصل إلى حلول بديلة .	-إيجاد أكبر قدر من الحلول .
الاختيار	يطلب من الطفل التركيز على اختيار حل واحد فقط .	-اختيار أفضل الحلول .
العملية	وضع الحل الأمثل بعد اختياره موضع التنفيذ.	-ينفذ الحلول التي اختارها .
جميع العمليات السابقة	استخدام جميع العمليات السابقة بطريقة متكاملة نموذجية لحل المشكلات .	-يستخدم خطوات حل المشكلة بشكل متكامل متسلسل . -يصل للحل المناسب المشكلة من خلال اتباع خطوات حل المشكلات بطريقة صحيحة .

فلسفة البرنامج

- يعتمد البرنامج الحالي على استرتيجية K.W.L كما يعتمد على برنامج الكورت CORT العالمي مع تعديل من حيث المهارات والأهداف والأنشطة التي يتم تنميتها ، وقد تم الاعتماد على إستراتيجية .K.W.L لتنمية تلك المهارات.

- يمكن تعليم البرنامج بشكل منفصل عن منهاج الطفل بأنشطة مستقلة تضاف للبرنامج .
- يمكن تعليمه بشكل غير مباشر ضمن أنشطة منهاج الطفل عن طريق تغيير طريقة عرض النشاط وتوجيه أسئلة لتنمية مهارات التفكير .
- البرنامج له تصميم مواز ، أي أن أجزاءه ليست مرتبطةً معاً إلا أن الجزء الأول يمكن اعتباره أساساً يجب البدء به قبل أي جزء آخر.
- يناسب برنامج الكورت في التفكير جميع الأعمار ، كما يناسب كل مستويات الذكاء بداية من مستوى تحت المتوسط وما فوق .

إعداد دليل المعلمة

تم إعداد دليل المعلمة للاسترشاد به في تنمية مهارات الكورت باستخدام إستراتيجية K.W.L والتي تم تحديدها سابقاً، من هنا فإن الهدف الأساسي من إعداد الدليل تتمثل في توضيح كيفية استخدام معلمة الروضة لإستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الكورت المتضمنة في البرنامج المحددة بصورة وظيفية حتى يمكن للأطفال التعلم بإيجابية وفاعلية وتنمية قدرتهم على التفكير ، هذا وقد مرت إجراءات إعداد دليل المعلمة بالخطوات التالية:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج.
- تحديد الأهداف السلوكية لكل نشاط من أنشطة البرنامج .
- التخطيط لكل نشاط باستخدام إستراتيجية K.W.L .

هذا وقد تم عرض الدليل في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مناهج الطفل وتربية الطفل بهدف التحقق من صلاحيته من حيث:

- سلامة صياغة الأهداف وتكاملها.
- ارتباط الإجراءات والأنشطة المستخدمة بإستراتيجية K.W.L.
- مدى مناسبة الإجراءات والأنشطة المستخدمة مع مرحلة نمو الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة.
- مناسبة وسائل التقويم المرحلي والختامي لكل نشاط من أنشطة البرنامج لتحقيق الأهداف.

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء المحكمين، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية صالحاً للاستخدام.

أدوات البحث:

١-بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت (إعداد الباحثة)

أ) إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح من مقاييس سابقة عن مهارات الكورت ، واعتماداً على المصادر السابقة انتهت الباحثة من صياغة (١٣٢) عبارةً تقيس مهارات التفكير الكورت بأبعاده الستة، هي: توسعة مجال الإدراك تضمن (٢٠) عبارةً والتنظيم تضمن (٢٤) عبارةً ، والتفاعل تضمن (٢٥)عبارةً ، والابداع تضمن (٢١) عبارةً ، والمعلومات والعواطف تضمن (٢٠) عبارةً والفعل تضمن (٢٢) عبارةً، وقد راعت الباحثة في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات ومناسبتها لعينة البحث، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى.

بعد ذلك قامت الباحثة بإعداد المقياس للتحكيم حيث تم عرضه على(١٠) محكمين من المتخصصين في مناهج وتربية الطفل وبناءً على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من

٨٠% ، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقًا لآراء المحكمين، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (١٣٢) عبارةً، حيث يتضمن: توسعة مجال الإدراك ، تضمن (٢٠) عبارةً والتنظيم تضمن (٢٤) عبارةً ، والتفاعل تضمن (٢٥)عبارةً ، والابداع تضمن (٢١) عبارةً، والمعلومات والعواطف تضمن(٢٠) عبارةً والفعل تضمن(٢٢) عبارةً.

ب) الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة كما يلي:

صـــدق بطاقة ملاحظة مهارات تفكير الكورت:

صدق المحكمين :

وذلك للتأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها للمكون الذي وُضعت لقياسه، وتم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين هم من المتخصصين في مجال مناهج وبرامج وتربية الطفل، حيث تم تقديم المقياس مسبوقاً بتعليمات توضح لهم ماهية مهارات التفكير الكورت وسبب استخدام المقياس، طبيعة العينة،وطُلب من كل منهم توضيح ما يلي :

١- مدى انتماء كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله من عدمه بناءً على تعريف هذا المكون.

٢-تحديد اتجاه قياس كل مفردة للمكون الذي وضعت أسفله.

وتم حساب النسبة المئوية التي توضح نسبة اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت ويتضح ذلك من الجدول رقم (٧) التالي:

جدول (٧)

نسبة اتفاق المحكمين على مفردات بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت

توسعة مجال الإدارك		التنظيم		التفاعل		الابداع		المعلومات والعواطف		الفعل	
م	الاتفاق	م	الاتفاق	م	الاتفاق	م	الاتفاق	م	الاتفاق	م	الاتفاق
١	%١٠٠	٢١	%٩٠	٤٥	%٩٠	٧٠	%١٠٠	٩١	%٩٠	١١١	%١٠٠
٢	%١٠٠	٢٢	%١٠٠	٤٦	%١٠٠	٧١	%٨٠	٩٢	%٨٠	١١٢	%٨٠
٣	%٩٠	٢٣	%٩٠	٤٧	%٩٠	٧٢	%٨٠	٩٣	%١٠٠	١١٣	%١٠٠
٤	%٨٠	٢٤	%٨٠	٤٨	%٨٠	٧٣	%١٠٠	٩٤	%١٠٠	١١٤	%١٠٠
٥	%٩٠	٢٥	%٨٠	٤٩	%٨٠	٧٤	%٨٠	٩٥	%٨٠	١١٥	%٨٠
٦	%٩٠	٢٦	%١٠٠	٥٠	%١٠٠	٧٥	%٩٠	٩٦	%٩٠	١١٦	%٩٠
٧	%٨٠	٢٧	%٨٠	٥١	%٨٠	٧٦	%٨٠	٩٧	%٨٠	١١٧	%٨٠
٨	%٩٠	٢٨	%٨٠	٥٢	%٩٠	٧٧	%٨٠	٩٨	%٩٠	١١٨	%٨٠
٩	%٨٠	٢٩	%١٠٠	٥٣	%١٠٠	٧٨	%١٠٠	٩٩	%٨٠	١١٩	%١٠٠
١٠	%١٠٠	٣٠	%٩٠	٥٤	%٩٠	٧٩	%١٠٠	١٠٠	%١٠٠	١٢٠	%٨٠
١١	%٨٠	٣١	%٨٠	٥٥	%٨٠	٨٠	%٨٠	١٠١	%١٠٠	١٢١	%١٠٠
١٢	%٩٠	٣٢	%٨٠	٥٦	%٨٠	٨١	%٨٠	١٠٢	%٨٠	١٢٢	%٨٠
١٣	%٨٠	٣٣	%١٠٠	٥٧	%١٠٠	٨٢	%١٠٠	١٠٣	%٩٠	١٢٣	%١٠٠
١٤	%٨٠	٣٤	%٨٠	٥٨	%٨٠	٨٣	%٨٠	١٠٤	%٨٠	١٢٤	%١٠٠
١٥	%٩٠	٣٥	%٩٠	٥٩	%٩٠	٨٤	%٩٠	١٠٥	%٩٠	١٢٥	%٨٠
١٦	%٨٠	٣٦	%١٠٠	٦٠	%١٠٠	٨٥	%٨٠	١٠٦	%٨٠	١٢٦	%٩٠
١٧	%٩٠	٣٧	%٩٠	٦١	%٩٠	٨٦	%٨٠	١٠٧	%١٠٠	١٢٧	%٨٠
١٨	%٨٠	٣٨	%٨٠	٦٢	%٨٠	٨٧	%١٠٠	١٠٨	%١٠٠	١٢٨	%١٠٠
١٩	%١٠٠	٣٩	%٨٠	٦٣	%٨٠	٨٨	%١٠٠	١٠٩	%٨٠	١٢٩	%١٠٠

٢٠	%٨٠	٤٠	%١٠٠	٦٤	%١٠٠	٨٩	%٨٠	١١٠	%٩٠	١٣٠	%٨٠
		٤١	%٨٠	٦٥	%٨٠	٩٠	%٨٠			١٣١	%١٠٠
		٤٢	%٩٠	٦٦	%٩٠					١٣٢	%٨٠
		٤٣	%١٠٠	٦٧	%١٠٠						
		٤٤	%٩٠	٦٨	%٩٠						
				٦٩	%٨٠						

وبناءً على الجدول (٧) فإن هناك عدد كبير من المفردات يحظى بنسبة اتفاق المحكمين (١٠٠٪)، وهناك مفردات حظت بنسبة اتفاق (٩٠٪)، و مفردات أخرى كانت نسبة اتفاقها (٨٠٪).

١ –صدق مفردات بطاقة الملاحظة بطريقة الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٨)

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بُعد من أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد

توسعة مجال الإدارك		التنظيم		التفاعل		الابداع		المعلومات والعواطف		الفعل	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٩٠٤	٢١	٠,٩١٥	٤٥	٠,٦٦٦	٧٠	٠,٩٤٧	٩١	٠,٧٧٣	١١١	٠,٨٦٤
٢	٠,٨١٨	٢٢	٠,٧٦٣	٤٦	٠,٨٨٢	٧١	٠,٨٤٢	٩٢	٠,٧٢٠	١١٢	٠,٧٢٦
٣	٠,٨٩٦	٢٣	٠,٩١٥	٤٧	٠,٨٨٣	٧٢	٠,٨٩٩	٩٣	٠,٧٦٥	١١٣	٠,٥٧٢
٤	٠,٨٨١	٢٤	٠,٨٧٢	٤٨	٠,٩١٨	٧٣	٠,٨٦٥	٩٤	٠,٧١٣	١١٤	٠,٦١٤

توسعة مجال الإدارك		التنظيم		التفاعل		الابداع		المعلومات والعواطف		الفعل	
٥	٠,٨٧٤	٢٥	٠,٨٨٠	٤٩	٠,٨٢٤	٧٤	٠,٨٣٩	٩٥	٠,٥٩٩	١١٥	٠,٨٨٤
٦	٠,٨٥٩	٢٦	٠,٨٨١	٥٠	٠,٦٤٦	٧٥	٠,٨٣٩	٩٦	٠,٧٢١	١١٦	٠,٨٣٠
٧	٠,٧٩١	٢٧	٠,٨٣٢	٥١	٠,٨٨٣	٧٦	٠,٧٧٥	٩٧	٠,٥٧٣	١١٧	٠,٨٦٤
٨	٠,٨٤٩	٢٨	٠,٨٩٥	٥٢	٠,٣٨٣	٧٧	٠,٧٣٧	٩٨	٠,٨٤٦	١١٨	٠,٧٩٢
٩	٠,٨٦٦	٢٩	٠,٨٦١	٥٣	٠,٨٥٩	٧٨	٠,٧٨٠	٩٩	٠,٤٥٢	١١٩	٠,٦١١
١٠	٠,٦٩٨	٣٠	٠,٦٦٨	٥٤	٠,٩٤١	٧٩	٠,٧٣٧	١٠٠	٠,٥٩٥	١٢٠	٠,٨٨٩
١١	٠,٣٦٣	٣١	٠,٣٧١	٥٥	٠,٩٠٨	٨٠	٠,٥٣٣	١٠١	٠,٤٤٢	١٢١	٠,٥٣٠
١٢	٠,٨٣٠	٣٢	٠,٨٩٢	٥٦	٠,٨٥٩	٨١	٠,٨٦٣	١٠٢	٠,٦٩٥	١٢٢	٠,٨٧٩
١٣	٠,٧٦٦	٣٣	٠,٨٤٧	٥٧	٠,٧٥٦	٨٢	٠,٨١٩	١٠٣	٠,٥٠٥	١٢٣	٠,٩٢٩
١٤	٠,٣٨٠	٣٤	٠,٣٧١	٥٨	٠,٨٧٦	٨٣	٠,٣٠٨	١٠٤	٠,٥٢٤	١٢٤	٠,٨٤٠
١٥	٠,٨٦٩	٣٥	٠,٨٧٨	٥٩	٠,٧٤٧	٨٤	٠,٨٨٢	١٠٥	٠,٤٥٢	١٢٥	٠,٨٠٩
١٦	٠,٨٠٥	٣٦	٠,٨٦٠	٦٠	٠,٨٥٩	٨٥	٠,٨٠٨	١٠٦	٠,٧٩٢	١٢٦	٠,٦٥٤
١٧	٠,٧٥٥	٣٧	٠,٨٥٨	٦١	٠,٩٣٢	٨٦	٠,٨٠٩	١٠٧	٠,٥٦١	١٢٧	٠,٨٨١
١٨	٠,٨٧٦	٣٨	٠,٩٣٨	٦٢	٠,٧٩٨	٨٧	٠,٨٣٥	١٠٨	٠,٤٦٢	١٢٨	٠,٧٦٧
١٩	٠,٧٧٤	٣٩	٠,٨٣٥	٦٣	٠,٨٩٣	٨٨	٠,٧٦٣	١٠٩	٠,٥٧٣	١٢٩	٠,٨٦٢
٢٠	٠,٨٦٧	٤٠	٠,٨٧٨	٦٤	٠,٩٠٧	٨٩	٠,٩٠٣	١١٠	٠,٧٧٥	١٣٠	٠,٨٥٦
		٤١	٠,٩٤٣	٦٥	٠,٨٨٢	٩٠	٠,٨٨٩			١٣١	٠,٧٨٨
		٤٢	٠,٦٢٦	٦٦	٠,٨٩٤					١٣٢	٠,٨٦٦
		٤٣	٠,٨٧٣	٦٧	٠,٨٥٢						
		٤٤	٠,٧٤٨	٦٨	٠,٨٢٦						
				٦٩	٠,٨١٧						

ويتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق مفردات المقياس.

١- **صدق أبعاد بطاقة الملاحظة بطريقة الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٩)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس

البعـــــــد	معامل الارتباط
توسعة مجال الإدارك	٠,٩٨١
التنظيم	٠,٩٩٣
التفاعل	٠,٩٧٣
الابداع	٠,٩٧٦
المعلومات والعواطف	٠,٩٨٥
الفعل	٠,٩٦٨

ويتضح من الجدول (٩) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

ثبـــات بطاقة ملاحظة مهارات تفكير الكورت :

١- طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا- كرونباخ

قامت الباحثة بتطبيق استمارة بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت على عينة التقنين (الاستطلاعية) التي اشتملت (٥٠) طفلاً وطفلةً ، ثم تم تصحيح الاستمارة ، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على

المفردات الفردية ، والثاني على المفردات الزوجية ، وذلك لكل طفل وطفلة على حدة ، ثم تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين في المفردات الفردية ، والمفردات الزوجية ، فكانت قيمة مُعامل سيبرمان – براون ، ومعامل جثمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة ، حيث تدل على أن الاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ، كما تم حساب الثبات بطريقة **ألفا–كرونباخ** وبيان ذلك في جدول (١٠) :

جدول (١٠)

يوضح نتائج الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا – كرونباخ

بطاقة ملاحظة مهارات التفكير (الكورت)	معامل الارتباط التجزئة النصفية	ألفا–كرونباخ
توسعة مجال الإدارك	٠,٨١٥	٠,٩٦٧
التنظيم	٠,٨٥٦	٠,٩٧٧
التفاعل	٠,٩١٠	٠,٩٨١
الابداع	٠,٨٤٨	٠,٩٦٨
المعلومات والعواطف	٠,٧٦٧	٠,٩٦٣
الفعل	٠,٨٩٧	٠,٩٧٠
الدرجة الكلية		٠,٩٩٥

≠ ألفا كرونباخ : ضعيفة أقل (٠,٥) ◆متوسطة بين(٠,٥-٠,٧) ◆ مرتفعةأكبر (٠,٧)
●ضعيفة أقل من (٠ .٥) ◆متوسطة بين(٠ .٥-٠ .٧) ◆ مرتفعة أكبر من (٠ .٧).

يتضح من خلال جدول (١٠) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة حيث تتراوح قيمة ألفا- كرو نباخ (٠,٩٦٣- ٠,٩٩٥) وهي أكبر من (٠ .٧) مما يعطي مؤشراً جيدًا لثبات المقياس ، وبناءً عليه يمكن العمل به .

كما يتضح من جدول (١٠) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بُعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون تتراوح بين (٠,٨٦٨- ٠,٩٩٨) وهي أكبر من (٠ .٧٠)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه بطاقة ملاحظة مهارات التفكير الكورت .

الصورة النهائية للمقياس:

وحيث إن عبارات المقياس جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإن لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي، (١٣٢) عبارةً، حيث يتضمن : توسعة مجال الإدراك، تضمن (٢٠) عبارةً والتنظيم تضمن (٢٤) عبارةً ، والتفاعل تضمن (٢٥) عبارةً ، والابداع تضمن (٢١) عبارةً ، والمعلومات والعواطف تضمن (٢٠) عبارةً والفعل تضمن (٢٢) عبارةً، وتتم الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس من خلال (وفقاً لطريقة ليكرت خماسي متدرج) ٥، ٤، ٣، ٢، ١ ، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى (٦٦٠) درجةً، وتكون الدرجة الصغرى (١٣٢) درجةً، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع مهارات الكورت ، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضها، ويمكن استخراج درجات كل بُعد على حدة .

نتائج البحث

١- **نتائج الفرض الأول : ينص الفرض الأول على** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس تنمية مهارات التفكير الكورت لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) **T-test** للمجموعتين مرتبطتين، وجدول (١١) يوضح النتيجة.

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) في القياسين القبلي والبَعدي بطاقة ملاحظة مهارات الكورت لدى أطفال الروضة

المتغيرات	القَبلي ن= ٣٦		البَعدي ن = ٣٦		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
توسعة مجال الإدارك	٢٩,٦١١	٢,٦١١	٩٠,٣٣٣	٢,٨٨٨	-٩٥,٥١٧	٠,٠١
التنظيم	٣١,١١١	٤,٢٤٨	١٠٨,٨٣٣	٥,١٣٥	-٧١,٨٧٨	٠,٠١
التفاعل	٣١,٠٥٦	١,٠١٣	١١٣,٨٨٩	٢,٩٢٦	-١٧٧,٩٥٥	٠,٠١
الابداع	٢٤,٠٨٣	٤,٣٧١	٩٣,٢٥٠	٣,٧٨٢	-٨٢,٥٣٠	٠,٠١
المعلومات والعواطف	٢٤,٨٦١	٣,٧٠٤	٨٩,١٣٩	٣,٤٦٥	-٨٦,٦٥٨	٠,٠١
الفعل	٢٥,١٩٤	٢,٥٦١	٩٨,٣٣٣	٢,١٦٥	-١٣٨,٧١١	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٦٥,٩١٧	١٠,٣٣٣	٥٩٣,٧٧٨	١٣,٨٨٣	-١٨٠,٠٨٧	٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية بلغت (-١٨٠,٠٨٧) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١,٦٩٧) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٥)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والقياس البعدي في بطاقة ملاحظة مهارات الكورت لدى طفل الروضة كدرجة كلية وكأبعاد فرعية وهي جميعاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) وبذلك يكون الفرض الأول للبحث قد تحقق .

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة (Binti ,2011) (Barak,2009)، (هاشم ، المجالي ، ٢٠١١) ، (مرداد،٢٠٠٦) ، (نوفل ،٢٠٠٦) ، (مفتا ،٢٠٠٤) ، (ست أبوها ،٢٠٠١) ، (الشربيني،٢٠١٢) والتي توصلت إلى فاعلية البرامج في تدريب الطفل على مهارات تفكير الكورت وما يترتب على ذلك التدريب من تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطفل ، وأكدت على أنه من الممكن دمج برنامج الكورت في الأنشطة والبرامج وأن تطبيقه يعتبر أمراً سهلاً .

ويرجع ذلك إلى طبيعة البرنامج والإستراتيجية المستخدمة وما تضمنه من أنشطة تثير تفكير الطفل وتساعد في تنمية المهارات المختلفة لديه بالاضافة إلى اكتساب الطفل القدرة على التفكير بشكل غير تقليدي من خلال تطبيق إستراتيجية K.W.L .

نتائج الفرض الثاني : يوجد أثر فعال لاستخدام إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الكورت لدى طفل الروضة.

ولحساب حجم تأثير البرنامج لاستخدام إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طفل الروضة. وقيمة (إيتا٢)التي يرمز لها بـ(η^2)الخاصة بحجم تأثير البرنامج التدريبي من خلال المعادلة التالية

$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2+df}$ حيث أن T^2 مربع قيمة (ت) ، وأن df : هي درجات الحرية ومعيار $d = \frac{T^2}{\sqrt{(df}}$ الحكم على حجم الأثر يوضحها جدول (١٢).

	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
D	٠,٢	٠,٥	٠,٨	١,٠
η^2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٠١٤	٠,٢

وقامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام المعادلة السابقة وبيان ذلك في جدول (١٢).

جدول(١٢)

أثر استخدام إستراتيجية K.W.L في تنمية مهارات الكورت لدى طفل الروضة

المتغيرات	القياس	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	η^2	D	حجم التاثير
بطاقة ملاحظة مهارات الكورت	البَعدي	٥٩٣,٧٧٨	١٣,٨٨٣	-١٨٠,٠٨٧	٠,٩٩٧	-٦٠,٨٨١	كبير جداً
	القَبلي	١٦٥,٩١٧	١٠,٣٣٣				

يتضح من جدول (١٢)أن قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مهارة التفكير بطاقة ملاحظة مهارات الكورت (٠,٩٩٧)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وأن قيمة **(d)** بلغت (٦٠,٨٨١) وهذ يدل على أن نسبة كبيرة من الفروق ترجع إلى البرنامج التدريبي .

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج الدراسات(Cappello&Raymond,2010)، (خطاب،٢٠٠٤) ، (الدايني ،٢٠٠٥) ، (أمين ، سعيد ،٢٠٠٦) ، (عبد الأمير ،٢٠٠٦) والتي أكدت أن الأطفال الذين خضعوا للتدريب على برنامج الكورت قد نمت مهارات التفكير لديهم .

كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت على أثر استخدام إستراتيجية K.W.L في تنمية بعض مهارات التفكير في المراحل المختلفة كدراسة (الديب، الأشقر ،٢٠١٧) ، (عرام، ٢٠١٢)، (أبو سلطان، ٢٠١٢) ، (عقيلي، ٢٠١٠) (عطية وصالح، ٢٠٠٨) ، (سالم، ٢٠٠٧)، (حسب الله، ٢٠٠٥) ، ودراسة (Siribunnam & Tayraukham, 2009)، (Tok, 2013)، (Vijaya & Jinto , 2014).

توصيات البحث:

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي أن إستراتيجية K. W. L تسهم في تنمية مهارات تفكير الكورت ، تم صياغة عدد من التوصيات من قِبَل الباحثة وهي:

١- اعتماد برنامج تفكير الكورت ضمن البرامج التعليمية المُقدَمة لطفل الروضة .

٢- تدريب معلمات رياض الأطفال على تصميم وتنفيذ أنشطة برنامج تفكير الكورت .

٣- عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة لتدريبهن على كيفية استخدام إستراتيجية K. W. L في تعليم الطفل .

٤- توظيف إستراتيجية K. W. L في برامج رياض الأطفال لأثرها الواضح على تعلم الأطفال وفاعليتها في تنمية المهارات لديهم.

٥- الاهتمام بإعداد دليل لمعلمات الروضة يتناول توظيف إستراتيجيات حديثة كإستراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها الإستراتيجية المستخدمة في البحث الحالي.

مقترحات البحث :

في ضوء أهداف البحث ونتائجه يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات والبحوث التي يمكن أن تكون امتداداً للبحث الحالي:

١- إجراء المزيد من الدراسات حول تنمية مهارات تفكير الكورت ومدى فاعليته في رياض الأطفال باستخدام إستراتيجيات تعلم حديثة أخرى .

٢- فعالية استخدام إستراتيجيات معدلة من إستراتيجية K. W. L، وذلك للتعرف على أثرها على مهارات التفكير لدى الطفل.

٣- تصميم برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتنمية استخدامهن لإستراتيجيات التعلم الحديثة المناسبة لطفل الروضة ، ومنها إستراتيجيات ما وراء المعرفة .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥). *التفكير من منظور تربوي (تعريفه، طبيعته، مهارته، تنميته، أنماطه)*، ط١، القاهرة: عالم الكتاب.

- أبو جادو، صلاح ؛ نوفل، محمد (٢٠٠٧). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة.

-أبو سلطان ، كميليا كمال (٢٠١٢). *أثر استخدام إستراتيجية K. W. L في تنمية المفاهيم والتفكير المنطقي في الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية الجامعة الإسلامية . غزة .

-أمين ، خديجة محمد ؛ سعيد ، آلاء أسامي (٢٠٠٦) . *تجربة بعض المدارس الأهلية في تطبيق برنامج الكورت في مدينة جدة ، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت* ، عمان .

- البركاتي، نفين حمزة (٢٠٠٨). *أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K. W. L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة* (رسالة دكتوراه غير منشورة) . كلية التربية. جامعة أم القرى.

- بهلول، إبراهيم (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٣٠ ، ١٨٣- ٢٦٠.

-جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٥) . *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات* ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

- حافظ، وحيد (يناير ، ٢٠٠٨). فاعلية استخدام التعلم التعاوني الجمعي وإستراتيجية (K. W. L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة القراءة والمعرفة*، ع٧٤ ، ١٥٣- ٢٢٨.

-خطاب ، ناصر جميل (٢٠٠٤) . *أثر برنامج الكورت (الإدراك والتنظيم) على تنمية التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم* (دكتوراه غير منشورة) . كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية .

-الدايني ، بتول (٢٠٠٥) . أثر استخدام الجزء الأول (توسعة الإدراك) من برنامج الكورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في العلوم العامة ، *مجلة الفتح* ،ع ٢٣ ص ص ١-٥٤ .

-دناوي، مؤيد(٢٠٠٨) *تطوير مهارات التفكير الإبداعي ، تطبيقات على برنامج كورت* .المملكة العربية السعودية :عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع

-الديب ، ماجد حمد ؛ الأشقر ، أيمن محمود (٢٠١٧) . أثر توظيف إستراتيجية KWL في تدريس الرياضيات على التفكير الإبداعي والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في غزه ، *مجلة أمارباك العلمية* ، الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، المجلد ٨ ، ع ٢٤ ، ١٢٥-١٤٨ .

-ديبونو ، إدوارد (١٩٨٩) . *تعليم التفكير* ، ترجمة عادل ياسين وآخرون ، الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

-ديبونو، إدوارد (٢٠٠٧) . برنامج كورت لتعليم التفكير ، ترجمة نادية سرور وآخرون ، عمان: دار الفكر .

-ديبونو ، إدوارد (٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير " دليل البرنامج"* ترجمة دينا فيضي ، الطبعة الأولى، عمان : دار الفكر .

-ديبونو ، إدوارد(أ) (٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الأول : توسعة مجال الإدراك* . ترجمة دينا فيضي ، ط ١ ، عمان : دار الفكر.

-ديبونو ، إدوارد (ب) (٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الثاني التنظيم*، ترجمة دينا فيضي ، ط ١ ، عمان : دار الفكر.

-ديبونو ، إدوارد (ج)(٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الثالث التفاعل* ، ترجمة دينا فيضي ، ط ١ ، عمان : دار الفكر.

-ديبونو ، إدوارد (د)(٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الرابع الإبداع* ، ترجمة دينا فيضي ، ط ١ ، عمان : دار الفكر.

-ديبونو ، إدوارد (هـ) (٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء الخامس المعلومات والعواطف* ، ترجمة دينا فيضي ، ط ١ ، عمان : دار الفكر.

-ديبونو ، إدوارد (و) (٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء السادس الفعل كتاب الطالب* ، ترجمة دينا فيضي ، ط ١ ، عمان : دار الفكر.

-ديبونو ، إدوارد (ز) (٢٠٠٨) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير الجزء السادس الفعل كتاب المعلم* ، ترجمة دينا فيضي ، ط ١ ، عمان : دار الفكر.

- الزهراني، غيداء (٢٠١١). *أثر استخدام إستراتيجية* ***K. W. L*** *على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*(رسالة ماجستير غير منشورة) . كلية التربية . جامعة أم القرى.

- سالم، أماني سعيدة (٢٠٠٧). تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية K. W. L. H المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام بالهدف وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف، *مجلة العلوم التربوية*، المجلد (١٥)، العدد (٢)، ١١٢.

-ست أبوها، مها عاهد (٢٠٠١) . *أثر التدريب على مجالي التوسع والتنظيم من برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس* ، (رسالة ماجستير) ، كلية الدراسات العليا . الجامعة الأردنية .

-السرور ، نادية هائل ؛ حسين ، ثائر(٢٠٠٧). *سلسلة برنامج الكورت لتعليم التفكير دليل البرنامج* ، الأردن : دي بونو للنشر والتوزيع .

- الشربيني ،هانم أبو الخير (يناير ٢٠١٢) . فعالية استخدام إستراتيجية العصف الذهني وبرنامج الكورت في تنمية التفكير لدى أطفال الروضة ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة ، العدد ٧٨ ،ج ٢ .

-شرف الدين ، سيد إبراهيم حسين محمد (٢٠١٩) . *فاعلية تنمية برنامج الكورت لتدريس القراءة في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لطلاب الصف السابع* (رسالة دكتوراه منشورة) . كلية دراسات اللغات الرئيسة. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية .

-الصافي ، عبد الحكيم محمود ؛ قارة ، سليم محمد (٢٠١٠) . *تضمين برنامج الكورت لتعليم التفكير في المناهج الدراسية* ، الأردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

-الصباغ ، سميلة و بنتن ، نجاة طاهر (٢٠٠٦) . *تدريب المعلمين على تطبيقات الكورت باستخدام الحقائب التدريبية* ، اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت : الكورت تحت المجهر ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، الأردن : عمان .

-العباجي ، ندى (٢٠١٢). *أثر برنامج الكورت التعليمي في تنمية مهارات الإدراك – التفكير الناقد –التفكير التقاربي* ، عمان :دار للنشر والتوزيع.

-عبد الأمير ، فاطمة (٢٠٠٦) . أثر برنامج كورت لتعليم التفكير الجزء الأول (توسعة الإدراك) في تحصيل تلاميذ الصف الخامس وتفكيرهم ، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية* ، ٣(٦) ، ٢٢٧-٢٤٧.

– عبد الباري، ماهر (٢٠١٠). *إستراتيجيات الفهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– عرام، ميرفت سليمان (٢٠١٢). *أثر استخدام إستراتيجية (K. W.L) في اكتساب المفاهيم ومهارات التفكير الناقد في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي*(رسالة ماجستير) . كلية التربية. الجامعة الإسلامية.

– عطية، إبراهيم صالح، محمد (٢٠٠٨). فعالية استراتيجيتي K. W. L. A (فكر – زاوج– شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل

والابداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، المجلد (١٨)، ع٧٦، ٥٠-٨٥.

- عطية، محسن (٢٠٠٩). *إستراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- عقيلي، سمير (٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في العلوم على التحصيل، ومهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو المادة لدى التلاميذ المكفوفين، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع ١٥٦، ٢٦-٦٦.

- على، هيئة عبد الصمد (٢٠٠٧). *فاعلية إستراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الناقد والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية*(رسالة دكتوراه). كلية البنات.جامعة عين شمس.

- العليان، فهد (٢٠٠٥). إستراتيجية (K.W. L) في تدريس القراءة مفهومها، إجراءاتها، فوائدها، *مجلة كليات المعلمين*، المجلد (٥)، ع ١.

-الفاعوري ، عريب حمود عل**d** (٢٠٠٦) . *تأثير استخدام برنامج الكورت ٤ بعنوان الابداع في القراءة النقدة للطلبة الموهوبين المتفوقين في مركز ريادي عين الباشا* ، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت ، عمان .

-القحف ،فريال (٢٠٠٠) . *نماذج من تجارب الدول العربية والأجنبية في مجال رعاية المتفوقين والموهوبين* ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي لرعاية الموهوبين ، التربية الإبداعية أفضل استثمار للمستقبل ، الأردن .

-قطامي ، نايفة و الزوين ، فرتاج (٢٠٠٩) . *دمج الكورت في المنهج المدرسي* ، عمان: دار دي بونو للنشر والتوزيع .

- الكناني ، ممدوح عبد المنعم (٢٠٠٥) . *سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته* ، عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر .
-المحتسب ، سميه و سويدان ، رجاء (٢٠١٠) . أثر ثلاثة اجزاء من برنامج CORT لتعليم التفكير في محتوى كتب العلوم في تحصيل وتنمية المهارات العليمة والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسي في فلسطين ، *مجلة النجاح لأبحاث العلوم الانسانية* ، مجلد ٢٤ ، ٢٣١١-٢٣٢٤.
-مرداد ، فؤاد صدقة (٢٠٠٦) . *تجربة تطبيق الكورت بنادي الموهوبين بمدارس الأقصى الأهلية بجدة* ، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت ، عمان .
-مركز ديبونو لتعليم التفكير (٢٠٠٦) . *البيان الختامي* ، اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت : الكورت تحت المجهر ، الأردن : عمان .
-مركز ديبونو لتعليم التفكير (أ) (٢٠١٥) . *برنامج الكورت لتعليم الأطفال أنشطة وتطبيقات عملية الجزء الأول توسعة مجال الإدراك*، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
-مركز ديبونو لتعليم التفكير (ب) (٢٠١٥) . *برنامج الكورت لتعليم الأطفال أنشطة وتطبيقات عملية الجزء الثاني التنظيم* ، الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.
-مركز ديبونو لتعليم التفكير (ج) (٢٠١٥) . *برنامج الكورت لتعليم الأطفال أنشطة وتطبيقات عملية الجزء الثالث التفاعل* ، الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.
-مركز ديبونو لتعليم التفكير(د) (٢٠١٥) . *برنامج الكورت لتعليم الأطفال أنشطة وتطبيقات عملية الجزء الرابع الإبداع* ، الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

-مركز ديبونو لتعليم التفكير (هـ) (٢٠١٥) . *برنامج الكورت لتعليم الأطفال أنشطة وتطبيقات عملية الجزء الخامس المعلومات والعواطف* ، الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

-مركز ديبونو لتعليم التفكير (و)(٢٠١٥) . *برنامج الكورت لتعليم الأطفال أنشطة وتطبيقات عملية الجزء السادس الفعل* ، الأردن : مركز ديبونو لتعليم التفكير.

-مفتا ، عالية توفيق (٢٠٠٤) . *برنامج الكورت لتعليم التفكير ، بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول لرعاية الموهوبين والمتفوقين* ، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين : الإمارات .

-هاشم ، رضا محمد حسن ، المجالي ،ماجدة عبد العزيز (٢٠١١) .فاعلية برنامج ديبونو "كورت الإدراك " (CORT) لتعليم التفكير في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال في منطقة الجوف ، *المؤتمر العلمي لرعاية الموهوبين والمتفوقين*، المجلس العلمي للموهوبين والمتفوقين ، الأردن : عمان .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Barak, M. & Doppelt, Y. (2009). Integrating the CoRT program for creative thinking into a project-based technology curriculum. *Research in Science and Technological Education, 17*(2), 139-151.
- Bahrenfuss, D. M. & Weih, T.G. (2016). *Summer Literacy Unit For Elementary Students, Diane M. Bahrenfuss and Timothy G. Weih University of Northern Iowa*, Cedar Falls, IA March 18, 2016

- Binti Hj Majid, H & Dhindsa, H (2011) ،Attitudes Of Cort Trained Teachers Towards Teaching Cort Thinking Skills Programme, *Research Paper*, University Brunei Darussalam.
- Cappello , Lino and Raymond. (2010). *The use of two thinking stories with children in year 5 using*. The Cort programe, unpublished disstration, certifact in education, university of Malta.
- Chanakan Phromphithak (2015). The Effect of Using Know-Want-Learn Strategy on Students 'Achievement and Attitude in Learning Mathematics of 10th Grade Students. Mathematics Education Program, International College, Suan Sunandha Rajabnat University, U-Thong nok Rd., Dusit Bangkok, Thailand, *The international conference on language education humanities innovation 21st*.
- De Bono, E. (1988) .*The Direct Teaching of Thinking Skills, CoRT 1, An Evaluative Case Study*. Unpublished Ph.D. James Cook University of North Queensland, Australia.
- De Bono, E. (1996). The Direct Teaching of Thinking in Education and Business .p 82 – 95, *Proceedings of the Second International Conference on Creative Thinking*, Malta University Press. Malta University Press.
- Dingli. M.A. Sandea (2001) . *Brief literature review. The Edward De Bono program for design and developent of thinKing*. Universty of malta

- Emaliana, I. (2012)." *K.W.L.M: A Teaching Technique that Develops Active Reading for Non-English Department Students"*. Universities Brawijaya, East Java.
- majid, Marzidah Binti hj, and Dhindsa , Harkiat (2006). *Attitudes of Cort trained towards teaching Cort thiking skills program* , university brunei Daru Salam
- Ncrel,(1995): *(K.w.L) Technig ues*, North central Regional Educational Laboratory.
- Ogle, D.M. (1986). *KWL: A teaching model that develops active reading of expository text*. Reading Teacher, 39, pp 564-570.
- Schmidt, P. R. (1999)."*KWLQ: Inquiry and Literacy Learning in Science'[1] Reading Teacher*, Vol(52) ,No(7),PP 789-792, Retrived on (4/6/2012) from: http://www.jstor.org/discover/10.2307/20204692?uid=3738872&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21100915607541.
- Siribunnam, R & Tayraukham, S (2009). " Effects of 7-E[1] s, KWL and Conventional Instruction on Analytical Thinking Learning Achievement and Attitudes toward Chemistry Learning *". Journal of Social Sciences* , 5(4), 279- 282 .
- Sternberg, Robert. J., (1999) : *Cognitive Psychology, 2nd Ed*., New York: Harcourt Brace College Publisher, 1999.
- Tok, S.(2008) : The Effects of Note Taking and K.W.L *Strategy* on Attitude and Academic Achievement.

Hacettepe University, *Journal of Education*, 34, p244-253.

- Tok, S. (2013). *Effects of the Know-want -learn strategy on students and metacognitive skills*, Faculty of Education, Department of Education Sciences Panukkale University, Kmkh, Turkey, Metacognition and Learning – Springer Journals, Aug 1, 2013, 10.1007/s11409-013-9101-z, 193-212.
- Vong (2006). *Creative learning and new pedagogies in china* .http//:www. Stadicon creativity thinking in kinder garden.
- Vijaya Kumari S.N & Jinto M (2014). Effectiveness of KWL Metacognitive Strategy on Achievement in Social Science and Metacognitive Ability in Relation to Cognitive Styles. *International Journal of Educational Research and Technology*, P-ISSN 0976-4089; E-ISSN 2277-1557, IJERT: Volume 5 [1] March 2014: 92-98.
- Weih, T. G. (2015). *Discussion Strategies for the Inclusion of ALL Students,* Timothy G. Weih, Ph.D. University of Northern Iowa, USA.

استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم

* أ.د/ ندا الحسيني ندا يوسف.*

** أ.د/ أمل محمد حسونة.

*** زينب علي عبد الرحمن مندور.

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث للحد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة ، وتكونت عينة البحث الحالي من (٨) من الأطفال المنبئين بصعوبات تعلم القراءة بروضة مدرسة التنيس الابتدائية بمحافظة بورسعيد ، واستخدم البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة. وقد تم استخدام مقياس مهارة التحدث المصور (إعداد/ الباحثة)، البرنامج التدريبي القائم على استخدام لغة الجسد لتنمية مهارة التحدث لدى طفل الروضة المنبيء صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثة). وقد توصلت نتائج

* أستاذ النحو والصرف المتفرغ – كلية الآداب – جامعة بورسعيد.

** أستاذ علم نفس الطفل (الصحة النفسية) ورئيس قسم العلوم النفسية – عميد كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** باحثة دكتوراه بقسم العلوم النفسية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

البحث إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس التحدث المصور في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي، لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة التحدث في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي،مما يشير إلى فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث للحد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة.

The use of body language in developing the speaking skill of kindergarten children who predict learning difficulties

Prof. Dr. Nada El-Husseini Nada Youssef. *
Prof. Dr. Aml Mohamed Hassona. **
Zainab Ali Abdel Rahman Mandour. ***

Abstract:

The aim of the current research is to reveal the effectiveness of using body language in developing the skill of speaking to reduce learning difficulties among kindergarten children, and the current research sample

*** Professor Emeritus Grammar and Morphology - Faculty of Arts - University of Port Said.**
****Professor of Child Psychology (Ment: Head of the Psychological Science, Faculty of Early Childhood Education – Portsaid University.**
***** Researcher, Department of Psychological Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Portsaid University.**

consisted of (8) children predicting reading difficulties in the Kindergarten of Tanis Elementary School in Port Said Governorate, and the research used the semi-approach. Experimental design using single-group experimental design. The pictorial speaking skill scale (preparation / researcher), the training program based on the use of body language, was used to develop the speaking skill of the kindergarten child who predicted learning difficulties (preparation / researcher). The results of the research found that there are statistically significant differences between the mean grades of the experimental group children (the research sample) on the pictorial speaking scale in the pre and post measurements of the training program. There are no statistically significant differences between the mean grades of the experimental group children (the research sample) on the scale speaking skill in the post and tracer measurements of the training program. This indicates the effectiveness of using body language in developing speaking skills to reduce learning difficulties among kindergarten children.

الكلمات المفتاحية Keywords :

- لغة الجسد. Body language
- مهارة التحدث. Speaking skill
- أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.

Kindergarten children predictors of learning difficulties

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته وأخطرها، فهي مرحلة نمو القدرات ونضج المواهب ورسم التوجهات المستقبلية وتحديد معظم أبعاد النمو الأساسية للشخصية(عبدالوهاب،٢٠٠٤، ص١٩).

ومن بين جوانب نمو الطفل التي تسعى الروضة إلى تنميتها جانب النمو اللغوي الذي يحتل مكانة عالية ، فهي أداة اتصال وتفاهم، كما أنها أداة مهمة لتكوين المفاهيم وأداة للتعبير عن النفس (بدير وصادق ،٢٠٠٥، ص ٧).

فاللغة هي مجموعة رموز وإشارات متداولة يتم تدوين الأفكار بها من أجل الوصول إلى فهم عملية التواصل المشتركة ، ولكي تكون هذه العملية ناجحةً فلابد من أن يستخدم المتحدث والسامع هذه الرموز والإشارات بشكلٍ مناسبٍ دون اضطراب في آلية إرسال المعلومات أو استلامها (العشاوي، ٢٠٠٤).

ويواجه بعض أطفال الروضة المنبئين صعوبات بتعلم قراءة اللغة العربية وهم في سبيلهم إلى التعلم نتيجة لعوامل حسية سواء أكانت بصرية أم سمعية أم حركية أم نتيجة لعوامل عقلية كالتخلف العقلي أو نتيجة لعوامل انفعالية كالاضطراب الانفعالي، وفي كل هذه الحالات يجب أن يقدم للطفل نوعاً من التربية الخاصة التي تتلاءم مع نوع الاعاقة التي تلازمه (سالم ، ٢٠١٧، ص ٣).

وتمثل مهارات اللغة العربية الأساسية (الاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة) أساساً للتعليم والتعلم في المراحل المختلفة وعن طريقها يتزود الطفل بالمعرفة العلمية ، والتراث الحضاري والثقافي ، ولذلك هدفت العديد

من الدراسات إلى تنمية هذه المهارات لأنها تمثل اللبنة الأساسية للتعليم وللسلوك في مجالات الحياة المختلفة. كما أن التربية الحديثة تؤكد على أهمية العناية بتمكين الأطفال من مهارات اللغة العربية الأساسية التي تعينهم على استخدام اللغة العربية في المواقف الحياتية ، وهذا لا يتحقق إلا من خلال تمكنهم من مهارتي التحدث المناسبة للتعلم.

كما أننا في أشد الحاجة إلى طرق تعليم فعالة تثير دافعية التعلم لدى الأطفال وتنمي مهاراتهم اللغوية في قراءة اللغة العربية، مما يساعدهم على تخطي الصعوبات والتغلب عليها التي يتعرضون لها في القراءة. ويعد علم قراءة لغة الجسد من العلوم الحديثة ، حيث تمثل لغة الجسد جانب الاتصال الصامت أو غير اللفظي الذي قد يتم بصورةٍ منفصلةٍ عن الكلام أو بصورةٍ مصاحبةٍ له ، فلغة الجسد من أهم لغات التواصل بين الأفراد فمن خلال لغة الجسد يمكنك معرفة شخصية الإنسان المقابل لك وقراءة ما يريد إخبارك به من خلال تعابير جسده وحركاته أمامك (الأمين ، ٢٠٠٣، ص٤٠).

ومن خلال الإطلاع على الأطر والأدبيات النظرية في مجال صعوبات التعلم عامةً وصعوبات القراءة بصفةٍ خاصةٍ، أكد الباحثون أن صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية ترجع إلى معاناة الطفل السابقة في المرحلة المبكرة من مشكلات الاستماع والكلام ،ولذلك تعد صعوبات قراءة اللغة العربية من أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وأكثرها تأثيراً في الأداء الأكاديمي للمتعلم أو ينعكس عجز المتعلم عن استقبال أو معالجة اللغة المسموعة أو المقروءة في عدم قدرته على إنتاج اللغة تحدثاً وكتابةً.
(محمد ، ٢٠١٨،ص ٣)

ويشير أبو صواوين(٢٠٠٥ ، ص ٢٤) إلى أنه بالرغم من أهمية مهارات التواصل الشفوي إلا أن هناك خللاً كبيراً في العملية التعليمية يتمثل

في أن التركيز ينصب على اللغة المكتوبة أكثر من اللغة المسموعة ، مع أن السمع والنطق مترابطان ومتلازمان ، وأن اللغة الشفهية لا تُمارَس إلا من خلال عملية الحفظ والتسميع وأن المحادثة الحرة والاستماع الفعال قد تم إهمالهما.

وأظهرت العديد من الدراسات العلمية والتجارب الميدانية أن الطفل يمتلك قدرةً فطريةً فائقةً لاكتساب اللغة مثل دراسة (الطحان ، ٢٠٠٣) ودراسة (parlakian ,2004) ودراسة (يعقوبي وآخرون، ٢٠٠٥) ودراسة (بتروخ ، ٢٠٠٥) . فقد أكدت الطحان في دراستها التى هدفت إلى فحص طبيعة العلاقة بين مهارتى الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة على عينة من أطفال مصر أن الأطفال في عمر أربع أو خمس سنوات على استعداد فطري لتطوير مهارة الاستماع والتفاعل مع اللغة فيما إذا تواجد الطفل في بيئة تعليمية شائعة.

ومما سبق تبين أهمية تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ، ولكي يتحقق ذلك يجب أن يتم في ضوء برامج قائمة على نظريات وإستراتيجيات حديثة تؤمن بالفروق الفردية بين المتعلمين وتتيح طرق تعلم متنوعة. لذا ترى الباحثة أن هؤلاء الأطفال بحاجة ماسة إلى تنمية مهارة التحدث من أجل الحد من صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

مشكلة البحث:

تشكل قضية الكشف المبكر عن الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم أهمية بالغة إلى حد يمكن معه القول إن فاعليات التعليم العلاجى تتضاءل إلى حدٍ كبيرٍ مع تأخر الكشف عن الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم (هارون، ٢٠١٨، ص٥) ، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من أحمد

(٢٠١٣) ، ودراسة محمد (٢٠٠٩) من أهمية الكشف المبكر عن أي اضطراب في مرحلة الروضة والعمل على مواجهته والحد منه.

وتنطلق مشكلة البحث الحالي من أهمية مرحلة رياض الأطفال والتي ينمو فيها الطفل بشكلٍ سريعٍ ، فالروضة بما تقدم من برامج وأنشطة مختلفة ينبغى أن تساعد الأطفال على النمو السليم ، وتوسع مداركهم ، وتصقل مهاراتهم ، وتشبع حاجاتهم المختلفة وتهيئهم أيضاً للمرحلة اللاحقة.

ويعد أيضاً الاهتمام بالأطفال المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية في الروضة أحد أولويات رياض الأطفال وأحد أهداف منهاج رياض الأطفال نظراً لأن مشكلات هؤلاء الأطفال تشكل عائقاً عند تنفيذ برنامج العمل اليومي في حجرة النشاط بالروضة لاحتياجهم لمعاملة خاصة لتحسين مشكلات الإستماع والتحدث، بالإضافة إلى أنه ينتظر أن يكونوا منخفضي الأداء في المرحلة الصفية التالية؛ نظراً لأن مهاراتهم اللغوية هي أساس نجاحهم لكونها متطلباً أساسياً لجميع المقررات الدراسية بعد ذلك وهي ضرورة للتفاعل الاجتماعي عند التحاقهم بالمدرسة .

وقد لاحظت الباحثة أثناء عملها كمعلمة رياض أطفال أن هناك قصوراً في مهارة التحدث والتي تؤثر بالتالي على استعدادات الطفل للقراءة، وأنه في حاجة قبل انتقاله إلى المرحلة اللاحقة إلى اتقان مهارات اللغة العربية الأساسية اللازمة التي تسهل عليه عملية التعلم في تلك المرحلة .

وترى الباحثة أن أسباب هذا القصور قد يكون في قلة توظيف التقنيات الحديثة في تعليم الأطفال التي تيسر من تدريبهم على المهارات الأساسية للغة العربية بعدة أنشطة وطرق مفيدة وحديثة.

كما قامت الباحثة بالإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث سواء على المستوى العربي أو الأجنبي ، فوجدت أن الدراسات كانت قليلة ونادرة

في مجال استخدام لغة الجسد ، بالإضافة الى أنه لا توجد بحث عربي اهتم بإستخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة ؛ مما دفع الباحثة إلى إجراء هذا البحث للإسهام في إثراء الميدان ، وللتغلب على بعض أساليب التعلم التقليدية وتنمية بعض مهارات اللغة العربية الأساسية لديه.

وفي ضوء ما سبق يحاول البحث الحالي التعرف على مدى فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث للحد من صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

وتتمثل مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مهارات التحدث اللازمة لأطفال مرحلة الروضة المنبئين بصعوبات التعلم ؟
٢. ما الأنشطة التي يجب أن يتضمنها البرنامج الذي يعمل على تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم ؟
٣. ما أبعاد مقياس التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم ؟

أهداف البحث:

استهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:

١. الكشف عن مدى فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث للحد من صعوبات التعلم لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم .

٢. إلقاء الضوء علي أحد الآثار السلبية لمشكلة التحدث والتي لها تأثير مستقبلى سلبى على تواصل الطفل الاجتماعى والكفاءة الأكاديمية لديه.
٣. إعداد برنامج تدريبى قائم على لغة الجسد التي تناسب أطفال مرحلة الروضة.
٤. التعرف على مدى بقاء أثر التدريب على كل من مهارة التحدث لدى أطفال مرحلة الروضة.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية هذا البحث فيما يلي:
١. زيادة تفعيل دور لغة الجسد بوصفها طريقة ناجحة في رياض الأطفال واستراتيجية مهمة؛ لأنها تساعد على استغلال طاقات الطفل الكامنة ، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم عليها واستخدامه لتنمية قدرات ومهارات الطفل في اللغة العربية.
٢. قد يفتح هذا البحث المجال للأبحاث الأخرى في المستقبل لقلة وجود أبحاث – في حدود علم الباحثة – تناولت استخدام لغة الجسد في مجال التعليم وبالأخص لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.
٣. كما أن هذا البحث يتناول مرحلة من أهم المراحل وهي مرحلة الروضة؛ لأن الطفل في هذه المرحلة يكون في طور التكوين ، وبالتركيز على لغة الجسد لدى هؤلاء الأطفال يمكن تنمية مهارة التحدث لديهم مما يجعلهم أكثر قدرة على التواصل مع الآخرين ، وأقل تعرضاً لمشكلات قراءة اللغة العربية.

محددات البحث:

المحددات الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

المحددات المكانية : تم تطبيق هذا البحث بروضة مدرسة تنيس الابتدائية والتابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.

المحددات البشرية: مجموعة من أطفال الروضة بالمستوى الثاني (kg2) من سن (٥-٦) سنوات والملتحقين بإحدى روضات المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.

المحددات الموضوعية : اقتصر البحث الحالي على مهارة التحدث وهذا يعني استبعاد أنواع مهارات اللغة العربية الأخرى كمهارات (الاستماع – الكتابة – والتعبير – والإملاء – وغير ذلك).

مصطلحات البحث:

– **فعالية :** يعني مصطلح الفعالية في الدراسات التربوية كما أورده حسن شحاتة ، زينب النجار (٢٠٠٣، ص٢٣) عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها مثيراً مستقلاً في إحدى المتغيرات التابعة، وتظهر في مقدار ونوع التعلم الذي يتحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الفصل الدراسي وخارجه.

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: التأثير الجيد والإيجابي الذي يحدثه البرنامج القائم على لغة الجسد في نمو مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية.

–**لغة الجسد :** هي لغة تواصل تعتمد على تعابير الجسد ومصطلحاته بدون كلام ولغة ، وهي حركة ظاهرية إما للجسد كاملاً أو جزءاً منه كحركات العيون وتعابير الوجه وحركات اليدين والأرجل والإنحناءات والإشارات المعينة وإمّا بالرأس أو في الجذع ، وهذه الحركات هي حركات انعكاسية أو غير انعكاسية يستخدمها الإنسان لإيصال رسالة معينة للطرف الآخر المعنى باستقبال الرسالة و تعبر عن حالة الشخص المزاجية إن كان

تعباً أو مرتاحاً ، فرحاً أو به ألم أو حزن وغيرها من التعابير التي تبين الحالة النفسية له (منصور ، ٢٠١٣، ص ٢٠).

وتعرف الباحثة لغة الجسد إجرائياً بأنها: إستراتيجية لغوية تستخدم في الاتصال غير المباشر (توضيح ما يشعر به الطفل وما يريد أن يعبر عنه من أفكار ومشاعر مختلفة) .

- **المهارة :** هي كل ما يصدر عن المتعلم من سلوك النص أو عمل يظهر فيه القدرة على أداء عمل معين بفهم وسرعة ودقة وجودة وكفاءة.
(الأسطل ، ٢٠١٠، ص١٠)

- **مهارة التحدث :** هي الكلام المنطوق الذي يعبر عن أحاسيس وخواطر الفرد ، وما يريد أن يوصله من معلومات وأفكار للآخرين بأسلوبٍ سليمٍ .
(الخطيب ، ٢٠٠٩، ص٢٦٧)

وتعرف الباحثة مهارات التحدث إجرائياً بأنها: جميع الأداءات التي يقوم بها طفل الروضة من (٥-٦) سنوات لمهارات التحدث المحددة في المقياس النمائي لمهارات التحدث، ويكون أداء الطفل سريعاً ومتقناً، وذلك بعد التدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح .

- **أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم:** يعرف بيتمان Baeman الأطفال المنبئين بصعوبات التعلم بأنهم : الذين يعانون من اضطرابات في التعلم ولديهم تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة ومستوى أدائهم الفعلي ، والذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصورٍ واضحٍ في وظيفة الجهاز العصبي المركزي ، وليست ناتجة عن تخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي أو اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (في محمود ، ٢٠١٥، ص٣١).

وتعرف الباحثة أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم إجرائياً بأنهم: الأطفال الذين تصدر عنهم سلوكيات تنبيء بإمكانية تعرضهم اللاحق لصعوبات التعلم ، وتتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول: لغة الجسد :

ماهية لغة الجسد:

مصطلح لغة الجسد من المصطلحات الحديثة نسبياً، وهو مصطلح يتكون من كلمتين هما (لغة) ،(الجسد). واللغة تعني أصواتاً يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، أما الجسد فيقصد به جسم الانسان (جميل، ٢٠١٠، ص ١٠).

وقد تعددت التعريفات وتنوعت والتي تناولت لغة الجسد وذلك نظراً لما تحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة مع بعضها البعض ، ومن هذه التعريفات نستعرض ما يلي:

تعرف مروان (٢٠١١، ص ٥٧) لغة الجسد بأنها: عملية تبادل للأفكار وللمعلومات لإيجاد فهم مشترك وثقة بين العناصر الإنسانية في المنظمة ، فعندما يتم التفاعل بين الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي يؤدي ذلك إلى زيادة فاعلية الاتصال بين القيادات والمرؤوسين والزملاء داخل بيئة العمل، فعندما يتم الاعتماد على الاتصال اللفظي يكون هناك نوعاً من الصعوبة في تفسير اللغة المنطوقة والمكتوبة ؛ وذلك لأن تعابير الجسد أقوى من تعابير الكلمات .

وتعرف جرين (٢٠١٣) gregersen لغة الجسد بأنها: عبارة عن تواصل غير لفظي غير واعٍ يقوم به الفرد من خلال تعبيرات الوجه

والإيماءات والحركات والوضعيات ، وهي كل وسائل الاتصال الممكنة عدا اللغة النمطية.

كما تعرف وحيد (٢٠١٤، ص ٦) لغة الجسد بأنها: أداة للتعبير لا يدرك الكثير من الأفراد دلالتها وحركاتها وقوتها ومدى قدرتها في التأثير على الآخرين ، فكثيراً ما يعتمد الفرد على جسده فقط كلغة للتعبير عن أفكاره ورغباته ومشاعره المختلفة .

ويعرفها أيضاً ممتاز (٢٠١٥، ص ١٥) بأنها: تعد علماً مستقلاً بذاته تدرس تعابير وملامح الوجه أثناء الحديث وحركات الجسم التعبيرية التي تتضمن (حركة اليدين – حركة القدمين– حركة العينين– نبرة الصوت)، وذلك بقصد أو بدون قصد من أجل كشف ما لا تستطيع الألفاظ التعبير عنه كالمشاعر.

وأشار Brno(2011,p.89) إلى لغة الجسد بأنها تتكون من عبارات مكملة لبعضها البعض في شكل رسائل تنتقل بين الأفراد المشاركين في التواصل وتتكون من ثلاثة أجزاء أساسية هي (الكلمات المنطوقة ٧% من الرسالة – نبرة الصوت ٣٨% من الرسالة – لغة الجسد وتمثل ٥٥% من الرسالة) ، فلكل إشارة جسدية قيمة خاصة بها كما في الكلمات المنطوقة.

ومما سبق تستنتج الباحثة أن لغة الجسد لغة غير لفظية تعتمد على تعابير الوجه واليدين والجسد بطريقة لا إرادية تكشف عن المشاعر الحقيقة تجاه شخص آخر في مواقف معينة.

أهمية لغة الجسد في عملية التواصل:

تتضح أهمية لغة الجسد من خلال معرفة ما يلي:

- لغة الجسد قد تكون مفسرة للألفاظ كاستخدام الإشارات والإيماءات والحركات والصور لتقريب المعانى وإيضاح الألفاظ مما يعمل على نجاح عملية التواصل.
- تعد لغة الجسد مكملة ومؤكدة للألفاظ كالإبتسامة بعد أن تطلب شيئاً من شخص أو ضرب المنضدة بعد التفوه بعبارةٍ ما.
- تساعد لغة الجسد في تنظيم وربط الاتصال بين المشاركين مثل (حركة العينين والرأس- إعطاء إشارة لشخص ليكمل الحديث أو يتوقف عنه).
- من الممكن أن تكون لغة الجسد بديلاً عن الكلام، حيث إن تعبيرات الوجه أحياناً قد تغني عن الكلام.
- تتسم لغة الجسد بالمصداقية في التعبير عن المشاعر والأفكار والكلام.
- يعبر الجسد عن معلومات وجدانية ، نستطيع من خلالها التعبير عن مشاعر الحب والكره والاهتمام والثقة والدهشة وغيرها (السقاف ، ٢٠١٩، ص ٥).
- تساعد لغة الجسد على اكتساب مهارة عالية في فهم الآخرين والتأثير فيهم ، حيث أثبتت الدراسات أن ما يزيد عن ٩٠ من قدراتنا في التأثير على الآخرين يقع خارج إطار الكلام الذي نستخدمه (ممتاز، ٢٠١٥، ص ١٢٥).

وتستنتج الباحثة أن للغة الجسد تأثيراً مهماً في إيصال المعاني والأفكار وإدارة الحوار بصورة تفوق تأثير اللغة المنطوقة.

وظائف لغة الجسد :

للتعبير عن الموقف المباشر للموضوع في ما يتعلق بسياق "ماذا يسمع ويرى، ويشعر ... إلخ". فإن لغة الجسد غير مقصودة، ولهذا فهي ليست مدركة، وغير مسيطر عليها، وليست متماسكة أو ضرورية بشكل تام، لكنها

يمكن أن تعبر أحياناً عن أكثر من موضوع مقصود، أو حتى بدرجة أكبر هي "تدرك تعبير المواقف، الأمنيات أو التأثيرات، ويمكن أن نذكر ردود الأفعال غير الواعية التي يتحدث عنها فرويد".

ومساندة اللغة اللفظية، تكون من خلال الإيماءات، وتعبيرات الوجه، والموقف، ويمكنك إكمال اللغة اللفظية ودعم الرأي، وللإشارة إلى شيء ما (لإظهار شيء ما مع الإيماءات أو النظرات)، ولتأكيد حضور الجسد الخاص كالشيء الذي يدل على نفسه من خلال الماكياج، العطور، الرقص ... إلخ.

وفي عام ١٩٦٥ حدد إكمان خمس وظائف للاتصال غير اللفظي: التكرار (الذي عبر عنه الاتصال اللفظي)، الاستبدال (اللفظي لم يعد ضرورياً)، يكمل، يرگز ويناقض. وفي عام ١٩٧٥ درس آرغايل (Argyle) أربع وظائف: التعبير عن المشاعر، إرسال المواقف الشخصية، تقديم الشخصية ومرافقة الخطاب، كردود فعل لجلب الانتباه (هريشيكا،٢٠١٤، ص ص ٣٣- ٣٤).

طرق استخدام لغة الجسد ودلالتها :

هناك عدة طُرق تساعد على استخدام لغة الجسد من أجل التواصل مع الآخرين بمصداقية، وهي كما يأتي (مسالمة، ٢٠١٨):

لغة الجسد	الدلالة
فرد الظهر مع استرخاء الأكتاف	عدم التوتر
محاذاة الجسم مع الشخص المتكلم	الاهتمام والانجذاب
المباعدة بين الساقين بشكل بسيط	الراحة
الميل بالجسم بشكل بسيط	التركيز والاصغاء باهتمام
إبقاء اليدين مسترخيتين على جانبي الجسم	الانفتاح للتواصل مع الأشخاص الآخرين

تحريك اليد بالإيماءات عند التحدث	يساعد على تحسين مصداقية الفرد لدى الأشخاص المستمعين
التواصل بالعينين	الاهتمام بالحديث
الرمش بالعينين كثيراً	عدم الشعور بالراحة

العوامل الأساسية لفهم وقراءة لغة الجسد:

تشير Goman (٢٠١٠، ص١٨٠) الى أن هناك خمسة عوامل رئيسية تساعد على فهم وقراءة لغة الجسد ، وهذه العوامل كالتالي:

- السياق التي تحدث فيه ، حيث إن معنى لغة الجسد يتغير بتغير السياق التي تحدث فيه.
- مجموعة الإشارات والحركات والوضعيات المصاحبة والتي تظهر في شكل معين وتعزز هدفاً مشتركاً وتمثل تمهيدًا رمزياً لما يريد الفرد أن يرسله من رسائل.
- التوافق بين اللغة المنطوقة ولغة الجسد ، بمعنى توافق الكلمات والأفكار والمشاعر الداخلية وحيث تكون التعبيرات والإشارات والحركات متسقة مع ما يقال من كلام.
- مناسبة الإشارات غير اللفظية للفرد نفسه ، حيث إن معرفة السلوك الطبيعى لفرد ما قد تدعم القدرة على تحديد التغيرات المهمة التي قد تطرأ على سلوكه في أي وقت.
- الثقافة، حيث إن جميع أشكال التواصل غير اللفظي تتأثر بالموروث الثقافي الذي يعد أحد أهم عوامل التأثير في لغة الجسد.

أخطاء لغة الجسد:

يقع كثير من الأفراد في أخطاء لغة الجسد ، وهي أخطاء تعد مهمة بالنسبة لرجال وسيدات الأعمال وتكون أكثر أهمية في الاجتماعات

والمقابلات وعقد الصفقات، حيث إن لغة الجسد الإيجابية تتسم بالقوة ، في حين أن الرسائل السلبية غير الشفهية التي يتم بعثها وإرسالها إلى الآخرين عادة ما تكون مفرطة القوة وتأخذ منحنى معاكساً، لذلك يجب تجنب الأخطاء التالية:

- الدخول المتردد.
- النظرات المسدلة.
- إمالة الذقن إلى أسفل.
- مصافحة الأيدي ببرود.
- سحق الأيديى عند المصافحة.
- التملل.
- التنهد.
- التثاؤب.
- هرش الرأس.
- عض الشفة.
- فرك مؤخرة الرأس والعنق.
- تضييق العينين.
- رفع الحاجبين.
- النظر إلى الشخص الآخر من فوق قمة النظارة.
- تقاطع اليدين أمام الصدر.
- فرك العينين والأذنين أو جانب الأنف (الأحمر ، ٢٠٢٠، ص ٢٦٩)؛ (Michael,2014).

استخدام لغة الجسد لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة :

يشير كاردويل (٢٠١٣) أن الطفل يستخدم حركات جسده في التواصل مع الآخرين منذ الميلاد ، وذلك من خلال إصدار الأصوات والحركات والنغمات والإشارات التي تستجيب لها الأم بشكل متكرر، فعلى الرغم من أن لغة الجسد هي طريقة أولية للتواصل إلا أنها تستمر وتطور مع الفرد مدى الحياة.

كما يشير ديفز(٢٠١١) إلى أن استخدام لغة الجسد لدى الأطفال يبدأ في مرحلة المهد وهو ما يُسمى "بعدوى المشاعر أو العدوى السيكولوجية"، حيث يقوم الأطفال منذ سن صغيرة بمحاكاة ملامح تعبيرات الفرح التي تقوم بها الأم أمامهم، وحين يزداد أعمارهم فوق العام الأول نجد أنهم يستمتعون بتقليد تعبيرات الوجه المختلفة التي يشاهدونها في حياتهم اليومية ويغيرون مشاعرهم تبعا لها.

ويوضح جاسم (٢٠٠٩) أن مرحلة الروضة تتزايد فيها قدرة الأطفال على تمييز الانفعالات بزيادة علاقتهم بالآخرين، وتطور نموهم العقلي، فعند عمر الرابعة تتأثر انفعالات طفل الروضة بعلاقته بأقرانه، ويمر بمشاعر الحب والفرح والغضب والحزن والخوف والغيرة، ويبدأ بربط مشاعره بالآخرين، بينما في عمر الخامسة يزداد وعي الطفل بالإحساس بالآخرين فتنمو لديه مشاعر الألفة وتزداد المشاركة الاجتماعية، وبنمو الإدراك الاجتماعي ، كما تنمو مشاعر الصداقة، أما في عمر السادسة فيتمكن الطفل من إجادة إخفاء مشاعره عندما يكون إخفاؤها يخدم هدفاً آخراً كالهروب من سخرية أقرانه (أبو زيد ، ٢٠١٩، ص ١٥٧٤).

ومما سبق ترى الباحثة أن استخدام طفل الروضة للغة جسده عن طريق الإيماءات والإشارات وحركات الجسد تنمي مهارات الاستماع والتحدث لديه، مما يعزز من تطور مستوى اللغة لديه .

ثانياً: مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم:

يعد التحدث وسيلة للتعبير عن معانٍ وأفكار وعواطف وأحاسيس تختلج في نفوس البشر، وتتناسق دلالته و تتلاقي معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل.

والتحدث عملية مركبة ومعقدة تؤثر عليها عوامل كثيرة منها : الحالة النفسية و الموقف الاجتماعي، فالتحدث يمر بعملية عقلية كالاستقبال والتنظيم والبناء والعرض، فهو العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتعلم، ولإنتاج اللغة الشفوية تتطلب مستلزمات معينة وهي مزيج من العوامل الداخلية والخارجية التي تجعل الفرد متمكناً من إنتاج أفكار مع تقديمها في قوالب لفظية وسياقة تعبيرية، فالتحدث مهارة مركبة يسهم فيها إتقان اللغة والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها والمرونة في تبديل مواقع الكلام ، فضلاً عن القدرة على توظيف حركات الوجه ، واليدين في أداء المعنى و توكيدها(ناصري ، واقور، ٢٠١٣ ، ص ١٤).

كما أنه مهارة نقل المعتقدات والمعاني والأفكار والأحاسيس من المتحدث إلى المتلقي في طلاقةٍ وانسيابٍ مع صحةٍ في التعبير وسلامة في الأداء (المعولية ، الهاشمي ، ٢٠١٥ ، ص ١٦).

طبيعة مهارة التحدث:

تتكون مهارة التحدث من الخطوات الآتية :

١-الاستثارة : فلابد من وجود مثير يدفع المتحدث للحديث ، سواء كان هذا المثير داخلياً أو خارجياً ، والمثير الداخلي مثل: أن تلح عليه فكرة يريد التحدث عنها ، و المثير الخارجي مثل : أن يجيب على سؤال طُرِح عليه ، فمن دون هذا المثير قد يصبح الحديث ركيكًا أو بلا هدف .

٢-التفكير : وفي هذه الخطوة يبدأ المتحدث في التفكير فيما سيتحدث به ، فيحدد موضوعه ثم يختار الأفكار المناسبة ويرتبها ، ويجمع المعلومات التي تمده بالحديث من خلال مصادرها المتنوعة .
٣-الصياغة : وفي هذه الخطوة يختار المتحدث المفردات والأساليب والعبارات المناسبة لطبيعة الموضوع والمستمعين .
٤-النطق: وهي الخطوة الأخيرة و المكملة لما قبلها من خطوات ، وهي المظهر الخارجي لمهارة عملية التحدث حيث يجب أن يكون النطق سليمًا خاليًا من الأخطاء ، مع مراعاة التلوين وفقًا للمعاني (الفهيد ، الزهراني ، ٢٠١٤ ، ص٤٣) .

أهداف تعليم مهارة التحدث:

- تنمية التفكير وتنشيطه و تنظيمه و العمل على تغذية خيال الطفل بعناصر النمو و الابتكار .
- تطوير ثروة الطفل اللفظية الشفهية .
- تقويم روابط المعنى لدى الطفل .
- تعويد الطفل على المواقف الخطابية واكتساب الجرأة الأدبية والقدرة على مواجهة الآخرين.
- تدريب الطفل على استخدام اللغة الفصحى.
- تنمية قدرة الطفل على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
- تمكين الطفل من تشكيل الجمل و تركيبها.

أهداف تنمية مهارة التحدث:

لتنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم مجموعة من الأهداف تتمثل في :
١) تعويد الأطفال على إجادة النطق وسلامة النطق.

٢) تمكين الأطفال من التعبير عما في نفوسهم أو ما يشاهدونه بعبارات سليمة.
٣) تمكين الأطفال من البداية من السيطرة على عمليات التفكير.
٤) تعويدهم على التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وتسلسلها، وربط بعضها ببعض مع الدقة في التعبير والحرص على جماله وروعته(عبد الحميد ، السيد ،٢٠١٧ ، ص ٢٢٠).

أهمية مهارة التحدث:

١ – التدريب على التحدث يجعل الفرد معتادًا على الطلاقة في التعبير عن أفكاره ، والقدرة على مواجهة الآخرين.
٢ – التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل ، ولكل العاملين بالعملية التعليمية من معلم و مدير.
٣ – التحدث مؤشر صادق للحكم على المتحدث ومعرفة مستواه الثقافي.
٤– التحدث وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانيه؛ لأن التعبير عن النفس يخفف من حدة المواقف التي تعترض الفرد.
٥– التحدث وسيلة للإقناع والفهم ما بين المتحدث والسامع، ويرى الباحثون أن أهمية تعليم وتعلم التحدث تظهر من خلال أهمية هذه المهارة ذاتها ، ومن الأهداف الأساسية لتعليم اللغة العربية بشكلٍ خاصٍ هو تمكين المتعلمين من الكلام وتنمية قدرتهم على التعبير والحديث السليم(المهتدي، عبد ربه ، الحسنات ،٢٠١٧ ، ص٩٩).
٦– التحدث وسيلة لتنفيس الفرد عما يعانيه ؛لأن تعبير الفرد عن نفسه يخفف من حدة المواقف التي تعترضه.
٧– التحدث نشاط إنساني يتيح للفرد فرصة للتعامل مع الآخرين ، والتعبير عن مطالبه الضرورية.

٨-التحدث وسيلة ضرورية لتنفيذ العملية التعليمية في مختلف المراحل ، ولكل العاملين بالعملية التعليمية من معلم ، ومدير(إسماعيل ، ٢٠١٣ ، ص١٩٧).

مظاهر الضعف في مهارات التحدث:

أ-مظاهر تتصل بالأصوات واللغة:

١-عدم إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٢-عدم وضوح الصوت.
٣-شيوع الألفاظ العامية والأجنبية.
٤-شيوع الخطأ النحوي .
٥-عيوب النطق كالجلجة والتهتهة و الثأثأة.

ب-مظاهر تتصل بالأفكار:

١-ضحالة الأفكار ، وعدم القدرة على إستيفائها.
٢-عدم القدرة على ربط الأفكار ببعضها البعض.
٣-الخروج عن الفكرة الرئيسة ، وكثرة الاستطراد.

ج-مظاهر تتصل بمواجهة الآخرين:

١-الخوف و الخجل.
٢-عدم الثقة في النفس.
٣-التلعثم و الارتباك.
٤-كثرة الالتفات والحركة ، أو انعدامها مطلقاً.
٥-تركيز النظر إلى أسفل أو إلى مكان محدد(المعولية ، الهاشمي ،٢٠١٥، ص٢٩).

الأسس التي يقوم عليها التحدث:

التحدث عملية إنسانية هادفة تسعى لتحقيق غاية مهمة في الحياة ، ولابد من أسس تقوم عليها حتى يتكامل فيها مفهوم العملية الناجحة التي بدونها تصبح عملية التحدث عملية ذات بنية منقوصة غير قادرة على تحقيق الهدف التي تسعى إليه، فهي عملية تفاعلية. ومن هنا يقوم التحدث على مجموعة من الأسس التي تتطلبها مواقف التحدث الثلاثة: المواقف التفاعلية، والتفاعلية الجزئية، وغير التفاعلية. ففي المواقف التفاعلية التي يتم التحدث فيها وجهًا لوجه أو عبر الهاتف مع شخص آخر ، يجب أن يكون المتحدث قادرًا على التعبير والتوضيح والتكرار من خلال أداء عمليات ذهنية معقدة لإيصال الفكرة إلى الطرف الآخر .

ومن الأسس التي ترتبط بالمحادثة الجزئية ، التغلب على القلق والخجل ، والتحدث بحرية، واختيار الموضوع الذي يناسب المستمعين لكي يتمكنوا من فهمه بسهولة، أما الأساس اللغوي للمتحدث فيرتبط بمعرفة المصطلحات ، وأشباه الجمل و الكلمات ، وذلك لكي يتمكن المتحدث من إثبات أفكاره ، والدفاع عنها أو إبداء الموافقة أو رفضها و التدليل عليها ، ولكي يتمكن من فهم العبارات المتناولة أثناء التحدث مثل التحيات، والاعتذارات، والشكاوي ، ولكي يستطيع بناء علاقة صحيحة مع الطرف الآخر(سحتوت ، نصر،١٩،٢٠٠٩).

١. الأسس النفسية:

وذلك حسب طبيعة الإنسان و ميله للتحدث مع الآخرين عما رأى وشاهد من مواقف و أحداث خلال يومه، وذلك بمحاكاة والتقليد والتأثير بهم من مواقف وأحداث بما تعتمد على تدريبات لغوية بيد الطالب نحو استعمال اللغة وممارستها في التعبير والاتصال ولذلك لكسر حاجز وعقدة النطق ،

كالخجل و التشجيع على التكلم و التحدث أمام الآخرين ، مع مراعاة تلبية رغبة المتكلم في الكلام.

٢. الأسس التربوية:

وهي الحرية في التكلم وعرض الأفكار، وهي من الأسس المهمة والتربوية التي يجب مراعاتها في تعليم مهارة التحدث (التكلم) ؛ إذ من حق المتكلم أن يتكلم فيما يراه من موضوعات وما يختار من أحاديث بما يتفق مع الأخلاقيات العامة ولا يخرج عن العادات والتقاليد والمباديء والقيم مع مراعاة التنوع في الكلام.

٣. الأسس اللغوية:

وتتعلق بالمحصول اللغوي لدى المتكلمين الذي يستوجب ضرورة الحث على العمل لزيادة الرصيد الذهني لديه لإثراء محصوله اللغوي ، وذلك بكثرة القراءة ، الاستماع ، وأن يتنوع ذلك في ميادين متعددة كإلقاء ندوات ، محاضرات و كتابة المقالات الأدبية مع مراعاة اختيار الألفاظ و التعابير في ضمن المعاني المميزة أثناء عملية التكلم.

مجالات عملية التحدث:

من أبرز مجالات عملية التحدث ما يلي:

إلقاء الكلمات أو الخطب :

وهو التحدث المباشر (الإرتجال) في مناسبة عن موضوع معين مثل الكلمات الصباحية في الإذاعة المدرسية، وإلقاء المحاضرات أو الخطابة في المناسبات الوطنية أو الدينية . ويعد هذا المجال من التحدث نوعًا من التفاعل الجزئي عند إلقائه على مجموعة من المستمعين ، وأن ما يميزه عن عدم قيام المستمعين بمقاطعة المتحدث ، ويجب أن يمتلك المتحدث

مجموعة من المهارات كالقدرة على الحكم على تفاعل المستمعين معه من خلال التعبيرات التي تظهر على وجوههم أو لغة الجسد لديهم ، وتنظيم الأفكار ، والتحدث بطلاقة .

الندوة أو المناقشة :

الندوة في اللغة كما ورد في معجم الوسيط الجماعة وكل دار يجتمع فيها و يرجع إليها، والندوة تعني المشاورة، والمفهوم من الندوة اختيار ثلاثة أو أربعة يعهد إليهم بحث الموضوع الذي يُطرح للمناقشة، على أن ينفرد كل واحد ببحث جزء من أجزائه ، حتى لا يكون ثمة تكرار أو تضارب في الرأي أثناء المناقشة، ولذلك يتكامل الموضوع ويصبح وحدةً تامةً .

المناظرة :

عبارة عن استعراض وجهات النظر المتعارضة ، والتركيز على نقط الجدل والحوار التي توضح أوجه الاختلاف ، وفي مجالها يكون المناظر مرتبطًا بأفكار من يحاوره وعليه أن يحسن الإصغاء والاستماع إلى حديثه حتى إذا ما فرغ منه رد عليه بما يقنع ، ناقضًا قوله بالحجة والبرهان ، والدليل القاطع ، وينبغي أن تكون عبارات المناظر دقيقةً واضحةً لا لبس فيها ولا إبهام ، ولا تطويل فيها ، ولا تكرار.

المساجلة:

يُقصد بها المبارزة ، والمفاخرة ، والمعارضة والتسابق في موضوعٍ ما ، والغاية منها تبادل الرأي في موضوع من الموضوعات، على أن يتحدث كل فرد باختصار لنقطة من الموضوع، وبعد أن ينتهي كل عضو من إبداء رأيه أمام المستمعين يفتح المشرف باب المناقشة، وفي المساجلة لابد أن نحدد لكل متكلم وقتًا معينًا ينتهي دوره في الكلام بانتهائه ، ولا يصح له أن يتجاوزه.

سرد القصص و النوادر:

القصة فن أدبي إنساني تتخذ من النثر أسلوبًا لها، وتدور حول أحداث معينة يقوم بها أشخاص في أزمنة وأمكنة معينة، تستمد أحداثها من الخيال و الواقع (الشيخ ، ٢٠٠٦). أما كيرك (٢٠٠٢) فعرف سرد القصة و النوادر بأنها: امتلاك ملكة نسج القصص الواقعية أو الخيالية والنوادر عبر سرد الأحداث بالأسلوب القصصي المشوق، مع الابتعاد عن الإسهاب الممل أو التلخيص المقل، وقد يلجأ المتحدث إلى الأسلوب العامي أو الفصيح، وتعد القصص أنجح الطرائق للتدريب على إجادة التحدث ، حيث أن المتحدث في مواقف سرد القصص يعتمد على حسن الإرسال ، وجودة النطق، وتلوين الأداء، وتوظيف قدراته في استخدام إيحاءات الحركات المصاحبة ؛ الأمر الذي يجعل المتلقين في تفاعل مستمر مع المتحدثين بفعل العوامل الحركية الجاذبة.

المجاملة و الاعتذار:

تعد المجاملة والاعتذار عملية تفاعلية يجب أن يميز المتحدث فيها أنواع العبارات ووظائفها؛ لكي يقوم باستخدامها في الموقف المناسب ، ويتأثر هذا المجال بالأفكار الثقافية و الاجتماعية التي يحملها المتحدث ، وبموقف المتحدث نفسه، وبالشخص الذي يتحدث معه أو يتحدث إليه (سحتوت ، نصر ، ٢٠٠٩ ، ص ٢٠).

ومن مجالات عملية التحدث أيضاً:

- **التحدث الوظيفي ومجالاته:**
- إلقاء أسئلة وتلقي الإجابة عنها.
- تقديم الأصدقاء بعضهم لبعض.

- **التحدث الإبداعي ومجالاته:**
- وصف الألعاب.
- التعبير عن المشاعر في مناسبات اجتماعية معينة فرحًا أو حزنًا.
- التعليق على بعض الأحداث و المواقف التي تجري في محيطه.
- أداء الأدوار في التمثيليات المدرسية.
- التحدث عن نفسه دفاعاً عنها.
- إعادة سرد القصص التي استمع إليها(إسماعيل ، ٢٠١٣، ص ١٩٨).

مهارات عملية التحدث:

تتضمن مهارات التحدث اللازمة لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم المهارات الآتية:

١)القدرة على تحديد الأفكار التي يريد أن يتحدث عنها.
٢)القدرة على عرض الأفكار في تسلسل منطقي مترابط .
٣)القدرة على نطق الأصوات العربية نطقًا صحيحًا.
٤) التمييز عند النطق بين الأصوات المتشابهة (ذ – ز)، وكذلك الأصوات المتجاورة (ب–ت –ث) تمييزًا واضحًا.
٥) التمييز عند النطق بين ظواهر المد والشدة.
٦) التمييز عند النطق بين الحركات الطويلة والقصيرة.
٧) القدرة على استخدام التراكيب اللغوية الفصيحة.
٨) القدرة على استخدام عبارات الشكر والتحية و الاعتذار(عبد الحميد ، السيد، ٢٠١٧، ص٢٢١).

مكونات مهارة التحدث:

١ – المكونات المرتبطة بالأفكار وتتضمن هذه المكونات عددًا من المهارات الفرعية مثل اختيار الأفكار الملائمة و ترابط الأفكار وتسلسلها ، وصحة الأفكار ، وإبرازها للموضوع.

٢– المكونات المرتبطة بالكلمات تتضمن هذه المكونات المهارات الفرعية الآتية اختيار الكلمات المناسبة، التنويع في استخدام الكلمات، وعدم التكرار، انتقاء الكلمات العربية الفصيحة.

٣– المكونات المرتبطة بمستوى السياق ويندرج تحت هذه المكونات المهارات الفرعية الآتية: اختيار التعبيرات اللغوية المناسبة للمواقف الملائمة بين الكلمات والجمل ، ترابط العبارات وعدم تفككها والتشويق والتأثير في المستمعين ، مراعاة المواقف والوصول بصورة ميسرة.

٤– المكونات المرتبطة بالقواعد و النحوية وينبثق عنها المهارات الفرعية الآتية : ضبط الكلمات المنطوقة ضبطاً صحيحاً باستخدام جمل مركبة تركيبًا سليمًا ، وانتقاء الأزمنة لأحداث الموضوع .

٥– المكونات المرتبطة بالأصوات ، وتتضمن هذه المكونات المهارات الفرعية الآتية إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ، نطق الكلمات و الجمل نطقاً صحيحاً خالياً من التلعثم(هدار، ٢٠١٤ ، ص ٥٤).

أهداف تعليم مهارات التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم:

١–تنمية التفكير وتنشيطه وتنظيمه والعمل على تغذية خيال الطفل بعناصر النمو و الابتكار.

٢–تطوير ثروة الطفل اللفظية الشفهية.

٣–تقويم روابط المعنى لدى الطفل.

٤-تعويد الطفل على المواقف الخطابية واكتساب الجرأة الأدبية والقدرة على مواجهة الآخرين.
٥-تدريب الطفل على استخدام اللغة الفصيحة.
٦-تنمية قدرة الطفل على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية.
٧-تمكين الطفل من تشكيل الجمل وتركيبها(المهتدي، الحسنات، أبو عمر ، ٢٠١٧، ص ٩٩).

مقترحات عامة للحد من ضعف الأطفال في مهارات التحدث:

ذكر الفليت (٢٠٠٣ ، الوارد في : المصري ،٢٠٠٦ ، ص ٥٣) بعض المقترحات العامة التي يؤمل أن تساهم في علاج ضعف الأطفال في التحدث ملخصة فيما يأتي :
-التجديد في طرائق تدريس التحدث .
-ضرورة إعداد دليل المعلم يتضمن الأساليب المناسبة لتعليم التحدث.
-اعتماد فكرة البرامج العلاجية لعلاج أوجه الضعف والقصور في التحدث ، واكتساب مهاراته.
-ضرورة أن يكون التحدث منهجًا واضحًا .
-استخدام التدريبات اللغوية ليس للتدريب على الإعراب فقط ؛ ولكن ليتقن الطفل النطق ، و ترتيب الجمل ، وقواعد الإملاء و الترقيم .
-ضرورة التحدث باللغة الفصحى في المدرسة ، وفي كل المواد والبُعد عن العامية (المعولية ، الهاشمي ،٢٠١٥ ،ص ٣٣).

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة معتمدة في ذلك على القياس القبلي والبعدي ، ومقارنة

نتائج القياسين ، وقياس دلالته الإحصائية للفروق بينهم، واستخدمت الباحثة المجموعة ذات التصميم التجريبي الواحد لصغر حجم العينة ، ولتحقيق الاستفادة من البرنامج التدريبي لدى الأطفال جميعهم، ويتضمن البرنامج المتغيرات الآتية:

(١) المتغير المستقل:وهو البرنامج التدريبي القائم على استخدام لغة الجسد.

(٢) المتغير التابع: وهو التغيرات التي تحدث في مهارات الاستماع ومهارة التحدث للأطفال المنبئين بصعوبات تعلم قراءة تعلم اللغة العربية.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث من الأطفال المنبئين بصعوبات تعلم القراءة بروضة مدرسة التنيس الابتدائية بمحافظة بورسعيد وعددهم (٨) أطفالاً.

جدول رقم (١) يمثل عينة البحث من حيث العدد والنوع

النوع	العدد	متوسط العمر
ذكور	٣	٥ ,٥
إناث	٥	
مج	٨	

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث عددًا من الأدوات التي يمكن أن تساهم في توفير البيانات التي تقتضيها الإجابة على أسئلة البحث،، وفيما يلي عرض لأدوات البحث :

١.مقياس مهارة التحدث المصور:

تضمن بناء مقياس مهارة التحدث عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يأتي:

- استقراء التراث النظري والإطلاع على بعض المقاييس السابقة.
- تصميم مقياس التحدث في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.
- الخصائص السيكومترية للمقياس.

وتم بناء مقياس مهارة التحدث لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

- **تحديد الهدف من المقياس :**

تم تصميم هذا المقياس النمائي كوسيلة للكشف عن بعض القدرات والمهارات اللغوية الكامنة لدى الطفل في اللغة العربية ، وبيان القدرات والمهارات التي تحتاج إلى تطوير، مما يساعد الطفل على الاستعداد لتعلم القراءة والحد من خطر التعرض لصعوبات تعلم القراءة في المرحلة اللاحقة.

- **صياغة مفردات المقياس :**

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مهارة التحدث المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال الروضة، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختباريةه مصورة، وقد تم صياغة مفردات المهارة السابقة على حده، وقد روعي الآتي :

- أن تكون مفردات المهارة واضحةً ومناسبةً لمستوى أطفال الروضة ذويى صعوبات التعلم .
- أن تكون مفردات المقياس خاليةً من المصطلحات غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى.

- أن يحدد المطلوب من كل سؤال بوضوحٍ.

✖ صياغة تعليمات المقياس:

تمت صياغة تعليمات المقياس حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصرًا ضروريًا،، لذا فقد صاغت الباحثة تعليمات المقياس وراعت فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس ، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية:

- خلق جو نفسي قبل تطبيق المقياس وفي أثنائه.
- وجود مساعد أو اثنين لمساعدة الأطفال عند تطبيق عليهم المقياس.
- كتابة بيانات الأطفال في المكان المخصص لذلك.
- قراءة أسئلة المقياس بطريقةٍ جيدةٍ ومبسطةٍ حتى يستطيع الطفل الإجابة على السؤال بطريقةٍ صحيحةٍ والإجابة تكون في نفس ورقة الأسئلة.
- إذا رغب الطفل في تغيير إجابته ؛ فيجب التأكد منه أنه قد محي إجابته السابقة تمامًا.

عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس ورياض الأطفال:

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس ورياض الأطفال بلغ عددهم (١٠)، وقد رأى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والمختصين حذف بعض الأسئلة وتعديل بعض الصور ، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

إعداد المقياس في صورته النهائية:

بناءاً على آراء السادة المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض الفقرات وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية .

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: ثبات المقياسReliability :

استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbachs Alpha"a للتأكد من ثبات المقياس والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي :

جدول (٢)

ثبات مقياس مهارة التحدث المصور

مقياس التحدث	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ (ر)
		٠،٩٢ *

ثانياً: صدق المقياس Validity:

صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس مهارة التحدث لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية ، حيث تم ترتيب درجات الأفراد على الدرجة الكلية لمقياس الشعور بالخجل الاجتماعي ترتيباً تنازلياً بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي

تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف.

وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد ، وكانت النتائج على النحو التالي كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٣)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس مهارة التحدث لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		
مقياس مهارة التحدث	٨	١٩,٠٢	٢،٣٤٢	٨	٨,١٥	٥٥,٤١	- ٧,٠٦٩	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس مهارة التحدث لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزي لمقياس مهارة التحدث، مما يشير إلى أن المقياس لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي طلاقة التحدث.

٢. البرنامج التدريبي القائم على استخدام لغة الجسد لتنمية مهارة التحدث لدى طفل الروضة المنبيء صعوبات التعلم :

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي تكون من(٢٠) نشاطًا مختلفًا ومتنوعاً لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم من (٥-٦) سنوات ، وقد تم بناء البرنامج وفقاً لمجموعة من الأسس وعدد من الخطوات كالتالي:

١- تحديد الأهداف العامة والفرعية للبرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي القائم على لغة الجسد لطفل الروضة المنبيء بصعوبات التعلم إلى تنمية مهارة التحدث وذلك كالتالي:

- تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.

ولتحقيق الأهداف العامة لابد من تحقيق الأهداف الفرعية والتي منها ما يأتي:

- تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحاً.
- تنمية قدرة الطفل على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح.
- تنمية قدرة الطفل على نطق وإخراج الحروف العربية من مخارجها الصحيحة.

٢. بناء أنشطة البرنامج القائم على لغة الجسد:

تضمن برنامج البحث (٢٠) جلسةً لتنمية مهارة التحدث ، كما تضمنت الجلسات موضوعات محببة ومألوفة للأطفال وليست جديدة عليهم وتتضمن مثيرات متنوعة وجذابة للطفل ومتوفرة في البيئة المحيطة ، مما يزيد من قدرة الطفل الذاتية على تعلم اللغة وإثراء بيئته اللغوية .

وقد روعي أن تكون موضوعات الأنشطة من الموضوعات ذات الاهتمام بالنسبة للأطفال إلى جانب كونها ملائمة ومناسبة للمفاهيم والموضوعات التي يتم تقديمها بشكلٍ متكاملٍ داخل أنشطة البرنامج، بالإضافة إلى كون موضوع النشاط معبرًا عن مجموعة من المهارات والمفاهيم التي تمثل محور التركيز الرئيسي في أنشطة البرنامج والتي تعتبر المفاهيم الأخرى مفاهيم داعمة لها.

٣- إعداد البرنامج في صورته الأولية:

- تم تصميم هذا البرنامج بعد إطلاع الباحثة على التراث النظري الخاص بالموضوع وما توفر من برامج بالدراسات السابقة لرياض الأطفال، وما تلقته من تدريبات عملية في دورات وورش عمل في مجال صعوبات التعلم، وخبرة عملية في مجال التعامل مع طفل الروضة من خلال عملها كمعلمة رياض أطفال.
- وتم صياغة عناوين لأفكار الأنشطة من واقع الحياة المحيطة بالطفل، وقد روعي في ذلك محاولة تجسيد الفكرة وتبسيطها وتقريبها للطفل من خلال محتويات الأنشطة .

٤-إعداد المواد والموارد المستخدمة:

وتشمل كافة المواد والموارد المستخدمة في تنفيذ أنشطة البرنامج بهدف تعميق استفادة الأطفال من محتوى البرنامج المستهدف تطبيقه ، وقد تم الإعداد المسبق لهذه المواد والموارد المستخدمة والتجهيزات التي يتطلبها تنفيذ البرنامج، وإعداد تلك المواد والموارد المستخدمة قبل التنفيذ لضمان الاقتصاد في الوقت أثناء عملية تنفيذ القصص/ الأغانى والإسهام في تحقيق الأهداف المرجوة ، لذا فقد تم تحديد المواد والموارد المستخدمة والتي تمثلت في :(بطاقات مصورة – ووسائط متعددة– وقصص مصورة – وآلات موسيقية).

٥-إعداد أدوات التقويم :

يستخدم في البرنامج ثلاثة أساليب للتقويم هي :

١- **تقويم قبلي:** وهو يتم قبل تطبيق البرنامج وذلك بتطبيق مقياس مهارة التحدث المصور على أطفال المجموعة التجريبية، وتسجيل درجات الأطفال على المقياس بهدف تحديد مهارات التحدث التي تحتاج إلى تحسينها وتنميتها عند الأطفال.

٢- **تقويم بنائي:** ويتم فيه تقويم الطفل بشكلٍ مستمرٍ منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، و يتم ذلك بشكلٍ يوميٍ أثناء أو بعد تقديم النشاط من خلال بطاقات تقدم للأطفال يومياً كتطبيقٍ على النشاط ويمكن تسميتها (بالتقويم الفردي)؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج المقترح ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج.

٣- **تقويم بعدي:** ويستخدم هذا النوع من التقويم بعد انتهاء من تطبيق أنشطة البرنامج المقترح؛ لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأطفال بعد التعرض لأنشطة البرنامج ومقارنة ذلك بدرجاتهم قبل التعرض للبرنامج ويتم بإعادة تطبيق مقياس التحدث لطفل الروضة المنبيء بصعوبات التعلم.

٦. إجراء تجربة استطلاعية لبعض أنشطة البرنامج:

تم تجريب بعض أنشطة البرنامج على مجموعة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال على (٣٠) طفلاً وطفلةً بمدرسة تنيس الابتدائية المشتركة بمحافظة بورسعيد . اعتباراً من الأحد الموافق ٦ -١٠-٢٠١٩ وحتى الثلاثاء الموافق ٨-١٠-٢٠١٩ بمعدل نشاط يومياً ، حيث كانت الباحثة تقوم بتطبيق النشاط في قاعة مخصصة مع الأطفال، وقد تم تجريب خمس أنشطة بمعدل نشاط واحد لكل مهارة من مهارات البرنامج حتى تمثل المهارات الرئيسة التي تدور حولها أنشطة البرنامج.

وفي ضوء ملاحظات الباحثة أثناء تجريب الأنشطة وأداء الأطفال للأنشطة تم الآتي:

- تحسين الزمن المناسب لكل نشاط وهو ٣٠ دقيقة.
- التأكد من ملاءمة عنوان النشاط والمهارت المستهدف تنميتها لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.
- التأكد من ملاءمة المهارات المستهدف تنميتها لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.
- التأكد من مناسبة المواد والموارد المستخدمة الخاصة بالنشاط.
- التأكد من استخدام استراتيجية لغة الجسد الخاصة بالنشاط.
- التأكد من الوضوح والتسلسل المنطقي لإجراءات النشاط.
- التأكد من ملاءمة ومناسبة أدوات التقويم لطبيعة أطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم.

٧-إعداد البرنامج في صورته النهائية:

حيث إنه في ضوء الخطوات السابقة أصبح البرنامج معداً في صورته النهائية .

الأساليب الإحصائية المتبعة:

١. استخدم البحث الحالي معادلة (ويلككسون) لحساب دلالة الفروق بين نتائج القياس الأول والثاني لأدوات البحث على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على لغة الجسد.
٢. استخدم البحث الحالي معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب درجة ثبات مقياس مهارة التحدث المصور لدى طفل الروضة المنبيء بصعوبات تعلم القراءة.

نتائج البحث ومناقشتها:

الفرض الأول... ونتائجه :

ينص الفرض الأول للبحث على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس التحدث المصور في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ؛ لايجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ذوي مشكلات في التحدث قبل تطبيق استخدام لغة الجسد ، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق لغة الجسد على مقياس التحدث كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٤)

قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس التحدث المصور للعينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ن= (٨)

مقياس التحدث لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
	الرتب الموجبة	8[a]	4.50	36,00	-2.527[a]	0,012 دالة إحصائياً
	الرتب السالبة	0[b]	.00	.00		
	الرتب المحايدة	0				
	المجموع الكلي	8				

أوضحت النتائج في الجدول السابق رقم (٤) دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارة التحدث، وعند حساب الفرق بين رتب المجموعتين بلغت قيمة الفروق(-2.527^{a}) ، وهي قيمة دالة إحصائياً ، ويتضح من الجدول الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي ، وبذلك تحققت صحة الفرض الأول للبحث.

الفرض الثاني ونتائجه:

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية (عينة البحث) على مقياس مهارة التحدث في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم القراءة ذوي مشكلات في مهارة التحدث في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور شهر على تطبيق البرنامج ، وذلك على مهارة التحدث في القياس التتبعي وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٥)
قيمة (Z) ودلالتها الإحصائية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس التحدث المصور للعينة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي ن=(٨)

	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس البعدي/التتبعي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مقياس التحدث لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية	الرتب الموجبة	1[a]	1.00	1.00	-1.000[a]	0,317 غير دالة إحصائياً
	الرتب السالبة	0[b]	.00	.00		
	الرتب المحايدة	7				
	المجموع الكلي	8				

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة z (1,000-) وهي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن الدرجات التي حصل عليها أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم القراءة في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على لغة الجسد بالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

مناقشة عامة على النتائج :

أوضحت نتائج البحث الحالي فعالية استخدام لغة الجسد في تنمية مهارة التحدث لدى أطفال الروضة المنبئين بصعوبات تعلم قراءة اللغة العربية ، كما اتضح من نتائج الفرض الأول من فروض البحث ، وهذا يعكس التحسن الملموس في مهارة التحدث التي يقيسها بمقياس مهارة التحدث عند تطبيق البرنامج ، وهذا يدلل على جدوى البرنامج في تحسين مهارة التحدث.

ولعل اعتماد برنامج لغة الجسد لما لها من ميزات ، قد زاد من فعالية البرنامج المستخدم ، كما أن مراعاة خصائص العينة في إعداد البرنامج قد زاد من فعاليته ، كما أنها تتمتع بمستوى ذكاء يقع في المدى المتوسط وبالتالي عندما هيئت لهم بيئة تعليمية مناسبة تمكنهم من الاستفادة من قدراتهم أسفرت عن تعلمهم، كما بدا في تحسن مستوى مهارات الاستماع والتحدث لديهم بعد تطبيق البرنامج.

كما أن ما احتواه البرنامج من فنيات متعددة زاد من وعي الطفل بمهارات اللغة العربية ، فضلاً عن أن البرنامج التدريبي بأنشطته المتنوعة القائمة على لغة الجسد كان يخاطب أكثر من حاسة لدى الطفل المنبيء بصعوبة تعلم القراءة ، مما زاد من فعالية البرنامج.

كما أن ما صاحب البرنامج من تعزيز سواء من الباحثة أو ذاتي من الطفل لنفسه من خلال ما يحققه من نجاح قد حسن من نتائجه .وتتفق هذه النتيجة مع ما قدمه التراث النظري والدراسات السابقة حول البرامج التي تقدم لفئة ذوي صعوبات التعلم والتي تعمل على تنمية مهارات التحدث مع ضرورة التأكيد على إثراء البيئة المحيطة بالطفل بالموارد والإمكانات التي تساعده على إثارة الدافعية لديه وتنميه مهاراته اللغوية.

ولعل مرد فاعلية البرنامج إلى استخدام إستراتيجية لغة الجسد والقصة وروح المرح التي غلبت عليها وجعلها في سياق ألعاب تنافسية بين الأطفال، مما زاد من انتباههم وحسن وعيهم وإدراكهم.

ولقد أكدت الدراسات السابقة والأطر النظرية على استفادة أطفال الروضة المنبئين بخطر صعوبات تعلم القراءة من البرامج المقدمة لهم وخاصةً في مجال اللغة العربية مثل دراسة محروس وآخرون (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة، باستخدام إستراتيجية (فكر –زاوج –شارك).

ودراسة الغزولي (٢٠١٩) والتي استهدفت تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم النمائية باستخدام برنامج قائم على الفنون الأدائية .

ودراسة الشمري والقيسي (٢٠١٨) التي استهدفت معرفة مهارة التحدث لدى أطفال الروضة، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مهارة التحدث لدي أطفال الرياض تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ،إناث)، وبذلك اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتائج تلك الدراسات .

وتفسر الباحثة فعالية برنامج البحث الحالي لتضمنه إستراتيجية لغة الجسد والتي من شأنها إثارة وتنشيط قدرات الطفل اللغوية وتفعيل دوره ، مما يترتب عليه زيادة دافعية الطفل للبحث عن المعرفة مستخدماً في ذلك مهاراته اللغوية بصورةٍ نشطةٍ وذات كفاءة مرتفعة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- أبو زيد، شيماء عبد العزيز محمد (٢٠١٩). برنامج قائم على لغة الجسد لإشباع بعض الحاجات النفسية لدي أطفال الروضة ضعاف السمع .*مجلة قطاع الدراسات الإنسانية: جامعة الأزهر – كلية الدراسات الإنسانية، ع٢٤*، ١٥٤٣– ١٦٩٩.

- أبو صواويين ، راشد محمد (.٢٠٠٥). *تنمية مهارات التواصل الشفوي – التحدث والاستماع- دراسة علمية تطبيقية*. القاهرة. إيتراك للطباعة والنشر.

- الأحمر، أحمد طالب مهدي. (٢٠٢٠). لغة الجسد وأثرها على انطباع الزبون .*مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية، ع٥٢* ،١٦٤– ٢٧٨.

- الأسطل ، أحمد رشاد مصطفي (٢٠١٠).*مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس* ، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية .غزة.

- إسماعيل، سحر فؤاد (٢٠١٣) . فاعلية الأنشطة اللاصفية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في ضوء نظرية التعلم ذي المعنى . رابطة التربويين العرب. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ج (٤)، ع (٣٩).

- الخطيب، محمد إبراهيم (٢٠٠٩). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي . عمان: الوراق للنشر والتوزيع.

- الروسان، فاروق (٢٠٠٠). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين – مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- سالم، رانيا سالم سلامة (٢٠١٧).*فعالية برنامج تدريبي قائم على لغة الجسد لتنمية مهارات التواصل الاجتماعي لأطفال الروضة المنبئين بصعوبات التعلم* . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة بورسعيد . كلية رياض الاطفال.

- سحتوت ، إيمان محمد عمر ، نصر ، حمدان علي حمدان (٢٠٠٩) . *أثر إستراتيجية الكتابة التشاركية في تنمية مهارات التحدث و الكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن* . (رسالة دكتوراه) . جامعة عمان العربية . كلية الدراسات التربوية العليا . الاردن.

- السقاف، ريم بنت خالد بن عبد الله (٢٠١٩). لغة الجسد في السنة النبوية: لغة الأيدي أنموذجاً .*مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة الملك عبدالعزيز، مج٢٧، ع٦* ، ١– ١٥ .

- شحاتة، حسن سيد ،النجار، زينب علي (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- الطحان، طاهرة أحمد (٢٠٠٣). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة . الأردن . دار الفكر للطباعة والنشر .

- الطحان، طاهرة أحمد السباعي (٢٠٠٣) . الاستماع و التحدث في سنوات العمر المبكر . المجلس العربي للطفولة والتنمية . *مجلة خطوة*، ع (٢٠).

- عبد الحميد، محمد إبراهيم ، فكري ، إيمان جمال محمد ، جودة ، آية محمد عبد الباقي السيد (٢٠١٧) . برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي . جامعة بورسعيد – كلية رياض الأطفال . *مجلة كلية رياض الأطفال*، ع (١٠).

- العشاوي، هدى (٢٠٠٤). *صعوبات اللغة واضطرابات الكلام – الكشف المبكر لصعوبات تعلم أطفال ما قبل المدرسة*. دمشق. دار الشجرة للنشر والتوزيع.

مسالمة ، بسيم (٢٠١٨). كيف أتعلم لغة الجسد https://mawdoo3.com، آخر تحديث :١٤:١٥ ، ١٣ مارس ٢٠١٨.

- المعولية ،فهيمة بنت حمد بن سيف ، الهاشمي ، عبدالله بن مسلم بن علي (٢٠١٥) . فاعلية التدريس بإستراتيجية المناظرة في تنمية مهارات التحدث لدى طالبات الصف الحادي عشر. (رسالة ماجستير) . جامعة السلطان قابوس . كلية التربية . عمان.

- المهتدي، ريهام محمد ،أبو عمر، ريما أسعد ، الحسنات ،حسن عبد ربه (٢٠١٧). *درجة امتلاك الصف الثاني الأساسي لبعض مهارات التحدث في ضوء المحتوي التعليمي*. جامعة الحسين بن طلال للبحوث . مج(٣) ، ع(١).

- ناصري ، صافية ،واقور، نبيلة (٢٠١٣).*دور مهارة التحدث في تطوير الكفاءة التواصلية لدي طلبة قسم اللغة العربية وآدابها* . (رسالة ماجستير) . جامعة بجاية . كلية الآداب واللغات .

- نبهان، بديعة حبيب (٢٠١٠).فاعلية برنامج تدريبي في السلوكيات الأمانية لتنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم . *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ، المجلد ٢٥، العدد ٦٨، ص ص ١٥٩– ١٨٥.

- هريشكا، ألينا ماريا، و محمد، مازن مرسول. (٢٠١٤). اللغة الصامتة: الجسد الإصطناعي .*المجلة العربية لعلم الاجتماع – إضافات: الجمعية العربية لعلم الاجتماع، ع٢٨* ، ٢٩– ٤٢ .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

-Brno(2011).Body language and social competentence of preschoolers across cultures.phd. Faculty of education Masary University.

برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة

* أ.م.د / حسن محمود حسن الهجان.*

ملخص البحث :

تحظى سنوات الطفولة المبكرة بقدرٍ ضئيلٍ من الاهتمام فيما يتعلق بالتعليم البيئي، رغم أنه أصبح من النقاط البحثية الجديرة بالدراسة في السنوات الأخيرة. كما أكدت بعض الدراسات على أن فهم الأطفال للطبيعة ليس بالضرورة أن يكون مرتبطًا بالعمر، وأنه حتى الأطفال الصغار قد يكوِّن لديهم مفاهيم ممتدة عن البيئة، وأن تعليم العلوم يفيد الأطفال في سن ما قبل المدرسة بشكلٍ كبيرٍ؛ لأنه يستغل الفضول الفطري لديهم ودوافعهم للتعلم واستكشاف العالم الذي يحيط بهم، ومع ذلك فإن أبحاث الفنون لم تلقِ الضوء على فحص الأدوار التي تؤديها الرسومات في مساعدة الأطفال الصغار على اكتساب المفاهيم العلمية، لا سيما البرامج القائمة على هذه الرسوم لتنمية المفاهيم العلمية للبيئة النباتية لدى طفل الروضة كتدخل منهجي لتعلمهم تلك المفاهيم، رغم أن التدخلات القائمة على الفنون التشكيلية تتميز بفعاليتها في هذا المجال، وكذلك في مجالات مثل فهم

* أستاذ التربية الفنية للأطفال المساعد– قسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا.

الظواهر الطبيعية. وعليه فقد تبلورت مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي: ما تأثير استخدام أنشطة الرسم في التدريس على تنمية المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة؟، وبذلك تضمن البحث تحقيق هدفين رئيسيين هما: تخطيط برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة، وتحديد فعالية برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة. ولتحقيق ذلك استخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، حيث تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، باستخدام مجموعة من الأدوات شملت؛ اختبار شجرة الفاكهة المصور لقياس المفاهيم العلمية النباتية لطفل الروضة (إعداد الباحث)، وقائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة (إعداد الباحث)، والبرنامج المقترح (إعداد الباحث). وقد اقتصر تطبيق الأدوات على أطفال الروضة المستوى الثاني الذين بلغ مجموعهم (٣٥) طفلاً وطفلةً من روضة مدرسة الرسمية التجريبية للغات محافظة المنيا. وأسفرت النتائج عن تحقق صحة أربعة فروض للبحث كانت كالتالي؛ "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي، يُعزى لاستخدام البرنامج المقترح"، و"ترتفع نسبة التحسن المئوية للمفاهيم العلمية

النباتية لدى أطفال الروضة مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية مقارنةً بالتطبيق القبلي"، و"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي، يُعزى لاستخدام البرنامج المقترح"، و"ترتفع نسبة التحسن المئوية للتعبير الفني عن شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة مجموعة البحث في التطبيق البعدي لقائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة مقارنةً بالتطبيق القبلي". وتؤكد هذه النتائج أن أنشطة البرنامج المقترح قد أفادت في تنمية المفاهيم العلمية النباتية وتحسينها لدى الأطفال من خلال ما وفرته لهم من إثارة وجذب الانتباه، فضلاً عن التعزيز المباشر وتوفير جو من المرح ساهم في تقديم خبرة شيقة أكسبت الأطفال المفاهيم المستهدفة.

الجديد في البحث الحالي: استخدام الرسوم كعامل مساعد في اكتساب طفل الروضة للمفاهيم العلمية النباتية.

A program based on children's drawings to develop some scientific concepts of the plant environment and its artistic expression among kindergarten children

Prepare: Dr. / Hassan Mahmoud Hassan Al Hajjan. *

***Assistant Professor of Art Education for Children - Department of Basic Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Minia University.**

Abstract:

The early childhood years receive little attention regarding environmental education, although it has become a worthy research point in recent years. Some studies have also confirmed that children's understanding of nature is not necessarily based on age and that even young children may have extended notions about the environment, and that science education greatly benefits preschool-aged children, because it exploits their innate curiosity and their motivation to learn and explore the world surrounding them. However, art research did not shed light on examining the roles that drawings play in helping young children acquire scientific concepts, especially programs based on these drawings to develop scientific concepts of the plant environment in kindergarten as a systematic intervention to teach them these concepts, despite interventions based on plastic arts are effective in this field, as well as in areas such as the understanding of natural phenomena. Accordingly, the problem of the current study has crystallized in the following main question: What is the effect of using drawing activities in teaching on the development of scientific concepts of the plant environment and its artistic expression in kindergarten children? Thus, the

Assistant Professor of Art Education for Children - Department of Basic Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Minia University.

study included achieving two main objectives: planning a program based on children's drawings to develop some scientific concepts of the plant environment and its artistic expression in the kindergarten child, and determining the effectiveness of a program based on children's drawings to develop some scientific concepts of the plant environment and its artistic expression in the kindergarten child.To achieve these objectives, the study used a descriptive approach and the quasi-experimental approach. One group design of pre-post measurements was used, using a set of tools that included: The fruit tree test to measure the scientific botanical concepts of the kindergarten child (researcher's preparation), the fruit tree graphic analysis list (researcher's preparation), and the proposed program (researcher's preparation). The application of the tools was limited to the second-level kindergarten children, who totaled (35) boys and girls from the El-Rasmeya Experimental Language School Kindergarten in Minya Governorate.

The results confirmed the validation of the four hypotheses of the study, as follows: There is a statistically significant difference between the mean scores of the pre and post measurements on the fruit tree pictorial test for plant scientific concepts for kindergarten children in the study group in favor of the post-measurement, due to the use of the proposed program, and "the percentage improvement of the plant scientific concepts among the

kindergarten children increases in the study group in the post-application To test the fruit tree illustrated for plant scientific concepts compared to the pre-application, and there is a statistically significant difference between the mean scores of the pre and post measurements on the list of analyzing the fruit tree drawings for kindergarten children in the study group in favor of the post-measurement, due to the use of the proposed program, and the rate of improvement increases The percentage of artistic expression on the fruit tree among the kindergarten children, the study group, in the post-application of the list of analyzing the fruit tree drawings compared to the pre-application.These results confirm that the activities of the proposed program have benefited in developing and improving the scientific plant concepts of the children through providing them with stimulating and attracting attention, as well as direct reinforcement and providing an atmosphere of fun that contributed to providing an interesting experience that gained the children the targeted concepts.

The new in the current research is using the drawings as an aid in the kindergarten's acquisition of scientific plant concepts.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- رسوم الأطفال. Children's fees

- المفاهيم العلمية للبيئة النباتية.
- Scientific concepts of the plant environment
- التعبير الفني . Artistic expression
- طفل الروضة. Kindergarten children

المقدمة وخلفية المشكلة:

من القضايا الحيوية التي تمثل أهمية بارزة للمنظمات العالمية في الآونة الأخيرة قضية التنمية المستدامة، لذا كان عقد التعليم من أجل التنمية المستدامة؛ للنظر في القضايا المنهجية المرتبطة بتلك التنمية وتناولها بالبحث ليس فقط على البالغين ولكن أيضًا مع الأطفال الصغار الذين يمثلون أعضاء الجيل القادم الذي سيجني ثمار نجاح أو استمرار جهود الاستدامة البيئية الحالية. ورغم أن سنوات الطفولة المبكرة هي فترة أعظم وأهم التطورات في حياة الفرد، وتعتبر بشكلٍ عامٍ الأساس الذي يقوم عليه بقية حياتهم، إلا أن هذه السنوات المبكرة تحظى بقدرٍ ضئيلٍ من الاهتمام فيما يتعلق بالتعليم البيئي، لكن من المهم عند اتخاذ خيارات منهجية الاعتراف بأن كل من قضايا الاستدامة نفسها، والطريقة التي يتعلم بها الأفراد حول هذه القضايا يتم بناؤها اجتماعيًا وثقافيًا.

في هذا الصد يشير كلٌ من Caride (2005); Barraza (2008) إلى أنه قد حان الوقت لإثارة هذه القضية المنهجية وتناولها بدراسات في التعليم بشكلٍ عامٍ والتعليم البيئي بشكلٍ خاصٍ، ذلك لأن إعلان الأمم المتحدة قد جعلهما، في طليعة الأمور الهامة من أجل التنمية المستدامة. كما يشير كلٌ من Pearson, & Degotardi (2009); Hedefalk, et.al (2015) إلى أنه في السنوات الأخيرة أصبح التعليم البيئي في مرحلة

الطفولة المبكرة من النقاط البحثية الجديرة بالدراسة، حيث أصبح من الضروري تعلم الأطفال منذ سنواتهم الأولى كيفية التصرف بطريقةٍ مستدامةٍ.

تثير بعض الدراسات مسألة ما إذا كان موضوع العلاقات البيئية بين الكائنات الحية قد يتجاوز الأهداف التعليمية المطروحة للبرامج التعليمية في رياض الأطفال Anderson, et.al (2014)، لكن هناك أدلة في هذا الصدد تدعم الاعتقاد بأن الأساليب التعليمية المناسبة تجعل إدخال المفاهيم البيولوجية المعقدة في التعليم المبكر ناجحًا، بما في ذلك موضوعات مثل التباين داخل الأنواع Barraza,& Robottom (2008)، والانتقاء الطبيعي Beauregard, et.al (2017)، وعلاقات التغذية Bian, et.al (2017) ونماذج النظم الإيكولوجية Cainey, et.al (2017).

وتؤكد بعض الدراسات على أن فهم الأطفال للطبيعة ليس بالضرورة أن يكون مرتبطًا بالعمر، وأنه حتى الأطفال الصغار قد يكون لديهم مفاهيم ممتدة عن البيئة Shepardson, et al (2007); Loughland, et.al, (2002) نظرًا لأن التعليم البيئي ليس إلزاميًا في كثير من الأحيان في برامج الروضة، فإن درجات فهم الأطفال المتنوعة للطبيعة تعتمد بشكلٍ أساسيٍ على تجاربهم الحياتية المختلفة خارج الروضة Littledyke (2004).

ويشير Dai (2017) إلى أن التربية البيئية مطلوبة الآن في البرامج الدراسية؛ لأنه من خلال معرفة ما يفكر فيه الأطفال وما هي المفاهيم التي يجلبونها معهم إلى الروضة، يمكن للمعلمات استخدام هذه المعلومات كأساس لتقديم المفاهيم البيولوجية أو التعلم البيئي للأطفال، وأكد Watts (2011) على أن أطفال اليوم يعانون مما يسمى" اضطراب عجز البيئة " مع أن الإتصال المنظم بالبيئة أمر مهم للصحة البدنية والعقلية وعندما

يحصل الأطفال على تجارب عملية مع البيئة يتناقص مستوى فرط الحركة الناجم عن نقص الانتباه لديهم، وتقل حالات القلق والاكتئاب، ويتحسن احترام الذات، ويتعزز نمو المخ، ويرتفع مستوى الإبداع والشعور بالإرتباط بالمجتمع والبيئة في حال تعلمهم في الحديقة.

مع أن تعليم العلوم خلال سنوات ما قبل المدرسة قد يشكل عمليةً معقدةً، بالإضافة إلى احتياجه لبذل جهد منظم ومعقد من جانب الأطفال الصغار بسبب انتقالهم من الملاحظة غير المتمايزة إلى الدراسة الفعلية للعالم الطبيعي، رغم اختلاف هذا النوع من التعليم في سنوات ما قبل المدرسة عن مستويات التعليم الأخرى؛ لأنه يهدف إلى تطوير مهارات التعلم الاستكشافية من خلال الملاحظة والتجريب بدلاً من من مجرد نقل المعرفة، ومع ذلك هناك اهتمام واضح بالخوض في تعليم العلوم لأنه يفيد الأطفال في سن ما قبل المدرسة بشكلٍ كبيرٍ، عن طريق استغلال الفضول الفطري لدى الأطفال الصغار ودوافعهم للتعلم واستكشاف العالم الذي يحيط بهم، مما يؤدي بهم إلى محو الأمية العلمية في رياض الأطفال (Ravanis, 2004; Alabay, 2009; Ünal,2010).

ويمكن أن يؤدي تعلم الأطفال للمفاهيم المتعلقة بالبيئة إلى تعزير رعايتهم لتلك البيئة وتغيير وجهه نظرهم عنها، كما يؤدي إلى توضيح العلاقة بين نمط الحياة الحديثة والمشكلات البيئية الحالية، وفي هذا الصدد يشير Sawitri (2016) إلى أنه تم تحديد عدة أنواع من الأنشطة للتعلم البيئي التى تناسب الأطفال، مثل الأنشطة في البيئة الخارجية، والبستنة المدرسية، والتعلم القائم على اللعب، وأنشطة الرسم. ولكل من هذه الأنشطة خصائصه وتأثيراته الخاصة على مواقف وسلوكيات الأطفال المتعلقة بالبيئة، وأكد كلٌ من (Chawla, & Cushing, 2007; Carmi, et.al, 2015) على أنه

من أهم أهداف التعليم البيئي مساعدة الأطفال على اكتساب الوعي والحساسية البيئية، وكذلك فهم المشاكل البيئية والأفكار والقيم والاهتمامات البيئية، وبعبارة أخرى، يساعد التعليم البيئي الأطفال على تعلم المهارات لتحديد المشكلات البيئية وحلها.

ويعد موضوع النبات ككائن حي في البيئة ليس من الموضوعات التي يسهل على الأطفال فهمها في مرحلة الطفولة المبكرة؛ لأنه قد يكون من الصعب عليهم أن يقرروا ما إذا كانت النباتات حية أم غير حية، وأن أحد الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة هو أن الأطفال ما زالوا في مرحلة ما قبل العمليات (Gatt, et.al (2007. وقد يعود سبب تلك النظرة إلى أن النباتات غير قادرة على الحركة من وجهة نظر الأطفال، ويرى كلٌ من Prokop, & Fancovicova (2014) أن سبب هذه الظاهرة هو أن النباتات لا تستحوذ على اهتمام الأطفال مثل الحيوانات، لذا يشير كلٌ من (Wandersee, & Schussler, 2001; Yorek, & Aydın, 2009) إلى أنه يجب إدخال عالم النباتات إلى الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة في سياق العمليات التربوية والتعليمية؛ لأنه يُعتقد أن التعليم المُقدَم حول النباتات مهم خلال هذه المرحلة من التعليم، وأكدت كلٌ من عبد الرحيم، وسلامة (٢٠٠٥، ص ٤٤) على أن تعلم المفاهيم يثير انتباه الأطفال، وينمي لديهم القدرة على فهم وتعليم وتفسير العديد من الأشياء والأحداث المرتبطة بالبيئة المحيطة به، فبدايات المفاهيم وأصولها تظهر في الفترة ما بين (٤ : ٧) سنوات.

إيماناً من الباحث بأهمية التنمية المستدامة وأهمية زيادة معرفة أطفال الروضة بالنباتات والمحافظة عليها ورعايتها كجزء مهم من البيئة المحيطة بهم، قام بالإطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت المفاهيم المتعلقة

بالنباتات وكيفية اكتسابها لدى الأطفال، وعلاقتها بنموهم بشكلٍ عامٍ؛ ذلك للتفكير في منهجية يمكن من خلالها تنمية تلك المفاهيم بطريقة تناسب أطفال الروضة. ومن الدراسات التي تمكن الباحث من الإطلاع عليها دراسة Miller (2007) التي أشارت إلى أنه عندما يشارك الأطفال الصغار في أنشطة الحدائق فإنهم يتواصلوا وينقلوا معارفهم عن العالم مع الآخرين، ويستطيعوا نقل وتعلم ومعالجة وإدارة انفعالاتهم، وتتطور لديهم مهارات المبادرة والثقة بالنفس التي ستساعدهم على أن يكونوا أكثر نجاحًا في الروضة، والتنقل بشكل أفضل في العالم، وكذلك دراسة كل من Witt, & Kimple (2008) التي تناولت تعلم أطفال ما قبل المدرسة بعض المعارف والمفاهيم عن البيئة من خلال مشروع "كيف تنمو حديقتك"، وتوصلت النتائج إلى أن معرفة الأطفال قد زادت بالنسبة لجميع المفاهيم التي تم تعليمها، كما أكدت أيضًا أن الجانب العملي للأنشطة قد أدى دورًا كبيرًا في جذب انتباه الأطفال وإشراكهم في عملية التعلم، وكذلك في اكتسابهم المفاهيم الزراعية والبيئية.

كما أكدت دراسة Toyama (2009) على أن ممارسة زراعة الخضراوات في مرحلة ما قبل المدرسة تؤثر على وعي الأطفال بعلم بيولوجيا النباتات، كما أكدت على أن الأطفال ذو الخبرة في تربية الخضراوات يميلون إلى النظر إليها على أنها أشياء حية، وأنها من النباتات المفيدة للإنسان والبيئة، ودراسة كل من Hedberg, et.al (2009) التي توصلت نتائجها إلى أن كلاً من المعلمات وأولياء الأمور كان لهم اتجاه إيجابي بشأن أنشطة الحدائق وأنهم قاموا بتصنيفها على أنها فعالة في تعليم أطفال ما قبل المدرسة الأكل الصحي وجعلهم أكثر قبولاً واهتماماً بالفواكه والخضراوات، ودراسة كل من Baker, & Waliczek (2009) التي أكدت على التأثير الإيجابي لنشاط البستنة في تنمية المهارات الحركية للأطفال، ودراسة

Mirawati (2011) التي أكدت على أن أنشطة البستنة تساعد طفل ما قبل المدرسة في التعرف على المفاهيم العلمية المتعلقة بالنباتات؛ لأنها تقدم خبرة التعلم بشكلٍ طبيعيٍ للأطفال الصغار، كما تساعد في التطور الحركي والبدني واللغوي والمعرفي لديهم.

كذلك أشارت دراسة كل من Taylor, & Johnson (2013) إلى أن برنامج المزرعة في المدرسة ذا فاعلية إيجابية في زيادة وعي الأطفال في سن الروضة وما يليها بالأنواع المختلفة من الفواكة والخضراوات والفوائد المحتملة لها، كما أنها زادت من استهلاكهم لها، وهدفت دراسة Es (2014) إلى معرفة الطريقة التي يتم بها تقديم مفاهيم الخضراوات والفاكهة في المواد التعليمية، وكيف تستخدم في التعلم قبل المدرسي واستكشاف آراء الأطفال المتعلقة بهذه المفاهيم، وأكدت دراسة كل من Türkmen, & Topkaç (2015) على أن تعلم نمو النبات قد أكسب أطفال ما قبل المدرسة بعض المفاهيم العلمية مثل مفهوم الإنبات أو النشوء، كما أعرب الأطفال عن استمتاعهم أثناء التعلم وشعورهم أنهم علماء، وفحصت دراسة كل من Davis, & Brann (2017) فوائد وعوائق برامج البستنة التعليمية لزيادة تناول الفاكهة والخضروات بين الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وهدفت دراسة Seo (2018) إلى تطوير برنامج تعليم زراعي في مرحلة الطفولة المبكرة من أجل التنمية المستدامة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المُقدَم في إكساب الأطفال العديد من مفاهيم النباتات في الطبيعة.

رغم هذا العدد من الدراسات التي تناولت جوانب مختلفة من مفاهيم البيئة النباتية المتعلقة بطفل الروضة إلا أن بعض الباحثين يرون أننا مازلنا في حاجة إلى تدخلات منهجية تساعد الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة على التمكن من مفاهيم البيئة عامة والبيئة النباتية بشكلٍ خاصٍ، لأنه فيما يتعلق

بالنباتات كثيرًا ما يتم التأكيد على أن الأطفال يصنفونها على أنها غير حية، ويعود السبب إلى ما يُطلق عليه "عمى النبات"، وفي هذا الصدد يشير كلٌ من Schussler, et.al (2010) إلى أن "عمى النبات" في مجال تعليم الأحياء يعرّف بأنه عدم تعرف وإدراك الأطفال للنبات من حولهم، وعدم فهمهم لأهمية النباتات للمحيط الحيوي والبشر، وندرة إحساسهم بالسمات الجمالية والبيولوجية للنباتات، واعتقادهم بأن الحيوانات أكثر فائدة من النباتات للإنسان. وعلى أي حال فإن أطفال الروضة لديهم تصورات متباينة عن مفاهيم النباتات والحيوانات وعلاقتها بالطبيعة؛ حيث يرى بعض الأطفال أن الطبيعة مجرد نبات، وأن الحيوانات ليست من الطبيعة ولكنها تتعايش معها، وأن نسبة كبيرة من الأطفال لديهم أفكار مشوشة فيما يتعلق بإنتماء البشر للطبيعة أم لا، ويعتقد البعض الآخر أن كلا البشر والحيوانات يشتركون في متطلباتهم من الطبيعة لذا فهما جزء منها.

وتشير بعض الدراسات إلى أنه قد آن الأوان للبحث عن طرق لقراءة أفكار الأطفال ومعارفهم وفهمهم دون الاعتماد على حصيلتهم اللغوية؛ لأن ضعف الحصيلة اللغوية والتواصل اللغوي لدى هؤلاء الأطفال قد تقف كحائط صد يمنعهم من التعبير عما بداخلهم وما يجول بخواطرهم، وفي هذا الصدد يشير كلٌ من Bian, et.al (2017) إلى أن أحد العوامل الرئيسية التي تجعل التدخلات التعليمية ناجحة هو وجود إجراءات مناسبة لتقييم معرفة الأطفال، وأشارت دراسة كل من Barraza & Robottom (2008) إلى أن الأطفال الصغار جدًا يفتقرون في بعض الأحيان إلى القدرة اللغوية لتقديم فهمهم الكافي حول بيئتهم، لذا فإن الاستفادة من اهتمامهم وقدرتهم على تأليف رسوماتهم للأشياء من حولهم يصبح بديلاً منهجيًا مهمًا، كما توصلت دراسة كل من Bowker (2007); Davis (2005) إلى أنه يمكن استخدام العناصر والمفردات التي تتكون من التعبير

الفني بالرسومات لتصور الطريقة التي يفكر بها الأطفال في البيئة، كما يعد نشاط الرسم أحد الاستراتيجيات الفريدة لتقييم تصورات الأطفال وكذلك توقعاتهم وشواغلهم الرئيسية للمستقبل فيما يتعلق بالبيئة، وتوفر تقنيات التعبير الفني بالرسم طريقة سهلة نسبيًا لجمع المعلومات الاجتماعية من الأطفال، ويعد استخدام الرسوم لأغراض التقييم أداة قوية، حيث يميل معظم الأطفال إلى الاستمتاع بنشاط الرسم دون إظهار أي علامة على الضغط، ويؤكد Chang (2012) على أن الأطفال يعبرون عن مشاعرهم وآرائهم من خلال التعبير الفني في رسوماتهم، بالإضافة إلى ذلك، فإن الرسومات فعالة في استنتاج التركيبات العقلية حول المفاهيم والمشاعر والآراء.

ويُعتقد أن رسوم الأطفال الصغار تعكس تمثيلاتهم العقلية والمعرفة المفاهيمية حول الأشياء التي يرسمونها وعندما تصبح النماذج العقلية للأطفال في العالم أكثر اتساعًا وتمايزًا، يصبح تعبيرهم الفني بالرسوم أكثر دقةً وشمولًا، وقد كان استخدام الرسومات للتحقق من فهمهم طريقة مفيدة في البحث عن تعلم الأطفال، وقد مكنت الرسوم كلاً من الطفل والمعلمة من الكشف عن خصائص الفهم التى قد لا تظهر من خلال إجراءات بحثية أخرى مثل المقابلة أو الملاحظة أو اختبارات الورق والقلم المعرفية التقليدية، وذلك لأن الأفراد أكثر استعدادًا للتفكير في الصور قبل وقتٍ طويلٍ من التفكير في الكلمات، ويتوسع بعض الباحثين في هذا مشيرين إلى أنه كيف يميل البشر إلى الشعور بالرضا أكثر إذا كان بإمكانهم ترجمة الكلمات إلى صور. وفي العلوم، غالبًا ما يتم تمثيل المفاهيم المعقدة من خلال الصور المألوفة اليومية (White, & Gunstone,2000).

هذا ما دفع الباحث للسعي إلى محاولة اختبار أنشطة الرسم لتنمية مفاهيم البيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى أطفال الروضة كتدخل

منهجي يعتمد على بدائل غير لفظية ولا يحتاج إلى مفردات لغوية قد لا يتمكن منها الأطفال أو لا يجيدون استخدامها في ذلك السن الصغير، ولتحقيق هذا الهدف تم الإطلاع على عدة دراسات تناولت التعبير الفني بالرسوم لدى الأطفال وعلاقته بمفاهيم الطبيعة والبيئة بشكلٍ عامٍ والمفاهيم النباتية لديهم بشكلٍ خاصٍ، فاتضح أن تحليل رسومات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة قدم بيانات ذات صلة بفهم مجموعة كبيرة ومتنوعة من الظواهر الطبيعية، فقد استخدمت رسوم الأطفال لاستكشاف تصوراتهم عن البيئة في دراسة Georgantopoulou, et.al (2016)، وفهمهم لمختلف الموضوعات المتعلقة بالحياة النباتية في دراسة كلٍ من Goodwin (2016) Haring & Sorin (2014) ، ومعرفتهم عن الحيوانات في دراسات كل من Hsueh, et.al (2017) ; Izadkhah & Gibbs (2015)؛ وكذلك لدراسة فهمهم للقضايا المرتبطة بعلوم الأرض في دراسات كل من(Loughland, et.al (2003); Emmons & Kelemen (2015)، والموضوعات الصحية في دراسات كلٍ من Madden, & Liang,(2017); Malleus, et.al, (2017).

في دراسة قام بها كلٌ من Phenice & Griffor,(2003) تم سؤال مائة طفلاً تراوحت أعمارهم بين ثلاث وست سنوات عدة أسئلة تدور حول تصورهم وعلاقتهم بالطبيعة، فأجاب ٧٦٪ من الأطفال بـ "نعم" على سؤال "هل الأشجار جزء من الطبيعة؟"، بينما قال ٧٤٪ "نعم" للسؤال "هل الحيوانات جزء من الطبيعة؟" كما قال ٧٠٪ و ٦٦٪ على التوالي "نعم" على الأسئلة "هل النباتات جزء من الطبيعة؟" و "هل البشر جزء من الطبيعة؟"، وبمناقشة أطفال العينة تبين أن بعض الأطفال يعتقدون أن الطبيعة مجرد نباتات، وأن الحيوانات لا تنفصل عن الطبيعة، وأن بعضهم لديهم وجهات نظر مختلفة حول ما إذا كان البشر ينتمون إلى الطبيعة أم لا، ويعتقد

البعض الآخر أن كلاً من الحيوانات والبشر هي أجزاء من الطبيعة، لأن البشر والحيوانات لديهم احتياجات مماثلة.

وأكدت نتائج دراسة Bowker (2007) على أن أنشطة الرسم يمكن أن تسهل على الأطفال التعرف على الغابات الاستوائية المطيرة، وأن الأطفال الذين لا يحبون الإجابة على الأسئلة يمكنهم إكمال اختبارات الرسم بسرعةٍ وسهولةٍ وبطريقةٍ ممتعةٍ، تمكنهم من تجنب حواجز الاتصال اللغوية والشفوية، كما توصلت دراسة كل من Shepardson, et al (2007) إلى تحديد عدة نماذج عقلية حول تفكير الأطفال في البيئة الطبيعية، وذلك من خلال مناقشتهم في الرسوم التي أنتجوها، من هذه النماذج تصور أكثر من نصف الأطفال البيئة كمكان تعيش فيه الحيوانات والنباتات بدون بشر، أما العدد الأقل فقد اعتبروا البيئة كمكان يعدّله البشر أو كمكان يعيش فيه البشر والحيوانات والنباتات، كما أكدت دراسة كل من Inan, et.al (2010) على أن أنشطة الرسم والتلوين التي تتم في سياق تعليم العلوم تؤثر بشكلٍ إيجابيٍ على عملية التعلم بشكلٍ خاصٍ خلال مرحلة ما قبل المدرسة، وأشارت دراسة كل من Salmon, & Lucas (2011) إلى أن الأطفال الصغار لا يرسمون دون قصد، وأن تعبيرهم في الرسوم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأفكارهم ومشاعرهم وهذا هو السبب في أن دراسة رسومهم تعتبر إجراءاً قيماً لفهم تطورهم المفاهيمي بشكلٍ أفضل.

هدفت دراسة Chang (2012) إلى تحديد الأدوار التي تلعبها رسوم الأطفال في عملية اكتساب مفاهيم العلوم، وتوصلت النتائج إلى أن التحليل النوعي لهذه الرسوم قدم العديد من الأدوار التي أدتها في اكتساب الأطفال لمفاهيم العلوم. وقد وجد أن هذه الأدوار تعمل كأدوات لتسهيل تعلم الأطفال. وتم استخدام الأدوات للتقييم والتدريس والتعلم والتواصل وتعزيز

الثقة لكلٍ من البالغين والأطفال، ودمج المناهج، وبناء جو تعليمي مريح، والتيسير على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما هدفت دراسة Ahi (2017) إلى استكشاف رسومات أطفال ما قبل المدرسة حين يعبرون عن النباتات، بالإضافة إلى فهم معرفتهم عن هذه النباتات وحياتها، وتحديد مجموعة الألوان التي يستخدمونها في تلوين هذه الرسومات، وأوصت الدراسة بأن تعليم العلوم المُقدَم خلال فترة ماقبل المدرسة يجب أن يتم عن طريق استخدام طرق ممتعة تسمح للأطفال بعكس المعرفة في أذهانهم، مثل الرسوم التي ينتجونها، حيث تفيد تلك الرسوم في تطوير معرفتهم للمفاهيم العلمية وتشجعهم على الاستجابة بشكلٍ إيجابيٍ لعمليات التعلم التي يخضعون لها في الروضة خلال مرحلة ما قبل المدرسة.

توصلت نتائج دراسة Dai (2017) إلى أنه يوجد خمسة من تصورات الأطفال عن الطبيعة عند مناقشة رسومهم وهي: يستخدم الأطفال عناصر مختلفة لتعريف الطبيعة، وتخلق النباتات مساحة تسمى الطبيعة، وتحتوي الطبيعة أحيانًا على نماذج مختلفة من العناصر الطبيعية والاصطناعية، وتنمو الطبيعة وتتحرك، والبشر ليسوا من الطبيعة. مع ذلك كانت النباتات هي العنصر الأكثر شيوعاً في التعبير الفني لأطفال الروضة عن الطبيعة، وأعرب معظم الأطفال عن مشاعرٍ إيجابيةٍ تجاه الطبيعة. وقالوا أنهم يستمتعون بالطبيعة بسبب قيمتها الجمالية والاجتماعية وكذلك فرصة التفاعل مع الكائنات الحية. وأشارت نتائج دراسة كل من Jose, et.al (2018) إلى أن نسبة كبيرة من الأطفال رسموا رسمًا يظهر أشكال للحيوانات في تعبيراتهم الفنية المتعلقة بحياة النبات، والأهم من ذلك أن بعض الرسومات أظهرت النباتات والحيوانات في اتصال ومشاركة واضحة، على الرغم من أن نشاط الرسم الذd طلب منهم ركز فقط على مسألة حياة النبات وعدم وجود إشارة مرتبطة بتصوير أنواع أخرى من الكائنات الحية

المذكورة أثناء النشاط، وتوضح هذه النتائج كيف يبدأ الأطفال الصغار في تبني المفاهيم البيولوجية الأساسية التي تمهد الطريق لفهم الظواهر الطبيعية، وقدمت نتائج الدراسة دليلاً على أن العناصر التصويرية التي يمكن العثور عليها في التعبير الفني المبكر تعكس معرفتهم وطريقة تفكيرهم في البيئة الطبيعية من حولهم.

هدفت دراسة كل من Krepia, et. al (2018) إلى التحقق من قدرة أو عدم قدرة أطفال ما قبل المدرسة على فهم معنى العمودي، فطُلب من كل طفل أن يرسم شجرة صنوبر في ثلاث نقاط من الجبل (على قمة الجبل، وعلى سفح تل ذي منحدر بدرجةٍ قليلةٍ، وعلى سفح تل به انحدارٍ كبيرٍ)، أظهرت نتائج كل من التحليل اللفظي وتحليل الرسوم أن غالبية الأطفال، بصرف النظر عن الجنس، رسموا الشجرة بوضع رأسي على قمة الجبل، وعندما طُلب منهم رسمها على المنحدرات وضعوها بشكل عمودي تقريباً على خط المنحدر، وهذا يؤكد نظرية بياجيه التي تفيد بأن الأطفال دون سن السابعة لا يستطيعون تمثيل الفضاء ويميلون إلى ارتكاب هذا الخطأ لأنهم لا يدركون مفهوم العمودي، ودائمًا ما تتأثر رسومهم بخصائص ميل خط الأرض فيرسمون العناصر بشكل تسطيحي. وتوصلت نتائج دراسة (2019) Piwowarska إلى أن أشكال الأشجار التى يرسمها أطفال ما قبل المدرسة غالباً ما تكون أشجار ذات تاج دائري أو غير منتظم، موضوعة على مستطيل، وأنهم دائمًا ما يستخدمون ألوانًا واقعيةً في تلوين تلك الرسوم، وأن السمات المميزة للشجرة المرسومة والممثلة مكانيًا مفيدة للمعلمين في تقييم نمو الأطفال.

من العرض السابق يتضح أن سنوات الطفولة المبكرة لدى الأطفال تحظى بقدرٍ ضئيلٍ من الاهتمام فيما يتعلق بالتعليم البيئي، وأنه في السنوات

الأخيرة أصبح التعليم البيئي في مرحلة الطفولة المبكرة من النقاط البحثية الجديرة بالدراسة، وأن هناك من الأدلة ما يدعم الاعتقاد بأن الأساليب التعليمية المناسبة تجعل إدخال المفاهيم العلمية المعقدة في التعليم المبكر ناجحًا، وأن عدد ليس بقليل من الدراسات أكدت على أن فهم الأطفال للطبيعة ليس بالضرورة أن يكون مرتبطًا بالعمر، وأنه حتى الأطفال الصغار قد يكون لديهم مفاهيم ممتدة عن البيئة، وأن تعليم العلوم يفيد الأطفال في سن ما قبل المدرسة بشكلٍ كبيرٍ، لأنه يستغل الفضول الفطري لديهم ودوافعهم للتعلم واستكشاف العالم الذي يحيط بهم، مما يؤدي بهم إلى محو الأمية العلمية في رياض الأطفال. كما أن تعلم الأطفال للمفاهيم المتعلقة بالبيئة يمكن أن يؤدي إلى تعزير رعايتهم لتلك البيئة وتغيير وجة نظرهم عنها، وأن بدايات المفاهيم وأصولها تظهر في الفترة ما بين (٤ : ٧) سنوات، وأنه يجب إدخال عالم النباتات إلى الأطفال خلال مرحلة الطفولة المبكرة في سياق العمليات التربوية والتعليمية، لأنه يُعتقد أن التعليم المُقدَم حول النباتات مهم خلال هذه المرحلة من التعليم، وأن معرفة الأطفال قد زادت بالنسبة لجميع المفاهيم النباتية التي تعلموها في الحدائق، وأدى الجانب العملي للنشاط دوراً كبيراً في جذب انتباه الأطفال وإشراكهم في عملية التعلم وكذلك في اكتسابهم مفاهيم البيئة النباتية.

ومع ذلك فإن المفاهيم النباتية كجزء من علم الأحياء لا يتم تناولها بدرجة كافية، وفي هذا الصدد يشير Ahi (2017) إلى أن علم الأحياء مدرج أقل من التخصصات الأخرى في تعليم العلوم في فترة ما قبل المدرسة. رغم أنه يمكن استخدام الأنشطة التي يفضلها الأطفال مثل الرسم لإعطاء تعليم الأحياء، ويمكن أن يكون ذلك مفيدًا في سد هذا النقص، وأنه تم تحديد عدة أنواع من الأنشطة للتعلم البيئي التى تناسب الأطفال منها نشاط الرسم، فالرسومات تساعد المعلمات على فهم ما يفكر فيه أطفالهن كل على حدى،

وعندما تكون إجابة الطفل غير صحيحة، يكون من السهل عادةً رؤية مصدر سوء الفهم لديه من رسومه.

ومع ذلك فإن أبحاث الفنون لم تلقِ الضوء على فحص الأدوار التي تؤديها الرسومات في مساعدة الأطفال الصغار على اكتساب المفاهيم العلمية. ويشير Finson (2002) إلى أنه لم يتم توثيق الكثير ممن الدراسات فيما يتعلق بدمج رسومات الأطفال في التحصيل المفاهيمي، وأنه هناك العديد من الدراسات التي تناولت علاقة رسوم الأطفال بالطبيعة والبيئة النباتية، إلا أنه لايوجد بينها أي من الدراسات التي اقترحت برنامج قائم على هذه الرسوم لتنمية المفاهيم العلمية للبيئة النباتية لدى طفل الروضة كتدخل منهجي لتعلمهم تلك المفاهيم، رغم أن التدخلات القائمة على الفنون التشكيلية تتميز بفعاليتها عندما يتعلق الأمر بالنظر في نمو الأطفال الصغار وعملية التعلم الخاصة بهم، وكذلك في مجالات مثل فهم الظواهر الطبيعية (Cho,& Lee, 2017).

ويشير العلماء إلى سببين رئيسيين وراء ذلك؛ أولاً، يبدو أن الرسومات مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالأفكار الداخلية للأطفال الصغار وتفسيرهم للواقع، وثانياً، يبدو أن أنشطة الرسم تسهل التعبيرات التلقائية والتواصل في التعليم المبكر، حتى في حالة الأطفال الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أنفسهم من خلال الكلمات Dai,. (2017); Emmons; & Kelemen (2015); Flowers, et.al (2015)، بالرغم من أن دمج الرسومات في عملية التعرف على مفاهيم العلوم مفيدة لكل من المعلمة والأطفال على حد سواء، وأن الرسم الممزوج في المناهج الدراسية قد يكون قادرًا على تقليل الضغط على بعض الأطفال الصغار في اكتساب مفاهيم العلوم إلا أنه يحتاج إلى توظيفه بشكل مناسب للوصول إلى النتائج المرجوة.

وعليه فقد تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما تأثير استخدام أنشطة الرسم في التدريس على تنمية المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة؟

ويشتق منه التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مكونات برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة؟

٢- ما فعالية برنامج البحث المقترح في تنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث الحالي في:

١- تخطيط برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة.

٢- تحديد فعالية برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١- أهمية مرحلة الطفولة المبكرة كمرحلة عمرية متميزة في حياة الإنسان لدراسة الإبداع والكشف عن الأطفال المبدعين.

٢- أهمية موضوع البحث حيث أن رسوم الأطفال لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام في مرحلة ما قبل المدرسة، لذا فإن الباحث يأمل أن يمثل هذا البحث مساهمة متواضعة في إثراء المكتبة العربية ببحث في مجال التربية الفنية للأطفال.

٣- يساعد المعلمات على توسيع خبرتهن البصرية تجاه رسوم الأطفال وفحصها وتحليلها بمدخلٍ علميٍ.
٤- يتماشى البحث مع الاهتمام الدولي الملحوظ بالتربية من أجل التنمية المستدامة، من خلال تناول إحدى القضايا العالمية المشتركة سعياً لتزويد الأطفال بالمهارات اللازمة للوظائف الخضراء، وتحفيزهم على تبني أساليب حياة مستدامة وإجراءات مسؤولة عن السلامة البيئية سواء للأجيال الحاضرة أو المستقبليّة.

الأهمية التطبيقية:

١. يسعى البحث إلى تقديم برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة، قد يمكن تطبيقه بشكلٍ عمليٍ في مؤسسات رياض الأطفال، وبيئات تعليمية مختلفة لتنمية المفاهيم لدى الأطفال بوجهٍ عامٍ.
٢. توجيه أنظار الخبراء والمهتمين بتخطيط وتنفيذ المناهج والبرامج التربوية لإحدى الطرق التي تساعد المعلمات في تدريس المفاهيم البيئية العلمية وإثراء مفردات التعبير الفني عنها.
٣. استخدام رسوم الأطفال كأنشطة تعلم يضفي جواً من الألفة داخل القاعة بين الطفل والمعلمة وبين الطفل وأقرانه.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي لوضع الإطار النظري لها، كما استخدم المنهج شبه التجريبي، حيث تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، باعتباره أفضل تصميم تجريبي يناسب هذا البحث.

حدود البحث:

تحددت نتائج البحث الحالي بالحدود التالية:

أ- متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل: برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة.

٢- المتغير التابع: المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عن عناصرها بالرسوم لدى طفل الروضة.

ب-عينة البحث: اقتصرت على أطفال الروضة المستوى الثاني الذين بلغ مجموعهم (٣٥) طفلاً وطفلةً من روضة مدرسة الرسمية التجريبية للغات محافظة المنيا.

ج-الأدوات المستخدمة في البحث:

١ - اختبار شجرة الفاكهة المصور لقياس المفاهيم العلمية النباتية لطفل الروضة (إعداد الباحث).

٢ - قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة (إعداد الباحث).

٣ - البرنامج المقترح (إعداد الباحث).

مصطلحات البحث:

رسوم الأطفال:

يقصد الباحث برسوم الأطفال في هذا البحث الأشكال الخطية ذات البُعدين والمساحات اللونية التي ينتجها الأطفال باستخدام الأقلام الفلوماستر.

المفاهيم العلمية النباتية:

تعرف المفاهيم العلمية للبيئة النباتية في هذا البحث بأنها ألفاظ أو عبارات ذات دلالة تعبر عن بعض عناصر البيئة النباتية المناسبة لطفل الروضة،

مثل الأشجار وثمار الفاكهة والتي يمكن تنميتها من خلال رسوم الآطفال، ويتم قياسها بالدرجة التي يحصل عليها طفل الروضة في اختبار شجرة الفاكهة المصور لقياس المفاهيم العلمية النباتية لطفل الروضة المعدّ لذلك خصيصاً.

التعبير الفني:

يُعرف التعبير الفني إجرائياً في البحث الحالي بأنه تلك الخطوط والأشكال التي ينتجها الطفل على ورقة الرسم باستخدام أقلام الفلومستر الملونة للتعبير عن أشجار الفاكهة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري وصفاً تحليلياً لمتغيرات البحث متضمنًا؛ رسوم الأطفال وخصائصها، رسوم الأطفال والمفاهيم العلمية، والعوامل التي تساهم بها الرسوم في اكتساب المفاهيم لدى الأطفال، والمفاهيم العلمية وخصائصها، ومراحل تشكيل المفاهيم لدى الطفل وأهمية تعلم الطفل للمفاهيم العلمية. كما يتناول الإطار النظري أيضاً نباتات الفاكهة، وتقسيم أشجار الفاكهة، والأهمية الاقتصادية والغذائية لمحاصيل أشجار الفاكهة، والأطفال والنباتات، والتعبير الفني للأطفال ودوافعه وأهميته.

أولاً : رسوم الأطفال:

يحب الأطفال الرسم ولا يشعرون بأي ضغوط عندما يخططون علامات على الورقة البيضاء، حيث يحتل كلٌ من الرسم والتلوين مكانًا مهمًا في حياة الأطفال؛ لأنها أنشطة هامة خاصة أثناء الطفولة المبكرة وتستخدم هذه الأنشطة على نطاقٍ واسعٍ، لاسيما في سياق تعليم أطفال ماقبل المدرسة مما يتيح لهم قضاء وقتٍ ممتع وأنشطة تعليمية كثيرة بطريقة أكثر فعالية وكفاءة.

ويُعرف الرسم بأنه: التعبير الذي يتخذ من الخط عنصراً له سواء أكان الشيء المُراد التعبير عنه جسماً أم شخصاً أم رمزاً أم إحساساً أم فكراً ويمكن الحصول على الرسم بأية أداة خطية، مثل: الريشة أو القلم الرصاص أو الفرجون أو الطباشير أو ألوان الفلوماستر أو الشمع، ويتم تنفيذه على أي سطح سواء أكان على الورق أم الكرتون المُقوى أم على الرمال (البسيوني، ٢٠٠١، ص ١٧).

ويذكر القريطي (٢٠٠١، ص٥) أن رسوم الأطفال هي: شكل من أشكال التواصل فهي بمثابة رسالة موجهة للآخرين، وانعكاس لشخصية الطفل في سوائها وانحرافها وفي حالاتها الشعورية واللاشعورية فهي مفتاح لفهمها والكشف عن أغوارها وتقويمها وتوجيهها. كما عرفت (الهنيدي، ٢٠٠٧) رسوم الأطفال بأنها: تلك التخطيطات الحرة التي يستخدمها الأطفال كلغة يعبرون فيها على أي سطح كان منذ بداية عهدهم بمسك القلم أو ما شابه ذلك إلى أن يصلوا إلى مرحلة البلوغ.

وتُعرف (Hope, 2008) الرسم بأنه: شكل من إنتاج العلامات ذات المعنى التي تميل إلى إرضاء الناس لأغراض مختلفة، وأكدت على أن مصطلح رسم يمكن استخدامه لوصف المنتج والعملية في نفس الوقت، فالرسم كمنتج يشير إلى النتيجة النهائية لإنتاج العلامات وكعملية يشير إلى استمرارية نشاط الرسم.

ويُعرف (عبد العزيز، ٢٠٠٩) الرسم بأنه: قدرة الطفل على التعبير عما يدور في نفسه بأسلوبه الخاص، وأن يترجم أحاسيسه الذاتية دون ضغوط أو تسلط في إطار المحافظة على نمطه وشخصيته وطبيعته، وأن يعبر عن الأشكال والقيم الجمالية ومن خلال هذا التعبير الحر تنمو خبراته

وتتطور مشاعره وتتبلور، كما تتضح ميوله وتتحدد اهتماماته وتظهر اتجاهاته.

خصائص رسوم طفل الروضة:

يلخص (الهجان، ٢٠١٦) خصائص رسوم أطفال الروضة فيما يلي:-

١ . رسوم محملة بالخبرة الواقعية.
٢ . رسوم تتسم بالتكرار الناتج من متعة الطفل بهذا التكرار.
٣ . الشكل الإنساني هو الموضوع المُحبَب لدى أطفال هذه المرحلة.
٤ . الأشكال اصطلاحية يمكن تطويعها حسب غرض الطفل.
٥ . رسوم تغلب عليها الناحية شبه الهندسية والتنوع في رسم العنصر الواحد.
٦ . الاتجاه الذاتي نحو العلاقات المكانية للأشياء.
٧ . استخدام الطفل للون من أجل المتعة والتفرقة بين العناصر.
٨ . رسوم تصويرية يستطيع الكبير تمييزها واستساغتها.
٩ . رسوم غير متقيدة بالواقع وإنما تعتمد على قدرة الطفل على التخيل.
١٠ . رسوم ليست متقيدة بالنسب.
١١ . طفل هذه المرحلة لا يعبر إلا عما يفهمه ويفكر فيه.
١٢ . رسوم يظهر بها الاهتمام بالكليات دون الجزئيات.
١٣ . رسوم تعكس التقدم والزيادة في النضج العقلي والجسمي والانفعالي.
١٤ . رسوم تحمل بعض المعاني التعبيرية التي تعكس حالة الشخص المرسوم.
١٥ . رسوم يمكن التفرقة فيها بين الذكر والأنثى.

رسوم الأطفال والمفاهيم العلمية:

يُعد الرسم وسيلة صديقة للأطفال يمكن استخدامها بشكلٍ خاصٍ للأطفال الصغار ذوي المهارات اللغوية المحدودة لإثبات نموذجهم العقلي، ونظرًا لأنه يصعب التعبير عن بعض الأفكار في الرسم، فإن إتاحة الفرصة للأطفال للتحدث عن رسومهم يمكن أن يسمح لهم بالكشف عن المزيد من أفكارهم للآخرين، وقد استخدم العديد من الباحثين الرسوم كوسيلة للأطفال للتواصل وإظهار فهمهم للطبيعة (Kalvaitis, 2007).

يستخدم الرسم كأداة اتصال تكشف عن رؤى الطفل ويجب على المعلمين التفكير بعناية في استخدام الرسومات كأداة تعليمية للأطفال الصغار؛ لأن الرسم كطريقة للتواصل يسمح لهم بالتعبير بحريةٍ، والوقت الذي يقضيه الأطفال في رسم عناصر معينة لا يعكس استمتاعهم بهذا النشاط المرح فحسب، ولكن يعكس أيضاً ما يفكرون فيه تجاه هذه العناصر وما يفهمونه حولها، وفي هذا الصدد يشير (Burkitt 2004) إلى أنه لم يكن يدرك أبدًا كم يفكر الأطفال حقًا في الأشياء عندما يرسمون.

يمكن أن نتعلم مفهوم الأطفال عن الطبيعة من خلال ما يدرجونه في رسوماتهم ويمكننا فهم علاقتهم بالطبيعة من خلال كيفية وضع أنفسهم في الصورة، والوقت الذي نقضيه في المناقشة حول الرسوم يمكن أن يثير أفكار الأطفال الإضافية أو يساعد البالغين على تأكيد ما يسمعونه ويريدون معرفة المزيد عنه؛ لأنه عندما يرسم الأطفال يمكنهم إعادة النظر في تعلمهم وإعادة التفكير فيما تم تناوله وتفسيره في قاعة النشاط.

وتكمن قوة الرسوم لدى الأطفال في قدرتها على تمثيل الأفكار بشكلٍ مقربٍ أكثر. وعندما يتم استخراج الأفكار على شكل رسمة، فإنه من الممكن التفاعل معها بشكلٍ شخصيٍ، وبذلك يمكن إعادة وصفها والرجوع إليها

ومراجعتها، ويُقترح أن عملية الرسم تساعد الأطفال في معالجة الأفكار والانتقال نحو مستوى أعلى من التفكير، وأن الرسم لديه القدرة على لعب دور وسطي بين تصور الأفكار والمفاهيم لديهم أثناء استكشافهم المفاهيم العلمية، وفي هذا الصدد يشير Klein (2006) إلى أن رسوم الأطفال تعمل على تحويل المفاهيم من مواجهات عفوية إلى مفاهيم أكثر علمية، وأن الرسم والتصور المرئي يساعدان الأطفال في التحول من المفاهيم التلقائية أو اليومية إلى مفاهيم أكثر علمية، وبذلك يصبح الأطفال قادرين على فهم المفاهيم العلمية بشكلٍ أعمق.

من خلال الرسم، لا يستطيع الأطفال أن يروا ما يفكرون به فحسب بل أيضا يستطيعون اللعب حول أفكارهم وتحويلها إلى أفكارٍ جديدةٍ، فالرسم وعمل العلامات هما من جهود الأطفال الأولى للتجريد واستخدام النظام الرمزي، والمقدرة على التجريد وفهم العالم الرمزي ضروريان للثقافة المدرسية في العلوم والرياضيات وتكنولوجيا المعلومات والقراءة والكتابة (Barratt-Pugh, & Rohl, 2000).

فالأطفال قادرون على تقديم أفكار معقدة برسوماتهم واستيعاب وتحويل الأفكار الجديدة من خلال تلك الرسوم؛ لأنها توفر معلومات قيمة حول تفكيرهم العلمي، وكذلك توفر سجلاً للنمو المعرفي لديهم وتطورهم؛ لأنه من خلال الرسم تتضح العلاقة بين التفكير والتصور، تلك العلاقة التي تصبح أكثر وضوحاً من خلال عملية دراسة صنع المعنى، فإذا اعتبرنا الرسم أداةً وسيطةً ونوعاً من أنواع اللغة، فعندها يمكننا البدء برؤية كيف يساهم الرسم في صياغة التفكير والمعنى لدى الأطفال (Gilbert, 2005).

فعندما يُرى الرسم على أنه أداة و جزء من مرجعية صناعة المعنى، فإن ذلك يساعد المعلمات على رؤية رسوم الأطفال كجزء من العملية التعليمية

بدلاً من كونه منتجاً يدل على مرحلة تطور جامدة. وعندما تصبح مهارات الرسم جزءاً من نضال الطفل للتعبير عن المعنى الذي يريده، يتوجب على المعلمة أن تعمل مع الطفل لتوضيح المعنى، مع الافتراض أنه من الممكن أن ينتج الطفل رسومات عدة للوصول إلى المستوى المطلوب من الفهم.

يجب على المعلمة أن تشجع الأطفال على إعادة الإطلاع على رسوماتهم ومراجعتها وإعادة سياقاتها، وأن تحتفظ برسومات الأطفال الفردية وتأريخها بحذر، بحيث يمكن الوصول إليها بسهولةٍ في قاعة النشاط، ويحتاج الأطفال إلى تشجيع من أجل صياغة رسوماتهم وتعديلها وأحياناً إعادة رسمها. وعندما يكون الأطفال قادرين على حمل رسوماتهم من سياق إلى آخر، فإنهم سيكونون قادرين بأنفسهم على رؤية كيفية انتقال المفاهيم من مستوى إلى آخر، ومن المهم تزويد الأطفال بالوقت والمساحة لمناقشة رسوماتهم واستعراضها. ويمكن لهذا أن يتم في شكلٍ فرديٍ أو مجموعاتٍ إما صغيرة وإما كبيرة. ومن الممكن أن يستغرق العمل على الرسومات بضعة أيام أو حتى أسابيع، وفي هذا الصدد تؤكد Brooks (2002) على أنه من أجل تطوير المعنى في المفهوم العلمي إلى شكلٍ مجردٍ، لابد للطفل أن ينتقل إلى أبعد من الربط المباشر أي إلى المعنى الأعم. فالأغراض تصنف في فئات بدلاً من أن تبقى بشكلٍ منفردٍ. وإذا تم اعتبار الرسم وسيلة اتصال تقوم بدعم المعنى، وربما قد تؤثر في اللغة، فعندها يمكننا البدء بفهم كيف يمكن للرسم أن يكون وسيطاً بين المفاهيم العفوية للطفل والمفاهيم العلمية له؛ ذلك لأن رسوم الأطفال تعمل كجسر في الفجوة بين التفكير التصوري المحدود والتفكير الرمزي المجرد. فعندما يكون الأطفال قادرين على خلق تمثيلات بصرية لأفكارهم، فإنهم بالتالي سيكونون قادرين على العمل في المستوى ما وراء المعرفي. فالرسم يمكنه أن يدعم القدرات فوق البصرية التي تم تعريفها على أنها نافذة للفهم العملي.

ويشير كلٌ من Inan, et.al (2010); Karniol (2011) إلى أن الرسم في حد ذاته يعكس جوانب كثيرة من معارف الأطفال، كما أنه توجد علاقة وثيقة بين رسومات الأطفال ومستويات معرفتهم بالمفاهيم، ويؤكد Chang (2012) على أن العديد من الأطفال يحبون وضع العلامات على الورق وأنهم يستمتعون بتنفيذ هذه الرسومات فهي وسيلة للتعبير والتواصل. لذلك، سيكون من المنطقي والمعقول أن تقوم المعلمات بدمج رسومات الأطفال في بناء مفاهيم العلوم.

قامت بروكس(٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى اكساب أطفال الروضة بعض المفاهيم العلمية عن الضوء باستخدام الرسوم فطلبت من الأطفال رسم مجموعة متنوعة من الكشافات الضوئية اليدوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال أصبح لديهم أفكار مختلفة عن المصابيح الضوئية، وكيفية عملها، وأسباب وجود أنواع مختلفة من المصابيح، وأن إحضار أفكار وأنشطة مختلفة وكثيرة للنقاش داخل سياق قاعة النشاط، بيّنت أن هؤلاء الأطفال كانوا قادرين على سماع آراء الآخرين من أقرانهم التي قد تكون مختلفة ومعارضة لآرائهم. وهذه الأفكار المختلفة ساعدت في طرح الأسئلة التي حفزت المزيد من التحقيقات والتصنيفات، وأيضاً مقارنة الرسومات، وقد لاحظ الأطفال أن الشمعة تعطي ضوءاً مختلفاً عن المصابيح، وبذلك أصبح واضحاً لديهم مفهوم الكثافة الضوئية، وأن تبني اقتراحات الأطفال ومنح أفكارهم قيمة، ومساعدتهم في التفاوض قد أنشأ لهم فرصاً للتعلم. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن فهم الرسومات بشكل أعمق والنقاش مع الأطفال حولها قد أدى إلى تعرفهم على الاختلافات بين المصابيح الضوئية ومقارنتها، وتصنيفها بطرق أكثر تعقيداً وتعرفهم على مفهومي الفتح والإغلاق للضوء، إن ربط هذين المفهومين نقل الأطفال إلى مستوى أبعد من استجابة فورية لعرض الغرض من الرسومات، وكانت رسومهم أكثر من صورة طبق الأصل لما يرونه، وإن

عملية رسم ما يفكرون فيه واللعب اللاحق بالأفكار التي أظهرها الرسم، بيّنَ أن لديه القدرة للانتقال لمستوى أعلى من التفكير، وقد زود هذا النموذج من الرسم كل طفل بوسيلة لكي يستطيع أن يربط بين الفكر والفعل.

هذا يؤكد أن عملية الرسم كانت قادرة على بناء جسر في الهوة بين التفكير الإدراكي الحسي المحدد والتفكير المجرد الرمزي، كما أنها ساعدت الأطفال على الانتقال إلى مستوى تجريدي لم يكن من الممكن أن يصلوا إليه قبل ذلك باستخدام الطرق التقليدية.

العوامل التي تساهم بها الرسوم في اكتساب المفاهيم لدى الأطفال:

إن إنتاج الأطفال للرسوم فرادى أو مجموعات وإشتراكهم في مناقشة تلك الرسوم والتحاور حولها مع المعلمة وأقرانهم يمكن أن يساعد في اكتسابهم لكثير من المفاهيم ومنها المفاهيم العلمية، ويعرض كل من Wink & Klein (2006) ;Gilbert (2005) ;Putney (2002)، بروكس (٢٠١٢) بعضاً من العوامل التي يمكن أن تسهم بها ممارسة الرسم في اكتساب الأطفال للمفاهيم فيما يلي:-

١- تحفيز عقل الطفل على التفكير المتعلق بالمفهوم.
٢- إحضار عناصر أكثر وضوحاً لمنطقة وعي الطفل.
٣- تركيز انتباه الطفل تجاه المفهوم.
٤- مساعدة الطفل في تشكيل الأفكار المتعلقة بالمفهوم.
٥- التمثيل البصري للفكرة.
٦- التوسط بين المفهوم العفوي للطفل والمفهوم العلمي له، والانتقال بهما لمستويات أعلى من التفكير.
٧- دعم التصورات التي تصنع جسراً بين التفكير التصوري المحدد والتفكير الرمزي الأكثر تجريداً.

٨- إنتاج تمثيلات بصرية من الأفكار التي تسمح للأطفال بالعمل على المستوى وراء المعرفي.
٩- دعم القدرات الوصفية البصرية الحاسمة للفهم العلمي.

ثانياً : المفاهيم العلمية:

المفاهيم هي إحدى مراتب التصنيف المهمة في البناء المعرفي التي تنظم أفكار الطفل ومدركاته وبياناته عن الظواهر المحددة، ولهذا فإن المفاهيم تساعد الطفل وتزيد من قدرته على تعلم كمية غير محدودة من أساسيات المعرفة. وتكمن ماهية المفهوم في تعريف الأشياء والظواهر والحوادث، فالمفاهيم ليست كلماتاً ولكنها تتكون من خلال استعمال الكلمات وتصبح هذه الكلمات عناوين تعبر عن الأفكار التي يتضمنها المفهوم. والمفهوم عادةً يتكون من كلماتٍ مفردةٍ أو مجموعة من الكلمات (العيسوي، ٢٠٠٨).

وترى الضبع (٢٠٠٧، ص ٩٠) أن المفهوم هو: تجمع مجموعة من الأشياء أو الوقائع على أساس خصائص معينة تميز هذه المجموعة عن أشياء أخرى أو وقائع أخرى.

المفهوم هو: تمثيل داخلي لفئة معينة من الخبرات وهذا التمثيل إما استجابات مباشر لأشكال البيئة الخارجية أو استجابات للخبرات الأخرى غير المباشرة (أحمد، ٢٠١٤، ص ٥٦). وتُعرّف المفاهيم العلمية أيضاً بأنها ما يتكون لدى الطفل من معنى وفهم يرتبط بكلمة (مصطلح) أو عبارة أو عملية معينة (زيتون، ٢٠٠٤).

ويمكن تفسير المفهوم العلمي من زاويتين هما كونه عملية أو ناتج، فمن حيث كونه عملية يعرف على أنه: هو عملية عقلية يتم عن طريقها تجريد مجموعة من الصفات أو الملاحظات أو الحقائق المشتركة لشيءٍ أو حدثٍ

أو عمليةٍ أو لمجموعةٍ من الأشياء أو الأحداث أو العمليات، أما من كون المفهوم العلمي ناتج فيُعرف على أنه : الاسم أو المصطلح أو الرمز الذي يعطى لمجموعة الصفات أو الخصائص المشتركة (النجدي وآخرون، ٢٠٠٣).

خصائص المفاهيم العلمية:

المفهوم عمل مركب لا يمكن تعلمه عن طريق التدريب، ولكن يمكن تحقيقه فقط حينما يصل النمو العقلي للطفل إلى المستوى المطلوب، وهناك بعض الخصائص التي يتصف بها المفهوم وهي تعطي دلالة واضحة عن طبيعته وطريقة نمائه في أذهان الأطفال، منها:

يشير كلٌ من أبو جلالة، و عليمات (٢٠٠١)؛ والشربيني و صادق(٢٠٠٥)؛ و مصطفى (٢٠١٤) إلى أن بعض خصائص المفاهيم العلمية هي ما يلي:-

١- تعتمد المفاهيم العلمية في تكوينها على الخبرة السابقة، فالخلفية الأسرية والفرص التعليمية يمكن أن تمثل متغيرات في تكوين المفاهيم، ويُضاف إلى هذا أن هناك جوانب انفعالية وجوانب إدراكية ترتبط بتكوين المفاهيم والمدركات.

٢- تتكون المفاهيم وتنمو باستمرار، وتتدرج في الصعوبة من مرحلة إلى أخرى أكثر تعقيدًا.

٣- المفاهيم العلمية رمزية لدى الأطفال، فمفهوم "النحلة" يمكن أن يرد إلى الذهن من عدة مصادر للتنبيه، مثل رؤية الحشرة أو رؤية كلمة نحلة أو صوت طنين حاد أو عسل النحل، كل هذه المصادر قد تستثير مفهوم نحلة.

٤- تتكون المفاهيم العلمية من خلال عمليات ثلاث هي: التمييز، التنظيم والتعميم.
٥- تكوين المفاهيم العلمية ونموها عملية مستمرة تتدرج من السهل إلى الصعب.
٦- تتغير المفاهيم العلمية من البسيط إلى المُعقد ومن المحسوس إلى المجرد، وأن الوقت الذي تستغرقه هذه التغيرات يعتمد على ذكاء الطفل وفرص التعلم المتاحة.
٧- يتكون المفهوم من: الاسم مثل الزهرة، الورقة، الخلية،....، ومن الدلالة اللفظية للمفهوم المركب: مثل مجموعة ذرات ممتدة مع بعضها بنسب وزنية ثابتة.

مراحل تشكيل المفاهيم لدى الطفل:

بالرغم من الاختلاف بين مراحل تكوّن المفاهيم لدى الأطفال إلا أن عملية تشكيلها تبدأ مبكراً، وأنها عملية متدرجة فهي قد تبدأ مع بدء قدرة الطفل على لمس الأشياء وتكوين فكرة عن شكلها أو لونها أو حجمها، ثم تتضح كمدخل للتعلم المنظم عند سن الرابعة، ويحتاج تعلم الطفل لتلك المفاهيم إلى التدريب والممارسة، ومراعاة خصائص نموه وأن تقدم المفاهيم بطريقة متدرجة ومناسبة لإدراكه.

وتشير القربان (٢٠١٢) إلى أن أغلب الأدبيات التربوية تلتقي على أن تكون المفهوم عند الطفل يمر بأربع مراحل هي:

- مرحلة الملاحظة: التي يتعرض الطفل فيها للخبرات والمثيرات المختلفة.
- مرحلة المقارنة: التي يميز فيها الطفل بين الخصائص المشتركة بين كل مجموعة من هذه الخبرات والمثيرات.

- مرحلة التجريد: التي يستخلص فيها الخصائص المميزة لكل مجموعة أو فئة.
- مرحلة التعميم: التي يطلق فيها الطفل الأحكام على كل ما يشاهده ويصنفه تصنيفاً خاصاً في ضوء خصائصه، ويضعه في الفئة التي ينتمي إليها.

أهمية تعلم الطفل للمفاهيم العلمية:

إن تعلم طفل الروضة للمفاهيم العلمية يعد من الجوانب المهمة التي تؤدى دوراً ملحوظاً في الترابط بين فروع العلم وانتقال أثر التعلم واهتمام الطفل بالنواحي العلمية وتنظيم المواقف التعليمية وغيرها، ويذكر سلامة (٢٠٠٤، ص ٥٩) بعضاً من جوانب أهمية تعلم طفل الروضة للمفاهيم العلمية منها:

١- تعد المفاهيم العلمية وسائل الطفل للتعرف على كثير من العناصر الموجودة في البيئة.

٢- يقلل تعلم المفاهيم العلمية حاجة الطفل إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد.

٣- يسمح تعلم المفاهيم العلمية بالتنظيم والربط بين مجموعات الأشياء والأحداث.

٤- يساعد تعلم المفاهيم العلمية على انتقال أثر التعلم لدى الطفل.

٥- يؤدي تعلم المفاهيم العلمية إلى زيادة اهتمام الأطفال بمادة العلوم وتزيد من دوافعهم وتحفزهم على التخصص.

٦- يؤدي تعلم المفاهيم العلمية إلى توفير أساس لاختيار الخبرات وتنظيم الموقف التعليمي وتحديد الهدف من المنهج.

٧- يمكن تعلم المفاهيم العلمية من إبراز الترابط بين فروع العلم.

٨- يساعد تعلم المفاهيم العلمية على التوجيه والتنبؤ والتخطيط لأي نشاط.
٩- يقلل تعلم المفاهيم العلمية من تعقد البيئة إذ إنها تلخص وتصنف ما هو موجود في البيئة من أشياء أو مواقف.

نباتات الفاكهة:

يُسمى العلم الذي يتناول نباتات الفاكهة "علم الفاكهة"، ويتم تعريفه بأنه: علم زراعة أشجار الفاكهة وطرق تكاثرها والعناية بها من حيث القيام بعمليات الري والتسميد والتقليم ومكافحة الآفات والتربية وجني الحاصل وإعداد الثمار للتسويق والخزن (العلاف، ٢٠١٧، ص ١).

تقسيم أشجار الفاكهة :

تُقسم أشجار الفاكهة تبعاً للعائلة النباتية أو إستدامة الأوراق أو تساقطها، ويذكر البيطار (٢٠١٥، ص ٣٤) التقسيم تبعاً للعائلة النباتية كما يلي:-
١- العائلة الزيتونية وتضم أشجار مثل الزيتون.
٢- العائلة الفستقية وتضم أشجار مثل الفستق.
٣- العائلة النخلية وتضم النخيل.
٤- العائلة الموزية وتضم الموز.
٥- العائلة الوردية وتضم التفاح والكمثرى وغيرها.
٦- العائلة الرمانية وتضم الرمان.
٧- العائلة الحمضية وتضم البرتقال والليمون وغيرها.

بينما يذكر العلاف (٢٠١٧، ص ٢) تقسيم أشجار الفاكهة حسب طبيعة نمو وإثمار الأشجار فيما يلي:-
١- فاكهة مستديمة الخضرة وتشمل جميع أنواع أشجار الفاكهة التي تحتفظ بأوراقها طيلة العام مثل الزيتون والنخيل والحمضيات والموز وغيرها.

٢- فاكهة متساقطة الأوراق وتشمل جميع أنواع أشجار الفاكهة التي تتساقط أوراقها في فصل الشتاء ومن ثم تتفتح براعمها الورقية بداية الربيع مثل التفاح والكمثرى والتين والخوخ والمشمش والعنب وغيرها.

الأهمية الاقتصادية والغذائية لمحاصيل أشجار الفاكهة:

يشير كلٌ من البيطار (٢٠١٥، ص ٥) و خفاجي وآخرون (٢٠١٣، ص ٨) إلى أن الأهمية الاقتصادية والغذائية لمحاصيل أشجار الفاكهة هي:

١ . إن إنتاج أشجار الفاكهة في كثيرٍ من بلدان العالم يؤدي دورًا اقتصاديًا كبيرًا في نهضتها؛ لما لإنتاج هذه الأشجار من علاقةٍ مباشرةٍ في زيادة الدخل القومي.

٢ . يتطلب إنتاج هذه الأشجار تشغيل الأيدي العاملة الفنية المؤهلة.

٣ . لثمار أشجار الفاكهة قيمة غذائية عالية نظرًا لما تحويه من مواد سكرية وزيوت، ودهون، وبروتين، وأملاح معدنية، وفيتامينات.

٤ . تعتبر الفيتامينات الموجودة في الفاكهة من أهم الأشياء التي تعمل على تنظيم عمليات النمو والتمثيل الحيوي.

٥. تتمثل القيمة الغذائية لمحاصيل الفاكهة في احتوائها على ألياف سليولوزية تفيد في عمليات الهضم وأحماض نباتية حيث تتحول هذه الأحماض إلى كربونات قلوية داخل جسم الإنسان فتحافظ على قلوية الدم وتنشيط الأمعاء.

الأطفال والنباتات:

الأطفال لديهم اهتمام فطري بالزراعة والنباتات، فلديهم فضول غريزي، ويحبون التعلم من خلال العمل بأيديهم، كما يحبون اللعب في الطين، تعطي الزراعة للأطفال فرصةً مهمةً لتعلم المهارات الحياتية، تلك المهارات

التي تغفلها المناهج المدرسية العادية، كما أنها طريقة رائعة لتعليم الوعي البيئي من خلال استكشاف طرق عمل الطبيعة.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أن أنشطة زراعة النباتات تساعد الأطفال على التطور الحركي والبدني، اللغوي، المعرفي، الاجتماعي، كما تسمح بنمو المفاهيم مثل دراسة Mirawati (2011) التي أشارت بأن أنشطة برنامج زراعة النباتات التي تم ممارستها قادرة على تقديم خبرة التعلم بشكلٍ طبيعيٍ للأطفال الصغار بما ييسر عملية التعرف على مفاهيم العلوم المختلفة، كما يساعد النشاط الزراعي أيضًا في التطور الحركي والبدني، اللغوي، المعرفي، الاجتماعي للأطفال فهو قادر على تقديم نتيجة إيجابية تجاه نمو الأطفال بشكلٍ متكاملٍ، ودراسة Baker& Waliczek (2009) التي أكدت على التأثير الإيجابي للنشاط الزراعي على المهارات الحركية للأطفال، ودراسة Seo (2018) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج المقدم في إكساب الأطفال العديد من المفاهيم الزراعية، ويرجع تأثير هذا البرنامج إلى أنه يتألف من ٢٨ جلسةً تشمل على الأنشطة التعليمية المختلفة مثل سرد القصص والفن والألعاب والموسيقى والأنشطة الزراعية والأنشطة العلمية التي تسمح للأطفال الصغار بالمشاركة في برنامج تعليم محو الأمية الزراعية باهتمامٍ دائمٍ.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية تعرف الأطفال على بعض النباتات مثل الفاكهة حيث أكدت دراسة Taylor & Johnson (2013) على أن برنامج المزرعة في المدرسة ذات فاعلية إيجابية في زيادة وعي الأطفال في سن الروضة والمرحلة الابتدائية وما يليها بالأنواع المختلفة من الفواكه والخضراوات والفوائد المحتملة لها، كما أنها زادت من استهلاكهم لها، كما أشارت دراسة Hedberg, et.al (2009) إلى الاتجاه الإيجابي

لكلٍ من المعلمين وأولياء الأمور بشأن برنامج الحدائق، كما أنهم قاموا بتصنيفها على أنها فعالة في تعليم أطفال ما قبل المدرسة الأكل الصحي. ومن الموضوعات المتكررة الأعلى قبولاً بين الأطفال الاهتمام المتزايد بالفواكه والخضراوات، كما هدفت دراسة (Davis, & Brann (2017 إلى فحص الاستخدام المحتمل للحدائق التعليمية في أماكن رعاية وتعليم الأطفال لتحسين تناول الفاكهة والخضراوات لدى الأطفال الصغار.

وفحصت دراسة Türkmen & Topkaç (2015) مدى فاعلية نموذج دورة التعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في تعلم نمو النبات وما هي آرائهم حول أنشطة النموذج، وتوصلت النتائج إلى أن الأطفال استطاعوا تعلم مفهوم الإنبات أو النشوء، كما أعرب الأطفال عن استمتاعهم أثناء التعلم وشعورهم أنهم علماء، وأشارت دراسة (Miller (2007 إلى أنه عندما يشارك الأطفال الصغار في أنشطة الحدائق فإنهم يتواصلون وينقلوا معارفهم إلى الآخرين ويستطيعوا نقل وتعلم ومعالجة وإدارة انفعالاتهم، وتتطور لديهم مهارات مهمة على سبيل المثال لا الحصر المبادرة والثقة بالنفس ومهارات العلوم والمعرفة بالنباتات التي ستساعدهم على أن يكونوا أكثر نجاحًا في المدرسة، كما أشارت دراسة Witt & Kimple (2008) إلى فاعلية مشروع قائم على تعليم أطفال ما قبل المدرسة زراعة النباتات ونموها، واستنتجت الدراسة أن معرفة الأطفال قد زادت بالنسبة لجميع المفاهيم التي تم تدريسها، كما أكدت أيضًا على أن الجانب العلمي للدروس قد لعب دورًا كبيرًا في جذب انتباه الأطفال وإشراكهم في عملية التعلم وكذلك في اكتسابهم للمفاهيم الزراعية والبيئية.

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية معرفة الأطفال للنباتات مثل دراسة Es (2014) التي هدفت إلى استكشاف الطريقة التي يتم بها تقديم

مفاهيم الخضراوات والفاكهة في المواد التعليمية، وكيف تستخدم في التعلم قبل المدرسي وكيف تقدم في الكتب المدرسية لعلوم الحياة ودورات العلم والتكنولوجيا في التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى معارف الأطفال والمعلمين وآراءهم المتعلقة بهذه المفاهيم، ودراسة Toyama (2009) التي أكدت على أن ممارسة الزراعة مثل زراعة الخضراوات في مرحلة ما قبل المدرسة تؤثر على وعي الأطفال في علم الأحياء، النباتات، وخطوات وإجراءات الزراعة، كما أكدت على أن الأطفال ذوي الخبرة في زراعة الخضراوات يميلون إلى النظر إلى الخضراوات على أنها أشياء حية، كما هدفت دراسة Hansen, et al (2015) إلى تقييم معرفة الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالفاكهة والخضراوات وتفضيلاتهم لها فيما بينهم وما هي الرسائل التي قد يتذكرون سماعها فيما يتعلق باستهلاك الخضراوات والفاكهة وكيف ينظرون إلى هذه الرسائل. واستنتجت الدراسة أن كل طفل تذكر ما يقرب من ٢,٢٧ رسالةً مرتبطة باستهلاك الخضراوات والفاكهة وقد لوحظ فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة والتفصيل والرسائل بناءاً على الدخل. وهدفت دراسة Tande, et al (2014) إلى مقارنة التغيرات في مدى معرفة أطفال ما قبل المدرسة وتفضيلاتهم ومعتقداتهم حول الخضراوات والفاكهة قبل وبعد إدخال برنامج تثقيف غذائي وبرنامج تدخلي من خلال التعرض للغذاء في الروضات.

ثالثاً : التعبير الفني للأطفال:

يعرف المليجي (٢٠٠٠) تعبيرات الأطفال البصرية الفنية بأنها: إنتاجهم الفني الشخصي الفردي أو الجمعي سواء كان ذلك في إطار تنظيم تعليمي كالمؤسسات المدرسية أو من خلال الممارسات الفطرية للطفل، والتي يمارسها في أوقات متتابعة، وأماكن مختلفة، وسطوح متنوعة، وخامات متعددة دون تدخل من أحد في المدرسة أو المنزل، أو الحضانة.

ويُعرف التعبير الفني بأنه: تنفيس الطفل عما في نفسه بأسلوبه الخاص، وأن يترجم أحاسيسه الذاتية دون ضغوط أو تسلط في إطار المحافظة على أسلوبه وشخصيته، مستخدماً مجموعة من الخامات الفنية التي يتعرف على خصائصها ومصادرها، فيتمكن من السيطرة عليها (شوقي، ٢٠٠٧).

كما تعرفه سروة (٢٠١٤) بأنه: كل ما يرسم الطفل بالقلم الرصاص أو بالألوان بحيث يعكس ما في ذهنه ويوضحه، بدون أي تدخل من الآخرين في عملية التعبير عن ما في نفسه وبأسلوبه الخاص به وبشخصيته ورؤيته وإحساسه بالشيء.

دوافع التعبير الفني لدى الطفل:

هناك بعض الدوافع التي تحفز الأطفال على التعبير الفني؛ لأنهم يتأثرون بعدة عوامل خارجية وداخلية لايمكن فصل تأثير أحدها عن الآخر ولا يمكن تجاهل هذه العوامل، وتلخص Supsakova (2009) هذه العوامل فيما يلي:-

١- إظاهر الطفل لذاته وتسجيل خبرته ونقلها للآخرين من خلال تعبيره الفني.
٢- التنفيس عن الانفعالات المكبوتة وتقليل التوتر لدى الطفل.
٣- المتعة والتسلية تدفع الطفل للتعبير الفني كوسيلة للعب.
٤- حب الاستطلاع والتجريب والاكتشاف لعناصر البيئة التي يعيش فيها.
٥- تفريغ الطاقة قد يلجأ الطفل للتعبير الفني للتخلص من الطاقة الزائدة لديه.
٦- إظاهر القدرة على تغير البيئة المحيطة.
٧- اللعب يعتبر التعبير الفني لدى الأطفال أحد مظاهر اللعب التلقائي.

٨- شغل وقت الفراغ يمكن أن يمارس الطفل التعبير الفني لشغل وقت فراغه بعمل يحبه ويشعره بالسعادة.
٩- قد يكون تعبير الطفل الفني نوع من أنواع التكيف مع البيئة التي يعيش بها.
١٠- تقليد الطفل للآخرين من الكبار والصغار فقد يمارس التعبير الفني كرغبة منه في التقليد.
١١- الابتكار والإبداع يرى بعض العلماء أن تعبير الأطفال الفني بادرة لعملية الابتكار والإبداع التي تتطور فيما بعد.
١٢- الدافع الفطري حيث أن ممارسة الأطفال للتعبير الفني يعتبر غريزة أو استعداد فطري.

أهمية التعبير الفني للأطفال:

اللعب هو وسيلة حاسمة للتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، وتتبع أهمية التعبير الفني في أنه نشاط طبيعي لدعم اللعب لدى الأطفال، فهو يتسم بحرية الاستكشاف والتجريب، وهذه المساعي الفنية والاستكشافات الذاتية ليست ممتعة فحسب، بل تعليمية أيضًا. تسمح للأطفال بممارسة مجموعة واسعة من المهارات المفيدة ليس فقط للحياة ولكن أيضًا للتعلم، ومن الجوانب التي يتم تنميتها بممارسة الأطفال للتعبير الفني ما يلي:

المهارات الحركية الدقيقة: يساعد الإمساك بالقلم الرصاص والأقلام والطباشير وفرشاة الطلاء الأطفال على تطوير عضلاتهم الحركية الدقيقة. وهذا التطور يساعدهم على الكتابة وزر أزرار ملابسهم والمهام الأخرى التي تتطلب حركات مضبوطة.

التطور المعرفي: يمكن للتعبير الفني أن يساعد الأطفال على تعلم وممارسة بعض الجوانب مثل السبب والنتيجة، ويمكنهم أيضًا ممارسة مهارات التفكير

النقدي من خلال وضع خطة ذهنية أو صورة لما ينوون إنشاءه ومتابعته في خطتهم.

مهارات الرياضيات: يمكن للأطفال من خلال ممارستهم للتعبير الفني أن يبدأوا في تعلم وفهم مفاهيم مثل: الحجم والشكل وإجراء المقارنات والعد والتفكير المكاني.

مهارات اللغة: عندما يصف الأطفال أعمالهم الفنية ويشاركون في الحديث عنها يطورون مهاراتهم اللغوية، فهي فرصة رائعة لتعلم بعضاً من المفردات الجديدة بشكلٍ عامٍ أو مفردات فنية بشكلٍ خاصٍ، ويمكن للمعلمة تشجيع هذا التطور من خلال الاستماع الفعال وطرح أسئلة مفتوحة.

هذا بالإضافة إلى أن Kylie (2015) أكد على أن التعبير الفني يساعد الأطفال في نموهم الشامل؛ لأن حرية التعبير جيدة للصحة العامة والرفاهية، ومنح الطفل منفذًا إبداعيًا يساعد في تخفيف التوتر والتعبير عن البيئة من حوله، ومن خلال تشجيع التعبير الفني يمكن للمعلمة المساعدة في تسهيل التعلم لدى أطفالها.

فروض البحث:

من خلال استقراء الباحث للدراسات المرتبطة وأدبيات الدراسة في مجال المفاهيم العلمية ورسوم الأطفال أمكن صياغة الفروض الآتية:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي، يعزى لاستخدام البرنامج المقترح.
٢. ترتفع نسبة التحسن المئوية للمفاهيم العلمية النباتية لدى أطفال الروضة مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية مقارنةً بالتطبيق القبلي.

٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي، يعزى لاستخدام البرنامج المقترح.
٤. ترتفع نسبة التحسن المئوية للتعبير الفني عن شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة مجموعة البحث في التطبيق البعدي لقائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة مقارنةً بالتطبيق القبلي.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من فروضها قام الباحث بالإجراءات التالية:

- **إعداد أدوات البحث وضبطها:**

- اختبار شجرة الفاكهة المصور لقياس المفاهيم العلمية النباتية لطفل الروضة:

١. تحديد هدف الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس المفاهيم العلمية النباتية المناسبة لطفل الروضة التي تم اختيارها بناءاً على آراء المحكمين وهي: (مفهوم الشجرة، مفهوم الفاكهة) قبل وبعد تعرضهم للبرنامج الذي تقدمه هذا البحث.

٢. تحديد مصادر بناء الاختبار :

تم بناء الاختبار المصور في ضوء ما يلي :

أ . الأهداف العامة والأهداف الإجرائية السلوكية للبرنامج المقترح.
ب . الإطلاع على المراجع والبحوث والدراسات في مجال المفاهيم العلمية النباتية لطفل الروضة.
ج . مراعاة خصائص طفل الروضة وقدراته العقلية.

د . آراء الأساتذة المتخصصين في مجال تربية الطفل والمفاهيم العلمية في كلية التربية للطفولة المبكرة وبعض الموجهات في مجال رياض الأطفال.

٣.وصف الاختبار:

يشتمل الاختبار على مجموعة من المفاهيم العلمية النباتية يتضمن كل مفهوم مجموعة من الأسئلة (مفهوم الشجرة يحتوي على ١٣ سؤالاً، ومفهوم الفاكهة يحتوي على ٩ أسئلةً)، كل سؤال له ثلاثة بدائل إجابة يطلب من الطفل أن يشير إلى الإجابة الصحيحة من بينها.

٤.تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال جمع الزمن الذي استغرقه أول طفل، زائد الزمن الذي استغرقه آخر طفل وقسمة الناتج على إثنين، فكان زمن الاختبار هو (٢٠) دقيقةً مع عدم احتساب الوقت المخصص لتعليمات الاختبار.

٥.وضع تعليمات الاختبار:

تم كتابة تعليمات الاختبار في بدايته، وقد تم مراعاة أن تكون التعليمات واضحةً ومحددةً، وتم إعداد الاختبار في صورةٍ ورقيةٍ، وتطبيقه بصورةٍ فرديةٍ على كل طفل، وتمت كتابة بيانات كل طفل على الورقة الخاصة بذلك، تقوم المعلمة بعرض السؤال على الطفل وقراءته قراءةً واضحةً وقراءة العبارات التابعة له ثم تسجل إجابة الطفل في ورقة الإجابة الخاصة به، فإذا أجاب الطفل إجابةً صحيحةً يوضع له درجةً واحدةً، وإذا أجاب إجابةً خاطئةً يوضع له صفراً وذلك في ورقة الإجابة المخصصة لكل طفل.

٦. تصحيح مفردات الاختبار :

تم وضع مفتاح تصحيح الاختبار وهو عبارة عن جدول يوضح الاجابات الصحيحة لكل سؤال (ملحق ٣).

٧. إعداد الاختبار في صورته الأولية :

تم إعداد الاختبار المصور وعرضه على الأساتذة المحكمين في مجال تربية الطفل والمفاهيم العلمية في كلية التربية للطفولة المبكرة وبعض الموجهات في مجال رياض الأطفال؛ وذلك لإبداء الرأي حول ما يلي :

أ . مدى مناسبة العبارة لما وضعت لقياسه.

ب . مدى الدقة العلمية في التعبير المناسب للطفل.

ج . مدى تعبير الصور عن البدائل.

٨. صياغة مفردات الاختبار :

عند صياغة مفردات الاختبار تم مراعاة الآتي :

أ . أن تكون الأسئلة مرتبطةً بالأهداف.

ب . أن تكون الأسئلة مناسبةً لقدرات الأطفال العقلية.

ج . أن تكون لغة السؤال من قاموس الطفل اللغوي.

د . أن تكون الأسئلة مصورةً حتى تناسب الأطفال.

هـ . أن تكون الأسئلة شاملةً لمحتوى البرنامج.

٩. ضبط الاختبار :

قام الباحث بالتأكد من صلاحية الاختبار وذلك من خلال حساب معاملات السهولة والصعوبة والتميز لأسئلة الاختبار قيد البحث.

جدول (١) معامل السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار قيد البحث

(ن =٣٠)

رقم السؤال	السهولة	الصعوبة	التمييز	رقم السؤال	السهولة	الصعوبة	التمييز
١	٠,٣	٠,٧٠	٠,٢١	١٢	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٢٣
٢	٠,٥	٠,٥٠	٠,٢٥	١٣	٠,٧	٠,٣٠	٠,٢١
٣	٠,٤	٠,٦٠	٠,٢٤	١٤	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٢٥
٤	٠,٤	٠,٦٠	٠,٢٤	١٥	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٣
٥	٠,٦	٠,٤٠	٠,٢٤	١٦	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٢٥
٦	٠,٤	٠,٦٠	٠,٢٤	١٧	٠,٤	٠,٦٠	٠,٢٤
٧	٠,٣	٠,٧٠	٠,٢١	١٨	٠,٣	٠,٧٠	٠,٢٥
٨	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٢٥	١٩	٠,٣	٠,٧٠	٠,٢١
٩	٠,٧	٠,٣٠	٠,٢١	٢٠	٠,٣٥	٠,٦٥	٠,٢١
١٠	٠,٤٥	٠,٥٥	٠,٢٥	٢١	٠,٦	٠,٤٠	٠,٢٤
١١	٠,٤	٠,٦٠	٠,٢٣	٢٢	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٥

يتضح من جدول (١) أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار قيد البحث تراوحت ما بين (٠,٣ : ٠,٦٥)، بينما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٣٠ : ٠,٧٠) ، وبذلك يحتوي الاختبار على أسئلة متنوعة من حيث السهولة والصعوبة تتناسب مع المستويات المختلفة للأطفال، كما يتضح أن الاختبار ذو قوة تمييز مناسبة؛ إذ تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (٠,٢١ :٠,٢٥)، وبهذا يكون الاختبار صالحًا كأداة معرفية لتقييم المفاهيم العلمية النباتية لدى طفل الروضة.

١٠. صدق الاختبار :

يوصف المقياس بأنه صادق إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، وهناك كثير من الطرق التي تستخدم في هذا الصدد ولها مسميات كثيرة، وقد استخدم الباحث في هذا البحث طريقة صدق المفهوم عن طريق العرض على المحكمين Concept Validity by Judges، وتمت خطوات الصدق كالتالي:

- عرض الاختبار في وضعه المبدئي على مجموعة من الخبراء في مجال تربية الطفل والمفاهيم العلمية في كلية التربية للطفولة المبكرة بلغ عددهم (١٥) خبيراً (ملحق٤).
- تم فحص الاختبار من قِبَل الخبراء الذين قاموا بإجراء عدة تعديلات لبعض البنود وإضافة عدة بنود وحذف بعضها.
- تم تعديل الاختبار في ضوء آراء الخبراء مع الأخذ بنسبة اتفاق قدرها (٨٠ %).

١١.ثبات الاختبار:

يعد المقياس ثابتاً إذا أعطى النتائج نفسها عند إعادة استخدامه على نفس العينة، وقد تم حساب ثبات مقياس المفاهيم العلمية النباتية المصور بطريقة إعادة التطبيق، فقد تم تطبيق المقياس على مجموعة من الأطفال، مرتين بفاصل زمني مدته (١٥) يوماً، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين، وبلغ (٠,٨٨) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات.

١٢.الصورة النهائية للاختبار :

في ضوء الخطوات السابقة أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق (ملحق٥).

١٣.قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة:

تطلب البحث تصميم قائمة لتحليل وتقييم الرسوم التي ينتجها الأطفال قبل وبعد تطبيق البرنامج، لذا قام الباحث بالإطلاع على ما أمكن الحصول عليه من المراجع والمصادر التي تناولت بناء الاختبارات، وكذلك الإطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث السابقة في مجال رسوم الأطفال بشكلٍ عامٍ ومجال تحليل رسوم الأطفال بشكلٍ خاصٍ، والإطلاع على ما أمكن الحصول عليه من قوائم واستمارات تحليل الرسوم، أخذ الباحث ما يتناسب مع هدف البحث الحالي من عناصر ومفردات هذه القوائم والاستمارات، بالإضافة إلى العناصر التي تم استخلاصها من الدراسات والبحوث السابقة في مجال تحليل رسوم الأطفال، كما تم إضافة مجموعة من العناصر التي استخلصها الباحث من خلال التجربة الاستطلاعية التي قام بها.

تكونت القائمة من مجموعة من (١٠) عناصر تصف خصائص شكل شجرة الفاكهة المرسومة كما يتضح من جدول (٢).

جدول (٢) يبين عناصر قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة

مسلسل	مفردة الرسم	الدرجة (١: ٣)
١	**رسم شجرة قريبة من مسماها في الطبيعة.**	
٢	**رسم ساق الشجرة.**	
٣	**تلوين مساحة الساق.**	
٤	**الإشارة إلى وجود جذور للشجرة.**	
٥	**رسم فروع الشجرة.**	
٦	**تلوين مساحة الفروع.**	

٧	اتصال الفروع بالساق بطريقة صحيحة.	
٨	التعبير عن أوراق في فروع الشجرة.	
٩	رسم ثمار أو أزهار في فروع الشجرة.	
١٠	تلوين مساحات الثمار.	

١٤. تصحيح عناصر القائمة :

تم وضع مفتاح تصحيح لعناصر القائمة وهو عبارة عن جدول يوضح كيفية وضع درجة كل عنصر متدرج من درجة واحدة إلى ثلاث درجات (ملحق٦).

١- صدق القائمة:

يوصف المقياس بأنه صادق إذا كان يقيس ما وُضِعَ لقياسه، وهناك كثير من الطرق التي تستخدم في هذا الصدد ولها مسميات كثيرة، وقد استخدم الباحث في هذا البحث طريقة صدق المفهوم عن طريق العرض على المحكمين Concept Validity by Judges، وتمت خطوات الصدق كالتالي:

- عرض قائمة تحليل الرسوم في وضعها المبدئي على مجموعة من الخبراء في تخصصات التربية الفنية وتربية الطفل بلغ عددهم (١٥) خبيراً (ملحق٤).
- تم فحص القائمة من قِبَل الخبراء الذين قاموا بإجراء عدة تعديلات لبعض بنود القائمة وإضافة عدة بنود وحذف بعضها.
- تم تعديل القائمة في ضوء آراء الخبراء مع الأخذ بنسبة اتفاق قدرها (٨٠ %).

٢- ثبات القائمة:

يعد المقياس ثابتاً إذا أعطى النتائج نفسها، عند إعادة استخدامه على نفس العينة وقد تم تقدير ثبات القائمة باستخدام طريقتي اتفاق تحليل المحتوى، وحساب معامل ألفا كرونباخ.

(أ) طريقة اتفاق تحليل المحتوى:

يشير عبد الرحمن (٢٠٠٧، ص ٢١٩) إلى أن اتفاق تحليل المحتوى يمكن أن يتم عن طريق الاتساق عبر الزمن أي إجراء التحليل في فترتين زمنيتين متفاوتتين وحصول المحلل على نفس النتائج لنفس الوحدات.
قام الباحث بتحليل عينة من رسوم الأطفال عددها ٣٠ رسماً باستخدام قائمة تحليل الرسوم التي أعدها؛ مرتين بفاصل زمني ٢٩ يوماً بين التحليل الأول والتحليل الثاني؛ وذلك لحساب اتساق الباحث مع نفسه عبر الزمن، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper وكانت نسبة الاتفاق ٦٩% ، مما يدل على أن القائمة تتمتع بدرجةٍ مقبولةٍ من الثبات.

إعداد البرنامج المقترح:

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذى ينص على " ما مكونات برنامج قائم على رسوم الأطفال لتنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة قام الباحث ببناء البرنامج على النحو التالي:

تم الإطلاع على العديد من الكتب والمراجع، وبعض الدراسات العربية والأجنبية في مجال تعليم الفنون التشكيلية للأطفال بصفةٍ عامةٍ، ومجال رسوم الأطفال بصفةٍ خاصةٍ وذلك للتعرف على المهارات اللازمة لتعليم أنشطة الرسم مثل دراسة كل من Basgul et al (2011) ، ودراسة فرينة

(٢٠١١) ، ودراسة كلٍ من Arteche et al (2010) ، ودراسة كلٍ من Bandeira et al (2008) ، ودراسة الحربي (٢٠٠٧)، ودراسة العريفي (٢٠٠٤). كما تم الإطلاع على بعض الدراسات والمراجع المرتبطة ببناء البرامج التعليمية في رسوم الأطفال والأنشطة الفنية مثل دراسة سروة (٢٠١٤)، والعبوش (٢٠١٤)، وبركات (٢٠٠٨)، وزهير (٢٠٠٨)، والعضيبي (٢٠٠٦) وعمرو (٢٠٠١) والهنيدي (٢٠٠٠). بالإضافة إلى الإطلاع على بعض الدرسات التي تناولت تعلم أطفال الروضة للمفاهيم العلمية النباتية، مثل دراسة (Miller (2007 ، ودراسة كل من Witt & Kimple (2008)، ودراسة كل من Haring & Goodwin(2016); Sorin (2014) ، ودراسة كل من Türkmen, & Topkaç (2015)، ودراسة Georgantopoulou et.al (2016)، كل ذلك للتعرف على الأسس العلمية التي ينبغي مراعاتها عند تحديد الأهداف ومعاييرها ومدى مناسبتها للأطفال عينة البحث الحالي.

وقد تم تحديد أهداف البرنامج السلوكية من خلال الأهداف العامة لتربية أطفال الروضة، ومن خلال خصائص وحاجات وميول الأطفال، وروعي في صياغة هذه الأهداف أن تكون محددة وقابلة للقياس، وواقعية، وصالحة للتطبيق، وبعيدة عن الغموض، وبسيطة وقصيرة، ومناسبة لقدرات واستعدادات أطفال الروضة.

١ – الأهداف العامة للبرنامج:

- تنمية المفاهيم العلمية المتعلقة بالأشجار والفاكهة.
- تنمية التعبير الفني في رسوم بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية لدى أطفال الروضة.
- تنمية وعي أطفال الروضة بأجزاء نباتات أشجار الفاكهة.

- تنمية وعي أطفال الروضة بالمكان الصحيح لكل جزءٍ من أجزاء الأشجار والفاكهة.
- تنمية وعي أطفال الروضة ببعض الألوان المستخدمة في تلوين الأشجار والفاكهة.
- تنمية الجانب الإبداعي المرتبط برسم الأشجار والفاكهة لدى أطفال الروضة.
- تقدير أطفال الروضة لفن الرسم.

٢-الأهداف الإجرائية للبرنامج:

١- يتعرف على أهمية النباتات.	١٧- يفرق بين النبات الذي يسقى بالماء والنبات المحروم من الماء.
٢- يتعرف أن النباتات كائنات حية.	١٨- يشارك أقرانه في رسم بعض أشجار الفاكهة.
٢- يتعرف أن الري أكثر من اللازم يؤدي إلى موت النبات.	١٩- يتعاون مع أقرانه في تلوين بعض ثمار الفاكهة الشتوية.
٤- يتعرف على أهمية المحافظة على الأشجار.	٢٠- يقدر الطفل أهمية الأشجار.
٥- يذكر ألوان بعض زهور أشجار الفاكهة.	٢١- يبدى الطفل اهتمامه بالزهور.
٦- يتعرف على أهمية المحافظة على الازهار	٢٢- يتبادل مع أقرانه أدوات الرسم.
٧- يتعرف أشكال بعض أشجار الفاكهة.	٢٣- يرسم أشجار الفاكهة الصيفية.
٨- يتعرف أشكال بعض أوراق اشجار الفاكهة.	٢٤- يرسم أشجار الفاكهة الشتوية.
٩- يذكر بعض أجزاء شجرة الفاكهة.	٢٥- يرسم فروع الأشجار.
١٠- يفرق بين أجزاء شجرة الفاكهة.	٢٦- يرسم زهور بالأشجار.
١١- يذكر أسماء بعض الفاكهة.	٢٧- يرسم ثمار بالأشجار.
١٢- يتعرف بعض أنواع الفاكهة.	٢٨- يرسم سيقان الأشجار.
١٣- يتعرف بعض ألوان الفاكهة.	٢٩- يرسم أجزاء تدل على جذور الأشجار.
١٤- يذكر بعض أسماء الفاكهة الصيفية.	٣٠- يلون أوراق الأشجار.
١٥- يذكر بعض أسماء الفاكهة الشتوية.	٣١- يلون الثمار بالألوان المناسبة.
١٦- يفرق بين بعض الفاكهة التي توجد في الصيف والتي توجد في الشتاء.	

الأساس الفلسفي للبرنامج:

يعتمد البرنامج في بنائه على أهمية ممارسة الأطفال للرسم وأنها تؤدي دوراً مهماً في النمو المتكامل للأطفال، وأن الرسوم جسراً بين ما بداخل الطفل والعالم الخارجي، وأنها تفيد الطفل معرفياً ووجدانياً ولغوياً، وتساعد في تطوير القدرات العقلية للطفل وتنظم عملياته العقلية، وكل ذلك يؤدي إلى تحسين التعبير عن المشاعر وتنمية المهارات الأكاديمية.

كما يعتمد البرنامج في بنائه على عدم دفع الأطفال عنوة لممارسة الرسم ولكن تذكيرهم فقط بتفاصيل وأجزاء المشهد التي ربما ينسونها في رسمهم، لذا لم يتم التركيز في أنشطة البرنامج على ممارسة الرسم في حد ذاته بقدر التركيز على أنشطة لعب وغناء ورقص إيقاعي ورواية قصص تساهم في تذكر الأطفال لمفردات الشكل الإنساني وهذا ما يُسمى بتملية الرسوم، حيث أشارت دراسة Kindler (2010) إلى أن تملية الرسوم تتم حين يُطلب من الطفل أن يعبر لفظياً عن ملاحظاته عن المشهد فيساعده ذلك على تذكر الفروق والتفاصيل الدقيقة التي ليس من المرجح أن تظهر في الرسومات العفوية، والتركيز هنا ينصب على تحفيز الانتباه البصري تجاه البيئة ولا ينصب على المنتج في حد ذاته، والمعلمة يمكنها أن تساعد في هذه المهمة من خلال تسجيل الملاحظات وتحفيز التعبير اللفظي عن التفاصيل لدى الأطفال عن طريق طرح الأسئلة ومن ثم قراءة تلك الملاحظات مرة أخرى أمام الطفل عندما يقول أنه مستعد للرسم. وتؤكد دراسة Jager (2012) على أن الرسوم العفوية التي ينتجها أطفال ما قبل المدرسة تعني أن المعلمة لم توفر البيئة المناسبة لرسم أي شيء، في حين أنه كان يمكنها أن تعرفهم بأجزاء الجسم، والوضع في الفراغ، ومقاسات النسب، والاتجاهات الخ، وذلك بدلًا من أن تعلمهم الرسم بيدها.

كما يعتمد البرنامج على أن إنتاج الأطفال للرسوم فرادى أو مجموعات واشتراكهم في مناقشة تلك الرسوم، وملاحظة ما يقومون برسمه ملاحظة دقيقة، والتحاور حوله مع أقرانهم والمعلمة يمكن أن يساعد في اكتسابهم لكثيرٍ من المفاهيم ومنها المفاهيم العلمية، حيث يشير Bartel (2010) إلى أنه لا يمكننا رسم ما لا نلاحظه، لذلك لابد من امتلاك الوقت الكافي لمناقشة بعض تفاصيل المنطقة الصغيرة في الشكل التي سيبدأ الطفل برسمها، وهذا يعطي التركيز والألفة والثقة؛ لأن المعلومات البصرية لا طائل منها إذا لم نلاحظها.

محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج بعد الإطلاع على عددٍ من البحوث والدراسات والمراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بإعداد البرامج التعليمية التربوية بوجهٍ عامٍ، بالإضافة إلى المراجع المتخصصة في التربية الفنية والفنون التشكيلية وبخاصة التي تناولت موضوع رسوم الأطفال والمفاهيم العلمية المتعلقة بالأشجار والفاكهة.

وتم تحديد محتوى البرنامج وفقاً للمعايير التالية:

- ارتباط المحتوى بأهداف البرنامج التي يسعى لتحقيقها.
- دقة المحتوى وسلامته العلمية.
- أن يتضمن المحتوى مادةً علميةً يستطيع الطفل من خلالها تنمية المفاهيم العلمية المتعلقة بالأشجار والفاكهة.
- أن يتضمن المحتوى مادةً علميةً يستطيع الطفل من خلالها تنمية رسومه لأشجار الفاكهة.
- ملائمة المحتوى لخصائص وحاجات وخبرات أطفال الروضة.

- أن يتضمن المحتوى أساليب تقويم مناسبة للتأكد من تحقيق أهداف البرنامج.

وقد تم تحديد محتوى البرنامج في الموضوعات الرئيسة التالية:

١- تعارف "اسمع والعب".
٢- قصة "أشجار الفاكهة تنمو".
٣- رسم شجرة ملونة بالإصبع.
٤- أجزاء الشجرة.
٥- شجرة البصمات.
٦- رسم وتلوين أوراق الأشجار.
٧- قصة "أحمد في سوق الفاكهة".
٨- رسم شجرة فاكهة مثمرة ملونة بالأقلام الفلومستر.

تنظيم محتوى البرنامج:

تم تنظيم محتوى البرنامج في صورة (٨) أنشطة تعليمية زمن النشاط ٣٠ دقيقةً مرتين أسبوعياً بين القائم بالتعليم والأطفال كما يلي:

- عنوان النشاط.
- الأهداف الاجرائية للنشاط.
- الزمن اللازم لممارسة النشاط.
- الوسائل والأدوات والخامات المستخدمة في النشاط.
- عرض وتوضيح ما يتم تنفيذه في النشاط.
- التقويم.

وتم مراعاة أن كل نشاط يحقق مجموعة من الأهداف الاجرائية في صورة أداء يعتمد على الرسوم، وهذه الأهداف في حد ذاتها هي ترجمة لهدفٍ عامٍ من أهداف البرنامج.

الأنشطة التعليمية للبرنامج:

تضمن البرنامج نوعين من الأنشطة، أحدهما يقوم به القائم بالتعليم، والآخر يقوم به الأطفال من أجل تحقيق أهداف البرنامج:

- **أنشطة يقوم بها القائم بالتعليم:**

تم تقسيم دور القائم بالتعليم إلى ثلاث مراحل هي:

١- قبل اللقاء:

التأكد من صلاحية مكان التعليم للقيام بالعملية التعليمية؛ من حيث وجود ستائر لإظلام المكان عند بدء العرض التعليمي، مناسبة القاعة لعدد الأطفال من حيث عدد الطاولات والمقاعد وطريقة تنظيمها، وجود التوصيلات الكهربية اللازمة للأجهزة، صلاحية جهاز الكمبيوتر وملحقاته للاستخدام، التأكد من كفاية الخامات اللازمة لتنفيذ النشاط مثل؛ أوراق الرسم، الألوان، الورق المقوى، الأقلام، ممحاة، المقصات، المواد اللاصقة، قواطع الورق، أشرطة لاصقة، دبابيس.

٢- أثناء اللقاء:

الشرح والتوضيح والقيام بالبيانات العملية المختلفة لكل مهارة متطلبة، ومناقشة الأطفال والإجابة على التساؤلات التي تثار منهم أثناء العمل، المرور بين المجموعات والتوجيه أثناء القيام بالأداء العملي، تشجيع المتعثرين، تصوير بعض الإنتاج وعرضه بواسطة الكمبيوتر والشاشة للمناقشة والتأكيد على التفاصيل والإشارة إلى النقاط الجيدة، تكليف الأطفال بالأداء المطلوب.

٣- بعد اللقاء:

تسجيل ملاحظات خاصة بكل طفل ووضعها في ملف خاص به يُعدَه بنفسه، والاحتفاظ بالرسوم المنتجة لاستخدامها في اللقاءات التالية، توجيه نظر الأطفال للمساعدة في ترتيب وتنظيم مكان العمل قبل المغادرة.

•أنشطة يقوم بها الأطفال:

التفاعل مع العروض المقدمة، توجيه الأسئلة ومناقشة القائم بالتعليم، الاستجابة لتعليمات القائم بالتعليم أثناء القيام بالعمل، تفاعل كل طفل مع مجموعته والمجموعات الأخرى، تنفيذ الأعمال المطلوبة بدقة وتأني لتحقيق الأداء العملي المطلوب، الإشتراك في أداء البيانات العملية، المساعدة في تنظيف وترتيب مكان العمل قبل المغادرة.

الوسائل التعليمية للبرنامج:

استعان الباحث بمجموعة من الوسائل التعليمية لكي يحقق أهداف البرنامج ومحتواه، واختلفت هذه الوسائل باختلاف النشاط حتى يكون للأطفال دوراً فعالاً ونشطاً خلال تنفيذ البرنامج، ويتحقق مبدأ تكامل الخبرة الحسية وهذه الوسائل هي:

- وسائل لفظية: مثل التوجيهات الشفهية، المناقشة، توضيح الهدف من النشاط، بعض المعلومات عن أجزاء جسم الإنسان.
- وسائل بصرية: مثل الصور الإلكترونية، البطاقات المصورة، الكروت والرسوم التوضيحية المناسبة لموضوع النشاط.
- بيانات عملية: وهي التي يقوم بها القائم بالتعليم لبيان كيفية تنفيذ الأداء العملي المهاري المطلوب في كل نشاط.

الأجهزة والخامات والأدوات:

١- الأجهزة: جهاز كمبيوتر Computer، جهاز عرض البيانات Data show، شاشة استقبال الصور الصادرة من الأجهزة، كاميرا ديجيتال.
٢- الخامات والأدوات: أوراق رسم مقاس A4، ألوان فلوماستر، أفرخ أوراق ملونة، مواد لاصقة، أشرطة لاصقة، دبابيس الضغط، أقلام رصاص، ممحاة.

٦- أساليب تقويم البرنامج:

- **تقويم بنائي:**

تم تقويم أداء الأطفال في أنشطة البرنامج المختلفة، وتوجيه النظر إلى نقاط القوة والضعف أثناء قيامهم بالأداء العملي، وتقويم مدى تحقق الأهداف في المراحل المختلفة، وكذلك بعد الانتهاء من كل نشاط مرحلي في اللقاء.

- **تقويم نهائي:**

وتم ذلك من خلال تقويم رسوم الشجرة المنتجة باستخدام قائمة تحليل الرسوم.

ضبط البرنامج المقترح:

تم عرض البرنامج المقترح على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الفنية ومجال رياض الأطفال (ملحق٤)؛ للتأكد من صلاحيته من حيث شمول عناصر موضوعاته والحكم على مدى مناسبة طريقة العرض ومدى صحة المحتوى وشموله وفقاً للخطوات المقترحة، وتم إجراء التعديلات وفقاً لآرائهم وأصبح البرنامج المقترح في صورته النهائية (ملحق٢).

❖ **إجراءات التطبيق:**

سار تطبيق البحث على النحو التالي:

أ- تم اختيار عينة البحث الأساسية قصدياً من أطفال روضة مدرسة الرسمية التجريبية للغات محافظة المنيا. وبلغ عددهم (٣٥) طفلاً وطفلةً نصفهم من الذكور ونصفهم من الإناث، وتراوحت أعمارهم بين ٥ -٦ سنوات.

ب- تجهيز مكان تطبيق البرنامج في الروضة.

ج- تطبيق موضوع الرسم (رسم شجرة فاكهة مثمرة ملونة بالأقلام الفلومستر) على العينة الأساسية المختارة تطبيقاً قبلياً بحيث يعطي كل طفل ورقة رسم مقاس A4 وقلم رصاص وعلبة ألوان فلوماستر، ويُطلب منه أن يرسم شجرة فاكهة مثمرة كاملة متناسقة.

د- تطبيق اختبار شجرة الفاكهة المصور لقياس المفاهيم العلمية النباتية لطفل الروضة تطبيقاً قبلياً.

هـ- تحديد يومين من كل أسبوع كموعد لتطبيق أنشطة البرنامج، واستغرق التطبيق أربعة أسابيع وكان زمن كل نشاط ٣٠ دقيقةً.

و- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق موضوع الرسم، واختبار شجرة الفاكهة المصور لقياس المفاهيم العلمية النباتية لطفل الروضة على نفس العينة وبنفس طريقة التطبيق القبلي؛ وذلك للوقوف على الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي.

ز- تحليل رسومات الأطفال باستخدام قائمة تحليل الرسوم التي أعدها الباحث لهذا الغرض بعد دمجها في حالتي التطبيق القبلي والبعدي معاً وترقيمها، تصحيح اختبار شجرة الفاكهة المصور لقياس المفاهيم العلمية

النباتية لطفل الروضة بعد دمجه في حالتي التطبيق القبلي والبعدي معاً وترقيمه، ذلك للوصول إلى البيانات الإحصائية.

نتائج البحث وتفسيرها :

سوف يتم استعراض نتائج البحث وتفسيرها في ضوء فروضها، وذلك للإجابة عن السؤال الثاني والذى ينص على "ما فعالية برنامج البحث المقترح في تنمية بعض المفاهيم العلمية للبيئة النباتية والتعبير الفني عنها لدى طفل الروضة ؟"

وقد تمت الإجابة عنه من خلال التحقق من مدى صحة فروض البحث :

التحقق من صحة الفرض الأول: والذى ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي، يعزى لاستخدام البرنامج المقترح".

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لدرجات أطفال العينة في اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة، ونظرًا لكون اختبار (ت) اختبار دلالة للفروق، أى أنه يشير إلى مدى الثقة في وجود الفرق بين المجموعتين، بصرف النظر عن حجم هذا الفرق، فهذا يقتضي تعرف حجم هذا الفرق، وقد استخدم الباحث لذلك مقياس حجم التأثير (إيتا٢) للوفاء بهذا الغرض وذلك كما يوضحه جدول (٣):

جدول (٣) دلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة قيد البحث في اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة (ن = ٣٥)

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة إيتا٢
	م	ع	م	ع			
اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة	٧,٥١	٢,٣٤	١٩,٨٩	١,٢٣	٢٤,٩٧	٠,٠١	٠,٩٦

بدراسة النتائج المتضمنة من خلال الجدول السابق يتبين ما يلي :

– يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي.

– قيمة مربع إيتا كانت (٠,٩٦)، مما يعني فعالية البرنامج بحجم تأثير كبير في تنمية المفاهيم العلمية النباتية، التي تناولها البحث لدى أطفال الروضة عينة البحث.

وتؤكد هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول، كما تؤكد أن أنشطة البرنامج المقترح القائم على رسوم الأطفال قد أفادت في تنمية المفاهيم العلمية النباتية لدى الأطفال من خلال ما وفرته لهم من إثارة وجذب الانتباه، فضلاً عن التعزيز المباشر وتوفير جو من المرح ساهم في تقديم خبرة شيقة أكسبت الأطفال المفاهيم المستهدفة.

وقد يرجع ذلك إلى التخطيط الجيد لأنشطة الرسوم المناسبة للأطفال التي أُعِدَت مسبقاً، وتهيئة الأطفال للنشاط، وتوزيع الأدوار طبقاً لرغباتهم، وترتيب المكان وتجهيزه، وتوفير بعض الإمكانات اللازمة للأنشطة، وهذا ما أكدته دراسة كلٍ من Griva et al (2010) حيث أشارت إلى أن لعب

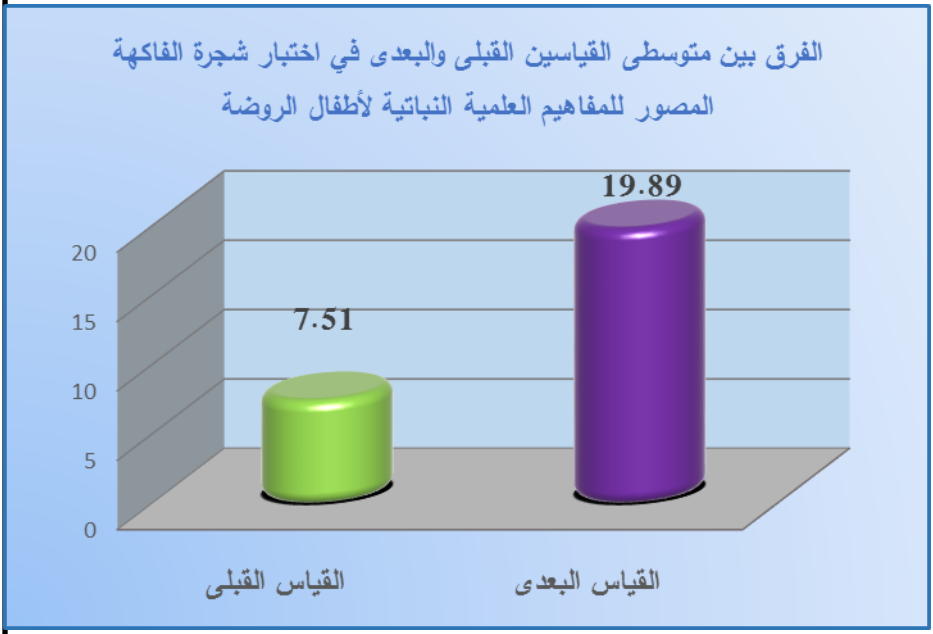
الأدوار من أهم الأنشطة في تعلم الأطفال، وأنه يؤدي إلى التفاعل بين الطفل وأقرانه داخل قاعة النشاط وإطلاق العنان للتخيل، وتتفق تلك النتائج أيضًا مع نتائج دراسات كلٍ من Bowker (2007); Shepardson, et al (2007) التي توصلت إلى أن ممارسة الأطفال لأنشطة الرسم ومناقشتهم مع المعلمة في الرسوم التي ينتجونها يمكن أن يسهل عليهم التعرف على المفاهيم العلمية المتضمنة في تلك الرسوم، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كلٍ من Inan, et.al, (2010); Salmon, & Lucas (2011) التي أكدت على أن أنشطة الرسم والتلوين التي تتم في سياق تعليم العلوم تؤثر بشكلٍ إيجابي على عملية التعلم بشكلٍ خاصٍ خلال مرحلة ما قبل المدرسة، وأن الأطفال الصغار لا يرسمون دون قصد، وأن تعبيرهم في الرسوم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأفكارهم ومشاعرهم وهذا هو السبب في أن دراسة رسومهم تعتبر إجراءاً قيماً لفهم تطورهم المفاهيمي بشكلٍ أفضل.

وربما ترجع هذه النتائج إلى الفرصة التي منحها البرنامج المقترح للأطفال بتوفير الأدوات والخامات اللازمة لممارسة نشاط الرسم، وهذه ما أكد عليه المجلس الوطني للمناهج والتقييم بأيرلندا (NCCA, 2009) حيث أشار إلى أن توفير تلك الأدوات والخامات يعطي فرصة للأطفال للتفاعل مع البيئة من خلال الأنشطة الفنية.

وقد تعود تلك النتائج إلى الأدوار التي أدتها رسوم الأطفال في عملية اكتساب المفاهيم العلمية لديهم، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Chang (2012)، فقد توصلت إلى أن رسوم الأطفال تبني جو تعليمي مريح، وتيسر على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعمل كأدوات لتسهيل اكتساب مفاهيم العلوم، ودراسة Ahi (2017) التي أوصت بأن تعليم العلوم المُقدَم خلال فترة ما قبل المدرسة يجب أن يتم عن طريق استخدام طرق

ممتعة تسمح للأطفال بعكس المعرفة في أذهانهم، مثل الرسوم التي ينتجونها، حيث تفيد تلك الرسوم في تطوير معرفتهم للمفاهيم العلمية وتشجعهم على الاستجابة بشكلٍ إيجابيٍ لعمليات التعلم التي يخضعون لها في الروضة خلال مرحلة ما قبل المدرسة.

وتتفق نتيجة البحث الحالي أيضاً مع نتائج دراسة Jose, et.al (2018) التي قدمت دليلاً على أن العناصر التصويرية التي يمكن العثور عليها في التعبير الفني المبكر للأطفال تعكس معرفتهم وطريقة تفكيرهم في البيئة الطبيعية من حولهم.



شكل (١) يوضح الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي "مجموعة البحث في اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة

التحقق من صحة الفرض الثاني: والذي ينص على " ترتفع نسبة التحسن المئوية للمفاهيم العلمية النباتية لدى أطفال الروضة مجموعة البحث في التطبيق البعدي لاختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية مقارنة بالتطبيق القبلي".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية النباتية وهى كالتالي :

$$\text{نسبة التحسن} = \frac{\text{القياس البعدي} - \text{القياس القبلي}}{\text{القياس القبلي}} \times ١٠٠$$

جدول (٤)

نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي للمفاهيم العلمية النباتية

(ن = ٣٥)

المقاييس	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن %
اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة	٧,٥١	١٩,٨٩	%١٦٤,٨٤

يتضح من جدول (٤) ما يلي :

أن نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي لدرجات اختبار شجرة الفاكهة المصور للمفاهيم العلمية النباتية لأطفال الروضة للمجموعة قيد البحث كانت (١٦٤,٨٤ %). وهذا يشير إلى تحقق صحة الفرض الثاني، ويدل على إيجابية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم العلمية النباتية

لأطفال مجموعة البحث؛ وقد يرجع هذا التحسن إلى العديد من الأنشطة والممارسات التي تضمنها البرنامج المقترح.

ربما تعود نسبة التحسن المرتفعة التي حققها البرنامج المقترح إلى أن استخدام أنشطة الرسم في تنمية المفاهيم العلمية أدى إلى تركيز انتباه الأطفال تجاه تلك المفاهيم من خلال إستدعاء التصوري البصري لها، وفي هذا الصدد يشير Klein (2006) إلى أن رسوم الأطفال يمكن أن تساعدهم في اكتساب الكثير من المفاهيم عن طريق التمثيل البصري للفكرة، تركيز انتباههم تجاه المفهوم.

وربما تعود نسبة التحسن المرتفعة إلى أن أنشطة الرسوم المستخدمة في البرنامج عملت على استدعاء عناصر واضحة لمنطقة وعي الأطفال تحفز عقولهم على التفكير المتعلق بالمفاهيم التي تناولها البحث الحالي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كلٌ من Wink & Putney (2002)، و Gilbert (2005) فقد ذكروا أن رسوم الطفل يمكن أن تساعد في استدعاء عناصر أكثر وضوحاً لمنطقة وعيه تحفز عقله على التفكير المتعلق بالمفهوم.

وقد تعود نسبة التحسن المرتفعة إلى أن التصورات والتمثيلات البصرية التي استخدمها الأطفال في أنشطة البرنامج التي اعتمدت على الرسوم سهلت اكتسابهم للمفاهيم العلمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة بروكس (٢٠١٢) حيث توصلت إلى أن رسوم الأطفال تساعد في إكتسابهم للمفاهيم العلمية لأنها تتوسط بين المفهوم العفوي للطفل والمفهوم العلمي له، وتنتقل به لمستويات أعلى من التفكير، وأن هذه الرسوم تصنع جسراً بين التفكير التصوري المحدد والتفكير الرمزي الأكثر تجريداً.

التحقق من صحة الفرض الثالث: والذى ينص على " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي، يعزى لاستخدام البرنامج المقترح ".

تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لدرجات أطفال العينة على قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة، ونظراً لكون اختبار (ت) اختبار دلالة للفروق، أي أنه يشير إلى مدى الثقة في وجود الفرق بين المجموعتين، بصرف النظر عن حجم هذا الفرق، فهذا يقتضي تعرف حجم هذا الفرق، وقد استخدم الباحث لذلك مقياس حجم التأثير (إيتا٢) للوفاء بهذا الغرض، وذلك كما يوضحه جدول (٥).

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة قيد البحث في قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة (ن = ٣٥)

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوي الدلالة	قيمة ايتا٢
	م	ع	م	ع			
قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة	١١,٩١	٢,٠٨	٢٤,٦٦	٣,٠٣	١٩,١٢	٠,٠١	٠,٩٣

بدراسة النتائج المتضمنة من خلال الجدول السابق يتبين ما يلي:

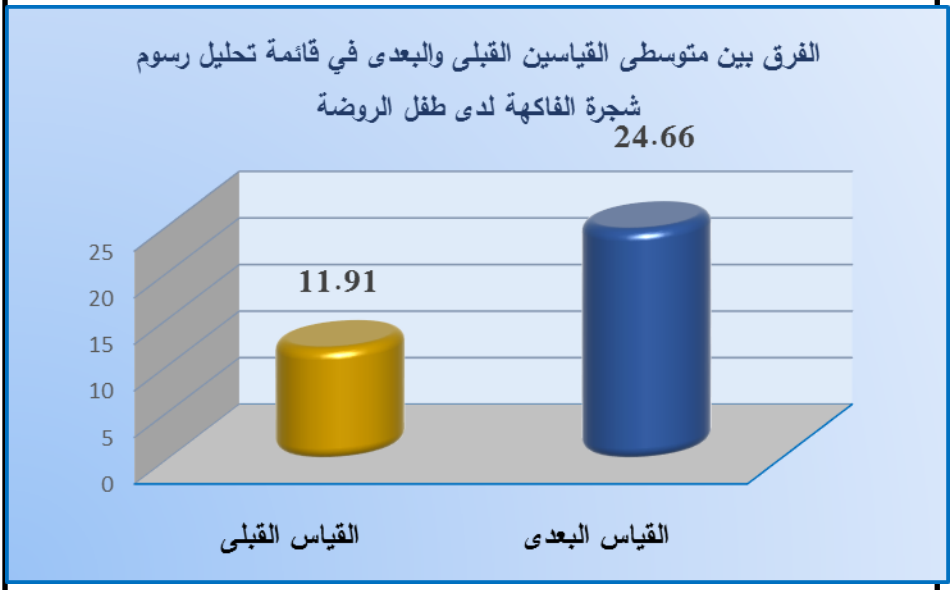
- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لقائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة مجموعة البحث لصالح القياس البعدي.
- قيمة مربع إيتا كانت (٠,٩٣) مما يعني فعالية البرنامج بحجم تأثير كبير في تنمية التعبير الفني عن شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة عينة البحث.

وتؤكد هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث، كما تؤكد أن أنشطة البرنامج المقترح القائم على رسوم الأطفال قد أفادت في تنمية عناصر التعبير الفني عن شجرة الفاكهة. وتوجد نماذج من رسوم شكل شجرة الفاكهة لأطفال عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج ملحق (١).

وقد تعود تلك النتائج إلى عدم الضغط على الأطفال لكي يرسموا، ولكن تذكيرهم فقط بتفاصيل وأجزاء الشكل التي ربما ينسونها في رسمهم، والتركيز على أنشطة لعب وغناء ومناقشات ورواية قصص ساهمت في تذكر الأطفال لمفردات شكل شجرة الفاكهة، وهذا ما أشارت إليه دراسة Kindler (2010) بأن تملية الرسوم تتم حين يُطلب من الطفل أن يعبر لفظياً عن ملاحظاته عن المشهد فيساعده ذلك على تذكر الفروق والتفاصيل الدقيقة التي ليس من المرجح أن تظهر في الرسومات العفوية، والتركيز هنا ينصب على تحفيز الانتباه البصري تجاه البيئة ولا ينصب على المنتج في حد ذاته، وأن تنمية الحس البصري والتصور يتم بتركيز انتباه الأطفال على الفروق الدقيقة في الشكل، وأكدت Jager (2012) أنه على المعلمة أن تعرف الأطفال بأجزاء الشكل والوضع في الفراغ ومقاسات النسب بدلًا من أن تعلمهم الرسم بيدها.

وقد تعود تلك النتائج إلى أن أنشطة البرنامج قد أتاحت الوقت الكافي للملاحظة الدقيقة لشكل الشجرة ومفرداته ومناقشة التفاصيل الصغيرة في الشكل، وهذا ما أكدت عليه دراسة Bartel (2010) حين ذكر أنه لا يمكننا رسم ما لا نلاحظه وأنه لا طائل من المعلومات البصرية إذا لم نلاحظها وأن مناقشة التفاصيل الدقيقة للشكل الذي سيرسمه الطفل توفر له التركيز والألفة والثقة، وهذا أيضاً ما أشارت إليه دراسة Hope (2008) حيث ذكرت أنه يجب على المعلمة أن تستخدم الصور والرسوم التي أنتجها

الأطفال في مناقشة تعليمية بين بعضهم البعض في مجموعات، وقد أكدت Brooks (2003) على أهمية الحوار وتبادل الأفكار عن الرسوم بين الأطفال وبعضهم البعض وبينهم وبين المعلمة؛ وأن مناقشة الأطفال في مجموعات عمل صغيرة تدعم محاولاتهم للتعلم والتعبير عن المشاعر، وبصفة عامة تفيد النتائج السابقة أن البرنامج المقترح قد أثر بفعالية دالة إحصائياً في إثراء مفردات رسم شكل الشجرة لدى أطفال الروضة.



شكل (٢) يوضح الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي "مجموعة البحث في قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة

التحقق من صحة الفرض الرابع: والذي ينص على " ترتفع نسبة التحسن المئوية للتعبير الفني عن شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة مجموعة البحث

فـي التطبيـق البعـدي لقائمـة تحليـل رسـوم شـجرة الفاكهـة مقارنـةً بـالتطبيق القبلي".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معادلة نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي لقائمة تحليل الرسوم وهي كالتالي:

$$\text{نسبة التحسن} = \frac{\text{القياس البعدي} - \text{القياس القبلي}}{\text{القياس القبلي}} \times ١٠٠$$

جدول (٦)

نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي لقائمة تحليل الرسوم (ن = ٣٥)

المقايس	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن %
رسم شجرة شبه طبيعية	١,٢٠	٢,٨٠	%١٣٣
رسم ساق الشجرة	١,٤٠	٢,٨٦	%١٠٤
تلوين مساحة الساق	١,٢٦	٢,٣١	%٨٣
الاشارة إلى وجود جذور للشجرة	١,٠٣	٢,٠٦	%١٠٠
رسم فروع الشجرة	١,٢٩	٢,٨٦	%١٢٢
تلوين مساحة الفروع	١,١٧	٢,٣١	%٩٧
اتصال الفروع بالساق بطريقة صحيحة	١,١١	٢,٧٧	%١٥٠
التعبير عن أوراق في فروع الشجرة	١,٣٧	٢,٢٦	%٦٥
رسم ثمار أو أزهار في فروع الشجرة	١,٠٦	٢,٤٠	%١٢٦
تلوين مساحات الثمار	١,٠٣	٢,٠٣	%٩٧
قائمة تحليل رسوم شجرة الفاكهة لدى أطفال الروضة	١١,٩١	٢٤,٦٦	%١٠٧

يتضح من جدول (٦) ما يلي :

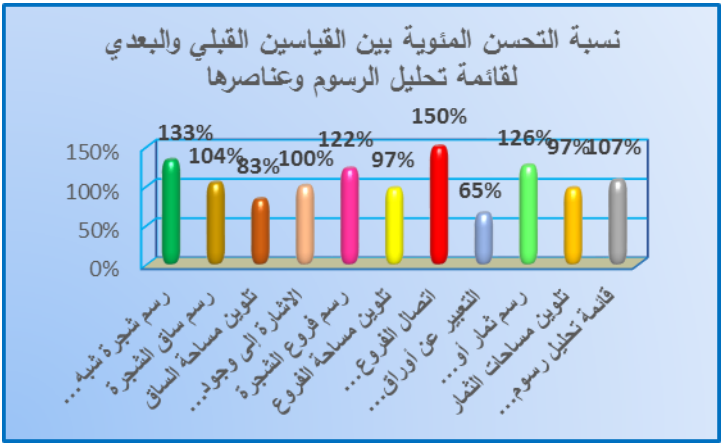
تراوحت نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي للتعبير عن عناصر شجرة الفاكهة للمجموعة قيد البحث ما بين (٦٥ % : ١٥٠ %)، في حين كانت نسبة التحسن في الدرجة الكلية لرسم شجرة الفاكهة (١٠٧ %)، مما يدل على إيجابية البرنامج المقترح في تحسين التعبير الفني عن شجرة الفاكهة للأطفال مجموعة البحث؛ وقد يرجع هذا التحسن إلى العديد الأنشطة والممارسات التي تضمنها البرنامج المقترح. وتوجد نماذج من رسوم شكل شجرة الفاكهة لأطفال عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج ملحق (١).

ويظهر من الجدول أن أعلى نسبة تحسن كانت " لرسم اتصال الفروع بساق الشجرة بطريقة صحيحة " تليها " رسم شجرة شبه طبيعية "، وأن أقل نسبة تحسن كانت في "التعبير عن أوراق في فروع الشجرة"، وربما يكون السبب في تلك النتيجة أن أطفال الروضة عينة الدراسة تأثروا بالأنشطة التي تناولت الشكل الكلي للشجرة وطريقة اتصال أجزائها ببعضها البعض أكثر من تأثرهم بالتفاصيل الدقيقة لشكل الشجرة أو أنهم ركزوا في التعبير عن ثمار الفاكهة وتلوينها أكثر من تركيزهم على إظهار الأوراق في رسومهم، وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن أغلب الأطفال في الروضة يميلون إلى رسم شجرة ذات تاج شبه دائري معبراً عن الأوراق والفروع والثمار دون إظهار تفاصيل الأوراق، وهذا يتفق مع نتائج دراسة Piwowarska (2019) التي توصلت إلى أن أشكال الأشجار التي يرسمها أطفال ما قبل المدرسة غالباً ما تكون أشجار ذات تاج دائري أو غير منتظم، موضوعة على مستطيل، وأنهم دائمًا ما يستخدمون ألوانًا واقعيةً في تلوين تلك الرسوم،

وأن السمات المميزة للشجرة المرسومة والممثلة مكانياً مفيدةً للمعلمين في تقييم نمو الأطفال.

وقد تعود نسبة التحسن التي تحققت إلى أن أنشطة البرنامج ساعدت في تكوين صورة عقلية جيدة عن شكل شجرة الفاكهة لدى الأطفال مجموعة البحث فعبروا عنها بطريقةٍ جيدةٍ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه دراسة كل من White & Gunstone (2000) حيث ذكرا أنه كلما أصبحت النماذج العقلية للأطفال في العالم أكثر اتساعًا وتمايزًا، كلما كان تعبيرهم الفني بالرسوم أكثر دقة وشمولًا، وأن هذه الرسوم تمكن كل من الطفل والمعلمة من الكشف عن خصائص الفهم التي قد لا تظهر من خلال إجراءات بحثية أخرى مثل المقابلة أو الملاحظة أو اختبارات الورق والقلم المعرفية التقليدية. وربما يعود هذا التحسن إلى أن أنشطة البرنامج قد نجحت في تركيز انتباه أطفال العينة على شكل شجرة الفاكهة وتحفيزهم على التفكير في مفرداتها مما أدى إلى تحسن التعبير الفني عنها لديهم، وهذه النتائج تتفق مع دراسة كل من Wright (2003); Cox (2005) حيث أشارا إلى أن أطفال الروضة يعبرون عما يهمهم من البيئة المحيطة ويختارون المفردات والمواصفات التي تثيرهم وتشغل تفكيرهم، وأن هؤلاء الأطفال ينتجون رسوم بالتفاصيل اللازمة فقط والضرورية للتعبير عن ملامح العنصر المُراد التعبير عنه.

وبصفةٍ عامةٍ تفيد النتائج السابقة– أن البرنامج المقترح قد حسن من التعبير الفني للأطفال عن شجرة الفاكهة وعجَّل بظهور بعض تفاصيلها التي عادةً ما تظهر متأخرةً في رسوم أطفال الروضة. والشكل التالي يوضح نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي لقائمة تحليل الرسوم وعناصرها المختلفة.



شكل (٣) يوضح نسبة التحسن المئوية بين القياسين القبلي والبعدي لقائمة تحليل الرسوم وعناصرها المختلفة

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة اهتمام مؤسسات رياض الأطفال في الجامعات والمدارس برسوم الأطفال؛ لأنها تؤدي دوراً مهماً على المستوى المعرفي والوجداني واللغوي وتقوم بدور العامل المساعد في تنمية المفاهيم لدى الأطفال.
- تدريب الطالبة المعلمة على استخدام رسوم الأطفال كإستراتيجية غير لفظية في تعلم الأطفال.
- إقامة معارض لرسوم الأطفال في الروضة وخارجها وعقد جلسات لمناقشة الأطفال عن الرسوم المعروضة.
- تشجيع أولياء الأمور على حضور دورات عن كيفية تنمية رسوم أطفالهم في مرحلة رياض الأطفال.
- عقد دورات لمعلمات رياض الأطفال عن كيفية استخدام رسوم الأطفال في تنمية المفاهيم لديهم.

الأبحاث المقترحة:

- دراسة فعالية استخدام رسوم الأطفال في تنمية المفاهيم اللغوية لديهم.
- دراسة فعالية استخدام رسوم الأطفال في تنمية المفاهيم الاجتماعية لديهم.
- دراسة فعالية استخدام رسوم الأطفال في تنمية المفاهيم الخلقية لديهم.
- دراسة فعالية استخدام رسوم الأطفال في تنمية المفاهيم الرياضية لديهم.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- أبو جلالة، صبحي؛ وعليمات ، محمد (٢٠٠١). *أساليب التدريس العامة والمعاصرة*. الكويت: مكتبة الفلاح.

- أحمد ، عطية سليمان (٢٠١٤). *نمو الدلالة وتكوين المفاهيم*. القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.

- إسماعيل ، إسماعيل شوقي (٢٠٠٧). *التصميم عناصره وأسسه في الفن التشكيلي*. القاهرة: المطبعة العربية للأوفس.

- بركات، دعاء محمد الغمري (٢٠٠٨). *تنمية مهارات تفكير ما قبل المدرسة من خلال الأنشطة الفنية*(رسالة ماجستير). كلية التربية الفنية. جامعة حلوان.

- بروكس، مارجريت (٢٠١٢). رسم الأطفال الصغار وتصورهم واكتشافاتهم للمشكلات الكبيرة (ترجمة فيفيان طنوس). *مجلة التعليم والطفولة "رؤى تربوية "* ، ع ٣٦، صص ٩٠-١٠٣.

- البسيوني، محمود (٢٠٠١). *رسوم أطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار المعارف .

- البيطار، علاء داود (٢٠١٥) . *أشجار الفاكهة "أساسيات زراعتها، رعايتها، وإنتاجها"*. جامعة القدس المفتوحة. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

- الحربي، فاطمة حمد راشد (٢٠٠٧). *نوع وكم المدركات البصرية في رسوم طفل ما قبل المدرسة "٤-٥ سنوات"* (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة الملك سعود.

- خفاجي ، سلوى أنور؛ زايد، نجوى سامي، عبد الجواد ، نهاد مصطفى (٢٠١٣) . *الفاكهة وقاية وعلاج*. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

- زهير، ريم محمد (٢٠٠٨). *دور بعض الأنشطة الفنية في تنمية التذوق الفني لدى الطفل* (رسالة ماجستير). كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

- زيتون، عايش (٢٠٠٤). *أساليب تدريس العلوم* (الطبعة السابعة). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سلامة، عبد الحافظ (٢٠٠٤). *الوسائل التعليمية والمنهج* (الطبعة الثالثة). الأردن: دار الفكر.

- الشربيني، زكريا ؛ وصادق، يسرية (٢٠٠٥). *نمو المفاهيم العلمية للأطفال برنامج مقترح وتجارب لطفل ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الضبع، ثناء يوسف (٢٠٠٧) . *تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الحميد، عبير سروة (٢٠١٤). أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة وقبعات التفكير الست في التعبير الفني لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، مج ٣٤، ع٤.

- عبد الرحمن، أنور حسين (٢٠٠٧). *الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية* (الطبعة الثانية). بغداد: دار الكتب والوثائق.
- عبد الرحيم، جوزال ؛ سلامة ، وفاء محمد (٢٠٠٥). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لطفل الروضة*. القاهرة: دار عالم الكتب.
- عبد العزيز، مصطفى (٢٠٠٩). *سيكولوجية التعبير الفني عند الأطفال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- العبوش، أحمد علي عوضة (٢٠١٤). *استخدام اللوح الإلكتروني في تنمية مهارات الرسم في مادة التربية الفنية لطلاب المرحلة الابتدائية* (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة الباحة، السعودية.
- العريفي، تهاني محمد (٢٠٠٤). *أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي على كم ونوع الموجز الشكلي في رسوم أطفال ما قبل المدرسة* (ماجستير). كلية التربية الفنية.جامعة الملك سعود.
- العضيبي، ثناء عبد الله ابراهيم (٢٠٠٦). *أثر مشاهدة الرسوم المتحركة على تغير خصائص رسوم الأطفال* (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة الملك سعود.
- العلاف ، إياد هاني اسماعيل (٢٠١٧) . *مباديء علم البستنة وهندسة الحدائق*. جامعة الموصل. كلية الزراعة والغابات، قسم البستنة وهندسة الحدائق.
- عمرو، كايد (٢٠٠١). دور الخبرة البصرية المباشرة من خلال النماذج المرسومة في تطوير الأداء الفني لأطفال السابعة. *دراسات العلوم التربوية*. مج ٢٨، ع١.
- العيسوي، توفيق إبراهيم (٢٠٠٨). *أثر استراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي بغزة* (رسالة ماجستير). كلية التربية.الجامعة الإسلامية، غزة.

- فرينة، أسامة عمر (٢٠١١). *القيمة التشخيصية لاختبار رسم الشخص في تمييز اضطراب ما بعد الصدمة لدى عينة من الأطفال* (رسالة ماجستير). كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة.
- القربان، بثينة (٢٠١٢). فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة (رسالة ماجستير). كلية التربية. جامعة أم القرى.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). *مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال*(الطبعة الثانية). القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، منصور (٢٠١٤). أهمية المفاهيم العلمية في تدريس العلوم وصعوبات تعلمها. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، الجزائر، ع ٨، ص ص ٨٨ – ١٠٨.
- المليجي، علي (٢٠٠٠). *تعبيرات الأفعال البصرية* (الطبعة الثانية). القاهرة: حورس للطباعة.
- النجدي، أحمد ؛ وعبد الهادي ، منى ؛ و راشد علي (٢٠٠٣). *تدريس العلوم في العالم المعاصر– طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الهجان، حسن محمود حسن (٢٠١٦). *التعبير الفني للأطفال*. المنيا: أبو هلال للطباعة.
- الهنيدي، منال عبد الفتاح (٢٠٠٠). المهارات اليدوية والفنية كمدخل لتنمية الحس الجمالي لطفل ما قبل المدرسة. *دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، مج ٦، ع ٣.
- الهنيدي، منال عبد الفتاح (٢٠٠٧). رسوم الأطفال – نظرة تحليلية. القاهرة: عالم الكتب.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Ahi, B. (2017): The world of plants in children's drawings: The color preference and the effect of age and gender on these preferences. *J. Baltic Sci. Educ.*, *16*, *32–42*.
- Alabay, E. (2009): Analysis of science and nature corners in preschool institutions. (Example of Konya province). Procedia *Social and Behavioral Sciences* 1, 857–861.
- Anderson, J.L.; Ellis, J.P.; Jones, A.M. (2014): Understanding early elementary children's conceptual knowledge of plant structure and function through drawings. *CBE Life Sci. Educ.*, 13, 375–386.
- Arteche, A., Bandeira, D., & Hutz, C. (2010): Draw-a-Person test: The sex of the first-drawn figure revisited, *The Arts in Psychotherapy*, No.37, pp.65–69.
- Baker, M., Waliczek', T. (2009): The Effect of Gardening Activities on Motor Skills Development of Pre-K , and Kindergarten Students. *H 0R T SCIENCE*, Vol. 44, n. 4, Pp. 1046.
- Bandeira, D., Costa, A & Arteche, A. (2008): The Draw-a-Person test as a valid measure of children's cognitive development. *Psicol. Reflex. Crit.* [online], Vol.21, No.2, pp.332-337.
- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). *Literacy learning in the early years*. NSW, Australia: Allen & Unwin.

- Barraza, L.; & Robottom, I. (2008): Gaining representations of children's and adults' constructions of sustainability issues. *Int. J. Environ. Sci. Educ*, 3, 179–191
- Bartel, M (2010): *How to teach drawing to children*. Retrieved May 5th, 2015 from http://www.goshen.edu/art/ed/draw.html
- Basgul, S. & Uneri, O. & Akkaya, G. & Etiler, N. & Coskun, A. (2011): Assessment of Drawing Age of Children in Early Childhood and Its Correlates, *Psychology*, Vol.2, No.4, pp.376-381.
- Beauregard, C.; Papazian-Zohrabian, G.; Rousseau, C. (2017): Making sense of collective identity and trauma through drawing: The case study of a Palestinian refugee student. *Intercult. Educ*, 28, 113–130
- Bian, L.; Leslie, S.J.; Cimpian, A. (2017): Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355, 389–391.
- Bowker R. (2007): Children's Perceptions and Learning About Tropical Rainforests: An Analysis of Their Drawings, *Environmental Education Research;*13: 75-96.
- Brooks, M. (2002). Drawing to learn. *Ph.D. thesis*, University of Alberta.
- Burkitt, E. (2004). Drawing conclusions from children's art. The *Psychologist*, 17(10), 566–568.
- Cainey, J.; Humphrey, L.; Bowker, R. (2017): *Drawing Experiences in Marine Conservation;* Katz, P., Ed.;

Drawing for Science Education; *SensePublishers: Rotterdam, the Netherlands*, pp. 97–109.
- Caride, J.A. (2005): In the name of Environmental Education: words and things in the complex territory of education- environment-development relations, *Policy Futures in Education,* 3(3), 260-270
- Carmi, N., Arnon, S. & Orion, N. (2015): Transforming Environmental Knowledge into Behavior: The Mediating Role of Environmental Emotions, *the Journal of Environmental Education* 46: 183-201.
- Chang, N. (2012). The role of drawing in young children's construction of science concepts. *Early Childhood Education Journal, 40, 187–193*.
- Chawla, L. & Cushing, D.F. (2007): Education for Strategic Environmental Behavior, *Environmental Education Research*; 13: 437–452.
- Cho, Y.; Lee, D. (2017): 'Love honey, hate honey bees': Reviving biophilia of elementary school students through environmental education program. *Environ. Educ. Res*, 24, 445–460.
- Cox, M. (2005): *The Pictorial World of the Child*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dai, A. (2017): Learning from Children's Drawings of Nature; Katz, P., Ed.; *Drawing for Science Education*; Drawing for Science Education: An International Perspective; SensePublishers: Rotterdam, The Netherlands; pp. 73–86.

- Davis, J. (2005): Educating for sustainability in the early years: Creating cultural change in a childcare setting, *Australian Journal of Environmental Education*; 21: 47–55.
- Davis, K. L., & Brann, L. S. (2017): Examining the benefits and barriers of instructional gardening programs to increase fruit and vegetable intake among preschool-age children. *Journal of environmental and public health*, Vol.10. n.1. Pp.1-7.
- Emmons, N.A.; Kelemen, D.A. (2015): Young children's acceptance of within-species variation: Implications for essentialism and teaching evolution. *J. Exp. Child Psychol.*, 139, 148–160.
- Es, H. (2014): concepts of vegetable and fruit in preschool and elementary education. *Journal of Baltic Science Education; V 01.13, n.5, Pp. 709-725*.
- Finson, K.D. (2002). Drawing a scientist: What we do and do not know after fifty years of drawings. *School Science and Mathematics*, 102(7), 335–345
- Flowers, A.A.; Carroll, J.P.; Green, G.T.; & Larson, L.R. (2015): Using art to assess environmental education outcomes. *Environ. Educ. Res*, 21, 846–864.
- Gatt, S., Tunnicliffe, S., D., Borg, K. & Lautier, K. (2007). Young Maltese children's ideas about plants. *Journal of Biological Education, 41 (3), 117-122*.
- Georgantopoulou, A.; Fragkiadaki, G.; & Ravanis, K. (2016): Clouds as natural entities in preschool children's

thought. *Educ. J. Univ. Patras UNESCO Chair* 3, 114–128.
- Gilbert, J.K. (Ed.). (2005). *Visualisation in science education*. Dordrecht: Springer.
- Goodwin, T. (2016): Educating for Ecological Literacy. *Am. Biol. Teach*., 78, 287–291.
- Griva, E., Semoglou, K. & Geladari, A. (2010): Early foreign language learning: Implementation of a project in a game –based context, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2, No. 2, pp.3700-3705.
- Hansen, A., Alfonso, M., Hackney, A., & Luque, J. (2015). Preschool Children's Self-Reports of Fruit and Vegetable Knowledge, Preference. And Messages Encouraging Consumption. *Journal of School Health*, Vol.85, n.6. Pp.355-364.
- Haring, U.; Sorin, R. (2014): The CID lens: Looking at children's drawings using content, interpretive, and developmental methods. *Int. J. Arts Educ*., 8, 15–29.
- Hedberg, A., Lewis, T., & Sharma, S. (2009): Plant gardens: preschoolers learn about nutrition through gardens curriculum development and pretesting. *Journal of the American Dietetic Association*, Vol.109, Pp.55-73.
- Hedefalk M, Almqvist J, Östman L (2015): Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature, *Environmental Education Research* 21: 975-990.
- Hope, G. (2008): *Thinking and learning through drawing*. London: Sage.

- Hsueh, Y.; Zhou, Z.; Su, G.; Lee, J.; Kitzmann, K. (2017): Science learning in early years: Effects of the Chinese television series Big Bird Looks at the World. *Glob. Media China*, 2, 183–196.
- Inan, H. Z., Trundle, K. C. & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool, *Journal of Research in Science Teaching, 47 (10), 1186-1208.*
- Izadkhah, Y.O.; & Gibbs, L. A (2015): study of preschoolers' perceptions of earthquakes through drawing. Int. *J. Disaster Risk Reduct*. 14, 132–139.
- Jager, M. (2012): *What children's drawings tell us about their brain development*, Mind Moves Institute, Johannesburg.
- Jose, V., Antón, A., Zuazagoitia, D., & Nuño, T. (2018): A Study on the Spontaneous Representation of Animals in Young Children's Drawings of Plant Life, *Sustainability, MDPI, Open Access Journal*, vol. 10(4), pp 1-11.
- Kalvaitis, D. (2007): *Children's relationship with nature: An exploration through the drawings and voices of young children*, Utah State University, Logan, UT.
- Karniol, R. (2011). The color of children's gender stereotypes. *Sex Roles, (65), 119-132.*
- Kindler, A. M. (2010): Art and art in Early Childhood: What Can Young Children learn from "Art activities?" *International Art in Early Childhood Research Journal*, Vol.2, No.1, pp.1-14.

- Klein, P.D. (2006). The challenges of scientific literacy: From the viewpoint of second generation cognitive science. *International Journal of Science Education*, 28(2), 143–178.
- Krepia, M., Tzenalis, A., Krepia, V., & Sapountzi, D. (2018): Pre-School Age Children's Perceptions on Perpendicularity through Drawing, *International Journal of Caring Sciences*, 11, 3, 1364
- Kylie, Rymanowicz, (2015*): The art of creating: Why art is important for early childhood development*, Michigan State University.
- Littledyke, M. (2004): Primary children's views on science and environmental issues: Examples of environmental cognitive and moral development. *Environmental Education Research*, 10(2), 217–35.
- Loughland, T., Reid, A., & Petoc, P. (2002): Young people's conceptions of environment: a phenomenographic analysis. *Environmental Education Research*, 8(2), 187–197.
- Loughland, T.; Reid, A.; Walker, K.; Petocz, P. (2003): Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environ. Educ. Res*., 9, 3–19.
- Madden, L.; & Liang, J. (2017): Young children's ideas about environment: Perspectives from three early childhood educational settings. *Environ. Educ. Res*., 23, 1055–1071.
- Malleus, E.; Kikas, E.; & Marken, T. (2017): Kindergarten and primary school children's everyday,

synthetic, and scientific concepts of clouds and rainfall. *Res. Sci. Educ.*, 47, 539–558.

- Miller, D. (2007). The seeds of learning: Young children deve10p 1mponant skills through their gardening activities at a midwestem early education program. *Applied Environmental Education and Communication*, Ll/ol. 6, n.1, P-. 49-66.
- Mirawati, M. (2011): The Little Gardener: Science Learning for Children. 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016). Atlantis Press. Advances in Social Science, *Education and Humanities Research (ASSEHR),* vol. 58, n. 1, pp.307-311.
- NCCA. (2009). Aistear: *The Early Childhood Principles and themes*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment National policy definition of Early Childhood Education and Care.
- Pearson E, & Degotardi S. (2009): Education for Sustainable Development in Early Childhood Education: A Global Solution to Local Concerns? *International Journal of Early Childhood* 41: 97–111.
- Phenice, L., & Griffore, R. (2003): Young children and the natural world. Contemporary *Issues in Early Childhood*, 4(2), 167–178.
- Piwowarska, E. (2019): Ability of Children to Draw and Spatially Model "a Tree", *Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 2019. P p.555-564*

- Prokop, P., & Fancovicova, J. (2014). Seeing coloured fruits: Utilisation of the theory of adaptive memory in teaching botany. *Journal of Biological Education, 48 (3), 127-132*.
- Ravanis, K., Koliopoulos, D. & Hadzigeorgiou, Y. (2004): What factors does friction depend on? A socio-cognitive teaching intervention with young children. *International Journal of Science Education,* 26(8), pp. 997-1007.
- Salmon, A.K.; & Lucas, T. (2011): Exploring young children's conceptions about thinking. *J. Res. Child. Educ*., 25, 364–375.
- Sawitri, D., (2016): Early Childhood Environmental Education in Tropical and Coastal Areas: A Meta-Analysis, *2nd International Conference on Tropical and Coastal Region Eco Development*, Diponegoro University, Central Java, INDONESIA.
- Schussler, E., Link-Perez, M. A., Weber, K. M., & Dollo, V. H. (2010). Exploring plant and animal content in elementary science textbooks. *Journal of Biological Education*, 44(3), 123–128.
- Seo, H. (2018): A Preliminary Application and Development of Early Childhood Agricultural Education Program for Sustainable Development. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, Vol. 118, n.19. Pp.1007-1019.
- Shepardson, D. P., Wee, B., Priddy, M., & Harbor, J. (2007): Students' mental models of the environment.

Journal of Research in Science Teaching, 44(2), 327–348.

- Supsakova, B. (2009): *Child΄s creative expression through fine art*. Ljubljana: DEBORA.
- Tande, D. L. Nieu,. Hwan, J. H., Stastny, S., Bezbaruah N., Hektner, J . M. & Habedank, D. (2014). Introducing preschool children to novel fruits and vegetables: A pilot study. *Journal of Child Nutrition & Management*. Vol.38. Pp. 70-79.
- Taylor, J., Johnson, R. (2013). Farm to School as a strategy to increase ch1 cren's rult antn vegetable consumption in the United States: Research and recommendations. *Nutrition Bulletin*, Vol.38, n.1, Pp. 70-79.
- Toyama N. (2009): Preschoolers Learn Awareness of Plant Biology from Raising Vegetables at School. *Japanese journal of educational psychology*, Vol. 57, n.4, Pp. 491-502.
- Türkmen, H., & Topkaç, D. (2015): Effects of learning cycle model in preschool kids learning of the growth of plant. *Participatory Educational Research,* Vol.2, n.3, Pp33-42.
- Ünal, M.P., Akman, B. & Gelbal. (2010): The adaptation of a scale for preschool teachers' attitudes towards science teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2, pp. 2881-2884

- Wandersee, J., H. & Schussler, E., E. (2001). Toward a theory of plant blindless. *Plant Science Bulletin, 47(1), 2-8.*
- Watts, A. (2011): *Every Nursery Needs a Garden: A Step-by-step Guide to Creating and Using a Garden with Young Children*. Routledge, USA
- White R, & Gunstone R. (2000): Probing understanding (London, Falmer Press).
- Wink, J., & Putney, L. (2002). *A vision of Vygotsky*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Witt, S. D., & Kimple, K. P. (2008): "How does your garden grow?' Teaching preschool children about the environment. *Early Child Development and Care*, Vol.178, n.1, pp. 41-48.
- Wright, S. (2003): *The Arts, Young Children, and Learning*, Pearson Allyn Bacon Prentice Hall, Old Tappan.
- Yorek, N., Şahin, M., & Aydın, H. (2009). Are animals 'mor alive' than plants? Animistic-anthropocentric construction of life concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5 (4), 369-378.*

برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة

*** أ.د/ جيهان محمود البسيوني.***

**** أ.د/ عاطف حامد زغلول.**

***** آية محمد عبد الباقي جودة.**

ملخص البحث :

هدف البحث إلى قياس برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة،ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من(٥٠) طفلاً وطفلةً من أطفال روضة الحديدي والنادي الرسمية لغات بمحافظة بورسعيد،وقسمت العينة إلى مجموعتين المجموعة التجريبية (٢٥) طفلاً وطفلةً والمجموعة الضابطة(٢٥) طفلاً وطفلةً ، وقائمة مهارات الذاكرة البصرية لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، اختبار الذكاء المصور الذي وضعه "أوتيس–لينون" (إعداد مصطفى كامل)، الاختبار الإلكتروني المصور لقياس مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية

* أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية –كلية التربية– جامعة بورسعيد.

** أستاذ مناهج الطفل بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** باحثة دكتوراه بقسم العلوم التربوية –كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

(إعداد الباحثة)، والبرنامج القائم على إستراتيجية التفكير الإلكترونية لتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لطفل الروضة (إعداد الباحثة) والذي تكون من (٣٠) نشاطاً،وتوصل البحث الحالي إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية،وأوصى البحث بتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية لطفل الروضة.

A Program based on electronic thinking maps in developing english language visual memory skills of kindergartens

Prof.Dr/Jehan Mahmoud El-Bassuony. *
Prof.Dr / Atef Hamed Zaghloul. **
Aya Mohamed Abdel Baky Sayed Gouda. ***

Abstract:

*** Professor of Curricula and Methods of Teaching English Language - Faculty of Education - Port Said University.**
**** Professor of Child Curriculum, Department of Educational Sciences, Faculty of Education Early Childhood - Port Said University.**
***** Researcher, Department of Educational Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

The research aimed to investigate the effectiveness of a program based on electronic thinking maps in developing English language visual memory skills of kindergartens. The sample of the research consisted of (30) kindergarten children at Al-Hadidy and El-Nady language school divided into two groups; experimental and control groups (15) children each. The study followed the quasi-experimental design. Instruments of the study were English language visual memory skills checklist (prepared by the researcher), mental ability (Mostafa Kamel), picture electronic test (prepared by the researcher) to evaluate English language visual memory skills, and the program based on electronic thinking strategy to develop visual memory skills (prepared by the researcher) that contains (30) activities. The results of the research revealed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the students in the experimental group in the pre and post administration of English visual memory test in favor of the post-administration and there is a statistically significant difference between the mean scores of the students in the experimental and control groups in the post administration of English visual memory test in favor of the experimental group. The research recommended using electronic thinking maps to develop English language visual memory skills of kindergartens.

الكلمات المفتاحية Keywords:

خرائط التفكير الإلكترونية. Electronic Thinking Maps

مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية.

English Language visual memory

طفل الروضة. Kindergarten child

مقدمة:

تعد الطفولة أول مرحلة في حياة الإنسان وتشكل ثلث حياته،إنها مرحلة تكوين اللبنة الأساسية لتكوين شخصية الطفل، فتعد هذه المرحلة من أكثر المراحل تأثيراً في حياة الفرد في المستقبل.

فالأطفال في هذه المرحلة مختلفون في استعداداتهم وقدراتهم وإمكاناتهم ومدى إكتسابهم لبعض المهارات وخصائصهم ، ويرجع ذلك إلى وجود فروق فردية بينهم. وبناءاً على احتياجات هذه المرحلة والتي تعد حجر الأساس للمراحل اللاحقة وجب علينا تنميتهم في كافة المجالات وخصوصاً المجال اللغوي والرياضي والفني والحركي وغيرها.

وتحتل الذاكرة البصرية مكانةً مهمةً بين العمليات المعرفية؛ لما تقوم به في تنظيم حياة الفرد ،حيث يمر الفرد خلال حياته بمواقف متعددة يتعامل معها عن طريق استرجاع تجاربه وخبراته التي تعلمها، وتعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصورة التي تم تعلمها مما يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف والكلمات.

وتعتبر الذاكرة عملية متداخلة في كل العمليات العقلية لحدوث التعلم حيث أنه من خلال الذاكرة يتم تخزين واستعادة ما يتعرض له من خبرات مختلفة ليمكنه استخدامها فيما بعد. وبذلك تعتبر الذاكرة البصرية حجر الأساس الذي يضمن سلامة الاحتفاظ بالمعلومات التي سبق للطفل تعلمها. والذاكرة البصرية تعتبر مرحلة أولية في عملية تسجيل المعلومات البصرية في عملية القراءة وفهمها بصورةٍ مبدئيةٍ ، كما أن هذه الذاكرة ذات دور أكبر من وحدات التخزين المؤقتة .

وتعد إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية أسلوباً جديداً لتنظيم المعلومات يعمل على تنظيم الأفكار المهمة لأي موضوع يتم دراسته، بحيث تسهل على الطفل استرجاعها وتحليلها، وهي تختلف عن الإستراتيجيات الأخرى في أنها وسيلة لتحويل المعلومات اللفظية إلى شكلٍ بصريٍ يساعد في تعلمها وسرعة تذكرها وتمثلها وفقاً للصورة الذهنية الموجودة في العقل، كما تساعد خرائط التفكير العقل على معالجة المعلومات بطريقةٍ منظمةٍ، واستيعاب المهارات الجديدة وتحسين قدرات التفكير.

فخرائط التفكير من الإستراتجيات الحديثة التي أثبتت نجاحها مع الأطفال من خلال توضيحها للمعلومات عن طريق الرسومات التنظمية ، وستستخدم في البحث الحالي من خلال عرض الصور في صورةٍ مبسطةٍ للأطفال. كما أن خرائط التفكير يتحول الأطفال فيها من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط،والتحدث،والقراءة،والكتابة،وطرح الأسئلة،وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير واستخلاص الأفكار وعرضها،وتنمية مهارات التفكير العليا.

مشكلة البحث:

من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة وأدبيات رياض الأطفال ، وجدت الباحثة أن هناك الكثير من البحوث والدراسات أوصت

بتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة وعدم اهتمام المعلمات بهذة المهارات التي تساعد الأطفال على الربط والاحتفاظ بما مر به من خبراتٍ مرتبةٍ سابقةٍ. ومن هذه الدراسات دراسة سليم (٢٠١٨)، ودراسة مجدي(٢٠١٨)، ودراسة عمار(٢٠١٩) التي أكدت على أهمية تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لطفل الروضة.

وللتأكد من وجود هذه المشكلة قامت الباحثة بتصميم استمارة استطلاع رأي معلمات رياض الأطفال وقامت بتطبيقها على عينة من معلمات رياض الأطفال وقوامها(٢٥) معلمةً على رأس العمل بالروضات التابعة لوزارة التربية والتعليم والتي تناولت عدداً من الأسئلة منها :

- هل يستغرق الأطفال وقتاً طويلاً لتذكر أنشودة موسيقية ؟
- ما قدرة الأطفال على تذكر بعض الكلمات التي تم دراستها ؟
- ما ملاحظاتك حول تذكر الأطفال أسماء (أو وصف) الصور المعروضة عليه ؟

أولاً: قلة اهتمام معلمات الروضة بتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية.

ثانياً: أشارت مجموعة كبيرة من المعلمات إلى استخدامها للإستراتيجيات التقليدية مثل الحوار والمناقشة، والإلقاء وعند سؤالهم عن إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية أجابت المعلمات أنها يصعب تدريب الأطفال عليها ويصعب على المعلمات تنفيذها.

ومن خلال ما سبق فإن مشكلة البحث تتمثل في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.

ويحاول البحث الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس العديد من الأسئلة التالية :

١-ما مهارات الذاكرة البصرية الواجب تنميتها لدى طفل الروضة؟

٢-ما الأسس التي يقوم عليها بناء برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة؟

٣-ما التصور المقترح لبرنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة؟

٤-ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة ؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الانجليزية لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١-تحديد مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية الواجب تنميتها لدى طفل الروضة.

٢-إثراء المكتبة العربية ببحثٍ حديثٍ حول تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.

٣-توجيه أنظار العاملين والمختصين بتربية الأطفال لتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.

الأهمية التطبيقية :

١. ربما يفيد هذا البحث في إفادة معلمات الروضة في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.
٢. إمداد كل من(الطفل- المعلمة- الباحثين القائمين على العملية التعليمية) ببرنامجٍ مصممٍ في ضوء إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.
٣. قياس فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية بعض مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية.

حدود البحث:

وتتحدد فيما يلي :

- الحدود البشرية: تتمثل في أطفال الروضة للمستوي الثاني من (٥-٦) سنوات.
- الحدود المكانية: يطبق البحث في روضة مدرسة الحديدي والنادي الرسمية للغات، وهي إحدى روضات الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد.
- الحدود الموضوعية: بعض مهارات الذاكرة البصرية الواجب تنميتها لدى طفل الروضة المتمثلة في :
  - ربط الصورة بتعرف الحرف الأول من اسمها.
  - تحديد الكلمات المختلفة عن الكلمة الأولى.
  - التناظر بين الكلمات المتشابهة في بعض الحروف.

- اختيار الحروف المتشابهة مع الحرف الأول للكلمة.
- تحديد الحروف المتشابهة مع الحرف الأخير.

فروض البحث:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

مصطلحات البحث:

- **خرائط التفكير الإلكترونية:**

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس المستخدمة لتعليم الأطفال، وتتكون من أنواع مختلفة هي (خريطة الدائرة، خريطة الفقاعة المزدوجة، خريطة الشجرة، خريطة التدفق، خريطة الدعامة، خريطة الجسر، وخريطة الفقاعة، خريطة التدفق المتعددة). وتستخدم أحد برامج الحاسب التطبيقية لتمثيل البنية المعرفية لأحد فروع المعرفة؛ لكي تظهر بشكلٍ إلكترونيٍ يعتمد على توضيح البنية المفاهيمية في شكلٍ هرميٍ.

- **الذاكرة البصرية:**

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها:هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال أدائه على اختبار الذاكرة البصرية.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً :إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية:

التعليم من أجل التفكير هدف رئيسي من أهداف التربية لتنمية قدرات الأطفال على التفكير وإستخدام طرائق ووسائل متعددة؛ للوصول إلى المعرفة العلمية والتعامل مع المعلومات المتاحة ، ولما كان تنمية التفكير لدى الأطفال وتحسين قدراته من أبرز أهداف التربية، فقد تعددت الأساليب لمساعدة الأطفال على توظيف ما يُقدَم إليهم من معلومات في حل ما يواجههم من مشكلات في جميع المواد الدراسية (الباز ، ٢٠٠٧،ص ص ٧-٨) .

وتعتبر خرائط التفكير أدواتاً بصريةً طورها في شكلها الحالي ديفيد هيرلي،وهي تشجع على التعلم المستمر مدى الحياة وتقوم على فكرة أساسية عميقة، فالخيط التعليمي المشترك الوحيد الذي يربط كل المعلمين معاً من مرحلة رياض الأطفال لما بعد الجامعة إنهم جميعاً يعلمون نفس عمليات التفكير. ففي مرحلة رياض الأطفال من الممكن أن نطلق على إحدى هذه العمليات أو المهارات (مهارة التقسيم في مجموعات)، ثم في مرحلة تعليمية أعلى نطلق عليها(التقسيم في فئات)، ولكن أياً كان المُسمى فهي تشير إلى مهارة فكرية واحدة ألا وهي التصنيف، والذي يعد إحدى مهارات التي تعلمها خرائط التفكير (Hyerle,2000,p.55).

تعريف خرائط التفكير الإلكترونية:

تعرف SpiegeL (2011,p32) على أنها: لغة بصرية للمعلمة والطفل يبنيا بها معارفهما، وتسهم في تناول المحتوى التعليمي في وقتٍ أقل وقدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لوقتٍ طويلٍ، وأنها تستخدم في مختلف الصفوف

الدراسية بدءاً من رياض الأطفال، علاوةً على ذلك فخرائط التفكير لا تقتصر على تنظيم المعلومات بل أنها تعتبر طريقةً تستخدم لحل المشكلات.

اتفق كلٌ من(Costa,2000؛ Spiegel,2007 ؛عبد الفتاح، ٢٠٠٩ ؛غسان، ٢٠١٠) على أنها : أدوات مختلفة في مقدمتها وأهدافها وتطبيقاتها إذ أنها مصممة لتعكس أنماطاً هامةً بدءاً من المهارات المعرفية الأساسية والتصنيف والتفكير حول السبب والنتيجة، وتنظيمات خطية تحمل المحتوى المعرفي وتعكس مستويات التفكير وتعزز التعلم عن طريق البصر، وتكون عبارة عن مجموعة أشكال من خرائطٍ تخطيطيةٍ بصريةٍ.

فاتفقت التعريفات على :

١-طريقة تنظيم الأفكار لكلٍ من المعلم والمتعلم.
٢-ترتكز على مهارات التفكير.
٣-تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا.
٤-تشجع على التعلم مدى الحياة.
٥-تعمل على تجانس الجانب المعرفي والمهاري.
٦-تمكن الطفل من تقييمه لذاته.

أهمية خرائط التفكير:

وضح Council(2006, p145) أن أهمية خرائط التفكير تتمثل في:
١-رسم صورة كاملة لأجزاء الموضوع بالتفصيل.
٢-تمكن الطفل من عمل مراجعة سريعة للموضوعات عندما لا يجد الوقت الكافي للتفاصيل .
٣-سهولة تذكر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع من خلال تذكر الأشكال التي تعلق في أذهانهم.

٤-اكتشاف الأفكار العلمية التي تقع خلف الخرائط.
٥-تساعد على التمييز وخاصةً لمتعلمي اللغة الإنجليزية.
٦-بمجرد أن يتم تدريسها تصبح سهلة الإستخدام.
٧-يمكن البدء في تدريسها بدءاً من رياض الأطفال.
٨-يمكن استخدامها في أي مجالٍ دراسيٍ أو صفٍ تعليميٍ.

وأضاف سيفين(٢٠١١) أهمية خرائط التفكير الالكترونية من خلال النقاط التالية:

- تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال.
- تساعد على تنظيم المعلومات وكيفية استخدامها.
- تقديم المحتوى التعليمي في صورة خريطة.
- معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين العلاقات مما ييسر تعلمها.

وأُجري Omar & Albakri (2016) دراسة حالة في إحدى المدارس حيث قاموا باستخدام خرائط التفكير في تدريس اللغة الإنجليزية، وأظهرت النتائج أن خرائط التفكير فعالة في تعليم اللغة الإنجليزية.

وتؤكد دراسة Madiri (2008) اتجاه المعلمين نحو استخدام خرائط التفكير، تصورهم حول فائدة سهولة استخدامها، و كشفت النتائج أن المعلمين يجدون أن خرائط التفكير سهلة الاستخدام وذات فائدة في عملية التعلم.

وتثبت دراسة الحصري (٢٠١٥) التي استهدفت تدريس الجغرافيا باستخدام الخرائط الإلكترونية على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة.

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة أن من فوائد وأهمية إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية :

١) تساعد على مراعاة الفروق الفردية من الأطفال.
٢) تسهل على الأطفال تذكر المعلومات بطريقةٍ بسيطةٍ.
٣) الوصول إلى حلول إبداعية من نتاج عقل الطفل نفسه.
٤) تعمل على إعمال العقل واستخدام قدراته الذهنية.

خصائص خرائط التفكير الإلكترونية:

حدد Hyrle(2004,p.66) بأن خصائص خرائط التفكير هي:
١) التطور : بسبب الشكل الثابت والمرن للخريطة فإن أي متعلم في أي سن يمكن أن يبدأ بورقة بيضاء ويرسم خريطة ليعرض أفكاره.
٢) التكامل : هناك بُعدان أساسيان للتكامل هما : التفكير والمعرفة بالمحتوى .

أولاً : يمكن استخدام جميع الخرائط ودمجها معاً :

مثال: القصة يمكن للمتعلم استخدام خريطة التدفق لإظهار الحبكة ، ثم خريطة الفقاعة المزدوجة للمقارنة بين الشخصيات ، خريطة الشجرة لتحديد الأفكار الرئيسية والتفاصيل الداعمة يتم استخدام عدد من خرائط التفكير معاً للحل مشاكل متعددة الخطوات، لفهم تراكيب نص القراءة المتداخلة واستخدامها من خلال عملية الكتابة.

ثانياً : يتم إستخدام الخرائط بعمق داخل وعبر المحتوى:

الإنعكاس : تكشف الخرائط ماذا وكيف يفكر المتعلم داخل أشكال الخرائط المتعددة ولا يقوم المتعلم فقط بوضع المحتوى داخل الخريطة ، بل يقوم المعلم بتقييم المحتوى وعمليات التفكير الذي يقوم بها الطفل.

وتوضح الباحثة أن هناك عدة خصائص لابد من توافرها في كل خريطة لابد من توافرها في كل خريطة ، وأهم هذه الخصائص:الشكل المميز، وطريقة العرض الجيدة والمناسبة حتى يمكنها جذب إنتباه الأطفال ، كما يجب أن تتسق مع اللغة السائدة في المدرسة وفي المناهج ليسهل فهمها، واستخدامهـــا .

وأضاف كلٌ من عطا الله (٢٠١٠) ؛عبد الهادي (٢٠١٣) أن خرائط التفكير الإلكترونية تتصف بعدة خصائص منها:

- هرمية ومنظمة:حيث تكون المفاهيم الأكثر شمولاً في قمة الخريطة وتعلو على المفاهيم الأقل شمولاً.
- تكاملية: حيث أن الأمثلة والأفكار المتضمنة بالخريطة تتكامل لتتبين في موضوعٍ محددٍ.
- مترابطة ومفسرة:هناك ترابط بين القضايا والأفكار ويكون هذا الترابط عن طريق أسهم ووصلات خطية.

وتوضح الباحثة أن هناك عدة خصائص لابد من توافرها في كل خريطة، وأهم هذه الخصائص:الشكل المميز، وطريقة العرض الجيدة والمناسبة حتى يمكنها جذب انتباه الأطفال ، كما يجب أن تتسق مع اللغة السائدة في المدرسة وفي المناهج ليسهل فهمها، واستخدامهـــا.

أنواع خرائط التفكير الإلكترونية:

ويتفق كلٌ من (Hyerle,2004؛ Holzman,2004؛ Hyeler,2009 ؛خلف،٢٠١١) على أن خرائط التفكير الإلكترونية ثمانية أنواع تندرج منها مهارات فرعية وهي:

١- **مهارات التنظيم (Organizing Skills) :**
- المقارنة.
- التصنيف.
- الترتيب.
- التمثيل.

٢- **مهارات التحليل (Analyzing Skills):**
- تحديد المكونات.
- تحديد العلاقات.
- تحديد الأفكار الأساسية.

٣- **مهارات التوليد(Generation Skills) :**
- الاستدلال.
- التوسيع.
- التنبؤ.

٤- **مهارات التكامل (Integrating Skills) :**
- التلخيص.
- إعادة البناء.

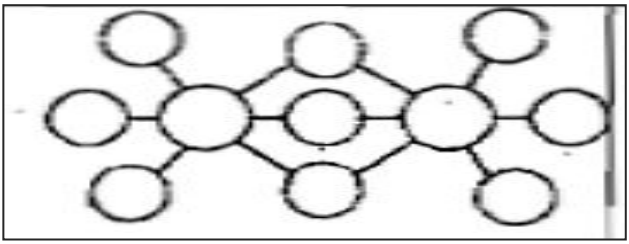
وسوف نتتناول بعض خرائط التفكير الإلكترونية التي تم استخدامها في البحث:

- **خريطة الفقاعة المزدوجةDouble Bubble Map** : تستخدم هذه الخريطة لعمل مقارنة بين شيئين مثل شخصيات القصة ، وشخصيتين تاريخيتين أو نظامين اجتماعيين تنمي هذه الخريطة مهارة المقارنة والمقابلة. الأسئلة التي تعبر عن خريطة الفقاعة المزدوجة:
- ما أوجه الشبه والاختلاف لهذه الأشياء؟

- أي هذه الأوجه له قيمة ولماذا؟

وتساعد خريطة الفقاعة المزدوجة على :

- مقارنة ومقابلة الخصائص.
- تحديدد الخصائص الأساسية. لكل عنصر.
- تنظيم عملية المقارنة بسهولةٍ.



شكل(١) يوضح خريطة الفقاعة المزدوجة

وتؤكد دراسة Maharani (2017) حول استخدام خرائط الفقاعة المزدوجة لتحسين مهارات الكتابة لدى الأطفال، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام خريطة الفقاعة المزدوجة قد ساعدت الأطفال في تنظيم أفكارهم وتطوير فقرة متماسكة وموحدة. علاوة على ذلك ، أعطى الأطفال ردود أفعالاً إيجابيةً تجاه تطبيق خريطة الفقاعة المزدوجة.

ومثال على ذلك: استخدمت الباحثة هذه الخريطة حتى يحدد الأطفال الفرق بين الأشياء التي يراها في المنزل والأشياء التي يراها في الفصل .

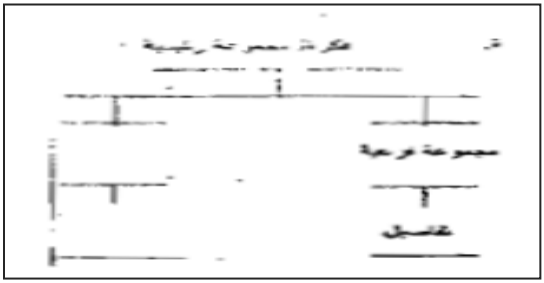
- **خريطة الشجرة Tree Map** : تمكن الأطفال من القيام بكل من التصنيف الإستقرائي الإستنتاجي حيث يتعلم الأطفال كيفية إنشاء مفاهيم عامة ، وأفكار رئيسية أو عناوين الفئات ، ودعم الأفكار تنمي هذه الخريطة مهارة التصنيف والتنظيم.

الأسئلة التي تعبر عن خريطة الشجرة:

- ما الأفكار الأساسية ؟
- ما الأفكار المدعمة لها، والتفاصيل في هذه المعلومات؟

وتساعد خريطة الشجرة على :

- تحديد الفكرة الرئيسية،الأفكار المتعمقة.
- تنظيم الموضوعات.
- تمكين الأطفال من التصنيف.
- تكوين رؤية متكاملة للموضوعات المصنفة.



شكل(٢) يوضح خريطة الشجرة

وتوضح دراسة Weiss (2011) أهمية خرائط التفكير في تدريس مادة العلوم، حيث أعطى الأطفال مقالاً في العلوم يتطلب من الأطفال دراسة ومقارنة بعض المفاهيم، ثم قام بتعليمهم كيفية استخدام خريطة الشجرة، وقام بإعطائهم مهام تتطلب منهم إجراء المقارنات باستخدام خريطة الشجرة. في نهاية الدراسة تم إعطاء الأطفال مقالاً آخراً يتطلب إجراء مقارنة باستخدام خريطة الشجرة. أثبتت النتائج أن ٤٥% من الأطفال يمكنهم المقارنة بسهولة باستخدام خريطة الشجرة.

مثال : استخدمت الباحثة هذه الطريقة في عرض كلمة وهي Appleوتحتها كلمات لذلك الحرف في أول ووسط وآخر الكلمة وهما Ant ,Idea, Man.

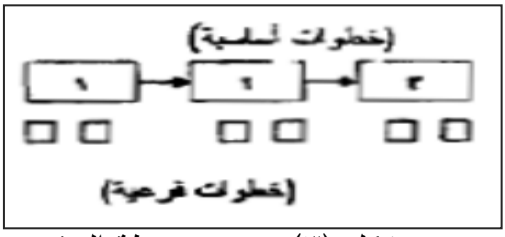
- **خريطة التدفق Flow Map:** تعتمد على إستخدام المخططات الإنسيابية ، يتم استخدامه لإظهار التسلسل والنظام والجداول الزمنية ، والدورات والإجراءات والخطوات والاتجاهات. وتؤكد هذه الخريطة أيضاً على رؤية العلاقات بين المراحل والأحداث، تنمي هذه الخريطة مهارة التتابع والتسلسل.

الأسئلة التي تعبر عن خريطة التدفق:

- ماذا حدث؟
- ما تسلسل الأحداث؟
- ما المراحل الفرعية؟

وتساعد خريطة التدفق على :

- تحليل الموقف بالرجوع إلى الأسباب.
- تحليل الكلمات والأحداث.
- تحقيق فهم أفضل للموضوعات.



شكل (٣) يوضح خريطة التدفق

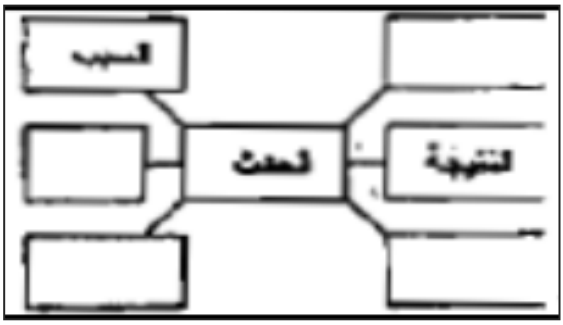
تهدف دراسة Mashal(2011) إلى قياس تأثير خرائط التفكير على قدرة الأطفال المصابين بمرض التوحد وذوي صعوبات التعلم،وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية خريطة الجسر في الاختبارات.

ومثال على ذلك: استخدمت الباحثة هذه الخريطة في تقييم قصص قصيرة إلى الأطفال موقف وعلى الطفل توقع النتيجة .

- **خريطة التدفق المتعددMulti Flow** : هي أداة للبحث عن السبب والنتيجة ، تتوسع الخريطة عند إظهار الأسباب التاريخية والتنبؤ بالأحداث والنتائج المستقبيلة . ويمكن أيضاً التوسع لإظهار العلاقات المتبادلة لتأثيرات التغذية الراجعة في نظام ديناميكي، تنمي هذه الخريطة مهارة السبب والنتيجة.
- الأسئلة التي تعبر عن خريطة التدفق المتعدد:
- ما الأسباب والنتائج لهذا الحدث؟

وتساعد خريطة التدفق المتعدد على :

- تحليل المواقف بالنظر إلى الأسباب.
- التنبؤ بالنتائج في ضوء الأسباب.



شكل(٤) يوضح خريطة التدفق المتعدد

فكل واحدة من خرائط التفكير تتوافق مع إحدى عمليات التفكير ويكون لها هدفاً محدداً لإتمامه، و لكن جميع الخرائط تدعم استدعاء المعلومات من خلال التصور المرئي (Aikman,2014,p55).

وترى الباحثة أن خرائط التفكير مرنة بحيث يمكن استخدام كل خريطة لأكثر من نشاطٍ، ويمكن التعديل فيها بما يتناسب مع مرحلة الأطفال العمرية والفروق الفردية بينهم.

وبعد توضيح أنواع خرائط التفكير الإلكترونية علينا أن نبين خطوات بناء إستراتيجية خرائط التفكير، وقد أشار نصار(٢٠١٥،ص٢٤) إلى الخطوات في النقاط التالية:

١- مرحلة التمهيد (التهيئة):

في هذه المرحلة يتم استخدام خريطة الدائرة غالباً؛ لمعرفة الخبرات السابقة لدى الطفل وجذب انتباه الأطفال وتشويقهم للموضوع المُراد دراسته.

٢- مرحلة عرض محتوى خرائط التفكير:

في هذه المرحلة يتم عرض المحتوى العلمي، وما يتضمنه من معلومات حول الدرس وذلك من خلال العصف الذهني والحوار والنقاش .

٣- مرحلة تمثيل خرائط التفكير:

يتم إتاحة الفرصة للأطفال للتأمل وإثارة الجدل الفكري والنقد والابداع، فيتم تصميم خرائط التفكير من خلال العمل في مجموعات، ثم عرض أعمال الأطفال وتبادل الأفكار للوصول إلى أفضل خريطة لتثبيت المعلومات.

٤- مرحلة التقويم:

أي قياس مدى قدرة خرائط التفكير على تحقيق الأهداف المرجوة، مثل تنمية مهارات التفكير المختلفة أو رفع مستوى التحصيل.

ثانياً :مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية:

تعريف الذاكرة البصرية: عرفها ملحم(٢٠٠٢) بأنها:القدرة على استرجاع أو تمييز وإعادة مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصرياً.

وعرفها Lee(٢٠٠٣) بأنها : القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترةٍ زمنيةٍ من الوقت، وتعد الذاكرة جزءاً أساسياً في عملية التعلم، ومن أجل اكتساب مهارات وأفكار جديدة، فالذاكرة تساعد على الاستفادة من الخبرات السابقة والانتفاع من الخبرات الحالية، وتعديل للخبرات الجديدة.

وعرفها العباد (٢٠٠٦) :هي أدنى مستوى لعملية تنظيم المعلومات،ويُشار إلى المعلومات البصرية بالذاكرة الرمزية والتي تعتبر ذاكرة مؤقتة حيث المعلومات ستظل مخزنة في الذاكرة حتى مع غياب المثير.

وعرفها الراشد(٢٠١٧):مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم بالتخزين المؤقت، ومعالجة المعلومات البصرية كالصور الثابتة والمتحركة.

خصائص مهارات الذاكرة البصرية:

تتميز الذاكرة البصرية بمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي:

١-معالجة المعلومات في الذاكرة البصرية لا يتعدى الإستيعاب الأول.
٢-المعلومات تخزن في الذاكرة البصرية لفترةٍ لا تزيد عن ثانية.
٣-يمكن استدعاء المعلومات البصرية من الذاكرة الحسية البصرية مباشرةً.
٤-كلما بقيت المعلومات في الذاكرة الحسية البصرية فترةً أطول كلما سهل تذكرها.

٥-دخول معلومات حسية جديدة إلى الذاكرة الحسية البصرية تمحي المعلومات القديمة.
٦- لا يحدث أية معالجات معرفية للمعلومات في الذاكرة الحسية.
٧-الذاكرة لها قدرة على تصنيف المعلومات.
٨-المعلومات في الذاكرة البصرية عرضة للتشويش من خلال المعلومات الجديدة.
٩- المعلومات في الذاكرة البصرية تُدرَك ولا تُعالَج(فليس،٢٠٠٩،ص١٥٩)

وأكدت دراسة السيد (٢٠٢٠) أهمية تنمية مهارات الذاكرة البصرية في تنمية صعوبات تعلم القراءة.

كما أثبتت دراسة أحمد (٢٠١٦) فاعلية برنامج إلكتروني في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

مراحل الذاكرة البصرية:

اتفق كلٌ من (العشاوي ٢٠٠٤،الراشد٢٠١٧) على أن مراحل الذاكرة البصرية:

١- الذاكرة الحسية/البصرية:

تقوم الذاكرة الحسية باستقبال المنبهات الحسية الأول،سواء كانت هذه المنبهات سمعية أو بصرية،وتعرف الذاكرة البصرية بالذاكرة الأيقونة لأنها تعني استقبال الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية.

٢- الذاكرة البصرية قصيرة المدى:

إن أهم ما يميز الذاكرة قصيرة المدى هي أن المعلومات فيها تخضع للتجهيز والمعالجة،وأهم ما يميزها هي عملية الترميز وقد يكون هذا الترميز (سمعياً أم بصرياً).

٣- الذاكرة البصرية العاملة:

تعرف الذاكرة العاملة بأنها: القدرة المعرفية المتوفرة لتخزين ومعالجة المعلومات ببراعة أو أنها ذاكرة الاشتغال كونها تساعد على الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات.

٤- الذاكرة البصرية طويلة المدي:

تتميز بتخزين المعلومات لفترةٍ طويلةٍ ، وأن الترميز فيها شأنها شأن الذاكرة البصرية قصيرة المدى يتم صونياً وبصرياً ودلالياً.

وظيفة الذاكرة البصرية وأهميتها في عملية التعليم والتعلم :

تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع الصورة التي تم تعلمها، مما يسهل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استذكار صور الحروف والكلمات، مما يسرع في عملية قراءتها في حين أن الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يواجهون صعوبات في التعرف إلى الكلمات، مما يدفعهم إلى تهجئتها فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة، كما يجدون صعوبةً في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة.(البطانية وآخرون،٢٠٠٥ص١١٥) .

وأكدت على ذلك دراسة عبد الوهاب (٢٠١٥) على أهمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة.

وأثبتت دراسة الشعيبي (٢٠١٨) أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

أولاً: منهج البحث:

تستخدم الباحثة في البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية؛ وذلك لدراسة برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد حجب أطفال المجموعة الضابطة وعدم تعرضهم للمتغير المستقل.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بعد إجراء اختبار القدرة العقلية (إعداد أوتيس – لينون ترجمة مصطفى كامل:٢٠٠٩) بروضة الحديدي والنادي الرسمية لغات التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة بورسعيد، حيث أن عدد الأطفال في المستوى الثاني (٢٠٥) طفلاً وطفلةً وكانت العينة على (٥٠) طفلاً وطفلةً، وتم تقسيمهم إلى (٢٥) طفلاً وطفلةً مجموعة تجريبية و(٢٥) طفلاً وطفلةً مجموعة ضابطة، وتم التأكد من تكافؤ أطفال المجموعتين في المتغيرات التالية:

(أ) – مستوى الذكاء.
(ب) – الدرجات القبلية على اختبار مهارات الذاكرة البصرية.

أدوات البحث:

- اختبار الذكاء المصور . (إعداد أوتيس –لينون ترجمة مصطفى كامل:٢٠٠٩)
- قائمة المهارات الأساسية للذاكرة البصرية للغة الإنجليزية. (إعداد الباحثة)
- اختبار إلكتروني مصور لقياس مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.(إعداد الباحثة)
- برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير لتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة.(إعداد الباحثة)

١- اختبار الذكاء المصور. (إعداد أوتيس –لينون ترجمة مصطفى كامل:٢٠٠٩)

وتم استخدام هذا الاختبار لتحديد مدى قدرات الأطفال العقلية، ويركز هذا الاختبار على قياس قدرة الأطفال على الاستدلال Reasoning من خلال شمولها على عينة من الفقرات اللفظية و الرمزية و التشكيلية (ألفاظ – رموز – أشكال) ، حيث تمثل مدى واسعاً من القدرات المعرفية Cognitive . وقد تم بناء هذه البطارية من الاختبارات للوصول إلى قياسٍ يُعتمد عليه للعامل العام (ع) أو عامل القدرة العقلية العامة. و بالتالي فإن الدرجة الكلية الواحدة التي نحصل عليها في أي مستوى من المستويات المكونة للبطارية ، تلخص أداء الطفل على مجموعة من المواد الاختيارية ، ثم انتقاؤها على أساس إسهامها في تقدير العامل العام لدى الطفل .

ويتكون الاختبار من ٣٢ مفردةً، ويتم تقسيم الاختبار على ثلاثة أقسام، حيث يتم تجميع كل قسم على حدى، وأعلى درجة يمكن للطفل الحصول عليها ٥٥ درجةً.

٢- قائمة المهارات الأساسية للذاكرة البصرية للغة الإنجليزية:

بعد الإطلاع على المراجع والدراسات السابقة قامت الباحثة بتصميم قائمة المهارات الأساسية للذاكرة البصرية من خمس مهارات أساسية والتي يجب تنميتها لدى أطفال الروضة وهي:

- ربط الصورة بتعرف الحرف الأول من إسمها.
- تحديد الكلمات المختلفة عن الكلمة الأولى.
- التناظر بين الكلمات المتشابهة في بعض الحروف.
- اختيار الحروف المتشابهة مع الحرف الأول للكلمة.
- تحديد الحروف المتشابهة مع الحرف الأخير.
- تحديد الحروف الساكنة والمتحركة.

صدق المحكمين:

تم عرض قائمة المهارات الأساسية الذاكرة البصرية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس،ورياض الأطفال؛ للتأكد من صدق الاستمارة، ولإبداء آرائهم حول:

- مدى وضوح المهارات التي تتضمنها القائمة.
- ملائمة المهارات مع المرحلة العمرية لأطفال الروضة.

وجاءت آراء المحكمين بالموافقة على العبارة الأولى والثانية، وتعديل العبارة رقم (٣) من توضيح الكلمات المتشابهة في بعض الحروف إلى التناظر بين الكلمات المتشابهة في بعض الحروف، والموافقة على العبارة رقم(٤)، وتعديل العبارة رقم (٥) ربط الحروف المتشابهة مع الحرف الأخير إلى تحديد الحروف المتشابهة مع الحرف الأخير، وتم حذف العبارة رقم (٦) وإضافة عبارة جديدة، وبذلك أصبحت عدد المفردات (٦).

٣- اختبار إلكتروني مصور لقياس مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة :

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف بناء هذا الاختبار إلى قياس مهارات الذاكرة البصرية باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في الكشف عن مدى ما تحقق من تنمية لمهارات الذاكرة البصرية لأطفال الروضة قبل وبعد التطبيق كمؤشر على فاعلية البرنامج.

- **بناء الاختبار وتحديد مفرداته:**

واعتمد بناء الاختبار على الخطوات التالية:

أ- تحديد عدد المفردات:

تم تحديد عدد المفردات في كل مستوى من مستويات (التذكر- الاستيعاب- التطبيق) لكل مهارةٍ من مهارات الذاكرة البصرية.

ب- تحديد نوع المفردات:

اعتمدت الباحثة في تحديد نوع مفردات الاختبار على:

- الأهداف المقاسة والمستويات المعرفية المراد قياسها.
- خصائص طفل الروضة.

وقد تم استخدام نوعين من الأسئلة الموضوعية ومنها(الاختيار من متعدد- توصيل)، وذلك للأسباب الآتية:

ما يميز هذا النوع من الأسئلة سرعة الاستجابة، وسهولة التصحيح، بالإضافة إلى أنها تتمتع بمعدلات صدق وثبات عالية، إمكانية دعم تلك

الأسئلة بالصور التي تساعد الطفل على وضوح الأسئلة، وبالتالي سهولة الإجابة عليها.

حساب صدق الاختبار:

ويُقصد بصدق الاختبار: قدرة الاختيار على قياس ما وُضِعَ من أجله، أي قياس مؤشر صدق بنود الاختبار وارتباطها بالهدف العام من الاختبار وهو " قياس استعداد طفل الروضة لمهارات الذاكرة البصرية ". وقامت الباحثة بقياس صدق الاختبار بالطرق التالية:

(١) صدق الأساتذة المحكمين :

قامت الباحثة بعرض الاختبار وما يشمله من مفردات بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في المجال ن= (٩) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول ملائمة بنود الاختبار وسلامة الصياغة اللغوية ومدى ارتباطها بالهدف العام من الاختبار وأيضاً بالأبعاد المفردة، وقد تراوحت النسبة المئوية لآراء الخبراء حول الموافقة على مفردات وأبعاد الاختبار ما بين (٨٥%-٩٧%)، وهي نسبة تدل على صدق الاختبار وما اشتمله من بنود، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشارت إليها آراء الأساتذة الخبراء من حيث تعديل الصياغة اللغوية لبعض المفردات، وحذف البعض منها؛ لأنه يؤدي نفس المعنى بالتشابه مع بنود أخرى أو التبديل بين بنود الأبعاد المفردة.

(ب) الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقتين:

تم تطبيق الاختبار على عينة وعددها (٢٥) طفلاً وطفلةً بالمستوى الثاني بمرحلة رياض الأطفال، حيث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاختبار.

٤- برنامج قائم على إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية لتنمية مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة:

الهدف العام للبرنامج: تنمية بعض مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة باستخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية.

ضبط البرنامج :

قامت الباحثة بإعداد برنامج قائم على خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية لدى طفل الروضة ،وللتأكد من صلاحيته وضبطه اعتمدت الباحثة على جانبين هما:

- استطلاع رأي المتخصصين.
- إجراء تجربة استكشافية.

استطلاع رأي المتخصصين:

تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس اللغة الإنجليزية ورياض الأطفال، بالإضافة إلى عددٍ من الموجهات والمعلمات ذوات الخبرة في مجال رياض الأطفال ، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة البرنامج من حيث:

- أساسيات البرنامج.
- المادة التكوينية المكتوبة.
- تنوع الوسائل التعليمية.
- مناسبة ترتيب عرض موضوعات البرنامج.

- الأهداف السلوكية للمحتوى الخاص بكل مهارة.
- الأنشطة المتضمنة لتحقيق الأهداف المقصودة.
- التدريبات المتضمنة في البرنامج.
- الاختبارات البنائية.

وفيما يلي عرض لآراء المحكمين وملاحظاتهم والتي أُجرِيت التعديلات في ضوئها، فقد أجمع المحكمون على:

- أن البرنامج قد التزمت فيه الباحثة بأساسيات إعداده.
- ملاءمة المادة التعليمية المكتوبة لمعلمة الروضة، حيث أنها بسيطة وسهلة ويمكن للمعلمة فهمها وتقديمها للأطفال.
- مناسبة الوسائل التعليمية المستخدمة مع طبيعة كل مفهوم.
- مناسبة ترتيب عرض موضوعات البرنامج من البسيط إلى الأكثر تعقيداً.
- تنوع الأنشطة وشمولها لموضوعات كل وحدة ومناسبتها لخصائص طفل الروضة .
- مناسبة التدريبات المطلوب إجرائها في البرنامج مع طبيعة الطفل.
- إلمام الإختبارات البنائية على الأهداف السلوكية.

٢.التجربة الإستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق بعض أنشطة البرنامج على مجموعة من الأطفال قوامها (١٥) طفلاً وطفلةً، وقد هدفت الباحثة من هذة التجربة تحديد ما يلي:

- مناسبة الأنشطة المتضمنة في كل مهارة مع طبيعة وخصائص الأطفال.
- ملاءمة تدريبات البرنامج الإلكتروني مع إمكانيات وقدرات الأطفال.
- وضوح وبساطة التقويمات المستخدمة في البرنامج.
- مناسبة الزمن التدريبي المحدد للأنشطة.

- حساب صدق وثبات الاختبار.

إجراءات تنفيذ البرنامج:

بعد إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني،وبعد تحديد الإجراءات التجريبية اللازمة لتنفيذ تجربة البحث،اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إجراءات البحث.

أولاً:إجراءات قبل التطبيق:

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

بعد تحديد الباحثة لعينة البحث قامت بعقد(٢-٣) مقابلات؛ للتعرف على الطفل والوالدين والمعلمين والهدف من تلك المقابلات:

- التعرف على الطفل.
- إمداد الأسرة بالمعلومات اللازمة عن البرنامج وأهدافه.
- تطبيق الاختبار القبلي لمهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية على عينة البحث.

إعداد قاعة التطبيق:

نظراً لعدم توافر بعض الإمكانات في الروضة، فقامت الباحثة بتوفير وتنظيم الإمكانات اللازمة لتنفيذ البرنامج حيث قامت الباحثة بما يلي:
جدولة مواعيد لقاء الباحثة مع الأطفال بمعدل(٥) أنشطة أسبوعياً، على أن يُخصص موعد الفترة الثانية (النشاط الثاني) في البرنامج اليومي للأطفال؛ لتطبيق البحث وذلك نظراً لبعض الإعتبارات وهي:

- ضمان حضور جميع الأطفال إلى الروضة في ذلك الموعد.
- انتهاء الأطفال من تناول وجبة الإفطار.

- قدرة الأطفال الواضحة على الإستيعاب في ذلك الوقت.

التطبيق البعدي للبرنامج :

بعد الانتهاء من تطبيق برنامج مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية على أطفال المجموعة التجريبية ، تم تطبيق اختبار مهارات الذاكرة البصرية على المجموعة التجريبية، وحثت الباحثة كل طفل على التركيز ومحاولة تحديد الإجابة الصحيحة،ثم قامت الباحثة بالتصحيح ورصد درجات الأطفال ومعالجتها إحصائياً، ومقارنة التطبيق البعدي بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية، ثم مناقشة النتائج واختبار صحة الفروض وتفسيرها.

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح التطبيق البعدي.

ولاختبار صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت Test T) وذلك بحساب قيم (المتوسط العام م، والإنحراف المعياري ع ، ودرجة الفروق ف ويمكن توضيح هذا الإجراء الإحصائي في الجداول التالية:

جدول (١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة

	المجموعة التجريبية				ت المحسوبة	ت الجدولية ن – ١ (٢٩)	الدلالة
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي				
	م١	ع١	م٢	ع٢			
	٤,٠٢	١,٠٥	١٧,٧٠	١,٠٢	٣٦,٤٥٥٦	٢,٧٦	غير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

كما قامت الباحثة بحساب درجة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً وجاءت درجات الفروق كما يلي:

جدول (٢)

الأبعاد المفردة	متوسطي درجات المجموعة التجريبية (قبليًا)	متوسطي درجات المجموعة التجريبية (بعديًا)	درجة الفروق (–)
(الذاكرة البصرية)	٠,٩٠	٢,٩٠	٢+

وهكذا من خلال جدول رقم (٢) يتضح للباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً، حيث جاءت قيمة ت المحسوبة لتعادل (٣٨,٤٦٦٥) وهي أكبر من قيمة ت (الجدولية) والتي تساوي (٢,٠٥) عند مستوى ٠,٠٥ وتساوي (٢,٧٦) عند مستوى ٠,٠١ ، أيضاً جاءت درجة الفروق بين الأبعاد المفردة

للاختبار جميعها قيماً موجبةً لصالح التطبيق البعدي مما يدل على وجود فروق بين التطبيقين نتيجةً إلى:

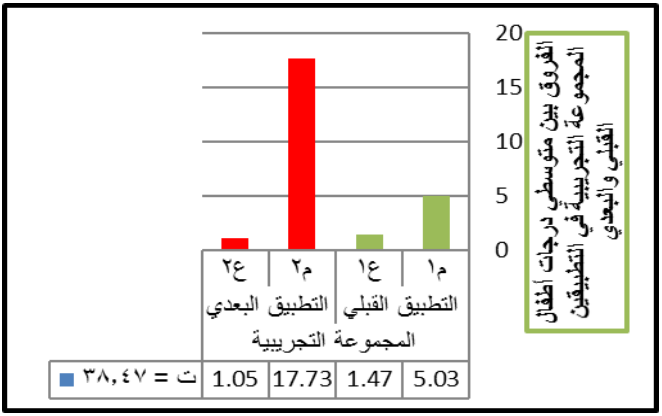
شمول البرنامج وتدريجه من الأسهل إلى الأصعب حيث تم تقسيمه إلى أربعة أجزاء وهي: معرفة الحروف وأصواتها،الكلمات، بناء الجملة، التعبير اللغوي، ووضوح مفرداته التطبيق العملي للأطفال أثناء النشاط والمنزل، تحفيز الأطفال المادي والمعنوي ومن خلال خلق جو تنافس بينهم، وسهولة وصول المعلومة من خلال إستراتيجيات خرائط التفكير الإلكترونية، واختيار الخريطة المناسبة لكل مفهوم مثل خريطة الدائرة والشجرة والجسر والفقاعة والتدفق وغيرها،تنوع أسلوب الباحثة أثناء عرض الأنشطة على الأطفال، ووقت إكمال البرنامج حيث أن الأطفال تحمسوا جداً للبرنامج، ولاحظت الباحثة مدى استجابة الأطفال أثناء تطبيق أنشطة البرنامج بشكلٍ واضحٍ، وظهور أثر تطور الأطفال في البرنامج بشكلٍ واضحٍ في تطوير المفردات اللغوية لدى الأطفال في جوٍ من اللعب والمرح واتباع الأطفال إلى الخطوات التي تم التدريب عليها .

وتؤكد دراسة Sunseri (2011) على تأثير استخدام إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية، وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين استخدموا الخرائط في عملية الكتابة حققوا نتائجاً أفضل من الأطفال في المجموعة الضابطة.

وتثبت دراسة Fan (2016) فعالية إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات القراءة لدى طفل الروضة.

وأيضاً دراسة Maharani (2017)على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة النتيجة الإحصائية في الشكل البياني التمثيلي الآتي:



شكل (٥) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

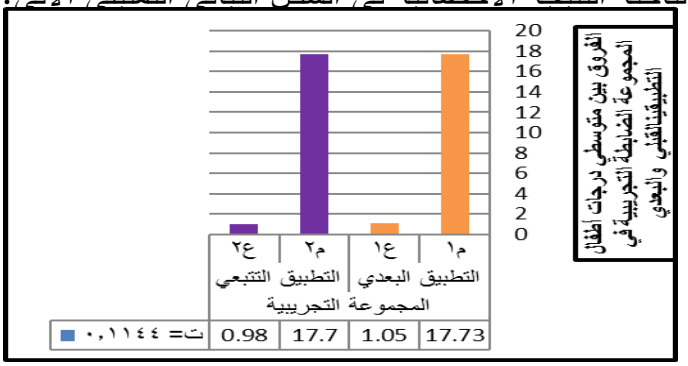
جدول (٣) يوضح متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لدى طفل الروضة لصالح أطفال المجموعة التجريبية

	التطبيق البعدي				ت المحسوبة	ت الجدولية ن١+ن٢ – ٢ (٥٨)	الدلالة
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية				
	م١	ع١	م٢	ع٢			
	٥,١٣	١,٥٣	١٧,٧٣	١,٠٥	٣٧,٢٨٩٢	٢,٦٦	دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

وهكذا من خلال جدول (٣) يتضح للباحثة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية بعدياً، حيث جاءت قيمة ت المحسوبة لتعادل وهي أكبر من قيمة ت (الجدولية) والتي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى ٠,٠٥ وتساوي (٢,٦٦) عند مستوى ٠,٠١. وتقوم الباحثة بالطلب من الأطفال رسم الخريطة للتأكد من وصول المعلومة، وفي بعض الأحيان كان الأطفال يقوموا بتلوين الخرائط ، وحلهم للاختبار والكتابة على الحاسوب والسبورة الذكية جعل البرنامج ممتعاً ومشوقاً بالنسبة للأطفال، وبذلك جاءت درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي علي اختبار مهارات الذاكرة البصرية مرتفعةً مقارنةً بالمجموعة الظابطة نتيجة لعدم تعرض أطفال المجموعة الضابطة لأنشطة البرنامج.

تهدف دراسة Mashal(2017) إلى قياس تأثير خرائط التفكير على قدرة الأطفال المصابين بمرض التوحد وذوي صعوبات التعلم،وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية خريطة الجسر في الاختبارات.

وتفسر الباحثة النتيجة الاحصائية في الشكل البياني التمثيلي الآتي:



شكل (٦) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- تدريس مهارات الذاكرة البصرية للغة الإنجليزية لما لها من أثرٍ إيجابيٍ لدى طفل الروضة.
- استخدام إستراتيجيات جديدة وعلى رأسها إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية؛ لجذب انتباه الأطفال عن طريق السبورة الذكية ورسم الأطفال لها وتلوينها.
- الاهتمام بمهارات الذاكرة البصرية.
- توفير دورات تدريبية للمعلمات عن كيفية تدريس مهارات الاستعداد القرائي للغة الإنجليزية بصورةٍ صحيحةٍ.

البحوث المقترحة:

- فعالية إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم اللغوية لدى طفل الروضة.
- استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات التعبير اللغوي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي.
- فعالية إستراتيجية خرائط التفكير الإلكترونية في تنمية المفاهيم التاريخية لدى طفل الروضة.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- الباز،خالد (يوليو،٢٠٠٧). فعالية استخدام خرائط التفكير في تدريس الاتزان الكيميائي على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي وذكائهم المتعددة .*المجلة المصرية للتربية العملية*، ١-٢٣.

- حسن،الهام(٢٠١٦) .*الذاكرة البصرية لدى الأطفال المصابين بالتوحد في مراكز التربية الخاصة والأطفال العاديين*(رسالة ماجستير). كلية التربية.جامعة دمشق.

- الحصري،كامل (إبريل،٢٠١٦).أثر تدريس الجغرافيا باستخدام الخرائط الإلكترونية على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.*مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*،ع١،ج ٣١،١١-٤٢.

- سليم،فاطمة(٢٠١٨).برنامج قائم على الخرائط الذهنية لتنمية الذاكرة للأطفال ذوي صعوبات التعلم(رسالة ماجستير).كلية التربية للطفولة المبكرة.جامعة القاهرة.

- عبد الفتاح،نوال(٢٠٠٩).أثر استخدام خرائط التفكير في تنمية التحصيل والفهم العميق ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف الخامس .*الجمعية المصرية للتربية العلمية*.م(١١)،٤٥-٤٠.

- عبد الوهاب،أحمد(٢٠١٥).فاعلية برنامج إلكتروني مقترح في تنمية مهارات الذاكرة البصرية للأطفال في مرحلة الروضة.*مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٨٣-٢٥٧.

- العشاوي،هدى (٢٠٠٤).*أطفالنا وصعوبات التعلم*.مكتبة الملك فهد الوطنية:الرياض.

- عمار،ماجدة(٢٠١٩).برنامج قائم على إستراتيجية الذاكرة البصرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة(رسالة ماجستير).كلية التربية للطفولة المبكرة.جامعة القاهرة.

- غسان،قطيط(٢٠١٠).*الخارطة المفاهمية*.دار الثقافة للنشر والتوزيع:عمان.

- فليس،خديجة(٢٠٠٩).*أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصرية*(رسالة دكتوراه) .جامعة الإخوة منتوري.الجزائر.

- مجدي،هبة(٢٠١٨).تنمية بعض أنماط الذاكرة الحسية لدى الأطفال المعاقين القابلين للتعلم(رسالة ماجستير).كلية رياض الأطفال.جامعة بورسعيد.

- المعيلي،أحمد(٢٠١١).خرائط المفاهيم الرقمية كأداة لتطوير تدريس العلوم بمدارس المملكة العربية السعودية في ظل بيئة التعليم الإلكتروني.*مجلة العلوم التربوية*.١٩(٤)،٧٩-٧٣.

- ملحم،سامي(٢٠٠٢).*صعوبات التعلم*. دار المدينة:الأردن.

- نصار،أحمد(٢٠١٥).*اثر استخدام إستراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم بالعلوم لدى طلاب الصف العاشر*(رسالة ماجستير).الجامعة الاسلامية.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Alikhan, N. (2014). Thoughts on thinking maps: A new way to think.
- Costa, A. (2001). *Developing minds*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fan, Y. S. (2016). Thinking Maps in Writing Project in English for Taiwanese Elementary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(1), 36-57.
- Hyerle, D., & Yeager, C. (200٠). *A language for learning*. Thinking Maps, Incorporated.
- Lee.M.(2003) Eductionl pychology. Cognitive view. New York.
- Madiri, S. (2008). *A study on the perceptions and attitudes of teachers and pupils to thinking maps*. Unpublished Master's Thesis. Bedfordshire University, Luton, England.
- Maharani, A. A. P. (2017). Double Bubble Map: The Attempt to Enhance the Students'skill in Writing a Comparison and Contrast Paragraph. *Jurnal Santiaji Pendidikan (Jsp)*, *7*(1).
- Mashal, A. A. P. (2017). Double Bubble Map: The Attempt to Enhance the Students'skill in Writing a Comparison and Contrast Paragraph. *Jurnal Santiaji Pendidikan (Jsp)*, *7*(1).
- Spiegel. (2007). A plan for success: Using thinking maps to improve student learning in Georgia. *Southwest Educational Development Laboratory Letter*, *22*(1).

- Weis, L. A. (2011). *The effect of Thinking Maps on students' higher order thinking skills* (Unpublished doctoral dissertation). California State University, Northridge.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة

* أ.د/ كمال الدين حسين محمد حسين.*

** د/ سلوى علي إبراهيم الجيار .

*** وفاء علي عبده الشقيري.

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي: (مهارة التواصل، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات) لدى أطفال الروضة، ودراسة الفروق بين الأطفال الذكور والإناث في اكتساب مهارات السلوك القيادي من خلال البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس ، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة وتضمنت عينة البحث (١٥) طفلاً وطفلةً بالمرحلة العمرية من (٥- ٦) سنوات من الذكور والإناث بالمستوى الثاني (KG2) بأكاديمية Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد، واستخدم البحث الأدوات التالية : مقياس مهارات السلوك القيادي (إعداد الباحثة) ، برنامج

* أستاذ الأدب المسرحي والدراسات الشعبية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة.

** مدرس الإعلام وثقافة الأطفال – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

*** مدرس مساعد بقسم العلوم الأساسية – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بورسعيد.

مسرح العرائس المُصمَم (إعداد الباحثة) ؛ وذلك بهدف تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ، وتوصلت نتائج البحث الحالي إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ، ويوصي البحث الحالي بأهمية استخدام مسرح العرائس في مرحلة رياض الأطفال لما له من أهمية كبرى في تشكيل شخصية الطفل وتعديل سلوكياته وتنمية المهارات المختلفة لديه .

The effectiveness of a training program based on puppet theater in developing some leadership behavior skills among kindergarten children

Prof. Dr. Kamal El-Deen Hussein Mohamed Kamal. *
Dr. Salwa Ali Ibrahim El. Gayyar. **
Wafaa Ali Abdo El- Shokery. ***

Abstract:

The current research aims to verify the effectiveness of the training program based on puppet theater in developing some leadership behavior skills: (communication skill, achievement motivation skill, self-

*** Professor of Theatrical Literature and Popular Studies - Faculty of Early Childhood Education - Cairo University.**

**** Lecturer, of Media and Children's Culture - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

***** Assistant Lecturer, Department of Basic Sciences - Faculty of Early Childhood Education - Port Said University.**

confidence skill, decision-making skill, problem-solving skill) among kindergarten children, and studying the differences between male and female children In acquiring leadership behavior skills through the training program based on puppet theater, the research relied on the quasi-experimental approach based on one group. The research sample included (15) children and girls in the age group of (5-6) years, males and females at the second level (KG2) at the Academy Rainbow Kids of Port Said governorate, and the research used the following tools: Leadership Behavior Scale (researcher preparation), Puppet Theater program designed (Researcher preparation); In order to develop some leadership behavior skills among kindergarten children, the results of the current research have reached the effectiveness of the training program based on puppet theater in developing leadership behavior skills among kindergarten children. The current research recommends the importance of using Puppet Theater in the kindergarten stage because of its great importance in shaping the child's personality, modifying his behaviors, and developing his various skills.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- البرنامج التدريبي. Training Program
- مسرح العرائس. Puppet theater
- السلوك القيادي . Leadership
- طفل الروضة. Kindergarten child

مقدمة:

إن الأطفال في مرحلة رياض الأطفال لديهم استعداد لتعلم العديد من المهارات ، وهنا يأتي دور المعلمة في تهيئة بيئة تعلم محفزة تحتوي على مجموعة من الأنشطة المناسبة لقدراتهم واهتمامتهم وميولهم وتراعي الفروق الفردية بينهم ؛ لتساعدهم على تعلم كل ما هو جديد، وتنمية المهارات لديهم ، ليستطيع التعامل والتكيف مع المواقف الجديدة وبالتالي التعامل مع بيئتهم بكل سهولة .

والأطفال في هذه المرحلة لديهم استعداد لتعلم العديد من المهارات ، وهنا يأتي دور المعلمة في تهيئة بيئة تعلم محفزة تحتوي على مجموعة من الأنشطة المناسبة لقدراتهم واهتمامتهم وميولهم وتراعي الفروق الفردية بينهم ؛ لتساعدهم على تعلم كل ما هو جديد، وتنمية المهارات لديهم ، ليستطيع التعامل والتكيف مع المواقف الجديدة وبالتالي التعامل مع بيئتهم بكل سهولة.

وتعتبر مهارات السلوك القيادي من المهارات الهامة التي يجب تنميتها في مرحلة رياض الأطفال ، ويتطلب العصر الحالي الذي نعيش فيه إعداد الأطفال ليكونوا قادة المستقبل ، قادرين على مواجهة الصعاب والمشكلات التي تقف في طريقهم ، حيث يجب تأهليهم بشكل جيد للتخطيط وتحديد الأهداف واتخاذ القرارات الهامة، وبالتالي إنجاز العمل بدقة وشكل صحيح ، حيث أن العالم يحتاج إلى الكثير من القادة الذين يستطيعون تغيير كل الطرق التقليدية وإيجاد طرق أكثر ابتكاراً.

ويجب السعي لإكساب الأطفال في تلك المرحلة الهامة مهارات السلوك القيادي ، فالقيادة تنمو بنمو الأطفال حيث يشعروا بمشاعر الآخرين ،

بالإضافة إلى أنها تجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بالطرق السليمة، وتؤهلهم لمواجهة التحديات المتواصلة في المجالات المختلفة ، فمعرفة الأطفال للأدوار القيادية تؤدي إلى إدارتهم لحياتهم بشكل جيد ، ويصبحوا في المستقبل أفرادًا ناجحين في مجتمعهم.

ومن أكثر الأنشطة الفعالة والجاذبة للأطفال مسرح العرائس ، حيث أننا نستطيع أن نكسب الطفل المهارات المختلفة عن طريق الأنشطة المسرحية، التي يقوم فيها الطفل بتمثيل أدوار شخصيات المسرحية، فالطفل يستمتع بتكرار أي نشاط حتى يتمكن من إتقانه، ومن خلال المسرح يستطيع تكرار العروض المسرحية باستخدام العرائس حتى يتقن المهارة.

فعن طريق ممارسة الطفل للأنشطة المسرحية، ولعب الأدوار، يكتسب الشعور بالثقة بالنفس، والجرأة والقدرة على المشاركة في اتخاذ القرار والتدريب على حل المشكلات، وبالتالي يسهم في بناء شخصيته، ومن هنا يتضح لنا دور مسرح العرائس في تنمية مهارات عديدة لدى الطفل، ومن أهم تلك المهارات مهارات السلوك القيادي .

مشكلة البحث:

بدأ الإحساس بمشكلة البحث من خلال الزيارات الميدانية المتكررة للباحثة لبعض الروضات بمحافظة بورسعيد، وبسؤال بعض معلمات الروضة عن أهم المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع طفل الروضة ، اتضح أن بعض أطفال الروضة يغلب عليهم الطابع الاتكالي حيث يلجأ الطفل إلى الاعتماد على الآخرين في إشباع رغباته، ويفتقد القدرة على التخطيط وتحمل المسئولية واتخاذ القرار ، وبالتالي ينشأ طفلاً ضعيف الشخصية غير قادراً على تحقيق أهدافه ، ويعتمد على الآخرين وخاصةً

الوالدين في إشباع حاجاته، كما أنه من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة اتضح قلة الدراسات التي تجمع ما بين الأنشطة الدرامية ومهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة. ومما سبق تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس سؤالين وهما :

- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة من (٥- ٦) سنوات ؟
- ما التصور المقترح لمحتوى الأنشطة القائمة على مسرح العرائس في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة من (٥- ٦) سنوات ؟

أهداف البحث:

- استهدف البحث الحالي تحقيق ما يلي:
- الكشف عن مدى فاعلية برنامج قائم على مسرح العرائس في تنمية المهارات القيادية اللازمة لدى أطفال مرحلة الروضة من سن (٥-٦) سنوات.
- إعداد برنامج قائم على ممارسة مسرح العرائس الذي يتناسب مع أطفال مرحلة الروضة.

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية هذه البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- دعم المكتبة العربية ببحث حول مسرح العرائس ومهارات السلوك القيادي في مرحلة رياض الأطفال .
- لفت أنظار العاملين والمتخصصين في مجال رياض الأطفال إلى أهمية استخدام مسرح العرائس في تنمية المهارات المختلفة لأطفال الروضة .

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد البحث في تزويد معلمات رياض الأطفال بمقياس مصور لتنمية مهارات السلوك القيادي .
- يمكن أن يساعد هذا البحث معلمي الروضة على تطوير طرق تعليمهم وتحسينها ، وذلك من خلال استخدام مسرح العرائس في تعليم وتعلم طفل الروضة.

حدود البحث :

- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسى ٢٠٢٠/٢٠٢١ على مدار شهرين.
- **الحدود المكانية :** تم تطبيق هذا البحث ضمن البرنامج اليومي في قاعات أكاديمية Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد.
- **الحدود البشرية:** مجموعة من أطفال الروضة بالمستوى الثاني (Kg2) من سن (٥-٦) سنوات والملتحقين بحضانة Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد.
- **الحدود الموضوعية :** اقتصر البحث الحالي على مفهوم مسرح العرائس وأهميته لطفل الروضة ، المهارات القيادية (مهارة التواصل ، مهارة

الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات).

مصطلحات البحث:

تعرف الباحثة المصطلحات إجرائياً كما يلي :

-البرنامج التدريبي Training Program :

خطة منظمة لتدريب الأطفال على مجموعة من المهارات وإتقانها في فترة زمنية معينة .

-مسرح العرائس Puppet Theater :

هو المسرح الذي يقدم عروضه باستخدام العرائس المختلفة " القفازية والعصا وخيال الظل " لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي " مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة.

- المهارة Skill :

أداء نشاط معين ، والتمكن من إنجازه بدقة وإتقانه في أقل ما يمكن من الوقت وبأقل جهد.

-السلوك القيادي Leadership :

عملية تفاعل بين القائد ومجموعة من الأطفال ، يعتمد فيها القائد على استخدام مجموعة من المسرحيات التي تهدف إلى تنمية بعض مهارات السلوك القيادي والتي تتمثل في " مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز، مهارة الثقة بالنفس، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات ".

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المحور الأول : مسرح العرائس وطفل الروضة :

مفهوم مسرح العرائس :

مسرح الدمى والعرائس المتحركة ذات التأثير الكبير على الأطفال ، حيث يبهرهم بقصصه الهادفة التي تسعى إلى غرس القيم النبيلة في نفوس الأطفال (أبو شنب ، ٢٠١٥ ، ص ١٠٩).

وتعرف الباحثة مسرح العرائس إجرائياً: بأنه المسرح الذي يقدم عروضه باستخدام العرائس المختلفة (القفازية ، العصا ،خيال الظل) ؛ لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي " مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة.

أهمية مسرح العرائس:

تعد العرائس عالماً سحرياً يعطي للطفل حرية اكتشاف الخامات لصناعة هذا العالم ، وابتكار ملامح شخصياته ، والتعبير عن آرائه وتنمية قدراته من خلال موقف من حياته الخاصة (علي ، ٢٠٠٩ ، ص ١٠٦) . وتشير دراسة Arsenault (2015) إلى دور المسرح في تنمية احترام الذات للأطفال .

وتتيح العرائس الفرصة للأطفال لاختيار مواقف من الحياة ويتعرف على تجارب الآخرين ، والتعبير عن أفكارهم دون خوف ، كما أن مهارات التواصل تكسب الطفل طرقاً عديدةً لحل المشاكل التي تواجهه من خلال الممارسات والتدريبات العملية (حسين ، ٢٠١٠ ، ص ص ٤١ – ٤٥).

وتشير دراسة Salaam (2010) إلى أن مسرح العرائس يساعد في علاج المشكلات التي تواجه الأطفال ، فهي تجعل الطفل يعبر

عن مشاعره، وتكسبه الشعور بالثقة بالنفس ، كما أنها تشجع الطفل على التفاعل الاجتماعي ، وتنمي القدرات المختلفة سواء جسمية أو عقلية ، كما أنها تكسبه الكثير من الصفات الإيجابية(يونس ، ٢٠١٤، ص ٢٣) .

أهداف مسرح العرائس :

يهدف مسرح العرائس إلى ما يلي:

- غرس القيم الدينية والخلقية للأطفال .
- اتخاذ القدوة عن طريق تجسيد البطولة .
- نقل المعلومات واكتساب المهارات بأسلوب مشوق .
- تنمية المهارات اللغوية للطفل (محمد ، ٢٠٠٩ ، ١٦) ، ويؤكد على ذلك دراسة الشهاوي (٢٠١٦) التي أكدت على دور المسرح في تنمية الطلاقة التعبيرية لدى طفل الروضة .
- تساعد العرائس على تشخيص بعض عيوب النطق .
- تساعد على نمو مهارات التواصل لدى الأطفال .
- تجعل الحقائق محببة للأطفال ، مما يسهل عليهم اكتسابها وفهمها .
- تساعد على تنمية الإبداع واكتشاف اهتمامات جديدة للأطفال .
- إشباع حاجات الأطفال المختلفة (هاشم ، ٢٠١٦ ، ١٩٤) . وتشير دراسة إبراهيم (٢٠١٠) إلى دور المسرحيات المقدمة على مسرح الطفل في إشباع احتياجات الطفل المصري .

المحور الثاني : مهارات السلوك القيادي :

أولاً: مهارة التواصل :

مفهوم التواصل :

تعرف بأنها العملية التي يقوم فيها الفرد بإرسال إشارة إلى فردٍ آخر بهدف التأثير في معتقداته وسلوكه (عبد الرؤوف، المصري، ٢٠١٣ ،ص ٩٧).

وتؤكد دراسة القرعان(٢٠١٦) على أن التواصل هو كل سلوك يعتمد على التفاعل مع الآخرين كمهارة للتعبير عن المشاعر وفهم الآخرين.

وفي إطار ذلك تقوم الباحثة بتعريف مهارة التواصل إجرائياً : "بأنها قدرة الطفل على فهم ما يتلقاه من الآخرين والاستجابة إليهم من خلال الرد أو التعبير عن ذلك بموقف ما يدل على فهمه . "

أهمية التواصل :

- التعايش مع العالم والنجاح في الحياة من خلال التواصل (الليثي ، ٢٠١٦ ،ص ١٤)، وتؤكد دراسة "Wright,2016" على أن الأنشطة الدرامية تساعد الطفل على التعبير عن نفسه ، وفهم الآخرين والتواصل معهم وتنمية المهارات اللغوية.
- فتح المجال للتفكير والحوار وتبادل المعلومات في شتى المجالات.
- نقل العادات والتقاليد والثقافات من مجتمع إلى آخر.
- يخلق شخصيات ناضجة مستقلة في المجتمع(قادري، ٢٠١٦،ص ٨٢).

ثانياً: مهارة الدافعية للإنجاز :

تعرف بأنها الرغبة القوية في الإنجاز وعمل الأشياء على نحوٍ جيدٍ ومستمر (محروس ، ٢٠١٠ ، ٤٠) .

وتشير دراسة الجندي (٢٠١٨) إلى أنها ما يحققه الفرد من نجاح وذلك بالاعتماد على قدراته ومواهبه الشخصية ، والتي يكون لها الأثر الكبير في تحديد مستقبله واتجاهات حياته .

وفي إطار ذلك تعرف الباحثة مهارة الدافعية للإنجاز إجرائياً : بأنها الرغبة القوية لدى الطفل في السعي للوصول إلى هدفٍ معينٍ وتحقيق النجاح .

تنمية الدافعية للإنجاز عند الأطفال:

يجب تشجيع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، واستغلال جميع الفرص لكي تمكن الطفل من تحقيق أبسط الأهداف ، فيجب أن يعطي الطفل الكثير من الفرص للوصول إلى الهدف ، وهذا يتطلب التمرين المستمر ، تشجيع الأطفال بالاستمرار في المحاولة حتى يصل للنجاح.
(إبراهيم ، ٢٠٠٨ ،ص٣١)

وتؤكد دراسة " " Mokrova,2012 إلى أهمية تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتشير دراسة-Wardell" " Demant,2010إلى أن شعور الأطفال بالثقة مع الأشياء التي يفعلونها بنجاحٍ تزيد من الدافعية للإنجاز لديهم

ثالثاً : مهارة الثقة بالنفس :

تعرف بأنها الشعور بالإيجابية والقدرة على العمل وتحقيق الأهداف ، فهي الإحساس الضروري الكلي لدى الشخص بالكفاءة الذاتية (الليثي، ٢٠١٦ ،ص ٧١).

وفي إطار ذلك تعرف الباحثة مهارة الثقة بالنفس إجرائياً : بأنها قدرة الطفل على التفاعل في المواقف المختلفة التي يتعرض لها والإقبال عليها بشجاعة.

أهمية مهارة الثقة بالنفس :

- تحقيق التوافق النفسي للفرد .
- استمرار اكتساب الخبرة.
- النجاح في العمل و حب الآخرين.
- مواجهة المشكلات التي تعترض حياته (عون ، عميرات ، ٢٠١٨ ،ص ص ٢٢- ٢٥).

وتشير دراسة Coleman (2017) على أهمية تنمية مهارة الثقة بالنفس لدى الأطفال ، حيث أنها تساعد على تنمية المشاركة الاجتماعية.

رابعاً : مهارة اتخاذ القرار :

هي عملية تتكون من مراحل عدة يتولى فيها متخذ القرار تحديد أهدافه، ثم تحديد البدائل الممكنة لتحقيق هذه الأهداف ، يليها الاختيار النهائي لبديل من هذه البدائل ثم تنفيذه (الجندي ، ٢٠١٢ ،ص ٥٧).

وتؤكد دراسة Hertez (2012) أن العاطفة تؤثر على اتخاذ الطفل للقرار.

وفي إطار ذلك تعرف الباحثة مهارة اتخاذ القرار إجرائياً : بأنها قدرة الطفل على اختيار بديل من البدائل المتاحة أمامه لتحقيق هدف معين.

أهمية تنمية مهارة اتخاذ القرار للطفل :

يتفق كلٌ من (غانم ، ٢٠١١) (القواسمة ، أبو غزالة ، ٢٠١٣) على أن اتخاذ القرار يساعد الطفل على:

- تنمية مهارة التفكير لدى الطفل.
- تحقيق الذات لديه.
- إنجاز العديد من الأنشطة داخل الروضة.
- يكسبه تحمل المسئولية وعدم الاندفاع قبل اتخاذ أي قرار مهم.
- الاستفادة من الخبرات الماضية ، فلا يكرر أخطاءه ويستفيد منها قبل اتخاذ قرارات جديدة (غانم ، ٢٠١١ ،ص ١٧٣ ؛ القواسمة ، أبو غزالة ، ٢٠١٣ ،ص ١٨٧).

وتشير دراسة (Manjula (2014 إلى أهمية تنمية اتخاذ القرار للطفل عن طريق التدريب على النقاش مع الآخرين والاستفادة من تجاربه حتى لا يعيد تكرار الخطأ، وكذلك إعطاء الطفل الحرية الكاملة في تقرير مصير جماعته .

وتؤكد دراسة عبد التواب (٢٠١٧) على أن مهارة اتخاذ القرار تشعر الطفل بالرضا عن نفسه ، وتكسبه مهارات التخطيط وحل المشكلات وتنمي قدرته على الملاحظة ، وتجعل الطفل يستمتع بالحرية عند اختيار بديل من البدائل ، وبالتالي ننمي لديه الاستقلال ، تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال .

دور المعلمة في تنمية مهارة اتخاذ القرار للطفل :

- إثارة الدافعية للأطفال ، وتشجيعهم على البحث والتفكير وحب الاستطلاع.
- مساعدة الأطفال على تقبل أفكار بعضهم البعض للتوصل إلى حلٍ مناسبٍ.
- إتاحة الفرصة لتجريب الاقتراحات المختلفة ، ومساعدتهم على التفكير السليم.

-مساعدة الأطفال على اكتشاف أبعاد المشكلة ، واستخلاص الحلول المختلفة من خلال إجابات أقرانهم.
-مساعدة الأطفال على اكتساب ما يحتاجونه من مهارات مختلفة (عبد التواب ، ٢٠١٧ ،ص ٢٤) .

خامساً : مهارة حل المشكلات :

مفهوم مهارة حل المشكلات:

تعرف بأنها: سلوك يحتاجه كل شخص يمارس نشاطاً طوال يومه ، عندما يكون لديه هدفاً يسعى لتحقيقه ، ولكن توجد بعض العقبات تحول دون تحقيقه (يوسف ، ٢٠١٠ ،ص ٢٣٢) .

ويرى Oguz,s (2012) أنها: عملية تتضمن مجموعة من السلوكيات أو الأنشطة المسئولة عن توجيه الفرد للوصول للحل .

وتشير دراسة بشاي (٢٠١٨) إلى أنها: عملية تفكير يتوصل بها الإنسان إلى حل المشكلات بطرقٍ مختلفةٍ ، مستخدماً خبرات ومهارات سابقة لكي يتوصل إلى حل المشكلة.

وفي إطار ذلك تعرف الباحثة مهارة حل المشكلات إجرائياً بأنها: قدرة الطفل على الوصول لحل المشكلة التي تواجهه بسهولةٍ ، وذلك في ضوء قدراته وإمكاناته .

أهمية مهارة حل المشكلات :

- تنمية الثقة بالنفس عند الطفل وتدفعه نحو للإنجاز.
- إثارة الدافعية لدى الأطفال وزيادة الرغبة لديهم من أجل الوصول لحل المشكلة (جودة ، ٢٠١٤ ،ص ٤١).
- تنمية التفكير الناقد للطفل، كما ينمي لديه روح التعاون العمل الجماعي.

- تسهم مهارة حل المشكلات في تنمية القدرات العقلية لدى الطفل من خلال مساعدته على مواجهة الكثير من المشكلات التي تقابله(عبد العظيم ، محمود ، ٢٠١٥ ،ص ٤٠) .

وتشير دراسة ربيع (٢٠١٩) إلى أن مهارة حل المشكلات تساعد الطفل على مواجهة الحاجات المباشرة ، ومواجهة حياتهم المستقبلية ، واستخدام إمكاناتهم الداخلية والخارجية لحل المشكلات التي تواجههم .

أساليب تنمية مهارة حل المشكلات :

- استخدام أساليب التعلم التي تقوم على الحوار والمناقشة وتشجع على التعلم الذاتي.
- تشجيع العمل الجماعي بين الأطفال ، وتكليف كل مجموعة بمهمة معينة للعمل على حلها. وتشير دراسة(Mulrey, Betty (2017) إلى دور العمل الجماعي في تنمية مهارة حل المشكلات الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- استخدام التمثيل مع الأطفال حيث يتيح فرصة ابتكار الحلول الجديدة (الوزير، ٢٠١٣ ،ص ص ٧٩- ٨٠).

الإجراءات المنهجية للبحث:

وفيما يلى عرض لهذه الاجراءات:

- منهج البحث:

تتطلب طبيعة البحث الحالي وتحقيق أهدافها ، استخدام المنهج شبه التجريبي ، باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ، معتمدة فى ذلك على القياس القبلي والبعدي ومقارنة نتائج القياسين ودلالته الإحصائية، واستخدمت الباحثة المجموعة ذات التصميم التجريبي الواحد لصغر حجم

العينة ولتحقيق الاستفادة من البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس لدى عينة من أطفال الروضة ، ويتضمن ذلك المتغيرات التالية :

أ).المتغير المستقل Independent Variable :

وهو برنامج تدريبي قائم على مسرح العرائس لدى الروضة من سن (٥-٦) سنوات.

ب).المتغير التابع Dependent Variable :

وهو تنمية بعض المهارات القيادية (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس، مهارة إتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات) لدى الروضة من سن (٥-٦) سنوات.

-عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث الأساسية بطريقة عشوائية يبلغ عددها (١٥) طفلاً وطفلةً بالمستوى الثاني بأكاديمية Rainbow Kids الخاصة بمحافظة بورسعيد.

التجانس بين أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية):

قامت الباحثة بحساب معامل التجانس داخل عينة البحث من حيث (العمر الزمني ، نسبة الذكاء، درجة انخفاض المهارات القيادية) كما يتضح بالجدول التالي رقم (١).

جدول رقم (١)

يمثل مدى تجانس عينة البحث من حيث

(العمر الزمني ونسبة الذكاء ودرجة انخفاض المهارات القيادية)

المتغيرات	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	Df	كا2	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٥,٤	٢١١٠٨	٦	٠,٤٠٠	٠,٩٩٩ غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
نسبة الذكاء	٩٨,٤٠	٤,٠٤٩٦٩	١٠	٣,٣٣٣	٣,٣٣٣. غير دالة إحصائياًعند مستوى ٠,٠٥
درجة المهارات القيادية	١٩,٣٣	٣,٣١٤٩٥	٧	٣,٦٦٧	٠,٨١٧ غير دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن قيم (كا٢) غير دالة ، وهذا معناه أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في بعض المتغيرات الدخيلة الوسيطة (العمر الزمني ، نسبة الذكاء ، درجة امتلاك المهارات القيادية) مما يشير إلى تجانس هؤلاء الأطفال.

فروض البحث :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) على مقياس مهارات السلوك القيادي

لطفل الروضة من (٥-٦) سنوات في القياسين القبلي والبعدي للبرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) على مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة من (٥-٦) سنوات في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي .

ثالثًا: أدوات البحث:

١-مقياس مهارات السلوك القيادي (إعداد الباحثة):

مبررات إعداد مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة :

• تم تصميم المقياس لقياس مهارات السلوك القيادي: (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات) لدى أطفال الروضة ، حيث أنه من خلال هذا المقياس تُقاس كل مهارة من المهارات السابقة على حدى، ومن ثم يتم تنمية كل مهارة من هذه المهارات عند طفل الروضة.

• تقديم أداة تساعد على تنمية مهارات السلوك القيادي المحددة في البحث (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات) لدى أطفال الروضة ، حيث أنه مقياس يناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال الروضة من سن (٥-٦) سنوات.

خطوات بناء مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة :

تضمن بناء مقياس مهارات السلوك القيادي (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات) لدى أطفال الروضة عدة خطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

- الإطلاع على التراث النظري و على بعض المقاييس المرتبطة بمهارات السلوك القيادي .
- تصميم مقياس مهارات السلوك القيادي (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات) في صورته الأولية.
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والطفولة المبكرة لتحكيمه.
- إعداد المقياس في صورته النهائية.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه الخطوات:

- الإطلاع على التراث النظري وعلى بعض المقاييس المرتبطة بمهارات السلوك القيادي :

من خلال الإطلاع على الأطر النظرية ، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة ، وبعض المقاييس الخاصة بمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ، أمكننا الوقوف على النواحي الفنية لبناء هذا النوع من المقاييس لتتحقق الفائدة المرجوة منها.

- **تصميم مقياس مهارات السلوك القيادي في صورته الأولية:**

تم بناء مقياس مهارات السلوك القيادي (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات) لأطفال الروضة من سن (٥- ٦ سنوات) ، وذلك وفقاً لعدد من الخطوات كالآتي:

- **تحديد الهدف من المقياس:**

يهدف هذا المقياس إلى تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة والتي تتضمن: (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز ، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات) لدى أطفال الروضة من سن (٥- ٦ سنوات).

- **تحديد أبعاد المقياس:**

وهي تشمل (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز، مهارة الثقة بالنفس ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات).

- **صياغة مفردات المقياس:**

تم صياغة مفردات المقياس في ضوء مهارات السلوك القيادي السابقة المقترح قياسها وتنميتها ، واختارت الباحثة نوع الاختبار الموضوعي ؛ لتناسب المستوى العمري والعقلي لأطفال الروضة ، لذا فقد اعتمد المقياس على مفردات اختبارية مصورة، وقد تم صياغة مفردات كل مهارة من المهارات السابقة على حدى. وتم مراعاة الآتي :

-أن تكون مفردات كل مهارة واضحة ومناسبة لمستوى أطفال الروضة

– أن تكون مفردات المقياس خاليةً من الصور غير المألوفة أو الغامضة أو أن تحمل أكثر من معنى. وقد تكون المقياس من (٥) أبعاداً موزعةً كالآتي:

جدول (٢)

البعد	عدد الأسئلة
مهارة التواصل	٤
مهارة الدافعية للإنجاز	٤
مهارة الثقة بالنفس	٤
مهارة اتخاذ القرار	٤
مهارة حل المشكلات	٤
المقياس ككل	٢٠

- **تصحيح المقياس:**

يتم إعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة لكل سؤال ، ودرجة صفر لكل إجابة خاطئة. وتم إعداد مفتاح تصحيح للإجابة ؛ وذلك لتوفير الوقت والجهد.

- **صياغة تعليمات المقياس:**

تمت صياغة تعليمات المقياس ، حيث تعتبر تعليمات المقياس عنصراً ضرورياً، لذا فقد صاغت الباحثة تعليمات المقياس ، وراعت فيها الوضوح والبساطة بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس ، وتضمنت تعليمات المقياس العناصر الآتية :

(الهدف من المقياس – وصف المقياس – الإعداد لعملية المقياس – إجراء المقياس – زمن المقياس – تقدير الدرجات على المقياس).

- **عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علم النفس والطفولة المبكرة:**

تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء وأساتذة علم النفس والطفولة المبكرة بلغ عددهم(١٠)، وقد رأى الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والمختصين حذف بعض الصور ، وتعديل بعضها الآخر، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون .

- **إعداد المقياس في صورته النهائية :**

بناء على آراء السادة المحكمين أُجريت بعض التعديلات اللازمة على بعض الصور وحذف بعضها، ثم وضع المقياس في صورته النهائية.

- **الدراسة الاستطلاعية للمقياس :**

بعد إعداد المقياس في صورته النهائية ، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة من خارج عينة البحث ، وقد أُجريت الدراسة الاستطلاعية بهدف:

-حساب زمن المقياس.

-حساب ثبات وصدق المقياس

-التأكد من الصياغة اللغوية الصحيحة للمفردة ووضوح التعليمات.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أولاً: ثبات المقياسReliability :

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين كالتالي:

(١) معامل ألفا (كرونباخ) :

واستخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ)؛ Cronbachs Alpha"a لقياس مدى ثبات المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طفلاً وطفلةً، وقد تم استبعادها من العينة الأساسية للبحث والجدول التالي يوضح الإجراء الإحصائي:

معاملات ثبات مفردات مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة بطريقة ألفا كرونباخ ن=(٣٠)

جدول (٣)

معاملات ثبات مفردات مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة بطريقة ألفا كرونباخ

البُعد	عدد الأسئلة	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الأول: مهارة التواصل	٤	*٠,٧١٨
الثاني: الدافعية للإنجاز	٤	*٠,٧٢٧
الثالث: الثقة بالنفس	٤	*٠,٧٢٦
الرابع:اتخاذ القرار	٤	*٠,٧٣٦
الخامس: حل المشكلات	٤	*٠,٨٠٧
الثبات الكلي للمقياس	٢٠	*٠,٨٧٤

ويتضح من الجدول السابق (٣) أن معامل الثبات العام لأبعاد المقياس مرتفع حيث بلغ (٠,٨٧٤*) لإجمالي فقرات المقياس العشرين ، فيما تراوح ثبات الأبعاد ما بين (٠,٧١٨*) كحد أدنى وبين (٠,٨٠٧*) كحد أعلى ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد

عليه في التطبيق الميداني للبحث بحسب مقياس نانلي والذي اعتمد ٠,٧٠ كحد أدنى للثبات.

(١)طريقة إعادة الإختبار :

تم إعادة تطبيق مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة من (٥- ٦) سنوات ، بفاصل زمني قدره أسبوعين ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي، وجاءت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات ثبات مفردات مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة بإعادة الاختبار

مقياس مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأول: مهارة التواصل	٠,٥٨٢	٠,٠١
الثاني: الدافعية للإنجاز	٠,٦١٨	٠,٠١
الثالث: الثقة بالنفس	٠,٧٩٢	٠,٠١
الرابع:اتخاذ القرار	٠,٥٩٩	٠,٠١
الخامس: حل المشكلات	٠,٨٦٤	٠,٠١
الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٩٢	٠,٠١

ثانياً: صدق المقياسValidity :

لتحديد مدى صدق محتوى المقياس استخدمت الباحثة في بحثها بثلاث طرق لحساب الصدق:

(١)صدق المقارنات الطرفية:

تم حساب الصدق الكلي لمقياس مهارات السلوك القيادي لدى عينة التقنين (ن= ٣٠) عن طريق حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنات الطرفية، حيث تم ترتيب درجات الأطفال على الدرجة الكلية لمقياس مهارات السلوك القيادي ترتيباً تنازلياً بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولى ، ورتبة أصغر درجة الأخيرة ، ثم تم فصل نسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأعلى ، ونسبة ٢٧% من درجات الإرباعي الأدنى ، فأكثر التقسيمات تمييزاً لمستويات الامتياز والضعف هي التي تعتمد على تقسيم درجات الميزان إلى طرفين الأعلى والأدنى ، بحيث يتألف الإرباعي الأعلى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الممتاز ، ويتألف الإرباعي الأدنى من الدرجات التي تكون نسبة ٢٧% من الطرف الضعيف.

وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد من أبعاد المقياس، وكانت النتائج على النحو التالي ، كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٥)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعة الطرفية لمقياس مهارات السلوك القيادي لدى العينة الاستطلاعية

المتغير	الفئة العليا			الفئة الدنيا			قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ن	المتوسط	الانحراف المعياري		
مقياس مهارات السلوك القيادي	٨	٣٦,٠٠	٧٥٥,٠	٨	٢٧,٦٢	١,٥٩	-٣,٤٠٠	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بمستوى دلالة (٠,٠٠٠) بين متوسط الفئة العليا ومتوسط الفئة الدنيا على مقياس مهارات السلوك القيادي ، لصالح متوسط الفئة العليا لدى العينة الكلية ، وهذا يدل على الصدق التمييزي للمقياس، مما يشير إلى أن مقياس مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة لديه قدرة مرتفعة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي المهارات القيادية.

(٢)طريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ببعضها البعض من ناحية ، وارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

صدق الاتساق الداخلي لمفردات مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة

(ن= ٣٠)

أبعاد المقياس	١	٢	٣	٤	
الأول: مهارة التواصل	–				
الثاني: الدافعية للإنجاز	٠,٥٧٩**	–			
الثالث: الثقة بالنفس	٠,٤٧٢**	٠,٦٦٧**	–		
الرابع:اتخاذ القرار	٠,٦٣١**	٠,٦٨١**	٠,٥٨٤**	–	
الخامس: حل المشكلات	٠,٥٦٣**	٠,٦٢٣**	٠,٥٤٥*	٠,٨١٨**	–
الدرجة الكلية	٠,٧٧٨**	٠,٨٣٤**	٠,٧٩٢**	٠,٩٠١**	٠,٨٥٢**

** دال عند مستوى دلالة (٠,٠١)　　* دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الإرتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات الاتساق الداخلي.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل مفردة والدرجة الكلية للمعامل الذي تنتمي إليه كالتالي:

جدول (٧)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

مهارة التواصل		مهارة الدافعية للإنجاز		الثقة بالنفس		اتخاذ القرار		حل المشكلات		
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	
(١)	٠,٥٨١**	(١)	٠,٦٦٧**	(١)	٠,٥٥٨**	(١)	٠,٦٠٦**	(١)	٠,٦٨٩**	
(٢)	٠,٦٣٥**	(٢)	٠,٦١٦**	(٢)	٠,٦١٤**	(٢)	٠,٦٤٢**	(٢)	٠,٨٠٦**	
(٣)	٠,٧٧٤**	(٣)	٠,٦٣٤**	(٣)	٠,٦٣٤**	(٣)	٠,٦٧٣**	(٣)	٠,٧٦٧**	
(٤)	٠,٦٢٤**	(٤)	٠,٦٥٣**	(٤)	٠,٦٥٧**	(٤)	٠,٦٦٧**	(٤)	٠,٨٣٢**	

ويتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه قد تراوحت ما بين (٠,٥٥٨**- ٠,٨٣٢**)، وهذه المعاملات كانت دالة عند مستوى ٠,٠١.

وبذلك تأكدت الباحثة من تمتع مقياس المهارات القيادية بدرجةٍ مرتفعةٍ من الثبات على العينة الاستطلاعية للبحث الحالي.

٢-البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي (إعداد الباحثة):

هو برنامج تدريبي قائم على مسرح العرائس يتضمن خمسة محاور، وكل محور يتضمن مجموعة من المهارات لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي، وهذه المحاور كالتالي:

المحور الأول : مهارة التواصل:

١. التعاون.

٢. آداب الحوار.

٣. التفاعل الاجتماعي
٤. الاحترام المتبادل.

المحور الثاني : مهارة الدافعية للإنجاز :

١. المثابرة.
٢. السعي نحو النجاح.
٣. حب الاستطلاع.
٤. التخطيط للمستقبل.

المحور الثالث : مهارة الثقة بالنفس :

١. القدرة على الإنجاز.
٢. التعبير عن المشاعر.
٣. الاتزان الانفعالي.
٤. تقبل الذات.

المحور الرابع : مهارة اتخاذ القرار :

١. حسن التصرف.
٢. تحمل المسئولية .
٣. الاعتماد على النفس.
٤. المشاركة.

المحور الخامس : مهارة حل المشكلات:

١. فهم المشكلة.
٢. تحديد المشكلة .
٣. التخطيط للمشكلة.
٤. اختيار أفضل حل للمشكلة.

أهداف البرنامج:

الهدف العام من البرنامج: تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ، وهي تشمل المهارات التالية : (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز، مهارة الثقة بالنفس، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات من خلال ممارسة الأنشطة الدرامية).

١- **مهارة التواصل :** هي قدرة الطفل على فهم ما يتلقاه من الآخرين ، والاستجابة إليهم من خلال الرد أو التعبير عن ذلك بموقف ما يدل على فهمه.

٢- **مهارة الدافعية للإنجاز:** هي الرغبة القوية لدى الطفل في السعي للوصول إلى هدف معين وتحقيق النجاح .

٣- **مهارة الثقة بالنفس :**هي قدرة الطفل على التفاعل في المواقف المختلفة التي يتعرض لها والإقبال عليها بشجاعة.

٤- **مهارة اتخاذ القرار :** هي قدرة الطفل على اختيار بديل من البدائل المتاحة أمامه لتحقيق هدف معين .

٥- **مهارة حل المشكلات :** هي قدرة الطفل على الوصول لحل المشكلة التي تواجهه بسهولة ، وذلك في ضوء قدراته وإمكاناته .

الأهداف الخاصة للبرنامج:

❖ **الأهداف المعرفية :**

١-أن يذكر الطفل من أحداث المسرحية ما يعبر عن اتخاذ القرار.
٢-أن يذكر الطفل أهم الدروس المستفادة من الأنشطة المسرحية المعروضة عليه.
٣-أن يحفظ الطفل أصوات عرائس المسرح بشكلٍ صحيح.

٤-أن يستنتج الطفل أهمية حل المشكلات في حياته.
٥-أن يعدد الطفل الشخصيات المشتركة في النشاط المسرحي.

❖ **الأهداف الوجدانية:**

١-أن يبدي الطفل رغبة في تمثيل المسرحية.
٢-أن يستجيب الطفل للتعليمات أثناء النشاط المسرحي.
٣-أن يتعاون الطفل مع زملائه في النشاط المسرحي.
٤-أن يبادر الطفل بالإشتراك في النشاط المسرحي.
٥-أن يتقبل الطفل مشاركة زملائه في النشاط المسرحي.

❖ **الأهداف المهارية:**

١-أن يمثل الطفل بعض أدوار الشخصيات المسرحية.
٢-أن يقلد الطفل أصوات عرائس المسرح.
٣-أن يعيد الطفل تمثيل أحداث النشاط المسرحي باستخدام العرائس.
٤-أن يؤدي الطفل دوره المسرحي بمهارة.
٥-أن يعيد الطفل سرد أحداث المسرحية بلغته الخاصة.

رابعاً: محتوى البرنامج :

اعتمد البرنامج الحالي على مجموعة من المسرحيات والتي تسعى لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي المتمثلة في (مهارة التواصل ، مهارة الدافعية للإنجاز، مهارة الثقة بالنفس، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة حل المشكلات)، وتم تطبيق برنامج مسرح العرائس على أطفال الروضة في المرحلة العمرية من (٥-٦ سنوات) من الذكور والإناث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠ /٢٠٢١ م .

سادساً: الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج :

مسرح العرائس ، بعض العرائس القفازية والعصا .

سابعاً: أساليب التعلم المستخدمة :

تنوعت أساليب التعلم المستخدمة في الأشطة الدرامية ومنها :

الحوار والمناقشة ، النمذجة ، لعب الأدوار، التعزيز الإيجابي .

الأساليب الإحصائية المتبعة:

١-استخدم البحث الحالي معادلة (ويلككسون) لحساب دلالة الفروق بين نتائج القياس الأول والثاني لأدوات البحث على عينة البحث قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس.

٢-استخدم البحث الحالي معادلة (ألفا كرونباخ) لحساب درجة ثبات مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة.

٣-معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق مقياس درجة ثبات مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة.

٤- استخدم البحث الحالي اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا على كل بُعد من أبعاد درجة ثبات مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة.

نتائج البحث :

- **الفرض الأول ونتائجه :**

ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) على مقياس مهارات السلوك القيادي قبل/ بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة ؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة قبل تطبيق البرنامج التدريبي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات السلوك القيادي ، كما هو موضح بالجدول التالي:

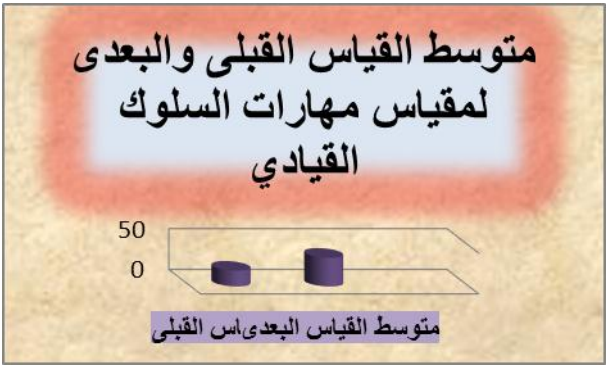
جدول (٨)

متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس مهارات السلوك القيادي ن=(١٥)

	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس القبلي/البعدي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
مقياس مهارات السلوك القيادي ككل	الرتب الموجبة	٠[b]	٠٠٠	٠٠٠	– ٣,٤١٨[a]	٠,٠١٢ دالة إحصائياً
	الرتب السالبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		
	الرتب المحايدة	٠				
	المجموع الكلى	١٥				

أشارت النتائج في جدول (٨) إلى دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي لدى أطفال الروضة (عينة المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات السلوك القيادي، وعند حساب الفرق بين رتب المجموعتين بلغت قيمة z (-3.418a) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي، وبذلك تحققت صحة الفرض الأول للبحث .

ويوضح الشكل التالي متوسطي الأداء القبلي والبعدي لأطفال الروضة (أطفال المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة.



شكل (١)

يوضح متوسط القياسين القبلي والبعدي للعينة التجريبية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة من (٥-٦) سنوات

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة كما يتضح في جدول (٩).

جدول (٩)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات السلوك القيادي ككل وأبعاده الخمسة لدى أطفال الروضة من سن (٥- ٦) سنوات

مقياس مهارات السلوك القيادي	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
ككل	١٩,٣٣	٣٥,١٣	٥٤,٤٦٪

ومن نتائج الجدول السابق رقم (٩) نجد أن البرنامج له تأثير إيجابى وفعال في تنمية مهارات السلوك القيادي (مهارة التواصل– الدافعية للإنجاز– الثقة بالنفس– اتخاذ القرار– حل المشكلات)، ومساعدة أطفال الروضة من سن (٥– ٦) سنوات عينة البحث التجريبية حيث بلغت نسبة التحسن ٥٤,٤٦٪

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من نتائج الفرض الأول للبحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (أفراد عينة البحث التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس في مقياس مهارات السلوك القيادي ككل بأبعاده الخمسة : (مهارة التواصل– الدافعية للإنجاز– الثقة بالنفس– اتخاذ القرار– حل المشكلات) ، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وبلغت قيمة z بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث على البطاقة ككل (-٣,٤١٨ [a])، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة (أفراد عينة البحث التجريبية).

حيث تشير نتائج جدول (٨) إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبرنامج البحث في مقياس مهارات السلوك القيادي ككل، بمعنى أن البرنامج القائم على مسرح العرائس قد ساعد أطفال الروضة على تنمية مهارات السلوك القيادي (التواصل– الثقة بالنفس– اتخاذ القرار– الدافعية للإنجاز– حل المشكلات).

كما يتضح من الجدول (٩) نسبة التحسن لأطفال الروضة قبل وبعد تطبيق برنامج مسرح العرائس على مقياس مهارات السلوك القيادي ، وهذا ما يوضح بدوره مدى النجاح الذي حققه مسرح العرائس في تنمية مهارات

السلوك القيادي (التواصل- الثقة بالنفس- اتخاذ القرار- الدافعية للإنجاز- حل المشكلات).

وقد بلغت نسبة التحسن قبل وبعد تطبيق البرنامج القائم على ممارسة الأنشطة الدرامية في مقياس مهارات السلوك القيادي ككل بأبعاده الخمسة (٥٤,٤٦٪).

ومما سبق يتضح التأثير الإيجابي للبرنامج القائم على مسرح العرائس في تنمية مهارات السلوك القيادي موضوع البحث الحالي، حيث كانت ذات فاعلية بالقدر الذي أدى إلى ارتفاع درجات أطفال الروضة في القياس البعدي على مقياس مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة من (٥-٦) سنوات.

حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس تطبيقًا بعديًا بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي ، وجاءت نتائج التطبيق لصالح التطبيق البعدي ، حيث اشتمل البرنامج المقترح على مجموعة متنوعة من المسرحيات (مسرح العرائس القفازية ، مسرح عرائس العصا) ، تلك الأنشطة ساهمت في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة .

ومن المسرحيات التي تم تطبيقها على أطفال الروضة "مسرحية فرفور والطبيب " التي هدفت إلى تنمية مهارة التعاون وتم تأكيد تلك المهارة بنشاط لعب الدور نحيث يتبادل الأطفال الأدوار مع بعضهم البعض ويقوموا بإعادة تمثيل المسرحية مرة أخرى حتى يتم تثبيت المهارة لديهم وبذلك يتم تنمية مهارة التواصل لدى أطفال الروضة .

وكذلك مسرحية " حلم فوفو " التي هدفت إلى تنمية مهارة المثابرة وتم التأكيد عليها بلعب الدور حيث قام الأطفال بتبادل الأدوار مع بعضهم

البعض ويقوموا بإعادة تمثيل المسرحية مرة أخرى حتى يتم تثبيت المهارة لديهم وبذلك يتم تنمية مهارة الدافعية للإنجاز لدى أطفال الروضة .

بالإضافة إلى تطبيق مسرحية" سيلا الماهرة " وهدفت هذه المسرحية إلى تنمية مهارة القدرة على الإنجاز وتم التأكيد عليها بلعب الدور، حيث قام الأطفال بتبادل أدوار المسرحية مع بعضهم البعض ويقوموا بإعادة تمثيل المسرحية مرة أخرى حتى يتم تثبيت المهارة لديهم ، وبذلك يتم تنمية مهارة الثقة بالنفس لدى أطفال الروضة .

وأيضًا مسرحية " فريدة والحلوى اللذيذة " و هدفت هذه المسرحية إلى تنمية مهارة حسن التصرف وتم التأكيد عليها بلعب الدور حيث قام الأطفال بتبادل أدوار المسرحية مع بعضهم البعض ويقوموا بإعادة تمثيل المسرحية مرة أخرى حتى يتم تثبيت المهارة لديهم ، وبذلك يتم تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة .

وأيضًا مسرحية " نيمو المغرور" و هدفت هذه المسرحية إلى تنمية مهارة فهم المشكلة وتم التأكيد عليها بلعب الدور حيث قام الأطفال بتبادل أدوار المسرحية مع بعضهم البعض، ويقوموا بإعادة تمثيل المسرحية مرة أخرى حتى يتم تثبيت المهارة لديهم ، وبذلك يتم تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة .

واستخدمت الباحثة إستراتيجيات تعليم وتعلم متنوعة كالحوار والمناقشة ، ولعب الأدوار ، النمذجة ، بالإضافة إلى مراعاة الباحثة تنوع وسائل التقويم، وتقديم المسرحيات بأسلوب محبب وبسيط لأطفال الروضة في جو من المرح والبهجة .

وقد اتفقت الباحثة مع العديد من الدراسات حول أهمية تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة لما لها من أهميةٍ في شخصية طفل الروضة ، مثل دراسة الجبالي (٢٠١١) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج أنشطة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال – حل المشكلات– اتخاذ القرار– التخطيط) لدى عينة من الأطفال الملتحقين بالمستوى الثاني بمرحلة الروضة. ودراسة غبلان (٢٠١٨) التي هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على اللعب وقياس أثره في تنمية المهارات القيادية لدى طفل الروضة الموهوب، دراسة حنفي (٢٠١٩) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم التخطيط لتنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة ، دراسة محمود (٢٠١٩) التي تؤكد على فعالية برنامج قائم على قبعات التفكير الستة لتنمية السلوك القيادي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

ومما سبق نجد أن البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس له تأثير إيجابى وفعال في تنمية مهارات السلوك القيادي ومساعدة أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) في التغلب على مظاهر ضعف امتلاك مهارات السلوك القيادي، وبالتالي ثبوت الفرض الأول للبحث الحالي .

- **الفرض الثاني ونتائجه:**

ينص الفرض الثاني على أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رُتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) مقياس مهارات السلوك القيادي في القياسين البعدي والتتبعي للبرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة (عينة البحث التجريبية) في القياس البعدي ، ومتوسطي رتب درجات نفس المجموعة بعد مرور أسبوعين على تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على الأنشطة التدريبية في القياس التتبعي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠)

متوسط ومجموع الرتب الموجبة والسالبة وقيمة (Z) ودلالتها الإحصائية للعينة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس مهارات السلوك القيادي

ن= (١٥)

مقياس مهارات السلوك القيادي ككل	اتجاه فروق الرتب	العدد(ن)	القياس البعدي/التتبعي		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
			متوسط الرتب	مجموع الرتب		
	الرتب الموجبة	١[b]	١,٠٠	١,٠٠	– ١,٠٠٠	٠٣١٧ غير دالة احصائياً
	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	الرتب المحايدة	١٤				
	المجموع الكلي	١٥				

ويتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ، ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي حيث كانت قيمة (1.000-) z للبطاقة ككل ، وهي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني

أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في القياسين البعدي والتتبعي كانت متقاربة، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية فيما بعد تطبيق البرنامج خلال فترة المتابعة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية برنامج البحث في استخدام مسرح العرائس خلال فترة المتابعة ، واستفادة أطفال الروضة من الأنشطة الدرامية المستخدمة في البرنامج ، والذي ينجم عنها تنمية مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة وبذلك تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

ويوضح الشكل التالي متوسطات الأداء في القياسين البعدي والتتبعي لأطفال الروضة (عينة المجموعة التجريبية) على مقياس مهارات السلوك القيادي.

شكل (٢)

يوضح متوسط القياسين البعدي والتتبعي للعينة التجريبية بالنسبة للدرجات الكلية على مقياس مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة من (٥-٦) سنوات

تفسير نتائج الفرض الثاني:

لقد أوضحت نتائج الفرض الثاني للبحث على عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال الروضة في القياسين البعدي والتتبعي لتنمية مهارات السلوك القيادي لطفل الروضة من (٥- ٦) سنوات.

حيث أكدت نتائج البحث الحالي على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس، وانعكاس ذلك إيجابياً على تنمية مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة عينة البحث التجريبية مع استمرار هذا الأثر الإيجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة.

وقد اتفقت نتيجة البحث مع العديد من الدراسات مثل دراسة (Salaam,2010) إلى أن مسرح العرائس يساعد في علاج المشكلات التي تواجه الأطفال ، فهي تجعل الطفل يعبر عن مشاعره وتكسبه الشعور بالثقه بالنفس ، كما أنها تشجع الطفل على التفاعل الاجتماعي ، وتشير دراسة (2015) Arsenault إلى دور المسرح في تنمية احترام الذات للأطفال .

وترجع الباحثة نتيجة هذا التحسن بشكل كبير إلى جلسات البرنامج التدريبي القائم على مسرح العرائس التي تراعي الفروق الفردية بين أطفال الروضة وتهتم بإشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية ، والتي أدت إلى استمرار أثره بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعين ، وأيضاً تقديم الباحثة بعض المكافآت للأطفال لتشجيعهم بعد الانتهاء من قيامهم بأداء الدور المسرحي المطلوب منهم بشكلٍ صحيحٍ مما جعل لديهم شغفاً في متابعة جلسات البرنامج والقيام بأداء الأنشطة المطلوبة منهم، حيث وجد الأطفال دعمًا من الباحثة وأسرتهم في المنزل ، بالإضافة إلى العلاقة الطيبة بين

الباحثة وبين الأطفال عينة الدراسة التجريبية ، ولاحظت الباحثة تنمية مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال من خلال اتباع الأطفال بعض السلوكيات التي تدل على تنمية مهارات السلوك القيادي لديهم من خلال احترام الأطفال لآراء بعضهم البعض أثناء الحوار ، وبذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني للبحث.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية للاستفادة منها:

١- دراسة مهارات السلوك القيادي لدى فئات متنوعة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- توعية معلمات رياض الأطفال على ضرورة استخدام إستراتيجيات التعليم والتعلم المتنوعة بما يتناسب مع خصائص كل طفل وقدراته واحتياجاته .

٣- ضرورة احتواء منهج النشاط في الروضة على مسرح العرائس .

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- إبراهيم ، صلاح محمد (٢٠٠٨) . *فاعلية برنامج لبعض المهارات الاجتماعية في تنمية دافعية للإنجاز والتحصيل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية* . (رسالة ماجستير) . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة .

- أبو شنب، أحمد السيد (٢٠١٥). *في أدب الأطفال*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- بشاي ، ريهام بهاء (٢٠١٨) . *أثر برنامج للتفكير الإيجابي في تنمية بعض مهارات القيادة وحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الجامعية* . (رسالة دكتوراه). كلية الدراسات العليا للتربية . جامعة القاهرة.

- الجبالي،غيداء عبد الله (٢٠١١) . *فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة* . (رسالة دكتوراه) . معهد الدراسات التربوية . جامعة القاهرة .

- الجندي ، رشا (٢٠١٢) . *تنمية المهارات الحياتية وطفل الروضة* . الرياض : دار الزهراء.

- الجندي ، نانسي صلاح(٢٠١٨) . *نموذج مقترح لتطوير متحف افتراضي ثلاثي الأبعاد وأثره على الإدراك البصري والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية* . (رسالة دكتوراه) . كلية التربية النوعية . جامعة بورسعيد .

- جودة، جيهان محمود (٢٠١٤). *البحث الإجرائي لحل المشكلات التربوية والسلوكية* . الرياض : دار الزهراء .

- حسين ، كمال الدين حسين (٢٠١٠) . *مقدمة في مسرح ودراما الطفل لرياض الأطفال* . دار العالم العربي : القاهرة .

- ربيع ، رانيا علي (٢٠١٩) . *برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات باستخدام عادات العقل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم* (رسالة دكتوراه) . جامعة القاهرة . كلية التربية للطفولة المبكرة .

- عبد التواب، إسراء سيد (٢٠١٧) . *فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الخارجية لتنمية بعض مهارات القيادة لدى طفل الروضة (٥- ٦) سنوات* . (رسالة ماجستير). كلية التربية للطفولة المبكرة . جامعة القاهرة .

- عبد الرؤوف ، طارق ؛ المصري ،إيهاب عيسى (٢٠١٣) . *القيادة التربوية ومهارات التعلم* . القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع.

- عبد العظيم ، عبد العظيم ؛ محمود، حمدي أحمد (٢٠١٥) . *المؤسسة التعليمية ودورها في إعداد القائد الصغير* . القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- علي، سعيد عبد المعز (٢٠٠٩) . *دراما الطفل وأثرها في تنمية المفاهيم الحياتية لطفل الروضة* . القاهرة : عالم الكتب.

- عون علي ؛ عميرات ، فاطمة (٢٠١٨) . *تنمية الثقة بالنفس عند المراهقين* . عمان : دار الأيام للنشر والتوزيع.

- غانم ، محمد حسن (٢٠١١) . *مقدمة في سيكولوجية التفكير (التفكير الإبداعي والناقد – حل المشكلات واتخاذ القرار – برامج تعلم وتعليم التفكير – قياس التفكير)* . القاهرة : إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

- غبلان، منيرة راشد كفات؛ الهندال، هدى سعود؛ جمل الليل، محمد بن جعفر محمد؛ والحمدان، نجاة سليمان محمد (٢٠١٨). *أثر استخدام برنامج قائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى أطفال الروضة الموهوبين* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي. المنامة.

- قادري، حليمة (٢٠١٦) . *التواصل الاجتماعي* . عمان : الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

- القرعان ، نهلة محمد (كانون الثاني ، ٢٠١٦) . فاعلية برنامج إرشادي سلوكي في تنمية مهارات الاتصال لطلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز . *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* . مجلد ٥ . العدد ١.
- القواسمة ، أحمد حسن؛ أبو غزالة، محمد أحمد (٢٠١٣) . *تنمية مهارات التعلم والتفكير والبحث* . عمان : دار الصفاء.
- الليثي، رشا جمال (٢٠١٦) . *مهارات الاتصال* . الرياض : دار الزهراء.
- محروس ، منال محمد (٢٠١٠) . *استخدام تكنيك لعب الدور وتنمية الدافعية للإنجاز* . كفر الشيخ : المكتب الجامعي الحديث.
- الوزير، سومية السيد (٢٠١٣) . *برنامج مقترح لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر* . (رسالة ماجستير) . كلية رياض الأطفال . جامعة بورسعيد.
- يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠) . *المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية* . القاهرة : إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- يونس، أمل عبد الكريم (٢٠١٤). *تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لطفل الروضة باستخدام مسرح العرائس* .القاهرة : المكتب العربي للمعارف.
- حنفي ، إيمان محمد (٢٠١٩) . *فاعلية برنامج قائم على التخطيط لتنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة* . (رسالة ماجستير) . كلية التربية للطفولة المبكرة . جامعة القاهرة .
- محمود، إيناس محمد. (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على قبعات التفكير الستة لتنمية السلوك القيادي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .*مجلة التربية الخاصة*. جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل، ع٢٧ .

- الشهاوي ، هالة عبد الفتاح (٢٠١٦) . **فاعلية استخدام برنامج قائم على مسرح الطفل في تنمية الطلاقة التعبيرية لدى طفل الروضة** . (رسالة ماجستير) . كلية رياض الأطفال . جامعة الإسكندرية .
- أبو الخير، محمد (٢٠٠٩) . *مسرح الأطفال بين الكلاسيكية والإنترنت*. القاهرة : دار الطلائع للنشر والتوزيع .
- إبراهيم ، نهى مصطفى (٢٠١٠) . *دور بعض المسرحيات المقدمة على مسرح الطفل في إشباع احتياجات الطفل المصري* . (رسالة ماجستير) . كلية التربية النوعية . جامعة المنوفية .
- هاشم ، فاطمة (٢٠١٦) . *مسرح ودراما الطفل* . الرياض : دار الزهراء .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Arsenault, Natalie Kemper. (2015). *The impact of a theatrical arts program in an early childhood educational setting*. Ed.D, Trevecca Nazarene University, United States - Tennessee.
- Coleman, Emily. (2017). *Enhancing Child Self-Confidence of Occupational Performance Through the Use of a Movement Program. M.S.*, Eastern Kentucky University, Occupational Therapy, United States -- Kentucky.
- Hertz, Steven G. (2012). *The Role of Emotion Expectancies in Children's Moral Decision Making*. M.A., Wilfrid Laurier University (Canada), United States.

- Manjula,W. (2014). Being and Becoming Early Childhood Leadership: Reflections on leadership Studies in Early childhood Education and the future leadership Research Agenda. *Journal of childhood Education*, 3, 65.
- Mokrova, Irina L. (2012). Motivation at preschool age and subsequent school success: *Role of supportive parenting and child temperament.* Ph.D., The University of North Carolina at Greensboro, School of Human Environmental Sciences: Human Development and Family Studies, United States - North Carolina.
- Mulrey, Betty C. (2017). *Increasing social problem-solving skills in early childhood*. Ed.D., New England College, Doctorate of Education, United States - New Hampshire.
- Oğuz Serin. (2012). *The Effects Of The Computer-Based Instruction On The Achievement And Problem* Solving Skills Of The Science And Technology Students. 10(1).
- Salaam, P. Fatimah. (2010). *Using Hip Hop Puppet Theatre to increase awareness about the problems associated with bullying*. M.A, State University of New York Empire State College, United States- New York.
- Wardell-Demant. (2010). *The effects of an enrichment program on intrinsic motivation for achievement in third*

and fourth grade children. Psy.D., Amy.Fairleigh Dickinson University, United States - New Jersey.

- Wright, Linda M. (2016). *How Does Play in Dramatic Play Centers Help Preschool Children Develop Oral Language and Literacy Skills?* Ph.D., Walden University, Education, United States - Minnesota.

تصور مقترح لغرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية

* د/ هناء عبد المنعم عطية كامل.*

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى غرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة في رياض الأطفال، تنمية آليات الهوية الوطنية الصحيحة لأطفال الروضة، وترسيخ مباديء الهوية الوطنية لدى أطفال الروضة في ظل العولمة الثقافية، وأيضاً إلقاء الضوء على المعوقات التي تحول دون غرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة. واستخدم البحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (١٢٢) طفلاً وطفلةً بمحافظة الدقهلية، كما اشتملت على (٤٨) معلمةً الدقهلية. وتمثلت أدوات البحث في (مقياس الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة واستبيان لبعض معلمات رياض الأطفال)، وتوصل البحث الحالي إلى النتائج التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال (الذكور والإناث) على مقياس الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمات

* مدرس بقسم أصول تربية الطفل – كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنصورة.

الروضة عند مختلف الاستجابات للمحاور الأربعة (مقومات الوعي الذاتي لمعلمة الروضة – مقومات الوعي الديني لمعلمة الروضة – مقومات للغة الرموز الوطنية لمعلمة الروضة – مقومات التراث الشعبي لمعلمة الروضة) لمحاولة غرس الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية.

A proposed vision for implanting the elements of a sustainable national identity for kindergarten children in light of cultural globalization.

Prepare: Dr. / Hanaa Abdel Moneim Attia Kamel. *

Abstract:

The current research aims to implant the foundations of a sustainable national identity in kindergartens, to develop the mechanisms of the correct national identity for kindergarten children, to establish the principles of national identity among kindergarten children in light of cultural globalization, and to shed light on the obstacles that prevent the implantation of the foundations of a sustainable national identity for the kindergarten child. The research used the descriptive approach, and the research sample consisted of (122) children in Dakahlia Governorate, and (48) teachers of Dakahlia. The research tools were represented in (a measure of

***Lecturer, Department of Child Raising Foundations - Faculty of Early Childhood Education - Mansoura University.**

sustainable national identity for kindergarten children and a questionnaire for some kindergarten teachers), and the current research reached the following results: There are no statistically significant differences between the mean scores of children (males and females) on the scale of sustainable national identity for kindergarten children in light of cultural globalization There are no statistically significant differences between the degrees of kindergarten teachers in the various responses to the four axes (the principles of self-awareness of the kindergarten teacher - the principles of religious awareness of the kindergarten teacher - the components of the language of national symbols for the kindergarten teacher - the components of the folklore of the kindergarten teacher) to try to instill a sustainable national identity for the kindergarten teacher The shadow of cultural globalization.

الكلمات المفتاحية Keywords:

- الهوية الوطنية المستدامة. Sustainable national identity
- طفل الروضة . Kindergarten child
- العولمة الثقافية. Cultural globalization

مقدمة:

إن الحديث عن الهوية الوطنية إحدى ركائز ظاهرة العولمة، ولا سيما أن العولمة في اتجاهها الثقافي والتي تعتبر بدورها أحد أهم المتغيرات العالمية المعاصرة التي تمس جوهر الوطنية وكيانها، ولما كانت مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الطفل حيث تنشأ المجتمعات وتزدهر بالأطفال ، فمحاولات التنمية الوطنية التي يقوم بها المسئولون أمراً ضرورياً في مواجهة احتياجات ومتطلبات طفل الروضة؛ لمعرفة ذاته والوعي بهويته الذاتية ووعيه بدينه ، ومعرفة تراثه الشعبي وإلمامه ببعض الرموز الوطنية وحديثه بالعربية كل ذلك يساعد في تشكيل الهوية الوطنية لدى الطفل.

وتعد اللغة حافظةً للتاريخ فهي سجل لتراثنا ولا سيما تراثنا الشعبي الذي يمكن تجسيده في قصة شعبية تحكيها الجدة أو في أغنية وطنية ونشيد وطني، كما يمكن رؤية تراثنا أيضاً من خلال قيم يغرسها الوالدين في بطولات وملاحم، وفي هذا يذكرنا جمال حمدان " التاريخ هو ظل الفرد على الأرض بمثل ما أن الجغرافيا ظل الأرض على الزمان " فالتاريخ يكتب لنا الماضي لنعيش حاضرنا الآن ولنطل به على المستقبل، وأكدت على ذلك دراسة (حمدان ،٢٠٠٠، ص ٧).

فلا تكتمل الهوية الثقافية الوطنية لطفل الروضة إلا بالدين وبيان دوره في توجيه سلوكه، فهو أحد مقومات الهوية الوطنية المستدامة، فحاجة الطفل للدين تكون شديدة ًووفقاً للتدرج الهرمي للحاجات كما جاء به "ماسلو" فهي حاجة ثانوية، فالدين يهذب أخلاق الطفل، ويأتي ذلك بعد إشباع الحاجات الأساسية البيولوجية كالطعام والشراب، وعندما تتسع دائرة ارتباط الطفل بالدين يلتزم بقواعد ومعايير سلوكية يرضاها المجتمع وهي قيم ينص عليها القرآن الكريم وتؤكده السنة النبوية الشريفة (كامل ٢٠٠٠، ص ٩٩).

فيرى بعض التربويين أن مادة التربية الدينية شيء ثانوي وليس أساسياً وهذا على كافة المستويات التعليمية، فتارةً يضعونه ضمن المجموع وتارةً أخرى لا يضيفونها للمجموع بالنسبة للطفل، فهل يصدق ذلك الفعل في أي مادة أخرى عدا مادة التربية الدينية.

وتظهر الحاجة الملحة أيضاً في ضرورة التركيز على المستوى المهني والتعليمي للوالدين ؛ لما له من تأثير على بزوغ الهوية الدينية لطفل الروضة، وضرورة النظر في محتوى البرامج الدينية المقدمة للطفل بالتعاون مع معلمة الروضة بحيث تتضمن مادة التربية الدينية والخلقية، ووضع ضوابط الاختيار لمعلمات الروضات أيضاً ممن تتوافر فيهن السلوك القِيَمي والديني والخلقي باعتبارهن يمثلن القدوة الحسنة التي تكسب الأطفال السلوكيات الدينية المختلفة والمعرفة الحقيقية بأمور دينهن؛ لمواجهة العولمة الثقافية لأن فاقد الشيء لا يعطيه، وأكدت على ذلك دراسة (حسين، ١٩٩٧ ، ص ١٦٥).

وبذلك توصلت الباحثة إلى متغيرات الهوية الوطنية المستدامة وهي :
"الأرض التي تجمع الأطفال واللغة ومعتقدات المجتمع والدين، الوعي الذاتي، الهوية الذاتية، التاريخ المشترك، الموروثات الشعبية، العرقية للتعبير عن هوية الجماعة" لمواجهة المتغيرات العالمية المعاصرة (Kadende ,Rose,2018, p. 95) .

وتناول البحث الحالي محددات الهوية الوطنية المستدامة على النحو التالي :

١-موفر اللغة العربية كلغة قومية والتاريخ باعتبار أن اللغة حافظة له.
٢-توضيح الذات الإيجابية وتشمل الذات الجسمية (الشكل الظاهري، الأعضاء، البشرة).

٣-الدين باعتباره موجهاً للسلوك بقيمه السمحة وذلك من الوجهة الاجتماعية.

٤-التراث الشعبي وفيه الألعاب، والحكايات، والأغاني الشعبية. وبذلك توصلت في أننا لا نغلق النوافذ على ثقافة أطفالنا بل يجب أن نقوم بتأصيل ثقافتنا المحلية بقوميتها ومفرداتها المميزة ، وما أرفضه هو التقليد الأعمى واقتلاع جذورنا الثقافية ، فلنأخذ ما يناسبنا بعيداً عن تمزيق هويتنا ، وحدودنا الوطنية والفكرية ، حتى يحترم الآخر ثقافتنا، فالهوية هي الحامية للثقافة والثقافة تزدهر باتصالها مع الآخر ويؤكد ذلك دور كل من الأسرة والروضة؛ لما لهم من دورٍ فعالٍ فلا تعمل إحداها بمعزلٍ عن الأخرى- فالدور الموكل بينهم كبير في تنشئة الأطفال، ولا سيما التنشئة الثقافية التي تبني هويتهم في إطار التفاعل مع الآخر للحفاظ على عادات وتقاليد المجتمع الذي ينتمي إليه.

الدراسات السابقة :

يمثل البحث العلمي سلسلةً من جهود الباحثين، ويستفيد كل باحث من جهود السابقين في مجال بحثه ويبدأ من حيث انتهي الآخرون، لتحقيق التواصل في العلم والمعرفة كماً وكيفاً، وفي ضوء ذلك تم تجميع عدد من الدراسات السابقة حول موضوع البحث الحالي، ووجد أن هناك دراسات تعرضت لجانبٍ واحدٍ أو أكثر من موضوع البحث، وهي دراسات لها أهميتها وقيمتها، وقد استفاد منها البحث كثيراً في تحديد مشكلة البحث، وتوصلت الباحثة إلى عددٍ من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث وهي:

أولاً: الدراسات السابقة العربية ومنها :

-**دراسة القططي (٢٠١٨)** : هدفت الدراسة إلى الكشف عن الواقع الحالي لأبعاد الوعي السياسي لدى معلمات رياض الأطفال ، وعلاقته بتنمية الانتماء الوطني لدي طفل الروضة ، واستخدمت الدراسة استبانة موجهة لمعلمات رياض الأطفال ، اختبار مواقف مصور لمعرفة أهم مؤشرات الانتماء الوطني لدى أطفال الروضة ، ومقياس تقدير الانتماء الوطني لطفل الروضة ،وتكونت عينة البحث من ١٠٠ طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الأول والثاني بمحافظتي الدقهلية والغربية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، واشتملت عينة الدراسة على عدد ١١٠ معلمةً من معلمات رياض الأطفال في بعض رياض الأطفال بمحافظتي الدقهلية والغربية ،وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود قصور وضعف لدى المعلمات في وعيهن السياسي وكذلك ضعف الأطفال بالوعي الوطني ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في ضرورة الاهتمام بمقومات الهوية الوطنية وغرسها لدى الأطفال.

-**دراسة بخيت ، و سيد (٢٠١٧)** : هدفت الدراسة إلى تنمية بعض مفاهيم الانتماء والمواطنة وتحمل المسئولية الاجتماعية لدى طفل الروضة ، واقتصرت على مجموعة مكونة من ٦٠ طفلاً وطفلةً من أطفال المستوى الأول والثاني بروضة مدرسة أبنوب الابتدائية الجديدة بمحافظة أسيوط ، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، واستخدمت الدراسة الأدوات استطلاع رأي للمعلمات حول دور التربية المدنية في تنمية الانتماء والمواطنة والمسئولية الاجتماعية لدى طفل الروضة ، ومقياس مفاهيم الانتماء المصور، ومقياس مفاهيم المواطنة المصور ، وبرنامج تدريبي للتربية

المدنية لطفل الروضة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتربية المدنية في تنمية بعض مفاهيم الانتماء والمواطنة لدى أطفال الروضة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية ، واستفاد البحث الحالي من تصميم مقياس الهوية الوطنية بما يتناسب مع طفل الروضة لغرس مقومات الهوية الوطنية لديهم.

-**دراسة الرفاعي (٢٠١٥)** : هدفت الدراسة إلى التعرف على دور معلمات رياض الأطفال (واقع الممارسة وإمكانية التطبيق) في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال ،ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ،وتكونت أداة البحث من استبانة ذات محورين (واقع الممارسة وإمكانية التطبيق)على واقع ٥٤ عبارةً ،وتكون مجتمع البحث من جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية في مدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن ٢٩١ معلمةً ، أما عينة الدراسة فشملت ٢٢٠ معلمةً ، وأظهرت نتائج الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠٥، بين متوسطات الفئات ،الخبرة موضع الدراسة بوضع تصور مقترح يسهم في تحسين دور معلمة الروضة لتنمية قيم المواطنة لدى أطفالها ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في كيفية غرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة من الدين واللغة والتراث الأصيل في أطفال الروضة.

-**دراسة كريم (٢٠١٣)** : هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى قيم الانتماء الوطني بين أطفال الرياض ومعرفة الفروق تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ومعرفة الفرق بين قيم الانتماء الوطني بين أطفال الرياض بين الأطفال المحرومين من أحد الوالدين وأقرانهم غير المحرومين ،وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفلاً وطفلةً ، وأعدت الباحثة مقياساً يتكون من ١١ بُعداً لتحديد مستوى انتماء طفل الروضة للوطن ، من أبرز النتائج التي تم التوصل إليها بأن مستوى الانتماء الوطني لدى أطفال الروضة كان جيداً،

وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ولم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحرمان من أحد الوالدين ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في التعرف على أبعاد الهوية الوطنية وتدعيمها لدى أطفال الروضة من خلال تطبيق المقياس الخاص بالأطفال .

-**دراسة عبد الوهاب (٢٠١٣)** : وهدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنشطة مقترحة لتنية المواطنة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث قامت بتصميم عشرة أنشطة لتنمية المواطنة، وطبقت على عينة الدراسة التي تكونت من مجموعة تجريبية واحدة بلغ عددها ٢٧ طفلاً وطفلةً تتراوح أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات ، وأعدت مقياس التقدير للمواطنة لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتوصلت النتائج إلى أن الأنشطة المقترحة أثر إيجابي في تنمية المواطنة بشكلٍ عامٍ لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ولها أثر إيجابي في تنمية الانتماء الوطني واحترام الأطفال للقانون وقواعد اللعب وحقوق الآخرين ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في ترسيخ مقياس الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة والتعرف على الأنشطة المناسبة لطفل الروضة .

- **دراسة خلاف (٢٠١٣)** : وهدفت الدراسة إلى تصميم قائمة بقيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة ، وتحديد مدى مراعاة برامج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية لقيم المواطنة من وجهة نظر المعلمات ، كما اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي ، واستخدم البحث مجموعة من الأدوات من إعداد الباحث وقائمة قيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة ومؤشراتها واستبيان لمعلمات رياض الأطفال عن مدى مراعاة أنشطة رياض الأطفال لقيم المواطنة ، وتكونت عينة الدراسة من منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية والذي يتكون من ثلاثة أقسام (دليل المعلمة لمنهج

التعلم الذاتي لرياض الأطفال – الوحدات التعليمية المفصلة – الوحدات التعميمية الموجزة) ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في التعرف على قيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة وتدعيمها في مقياس الهوية الوطنية له .

-**دراسة المشرفي (٢٠١٠)** : وهدفت الدراسة إلى تنشئة الطفل اليتيم على ممارسة حقوقه كمواطن ، وقيامه بواجباته وتحمل المسئولية ومساعدته على الانخراط في المجتمع ، وتأصيل حب الوطن والانتماء من خلال تنمية وعي المشرفات في دار الأيتام لأساليب تعزيز شعور الطفل بانتمائه إلى المجتمع وقيمه باستخدام الطرق المختلفة لكيفية تمكين الطفل من حقوق وتنمية بعض قيم المواطنة لدى الطفل اليتيم والحقوق والواجبات والمسئوليات والقيم العامة ، واقتصرت عينة الدراسة على ٤٢ طفلاً وطفلةً في سن يتراوح بين (٤-٧) سنوات من الأطفال الأيتام وذوي الظروف الخاصة ، واستخدمت الدراسة أدوات مقياس الذكاء لويكسمر ومقياس تقدير مفهوم الانتماء لدى طفل الروضة ، والاختبار التحصيلي في التربية عن المواطنة، وأشارت النتائج إلى أنه حقق البرنامج المقترح فاعليته في تربية الطفل اليتيم على المواطنة وحقوق الإنسان ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في كمية الاستفادة من العناية بالطفل اليتيم، وكذلك الاهتمام أيضاً بالأطفال بصفةٍ عامةٍ وغرس الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة.

-**دراسة إبراهيم (٢٠٠٢)**: هدفت الدراسة إلى محاولة إلقاء الضوء على تأثير العولمة على التربية والتعليم وهوية المجتمع وثقافته الذاتية، وتحقيقاً لهذا الغرض فقد قام الباحث بعرض وصفي تحليلي لمفهوم العولمة والتحديات التي تواجه المنظومة التربوية التعليمية في زمن العولمة ، ومن نتائج الدراسة سيطرة العولمة على دول العالم من خلال اختراق المنظومة التربوية التعليمية على اتجاهات وأفكار الأفراد لإحداث تناقضات بين الأصالة والمعاصرة ليؤدي في النهاية إلى تهميش أو تغيير ملامح المنظومة

التربوية التعليمية ، وقام الباحث برصد مجموعة من التحديات التي تفرضها العولمة على التربية من خلال تحدي الفهم والهوية – تحدي الطاقات الكامنة والطاقة المهدرة – تحدي الاتصالات – تحدي الأمية الشاملة ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في التركيز على تدعيم الهوية الثقافية لدى الأطفال لمواجهة العولمة والتغيرات التي تأتي من دول الغرب.

-**دراسة عبد الكافي (٢٠٠١)**: وهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الهوية ومستوياتها واختلافها مع المفاهيم الأخرى المرتبطة بها ، والكشف عن دور التعليم في تحديد الهوية السياسية من خلال التوجيهات السلوكية وتحقيق الوعي السياسي ودور التعليم في تدعيم الهوية القومية، والتعرف على الدور الذي تقوم به المعلمة بصفتها الوسيلة الأساسية للتعليم المعاصر في بناء الشخصية الوطنية والقومية للطلاب وتوحيد هويتهم الذاتية من خلال عناصرها التي تشمل المناهج التعليمية والمعلمة والنظام التعليمي ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي إضافةً إلى تحليل مناهج المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج هي أن المعلمة تستطيع أن تشبع الحاجة عند الطالب بأن تشعره بهويته القومية ببث قصص وموضوعات عن مزايا الوطن وأهميته وقادته والزعماء والقادة السياسيين ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة الحالية في تدعيم الهوية الوطنية المستدامة في أطفال الروضة .

ثانياً: الدراسات السابقة الأجنبية ومنها :

-دراسة Michalopoulou, Sounoglo (2017) :بعنوان المناهج التعليمية لأطفال الروضة حقوق الإنسان والمواطنة في التربية لأطفال ما قبل المدرسة ، وهدفت الدراسة إلى حقوق الإنسان وفكرة المواطنة تحت مؤشر العلم التربوي ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وشملت عينة الدراسة على ٥٠ طفلاً وطفلةً للمجموعة التجريبية،و ٥٠ طفلاً وطفلةً للمجموعة الضابطة، وطبق برنامج حول مفاهيم حقوق الإنسان والمواطنة، وحللت النتائج إلى التحليل الكمي والثاني بتحليل إجابات الأطفال والثالث ببرنامج نشاطات الأطفال، وبينت النتائج بأن الأطفال يؤثرون على اشتراكهم الذي يشكل المنهج في المستوى الدقيق لكن يؤثر على سلوكهم ايضاً ، فأصبح الأطفال يحترمون رغبات الآخرين ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في أهمية المواطنة وغرسها في نفوس أطفالنا .

- دراسة**Dayani,Chhabra,Kadian,Kaushal (2016) :** بعنوان دراسة استكشافية لدور شبكة التواصل الاجتماعي تويتر في نشر الشائعات بين مجتمع طلاب الجامعات ، وهدفت الدراسة إلى استكشاف دور استخدام شبكة التواصل الاجتماعي تويتر في نشر الشائعات بين مجتمع طلاب الجامعات ، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية (ظهور علاقة موجبة دالة بين شبكة التواصل الاجتماعي تويتر وانتشار الشائعات إحصائياً، ويتحقق ذلك بفاعلية من خلال خصائص تويتر التفاعلية وسهولة المشاركة وإعادة التغريد ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في أهمية البُعد عن الشائعات والتحلي بالهوية الوطنية داخل الوطن والبُعد عن العولمة الثقافية التي تؤثر على عقول أطفالنا).

- دراسة**Vosoughi (2016) :** بعنوان دور تويتر في نشر الشائعات بين طلاب الجامعات الأمريكية، دراسة استطلاعية، وهدفت الدراسة إلى فحص دور شبكة التواصل الاجتماعي تويتر في نشر الشائعات بين طلاب الجامعات الأمريكية، وتم التوصل من خلال التحليلات إلى النتائج التالية (أظهر تحليل استجابات المشاركين على الاستبانة بظهور علاقة موجبة بين استخدام تويتر والتعرض للشائعات)، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في ضرورة البُعد عن تأثير الشائعات والانفتاح على العالم الآخر والتمسك بهويتنا الوطنية وغرسها في أطفال الروضة .

–دراسة**Tolochko (2015)** بعنوان انتشار الشائعات على تويتر : تحليل تجريبي لدور شبكات التواصل الاجتماعي في الترويج للشائعات بين الشباب الجامعي ، وهدفت الدراسة إلى استكشاف مدى ملائمة دور شبكة التواصل الاجتماعي تويتر في نشر الشائعات ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أظهرت التحليلات أن حرية الوصول والمشاركة في النقاش حول الشائعات عبر تويتر ساهم في زيادة انتشار الشائعات وتنوع مصادرها ومسارها وغير قاصرة فقط على من يتشاركون نفس الاهتمام بالصفحات أو المجموعات أو الفعاليات عبر الحساب الشخصي ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في البُعد عن الشائعات وترويجها والتمسك بالثقافة الوطنية وتدعيمها في أطفال الروضة .

–دراسة**Dusi,et,al (2012)** بعنوان تعليم المواطنة في مجتمع متعدد الثقافات ممارسات المعلمين ،التي أُجريَت في كندا للتأكد مما إذا كان المعلمون والمؤسسات المشاركة في التعليم يطبقون المواطنة ، وهدفت الدراسة إلى التحقق من دورهم في تطبيق المواطنة الديمقراطية من منظور مشترك بين الثقافات ، وقد أجريت مقابلات مع ٤٧ معلماً من رياض الأطفال،

والمدارس الابتدائية والثانوية في المدارس الكندية ، كما وجهت أسئلة مفتوحة حول مهامهم لتعزيز تعليم المواطنة وفهم معتقدات حول المواطنة ، وبينت النتائج وجود بعض المفاهيم الغامضة لدى المعلمين حول الاستيعاب للمفاهيم الوطنية والمفهوم الثقافي الشامل لقيم المواطنة وتعزيز مفهوم الانتماء والاعتراف بالخلافات والاستماع ، وتحقيق المواطنة الديمقراطية من منظور مشترك بين الثقافات ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في تعزيز قيم المواطنة الصحيحة وغرسها لدى أطفال الروضة .

-دراسة (**Heng Chen ,Yang K.lu,wing,suen (2012**) ، بعنوان قوة الهمس " نظرية عن الإشاعة كوسيلة للاتصال والثورة المعلوماتية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور الإشاعة في اللعبة الكونية ، وكيف أن هناك مؤسسات تروج لبعض الإشاعات عن ضعف الأنظمة الحاكمة الأمر الذي يؤدي إلى انهيار هذا النظام ، واستدل بذلك على ما حدث في تونس وليبيا ومصر ، وأن الإشاعات تزداد في فترة القلاقل والأزمات ، وركزت الدراسة على عنصرين أساسيين للإشاعة التي ستقوم بدراستها العنصر الأول في تحمل الصدق أو الكذب ، والعنصر الثاني في أن الناس اشتغلت بالحديث عنها ، ومن الإشاعات التي تحدثت عنها الدراسة الإشاعة التي انتشرت في تونس ومصر، وكانت هذه الإشاعة السبب في انقسام الدولة إلى قسمين ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في البُعد عن الشائعات ومدى مردودها على أطفال الروضة والتمسك بالهوية الوطنية المستدامة .

-دراسة**Pat thamPsin (2001)** بعنوان المواطنة لمجتمع للممارسة والسلوك ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية جعل تعليم المواطنة ممارسة وسلوك لدى تلاميذ المرحلة الأساسية ولدى المعلمات وإدارة التعليم، حيث طبقت الدراسة على أحد المدارس في كرين تاون في شمال استراليا ، ومعظم تلاميذ هذه المعلمة يعمل آباءهم كعمال زراعيين فهي من المناطق المحرومة نسبية خدماتية باستخدام أسلوب دراسة الحالة ، حيث قدم للمعلمة منحة صغيرة لعمل موقع على شبكة الانترنت ، وخلص الباحث إلى أن المعلمة قد استخدمت إستراتيجيات وتكتيكات في تعليم المواطنة كممارسة مجتمعية مثل التشاور ما بين الأطفال ومشاركتهم في اتخاذ القرارات، وفي تنفيذ الخطط وتطبيقها بالتعاون ما بين الطاقم التعليمي من إداريين ومدير ومعلمين ، ودعم ومساندة ومشاركة المجتمع المحلي ، وتوصلت الدراسة إلى أن الدمج الشامل لكل معلمة يؤدي إلى تعزيز الانتماء والهوية الوطنية ، واستفاد البحث الحالي من الدراسة في تدعيم الهوية الوطنية الثقافية لدى أطفال الروضة من البداية .

مشكلة البحث:

انطلاقاً من الدارسات السابقة العربية والأجنبية وكذلك البحوث العلمية التي عرضتها الباحثة، تبين أن هناك قصور في الاهتمام بالملامح الأولى لقيم الانتماء الوطني، وكذلك الاهتمام بالروضات الخاصة أكثر من الروضات الحكومية، وحرص أولياء الأمور في الالتحاق بروضات Internationalواقتصر تحقيق الهوية الوطنية للطفل على ترديد " النشيد الوطني فقط، وتحية العلم" .

واتضح أيضاً من الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة وعرض موجز للأبحاث العلمية أن الطفل يميل إلى الأشياء المرسومة والملونة من

أمامه وعن خلفه يميناً ويساراً، وقد رسم عليها أعلاماً لدول مختلفة فلا يستطيع التمييز بين ما هو وطني وما هو غير ذلك. فقد يرتدي أثواب نقش عليها علم أمريكا فيعجب بها، وهناك العديد من الأمثلة على هذه الشاكلة. ومن هنا بدأت مشكلة البحث الحالي : فالتأمل في الفعل وإن كان يبدو سهلاً بسيطاً إلا أن طياته تمتليء بمحاولات لتغيير خصوصيتنا الثقافية وهويتنا الوطنية، وكذلك منهج الأنشطة الذي يدرس للأطفال قد صُمِم في صورة رائعة الجمال ببعض الروضات بطريقةٍ تكنولوجيةٍ متطورةٍ في الروضات الخاصة ، لكن هذا الجمال جاء بخلفية ليست بها وطنية تماماً لتلك الروضة كخلفية لعلم أمريكا مثلاً، وأكد ذلك نتائج الدراسات السابقة وهي :

- وجود قصور وضعف لدى المعلمات في وعيهن السياسي، وكذلك ضعف الأطفال بالوعي الوطني كما في دراسة القطط ي (٢٠١٨)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للتربية المدنية في تنمية بعض مفاهيم الانتماء والمواطنة لدى أطفال الروضة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية كما في دراسة بخيت (٢٠١٧) .

- وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠٥ ، بين متوسطات الفئات، الخبرة موضع الدراسة بوضع تصور مقترح يسهم في تحسين دور معلمة الروضة لتنمية قيم المواطنة لدى أطفالها، كما في دراسة الرفاعي (٢٠١٥)، والنتائج التي تم التوصل إليها بأن مستوى الانتماء الوطني لدى أطفال الروضة كان جيداً، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الحرمان من أحد الوالدين كما في دراسة كريم (٢٠١٣) .

- وتوصلت النتائج إلى أن الأنشطة المقترحة لها أثر إيجابي في تنمية المواطنة بشكلٍ عامٍ لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولها أثر إيجابي في تنمية الانتماء الوطني واحترام الأطفال للقانون وقواعد اللعب وحقوق الآخرين كما في دراسة خلاف (٢٠١٣) .

- وأشارت النتائج إلى أنه حقق البرنامج المقترح فاعليته في تربية الطفل اليتيم على المواطنة وحقوق الإنسان، والمعلمة تستطيع أن تشبع الحاجة عند الطفل بأن تشعره بهويته القومية ببث قصص وموضوعات عن مزايا الوطن وأهميته وقادته والزعماء والقادة السياسيين كما في دراسة المشرفي (٢٠١٠) و دراسة إبراهيم(٢٠٠٢) .

- وأسفر البحث عن النتائج التالية (ظهور علاقة موجبة دالة بين شبكة التواصل الاجتماعي تويتر وانتشار الشائعات إحصائياً، ويتحقق ذلك بفاعلية من خلال خصائص تويتر التفاعلية وسهولة المشاركة وإعادة التغريد كما في دراسة**Dayani** ، وبينت النتائج بوجود بعض المفاهيم الغامضة لدى المعلمين حول الاستيعاب للمفاهيم الوطنية والمفهوم الثقافي الشامل لقيم المواطنة وتعزيز مفهوم الانتماء والاعتراف بالخلافات والاستماع، وتحقيق المواطنة الديمقراطية من منظور مشترك بين الثقافات كما في دراسة**Dusi.**
- وتوصل البحث إلى أن الدمج الشامل لكل معلمة يؤدي إلى تعزيز الانتماء والهوية الوطنية كما في دراسة **Pat.**

وبذلك من خلال عرض نتائج الدراسات والأبحاث السابقة يتضح لدى الباحثة مدى أهمية مشكلة البحث، فيسعى البحث الحالي إلى وصف محددات وملامح الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة ؛ لمواجهة العولمة الثقافية ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

كيف يمكن غرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية :

١-ما الإطار المفاهيمي للهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة؟ وما هي آليات تحقيقها؟

٢-ما أهم وسائط تشكيل مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية؟

٣-ما المعوقات التي تعترض غرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة؟

٤-كيف يمكن التغلب على تلك المعوقات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١-تدعيم الهوية الثقافية الوطنية المستدامة في رياض الأطفال وإكساب مقوماتها للأطفال والوقوف على توضيح الآلية المناسبة لها.

٢-الوقوف على المشكلات التي تعوق تدعيم الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة، ومحاولة التغلب عليها في ظل العولمة الثقافية .

٣-التعرف على أهم وسائط تشكيل مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية.

أهمية البحث:

١-التركيز على مرحلة عمرية حاسمة يكون الطفل فيها أكثر قابلية للتشكيل والتهذيب لبناء شخصية قوية في جوانبها المختلفة.

٢-التصدي لمتغيرات العصر وتأكيد جوهر المجتمع وكيانه الأمني والقومي، علماً بأن هوية الطفل موجودة منذ بدء الخليقة، إلا أن تداعيات العصر ومتغيراته قد أضعفتها.

٣-ضرورة توجيه نظر التربويين بقضايا الطفولة وتوجيههم إلى خطط مستقبلية لغرس مباديء الهوية الوطنية المستدامة من خلال مناهج الأنشطة التي تقدم للأطفال في الروضة.

منهج البحث:

استعان البحث الحالي (بالمنهج الوصفي) الذي يهتم برصد الواقع بما يحويه من معلوماتٍ وحقائقٍ، وتقديم دلالات ومعاني في صورةٍ تفسيريةٍ لربط الظواهر والكشف عن العلاقات بين المتغيرات.

أدوات البحث:

١-مقياس الهوية الثقافية الوطنية المستدامة لطفل الروضة. (من إعداد الباحثة)

٢- استبانة موجهة لبعض معلمات رياض الأطفال للوقوف على مدى تضمين الهوية الثقافية الوطنية المستدامة في مناهج الروضة. (من إعداد الباحثة)

حدود البحث :

- الحدود الموضوعية: تقتصر حدود البحث الموضوعية على تصور مقترح لغرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية .

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي على عينة من أطفال الروضات – معلمات الروضات بالأدارات التعليمية الأربعة إدارة (أجا – السنبلاوين – ميت غمر – غرب المنصورة) بمحافظة الدقهلية .
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٩م / ٢٠٢٠ م.
- **الحدود البشرية:** يقتصر البحث الحالي على عينة ممثلة من أطفال الروضة المصريين ذكوراً وإناثاً بلغ عددهم (١٢٢) –معلمات الروضة لهؤلاء الأطفال والذي بلغ نحو عددهن (٤٨) معلمةً للروضات .

مصطلحات البحث:

تتحدد مصطلحات البحث على النحو التالي:

-الهوية الوطنية المستدامةSustainable National Identity :

- تعرف بأنها مجموعة من السمات الثقافية الفكرية والوجدانية الوطنية التي تشكل في مجملها إطاراً مرجعياً يقدم للأفراد والجماعات أنفسهم من خلاله في تفاعلهم مع الآخرين، فهي مصطلح يشمل الإجابة عن سؤال: من أنا؟ ومن أكون مقارنة بالأخر؟ (أحمد، ٢٠٠٢، ص ٥٨).
- كما تعبر الهوية عن حقائق تاريخية وجغرافية عن واقع وطموحات، فهي ليست أحادية الجانب بل تراكمية لأرضٍ صلبةٍ بناها الشعب أثناء تفاعله مع المجتمع (نعمان و متولي، ١٩٩٧، ص ١١) .
- وبذلك توصلت الباحثة إلى تعريفها الإجرائي الذي يتضح في أن الهوية الثقافية الوطنية المستدامة هي" المرجعية التي تحكم سلوكيات مواطنٍ ما وتتصف بسماتٍ خاصةٍ تجعله صاحب شخصية مميزة تتحلى بالقيم والعادات الوطنية عن الآخر.

- طفل الروضةKindergarten Child :

هو الطفل الذي يتراوح عمره من سن ٤ – ٦ سنوات، ويلتحق بالمستوى الأول والثاني لرياض الأطفال(K. g. 1) ، (K. g. 2) بالمدارس الحكومية الرسمية.

- العولمة الثقافية Cultural Globalization :

- تُعرف بأنها: نوعٌ من أنواع العولمة، وتتحقق من خلال تداول الأفكار والمعاني والقيم الخاصة بأمةٍ أو شعبٍ ما لتنتشر وتشمل كافة أنحاء العالم، وتهدف إلى تعزيز العلاقات الاجتماعية وتوسيعها، وتنفرد بتركيزها على نشر الثقافات الشائعة والمتداولة عبر الشبكة العنكبوتية والتواصل الاجتماعي والسفر أيضاً على مستوى العالم (الحياري، ٢٠١٧، ص ٣٣).

- وتُعرف بأنها: مجموعة من التداعيات العالمية على واقع الأمة إلى سيادة اتجاه نفعي يتسم بسيادة الفردية والرؤية الجزئية والبذخ الاستهلاكي والتدني الأخلاقي، وسياسات التبعية للرأسمالية العالمية، وتفاقم الفساد والبذخ ومظاهر التغريب الأجنبي، وفقدان الشعور بالهوية الوطنية، وظهور بعض مظاهر التراجع عن العديد من المباديء والقيم إلى جانب تفاقم التوجهات اللاعقلانية واللاتاريخية (الشيشاني، ٢٠١٩، ص ٣٠).

- وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة العقبات التي تعوق تحقيق التنمية الثقافية الوطنية المستدامة لطفل الروضة، والتعرف من خلالها على المسؤولية المجتمعية؛ لمواجهة خطر الغزو الثقافي والوقوف على الدور المتوقع من أجل تحقيق متطلبات التنمية الثقافية.

الإطار النظري للبحث :

المحور الأول : الإطار المفاهيمي للهوية الثقافية الوطنية المستدامة لطفل الروضة :

تعريف الثقافة : يعد مفهوم الثقافة culture من أكثر المفاهيم شيوعاً واستخداماً ، فلم يحظ مفهوم من مفاهيم الانثروبولوجيا العامة بقدر ما حظي به مفهوم الثقافة من ثراء في تعريفاته منذ أوائل القرن التاسع عشر وحتى الآن، وهناك تعريفات عديدة لثقافة الطفل هي " تلك القيم السلوكية والذوقية والخلقية التي تنقلها الصفوة المبدعة من أفراد المجتمع في صورة فنية أدبية إلى الأطفال ، هؤلاء الصفوة الذين تدرجوا في معارفهم وعلومهم مسترشدين بالمباديء الدينية والإنجازات الفنية والأدبية للمجتمع حتى وصلوا إلى مرحلة الإبداع الفني والأدبي المرتبط بالثقافة العامة لهذا المجتمع، ومسترشدين أيضاً بالعلم فيما يتعلق بخصائص الأطفال ومراحل نموهم وحاجاتهم النفسية وبالتغيرات الحادثة في المجتمع والعالم الإنساني، بحيث نصل بالطفل إلى تجاوز مرحلة إرضاء الحاجات البيولوجية وإلى ابتكار أساليب جديدة ومتطورة للتكيف والتفاعل(الجوهري، ٢٠٠٢، ص ٧٦).

ويتم ذلك من خلال التنشئة الاجتماعية الصحيحة فهي تلعب دوراً أساسياً في تشكيل شخصية الطفل في المستقبل، وتكوين الاتجاهات الاجتماعية، وإرساء دعائم شخصيته، وتمثل التنشئة الاجتماعية أبرز جوانب التراث الثقافي للمجتمع الذي يعيش فيه؛ لأنها تتضمن الأفكار والعادات التي تثبت صلاحيتها لتشكيل أفراد المجتمع وفق للتقاليد السائدة فيه، فالتنشئة الاجتماعية هي عملية تعليم وتعلم ونقل ثقافة للطفل(شريف، ٢٠١٠، ١٢).

الخصائص العامة لثقافة الطفل :

توجد العديد من الخصائص العامة لثقافة الطفل يمكن عرضها فيما يلي :

١- الثقافة ليست ثابتة: فهي تنتقل من جيلٍ إلى جيلٍ فتكتسب خبرات جديدة، ولا يمكن أن نصف الثقافة بأنها ثابتة أو جامدة إلا إذا كان هناك جموداً في البيئة ومشكلاتها، فالمجتمع بكل فئاته بما فيهم الأطفال يتغير وتتغير بنية وتتغير مشكلاته.

٢-الثقافة لها طبيعة تراكمية: لثقافة الأطفال طبيعة تراكمية بمعنى أن الثقافة تتعرض دائماً لإضافاتٍ جديدةٍ، فكلما مر عليها الزمن وكلما ارتقت ثقافة أي جماعة زادت، وبالتالي ثقافة ووعي أطفالها مع ما يصاحبها من ازدياد المشكلات لهؤلاء الأطفال وصعوبة السيطرة عليها والانتفاع بها.
(جمال حمدان، ١٩٩٦، ص ٥٦)

٣-الثقافة ذات طبيعة اجتماعية: الفرد وحده لا يمكن أن يصنع ثقافة مهما بلغ من الذكاء ومهما كانت قدراته على الابتكار، فالذي يجعل تكوين الثقافة ممكناً هو الحياة الجماعية لكل أفراد المجتمع الذي يعد مصدر الثقافة للأطفال والشباب والكبار .

٤-الثقافة مكتسبة: الثقافة ليست فطرية تولد مع الطفل كلون العينين أو البشرة، وإنما الثقافة يتعلمها الطفل منذ ميلاده وفي سياق تفاعلاته مع الآخرين (Argyl,M,Fumham,2018,p.10) .

من هنا تصل الباحثة إلى أن الهوية الثقافية في مرحلة رياض الأطفال تتسم بالنشاط الحركي للطفل؛ لارتباطها بالألعاب الشعبية التي تعتمد على الحركة، وحاجة الطفل للحركة واللعب كحاجته للماء والهواء، وقد ثبت أن وجود مساحة يمارس فيها الطفل نشاطه يؤدي ذلك إلى تحسين بيانه الجسماني، لذا يحرص مصممو برامج الأطفال في مرحلة الطفولة على

إفساح مكان خارج أسوار الروضة ليتحرك فيها الطفل بحرية واستمتاع. فحركة الطفل بطريقةٍ سليمةٍ أحد أهم مطالب النمو الجسمي، فتترجم في صورة نشاطٍ حرٍ إيجابيٍ في حاجة إلى بنيةٍ صحيةٍ سليمةٍ، ومقدار التمتع باللعب يتأثر كثيراً بصحة الطفل الجسمية كما يتأثر بالقدرة على الاستمرار والمشاركة في اللعبة، فمظاهر الصحة ضرورية سواء أكان اللعب جسمياً أو عقلياً أو لغوياً (ناصر الدين، ٢٠١٩، ص ٢٢) .

ثم تبدأ بعد ذلك حاجة الطفل إلى الانتماء منذ الشهور الأولى، فهو في حاجة لأن يشعر بأنه فرد في جماعة يأخذ ويعطي، فالألفة داخل الأسرة تصبح ولاءاً للمجتمع فيما بعد، والطفل بطبيعته يجب أن يكون وسط جماعة يشارك ويمد يد العون في حدود إمكاناته، ومن الأشياء التي تساعد على إشباع الحاجة للانتماء: (النشيد الوطني الذي غالباً ما يغنيه الأطفال في نشيد الصباح بالروضة، وكذلك المشاركة في الألعاب الرياضية، حيث يساعد ذلك على تنمية روح التعاون والانتماء لدى كل طفل في الجماعة). (قناوي، ٢٠٠٣، ص ٢٩٤)

المحور الثاني: آليات تحقيق الهوية الثقافية الوطنية المستدامة:

وتتضح في التأكيد (على الذات الإيجابية للطفل، والتمسك باللغة العربية والرموز التاريخية الوطنية، والاحتفاظ بالتراث الشعبي، والتمسك بالدين) وسوف يتضح كل منهم في الآتي:

الآلية الأولى: (الذات الإيجابية لطفل الروضة) :

يعتبر مفهوم الذات أحد الأبعاد الهامة في تكوين الشخصية الإنسانية، وقد استخدم على أنه تعبير افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمعاني عن الخصائص الجسمية والعقلية الشكلية ومعتقداته وقيمه بالإضافة إلى

السمات الاجتماعية، كما يشكل مفهوم الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة فهي فكرة الفرد عن نفسه التي يكتسبها تدريجياً (حسين ،١٩٩٧، ص ٨٧) .

واستخدم هذا المفهوم ليشير إلى خبرة الطفل عن ذاته التي تنشأ من خلال تفاعل الفرد والبيئة، فذاته الجسمية كيف يراها (أعضاءه – حالته الصحية – مظهره الخارجي – مهاراته) ، ذاته الأخلاقية (سلوكه الطيب – تعامله مع الغير – قبوله) ، وذاته الاجتماعية (كيف يجد نفسه في علاقته مع الآخرين وتفاعله معهم). وذلك على سبيل المثال: أن بناء الطفل لصورته الذاتية تعد انعكاساً مباشراً للملاحظة المباشرة لشكله وتفاعله مع أجزاء جسمه .

مما سبق تلاحظ الباحثة أن هناك ضرورة لإعطاء الطفل مساحة يمارس فيها لعبه ونشاطه مثل (تمثيل الأدوار حتى يكتشف ما لديه من القدرة على التقليد، وتسجيل صوت الطفل واستخدام اسمه كبطل القصة وبتشجيع المعلمة تزداد ثقة الطفل في نفسه)، وتوفر مرآة بطول الطفل ينظر إليها ليتعرف على شكله ولون شعره ولون بشرته ولون عينيه وحجمه وطوله من خلال تدريج بسيط توفره المعلمة له.

الآلية الثانية: (الاحتفاظ بالتراث الشعبي) :

تعد الطفولة حلقةً أساسيةً من حلقات العمر قد حظيت بتصويرٍ يتميز بالدقة والتفصيل في تراثنا الشعبي، ولما كان التراث الشعبي جزءاً من ثقافة المجتمع فهو يرتبط بالتربية ارتباطاً قوياً وذلك بصفةٍ عامةٍ وتربية الطفل بصفةٍ خاصةٍ والتراث بالنسبة للطفل دعامة تقوم عليه اجتماعيته، فهو يمثل بالنسبة للطفل قيمةً كبيرةً للاعتبارات التالية (فوزي، ١٩٩٤، ص٣٧) :

١-التراث الشعبي للطفل كالفيتامينات للفكر، فكل نوع يغذي جانباً من تفكيره وشعوره، فيجب ألا يقتصر تقديمنا له على مجال واحد.
٢-إن تزويد الطفل بعناصر التراث الشعبي ونماذجه الصالحة يسهم في تنمية مشاعر الانتماء لديه.
٣-التراث الشعبي بمختلف ألوانه مجالاً لانطلاق شخصية الطفل، فالثقافة الشعبية أكثر تأثيراً فيه عن الجو المدرسي الصارم.
٤-التراث الشعبي مصاحب لحياة الطفل المعاشة. ويصنف التراث الشعبي إلى الأدب الشعبي والثقافة الشعبية والعادات والتقاليد الشعبية والمعتقدات والمعارف الشعبية.

فيتعلم الطفل من خلال التراث الشعبي الحرص على المعتقد الشعبي وإكساب الطفل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المقبول من ناحية المجتمع وللأسرة الدور الأول في ذلك ، والقاعدة في ذلك باعتبار الأسرة هي الخلية الأولى لبناء هذا الفرد حيث يتعلم الأبناء من الذكور عن طريق الآباء والبنات عن طريق الأمهات ، فالأسرة هي أولى وسائط نقل التراث الشعبي إلى الأفراد، وباتساع دائرة العلاقات الاجتماعية يكتسب الطفل السلوكيات من خلال الطقوس وغيرها ، كما أن تدريب ذاكرة الطفل هي إحدى الأمور الهامة في المعتقد الشعبي فأراه حريصاً على تدريب ذاكرة الصغير إما بتكرار التحية وكثرة ترديدها ومقاطع الأغاني والأزجال وحلقات الذكر، بالإضافة إلى حفظ أسماء الله الحسنى والقرآن الكريم في كتاب القرية. (خوري، ٢٠٠٢، ص ١٠).

وسوف يتعرض البحث الحالي لكلٍ من الأغاني والحكايات الشعبية بالنسبة للأدب الشعبي، أما فيما يخص الفنون الشعبية فالألعاب الشعبية وفنون التشكيل الشعبي بالإضافة إلى الأزياء، وذلك بما يتناسب مع طفل الروضة ووفقاً لاحتياجاته.

ومن أغراض الأغنية الشعبية لنقل التراث الثقافي الآتي(يوسف، ٢٠٠٢، ص١٦).

١-أنها وسيلة للتعبير عن انفعالات الطفل وتنمية مخيلته.
٢-وسيلة للامتاع والترفيه وجلب السرور للطفل.
٣-وسيلة للارتقاء بلغة الطفل وتنمية قدراته اللغوية وإكسابه مفردات جديدة.
٤-وسيلة لنمو الطفل وتكوين اتجاهات وقيم سامية.
٥-يتعلم من خلال الأغاني والأناشيد تمثيل الأدوار الاجتماعية ويضيفون صفة الإحيائية للجماد والحيوانات.
٦-تكرار الكلمات كثيراً وبطريقةٍ مستمرةٍ مشوقةٍ يساعد على فهم وإدراك المعني فتسهل حفظها.
٧-أن تكون الأغاني هادفةً تنمي قدرته على التذوق وحب الجمال وتثير عواطف قومية ووطنية .

والألعاب الشعبية أيضاً أحد العناصر المكونة للتراث الشعبي تتضح في :-

الفولكلور الشعبي تعد مسئولة عن أحد أجزاء الثقافة الانسانية السائدة لدى مجتمع ما، حيث اتضح أن انتشار عناصر التراث يكون في إطارٍ ما يسمى ميكانيكية التراث الثقافي الموجود، وأن هذه العملية تتضمن ثلاثة عناصر هي (أ) تقديم عناصر التراث، (ب) تقبلها، (ج) اندماج تلك العناصر في الثقافة القائمة بعد هضمها واستيعابها بما يتفق والمخزون الثقافي الأصيل لشعب بعينه (بدير، ٢٠٠٠، ص ١٠٣).

ومن هنا جاءت أهمية ربط أحد عناصر الثقافة وهو الموروث الشعبي كأحد الروافد التي تؤدي إلى ربط الطفل بالمجتمع حفاظاً على هويته، فمن الضروري التأكيد على الأصالة الثقافية وجذورها من خلال المناهج التي

تقدم لأطفالنا، فيجب مراجعة صياغة ثقافة الطفل من تراث هذا المجتمع حتى يعزز ذلك ثقة المواطن بوطنه ويعمق انتماءه لأرضه، فدور المؤسسات الثقافية يتضح هنا من خلال ما تفعله من رسم إستراتيجية واضحة تهتم بالهوية الثقافية الوطنية.

الآلية الثالثة: (التمسك باللغة العربية والرموز التاريخية الوطنية):

تعد اللغة العربية أكثر اللغات ارتباطاً بالهوية، فهي الهواء الذي نتنفسه وهي حولنا تحيط بنا من كل جنبٍ، فهي وسيلة لإدراك العالم وإدارته ونظراً لشيوعها فهي مسئولية الجميع فهي تعبر عن الذات والهوية.

وفي إطار الاهتمام باللغة العربية عقد مؤتمر بعنوان " اللغة العربية في التعليم الهوية والإبداع " بسلطنة عمان، وسعى المؤتمر إلى غرس الاعتزاز باللغة العربية وحبها لدى متعلميها بإبراز دور اللغة العربية في الحفاظ على الهوية حيث الوقوف على واقعها وتشخيص معوقات تعليم اللغة ووضع حلول للتغلب على ذلك (العليان، ٢٠١٥، ص ١٩٩).

وتتضح أهمية اللغة في حياة الطفل على النحو التالي : -

تعد اللغة أحد أهم الخصائص المميزة للأطفال على سائر الكائنات الأخرى، فهي أداة الاتصال بالآخر ووعاء نعبر فيه عن أفكارنا بطريقة متطورة مجردة (فهي تساعد الطفل على تكوين عالم بكل أبعاده وجوانبه – تمكن الطفل من التعرف على الأشياء من حوله – تشعر الطفل بالأمن والثقة وهي أحاسيس ضرورية لصحته النفسية – اللغة ضرورة حياتية وعلمية؛ لأن الطفل يهتم بلغته الأم عمن سواها – اللغة على صعيد الانتماء ضرورة قومية – اللغة ضرورية لإيقاظ الوعي بالغزو الفكري – اللغة تساعد

الطفل على معرفة العادات ، والتقاليد والأعراف والقيم السائدة لمجتمعه).
(Heller , 2016,p.10)

من أجل ذلك تعد قضية تعليم الأطفال اللغة من أخطر القضايا التي تشغل المجتمعات الانسانية بمختلف ثقافتها؛ لأن اللغة هي نافذة الأطفال لعالمهم يطلعون من خلالها على تراث الماضي وثقافة الحاضر ، وتعد عملية تعليم اللغة العربية للطفل عملية يجب أن تعبأ لها الجهود، فهي وسيلة اتصاله وأدائه للتفاعل ويكون تعليمه عمليةً مقصورةً تأخذ مكانها في حياة الطفل في هذه المرحلة، فهي المفتاح الذي سوف يفتح للطفل مغاليق الأبواب في شتى مجالات المعرفة، بالإضافة إلى كون اللغة هوية الأمة وحاملة تراثها ومحددة لملامح ثقافتها فهي والطفل عينان نابضان في قلب المجتمع (داود، ٢٠٠٣، ص ٨٧).

وتتضح أهمية الرموز التاريخية الوطنية على النحو التالي :

تحرص كل أمة على تلقين أبنائها تاريخ الأجداد والأبطال، وذلك لأن الذات الثقافية لأي جماعة إنسانية هي محصلة خبراتها في رحلتها عبر الزمان، فالتاريخ هو قصة هذه الرحلة وهو قائم على رصد الماضي، بالإضافة إلى أن معرفة مكونات الماضي وأساسياته تمكننا من التصرف على نحوٍ سليمٍ في الحاضر ووضع خطوط للتنمية في ضوء ذلك للمستقبل، وقد ربط الكاتب بين معرفة التاريخ والوعي بالذات؛ وذلك لأن التاريخ ممارسة ثقافية ترتبط بالجماعة وعند معرفة الجماعة لماضيها تثق بنفسها وتتصرف أمام الآخر على هذا النحو(الكحكي، ٢٠١٤، ص ١٠٥).

فيعد التاريخ إحدى علامات الهوية وصميم ثقافة الأمة، لذا جاهد آباؤنا وأجدادنا في إرساء قواعدنا الثقافية فهي أمامنا وليست وراءنا، فنحن سوف نكمل خطوطها بشكلٍ ينتج عنه ثقافةً جديدةً لا ترفض ما يحتك بها بل

تستوعبه بما فيه خدمة ثقافتنا بعيداً عن أوهام الانتماء للحضارة الواحدة إلا أن ذلك لا نقصد به التهجين والترقيع الاصطناعي؛ حتى لا نفقد مذاقنا الخاص فنحن لا يمكننا الهروب من كابوس التحديات الثقافية المحيطة (عولمة الثقافة) فالحاجة إلى النظر في البناء التعليمي أصبح ضرورةً لنمو الوعي الفكري بدءاً بالمراحل الأولى للتعليم في مؤسستنا؛ حتى نكون قادرين على بذل أقصى جهد لتحريك عملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية؛ لبناء الشخصية الفعالة القادرة على الإنتاج وليس مجرد الاستهلاك، لما هو معطي لنا من مكونات، وأكد على ذلك دراسة(قرني وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ١٦٥)، وفي ربط التاريخ باللغة نستطيع أن نقول اللغة حافظة التاريخ ،ولما كانت اللغة حيةً متطورةً إذاً يمكنها استيعاب كل ما يطرأ من أحداثٍ تاريخيةٍ.

الآلية الرابعة : (الاحتفاظ بالدين):

يعني الدين في الموسوعة الكولومبية: أنه نظام يشترك فيه مجموعة لها فكر وشعور لهم هدف يضحون من أجله، وهو بذلك إطار مرجعي لربط كل فرد بالمجموعة.

فتصبح معرفة الطفل بالدين من حيث المعاملة مع غيره من الكبار فهو يحترمهم، والصغار ممن هم في سنه يتعاون معهم ويحبهم ويتكافل مع من هو محتاج إليه، هذا بالإضافة إلى سلوكياته الأخلاقية فلا يتفوه إلا خيراً أن يعرف ما يقول عند لقاء زملائه وحديثه لهم، يحافظ على نظافة المكان، يعرف حقوقه وواجباته حقه في مسكنٍ نظيفٍ وواجبه تجاه الشارع والمواصلات العامة واحترام إشارة المرور حفاظاً على سلامته. (محمود، ٢٠١٦، ص ١١).

ويستدل على الدين كمكون للهوية الثقافية الوطنية المستدامة من خلال مواقف عدة يقوم بها الطفل وسلوكه في بعض المناسبات الدينية (شهر رمضان، عيد الفطر، عيد الأضحى)، حيث مظاهر الاحتفال بها ومعرفة صورة المصحف الشريف وبعض السلوكيات الصحيحة منها النظافة والنظام والاستئذان وآداب الطعام، وفي علاقة الدين بالهوية يلعب الدين دوراً بارزاً في تشكيل المعرفة والثقافة في الدين الإسلامي أدى دوراً متميزاً في تحديد الثقافة ولا سيما الثقافة العربية وكذلك هويتها .

ومن هنا يجب تقديم المفاهيم الدينية للطفل في ضوء خصائصه وحاجاته حتى تتضمن سير عملية تنمية المفاهيم الدينية في مسارها الصحيح، ولما كانت التنشئة الدينية للطفل أحد حقوقه التربوية، فكان علينا أن نتحدث عنها في إطار تعليمه القرآن الكريم فأول ما يبدأ به المربون في هذه التنشئة هي تعليم كتاب الله، فروي عن أنس بن مالك رضي الله عنهما عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: " من علم ولده القرآن قلده الله تعالى بقلادة من نور يتعجب منه الأولون والآخرون" (عبد الباري محمد ،٢٠٠٣، ص ٦٥).

المحور الثالث: (وسائط تشكيل الهوية الثقافية الوطنية المستدامة لطفل الروضة) .

يحيا الطفل في محيط البيئة الاجتماعية التي تتضمن جميع المثيرات الاجتماعية الثقافية التي يتعرض لها في المجتمع، ولذلك يولد ولادة ثقافية حيث يتحول إلى كائن اجتماعي ثقافي، فحين يولد تتلقفه ثقافة مليئة بالمعارف والأفكار والعادات والتقاليد والقيم والفنون وغيرها من المقومات الثقافية التي تكونت على مر العصور، والتي تؤثر بدورها في سلوكه تجاه المواقف المختلفة التي يواجهها في حياته .

ولذلك تعتبر مصادر تكوين ثقافة الطفل مصادر متعددة ومتنوعة تبدأ في البيئة المحيطة به، وجاء في مقدمتها الأسرة والدوائر الاجتماعية المرتبطة بها كالأقرباء والجيران وأولاد الحي، والروضة والمدرسة بمراحلها المختلفة وعناصر المجتمع المدرسي كهيئة التدريس وأصدقاء الصف والنادي ثم وسائل الاعلام المتنوعة كالكتب، والقصص، والمجلات والإذاعة والتليفزيون بقنواته المتنوعة إلى جانب كل ما يمكن أن يتفاعل معه الطفل في ظل البيئة المحيطة .

١-دور الأسرة كوسيط لتشكيل الهوية الثقافية الوطنية المستدامة :

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل ، وهي الجماعة الأولية التي تتميز فيها العلاقات والتفاعلات الاجتماعية بالمواجهة ومن ثم تسعى الأسرة إلى تشكيل الوجود الاجتماعي للطفل ، وهي الوحدة الاجتماعية الأولى التي يمتلك فيها الطفل احتكاكاً مستمراً ، فالأسرة هي الخلية الأولى في بناء المجتمع ووحدة مهمة من مؤسساته الاجتماعية ،وهي تعتبر الأساس الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصية الإنسانية وتتحدد فيه أصول التطبيع الاجتماعي ، وهي لا تقتصر مسئولياتها على رعاية الصغار وتلبية احتياجاتهم الجسمية فقط بل تمتد إلى تعليمهم السلوك الأخلاقي وتدريبهم على المهارات المختلفة ، كما تقوم بضبط سلوك الطفل الصغير ليصبح متكيفاً مع ذاته ومجتمعه ويعزز ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه (شريف، ٢٠١٠، ص ١٨) .

فلا يختلف اثنان في أن أول بيئة اجتماعية ثقافية يقابلها الطفل ويتفاعل معها وتغرس فيه البذور الاجتماعية والثقافية الأولى بالمعنى العام للكلمة، هي الأسرة التي يتعرض فيها الطفل لمختلف التأثيرات الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع، من خلال ما نسميه بالتنشئة الإجتماعية تلك العملية

التي تتأثر بعوامل متعددة تتوقف عليها طبيعة الثقافة التي يكتسبها الطفل من أسرته والتي تحدد أساليبه السلوكية في المستقبل ومن أهم هذه العوامل ما يلي (مصطفى، ٢٠١٤ ، ص ٣٤٧):

أ- درجة ثقافة الوالدين ووعيهم بالأساليب التربوية المحيطة.
ب-المستوي الثقافي للمجتمع.
ج-درجة ذكاء الطفل واستجاباته للمواقف المختلفة .
د- شخصية الوالدين.
هـ-الوعي الديني لدي الوالدين وانعكاسه على أسلوب تنشئة الأطفال.
و- البيئة التي تعيش في ظلها الأسرة (Millerk ,2015 , p.23)
ز- الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة في المجتمع .

فيجب على الوالدين أن يكون لديهم الوعي الكافي بأهمية الدور الذي ينبغي القيام به من أجل وضع اللبنة الأساسية في تكوين ثقافة الطفل . وتعزز الأسرة أيضاً الهوية الوطنية من خلال إكساب الأطفال روح المسئولية وتدريبهم على احترام القانون، وتعويدهم على التعاون، واحترام الرأي الآخر، وعلى العمل الجماعي وتوعيتهم وحثهم على العمل المتميز الذي يساعدهم في دفع حركة التنمية الوطنية المستدامة (العقيل، ٢٠١٤، ص ٨٠).

٢-دور الروضة كوسيط لتشكيل الهوية الثقافية الوطنية المستدامة:

تؤدي الروضة دوراً تربوياً يتفق مع خصائص المرحلة العمرية التي يمر بها الأطفال الذين ينتمون إليها ويلتحقون بها فيما بين الثالثة والسادسة من العمر، وتساهم الروضة مع الأسرة في تشكيل ثقافة الطفل من خلال التدريب المستمر، فيعتبر التدريب عاملاً حيوياً في تشكيل ثقافة الطفل في هذا العصر حيث يزوده بنظرةٍ علميةٍ للطبيعة وللمجتمع بدلاً من النظرة

الميتافيزيقية وينمي قدراته على التعامل مع هذه الظاهرات تعاملاً إيجابياً وخلاقاً (علي، ٢٠٠٢ ، ص ١٧٧).

ولذلك فقد أصبحت هناك حاجة ملحة لوجود مؤسسات ثقافية وتربوية واجتماعية أخرى تقوم بمساندة الأسرة فيما تعجز عن القيام به، خاصةً بعد أن بدأت (الأسرة) تفتقد بالتدريج الكثير من وظائفها الثقافية والاجتماعية وبعد خروج المرأة لميدان العمل، ومن هنا برزت الروضة على مسرح الحياة الاجتماعية وبدأت تستحوذ بل وتهيمن مع الأسرة على القيادة الثقافية بعد أن كانت في بداية نشأتها مجرد أداة مساعدة لها فحسب.

فالطفل يواجه في الروضة قيوداً جديدةً على سلوكه وتصرفاته لم يكن يعرفها في المنزل، إذ تبدأ الروضة في فرض النظام عليه ولكن سرعان ما يبدأ في التوافق مع البيئة الإجتماعية والثقافية الجديدة، فيتكيف مع زملائه ويكتسب معظم المقومات الثقافية في ظلها (الشرقاوي، ٢٠٢٠، ص ٦٨).

فتشير الاتجاهات الحديثة في أدبيات مرحلة ما قبل المدرسة إلى اتساع وظائف رياض الأطفال في المجتمعات المعاصرة لتغطي العديد من جوانب النمو ونقل الثقافة للطفل وهي :

- الوظائف التعويضية وتظهر أهميتها بصفةٍ خاصةٍ للأطفال المحرومين اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً من أجل توفير ظروف بيئية أكثر ملائمة لغرض النمو والتعلم ونقل الثقافة .
- الوظيفة التربوية الإنمائية وهي التي توفر أساليب التنشئة الشاملة للأطفال في شتى المجالات الجسمية والعقلية والانفعالية، وإشباع حاجاتهم بما يتفق وسنهم .
- مساعدة أولياء الأمور علي تفهم حاجات أطفالهم وكيفية إشباعها بما يكفل استواء التنشئة وتوعيتهم بأهمية اثراء البيئة الثقافية للأطفال واشتراكهم

في تخطيط برامج التربية قبل المدرسة (شريف، ٢٠١٠، ص ٣٦).

٣-دور المؤسسات الدينية كوسيط لتشكيل الهوية الثقافية الوطنية المستدامة:

من الأهمية أن تقوم المؤسسات الدينية بدورٍ كبيرٍ في عملية تشكيل ثقافة الطفل ؛ لما يتميز به من خصائصٍ فريدةٍ ، أهمها إحاطتها بهالةٍ من التقديس والثبات ، وإيجابية المعايير السلوكية التي تعلمها للأطفال والاجتماع على تدعيمها، بالإضافة إلى ذلك الدور الايجابي الذي ينبغي أن تؤديه في غرس القيم الروحية وتنمية معايير السلوك الأمثل وسائر المقومات الثقافية ، وأسوة باليوم الذي تحدده كثير من المساجد لتثقيف المرأة في كثير من المناطق السكنية فانه يجب أن يخصص كل مسجد في كل منظمة سكنية أو حي يوم مناسب لجمع الأطفال، وإعطاؤهم دروساً لتثقيفهم عن طريق واعظ المسجد يقوم بتعليمهم الصلاة وكيفية قراءة القرآن وحفظه وكذلك الأحاديث النبوية الشريفة وتثقيف الطفل في مختلف أمور مجتمعه ويثقفه بما ينفعه في دينه ودنياه (داود، ٢٠٠٣، ص ٤٩).

وتلعب المؤسسات الدينية دوراً هاماً في تدعيم الهوية الوطنية من خلال:

- تعليم الأطفال التعاليم الدينية والمعايير السماوية التي تحكم السلوك بما يضمن الفرد والمجتمع .
- إمداد الأطفال بإطارٍ سلوكيٍ نابعٍ من تعاليم دينه .
- تنمية الضمير عند الفرد والجماعة .
- الدعوة إلى ترجمة التعاليم السماوية إلى سلوكٍ علميٍ (شريف، ٢٠١٠، ص ٣٨).
- توحيد السلوك الاجتماعي وإزالة الفوارق بين مختلف الطبقات الاجتماعية .

- تعود الطفل منذ صغره على ارتياد المساجد والتردد عليها، لا شك في أن ذلك سوف يغرس فيه المباديء الإسلامية السليمة من تسامح وتعاون وحب ومعاملات طيبة، وأداء الأمانة وحسن السلوك، وستثبت هذه القيم لديه بعد ذلك لأن ما تم غرسه في الصغر يصعب انتزاعه في الكبر .

٤-دور وسائل الإعلام كوسيط لتشكيل الهوية الثقافية الوطنية المستدامة:

ينظر إلى وسائل الإعلام علي أنها إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية والثقافية في أي مجتمع حيث تلعب دوراً واسع النطاق في مجالات التثقيف والتعليم والإرشاد والتوجيه والإعلام والأخبار فضلاً عن دورها الأساسي في الترفيه والتسلية ، الذي يعد من أدوارها الأساسية وليست الثانوية خاصةً في المجتمعات النامية ذات الدخل الاقتصادي المنخفض والتي يقوم فيها وسائل الإعلام بدور مكمل في التربية والتنشئة الاجتماعية وبدور بديل أحياناً لمؤسسات التنشئة الاجتماعية (كالأسرة والروضة ودور العبادة وغيرها)، إذ لم تعد المؤسسات التقليدية مسؤولة بمفردها عن تنشئة الطفل ورعايته تربوياً وثقافياً (الشرقاوي ، ٢٠٢٠ ، ص ١٣٥).

ولكل مجتمع إنساني ثقافته الخاصة التي تميزه عن غيره من المجتمعات والتي تتضمن فنونه وعاداته وتقاليده ولغته وقيمه وتقنياته، ويتم اكتساب الثقافة من جيلٍ إلى آخر من خلال الاستماع إلى أفراد المجتمع ومن خلال مشاهدة السلوك وتقليده ومن خلال نقل هذه الخبرات من جيلٍ إلى آخر عبر وسائل الاعلام (الإذاعة والتليفزيون والصحف والانترنت) العاملة في المجتمع .

وتبدو أهمية وسائل الاعلام وفي مقدمتها التليفزيون فيما تتصف به من خصائص عامة حيث تلعب دوراً خاصاً في عملية تشكيل ثقافة الطفل وتتمثل أهم هذه الخصائص فيما يلي :

أ- أنها غير شخصية فهي لا تحدث تلاق أو تفاعل بين أصحابها وبين الأفراد كما هو الحال بالنسبة للأسرة والروضة .

ب- تعكس هذه الوسائل الثقافية العامة للمجتمع بما يتميز به من تنوع وتخصص لا يتوافر في أي من مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى (عبد الحليم، ٢٠٠٦، ص ١٣٣) .

ج- فضلاً عن جاذبيتها بحيث أصبحت تمثل جانباً كبيراً من وقت الطفل واهتماماته.

وبذلك فوسائل الإعلام لها تأثير كبير على عقول الأطفال وعلى جوانب حياتهم الانفعالية والاجتماعية.

المحور الرابع: الإطار المفاهيمي للعولمة الثقافية :

قبل الحديث عن العولمة الثقافيّة، يجب ذكر تعريف العولمة، إذ إنّ العولمة الثقافيّة واحدة من فروع واتجاهات العولمة، ويمكن تعريف العولمة بأنها: عالميّة الشيء وجَعْلُهُ عالميًا، وانتشاره في أنحاء العالم، وأما في الغالب، فيتم استخدام مفهوم العولمة، في الجانبين، الاقتصادي، والثقافي أو الاجتماعي، ويمكن القول بأن تعريف العولمة هو: عملية حركية عالمية، تقوم على التجارة والاستثمار، وبشكل أبسط هي: عملية يتم فيها تحويل الظواهر المحلية أو الإقليمية إلى ظواهر عالمية (الشيشاني ، ٢٠١٩ ، ص٣٣) .

والعولمة الثقافية تعني انتقال تركيز اهتمام الإنسان ووعيه من المجال المحلي إلى المجال العالمي، ومن المحيط الداخلي إلى المحيط الخارجي،

ففي ظل العولمة الثقافية، يزداد الوعي بعالمية العالم وبوحدة البشرية، وتبرز بوضوح الهوية والمواطنة العالميتين اللتين ربما ستحلان تدريجياً، وربما على المدى البعيد محل الولاءات الوطنية،وهناك من يرى أن العولمة تحمل في طياتها نوعاً أو آخر من الغزو الثقافي، أي من قهر الثقافة الأقوى للثقافات الأضعف منها؛ لأن العولمة الثقافية لا تعني مجرد صراع الحضارات أو ترابط الثقافات، بل إنها توحي أيضاً باحتمال نشر الثقافة والقيم السائدة في المجتمعات المهيمنة ؛ إذ إن القوى المهيمنة على التقنية والإنتاج الإعلامي على المستوى العالمي تسعى نحو تشكيل نمط محدد من الوعي الثقافي وفرض نماذج وفلسفات غربية من خلال إنتاج المواد الإعلامية والاتصالية وتوزيعها واستهلاكها. (الجوهري، ٢٠٠٢، ص٢٣؛ ناصر الدين،٢٠١٢، ص ٢٩).

ومن هذا المنطلق، فإن إعادة بناء النظرية النقدية للعولمة الثقافية صار ضرورياً، لكي تعرف النخب الثقافية والمجتمعات كيف تتفاعل معها في ظل المتغيِّرات الراهنة والمستقبلية، وماذا تأخذ منها وماذا تدع وتترك، فليس كل ثقافة قادمة من الغرب مقدسة، وفي هذا الخصوص، نشير إلى أن الحداثة، كفكرة غربية، تم تجاوزها، وظهرت مرحلة «ما بعد الحداثة» التي تعيش هي بدورها أزمة، لعدم قدرتها على الحسم في كثير من الإشكالات المعاصرة للثقافة والهوية والدين .

تأثيرات العولمة على الأسرة :

إن التوجه الاجتماعي للعولمة يسعى إلى صياغة عالمية لشكل الأسرة ، وتحديد نظامها ، والعلاقة بين أفرادها ، وكذلك علاقتهم بالمجتمع ، ويتمثل التأثير الخلقي في هذا الجانب بما تدعو إليه تلك المؤتمرات العالمية التي وجهت معالمها لهدم الكيان الاجتماعي السليم ، الذي تعيشه بعض الأمم

وبالأخص الأمة الإسلامية التي أصبح الكيان الاجتماعي فيها محكوماً بقوانين إلهية وضوابط شرعية ، جعل منه كياناً سليماً يحقق الأمن والاستقرار والسعادة للفرد والأسرة والمجتمع ، وحقيقة القول أن هذا لا يعني انتقال ثقافة ،إنما هو ثقافة الاختراق التي تتولى عملية تستطيح الوعي الوطني ، واختراق الهوية الثقافية للأفراد والقوميات والأمم (الجابري، ٢٠٠٢، ص ١٥٩).

من أهم هذه التأثيرات :

- هدم كيان الأسرة وعدم التركيز على الرابط الصحيح بين ركنيها الأب والأم.
- عدم وجود التوجيهات الثقافية للأم في رعاية الأبناء خلقياً.
- عدم وجود التوجيهات الكافية للأبناء في علاقتهم بالآباء وبقية أفراد الأسرة.
- التباعد الثقافي، يعني الشعور بتباعد الفرد عن ثقافته المجتمعية.
- الغربة عن الذات وتباعد الفرد عن ذاته (محمود، ٢٠٠٥، ص ٢٢).
- شبكة الإنترنت حيث توجد العديد من المواقع التابعة لمؤسسات مشبوهة، تبث أشياء على درجة كبيرة من الخطورة على الجانب الثقافي والأخلاقي لأبنائنا رغم ما تقدمه على مسار التطورات المتميزة في البناء الأكاديمي .

الآثار السلبية للعولمة الثقافية على تربية الطفل ومن أبرزها :

- الحد من سيطرة الرقابة الأخلاقية على الأطفال .
- سيطرة أخلاق الأقوياء على الضعفاء ولو كانت أخلاق فاسدة .
- ذوبان الخصوصية الأخلاقية للأمم والشعوب، ويلاحظ أن الأنانية من أبرز ملامح عصر العولمة، التي قلصت مساحة المعيار الأخلاقي،

فالاهتمام الأكبر يذهب اليوم إلى ما يحصل عليه الفرد من مكاسب ويجنبه من فوائد، دون أي اعتبار لما ينعكس على الآخرين من أضرار مقابلة أو مدى أحقية وشرعية ما يكبه، بمعنى آخر أن التفكير بالإنعكاسات الاجتماعية أو الآثار الأخلاقية للممارسات اليومية لم يعد شاغلاً لدى الكثيرين .

المحور الخامس: معوقات تدعيم الهوية الثقافية لطفل الروضة:

تعتبر ثقافة الطفل هي التي تحدد ملامح شخصيته، وهي أمل أمته في تحيق أحلامها، فهي سمة من سمات الفرد، وناتج طبيعي لتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها، ويتشرب قيمها، وتقاليدها، وعاداتها، ومبادئها، حيث تشكل ثقافة الطفل نوعاً من المثال للنمو الحر المبدع والفعال، ولها دور تربوي ذو شفافية يتجه إلى رفاهة الحس، والاحتفاء الصادق بأسمى المشاعر، والعواطف، وهي وسيلة علاجية ثبتت فعاليتها في ترشيد السلوك، وتعديله، وعلاج الكثير من المشكلات التربوية والاجتماعية .

فلابد من ترسيخ الهوية الثقافية وغرسها في نفوس الأطفال وتتضح خصائص الهوية الثقافية في :

- الثقافة ذات البُعد الاجتماعي، فهي ليست نتاج فرد أو مجموعة أفراد بل هي نتاج تفاعل المجتمع كله عن طريق نضج خبرات قديمة.
- الثقافة متغيرة حيث أنها تشتمل على تبديلات وتغيرات وإضافات طبقاً لظروف المجتمع وتغيرات الزمان والمكان، فهي حصيلة نشاط إنساني .
- الثقافة خاصية إنسانية، فهي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات الأخرى، فهي محصلة ونتاج تفاعل النشاط الإنساني في المجتمع .

- الثقافة مكتسبة، أي أن الإنسان يكتسب ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه منذ الصغر، ولا تؤثر العوامل الوراثية في عملية التنشئة الثقافية، فالطفل الصغير الذي يعيش في مجتمعٍ معينٍ فترةً كافيةً، يلتقط ثقافة هذا المجتمع. (العمدة، ٢٠١٤،ص ١٦)

وبذلك يتضح من خلال عرض مدى أهمية الثقافة والهوية الثقافية وخصائصها وغرس مقوماتها لدى طفل الروضة، تظهر لدى الباحثة معوقات تدعيم الهوية الثقافية لطفل الروضة وهي :

١-غياب التخطيط الإستراتيجي لمواجهة التكتلات الإعلامية الدولية.

٢-ضعف القطاع الخاص العربي الذي يواجه شركات متعددة الجنسيات تصوغ الآن رسائل إعلامية لتؤثر في عضد وأسس الثقافة العربية.

٣-ضمور الإنتاج الإعلامي العربي وشح الإبداع المشجع لطفل الروضة .

٤-الاعتماد على الرسائل الإعلامية الأجنبية وإعادة بثها من جديد إلى المواطن العربي، وكأننا ارتضينا أن نفوض الآخرين بأن ينقلوا إلينا صورة العالم من حولنا بل أحياناً صورتنا ذاتنا.

٥-ضعف منظمات العمل الإعلامي العربي المتروك، فهناك العديد من مؤسسات التعاون الإعلامي بين الدول العربية إلا أنها شأنها شأن بقية منظمات العمل العربي المشترك التي تعبر عن تراجع مستويات التضامن والعمل العربي المشترك لمواجهة تحديات التنمية الثقافية العربية.

٦-ضعف فعاليات المجتمع المدني، فلا شك أن فعاليات المجتمع المدني وأدواره المهمة خاصة في إطار نقابات الصحفيين واتحادات العاملين في الإذاعة والتليفزيون يمكن أن تلعب دوراً هاماً في مستقبل الرسالة العربية وكيفية تنميتها المستمرة لمواجهة التحديات الوافدة (فايد، ٢٠٠١ ، ص ٦٣).

٧-الأدبيات المترجمة والمتمثلة في قصص الأطفال والروايات، ونظراً لجاذبيتها ومواءمتها في صورتها وشكلها الأدبي لطبيعة خيال الطفل، فهي تؤدي ثمارها بشكلٍ سريعٍ، وتجعل مضمونها من الأفكار والقيم يسري في كيان الأطفال من خلال رموزها وأبطالها، ومواقفهم دون أوامر مباشرة أو تلقين صريح للأطفال .

٨-الفضائيات وما تبثه من مشاهد جذابة وأفلام ومسلسلات تتناقض مع قيم مجتمعنا وتنتشر بصورةٍ سريعةٍ ويرددها الأطفال بدون وعي، وأيضاً أفلام الكرتون التي أصبح الأطفال يحبونها، أصبحت تكرس قيماً وسلوكيات دخيلة، مثل التأكيد على مبدأ العنف في حصول الفرد على أهدافه، وقيم الكاوبوي الأمريكي، وتعميق ثقافة الشر، وقمع نوازع الخير والفضيلة .

٩-الهاتف المحمول وما طرأ عليه من استخدامات، فقد استغلته بعض الشركات في افساد عقول الأطفال وإرسال رسائل **sms** وإزعاج خصوصية الطفل، فضلاً على النغمات الشاذة التي أصبح يستخدمها هؤلاء الأطفال ويتنافي مع الهوية الوطنية لمجتمعنا (العمدة،٢٠١٤، ص ١٦).

وترى الباحثة أن معوقات تدعيم الهوية الوطنية المستدامة تشكل أمراً ضرورياً على المنظومة التربوية، وحماية أطفالنا من الانفتاح الثقافي على العالم الغربي، ويقع على الأسرة الدور الأكبر في متابعة الأطفال، ومناقشتهم فيما يتلقونه في الروضة وما يعترضهم في مجريات الحياة العصرية، فلابد من وجود شراكة مجتمعية بين الروضة والأسرة للتغلب على هذه المعوقات التي تحول دون تحقيق الهوية الثقافية الوطنية المستدامة لطفل الروضة.

الإجراءات المنهجية للبحث :

سوف تقوم الباحثة بوصف إجراءات البحث وتحديد منهجها، يلي ذلك اختيار العينة وذكر مبررات هذا الاختيار، وكذلك الطريقة المتبعة في بناء أداة البحث والإجراءات المتبعة في بيان صدق الأداة للحكم على صلاحيتها.

أولاً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تم اختيار هذا المنهج؛ نظراً لأنه يتلاءم وطبيعة البحث الحالي الذي يعتمد على رصد الحقائق، وجمع المعلومات، وتنظيمها وتفسيرها وكذلك إيجاد العلاقات للربط فيما بينها.

ثانياً: إجراءات البحث :

(١)عينة البحث :

تعتبر محافظة الدقهلية مجالاً جغرافياً حددته الباحثة لاختيار عينة البحث، فهي على دراية بمدارسها لأنها تقيم بها.

(٢)حجم العينة وطبيعتها :

لقد تم تحديد عينة البحث نحو (١٢٢) طفلاً وطفلةً من الجنسين (ذكور وإناث) بمرحلة رياض الأطفال (٤-٦) بـ Kg2 سنوات بالمدارس الحكومية الرسمية وذلك بالإدارات التعليمية الأربع وهي (إدارة اجا، إدارة السنبلاوين، إدارة ميت غمر، إدارة غرب المنصورة) التعليمية بالدقهلية وتتضح في الجداول (١)، (٢)، (٣)، (٤).

وقد بلغ عدد المعلمات التي تم تطبيق الاستمارات معهم نحو (٤٨) معلمةً وهن معلمات الأطفال أفراد العينة، وتم تجانس العينة من حيث المستوى

الاقتصادي والاجتماعي والثقافي عن طريق التطبيق في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم فهي مجانية وتشرف عليها الوزارة إشرافاً كاملاً، وتم تجانس العينة من حيث العمر الزمني باختيارها بطريقةٍ عشوائيةٍ منظمةٍ في ضوء سن الطفل من (٤-٦) سنوات.

جدول (١) العدد الكلي لأطفال الروضة ممن تتوافر فيه شروط العينة بإدارة أجا التعليمية

اسم الروضة	عدد أطفال الروضة المختارة		إجمالي العدد
	بنين	بنات	
١- مجمع حسني مبارك	١٠	١١	٢١
٢- مدرسة الحرية	١٠	٩	١٩
٣- مدرسة الجمهورية	٩	٩	١٨
٤- مدرسة خطاب	٧	٨	١٥
العدد الكلي	٧٣		

يتضح من جدول (١) العدد الكلي لعينة البحث من الأطفال بإدارة أجا التعليمية ، وقد وصل عدد البنين بمجمع حسني مبارك بإدارة أجا التعليمية (١٠) وعدد البنات بنفس المجمع (١١) ، ووصل عدد البنين بمدرسة الحرية بإدارة أجا التعليمية (١٠) وعدد البنات بفس المدرسة (٩) ، ووصل عدد البنين بمدرسة الجمهورية بإدارة أجا التعليمية (٩) وعدد البنات بنفس المدرسة (٩) ، ووصل عدد البنين بمدرسة خطاب بإدارة أجا (٧) وعدد البنات بنفس المدرسة (٨) ، وتم اختيار العينة الفعلية من الأطفال البنين والبنات وصل إلى (٣٢) طفلاً وطفلة ًمن إدارة أجا التعليمية بمحافظة الدقهلية .

جدول (٢) العدد الكلي لأطفال الروضة ممن تتوافر فيهم شروط العينة بإدارة السنبلاوين التعليمية

اسم الروضة	عدد أطفال الروضة المختارة		إجمالي العدد
	بنين	بنات	
١- مدرسة الحرية	١٧	١٥	٣٢
٢- مجمع الحرية	١٣	١٢	٢٥
٣- مدرسة الجمهورية	١٠	١١	٢١
٤- خالد بن الوليد	٨	٩	١٧
العدد الكلي	٩٥		

يتضح من جدول (٢) العدد الكلي لعينة البحث من الأطفال بإدارة السنبلاوين التعليمية ، وقد وصل عدد البنين بمدرسة الحرية بإدارة السنبلاوين التعليمية (١٧) وعدد البنات بنفس المدرسة (١٥) ، ووصل عدد البنين بمجمع الحرية بإدارة السنبلاوين التعليمية (١٣) وعدد البنات بفس المجمع (١٢) ، وقد وصل عدد البنين بمدرسة الجمهورية بإدارة السنبلاوين التعليمية (١٠) وعدد البنات بنفس المدرسة (١١) ، وقد وصل عدد البنين بمدرسة خالد بن الوليد بإدارة السنبلاوين التعليمية (٨) وعدد البنات بنفس المدرسة (٩) ، وتم اختيار العينة الفعلية من الأطفال البنين والبنات وصل إلى (٦٥) طفلاً وطفلةً من إدارة السنبلاوين التعليمية بمحافظة الدقهلية.

جدول (٣) العدد الكلي لأطفال الروضة ممن تتوافر فيهم شروط العينة بإدارة ميت غمر التعليمية

اسم الروضة	عدد أطفال الروضة المختارة		إجمالي العدد
	بنين	بنات	
١- مدرسة التحرير	١١	١٠	٢١
٢- مجمع الشعراوي	٩	١٠	١٩
٣- مجمع أوليلة	٦	٧	١٣
٤- مدرسة الصفا	١٦	١٧	٣٣
العدد الكلي	٨٦		

يتضح من جدول (٣) العدد الكلي لعينة البحث من الأطفال بإدارة ميت غمر التعليمية ، وقد وصل عدد البنين بمدرسة التحرير بإدارة ميت غمر التعليمية (١١) وعدد البنات بنفس المدرسة (١٠) ووصل عدد البنين بمجمع الشعراوي بإدارة ميت غمرالتعليمية (٩) وعدد البنات بنفس المجمع (١٠) ، ووصل عدد البنين بمجمع أوليلة بإدارة ميت غمر التعليمية (٦) وعدد البنات بنفس المجمع (٧) ، ووصل عدد البنين بمدرسة الصفا بإدارة ميت غمرالتعليمية (١٦) وعدد البنات بنفس المدرسة (١٧) ، وتم اختيار العينة الفعلية من الأطفال البنين والبنات وصل إلى (١٤) طفلاً وطفلةً من إدارة ميت غمر التعليمية بمحافظة الدقهلية.

جدول (٤) العدد الكلي لأطفال الروضة ممن تتوافر فيهم شروط العينة بإدارة غرب المنصورة

اسم الروضة	عدد أطفال الروضة المختارة		إجمالي العدد
	بنين	بنات	
١-مدرسة عمر بن عبد العزيز	١١	١١	٢٢
١- الإمام الشعراوي	٩	٩	١٨
٢- الإمام محمد عبده	٨	٨	١٦
٣- الطوخي	٧	٨	١٥
العدد الكلي	٧١		

يتضح من جدول (٤) العدد الكلي لعينة البحث من الأطفال بإدارة غرب المنصورة التعليمية ، وقد وصل عدد البنين بمدرسة عمر بن عبد العزيز بإدارة غرب المنصورة التعليمية (١١) وعدد البنات بنفس المدرسة (١١) ، ووصل عدد البنين بمدرسة الإمام الشعراوي بإدارة غرب المنصورة التعليمية (٩) وعدد البنات بنفس المدرسة (٩) ، ووصل عدد البنين بمدرسة الامام محمد عبده بإدارة غرب المنصورة التعليمية (٨) وعدد البنات بنفس المدرسة (٨) ، ووصل عدد البنين بمدرسة خالد الطوخي بإدارة غرب المنصورة التعليمية (٧) وعدد البنات بنفس المدرسة (٨) ، وتم اختيار العينة الفعلية من الأطفال البنين والبنات وصل إلى (١١) طفلاً وطفلةً من إدارة غرب المنصورة التعليمية بمحافظة الدقهلية .

جدول (٥) العينة الممثلة إحصائياً

الإدارة	عدد العينة	العينة الممثلة
أجـــا	٧٣	٣٢
السنبلاوين	٩٥	٦٥
ميت غمر	٨٦	١٤
غرب المنصورة	٧١	١١
إجمالي عدد العينة	٣٢٥	١٢٢

يتضح من جدول (٥) العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من الأطفال العينة الممثلة إحصائياً بإدارة أجا التعليمية وعددهم من البنين والبنات (٣٢)، العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من الأطفال العينة الممثلة إحصائياً بإدارة السنبلاوين التعليمية وعددهم من البنين والبنات (٦٥) ، العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من الأطفال العينة الممثلة إحصائياً بإدارة ميت غمر التعليمية وعددهم من البنين والبنات (١٤) ، العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من الأطفال العينة الممثلة إحصائياً بإدارة غرب المنصورة التعليمية وعددهم من البنين والبنات (١١) ، وبلغ إجمالي عدد العينة الفعلية (١٢٢)

طفلاً وطفلةً من الأربع إدارات (أجا – السنبلاوين – ميت غمر – غرب المنصورة) التعليمية بالدقهلية .

جدول (٦) العينة الممثلة إحصائياً بين البنين والبنات بالتساوي

ذكور	إناث	العدد الكلي
٦١	٦١	١٢٢

يتضح من جدول (٦) العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من أطفال العينة الممثلة إحصائياً من الذكور وبلغ عددهم (٦١) بإدارة (أجا – السنبلاوين – ميت غمر – غرب المنصورة) التعليمية بالدقهلية، العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من الأطفال العينة الممثلة إحصائياً من االاناث وبلغ عددهم (٦١) بإدارة (أجا – السنبلاوين – ميت غمر – غرب المنصورة) التعليمية بالدقهلية، وبذلك العدد الإجمالي للعينة (١٢٢) طفلاً وطفلةً عينة إحصائياً.

جدول (٧) حجم العينة بالنسبة لأسماء الروضات المطبق بها وعدد المعلمات الكلي والفعلي ومؤهلاتهم وسنوات الخبرة لعدد المعلمات الفعلي

م	اسم الروضة	العدد الكلي للمعلمات	العدد الفعلي للمعلمات	مؤهلات المعلمات الفعلية			سنوات الخبرة للمعلمات الفعلية		
				١	٢	٣	١	٢	٣
١	**مجمع حسني مبارك بإدارة أجا**	٧	٣	تربية رياض أطفال		كلية رياض أطفال	٦	٤	٣
٢	**مدرسة الحرية بإدارة أجا**	٩	٣	تربية	كلية رياض أطفال	تربية	٥	٣	٦
٣	**مدرسة الجمهورية بإدارة أجا**	٨	٣	تربية	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	٧	٢	٤
٤	**مدرسة خطاب بإدارة أجا**	٩	٣	رياض أطفال	كلية رياض	كلية رياض	٦	٣	٢

م	اسم الروضة	العدد الكلي للمعلمات	العدد الفعلي للمعلمات	مؤهلات المعلمات الفعلية			سنوات الخبرة للمعلمات الفعلية		
				١	٢	٣	١	٢	٣
					أطفال	أطفال			
٥	مدرسة الحرية بإدارة السنبلاوين	٧	٣	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	٢	٤	٥
٦	مجمع الحرية بإدارة السنبلاوين	٩	٣	كلية رياض أطفال	رياض أطفال	رياض أطفال	٤	٦	٧
٧	مدرسة الجمهورية بإدارة السنبلاوين	٨	٣	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	رياض أطفال	٥	٣	٦
٨	مدرسة خالد بن الوليد بإدارة السنبلاوين	٩	٣	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	٥	٣	٢
٩	مدرسة التحرير بإدارة ميت غمر	٨	٣	تربية	كلية رياض أطفال	رياض أطفال	٧	٣	٤
١٠	مجمع الشعراوي بإدارة ميت غمر	١١	٣	رياض أطفال	تربية	كلية رياض أطفال	٦	٥	٢
١١	مجمع أوليلة بإدارة ميت غمر	٧	٣	رياض أطفال	تربية	كلية رياض أطفال	٥	٨	٤
١٢	مدرسة الصفا بإدارة ميت غمر	٦	٣	تربية	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	٨	٩	٤
١٣	عمر بن عبد العزيز بإدارة غرب المنصورة	٩	٣	رياض أطفال	تربية	رياض أطفال	٦	٨	٥
١٤	الإمام الشعراوي بادرة غرب المنصورة	٦	٣	رياض أطفال	كلية رياض أطفال	كلية رياض أطفال	٦	٤	٣

م	اسم الروضة	العدد الكلي للمعلمات	العدد الفعلي للمعلمات	مؤهلات المعلمات الفعلية			سنوات الخبرة للمعلمات الفعلية		
				١	٢	٣	١	٢	٣
١٥	**الإمام محمد عبده بإدارة غرب المنصورة**	٥	٣	كلية رياض أطفال	رياض أطفال	كلية رياض أطفال	٥	٦	٤
١٦	**مدرسة الطوخي بإدارة غرب المنصورة**	٧	٣	رياض أطفال	كلية رياض أطفال	تربية	٦	٤	٧

يتضح من جدول (٧) العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من المعلمات العينة الممثلة إحصائياً بإدارة أجا التعليمية وعددهم (١٢) ، أما العدد الكلي لعينة البحث من المعلمات بإدارة أجا التعليمية وعددهم (٣٣) ، العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من المعلمات العينة الممثلة إحصائياً بإدارة السنبلاوين التعليمية وعددهم (١٢) ، أما العدد الكلي لعينة البحث من المعلمات بإدارة السنبلاوين التعليمية وعددهم (٣٣) ، العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من المعلمات العينة الممثلة إحصائياً بإدارة ميت غمر التعليمية وعددهم (١٢) ، أما العدد الكلي لعينة البحث من المعلمات بإدارة ميت غمر التعليمية وعددهم (٣٢) ، العدد الكلي الفعلي لعينة البحث من المعلمات العينة الممثلة إحصائياً بإدارة غرب المنصورة التعليمية وعددهم (١٢) ، أما العدد الكلي لعينة البحث من المعلمات بإدارة غرب المنصورة التعليمية وعددهم (٢٧) ، أما بالنسبة لمؤهلات المعلمات الفعلية وسنوات الخبرة كما هو موضح بالجدول بالنسبة للمعلمة (١) ، المعلمة (٢) ، المعلمة (٣) ،

وسنوات الخبرة للمعلمة (١) ، وسنوات الخبرة للمعلمة (٢) ، وسنوات الخبرة للمعلمة (٣) ، وهذا له تأثير على الأطفال في تقوية مقومات الهوية الوطنية القفافية لديهم وغرسها لدى الأطفال ، وكذلك مؤهلات المعلمات خريجة رياض الأطفال تختلف عن خريجة التربية بصفةٍ عامةٍ ، عن خريجة تربية نوعية رياض أطفال ، كل ذلك يؤثر على الطفل ومدى تلقي المعلومة وغرس اللغة الأم العربية والتمسك بها ، والرموز العربية ، والتراث الشعبي لدى الأطفال ، وتؤكد ذلك دراسة دراسة المشرفي(٢٠١٠) ،ودراسة إبراهيم (٢٠٠٢) ، ودراسة خلاف (٢٠١٣) .

(٢) أدوات البحث:

بعد تحديد الأهداف والمتغيرات الخاصة بالبحث الحالي وجب على الباحثة تصميم أدوات البحث والتي تمثلت في :-

أ- مقياس الهوية الثقافية الوطنية المصور لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

ب-استبانة موجهة لبعض معلمات رياض الأطفال في الروضات المُطبق عليهم المقياس بالنسبة للأطفال (إعداد الباحثة).

وفيما يلي عرض لإيضاح كل أداة من أدوات البحث:

أ- مقياس الهوية الثقافية الوطنية المستدامة المصور لطفل الروضة:

تم إعداد مقياس الهوية الثقافية الوطنية المستدامة لطفل الروضة للوقوف على مدى غرس مقومات الهوية الثقافية الوطنية له، وذلك من خلال درجته

على المقياس بالمحددات الأربعة للهوية الثقافية الوطنية وهي: (معرفة الذات الإيجابية، الوعي الديني، الرموز الوطنية والتاريخية، التراث الشعبي): وهذه المحددات المكونة للهوية الثقافية الوطنية المستدامة.

الأسس التي تم الاستناد إليها في إعداد وبناء المقياس هي :

- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، الأدبيات والمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة بالإضافة إلى المراجع الخاصة باحتياجات الطفل في مرحلة رياض الأطفال.
- الرجوع إلى عدد من المقاييس التي تناولت موضوع الهوية والانتماء سواء بأخذ محدد للهوية من محدد ومن المقاييس التي رجعت الباحثة إليها (مقياس الهوية القومية – إعداد حسين (١٩٩٧)، ومقياس الانتماء المصور – إعداد بدير (٢٠٠٠).
- في ضوء ما سبق تمت صياغة العبارات بمفرداتها التي تصف محتوي كل محور من المحاور الأربعة المحددة وهي (معرفة الذات الإيجابية – الوعي الديني من الناحية الإجتماعية – الرموز الوطنية والتاريخية – التراث الشعبي).
- ثم عرض المقياس على عددٍ من المحكمين والخبراء من الأساتذة في أصول تربية الطفل ومناهج وعلم نفس الطفل؛ بهدف وضع الأداة موضعاً لإبداء رأيهم في مدى ملائمة المحاور المقترحة التي تمثلها العبارات ومدى صلاحيتها لكل من طفل الروضة (ذكور وإناث).

ب- استبانة موجهة لمعلمات رياض الأطفال:

تم إعداد استبانة موجهة لمعلمات رياض الأطفال التابعة لنفس الإدارات المُطبق عليهم المقياس بالنسبة لطفل الروضة، وتهدف إلى الوقوف على المحاور الأربعة الآتية (معرفة الذات الإيجابية – الرموز الوطنية التاريخية – الوعي الديني – التراث الشعبي).

وصف أدوات البحث:

الأداة الأولى: المقياس المصور :

يتكون المقياس المصور من (١٦) بطاقةً مصورةً موجهةً لطفل الروضة مباشرة بمساعدة الباحثة والمعلمة، ويمكن وصف هذه البطاقات المصورة على النحو التالي بوضع علامة (✓) أمام الصورة الصواب.

١-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل بشكل علم جمهورية مصر العربية وتحتوي البطاقة على ثلاثة أعلام هي: (علم جمهورية مصر العربية – علم أمريكا – علم العراق)، ومطلوب من الطفل وضع علامة (✓) أمام علم جمهورية مصر العربية.

٢-بطاقة تحديد مدى اكتساب الطفل للدعاء الذي يُقال بعد الانتهاء من الطعام حيث تقرأ الباحثة أو المعلمة على الطفل ثلاث جمل هي: (أنا شبعت -الأكل لذيذ -الحمد لله).

٣-بطاقة تحدد مدى اكتساب الطفل للسلوك الصحيح لمعاملة الحيوانات حيث توجد ثلاثة مواقف (طفل يمسك بذيل القطة – طفل آخر يلمس حيوان برفق – طفل يضرب كلب).

٤-بطاقة تحديد مدى معرفة الطفل بنوعه (ذكر وأنثى) صغير، حيث توجد ثلاث عناصر بالبطاقة هي (صورة فستان لطفلة صغيرة – بدلة لطفل صغير –ملابس لسيدة كبيرة).

٥-بطاقة تحدد معرفة الطفل بشكل فانوس رمضان حيث تعرض عليه رسوم هي (كمبيوتر صغير – فانوس رمضان – صورة الشمس).

٦-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل بالسلوك المُنظم المُرتب حيث تعرض عليه ثلاثة مواقف مختلفة هي (صورة طفل يعلق ملابسه في مكانها – طفل يمسك الأشياء ويجري بفوضى فتقع منه – صورة لبنت تنظم سريرها بعد الاستيقاظ من نومها).

٧-بطاقة تحديد مدى معرفة الطفل المسلم بصورة المصحف الشريف حيث نعرض عليه هذه الرسوم (غلاف لكتاب – غلاف لمصحف – غلاف لمجلة).

٨-بطاقة تحدد مدى اكتساب الطفل لجزء من مفهوم الزمن، حيث يتضح ذلك من خلال معرفته لصورة هي الأقرب لسنه ونوعه فتعرض عليه بطاقة مرسوم عليها (صورة لبنت في سن الروضة – صورة لامرأة عجوز – صورة لمولود صغير).

٩-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل بأحد الأزياء الشعبية لصعيد مصر حيث تضم (صورة لبنت ترتدي الزي الصعيدي – صورة لبنت ترتدي الزي الفلاحي – صورة لبنت ترتدي الزي النوبي).

١٠-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل بأحد المظاهر المرتبطة بعيد الأضحى، حيث تعرض عليه هذه العناصر الثلاثة (صورة ولد يصطاد – أطفال يمسكون الفوانيس – الحجاج يطوفون حول الكعبة).

١١-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل بالعملة الوطنية لجمهورية مصر العربية حيث تضم البطاقة عدة عملات هي (الجنيه المصري – الدينار الليبي – الدولار الأمريكي).

١٢-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل بالنشيد الوطني لجمهورية مصر العربية، حيث تقرأ الباحثة الجمل الثلاث وهي (جدو علي عنده خروف – بلادي بلادي لك حبي وفؤادي –حبيبة ماما رشا أمورة ماما رشا).

١٣-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل برئيس جمهورية مصر العربية حيث تعرض عليه صور الأشخاص الآتية (صورة الزعيم جمال عبد الناصر – صورة أنور السادات – صورة الرئيس عبد الفتاح السيسي).

١٤-بطاقة تحدد معرفة الطفل لعروسة المولد حيث تحوي البطاقة على (صورة بهلوان – صورة عروسة المولد – صورة دب).

١٥-بطاقة تحدد معرفة الطفل بما يُقام في الفرح الشعبي نعرض عليه (صور صوان يشارك فيها أشخاص في فرح – صورة لأطفال في طابور الصباح – صورة لضباط شرطة في صف واحد).

١٦-بطاقة تحدد مدى معرفة الطفل بأحد المظاهر المرتبطة بشهر رمضان حيث تضم العناصر التالية (بائع كنافة –بنت تتذوق قطعة ثلج – صورة لبنت تأكل).

جدول (٨) محاور المقياس الموجهة لطفل الروضة

م	المحاور الرئيسية	عدد المفردات	رقم المفردات
١	معرفة الذات الإيجابية	٤	٨، ٦، ٤، ٣
٢	الرموز الوطنية والتاريخية	٤	١٣، ١٢، ١١، ١
٣	الوعي الديني	٤	١٠،٧،٥،٢
٤	التراث الشعبي	٤	١٦، ١٥، ١٤، ٩

يتضح من جدول (٨) محاور المقياس الموجهة لطفل الروضة وعددهم أربعة محاور رئيسية وهم (معرفة الذات الإيجابية ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٤) مفردات ، ويؤكد رقم (٣ ، ٤، ٦ ، ٨) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور ، وأيضاً محور الرموز الوطنية والتاريخية ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٤) مفردات ، ويؤكد رقم (١ ، ١١، ١٢ ، ١٣) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور ، وأيضاً محور الوعي الديني ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٤)

مفردات ، ويؤكد رقم (٢ ، ٥، ٧ ، ١٠) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور ، وأيضاً محور التراث الشعبي ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٤) مفردات ، ويؤكد رقم (٩ ، ١٤، ١٥ ، ١٦) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور .

الأداة الثانية : " الاستبانة " :

يتكون الاستبيان الموجه لمعلمة الروضة من (٢٤) مفردةً مقسمةً أيضاً بين أربعة محاور وهم (محور الوعي الذاتي – محور الوعي الديني – محور اللغة القومية والرموز الوطنية – محور التراث الشعبي). بحيث يتكون كل محور من (٦) مفردات مختلفة وتتضح جميع المفردات في الآتي- :

١-أعوِد أطفالي على الاستماع للغير والحديث بصوتٍ منخفضٍ.

٢-أشرح للأطفال قواعد الوضوء السليمة.

٣-أعلق علم جمهورية مصر العربية كجزء من تصميم حجرة النشاط.

٤-أمارس ألعاب شعبية مع الأطفال مع توضيح قواعدها.

٥-أشير إلى نظافة (البيت – الشارع – الروضة).

٦-أذكر الدعاء للأطفال الذي يُقال قبل تناول الطعام.

٧-أحرص على وجود صورة رئيس جمهورية مصر العربية بحجرة النشاط.

٨-أنظم رحلات إلى أماكن تراثية (خان الخليلي – الحسين).

٩-أطرح اسئلة لأتبين من احوال الاطفال.

١٠-أروي قصص الأنبياء مستخلصة العبر منها.

١١-أذكر معنى كلمة وطن بأنها أرض نعيش عليها ندافع عنها.

١٢-أشجع الطفل على إبداء رأيه.

١٣-أردد آيات صغيرة من المصحف الشريف على الأطفال.

١٤-أوضح أحداث وطنية كما حدث في نصر أكتوبر ١٩٧٣.

١٥-أشارك الاطفال في تجميل فانوس رمضان.

١٦-أحرص على وضع الأشياء بمكانها بعد استخدامها.

١٧-أذهب إلى مسجد الروضة باستمرار وأصلي بالأطفال .

١٨-أعرض نماذج لنباتات وأزهار مصرية (نبات البردي – زهرة اللوتس).

١٩-أصمم زخارف إسلامية.

٢٠-أوفر مرآة ينظر الأطفال فيها واصفين أنفسهم.

٢١-أتصدق على المحتاج في داخل الروضة.

٢٢-أتحدث اللغة العربية الفصحى.

٢٣-أصنع حلي شعبية باستخدام رقائق النحاس (إسورة – كردان – قرط).

٢٤-أحكي للأطفال حكايات شعبية (الشاطر حسن – سندريلا).

جدول (٩) محاور الاستبانة الموجهة لمعلمات رياض الأطفال عينة البحث

م	المحاور الرئيسية	عدد المفردات	رقم المفردات
١	معرفة الذات الإيجابية	٦	١ ،٥ ،٩ ،١٢ ،١٦ ،٢٠
٢	الرموز الوطنية والتاريخية	٦	٣ ،٧ ،١١ ،١٤ ،١٨ ،٢٢
٣	الوعي الديني	٦	٢،٦،١٠،١٣،١٧،٢١
٤	التراث الشعبي	٦	٤ ،٨ ،١٥ ،١٩ ،٢٣ ،٢٤

يتضح من جدول (٩) محاور الاستبانة الموجهة لمعلمات رياض الأطفال وعددهم أربعة محاور رئيسية وهم (معرفة الذات الإيجابية ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٦) مفردات ، ويؤكد رقم (١ ، ٥، ٩ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور ، وأيضاً محور الرموز الوطنية والتاريخية ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٦) مفردات ، ويؤكد رقم (٣ ، ٧، ١١ ، ١٤ ، ١٨ ، ٢٢) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور ، وأيضاً محور الوعي الديني ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٦) مفردات ، ويؤكد رقم (٢ ، ٦، ١٠ ، ١٣ ، ١٧ ، ٢١) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور ، وأيضاً محور التراث الشعبي ، وعدد المفردات التي توضح هذا المحور (٦) مفردات ، ويؤكد رقم (٤ ، ٨، ١٥ ،١٩ ،٢٣، ٢٤) أرقام المفردات التي اهتمت بهذا المحور .

تقنين المقياس المصور بالأداة الأولى:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما :-

الأولى: -الصدق الذاتي الذي يشير ويعبر عن صدق الدرجات التجريبية للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقة للاختبار هي المحك الذي يُنسب إليه صدق الاستبيان، ولما كان ثبات الاختبار يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقة للاختبار بنفسها إذا أعيد الاختبار على نفس المجموعة التي أُجرِيَ عليها في أول الأمر، لهذا كانت الصلة الوثيقة بين الثبات والصدق الذاتي، ومن ثم قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي لمحاور المقياس وفقاً للمعادلة التالية:-

الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل ثبات الاختبار}}$

جدول (١٠) ويعبر عن الصدق الذاتي للمقياس

م	محاور المقياس	الصدق الذاتي	مستوى الدلالة
١	الوعي الذاتي	،٨٩	.٠٥
٢	الوعي الديني	٩١،	.٠٥
٣	اللغة والرموز الوطنية	٩٣،	.٠٥
٤	التراث الشعبي	،٩٦	٠٥

يتضح من جدول (١٠) الصدق الذاتي للمحاور الأربعة وهي (محور الوعي الذاتي وبلغ الصدق الذاتي له (٨٩،) ومستوى الدلالة (٠٥،) ، وكذلك محور الوعي الديني وبلغ الصدق الذاتي له (٩١،) ومستوى الدلالة (٠٥،)، وكذلك محور اللغة والرموز الوطنية وبلغ الصدق الذاتي له (٩٣،)

ومستوى الدلالة (٠،٠٥) ، وكذلك محور التراث الشعبي وبلغ الصدق الذاتي له (٠،٩٦) ومستوى الدلالة (٠،٠٥) .

الثانية: –صدق المحتوى وبعد الإطلاع على المقاييس المختلفة التي تمس البحث الحالي من قريبٍ أو بعيدٍ أحد المصادر الهامة في صياغة عبارات المقياس الحالي، بالإضافة إلى الدراسات السابقة بإطارها النظري كانت مصدراً هاماً في صياغة بعض المفردات، هذا بالإضافة إلى تعليق السادة المحكمين.

المعالجة الإحصائية للاستبانة يتضح في الآتي:–

تم جمع البيانات وتفريغها باستخدام الكمبيوتر حيث قامت الباحثة بتصحيح الاستجابات وفقاً لطريقة (ليكرت) على النحو التالي :–

*دائماً = ٣ *أحياناً = ٢ * أبداً =١

وقد استغرق زمن إجراء البحث الميداني في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٠.

وقد تم استخدام مجموعة من الأساليب والمعالجات الإحصائية تتلخص في المعادلة التالية : –

النسب المئوية لكل استجابة = الكلي ×١٠٠

التقدير الرقمي = ٣× دائماً + ٢ × أحياناً +١أبداً = ٣ك٣ +٢ك٢ +١ك١

– المتوسط الموزون = عدد أفراد العينة ن، حيث أن "ن" = عدد أفراد العينة

. إذاً "ن" = ١٢، إذاً المتوسط الموزون = ٣

أعلى متوسط موزون – أقل متوسط موزون – $\frac{\text{المدى الكلي}}{\text{فرقة المدي}}$ = ٣

اذن التقدير المئوي للعبارة
عدد الاستجابات = المدى الكلي

ثالثاً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها :

ستتناول الباحثة عرضاً لنتائج البحث الحالي بعد إجراء التحليل الإحصائي للبيانات والتحقق من فروض البحث التي تمت صياغاتها؛ بهدف التعرف على طبيعة مكونات – مقومات الهوية الثقافية الوطنية لطفل الروضة ، والوقوف على إمكانية توجيه كل من الموروثات الشعبية (كالقصص والأغاني والألعاب والمناسبات) واللغة القومية والرموز الوطنية (اللفظية وغير اللفظية) والوعي الديني(القيم الدينية والخلقية والاجتماعية) ومعرفة الذات الإيجابية (من أنا) نحو تنمية الهوية الثقافية الوطنية وتدعيم مبادئها الأولى من قِبَل معلمات رياض الأطفال.

(١) نتائج المقياس المصور :

–حاول البحث الحالي التحقق من صحة المقياس موضح كالتالي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال (الذكور والإناث) بالنسبة لمقياس الهوية الثقافية الوطنية المستدامة.

–قامت الباحثة بمعالجة البيانات الإحصائية مستخدمةً اختبار " ت " لقياس الفروق بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) لكل عبارة من عبارات المحاور الأربعة.

وتوضح الجداول (١١، ١٢، ١٣، ١٤) القادمة قياس الاختلافات بمقومات المحاور الأربعة.

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في المحور الخاص بمقومات الوعي الذاتي لمقياس الهوية الثقافية الوطنية لطفل الروضة

المجموعات المختلفة لعينة البحث	الأطفال الذكور		الأطفال الإناث		قيمة ت	مستوى الدلالة
مقومات الوعي الذاتي لدي طفل الروضة	المتوسط	الانحراف المعماري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١-يضع الطفل علامة أمام السلوك الصحيح لمعاملة الحيوان.	١,٣٠	٢٤٣.	١,٢٠	٢٣٣.	٠,٢٤	٠٥.
٢-يضع الطفل علامة أمام السلوك غير المرتب.	١,٢٠	٢١١,	١,١٠	٢١٣,	٠,٦٠	٠٥.
٣-يضع الطفل علامة أمام الملابس المناسبة لنوعه.	١,٤٠	٤٢٧.	١,٢٠	٦٦٧.	٠,٦٣	٠٥.
٤-يضع الطفل علامة أمام صورة أقرب لسنة.	١,٢٠	٤٢٢.	١,١٠	٣١٣.	٠,٣٧	٠٥.

يوضح جدول (١١) الاختلافات بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) عند مختلف عبارات المحور الخاص بمقومات الوعي الذاتي لدى طفل الروضة كأحد محددات الهوية الثقافية الوطنية، فقد تبين من التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ت" لبيانات الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) في معظم عبارات المحور، حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أقل مثيلتها بالجدول عند درجات حرية (١٢٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في المحور الخاص بمقومات الوعي الديني لمقياس الهوية الثقافية الوطنية لطفل الروضة

المجموعات المختلفة لعينة البحث	الأطفال الذكور		الأطفال الإناث		قيمة ت	مستوى الدلالة
مقومات الوعي الديني لدى طفل الروضة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١- يضع الطفل علامة أمام صورة المصحف الشريف.	١,٢٠	.٢٢٢	١,٣٠	.٤٦٣	٠,٤٩	.٠٥
٢- يضع الطفل علامة أمام شيء مرتبط بعيد الأضحى .	١,٣٠	.٣١٢	١,٤٠	.٦٥٢	٠,٦٤	.٠٥
٣- يضح الطفل علامة أمام شيء مرتبط بشهر رمضان .	١,٥٠	.٤١٧	١,٢٠	.٤٦٣	٠,٧٢	.٠٥
٤- يضع الطفل علامة أمام ما يقل بعد تناول الطعام.	١,٤٠	.٥١٣	١,٢٠	.٦٧٥	٠,٨٤	.٠٥

يوضح جدول (١٢) الاختلافات بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) عند مختلف عبارات المحور الخاص بمقومات الوعي الديني لدي طفل الروضة كأحد محددات الهوية الثقافية الوطنية، وقد تبين من التحليل الإحصائي باستخدام اختبار " ت " لبيانات الجدول أنه لا توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) في معظم عبارات المحور، حيث كانت قيمة " ت " المحسوبة أقل من مثيلتها بالجدول عند درجات حرية (١٢٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (١٣) دلالات الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في المحور الخاص بمقومات اللغة والرموز الوطنية لدى طفل الروضة

المجموعات المختلفة لعينة البحث	الأطفال الذكور		الأطفال الإناث		قيمة ت	مستوى الدلالة
مقومات اللغة والموز الوطنية لدى طفل الروضة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١- يضع الطفل علامة أمام صورة الرئيس عبد الفتاح السيسي.	١,٢٠	.٤٣٢	١,٤٠	.٥١٣	٠,٨٥	.٠٥
٢- يضع الطفل علامة أمام العملة الوطنية لجمهورية مصر العربية.	١,٣٠	.٣٦٣	١,٦٠	.٧٢٣	١,٣	.٠٥
٣- يضع الطفل علامة أمام النشيد الوطني لمصر بعد قراءة الباحثة.	١,١٠	.٣١٢	١,٣٠	.٤٦٣	١,٢	.٠٥
٤- يضع الطفل علامة أمام علم جمهورية مصر العربية	١,٤٠	.٤٢٣	١,٥٠	.٥١٦	٠,٥٦	.٠٥

يوضح جدول (١٣) أنه لا توجد اختلافات بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) عند مختلف عبارات المحور الخاص بمقومات اللغة والرموز الوطنية لطفل الروضة كأحد محددات الهوية الثقافية الوطنية، فقد تبين من التحليل الإحصائي باستخدام اختبار " ت " لبيانات الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) في معظم عبارات المحور، حيث كانت قيمة " ت " المحسوبة أقل من مثيلتها بالجدول عند درجات حرية (١٢٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

جدول (١٤) دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في المحور الخاص بمقومات التراث الشعبي لمقياس الهوية الثقافية الوطنية لطفل الروضة

المجموعات المختلفة لعينة البحث	الأطفال الذكور		الأطفال الإناث		قيمة ت	مستوى الدلالة
مقومات التراث الشعبي لدى طفل الروضة	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١- يضع الطفل علامة أمام صورة ترتدي الزي الصعيدي.	١,٣٠	.٤٦٣	١,٩٠	.٥٣٧	٠,٨٨	.٠٥
٢- يضع الطفل علامة أمام عروسة المولد.	١,٦٠	.٥١٢	١,٣٠	.٤٤٣	١,٣	.٠٥
٣- يضع الطفل علامة أمام صورة صوان يشارك في الفرح الشعبي.	١,١٠	.٣١٤	١,٣٠	.٤٦٢	١,١٠	.٠٥
٤- يضع الطفل علامة أمام صورة صانع الكنافة كمظهر شعبي في رمضان.	١,٤٠	.٥١٤	١,٢	.٣٤٥	.٣٧	.٠٥

يوضح الجدول (١٤) الاختلافات بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) عند مختلف عبارات المحور الخاص بمقومات التراث الشعبي لدى طفل الروضة كأحد محددات الهوية الثقافية الوطنية، فقد تبين من التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ت" لبيانات الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال (الذكور والإناث) في معظم عبارات المحور الخاص بمقومات التراث الشعبي كأحد محددات الهوية الثقافية الوطنية لطفل الروضة ، حيث كانت قيمة " ت " المحسوبة أقل من مثيلتها بالجدول عند درجات حرية (١٢٢) ،ومستوى دلالة (٠,٠٥) .

(٢) نتائج الاستبانة الموجهة لمعلمات رياض الأطفال:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الاستبانة موضحة كالتالي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمات الروضة لعينة البحث وقد بلغ عددهم (٤٨) معلمةً عند مختلف الاستجابات، وأن قيمة كا٢ دالة للفروق بين تكرارات استجابات أفراد العينة لمحاور الاستبانة الأربع وهي موضحة في الجداول (١٥،١٦،١٧،١٨) القادمة.

جدول (١٥) التكرارات والاستجابات والنسب المئوية، وكا٢ للفروق بين تكرارات الاستجابة على مفردات الاستبانة في المحور الخاص بمقومات الوعي الذاتي

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات الوعي الذاتي لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	أعود الأطفال على الاستماع للغير والحديث بصوت منخفض.	٦	٥٠,٠	٤	٣٥,٧	٢	١٤,٣	٢,٣٦	٨,٣١	.٠٥

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات الوعي الذاتي لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		ك	%	ك	%	ك	%			
٢	أشير الي نظام البيت والشارع والروضة.	٧	٥٧,١	٣	٢٨,٦	٢	١٤,٣	٢,٤٣	٨,٤١	.٠٥
٣	أطرح أسئلة لأتبين من أحوال الأطفال.	٣	٢٥,٥	٣	٢٤,٥	٦	٥٠,٠	١,٦٤	٨,٢١	.٠٥
٤	أشجع الطفل علي إبداء رأيه.	٤	٣٢,٦	٣	٢٧,٤	٥	٤٠	٢,٥٧	٨,٤٥	.٠٥
٥	أحرص على وضعا الأشياء بمكانها بعد استخدامها.	٨	٦٧,١	٣	٢١,٤	١	١١,٥	٢,٨١	٨,٤٥	.٠٥
٦	أوفر مرآة ينظر الأطفال فيها واصفين أنفسهم.	-	-	٩	٧٨,٦	٣	٢١,٤	٢,٥٧	٨,٤٢	.٠٥

يتضح من جدول (١٥) النتائج المدونة بذات الجدول أن الوعي الذاتى له عبارات احتلت المركز الأول من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي مرتفع وهي عبارة رقم (٥)، وعبارات احتلت المركز الثاني من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي متوسط وهي عبارة (١ ، ٢ ، ٤ ، ٦) وعبارات احتلت المركز الثالث من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي منخفض وهي عبارة (٣)، وهكذا كما في الجدول المدون وتتفق نتيجة هذا المحور مع دراسة (Ward, 2018) حيث أدركت المعلمات إيجابية الدور اللاتي يلعبنه في تنمية الهوية

الثقافية الوطنية والتي تتأثر بشكلٍ إيجابيٍ على أنشطتهم المخططة في الروضة والتعامل مع الطفل.

جدول (١٦) التكرارات والاستجابات والنسب المئوية وكا٢ للفروق بين تكرارات الاستجابة على مفردات الإستبانة في المحور الخاص لمقومات الوعي الديني

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات الوعي الديني لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	أشرح للأطفال قواعد الوضوء السليمة	٣	٢٥,٥	٣	٢٤,٥	٦	٥٠,٠	٢,٣٦	٨,٤١	٠,٠٥
٢	أذكر الدعاء للأطفال الذي يقال قبل تناول الطعام.	٩	٧٢,٣	٢	١٦,٢	١	١١,٥	٢,٥٧	٨,٤٣	٠,٠٥
٣	أروى قصص الأنبياء مستخلصة العبر منها.	٧	٥٨,٣	٣	٢٤,٥	٢	١٦,٢	٢,٥٨	٨,٤٤	٠,٠٥
٤	أردد آيات صغيرة من المصحف الشريف على الأطفال.	٨	٦٧,٦	٢	١٦,٢	٢	١٦,٢	٢,٤٣	٨,٤١	٠,٠٥

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات الوعي الديني لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
٥	أذهب إلى مسجد الروضة باستمرار وأصلي بالأطفال	١٠	٨٧	١	١١,٥	١	١١,٥	٢,٨٢	٨,٤٤	٠,٠٥
٦	أتصدق على المحتاج في داخل الروضة.	-	-	٣	٢٤,٥	٩	٧٥,٥	٢,٤٣	٨,٤١	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) النتائج المدونة بذات الجدول أن الوعي الديني له عبارات احتلت المركز الأول من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي مرتفع وهي عبارة رقم (٥)، وعبارات احتلت المركز الثاني من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي متوسط وهي عبارة (٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦)، وعبارات احتلت المركز الثالث من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي منخفض وهي عبارة (١) وهكذا كما في الجدول المدون، وتتفق نتيجة هذا المحور مع دراسة (Kadende , Rose , 2018) حيث أدركت المعلمات لإيجابية الدور اللاتي تلعبنه في تنمية الهوية الثقافية الوطنية والتي تتأثر بشكلٍ إيجابيٍ على أنشطتهن المخططة في الروضة والتعامل مع الطفل .

جدول (١٧) التكرارات والاستجابات والنسب المئوية وكا٢ للفروق بين تكرارات الاستجابة على مفردات الاستبانة في المحور الخاص بقومات اللغة والرموز الوطنية

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات للغة الرموز الوطنية لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كأ	مستوى الدلالة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	أعلق علم جمهورية مصر العربية كجزء من تصميم حجرة النشاط.	٤	٢٨,٦	٣	٢١,٤	٥	٥٠,٠	٢,٥٧	٨,٤١	٠,٠٥
٢	أحرص على وجود صورة رئيس جمهورية مصر العربية بحجرة النشاط.	٦	٥٠,٠	٣	٢١,٤	٣	٢٨,٦	٢,٨١	٨,٤٤	٠,٠٥
٣	أذكر معنى كلمة وطن نعيش عليها ونـدافع عنها.	-	-	٦	٥٠	٦	٥٠,٠	٢,٧٨	٨,٤١	٠,٠٥

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات اللغة الرموز الوطنية لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كأ	مستوى الدلالة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
٩	أوضح أحداث وطنية كما حدث في نصر أكتوبر ١٩٧٣ .	٩	٦٤,٣	٢	٢٨,٦	١	٧,١	٢,٥٨	٨,٤٥	٠,٠٥
٨	أعرض نماذج لنباتات وأزهار مصرية مثل نبات البردي واللوتس	٨	٧٥,١	٢	٢٨,٦	٢	١٤,٣	٢,٤٣	٨,٤٤	٠,٠٥
١٠	أتحدث اللغة العربية الفصحى.	١٠	٧١,٤	١	١٤,٣	١	١٤,٣	٢,٥٦	٨,٤١	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٧) النتائج المدونة بذات الجدول أن محور لغة الرموز الوطنية له عبارات احتلت المركز الأول من حيث مستوى الأداة

بوزن نسبي مرتفع وهي عبارة رقم (٢، ٣)، وعبارات احتلت المركز الثاني من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي متوسط وهي عبارة (٤، ٥، ٦)، وعبارات احتلت المركز الثالث من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي منخفض وهي عبارة (١) وهكذا كما في الجدول وتتفق نتيجة هذا المحور مع دراسة (kadende, rose, 2018) .

حيث أدركت المعلمات لإيجابية الدور التي تلعبونه في تنمية الهوية الثقافية الوطنية والتي تتأثر بشكلٍ إيجابيٍ على أنشطتهم المخططة في الروضة والتعامل مع الطفل.

جدول (١٨) التكرارات والاستجابات والنسب المئوية وكا٢ للفروق بين تكرارات الاستجابة على مفردات الاستبانة في المحور الخاص بقومات التراث الشعبي

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات التراث الشعبي لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
١	أمارس العاب شعبية مع الأطفال مع توضيح قواعدها.	٣	٣١,٥	٢	٢١,٤	٧	٧٥,١	٢,٣٦	٨,٤٤	٠,٠٥
٢	أنظم رحلات إلى أماكن تراثية (خان الخليل والحسين)	٨	٥٧,١	٤	٤٢,٩	-	-	٢,٥٧	٨,٤١	٠,٠٥

م	المجموعات المختلفة لعينة البحث مقومات التراث الشعبي لمعلمة الروضة	دائماً		أحياناً		أبداً		الوزن النسبي	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%			
٧	أشارك الأطفال في تجميل فانوس رمضان	٩	٦٤,٣	٢	٢٨,٦	١	٧,١	٢,٥٨	٨,٤٤	٠,٠٥
٨	أصمم زخارفاً إسلاميةً	-	-	١١	٧٨,٦	١	٢١,٤	١,٧٨	٨,٤٣	٠,٠٥
٩	أصنع حلياً شعبيةً باستخدام رقائق النحاس (إسورة - كردان - قرط)	-	-	٤	٤٢,٩	٨	٥٧,١	١,٦٤	٨,٤١	٠,٠٥
١٠	أحكي حكايات شعبية (الشاطر حسن – سندريلا).	٧	٥٧,١	٣	٢٨,٦	٢	١٤,٣	٢,٤٣	٨,٤٥	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٨) النتائج المدونة بذات الجدول أن محور التراث الشعبي له عبارات احتلت المركز الأول من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي مرتفع وهي عبارة رقم (٣)، وعبارات احتلت المركز الثاني من حيث مستوى

الأداة بوزن نسبي متوسط وهي عبارة (١ ، ٢)، وعبارات احتلت المركز الثالث من حيث مستوى الأداة بوزن نسبي منخفض وهي عبارة (٤ ، ٥) وهكذا كما في الجدول المدون، وتتفق نتيجة هذا المحور مع دراسة (Marsh , jackit, 2017)حيث أدركت المعلمات إيجابية الدور اللاتي تلعبنه في تنمية الهوية الثقافية الوطنية والتي تتأثر بشكلٍ إيجابيٍ على أنشطتهم المخططة في الروضة والتعامل مع الطفل.

تلخيص نتائج البحث هي :

١-وجود قصور وضعف لدى المعلمات في وعيهن السياسي، وكذلك ضعف الأطفال بالوعي الوطني كما في دراسة القططي (٢٠١٨)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للتربية المدنية في تنمية بعض مفاهيم الانتماء والمواطنة لدى أطفال الروضة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية كما في دراسة بخيت (٢٠١٧) .

٢-وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ،٠٥ بين متوسطات الفئات، الخبرة موضع البحث بوضع تصور مقترح يسهم في تحسين دور معلمة الروضة لتنمية قيم المواطنة لدى أطفالها، كما في دراسة الرفاعي (٢٠١٥)، والنتائج التي تم التوصل إليها بأن مستوى الانتماء الوطني لدى أطفال الروضة كان جيداً، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث ولم تكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الحرمان من أحد الوالدين كما في دراسة كريم (٢٠١٣) .

٣-وتوصلت النتائج إلى أن الأنشطة المقترحة لها أثر إيجابي في تنمية المواطنة بشكلٍ عامٍ لدى أطفال ما قبل المدرسة، ولها أثر إيجابي في تنمية

الانتماء الوطني واحترام الأطفال للقانون وقواعد اللعب وحقوق الآخرين كما في دراسة خلاف (٢٠١٣).

٤-وأشارت النتائج إلى أنه حقق البرنامج المقترح فاعليته في تربية الطفل اليتيم على المواطنة وحقوق الإنسان، والمعلمة تستطيع أن تشبع الحاجة عند الطفل بأن تشعره بهويته القومية ببث قصص وموضوعات عن مزايا الوطن وأهميته وقادته والزعماء والقادة السياسيين كما في دراسة المشرفي (٢٠١٠) وإبراهيم(٢٠٠٢) .

٥-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال (الذكور والإناث) بالنسبة لمقياس الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية.

٦-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمات الروضة عند مختلف الاستجابات للمحاور الأربعة (مقومات الوعي الذاتي لمعلمة الروضة – مقومات الوعي الديني لمعلمة الروضة – مقومات للغة الرموز الوطنية لمعلمة الروضة – مقومات التراث الشعبي لمعلمة الروضة)؛ لمحاولة غرس الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة في ظل العولمة الثقافية.

تعقـــيب :

وبناءً على ما تقدم تتحدد ملامح التصور المقترح الذي سوف يطرحه البحث ويدور حول دور كلٍ من الأسرة باعتبارها الحاضنة الأولى للطفل، والتي تتشكل شخصيته من خلال معطيات تربوية ومجتمعية وثقافية تختلف من طفلٍ لآخر ، ومن بيئةٍ لأخرى ، ويلي ذلك دور الروضة التي تقوم بدور أساسي في تربية الطفل وحمايته من المدخلات الثقافية الناتجة من

المتغيرات المختلفة لعصر العولمة من (الإنترنت – الانفجار المعرفي والمعلوماتي – التليفزيون والأقمار الصناعية – التليفون المحمول) وغيرها من المدخلات العصرية، والتي يقع فيها طفل الروضة فريسةً سهلةً إذا ما تم تركه لنفسه دون متابعة من الأسرة والروضة ودون التكامل الدقيق بين كلٍ من الأسرة والمعلمة ، في ضوء العولمة الثقافية وتظهر من خلال الأسئلة والمقياس المصور لطفل الروضة الذي قامت به الباحثة وطُبق على عينة من أطفال الروضة والمعلمات خلال السير في خطوات البحث ، ثم التطرق للمعوقات التي تحول دون تحقيق الهوية الثقافية الوطنية المستدامة لطفل الروضة ، ويتضح ما يلي :

التصور المقترح :

تعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل لبناء شخصية الطفل وتشكيل سلوكه، حيث يبدأ الطفل في هذه المرحلة في تعلم القيم الوطنية التربوية والسلوكية الصحيحة .

ولمعلمة الروضة تأثير بالغ في بناء شخصيته وإكسابه العديد من القيم والمهارات والخبرات الثقافية الوطنية، فالطفل يحاكيها في الكثير من سلوكها وأخلاقها، ونلاحظ جميعاً أن لمعلمة الروضة تأثير أعمق وأشد من تأثير الآخرين، فهي التي تطبِع أطفالها على عاداتها وتبث فيهم آداب السلوك الوطني، وبهذا يحتم عليها أن تكون نموذجاً لغرس مقومات الهوية الوطنية المستدامة لأطفالها.

وتمثل الأسرة بطبيعة الحال القوة المؤثرة المباشرة في التنشئة التي تمارس تأثيرها على الطفل منذ ولادته، ويظل تأثير هذه القوة قائماً حتى مرحلة متأخرة من العمر، بل وقد يظل مفعولها واضحاً في سلوك الطفل طوال حياته، وإن كان يدخل على هذا التأثير كثيراً من التعديل والتغيير

نتيجة لتعدد المؤثرات على الطفل كلما تقدم به السن ونما، وما يترتب على ذلك من خروجه إلى مجتمعاتٍ أخرى غير مجتمع الأسرة وتعقد علاقاته وتشعب وتتشابك اتصالاته، وظهور علاقات جديدة تؤثر عليه تأثيرات مختلفة تماماً وتوجه سلوكه توجيهات جديدة (شريف، ٢٠١٠، ص ١٠).

ولا يقتصر دور الوالدين في التنشئة الاجتماعية على مجرد نقل المعرفة من جيلٍ إلى جيلٍ ، ولكنها أيضاً تعد تطويراُ وتنمية للبواعث والقيم التي تربط الأنساق االثقافية سوياُ على نحوٍ متماسكٍ ، والمتابعة الوالدية للطفل تعد أحد مقزمات الهوية الوطنية ، وعن طريق هذه التربية يكتسب الطفل القيم التربوية الأساسية والدعامات الأولى لبناء ذاته وشخصيته في محيط الأسرة ، فمن ناحية تمثل الأسرة ثقافة المجتمع بصفةٍ عامةٍ ، كما تمثل من ناحيةٍ أخرى الثقافة الفرعية التي تنتمي إليها بصفةٍ خاصةٍ ، فالأسرة كانت ولا تزال أقوى سلاحاً يستخدمه المجتمع في غرس المقومات الوطنية ، ونقل التراث من جيلٍ إلى جيلٍ ، فمنها يتعلم الطفل الامتثال والطاعة ، والإندماج في ثقافة المجتمع واتباع تقاليده ، وبها تكون المتابعة للطفل والاهتمام به وإنارة الطريق أمامه بالتوجيه والإرشاد من قِبَل كل من الأسرة والمعلمة ، بناءً على ما تقدم تتضح آليات التصور المقترح وهي :

فلسفة ومنطلقات التصور المقترح :

يُقصد بفلسفة التصور المقترح المنطلقات الأساسية التي تحدد الملامح المميزة لدور القائمين على تنشئة الطفل وتدعيم مقومات الهوية الوطنية لدى طفل الروضة، وحمايته من مخاطر العولمة الثقافية ومتغيراتها التي تؤثر في شخصية الطفل (الأسرة – معلمة الروضة – وسائل الإعلام – المجتمع الذي يعيش فيه) في رياض الأطفال، لغرس مقومات الهوية الوطنية الثقافية المستدامة وتتضح هذه الفلسفة فيما يلي :

- ينطلق التصور المقترح من توجيه نتائج هذا البحث إلى القائمين على الإشراف في رياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم، ووزارة الشئون الاجتماعية للاستفادة منها ومن نتائجها في تفعيل الهوية الوطنية المستدامة لدى الأطفال .

- ضرورة تخطيط وتنفيذ برامج محددة تستهدف الثقافة الوطنية الفعالة برياض الأطفال على كافة المستويات الجغرافية (مدينة – قرية).

- توجيه نظر كل من أولياء الأمور ورجال الأعمال وأعضاء الجمعيات الأهلية إلى أن في دعم الروضات (مادياً وعينياً) حلاً لكثيرٍ من المعوقات التي تحول دون تحقيق الثقافة الوطنية بالروضات.

- تخصيص مساحات في الصحف القومية والحزبية وكافة المجلات الصادرة عن كافة الأصعدة المحلية، لتبصير أفراد المجتمع ومؤسساته بأهمية الثقافة الوطنية المستدامة وغرسها لدى أطفال الروضة .

أهداف التصور المقترح:

- تدعيم الهوية الثقافية الوطنية المستدامة في رياض الأطفال وإكساب مقوماتها للأطفال والوقوف على توضيح الآلية المناسبة لها.

- الوقوف على المشكلات التي تعوق تدعيم الهوية الوطنية المستدامة لطفل الروضة.

- التواصل المستمر مع الوالدين ودعوتهم للمشاركة في غرس الهوية الوطنية لدى أبنائهم.

- تعزيز التواصل مع رجال الأعمال لتقديم إسهامات أو مبادرات لدعم الثقافة بالروضة.

- تنظيم الروضة لندوات أو لقاءات بشكلٍ دوريٍ يشارك فيها المتخصصون في كافة التخصصات لغرس الهوية الوطنية المستدامة لدى الأطفال.

- عقد لقاءات من قِبَل المسئولين عن التربية والتعليم برياض الأطفال مع الهيئات والجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدني والوزارات المختلفة؛ لزيادة وعي هذه المؤسسات بضرورة التثقيف الوطني في الروضات.
- تواصل مسئول الروضات مع المؤسسات الدينية ووسائل الإعلام المختلفة لنشر الثقافة الوطنية المستدامة في الروضات المختلفة سواء كانت الحكومية أو التابعة للشئون الاجتماعية .

أسس التصور المقترح :

- الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والاستفادة من نتائجها وتوظيفه في هذا البحث، الأدبيات والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث، بالإضافة إلى المراجع الخاصة باحتياجات الطفل في مرحلة رياض الأطفال.
- الرجوع إلى عددٍ من المقاييس التي تناولت موضوع الهوية والانتماء سواء بأخذ محددٍ للهوية أوأكثر من محدد، ومن المقاييس التي استندت الباحثة إليها (مقياس الهوية القومية – إعداد حسين (١٩٩٧)، ومقياس الانتماء المصور – إعداد بدير (٢٠٠٠).
- في ضوء ما سبق تمت صياغة العبارات بمفرداتها التي تصف محتوى كل محور من المحاور الأربعة المحددة وهي (معرفة الذات الإيجابية – الوعي الديني من الناحية الإجتماعية – الرموز الوطنية والتاريخية – التراث الشعبي).
- ثم عرض المقياس على عددٍ من المحكمين والخبراء من الأساتذة في أصول تربية الطفل ومناهج وعلم نفس الطفل؛ بهدف وضع الأداة موضعاً لإبداء رأيهم في مدى ملاءمة المحاور المقترحة التي تمثلها العبارات ومدى صلاحيتها لكلٍ من طفل الروضة (ذكور وإناث).

جوانب التصور المقترح :

بناء على ما سبق قام البحث الحالي بتحديد جوانب التصور المقترح كما يلي :

*المحور الأول: معرفة الذات الإيجابية والوعي الذاتي وتتضمن الآتي :

-أعود الأطفال على الاستماع للغير والحديث بصوتٍ منخفضٍ.
-أشير إلى نظام البيت والشارع والروضة.
-أطرح أسئلة لأطمئن على أحوال الأطفال.
-أشجع الطفل على إبداء رأيه.
-أحرص على وضع الأشياء بمكانها بعد استخدامها.
-أوفر مرآة ينظر الأطفال فيها واصفين أنفسهم.

*المحور الثاني: محور الوعي الديني لمعلمة الروضة وتتضمن الآتي :

-أشرح للأطفال قواعد الوضوء السليمة.
-أذكر الدعاء للأطفال الذي يُقال قبل تناول الطعام.
-أروى قصص الأنبياء مستخلصةً منها العِبَر.
-أردد آيات صغيرة من المصحف الشريف على الأطفال.
-أذهب إلى مسجد الروضة باستمرار وأصلي بالأطفال.
-أتصدق على المحتاج في داخل الروضة.

*المحور الثالث: محور مقومات اللغة والرموز الوطنية لمعلمة الروضة، وتتضمن الآتي :

-أعلق علم جمهورية مصر العربية كجزء من تصميم حجرة النشاط.
-أحرص على وجود صورة رئيس جمهورية مصر العربية بحجرة النشاط.

-أذكر معنى كلمة وطن نعيش عليها وندافع عنها.
-أوضح أحداث وطنية كما حدث في نصر أكتوبر ١٩٧٣ .
-أعرض نماذج لنباتات وأزهار مصرية مثل نبات البردي واللوتس .
-أتحدث اللغة العربية الفصحى.

*المحور الرابع: محور مقومات التراث الشعبي لمعلمة الروضة، وتتضمن الآتي :

-أمارس ألعاب شعبية مع الأطفال مع توضيح قواعدها.
-أنظم رحلات إلى أماكن تراثية (خان الخليل والحسين).
-أشارك الأطفال في تجميل فانوس رمضان .
-أصمم زخارف إسلامية .
-أصنع حلي شعبية باستخدام رقائق النحاس (إسورة -كردان -قرط).
-أحكي حكايات شعبية (الشاطر حسن – سندريلا).

توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بالآتي :

١-تلبية احتياجات الروضات من الأجهزة والأدوات ومختلف الخامات حتى يتسنى للمعلمات تنفيذ الخطط من برامج وأنشطة.
٢-تخطيط البرامج التربوية بحيث تتضمن في محتواها محور التاريخ والرموز الوطنية؛ وذلك لأهميته في تنمية إحساس الطفل بالانتماء نحو بلده.
٣-تعظيم دور الرحلات والزيارات الميدانية حتى يتعرف الطفل على بلاده؛ لأنه كلما عرف عنها الكثير قربت منه، أحبها فزاد ولاؤه لها.

٤-تشجيع التعامل مع الآخر من قِبَل الأطفال عن طريق خطط تضعها المعلمة، ويتضمنها المنهج تكون بداية لمعرفة الثقافات المختلفة أولاً على الصعيد المحلي ثم تتسع دائرتها (أطفال من ذوي الثقافات المختلفة داخل مصر اللهجات واللكنات، لون البشرة) وهكذا.
٥-تدريب معلمات الروضة على استخدام الوسائل التعليمية بكفاءةٍ وفاعليةٍ، والالتزام بطابور الصباح وتحية العلم والنشيد الوطني واعتبار ذلك جزء من البرنامج اليومي؛ لما له من تأثير في الإحساس والانتماء.

البحوث المقترحة :

- دراسة مقارنة لمحددات الهوية الوطنية بين أطفال الريف والحضر.
- دراسة تأثير تعلم اللغات الأجنبية على مستوى تعلم اللغة الأم في سن مبكر.
- فاعلية برنامج قائم على استخدام الرحلات والزيارات لتحسين صورة الوطن لدى أطفال المهجر.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- إبراهيم ،عبد الرازق إبراهيم (مارس، ٢٠٠٢). التربية والتعليم في زمن العولمة. *مجلة التربية*، وزارة التربية والتعليم، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، ع١٤.
- إبراهيم، محمد عباس (٢٠٠٩). *الثقافة الشعبية والثبات والتغيير*. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- أحمد، ماهر (٢٠٠٢). *العولمة والهوية الثقافية، دراسة لموقف المثقف المصري* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية الآداب . جامعة عين شمس .

-إسماعيل، عبد الكافي (٢٠٠١). التعليم والهوية في العالم المعاصر. *مجلة دراسات إستراتيجية*، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ع (٦٦).

- بخيت ،ماجدة ؛ سيد، منال (٢٠١٧). أثر التربية المدنية في تنمية الانتماء والمواطنة والمسئولية الاجتماعية لدى طفل الروضة. *مجلة دراسات الطفولة والتنمية*، كلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، مج (١)، ع (٢).

- بدير ،كريمان وآخرون (٢٠٠٠). التعليم المستقبلي للأطفال. القاهرة: عالم الكتب .

- بهاء الدين ،حسين كامل (٢٠٠٠). *الوطنية في عالم بلا هوية – تحديات العولمة* . القاهرة : الهيئة المصرية العامة .

- الجابري، محمد عابد (٢٠٠٢). *العولمة والهوية الثقافية، نقلاً عن حسن لطيف الزبيدي : العولمة ومستقبل الدور الاقتصادي في العالم الثالث* . الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي .

- جلال، محمد نعمان؛ و المتولي ، مجدي (١٩٩٧) .*هوية مصر*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- الجوهري ، محمد (٢٠٠٢). *العولمة والثقافة الإسلامية*. القاهرة: دار الأمين للنشر والتوزيع .

- حسين ،عصام (١٩٩٧). *ديناميات بزوغ الهوية الدينية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة* (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس .

- الحمد، تركي (٢٠١٤). "*هوية بلا هوية "نحن والعولمة*. سلسلة أبحاث مؤتمر العولمة والهوية الثقافية. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

- حمزة، جمال حمدان (١٩٩٦). *التعليم والثقافة العامة وتشكيل الوعي الثقافي للطفل. المؤتمر العلمي الأول "ثقافة الطفل بين التعليم والإعلام."*
- حوات ،محمد علي (٢٠٠٢). *العرب والعولمة "شجون الحاضر وغموض المستقبل "* . القاهرة : مكتبة مدبولي.
- الحياري ،إيمان (٢٠١٧). *مظاهر العولمة الثقافية*. القاهرة: دار الفكر العربي .
- خلاف ،محمد أسامة (٢٠١٣). دراسة تحليلية للقيم في منهج رياض الأطفال السعودي.*مجلة كلية التربية*، الباحة، المملكة العربية السعودية .
- خوري ،راندة (٢٠٠٢). الدور التربوي لأغنيات ما قبل المدرسة. ورقة عمل مقدمة في ندوة البعد التربوي لأغنيات الطفل العربي، مهرجان الأردن الثامن لأغنية الطفل، *مجلة خطوة*، لبنان، ع (١٨).
- داود ،عبد الباري محمد (٢٠٠٣). *التربية الإسلامية للطفل*. الموسوعة التربوية للطفل: مكتبة الإشعاع الفنية .
- الرفاعي ،غالية بنت حامد بن شديد(٢٠١٥). دور معلمات رياض الأطفال الحكومية في تنمية قيم المواطنة لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، جمهورية مصرالعربية .
- زاهر، محمد فوزي عبد المقصود (١٩٩٤). *التراث الشعبي وتربية الطفل المصري* . القاهرة : دار الثقافة .
- السموني، خالد الشرقاوي (٢٠٢٠). *العولمة والهوية الثقافية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- شريف، السيد عبد القادر (٢٠١٠). *التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة* (الطبعة الثالثة) ، القاهرة: دار الفكر العربي .
- شومان، محمد (١٩٩٨). *عولمة الإعلام والهوية الثقافية العربية*. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة .

- الشيشاني، زبيدة. (٢٠١٩). *ما هي العولمة الثقافية*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- العالم، محمود أمين (١٩٩٦). *الفكر العربي بين الخصوصية والكونية* . بيروت :دار المستقبل العربي .
- عبد الحليم، محي الدين (٢٠٠٦). *فنون الإعلام وتكنولوجيا الاتصال* . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الغني، أمين سعيد (٢٠٠٣) *الثقافة العربية والفضائيات*. القاهرة: إيتراك للطبع والنشر .
- عبد الوهاب ،غيداء (٢٠١٣). *أثر أنشطة مقترحة لتنمية المواطنة لدى أطفال ما قبل المدرسة* (رسالة ماجستير). جامعة الخرطوم . السودان .
- العقيل ، عصمت حسن إبراهيم (٢٠١٤). *المواطنة في الفكر التربوي الإسلامي*. الأردن : مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع .
- العليان ،عبد الله علي (٢٠١٥). الهوية والإبداع في مؤتمر اللغة والتعليم. *مجلة العربي*، ع (٥٥٩).
- العمدة، أم هاشم محمد (٢٠١٤). *ثقافة الطفل والتذوق الأدبي* (الطبعة الثانية). الرياض: دار الزهراء .
- فايد ،زياد (٢٠٠١). *الطفل المصري بين الواقع والمأمول*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب .
- قاسم ،محمد جابر (٢٠٠٢). المفاهيم الدينية اللازمة لأطفال المرحلة الابتدائية في ضوء تساؤلاتهم الدينية وأساليب تنميتها. *مجلة الدراسة في التربية وعلم النفس*، مج (١٦) ، ع (١).
- القططي، نهى محمود (٢٠١٨). *الوعي السياسي لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقته بتنمية الانتماء الوطني لدى طفل الروضة* (رسالة ماجستير). كلية رياض الأطفال. جامعة المنصورة .

- قناوي،هدى محمد (٢٠٠٣). *أدب الطفل وحاجاته وخصائصه ووظيفته في العملية التعليمية* . الكويت : مكتبة الفلاح .
- الكحكي، عزة مصطفى (٢٠١٤). *القنوات الفضائية الأجنبية وانعكاستها على الهوية. المؤتمر السنوي العاشر "الإعلام المعاصر والهوية العربية من ٤ إلى ٦ مايو*. كلية الإعلام، جامعة القاهرة.
- كريم، وفاء قيس (٢٠١٣). قيم الانتماء الوطني لدى أطفال الرياض" دراسة مقارنة بين الأطفال المحرومين وغير المحرومين من أحد الوالدين ". *مركز أبحاث الطفولة والأمومة*، جامعة ديالي، جمهورية العراق .
- الكيال ،تهاني (١٩٩٧). *الثقافة والثقافات الفرعية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .
- محمود، أحمد (٢٠١٦). الهوية الكويتية في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديموجرافية. *مجلة الدراسة في التربية وعلم النفس*، مج (١٣) ، ع (٢).
- محمود، جمال الدين إبراهيم (يناير، ٢٠٠٥). التحديات العالمية في الألفية الجديدة والتربية الأخلاقية لأبنائنا. *مجلة التربية الأخلاقية*، مركز طيبة للدراسات التربوية، القاهرة.
- المشرفي، انشراح إبراهيم (٢٠١٠). فعالية برنامج التربية على المواطنة وحقوق الإنسان لدى الطفل اليتيم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .
- ناصر الدين، يعقوب (٢٠١٢). *العولمة الثقافية* . القاهرة : دار المعرفة للنشر والطباعة.
- يوسف ، عبد التواب (٢٠٠٢). *الطفل العربي والأدب الشعبي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Argyl, M,Fumham,A*(2018)."Social Situation"* .*cambridge* University press.

- Corey, Heller*(2016)."The Language of identity "*. From the http://www. Bicultural-family.org //magazine.

- Dayani ,R : Chhabra ,N,: Kadian,T.Kaushal,R(2016).An Exploration of Twitter Role in Rumor Propagation Among Undergraduates,*Community in Proceeding sof the 20th international conference on world Wide web*.

- DUSI,Psteinbach,M, Messettii,G (2012). Citizenship education in multicultural society: Teachers, practices, procedia, *social and Behavioral sciences*,69.

- Heng,chen,YangK.lu,wingsuen,the Power of whispess: A theory ofrumor ,communication ,andrevolution ,*International Economie Review*,volume57 ,issue I,2012,pp89-116 .

- -Holly E, Brisbane.*"The DeveloPing"* ;(U.S.A: Bennett & Mcknight publishing company ,1985.

- Kadende ,Rose (June, 2018). "Iwant to be link me" factors affecting ethnic identity development,*Dissertation Abstracts International*,vol58.No12.

- Martin Wood head &Others."*Culture worlds of Early child hood ",(*The open university London, Rout ledge ,2017 ,p 97 .

- Michalopoulou,A Sounoglou M,Early Childhood Education Curricula: Human Rights and Citizenship in Early Childhood Education , *Journal of Education and learning* :vol.6.,No,2,2017,53-68.

- Millerk (2015). *"Communication theories, perspectives , prosses and conterts "*. (New York :Mc Graw .Hill, p23).

- Thampson,pat(2001):*Citizen shipas a community of practice,the Australian principals Association professional Development Council NSW,*available online from:Http://www.cybertext.net.au.civiesweb.copyright. htm .

- Tolochko,P. (2015). *Dissemination of Mis information On Twitter : An Empirical Analysis of Social Network Role in Rumor Propagation Among University Students*,MA thesis, Universityof Amsterdam.

- Vosoughi,S, (2016).*Twitter Role in Rumors Propagation Among American Undergraduaters: An Exploration* ,phd Thesis,Massachusetts institute of Technology: Massachusetts .

- Ward,Alfred and NG,Eva (2018*)."The Impact of Heritacge Education on self-Esteem and Ethnic Identity*.

مجلة علمية
محكمة نصف سنوية

ISSN.Print :2356 - 6485
ISSN.OnLine :2682-3276