AIESA

المجلة العربية

لإعلام وثقافة الطفل

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

AIESA

ISSN: 2537-0812

eISSN : 2537-0863

المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل

JACC

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

ISSN: *2537-0812*

eISSN : *2537-0863*

http://jacc.journals.ekb.eg

Impact Factor*: 1.02 / 2022*

المجلد السادس - العدد (٢٦) أكتوبـــر ٢٠٢٣م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

سورة البقرة الآية: ٣٢

هيئـــــــــة التحريـــــــــر

أ.د/ محمود حسن اسماعيل	جامعة عين شمس – مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ راندا مصطفي الديب	جامعة طنطا - مصر	مدير التحرير
أ.د/ ثناء عبد الودود الشمري	جامعة بغداد - العراق	عضواً
حسام شعبان عبدالشافي	باحث في اللغة العربية - مصر	عضواً
حارث محمد الخيون	باحث في مجال الاعلام - العراق	عضواً

الهيئـــــة العلمية الاستشارية

أ.د. مي العبدالله	الجامعة اللبنانية
أ.د. عبدالرازق الدليمي	استاذ بجامعة البترا - الأردن
أ.د. علي عجوه	استاذ العلاقات العامة المتفرغ كلية الاعلام جامعة القاهرة
أ.د. محمود علم الدين	استاذ الصحافة المتفرغ كلية الاعلام جامعة القاهرة
أ.د. اعتماد خلف معبد	استاذ الاعلام المتفرغ كلية الدراسات العليا للطفولة
أ.د. فوزي عبد الغني	استاذ الصحافة كلية الاداب جامعة سوهاج
أ.د. شريف درويش اللبان	استاذ الصحافة كلية الاعلام جامعة القاهرة
أ.د. وليد فتح الله بركات	استاذ الاذاعة كلية الاعلام جامعة القاهرة
أ.د. سعدية بهادر	استاذ تربية الطفل كلية الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس
أ.د. محمود يوسف	استاذ العلاقات العامة كلية الاعلام جامعة القاهرة
أ.د. محمد زين	استاذ الصحافة كلية الاعلام جامعة بني سويف
أ.د. حاتم علو الطائي	مدير مركز البحوث والدراسات في وزارة التربية بالعراق
د. سميحة فتحي هلال	كلية العلوم والاداب بالقريات - جامعة الجوف - السعودية
د. مراد ميلود	جامعة قسنطينة ٣ - الجزائر
د. رضوان بلخيري	جامعة تبسة - الجزائر
د. وفاء حسن عيسى	جامعة بغداد- العراق
د. اشواق صبرناصر	الجامعة المستنصرية - العراق
د. حنان جمعة عبد الله	الجامعة المستنصرية - العراق

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع) :

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس

التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــــروط النشـــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر لغير المصريين (٢٠٠ دولار) ، ورسوم النشر للمصريين (١٥٠٠ جنيه).
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

http://jacc.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـــــدد	
افتتاحية العدد	-
أفراح جميل مازن الجميلي الحربي ..... **واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات**	١ - ٤٤
ريا بنت خالد بن علي أبا الخيل ..... **القِيَم الصحية المتضمَّنة في إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز من قِصص الأطفال**	٤٥ - ٦٨
سماح عبد الوهاب علي عبده - محمد حاتم المخلافي ..... **فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**	٦٩ - ١٠٨
محمد ناجي الحسن ..... **أثر الانفعالات على ذاكرة الأطفال وتحصيلهم الدراسي**	١٠٩ - ١٢٢
د. نوال بريقل ..... **تقويم برامج الموهوبين: نموذج إتش بورلاند**	١٢٣ - ١٤٢

افتتاحية العدد:

يتم بفضل الله وعونه إصدار هذا العدد من المجلة العربية لاعلام وثقافة الطفل والتي تصدر ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد تم وضع المؤسسة الناشر للمجلة بعضوية الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري وقد تم تخصيص هذه المجلة لنشر بحوث كل مجالات الاعلام وسبل التواصل المختلفة وتأثير ذلك الثقافي على الطفل والمجتمع، وحرصا من هيئة تحرير المجلة على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الاعلام الرقمي والصحفي على اختلاف مجالاته ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

ومرحبًا بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعمومًا فإن النقد البناء دائمًا ما يُعْلى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تَعُدْ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعًا هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سويًا على المزيد من بذل الجهد من أجل التطلع إلى مستويات أفضل في الأداء.

وختاماً إذ نقدم هذا العدد للقارئ الكريم، متمنين أن يجد فيه الفائدة المرجوة، نرجو الله تعالى أن يكون لنا خير معين للوصول إلى تعليمٍ نوعي. وفق الله الجميع لما فيه الخير والسداد، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هيئة التحرير

واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

The reality of organizational commitment among early childhood school principals in the Holy City of Mecca from the point of view of female teachers

إعداد

أفراح جميل مازن الجميلي الحربي

Afrah Jamil Mazen Al-Jumaili Al-Harbi

الإدارة التربوية، كلية الدراسات التربوية ، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة

Doi: 10.21608/jacc.2023.322401

استلام البحث ٨ / ٨ /٢٠٢٣

قبول النشر ٢٤ / ٨ /٢٠٢٣

الحربي، أفراح جميل مازن الجميلي (٢٠٢٣). واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. ***المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(٢٦) أكتوبر، ١ – ٤٤.

http://jacc.journals.ekb.eg

واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف على واقع الالتزام العاطفي الوجداني و واقع الالتزام المعياري الأخلاقي و واقع الالتزام المستمر لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في التدريس. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي تكّون مجتمع البحث من جميع معلمات المدارس الحكومية للطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (٥٢٨) معلمة، وذلك بحسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م). وقد أكدت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغير (التخصص)، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن (أدبي). كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة في التدريس)، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات أصحاب سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) مقابلَ كلٍ من المعلمات أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) و (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات).

Abstract:

The study aimed to distinguish the principle of Brazilian emotional commitment, the reality of flexible moral commitment, and the result of commitment among childhood school directorates in the cities of Mecca from the point of view of female teachers. And detecting statistically significant differences between the averages of individuals' responses regarding the level of organizational performance in small school directorates, removing water from water. In order to achieve the objectives of the research on the use of descriptive applications, the research community included landmarks in government

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

childhood schools in the city of Mecca, and (528) academic classes (2021-2022 AD). The results may include that there are no statistically significant differences at the significance level of 0.01 for the three types (emotional emotional, moral resilience, and continuous) seen in primary schools due to a creative difference (specialization), and these thousand differences include more teachers whose specialization is (literary). There are also statistically significant differences (0.01) between the averages of teachers' responses regarding the level of organizational performance in its three dimensions (global (emotional, normative, moral, and continuous) among childhood school directorates, which can be attributed to a remarkable difference (a number experiencing experience in discrimination). Teachers' feelings towards both the skills of those with experience (less than 5 years) and (from 5 to less than 10 years).

مقدمة البحث:

تواجه المؤسسات التربوية العديد من التحديات والتطورات السريعة؛ مما جعلها بحاجة إلى دراسة للسلوك الإنساني لتحفيزه وزيادة التزامه خاصة لدى مديري المدارس لتأثيرهم ودورهم الفعال في تحقيق أهداف المؤسسات التربوية.

فالالتزام التنظيمي يُعد عاملًا أساسيًا في نجاح أو فشل المؤسسات؛ مما يفرض على المديريات الاهتمام بموضوع الالتزام التنظيمي والعمل على تحسينه ورفع مستوياته لدى الأفراد الذين يعملون تحت إشرافهم، هذا بالإضافة إلى تمكينهم وإعطائهم مساحة كافية من الصلاحيات لتنفيذ أعمالهم (المطيري، ٢٠١٩، ص.٢٨).

ويُعد موضوع الالتزام التنظيمي المفتاح الأساسي والمهم لتفحص مدى انسجام أفراد التنظيم مع بعضهم، فالأفراد ذوو الالتزام التنظيمي المرتفع تجاه منظماتهم يكون لديهم الاستعدادات الكافية لأن يكرسوا مزيدًا من الجهد والتفاني في أعمالهم، ويسعوا بصورة دائمة للمحافظة على استمرار ارتباطهم وانتمائهم لمنظمتهم (الشوابكة والطعاني، ٢٠١٣).

كما يُعد مفهوم الالتزام التنظيمي من أهم المفاهيم التي تعبر عن العلاقة الفاعلة والمنضبطة من قبل الفرد تجاه المؤسسة التي يعمل بها، ويسعى لتطبيق معاييرها، والالتزام بجميع قوانينها بثقة وقناعة؛ مما ينعكس إيجابًا على أداء المؤسسة وقوتها وإنتاجيتها (مطلق، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وتُعد مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة والأساسية في بناء الشخصية الإنسانية، حيث توضع في هذه المرحلة اللبنات الأساسية للبناء الإنساني التي من شأنها المساعدة في استواء هذا البناء وتقديمه للمجتمع في صورة أفضل، وهي من أهم المراحل التي يمر بها الطفل في بداية حياته وتعرفه على العالم الخارجي، ففي هذه المرحلة تتبلور شخصية الطفل، ويقل تعلقه بوالديه تدريجيًا استعدادًا لدخوله للمدرسة (المشرفي، ٢٠١٤).

ونظرًا لأهمية موضوع الالتزام التنظيمي، ولما له من نتائج على الفرد والمؤسسات التربوية على حدٍ سواء، فقد أتى هذا البحث ليسلط الضوء على واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

يُعد موضوع الالتزام التنظيمي على قدر كبير من الأهمية في المؤسسات التربوية، حيث نجد أن رفاهية المجتمع وتقدمه يتوقفان على مدى نجاح وكفاءة المنظمات في توفير الخدمات التي يحتاجها المجتمع، وأن الإنسان اليوم مرتبط ارتباطًا وثيقًا بعدد هذه المنظمات مثل الجامعة والمدرسة والروضة، وبذلك تُعد الروضة من أهم المؤسسات الاجتماعية وأخطرها فهي تتولى تربية الأطفال وإعداده جسميًا وفسيولوجيًا وعقليًا ووجدانيًا (حريم، ٢٠١٣).

وقد ذكر فليح (٢٠١٠) أن السبب خلف ضعف كفاءة المؤسسة وفشلها في تحقيق الأهداف يعود لضعف الالتزام التنظيمي لدى العاملين، وذلك نتيجة عدم توافق أهدافهم مما يجعلهم يفضلون أهدافهم الشخصية على أهداف المؤسسة، بينما أشار حمادي (٢٠١٦) إلى أهمية الالتزام التنظيمي وأبعاده الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) ومدى تأثيرها المعنوي على أداء العاملين.

وأكد العبيدي (٢٠١٢) أنه كلما زاد الالتزام التنظيمي للقادة والمعلمين، زاد انتماؤهم للمدرسة، وزاد عطائهم ورغبتهم للعمل فيها، وتطويرها، وتحقيق أهدافها، كما أكد عطية (٢٠١٦) ومصطفى (٢٠١٦) وأيسين Aysen Berberoglu, (2015) وإيرلان (Erlan, 2013) على وجود أثر طردي للالتزام التنظيمي على مستوى الأداء الوظيفي.

وفي حد علم الباحثة ومن خلال البحث والتقصي في الدراسات العربية السابقة لهذا الموضوع، فإن هناك ندرة في دراسة واقع الالتزام التنظيمي في مجال الطفولة المبكرة لدى المديرات، حيث إنه لم ينل اهتمامًا كافيًا من قبل الباحثين.

وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟**

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع الالتزام العاطفي الوجداني لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

٢. ما واقع الالتزام المعياري الأخلاقي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

٣. ما واقع الالتزام المستمر لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في التدريس؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع الالتزام العاطفي الوجداني لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.

٢. التعرف على واقع الالتزام المعياري الأخلاقي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.

٣. التعرف على واقع الالتزام المستمر لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.

٤. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في التدريس.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية العلمية (النظرية):

يركز هذا البحث على شريحة مهمة وذات تأثير فعال في المؤسسات التربوية وهن (مديرات المدارس)، التي تقع المسؤولية عليهن في توجيه الكوادر البشرية في مجتمع الروضة ورعايتها ومتابعتها، كما تناول البحث لمرحلة مهمة جدًا من مراحل التعليم وهي مرحلة الطفولة المبكرة التي تعتبر من أهم المراحل التعليمية والتربوية في حياة الفرد، كذلك قلة الدراسات العربية -حسب علم الباحثة- التي تناولت واقع الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة، حيث يؤمل بأن يكون هذا البحث إثراء وإضافة علمية جديدة لمكتبة الإدارة التربوية.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الأهمية العملية (التطبيقية):

يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث مديرات المدارس في إدراك أهمية الالتزام التنظيمي ودوره في الارتقاء بأداء الروضة وتحسين مخرجاتها، وقد تساعد نتائج هذا البحث أصحاب القرار ومسؤولي التخطيط بوزارة التعليم في إعداد الدورات التدريبية، وبرامج التنمية المهنية لمديرات المدارس تختص في زيادة تحقيقهم لأبعاد الالتزام التنظيمي الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) والمحافظة عليه، كما يؤمل أن تفيد نتائج وتوصيات البحث في فتح المجال أمام الباحثين والدارسين في مختلف المجالات التربوية لبحث الموضوع على مجتمعات وعينات جديدة.

مصطلحات البحث:

الالتزام التنظيمي (Organizational Commitment):

عرف العازمي (٢٠٢٠، ص.٣٣٢) الالتزام التنظيمي بأنه "السلوكيات التي يقوم بها المدير أو المعلم وجميع العاملين في المدرسة والتي تدل على مدى التزامهم بالقواعد الأخلاقية التي تحدد علاقتهم بعملهم وكذلك الراحة النفسية والرضا عن شغلهم لوظائفهم والاعتزاز بها وتفضيلها عن غيرها من الوظائف الأخرى".

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: استعداد المديرة لبذل جهود كبيرة لصالح روضتها، بقناعة تامة منها بدون أي إجبار أو تدخل من أحد، ومدى ارتباطها وإيمانها بقبول أهدافها وقيمها، والتمسك لتطبيق كافة أنظمتها ولوائحها، وحرصها على البقاء فيها، وسعيها لتحقيق وتطوير أهدافها. وتقاس في هذا البحث بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة البحث وهن (معلمات الطفولة المبكرة) على استبانة الالتزام التنظيمي المعتمدة في البحث لقياس أبعاد الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، حيث تتمثل هذه الأبعاد في: الالتزام العاطفي الوجداني، الالتزام المعياري الأخلاقي، والالتزام المستمر.

الطفولة المبكرة (Early Childhood):

تُعرف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (د.ت.) الطفولة المبكرة بأنها "الفترة من الولادة إلى ثماني سنوات، وهي فترة نمو ملحوظة، حيث يكون نمو العقل في ذروته خلال هذه المرحلة، ويتأثر الأطفال بشدة بالبيئة والأشخاص المحيطين بهم".

وتُعرف الباحثة مديرات مدارس الطفولة المبكرة إجرائيًا بأنهن: مديرات لمؤسسات تربوية للفئة العمرية من ثلاث إلى ثماني سنوات وفقًا لنظام التعليم المطبق لمرحلة الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مفهوم الالتزام التنظيمي:

من الصعب الاتفاق على تعريف محدد للالتزام التنظيمي، وذلك لسعة الأبحاث التي تطرقت له، وكذلك اختلاف البيئات والأعمال التي تناولته، وقد وردت تعريفات كثيرة تحاول الوقوف على مفهومه، ومنها:

يُعرف المليجي (٢٠١١، ص.٢٥١) الالتزام التنظيمي بأنه "عدم رغبة الأفراد العاملين في ترك المؤسسة التي يعملون فيها، حيث يتولد لدى الفرد رغبة في تحقيق أهداف المؤسسة وقيمتها بغض النظر عن القيم المادية التي يحققونها في المؤسسة".

وعرفه حلس (٢٠١٢، ص.٣٩) بأنه "السلوك الذي يقوم به العاملون في المنظمة والذي يعبر عن درجة التزامهم بأهداف وقيم المنظمة التي يعملون بها، وذلك من خلال الرغبة في بذل الجهد لدعم المنظمة وتنمية العضوية فيها".

كما عرفه سيبوريان (Siburian, 2013, P.248) بأنه "وعد ومسؤولية، وهو تعهد العضو ومسؤوليته تجاه منظمته، والتعامل بشكل جدي لتحقيق الأهداف التنظيمية بفعالية وكفاءة".

يرى نجمي (Necmi, 2018, P.118) الالتزام التنظيمي بأنه "التزام متحيز وفعال للأهداف والقيم التنظيمية".

أما خير الدين والنجار (٢٠١٩، ص.١١) فيُعرفان الالتزام التنظيمي بأنه "استعداد المرؤوس لبذل أقصى جهد لصالح المؤسسة ورغبته في البقاء بها ومن ثم قبوله وإيمانه بها بأهدافها وقيمها".

وأشار أبو شقر وجبران (٢٠١٩، ص.٧١٧) إلى تعريف ماير وألن (Meyer & Allen) اللذين يريان فيه أن الالتزام التنظيمي يشير إلى "إيمان الفرد بالمؤسسة وقبول أهدافها وقيمها، والاستعداد لبذل أقصى الجهود في خدمتها، والرغبة القوية في المحافظة على استمرار عضويتها".

ويتبين مما سبق أنه على الرغم من تعدد مفاهيم الالتزام التنظيمي إلا معظم الدراسات والأبحاث اتفقت بشكل عام بأنه يشير عن وجود علاقة بين الفرد والمؤسسة التي يعمل بها، ومدى ارتباطه بها، من حيث التزامه لتطبيق جميع قوانينها بثقة وقناعة، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابيًا على أداء المؤسسة وقوتها وإنتاجيتها.

وقد عرفت الباحثة الالتزام التنظيمي بأنه: استعداد المديرة لبذل جهود كبيرة لصالح روضتها، بقناعة تامة منها بدون أي إجبار أو تدخل من أحد، ومدى ارتباطها وإيمانها بقبول أهدافها وقيمها، والتمسك لتطبيق كافة أنظمتها ولوائحها، وحرصها على البقاء فيها، وسعيها لتحقيق وتطوير أهدافها.

أهمية الالتزام التنظيمي:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

تبرز أهمية الالتزام التنظيمي في ترسيخ قوة الترابط بين الأفراد والمؤسسة، كما يُعد الالتزام التنظيمي دليل على اشباع الحاجات الأساسية لدى الأفراد العاملين، حيث تتجلى أهميته في مدى آثاره الإيجابية على المنظمة بشكل عام ودوره البارز في دفع المؤسسة نحو تحقيق النجاح المأمول (الخزاعى والقرني، ٢٠١٩).

ويؤكد العبد اللطيف (٢٠١٥) على أن العاملين الأكثر التزامًا لديهم رغبة قوية للاستمرار في العمل، والمساهمة في تحقيق أهدافه، فضلًا عن استعدادهم لبذل المزيد من الجهود من أجل نجاح العمل وتطوره؛ كما أنهم أفضل إنتاجية وأداء واستقرارًا في العمل.

وبين الغامدي (٢٠١٠، ص ص.٦٣، ٦٤) أن للالتزام التنظيمي مجموعة من الآثار الإيجابية التي تبرز أهميته للأفراد والمؤسسات، ومن أهمها:

١. للالتزام التنظيمي دور كبير في رفع الروح المعنوية، وهو ما يترتب عليه حب الأفراد لعملهم ومنظماتهم، وحماسهم لأداء أعمالهم وفقًا للمطلوب منهم.
٢. يمتاز الأفراد ذوي الالتزام التنظيمي المرتفع بالأداء الوظيفي الجيد الناتج عن حب الأفراد، وحماسهم للعمل، والتزامهم بأهداف التنظيم.
٣. المستوى العالي من الالتزام التنظيمي يُعد حافزًا للتقدم الوظيفي للعاملين، والعكس صحيح.
٤. إن ضعف الالتزام التنظيمي أو فقدانه يؤدي إلى ظواهر سلبية في المؤسسات التربوية، منها تعطيل الأداء الوظيفي نتيجة فقدان الكفاءات الجيدة ونتيجة الفراغ الوظيفي، والارتباك في الأنماط الاجتماعية والاتصالات، وتدني المعنويات، وارتفاع التكاليف، وزيادة أعباء العمل.

كما أشار المسدي (٢٠١١) إلى أهمية دراسة الالتزام التنظيمي وتأثيره المهم في رفع كفاءة المؤسسات، وبالتالي الارتقاء بمستوى الأداء العام بها، كما اهتم الالتزام التنظيمي بشرح العلاقة بين الفرد ومؤسسته، وعمله على تحسين القدرة التنافسية للمؤسسات، مما يؤثر إيجابيًا على فاعلية وكفاءة المؤسسات.

ويتضح مما سبق أهمية التزام المديرات والمعلمات والعاملات بعملهن في الروضة، حيث يُعد التزامهن عاملًا رئيسيًا في استمرار وفعالية وجودة مخرجات الروضة.

أبعاد الالتزام التنظيمي:

تصنيف ماير وألن (Meyer & Allen, 2004) الذي يُقسم الالتزام التنظيمي إلى ثلاثة أبعاد: الالتزام العاطفي (الوجداني)، الالتزام المعياري (الأخلاقي)، والالتزام المستمر، ويُعد هذا التصنيف من أكثر التصنيفات شهرة واستخدامًا في الأدبيات والدراسات العلمية، واتفق عليه الزوايدة (٢٠١٨)، وكول (Koul, 2016)،

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ونجين وأوميد وأحمد (Negin & Omid & Ahmad, 2013)، فيما يلي توضيح هذه الأبعاد بالتفصيل:

١- الالتزام العاطفي الوجداني Affective Commitment:

أن الالتزام الوجداني يتشكل من الارتباط العاطفي والشعور القوي بالانتماء والاندماج والمشاركة في المؤسسة، ويعني ذلك أن هذا النوع من الالتزام يظهر في اندماج العامل في المؤسسة، وافتخاره بالانتساب لها، والارتباط بها، وبالتالي فإن العامل الذي يتمتع بالالتزام الوجداني العالي يستمر بعمله؛ لأنه يرغب في ذلك، ويرتبط به (محمود والعلي، ٢٠١٨).

وأشار الشمري (٢٠١٣، ص.٤٢) إلى أن الالتزام العاطفي ذكر في الأدبيات تحت عدة أسماء مثل: الالتزام المؤثر، الوجداني، الاتجاهي، أو الموقفي.

كما يتأثر الالتزام العاطفي بدرجة إدراكه للخصائص التي تميز عمله من استقلالية، وأهمية، ومهارات مطلوبة، وقرب المشرفين وتوجيههم له، ويتأثر هذا الجانب من الالتزام بدرجة إحساس الفرد بأن البيئة التنظيمية التي يعمل بها تسمح له بالمشاركة الفعالة في مجريات اتخاذ القرارات سواء ما يتعلق منها بالعمل أو ما يخصه؛ أي هو الارتباط المحدود (حسين، ٢٠١٤).

وذكر علي (٢٠١٥) أن الالتزام الوجداني يتطور اعتمادًا على ثلاثة أسس، وهي: القيم المشتركة، ووضوح الأهداف، وتطابقها، والاندماج الشخصي، بينما ذكرا عواد وإبراهيم (٢٠١٥) أن هذا النوع من الالتزام يكون في الغالب نتيجة للأحداث والسلوكيات والأعمال والسياسات التي تخلق بها المنظمة روابط عاطفية إيجابية بينها وبين العاملين لديها.

ويتبين مما سبق أن الالتزام العاطفي يتمثل في إحساس الفرد بالبيئة التي يعمل بها، وارتباطه بها، والمحافظة على سمعتها، وإبداء سعادته بالعمل فيها، والانتماء لها، والسعي في نشر ودعم قيمها، مع الشعور بأن أسرة المؤسسة التربوية هي مكمل لأسرته.

وتُعرف الباحثة الالتزام العاطفي الوجداني بأنه: انسجام مديرة الطفولة المبكرة نفسيًا بعملها في الروضة، والشعور بالسعادة والفخر لانتمائها لعملها، وارتباطها به، وسعيها في تحقيق وتطوير أهدافه بكفاءة وفاعلية.

٢- الالتزام المعياري الأخلاقي Normative Commitment:

يُعرف سليمان ووهب (٢٠١١، ص.٦٩) الالتزام الأخلاقي بأنه "شعور الفرد بالالتزام تجاه العمل".

وأشار دانشيفارد واكفانيان (Daneshfard & Ekvaniyan, 2012) إلى مفهوم الالتزام المعياري بأنه شعور الفرد بأنه ملتزم بالبقاء في المنظمة نتيجة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

لضغوط الآخرين، فالأشخاص الذين يقوى لديهم الالتزام المعياري يأخذون في حسابهم إلى حد كبير ماذا يمكن أن يقوله الآخرون لو ترك العمل.

ويتمثل الالتزام الأخلاقي بشعور المعلم أو المدير بالانقياد الذاتي لأهداف المدرسة وحتمية البقاء فيها، وبإلزامية الأخذ بأخلاق المهنة، هذا وإن الأخذ ببُعد أخلاقيات المهنة، علاوة على الاهتمام بالمساءلة والمحاسبة، فيه ضمان لعدم التحاق الأفراد غير المناسبين بمهنة التعليم (عابدين، ٢٠١٠).

ويشجع الالتزام المعياري الأفراد على البقاء بالمؤسسة لأطول فترة من الزمن، والأداء الفعال، والرضا الوظيفي، لأن العامل محبوب من قبل زملائه، فينظر إلى الحالة، والمفاضلات، والمكافآت، فيظهر إحساسه بالارتباط والالتزام (Hafiz, 2017).

كما يشير الالتزام المعياري إلى "رغبة الأفراد في البقاء والاستمرار مع المؤسسة نتيجة لثقافة وأخلاقيات العمل التي تتحلى بها المؤسسة" (Meyine & Asli, 2018, P.46).

ويتضح مما سبق أن الالتزام الأخلاقي يشير إلى شعور الفرد بالمسؤولية الأخلاقية عن العمل في المؤسسة التربوية والاهتمام بها، والمحافظة على وقت العمل فيها، والسعي الدائم في تحقيق وتطوير أهدافها، واعتبار نجاحها جزء من نجاحه المهني.

وتُعرف الباحثة الالتزام المعياري الأخلاقي بأنه: إحساس مديرة الطفولة المبكرة بالبقاء في الروضة التي تعمل بها، وحرصها الدائم على تحقيق وتطوير أهداف عملها.

٣- الالتزام المستمر Continuous Commitment:

يشير مفهوم الالتزام المستمر إلى "استعداد الفرد للبقاء في المنظمة بسبب استثماراته الشخصية غير القابلة للاستغناء عنها، والتي تتمثل بعلاقات العمل مع الزملاء، التقاعد، المهنة، والمهارات التي توجه نحو نشاط محدد، كذلك مدة الخدمة والمنافع الأخرى التي تجعل المغادرة أو ترك المنظمة للعمل في مكان آخر أمرًا مكلفًا بدرجة كبيرة بالنسبة للفرد" (المبيضين وبن شافي، ٢٠١٢، ص.١٩٣).

ويُعرف النادي (٢٠١٤، ص.٢٦٠) الالتزام المستمر بأنه "رغبة الفرد في الاستمرار في عمله الحالي نتيجة إدراكه للتكاليف التي يمكن أن تترتب على قراره بترك العمل في المنظمة".

ويتضح مما سبق أن الالتزام المستمر يحدث عند يصل الفرد لقناعة بأن ما حصل عليه من أجر أو حوافز معنوية أو مادية فهو مناسب ومقابل لجهده، حيث يعتمد هذا النوع من الالتزام على رغبة وتعلق قناعة الفرد بالمؤسسة التربوية، كما يزداد هذا

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الالتزام عندما تقل البدائل الوظيفية المتاحة للفرد خارج مؤسسته، لذا لابد من تنميته لدى المديرات لتحسين اتجاهاتهن نحو العمل، وتحسين مردود العمل عليهن.

وتُعرف الباحثة الالتزام المستمر بأنه: شعور مديرة الطفولة المبكرة بالرضا عن عملها في الروضة، وأنه يلبي طموحاتها المهنية، ويحقق استقرارها الوظيفي، مما يدفعها للاستمرار في العمل، وعدم الرغبة في تركه مهما طرأ من تغيرات في البيئة الداخلية والخارجية.

ويتبين من هذه الأبعاد الثلاثة أنها تتكامل وتؤثر فيما بينها، وتعبر عن رابطة مشتركة بينها تتمثل في الجانب النفسي الذي يتضح في الالتزام العاطفي الوجداني النابع من الشعور الداخلي، ثم الجانب القيمي المعياري الذي يتضح في الالتزام الأخلاقي وما يركز عليه من شعور بالمسؤولية الأخلاقية عن العمل، وأخيرًا الجانب المادي الذي يتضح من خلال الالتزام المستمر.

العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي:

ذكر داود (٢٠١٤) والزغبي (٢٠١٠) بعض العوامل المؤثرة في تعزيز وتطوير الالتزام التنظيمي وهي:

١. **عوامل شخصية (Personal Factors):** وهي العوامل ذات العلاقة بالفرد وثقافته وقدرته على تحمل المسؤولية، أو توقعات الفرد للوظيفة، أو ارتباطه النفسي بالعمل، أو المنظمة، أو عوامل تتعلق باختياره العمل.

٢. **عوامل تنظيمية (Organizational Factors):** وهي العوامل التي تتعلق بالخبرة العملية أو نطاق العمل نفسه كالتغذية الراجعة والاستقلالية فضلًا عن الإشراف المباشر، وتمسك أفراد العمل بأهداف المنظمة ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وتتمثل أيضًا في بيئة وطبيعة وخصائص ونمط القيادة، والمناخ التنظيمي بشكل عام.

٣. **عوامل غير تنظيمية (Non Organizational Factors):** وهي عوامل ترتكز على مدى توافر فرص عمل بديلة للفرد بعد اختياره لقراره الأول في الالتحاق بالمنظمة، بحيث يكون مستوى الالتزام لدى العاملين مرتفعًا عندما يكون الأجر المتوقع الفرص البديلة أقل مما يحصل عليه في مؤسسته مما يعطيه تبريرًا لاختياره الأول.

كما أشارت معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى مجموعة من العوامل التي تساعد على تنمية الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمؤسسة ومن بين هذه العوامل كما بينها (الخشروم، ٢٠١١، ص.١٧٤) ما يلي:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

١. **الاهتمام بتحسين المناخ التنظيمي:** إن التنظيمات ذات المناخ والبيئة المحبطة لمعنويات العاملين هي تنظيمات تعمل على تشجيع تسرب العاملين وتقلل من درجة الالتزام والانتماء لديهم، لذا لابد لهذه التنظيمات من إيجاد البيئة والمناخ التنظيمي الجيد وخلقها.

٢. **المساعدة في إشباع الحاجات الإنسانية للعاملين في التنظيم:** يسعى العامل للبحث عن مجموعة من الحاجات التي تهمه في المنظمة التي يعمل فيها ويعمل على تحقيقها، فهو يسعى إلى إشباع حاجاته الفسيولوجية وحاجته للأمن والطمأنينة، كما يسعى أيضًا لأن يكون مقدرًا ومحبوبًا، فضلًا عن سعيه إلى جماعة معينة وتحقيق ذاته من خلالها، والتنظيم الذي لا يعمل على إشباع هذه الحاجات يُعد تنظيمًا مقصرًا يدفع العامل إلى ترك العمل ساعيًا إلى إشباع حاجاته في تنظيم آخر.

٣. **وضوح الأهداف والأدوار:** كلما كانت الأهداف واضحة داخل التنظيم زادت درجة الالتزام التنظيمي لدى العاملين، فوضوح الأهداف يجعل العاملين أكثر قدرة على فهمها وتحقيقها، وكذلك الحال بالنسبة إلى عملية تحديد الأدوار، فعملية التحديد هذه تساعد على خلق الالتزام لدى العاملين نظرًا إلى ما يترتب عليها من استقرار وتجنب للصراع في حال التحديد للأدوار.

٤. **العمل على وضع نظام مناسب للحوافز:** نظام الحوافز هذا يجب أن يشمل الحوافز المادية والمعنوية، وأن يكون موجهًا للأفراد والجماعات، تجدر الإشارة هنا إلى أن المنظمات الحكومية (قيد البحث) هي أقل المنظمات استخدامًا للحوافز، مما يستدعي لفت نظر القائمين عليها لاعتماد نظام جيد للحوافز وبناء وخلق الانتماء والالتزام عند العاملين.

٥. **إشراك العاملين في التنظيم:** إن إشراك العاملين في التنظيم يزيد من درجة الالتزام التنظيمي لديهم، فيتحدث عن المنظمة بقوله "نحن" وفي حال واجهتهم مشكلة في العمل يشيرون إليها على أنها "مشكلتهم" ومن ثمَّ يكونون أكثر قدرة ورغبة في العمل الجماعي؛ مما يعود على المنظمة بمزيد من الأداء الجيد.

٦. **العمل على بناء ثقافة مؤسسية:** يجب إيجاد وخلق أهداف مشتركة بين العاملين وتحقيق احتياجاتهم والعمل على إشباعها، مع النظر إليهم والتعامل معهم على أنهم أعضاء في أسرة واحدة هي التنظيم، حيث يسعى المسؤول عنها إلى خلق وترسيخ مقاييس متميزة للأداء عند أعضائها من خلال تدريبهم بشكل كافي ومناسب مع احترامهم.

بالإضافة إلى ذلك هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على الالتزام التنظيمي للفرد، وتتمثل تلك العوامل كما بينها بارا (Para, 2017, P.6) فيما يلي:

١. **سمات الوظيفة:** يميل الالتزام التنظيمي إلى أن يكون مرتفعًا بين الموظفين الذين تكون أعمالهم عالية الإثراء. وبما أن سمات الوظيفة هذه موجودة بكثرة في العمل

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الحر، فليس غريبًا إذا وجد أن مستويات الالتزام التنظيمي أعلى بين الأشخاص الذين يعملون لحساب أنفسهم أكثر من أولئك الذين تستخدمهم المؤسسات.

٢. **مكافآت الوظيفة:** يتأثر الالتزام التنظيمي كثيرًا بنوع المكافأة التي يتلقاها الموظف من المؤسسة.

٣. **توافر فرص عمل بديلة:** من المتوقع أن تكون هناك احتمالية أكبر لإيجاد وظيفة بديلة، ويميل الموظفون إلى أن يكونوا أقل التزامًا بالمؤسسة والعكس صحيح.

٤. **الخصائص الشخصية للموظفين:** تبين أن الموظفين الذين لديهم فترة أطول في التنظيم لديهم التزام تنظيمي أكبر من أولئك الذين لديهم مدة أقصر مع المؤسسة.

كما أن هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تسهم في تنمية وتطوير الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات، وقد أورد اللوزي (٢٠١٢، ص.١٢٦) والضلاعين (٢٠١٨، ص.١٢٨) بعضًا من هذه العوامل، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

١. السماح للعاملين بوضع السياسات وصنع القرارات الخاصة بالمدرسة، بما يزيد إحساسهم بالمساهمة الإيجابية في تحقيق أهداف المدرسة، ويؤدي لزيادة ارتباطهم بها وهو ما يعزز التزامهم التنظيمي.

٢. توضيح الأهداف التنظيمية للعاملين في المدرسة؛ فكلما كانت الأهداف واضحة ومحددة، كان إدراك المعلمين والعاملين وفهم للالتزام التنظيمي أكبر.

٣. تحسين المناخ التنظيمي في المدرسة، على أن يشمل ذلك تحسين طرق العمل وأساليبه، والأدوات والعناصر، والعلاقات التفاعلية بين العاملين، بما يتولد عنه عمل إيجابي يعمل على تحقيق استقرار العاملين والمدرسة.

٤. تطوير أداء القيادات التعليمية، واستخدام أنماط قيادية محفزة وجاذبة للعاملين وتشعرهم بالمشاركة والانجاز.

٥. وضع نظام لمعالجة الشكاوى والتظلمات، وضمان المعاملة العادلة في هذه الشكاوى، وحل الخلافات المتعلقة بها.

٦. إشعار العاملين بالأمان الذي ينعكس إيجابًا على نفسيتهم واستمرارهم في العمل.

٧. وضع نظام للحوافز والمكافآت ليشجع العاملين على الإسهام والمشاركة في أنشطة المدرسة، بحيث يعتبرونها ملك لهم، وليسوا مجرد عاملين فيها.

٨. مساعدة المعلمين على إشباع حاجاتهم وتحقيق ذاتهم وتوظيف مهاراتهم، وإثراء وظائفهم ونموهم المهني.

ويتضح مما سبق أن الالتزام التنظيمي يمكن تنميته لدى المديرات والمعلمات والعاملات في الروضة من خلال عدة طرق وأساليب، بدءًا من تحسين بيئة العمل، وتطوير أساليب القيادة وأنماطها، ووضع نظام حوافز لاستثارة دافعيتهم للعمل.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

كما أن المؤسسة التربوية التي تتصف بعمق التزام المديرات لديها تستطيع أن تتكيف بدرجة عالية مع المتغيرات التي تحدثها البيئة الداخلية والخارجية.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الالتزام التنظيمي في التعليم (مرحلة الطفولة المبكرة):

كشفت دراسة كركيتش وبالسي (Kirkic & Balci, 2021) عن العلاقة بين أنماط القيادة لدى الإداريين ومستويات الالتزام التنظيمي لمعلمي رياض الأطفال، وقد اتبعت الدراسة المنهج المسحي الارتباطي، باستخدام استبانتين للالتزام التنظيمي وأسلوب القيادة كأداة للدراسة وتم تطبيقهما على عينة عشوائية مكونة من (٢٣٧) معلمًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية للإداريين ومستويات الالتزام التنظيمي لمعلمي رياض الأطفال.

وسعت دراسة الحيالي (٢٠٢٠) للتعرف على مفهوم الالتزام التنظيمي لدى معلمات رياض أطفال وفقًا لمتغيرات (سنوات الخدمة، والحالة الاجتماعية)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، باستخدام مقياس للالتزام التنظيمي وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) معلمة، وقد أظهرت النتائج أن معلمات رياض أطفال يتمتعن بدرجة عالية في مستوى الالتزام التنظيمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح المعلمات ذوات الخدمة من عشر سنوات فأكثر، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المعلمات المتزوجات.

وجاءت دراسة الزهراني (٢٠١٤) للتعرف على علاقة القيادة الإبداعية للمديرات بالالتزام التنظيمي للمعلمات في دور رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأنواعه المسحي والمقارن والارتباطي والتنبؤي، وتمثلت الأداة في استبانة وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٥) مديرة، و(٣٠٠) معلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المديرات يمارسن القيادة الإبداعية بدرجة كبيرة، وأن مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمات كان بدرجة كبيرة جدًا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين ممارسة المديرات للقيادة الإبداعية والالتزام التنظيمي للمعلمات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الالتزام التنظيمي في التعليم العام (المدارس):

هدفت دراسة لحسن وخميس (٢٠٢٠) إلى التعرف على مستوى الالتزام التنظيمي في مجموعة من المؤسسات التعليمية بمدينة ورقلة بمختلف أطوارها (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي معتمدة على

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مقياس ماير وألن وسميث (Meyer & Allen & Smith, 1993) لقياس الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي، المعياري، والمستمر) وتم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٢٨٦) أستاذًا ومعلمًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي بالمؤسسات التعليمية كان متوسطًا، كما أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الجنس، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة المهنية لصالح الفئة (١٠) سنوات فأكثر.

وسعت دراسة الدجاني (٢٠١٨) للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام استبانتين للقيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي كأداة للدراسة وتم تطبيقهما على عينة عنقودية عشوائية مكونة من (٣٧٠) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن ممارسة الالتزام التنظيمي جاء متوسطًا، أما مجالات محور الالتزام التنظيمي فحصل مجال (المسؤولية اتجاه المدرسة) على أعلى متوسط، يليه الالتزام الاتجاهي، وأخيرًا الالتزام الاستمراري، وجميعها جاءت بتقدير (متوسطة)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية والالتزام التنظيمي تبعًا لمتغير الخبرة لصالح الفئة (١٠) سنوات فأكثر.

وأجرى السالمي (٢٠٢٠) دراسة للتعرف على درجة كل من الالتزام التنظيمي والإبداع الإداري والعلاقة بينهما لدى قيادات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى وجود فروق بين متوسطات الاستجابات تبعًا لمتغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، باستخدام استبانة لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة عشوائية نسبية مكونة من (٣٦٠) معلمًا، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الالتزام تنظيمي بأبعاده الثلاثة (الوجداني، الأخلاقي، المستمر) كان بدرجة عالية، وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات، بينما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير التخصص.

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت الالتزام التنظيمي في التعليم العالي (الجامعات والكليات):

جاءت دراسة العمرات (٢٠٢٠) الكشف عن مستوى الالتزام التنظيمي وأثره في جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية من وجهة نظرهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام استبانة تم تطبيقها على

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

عينة مكونة من (١٠٥) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن مستوى الالتزام التنظيمي جاء عاليًا، وجاء مجال الالتزام الأخلاقي بالمستوى الأول، يليه مجال الالتزام العاطفي، وفي المرتبة الأخيرة مجال الالتزام المستمر.

وسعت دراسة القرني (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي في كليات جامعة تبوك ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢١٣) عضو هيئة تدريس موزعين على كليات جامعة تبوك، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها أن المتوسط العام لمستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك جاء مرتفعًا جدًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ مساعد.

وهدفت دراسة السياني (٢٠١٥) إلى معرفة مستوى الالتزام التنظيمي في الجامعات الخاصة اليمنية، وتقييم مستوى الالتزام (العاطفي، الأخلاقي، المستمر)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٦٠) عاملًا، وقد توصلت نتائج الدراسة أن مستوى الالتزام العاطفي والأخلاقي جاء عاليًا، بينما الالتزام المستمر جاء متوسطًا، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الالتزام التنظيمي تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية المتعلقة بـ(العمر، والمؤهل، والتخصص، والمركز الوظيفي)، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح الفئة أكثر من (١٠) سنوات.

الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي:

١. في بناء أداة البحث بما يناسب المجتمع والعينة محل البحث.
٢. تحديد المتغيرات التي يمكن دراستها وهي (عدد سنوات الخبرة في التدريس، والتخصص).
٣. التعرف على المنهج المناسب اتباعه في البحث الحالي وهو المنهج الوصفي.
٤. تحديد الأساليب الإحصائية وطرق التحليل المناسبة للبحث.
٥. مقارنة النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة بالنتائج التي توصل لها البحث وتوجيه الباحثة إلى استخلاص التوصيات والمقترحات.

أوجه التميز في البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة بأنه يهدف إلى التعرف على واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، ويتمثل التميز والاختلاف عن الدراسات السابقة في التالي:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

١. يعتبر هذا البحث الأول من نوعه -حسب علم الباحثة- الذي يدرس أبعاد الالتزام التنظيمي الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) في مجال الطفولة المبكرة لدى المديرات بمدينة مكة المكرمة.
٢. ركز هذا البحث على الالتزام التنظيمي في أبعاده الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.
٣. تم تطبيق هذا البحث على مجتمع وعينة من معلمات المدارس الحكومية للطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي، بوصفه المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة البحث، والذي يهدف من استخدامه جمع البيانات الكافية عن واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، ووصفها، وتفسيرها، وتقديم نتائج في ضوئها.

فقد ذكرا أبو سمرة والطيطي (٢٠١٩) بأن البحث الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها فحسب، وإنما يتعدى ذلك إلى تفسير الظواهر من خلال البيانات، ومحاولة إيجاد العلاقات بين المتغيرات، وكذلك إمكانية التنبؤ للمستقبل.

كما عرف المحمودي (٢٠١٩) المنهج الوصفي بأنه: محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أدق لوضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المدارس الحكومية للطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (٥٢٨) معلمة، وذلك بحسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢م)، ويوضح الجدول (١-٣) توزيع مجتمع البحث من المعلمات في المدارس الحكومية للطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة بحسب مكاتب التعليم التابعة لها:

م	اسم مكتب التعليم	عدد المعلمات	النسبة المئوية
١	مكتب التعليم بجنوب مكة المكرمة	٨٧	١٦,٣
٢	مكتب التعليم بشرق مكة المكرمة	١٢٢	٢٣,١
٣	مكتب التعليم بشمال مكة المكرمة	١٣٤	٢٥,٤
٤	مكتب التعليم بغرب مكة المكرمة	٥٦	١٠,٦

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٥	مكتب التعليم بوسط مكة المكرمة	١٢٩	٢٤,٤
	العدد الإجمالي	٥٢٨	%١٠٠

م	التخصص	العدد	النسبة
١	تخصصات أدبية	١٠١	%٩٢,٧
٢	تخصصات علمية	٨	%٧,٣
الإجمالي		١٠٩	%١٠٠

م	عدد سنوات الخبرة في التدريس	العدد	النسبة
١	أقل من خمس سنوات	٢٣	%٢١,١
٢	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	١٩	%١٧,٤
٣	من عشر سنوات فأكثر	٦٧	%٦١,٥
الإجمالي		١٠١	%١٠٠

عدد الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستردة	
	العدد	النسبة
١١٠	١٠٩	%٩٩,٠

جدول (١) توزيع مجتمع البحث من المعلمات بالمدارس الحكومية للطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية نسبية تمثل (١٠%) من أفراد مجتمع البحث بمعدل (١١٠) معلمة، ويوضح الجدول التالي أعداد الاستبانات الموزعة والمستردة ونسبتها:

جدول (٢) عدد الاستبانات المطلوبة والموزعة والعدد النهائي المسترد

جدول (٣) خصائص عينة البحث من حيث التخصص، وعدد سنوات الخبرة في التدريس

يتبين من الجدول (٣) أنه تم استرداد (١٠٩) استبانة، تمثل ما نسبته (٩٩,٠%) من مجتمع البحث، توزعت إلكترونيًا على مكاتب التعليم الخمسة، ويوضح الجدول (٣) خصائص العينة من حيث التخصص، وعدد سنوات الخبرة في التدريس:

يتبين من الجدول (٣) السابق أن أغلب أفراد عينة البحث من معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة تخصصهن (أدبي) بنسبة (٩٢,٧%) أما المعلمات اللاتي تخصصهن علمي فبلغت نسبتهن (٧,٣%) من إجمالي أفراد عينة البحث.

وبالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، فيتضح أن أغلب المعلمات سنوات خبرتهن (١٠ سنوات فأكثر) بنسبة (٦١,٥%)، يليهن المعلمات اللاتي سنوات خبرتهن (أقل من ٥ سنوات) بنسبة (٢١,١%)، وكانت أقل نسبة للمعلمات اللاتي سنوات خبرتهن (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، حيث بلغت نسبتهن (١٧,٤%) من إجمالي أفراد عينة البحث.

أداة البحث:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

قامت الباحثة ببناء استبانة لجمع البيانات اللازمة للبحث، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير البحث (الالتزام التنظيمي)، مثل دراسات السالمي (٢٠٢٠)، ومرار (٢٠٢٠)، ولطفي (٢٠١٩)، والمسرورية (٢٠١٦)، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزئيين رئيسين هما:

الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية لأفراد عينة البحث وهي: (التخصص، وعدد سنوات الخبرة في التدريس).

الجزء الثاني: يشمل أبعاد الالتزام التنظيمي وتكّون من (٣٠) عبارة، مقسمة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

- **البُعد الأول:** الالتزام العاطفي الوجداني، وتكّون من (١٠) عبارات.
- **البُعد الثاني:** الالتزام المعياري الأخلاقي، وتكّون من (١٠) عبارات.
- **البُعد الثالث:** الالتزام المستمر، وتكّون من (١٠) عبارات.

صدق أداة البحث:

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقتين الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، أما الثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة، والأداة ككل، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقًا لكل طريقة من الطريقتين:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض أداة البحث بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع البحث (ملحق رقم ٣)، حيث وصل عدد المحكمين إلى (١٢) محكم من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات العربية، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قياس ما أعدته لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف البحث، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للأبعاد، وأهميتها، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة، وقد اقترح المحكمون بعض التعديلات التي تم الأخذ بها، وتمثلت فيما يلي:

- **البُعد الأول:** الالتزام العاطفي الوجداني، تم تعديل صياغة عبارتين بما يتناسب مع البُعد، وبقي عدد عبارات البُعد (١٠) عبارات.
- **البُعد الثاني:** الالتزام المعياري الأخلاقي، تم تعديل صياغة عبارتين بما يتناسب مع البُعد، وحذف عبارة لأنها تحمل نفس فكرة العبارات الأخرى، وبذلك أصبح عدد عبارات البُعد (٩) عبارات.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية؛ حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئيين رئيسين:

الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية لأفراد عينة البحث وهي: (التخصص، وعدد سنوات الخبرة في التدريس).

م	الأبعاد	عدد العبارات
١	الالتزام العاطفي الوجداني	١٠
٢	الالتزام المعياري الأخلاقي	٩
٣	الالتزام المستمر	١٠
	الإجمالي	٢٩ عبارة

الجزء الثاني: يشمل أبعاد الالتزام التنظيمي وتكّون من (٢٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويوضح الجدول (٤) عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور:

جدول (٤) أبعاد الاستبانة وعباراتها

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الأبعاد الثلاثة مع الدرجة الكلية لكل بُعد

البُعد الأول: الالتزام العاطفي الوجداني		البُعد الثاني: الالتزام المعياري الأخلاقي		البُعد الثالث: الالتزام المستمر	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٢٩	١	**٠,٩٠٦	١	**٠,٩٦١
٢	**٠,٨٧٩	٢	**٠,٩٣٩	٢	**٠,٩٦٧
٣	**٠,٩٣٠	٣	**٠,٩٦٢	٣	**٠,٩٣٨
٤	**٠,٨٦٨	٤	**٠,٩٥٨	٤	**٠,٩٤٥
٥	**٠,٨٣٦	٥	**٠,٩٤٩	٥	**٠,٩٧٢
٦	**٠,٨٦٤	٦	**٠,٩٦٠	٦	**٠,٩٥٧
٧	**٠,٨٩١	٧	**٠,٩٧٩	٧	**٠,٩٥٤

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٨	**٠,٩٦٠	٨	**٠,٩٥٨	٨	**٠,٩٧٦
٩	**٠,٩٤٦	٩	**٠,٧٦٣	٩	**٠,٩٦٧
١٠	**٠,٨٧٤			١٠	**٠,٨١٤

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يبين جدول (٥) السابق أنّ قيم معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد قيم عالية، حيث تراوحت في البُعد الأول: الالتزام العاطفي الوجداني بين (٠,٨٢٩ – ٠,٩٦٠)، أما بالبُعد الثاني: الالتزام المعياري الأخلاقي فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٦٣ – ٠,٩٧٩)، وأخيرًا البُعد الثالث: الالتزام المستمر تراوحت بين (٠,٨١٤ – ٠,٩٧٦)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لجميع أبعاد الاستبانة. كما تم التأكد من صدق البناء للاستبانة حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون لكل بعد كدرجة فرعية والدرجة الكلية للاستبانة، ويبين نتائجها جدول (٦) التالي:

م	الأبعاد	معامل ارتباط
١	الالتزام العاطفي الوجداني	**٠,٩٨٨
٢	الالتزام المعياري الأخلاقي	**٠,٩٩٠
٣	الالتزام المستمر	**٠,٩٨٧

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة

** دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (٦) السابق أنّ قيم معاملات الارتباط للأبعاد الثلاثة التي تتكون منها الاستبانة بالمجموع الكلي جاءت قيم مرتفعة ومتقاربة من بعضها البعض، حيث تراوحت بين (٠,٩٨٧ – ٠,٩٩٠)، وكانت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للاستبانة.

ثبات أداة البحث:

للتحقق من ثبات أداة البحث استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد الاستبانة:

جدول (٧) ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

يبين جدول (٧) السابق أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة كانت قيم

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
الالتزام العاطفي الوجداني	١٠	٠,٩٧
الالتزام المعياري الأخلاقي	٩	٠,٩٨
الالتزام المستمر	١٠	٠,٩٩
الثبات الكلي	٢٩	٠,٩٩

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

عالية، حيث تراوحت قيم معامل الثبات للأبعاد بين (٠,٩٧ – ٠,٩٩) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٩)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

مقياس الاستجابات:

حددت الاستبانة استجابات أفراد العينة على العبارات بمقياس ليكرت الخماسي لقياس أبعاد الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة، كما في الجدول التالي:

جدول (٨) درجات التحليل الإحصائي لقياس درجة الأبعاد وفق المقياس الخماسي

يتضح من جدول (٨) السابق إعطاء الدرجة (٥) للاستجابة عالية جدًا، والدرجة (٤) للاستجابة عالية، والدرجة (٣) للاستجابة متوسطة، والدرجة (٢) للاستجابة

درجة الأبعاد					
الدرجات	منخفضة جدًا (١)	منخفضة (٢)	متوسطة (٣)	عالية (٤)	عالية جدًا (٥)
التحليل الإحصائي	١ إلى أقل من ١,٨	١,٨ إلى أقل من ٢,٦	٢,٦ إلى أقل من ٣,٤	٣,٤ إلى أقل من ٤,٢	٤,٢ إلى ٥

منخفضة، والدرجة (١) للاستجابة منخفضة جدًا، وبذلك فإنه يمكن تحديد درجات التحليل الإحصائي لاستجابات عينة البحث على الاستبانة كما يلي:

- أعلى درجات الاستجابة = ٥
- أدنى درجات الاستجابة = ١

وعليه يمكن حساب المدى كالتالي: المدى= ٥ – ١= ٤، وعليه تكون طول الفئة= ٥/٤ = ٠,٨، كما هو موضح في درجات التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة.

إجراءات تطبيق أداة البحث:

بعد أن أصبحت أداة البحث في صورتها النهائية (ملحق رقم ٥) والتأكد من صدقها وثباتها، قامت الباحثة باستكمال الإجراءات المتبعة نظاميًا لتطبيقها وذلك وفق الخطوات التالية:

١. اختيار أداة البحث المناسبة وتصميمها.
٢. التحقق من الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على (١٢) محكم من ذوي الاختصاص .
٣. التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha).
٤. الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة الملك عبد العزيز ومخاطبة الجهات الرسمية (الإدارة العامة للتعليم بمدينة مكة المكرمة) لتطبيق أداة البحث.
٥. توزيع الأداة على أفراد العينة وهن (معلمات الطفولة المبكرة) إلكترونيًا، وعددهن (١١٠) معلمة.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٦. جمع أداة البحث وتم استرجاع (١٠٩) استبانة صالحة للتحليل.
٧. معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام أساليب الإحصاء الوصفية والاستدلالية التي تتناسب مع البحث باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).
٨. تحليل وتفسير النتائج، وكتابة التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

أساليب المعالجة الإحصائية:

بناءً على طبيعة البحث والأهداف التي سعى إلى تحقيقها، تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، واستخراج النتائج وفقًا للأساليب الأحصائية التالية:

١. **التكرارات والنسب المئوية:** للتعرف على خصائص أفراد عينة البحث وفقًا للبيانات الشخصية.
٢. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient):** لحساب الاتساق الداخلي.
٣. **معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha):** لحساب الثبات لعبارات الاستبانة.
٤. **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:** لحساب متوسطات عبارات الاستبانة، وكذلك الدرجات الكلية والدرجات الفرعية للأبعاد بناءً على استجابات أفراد عينة البحث.
٥. **اختبار كولموجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov):** للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات بالنسبة للمتغيرات (التخصص، وعدد سنوات الخبرة في التدريس).
٦. **اختبار ليفين للتجانس (Levene):** للتحقق من التجانس في توزيع استجابات أفراد عينة البحث على جميع أبعاد الاستبانة بالنسبة للمتغيرات (التخصص ، وعدد سنوات الخبرة في التدريس).
٧. **الاختبار اللامعلمي (مان ويتني) (Mann-Whitney):** للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير (التخصص).
٨. **الاختبار اللامعلمي كروسكال واليس (Kruskal-Wallis):** للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقًا لمتغير (عدد سنوات الخبرة في التدريس) بعد التأكد من عدم اعتدالية توزيع البيانات لاستجابات أفراد عينة البحث وفقًا لهذين المتغيرين.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ينص السؤال الأول على: "ما واقع الالتزام العاطفي الوجداني لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمات حول واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام العاطفي الوجداني)، ثم ترتيب الممارسات المحددة بهذا البُعد ترتيبًا تنازليًا بناءً على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٩) الآتي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام العاطفي الوجداني)، مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
١٠	تُعامل المعلمات باحترام.	٤,٧٢	٠,٧٠٥	١	عالية جدًا
٥	مخلصة في أداء عملها.	٤,٧١	٠,٧٢١	٢	عالية جدًا
٧	تبدي سعادتها أثناء العمل في الروضة.	٤,٦٥	٠,٧٩٨	٣	عالية جدًا
٢	تُحافظ على سمعة الروضة.	٤,٦٥	٠,٨٥٤	٤	عالية جدًا
٦	تُشعر من حولها بانتمائها الشديد للروضة.	٤,٦٤	٠,٨٦٦	٥	عالية جدًا
٨	تُساهم في نشر (قيم وثقافة) الروضة.	٤,٦٢	٠,٩٠١	٦	عالية جدًا
٣	تمنح المعلمات ثقة كبيرة.	٤,٦١	٠,٨٨٢	٧	عالية جدًا
١	تُشعر بالفخر لانتمائها لهذه الروضة.	٤,٥٨	٠,٨٥٣	٨	عالية جدًا
٩	تُشعر المعلمات بأنهم أسرة واحدة.	٤,٥٨	٠,٩٧٥	٩	عالية جدًا
٤	تشعر بأن مشكلات الروضة جزء من مشكلاتها الشخصية.	٤,٣٦	١,١٤٣	١٠	عالية جدًا
المجموع الكلي للبُعد الأول: الالتزام العاطفي الوجداني		٤,٦١	٠,٧٧٤	عالية جدًا	

يتبين من جدول (٩) السابق أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام العاطفي الوجداني) جاء بدرجة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبُعد (٤,٦١) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٧٧٤)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لأغلب الممارسات المحددة بهذا البُعد بين (٠,٧٠٥ – ٠,٩٧٥)، وهي قيم

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

منخفضة؛ مما يدل على تجانس استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام العاطفي الوجداني).

بينما جاءت العبارة رقم (٤) بانحراف معياري قيمته (١,١٤٣)، وهي قيمة عالية جدًا؛ مما يدل على تباين استجابات المعلمات حول تلك الممارسة.

وجاء في الترتيب الأول من العبارات الدالة على مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام العاطفي الوجداني): "تُعامل المعلمات باحترام" بمتوسط حسابي (٤,٧٢)، يليها في الترتيب الثاني "مخلصة في أداء عملها " بمتوسط حسابي (٤,٧١)، وكلاهما بدرجة موافقة (عالية جدًا)، وجاءت باقي الممارسات المحددة في هذا البُعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٦٥ – ٤,٣٦) وجميعها بدرجات موافقة (عالية جدًا)، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: "تشعر بأن مشكلات الروضة جزء من مشكلاتها الشخصية" بمتوسط حسابي (٤,٣٦) بدرجة موافقة (عالية جدًا).

وقد يرجع حصول العبارة: "تُعامل المعلمات باحترام" على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى أن مديرات مدارس الطفولة المبكرة يحرصن على حُسن معاملة المعلمات باحترام وتقدير، حيث ينعكس ذلك على قوة العلاقة والرابطة الاجتماعية ما بين المديرة والمعلمات والعاملات في الروضة نتيجة الاحترام المتبادل بينهن.

بينما قد يرجع حصول العبارة: "تشعر بأن مشكلات الروضة جزء من مشكلاتها الشخصية" على الترتيب الأخير بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى أن مديرات مدارس الطفولة المبكرة يعتبرن الروضة هي بيئتهن الثانية، فهن مرتبطات بمشكلاتها، ويساعدن ويبذلن جهدهن لإصلاح الأمور في بيئة الروضة وتقديم المساعدة معنوية كانت أو حتى مادية، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (مرار،٢٠٢٠؛ القمشوعية، ٢٠١٤) التي حصلت فيها نفس العبارة على الترتيب الأخير، بينما تختلف مع دراسة (السالمي، ٢٠٢٠) التي تؤكد على أن بعض قادة المدارس يفصلون بين العمل وحياتهم الخاصة، ويتجنبون سيطرة المشكلات المدرسية على حياتهم؛ إذ يعتبرون ذلك من المبالغة التي تؤثر سلبًا على ممارساتهم الحياتية الطبيعية.

كما اتفق البحث الحالي مع دراسة غاريبجا أوغلو (Garipagaoglu, 2013) التي جاء فيها بُعد الالتزام العاطفي الوجداني بدرجة عالية جدًا، بينما اختلف مع دراستي (الدجاني، ٢٠١٨؛ القمشوعية، ٢٠١٤) التي جاء فيها بُعد الالتزام العاطفي الوجداني بدرجة متوسطة.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما واقع الالتزام المعياري الأخلاقي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمات حول واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المعياري الأخلاقي)، ثم ترتيب الممارسات المحددة بهذا البُعد ترتيبًا تنازليًا بناءً على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المعياري الأخلاقي)، مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
٩	تُحافظ على وقت العمل بالروضة.	٤,٧٢	٠,٧١٨	١	عالية جدًا
٧	تبذل قصارى جهدها لتحقيق أهداف الروضة.	٤,٦٦	٠,٨٥٢	٢	عالية جدًا
٥	تتحمل المسؤولية عن قراراتها الإدارية.	٤,٦٤	٠,٨٧٧	٣	عالية جدًا
٦	تُحافظ على علاقات الود مع المعلمات.	٤,٦٣	٠,٨٦٨	٤	عالية جدًا
٤	تعتبر نفسها قدوة لمنسوبات الروضة.	٤,٦٢	٠,٨٩٠	٥	عالية جدًا
١	تعتبر نفسها جزءًا هامًا من بيئة الروضة الاجتماعية.	٤,٥٩	٠,٨٨٤	٦	عالية جدًا
٨	تحرص دائمًا على تطوير العمل.	٤,٥٩	٠,٩٧٤	٧	عالية جدًا
٣	تُنفذ ما تلتزم به تجاه المعلمات.	٤,٥٧	٠,٩٨٥	٨	عالية جدًا
٢	تُشرك المعلمات في اتخاذ القرارات.	٤,٥٢	٠,٩٤٩	٩	عالية جدًا
المجموع الكلي للبُعد الثاني: الالتزام المعياري الأخلاقي		٤,٦٢	٠,٨٣٠	عالية جدًا	

يتبين من جدول (١٠) السابق أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المعياري الأخلاقي) جاء بدرجة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبعد (٤,٦٢) بانحراف معياري بلغت قيمته: (٠,٨٣٠)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لأغلب الممارسات المحددة بهذا البُعد بين (٠,٧١٨ – ٠,٩٨٥)، وهي قيم

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

منخفضة؛ مما يدل على تجانس استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المعياري الأخلاقي).

وجاء في الترتيب الأول من العبارات الدالة على مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المعياري الأخلاقي): "تُحافظ على وقت العمل بالروضة" بمتوسط حسابي (٤,٧٢)، يليها في الترتيب الثاني "تبذل قصارى جهدها لتحقيق أهداف الروضة" بمتوسط حسابي (٤,٦٦)، وكلاهما بدرجة موافقة (عالية جدًا)، وجاءت باقي الممارسات المحددة في هذا البُعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٦٤ – ٤,٥٢) وجميعها بدرجات موافقة (عالية جدًا)، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: "تُشرك المعلمات في اتخاذ القرارات" بمتوسط حسابي (٤,٥٢) بدرجة موافقة (عالية جدًا).

وقد يرجع حصول العبارة: "تُحافظ على وقت العمل بالروضة" على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى حرص مديرات مدارس الطفولة المبكرة على الالتزام بوقت عملهن بالروضة، وشعورهن بالمسؤولية الأخلاقية تجاه عملهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مرار، ٢٠٢٠) التي تؤكد على مدى الانتماء والوفاء من المدراء لمدارسهم وأنهم يعدون هذا الالتزام قيمة أخلاقية، كما تتفق مع دراسة (السالمي، ٢٠٢٠) التي حصلت فيها نفس العبارة على الترتيب الأول.

بينما قد يرجع حصول العبارة: "تُشرك المعلمات في اتخاذ القرارات" على الترتيب الأخير بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى اهتمام مديرات مدارس الطفولة المبكرة برأي المعلمات بشكل كبير، حتى أنهن يتخذن قراراتهن بصورة جماعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السالمي، ٢٠٢٠) التي حصلت فيها نفس العبارة على الترتيب الأخير.

كما اتفق البحث الحالي مع دراسة (لطفي، ٢٠١٩) التي جاء فيها بُعد الالتزام المعياري الأخلاقي بدرجة عالية جدًا، بينما اختلف مع دراسة (القمشوعية، ٢٠١٤) التي جاء فيها بُعد الالتزام المعياري الأخلاقي بدرجة متوسطة.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "ما واقع الالتزام المستمر لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟"

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمات حول واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المستمر)، ثم ترتيب الممارسات المحددة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

بهذا البُعد ترتيبًا تنازليًا بناءً على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (١١) الآتي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المستمر)، مرتبة تنازليًا

رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
٤	تُشعر من حولها أن عملها يلبي طموحاتها المستقبلية.	٤,٦٦	٠,٨٥٢	١	عالية جدًا
٧	تحرص على تطوير مهاراتها القيادية باستمرار.	٤,٦٤	٠,٨٨٧	٢	عالية جدًا
٣	تُشجع المعلمات على الاستمرار في عملهم.	٤,٦٣	٠,٩٣٩	٣	عالية جدًا
٦	لديها الرغبة في بذل جهود أكبر لإنجاح أعمال الروضة.	٤,٦٢	٠,٩٧٩	٤	عالية جدًا
٥	تؤكد على أن الاستقرار الوظيفي أساس النجاح.	٤,٦١	٠,٩٥٢	٥	عالية جدًا
٢	لديها رضا وظيفي عالي.	٤,٦٠	٠,٩٦٣	٦	عالية جدًا
٨	تعتبر بقاءها في الروضة استثمارًا لها ولجهودها.	٤,٥٨	٠,٩٩٣	٧	عالية جدًا
٩	تكيف نفسها مع تغيرات العمل التربوي.	٤,٥٧	٠,٩٦٦	٨	عالية جدًا
١٠	تحرص على البقاء في الروضة حتى التقاعد.	٤,٥٦	٠,٩٢٧	٩	عالية جدًا
١	تعمل بصورة مستمرة لحل المشكلات التي تواجه الروضة.	٤,٥٦	١,٠١٣	١٠	عالية جدًا
المجموع الكلي للبُعد الثالث: الالتزام المستمر		٤,٦٠	٠,٨٩٦	عالية جدًا	

يتبين من جدول (١١) السابق أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المستمر) جاء بدرجة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للبُعد (٤,٦٠) بانحراف معياري بلغت قيمته: (٠,٨٩٦)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية لأغلب الممارسات المحددة بهذا البُعد بين (٠,٨٥٢ – ٠,٩٩٣)، وهي قيم منخفضة؛

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مما يدل على تجانس استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المستمر).

بينما جاءت العبارة رقم (١) بانحراف معياري قيمته: (١,٠١٣)، وهي قيمة عالية جدًا؛ مما يدل على تباين استجابات المعلمات حول تلك الممارسة.

وجاء في الترتيب الأول من العبارات الدالة على مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المستمر): "تُشعر من حولها أن عملها يلبي طموحاتها المستقبلية" بمتوسط حسابي (٤,٦٦)، يليها في الترتيب الثاني "تحرص على تطوير مهاراتها القيادية باستمرار" بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وكلاهما بدرجة موافقة (عالية جدًا)، وجاءت باقي الممارسات المحددة في هذا البُعد بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٦٣ – ٤,٥٦) وجميعها بدرجات موافقة (عالية جدًا)، وفي الترتيب الأخير جاءت الممارسة: "تعمل بصورة مستمرة لحل المشكلات التي تواجه الروضة" بمتوسط حسابي (٤,٥٦) بدرجة موافقة (عالية جدًا).

وقد يرجع حصول العبارة: "تُشعر من حولها أن عملها يلبي طموحاتها المستقبلية" على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى ارتباط مديرات مدارس الطفولة المبكرة بعملهن، وإدراكهن أن هذا العمل يحقق أهدافهن الحالية، وكذلك يلبي طموحاتهن المهنية مستقبلًا؛ مما يدفعهن للاستمرار بعملهن، وعدم رغبتهن في تركه مهما طرأ من تغيرات في البيئة الداخلية والخارجية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (السالمي، ٢٠٢٠) التي تؤكد على قلة الفرص المتاحة لدى قادة المدارس في تحقيق طموحاتهم المستقبلية في ظل سيطرة الأعمال الروتينية على كثير من جوانب العمل.

بينما قد يرجع حصول العبارة: "تعمل بصورة مستمرة لحل المشكلات التي تواجه الروضة" على الترتيب الأخير بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى ارتباط مديرات مدارس الطفولة المبكرة بعملهن وإيمانهن به، بالإضافة إلى سعيهن بشكل دائم على حل المشكلات التي تواجه الروضة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (لطفي، ٢٠١٩) التي حصلت فيها نفس العبارة على الترتيب الأخير.

كما اتفق البحث الحالي مع دراسة غاريبجا أوغلو (Garipagaoglu, 2013) التي جاء فيها بُعد الالتزام المستمر بدرجة عالية جدًا، بينما اختلف مع دراسات (لطفي، ٢٠١٩؛ الدجاني، ٢٠١٨؛ السياني، ٢٠١٥؛ المسرورية، ٢٠١٦) التي جاء فيها بُعد الالتزام المستمر بدرجة متوسطة، ودراسة (القمشوعية، ٢٠١٤) التي جاء فيها البُعد بدرجة ضعيفة.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ينص السؤال الرابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغيري التخصص وعدد سنوات الخبرة في التدريس؟"

فيما يأتي عرض لنتائج الاختبارات المستخدمة للإجابة عن هذا السؤال:

١- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة التي تعزى لاختلاف متغير التخصص:

تم استخدام الاختبار اللامعلمي (مان ويتني) (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة التي تعزى لاختلاف متغير التخصص، ويوضح نتائجه الجدول (١٢) الآتي:

جدول (١٢) نتائج اختبار (مان ويتني) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة والتي تعزى لاختلاف متغير (التخصص)

المتغيرات	التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني U	مستوى الدلالة
البُعد الأول: الالتزام العاطفي الوجداني	أدبي	١٠١	٥٧,٢٣	٥٧٨٠	١٧٩	**٠,٠٠٢
	علمي	٨	٢٦,٨٨	٢١٥		
البُعد الثاني: الالتزام المعياري الأخلاقي	أدبي	١٠١	٥٧,٣١	٥٧٨٨,٥	١٧٠,٥	**٠,٠٠١
	علمي	٨	٢٥,٨١	٢٠٦,٥		
البُعد الثالث: الالتزام المستمر	أدبي	١٠١	٥٦,٩٥	٥٧٥١,٥	٢٠٧,٥	**٠,٠٠٥
	علمي	٨	٣٠,٤٤	٢٤٣,٥		
المجموع الكلي للالتزام التنظيمي	أدبي	١٠١	٥٧,٢٩	٥٧٨٦,٥	١٧٢,٥	**٠,٠٠٢
	علمي	٨	٢٦,٠٦	٢٠٨,٥		

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (١٢) السابق ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المبكرة تعزى لاختلاف متغير التخصص، حيث جاءت قيمة مان ويتني (U) للمجموع الكلي لمستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة (١٧٢,٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن (أدبي).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة في كل من الأبعاد (الالتزام العاطفي الوجداني، الالتزام المعياري الأخلاقي، الالتزام المستمر) تعزى لاختلاف متغير التخصص، حيث تراوحت قيم مان ويتني (U) لهذه الأبعاد بين (١٧٠,٥ – ٢٠٧,٥)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي تخصصهن (أدبي)؛ إذ يرجع السبب في ذلك إلى أن المعلمات ذوات التخصصات الأدبيَّة لديهن خلفيات نظريَّة واسعة عن موضوع الالتزام التنظيمي، وعلى النقيض من ذلك فإن المعلمات ذوات التخصصات العلميَّة يتميزن بمعرفة واسعة عن الحقائق الثابتة بما فيها الأرقام والتطبيقات الكميَّة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات (السالمي، ٢٠٢٠؛ الحربي، ٢٠١٨؛ السياني، ٢٠١٥) التي أظهرت أنه لا توجد فروق في مستوى الالتزام التنظيمي تعزى لاختلاف متغير التخصص، وكذلك قلة الدراسات العربية - حسب علم الباحثة- التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف متغير التخصص في موضوع (الالتزام التنظيمي).

٢- الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة التي تعزى لاختلاف عدد متغير سنوات الخبرة في التدريس:

تم استخدام الاختبار اللامعلمي (كروسكال واليس) (Kruskal Wallis) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة التي تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، ويوضح نتائجه الجدول (١٣) الآتي:

جدول (١٣) نتائج اختبار (كروسكال واليس) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مديرات مدارس الطفولة المبكرة والتي تعزى لاختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة في التدريس)

المتغيرات	عدد سنوات الخبرة في التدريس	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
البُعد الأول: الالتزام العاطفي الوجداني	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٣٠,٨	٤٢,٢٣	**٠,٠٠٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩	٣٧,١		
	١٠ سنوات فأكثر	٦٧	٦٨,٤		
البُعد الثاني: الالتزام المعياري الأخلاقي	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٣٠,١	٥٠,٣٧	**٠,٠٠٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩	٣٥,٦		
	١٠ سنوات فأكثر	٦٧	٦٩,٠		
البُعد الثالث: الالتزام المستمر	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٣١,٣	٤١,٧٩	**٠,٠٠٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩	٣٩,٣		
	١٠ سنوات فأكثر	٦٧	٦٧,٦		
المجموع الكلي للالتزام التنظيمي	أقل من ٥ سنوات	٢٣	٢٩,٠	٤٨,٧١	**٠,٠٠٠
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٩	٣٥,١		
	١٠ سنوات فأكثر	٦٧	٦٩,٦		

**** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)**

يتبين من جدول (١٣) السابق ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، حيث جاءت قيمة مربع كاي للمجموع الكلي لمستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة (٤٨,٧١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة في كل من الأبعاد (الالتزام العاطفي الوجداني، الالتزام المعياري الأخلاقي، الالتزام المستمر) تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، حيث تراوحت قيم مربع كاي لهذه الأبعاد بين (٤١,٧٩ – ٥٠,٣٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وللتعرف على اتجاه الفروق بالنسبة للأبعاد والمجموع الكلي لمستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة، فقد تم استخدام اختبار مان ويتني بين كل فئتين من فئات سنوات الخبرة في التدريس، ويوضح نتائجه جدول (١٤) الآتي:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

جدول (١٤) نتائج اختبار مان ويتني للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة والتي تعزى لاختلاف متغير (عدد سنوات الخبرة في التدريس)

المتغيرات	عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
البُعد الأول: الالتزام العاطفي الوجداني	أقل من ٥ سنوات			
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات			
	١٠ سنوات فأكثر	**	**	
البُعد الثاني: الالتزام المعياري الأخلاقي	أقل من ٥ سنوات			
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات			
	١٠ سنوات فأكثر	**	**	
البُعد الثالث: الالتزام المستمر	أقل من ٥ سنوات			
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات			
	١٠ سنوات فأكثر	**	**	
المجموع الكلي للالتزام التنظيمي	أقل من ٥ سنوات			
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات			
	١٠ سنوات فأكثر	**	**	

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (١٤) السابق ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات أصحاب سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) مقابلَ كلٍ من المعلمات أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) و (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين متوسطات استجابات المعلمات حول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة في كل من الأبعاد (الالتزام العاطفي الوجداني، الالتزام المعياري الأخلاقي، الالتزام المستمر) تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات أصحاب سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) مقابلَ كلٍ من المعلمات أصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) و (من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات)، وتفسر الباحثة السبب في ذلك إلى أن المعلمات أصحاب سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) لديهن خبرة واسعة بأداء المديرة وسماتها الشخصية، ممّا يمكنهن من معرفة التزامها التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي،

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المستمر)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (الحيالي، ٢٠٢٠؛ لحسن وخميس، ٢٠٢٠؛ الدجاني، ٢٠٢٠؛ السياني، ٢٠١٥) التي أظهرت وجود فروق في مستوى الالتزام التنظيمي لصالح الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، بينما تختلف مع نتائج دراسات: (مـرار، ٢٠٢٠؛ الحربـي؛ ٢٠١٨؛ القمشـوعية، ٢٠١٤؛ غاريبجـا أوغلـو Garipagaoglu, 2013؛ بالأطرش، ٢٠١١) التي أظهرت أنه لا توجد فروق في مستوى الالتزام التنظيمي تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الرئيس:

ينص السؤال الرئيس على: "ما واقع الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟"

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات حول أبعاد الاستبانة (الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة)، مرتبة تنازليًا

رقم البُعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البُعد	درجة الموافقة
٢	الالتزام المعياري الأخلاقي	٤,٦٢	٠,٨٣٠	١	عالية جدًا
١	الالتزام العاطفي الوجداني	٤,٦١	٠,٧٧٤	٢	عالية جدًا
٣	الالتزام المستمر	٤,٦٠	٠,٨٩٦	٣	عالية جدًا
المجموع الكلي للالتزام التنظيمي		٤,٦١	٠,٨٢٤		عالية جدًا

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات المعلمات حول أبعاد استبانة **(الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة)** التي حددتها الباحثة في ثلاثة أبعاد، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل بُعد، ويبين ذلك الجدول (١٥) الآتي:

يتبين من جدول (١٥) السابق أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة جاء بدرجة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لمستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة (٤,٦١)، بانحراف معياري قدره (٠,٨٢٤)، وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية للأبعاد الثلاثة بين (٠,٧٧٤ – ٠,٨٩٦) وهي قيم منخفضة؛ مما يدل على تجانس استجابات المعلمات حول تقديرهن لمستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وتفسر الباحثة حصول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة على درجة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات بأن دور المديرات يفرض عليهن تحمل المسؤولية، وهو ما يشير إلى وعي مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمسؤولياتهن الوظيفية وأدوارهن في تحقيق أهداف الروضة وتنمية وتطوير العاملات فيها، والحرص على تطوير مهاراتهن القيادية، والحفاظ على مكانتهن، والتكيف مع التغيرات المستمرة في بيئة العمل بالروضة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (القرني، ٢٠١٧؛ الزهراني، ٢٠١٤) التي توصلت إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي كان عاليًا جدًا، بينما تختلف مع نتائج دراسات (لحسن وخميس، ٢٠٢٠؛ الدجاني، ٢٠١٨؛ غاريبجا أوغلو Garipagaoglu, 2013) التي توصلت إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي كان متوسطًا.

كما يتبين من الجدول (١٥) السابق أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المعياري الأخلاقي) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٦٢)، يليه في الترتيب الثاني بُعد (الالتزام العاطفي الوجداني) بمتوسط حسابي (٤,٦١)، وفي الترتيب الأخير جاء بُعد (الالتزام المستمر) بمتوسط حسابي (٤,٦٠)، وجميعها بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات.

وتفسر الباحثة حصول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المعياري الأخلاقي) على الترتيب الأول بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى تمتع مديرات مدارس الطفولة المبكرة بالضبط الداخلي والمسؤولية والالتزام بقيم العمل والتفاني فيه بدون رقابة خارجية، وذلك بدوره ينعكس على أداء المعلمات، ومن ثم على جودة مخرجات العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمرات، ٢٠٢٠؛ لطفي، ٢٠١٩) التي جاء فيها بُعد الالتزام المعياري الأخلاقي في الترتيب الأول.

وقد يرجع حصول مستوى الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة في بُعد (الالتزام المستمر) على الترتيب الأخير بدرجة موافقة (عالية جدًا) من وجهة نظر المعلمات إلى أنّ استمرار مديرات مدارس الطفولة المبكرة بالعمل في الروضة ليس نابعًا ممّا يشعرن به من خسائر نتيجة تركهن للعمل، وإنما جاء من حبهن لعملهن وتفانيهن فيه وحرصهن عليه، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (العمرات، ٢٠٢٠؛ السالمي، ٢٠٢٠؛ لطفي، ٢٠١٩؛ الدجاني، ٢٠١٨؛ المسرورية، ٢٠١٦) التي جاء فيها بُعد الالتزام المستمر في الترتيب الأخير.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل لها؛ فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

١. المحافظة على مستوى الالتزام التنظيمي بأبعاده الثلاثة (العاطفي الوجداني، المعياري الأخلاقي، والمستمر) لدى مديرات هذه المرحلة التعليمية المهمة في حياة الفرد من خلال تقديم الحوافز والمزايا الوظيفية لهن معنويًا وماديًا.
٢. تشجيع مديرات مدارس الطفولة المبكرة المتميزات بالتزامهن التنظيمي من خلال تكريمهن من قبل وزارة التعليم مع تقديم خطابات شكر وثناء لهن بذلك.

المقترحات:

تقترح الباحثة توجيه الباحثين وطالبات وطلاب الدراسات العليا إلى إجراء بعض الدراسات المستقبلية المرتبطة بموضوع البحث، ومنها:

١. دراسة العلاقة بين الالتزام التنظيمي وأنماط القيادة لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة.
٢. دراسة العوامل المؤثرة على الالتزام التنظيمي لدى مديرات مدارس الطفولة المبكرة.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المراجع:

أبو شقر، روان خضر، وجبران، علي محمد. (٢٠١٩). واقع الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة ومعيقاته وسبل تحسين مستواه من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات – العلوم التربوية*، ٤٦ (١)، ٧١٣-٧٢٩.

أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي، محمد عبد الإله. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بالأطرش، سميرة. (٢٠١١). *الالتزام التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي: دراسة ميدانية لدى عينة من مربيات رياض الأطفال- ولاية ورقلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

حنون، بكر علي أحمد. (٢٠٠٩). *نماذج التواصل السائدة مع المعلمين والمعلمات لدى مديري ومديرات المدارس الإعدادية في وكالة الغوث في محافظات الضفة الغربية وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية]. قاعدة معلومات شمعة التربوية.

حلس، صقر محمد. (٢٠١٢). *دور إدارة التغيير في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين: حالة دراسية على بلدية غزة* [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية]، قاعدة معلومات دار المنظومة.

حريم، حسين. (٢٠١٣). *إدارة الموارد البشرية*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسين، سعد مهدي. (٢٠١٤). أثر دافعية الإنجاز على الالتزام التنظيمي: بحث تطبيقي في مستشفى جمعية الهلال الأحمر العراقية. *مجلة كلية التراث الجامعة*، (١٦)، ٩٥-١٢٥.

حمادي، أحمد عباس. (٢٠١٦). الالتزام التنظيمي ودوره في تعزيز أداء العاملين: بحث استطلاعي لآراء عينة من المدراء والعاملين في الشركة العامة لمنتوجات الالبان. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*. ٢٢ (٩٤)، ٣٠١-٣٢٤.

الحربي، سمها أحمد. (٢٠١٨). *القيادة الخادمة لدى قائدات مدارس المرحلة المتوسطة (تطوير) بمدينة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة تبوك.

الحيالي، بيداء عبد السلام مهدي. (٢٠٢٠). الالتزام التنظيمي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*، ١٣ (١)، ٤٩٤-٥١٤.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الخشروم، محمد مصطفى. (٢٠١١). تأثير مناخ الخدمة في الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على العاملين في المعاهد التقانية التابعة لجامعة حلب. *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، ٢٧* (٣)، ١٦٩-١٩٩.

الخزاعى، مرزوق بن مبروك، والقرني، صالح بن علي. (٢٠١٩). أسلوب القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢١٦)، ١٥٩-١٩٤.

خير الدين، موسى أحمد، والنجار، محمود أحمد. (٢٠١٩). أثر البيئة الداخلية على الالتزام التنظيمي في المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي في المملكة الأردنية الهاشمية. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*، (٢٥)، ٩٠-١٣٣.

داود، عبد العزيز أحمد محمد. (٢٠١٤). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لمعلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة كفر الشيخ. *مجلة كلية التربية*، (٣٩)، ١٩٧-٢٧٤.

الدجاني، ياسمين محمد. (٢٠١٨). *درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

الزغبي، خالد يوسف محمد. (٢٠١٠). أثر المشاركة في اتخاذ القرارات على الالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية على العاملين في المؤسسات الحكومية الأردنية المتخصصة بالإقراض. *مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٥* (١)، ٦٧-١٢٠.

الزهراني، مريم أحمد. (٢٠١٤). *القيادة الإبداعية للمديرات وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات في دور رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمعلمات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الزوايدة، محمد حسن. (٢٠١٨). *أثر الثقافة التنظيمية على الالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على الشركات الأردنية العاملة في قطاع صناعة الأدوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإسراء.

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

سليمان، محمد أحمد، ووهب، سوسن عبد الفتاح. (٢٠١١). *الرضا والولاء الوظيفي: قيم وأخلاقيات العمل*. زمزم للنشر والتوزيع.

السياني، ماجد قاسم. (٢٠١٥). قياس مستوى الالتزام التنظيمي في الجامعات اليمنية الخاصة: دراسة ميدانية على الجامعات الخاصة بمحافظة إب. *مجلة علوم الإدارة، ١١* (٥)، ١٠٩-١٤٣.

السالمي، عبد المحسن دخيل. (٢٠٢٠). *الالتزام التنظيمي وعلاقته بالإبداع الإداري لدى قيادات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى].

الشوابكة، يونس أحمد، والطعاني، حسن أحمد. (٢٠١٣). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي للعاملين في المكتبات الجامعية الرسمية الأردنية. دارسات، *العلوم التربوية، ٤٠* (١)، ١٨١-٢٠٠.

الشمري، محمد بن الحميدي. (٢٠١٣). *واقع نظام تقويم الأداء الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي للعاملين* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الضلاعين، علي فلاح. (٢٠١٨). العوامل التنظيمية المؤثرة على مستوى الالتزام الوظيفي لدى موظفي مؤسسة التدريب المهني: دراسة ميدانية. *مجلة البحوث التجارية، ٤٠* (٢)، ١٢٠-١٤٣.

عابدين، محمد. (٢٠١٠). درجة الالتزام المهني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية ومعلميها من وجهات نظر المعلمين والمديرين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦* (٣)، ٢٠٣-٢١٧.

العبيدي، نماء جواد. (٢٠١٢). أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دارسة ميدانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٨* (٢٤)، ٧٤-١٠٧.

علي، نغم دايخ عبد، وحسن، محمد فائز. (٢٠١٣). دور الثقافة التنظيمية في تعزيز الالتزام التنظيمي: دراسة استطلاعية في جامعة كربلاء. *مجلة الإدارة والاقتصاد، ٢* (٧)، ٦٣-٩٠.

علي، ناهد علي مصطفى. (٢٠١٥). *دور القيادة التحويلية في الالتزام التنظيمي لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جرس من وجهة نظرهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرس.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

عواد، يونس، وإبراهيم، قدري عثمان. (٢٠١٥). العلاقة بين القيادة التحويلية والالتزام التنظيمي وأثرهما في الفاعلية التنظيمية من وجهة نظر العاملين في الشركة العامة لكهرباء دمشق. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، ٣٧ (٢)، ٢٥٧-٢٧٩.

العبد اللطيف، عبد الحميد عبدالله. (٢٠١٥). الأنماط الإدارية لمديري المدارس بالأحساء وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين: نموذج جوبا منطلقًا. *مجلة العلوم الإدارية*، (٣)، ٣١٧-٣٨٢.

عطية، محمد عبد الكريم علي. (٢٠١٦). الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة وأثره على مستوى أدائهم الوظيفي. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (١٧١)، ٦٧-١٣٩.

العمرات، محمد سالم. (٢٠٢٠). الالتزام التنظيمي وأثره في جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٨ (٣)، ٢٩٣-٣٣٢.

العازمي، عيسى فلاح ذياب. (٢٠٢٠). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بدولة الكويت. *العلوم التربوية*، ٢٨ (٣)، ٣٢٥-٣٨٤.

الغامدي، سعد بن محمد. (٢٠١٠). *النمط القيادي وأثره على الالتزام التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية بمحافظة جدة باستخدام نظرية الشبكة الإدارية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

فليح، حكمت محمد. (٢٠١٠). تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي: دراسة استطلاعية في دائرتي التقاعد والرعية الاجتماعية في مدينة تكريت. *مجلة الإدارة والاقتصاد*، (٨٣)، ١٦٦-٢٠٢.

القرني، علي حسن. (٢٠١٧). مستوى الثقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وعلاقتها بالالتزام التنظيمي من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١٢ (٣)، ٣٢٩-٣٥١.

اللوزي، موسى. (٢٠١٢). *التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة* (ط.٥). دار وائل للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

لطفي، هناء محمد جلال جمال الدين. (٢٠١٩). ضغوط العمل وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية. *مجلة كلية التربية*، ٣٠ (١١٨)، ١٤٦-٢٠٠.

لحسن، دليلي، وخميس، محمد سليم. (٢٠٢٠). واقع الالتزام التنظيمي في المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التعليمية بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٢ (٣)، ٧٣٧-٧٥٠.

المسدي، عادل عبد المنعم. (٢٠١١). أثر ثقافة المنظمة في سلوكيات الالتزام التنظيمي: دارسة تطبيقية. *معهد الإدارة العامة*، ٥١ (٢)، ١٨٥-٢٣٨.

المليجي، رضا. (٢٠١١). *معجم المصطلحات في الإدارة التربوية والمدرسية*. دار الجامعة الجديدة.

المبيضين، صفوان محمد، والأكلبي، عائض بن شافي. (٢٠١٢). *التوظيف والمحافظة على الموارد البشرية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ماجد، بدر صادق، وبدراوي، عبدالرضا فرج. (٢٠١٣). الأنماط القيادية وأثرها في الالتزام التنظيمي من خلال تمكين العاملين: دراسة استطلاعية في عينة من منظمات الأعمال العراقية. *مجلة العلوم الاقتصادية*، ٩ (٣٤)، ٥٢-١٠٢.

المشرفي، انشراح إبراهيم. (٢٠١٤). *مدخل إلى رياض أطفال* (ط.٣). دار الزهراء.

المسرورية، بدرية ناصر راشد. (٢٠١٦). *المناخ المدرسي وعلاقته بالالتزام التنظيمي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة مسقط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

مصطفى، أحمد محمد أحمد. (٢٠١٦). أثر الالتزام التنظيمي على العلاقة بين ضغوط العمل والأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. *مجلة أماراباك*، ١٧ (٢٠)، ١٦١-٢٠٤.

محمود، محمد الأمين، والعلي، رامي أسامة. (٢٠١٨). علاقة العدالة التنظيمية بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات: دراسة حالة كلية العلوم الإدارية جامعة نجران. *مجلة أماراباك*، ٩ (٣٠)،١٢٣-١٣٦.

المطيري، ضيف الله عبيد. (٢٠١٩). العلاقة بين التمكين الإداري والالتزام التنظيمي لدى موظفي وزارة الإسكان في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية*، ٢٧ (١)، ٢٧-٥٤.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي* (ط.٣). مكتبة الوسطية للنشر والتوزيع.

مرار، علاء محمد عمران. (٢٠٢٠). *الإدارة بالقيم وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

مطلق، إيمان أحمد. (٢٠٢٠). التمكين الإداري وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(١٠)، ١٩-٣٩.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (د.ت.). *رعاية الطفولة المبكرة والتربية*. https://ar.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education

النادي، نوال محمود. (٢٠١٤). العلاقة بين تمكين العاملين والالتزام التنظيمي: دراسة تطبيقية على شركات قطاع الأعمال العام الصناعي بمحافظة الدقهلية. *المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة*، (١٢)، ٢٤٤-٢٨٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Aysen, Berberoglu., & Hikmet, Secim. (2015). Organizational Commitment and Perceived Organizational Performance Among Health Care Professionals: Empirical Evidence from A Private Hospital in Northern Cyprus. *Journal of Economics and Behavioral Studies, 7*(1), 65-71.

Daneshfard, C., & Ekvaniyan, K. (2012). Organizational Commitment and Job Satisfaction in Islamic Azad University in Iran. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business, 3*(9), 168-181.

Erlan, Bakiev. (2013). The Influence of Interpersonal Trust and Organizational Commitment on Perceived Organizational Performance. *Journal of Applied Economics and Business Research JAEBR, 3*(3), 166-180.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

Garipagaoglu, Burcak Cagla. (2013). Examining organizational commitment of pirvate school teacher. *Journal Of Educational and Instructionl Studies in The World, 3*(2), 22-28.

Hafiz, Az. (2017). Relationship between organizational commitment and employee's performance evidence from banking sector oh Lahore. *Arabian Journal of Business and Management Review, 7*(2), 1-7.

Koul, N. (2016). Evaluation of Organization Commitment of Teachers: A Study in Select Government Colleges of Chandigarh IOSR. *Journal of Business and Management, 18*(12), 11-15.

Kirkic, Kamil Arif., & Balci, Turkan Demir. (2021). Organizational Commitment Levels of Preschool Teachers and Administrators' Leadership Styles. *Problems of Education in the 21st Century, 79* (2), 207-219.

Meyer, J. & Allen, N. (2004). *TCM employee commitment survey academic users guide.* University of Western Ontario.

Meyine, K., & Asli, K. (2018). The Relationship between Organizational Commitment and work Performance: A Case of Industrial Enterprises. *Journal of Economic and Social Development, 5*(1), 46-50.

Negin, M., Omid, M., & Ahmad, B. (2013). The Impact of Organizational Commitment on Employees, Job Performance. *Interdisciplinary Journal of Conten Porary Research in Business, 5*(5), 164-171.

Necmi, G. (2018), Commitment Organizational of High School Teachers. *Journal of Education and Training Studies, 6*(3), 115-125.

ISSN: ***2537-0812*** **eISSN :** ***2537-0863***

Para, B. H. (2017). A Study of Organizational Commitment among Secondary School Teachers of District Srinagar. *The International Journal of Indian Psychology*, *4*(4), 5-13.

Siburian, T. A. (2013). The Effect of Interpersonal Communication, Organizational Culture, Job Satisfaction, and Achievement Motivation to Organizational Commitment of State High School Teacher in the District Humbang Hasundutan. *International Journal of Humanities and Social Science, 3* (12), 247-263.

ISSN: ***2537-0812*** **eISSN :** ***2537-0863***

القِيَم الصحية المتضمَّنة في إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز من قِصص الأطفال

The Educational values in the Storybooks published regularly by the King Abdulaziz Library

إعداد

ريا بنت خالد بن علي أبا الخيل

Raya Khalid Ali Abalkhail

ماجستير أصول التربية الإسلامية من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Doi: 10.21608/jacc.2023.322402

استلام البحث ٢٤ / ٨ /٢٠٢٣

قبول النشر ١٦ / ٩ /٢٠٢٣

أبا الخيل، ريا بنت خالد بن علي (٢٠٢٣). القِيَم الصحية المتضمَّنة في إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز من قِصص الأطفال. ***المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(٢٦) أكتوبر، ٤٥ – ٦٨.

http://jacc.journals.ekb.eg

القِيَم الصحية المتضمَّنة في إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز من قِصص الأطفال

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن القيم الصحية المتضمنة في إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز من قصص الأطفال. حيث افتتحت الدراسة بتعريف بمشكلة البحث وسؤاله وأهميته وحدوده بالإضافة للتعريف بأهم المصطلحات. وتبع ذلك عرض موجز للإطار النظري للدراسة حيث اشتمل على العناصر التالية: القيم- أدب الطفل – مكتبة الملك عبدالعزيز. ثم نوقشت الدراسات السابقة. ثم عرض منهجية البحث وإجراءاتها؛ حيث كان منهج الدراسة تحليل المحتوى. وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية، عددها (٣٠) قصة، من مجتمع أصله (٥٧) قصة من قصص الأطفال عربية الأصل، الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز. وتم تحليل محتواها عن طريق استمارة تحليل من تصميم الباحثة. وتمت الإجابة على سؤال البحث وكانت أهم النتائج ما يلي: بلغ عدد تكرارات القيم الصحية (١٤١) مرة، وبنسبة (١٦,٨%) وهذا يدل على أن القيم الصحية المتضمنة في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز جاءت بدرجة منخفضة جدًّا.

كلمات مفتاحية: أدب الطفل، مكتبة الطفل، القيم التربوية.

Abstract:

The current study aimed to uncover the embedded health values in the King Abdulaziz Library's editions of children's stories. The study commenced by introducing the research problem, its question, significance, and limitations, in addition to defining key terms. Following that, a brief presentation of the theoretical framework of the study was provided, which included the following elements: values - children's literature - King Abdulaziz Library. Previous studies were also discussed .Next, the research methodology and procedures were presented; the study employed content analysis as its research method. The study's sample consisted of 30 randomly selected stories from a pool of 57 original Arabic children's stories released by the King Abdulaziz Library. Their content was analyzed using a researcher-designed analysis form .The research question was answered, and the most important findings were as follows :The total occurrences of health values were 141 times, with a

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

percentage of 16.8%. This indicates that the health values contained in children's stories from the King Abdulaziz Library were very low .The study concluded with the presentation of recommendations and suggestions.

Keywords: Children's Literature, Children's Library, Educational Values.

التمهيد:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على إمام المربِّين، وصاحب الخلق القويم نبينا محمد، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

إن الثقافة عنصر مهم من عناصر تكوين هوية المجتمع؛ إذ بها يتميز كل مجتمع من غيره؛ حيث تُورَّث هذه الثقافة من جيل إلى جيل بعدد من الطرق والأساليب التربوية التي يتم تطبيقها من قِبل كبار المجتمع على صغاره؛ للمحافظة على الكيان الثقافي لدى الجيل الجديد.

كما أنه من المهم الاهتمام بالوعي الثقافي للطفل؛ لِما له من أثر قوي في تأسيس شخصية الطفل، وإعداده للحياة، وتهيئته للتكيف مع المؤثرات الثقافية والمتغيرات في الوقت الحاضر، ويتطلب ذلك تنمية معلوماته، وتوسيع خبراته، وإثراء تفكيره، وغرس القيم والاتجاهات المرغوبة، وتنميتها لديه، مع تأكيدِ هُوية ثقافية مستحدثة تجمع بين الأصالة والمعاصرة (أحمد، ٢٠٠٤م).

وبِناءً على ما سبق، فإن للقيم دورها العظيم في تشكيل ثقافة المجتمع، وتحديد تصرفات الفرد وتوجهاته؛ لذلك فإن "القيم التربوية إحدى مرتكزات العمل التربوي؛ بل هي من أهم أهدافه ووظائفه، وهذه القيم بغيةُ الآباء، والمعلمين، وكافة المؤسسات التربوية داخل المجتمع، وكلهم يسعون إلى تأكيد النسق القيمي الإيجابي، وحذف القيم السالبة التي تعُوقُ حركة التنمية داخل المجتمع" (حلاوة، ٢٠٠٠م، ص١٢٠)؛ إذ إن القيم تعد جزءًا أساسيًّا في الإطار السلوكي في الحياة العامة، وفي مجالاتها المختلفة: دينيًّا، وعلميًّا، واجتماعيًّا، وسياسيًّا، وفنيًّا، بل هي موجهة حقيقية للسلوك والعمل (أحمد، ٢٠٠٤).

ولعل أهم ما يتخذه المجتمع لتوريث ثقافته وقيمه -على وجه الخصوص- من جيل إلى جيل: هو استخدام الأدب كوسيلة تربوية لنقلها وغرسها؛ حيث يُعَد الأدب هو الوعاءَ الثقافي للمجتمع بكل صنوفه؛ إذ إن فلسفة أدب الطفل تستمد "مقوماتها من فلسفة المجتمع وعاداته وتقاليده كما تستمد من فلسفة التربية الحديثة التي تُولِي الطفل رعاية خاصة: جسديًّا، وعقليًّا، ونفسيًّا، واجتماعيًّا" (اللبدي، ٢٠٠١م، ص٢٣)؛ مما "يساعد على تنمية الطفل في جوانب عديدة، ويؤدي به إلى الصحة

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

النفسية، والتعامل السوى مع الآخرين؛ نتيجة لِما يكتسبه الطفل من خبرات ومعارف" (إسماعيل، ٢٠٠٨م، ص٥١).

ومن الجدير بالذكر: أن أكثر أنواع الأدب أهميةً واستخدامًا على مر العصور هي القصة، كما أن اهتمام التربويين بها اليوم ازداد؛ ويرجع ذلك إلى تجسيدها لحياة الإنسان من تجارِب وخبرات، بأسلوب يحمل الكثير من الجذب والتشويق، وصولًا إلى عبرة وقيمة يمكن توظيفها في الحياة؛ مما يجعل الأطفال شديدي التعلق بها، وسريعًا ما يتأثرون بها؛ لذلك فإن القصص "هي أفضل وسيلة نقدم عن طريقها ما نريد تقديمه للأطفال، سواءٌ كان ذلك قِيَمًا دينية أو أخلاقية، معلومات علمية تاريخية أو جغرافية، توجيهات سلوكية أو اجتماعية" (حلاوة، ٢٠٠٠م، ص١٢).

مشكلة الدراسة:

إن القصة محببة لدى الكبار والصغار؛ نظرًا لِما تحويه من "شخصيات، وتكوين للأجواء والمواقف والحوادث، وهي بهذا لا تعرض معانيَ وأفكارًا فحسب، بل تقود إلى إثارة عواطف وانفعالات لدى الطفل، إضافة إلى إثارتها عمليات العقلية المعرفية؛ كالإدراك، والتخيل، والتفكير" (الهيتي، ١٩٨٨، ص١٧١)؛ لذلك فهي تُورِث في ذهن المتلقي عظيم الأثر لِما تحويه من أفكار، ومعتقدات، وقِيَم.

"فالباحثون في الثقافة والشخصية يعتبرون تحليل القصص الشائعة عمليةً تقود إلى تحديد بعض سمات روح المجتمع الذي تشيع فيه، وتحليل قصص الأطفال بالذات يقود إلى الوقوف على سمات عديدة؛ من بينها: تحديد ما يريده الكبار من الصغار" (الهيتي، ١٩٨٨ص١٧٢). ومن أجل ذلك؛ نرى الاهتمام العالمي بتحليل المحتوى، إلا أنه مقصورٌ في التطبيق على أدب الطفل العربي (أحمد، ٢٠١٧م).

وبالحديث عن أدب الطفل العربي من زاوية أخرى، نجد اهتمامًا كبيرًا اليوم من المؤسسات التربوية والمحاضن بأدب الطفل، والقصص على وجه الخصوص؛ من حيث الإصدار، والإنتاج، والترجمة. ومن أبرز المؤسسات التربوية في هذا المجال، ولها الأسبقية في الاعتناء بأدب الطفل في المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك عبد العزيز العامة، فنجد لها إصدارات عديدة في كل عام.

وبذلك تجد الباحثة أن ثَم فجوة كبيرة في الدراسات المهتمة بتحليل أدب الطفل السعودي مقارنة بالإصدارات المحلية التي تصدر كل عام، ولأهمية إقامة هذه الدراسات والحاجة إليها، حيث قامت هذه الدراسة بالسؤال عن: ما القيم الصحية المتضمنة في إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز من قصص الأطفال.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن القيم الصحية المتضمنة في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:**

- تقدم هذه الدراسة إثراءً للمكتبة التربوية في مجال أدب الطفل.
- كما تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية القِيم للفرد والمجتمع.
- وتستمد الدراسة أهميتها النظرية من أهمية العناية بأدب الطفل، وكذلك القِيم.

- **الأهمية التطبيقية:**

- يمكن لهذه الدراسة أن تَلفت نظر المربِّين والعاملين في المجال التربوي إلى الجهود المبذولة في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز.
- كما يمكن أن تفيد نتائج الدراسة متخذي القرار في المكتبة أو حتى المؤلفين، وتَلفت نظرهم إلى جانب الثراء أو القصور في النسق القيمي في الإصدارات.
- كما يمكن أيضًا استفادةُ المكتبة أو حتى المؤلفين من أداة الدراسة لِما يخدم المؤلفات، وتطويرها.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: الاقتصار على القِيم الصحية.
- حدود زمانية: الاقتصار على القصص عربية الأصل الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز منذ عام ١٤٢٩ه حتى عام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة عددًا من المفاهيم والمصطلحات؛ ومن أهمها: مصطلح القيم، ومصطلح القصة.

وفيما يلي تعريف لها، وتوضيح للمقصود بها في البحث، بَدْءًا بالمعنى اللغوي، فالاصطلاحي، ثم الإجرائي.

١- القيم :

أ- **لغة**: "القاف والواو والميم: أصلان صحيحان؛ يدل أحدهما على جماعةِ ناس، وربما استعير في غيرهم. والآخر على انتصاب أو عزم... وكما يقال: قام بهذا الأمر؛ إذا اعتنقه" (ابن فارس، ١٩٧٩م، ج٥، ص٤٣)، ويقال أيضًا: "قَيِّم القوم: من يسُوسُ أمرهم ويقوّمهم. وكل من كان على الحق فهو القائم الممسك به. والقَيِّمة: الملة المستقيمة" (الفراهيدي، د.ت، ج٥، ص٢٣٣)، "القِيم: الفضائل الدينية والخُلقية والاجتماعية التي تقوم عليها حياة المجتمع الإنساني" (عمر، ٢٠٠٨م، ج٣، ص١٨٧٦).

ب- **اصطلاحًا**: "مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكِّنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي، بطريقة مباشرة وغير مباشرة" (أبو العينين، ١٩٨٨م، ص٣٤).

ت- **إجرائيًّا**: هي المعايير والأحكام التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكِّنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانياته، وتشمل القيم الصحية المتضمنة في قصص الأطفال عربية الأصل، الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز، والتي قِيست باستمارة التحليل المُعَدَّة من قِبل الباحثة.

٢- قصص الأطفال:

أ- **لغة**: من خلال العودة لكتب اللغة، نجد أن لفظ "قص": "أصل صحيح، يدل على تتبُّع الشيء. ومن الباب: القصة، والقصص، كل ذلك يُتتبع فيُذكر" (ابن فارس، ١٩٧٩، ج٥، ص١١)؛ فالقصة: هي "حديث وخبر، أو حكاية نثرية تستمد أحداثها من الخيال، أو الواقع، أو منهما معًا، وتبنى على قواعدَ معيَّنة من الفن الكتابي" (عمر، ٢٠٠٨، ج٣، ص١٨٢٤).

ب- **اصطلاحًا**: "فكرة أو مجموعة أفكار، تُعرَض في أسلوب أدبي رفيع يتضمن مجموعة من الأحداث، واقعيةً أو خيالية، يؤديها أشخاص في بيئة زمانية ومكانية، ويتسم أسلوبها بالتصوير، والتشويق، والتخيل، والإبداع، والتأثير الإدراكي، والوجداني" (الجلاد، ١٤٣٥هـ، ص١٤٥).

ت- **إجرائيًّا**: أسلوب أدبي، يتضمن أحداثًا يؤديها أشخاص في فترة زمانية ومكانية محددة، مكتوبة ومرسومة، عربية التأليف، تم إصدارها من مكتبة الملك عبد العزيز، منذ عام ١٤٢٩ه حتى عام ١٤٤٣هـ.

الإطار النظري:

في هذا المحور عرض لأهم متغيرات الدراسة؛ وهي: القِيم، وأدب الطفل: القصة خصوصًا، وأيضًا مكتبة الملك عبد العزيز العامة؛ حيث يتضمن كل محور أبرز العناوين التي يمكن من خلالها تكوين صورة مبسطة عنها.

المبحث الأول: القِيم

إن أهم ما يقدمه المربي للمتربي -بصفة خاصة- وللمجتمع -بصفة عامة-: هو توريث منظومة قيمية فاضلة؛ إذ "تعد القِيم جزءًا مهمًّا في الإطار المرجعي للسلوك في الحياة العامة، وفي مجالاتها المختلفة دينيًّا، وعلميًّا، واجتماعيًّا، واقتصاديًّا، وسياسيًّا، وفنيًّا؛ بل هي -بصفة عامة- موجهات السلوك والعمل" (أحمد، ٢٠٠٤م، ص٩٣)؛ حيث إن القيم عنصرٌ مهم لبناء أي ثقافة، وأساس في تشكيل هوية المجتمع.

١- أهمية القيم:

إن للقيم أهميةً عظيمة في المجال التربوي؛ حيث نجد القضية القيمية تقع في صلب اهتمام الباحثين والمختصين؛ من منظرين ومثقفين؛ وذلك راجع لخطورة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

دورها في بناء الإنسان، وتكوين المجتمع (الجلاد، ٢٠٠٥م). ولعل من المناسب في هذا المقام ذكرَ أهميةِ القيم بالنسبة للفرد والمجتمع كما أوجزها الجلاد (١٤٣٥هـ):

"أهمية القيم للفرد:

- تُزوِّد القِيَمُ الفردَ بمعايير للحكم.
- تُسيِّج القيم الفردَ (بسياج قيمي) متين يحميه.
- تعطي القيم الفردَ عناصر القوة الفاعلة في الحياة.
- تكسب القيم الفردَ السعادة؛ لأنها تشبع عنده حاجات الرُّوح، وخَلَجات النفس.
- تؤطر القيم سلوكَ الفرد بالخير والفضيلة، والحق والجمال.

أهمية القيم للمجتمع:

- تحدد القيم للمجتمع معاييرَ اجتماعية واضحة، يتوافق عليها أفراد المجتمع، ويتوحدون في التزامها.
- تحفظ القيم للمجتمع هُويتَه الثقافية، وتميُّزَه الحضاري.
- تقي القيم المجتمع من الأمراض الاجتماعية.
- تحدد القيم للمجتمع معايير التعامل مع المجتمعات الأخرى.
- تعد القيم مؤشرًا يساعد على التنبؤ بمستقبل المجتمعات" (ص٥٠).

٢- خصائص القيم، وطرق إحيائها:

إن للقيم خصائصَ متعددة، ولا سيما في نظرية القيم الإسلامية، ولعل من أهمها ما اتفق عليه رياض (٢٠١١م)، وأبو العينين (١٩٨٨م) من أنها: ربَّانية المصدر، شاملة لكل جوانب حياة الإنسان، بالإضافة إلى أنها ثابتة ومستمرة، ومتوازنة ومَرِنة، تستوعب تغيرات العصور. كما يشير أبو العينين (١٩٨٨م) إلى أنها تتسم بتوسطها واعتدالها. أما رياض (٢٠١١)، فقد أضاف أيضًا أنها واقعية ومتدرجة، لا تأتي فجأة، ولا تذهب فجأة؛ وإنما تُكتسب بالتدرج.

ومن الجدير بالذكر: أن خصائص نظرية القيم الإسلامية تتميز عن الخصائص في النظريات القيمية الأخرى، وأهم ما تمتاز به من غيرها هو كونها ربَّانيةَ المصدر؛ فهذه الخاصية تعطيها قوتها، ومنها تستمد ثباتها واتزانها.

أما عن الطرق التي يمكن من خلالها إحياء القيمة في نفس المتربي، فهي كثيرة؛ من أهمها:

- أسلوب القدوة: فإن لها أهمية كبيرة في التربية، ولا سيما في مجال القيم، ومع ذلك فهي تُعَد من أصعب الوسائل لغرس القيم؛ وذلك لِما تتطلبه من تربية المربي نفسه أولًا، وإظهار القيمة في منهج حياته ككل (رياض، ٢٠١١م).
- أسلوب الموعظة: حيث يتم في هذا الأسلوب إحياء للعاطفة والوجدان نحو القيمة؛ إما أن يكون عن طريق مباشر مصحوب بالاستعطاف، أو أن يكون مصحوبًا بالتخويف والإنذار (الجلاد، ١٤٣٥هـ).

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

- أسلوب القصة: وتُعَد القصة من أكثر الوسائل وأفضلها في تنمية القيم (أبو العينين، ١٩٨٨م)، (رياض، ٢٠١١م). وسيتم التفصيل فيها لاحقًا.

المبحث الثاني: أدب الطفل

الأدب هو تشكيلٌ أو تصوير تخيُّلي للحياة والفكر والوجدان من خلال أبنية لغوية، وهو فرع من أفرع المعرفة الإنسانية العامة، ويُعنى بالتعبير والتصوير فنيًّا ووجدانيًّا عن العادات، والآراء، والقيم، والآمال، والمشاعر، وغيرها من عناصر الثقافة؛ أي إنه تجسيد فني تخيُّلي للثقافة. ويلتزم -عادة- بعدد من المقوّمات التي اصطلح عليها في كل عصر، وفي كل بيئة ثقافية. ويشمل هذا المفهومُ الأدبَ عمومًا، بما في ذلك أدب الأطفال، لكنَّ أدبَ الأطفال يتميز عن أدب الراشدين في مراعاته حاجات الطفل، وقدراته، وخضوعه لفلسفة الكبار في تثقيف أطفالهم (الهيتي، ١٩٨٨م، ص١٤٧).

١- أهمية أدب الطفل:

تبرز أهمية أدب الطفل في مساعدته على تنمية الطفل في جوانب عديدة؛ كتنمية العقل والوجدان، بالإضافة إلى ملَكة التخيل، كما أنه يقوم بتسلية الطفل، وإمتاعه، وملء فراغه، وتنمية مواهبه، وتعريف الطفل بالبيئة التي يعيش فيها من كافة الجوانب، كذلك مساهمته في تعريف الطفل بأفكار وآراء الكبار، بالإضافة إلى تنمية القدرات اللُّغوية عند الطفل؛ بزيادة المفردات اللغوية لدية، وزيادة قدرته على الفهم والقراءة، وتكوين ثقافة عامة لدى الطفل، وأيضًا الإسهام في النمو الاجتماعي والعقلي والعاطفي لدى الطفل، وتنمية دقة الملاحظة والتركيز والانتباه لدى الطفل، وكذلك مساعدة الطفل في تعرُّفِ الشخصيات الأدبية والتاريخية والدِّينية والسياسية؛ من خلال قصص البطولات والإعلام، وكذلك جعل الطفل إنسانًا متميزًا؛ نظرًا لاطلاعه على أشياء كثيرة وخبرات واسعة، وإيجاد الاتجاهات الاجتماعية السليمة لدى الطفل، وتعريفه بالعادات والتقاليد التي عليه اتباعها في مختلِف الظروف (إسماعيل، ٢٠٠٨م، ص٥٣).

٢- أهداف أدب الطفل:

وبعد لابد من عرض للغاية التي يتشكل من أجلها، ومن خلال الرجوع إلى ما كتب عنها، نجد أنها متعددة: اتفق البعض على بعضها، واختلفوا في بعض؛ فقد اتفق نجيب (١٩٧٩م) واللبدي (٢٠٠١م) وأحمد (٢٠١٧م) على أن أهداف أدب الطفل كالآتي:

- تنميته للوجدان، ومساهمته في النمو الاجتماعي.
- تمكين اللغة، وتكوين العادات اللُّغوية والأسلوبية السليمة، بالإضافة إلى إثراء مفردات الطفل.
- تنمية الذائقة الجمالية لدى الطفل.
- تشكيل ثقافة الطفل التي تزوّده بالخبرات الحياتية، والنماذج العملية.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

- تُفهِّم المواقف، وتوسع العلاقات.

كما اتفق أيضًا نجيب (١٩٧٩م) مع اللبدي (٢٠٠١م) على هذه الأهداف:

- تسلية الطفل، وملء فراغه، وصقل مواهبه.
- تعويد الطفل دقةَ الملاحظة، والتركيز.
- تكوين الاتجاهات التربوية -وكذلك الاجتماعية- لدى الطفل.
- ترسيخ الشعور بالانتماء، وتشكيل الهوية.

أما اتفاق نجيب (١٩٧٩م) مع أحمد (٢٠١٧م)، فكان على هذه الأهداف:

- مساعدة الطفل في عملية التعلم.
- تنمية السلوك، والقِيم، والأخلاق الفاضلة.
- المساعدة في البناء المتكامل والمتزن للشخصية.

وتفرد اللبدي (٢٠٠١م) بهذا الهدف:

- "تمكين الطفل من التعرف إلى أفكار وآراء الكبار من حوله" (ص٢٣).

أما أحمد (٢٠٠١٧م)، فيضيف هذين الهدفين:

- "إثارة العواطف والانفعال بالأشياء.
- تنمية الخيال، وتشجيع الإبداع" (ص٥٣-٥٥).

٣- أشكال أدب الطفل:

تعددت الأشكال الأدبية في أدب الطفل، ولكلِّ شكلٍ منها رونقُه الخاص، وجاذبيته، وأهميته، كما أن لكل منها أسلوبًا خاصًّا في الكتابة، وقد اتفق عدد من الكتَّاب في مجال أدب الطفل على ثلاثة أجناس أدبية؛ وهي: القصة، والشِّعر، والمسرحية. أما أحمد (٢٠١٧م): فقد أضاف غيرها؛ كالأدب الإلهي والنَّبوي، والكتابة الإبداعية، والطرائف والنوادر والألغاز، بالإضافة أيضًا إلى الأمثال، والنصائح، والوصايا. وأضاف نجيب (١٩٩١م) أيضًا الأفلام السينمائية، والمواد الصحفية، والبرامج الإذاعية والمسجلة. ولعل هذا المقام لا يتسع للاستطراد في عرض كل ما كُتب، بل يستوجب الاكتفاء بما اتُّفِق عليه.

أ- الشِّعر:

ليس من شك في أن اللحن المنسجم تلذُّه الأسماع، وتبدأ استجابة الإنسان لإيقاع الصوت في سن مبكرة؛ ولذا درجت الأمهات في كل مكان على الاستعانة بالإيقاع المنسجم لصرف الطفل عن البكاء، أو إغرائه بالنوم، والإيقاع الذي تستعين به الأمهات في الغالب هو إيقاع لفظي، ينشأ عن ترداد ألفاظ بينها قدر من الانسجام، وتتحقق فيها وحدة الوزن والقافية في معظم الحالات. فاستعداد الطفل لتلقِّي الشعر وتقبُّله استعداد مبكر، وكلما كان الشعر المقدَّم للأطفال ملائمًا لمراحل نموهم المختلفة، كان إقبالهم عليه أكثر، واستمتاعهم به أشد (اللبدي، ٢٠٠١م، ص٥٧)؛ فالشعر: هو "كلام موزون، ذو حسٍّ موسيقي، فصيح أو عامي، يتضمن أفكارًا

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ومشاعر وخيالًا ومعنًى، مُقفًّى وغير مقفى، يسير وَفق قواعد محددة، ويتسم بعناصر أربعة؛ هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، واستمرارية الأثر" (أحمد، ٢٠١٧م، ص١١٢).

ب- المسرحية:

"هي الصورة اللُّغوية التي تأخذ شكلها النهائي حين تؤدى على خشبة المسرح الغنائي، أو التربوي" (أحمد، ٢٠١٧م، ص١٦٤)، كما أنها "في الأصل عبارة عن قصة أو رواية، لعبت بها يدُ الإخراج، والسيناريو، فحولتها إلى عمل حواري إبداعي، يكتسب من المسرح والممثلين والجمهور شكلًا فنيًّا جديدًا" (اللبدي، ٢٠٠١م، ص٦١).

ث- القصة:

وهذا الشكل التعبيري الفني من أحب فنون القول إلى الطفل؛ لِما تتميز به من إثارة وشد انتباه، وبما عُرِف عنها من حركة مستمرة، وصراع جادٍّ مع المجهول، واكتشاف له، وتطور للأحداث. وقد حظيت القصة باهتمام بالغ على مر العصور (أحمد، ٢٠١٧م، ص١٢١)، وفي العصور الحديثة أصبح التأليف القصصي لونًا من الإبداع الفني، كما أن له أصولًا فنية خاصة، ينبغي على القاصّ مراعاتها (حلاوة، ٢٠٠٠م، ص٨)، وسنتطرق لجزء منها، ولكن بعد عرض موجز لأهمية القصة.

- **أهمية القصة:**

إن للقصة أهمية كبيرة على مر العصور، وعندما جاء الإسلام أكد هذه الأهمية في التربية، وكذلك بتنميتها للفكر الناقد، والذهن المتفتح؛ حيث يقول عز وجل: ﴿**فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ (حلاوة، ٢٠٠، ص١٦).

أما في العصر الحديث، فقد آمن التربويون بأهمية القصة في تربية الصغار وتنشئتهم؛ للعلاقة التي تربط الطفل بها في فترة مبكرة من حياته، فتلعب دورها في تربيته وبناء شخصيته، كما بينوا أيضًا أن أهداف التربية يمكن أن تتحقق من خلال القصة، كما أنها تزود الطفل بمختلِف العلوم والمعارف، وتثري لغته بالعديد من المفردات والتراكيب، بالإضافة إلى تنمية القيم الروحية، وتَزيد من وعيهم الدِّيني، وتجعلهم يؤمنون بالإنسانية، والوطنية، والمُثُل العليا الفاضلة، وغير ذلك (أحمد، ٢٠٠٤م، ص٦٨-٦٩).

والحديث عن أدب الطفل لا بد أن يقود بالضرورة إلى الحديث عن المكتبات العامة، وما تحتوي عليه من مكتبات للأطفال؛ حيث إنها من أهم الوسائط والنواقل لأدب الطفل.

من المعلوم أن للمكتبات أهمية كبيرة، تنبع من الأهداف التي يُتوقع تحققها من خلالها؛ فالهدف العام لأي مكتبة هو إمداد القارئ بما يحتاج إليه من ألوان المعرفة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وصنوفها (أحمد، ٢٠١٧م، ص٢٧٢)، ولقد اهتمت أغلب الدول بالخدمات المكتبية للأطفال، وأعدت الخدمات والوسائل التي تكفل نشرها وتوسع نطاقها، كما تضع المعايير والأسس التي تقوم عليها (إسماعيل، ٢٠٠٨م، ص٢٠٥).

ولعل أهم ما يجب أن تقوم المكتبة به هو وضعُ زاوية للقصص، بالإضافة إلى منصة لسرد القصص من خلالها، وتضمين ألعاب مكتبية بها، والتحدث عن الكتب، والقيام بدعوات للكتَّاب، ولا بد أن تسعى المكتبة إلى إيصال الخدمات المكتبية إلى أي مكان؛ عن طريق الإعارة، أو عن طريق سيارة متنقلة، أو إقامة المعارض (أبو المعال، ٢٠٠٨م).

ومن الجدير بالذكر في هذا المقام: أن المملكة العربية السعودية اعتنت بالمكتبات العامة، وأَوْلت لها اهتمامًا كبيرًا، وعلى رأس هذه المكتبات: مكتبة الملك عبد العزيز العامة، وهنا عرض تعريفي موجز عن المكتبة، وأهم جهودها.

المبحث الثالث: مكتبة الملك عبد العزيز العامة

مؤسسة خيرية، تم افتتاحها عام ١٤٠٨هـ؛ للعناية بشؤون الكتَّاب، والمستفيدين منه. وتُعَد المكتبة الآن بنية ثقافية ومعرفية مكتملة الأركان؛ من التجهيزات المتطورة، والنُّظم الحديثة، وأوعية المعلومات المتنوعة. وتقدم المكتبة خدمات مكتبية ومعلوماتية متميزة، وبأرقى المعايير للمرأة والطفل؛ من خلال مكتبة نسائية ومكتبة أطفال في مقرها الرئيس، ومثلهما في فرع المربع، وفرعين آخرين: (مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية) بالدار البيضاء بالمملكة المغربية، و(فرع مكتبة الملك عبد العزيز العامة بجامعة بكين) بجمهورية الصين الشعبية (مكتبة الملك عبد العزيز، ٢٠٢٢م).

كما اهتمت المكتبة بتوثيق تاريخ المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى اهتمامها بالتراث العربي الإسلامي، كما أن للمكتبة العديد من النشاطات المميزة: العلمية والثقافية، كما تدعم حركة البحث العلمي، والتأليف، وكذا الترجمة والنشر، بالإضافة إلى تنمية ثقافة الطفل. وقد تشرفت المكتبة بتنفيذ مشروعات ثقافية كبيرة؛ مثل: جائزة خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز العالمية للترجمة، وجائزة الأمير محمد بن سلمان للتعاون الثقافي بين السعودية والصين، والفهرس العربي الموحد، والمكتبة الرقمية العربية، وموسوعة المملكة العربية السعودية، والمشروع الوطني لتجديد الصلة بالكتاب، ونادي كتاب الطفل، وغيرها (مكتبة الملك عبد العزيز، ٢٠٢٢م).

ويجدر بالذكر أن مكتبة الملك عبد العزيز تحتوي على مكتبة مصغرة منها للطفل، تضم العديد من الكتب، ولديها الكثير من المناشط؛ حيث تسعى دائمًا لإثراء ثقافة الطفل، كما تعزز العلاقة بين الطفل والكِتاب، بالإضافة إلى تعويدِ الأطفال القراءةَ الحرة وحب الكِتاب، كما توصل الكِتاب الملائم لروادها الأطفال في مختلِف

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

العلوم؛ لتلبية الميول والاتجاهات المتباينة. ومن الخدمات التي تقدمها المكتبة: خدمة الإعارة الخارجية، خدمة نادي كتاب الطفل، وكذلك خدمات التدريب، وخدمة استقبال الزيارات المدرسية (مكتبة الملك عبد العزيز العامة،٢٠٢٢م).

كما اعتنت المكتبة بإصدار العديد من الكتب للأطفال، وقد خصصت قسمًا خاصًّا للعناية بإصدارات كتب الأطفال، وقد أُسس عام ١٤٢٤هـ. وقد بدأت نواة العمل به بلجنة نسائية أكاديمية متخصصة في أدب الطفل. حيث كانت رؤية القسم: نشر كتب أطفال جذابة؛ لإثراء مكتبة الطفل العربية. كما يهدف إلى: تشجيع ورعاية كتَّاب ورسَّامي كتب الأطفال في المملكة العربية السعودية والعالم العربي. ونقل التجارِب العالمية إلى المجتمع المحلي. بالإضافة إلى إثراء المكتبة العربية بكتب تَحمِل مواضيع جديدة وثمينة تُعَد مراجعَ للمعلمين والأهالي، كما تسهم في إثراء مكتبة الطفل العربية بما يهم الطفل ويدور في عالمه، والارتقاء بمستوى كتَّاب الطفل العربي: تأليفًا ورسمًا وإخراجًا، والاهتمام أيضًا بنشر كتب متميزة تشجع الأطفال وتحبب إليهم القراءة. وتم نشر ما يقارب ١٠٥ كتب للأطفال؛ ما بين مترجَم ومؤلَّف. وتم ترجمة عدد من الإصدارات لِلُغات أخرى (مكتبة الملك عبد العزيز العامة).

أما عن الضوابط التي تجب مراعاتها في التأليف كما أوضحتها (مكتبة الملك عبد العزيز العامة)، فهي كالآتي:

- أن تحقِّق النصوص المؤلفة أهداف القسم.
- أن تناسب الفئات العمرية المستهدفة من حيث المقروئية والمحتوى.
- أن تراعي الخطاب للجنسين ذكورًا وإناثًا.
- أن تحوي أفكارًا إبداعية وتجديدية.
- بالنسبة للكتب العلمية في كافة مجالات المعرفة، يجب أن يكون المحتوى سليمًا وصالحًا، وأن تكون المعلومات حديثة، كما يجب الاهتمام بسلامة اللغة، وسلاستها، وبُعدها عن الألفاظ الغريبة.
- ترحب المكتبة بنشر دواوين شِعر للأطفال؛ حيث نعاني نحن -أمَّةَ الشِّعر- من قلة الشعر المناسب المقدم للأطفال.
- ترحب المكتبة بالنصوص المكتوبة بأقلام الصغار؛ على أن تكون لغة النص موافقة لمرحلة الطفل العمرية، مع مراعاة شروط تقديم النصوص.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة، نجد أن المكتبة العربية تزخر بعدد كبير من المُخرَجات التي تتناول الأدب أو حتى القِيم؛ ولذلك قررت الباحثة أن تضع حدًّا تحُدُّ به الدراسات الأكثر شبهًا بالدراسة؛ وذلك بأن تكون الدراسات استَخدمت أسلوبَ تحليل المحتوى لتحليل القصص، والتي تهدف للكشف

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

عن القيم الثقافية العربية الإسلامية، ولا بد أن تكون هذه الدراسة قد أُجريت خلال العشرة الأعوام الماضية.

وخلَصت الباحثة لعدد من الدراسات؛ وهي:

- **دراسة** محمد عبد الغني سليم (٢٠١١م)، **بعنوان:** القيم والأنماط السلوكية المتضمنة في قصص الأطفال عند الكاتبة مولتن دايى أوغلو. حيث كان مجتمع الدراسة قصص الكاتبة مولتن دايى أوغلو. وأبرز نتائج الدراسة كانت: أن القيم الاجتماعية احتلت المرتبة الأولى، بنسبة ٢٦,٨%؛ وهذا دليل على حرص الكاتبة على إكساب الطفل بعمر (٧-٩) سنوات القِيَمَ الاجتماعية، أما القيم الوطنية فقد كانت بالمرتبة الأخيرة من حيث الورود، بنسبة ١,٨%.
- **دراسة** فواز بن عقيل الجهني (٢٠١١م)، **بعنوان:** القيم التربوية المتضمنة في القصص النبوي في صحيح مسلم. حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في القصص النبوي في صحيح مسلم، مع وضع تصوُّر مقترح لتفعيل القيم في المؤسسات التربوية. وكان مجتمع الدراسة الأحاديث التي ورد فيها القصص النبوي في صحيح مسلم. وأهم النتائج كانت: ورود القيم العقدية بنسبة ٣٣,٩%؛ حيث تبين أنها أكثر القيم ورودًا؛ وذلك راجع إلى أن الإسلام أتى ليدعوَ الناس إلى إخلاص العبادة لله، وتوحيده جل وعلا.
- **دراسة** كمال الدين حسين محمد (٢٠١١م)، **بعنوان:** القيم الثقافية في قصص المراهقين. حيث هدفت الدراسة إلى تعرُّف القيم الثقافية المتضمنة في قصص المراهقين. وكذلك تعرُّف انعكاساتها في قصصهم. وكانت العينة عبارة عن عشر قصص من قصص المراهقين، بالإضافة إلى عدد من المعلمين والمشرفين؛ حيث استخدم الباحث أداتين: الاستبانة، وتحليل المضمون. وأبرز نتائج الدراسة كانت: ملاحظة اختلاف في استجابة مجتمع الدراسة للقيم الثقافية التي تعززها القصص؛ وبذلك يتضح أن دور القصة في تعزيز القيم لدى المراهقين كان بدرجة متوسطة.
- **دراسة** أحلام سعود الرحامنة (٢٠١٤م)، **بعنوان:** القيم المتضمنة في قصص الأطفال الصادرة عن وزارة الثقافة الأردنية ٢٠١١-٢٠١٣. حيث هدفت الدراسة إلى تعرُّف القيم المتضمنة في القصص العربية والمترجمة مع عمل مقارنة بينهما. وكان مجتمع الدراسة (٦٠) قصة صادرة عن وزارة الثقافة الأردنية خلال ثلاثة أعوام، بداية من عام ٢٠١١. وأبرز ما توصلت له الدراسة: أن القيم الاجتماعية وردت بنسبة ٣٠%، وبذلك تحتل المرتبة الأولى من التكرار على المجالات الأخرى، أما عن القيم الصحية فقد كانت ١٢%، والبيئية ٧%؛ ويرجع ذلك إلى قلة الاهتمام بها، وتَدنِّي ورودها؛ مما دفع الباحثة إلى التوصية بالاهتمام بهذين المجالين.
- **دراسة** زينب عبد النبي محمد (٢٠١٥م)، **بعنوان:** القيم المتضمنة في سلسلة قصص الأطفال. وهدفت الدراسة إلى اكتشاف القيم المتضمنة في إصدارات الهيئة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المصرية العامة. وكانت العينة عرضية؛ حيث اختارت عددًا من إصدارات الهيئة المصرية العامة للكتاب -سلسلة قصص الأطفال-. وخلاصة نتائج الدراسة: أن القيم الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى، فقد بلغ تكرارها نسبة ٣٢,١%، أما القيم الدينية فقد وردت بنسبة ١٥%، وقد حصلت القيم الاقتصادية على أقل نسبة ٠,٧%.

- **دراسة** فاطمة زكريا عبد الرزاق (٢٠٢٠م)، **بعنوان:** القيم المتضمنة في قصص اللغة العربية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في مدارس اللغات. حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عما تتضمنه القصص الإنجليزية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بمدرسة اللغات. وكانت عينة الدراسة قصتين من القصص المقررة على المرحلة الثانوية.

- **دراسة** نهى عادل سالم (٢٠٢١م)، **بعنوان:** القيم الثقافية التي تقدمها قصص الأطفال: دراسة مقارنة بين قصص الأطفال المصرية والألمانية. حيث كانت أهم أهداف الدراسة ما يلي: الكشف عن الهدف من القصص المصرية والألمانية عينة الدراسة، وكذلك الكشف عن القيم الثقافية الواردة في القصص المصرية والألمانية. وكان المجتمع عبارة عن قصص الأطفال المصرية والألمانية؛ حيث كانت العينة ١٥ قصة ألمانية، و١٨ قصة مصرية. وأهم نتائج الدراسة كانت: اعتماد القصص المصرية والألمانية على النص المكتوب والمرسوم معًا، كما اهتمت القصص المصرية والألمانية بقيمة الرحمة؛ حيث احتلت المركز الأول من أكثر القيم ورودًا في المجال الدِّيني.

- **دراسة** وفاء أبو المعاطي يوسف (٢٠٢١م)، **بعنوان:** القيم الثقافية المتضمنة في القصص المقدمة في بعض مجلات الأطفال؛ حيث كانت أهم الأهداف في الدراسة ما يلي: تحديد جوانب القيم الثقافية التي يمكن تنميتها لدى الطفل، بالإضافة إلى إعداد قائمة للقيم الثقافية التي يجب أن تتناولها قصص الأطفال، وكذلك تعرُّف مضمون قصص الأطفال المقدمة في بعض مجلات الأطفال من خلال استمارة تحليل المضمون. وأما عينة الدراسة فكانت عَمْدية من القصص المقدمة في مجلة قطر الندى. ولعل أبرز نتائج الدراسة هي: اهتمام مجلة قطر الندى بتنمية البعد الاجتماعي -وذلك من خلال القصص- على حساب باقي الأبعاد؛ حيث وردت باقي أبعاد الدراسة بطريقة غير مباشرة.

- **دراسة** خلود علي الشروع (٢٠٢٢م)، **بعنوان:** تحليل القيم الإسلامية في قصص المنهاج التطوري لطلبة رياض الأطفال الحكومية في الأردن. حيث كانت أهم الأهداف ما يلي: تعرُّف القيم الواجب تضمينها في قصص المنهاج التطوري، وكذلك الكشف عن مدى تضمين هذه القيم فيها. أما مجتمع الدراسة فكان قصص المنهاج التطوري لرياض الأطفال الحكومية في الأردن لعام ٢٠٢٠-٢٠٢١م. وأبرز نتائج

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الدراسة كانت: أن القيم الأخلاقية كانت الأكثر تضمُّنًا؛ حيث بلغت ٢٣,٥%، وأقل القيم تضمنًا كانت القيم الإيمانية؛ حيث بلغت نسبة ورودها ٤,٥%.

التعليق على الدراسات السابقة:

كما ورد أعلاه، فقد تم إيراد الدراسات الأكثر تشابهًا مع الدراسة الحالية؛ وذلك من حيث منهج الدراسة، ومتغيراتها، ويتضح لنا التوافق بينهم في هذا الجانب ، إلا أن دراسة عبد الرزاق (٢٠٢٠م) ودراسة محمد (٢٠١١م) تم استخدام الاستبانة فيهما إلى جانب أداة تحليل المحتوى. أما عن الشرط الثاني لحصر الدراسات السابقة -وهو توافقها مع الدراسة في تحليل القيم في القصص- فنجدها جميعها قد قامت بتحليل القيم في القصص، إلا أن مجالات القيم مختلفة؛ إلا أن دراسة الرحامنة(٢٠١٤م) ودراسة عبدالرزاق(٢٠٢٠م) تتوافق مع الدراسة الحالية في جانب تحليلها للقيم الصحية في القصص. أما عن مجتمع الدراسة، فهو مختلف عن الدراسة الحالية، كما تم إيضاح ذلك أعلاه؛ فمجتمع هذه الدراسة هو إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز العامة من قصص الأطفال عربية الأصل حتى عام ١٤٤٣هـ. ولعل جوهر الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية هو مجتمع الدراسة، وكذلك مجال القيم . أما ما يخص جانب الاستفادة من هذه الدراسات، فقد تم الاستفادة من جميع الدراسات السابقة فيما يخص جانب الأدب النظري، وكذلك أسلوب الصياغة والبناء لبحوث تحليل المحتوى.

منهج الدراسة:

تحقيقًا لهدف الدراسة والإجابة عن سؤالها ، تم توظيف أسلوب تحليل المحتوى في تحليل قصص الأطفال الصادرة عن مكتبة الملك عبد العزيز؛ وذلك بهدف تحديد القيم الصحية المتضمنة في تلك القصص. ويعرِّف الهاشمي وطعيمة (٢٠١٤م) تحليل المحتوى بأنه: "أسلوب من أساليب البحث العلمي، يندرج تحت منهج البحث الوصفي، والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتصال، أو الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفًا كميًّا معبرًا عنه برموز كمية، إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدد اتجاه التطوير المطلوب" (ص١٧٥).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع قصص الأطفال عربية الأصل، الصادرة عن مكتبة الملك عبد العزيز، منذ عام (١٤٢٩ه) حتى عام (١٤٤٣هـ)، وقد بلغ عددها (٥٨) قصة،

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

عينة الدراسة:

كانت عينة الدراسة عينة عشوائية بسيطة، مكونة من (٣٠) قصة من قصص الأطفال عربية الأصل، الصادرة عن مكتبة الملك عبد العزيز، من عام(١٤٢٩ه) حتى عام (١٤٤٣هـ).

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى من تصميم الباحثة، وهنا **تفصيل لخطوات بناء بطاقة تحليل المحتوى:**

أولًا: تم الاطلاع على الأدب النظري، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت القيم التربوية والقيم الصحية على وجه الخصوص ، ثم تم بناء قائمة بتلك القيم، وبعدها تم تصميم الأداة بصورتها الأولية.

ثانيًا: ضبط أداة التحليل: تم ضبطها بالتحقق من صدق الأداة، وكذلك ثباتها، على النحو الآتي:

أ) صدق بطاقة التحليل:

يشير طعيمة (٢٠٠٤م) إلى "أن الهدف من الصدق هو أن تؤدي أداة البحث إلى الكشف عن الظواهر والسمات التي يجري من أجلها البحث" (ص. ٢١٠). ويقصد بالصدق في الدراسات التي تستعمل أسلوب تحليل المحتوى: صلاحية أسلوب القياس الذي يتبعه الباحث لقياس ظواهر المحتوى المراد قياسها، وتوفير المعلومات المطلوبة في ضوء أهداف التحليل؛ بمعنى: أن يكون التحليل صالحًا لترجمة الظاهرة التي يحللها الباحث بأمانة. (الهاشمي وعطية، ٢٠٠١٤).

وللتحقق من صدق الأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين لتحكيم الأداة؛ وذلك لإثبات صدقها، وقد كان عدد المحكمين (١١) محكمًا، حيث طُلب من سعادتهم الحكم على القيم، وعلى مدى انتمائها للمجال، وكذلك وضوح صياغتها، وفُتح المجال للملاحظات والاقتراحات على الأداة. كما تمت مشورتهم في مناسبة تصميم بطاقة التحليل لتحقيق هدف الدراسة، وتبعًا لذلك فقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة بعد التحكيم. وكانت الصورة النهائية للتحليل على النحو الآتي:

اشتملت بطاقة التحليل بعد ضبطها في صورتها النهائية على(٦) قيم صحية ؛ وهي على النحو التالي:

- الحفاظ على النظافة الشخصية.
- الوعي بأهمية اتباع العادات الصحية الجيدة.
- الاهتمام بالغذاء الصحي المتزن.
- معرفة الطرق العلاجية والوقائية.
- الوعي بأهمية تجنُّب العادات السيئة.
- أخرى.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ب) ثبات بطاقة التحليل:

يعرِّف طعيمة (٢٠٠٤م) الثبات بأنه: "الوصول إلى نفس النتائج مع اتباع نفس الإجراءات بصرف النظر عن المتغيرات الأخرى" (ص. ٢٠٦). كما يشير محمد وعبد العظيم (٢٠١٨م) إلى أن الثبات يعني: أن التحليل يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا تم تطبيقه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، سواءٌ كانت إعادة التطبيق من الباحث نفسه، أو باحث آخر، ويشير إلى أن هناك أكثر من طريقة لإيجاد ثبات التحليل، تتمثل في ثبات التحليل بين الباحث ونفسه، وثبات التحليل بين الباحث ومحلل آخر، وثبات التحليل الذي يقوم به باحثان آخران.

وللتحقق من ثبات أداة البحث، قامت الباحثة بتحليل ثلاث قصص، وهي (أنا أحب الشكولاتة جدًّا، جود تذهب للمدرسة، سندويشات الفشار) على فترتين مختلفتين، ثم حساب نقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين التحليلين، ثم حساب معامل الثبات لكل نمط عن طريق معادلة هوليستي (holsti) (٢م ÷ (ن١+ن٢)؛ حيث تدل "م" على عدد نقاط الاتفاق بين التحليلين) (طعمية، ٢٠٠٤م)، ثم حساب متوسط نسب معامل الثبات للقيم، كما في الجدول أدناه:

جدول رقم (١) نتائج حساب ثبات أداة تحليل المحتوى

القيم	التحليل الأول	التحليل الثاني	المجموع	عدد مرات الاتفاق	٢م	معامل الثبات
الصحية	٥٥	٥٣	١٠٨	٥٣	١٠٦	٠,٩٨

بعد تطبيق معادلة هوليستي، بلغت عدد فئات التحليل للباحثة بالتحليل الأول (٥٥)، والتحليل الثاني (٥٣)، ووَفقًا للمعادلة فإن معامل الثبات لأداة الدراسة يبلغ (٠,٩٨)، وهي درجة ثبات عالية، يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية (طعيمة، ٢٠٠٤م).

إجراءات تحليل قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز:

تمت عملية تحليل محتوى قصص الأطفال وَفْقًا للإجراءات التالية:

أ- تحديد وحدات التحليل:

تحددت وحدة التحليل في هذه الدراسة في الفكرة والموضوع، وهي إحدى أهم الوحدات؛ لأنها لا تكون كلمة، وإنما تكون جملة أو عبارة تتضمن الفكرة التي يدور حولها التحليل، وتعبر عنه (الهاشمي وعطية، ٢٠١٤م)؛ لذلك كانت هي الأنسب لأهداف الدراسة.

ب- ضوابط التحليل:

قامت الباحثة بالتحليل وَفق ضوابط يجب مراعاتها في أسلوب تحليل المحتوى، وقد كانت كالآتي:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

- تعريف فئات التحليل تعريفًا إجرائيًّا واضحًا؛ حيث تم تعريف كل من فئات التحليل على النحو الآتي:

القيم الصحية: كل ما تحتويه القصة من مضمون مكتوب أو مرسوم عن القيم الصحية؛ كالقيم التالية:

- الحفاظ على النظافة الشخصية: كل ما يشير إلى الاهتمام بالنظافة الشخصية؛ كغَسل اليدين، والاستحمام، والاهتمام بالهندام النظيف المرتب.
- الاهتمام بالغذاء الصحي المتزن: كل ما يشير إلى أهمية الغذاء الصحي المتزن؛ كالحديث عن أهمية بعض الأغذية، أو وجود رسم للفواكه، والخَضْروات، وغير ذلك من الدلالات.
- الوعي بأهمية اتباع نظام صحي متزن: كل ما يشير إلى أهمية اتباع النظام الصحي المتزن؛ كالرياضة، والنوم مبكرًا، والاستيقاظ مبكرًا، وتنظيم الوجبات، والحد من الكسل، وتضييع الوقت، وغير ذلك.
- الوعي بأهمية تجنُّب العادات السيئة: كل ما يشير إلى أهمية الابتعاد عن العادات السيئة؛ كالنوم متأخرًا، أو اتباع نظام غذائي سيئ، أو الإدمان بكل أنواعه، بما في ذلك الإدمان الإلكتروني.
- معرفة الطرق العلاجية والوقائية: كل ما يشير إلى الأساليب والطرق العلاجية والوقائية؛ كتعليمات الأمن، والسلامة، أو مبادئ الإسعافات الأولية، وغير ذلك.

- وتم تحديد هدف التحليل؛ حيث كان: الكشف عن القيم الصحية المتضمنة في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز.
- كما تم تحديد عينة التحليل: وتمثلت عينة التحليل في مضمون قصص الأطفال عربية الأصل الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز.

ج- إجراءات عملية التحليل:

- تحديد القصص التي تم تحليل محتواها، وهي قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز.
- قراءة محتوى تلك القصص قراءة متأنية ودقيقة؛ للاستدلال على القيم التربوية الصحية المتضمنة في تلك القصص.
- اعتبار وحدة الفكرة والموضوع كوحدة تحليل؛ لمناسبتها لطبيعة الدراسة الحالية، وهدفها.
- وضع علامة تكرار في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل عند ظهور أي قيمة من القيم الفرعية.
- تحويل التكرارات من الإشارات إلى أرقام، ومن ثم تفريغ النتائج في جدول خاص.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

- حساب النسبة المئوية لكل نمط، ومن ثم حساب النسبة الكلية لتلك القيم.

١- إجراءات الدراسة:

تم تنفيذ البحث الحالي خلال العام ١٤٤٤هـ وَفق الإجراءات التالية:

- تحديد أسئلة الدراسة، وأهدافها.
- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة بهدف الاستفادة منها في تكوين خلفية معرفية ونظرية للموضوع.
- الحصول على موافقة من مكتبة الملك عبد العزيز العامة لإجراء هذه الدراسة على إصداراتهم.
- بعد الحصول على القصص عينة الدراسة تمت قراءة محتواها قراءةً متأنية وواعية.
- تحديد الإطار النظري، ومكوناته، والعناوين الرئيسة.
- إعداد قائمة بالقيم الصحية.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين للتأكد من صدقها، وتعديلها وَفق الآراء المقدمة من قِبل المحكمين.
- اعتماد قائمة القيم التربوية الصحية في صورتها النهائية.
- تحويل القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى.
- تحليل محتوى ثلاث قصص (أنا أحب الشكولاتة جدًّا، جود تذهب للمدرسة، سندويشات الفشار) مرتين لقياس معامل الثبات.
- تحليل محتوى (٣٠) قصة من قصص الأطفال عربية الأصل، الصادرة عن مكتبة الملك عبد العزيز، من عام ١٤٢٩ه حتى عام ١٤٤٣هـ، في ضوء أداة الدراسة المحكمة.
- جمع البيانات وتفريغها في الجداول المُعَدة لهذا الغرض.
- إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة على عملية التحليل.
- تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء سؤال الدراسة وهدفها.
- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

٢- أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة في تحليل البيانات التي توصلت إليها الأساليب الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنِّسب المئوية لمعرفة القيم التربوية الصحية المتضمنة في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز.
٢. معادلة هوليستي لحساب ثبات أداة الدراسة من خلال معامل الاتفاق.
٣. الحكم على درجة توفُّر القيم التربوية في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز عينة الدراسة وَفق الآتي:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

جدول رقم (٢) فئات الحكم على درجة توفر القيم التربوية في عينة الدراسة

درجة التوفُّر	النسبة المئوية	
	من	إلى
متوفر بدرجة منخفضة جدًا	٠,٠ %	٢٠,٠ %
متوفر بدرجة منخفضة	أكبر من ٢٠,٠ %	٤٠,٠ %
متوفر بدرجة متوسطة	أكبر من ٤٠,٠ %	٦٠,٠ %
متوفر بدرجة عالية	أكبر من ٦٠,٠ %	٨٠,٠ %
متوفر بدرجة عالية جدًا	أكبر من ٨٠,٠ %	١٠٠,٠ %

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتعرُّف القيم الصحية المتضمنة في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز، تم حساب التكرارات والنسب المئوية؛ وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣) يوضح القيم الصحية المتضمنة في عينة الدراسة

م	القيم	التكرارات			النسبة المئوية	درجة التضمين	الترتيب
		كتابة	رسوم (الصور)	الإجمالي			
١	الحفاظ على النظافة الشخصية	١٣	١٤	٢٧	١٩,١	منخفضة جدًا	٣
٢	الوعي بأهمية اتباع العادات الصحية الجيدة	٢٨	٢٣	٥١	٣٦,٢	منخفضة	١
٣	الاهتمام بالغذاء الصحي المتزن	١٦	٢٠	٣٦	٢٥,٥	منخفضة	٢
٤	معرفة الطرق العلاجية والوقائية	١٠	١٠	٢٠	١٤,٢	منخفضة جدًا	٤
٥	الوعي بأهمية تجنب العادات السيئة	٤	٣	٧	٥,٠	منخفضة جدًا	٥
٦	أخرى	-	-	-	-	غير متوفرة	٦
إجمالي التكرارات		٧١	٧٠	١٤١	١٠٠,٠	-	-

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

يتضح من خلال الجدول رقم (٣): أن المجال الصحي يتضمن ست قيم، تراوحت نسبة توفرها بقصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز بين (٠,٠ - ٣٦,٢%)، وهي نسبة تضمين تتراوح بين (منعدمة - منخفضة).

يبلغ عدد تكرارات القيم الصحية (١٤١) مرة، وبنسبة (١٦,٨%) وهذا يدل على أن القيم الصحية المتضمنة في قصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز جاءت بدرجة منخفضة جدًّا.

وتفصيلًا لما سبق، فإن القيمة رقم (٢) التي تنص على (الوعي بأهمية اتباع العادات الصحية الجيدة) تأتي بالمرتبة الأولى بين القيم الصحية، بتكرار (٥١) مرة، (٢٨) كتابة - (٢٣) رسوم، وهو ما يمثل (٣٦,٢%)، وهي نسبة تضمين منخفضة، يليها القيمة رقم (٣) التي تنص على (الاهتمام بالغذاء الصحي المتزن)، بتكرار (٣٦) مرة، (١٦) كتابة - (٢٠) رسوم، وهو ما يمثل (٢٥,٥%)، وهي نسبة تضمين منخفضة، وبالمرتبة الثالثة تأتي القيمة رقم (١)، وهي (الحفاظ على النظافة الشخصية)، بتكرار (٢٧) مرة، (١٣) كتابة - (١٤) رسوم، وهو ما يمثل (١٩,١%)، وهي نسبة تضمين منخفضة جدًّا، وبالمرتبة الرابعة بين قيم المجال الصحي تأتي القيمة رقم (٤) التي تنص على (معرفة الطرق العلاجية والوقائية)، بتكرار (٢٠) مرة، (١٠) كتابة - (١٠) رسوم، وهو ما يمثل (١٤,٢%)، وهي نسبة تضمين منخفضة جدًّا، وتأتي القيمة رقم (٥) التي تنص على (الوعي بأهمية تجنب العادات السيئة) بالمرتبة الخامسة، بتكرار (٧) مرات، (٤) كتابة - (٣) رسوم، وهو ما يمثل (٥,٠%)، وهي نسبة تضمين منخفضة جدًّا، في حين لم يتم تضمين قيم صحية أخرى بقصص الأطفال الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز.

وكما ذكر سابقا فقد بلغ عدد تكرارات القيم الصحية (١٤١) مرة، بمتوسط نسبة تضمين (١٦%) بالنسبة لمجالات القيم الأخرى وهذا يدل على أن القيم التربوية الصحية السابقة الذكر كانت متضمنة بدرجة منخفضة جدًّا؛ وهذا راجع إلى أن بعض القصص التي تم تحليلها كانت لتعديل السلوك، أو لعرض بعض المفاهيم؛ كقصص: (جود تذهب إلى المدرسة، حكاية همزة، انظر كيف تنام أمي...)، أو كان المقصد منها غرس قيم أخرى غير القيم محل الدراسة. فنجد أن الدراسة الحالية تخالف نتيجة دراسة محمد (٢٠١١م)، التي توصلت إلى أن دور القصة في تعزيز القيم لدى المراهقين كان بدرجة متوسطة.

أما عن أكثر القيم الصحية ورودًا هي قيمة (الوعي بأهمية اتباع العادات الصحية)، ومن أبرز هذه العادات: النوم مبكرًا، والاهتمام بالرياضة. وبالرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة، نجد أن دراسة الرحامنة (٢٠١٣) عند تحليلها لقصص الأطفال الصادرة عن وزارة الثقافة الأردنية حصلت على نسبة تكرار في القيم

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الصحية (١٢%)، أما القيم البيئية فحصلت على (٧%)، وهذه نسبة تكرار متدنية جدًّا. أما في الدراسة الحالية، فقد حصلت القيم الصحية والبيئية على نسبة تكرار أكثر. وحسب ما توصلت له الباحثة من تَدَنٍّ في ورود القيم في قصص الأطفال، فقد يكون هذا راجعًا إلى عدم وجود خطة واضحة لتأطير النشر، بل إن طريقة المكتبة هي استقبال القصص من المؤلفين، ثم تقييمها، والعمل على إصدارها. ومع ذلك، فلا تُعَد النتيجة هذه دلالة على ضعف المضمون في القصص الصادرة من مكتبة الملك عبد العزيز؛ بل إنها تحوي الكثير من القيم، والمعلومات، والمعارف، والمهارات الأخرى.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يلي:

١- اعتماد قائمة القيم التربوية الصحية التي تناولتها الدراسة عند تحليل محتوى قصص الأطفال باعتبارها معايير للتحليل.

٢- الاهتمام بتضمين وتوزيع القيم التربوية الصحية محل الدراسة في إصدارات المكتبة للأطفال بشكل عام.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تقدم الباحثة بعض المقترحات التي تأمل أن تُساهم في إثراء الميدان التربوي في هذا المجال؛ وهي على النحو التالي:

١- تقترح الباحثة إجراء دراسة على إصدارات مكتبة الملك عبد العزيز من قصص الأطفال المترجمة، ومقارنتها بالدراسة الحالية.

٢- وكذلك إجراء دراسة تتضمن تحليل مجالات قيم أخرى غير القيم محل الدراسة على إصدارات المكتبة.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المراجع:

أبو العينين، علي (١٩٨٨م)، **القيم الإسلامية التربوية**، المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي.

أبو المعال، عبد الفتاح (٢٠٠٨م)، **أدب الأطفال وثقافة الأطفال**، د.م: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

أحمد، سمير (٢٠٠٤م)، **قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية**، عمان: دار المسيرة.

أحمد، سمير (٢٠١٧م)، **أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية**، عمان: دار المسيرة، ط٥.

إسماعيل، محمود (٢٠٠٨م)، **المرجع في أدب الأطفال**، القاهرة: دار الفكر العربي.

الجلاد، ماجد (١٤٣٥هـ)، **المرشد العلمي للتربية على القيم**، جدة: قمم المعرفة للتطوير.

الجلاد، ماجد (٢٠٠٥م)، **تعلم القيم وتعليمها**، د.م: دار المسيرة.

حلاوة، محمد (٢٠٠٠م)، **الأدب القصصي للطفل**، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

رياض، سعد (٢٠١١م)، **غرس القيم عند الأطفال قصص ومهارات تربوية**، القاهرة: مؤسسة اقرأ.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤م)، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عمر، أحمد مختار (٢٠٠٨م)، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، الجزء ١، ٢، ٣، عالم الكتاب.

ابن فارس، أحمد (١٩٧٩م)، **معجم مقاييس اللغة**، الجزء ١، ٣، ٥، دار الفكر.

اللبدي، نزار (٢٠٠١م)، **أدب الطفولة واقع وتطلعات**، العين: دار الكتاب الجامعي.

محمد، وائل عبد العظيم، ريم (٢٠١٨م)، **تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية**، عمان: دار المسيرة للطباعة.

مكتبة الملك عبد العزيز (٢٠٢٢م)، **عن المكتبة**، مسترجع من:
https://www.kapl.org.sa/about

نجيب، أحمد (١٩٧٩م)، **المضمون في كتب الأطفال**، د.م: دار الفكر العربي.

نجيب، أحمد (١٩٩١م)، **أدب الأطفال علم وفن**، القاهرة: دار الفكر العربي.

النوايسة، عبير (٢٠٠٤م)، **أدب الأطفال في الأردن**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الهاشمي،عبد الرحمن عطية، محسن(٢٠١٤م)، **تحليل مضمون المناهج المدرسية**،عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع،ط٢.

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

الهيتي، هادي (١٩٨٨م)، **ثقافة الأطفال**، الكويت: عالم المعرفة.

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية

Effectiveness of a Program Based on the Storytelling Strategy in Developing Reflective Thinking Skills among Fifth Grade Students in Primary Education in the Republic of Yemen

إعداد

سماح عبد الوهاب علي عبده

Samaah Abdulwahab Ali Abduh

باحثة دكتوراه، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن

محمد حاتم المخلافي

Mohamed Hatem Al-Mekhlafy

باحث، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن

Doi: 10.21608/jacc.2023.322403

استلام البحث ٢٤ / ٨ /٢٠٢٣

قبول النشر ١٦ / ٩ /٢٠٢٣

عبده، سماح عبد الوهاب علي و المخلافي، محمد حاتم (٢٠٢٣). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. ***المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(٢٦) أكتوبر، ٦٩ – ١٠٨.

http://jacc.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية

المستخلص:

هدف البحث الى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة البحث على (٩٥) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الأساسي، وقسمت العينة بطريقة عشوائية الى مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٤٧) تلميذة ، والضابطة (٤٨) تلميذة، ولتحقيق هدف البحث أعد الباحثان قائمة بمهارات التفكير التأملي، وبرنامجًا قائمًا على استراتيجية القصة، ودليل المعلم، وكتاب تلميذ، واختبارًا في مهارات التفكير التأملي، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي، وأوصى البحث بتضمين القصص في المناهج الدراسية، وتدعيمها بالأنشطة المتنوعة التي تنمي مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ، وتدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التعليم ولا سيما استراتيجية القصة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية القصة – مهارات التفكير التأملي – الصف الخامس من التعليم الأساسي.

Abstract:

The aim of this research is to investigate the effectiveness of a program based on the storytelling strategy in developing reflective thinking skills among fifth-grade students in primary education in the Republic of Yemen. The research follows a quasi-experimental methodology, and the research sample was limited to (95)female students from the fifth grade of primary education. The sample was randomly divided into two equal groups: an experimental group and a control group. The experimental group consisted of (47)students, while the control group consisted of (48)students. To achieve the research

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

objective, the researchers prepared a list of reflective thinking skills, a program based on the storytelling strategy, a teacher's guide, a student book, and a test of reflective thinking skills. The research findings indicate significant differences at a significance level of (0.05)between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of reflective thinking skills in favor of the experimental group. Moreover, there are statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test of reflective thinking skills, favoring the post-test. The research recommends the inclusion of storytelling in the curriculum, supported by diverse activities that develop reflective thinking skills among students, and the training of teachers on using modern teaching strategies, especially the storytelling strategy.

Keywords: Storytelling strategy, reflective thinking skills, fifth-grade students basic education.

المقدمة:

خلق الله عز وجل الإنسان في أحسن صورة، وميزه من سائر مخلوقاته بنعمة العقل، وإدراك صغائر الأمور التي يصعب إدراكها إلا عن طريق التفكير، وحث الدين الإسلامي على استخدام العقل في التفكر والتدبر في آيات الله، لذلك كان من الواجب علينا استخدام عقولنا للتمييز بين الحق والباطل، وذلك عن طريق تأملنا في مخلوقات الله التي ترشدنا إلى طريق الهداية، وآيات القرآن الكريم في التفكير كثيرة، قال تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانْظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ ثُمَّ اللهُ يُنْشِئُ النَّشْأَةَ الآخِرَةَ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ **(سورة العنكبوت، آية ٢٠)**، فالتفكير هبة ربانية منحها الله للإنسان، وهي أرقى أشكال النشاط العقلي لديه.

ويعد التفكير أداة الإنسان القديم الذي واجه بها المخاطر والمجهول، أما العصر الذي نعيشه اليوم عصر التدفق المعرفي الذي يتميز بالتغيرات المتسارعة والمتلاحقة؛ نتيجة للتطور التقني والمعلوماتي في جميع مجالاته، فقد "جعل من العالم قرية صغيرة تموج بفيضٍ لاحدَّ له من المعلومات، جعلت الإنسان يقف حائرًا لا يدري كيف يتعامل معها، الأمر الذي استدعى أن تكون الحاجة ماسة للانتقال بالتعليم من مرحلة التلقين التي تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات إلى مرحلة الاهتمام

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

بعمليات التفكير ومهاراته المختلفة؛ ليكون الأفراد قادرين على مواكبة هذا التطور الهائل من المعرفة بفاعلية واقتدار" **(الحلاق، ٢٠٠٧، ص٢٧).**

والتفكير التأملي أحد أنماط التفكير الذي حاز على اهتمام العديد من كبار المربين والفلاسفة في كتاباتهم في علم النفس التربوي، منهم ديوي (Dewey) وبنيه (Benet) وجيمس (James) ، لكن هذا الاهتمام اختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس التربوي خلال ازدهار المدرسة السلوكية، وبقي الحال على ذلك حتى مطلع عقد الثمانينيات من هذا القرن، حيث ظهر التفكير التأملي مرة أخرى، ودعا إلى أهمية إعداد المعلمين أثناء الخدمة وبعدها، ووضح أن الخبرة التعليمية تُبنى بالتدريج عن طريق المرور بمواقف تعليمية معينة، وانتبه الكثيرون إلى استخدام مصطلح التأمل في الأبحاث التربوية، وخاصة المرتبطة بالتعليم الصفي.

إن ممارسة التفكير التأملي تجعل التلميذ يمتلك مجموعة من الصفات والسمات التي تظهر في سلوكه لاحقًا، فالتلميذ الذي يفكر تفكيرا تأمليًا يكون لديه القدرة على إدراك العلاقات، وعمل الملخصات، والاستفادة من المعلومات في تدعيم وجهات النظر وتحليل المقدمات، ومراجعة البدائل والبحث عنها **(قشطة، ٢٠١٧،ص ٥).** وأشار ليونس(lyons) إلى أن هذا النمط من التفكير يقلل من التسرع، ويساعد على التبصر في الأمور بطريقة مدروسة ومتعمدة؛ لتحقيق أهداف معينة، وذلك عن طريق النتائج المترتبة، والمخطط لها من قبل العقل، فهو نمط يعتمد على الموضوعية، ويؤدي دوره في مواجهة المشكلات التي تفسر الظواهر والأحداث **(الدبعي، ٢٠١٩، ص٥).** ويرى ديوي (dewey) أن دور المربي لا يكون بتلقين التلميذ، وحشو ذهنه بمعلومات وتكديسها في ظل مواقف وخبرات لن تكون هي نفسها التي سيتعرض لها في المستقبل، وإنما دوره هو صقل مواهب التلاميذ وقدراتهم، ومدّهم بخبرات تساعدهم على الانسجام والتكيف مع بيئتهم الواسعة **(جديدي، ٢٠٠٤، ص٢٣٨).**

ولأن الأهداف التربوية والغايات التعليمية التربوية تتغير وتتطور باستمرار؛ نتيجة لتغير متطلبات المجتمع، وظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية في ضوء تغيرات العصر، ومستجداته السريعة، وتحولاته المتسارعة، وتوقعاته الآنية، وتحدياته المستقبلية، وهذا يتطلب أن تتنوع استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه تبعًا لتغير النظرة إلى طبيعة التعلم والتعليم، لجعل التعليم ذا معنى والاحتفاظ به، والتأمل فيه، وتوظيفه في مواقف التعلم الجديدة؛ ليكون المتعلم مواطنًا صالحًا ذا ثقافة متنوعة، ومستجيبًا للقضايا والمشكلات الحياتية بفاعلية واقتدار، ومعدًا للعيش في القرن الحادي والعشرين بمشكلاته وتحدياته، وثورته التكنولوجية المعرفية **(زيتون، ٢٠٠٧، ص ١٣).** وهذا يتطلب استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس ونماذج متنوعة تعمل على تنمية التفكير التأملي لدى التلاميذ؛ ليصبحوا قادرين على مواجهات المشكلات والتحديات المختلفة في واقعهم المعاش ومستقبلهم.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وتعد القصة استراتيجية تدريس فاعلة في العملية التعليمية، وتحقق الكثير من الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة؛ فالتلاميذ يميلون بفطرتهم إليها، فنراهم يحبونها، ويحرصون على سماعها، وهم شغوفون بمتابعة أحداثها، وسبب هذا الشغف حبّ الاستطلاع في النفس البشرية، ورغبتها في المعرفة، بالإضافة إلى أن القصة محببة إلى النفس البشرية، مثيرة للانفعالات، جاذبة للسامع أو القارئ، تستريح لها النفس، وتميل إليها، وتنمي لدى التلاميذ مهارات متنوعة، وتكشف عن مواهبهم، ووظَّفها القرآن الكريم لما لها من تأثير كبير في النفس الإنسانية، وأثر عظيم في إعمال الملكات العقلية لدى الإنسان **(البركات، ٢٠١٠، ص ٣٩٠)**. قال تعالى: ﴿فَاقْصُصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ **(سورة الأعراف، آية: ١٧٦)**.

فأسلوب التربية بالقصص من أهم الأساليب التربوية، لما لها من تأثير نفسي في الأفراد، ولاسيما إذا وضعت في قالب مشوق يشد الانتباه، ويؤثر في العواطف والوجدان **(شحاته، ٢٠١٢، صـ٩٦)**. والقصة عامل تربوي له دوره في تعليم اللغة، فهي تزود التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية بالكثير من الحقائق والمعلومات، فتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة، فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوبهم، وتمدهم بالمعلومات الضرورية لحلّ الكثير من المشكلات في حياتهم **(مدكور، ٢٠٠٩، صـ ٢٣٨)**. ولكي تُثار رغبة المتعلم فيما يتعلمه، لابد أن يشعر أنه في حاجة إليه، وأنه يتعلمه؛ ليزيل نقصًا يعانيه، أو يشبع حاجة في نفسه، ولا يحقق العمل التربوي غايته، إلا إذا كان مناسبًا لاستعدادات المتعلم، وطبيعته الفطرية وخبراته المكتسبة **(عاشور ومقدادي، ٢٠٠٥، ص ص ٢٦٠-٢٦١)**

وللقصة دور كبير في النمو العقلي، فـ "هي وسيلة للتربية العقلية تساعد في التدرب على التفكير السليم، ويجب أن تكون قصص الأطفال بسيطة، واضحة خالية من التعقيد، ذات رموز قريبة إلى مداركهم وعواطفهم، وتشمل قيم إنسانية تدفعهم إلى التفكير والتأمل، وتسهم في تنمية قدراته العقلية والنفسية والعاطفية، وتبعدهم عن كل مخيف لهم في المستقبل" **(صبحة، ٢٠١٠، ص ٦٩)**.

إن للقصة دور كبير في تنمية مهارات التفكير، حيث تجعل المتعلم قادرًا على التخطيط والتنفيذ والتصرف في مختلف المواقف، بحيث يُحسن اتخاذ القرار، فالقصة تلفت نظر المتعلم إلى المشكلة، وتجعله يفكر بأسبابها، ويفترض لها مجموعة من الحلول، ثم يصل إلى الحل المناسب، فيعرف أن لكل مشكلة تقابله في حياته حلّ، ويعتمد على نفسه في حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

مما سبق يتضح أهمية التفكير التأملي في التعليم، والمتأمل في الواقع الحالي لمدراسنا في اليمن يجد أن غالبية التلاميذ يقومون بحفظ المعلومات واسترجاعها في الاختبار، ولكن سرعان ما تتعرض معلوماتهم للنسيان والسبب تلقي المعلومات من المعلم بدون جهد من التلميذ في الحصول عليها، واعتمادهم على التلقين والحفظ دون

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

إدراك المعنى، وهذا ما أكدته دراسة **(بشير، ٢٠١٢)**. ومن خلال عمل الباحثين في مجال التدريس لاحظا ضعفا وتدنيًا في مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير التأملي بشكل خاص، وذلك لاستخدام المعلمين لطرائق تدريسية تعتمد على الإلقاء وحشو عقول التلاميذ بالمعلومات، لحفظها واستظهارها، دون استثارة تفكيرهم، واعتمادهم على العمل الفردي، وقلة تضمين المناهج لمهارات التفكير التأملي،وأكدت كثير من البحوث والدراسات السابقة أهمية التفكير التأملي، وضرورة تنميته لدى التلاميذ، وتضمينه في المناهج التعليمية كدراسة **(اللامي، ٢٠١٨)**، بالإضافة إلى إشارة كثير من البحوث والدراسات السابقة إلى وجود أثر كبير لاستراتيجيات التدريس في تنمية التفكير التأملي مثل دراسة كل من: **(الدبعي، ٢٠١٩؛ أبو عمرة، ٢٠٢٠؛ ملحم وآخرون، ٢٠٢١؛ وسلامة وآخرون ،٢٠٢٢؛ الحارثي، ٢٠٢٣)**، كما أكدت بعض الدراسات دور استراتيجية القصة في تنمية العديد من المهارات والقيم والاتجاهات، وبعض أنماط التفكير كالإبداعي والتخيلي مثل دراسة كل من: **((صلاح، ٢٠١٦؛ الديلمي، ٢٠١٧؛ الشهري، ٢٠١٨؛ الأسطل ورجب، ٢٠٢٠؛العنزي وباشطح، ٢٠٢٠؛ عماد السعدي وخلدون أبو الهيجاء٢٠١٨)**

في ضوء ما سبق تبدو الحاجة ماسة لإجراء هذا البحث للارتقاء بمستوى التلاميذ وتنمية تفكيرهم التأملي من خلال سماع القصص المتنوعة ذات الأهداف المختلفة، حيث لا توجد دراسة - في حدود علم الباحثين – استخدمت القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق يمكن الاسهام في حلّ مشكلة البحث من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات التفكير التأملي التي ينبغي تنميتها لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؟

٢- ما مكونات برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؟

فَرْضِيتا البحث:

وللتعرف على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلميذات تم صياغة الفرضيتين الآتيتين:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حده.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حده.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد مهارات التفكير التأملي التي ينبغي تنميتها لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي.

٢- إعداد اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي.

٣- تصمم برنامج قائم على استراتيجية القصة في ضوء قائمة مهارات التفكير التأملي لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي.

٤- قياس مستوى فاعلية البرنامج المصمم وفق استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في الخروج ببرنامج قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات التفكير التأملي، ويمكن أن يستفيد من البحث الجهات الآتية:

١- معلمو اللغة العربية حيث يزودهم:

- ببرنامج قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي يستفيدون منه في تدريسهم.
- بيان أهمية استراتيجية القصة في التدريس، وخطواتها، وطريقة تنفيذها، وفاعليتها في تنمية التفكير التأملي بشكل إيجابي؛ لأن البرنامج وضّح صورة صادقة واقعية وحقيقية عن تفاعل التلاميذ.

٢- التلاميذ: حيث يزودهم ببرنامج واضح ومحدد، يشوقهم، ويثير لديهم مهارات التفكير التي ستؤدي إلى الاستقلالية في التفكير، وينمي لديهم مهارات التفكير التأملي، التي تحررهم من الاتكالية، وتجعلهم ينطلقون في مجالات أوسع عن طريق تشجيع التساؤل والبحث.

٣- مؤلفو المناهج والمدربون حيث:

- يستفيدون من النتائج التي توصل إليها البحث لمعرفة الوقع الحقيقي لامتلاك تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي لمهارات التفكير التأملي التي تدربوا عليها في البرنامج.
- يستفيدون من البرنامج المعد في استخدام استراتيجيات حديثة في تنمية مهارات التفكير التأملي لجميع مراحل التعليم العام، وتوجيههم إلى استخدامها.

٤- الباحثون:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

- بإجراء بحوث ودراسات متنوعة مشتقة من متغيراته، واستخدام استراتيجيات حديثة في تنمية مهارات التفكير بشكل عام، والتفكير التأملي بشكل خاص، لاسيما مع ندرة البحوث على المستويين المحلي والإقليمي.
- قدم البحث اختبارًا لمهارات التفكير التأملي يمكن الاستفادة منه كمرجع علمي للباحثين في الدراسات المستقبلية.

حدود البحث:

تم إجراء البحث ضمن الحدود الآتية:

١- **الحدود المكانية والزمانية:** مدرستا (الرسالة، وشهداء الوحدة) في منطقة معين التعليمية التابعة

لوزارة التربية والتعليم بأمانة العاصمة - صنعاء، وتم تطبيق التجربة الميدانية في المدة الزمنية ما بين ٢٧/ ٨/ ٢٠٢٢م إلى ٢٠٢٢/١٠/٣١ للعام الدراسي٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

٢- **الحدود البشرية:** عينة من تلميذات الصف الخامس اللواتي يدرسن في مدرستي الرسالة، وشهداء الوحدة، والبالغ عددهن (٩٥) تلميذة.

٣- حدود موضوع البحث: اقتصر البحث على برنامج قائم على استراتيجية القصة يحتوي قصصًا متنوعة، وأنشطة في التفكير التأملي من إعداد الباحثين، تم تضمينها في البرنامج، لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلميذات.

مصطلحات البحث:

- **فاعلية:**

عُرفت الفاعلية لغويًا بأنها: "وصف في كلِّ ما هو فاعل" **(مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص٦٩٥).**

وعرفها شحاته والنجار (٢٠٠٣، ص٢٣٠) بأنها: "مدى الأثر الذي يمكن تُحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلا في أحد المتغيرات التابعة".

وعرف الباحثان الفاعلية إجرائياً بأنها: مقدار الأثر الذي يُحدثه البرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لتلميذات المجموعة التجريبية، ويُقاس من خلال الاختبار المعدّ لذلك.

- **برنامج:**

عُرِّفَ البرنامج لغويًا بأنه: "الْخُطَّة المرسومة لعمل ما، كبرنامج الدرس والإذاعة"، وهو مُعَرَّبٌ فارسيته (بَرْنَامَه)، وجمعه(بَرَامِج) **(مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص٥٢).**

وعرفه علي (٢٠١١، ص١٨) بأنه: "مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم لمجموعة معينة من الدارسين، لتحقيق أهداف تعليمية خاصة في فترة زمنية محددة"

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وعرف الباحثان البرنامج القائم على استراتيجية القصة إجرائياً بأنه: خطة تعليمية تفاعلية مصممة ومعدة مسبقًا وفق استراتيجية القصة، تتضمن مجموعة من القصص المتنوعة، يتم تقديمها للتلميذات بأساليب مختلفة، وتحتوي على مجموعة من العناصر المترابطة بعضها مع بعض، وتتمثل في المخرجات التعلمية، والأدوات والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية المصاحبة، والمحتوى، والأنشطة التفكيرية التأملية المتنوعة، وأساليب التقويم، بهدف تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي، وتُقدم لهن في مدة زمنية محددة.

- **الإستراتيجية**

لفظ عربي من مصطلحات أجنبية، وهي لفظة عسكرية في الأصل، إغريقية الجذور، وتعني فن قيادة الجيوش في معركة ضد العدو، لتحقيق هدف محدد **(الحلاق، ٢٠٠٧، ص ص ١٠٣- ١٠٤).**

وعرفها السليتي (٢٠١٥، ص١٠) بأنها: "فن استخدام الإمكانات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة".

وعرف الباحثان الإستراتيجية إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة والمتسلسلة المخطط لها مسبقًا، ويتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، وتتصف بالمرونة ومراعاة طبيعة التلميذات بغرض تدريس مجموعة من القصص لتلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؛ بهدف تنمية مهارات التفكير التأملي.

- **القصة:**

عرفت القصة في اللغة بأنها: القَصُّ فعل القاصّ إذا قصَّ القِصَصَ، ويقال: في رأسه قِصّة: يعني الجملة من الكلام، ونحوه قوله تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ﴾ أي نبين لك أحسن البيان **(ابن منظور، ٢٠٠٩، ج١١، ص٢٣٣).**

وعرفها عطية (٢٠٠٩، ص٣٥٤) بأنها: "فن أدبي يتناول حادثة أو مجموعة حوادث تتصل بشخصيات إنسانية في بيئة زمانية ومكانية محددة بأسلوب أدبي مؤثر في المتلقي، وتنتهي إلى غاية محددة مخطط الوصول إليها".

وعرف الباحثان القصة إجرائيا بأنها: فن نثري أدبي، يهدف إلى تقديم فكرة أو حادثة معينة بطريقة ممتعة ومشوقة، وتعتمد على عناصر متعددة، حيث يتم تجسيد الأحداث المترابطة فيها من خلال مجموعة من الشخصيات الواقعية أو الخيالية في زمان ومكان معينين، وتنتهي بهدف أو غاية بنيت من أجلها القصة.

- **التنمية:**

عُرفت التنمية لغويًا بأنها: الزيادة، فيقال: نَمَا الشيء أو المال نَمَاءً ونُمُوًّا: زَادَ وكَثُرَ، وأنمى الشيءَ: جعله ناميًا **(مدكور، ١٩٨٩، ص ٦٣٦).**

وعرفاها زاير وتركي (٢٠١٥، ص١٥٣) بأنها:" التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه إلى متغيرات تعليمية فاعلة".

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وعرف الباحثان التنمية إجرائيا بأنها: زيادة مستوى أداء التلميذات في مهارات التفكير التأملي، ويتحدد بزيادة الدرجات التي يحصلن عليها بعد تدريبهن على البرنامج القائم على استراتيجية القصة، وتُقاس باختبار التفكير التأملي الذي طُبق (قبليًا - بعديًا) على التلميذات.

- **المهارة:**

عُرفت المهارة لغويًا بأنها: الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل، ويُقال مَهَرْتُ بهذا الأمر أَمْهَرُ به مَهَارَة أي صرت به حاذقا **(ابن منظور، ٢٠٠٩، ص ص ١٨- ١٨٥).**

وعرفها البجة (٢٠١٠، ص١٠) بأنها: "قدرة الدارسين على تنفيذ أمر ما، بدرجة إتقان مقبولة" ويقصد بدرجة إتقان مقبولة: أن تؤدى المهارة وفق المستوى التعليمي للمتعلم".

ويعرف الباحثان مهارات التفكير التأملي إجرائيا بأنها: قدرة التلميذات على أداء مهارات التفكير التأملي المحددة في البرنامج القائم على استراتيجية القصة بسهولة ودقة وإتقان، واجتيازهن للاختبار المعد لذلك.

- **التفكير التأملي**

التفكير لغويًا مشتق من الفعل فَكَرَ، يقال فَكَرَ في الأمْرِ: أعمل العقْلَ فيه، ورتَّبَ مَا يعلم؛ ليصل إلى المجهول، وفَكَّرَ في المشكلة: أعمل عقله فيها؛ ليتوصل إلى حلِّها، وهي بنفس معنى الَّتْفِكير، ويقال لي في الأمر فِكْرٌ: نَظَرٌ ورويَّةٌ، والفكرة: الصورة الذهنية لأَمْرٍ ما، وجمعها فِكَرٌ **(مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص٦٩٨)**. والتفكر: هو التأمل **(ابن منظور، ٢٠٠٩، ص ٦٥)**. و**التأمل لغويًا** من تأمَّل في الأمر: تلبَّثَ فيه ونظر، ويقال تأمَّل الشيء: تدبر وأعاد النظر فيه مرة بعد أخرى لِيَسْتَيقِنَهُ. **(مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص٢٧)**. وتأمَّل الرجل في الشيء: نَظَرَ إَليه مُسْتَبِينًا لَهُ **(الرازي، ١٩٩٥، ص١٠)**.

وعرف عبد العزيز (٢٠١٣، ص٢١) التفكير بأنه: " فيض من النشاط العقلي الذي يقوم به الدماغ كاستجابة لملايين أو بلايين المثيرات المرئية وغير المرئية المستقبلة عن طريق الحواس الخمس، أو غيرها من المثيرات".

وعرف هلفش وسميث (ص ١٦٨) التأمل بأنه: "شطحة غير متوقعة من شطحات الخيال تقود المعلم إلى رؤية حقيقة أعماله وممارساته من خلال التركيز على المشاعر والعواطف والخيال الذي يقود المعلم إلى استشعار ما يقوم به من أعمال عقليًا ووجدانيًا وحسيًا".

وعرف عدنان العتوم وآخرون (٢٠٠٩، ص ٣٠) التفكير التأملي بأنه: "أن يتأمل التلميذ الموقف الذي أمامه، ويحلله إلى عناصره، ويرسم الخطط اللازمة لفهمه؛

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

بهدف الوصول إلى النتائج التي يتطلبها الموقف، وتقويم النتائج في ضوء الخطط الموضوعة".

وعرف الباحثان التفكير التأملي إجرائيا بأنه: نشاط عقلي متأنٍ هادف يقوم على تأمل التلميذات في المشكلات التي تواجهها وفق خمسة مستويات هي: التأمل والملاحظة، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات مقنعة، ووضع حلول مقترحة، ويُقاس بالدرجات التي تحصل عليها التلميذات في اختبار مهارات التفكير التأملي المعد لذلك.

الإطار النظري للبحث:

يتضمن الإطار النظري مجالين وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

المجال الأول: التفكير التأملي

حظي التفكير التأملي باهتمام الكثير من التربويين والعلماء والباحثين، بعد التأكد من أهميته في تقدم المجتمع وتطوره، فجاء الاهتمام بالعقل البشري، وإمكاناته وأساليب نموه وتطوره؛ لتوضيح ملامح المنظومة التربوية التي تعمل على تنمية عقول المتعلمين حيث تباينت تعريفات التفكير التأملي في الأدب التربوي، وتطورت بتطور العناصر التي يتضمنها هذا المفهوم.

مفهوم التفكير التأملي

عرف شون (Schon, 1987, p. 49) التفكير التأملي بأنه: "استقصاء ذهني نشطٍ وواعٍ ومتأنٍ للفرد حول معتقداته، وخبراته ومعرفتها المفاهيمية والإجرائية في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حل المشكلات العملية، وإظهار المعرفة الضمنية إلى سطح الوعي بمعنى جديد، ويساعد ذلك المعنى في وضع استدلالات لخبرته المرغوب تحقيقها مستقبلا". **وعرفه جرفث وفريدن (Frieden, 2000, Griffith &p. 83) بأنه:** "الدراسة المستمرة للأفكار، والاقتراحات المتوافرة في ذهن الشخص، بحيث تسهم في تعزيز، وتدعيم ما له من أفكار".

يتضح مما سبق أن التفكير التأملي عملية استقصاء ذهني نشطٍ وواعٍ ومتأنٍ للتلميذ حول ما يمتلكه من خبرات في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، بما يمكنه من حلّ المشكلات التي تقابله في واقعه مستقبلًا.

مراحل التفكير التأملي وخطواته

مراحل **التفكير التأملي** لا تسير باتجاه محددٍ وثابت، فالحاكم فيها احتياجات الموقف الذي يمرُّ به التلميذ، فقد يبدأ من الأمام إلى الخلف، وأحيانا يترك بعض هذه المراحل حسب تفكيره ونضجه، واختلف الباحثون والتربويون في تحديد مراحل التفكير التأملي وخطواته، **فوضح جون ديوي (John Dewey) مراحل التفكير التأملي بما يأتي: (قطامي، ٢٠٠٧، ص ٤٦٨)**

١- الشعور بالمشكلة وتحديدها.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٢- صياغة الفروض التي يمكن أن تُوّصل إلى حلِّ المشكلة.
٣- جمع المعلومات والبيانات التي تؤيد أو تعارض كل فرض من الفروض السابقة، ويتم جمعها عن طريق الملاحظة، والسؤال، والتجريب، والقراءة، والمناقشة، والعودة إلى المصادر.
٤- قبول الفرض، والتحقق منه.

فوائد التفكير التأملي:

للتفكير التأملي فوائد متعددة نوضحها بالآتي:

- تساعد التلميذعلى التفكير العميق.
- تنمي لديه التنبؤ، وتنشط المعرفة السابقة.
- تعزز آراء التلاميذ عن طريق مساعدتهم على تحليل المشكلات للوصول إلى حلها.
- تساعد على تقويم التلميذ لأعماله ذاتيًا.
- تنمية الناحية العقلية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ **(الحسني، ٢٠١٥، ص ٣٤).**
- ابتكار أفكار جديد تدفعه إلى التساؤل للوصول إلى بواطن الأمور.
- ينمي لدى التلميذ اتخاذ القرار المناسب **(الدهام وطلافحة، ٢٠١٨، ص ٣٢٤).**

مهارات التفكير التأملي

ويشتمل التفكير التأملي على أنواع متعددة **من المهارات، وتفصيل ذلك على النحو الآتي: (Allison 2006,p.40)**

- **التأمل والملاحظة**: وتعني الرؤية البصرية، والقدرة على تأمل المشكلة، وتحليلها وعرض جوانبها، والتعرف على محتواها من خلال بياناتها ومكوناتها، بحيث يمكن اكتشاف العلاقة بصريًا.
- **الكشف عن المغالطات:** ويقصد بها القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة، من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة، أو غير المنطقية، والخطأ في إنجاز المهام التربوية.
- **الوصول إلى استنتاجات:** ويقصد بها القدرة على توضيح الفجوات في المشكلة عن طريق تحليل مضمون المشكلة وطبيعتها، والتوصل إلى فرض الفروض، والتوصل من خلالها لحلول مناسبة.
- **إعطاء تفسيرات مقنعة**: وتعني القدرة على وضع الخطط، والمقترحات الواقعية المبنية على المعلومات والمعرفة الصحيحة لحل المشكلة عن طريق التصورات الدماغية للمشكلة الموجودة.
- **وضع حلول مقترحة:** وتعني القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، تقوم على تصورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

التدريس وتنمية التفكير التأملي

الصف المفكر هو حلم برنامج تعليم وتطوير التفكير لدى التلاميذ في الأسرة والمدرسة، ويتم ذلك بتوفير بيئة صفية مناسبة، فهذا يؤدي إلى تطوير أفراد المجتمع، وكل فرد يكون قائدًا، لذلك فإن الصف المفكر معمل توليد القادة **(قطامي، ٢٠١٤، ص ٢٣٥)**. ويتطلب التدريس الكثير من **التأمل** والتفكير العميق، فلا يكون المعلم مميزًا باتباع أساليب تدريسية مقننة، وقواعد روتينية موروثة، يطبقها قولا وعملا، دون أن يكون له حتى مجرد إبداء الرأي فيها، فعملية **التأمل** تتطلب منا يقظة تامة لما نتأمله ونفكر فيه، بالإضافة إلى وجود إرادة قوية ورغبة خالصة في تفحّص ما يعترضنا من مواقف، ونحن **نفكر ونتأمل** نأخذ أكثر من احتمال، ونكّون بدائل متعددة، يناسب كل منها التحدي في الحاضر والمستقبل، والرغبة في مواجهتها، ويتم التحكم في سلوكنا وتصرفاتنا بما لدينا من وعي وما بين جوانحنا من ضمير، وأن نفكر بالشيء أكثر مما نفكر فيه بعد أن نقوم به **(عدس، ١٩٩٨، ص ٢٣٩)**.

ويساعد **التفكير التأملي** التلاميذ على تطوير خبراتهم ومعارفهم في مواقف صفية جديدة قد تواجههم، بالإضافة إلى اسهامه في تطوير مهارات التفكير المنظم من خلال ربط المعارف والخبرات الجديدة بالسابقة، وهذا يتطلب تطوير نماذج وطرائق واستراتيجيات تدريسية جديدة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ؛ ليصبحوا قادرين على مواجهة التحديات والتطورات المتسارعة التي يواجهونها في المجتمع، فيؤدون دورهم على أكمل وجه **(الزهراني،٢٠٢٠، ص٤٧)**. فتنمية **التفكير التأملي** ضروري ومطلب رئيس في الوقت الحالي، نظرا للتطور المعرفي والتقني الهائل والمتسارع مما يتطلب تنميته لدى التلاميذ؛ ليكونوا قادرين على مواجهة المشكلات المستجدة التي تواجههم في حياتهم اليومية، مع استغلال القدرات العقلية، وتنميتها وتفجير الطاقات التأملية لديهم.

المجال الثاني: استراتيجية القصة

تعد **القصة إحدى استراتيجيات التدريس** التي تُقدم الأفكار والخبرات والتجارب بشكل معبر ومشوق وجذاب مؤثر، وبها تُثرى المفردات والمعلومات للتلميذ، وتجعله يحب القراءة، وتزوده بالأساليب اللغوية السليمة، والحوار الجذاب على اختلاف ألوانه، وتسهم في تزويده بحصيلة لغوية، وتكسبه السيطرة على اللغة، وتنمي معرفته بالماضي والحاضر، وذوقه الأدبي، والاتصال الناجح حديثا وكتابة **(شحاته، ٢٠١٢، ص ٩٤)**. وينبغي على المعلم أن يستخدم هذا الأسلوب، وأن يستثمره في تعليم التلاميذ في كافة المراحل.

مفهوم القصة

عرفها طعمية وآخرون (٢٠١١، ص ١٢٨) بأنها: "حكاية تعتمد على السرد والوصف وصراع الشخصيات، بما ينطوي عليه ذلك من تخلل عنصر الحوار لهذا

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الجدل الدائر بين الأشخاص والأحداث". **وعرفها الهادي (٢٠١٦، ص ١٢) بأنها**: "فن أدبي نثري يعالج موضوعًا اجتماعيًا أو ثقافيًا أو ترفيهيًا، تتكون من شخوص رئيسة وثانوية، ومن الصراع والعقدة والحلّ، وتُقدم للأطفال بشكل ممتعٍ وشائقٍ".

يتضح مما سبق: أن القصة فن أدبي نثري، لها هدف محدد، وتعتمدً على عناصر متعددة عن طريقها يتم تجسيد الأحداث من خلال الشخصيات في زمان ومكان معينين، وتتضمن حبكة (مشكلة) وصراع وحل، تقدم للتلاميذ بشكل ممتع وشيق.

فالقصة عامل تربوي له دوره في تعليم اللغة، فهي تزود التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية بالكثير من الحقائق والمعلومات، فتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة، فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوب التلاميذ، وتمدهم بالمعلومات الضرورية لحلّ الكثير من المشكلات في حياتهم **(مدكور،٢٠٠٧، ص٢٣٨)**. ولكي تُثار رغبة المتعلم فيما يتعلمه، لابد أن يشعر أنه في حاجة إليه، وأنه يتعلمه؛ ليزيل نقصًا يعانيه، أو يشبع حاجة في نفسه، ولا يحقق العمل التربوي غايته، إلا إذا كان مناسبًا لاستعدادات المتعلم، وطبيعته الفطرية وخبراته المكتسبة **(عاشور ومقدادي، ٢٠٠٥، ص ص ٢٦٤-٢٦٠)**.

سمات استراتيجية القصة

تمتاز استراتيجية القصة بسمات تربوية أهمها ما يأتي: (أبو شريخ، ٢٠٠٨، ص ٧٩) (الجابر، ١٩٩١، ص ٢٠٩)

- تجذب القارئ أو السامع لما فيها من أحداث ووقائع مثيرة للعاطفة والفكر معًا.
- تتناسب مع جميع الأعمار، والمراحل التعليمية، والمستويات الفكرية.
- يتقن توظيفها في المواقف الحياتية غالبية أفراد المجتمع، وبمختلف مستوياتهم الثقافية والعمرية.
- لا تحتاج إلى تكاليف مادية باهظة، أو جهود أثناء توظيفها في التدريس.
- تعمل على ترابط المعرفة المختلفة، وبناء المنهج التكاملي.
- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بتصنيفاتها المتنوعة.
- تسهم في تنمية الثروة اللغوية للسامع، وتكسبه الثقة والبراعة في النطق والكتابة.
- إشباع حاجة التلميذ في التعرف على أسرار العالم، والتعرف على عادات وتقاليد الشعوب.
- تعزز جوانب إيجابية في التلميذ، وتعمل على تقويم السلوك السلبي لديه.
- تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري والتأملي والتخيلي لمن لديه ميل لذلك.
- التنفيس عن بعض العواطف، والمشاعر المكبوتة لدى بعض التلاميذ.

شروط نجاح استراتيجية القصة

وللقصة شروط في استخدامها استراتيجية للتدريس هي كالآتي: (عماد الدين،٢٠١٢، ص ٨٣)

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

- ارتباط القصة بموضوع الدرس، وتسلسل حوادثها، ومناسبتها لمستوى التلاميذ.
- أن تدور حول أفكار قليلة، وتصور الحوادث والمعاني تصويراً حسيًا.
- أن يكون المعلم متقنًا لمهارات تقديم القصة بشكل مشوق.
- أن يندمج المعلم في مواقف القصة، من حيث تعبيرات وجهه، ونبرات صوته وانفعالاته.
- استخدام الوسائل التعليمية المعينة في تحقيق الأهداف التعليمية.
- تخصيص وقت من الحصة للأسئلة والمناقشة بعد الانتهاء من سرد القصة.
- استخدام تمثيل المواقف، ولعب الأدوار في نهاية الموقف التعليمي.

ولعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد على أمور متعددة تتضمن الإعداد الجيد لها، والمعرفة الدقيقة لشخصياتها، وحوادثها، والتفاعل، والعيش مع شخصياتها، وأحداثها؛ ليجذب تلاميذه لحسن الاستماع والإصغاء، فخطوات تنفيذ القصة تختلف باختلاف وجهات النظر حول إجراءات تنفيذها، ودور المعلم والمتعلم، **فيرى البجة (١٩٩٩، ص ص ٢٦٨- ٢٧٠) أنها تتم وفق الخطوات الاتية:**

١- **التهيئة والتمهيد:** يتم وضع التلاميذ في حالة استعداد لسماع القصة، ويثير المعلم اهتماماتهم من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى معرفة عنوان القصة.

٢- **الإلقاء**: حيث يعد من أهم عناصر نجاح المعلم في تدريس القصة، فلا بد أن يكون طبيعيًا، ومثير لاهتمام التلميذ، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم، وتلوينه وهدوئه حسب الموقف، وصمته في بعض المواقف قصدًا، لإثارة التشويق في التلاميذ، واشراكهم في تصور الأحداث، مع حرصه أثناء سرد القصة على انتقاء أساليب اللغة العربية السليمة والمناسبة لهم، وينفعل مع أحداثها المتسلسلة، ووقائعها مستخدمًا الحركات والسكنات المناسبة للتعبير عن السرور، أو الحزن، أو التعجب، فضلا عن استغلال المعلم للمواقف المثيرة في القصة، فيدعمها بما يناسب من وسائل الإيضاح؛ ليساعد التلاميذ على الفهم، ويزيد من رغبتهم وشوقهم للتعلم.

٣- **المناقشة:** يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة للتلاميذ؛ لمعرفة مستوى فهمهم للقصة، واستيعابهم لها.

٤- **حديث التلاميذ:** يُكلِّف المعلم تلاميذه بالتحدث عن مضمون القصة، والتعبير عنها، أوعن جزء منها.

٥-**التمثيل:** اشتراك عدد من التلاميذ في تمثيل القصة أمام الاخرين دون خوف.

٦- **كتابة القصة:** في نهاية مراحل تدريس القصة، يطلب المعلم من التلاميذ كتابة ملخص القصة في دفاترهم.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ويراعي المعلم في إلقاء القصة على التلاميذ الجوانب الاتية: (الشمري والساموك، ٢٠٠٥، ص ٢٥٧)

- **المكان:** المعلم سيد الموقف، وهو من يقرر المكان المناسب لإلقائها.
- **اللغة:** تراعي اللغة المناسبة لسن التلاميذ، وتكون فصيحة سهلة وواضحة.
- **المعلم:** بإمكانه التحرك أثناء السرد، أو يجلس ثم يقوم، ويكون صوته مناسبًا، فيبدأ هادئًا في التمهيد، ثم يرتفع، وقد ينخفض حسب الدور، ويقلد أصوات الشخصيات، ويحاكيها بطريقة جذابة، ومثيرة دون تكلف، ويغير صوته حسب الأحداث، من هدوء، وغضب، وسعادة، وحزن، فلصوته أثر فعّال في جذب انتباه التلاميذ، وأن يُظهر شخصيات القصة اظهارًا حقيقيًا بسماتهم الشخصية ومشاعرهم.
- **التلاميذ:** يراقب المعلم انتباه التلاميذ إليه أثناء السرد، وللقصة دور مهم في ذلك، إضافة لأداء المعلم.

البحوث والدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات والبحوث السابقة إلى مجالين وفقًا لمتغيري البحث على النحو الآتي:

المجال الأول: البحوث والدراسات المتعلقة باستراتيجية القصة

هدف **بحث (صلاح، ٢٠١٦)** إلى معرفة أثر استخدام القصة والأنشطة العلمية في التحصيل العلمي والاتجاهات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة جنين، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة البحث على (٩٠) طالبةً، وقُسمت العينة إلى مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة بطريقة عشوائية، دُرست التجريبية الأولى باستخدام القصة، والثانية باستخدام الأنشطة العلمية، ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة دليل معلم، واختباراً تحصيليًا، ومقياسًا للاتجاهات العلمية، وتوصل البحث إلى فاعلية القصة والأنشطة العلمية في التحصيل والاتجاهات العلمية، حيث بلغ حجم التأثير (٣٠%)، وأوصى البحث بتضمين القصة والأنشطة العلمية في المناهج لجميع المراحل الدراسية.

وقامت **(الديلمي، ٢٠١٧)** ببحث هدف إلى معرفة أثر استخدام طريقة القصص في تنمية الاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف السابع بأمانة العاصمة ، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة البحث على (٨٠) طالبةً، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (ضابطة - تجريبية) بطريقة عشوائية، ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة وحدتين بالطريقة القصصية، ومقياس اتجاه، وتوصل البحث فاعلية طريقة التدريس بالقصص في تنمية الاتجاه نحو العلوم، وأوصى البحث باستخدام القصص في مناهج العلوم في جميع المراحل الدراسية، وتدريب المعلمين قبل الخدمة عليها.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

بينما هدفت دراسة (**الشهري، ٢٠١٨**) إلى معرفة أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تنمية مهارة التخيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة البحث على (٤٠) طالبًا، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (ضابطة - تجريبية) بطريقة عشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث وحدة دراسية وفق القصة، واختبارًا مقاليًا في مهارات التخيل، وتوصلت البحث إلى فاعلية السرد القصصي في تنمية مهارة التخيل حيث بلغ حجم التأثير (٢٣%)، وأوصى البحث بتنظيم المحتوى الدراسي في بعض الموضوعات بأسلوب قصصي في مراحل التعليم المختلفة.

وسعت دراسة (**السعدي وأبو الهيجاء، ٢٠١٨**) إلى الكشف عن أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة في ضوء جنسهم، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة الدراسة على (٥٤) طفلا من أطفال الروضة في المستوى التمهيدي الثاني الذين تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦)، وتم اختيار شعبتين دراسيتين بطريقة عشوائية بسيطة من بين خمس شعب، مثلت الأولى: تجريبية بعدد(٢٨) طفلا، والثانية: ضابطة بعدد(٢٦) طفلا، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحثان (١٤) قصة تم سردها للأطفال بطرائق مختلفة، واختبارين أحدهما: في مهارات التحدث، والآخر في التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة بغض النظر عن جنسهم، وأوصت بتضمين الاستراتيجيات المتكاملة في تنفيذ الدروس القصصية لتنمية مهارات التحدث والتفكير الإبداعي لدي الأطفال.

وأما دراسة (**الأسطل ورجب، ٢٠٢٠**) فهدفت إلى معرفة أثر توظيف قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة الدراسة على (٧٠) طالبةً، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية - ضابطة) بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان قائمة بمهارات التفكير الإبداعي، ودليل معلم وفق الخيال العلمي، واختباراً في التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر كبير لتوظيف قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وأوصت الدراسة بتضمين قصص الخيال العلمي في المناهج الدراسية.

وهدفت دراسة (**العنزي وباشطح، ٢٠٢٠**) إلى معرفة دور القصص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في ضوء المتغيرات الديموجرافية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واقتصرت عينة

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٧٩٤) معلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثتان استبانة للكشف عن دور القصص في تنمية التفكير الإبداعي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين قراءة القصص وتنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر المعلمات بدرجة عالية، وأوصت الدراسة بتدريب معلمات الروضة على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ولاسيما القصة.

المجال الثاني: البحوث والدراسات المتعلقة بمهارة التفكير التأملي

قام **(اللامي، ٢٠١٨)** ببحث هدف إلى الكشف عن أثر استراتيجية (PLAN) في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات، واتبع البحث المنهج التجريبي، واقتصرت عينة البحث على (٦٧) طالبا، وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة) بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث مجموعة من الخطط البحثية، واختبارين أحدهما: تحصيلي، والآخر: في التفكير التأملي بمهارته الخمس(الرؤية البصرية - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى الاستنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - تقديم حلول مقترحة)، وتوصل البحث إلى وجود أثر كبير لاستراتيجية (PLAN) في التحصيل والتفكير التأملي ، وأوصى البحث بتهيئة بيئة صفية مناسبة لرفع مستوى التفكير التأملي لدى الطلاب، وجعلهم محور العملية التعليمية.

وسعى بحث **(الدبعي، ٢٠١٩)** إلى الكشف عن فاعلية نموذج مكارثي في تنمية مهارات كتابة المعادلات الكيميائية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة البحث على (٨٤) طالبةً من طالبات الصف الثاني الثانوي، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية - ضابطة) بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف البحث أعدّت الباحثة اختبارًا في مهارات كتابة المعادلات الكيميائية، ومقياسًا التفكير التأملي لكيمبر (Kember)، وتوصلت البحث إلى فاعلية نموذج مكارثي في تنمية مهارات كتابة المعادلات الكيميائية والتفكير التأملي.

وهدف بحث **(أبو عمرة، ٢٠٢٠)** إلى معرفة أثر توظيف استراتيجية باير(Bayer) في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبع البحث المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة البحث على (٤٤) طالبةً، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية - ضابطة) بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف البحث أعدّت الباحثة دليل معلم، واختبارًا في مهارات التفكير التأملي الخمس(التأمل والملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى استنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - وضع حلول مقترحة)، وتوصل البحث إلى وجود أثر كبير لاستراتيجية باير(Bayer) في تنمية مهارات التفكير

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

التأملي لدى الطالبات، حيث بلغ حجم التأثير (0.29)، وأوصى البحث بالاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة.

وسعت دراسة **(ملحم وآخرون، ٢٠٢١)** إلى معرفة أثر تدريس وحدة مطورة من كتاب الجغرافيا في ضوء الآيات القرآنية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة الصف السابع الأساسي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة الدراسة على (٤٠) طالبًا وطالبة، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين (تجريبية - ضابطة)، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث وحدة تعليمية مطورة في ضوء الآيات القرآنية، واختبارًا في مهارات التفكير التأملي الخمس(التأمل والملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى استنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - وضع حلول مقترحة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لتدريس الوحدة المطورة من كتاب الجغرافيا في ضوء الآيات القرآنية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بتعزيز المناهج وتطويرها بأنشطة تدريبية تعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة.

وهدفت دراسة **(الحارثي، ٢٠٢٣)** إلى الكشف عن أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي في مقرر العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واقتصرت عينة الدراسة على (٥٩) طالبة قسمت إلى مجموعتين (تجريبية - ضابطة) بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثة دليل معلم وفق الأسئلة السابرة، واختبارًا في مهارات التفكير التأملي الخمس(التأمل والملاحظة – الكشف عن المغالطات – الوصول إلى استنتاجات –إعطاء تفسيرات مقنعة - وضع حلول مقترحة)، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي في مقرر العلوم لدى الطالبات ، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين لمهارات التفكير التأملي للطلبة لزيادة مستوى الإدراك لديهم.

تبين من استعراض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري البحث أن أهدافها تنوعت: فبعضها سعت إلى معرفة أثر استخدام القصة في تنمية التحصيل، واختص بعضها بتنمية التخيل، وجمع بعضها بين التحدث والتفكير الإبداعي، أما دراسات المحور الثاني فقد تباينت في استخدامها للاستراتيجيات والبرامج والنماذج المتنوعة لتنمية مهارات التفكير التأملي، وتنوعت أدوات البحوث والدراسات السابقة تبعا لتنوع الأهداف، فاستخدم غالبيتها الاختبار، وجمع بعضها بين الاختبار ومقياس الاتجاه، بينما استخدمت غالبيتها المنهج التجريبي وشبه التجريبي، واختلفت عينتها، فغالبيتها طُبق على تلاميذ المرحلة الأساسية.

واستفاد البحث الحالي من البحوث والدراسات السابقة في بناء أداة البحث، وتحديد المنهج، والأساليب الإحصائية، وكيفية اختيار العينة، ومقارنة نتائجه بالبحوث

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

والدراسات السابقة، وتميز البحث بأنه الأول في اليمن – حسب إطلاع الباحثين – تضمن برنامجًا قائمًا على استراتيجية القصة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي.

منهج البحث:

اعتمد البحث على **المنهج الوصفي** الذي تم توظيفه في بناء الإطار النظري للبرنامج، وإعداد أدوات البحث وتفسير نتائجه، **والمنهج شبه التجريبي** المعروف بالتصميم ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) ذات القياس (القبلي والبعدي) لمهارات التفكير التأملي لمعرفة الفروق الإحصائية التي أحدثها البرنامج من خلال المتوسطات الحسابية، وحجم التأثير.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي في المدرس الحكومية التابعة لمديرية معين التعليمية بالأمانة – صنعاء للعام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣م.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث الميدانية من **(٩٥)** تلميذة من تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي بمدرستي (الرسالة)، و(شهداء الوحدة)، ووُزعت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين (تجريبية – ضابطة)، وبلغ عدد المجموعة التجريبية (٤٧)، والضابطة (٤٨).

إجراءات إعداد أدوات البحث:

أولا: إجراءات إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي

تم إعداد **قائمة بمهارات التفكير التأملي؛** لتصبح أساسًا لتصميم البرنامج القائم على استراتيجية القصة، الذي سينمي مهارات التفكير التأملي لتلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي، وقياس فاعليته من خلال اختبار **التفكير التأملي** الذي صمم على تلك المهارات، وتم ضبط قائمة المهارات علميًا، وتضمنت القائمة في صورتها النهائية (٥) مهارات رئيسة، و(١١) مهارة فرعية.

ثانيًا: إجراءات إعداد اختبار التفكير التأملي

أ/ الهدف من الاختبار

هدف الاختبار إلى **"قياس فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي" بالجمهورية اليمنية.**

ب/ مصادر بناء الاختبار

تم بناء الاختبار بالرجوع إلى المصادر الآتية:

١- مهارات التفكير التأملي التي تم تحديدها في البحث.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٢-البحوث والدراسات السابقة في التفكير التأملي والقصة.

ج/ كتابة تعليمات الاختبار

تم صياغة تعليمات الاختبار بوضوح؛ ليسهل على التلميذات فهم المطلوب من اختبار التفكير التأملي، وتوضيح الغرض منه، وكيفية الإجابة عن أسئلته المقالية التي بجانب الصور الملونة الموضحة في ورقة الاختبار.

د/ صياغة الاختبار بصورته الأولية

احتوى الاختبار على قصة عُرضت بشرائح الباوربوينت على شكل أحداث متتالية عرضًا صوتيًا مصحوبًا بالكتابة، و(٢٨) سؤالا مقاليًا، مدعمًا بالصور الملونة، تعرض تدريجيًا بشاشة العرض التلفزيونية بعد سرد المعلم لأحداث القصة؛ لتجيب التلميذات مباشرة عن كل سؤال يعرض تدريجيًا بعد الانتهاء من سرد الحدث، وعرض الصورة.

هـ/ الصدق والثبات لاختبار مهارات التفكير التأملي

أولا: الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار قام الباحثان بعرضه على مجموعة من المحكمين أصحاب الخبرة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم، بالإضافة إلى بعض المشرفين التربويين، ومعلمي اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الأساسي لمعرفة رأيهم في الاختبار من حيث الآتي: وضوح الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ومناسبة أسئلته لمستوى التلميذات، بالإضافة إلى ارتباط الأسئلة بمهارات التفكير التأملي المحددة في البحث، ومناسبة الصور المعروضة لأحداث القصة، وارتباطها بأسئلة الاختبار، وأجمع غالبية المحكمين على مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى التلميذات، وقياسها لمهارات التفكير التأملي المراد قياسها، واقترحوا بعض التعديلات في الأسئلة قام الباحثان بإجراء التعديلات المناسبة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزا في صورته النهائية.

ثانيًا: الصدق البنائي

للتحقق من الصدق البنائي قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من **(٣٥)** تلميذة من
تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي بمدرسة (حفصة) التابعة لمديرية (الوحدة) التعليمية بأمانة العاصمة، بتاريخ **٢٠٢٢/٨/٩م – ١١/محرم/١٤٤٤هـ، وذلك للتأكد من الآتي:**

أ/ وضوح فقرات الاختبار: تبين بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية أن تعليمات الاختبار، وفقراته واضحة، ومناسبة لمستوى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ب/ تحديد الزمن المناسب للاختبار: تم تسجيل بدء الإجابة عن الاختبار، وتحديد الزمن الذي استغرقته أول تلميذة في الإجابة عن أسئلة كل حدث من أحداث القصة، وآخر تلميذة، وجمعهما وقسمتهما على **(٢)**، وحدد زمن الاختبار **(٦٠)** دقيقة.

ج/ اتساق فقرات الاختبار: تم حساب معامل الارتباط للتأكد من اتساق فقرات الاختبار باستخدام معامل الارتباط الكلي المصحح، وتحديد ثبات كل فقراته، **وجدول (١) يوضح ذلك:**

جدول (١) يوضح اتساق وثبات فقرات اختبار مهارات التفكير التأملي

م	معامل الارتباط	الثبات	م	معامل الارتباط	الثبات
١	.27	.91	١٥	.50	.91
٢	.36	.91	١٦	.33	.91
٣	.36	.91	١٧	.63	.91
٤	.49	.91	١٨	.36	.91
٥	.56	.91	١٩	.50	.91
٦	.48	.91	٢٠	.40	.91
٧	.49	.91	٢١	.40	.91
٨	.74	.91	٢٢	.30	.91
٩	.47	.91	٢٣	.58	.91
١٠	.76	.91	٢٤	.63	.91
١١	.48	.91	٢٥	.70	.91
١٢	.66	.91	٢٦	.51	.91
١٣	.47	.91	٢٧	.38	.91
١٤	.45	.91	٢٨	90	.92

تبين من جدول **(١)** أن فقرات الاختبار ذات اتساق داخلي تراوح ما بين **(- 0.27 0.90)**، بينما تراوح ثبات فقراته بين **(0.92 -0.91)** وهذا يوضح أن فقرات الاختبار تتمتع باتساق جيد، وثبات عالٍ، وهذا يعني أن الاختبار صالح لما أُعِدَّ لقياسه.

د/ معامل السهولة والصعوبة والتمييز: بلغت قيمة معامل الصعوبة لفقرات الاختبار ما بين **(0.68 – 0.29)**، وهي معاملات صعوبة مقبولة تربويًا، بينما تراوحت معامل التمييز لفقرات الاختبار ما بين **(0.71 – 0.36)**، وهي معاملات تمييز مقبولة، وهذا يدل على أن الاختبار قابل للتطبيق.

هـ/ ثبات الاختبار: تم حساب **ثبات الاختبار** باستخدام معادلة (الفا - كرمباخ) ببرنامج **(spss)، حيث** بلغ **(0.92)** وهي درجة ثابت عالية.

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

تكافؤ مجموعتي البحث:

حرص الباحثان على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية - الضابطة) إحصائيًا قبل البدء بتطبيق التجربة الميدانية في بعض المتغيرات كالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية لنهاية العام الدراسي للسنة الماضية (الصف الرابع)، واختبار مهارات التفكير التأملي القبلي للمجموعتين (التجريبية - الضابطة)، **وجدول (٢) يوضح ذلك:**

جدول (٢) تكافؤ المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في العمر والتحصيل والاختبار القبلي للتفكير التأملي

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	Tقيمة	مستوى الدلالة	تفسيرها
العمر	التجريبية	47	10.34	0478	93	.348	.792	غير دال احصائيًا
	الضابطة	48	10.37	.489				
التحصيل	التجريبية	47	68.13	11.24	93	.553	.582	غير دال احصائيًا
	الضابطة	48	69.38	10.74				
التفكير التأملي	التجريبية	47	9.89	2.30	93	.127	.900	غير دال إحصائيا
	الضابطة	48	9.91	2.23				

تبين من جدول (٢) أن **المجموعتين (التجريبية – الضابطة) متكافئتان إحصائيًا** لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في العمر والتحصيل واختبار التفكير التأملي القبلي.

ثالثًا: خطوات إعداد البرنامج

تم التحقق من صدق القصص، والبرنامج المتضمن دليل المعلم، وكتاب التلميذة، وصلاحيتهم للتطبيق على التلميذات بالخطوات الآتية:

الخطوة الأولى: إعداد قصص البرنامج:

جمع الباحثان **(36)** قصة متنوعة دينية واجتماعية وخيالية وواقعية، وتم عرضها على مجموعة من المتخصصين لمعرفة رأيهم في القصص من حيث: سلامة صياغتها اللغوية، ومناسبتها لمستوى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي، وترتيبها حسب أهمها، وأفضلها، بالإضافة إلى مناسبة عناوينها لمضمونها، وإضافة قصص يرونها مناسبة ولم تذكر، وحذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبًا، وتم الأخذ بملحوظات المحكمين، وعُدلت بعض الصياغات اللغوية للقصص، ورتبت القصص حسب أفضليتها، وتم أخذ **(11)** قصة منها، طُبقت (١٠) قصص في البرنامج، وقصة واحدة في اختبار التفكير التأملي.

الخطوة الثانية: إعداد البرنامج القائم على استراتيجية القصة:

تضمن البرنامج القائم على القصة دليل معلم شاملا لكافة الإجراءات التدريسية، ولبناء البرنامج اتبع الباحثان ما يأتي:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أولا: مصادر بناء البرنامج

تم بناء البرنامج بطريقة تساعد المعلم على تنفيذه، فهو برنامج معدّ في شكل دليل للمعلم واضح في إجراءاته التدريسية، واعتمد الباحثان في بنائه على العديد من **المصادر التي توفرت لديهما ومنها:**

- الأدبيات التربوية وكتب أدب الأطفال المرتبطة بالأطفال، وخصائصهم، وحاجاتهم، وميولهم.
- لأدبيات التربوية والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة **بالتفكير التأملي، وكيفية تنمية مهاراته بالاستراتيجيات المختلفة.**
- البحوث والدراسات السابقة المرتبطة **بالقصة، وطريقة تنفيذ هذه الاستراتيجية في التدريس.**
- البرامج المتنوعة في مواد متنوعة؛ للتعرف على كيفية بناء البرنامج وتطبيقه.
- قائمة مهارات التفكير التأملي المحددة في البحث.

ثانيًا: مراحل إعداد البرنامج:

المرحلة الأولى: إعداد الدروس (القصص) وفق استراتيجية القصة بخطوات منظمة ومتتالية

بعد اطلاع الباحثين على المصادر المتنوعة ذات الصلة قاما بإعداد الدروس (القصص) وفق استراتيجية القصة بخطوات منظمة ومتتالية، وتم تحديد **إجراءات التدريس باستراتيجية القصة** على النحو الآتي:

١- **التمهيد والتهيئة:** يقوم المعلم بعرض صورة أو أكثر بشريحة الباوربوينت بشاشة العرض التلفزيونية؛ لتلاحظها التلميذات وتتأملها بعمق، ثم تُعرض بجانبها مجموعة من الأسئلة السابرة تدريجيًا عليهن؛ ليصلن من خلال إجابتها إلى عنوان القصة.

٢- **عرض القصة على شكل أحداث متتالية:** يسرد المعلم أحداث القصة سردًا صوتيًا مصحوبًا بالكتابة بشرائح الباوربوينت عبر شاشة الغرض التلفزيونية، ثم يعرض بعد كل حدث أو وقفة في شريحة جديدة صورة تتأملها التلميذات، ويُعرض بجانبها مجموعة من الأسئلة السابرة تدريجيًا بالشاشة؛ لتجيب عنها من خلال ملاحظتها، وتأملها للصور، وفهمها لأحداث القصة المسموعة، واستنتاجها لأحداث وتفصيلات تالية في القصة، ثم تحديد التلميذات لعناصر القصة الأساسية.

٣- **الاستماع للقصة بصورة تكاملية:** عرض القصة مرة أخرى بصورة تكاملية بعد الانتهاء من عرضها بشكل أحداث متتالية، عن طريق الفيديو أو سردها من المعلم مع استخدام الصور الملونة أو الدمى أحيانا، أو تسمعها التلميذات صوتيًا

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مصحوبة بالكتابة مع عرض مجموعة من الصور الملونة بشاشة العرض بشكل يتناسب مع ما تسمعه التلميذات، وترك القصص بنهاية مفتوحة.

٤- **فهم القصة:** مناقشة أحداث القصة المسموعة، وذكر عناصرها، والقيم المضمنة فيها، من خلال مجموعة من الأسئلة التي توجه للتلميذات بعد استماعهن للقصة للمرة الثانية، للتأكد من فهمهن لها.

٥- **المحاكاة:** تمثيل التلميذات لشخصيات القصة، وأدوارها، وتقليدهن لها في نبرات الصوت واللغة، مع الملاحظة المباشرة لحركات الجسم.

٦- **التقويم الختامي:** إلقاء مجموعة من الأسئلة، والصور على التلميذات؛ لمعرفة مستوى تحقق مخرجات التعلم المراد تحقيقها في كل قصة.

المرحلة الثانية: تحديد مكونات البرنامج

تم تحديد مكونات البرنامج من العناصر الآتية:

أ/ مقدمة البرنامج: ووضحت محتوى البرنامج، ونبذة مختصرة عن متغيري البحث وتعريفهما إجرائيًا.

ب/ مسوغات بناء البرنامج. **ج/ أسس بناء البرنامج.**

د/ أهداف البرنامج: تمثلت بالهدف العام، والأهداف الخاصة، ومخرجات التعلم الخاصة بكل قصة.

هـ/ الاستراتيجيات التعليمية المصاحبة: استخدمت استراتيجيات مصاحبة لاستراتيجية القصة في البرنامج مثل: **العصف الذهني، والرؤوس المرقمة، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني ...**

و/ الوسائل والأدوات التعليمية والتقنيات المستخدمة في البرنامج: حُددت أدوات ووسائل تقنية متنوعة تجذب التلميذات، وتعينهن على إتقان مهارات التفكير التأملي المستهدف تنميتها في البرنامج منها البطاقات والصور الملونة، وجهاز الحاسوب (اللابتوب)، وشاشة العرض التلفزيونية، وشرائح الباوربوينت المرفقة بكل قصة، والفيديو، والدمى، والتسجيل الصوتي للقصة مدعمًا بالصور الملونة المناسبة للأحداث المسرودة...

ز/ الأنشطة التعليمية المصاحبة: تم تحديد أنشطة مصاحبة في البرنامج من أهمها: تدوين الأنشطة المختلفة في كتاب التلميذة، ومحاكاة التلميذات لبعض الشخصيات في القصة، وتلخيص التلميذات لمضمون القصة بعد استماعها شفهيًا أو كتابيًا، وعرض تلخيصات القصة على المجموعات وإبداء الرأي حولها...

ح/ أنشطة التعلم والتعليم المتمثلة بدور المعلم والتلميذة: حُددت أدوار المعلم والتلميذة على مستوى البرنامج.

ط/ محتوى البرنامج: احتوي البرنامج على (١٠) قصص، قصتان منها كانت تقويم لكل أربع قصص معروضة أو مسرودة، لتكون قصصًا تشجعهن على التأمل في

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

صورها المعروضة المرتبطة بأحداثها، ثم التفكير في الأسئلة السابرة التي بجانبها؛ لتستنتج بعض أحدثها التالية، وتحدد المشكلة فيها؛ لتصل إلى مجموعة من الحلول بنفسها، ثم تختار الحل المناسب، وأيضا تستمع للقصة مرة أخرى، وتتفاعل مع أحداثها المشوقة، وشخصياتها المتنوعة، وتقوم بتلخيصها، وسردها، ومحاكاتها بتمثيل أدورها.

ي/ التقويم بأساليبه المختلفة: على مستوى البرنامج (قبلي - بعدي)، وعلى مستوى كل قصة (مبدئي – تكويني - ختامي)، والختامي نوعان (في نهاية كل قصة – في نهاية كل أربع قصص لجميع مخرجات التعلم السابقة).

ك/ نماذج مجموعة من القصص لتنمية مهارات التفكير التأملي باستراتيجية القصة.

الخطوة الثالثة: إعداد كتاب التلميذة

تم إعداد **كتاب التلميذة،** وأحتوى الكتاب على العناصر الآتية:

- مقدمة توضح محتواه.
- شكل يوضح آداب الاستماع.
- مخرجات التعلم لكل قصة.
- عنوان القصة.
- القصص مدعمة بصور ملونة.
- الأسئلة السابرة.
- أنشطة تفكيرية تأملية.

الخطوة الرابعة: إجراءات ضبط البرنامج وكتاب التلميذة والتأكد من صلاحيتهما للتطبيق:

عُرض البرنامج وكتاب التلميذة على المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، وبعض المشرفين

التربويين في التربية والتعليم، ومعلمي اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الأساسي، وأجمع غالبية المحكمين على صلاحية البرنامج وكتاب التلميذة للتطبيق، مع إجراء بعض التعديلات البسيطة فيه، وتم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم وملحوظاتهم، وأصبح البرنامج وكتاب التلميذة في صورتهما النهائية، صالحين للتطبيق، **وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني في البحث الذي ينص على: "ما مكونات برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؟"**

الخطوة الخامسة: تطبيق البرنامج

بعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها، بدأ تطبيق البرنامج القائم على استراتيجية القصة على المجموعة التجريبية، واستمر **(١٠)** أسابيع متتالية، وبدأ يوم السبت المواقف: ٢٠٢٢/٨/٢٧، وانتهى التطبيق يوم الاثنين المواقف ٢٠٢٢/١٠/٣١ **بواقع (٢٨)** حصة دراسية، **والجدول (٣)** يوضح القصص التي تضمنها البرنامج القائم على استراتيجية القصة، وعدد الحصص المناسبة لتطبيقها وتاريخ التطبيق:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

جدول (٣) قصص البرنامج في (٢٨) حصة صفية بواقع (١٠) أسابيع

الرقم	قصص الوحدة	عدد الحصص	التاريخ
1	قصة القصة	٣	٢٠٢٢/٨/٢٧
2	كيس الخير	٣	٢٠٢٢/٩/٥
3	العصفورة الذكية	٣	٢٠٢٢/٩/١٢
4	ردَّ الجميل	٣	٢٠٢٢/٩/١٩
5	التقويم: الاتحاد قوة	٢	٢٠٢٢/٩/٢٧
6	الإخوة الثلاثة	٣	٢٠٢٢/١٠/٣
7	الأصدقاء	٣	٢٠٢٢/١٠/١٠
8	الأرنب والأسد	٣	٢٠٢٢/١٠/١٧
9	الخروف المغامر	٣	٢٠٢٢/١٠/٢٤
10	التقويم: الحمامة والثعلب واللقلق.	٢	٢٠٢٢/١٠/٣١
	المجموع	٢٨	

وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي بعديًا على المجموعة التجريبية يوم الثلاثاء الموافق: ٢٠٢٢/١١/١، وطُبق على المجموعة الضابطة يوم الأربعاء الموافق: ٢٠٢٢/١١/٢، ثم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(spss)** إصدار**(٢٥)** **بالأساليب الإحصائية الآتية:** معامل ألفا كرونباخ **(AIpha coronbach)** لحساب ثبات الاختبار، الاختبار الكلي المصحح، لقياس اتساق فقرات الاختبار، وتحديد ارتباط وثبات كل فقراته، واختبار (t- test) لعينتين مستقلتين لقياس التكافؤ في الاختبار القبلي بين المجموعتين (التجريبية - الضابطة)، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الفروق الظاهرية بين المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في الاختبار، بالإضافة إلى تحديد الفروق الظاهرية في المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي - البعدي)، واختبار (Leven s T- Test) للتحقق من تجانس المتغيرات التابعة عند استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وتحليل التباين (MANOVA) متعدد المتغيرات لعينتين مستقلتين (تجريبية - ضابطة) لمعرفة قيمة (F)، وحساب معامل مربع إيتا (η_2)، لقياس حجم تأثير البرنامج على تنمية مهارات التفكير التأملي)، واختبار وليكسون (Wilcoxon Signed Ranks t-test) لعينتين مترابطتين، للمقارنة بين التطبيقين (القبلي – البعدي) للمجموعة التجريبية؛ لقياس الفروق الظاهرية بين التطبيقين (القبلي -

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

البعدي)، وتحديد الدلالة الإحصائية، وقيمة (R) لعينتين مترابطتين لقياس حجم التأثيرات للبرنامج في المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي والبعدي).

نتائج البحث:

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه: "ما مهارات التفكير التأملي التي ينبغي تنميتها لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؟"؛ تم التوصل إلى قائمة محكمة بمهارات التفكير التأملي المناسبة لتلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي مكونة من (٥) مهارات رئيسة هي: (التأمل والملاحظة - الكشف عن المغالطات - الوصول إلى استنتاجات - إعطاء تفسيرات مقنعة - وضع حلول مقترحة)، و(١١) مهارة فرعية، وجدول (٤) **يوضح ذلك**:

جدول (٤) قائمة مهارات التفكير التأملي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي التي تم تضمينها في البرنامج

م	مهارات التفكير التأملي
أولا: التأمل والملاحظة	
١	صياغة عنوان مناسب للقصة من خلال التأمل في الصور.
٢	تصنيف مجموعة من الكلمات حسب علاقة بعضها ببعض.
٣	كتابة قصة قصيرة من خلال تأمل مجموعة من الصور.
ثانيًا: الكشف عن المغالطات	
١	كشف المغالطات التي لم ترد في القصة من تأمل الصور
ثالثًا: الوصول إلى استنتاجات	
١	استنباط عناصر القصة، وتحديدها.
٢	التنبؤ بتفصيلات القصة من خلال صور وأحداث سابقة.
٣	استنتاج مشكلة القصة، وتحديد أسبابها.
٤	التنبؤ بمجموعة من الاستنتاجات لمشكلة القصة.
رابعًا: إعطاء تفسيرات مقنعة	
١	إبداء الرأي حول أحداث القصة.
٢	إعطاء تفسيرات للاستنتاجات التي تمَّ التوصل إليها.
خامسًا: وضع حلول مقترحة	
١	التنبؤ بحلول ونهاية مناسبة للقصة.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث ونصه: "ما مكونات برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؟"

تم الإجابة عن هذا السؤال مسبقًا في خطوات إعداد البرنامج.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث ونصه: "ما فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صحة الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حدة"، **وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اتباع الإجراءات الآتية:**

أولا: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة، **وجدول (٥) يوضح ذلك**:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة

م	مهارات التفكير التأملي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التأمل والملاحظة	الضابطة	48	4.6250	1.63245
		التجريبية	47	10.3830	1.91735
2	الكشف عن المغالطات	الضابطة	48	1.2292	.77842
		التجريبية	47	2.7447	.56982
3	الوصول إلى استنتاجات	الضابطة	48	1.9789	1.02084
		التجريبية	47	14.0000	2.59598
4	إعطاء تفسيرات مقنعة	الضابطة	48	2.2292	1.11545
		التجريبية	47	4.6596	1.33964
5	الوصول إلى حلول مقترحة	الضابطة	48	.4792	.58308
		التجريبية	47	1.6596	.52239
مهارات التفكير التأملي ككل		الضابطة	48	14.7292	3.22054
		التجريبية	47	33.4468	5.73247

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

تبين من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل لصالح المجموعة التجريبية، حيث حصلت المجموعة التجريبية على متوسط حسابي بلغ **(33.45)**، وبانحراف معياري قدره **(5.73)**، بينما حصلت المجموعة الضابطة على متوسط حسابي **(14.73)** بانحراف معياري قدره **(3.22)**، فهناك فروق ظاهرية في المتوسط الحسابي بين المجموعتين.

ثانيًا: ولمعرفة الدلالة الإحصائية لكل مهارة من مهارات التفكير التأملي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد **(MANOVA)، وجدول (٦) يوضح ذلك**:

جدول (٦): اختبار نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد (MANOVA) لتحديد مستوى الدلالة وحجم التأثير بين المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حدة

م	مهارات التفكير التأملي	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا	حجم التأثير
١	التأمل والملاحظة	787.328	1	787.328	248.751	.000	.728	كبير
٢	الكشف عن المغالطات	54.543	1	54.543	116.836	.000	.557	كبير
٣	الوصول إلى استنتاجات	1418.668	1	1418.668	277.480	.000	.749	كبير
٤	إعطاء تفسيرات مقنعة	140.273	1	140.273	92.499	.000	.499	كبير
٥	الوصول إلى حلول مقترحة	33.089	1	33.089	107.851	.000	.537	كبير
مهارات التفكير التأملي ككل		136.559	1	136.559	330.841	.000	.781	كبير

تبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج القائم على استراتيجية القصة، حيث بلغت قيمة (F) لمهارات التفكير التأملي ككل **(330.84)**، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة **(.000)**، بينما تراوحت قيمة (F) المحسوبة لمهارات التفكير التأملي ما بين **(92.50-277.48)**، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة **(.000)** التي تعد أقل من **(0.05)** المحدد في البحث الحالي، وهذا يُثبت فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حدة.

- **مما سبق تشير النتائج** إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)**

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

بين متوسطات درجات تلميذات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حده." تُعزى لفاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القصة لصالح المجموعة التجريبية.

ثالثًا: ولأن **البرنامج القائم على استراتيجية القصة أثبت فاعليته** تم حساب حجم تأثيره، لبيان مستوى فاعليته في تنمية مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة، من خلال مربع إيتا (η_2) حيث يمكن تفسير حجم التأثير وفق المعيار الموضح في **جدول (٧). (البارقي، 2012، ص 35)**

جدول (٧): المرجع لتحديد قيمة حجم التأثير ومقداره في اختبار (MANOVA)

مربع إيتا	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η_2	0.01	0.06	0.14

وتبين من جدول (٦) أن حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي تراوح ما بين **(0.75 - 0.50)**، وهو حجم تأثير كبير جدًا وفقًا لما حدد في جدول **(٧)**، بينما بلغ حجم تأثيره في تنمية مهارات التفكير التأملي ككل **(0.78)**، وهو حجم تأثير كبير جدًا وفقًا لما حدد في جدول **(٧)**، وتشير النتائج السابقة إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القصة بدرجة كبيرة جدًا في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلميذات الصف الخامس من التعليم الأساسي.

الفرضية الثانية ونصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة **(0.05)** بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل ولكل مهارة على حده،"، وللتحقق **من صحة هذه الفرضية تم اتباع الإجراءات الآتية:**

أولا: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينتين مترابطتين لمعرفة الفرق بين متوسطات درجات التلميذات في التطبيقين (القبلي – البعدي) لاختبار مهارة التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة، **وجدول (٨) يوضح ذلك:**

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لمهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حدة.

	مهارات التفكير التأملي	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
1	التأمل والملاحظة	القبلي	47	3.4681	1.61314
		البعدي	47	10.3830	1.91735
2	الكشف عن المغالطات	القبلي	47	.7234	.79951
		البعدي	47	2.7447	.56982
3	الوصول إلى استنتاجات	القبلي	47	6.2766	2.71631
		البعدي	47	14.0000	2.59598

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

	مهارات التفكير التأملي	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
4	إعطاء تفسيرات مقنعة	القبلي	47	2.1489	.95505
		البعدي	47	4.6596	1.33964
5	الوصول إلى حلول مقترحة	القبلي	47	.5319	.65445
		البعدي	47	1.6596	.52239
	الدرجة الكلية	القبلي	47	13.1489	4.28333
		البعدي	47	33.4468	5.73247

تبين من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي، حيث حصلت المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على متوسط حسابي **(33.45)** بانحراف معياري قدره **(5.73)**، بينما حصلت الضابطة في التطبيق القبلي على متوسط حسابي **(13.15)** بانحراف معياري قدره **(4.28)**.

ثانيًا: تم استخدام اختبار وليكسون (Willcoxon W) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لاختبار مهارات التفكير التأملي ككل وكل مهارة على حدة، **وجدول (٩) يوضح ذلك:**

جدول (٩) اختبار وليكسون (Willcoxon w) لمتوسط ومجموع الرتب للمجموعة التجريبية لتوضيح الفروق في التطبيقين (القبلي – البعدي) لمهارات التفكير التأملي ككل ولكل مهارة على حده

م	مهارات التفكير التأملي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	تفسير الدلالة	حجم الأثر	مقدار الأثر
1	التأمل والملاحظة	24.00	1128.00	5.994	.000	دال إحصائيا	0.874	كبير
2	الكشف عن المغالطات	22.50	990.00	5.875	.000	دال إحصائيا	0.856	كبير
3	الوصول إلى استنتاجات	24.00	1128.00	5.984	.000	دال إحصائيا	0.872	كبير
4	إعطاء تفسيرات مقنعة	23.41	1030.00	5.826	.000	دال إحصائيا	0.849	كبير
5	الوصول إلى حلول مقترحة	17.50	595.00	5.252	.000	دال إحصائيا	0.766	كبير
	الدرجة الكلية	24.00	1128.00	5.850	.000	دال إحصائيا	0.854	كبير

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

تبين من جدول (٩)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي)، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لمهارات التفكير التأملي ككل (**5.85**) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**.000**)، بينما تراوحت قيمة (Z) المحسوبة لمهارات التفكير التأملي ما بين (**5.99 - 5.25**)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**.000**) التي تعد أقل من (**0.05**) المحدد في البحث الحالي، وهذا يثبت فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية.

- **مما سبق تشير النتائج** إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على الآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيقين (لقبلي - البعدي) لاختبار التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي" تعزى لفاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي.

ثالثًا: ولأن البرنامج القائم على استراتيجية القصة أثبت فاعليته، تم حساب حجم تأثيره، لبيان مستوى فاعليته في تنمية مهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة، حيث تم تفسير حجم التأثير للبرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي وفق المعادلة الآتية:

$$R = \frac{Z}{\sqrt{N}} \quad ، \text{ حيث } Z : \text{ N = حجم العينة } (٤٧)$$

ويمكن تفسير حجم التاثير وفق المعيار الموضح **في جدول (١٠) (ANDY (FIEID, 2009,p: 550**

جدول (١٠): المرجع لتحديد قيمة حجم التأثير ومقداره في اختبار (Willcoxonw)

	حجم التأثير		
حجم التأثير	**صغير**	**متوسط**	**كبير**
	0.10	**0.30**	**0.50**

تبين من جدول (**٩**) أن حجم تأثير البرنامج القائم على استراتيجية القصة في مهارات التفكير التأملي تراوح ما بين (**0.87-0.76**) وهو حجم تأثير كبير جدًا وفقًا لما حدد في جدول (**١٠**)، بينما بلغ حجم تأثيره في تنمية مهارة التفكير التأملي ككل (**0.85**)، وهو حجم تأثير كبير جدًا كما ورد في جدول (**١٠**)، وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي لصالح التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية.

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

- **تتفق نتائج البحث الحالي** مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية البرامج التعليمية، والاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات التفكير التأملي مثل دراسة كل من: **(اللامي، ٢٠١٨؛ الدبعي، ٢٠١٩؛ أبو عمرة، ٢٠٢٠؛ ملحم وآخرون، ٢٠٢١؛ الحارثي، ٢٠٢٣)**، ومع البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالتدريس بالقصة، وأثبتت فاعلية القصة في تنمية التحصيل والاتجاه والتخيل والتفكير الإبداعي مثل دراسة كل من: **(صلاح، ٢٠١٦؛ الشهري، ٢٠١٨؛ السعدي وأبو الهيجاء، ٢٠١٨؛ الأسطل ورجب، ٢٠٢٠؛ العنزي وباشطح، ٢٠٢٠)**
- **ويمكن تفسير نتائج تفوق تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن البرنامج القائم على استراتيجية القصة على تلميذات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة المعتادة، بالإضافة إلى تفوق تلميذات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمهارات التفكير التأملي ككل، وكل مهارة على حدة** إلى أن توظيف استراتيجية القصة في البرنامج كان لها أثر كبير في تنمية مهارات التفكير التأملي من خلال بيئة التعلم التي سمحت للتلميذة بالتعبير عن أفكارها، ومنحتها الثقة بنفسها، حيث نمى البرنامج لدي التلميذات القدرة على استنتاج المشكلة التي تعالجها القصة من خلال سرد أجزائها بصورة متتالية مدعمة بالكتابة وبصور ملونة معبرة معروضة بشاشة العرض التلفزيونية بشرائح الباوربوينت للأحداث التي تم سردها، بالإضافة إلى عبارات تفاعلية كُتبت بجانب الصور للتشجيع على التأمل والملاحظة والتفكير من خلال مجموعة من الأسئلة السابرة المفتوحة التي تُعرض بجانب الصور، وتتيح لهن فرصة التعبير عما يجول في خاطرهن، بحيث تنغمس التلميذات في نقاشات فيما بينهن؛ بهدف حث التلميذة على التفكير التأملي من خلال ربط القصة بحياة التلميذات، مما يتيح لهن الفرصة للتفكير بالأسئلة المطروحة، ومناقشتها مع مجموعتها، والتعبير عن رأيها فيما تسمع، مع تعزيز الإجابات من قبل المعلم، وإعطاء التغذية الراجعة في نهاية كل قصة، بالإضافة إلى تمكّن التلميذات من استخلاص المشكلة التي تعالجها القصة، واكمال السرد للقصة من قبل المعلم مع التنغيم في نبرات الصوت بما يتناسب مع أحداث القصة، واستخدام حركات الجسم المناسبة للأحداث المسرودة، وإعطاء الفرصة للتلميذات لتحديد أسباب حدوث هذه المشكلة من خلال الحوار السلس، فضلا عن ملاءمة القصص للخصائص النمائية للتلميذات، وربط بعض المشكلات التي تعالجها القصص بالواقع المعاش للتلميذات، مع قدرتهن على إعطاء استنتاجات للمشكلة التي تعالجها القصة، بالإضافة إلى تفسير هذه الاستنتاجات تفسيرات مقنعة، ووضع عدد من الحلول للمشكلة من قبل المجموعات المرقمة، والاتفاق على الحل المناسب، وذلك بجعل

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

التلميذة هي البطل في القصة، وتمر بهذه المشكلة، فكيف يمكن حلها من وجهة نظرها، ثم مناقشة هذه الحلول المعطاة من جميع المجموعات لاختيار المناسب منها، ووضع نهاية مناسبة للقصة متفق عليها من جميع المجموعات بعد مناقشة جميع النهايات المقترحة، مع تحديديها لعناصر القصة الأساسية، فضلا عن ملاحظة حماس التلميذات وتفاعلهن بإيجابية كبيرة في البرنامج، مما ساعد على تنمية مهارات التفكير التأملي بشكل كبير جدًا.

❖ **التوصيات:**

في ضوء ما توصل له البحث من نتائج يوصي بالآتي:

١- توفير قصص مناسبة لجميع الأعمار في مكتبات المدارس، تعالج مشكلات واقعية، وتساعد التلاميذ على تقمص الأدوار، والملاحظة والتأمل وحل المشكلات.

٢- تضمين كتب المناهج قصصًا لتنمية مهارات التفكير بشكل عام، ولا سيما التفكير التأملي، والتخلص من حشو عقول التلاميذ بالمعلومات.

٣- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بمهارات التفكير التأملي المناسبة لكل حلقة دراسية، وتعريفهم بطرق تنميتها لدى التلاميذ.

٤- تدعيم المناهج بأسئلة متنوعة سابرة تعمل على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ.

❖ **المقترحات:**

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن اقتراح بعض الدراسات المستقبلية وهي على النحو الآتي:

١- فاعلية برنامج قائم على استراتيجية القصة في تنمية مهارات التفكير التأملي وأثره على التحصيل في المواد الدراسية الأخرى لدى تلاميذ المرحلة الأساسية.

٢- فاعلية برنامج تدريبي قائم على المدخل القصصي لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى معلمي مراحل التعليم الأساسي قبل الخدمة.

٣- فاعلية استراتيجيات وطرائق ونماذج تدريسية حديثة في تنمية مهارات التفكير التأملي في مختلف المراحل التعليمية.

٤- تقييم مستوى تمكن المعلمين من مهارات التفكير التأملي في مراحل التعليم العام.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المصادر والمراجع:

١- الأسطل، إبراهيم حامد ورجب، أفنان رجب (٢٠٢٠): أثر توظيف قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مبحث العلوم والحياة لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية النفسية، م (٢٨)، ع (٧).

٢- الأعسر، صفاء يوسف (١٩٩٨): تعليم من أجل التفكير، دار قباء، القاهرة، مصر، ١٩٩٨.

٣- البجة، عبد الفتاح حسن (١٩٩٩): أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق (المرحلة الأساسية العليا)، دار الفكر، عمان، الأردن.

٤- أبو بشير، أسماء عاطف (٢٠١٢): أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة الوسطى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية جامعة الأزهر.

٥- الجابر، وليد (1991): أساليب تدريس اللغة العربية، ط3، دار الفكر، عمان، الأردن.

٦- جديدي، محمد (٢٠٠٤): فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجًا، المؤسسة الجامعية، تونس.

٧- الحارثي، حصة حسن (٢٠٢٣): أثر الأسئلة السابرة في تنمية التفكير التأملي في تنمية مقرر العلوم والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة مكة المكرمة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع (١٤٦) ج (٣) أبريل..

٨- الحسني، أسماء عبد الرحمن (٢٠١٥): أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل الرياضيات والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، العراق.

٩- الحلاق، علي سامي علي (٢٠٠٧): اللغة والتفكير الناقد (أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية)، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٠- الدبعي، ابتسام عبد العزيز (٢٠١٩): فاعلية نموذج مكارثي في تنمية مهارات كتابة المعادلات الكيميائية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة صنعاء.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

١١- الدهام، عارف عيد و طلافحة، حامد عبد الله (٢٠١٨): أثر استراتيجية خرائط العقل في تنمية التفكير التأملي في مادة التاريخ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، المجلة التربوية الأردنية، م (٣)، ع (١).
١٢- الديلمي، سحر محمد عبد الجليل (٢٠١٧): أثر استخدام طريقة القصص في تنمية الاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف السابع الأساسي بأمانة العاصمة، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة صنعاء.
١٣- الرازي، محمد بن أبي بكر (١٩٩٥): مختار الصحاح، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
١٤- زاير، سعد علي، وتركي، سماء داخل (٢٠١٥): اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمان، الأردن.
١٥- الزهراني، مرضي غرام الله (٢٠٢٠): مستوى التفكير التأملي لدى كلية طلاب اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، م (٤٤)، ع (١).
١٦- الزيات، إبراهيم مصطفى وآخرون (١٩٦٠): المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، القاهرة، مصر.
١٧- زيتون، عايش محمود (٢٠٠٧): البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان، الأردن.
١٨- السعدي، عماد توفيق وأبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم (٢٠١٨): أثر تدريس القصة بالاستراتيجيات المتكاملة في تنمية مهارات التحدث ومهارات التفكير الإبداعي لدى أطفال مرحلة الروضة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، م (١٠)، ع (١).
١٩- السليتي، فراس محمد (٢٠١٥): استراتيجيات التدريس المعاصر، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن.
٢٠- شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية النفسية (عربي – إنجليزي – إنجليزي – عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
٢١- أبو شريخ، شاهر (٢٠٠٨): استراتيجيات التدريس، دار المعتز، عمان، الأردن.
٢٢- الشمري، هدى علي والساموك، سعدون محمود (2005): مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل، عمان، الأردن.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٢٣- الشهري، ظافر سليمان ناصر (٢٠١٨): أثر تدريس مادة الفقه باستخدام السرد القصصي في تنمية مهارة التخيل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، م (٢)، ع (١٧) يونيو.
٢٤- أبو صبحة، نضال حسين (٢٠١٠): أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٢٥- صلاح، شيماء محمد حسن (٢٠١٩): أثر استخدام القصة والأنشطة العلمية في التحصيل العلمي والاتجاهات لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة جنين، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
٢٦- طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (٢٠١١): المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها – مهاراتها – تدريسها – تقويمها)، ط٣، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٢٧- عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (2005): المهارات القرائية والكتابية (طرائق تدريسها واستراتيجياتها)، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٢٨- عبد العزيز، سعيد (٢٠١٣): تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)، ط٣، دار الثقافة، عمان، الأردن.
٢٩- عبد الهادي، حسن احمد (2016): اتر توظيف القصة المصورة في تنمية مهارات التعبير الشفوي في اللغة العربية لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير (غير منشورة) الجامعة الإسلامية.
٣٠- العتوم، عدنان وآخرون (٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٣١- عدس، محمد عبد الرحمن (١٩٩٨): فن التدريس، دار الفكر، عمان، الأردن.
٣٢- عطية، محسن علي (٢٠٠٩): اللغة العربية مستوياتها وتطبيقاتها، دار المناهج، عمان، الأردن.
٣٣- علي، محمد السيد (٢٠١١): موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

٣٤- عماد الدين، أحمد كمال (٢٠١٢): أثر استخدام استراتيجية السرد القصصي لتنمية بعض مهارات الاستماع في القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساس واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٣٥- أبو عمرة، أسماء عبد القادر (٢٠٢٠): أثر توظيف استراتيجية باير (Bayer) في تنمية مهارات التفكير التأملي في مادة العلوم والحياة لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٣٦- العنزي، رحاب كردي وباشطح لينا سعيد (٢٠٢٠): دور القصص في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات في ضوء المتغيرات الديموجرافية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج (٣)، ع (١٨٦) إبريل.
٣٧- قشطة، آية خليل (٢٠١٧): أثر توظيف استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
٣٨- قطامي، يوسف (٢٠٠٧): تعليم التفكير لجميع الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٣٩- قطامي، يوسف (٢٠١٤): المرجع في تعليم التفكير، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
٤٠- اللامي، حسين رحيم (٢٠١٨): أثر استراتيجية (PLAN) في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية للعلوم الصرفة، ابن الهيثم.
٤١- مدكور، إبراهيم (١٩٨٩): المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية، دار التحرير، جمهورية مصر العربية.
٤٢- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٧): طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، الأردن.
٤٣- ملحم، سكينة محمد وآخرون (٢٠٢١): تدريس وحدة مطورة من كتاب الجغرافيا في ضوء الآيات القرآنية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة السابع الأساسي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، م (٢٩) ع (١).
٤٤- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٩): **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان.

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

٤٥- هلفش، جولدن وسميث، فيليب (د.ت): التفكير التأملي (طريقة للتربية والتعليم): ترجمة: السيد محمد العزاوي وإبراهيم خليل شهاب، دار النفائس للنشر، القاهرة. https//ketabpedia.com.٢٠٢١/٢/٨.

46- AISON, D. (2006), The successful experienced teacher and reflective thinking. PHD, Univesity of Utah,USA.

47-ANDY FIEID (2009): Discoveriny Statistics Using Spss Third Editicn, Olie's Yard 55 city Road, London EciY isp, p550.

48-GRIFFITH &. FRIEDEN, G (2000): A facilitating Reflective thinking of vividness of imager Perceptual & motor skills. 78 (3)p: 1067 – 1071.

48-SCHON, D. (1987): Educating the reflective practitioner towards a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco, CA: Jossey-Bass publisher.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

أثر الانفعالات على ذاكرة الأطفال وتحصيلهم الدراسي

Emotions contribute to children's memory and academic achievement

إعداد

محمد ناجي الحسن

Mohammad Naji Al-Hassan

جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء- المغرب

Doi: 10.21608/jacc.2023.322404

استلام البحث ٣ / ٩ /٢٠٢٣

قبول النشر ٢٥ / ٩ /٢٠٢٣

الحسن، محمد ناجي (٢٠٢٣). أثر الانفعالات على ذاكرة الأطفال وتحصيلهم الدراسي . ***المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(٢٦) أكتوبر، ١٠٩ – ١٢٢.

http://jacc.journals.ekb.eg

أثر الانفعالات على ذاكرة الأطفال وتحصيلهم الدراسي

المستخلص:

تتناول هذه الورقة أثر الانفعالات على مجموعة من العمليات المعرفية ومنها الذاكرة الإنسانية، وفقد حظي التفاعل بين الانفعال والمعرفية بعظيم الاهتمام من لدن الباحثين في علم النفس.. وتهدف الورقة إلى تبيان طبيعة التأثير المتبادل بين الانفعالات والذاكرة . حيث جرى تبيان تأثير الانفعالات على الذاكرة وذلك من خلال التطرق أولا لعلاقة الإثارة الانفعالية بالذاكرة وكذا التساؤل عن تأثير الانفعالات على آليات تشكيل وتخزين واسترجاع الذاكرة وهو ما تبين من خلال مجموعة من الدراسات التي أبرزت الدور الذي تلعبه الانفعالات في عملية اشتغال الذاكرة.

الكلمات المفتاحية: الانفعالات، الإواليات المعرفية، الذاكرة.

Abstract

This study aims at the impact of emotions on a range of cognitive processes, including human memory, and the interaction between emotion and cognitive has received great attention from researchers in psychology. The study aims to show the nature of the mutual influence between emotions and mental faculties such as attention, decision-making, information processing and thinking. creative. In addition, the effect of emotions on memory was demonstrated by first addressing the relationship of emotional excitement with memory, as well as questioning the effect of emotions on the mechanisms of formation, storage and retrieval of memory, which was shown by a group of studies that highlighted the role that emotions play in the process of working memory

Keywords : Emotion, Memory, Cognitive processes.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

مقدمة

كنت في حالة مزاجية جيدة، وقررت أن تسير إلى كلية الآداب والعلوم الإنسانية ماشيا، وليس راكبا، حيث أن الكلية تبعد عن المكان الذي تقطنه ببضع عمارات سكنية. في أثناء السير، لاحظت شروق الشمس والأشجار والطيور المغردة، الوجوه المبتسمة، كل ذلك وأنت تسير في الطريق، قلت في نفسك "يا له من يوم رائع !".

وبعد بضعة أيام، سرت في نفس الطريق، ولكن كنت في حالة مزاجية سيئة، كان عليك أن تسير على الأقدام لأن صديقك قد استعار منك سيارتك، والآن، فمن المحتمل أن لا ترى الأشجار والطيور المغردة والوجوه المبتسمة، ولكن سترى القاذورات في الشارع، والرائحة القذرة للقمامة، وأصوات المرور وستقول: "يا له من يوم رديء !".

من هذه المقدمة الصغيرة، يمكن القول بأن الانفعالات تؤثر على ما نلاحظه وما نتذكره وكيف نفكر، وعندما نواجه قرارا هاما، ينصحنا الناس غالبا بأن نفكر بهدوء وبعقلانية، وألا نجعل الانفعالات تعيق التفكير المنطقي، هذه النصيحة توحي بأن الانفعالات تؤدي إلى اتخاذ قرارات سيئة.

ففي دراسة لـ**جيغيرينزر**(Gigerenzer, 2004)، أكدت بأنه أثناء الشهور الثلاثة الأولى بعد هجوم ١١ سبتمبر ٢٠٠١، فقد كان الناس خائفين من ركوب الطائرة، لذلك كانوا يذهبون إلى حيث يريدون بسيارتهم، في أثناء هذه الشهور، وقد ازداد عدد الناس الذين ماتوا من جراء حوادث السيارات بشكل كبير، بل كان عدد الموتى أكبر بكثير من العدد الذي مات في هجوم ١١ سبتمبر ٢٠٠١ نفسه.

وعلى الجانب الآخر، يفترض المدخل الارتقائي للانفعال أن الانفعالات وظيفة: بمعنى أنه ينبغي أن تؤدي الانفعالات إلى تفكير وفعل منتج ومفيد. على سبيل المثال، إن الخوف من الثعابين، والعناكب يبعدنا عن المخاطر، كما تبين أن عدم ركوب الطائرة بعد هجوم ١١ سبتمبر كان خطأ، ولكن لم يكن أحد يعلم ذلك في حينها.

أحيانا يكون الخوف مبالغ فيه، لكن قلته قد يوقعنا في مخاطر، وربما كان الدرس الذي نتعلمه في زيادة حوادث الطرق أثناء شهور ما بعد هجوم ١١ شتنبر ليس ألا نخاف من ركوب الطائرة، ولكن علينا أن نخاف من السيارات أكثر من خوفنا من الطائرة. لذا، لنا أن نتساءل: هل الانفعالات تساعدنا على اتخاذ قرارات جيدة أم أنها تعطل اتخاذ القرارات؟

إن إحدى الفرضيات تقول: "إن الانفعال البسيط أو المتوسط يساعدنا على التفكير والاستدلال، بينما الانفعال المرتفع يضر ولا ينفع"، فالانفعال يصحبه في الغالب تنشيط للجهاز العصبي العاطفي (السيمبثاوي). ووفقا لأحد أقدم النتائج في

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

بحوث علم النفس، وهو قانون "يركس دوسن" (Yerkes-Dodson) فإن التعلم يكون جيدا عندما يكون التحفيز أو الاستثارة أعلى من اللازم، أو أقل مما هو مطلوب (Yerkes & Dodson, 1908).

بعد ذلك وسع علماء النفس من الفكرة ليقولوا بأن التعلم، والذاكرة، والأداء والاستدلال يتم تعزيزها جميعا تحت مستوى متوسط من التنشيط أو الدافعية أو الانفعال (Teigen, 1994)، هناك فكرة تطرأ ببال معظم الناس وهي: " أنا أبذل قصارى جهدي إذا كانت درجة الإثارة قليلة، ولكن ليست من اللازم" (Blendel, 2002, p. 49).

هناك طريقة أخرى للتفكير في تأثير الانفعال على المعرفة، وهي تحديد ما نعنيه بالمعرفة، ربما يكون من الضرر أو النفع اتخاذ قرارات بناء على نوع التفكير الذي نتحدث عنه؛ والمعرفة - كما يراها علماء النفس – مصطلح "مظلي" يحتوي مدى واسع من العمليات المعرفية، وقد يكون للانفعال تأثير على الانتباه والاستدلال واتخاذ القرارات واللغة والذاكرة، وكلها تتحد معا لتؤثر على قرار فردي واحد. إذا كان الأمر كذلك، إذ من الأفضل دراسة تأثير الانفعال على كل مظهر من مظاهر المعرفة بشكل منفصل أو مستقل.

- ***الإثارة الانفعالية والذاكرة* Emotional arousal and memory:**

كما سبق الإشارة إليه سالفا، فمعالجة المعلومات تتأثر بالانفعالات، بحيث حظي التفاعل بين النظامين الانفعالي والمعرفي في معالجة المعلومات باهتمام الباحثين. وتبين أن السيرورات الانفعالية تؤثر على الوظائف المعرفية ولاسيما الذاكرة، سواء من خلال التفاعل الحاصل في البنيات الفيزيولوجية العصبية التي تستند عليها الانفعالات والذاكرة أو فيما يتعلق بتبعية عملية التذكر للحالة المزاجية للفرد ودور الشدة الانفعالية في قابلية استذكار الأحداث والمعلومات. فالدراسات تؤكد على إسهام الانفعالات في اشتغال الذاكرة على مستوى ترميز المعلومات وتخزينها أو على مستوى استرجاعها.

إن دراسة الذاكرة في ظروف الإثارة الانفعالية تعود إلى ما يقرب من قرن، في خلال العمل الذي قام به ويبلي (Whipple, 1909)، والذي اكتشف أن درجة الإثارة الانفعالية التي تزيد على حد معين تؤدي إلى خفض أداء الذاكرة، ولذلك اكتشف المعالجون النفسانيون العلاقة بين الأحداث الانفعالية الشديدة وبين الفشل في التذكر (Mayer & Duval, 1982).

ويشير علم النفس إلى وجود آراء متناقضة حول هذا الموضوع، إذ أفادت بعض الدراسات أن تذكر الأفراد للأحداث والمعلومات السارة أفضل من تذكرهم للأحداث والمعلومات غير السارة، بحيث يمكن للشخص أن يظهر ذاكرة قوية في

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

حال تعرضه للإثارة الانفعالية الشديدة، إذ يتذكر معلومات وتفاصيل تفوق ما يتذكره في الظروف العادية. وفي هذا الصدد، يشير التحليل النفسي إلى أن الفرد بطبيعته يميل إلى نسيان الخبرات التي تثير في نفسه الألم، وتذكر الحوادث السارة أكثر من الحوادث غير السارة، وهذا ما يسمى بالكبت حسب فرويد، أي عدم رغبة الفرد في استرجاع الأحداث التي قد تسبب له الألم

إن الأبحاث والدراسات المبكرة حول العلاقة بين الإثارة الانفعالية وأداء الذاكرة ركزت على دور آلية تداعي الكلمات، منها دراسات"**ويليام فونت**"(١٩٠٣) **وكارل يونغ** (١٩٠٦). وفي ١٦٤٨ أعطى العالم كيت (Keet) عددا من المفحوصين قائمة من الكلمات بعضها حيادي انفعاليا، وبعضها الآخر مثير انفعاليا، مع تجانس كل المتغيرات الأخرى، وخاصة تكرار استعمالها، وبعد ذلك قدمت هذه القائمة للمفحوصين للمرة الثانية.

لقد وجد "كيت" أن المفحوصين فشلوا في تذكر الكلمات المثيرة انفعاليا بشكل دال إحصائيا، مقارنة بالكلمات الحيادية انفعاليا. وقد أجريت دراسة مشابهة قام بها عالما النفس "**ليفنجر**" و"**كلارك**" (Levinger & Clark, 1961) بعد تطوير طريقة البحث التي اعتمداها في الدراسة مستخدمين طريقة تداعي الكلمات. فقد عرضا على المبحوثين قائمة من الكلمات نصفها كلمات حيادية انفعاليا(neutral words)، ونصفها الآخر كلمات مثيرة انفعاليا، ثم طلبا منهم أن يقولوا "أول كلمة تخطر على أذهانهم"، وعند ذلك قيست استجابة الجلد الجلفانية (Calvanic skin reponse) كلما نطق هؤلاء بكلمة.

وقد جرى اختبارهم مباشرة "الاختبار الأول"، وبعد مضي أربعة أشهر كان "الاختبار الثاني". وعلى العكس من طريقة "كيت" التي اعتمدت استدعاء أي كلمة تصدر عنهم، فإن المفحوصين في هذه الدراسة، قد طلب منهم تذكر الارتباطات الأصلية لكل كلمة (تذكر الكلمة التي قلتها المرة الأخيرة). فالكلمات المثيرة انفعاليا مقارنة مع الكلمات المحايدة ، كانت مرتبطة ارتباطا دالا بدرجة عالية باستجابة الجلد الجلفانية، كما أنها أكثر تعرضا للنسيان.

لقد قام بعض العلماء بقياس استجابات الجلد الجلفانية بالنسبة إلى كلمات حيادية وكلمات مثيرة انفعاليا، وذلك حين تعلم المفحوصون أزواجا مترابطة في الكلمات. وقد نوعت فواصل الاحتفاظ بين تقديم المثيرات الأصلية واختبار الذاكرة ، فكانت بعد دقيقتين من التعلم، ثم بعد أسبوع. وقد كان تذكر الكلمات المثيرة انفعاليا أقل بشكل دال إحصائيا عن تذكر الكلمات الحيادية خلال الفواصل الزمنية القصيرة، أما بالنسبة إلى الفواصل الزمنية الأطول فكان تذكرها أفضل بشكل دال إحصائيا (Mayer & Duval, 1982).

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وقد أجريت دراسات عديدة مماثلة، أثبتت أن الكلمات المثيرة انفعاليا كان احتفاظها أفضل خلال الزمن الطويل من الزمن القصير (christianson, 1991). فقد استعمل **"كريستيانسون"** مثيرات بصرية ولفظية في دراستهما. وقد عرض على المفحوصين في المختبر مشاهد لأوجه بشرية مؤلفة من ١٨ لونا، عرضت عليهم شرائح (Slides)، وكانت هذه الأوجه تمثل مثيرات حيادية ومثيرات انفعالية. وكان كل واحد منها يتضمن وصفا لفظيا لخصائص متنوعة للشخص، تصنف إلى أربع فئات: الاسم، العمل، الهواية، والسمات الشخصية.

وقد رأى نصف المفحوصين(المجموعة الضابطة) القسم الحيادي من الصورة التي تبين أوجه أناس عاديين، أما النصف الآخر(المجموعة التجريبية)، فقد عرضت عليهم الأوجه نفسها باستثناء ستة منها، عرضت في منتصف الجرتسك (قطعة فن زخرفي تمثل أشكالا بشرية غريبة أو شاذة) لحالات قضائية مرضية تبين إصابات في الوجه. وقد جرى ملاحظة وقياس التغيرات، مثل ضربات القلب، والتنفس واستجابات الجلد، وذلك قبل وأثناء وبعد عرض الأوجه، وقد أجري اختبار لقياس ذاكرتهم بطريقة الاستدعاء الإشاري والموجه.

وقد تبين من خلال ملاحظة التغيرات الجسمية أن المفحوصين كانوا أكثر إثارة في أثناء عرض الأوجه الغريبة عليهم، بالمقارنة مع الأوجه الأخرى الحيادية. لقد كان أفراد المجموعة التجريبية أكثر انتباها وإثارة انفعالية من أفراد المجموعة الضابطة. كما ظهر أن التذكر كان أضعف بكثير لدى المجموعة التجريبية منه لدى أفراد المجموعة الضابطة (Christianson, 1991).

وتقاس الذاكرة التي تعتمد على الاستدعاء الموجه من خلال تقدير كمية المعلومات الصحيحة التي يتذكرها المفحوص، أما المثيرات أو الوقائع المعقدة فيجري تجزئتها إلى مراحل، وكل مرحلة تتضمن عددا من المعلومات أو المواد التي سيجري فحصها وقياس درجة تذكرها. وتحسب الدقة (أو صحة المعلومات) في ضوء النسبة المئوية للتفصيلات الكلية التي ذكرها بشكل دقيق وصحيح.

أما أداء الذاكرة فيقدر عادة من خلال التحديد أو التعرف الصحيح أو غير الصحيح لعدد من للتفصيلات الخاصة المطلوبة، كأن يحدد ما إذا كان الشخص في المشهد (الحدث المعروض) قد استخدم أسلحة أو إطلاق نار أو استخدم سكينا. في هذه الحالة، تقدر الدقة من خلال النسبة المئوية للمفحوصين الذين ذكروا وحددوا هذه التفصيلات في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. يجب الانتباه إلى أن طرق قياس الذاكرة وتقديرها على درجة كبيرة من الأهمية ، لأنها تؤثر في النتائج أو الأحكام التي ستنتهي إليها حول تذكر الأحداث الانفعالية.

إن إحدى الدراسات المهمة التي أجريت لبحث العلاقة بين الإثارة الانفعالية وأداء الذاكرة ، أجراها العالمان **لوفتس** و**برونز**(Loftus & Burns, 1982)، حيث

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

عرضا على المفحوصين فيلما يصور السطو على بنك. وبالنسبة إلى المجموعة الضابطة من المفحوصين، لم يظهر المشهد أعمال عنف، وفيه أخذ اللص ما يريد ثم غادر المكان إضافة إلى وجود طفل كان يلعب بلعبته مع أحداث أخرى عادية. أما بالنسبة إلى المجموعة التجريبية، فقد كان المشهد يتضمن أعمال عنف، لقد شاهد هؤلاء المشاهد والأحداث نفسها مضاف إليها استخدام اللص لأعمال العنف والقتل وإطلاق النار.

وبعد مشاهدتهم للفيلم مباشرة، طلب من جميع المفحوصين أن يجيبوا عن ٢٥ سؤالا تتعلق بتفصيلات الحدث وسميت هذه الطريقة "مهمة الاستدعاء". وقد كانت الأسئلة متضمنة مادة حساسة ومهمة، ثم هناك تفصيلات أخرى طلب منهم تذكرها تتعلق بالطفل وغيره من أحداث. وقد طلب من بعضهم الآخر أن يعدون أشياء معينة ظهرت بالمشهد، وتسمى هذه "مهمة التعرف". كما طلب منهم جميعا أن يقدروا مستويات اهتماماتهم حول الفيلم.

وقد تبين من هذه الدراسة، أن المفحوصين من أفراد المجموعة التجريبية كانوا أقل قدرة على الاستدعاء من أفراد المجموعة الضابطة، وأقل منهم في تذكر التفصيلات المتعلقة بالطفل وأناس من آخرين في المشهد.

هذا فيما يتعلق بالاستدعاء، أما بالنسبة إلى التعرف فكان أفراد المجموعة التجريبية أقل دقة في تعرفهم بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة (كانت نسبة التعرف للمجموعتين ٢٨ في المائة مقابل ٥٥ في المائة على التوالي). وقد كانوا أقل دقة في تذكر التفصيلات من أقرانهم في المجموعة الضابطة (Loftus & Laney, 2008, p. 152).

لكن هناك دراسات، فشلت في إيجاد انخفاض ملحوظ في دقة الذاكرة لدى المفحوصين الذين تعرضوا لمواقف إثارة انفعالية، بعد مشاهدتهم أشرطة لمشاهد مثيرة انفعاليا. فقد توصلت هذه الدراسات، إلى أن المواد أو المعلومات التي جرى ترميزها في ظروف إثارة انفعالية عالية، أقل عرضة للنسيان من المواد المعلومات التي جرت ترميزها ضمن ظروف محايدة انفعاليا (Christianson, 1991).

نفهم مما سبق بأن احتمال استذكار المعلومات مقترن بالشدة والإثارة الانفعاليتين، فقد افترض "لازاروس" (Lazarus, 1991) أن السيرورات الفيزيولوجية والمعرفية التي تستحثها المثيرات الانفعالية، تجعل هذه الأخيرة نوعية وغير مألوفة مقارنة بالمثيرات المحايدة. فالقيمة الانفعالية (Emotional Valence) للمعلومات هي المتحكمة في كميتها ونوعيتها ، ومنه نفهم بأن قيمة وإثارة وشدة المثيرات سيلم في تحسين عملية استذكار المعلومات.

ففي دراسة **لأشنغر** (ochsner, 2000)، أكدت نتائجها بأن تذكر المعلومات السلبية أفضل من تذكر المعلومات الإيجابية، ويرجع ذلك إلى أن مبدأ

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الحفاظ على البقاء (Survival) يستوجب التركيز على الوضعيات السلبية والخطيرة، وهذا ما تؤكد النظرية التطورية. لكن هناك دراسات أخرى، أكدت أن الإنسان مع تقدمه في السن يتعزز لديه حفظ المعلومات الإيجابية.

إن الانفعال يؤثر على الذاكرة بطرق عديدة، وعند مراحل متعددة من عملية التذكر: الترميز، التخزين والاسترجاع. فمن المفيد الحديث عم كل تأثير في هذه التأثيرات بشكل مستقل، لأن تأثير الانفعالات على الذاكرة يعتمد على كل جانب من هذه الجوانب الثلاث (Schmidt, 2002, p. 356).

- ***الانفعال وتشكيل الذاكرة* Emotion and memory formation :**

تمتلك الانفعالات قوة تأثيرية في عملية إثراء وتبلور الذكريات وقوتها، فالإثارة الانفعالية القوية تقوي الذكريات، حتى ذكريات الأحداث التي لم تكن انفعالية، ولكن حدثت فقط أثناء فترة انفعالات الخوف. فمن حين آخر، ينسى الفرد حدثا ما وقع أثناء لحظة الهلع الشديد، إلا أن هذه الأمثلة نادرة. وكقاعدة عامة، فإن الانفعال المثار يثري عملية بلورة الذكريات.

ففي الدراسات القديمة عن هذه الظاهرة، عرض الباحثون على المشاركين ٦٠ صورة فوتوغرافية تتضمن كل أنواع الأشياء والأحداث التي تتراوح بين صور يومية لمجفف الشعر والمظلة الشمسية إلى صور شديدة الانفعال للرياضات الصعبة، ثم طلبوا من المشاركين تقدير كل صورة من حيث كونها سارة أو غير سارة، وما شعورهم بعد رؤيتها: هل شعروا بالهدوء أم بالإثارة؟ .

وبعد مشاهدة كل الصور، طلب من كل مشارك تسمية كل صورة أو تقديم وصف موجز لها، فتبين أن الناس يتذكرون الصور التي رأوا أنها مثيرة، أكثر من الصور التي رأوا أنها هادئة بغض النظر عما إذا كانت هذه الصورة سارة أو غير سارة. وعندما اتصل هؤلاء الباحثون بنفس المشاركين بعد عام، وطلبوا منهم وصف أكبر عدد من الصور، تبين أن الناس ما زالوا يتذكرون الصور الأكثر إثارة (Bradley, Greenwald, Petry, & Lange, 1992, p. 390).

إن الناس يتذكرون الصور المشحونة انفعاليا أكثر من الصور المحايدة، حتى عندما تعرض الصور سريعا، وبانتباه موزع لمنع الناس من التذكر (Harris & Pashler, 2005)، كما توصلت نتائج دراسات أخرى إلى أن الناس يتذكرون الكلمات الانفعالية أكثر من غيرها من الكلمات المحايدة (Kenseinger & Corkin, 2003, p. 380) . لكن السؤال الذي يمكن أن نطرحه في هذا السياق هو: كيف يمكن أن نعرف أن انفعالية الصور المنتجة للإثارة هي التي تجعلها قابلة للتذكر؟

تشير نظرية **جيمس- لانج** إلى أن المظهر الشعوري للانفعال هو بالفعل يتجلى في خبرات فسيولوجية عميقة، مثل ضربات القلب السريعة، التنفس السريع،

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الأيدي غزيرة العرق. لو أن الأمر كذلك، ولو أن الانفعالات القوية تؤدي إلى إثراء الذاكرة، إذن فإننا ربما نكون قادرين على تقوية أو إضعاف تشفير الذاكرة بزيادة أو نقصان الإثارة الفسيولوجية من النوع الذي يرى الانفعال القوي.

تؤدي الإثارة الانفعالية إلى زيادة إفراز هرمون الأدرينالين والكورتيزول من الغدة الكظرية. فقد وجدت الدراسات التي أجريت على الإنسان وعلى بعض الحيوانات بالمختبرات، أن الحقن المباشر للأدرينالين والكورتيزول يقوي تذكر الحدث الذي يمر به الفرد (cahill & Mc caugh, 1998)، ويحفز الأدرينالين والكورتيزول العصب الحائر، والذي بدوره يستثير اللوزة، كما أن التحفيز المباشر للعصب الحائر أو اللوزة لدى الحيوانات في المختبر يقوي أيضا تخزين الذاكرة (Akiraw & Richler-Kvin, 1994). حتى الأحداث التي تستثير استجابة التوتر والضغوط لدينا تحسن الذاكرة، لو كانت الضغوط بسيطة ولا تستمر طويلا (Kolin, Thurow, Rosenkranz, & Davidson, 2003).

وعلى الجانب الآخر، فإن الإثارة الفسيولوجية الضعيفة تضعف من تخزين الذاكرة، فقد بحثت إحدى الدراسات في هذا الافتراض، وذلك بإعطاء المشاركين طوعا نوعا من الأقراص، إما موانع بيتا (Beta-blocker) وهو دواء يضعف مؤقتا بعض مظاهر النشيط التعاطفي السيمبثاوي أو البلاسيبو (placepo) وهو دواء ليس له تأثيرات فسيولوجية. ثم بعد ذلك شاهد المشاركون شريحة تصور بعض السيارات المحطمة، وحجرة الطوارئ، وجهاز فحص المخ، وعملية جراحية.

في أثناء المشاهدة، استمع المشاركون إلى أحد قصتين، ففي النسخة المحايدة تقول القصة: " كان طفل يسير في الطريق، وينظر إلى السيارات المحطمة، ثم ذهب إلى المستشفى حيث يعمل والده، ونظر بفضول إلى جهاز فحص المخ، وشاهد فريق الأطباء وهم يجرون عملية جراحية تدريبية". وأما مضمون القصة المثيرة فهو كالتالي: هذا الطفل صدمته سيارة وهو في طريق لرؤية والده، وأخذ للمستشفى، وهناك عمل فحص لمخه، وتبين أن نزيف حاد في المخ، ودخل إلى غرفة العمليات لإجراء عملية جراحية. شاهد كل المشاركون نفس مجموعة الصور، ولكن تأثرت انفعالاتهم بمحتوى القصة المشفوعة بالصور وبالأمراض الذي تناولوها قبل العرض (Cahill Prins, Weber, & Mc Cangh, 1994).

وبعد أسبوع، طلب من المشاركين الإجابة عن ٨٠ سؤالا قائمة على أسلوب الاختيار من متعدد عن الشرائح والقصص التي صاحبتها. وكما كان متوقع، فإن الأفراد الذين استمعوا إلى نسخة القصة المحايدة حصلوا على درجات متوسطة على الاختيار، ففي المتوسط، أجابوا عن ثلثي الأسئلة فقط إجابة صحيحة. أما بالنسبة للمشاركين الذين استمعوا إلى النسخة المثيرة، اعتمد التذكر على ما إذا كانوا قد تناولوا أقراص موانع بيتا أم الدواء "الوهمي أو البلاسيبو".

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

فالمشاركون الذين أخذوا "موانع بيتا" ، والذين لم يشعروا بسرعة ضربات القلب أو أي أعراض مشابهة، على الرغم من معرفتهم بأن القصة مخزنة، لم يؤدوا بشكل جيد على اختيار الذاكرة مقارنة بالمشاركين في الحالة المحايدة. أما الأفراد الذين أخذوا الدواء الوهمي، فقد كان أداؤهم أفضل حيث أجابوا على 85% من الأسئلة بشكل صحيح في المتوسط.

تؤكد الدراسات التي تستخدم التصوير المغناطيسي الوظائفي للمخ - والتي تقوم على التغيرات في تدفق الدم إلى المخ – على أن اللوزة تكون أكثر نشاطا عندما يشاهد الناس الشرائح شديدة الانفعال مقارنة بمشاهدتهم للشرائح المحايدة. كما أن هذه الدراسات نفسها توضح أنه كلما كانت درجة تنشيط اللوزة كبيرة، كانت درجة دقة تذكر المشاركين للصور كبيرا أيضا (Canli, Brewer, Gabrieli & Cahill , 2000).

وعليه، فالانفعالات الشديدة تقوي الذاكرة، فأنواع الأحداث التي تنتج الانفعال تكون أكثر أهمية من الأحداث الأخرى.

- ***الانفعالات وتخزين الذاكرة* Emotions and Memory Storage:**

إن للانفعال تأثير مختلف نوعا ما على تخزين للذكريات. ولتوضيح ذلك، ممكن أن نتأمل الأمثلة التالية: إذا فكرنا في المكان الذي كنا فيه وماذا كنا نفعل حينما وقعت حادثة سقوط الطفل ريان في البئر (٠٥ فبراير ٢٠٢٢)، حينما عرفنا بتفشي فيروس كوفيد ١٩، إذا استدعينا من ذاكرتنا الشخصية حادث ذو طبيعة انفعالية. على سبيل المثال، إذا تذكرنا وقت سمعنا فيه أن أحد الأقارب قد مات، إذا تذكرنا اللحظة التي أعلن فيها نجاحنا في نيل شهادة الإجازة في علم النفس.

مهما تكن الذكريات التي نختارها، إلى أي مدى تكون هذه الذكريات مبهجة ومفصلة؟ هل سنتذكر أين كنا؟ ومن كان حولنا؟ وماذا كنا نفعل؟ ما هو شعورنا في ذلك الوقت؟ وما هي الأفكار التي كانت تطرأ ببالنا؟ هل نتذكر ما حدث قبل وبعد هذه اللحظة؟

الآن، لنحاول أن نتذكر حدثا غير انفعالي، مثل آخر مرة ذهبنا فيه لشراء قارورة ماء من الدكان، كم من الوقت نستغرق لنتذكر ذلك الحدث؟ هل كنا مع شخص آخر أم كنا لوحدنا؟. في أي وقت من اليوم وقع الحدث؟ وما حالة الجو آنذاك؟ ما الأشياء الأخرى التي اشتريناها؟ وما مدى ثقتنا في دقة ذاكرتنا عن آخر مرة ذهبنا فيها لشراء قارورة ماء؟

إن الذكريات الانفعالية – لكثير من الناس- تبدو مختلفة عن أحداث الحياة اليومية، فعلماء النفس يشيرون إلى هذه الذكريات الانفعالية التفصيلية على أنها ذكريات المصباح الومضيFlasbulb memories، لأن لها جودة التصوير

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الفوتوغرافي الواضح. ففي أحد الدراسات التجريبية عن هذا الموضوع، لاحظ التلاميذ كلمات ملونة معروضة في أماكن متعددة على شاشة الكمبيوتر، وتمثلت مهمتهم في تجاهل الكلمات، وعليهم أن يذكروا لون الحبر، وقد كان نصف الكلمات عبارة عن أسماء للحيوانات (مثل: سلحفاة)، والنصف الآخر عبارة عن شتائم. وقد تم عرض كل كلمة بشكل متكرر، وحدث أن ظهرت بعض الكلمات في مكان واحد.

وبعد نهاية هذا الإجراء، طلب من التلاميذ (وكانت مفاجئة) التعرف على أي الكلمات التي كانت تظهر بشكل ثابت، وفي أي الأماكن. على الرغم من عدم وجود مبرر للانتباه إلى معاني الكلمات، إلا أنهم كانوا أكثر دقة في التعرف على أماكن كلمات الشتائم أكثر من الكلمات المحايدة انفعاليا (Mackay & Ahmetzanov, 2005). وقد أشار الباحثان إلى أن الانفعالات التي تظهرها كلمات البذاءة أدت إلى بلورة ذكريات على هيئة صور.

وعلى الرغم من أن ذكريات المصباح الومضي واضحة، إلا أن هناك من البحوث التي وجدت أنه على المدى البعيد، لا تعد هذه الذكريات أكثر دقة من الذكريات الأخرى. وبعد هجوم ١١ سبتمبر ٢٠٠١ بفترة قصيرة، سأل الباحثون طلبة الولايات المتحدة أن يتذكروا تفاصيل ما كانوا يفعلون عندما سمعوا هذه الأخبار. وبعد فترة من الزمن سألوا نفس الطلبة عن ذكرياتهم عن هذا الحدث مرة أخرى على مدار أسابيع وشهور. وعبر أسابيع وشهور، تغيرت ذكرياتهم حيث أصحبت أقل دقة (Marsh, 2007, p. 124).

ومع ذلك ، أصرا الطلبة على أن ذاكرتهم النشطة كانت صحيحة. وبالمثل، فقدت عقدت مقابلات مع طلبة إسرائيليين بعد اغتيال رئيس الوزراء "اسحاق رابين" بأسبوعين، ومرة أخرى بعد ١١ شهرا. وقد ذكر الطلبة نفس الكلام في المرتين، إلا أن أكثر من ثلث هؤلاء الطلبة ذكروا أن ما قالوه في المرة الأخيرة يتعارض مع ما قالوه في المرة الأولى (Nachson & Zelig, 2003, p. 520).

وقد وجدت أحد الدراسات التجريبية عن تذكر الناس للصور المحايدة وغير السارة أن الناس قد تذكروا كلا النوعين من الصور الفوتوغرافية بشكل متساو، إلا أن ثقتهم كانت أعلى فيما يتعلق بتذكر الصور الانفعالية غير السارة (Marsh, 2007). وبإيجاز، فالأحداث ذات الانفعالية العالية والمرتبطة بذكريات المصباح الومضي كانت نشطة بشكل كبير، ومفعمة بالحيوية، وتفصيلية ولكنها أحيانا ما تكون خاطئة.

- **الانفعال واسترجاع الذكريات Emotion and the retrieval of memories:**

إن عملية استرجاع الذكريات تتأثر بالحالة الداخلية للفرد، فمثلا إذا تعلم الفرد شيئا وهو في حالة نفسية سعيدة، فإنه يستطيع استرجاع المعلومة بشكل أفضل حين يكون سعيدا. وفي هذا الصدد، يحاول الباحثون التأثير في مزاج المبحوثين إما

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

بمشاهدة أفلام كوميدية أو حزينة أو الاستماع لموسيقى ممتعة أو حزينة. وبعد أن يصير مزاج المبحوثين سعيدا أو حزينا، تقدم لهم قوائم كلمات أو مواد أخرى ليتم استذكارها لاحقا.

ففي دراسة ل**ميكتاف** (Mectaffe, 1989)، كان المبحوثين يقرأون كلمات أو يقومون باستنتاجاتها(قراءة كلمة بارد أو استنتاج أنها ضد ساخن) وقبل التعلم يستمع هؤلاء المبحوثون إلى موسيقى كلاسيكية، ممتعة أو حزينة، ولا تقدم المادة إلا بعد أن يتم التأكد من تغيير مزاج المبحوثين في الوتيرة الذي يرغب فيه. ويستمع المبحوثون بالاستماع إلى موسيقى الكلاسيكية لحث نفس المزاج أو مزاج آخر قبل اختيار الاستذكار الحر.

في هذه الدراسات لم تبرز النتائج تفاعلا دالا بين الترميز والاسترجاع، رغم أن عملية الاستذكار تكون أفضل بصور طفيفة حين يحافظ على نفس المزاج في التعلم والاختبار. لكن تبعية الاستذكار للمزاج تبرز بوضوح حتى تم توليد الكلمات أثناء عملية التعلم، ويكون استنكار الكلمات المولدة أفضل مرتين لما نحافظ على نفس المزاج في التعلم والاختبار مما لو كان مختلفا (Nachson & Zelig, 2003, p. 530).

إن انفعالاتنا الحالية تعدل الأحداث التي تتذكرها إلى حد ما عندما نكون في مزاج طيب، فمن المحتمل بشكل كبير أن نتذكر الأحداث السابقة التي وقعت عندما كنا في مزاج طيب، وعندما نكون في مزاج حزين، فمن المحتمل بشكل كبير أن نتذكر الأحداث السابقة التي كنا فيها في حالة حزين(levine & Pizarro, 2004)

كتخريج عام ، يمكن أن نؤكد على عدم وجود طريقة بسيطة لوصف تأثيرات الانفعال في المعرفية، ذلك لأن "المعرفة" لها دلالات ومستويات عدة. بداية، تجذب المثيرات الانفعالية الانتباه. ثم، إذا كانت العوامل ثابتة فإن الإثارة الانفعالية تحسن من أداء الذاكرة.

كما أن الانفعالات تؤثر في الكيفية التي نفسر بها المعلومات، فلو كان الفرد خائفا فإنه سيرى الأحداث الجديدة على أنها مخيفة أيضا. وإذا كان غاضبا فإنه سرعان ما يعود إلى الغضب مرة أخرى، ولو كان في مزاج جيد فإنه يميل إلى اتخاذ قرارات متعجلة وسطحية، وبالمقابل، إذا كان حزينا فإنه سيكون حريصا. أضف إلى ذلك، أن الانفعالات لها تأثير مباشر في قراراتنا الأخلاقية وتفكيرنا الإبداعي وعمليات التذكر وشدة ما نتذكره.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

Bibliographie

Blendel, l. (2002). Social Anxiety: Attentional Bias in Reaction to Emotional faces before and after participation in a college level speaking course. *Scolar Works at WMK*, 23, 45-58.

Bradley, M. M., Greenwald, M. K., Petry, M. C., & Lange, P. J. (1992). Remembering pictures: Pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology*, 18, 379-390.

Christianson, S. (1991). Remembering emotional events: The fate of detailed. *Cognition and Emotion , 5*, 81-108.

Kenseinger, E., & Corkin, S. (2003). Effect of Negative Emotional Content on Working Memory and Long-Term Memory. *Emotion , 3*, 378-393.

levine, L., & Pizarro, D. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Socia Cognition*, 22, 530-554.

Loftus, E., & Laney, C. (2008). Emùotional content of true and false memories. *Memory*, 16, 500-516.

Mackay, D., & Ahmetzanov, M. (2005). Emotion, memory, and attention in the taboo stroop phenemenon. *Psychological Science*, 16, 25-32.

Marsh, E. (2007). Retelling is not the same as recalling. *Current Directions in Psychological SCience*, 16, 16-20.

Mayer, S., & Duval, S. (1982). Personal Responsibility salience of the ralation between Negative affect and Helping Behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 956-970.

Nachson, I., & Zelig, A. (2003). Flashbulb and factual memories: The case of Rabin's assassination. *Applied Cognitive Psychology*, 17, 519-531.

Schmidt, S. (2002). Outstanding memories: The positive and negative effects of nudes on memory. *Journal of Experimental Psychologt*, 28, 353-361.

ISSN: ***2537-0812*** **eISSN :** ***2537-0863***

Yerkes, R., & Dodson, J. (1908). The relation of strenth of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurologiy and Psychology*, 18, 459-482.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

تقويم برامج الموهوبين: نموذج إتش بورلاند

Gifted evaluation Programs: Borland Model

إعداد

د. نوال بريقل

Dr. Nawal Baraqil

جامعة باتنة – الجزائر

Doi: 10.21608/jacc.2023.322405

استلام البحث ٢٤ / ٨ /٢٠٢٣

قبول النشر ١٦ / ٩ /٢٠٢٣

بريقل، نوال (٢٠٢٣). تقويم برامج الموهوبين: نموذج إتش بورلاند. ***المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٦(٢٦) أكتوبر، ١٢٣ – ١٤٢.

http://jacc.journals.ekb.eg

تقويم برامج الموهوبين: نموذج إتش بورلاند

"للناصح أو الموجه وظيفة أخرى تُعدَ أكثر المهام والوظائف التطويرية أهمية، هي: تسهيل دعم الحلم وتحقيقه" (Levinson et al., 1978)

المستخلص:

تُقدَم هذه الورقة تصورًا شاملاً لأنموذج إتش بورلاند لتقويم برامج الموهوبين من خلال منحى قابل للتطبيق، وهو مصمَم خصيصاً للمعلمين ومنسقي البرامج والممارسين الآخرين. وكما يحب أن يسميه هو " تقويم البرنامج المرتكز إلى السياق والمهتم بالقيم". وتعرض الورقة أيضا أهم مشكلات تقويم برامج الطلاب الموهوبين، بما يعطي صورة عن التحديات التي تواجه تقويم البرامج. وبهذا فإن وضع إطار عام لتقويم برامج الموهوبين كما يطبق في دول كالولايات المتحدة الأمريكية يمكن أن يُقدَم مؤشراً على أن التقويم يُعدَ جزءا قابلاً للتطبيق وضرورياً في تنفيذ أيَة برامج للطلاب الموهوبين وحتى العاديين. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة والدراسات المسحية، تطرح مشكلة تقويم وتنفيذ برامج الموهوبين إذ أن بعضها لا يتم تقويمها، والتي يتم تقويمها لا تستخدم كفاءات مؤهلة في التقويم. ولتسهيل عملية التقويم نقترح نموذج إتش بورلاند باعتباره قابلا للتطبيق مباشرة، ولا يتطلب خبرة في الإحصاء أو القياس النفسي، ولا يتطلب الاستعانة بمجموعة من المقومين الخارجيين لإجراء عملية التقويم لصعوبة إيجاد مقومين مؤهلين. لكن هذا لا يعني أن نموذج بورلاند مثلا لا يحوي بعض التداعيات السلبية الى حد ما . فقد نثير مسألة درجة الموضوعية والاستقلالية والخبرة المتوقعة من شخص يعمل داخل البرنامج مثلا"، أي أنه قد يفتقر إلى عديد من الخبرات التي يمكن أن يقدمها المقوَم الخارجي. إن التقويم جزء مهم ومكمل لبرامج الطلاب الموهوبين كلها، ولا ينبغي بأي حال أن يترك البرنامج دون تقويم مستمر ضمن إطار ثقافي محدد.

Abstract :

This paper presents a comprehensive understanding to “Borland’s gifted evaluation program model” through a possible practical approach. This program was designed specifically for teachers, programs’ coordinators, and other practitioners. It is, as Borland name it, a: “Program evaluation based on context and values”. This paper presents also the most important problems of gifted students’ evaluation programs as an illustration for the challenges that face these programs. Within this context, putting a framework for gifted evaluation programs, as applied in certain

ISSN: *2537-0812* eISSN : *2537-0863*

countries such as in USA, may present an indicator that evaluation might be considered as a part which is possible to apply, and as important in executing any program for gifted and even non-gifted students. Literature and survey studies' review poses the problem of evaluation, and applying gifted students programs seriously since some of these programs are not evaluated. On the other hand, the evaluated programs do not rely on experts in evaluation. In order to facilitate the evaluation process, Borland Model is suggested since it is easily and directly applied, and does not require experience in statistics or psychometrics, and does not require to be assisted by a group of external evaluators. However, this does not imply that this model does not have some negative aspects to some extent. One, however, may argue about the objectivity, the independency of this model, and the expected expertise of a person, who carries evaluation according to this model. On other words, this model lacks the experience that might be offered by an external evaluator. Finally, evaluation is an essential, and a complimentary part of all gifted students' programs. They should not left without continuous evaluation within a specific cultural framework.

مقدمة :

يركز تعليم الموهوبين على إتاحة الفرص للطلاب ليتقدموا بسرعة أكبر عبر التسلسل المعتاد . سواء تعرض هؤلاء الطلاب في بيئات تعلمهم الى برامج الإثراء والتسريع في غرف الصف العادية، أو في غرف المصادر، أو في المنازل ، أو المناهج المتمايزة، أو البرامج الصيفية الخاصة. أماَ البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين أكاديميا أيام العطل الأسبوعية الخاصة، فتضعها الجامعات والكليات على وجه الخصوص. حيث يزود الطلاب بمناهج أكثر عمقاً واتساعاً من المناهج العادية .

ومن أجل تلبية الاحتياجات المعرفية والاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، لابدَ من إجراء تقويم مستمر لبرامج تعليم الموهوبين. وتشير أفضل الممارسات في مجال تعليم الموهوبين، إلى ضرورة إخضاع برامج وخدمات الموهوبين لتقييم

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مستمر من قبل خبراء خارجيين مختصين، كل خمس سنوات تقريباً (نيومستر وبيرني ،٢٠١٥ ، ص ٧) .

لكني أتساءل إن كان في منطقتنا العربية خبراء مختصون بتقويم البرامج !. إذن والحال هذه فإن أكثر ما يسعفنا هو العمل بإجراء تقويم داخلي لهذه البرامج. ونحن نقترح في هذه الورقة دليلاً عملياً يساعد معلمي الموهوبين على فهم كيفية جمع البيانات وتحليليها ، وكيفية إعداد التقرير النهائي لتقويم البرنامج. إنَ الفكرة الأساسية مفادها كيفية تقويم هذه البرامج من حيث فاعليتها والتأثيرات التي تحدثها هذه البرامج في النظام الذي تعمل فيه ؟ ومن خلال ماسبق، تتساءل الباحثة : كيف يمكن لرؤية إتش بورلاند ونموذجه لتقويم برامج الموهوبين مساعدة المعلمين والمدراء والعاملين في برامج تعليم الموهوبين في البلدان العربية على تقويم برامجهم في حدود الإمكانات والفرص المتاحه لهم ؟

توجد العديد من التعاريف لعملية التقويم منها ما قدَمته كالهان. فالتقويم"عملية علمية منظمة لجمع معلومات محددة وموثوقة عن البرنامج أو بعض مكوناته من أجل تقديم أو إصدار قرارات بخصوص فاعليته والتحسينات التي يمكن إدخالها عليه لزيادة تلك الفاعلية". (Callahan, 1986)، وتستخدم عملية التقويم لجمع المعلومات باستخدام اختبارات وأدوات وأساليب فاعلة لتحقيق غرض معين كالفرز (screening)، والتصنيف أو الاختيار، وتخطيط المنهاج، وتقويم التقدم في عملية التعلم ، وتقويم البرنامج. ويتضمن المعيار الثاني (التقويم) ثلاثة نماذج للتقويم، هي: التحديد، وتقدم التعلم ومخرجاته، وتقويم برمجهNAGC. (جونسون، ٢٠١٢، ص ١٠٧).

ومما لا شك فيه، فإن حيوية وفاعلية البرامج التعليمية مرتبط بمدى القدرة على إجراء عمليات تقويم مستمرة وشاملة (Guskey, 2000)، تسهم في صيانتها وتطويرها. ولتحقيق قدر من التنظيم المنهجي لعملية التقويم، اقترح عدد من الباحثين نماذج متنوعة للمساعدة في التقويم الهادف، من أبرزها نموذج باكر (Parker, 1973)، ونموذج ستافلبيم(Stuffelbeam, 1983)، ونموذج كيرك باتريك (Kirkpatrick, 1975; 1998)، ونموذج جاسكي (Guskey, 2000)، وتسعى جميع هذه النماذج وغيرها إلى تحقيق الشمولية والتكامل في مراحل التقويم من خلال اتباع مجموعة من الضوابط التي تضمن الجودة الشاملة للبرنامج أو البرامج التي تطبق عليها عملية التقويم. (الجغيمان ومعاجيني، ٢٠١١، ص٥).

واقترح بورلاند (2012) أن يتضمن تقويم البرامج مايلي :

١) الحرص على أن يكون التقويم سياقيا ؛ أي تقويم مخرجات البرنامج عن طريق علاقتها بأهدافه، والمستفيدين التقليديين منه ، وكذلك من خلال علاقتها بالنظام أو

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

النظم التي يعمل البرنامج ضمنها، أو أي أفراد آخرين ليسوا معنيين بذلك مباشرة ، لكنهم يستفيدون من البرنامج على نحو فاعل.

٢) الاهتمام بالقيم والمسائل الأخلاقية أثناء تقويم البرنامج .

ويُلاحظ أن هذا مشابه لماقدَمه فيدونج (Vedung, 1997) في مفهومه للتقويم الذي يؤكد أنه تقويم شامل للبرامج في ضوء سياقاتها التاريخية والاقتصادية والاجتماعية، مع الهدف الذي يؤكد النموذج الكلي للترابطات السببية .

ويُدافع بورلاند (٢٠١٢) عمَا أسماه تقويم البرامج المرتكز الى السيَاق والمهتم بالقيم؛ وذلك بسبب الافتقار الى مصطلح أفضل . (كوالانجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص ٣٣٥)

علينا أن ننظر لتقويم برامج الموهوبين والعاديين نظرتنا إلى تقويم الطلاب ، فهذا البرنامج أشبه بطالب يحتاج إلى إعادة تقويمه بشكل متكرر من أجل تطويره ومعرفة مجموع الفوائد المستهدفة من هذا البرنامج.

لقد أكَدت مورغان (Morgan,2007) على أنه بالرغم من الزيادة الملحوظة في برامج رعاية الموهوبين وازدياد الالتزام بشؤون هذه الفئة من قبل الحكومة البريطانية خلال العقود الأخيرة؛ إلا أن البحوث المتعلقة بدراسة مدى كفاءة البرامج وفاعليتها في تحقيق الأهداف المرجوة محدودة جدا. وقد قامت مورغان بدراسة لتقويم برنامج إثرائي للطلبة الموهوبين من سن ٥ الى ٧ سنوات من خلال التعرف على آراء واتجاهات المعلمين وأولياء الأمور والطلبة أنفسهم حول مجموعة من الممارسات التي تتم في البرنامج، وجاءت النتائج لتؤكد تأثير البرنامج إيجابيا على الطلبة وزيادة مهاراتهم التواصلية والتنوع الواضح في أساليب التعليم والتعلم؛ إلا أن بعض أولياء الأمور كانوا متحفظين بعض الشيء بسبب سحب أولادهم من الصف لحضور جلسات البرنامج. وفي شأن المعلمين، جاءت النتائج لتؤكد استفادة كافة المشاركين فيه من الدورات التدريبية والإعداد، وانعكس ذلك على الأداء العام في التدريس بشكل عام.

مفاهيم تقويم البرامج

هناك العديد من المفاهيم التي توضح المقصود بتقويم البرنامج. ومع أن كثيراً منها يتمتع بالصدق، إلاَ أن لكل منها تضميناتها الخاصة فيما يتعلق بالأغراض والممارسات .

التقويم بصفته إصدار حكم : منها التعريف الذي قدَمته اللجنة المشتركة لمعايير التقويم التربوي عام (١٩٨١)، والذي يُعرَف التقويم بأنه " الاستقصاء المنظم لجدارة بعض الموضوعات أو قيمتها " وبحسب بورلاند فإن تعريف اللجنة المشتركة عبر عن الفرق بين جدارة (merit) البرنامج (النوعية الجوهرية، أو درجة التميز) وقيمته)(worth)فائدته، أو أهميته لشخص ما، أو مجموعة ما)، وهي الخصائص التي يمكنأن تكون مستقلة عن بعضها بعضاً .

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

التقويم بصفته وصفاً : كما أشار إلى ذلك ستيك (Stake) عام ١٩٦٧ عندما عرَف التقويم أنه " نشاط يتألف من الوصف والتقويم معًا"، وكما وصف جوبا ولينكولن(Guba and Lincoln, 1989) ، في معرض حديثهما عن تاريخ التقويم التربوي، الجيل الثاني من التقويم بأنه منحى يتميز بوصف نماذج القوة والضعف بالنسبة إلى أهداف معلنة" . وقد كان الاسم الأبرز في هذا الجيل هو رالف تايلر (Ralph Tyler)الذي يُعدَ الأب الروحي للتقويم .

التقويم الموجه بالأهداف أو الغايات : لقد عرَف تايلر (Tyler, 1950) التقويم بأنه "العملية التي نقرر من خلالها مدى تحقق الأهداف التربوية فعلا "، وهذا هو المفهوم التقليدي لعملية التقويم . فالبرنامج ناجح إلى المدى الذي يحقق فيه أهدافه .

وفي المقابل قدَم ميشيل سيكرايفين (Scriven, 1972) صيغة مختلفة للتقويم يتجاهل أهداف التقويم وغاياته، وبهذا فإن معرفة أهداف البرنامج " لا تُعدَ غير ضرورية فحسب، لكنها قد تكون خطوة ملوثة في عملية التقويم أيضا". كما أن معرفة الأهداف والغايات يمكن أن تقود إلى تحيز إدراكي؛ الأمر الذي قد يجعل المقوَم يغفل عن بعض المخرجات المهمة غير المتوقعة للبرنامج، في حين يمكن أن يبقى عدم الوعي بالأهداف والغايات على موضوعية المقوَم واستقلاله، عبر هذا النوع من التقويم الذي لا يركز على الأهداف.(Patton, 1986,p.112) "

التقويم وسيلة لتحسين البرنامج :عرفت جمعية " ستانفورد للتقويم " (Cronbach et al, 1980)التقويم أنه "فحص منظم للأحداث التي تحدث في أثناء برنامج معاصر أو نتيجة له... يتم إجراؤه للمساعدة على تحسين البرنامج أو البرامج المشابهة التي لها الأهداف العامة نفسها ". ويلاحظ بورلاند أنه لم يرد ذكر للحكم على البرنامج أو وصفه ، مع أن هذه الأنشطة لا تتعارض بالضرورة مع تحسين البرنامج .

التقويم المستند إلى الاستعمال : لقد ناقش باتون (Patton, 1986) " فكرة مفادها " إن كثيرا من مراحل عملية تقويم البرنامج ليست مفيدة بدرجة كافية، ومن المنطقي أن يكون التقويم مفيدا" . وقد توصل إلى ما يسمى "أزمة الاستعمال " في تقويم البرنامج ، ومن ثم تجاهل ما توصل إليه مثل هذا النوع من التقويم في اتخاذ القرارات المستقبلية .

التقويم الوضعي المنطقي الحداثي : يشير التقويم الوضعي (أو التجريبي المنطقي) الحداثي (Postpositivist Evaluation) إلى التطبيق المتزايد للاستقصاء الكيفي، والطبيعي، والبنائي، والناقد؛ والتفسيري لمشكلات التقويم التربوي. (see for example, Denzin & Lincoln, 1998; Patton, 1987) ويلاحظ أن بديهيات هذا التقويم وطرائقه متوافقة تماماً مع الاستقصاء والقياس في مجال الموهبة ، التي تُعدَ

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

في كثير من الأحيان مفهوماً اجتماعياً. (كولانجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص ص ٣٣٧_٣٣٨).

لماذا نقوم برامج الموهوبين؟

يُطرح موضوع تقويم برامج الموهوبين كما عندبورلاند (Borland, 2012) بعض المشكلات الفريدة والصعبة على كل من الممارسين والباحثين في هذا المجال، ويلاحظ أن بعض هذه المشكلات مفاهيمية (مثل: ماتقويم البرنامج بالضبط؟)، وبعضها نفسية (مثال : ما الذي يجب تقويمه فعلاً؟)، وبعضها الآخر ذو طبيعة عملية (مثل: كيف يمكنك قياس نمو الطالب الذي بدأ بالمستوى الأعلى للاختبار؟). ويستسلم المربون في كثير من الأحيان عند مواجهة مثل هذه المشكلات المتلاطمة، ويقررُون أن التقويم النظامي غير ضروري، وغير مُجد، وغير محتمل، وأن توزيع الاستبانات على الطلاب وأولياء أمورهم؛ لمعرفة مدى سعادتهم ورضاهم عن البرنامج، يمكن أن يكون كافياً.

١) إن افتقار برامج الموهوبين إلى أساليب التقويم النظامية والدقيقة يضعف هذا الميدان. وإن كان تقويم البرنامج يدار بصورة روتينية وعلى نطاق واسع، فسوف يكون لدينا قاعدة بيانات أوسع، يمكن الاستناد إليها للإجابة عن بعض الأسئلة المهمة التي تتعلق بممارساتنا. ولعل السؤال الأبرز من بين هذه أأسئلة، هو : هل تحقق برامج الموهوبين أهدافها ؟

إن غياب البيانات الكافية عن المخرجات تضع برامج الطلاب الموهوبين في مواجهة أسئلة جادة فيما يتعلق بفاعليتها. وهذا بدوره يمكن أن يجعل هذه البرامج ضعيفة

٢) صعوبة الحفاظ على الاستمرارية وتحسين جودة البرنامج الذي لا يخضع لتقويم نظامي متكرر. وكما كتب فيترمان (Fetterman, 1993) : ' تختلف برامج الموهوبين والنابغين التعليمية الأخرى؛ فهي أكثر دقة ، وتتطلب وعياً متبصراً وناقداً لنقاط قوة البرنامج وأهدافه'.

٣) يتعلق السبب الثالث بالتأثيرات الواسعة التي يمكن لبرامج الموهوبين إحداثها. فيجب أن يحاول التقويم الفاعل للبرنامج اكتشاف المجموع الكلي لتأثيراته وتقويمها . بما فيها التأثيرات الجانبية السلبية التي يحدثها في الوقت نفسه، فإن التقويم الفاعل يجب أن يظهر ذلك . (كولا نجيلو وديفيز، ٢٠١٢).

إنَ قلة الدراسات التقويمية لبرامج الموهوبين أكدتها دراسة ترايكسلر Traxler الواردة في دافيز وريم (Davis, Rimm, & Siegel, 2010) وذلك من خلال نتائج دراسة مسحية أجرتها على ١٩٢ منطقة تعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تطبق برامج موهوبين ، حيث تبيَن أن نصف البرامج المنفذة لا يتم تقويمها ، وتلك التي يتم تقويمها لا تستخدم كوادر مؤهلة وذات كفاءة معترف بها، كما أن الأدوات المستخدمة في التقويم تقتصر على ملاحظات المعلمين، وتقويم إنتاج الطلبة. وهناك عدد قليل جدًا

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

من المناطق التعليمية التي قدَمت خططاً جيدة لعمليات التقويم مستمرة لبرنامج الموهوبين المنفذه في مدارسها.

وفي مراجعة لطرق تقويم برامج الموهوبين ذكرت هانسيكر وكالاهان (Hunsaker & Callahan, 1993) أن معظم بحوث التقويم استخدمت مصادر متعددة مثل المعلمين وأولياء الأمور والطلاب، بينما القليل منها ركز على الطلاب فقط. (ابراهيم، ٢٠١٣، ص ١٦).

ونفس الملاحظات سجلناها على الدراسات العربية فهي على قلتها لا تخرج أن تكون في إطار بحوث أكاديمية تعالج توجهات الطلاب والمعلمين نحو برامج الموهوبين وغرف مصادر الموهوبين وليست مسحاً شاملاً يراعى فيه العوامل البشرية، والعوامل الخارجية ، وتوفير البيانات والمعلومات والأهداف من تقويم البرنامج من حيث مدى تحقيق أهدافه، ودعمه للمهمة التي وجد من أجلها، إضافة إلى تقويم العواقب الأخلاقية والمعنوية (القيم والمسائل الأخلاقية)والمعنوية للبرنامج. وكيفية تعديل البرنامج بما يحقق الأهداف المرجوة في خطة البرنامج .

ومن خلال هذه المراجعة، نجد بعض الدراسات التي لاحظت أن التقويم لا يقف عند حدود البرنامج في مؤسسة واحدة بل يتعداه إلى إعداد استراتيجية موحدة تجمع أطرافا عدة سواء كان على مستوى الدول أو المؤسسات في دولة واحدة ، وعلى سبيل المثال دراسة (القاضي ، ، وربيع، ٢٠٠٨، ومحمد، ٢٠٠٨، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨، و سعيفان، ٢٠١٨، وجغيمان ومعاجيني، ٢٠١٣).

ومن بين التجارب المميزة نذكر تجربتين الأولى هي ما قدَمته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (٢٠٠٨) : مشروع وضع استراتيجية عربية للموهبة والإبداع في التعليم العام تمتد حتى ٢٠٢٥، حيث قام خبراء المؤسسة بدراسة تجربة عشرين تجربة دولية دراسة تفصيلية، كما قاموا بزيارات ميدانية لست دول منها، ومن خلال مراجعة شاملة للدراسات والبحوث المتصلة بالموهبة والإبداع وتعرف أفضل الممارسات والتجارب العالمية، ومن تحليل الوضع الراهن للدول العربية ، تم تحديد القضايا الأساسية الموجودة في مجال رعاية الموهبة والإبداع في الدول العربية، وهذا ما أفضى إلى تحديد الرؤية المستقبلية (٢٠٢٥)، والأهداف العامة والسياسات التنفيذية لتحقيق هذه الأهداف وأخيراً البرامج والمشاريع على المستويين الوطني والعربي لتنفيذ هذه الاستراتيجية. وقد اقترحت الاستراتيجية مؤشرات لقياس مدى التقدم في تنفيذها وآلية لمتابعة هذا التنفيذ ومن بين ماجاء في مشروع الاستراتيجية فيما تعلق بتقويم برامج الموهوبين: التقويم المستمر والمتتابع والنهائي لبرامج الموهوبين والمبدعين، وتقويم البرامج المطبقة في المدارس الخاصة، وتصميم أسلوب القياس في بداية الخطوات التمهيدية لبرنامج رعاية الموهوبين، وكذلك التمهيد للحصول على شهادات الجودة والاعتماد لمؤسسات رعاية الموهوبين.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

وقدمت الاستراتيجية مجموعة من البرامج والمشاريع الاسترشادية لتنفيذها وتنقسم الى قسمين : أولا على المستوى العربي وكمثال على ذلك : إصدار أدلة عربية للعمل في مجال رعاية الموهبة والابداع، تنسيق المصطلحات والمعايير والإجراءات عربيا، إقامة ورشومؤتمرات لتنمية رعاية الموهبة والابداع عربياً، إقامة معارض وبرامج ومسابقات صيفية ، إنشاء بوابة عربية شاملة للموهبة والابداع على شبكة الانترنت، تنظيم يوم عربي للموهبة والابداع، إعداد برامج نموذجية عربية لرعاية الموهبة والابداع، مشروع ترجمة مجموعة من أمهات الكتب في مجال رعاية الموهبة والإبداع، مشروع إحداث جوائز عربية للموهوبين والمعلمين. أما على المستوى الوطني فيمكن الرجوع الى مسودة الاستراتيجية.

أما عن مراحل تنفيذ الاستراتيجية: تنفذ الاستراتيجية وفق ثلاث خطط خمسية، تمثل ثلاث مراحل، وتشمل الخطط الخمسية على مايلي: مرحلة التهيئة تشتمل على برامج ومشاريع تمهد للوصول إلى بيئة ترعى الموهبة والإبداع، مرحلة التنفيذ وتشمل على تنفيذ البرامج الأساسية لرعاية الموهبة والابداع، ومرحلة التأثير أو تحقيق الأهداف وفيها تحقيق الأهداف العامة للاستراتيجية وتأثيرات هذا التحقيق على عملية النهوض الحضاري والتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للدول العربية .

ولابد من أن يتابع تنفيذ هذه الاستراتيجية دورياً. ولايمكن تقويم تنفيذ الاستراتيجية دون اعتماد مؤشرات الأداء وقياس هذه المؤشرات ومن هذه المؤشرات على سبيل المثال : وجود خطط استراتيجية وطنية، معدلات الذكاء والزيادة في الذكاء الوطنية والقومية ، نسب الطلاب الموهوبين والمبدعين الوطنية والقومية، الترتيب الدولي لنتائج الاختبارات كأولمبياد الرياضيات، وجود دورات تدريب في مجال الموهبة والابداع، مؤشرات جودة برامج الموهبة والابداع.

وجاء في توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: وضع خطة تنفيذية للإفادة منها في إعداد الخطط الوطنية للدول العربية ، وتطوير وتحديث أساليب الكشف عن الموهوبين والمبدعين يتضمن تعاريف إجرائية وآليات لتقويم آداء الموهوبين والمبدعين ، على أن يشمل الدليل معايير مهنية لمعلمي الموهوبين والمبدعين .

والثانية تجربة «مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية» في إطار التعاون مع «جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز» دراسة مسحية ميدانية هدفت إلى معرفة واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة بين سنتي (٢٠١٢-٢٠١٦) وقُدَم استطلاع للجهات الراعية للموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، بهدف التعرف على آرائهم حول واقع رعاية الموهوبين ومقترحاتهم لتطوير هذا الواقع، كما شملت العينة التي تم اختيارها عشوائياً ١١٢ موهوبا من (الموجودين في

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

معسكر «أقدر» في إمارة أبوظبي، وفي مقر «جائزة حمدان للآداء التعليمي المتميز» في إمارة دبي، كما طبق الاستطلاع على ٨٠جهة من الجهات الراعية للموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، واستجابت ٣٢جهة بمعدل استجابة : (٤٥,٧%)، وأظهرت النتائج أن : متوسط درجة تقويم واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، بشكل عام، هو «جيد».متوسط درجة تقويم واقع النشاط الثقافي والرياضي هو «جيد».متوسط درجة عدالة تكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع هو «جيد». متوسط درجة تقويم تكافؤ فرص الإناث مع فرص الذكور في رعاية مواهبهن ، من وتمكينهن من ممارستها هو جيد.

يتفوق الدعم المالي المقدم إلى الجهات الراعية للموهوبين على الدعمين: العيني والمعنوي.غالبية الجهات الراعية للموهوبين المستطلعة آراؤها، لم تقدم معلومات عن الميزانية المخصصة لرعاية الموهوبين.الجهات الراعية للموهوبين تقدم في المقام الأول خدمات تعليمية، تليها الخدمات التأهيلية.ثلثا الجهات المستطلعة آراؤها لديها معايير ها الخاصة لاختيار الموهوبين.ًنتائج مسابقات الموهوبين هي الوسيلة الأكثر استخداما في الكشف عن الموهوبين. نادراً ما تقدم الجهات الراعية للموهوبين منحاً للتخصص في مجال الموهبة أو منحاً لمواصلة التعليم. يفوق عدد الإناث اللاتي تمت رعايتهن على عدد الذكور.

متوسط تقويم الدور الذي تؤديه الجهات الراعية في اكتشاف الموهوبين أدنى قليلاً من متوسط تقويم الدور الذي تؤديه الجهات الراعية في رعاية الموهوبين، وكلاهما تقويمه «جيد».متوسط تقويم نتائج المتابعة عن تقدم الموهوبين الذين ترعاهم الجهات الراعية هو «جيد».الجهات الراعية للموهوبين تواجه درجة «متوسطة» من المعوقات المالية والفنية. الجهات الراعية للموهوبين تواجه درجة «قليلة» من المعوقات الإدارية والثقافية والاجتماعية.الجهات الراعية للموهوبين تواجه درجة «متوسطة» من المعوقات المالية والفنية. متوسط درجة تقويم واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات عام، هو «جيد.«

حوالي نصف أفراد العينة موهبتهم رياضية، تليها نسبة المواهب العلمية، فالأدبية. أكثر من نصف أفراد العينة وصلوا إلى مرحلة الاحتراف في مجال الموهبة. حوالي نصف الموهوبين المستطلعة آراؤهم شاركوا في فعاليات أو منافسات محلية أو دولية. كان متوسط أعمار الموهوبين المستطلعة آراؤهم عند اكتشاف موهبتهم لأول مرَة (هو ٩ سنوات وخمس شهور). حوالي ثلثي الموهوبين يعتقدون أن موهبتهم تم اكتشافها في وقت

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أو مبكر.ًومبكر جدا.حوالي ثلثي الموهوبين الذين لديهم جهات راعية يتواصلون مع هذه الجهات بشكل مباشر. وًحوالي ثلثي الموهوبين استفادوا من الإنترنت بشكل جيد جدا في تنمية مواهبهم. يسكن أكثر من ثلث الموهوبين المستطلعة آراؤهم.بعيدا عن ًمراكز التدريب المتاحة للموهوبين.

أكثر من ثلثي الموهوبين وضعوا تقويما للمدربين.ً جيداً وجيد جداً ،حوالي ربع الموهوبين يعتبرون أن المرافق والتجهيزات التي توفرها ًمراكز التدريب هي سيئة أو سيئة جدا، حوالي نصف الموهوبين المستطلعة آراؤهم لم يتلقوا الرعاية من أي جهة من الجهات الراعية للموهوبين.تفوقت الحكومات المحلية في منح شهادات التقدير والهدايا النقدية والعينية، وتساوت الحكومة الاتحادية والحكومات المحلية في تقديم منح للتخصص في مجال الموهبة.٨٠ % من الموهوبين المستطلعة آراؤهم يصفون التقدم الذي يحرزونه في مجال الموهبة جيد أو جيدجدا . أقل معوقات واجهت الموهوبين، هي المعوقات الدينية والثقافية، وأعلى معوقات، هي المعوقات الفنية، مثل عدم توافر المدربين.

حوالي ٤٠ % من أفراد العينة يوجد بين معارفهم شخص واحد على الأقل لم تلق موهبته الرعاية الكافية.متوسط درجة تقويم الموهوبين لواقع النشاط الثقافي والرياضي هو «جيد».متوسط درجة تقويم الموهوبين لعدالة تكافؤ الفرص بين جميع أفراد المجتمع هو «جيد». متوسط درجة تكافؤ فرص الإناث مع فرص الذكور في الحصول من ممارستها، هو «جيد»..

وبناء على نتائج الدراسة اقترحت المؤسسة مجموعة من التوصيات من بينها : بناء شبكة معلومات وطنية للموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة، لكي تكون قاعدة بيانات تجمع كل المعلومات المتعلقة بالموهوبين وتصنفها وتقدم لهم التوجيه وتكون بمنزلة حلقة وصل بين الجهات المختصة برعاية الموهوبين والجهات الراعية والموهوبين أنفسهم.و تطوير برامج خاصة بالبيت والأهل من شأنها أن تساعد في زيادة معرفتهم بأساليب الكشف عن الموهوبين، وزيادة عدد المراكز المعنية بتدريب ومتابعة الطلبة الموهوبين في المناطق الشمالية، وزيادة أعداد المدربين المؤهلين في الجهات المعنية برعاية الموهوبين. وتطوير برنامج مكافآت متنوع يتناسب مع فئة الموهبة وعمر الموهوب، على أن يشمل جميع أنواع التحفيز، من المكافآت النقدية والمنح الدراسية ومنح شهادات التقدير، .التعاون مع الشركات الصناعية في القطاعين العام والخاص

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مـن أجـل منـح الموهوبيـن دورات تدريبية فـي المهـارات التقنيـة ومنحـا مدفوعـة الأجـر؛ لمسـاعدتهم علـى صقـل هـذه المهـارات وتطويرهـا فـي الواقـع العملـي.

أما فيما تعلق بالكتب وباللغة الانجليزية فقد قدَمت كالاهان كتابا عن تقويم برامج الموهوبين مع سالي ريز بعنوان : تقييم البرنامج في تعليم الموهوبين (قراءات أساسية في سلسلة تعليم الموهوبين) ، وكتاباً ل K. Maurice Jones بعنوان تقويم برامج الموهوبين: أسس علمية وفق معايير الأداء العالمية في برامج تربية الموهوبين(٢٠١٤). وصدر عن دار العبيكان مجموعة كتب مترجمة عن تقويم البرامج لدى الموهوبين نذكر منها على سبيل المثال : معايير برمجة تربية الموهوبين: دليل لتخطيط خدمات عالية ل سوزان جونسون ترجمة صالح أبو جادو(٢٠١٤) ، تقويم برامج الموهوبين : دليل للمديرين والمنسقين: Gifted Program Evaluation: A Handbook for Administrators and Coordinators ل كريستي نيومستر وفيرجينيا بيرني ترجمة داوود سليمان القرنة(٢٠١٥) ، وعدا الكتب المترجمة من الانجليزية إلى العربية في هذا المجال لا نجد جهودا جادة لنشر كتب عن تقويم البرامج للطلاب الموهوبين بصفة خاصة باللغة العربية، ولم نجد في حدود بحثنا إلا كتابا واحدا نشر سنة ٢٠١٤ بعنوان تقويم برامج الموهوبين : اسس علمية وفق معايير الاداء العالمية في برامج تربية الموهوبين ل عدنان محمد القاضي.

خيارات مناهج برامج الموهوبين :

هناك مساران يمكن للطلاب الموهوبين إتباعهما ضمن هذا النموذج، هما المسار الأكاديمي- التسريعي (academic-accelerative path) والمسار الإنتاجي-الإبداعي(creative-productive path). ويتمتع كلا المسارين بالأهمية نفسها ويستحقان الإنتباه ذاته عند التخطيط لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين في مدارسنا. (ستيرينبرغ ، ٢٠١٢، ص ٦١).

مشكلات تقويم برامج الموهوبين:

لم نجد في حدود بحثنا في المراجع العربية عن مشكلات تقويم برامج الموهوبين، إما لعدم اهتمام الباحثين والعاملين في برامج الموهوبين بمشكلات تقويم البرامج لضعف استعمال تقويم البرامج في بلداننا العربية؛ أو لحداثة الاهتمام بموضوع الموهبة والإبداع، ولعدم وجود برامج للموهوبين في بلدان الأخرى. ونورد هنا ما كتبه بورلاند في مقاله في كتاب المرجع في تربية الموهوبين لكوالانجيلو وديفيز(٢٠١٢) حيث ذكر عدة مشكلات من بينها:

مشكلات تتعلق بالأهداف والغايات:

تأخذ مشكلات الأهداف والغايات صيغًا متعددة إحداها أن لا يتضمن البرنامج أهدافا محددة، و لا يعرف القائمون على البرنامج سبب وجوده، وفي حال وجود

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أهداف فقد تكون كبيرة جدًا أونبيلة صعبة التحقيق بحيث أنها لا تعطي دلالات إيجابية عند استعمال التقويم الختامي. وعلى النقيض من ذلك قد تكون أهداف البرنامج سطحية لا تؤثر كثيراً في قيمة البرنامج وجدواعندما لا تحدد الفوائد المتوقعه للطلاب، أو ما يقدمه لهم البرنامج. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٠).

مشكلات في القياس:

يتضمن التقويم في كثير من الأحيان أشكالاً من القياس أو التقييم تتفرع عنه مجموعة من المشكلات. إحداها تتعلق ب :

- نقص الاختبارات الملائمة حيث تُعدَ ندرة الاختبارات التي تتعلق بالصدق التي تقيس عدداً من من الأشياء التي نرغب في قياسها في البرنامج واحدة من أوضح المشكلات وأهمها ومثال ذلك مقاييس الإبداع فقد كانت محاولات قياس الإبداع عن طريق المقاييس المقننة التي تستعمل الورق وقلم الرصاص غير ناجحة وبعيدة المنال. وبدلًا من ذلك لجأ القائمون على البرنامج إلى استعمال اختبار موضوعي . (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤١).
- عدم وجود سقف مناسب للاختبارات في بعض الاختبارات . ولا يقتصر هذا على اختبارات التحصيل . قد يكون سقف الاختبار منخفضاً جدًا بالنسبة إلى الطلاب ذوي المستويات العقلية المتقدمة . وهذا يعني أن الاختبار لا يتمتع بدرجة كافية من التحدي للطلاب الأكثر قدرة من غيرهم ، وتؤثر هذه المشكلة في التقويم عند محاولة تقويم التطور الذي أحدثه البرنامج؛ أمَا الفروق بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي قد تضعف خطأ القياس ، لكن هذا ما يحدث غالبا.

وقد أوصى بعض المربين باستعمال اختبارات خارج المستوى الصفي للطلاب الموهوبين ؛ بسبب تأثيرات سقف الاختبارات ، ممَا يعني ببساطة التحول إلى تصميم اختبارات لأعمار زمنية أعلى.

- مشكلة اثار الانحدار وقد تعمل هذه المشكلة ضد قياس الأداء الحقيقي للطلاب ، وتقلل من عددهم، ولهذا فمن الضروري عدم استخدام الأداة نفسها في التعرف على الموهوبين ، وتقييم مدى تقدَمهم لاحقاً. وبالطريقة نفسها .
- المعايير غير المناسبة فالعديد من الاختبارات التي تستعمل لتقييم الطلاب الموهوبين، تتضمن عينات بها عدد قليل جدا من الطلاب الموهوبين. ونتيجة لذلك؛ يمكن أن تكون الدرجات في المدى الأعلى أقل ثباتاً ، أو قد يكون المدى من الدرجات الخام مرتبط بسقف مئيني واحد، ومن ثم تحجب الفروق الحقيقية بين الطلاب.

مشكلات تصاميم التقويم:

إذ أن بعض الأهالي قد يعترضون أن يكون أبناؤهم ضمن المجموعة الضابطة بالرغم من كونهم مؤهلين للالتحاق بالبرنامج، فضلاً عن استثنائهم منها لأغراض التقويم. لذلك عندما يحاول المقومون الاقتراب من التصاميم التجريبية أو توظيفها ،

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

فإنهم يلجؤون عادة إلى تصاميم المجموعة الواحدة ، وهذا مشكل بحد ذاته. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤٢).

مشكلات استعمال مقوم خارجي:

رغم المزايا التي يتمتع بها المقوم الخارجي الا أن الاعتماد الكلي عليه هو عمل غير صائب. مثا افتقار هذا النوع من التقويم الى الخبرة العامة التي تتراكم لدى شخص يخدممدة طويلة في نظام معين. بالاضافة الى أن التحرر من عواقب استنتاجات التقويم يقابلها التزام أقل من المقوم الخارجي تجاه البرنامج، وكذلك اهتمام أقل بكيفية تأثير التقويم في تحسين البرنامج. إضافة الى إهماله الوظيفة التكوينية التي تلعب دورا مهما في تحسين البرنامج ، حيث يميل أن يكون ختاميا فقط، إضافة الى الأعباء المالية التي يتطلبها استدعاء مقومين خارجيين. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤٣).

إطار عام لتقويم البرامج : كيف يمكن تقويم برامج الموهوبين؟

لتسهيل عملية التقويم، قدَم بورلاند(٢٠١٢) منحًى قابلاً للتطبيق مباشرة، وهو منحى بحسبه لا يتطلب خبرة في الإحصاء أو القياس النفسي، وهو مصمَم للمعلمين ومنسقي البرامج والممارسين الآخرين ، فضلاً عن تركيزه على أهداف البرنامج . وهي مفصلة على النحو التالي :

الخطوة الأولى : تعريف أهداف البرنامج أو تحديدها

من خلال استعراض أهداف البرنامج وتحديدها، والتأكد أنها تشير إلى الفوائد التي سيجنيها الطلاب نتيجة لتطبيق هذا البرنامج.

الخطوة الثانية : اختيار أهداف للتقويم الحالي

تحاول البرامج عادة تحقيق مجموعة من الأهداف. ولتحقيقها جميعاً، فإن الجهود المبذولة في عملية التقويم تجعل العملية صعبة للغاية. لذلك ، فمن المنطقي الاقتصار على عدد قليل منها في أيَ تقويم سنوي.

ويعتمد اختيار الهدف على عوامل متنوعة، وقد يكون منهاتأكيد السنة القادمة ، أو جوانب القصور المدركة التي تحتاج إلى معالجة كما لا توجد حاجة لمحاولة تغطية كل هدف في كل عامن. وفي هذه الحالة، يمكن إعداد نماذج، مثل النموذج في الشكل (٠١)، تتضمن كتاب الأهداف، والمعلومات الإضافية. ويجب القيام بذلك قبل بدء العام الدراسي؛ ممَا يتيح إمكانية التخطيط للبيانات الختامية والتكوينية.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

هدف البرنامج					
النشاط	السلوكات والنتاجات	نقاط الملاحظة	المعيار	الأداء	التحليل
التجميع (التركيب)					

الشكل (١) : نموذج تخطيط تقويم البرنامج المستند إلى الأهداف.

المرجع : (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٠).

الخطوة الثالثة: تحديد أنشطة البرنامج، والمخرجات، والمعايير المتعلقة بالأهداف المختارة

تعقد أنشطة متنوعة للبرنامج طوال العام القادم ، وهي مصممة لتحقيق الأهداف، الخطوة التالية بعد ذلك هي تعبئة النماذج الخاصة بهذه الأنشطة، بحيث يمكن مراقبة سلوكات الطلاب التي سوف تُسلط الضوء على التقدُم نحو الهدف. فعلى سبيل المثال، إذا كان الهدف المراد تحقيقه هو تطوير الطالب مهارات البحث، فإن عمله في المشاريع المستقلة يُعدَ أحد الأنشطة الواضحة التي يمكن من خلالها مراقبة السلوك الذي يدل على كيفية تقدَم الطالب، ومن ثم يمكن وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من الأنشطة على النحو المخطط لذلك خلال العام الدراسي. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٤).

وسوف يكون لكل نشاط من هذه الأنشطة مظهر أو نتاج قابل للملاحظة إلى درجة ما وهذه يجب وضعها في قائمة أيضا، كما هو الحال عند مراقبة السلوكات أو المخرجات، وأخيرا يجب تحديد معايير أو مستوى الأداء المرغوب. وباستعمال المثال السابق ، واعتمادا على الخبرة السابقة، يجب اشتراط نسبة محددة من الطلاب لإتمام المشاريع كأحد معايير تحقق الهدف.

الخطوة الرابعة : تسجيل أداء الطلاب وتحليله

عندما ينفذ كل نشاط متصل بهدف البرنامج، يمكن تسجيل مستويات الأداء الفعلية للطلاب، ومن ثم مقارنتها بالمعيار الموضوع مسبقًا. كما يمكن تسجيل بعض الملاحظات التحليلية التي تتصل بالمدى الذي تحققت به المعايير وما يعنيه ذلك. وعندما تنفذ هذه الخطوات بحيث تشمل جميع الأنشطة المدونة في العمود الأول من القائمة، يمكن كتابة فقرة أو فقرتينللتعليق على مدى تحقق الأهداف، وما يجب عمله في المستقبل. وعند الانتهاء من تنفيذ ذلك لكل الأهداف المرجوة، يمكن إجمالها في تقرير التقويم. (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٢٤٥).

الخطوة الخامسة : كتابة التقرير

إن تقرير التقويم يجب ألا يكون مجرد ملخص للتقدم الذي أحرزه باتجاه الأهداف المحددة بالتقييم خلال العام الدراسي، بل يجب دمج المعلومات التي جُمعت في العملية السابقة في تقرير التقويم الذي يراعي الأمور التالية:

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

أ) الحقائق متعددة البنى الخاصة بمجموعات متنوعة من مستفيدي البرنامج.
ب) تأثيرات البرنامج في السياق الأكبر الذي وجد فيه.
ت) العواقب المعنوية والأخلاقية لأنشطة البرنامج.

اعتقد بورلاند (٢٠١٢) أن النتائج المعنوية والأخلاقية للبرنامج يجب أن تكون جزءاً من التقويم الشامل القائم على الاستعمال ومن بين الأسئلة الأخلاقية التي تظهر عادة في سياق برنامج الموهوبين أسئلة تتعلق ب تزويد البرنامج الطلاب بالخبرات الملائمة لهم فقط، ومدى إنصاف إجراءات الكشف عن الموهوبين والتعرف عليهم، وهل هناك مزايا أو مسؤوليات اجتماعية مترتبة ضمنيًاعلى تسمية طالب موهوب؟ ، وأخرى تتعلق بمدى صلاحية البرنامج كنموذج يحتذى به ... (كوالنجيلو وديفيز، ٢٠١٢، ص٣٤٥).

وأيًا كانت النتائج فقد يوفر تطبيق نموذج بورلاند للمستفيدين منه حقائق مختلفة قد يدلون بها في عملية التقويم ، ويسهمون في بناء نتائج التقويم فيما تعلق بالتأثير في حياة الطلاب الموهوبين وعلاقاتهم المدرسية ومع أولياء أمورهم. ونأمل أن يركز على التأثيرات الجانبية في السياق الأوسع الذي يعمل من خلاله لا كما جاء في عنوان دراسة لتقويم البرامج أجراها ماك كوركيل(Mc Corkle, 1986): " نجحت العملية، لكن المريض مات".

خاتمة:

إن النموذج العربي للتشخيص والعلاج والتقويم لتعليم الموهوبين ، يعاني من مشكلات حقيقية في أدناها عدم الاتفاق على تحديد مفهوم حقيقي لعلم نفس الموهبة والتفوق والإبداع، وهي مشكلة لا تخص العالم العربي فقط، فلازال العلماء الغربيون يبحثون في هذه المفاهيم منذ عقود من الزمن. وعلى سبيل المثال فإن كل ولاية أو مقاطعة أمريكية تضع مفهومًا خاصًا بها للطفل الموهوب. اضافة الى مشكلة أخرى تتعلق باستيراد البرامج الخاصة بالموهوبين، وكمثال على ذلك برامج التسريع، والبرامج الاثرائية، ونموذج الذكاءات المتعددة، وبرامج الكورت ... ومحاولة تطبيقها دون النظر إلى مدى انسجامها مع واقعنا الثقافي والحضاري فلا زالت أمريكا مثلاً وهي الرائدة في هذا المجال تتخبط منذ أوائل السبعينات في تأثيرات البرامج والبرامج الخاصة في مقاطعاتها حيث تظهر مشكلات تتعلق بالجنس والتنوع الثقافي ... وبالمثل مشكلات أخرى في دول مماثلة كإنجلترا وروسيا واسكتلنده وأستراليا واليابان وغيرها إحداها تتعلق بسياسات وفلسفات تلك الدول وممارساتها التربوية ...ولازلنا نقتبس نماذج تربوية دون تفحص وحكمة ولكن غالباً هذا الذي يحدث.

ولا يجب أن ننسى أن النموذج الغربي ، يتناقض مع النموذج الشرقي ، " مع أن كلا النموذجين مطبقان في العالم ، وكلا منهما يعكس مفهوما اجتماعيا لتحديد القدرات الكامنة وتطويرها. وليس من السهل دائما على المربين الممارسين رؤية تأثير

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

الافتراضات غير المثبتة حول المواهب والنبوغ، وقد يبدو من غير الحكمة اقتباس أي نموذج تربوي مباشرة من ثقافة إلى أخرى ، دون تكييف الاختلافات الحتمية في وجهات النظر والخلفية الاجتماعية. ولا شك أن أي وجهة نظر أكثر شمولية لا تتحدى المفاهيم السائدة والتأثيرات التربوية غير المثبتة فحسب، ولكنها يمكن أيضا أن توفر دعماً لمقدمي الخدمات التربوية الذين يهدفون إلى إحداث التغيير. إن حياة كل فرد والفرص المتاحة لها تعدُ فريدة بحد ذاتها، ولهذا يجب أن يظل المنحنى الأكثر ارتباطا شمولياً، وطويل المدى، وينظر إلى المواهب والنبوغ كأنماط فريدة ضمن سياق ثقافي(Baltes, Stauding & Lindberger, 1999) "(ستيرينبرغ وديفيدسون، ٢٠١٢، ص ١١٦).

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

المراجع:

ابراهيم، أسامة محمد عبد المجيد. (٢٠١٣). التأثيرات بعيدة المدى للبرامج الإثرائية الصيفية بالمملكة العربية السعودية"دراسة كيفية". دراسات تربوية واجتماعية ، ١٩ (٠٣)، ١١-٦٨.

الجغيمان، عبد الله . معاجيني، أسامة (٢٠١٣). تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٤ (١)، مارس ٢٠١٣.

جونسن، سوزان ك. ٢٠١٤ (معايير برمجة تربية الموهوبين: دليل لتخطيط خدمات عالية الجودة وتنفيذها) ترجمة صالح أبو جادو، (ط.١)، مكتبة العبيكان: السعودية.

ربيع، المبارك ، (٢٠٠٨). واقع رعاية الموهوبين في المدرسة العربية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية، الرياض، ٣ -١ مارس .

ستيرنبيرغ، روبرت. ديفيدسون جانيت. (٢٠١٢). مفاهيم الموهبة. ترجمة داوود سليمان القرنة، خلوج أديب الدبابنة، أسامة محمد البطاينة، (ط.١)، مكتبة العبيكان : المملكة العربية السعودية.

سعيفان، هدى (٢٠١٨). تقويم غرف مصادر الموهوبين في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء المعايير العالمية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

عدنان محمد القاضي، (٢٠١٤)تقويم برامج الموهوبين أسس علمية وفق معايير الاداء العالمية في برامج تربية الموهوبين ، الكويت: دار المسيله للنشر والتوزيع.

القاضي عدنان (٢٠١٦). تقييم برامج الموهوبين في مملكة البحرين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ١٧ (٣)،١٣-٤٤.

كولانجيلو، نيكولاس. ديفيز، غاري. (٢٠١٢) المرجع في تربية الموهوبين. ترجمة صالح محمد أبو جادو و محمود محمد أبو جادو، ط ١، مكتبة العبيكان : المملكة العربية السعودية.

ماكفارلين، برونوين،. (٢٠١٧) تصميم مناهج ستيم للطلبة الموهوبين ، تعريب محمود محمد الوحيدي، ط١، مكتبة العبيكان : المملكة العربية السعودية.

محمد، مصطفى (٢٠٠٨). نحو استراتيجية عربية لتنمية الابداع ورعاية الموهوبين. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية ، الرياض، ٣ -١ مارس .

المنظمة العربية للثقافة والعلوم (٢٠٠٩). مشروع الاستراتيجية العربية للموهبة والإبداع في التعليم العام . تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ومؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع.

ISSN: 2537-0812 eISSN : 2537-0863

مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية (٢٠١٨). واقع رعاية الموهوبين في دولة الإمارات العربية المتحدة دراسة مسحية ميدانية ٢٠١٢- ٢٠١٦ . (ط.١)، الامارات العربية المتحدة: قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.

Baltes, P. B., Stauding, U. M., & Lindberger, U. (1999).Lifespan psy-chology: Theory and application to intellectual Functioning. Annual Review of Psychology, 50, 471-507.

Callahan, C. M. (1986). Asking the right questions: the central issue in evaluating programs for the gifted and talented. Gifted Child Quarterly, 30(1), 38-42.

-Callahan, C.M. (1986). Asking the right questions: the central issue in evaluating programs for the gifted and talented. Gifted Child Quarterly,30(1), 38-42.

Cronbach, L. J., Ambron, S. R,. Dornbusch, S. M,.Hess, R, D,. Hornik, R, C,. Philips, D, C,. Walker, D, E,. &Weiner, S, S,. (1980). Toward reform of program evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

Cuba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Beverly Hills, CA: sage.

Davis, G. Rimm, S. & Siegel, D. (2010). Education of the gifted and talented. MA: Allyn and Bacon

Denzin, N. K,. &Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). The landscope of qualitative research: Theories and issues. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fetterman, D.M.(1993).Evaluate yourself. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

-Guskey, T.R. (2000).Evaluating Professional Development.Thousand Oaks , CA :Corwin Press.

Hunsaker, S. L., & Callahan, C. M. (1993). Evaluation of gifted programs: Current practices. Journal for th Education of the Gifted, 16, 190-200

Kirkpatrick, D. (1975).Evaluating Training Programs.San Francisco : Berrett-Koehler.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*

Kirkpatrick, D. (1998).Evaluation Training Programs: The Four Levels.San Francisco : Berrett-Koehler

Levenson, D., Darrow, C., Klein, E., Levenson, M., &. Mckee, B. (1978). The seasons of a man's life. New York: Ballantine Books.

Morgan, A., (2007). Experiences of gifted and talented enrichment cluster for pupilsaged fivetoseven. British Journal ofSpecial Education, 34(3), 144-153.

Morgan, A., (2007). Experiences of gifted and talented enrichment cluster for pupils aged five to seven. British Journal of Special Education.Vol. 34, No.3, pp. 144-153.

Parker, T. (1973). Evaluation: The forgotten finale of training. Personnel, 7: 61-63. .

Patton, M. Q. (19986). Utilization-focused evaluation (2nded.) Beverly Hills, CA: Sage.

Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. Evaluation Comment: The Journal of Educational Evaluation, 3(4), 1-7.

sigle, D. (2011) . Education of the Gifted and Talented. Pearson Education, Inc. Upper Saddle River, New Jersey.

Stambaugh, T. (2006). Legislation and policies: effects of the gifted Roeper Review, 29, 11-23.

Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), Evaluation models(Chapter 7, pp. 117-141). Boston : Kluwer-Nijhoff

Tyler, R. W. (1950). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.

Vedung, E. (1997). Public policy and program evaluation New Brunswick, NJ: Transaction.

ISSN: *2537-0812* **eISSN :** *2537-0863*