

المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة
(ربع سنوية)

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

رئيس التحرير

أ.د/ محمود حسن اسماعيل

أستاذ الإعلام - جامعة عين شمس

نائب رئيس التحرير

أ.د/ عبدة أحمد صبطي

جامعة بسكرة - الجزائر

نائب مدير التحرير

مدير التحرير

حارث محمد الخيون

حسام شعبان عبدالشافي

يوليو (٢٠١٩)

المجلد الثالث - العدد الثامن

المجلة للإعلام وثقافة الطفل

الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب
برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

الترقيم الدولي الموحد للطباعة : ISSN: 2537-0812

الترقيم الدولي الموحد الالكتروني : ISSN (Online) : 2537-0863

موقع المجلة : <http://jacc.journals.ekb.eg>

معرف الوثيقة الرقمي : **Doi: 10.21608/JACC.2019.**

معامل تأثير عربي : ٠.٠١ لسنة ٢٠١٨

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية



أكاديمية البحث
العلمي والتكنولوجيا
Academy of Scientific
Research & Technology



Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

طبعت بدار المعارف - القاهرة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

(وَمَلَأَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيماً)



سورة النساء : الآية (١١٣)

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

هيئة التحرير

أ.د/ محمود حسن اسماعيل	جامعة عين شمس - مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ عبيدة أحمد صبطي	جامعة بسكرة - الجزائر	نائباً لرئيس التحرير
أ/ حسام شعبان عبدالشافي	باحث في اللغة العربية - مصر	مدير التحرير
أ/ حارث محمد الخيون	باحث في مجال الاعلام - العراق	نائباً لمدير التحرير
د/ فكري لطيف متولي	رئيس مجلس أمناء المؤسسة	عضواً
أ/ شتوي مبارك القحطاني	الأمين العام للمؤسسة	عضواً
أ/ نهى عبدالحميد عبدالعزيز	مدير المؤسسة	عضواً

الهيئة العلمية الاستشارية

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/ ثناء عبد الودود	استاذ علم النفس التربوي كلية التربية جامعة بغداد
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/ مراد ميلود	جامعة قسنطينة ٣
د/ رضوان بلخيري	جامعة تبسة

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها 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 موحدة 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 مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقييد 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 (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقييد بالأجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الأجال 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 يلاحظ 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، وذلك وفق معايير وسياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، وذلك 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، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

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 أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، 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 كلّ 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 اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٣٥) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.

- يلي المستخلصين : العربيّ ، والإنجليزيّ ، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في الكشف.
- 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 الأولي 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 إلكترونياً، 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 التحكيم والنشر (١٥٠ دولار) . وللمصريين في الجامعات والمؤسسات داخل مصر (١١٠ جنيه).
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد ، وعند طلب نسخ اضافية أو مستلات اضافية للبحث اوارساله بريدياً يتم تسديد تكلفتهم مع رسوم النشر.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني:

search.aiesa@gmail.com

محتويات العدد

-	افتتاحية العدد
٢٢ - ١	الفروق الديموجرافية في المهارات الإدخارية لدى أطفال الروضة ريهام السيد محمد سليمان - أ.د/هدى محمد قناوى - أ.د/محمد إبراهيم سعفان Doi: 10.21608/jacc.2019.45618
٧٠ - ٢٣	دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة الرياض بدور براهيم المهنا - د/ توحيدة عبدالعزيز Doi: 10.21608/jacc.2019.45619
٨٨ - ٧١	صورة الطفل العربي في السينما الأمريكية المعاصرة - دراسة سيميولوجية لبعض الصور السينمائية للطفل العربي من فيلم المملكة "The Kingdom" د/ عزيز كعواش - أ.د/عبدة صبيط Doi: 10.21608/jacc.2019.45620
١١٦ - ٨٩	فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد أماني عبد المنعم عبد الله بلال Doi: 10.21608/jacc.2019.45625
١٦٤ - ١١٧	فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة غيداء عبد الله أحمد حسنين الجبالي Doi: 10.21608/jacc.2019.45630
٢٢١ - ١٦٥	فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال وأثره على الكفايات المهنية لديها سحرفتي عبد المحسن عبد الحميد Doi: 10.21608/jacc.2019.45631

افتتاحية العدد:

يتم بفضل الله وعونه إصدار العدد السابع من المجلة العربية للاعلام وثقافة الطفل والتي تصدر ضمن سلسلة من المجالات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، وقد تم وضع المجلة تحت رعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري مع الاصدار الثامن 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 المستوى العلمي لها سوف يتم نشر البحوث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال الاعلام الرقمي والصحفي على اختلاف مجالاته ، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبدونها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءً وجدة بفضل الله وعونه، والله ولي التوفيق.

ومرحباً بوجهة نظركم ورأيكم في أية فكرة قد تسهم في الرقي والتطوير لمجلتكم التي قد تعد صورةً من صور التعبير عن أشخاصكم ووجهتكم، بل مرحباً بالنقد البناء في أي جانب، وبمقترحاتكم لتحقيق الرقي الدائم والتطوير المستمر لمجلتكم الغراء، وعموماً فإن النقد البناء دائماً ما يُعْلَى ويرفع من شأن الأشياء، في الحياة بوجه عام، وفي الحقل العلمي والبحثي بوجه خاص، ذلك أن وجهة النظر المفردة لم تُعَدَّ تجدي، وإنما الفكرة على الفكرة، واليد مع اليد، ووجهة النظر مع وجهة النظر، كل ذلك جميعاً هو يبني ويطور ويكمل الصورة، وكل ذلك لا يتأتى إلا بالنقد البناء الذي يُرَقِّع ويطور ويكمل الصورة والعمل، ومن هنا قيل: يد بمفردها لا تصفق، ... ومن ثم نتعاهد سوياً 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، لأرجو 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

الفروق الديموجرافية فى المهارات الإدخارية لدى أطفال الروضة

اعداد

ريهام السيد محمد سليمان

أ.د/محمد إبراهيم صفان

أ.د/هدى محمد قناوى

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

كلية رياض الأطفال - جامعة بور سعيد

Doi: 10.21608/jacc.2019.45618

القبول : ٢٠١٩/ ٥ / ١٥

الاستلام : ٢٠١٩/ ٤ / ٢٨

مستخلص :

هدفت الدراسة الى معرفة الفروق الديموجرافية فى المهارات الإدخارية لطفل الروضة تبعاً لمتغير النوع (ذكر ، انثى) وكذلك متغير محل السكن (الريف ، المدينة) ، وتكونت عينة الدراسة من ٩٣ طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من ٤ - ٦ سنوات ، وقد اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأدوات وهى : إستمارة دراسة الحالة لطفل الروضة (إعداد الباحثة) ، مقياس المستوى الإقتصادى والإجتماعى والثقافى (إعداد محمد صفان و دعاء خطاب) ، إستمارة المهارات الإدخارية للطفل من وجهة نظر الأم والمعلمة (إعداد الباحثة) ، مقياس المهارات الإدخارية المصور لطفل الروضة (إعداد الباحثة) ، وطبقت الباحثة هذه الأدوات على الأطفال فى كل من روضة الإخاء النموذجى بالريف وروضة هابى ببى بالمدينة ، وأظهرت نتائج تحليل التبيان بالدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف والمدينة) والتفاعل بينهما فى المهارات الإدخارية لطفل الروضة.

Abstract:

The study aimed at identifying the demographic differences in the saving skills of the kindergarten child according to the gender variable (male, female) as well as the variable of place of residence (rural, city). The study sample consisted of 93 children and girls aged 4-6 years. (The preparation of the researcher), the economic, social and cultural level (prepared by Mohammed Saffan and Duaa Khattab), the form of saving skills for the child from the point of view of the mother and the teacher (preparation of the researcher),

the measure of the saving skills of the child), And applied this researcher Tools on children in both kindergarten fraternity Alnmozjay countryside and the city's kindergarten Happy Baby The results of the analysis of the study showed that there were no statistically significant differences according to the variables of gender (male, female), place of residence (rural and urban), and interaction between them in the saving skills of kindergarten child

مقدمة البحث :

يمر الإنسان خلال حياته بمراحل عديدة تؤثر كل منها في حياته بشكل أو بآخر، ومرحلة رياض الأطفال هي المرحلة الأولى في حياة الإنسان حيث تعد من أهم مراحل النمو التي تشكل شخصية كل إنسان حيث تتحدد خلالها ملامح الشخصية فيما يخص نمو قدراته وميوله وقيمه وتتحدد ملامحه ، وتعد دراسة مرحلة رياض الأطفال والاهتمام بها من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم الأمم ورفقها .

فأطفال اليوم هم شباب الغد ورجال المستقبل وإعدادهم السليم يوفر للمجتمع التقدم والرفق ومن هنا كانت أهمية دراسة هذه المرحلة باعتبارها عملية هادفة ومستمرة لمساعدة الطفل على النمو المتكامل في جوانب شخصيته جسميا وعقليا واجتماعيا ووجدانيا وتمكين هذا الطفل من تحقيق ذاته الإنسانية في اطار ثقافة المجتمع الذى يعيش فيه . (جابر طلبة ، ٢٠٠٣)

كما تعتبر مرحلة رياض الأطفال وسطا مناسباً لاكساب الأطفال العديد من الخبرات التي تصقل شخصياتهم وتتيح لهم فرصة اكتشاف العالم المحيط بهم وتهيئتهم للاندماج في المجتمع ، كما تيسر تأسيس علاقات التواصل بين الأطفال والآخرين في جو يسوده الشعور بالثقة و الأمن. (عبير الهولى ، ٢٠٠٩)

فطفل الروضة يمتلك العديد من السمات التي تجعله ارض خصبة لغرس اولى بذور العلم منذ الصغر ومرحلة الروضة هي فترة النشاط والإبداع والإبتكار ، حيث يدفعه فضوله وشغفه للمعرفة الى النشاط والتجريب والاستكشاف. (شيرين عباس ، ٢٠٠٦)

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية تدريس التربية الاقتصادية بجميع المراحل التعليمية حتى يمكن اعداد المواطن القادر على ادارة شؤونه الاقتصادية والتفاعل مع النظم الاقتصادية لمجتمعه وقد اوصت تلك الدراسات على ضرورة تنمية وعى المتعلمين بالبعاد التربوية الاقتصادية وما تتضمنه من مفاهيم ومهارات اقتصادية مثل الشراء ، البيع ، الإنتاج ، الادخار ، الممتلكات ، الدخل ، التنمية الاقتصادية حتى يُعتمد عليه فيما بعد لإدارة اقتصاد بيته واقتصاد بلده على أسس إيجابية. (عبد الهادى عبدالله ، ٢٠١٢)

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية من خلال ملاحظة الباحثة أثناء تعاملها المتكرر مع الأطفال في مرحلة الروضة من خلال إشرافها على التربية العملية برياض الأطفال تبين وجود قصور ببرامج رياض الأطفال فيما يتعلق بالأنشطة والممارسات المرتبطة بالمهارات الادخارية لطفل الروضة وإهمالها للجانب المفاهيمي والسلوكي على حد سواء ، كما تبين وجود نقص وتشويه معرفي واضح حول مبادئ الإقتصاد الأساسية على المستوى المفاهيمي ، فقد لاحظت الباحثة بعض المظاهر اليومية مثل عدم حفاظهم على ممتلكاتهم الخاصة كأدواتهم المدرسية ، وعدم معرفتهم لفئات العملات المختلفة سواء كانت ورقية او معدنية وكذلك ضعف ادراكهم لقيمة فئات العملات المختلفة الشرائية والمعادلة ، وعدم قدرتهم على تمييز المواقف الاقتصادية التي يمرون بها أثناء عملية الشراء ، وأيضاً عدم معرفتهم الهدف من الإدخار وأماكن الإدخار الكبيرة وبإطلاع الباحثة على محتوى منهج (حقى اللعب وأتعلم وابتكر) وجدت الباحثة أن المنهج لا يحتوي بشكل مباشر على تنمية المهارات الإدخارية لطفل الروضة . ومن هذا المنطلق تولدت الرغبة لدى الباحثة في قياس المهارات الإدخارية لطفل الروضة ومعرفة الفروق الديموجرافية في المهارات الإدخارية لطفل الروضة تبعاً للمتغيرات الديموجرافية المختلفة كالنوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي الى مايلي :

- ١- معرفة الفروق في المهارات الإدخارية لطفل الروضة بين الذكور والإناث .
- ٢- معرفة الفروق في المهارات الإدخارية لطفل الروضة بين أطفال الريف و أطفال المدينة
- ٣- معرفة الفروق في المهارات الإدخارية لطفل الروضة تبعاً لمتغير النوع (ذكر ، انثى) وكذلك متغير محل السكن (الريف ، المدينة) والتفاعل بينهما .

أهمية الدراسة :

إن إدارة الأموال والميزانية والإدخار وغيرها من مهارات التعامل مع الأموال لا بد أن تقدم في وقت مبكر ، والتعامل بحكمه معها من الأمور الهامة وعلى البيئة التعليمية في الروضة المسؤولية الأكبر في تنمية سلوكيات التعامل مع المال بصفه عامه ومهارات الإدخار بصفه خاصة ، ومن هنا كانت أهمية البحث تتلخص في معرفة الفروق في المهارات الإدخارية تبعاً لمتغيرات النوع ومحل السكن .

مصطلحات الدراسة :

المهارات الإدخارية management skills & saving

تعرف الباحثة المهارات الادخارية للأطفال اجرائيا بأنها الطريقة التي يتعلمها ويتبعها الأطفال في مرحلة الروضة في الاحتفاظ بجزء من دخلهم (مصروفهم) الحالي لتحقيق منافع أكثر في المستقبل القريب او البعيد .

والادخار بمفهومه العام يعنى الاحتفاظ بشئ للأنتفاع به فى وقت الحاجة اليه كما أنه يعنى استمرار الطفل فى استقطاع جزء من المال اذى يحصل عليه سواء من مصروف او عيديه او ميزانية او دخل ما والاحتفاظ به فى مكان ما سواء كان حصاله او غيرها وذلك من اجل الحصول فى المستقبل على خدمات او سلع لايمكن الحصول عليها الآن لارتفاع ثمنها او لعدم احتياجنا لها فى الراهن . (ابراهيم العبيدى ، ٢٠١١)

والادخار يعنى عدم أنفاق المال او جزء منه فى الوقت الحالى بغرض استخدامه فى المستقبل ، وقد يعنى الادخار ايضا عدم شراء العديد من السلع الرخيصة من اجل شراء سلعه واحدة ثمينة والتي يريد الفرد الحصول عليها بشدة .

وهناك عدة اهداف تعليمية للادخار ومنها :

- أن يتعرف الطفل على أن الادخار عكس الاستهلاك والأنفاق
- أن ينمى الطفل اتجاهها ايجابيا نحو الادخار
- تصميم وتشكيل حصالات متنوعه
- أن يتعرف الطفل على فوائد الادخار

(Wilma Robels de Melendez ,2000)

ثالثا.. طفل الروضة Kindergarten

هو الطفل الملتحق بمرحلة رياض الأطفال التعليمية وهى مؤسسى تربوية تعليمية إجتماعية لها خصوصيتها ، يلتحق بها الأطفال من سن (٤-٦) سنوات ولها مناهجها الخاصة التى تتناسب مع المرحلة العمرية لهم ، وتهدف الى تنمية الجوانب المعرفية للطفل وايضا الجوانب المهارية والوجدانية من خلال مايقدم من أنشطة والعباب تعليمية ، وذلك تمهيدا للالتحاق بالمدرسة الابتدائية (أحمد اللقائى و على الجمل ، ٢٠٠٣)

وتعرف (سعدية بهادر ، ٢٠٠٨) : طفل الروضة على أنه ذلك الطفل فى المرحلة العمرية الممتدة من نهاية العام الثالث حتى نهاية العام الخامس او بدايه العام السادس ، ويمكن أن نطلق عليه مرحلة الطفولة المبكرة .

دراسات سابقة :

هدفت دراسة (نيفين على ، ٢٠١٨) الى تنمية بعض المفاهيم الإقتصادية لدى أطفال الروضة باستخدام الأنفوجرافيك ، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طفل وطفلة مقسمة على مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية مكونة من ٣٠ طفل وطفلة والأخرى مجموعة تجريبية مكونة من ٣٠ طفل وطفلة ، واعتمدت الدراسة على مجموعة من الادوات ومنها إختبار لقياس بعض المفاهيم الإقتصادية المصور لأطفال الروضة - وتوصل البحث الحالى الى مجموعة من النتائج كان اهمها فعالية الأنفوجرافيك فى تنمية بعض المفاهيم الإقتصادية لدى أطفال المجموعة التجريبية .

وهدفت دراسة (صفاء محمد ، ٢٠١٦) الى تحديد فاعلية البرنامج القائم على أنشطة اللعب الدرامي فى تنمية الوعى المالى لأطفال الروضة ولتحقيق هذا الهدف اعدت الباحثة اختبار الوعى المالى لطفل الروضة وقامت ببناء مجموعة من الأنشطة القائمة على إستراتيجيات اللعب الدرامي وتم تطبيق الدراسة على عينة من أطفال الروضة تم إختيارهم من روضات مختلفة من أطفال المستوى الثانى بمحافظة الفيوم ، وتم تقسيمهم الى مجموعتين احدهما تجريبية والأخرى ضابطة واستمر التطبيق لمدة شهر على أطفال المجموعة التجريبية ، واسفرت النتائج الى تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة فى الوعى المالى اثر إستخدام إستراتيجيات اللعب الدرامي .

وهدفت دراسة (أسماء سالم ، ٢٠١٥) الى تنمية بعض المفاهيم والميول الإقتصادية لدى أطفال الروضة من خلال برمجة ألعاب كمبيوتر تعليمية وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى والمنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال قوامها ٣٥ طفل وطفلة تتراوح اعمارهم من ٤-٦ سنوات ، وإعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات تمثلت فيما يلى برمجة ألعاب كمبيوتر تعليمية لفتنمية بعض المفاهيم والميول الإقتصادية ، اختبار المفاهيم الإقتصادية الإلكترونى المصور لأطفال الروضة ، مقياس الميول الإقتصادية الإلكترونى ، دليل معلمة رياض الأطفال لتطبيق برمجة ألعاب الكمبيوتر التعليمية وقد توصلت نتائج البحث الى فعالية برمجة ألعاب الكمبيوتر التعليمية فى تنمية بعض المفاهيم الإقتصادية وتنمية بعض الميول الاقتصادية وترشيد الاستهلاك لدى الأطفال مجموعة البحث .

وهدفت دراسة (أسماء سالم ، ٢٠١٤) الى تنمية مفهوم ترشيد الإستهلاك لدى أطفال الروضة من خلال ألعاب الكمبيوتر التعليمية وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفل وطفلة بالمستوى الثانى لرياض الأطفال بمدينة المنيا وإعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات ومنها إختبار ترشيد الإستهلاك الإلكترونى المصور ، ألعاب الكمبيوتر التعليمية وأظهرت النتائج فعالية بعض ألعاب الكمبيوتر التعليمية فى تنمية مفهوم ترشيد الإستهلاك لدى أطفال الروضة .

وتناولت دراسة (هنية محمود ، ٢٠١٣) عن فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة باستخدام التعلم النشط وقد استهدفت الدراسة اعداد برنامج لتنمية بعض القيم الاقتصادية من خلال التعلم النشط لدى طفل الروضة ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة باعداد قائمة بالقيم الاقتصادية اللازمه لطفل الروضة ، مقياس للقيم الاقتصادية ، برنامج لتنمية بعض القيم الاقتصادية . وقد تم إختيار عينة الدراسة من أطفال المستوى الثانى بالروضه وعددهم ٣٥ طفلا باحدى روضات ادارة اسبوط التعليمية واطهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج فى تنمية بعض القيم الاقتصادية لطفل الروضة باستخدام التعلم النشط .

وهدفنا دراسة (مروة عبد الحليم ، ٢٠١٣) الى تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى الأم وإثارةها علي طفل الروضة ، وتكونت عينة الدراسة من ٢٢ أم من الأم هات وأطفالهن في مرحلة الطفولة المبكرة وتم تقسيمهم الي مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة تتكون كل منها من ١١ أم وأطفالهن ، وقد استخدمت الباحثة الادوات التالية اختبار جون رافن للذكاء ، استمارات جمع المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية لاسر ، برنامج تنمية المفاهيم الاقتصادية علي الأم هات ، مقياس الاتجاهات الوالدية الاستهلاكية ، مقياس السلوك الاستهلاكي لابناء في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وقد توصلنا الدراسة الي مجموعة من النتائج كان اهمها وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات رتب درجات الأم هات بالمجموعة التجريبية في المفاهيم الاقتصادية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح درجاتهن بعد التطبيق

وهدفنا دراسة (سحر نسيم ، ٢٠١٣) الى تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الاقتصادية لدى طفل الروضة السعودى من خلال قصص الأطفال ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين أحدهما تجريبية بلغ عددها ٣٧ طفل وطفلة والأخرى مجموعة ضابطة بلغ عددها ٣٣ طفل وطفلة ، واعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات كان اهمها استبيان المفاهيم الاقتصادية الملائمة لطفل الروضة و استبيان السلوكيات الاقتصادية ومقياس السلوكيات الاقتصادية واختبار تحصيلية فى المفاهيم الاقتصادية لدى طفل الروضة وجميعها من اعداد الباحثة وتم إعداد البرنامج فى ضوء قائمة المعارف والاختبار التحصيلي ومقياس السلوك ، وقد توصلنا البحث الى مجموعة من النتائج ومن اهمها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأداء البعدى على اختبار المفاهيم الاقتصادية لصالح أطفال المجموعى التجريبية .

وبدأنا دراسة (حسين سعد و ابراهيم المصرى ، ٢٠١٣) عن مدى تأثير الاعلانات على السلوك الشرائى للطفل الفلسطينى حيث استهدفت الدراسة مدى تأثير الاعلانات على السلوك الشرائى لطفل فلسطين ورصد مدى اهتمامهم فى متابعه الاعلانات واستفادتهم منها اضافته الى نوعيه تلك الاعلانات ومدى تصديقهم لهم وطبقت الدراسة على عينه قومامها ٣٥٠ طفل فلسطينى من محافظات غزة واعتمدت الدراسة لتحقيق اهدافها على صحيفة الإستقصاء التى تستخدم فى جمع بيانات اولية واساسية للعينة المختارة ، واسفرت النتائج عن أنه توجد علاقة ارتباطيه بين معدل اتخاذ الطفل لقرار الشراء للسلع وبين موافقه الاسره عليه .

وهدفنا دراسة (ريهام العيوطى ، ٢٠١٢) الى تنمية بعض المفاهيم الاقتصادية لدى أطفال الروضة من (٤-٦) سنوات من خلال السيكدوراما ، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال ٥٠ طفل وطفلة منهم ٢٥ من الذكور و ٢٥ من الإناث بروضة ابراهيم الرفاعى التجريبية للغات تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات ، واستخدمنا

الدراسة الحالية المنهج التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة لصغر حجم العينة ولتحقيق الاستفادة من أنشطة البرنامج لدى الأطفال جميعهم ، وإعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات ومنها اختبار رسم الرجل لوجود أنف هارسو اختبار تنمية المفاهيم الاقتصادية و البرنامج المقترح لطفل الروضة و أظهرت نتائج الدراسة فعالية السيكدوراما فى تنمية بعض المفاهيم الإقتصادية لطفل الروضة كونها من الإستراتيجيات المحببة لطفل الروضة

وهدفت دراسة (Norasikin Salikin ,et al ,2012) الى تحديد اتجاهات الأطفال نحو الإدخار والكشف عن دور الوالدين فى توعية الأطفال بالثقافة المالية و تحديد تأثير خلفيه الوالدين التربويه على سلوك الادخار بين الطلاب في ماليزيا واجريت الدراسة على عينه قوامها ٢١٤٦ طالب من مستويات اجتماعيه واقتصاديه متنوعه ، واسفرت النتائج عن أن الاباء ذوى التعليم المتوسط تؤثر أكثر على ادخار الابناء من الاباء ذوى التعليم الجامعى ولا يؤثر الاباء ذوى الدرجات التعليميه العليا على ادخار الابناء

وهدفت دراسة (Piggy banks ,2012) الى تنمية بعض المفاهيم والمهارات الإقتصادية لدى أطفال الروضة ، وتكونت عينة الدراسة على مجموعة من الأطفال فى المرحلة العمرية من ٤-٦ سنوات قوامها ٥٠ طفل وطفلة وإتبعته الدراسة المنهج التجريبي ، واعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات ومنها اختبار المفاهيم الاقتصادية لطفل الروضة وتم تحديد القائمة الخاصة بالمفاهيم تضمنت مفاهيم (الإدخار ، الأنفاق ، الشراء ، التوفير) ، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان اهمها اثبات فعالية البرنامج المقترح فى تنمية الفاهيم الاقتصادية المحددة فى القائمة كما اثبتت النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والأناث فى الاستفادة من البرنامج .

واوضحت دراسة (راندا المنير ، ٢٠١١) دور الالعاب التعليمية فى التنقيف المالى لأطفال الروضة ، واشتملت عينة الدراسة على ٦٣ طفلا وطفله من أطفال المستوى الثانى برياض الطفل (٤-٦) سنوات بمدرستى الزهور الابتدائية والفاروق عمر الابتدائية بمحافظه الاسماعليه بجمهوريه مصر العربيه وقد تم تقسيم العينه الى مجموعتين احدهما ضابطه قوامها ٣٠ طفل وطفله وتجريبه قوامها ٣٣ طفلا وطفله وهدفت هذه الدراسة الى التحقق من فعاليه الالعاب التعليميه فى التنقيف المالى لأطفال الروضة وإستخدمت الباحثة عد من الأدوات وهى إستبيان حول قائمة جوانب الثقافة المالية الأساسية والفرعية ومؤشراتها لدى طفل الروضة ، وإستبيان حول قائمة معايير الألعاب التعليمية المالية الملئمة لطفل الروضة ، وبرنامج للألعاب التعليمية المالية وأشتمل على ١٨ لعبة تعليمية ، مقياس الثقافة المالية لدى طفل الروضة لتقييم أبعاد الثقافة المالية لدى الأطفال ، إستبيان لأولياء أمور الأطفال حول السلوكيات المالية لأطفالهم فى المواقف الحياتية داخل المنزل وخارجة لقياس إنتقال اثر التعلم المالى

للمواقف الحياتية ، إختبار ذكاء للأطفال ، مقياس المستوى الإجتماعى والإقتصادى للأسرة و توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان اهمها مايلى :
وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الكسب لأطفال المجموعتين الضابطه والتجريبيه على مقياس الثقافه الماليه لصالح أطفال المجموعه التجريبيه ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الكسب لاولياء امور الأطفال للمجموعتين الضابطه والتجريبيه على الإستبيان الموجه لهم وذلك لصالح اولياء امور أطفال المجموعه التجريبيه .
وقد اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل واثناء خدمه على الممارسات الملائمه فى مجال التثقيف المالى للأطفال وعقد ندوات لتوعيه اولياء امور الأطفال بالممارسات الملائمه فى التثقيف المالى للأطفال والاهتمام بتصميم وتوظيف العدد من مصادر التعلم المتنوعه الخاصه بالتثقيف المالى للأطفال والتواصل بين الروضة وبعض المؤسسات الماليه لدعم الثقافه الماليه لدى الأطفال واعداد دليل التثقيف المالى لطفل الروضه بالتعاون بين مشروع تحسين التعليم فى الطفوله المبكره وابرار المؤسسات الماليه والاقتصاديه

تناولت دراسة مارغريت شيرارد (Margaret Sherrard , 2011) المعرفة الماليه لدى الأطفال ، وهدفت الدراسة إلى تقديم برنامج التوفير الموجه الى الأطفال لفهم والتعامل مع القرارات الماليه ، وطبقت هذه الدراسة على مدار ٤ سنوات بهدف التعليم المالى والادخار تحت عنوان " أنا أستطيع الإدخار " ، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ طفلا من أطفال الروضة ، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي ، وافادت نتائج الدراسة أن البيانات الكمية والنوعية لتحليل اثار البرنامج على المعرفة الماليه لدى الأطفال مرتفعه واعلى بكثير فى اختبار المعرفة الماليه من أطفال المجموعه الضابطه فى نفس المدرسه بغض النظر عن ثقافه الوالدين والدخل، وتشير النتائج الى أن الأطفال تزيد لديهم المعرفة الماليه عندما يكون لديهم فرص الحصول على التعليم المالى المناسب وقد ولدت الدراسة اهتماما كبيرا فى المعرفة الماليه وفاعليه التعليم المالى.

وهدف دراسة (Katherine Paterson , 2011) الى تنمية بعض المفاهيم الإقتصاديه لدى الأطفال بمرحلة الروضة من خلال الأنشطة الموسيقيه وتكونت عينة الدراسة من ٩٠ طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من ٤-٦ سنوات وإعتمدت الدراسة على مجموعه من الأدوات ومنها إعداد مسرح موسيقى لإجراء البرنامج والبرنامج المقترح ولقد أسفرت نتائج الدراسة عن إثبات فعاليه البرنامج المقترح والأنشطه الموسيقيه فى تنمية المفاهيم الإقتصاديه لطفل الروضة .

كما اجرت رود جرز واخرون (Rodgers et al , 2011) دراسة هدفت الى تقديم أنشطه وممارسات مقترحه لتنمية المفاهيم الاقتصايه والماليه لدى الأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الرابع الابتدائى بالولايات المتحده الأم ريكيه من خلال

ادب الأطفال ، وركزت الدراسة على مفاهيم المقايضه والموارد والراس مالية البشريه والطبيعيه والسلع والخدمات والاسواق والمنافسة والنقود والبنوك والمنتجين والمستهلكين والادخار والحاجات واعتمدت الأنشطة والممارسات المقترحه على استخدام ادب الأطفال الخيالي وغير الخيالي والمرتبطة بالاقتصاديات بشكل يمكن المعلمات من تفعيل المعايير الخاصة بتعليم الاقتصاديات واللغه في نفس الوقت .

وأجرى اونيل هيت (Oneil & Height , 2010) دراسة تقييمية لبرنامج في التربية المهنية تم تصميمه في اطار مشروع قومي في ولايه ميريلاند بالولايات المتحده الأم ريكية ويهدف الى تعليم الأطفال من (٣-١١) عام والمعلمين وأولياء الأم ور كيفية جعل ادخار المال عاده (making saving money a habit) وبحيث تم التركيز على تنمية المسئولية الماليه الشخصيه (personal financial responsibility) لدى الأطفال ونمذجه طرق تعليم التمويل الشخصى للمعلمين وأولياء امور الأطفال وقد طبق البرنامج على نطاق ٢٣ مدرسه حكوميه وخاصه ومراكز لرعايه الطفوله وذلك على مجموعه قوامها ٥٠٠٠ طفل وطفله الى جانب معلمى وأولياء امور هؤلاء الأطفال ، واوضحت النتائج أن البرنامج قد ساعد في تدعيم مهارات اداره المال لدى الأطفال الصغار الى جانب مساعده المعلمين وأولياء الأم ور في دعم التعليم المالى لأطفالهم .

وتناولت دراسة كارين هولدن وآخرون (Holden et al , 2009) دراسة تقييمية لواقع برامج الثقافه الماليه الموجهه للأطفال ماقبل المدرسه في الولايات المتحده وعدد من الدول تم فيها عمل حصر لبرامج الثقافه الماليه الموجهه للأطفال هذه المرحله على مستوى دول العالم الى جانب تحليل محتوى عدد من البرامج بالولايات المتحده وأنجلتر ونيوزلندا وهونج كونج من حيث مدى تضمنها للمفاهيم الماليه المتاحه التى حددتها الدراسة وتناولت الدراسة السلوك المالى عند الأطفال والمفاهيم الماليه والقيود الماليه مثل الشراء والصرف والادخار ووصفتها بأنها تمثل الاسس والافكار المجرده والقيم المتطلبه لتنمية التفكير المنطقى واستيعاب الظواهر الماليه المعقده وهى : الارقام ، الوقت ، المال ، الدخل ، الاسواق ، المؤسسات ، الاختيار ، القيم الاجتماعيه ، السلوك المعتاد ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، واوضحت نتائج هذه الدراسة وجود ندره في برامج الثقافه الماليه لهذه المرحله بصفه عامه خاصه تلك المصممه للتطبيق داخل فصول وقاعات الأطفال ، كما اوضحت نتائج تحليل محتوى البرنامج تضمنين تلك البرامج للمفاهيم الماليه المفتاحيه بنسب متفاوتة وكان من اهم توصيات الدراسة أن يكون تحديد الاستراتيجيات الاكثر فاعليه في تعليم المفاهيم الماليه مكونا اساسيا في تطوير برامج الأطفال الصغار

فروض الدراسة

١- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المهارات الإدخارية لطفل الروضة تبعا لمتغير النوع (ذكر ، انثى) .

٢- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المهارات الإدخارية لطفل الروضة تبعا لمتغير محل السكن (الريف ، المدينة) .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المهارات الإدخارية لطفل الروضة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكر / انثى) ، محل السكن (الريف ، المدينة) والتفاعل بينهما لدى أطفال الروضة على مقياس المهارات الإدخارية المصور لطفل الروضة " الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية"

محددات الدراسة :

اشتملت الدراسة الحاية على مجموعة من المحددات تتمثل فيما يلى :

المحددات المنهجية :

إعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفى .

المحددات البشرية :

تم اجراء الدراسة الحالية على عينة قوامها ٩٣ طفل وطفلة من أطفال الروضة ، تتراوح أعمارهم من ٤-٦ سنوات بكل من روضة الإخاء النموذجية بالريف ، وروضة هابى بيبى بمدينة الزقازيق.

المحددات المكانية :

قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث بكل من روضة الإخاء النموذجية بكفر الأشرف مركز الزقازيق بمحافظة الشرقية ، وروضة هابى بيبى (Happy Baby) بحى تقسيم المعلمين بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية

المحددات الزمانية :

قامت الباحثة بتطبيق البرنامج فى الفصل الدراسى الثانى لعام ٢٠١٨ / ٢٠١٩

المحددات المنهجية :

منهج الدراسة : إستخدمت الباحثة فى اجراء هذه الدراسة المنهج الوصفى
العينة : تم اجراء الدراسة الحالية على عينة قوامها ٩٣ طفل وطفلة من أطفال الروضة، تتراوح أعمارهم من ٤-٦ سنوات .

الادوات : تمثلت ادوات الدراسة فيما يلى .

١- إستمارة دراسة الحالة للطفل (إعداد الباحثة) .

٢- مقياس المستوى الإقتصادى والإجتماعى والثقافى الأسرى : (محمد سعفان ودعاء خطاب ، ٢٠١٦) .

٣- إستمارة المهارات الإدخارية للطفل من وجهه نظر الأم والمعلمة _ إستمارة مقابلة _ (إعداد الباحثة) .

٤- مقياس المهارات الإدخارية المصور لطفل الروضة (إعداد الباحثة)

وفيما يلي شرح توضيحي لأدوات الدراسة :

١ : إستمارة دراسة الحالة للطفل. (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد إستمارة دراسة حالة لطفل الروضة بهدف جمع البيانات الأولية لكل طفل لتحقيق هدف الدراسة.

٢ : مقياس المستوى الإقتصادي والإجتماعي والثقافي الأسرى : (إعداد محمد سعفان ودعاء خطاب ، ٢٠١٦)

قامت الباحثة بتطبيق مقياس المستوى الإجتماعي والإقتصادي والثقافي الأسرى على أولياء أمور عينة الدراسة .

• وصف المقياس : يحتوى مقياس المستوى الإقتصادي والإجتماعي والثقافي على عدة أبعاد وهي :

١- البعد الإقتصادي : يعبر عن حالة الأسرة المادية وما تملكه من إمكانيات مادية تميزها عن غيرها من الأسر ويتضمن هذا البعد الوسط المعيشي للأسرة ونوع السكن وممتلكات الأسرة والدخل الشهري والأرصدة في البنوك و الأثاث المنزلي والكماليات الخاصة بالأسرة و أماكن النزهة والترويح ووسائل الإتصالات الحديثة التي تستخدمها الأسرة وتتعامل معها .

٢- البعد الإجتماعي : يعبر عن حالة ومكانة الأسرة الإجتماعية التي تميزها عن غيرها من الأسر ويتضمن هذا البعد الوسط التعليمي لأفراد الأسرة والمهن التي يعملون بها وكذلك نوعية المدارس والجامعات التي يلتحقون بها .

٣- البعد الثقافي : يعبر عن خلفية الأسرة الثقافية وما تتبعه من أساليب وأنشطة لإكتساب الثقافة المجتمعية ويتضمن هذا البعد مصادر التنقيف المختلفة التي يلجأ إليها أفراد الأسرة ونوعية البرامج الثقافية التي يشاهدونها و الإشتراك في الأنشطة الخيرية والتسوق عبر الأنترنت .

٣ : إستمارة مستوى المهارات الإدخارية للطفل من وجهة نظر الأم والمعلمة - إستمارة مقابلة الأم والمعلمة _ (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد إستمارة مستوى المهارات الإدخارية للطفل من وجهة نظر الأم والمعلمة وذلك بإتباع الخطوات التالية :

• خطوات بناء الإستمارة : لبناء هذه الإستمارة إتبعته الباحثة عدداً من الخطوات وهي:

- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الإقتصادية والسلوك الإدخاري للأطفال وكذلك الدراسات التي تناولت السلوك الإدخاري بشكل عام ، مثل دراسة (نيفين على ، ٢٠١٨) ودراسة (هبة الله شعيب و ربيع نوفل ، ٢٠١٧) ودراسة (Suthinee et al , 2017) ودراسة (مروة عبد الحليم ، ٢٠١٣)

- تم تطبيق الإستمارة على ٩٣ أم ومعلمة للطفل الواحد ، للتأكد من وضوح العبارات للأمهات ومن ثم وضوحها للمعلمات ، وتم جمعها وتحليل الإستجابات وتم تعديل العبارات التى تبين عدم وضوحها ، وبعد التطبيق تم حساب الصدق والثبات .

• **الهدف من تصميم الإستمارة :** تهدف هذه الإستمارة الى قياس المهارات الإدخارية بأبعاده المختلفة لدى الطفل من وجهة نظر الأم والمعلمة .

• **وصف الإستمارة :** تشمل الإستمارة على بعدين أساسيين وهما :
البعد الأول : الوعى المالى : ويعنى إمتلاك الطفل لمجموعة من المعارف والسلوكيات والمهارات التى تمكنه من التعرف على فئات العملات المختلفة وقيمتها وإدارة المال وتوفيره وإدخاره وإستثماره ويمارسها الطفل فى مواقف الحياة اليومية ، ويشمل هذا البعد على ١٦ عبارة .

البعد الثانى : الممارسات الإدخارية : ويعنى الطريقة التى يتعلمها ويتبعها الطفل فى مرحلة الروضة فى الإحتفاظ بجزء من دخله (مصروفه) الحالى ، وإستمرار الطفل فى إستقطاع جزء من نقوده أو مصروفه الذى يحصل عليه سواء من مصروف أو من عييدة والإحتفاظ به فى مكان مخصص وإستثماره بشكل جيد لتحقيق منافع أكثر فى المستقبل القريب او البعيد ، ويشمل هذا البعد على ١٥ عبارة .

• **تعليمات الإستمارة :** تشرح الباحثة للام والمعلمة طرية الإستجابة على عبارات الإستمارة بوضع علامة امام الإستجابة المرغوب تحديدها ، من بين ثلاث إستجابات (دائماً ، أحياناً ، أبداً)

• **تطبيق الإستمارة :** يتم تطبيق هذه الإستمارة بشكل فردى على الأم أو الأب أو القائم على تربية الطفل، وعلى معلمة الطفل داخل الروضة فى شكل عبارات تقرير ذاتى، ويتم الإجابة عنها من خلال ثلاث إستجابات (دائماً ، أحياناً ، أبداً) .

٤ : **مقياس المهارات الإدخارية المصور لطفل الروضة .** (إعداد الباحثة)
أعدت الباحثة مقياس المهارات الإدخارية المصور لطفل الروضة وذلك بإتباع الخطوات التالية :

• **خطوات بناء المقياس :** تم تصميم المقياس بناء على الخطوات التالية :
(أ) الإطلاع على بعض المقاييس والإختبارات فى مجال الثقافة المالية والوعى الإقتصادى والسلوكيات المالية المختلفة .

(ب) إستقادت الباحثة من الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع العربية والأجنبية فى مجال الدراسة فى شكل بطاقات الإختبار المصور وعدد العبارات وطبيعة الألوان ووضع الصورة وغيرها .

(ت) إعداد الإختبار مصور بحيث تكون الصورة مناسبة لكل سؤال

(ث) تحديد طريقة القياس حيث أنه يتم بشكل فردى .

(ج) قامت الباحثة بمراعاة البعد الثقافي عند التعامل مع طفل الريف والمدينة أثناء صياغة عبارات المقياس ليتلائم المنطوق مع ثقافة الطفل ومجاله المعرفي ، وصف المقياس في صورته النهائية : هذا الإختبار مصور فردى ليتناسب مع طبيعة تفكير الطفل وتم مراعاة مجموعة من الإعتبارات في تصميم المقياس
أ) صياغة العبارات في ألفاظ سهلة وبسيطة باللغة المناسبة حتى يسهل على الطفل فهمها

(ب) إشتمال البطاقات على السؤال والصورة مع مراعاة وضوح الصورة ويكون المقياس من بعدين أساسيين ، يسبقهما عبارة مدخلية ، وفيما يلي تعرض الباحثة وصف المقياس بشئ من التفصيل :

العبارة المدخلية : وهدفت الباحثة من وضع هذه العبارة المدخلية مايلي :

- **الهدف الأول :** بيان للطفل كيفية الإستجابة بمثال توضيحي .
- **الهدف الثاني :** تتنبئ الباحثة بمدى علاقة الطفل بالمال ، ومستوى إمتلاكه للنقود ، ومقدار مصروفه كونه لا يحصل على مصروف أم يتقاضى مصروف ضئيل أم يتقاضى مصروف متوسط القيمة أم يتقاضى مصروف مرتفع القيمة .
- البعد الأول / المعلومات والمعاملات المالية :** وتعنى المعارف والمعلومات التى يمتلكها الطفل تجاه الأم وال والنقود وقيمتها ووظيفتها ، ويشمل هذا البعد على ١٧ عبارة ، ويحتوى هذا البعد على ثلاث محاور فرعية كما يلي :
- **المحور الأول / التعرف على فئات العملات المختلفة الورقية والمعدنية :** ويشمل هذا المحور على ٩ عبارات ممثلة فى فئات العملات المختلفة الورقية والمعدنية تتمثل فى (ربع جنية "٢٥ قرشاً" ، نصف جنية "٥٠ قرشاً" ، جنية "١٠٠ قرشاً" ، خمسة جنيهاً ، عشرة جنيهاً ، عشرون جنيهاً ، خمسون جنيهاً ، مائة جنيهاً ، مائتان جنيهاً)
- **المحور الثانى / التعرف على القيمة المعادلة لفئات العملات المختلفة :** ويشمل هذا المحور على ٤ عبارات ممثلة فى فئات العملات تتمثل فى (جنية "١٠٠ قرشاً" ، خمسة جنيهاً ، عشرة جنيهاً ، عشرون جنيهاً)
- **المحور الثالث / التعرف على القيمة الشرائية لفئات العملات المختلفة :** ويشمل هذا المحور على ٤ عبارات ممثلة فى فئات العملات تتمثل فى (جنية "١٠٠ قرشاً" ، خمسة جنيهاً ، عشرة جنيهاً ، عشرون جنيهاً)
- البعد الثانى / الممارسات الإيداعية :** وتعنى السلوكيات التى تصدر من الطفل أثناء تعامله مع النقود التى يحصل عليها سواء بشكل يومى او فى الأعياد والمناسبات من حيث صرفها والشراء بها او حفظها ، وأيضاً السلوكيات الخاصة بإستثمار مدخراته ، ويشمل هذا البعد على ١٥ عبارة ويحتوى هذا البعد على محورين كما يلي :

- المحور الأول / الممارسات الإِدخارية البسيطة : وتعنى سلوكيات الطفل تجاه حفظ النقود وإِدخارها سواء كان مصروف أو عيدية فى نطاق ضيق أى داخل حِصالة .

- المحور الثانى : الممارسات الإِدخارية المركبة : وتعنى سلوكيات الطفل تجاه حفظ النقود وإِدخارها فى نطاق واسع أى داخل البنك أو البوِستة .

وتوضح الباحثة تفسير عبارات وإِستجابات مقياس المهارات الإِدخارية المُصور لطفل الروضة ، من حيث الهدف من العبارة والجوانب التى تقيسها ، وكذلك تفسير العبارات والمحاور الفرعية وملاحظات الإِستجابة على كل عبارة .

أ) الإِتساق الداخلى لمقياس المهارات الإِدخارية المُصور لطفل الروضة : قامت الباحثة بحساب الإِتساق الداخلى وحساب معاملات الإِرْتباط مع توضيح مستويات الدلالة وذلك كما هو موضح بالجدول التالية :

جدول (١) معامل الإِرْتباط لأبعاد مقياس المهارات الإِدخارية المُصور لطفل الروضة مع الدرجة الكلية

البعد	معاملات الإِرْتباط	مستوى الدلالة
المعلومات والمعاملات المالية	.٨٦٥	.٠١
الممارسات الإِدخارية	.٩٢٦	.٠١

ويوضح الجدول أن معاملات الإِرْتباط لبعدى مقياس المهارات الإِدخارية المُصور لطفل الروضة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠١ ، وهذا يؤكد صدق العبارات التى تقيس المهارات الإِدخارية لدى أطفال الروضة .

ب) صدق مقياس المهارات الإِدخارية المُصور لطفل الروضة :

إِعتمدت الباحثة على بعض الطرق الوصفية والإِحصائية للتأكد من صدق المقياس وهى:

- الصدق العاملى : للتعرف على صدق البنية العاملية للمقياس اجرت الباحثة التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج ، وتدوير المحاور بطريقة فاريماكس لكايِزر لأبعاد المقياس على عينة قوامها ٩٣ من أطفال الروضة من الذكور والإِناث ، ولذلك للتعرف على قدرة مقياس المهارات الإِدخارية المُصور ، قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملى لبنود كل بعد من الأبعاد على حدة بطريقة المكونات الأساسية لهوتلينج وتدوير المحاور بطريقة فاريماكس لكايِزر ، على إِعْتِبار أن الحد الأدنى للتشبع ٥٠ . لجعل العوامل أكثر نقاءاً ووضوحاً وللتأكد من أن عبارات كل بعد فرعى تنتمى الى البعد الذى تنتمى اليه وتقيس بالفعل ما اعدت لقياسه بعد أن تأكدت الباحثة من مناسبة العينة لإِجراء التحليل العاملى عن طريق إِختبار كمو (Kaiser – Meyer – Olkin) ويعنى إِختبار جودة القياس ، وكانت درجة KMO فى البعد الأول ٧٤٨ ، وكانت فى البعد الثانى ٧٠٣ ، مما يؤكد مناسبة العينة لإِجراء الصدق العاملى ، وكانت النتائج كما يلى :

• البعد الأول : المعلومات والمعاملات المالية

يتضح أن جميع بنود البعد الأول تشبعت على عامل واحد يستوعب ٤٦.٠٠٥ من التباين الكلي ، مُرتبة في ضوء درجة التشبع على العامل تنازلياً مع إعتبار أن الحد الأدنى لتشبع أى عبارة على العامل التى تنتمى إليه يساوى ٣٠ .

• البعد الثانى : الممارسات الإِدخارية

تشبعت عبارات هذا البعد على عامل واحد يستوعب ٥٥.٩٥٧ من التباين ، مرتبة في ضوء درجة التشبع على عواملها تنازلياً مع إعتبار أن الحد الأدنى لتشبع أى مفردة على العامل الذى تنتمى إليه يساوى ٣٠ .

(ج) ثبات مقياس المهارات الإِدخارية المُصور :

تم حساب ثبات الإستبيان من خلال حساب معامل الفا كرونباخ وذلك كما هو موضح بالجدول التالى :

أولاً : البعد الأول (المعلومات والمعاملات المالية)

وتفسر الباحثة النتائج فى الجدول السابق كما يلى : يتضح أن معامل الفا العام ٩٦٥ , وبمقارنة معاملات ألفا فى حالة حذف المفردة من البعد وجد الباحث أن جميعها اقل من معامل الفا للبعد ، وهذا يدل على أن جميع عبارات هذا البعد ثابتة .

ثانياً : البعد الثانى (الممارسات الإِدخارية)

وتفسر الباحثة النتائج فى الجدول السابق كما يلى : يتضح أن معامل الفا العام ٩٢٩ . وبمقارنة معاملات ألفا فى حالة حذف المفردة من البعد وجد الباحث أن جميعها اقل من معامل الفا للبعد ، وهذا يدل على أن جميع عبارات هذا البعد ثابتة .

ويوضح الجدول أن درجات معامل الفا لمجموع عبارات مقياس المهارات الإِدخارية لطفل الروضة هو ٨٦٦ , وهى قيمة مرتفعة بالنسبة لهذا النوع من حساب الثبات وتؤكد الإتساق الداخلى لمجموع عبارات بعدى مقياس المهارات الإِدخارية لطفل الروضة .

جدول (٢) قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لمقياس المهارات الإِدخارية المصور لطفل الروضة

البعد	عدد العبارات	الفا كرونباخ
المعلومات والمعاملات المالية	١٧	.٨٦٥
الممارسات الإِدخارية	١٥	.٩٢٩
المهارات الإِدخارية لطفل الروضة	٣٢	.٨٦٦

الأساليب الإحصائية والتحقق من فرض البحث :

وينص الفرض على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى المهارات الإِدخارية لطفل الروضة وفقاً لمتغيرات النوع (ذكر / انثى) ، محل السكن (الريف ، المدينة)

والتفاعل بينهما لدى أطفال الروضة على مقياس المهارات الإدخارية المصور لطفل الروضة " الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية"

أ- إختبار صحة الفرض : وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الإحصاء الوصفى لمتوسط الدرجات والانحرافات المعيارية للنوع (ذكر/أنثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) ، وتم إستخدام تحليل التباين الثنائى الإتجاه للمقارنة بين المجموعتين (النوع و محل السكن) لبيان تأثيرهم فى درجة الرضا الوظيفى لمعاونى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، وقبل عرض تحليل التباين سوف يتم عرض الإحصاء الوصفى لنتيجة الفرض ، وكانت النتائج كالتالى :

جدول (٣) البيانات الوصفية للمتغيرات الديموغرافية الشخصية النوع(ذكر/أنثى) و الحالة الإجتماعية(أعزب/متزوج)

المتغيرات الديمغرافية " الشخصية "			العدد
النوع	ذكر	٣٣	
	أنثى	٦٠	
المجموع			٣١١
محل السكن	الريف	٣٩	
	المدينة	٥٤	
المجموع			٩٣

أولاً : البعد الأول : المعلومات والمعاملات المالية

جدول (٤) البيانات الوصفية لعينة الدراسة على مقياس المهارات الإدخارية المصور لطفل الروضة " بعد : المعلومات والمعاملات المالية" من حيث النوع (ذكر ، أنثى) ومحل السكن (الريف ، المدينة)

البعد	محل السكن	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
المعلومات والمعاملات المالية	الذكور	الريف	١٦	١٠,١٩	٤,٣٧
		المدينة	١٧	١٢,٢٦	٤,٤٩
		المجموع	٣٣	١١,٣٦	٤,٥٤
	الإناث	الريف	٢٣	١١,٠٧	٤,٠٦
		المدينة	٣٧	١٣,١٧	٣,٨١
		المجموع	٦٠	١١,٨٤	٤,٠٨
	المجموع	الريف	٣٩	١٠,٧٢	٤,١٩
		المدينة	٥٤	١٢,٦٣	٤,٢٥
		المجموع	٩٣	١١,٦٠	٤,٣٢

جدول (٥) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) لتفاعل النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) وتأثيرهم المشترك على بعد المعلومات والمعاملات المالية

البع د	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعلومات والمعاملات المالية	النوع (أ)	٥٩,٣٥	١	٥٩,٣٥	٣,٣٥	٠,٦٨	غير دالة
	محل السكن (ب)	٣٢١,٢٤	١	٣٢١,٢٤	١٨,١٥	٠,٠١	غير دالة
	تفاعل (أ) × (ب)	٠,٠٤	١	٠,٠٤	٠,٠٢	٠,٩٦٤	غير دالة
	تباين الخطأ	٥٤٣٣,٦٠	٣٠٧	١٧,٦٩			
	المجموع	١١٣٤١٨	٣١١				

يتضح من الجدول رقم (٥) مايلي :

لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكر ، انثى) على بعد المعلومات والمعاملات المالية، حيث بلغت قيمة " ف " ٣,٣٥ وهي غير دالة إحصائياً ، وكانت قيمة الدلالة ٠,٦٨ . وهي قيمة غير دالة إحصائياً ، كما يوجد تأثير دال إحصائياً لمحل السكن (الريف ، المدينة) على بعد المعلومات والمعاملات المالية حيث بلغت قيمة " ف " ١٨,١٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ، وكانت الفروق لصالح أطفال المدينة ، كما لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) وتأثيرهم المشترك على بعد المعلومات والمعاملات المالية حيث كانت قيمة " ف " ٠,٠٢ ، وكانت قيمة الدلالة ٠,٩٦٤ ، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ثانياً : البعد الثاني : الممارسات الإذخارية

جدول (٦) البيانات الوصفية لعينة الدراسة على مقياس المهارات الإذخارية المصور لطفل الروضة " بعد : الممارسات الإذخارية " من حيث النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة)

البع د	نوع الكلية	الدرجة الوظيفية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الممارسات الإذخارية	الذكور	الريف	١٦	١٠,٨٠	٣,٦٦
		المدينة	١٧	١٣,٣٥	٤,٠١
		المجموع	٣٣	١٢,٢٤	٤,٠٥
	الإناث	الريف	٢٣	١٣,٧٩	٣,٦٦
		المدينة	٣٧	١٢,٠٥	٣,٨١

المجموع	٦٠	١٢,٦٩	٣,٨٣
الريف	٣٩	١١,٥٦	٣,٧٩
المدينة	٥٤	١٣,٥٣	٣,٨٦
المجموع	٩٣	١٢,٤٧	٣,٩٤

جدول (٧) نتائج تحليل التباين ثنائى الاتجاه (٢×٢) لتفاعل النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) وتأثيرهم المشترك على بعد الممارسات الإدمارية

البع د	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الممارسات الإدمارية	النوع (أ)	٥٣,٠١	١	٥٣,٠١	٣,٦٦	٠,٥٧	غير دالة
	محل السكن (ب)	٣٤١,٢٢	١	٣٤١,٢٢	٢٣,٥٥	٠,٠٠	٠,٠١
	تفاعل (أ) × (ب)	١١,٩٤	١	١١,٩٤	١١,٩٤	٠,٨٢٤	٠,٣٦٥
	تباين الخطأ	٤٤٤٨,٢٤	٣٠٧	١٤,٤٩			
	المجموع	١١٠٩٠٦	٣١١				

يتضح من الجدول رقم (١) مايلى :

لا يوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكر ، انثى) على بعد الممارسات الإدمارية، حيث بلغت قيمة " ف " ٣,٦٦ وهى غير دالة إحصائياً، وكانت قيمة الدلالة ٠,٥٧. وهى قيمة غير دالة إحصائياً ، كما يوجد تأثير دال إحصائياً لمحل السكن (الريف ، المدينة) على بعد الممارسات الإدمارية حيث بلغت قيمة " ف " ٢٣,٥٥ وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، وكانت الفروق لصالح أطفال المدينة ، كما لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) وتأثيرهم المشترك على بعد الممارسات الإدمارية ، حيث كانت قيمة " ف " ٠,٨٢٤ ، وكانت قيمة الدلالة ٠,٣٦٥، وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

ثالثاً : الدرجة الكلية .

جدول (٨) البيانات الوصفية لعينة الدراسة على مقياس المهارات الإدخارية المصور " الدرجة الكلية للمهارات الإدخارية " من حيث النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة)

البعد	نوع الكلية	الدرجة الوظيفية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	الذكور	الريف	١٦	٢٦,٠١	٣٠,٧٧
		المدينة	١٧	٢٧,٤٤	٢٨,٠١
		المجموع	٣٣	٢٧,٤٧	٢٩,٦٦
	الإناث	الريف	٢٣	٢٥,٦٤	٢٦,٦٢
		المدينة	٣٧	٢٧,٦٢	٢٩,٨٧
		المجموع	٦٠	٢٧,٩٥	٣٠,٩٢
	المجموع	الريف	٣٩	٢٨,٩٩	٢٩,٤١
		المدينة	٥٤	٣١,٦٨	٢٩,٢٥
		المجموع	٩٣	٣٠,٢٦	٣٠,٣٢

جدول (٩) نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه (٢×٢) لتفاعل النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) وتأثيرهم المشترك على الدرجة الكلية للمهارات الإدخارية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للإدخارية للمهارات	النوع (أ)	٤٦٣٥,٩٢	١	٤٦٣٥,٩٢	١,٤٥	٠,٣٢٠	غير دالة
	محل السكن (ب)	٢٢١٨٤,٣٤	١	٢٢١٨٤,٣٤	٠,٩٢٦	٠,٠٠	٠,٠١
	تفاعل (أ) × (ب)	١٢١,٣٦	١	١٢١,٣٦	١,٤٣	٠,٧٠٦	غير دالة
	تباين الخطأ	٢٦١٠٢٢,٣٥	٣٠٧	٨٥٠,٢٤			
	المجموع	٦٩٣٧٥٩٤	٣١١				

يتضح من الجدول رقم (٩) مايلي :

لايوجد تأثير دال إحصائياً للنوع (ذكر ، انثى) على الدرجة الكلية للمهارات الإدخارية، حيث بلغت قيمة " ف " ١,٤٥ وهي غير دالة إحصائياً ، كما يوجد تأثير دال

إحصائياً لمحل السكن (الريف ، المدينة) على الدرجة الكلية للمهارات الإدخارية لطفل الروضة ، حيث بلغت قيمة " ف " ٢٦,٠٩ وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ , وكانت الفروق لصالح أطفال المدينة ، كما لا يوجد تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) والتفاعل بينهما فى تأثيرهم المشترك على الدرجة الكلية ، حيث كانت قيمة " ف " ١,٤٣ ، وكانت قيمة الدلالة ٠,٧٠٦ وهى قيمة غير دالة إحصائياً.

ب - مناقشة نتائج الفرض الخامس :

أظهرت النتائج عدم تحقق الفرض ، حيث توصلت النتائج الى عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من النوع (ذكر ، انثى) و محل السكن (الريف ، المدينة) وتفاعلاتهما فى الممارسات الإدخارية لطفل الروضة .

المراجع :

- إبراهيم عبد اللطيف العبيدي (٢٠١١) : الإدخار مشروعيته وثمرته " نماذج تطبيقية معاصرة " ، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري ، الأمارات العربية المتحدة ، إدارة البحوث
- أحمد حسين اللقائى و على أحمد الجمل (٢٠١٣) : معجم المصطلحات التربوية ، القاهرة ، مكتبة عالم الكتب .
- اسماء على محمد سالم (٢٠١٤) : فعالية بعض العاب الكمبيوتر التعليمية فى تنمية مفهوم ترشيد الإستهلاك لدى أطفال الروضة ، مجلة التربية وثقافة الطفل ، العدد ٢ ، ص ص ٢١٠ : ٢٤٤
- اسماء على محمد سالم (٢٠١٥) : فعالية برمجة العاب الكمبيوتر فى تنمية بعض المفاهيم والميول الإقتصادية لدى أطفال الروضة ، رسالة دكتوراه ، قسم العلوم التربوية ، كلية رياض الأطفال ، جامعة المنيا .
- عبير عبدالله الهولى (٢٠٠٩) : كفاءة وكفاية الخبرات التعليمية والأنشطة الصفية واللاصفية فى رياض الأطفال بدولة الكويت ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٥١ ، ص ص ١٧٠ : ٢٣٠ .
- شيرين محمود عباس هاشم (٢٠٠٦): الأنشطة العلمية وتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة ، القاهرة ، دار الفكر العرب.
- عبد الهادى عبد الله على (٢٠١٢) : فاعلية تصميم أنشطة تعليمية فى التربية الإقتصادية فى تنمية التحصيل والوعى الإقتصادى لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ١٥٠ ، الجزء ١ ، ص ص ٤٩٤ : ٤٦١
- سعدية محمد بهادر (٢٠٠٨) : المرجع فى برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة ، الطبعة ٢ ، القاهرة ، عالم الكتاب للنشر والتوزيع .
- نيفين أحمد على (٢٠١٨) : تنمية بعض المفاهيم الإقتصادية لدى أطفال الروضة بإستخدام الأنفوجرافيك ، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد ١٩٨ ، ص ص ١٨٣ : ٢١٢ .
- صفاء أحمد محمد (٢٠١٦) : استخدام استراتيجيات اللعب الدرامى لتنمية الوعى المالى لطفل الروضة ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٢١١ ، المجلد ٢ ، ص ص ١٩ : ١٨٠
- هنية محمود على محمود (٢٠١٣) : فاعلية برنامج مُقترح لتنمية بعض القيم الإقتصادية لدى أطفال الروضة بإستخدام التعلم النشط ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

مروة محمد عبد الحليم (٢٠١٣) : تنمية بعض المفاهيم الإقتصادية لدى الأم وأثرها على طفل الروضة ، مجلة البحث العلمى فى التربية ، العدد ١٤ ، الجزء ١ ، ص ٣٠٥ : ٣٢٩ .

سحر توفيق نسيم (٢٠١٣) : فعالية قصص الأطفال فى تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الإقتصادية لدى طفل الروضة السعودى ، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، العدد ٤٣ ، الجزء ٣ ، ص ١٧٧ : ٢١١ .

ريهام ربيع العيوطى (٢٠١٢) : فعالية السيكدوراما لتنمية بعض المفاهيم الإقتصادية لدى أطفال الروضة من ٤-٦ سنوات ، مجلة كلية رياض الأطفال جامعة بور سعيد ، العدد ١ ، ص ١٧٢ : ١٩٤ .

راندا أحمد المنير (٢٠١١) : دور الالعب التعليمية فى التثقيف المالى لطفل الروضة ، مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس ، السعودية ، العدد ٣ ، المجلد ٥ ، ص ٢٧٨ : ٢٣١ .

Margaret, S , Johnson , L ,Guo B,& Elliott ,W . (2009) : financial capability in children effects of participation in a school – passed financial education and savings programs ,journal of family and economic ,issues Washington ,university in st.louis center for social development .

Katherine, P ,(2011) : development of some economic concepts of children in kindergarten through musical activities

Holden ,K . , Kalish ,C ,Scheinholtz ,L . Dietrich ,D . ,& Novak , B (2009) : financial literacy programs targeted on pre-school children , Development and evaluation washington credit union national association , inc

Matthias,S et al (2019) : Economicbehaviorofchildrenandadolescents– Afirstsurveyofexperimentaleconomicsresults ,EuropeanEconomicReview111(2019)98: 121

Jeroo, B (2012) : Financial education special focus on children & youth

Valentino Sabuco (2014) : The Improving Financial Awareness & Financial Literacy Movement , The Financial Awareness Foundation Website , <http://home.thefinancialawarenessfoundation.org/>

دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة في منطقة الرياض

اعداد

بدور براهيم المهنا / د/ توحيدة عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jacc.2019.45619

القبول : ٢٠١٩/ ٥ / ١٨

الاستلام : ٢٠١٩/ ٥ / ١

مستخلص :

هدف البحث إلى التعرف على دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض، والتعرف على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض، ومعرفة مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و شمل مجتمع البحث معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض. وتم أخذ عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض وعددهم (٢٠٠)، وكانت أهم النتائج: أن أفراد الدراسة موافقين على دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض ومن أبرز تلك الأدوار ما يلي: تعمل المديرية على تكريم الأطفال بشكل دوري في حال قيامهم لمبادرات اجتماعية (جوائز - رحلات مجانية - هدايا عينية - مبالغ مالية، تضع المديرية على ساحات الروضة صور إرشادية للقيم الاجتماعية. (مصافحة أطفال لبعضهم - إمطة الأوساخ عن الطريق)، يتم عمل دليل إرشادي للمعلمات وأولياء الأمور على كيفية التعاون فيما بينهم لتنفيذ بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطفل مثل (كتيبات صغيرة - لوحات)، وأن أفراد الدراسة موافقين بشدة على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض ومن أبرز تلك الأدوار ما يلي: تنمية العلاقات الاجتماعية بين أطفال الروضة وذلك بحرص المعلمة على توفير العاب جماعية في فترة الملعب الخارجي، توفر المعلمة الأناشيد والقصص التي تساعد على الحد من المشكلات النفسية التي يعاني منها بعض أطفال الروضة كالشعور بالخجل أو الاكتئاب، تحرص المعلمة على إشراك كل الأطفال في قراءة الأناشيد.

المقدمة :

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل الإنسان، وتكمن أهمية تلك المرحلة في كونها مرحلة إعداد للحياة المستقبلية؛ لذا أصبح الاهتمام بمرحلة الطفولة من المسلمات البديهية التي تسعى إليها أي دولة، وهذا من منطلق أن طفل اليوم هو رجل المستقبل وأساس المجتمع. (حسن، ٢٠٠٤م، ص ١٧٥)

فلهذا أصبح لمرحلة الطفولة أهمية خاصة في المجتمعات، لأنها أساس تكوينه، حيث كلما زاد الاهتمام بها أدى إلى تكوين مجتمع سليم وهذا ماننشده .

فأصبح لمرحلة رياض الأطفال مكانة تعليمية هادفة لاتقل اهمية عن المراحل التعليمية الاخرى ،فهي مرحلة قائمة بذاتها لها فلسفتها واهدافها الخاصة لها ، لذا ينبغي لنا الاهتمام بهذه المرحلة بحيث تأخذ رياض الأطفال دورها في تنمية المهارات الاساسيه (المهارية ،المعرفيه ، الاجتماعية ، الحس حركيه).

حيث أن للتفاعل الاجتماعي أهمية كبيرة للطفل، إذ يعمل تفاعل الطفل مع من حوله على تزويده بخبرات تعليمية تساعد على تعلم المهارات الاجتماعية، وكيفية التعبير عن احتياجاته ومشاعره وعواطفه بطريقة أكثر ملائمة علاوة على اكتسابه العديد من القيم الأخلاقية أثناء التفاعل، ويعد القصور في التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي من المشكلات التي تعكس أثارها السلبية طويلة المدى على شخصية الطفل مستقبلاً وتحول دون تمتعه بالصحة النفسية السوية، وتجعله عرضة للمشكلات النفسية، وللتفاعل الاجتماعي أهمية كبيرة في كافة مراحل النمو خاصة المرحلة المبكرة. (صالح، ٢٠١٢ م، ص ١٨٦)

ويبدأ التفاعل الاجتماعي بين الطفل ومجتمعه في الوقت الذي يبدأ فيه الطفل استغلال تكوينه الجسماني والعصبي في ملاحظة الآخرين والاستجابة لهم نتيجة ملاحظاتهم واستجاباتهم له، بذلك يكون السبيل مهدياً له للمشاركة في مجتمعه بالطرائق التي يرضيها المجتمع كي تتكون له للمشاركة في مجتمعه بالطرائق التي يرضيها المجتمع كي تتكون له شخصية عن طريق هذا التفاعل، وتسمى العملية التي يلاحظ فيها الطفل غيره ويستجيب لهم نتيجة ملاحظتهم واستجاباتهم له بعملية التفاعل الاجتماعي، فهي عملية ديناميكية مستمرة فيها تبادل. فالملاحظة تؤدي إلى استجابة وتؤدي الاستجابة إلى ملاحظة واستجابة من الطرف الآخر. (عثمان، ٢٠١٤م، ص ١٦)

وبينت دراسة السرسى، وصبحي (٢٠١٣) أن التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً مهماً في عملية النمو الاجتماعي لدى الأطفال ، وذلك لأنه يزود الطفل بخبرات تعليمية عديدة تساعد على تعلم المهارات الاجتماعية، وتعلم المهارة اللغوية، وطرق التعبير عن المشاعر، وأيضاً القيم الأخلاقية، كما أن توفير فرص اللقاء بين الرفقاء يمكنهم من إظهار سلوكهم في إطار تفاعلي يؤدي إلى التأثير المتبادل بينهم. ص ٨٤

ولقد أوصت دراسة آل مراد (٢٠٠٤م) بالتنوع باستخدام الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية مع استثمار الأدوات المتاحة في تنفيذ هذه الألعاب بما يجذب انتباه الأطفال ويحثهم لإظهار استعداداتهم وميولهم، كما أوصت بالعمل على إشباع حاجات الطفل الحركية ضمن برنامج الألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية بما يتناسب مع ميول الطفل واتجاهاته حسب الجنس.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن تعليم التفاعل الاجتماعي وتنميته لدى الأطفال يُعدّ من أهم الأهداف التربوية المرجوة، وبخاصة في عصرنا المتطور، حيث يجب أن يتعلم الأطفال المهارات الأساسية لرياض الأطفال والتي منها المهارات الاجتماعية، حيث أنها تتطلب جهوداً متميزة من أطراف عدة في مراحل العمر المختلفة، فالمجتمع الذي يسعى إلى تنمية مهارات أطفاله سوف يكون مجتمع سليم.

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق عرضه في مقدمة البحث يتأكد أن تنمية التفاعل الاجتماعي هو أحد الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها، ومما لا شك فيه التفاعل الاجتماعي من المهارات الأساسية التي لها بعد وعمق حيث تساعد الطفل عن التعبير عن ذاته وتكوين علاقات مع الآخرين.

ومن خلال عملي لاحظت تجاهل أهمية المهارة الاجتماعية والتركيز على إنتاج طفل يقرأ ويكتب، حيث ننتج عنه هدر في الجهود العملية والمهنية والمالية والزمنية التي بحق أبعدت رياض الأطفال عن تحقيق هدفها الأساس وشكلت خلط في العمل لتحقيق أهداف خاصة بالمرحلة الابتدائية وذلك بالتركيز على تخريج طفل قارئ وكاتب، بالرغم من وجود دراسات تؤكد على أهمية المهارة الاجتماعية في نواحي مختلفة ومنها حيث بينت دراسة الزهيري (٢٠٠٤م) أن التفاعل الاجتماعي هو الأساس المحرك للعلاقات الاجتماعية وينمي لدى الفرد خصائص إنسانية سليمة، وبينت دراسته أيضاً وجود علاقة دالة احصائياً بين التفاعل الاجتماعي ومتغير الجنس لصالح الذكور.

وبينت دراسة (Jos'e, ND) إلى أن التفاعلات الاجتماعية تشير إلى أشكال معينة من العوامل الخارجية، والتي تؤثر على تفضيلات الفرد وتصرفاته تجاه من حوله.

إن فرصة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين هي مهمة جداً لتقدم جميع الأطفال؛ بحيث يبدأ الأطفال لتنمية معنى "النفس" و لمعرفة ما يتوقعه البعض الآخر منهم. على الرغم من أن التفاعلات الاجتماعية للأطفال الصغار جدا تحدث في المقام الأول داخل الأسرة، حيث تنمو وتتطور وتصبح أكثر اهتماما في اللعب والتفاعل مع الأطفال الآخرين. وعندما يلعب مع الآخرين، يتعلم الأطفال السلوكيات الاجتماعية الملائمة، مثل المشاركة، والتعاون، واحترام ممتلكات الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك التفاعل مع

أقرانهم، وتعلم الأطفال الصغار الاتصالات، والمعرفية، والمهارات الحركية. (Office of Education, DN, P1)

إذن يتضح أن التفاعل الاجتماعي والتكيفي للطفل من الأهداف والمهارات المهمة برياض الأطفال ، التي تتطلب إلى تكثيف الجهود المبذولة من أجل إكساب هذا الطفل مهارة التفاعل الاجتماعية وتلافي الهدر في الجهود الاقتصادية وغيرها وهذا يتطلب تقنين وعرض علمي ودراسات متخصصة.

وبناءً على ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طفل ما قبل المدرسة تحديداً، وذلك من خلال استطلاع وجهات نظر معلمات الروضات الحكومية بمدينة الرياض.

أهداف البحث:

١. التعرف على دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض.

٢. التعرف على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض.

٣. معرفة مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض.

أسئلة البحث:

ويمكن وضع التساؤل الرئيسي التالي :

ما هو دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض؟

ويتفرع عن هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية، وهي كالآتي:

١- ما هو دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض؟

٢- ما هو دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض؟

٣- ما مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض؟

١-٥ أهمية الدراسة :

نظراً لأن الطفل يحتاج إلى رعاية خاصة تساعد على التفاعل مع من حوله ، حيث يصبح طفلاً مستقلاً معتمداً على نفسه قادرة على أن يعبر ويكون علاقات مع من حوله ، ومن هذا المنطلق فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في أهمية الموضوع الذي نتصدى لدراسته وهو تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال في

مرحلة رياض الأطفال، ولا شك أن هذا الجانب على أهمية كبيرة سواء من الناحية العلمية أو من الناحية العملية.

الأهمية العلمية:

- أنها تتناول عملية التفاعل الاجتماعي الذي يتضح أهميته في كونه أساس بناء الشخصية الاجتماعية للفرد وتشكيلها ونموها، والوسيلة الأساسية للتعلم والتوافق، وأداة تنظيم المجتمعات والتجمعات الإنسانية وانتقال حضاراتها من جيل إلى جيل.
- تناولت الدراسة عملية التفاعل الاجتماعي الذي من المهارات المطلوبة في هذا العصر؛ لذا تأمل الباحثة من هذه الدراسة التمهيد لمحاولة غرس مهارة التفاعل الاجتماعي وتنميته في الطفل- أن شاء الله-.
- ويتضح من مراجعة البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التفاعل الاجتماعي أن هذا المجال ما زال في حاجة إلى العديد من البحوث التي تتعرض له بالدراسة من زوايا وجوانب مختلفة، حتى يمكن التعرف على طبيعته ومهاراته ومحدداته والجوانب التي تسهم في فاعليته سلباً أو إيجاباً لدى مختلف الأعمار الزمنية.
- تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لمرحلة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان ، ألا وهي مرحلة الطفولة ، تلك المرحلة التي تعتبر الأساس في تكوين شخصية الطفل واهتماماته وميوله.

الأهمية العملية :

- الاستفادة الميدان التربوي من نتائج هذه الدراسة حيث أنها تعمل على توفير بعض البيانات والمعلومات عن التفاعل الاجتماعي
- يمكن أن تساعد في توجيه العاملين في المجال التربوي وفي مجال التنشئة الاجتماعية إلى أنسب مهارات التفاعل الاجتماعي،
- أن تسهم هذه الدراسة- أن شاء الله- في وضع المناهج التربوية والخطط التعليمية لرياض الأطفال، حرصاً على حسن استثمار ما لدى أبنائنا من إمكانيات وقدرات تنحو بهم إلى مجتمع أفضل.

- إضافة للمكتبة العربية في مجال رياض الأطفال .

مصطلحات البحث:

الطفل

الطفل لغةً : من الفعل الثلاثي طَفَلَ ، والطفل : هو النبات الرخص، والرخص الناعم والجمع طفال وطفول، والطفل والطفلة : الصغيران.

والصبي يدعى طفلاً حين يسقط من بطن امه إلى أن يحتلم. (ابن منظور، د.ت، ص ٤٠١)

الطفل اصطلاحاً :

الطفل عالم من المجاهيل المعقدة كعالم البحار الواسع الذي كلما خاضه الباحثون، كلما وجدوا فيه كنوزاً وحقائق علمية جديدة، لا زالت متخفية عنهم وذلك لضعف وضيق إدراكهم المحدود من جهة، واتساع نطاق هذا العالم من جهة أخرى. (أبو رموز، دبت، ص ٢١)

الطفل إجرائياً : هو الطفل أو الطفلة من عمر ثلاثة سنوات إلى عمر ست سنوات.

مفهوم رياض الأطفال:

يمكن تعريف رياض الأطفال بأنها : "مرحلة أساسية للطفل يكتسب من خلالها بعض الخبرات وتساعد على النمو وتهيء له فرصة المشاركة الاجتماعية التي تساهم في تنشئته وتطبيعته اجتماعياً ليكون عضواً ناجحاً في مستقبل حياته". (آل مراد، ٢٠٠٤م، ص ١٩)

مفهوم رياض الأطفال إجرائياً : هي المؤسسة التي يدخلها الطفل قبل دخوله المدرسة، والتي يكون فيها عمر الطفل من ثلاثة سنوات إلى ست سنوات.

مفهوم التفاعل الاجتماعي : يمكن تعريف التفاعل الاجتماعي بأنه : "أي حدث يؤثر فيه أحد الأطراف تأثيراً ملموساً عن الأفعال الظاهرة، أو الحالة العقلية للطرف الآخر ويمكن أن تكون العناصر الداخلة في هذا التفاعل إما أفراداً من البشر أو جماعات منظمة من الكائنات البشرية". (آل مراد، ٢٠٠٤م، ص ١٩)

ويمكن تعريف التفاعل الاجتماعي بأنه : "هو عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط المجال النفسي". (رزق الله، ٢٠٠٨م، ص ٤٨٦)

المفهوم الإجرائي للتفاعل الاجتماعي :

هو قدرة الطفل على تكوين علاقات ايجابية في المبادره والمشاركه مع الأطفال والبالغين من حوله ، ، أو علاقة استجابيه لمبادرات الاخرين له .

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** سوف تركز الدراسة على دراسة دور مؤسسات رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض، كما تراها مديرات ومعلمات رياض الأطفال الحكومية.

- **الحدود الزمانية:** طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ.

- **الحدود المكانية:** اقتصرَت هذه الدراسة على عينه عشوائيه للمجتمع للروضات الحكومية بمدينة الرياض.

– الخُدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمات الروضات الحكومية بمدينة الرياض.

منهج البحث وخطواته وإجراءاته:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث أنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تتسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة، ثم الاستفادة من بقية المناهج. (عبيدات ، ٢٠٠٣، ص٢٤٧)

• أداة جمع البيانات :

تعتبر الاستبانة هي الأداة التي سوف تعتمد عليها الباحثة في جمع البيانات وهي عبارة عن ثلاث محاور تتعلق بمشكلة البحث.

• معالجة البيانات الاحصائية:

تم إدخال البيانات التي يتم الحصول عليها من الاستبانات على برنامج (SPSS)، واستخدم مقياس ليكارت خماسي.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١ - الصدق الظاهري:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على عدد من أساتذة الجامعات، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

٢ - صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة وقامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

ثبات أداة الدراسة:

بعد الانتهاء والتأكد من صدق الأداة تم التأكد بعد ذلك من ثبات الأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني .

الإطار النظري والدراسات السابقة :

نشأة رياض الأطفال في العالم.

نشأت رياض الأطفال نتيجة لجهود بعض المفكرين والمربين والفلاسفة والمهتمين بصحة وتربية الأطفال الصغار من أمثال جان جاك روسو وكومينيوس وبستالوتزي

وفرويل والأختين ماجريت وديكرولي وروبرت آين واوبرلين وماريا منسوري وجون ديوي وغيرهم . وسوف نتناول الباحثة بعض من هؤلاء الرواد وهم:

جوهان أموس كومينيوس :

ولد العالم كومينوس عام ١٥٩٢م، وهو يعتبر من أوائل الفلاسفة اهتماماً بالطفل وما يخص الطفل من كتب، ويعتبر كتابه (عالم الموضوعات الحسية المصورة) أول كتاب نشر للأطفال موضحاً بالصورة، ومن مميزات ذلك الكتاب أنه استخدم طريقة عرض الموضوعات والأشياء بدلاً من الكلمات والرموز، وكان كومينيوس يفضل أن تتم تربية وتعليم الطفل ما قبل المدرسة الابتدائية علي أيدي الأمهات في البيوت بدلاً من مدرسة الروضة ؛ وبهذا تنبأ بظهور ما يسمى بجماعة اللعب قبل أن تخرج إلى حيز الوجود – كما نشهدها اليوم في كثير من المجتمعات الأوروبية – بثلاثة قرون ونصف (مرسي، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٢٤)

جان جاك روسو :

ولد "جان جاك روسو" عام (١٧١٢م) ويعتبر رائد المدرسة الطبيعية، وكان يعتقد أن وسيلة التربية هي النمو الحر الطليق لطبيعة الطفل وقواه وميوله الفطرية ، وأن يترك للطفل العنان للتعبير عن ما بداخله. ويلخص روسو فلسفته التربوية في قوله: " أن الطبيعة ترغب في أن يكون الأطفال أطفالاً قبل أن يكونوا رجالاً) ومن أجل ذلك ينبغي عدم إكراه الأطفال علي الدراسة النظامية قبل الأوان، وعدم النظر إلى التربية علي أنها إعداد لتربية مستقبلية، لأن التربية الحقّة في نظر روسو مشاركة في الحياة". (مرسي، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٢٥) . وقد طالب روسو في كتاباته التربوية أن تتاح للطفل فرصة النمو بشكل طبيعي من خلال الحرية والتعليم بالخبرة، مثل هذه الآراء التربوية التي كانت سابقة لعصره ، دفعت البعض إلى اعتباره مؤسساً ليس للمدرسة الطبيعية حسب بل ولمدرسة (التمرکز حول الطفل) أيضاً. (مرسي، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٢٥)

جوهان هنريتش بستالوتزي :

يعتبر "بستالوتزي" هو المنفذ للأفكار التي عبر عنها العالم روسو في المدارس التي أنشأها "بستالوتزي" في كثير من المدن مثل ستانز زايفردون وبرجدورف بسويسرا، واهتم "بستالوتزي" بتربية أبناء جماهير الشعب تربية متكاملة سواء عقلية أو جسمية أو خلقية بغض النظر عن إمكانياتهم المادية أو استعدادهم للتربية والتعلم. وطبق أفكاره هذه في المدرسة التي افتتحها عام (١٧٩٨) لتربية الأطفال الفقراء والأيتام في (ستانز)، واهتم "بستالوتزي" بتربية الطفل في صغره بدفع خبراته الشخصية وتنمية العلاقة بين قدراته الطبيعية والبيئة الطبيعية من حوله. (مرسي، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٢٥)

فريدريك ولهم فروبل :

ولد فريدريك في عام ١٧٨٢، ونشأ المربي فريدريك في الريف الألماني، وبدأ حياته مدرسا في فرانكفورت، ثم ذهب إلى بستانلوتزي في (إيفردون) وأمضى الفترة من عام (١٨٠٨ إلى ١٨١٠) كطالب ثم كمدرس في ذلك المعهد ، ثم عاد إلى بلاده وافتتح مدرسة خاصة طبق فيها آراء "بستانلوتزي" في التربية، وخاصة فيما يتعلق باستغلال الموسيقى واللعب في تعليم الصغار ، إلا أنه اضطر إلى إغلاق المدرسة لسوء أحواله المالية، وكرس وقته لكتابة أشهر كتبه (تربية الإنسان) . وفي عام ١٨٤٠ أنشأ "فروبل" أول روضة للأطفال (Kindergarten) ومعروفه بهذا الاسم حتى اليوم. (مرسي، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٢٦). وفي عام ١٨٤٩م أنشأ فروبل مدرسة لإعداد معلمات رياض الأطفال اللاتي يرغبن في مواصلة مهنة التدريس برياض الأطفال، وكان "فروبل" يلقي عليهن دروساً عن ملاحظاته وتجاربته. (الجمال، ٢٠١٤م، ص٣٢)

الاختان مارجریت وراشیل ماکمیلان :

قامت الاختان ماکمیلان بافتتاح أول روضة أطفال في الهواء الطلق في مقاطعة ديتفورد بالقرب من لندن عام (١٩١١م) ، وكان في مقدمة أهداف الروضة العناية بالأطفال المهملين الفقراء، ولذا كان برنامجها يتضمن التغذية السليمة والرعاية للأطفال لما كانوا يعانون من أمراض سوء التغذية وظروف الحياة غير الصحية مثل لين العظام والنزلات الشعبية الحادة وغيرها، وتقول "مارجریت ماکمیلان" في كتاباتها: "أي فائدة ترجى من التعليم إذا كان جسم الطفل هزياً ويعاني من الإهمال وانعدام الحد الأدنى من الشروط الصحية في المسكن والمأكل". (مرسي، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٣١)

وتتلخص فلسفة الأختين في كلمة (التغذية)، ويتضمن تعريفهما لمفهوم (التغذية) : الغذاء الجيد، الهواء النقي، نوم مستقر بدون إزعاج، تعلم العادات الصحية، المشاركة في اللعب مع الآخرين بسعادة، حرية الحركة وأنشطة تناسب العقل والجسم النامي للأطفال في هذه المرحلة من العمر. (مرسي، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٣١)

كانت هذه نبذة عن أهم الرواد الذين كان لهم الدور في إنشاء رياض الأطفال في العالم الذي التي قدمت لنا تفسيراً يبعد الروضة عن تعليم القرائه والكتابة بشكل مباشر والتركيز على أن مرحلة الطفولة هي مرحلة تركز على تربية الحواس حيث تعتبر هي نافذة التعلم للطفل مثل التربية التي تحدث نتيجة ملاحظة الطبيعة التي حول الطفل ومظاهرها ، والتي تؤدي إلى التعلم نتيجة المشاهدة ، فلقد وهب الله للطفل قدرة على الفهم والاستيعاب كبيرة جداً وذلك لأنه صفحة بيضاء يتم ملؤها بالمعلومات والمواقف التي تعتبر قاعدة أساس له بل وتؤثر فيه وفي سلوكه ، وكذلك في نمد حياته بعد ذلك ، وهذا يدعونا إلى التعرف على الوضع في المملكة العربية السعودية حيث بدأ الاهتمام برياض الأطفال في عام (١٩٦٥م) وهذا ما سوف يتم توضيحه في الفقرة التالية:

نشأة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.

تشمل مرحلة ما قبل المدرسة في المملكة العربية السعودية مؤسسات عديدة، إذ يدخل الطفل رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية في سن الرابعة أو الخامسة، ويقضي فيها عاماً أو عامين للدخول إلى المرحلة الابتدائية، وتسمى بمرحلة التمهيد، ومن المعروف أن دور الحضانه ورياض الأطفال في المملكة العربية السعودية لا تدخل ضمن السلم التعليمي، ولا يتبع كثير منها للدولة من الناحية الرسمية حيث يقوم التعليم الأهلي بنشاط كبير في هذه المرحلة. (خضور، ٢٠٠٩م، ص ٤٥)

وعرفت المملكة العربية السعودية دور الحضانه ورياض الأطفال منذ أكثر من خمسين عاماً، وكان القطاع الأهلي هو المسؤول الوحيد عن رياض الأطفال بالمملكة في عام (١٩٦٥م) حتى خضعت لإشراف وزارة المعارف من الناحية الفنية إذ كان عدد الأطفال التابعة للوزارة عام (١٩٧٠م) حوالي (٩١٣) تلميذاً، ولا يوجد تلميذات، وكان هناك (٣١٦٢) تلميذاً منهم (٦٥٥) تلميذاً في مدارس التعليم الأهلي، كما أن معلومات هذه المرحلة كلهم من الإناث، ومعظمهم من الأردنيات والفلسطينيات. وفي عام (١٩٧٥م) بلغ عدد رياض الأطفال الأهلية التي أشرفت عليها وزارة المعارف (٩٢) روضة، كانت تضم (١٥٤٨٥) طفلاً وطفلة. وفي عام (١٩٨٤م) كان هناك (٩٩) مؤسسة أهلية لهذا النوع من التعليم، ضمت (٨٥٣) صفاً سجل بها (٢٢٥٥١) طفلاً، وفي عام (١٩٨٠م) كان هناك تطوراً آخر يأخذ سبيله حيث أصبح الإشراف علي رياض الأطفال تابعاً للرئاسة العامة لتعليم البنات. (خضور، ٢٠٠٩م، ص ٤٥)

وقد افتتحت الرئاسة العامة لتعليم البنات أول روضة تابعة لها في مكة المكرمة عام (١٩٧٥م)، قبل أن تنتقل لها تبعية رياض الأطفال، وكانت روضة مكة المكرمة مخصصة لأبناء العاملات في القطاعات الحكومية في مجال التعليم، وكان السبب في ذلك هو زيادة استقالات الأمهات العاملات لعدم وجود من يرعى أطفالهن أثناء عملهن، ومن هنا بدأ افتتاح أقسام لرعاية أطفال الأمهات العاملات، كانت تلتحق بالمدارس الابتدائية التي تشرف عليها الرئاسة، وبعد نجاح التجربة بدأ التوسع في هذا النوع من التعليم، وانتشرت هذه الرياض بالتالي في أنحاء المملكة، ووصل عدد الرياض التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات ٨٢ روضة عام (١٩٨٦م) كان فيها (٤١٦) صف، وتضم (٨٨٠٢) طفلاً، وبدأت الرئاسة العامة لتعليم البنات في الوقت نفسه تقريبا تجربة إنشاء دور الحضانه للأطفال الأصغر سناً. وقد جاءت التجربة لاحقاً بعد تجربة الرياض لكنها لم تتأخر عنها كثيراً، فقد بدأت عام (١٩٧٦م) أي بعد عام واحد من تجربة الرياض. (خضور، ٢٠٠٩م، ص ٤٦)

وكانت بداية هذه التجربة لها قدر كبير من الأهمية حيث افتتحت عشر دور للحضانه بمدينة الرياض، بالإضافة إلى إشراف وزارة التعليم (وزارة المعارف سابقاً) والرئاسة العامة لتعليم البنات علي مرحلة رياض الأطفال، وشاركت وزارة العمل والشؤون

الاجتماعية في هذا العمل، وبلغ عد الرياض (١٠٢) روضة عام (١٩٨٦م)، وكان بها (٦٨٩٨) طفلاً، وألحقت بهذه الرياض أقسام خاصة للحضانة، وتصل نسبة تمويل الأهالي في موارد هذه الرياض إلى ما يزيد عن ٦٠%. (خضور، ٢٠٠٩م، ص٤٦)

وأنشأت الجمعيات الخيرية التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية كذلك رياض للأطفال والتي بلغ عددها (١٢) روضة وضمت (١٠٩٨) طفلاً عام (١٩٨٦م). كذلك أنشأت الجمعيات الخيرية التابعة للوزارة نفسها رياض للأطفال لكنها لم تقتصر على ذلك بل أنشأت أيضاً دور للحضانة، ودور للرعاية النهارية، ونوادي للأطفال. (خضور، ٢٠٠٩م، ص٤٧)

لقد كان ظهور هذه الجمعيات لأول مرة عام (١٩٦٤م) وذلك بعد أن صدر نظام الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية والأهلية، وفي خلال عشرين عاماً أي عام (١٩٨٤م) بلغ عدد الجمعيات (٧٢) جمعية، منها (١٤) جمعية خيرية نسائية، وقد عوضت دور الرعاية هذا النقص نسبياً، وهي تشبه دور الحضانة، وتخدم الأمهات العاملات أثناء فترة العمل، وكانت تضم (٤٧٤) طفلاً، أما نوادي الأطفال فهي مراكز تقدم للطفل خدمات فنية، وثقافية، ورياضية، ويرجع ظهور هذه النوادي إلى عام (١٩٨٠م) حين افتتحت أربعة منها، ووصل عددها خمسة عام (١٩٨٤م)، استفاد منها في ذلك الوقت حوالي (١٠٦٨) طفلاً. (خضور، ٢٠٠٩م، ص٤٦)

وباعتبار الرئاسة العامة لتعليم البنات مسؤولة عن هذا النوع من التعليم، فقد تم التنسيق بينها وبين الجمعيات لتطوير البرامج التعليمية، وتوفير المعلمات والكتب وغيرها، وصار على الجمعيات أن تحصل على تراخيص من الرئاسة لإنشاء الرياض وقد استمر النمو في عدد الرياض، وزاد كثيراً عدد الأطفال الملحقين بها، وتطورت أيضاً دور الحضانة، وأصبحت الرياض تحظى بوضع خاص كقاعدة السلم التعليمي، فلها مناهج ومعلمات يتم إعدادهن تربوياً. (خضور، ٢٠٠٩م، ص٤٧)

تأسيساً على ما سبق فقد لاحظت الباحثة النمو المتزايد لرياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وازدياد الحرص على اقبال الأطفال عليها، مما جعل من الضروري الحرص على تنظيم مرحلة رياض الأطفال من أجل التقليل من الفاقد العلمي والأخلاقي.

أهمية مرحلة رياض الأطفال.

إن مؤسسة رياض الأطفال مؤسسة تربوية تعليمية ترعى الأطفال في المرحلة السنية من ثلاثة سنوات حتى سن السادسة، وتسبق المرحلة الابتدائية أو التعليم الأساسي، وتقدم رياض الأطفال رعاية منظمة هادفة، لها فلسفتها وأسسها وأساليبها وطرقها التي تستند لمبادئ وأسس ونظريات علمية لا تقل أهمية عن المراحل التالية.

وتزايد الاهتمام في عالمنا المعاصر بمرحلة الطفولة المبكرة، إذ أن الاهتمام بهذه المرحلة لم يعد فقط ضرورة اجتماعية فرضتها التطورات الاقتصادية والاجتماعية المتلاحقة التي

- تعرضت لها مجتمعات العالم، بل أصبح الاهتمام به نتيجة اقتناع تربوي ونفسي وإدراك لأهمية العملية التربوية في هذه المرحلة المبكرة من العمر . (الجمال، ٢٠١٠م، ص٤٧)
- وثمة جملة من الاعتبارات تزيد من أهمية التربية في مرحلة رياض الأطفال وهي :
١. ارتباط مرحلة رياض الأطفال الوثيق بمرحلة الطفولة المبكرة، التي تعد بحق مرحلة حياتية مهمة، تقاس بها مدي استقرار المجتمعات وتحضرها.
 ٢. حظيت الطفولة باهتمامات الشعوب والأمم قاطبة، ولاقت اهتمام كل الرسائل السماوية، والتشريعات الكونية، والتأملات الفلسفية، والإبداعات العلمية .
 ٣. تعتبر الطفولة أكثر مراحل نمو الإنسان أهمية وتأثيراً فيما يليها من مراحل، بل وأكثر المراحل في التكوين والتشكيل، وبناء الشخصية، وتكوين أنماط السلوك والعادات والميول والرغبات؛ هذا بعد أن ثبت علمياً أن سنوات هذه المرحلة تشكل مرحلة جوهرية وتأسيسية تبني عليها مراحل النمو التي تليها، وأن للاستشارة الاجتماعية والحسية والحركية والادراكية والعقلية واللغوية السليمة في هذه المرحلة أثراً إيجابية علي تكوين شخصية الطفل واستمرار نموه السوي في حياته المقبلة سواء في سنوات تعلمه المختلفة أو في مواجهة شئون الحياة العملية المتعددة فيما بعد ولذلك فإن مرحلة الروضة مرحلة ملحة، وتلافي أي تأخر أو توقف للنمو فيما يحتاج إلى بذل جهد إضافي مضاعف في المراحل التي تليها . (الجمال، ٢٠١٤م، ص٤٨)
 ٤. إن السنوات المبكرة في حياة الطفل، هي سنوات ترسيخ المفاهيم المدرسية والاجتماعية، حيث يتعرفون علي أنفسهم، وعلاقاتهم بالآخرين خارج الأسرة وأن الترسيخ الحاسم لشعورهم حول أنفسهم سيؤثر علي ما سيكون عليه في مستقبل حياتهم . (الجمال، ٢٠١٤م، ص٤٨)
 ٥. إن السنوات الأولى المبكرة، هي سنوات تتشكل فيها المفاهيم الأساسية والتعلم في تكيف آفاق القدرات العقلية، وأن هذا النمو يأخذ مكانه بالضرورة في استمرار الطفل في التعليم .
 ٦. إن السنوات الأولى المبكرة مهمة، لأن النمو اللغوي يأخذ قراره في هذه السنوات وأن اللغة تكون أساساً في التفكير وفي الاتصالات، وأن التطوير المبكر للمهارات اللغوية يكون أمراً حاسماً وفعالاً في هذه المرحلة .
 ٧. الإبداع والابتكار لدي الطفل يظهر في البدايات المبكرة، فالطفولة المبكرة هي مرحلة تجميع وتبديل لقدرات الإبداع لدي الأطفال .
 ٨. أنها مستهل الحياة فهي تكملة وامتداد لمرحلة الجنين ولذلك فهي مرحلة قبلية لما يتلوها من مراحل النمو أو بالأحرى هي أولى هذه المراحل وبدايتها وبناء علي ذلك تكون الأساس الذي تركز عليه حياة الفرد من المهد إلى أن يصير كهلاً.

٩. أنها مرحلة الخبرات والانطباعات الأولى فبالإضافة إلى أهمية مرحلة الحضانة كمرحلة قبلية أساسية وفترة من فترات النمو والنشاط والقابلية للتعليم بشكل يفوق حدود العادية فإنها أيضا سنوات الخبرة الأولى والانطباعات الأولى وهي من الأهمية بمكان في حياة الطفل لأنها تترك آثارها في جهازه العصبي وتظل تؤثر في نفسه علي جميع خبراته التالية .

١٠. لا تقتصر أهمية هذه المرحلة علي النمو العقلي والذكاء، بل لها أثر واضح في النمو الاجتماعي للطفل، وهذه حقيقة لا خلاف فيها وهي أن جوانب النمو متكاملة، فالنمو العقلي يؤدي إلى نمو لغوي ونمو عام، والنمو اللغوي يتناسب طرديا مع النمو الاجتماعي وهكذا، وكأنها متصلة متشابكة.

١١. تتجلي أهمية رياض الأطفال في كونها مرحلة الأساس القوي في بناء الشخصية وسم أبعاد النمو وبناء أساسيات المفاهيم والمعارف والخبرات والميول والاتجاهات (الجمال، ٢٠١٤م، ص ٤٩).

وأكدت عديد من الدراسات أهمية مرحلة رياض الأطفال في زيادة النمو العقلي والاختباري والسلوكي للأطفال، كما أنه يزيد من استقلالية الطفل ويساعده علي الاعتماد علي النفس. (الجمال، ٢٠١٤م، ص ٤٩).

ومن خلال ما سبق يتضح أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة حاسمة في تكوين شخصية الطفل وأن العناية في تكوين هذه الشخصية يستلزم اثناء الروضة بوسائل وأنشطة تراعي قدراتهم مما جعل ذلك من الأسباب التي جعلت الاهتمام بالروضة في غاية الأهمية .

الأهداف العامة لرياض الأطفال.

تختلف الأهداف التي تقوم بها رياض الأطفال من مجتمع لآخر، ومن مدرسة تربوية لأخرى، ولكن جميع الرياض أيا كان نوعها تشترك في جوهر أساسي، حيث تعد الطفل للمرحلة الابتدائية مهما اختلفت طرق تنمية المهارات من أجل الإعداد فالهدف المشترك لجميع المدارس تكوين حجر أساس قوي وتمهيد للمرحلة الابتدائية ، لأن هذي المرحلة تعزز فرصة التجربة واستخدام طاقته الحسية والحركية. وتبعا للأهداف المباشرة فهذه الأنواع هي :

١. الرياض البديلة.
٢. الرياض العلاجية.
٣. الرياض المكمل.
٤. الرياض الرفاهية.
٥. الرياض الاستثمارية.
٦. الرياض التعليمية والبحثية.
٧. الرياض الإيواء.

ولقد بينت دراسة الخالدة (١٩٩٠، ص ١٤٠) أهداف بعض الدول الأوروبية وهي بريطانيا، وبلجيكا، وكندا، وإيطاليا، وفرنسا، وألمانيا، وهولندا، والسويد. وأظهرت الدراسة تقارب أهداف الدول الأوروبية في تربية الطفولة المبكرة في دول هذه المنظومة، فقد ركزت علي ضرورة تطوير إمكانيات الطفل، الإدراكية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية والجسمية والحركية، والتي وضحتها هذه الأهداف التعليمية في صيغ إجرائية تمثلت في تطوير لغة الطفل، وتفكيره ومفاهيمه، وتحقيق ذاته بأشياء حاجاته واكسابه السلوك الاستقلالي، وتقبله الآخرين والتفاعل معهم، والقدرة علي التحكم بالانفعالات، وتشكيل عادات سلوكية حميدة، علاوة علي اكسابه مهارات حركية يدوية وجسمية تمكنه من السيطرة علي جسمه واستعمال الأدوات وتطوير أدائه، فضلا عن تعليم الطفل اتجاهات نحو احترام النظام والقوانين، ومراعاة مصالح الآخرين، والثقة بالنفس، واستثارة الاهتمام الجمالي، وحب الاستطلاع، والتكيف نفسيا واجتماعيا بهدف استقبال المدرسة الرسمية بحالة من الاندفاع.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من رياض الأطفال، اتبعت رياض الأطفال في منظومة الدول هذه مجموعة من الأساليب التعليمية التي تقوم علي منطلقات أساسية واحدة، هي استخدام عفوية الطفل، وحرية، وتطبيق مبدأ التعلم الذاتي، والتعلم عن طريق الممارسة، والاكتشاف لعالمه، واللعب الحر، الفردي والجماعي القائم علي توافر الاستعداد والمبادرة الذاتية للطفل، وليس اقحام الطفل قبل ظهور الإشارات المنبهة للاستعداد وقدرته علي التعلم. (الخالدة، ١٩٩٠م، ص ١٤٠)

وقد غطت هذه الأساليب في نماذج تعليمية أساسية عرفت بطرائق التعليم في رياض الأطفال، وقد سميت بأسماء واضعها وذاع صيتها في أوروبا وغيرها، ومن أشهرها: طريقة فروبل، ومنتسوري، وديكرولي، وبنيه ودالتون، وغيسل، وكيرغومار، وبياجيه، واريكسون، وغير ذلك من الطرائق التي تقوم علي أسس سيكولوجية وبيولوجية واجتماعية وتربوية، وهذه الطرائق تشكل منهجيات اجتهد أصحابها في تربية الطفل وإنماء شخصيته معرفيا وانفعاليا واجتماعيا وأخلاقياً وحركيا، للنهوض بقدراته الفطرية، في مرحلة حرجة، هي مرحلة الطفولة المبكرة ٣-٥ لكي يتمكن من أن يكون انسانا مواطنا قادرا علي تحمل المسؤولية الاجتماعية بأبعادها المختلفة. (الخالدة، ١٩٩٠م، ص ١٤٠)

وبينت دراسة عرابي (١٩٩٩) أهداف رياض الأطفال في العالم الإسلامي في النقاط التالية:

- ١ - أهداف تتعلق بنمو الطفل النفسي.
- تنمية شعور الطفل بقدرته وإمكاناته.
- تعزيز الطفل الاعتماد علي الذات.

- تكوين الاتجاه الإيجابي نحو التعلم.
- ٢- أهداف تتعلق بنمو الطفل الاجتماعي.
- بث روح التعاون والمشاركة بين الأطفال.
- تعزيز الطفل علي التمسك بمواقفه الصحيحة وتقدير حقوق غيره من الأطفال.
- ٣- أهداف تتعلق بقدرات الطفل العقلية والإدراكية.
- إعطاء الطفل الفرص الكافية للقيام بالتجريب والمحاولة.
- تنمية روح الجرأة والمبادأة.
- إتاحة الفرص لتنمية قدرات الطفل الرياضية والعديدية.
- زيادة ثروة الطفل اللغوية من خلال القصص والأنشيد والأحاديث.
- ٤- أهداف تتعلق بنمو الطفل الجسمي والحركي:
- تنمية عضلات الطفل.
- تدريب الطفل علي الاستخدام الصحيح للأدوات.
- تدريب الطفل علي رسم الخطوط والدوائر والمنحنيات، وذلك لإكسابه مهارات الاستعداد للكتابة.
- تعزيز الطفل علي العادات الصحية.
- ٥- أهداف تتعلق بالنمو الروحي والديني:
- تعزيز الطفل علي ذكر الله تعالى، وحبه لرسوله الكريم صلي الله عليه وسلم.
- تعريف الطفل ببعض العبادات كالصلاة والصوم والزكاة.
- تعزيز الطفل علي شكر الله تعالى وحمده، وذكر " بسم الله الرحمن الرحيم " عند القيام بأي عمل.
- ٦- أهداف تتعلق بتطوير الابداع الفني:
- مساعدة الطفل علي الابداع من خلال الرسم.
- تدريب الطفل علي الاعمال اليدوية.
- ٧- أهداف تتعلق بالتكيف المدرسي:
- مساعدة الطفل علي أن يألف الوقت الذي يقضيه في الرياض.
- تدريب الطفل علي الإنصات والانتباه ومتابعة التوجيهات.
- مساعدة الطفل علي التكيف بالعمل مع مجموعة من أقرانه.
- ٨- أهداف تتعلق بنمو الشعور الوطني والقومي :
- تنمية مشاعر الطفل الوطنية من خلال الأنشيد.
- تعزيز الطفل علي الاعتزاز بنشيد الوطني .
- تعزيز الطفل علي الشجاعة والتضحية.

يتضح مما سبق أن أهداف الرياض تشمل جوانب نمو الطفل المختلفة، كما تقوم علي أساس إشباع حاجات هذا النمو، ودور الرياض أن تترجم هذه الأهداف وتحقيقها عن طريق الأنشطة التعليمية المختلفة، ويجب ألا تهتم بالأهداف الثانوية علي حساب الأهداف الرئيسية. (عربي، ١٩٩٩م، ص٧٦)

وبينت دراسة المدخلي (٢٠١٤) أن أهداف رياض الأطفال بصفة عامة هي:

١. تنمية شخصية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والحركية واللغوية والانفعالية والاجتماعية.
٢. مساعدة الطفل علي تطبيق قيم مجتمعه من علاقاته مع زملائه.
٣. تنمية قدرة الطفل علي حل المشكلات التي تواجهه.
٤. مساعدة الطفل علي تكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة بين أقرانه وغيرهم.
٥. تنمية ثقة الطفل في ذاته من خلال ممارسته التعبير بالحركة واللغة والفن.
٦. مساعدة الأسرة علي تربية أطفالهم بطريقة تربوية سليمة.
٧. تنمية احترام الحقوق والملكيات الخاصة والعامة. ص (١٢٠)

أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال في المملكة

يمثل دور الحضانة ورياض الأطفال المرحلة الأولية من مراحل التربية وتتميز بالرفق في معاملة الطفولة وتوجيهها وتهئية الظروف المناسبة للطفل لاستقبال أدوار الحياة علي أساس سليم. (مرسي ، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٨٧). والفرق بين رياض الأطفال ودور الحضانة يبق في درجته ، فرياض الأطفال تؤكد علي دور الحضانة وتكمله، فهي توفر الفرص المكانية لممارسة الخبرات المتنوعة إلى جانب الرعاية المتكاملة من جميع النواحي لطفلا ، ومن ثم كان اعتبارها مؤسسات اجتماعية تربوية تعليمية ذات خصوصية، تختلف في جوهرها عن المدرسة الابتدائية، ولكنها تساعد علي تهئية الطفل علي الالتحاق بها ، كما أنها جسراً آمناً لعبور الطفل بسلام من الحياة الأسرية إلى المدرسة الابتدائية عبر مروره بمرحلة حاسمة في تشكيل أساسيات شخصيته ومسارات نموها الجسمي والحركي والحسي والعقلي والإدراكي واللغوي والاجتماعي والخلفي والتربوي والانفعالي والروحي، من خلال ما تقدمه له هذه المؤسسة من أنشطة وخبرات تربوية متنوعة ومتكاملة. (الجمال، ٢٠١٤م، ص٣٧)

وانطلاقاً من الاهتمام بالطفولة فقد وضعت المملكة العربية السعودية أهدافاً لدور الحضانة ورياض الأطفال صيغت علي النحو الآتي:

الهدف الأول: صيانة فطرة الطفل ورعاية نموه الخلفي والعقلي والجسمي في ظروف طبيعية، سوية لجو الأسرة، متجاوبة مع مقتضيات الإسلام.

الهدف الثاني: تكوين الاتجاه الديني القائم علي التوحيد المطابق للفطرة.

الهدف الثالث: أخذ الطفل بأداب السلوك وتيسير امتصاصه العقيدة الإسلامية والاتجاهات الصالحة بوجود أسوة حسنة وقوة محبة أمام الطفل.

الهدف الرابع: ايلاف الطفل الجو المدرسي ،وتهينته للحياة المدرسية ونقله برفق من الذاتية المركزية إلى الحياة الاجتماعية المشتركة مع اقربائه ورفاقه .

الهدف الخامس: تزويد الطفل بثروة من التعبيرات الصحية والاساسيات الميسرة والمعلومات المناسبة لسنه والمتصلة بما يحيط به.

الهدف السادس : تدريب الطفل علي المهارات الحركية وتعويده علي العادات الصحية وتربية حواسه وتمرينه علي حسن استخدامه.

الهدف السابع: تشجيع نشاط الطفل الابتكاري وتعهد ذوقه الجمالي وإتاحة الفرصة امام حيويته للانطلاق الموجه .

الهدف الثامن : الوفاء بحاجات الطفولة وإسعاد الطفل وتهذيبه في غير تدليل ولا ارهاق.

الهدف التاسع : التيقظ لحماية الأطفال من الاخطار وعلاج بوادر السلوك غير السوي لديهم ،وحسن مواجهة لمشكلات الطفولة. (مرسي ، وإسماعيل، ٢٠١٠م، ص٨٩)

المكانة الاجتماعية للطفل في الروضة

تعمل الروضة على تعريف الطفل بالحقوق المتبادلة والواجبات والتخلي عن الفردية باسم الجماعة، كما أنها تسعى إلى تحديد أسس ومعاني العلاقات بين الأشخاص لتسمح بوضع دقيق لكل فرد في موضعه ومسؤوليته. (الجمال، ٢٠١٤م، ص٢٠)

إن البعد الاجتماعي يهدف إلى زيادة طاقة الفرد ويجعل منه شخصية قادرة علي اختيار الأحداث ونماذج النسيج الثقافي علي أساس المفاضلة بين ما هو موجود في المجتمع وبالتالي يكون قادرا علي القبول والرفض علي أساس القيم والجودى من خلال وعي اجتماعي يساعد علي التفكير والتحليل والتصرف وفق معيار أخلاقي . (الجمال، ٢٠١٤م، ص٢١)

وتكتسب فعاليات البعد الاجتماعي أهمية خاصة في مرحلة الطفل لأنه من بين الأمور التي :

– تعكس القابلية الاستثنائية تعديل السلوك الإنساني وتشكيله وفق المواصفات المطلوبة.

– تنطوي علي العمليات الأساسية اللازمة لاستمرارية الحضارة وتراكم المعرفة الاجتماعية من جيل إلى جيل عبر العصور .

– تقرر المهارات والتجارب اللازمة للمعيشة في جماعة حضارية واللازمة للعيش في الحياة اللاحقة.

ولما كان طفل الروضة يتجه نحو التخلص من حالة التمرکز نحو الذات تنمو لديه القدرة علي فهم وجهة نظر الآخرين والمناقشة الموضوعية والعمل الجاد وتبادل الأفكار من خلال الروضة كبيئة اجتماعية تلعب دورا مهما في التفاعل الاجتماعي، وتساعد علي

اكتساب العديد من الحقائق والأفكار المختلفة السائدة في المجتمع يصبح توجيه الطفل نحو تعايش اجتماعي ونوعا من الانفتاح الذهني علي مشاكل الساعة. وينظر لمفهوم الثقافة في الموسوعة الدولية وفقا لثلاث زوايا :

الأولى: كمفهوم تطوري يتناول الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره.

الثانية: كمفهوم وظيفي يشير إلى كل ما يتكون لدي كل جماعة إنسانية، أفكار وعادات وتقاليده وأدوات عمل وشروط مادية وأنشطة تميزها عن غيرها .

الثالثة: كأسلوب حياة يؤكد علي أساليب التفكير والعمل وقدرته على تخطي حدوده الزمانية والمكانية من خلال التخيل والإبداع والتأمل في معني الحياة، وهذا الكيان ليس محصلة عناصر الثقافة فحسب وليس حاصل ضربها أيضا بل هو الطريقة التي تنتظم بها تلك العناصر لتؤلف كلا معينا، فرغم تواجد العناصر الثقافية في كل مجتمع إلا أنها تختلف في انتظامها ضمن بيان الثقافة مثلها في ذلك مثل العمارات العديدة التي تقام من مواد واحدة إلا أنها تختلف في تصاميمها الهندسية وفي وظائفها. (الجمال، ٢٠١٤م، ص ٢١)

وإذا كانت ثقافة الأطفال هي نتاج التنشئة المكتسبة من الأسلوب الحياتي السائد في الجماعة والتفاعل مع الكبار والتوجه المنظم لتكريس أساليب التفكير والعمل والعلاقات والأدوات والرموز والقيم والمعايير.

ولما كانت مرحلة ما قبل الروضة تمثل الأساس للشخصية التي يحملها معه الطفل إلى مراحل نموه التالية فإن الصياغة الثقافية تتوقف علي تغيير برمجة الطفل وتفعيل أساليب التنشئة في إطار فلسفة تربوية واستراتيجيات تنموية توجه الأداء علي كافة المسارات وتدعم الاتجاهات نحو أبعاد وأفكار ملائمة تؤمن بها معلمة رياض. (الجمال، ٢٠١٤م، ص ٢٢)

يتضح مما سبق أن الطفل له شخصية اجتماعية تكونت من خلال الثقافة ، فقبل الطفل أو رفضه لهذه الثقافة تبرز لنا أهمية التدخل من قبل المعلمة او المديرة وهذا يظهر دورها في التوجيه المنظم للطفل ، بحيث تدعم الاتجاهات الثقافية التي يرضاها المجتمع ، لتكون أساس شخصية الطفل قوية وسليمة ، فتجعل التعديل في سلوكه الإنساني أقل نظراً للتوجيه المثمر والمنظم الذي تعرض له الطفل في طفولته المبكرة.

مفهوم التفاعل الاجتماعي

عند محاولة تعريف كلمة تفاعل، نلاحظ أنها تعني أخذ وعطاء، أو تأثير متبادل، والتفاعل بهذا المعنى يحدث بين طرفين أو أكثر.

وذكرا القذافي، والدويبي (٢٠١٠، ص ٥٧) عدة تعريفات للتفاعل الاجتماعي هي:

– "أن التفاعل الاجتماعي هو نوع من الاتصال المباشر بمعناه الواسع، ويعني أشياء كثيرة منها التحدث مع الآخرين ، والاستماع والتعبير بالكتابة أو الرموز ، والقراءة؛

كما قد يشتمل علي الإشارات والنظرات وتحريك أعضاء الجسم بما يفيد توصيل المعاني المقصودة من شخص إلى آخر".

- " ذلك النوع من السلوك الذي يحدث بشكل تبادلي بين الأفراد بحيث يكون سلوك كل منهم في مواجهة أو مقابلة الآخر بمثابة الرد أو الاستجابة ،وبذلك يكون لاستمرارية الحياة الاجتماعية ارتباط وثيق باستمرارية الأفراد في عمليات التفاعل الاجتماعية في إطار منظومة العلاقات والمواقف والتوقعات والقيم ،أي في إطار الثقافة السائد في المجتمع ومنظومة الرموز والمفاهيم (اللغة المستخدمة)".
- "علاقة اجتماعية متبادلة بين فرد وآخر ، أو بينه وبين مجموعة أفراد يؤثر سلوك كل منهم في سلوك الآخر".

ويشير هذا التعريف إلى مجموعة من العلاقات الديناميكية النشطة التي تنشأ بين الأفراد والجماعات، بمعنى أن طبيعة الحياة الاجتماعية تأخذ معنى الاتصال بين الأفراد ودخولهم في علاقات تفاعلية متجددة ومتغيرة ومتنوعة ، وهكذا عندما نلاحظ وبعمق تلك العلاقات التي تنشأ بين الأفراد داخل أسرهم أو في مدارسهم أو مواقع عملهم المختلفة ، نجد ذلك النوع التفاعلي الذي ينشأ بينهم بحسب أدوارهم وطبيعتهم ونوعية علاقاتهم في عملية التفاعل الاجتماعي . (القذافي، والدويبي، ٢٠١٠م، ص٥٧)

ومن هنا يأخذ التفاعل الاجتماعي مفهوم الاستجابة المتبادلة لتأثير الأفراد علي بعضهم البعض ، ويتضمن مفهوم التفاعل الاجتماعي عدة جوانب هي :

- ١- الفرد المتفاعل مع غيره (الجانب السلوكي).
 - ٢- الوسط الاجتماعي .
 - ٣- الثقافة السائدة .
 - ٤- التأثير المتبادل للأفراد علي بعضهم البعض.
 - ٥- قنوات الاتصال والتواصل بين الأفراد. (القذافي ، والدويبي، ٢٠١٠م، ص٥٨)
- وبين ساري، وحسن (٢٠١٠) أن التفاعل الاجتماعي هو: "العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين في موقف اجتماعي بحيث يكون سلوك أي منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطرف الآخر ، ويتم في أثناء ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغايات أو أهداف معينة لدي طرفي التفاعل وتتخذ عمليات التفاعل أشكالاً ومظاهر مختلفة تؤدي إلى علاقات اجتماعية معينة". ص (١٠١)

نظريات التفاعل الاجتماعي

تعددت النظريات التي تفسر التفاعل الاجتماعي إذ تباينت وجهات نظر أصحابها، ومن أهم هذه النظريات.

١- النظرية السلوكية:

يري السلوكيين أن عملية التفاعل الاجتماعي تعتمد علي نظرية المؤثر والاستجابة والتعزيز وأن لدي المخلوقات القدرة علي استجابة للمؤثرات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وأن كل فعل يؤدي إلى استجابة في إطار تبادل المنبهات والاستجابات. (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص ٩٥)

والأساس الذي تقوم عليه هو المثير والاستجابة والتعزيز لابد أن يكون من حصيله ثروت الفرد المعرفية؛ ويطلق على هذه النظرية أحيانا نظرية التعزيز لأهمية دور التعزيز في تكوين السلوك الإنساني وتشكيله من وجهة نظرها. (ساري، وحسن، ٢٠١٠م، ص ١٠٧).

وإذا استمرت سلسلة المثيرات والاستجابات مصحوبة بالتعزيز فإن عملية التفاعل ستستمر وتتخذ اتجاها إيجابيا، وإن نمطا إيجابيا من العلاقة والسلوك سوف ينمو، وبهذه الطريقة تفسر عمليات التفاعل الاجتماعي في المواقف الاجتماعية، وبين الأطراف الاجتماعية المختلفة. (ساري، وحسن، ٢٠١٠م، ص ١٠٨).

ولكي يتم التفاعل لابد من توافر تبادل واستجابات ومثيرات، وتعزيز لها، وموقف أو وسط اجتماعي، وهدف أو موضوع التفاعل، وأدوار اجتماعية للمتفاعلين، وإطار مرجعي من القيم وقواعد السلوك المتعارف عليها. (ساري، وحسن، ٢٠١٠م، ص ١٠٨).

تري هذه النظرية أن السلوك الاجتماعي هو مثير واستجابة وان التعزيز يؤثر في تكرار الاستجابة، فإذا وفرت المعلمة مثيرات اجتماعية أدى إلى ظهور استجابة فنقوم المعلمة بتعزيز ما هو سائد بالمجتمع حتى يؤدي إلى تكراره، ويمكن للعاملين في رياض الأطفال أن يستفيدوا من هذه النظرية عن طريق الاطلاع على الشروط التي يستحسن بها التفاعل الاجتماعي في توظيف ذلك بمواقف تعد مثير من اجل استجابات اجتماعية من قبل الطفل

٢- نظرية "نيوكمب" للتفاعل الاجتماعي

يستند "نيوكمب" في تفسير التفاعل الاجتماعي علي مبدأ التشابه والتوازن حيث يؤدي التفاعل الاجتماعي إلى عملية الاندماج الاجتماعي.

ويتم تفسير العلاقات الاجتماعية حسب مبدأ التشابه والتوازن بثلاث طرق.

- ينشأ التفاعل من التشابه الذي يؤدي إلى علاقات اجتماعية متوازية.
- يزود الأشخاص المتشابهون كل منهم الآخر بالمكافأة التي تقرر التفاعل بينهما، وتؤدي إلى التجاذب والتوازن.
- يؤدي التشابه إلى توقع التجاذب الذي يسير عملية التفاعل والتوصل إلى علاقات اجتماعية إيجابية.

ويري "نيوكمب" أن إعادة التوازن ممكنة إذا غير أحد الطرفين رأيه من موقف الطرف الآخر بسبب سوء الفهم. (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص٩٦)

ويري "نيوكمب" أن نمطاً من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما أو آراؤهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف معين، وأن نمطاً من العلاقة المتوترة غير المتوازنة ينشأ بين الطرفين المتألفين إذا كان كل منهما يحمل أفكاراً أو اتجاهات متباينة نحو طرف ثالث مشترك، وينشأ كذلك نمط من العلاقة غير المتوازنة بين طرفين غير متألفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسب للطرف الثالث. (مرعي، وبلقيس، ١٩٨٢م، ص٥٧)

مما سبق ترى هذه النظرية أهمية تكون موازنة في التفاعل الاجتماعي من أجل تحقيق الاندماج الاجتماعي ، وهذا يتطلب إلى وجود معلمة تحمل افكار اجتماعية سائدة في المجتمع من أجل التفاعل الاجتماعي ، وتدعم الاتجاهات نحو الافكار والاتجاهات الملائمة من أجل تكوين التشابه الاجتماعي الذي يؤدي إلى الاندماج الاجتماعي .

٣- نظرية "سامبسون" في تفسير التفاعل في المواقف الاجتماعية :

يري "سامبسون" أن الأفراد يغيرون آراءهم غير المتوازنة، أكثر من تغيير لتلك الآراء في المواقف المتوازنة.

وقد توصل "سامبسون" إلى أن العلاقات المتوازنة في التفاعل الاجتماعي هي نتيجة لاعتقاد أحد الطرفين أن الطرف الآخر يحمل نفس الآراء والقيم . (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص٩٨)

وتوصل سامبسون إلى أن العلاقات المتوازنة في التفاعل الاجتماعي هي نتيجة:

- لاعتقاد أحد الطرفين أن الطرف الآخر يحمل نفس الآراء والقيم.
- للاعتقاد أن الطرف الآخر يحمل آراء متشابهة لآرائه.
- وأشار سامبسون إلى أن العلاقات غير المتوازنة أي المتوترة تكون نتيجة :
- الاعتقاد بأن الطرف الآخر الذي تحب يصدر أحكاماً مخالفة.
- الاعتقاد بأن الطرف الآخر الذي لا تحب يصدر أحكاماً متشابهة.

وفي كلتا الحالتين فإن لأهمية الحكم أو الرأي أثراً كبيراً في حدة أو قوة العلاقة الناشئة عن الموقف، لأن المرء يولد أهمية أكبر للأمور التي تؤثر في حياته أكثر من تلك التي تكون ذات أثر محدود في ذلك. (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص٩٧)

ويرى عدنان ، وبسام (٢٠٠٥) أن المرء يسعى لإثبات صحة مواقفه الاجتماعية عن طريق تمثيلها عند أشخاص آخرين في المجتمع، ويطلق علي هذا النمط من السلوك عبارة عن المصادقة الإرضائية. ص٩٨

مما سبق نؤكد أهمية توظيف المعلمة التي تحمل افكار واتجاهات اجتماعية من أجل تكوين علاقات في انفعال الاجتماعي ، حيث أن هناك علاقة طردية بين اتجاهات هذه المعلمة و اتجاهات المجتمع فكلما تقاربت زاد الموازنة وحدث التفاعل الاجتماعي .

٤- نظرية "بيلز" للتفاعل الاجتماعي:

توصل العالم الأمريكي "روبرت بيلز" إلى نظرية للتفاعل الاجتماعي تساعد علي مراحل التفاعل الاجتماعي وتفسيرها من أجل تحسين هذا التفاعل، وتطويره وإعادة تنظيمه لتحقيق غاياته بصورة أفضل. ويعتمد نظام "بيلز" علي قائمة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تستخدم أثناء عمليات التفاعل الاجتماعي، التي تحدث بين الجماعات أثناء معالجة بعض القضايا، فقد قام "بيلز" بتوزيع أنماط التفاعل التي توصل إليها إلى مراحل العمل الجماعي المختلفة بدءاً بمرحلة التعرف عن بدء التفاعل وانتهاء بمرحلة التكامل واستعادة التوازن عند نهاية الموقف الذي جري فيه التفاعل . (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص٩٨)

وقد اعتمد "بيلز" علي ملاحظة التفاعل في موقف معين، ذلك أن التفاعل الاجتماعي يشكل المادة الأساسية أو الظواهر العملية التي يمكن للباحث الاجتماعي ملاحظتها وتسجيلها وتفسيرها .

ويقصد بالتفاعل الاجتماعي في اطار نظرية "بيلز" السلوك الظاهر للأفراد في موقف معين في إطار الجماعة الصغيرة، فالموقف يتكون من الأشخاص الذين يوجه إليهم السلوك، مثل الذات والأفراد الآخرين، ومن العناصر المادية. (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص٩٨)

وصنف "بيلز" أنماط التفاعل الاجتماعي في الموقف التفاعلي إلى فئتين رئيسيتين هما: التفاعل المحايد، والتفاعل الانفعالي، وصنف كلا من هاتين الفئتين إلى فئتين فرعيتين، وحدد أنواع التفاعلات في كل من هذه الفئات الفرعية، علي النحو الآتي:

- ١- التفاعل المحايد، ويضم:
 - أ- الأسئلة التي ترد في أثناء التفاعل من الأطراف المتفاعلة، وتشمل طلب المعلومات والاقتراحات والآراء.
 - ب- الإجابات التي تصدر عن الفئات المتفاعلة ردا علي الأسئلة، وتشمل إعطاء المعلومات والاقتراحات والآراء.
- ٢- التفاعل الانفعالي، ويضم:
 - أ- التفاعل السلبي، ويشمل الاستجابات السلبية، والتعبيرات الدالة علي عم الموافقة، والتوتر، والتفكك.
 - ب- التفاعل الإيجابي، ويضم الاستجابات الإيجابية، وتقديم المساعدة، وتشجيع الآخرين، والميل إلى موافقتهم، وإدخال روح المرح لتقضي علي التوتر، وإبداء التماسك وتأكيد.

(ساري، وحسن، ٢٠١٠م، ص١١٠).

ويتضح من تحليل "بيلز" للتفاعل الاجتماعي تمايز الأدوار وتوزيعها، فنلاحظ أن بعض الأفراد يبدأون في التخصص في بعض ألوان السلوك؛ وعلى سبيل المثال، قد يبدأ فرد بالاهتمام بتماسك الجماعة وإزالة التوتر منها، فيبدي الموافقة على كثير من الموضوعات، ويتوقع الآخرون منه مثل هذا السلوك في المراحل اللاحقة، ويصبح الانتقال إلى نوع آخر مغاير لهذا السلوك صعبا عليه، وتظهر أدوار الأفراد الآخرين بالطريقة نفسها، ويتوالى تمايز الأدوار واتضحها. (ساري، وحسن، ٢٠١٠م، ص ١١٠).

ويمكن أن نلاحظ أن بعض الأطفال في رياض الأطفال لديهم سلبية في التعامل مع الأطفال الآخرين ويحبون الإنطوائية والبعد عن زملاء ذلك ينطبق مع حالة من حالات نظرية "بيلز"، كما نجد بعض الأطفال إيجابي التفاعل مع زملائهم ويمرحون ويلعبون مع بعضهم البعض.

٥- تفسير "فلمان" للتفاعل الاجتماعي :

اعتمد "فلمان" على خاصيتين رئيسيتين لدي دراسة نظرية التفاعل الاجتماعي هما الاستمرار والتأثر السلوكي بين أعضاء الجماعة والجماعات الأخرى . وتوصل فلمان إلى أن التفاعل يشمل ثلاثة أبعاد هي :

- التكامل الوظيفي: ويعني به النشاط الذي يحقق متطلبات الجماعة وأهدافها، وتنظيم العلاقات الداخلية فيها، والعلاقات الخارجية بينها وبين الجماعات الأخرى .

- التكامل التفاعلي : ويقصد به التكامل بين الافراد، ومدي التأثير والتأثر والعلاقات المتبادلة، وكل ما يدل على تماسكهم.

- التكامل المعياري: ويعني به التكامل والقواعد المتعارف عليها التي تضبط سلوك الافراد في الجماعة. (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص ١٠٢)

مما سبق يمكن للمعلمة الاستفادة من هذه النظرية في التفاعل الاجتماعي من خلال تكوين مجموعات صغيره في غرفه النشاط بحيث أن يكون هناك تكامل في النشاطات التي تحقق متطلبات المجموعة وتنظيم علاقاتها الداخلية والخارجية ،وتكامل في القواعد المتعارف عليها في المجموعه والمجموعة الأخرى ، من اجل الاستمرارية والتأثر في التفاعل الاجتماعي .

مستويات التفاعل الاجتماعي

للتفاعل الاجتماعي عدة مستويات وهي:

١- التفاعل بين الأفراد :

يعتبر التفاعل القائم بين الأفراد هو أكثر أنواع التفاعل الاجتماعي شيوعا؛ فالتفاعل الاجتماعي القائم ما بين الأب والابن، والزوج والزوجة، الرئيس والمرؤوس... الخ، وبيئة التفاعل في هذه الحالة الذين يأخذون سلوك الآخرين في الحسبان ومن ثم يؤثر عليهم وعلى الآخرين.

وفي عملية التطبيع الاجتماعي مثلاً نجد أن التفاعل الاجتماعي يأخذ هذا التسلسل: الطفل - الأم - الطفل وأخوته - الطفل وأقرانه - الشباب والمدرسة - الشاب والعاملين معه - الشاب ورؤساؤه... الخ. وفي كل تلك الصلات الاجتماعية نجد أن الشخص جزء من البيئة الاجتماعية للآخرين الذي يستجيب بنفس الطريقة كي يستجيبون له كل فرد بالآخرين ومن ثم يتفاعل معهم . (مراد، ٢٠٠٤م، ص٣٨)

٢- التفاعل بين الجماعات :

إن التفاعل القائم بين القائد واتباعه أو المدرس وتلاميذه أو المدير ومجلس الإدارة، فالمدرس في مثل هذه الحالة يؤثر في تلاميذه كمجموعة وفي نفس الوقت يتأثر بمدي اهتمامهم وروحهم المعنوية والثقة المتبادلة بينهم، ومن ناحية أخرى نجد أن الشخص المتفاعل مع مجموعة معينة من الأشخاص في مرات متكررة ينجم عنه وجود نوع من المتوقعات السلوكية من جانب الجماعة أي سلوك معين متعارف عليه. (مراد، ٢٠٠٤م، ص٣٩)

٣- التفاعل بين الأفراد والثقافة:

المقصود بالثقافة في هذه الحالة العادات والتقاليد وطرائق التفكير والأفعال والصلوات البيئية السائدة بين أفراد المجتمع ويتبع التفاعل بين الفرد والثقافة منطقياً اتصال الفرد بالجماعة إذ أن الثقافة مماثلة إلى حد كبير للتوقعات السلوكية الشائعة لدى الجماعة ، وكل فرد يفعل للتوقعات الثقافية بطريقته الخاصة . وكل فرد يفسر المظاهر الثقافية حسب ما يراه مناسباً للظروف التي يتعرض لها ؛ فالثقافة جزء هام من البيئة التي يتفاعل معها الفرد، فالغايات والتطلعات والمثل والقيم التي تدخل في شخصية الفرد ما هي إلا مكونات رئيسة للثقافة ، كذلك فإن التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والثقافة يأخذ مكاناً خلال وسائل الاتصال الجماهيرية التي لا تتضمن بدورها صلة تبادلية مثل الراديو والتلفاز والصحف. (مراد، ٢٠٠٤م، ص٣٩)

أسس التفاعل الاجتماعي :

تقوم عملية التفاعل الاجتماعي على أسس متعددة منها :

١- الاتصال: لا يمكن أن يكون هناك تفاعل بين فردين دون أن يتم اتصال بينهم، ويساعد الاتصال بأساليبه المتعددة على وحدة الفكر والتوصل إلى السلوك التعاوني . (آل مراد، ٢٠٠٤م، ص٣٤)

وتبدأ عملية التفاعل الاجتماعي باتصال الأفراد والجماعات، وتبرز أهمية الاتصالات كونها عملية مستمرة لا تقف عند وقت ، وإنما تستمر طوال الحياة ، وإذا لم يتم الاتصال بين الأفراد فلا تفاعل بينهم، ويلعب الاتصال المستمر دوراً في تجريد الدافعية عند الأفراد لتحقيق التجاذب والتفاعل بينهم ، والمحبة والاحترام المتبادل والتعاون. . (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥، ص٩٢)

٢- **الاستجابة (التوقع):** والاستجابة ذات أثر فعال في عملية التفاعل حيث يتوقع الفرد سلوكاً محدداً من الفرد الآخر ، فمثلاً يرسم الطلاب ما يتوقعوه من سلوك المعلم يتمثل في مظاهر سلوكية معينة ، كما يتوقع الناس من الحاكم الإداري نمطا سلوكيا معيناً كأن يكون عادلاً، حريصاً علي مصالح جميع أتباعه، وهكذا لكل دور اجتماعي سلوك متوقع من قبل الأفراد. (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥، ص٩٢)

٣- **إدراك الدور:** يفسر دور الفرد سلوك ذلك الفرد ، إذ أن لكل فرد سلوكا يقوم به ، والدور هو الجانب الديناميكي للمركز ، فمجموعة الأعمال التي يقوم بها المدير تشكل الدور الاجتماعي ، وقد يكون للفرد أكثر من دور . (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥، ص٩٣)

٤- **التفاعل الرمزي :** هو شكل من أشكال التعبير عن الأفكار التي بداخل الفرد، أي أن التفاعل والاتصال، ولعب الأدوار عن طريق الرموز ذات دلالة لدي أفراد الجماعة، وهذه الرموز مثل تعبيرات الوجه كالابتسام والعبس ، وحركة اليدين شكل من أشكال التعبير عن مشاعر الفرد الداخلية ، وهي طريقة للتعبير عن الخبرات حيث ينقلها الآخرون عن طريق الصورة أو الصوت . (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥، ص٩٣)

٥- **التقييم:** ويقصد به تقييم الفرد لسلوكه وسلوك الآخرين ومدى تحقق أهداف الجماعة وهو مما تتكامل به عملية التفاعل الاجتماعي . (القذافي، والدويبي، ٢٠١٠م، ص٦٦)

ونجد أطفال الروضة فيما بينهم تتم عملية الاتصال سواء بالحركات أو الإشارات وذلك بخلاف الكلام أثناء اللعب فيما بينهم، وقد يلعب ذلك في زيادة التفاعل بينهم، ولعب الأدوار بين الأطفال له دور كبير في ذلك حيث يتخذ كل طفل مكانة ودور بين أصحابه، يعرفونه به ويلتمسون تصرفاته في المواقف المختلفة التي تواجههم نتيجة لذلك.

خصائص التفاعل الاجتماعي :

يمكن توضيح الخصائص التالية للتفاعل الاجتماعي :

١. تعتبر اللغة من أهم أشكال التفاعل الاجتماعي ،ذلك أنها الأداة التي يستخدمها الفرد في التعبير عن داخله، وتمكنه من فهم الآخرين ، واختلاف القيم والعادات والتقاليد بين الشعوب يصاحبه اختلاف في اللغة .
٢. يكون التفاعل الاجتماعي موجهاً نحو هدف معين ، حيث يفهم المدرس حاجات الطلاب، والأم حاجات رضيعها ، ومدرّب كرة القدم حاجات فريقه والقائد حاجات جنوده.
٣. يقوم كل فرد بمسؤولياته في التفاعل الاجتماعي ، فالقائد يخطط والجندي ينفذ ، والطبيب يعالج مريضه.
٤. تبرز شخصية كل فرد ، من خلال التفاعل الاجتماعي ، حيث يتيح الفرصة للفرد للتعبير عن ذاته ، وإظهار استقلاله وشخصيته بوسائله الخاصة . (عدنان، وبسام، ٢٠٠٥م، ص٩١)

وتحدث عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعة في المواقف الاجتماعية التي تؤدي إلى اتجاه اجتماعي معين أو علاقات اجتماعية بوسيلتين هما:

(أ) الوسائط اللفظية: وتضم الكلام المحكي في نطاق اللغة المستخدمة ، بأشكاله وأنماطه المختلفة (إعطاء تعليمات، طرح أسئلة ، مدح وثناء وشرح) ويتأثر هذا الوسيط بالصوت والنبهة ، والسرعة والوقت والصمت والإصغاء والألفاظ، والأفكار والمناخ المادي ، والنفسي السائدين ، وفرص التبادل والتفاعل.

(ب) الوسائط غير اللفظية: وتضم كل ما هو لفظي وبشكل مثير أو منبه لاستجابات سلوكية مختلفة تسهم في أحداث عملية التفاعل الاجتماعي وتنشيطها، ومن أمثلة ذلك حركات الجسم والأطراف واليدين والأيامء بالرأس وتعبيرات الوجه ، والملابس ، والمصافحة واستعمال الأدوات والأجهزة، وأساليب الجلوس الخ. (عدنان ، وبسام، ٢٠٠٥م، ص ٩١)

التفاعل الاجتماعي والنشاط الحركي للطفل

تعد التنمية الاجتماعية عبر برامج التربية البدنية والرياضية أحد الأهداف المهمة والرئيسة في التربية البدنية، فالأنشطة الرياضية تنتم بالثراء ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية التي من شأنها اكساب الممارس للرياضة والنشاط البدني عدداً كبيراً من القيم والخبرات والخصائص الاجتماعية المرغوبة التي تنمي الجوانب الاجتماعية في شخصيته وتساعد في التطبيع والتنشئة الاجتماعية والتكيف مع مقتضيات المجتمع ونظمه ومعاييرها الاجتماعية والأخلاقية . (آل مراد، ٢٠٠٤م، ص ٤٠)

وقد استعرض "كوكلي" الجوانب والقيم الاجتماعية للرياضة فيما يأتي :

- الروح الرياضية .
- تقبل الآخرين .
- الارتقاء الاجتماعي .
- التنمية الاجتماعية .
- مقبول اجتماعياً .
- التعارف .
- اكتساب المواطنة الصالحة .
- الانضباط الذاتي .
- تنمية الذات المتفردة .
- المتعة والبهجة الاجتماعية .
- اللياقة والمهارات النافعة . (آل مراد، ٢٠٠٤م، ص ٤١)
- واستخلص "لوي" أربع قيم اجتماعية مهمة للنشاط الحركي .
- المشاركة المبكرة تنمي المكانة الاجتماعية .
- تساعد في الحراك الاجتماعي الإيجابي .

- علاقات اجتماعية طيبة تؤدي إلى فرص وظيفية ومهنية جيدة .
 - تنمية أنماط السلوك الاجتماعي المقبولة سواء في الحياة العامة أو العملية .
- وتقدم الأنشطة البدنية والرياضية في إطار الفرق فرصاً أفضل لنمو القيم الاجتماعية المقبولة ، حيث ينمو الطفل من خلال قيم الجماعة (الفريق) وعبر تفاعل اجتماعي ثري تدفعه إليه ظروف اللعبة حيث يستخدم الطفل مهاراته الفردية وكل قدراته لصالح فريقه ، فيعتاد التعاون ويتعلم التفاهم والإيثار فقد يكون هناك طفل في الفريق في وضع أفضل منه لإحراز هدف فيمرر الكرة له، فيؤثر علي نفسه لأن مصلحة الفريق فوق أية مصلحة شخصية .

ويدرك الطفل من خلال هذا التفاعل الاجتماعي معاني التماسك والمشاركة والتوحد والانتماء كما تتيح هذه الأنشطة الرياضية فرصاً لنمو العلاقات الاجتماعية الطيبة كالصداقة، والعشرة والألفة الاجتماعية، وتجعله يتقبل دوره في الفريق، وتعلمه قواعد اللعب والمنافسات والانضباط الاجتماعي والامتثال والمسيرة لنظم المجتمع ومعاييرهِ. (مراد، ٢٠٠٤م، ص٤٣)

دراسات السابقة:

دراسة المدخلي، محمد. (٢٠١٤) . الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (دراسة تفويمية). المجلة الدولية التربوية المتخصصة. مجلد ٣. (٨). ١١٣-١٢٩. هدفت الدراسة إلى الوقوف على الدور التربوي الذي تؤديه مؤسسات رياض الأطفال وتحديد الفجوة بين الامكانيات المتاحة ومدى استخدامها ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٨) معلمة يعلمن في دور رياض الأطفال في مدينة جدة ، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تصميم استبانة تكونت من (٢٤) فقرة مثلت توفر الإمكانيات واستخدامها وقد تم التأكد من معايير الصدق والثبات الخاصة بها ، وقد أشارت أهم النتائج إلى أن فقرة الإضاءة قد حصلت على المرتبة الأولى ضمن مدى التوفر بمتوسط (٣.٥٤) ، كما أن فقرة ركن المكعبات قد جاءت في المرتبة الأولى ضمن مدى الاستخدام فحصلت على أعلى متوسط (٣.٢٣) ، وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق في متوسط توفر الإمكانيات في رياض الأطفال تعزى لنوع القطاع (حكومي أهلي) ، أما دراسة الفروق بين متوسطات استخدام الإمكانيات فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المتوسطات لصالح القطاع الأهلي ، كما وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات الاستخدام تعزى لاختلاف المؤهل التعليمي لصالح الدراسات العليا ، وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها فقد أوصت الدراسة بضرورة المتابعة المستمرة من قبل القائمين على دور رياض الأطفال الحكومية للوقوف على مدى الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة . وتدريب المعلمات على استخدام وسائل الأمان وذلك عن طريق عقد دورات تدريبية لهم تؤهلهم لهذا العمل

دراسة عثمان، أماني. (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الألعاب الحركية في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعي لطفل الروضة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (٤٩). ٣٢-١٣. هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج للألعاب الحركية يبنى على أساسها المزج بين استراتيجيتي القصص الحركية والألعاب الصغيرة لطفل الروضة (٥-٦) سنوات، ودراسة مدى فعاليته على الجوانب التالية: تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية (الجري - الرمي - التوازن) لدى عينة من أطفال الروضة (٥-٦) سنوات بروضة (الطفل السعيد) الأهلية بمحافظة القنفذة التابعة لإمارة مكة المكرمة ، وتنمية التفاعل الاجتماعي الإيجابي لدى أطفال (عينة الدراسة). ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة الإجراءات واستخدمت الأدوات التالية: برنامج للألعاب الحركية المقترح لطفل الروضة القائم على المزج بين استراتيجيتي القصص الحركية والألعاب في برنامج "يوميّات طفل". وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن هناك فروق دالة إحصائية بين القياسات (القبلية - البعدية) لصالح القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية وذلك فيما ارتبط بالمتغيرات المقيسة، كما أظهرت النتائج أن حجم الأثر كان كبيراً في جميع المتغيرات المقيسة للمجموعة التجريبية. وكانت أهم توصيات الدراسة وضع البرنامج المقترح ضمن برنامج الروضة كمنهج لأنشطة التربية الحركية لما أظهرته من تنمية لبعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعي كقيمة لدى طفل الروضة. كذلك أوصت الدراسة بعمل دورات تدريبية للقائمين بالعمل في مجال الطفولة للوقوف على كيفية تقديم الأنشطة في صورة تكاملية (منهج المواد المترابطة) مع تبصيرهم بطرق التدريس المناسبة لطفل الروضة، وتوفير الوسائل التعليمية والأدوات اللازمة لتعليم الأطفال من خلال أنشطة التربية الحركية.

صالح، عايده. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال الذاتيين. مجلة الطفولة والتربية. (١٢). ١٧٩ - ٢٤٩. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي في خفض حدة سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال الذاتيين، وذلك على عينة قوامها (٢٠) طفلاً ذاتيوا من المترددين على جمعية الحق في الحياة بمحافظة غزة، والذين تميزوا بقصور واضح في التواصل والتفاعل الاجتماعي، وقد تم تقسيمهم بالتساوي بالتساوي إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة قوام كل منهما (١٠) أطفال، وقد استخدمت الباحثة مقياس جيليام لتشخيص التوحدية، ومقياس مهارات التواصل للأطفال الذاتيين ومقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال الذاتيين، ومقياس سلوك إيذاء الذات، وبرنامج التفاعل الاجتماعي والتواصل للطفل الذاتي، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعة التجريبية

في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس مهارات التواصل ومقياس إيذاء الذات لصالح القياس البعدي، كما أوضحت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال بالمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي ومقياس مهارات التواصل ومقياس إيذاء الذات لصالح المجموعة التجريبية. وكانت أهم توصيات الدراسة زيادة الاهتمام بتوفير الأنشطة الترويحية الرياضية واستخدامها في تنمية السلوكيات المرغوب فيها أو خفض السلوكيات اللاتكيفية وكذلك تعلم سلوكيات جديدة إيجابية لأن هذه الأنشطة من شأنها أن تنمي الطفل الذاتي بدياً ونفسياً واجتماعياً، كذلك أوصت الدراسة لأنه لا بد أن يكون بمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة ملاعب متسعة حتى يتسنى حرية الحركة والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم في ظروف طبيعية تنسم بالسعادة والبهجة.

دراسة سليمان، فريال. (٢٠١١). بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين (دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر (٤ - ٥) سنوات في محافظة دمشق)، مجلة جامعة دمشق. مجلد ٢٧. ١٣ - ٥٦. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار المهارات الاجتماعية (التعاون، المشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار، النظام) عند أطفال الرياض من عمر (٥ و ٤) سنوات من الذكور والإناث، ومعرفة العلاقة بين هذه المهارات لدى الأطفال وتقييم والديهم لها، وقد تم إجراء هذا البحث على عينة مؤلفة من (٢٠٠) طفل وطفلة من أطفال محافظة دمشق، وعلى (٤٠٠) والد ووالدة من أولياء الأطفال. اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث وذلك لملاءمته لطبيعة البحث وظروفه وكان من أهم نتائج البحث: تنتشر المهارات الاجتماعية (التعاون، المشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار، النظام) انتشاراً طبيعياً بين أطفال الرياض أفراد العينة من عمر (٥ و ٤) سنوات، لا فروق ذات دلالة إحصائية في الاجتماعية بين أطفال الرياض أفراد العينة من عمر (٥ و ٤) سنوات تبعاً لمتغير الجنس، ولا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الآباء ومتوسط درجات الأمهات على مقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدى أطفالهم. وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بمقترحات من أهمها: ضرورة الكشف عن المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض، والمراحل التي تليها، وتنميتها وتدعيمها لدى الجنسين، وتدريب الأهل على ملاحظتها لدى الأطفال، وتقييمها بدقة وموضوعية.

دراسة عشرية، حسن. (٢٠١١). بعنوان الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل: رياض مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجاً. المجلة العربية لتطوير التفوق. مجلد ٢. (٣). ٧٣-٩٨. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجاً، وهي المؤسسة التي

تحتوي ٢٣ فرعاً وتعمل بمنهج وزارة التربية والتعليم. وتم تنفيذ البرنامج في العام الدراسي (٢٠٠٨ - ٢٠٠٩) ولقد بلغ عدد الأطفال الذين استفادوا من هذه الأنشطة (١٦٠٠) طفل داخل ولاية الخرطوم. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت العينة على تحليل إستجابة المعلمات نحو الأنشطة التربوية والبالغ عددهم ٧٤ ثم اتخذ ٤٠ منهم، كعينة عشوائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوت في مستوى الأداء للمنتديات التربوية للطفل عند قياس مخرجات المنتديات التربوية، إذ اثبتت نتائج الدراسة أن مندى الموسيقى والمسرح، ومنتدى التراث الشعبي أكثر المنتديات جاذبية للأطفال، وقدرة على اكتشاف القدرات والإبداع عند الأطفال، وكذلك منتدى جماليات البيئة، كذلك توصلت الدراسة إلى هناك فروق ذات دالة إحصائية في دور الأنشطة التربوية في تنمية السلوك القيادي من وجهة نظر المعلمات، وأن هناك فروق في الاستفادة من المنتديات التربوية تعزي لكفاءة المعلمة (الخبرة والتدريب). وأوصت الدراسة بأهمية التشريعات الخاصة بجعل الطفل محور العملية التعليمية، وأهمية وعي وتدريب الأدوات التربوية المهمة والعاملة بالطفولة المبكرة، ورصد ميزانيات المنتديات بمنهجية علمية. كما أوصت الدراسة بضرورة تحفيز المحافل الدولية ودعمها المعنوي لمؤسسات المجتمع المحلي التي تدعم قدرات الطفل في اكتساب خبرات مباشرة تساهم في إنجاز الطفل الأنشطة التربوية.

إجراءات البحث المنهجية :

نوع الدراسة : إن هذه الدراسات من الدراسات الوصفية وتتميز الدراسات الوصفية بأنها تعتمد على وصف الظاهرة أو مشكلة الدراسة من خلال الأدبيات والمراجع التي تناولت موضوع الدراسة.

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لأن المنهج لمثل هذا النوع من الدراسات، فهذا المنهج يعتمد على وصف الظاهرة كما هي في الواقع والتعبير عنها كمياً أو كيفياً.

مجتمع البحث: معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض ، المسجلين في رياض الأطفال

عينة الدراسة : أجريت الدراسة على عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض ، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٠) معلمة العاملات في رياض الأطفال

أداة جمع البيانات:

تعتبر عملية جمع المعلومات من أهم مراحل الإجراءات المنهجية في كل بحث ، وبواسطة الأداة المناسبة، وعن طريق حسن اختيارها وتصميمها يمكن أن تصبح معلومات البحث على درجة كبيرة من الموضوعية والدقة، وأن تخدم أهداف البحث وتجيب عن أسئلتها المختلفة.

وعليه فقد تم تصميم استبانته معتمداً في ذلك على:

(١) الدراسات في نفس المجال.

(٢) خبرة الباحثة.

ويقابل كل فقرة من فقرات هذين المحورين قائمة تحمل العبارات التالية:

(موافق بشدة - موافق - إلى حد ما - غير موافق - غير موافق بشدة) وقد تم إعطاء كل

عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو الآتي:

موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات ، إلى حد ما (٣) درجات، غير موافق

(٢) درجة ، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة : صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه

وتم التأكد من صدق الاستبانة من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولاً: الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين وذلك

للاسترشاد بأرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح

العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي

إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبدأها المحكمون، تم إجراء التعديلات اللازمة

التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى،

حتى أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

أبعاد الاستبيان:

المحور الأول : دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما

قبل المدرسية في منطقة الرياض.

المحور الثاني : دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما

قبل المدرسية في منطقة الرياض.

المحور الثالث: مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل

الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة

الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة

من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح الجداول

التالية:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الخاصة (دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل

الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	0.654**	٧	0.754**
٢	0.785**	٨	0.648**
٣	0.654**	٩	0.745**
٤	0.854**	١٠	0.684**
٥	0.648**	١١	0.745**
٦	0.754**	١٢	0.584**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة (دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) جميعها قيم تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، حيث تتراوح ما بين (0.654) و(0.854) وجميعها موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الخاصة (دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض (طبيعة الأنشطة التي تمارس لتنمية التفاعل الاجتماعي للطفل) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	0.658**	٧	0.654**
٢	0.758**	٨	0.684**
٣	0.654**	٩	0.784**
٤	0.542**	١٠	0.548**
٥	0.587**	١١	0.657**
٦	0.545**	١٢	0.698**
		١٣	0.754**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة (دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض (طبيعة الأنشطة التي تمارس لتنمية التفاعل الاجتماعي للطفل) جميعها قيم تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، حيث تتراوح ما

بين (٠.٥٤٢) و(٠.٧٨٤) وجميعها موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بيرسون للعبارة الخاصة (مدى توفر الإمكانات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال) بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	0.651**	٨	0.538**
٢	0.571**	٩	0.748**
٣	0.651**	١٠	0.761**
٤	0.719**	١١	0.623**
٥	0.620**	١٢	0.588**
٦	0.689*	١٣	0.685**
٧	0.785*		

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة (مدى توفر الإمكانات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال) جميعها قيم تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، حيث تتراوح ما بين (٠.٥٧١) و(٠.٧٦١) وجميعها موجبة، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

ثبات أداة الدراسة :

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لمحاولات أداة الدراسة وهي :

جدول رقم (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة	١٢	٠.٨٥٤
٢	دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض (طبيعة)	١٣	٠.٨٤١

		الأنشطة التي تمارس لتنمية التفاعل الاجتماعي للطفل).	
٣	مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال	١٣	٠.٨٦٥
	الثبات الكلي	٣٨	٠.٨٥٣

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معامل الثبات لمحاو الدراسة عالي حيث يتراوح معامل الثبات الكلية (ألفا) بين (٠.٨٤١ - ٠.٨٦٥) وبلغ معامل الثبات العام (٠.٨٥٣) وهذا يدل على أن الاداة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

عرض النتائج وتفسيرها وتحليلها.

السؤال الاول: ما هو دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض ؟

للإجابة على ما هو دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور " دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض "

م	الفقرات	النسبة	الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
١	تعمل المديرة على عمل دورات تدريبية للمعلمات تركز على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة	ت	41	139	10	5	5	4.16	0.900	4
		%	20.5	69.5	5	2.5	2.5			
٢	تساعد المديرة أولياء الأمور على توضيح كيفية تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهم بإرسال إرشادات توضح متابعه المديرة لنموهم الاجتماعي .	ت	36	144	12	4	4	3.95	0.895	10
		%	18	72	6	2	2			
٣	يتم عمل دليل إرشادي للمعلمات	ت	30	120	25	13	12	4.2	0.952	3

م	الفقرات	النسبة	الاستجابة					الترتيب	الحسابي المتوسط	المعياري الانحراف	الرتبه
			غير موافق بشدة	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق بشدة				
	وأولياء الأمور على كيفية التعاون فيما بينهم لتنفيذ بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطفل مثل (كتيبات صغيرة - لوحات)	%	6	6.6	12.5	60	15				
٤	تعمل الإدارة على زيادة الميزانية المقررة للأنشطة التربوية التي تنمي التفاعل الاجتماعي بين الأطفال (توفير معرض يكون رعية لنشاطات الروضة)	ت	10	20	40	110	20	3.5	1.12	11	
		%	5	10	20	55	10				
٥	تعمل المديرية على عقد رحلات للجهات الخاصة بحقوق الانسان	ت	6	10	24	120	40	3.95	1.07	9	
		%	3	5	12	60	20				
٦	تعمل المديرية على تكريم الأطفال بشكل دوري في حال قيامهم لمبادرات اجتماعية (جوائز - رحلات مجانية - هدايا عينية - مبالغ مالية)	ت	4	6	30	60	100	4.55	0.75	1	
		%	2	3	15	30	50				
٧	تضع المديرية على ساحات الروضة صور إرشادية للقيم الاجتماعية. (مصافحه اطفال لبعضهم - اماطة الازواج عن الطريق)	ت	14	12	14	50	110	4.25	0.75	2	
		%	7	6	7	25	55				
٨	تساعد المديرية الطفل على تكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة مع أقرانه وذلك عن طريق تذكيرهم بأهمية التعاون والمحبة فيما بينهم في الطابور الصباحي.	ت	10	10	20	110	50	3.97	0.85	6	
		%	5	5	10	55	25				
٩	تعمل المديرية على متابعة خطط المعلمات بتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة. مثل عقد اجتماعات دورية للمعلمات.	ت	6	14	20	104	56	4.08	0.84	5	
		%	3	7	10	57	28				
١٠	تطبق المديرية مفهوم الروضة المنتجة التي تمكن من تدريب اطفالها ضمن	ت	0	15	25	108	52	4.05	1.015	7	
		%	0	7.5	12.5	54	26				

م	الفقرات	النسبة	الاستجابة					الترتيب	المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف	الرتبه
			غير موافق بشدة	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق بشدة				
	مشروعات صغيرة .	ت	0	5	15	115	65		4.03	1.05	8
١١	تشجع المديرية المعلومات على دعم أنشطة الروضة مثل الأنشطة الثقافية أنشطه الاجتماعية أو اللقاءات مع أولياء أمور الأطفال.	%	0	2.5	7.5	57.5	32.5				
	تشجع المديرية التبرع من خلال تسمية بعض غرف النشاط باسم المتبرع	ت	0	10	40	124	26		3.50	1.01	12
١٢		%	0	5	20	62	13				
	المتوسط العام للمحور										
									4.02	0.952	

يتضح من الجدول ما يلي :-

يتضمن محور (دور مديرية رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) على (١٢) فقرة وجاءت استجابات أفراد الدراسة على (فقرتين) من فقرات المحور بدرجة موافق بشدة وهما الفقرتين رقم (٦-٧) حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٤.٥٥) و (٤.٢٥) على الترتيب وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة وتتراوح متوسطاته ما بين (٤.٢١ إلى ٥.٠٠) ، بينما جاءت استجابات أفراد الدراسة على (١٠) فقرات من فقرات المحور بدرجة موافق وهي الفقرات رقم (١-٢-٣-٤-٥-٨-٩-١٠-١١-١٢) حيث تتراوح متوسطاتها الحسابية من (٣.٥ إلى ٤.٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة وتتراوح متوسطاته ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) و تشير إلى خيار(موافق) على أداة الدراسة ،

ثانياً: وتشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقارب في استجابات عينة أفراد الدراسة على محور(دور مديرية رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض)، حيث أن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين(٣.٥ إلى ٤.٥٥) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة والفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي ، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات محور (دور مديرية رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) قد بلغ(٤.٠٢ درجة من ٥) ، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

ثالثاً: يتضح كذلك من الجدول أنه يمكن ترتيب عبارات دور مديرة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض ، ترتيباً تنازلياً كما يلي :

١- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٦) وهي " تعمل المديرية على تكريم الأطفال بشكل دوري في حال قيامهم لمبادرات اجتماعية (جوائز - رحلات مجانية - هدايا عينية - مبالغ مالية) " بالمرتبة الأولى وبدرجة موافق بشدة ، بمتوسط حسابي (٤.٥٥) وانحراف معياري (٠.٧٥) وهذا يعني أن أفراد الدراسة يوافقون بشدة على أنه تعمل المديرية على تكريم الأطفال بشكل دوري في حال قيامهم لمبادرات اجتماعية (جوائز - رحلات مجانية - هدايا عينية - مبالغ مالية).

٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٧) وهي " تضع المديرية على ساحات الروضة صور إرشادية للقيم الاجتماعية. (مصافحة أطفال لبعضهم - إمطة الأوساخ عن الطريق) " بالمرتبة الثانية وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (٠.٩٦٣) وهذا يعني أن أفراد الدراسة موافقون على أنه تضع المديرية على ساحات الروضة صور إرشادية للقيم الاجتماعية. (مصافحة أطفال لبعضهم - إمطة الأوساخ عن الطريق)

٣- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٣) وهي " يتم عمل دليل إرشادي للمعلمات وأولياء الأمور على كيفية التعاون فيما بينهم لتنفيذ بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطفل مثل (كتيبات صغيرة - لوحات) " بالمرتبة الثالثة وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٤.٢) وانحراف معياري (٠.٩٥٢) وهذا يعني أن أفراد الدراسة موافقون على أنه يتم عمل دليل إرشادي للمعلمات وأولياء الأمور على كيفية التعاون فيما بينهم لتنفيذ بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطفل مثل (كتيبات صغيرة - لوحات)

٤- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (١) وهي " تعمل المديرية على عمل دورات تدريبية للمعلمات تركز على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة " بالمرتبة الرابعة وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٤.٠٩) وانحراف معياري (٠.٨٩٥) وهذا يعني أن أفراد الدراسة يوافقون على أن تعمل المديرية على عمل دورات تدريبية للمعلمات تركز على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة.

٥- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٩) وهي " تعمل المديرية على متابعة خطط المعلمات بتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة. مثل عقد اجتماعات دورية للمعلمات. " بالمرتبة الخامسة وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٤.٠٥١) وانحراف معياري (٠.٨٥).

- ٦- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٨) وهي "تساعد المديرية الطفل على تكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة مع أقرانه" بالمرتبة السادسة وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٤.٠٥) وانحراف معياري (٠.٨٥)
 - ٧- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (١٠) وهي "تطبق المديرية مفهوم الروضة المنتجة التي تمكن من تدريب أطفالها ضمن مشروعات صغيرة" بالمرتبة السابعة وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وانحراف معياري (١.٠٥).
 - ٨- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (١١) وهي "تشجع المديرية المعلمات على دعم أنشطة الروضة مثل الأنشطة الثقافية أنشطته الاجتماعية أو اللقاءات مع أولياء أمور الأطفال." بالمرتبة الثامنة وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٤.٠٣) وانحراف معياري (١.٠٥).
 - ٩- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٥) وهي "تعمل المديرية على عقد رحلات للجهات الخاصة بحقوق الانسان" بالمرتبة التاسعة وبدرجة موافق ، بمتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (١.٠٧).
 - ١٠- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٢) وهي "تساعد المديرية أولياء الأمور على توضيح كيفية تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفالهم بإرسال إرشادات توضح متابعه المديرية لنموهم الاجتماعي." بالمرتبة العاشرة وبدرجة موافق إلى حد ما ، بمتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٨٩٥).
 - ١١- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٩) وهي "تعمل الإدارة على زيادة الميزانية المقررة للأنشطة التربوية التي تنمي التفاعل الاجتماعي بين الأطفال) توفير معرض يكون رعية لنشاطات الروضة (" بالمرتبة الحادية عشر وبدرجة موافق إلى حد ما ، بمتوسط حسابي (٣.١٣) وانحراف معياري (١.٠٨٤).
 - ١٢- جاءت استجابات أفراد الدراسة على الفقرة رقم (٣) وهي "تشجع المديرية التبرع من خلال تسمية بعض غرف النشاط باسم المتبرع" بالمرتبة الثانية عشر والأخيرة وبدرجة موافق إلى حد ما ، بمتوسط حسابي (٣.٥) وانحراف معياري (١.٠١).
- نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات (دور مديرية رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) قد بلغ (٤.٠٢ درجة من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة وهذا يعني أن أفراد الدراسة موافقين على دور مديرية رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض ومن أبرز تلك الأدوار ما يلي:
- تعمل المديرية على تكريم الأطفال بشكل دوري في حال قيامهم لمبادرات اجتماعية (جوائز - رحلات مجانية - هدايا عينية - مبالغ مالية.

- تضع المديرية على ساحات الروضة صور إرشادية للقيم الاجتماعية. (مصافحة أطفال لبعضهم - إمالة الأوساخ عن الطريق).
- يتم عمل دليل إرشادي للمعلمات وأولياء الأمور على كيفية التعاون فيما بينهم لتنفيذ بعض الأنشطة التي تهدف إلى تنمية شخصية الطفل مثل (كتيبات صغيرة - لوحات).
- تعمل المديرية على عمل دورات تدريبية للمعلمات تركز على تنمية التفاعل الاجتماعي لدى طفل الروضة.
- تعمل المديرية على متابعة خطط المعلمات بتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة. مثل عقد اجتماعات دورية للمعلمات.
- تساعد المديرية الطفل على تكوين اتجاهات إيجابية وعلاقات طيبة مع أقرانه.
- طبق المديرية مفهوم الروضة المنتجة التي تمكن من تدريب أطفالها ضمن مشروعات صغيرة.

وتتفق تلك النتائج مع دراسة أحمد، نافز. (٢٠٠٧). والتي أشارت إلى معايير ومؤشرات تقييم أطفال رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض، وطرح نموذج لتقييم طفل الروضة ذي معايير ومؤشرات دالة على هذه المعايير والتي أظهرت موافقة أفراد الدراسة على ذلك.

السؤال الثاني: ما هو دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض ؟

للإجابة على ما هو دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور " دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض "

م	الفقرات	الاستجابة						الترتيب
		موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	ت	
١	تنمي المعلمة ثقة الطفل في ذاته من خلال ممارسته حرية الاختيار وذلك عن طريق اختيار الطفل النشاط الذي يرغب به في فترة الأركان.	56	104	20	14	6	ت	٤
		28	57	10	7	3	%	

م	الفقرات	النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	إلى حد ما موافق	الاستجابة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
						موافق بشدة	موافق			
٢	تنمية احترام الحقوق والملكية الخاصة للأطفال وذلك عن طريق التذكير باستئذان الطفل لصديقه عند تناوله لأدواته	ت	0	15	25	108	52	4.22	1.02	5
		%	0	7.5	12.5	54	26			
٣	تنمية قواعد ونظام اللعب الجماعي لدى طفل الروضة عن طريق تذكير الأطفال بالقوانين قبل البدء باللعب	ت	0	5	15	115	65	4.15	1.02 5	6
		%	0	2.5	7.5	57.5	32.5			
٤	تعليم الطفل أن يطلب المساعدة من زملائه وقت الحاجة مثل توفير القصص التي تحتوي على مواقف التعاون بين الصداقة .	ت	0	10	28	126	36	4.02	0.75	9
		%	0	5	14	63	18			
٥	إتاحة الفرصة للطفل على إظهار مواهبه وميول وذلك بتوفير معارض للطفل .	ت	0	5	25	148	22	4.00	0.87	10
		%	0	2.5	12.5	74	11			
٦	تساعد المعلمة الأطفال على بيع بعض منتجات الأطفال داخل الروضة.	ت	0	20	20	120	40	3.96	0.85	11
		%	0	10	10	60	20			
٧	تنمية العلاقات الاجتماعية بين أطفال الروضة وذلك بحرص المعلمة على توفير ألعاب جماعية في فترة الملعب الخارجي.	ت	6	10	24	120	40	4.56	.754	1
		%	3	5	12	60	20			
٨	توفر المعلمة الأنشطة والقصص التي تساعد على الحد من المشكلات النفسية التي يعاني منها بعض أطفال الروضة كالشعور بالخجل أو الاكتئاب.	ت	4	6	30	60	100	4.52	0.85 1	2
		%	2	3	15	30	50			
٩	تحرص المعلمة على إشراك كل الأطفال في قراءة الأنشطة.	ت	14	12	14	50	110	4.35	1.02	3
		%	7	6	7	25	55			
١٠	تدريب الطفل على المبادرة في تذكيرهم على النظافة الشخصية وذلك بالتعزيز الفوري لحين قيام الطفل بالسلوك المرغوب فيه.	ت	10	10	20	110	50	4.20	1.25	12
		%	5	5	10	55	25			
١١	تدريب الطفل على اللعب الجماعي مع الأطفال الآخرين وذلك بتقديم التشجيع المعنوي للأطفال المبادرين.	ت	0	10	28	126	36	4.15	.58	7
		%	0	5	14	63	18			
١٢	تدريب الطفل على الحوار الصحيح مع باقي الأطفال وذلك لحرص المعلمة على الاستشهاد بقصص الانبياء عليهم أفضل الصلاة والسلام .	ت	0	5	25	148	22	4.11	1.02	7
		%	0	2.5	12.5	74	11			

م	الفقرات	النسبة	غير موافق بشدة	غير موافق	إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	الاستجابة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبه	
١ ٣	توفر المعلمة أنشطة تدريبية على احترام الكبير من خلال تقليده للمعلمة لعمل موقف مسرحي مصغر يجسد ذلك.	ت	0	6	24	148	22	4.10	1.02	8				
		%	0	3	12	74	11							
	المتوسط العام للمحور													
								4.22	.954					

يتضح من الجدول ما يلي :-

يتضمن محور (دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) على (١٣) فقرة وجاءت استجابات أفراد الدراسة على (٥) من فقرات المحور بدرجة موافق وهما الفقرتين رقم (١-٢-٧-٨-٩) حيث بلغ متوسطهما الحسابي وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة وتتراوح متوسطاته ما بين (٤.٢١ إلى ٥.٠٠) ، بينما جاءت استجابات أفراد الدراسة وجاءت استجابات أفراد الدراسة على (٨) من فقرات المحور بدرجة موافق وهما الفقرتين رقم (٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢) حيث تتراوح متوسطاتها الحسابية من (٣.٩٦ إلى ٤.٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة وتتراوح متوسطاته ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) و تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة ،

ثانياً: وتشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقارب في استجابات عينة أفراد الدراسة على محور (دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) ، حيث أن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٣.٩٦ إلى ٤.٥٥) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة والفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي ، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات محور (دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) قد بلغ (٤.٠٢ درجة من ٥) ، والتي تشير إلى خيار (موافق) على أداة الدراسة.

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات (دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض) قد بلغ (٤.٢٢ درجة من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة وهذا يعني أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على دور معلمة رياض الأطفال في تنمية التفاعل

الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة الرياض ومن أبرز تلك الأدوار ما يلي:

- تنمية العلاقات الاجتماعية بين أطفال الروضة وذلك بحرص المعلمة على توفير ألعاب جماعية في فترة الملعب الخارجي.
- توفر المعلمة أناشيد والقصص التي تساعد على الحد من المشكلات النفسية التي يعاني منها بعض أطفال الروضة كالشعور بالخجل أو الاكتئاب.
- تحرص المعلمة على إشراك كل الأطفال في قراءة أناشيد.
- تنمي المعلمة ثقة الطفل في ذاته من خلال ممارسته حرية الاختيار وذلك عن طريق اختيار الطفل النشاط الذي يرغب به في فتره الاركان.
- تنمية احترام الحقوق والملكية الخاصة للأطفال وذلك عن طريق التذكير باستئذان الطفل لصديقه عند تناوله لأدواته
- تنمية قواعد ونظام اللعب الجماعي لدى طفل الروضة.
- تدريب الطفل على الحوار الصحيح مع باقي الأطفال وذلك لحرص المعلمة على الاستشهاد بقصص الانبياء عليهم أفضل الصلاة والسلام .
- توفر المعلمة أنشطة تدريبية على احترام الكبير من خلال تقليده للمعلمة لعمل موقف مسرحي مصغر يجسد ذلك.
- تعليم الطفل أن يطلب المساعدة من زملائه وقت الحاجة مثل توفير القصص التي تحتوي على مواقف التعاون بين الاصدقاء .
- إتاحة الفرصة للطفل على إظهار مواهبه وميول وذلك بتوفير معارض للطفل .
- تساعد المعلمة الأطفال على بيع بعض منتجات الأطفال داخل الروضة.

السؤال الثالث: ما مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال؟

للإجابة على ما هو مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور " مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض

الأطفال "

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة					النسبة	الفقرات	م
			موا فق بشدة	موا فق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة			
3	0.75	4.65	100	60	30	6	4	ت	توفر الكتب والقصص (ركن القصة) التي تحفز الطفل على المناقشة والحوار.	١
			50	30	15	3	2	%		
4	1.02	4.64	110	50	14	12	14	ت	يتم الاهتمام بركن القراءة والكتابة بتوفير الأدوات والأجهزة المساعدة مثل مسجل وسماعات، وأشرطة تسجيل....إلخ.	٢
			55	25	7	6	7	%		
5	1.02 5	4.63	50	110	20	10	10	ت	توفر الأدوات الفنية التي تنمي إحساس الطفل بالجمال وتنمية الذوق الفني مثل (كمية كبيرة من الورق - المعجون - الصمغ - أقلام ألوان - خيوط - ورق لاصقإلخ).	٣
			25	55	10	5	5	%		
6	0.75	4.62	100	60	30	6	4	ت	توفر أدوات مختلفة تساعد الطفل في تجسيد أدوار مختلفة في ركن الإيهامي (أدوات لأم ولأب الطفل الصغير بنت أو ولد ... إلخ).	٤
			50	30	15	3	2	%		
7	0.87	4.61	110	50	14	12	14	ت	توفر في ركن البناء على إضافة مكملات (إكسسوارات) ملائمة لحاجات الأطفال بخلاف الأشياء الأساسية.	٥
			55	25	7	6	7	%		
8	0.85	4.60	100	60	30	6	4	ت	توفر نماذج مختلفة من المكعبات ذات أحجام مختلفة في ركن المكعبات.	٦
			50	30	15	3	2	%		
9	.754	4.58	110	50	14	12	14	ت	توفر جهاز البروجكتر في غرفة الانتظار على الأقل حتى يتم عرض القصص للأطفال تدعم نموهم الاجتماعي .	٧
			55	25	7	6	7	%		
1	0.85 1	4.67	112	48	30	6	4	ت	توفر لوحات إرشادية في كل ركن من الأركان.	٨
			61	24	15	3	2	%		
2	1.02	4.66	110	50	14	12	14	ت	توفر مكان يتسع لكل طفل للعمل بدون إزعاج.	٩
			55	25	7	6	7	%		
10	1.25	4.53	110	50	30	6	4	ت	توفر غرفة للألعاب المظلمة .	١٠
			55	25	15	3	2	%		
11	.58	4.52	110	50	14	12	14	ت	يتم توفير الأركان الأساسية داخل النشاط مثل ركن اللعب الإيهامي - ركن المطالعة - ركن البحث والاكتشاف - ركن الفن - ركن الإدراكي لكل غرفه نشاط .	١١
			55	25	7	6	7	%		
12	1.02	4.51	100	60	30	6	4	ت	توفر ساحة خارجية للعب .	١٢
			50	30	15	3	2	%		

الترتبه	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاستجابة					التكرار	الفقرات	م
			موا بشدة	موا فق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	النسبة		
13	1.02	4.50	110	50	14	12	14	ت	توفر ساحة داخلية للعب .	١٣
			55	25	7	6	7	%		
	0.85 4	4.59	المتوسط العام للمحور							

يتضح من الجدول ما يلي :-

يتضمن من محور (مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال) على (١٣) فقرة وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجة موافق بشدة حيث بلغ متوسطهما الحسابي بين (٤.٥٠ - ٤.٦٧) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة وتتراوح متوسطاته ما بين (٤.٢١ إلى ٥.٠٠) .

ثانياً: وتشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقارب في استجابات عينة أفراد الدراسة على محور (مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال)، حيث أن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٤.٥٠ إلى ٤.٦٧) ، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي ، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات محور (مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال) قد بلغ (٤.٥٩ درجة من ٥) ، والتي تشير إلى خيار (موافق بشدة) على أداة الدراسة.

نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات (مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال) قد بلغ (٤.٥٩ درجة من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة وهذا يعني أن أفراد الدراسة موافقين بشدة على مدى توفر الإمكانيات والوسائل في رياض الأطفال لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسية في منطقة رياض الأطفال ومن أبرز تلك الإمكانيات ما يلي:

- توفر لوحات إرشادية في كل ركن من الأركان.
- توفر مكان يتسع لكل طفل للعمل بدون إزعاج.

- توفر الكتب والقصص (ركن القصة) التي تحفز الطفل على المناقشة والحوار.
- يتم الاهتمام بركن القراءة والكتابة بتوفير الأدوات والأجهزة المساعدة مثل مسجل وساعات، وأشرطة تسجيل....إلخ.
- توفر الأدوات الفنية التي تنمي إحساس الطفل بالجمال وتنمية الذوق الفني مثل (كمية كبيرة من الورق - المعجون - الصمغ - أقلام ألوان - خيوط - ورق لاصق.....إلخ).
- توفر أدوات مختلفة تساعد الطفل في تجسيد أدوار مختلفة في ركن الإيهامي (أدوات لأم ولأب الطفل الصغير بنت أو ولد ... إلخ).
- توفر في ركن البناء على إضافة مكملات (إكسسوارات) ملائمة لحاجات الأطفال بخلاف الأشياء الأساسية.
- توفر نماذج مختلفة من المكعبات ذات أحجام مختلفة في ركن المكعبات.
- توفر جهاز البروجكتر في غرفة الانتظار على الأقل حتى يتم عرض القصص للأطفال تدعم نموهم الاجتماعي .
- وذلك يتفق مع دراسة المدخلي (٢٠١٤)، والتي أظهرت توفر الإمكانيات واستخدامها ، ويتفق مع دراسة (Savage, Lorna J. (2011) والتي أشارت إلى وجود تفاعل كبير بين الأطفال بسبب التقنيات المتوفرة في رياض الأطفال. ومع دراسة Lewis,Hayesy(2011) والتي أشارت إلى أن استخدام الكمبيوتر يساعد كثيراً في التفاعل الاجتماعي.

التوصيات:

١. ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات عن أهم وسائل وطرق تنمية التفاعل الاجتماعي بين أطفال الروضة.
٢. ضرورة توفير كل الإمكانيات المتاحة لطفل الروضة حتى تنمي إمكانياته العقلية والمهارية.
٣. التأكد من توفر لوحات إرشادية في كل ركن من الأركان.
٤. توفير مكان يتسع لكل طفل للعمل بدون إزعاج.
٥. ضرورة توفر الكتب والقصص (ركن القصة) التي تحفز الطفل على المناقشة والحوار.
٦. الاهتمام بركن القراءة والكتابة بتوفير الأدوات والأجهزة المساعدة مثل مسجل وساعات، وأشرطة تسجيل....إلخ.
٧. توفير الأدوات الفنية التي تنمي إحساس الطفل بالجمال وتنمية الذوق الفني لديه.
٨. توفر أدوات مختلفة تساعد الطفل في تجسيد أدوار مختلفة في ركن الإيهامي (أدوات لأم ولأب الطفل الصغير بنت أو ولد ... إلخ).

٩. عمل دراسات للتعرف على دور مؤسسات أخرى مثل المدارس المتوسطة والثانوية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات.

المراجع

المراجع العربية :

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (٢٠٠٣م). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو رموز ، سيما راتب ، **تربية الطفل في الإسلام**. دون تاريخ.
- أحمد، نافز. (٢٠٠٧). **معايير ومؤشرات تقييم أطفال رياض الأطفال من وجهة نظر مديرات ومعلمات هذه الرياض في محافظة سلفيت**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- آل مراد ، نيراس يونس (٢٠٠٤م). **أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (٦-٥) سنوات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الموصل، الموصل ، جمهورية العراق العربية
- الجمال، رانيا عبدالمعز. (٢٠١٤). **مدخل إلى رياض الأطفال**. العين: دار الكتاب الجامعي.
- حسن، مها صلاح الدين .(٢٠٠٤م). **إسهامات الأنشطة التربوية برياض الأطفال في تنمية طفل الروضة:دراسة تقويمية مطبقة على رياض الأطفال (بمحافظة القليوبية)**. **مستقبل التربية العربية، ١٧٥-٢٥٨**
- خضور، يوسف. (٢٠٠٩). **الروضة والمجتمع**. بغداد : مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية.
- الخواندة، محمد. (١٩٩٠). **أهداف تربية الطفولة المبكرة وأساليب تعليمها في رياض الأطفال**. **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**. (٣). ٨٥-١٤٤.
- ذوقان، عبيدات. (٢٠٠٣م). **البحث العلمي، مفهومه – أدواته- أساليبه**. عمان: اشراقات للنشر والتوزيع.
- رزق الله، رندا. (٢٠٠٨). **العلاقة بين مهارة الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي . دراسة ميدانية وصفية على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في محافظة دمشق**. **مجلة جامعة دمشق**. ١ ، (٢٤). ٤٨٥- ٥١٢.
- الزهيري، أموش. (٢٠٠٤). **التفاعل الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الموصل**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الموصل. العراق.
- ساري، حلمي؛ وحسن، محمد. (٢٠١٠). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة : الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

- السرسى، أسماء؛ وصبحي، ميشيل. (٢٠١٣). التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة (دراسة مقارنة). دراسات الطفولة، ٥٩، (١٦)، ٨٣-٩٢.
- السرسى، أسماء؛ وعبدالمقصود، أماني. (٢٠٠٢). التفاعل الاجتماعي عن طريق اللعب لدى الأطفال المكفوفين والمبصرين في مرحلة ما قبل المدرسة بين التشخيص والتحسين. مجلة كلية التربية، (٢٦)، ٢، ٣٩-٩٢.
- سليمان، فريال. (٢٠١١). بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين (دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر (٤-٥) سنوات في محافظة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، (٢٧)، ١٣-٥٦.
- سليمان، نورا. (٢٠٠٠). تطور القدرات الشمية وعلاقتها بالتفاعل الاجتماعي عند الطفل. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- صالح، عايدة شعبان. (٢٠١٢م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي في خفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال الذاتيون. مجلة الطفولة والتربية، ١٢، (٤)، ١٧٩-٢٤٩.
- العبد الغفور، فوزية. (٢٠٠٣). فاعلية رياض الأطفال في تحقيق الأهداف العامة الموضوعية لها في دولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، ٣، (١١)، ٢٨-١.
- عثمان، أماني. (٢٠١٤). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات الألعاب الحركية في تنمية بعض المهارات الحركية الأساسية والتفاعل الاجتماعي لطفل الروضة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٤٩)، ١٣-٣٢.
- عجاوي، محمود؛ وأبو هلال، ماهر. (١٩٩٤). أثر رياض الأطفال على التحصيل الأكاديمي في المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للتربية، تونس، مجلد ١٤، (١)، ١٢٧-١٤٤.
- عدنان، رانيا؛ وبسام، رشا. (٢٠٠٥). التنشئة الاجتماعية. عمان: دار البداية.
- عرايبي، محمد. (١٩٩٩). رياض الأطفال أهميتها - وظائفها - أهدافها، مجلة الوعي الإسلامي، ٣٦، (٤٠٧)، ٧٦-٧٧.
- عشرية، حسن. (٢٠١١). الأنشطة التربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطفل: رياض مؤسسة الخرطوم (السودان) للتعليم الخاص نموذجاً. المجلة العربية لتطوير التفوق. مجلد ٢، (٣)، ٧٣-٩٨.
- القذافي، ورمضان، والدويبي، عبدالسلام. (٢٠١٠). علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- كاظم، سميرة؛ والعزاوي، رنا؛ والمختار سلمى. (١٩٩٩). المكانة الاجتماعية لطفل الروضة بين أقرانه وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدينة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (١٩)، ١-٥٦.

المدخلي، محمد. (٢٠١٤). الدور التربوي لمؤسسات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية (دراسة تقويمية). *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*. مجلد ٣. (٨). ١١٣-١٢٩.

مرسي، منال؛ وإسماعيل، محمد. (٢٠١٠). *رياض الأطفال (١)*. العراق: جامعة البعث. مرعي، توفيق؛ وبلقيس، أحمد. (١٩٨٢). *علم النفس الاجتماعي*. عمان: درا الفرقان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Begum, Aysha. (2015). **the development of the Social Situation Stories Questionnaire (SSSQ)**, University of East London.

Child, M. M. (1999). **An ethological study of social interaction among nursery school children**. University of Edinburgh.

Jos'e, A. Scheinkman. **Social Interactions**. Princeton University and NBER. National Science Foundation. ND

Kumarasinghe, Sepalika Hylinee. (2007). **Trainee's voices : an exploration of the importance of child development, the theories of childhood and play-based learning for any adult who works with young children from birth to preschool years**. Durham University

Lewis-Hayes, Sarah-Lesley, (2011). **The role of digital interactive gaming technologies (DIGTs) in facilitating communication and social interaction : a study of dyadic interactive play in a school of students with severe learning difficulties**. Institute of Education, University of London. London.

Office of Education. **Importance of Social Interactions**. Stanislaus county. DN

<http://www.stancoe.org/cfs/handouts/specialnds/pdf/i>

Savage, Lorna J. (2011). **Exploring young children's social interactions in technology-rich preschool environments** University of Stirling.

صورة الطفل العربي في السينما الأمريكية المعاصرة دراسة سيميولوجية لبعض الصور السينمائية للطفل العربي من فيلم المملكة "The Kingdom"

اعداد

أ.د/عبيدة صبطي

جامعة بسكرة، الجزائر

د/ عزيز كعواش

جامعة بسكرة، الجزائر

Doi: 10.21608/jacc.2019.45620

القبول : ١٨ / ٥ / ٢٠١٩

الاستلام : ١ / ٥ / ٢٠١٩

مستخلص :

إن القوة والهيمنة اليوم قائمة في أيدي من يتحكم في توظيف الخطاب البصري بمختلف أشكاله وألوانه لتحقيق مصالحه وأهدافه. ففوة تأثير وسائل الإعلام كانت وما زالت تحت سيطرة دول الشمال؛ وهي الدول الصناعية المتقدمة والمهيمنة سياسيا واقتصاديا وإعلاميا، والتي توجهها إلى مجموعة دول الجنوب التي تشوه في كثير من الأحيان صورتها، حيث تؤدي الصورة وخاصة من نوع الأفلام السينمائية دورا فاعلا في ترسيخ التصورات ورسم الخلفيات الذهنية لدى الجمهور الذي ينقلها بدوره إلى جمهور آخر، فمن خلال هذه الصورة تعتمد الترسنة الإعلامية الغربية الموجهة نحو المتلقي الغربي إلى إعادة تركيب صورة الإسلام والمسلمين عامة والأطفال بصفة خاصة في أذهان الأميركيين على أنهم إرهابيين، وأن مجتمعهم يدعوهم إلى العنف، وأن دينهم الإسلامي يحثهم على ممارسة العنف والتطرف منذ الصغر... وهكذا يتم تمويه الجمهور المتلقي بكل شرائحه عن طريق هذا الخطاب البصري. وتسعى الدراسة إلى تفكيك المُتخيل الأمريكي الراهن عن المسلمين بدلاً من اجترار الصورة النمطية التقليدية؛ التي نسجت هوليود من خلال محاول التعرف على طبيعة مضمون الصورة السينمائية الساعية إلى عرض صورة مشوهة عن الطفل العربي في الأفلام السينمائية الأمريكية، وذلك من خلال قراءة الرسائل السيميولوجية الكامنة بالتحديد في الصورة السينمائية من خلال فيلم "المملكة". أو بمعنى آخر كيف صورت السينما الأمريكية الطفل العربي بعد هجمات الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١؟.

Abstract :

Today, power and domination are in the hands of those who control the use of visual discourse in its various forms and colors to achieve its interests and objectives. The influence of the media has been and continues to be under the control of the Nordic countries; they are the advanced industrial and political, economic and media dominant countries, which direct them to the group of countries of the South, which often distort their image. In the audience, which in turn transfers it to another audience, It is through this picture that the Western media arsenal directed at the Western recipient is trying to re-establish the image of Islam and Muslims in general and children in particular in the minds of Americans as terrorists, and that their society calls them to violence and that their Islamic religion urges them to practice violence and extremism since childhood ... To camouflage the receiving public in all its categories through this visual discourse. The study seeks to deconstruct the current American image of Muslims rather than the stereotypical stereotype Hollywood has woven by trying to identify the nature of the content of the cinematic image seeking to portray a distorted picture of the Arab child in American films by reading the underlying semantic messages in particular The cinematic picture through the movie "Kingdom". In other words, how did American cinema portray the Arab child after the attacks of September 11, 2001?

مقدمة :

لا يخفى على أحد حجم تأثير الخطاب البصري على الأفراد والجماعات والحكومات والدول في عالمنا الإعلامي المعاصر، لاسيما بعد التطورات التكنولوجية التي حدثت في وسائل الإعلام كافة. ولئن كان هذا التطور الحاصل يمثل نتاج الجهود الإنسانية من أجل خدمة الإنسان وقضاياها المصيرية وتحقيق طموحاته وتطلعاته، فإن لهذا التطور شأنا آخر لدى القائمين على الإعلام والاتصال، وخصوصا حول كيفية هيكلته وتوظيفه لغاية للسيطرة على عقول الأفراد والجماعات، بل والدول والحكومات في الاتجاه الذي يخدم المصالح العليا وأهداف المنظومة الإعلامية لتلك الوسيلة الاتصالية وصناع القرار في الدولة التي تنطلق منها مخرجات الصورة الإعلامية التي

تنتجها هذه الوسائل والتي تعكس البيئة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في أي مجتمع من المجتمعات.

ومع بداية العقد الماضي استطاع الإعلام أن يقفز قفزات واسعة عبر التحول بالصورة الثابتة والمتحركة، والنص، إلى المكان الذي جعله يحقق نبؤة (ماكلوهان) عام (١٩٤٧) في أن العالم سيتحول إلى قرية صغيرة أو بمثابة البيت.

لكن الهوة قائمة بين من يتحكم في توظيف الخطاب البصري لمصالحه وأهدافه وبين شعوب العالم المتلقية باعتبارها جمهور نشط حيث تؤدي الصورة وخاصة من خلال الأفلام السينمائية دورا فاعلا في ترسيخ الأهداف المستوحاة من وراء هذه الصورة لدى الجمهور الذي ينقلها بدوره إلى جمهور آخر.

إن جاذبية الصورة السينمائية تمثل واحدة من وسائل الاتصال التي أسهمت في ترسيخ الصورة عن المسلمين اعتمادا على إستراتيجية إعلامية مخطط لها بعناية، وعلى إمكانات فنية ومهنية عالية. خاصة بعد تعزيز الخطاب السياسي اليميني في الولايات المتحدة الأمريكية بتركيز وسائل الإعلام الأمريكية على حوادث العنف والهجمات الدموية، والتي شنها أفراد مسلمون أو جماعات متطرفة باسم "الدفاع عن الإسلام". فشكلت تلك الحوادث محور أعمال سينمائية مستفيضة، مثل ما عرضه فيلم المملكة The Kingdom الأمريكي. وازداد سباق التهويل والتشكيك في نوايا المسلمين بل تخطت درجة التشكيك إلى اتهام أطفال المسلمين بالإرهابيين أيضا.

ومن هنا اقتضت هذه الدراسة تناول موضوع سيميولوجيا الخطاب البصري وبالتحديد الصورة السينمائية لأهميتها في التغيير والتأثير. كما أن تأثير الخطاب البصري في تشكيل الرأي العام في العالم الغربي هو تأثير كبير ويشكل عاملا مهما في صنع الصورة النمطية (Stéréotype) للفرد الغربي الذي يستفيد من قيم الليبرالية وأجواء الديمقراطية وحرية الرأي ومن ثم الضغط على ساسته بعد ذلك تبعا للصورة التي تسهم الصور السينمائية وغيرها في تكوينها. وهذا ما أدى بنا إلى اللجوء إلى المقاربة السيميولوجية للكشف عن القيم الدلالية والفنية في الصورة السينمائية. لأن السيميولوجيا جاءت لتقريب العلوم الإنسانية من حقل العلوم التجريبية - أي أنها رياضيات العلوم الاجتماعية والإنسانية -.

كما أن مجمل دلالات الخطاب البصري ليست وليدة مادة تضمينية دالة ومعان مثبتة في أشكال لا تتغير، وإنما هي أبعاد أنثروبولوجية واجتماعية وفطرية إنسانية. فالألوان والأشكال والخطوط تتسرب إلى الصورة محملة بدلالاتها السابقة، والأشكال الهندسية كالمربع أو المثلث أو المستطيل أو الزوايا لها دلالات أخرى غير التشكيل الهندسي لفضاءات مقطوعة من كون لا حد له، فالمخاطب الثقافي هو الذي يحول الوجه والإيماء والعضو إلى بؤرة لإنتاج الدلالات وتحديد أنماط استهلاكها.

وهذا ما تهدف إليه هذه الدراسة التي تحاول إنجاز تحليل سيميائي للخطاب السينمائي الأمريكي والتعرف على طبيعة مضمون الصورة السينمائية الساعية إلى معرفة صورة الطفل العربي في الأفلام السينمائية الأمريكية، ولهذه الغاية سوف نستخرج المسارات التصويرية التي تبين الرسائل السيميولوجية الكامنة بالتحديد في الصورة السينمائية من خلال فيلم "المملكة". أو بمعنى آخر كيف صورت السينمائية الأمريكية الطفل العربي بعد هجمات الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١ ؟ .

١. تحديد المفاهيم

قبل أن نباشر تحليل مضامين خطاب الصورة في السينما الأمريكية التي عالجت نظرات الأمريكيين للمسلمين وأطفالهم، يبدو مهما المرور سريعا على بعض المفاهيم الصالحة لتحليلنا والتي تساعد الباحث على توضيح المعاني والمفاهيم التي يتناولها في دراسته، وذلك بهدف إزالة الغموض والالتباس حول المعنى المتبنى في الدراسة، لأن غموض المفهوم يفقد الموضوع قيمته العلمية. ونشير إلى أننا سنقتصر على تحديد مفهوم "الصورة" و من ثم الطفل، ثم نصل إلى مفهوم السينما.

١.١ مفهوم الصورة

يجمع بعض الباحثين العرب بين مصطلحي: الصورة الذهنية، والصورة النمطية، ويعدونهما مفهوما واحدا. وعلى الرغم من اشتراك المصطلحين في كثير من التفاصيل، لكن تبقى هناك فروق لغوية بينهما.

فمصطلح **الصورة الذهنية** لا يعني بالنسبة لمعظم الناس سوى شيء عابر أو غير حقيقي أو حتى مجرد وهم، غير أن قاموس "ويبستر" في طبعته الثانية قد عرض تعريفا لكلمة (image) بأنها تشير إلى التقديم العقلي لأي شيء لا يمكن تقديمه للحواس بشكل مباشر، أو هي إحياء أو محاكاة لتجربة حسية كما أنها قد تكون تجربة حسية ارتبطت بعواطف معينة وهي أيضا استرجاع لما اختزنته الذاكرة أو تخيل لما أدركته حواس الرؤية أو السمع أو اللمس أو الشم أو التذوق (عجوة، ٢٠٠٣: ٤).

وهناك معنى أكثر شيوعا لهذا المصطلح ورد أيضا في قاموس "ويبستر" في طبعته الثالثة فهو "مفهوم عقلي شائع بين أفراد جماعة معينة يشير إلى اتجاه هذه الجماعة الأساسي نحو شخص معين، أو نظام ما، أو طبقة بعينها، أو جنس بعينه، أو فلسفة سياسية، أو قومية معينة، أو أي شيء آخر" (عجوة، ٢٠٠٣: ٤). في حين يعرف **هولستي** الصورة بأنها "مجموعة معارف الفرد ومعتقداته في الماضي والحاضر والمستقبل، التي يحتفظ بها وفقا لنظام معين عن ذاته وعن العالم الذي يعيش فيه (الطرابيشي، السيد، ٢٠٠٦: ٢٣١).

ووفقا لهذه المفاهيم يتضح أن الصورة الذهنية ليست مجرد كم من المعلومات، ولكنها معلومات مرئية وفقا لنظام معين. فالإنسان يستقبل كميات هائلة من المعلومات المختلفة ولكنه لا يستطيع الاحتفاظ بهذه المعلومات على حالها، ومن ثم يجري عليها

تجميعاً وتنظيماً، يحتفظ فيه بأهم الخصائص وأبرز المعالم، وما يتفق مع البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها، والمعتقد الذي يؤمن به.

فالفرد في عملية تكوين الصور يمكن تشبيهه بمجموعة من العدسات التي تكون أمامها كم هائل من الأضواء، ومع ذلك تقوم بتجميع هذه الأضواء وتركيزها في نقطة واحدة حتى تكون أكثر وضوحاً. وعلى هذا فإن عملية تكوين التصورات الذهنية عند هولستي هي عملية تطويع وتنسيق للكُم الهائل من المعلومات عن الذات وعن الآخرين في الماضي والحاضر والمستقبل، حتى تكون في شكل مترابط ومنسق ومنظم. (الطرابيشي، السيد، ٢٠٠٦: ٢٣١-٢٣٢).

ويرى حسين محمد على أن " الصورة الذهنية صورة رمزية تتجمع فيها احتياجات الجماهير ومطالبها، واهتماماتها وتطلعاتها، والرغبة القادرة على الوفاء للجماهير بكل هذا وأكثر منه، وهذه الصورة لا يمكن أن تتشكل بين يوم وليلة، إذ إن مادتها تترسب في العقول قطرة قطرة، كما أنها ليست ترجمة لأفعال وسلوك أي منظمة أو مؤسسة وأقوال المسؤولين عنها بقدر ما هي ترجمة لردود الفعل التي تحدثها الأفعال وتلك الأقوال (محمد، ١٩٧٦: ٣٠).

وبالرغم من أن مصطلح الصورة الذهنية لم يرد في قواميس اللغة العربية ومعاجمها كما هو وارد في موسوعات علم النفس الحديث ومعاجم اللغة الانجليزية، إلا أن فلاسفة العرب وعلمائهم سبقوا وأن استخدموا بعض معاني الصورة الذهنية في بعض كتاباتهم، حيث يذهب ابن خلدون في معرض تفريقه بين البنية اللغوية والبنية الأسلوبية في مقدمته إلى أن الأسلوب "يرجع إلى صورة ذهنية للتراكيب المنتظمة كلية، باعتبار انطباقها على تركيب خاص، وتلك الصورة ينتزعها الذهن من أعيان التراكيب وأشخاصها ويصيرها في الخيال كالقالب أو المنوال، ثم ينتقي التراكيب الصحيحة عند العرب باعتبار الإعراب والبيان فيرصها رصاً، كما يفعل البناء في القالب والنساج في المنوال (ابن خلدون، دون سنة: ٥٣٦).

لقد قدم العلماء العرب المسلمون الأوائل تفسيرات عديدة للصورة وأشاروا بوضوح إلى مصطلح (الصورة الذهنية). فالعالم العربي ابن سينا (٩٨١-١٠٣٧) ذكر أن الأشياء لها وجودان؛ وجود خارج الذهن سماه الأعيان، ووجود في الذهن سماه التصور، فهو يسمي صور الأشياء الموجودة في عقل الإنسان بالتصور. (سعيد، ١٩٨٧: ٢٣١). وهذا يدل دلالة واضحة على أن العلماء العرب استخدموا مصطلح (الصورة الذهنية)، وعرفوه بشكل واضح، فهو عندهم صور موجودة في ذهن الإنسان عن الأشياء، كما بينوا أهمية الإدراك في حصول الصورة في العقل الإنساني.

أما مصطلح الصورة النمطية (Stéréotype)، فتعود أصولها إلى اللغة اليونانية (Stéreo) وتعني: صلب أو ثابت أو راسخ (فاروق، ٢٠٠٦: ١٧). أما كلمة (type) وهي مستخدمة منذ منتصف القرن الخامس عشر، وجاءت الكلمة من أصل

لاتيني (Typus). وقبلها كانت الكلمة اليونانية الإغريقية (Typos) وتعني ضربة أو انطباع (فاروق، ٢٠٠٦: ١٧). وتعني كلمة (type) في المعاجم الحديثة حرفاً، صورة، أنموذجاً، نوعاً، سمة، أو علامة مميزة. وتكون لفظة (Stéréotype) بهذا المعنى هي صورة ثابتة وأنموذجاً ثابتاً أو سمة ثابتة.

وكلمة (Stéréotype) الصورة النمطية، كانت موضع الاستخدام كاسم منذ عام (١٨٠٠)، وأن استخدمها الشائع حالياً جاء من التعريف الاجتماعي فهي: "صورة أو تصور قياسي ومبسط يستثمر في معنى معين يحتفظ به أفراد مجموعة معينة من الناس بصورة مشتركة"، وبدأ هذا الاستخدام حوالي عام (١٩٣٠).

أما مفهوم مصطلح النمطية في الأدبيات المعاصرة اليوم فيعرف بأنه "مصطلح يحاول طبع مجموعة من الناس في قالب متفرد" (فاروق، ٢٠٠٦: ١٧). وقد نشأ مصطلح الصورة النمطية في أحضان علم النفس الاجتماعي، ثم أنسبك في إطار دراسات الاتصال، ويشير هذا المصطلح إلى تصور المثبرات في حالة غيابها، حيث تشير موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى أن الصورة النمطية صورة أو تصوير حي في غياب المثير الأصلي بأن نتصوره ببصرنا العقلي (الحنفي، ١٩٧٨: ٨٨٣).

كما يعرف (معجم وبستر) هذا المصطلح بأنه يدل على: "الشيء المتفق مع نمط ثابت أو عام"، أو على: "الصورة النمطية الثابتة التي يشترك في حملها أفراد جماعة ما، وتمثل رأياً مبسطاً أو موقفاً عاطفياً، أو حكماً غير متفحص (Webster's, 1141: 1977). في حين ترجم الباحثون العرب مصطلح (Stéréotype) إلى مصطلح الصورة النمطية والصورة كما ذكرنا هي شكل، أو صفة الشيء، والنمط هو: جماعة من الناس أمرهم واحد (المنجد، ١٩٥٧: ٨٢٧).

وبناء على التعريفات السابقة للصورة الذهنية والصورة النمطية، فإن أهم الفروق بينهما كما جاء في كتاب صورة العرب في الإعلام الغربي هي (فاروق، ٢٠٠٦: ٢٨-٢٩):

- إن الصورة الذهنية تبنى على الحقائق الموضوعية والمعلومات الصادقة بينما الصورة النمطية تبنى على حقائق مبالغ فيها هي في أغلبها معلومات مشوهة.
- إن الصورة الذهنية ليست بالضرورة مشحونة عاطفياً، بخلاف الصورة النمطية التي تكون محملة بالمشاعر الذاتية، ومشحونة بالعواطف الشخصية.
- إن الصورة الذهنية هي صورة مفتوحة (أي أنها تستقبل كل الصور، ثم تقوم بترتيب هذه الصور من جديد)، وقد تتغير هذه الصور أو تتوسع تدريجياً، وتنمو وتتطور، أو توضح زوايا في موضوع ما كانت باهتة، فهي صورة قابلة للتغير باستمرار، عكس الصورة النمطية التي تنسم بالثبات النسبي والجمود، وترفض استقبال رسائل معكوسة لها عدا تلك التي تنسجم وتتناسق مع اتجاهاتها.

- كلما زادت المعلومات في الصورة الذهنية فإن الصورة تزداد وضوحاً، بينما زيادة المعلومات في الصورة النمطية في اتجاه الموضوع الواحد نفسه تؤدي إلى التعصب، وفي مراحل أعلى تؤدي إلى التمييز العنصري.
- إن صانعي الصورة الذهنية للأشياء والأشخاص والدول والجماعات في أذهان الأفراد يسعون إلى تقديم المعلومات والحقائق والمعارف من أجل توسيع مدارك الناس ومعرفتهم بالحياة، بعكس الصورة النمطية، التي غالباً ما تقف خلفها جهات (جماعات أو مؤسسات) ذات مصالح اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية.

٢.١ تعريف الطفل

يعرف بعض الباحثين الطفل على أنه "الشخص الذي لم يبلغ سن الرشد بعد". وعلى ضوء التعريف فإن الطفولة تمتد من الميلاد حتى سن العشرين، وهي السن التي يبلغ عندها معظم البشر نضجهم البدني الكامل.

ففي معظم الدول الصناعية تعد الطفولة إحدى المراحل الثلاث التي يعبرها الناس من الميلاد إلى الرشد. والمرحلتان الأخريان هما الرضاعة والمراهقة، فالرضاعة تبدأ من الميلاد وتمتد حتى الثمانية عشر شهراً الأولى من العمر. وتبدأ المراهقة من سن الثالثة عشرة حتى سن الرشد، والطفولة حسب هذه الرؤية هي المرحلة المتوسطة بين الرضاعة والمراهقة. وتعد هذه مرحلة أقصر بكثير من المراحل الأخرى.

أما في بعض الدول النامية فيعد الناس راشدين بمجرد بلوغهم سن الثانية عشرة أو الثالثة عشرة، حيث لا تعد المراهقة مرحلة مميزة من مراحل النمو. وعرف بعض الباحثين الطفل بأنه "شخص يتراوح عمره بين ١٨ شهراً و١٣ سنة، والطفولة إحدى المراحل الأساسية في نمو الإنسان. وبهذا التباين حول التحديد الدقيق لمرحلة الطفولة، يمكن القول أن هذه المرحلة تختلف من جيل إلى جيل ومن ثقافة إلى ثقافة أخرى وذلك طبقاً لمتطلبات بيئة الفرد. (قطامي، ١٩٩٨: ١٧).

٣.١ تعريف السينما

تعد السينما من وسائل الاتصال الأكثر تأثيراً على الجماهير، ولذا فهي تعرف بأنها "الوثيقة المرئية لعصرنا، التي قد صاغت لغته الأساسية من مفردات الصور وحولت الخيالات والأحلام وحتى الكوابيس إلى حقائق من الضوء والظل. وهي بهذا الفن الجامع الذي استطاع أن يستفيد من كل الفنون التي عرفتها الخبرة البشرية" (بدر، ١٩٩٨، ٥٩).

٢. النظريات المؤطرة للدراسة

تتحدد المقاربة النظرية للاتصال من خلال نظر السوسيولوجيين إليه بوصفه عملية (سيرورة) (Processus) حيث يقومون بالكشف عن بعض المحددات الاجتماعية

وبعض الميكانيزمات البسيكولوجية، والتأكيد على الرهانات المفترضة، والآثار المنتظرة للاتصال سواء بالنسبة للفرد والمجتمع (Balle, 1992: 538) .

وبالتالي يمكن أن نؤطر دراستنا "صورة الطفل العربي في السينما الأمريكية" بنظرية الغرس الثقافي حيث ظهرت نظرية الغرس الثقافي في الولايات المتحدة الأمريكية خلال السبعينات كأسلوب جديد لدراسة تأثير وسائل الإعلام على الجمهور، ونتيجة لقيام "جورج جربنر" بالمشروع الذي تناول مؤشرات ثقافية وكان الهدف منه إيجاد الدليل الأمريكي على تأثير وسائل الإعلام المختلفة في البيئة الثقافية.

ولقد أصبحت الحاجة ضرورية لهذا المشروع بعد فترات الإضرابات التي شهدتها المجتمع الأمريكي بسبب مظاهر العنف والجريمة والاعتقالات، مما نتج عنه تشكيل لجنة قومية أمريكية لبحث أسباب العنف في المجتمع وعلاقة التلفزيون بذلك. ولقد قام الدارسون بأبحاث عديدة منذ أواخر الستينيات ركزت معظمها على تأثير مضمون برامج التلفزيون التي تقدم وقت الذروة وفي عطلة آخر الأسبوع على إدراك الجمهور للواقع الاجتماعي وكان العنف هو الموضوع الأساسي محل البحث، إلا أن مشروع المؤشرات الثقافية اهتم أيضا بموضوعات أخرى مثل صورة الأقليات، والاتجاه نحو العلم، وغيرها (عمر، 2005: 93-94) .

وترجع أصول هذه النظرية إلى العالم الأمريكي "جورج جربنر (Gerbner)" من خلال مشروعه الخاص بالمؤشرات الثقافية وتركزت بحوث المؤشرات الثقافية على ثلاث قضايا متداخلة هي: (أحمد، 2006: 345-346).

- ✓ دراسة الوسائل والقيم والصور الذهنية التي تعكسها وسائل الإعلام.
- ✓ دراسات الهياكل والضغوط والعمليات التي تؤثر على إنتاج الرسائل الإعلامية.
- ✓ دراسة المشاركة المستقلة للرسائل الجماهيرية على إدراك الجمهور للواقع الاجتماعي.

وتهدف بحوث تحليل الإنماء إلى الإجابة على السؤال الثالث من هذه المنظومة البحثية، حيث تفترض نظرية الإنماء أن الأشخاص الذين يشاهدون كميات ضخمة من البرامج التلفزيونية يختلفون في إدراكهم للواقع الاجتماعي عن أولئك الذين يشاهدون كميات قليلة من برامج التلفزيون أو لا يشاهدون (ويشار إليهم عادة بقليلي المشاهدة، ذلك أن كثيفي المشاهدة سيكون لديهم قدرة أكبر على إدراك الواقع المعاش بطريقة متسقة مع الصور الذهنية التي ينقلها عالم الصورة وخاصة التلفزيون (عماد، حسين، 2004: 300) .

وتعتبر هذه النظرية الخطاب البصري وسيلة رئيسية لنقل المعايير الثقافية الشائعة في المجتمع. وينظر "جربنر" إلى الثقافة باعتبارها مجموع الفنون والعلوم والديانات والموسيقى والمهارات والقوانين والصور الذهنية. ويقوم الأفراد بتكوين بناء رمزي قوامه الصور الذهنية التي تؤدي إلى تعميمات عن البيئة الإنسانية التي يعيش فيها

الأفراد. عند "جربنر" هو مجموعة من الرسائل والصور الذهنية التي تنظم العلاقات الاجتماعية، وكذلك تساعد في تنمية مفاهيم للخبرات والأولويات والقيم والعلاقات بين الأفراد وبالإضافة إلى المعايير السائدة لما هو هام أو أقل في الأهمية ولما هو مفيد أو ضار. كذلك نستلهم من الثقافة كيف نتصرف في المواقف المختلفة في الحياة (عمر، 2005: ٩٦).

٣. منهج الدراسة

نظرا لطبيعة دراستنا المعنونة "بصورة الطفل العربي في السينما الأمريكية المعاصرة" دراسة سيميولوجية لبعض الصور السينمائية من فيلم المملكة، والتي تعتبر من الدراسات الوصفية، كان لزامنا علينا أن نستخدم منهج التحليل السيميولوجي، الذي أصبح منهجا وتصورا ونظرية و"علما" لا يمكن الاستغناء عنه لما أظهر عند الكثير من الدارسين والباحثين من نجاعة تحليلية وكفاءته في شتى التخصصات وخاصة في ميدان علم الاجتماع والاتصال وعلوم الإعلام والاتصال. فهو يركز على المحتوى الرمزي، ولا يهتم بالمحتوى الظاهر للرسالة، فعمليات القراءة للصورة تنطلق من تحليل المحتوى السيميولوجي باستخدام المعاني الضمنية والدلالية لمختلف الرسائل. وتعني الدلالية هنا المعنى المحدد غير المتغير لأي علامة ما، وتمثل الضمنية المعنى المتغير لنفس العلامة (فالي، ٢٠٠٤: ٢٤٧ - ٢٤٨)، حيث تهتم هذه الأخيرة بالكشف عن العلاقات الداخلية لعناصر الخطاب وإعادة تشكيل نظام الدلالة بأسلوب يتيح فهما أفضل لوظيفة الرسالة الإعلامية داخل النسق الثقافي.

لقد بين الباحث الدانماركي "لويس يامسلاف" الغرض من التحليل السيميولوجي قائلا: "هو مجموعة التقنيات والخطوات المستخدمة لوصف وتحليل شيء باعتباره له دلالة في حد ذاته وبإقامته علاقات مع أطراف أخرى من جهة أخرى، ويمثل التحليل السيميولوجي بالنسبة لـ "رولان بارث" شكلا من أشكال البحث الدقيق في المستويات العميقة للرسائل الأيقونية أو الألسنية على حد سواء، يلتزم فيه الباحث بالحياء اتجاه هذه الرسالة من جهة، ويسعى فيه من جهة أخرى إلى تحقيق التكامل من خلال التطرق إلى الجوانب الأخرى السيكولوجية، الاجتماعية، الثقافية... التي يمكن أن تدعم التحليل بشكل أو بآخر (يخلف، ١٩٩٦: ١٧).

٤. مجتمع الدراسة والعينة

يقصد بمجتمع البحث (المجموع الكلي من المفردات والأشياء الأخرى المحدودة أي المجتمع الذي بإمكان الباحث تحديد حجمه الحقيقي). وعليه فمجتمع البحث في هاته الدراسة هو مجموع الأفلام السينمائية الأمريكية المعاصرة التي تشوه صورة العرب والأطفال وقد بلغت أكثر من ١٠٠ فيلم لم نجد سوى ١٢ فيلما فقط الذي يصور العرب ومن بينهم الأطفال صورا ايجابية.

في حين تعتبر العينة من بين أهم العناصر المنهجية في أي دراسة علمية لأي ظاهرة من الظواهر، لتكون هذه الدراسة العلمية ممكنة ومحددة ودقيقة في تمثيل مجتمع الدراسة. ولقد صنف علماء المنهجية العينات إلى صنفين رئيسيين: (عبد الحميد: ١٩٩٦، ٧٢):

- **العينات الاحتمالية أو العشوائية:** وهي التي تخضع في اختيارها لقوانين الاحتمالات وتعطي فرصا متساوية لجميع المفردات في الاختيار.
- **العينات غير الاحتمالية:** وهي التي تسمح بتدخل العامل الشخصي في الاختيار. ويرتبط اختيار أي من النوعين السابقين من خلال هدف الدراسة وطبيعة مشكلتها البحثية.

وبعد التأكد من أن طبيعة الموضوع "صورة الطفل العربي في السينما الأمريكية" تتطلب المعاينة للحصول على البيانات المطلوبة كان من الضروري تحويل اهتمامنا نحو عينة تعطي نتائج أكثر دقة وموضوعية، وعليه تم اختيار عينة قصديه نموذجية غير تمثيلية لارتباطها بهدف وطبيعة دراستنا والتي يندرج إطارها العام في مجموعة الأفلام السينمائية الأمريكية المعاصرة، وهي فيلم المملكة الذي أنتج في أفريل سنة ٢٠٠٧ وهذا لتوافقه وطبيعة الدراسة.

والفيلم من إخراج الممثل والمخرج والكاتب الأمريكي المشهور "بيتر بيرغ" اليهودي الديانة، أما كاتبه فهو "ماثيو مايكل كارنن". والفيلم يعالج على مدى مئة دقيقة وعشر (١١٠ دقائق) موضوعا يُعد من الموضوعات الحساسة في كل من الرياض وواشنطن وهو موضوع العلاقة بين المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية في ظل تناقض حاد في الأسس التي تقوم عليها كل من الدولتين وتلاق في المصالح وأهمها على الإطلاق النفط. فالفيلم إذن يسرد حدوث عملية إرهابية في مجمع للرعايا الأمريكيين العاملين في مجال البترول في السعودية، وإرسال فريق من مكتب التحقيقات الفدرالي للتحقيق في هذه العملية والكشف عنها، ثم تتم مقابلتهم في البداية من قبل السلطات السعودية بشكل من التشدد لكن تجبرهم الظروف بعدها على التعاون سوياً في مواجه الإرهابيين. أما عن منتج الفيلم فهي شركة يونفرسال بكشرز الولايات المتحدة، أما الممثلون فهم: Jennifer Garner، Chris Cooper، Jamie Foxx، Jason Bateman. بالإضافة إلى عدد من الممثلين من أمريكا اللاتينية وشارك في التمثيل مجموعه من الطلبة في بعض الجامعات الخليجية وخصوصا الإماراتية لكن جلهم كومبارس في الفيلم.

٥. أدوات الدراسة

- استخدمت الدراسة أداة الملاحظة نظراً لملائمة هذه الأخيرة لطبيعة الموضوع وذلك عن طريق الملاحظة الدقيقة لجوانب الفيلم.

٦. الدراسة التحليلية

١.٦ تحليل صور الطفلة والضابطة الأمريكية



أولاً: المقاربة الوصفية (الرموز البصرية المتعلقة بالصورة):

تشير الصورة الأولى إلى طفلة محببة رغم صغر سنّها، يغلب عليها البؤس وتنتشر على ملامحها الشقاء ويغمر نظراتها الخوف، تحمل بيدها كيساً مجهول المحتوى، وتمتد إليها في سخاء يدّ الضابطة الأمريكية لتعطيها حلوى من المنتج الأمريكي الراقى.

وفي الصورة الثانية تمسك الطفلة الحلوى من الضابطة في حميمية مفرطة يفسرها بقع الدم الأحمر المنتشر على طول كف ويدّ الضابطة. أما في الصورة الثالثة فتعطي الطفلة الضابطة كرية رخامية وقد مدت يدها وبسطت كفها ونشرت أصابعها استسلاماً وميلاً نحو الضابطة.

أما الألوان؛ فقد احتوت الصورة الأولى على اللون الأخضر الزيتي واللون البني يخترقهما اللون الأحمر البارز الممثل في قطعة الحلوى. في حين احتوت

الصورة الثانية على اللون الأحمر البارز والمنبعث سواء من قطعة الحلوى أو من لون الدم على يد الضابطة. بينما احتوت الصورة الثالثة على اللون الأزرق المتجسد في الكرية الرخامية، واللون البني الفاتح المتجسد في بشرة الطفلة في كل الصور و الطاولة، بالإضافة إلى اللون البنفسجي الممثل في قميص الطفلة الظاهر في الثالثة ويخترق كل هذه الألوان اللون الأبيض المنبعث على طول يد الضابطة والقريب جدا من لون الكرية الزرقاء.

ثانيا: المقاربة التقنية

جاء تركيب الصورة الأولى والثانية والثالثة من أشكال كروية الحلوى والكورية الرخامية، وخطوط أفقية (يد الطفلة) وعمودية. في حين جاءت الصور الثلاث مملوءة، إذ لم يوجد بها فراغات ومساحات شاغرة نظرا لتركيز المخرج على الطفلة والحلوى والكورية وعلى اليدين فقط، في شكل شريط سينمائي.

أما عن زاوية التصوير فكانت أمامية ثلاثية الأبعاد من بؤرة أمامية قريبة لإبراز الطفلة والحلوى، وبالتحديد الكرية للتعرف عليها جيدا. كما ركزت زاوية التصوير على يد الطفلة ومن خلف يد الضابطة.

بينما جاءت حركة الكاميرا موضوعية لأن آلة التصوير (الكاميرا) ركزت على لفت انتباه المشاهد، للتركيز على المعاني التي تنقلها صورة الحلوى وبالتحديد الكرية وهي بيد الطفلة، وكانت حركة الكاميرا من اليمين إلى اليسار تبعا لموقع الطفلة المقابلة للضابطة والتي كانت بحوزتها كيس الكريات.

أما الحركة التقنية فكانت تسيطر عليها حركة بانورامية، حيث لم تنتقل الكاميرا من مكانها، بل تتبعت الطفلة في حملها للحلوى وللكرية، وقامت بتقريب صورة الحلوى والكرية، للفت انتباه المشاهد. في حين صاحبت الصورة حركة يد الطفلة وهي تفتحها لتفاجئ الضابطة بذلك المشهد والكرية الرخامية بيد الطفلة، ورافق المشهد موسيقى تصويرية لحالة الدهشة التي كانت فيها الضابطة من حيازة الكرية الرخامية للطفلة.

أما الضوء فقد كان المشهد واضحا، حيث قام المخرج "بيتر برغ" بتسليط كميات قوية من الضوء على يد الطفلة والحلوى والكرية الرخامية للفت انتباه المشاهد، وكذا كميات من الضوء الساطع على ذراع الضابطة (جانيت). وكذا تركيز الضوء على اللون الأحمر في يد جانيت في الصورة الثانية والأزرق المتمثل في لون الكرية في الصورة الثالثة.

ثالثا: المقاربة السيميولوجية

جاءت المقاربة السيميولوجية المتمثلة في المدونات التعينية من لباس الطفلة (المتحجبة) و الحلوة والكرية الرخامية، ويد الطفلة وجانيت (الضابطة)، حيث قام المخرج بربط هاته الأجزاء من الصورة للدلالة على دهشة الضابطة من حيازة الطفلة للكرية مع العلم أن هاته الكرية الرخامية هي التي تصنع بها المتفجرات، وللدلالة على

أن الإرهاب لا يشتمل على فئة الكبار فقط بل حتى أطفال العرب والمسلمين لا يلعبون بالدمى بل يلعبون بالأشياء التي تصنع بها القنابل وكذا تواجدها في مكان لصنع المتفجرات، وبالتالي يتعلمون العنف والإرهاب والدموية منذ الصغر، ويقابلون الهدايا بالعنف ومحاولة القتل. وبهذا جاءت هاته الكرية الرخامية في الصورة الثالثة للدلالة على حقد الطفل العربي والمسلم على الأمريكي فقابلت الحلوى بالكرية التي تستخدم للقتل ولإرهاب البشر.

بينما جاءت المدونات الوضعية في يد الطفلة وهي تمسك بالحلوى في الصورة الأولى وباليد المبسوطة المفتوحة في الصورة الثالثة وبها كرية الرخام الزرقاء والتي تدل على الكره والشر.

في حين لاحظنا أن اللون الأحمر الموجود في الصورة الأولى والثانية يدل على الدموية والحروب، في حين نجد أن اللون الأزرق المتجسد في الكرية الموجود في الصورة الثالثة وهو اللون البارز والطاغي في الصورة الثالثة الذي يدل على مدى كره وبغض الأطفال العرب للأمريكان، كما يرمز للقتل والعنف والإرهاب، بالإضافة إلى اللون البني الموجود في كل من لون بشرة الطفلة و الطاولة الذي يرمز إلى قسوة البيئة الصحراوية.

• نتائج تحليل صورة الطفلة والضابطة الأمريكية

كانت نتائج الصورة من الناحية الفنية مستوفية لكل ما يتطلبه الإخراج الفني للصورة السينمائية، خاصة في الألوان المنتقاة حيث اختار المخرج اللون الأحمر الذي يرمز للدم والعنف، و اللون الأزرق بصفة خاصة لإبراز الشكل الكروي الذي يستخدم لصناعة المتفجرات، واستخدام كميات من الإضاءة على يد الطفلة وذراع الضابطة "جانيت"، مما أدى بها إلى الاقتراب من الواقع.

أما من الناحية السيميولوجية جاءت الصورة مفعمة بالعديد من المعاني والإيديولوجيات المستترة وهي أن أطفال (بنات) العرب والمسلمين يتعلمون العنف منذ الصغر وذلك من خلال تواجدهم في أماكن لصنع القنابل والمتفجرات، وعليه فهم يحذون القتل والاعتداءات التي يقومون بها أبائهم وبهذا يصور المخرج مستقبل العالم الإسلامي وهو متجه نحو اتجاه العنف والتعصب والإرهاب والتطرف.

٢.٦ . تحليل صور الطفل العربي حفيد أبو حمزة زعيم الإرهابيين





أولاً: المقاربة الوصفية (الرموز البصرية المتعلقة بالصورة):

جاءت الصور الأولى متضمنة رأس الطفل وجده أبو حمزة زعيم الإرهابيين وهو يحتضر، ببشرة سمراء والشماع السعودي، وهذا ما جعل الصورة مملوءة لا توجد بها فراغات كبيرة وذلك لتقريب الطفل وجده من الكاميرا. بينما جاءت الصورة الثانية لتعبر عن وجه الطفل وعمته كل منهما شاخص ببصره في اتجاه يوحى بالمجهول، في حين جاءت الصورة الأخيرة بعيني الطفل وأنفه تمثلان تحدّ ورغبة في تحقيق شيء ما. بينما جاءت زاوية التصوير في الصور الثلاث أمامية قريبة أي من بؤرة قريبة ركزت على الوجه (وجه الطفل) بالتحديد، وعلى الملامح والجبهة والعينين من اليسار إلى اليمين.

ثانياً: المقاربة التقنية

ظهرت حركة الكاميرا موضوعية إلى حد كبير، لأن آلة التصوير ركزت على لفت انتباه المشاهد بالتركيز على ملامح وجه الطفل بصورة وفي نظرائه محددة ، وكانت حركة الكاميرا من اليسار إلى اليمين.

أما الحركة التقنية فكانت بانورامية أيضاً، حيث لم تنتقل الكاميرا من مكانها بل تتبع حركة العينين (عينا الشخص) وهو ينظر للمستقبل والمجهول بنظرات حادة وذلك من خلال الصورة الثانية والثالثة. في حين رافقت الصورة حركة عيني الطفل وحركة رأسه وهو ينظر للمستقبل في الصور الثلاث.

أما المؤثرات الصوتية فقد صاحب الصورة موسيقى تصويرية تعكس الحالة النفسية للطفل، وكذا بعض الأصوات التي صدرت منه في الصورة الثانية والثالثة "سأقتلهم كلهم" وهي موسيقى مناسبة للصورة تعكس ما أراد أن يوصله مخرج الفيلم.

وهذا ما صورته المشهد حيث قام المخرج بتسليط كميات من الضوء على وجه الطفل وجده في الصورة الأولى، وكذا في الصورة الثانية والثالثة في حين جاءت منطقة العينين في الصورة الثالثة مظلمة، حيث كانتا عيناها بارزتين انطلاقاً من إضاءة الصورة ككل وتقريب الصورة لتبيان أهميتها في الفيلم.

ثالثاً: المقاربة السيميولوجية

جاءت المدونات التعينية الموجودة في الصور الثلاث في الشماع الذي يرتديه الطفل وجده الذي يدل على أن هذا الطفل وجده من منطقة الخليج العربي وبالتحديد من المملكة العربية السعودية. وكذا الزي الإسلامي للمرأة المسلمة (العممة)، في حين جاءت المدونات الوضعية متمثلة في النظرة الحاقدة للطفل العربي تجاه الأمريكيان.

أما عن دلالات الألوان فنلاحظ أن المخرج استخدم ألواناً معينة ليعبر عما يريد إيصاله للمشاهد، حيث استخدم اللون الأحمر في لباس الطفل وجده الموجود في الشماع للدلالة على العنف والحقد واستخدم اللون الأبيض لإظهار صورة الطفل جيداً ويرمز إلى أن هذا الطفل عربي. وذلك من خلال لباسه المميز الخاص بالسعوديين بالتحديد، كما استخدم المخرج اللون الأسود في عيني الطفل للدلالة على الحقد والرغبة في الانتقام، بالإضافة إلى اللون البني المتجسد في لون بشرة الطفل وجده وعمته الذي يرمز للون العرب فهم حسب اعتقاد المخرج أن كل العرب والمسلمين ذو بشرات داكنة.

• نتائج تحليل صورة الطفل العربي حفيد أبو حمزة زعيم الإرهابيين الناحية الفنية :

تمثل الصور الثلاث تجسيدا لفنيات التمثيل الأيقوني، والإبداع السينمائي حيث استطاع المخرج أن يرسم ملامح الانتقام التي يحملها الطفل وهو في سن البراءة والطهر. من خلال السواد الذي عم منطقة العينين، وشخصهما نحو فكرة ليست إلا " الانتقام "، مع سكون حركة الرأس حيث تتوالد الأفكار القاتمة وتتزاحم منتصرة للشار. فتتشكل من خلال كل هذه المؤثرات الفنية للصورة لدى الجمهور المتلقي أنه أمام صورة حية لولادة جديدة للإرهاب في المنطقة العربية.

الناحية السيميولوجية:

هذه الصور الثلاث تحمل العديد من المعاني المستترة، وهي أن المسلمين يزرعون الحقد والبغض وكره الأمريكيين في أذهان أطفالهم ليصبحوا عنيفين وإرهابيين في المستقبل من خلال تشبع هؤلاء الأطفال بقيم الحقد والانتقام والكرهية. وذلك باستخدام المخرج السينمائي الأمريكي لحيل بصرية كثيرة حتى يكون الطفل العربي المعتقد للديانة الإسلامية " إرهابي " و " قاتل ". حيث يوحي تحليل الصورة البصرية للجمهور المتلقي من طريق الأسلوب النمطي ودوام التعرض لقضايا الإسلام في السينما الأمريكية بأن هذا الطفل إرهابي لأنه "مسلم" وأن دينه يحرضه على العنف و"الجهاد". بينما حين يقتل رجل أبيض على سبيل المثال مثل الحادثة المؤسفة " تشابل هابل "

حين قتل رجل أبيض ثلاثة مسلمين شبان في أمريكا، حينها قام الإعلام الأمريكي بالدفاع عن الرجل الأبيض مستخدماً حيل الصورة البصرية والتحليلات الإعلامية مبرراً كون القاتل غاضب من موقف السيارات وأنه ملحد يكره كل الأديان رغم أنه قصد المسلمين بجريمته، ورغم كل ذلك لم يطلق عليه وصف "لإرهابي".

كما تروج السينما الأمريكية والغربية عموماً من مثل فيلم "المملكة" من خلال الصورة إلى رسم صورة نمطية للمسلم وهو ذلك الرجل القبيح ذو اللحية المنفرة والرداء الأبيض والملامح القاسية المربعة في كثير من الأحيان. كما توجه الصورة رسائل مشفرة للمجتمع الأمريكي والعالم الغربي كلها قاتمة عن المرأة المسلمة التي ترتدي الأسود والنقاب من رأسها حتى أخمص قدميها سواء كانت عمّة أو أم أو أخت، وهي صورة مرعية تم تعميمها من خلال الأعمال السينمائية الكثيرة والفرع منها دون عرض أي نماذج طبيعية للمسلم في الشرق الأوسط وجزيرة العرب، وأن التطرف لا جنسية له وغير محصور في دين أو عرق.

لقد استغلت السينما الأمريكية مبدأ خوف الناس من المجهول، ومن هنا تشكلت بيئة خصبة لنشر الخوف والعداء والمعلومات المغلوطة عن المسلمين، وهذا ما انتهجه فيلم "المملكة" موظفاً هذا المبدأ النفسي مستغلاً نقص معرفة الأمريكيين بتعاليم الدين الإسلامي وتمسك المسلمين بإسلامهم لنشر العداء ضد العرب والمسلمين بشكل متنامي. فلن يستطيع المتلقي الأمريكي بسبب جهله بتعاليم الإسلام وحياة المسلمين ردّ ما ورد من القيم اللفظية والبصرية التي توجهها الصورة والحركة الواردة في الفيلم والتي يتلقاها أطفال المسلمين عن بيئتهم. فترسخ حينئذ الصور النمطية فكرة "المجتمع الإرهابي" لدى الأمريكيين.

خاتمة:

ونتهي هذه الدراسة بالنتائج التالية:

- يرتبط المستوى الأول من القراءة بإدراك الرسالة البصرية في أبعادها الفنية والتشكيلية والتقنية وينحصر في التعامل مع ظاهرية الصورة في استقلال عن فاعلها، بينما المستوى الثاني يرتبط بالتدليل أو التأويل، أي الحديث عن قيم دلالية تعد الصورة مهداً لها، أو تقديم الصورة من أجل التمثيل لقيمة ما. وبالتالي فالقاعدة الأساسية التي يتبعها السيميائي تكمن في تركيب الصورة بدءاً بشكلها وتنظيمها الداخلي والجمالي، ثم انتهاء باستخدام الألوان وعمق الصورة كما حدث مع الفيلم الأمريكي "المملكة".
- نرى أن الصورة تحتوي على لغة، وهي ما يمكن أن نطلق عليها بلغة التأثير، فقد أثر الفيلم الأمريكي "المملكة" في كثير من الأجناس والقوميات وما يزال يعرض في دور السينما ووسائل الإعلام العالمية إلى اليوم. وهو يرسم صورة ذهنية للأمريكيين والغربيين عموماً غير صحيحة عن الطفل العربي.

- إن هذه الصورة المشوهة للطفل العربي لم تتواجد في السينما الأمريكية الحديثة فقط بل كانت طيلة تاريخها. كما أن هذه الصورة لم تكن متوقفة على السينما فقط بل في كل وسائل الإعلام والاتصال الأمريكية.
- نجد أن الصورة أبلغ من الكلمة، وأقدر على التأثير في المتلقي وتوصيل المعنى والرسالة إليه. ودليل ذلك أن قضية اتهام المسلمين بالإرهاب معلومة عند المشاهد الأمريكي من خلال وسائل الإعلام، إلا أن صورة الطفل المسلم التي وردت في فيلم المملكة لفتت أنظار الأمريكيين إلى ما قد يبدو حقيقة ظهرت جلبة خاصة بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر.
- بناء على السابق، يشير المخرجون للأفلام الأمريكية إلى الخاصية الإشكالية للدين الإسلامي في المجتمع الأمريكي. إنهم يسعون إلى التلاعب بعقول ومشاعر المستقبلين لهذا الخطاب التصويري القائم على اعتبار الإسلام والمسلمين وحتى أطفالهم والمتواجدون في الولايات المتحدة يشكلون خطراً على الأمريكيين أنفسهم. وما يرافق هذه الأفلام السينمائية من الأشكال المختلفة للصورة بشتى خصائصها يعطي انطبعا إشكاليا حول وجود هذا الدين والتشكيك في شرعيته وأحقيته في التواجد بأمريكا أو الغرب عموماً. - وعلى الجملة يمكن القول إن الأفلام الأمريكية تنقل بصفة عامة صوراً نمطية سلبية عن أطفال الإسلام والمسلمين، والتي تمثل عاملاً حقيقياً في إنتاج القيم الاجتماعية والصور النمطية. وتستخدم هذه الصور من قبل الأحزاب السياسية التي تتبنى خطاب كراهية الإسلام في الانتخابات. كما قد تساهم هذه الصور النمطية المتداولة عن المسلمين وأطفالهم في انتشار الأفكار العنصرية ضد الإسلام وتبادل العداء بين الديانتين، وهذا يتعارض مع المبادئ الدولية التي تنشد قيم الاختلاف والتعدد والتعايش والتسامح وحرية المعتقد.

قائمة المراجع

- (١) ابن خلدون، المقدمة، القاهرة، دار الشعب، دون سنة.
- (٢) أحمد بدر، الاتصال بال جماهير: بين الإعلام والتطويع والتنمية، القاهرة، دار قباء لطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨.
- (٣) ارثور سعديف، ابن سينا، ترجمة، توفيق سلوم، بيروت، دار الفارابي، ١٩٨٧.
- (٤) أماني عمر الحسيني، الإعلام والمجتمع (أطفال في ظروف صعبة ووسائل إعلام مؤثرة)، القاهرة عالم الكتب، ٢٠٠٥.
- (٥) حسن عماد مكاي، ليلي حسين، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الطبعة الخامسة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٤.

- (٦) حسين محمد علي، المدخل المعاصر لمفاهيم ووظائف العلاقات العامة، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٧٦.
- (٧) سلافة فاروق الزعبي، صورة العرب في الإعلام الأمريكي، المملكة الأردنية الهاشمية، دار ورد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.
- (٨) عبد المنعم الحنفي، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ج ٢، القاهرة، مكتبة مدبولي، ١٩٧٨.
- (٩) علي عوجة، العلاقات العامة والصورة الذهنية، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٣.
- (١٠) فايزة يخلف، دور الصورة في التوظيف الدلالي للرسالة الإعلانية (دراسة تحليلية سيميولوجية لعينة من إعلانات مجلة "الثورة الإفريقية"، رسالة ماجستير في علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر، ١٩٩٦.
- (١١) لا رامي فالي، البحث في الاتصال عناصر منهجية، ترجمة ميلود سفاري وآخرون، الجزائر، قسنطينة، مخبر علم الاجتماع الاتصال، ٢٠٠٤.
- (١٢) محمد عبد الحميد: بحوث الصحافة، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٦.
- (١٣) محمود أحمد مزيد، دراسات في إعلام الطفل، جمهورية مصر العربية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦.
- (١٤) مرفت الطرابيشي، عبد العزيز السيد، نظريات الاتصال، القاهرة، دار النهضة العربية، ٢٠٠٦.
- (١٥) المنجد، الطبعة عشرون، بيروت، دار المشرق، ١٩٥٧.
- (١٦) نادية قطامي، محمد برهوم: طرق دراسة الطفل، عمان، دار الشروق، ١٩٩٨.
- ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية

(1) Francis Balle: **Communication, in Raymond et autres, Traité de La Sociologie**, Paris,Puf , 1992.

(2) Webster's, New Collegiat Dictionary , Spring, Field, Mass, G and C ,Merrian Co, 1977.

فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى الدراسات بمدارس الفصل الواحد

اعداد

أماني عبد المنعم عبد الله بلال

Doi: 10.21608/jacc.2019.45625

القبول : ٢٠١٩/٦/٣

الاستلام : ٢٠١٩/٥/١٥

مستخلص :

تعدُّ اللغة العربيَّة من أهمِّ مقومات المُجتمَع العربي، فَهِيَ عنوان الحضارة وسجل التاريخ وأداة التواصل والتخاطب بين النَّاطِقِينَ بِهَا، وَهِيَ وسيلة تربط الفرد بالجماعة، وتربط كلاً منهما بالحياة، فَهِيَ نظام مُحكَّم دقيق يُلْزَم أفراد المُجتمَع - عَلَى اختلاف طبقاتهم - بِاتِّبَاعِهِ، واتِّخَاذِهِ أساساً ومبدأً للتفاهم والتَّعْبِيرِ عَمَّا يجول فِي الخواطر، ولذا فإن تَمَلُّكَ المتعلِّمين لِمَهَارَاتِهَا أمر ضروري للتواصل داخل المُجتمَع. ولما كانت اللغة العربيَّة تتكون من فنون أربعة (الاستِماع، التَّحَدُّث، الْقِرَاءَةُ، الْكِتَابَةُ)، فإن لِكُلِّ فَنٍّ من هَذِهِ الفُنُونِ أهميَّةٌ خاصَّةٌ فِي حياة الفرد والمُجتمَع، وتُعتبر الْقِرَاءَةُ والْكِتَابَةُ من أهمِّ الفُنُونِ اللُّغَوِيَّةِ، وهما عمليتان متلازمتان تؤثر كلٌّ وَاحِدَةٍ منهما فِي الأُخْرَى، ولِهَذَا يجب أن يسير تَعَلُّمُ التِّلْمِيزِ الْقِرَاءَةَ مَعَ تَعَلُّمِهِ الْكِتَابَةَ جُنْبًا إِلَى جُنْبٍ، فيتعلَّم النُّطْقُ بِالْفُظْ، ثم يحاول أن يكتبه أو يصوره بِأَيِّ وسيلة من الوسائل.

الكلمات الدالة : الألعاب اللغوية - مهارات القراءة والكتابة - مدارس الفصل الواحد.

Abstract :

Arabic language is one of the most important methods of communication among community members. It is also the basis of our civilization and progress. At the elementary stage, Arabic language is considered to be the student's tool for expressing needs and feelings as well as for academic achievement. Thus, it has got an exceptional status at this stage. Language incorporates four basic skills: listening, speaking, reading, and writing. Each skill has a set of sub-skills. Yet, it is noticeable that at this stage,

especially in the first grades, there is an obvious interest in reading and writing skills due to the benefits accrued to the student.

Keywords: Language Games - reading and writing skills - Schools per semester

مقدمة :

يُعَدُّ التَّعْلِيمُ من الحاجات الأساسية لِكُلِّ فَرْدٍ فِي المُجْتَمَعِ، إِذَا جَعَلَتْ مِصْرُ مِنَ التَّعْلِيمِ قَضِيَّةً أَمِنْ قَوْمِيٍّ، وَوَضَعَتْهُ فِي مُقَدِّمَةِ أَوَّلِيَّاتِهَا، لِذَلِكَ تَسْعَى إِلَى تَطْوِيرِ التَّعْلِيمِ فِي شَتَّى المَرَاكِجِ. وَتُعَدُّ مَرَحَلَةُ التَّعْلِيمِ الأَسَاسِيَّ مِنْ أَهَمِّ مَرَاكِجِ السُّلْمِ التَّعْلِيمِيِّ، وَهِيَ المَرَحَلَةُ الرَّسْمِيَّةُ الأَوَّلَى الَّتِي تَهْدَفُ إِلَى تَرْبِيَةِ النِّشْءِ، وَتُعَدُّ فِي وَضْعِهَا الحَالِيِّ تَنْفِيذًا لِسِيَّاسَةِ الدَّوْلَةِ فِي تَحْقِيقِ مَبْدَأِ تَكَافُؤِ الفُرْصِ التَّعْلِيمِيَّةِ أَمَامَ جَمِيعِ المُواطِنِينَ، لِأَنَّهَا تَسْتَقْبَلُ الأَطْفَالَ فِي سِنِّ مَبْكَرَةٍ: مِنَ السَّادِسَةِ وَحَتَّى الخَامِسَةِ عَشْرَةَ^(١).

وَمَعَ النُّمُو الكَبِيرِ فِي اسْتِيعَابِ الأَطْفَالِ بِالتَّعْلِيمِ الأَسَاسِيِّ، فَلَا يَزَالُ فِي الفَنَةِ العُمُرِيَّةِ (٦-١٢) سَنَةً نَحْوَ مِائِيْنَ طِفْلٍ لَا يَتَلَقَّونَ أَيَّ لَوْنٍ مِنَ ألْوَانِ التَّعْلِيمِ النِّظَامِيِّ، خُصُوصًا مِنَ الفَتَيَّاتِ، كَمَا أَنَّ نِسْبَةَ تَتَرَاوَحَ بَيْنَ ١٢% وَ ١٥% مِنْ مَجْمُوعِ المَقِيدِينَ فِي المَدَارِسِ الِابْتِدَائِيَّةِ تَتَسَرَّبُ مِنْهَا قَبْلَ إِتِمَامِ الدَّرَاسَةِ وَتَرْتَدُّ إِلَى الأُمِّيَّةِ^(٢).

وَلِمُوَاجَهَةِ هَذَا المَوْقِفِ طَرُقَ المَسْئُولُونَ عَنِ التَّعْلِيمِ فِي مِصْرٍ صِغًا تَعْلِيمِيَّةً جَدِيدَةً أَكْثَرُ مَرُونَةٍ وَغَيْرِ تَقْلِيدِيَّةٍ تَتَلَاَمُ مَعَ ظُرُوفِ البَيِّنَاتِ المَحَلِّيَّةِ، وَتُسَهِّمُ فِي سَدِّ مَنَابِعِ الأُمِّيَّةِ، وَمِنْ هَذِهِ الصِّبْغِ "مَدْرَسَةُ الفَصْلِ الوَّاحِدِ"، بِاعْتِبَارِهَا نِظَامًا تَعْلِيمِيًّا مُوَازِيًا لِلتَّعْلِيمِ الرَّسْمِيِّ^(٣). وَتَقُومُ فِلْسَفَةُ هَذِهِ المَدَارِسِ عَلَى تَحْقِيقِ دِيمُقْرَاطِيَّةِ التَّعْلِيمِ، وَتَكَافُؤِ الفُرْصِ التَّعْلِيمِيَّةِ لِأَبْنَاءِ المَجْتَمَعِ الوَّاحِدِ، وَتُعَدُّ جِزْءًا مِنْ مَنَظُومَةِ التَّعْلِيمِ الرَّسْمِيِّ فِي مِصْرٍ، مِمَّا جَعَلَ هَذِهِ المَدَارِسَ تَسْعَى إِلَى تَحْقِيقِ مَا يَلِي^(٤):

١- جمال فرغلي حسن الهواري (١٩٩٨): "بعض سمات الشخصية لدى عينة من معلمي مدارس الفصل الواحد متفاوتي الكفاءة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص ٢.

٢- أحمد يونس محمد (٢٠٠٦): "تقويم برنامج تدريس معلمات ومعلمي المدارس ذات الفصل الواحد"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٢، ص ٣٦.

٣- محمد السيد حسونة (١٩٩٥): "مدارس الفصل الواحد، النشأة والتطوير"، صحيفة التربية، العدد ١، ص ١١.

٤- سامي محمود عبد الله (١٩٩٨): "التعلم التعاوني وأسلوب حل المشكلات، برنامج تدريب موجهي مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع"، الجزء الثاني، وزارة التربية والتعليم قطاع التعليم العام، - مشروع تعليم الفتيات بمدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع بالتعاون مع المعونة الأمريكية، ص ٥٢.

- تنمية الدارسة لُغويًا بما يضمن سيطرتها على المَهَارَات الأساسية (الاستماع، التحدُّث، القِراءة، الكِتابة).
- تزويد الدارسة بالمَبَادِئ الأساسية في الحساب، بما يجعلها تُحسِّن التَّعامل مَعَ بيئتها.
- معاونة الدارسة على التَّكْيُف الاجتماعي، وتزويدها بقدر من الثقافة الاجتماعية والعلمية والسلوكية.

ويرجع اهتمام مدرسة الفصل الواحد باللغة العربية وفنونها، إلى أنها تُعدُّ من أهم مقومات المُجتمَع العربي، فهي عنوان الحضارة وسجل التاريخ وأداة التواصل والتخاطب بين الناطقين بها، وهي وسيلة تربط الفرد بالجماعة، وتربط كلاً منهما بالحياة، فهي نظام مُحكم دقيق يُلزم أفراد المُجتمَع - على اختلاف طبقاتهم - باتباعه، واتِّخاذه أساساً ومبدأً للتفاهم والتَّعبير عمَّا يجول في الخواطر، ولذا فإن تَمَلُّك المتعلِّمين لمَهَارَاتِها أمر ضروري للتواصل داخل المُجتمَع^(٥). ولما كانت اللغة العربية تتكون من فنون أربعة (الاستماع، التحدُّث، القِراءة، الكِتابة)، فإن لكلِّ فنٍّ من هَذِهِ الفنون أهميته الخاصة في حياة الفرد والمُجتمَع، وتُعتبر القِراءة والكِتابة من أهم الفنون اللُّغوية، وهما عمليتان متلازمتان تؤثر كلُّ واحدةٍ منهما في الأخرى، ولهذا يجب أن يسير تَعَلُّم التلميذ القِراءة مَعَ تَعَلُّم الكِتابة جنباً إلى جنب، فيتعلَّم النطق باللفظ، ثم يحاول أن يكتبه أو يصوره بأيِّ وسيلة من الوسائل^(٦). ويتضح ممَّا سبق أن القِراءة والكِتابة من الخبرات الأساسية التي ينبغي أن يزوَّد التلميذ بها، فإن الاهتمام بهَذَيْن الفَنَيْن، والعمل على تنمية مَهَارَاتِهما لدى التلميذ بعامَّة، ودارسات الفصل الواحد بخاصَّة، أمران لهما أهميتهما وخطورتهما لاستمرار التَّعلُّم لهذه الفِئَة من الدارسات. ويؤكد ذلك ما جاء في أهداف تَعَلُّم اللغة العربية بمَدَارِس الفصل الواحد من ضرورة الاهتمام بالقِراءة والكِتابة وتنمية هَذِهِ المَهَارَات للدارسات^(٧).

- ١ - عصام محمد أحمد (٢٠٠٣): "فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات الإبداع اللغوي لدى تلميذات الفصل الواحد"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ص٥.
- ٢ - محمد صالح سمك (١٩٩٨): "فن التدريس للتربية اللُّغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية"، القاهرة، دار الفكر العربي، ص٢٨.
- ٣ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥): "التوجيهات العامة لمادة اللغة العربية بمَدَارِس الفصل الواحد"، الإدارة العامة لمَدَارِس الفصل الواحد، ص٨٢.

ولأهمية القراءة والكتابة فقد تناولها العديد من الدراسات والبحوث، منها دراسة كل من فاروق خليفة ١٩٩٣^(٨)، وBranwhite 1993^(٩)، وهدي عبد الرحمن ١٩٩٦^(١٠)، وCostabile 1998^(١١)، وBarcher 1999^(١٢)، وهويدا حنفى ١٩٩٩^(١٣)، ومحمد علاء ٢٠٠٠^(١٤)، وأمانى حلمى ٢٠٠٠^(١٥)، ونادية لطفى ٢٠٠٦^(١٦)، التى أثبتت كلها تدنى مستوى التلاميذ فى مهارات القراءة والكتابة، وحيث إن دراسات الفصل الواحد من المتسربات من التعليم، فإن التدنى فى هذه المهارات يكون أكثر وضوحاً لديهم، وقد لاحظت الباحثة ذلك من خلال ما يلى:

- إشرافها على طالبات التربية العملية ببعض مدارس الفصل الواحد، حيث تبين لها ضعف دراسات الفصل الواحد فى مهارات القراءة والكتابة.
- اطلاعها على كشوف درجات الدارسات وتقارير المتابعة والتوجيه ببعض المدارس، مما بين لها انخفاض مستوى تحصيل الدارسات فى المواد الدراسية بصفة عامة، واللغة العربية بصفة خاصة، وقد يرجع ذلك إلى تدنى مستوى الدارسات فى مهارات القراءة والكتابة، مما أدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهن،

١ - فاروق خليفة أبو زيد (١٩٩٣): "التفاعل بين مداخل تعليم القراءة والاستعداد لتعلمها وأثره على الأداء القرائى لتلاميذ الصف الأول الابتدائى"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

2- Branwhite, A(1993): "Boosting Reading Skills by Direct Instruction". British Journal of Educationa Psychology, Vol.53, No.7.

٣- هدى مصطفى محمد عبد الرحمن (١٩٩٦): "برنامج لتنمية مهارات الكتابة فى المرحلة الابتدائية بالتعليم الأساسى"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة جنوب الوادى.

4-Costabile, F(1998): "Learning Reading Skills: A Study Based on M.T. Tests". Study Psychology, Dell's Education, Vol.7, No. 5, Jan- Apr.

5-Barchers,S(1999): "Bridges to Reading, Grades: Teaching Reading Skills with Children's Literature". Teacher Ideas Press, Englewoo.

٦- هويدا حنفى محمود (١٩٩٣): "برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسى"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

٧- محمد علاء الدين حلمى (٢٠٠٠): "خطة أنشطة علاجية لصعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائى"، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد ٢٢.

٨- أمانى حلمى عبد الحميد (٢٠٠٤): "برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٦.

٩- نادية لطفى عبد الحليم (٢٠٠٦): "فاعلية بعض أنشطة الذكاء المتعددة فى تنمية مهارات القراءة فى اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

ولذلك أكدت تقارير المتابعة والتوجيه بهذه المدارس ضرورة الاهتمام بمستوى القراءة والكتابة لدى الدارسات، واستخدام مداخل وطرق تدريس حديثة في علاجها للتغلب على هذه المشكلة.

■ شكوى مُعلّمت الفصل الواحد من تدنى مستوى الدارسات في مهارات القراءة والكتابة، مما أثر بشكل مباشر على تحصيلهن، وعلى استمرار العملية التعليمية بهذه المدارس، لذلك قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية للتأكد من وجود تدنٍ في مهارات القراءة والكتابة لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، فصممت استبانة تكوّنت من ثلاث عشرة فقرة للقراءة، وست عشرة فقرة للكتابة، تُمثّل مظاهر الضعف في القراءة والكتابة كما أوردتها عدد من الباحثين والمتخصصين في تعليم القراءة والكتابة، ورزعتها على عشرين معلّمة من مُعلّمت الفصل الواحد، فأشارت الدراسة إلى وجود تدنٍ في مهارات القراءة والكتابة لدى دارسات المستوى الأول بهذه المدارس^(١٧).

مما سبق يتضح أن تعليم القراءة والكتابة وتحديد المهارات المراد تنميتها لدى دارسات الفصل الواحد يحتاج إلى وقفة وإعادة نظر في المدخل والأسلوب الذي يتم تدريسها به، وتنمية مهارتهما، حتى تتحقق الفائدة للدارسات. ويُعدُّ البُحث الحالي من البُحوث التي تستهدف معالجة هذا الضعف بمدارس الفصل الواحد من خلال تبني طرائق تدريس وأساليب وأنشطة جديدة تتناسب مع طبيعة هذه المدارس ونظام الدراسة بها وطبيعة الدارسات.

وتُعتبر الألعاب اللغوية أحد الأنشطة اللغوية التي يوصى باستخدامها، لما تتميز به، فهي تزوّد التلميذ بخبرات أقرب إلى الواقع العملي من أي وسيلة تعليمية، وتوفر السلامة والأمن له، كما أنها اقتصادية، إذا ما قُورنت بالأدوات والأجهزة الممثلة للشيء الأصلي^(١٨)، كما أنها تُنمّي الثقة بالنفس وتزيد الدافعية للتعلم، وتُنمّي القدرة على التفكير الابتكاري، وتُكسب التلاميذ بعض القيم العلمية مثل: المبادرة، والتنافس البريء، واحترام آراء الآخرين، والتحلّي بالروح الرياضية... وتساعد في تشخيص الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ولا يتمكنون من التعبير عنها^(١٩).

فالألعاب اللغوية تُسهم في تكوين جوّ تدريسي جذاب ومشوّق يدفع التلاميذ إلى التعلم، بل والمطالبة بالمزيد، ولذلك يمكن استخدامها في تعليم اللغة بفنونها الأربعة،

١- الملحق رقم ١، ص ١٩١.

٢- محمد محمود الحيلة (٢٠٠١): "طرائق التدريس واستراتيجياته"، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ص ٣٢١.

٣- محمد السيد علي (٢٠٠١): "التربية العملية وتدريب العلوم"، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٢٩٦.

وبخاصة القراءة والكتابة بمهاراتهما المختلفة، وذلك بتهيئة جوٍّ من الحركة واللعب والبهجة عند تعلّيمهما.

عن طريق الألعاب يُمكن أن يتعرّف التلميذ الحروف الهجائية بأشكالها وأوضاعها المختلفة وكيفية كتابتها، كما يمكنه أن يربط بين الرموز المكتوبة ومعانيها المختلفة باستخدام بعض الألعاب اللغوية البسيطة التي تُتيح له فرصاً للتنافس البريء، فالألعاب تُخلص التلميذ من الرموز الجافة الجامدة التي لا تعنى شيئاً بالنسبة إليه، وبها أيضاً يتعرّف المفردات الجديدة بطريقة مشوقة تجعل تلك المفردات راسخة في ذهنه، وتسمح له بالحركة بصورة منظمة تسير وفق قواعد محدّدة يتبعها التلميذ بحبٍّ دون رفض، فهي - بطبيعتها - تجذب انتباه التلميذ، وبصفة خاصة تلميذ المرحلة الابتدائية، الذي يميل إلى الحركة واللعب، فيستخدم الألعاب يمكن الاستفادة من تلك الطاقة الكامنة في شيء مفيد، ويمكن أن ننمّي من خلالها مهارات التلميذ المختلفة ونأخذ بيده لتعلم القراءة والكتابة^(٢٠).

ولأهمية الألعاب قد تناولها العديد من الدراسات والبحوث، منها دراسة كل من صابر محمد ١٩٩٧^(٢١)، وحنان عبد السلام ١٩٩٨^(٢٢)، وياسمين زيدان ١٩٩٩^(٢٣)، حيث أكّدت جميعها قدرة الألعاب على رفع مستوى تحصيل التلاميذ بمرحلة التعلّم الأساسي.

كما أثبتت دراسة كل من مصطفى إسماعيل ١٩٩٣^(٢٤)، وMartz 1993^(٢٥)، وLangran 1994^(٢٦)، وحسين عمران ١٩٩٩^(٢٧)، وأمير إبراهيم ٢٠٠٠^(٢٨)، ويلي

١ - لبنى حسن مطر (٢٠٠٤): "فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات القراءة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ١٥١.

٢ - صابر محمد حسانين السيد (١٩٩٧): "فاعلية استخدام الألعاب التعليمية لتدريس العلوم في التحصيل وتنمية التفكير العلمي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٣ - حنان رجاء عبد السلام رضا (١٩٩٨): "فاعلية استخدام الألعاب التعليمية والعروض العملية الاستقصائية في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٤ - ياسمين زيدان حسن (١٩٩٤): "أثر استخدام الأنشطة التعليمية والألعاب التعليمية مجتمعة في تدريس الكسور العادية على التحصيل وتنمية أنماط التعلّم والتفكير لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، العدد ١٥.

٥ - مصطفى إسماعيل موسى، محسن محمود عبد رب النبي (١٩٩٣): "أثر استخدام الألعاب اللغوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس من التعلّم الأساسي"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، العدد ٣٠، جامعة المنيا.

ساويرس ٢٠٠٣^(٢٩)، أن للألعاب اللغوية دورًا كبيرًا ومهمًا في العملية التعليمية، وفي تنمية المهارات اللغوية المختلفة.

لذا يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة، والاتجاه نحو اللغة العربية من خلال تصميم مجموعة من الألعاب اللغوية التي تتناسب مع طبيعة المهارات المراد تنميتها، ومع طبيعة مدارس الفصل الواحد ونظام الدراسة بها، وذلك طبقًا لدعوة وزارة التربية والتعليم، والإدارة العامة لمدارس الفصل الواحد والقائمين على تطويرها، ومختبر التربية الإقليمية الإقليمي^(٣٠)، وتقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي^(٣١)، ومشروع تعليم الفتيات بمصر^(٣٢)، بضرورة استخدام أساليب تدريس جديدة بهذه المدارس^(٣٣).

6- Martz,N & Others(1993): "Lifeprints 1: ESL for Adult Teacher's Edition, Teacher Resource File". New Reader Press, Laubach Literacy International.

7 - Langran, J(1993): "Language Games and Activities Network 2: Teaching Languages to Adults". Centre for Information on Language Teaching and Research, London, England.

٨- حسين عمران محمد(١٩٩٩): "فعالية استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في تعليم القواعد النحوية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد ١٥ .

٩- أميرة إبراهيم إبراهيم الشافعي(٢٠٠٠): "فعالية استخدام ألعاب الكمبيوتر التعليمية المبنية على الوسائط المتعددة في تنمية مفردات اللغة الإنجليزية والاتجاهات نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.

١٠- ليلي حلمي ساويرس(٢٠٠٣): "إنتاج مجموعة ألعاب تعليمية لتنمية بعض مهارات اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي أنماط تعليمية مختلفة وقياس فعاليتها"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة حلوان.

١ - مختبر التربية الإقليمية(١٩٩٩): "تخطيط واستخدام عملية التعليم - الفصول متعددة المستويات، دليل مرجعي للمدارس الريفية الصغيرة"، الكتاب السابع، المعمل التعليمي لمنطقة الشمال الغربي، ص٢٥.

٢ - المجالس القومية المتخصصة برئاسة الجمهورية(١٩٩٨): "تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا"، الدورة الخامسة، ص٣٢.

٣ - محمد رجب شرابي(١٩٩٩): "مدارس الفصل الواحد الفكر والفلسفة والتطبيق - مشروع تعليم الفتيات" (Lean Link Egypt AED)، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ص٥١.

٤- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٥): "الإدارة العامة بمدارس الفصل الواحد، إدارة التوجيه الفني والمناهج الدراسية"، ص١٢

فى ضوء ما سبق، وما كشفت عنه الدراسات السابقة، والدراسة الاستطلاعية من وجود ضعف لدى الدارسات فى مهارات القراءة والكتابة، ونظرًا إلى ندرة وجود دراسات اهتمت بتنمية مهارات القراءة والكتابة بهذه المدارس، تحاول الباحثة تنمية مهارات القراءة والكتابة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.

تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

■ ما فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟

ويتفرع عن التساؤل السابق التساؤلات الآتية:

١. ما مهارات القراءة والكتابة اللازم تميئتها لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟
٢. ما مدى توافر هذه المهارات لدى الدارسات؟
٣. ما التصميم المناسب لبرنامج قائم على الألعاب اللغوية فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟
٤. ما فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟
٥. ما فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية اتجاه دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد نحو اللغة العربية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد مهارات القراءة والكتابة اللازمة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.
٢. رصد واقع مدى توفر هذه المهارات لدى الدارسات؟
٣. بناء برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.
٤. تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.
٥. تعرف مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية الاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي مما يتوقع أن يسهم به في ميدان تعليم القراءة والكتابة بمدارس الفصل الواحد، إذ ينتظر أن يستفيد منه:

١. **واضعو المناهج:** يُسهم هذا البحث في تحسين عملية تعلّم القراءة والكتابة من خلال إمداد واضعي المناهج بأحد الأنشطة اللغوية التي تتمثل في الألعاب اللغوية، كما تزوّدهم بكيفية تصميمها وتنفيذها، والتي يُمكن في ضوءها توجيه المناهج وتطويرها، ومراجعة أهدافها، واختيار المحتوى المناسب لها، ومن ثمّ يمكنهم مساعدة معلّمت الفصل الواحد على تعلّم القراءة والكتابة، وتنمية مهاراتهم.
٢. **المعلّمت:** قد يُفيد هذا البحث معلّمت الفصل الواحد، وبخاصّة معلّمة الصفوف الأولى في كيفية تعلّم القراءة والكتابة من خلال تكوين جوّ مليء بالبهجة والمرح، وذلك بتصميم مجموعة من الألعاب اللغوية التي تناسب المحتوى، وطبيعة الدارسات، وبذلك يمكنهنّ تحسين عملية تعلّم القراءة والكتابة وتحقيق الأهداف المنشودة وتنمية المهارات المحدّدة من قبل واضعي المناهج، ومن ثمّ التغلب على إحدى المشكلات الصعبة التي تقف عائقاً في طريق تعلّم هذه الفئة من الدارسات.
٣. **الدارسات:** يسعى البحث الحالي إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة ورفع مستوى تحصيل الدارسات بمدارس الفصل الواحد، فيساعدن على التغلب على المشكلات التي تواجهن في أثناء القراءة والكتابة، ومن ثمّ يمكن إعادة الثقة إلى نفوس الدارسات فيواصلن دراستهن.
٤. **البحث العلمي:** قد يفتح هذا البحث آفاقاً جديدة للبحث والدّراسة العلميّة المرتبطة بتعلّم القراءة والكتابة، وتُهيئ الفرصة لأبحاث جديدة، وبخاصّة في مجال الفصل الواحد، نظراً لندرة الأبحاث والدّراسات في هذا المجال.

منهج البحث:

استخدمت الباحثة منهجين هما:

١. **المنهج الوصفي:** وذلك لوصف واقع أداء الدارسات في مهارات القراءة والكتابة من خلال قياس مستوى تمكنهنّ من المهارات قبل التجربة وبعدها بالإضافة إلى استخدامه في الإطار النظري.
٢. **المنهج شبه التجريبي:** وذلك لتعرف مدى فاعليّة الألعاب اللغوية في تنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربيّة لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

١. بعض مدارس الفصل الواحد بمحافظة الشرقية، نظراً لكثرة عدد المدارس فيها.
٢. المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد باعتباره بداية المرحلة بهذه المدارس وتعلّم القراءة والكتابة فيه ضروري لاستمرار عملية التعلّم بهذه المدارس.
٣. مهارات القراءة الجهرية والكتابة التي تُسفر الدّراسة الميدانية عنها.

٤. بعض الألعاب اللغوية المناسبة لخصائص الدارسات ونوعية المهارات المراد تنميتها.

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث الحالي فيما يلي:

١. قائمة مهارات القراءة والكتابة اللازم تنميتها لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.
٢. اختبار القراءة.
٣. اختبار الكتابة.
٤. بطاقة الملاحظة.
٥. برنامج الألعاب اللغوية.
٦. دليل المعلمة.
٧. مقياس الاتجاه.

إجراءات البحث وخطواته:

سار البحث وفقاً للإجراءات والخطوات التالية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مهارات القراءة والكتابة اللازم تنميتها لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟

قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات القراءة والكتابة المناسبة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، وذلك من خلال:

- أهداف تعليم اللغة العربية بصفة عامة، وأهداف تعليم القراءة والكتابة بصفة خاصة، والتي حددتها وزارة التربية والتعليم بمدارس الفصل الواحد.
 - الاطلاع على البحوث السابقة والدراسات والدوريات (العربية والأجنبية)، التي تناولت مهارات القراءة والكتابة.
 - الاطلاع على كتب تعليم القراءة والكتابة وطرائق تدريسها.
 - طبيعة اللغة العربية وخصائصها.
 - آراء المتخصصين والخبراء في الدراسات اللغوية، وفي مجال القراءة والكتابة، وفي المناهج وطرق التدريس، وبعض موجهات اللغة العربية.
- وبعد التوصل إلى مهارات القراءة والكتابة المناسبة لطبيعة هذا البحث وأهدافه، تضعها الباحثة في قائمة مبدئية يتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها واختيار أهمها وأنسبها للدارسات، ثم تتم إعادة النظر فيها وتعديلها في ضوء آرائهم وما أبدوه من ملاحظات، لإعداد الصورة النهائية للقائمة.
- ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما مدى توافر هذه المهارات لدى الدارسات؟

■ تم إعداد اختبار في القراءة وآخر في الكتابة، ثم عرضهما على مجموعة من الخبراء والمحكمين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم وما أبدوه من ملاحظات، لإعداد الصورة النهائية لاختبار القراءة والكتابة، وعمل جدول مواصفات الاختبار.

■ تطبيق اختبار القراءة والكتابة، لقياس مدى توافر مهارات القراءة والكتابة السابق تحديدها لدارسات المستوى الفصل الواحد الأول بمدارس

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما التصميم المناسب لبرنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟

١- قامت الباحثة بإعداد التصميم المناسب لبرنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة، وتحديد متطلبات هذا البرنامج من خلال تحديد عناصره ومكوناته، والتي تتمثل في:

- فلسفة البرنامج.
- أسس بناء البرنامج.
- أهداف البرنامج.
- محتوى البرنامج: ويتضمن تصميم مجموعة من الألعاب اللغوية التي تتناسب مع طبيعة الدارسات، والمهارات المراد تنميتها.
- طرائق التدريس.
- الوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم.
- الخطة العامة لتدريس البرنامج.

٢- قامت الباحثة بإعداد دليل للمعلمة لتدريس البرنامج مكون من عدة دروس، ويشتمل كل درس على:

- أ- أهداف الدرس.
- ب- الخطة الزمنية للدرس.
- ت- خطوات سير الدرس، وهي كالآتي:
- التهيئة للدرس.

■ اللعبة اللغوية، وتشتمل على: (أهداف اللعبة، طريقة الإعداد، الأدوات، خطوات سير اللعبة، زمن اللعبة، عدد الدارسات).

ث- التقويم.

وبعد الانتهاء من إعداد البرنامج والدليل يتم عرضهما على مجموعة من الخبراء والمحكمين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، ثم يتم إعادة النظر فيهما وتعديلهما في ضوء آرائهم وما أبدوه من ملاحظات، لإعداد الصورة النهائية للبرنامج والدليل.

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: ما مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟

تم عمل الآتى:

- اختيار عينة من دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، ثم تقسيمهن إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة).
- تطبيق اختبار القراءة والكتابة على دارسات العينة تطبيقاً قَبْلِيّاً.
- تدريس برنامج الألعاب اللغوية للمجموعة التجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- تطبيق اختبار القراءة والكتابة على دارسات العينة تطبيقاً بَعْدِيّاً.
- استخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً، لمعرفة مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، وتقديم التوصيات والمقترحات.

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس ونصه: ما مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية الاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟

تم عمل الآتى:

- إعداد مقياس الاتجاه نحو اللغة العربية، ويشتمل على أربعة محاور هي: (قيمة اللغة العربية وأهميتها في حياة الدارسة، مُعلّمة اللغة العربية وطريقة تدريسها، الاهتمام بالقراءة والكتابة، الاستمتاع بدراسة اللغة العربية).
- عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة في ضوء آرائهم وملاحظاتهم.
- تطبيق المقياس في صورته النهائية قبل تدريس برنامج الألعاب اللغوية وبعده.
- استخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً، لمعرفة مدى فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللغوية لتنمية الاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.

مصطلحات البحث:

فاعلية: "Effectiveness"

يعرفها مجمع اللغة العربية بـ "تفاعل الشئين، أى أثر كلٍ منهما فى الآخر" (٣٤).

١ - مجمع اللغة العربية (١٩٩٣): "المعجم الوجيز" القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ص ٤٧٦.

ويُعرفها السيد جمعة بـ "الأثر الذي يمكن أن تُحدثه المُعالجة التجريبية، باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (٣٥).
ويُقصد بها في هَذَا البَحْث بـ: الأثر الناتج عن استخدام الألعاب اللُّغوية في تنمية مَهَارَات القِرَاءة والكِتَابَة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المُستوى الأول بِمَدَارِس الفَصْلِ الوَاحِد.
البرنامج: "Program"

يُعرفه على مذكور بـ "نظام محدد من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة والمعارف والخبرات الإنسانية المتغيرة، التي تقدمها مؤسسة تعليمية ما لمجموعة من المتعلمين فيها بقصد احتكاكهم معها، وتفاعلهم بشكل يؤدي إلى تعلمهم، أي تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف التي ينشدونها من وراء ذلك بطريقة شاملة متكاملة" (٣٦).
ويُقصد به في هَذَا البَحْث بـ: "التخطيط المنظم لمجموعة من العناصر المرتبطة مع بعضها وهي: الأهداف، والمحتوى المشتق من الألعاب اللُّغوية، وطرائق التدريس، والأنشطة، والوسائل، وأدوات التقويم، بهدف تنمية مَهَارَات القِرَاءة والكِتَابَة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المُستوى الأول بِمَدَارِس الفَصْلِ الوَاحِد.

الألعاب اللُّغوية: "Language Games"

تُعرفها هيام محمد بـ "وسيلة محسوسة واضحة الرؤية تثير شوق الطُفْل واهتمامه للاندماج والتفاعل معها، وقد تكون جاهزة أو مُصنَّعة من قِبَل الكبار أو الصِّغار أو كليهما، بغرض تنمية المَهَارَات، أو إكساب مَهَارَات معينة من خلال ممارسة نشاط من نوع معين، ومن أجل تحقيق أهداف تعليمية محدَّدة تحت توجيه وإرشاد المُعلِّمة" (٣٧).
ويُعرفها كل من أحمد اللقاني، وعلى الجمل بـ "نشاط تعليمي منتظم، يتم اللعب فيه بين طالبين أو أكثر يتفاعلون معاً للوصول إلى أهداف تعليمية محدَّدة، وتُعتبر المنافسة من عوامل التفاعل بينهم، ويتم تحت إشراف وتوجيه المُعلِّم، ويقوم فيه المُعلِّم بدور المرشد والمنسق، ويقدم لهم المساعدة عندما يتطلب الموقف ذلك، ويخصَّص جزءاً بعد انتهاء اللعبة للمناقشة بين المُعلِّم والطلاب" (٣٨).

- ٢ - السيد جمعة السيد عبد الله (٢٠١٠): "فاعلية برنامج قائم على النص القرآني في تنمية مهارات اللغة العربية لأغراض أكاديمية لدى المبعوثين غير الناطقين بالعربية بجامعة الأزهر، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ص ١٠.
- ٣ - على مذكور (١٩٩٣): "منهج التربية - أساسياته ومكوناته"، القاهرة، الدار الفنية، ص ١٢.
- ١ - هيام محمد عاطف خير الدين (١٩٩٠): "تقويم استخدام الألعاب التعليمية في رياض الأطفال بالقاهرة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ص ٤٨.
- ٢ - أحمد حسين اللقاني، وعلى أحمد الجمل (٢٠٠٣): "معجم المصطلحات المعروفة في المناهج وطرق التدريس"، القاهرة، دار عالم الكتب، ص ٣٦.

وَيُقْصَدُ بِهَا فِي هَذَا الْبَحْثِ بِ: مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأَنْشِطَةِ اللَّغَوِيَّةِ الْهَادِفَةِ الَّتِي تَتِمُّ دَاخِلَ الْفَصْلِ، بَيْنَ تَلْمِيزَتَيْنِ أَوْ أَكْثَرَ تَتَفَاعَلْنَ مَعًا لِلْوُصُولِ إِلَى أَهْدَافٍ تَعْلِيمِيَّةٍ مُحَدَّدَةٍ، تَحْتَ تَوْجِيهِهِ وَإِرْشَادِ الْمُعَلِّمَةِ وَطَبَقًا لِمَجْمُوعَةٍ مِنَ الْقَوَاعِدِ وَالْإِجْرَاءَاتِ، بِهَدَفِ تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ وَالْإِتِّجَاهِ نَحْوَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لَدَى دَارِسَاتِ الْمُسْتَوَى الْأَوَّلِ بِمَدَارِسِ الْفَصْلِ الْوَاحِدِ.

الْقِرَاءَةُ: "Reading"

يُعرفها على مذكور بـ "رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع التفكير والتدبير (نظر)، مع الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم، عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها الله للإنسان (استبصار)" (٣٩).

كَمَا يُعرفها أحمد الجمل وحسين اللقاني بـ "عملية عقلية تتم من خلالها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة أو مسموعة، تعتمد على رؤية العين لتلك الرموز، والنشاط الذهني لإدراكها" (٤٠).

وَيُقْصَدُ بِهَا فِي الْبَحْثِ الْحَالِي بِ: ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة، وفهمها، ونقدها، والاستفادة منها في حل ما يصادف الدارسة من مشكلات.

الْكِتَابَةُ: "writing"

يُعرفها رشدي طعيمة بـ "القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات التي تُيسر على القراء ترجمتها إلى مدلولاتها، وكذلك القدرة على تكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تمكنهم من التعبير عن أنفسهم" (٤١).

كَمَا يُعرفها عبد الحميد عبد الله بـ "رسم الحروف رسماً صحيحاً بخط واضح مقروء، تُراعى فيه قواعد الكتابة الخطية والإملائية المتفق عليها لدى أهلها، بحيث تُعطى دلالة واضحة، أو هي التعبير عن الأفكار بطريقة خطية مقرونة بمراعاة القواعد الإملائية" (٤٢).

وَيُقْصَدُ بِهَا فِي الْبَحْثِ الْحَالِي بِ: رسم الحروف رسماً صحيحاً بخط واضح مقروء، تُراعى فيه قواعد الكتابة الخطية والإملائية لتُيسر على الدارسات ترجمتها إلى

٣ - على مذكور (١٩٩٧): "تدريس فنون اللغة العربية"، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ١٣١.

٤ - أحمد حسين اللقاني، وعلى أحمد الجمل (٢٠٠٣): "معجم المصطلحات المعرفية في المناهج وطرق التدريس"، مرجع سابق، ص ٦.

١ - رشدي طعيمة (١٩٩٩): "تعليم الكبار (تدريس مهاراته و تخطيط برامجه)، القاهرة"، دار الفكر العربي، ص ٧٧.

٢ - عبد الحميد عبد الله محمد (١٩٩٨): "الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية"، الكويت، مكتبة الفلاح، ص ١٠٣.

مدلولاتها، وتكوين الجمل والعبارات بالطريقة التي تُمكن الدارسات من التعبير عن أنفسهن.

مدارس الفصل الواحد: "Multi Grade One-room Schools"

يعرفها عبد العظيم عبد السلام بـ "نظام تعليمي يستوعب الدارسات من سن (٨-١٤) سنة، ممن فاتهن الالتحاق بالتعليم الابتدائي النظامي لأسباب ترجع إلى الظروف الجغرافية أو الاجتماعية، أو تسربن من التعليم، وتؤسس من فصل واحد، يجمع مستويات عديدة من الدارسات، وتدرس لهن مدرستان إحداهما تدرس لهن مناهج المرحلة الابتدائية، والأخرى تدرس لهن مشاريع التكوين المهني" (٤٣).

كما تعرفها نازلي أحمد بـ "صيغة مميزة تعمل بمحاذاة المدرسة الابتدائية، تتلاءم مع ظروف البيئة المحلية، بحيث تضم دارسات ينتمين إلى أكثر من مستوى تعليمي في مكان واحد" (٤٤).

ويعرفها رشدي طعيمة بـ "مدرسة ذات فصل واحد يحوى بداخله دارسات من عدة صفوف أو مستويات تعليمية مختلفة، وعلى المعلمة أن تتعامل مع هذه الصفوف أو المستويات التعليمية كل على حدة في نفس المكان" (٤٥).

ويعرفها فورستون Forsten، وآخرون بـ "نظام تعليمي يتكون من فصل واحد يحوى صفوفًا تعليمية متعددة ودارسين من أعمار سنية مختلفة، مع معلم واحد، ومنهج متكامل يُراعى هذه الفروق بينهم" (٤٦).

ويقصد بها في هذا البحث بـ "المدارس التي أنشئت طبقًا للقرار الوزاري رقم ٢٥٥ الصادر في ١٧/٣/١٩٩٣ في الكفور والنجوع والعزب والقرى والأحياء الشعبية بالمدن سواء أكانت مستقلة أم تابعة للمدرسة الابتدائية، بهدف توصيل الخدمة التعليمية إلى هذه المناطق لتعليم الدارسات في الشريحة العمرية (٨-١٤) سنة، وتضم دارسات من أعمار ومستويات دراسية مختلفة تصل إلى ستة مستويات، وتقوم معلمتان لتدريس المواد الثقافية-مناهج المرحلة الابتدائية- ومعلمة لتدريس المجالات المهنية، وهي تحقق الوصول إلى مستوى الشهادة

٣ - عبد العظيم عبد السلام العطواني (٢٠٠١): "رؤية مستقبلية لتفعيل دور مدارس الفصل الواحد في محور أمية الإناث"، مؤتمر تنمية المرأة، العربية، جامعة جنوب الوادي، ص ٣٥٦.

٤ - نازلي أحمد (١٩٩٧): "المدرسة ذات الفصل الواحد وديمقراطية التعليم"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٠٢.

٥ - رشدي طعيمة (٢٠٠٣): "الموسوعة التربوية لتدريس المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد"، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزء الأول، ص ٥٢.

6- Forsten, C. & Others(1999): "The Multiage Evaluation Book". New Hampshire, U.S.A,p.26.

الابتدائية، وهى بذلك تُعدّ نمطاً تعليمياً موازياً للحلقة الأولى من التعليم الأساسى (الابتدائية)".

الاتجاه: "Attitude"

يُعرفه إسماعيل محمود بـ "مجموع استجابة الفرد للمواقف، أو العبارات التى يتضمنها المقياس المستخدم، وتوضح آراءه من حب أو كره أو إقبال أو إحجام، وشعوره بوجه عام نحو التخصص"^(٤٧).

ويُعرفه مصطفى إسماعيل بـ "نوع من الاستعداد أو التهيؤ الذى يُمكن أن نعبر عنه بالآراء بطريقة سلبية أو إيجابية نحو الدّراسة والمعلمين"^(٤٨).

ويُعرفه Shwaap بـ "بناء أو نسق من الانفعالات العاطفية والاستجابات التى تعكس مفاهيم ومعتقدات الفرد التى تعلمها وتتميز بالثبات النسبى"^(٤٩).

ويُعرفه البُحث الحالى بـ: مجموع درجات استجابة الدارسات فى مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض.

وبعد هذا العرض لمشكلة البُحث، وأهدافه، ومنهجه، وحدوده، والمصطلحات التى يستخدمها، وإجراءاته، وأهميته تنتقل الباحثة إلى عرض البُحوث والدّراسات المرتبطة بموضوع البُحث الحالى، والتى أفادت منها فى جوانبها المختلفة.

بناء أدوات البُحث وإجراءات تطبيقها:

أولاً – منهج البُحث:

اتبع البُحث الحالى المنهج الوصفى لوصف واقع أداء الدارسات فى مهارات القراءة والكتابة، واشتقاق الإطار النظرى، كما اتبع المنهج شبه التجريبي عند تطبيق أدوات البُحث على الدارسات، واعتمد التصميم التجريبي للبحث على طريقة المجموعات المتكافئة، وتضم مجموعتين تجريبية تدرس باستخدام الألعاب اللغوية، وضابطة تدرس باستخدام الطريقة التقليدية. دليل المُعلّمة.

١ - إسماعيل محمود سلامة (٢٠٠٦): الاتجاه نحو التخصص الدراسى وأسباب اختياره فى ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، العدد ١١، ص ١٢.

٢ - مصطفى إسماعيل موسى (١٩٩٣): أثر استخدام الأنشطة اللغوية على تحسين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو التخصص فى اللغة العربية وتدرّسها، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، العدد ٤، ص ٦٩.

3-Shwaap,L(1995): "Competitive and Cooperative Attitudes Longitudinal Survey of Japanese Adolescents". Journal of Early Adolescence, Vol.58, No.51,p.14.

وقد مر بناء هذه الأدوات بعدد من الخطّوات يمكن عرضها فيما يلي:

١- قائمة مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ المناسبة لدارسات المُسْتَوَى الأول بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد:

أ- **هدف القائمة:** تهدف القائمة إلى تحديد مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ اللازم تَنْمِيَتُهَا لدارسات المُسْتَوَى الأول بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد.

ب- **مصادر إعداد القائمة:** تم الرجوع إلى عدة مصادر، هي:

- الاطلاع على البُحُوث والدرّاسات السابقة والدوريات (العربية والأجنبية)، التي تناولت مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ.
- الاطلاع على كتب تَعْلِيم الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ وطرائق تدريسها.
- آراء المتخصصين والخبراء في الدّراسات اللّغويّة، وفي مجال الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ، وفي المناهج وطرق التدريس، وبعض المُعَلِّمات وموجهات اللّغة العربية بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد.
- أهداف تَعْلِيم اللّغة العربية بصفة عامة، وأهداف تَعْلِيم الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ بصفة خاصّة، والتي حددتها وزارة التّربية والتّعليم بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد.

ت- **القائمة في صورتها المبدئية:** قامت الباحثة بتحديد مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ اللازم تَنْمِيَتُهَا لدارسات المُسْتَوَى الأول بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد، وتم وضع هذه المَهَارَاتِ في قائمتين الأولى لمَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ، والثّانية لمَهَارَاتِ الْكِتَابَةِ، حيث وضعت هذه المَهَارَاتِ في النهر الأول من كل قائمة، وبجواره ثلاثة أنهر فرعية (مناسبة جدًّا) مناسبة إلى حدّ ما - غير مناسبة)، بحيث يأخذ النهر الأول درجتين، والنهر الثّاني درجة واحدة، والنهر الثّالث صفرًا، بالإضافة إلى درجة أهمية المَهَارَةِ للدارسة، كما تصدرت هذه القائمة مُقدِّمة توضح عنوان البَحْث، والهدف مِنْهَا، وكذلك بيان التّعليمات الّتي توضح كيفية الإجابة عن بنودها.

ث- **التحكيم على القائمة:** صُمِّمَت القائمة في صورتها المبدئية، ثم عُرضت على مَجْمُوعَةٍ من أساتذة الجامعات المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والمتخصصين في تدريس اللّغة العربية وآدابها، وبعض موجهات اللّغة العربية، والقائّمات على تدريسها بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد، وطلب منهم إبداء الرّأى فيما يلي:

١- مدى مناسبة هذه المَهَارَاتِ لدارسات المُسْتَوَى الأول بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد.

٢- طريقة صياغة هذه المَهَارَاتِ، وأسلوب عرضها.

٣- درجة أهمية المَهَارَةِ لدارسات المُسْتَوَى الأول بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد.

٤- إضافة أو حذف ما ترونه مناسبًا لهذه المَهَارَاتِ.

ج- **التعديل في ضوء آراء المحكّمين:** كان للمَحْكَمِينَ بعض الآراء الّتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار، وهي كالآتي:

١. رأى بعض المحكمين أن بعض المهارات يجب إعادة صياغتها اللغوية حتى تصبح أكثر وضوحاً ودقة، ومن بين هذه المهارات ما يلي:
مهارات القراءة:

- مهارة تمييز الحروف المتقاربة في الشكل (مثل ب، ت، ث، ج، ح، خ، إلخ) تعدل إلى: "التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل".
- مهارة تمييز الحروف المتقاربة في النطق مثل: (س، ث، د، ز، ت، ط، إلخ). تعدل إلى: "التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق".
- مهارة تركيب جمل من كلمات غير مرتبة "تعدل إلى: "تركب جمل من كلمات معطاة".
- مهارة "تركيب كلمات مكونة من حرفين أو أكثر" تعدل إلى "تركب كلمات من حروف معطاة".

مهارات الكتابة:

- مهارة "كتابة الحروف المتقاربة في الشكل" مثل: (ب، ت، ث، ج، ح، خ، إلخ) تعدل إلى "التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل كتابة".
- مهارة "كتابة الحروف المتقاربة في النطق" مثل: (س، ث، د، ز، ت، ط، إلخ). تعدل إلى "التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق كتابة".
- مهارة "التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية عند الكتابة" تعدل إلى "التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابة".
- مهارة "كتابة المد بأنواعه المختلفة" (المد بالألف- المد بالواو- المد بالياء) تعدل إلى "التمييز بين أنواعه المد المختلفة كتابة".

٢. اتفق بعض المحكمين على أنه يجب فصل بعض المهارات ومن بين تلك المهارات ما يلي:

مهارات القراءة:

- مهارة: "تعرف الكلمات والجمل الدالة على الصورة". تفصل إلى "تعرف الكلمة الدالة على الصورة"، و"تعرف الجملة الدالة على الصورة".
- مهارة: "تحليل الكلمات والجمل. تفصل إلى "تحليل الكلمات إلى مكوناتها"، و"تحليل الجمل إلى مكوناتها".

٣. كان بين المحكمين إجماع واتفاق على أن بعض المهارات لا تتناسب مع دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد ويجب حذفها وهي:

مهارات القراءة:

- تعرف الكلمات الجديدة من السياق.
- تقرأ الكلمات بمجرد رؤيتها.
- التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

- تقرأ موضوعات القراءة المكررة بطلاقة
- القراءة من اليمين إلى اليسار.
- **مهارات الكتابة:**
- الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- رسم الحروف والكلمات المحددة بالنقط.
- تكتب جمل بسيطة حول موضوع معين.
- ٤. **تم إضافة مهارات أخرى يرى المحكمين ضرورة تنميتها لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، وهي:**
- **مهارات القراءة:**

- مهارة التمييز بين أنواع التنوين قراءة.

مهارات الكتابة:

- مهارة التمييز بين أنواع التنوين كتابة

ح- القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات اللازمة من حذف وتعديل وإضافة، في ضوء ما أسفرت عنه آراء المحكمين، تمت صياغة القائمة في شكلها النهائي.

وبوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق السادة المحكمين على قائمة مهارات القراءة والكتابة اللازم تنميتها لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، مرتبة حسب درجة أهميتها للدارسة، وذلك بعد حساب النسبة المئوية لكل مهارة على حدة، والإبقاء على المهارات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر.

أ- أسس بناء البرنامج:

يتطلب أي برنامج تعليمي مجموعة من الأسس التي تحكم عملية التخطيط لهذا البرنامج، بدءاً بالأهداف، وانتهاءً بالتقويم، وفي غيبة هذه الأسس، أو في حالة عدم تحديدها بدقة يصبح الأمر مرتجلاً وعشوائياً، ولا يؤدي إلى هذه الأهداف، وتوصل البحث الحالي إلى عدد من الأسس التي يمكن اعتبارها من الضوابط التي تحكم عملية الإعداد للبرنامج الحالي، وذلك من خلال البحوث والدراسات السابقة، والمصادر المتخصصة في هذا المجال، والجانب النظري لهذا البحث.

وهذه الأسس مستنده إلى ما يلي:

- أهداف مدارس الفصل الواحد.
- طبيعة مدارس الفصل الواحد ونظام الدراسة بها.
- خصائص الدارسات بمدارس الفصل الواحد وميولهن.
- أهداف تعليم القراءة والكتابة بمدارس الفصل الواحد.
- مهارات القراءة والكتابة المراد تنميتها لعينة الدراسة.

- معايير اختيار الألعاب اللغوية وشروط استخدامها.
- دور المعلّمة والدارسة في أثناء تنفيذ الألعاب اللغوية.

ب - فلسفة البرنامج:

يستمد البرنامج فلسفته من فلسفة الألعاب اللغوية، والتي تجعل من الدارسة محورا للعملية التعليمية، وذلك لتفعيل دورها وتنمية قدراتها الكامنة وثقتها بذاتها، وتكمن فلسفة الألعاب التعليمية في أنها تثير الدافعية نحو التعلم القائم على التفاعل الإيجابي بين الدارسات، كما يستمد البرنامج فلسفته من طبيعة مدارس الفصل الواحد، وطبيعة الدارسات بهذه المدارس.

ت- معايير إعداد البرنامج:

- رُوعى عند تصميم البرنامج، وما يتضمنه من ألعاب ووسائل وتقويمات، ما يلي:
- أن تكون مناسبة لمستوى الدارسات، وقدراتهن العقلية.
- أن تساعد على تحسين مستوى الدارسات القرائي والكتابي.
- أن تكون مشتقة من قاموسهن اللغوي، ومن خبراتهن السابقة.
- أن تكون غير مكلفة، وفي نفس الوقت ممتعة ومشوقة.
- أن تكون تعليماتها وقواعدها وأهدافها واضحة.
- أن تكون واضحة الصياغة، سهلة المفردات.

ث- أهداف البرنامج:

تعد الأهداف إحدى العناصر الأساسية التي يجب وضعها في الاعتبار عند التخطيط لتصميم أي برنامج في العملية التعليمية، لأنها المعيار الذي يتحدد في ضوءه محتوى البرنامج، والأنشطة والوسائل التعليمية، وطرائق وأساليب التدريس المتبعة، ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، وفيما يلي عرض لأهداف البرنامج بالتفصيل:

أهداف عامة:

تتمثل الأهداف العامة في النتائج النهائية التي يتوقع وصول الدارسات إليها، وهي:

- تزويد الدارسة بحصيلة لغوية، بطريقة مشوقة ومحبة لديها.
- أن تحسن الدارسة استخدام اللغة العربية الفصحى، وتعرض عن استخدام العامية.
- أن تنمو معارف الدارسة وأفكارها من خلال ما تقرأ، وما تكتب.
- أن تحسن الدارسة توظيف اللغة العربية وبخاصة (القراءة - الكتابة) في تيسير شؤون الحياة اليومية في مختلف المجالات.

- أن تتغلب الدارسة على الأخطاء القرائية التي تؤثر في الجانب القرائي لديها.
 - أن تتغلب الدارسة على الأخطاء الكتابية التي تؤثر في الجانب الكتابي لديها.
- أهداف خاصة:**

تتمثل الأهداف الخاصة للبرنامج في أهداف الدروس، وهي كالآتي:

أهداف خاصة بالقراءة:

- قراءة الحروف الهجائية من الألف إلى الياء.
- قراءة الحروف الهجائية مع ضبطها بالحركات (الفتحة- الضمة - الكسرة).
- التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل والنطق قراءة.
- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية قراءة.
- التمييز بين أنواعه المد المختلفة (المد بالألف- المد بالواو- المد بالياء) قراءة.
- التمييز بين أنواع التنوين (التنوين بالفتحة -التنوين بالضمه - التنوين بالكسرة) قراءة.
- تركيب كلمات وجمل من حروف وكلمات معطاة.
- تحليل الكلمات والجمل إلى مكوناتها.
- التعرف الكلمة والجملة الدالة على الصورة.

أهداف خاصة بالكتابة:

- كتابة الحروف الهجائية من الألف إلى الياء.
- كتابة الحروف الهجائية في مواضع وجودها بالكلمة (الأول-الوسط-الأخير).
- كتابة الحروف الهجائية مع ضبطها بالحركات (الفتحة- الضمة -الكسرة).
- التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل والنطق كتابة.
- تكملة الحرف الناقص في الكلمة.
- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابة.
- التمييز بين أنواعه المد المختلفة (المد بالألف - المد بالواو - المد بالياء) كتابة.
- التمييز بين أنواع التنوين (التنوين بالفتحة - التنوين بالضمه - التنوين بالكسرة) كتابة.
- نقل الكلمات التي تشاهدها على السبورة نقلا صحيحا.
- التعبير عن الصورة بكلمة أو أكثر.
- كتابة البيانات الشخصية.

ح - محتوى البرنامج:

يحتوى البرنامج على مجموعة من الألعاب اللغوية تهدف إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه نحو اللغة العربية لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، واعتمدت الباحثة في تصميمها لهذه الألعاب على مجموعة من المصادر المتعددة والمتنوعة، منها:

- البحوث والدراسات التي قامت بتصميم الألعاب التعليمية بصفة عامة، والألعاب اللغوية بصفة خاصة.
 - آراء المتخصصين، ومن لهم تجارب سابقة في إعداد مثل هذه الألعاب وتصميمها، للوقوف على كيفية وضع الشكل والتصميم المناسب لهذه الألعاب بأنماطها المختلفة.
 - الألعاب اللغوية الجاهزة الصنع للاستعانة ببعضها والاطلاع على نوعية الخامات المستخدمة للوصول إلى الشكل المناسب والخامات المناسبة لصنع مثل هذه الألعاب حتى يمكن الاحتفاظ بها والمحافظة عليها أطول فترة ممكنة.
 - الألعاب اللغوية الواردة في بعض الكتب والمراجع المتخصصة ودراساتها واختيار المناسب منها لطبيعة الدارسات، وطبيعة مدارس الفصل الواحد والامكانات المتاحة لتطبيق هذه الألعاب، وكذلك طبيعة المهارات المراد تنميتها.
 - كتاب اللغة العربية المقرر على المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.
- والاعتماد على هذه المصادر وفي ضوءها استطاعت الباحثة تصميم بعض الألعاب اللغوية المناسبة لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، والتي تساعد على تنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه لديهن.

خ- طرائق التدريس:

تعد طريقة التدريس ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، وأداة مهمة من أدوات التعليم، فهي عبارة عن أسلوب مدروس من أساليب العمل يستخدمه المعلم لتهيئة جو التعلم وتوجيه نشاط التلاميذ توجيهها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم، فوظيفة المعلم هي الإشراف والتوجيه، وتقديم المساعدة لمن يحتاج من التلاميذ.

وقد نوعت الباحثة من طرائق التدريس المستخدمة في البرنامج، بما يتناسب مع قدرات الدارسات اللغوية، وبما يحقق الأهداف المنشودة، ويخدم جوانب الضعف لديهن، ويراعى الفروق الفردية بينهن، ويشجع الدارسات على تحسين أدائهن القرائي والكتابي، فاستخدمت طريقة المناقشة لمناقشة الدارسات في كيفية قراءة وكتابة الحروف والكلمات في أثناء تنفيذ اللعبة، وطريقة التعلم التعاوني في تقسيم الدارسات إلى مجموعات، لتنفيذ الألعاب اللغوية، وطريقة لعب الأدوار، بتوزيع الأدوار على الدارسات في أثناء تنفيذ بعض الألعاب.

د- الأنشطة التعليمية:

- الاستعانة ببعض القصص التعليمية وقراءتها من قبل المعلمة.
- تكليف الدارسات بالكتابة في موضوع معين.
- قراءة قصة قصيرة من أحد الدارسات.
- المشاركة في تصميم صحيفة للفصل ينشر فيها أجمل ما كتبت الدارسات.
- المشاركة في إعداد برنامج إذاعي يومي، تحت عنوان (اكتبي واقرئي).
- مسابقات بين الدارسات في ذكر أكبر عدد من الكلمات تبدأ باللام الشمسية أو القمرية، أو ذكر كلمات بها مد أو تنوين،... إلخ.
- القيام برحلة مدرسية خارج نطاق المدرسة، وكتابة تقرير عن الرحلة وقراءته، للتأكد من إتقان الدارسات لمهارات القراءة والكتابة.
- تكليف الدارسات عقب كل درس بجمع كلمات مشابهة لما درست، وذلك من الصحف اليومية، أو الكتب المقررة أو غيرها.
- اصطحاب الدارسات إلى مكتبة المدرسة للاطلاع على بعض لمجالات أو قصص الأطفال، واستخراج كلمات منها تدل على المهارة التي درست.

ذ - الوسائل التعليمية:

- السبورة المدرسية.
- سبورة صغيرة خاصة بكل دارة، ومستلزماتها.
- لوحة كبيرة تلصق عليها الحروف الأبجدية.
- الملصقات والصور التي تستخدمها المعلمة في أثناء التهيئة للدرس.
- البطاقات التعليمية التي تستخدمها المعلمة في أثناء تنفيذ بعض الألعاب.
- استخدام رسوم توضيحية، وصور معبرة تتناسب مع دروس البرنامج.

ر - التقويم:

يمر التقويم في البرنامج الحالي بثلاث مراحل، هي:

- ١- التقويم القبلي: ويجري هذا التقويم قبل البدء في التدريس، حيث تم تطبيق اختبار القراءة والكتابة وبطاقة رصد الأخطاء ومقياس الاتجاه.
- ٢- التقويم البنائي: ويجري في أثناء تدريس البرنامج، وهو عبارة عن تدريبات مرحلية عقب كل درس.
- ٣- التقويم النهائي: ويجري في نهاية تدريس البرنامج، حيث يتم تطبيق اختبار القراءة والكتابة وبطاقة رصد الأخطاء ومقياس الاتجاه.

٧- دليل المعلمة:

- ١- الهدف من دليل المعلمة: يهدف هذا الدليل إلى تحديد كيفية استخدام الألعاب اللغوية، في تنمية مهارات القراءة والكتابة والاتجاه لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد.

٢- إعداد الدليل: تم إعداد دليل المُعلِّمة، الذى يحتوى على مُقدِّمة، و(٤٤) درسًا، وكل درس يتكون من:

- عنوان الدرس: ويذكر فيه اسم الموضوع المراد تدريسه، وشرح جوانبه.
- الخطة الزمنية للدرس: وهى الفترة الزمنية المخصصة لتدريس هذا الدرس.
- أهداف الدرس: وتشتمل على الأهداف التى يتوقع تحقيقها عقب شرح الدرس.
- خطوات سير الدرس: وتشتمل على الألعاب اللغوية المراد تنفيذها، والمناسبة لتنمية المهارات، وتشتمل كل لعبة على:

- أ- التهيئة.
- ب- زمن اللعبة.
- ت- عدد الدارسات.
- ث- أهداف اللعبة.
- ج- الأدوات والوسائل المستخدمة.
- ح- طريقة إعداد اللعبة.
- خ- خطوات سير اللعبة.
- تقويم الدرس: ويشتمل على تدريبات وأسئلة متعددة.

٣- صلاحية البرنامج ودليل المُعلِّمة:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج ودليل المعلمة، كان الإجراء التالى لهذه الخطوات هو ضبط البرنامج والدليل، والتأكد من صلاحيتهما قبل التطبيق على عينة الدارسة، وذلك بعرضهما على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وذلك لإبداء رأيهم حول مدى مناسبة البرنامج والدليل من حيث:

- مدى مناسبة الصياغة اللغوية للبرنامج والدليل.
- مدى مناسبة الأهداف الإجرائية للدارسات، وإمكانية قياسها.
- مدى مناسبة التقويم للأهداف
- مدى مناسبة الألعاب اللغوية من حيث:

- أ- مدى مناسبة اسم اللعبة.
- ب- مدى مناسبة الأهداف المحددة لموضوع اللعبة.
- ت- مدى مناسبة اللعبة لتحقيق الأهداف.
- ث- مدى مناسبة عدد الدارسات لإجراء اللعبة.
- ج- مدى كفاية الزمن المحدد لإجراء اللعبة.
- ح- مدى مناسبة الأدوات المعدة لتنفيذ اللعبة.

خ- مدى مناسبة إجراءات اللعبة وخطوات تنفيذها

عرض النتائج وتفسيرها:

١- للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما مهارات القراءة والكتابة اللازم تنميتها لدارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد؟

للإجابة عن السؤال السابق تم الرجوع إلى الدراسات السابقة، وآراء المتخصصين والخبراء في مجال القراءة والكتابة، وفي المناهج وطرق التدريس، وبعض موجّهات اللغة العربية، والقائمت على تدريسها بمدارس الفصل الواحد، وأهداف تعليم القراءة والكتابة بمدارس الفصل الواحد، وقد توصلت الباحثة إلى تحديد المهارات التالية:

■ مهارات القراءة، وهى: (تعرف الحروف الهجائية من الألف إلى الياء - تعرف الحروف الهجائية في حالاتها الثلاث {الفتحة، الضمة، الكسرة} - التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل - التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق- تركيب كلمات من حروف معطاة - تركيب جمل من كلمات معطاة - تحليل الكلمات إلى مكوناتها - تحليل الجمل إلى مكوناتها - التمييز بين اللامين الشمسية والقمرية - التمييز بين أنواع المد - التمييز بين أنواع التنوين - تعرف الكلمة الدالة على الصورة).

■ مهارات الكتابة، وهى: (كتابة الحروف الهجائية من الألف إلى الياء - كتابة الحروف الهجائية في مواضع وجودها بالكلمة - كتابة الحروف الهجائية مع ضبطها بالحركات {الفتح، الضم، الكسر} - التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل كتابة - التمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق كتابة - تكلمة الحرف الناقص - التمييز بين اللامين الشمسية والقمرية كتابة - التمييز بين أنواع المد كتابة - التمييز بين أنواع التنوين كتابة - نقل الكلمات التي تشاهدها على السبورة نقلاً صحيحاً - التعبير عن الصورة بكلمة أو أكثر - كتابة البيانات الشخصية).

٢- للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما مدى توافر هذه المهارات للدارسات؟

للإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة بتطبيق اختبار القراءة والكتابة لقياس مدى توافر مهارات القراءة والكتابة السابق تحديدها لدى دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد، وتوصلت الباحثة إلى ما يلي:

■ إن دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد تعانين من ضعف شديد في المهارات التي يقيسها اختبار القراءة حيث جاء انخفاض قيمة المتوسط (٣٥,٣٤)، في حين أظهرت درجة الانحراف المعياري (٨٢,٦) تشتت مستوى الدارسات.

■ إن دارسات المستوى الأول بمدارس الفصل الواحد تعانين من ضعف شديد في المهارات التي يقيسها اختبار الكتابة، حيث جاء انخفاض قيمة المتوسط

(١, ٢٩)، في حين أظهرت درجة الانحراف المعياري (٠,٩٤) تشتت مُستوى الدارسات.

٣- للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: مَا التَّصْمِيمُ المناسب لبرنامج قائم على الألعاب اللُّغَوِيَّة لتتمة مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ لدارسات المُستوى الأول بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد؟

للإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على الألعاب اللُّغَوِيَّة في ضوء قائمة المَهَارَاتِ الَّتِي تَمَّ التَّوَصُّلُ إِلَيْهَا، وقد بُنِيَ البرنامج على أسس ومبادئ وفق خُطَوَات .

٤- للإجابة عن السؤال الرابع ونصه: مَا فاعلية برنامج قائم على الألعاب اللُّغَوِيَّة لتتمة مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ وَالْكِتَابَةِ لدارسات المُستوى الأول بِمَدَارِس الْفَصْلِ الْوَاحِد؟

مناقشة النتائج وتفسيرها:

- إن الألعاب اللُّغَوِيَّة تتميز بقدرتها على تمثيل الواقع، ومن ثَمَّ تجسيد المفاهيم المجردة، وتبسيط الألفاظ والمفردات الصعبة، فهي قادرة على جعل تعلُّم الْقِرَاءَةِ يتم في جوٍّ من المرح والمنافسة، فمن خلالها يُمكن للدارسة أن تتِمَّ مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ لديها باستخدام بعض الألعاب اللُّغَوِيَّة الَّتِي صُمِّمَتْ خَصِيصًا لِذَلِكَ، مثل لعبة مكعبات الحروف، ولعبة مباراة الحروف، ولعبة صيد السمك، ولعبة الكوتشينة وغيرها من الألعاب الَّتِي تُسهم في تنمية مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ.
- إن الألعاب اللُّغَوِيَّة تُتيح قدرًا من التعاون بين الدارسات بعضهن البعض، ممَّا يزيد من إقبالهن على ممارسة الألعاب وتنمية مهارتهن في الْقِرَاءَةِ.
- إن الألعاب اللُّغَوِيَّة تتناسب مع طبيعة دارسات الْفَصْلِ الْوَاحِد، حيث تتيح الفرصة لكلِّ دارسة أن تسير في تعلمها بما يتناسب وإمكاناتها، ووفقًا لاستعداداتها وقدراتها، فتساعد على تنمية مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ لديها.
- إن الطَّرِيقَةَ التَّقْلِيدِيَّةَ تهتم بحفظ واسترجاع المعلومات، والاستجابات بشكل نمطي وسلبى من الدارسة، ممَّا يُقلل من إقبال الدارسات على الْقِرَاءَةِ، بينما تُتيح الألعاب اللُّغَوِيَّة التنوع والإبداع في الاستجابات، فيؤدى إلى تنمية مَهَارَاتِ الْقِرَاءَةِ.
- العلاقات الإيجابية المتبادلة، الَّتِي تربط بين الدارسات داخل المَجْمُوعَاتِ الصَّغِيرَةِ خلال الألعاب اللُّغَوِيَّة، وتظهر روح التعاون بينهما، تؤدي إلى تنمية مَهَارَاتِ الْكِتَابَةِ لدى الدارسات.
- الطريقة التقليدية السائدة لا تعطى الدارسة فرصة للمشاركة أو النشاط والتفاعل داخل الموقف التَّعْلِيمِي، حيث يتم التركيز على المُعَلِّمَةِ والمحتوى أكثر من الدارسة، والتي يكون دورها سلبيًا، أما الألعاب اللُّغَوِيَّة تركز على الدارسة أكثر من المُعَلِّمَةِ الَّتِي يقتصر دورها على الإرشاد والتوجيه، فتساعد على تنمية مَهَارَاتِ الْكِتَابَةِ.

- تعدد وتنوع الألعاب اللُّغويَّة المُقدَّمة للدارسات وقربها منهن، يزيد من إقبالهن على الكُتَّابَة وتنمية مَهَارَاتِها مثل لعبة ساعى البريد، ولعبة صندوق العجائب، ولعبة هرم الحروف وغيرها من الألعاب.

المشكلات التي واجهت الباحثة في أثناء التطبيق:

- لاحظت الباحثة وجود بعض المشكلات في أثناء تنفيذ البرنامج، وهي:
- صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل والنطق، لذا اهتمت الباحثة بنطق هذه الحروف وكتابتها على السبورة منفردة أو داخل كَلِمَات تشتمل على هذه الحروف وتكرارها أمام الدارسات.
- ضعف الدارسات في مَهَارَة نطق الحركات القصيرة (الفتحة - الضمة - الكسرة)، لذا اهتمت الباحثة بنطق الحروف والكَلِمَات وفقا للحركات طوال فترة البرنامج.
- ضعف الدارسات في مَهَارَة التمييز بين اللام الشَّمسية والقَمَريَّة، فاستخدمت الباحثة لعب الأدوار (لعبة من أنت) للتغلب على هذا الضعف، ووزعت الأدوار على الدارسات وركزت على كيفية التمييز بين اللام الشَّمسية والقَمَريَّة في أثناء أداء الأدوار.
- إعراض بعض الدارسات عن المشاركة في الألعاب اللُّغويَّة في بداية تنفيذ البرنامج شكا منهن في أن تكون مساهمتن غير إيجابية، بالإضافة إلى عامل الخوف والقلق من مواجهة الجمهور داخل الفَصْل، وبمرور الوقت وبتوجيهات وتشجيع الباحثة والمُعَلِّمة تم التغلب على هذه المشكلة.
- مشكلة توزيع الأدوار على الدارسات، فمعظمهن يتنافسن على الدور القيادي للعبة، وتغلبت الباحثة على هذه المشكلة بدراسة ميول واستعدادات كل دارسة، وتوزيع الأدوار بما يتناسب مع كل دارسة وميولها واستعداداتها، واختيار أحسنهم لتكون القائد والمنسق للعبة.

انطباعات الباحثة عن التطبيق:

- لاحظت الباحثة في أثناء تنفيذ البرنامج ما يلي:
- انعدام نسبة الغياب تقريبًا في أثناء تنفيذ برنامج الألعاب اللُّغويَّة.
- الإقبال الشديد من الدارسات تدريجيا، والانتظام في حصة اللُّغة العربية ممَّا يشير إلى مراعاة الألعاب اللُّغويَّة لميولهن واهتماماتهن.
- جِراء وشجاعة وإقبال ومشاركة دارسات المَجْمُوعَة التَّجْرِبِيَّة في أثناء تنفيذ الألعاب اللُّغويَّة أكثر من ذي قبل.
- كانت الدارسات تسألن عن اللعبة القادمة ممَّا يدل على مدى المتعة والاستفادة التي تشعر بها الدارسات في أثناء تنفيذ اللعبة.

■ أثار استخدام الألعاب اللغوية انتباه المُعلِّمات بالمدرسة، وتم إمدادهن بدليل المُعلِّمة في استخدام الألعاب لتنمية مهارات القراءة والكتابة.

توصيات البحث:

يوصى البحث الحالي بما يلي:

- تشجيع الدارسات على القراءة والاطلاع، وتزويد المكتبات المدرسية بمدارس الفصل الواحد بالكتب والمراجع التي تُثري المنهج الدراسي، وتُعين المُعلِّمة على أداء مهمتها بهذه المدارس.
- تعميم برنامج الألعاب اللغوية الحالي على مدارس الفصل الواحد، حتى يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارات القراءة والكتابة.
- توعية الدارسات بأهمية مهارات القراءة والكتابة، وضرورة الاستفادة منها في اكتساب مهارات اللغة العربية، والمواد الدراسية المختلفة.
- عمل دورات تدريبية لمُعلِّمات الفصل الواحد في أثناء الخدمة لتدريبنهن على كيفية تنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال الألعاب اللغوية.
- الاستفادة من قائمة مهارات القراءة والكتابة التي توصل إليها البحث الحالي، في إعداد الكتب المدرسية وأدلة المُعلِّمة.
- ضرورة تبني مداخل تدريبية حديثة في تعليم فنون اللغة العربية لدى دارسات مدارس الفصل الواحد، تراعى ميول الدارسات واتجاهاتهن والفروق الفردية بينهن.
- ضرورة العناية الكافية لمدارس الفصل الواحد، من جميع المعنيين، كالدارسة، والمُعلِّمة، وأولياء الأمور، والمُجتمع بوسائله ومؤسساته المختلفة، وبخاصة وسائل الإعلام.
- إعادة النظر في كتب اللغة العربية بمدارس الفصل الواحد، وكراسة التدريبات، بحيث تتضمن أنشطة وتدريبات وألعاب لغوية، تُثير تفكير الدارسات، وتنمي لديهن المهارات اللغوية المختلفة وبخاصة القراءة والكتابة.
- ضرورة تبسيط المناهج التي تدرس بمدارس الفصل الواحد لتناسب مع طبيعة هذه المدارس، وطبيعة الدارسات.

فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة

إعداد

غيداء عبد الله أحمد حسنين الجبالي

Doi: 10.21608/jacc.2019.45630

القبول : ٢٠١٩/٦/١٥

الاستلام : ٢٠١٩/٥/٢٠

مستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى تصميم برنامج أنشطة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخطيط) لدى أطفال الروضة ، ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم من ٥-٦ سنوات وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٠) طفلاً وطفلة مجموعة تجريبية و(٣٠) طفلاً وطفلة مجموعة ضابطة واستخدمت الدراسة الأدوات منها: مقياس مهارات السلوك القيادي (بعض مهارات الاتصال - حل المشكلات- اتخاذ القرار- التخطيط) المصور واللفظي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) ، البرنامج المقترح لطفل الروضة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة) ، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة .

الكلمات الدالة : فعالية برنامج مقترح - مهارات السلوك القيادي.

Abstract:

The current study aims at designing a program of activities to develop selected leadership behavior skills (communication skills, problem solving, decision making, planning) of kindergarteners. The sample of the study consisted of 60 children (5-6 years), divided equally into two groups; 30 children in the experimental group and the 30 children in the control group. The tools included the following: The illustrated and verbal leadership behavior skills scales (some communication skills, problem solving, decision making, planning) of kindergartners (prepared by the researcher); The proposed program to develop selected leadership behavior skills of kindergarteners (prepared by the researcher);

The study concluded the effectiveness of the proposed program in developing selected leadership behavior skills of kindergartners.

Keywords: - The effectiveness of a proposed program . Skills of leadership behavior.

مقدمة :

تلعب القيادة دوراً هاماً في حياة الأفراد، كما أنها تؤثر تأثيراً فعالاً في مسيرة المجتمع ومصائر الأمم ، ويعد العمل على إعداد جيل يتحلى بمهارات القيادة ومقوماتها هدفاً ضرورياً في تربية أجيال المستقبل، إذ أن القادة هم الذين يقودون جماعاتهم ويرسمون الخطط ويؤثرون في سلوكهم ويوجهون طاقاتهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، حيث الإصلاح والتقدم. ومن سمات المجتمع الواعي أنه يخلق قاداته بما يقدم لأبنائه من تعليم وتدريب، وبما يوفر لهم من فرص للنمو السليم والنجاح القويم، واكتساب الخبرات ذات الأثر الفعال البناء .

ومجرد المعرفة وتحصيل المعلومات لا يكفي لكي يكون الفرد ناجحاً في عالم اليوم ولكن يحتاج أيضاً إلى استثمار الإمكانيات والقدرات الكامنة وتنميتها، فتعلم مهارات القيادة بما تتضمنه من حل المشكلات ، واتخاذ القرار، والاتصال، والتخطيط،... وغيرها من المهارات تعد أدوات أساسية تساعد الفرد على إنجاز الأهداف والتطور والتقدم في الحياة.

ولقد أصبحت الحاجة ماسة في هذه الأيام إلى قادة يتميزون بالخبرات والمهارات والكفاءات المناسبة والقدرة على تحمل المسؤولية والتكيف مع كل ما هو جديد ومتطور مما يتطلب إعداد نشء يمتلك مهارات السلوك القيادي.

وإذا نظرنا إلى القيادة كسمة من سمات الشخصية فإنها مكتسبة كمعظم سمات الشخصية، وإذا نظرنا إليها كدور اجتماعي كذلك فإن هذا الدور يتحدد ويكتسب في إطار الجماعة، وهذا يدحض القول القديم: "إن القادة يولدون ولا يصنعون"، وهذا القول يشير إلى أنه ليس هناك حاجة إلى التدريب على القيادة ، بينما تؤكد النظرة الحديثة إلى القيادة أنها يمكن تعلمها وتعليمها، ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الأفراد على القيادة علمياً وعملياً (حامد زهران، ٢٠٠٣ ، ص: ٣٢٠).

وتظهر القدرة على القيادة في الطفولة أثناء ممارسة العمل الجماعي إذ يستطيع الأطفال استخدام مهاراتهم في التعامل مع المواقف الاجتماعية المتنوعة وكذلك في مواقف حل المشكلات ، كما يتميز هؤلاء الأطفال بالثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية والتعاون والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة (سماح زهران ، ٢٠٠٦ ، ص: ٢١٣).

ويبين أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) أن قيادة المجموعة قد تتغير من موقف لآخر وقد تبقى كما هي ، ولكن المهم هو أنه يوجد شخص دائماً يتولى القيادة ولذلك فإن كل شخص هو قائد في موقف ومقود في موقف آخر (أحمد إبراهيم أحمد ، ٢٠٠٣ ، ص: ٨٦).

ولذلك من الأهمية تدريب الأطفال على مهارات السلوك القيادي حتى يصبح قائدا ناجحا في موقف ما وتابعا جيدا في موقف آخر .

ويشير طارق السويديان (٢٠٠٤) أن القدرات القيادية والاستعداد القيادي تكتسب في السنوات السبع الأولى وبقدر التجارب الكافية في الطفولة المبكرة بقدر الاكتساب من المهارات القيادية، فكلما كانت الخبرات متنوعة وثرية كلما استفاد منها الطفل (طارق السويديان ، ٢٠٠٤ ، ص: ٢١٤).

وتوصى سماح زهران (٢٠٠٦) ب إتاحة الفرصة للأطفال لتحليل وتقييم المواقف وتشجيعهم على التخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار وغيرها من المهارات اللازمة للقيادة (سماح زهران ، مرجع سابق ، ص: ٢١٣).

وتعد مهارات الاتصال عصب عملية التفاعل الاجتماعي (القيادة) فإكتساب الأطفال لتلك المهارات يساعدهم على الاتصال والتواصل بفعالية بين القائد والمقودين في إطار الموقف الاجتماعي .

فالطفل كائن اجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين ، فهو دائماً عضو في جماعة يتعامل معها، وهو بحاجة لتعلم مهارات التفاعل والاتصال ، فأحياناً يجد نفسه قائداً في موقف من مواقف الحياة ، وأحياناً أخرى يكون مجرد عضو في جماعة، وهو ما يتطلب العديد من المهارات التي تساعد على النجاح في حياته المستقبلية .

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية اكتساب أطفال الروضة لمهارات الاتصال وأشارت دراسة طاهرة أحمد السباعي (٢٠٠٣) ، ودراسة فاطمة مصطفى عبد الفتاح (٢٠٠١) هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠١) ، ودراسة سمية عبد الحميد أحمد اسماعيل (١٩٩٩) ونرمين لوييس نيقولا (١٩٩٦) إلى أن إتاحة الفرص للأطفال لممارسة مهارات الاتصال تساعد على تكوين مفهوم ذات ايجابي وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين .

وأكدت العديد من الدراسات على تدريب الأطفال على عملية اتخاذ القرار في سن مبكر لأن القرار يتطور بشكل سريع في مرحلة الروضة كما في دراسة جأو، وى Gao,S & Wei,Y (٢٠٠٩)، جارون ، ومورى Garon, N & Moore,C (٢٠٠٧) جارون، ومورى Garon, N & Moore,C (٢٠٠٤) كما أشارت نتائج دراسة فاطمة عبد الفتاح (٢٠٠١) إلى فعالية المواقف التعليمية في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال ما قبل المدرسة.

وأشارت دراسة جونز Jones, L (١٩٩٩) إلى أن الأطفال الذين دربوا على القيادة أصبحوا أكثر فاعلية في التواصل مع الغير وفي اتخاذ القرارات وغيرها من المهارات. وتعد مهارة حل المشكلات من المهارات الأساسية للقائد الفعال واكتساب الأطفال لتلك المهارات يساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في المواقف الحياتية المختلفة وتساعدهم على تفاديها.

ويشير ابراهيم حامد وفريال يوسف (٢٠٠٥) أن مهارة حل المشكلة إحدى المهارات القابلة للتطور والنمو والتدريب وتتطلب من الفرد اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات والتي تمكنه من حل تلك المشكلات (ابراهيم حامد، فريال يوسف، ٢٠٠٥، ص: ١٤٦).

كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية مهارة حل المشكلات باستخدام برامج متنوعة كما في دراسة مصطفى عبد السميع، سميرة السيد عبد العال (١٩٩٦) ودراسة قدرية سعيد على (٢٠٠٥) على أهمية تنمية مهارة حل المشكلات من خلال البرامج التربوية المخططة والجذابة لدى أطفال الروضة.

وتوصلت دراسة لازروس Lazarus, P (١٩٩٠) إلى أن تحمل الأطفال لمسئولية العمل والمهام، واختيارهم للموضوع والنشاط تؤدي إلى اكتساب الأطفال خبرات مكثفة في التخطيط والقيادة.

كما بينت دراسة هدسون، وشابيرو Hudson, J & Shapiro, L (١٩٩٥) أن الأطفال سجلوا في سن (٣، ٤، ٥) خطتهم اللفظية أو من خلال كتاباتهم لاثنتين من الأحداث المألوفة وقاموا أيضاً بتصميم خطط لعلاج ومنع الحوادث التي قد تقع في كل حدث وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق نمائية في معرفة الأحداث والقدرة على التفكير في المعرفة بالحدث الذي يخططون له وأن هذه الفروق تؤثر على تخطيط أطفال ما قبل المدرسة لأحداث العالم الواقعي.

ولقد توصلت دراسة بوهلين Bohlin, L (2002) ودراسة جونز Jones, L (١٩٩٩) ودراسة فوكاده، و فوكاده Fukada, S & Fukada, H (١٩٩٧) ودراسة فوكاده، فوكاده Fukada, S & Fukada, H (١٩٩٤) ودراسة لازروس Lazarus, P (١٩٩٠) إلى أن: الأنشطة المتعمدة والمتنوعة التي تخاطب اهتمامات وحاجات الطفل وتنمي مهارات السلوك القيادي ويمارسها الطفل مع أقرانه تؤدي إلى خلق شخصية قيادية لها مكانة بين الأقران، قادرة على التواصل مع الآخرين والتخطيط لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف، ومواجهة وحل المشكلات واتخاذ القرار تلقائياً وذاتياً. ويتبين مما سبق أهمية تنمية مهارات السلوك القيادي لدى طفل الروضة في الوقت الذي تندر فيه البرامج الموجهة لتنمية مهارات السلوك القيادي لهذه المرحلة

فى البيئة المصرية . ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالى فى تصميم برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادى لدى أطفال الروضة .

مشكلة الدراسة :

لقد أصبح من الضرورى تنمية مهارات السلوك القيادى لمواجهة تحديات الغد ، الذى يتطلب من أبنائه أن يمتلكوا القدرة على الاتصال وحل المشكلات واتخاذ القرار والتخطيط حيث تلعب تلك المهارات دورا هاما فى تزويد الأطفال بالخبرات فى عالم الغد . ولذلك يسعى القائمون فى مجال تربية الطفل فى الدول المتقدمة إلى تصميم برامج لتنمية مهارات السلوك القيادى لدى أبنائها من خلال تطوير المناهج فى مرحلة رياض الأطفال والمراحل التعليمية الأخرى . ولقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية ضرورة تنمية مهارات السلوك القيادى فى المراحل الأولى من العمر وفعالية تلك البرامج فى تنمية تلك المهارات كما أشير سابقاً . وتوحيد الجهود والتدخل لتنمية مهارات السلوك القيادى (مهارات الاتصال، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التخطيط) لا يؤثر فقط فى تنمية مهارات السلوك القيادى ومهارات الطفل العاطفية والاجتماعية فحسب بل أيضا فى تقليل العدوان والمشكلات الانفعالية فى مرحلة رياض الأطفال وقد يمتد إلى تقليل المشكلات السلوكية فيما بعد . كما تشير بعض الدراسات والأدبيات إلى أن البرامج الموجهة لأطفال الروضة لا توفر الأنشطة والفرص لاكتساب الأطفال المهارات المرتبطة بالسلوك القيادى (مهارات الاتصال، حل المشكلات، اتخاذ القرار، التخطيط) بالرغم من أهمية تلك المهارات . ولذلك ترى الباحثة أنه من الأهمية تصميم برامج لتنمية مهارات السلوك القيادى لدى أطفال الروضة . ومما سبق تتحدد مشكلة الدراسة فى حاجة أطفال الروضة لاكتساب مهارات السلوك القيادى والتى تشتمل على مهارات الاتصال وحل المشكلات ، واتخاذ القرار ، والتخطيط ، ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث ، لم تجد الباحثة – فى حدود ما اطلعت عليه- فى البيئة المصرية دراسات أعدت لتنمية مهارات السلوك القيادى فى مرحلة رياض الأطفال ، ويتطلب حل مشكلة الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: ما فعالية برنامج مقترح فى تنمية بعض مهارات السلوك القيادى لدى أطفال الروضة ؟

أهداف الدراسة :

- ١- تصميم برنامج أنشطة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادى (مهارات الاتصال، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخطيط) لدى أطفال الروضة.

٢- التعرف على أثر برنامج الأنشطة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخطيط) لدى أطفال الروضة .
أهمية الدراسة :

١- تقدم الدراسة نموذجاً لبرامج الأنشطة التي تهدف إلى تنمية بعض مهارات السلوك القيادي .

٢- الإسهام في تطوير البرامج المقدمة لأطفال الروضة .

٣- مد المكتبة العربية والقائمين على تربية طفل الروضة ببعض الأدوات التي يمكن الاستفادة منها في دراسات مقبلة منها : الاختبار السوسسيومتري لأطفال الروضة - استبيان تقدير المعلمة لبعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة ، مقياس مهارات السلوك القيادي المصور (بعض مهارات الاتصال حل المشكلات- اتخاذ القرار- التخطيط) لأطفال الروضة، مقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي (بعض مهارات الاتصال، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخطيط) لأطفال الروضة وبرنامج الأنشطة لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة

مصطلحات الدراسة :

السلوك القيادي : Leadership Behaviour

يعرف حامد زهران السلوك القيادي : بأنه سلوك يقوم به القائد للمساعدة على بلوغ أهداف الجماعة وتحريك الجماعة نحو هذه الأهداف ، والحفاظ على تماسك الجماعة (حامد عبد السلام زهران ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٠١) .

وترى الباحثة أن السلوك القيادي لدى طفل الروضة هو : سلوك يقوم به الطفل القائد لتحقيق أهداف جماعة من الأقران وحثهم نحو تحقيق هذه الأهداف مما يتطلب امتلاكه لبعض المهارات مثل مهارات الاتصال ، حل المشكلات ، اتخاذ القرار ، التخطيط . وتعرف الباحثة مهارات السلوك القيادي إجرائياً: "بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في مقياس مهارات السلوك القيادي (اللفظي والمصور) " والتي تتمثل فيما يلي:

مهارات الاتصال : Communication Skills

الاتصال هو فن العلاقة بين الناس ، وهو قدرة القائد في تزويد أعضاء الجماعة بالمعلومات والحصول منهم على المعلومات وتسهيل تبادل المعلومات حتى يطلع

جماعته على حقائق الأمور ، وكذلك الجماعات الأخرى (سيد الطواب، ١٩٩٤، ص:٢١٩) .

وتعرفها الباحثة اجرائياً: أن يستخدم الطفل مهارات الاستماع والتحدث ووصف المشاعر ومهارات التعامل مع الآخرين في التفاعل مع المعلمة والأقران .

مهارة حل المشكلات : Problem Solving skill

حل المشكلات هي : العمليات التي تساعد في تجاوز عقبة تحول دون تحقيق هدف معين (شاكر عبد الحميد، أحمد أنور، خليفة السويدي، ٢٠٠٥، ص:١٨)

وتعرفها الباحثة اجرائياً : بأنها قدرة الطفل على مواجهة المشكلة والسعى إلى حلها طبقاً لخطوات حل المشكلة (تحديد المشكلة ، فرض الفروض، تطبيق الحل الأمثل ، تقويم الحل المختار) وقيادة الجماعة لحل المشكلة .

مهارة اتخاذ القرار : Decision Making Skill

يعرف عبد المعطى سويد (٢٠٠٣) اتخاذ القرار بأنه هو عملية عقلية رشيدة تتبلور في عمليات فرعية ثلاث هي البحث Search والمفاضلة والمقارنة بين البدائل Comparison والاختيار Selection " (عبد المعطى سويد، ٢٠٠٣، ص:١١١).

وتعرفها الباحثة اجرائياً : بأنها قدرة الطفل على التعبير عن رأيه واتخاذ القرار المناسب طبقاً لخطوات اتخاذ القرار (تحديد الموقف – تحديد البدائل – اختيار البديل المناسب – تقويم القرار) مع مراعاة رأى الجماعة.

مهارة التخطيط : Planning skill

القدرة على تنسيق وتوجيه الجهود لتحقيق الأهداف المستقبلية في خطة واقعية (محمد شفيق ، ٢٠٠٥ ، ص:٢٢٦). كما يعرفه سيد الطواب بأنه قدرة القائد في تحديد المهام ، ويقوم بدور رئيس في عملية تخطيط سلوك الجماعة وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف (سيد الطواب ، ١٩٩٤ ، ص:١٩٥).

وتعرفها الباحثة اجرائياً :بأنها قدرة الطفل على جمع المعلومات وتحديد الأهداف، وتصميم الخطة وتنفيذ الخطة، وتقييمها لأداء المهمة من خلال الأنشطة التي تقدم له.

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على : الأطفال الملتحقين بالمستوى الثانى رياض أطفال بمدرسة محمد معبد الابتدائية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم .

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وهو يعتمد على المجموعتين الضابطة والتجريبية والقياس القبلي والبعدي ، وذلك للتعرف على أثر البرنامج المقترح كمتغير مستقل على تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة (مهارات الاتصال ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرار ، والتخطيط) كمتغيرات تابعة من خلال المقارنة بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج .

عينة الدراسة :

تم اختيار العينة الأساسية للدراسة من روضة مدرسة محمد معبد بإدارة شرق الفيوم التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم ، ثم بعد ذلك تم تطبيق أدوات الدراسة على الأطفال وبلغت عينة الدراسة (٦٠) طفلاً وطفلةً من الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في الاختبار السسيومتري واستبيان تقدير المعلمة لمهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال ، مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، التخطيط) .

برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة (إعداد الباحثة):
تؤكد النظرة الحديثة إلى القيادة أنها يمكن تعلمها وتعليمها ، ومن ثم يجب الاهتمام بتدريب الأفراد على القيادة علمياً وعملياً ، وأن مهارات السلوك القيادي يمكن تعلمها واكتسابها في السنوات الست الأولى ، ولذلك قامت الباحثة بإعداد البرنامج المقترح في ضوء الاطلاع على الاطار النظري للدراسة والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية مهارات السلوك القيادي (مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التخطيط ، مهارات الاتصال) لدى أطفال الروضة .

الإطار العام للبرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال المستوى الثاني بالروضة :

قامت الباحثة بإعداد برنامج أنشطة لأطفال الروضة المستوى الثاني بمدرسة محمد معبد بإدارة شرق ، بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم ، وتتراوح أعمارهم ما بين ٥ - ٦ سنوات ، وقد راعت الباحثة أثناء إعداد البرنامج الخصائص والمعدلات النمائية وميول الأطفال بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ، بما يحقق الهدف من البرنامج وهو تنمية مهارات السلوك القيادي .

ويحتوي الإطار العام للبرنامج على : مصادر اعداد البرنامج ، أسس بناء البرنامج ، أهداف البرنامج المقترح ، محتوى البرنامج المقترح ، الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة ، الأنشطة المتضمنة في البرنامج المقترح ، والوسائل والأدوات المستخدمة ، ووسائل التقويم.

وفيما يلي عرض للإطار العام للبرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة :

مصادر إعداد البرنامج :

قامت الباحثة ببناء البرنامج المقترح من خلال الإطلاع على المصادر الآتية :

- الكتب والمراجع التي تناولت القيادة والسلوك القيادي والمهارات المقترحة في البرنامج .

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات السلوك القيادي .
- البرامج التي تناولت القيادة ومهارات السلوك القيادي .
- القصص والأنشطة المختلفة التي تناولت مهارات السلوك القيادي في البرنامج المقترح .

أسس بناء البرنامج :

تحددت أسس بناء البرنامج على الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية لدى أطفال الروضة وهي:

- الموازنة بين حاجة الطفل لتحقيق ذاته وتلبية حاجاته الشخصية وبين متطلبات الحياة في المجتمع حتى يكون قائدا جيدا وتابعا جيدا في مواقف أخرى .
- التنوع في الأنشطة التي تنمي المفاهيم والمعارف والمهارات والاتجاهات والميول أي تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية في البرنامج المقترح .
- خلق الفرص للنمو الشامل (العقلي ، اللغوي ، الاجتماعي والانفعالي والخلقي)، وتنمية المهارات الاجتماعية التي تساعد الطفل على العيش في جماعة .
- التأكيد على دور الطفل في عملية التعلم وعلى فعاليته من خلال النشاط الذاتي التلقائي والاعتماد على اللعب والممارسة الفعلية والأنشطة التي تتمشى وطبيعة الطفل في هذه المرحلة مثل الأنشطة الحركية والنشاط القصصي والفنى والغناء والتمثيل والدراما فيمارس الطفل من خلالها أدوار القيادة والتبعية .
- تنمية حواس الطفل وقدرته على الملاحظة والتجريب والاكتشاف للتوصل إلى الاستنتاجات وإدراك العلاقات بين الأشياء والقيام بالمبادرة في حل المشكلات واتخاذ القرار .

- الإكثار من الوسائل التعليمية الحسية والأدوات والخامات لتكون بمثابة المعلم بالنسبة للطفل تنمي من خلالها مهارات البرنامج المقترح .
- إتاحة الفرصة لكل طفل لتحقيق ذاته وتنمية استعداداته وقدراته .
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في مستويات النمو المختلفة .
- مراعاة الاهتمام بفاعلية الطفل ورغبته وقدرته في تخطيط وإعداد وتنفيذ النشاط حتى يتسنى له الاستفادة والتعلم من النشاط واكتساب المهارات المقترحة .
- التنوع في الأساليب المستخدمة في تنمية بعض مهارات السلوك القيادي .

- التنوع في أساليب التقويم حتى يتم التحقق من تحقيق أهداف البرنامج.
أهداف البرنامج المقترح :
تعتبر الأهداف أولى الخطوات التي يجب مراعاتها لأي برنامج فهي المعيار الذي يختار في ضوئه محتويات البرنامج وتحديد أساليب واستراتيجيات التقويم.
والهدف العام للبرنامج المقترح هو: تنمية بعض مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة .

ويتضمن هذا الهدف :

- ١- تنمية بعض مهارات الاتصال لدى أطفال الروضة
- ٢- تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة .
- ٣- تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة .
- ٤- تنمية مهارة التخطيط لدى أطفال الروضة .

وتم تحديد الأهداف المعرفية في أن :

١. يتدرب الأطفال على حل المشكلات التي تواجههم بأسلوب علمي سليم.
٢. يتوصل الطفل إلى الحل السليم للمشكلة .
٣. يعبر الطفل عن رأيه .
٤. يحدد مميزات وعيوب كل بديل .
٥. يتخذ الطفل القرار المناسب من بين البدائل المتاحة .
٦. يتواصل مع الآخرين بفاعلية.
٧. يصمم خطة قبل الشروع في تنفيذ العمل .
٨. يقيم الطفل الخطة الموضوعة بعد التنفيذ .

وتم تحديد الأهداف الوجدانية في أن :

- يساعد الطفل الآخرين في حل المشكلات التي تواجههم .
- يبادر الطفل في تقديم المساعدة .
- يسهم الطفل في المناقشة الجماعية .
- يشارك الطفل زملاءه في الأنشطة المختلفة .
- يقدر الطفل قيمة العمل الجماعي .
- يحترم الطفل الآراء المختلفة .
- يصغى الطفل إلى زملائه في المجموعة .
- يبتعد عن إثارة المشاكل .
- يحسن الطفل التعامل مع الآخرين .
- يراعى الطفل مشاعر الآخرين .
- يعبر الطفل عن مشاعره .

وتم تحديد الأهداف المهارية في أن :

- يردد الطفل الأغاني الخاصة بالمهارات المتضمنة في البرنامج
- يشترك الطفل في المسابقات المختلفة .
- يشجع الطفل الفريق الذى ينتمى إليه .
- يهنئ الطفل الفريق الفائز .
- يصمم الطفل بعض النماذج الفنية .
- يمثل الطفل أحداث القصة .
- يقلد الطفل شخصيات القصة

محتوى البرنامج المقترح :

وقد تضمن البرنامج المقترح الوحدات الأربع الآتية :

الوحدة الأولى : بعض مهارات الاتصال

الوحدة الثانية : مهارة حل المشكلات .

الوحدة الثالثة : مهارة اتخاذ القرار .

الوحدة الرابعة : مهارة التخطيط .

وقد راعت الباحثة عند اختيار المحتوى ما يلى :

- أن يحقق محتوى البرنامج الغرض منه .
- أن تتناسب محتويات البرنامج مع خصائص نمو الأطفال وتتناسب مع احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم ورغباتهم .
- أن تكون أنشطة البرنامج مشوقة وممتعة ومثيرة للطفل .
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال .
- التنوع فى استخدام الأنشطة ما بين (لغوية- قصصية - فنية - موسيقية - حركية ،.....).
- التنوع والتدرج فى استخدام الأنشطة وتقديمها للأطفال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب .

الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة :

هناك العديد من الفنيات التى لها دور فى تنمية بعض مهارات السلوك القيادى لدى أطفال الروضة وتشتمل على قدرة الأطفال على تحديد المشكلة والتعرف عليها ومن ثم اختيار الحل المناسب لها وقدرته على اتخاذ القرار المناسب وزيادة قدرته على الاتصال مع الآخرين والقدرة على التخطيط .

ومن أهم الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة فى البرنامج ما يلى :

المناقشة والحوار : يعتبر الحوار والمناقشة من جوانب الاتصال اللغوى بين المعلمة والطفل . ويقوم الحوار والمناقشة بحمل رسائل من المعلمة للأطفال والعكس .

ويساعد الحوار والمناقشة على نمو العديد من المهارات عند الطفل ، فعن طريق الحوار يمكن للمعلمة أن تتعرف على خبرات الطفل ومدى استيعابه للخبرات الجديدة . كما أنها أداة للتفاعل الاجتماعي .

وقد راعت الباحثة تشجيع الأطفال على الاشتراك في المناقشة والحوار وإعطائهم الفرص المتساوية في التعبير عن الآراء وتقديم المقترحات ، وأن تبدى اهتماما لحوار الطفل ومناقشته في الآراء والمقترحات المقدمة .

استراتيجية التعلم بالنموذج :

يستند أسلوب التعلم بالنموذج إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي تولي أهمية كبيرة للتقليد والمحاكاة ويذكر علاء الدين كفاي (١٩٩٧) أن الأبناء لا يسلكون طبقا للتوجيهات اللفظية التي يسمعونها من آبائهم بقدر ما يسلكون من سلوكهم الواقعي واللفظي عندما يتصرفون في مواقف الحياة المختلفة (علاء الدين كفاي ، ١٩٩٧ ، ١١١) .

وقد قامت الباحثة بإتباع أسلوب النموذج من خلال النشاط القصصي حيث يتخذ الشخصيات الأبطال ويقوم الطفل بتقليدها وذلك في القصص المقدمة في البرنامج المقترح .

استراتيجية التعزيز :

ويقصد بالتعزيز الإيجابي منح مكافأة مادية أو معنوية كالنقد والتشجيع والمدح ، ولكي يكون التقدير فعالا ويؤدي إلى السلوك المرغوب فيه عدة شروط :

- أن يكون المعزز شيئا مرغوبا ومحبا للطفل .
- أن يكون فوريا وذلك بمنح المكافأة فور ظهور السلوك المرغوب .
- أن يكون بطرق متقطعة على دفعات وليس بصفة مستمرة .
- وقد تم إتباع هذه الاستراتيجية في البرنامج وذلك بإتباع السلوك المرغوب من قبل الطفل بمكافأة معنوية كالثناء والابتسام في وجهه أو التصفيق له ووضع صور ونجوم له .

استراتيجية التصويت :

وتعني بطرح أسئلة على الأطفال بحيث تكون الإجابات عنها بالإشارات والإيماءات كأن تسأل المعلمة " كم واحد منكم يحب اللون الأحمر ؟ أو أى شيء آخر ، والغرض من هذه الاستراتيجية أن يتعرف المعلم على تفكير الأطفال دون إبطاء سرعة سير خطوات النشاط ، واستمرار كل طفل في أخذ دوره في المشاركة ، وإظهار الميل والاهتمام بالنشاط (على راشد ، ٢٠٠٦ ، ٦٨) .

استراتيجية التعلم التعاوني :

يقصد بالتعلم التعاوني : تعاون مجموعة من الأطفال فيما بينهم داخل مجموعات من أجل تحقيق هدف محدد تحت إشراف وتوجيه المعلمة .

ويقوم التعلم التعاوني على مجموعة من الأسس كالاهتمام بالمشاركة الايجابية وتفاعل الأطفال داخل المجموعة ، وتنمية روح التعاون الجماعي بين الأطفال ويتطلب تفاعل الأطفال في إنجاز النشاطات التعليمية وتقبل الآراء وأن يكون كل طفل فيه مسئولاً عن عمله وعمل زملائه في المجموعة ، مما يساعد الأطفال على اكتساب مهارات السلوك القيادي.

استراتيجية العصف الذهني :

تقوم طريقة العصف الذهني على أساس حفز تفكير الطفل لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار .

وقد راعت الباحثة المراحل الثلاث (قبل ، أثناء ، بعد) لجلسة العصف الذهني فهناك تمهيد للنشاط وحين بدء النشاط تبدأ الباحثة بتوزيع الأدوار وتحديد المجموعات وتهيئة المكان بالمواد والأدوات اللازمة وأثناء تنفيذ الجلسة يراعى أربع قواعد رئيسية وهي :

- إرجاء الحكم على الأفكار إلى نهاية الجلسة

- الترحيب بجميع الأفكار .

- لا مانع من دمج الأفكار .

- تقبل أكبر قدر من الأفكار .

وأثناء جلسة العصف قد روعى:

- تسجيل جميع الأفكار والتعامل معها، وغربلتها ثم التوصل إلى النتائج الممكنة.

- وبعد ذلك تأتي المرحلة النهائية لطريقة العصف الذهني وفيها تشكر الباحثة الأطفال لما قدموه من اقتراحات وحلول وتنفيذ ما توصل إليه من نتائج.

الأنشطة المتضمنة في البرنامج :

اشتمل البرنامج على الأنشطة التالية : (النشاط القصصي ، الفنى ، الموسيقى ، الحركى، اللغوى ، الرياضى ، المسرح ، الأركان).

- النشاط القصصي :

تعد القصة فنا أدبيا من أقوى عوامل الاستثارة يتفق مع ميول الطفل ، ينجذب إليه ويستمتع به . وهى إما أن تكون نوعا من الأدب المسموع ، يجد الطفل فيه لذته واستمتاعه الفنى ، قبل أن يعرف الكتابة والقراءة، أو أن تكون أدبا مقروءا ومسموعا معا عندما يعرف الطفل القراءة والكتابة بدرجة جيدة .

وتلعب القصة دورا أساسيا فى البرنامج المقترح فى تنمية بعض مهارات السلوك القيادى

ففى مهارات الاتصال : يتضح للأطفال من خلال شخصيات القصة النماذج التى تستطيع أن تتعامل مع الآخرين وتتواصل معهم بشكل جيد والشخصيات التى ينفرد منها أصحابها وكيف استطاعت أن تغير من سلوكها فأحبت وأحبها الآخرون، كما أن للقصة دورا هاما فى اكتساب الأطفال اللغة وزيادة المحصول اللغوى للطفل فى مرحلة الرياض مما

يساعده على التواصل الفعال مع الآخرين مثل (قصة قارئ الصور ، هانى والضفدع ،).

وفى **مهارة حل المشكلات** : يرى الطفل كيف تتصرف شخصيات القصة فى حل المشكلة ، وبعد سرد القصة يأتى دور الطفل فى مناقشة أحداث القصة واقتراح حلول أخرى للمشكلة وتجنب الطفل للأسباب التى أدت إلى حدوث المشكلة ثم تمثيل الطفل لأحداث القصة بنهايات مختلفة مثل قصة (ما هذا الصوت، أرنب والنات الحلوب، ..) .

وفى **مهارة اتخاذ القرار** : يرى الطفل كيف تعددت البدائل أمام شخصيات القصة واستطاع اتخاذ البديل المناسب ومن ثم اتخاذ القرار المناسب . والتعرف على مفاهيم متعلقة باتخاذ القرار مثل مفهوم الشورى ومساعدة القائد فى اتخاذ القرار المناسب . وتعبير الطفل عن رأيه فى المواقف المختلفة مثل (قصة النقود الضائعة، صانع اللعب، ...). كما أن للقصة دورا هاما فى تنمية **مهارة التخطيط** فمن خلال الخطوات التى اتبعتها شخصيات القصة لتنفيذ الخطة يتعرف الأطفال على خطوات الخطة وكيفية تنفيذها وأثرها على صاحبها فالتخطيط الجيد يساعد على إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف.

-النشاط الموسيقى :

تعد الأغاني سبيلا لزرع المثل ، وتقديم المعلومات وإثارة الأفكار ، وهى من الوسائل الفعالة فى بناء الشخصية المتكاملة للطفل، كما أنها تضيف على حياة الطفل الفرح والبهجة .

وقد راعت الباحثة أن تكون فكرة الأغنية وموضوعها مناسباً للهدف من النشاط . وأن تختار كلمات الأغنية بعناية ، حتى لا يشعر الأطفال بالملل من النشاط .

ومن الأغاني المقدمة فى البرنامج المقترح :

أغنية يلا نلعب يا أصحابى – أغنية ماذا أعمل - أغنية فى عامنا الجديد ، ...

- لعب الأدوار :

أشارت العديد من الدراسات والأطر النظرية إلى أهمية لعب الدور فى تدريب الأطفال على مهارات السلوك القيادى ويعد لعب الأدوار من أهم وسائل التفاعل الناجحة التى تستخدم فى التربية بمرحلة رياض الأطفال ويعرف لعب الأدوار بأنه لعب درامى حيث يمثل الأطفال فيه شخصيات واقعية أو خيالية مستخدمين فى ذلك بعض الخامات والأدوات وقد يقوم به طفل واحد أو مجموعة أطفال .

-المسرح :

مسرح الطفل من أحب ألوان الأدب إلى الأطفال ، لأنه يجمع بين أكثر من شكل من أشكال الأدب (القصة ، الموسيقى ، الأغنية) فالمسرح له القدرة على تجبير كل الطاقات الكامنة داخل الطفل ومن خلاله يستطيع الطفل أن يحل المشكلات عن طريق التمثيل

والرسم والالقاء والموسيقى والعمل الجماعى. ويعيد إليه التوازن النفسى، فالمسرح يحقق جاذبية على المستوى الجمالى والذهنى .
وقد راعت الباحثة هذه الخصائص عند إعداد وتقديم المسرحية لأطفال الروضة وقد راعت أيضا تنوع المسرحيات المقدمة وكذلك تحقيقها لأهداف البرنامج المقترح وهو تنمية بعض مهارات السلوك القىادى لدى أطفال الروضة.
مسرحية مها وطبيب العيون - مسرحية الأرنب والجزرة - مسرحية السنة المكسورة.

- النشاط الفنى :

وقد روعى عند إعداد البرنامج إحتوائه على مجموعة من الأنشطة الفنية التى تساعد الأطفال على تحديد المشكلة واقتراح الحلول وتنفيذ الحل الأمثل لحلها من خلال العمل الفنى ويعد النشاط الفنى من الأنشطة التى تساعد الأطفال على اتخاذ القرار المناسب من خلال إتاحة الفرصة لإختيار الخامات والصلصال والألوان لتصميم وملء الشكل المختار كما يريدون وعمل الشكل المحبب لهم ، كما أن النشاط الفنى له دورا فى تنمية مهارات الاتصال ومهارة التخطيط لدى أطفال الروضة مثل :
سلة النظافة- أصيص الزرع- هدية عيد الأم - ملء الفراغات - الشئى الجديد - كارت معايدة -أنا فى الروضة

-النشاط التمثيلى :

تبدو أهمية هذا النشاط فى ميل الأطفال وأقبالهم عليه ، ويتمثل فى الإيحاء والإشارة والحركة ، فيساعدهم على التعبير عن مشاعرهم والإفصاح عن أفكارهم فى جو من الثقة والنشاط والمرح ولذلك حرصت الباحثة على تقديم العديد من الأدوار التى تكسب الطفل فن الاتصال بالآخرين والتعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات والتخطيط لانجاز الأهداف .

- الوسائل المستخدمة فى البرنامج :

- أعدت الباحثة الأدوات والوسائل التى تناسب أطفال الروضة من حيث حجمها وألوانها ومن أمثلة تلك الأدوات والوسائل مايلى :
- شخصيات وعرائس بأنواعها المختلفة .
 - اللوحات المختلفة .
 - وسائل عرض القصة (بطاقات مصورة ، كاتالوج ، ألبوم ، مسرح العرائس)
 - خامات متنوعة (صور ، رسومات، بطاقات لاصقة ملونة ،صمغ ، كروت ، ورود بألوان وأحجام مختلفة ، برونز بألوان مختلفة ،).
 - وسائل عينية (حلويات ، بسكويت ،)
 - أدوات موسيقية .
 - صور ورسوم وبطاقات تلوين
- وسائل التقويم المستخدمة فى البرنامج المقترح :

التقويم عملية إيجابية شاملة ومستمرة الهدف منها تقدير ما أمكن التوصل إليه من أهداف حددت وتم التخطيط لها ووضعت الخطوات التنفيذية اللازمة لتحقيقها. (هدى الناشف ، ٢٠٠٣ ، ص: ٣٣٣) ويتضح أن التقويم يمثل جزءا من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها وأنه يواكبها في جميع خطواتها من حيث تحديد الأهداف التعليمية واعداد الأنشطة واختيار الطرق والأساليب والوسائل التي تقدم بها المعلمة الأنشطة المقترحة بما يتمشى مع ميول واستعدادات وخبرات الأطفال السابقة وتقويم مدى تحقق الأهداف ومطابقة الأداء الملحوظ للأهداف المنشودة (جودت عزت ، ٢٠٠٤ ، ٣٣).

واعتمدت الباحثة في التقويم على التقويم القبلي للتعرف على ما يعرفه مستوى الطفل من مهارات السلوك القيادي ، والتقويم التكويني وهو ما يستخدم بعد كل نشاط يقدم للطفل وهو ما يقدم في صورة تطبيقات تربوية موجهة للأطفال أثناء وبعد أداء الأنشطة في صورة فردية ، وأخيرا التقويم النهائي في مقاييس مهارات السلوك القيادي اللفظي والمصور الذي تم تطبيقهم بعد تطبيق البرنامج المقترح ومقارنة متوسط درجات الأطفال في التطبيق البعدي بمتوسطاتهم في التطبيق القبلي للتحقق من مدى جدوى وفعالية البرنامج المقترح على أطفال المجموعة التجريبية .

- مدة البرنامج :

تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وعددهم (٣٠) طفلا من (٥-٦) سنوات في العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ بعد موافقة الجهات المعنية كما هو موضح بالملحق رقم (١١) لمدة (٣) شهور ثلاث مرات في الأسبوع ، وتبدأ الباحثة من الساعة ٩ ص- إلى الساعة الثانية عشرة. واشتمل البرنامج على (٦٢) نشاطاً، هذا بالإضافة إلى جلسة تمهيدية للتعرف بين الباحثة والأطفال ، وجلستين ختاميتين لتقويم البرنامج وتم القياس التتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج كما هو موضح بالملحق رقم (١٢) وسوف يتم عرض أنشطة البرنامج بالملحق رقم (١٣).

عرض ومناقشة فروض الدراسة :

ينص الفرض الأول على أنه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

ويتفرع منه أربعة فروض فرعية ينص كل منها على ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات الاتصال لمقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارة حل المشكلات لمقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارة اتخاذ القرار لمقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارة التخطيط لمقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة الفرض الأول والفروض الفرعية الأربعة استخدم اختبار "ت" لايجاد الفروق بين متوسط درجات مجموعتين مستقلتين كما يتضح في جدول (١).

جدول (١)

الفروق بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ن=٦٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن=٣٠		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	١م	١ع	٢م	٢ع			
مهارات الاتصال	١١.٤	٠.٤٩	٦	٠.٠١	٩.٣٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
مهارة حل المشكلات	١٠	٠.٩٨	٨.٥٦	٠.٨٥	٦.٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
مهارة اتخاذ القرار	٩.٥٣	١.٣٣	٨.٦٣	١.٠٦	٢.٨٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
مهارة التخطيط	١٠.٢٦	١.٤٦	٨.٩٦	١.٥٨	٣.٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
الدرجة الكلية	٤١.١٩	٣	٣٥.٢٦	٠.٦٦	٥.٨٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية

ت=٢.٦٦ عند مستوى ٠.٠١ ت=٢ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بالنسبة لمهارات الاتصال، ومهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة التخطيط، والدرجة الكلية للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

ينص الفرض الثاني على أنه :

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات افراد كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على المقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

ويتفرع منه أربعة فروض فرعية ينص كل منها على ما يلي :

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارة حل المشكلات لمقياس مهارات السلوك القيادي المصور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارة اتخاذ القرار لمقياس مهارات السلوك القيادي المصور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارة التخطيط لمقياس مهارات السلوك القيادي المصور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمهارات الاتصال لمقياس مهارات السلوك القيادي المصور في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني والفروض الفرعية الأربعة استخدمت الباحثة اختبار "ت" لايجاد الفروق بين متوسط درجات مجموعتين مستقلتين كما يتضح في جدول (٢).

جدول (٢)

الفروق بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية والضابطة
في القياس البعدي على المقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة
ن = ٦٠

المتغيرات	المجموعة التجريبية ن=٣٠		المجموعة الضابطة ن=٣٠		ت	مستوى الدالة	اتجاه الدلالة
	١م	١ع	٢م	٢ع			
بعض مهارات الاتصال	٢٤.٨٦	١.١٣	١٨.٨	١.٧١	١٦.١٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
مهارة حل المشكلات	٢١.٣٦	١.١٥	١٥.٢٦	٢.٦٥	١١.٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
مهارة اتخاذ القرار	٢١.٩٣	١.١٧	١٤.١٣	٣.٠١	١٣.٢١	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
مهارة التخطيط	١٥.٣٦	٠.٦١	١١.١٣	١.٣٣	١٥.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية
الدرجة الكلية	٨٣.٥٣	٢.٣٥	٥٩.٣٣	٧.٢٦	١٧.٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	لصالح المجموعة التجريبية

ت=٢.٦٦ عند مستوى ٠.٠١، ت=٢ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات أطفال كل من المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي بالنسبة للمهارات الأربعة والدرجة الكلية على المقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة المستخدم في الدراسة لصالح المجموعة التجريبية .
تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني ومناقشتها :

أوضحت النتائج من خلال جدول (١) و(٢) صحة الفرضين الأول والثاني ، حيث ترجع الباحثة ذلك التقدم الملحوظ للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على مقياس مهارات السلوك القيادي (اللفظي ، المصور) إلى ما يلي :

- محتوى البرنامج المعد والمناسب لخصائص أطفال الروضة وفقاً للأهداف المحددة احتوى البرنامج المقترح على أربع وحدات (وحدة بعض مهارات الاتصال، وحدة مهارة حل المشكلات ، وحدة مهارة اتخاذ القرار ، وحدة مهارة التخطيط) ، وذلك لتنمية بعض مهارات السلوك القيادي . فتضمنت وحدات البرنامج المقترح العديد من الأنشطة (قصصية ، فنية ، لغوية ، حركية ، موسيقية ، رياضية) وكذا الممارسات العملية المتنوعة والمحبة والتي لها الأثر في اكتساب أطفال الروضة مهارات السلوك القيادي (بعض مهارات الاتصال، مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التخطيط).

- وقد ترجع هذه النتائج إلى ترابط الأنشطة وتكاملها الذي كان يعمل على نمو الأطفال نمواً متكاملاً ويعزز من اكتساب الأطفال لتلك المهارات فيعمل قائد كل مجموعة مع مجموعته على تحديد المشكلة ومعرفة أسبابها واقتراح حلول واختيار حلول صحيحة ومتنوعة ، وتحديد الأطفال لموقف اتخاذ القرار والاختيار البديل المناسب فردياً أو جماعياً ، واعداد الخطة المناسبة وحرص كل مجموعة على تنفيذها وذكر كل مجموعة أسباب نجاح الخطة وبالتالي مدى نجاح كل مجموعة في تنفيذ المهمة المعطاة لهما والتدريب على مهارات الاتصال وممارسته بين القائد ومجموعته وبين الأطفال بعضهم البعض يحدث التفاعل والتواصل بشكل أفضل وأقوى.

- كما راعت الباحثة التنظيم والتسلسل عند اعداد محتوى البرنامج بحيث تعطى كل مهارة بعد أن تكون المهارة الممهدة لها قد أعطيت بحيث يحدث التتابع والتسلسل في اعطاء المهارات واكتساب الأطفال لمهارات السلوك القيادي .

- وقد روعى عند الانتقال من نشاط لآخر اتباع أسلوب يشد انتباه الطفل ويجذبه ويدفعه إلى العمل والنشاط وهو مستمتع وراغب في الاستمرار في الأنشطة المقدمة إليه .

- ومن خلال الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الحالي فاستخدمت الباحثة كل من (الحوار والمناقشة ، ولعب الدور ، والعصف الذهني ، والنمذجة ، التدعيم) في تنمية مهارات السلوك القيادي لدى أطفال الروضة . فمن خلال أسلوب الحوار والمناقشة التي استخدمتها الباحثة في أنشطة البرنامج المقترح وخاصة أثناء الأنشطة اللغوية التي تطرح الباحثة موضوعاً فيبدأ الأطفال في التفكير فيها وطرح أفكارهم ومناقشتها مع زملائهم وعرضها على المعلمة وهكذا في الأنشطة . التي تحتاج إلى أفكار متنوعة وأخذ آراء كل

مجموعة والتصويت عليها وتنفيذ الفكرة المحببة إليهم فيحدث التواصل بين المعلمة والأطفال والأطفال وبعضهم البعض.

- ومن خلال شخصيات القصص يقتدى الأطفال بال نماذج المختلفة يتوحدون مع أبطال القصص لمعرفة مشكلاتها وحلها وأي القرارات التي يجب أن تأخذها ونتيجة القرار المتخذ، وأي من شخصيات القصة التي حددت أهدافها وصارت وفق خطة محددة لتحقيق أهدافها، وتقليد الأطفال لشخصيات القصة كيف يتعاملون ويحترمون بعضهم البعض. وقد راعت الباحثة استخدام التعزيز والتدعيم المناسب في الموقف والنشاط المناسب مما يحفز الأطفال ويدفعهم إلى العمل وتحسين الأداء.

- وتشير تلك النتيجة إلى ما أكدته الأطر النظرية إلى أن القيادة يمكن تعليمها وتعلمها من خلال تصميم برامج لتنمية القيادة ومهاراتها في مراحل عمرية مختلفة وخاصة مرحلة الطفولة المبكرة وبيبين (طارق السويدان ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٤) أن القدرات القيادية والاستعداد القيادي تزرع في السنوات السبع الأولى وبقدر التجارب الكافية في الطفولة المبكرة بقدر الاكتساب من المهارات القيادية وكلما كانت الخبرات متنوعة وثرية كلما استفاد منها الطفل.

واكتساب الأطفال لمهارات السلوك القيادي تؤهلهم في أن يصبحوا قادة يتواصلون مع الآخرين بشكل جيد ويتعاملون مع المشكلات ويفكرون في حلها بشكل سليم ويفاضلون بين البدائل ويتخذون القرار المناسب ويضعون الخطط وينفذون المهمات لتحقيق الأهداف المحددة ، وتابع جيد يمتلك من المهارات ما يؤهله لتحقيق أهداف المجموعة فيقترح الحلول لحل المشكلة ويعبر عن رأيه ويساعد في رسم الخطط وتنفيذها ويحرص على علاقاته الطيبة مع الآخرين . ويؤيد ذلك كيرتس (١٩٩٨) Curtis,A أن الطفل المؤهل اجتماعيا والذي يشعر بقدرته على السيطرة على الموقف تكون لديه قدرة بالرضا بالأدوار القيادية والتبعية .

وتتفق تلك النتيجة مع بعض الدراسات العربية والأجنبية التي أكدت على أهمية البرامج المقدمة لتنمية مهارات السلوك القيادي في مراحل عمرية مختلفة مثل دراسة أمال بدر عبد التواب الشافعي (١٩٩٣) ، دراسة أمانى بيومى درويش (١٩٩٥).

ومرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة مثل دراسة: دراسة هنسل Hensel,N (١٩٩١): دراسة لازروس lazarus,P (١٩٩٠)

- مناقشة الفرض الفرعي الأول الخاص ببعض مهارات الاتصال :

أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الاتصال كما يتضح من خلال جدول (١٩) و(٢٠) ويرجع ذلك إلى:

- طبيعة الطفل الاجتماعية حيث تتسع علاقات الطفل الاجتماعية وتصيح لديه رغبة في الاشتراك أو مع جماعة من الأطفال حيث أن شعور الطفل بأنه جزء من المجموعة يشارك ويساهم في أنشطتها ويعبر عن أفكاره ، ويتعاون معهم ويتقبل ويقدر كل منهما الآخر مما يعزز ثقة الطفل بنفسه وقدرته على التفاعل والتواصل الجيد مع الآخرين .

- تضمن البرنامج بعض الأنشطة التي تعزز اكتساب الطفل لمهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي والتي من شأنها تدعيم علاقاته بالآخرين مما يجعله قائدا جيدا يتواصل مع الآخرين بفاعلية . فمن خلال النشاط القصصي رأى الأطفال في قصة (الكلب لولو والإوزة الطيبة ، هانى الضفدع ، مسرحية السنة المكسورة) جزاء معاملة الآخرين معاملة سيئة والسخرية منهم والتي قد أدت بهم إلى الوقوع في المتاعب والصعاب وفقد الأصدقاء . وعلى الجانب الآخر كان النموذج الحسن المتمثل في شخصيات القصة مثل (الإوزة وغيرها) الطيبة والمحبوبة من الجميع وأيضا لاحظ الأطفال المشاعر التي تمر بها شخصيات القصة من مشاعر ضيق وحزن وغضب وغيرها وكيف تحولت إلى مشاعر فرح وسرور وسعادة والعكس، ويحدد الأطفال المواقف وكيف تعاملت معها شخصيات القصة وساعدت بعضها البعض فانتقلت من حالة الحزن والضيق إلى فرح وسرور . فاستنتج الأطفال أهمية مساعدة ومشاركة الآخرين مشاعرهم . كما تعرف الأطفال على أحد وسائل الاتصال بالآخرين ألا وهي الكتاب فهي النافذة التي يطل بها الطفل على الآخرين فاكسب العديد من المعلومات والتي من خلالها يتواصل الطفل مع المحيطين به .

- واكتسب الأطفال من خلال النشاط الفني العديد من المهارات ففي النشاط الفني كتاب مصور (أنا فى الروضة) سعد الأطفال بامتلاكهم مجموعة من الصور واستمتع الأطفال بلصق الصور بأنفسهم وحرص قائد كل مجموعة على متابعة زملائه أثناء لصق الصور حيث يجب مراعاة الترتيب ويرى ماذا يريد زملاؤه من خامات أو غيرها وبعد الانتهاء من الكتاب أخذت كل مجموعة فى تصفح وتفسير صور الكتاب ثم قام طفل من كل مجموعة بتفسير الصور للفصل ككل . وكان هذا النشاط من بين الأنشطة التي أخذت وقتا ومجهودا فى الاعداد وتنفيذ النشاط مع الأطفال ولكن سعد الأطفال بامتلاكهم كتاب من تنفيذهم .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نرمين لوبيس نيقولا (١٩٩٦) و دراسة سميرة عبد الحميد أحمد اسماعيل (١٩٩٩) ، ودراسة فاطمة مصطفى عبد الفتاح (٢٠٠١) حيث توصلن إلى التأثير الإيجابى للأنشطة التربوية المقترحة والمواقف التعليمية فى تنمية مهارات الاتصال لدى الأطفال .

كما توصلت دراسة هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠١) ، ودراسة طاهرة أحمد السباعي (٢٠٠٣) إلى أن البرنامج المقترح قد أثر تأثيراً فعالاً في تمكن الأطفال من مهارتي الاستماع والتحدث .
- مناقشة الفرض الفرعي الثاني الخاص بمهارة حل المشكلات :

فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مهارة حل المشكلات كما يتضح من خلال جدول (١٩) و (٢٠) ويرجع ذلك إلى :

- أن مهارة حل المشكلات مهارة عقلية تتضمن خطوات محددة للوصول إلى الحل الصحيح مما يتطلب إعداد برامج وأنشطة متنوعة وممارسات عملية لكي يكتسبها الأطفال.

- تنوع أنشطة البرنامج المقترح ما بين أنشطة (قصصية ، فنية ، لغوية ، حركية ، موسيقية ، رياضية) حيث تناولت هذه الأنشطة المشكلات التي يقابلها الأطفال فيتعلمون كيف يواجهون المشكلات والعمل على حلها وتلافي الأخطاء التي أدت إلى حدوثها مثل حل المشكلة بدون تفكير (فبدأ الأطفال عند ذكر الباحثة للمشكلة نعمل إليه في هذه المشكلة يقول الأطفال نفكر الأول ويضعون إصبعهم في رأسهم إشارة إلى التفكير) يفكرون فيتحكمون في مشاعرهم ويأخذون الخطوات لحل المشكلة. وبيبين فينيست Vincent,R (٢٠٠٢) ذلك أنه عند حدوث مشكلة ينتاب الأطفال شعور من اليأس والإحباط وأحيانا العنف وهذا الشعور لا يؤدي إلى حل المشكلة بل على العكس من ذلك . فضبط الانفعالات المصاحبة للمشكلة يساعدهم على التحكم في الموقف وقدرتهم على حل المشكلة .

- تدريب الأطفال على مهارة حل المشكلات من خلال تحديد المشكلة أولا وفرض الفروض ووضع بدائل للحل واختيار الحل المناسب لحل المشكلة ، وهذا ما ركزت عليه الباحثة من خلال أنشطة مهارة حل المشكلات من أنشطة لغوية مثل نشاط (الشجار ، أحمد في الفصل ، النظافة) فتم اختيار مشكلات يتم مناقشتها مع الأطفال فناقشت الباحثة الأطفال في أسباب المشكلة ، واقترح الأطفال حلولاً لهذه المشكلة ، ومن خلال استخدام استراتيجية العصف الذهني يطرح الأطفال الحلول ويتم مناقشة الحلول المطروحة ويتم اختيار الحلول الصحيحة والقابلة للحل ويستنتج الأطفال أنه ليس هناك حل واحد للمشكلة بل هناك العديد من الحلول الصحيحة التي تؤدي إلى حل المشكلة . وحدث في مشكلة أحمد في الفصل (الفصل مغلق) أن الأطفال طرح عدة حلول من بينها (كسر الشباك ، كسر الباب ، البكاء ، الخبط على الباب) وتم مناقشة الحلول السابقة واختيار الحل السليم الذي يؤدي إلى حل المشكلة ، وعند ذكر الأطفال مواقف مشابهة ذكرت طفلة (أن

الباب أغلق وأن مامتها أحضرت سلما والطفلة طلعت عليه ونزلت في البلونة والبنت فتحت الباب) وكان لا بد من تعليق الباحثة على هذا الموقف(أن والدته زميلتكم كانت موجودة معها ولا بد من إذن الوالدين) .

وتبين نوال عطية (٢٠٠١) أن وضوح المشكلة وتحديد جوانبها وعناصرها والبحث عن البيانات والمعلومات المتعلقة بها وإدراك علاقاتها وعواملها وعناصرها المشتركة بما يتلائم وقدرات الطفل العقلية ومستوى ذكائه، يساعده على اكتساب الأطفال مهارات حل المشكلة (نوال عطية ، ٢٠٠١، ص: ١٠٨)

كما أكدت دراسة أتوسيو K , Otsui (٢٠٠٧) أن تنظيم الانفعالات وحل المشكلات الاجتماعية تعتبر من العناصر الهامة للتدريب الفعال على اكتساب المهارات الاجتماعية. وقد راعت الباحثة التكامل بين الأنشطة في وحدة مهارة حل المشكلات مما يعمل على زيادة مدارك الطفل ويؤكد اكتسابه لتلك المهارة مثل نشاط لغوي عن مشكلة (النظافة) بعد تحديد الأطفال للمشكلة واقتراح الأطفال حلولاً للمشكلة كان من بين الحلول عمل سلة النظافة (نشاط فني) حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعات وعمل قائد كل مجموعة على توزيع الخامات والاتفاق على الألوان والتصميم لعمل السلة وكان الاختلاف بين المجموعات في قدرة القائد على حل المشكلات مثل (أخذ اللاصق وعدم اعطائه لزميله ، وأخذ الخامات من بعضهم البعض ،) وبعد أن اعتاد الأطفال على ممارسة الأنشطة تعاون الأطفال فيما بينهم فالتزم كل بدوره وأدواته ، فتغلب الأطفال على المشكلات وحدث التقدم في انجاز المهمات .

ويبين (فتحي عبد الرحمن ، ١٩٩٩ ، ص ٩٦) أن تفاعل الأطفال مع المشكلات يؤدي إلى توافر الدافعية والمثابرة حتى ينجحوا في الوصول إلى حل للمشكلة .

ولعبت القصة دوراً هاماً في تنمية مهارة حل المشكلات من خلال معايشة الطفل لأحداثها وتنوع مشكلاتها(ما هي المشكلة وأسباب حدوثها وكيف تصرف شخصيات القصة لحل المشكلة) وتمثيل شخصياتها فيشعر الطفل بصاحب المشكلة ومشاعره أثناء المشكلة وتقليد الشخصية في خطواتها لحل المشكلة ومشاعر الشخصية بعد حل المشكلة . كما في قصة (الحمامة المطوقة) ظهرت القيادة بشكل واضح حيث قادت الحمامة المطوقة الحمام إلى عدم اليأس والاستسلام لشبكة الصياد والتفكير في حل المشكلة والنجاة بأنفسهم والتخلص من الشبكة .

وقد روعى تنوع القصص في البرنامج في البرنامج المقترح فتتضمن القصص العلمي كما في قصة (النباتات الحزين) حيث أكدت قدرية سعيد على (٢٠٠٥) إلى دور القصص وخاصة الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هنسل Hensel,N (١٩٩١) ودراسة مصطفى عبد السميع ، سميرة السيد عبد العال (١٩٩٦) .

مناقشة الفرض الفرعى الثالث الخاص بمهارة اتخاذ القرار :
فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى مهارة اتخاذ القرار كما يتضح من خلال جدول (١٩) و (٢٠) ويرجع ذلك إلى :

- أن مهارة اتخاذ القرار مهارة عقلية تتضمن خطوات محددة للوصول إلى الاختيار المناسب بين البدائل المتاحة وأن عملية اتخاذ القرار ترتبط بعوامل أخرى منها ما يتعلق بالطفل متخذ القرار (السمات الشخصية) ومنها ما يتعلق بالقرار نفسه (توفر المعلومات عن البدائل المتاحة) وغيرها من العوامل التى قد تؤثر عند اتخاذ القرار ولذلك فإن البرامج والأنشطة المتنوعة تساعد الأطفال على نمو وتطور تلك المهارة.

- توفر المناخ الملائم الذى يساعد طفل الروضة على التعبير عن رأيه وتدريبه على خطوات اتخاذ القرار وإعطائه الفرص المتنوعة لإظهار قدرته على المشاركة فى اتخاذ القرار وتحمل مسئولية القرار المتخذ ومن ثم الاستفادة وتكوين الخبرات من القرارات المتخذة الايجابية والسلبية منها .

حيث توصلت دراسة جاو، وى Gao, S & Wei, Y (٢٠٠٩): إلى أن القرار يتطور بشكل سريع في المرحلة ما قبل المدرسة .

فمن خلال النشاط القصصى يرى الطفل كيف أن شخصيات القصة تعبر عن رأيها وتحترم آراء بعضها البعض وتفاضل بين الآراء المطروحة ومن ثم تتبنى الرأى المتفق عليه أو رأى الأغلبية . ورأى الأطفال كيف اتخذت شخصيات القصة قرارات واكتشفت أنها خاطئة وعدلت من رأيها مثل قصة (الأرنب والجزرة) وبعض الشخصيات لم تستطع أن تعدل من قرارها مثل (التينة الحمقاء والحمامة الصغيرة ، الأمير الغضبان) وكان لمثل هذه القصص الأثر الإيجابى على تفكير الطفل فى موقف اتخاذ القرار والتعرف على مزايا كل بديل والتروى وعدم التسرع عند اتخاذ القرار .

- كما حرصت الباحثة على ممارسة الطفل لعملية اتخاذ القرار الفردى والجماعى، فمن خلال ممارسة عملية البيع والشراء من خلال ركن البيع والشراء ، وأثناء ممارسة الطفل للعب الدور حدثت عدة مواقف ومنها " اشترى أحد الأطفال وترك الطفل الباقي" وغيرها من المواقف ، ولاحظت الباحثة أن بعض الأطفال يحددون ويختارون ما يريدون والبعض الآخر مترددون والبعض الآخر يقلد أصحابه وهو لا يريد ما اشتراه ، ولكن مع الممارسة من خلال الأنشطة المتنوعة تلافى الأطفال الأخطاء التى وقع فيها .

ويبين زين العابدين درويش (٢٠٠٥) أن تصميم مواقف مشابهة لمواقف اتخاذ القرار وتمثيل الأدوار تجعل القائد على وعى بالمواقف الحقيقية حين يواجهها ، فضلا عن أنها تمكنه من تقييم أدائه والتنبؤ به فى تلك المواقف ، ومن ثم بلافى أوجه القصور فيه (زين العابدين درويش، ٢٠٠٥، ص: ١٨٣) .

وكان النشاط الفني من بين الأنشطة التي أبداع فيها الأطفال ففى نشاط (ملء الفراغات) كان موقف اتخاذ القرار اختيار (الشكل المراد ملؤه)، البدائل (شجرة ، مركب ، سمكة) فاختار الأطفال الشكل المراد وأيضا الأوراق اللاصقة الملونة واتضح جليا عند ملء الأطفال لأشكالهم فردية ورؤية الطفل الخاصة ، فأصر أحد الأطفال على أخذ الأوراق اللاصقة الحمراء ولم يأخذ ألوان أخرى مثل زملائه فقط وملء المركب كاملا باللون الأحمر، وطفل آخر قسم الشجرة إلى قطاعات وكان تداخل الألوان بشكل انسيابي جميل . وكان هذا النشاط من بين الأنشطة المحببة إلى الأطفال وأيضا إلى الباحثة .

وافقت هذه النتيجة مع دراسة فاطمة عبد الفتاح (٢٠٠١) حيث أن استخدام المواقف الحياتية يساهم فى اتخاذ القرار لدى أطفال الروضة .
وأن الوعي واستخدام الرموز يحسن اتخاذ القرار الموجه نحو المستقبل لدى أطفال ما قبل المدرسة كما فى دراسة جارون ، ومورى Garon ,N&Moore,C (٢٠٠٧).

- مناقشة الفرض الفرعى الثالث الخاص بمهارة التخطيط :

فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى مهارات التخطيط كما يتضح من خلال جدول (١٩) و(٢٠) ويرجع ذلك إلى:

- أنشطة البرنامج المقترح والذى روعى فيه إثارة دوافع وتنمية ميول الطفل نحو التخطيط من خلال الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة فى البرنامج فمن خلال استراتيجية الحوار والمناقشة تعرف الأطفال على معنى الخطة وكيفية إعدادها وإن الخطة الجيدة هى البداية لعمل منظم وناجح . واتضح ذلك للأطفال من خلال تنفيذ الخطط فى أنشطة البرنامج المتنوعة . فمن خلال النشاط اللغوى تعرف الأطفال على معنى كلمة خطة ، وخطوات إعدادها وأخذ الأطفال نموذج خطة (تصميم كارت) من خلال النشاط الفنى فحدد الأطفال أهدافهم من تصميم الكارت ثم بعد ذلك إعداد أدوات ومتطلبات تنفيذ الهدف وحرصت المعلمة مع قائد كل مجموعة من حل المشكلات التى قد تحدث قبل وأثناء تنفيذ المهمة والتأكد من تنفيذ خطوات الخطة لضمان نجاح المهمة وتحقيق الهدف .

واتضح للأطفال من خلال النشاط القصصى أهمية التخطيط وأن التخطيط ضرورى لتحقيق الإنسان أهدافه فرأى الأطفال كيف أن شخصيات القصة والتى لها هدف واضح أعدت خطة من أجل تحقيق الهدف ونجحت فى إعدادها وتنفيذها ومن ثم إنجاز المهمة وتعلم الأطفال من شخصيات أخرى فى القصة ان الشخص الذى ليس لديه أهداف ويسعى لتحقيقها يشعر بالضيق والحزن .

وتوصلت دراسة هودسون Hudson, J (١٩٩٥) أن الأطفال سجلوا في سن (٣،٤،٥) سنوات خططهم اللفظية ، ومن خلال الكتابة ، لاثنتين من الأحداث المألوفة (الذهاب إلى الشاطئ والذهاب إلى البقالة) وقاموا أيضا بتصميم خطط لعلاج ومنع الحوادث التي قد تقع في كل حدث . ومع زيادة العمر سجل الأطفال المزيد من المعلومات وركزوا بشكل أكبر على أنشطة البداية وقدم أطفال الخامسة خطط وقاية كافية .

وتوصلت دراسة بيرد، تانجا ، Byrd, D.& Tanja, K (٢٠٠٤) أن استجابات أطفال الرابعة والخامسة مركزة على الهدف بشكل كبير حين كان يُطلب من الأطفال تقديم استجابة لفظية وحرصت الباحثة على إعطاء الأطفال مفاهيم أخرى تساعد على تنفيذ الخطة بشكل جيد مثل النظام والترتيب من خلال الأنشطة اللغوية والقصصية مما يؤدي إلى انجاز الخطط في الوقت المحدد .
ينص الفرض الثالث على انه :
توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي للأطفال في اتجاه القياس البعدي.

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس أربعة فروض فرعية ينص كل منها على ما يلي :
١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات الاتصال في مقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في اتجاه القياس البعدي.
٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة حل المشكلات في مقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في اتجاه القياس البعدي.
٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة اتخاذ القرار في مقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في اتجاه القياس البعدي.
٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة التخطيط في مقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من الفرض الثالث والفروض الفرعية الأربعة تم حساب الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي باستخدام اختبار (ت) ويوضح الجدول (٢١) نتائج هذا التحليل :

جدول (٣)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة

ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلي والبعدي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
بعض مهارات الاتصال	٥.٣٧	٠.٤٩	٩.٣٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مهارة حل المشكلات	١.٤١	١.٢٧	٦.١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مهارة اتخاذ القرار	٠.٨٧	١.٦٦	٢.٩٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مهارة التخطيط	١.٢٩	٢.١٣	٣.٣٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الدرجة الكلية	٨.٩٤	٣.٥٨	٢٥.٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي

ت = ٢.٤٦ عند مستوى ٠.٠١ ت = ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة بالنسبة لمهارة حل المشكلات ، ومهارة اتخاذ القرار ، ومهارة التخطيط ، وبعض مهارات الاتصال والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي .

ثم قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بعد تطبيق البرنامج وذلك بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة كما يتضح في جدول (٤)

جدول (٤)

نسبة التحسن بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس اللفظي
لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة

المهارات	القياس البعدي	القياس القبلي	نسبة التحسن
حل المشكلات	١٠	٨.٥٩	%١٤.٤
اتخاذ القرار	٩.٥٣	٨.٦٦	%٩.٤٥
التخطيط	١٠.٢٦	٨.٩٧	%١٢.٧١
مهارات الاتصال	١١.٤	٦.٠٣	%٧.٣٧
الدرجة الكلية	٤٠.٣٣	٣٦.٢٥	%١٢.٥٨

ينص الفرض الرابع على أنه :

توجد فروق دالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة في اتجاه القياس البعدي.

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس أربعة فروض فرعية ينص كل منها على ما يلي :

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة حل المشكلات في مقياس مهارات السلوك القيادي المصور في اتجاه القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة اتخاذ القرار في مقياس مهارات السلوك القيادي المصور في اتجاه القياس البعدي.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة التخطيط في مقياس مهارات السلوك القيادي المصور في اتجاه القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات الاتصال في مقياس مهارات السلوك القيادي المصور في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من الفرض الرابع والفروض الفرعية الأربعة تم حساب الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس مهارات السلوك القيادي المصور لأطفال الروضة باستخدام اختبار (ت) ويوضح الجدول (٥) نتائج هذا التحليل :

جدول (٥)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي
للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلي والبعدي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
بعض مهارات الاتصال	٥.٠٣	٢.٥٩	١٠.٦٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مهارة حل المشكلات	٤.٩٣	٢.٥٣	١٠.٦٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مهارة اتخاذ القرار	٧	٢.٨٦	١٣.٣٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
مهارة التخطيط	٢.٩٣	١.٦٨	٩.٥٦	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الدرجة الكلية	١٩.٩	٨.١	١٣.٤٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي

ت = ٢.٤٦ عند مستوى ٠.٠١ ت = ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٥) وجود فروق دالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة بالنسبة للمهارات الأربعة، والدرجة الكلية في اتجاه القياس البعدي .

ثم قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بعد تطبيق البرنامج و ذلك بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة كما يتضح في جدول (٦)

جدول (٦)

نسبة التحسن بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس
المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة

المهارات	القياس البعدي	القياس القبلي	نسبة التحسن
مهارات الاتصال	٢٤.٨٦	١٩.٨٣	%٢٠.٢٤
حل المشكلات	٢١.٣٦	١٦.٤٣	%٢٣.٠٨

اتخاذ القرار	٢١.٩٣	١٤.٩٣	٣١.٩٢%
التخطيط	١٥.٣٦	١٢.٤٣	١٩.٠٨%
الدرجة الكلية	٨٣.٥٣	٦٣.٦٣	٢٣.٨٣%

يتضح من الجدولين رقم (٥) و (٦) تحقق الفرضين الثالث والرابع للدراسة نظرا لوجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات مهارات السلوك القيادي لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي .
تفسير نتائج الفرضين الثالث والرابع ومناقشتها:

أوضحت النتائج صحة الفرضين الثالث والرابع ، حيث ترجع الباحثة ذلك التقدم الملحوظ للمجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس مهارات السلوك القيادي (اللفظي ، المصور) من خلال جدول جدول (٣) ، و جدول (٤) إلى ما يلي :

يتضح أن التحسن الذي حدث لأطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي عن القياس القبلي يرجع ذلك إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات السلوك القيادي (مهارات الاتصال، حل المشكلات ، اتخاذ القرار، التخطيط) وإلى أنشطة البرنامج المقترح الذي راعى خصائص أطفال الروضة ، فالأطفال في هذه المرحلة يزداد وعيهم والتفاعل الاجتماعي التعاوني مع أصحابهم في الروضة ، وحب الأطفال ورغبتهم في قيادة المجموعة أثناء ممارسة الأنشطة مما أشبع رغبة الأطفال في قيادة المجموعة واقتناعهم بالتبادل فيما بينهما في قيادة المجموعة .

حيث أكدت سهير كامل وبطرس حافظ (٢٠٠٧) على دور الروضة في تنمية التفاعل الاجتماعي التعاوني بين الطفل ورفاقه في الروضة وتنظيم مواقف القيادة والتبعية التي تتطلبها البيئة المدرسية (سهير كامل وبطرس حافظ ، ٢٠٠٧ ، ١٣٦).

كما ساعدت الخبرات الاجتماعية التي قدمتها أنشطة البرنامج للأطفال على تمثيل الحياة الاجتماعية والتوافق معها وممارسة مواقف الحياة المختلفة مثل (موقف الشجار ، والبيع والشراء ، ولعبة الضيوف ، وغيرها) فساعدت هذه الأنشطة الأطفال على الخروج من دائرة التمرکز حول الذات واعدادهم للحياة الاجتماعية بما يمتلكون من مهارات السلوك القيادي .

- كما عمل البرنامج المقترح على مراعاة النمو المتكامل لأطفال الروضة من خلال أنشطة البرنامج المقترح المتنوعة والمتكاملة لكي ينشأ ذو شخصية متكاملة تتسم بالاعتزان والسواء والمرونة في مواقف القيادة والتبعية .

- وسعى البرنامج المقترح إلى توفير الخبرات والمثيرات المناسبة والمتنوعة حيث أن الخبرات المبكرة الايجابية لها أثر ايجابي على اكتساب الطفل لمهارات السلوك القيادي

وتحقيق الطفل لذاته من خلال اكتشافه لقدراته وامكاناته أثناء ممارسة الأنشطة ومشاركة زملائه في الروضة .

- وحرصت الباحثة على ابراز قيمة العمل للطفل من خلال تقدير العمل واحترام العمل الجماعي والتعاون والمشاركة الايجابية بين الطفل وزملائه في الروضة

- راعت الباحثة مراعاة الفروق الفردية حيث أن الأطفال يتمتعون بقدرات خاصة ومتفاوتة ، واتضح ذلك للباحثة من خلال أنشطة البرنامج المقترح فتفاوتت المجموعات في قدرتها على حل المشكلات التي تواجههم أو المعروضة عليهم ، وقدرتهم على التعبير عن آرائهم واتخاذهم القرارات المناسبة وحرصهم على متابعة الخطوات لتنفيذ الخطة وكانت بعض المجموعات تتواصل مع بعضهم البعض بشكل جيد والبعض الآخر يعرقلون بعضهم البعض وحرصت الباحثة على علاج هذا التفاوت بعدة طرق ومنها التدعيم والتعزيز حيث تشجيع البعض لمزيد من طرح الحلول واتخاذ القرارات الملائمة وإنجاز المهمات في الوقت المحدد ومراعاة الآخرين وحث البعض الآخر على المحاولة والاجتهاد مع إعطائهم العديد من الفرص لممارسة المهارات والتدريب عليها .

- كما أن علاقة الأطفال بالباحثة من الأمور التي ساعدت أطفال المجموعة التجريبية على اكتساب مهارات السلوك القيادي فالتواصل الوجداني بين الأطفال والباحثة جعلهم يشعرون بالأمن والطمأنينة مما دفعهم إلى التجاوب والتفاعل في أنشطة البرنامج المقترح .

- مناقشة الفرض الفرعي الأول الخاص بمهارات للاتصال :

- فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في بعض مهارات الاتصال لدى أطفال المجموعة التجريبية ، ويمكن تفسير ذلك التحسن الذي حدث لأطفال المجموعة التجريبية عند القياس البعدي في متغير مهارات الاتصال إلى تعرف الأطفال على مهارات الاتصال أهميتها وفائدتها والتدريب على ممارستها من خلال أنشطة البرنامج المتنوعة الخاصة بوحدة مهارة الاتصال والتأكيد عليها وممارستها في وحدات البرنامج الأخرى، ففي أنشطة وحدة مهارة الاتصال تدرب الأطفال على التزام كل بدوره أثناء الحوار والنقاش وتبادل الأفكار والمعلومات والاستماع إلى زملائهم مع مراعاة ومشاركة الآخرين مشاعرهم . فمن خلال النشاط القصصي ولعب الدور تدرب الأطفال على مهارات التحدث والاستماع فسرد الأطفال للقصة وإعادة تمثيلها كان له الأثر في إزالة الرهبة والخوف عند بعض الأطفال من التحدث أمام زملائه وعرض أفكاره مع ترتيبها عليهم (فعندما طالبت الباحثة من أحد الأطفال إعادة سرد القصة رفض في البداية وقال أنا مش عارف وقام بتشجيعه أحد زملائه ثم أخذ الطفل في سرد القصة وقال له صاحبه بعدما انتهى من روايتها ما أنت

بتعرف تحكى) ومن خلال أحداث القصة تعرف الأطفال على المشاعر المختلفة وكيفية التعامل معها .

- ومن خلال الأنشطة اللغوية تدرب الأطفال على آداب الاستماع والتحدث فالنظم الأطفال أدوارهم فى المناقشة والاستماع إلى بعضهم البعض وعدم مقاطعة زملائهم واحترام آرائهم ، وراعى الأطفال أثناء النشاط الفنى عدم مضايقة بعضهم البعض والتعاون لإنجاز العمل الفنى المكلفين به .

٢- مناقشة الفرض الفرعى الثانى الخاص بمهارة حل المشكلات :

- فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة حل المشكلات لدى أطفال المجموعة التجريبية ، ويمكن تفسير ذلك التحسن الذى حدث لأطفال المجموعة التجريبية عند القياس البعدى فى متغير مهارة حل المشكلات إلى ممارسة الأطفال لإسلوب حل المشكلات والتدريب عليها من خلال أنشطة البرنامج المتنوعة والمشوقة التى احتوت على قدر من الاستثارة وذلك لتمثيل المشكلات للمواقف التى قد يقابلها أطفال الروضة فدفعت الأطفال إلى إتباع خطوات حل المشكلة للوصول إلى الحل الملائم والمناسب وابتكار حلول أخرى.

- ويشير كارول ودونالد (٢٠٠٦) إن حل المشكلات هو خبرة تعليمية مباشرة للطفل تتطلب منه توظيف معرفته ومهاراته وتنمى تفكيره وأن الأنشطة المقدمة تعزز لدى الطفل الثقة وتكون لديه توجهها إيجابيا حول قدرته على مواجهة العقبات والمشكلات التى تواجهه .

- كما ساعدت الاستراتيجيات المستخدمة فى البرنامج الأطفال على ممارسة أسلوب حل المشكلات مثل استراتيجية الحوار والمناقشة حيث ساعدت الأطفال على اكتشاف أبعاد المشكلة واكتشاف الاختيارات المتاحة أمامهم كما ساعدت الطفل على توقع النتائج المحتملة للاختيارات المختلفة الأمر الذى استفاد منه الأطفال فى تقييم الاختيارات المتاحة .

- كما كان لاستراتيجية لعب الدور دور هام فى تنمية واكتساب مهارة حل المشكلات فتعاشى الطفل مع العديد من المشكلات مع العديد من الشخصيات ووضع الحلول المختلفة التى تناسب كل مشكلة .

وتوضح سهير كامل وبطرس حافظ (٢٠٠٧) أن الطفل يحاول أن يعيش الكثير من التجارب بخياله فهو يعبر من خلال لعب الدور عن مشاعره وانفعالاته وأفكاره فيخطط لمواقف ذات علاقة به أو بعائلته أو بالبيئة المحيطة به ويوزع الأدوار مع الأطفال الآخرين مما يكسبه مهارة التخطيط وحل المشكلات .

وتشير نوال محمد عطية (٢٠٠١، ص١٠٧) أن استخدام طرق حل المشكلة في المواقف الحياتية من شأنه أن يحدث انتقال أثر التدريب إلى المواقف والمشكلات المعقدة فيما بعد .

٣- مناقشة الفرض الفرعى الثالث الخاص بمهارة اتخاذ القرار :

- فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة اتخاذ القرار لدى أطفال المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير ذلك التحسن الذى حدث لأطفال المجموعة التجريبية عند القياس البعدى فى متغير مهارة اتخاذ القرار إلى إتاحة الفرص والممارسات العملية للأطفال فى ممارسة عملية اتخاذ القرار من خلال أنشطة البرنامج المتنوعة فأتاحت أنشطة البرنامج مواقف مشابهة لمواقف اتخاذ القرار ووضع مجموعة من الاحتمالات وكيفية اتخاذ القرار المناسب للموقف فأفضل الطرق لتعلم اتخاذ القرارات الصائبة هو المرور بخبرة صنع قرارات خاطئة ، فمثل هذه الأنشطة منحت الأطفال لأن يكون لهم دور فى المشاركة فى صنع القرارات المختلفة ومعرفة توقعاتهم للنتائج والعواقب المحتملة لمثل هذه القرارات فمن خلال النشاط القصصى رأى الأطفال كيف اتخذت شخصيات القصة قراراتها وعواقب اتخاذ كل قرار وتمثيل الأطفال لمثل هذه الأدوار أعطى الأطفال فرصة للتعامل مع مواقف مختلفة واتخاذ قرارات متنوعة تلائم كل موقف مع الاستفادة من القرارات الخاطئة .

- ومن خلال أنشطة البرنامج وخاصة الأنشطة الفنية منح الأطفال الحرية كاملة فى اتخاذ قرارهم ليقروا بأنفسهم الطريقة التى يزينون بها الشكل المختار .

٤- مناقشة الفرض الفرعى الرابع الخاص بمهارة التخطيط :

- فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين القياس القبلى والقياس البعدى فى مهارة التخطيط لدى أطفال المجموعة التجريبية ، ويمكن تفسير ذلك التحسن الذى حدث لأطفال المجموعة التجريبية عند القياس البعدى فى متغير مهارة التخطيط إلى تدريب الأطفال على إعداد خطة وتنفيذها من خلال أنشطة البرنامج المتنوعة فتعرف الأطفال على أهمية التخطيط وفوائده ولماذا نخطط ثم إعداد الخطة وتنفيذها ثم الممارسة العملية لهذه الخطوات فمن خلال الأنشطة الفنية حدد الأطفال أهدافهم وسعوا إلى تحقيقها وإنجاز النشاط المكلفين به . ومن الأنشطة التى ساعدت الأطفال على تحديد أهدافهم والسعى لتحقيق هذه الأهداف النشاط القصصى فرأى الأطفال كيف تنوعت الأهداف واختلفت الخطط لتنفيذ الأهداف المتنوعة وتمثيل الأطفال لهذه الأدوار مما ساعدهم على اكتساب مهارة التخطيط .

وتوصلت دراسة دياموند Diamond,B (٢٠٠٧) أن البرنامج التدريبي والذي ركز بشكل واضح على هذه المهارات ساعد الأطفال في تنمية هذه المهارات الهامة .

وأشارت دراسة لازروس Lazarus,P (١٩٩٠) إلى أن توفير فرص عديدة أمام الأطفال في رياض الأطفال لتحمل المسؤولية (مسئولية العمل والمهام ، واختيار الأطفال للموضوع والنشاط) تؤدي إلى اكتساب الأطفال خبرات مكثفة في التخطيط والقيادة .

ينص الفرض الخامس على أنه :

لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج .

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس أربعة فروض فرعية ينص كل منها على ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في بعض مهارات الاتصال لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج .

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة حل المشكلات لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة التخطيط لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

وللتحقق من الفرض الخامس والفروض الفرعية الأربعة تم حساب الفروق بين متوسط المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس مهارات السلوك القيادي المصور باستخدام اختبار (ت) ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا التحليل :

جدول (٧)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمقياس اللفظي لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	م ح ف			
مهارات الاتصال	٠.٢٣	٠.٤٣	٢.٩٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي

حل المشكلات	٠.١٦	٠.٣٧	٢.٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعي
اتخاذ القرار	٠.١٣	٠.٣٤	٢.١	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعي
التخطيط	٠.٥٣	٠.٥٧	٥.١	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي
الدرجة الكلية	٠.٤	٠.٦٧	٣.٢٤	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي

ت = ٢.٤٦ عند مستوى ٠.٠١

ت = ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بالنسبة لحل المشكلات واتخاذ القرار عند مستوى ٠.٠٥ في اتجاه القياس التتبعي و بالنسبة للتخطيط و مهارات الاتصال والدرجة الكلية عند مستوى في اتجاه القياس التتبعي ٠.٠١. وبذلك لم يتحقق صحة الفرض الخامس .

ينص الفرض السادس على أنه :

لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج .

ويتفرع من هذا الفرض الرئيس أربعة فروض فرعية ينص كل منها على ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في بعض مهارات الاتصال لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج .
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة حل المشكلات لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة اتخاذ القرار لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في مهارة التخطيط لدى المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

وللتحقق من الفرض السادس والفروض الفرعية الأربعة تم حساب الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمقياس مهارات السلوك

القيادي المصور لأطفال الروضة باستخدام اختبار (ت) ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا التحليل :

جدول (٨)

الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمقياس المصور لمهارات السلوك القيادي لأطفال الروضة ن = ٣٠

المتغيرات	الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	م ح ف			
بعض مهارات الاتصال	٠.٨٣	١.٣١	٣.٤٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي
مهاره حل المشكلات	٠.٨١	١.٣٩	٣.١٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي
مهارة اتخاذ القرار	٠.٨	١.٤٧	٢.٩٧	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي
مهارة التخطيط	٠.٦٦	١.١٨	٣.٠٨	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي
الدرجة الكلية	١.٠٣	٢.٥٩	٣.٤٥	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس التتبعي

ت = ٢.٥٨ عند مستوى ٠.٠١

ت = ١.٩٦ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي عند مستوى ٠.٠١ في اتجاه القياس التتبعي ، وبذلك لم يتحقق صحة الفرض السادس . تفسير نتائج الفرضين الخامس والسادس ومناقشتها :

يتضح من جدول رقم (٧)، (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) على مقياس مهارات السلوك القيادي اللفظي والمصور بعد شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج في اتجاه التتبعي.

مما يشير إلى فعالية واستمرار تأثير البرنامج المقترح لمهارات السلوك القيادي وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى فعالية البرنامج المقترح فاحتوى البرنامج العديد من

الأنشطة والتي اتسمت بالتنوع والتكامل والتوازن والمرونة والاستمرارية فأدى ذلك إلى حب الأطفال لأنشطة البرنامج وتعلقهم بها وبالباحثة ، كما احتوى على استراتيجيات ووسائل تعليمية متعددة، مما أتاح العديد من الممارسات العملية للمواقف الحياتية التي يمر بها الأطفال، وأدى ذلك إلى تنمية واكتساب الأطفال لمهارات السلوك القيادي وامتداد أثره بعد شهر من إنتهاء البرنامج .

- مناقشة الفرض الفرعى الأول الخاص بمهارات الاتصال :

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدى والتتبعى فى اتجاه التتبعى فى مهارات الاتصال.

يساعد الاتصال الفعال ،على تنمية قدرات الطفل فى التعبير عن نفسه وتحديد أفكاره وآرائه بوضوح ، وفى حل المشكلات التى تواجهه ، وتكوين علاقات جيدة مع الآخرين. فمن خلال أنشطة البرنامج يتدرب الأطفال على مهارات الاتصال مما يساعده على الاتصال الفعال بالآخرين . وكون الطفل عضوا فى مجموعة فهو بذلك يؤدى العديد من الأنشطة الاتصالية (التحدث والاستماع والحوار والمناقشة ،.....) فى عملية المشاركة يحدث تبادل للمعلومات وإعطاء الآراء ومناقشتها واحترام الآراء المتعددة وتشجيع الأطفال على طرح أفكار متنوعة فى المواقف المختلفة أثناء تنفيذ المهمة مثل عرض أفكار كيفية تنفيذ العمل أو حل المشكلات التى تقابلهم أثناء التنفيذ مثل (نفاذ اللون أو بعض الأدوات المستخدمة ،.....) وذلك من أجل تحقيق الأهداف المتفق عليها من خلال النشاط اللغوى والفنى ولعب الدور ، وهذا ما يؤكد عليه رول (Roll, 2002) فإن امتلاك القائد مهارات الاتصال الفعال يجعله قائدا ناجحا وقادرا على التعبير عن الأفكار بنجاح والتأثير على الأتباع فمن خلال عملية الاتصال يستطيع الأتباع الحكم على القائد ويستطيع القائد أيضا الحكم على الأتباع ومن خلال التواصل الجيد بينهما تنجز المهمات ويتحقق الأهداف (Roll,J , 2002 , p 5) .

ومن خلال النشاط القصصى وغيرها من أنشطة البرنامج اكتسب الأطفال مهارات الاتصال والعديد من السلوكيات فى التعامل مع الآخرين مما كان له الأثر فى استمرار فعالية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات الاتصال .

مناقشة الفرض الفرعى الثانى الخاص بمهارة حل المشكلات :

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدى والتتبعى فى اتجاه التتبعى فى مهارة حل المشكلات.

ويمكن تفسير ذلك إلى احتواء أنشطة البرنامج المتنوعة (لغوى ، وقصصى، لعب الدور، مسرح ، موسيقى ، حركى ، رياضى) والتى قدمت مشكلات متعددة ومتنوعة فقام الأطفال بمناقشة المشكلة المطروحة من خلال تحديد المشكلة وفرض الفروض واقتراح الحلول واختيار الحل المناسب والملائم ويرى الأطفال من خلال النشاط

القصصى نماذج لمشكلات متعددة وكيف تصرفت شخصيات القصة اتجاه تلك المشكلات وكيف توصلت إلى الحل وماهى الخطوات التى اتبعوها لحل المشكلة ويتم ذلك من خلال الحوار والمناقشة ثم إعادة تمثيل أحداث القصة فيمثل الأطفال المشكلة وحلها خطوة بخطوة ، ثم فى بعض المشكلات يتم تنفيذ الحلول من خلال الأنشطة الفنية والحركية . فتم التعرف على المشكلة وممارستها وتنفيذ حلولها مما كان له الأثر فى استمرار فعالية البرنامج المقترح فى تنمية مهارة حل المشكلات .

مناقشة الفرض الفرعى الثالث الخاص بمهارة اتخاذ القرار :
كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدى والتتبعى فى اتجاه التتبعى فى مهارة اتخاذ القرار .

ويمكن تفسير ذلك إلى رغبة الأطفال فى التعبير عن آرائهم وسعادتهم فى أخذ آرائهم واتخاذ الآراء الخاصة بهم وهذا ما أتيح لهم من خلال ممارسة الأنشطة المتعددة والمتنوعة فى البرنامج المقترح فمن خلال النشاط اللغوى تم تحديد موقف اتخاذ القرار والتعرف على بدائل اتخاذ القرار واختيار الأطفال البديل المناسب . وممارسة ذلك من خلال لعب الدور ، ومعرفة صاحب القرار السليم والمناسب والمخطىء فى قراره وذلك من خلال أحداث القصة وشخصياتها وتمثيل الطفل لأحداثها ووضع نهايات مختلفة مما أتاح له حرية التغيير والتعديل والاختيار . ومن خلال ممارسة الطفل لتلك الأنشطة تعرف الطفل على موقف اتخاذ القرار والبدائل المتاحة وكيفية اتخاذ البديل المناسب مما كان له الأثر فى استمرار فعالية البرنامج المقترح فى تنمية مهارة اتخاذ القرار .

مناقشة الفرض الفرعى الرابع الخاص بمهارة التخطيط :
كما أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين القياس البعدى والتتبعى فى اتجاه التتبعى فى مهارة التخطيط

عندما يكلف الأطفال بتنفيذ عمل ما مع توضيح الخطوات ومتابعة الأطفال فى تنفيذ الخطوات وينتهى العمل يسعد الأطفال بتنفيذ وإتمام العمل وتحقيق الهدف فمن خلال أنشطة مهارة التخطيط يتعرف الأطفال على معنى كلمة خطة وتحديد الهدف والسعى فى خطوات محددة من أجل إنجاز الهدف ونجاح الخطة وماهى أسباب نجاح أو فشل الخطة هذا ما يتم التعرف عليه من خلال الأنشطة المقدمة فى البرنامج المقترح فمن خلال النشاط القصصى يتعرف الأطفال على أسباب النجاح وأسباب الفشل وخطوات إعداد الخطة وكيفية تنفيذها من خلال المناقشة والحوار وإعادة تمثيل أحداث القصة ولعب الدور وممارسة ذلك بشكل عملى من خلال النشاط الفنى . مما كان له الأثر فى استمرار فعالية البرنامج المقترح فى تنمية مهارة التخطيط .
التوصيات والمقترحات :

أوضحت نتائج الدراسة التأثير الإيجابي للبرنامج المقترح على تنمية مهارات السلوك القيادي لدى عينة البحث من أطفال الروضة ، وفي ضوء ذلك تستخلص الباحثة التوصيات التالية :

- تنفيذ أنشطة البرنامج المقترح على عينات أكبر من الأطفال بالمستويين الأول والثاني بالروضة.
- على إدارة الروضة أن تعد خطة بحيث تتضمن آراء ومقترحات الأطفال في حل بعض المشكلات التي تواجههم ومشاركة الأطفال في إعداد بعض الخطط واتخاذ بعض القرارات الخاصة بهم كما تحرص على التواصل مع أطفال الروضة مما يؤدي إلى تدريب الأطفال على عملية القيادة.
- على معلمة الروضة عدم الاكتفاء بتقديم الحلول للمشكلات التي تواجه الأطفال وأن تشركهم في حل هذه المشكلات، وعرض البدائل في مواقف اتخاذ القرار لإبداء الرأي واتخاذ القرار المناسب والملائم ، وإشراكهم الأطفال في الإعداد للنشاط وتنفيذه وتقييمه وممارسة ذلك في جو من الحب والتعاون والألفة مما يقوى العلاقة بين المعلمة والأطفال وبين الأطفال وبعضهم البعض.
- العمل على تنمية مهارات السلوك القيادي لدى الأطفال وتبادل أدوار القيادة بينهم ، وعدم التعامل والاهتمام فقط بالشخصيات القيادية من الأطفال.
- إعداد معلمة الروضة للنشاط (القصص ، الفني ، الحركي ، اللغوي ، لعب الدور ،) التي من شأنها تنمية مهارات السلوك القيادي (مهارة حل المشكلات ، مهارة اتخاذ القرار ، مهارة التخطيط ، مهارات الاتصال) .
- تخصيص وقت كاف من البرنامج اليومي داخل الروضة لممارسة الأطفال الأنشطة الدرامية ولعب الدور مما يخلق مواقف متنوعة ويتيح لهم الفرصة للملاحظة والتجريب والاستكشاف من خلال اقتراح الحلول واختيار البديل المناسب لحل المشكلات واتخاذ القرار وإعداد الخطط وتنفيذها وتقييمها كما يتيح لهم ممارسة مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي .
- حث الأطفال على العمل الجماعي من خلال العمل في مجموعات من أجل إنجاز المهمات وتحقيق الأهداف .
- استخدام المعلمة الأسلوب الديمقراطي في التعامل مع الأطفال مما يشجع الأطفال على إبداء آرائهم ويؤدي أيضا إلى مساهمة الأطفال بفاعلية وإيجابية مع بعضهم البعض والعمل من أجل هدف مشترك .
- تشجيع المعلمة من خلال الأنشطة المتنوعة الأطفال على ممارسة القيادة وتبادل الأدوار.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- إبراهيم حامد ، فريال يونس (٢٠٠٥) . مهنة التعليم وأدوار المعلم فى مدرسة المستقبل . الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعى .
- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣) . الإدارة المدرسية فى مطلع القرن الحادى والعشرين . القاهرة : دار الفكر العربى.
- أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٥) . الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية . القاهرة : دار الفكر العربى .
- أحمد محمد مبارك الكندرى (١٩٩٥) . علم النفس الاجتماعى والحياة المعاصرة . الكويت: مكتبة الفلاح .
- آمال بدر عبد التواب (١٩٩٣) . استخدام أساليب التنظيم الوظيفى فى خدمة الجماعة وعلاقتها باكتساب السلوك القيادى . رسالة دكتوراه، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، القاهرة.
- أمانى البيومى درويش (١٩٩٥) . استخدام البرنامج فى العمل مع الجامعات وتنمية السلوك القيادى.رسالة دكتوراه ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان، القاهرة .
- أمل خلف (٢٠٠٦) . التنشئة السياسية . القاهرة : عالم الكتب.
- بيتر إل. بينسون . جودى جيلبريس. بامبلا إيسبيلاند (٢٠٠٥) . ما يحتاجه الأطفال للنجاح فى حياتهم .القاهرة : مكتبة جرير .
- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠١) . تعلم المفاهيم الدينية واللغوية لدى الأطفال . القاهرة : دار الفكر العربى .
- جابر عبد الحميد(٢٠٠٩). القيادة المدرسية والضبط. القاهرة: دار الفكر العربى.
- جودت عزت عطوى (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية الحديثة . الأردن: دار الثقافة .
- جون لانغريهر (٢٠٠٢). تعليم مهارات التفكير . (ترجمة محمد جهاد جمل). الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعى .
- حافظ فرج ، محمد صبرى (٢٠٠٣) . إدارة المؤسسات التربوية . القاهرة: عالم الكتب.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٣) . علم النفس الاجتماعى. القاهرة : عالم الكتب .

- حسن عماد ، ليلي حسين (٢٠٠٨). الاتصال ونظرياته المعاصرة . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
- حسنى الجبالي (٢٠٠٣) . علم النفس الاجتماعى بين النظرية والتطبيق . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- حسنى عبد البارى عصر (٢٠٠٥) . تعليم اللغة العربية فى المرحلة الابتدائية . الاسكندرية : مركز الاسكندرية للكتاب .
- رافدة الحريرى (٢٠٠٢) . نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامى العلمى . القاهرة: مكتبة العبيكان .
- رافع النصير، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) . علم النفس المعرفى . الأردن: دار الشروق .
- رشدى أحمد طعيمة ، محمد السيد مناع (٢٠٠٠). تدريس العربية فى التعليم العام . القاهرة : دار الفكر العربى .
- زيد الهويدى (٢٠٠٢) . مهارات التدريس الفعال . الإمارات : دار الكتاب الجامعى .
- زيد الهويدى (٢٠٠٤) . الإبداع . الإمارات : دار الكتاب الجامعى .
- زين العابدين درويش (٢٠٠٥) . علم النفس الاجتماعى أسسه وتطبيقاته . القاهرة: دار الفكر العربى .
- زينب محمود شقير (٢٠٠٠) . كيف نربى أبناءنا . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- سكينة إبراهيم بن عامر (٢٠٠١) . فن الاتصال بالآخرين . ليبيا: دار نون .
- سماح خالد زهران (٢٠٠٦) . العلم من أجل مجتمع إنسانى أفضل . القاهرة : دار الفكر العربى .
- سميرة أبو زيد ، سحر توفيق (٢٠٠٧) . دليل المعلمة لأنشطة رياض الأطفال . القاهرة : دار الفكر العربى .
- سهير كامل أحمد ، بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٧) . تنمية القدرات العقلية لطفل ما قبل المدرسة . الرياض : دار الزهراء .
- سيد محمود الطواب (١٩٩٤). علم النفس الاجتماعى (الفرد فى الجماعة) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- شاكر عبد الحميد ، أحمد أنور ، خليفة السويدى (٢٠٠٥) . تربية التفكير . الإمارات : دار القلم .

- صالح أبو جادو (١٩٩٨) . سيكولوجية التنشئة الاجتماعية . الأردن : دار المسيرة .
- طارق السويدان ، فيصل عمر (٢٠٠٤) . صناعة القائد . الكويت : مجموعة الإبداع.
- طاهرة أحمد السباعي (٢٠٠٣) . برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع وأثرها على تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، مصر .
- عبد الجواد بكر (٢٠٠٢) . السياسات التعليمية وصنع القرار . الإسكندرية : دار الوفاء .
- عبد الحليم محمود ، طريف شوقي ، عبد المنعم شحاتة (٢٠٠٤) . علم النفس الاجتماعي المعاصر . القاهرة : دار الفكر العربي.
- عبد الرحمن العيسوي (١٩٩٨) . سيكولوجية الإدارة ، الإسكندرية : الدار الجامعية.
- عبد الرحمن محمد السعدني ، ثناء مليجي السيد (٢٠٠٦) . التربية العملية مداخلها واستراتيجياتها . القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠٠١) . علم النفس الاجتماعي . القاهرة : دار القاهرة للكتاب .
- عبد المعطى سويد (٢٠٠٣) . مهارات التفكير ومواجهة الحياة . الإمارات : دار الكتاب الجامعي.
- علاء الدين كفاي (١٩٩٧) . علم نفس الارتقائي . القاهرة : مؤسسة الأصالة.
- علاء الدين كفاي ، مایسة النیال ، سهیر سالم (٢٠٠٨) . الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة . الأردن : دار الفكر .
- على خليل مصطفى (٢٠٠٧) . ثقافة الطفل . القاهرة : دار الفكر العربي .
- على راشد (٢٠٠٦) . إثراء بيئة التعلم . القاهرة : دار الفكر العربي .
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) . تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الأردن: دار الكتاب الجامعي .
- فهمي مصطفى (٢٠٠٥) . الطفل والمهارات الحياتية. القاهرة : دار الفكر العربي.
- كارول ودونالد ترجمة منير الحوراني ، محمد جهاد جمل (٢٠٠٦) . أسس التفكير وأدواته . الإمارات : دار الكتاب الجامعي .
- كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٨) . التدريس : نماذج ومهاراته . الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع .

- مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٣) . اتجاهات حديثة فى تعليم التفكير . القاهرة دار الفكر العربى .
- محمد جهاد : سمر روى الفيصل (٢٠٠٤) . مهارات الاتصال فى اللغة العربية . الامارات : دار الكتاب الجامعى .
- محمد حسن محمد (٢٠٠٦) . القيادة التربوية فى القرن الجديد . الأردن : دار حامد .
- محمد حمد الطيطى (٢٠٠١) . تنمية قدرات التفكير الإبداعى . عمان : دار المسيرة .
- محمد شفيق (٢٠٠٥) . علم النفس الاجتماعى بين النظرية والتطبيق . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- محمد منير حجاب (٢٠٠٣) مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة . القاهرة : دار الفجر .
- محمد منير مرسى (١٩٩٨) . الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها . القاهرة : عالم الكتب .
- محمد يسرى ابراهيم (١٩٩٩) . الاتصال والسلوك والانسانى . الاسكندرية : البيطاش سنتر .
- مصطفى عبد السميع ، سميرة السيد عبد العال (١٩٩٦) : فعالية استخدام التعلم التعاونى فى تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض . مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، (٣٨) .
- ناديا هائل (٢٠٠٥) . تعليم التفكير فى المنهج المدرسى . الأردن : دار وائل للنشر .
- نبيلة عباس الشوربجى (٢٠٠١) : علم النفس الاجتماعى . الفيوم : مكتبة الصفوة
- نهى سالم عبد العال (٢٠٠٤) . القدرة على إتخاذ القرار لدى الطفل فى ضوء بعض المتغيرات . رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين الشمس .
- نوال محمد عطية (٢٠٠١) . علم النفس والتكيف الاجتماعى . القاهرة : دار القاهرة للكتاب .
- هالة منصور (٢٠٠٠) . الاتصال الفعال . الاسكندرية : المكتبة الجامعية .
- هدى الناشف (٢٠٠٣) . تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة . القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- هدى مصطفى عبد الرحمن (٢٠٠١) . أثر استخدام أدب الأطفال فى تنمية بعض مهارات الاتصال الشفهى لأطفال ما قبل المدرسة . مجلة كلية التربية ، جامعة الفيوم ، (٧١) .

يحيى حسين أبو حرب (٢٠٠٨) . المناهج التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة. الإمارات : مكتبة الفلاح.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

Berko, Roy. Wolvinn, Andrew.& Wolvin, Darlyn (2007) Communicating A Social And Career Focus. New York : Houghton Mifflin Company.

Brown, Jonathon (2006).Social Psychology. New York: Mc Graw Hill .

Bruce,Tina(2006).Early Childhood. London :SAGE. Publication .

Bukatko, Danuta (2008). Child , And Adolescent Development. New York: Houghton Mifflin Company .

Byrd, Dana& Tanja, K. (2004). Preschoolers don't practice what they preach preschoolers' planning performance with manual and spoken response requirements.Journal of Cognition Development , Vol. 5(4). p 427-449.

Crawford , Megan (1997) . Leadership and Teams in Educational Management . Philadelphia: Open University press.

Curtis , Audrey (1998) . A Curriculum For The Pre-school Child . New York: Routledge.

Daniel, Muijs& Reynolds, David (2005) . Effective Teaching Evidence and Practice. London: SAGE Publications.

Derek, Bell& Ron, Ritchie (1999).Towards Effective Subject Leadership In The Primary School . Philadelphia : Buckingham.

Diamond, Barnett (2007). Focus and planning skills can be improved before a child enters school .Center on the Developing Child , Harvard university.

Donald, Clark (1998): Leadership Questionnaire
www.nwlink.com/donclark/leader.

Garon , Nancy& Moore, chris (2004) . Complex decision-making in early childhood .Brain and Cognition,Vol 55 p158-170.

Green, Vanessa .(2008) .Social problem solving and strategy use in young children . Journal of Gentie Psychology, Vol. 169 p 92-112.

Hensel,Nancy.(1991) . Social Leadership Skills In Young Childern . Eric. Vol,14.

Hrumm, Diane (2001).Psychology at Work. New York : Worth Publishers.

Hudson, Judith & Shapiro, Lauren (1995).Planning in the real word: preschool children's scripts and plans for familiar events . Child Development, Vol. 66. P 984-998.

Hurlock,Elizabeth(2006).Child Development .New York:McGraw-Hill.

Jones,Louis (1999). An Uneexpected outcome : the impact of leadership on reading instruction.Dissertation Abstracts International,Vol 59-12A .

Van, Linden. (1998).Youth Leadership. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Lazarus , Peggy (1990).Taking Charge : kindergartner planning and leadership talk during committee work. ERIC,ED317322
- Lee , Yoon – Joo& Recchia , Susan. (2008).Who's the Boss ? young children 's power and influence in an early childhood classroom. ECRP .Vol. 10.
- Meyer-Bisch , Patrice (1995). Culture of Democracy a Challenge for Schools . UNESCO : UNESCO Publishing
- Miller , Susan (2000) . Learning to share , early childhood today .Academic Search Complete. Vol 15.
- Miller, Dean& Telljohann, Susan (1996).Health education In the Elementary, Middle-Level School .London: Brown Benchmark.
- Redmond, Mark (2000) .Communication Theories and Application .New York: Houghton Mifflin Company.
- Reece, Barry & Brandt, Rhonda (2003). Human Relation. Principles and Practices . New York. :Houghton Mifflin Company.
- Rolle ,Joni (2002) . The Role of communication in effective leadership . ERIC , ED467282
- Seefeldt, Carol & Barbour, Nita (1990). Early Childhood Education An Introduction.New York: Macmillan Publishing Company.
- Sharon , Taba& Castle, Alfred (1999). Linghting the path developing leadership in early education , Early Childhood Education Journal.Vol 26. p 173-177.

Shure, Myrna (2004). Thinking Parent, Thinking Child. New York :McGraw Hill.

Stallard , Paul (2002).Think Good-Feel Good. England:Wiley.

Stelzer, Glen (2003) . What the Kids think effective school leadership from the student's perspective . NSW Department of Education and Training Leader Fellowship ,U.S.A.

Sun, Shin Min (2004) . Understanding early childhood emerging competencies in the context of relationships . Journal of Early Childhood Reseach. Vol 2. p301-316

Thompson, Neil (2002) . People Skills . New York: PAIGRAVE MACILAN.

Trenholm ,Sarah & Jensen, Arthur (2004).Interpersonal Communication . New York :Oxford University Press .

Villagome,Evangeline Trejo (2008) . An Inductive analysis of the self –perceptions of young children related to leadership as construct. Humanities and Social Sciences ,Vol 69. pp174.

Vincent, Ryan (2002). Becoming a Critical Thinker. New york :Houghton Mifflin company.

Watt, Willis (2001) Leadership for 2001 . Teaching leadership in communication Behaviour . ERIC,ED368018

فاعلية برنامج مقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال وأثره على الكفايات المهنية لديها

اعداد

سحر فتحي عبد المحسن عبد الحميد

Doi: 10.21608/jacc.2019.45631

القبول : ٢٠١٩/٦/٣٠

الاستلام : ٢٠١٩/٥/٢٥

مستخلص :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في حاجة معلمة رياض الأطفال إلى تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لديها، لكي تستطيع القيام بأدوارها ومسئولياتها تجاه طفل الروضة على الوجه الأمثل، الأمر الذي دعا إلى أهمية إعداد برنامج لتحسين بعض أبعاد جودة حياتها، حتى تتوافر لديها بعض الكفايات المهنية اللازمة لعملها مع الأطفال، وقد تم استخدام المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة الفيوم العاملات بإدارة غرب الفيوم، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية وشملت كل عينة (١٥) معلمة، استخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال (إعداد الباحثة)، بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال (إعداد الباحثة)، والبرنامج المقترح (إعداد الباحثة)، أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج بما تضمنه من مهارات في خمس وحدات: (إدارة الوقت، إنتاج الوسائل التعليمية، تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال، إدارة الضغوط والانفعالات)، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال إيجابياً لبرنامج تحسين جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال على توافر بعض الكفايات المهنية لديها (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، وأوصت الدراسة بالاستفادة من برنامج الدراسة الحالي في تدريب معلمات رياض الأطفال؛ وذلك للارتقاء بمستوى جودة الحياة لديهن.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة - الكفايات المهنية - إدارة الوقت - إدارة الضغوط والانفعالات - إنتاج الوسائل التعليمية - تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته - توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال

Abstract:

The problem of the current study is the kindergarten teacher needs to improve some of her quality of life dimensions so that she can

perform her roles and responsibilities towards kindergartners optimally. This entailed the preparation of a suggested program to improve some of her quality of life dimensions in order to have some professional competencies necessary in her interaction with children. The study employed the experimental approach and was carried out on a sample of 30 kindergarten teachers working in West Fayoum Educational Department in Fayoum Governorate. The sample was divided equally into a control group and an experimental group. The study used the kindergarten teacher's quality of life scale (prepared by the researcher), and the kindergarten teacher's professional competencies observation card (prepared by the researcher) and the suggested (prepared by the researcher). The study concluded the effectiveness of the suggested program, which includes skills in five units (time management, production of teaching aids, adjusting the child's behavior and solving his problems, employing computer in kindergarten and stress and emotion management). The study recommended benefiting from the current study's program in training kindergarten teachers in order improve their quality of life.

Key words: Suggested Program, Quality of Life, Professional competencies, Kindergarten teacher.

مقدمة:

مفهوم "جودة الحياة" من المفاهيم الحديثة التي لاقت اهتمامًا كبيرًا في العلوم الطبيعية والإنسانية، ويرى الأشول (٢٠٠٥) أنه نادرًا ما يحظى مفهوم ما بالتبني الواسع على مستوى الاستخدام العلمي أو العملي في حياتنا اليومية وبهذه السرعة مثلما حدث لهذا المفهوم.

والممتنع للدراسات النفسية الحديثة يلحظ هذا الاهتمام بمفهوم جودة حياة الفرد مثل: دراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥)، ودراسة محمود منسي، علي كاظم (٢٠٠٦)، ودراسة أسامة أبو سريع، مرفت شوقي وآخرين (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزي وآخرين (٢٠٠٦)، دراسة تير هوني Terhune, M. (٢٠٠٦)، دراسة فرنانديز وروشا Fernandez, M. & Rocha, V. (٢٠٠٩)، وهذا يعكس أهمية هذا المفهوم وتأثيره على مختلف الجوانب النفسية للفرد.

ويرتبط مفهوم جودة الحياة Quality of life بعلم النفس الإيجابي Positive Psychology الذي جاء استجابة لأهمية النظرة الإيجابية إلى حياة الأفراد كبديل للتركيز الكبير الذي أولاه علماء النفس على الجوانب السلبية، وقد تعددت قضايا البحث في هذا الإطار فشملت: الخبرات الذاتية والعادات والسمات الإيجابية وكل ما يؤدي إلى تحسين جودة الحياة. (سعيد الظفري ونوار الرواحية، ٢٠٠٦، ص ١٠٣)

إن تحسين جودة الحياة أصبح من أهداف العلوم والدراسات الإنسانية في الوقت الحاضر، وقد حاول الباحثون على اختلاف تخصصاتهم قياس كيفية إدراك الإنسان لنوعية حياته واكتشاف العناصر الرئيسة التي تساهم بدرجة أو بأخرى في تحسينها، وهذا ما أكد عليه العارف بالله الغندور (١٩٩٩) بأن نوعية حياة الإنسان قابلة للتحسين باستخدام البرامج الإرشادية والعلاجية والتي تؤكد أثرها الإيجابي على الحالة النفسية وبالتالي على جودة الحياة، ولذا أوصى بتوجيه مزيد من الجهود لدراسة وسائل تحسين جودة الحياة لدى الإنسان. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص ١٥١)

تحتاج معلمة رياض الأطفال بصفة خاصة إلى تحسين جودة حياتها لكثرة الضغوط النفسية التي تعاني منها في العمل، وهذا ما أشارت إليه دراسة فرنانديز وروشا Fernandez, M. & Rocha, V. (٢٠٠٩) أن مهنة التدريس تتطلب من المعلمين أداء مهام صعبة، وأنهم أقل إحساساً بجودة الحياة وبالتالي فهم بحاجة إلى تحسين جودة حياتهم.

ويعتبر العمل من أهم أبعاد جودة الحياة؛ حيث يحتل مكانة كبيرة في حياة الفرد الذي يقضي ما يعادل ثلث حياته يزاول عملاً كوسيلة لإشباع حاجاته الأساسية والنفسية، فالعمل يؤثر بدرجة كبيرة على جودة حياة الفرد، وهذا ما أكدت عليه دراسة تير هوني Terhune, M. (٢٠٠٦)، ودراسة عبد الحميد حسن وراشد المحرز وآخرون (٢٠٠٦)، ودراسة فرنانديز وروشا Fernandez, M & Rocha, V. (٢٠٠٩).

وقد حدد فلو فيلد Fallow Field (١٩٩٠) في (محمود منسي، علي كاظم، ٢٠٠٦، ص ٦٥) المؤشرات المهنية من أهم مؤشرات جودة الحياة والتي تتمثل في قدرة الفرد على تنفيذ مهام وظيفته والتوافق مع واجبات عمله، وتؤكد أميرة زايد (٢٠١٠) على ضرورة الارتقاء بأداء المعلم وتحسين نوعية العمل المنوط به. (أميرة زايد، ٢٠١٠، ص ٢٤)

وهذا ما أوصت به إيناس الشتيحي (٢٠١٠) بضرورة مساعدة معلمة رياض الأطفال على بلوغ درجة عالية من الجودة في الأداء بما يتوافق مع معطيات هذا العصر. (إيناس الشتيحي، ٢٠١٠، ص ١١). وقد أشارت معظم الدراسات إلى حاجة المعلمة إلى التدريب على مهارات: تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال، لتحسين جودة أدائها في العمل.

فقد أسفرت نتائج دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦) عن أهمية تدريب المعلمة على كيفية توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال ومواجهة مشكلات الأطفال لتحسين أدائها، كما خلصت دراسة سلوى مرتضى (٢٠٠٩) إلى أن تدريب معلمات الرياض على حل المشاكل السلوكية للأطفال وتعديل سلوكهم من المقترحات المهمة لمواجهة تحديات العنف والتطرف في هذا العصر.

وتوصلت نتائج دراسة كو. Kuo, C. (٢٠١٠) إلى اتفاق معلمات رياض الأطفال على الوظائف المتعددة للوسائل التعليمية التي تساعدن في تحقيق أهداف التدريس وتحسين أدائه وزيادة اهتمام الأطفال بالتعلم وتحسين نتائجه، وزيادة القدرات الإبداعية لدى الأطفال، وزيادة فهم محتوى التعلم، ومساعدة المعلمين على ممارسة قدراتهم المهنية، فالوسائل التعليمية لها أهمية كبيرة في مرحلة رياض الأطفال؛ لذا تؤكد الدراسة على ضرورة تزويد المعلمين بفرص الحصول على التدريب من أجل تحسين المفاهيم والمعرفة والمهارات المهنية لإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية.

كما أكدت دراسة شن، شانج Chen, J & chang, C (٢٠٠٦) على ضرورة التدريب على تكنولوجيا الحاسب الآلي كسياسة لتطوير المعلم، فالتدريب على استخدام الحاسب الآلي يصفّل مهارات المعلمة لمواكبة التطور التكنولوجي، وهذا ما توصلت إليه دراسة هيرناندو V. Hernando (١٩٩٥)؛ حيث أكدت على تحسن مهارات المعلمات المتدربات في استخدام الحاسب الآلي مثل: إتقان مهارات معالجة الكلمات وتصميم وثائق مرتبطة بالروضة تتضمن رسوماً وأشكالاً بيانية وتوضيحية، وتعلم صيانة الحاسب الآلي، وإتقان استخدامه لتطبيقه في التدريس وإدارة الفصول.

فعندما تشعر المعلمات بارتياح ويصبحن واثقات من أنفسهن في التعامل مع تكنولوجيا الحاسب الآلي يمكنهن أن يتعرضن لتحديات أكثر ويحفزن لبلوغ مستويات جديدة من الكفاءة في استخدام التكنولوجيا، فتدريب ودعم المعلمات هو العامل الأكثر أهمية في نجاح استخدام الكمبيوتر في فصول الروضة، كما أن اتجاهات المعلمات نحو الكمبيوتر تؤثر على إدراك الأطفال لأهميته. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ص ١٥٨-١٥٩)

وتعد جودة إدارة الضغوط والانفعالات بعداً أساسياً من أبعاد جودة الحياة؛ حيث يؤكد هولاهن، موس Holahan, S. & moos, J. (١٩٩٦) على أن استراتيجيات المواجهة الإيجابية (الإقدامية) للضغوط ترتبط بشكل إيجابي بجودة الحياة، في حين ترتبط استراتيجيات المواجهة السلبية (الإحجامية) بشكل سلبي بجودة الحياة. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص ١٠٢). وتشير نتائج دراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزي ومحمود إبراهيم (٢٠٠٦) إلى أن معدل استخدام الفرد لاستراتيجيات مقاومة الضغوط أساس لتحسين جودة حياته.

وقد أثبتت بعض البحوث والدراسات السابقة أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال عدة أساليب منها تدريبهم على إدارة مشاعرهم وانفعالاتهم. (سهير سالم، ٢٠٠١، ص ٦٩) (حسن الفنجري، ٢٠٠٦، ص ٩٣)

وتشير نتائج دراسة صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال (٢٠٠٥) إلى أنه كلما كان المعلم أكثر وعياً بانفعالاته والتحكم فيها وتنظيمها وإدارتها، كلما كان أكثر فهماً للآخرين والتواصل معهم، حيث يهيئ لتلاميذه بيئة عمل جيدة، كما يظهر حالة من التناغم والانسجام من خلال دعم القدرات وإدارة الصراعات وبناء جسر من الثقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم في جو يسمو بالوجدان ويدعم الانفعالات الإيجابية. (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص ٢٠٧)

كما أشارت دراسة بيرو، بريساجي وآخرين (Pierro, A., Presaghi, F. et al ٢٠٠٩) إلى شعور الطلاب بمستوى عالٍ من الرضا لمناخ التعلم المدعم للاستقلال في مقابل المناخ المسيطر من قبل المعلم.

وتؤكد نتائج دراسة بطرس حافظ (٢٠٠٦) على أنه كلما كانت معلمة رياض الأطفال أكثر قدرة على تحديد انفعالاتها والتحكم فيها وإدارتها بالطريقة المناسبة، كلما مكنها ذلك من تحقيق أهدافها وزيادة القدرة على أدائها وتحقيق درجة مرتفعة من النجاح المهني. (بطرس حافظ، ٢٠٠٦، ص ٤٤٦). وقد أوضحت نتائج دراسة ايرسي

Ersay, E (٢٠٠٧) نتائج مشابهة حيث أشارت إلى أن وعي معلمي مرحلة ما قبل المدرسة بانفعالاتهم والتحكم فيها تكسبهم قدرة التعرف على انفعالات الأطفال وتقبلها حتى السلبية منها، كما أشارت الدراسة إلى أهمية العلاقة بين إدارة المعلمين لانفعالاتهم وطريقة استجاباتهم ومناقشاتهم لانفعالات الأطفال، وأشارت دراسة أن Ahn, H. (٢٠٠٥) إلى أن المعلمين يشاركون ببعض معتقداتهم في التنمية الانفعالية للأطفال تبعاً لدورهم ورؤيتهم، كما أشارت إلى الدور المهم للمعلم في مناقشة انفعالات الأطفال ومساعدتهم على إيجاد الكلمات المناسبة للتعبير عن الانفعال ومعرفة أسبابه.

وبالإضافة إلى ذلك فإن جودة إدارة الوقت تعد بعداً مهماً من أبعاد جودة الحياة حيث تشير بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن التدريب على إدارة الوقت يزيد من الشعور بالسعادة وجودة الحياة. (سهير سالم، ٢٠٠١، ص ٦٩)، (حسن الفنجري، ٢٠٠٦، ص ٩٣)، (أسامة أبو سريع ومرفت شوقي وآخرين، ٢٠٠٦)

وقد أشارت دراسة كالهون Calhoun, T. (٢٠٠٨) إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً على مهارات إدارة الوقت استطاعوا إنجاز المهام المطلوبة في وقت أقل مع الأطفال مثل: تشجيع الأطفال على العمل الجماعي، استخدام أساليب تدريس مناسبة، وتفويض بعض المهام البسيطة للأطفال للقيام بها.

وتوصلت نتائج دراسة أوزكيليس Özkılıç, R. (٢٠٠٧) إلى أن سلوكيات المعلمين الذين شاركوا في أنشطة متعلقة بالإدارة الفعالة للوقت كانت أفضل من سلوكيات

الآخرين في: إعداد الخطط التعليمية، إعطاء التوجيهات، سرعة انجاز الأنشطة الصفية، متابعة أعمال الأطفال، إعطاء المسؤوليات للأطفال، الانتقال بين الأنشطة، تعديل سلوك الطفل غير المناسب، وأفادوا أنهم بحاجة إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم في إدارة وقتهم. والمتتبع للأبعاد السابقة لجودة الحياة يلحظ ارتباطاً قوياً بين تلك الأبعاد وتوافر بعض الكفايات المهنية، حيث أن المعلمة التي تم تحسين جودة أدائها في العمل وجودة إدارة وقتها تستخدم الأساليب السليمة في تعديل سلوك الأطفال وحل مشكلاتهم، وإدارة الوقت بكفاءة، وإعداد واستخدام الوسائل التعليمية والكمبيوتر في العملية التعليمية، والمعلمة التي تم تحسين جودة إدارة ضغوطها وانفعالاتها تحرص على تقبل الأطفال ومشاركتهم أعمالهم واهتماماتهم، والمساواة بينهم، وإعطائهم قدرًا مناسبًا من الحرية، وتشجيعهم على العمل الجماعي.

ويتبين مما سبق أهمية تحسين بعض أبعاد جودة الحياة بالرغم من ندرة البرامج الموجهة لتحسين تلك الأبعاد لدى معلمة رياض الأطفال في البيئة المصرية، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية التي تستهدف تصميم برنامج لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة ومعرفة أثره على توافر بعض الكفايات المهنية لدى المعلمة.

مشكلة الدراسة:

يتطلب العمل بمجال رياض الأطفال من المعلمة القيام بالعديد من الأدوار الصعبة والمهمة، وإذا لم يكن لديها المقدرة الكافية والكفاءة في أداء العمل، فإن ذلك يمثل مصدرًا للضغوط النفسية وبالتالي يقلل من إحساسها بجودة الحياة، وهذا ما يؤكد عليه ويلكينسون Wilkinson, C., (٢٠٠١) أن الفرد الذي لا يملك المقدرة الكافية والكفاءة في أداء عمله يشعر بالعبء الكيفي نتيجة للصعوبة التي يعاني منها عند أداء عمله. (Wilkinson, C., 2001, P14)

وتوصلت دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن عدم قدرة المعلمة على التعامل مع كثير من مشاكل الأطفال مثل: العدوانية والسرقة، ونوبات الغضب الحادة من أهم مصادر الضغوط النفسية في عملها، كما توصلت نتائج دراسة سهام إبراهيم (٢٠٠٨) إلى أن المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال كالكذب والسرقة والنشاط الزائد مع عدم الدراية الكافية للمعلمة بالتعامل مع بعضها من أهم المشكلات التي تعوق معلمات رياض الأطفال عن أداء دورهن.

وتشير دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن قلة الخامات والوسائل التعليمية التي تناسب أطفال ما قبل المدرسة من مصادر الضغوط النفسية الخاصة بعمل معلمة الرياض، كما أوضحت نتائج دراسة رانيا صاصيلا (٢٠١٠) أن عدم كفاية الوسائل التعليمية والموارد المالية المتوفرة لشرائها من أهم الصعوبات التي تحول دون قيام المعلمات بتطبيق الأنشطة التربوية في رياض الأطفال، وأكدت دراسة ممدوح الجعفري (٢٠٠٠) أن صنع الوسائل هي واحدة من أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحًا لدى معلمات

رياض الأطفال؛ حيث أن النقص في تدريب المعلمين التدريب الملائم على إنتاج الوسائل التعليمية من أهم معوقات استخدامها في التدريس. (عواطف عبد الحميد (أ)، ٢٠٠٩، ص ١٤)

كما أشارت دراسة ممدوح الجعفري (٢٠٠٠) إلى أن استخدام الحاسوب هي واحدة من أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحاً لدى معلمات رياض الأطفال، وأوضحت دراسة هيرناندو V. Hernando (١٩٩٥) أن معلمات رياض الأطفال لا يحصلن على تدريب كافي لمهارات استخدام الحاسب الآلي، في حين تؤكد هناء عبد الرحيم (٢٠٠٦) على أن النقص في الإعداد والتدريب الكافي للمعلمة يعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى عدم نجاح دمج تكنولوجيا الحاسب الآلي في منهج ما قبل المدرسة. (هناء عبد الرحيم، ٢٠٠٦، ص ١٥٦)

وتؤكد نتائج بعض الدراسات على انتشار الضغوط النفسية بين معلمات رياض الأطفال، لذا فهن بحاجة إلى التدريب على جودة إدارة ضغوطهن وانفعالاتهن، حيث أشارت نتائج دراسة أنسي قاسم (٢٠٠٠) إلى انتشار الضغوط النفسية بين معلمات رياض الأطفال، بنسبة ٨٨% وهي نسبة عالية بشكل دال، تتراوح من ضغوط متوسطة إلى شديدة، كما أشارت دراسة سيسنيروس واديت وآخرين Cisneros, C. ; Edith, J. & et al (٢٠٠٠) إلى قلق معلمي رياض الأطفال لوجود صراعات بين الروضة والمنزل، وكذلك الضغوط المتزايدة التي تواجههن نتيجة هذه الصراعات.

وتؤدي الضغوط التي تتعرض لها المعلمة إلى استنزاف انفعالي وأهم مظاهره: فقدان الاهتمام بالأطفال وتبذل المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير، وفقدان الابتكارية. (Schlichte, J. , Yssel, N. & Merbler, J., 2005, P36)، كما يؤدي الغضب والتسلط الزائد من قبل المعلمة إلى عدم التحكم في إدارة انفعالاتها، ومن ثم عدم تحقيق القدر المناسب من النجاح المهني (بطرس حافظ، ٢٠٠٦، ص ٤٤٩)، فالمعلم الذي يتسم بسرعة الغضب والانفعال قد يهيئ بيئة تعليمية تنأى بمتعلميها بعيداً عن الفاعلية والإنجاز. (صلاح الدين عراقي، تحية عبد العال، ٢٠٠٥، ص ١٦٢)، وهذا ما أوضحت دراسة إيرسي E. Ersay (٢٠٠٧) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة الذين يعانون من حدة الانفعالات السلبية يميلون إلى استخدام العقاب مع أطفالهم.

ويؤكد طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦) على أن فشل الأفراد في مواجهة وإدارة الضغوط بشكل فعال يؤثر سلباً على أهدافهم وحياتهم. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، ٢٠٠٦، ص ٧٥)

كما تؤكد بعض الدراسات على حاجة معلمات رياض الأطفال إلى التدريب على إدارة وقتهن، حيث يشير أنسي قاسم (٢٠٠٠) إلى أن عامل ضغوط الوقت يمثل مصدراً خطيراً من مصادر الضغوط النفسية لدى المعلمات نتيجة محاولتهن تأدية الكثير من

الأعمال في وقت واحد، وقد توصلت نتائج دراسة تشاو، وانج & Wang, H. Chao, p (٢٠٠٩) إلى أن سوء إدارة الوقت من قبل المعلمين كان مؤشراً قوياً للإجهاد الانفعالي وانخفاض الإنجاز الشخصي، وأنه يجب تحسين مهارات إدارة الوقت للحد من الاحتراق النفسي للمعلمين.

يتبين مما سبق أن معلمة رياض الأطفال تعاني من الإجهاد الانفعالي وانخفاض الإنجاز الشخصي، وفقدان الاهتمام بالأطفال، وتبلد المشاعر، ونقص الدافعية، والأداء النمطي للعمل، ومقاومة التغيير، وفقدان الابتكارية، وكثرة استخدام العقاب مع الأطفال، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة دالة سالبة بين هذه الأعراض والشعور بجودة الحياة، مما يؤكد على ضرورة تحسين بعض أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى المعلمة، ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث العربية لم تجد الباحثة – في حدود علمها – دراسات أعدت لتحسين تلك الأبعاد، مما دعا الباحثة إلى التفكير في إجراء دراسة تتناول تحسين بعض أبعاد جودة الحياة ومعرفة أثرها على توافر بعض الكفايات المهنية لدى المعلمة، ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة الحالية مما يتطلب الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما التصور المقترح لبرنامج تحسين بعض أبعاد جودة الحياة: (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلمة رياض الأطفال؟

٢. ما فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة: (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلمة رياض الأطفال؟

٣. ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض الكفايات المهنية: (المعرفية، الوجدانية، المهارية) لدى معلمة رياض الأطفال؟

أهداف الدراسة:

بناءً على ما سبق ذكره فإن الأهداف الرئيسة للدراسة الحالية تتلخص فيما يلي:

١. إعداد برنامج لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال.
٢. تحسين بعض أبعاد جودة الحياة: (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلمة رياض الأطفال من خلال جلسات البرنامج التدريبي.

٣. التعرف على أثر البرنامج التدريبي على توافر بعض الكفايات المهنية: (المعرفية، الوجدانية، المهارية) لدى معلمة رياض الأطفال.

أهمية الدراسة:

١. تقديم نموذج للبرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال لتفعيله والاستفادة منه.

٢. مد المكتبة العربية والقائمين على التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال ببعض الأدوات التي يمكن الاستفادة منها في دراسات مستقبلية، مثل: مقياس جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال وبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال، والبرنامج التدريبي لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج المقترح: Suggested Program

المقصود بالبرنامج المقترح في الدراسة الحالية هو: الطرق والاستراتيجيات التي تخطط من قبل الدراسة وتتضمن مهارات وأنشطة لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة يتم تدريب المعلمة عليها لتحقيق مستوى أداء جيد في بعض كفايات المعلمة المهنية.

جودة الحياة: Quality of Life

يعرف مجدي عبد الكريم جودة الحياة بأنها: درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته، وهيئة المناخ المزاجي والانفعالي للعمل والإنجاز. (مجدي عبد الكريم، ٢٠٠٦، ص ٨١)

وترى الباحثة أن جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال هي: إحساس المعلمة بالتحسن المستمر لجوانب شخصيتها نتيجة اكتسابها العديد من المهارات، وتشمل الأبعاد التالية:

جودة الأداء في العمل:

وتعني إجرائياً في الدراسة الحالية: إدراك المعلمة لمستوى مهاراتها في: تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.

جودة إدارة الضغوط والانفعالات:

إدارة الضغوط والانفعالات هي: العملية التي تعرف وتغير البواعث الضاغطة واستراتيجيات التعامل مع الأفكار الضاغطة والانفعالات والمشاعر المصاحبة لها.

(Morrison, V. & Bennett, P., 2006, p374)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: إدراك المعلمة مدى ممارستها للأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات وتشمل: (الاسترخاء، حديث الذات، إعادة تقييم الموقف، المساندة الاجتماعية، حل المشكلات، السلوك التوكيدي، ممارسة الأنشطة السارة، الدعابة والمرح، المقارنة الاجتماعية).

جودة إدارة الوقت:

إدارة الوقت هي: عملية مستمرة من التحليل والتخطيط والتنفيذ والمتابعة للوقت للوصول إلى الأهداف المنشودة. (حافظ فرج، محمد صبري، ٢٠٠٣، ص ١٨٢)، (يوسف عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص ٥١٤)، (محمد الصيرفي، ٢٠٠٧، ص ١٣)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: إدراك المعلمة مدى اتباعها لمهارات الإدارة الفعالة للوقت وتشمل: (التحليل، التخطيط، التنفيذ، المتابعة).

الكفاىاء المهنىة: Professional Competencies

ىعرف طارق عبء الرؤف الكفاىاء المهنىة لمعلمة رىاض الأطفال بأنها: ما ىجب أن تقوم المعلمة بأءائه من مهام تربوىة أثناء تفاعلهاء مع الأطفال داخل الروضة، وتساعءها على اكشفاف وتنمىة قءراء الأطفال أثناء اتصالها الومى معهم فى قاعة النشاط، وتشمل الكفاىاء الآالىة:

- كفاىاء معرفىة: تهتم بالمعلومااء الاءى ىجب أن تعرفها المعلمة.
 - كفاىاء وءانىة: تتمثل فى الآآاءاء والقىم الاءى ىجب أن آكآسبها المعلمة.
 - كفاىاء مهارىة: تتمثل فى المهاراء والأنشأة الاءى ىجب أن تقوم بها المعلمة أثناء العملىة الآلىمىة. (طارق عبء الرؤف، ٢٠٠٨، ص ٨٣-٨٦)
- وترى الباءآة أن الكفاىاء المهنىة لمعلمة رىاض الأطفال هى المعارف والآآاءاء والمهاراء الاءى آآآاها المعلمة للقىام بمهام عملها وتظهر فى شكل سلوكىاء داخل قاعة النشاط تساعءها على اكشفاف وتنمىة قءراء الأطفال والتواصل معهم.
- وتعرف الباءآة الكفاىاء المهنىة إآرائىآا: "بأنها الءرآة الكلىة الاءى آحصل علفها المعلمة فى بطاقه ملاحظه الكفاىاء المهنىة"، والاءى تتمثل فىما ىلى:

الكفاىاء المعرفىة:

وتعرفها الباءآة إآرائىآا بأنها: معارف ومعلومااء المعلمة الآاصة باسآآاء الأسالىب السلىمة فى آعءىل سلوك الأطفال وآل مشكلاآهم، وإءارة الوقت.

الكفاىاء الوءانىة:

وتعرفها الباءآة إآرائىآا بأنها: الآآاءاء والقىم الاءى آعكسها المعلمة من آلال سلوكها مع الأطفال وآآآمن: آقبل الأطفال، والمساواة بىنهم، وإعطاءهم قءرا مناسبا من الآرىة، وآشآىعهم على المناقشة والآوار والآعاون فىما بىنهم، ومشاركآهم فى أعمالهم وفى آآآاآ القراءاء، وضبط انفعالاآها معهم.

الكفاىاء المهارىة:

وتعرفها الباءآة إآرائىآا بأنها: مهاراء المعلمة فى إءاءاء واسآآاء الوسائل الآلىمىة والكمبىوآر فى العملىة الآلىمىة.

آءوء الءراسة:

آآآصر الءراسة الآالىة على عىنة قوامها (٣٠) معلمة من معلماء رىاض الأطفال العاملاء بالمءارس الآكومىة بإءارة غرب بمآافظة الفىوم، آم آقسىمهم إلى مجموعآىن إءاها ضابطة والأآرى آآرىبىة، وشملت كل عىنة (١٥) معلمة.

الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة.

ثانياً: عينة الدراسة.

ثالثاً: أدوات الدراسة.

رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع منهج الدراسة وإجراءاتها

مقدمة:

تضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الجزء التجريبي للدراسة متمثلة في: توضيح (وصف الأداة، طريقة المنهج المستخدم، كيفية اختيار العينة، والأدوات المستخدمة: تصحيحها، حساب صدقها وثباتها) والبرنامج المقترح: (أسسه، أهدافه، محتواه، استراتيجيات التدريب، أساليب تقويمه)، وكذلك إجراءات الدراسة، وأخيراً تحديد

الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها، وذلك كما يلي:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين (المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة)، والقياسين (القبلي، البعدي) لكل من المجموعتين للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال، وتأثيره -أيضاً- على الكفايات المهنية لديها.

ثانياً: عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على عينة قوامها (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمحافظة الفيوم العاملات بإدارة غرب الفيوم، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، وشملت كل عينة (١٥) معلمة، وجدول (٣/٤) يوضح توزيع عينة الدراسة:

جدول (٣/٤)

توزيع عينة الدراسة

عدد المعلمات (المجموعة الضابطة)	عدد المعلمات (المجموعة التجريبية)	المدرسة
٢	٢	روضة مدرسة الصداقة.
٥	٦	روضة مدرسة البارودية الابتدائية.
٦	٥	روضة مدرسة ملحقة المعلمين.
٢	٢	روضة مدرسة مدينة فارس.
١٥	١٥	المجموع

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين تم اختيار عينة الدراسة في ضوء الاعتبارات التالية:

- ١- اختيار العينة من إدارة تعليمية واحدة (إدارة غرب الفيوم) لتعرضهن لنفس الظروف.
 - ٢- جميعهن من الملمات المتخصصات (بكالوريوس تربية النوعية/ قسم رياض الأطفال).
 - ٣- التقارب في سنوات الخبرة (١-٥ سنوات).
- أما التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي يتضح من الجدولين (٤/٤)، (٥/٤):
- جدول (٤/٤)**

أبعاد جودة الحياة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	نوع الدلالة
أولاً-جودة الأداء في العمل.	التجريبية	١٤.١٣	٢١٢.٠٠	٩٢	٠.٨٦٠	٠.٣٩٠	غير دالة
	الضابطة	١٦.٨٧	٢٥٣.٠٠				
ثانياً-جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	التجريبية	١٨.٠٣	٢٧٠.٥٠	٧٤.٥	١.٥٩٥	٠.١١١	غير دالة
	الضابطة	١٢.٩٧	١٩٤.٥٠				
ثالثاً-جودة إدارة الوقت.	التجريبية	١٢.٨٣	١٩٢.٥٠	٧٢.٥	١.٦٧٤	٠.٠٩٤	غير دالة
	الضابطة	١٨.١٧	٢٧٢.٥٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	١٤.٠٧	٢١١.٠٠	٩١	٠.٨٩٤	٠.٣٧١	غير دالة

الضابطة ١٦.٩٣ ٢٥٤.٠٠

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية

(ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) على مقياس جودة الحياة في القياس القبلي

يتضح من جدول (٤/٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت، الدرجة الكلية).

جدول (٥/٤)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية

(ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) على بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية في القياس القبلي.

نوع الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة Z	قيمة U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المجموعة	الكفايات المهنية
غير دالة	٠.٨٨٤	٠.١٤٥	١٩٠	٢٢٩.٠٠	١٥.٢٧	التجريبية	١- المعرفية.
				٢٣٦.٠٠	١٥.٧٣	الضابطة	
غير دالة	٠.١٢٤	١.٥٣٨	٧٥.٥	١٩٥.٥٠	١٣.٠٣	التجريبية	٢- الوجدانية.
				٢٦٩.٥٠	١٧.٩٧	الضابطة	
غير دالة	٠.٩٨٣	٠.٠٢١	١١٢	٢٣٢.٠٠	١٥.٤٧	التجريبية	٣- المهارية.
				٢٣٣.٠٠	١٥.٥٣	الضابطة	
غير دالة	٠.٦١٨	٠.٤٩٨	١٠٠.٥	٢٢٠.٥٠	١٤.٧٠	التجريبية	الدرجة الكلية
				٢٤٤.٥٠	١٦.٣٠	الضابطة	

يتضح من جدول (٥/٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للكفايات المهنية (المعرفية، الوجدانية، المهارية).

ثالثاً: أدوات الدراسة:

١- مقياس جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال: (إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس بعض أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لمعلمة رياض الأطفال.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٠) ستين عبارة لقياس بعض أبعاد جودة الحياة لمعلمة رياض الأطفال:

البعد الأول - جودة الأداء في العمل ويشمل الجوانب التالية:

- تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته.
- إنتاج الوسائل التعليمية.
- توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.

ويندرج تحت كل جانب من الجوانب الثلاثة السابقة عدد من العبارات تعبر عن مدى قدرة المعلمة على القيام بمهام عملها.

البعد الثاني - جودة إدارة الضغوط والانفعالات: ويندرج تحته عدد من العبارات تعبر عن مدى ممارسة المعلمة للأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات.

البعد الثالث - جودة إدارة الوقت: ويندرج تحته عدد من العبارات تعبر عن مدى إتباع المعلمة لخطوات الإدارة الفعالة للوقت. (ملحق رقم " ١ ")

مراحل تصميم المقياس:

لتصميم المقياس اتبعت الإجراءات التالية:

المرحلة الأولى- اختيار مفردات المقياس وفقاً لما يلي:

١- الإطلاع على التراث النفسي والكتابات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم جودة الحياة وأبعادها وكيفية قياسها.

٢- الإطلاع على عدد من المقاييس التي صممت لقياس جودة الحياة مثل:

- مقياس ماريون بيكر وآخرين (1996) Marion A. Becker et al (تعريب: حسن مصطفى (٢٠٠٧).

- مقياس ويليامز وآخرين (1999) Williams et al (ترجمة: عبد الحميد سعيد وراشد المحرز (٢٠٠٦).

- مقياس منظمة الصحة العالمية لبونومي وآخرين (Bonomi & et al)

(2000) ترجمة: خالد الضعيف (٢٠٠٥)

- مقياس منذر عبد الحميد وعبد الحميد سعيد (٢٠٠٦).

- مقياس كاظم العادلي (٢٠٠٦).
- مقياس مجدي عبد الكريم (٢٠٠٦).
- مقياس محمود منسي، علي كاظم (٢٠٠٦).
- مقياس ريبيكا رينوك Renwick (2006) Rebecca /

www.utoronto.ca/qol

وقد استفادت الباحثة من الإطلاع على المقاييس السابقة في تحديد أبعاد جودة الحياة في الدراسة الحالية، وكيفية صياغة عبارات المقياس.

٣- في ضوء ما سبق تم تحديد أبعاد جودة الحياة التي يمكن تناولها بالمعالجة في البرنامج المقترح لمعلمة رياض الأطفال وهي:

- جودة الأداء في العمل.
- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.
- جودة إدارة الوقت.

المرحلة الثانية- تصميم المقياس:

١- صمم المقياس في ضوء ما سبق، وبالاعتماد على التعريفات الإجرائية التي أُعطيت لأبعاد جودة الحياة على النحو التالي:

البعد الأول- جودة الأداء في العمل:

ويعنى إجرائياً: إدراك المعلمة لمستوى مهاراتها في: (تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج الوسائل التعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال).

البعد الثاني- جودة إدارة الضغوط والانفعالات:

ويعنى إجرائياً: إدراك المعلمة مدى ممارساتها للأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات وتشمل: (الاسترخاء، حديث الذات، إعادة تقييم الموقف، المساندة الاجتماعية، حل المشكلات، السلوك التوكيدي، ممارسة الأنشطة السارة، الدعابة والمرح، المقارنة الاجتماعية).

البعد الثالث- جودة إدارة الوقت:

ويعنى إجرائياً: إدراك المعلمة مدى إتباعها لخطوات الإدارة الفعالة للوقت وتشمل: (التحليل، التخطيط، التنفيذ، المتابعة).

٢- صياغة عبارات المقياس بصورة مبدئية حيث بلغ عددها (٦٢) عبارة، بعضها تمثل عبارات موجبة والبعض الآخر عبارات سالبة، وبذلك تم وضع المقياس في صورته الأولية.

٣- تحديد تعليمات المقياس التي يجب على المعلمة قراءتها قبل البدء في تسجيل استجاباتها.

٤- تصحيح المقياس على النحو التالي:

- التأكد من استجابة المعلمة لكل عبارات المقياس.

- تحويل استجابات المعلمة على عبارات المقياس إلى درجات مقابلة وفقاً لنوع العبارة، فالعبارات الموجبة تعطى فيها الدرجات كما يلي:
 "لا تنطبق على إطلاقاً" تحصل على (١)
 "أحياناً ما تنطبق علي" تحصل على (٢)
 "تنطبق علي تماماً" تحصل على (٣)
 أما العبارات السالبة فتعطى فيها الدرجات كما يلي:
 "لا تنطبق على إطلاقاً" تحصل على (٣)
 "أحياناً ما تنطبق علي" تحصل على (٢)
 "تنطبق علي تماماً" تحصل على (١)
 وجدول (٦/٤) يوضح أرقام عبارات المقياس الموجبة والسالبة:

جدول (٦/٤)

توزيع العبارات الموجبة والسالبة على الأبعاد الرئيسة والفرعية لمقياس جودة الحياة

عدد العبارات	أرقام العبارات		الأبعاد
	السالبة	الموجبة	
١٥	(١١،٩،٧،٥،٢)	(٣،١) ١٤،١٣،١٢،١٠،٨،٦،٤ (١٥)	أولاً-جودة الأداء في العمل: ١-تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته.
٥	(١٨،١٦)	(٢٠،١٩،١٧)	٢- إنتاج وسائل تعليمية.
٣	(٢٣)	(٢٢،٢١)	٣- توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.
١٦	(٣٤،٣١،٢٩،٢٧،٢٥) (٣٨،٣٦)	(٢٦،٢٤) ٣٧،٣٥،٣٣،٣٢،٣٠،٢٨ (٣٩)	ثانياً- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.

٢١	(٤١، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٩، (٥٢، ٥٣)	(٤٠، ٤٣، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٤، ٥٥، (٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠)	ثالثاً- جودة إدارة الوقت.
٦٠	٢٣	٣٧	المجموع

ويوضح جدول (٧/٤) الحد الأدنى والأقصى لدرجات أبعاد المقياس الرئيسة والفرعية:

جدول (٧/٤)
الحد الأدنى والأقصى لدرجات أبعاد المقياس الرئيسة والفرعية

الحد الأقصى	الحد الأدنى	الأبعاد
٤٥	١٥	أولاً- جودة الأداء في العمل: ١- تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته.
١٥	٥	٢- إنتاج وسائل تعليمية.
٩	٣	٣- توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.
٦٩	٢٣	الدرجة الكلية
٤٨	١٦	ثانياً- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.
٦٣	٢١	ثالثاً- جودة إدارة الوقت.
١٨٠	٦٠	الدرجة الكلية للمقياس.

التحقق من صدق وثبات المقياس:

بعد تصميم المقياس في صورته المبدئية وعرضه على الأساتذة المشرفين، تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية والتي تكونت من (١٠٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدارس الفيوم للتحقق من صدقه وثباته.

١- حساب صدق المقياس:

صدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وهناك عدة طرق مختلفة لحساب الصدق، واستخدم في الدراسة الحالية الطرق التالية:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض الصورة المبدئية للمقياس على (١٠) محكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال رياض الأطفال وعلم النفس والصحة النفسية (ملحق رقم " ٥ ")، وطلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- مدى مناسبة عبارات المقياس وارتباطها بالأبعاد.
- مدى صحة كل عبارة علمياً ولغوياً.
- إضافة وحذف وتعديل ما يروونه من عبارات المقياس.
- مدى وضوح ودقة التعليمات.
- طريقة تقدير الدرجات.

وبعد تحليل آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم أتضح اتفاقهم على أبعاد المقياس الفرعية وعباراتها، وقد تراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية عبارات المقياس ما بين (٨٠% - ١٠٠%)، كما طلب المحكمون تغيير تقدير الدرجات على المقياس بالاقتصار على ثلاث استجابات بدلاً من خمس، وقد تم إجراء التعديلات التي تناولت: تعديل بعض الصياغات، وحذف بعض العبارات وإضافة أخرى، وجدول (٨/٤) يوضح تعديل صياغة بعض العبارات:

جدول (٨/٤)

تعديل صياغة بعض عبارات المقياس بناءً على آراء السادة المحكمين

أبعاد المقياس	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
أولاً- جودة الأداء في العمل: ١- تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته.	أعني فاعلية التشكيل (تحليل السلوك إلى عدد من المهام الفرعية) عند تعلم السلوك للطفل.	أدرك فاعلية التشكيل (تحليل) من المهام الفرعية) للسلوك للطفل.
٢- إنتاج وسائل تعليمية.	أتقن عمل بعض الأشكال التوضيحية للطفل من عجائن (الملح - السيراميك).	أحسن عمل بعض الأشكال من العجائن.
٣- توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.	أستطيع عرض برنامج تعليمي للطفل باستخدام برنامج باور بوينت (Power Point).	أعرض برنامجاً تعليمياً برنامج باور بوينت (Point)
ثانياً- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	- ألجأ إلى ممارسة الأنشطة السارة عند تعرضي للموقف الضاغط. - أجد صعوبة في ممارسة الدعابة والمرح في أوقات الضغط.	- أخفف عن نفسي بممارسة السارة عند تعرضي للموقف - أجد صعوبة في ممارسة الضغط عندما يحتاج الموقف

ثالثًا- ءوءة إءارة الوءء.	- لءى علم بمضىءاء وءئى. - أءءمء على ءاكراءى فلا أقوم بءءوىن المهام المءلوب إءءازها. - لا أءىء ضبء ءءة الأولوىاء مهما ءءء. - أءءاضى عن الأهداف طوئلة المءى.	- أءرف الأسباب الئى ءؤءى - أءءمء على ءاكراءى بءلا المءلوب إءءازها. - لا أءىء ءءة الأولوىاء م - لا أهتم بالأهءاف طوئلة ال
----------------------------------	---	---

وبالنسبة لءءف بعض العباراء فءم على النءو ءالئى:
البءء ءالئى - ءوءة إءارة الضءوط والانفعالاء: العبارة " أءبع ءطواء معئنة لإءارة الضءوط ".
البءء ءالئى - ءوءة إءارة الوءء: العبارة " أشعر بالءوءر بشأن اسءءمال كل مهمة فى قائمة الأولوىاء العلىا".
أما العباراء المضافة فءمءلء فى:
البءء الأول - ءوءة الأداء فى العمل " ءعءىل سلوك الطفل وءل مشكلاءه ": العبارة "أءعاون مع الأهلى فى ءل مشكلاء الأطفال السلوكىة".
وبءلك فكون عءء العباراء بءء ءءكمىم (٦٠) عبارة.

(ب) صءق المفءءة:

ءىء ءم ءءءىر معاملى الاربءاب بىن ءرءة كل مفءءة والءرءة الكلىة للبعء الءى ءنءمى إلهىء؁ وقء ءراوءء هءه القىم بىن ٠.٦٦ إلى ٠.٨٠ وهى قىم مرءقعة وءالة عءء مسءوى ءلالة ٠.٠١؁ كما ءم ءءءىر معاملى ارءباب ءرءة كل بعء بالءرءة الكلىة للمقباس؁ وقء كائء ءمىع هءه القىم ءالة عءء مسءوى ءلالة ٠.٠١؁ وءءول (٩/٤) بىبىن نءائء ءلك.

ءءول (٩/٤)

معاملى ارءباب ءرءة الكلىة للبعء بالءرءة الكلىة للمقباس

أبعاء ءوءة الءىة	معاملى الاربءاب بالءرءة الكلىة
أولًا-ءوءة الأداء فى العمل.	٠.٧٩
ءانئًا- ءوءة إءارة الضءوط والانفعالاء.	٠.٧٣
ءالئًا- ءوءة إءارة الوءء.	٠.٨٠

$$ر = (٠.٠١, ٩٨) = ٠.٢٦$$

(ء) صءق المءك:

ءىء بلءء قىمة معاملى الاربءاب بىن ءرءاء عئنة ءرءاسة الاسءءلاعىة وقوامها (١٠٠) معلمة من معلمات رىباء الأطفال على مقباس ءوءة الءىة المسءءم فى

الدراسة الحالية ومقياس جودة الحياة لمحمود منسي، علي كاظم (٢٠٠٦) ٠.٨٥ وهي قيمة مرتفعة.

٢- حساب ثبات المقياس:

هناك عدة طرق مختلفة لحساب الثبات، واستخدم في الدراسة الحالية ما يلي:

(أ) طريقة إعادة الاختبار:

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار، وذلك بفواصل زمني قدره أسبوعان على عينة الدراسة الاستطلاعية وقوامها (١٠٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ويوضح جدول (١٠/٤) أن معاملات ثبات المقياس يمكن الاعتماد عليها والثقة فيها حيث تراوحت بين ٠.٨٨ إلى ٠.٩٢ وهي قيم مرتفعة.

جدول (١٠/٤)

معاملات ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار

أبعاد جودة الحياة	معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار
أولاً-جودة الأداء في العمل.	٠.٨٨
ثانياً- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	٠.٨٩
ثالثاً- جودة إدارة الوقت.	٠.٨٨
الدرجة الكلية	٠.٩٢

(ب) طريقة ألفا - كرونباخ:

تم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ على نفس عينة الدراسة الاستطلاعية وقوامها (١٠٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ويوضح الجدول التالي أن معاملات ثبات المقياس يمكن الاعتماد عليها أيضاً حيث تراوحت بين ٠.٨٦ إلى ٠.٨٩ وهي قيم مرتفعة ومقبولة.

جدول (١١/٤)

معاملات ثبات المقياس بطريقة ألفا - كرونباخ

أبعاد جودة الحياة	معامل الثبات بطريقة ألفا - كرونباخ
أولاً-جودة الأداء في العمل.	٠.٨٨
ثانياً- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	٠.٨٧
ثالثاً- جودة إدارة الوقت.	٠.٨٦
الدرجة الكلية	٠.٨٩

٢- بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال:

(إعداد الباحثة)

عند بناء بطاقة الملاحظة بهذه الدراسة اتبعت الخطوات التالية:

تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تهدف البطاقة إلى تعرف مدى توافر بعض الكفايات المهنية الضرورية لمعلمة رياض الأطفال.

الكفايات المراد ملاحظتها:

لتحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال سارت الدراسة وفقاً لما يلي:

١. الإطلاع على الأدبيات التي تناولت الكفايات المهنية للمعلم عامة ومعلمة رياض الأطفال خاصة.

٢. الإطلاع على بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت تحديد وقياس كفايات معلمة رياض الأطفال ومنها: دراسة محمد الكرش (١٩٩٠)، دراسة سهير النجار (١٩٩٦)، دراسة عبد الرحمن عبد البديع (١٩٩٦)، دراسة نوال ياسين (٢٠٠٣)، دراسة يحيى أبو حرب (٢٠٠٥)، دراسة بيلم D. Bellm, (٢٠٠٥)، دراسة عبير الهولي وآخرين (٢٠٠٦)، دراسة سالي حسن (٢٠٠٧).

٣. طرح سؤال على عينة من الموجهات بلغت (١٠) موجهات والمعلمات العاملات بالروضات بلغت (١٣٣) معلمة - تم الالتقاء بهن أثناء التدريب على معايير الجودة بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم مكان عمل الباحثة - ونصه " ما الكفايات المهنية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال؟ ".

٤. في ضوء ما سبق تم التوصل إلى بعض الكفايات المهنية اللازمة للمعلمة.

تصميم بطاقة الملاحظة:

لتصميم بطاقة الملاحظة تم إتباع الخطوات التالية:

١- تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية، حيث اشتملت على ثلاث كفايات رئيسية يندرج تحت كل منها عدد من السلوكيات المكونة لها (ملحق رقم "٢") وهي:

(أ) الكفايات المعرفية:

وتعني إجرائياً: معارف ومعلومات المعلمة الخاصة باستخدام الأساليب السليمة في تعديل سلوك الأطفال وحل مشكلاتهم، وإدارة الوقت.

(ب) الكفايات الوجدانية:

وتعني إجرائياً: الاتجاهات والقيم التي تعكسها المعلمة من خلال سلوكها مع الأطفال وتتضمن: تقبل الأطفال، والمساواة بينهم، وإعطائهم قدرًا مناسبًا من الحرية، وتشجيعهم على المناقشة والحوار والتعاون فيما بينهم، ومشاركتهم في أعمالهم وفي اتخاذ القرارات، وضبط انفعالاتها معهم.

(ج) الكفايات المهنية:

وتعني إجرائياً: مهارات المعلمة في: إعداد واستخدام الوسائل التعليمية والكمبيوتر في العملية التعليمية.

- ٢- راعت الباحثة عند صياغة الكفايات ما يلي:
 - أن تكون الكفايات في صورة أهداف سلوكية إجرائية دقيقة توضح المهام المختلفة التي ينبغي على المعلمة أدائها.
 - تتضمن العبارة كفاية واحدة.
 - أن تعبر الكفايات عن ما يجب أن يكون، وليس ما هو كائن من أوضاع وسلوكيات للمعلمة.

ويوضح جدول (١٢/٤) الكفايات الرئيسة والسلوكيات المكونة لها في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال (كفايات فرعية):

جدول (١٢/٤)

توزيع الكفايات الفرعية على الكفايات الرئيسة في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال

العدد	الكفايات الفرعية	الكفايات الرئيسة
٢١	٢١-١	١- المعرفية.
١٨	٣٩-٢٢	٢- الوجدانية.
١١	٥٠-٤٠	٣- المهارية.
٥٠	المجموع	

٣- تم تحديد تعليمات بطاقة الملاحظة والتي يجب مراعاتها قبل البدء في الملاحظة.

٤- تحديد طريقة التصحيح وتقدير الدرجات لبطاقة الملاحظة:

- قدرت درجات بطاقة الملاحظة وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي بمستويات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) ودرجاته (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.
- حساب الدرجة الكلية للمعلمة على بطاقة الملاحظة وذلك بجمع درجاتها على الأبعاد (الكفايات) الرئيسة، ويوضح جدول (١٣/٤) الحد الأدنى والأقصى للدرجات:

جدول (١٣/٤)

الحد الأدنى والأقصى لدرجات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال

الحد الأقصى	الحد الأدنى	الكفايات المهنية
٨٤	٢١	١- المعرفية.

٧٢	١٨	٢- الوجدانية.
٤٤	١١	٣- المهارية.
٢٠٠	٥٠	الدرجة الكلية

التحقق من صدق وثبات بطاقة الملاحظة:

بعد صياغة بطاقة الملاحظة في شكلها المبدئي تم تطبيقها على (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمدارس الفيوم للتحقق من صدقها وثباتها.

١- حساب صدق بطاقة الملاحظة:

المقصود بصدق البطاقة هو قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وقد استخدم لحساب الصدق الطرق التالية:

(أ) صدق المحكمين:

تم عرض البطاقة على (٧) من المحكمين والخبراء في مجال رياض الأطفال وتربية الطفل ومناهج وطرق التدريس (ملحق رقم "٥")، وقد طلب منهم إبداء الرأي فيما يلي:

- ارتباط الكفايات الفرعية بالكفاية الرئيسية.
- صحة كل كفاية علمياً ولغوياً.
- وضوح ودقة التعليمات.
- إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً من عناصر البطاقة.
- وبعد تحليل آراء السادة المحكمين وملاحظاتهم أوضحت اتفاقهم على الكفايات الرئيسية والفرعية لبطاقة الملاحظة، وقد تراوحت نسب اتفاقهم على صلاحية مفردات البطاقة ما بين (٨٥.٧% - ١٠٠%)، كما تم إجراء التعديلات التي تناولت: حذف بعض العبارات وإضافة أخرى، وتعديل بعض الصياغات على النحو التالي:
- حذف عبارة: " تساعد في تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية بين الأطفال " في الكفايات الوجدانية.
- إضافة عبارة: " تقدم التغذية الراجعة التي تساعد في تطوير السلوك نحو الأفضل " في الكفايات المعرفية.
- تعديل صياغة بعض العبارات، وجدول (١٤/٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤/٤)

تعديل صياغة بعض عبارات بطاقة الملاحظة بناءً على آراء السادة المحكمين

الكفايات المهنية	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد ا
١- المعرفية:	- تكلف الطفل ذا النشاط الزائد ببعض	- تكلف الطفل ذا النشاط

المهام.	المناسبة.	
- تدرب الأطفال على الأفعال اليومية الروتينية المرتبطة بالانتقال بين الأنشطة.	- تدرب الأطفال على الأفعال بالانتقال بين الأنشطة.	
٢- الوجدانية:	-----	-----
٣- المهارية:	- تستخدم برنامج الباور بوينت (Power Point) في عرض برنامج تعليمي للطفل. - تنتج ملصقات تعليمية لمرحلة رياض الأطفال باستخدام برنامج الفوتو شوب (Photo Shop).	- تعرض برنامجًا تعليميًا للباور بوينت (Power Point) - تنتج بطاقات مصورة للفوتو شوب (Photo Shop)

وبذلك يكون عدد العبارات بعد التحكيم (٥٠) عبارة.

(ب) صدق المفردة:

حيث تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل كفاية فرعية والدرجة الكلية للكفاية الرئيسية التي تنتمي إليها، وقد تراوحت هذه القيم بين ٠.٦٣ إلى ٠.٨٥ وهي قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، كما تم تقدير معامل ارتباط درجة كل كفاية رئيسية بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وقد كانت جميع هذه القيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وجدول (١٥/٤) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٥/٤)

معامل ارتباط الدرجة الكلية للكفايات المهنية بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

الكفايات المهنية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١- المعرفية.	٠.٧٢
٢- الوجدانية.	٠.٦٥
٣- المهارية.	٠.٦٩

٢- حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

استخدم لحساب الثبات الطرق التالية:

(أ) طريقة اتفاق الملاحظين:

قامت الباحثة وزميلة لها -حاصلة على درجة الماجستير في رياض الأطفال- بملاحظة (١٠) معلمات في رياض الأطفال باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذه الدراسة.

تم حساب النسب المئوية للاتفاق بين الملاحظتين باستخدام معادلة كوبر Cooper*، حيث حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فأشار إلى أن نسبة الاتفاق التي تقل عن ٧٠% تدل على انخفاض ثبات أداة الملاحظة، ونسبة الاتفاق التي تصل إلى ٨٥% فأكثر تدل على ارتفاع نسبة ثبات أداة الملاحظة. و جدول (١٦/٤) يبين نسبة اتفاق الملاحظتين لبطاقة الملاحظة:

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

جدول (١٦/٤)
نسبة اتفاق الملاحظتين لبطاقة الملاحظة

م	المعلمة	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	الأولى	٤٣	٧	٨٦%
٢	الثانية	٤٤	٦	٨٨%
٣	الثالثة	٤٣	٧	٨٦%
٤	الرابعة	٤٣	٧	٨٦%
٥	الخامسة	٤٣	٧	٨٦%
٦	السادسة	٤٤	٦	٨٨%
٧	السابعة	٤٣	٧	٨٦%
٨	الثامنة	٤٤	٦	٨٨%
٩	التاسعة	٤٣	٧	٨٦%
١٠	العاشرة	٤٣	٧	٨٦%

من خلال جدول (١٦/٤) يتضح أن نتيجة تطبيق البطاقة من قبل الملاحظتين على عينة الثبات تؤكد أن هناك نسبة اتفاق عالية بين الملاحظتين تراوحت بين (٨٦، ٨٨%) وهي نسبة عالية ومقبولة.

(ب) طريقة ألفا - كرونباخ:

تم استخدام طريقة ألفا- كرونباخ على عينة الدراسة الاستطلاعية وقوامها (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال، ويتضح من جدول (١٧/٤) أن معاملات ثبات أبعاد البطاقة يمكن الاعتماد عليها والثقة فيها فقد تراوحت بين ٠.٨٠ إلى ٠.٨٧ وهي قيم مرتفعة وجيدة.

جدول (١٧/٤)

معاملات ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة ألفا - كرونباخ

الكفايات المهنية	معامل الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ
١- المعرفية.	٠.٨٣
٢- الوجدانية.	٠.٨٢
٣- المهارية.	٠.٨٠
الدرجة الكلية	٠.٨٧

إجراءات تطبيق بطاقة الملاحظة:

تم إتباع الإجراءات التالية في تطبيق بطاقة الملاحظة:

١. الحصول على الموافقة الأمنية (ملحق رقم "٩") لتطبيق بطاقة الملاحظة، وبموجبه تم الحصول على خطاب موجه إلى مديري مدارس رياض الأطفال لتسهيل إجراء التطبيق.

٢. زيارة رياض الأطفال والالتقاء بمديريها والمعلمات (عينة الدراسة) وتم توضيح الهدف من الدراسة وإجراءاتها، حيث قامت الباحثة بالقياس القبلي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية أثناء الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ على معلمات المجموعتين (التجريبية، الضابطة) أثناء أداء عملهن بروضات (مدرسة الصداقة المصرية الفرنسية، مدرسة البارودية الابتدائية، مدرسة ملحقة المعلمين، مدرسة مدينة فارس) وحضور معظم الأنشطة التي تقدمها المعلمة داخل الروضة، مع استبعاد المعلمات اللاتي تمت ملاحظتهن أثناء حساب ثبات البطاقة، على أن تتم الملاحظة ثلاث مرات على الأقل لكل معلمة.

٣. بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، قامت الباحثة بالقياس البعدي لبطاقة الملاحظة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ على المجموعتين (التجريبية، الضابطة)، وقد روعي في التطبيق ما يلي:

- عدم السماح للمعلمة بالاطلاع على البطاقة قبل عملية الملاحظة حتى لا يؤثر ذلك على أدائها.
- عدم التدخل فيما يحدث داخل قاعة النشاط من ممارسات.

٤. تم تقدير درجات المعلمة على البطاقة بتخصيص بطاقتين لكل معلمة إحداها تطبق بواسطة الباحثة والثانية تطبق بواسطة المشرفة على المعلمة سواء كانت المعلمة الأولى أو وكيلة الروضة، ثم حساب متوسط الدرجتين لكل عبارة (كفاية فرعية) من عبارات بطاقة الملاحظة.

٣- برنامج مقترح لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال:

(إعداد الباحثة)

مقدمة:

تحتاج المعلمة إلى برامج تدريبية وتنشيطية أثناء عملها في مجال رياض الأطفال، تركز على تطوير المهارات أكثر من التركيز على الجانب النظري فقط، حيث توفر هذه البرامج التدريبية القاعدة الأساسية والتقنية المطلوبة لاستخدامها كأداة لتحقيق الأهداف المحددة للعملية التدريبية والتعليمية.

وتعتمد فلسفة بناء البرنامج في الدراسة الحالية على مبادئ علم النفس الإيجابي Positive Psychology، والتي تركز على الجوانب الإيجابية في الشخصية وتعمل على تنميتها، حيث يهدف البرنامج إلى تحسين بعض مهارات معلمة رياض الأطفال والتي أوصت بها منظمة الصحة العالمية W.H.O باعتبارها مقومات لا غنى عنها لتمكين الأفراد من اكتشاف طاقاتهم وتحقيق ذواتهم، واتخاذ قرارات صحيحة لتجويد حياتهم وإثرائها، ومن ثم بلوغ أقصى درجات الصحة واللياقة النفسية. (أسامة أبو سريع، مرفت شوقي وآخرون، ٢٠٠٦، ص ٢٠٦).

ولذلك قامت الباحثة بإعداد البرنامج في ضوء الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بتحسين أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى معلمة رياض الأطفال.

الإطار العام للبرنامج المقترح لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال:

يحتوي الإطار العام للبرنامج على: مصادر إعداد البرنامج، أسس بناء البرنامج، أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة، أساليب تقويم البرنامج.

وفيما يلي عرض الإطار العام للبرنامج المقترح لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال:

(أ) مصادر بناء البرنامج:

اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومحتواه والاستراتيجيات المستخدمة من المصادر التالية:

١- بعض المراجع والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت:

- جودة الحياة.
- معلمة رياض الأطفال.
- إنتاج الوسائل التعليمية.
- توظيف الكمبيوتر في مجال رياض الأطفال.
- إدارة الضغوط والانفعالات.
- تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته.
- إدارة الوقت.

٢- الإطلاع على بعض البرامج ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، أهمها:

- برنامج إرشادي لوقاية معلمة طفل ما قبل المدرسة من الضغوط النفسية (منال حسان، ١٩٩٧).
- برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة (سحر علام، ٢٠٠١).
- برنامج تعديل اتجاهات المعلمات تجاه الروضة وطفل ما قبل المدرسة (بطرس حافظ، هانم صلاح، ٢٠٠١).
- برنامج تدريبي لتنمية مهارات الحل الابتكاري للمشكلة لمعلمات الروضة (جيهان جودة، ٢٠٠٥).
- برنامج تنمية الإيجابية لطلاب الجامعة (خالد الضعيف، ٢٠٠٥).
- برنامج تدريبي على المهارات الإشرافية لموجهات رياض الأطفال في ضوء الاحتياجات التدريبية (سوزان المقطرن، ٢٠٠٦).
- تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية (ولاء حنفي، ٢٠٠٦).
- برنامج تنمية المهارات الحياتية وأثره في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى (أسامة أبو سريع وآخرين، ٢٠٠٦).

- برنامج إرشادي لتخفيف الضغوط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة (محمد إبراهيم، ٢٠٠٨).
 - برنامجين تدريبيين لرفع كفاءة أداء الطالبات المعلمات في توجيه سلوك أطفال المدرسة الابتدائية وحل مشكلاتهم (إيمان البوريني، ٢٠٠٨).
 - برنامج تدريبي لرفع أداء معلمات رياض الأطفال في ضوء الجودة الشاملة (إيمان زناتي وآخرين، ٢٠٠٩).
- وقد استقادت الباحثة من الإطلاع على هذه البرامج في تحديد محتوى البرنامج وأنشطته واختيار الاستراتيجيات المناسبة لتحسين بعض أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لدى المعلمة.
- (ب) أسس بناء البرنامج:**
- تم تصميم البرنامج المقترح لمعلمة رياض الأطفال بهدف إتاحة الفرصة لها لاكتساب بعض المفاهيم والمهارات التي تزيد من إحساسها بجودة الحياة، وقد روعي عند بناء البرنامج المقترح ما يلي:
١. أن يكون للبرنامج أساساً نظرياً قوياً وفلسفة واضحة؛ حيث تبنت الباحثة فلسفة علم النفس الإيجابي وجودة الحياة.
 ٢. أن يتسم البرنامج بالمرونة؛ حيث يستجيب لمتطلبات الموقف الذي تعرضه وقائع الجلسة مع الالتزام بالخطوط العريضة للجلسة.
 ٣. أن يلائم البرنامج طبيعة عمل المعلمة باثتماله على أمثلة ومشكلات نابذة من الواقع.
 ٤. أن يشمل البرنامج مهارات المعلمة المعرفية والأدائية والوجدانية، وذلك لتمكين المعلمة من التوافق الجيد مع محيطها الوظيفي والاجتماعي والأسري، على أن يراعى التركيز على توظيف تلك المهارات في محيط العمل أولاً ثم تعميمها لتشمل الحياة بشكل عام.
 ٥. ألا يقتصر هدف البرنامج على تزويد المعلمة بمعلومات نظرية حول المهارات، وإنما يراعى تدريبها على فنيات وأنشطة قابلة للاستخدام والتطبيق العملي، فالمعلومات وحدها غير كافية لتعديل السلوك.
 ٦. أن يكون البرنامج محكم البناء والتنظيم؛ حيث تحتوي كل جلسة على جزء من المعلومات وآخر من الأنشطة تمارسها المعلمة داخل الجلسة وفي الحياة العادية التي تعيشها.
 ٧. أن يراعى البرنامج التسلسل المنطقي في جلساته، بحيث تكون متتابعة وكل جلسة تهيئ أو تمهد للتي تليها.
 ٨. أن يراعى البرنامج الفروق الفردية بين المعلمات.
 ٩. التنوع في أساليب التدريب والاستراتيجيات المستخدمة.

١٠. اختيار المحتوى المناسب للأهداف.

١١. التنوع في الأنشطة.

١٢. اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى المادة.

١٣. وجود نظام تقييم شامل لكل محتويات البرنامج المقترح.

(ج) أهداف البرنامج التدريبي:

الهدف العام هو تحسين بعض أبعاد جودة حياة معلمة رياض الأطفال، وينبثق منه الأهداف التالية:

الأهداف العامة:

- ١- تنمية قدرة المعلمة على القيام بمهام عملها ويشمل:
 - تنمية قدرتها على تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته.
 - تنمية قدرتها على إنتاج الوسائل التعليمية.
 - تنمية قدرتها على توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال.
- ٢- تنمية قدرة المعلمة على إدارة الوقت.
- ٣- تنمية قدرة المعلمة على إدارة الضغوط والانفعالات.

الأهداف الخاصة:

تصدرت بداية كل وحدة من وحدات البرنامج الخمس، وتم توزيعها على كل جلسات البرنامج. (ملحق رقم "٣")

(د) محتوى البرنامج التدريبي:

ويقصد بالمحتوى مجموعة المهارات والأنشطة والتدريبات التي تقدم للمعلمة من أجل تحقيق أهداف البرنامج، وقد روعي عند اختيار محتوى البرنامج ما يأتي:

- ١- التسلسل المنطقي للمحتوى مع الترابط السليم وعدم التكرار.
- ٢- تنظيم وحدات البرنامج بصورة تكفل له التماسك والتكامل بين عناصره.
- ٣- تجنب إدراج موضوعات ليس لها علاقة بهدف البرنامج.
- ٤- اعتبار الاحتياجات التدريبية هي الركيزة الأساسية التي يقام عليها البرنامج.
- ٥- الجمع بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.
- ٦- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمات.
- ٧- ارتباط المحتوى بالواقع التي تعيش فيه معلمة رياض الأطفال.
- ٨- تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج لتشجيع المعلمة على المشاركة والفاعلية أثناء تنفيذه.

وفيما يلي عرضاً لمحتوى جلسات البرنامج:

في ضوء الالتزام بالأساس النظري الذي تم عرضه ومناقشته، تم تحديد محتوى البرنامج بناءً على الكتابات النظرية ونتائج الدراسات السابقة، حيث أمكن تحديد

مجموعة المهارات التي يتضمنها البرنامج في خمس وحدات تسبقهم جلسة تمهيدية للتعارف وأخرى لتعريف المعلمات بطبيعة البرنامج المقترح على النحو التالي:

الوحدة الأولى - "إدارة الوقت":

تناولت تدريب المعلمة على مهارات إدارة الوقت على مدار (٨) جلسات، تناولت الجلسة الأولى: مفهوم إدارة الوقت وفوائدها، والجلسة الثانية: الوقت (مضيعاته وخطوات إدارته)، أما الجلسة الثالثة والرابعة فتناولت: مهارة تحليل الوقت وعملية التفويض الفعال، والجلسة الخامسة والسادسة تناولت: مهارة "تخطيط الوقت" وتشمل تدريب المعلمة على تخطيط أهدافها في الحياة، تخطيط جدول أعمالها الأسبوعي وقائمة أعمالها اليومية، أما الجلسة السابعة فهدفت إلى: تعريف المعلمة بالأمور التي يجب مراعاتها أثناء مرحلة التنفيذ، وأخيرًا في الجلسة الثامنة تأتي أهمية الخطوة الأخيرة في إدارة الوقت وهي "المتابعة".

الوحدة الثانية - "إنتاج الوسائل التعليمية":

تناولت تدريب المعلمة على مهارات إنتاج الوسائل التعليمية على مدار (١٠) جلسات، تم فيها التدريب على إنتاج عرائس الإسفنج في الجلسة الأولى والثانية، وأنواع مختلفة من الأشغال الورقية في الجلسة الثالثة والرابعة، وإنتاج نماذج الديوراما في الجلسة الخامسة والسادسة، والتشكيل بالعجائن في الجلسة السابعة والثامنة، أما إنتاج وسائل تعليمية مبتكرة من خامات البيئة فتم في الجلسة التاسعة والعاشر.

الوحدة الثالثة - "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته":

تناولت تدريب المعلمة على "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته" على مدار (١٠) جلسات، الجلسة الأولى والثانية تناولت: الإطار النظري لمفهوم تعديل السلوك ويشمل (المقصود بتعديل السلوك، أهمية وأهداف تعديل السلوك، العوامل التي تؤثر على سلوك الأطفال، معايير الحكم على السلوك، خطوات تعديل السلوك، أساليب تعديل السلوك)، أما الجلسة الثالثة فتناولت: التعزيز، والجلسة الرابعة تناولت: العقاب، والجلسة الخامسة فتناولت: الانطفاء، والسادسة تناولت: الإقصاء، والسابعة: التلقين، والثامنة: التشكيل، والتاسعة: التسلسل، أما الجلسة العاشرة والأخيرة فتناولت: النمذجة.

الوحدة الرابعة - "توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال":

تم تدريب المعلمة عليها خلال (٨) جلسات، الجلسة الأولى والثانية تناولت: أساسيات برنامج " العروض التقديمية Power Point"، والجلسة الثالثة والرابعة فهدفت إلى تدريب المعلمة على توظيف برنامج العروض التقديمية Power Point لعرض برنامج تعليمي للطفل، أما الجلسات الخامسة والسادسة فتناولت: أساسيات برنامج الفوتوشوب Photo Shop، والجلسة السابعة والثامنة فهدفت إلى تدريب المعلمة على توظيف برنامج الفوتوشوب Photo Shop لإنتاج بطاقات مصورة للطفل.

الوحدة الخامسة - "إدارة الضغوط والانفعالات":

استغرقت (١٠) جلسات، تناولت الجلسة الأولى والثانية: الإطار النظري للضغوط والانفعالات وبشمل (مفهوم الضغوط وطبيعة الانفعالات، العلاقة بين الضغوط والانفعالات، وظائف الانفعالات وأنواعها، الأعراض المختلفة للضغوط)، أما الجلسة الثالثة فهدفت إلى: تدريب المعلمة على تحديد المواقف الضاغطة التي تتعرض لها، والجلسة الرابعة هدفت إلى: معرفة المعلمة بخطوات إدارة الضغوط والانفعالات وأساليب إدارتها، وتحديد الأساليب الفعالة (الإيجابية) منها، أما الجلسة الخامسة فتناولت التدريب على " فنية الاسترخاء"، والجلسة السادسة تناولت فنية أخرى وهي " فنية حديث الذات"، أما الجلسة السابعة والثامنة فتناولت التدريب على " فنية إعادة البناء المعرفي"، وأخيرًا الجلسة التاسعة والعاشره تناولت التدريب على "فنية حل المشكلات الباعثة للضغط".

دليل البرنامج:

تم توفير "دليل البرنامج" لكل معلمة يحتوى على جميع مرفقات البرنامج النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

مرفقات الوحدة الأولى " إدارة الوقت ":

- القراءات الإثرائية: (مفهوم إدارة الوقت، فوائد إدارة الوقت، شكل تخطيطي يوضح خطوات إدارة الوقت، التقويم الفعال، قائمة الأعمال اليومية، الأمور التي يجب مراعاتها أثناء مرحلة التنفيذ، الخطوة الأخيرة في إدارة الوقت " المتابعة ").

- أوراق عمل: (مواقف وآراء، السجل اليومي للوقت، المهام التي ينبغي تفويضها ولمن تفوض، معايير تحليل الوقت، تحديد أهداف الحياة، جدول الأعمال الأسبوعي، قائمة الأعمال اليومية).

مرفقات الوحدة الثانية " إنتاج الوسائل التعليمية ":

- صور النماذج: (لعرائس الإسفنج، للأشغال الورقية، للديوراما، لنماذج من العجائن، لوسائل مبتكرة من خامات البيئة).

- القراءات الإثرائية: (ماهية الديوراما، العجائن، الخامات البيئية واستخداماتها).

مرفقات الوحدة الثالثة " تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته ":

- القراءات الإثرائية: (تعريف المقصود بتعديل السلوك، أهمية وأهداف تعديل السلوك، العوامل التي تؤثر على سلوك الأطفال، معايير الحكم على السلوك، خطوات تعديل السلوك، شكل تخطيطي يوضح أساليب تعديل السلوك، التعزيز، بعض المشكلات السلوكية لطفل ما قبل المدرسة وحلها باستخدام التعزيز، العقاب، الانطفاء، الإقصاء، التلقين، التشكيل، التسلسل، النمذجة، أمثلة لبعض المشكلات السلوكية لطفل ما قبل المدرسة وكيفية التعامل معها).

- أوراق عمل: (استمارة معايير الحكم على السلوك).

مرفقات الوحدة الرابعة " توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال ":

- القراءات الإثرائية: (برنامج العروض التقديمية Power Point ، برنامج الفوتوشوب Photo Shop)

مرفقات الوحدة الخامسة " إدارة الضغوط والانفعالات ":

- القراءات الإثرائية: (مفهوم الضغوط وطبيعة الانفعالات، العلاقة بين الضغوط والانفعالات، وظائف الانفعالات وأنواعها، الأفكار اللاعقلانية، أساليب إدارة الضغوط، خطوات إدارة الضغوط، فنية الاسترخاء، فنية حديث الذات، فنية إعادة البناء المعرفي، أمثلة لإعادة تقييم المواقف الضاغطة، معادلة "الأساس المعرفي للسلوك"، خطوات حل المشكلة الباعثة للضغط).

- أوراق عمل: (تمرين مراقبة الضغط، جدول التنبيه بالضغط العصبي، المواقف الضاغطة، بعض المواقف الضاغطة التي تتعرض لها المعلمة، تقرير عن ممارسة الاسترخاء، تحويل حديث الذات السلبي إلى حديث ذات ايجابي، استمارة إعادة تقييم المواقف الضاغطة، تطبيق المعلمة لخطوات حل المشكلة الباعثة للضغط، تدريب المعلمة على خطوات حل المشكلة).

(هـ) الأساليب التدريبية المستخدمة:

توجد العديد من أساليب تدريب المعلمات أثناء الخدمة، وقد روعي استخدامها بما يتناسب وطبيعة كل جلسة لتحقيق الأهداف المرجوة مع مراعاة ما يلي:

- ملاءمة الأسلوب التدريبي المستخدم مع الموضوع واحتياجات المعلمات.
- تنوع هذه الأساليب المستخدمة في البرنامج بما يتلاءم مع المعلمات وطبيعة المواقف المطروحة.

كما روعي أن تشتمل كل جلسة من جلسات البرنامج على جزء نظري وآخر عملي؛ لهذا تعددت أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج ما بين أساليب التدريب النظرية، وتشمل: (المحاضرات والمناقشات والقراءات والمخلصات)، وأساليب التدريب العملية وتشمل: (الأنشطة التطبيقية وورش العمل)، وفيما يلي مزيد من التفصيل لتلك الأساليب:

المحاضرة: Lecture

هي أكثر الأساليب شيوعاً في الدورات التدريبية لعرض قدر كبير من المعلومات في وقت قصير نسبياً، وهي وسيلة اتصال في اتجاه واحد بين المدرب والمتدربين، واقتصادية في الوقت والتكلفة، ويتمثل قصورها في سلبية المتدرب، ومحدودية نجاحها في جذب انتباه المتدربين، وفي تحقيق معدل أقل في تركيزهم وتذكرهم للمعلومات، ويمكن زيادة وتحسين فعالية المحاضرة من خلال استخدام وسائل تعليمية؛ لذا فقد روعي في البرنامج التدريبي قصر زمن المحاضرة وإشراك المعلمات في عرض بعض الأفكار المرتبطة بموضوعها، واستخدام المرفقات النظرية لتلخيص الأفكار المتناولة.

العرض العملي: Demonstration

ويعرف العرض العملي بأنه: "تقديم طريقة أو مهارة معينة تحت ظروف حقيقية مماثلة للواقع يشاهدها"، ويمكن أن يكون العرض العملي حيًا مثل القيام بتجربة أمام المتدربين، أو أن يكون غير مباشر باستخدام وسائل تعليمية مثل: الأفلام التعليمية، شفافيات، لوحة تعليمية، وقد استخدم هذا الأسلوب بنوعيه وخاصة في أنشطة وحدة "إنتاج الوسائل التعليمية" بعرض النماذج الحقيقية وبعض الصور ولقطات الفيديو على المعلمات أثناء التدريب.

المناقشة: Discussion

وهي أسلوب تدريبي يتم فيه طرح موضوع ما من قبل المدرب، وتتم مناقشته بشكل تفاعلي بينه وبين المتدربين والوصول إلى استنتاجات ومقترحات تثري الموضوع، وينبغي الالتزام بقواعد معينة عند المناقشة أهمها: توفير تغذية راجعة مفيدة تشجع على تطوير مهارات الاتصال والمشاركة، فقد روعي استخلاص الأفكار والمقترحات المرتبطة بموضوع المناقشة وإعطاء الفرصة لكل معلمة لإبداء رأيها.

العصف الذهني: Brain Storming

وهو أسلوب تدريبي يقوم على حرية التفكير، ويستخدم التفكير الجماعي لإنتاج أكبر كم من أفكار المتدربين لمعالجة موضوع معين، أو حل مشكلة ما يطرحها المدرب، ثم يطلب منهم تقديم حلول فورية شفوية، ويتم تدوين الحلول وتصنيفها دون محاولة تقويمها أو التعليق عليها، ومن ثم يتمكن المدرب من الحصول على عدد كبير من الحلول المقترحة للمشكلة، ويمكن اختيار المناسب منها، وهو أسلوب اقتصادي سهل التطبيق خلال جلسة قصيرة، ينمي ثقة المتدرب في نفسه، كما ينمي قدرته على التعبير، ويضمن مشاركة كافة المتدربين، وقد استخدم هذا الأسلوب في بداية الجلسات لتهيئة المعلمات لموضوع الجلسة وإقترح أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلات التي تم طرحها على المعلمات.

دراسة الحالة: Case Study

ينمي المتدربون في أسلوب دراسة الحالة مهارتهم في التفكير والتحليل والاستنتاج عند دراسة حالة بعينها، وفيها يتم المزج بين الطرق العملية لحل المشكلات مع التحليل العميق لحالات محددة، ومن الأفضل استخدام دراسة الحالة كتكملة لأساليب تدريب أخرى مثل المحاضرة لتطبيق معلومات هذه المحاضرة تطبيقًا فعليًا، وبالتالي فإن هذا الأسلوب يضيف لمسة واقعية على المناقشات النظرية وهو يركز على نشاط المتدرب وتفاعله مع الجماعة، وقد كثر استخدام هذا الأسلوب في وحدة "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته" عند تناول المعلمات لحالات الأطفال ذوي السلوك المشكل واقتراح الحلول.

أسلوب ورش العمل:

تعد من أفضل الأساليب لاكتساب المعلمين المتدربين المهارات المهنية المختلفة؛ ولذا يجب على المدرب أن يعطي لكل معلم متدرب الفرصة للمشاركة وممارسة المهارات المهنية المطلوب أن يكتسبها (علي راشد، ٢٠٠٣، ص ٢٠٢)، وهذا ما تم مراعاته أثناء تطبيق البرنامج.

القراءات:

حيث تم مد المعلمات بمجموعة من القراءات ذات الصلة بموضوع البرنامج بهدف تعميق المفاهيم، وتم ذلك عند عرض موضوعات: (التفويض الفعال، قائمة الأعمال اليومية، الخامات البيئية واستخداماتها، العوامل التي تؤثر على سلوك الأطفال، المشكلات السلوكية لطفل ما قبل المدرسة وكيفية التعامل معها، برنامج العروض التقديمية Power point ، برنامج الفوتو شوب photo shop ، أساليب إدارة الضغوط، فنية حديث الذات، خطوات حل المشكلة الباعثة للضغط).

المسابقات:

حيث يتم تقسيم المعلمات إلى مجموعات لحل موقف ما، بما يحقق روح التنافس والمشاركة من قبل أطراف المجموعة وتكوين علاقات بين المعلمات، وقد تم استخدام هذا الأسلوب في وحدة إدارة الوقت عند عرض موضوعي " مضيعات الوقت " و " الأمور التي يجب مراعاتها في خطوة التنفيذ ".

(و) أساليب تقويم البرنامج:

التقويم عملية مستمرة، فهو يحدث قبل البرنامج، وفي أثناءه، وبعد أن يتم، وفي كل مرحلة من تلك المراحل يؤدي التقويم وظائف مختلفة، ولهذا فقد تم استخدام أنواع التقويم التالية:

١ - التقويم البنائي ويتمثل في:

- تقويم مصاحب لكل جلسة من جلسات البرنامج: ويتمثل في ملاحظات الباحثة عن نشاط المعلمات أثناء المناقشة وتنفيذ المهام المطلوبة منهن في الجانب العملي.
- تقويم يعقب كل جلسة: ويتمثل في تطبيق "استمارة تقييم كل جلسة" (ملحق رقم "٤") و التي تجيب عنها المعلمة، وفي ضوء هذه الاستمارة تقوم الباحثة بالمعالجة في الجلسة التالية لتوضيح أوجه القصور التي ظهرت في التقويم ويتم عمل تغذية راجعة حسب احتياجات ومتطلبات الموقف، بالإضافة إلى الممارسة العملية لمعالجة هذا القصور ومحاولة التغلب عليه.

٢ - **التقويم النهائي:** من خلال تطبيق "استمارة تقييم البرنامج" (ملحق رقم "٤") و "استمارة استجابات المعلمة على البرنامج" (ملحق رقم "٤")، وأدوات الدراسة على معلمات المجموعة التجريبية تطبيقاً بعدياً.

٣- **التقويم التتبعي:** من خلال تطبيق أدوات الدراسة على معلمات المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج.

(ح) إجراءات تطبيق البرنامج:

تم إتباع الإجراءات التالية:

- الحصول على الموافقة الأمنية لمعاملات المجموعة التجريبية بحضور البرنامج التدريبي (ملحق رقم "٩")، وبموجبها تم التوجه بكتاب إلى مديري مدارس رياض الأطفال وهي: (مدرسة ملحقة الكيمان، ومدينة فارس، الصداقة، البارودية).
- زيارة رياض الأطفال والالتقاء بمديراتها والمعاملات حيث تم توضيح الهدف من الدراسة وإجراءاتها والاتفاق مع المعلمات على مواعيد البرنامج.
- تشجيع المعلمات لحضور جلسات البرنامج من خلال:
- إقامة علاقات طيبة معهن.

- إقناعهن بأهمية البرنامج وتعريفهن بمحتواه الذي يتوافق مع احتياجاتهن التدريبية.
- توفير شهادة موثقة لهن من كلية رياض الأطفال - جامعة الفيوم باجتياز البرنامج.
- توفير حافز مادي لهن (بدل انتقال).

- توفير مكان لتطبيق البرنامج وهو إحدى القاعات المجهزة (واسعة، توافر المقاعد والمناضد المستديرة، توافر سبورة وجهاز عرض الشفافيات) بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم - مكان عمل الباحثة - وقد أخذت الموافقات الرسمية على ذلك. (ملحق رقم "٩")

- توفير الوسائل والخامات اللازمة وأخذ الموافقات الرسمية المرتبطة بذلك من الكلية للاستعانة بمعمل الكمبيوتر في وحدة "توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال". (ملحق رقم "٩")

- بدأ التطبيق الفعلي للبرنامج في ٥/٧/٢٠١٠ واستمر حتى ٥/٩/٢٠١٠.

(ط) تطبيق البرنامج:

اقتصرت الجلسة التمهيدية الأولى على التعارف بين الباحثة والمعاملات وبين المعلمات بعضهن البعض وإقامة علاقات طيبة معهن.

أما الجلسة التمهيدية الثانية فهدفت إلى تعرف المعلمات على طبيعة البرنامج وأهميته، والهدف منه، وخطة العمل به، ونظام الجلسات وعددها وتوقيتها.

ثم جاءت جلسات البرنامج من الأولى إلى الثامنة للتدريب على الوحدة الأولى "إدارة الوقت" وتشمل مهارة: (التحليل، التخطيط، التنفيذ، المتابعة)، واستعانت الباحثة بمجموعة من الأوراق الإثرائية وأوراق العمل الشيقة أثناء التدريب.

أما الجلسات من التاسعة إلى الثامنة عشرة فكانت للتدريب على الوحدة الثانية "إنتاج الوسائل التعليمية" وتضمنت إنتاج (عرائس الإسفنج، أنواع مختلفة من الأشغال

الورقية، التشكيل بالعجائن، نماذج الديوراما، وسائل مبتكرة من خامات البيئة)، وتم الاستعانة بمجموعة من الأوراق الإثرائية وأوراق العمل والنماذج الحقيقية وبعض الصور ولقطات الفيديو أثناء التدريب، وقد اختصت هذه الوحدة بطريقة عمل خاصة تمثلت في الخطوات التالية:

١- الحوار والمناقشة مع المعلمات حول أهداف الجلسة وأهمية هذا النوع من الوسائل وكيفية توظيفها مع الطفل.

٢- إستثارة دافعية المعلمات بعرض بعض النماذج لهذه الوسائل أمام المعلمات للاستفادة منها في عمل النماذج الجديدة وخلق الجو المناسب لشحن المعلمات بطاقة انفعالية للتعبير والإبداع.

٣- عرض بعض الصور ولقطات الفيديو للوسائل في بعض الجلسات للاستزادة وكسر الملل أثناء التدريب.

٤- مرحلة تنفيذ الوسيلة وقد تمت بأسلوبين:

أ- أسلوب الأداء المباشر: حيث تقوم المعلمات بعمل الوسيلة بعد أن يتلقين التوجيهات، كما في حالة إنتاج نماذج الديوراما وإنتاج الوسائل التعليمية من خامات البيئة.

ب- أسلوب التطبيق بعد التوجيه: حيث يتم صنع الوسيلة بشكل كامل وواضح أمام كل المعلمات كما في حالة عرائس الإسفنجة والتشكيل بالعجائن، أو يتم رؤيتها من خلال الفيديو كما في حالة الأشغال الورقية، ثم تعطي الفرصة لهن للتنفيذ.

٦- الخروج بمنتج نهائي حسب الهدف المحدد. (ملحق رقم "٧")

٧- الاستعانة ببعض المتخصصين وذوى المهارة لتدريب المعلمات في وجود الباحثة.*

الوحدة الثالثة تمت على مدار الجلسات من التاسعة عشرة إلى الثامنة والعشرين وهى وحدة "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته" وشملت: (أساليب زيادة السلوك المرغوب فيه، أساليب تقليل السلوك غير المرغوب فيه، أساليب تعليم السلوك الجديد)، وتم الاستعانة بمجموعة من الأوراق الإثرائية وأوراق العمل أثناء التدريب.

والجلسات من التاسعة والعشرين حتى السادسة والثلاثين فخصصت للتدريب على الوحدة الرابعة "توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال"، والتي اشتملت على توظيف برنامج العروض التقديمية Power point وبرنامج الفوتوشوب Photo Shop ، وتم تقديم المحتوى من خلال تدريب المعلمات على أجهزة الكمبيوتر مع مراعاة التالي:

- توفير جهاز كمبيوتر لكل معلمة.
- مراعاة عوامل الأمن والسلامة والتهوية داخل معمل الكمبيوتر.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمات.
- تقديم التعزيز الفوري والمستمر للمعلمات عقب انتهائهن من تنفيذ المهام المطلوبة.

- التأكد من إتقان المعلمة لتنفيذ كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.
- تخصيص يوم كامل (جلستين) لكيفية توظيف برنامج الكمبيوتر (حسب موضوع الجلسة) في رياض الأطفال.
- البحوث والدراسات المقترحة.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:
- نتائج الفرض الأول:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة بأبعاده (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لصالح المجموعة التجريبية ". للتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام اختبار مان ويتني - Man Whitney للعينات غير المرتبطة ويوضح جدول (١) نتائج ذلك:

جدول (١)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) على مقياس جودة الحياة في القياس البعدي

أبعاد جودة الحياة	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
أولاً- جودة الأداء في العمل.	التجريبية	٢٢.٧٧	٣٤١.٥٠	٣.٥	٤.٥٢٩	٠.٠١
	الضابطة	٨.٢٣	١٢٣.٥٠			
ثانياً- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	التجريبية	٢٢.٩٣	٣٤٤.٠٠	١.٠٠	٤.٦٦٩	٠.٠١
	الضابطة	٨.٠٧	١٢١.٠٠			
ثالثاً- جودة إدارة الوقت.	التجريبية	٢٢.٥٧	٣٣٨.٥٠	٦.٥	٤.٤١٣	٠.٠١
	الضابطة	٨.٤٣	١٢٦.٥٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٠.٠٠٠	٤.٦٧١	٠.٠١
	الضابطة	٨.٠٠	١٢٠.٠٠			

يتضح من جدول (١) أن قيمة Z في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح المجموعة التجريبية.

وجداول (٢) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة وقيم حجم التأثير (Rosenthal, 1991, p28):*

جدول (٢)
قيم متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس جودة الحياة وحجم التأثير

أبعاد جودة الحياة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
أولاً- جودة الأداء في العمل.	تجريبية	٦١.٤٦٦٧	٣.٩٠٧٣	٠.٨٢٦	مرتفع
	ضابطة	٤٨.٠٦٦٧	٤.٣٨٢٩		
ثانيًا- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	تجريبية	٤٠.٧٣٣٣	٢.٠١٦٦	٠.٨٥٢	مرتفع
	ضابطة	٣١.٥٣٣٣	٣.٥٠٢٤		
ثالثًا- جودة إدارة الوقت.	تجريبية	٥١.٥٣٣٣	٣.٩٩٧٦	٠.٨٠٥	مرتفع
	ضابطة	٤١.٤٠٠٠	٣.٧٣٧٨		
الدرجة الكلية للمقياس	تجريبية	١٥٣.٧٣٣٣	٨.٦٤٧٦	٠.٨٥٢	مرتفع
	ضابطة	١٢١.٦٦٦٧	٧.٥٤٦٧		

من جدول (٢) يتضح أن قيم حجم التأثير تتراوح بين ٠.٨٠٥، ٠.٨٥٢ وهي قيم دالة والفروق بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يمكن قبول الفرض الأول.
نتائج الفرض الثاني:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس جودة الحياة بأبعاده (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) لصالح القياس البعدي ".
وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لعينتين مرتبطتين وجدول (٣) يبين نتائج ذلك:

جدول (٣)

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس جودة الحياة للمجموعة التجريبية

أبعاد جودة الحياة	الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
أولاً- جودة الأداء في العمل.	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٣.٤١١	٠.٠١
	الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠		
	المحايدة	٠				
ثانيًا- جودة إدارة الضغوط	السالبة	٠	٠٠	٠٠	٣.٤١٩	

٠.٠١		١٢٠.٠٠	٨.٠٠	١٥	الموجبة	والانفعالات.
				٠	المحايدة	
٠.٠١	٢.٤١٤	٠٠.	٠٠.	٠	السالبة	ثالثاً- جودة إدارة الوقت.
		١٢٠.٠٠	٨.٠٠	١٥	الموجبة	
				٠	المحايدة	
٠.٠١	٣.٤١٣	٠٠.	٠٠.	٠	السالبة	المجموع
		١٢٠.٠٠	٨.٠٠	١٥	الموجبة	
				٠	المحايدة	

يتضح من جدول (٣) أن قيمة Z في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح القياس البعدي.

وجداول (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وقيم حجم التأثير (Rosenthal, 1991):

جدول (٤)

قيم متوسطات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي
لمقياس جودة الحياة وحجم التأثير

أبعاد جودة الحياة	القياس	المتوسطات	الانحراف المعياري	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
أولاً- جودة الأداء في العمل.	قبلي	٤٥.٦٠٠٠	٢.٩٤٧٢	٠.٦٢٢	مرتفع
	بعدي	٦١.٤٦٦٧	٣.٩٠٧٣		
ثانياً- جودة إدارة الضغوط والانفعالات.	قبلي	٣٣.٤٦٦٧	٣.١١٣٧	٠.٦٢٣	مرتفع
	بعدي	٤٠.٧٣٣٣	٢.٠١٦٦		
ثالثاً- جودة إدارة الوقت.	قبلي	٣٩.٤٠٠٠	٣.٢٠٢٧	٠.٤٤١	متوسط
	بعدي	٥١.٥٣٣٣	٣.٩٩٧٦		
المجموع	قبلي	١١٨.٢٠٠٠	٥.٩٠٦٤	٠.٦٢٣	مرتفع
	بعدي	١٥٣.٧٣٣٣	٨.٦٤٧٦		

من جدول (٤) يتضح أن قيم حجم التأثير تتراوح بين ٠.٤٤١، ٠.٦٢٣ وهي قيم دالة والفروق بين المتوسطات لصالح القياس البعدي، وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني.

تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني ومناقشتهما:

أسفرت نتائج الفرض الأول والثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وفي القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي في أبعاد جودة الحياة (جودة الأداء في العمل، جودة إدارة الضغوط والانفعالات، جودة إدارة الوقت) والدرجة الكلية، وهذا يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين بعض أبعاد جودة الحياة لدى معلمة رياض الأطفال.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة خالد الضعيف (٢٠٠٥) التي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية الإيجابية لدى عينة من طلبة الجامعة باستخدام طريقة حل المشكلات ومهاراتها لتوظيفها في حياتهم بشكل عام لكي يستطيعوا مواجهة متطلبات الحياة وتحمل ضغوطها وتحسين جودتها، ودراسة أسامة أبو سريع وآخرين (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى، ودراسة عبد الحميد حسن وراشد المحرزي وآخرين (٢٠٠٦) التي أشارت نتائجها إلى أن معدل استخدام الفرد لاستراتيجيات مقاومة الضغوط أساس لتحسين جودة حياته.

ويشير حسن الفنجري (٢٠٠٦) إلى أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال تدريبه على مهارات إدارة الوقت، وإدارة المشاعر والانفعالات، وممارسة الأنشطة الرياضية. (حسن الفنجري، ٢٠٠٦، ص ٩٣-١٠٠)

وتعزي الباحثة هذا التحسن إلى مجموعة من العوامل من أهمها البرنامج التدريبي الذي تم تقديمه لمعلمات المجموعة التجريبية، والذي حرص على توفير الأنشطة والتدريبات والخبرات التي تعمل على تحسين بعض أبعاد جودة الحياة.

وترجع فاعلية البرنامج التدريبي إلى احتوائه على خمس وحدات رئيسية، تهدف كل وحدة إلى تحسين بعد من أبعاد جودة الحياة، الأمر الذي أدى إلى التكتيف والتركيز على كل بعد، مما ساعد على إتقان وتحسين تلك الأبعاد.

كما يمكن تفسير هذا التحسن الذي طرأ على أبعاد جودة الحياة لدى معلمات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج إلى تنوع أساليب التدريب التي تم استخدامها أثناء تنفيذ الجلسات ومنها (المحاضرات والمناقشات، والقراءات، وورش العمل، وأسلوب العرض العملي، ودراسة الحالة).

فقد حرصت الباحثة على أن تقدم المحاضرات بصورة شيقة ومختصرة، يتضح منها أهم المفاهيم الأساسية لموضوع الجلسة، ويتم تسجيلها على الورق القلاب إلى جانب استخدام جهاز العرض فوق الرأس، أما المناقشة فقد تمت بين الباحثة والمعلمات وبين المعلمات بعضهن البعض، مع تحديد وقت للمناقشة وإعطاء الفرصة لكل معلمة لإبداء رأيها.

أما أساليب التدريب العملية فقد شملت أنشطة تطبيقية ومسابقات بين المعلمات حيث تم تقسيمهن إلى مجموعات لحل موقف ما ومكافأة المجموعة الفائزة بما يحقق روح التنافس والمشاركة من قبل أطراف المجموعة وتكوين علاقات فيما بينهن. وتم استخدام ورش العمل في وحدة إنتاج الوسائل التعليمية والتي تعتبر من أفضل أساليب التدريب لدى المعلمات اللاتي يقين للساعة الثانية والنصف إلى الثالثة أحياناً في بعض الأيام.

كما تم استخدام أسلوب العرض العملي الذي اشتمل على بعض الصور ولقطات الفيديو للوسائل المراد إنتاجها، فقد تميز بالإثارة والتشويق وكسر الملل والرتابة أثناء التدريب.

بالإضافة إلى استخدام أسلوب العصف الذهني؛ وهو أسلوب تعليمي يقوم على حرية التفكير الجماعي لإنتاج أكبر كم من الأفكار، ومن ثم تتمكن الباحثة من الحصول على عدد كبير من أفكار المعلمات وحلول للمشكلة المقترحة، وعادة ما تم استخدام هذا الأسلوب في بداية الجلسة لتهيئة المعلمات لمحتواها.

أما أسلوب دراسة الحالة فقد كثر استخدامه في وحدة "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته" حيث استغلت كل معلمة فرصة تناول هذه الوحدة في عرض مشكلات الأطفال التي قابلتها للوصول إلى الحل المناسب مع الباحثة، والاستفادة من خبرات وتجارب المعلمات الأخريات.

ويمكن إرجاع التحسن الذي طرأ على درجات المعلمات سواء في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة أو في كل بعد على حدة إلى التدريب الذي تلقته هؤلاء المعلمات على هذه الأبعاد من خلال جلسات البرنامج.

فبالنسبة لجودة الأداء في العمل: تم تخصيص ثلاث وحدات لتدريب المعلمات على بعض المهارات التي تحسن من جودة أدائهن في العمل؛ حيث تؤكد أميرة زايد (٢٠١٠) على ضرورة الارتقاء بأداء المعلم وتحسين نوعية العمل المنوط به.

وتؤكد إيناس الشتيحي (٢٠١٠) على ضرورة مساعدة معلمة الروضة لبلوغ درجة عالية من الجودة في الأداء بما يتوافق مع معطيات العصر.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة إيمان زناتي، جيهان عزام وآخرين (٢٠٠٩) من نجاح برنامج تدريبي في رفع مستوى أداء معلمات الروضة في ضوء الجودة الشاملة واستمرار فعالية البرنامج.

فقد تلقت المعلمة مجموعة أنشطة وتدريبات هدفت إلى تحسين مهارات المعلمات في: (تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته، إنتاج وسائل تعليمية، توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال) على مدار ثلاث وحدات.

وحدة "تعديل سلوك الطفل وحل مشكلاته" التي هدفت إلى تدريب المعلمة على تعديل سلوك الأطفال ومواجهة مشكلاتهم، وهذا ما أوصت به دراسة ولاء حنفي

(٢٠٠٦)، وتوصلت إليه دراسة إيردين، وولفجانج، Erden, F. & Wolfgangb, C. (٢٠٠٤) من حاجة المعلمين إلى برامج تدريب تركز على كيفية التعامل مع سلوكيات الأطفال (الأولاد، البنات)، وتوصلت إليه دراسة منال حسان (١٩٩٧) أن عدم قدرة المعلمة على التعامل مع كثير من مشاكل الأطفال مثل: العدوانية والسرقة، ونوبات الغضب الحادة من أهم مصادر الضغوط النفسية في عملها.

كما أكدت نتائج دراسة سهام إبراهيم (٢٠٠٨) على أن المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال كالكذب والسرقة والنشاط الزائد مع عدم الدراية الكافية للمعلمة بالتعامل معها من أهم المشكلات التي تعوق معلمات رياض الأطفال عن أداء دورهن.

فقد أشارت دراسة سلوى مرتضى (٢٠٠٩) إلى أن تدريب معلمات الروضة على حل المشاكل السلوكية للأطفال وتعديل سلوكهم من المقترحات المهمة لمواجهة تحديات العنف والتطرف في هذا العصر.

حيث هدفت هذه الوحدة إلى معرفة المعلمة بالعوامل التي تؤثر في سلوك الأطفال، وتدريبها على كيفية التمييز بين السلوك السوي والشاذ، وتحديد الخطوات المتبعة في تعديل السلوك.

وقد تلقت المعلمة تدريبات مكثفة حول أساليب تعديل سلوك الطفل لتشمل: أساليب لزيادة السلوك المرغوب فيه (التعزيز)، أساليب لتقليل السلوك غير المرغوب فيه (العقاب، الانطفاء، الإقصاء "العزل")، أساليب لتعليم سلوكيات جديدة (التلقين، التشكيل، التسلسل، النمذجة).

تمثلت هذه التدريبات في إمداد المعلمة بالأساس النظري لهذه الأساليب بالتفصيل، وكذلك تدريبها على كيفية مواجهة مشكلات الأطفال السلوكية التي تقابلها أثناء العمل معهم مثل: (العدوان، الخجل، عدم الانخراط في النشاط، عدم الامتثال للتعليمات، مشكلة الإهمال...)، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة جريجورى، يوفيميا T., Euphoria, C. & Gregory (٢٠٠٠) إلى استخدام إستراتيجيات تدخل معينة مع الأطفال الصغار ذوي المشكلات التعليمية والسلوكية البسيطة منها: (جمع البيانات، التدخل الإيجابي للمعلم، استشارة أولياء الأمور).

بالإضافة إلى الكثير من الأمثلة التي ذكرتها المعلمات، ولاحظت الباحثة كيفية تبادل الخبرات بين المعلمات بعضهن البعض والطريقة التي تصرفن بها كل معلمة لمواجهة هذه المشكلة، وحماس المعلمات للمعرفة والاستفادة نظرًا لأهمية هذا الموضوع وحيويته بالنسبة لهن، واتضح هذا من خلال قدرة إحدى المعلمات على تعديل سلوك طفل ما قريب لها (كان كثير البصق على الآخرين) باستخدام إحدى أساليب تقليل السلوك غير المرغوب فيه وهو (أسلوب العزل).

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة ليرينج، وأن Leering, Q. & K. Ann (١٩٩٩) إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلمة والطرق التي تتبعها لتوفير بيئة فصلية تدعم أو تحد من التنمية المدعمة اجتماعياً لدى الأطفال.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سهام الصويغ (١٩٩٦) إلى أن المعلمات بعد حصولهن على التدريب قد أظهرن تحسناً وقدرة على فهم خصائص نمو الطفل وسبل التواصل معه وتعديل سلوكه بكفاءة وفعالية.

ووحدة " إنتاج الوسائل التعليمية " التي هدفت إلى تحسين مهارات المعلمة في إنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها مع الطفل حيث تشير دراسة منال حسان (١٩٩٧) إلى أن قلة الخامات والوسائل التعليمية التي تناسب أطفال ما قبل المدرسة من مصادر الضغوط النفسية الخاصة بعمل معلمة رياض الأطفال.

وأوضحت دراسة ممدوح الجعفري (٢٠٠٠) أن صنع الوسائل من أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحاً لدى معلمات رياض الأطفال.

كما أشارت دراسة رانيا صاصيلا (٢٠١٠) إلى أن عدم كفاية الوسائل التعليمية والموارد المالية المتوفرة لشرائها من أهم الصعوبات التي تحول دون قيام المعلمات بتطبيق الأنشطة التربوية في رياض الأطفال.

فقد تلقت المعلمة الكثير من التدريبات على إنتاج الوسائل التعليمية (عرائس الإسفنج، أنواع مختلفة من الأشغال الورقية، التشكيل بالعجائن، نماذج الديوراما، وسائل مبتكرة من خامات البيئة)، ولاحظت الباحثة حب المعلمات للعمل في إنتاج الوسائل وحماهن للانتهاء من إتمام الوسائل التي بدأن فيها، حتى أنهن تأخرن برغبتهن في الأيام المخصصة لهذه الوحدة.

ويرجع التحسن في مهارات المعلمة في هذه الوحدة إلى تميزها بطريقة عمل خاصة حيث: الاستعانة بمتخصصين وذوى المهارة في بعض أنواع الوسائل لتدريب المعلمات على إنتاجها وكيفية توظيفها وعرض بعض الصور ولقطات الفيديو للوسائل في بعض الجلسات للاستزادة وكسر الملل أثناء التدريب، والإثارة بعرض بعض النماذج لهذه الوسائل أمام المعلمات للاستفادة منها في عمل النماذج الجديدة وخلق الجو المناسب لشحن المعلمات بطاقة انفعالية للتعبير والإبداع.

كما يمكن إرجاع التحسن في مهارات المعلمة في هذه الوحدة إلى استخدام الأسلوب المناسب في تنفيذ المعلمة للوسيلة؛ فتم من خلال الأداء المباشر: حيث تقوم المعلمات بعمل الوسيلة بعد أن يتلقين التوجيهات كما في حالة إنتاج نماذج الديوراما وإنتاج الوسائل التعليمية من خامات البيئة، أو التطبيق بعد التوجيه: حيث يتم صنع الوسيلة بشكل كامل وواضح أمام كل المعلمات كما في حالة عرائس الإسفنج والتشكيل بالعجائن أو يتم رؤيتها من خلال الفيديو كما في حالة الأشغال الورقية ثم تعطي الفرصة لهن للتنفيذ.

كما يرجع التحسن في مهارات المعلمة في إنتاج وسائل مبتكرة من خامات البيئة إلى الحرص على توفير جميع أنواع خامات البيئة المستهلكة أمام المعلمات لإعطائهن الفرصة للابتكار والإبداع في إنتاج وسائل جديدة، والتأكيد على استخدامها بدلاً من الخامات الأخرى، كما تم التأكيد على ضرورة تحديد الهدف من الوسيلة مسبقاً قبل البدء في تنفيذها وكيفية توظيفها مع الطفل.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة دعاء عبد العال (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تنمية المهارات الفنية اليدوية والابتكار لدى الطالبة المعلمة باستخدام خامات البيئة.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ثورنتون Thornton (1998) من أن استخدام الوسائل التعليمية التي تعتمد على خامات من بيئة الطفل مثل (قصاصات الأقمشة، الورق المقوى والكرتون، الأزرار، النايلون، الأسلاك، نشارة الخشب) لها أثر فعال في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى الأطفال عن الوسائل التعليمية الجاهزة. (دعاء عبد العال، ٢٠٠٩، ص ٩٨)

أما وحدة " **توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال** " هدفت إلى تنمية معارف ومهارات المعلمة الخاصة باستخدام الكمبيوتر مع الأطفال بما يتلاءم مع طبيعة روح العصر ومستحدثاته.

وتشير نتائج دراسة ولاء حنفي (٢٠٠٦) إلى أهمية تدريب المعلمة على كيفية توظيف الكمبيوتر في رياض الأطفال لتحسين أدائها.

كما أكدت نتائج دراسة منى محمود، نجوى حسن (٢٠١٠) على أن تدريب معلمة رياض الأطفال على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس مثل الكمبيوتر هو أمر لا يمكن الاستغناء عنه في هذا العصر الحافل بالتقدم الكبير في شتى مجالات الاتصالات والاختراعات ومتطلبات التربية الحديثة ومواجهة التحديات الهائلة.

ويرجع التحسن في مهارات المعلمة في توظيف الكمبيوتر مع الأطفال إلى طريقة العمل التي استخدمت لتقديم محتوى هذه الوحدة حيث تم الاستعانة بمتخصص لتدريب المعلمات في وجود الباحثة، مع الحرص على قيامهن بالتطبيق الفعلي على الكمبيوتر لضمان تحقيق الأهداف المرجوة بالشكل الأمثل مع مراعاة: توفير جهاز لكل معلمة وعوامل الأمن والسلامة داخل المعمل، والفروق الفردية بين المعلمات، وتقديم التعزيز الفوري والمستمر عقب الانتهاء من تنفيذ المهام المطلوبة، والتأكد من إتقان المعلمة لتنفيذ كل خطوة قبل الانتقال إلى الخطوة التالية، والخروج بمنتج نهائي حسب الهدف المحدد.

كما يمكن إرجاع التحسن في مهارات المعلمة في هذه الوحدة إلى تخصيص الوقت الكافي لكيفية توظيف برنامج الكمبيوتر (حسب موضوع الجلسة)، وترك الفرصة لإبداع وابتكار المعلمة كان له دور كبير في إظهار القدرات واختلاف المنتج النهائي بين المعلمات.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة شن، شانج Chen , J & chang , C (٢٠٠٦) بعنوان "مدخل شامل للتدريب التكنولوجي لمعلمي الطفولة المبكرة"، حيث ظهر تأثير البرنامج في إكساب المعلمين مهارات خاصة بتنمية الكفاءة التكنولوجية للمعلم، وأكدت على ضرورة التدريب على تكنولوجيا الحاسب الآلي كسياسة لتطوير المعلم.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة هيرناندو Hernando, V. (١٩٩٥) من تحسين مهارات المعلمات المتدربات في استخدام الحاسب الآلي مثل: إتقان مهارات معالجة الكلمات وتصميم وثائق مرتبطة بالروضة تتضمن رسوماً وأشكالاً بيانية وتوضيحية، وتعلم صيانة الحاسب الآلي، وإتقان استخدامه لتطبيقه في التدريس وإدارة الفصول.

وبالنسبة لجودة إدارة الضغوط والانفعالات: فتم تخصيص وحدة كاملة لها لتدريب المعلمات على أساليب إدارة الضغوط والانفعالات؛ حيث أشارت دراسة ميشيل Michael (١٩٩٢) إلى أن مجرد تعرض وتدريب الفرد على كيفية التعامل معرفياً مع الأحداث والضغوط كفيلاً بأن يحقق نتائج إيجابية في مفهومه وإدراكه لنوعية حياته. (العارف بالله الغندور، ١٩٩٩، ص ٣٨)

كما توصلت دراسة هوينر، ديو Huebner, E. & Dew, T. (١٩٩٦) إلى أن المشاعر الإيجابية لدى الفرد تؤدي إلى زيادة إدراكه لجودة الحياة، بينما المشاعر السلبية تؤدي إلى انخفاضها.

كما أظهرت نتائج دراسة عبد الحميد حسن، راشد المحرزى (٢٠٠٦) وجود علاقة سالبة دالة بين جودة الحياة والضغوط النفسية وعلاقة موجبة دالة بين جودة الحياة ومعدل استخدام استراتيجيات مقاومة الضغوط.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة ويلسون Wilson (٢٠٠٠) من انخفاض دال في مستويات الضغوط لدى معلمي رياض الأطفال الذين تعرضوا لبرنامج تدريبي مقارنة بالمعلمين الذين لم يشاركوا في البرنامج. (أنسى قاسم، ٢٠٠٠، ص ٤٠)

كما تتفق هذه النتائج مع دراسة كابالان Kaplan, F (٢٠٠٢) التي أظهرت نتائجها تأثير البرنامج التدريبي في تنمية قدرات معلمات رياض الأطفال على إدراك وفهم وإدارة انفعالاتهن.

فقد هدف البرنامج إلى مساعدة المعلمة على التوافق الناجح مع مسببات الضغوط، ولا يعني هذا حذف أو إزالة كل مصادر الضغوط والانفعالات السلبية، ولا السعادة الدائمة أو الحياة بدون ألم أو إحباط، بل مواجهة المشاكل والتعامل معها.

حيث تلقت المعلمة مجموعة تدريبات هدفت إلى تنمية معارفها حول: (مفهوم الضغوط وطبيعة الانفعالات، العلاقة بين الضغوط والانفعالات، وظائف الانفعالات

وأنواعها)، كما تدرّبت المعلمة على خطوات إدارة الضغوط وهى: (التعرف على حقيقة المشاعر التي تعترضها في موقف الضغط، محاولة تحديد المصادر التي تسبب لها الشعور بالضغط، التعرف على الأساليب التي يمكن إتباعها لإدارة المواقف الضاغطة). كما تم تعريف المعلمة بأساليب إدارة الضغوط والانفعالات سواء السلبية وتشمل: (الإنكار، لوم الذات، التقبل والاستسلام، الهروب، حديث الذات السلبي) أو الإيجابية وتشمل: (الاسترخاء، حديث الذات الإيجابي، إعادة تقييم الموقف، المساندة الاجتماعية، حل المشكلات، السلوك التوكيدي، ممارسة الأنشطة السارة، الدعابة والمرح، المقارنة الاجتماعية) .

كما تلقت المعلمة تدريبات مكثفة هدفت إلى تنمية قدرتها على ممارسة الأساليب الفعالة في إدارة الضغوط والانفعالات وتشمل:

- فنية " الاسترخاء " وكيفية القيام ببعض تماريناته (تمرين تجديد الطاقة، التنفس الهادئ المنتظم، الاسترخاء العضلي المتصاعد)، وهذا ما تشير إليه " فيرا بيفر" (٢٠٠٤) حيث تحدد مجموعة من التمارين الرياضية السريعة التي تجعل الفرد سعيداً وراضياً وتساعد على الحفاظ على تماسكه وقوته، وهى أيضاً بمثابة إسعافات أولية فعالة لإعادة العقل والجسم والمشاعر إلى حالتها الطبيعية الإيجابية.

- فنية "حديث الذات " التي تمكن الفرد من مواجهة المواقف الضاغطة والمشاكل والصعوبات في الحياة إذا استطاع التخلص من الأحاديث الذاتية السلبية والانهازمية التي يقولها لنفسه عن نفسه إزاء تعرضه للمواقف الضاغطة والمؤلمة والتي يكون لها أثر قوي على الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع الضغوط حيث أنها تشجع الفرد على الاستسلام وعدم المواجهة.

- فنية "إعادة تقييم الموقف " وتفهم معادلة " الأساس المعرفي للسلوك " A.B.C.D.E كما حددها "إليس" Ellis؛ ومضمونها " أن النتائج الانفعالية السيئة المترتبة على حدث ما ليست بالضرورة نتيجة مباشرة له بل مترتبة على الأفكار التي تتوسط الحدث والنتيجة والتي تحدد مدى إيجابية أو سلبية النتيجة وفقاً لعقائيتها أو عدم عقائيتها "، وبهذا اكتسبت المعلمة مهارة كيفية إيجاد أفكار جديدة لتفسير الحدث المؤدي للضغط.

- فنية " حل المشكلات الباعثة للضغط " وخطواتها التي تتمثل في: (استكشاف المشكلة: ما الذي يبعث على الضغط؟ تحديد الهدف: ما هي البواعث التي يريد الشخص تغييرها؟ تفسير الحدث: كيف نبدأ في تغيير بواعث الضغط؟) وقد تم تناول بعض المشكلات الفعلية التي تواجه المعلمة في العمل.

كما تم تناول الكثير من الأمثلة والتدريبات العملية المرتبطة بواقع عمل المعلمة لتوضيح بعض المفاهيم منها: (تمرين مراقبة الضغط، جدول التنبيه بالضغط العصبي، الأفكار اللاعقلانية، أمثلة لإعادة تقييم المواقف الضاغطة).

وبالنسبة لجودة إدارة الوقت: فتم تخصيص وحدة كاملة لها لتدريب المعلمات على مهارات إدارة الوقت، فالشخص السعيد هو الذي يحصل على الإحساس بالضبط الذاتي نتيجة إدارته الفعالة للوقت، فوقت الناس السعداء مملوء ومخطط مما يزيد من إحساسهم بجودة الحياة، وهذا ما أكدت عليه بعض البحوث والدراسات السابقة أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد من خلال عدة أساليب منها: تدريبهم على إدارة مشاعرهم وإدارة وقتهم. (سهير محمد سالم، ٢٠٠١، ص ٦٩)

ويعرف كل من (حافظ فرج، محمد صبري، ٢٠٠٣، ص ١٨٢) و(يوسف عبد المعطي، ٢٠٠٥، ص ٥١٤) و(محمد الصيرفي، ٢٠٠٧، ص ١٣) إدارة الوقت بأنها "عملية مستمرة من التحليل والتخطيط والتنفيذ والمتابعة للوقت للوصول إلى الأهداف المنشودة".

وهذا ما اتبعته الباحثة في تطبيقها لهذه الوحدة حيث تم تعريف المعلمة بمفهوم إدارة الوقت وفوائدها ومضيقات الوقت وخطوات إدارة الوقت: (التحليل، التخطيط، التنفيذ، المتابعة) وأهمية كل خطوة ومتطلباتها على النحو التالي:

- التحليل: تم تدريب المعلمة على كيفية تحليل نماذج "السجلات اليومية للوقت" التي قامت بملئها في ضوء معايير معينة، ثم تناول أهمية التفويض الفعال (إسناد بعض المهام للآخرين القادرين على القيام بها) وأسباب عدم التفويض، والمهام التي يجب تفويضها وكيفية اختيار الشخص المفوض وما يجب فعله بعد عملية التفويض من خلال المناقشة والحوار.

- تخطيط الوقت: تم فيها تدريب المعلمة على تخطيط (تحديد) أهدافها في الحياة، تخطيط جدول أعمالها الأسبوعي، تخطيط قائمة أعمالها اليومية (ضرورة إدراج المهام بالقائمة حسب الأولويات).

- التنفيذ: تعرفت فيها المعلمة على العديد من الأمور (النصائح) التي يجب مراعاتها أثناء مرحلة التنفيذ وأهمها: تجنب التسويف (التأجيل) ومعرفة أخطاره وأسبابه، واستراتيجيات محاربتة: "إستراتيجية الدقائق العشر، استخدم قوة البرمجة الشخصية، استخدم قوة (٢١) يوم".

- المتابعة: تم التأكيد على أهميتها فأى تخطيط للوقت أو تنفيذ له لا يحقق النتائج المرجوة منه مهما كانت درجة الإتقان التي يتميز بها بدون متابعة النتائج.

كما يمكن إرجاع التحسن في جودة إدارة الوقت إلى التدريب العملي للمعلمة على بعض أوراق العمل ومنها: (مواقف وآراء، السجلات اليومية للوقت، تحديد أهداف الحياة، جدول الأعمال الأسبوعي، قائمة الأعمال اليومية....).

وقد لاحظت الباحثة صعوبة تغيير أفكار ومعتقدات بعض المعلمات من خلال المناقشة الطويلة التي دارت بينهن وبين المعلمات الأخريات عند تناول عملية التفويض؛ لأنهن يعانين من كثرة مطالب الآخرين في العمل، فحاولت الباحثة إقناعهن بأهمية عملية

التفويض بالإضافة إلى امتلاك القدرة على الرفض لمطالب الآخرين عندما لا يتوافر الوقت أو الجهد أو المهارة.

توصيات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها توصي الباحثة بالتالي:
- ١- تطبيق البرنامج الحالي على معلمات رياض الأطفال وذلك للارتقاء بمستوى جودة حياتهن.
- ٢- توفير دورات تدريبية متخصصة لمعلمات رياض الأطفال بشكل دوري لمواكبة تحديات العصر وتحسين جودة العمل لديهن.
- ٣- تحفيز المعلمات على حضور البرامج التدريبية بتسهيل الوصول والإقامة في مكان التدريب وجعل التدريب شرط من شروط الترقى في المهنة.
- ٤- تدريب المعلمة بشكل دوري على الأفكار الجديدة للوسائل التعليمية من خامات البيئة المتاحة وجعله معياراً لتمييزها وكذلك على المستحدثات التكنولوجية وكيفية توظيفها مع الأطفال.
- ٥- الاهتمام بوضع مقررات بكليات رياض الأطفال من أجل تدريب الطالبة المعلمة على الإدارة الفعالة للوقت.
- ٦- استقلال إدارة المدرسة بكل مستوياتها (رياض الأطفال، ابتدائي، إعدادي، ثانوي).
- ٧- فتح مجال العمل في رياض الأطفال للذكور حتى يتحقق تنوع الخبرات.

المراجع :

- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.
- آرثر روشان (٢٠٠١). دليلك للتعامل مع الضغط النفسي. ترجمة: أمينة التيتون. القاهرة: الثقافة المصرية.
- أميرة عبد السلام زايد (٢٠١٠). جودة معلم المستقبل... رؤى متنوعة. المؤتمر العلمي السابع " جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية " . جامعة كفر الشيخ. كلية التربية. ١٢-١٤ ابريل.
- أنسي محمد قاسم (٢٠٠٠). الضغوط النفسية المهنية لمعلمة الروضة مستوياتها وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الطفولة. ع (٣). ديسمبر. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال. ص ٦١-٢٣.
- ايفال عيسى (٢٠٠٥). توجيه التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة. العين: دار الكتاب الجامعي.

- إيمان سعيد البوريني (٢٠٠٨). أثر استخدام برنامجين تدريبيين لرفع كفاءة أداء الطالبات الملمات في توجيه سلوك أطفال المدرسة الابتدائية وحل مشكلاتهم. رسالة دكتوراه. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- إيناس سعيد الشتيحي (٢٠١٠): التنمية المهنية لملمات رياض الأطفال عبر الانترنت "رؤية مقترحة". الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب. الفترة ٢٧- ٢٩ أبريل. جامعة الملك سعود. كلية التربية.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠٠٦). التنبؤ بالنجاح المهني لملمات رياض الأطفال في ضوء مكونات الذكاء الوجداني والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. المؤتمر السنوي "التربية الوجدانية للطفل". جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال. ٨ - ٩ أبريل.
- بطرس حافظ بطرس، هانم صلاح توفيلس (٢٠٠١). أثر برنامج إرشادي في تغيير اتجاهات ملمات رياض الأطفال نحو الروضة وطفل ما قبل المدرسة. المؤتمر السنوي الثامن. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي.
- ثناء إبراهيم فرحات (٢٠٠٦). إدارة الوقت. الإسكندرية: دار الثقافة العلمية.
- حافظ فرج أحمد، محمد صبري حافظ (٢٠٠٣). إدارة المؤسسات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن عبد الفتاح الفنجري (٢٠٠٦). السعادة بين علم النفس الإيجابي والصحة النفسية. بنها: مؤسسة الإخلاص للطباعة والنشر.
- حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٧). المقاييس النفسية المقننة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- خالد طه الأحمد (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. العين: دار الكتاب الجامعي.
- دعاء محمد عبد العال (٢٠٠٩). فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الفنية اليدوية والابتكار لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية باستخدام خامات البيئة. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- رانية صاصيلا (٢٠١٠). تصور مقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق. مجلد (٢٦). العدد الثالث. ص ٢٥-١.
- روبين دانز (٢٠٠٦). إدارة القلق. إعداد: قسم الترجمة بدار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- سالي علي حسن (٢٠٠٧). الذكاء الوجداني لملمات رياض الأطفال. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

سحر فاروق علام (٢٠٠١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس. كلية البنات.

سلوى مرتضى (٢٠٠٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء التحديات المعاصرة. المؤتمر العلمي الثاني " دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي". جامعة جرش. ٧-٩ ابريل.

سهام إبراهيم (٢٠٠٨). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديموجرافية. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال.

سهام عبد الرحمن الصويغ (١٩٩٦). قياس أثر تدريب معلمات رياض الأطفال علي استخدام مهارات التوجيه في تعديل سلوك أطفال الروضة. مجلة رسالة الخليج العربي. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

سهير محمد سالم (٢٠٠١). السعادة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية "دراسة ارتقائية ارتباطية مقارنة". رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.

سي يوجين والزر (٢٠٠٣). تعلم أن تسترخي. تعريب: جمال الخطيب. ط٢. الرياض: مكتبة العبيكان.

صلاح الدين عراقي محمد، تحية محمد عبد العال (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم. المؤتمر السنوي الثاني عشر "الإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات". ٢٥-٢٧ ديسمبر. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي.

صلاح الدين محمود (١٩٩٦). الوقت هو الحياة "كيف تدير وقتك"؟. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.

طارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨). معلمة رياض الأطفال. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٦). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عاطف عدلي فهمي (٢٠٠١). دراسة تقويمية لأنماط الاتصال غير اللفظي لدى معلمات الروضة. مجلة الطفولة. ع (٤). أبريل. جامعة القاهرة. كلية رياض الأطفال. ص ٩٤-١٢٣.

عبد الحميد سعيد حسن، راشد بن سيف المحرزي، محمود محمد إبراهيم (٢٠٠٦). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقوماتها لدى طلبة جامعة

- السلطان قابوس. بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة. مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. ١٧ - ١٩ ديسمبر.
- عبد الرحمن عبد البديع عويس (١٩٩٦). **العوامل العقلية وغير العقلية المسهمة في النجاح المهني لدى معلمي رياض الأطفال**. رسالة دكتوراه. جامعة الزقازيق. فرع بنها. كلية التربية.
- عفاف أحمد عويس (٢٠٠٦). **جودة الحياة والذكاء الوجداني لطفل ما قبل المدرسة، بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة**. مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. ١٧ - ١٩ ديسمبر.
- عفاف صبحي، تغريد عمران، رجاء الشناوي (٢٠٠١). **المهارات الحياتية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- علي راشد (٢٠٠٣). **خصائص المعلم العصري وأدواره**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عواطف حسان عبد الحميد (٢٠٠٩) (أ). **إنتاج الوسائل التعليمية**. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- عواطف حسان عبد الحميد (٢٠٠٩) (ب). **تنفيذ برامج رياض الأطفال**. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- فاطمة إبراهيم حميدة (١٩٩٨). **مداخل واستراتيجيات في إدارة الصف**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- فيرا بيفر (٢٠٠٤). **السعادة الداخلية "خطوات إيجابية نحو الإحساس بالسعادة والرضا"**. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير.
- فيرا بيفر (٢٠٠٥). **المزيد من التفكير الإيجابي**. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير.
- مجدي عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٤). **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٦). **فعالية استخدام تقنيات المعلومات في تحقيق أبعاد جودة الحياة لدى عينات من الطلاب العمانيين. بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة**. مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية. ١٧ - ١٩ ديسمبر.
- محمد الصيرفي (٢٠٠٧). **إدارة الوقت**. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- محمد أحمد الكرش (١٩٩٠). **بعض الكفايات التعليمية المتطلبة لمعلمات رياض الأطفال. المؤتمر العلمي الثاني "إعداد المعلم التراكمات والتحديات"**. الإسكندرية. ١٥-١٨ يونيو. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مج ٣. ص ١١٢٧-١١٣٦.
- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٢). **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**. عمان: دار اليسر للنشر.

- محمود عبد الحليم منسي، علي مهدي كاظم (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. **بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة**. مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية: ١٧ – ١٩ ديسمبر.
- مصطفى حسن عبد الرحمن (٢٠٠٦). **الوسائل التعليمية والتكنولوجية**. القاهرة: دار المعارف.
- مفيد نجيب حواشين، زيدان نجيب حواشين (٢٠٠٢). **إرشاد الطفل وتوجيهه**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ممدوح عبد الرحيم الجعفري (٢٠٠٠). دراسة تحليلية للاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال. **مجلة التربية والتعليم**. العدد (٢٠)، السنة الثامنة، جامعة الإمارات.
- منزر عبد الحميد الضامن، عبد الحميد سعيد حسن (٢٠٠٦). قيم العمل ودورها في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، **بحوث ندوة علم النفس وجودة الحياة**. مسقط. جامعة السلطان قابوس. كلية التربية: ١٧ – ١٩ ديسمبر.
- منى محمود عبد اللطيف، نجوى حسن علي (٢٠١٠). معوقات الكفايات المهنية لدى معلمة طفل ما قبل المدرسة في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، **المؤتمر العلمي العاشر "البحث التربوي في الوطن العربي"**. جامعة الفيوم. كلية التربية. في الفترة من ٢٠-٢١ أبريل.
- مها إبراهيم بسيوني (٢٠٠٨). **كيف تكونين معلمة متميزة**. القاهرة: عالم الكتب.
- نبيل السيد حسن (٢٠٠١). الأداء الوظيفي لدى معلمي رياض الأطفال والتربية الخاصة وعلاقته بمتغيرات العملية التعليمية. **مجلة الإرشاد النفسي**. ع (١٣). جامعة عين شمس. ص ١٨١-٢٢٦.
- نوال حامد ياسين (٢٠٠٣). **تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة**. **مجلة العلوم التربوية والإنسانية**. مج (١٥). العدد الأول. جامعة أم القرى. ص ١١٦-١٤٩.
- هناء عبد الرحيم (٢٠٠٦). **دمج التكنولوجيا في رياض الأطفال**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ولاء حنفي محمد (٢٠٠٦). **دراسة تقويمية لبرامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال**. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة. معهد الدراسات التربوية.
- يوسف عبد المعطي مصطفى (٢٠٠٥). **الإدارة التربوية مداخل جديدة ٠٠ لعالم جديد**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع الإنجليزية:

- Ahn, H. (2005). Child Care Teacher Beliefs and practices regarding socialization of emotion young children. **Journal of Early Childhood Teacher Education**. V(26). N(3). P(283-295). Jul .
- Bellm. D & Whitebook. M (2005). **Compensation and Comparable Worth: What Lies Ahead for California's Preschool Teachers? Building California's Preschool for All Workforce**. California: Center for the Study of Child Care Employment.
- Carter, C. ; Bishop, J. ; Kravits, S. & Maurin, P. (2004). **Keys to Success. How to achieve Your goals**. Toronto: Pearson prentice Hall.
- Cemaloglu, N. & Filiz, S. (2010). The Relation Between Time Management Skills and Academic Achievement of Potential Teachers. **Educational Research Quarterly**, V(33). Issue (4). Jun. P(3-23). 21p.
- Chao, p. & Wang, H. (2009). Relationship between time management and job burnout of teachers. **Chinese Journal of Clinical Psychology**, V(17). N(1). Feb. p(107-109).
- Cisneros, C. ; Edith, J. ; Moreno, R. & Cisneros, A. (2000). **Curriculum Reform in Mexico: Kindergarten Teachers "Challenges and Dilemmas"**. Mexico.
- Duffy, K. & Atwater, E. (2004). **Psychology for Living**. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Erden, F. & Wolfgangb, C. (2004). An exploration of the differences in pre kindergarten, kindergarten and first grade teachers' beliefs related to discipline when dealing with male and female students. **Early Child Development and Care**. Jan, V(174). N(1). p(3-11).

- Fernandez, M & Rocha, V (2009). Impact of the psychosocial aspects of work on the quality of life of teacher. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Mar, V(31). Issue (1). P(15-20) .
- Foley, P. ; Roche, J. & Tucker, S. (2001). **Children in Society**. New York: The Open University.
- Grover, K. & Atwater, E. (2004). Kindergarten Teachers' Perceptions of Intervention Strategies for Young Children with Mild Learning and Behavior . **International Journal of Early Childhood** , V(32). N(2). P(45-58).
- Hernando, V. (1995). Design Development and Implementation of an Instructional Program for Kindergarten Teachers To Increase Their Basic Computer Skills through Word Processing Training. **Practicum Report**. Nova Southeastern University.
- Hilton, J. (2006). **Stress Relief**. China: Gaia Book.
- Judge, T. & Watanabe, S. (1994). Individual Differences in the nature of the Relationship between Job and Life Satisfaction. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. V(67). N(2). P(101-107) .
- Kuo, C. (2010). Early Childhood Teachers' Behavior Intention to Apply Teaching Aids. **Journal of Instructional Psychology**, Jun. V(37). Issue (2). P(170-183). 14p.
- Law, S. & Glover, D. (2000). **Educational Leadership and Learning**. Buckingham: Open University Press.
- Lim, C. & Able–Boone, H. (2005). Diversity Competencies within Early childhood teacher preparation: innovative practices and future Directions. **Journal of Early childhood teacher Education**. V(26). N(3). p(225 – 238). Jul.
- Linden, C. (2003). **What is Stress and What is Its connection to Anxiety ?** New York : Life Wise Publishing ltd.
- Morrison, V. & Bennett, P. (2006). **An Introduction to Health Psychology**. London: Pearson Prentice Hall.
- O'Hara, M. (2000). **Teaching 3-8**. London: Continuum.

- Özkılıç, R. (2007). "Behaviors of Primary School Teachers Related to Time Management at Classroom". **Journal of New World Sciences Academy**, V(2). N(3)..
- Philip, G. (1992). **Psychology and life**. New York: Harper Collins.
- Pierro, A. ; Presaghi, F. ; Higgins, T. & Kruglanski, A.(2009). Regulatory mode preferences for autonomy supporting versus controlling instructional styles. **British Journal of Educational Psychology**, V(79). P(599- 615).
- Reeve, J. (2005). **Understanding Motivation and Emotion**. United States: Wiley.
- Robert, F. (2002). **Human Motivation**. United States: wadsworth.
- Schonewille, B. & van der Leij, A. (1993). Ethnic background. classroom instruction and child behavior in kindergarten: the role of the teacher to stimulate children in the classroom by giving individual attention. **European Early Childhood Education Research Journal**, Jan. V(1). N(2). p(11-25). 15p
- Taylor, B. (1997). **Early Childhood Programmer Management – People and Procedures**. Columbus: Merrill pub.
- Thomas, M. (2003). **Organizational Behavior Concepts. Theory and practice**. New Delhi: Deep & Deep publication.
- Thompson, N. (2002). **People Skills**. New York: palgrave Macmillan.
- Wade, C. & Tavis, C. (1999). **Invitation to Psychology**. New York: Longman.
- Walter, P. & Flore, J. (2000). **Succeed in College**. New York: Houghton Mifflin Company.
- Wilkinson, C. (2001). **Fundamentals of Health at Work: the Social Dimensions**. London: Taylor & Francis.