مجلة جامعة حمص

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 27

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

أ. د. وليد حمادة	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**
د.نعيمة عجيب	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

سورية . حمص . جامعة حمص . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

ـ كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي ـ العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة ـ الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة ـ سنة النشر ـ وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة ـ دار النشر وتتبعها فاصلة ـ الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

ـــ بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة ـــ المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة ـــ أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من طلبة جامعة حمص	د.مارلين ابراهيم	42-11
فاعلية استخدام تهجئة الأصابع في تعلم قراءة أحرف اللغة العربية لطلاب الصف الأول الابتدائي من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة	د.نسرين درويش	72-43
مستوى امتلاك عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم	عهد ايبش د. محمد إسماعيل د.ربا التامر	102-73
دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة دراسة ميدانيّة في رياض أطفال مدينة حمص	نبال بركات د.ضحى السباعي	162-103
دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات في مدينة حمص	فريال عبدو الدريبي أ.د. وليد حمادة	203-163

جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من طلبة جامعة حمص

إعداد: د. مارلين ابراهيم– مدرس بقسم الإرشاد النفسي– كلية التربية– جامعة حمص.

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والسعادة في الحياة لدى الأبناء من طلبة جامعة حمص، وتعرف الفروق بين الأبناء من طلبة جامعة حمص على مقياس جودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة)، وتعرف الفروق بين الأبناء من طلبة جامعة حمص على مقياس السعادة في الحياة تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة).

وللتحقق من ذلك تم تطبيق البحث على عينة مكونة من (100) طالباً في جامعة حمص، باستخدام مقياس جودة الحياة الأسرية، ومقياس السعادة في الحياة، وتوصل البحث للنتائج التالية:

1– وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس السعادة في الحياة.

2– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة لصالح الطلبة المقيمين في المدينة.

3– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة في الحياة وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة لصالح الطلبة المقيمين في المدينة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة الأسرية ، السعادة في الحياة .

Research Summary:

Goal of research is to know the relationship between the quality of family life and happiness in life among children from the students of Homs university and to know the differences between children from the students of Homs university on the quality of family life measure according to the residence variable (countryside (city), and to know the differences between children from the university of Homs students on the scale of happiness in life according to the residence site(countryside (city). A sample consisting of (100) a student: at the university of Homs using the quality of family life measure, the measure of happiness in life , and the research reached the following results:

1- The presence of a positive connection between the degrees of members of the research sample on the quality of family quality of life, its sub dimensions and their degrees on the scale of happiness in life.

2- There are statistically significant differences between the average degrees of members of the research sample on the quality and sub dimensions according to the residence variable for the benefit of students residing in the city.

3- There are statistically indicative differences between the average degree of the research sample on the scale of happiness in life and its sub dimensions according to the residence variable for the benefit of students residing in the city.

Keywords: Quality of life, Happiness in life.

المقدمة:

تعد الأسرة ركيزة لأي مجتمع ودعامة أمنه واستقراره، فمنها يستمد عافيته وقوته، فهي المدرسة الأولى للأبناء والمسؤول الأول عن احتضانهم وتنشئتهم وتشكيل وجدانهم، فلغة الحوار والتفاهم تؤدي إلى تماسك الأسرة، وتخلق جواً يساعد الأبناء على الوصول إلى شخصية متكاملة، ويؤدي إشباع حاجاتهم إلى الأمن النفسي والتوافق الاجتماعي، أما التسلطية والإهمال تؤدي إلى أنماط من السلوك المضطرب لدى الأبناء كالغيرة والخوف وعدم الاتزان في تكوين علاقات مع الآخرين. والوضع الطبيعي للأسرة هي أن يسودها جو من التوافق والتفاهم بين أفرادها وتحقيق الحاجات الجسدية والنفسية لجميع أعضائها. لكن حدوث أي خلل عن هذا الوضع تتصدع العلاقات الداخلية الأسرية وتدفع بهم إلى عدم الاستقرار وقد ينعكس على شخصياتهم وعلى إحساسهم بالرضا عن الحياة والسعادة فيها.

وتعتبر السعادة أحد المفاهيم الرئيسية في علم النفس الإيجابي الذي تأسس عام (1998) على يد مارتن سليجمان (Martin Seligman) هذا العلم الذي أحدث نقلة نوعية في مجال الاهتمام البحثي تمثلت بالانتقال من التركيز على الانفعالات السلبية وجوانب الخلل والقصور في الشخصية إلى الدراسة العلمية للانفعالات الإيجابية وسمات الشخصية الإيجابية (أبو هشام، 2010، 270). ويرى فينهوفن (Veenhoven, 2003, 442) أنه من الأفضل النظر إلى السعادة على أنها سمة وليس مجرد حالة انفعالية متغيرة، فهي سمة مستقرة استقراراً متوسطاً تعكس شعور الفرد وتقديره المستقر لحياته وحكمه إيجابياً على نوعيتها واستمتاعه بها.

وبناءً على ما سبق ستقوم الباحثة بدراسة هذين المتغيرين (جودة الحياة الأسرية، والسعادة) لدى طلبة الجامعة كونهم يمثلون الطاقة البشرية للمجتمع الذين يبنى عليهم الأمل لتحقيق مستقبل أفضل لبلدانهم.

مشكلة البحث :

تشهد الأسرة السورية اليوم تحولات عميقة نتيجة التغيرات التي أفرزتها الحياة المعاصرة على جميع الأصعدة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية... إلا أن حدوث هذه التحولات جرت

معها العديد من المشاكل كالتفكك الأسري، تعدد نماذج التنشئة الاجتماعية، وبروز أنماط سلوكية جديدة... وهذا ما جعل الأسرة أمام تحديات كبيرة في مواكبة هذه التحولات من أجل تحقيق جودة الحياة الأسرية والحفاظ على بنيتها والقيام بوظائفها على أحسن وجه. فالأسرة هي عماد المجتمع وأساس بنائه، باعتبارها نظام اجتماعي متميز عن غيره من النظم الاجتماعية الأخرى لأنها توفر لأعضائها الرعاية الازمة والاستقرار النفسي والأمن العاطفي وكافة الحاجات البيولوجية والنفسية الأساسية في حياة الفرد، لذا يسعى الأولياء لتوفير جميع الحاجات وتكييف الظروف لتربية أبنائهم بالشكل الذي يجعلهم سعداء في حياتهم الشخصية، راضين عن أنفسهم وعن غيرهم، متكيفين، ناجحين اجتماعياً وعملياً، هذه المساندة التي يحصل عليها الأبناء في مختلف مسارات حياتهم، ومرافقة أسرهم لهم في نجاحاتهم ودعمهم أثناء إخفاقاهم، ودفعهم للمواصلة والاستمرار عند نجاحهم، يحقق لهم التوازن النفسي والصحة النفسية، والفعالية الموجبة في المجتمع، وعلى عكس ذلك فان غياب الدعم الأسري والمساندة واختلال التوازن في العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة، يولد للأبناء عائقاً في التواصل والحوار وفهم الآخرين، ويجعلهم غير واثقين من أنفسهم، مترددين غير مستقرين نفسياً، ومن هنا تظهر مسألة جودة الحياة الأسرية كمطلب ضروري يسعى إليه جميع الأفراد في مختلف المجتمعات. وقد أظهرت نتائج دراسة تواتي (2021) وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية والأمن الأسري.

وطلبة الجامعة يمثلون شريحة مهمة في أي مجتمع، حيث يستعدون للالتحاق بالمهن المختلفة، والزواج والاستقرار الأسري ومن ثم فإن نظرتهم لجودة الحياة تؤثر في أدائهم الدراسي، وفي دافعيتهم للإنجاز وتحقيق أهدافهم، وبناءً على ذلك فإن محاولة فهم تقدير الطلاب لجودة الحياة و إدراكهم لها يعد خطوة مهمة في سبيل فهم هذه المرحلة ومتطلباتها. حيث أكدت دراسة العمري (2020) على وجود علاقة بين جودة الحياة الأسرية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة البارقي و الضبيبان (2022) وجدت علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الأسرية وفاعلية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

استناداً إلى ما سبق تتضح أهمية جودة الحياة الأسرية لسعادة الأبناء، حيث إن شعور الأبناء بالسعادة في حياتهم يعد من العلامات الدالة على جودة الحياة الأسرية التي تهتم بتلبية احتياجات

أبنائها الجسدية والنفسية ، فالسعادة في حياتهم تمنحهم الدافع والحافز للطموح وتحقيق ذواتهم والاستقرار في حياتهم مما يجعلهم أكثر فاعلية في بناء مجتمعهم. وقد أثبتت دراسة أبو حماد (2019) وجود علاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى طلبة الجامعة. ولكن هذا لا يعني من قدرة الإنسان على بناء نفسه لوحده وتوجد حالات كثيرة عن أشخاص أيتام ومجهولي النسب حققوا السعادة في حياتهم ، ولذلك يسعى هذا البحث إلى التأكد من العلاقة بين جودة الحياة الأسرية وسعادة الأبناء في حياتهم من خلال السؤال الآتي: **ماطبيعة العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والسعادة في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة حمص ؟**

أهمية البحث:

1- أهمية العينة المستهدفة وهي طلاب الجامعة باعتبارهم عنصراً مهماً في أسرتهم ومجتمعهم.

2- قد يكون هذا البحث منطلقاً لبحوث قادمة تتكامل فيما بينها للكشف عن مشاكل الأسرة.

3- قد يكون لهذا البحث أهمية للباحثين في مجال الإرشاد الأسري لإعداد برامج إرشادية تساعد في تحقيق التوافق ضمن الأسرة مما ينعكس بشكل إيجابي على جميع أفرادها.

أهداف البحث:

1- التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الأسرية والسعادة في الحياة لدى الأبناء من طلبة جامعة حمص .

2- التعرف على الفروق بين الأبناء من طلبة جامعة حمص على مقياس جودة الحياة الأسرية تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة).

3- التعرف على الفروق بين الأبناء من طلبة جامعة حمص على مقياس السعادة في الحياة تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف ، مدينة).

فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية (وأبعاده) ودرجاتهم على مقياس السعادة في الحياة.

2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية (وأبعاده) تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف ، مدينة).

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة في الحياة (وأبعاده) تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف ، مدينة).

مصطلحات البحث:

جودة الحياة الأسرية (Family quality of life): هي مدى قدرة الأسرة على إشباع الحاجات النفسية وتوفير المساندة لأفرادها، وتحقيق النمو الشخصي والاجتماعي لهم بما يحقق الرضا عن الحياة الأسرية ويؤدي إلى شعور أفرادها بالسعادة والتوافق الأسري، هذا بالإضافة إلى مدى ملائمة الجانب المادي داخل الأسرة ، ومدى قدرة أفرادها على إقامة العلاقات الاجتماعية والتفاعلات خارج الأسرة (يوسف علي، 2017، 336).

وتعرف إجرائياً: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس جودة الحياة الأسرية المستخدم في البحث، والتي تتراوح ما بين (33- 99).

السعادة في الحياة (Happiness):هي مجموعة المؤشرات التي تدل على الحكم الإيجابي للفرد على جوانب حياته الجسمية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية، بحيث يتمتع الفرد بالنشاط والحيوية معظم أوقاته، والرضا عن جوانب حياته المختلفة ومشاعر البهجة والسرور إضافة إلى العلاقات الناجحة مع الآخرين (بلال، 2017، 10).

وتعرف إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السعادة في الحياة المستخدم في البحث، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى عالٍ من السعادة، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض من السعادة عند المفحوص.

حدود البحث:

1- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في 4/12/ 2024-2025 .
2- الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في جامعة حمص (كلية العلوم الصحية- كلية التربية الموسيقية).
3- الحدود البشرية: عينة من طلاب جامعة حمص الذين تتراوح أعمارهم بين (20- 25 عاماً).

الجانب النظري:

أولاً- جودة الحياة الأسرية:

تعرف جودة الحياة الأسرية بأنها: ما يتمتع به الفرد من استقرار أسري يسمح له بتلبية اهتماماته ومتطلباته في جو يسوده الود والتفاهم ، مما يهيئ له مناخاً أسرياً سوياً يساعده على التفاعل الإيجابي مع جميع أفراد أسرته (دردير ومصطفى ، 2019).

وأوضح بارك وآخرون (Park et al, 2003) أن جودة الحياة الأسرية تعد الدرجة التي عندها تشبع حاجة أفراد الأسرة إلى الالتقاء أو التجمع واستمتاع أفراد الأسرة بحياتهم معاً وتوفر الفرص لديهم لإنجاز أهدافهم. وهو ما يتفق مع فكرة سميث (Smith& Turnbull,2005) الذي اعتبرها بالدرجة الأولى الحاجة إلى ترابط القوى لأفراد الأسرة، ومعنى ذلك أن الأسر التي تعاني من التفكك والاهمال ومختلف أشكال الإيذاء هي بدون شك تفتقر لمقومات السعادة التي تحميها من الانحرافات والشعور بالعجز.

ويعرفها أيضاً العجلة (2020) بأنها الوصول بكل فرد من أفراد الأسرة إلى حالة يرى الفرد نفسه فيها قادراً على إشباع جميع حاجاته المختلفة، المادية والنفسية والعاطفية والثقافية بحيث يستطيع مواجهة ضغوطات الحياة وصعوباتها والاستمتاع بحياته بغض النظر عما يحيط به من ظروف. ولكي تتم هذه الجودة في الحياة الأسرية يجب أن يعرف كل فرد واجباته تجاه أسرته والمجتمع ويؤديها ومن ثم يطالب بحقوقه.

أبعاد جودة الحياة الأسرية:

تعددت تقسيمات الباحثين لأبعاد جودة الحياة وسوف نذكر في هذا البحث الأبعاد التي تم اعتمادها في المقياس المستخدم في هذا البحث كما يلي :

ترى يوسف علي (2017، 340- 341) أن جودة الحياة تتضمن أربعة أبعاد وهي:

1- التفاعل الأسري: حيث يشير التفاعل الأسري إلى التفاعلات و الروابط الأسرية والعاطفية بين أفراد الأسرة التي تظهر من خلال التعبير عن الرأي والحوار، والتشاور، والتفاهم فيما بينهم، كما أن التفاعلات تتميز بالمودة والإخاء والحب والتقدير.

2- التوافق الأسري: يشير إلى العلاقات الفعالة بين أفراد الأسرة وشعورهم بالاستقرار والسعادة والاطمئنان داخل محيط الأسرة ومعرفة كل فرد من أفراد الأسرة بواجباته، وحقوقه، وأدواره.

3- التنشئة الوالدية: تشير إلى الأساليب الوالدية المستخدمة في رعاية وتنشئة الأبناء، وهذه الأساليب إما أن تكون إيجابية كتنشئة الأبناء على الصدق ومساعدة بعضهم البعض، وإما أن تكون سلبية كالتي تقوم على القسوة والعقاب.

4- المساندة الأسرية: تشير إلى الأساليب التي تعتمد على المؤازرة والتشجيع لأفراد الأسرة ، وما تقدمه الأسرة من وسائل داعمة لأبنائها تشعرهم بالقوة والثبات، مع تقديم العون والدعم لهم وقت المصاعب والأزمات.

ثانياً- السعادة:

تعريف السعادة: هناك فرق بين السعادة كحالة في موقف معين، وبين السعادة كاستعداد أوسمة. فحالة السعادة تعبر عن الحالة الانفعالية التي يشعر بها الفرد ويعبر عنها بطريقته الخاصة في موقف معين، فهي شعور لحظي يتأثر بسهولة ببعض الأشياء البسيطة مثل تلقي التحية، أو مجاملة، أو هدية، أو شراء ملابس جديدة. أما سمتي السعادة والتعاسة فموجودة عند كل الناس

بدرجات مختلفة، فالاستعداد للسعادة هو سمة في شخصية الإنسان وبالتالي يكون الشعور بالسعادة هو محصلة بين الاستعداد للسعادة والمواقف التي يعيشها الفرد وطريقة تعامله معها وفق معرفته وتفكيره (مرسي، 2000، 35).

وبالتالي السعادة ليست الشعور اللحظي بالسرور والفرح والذي يمكن أن يحدث استجابة لمثيرات كثيرة ويمكن أن يخبره كل الناس في لحظة معينة، ولكن الهدف هو الشعور الدائم بالسعادة (القاسم، 2011، 52).

مكونات السعادة:

لقد اختلفت مكونات السعادة باختلاف الباحثين حيث نجد أن دينر و سيليجمان (Diener& Seligman,2000) أعتبر أن السعادة تشتمل على مكونين أساسيين هما:

المكون الوجداني: والذي يشير إلى توافر المشاعر الإيجابية أو فقدان التأثيرات السلبية.

المكون المعرفي: وهو ذلك التقييم الذي يصدره الفرد على مدى جودة الحياة التي يحياها بإيجابياتها وسلبياتها (عبد العال ومظلوم، 2013، 85).

كما أشارت بيفر (2006، 9- 10) إلى أربع مكونات للسعادة وهي:

المكون المادي: ويتجلى في صلة الإنسان بجسمه، وبالطبيعة من حوله، وتواصله مع المحيطين به.

المكون العقلي: ويتجلى بمعرفة الإنسان بنفسه: من هو؟ وما هي قيمته؟ وما الصلة التي تربطه بالآخرين سواء من أفراد أسرته أو من زملائه أو جيرانه؟ وشعوره بالقدرة على تغيير الأشياء التي تحتاج إلى التغيير في حياته، و تقبله لذاته بكل ما فيها من نواحي القوة والضعف.

المكون الوجداني: ويتجلى في إدراك الإنسان لمشاعره واستمتاعه بما يملك وشعوره الإيجابي نحو ذاته ونحو الحياة.

المكون الروحي: ويتجلى في الإيمان وتقبل الأشياء التي لا يمكن تغييرها.

في حين لخصت بلال (2017، 27- 28) أربع مكونات للسعادة وهي:

المكون المعرفي: ويتضمن التقييم الإيجابي لجوانب الحياة المختلفة، والنظرة الإيجابية للأمور والذات.

المكون الانفعالي: ويتضمن مشاعر البهجة والسرور.
المكون الاجتماعي: ويتضمن القدرة على مشاركة الآخرين وإقامة علاقات معهم ومساعدتهم والتعاون معهم.
المكون الجسمي: ويتضمن التمتع بالنشاط والحيوية والصحة الجسدية الجيدة والرضا عن الصفات الجسدية.

عمليات السعادة وتنميتها في الأسرة :

كما هو معلوم فإن سيلغمان عرف علم النفس الإيجابي على أساس أنه هو الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية، ومنه سنعمل على إبراز مظاهر هذه السعادة من خلال جودة الحياة الأسرية. ففي هذا السياق، ذهب بعض علماء النفس المحدثين إلى أن السعادة تعد مرادفة للصحة النفسية، وذهب البعض الآخر إلى أن السعادة تعد أهم مكونات الصحة النفسية، وأن عوامل تنمية السعادة هي نفسها عوامل تنمية الصحة النفسية . كما أن علماء النفس الحديث لم يهتموا بماهية السعادة بقدر اهتمامهم بكيف يكون الإنسان سعيداً، ووضع كثير من علماء النفس مناهج وبرامج لتنمية الشعور بالسعادة وتخفيف مشاعر القلق والتوتر والشقاء في الحياة. وذهبوا إلى أن سعادة الإنسان محصلة مشاعر الأمن والطمأنينة والكفاءة والجدارة والرّضا عن النفس وعن الناس والاستحسان والتقدير والاستمتاع بالعمل والإقبال على الحياة والإيمان، وهذا يعني أن السعداء هم المتمتعون بالصحة النفسية. كما بين كل من جودة آمال وأبو جراد حمدي (2011) في ارتباطها بالإشباع واعتبروا أن الإشباع البيولوجي والاجتماعي والنفسي هو العلة الحقيقية للسعادة. ويبدو ذلك واضحاً فيما أكده ماسلو أن إشباع الحاجات الأساسية البيولوجية والاجتماعية والنفسية يعد مصدراً مباشراً للشعور بالسعادة والصحة النفسية . وبالرجوع إلى ما قدمته رايف(1999 , Ruff) في نظريتها حول مفهوم السعادة النفسية فإن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة خاصة من خلال عملية النمو الشخصي والعلاقات الايجابية مع الآخرين. وفي نفس السياق، طرح أندرسون(Anderson, 2003) نظريته وقدم من خلالها شرحاً تكاملياً لمفهوم جودة الحياة متخذاً من مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجي والحياة الواقعية وتحقيق الحاجات فضلاً عن العوامل الموضوعية إطاراً نظرياً تكاملياً لتفسير جودة الحياة .

وبالاعتماد على ما جاء، إذن يتضح لنا أن جودة الحياة الأسرية هي مظهر من مظاهر جودة الحياة ككل، فهي انعكاس للجودة الشخصية والكفاءة الوالدية التي تُغذي الأبناء بالمناخ الصحي بفضل ما تجود به لترقية المستوى النفسي السيكولوجي و المادي الاجتماعي. كما أن وجود هذه المعطيات بإمكانه تحقيق سعادة الأفراد والتمتع بقسط وافر من الراحة والطمأنينة في ظل التفاعلات الايجابية (بن قويدر وكركوش، 2019، 90- 91).

الدراسات السابقة:

1- دراسة أبو حماد (2018) في السعودية: جودة الحياة النفسية كوسيط للعلاقة بين السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من الشباب الجامعي من كلا الجنسين هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في كل من جودة الحياة النفسية والسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من كلا الجنسين. تكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة (160 ذكور- 110 إناث). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس جودة الحياة النفسية، ومقياس السعادة النفسية، ومقياس القيمة الذاتية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين مقياس جودة الحياة النفسية وبين كل من مقياس السعادة النفسية ومقياس القيمة الذاتية.

2- دراسة السيد علي (2016) في مصر: أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على جودة الحياة الأسرية لدى الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، حيث هدف البحث الوقوف على مدى وطبيعة العلاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وأثره على جودة الحياة الأسرية لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، حيث تكونت العينة من (400) من طلاب وطالبات الجامعة، وتم استخدام مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين درجة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وجودة الحياة الأسرية، وضعف تأثير كل من متغير الجنس ونمط الثقافة (ريف/ حضر) على درجة إدراك طلاب الجامعة لجودة الحياة الأسرية.

3- دراسة الشاوي و السلمي (2015) في العراق: جودة الحياة وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طالبات التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات في جامعة بغداد، حيث هدف البحث التعرف على العلاقة بين جودة الحياة والسعادة النفسية، حيث تكونت العينة من (100) من طالبات كلية التربية الرياضية للبنات، وتم استخدام مقياس السعادة النفسية ومقياس جودة الحياة، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد علاقة بين السعادة النفسية وجودة الحياة لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات.

4- دراسة (Jiang, et al) جينغ وآخرون (2020): السعادة لدى طلاب الجامعات: العوامل الشخصية والأسرية والاجتماعية: دراسة استقصائية مقطعية في الصين.
هدفت الدراسة إلى استكشاف العوامل الرئيسية المؤثرة على سعادة الطلاب باستخدام استبيان أكسفورد للسعادة وحصل على معلومات الطلاب الشخصية والعائلية والاجتماعية باستخدام استبيان آخر، على عينة تبلغ (2186)، وكانت النتائج أن السعادة ارتبطت بعوامل عائلية فقد عزز كل من التواصل المتكرر مع العائلة والعلاقات المتناغمة مع الوالدين السعادة بشكل ملحوظ. كما ارتبطت السعادة بالعديد من العوامل الاجتماعية حيث وجد أن الطلاب الذين أدوا أداءً أكاديمياً جيداً والذين ينامون جيداً والذين كانوا في علاقات حب كانوا أكثر سعادة من أولئك الذين لديهم أداء أكاديمي ضعيف وينامون في وقت متأخر والذين كانوا عاذبين.

5- دراسة (Lopez- Ruiz ,et al) لوبيز رويز وآخرون (2021): العلاقة بين السعادة وجودة الحياة: نموذج للمجتمع الإسباني.
هدفت دراسة العوامل التي تؤثر بشكل رئيسي على سعادة السكان وجودة الحياة، تم استخدام نموذج لأبعاد جودة الحياة وجمعت البيانات باستخدام استبيان الكتروني ، حيث تكونت العينة من 933 من جميع أنحاء إسبانيا ممن تزيد أعمارهن عن 16 عاماً، وكانت النتائج أن الأشخاص الذين يتمتعون بأعلى مستوى من جودة الحياة يدّعون في الغالب أنهم سعداء، وأن هناك عوامل مثل الوضع العائلي، والثقة بالجيران، وسلاكة المكان، والرياضة، والبيئة النظيفة، والوضع المالي والوظيفي جميعها تؤثر إيجابياً على سعادة المواطنين، إلا أنه توجد فروق بين الجنسين في هذه العوامل.

التعليق على الدراسات السابقة والاستفادة منها:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لاحظت الباحثة دراسة جودة الحياة بشكل عام أكثر من جودة الحياة الأسرية بشكل خاص وهذا ما دفع الباحثة لتناول هذا المتغير إضافةً إلى قلة دراسته في المجتمع السوري، كما تم الاستفادة من الدارسات في استخدام المقاييس المقننة في البيئة السورية وعلى طلاب الجامعة في البحث الحالي ، وأيضاً تم الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي للوصول إلى تفسيرات منطقية للنتائج.

منهج البحث وإجراءاته:

1- منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي لأنه الأكثر ملاءمة لأهداف البحث الحالية، ويعرّف منصور وآخرون (2009، 64- 65) المنهج الوصفي بأنه: المنهج الذي يصمم لتحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن باستخدام الفرضيات. وهو أكثر من مجرد جمع للبيانات، بل يمتد إلى مستوى التفسير الملائم للبيانات واكتشاف المعاني والعلاقات الخاصة بها.

2- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة حمص والبالغ عددهم (99000) طالب جامعي لعام (2024- 2025) بحسب دائرة الإحصاء في جامعة حمص.

3- عينة البحث: تم سحب العينة من المجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية العنقودية، عن طريق القيام بالخطوات التالية: تقسيم مجتمع البحث إلى عناقيد حيث يمثل كل عنقود كلية من كليات جامعة البعث والبالغ عددها (17) كلية. ثم اختيار عنقودين بشكل عشوائي والتي هي (كلية العلوم الصحية، كلية التربية الموسيقية). ثم اختيار قسم من كل كلية بشكل عشوائي وفق الآتي (قسم المعالجة الفيزيائية، قسم الأداء). ثم اختيار عينة من طلاب كل قسم بشكل عشوائي، وقد بلغ عدد العينة الإجمالي (100) طالب.

4- أدوات البحث: تم استخدام الأدوات الآتية:

أ- مقياس جودة الحياة الأسرية:

المقياس من إعداد يوسف علي (2017) والمقنن في البيئة المصرية، حيث يتألف المقياس من (56) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية وهي: (التفاعل الأسري، التوافق الأسري، التنشئة الوالدية، المساندة الأسرية)، وتتدرج الإجابة على المقياس في ثلاثة مستويات (نعم ، إلى حد ما، لا)، وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاث درجات ودرجة واحدة، بحيث تأخذ (نعم) درجة (3)، (إلى حد ما) تأخذ درجة (2) ، و(لا) تأخذ درجة(1).

ثم قامت الباحثة الصهيوني (2020) بتقنين المقياس على عينة من طلاب كلية التربية في جامعة حماه في سورية ، كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية:

1- صدق المقياس:

أ- صدق المُحَكّمين: تمّ عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال القياس والتقويم وأصول التربية ، وذلك لقياس سلامة صياغة العبارات ومدى مناسبتها وإضافة مايرونه مناسباً وقد تمّ الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فما فوق، كما تمّ تعديل بعضها الآخر و استبعاد (21) عبارة من المقياس وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس (35) عبارة.

ب- الصدق التمييزي: قامت الباحثة الصهيوني بحساب الصدق التمييزي للمقياس من خلال أخذ أعلى 25% من درجات الأفراد، وأدنى 25% من درجات الأفراد على مقياس جودة الحياة الأسرية ، ثم استخدمت الباحثة اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة والأفراد ذوي الدرجات المنخفضة على المقياس، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (1): الصدق التمييزي لمقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده

الأبعاد	الدرجات الأدنى		الدرجات الأعلى		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
البعد الأول	29,19	3,727	36	000	13,437	000
البعد الثاني	14,56	1,723	18	000	14,691	000
البعد الثالث	23,11	2,271	27	000	12,584	000
البعد الرابع	10,52	795	15,11	1,745	17,603	000
كلي	87,56	3,927	99,19	2,664	18,009	025

ومن خلال الجدول السابق يتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية، وبذلك يتضح صدق المقياس وفق هذه الطريقة .

ت- صدق البناء التكويني: تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، كما يلي:

الجدول رقم (2): معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد لمقياس جودة الحياة الأسرية

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
32	.733**	2	.721**	31	.633**	19	.420**
39	.730**	1	.607**	47	.614**	16	.490**
17	.503**	6	.755**	30	.534**	36	.708**
45	.511**	4	.617**	29	.687**	44	.662**

37	.678**	5	.601**	34	.579**	15	.431**
35	.637**	12	.498**	28	.616**	42	.573**
11	.554**			33	.689**		
20	.624**			14	.425**		
18	.477**			22	.564**		
38	.029**						
24	.504**						
43	.643**						

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم (3): معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول: المساندة الأسرية	.733**
البعد الثاني: التنشئة الوالدية	.476**
البعد الثالث: التوافق الأسري	.599**
البعد الرابع: التفاعل الأسري	.361**

وأيضاً قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

2- ثبات المقياس: تم استخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام ألفا- كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية. حيث يعتمد معامل ألفا كرونباخ على تباينات أسئلة الاختبار، وتشترط أن تقيس البنود سمة واحدة فقط، ولذلك قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لكل بُعد على انفراد. أما طريقة التجزئة النصفية قامت الباحثة بقياس معامل الارتباط لكل بُعد بَعد تقسيم فقراته لقسمين ثم إدخال معامل الارتباط في معادلة التصحيح للتجزئة النصفية لسبيرمان براون كالآتي:

الجدول رقم(4): قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
المساندة الأسرية	12	.823	.843
التنشئة الوالدية	6	.585	.680
التوافق الأسري	9	.761	.816
التفاعل الأسري	6	.546	.675
الدرجة الكلية	36	.682	.504

من خلال الجدول السابق نجد أن قيم معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية، مما يجعلنا نثق في ثبات المقياس ، ومنه فإن مقياس جودة الحياة الأسرية بصورته السورية المعدلة يمتلك مؤشرات ثبات مرتفعة.

ب- مقياس السعادة في الحياة :

المقياس من إعداد بلال (2017) حيث يتألف المقياس بصورته الأولية من (56) عبارة موزعة على أربعة أبعاد فرعية هي:(البعد المعرفي، البعد الانفعالي، البعد الجسمي، البعد الاجتماعي)، وتتدرج الإجابة على المقياس في خمس بدائل (ينطبق تماماً ، ينطبق بدرجة كبيرة، ينطبق بدرجة متوسطة، ينطبق بدرجة ضعيفة، لا ينطبق مطلقاً)، ويتم إعطاء المفحوص (5) درجات للبديل الأول، و(4) للبديل الثاني، و(3) للبديل الثالث، و(2) للبديل الرابع، و(1) للبديل الخامس وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية، والعكس صحيح للعبارات السلبية، وعلى ذلك فإن الحد الأعلى على المقياس هو (160) درجة، والحد الأدنى (32) درجة، والمتوسط (96) حيث أصبح المقياس يتألف بصورته النهائية من (32) عبارة. حيث قامت الباحثة بلال (2017) بتطبيق المقياس على عينة من طلاب جامعة حمص في سورية، للتأكد من صدق وثبات المقياس كما يلي:

الخصائص السيكومترية لمقياس السعادة في الحياة:

1- صدق المقياس:

أ- صدق المُحَكّمين: تمّ عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي ، وذلك لقياس سلامة صياغة العبارات ومدى مناسبتها وإضافة مايرونه مناسباً وقد تمّ الإبقاء على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فما فوق، كما تمّ تعديل بعضها الآخر و استبعاد (24) عبارة من المقياس وبالتالي أصبح عدد عبارات المقياس (32) .

ب- صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بلال(2017) بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (188) طالب وطالبة من جامعة حمص، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد التابع لها، ثم حساب الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية له، بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح في الجداول التالية:

الجدول رقم (5): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السعادة في الحياة بالدرجة الكلية للبعد التابع لها

البعد	العبارة	معامل الارتباط	البعد	العبارة	معامل الارتباط
البعد المعرفي	1	.397**	البعد الجسمي	3	.535**
	5	.651**		8	.510**
	6	0.029		12	.619**
	10	.595**		16	.806**
	14	.491**		20	.644**
	18	.596**		24	.563**
	22	.353**		29	.806**
	26	.595**		32	.806**
	31	.434**			
	33	.628**			

البعد الانفعالي	2	.467**	البعد الاجتماعي	4	.390**
				9	.417**
	7	.513**		13	.579**
	11	.640**		17	.587**
	15	.453**		21	.650**
	19	.410**		25	.650**
	23	.555**		27	0.125
	28	.531**		30	.537**
				34	0.134
				35	.644**

الجدول رقم (6): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس السعادة في الحياة بالدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.358**	10	.448**	19	.353**	28	.414**
2	.359**	11	.597**	20	.548**	29	.638**
3	.394**	12	.613**	21	.596**	30	.513**
4	.399**	13	.638**	22	.378**	31	.311**
5	.557**	14	.445**	23	.422**	32	.638**
6	0.135	15	.447**	24	.516**	33	.616**
7	.399**	16	.638**	25	.596**	34	.078
8	.457**	17	.504**	26	.448**	35	.598**
9	.206**	18	.666**	27	.149*		

الجدول رقم (7): معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد مقياس السعادة في الحياة بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد المعرفي	.853**
البعد الانفعالي	.834**
البعد الجسمي	.842**
البعد الاجتماعي	.810**

* دال عند مستوى دلالة (0.05) ** دال عند مستوى دلالة (0.01)

يتضح مما سبق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً ما عدا معاملات ارتباط العبارات (6– 27– 34) مع الدرجة الكلية لمقياس السعادة في الحياة ، ومع الأبعاد التابعة لها، كانت غير دالة لذا تم حذف هذه العبارات من المقياس.

ت– الصدق التمييزي :

قامت الباحثة (بلال) باختيار (25%) من مجموعة الأفراد ذوي الدرجات العليا، و(25%) من مجموعة الأفراد ذوي الدرجات الدنيا، بعد أن رتبت الدرجات تصاعدياً ومن ثم تم اختبار الفرق بواسطة اختبار (T) لعينيتين مستقلتين، كما يلي:

الجدول رقم (8): دلالة الفروق بين الربيع الأعلى والربيع الأدنى لمقياس السعادة في الحياة ككل وأبعاده الفرعية (ن= 188)

مقياس السعادة	المجموعة الأدنى ن= 47		المجموعة الأعلى ن= 47		T المحسوبة	sig	د. ح	الدلالة
	م	ع	م	ع				
البعد المعرفي	28.48	4.05	38.46	1.62	15.64	0.000	92	دال

البعد الانفعالي	19.25	2.2	27	1.47	20.03	0.000	92	دال
البعد الجسمي	21.82	3.17	31.63	1.63	19.45	0.000	92	دال
البعد الاجتماعي	26.02	3.29	35.85	1.31	18.99	0.000	92	دال
الدرجة الكلية	98.85	12.27	129.48	4.03	16.25	0.000	92	دال

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطي المجموعتين دالة بالنسبة إلى الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية وبالتالي مقياس السعادة يتصف بالصدق.

2- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وطريقة الثبات بالإعادة، وطريقة ألفا- كرونباخ، كما يلي:

أ- الثبات بطريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين البنود الفردية والزوجية للمقياس، ومن ثم تعديل هذا المعامل باستخدام معادلة جتمان ، ومعادلة سبيرمان- براون ، كما هو موضح بالجدول الآتي:

الجدول رقم (9): معاملات الثبات لمقياس السعادة في الحياة بطريقة التجزئة النصفية

ثبات الاختبار الكلي وفقاً لمعادلة سبيرمان- براون	ثبات الاختبار الكلي وفقاً لمعادلة جتمان
0.869	0.867

ب- الثبات بطريقة الإعادة: قامت الباحثة (بلال) بتطبيق المقياس على العينة المذكورة سابقاً ثم أعادت تطبيقه مرة أخرى بعد أسبوعين، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (10): معامل ثبات مقياس السعادة في الحياة ككل وأبعاده الفرعية بطريقة الإعادة

الأبعاد	معامل الثبات بطريقة الإعادة
البعد المعرفي	.449**
البعد الانفعالي	.468**
البعد الجسمي	.605**
البعد الاجتماعي	.449**
المقياس ككل	.516**

من خلال الجدول السابق يتبين أن مقياس السعادة في الحياة يتصف بالثبات بناءً على طريقة الثبات بالإعادة.

ت- الثبات بطريقة ألفا- كرونباخ: تم حساب معامل ارتباك ألفا- كرونباخ والنتيجة كانت (0.875) أي أن الثبات مرتفع.

وبناءً على ما سبق نجد أن مقياس السعادة في الحياة يتصف بالصدق والثبات، وهذا يعني أنه صالح للاستخدام.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- **معامل الارتباط بيرسون (Person Corelation Coefficient)**: استخدم لدراسة العلاقة الارتباطية بين درجات عينة البحث على (مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس السعادة في الحياة).
- **اختبار t-test للعينات المستقلة (independent samples test)**: استخدم لمقارنة متوسطات عينة البحث في (مقياس جودة الحياة الأسرية ومقياس السعادة في الحياة تبعاً لمتغير مكان الإقامة).

فرضيات البحث: تم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05)

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه "**لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الأبناء من طلبة جامعة حمص على مقياس جودة الحياة الأسرية(وأبعاده) ودرجاتهم على مقياس السعادة في الحياة**" للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية(وأبعاده) ودرجاتهم على مقياس السعادة في الحياة، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (11)

نتائج الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده ومقياس السعادة في الحياة

جودة الحياة الأسرية		السعادة في الحياة
البعد الأول: المساندة الأسرية	معامل الارتباط بيرسون	0,862
	القيمة الاحتمالية	0,000
البعد الثاني: التنشئة الوالدية	معامل الارتباط بيرسون	0,797
	القيمة الاحتمالية	0,000
البعد الثالث: التوافق الأسري	معامل الارتباط بيرسون	0,896
	القيمة الاحتمالية	0,000
البعد الرابع: التفاعل الأسري	معامل الارتباط بيرسون	0,824
	القيمة الاحتمالية	0,000
الدرجة الكلية	معامل الارتباط بيرسون	0,845
	القيمة الاحتمالية	0,000

من خلال الجدول السابق (11) يتبين أن قيم معامل الارتباط بين مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود ارتباط إيجابي بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية ودرجاتهم على مقياس السعادة في

الحياة؛ أي كلما ارتفع مستوى جودة الحياة الأسرية ارتفع مستوى السعادة في الحياة لديهم. ويمكن تفسير ذلك بأن الوالدان اللذان يرافقان أبنائهما في مراحل حياتهم المختلفة بما فيها من نجاحات عثرات فيكونوا بمثابة السند والدعم لهم، وعندما يتسم المناخ الأسري بالتفاهم والحوار والحب بين جميع أفراد الأسرة الأمر الذي يساهم في تخطي كل المواقف الصعبة التي قد يتعرضون لها ويتشاركون معهم أفراحهم وهمومهم كل ذلك يساعد في سعادة أبنائهم في الحياة، وقد أكدت دراسة أبو حماد (2019) وجود علاقة بين جودة الحياة النفسية وكل من السعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى طلبة الجامعة. و كذلك دراسة منصور (2019) وجدت علاقة ارتباطية بين الأداء الوظيفي الأسري وكل من السعادة النفسية والتوافق الدراسي، وأنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال الأداء الوظيفي الأسري. كما أثبتت دراسة سليم(Saleem,2018) وجود ارتباط ايجابي بين مجالات جودة الحياة الأربعة (الجسدية، النفسية، الاجتماعية، البيئية) والسعادة لدى طلاب الجامعات، وكانت جودة الحياة البيئية هي المؤشر الوحيد لجودة الحياة على السعادة. وفي مقابل ذلك أضاف ترانبل وآخرون (Trunbull et al,2005) أن نقص الرعاية الأسرية من شأنه أن يؤدي إلى ظهور العديد من الاضطرابات كالاكتئاب وهو ما يولد مشاعر الإحباط والتعاسة لدى الأبناء التي تضعف من همتهم ودافعيتهم نحو الإنجاز.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه " **لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأبناء من طلبة جامعة حمص على مقياس جودة الحياة الأسرية (وأبعاده) تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف ، مدينة)**" للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة)، باستخدام اختبار(ت) ستيودنت(t– test) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (12) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة

مقياس جودة الحياة الأسرية	متغير الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار
المساندة الأسرية	ريف	50	48,61	13,296	98	7,312	0,000	دال
	مدينة	50	56,98	10,588				
التنشئة الوالدية	ريف	50	39,30	10,831	98	7,401	0,000	دال
	مدينة	50	46,17	8,474				
التوافق الأسري	ريف	50	41,41	10,989	98	7,196	0,000	دال
	مدينة	50	49,12	8,363				
التفاعل الأسري	ريف	50	19,24	5,542	98	8,155	0,000	دال
	مدينة	50	23,19	4,678				
الدرجة الكلية	ريف	50	148,56	40,577	98	7,516	0,000	دال
	مدينة	50	175,46	32,103				

أظهرت النتائج في الجدول السابق رقم (12) أن قيمة ت=(7,516) في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة الأسرية، والقيمة الاحتمالية (0,000) وهي أصغر من مستودى الدلالة الافتراضي(0,05) وكذلك بالنسبة لأبعاده الفرعية، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة التي تقول: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس جودة الحياة الأسرية وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة لصالح الطلبة المقيمين في المدينة. وربما يعود ذلك إلى الظروف المعيشية القاسية في الريف حيث أن أغلب سكان الريف يعتمدون على الزراعة وتربية الحيوانات وما لهذه الأعمال من قسوتها الأمر الذي قد يؤثر سلباً على نفسية الآباء وتعاملهم القاسي مع أبنائهم، إضافةً إلى تمسك سكان الريف بالعادات والتقاليد

وما يولد ذلك من صراع بين الآباء والأبناء، وهذا كله قد ينعكس على جودة الحياة الأسرية في الريف ويجعل الجودة في المدينة أفضل. وقد أثبتت دراسة (Oguzturk, 2008) أن درجات جودة الحياة للمشاركين من المناطق الريفية أقل مقارنةً بنظرائهم من المناطق الحضرية . بينما وجدت دراسة حسن وآخرين (2006) أنه لا توجد فروق جوهرية في جودة الحياة بين المقيمين في الريف والمدينة.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

وتنص هذه الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الأبناء من طلبة جامعة حمص على مقياس السعادة في الحياة وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف مدينة)" للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة بحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة في الحياة وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة)، باستخدام اختبار(ت) ستيودنت(t– test) وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (13) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة في الحياة وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة

مقياس السعادة في الحياة	متغير الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت المحسوبة	القيمة الاحتمالية	القرار
البعد المعرفي	ريف	50	37,89	10,506	98	6,937	0,000	**دال**
	مدينة	50	44,57	10,123				
البعد الانفعالي	ريف	50	42,57	11,056	98	8,485	0,000	**دال**
	مدينة	50	50,15	8,428				
البعد الجسمي	ريف	50	39,00	4,882	98	4,821	0,000	**دال**
	مدينة	50	41,02	3,800				
	ريف	50	67,26	11,123	98	6,023	0,000	

البعد الاجتماعي	مدينة	50	72,99	8,712				**دال**
الدرجة الكلية	ريف	50	186,32	37,567	98	6,567	0,000	**دال**
	مدينة	50	208,73	31,063				

يتبين من الجدول السابق رقم (13) أنه بعد تطبيق اختبار(ت) أن قيمة ت= 6,567 في الدرجة الكلية للمقياس وبلغت القيمة الاحتمالية(0,000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05) وكذلك بالنسبة لأبعاده الفرعية، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة وهي: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة في الحياة وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير مكان الإقامة لصالح الطلبة المقيمين في المدينة. ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع مستويات المعيشة والآفاق الاقتصادية الأفضل في المدن، حيث نجد أن أغلب سكان الريف يذهبون إلى المدينة للعمل والدراسة، كذلك المجتمع الكبير والمتنوع الموجود في المدينة ما يسمح بتكوين علاقات اجتماعية كثيرة مما قد يزيد من الإحساس بالسعادة وهذا ما وجدته الباحثة في الأدبيات النظرية من أن المكون الاجتماعي هو من أحد مكونات السعادة. وقد وجدت دراسة منظمة (World Happiness Report,2020) أن سكان المناطق الحضرية أكثر سعادة من سكان المناطق الريفية.

مقترحات البحث:

1- تفعيل دور الإرشاد الأسري في المجتمع، لما له من دور في مساعدة الأسر وأفرادها للوصول إلى التوافق بجميع أشكاله.

2- تفعيل برامج الثقافة الأسرية بهدف تعريف الآباء بأساليب التنشئة الوالدية السليمة وأهمية المساندة الأسرية لما لهم من انعكاسات إيجابية على جميع أفراد الأسرة.

3- إعداد برامج إرشادية أسرية تساعد في تحسين التفاعل والتوافق الأسري.

4- إجراء المزيد من الأبحاث عن جودة الحياة الأسرية والعوامل المؤثرة فيها وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وكذلك بالنسبة للسعادة في الحياة.

المراجع:

أولاً- المراجع
العربية:

1- أبو حماد، ناصر الدين.(2019). جودة الحياة النفسية وعلاقتها بالسعادة النفسية والقيمة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية**، 10(27)، 268- 281.

2- أبو هاشم ، السيد محمد.(2010). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**، بنها، 20 (81)، 269- 350.

3- البارقي، مرام، والضبيبان، نوال.(2022). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات بمدينة جدة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6(41)، 82- 98.

4- بن قويدر، أمينة، وكركوش، فتحية.(2019). جودة الحياة الأسرية من منظور علم النفس الإيجابي. **مجلة الدراسات النفسية والتربوية**، 12(3)، 84- 93.

5- بلال، ثناء.(2017). السعادة في الحياة وعلاقتها بالصمود النفسي والانفتاح العقلي لدى عينة من طلاب جامعة البعث، **رسالة ماجستير**، جامعة البعث.

6- بيفر، فيرا.(2006). **السعادة الداخلية (خطوات إيجابية نحو الإحساس بالسعادة والرضا)**. ترجمة: مكتبة جرير، ط3، الرياض: نشر وتوزيع مكتبة جرير.

7- تواتي، خضرون .(2021). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالأمن الأسري لدى عينة من الأبناء المراهقين بمدينة الأغواط- الجزائر. **مجلة العلوم الإسلامية والحضارة**، 7(1)، 493-510.

8- حسن، عبد الحميد سعيد، وآخرين.(2006). جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية واستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس. ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان، الفترة من 17- 19 كانون الأول، ص289- 303.

9 – دردير، نشوة، ومصطفى ، فتحي. (2019).الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة. **مجلة الإرشاد النفسي**، 59(1)، 429- 476.

10- السيد علي، هناء.(2016). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على جودة الحياة الأسرية لدى الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتليفزيون**، 7، 181- 234.

11- الشاوي، سعاد، والسلمي، عبير.(2015). جودة الحياة وعلاقته بالسعادة النفسية لدى طالبات كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات / جامعة بغداد،

12- الصهيوني، إيفلين.(2020). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية" دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة حماه". **مجلة جامعة حماه**، 3 (17)،41- 59.

13- عبد العال، تحية، ومظلوم، مظلوم.(2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، (2)، 254- 308.

14- العجلة، توفيق .(2020). **جودة الحياة الأسرية**. أكاديمية إنجاز، فلسطين.

15- العمري، عزيزة.(2020). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (MECS)**، 21، 2617- 9563.

16- القاسم، موضي.(2011). الشعور بالسعادة وعلاقته بكل من السعادة و الأمل لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى.

17- مرسي، كمال.(2000). **السعادة وتنمية الصحة النفسية مسؤولية الفرد في الإسلام وعلم النفس**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

18- منصور، علي ؛ والأحمد، أمل ؛ والشماس، عيسى .(2009). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. منشورات جامعة دمشق- مركز التعليم المفتوح.

19- منصور، أماني.(2019). الأداء الوظيفي الأسري وعلاقته بالسعادة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط.

20- يوسف علي، رانيا.(2017). الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الأسرية لدى عينة من التلاميذ المراهقين. **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد (51)،333- 356.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1- Diener, E& Seligman, M.(2000). Very happy people, *American Psychological Society,* 13(1), 18- 84.

2- Oguzturk, Omer.(2008). Differences in quality of in rural and urban populations, *Clinical& Investigative Medicine,* 31(6),E346- 50.

3- World Happiness Report .(2020) . Urban- Rural Happiness Differentials across the World.

4- Saleem, Tamkeen.(2018). Quality of life happiness among university students, 6th International Conference "Psychology of Gender in Perspective: Issues and Challenges", Shifa Tameer-e- Millat University, Islamabad.

5- Smith,B & Turnbull,A.P (2005). Linking positive behavior support to family quality of life outcomes. *Journal of positive behavior interventions*,7(3),pp.174-180.

6- Jiang, Yingying, Lu,Chan, Chen, Jing, Miao, Yufeng. (2022). Happiness in University Students: Personal, Familial, and Social Factors: Across- Sectional Questionnaire Survey, *International Journal of Environmental Research and Public Health(IJERPH)*, 19(8), 4713.

7- Lopez- Ruiz,v, Huete- Alcocer, N, Alfaro- Navarro, J, Nevado- Pena, D.(2021). The relationship between happiness and quality of life: A model for Spanish society ,*PLOS One*,3;16(11), 0259528.

8-Park, J; Hoffman,L; Marquis,J & Nelson,L(2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: validation of a family quality of life survey. *Journal of intellectual disability research*, 47(4/5), pp.367-384.

9-Veenhoven, R.(2003). Hedonism and Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 4(4), 437- 457.

فاعلية استخدام تهجئة الأصابع في تعلم قراءة أحرف اللغة العربية لطلاب الصف الأول الابتدائي من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة

نسرين درويش*

ملخص الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية استخدام تهجئة الأصابع في تعلم قراءة أحرف اللغة العربية لأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة من الصف الأول الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي في تطبيق الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (5) أطفال من ذوي الإعاقة السمعية من الدرجة الشديدة، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (6- 8) سنوات، بتصميم المجموعة الواحدة، وقد استخدمت الباحثة الأدوات التالية في الدراسة: مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع " اعداد الباحثة"، وبرنامج تعلم قراءة الأحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع "اعداد الباحثة".

حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي الاعاقة السمعية الشديدة على مقياس تعليم قراءة أحرف اللغة العربية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين (القبلي، البعدي) عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي الاعاقة السمعية الشديدة على مقياس تعليم قراءة أحرف اللغة العربية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين (البعدي، التتبعي) عند مستوى دلالة (0.05).

** الكلمات المفتاحية: تهجئة الأصابع، الإعاقة السمعية، القراءة. .

• دكتوراه في التربية الخاصة جامعة دمشق.

The Effectiveness of Using Fingerspelling in Learning to Read Arabic Letters for First Grade Students with Severe Hearing Impairment

Abstract

The study aimed to measure the effectiveness of using fingerspelling in learning to read Arabic letters for first-grade children with severe hearing impairment. The study employed an experimental approach, using a one-group design, The study sample consisted of five first-grade children with severe hearing impairment, aged between (6-8) years, The researcher used the following tools: A scale for assessing the learning of Arabic letter reading using fingerspelling (developed by the researcher), A teaching program for learning Arabic letters using fingerspelling (developed by the researcher)

The study reached the following results:

- There were no statistically significant differences between the average ranks of the children's scores on the Arabic letter reading scale using fingerspelling in the pre-test and post-test at a significance level of (0.05)

-There were no statistically significant differences between the average ranks of the children's scores on the Arabic letter reading scale using

fingerspelling in the post-test and follow-up test at a significance level of (0.05)

Key words: fingerspelling, hearing impairment, reading.

أولاً: المقدمة:

تلعب مهارات القراءة والكتابة دوراً حاسماً في نجاح أو فشل العملية التعليمية والتربوية (حافظ وفياض، 2016) فعن طريق القراءة يكتسب الفرد الثقافة والمعرفة للتعامل مع المشكلات التي تواجهه في حياته، وكذلك بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية تساهم القراءة في اتصاله بالعلوم والمعارف المختلفة، حيث تشكل القناة البصرية لديهم مصدراً لاستقبال المعلومات سواءً كان ذلك من خلال لغة الإشارة أو القراءة. (الريس وآل ناجي، 2013).

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة من صعوبة تعلم قراءة الأحرف العربية، فالقراءة حتى تكون صحيحة لابد من اتباع استراتيجيات خاصة تتناسب مع هذه الفئة المستهدفة في التعليم، وقد أكدت الدراسات على أهمية استخدام لغة الإشارة وتهجئة الأصابع في تعليم القراءة وتعزيز الفرص التعليمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مرحلة رياض الأطفال كما في دراسة باربراكوبر (2002)، كما أكدت الدراسات على أهمية تعلم لغة الإشارة في سن مبكر لما لها من أثر كبير في تعلم القراءة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية كما في دراسة ليو بيكا بريبا نيتش (2006).

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال الاطلاع على أدبيات التربية الخاصة بشكل عام والإعاقة السمعية بشكل خاص، حيث يعاني الأطفال من ذوي الإعاقة السمعية من تدني القدرات القرائية وهو بدوره يؤثر بشكل كبير على العملية التعليمية (الريس وآل ناجي، 2013)، وقد أشار فان

ستادن (Van Staden, 2013) إلى أن مهارات القراءة للأطفال الصم وضعاف السمع تتراجع عدة سنوات عن غيرهم من الأطفال السامعين، حيث أنهم يجدون صعوبة في القراءة، مما يستدعي اتباع استراتيجيات وطرق تدريس وفنيات تربوية خاصة تتناسب مع خصائص الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مشكلة تعليم القراءة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وجدت الباحثة تأكيداً على أهمية تعليم لغة الإشارة وهجاء الأصابع في سن مبكرة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية وأثره الفعال في تعليم القراءة لهم كما في دراسة (ليوبيكا بريبا نيتش، 2006)، كما أكدت دراسة (باربراكوبر، 2002) على أهمية استخدام تهجئة الأصابع في مرحلة رياض الأطفال لذوي الإعاقة السمعية وأثره الكبير في تعزيز الفرص لتعليمية وتحفيز تعلم القراءة لديهم، بينما أكدت دراسة (البوسيفي، 2023) على فاعلية لغة الاشارة في تعليم الصم وتحسين مهاراتهم الأكاديمية وتحسين التواصل لديهم.

ومن خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة ولأدبيات البحث العلمي، لاحظت افتقار المكتبة العربية لدراسات تناولت مشكلة تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال من ذوي الإعاقة السمعية، حيث تعد هذه الدراسة / بحسب حدود علم الباحثة/ الأولى في سوريا التي تتناول مشكلة تعلم القراءة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام طريقة تهجئة الأصابع، ومما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل التالي: **ما أثر استخدام طريقة تهجئة الأصابع في تعلم قراءة الأحرف العربية لطلاب الصف الأول الابتدائي من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة؟**

أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال المبررات التالية:

1: التعرف على مشكلة تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة.

2: التعرف على أهمية استخدام طريقة تهجئة الأصابع في تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة.

3: تسهم هذه الدراسة في تزويد المكتبة النظرية بمقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، ويمكن الاستفادة منه من قبل الباحثين المهتمين بهذا المجال.

4: تسهم هذه الدراسة في امداد المراكز والمؤسسات التعليمية العاملة في مجال تعليم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية ببرامج تدريبية تعليمية مناسبة تراعي خصائصهم وقدراتهم.

5: تعد هذه الدراسة /بحسب حدود علم الباحثة/ الأولى في سوريا التي تناولت تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة باستخدام طريقة تهجئة الأصابع.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

1: التعرف على مدى فاعلية برنامج تدريبي في تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة باستخدام طريقة تهجئة الأصابع في القياس البعدي.

2: الكشف عن مدى استمرار أثر البرنامج التدريبي في تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة باستخدام طريقة تهجئة الأصابع في القياس التتبعي.

حدود الدراسة: وتتضمن الآتي:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي (2024– 2025).
- الحدود المكانية: معهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية في حمص.
- الحدود البشرية: أطفال من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة المسجلين في معهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية في حمص من الصف الأول الابتدائي تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (6– 8) سنوات.

- الحدود الموضوعية: تتضمن متغيرات الدراسة وهي (قراءة الأحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع للأطفال من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، البرنامج التدريبي لتعليم قراءة الأحرف العربية للأطفال من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة باستخدام تهجئة الأصابع).

فروض الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي الاعاقة السمعية الشديدة على مقياس تعليم قراءة أحرف اللغة العربية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين (القبلي، البعدي) عند مستوى دلالة (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي الاعاقة السمعية الشديدة على مقياس تعليم قراءة أحرف اللغة العربية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين (البعدي، التتبعي) عند مستوى دلالة (0.05).

مصطلحات الدراسة:

- **أبجدية الأصابع:** استخدام أصابع اليدين في تهجئة الحروف المختلفة وذلك بإعطاء كل حرف شكلاً معيناً ويتم التفاهم بين مستخدمي أبجدية الأصابع عن طريق حركات الأصابع وتهجئة الكلمات يدوياً بدل نطقها لفظياً. (الملاح، 2016)
- **التعريف الاجرائي لأبجدية الأصابع:** هي استخدام الطفل ذو الإعاقة السمعية لأصابع اليدين في قراءة الأحرف التي تعرض عليه وفق أبجدية الأصابع للأحرف العربية المعتمدة.
- **القراءة :** عملية عقلية انفعالية تتضمن تحليل الرسوم والرموز التي يتعلمها الطالب من خلال عينيه، مع فهم المعاني والربط بين هذه المعاني والخبرة السابقة. (عبد الأحمد، 2012)
- **التعريف الاجرائي للقراءة:** هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل ذو الإعاقة السمعية الشديدة على مقياس قراءة الأحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع.

- **ذوي الإعاقة السمعية الشديدة:** هم أشخاص لديهم مشكلات سمعية تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عندهم بوظائفه، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح درجة السمع في الإعاقة السمعية الشديدة مابين (70 –90) ديسيبل.(الملاح، 2016)
- **التعريف الاجرائي لذوي الإعاقة السمعية الشديدة:** هم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة المسجلين في معهد التربية الخاصة للاعاقة السمعية في حمص ممن تتراوح درجة السمع لديهم ما بين (70– 90 ديسيبل) وفق تخطيط السمع الخاص بهم.

الاطـار النظــري:

تلعب القراءة دوراً مهماً في نجاح أو فشل العملية التعليمية والتربوية (حافظ وفياض، 2016)، وتساهم في تطوير التواصل الفكري والاجتماعي، حيث يساعد النشاط الفكري على حل المشكلات التي يواجهها الطفل وتساعد في تكوين رصيد لغوي يجعله قادر على مواصلة التعلم فيما بعد، فاكتساب الطالب مهارات القراءة في مرحلة التعليم الأساسي يجعله قادر على الاستيعاب والفهم السليم لما يقرأ مما يؤثر ايجابياً في تنمية شخصية الطفل. (عطا و مطر، 2016).

وقد أكدت دراسة مارشر وشيلدروث (Karchmer & Schildroth, 1986) وجود ارتباط وثيق بين الإعاقة السمعية والضعف القرائي وهذا يعني أن الصمم له دور رئيسي بتراجع مستوى المهارات القرائية، وإن هناك تلاميذ صم يقرؤون بما يتناسب عمرهم الزمني وإن تعلم القراءة لدى الصم يسير ببطء شديد . (الريس وآال ناجي، 2013).

فالقراءة تتكون من أربع مراحل رئيسية تتمثل في التعرف (تعرف الحروف الهجائية بمختلف حالاتها، ادراك الاختلاف والتشابه بين الكلمات والحروف، التعرف على الكلمة مهما اختلف شكلها عند الكتابة)، الفهم (استنتاج الأفكار من النصص المقروء، القدرة على التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية، انتقاء المعنى العام والموضوع الرئيسي للنص، العمل على تلخيص الأفكار من النص

بشكل وافي)، النقد (العمل على مقارنة المعلومات بعضها ببعض التمييز بين أوجه الاختلاف والشبه في الحقائق المعروضة) التفاعل والابداع (ربط المعاني في وحدات فكرية أكبر، تعميم الأحكام على مواقف أخرى، العمل على إعادة ترتيب الأفكار). (العنزي، 2016)

أنواع القراءة: تقسم القراءة إلى نوعين أساسيين وهما: القراءة الجهرية والقراءة الصامتة كما يلي:

- القراءة الجهرية: هي عملية يتم فيها التعرف بالكلمات ثم نطقها، تعتمد على اتقان مهارات أساسية منها: تعرف الكلمة، اخراج الحروف من مخارجها، التفاعل، الفهم، دقة النطق.
- القراءة الصامتة: هي عملية يعتمد فيها القارئ على رؤية الرموز وادراك معانيها ثم الانتقال بها إلى الفهم بأنواعه ومستوياته المختلفة، وهذه العملية تتم بدون مشاركة أعضاء النطق فالفهم هو العنصر الأساسي في القراءة الصامتة. (مهنا، 2007)

أهداف تعلم القراءة: تم تقسيمها إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، فالأهداف العامة تتمثل في مساعدة الطلاب على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم سواء كانت شخصية أو جماعية بطريقة تتناسب مع مستوياتهم العمرية وخصائصهم وحاجاتهم واثراء الثقافة وحب الاستطلاع وتنمية مهارات التفكير والتعبير عن الذات، كما انها تساعد الطلاب في التعايش مع نشاطات واهتمامات ومشكلات الجماعة، أيضاً تعمل على تعميق الاهتمام بالواقع وغرس الاتجاهات والقيم والمثل الإيجابية وزيادة خبرات الطلاب بالأشياء الموجودة في بيئاتهم وفهم خبرات الآخرين والتعرف على تجاربهم في شتى المجالات، بينما تتمثل الأهداف الخاصة في نمو المهارات الأساسية للقراءة فهي تعمل على تكوين القدرة القرائية وزيادة الميل للقراءة واكتساب المهارات القرائية المتعددة مثل: الاستقلال بالقراءة والسرعة والاستغراق فيها كما أنها تسهم في التمكن من القدرة على تحصيل المعاني التي تجعل القارئ له القدرة على اختيار المادة الهادفة وزيادة الثروة اللغوية والاستمتاع لديه وتدريب القارئ على الاستفادة مما يقرأ في حياته وفهمها والتفاعل معها. (الريس وآل ناجي، 2013).

الإعاقة السمعية: هي تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي عند الفرد بوظائف، أو تقلل من قدرة الفرد على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح الإعاقة السمعية في شدتها من الدرجات البسيطة والمتوسطة التي ينتج عنها ضعف سمعي إلى الدرجات الشديدة جداً والتي ينتج عنها الصمم، ويمكن تقسيم مستويات السمع إلى: مستوى طبيعي (درجة السمع 25 ديسيبل)، إعاقة طفيفة درجة السمع فيها تتراوح ما بين (25– 40 ديسيبل)، إعاقة متوسطة تتراوح درجة السمع فيها ما بين (40 –55 ديسيبل)، إعاقة سمعية ملحوظة تتراوح درجة السمع فيها ما بين (55– 70 ديسيبل) إعاقة سمعية شديدة تتروح درجة السمع فيها ما بين (70– 90 ديسيبل)، إعاقة سمعية تامة درجة السمع فيها (90 ديسيبل فما فوق). (الملاح، 2016).

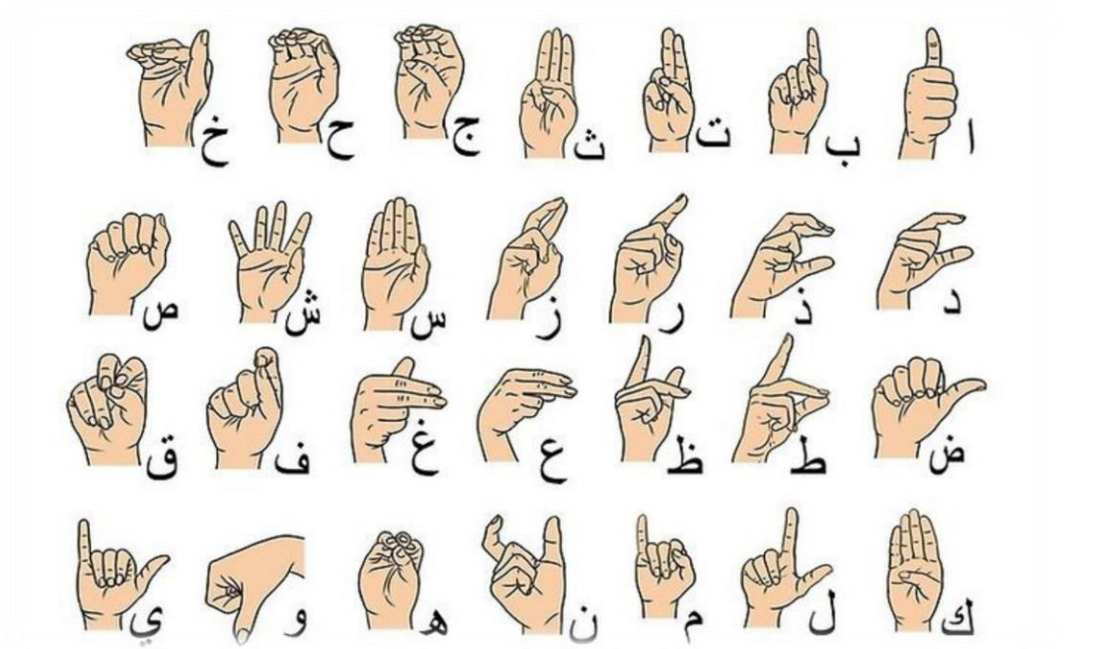
القراءة والاعاقة السمعية: بين بول (PAUL, 2001) بأن السلوك القرائي للطلاب ذوي الإعاقة السمعية يرتبط بدرجة فقدان السمع ووضوح الكلام، ومعظم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية يعانون من ضعف وقصور في الجانب الأكاديمي، ولذلك فإن اعدادهم يبدأ عن طريق امدادهم بالمهارات التي تمهد لهم الطريق للبدء في عملية القراءة والكتابة حتى يسهل لهم الدخول في عالم القراءة والكتابة دون خوف فيتمكنون من الاقبال على التعليم.

ومن طرق تدريس القراءة الطريقة الجزئية التي تعتمد على البدء بتعلم أصغر وحدة مميزة في اللغة وهي الحروف، فالكلمة تتكون من حروف ثم توضع الحروف في كلمات، تتميز هذه الطريقة في أنها تسهل على الطلاب اتقان الحروف من البداية ليتم التعميم على كل كلمة يراها. (الدوهان و الدوسري، 2021)، وهذا ما تركز عليه طريقة تعليم القراءة باستخدام أبجدية الأصابع.

أبجدية الأصابع: هي عبارة عن استخدام أصابع اليدين في تهجئة الحروف المختلفة وذلك باعطاء كل حرف شكلاً معيناً، ويتم التفاهم بين مستخدمي أبجدية الأصابع عن طريق حركات الأصابع وتهجئة الكلمات يدوياً بدل نطقها لفظياً. (الملاح، 2016)، وهي إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية وتستخدم التهجئة بالأصابع كطريقة ساندة للغة الإشارة. (العزة، 2002).

وهي احدى طرق التواصل اليدوي الذي يعتمد على لغة الإشارة وهجاء الأصابع، حيث تعتبر لغة الإشارة هي اللغة الأم للأفراد الصم، حيث يتم استخدام إشارة محددة متعارف عليها في مجتمع الأفراد الصم، بينما تدل أبجدية الأصابع على تمثيل الحروف الهجائية المختلفة باستخدام الأصابع، وهي سهلة التعلم حيث يمكن التعبير عن الأسماء أو الأفعال التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة، ومع ذلك يمكن الجمع بين الطريقتين لتكوين جملة مفيدة ذات معنى(القمش، 2007، 96).

وتوجد اشارات أبجدية للحروف العربية تم الاتفاق عليها في المؤتمر الخامس للهيئات العربية العاملة في رعاية الصم والذي عُقد في العاصمة الأردنية عمان عام (1986)، وفيما يلي جدول يوضح أبجدية الأصابع للأحرف العربية:



الشكل رقم (1) أبجدية الأصابع للأحرف العربية

الدراســات الســابقة:

1": دراسة باربراكوبر (2002):

" استخدام لغة الإشارة لتعليم القراءة لأطفال الروضة"

" The use of sign language to teach reading to Kindergartners"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية استخدام لغة الاشارة في تعليم القراءة لأطفال الروضة وطبقت الدراسة على طفلة تعاني من ضعف سمع شديد في الخامسة من عمرها باختبار قراءة كلمات معينة (مع استخدام لغة الإشارة، وبدون استخدام لغة الإشارة)، وقد وجدت الدراسة أن استخدام لغة الاشارة وتهجئة الأصابع في مرحلة رياض الأطفال يعزز برنامج فنون اللغة بشكل كبير حيث أن استخدام لغة الإشارة مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية له فوائد كبيرة في تعزيز الفرص التعليمية للأشخاص ذوي الإعاقة السمعية كما وجد أن دمج لغة الإشارة في منهج دراسي متنوع يعزز معدل تعلم الأطفال ويؤدي إلى تحفيز أكبر للقراءة ويصل إلى شريحة واسعة من الأطفال الذي يواجهون صعوبة في التعلم باستخدام الأساليب البصرية والسمعية فقط.

2": دراسة ليوبيكابريبا نيتش (2006) بعنوان:

" لغة الإشارة وتعليم الصم التقليدي"

"Sign language and deaf education a new tradition "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية تعليم لغة الإشارة مبكراً وتأثيرها في تحسين التعليم الاكاديمي (القراءة والكتابة) وفي تحسين التكيف الاجتماعي لدى الأطفال الصم، حيث ناقشت الدراسة حالة أطفال صم من السويد واسبانيا وهولندا للتعرف على فوائد اكتساب لغة الإشارة مبكرا لديهم، وجاءت نتائج الدراسة لتبين أن تقدم الأطفال الصم في القراءة والكتابة بطئ للغاية لدى الأطفال من والدين

يسمعان مقارنة بالأطفال الصم لآباء وأمهات صم، ولا تقتصر فوائد اكتساب لغة الاشارة مبكراً في تحسين التعليم الأكاديمي وإنما أيضاً في تحسين التكيف الاجتماعي للأطفال الصم، ويرى النهج الثقافي لتعليم الصم أن لغة الإشارة هي الشكل اللغوي الأكثر طبيعية للأطفال الصم ووسيلة تواصل فعالة لجميع الأغراض في جميع الظروف.

3": دراسة كلارك وآخرون (2016):

" أهمية اكتساب لغة الإشارة مبكراً للقراء"

"The importance of early sign language acqistion for deaf readers"

تهدف الدراسة إلى التعرف وتقييم النظريات التي تصف الاختلاف في تطور القراءة لدى الصم وتأثير كل من درجة السمع ووقت اكتساب لغة الإشارة (مبكراً أو تأخراً) في تعلم القراءة، استخدم الباحثون نظريات مختلفة لشرح مهارات القراءة لدى الأفراد الصم، بما في ذلك نظرية القراءة ثنائية المسار، ونظرية العمق الإملائي، ونظرية الوصول المبكر للغة، طبقت الدراسة على أربع مجموعات من الأطفال عددهم (857) طفلاً للتعرف على العلاقة بين (السامعين وعسر القراءة، السامعين دون عسر قراءة، الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة المبكرة، الصم الذين يستخدمون لغة الإشارة المتأخرة)، وقد أظهرت النتائج أن المشاركين الصم كانوا مختلفين عن المشاركين السامعين الذين يعانون من عسر القراءة مما يشير إلى أنهم لا يعانون من عجز في المعالجة الصوتية، كما أوضحت نظرية الوصول المبكر للغة بسهولة أكبر(تعلم اللغة مبكراً) أوجه التشابه بين المشاركين السامعين والصم الذين يستخدمون لغة الاشارة في وقت مبكر من العمر مما يؤكد أهمية الوصول المبكر للغة البصرية (أهمية تعلم لغة الإشارة مبكرا للصم).

4" : دراسة أروى علي أخضر (2018) بعنوان:

" تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد –تصور مقترح في اعداد المعلم المأمول في تعليم الصم وضعاف السمع".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تعليم الصم وضعاف السمع من حيث المعلمين القائمين بتدريس الصم في معاهد وبرامج الدمج، ودور كل من معلم العوق السمعي (الصم وضعاف السمع)، معلم التعليم العام (معلم المادة)، ودور مترجم لغة الإشارة (إن وجد)، للتوصل إلى رؤية مقترحة في اعداد معلم الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج الدمج.

طبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (37) مشرفة صم وضعاف سمع بالمملكة العربية السعودية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج عن أفضل معلم في تعليم الصم في مسار مترجمة لغة الإشارة من وجهة نظر عينة الدراسة تتمثل في "مترجمة لغة الإشارة الحاصلة على تخصص في مادة أكاديمية محددة بدرجة كبيرة.

5": دراسة مريم حافظ تركستاني و منيرة محمد الراجحي (2022):

" معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسة المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية باختلاف عدد من المتغيرات (عدد سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية، التخصص) وقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة من اعدادهما، اشتملت عينة الدراسة على (167) معلمة تخصص إعاقة سمعية و(70) معلمة من معلمات التعليم الخاص تخصص (لغة عربية) وكشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة من معلمات تخصص إعاقة سمعية لديهم معرفة بشكل عام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، كما أنهن يمارسن استراتيجية القراءة المتكررة لتعليم الطالبات الصم وضعيفات السمع بدرجة

متوسطة، في حين أنهن يمارسن استراتيجية القراءة الحوارية واستراتيجية التعلم بالأقران واستراتيجية التدريب على الوعي الصوتي واستراتيجية التدريس التبادلي بدرجة كبيرة كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية باختلاف المتغيرات التالية: الخبرة في التدريس، الرحلة الدراسية، التخصص.

6" دراسة عبد السلام سالم مسعود البوسيفي (2023) بعنوان:

" فاعلية لغة الإشارة في تعليم الصم وضعاف السمع من وجهة نظر عدد من أخصائي التخاطب وأخصائي التربية الخاصة"

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية لغة الإشارة في تعليم الصم وتحسين مستوى التواصل لديهم، حيث أجريت الدراسة على مجموعة عينة من أخصائي السمع والتخاطب وأخصائي التربية الخاصة بعدد اجمالي (300) أخصائي وأخصائية وبعدد (200) من أخصائي السمع والتخاطب و(100) من أخصائي التربية الخاصة، استخدمت الدراسة أداة استبيان خاصة واعتمدت المنهج الوصفي، وأكدت نتائج الدراسة على فاعلية استخدام لغة الاشارة في تعليم الصم وضعاف السمع المهارات الاكاديمية وتحسين التواصل لديهم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة فاعلية استخدام لغة الإشارة وتهجئة الأصابع في التعليم الأكاديمي للأطفال ذوي الإعاقة السمعية تبين لنا تركيز معظم هذه الدراسات على التعرف على مدى فاعلية استخدام لغة الإشارة في التعلم الأكاديمي (القراءة والكتابة) للأطفال ذوي الإعاقة السمعية كما في دراسة كل من البوسيفي (2023) ودراسة باربراكوبر (2002)، بينما تطرقت بعض الدراسات للتعرف على أهمية تعليم لغة الإشارة للأطفال ذوي الإعاقة

السمعية وتأثير ذلك على اكتساب مهارات القراءة والكتابة كما في دراسة كل من كلارك وآخرون (2016) ودراسة نيتش (2006)، بينما ركزت بعض الدراسات على التعرف على أفضل الطرق للتعلم الأكاديمي للصم وكذلك أفضل المعلمين كما في دراسة كل من أخضر (2018) ودراسة تركستاني والراجحي (2022).

اعتمدت الدراسات السابقة في تطبيق أدوات الدراسة على عينات مختلفة حيث اعتمدت بعض الدراسات على عينات صغيرة كدراسة باربراكوبر (2002)، ودراسة نيتش (2006)، بينما اعتمدت بعض الدراسات على عينات كبيرة كدراسة كلارك وآخرون (2006) ودراسة تركستاني وراجحي (2022).

منهج الدراسة: تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، وهو منهج قادر على دراسة العلاقة بين الأسباب والنتائج وفق ضوابط وشروط مدروسة بدقة حيث يتم التأكد من كيفية حدوث الحالة وأسباب حدوثها، فهو تغيير معتمد ومضبوط بشروط محددة لحدث ما (المتغير المستقل) لملاحظة التغيرات في المتغير التابع الناتجة عن هذا التغير وتفسيرها. (إبراهيم، 2005)

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الحالية (المجموعة التجريبية) من (5) أطفال من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة المسجلين في معهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية في محافظة حمص، وهم كافة الأطفال المسجلين في المعهد لهذه الفئة العمرية (6 –8) سنوات حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية، وهم لا يعانون من اعاقات أخرى (بحسب شروط التسجيل والنظام الداخلي للمعهد)، تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم.

بينما تكونت العينة السيكومترية من (7) أطفال من ذوي الإعاقة السمعية المسجلين في معهد التربية الخاصة للإعاقة السمعية في حمص من فئة أطفال الصف التحضيري تتراوح أعمارهم الزمنية مابين (4– 6) سنوات، وذلك للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة.

أدوات الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على الأدوات التالية:

- مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع "اعداد الباحثة".
- برنامج تدريبي لتعلم القراءة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام هجاء الأصابع "اعداد الباحثة".

أولاً: مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع "اعداد الباحثة":

مبررات اعداد المقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع، لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وذلك بسبب عدم وجود مقياس مقنن على البيئة السورية معدَ لهذا الغرض (حسب حدود علم الباحثة).

الهدف من المقياس: هو تقدير درجة تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع (عينة الدراسة).

التعريف الاجرائي لقراءة أحرف اللغة العربية باستخدام تهجئة الأصابع: هي الدرجة التي يحصل عليها الطفل من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة (عينة الدراسة) على مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع والذي تم اعداده ليتناسب مع الدراسة الحالية، وهو يشير إلى درجة تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة باستخدام تهجئة الأصابع، وفق ثلاثة مستويات (ضعيف، جيد، ممتاز).

وصف المقياس: تكون المقياس في صورته النهائية من (28) بنداً، تغطي الأحرف العربية وهي (28) حرفاً ويهدف إلى قياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع، وفق ثلاثة مستويات (ضعيف، جيد، ممتاز)، حيث بلغت الدرجة الكلية للقياس

(28) درجة، مع اعتماد البدائل التالية (صحيح، غير صحيح)، وتم تحديد مستويات الأداء اعتماداً على الدرجة الكلية لكل طفل، واحتساب (مدى الفئة) بالاعتماد على المعادلة التالية:

مدى الفئة = مدى القيم على المقياس الكلي ÷ عدد المستويات = (28 −0) ÷ 3= 9.3

وهو مدى الفئة لكل مستوى من المستويات الثلاثة في المقياس، وهي الفئات التي اعتمدتها الباحثة، بحيث يصبح تقسيم الفئات كما يلي:

الفئة الأولى : من (0 – 9.3) وتشير هذه الفئة إلى مستوى ضعيف.

الفئة الثانية : من (9.4 – 18.7) وتشير هذه الفئة إلى مستوى جيد.

الفئة الثالثة : من (18.8– 28) وتشير هذه الفئة إلى مستوى ممتاز.

الخصائص السيكومترية للمقياس: للتأكد من الخصائص السّيكومترية لمقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع، تمّ التحقق من صدق وثبات نتائجه، وفقاً للآتي:

أ: الصّدق: تمّ التحقق من صدق نتائج المقياس بطرائق عدّة، هي:

ـ صدق المحكّمين: يعدُّ صدق المحكمين إحدى طرق الصدق المهمّة التي لا يمكن الاستغناء عنها، لذلك فقد تم عرض المقياس في صورته الأوّلية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في التربية الخاصة وأخصائيي لغة إشارة ومعلمين إعاقة سمعية، بلغ عددهم (5) محكم، وتمّ الأخذ بآراء وملاحظات الأساتذة المحكمين، وقد تكوّن المقياس في صورته الأوّلية من (28) بنداً، وقد حصلت جميع بنوده على نسبة اتفاق تساوي أو تزيد عن (80%) من المحكمين، وبالتالي فالمقياس صادق لقياس ما صُمّم لأجله.

- الاتســاق الداخلي : تم حســاب الاتســاق الداخلي للمقياس من خلال حســاب قيمة معامل الارتباط بين درجات كل مكون والدرجة الكلية للمقياس، ونبين ذلك في الجدول التالي :

جدول رقم (1)

- معاملات الارتباط بين درجات مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع

بنود المقياس / قيمة (ر)	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1: اقرأ حرف (أ) بهجاء الأصابع.	0.70	0.001
2: اقرأ حرف (ب) بهجاء الأصابع.	0.57	0.001
3: اقرأ حرف (ت) بهجاء الأصابع.	0.63	0.001
4: اقرأ حرف (ث) بهجاء الأصابع.	0.59	0.001
5: اقرأ حرف (ج) بهجاء الأصابع.	0.66	0.001
6: اقرأ حرف (ح) بهجاء الأصابع.	0.62	0.001
7: اقرأ حرف (خ) بهجاء الأصابع.	0.58	0.001
8: قرأ حرف (د) بهجاء الأصابع.	0.70	0.001
9: اقرأ حرف (ذ) بهجاء الأصابع.	0.69	0.001
10: اقرأ حرف (ر) بهجاء الأصابع.	0.70	0.001

11: اقرأ حرف (ز) بهجاء الأصابع.	0.71	0.001
12: اقرأ حرف (س) بهجاء الأصابع.	0.64	0.001
13: اقرأ حرف (ش) بهجاء الأصابع.	0.66	0.001
14: اقرأ حرف (ص) بهجاء الأصابع.	0.70	0.001
15: اقرأ حرف (ض) بهجاء الأصابع.	0.59	0.001
16: اقرأ حرف (ط) بهجاء الأصابع.	0.59	0.001
17: اقرأ حرف (ظ) بهجاء الأصابع.	0.67	0.001
18: اقرأ حرف (ع) بهجاء الأصابع.	0.59	0.001
19 اقرأ حرف (غ) بهجاء الأصابع.	0.71	0.001
20: اقرأ حرف (ف) بهجاء الأصابع.	0.63	0.001
21: اقرأ حرف (ق) بهجاء الأصابع.	0.69	0.001
22: اقرأ حرف (ك) بهجاء الأصابع.	0.64	0.001
23: اقرأ حرف (ل) بهجاء الأصابع.	0.63	0.001
24: اقرأ حرف (م) بهجاء الأصابع.	0.70	0.001
25: اقرأ حرف (ن) بهجاء الأصابع.	0.59	0.001

26: اقرأ حرف (هـ) بهجاء الأصابع.	0.70	0.001
27 اقرأ حرف (و) بهجاء الأصابع.	0.71	0.001
28: اقرأ حرف (ي) بهجاء الأصابع.	0.69	0.001

ويتضـح من الجدول السـابق أن معاملات الاتسـاق الداخلي لمكونات المقياس مرتفعة جداً، وهي دالة عند مستوى دلالة (0.001) وهي معاملات صدق مرتفعة جداً ويوثق بها.

البرنامج التدريبي: قامت الباحثة بتصميم برنامج يهدف إلى تعلم قراءة الأحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع لأطفال الصف الأول الابتدائي من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، وقد تكوّن البرنامج في صورته الأولية من (46) جلسة تدريبية، وتم تحكيم البرنامج التدريبي من قبل الأساتذة المختصين في التربية الخاصة وأخصائيي لغة الإشارة ومعلمين إعاقة سمعية، بلغ عددهم (5) محكمين، لإبداء الرأي وتعديل ما يرونه مناسباً، وحذف وإضافة ما يرونه مناسباً، وكذلك ابداء الرأي من حيث صياغة الأهداف السّلوكية لكل جلسة من البرنامج، ومناسبة الأنشطة والإجراءات لخصائص العيّنة ولأهداف كل جلسة، ومناسبة الفنيّات السّلوكية المستخدمة في البرنامج لتحقيق أهداف البرنامج، وكذلك كفاية جلسات البرنامج التدريبي لتحقيق الهدف العام للبرنامج، وقد تمّ الأخذ بآراء السادة المحكمين وفق نسبة اتفاق تساوي أو تزيد عن (80%)، إذ بلغت جلسات البرنامج التدريبي في صورته النهائية (35) جلسة، وتم اجراء التعديلات المقترحة وهي:

حذف الجلسات المكررة من البرنامج حيث أنها مكررة من حيث (عنوان الجلسة، والأهداف السّلوكية)، إعادة ترتيب بعض جلسات البرنامج، تنويع الأنشطة والوسائل المستخدمة في جلسات البرنامج، وقد تكون البرنامج في صورته النهائية من (35) جلسة، واستمر تطبيق البرنامج لمدة

(4.5) أشهر (18 أسبوعاً)، بمعدل جلستان أسبوعياً، مدة الجلسة (30) دقيقة، والجلسات جماعية لكل الأطفال في الصف.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء البرنامج التدريبي كدراسة البوسيفي (2023) ودراسة باربراكوبر (2002) وذلك باستخدام تهجئة الأصابع وهي طريقة أثبتت فاعليتها في تعليم القراءة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية كما في دراسة كلارك وآخرون (2016).

وتم استخدام وسائل وأدوات متنوعة في تطبيق البرنامج منها مجسمات بلاستيكية وصوراً للأحرف العربية.

فرضيات الدراسة ونتائجها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي الاعاقة السمعية الشديدة على مقياس تعليم قراءة أحرف اللغة العربية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين (القبلي، البعدي) عند مستوى دلالة (0.05).

للتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة استجابات عينة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (ن = 5) على قياس تعلم الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع، في القياسين (القبلي ، البعدي) لتطبيق البرنامج، وذلك باستخدام اختبار (ويلكوكسون Z) لدلالة الفروق، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (2): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين القبلي والبعدي

القيم الإحصائية / المتغير	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس قراءة الاحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع	رتب سالبة = 0	0	– 2.02	0.05
	رتب موجبة = 15	15.0		

وبتحليل القيم الإحصائية باستخدام اختبار (ويلكوكسون Z) لدلالة الفروق، والشكل السابق، يظهر لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع باختلاف التطبيقين (القبلي – البعدي) في اتجاه التطبيق البعدي، وذلك عند مستوى دلالة (0.05)، ورفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وتشير نتائج الفرض إلى فاعلية البرنامج التدريبي لتعليم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال من ذوي الاعاقة السمعية الشديدة على مقياس تعليم قراءة أحرف اللغة العربية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين (البعدي، التتبعي) عند مستوى دلالة (0.05).

للتحقق من صحة هذا الفرض تمت معالجة استجابات عينة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية (ن = 5) على قياس تعلم الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع، في

القياسين (البعدي– التتبعي) لتطبيق البرنامج، وذلك باستخدام اختبار (ويلكوكسون Z) لدلالة الفروق، والجدول التالي يوضح ذلك:

- **الجدول (3): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع في القياسين البعدي والتتبعي**

القيم الإحصائية / المتغير	مجموع الرتب	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
متوسطات رتب درجات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية على مقياس قراءة الاحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع	رتب سالبة = 0	0	- 1.60	0.05
	رتب موجبة = 6	2		

وبتحليل القيم الإحصائية باستخدام اختبار (ويلكوكسون Z) لدلالة الفروق، والشكل السابق، يظهر لنا قيمة Z حوالي (−1.60) عند مستوى دلالة (0.05) وهي قيمة ليست كبيرة جداً وهذا يشير لعدم وجود دليل قوي لرفض الفرضية الصفرية ولا يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة التجريبية في القياسين (البعدي، التتبعي) نظراً لصغر حجم العينة، وهنا لا يمكن رفض الفرضية الصفرية قبولها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وقبولها.

وتشير نتائج هذه الفرضية إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي لتعليم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي والقيام بالقياس التتبعي بعد شهرين.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة الحالية فعالية البرنامج التدريبي في تعلم قراءة الأحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع للأطفال ذوي الإعاقة السمعية، واستمرار أثر البرنامج في القياس التتبعي.

وتُعزى هذه النتائج إلى أسباب عدّة، ومنها: اختيار الطريقة الأنسب لتعلم القراءة للأطفال من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة وهي "تهجئة الأصابع" وذلك استناداً إلى نتائج الدراسات والبحوث السابقة كما في دراسة باربراكوبر (2002) والتي أكدت على أهمية استخدام تهجئة الأصابع في مرحلة رياض الأطفال بما يعزز تعلم القراءة ويزيد الفرص التعليمية ويؤدي إلى تحفيز أكبر للقراءة.

حيث تعاني هذه الفئة من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة من عدم القدرة على سماع الأصوات الكلامية وأصوات الأحرف وصعوبة في نطقها مما يجعل الاعتماد على الإشارات البصرية الطريقة الأنسب لتعلم الأحرف وهي "تهجئة الأصابع".

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدّراسات والأبحاث السّابقة، حيث أشارت معظم الدراسات إلى فاعلية البرامج المقدمة للأطفال من ذوي الإعاقة السمعية والتي تعتمد على لغة الإشارة وتهجئة الأصابع في تحسين التعلم الأكاديمي (القراءة والكتابة) كما في دراسة كل من (نيتش، 2006)، ودراسة (كلارك وآخرون، 2016).

حيث أكدت هذه الدراسات على فاعلية استخدام لغة الإشارة وتهجئة الأصبع في مراحل التعلم المبكرة للأطفال من ذوي الإعاقة السمعية وأثرها الفعال في اكتساب المهارات الأكاديمية وتعلم القراءة.

وقد تمّت مراعاة عدة إرشادات في تنفيذ جلسات البرنامج التدرّيبي، حيث تمّ تطبيق جلسات البرنامج التدرّيبي بطريقة جماعية حيث قامت الباحثة بتنفيذ جلسات البرنامج في وقت الحصة الدراسية، بما يخلق روح التشجيع والمنافسة والتحدي بين الأطفال، حيث استخدمت الباحثة أنواعاً عديدة من المعززات (المادية، الاجتماعية)، لتعزيز الاستجابات الصحيحة من الأطفال ذوي الاعقة السمعية، مع تحديد وقت كل جلسة ب (30) دقيقة، وكان لتنوع الأنشطة والأدوات دور كبير في فاعلية البرنامج التدريبي حيث قامت الباحثة باستخدام الرسوم والتلوين وصور والمجسمات والطباعة على الورق والصلصال وغيرها من الأدوات لتنفيذ الأنشطة المتنوعة في البرنامج، ما انعكس على سرعة تعلم الأطفال ذوي الإعاقة السمعية للأحرف العربية باستخدام تهجئة الأصابع، وأيضاً ساهم في استمرا أثر البرنامج في القياس التتبعي.

ومما ساهم أيضاً في نجاح البرنامج التدريبي ملاءمة الأهداف المحددة في جلسات البرنامج وكفايتها لتحقيق الهدف العام للبرنامج، وملائمة الاستراتيجية المستخدمة في تطبيق البرنامج، هذا كله ساهم في استمرار أثر البرنامج بعد تطبيقه (في القياس التتبعي)، حيث تم تطبيق مقياس تعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية الشديدة باستخدام تهجئة الأصابع بعد شهرين من انتهاء تطبيق البرنامج، وتشير نتائج الفرضية الثانية لعدم وجود دليل قوي لرفض الفرضية الصفرية ولا يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة التجريبية في القياسين (البعدي، التتبعي) نظراً لصغر حجم العينة، وهنا لا يمكن رفض الفرضية الصفرية وقبولها بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وقبولها، ويمكن تفسير هذه النتائج بسبب انقطاع الأطفال لمدة شهر عن الدوام المدرسي بسبب الظروف الأمنية كان سبباً في تراجع بسيط وغير دال احصائياً في تذكر قراءة الأحرف العربية بتهجئة الأصابع، حيث تحتاج عملية التعلم إلى تكرار وممارسة مستمرة.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدّراسة الحالية، تقدّم الباحثة المقترحات التالية:

1: ضرورة مراعاة الخصائص النفسية والمعرفية للأطفال ذوي الاعقة السمعية في إعداد البرامج التدرّيبية التي تهدف إلى تعليم قراءة الأحرف العربية.

2: ضرورة استخدام الاستراتيجيات الملاءمة لضمان نجاح البرامج التدرّيبية التي تهدف إلى تعلم قراءة الأحرف العربية.

3: ضرورة التركيز على تعليم تهجئة الأصابع ولغة الإشارة للأطفال ذوي الإعاقة السمعية في سن مبكر لتحقيق الفائدة الأكبر من البرامج التدرّيبية المقدّمة لهم بهدف تعلم القراءة والكتابة وزيادة الكفاءة الأكاديمية.

4: ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة العاملين مع الأطفال ذوي الاعاقة السمعية على اعداد وتنفيذ البرامج التدريبية التي تهدف لتعلم القراءة لهؤلاء الأطفال.

5: إجراء المزيد من الدّراسات التي تهدف إلى تقديم البرامج الإرشادية والتدريبية للوالدين بهدف المساهمة في تدريب أبنائهم ذوي الإعاقة السمعية على القراءة.

مراجع الدراسة:

1: ابراهيم، فيوليت فؤاد (2005). مناهج البحث في علم النفس، دار حورس للطباعة والنشر، القاهرة.

2: أخضر، أروى علي (2018). تعليم الأصم وفق رؤية ثلاثية الأبعاد –تصور مقترح في اعداد المعلم المأمول في تعليم الصم وضعاف السمع، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد (6) العدد(24) الجزء الأول– مايو 2018.

3: تركستاني، مريم حافظ والراجحي، منيرة محمد (2022). معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسة المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية، 2 (29)، 2022.

4:حافظ، وحيد وفياض، حنان (2016). برنامج قائم على مدخل التعليم المعزز بالحاسوب لتنمية مهرات القراءة والكتابة لدى التلاميذ الصم بالمرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 1 (216)، 15-132.

4: الريس، طارق وآل ناجي، سعد (2013). طرق تدريس القراءة الشائعة لدى علمي الصم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية،25(1)، 150-111.

5: عبد الأحمد، فراس (2012). فاعلية برنامج لغوي في تنمية الاستيعاب السمعي وأثره على تحسين المهارات القرائية لدى الطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، مجلة التربية، 23 (90)، 256- 311.

6: العزة، سعيد حسني (2002). الدليل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة (المفهوم- التشخيص –أساليب التدريس)، الدار العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

7: عطا، حسين و مطر، عبد الفتاح (2016). فعالية برنامج قصصي في تحسين مهارات القراءة الجهرية والاتجاه نحوها لدى التلاميذ ضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، 16(2)، 217-284.

8: العنزي، فاطمة (2016). دليل بأفضل الممارسات التعليمية في تعلم القراءة للتلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية، *مجلة رابطة التربية الحديثة*، 8 (27)، 305 -370.

9: القمش، مصطفى والمعايطة ، خليل (2007). سيكولوجيا الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مقدمة في التربية الخاصة، ط1، دار المسيرة، الأردن.

10: الملاح، تامر المغاوري (2016). الإعاقة السمعية بين التأهيل والتكنولوجيا، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

11: مهنا، منصور (2007). أهمية تعلم القراءة للأطفال في ضوء فلسفة تربوية واضحة والتعرف على تطور مهاراتها وكيفية اكسابها له في سن مبكرة دراسة نظرية تحليلية، ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي التاسع عشر- تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

12: البوسيفي، عبد السلام سالم مسعود(2023). فاعلية لغة الإشارة في تعليم الصم وضعاف السمع من وجهة نظر عدد من أخصائي التخاطب وأخصائي التربية الخاصة، مجلة جامعة فزان التطبيقية، 2 (1)، 121-121.

المراجـع الأجنبيــة:

1: Barbara Cooper (2002): The use of sign language to teach reading to Kindergartners, The Reading Teatcher 56 (2), 116-119, 2002.

2: Clark M Diane, peter C Hauser, Paul Miller, Tevhide Karain, (2016): The importance of early sign language acquisition for deaf readers, Reading &Writing Quarterly 32 (2), 127-151, 2016.

3: L Pribanic (2006) Sign language and deaf education a new tradition, Sign language & Linguistics, 2006, platform.

4: Van Staden, A. (2013): An evaluation of an intervention using sign language and multi- sensory coding to support word-learning comprehension of deaf signing children. Children Language Teaching and Therapy, 29 (3), 305-318.

احدى جلسات البرنامج التدريبي لتعلم قراءة الأحرف العربية للأطفال ذوي الإعاقة السمعية باستخدام تهجئة الأصابع

<table>
<tr><td colspan="3">عنوان الجلسة: تعلم قراءة حرف الباء باستخدام تهجئة الأصابع.</td></tr>
<tr><td colspan="3">الهدف العام للجلسة: قراءة حرف الباء باستخدام تهجئة الأصابع.</td></tr>
<tr><td colspan="3">الأهداف السلوكية للجلسة:
1: أن يتعرف الطفل على حرف الباء بشكله الصحيح.
2: أن يتعرف الطفل على حرف الباء في أول الكلمة.
3: أن يتعرف الطفل على حرف الباء في وسط الكلمة.
4: أن يتعرف الطفل على حرف الباء في أخر الكلمة.
5: أن يميز شكل حرف الباء بين أحرف مختلفة.
6: أن يعطي شكل حرف الباء بتهجئة الأصابع عند عرضه عليه.</td></tr>
<tr><td>الأدوات المستخدمة:
1: مجسم لحرف الباء (أول الكلمة، وسط الكلمة، أخر الكلمة، منفصل).
2: صورة حرف الباء بتهجئة الأصابع.
3: صلصال.
4: حرف الباء بأشكاله مع صورته بتهجئة الأصابع (طباعة على ورقة)، وألوان.</td><td>الفنيات المستخدمة:
1: فنية التعزيز.
2: فنية النمذجة.
3: فنية الحث والتلقين.
4: فنية لعب الدور.</td><td>المعززات المستخدمة:
1: التصفيق.
2: حبات حلوى "سميري".</td></tr>
<tr><td colspan="3">الإجراءات:
- تبدأ الباحثة الجلسة بالترحيب بالأطفال ومراجعة الجلسة السابقة.
- تقدم مجسم حرف الباء بشكله الصحيح الكامل وتلصق صورة حرف الباء بتهجئة الأصابع على السبورة وتقوم بتشكيل الحرف بأصابع يدها ثم تطلب من كل طفل تشكيل الحرف بأصابع يده، وتقوم بتصحيح الأخطاء للأطفال.
- تكرر السؤال للأطفال بقراءة حرف الباء باستخدام تهجئة الأصابع عدة مرات، مع تلقين الأطفال الاستجابة الصحيحة.
- تقوم الباحثة بسحب التلقين والطلب من الأطفال قراءة حرف الباء باستخدام تهجئة الأصابع مع تقديم التعزيز المناسب" تصفيق وحبات سميري" للاستجابات الصحيحة.</td></tr>
</table>

- تقوم الباحثة بعرض مجسم حرف الباء بأول الكلمة وقراءته بتهجئة الأصابع وتكرر طريقة التدريب السابقة ثم تعرض مجسم حرف الباء في وسط ثم أخر الكلمة وتكرر طريقة التدريب السابقة. - تقوم الباحثة بإعطاء الأطفال قطع صلصال والطلب من كل طفل تشكيل حرف الباء باستخدام الصلصال ثم قراءته باستخدام تهجئة الأصابع. - تقوم الباحثة بتوزيع أوراق مطبوعة لأشكال حرف الباء مع صورته بتهجئة الأصابع والطلب من الأطفال تلوين الأشكال على الورقة.
التقويم: 1: الطلب من كل طفل قراءة حرف الباء بأشكاله المختلفة باستخدام تهجئة الأصابع. 2: الطلب من كل طفل تحديد حرف الباء (برسم دائرة حوله) عند عرض أحرف مختلفة عليهم. حيث تحقق الجلسة أهدافها حسب المعيار المطبق وهو (80%) من الإجابات الصحيحة لكل طفل.

مستوى امتلاك عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم

إعداد الطالبة: عهد ايبش

إشراف الدكتور: محمد إسماعيل مشاركة الدكتورة: ربا التامر

الملخص

هدف البحث الحالي على التعرف على مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم الأساسية المتمثلة في عملية الملاحظة، التصنيف، الاتصال الاستنتاج، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب التحليل، وأعدت اختبار خاص بعمليات العلم الأساسية، حيث تكون الاختبار في صورتها النهائية من (15) سؤال، وتم التأكد من صدق وثبات الاختبار بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة (26) تلميذ من تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم.

وأظهرت نتائج البحث تدني المستوى العام لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم حيث بلغت النسبة المئوية للاختبار ككل 25،92%ونسبة المئوية لكل من عملية الملاحظة 33،3 % وعملية التصنيف 32،5 %وعملية الاستنتاج 18،5% وعملية الاتصال 15،3%.

الكلمات المفتاحية: عمليات العلم الأساسية، تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مادة العلوم.

The level of acquisition of basic science processes among fourth-grade students in the science curriculum

Abstract

The aim of the current research is to identify the level of acquisition of basic science processes among fourth-grade students, represented by the process of observation, classification, communication, and inference. To achieve this, the researcher used the descriptive approach based on the analytical method and prepared a test specific to basic science processes. The final form of the test consisted of 15 questions. The validity and reliability of the test were confirmed by applying it to a survey sample consisting of 26 fourth-grade students in the science subject.

The results of the research showed a low general level of fourth-grade students in the science subject, as the percentage of the test as a whole reached 36.7%, the percentage of each of the observation process was 42.5%, the classification process 37.5%, the inference process 32.5%, and the communication process 33.3%.

Keywords: basic science processes, fourth-grade students, science subject.

مقدمة البحث:

يعد العصر الذي نعيش فيه عصر التنور والتقدم العلمي والمعرفي في شتى مجالات الحياة العلمية والعملية، فالعلوم بشتى فروعها لها دور هام في تسيير الحياة اليومية وإحداث التقدم التكنولوجي الذي يؤثر على حياة الأفراد والمجتمعات والأمم، وفي ظل هذه التطورات اهتمت دول العالم بتنمية عقليات مفكرة قادرة على اتخاذ القرارات، وحل مختلف المشكلات.

لذلك لم يعد الاهتمام محصور على تحصيل المعلومات فقط، بل أصبح الاهتمام بأهداف أخرى تعمل على تنمية المهارات العقلية وعمليات العلم المتنوعة لدى التلاميذ، وتعرف عمليات العلم بانها "العمليات العقلية التي يقوم من خلالها الفرد بتنظيم الملاحظات وجمع البيانات وفرض الفروض وتنفيذ التجارب وبناء العلاقات وتفسير الظواهر الطبيعية (علي،2002، 97).

إذ أن تعلم هذه العمليات سيساعد التلاميذ على التميز بين الحقائق والاستنتاجات، والتعرف على العلاقات السببية للظواهر، والتنبؤ، وإصدار الأحكام، كما سيساعدهم على حل ومعالجة المشكلات الحياتية وقد أكد ت مجموعة من الدراسات ذلك كدارسة مايرز ودير(Myers&Dyer,2006).

وتصنف مهارات عمليات العلم، إلى مهارات علم أساسية **Science Process Skills Basic**وتأتي في قاعدة هرم العمليات، وتتضمن مهارات (الملاحظة، التصنيف، التواصل، الاستنتاج، القياس، التنبؤ، استخدام الأرقام، استخدام علاقات الزمان والمكان)، ومهارات علم متكاملة**Integrated Science Process Skills** وتضم (ضبط المتغيرات، التعريف الإجرائي، فرض الفروض، تفسير البيانات، التجريب، صياغة النماذج)، وهذا المهارات تجريبية بطبيعتها، ولا يكتسب التلميذ هذه المهارات إلا بعد تمكنه من المهارات الأساسية (Partick,2010).

ونتيجة التعقد المتزايد في العلم والبيئة حول الأنسان، يصبح من الصعب على الفرد التعامل مع هذا العالم والتلاؤم معه من دون الحصول على أساسيات العلم والمعرفة واكتساب الأسلوب العلمي، وتعد عمليات العلم مفتاحاً أساسياً للتقدم والتطور، ويؤكد التربويون على جعلها هدفاً رئيسياً لتدريس العلوم، مما يتوجب على الفرد الإلمام بالقدر الكافي من المعارف والمهارات العلمية حتى يستطيع مسايرة هذا العصر.

ولقد شهدت مناهج العلوم حركات إصلاحية عديدة التي ركزت على تعليم التفكير من خلال ممارسة عمليات العلم ليصبح سلوك المتعلم كسلوك العلماء في أثناء حل المشكلات، واستجابة لضرورة مواكبة المستجدات العالمية، فإن العلمية التربوية في سورية سعت إلى تضمين هذه المهارات في المناهج التعليمية الحديثة بعامة والعلوم خاصة في مختلف مراحل التعليم ولاسيما مرحلة التعليم الأساسي؛ إذ يعتقد أن ضعف التلاميذ في اكتساب مهارات عمليات العلم وممارستها، سيؤدي إلى صعوبات في فهم مادة العلوم وإجراء التجارب العلمية (القبلات،2005، 27).

ويؤكد زيتون (2004) أن التلميذ يحتاج إلى مهارات عقلية خاصة لإجراء النشاطات العلمية، والتجارب، ويعتقد أنه مالم يتمكن التلميذ من امتلاك تلك المهارات، وسيمارسها فعلاً، فإنه سيواجه كثيراً من الصعوبات في دراسته، أو نشاطاته العملية.

بناءً على ما سبق فيمكن النظر إلى عمليات العلم على أنها مجموعة من العمليات العقلية الأساسية والضرورية للإنسان المعاصر لذي يعيش في حياة مليئة بالتحديات والمشكلات، إذ تضم هذه العمليات عدداً من المهارات العقلية الضرورية لحل المشكلات بطريقة منطقية سليمة.

مشكلة البحث:

تعدّ العلوم ركيزة أساسية في بناء مجتمعات المعرفة وتمكين الأفراد من فهم العالم من حولهم والتفاعل معه بفاعلية، ومن خلال دراسة مادة العلوم، يكتسب المتعلمون أدوات التفكير النقدي، وحل المشكلات، وينمون فضولهم العلمي ورغبتهم في الاستكشاف والابتكار، وتزايد أهمية تعليم العلوم في المراحل التعليمية المبكرة، حيث يتم وضع اللبنات الأساسية للفهم العلمي وتطوير المهارات العقلية الهامة.

وتحتل عمليات العلم الأساسية مكانة محورية في تعليم العلوم، فهي الأدوات المعرفية التي يستخدمها العلماء لفهم الظواهر الطبيعية واكتشاف المعارف الجديدة، حيث أن أتقان هذه العمليات يمكن المتعلمين من الانخراط بنشاط في الاستقصاء العلمي ويجعل تعلم العلوم أكثر متعة وفهماً.

كما أن رواد التربية العلمية يؤكدون أن تدريس العلوم ليس مجرد نقل المعرفة إلى المتعلم، بل هي عملية تعني بنمو المتعلم عقلياً ومهاراي ووجدانياً، لذلك أصبحت المهمة الأساسية لتدريس العلوم هي تعليم المتعلم كيف يفكر، لا كيف يحفظ، وفهم طبيعة العلم، وعملياته، وخطواته، وتنمية الاتجاهات والميول العلمية، وحب الاستطلاع العلمي.

ونظراً لأن التفكير العلمي ضرورة لابد ان يكتسبها كل فرد، فقد دعا رجال التربية إلى الاهتمام بتنميته كهدف أساسي في مراحل التعليم المختلفة، ولأن مطالب العصر الحالي لا يمكن أن تتحقق بتلقين المعلومات فقط، درزن الاهتمام بالتفكير، حيث لأكدت العديد من المشاريع التعليم والاتجاهات الحديثة على ضرورة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته لدى المتعلمين، فالتعليم لا يكون وظيفياً ؛ أو ذو معنى، إلا أذا كان أساسه الفهم ، وأدراك المعاني الحقيقية، وذا الفهم لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تنمية لتفكير لدى المتعلمين(زيتون، 2000 ، 312).

كما أن تعلم عمليات العلم ، يحقق أهدافاً متعددة تسعى النظم التعليمية المعاصرة إلى تحقيقها، ولعل من أبرز هذه الأهداف، قيام المتعلم بدور إيجابي في العملية التعليمية، حيث إن عمليات العلم تعمل على تهيئة الظروف المناسبة لمساعدته على الحصول على المعلومات بنفسه بدلاً من تقديمها له م قبل المعلم، الأمر الذي يجعل المتعلم المحور الأساسية للعملية التعليمية، وتنمي لديه القدرة على التفكير الابتكاري والمثابرة، والتعلم الذاتي، وكسب اتجاهات إيجابية نحو البيئة والمحافظة عليها والبحث عن مسببات الظواهر الأمر الذي يساعده على حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة وخارجها، وانتقال لآثر التعلم أبلى مواقف تعليمية وحياتية أخرى(الجنابي،2011، 24).

وحيث أوصى مؤتمر العلوم والتعليم في القرن الواحد والعشرين في جامعة هارفارد عام (2019)على ضرورة التركيز على تنمية عمليات العلم وتنمية عمليات التفكير النقدي ولقد أكد المتحدثون في هذا المؤتمر أن تنمية العمليات العلمية ليس مجرد هدف أكاديمي، بل هي عملية تؤثر بشكل إيجابي في قدرة التلاميذ على تطبيق المعرفة العلمية في حياتهم اليومية، كما أوصت دراسة نصر الله(2005) ودراسة السويدي(2010)، ودراسة هاني(2015) ، ودراسة ايبس(2023) ، بضرورة الاهتمام بعمليات العلم أثناء إعداد المناهج بصفة عامة، ومناهج العلوم بصفة خاصة؛ لأنها من القضايا الأساسية والمهمة التي أصبح الاهتمام بها يأخذ شكلاً واتجاهاً عالمياً.

وفي سياق المنهاج السوري لمادة العلوم للصف الرابع الأساسي، تلعب الوحدة الأولى دوراً هاماً في تهيئة التلاميذ للدراسة العلمية، وغالباً ما تتناول هذه الوحدة مفاهيم أولية ومواضيع ملموسة قريبة من عالم التلميذ (وزارة التربية،2004).

مما يتيح فرصاً لتنمية عمليات العلم الأساسية من خلال الأنشطة والتجارب العلمية، إلا أنه حتى يكون التدريس فعالاً ويحقق الأهداف المرجوة، من الضروري التعرف على مدى امتلاك التلاميذ لهذه العمليات الأساسية، فمعرفة نقاط الضعف والقوة لديهم تساعدهم على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة وتوجههم نحو تعلم فعال.

وعلى الرغم من اهتمام الباحثين على المستوى المحلي والعربي والعالمي بإجراء العديد من الدراسات ، التي تناولت عمليات العلم، إلا أنها في معظمها ركزت على قياس فاعلية استراتيجية أو طريقة تعليمية في تنمية عمليات العلم، ولم تتناول دراسة سابقة في حدود علم الباحثة قياس مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم، رغم أهميتها باعتبارها مهارات أساسية لازمة للممارسة التفكير في مستوياته العليا، الأمر الذي دعا الباحثة إلى وجود حاجة لإجراء هذا البحث للوقوف على مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لمهارات عمليات العلم الأساسية، وعليه فإن مشكلة البحث تتحد في تحديد مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم ويسعى البحث إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من النقاط التالية:

- توفير بيانات واقعية حول مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم الأساسي، مما يساعد المعلمين على فهم احتياجات طلابهم بشكل لأفضل.

- يمكن أن يكون البحث حلقة من سلسلة لأبحاث لأخرى في هذا المجال، ويكون نموذجاً يمكن أن يستفاد منه الباحثين الأخرين.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

- تحديد المستوى العام لمستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم الأساسي في مادة العلوم.
- الكشف عن درجة امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لكل عملية من عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، الاتصال) على حدة في سياق محتوى الوحدة الأولى في مادة العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام ال دراسي2025 -2024م.

الحد المكاني: اقتصر البحث على مقرر العلوم (الوحدة الأولى) لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على عمليات العلم الأساسية التالية وهي (الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، الاتصال ولقد اختارت لباحثة هذه المهارات، لأنها المهارات الأولى الضرورية لممارسة المهارات اللاحقة، واقتصرت الباحثة على عينة من تلاميذ الصف الرابع وعلى مادة العلوم لارتباطها الوثيقة بعمليات العلم الأساسية والتكاملية أذ يفترض على تلاميذ هذه المرحلة ان يمارسوا مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

عمليات العلم ال أساسيةs science Process Skills Basic

يعرفها السويدي (2010): بأنها مجموعة من العمليات العقلية البسيطة نسبياً في تعلمها، وتمثل الأساس لتعلم مهارات أكثر تعقيداً، وتتضمن ثمان عمليات (الملاحظة، التصنيف، الاتصال، القياس، استخدام الأرقام، استخدام علاقات الزمان والمكان، الاستنتاج، التنبؤ). (السويدي، 2010، 215).

وتعرفها الباحثة إجرائياً:

بأنها عمليات عقلية وعملية أساسية لازمة لممارسة التفكير وتتضمن أربعة عمليات (الملاحظة، التصنيف، الاتصال، الاستنتاج). (وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار عمليات العلم الأساسية المعد لهذا الغرض.

مقرر العلوم:

والكتاب المقرر على تلاميذ الصف الرابع الأساسي من قبل وزارة التربية والتعليم للعام (2020-2021).

تلاميذ الصّف الرابع الأساسي:

هم التلاميذ المسجلين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والذين تتراوح أعمارهن بين (9-10) سنة.

تعريف عمليات العلم:

هناك تعريفات متعددة لعمليات العلم منها:

عرفها زيتون (2004): بأنها مجموعة من القدرات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح (زيتون 2004، 101)

عرفها النجدي وآخرون (2002): بأنها الأنشطة أول الأفعال أو الممارسات التي يقوم بها العلماء في أثناء التوصل إلى النتائج الممكنة للعلم من جهة، وفي أثناء الحكم على هذه النتائج من جهة أخرى (النجدي وآخرون،2002، 22).

تصنيف عمليات العلم:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بعمليات العلم وجدت الباحثة اختلاف في تصيفها نذكر منها:

تصنيفها إلى قسمين:

1- عمليات العلم الأساسية وتشمل عشر عمليات وهي: الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، الاستقراء، الاستدلال، التنبؤ، استخدام الأرقام، استخدام علاقات الزمان والمكان، الاتصال.

2- عمليات العلم التكاملية وتشمل خمس عمليات وهي: تفسير البيانات، التعريف الإجرائي، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التجريب (زيتون، 1999، 103).

صنفها "جانييه"، في ترتيب هرمي يتوافق مع مراحل النضج الإدراكي إلى: الملاحظة، التصنيف، استخدام علاقات الزمان والمكان، الاتصال، التنبؤ الاستنتاج، التعريف الإجرائي، تكوين الفروض، تفسير البيانات، التحكم في المتغيرات، التجريب (المقّرم، 2001، 140).

وسوف تقتصر الباحثة في التعريف بالعمليات التي اقتصر عليه البحث.

عمليات العلم الأساسية:

تعد عمليات العلم الأساسية شرطاً ضرورياً لامتلاك عمليات العلم التكاملية، وتتمثل بأنها عمليات بسيطة تتواجد في قاعدة تعلم العمليات وهي كما يأتي:

الملاحظة:Observing

- تعرف بأنها: توجيه الذهن والحواس نحو ظاهرة ما بهدف دراستها أو استخدام الحواس لجمع المعلومات عن ظاهرة ما.
- تعرف بأنها: انتباه مقصود ومنظم نحو الظواهر أو الأحداث، يمارسه لمتعلم من خلال الحواس بغية اكتشاف الأسباب التي تجعل الظاهرة أو الحدث يسلك سلوكاً معيناً (علي، 2002، 101).

وترى الباحثة أن الملاحظة هي انتباه مقصود ومنظم للأحداث والظواهر والمواقف المختلفة بغية اكتشاف أسبابها وتتطلب استخدام الحواس.

وللملاحظة ميزات عديدة يحددها النجدي وآخرون (2002) بما يأتي:

- الشمول: حيث يلاحظ الباحث جميع العوامل التي قد يكون لها أثر في إحداث الملاحظة.
- الدقة والموضوعية: حيث تتأثر الملاحظة بالخصائص الشخصية للملاحظ.
- قابلة للتكرار: حيث أن الملاحظة التي لا تتكرر لا يمكن إخضاعها للبحث والدراسة. (النجدي وآخرون، 2002، 73).

ولنجاح الملاحظة العلمية ينبغي مراعاة الشروط الآتية:

- التخطيط المناسب، وتحديد الوقائع التي يجب ملاحظتها وزمنها ومكانها، واحتياجات الأمن أثناها.
- ملاحظة جميع العوامل التي لها علاقة بالموقف بشكل موضوعي
- أن تكون الملاحظة دقيقة كماً وكيفاً، واتخاذ الإجراءات لتأكد من هذه الدقة.
- استخدام الأدوات التي تساعد على الدقة وضبط الملاحظة، والنظر لهذه الأدوات على أنها امتدادات حسية لها مدركات خاصة.

التصنيف:Classifying

- يعرف بأنه: القدرة على تجميع الأشياء في مجموعات على أساس الخصائص المشتركة التي تميزها (قلادة،2004، 28).
- يعرف بانه: القدرة على ترتيب وتنظيم الأشياء في مجموعات وفقاً لخصائصها كأن يتم تصنيف مجموعة من المواد حسب الحجم، الشكل، اللون وما إلى ذلك (زيتون،2009، 66)

يرى إبراهيم (2009) أن للتصنيف نوعين هما:

التصنيف البسيط: يعتمد على خاصية معينة مثل اللون والشكل.

التصنيف المعقد: يتم فيه تقسيم الأشياء، وفقاً لأكثر من خاصية، مثل تقسيم الأشياء وفقاً للون والحجم والشكل (إبراهيم، 2009، 85).

وترى الباحثة ان التصنيف عملية تتضمن قدرة الطالب على تصنيف الظواهر والأحداث إلى فئات تبعاً لصفات أو خصائص مشتركة بينها وتحديد أوجه الاختلاف والتشابه بين الأشياء.

الاستنتاج:Inferring

- تعرف بأنها: القدرة على استخلاص النتائج، أو التوصل إلى رأي أو قرار بعد تفكير عميق استنادا إلى المعلومات والحقائق الموجودة، وغالباً ما يستخدم التلميذ عملية الاستنتاج لإيجاد حلول للمشكلات الدراسية، أو المواقف الحياتية الخاصة (مصطفى 2002، 127).

- تعرف بأنها: عملية عقلية يستطيع الفرد من خلالها الربط بين ملاحظاته والمعلومات المتوفرة عن الظاهرة باستخدام معلوماته السابقة عنها، ثم يقوم بإصدار حكم يقسر به ملاحظاته وبالتالي يصل المتعلم إلى نتائجه على أساس الحقائق والأدلة المناسبة (زيتون، 2009، 68).

وتبرز عملية الاستنتاج كما أشار إليها العساف (2014):

1- تنمية الابداع لدى المتعلمين.
2- تنمية القدرة على التعلم الذاتي.
3- تنمية التفكير النقدي لدى المتعلمين.
4- التأكيد على التعلم بالتحليل والاستقصاء.

وترى الباحثة أن الاستنتاج هو قدرة المتعلم على الانتقال من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء بعد ملاحظة أن خصائص الجزء تنطبق على خصائص الكل.

التواصلCommunicating

يعرفها زيتون (2015): بأنها نقل النتائج المبينة على الملاحظة والتجارب إلى الآخرين، ويكون ذلك أما شفوياً أو من خلال التحدث والمناقشة، أو من حلال الجداول والرسومات.

يعرفها الهويدي (2018): بانها وصف الأشياء بدقة علمية وترجمة المعلومات المتوافرة بشكل شفهي أو كتابي، وعرض النتائج في جداول ورسومات، وإعداد التقارير عن الملاحظات أو الأنشطة العلمية.

وتبرز أهمية عملية التواصل كما أشار إليها العساف (2014):

زيادة الدافعية نحو التعلم الذاتي.
تساهم في نقل أثر التعلم على مواقف جديدة.
تكسب المتعلم اتجاهات إيجابية نحو البيئة المحيطة به.

وتعرفها الباحثة: بأنها عبارة عن أرسال واستقبال المعلومات بأساليب مختلفة، إما شفهية أو كتابية، أو من خلال عرضها في شكل رسومات وجداول.

أهمية عمليات العلم:

تظهر أهمية عمليات العلم في أنها:

- تساعد مهارات عمليات العلم على توسيع تعلمهم من خلال الخبرة المباشرة بدلاً من أن تعطى لهم جاهزة من خلال المعلم.
- تساعد العمليات الأساسية على اكتشاف معلومات جديدة، وعلى تجميع وتصنيف المعرفة من خلال الفهم داخل غرفة الصف وخارجها، وليس عن طريق التلقين.

- تساعد طلاب الماحلة الإعدادية والابتدائية على زيادة قدراتهم في تحديد المتغيرات وضبطها وتقديم استنتاجات ذات معنى.
- تنمي الاتجاهات العلمية عند الطلاب مثل حب الاستطلاع والموضوعية، والتأني عند إصدار الأحكام وغيرها من الاتجاهات العلمية التي تهدف إليها مادة العلوم (الهويدي،2010، 22).

أهمية عمليات العلم في تدريس العلوم:

- تظهر أهمية عمليات العلم في تدريس العلوم في أنها تعمل على:
- تطوير قدرة المعلم على الوصول إلى المعلومات بعيداً عن الإشكالية.
- تنمية التفكير الناقد والأبداع.
- تكوين القيم والميول العلمية.
- تعزيز مهارة البحث والاكتشاف.
- المساهمة في حل المشكلات الحياتية واليومي. (الخزرجي،2011، 56).

أساليب تقويم عمليات العلم:

تتم عملية قياس اكتساب التلاميذ لمهارات عمليات العلم بأساليب مختلفة منها:

- **بطاقة الملاحظة**: وذلك بملاحظة التلميذ في مواقف تعليمية.
- **الاختبارات**: من نوع الاختيار من متعدد.
- **التقويم الذاتي**: وفيه يقوم التلميذ نفسه من حيث مدى امتلاكه لمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية.
- **مقاييس التقدير**: يجيب عنها التلميذ / ة أو يستخدمها معلم العلوم كورقة ملاحظة (زيتون، 2004، 388).

الدّراسات السابقة:

دراسة نصر الله (2005): بعنوان" العلاقة بين امتلاك تلاميذ الصف السادس الابتدائي لعمليات العلم والاتجاهات العلمية ومدى اكتسابهم لها"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين امتلاك تلاميذ الصف السادس الابتدائي لعمليات العلم والاتجاهات العلمية ومدى اكتسابهم لها، حيث تكونت عينة الدراسة من (173) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العشوائية من مدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة رفح، حيث كانت نتائج هذه الدراسة أن مستوى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لعمليات العلم يقل عن المستوى

الافتراضي 80%، وأن مستوى تلاميذ الصف السادس الابتدائي للاتجاهات العلمية يقل عن المستوى المقبول المحدد ب 80%.

دراسة(Hazir&Turkmen,2008): بعنوان: The fifth grade primary school students critical thinking skills by some variables Ahmet kelesoglu egotism faculties derigs tuekish

"مستوى اكتساب تلاميذ الصف الخامس الأساسي لمهارات عمليات العلم بناءً على بعض المتغيرات"

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى اكتساب تلاميذ الصف الخامس الأساسي لمهارات عمليات العلم بناء على بعض المتغيرات منها (العمر، الجنس، الخلفية الاقتصادية)، وتألفت عينة الدراسة من (130) إناث و(158) ذكور من طلاب الصف السادس الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى طلاب كان فوق المستوى المتوسط في القياس، التصنيف، الاستدلال والمستوى المنخفض لهم كان في التجريب، ولا يوجد أثر للجنس والعمر في مستوى الحرفية في عمليات العلم.

دراسة السويدي (2010): بعنوان:" مستوى إتقان طلاب الصف التاسع لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم"

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى إتقان طلاب الصف التاسع لعمليات العلم الأساسية، ومعرفة إذ كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان طلبة الصف التاسع الأساسي للعمليات العلم الأساسية تبعاً لمتغير الجنس، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة تم اختارهم عشوائياً من مدرستين من مدارس الجمهورية اليمنية، وكشفت نتائج الدراسة تدني مستوى في اتقان طلبة التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتقان تعزى لمتغير الجنس.

التعليق على الدّراسات السابقة:

- اتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة من حيث منهجية الدّراسة حيث استخدمت المنهج الوصفي.
- اتفقت الدّراسة الحالية مع الدّراسات السابقة من حيث أدوات الدّراسة حيث استخدمت الدّراسة الحالية اختبار عمليات العلم الأساسية كأداة للكشف عن مستوى امتلاك تلاميذ الصّف الرابع الأساسي لعمليات العلم الاساسية في محتوى مقرر العلوم.

- واختلفت الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة بأنها ركزت على الكشف عن مستوى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لبعض لعمليات العلم الأساسية في محتوى مقرر العلوم.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً إما كمياً أو نوعياً (عباس وآخرون،2007 ،74).

ومن خلال عرض الدراسات السابقة، وتحديد بعض عمليات العلم الأساسية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي والتي تتناسب مع محتوى الوحدة التي سوف يتم تصميم الاختبار عليها.

مجتمع البحث وعينتها:

تكون مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصف الرابع الأساسي في المدارس التعليم الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم في مدينة حمص، والتي تتراوح أعمارهم من (9-10) سنوات، وذلك للعام الدراسي (2025-2026)، حيث تكونت عينة البحث من (70) تلميذ وتلميذة، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث حصرت مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص، ومن ثم سحب مدرسة بطريقة العشوائية البسيطة وهي مدرسة (فتحي الأتاسي) ثم سحبت شعبتين بطريقة عشوائية أيضاً، بحيث أصبح حجم العينة (70) تلميذ وتلميذة.

أدوات البحث:

- **أولاً: قائمة عمليات العلم الأساسية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي (أداة تحليل المحتوى).**
- **الهدف من القائمة:**

هدفت القائمة إلى تحديد بعض عمليات العلم اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، واستناد الباحثة إلى عدد من الدراسات والبحوث السابقة في إعداد القائمة مثل دراسة(شحادة2008) ودراسة (نصر الله،2005) ودراسة (ايبش،2023).

- **صدق القائمة:**

بعد التوصل على الصورة الأولية للقائمة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين لتأكد من صدقها، وبعد جمع أراء المحكمين وتحليلها، قامت الباحثة بحساب النسب المئوية للتكرارات، وقد

تراوحت النسبة المئوية بين (81و95%) وبذلك اقتصرت الباحثة على (4) مهارات أساسية يندرج ضمنها (15) مؤشر فرعي والملحق رقم (2) يوضح القائمة في صورتها النهائية.

- **تحديد الهدف من تحليل المحتوى:**

هدفت عملية تحليل المحتوى إلى التعرف على مدى توفر بعض عمليات العلم الأساسية في محتوى الوحدة الأولى من مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية لأن هدف الباحثة في هذ البحث هو الوقوف على مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم وليس التركيز على نسبة تضمينها في المحتوى.

- **تحديد عينة تحليل المحتوى:**

اقتصرت عينة التحليل على محتوى الوحدة الأولى من مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

- **وحدة تحليل المحتوى:**

اختارت الباحثة الصفحة بصفتها وحدة تحليل تعتمد عليها فئات التحليل.

- **تحيد فئة تحليل المحتوى:**

وقد حددت فئات التحليل بهذا البحث بالمؤشرات الفرعية وعددها (15) مؤشراً فرعياً لمهارات عمليات العلم الأساسية التالية وهي الملاحظة، الاستنتاج، التصنيف، الاتصال.

- **ثبات أداة تحليل المحتوى:**

تم التحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى من خلال حساب معامل الثبات عبر الزمن، حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى الوحدة الأولى من مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وإعادة التحليل مرة أخرى بعد مضي ثلاثة أسابيع، ثم قامت بحساب معامل الاتفاق والاختلاف بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (Holsti) وقد بلغت نسبية معامل الثبات (0،90) وهي نسبة مرتفعة وتدل على أن أداة تحليل المحتوى تتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، والجدول التالي يوضح التكرارات والنسبة المئوية لمهارات عمليات العلم الأساسية في محتوى الوحدة الأولى من مقرر العلوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسي.

جدول رقم (1) يوضح التكرارات والنسبة المئوية لمهارات عمليات العلم الأساسية في محتوى الوحدة الأولى

المواضيع	عمليات العلم				مجموع التكرارات	النسبة المئوية
الوحدة الأولى	الملاحظة	التصنيف	الاستنتاج	الاتصال		
بنى تتحرك	1	4	8		13	%19
عظامي تدعمني	2	4	3	2	11	%16
أصبحت أكبر	1	2	15	1	19	%28
ألعب وأتحرك	2	1	2		5	%7
جسمي السليم	2	3	14		19	%28
مجموع التكرارات	8	14	42	3	67	%100
النسب المئوية	%11	%20	%62	%4	%100	

- **ثانياً:**

لقد قامت الباحثة ببناء اختبار خاص بعمليات العلم الأساسية.

هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى معرفة مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم الأساسية.

مستويات الاختبار: يشمل الاختبار على أربعة عمليات علم أساسية وهي: الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، الاتصال.

مصادر إعداد الاختبار:

اعتمدت الباحثة في بناء الاختبار على البحوث التربوية والدراسات السابقة التي تناولت عمليات العلم الأساسية ومنها دراسة (نصر الله،2005) ودراسة (عوض الله 2012) ودراسة (أبو جحجوح، 2008) ودراسة (ايبش، 2023).

مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع عمليات العلم الأساسية المراد الكشف عن مستوى املاكها لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتم إعداد مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وقد تضمن الاختبار (15) سؤال.

مفتاح تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بحيث يعطي التلميذ علامة واحدة كل سؤال من الأسئلة الاختبار إذا كانت الإجابة صحيحة، حيث تكون الدرجة التي يحصل عليه التلميذ محصورة بين (الصفر-15) درجة.

جدول تحديد عمليات العلم

جدول رقم (2)

العملية	الملاحظة	التصنيف	الاستنتاج	الاتصال	مج
العدد	3	3	7	2	15

جدول أرقام أسئلة الاختبار وفقاً لكل عملية.

جدول رقم (3)

العملية	عدد الأسئلة	رقم السؤال
الملاحظة	**3**	**1،2،9**
التصنيف	**3**	**3،4،6،7،11،12،15**
الاستنتاج	**7**	**5،8،10**
الاتصال	**2**	**13،14**

صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في قسم المناهج وطرائق التدريس، وبعد أن أبدوا ملاحظاتهم عليه، تم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وبذلك أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق في صورته النهائية، والجدول التالي يوضح تعديلات السادة المحكمين.

جدول رقم (4) تعديلات المحكمين على بنود الاختبار

البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
1- يصنف قنديل البحر من الحيوانات التي ؟(إعادة صياغة).	قنديل البحر من الحيوانات
4- (حذف بديل)الزنار الناري.	جميع الإجابات صحيحة
11- الطاقة الكامنة في تحرك سيارة من قمة منحدر إلى أسفله ؟(إعادة صياغة).	تحرك سيارة من قمة منحدر إلى أسفله فإن طاقته الكامنة:

ثبات الاختبار:

تم تجريب الاختبار على عينة مؤلفة من (26) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي من غير عينة البحث(مدرسة جعفر بكور) ، بهدف معرفة مدى ملائمة بنود الاختبار ومناسبتها للعينة التجريبية، واستخراج معاملات السهولة والصعوبة والتميز الخاصة ببنود الاختبار وتحديد الزمن اللازم للاختبار، تم حساب معامل سهولة الاختبار من خلال تطبيق المعادلة التالية: معامل السهولة= $\frac{\text{عدد الأجابات الصحيحة}}{\text{عدد الأجابات الخاطئة+عدد الأجابات الصحيحة}}$

أما قيم معاملات الصعوبة فتم حسابها من خلال المعادلة التالية:

معامل الصعوبة= 1- معامل السهولة.

والجدول التالي يوضح معاملات السهولة والصعوبة والتميز لبنود الاختبار.

جدول رقم (5) يوضح معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار.

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	0،46	0،54
2	0،46	0،54
3	0،42	0،58
4	0،46	0،54
5	0،42	0،58
6	0،34	0،66
7	0،42	0،58

8	0،46	0،54
9	0،30	0،70
10	0،32	0،68
11	0،30	0،70
12	0،42	0،58
13	0،46	0،54
14	0،34	0،66
15	0،42	0،58

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الصعوبة لبنود الاختبار تراوحت بين (0،45/0،30) بمتوسط قدره (0،37)، وبلغت قيم معاملات السهولة بين (0،70/0،54) بمتوسط قدره(0،65) لذلك يجب الا يزيد متوسط معامل سهولة مفردات الاختبار الكلي عن(0،77) لأنه كلما زادت تلك النسبة زادت سهولة الأسئلة (ميخائل،2006، 90).

معاملات التميز: لحساب معامل التميز، تم استخدام طريقة الفروق الطرفية باستخدام معادلة "جونسون"، والتي تعطى بالقانون الاتي:

$$\text{معمل تميز المفردة} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\mathbf{0.27} \times \text{ن}}$$

حيث أن مج ص ع: عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا

مج ص د: عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ن: العدد الكلي لعينة التلاميذ الذين أجابوا على السؤال

جدول رقم (6) يوضح معاملات التميز الخاصة ببنود الاختبار

رقم السؤال	معامل التميز
1	0،41
2	0،61
3	0،80
4	0،61
5	0،61

6	0،80
7	0،20
8	0،41
9	0،44
10	0،42
11	0،20
12	0،61
13	0،80
14	0،41
15	0،82

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات تميز بنود الاختبار تراوحت بين (0،82، 0،20) بمتوسط قدره (0،51) وهي معاملات تميز مقبولة حسب معيار ميخائيل(2006) إذ يقول" إن البنود التي يقل معامل التميز فيها عن (0،20) لاتعد مرغوبة ويجب حذفها أو تعديلها".

زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار باستخدام متوسط الزمن اللازم للتطبيق بين أول تلميذ انتهي من الإجابة عن الأسئلة وآخر تلميذ انتهى من الإجابة أيضاً.

زمن الاختبار= $\frac{50+40}{2}$ =45دقيقة

ثبات الاختبار:

جدول يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

ألفاكرونباخ	**التجزئة النصفية**
0،712	**0،758**

وضوح الاختبار :

تبين من خلال التجربة الاستطلاعية للاختبار عمليات العلم أنه جيد لا غموض فيه، حيث أن التلاميذ لم يظهر عليهم، ما يدل على أن الأسئلة لا تناسب مستواهم، والملحق رقم (1) يبين الاختبار بصورتها النهائية.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، النسب المئوية، بهدف تحليل البيانات التي تم التوصل إليها بعد تطبيق الاختبار الخاص بعمليات العلم الأساسية.

النتائج ومناقشتها:

ينص تساؤل البحث على ما يلي: ما مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع لعمليات العلم الأساسي في مادة العلوم؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمجموع درجات أفراد العينة والبلغ عددهم (70) تلميذ على اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية ككل وبالنسبة لكل عملية على حدا.

والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية الخاصة بكل عملية من عمليات العلم وللاختبار ككل.

جدول رقم (6)

مهارات عمليات العلم الأساسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للدرجة	التقييم
الملاحظة	1،7	0،9	%33،3	ضعيف
التصنيف	1،5	0،8	%32،5	ضعيف جداً
الاستنتاج	1،3	0،7	%18،5	ضعيف جداً
الاتصال	1،0	0،6	%15،3	ضعيف جداً
الاختبار ككل	5،5	2،1	%25،92	ضعيف جداً

الدرجة العظمى للاختبار (15)موزعة كالتالي: (3)درجات لمهارة الملاحظة(3)درجات لمهارة التنصيف(7)درجات لمهارة الاستنتاج(2)درجة لمهارة الاتصال من خلال الجدول السابق يتضح

تدني المستوى العام لعمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي ، **وقد تبنت الباحثة المعيار أن كل مهارة أقل من 60% من امتلاك المهارة يدل على ضعف لدى التلاميذ في امتلاكها وأقل من 40%تدل على امتلاكها بتقييم ضعيف جداً**، حيث كانت النسبة المئوية للدرجة الكلية لاختبار عمليات العلم 25،92% حيث حصلت عملية الملاحظة على قيم ضعيف بمتوسط حسابي قدره 1،7 %وانحراف معياري قدره 0،9ونسبة مئوية قدرها 33،3% وحصلت عملية التصنيف على تقيم ضعيف جداً بمتوسط حسابي 1،5% قدره وانحراف معياري قدره0،8 ونسبة مئوية قدرها 32،5% وحصلت عملية الاستنتاج على تقيم ضعيف جداً بمتوسط حسابي 1،3 % قدره وانحراف معياري قدره0،7 %ونسبة مئوية قدرها 15،3% وحصلت عملية الاتصال على تقيم ضعيف جداً بمتوسط حسابي1،0% قدره وانحراف معياري قدره 0،6% ونسبة مئوية قدرها 18،5% وتتفق نتائج هذه الدراسة من دراسة ودراسة نصر الله(2005) ودراسة السويدي(2010)ساري و حمدان(2011) .

وقد يرجع تدني مستوى امتلاك تلاميذ الصف الرابع الأساسي لعمليات العلم الأساسية من وجهة نظر الباحثة إلى عدم امتلاك المعلمين لآليات تنمية عمليات العلم، إذ أنها تحتاج إعداد جيد للدرس وهذا يتطلب وقت وجهد أثناء عملية التدريس، كما وتلعب غياب الأنشطة العلمية وعد م ممارسة التلاميذ لها دوراً جوهريا في تدني المستوى العام لعمليات العلم الأساسي بالإضافة إلى افتقار المدراس إلى المخابر العلمية وعدم قيام التلاميذ بالرحلات علمية التي تسهم في تنمية المعلومات العلمية لديهم.

التوصيات:

1- العمل على إثراء مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بالأنشطة التي تحفز المتعلمين على البحث والاكتشاف بما يتيح لهم فرص لممارسة عمليات العلم واكتسابها وتنميتها.
2- تدريب معلمين مرحلة التعليم الأساسي على استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس تسهم في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.
3- القيام بدراسات حول أثر استخدام استراتيجيات حديثة في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسي لدى تلاميذ الصف الرابع في مادة العلوم خاصة وجميع المواد الدراسية.

المراجع العربية:

- أبو جحجوح، يحيى. (2008). مدى توفر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، فلسطين، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الأنسانية،22*(5)،1420-1386.
- الأغا، إحسان والزعبانين، جمال (2000). مدى توفر بعض عناصر التنور العلمي في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية، التربية العلمية للمجتمع،31-3اغسطس 2000، (1)163-201.
- ايبش، عهد احمد (2023). *فاعلية طريقة التدريس بالفريق في تنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في مادة علم الأحياء والأرض* (رسالة ماجستير منشورة) كلية التربية، جامعة حمص.
- زيتون، كمال عبد المجيد (2009). عمليات العلم والتربية العملية الإطار العلمي لتقيم العلوم في ضوء الدراسات الدولية للعلوم والرياضيات. ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- الجنابي، عبد الرزاق (2011). مدى امتلاك طالبات كلية التربية للبنات لمهارات عمليات العلم وعلاقته ببعض المتغيرات، *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الأنسانية،8(5)90-10.*
- الخزرجي، سليم (2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- زيتون عايش (2008). مدى اكتساب عمليات العلم الأساسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بالتحصيل العلمي، *مجلة دراسات العلوم التربوية 35*(2)392-372.
- زيتون كمال (2002). تدريس العلوم رؤية بنائية عمان، عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (1996). أساليب تدريس العلوم، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- زيتون، عايش (2004). أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السويدي، برلنتي (2010). مستو اتقان طلبة الصف التاسع الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة العلوم، *مجلة جامعة دمشق، مجلد (28)*، جامعة دمشق، سوريا.
- عبد المجيد، ممدوح (2004). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لا بعد العلم وعمليّاته وفهم الطلاب لها، *مجلة التربية العلمية،7* (3)،144-103.
- علي، محمد السيد (2002) التربية العملية وتدريس العلوم، ط2 دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- العساف، صالح (2014). دليل الباحث في العلوم السلوكية، السعودية، دار العكبيان للنشر.

- القبلات، راجي عيسى (2005) .أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية ومرحلة رياض الأطفال، دار المسيرة، عمان.
- قلادة، فؤاد (1981). الأساسيات في تدريس العلوم، الإسكندرية، دار المطبوعات.
- المقرم، سعد (2001). طرق تدريس العلوم، المبادئ والأهداف ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- هاني مروة محمد سعيد. (2015). تحليل محتوى مقرر العلوم للصف الرابع الأساسي على ضوء عمليات العلم الأساسية، مجلة *جامعة حمص،37(8)*، 221-185.
- هاني، مروة محمد سعيد (2017). *فاعلية برنامج مقترح قائم على المحطات العلمية في تنمية بعض مهارات عمليا ت العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البعث، سورية.
- الهويدي، زيد (2010). أساليب تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، ط3، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين، الأمارات العربية.

المراجع الأجنبية:

- Hazer, a. Turkmen, L. (2011). The fifth grade primary school students critical thinking skills by some variables Ahmet kelesoglu egotism faculties derigs tuekish.N.31,321-334
- Patirick.O.(2010). Processes of science skills a question: competence required of science teacher for imparting them, Journal of Orality Education,6(4),1-148.

ملحق رقم (1) (الاختبار في صورته النهائي)

بيانات أولية

المادة: العلوم

اسم التلميذ:

مدة الاختبار: **العلامة الكلية:15**

تعليمات الاختبار:

عزيزي التلميذ/ة:

يرجى قراءة التعليمات قبل الشروع في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

1. قم بتعبئة البيانات الأولية قبل البدء بإجابة عن أسئلة الاختبار.
2. يتكون الاختبار من (15) سؤال لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة.
3. لكل إجابة صحيحة درجة واحدة.
4. أجيب عن جميع أسئلة الاختبار في الأماكن المخصصة لها على ورقة الأسئلة بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.
5. علامتك في الاختبار هي عبارة عن مجموع أجابتك الصحيحة.

1- يصنف قنديل البحر من الحيوانات التي:
- لها هيكل.
- من دون هيكل.
- لها هيكل خارجي فقط.
- لها هيكل خارج وداخلي معاً.

2- تصنف السحلية من الحيوانات التي:
- لها هيكل داخلي.
- لها هيكل خارجي.
- من دون هيكل.
- لها هيكل خارجي وداخلي معاً.

3- عظام القدم من عظام:
- الطرف العلوي.
- الطرف السلفي.
- من العظام القصير.
- من العظام المسطحة.

4- يرتبط الطرفان العلويان بالجذع بوساطة:
- الزنار التاجي.
- الزنا الحوضي.
- الزنار الكتفي.
- جميع الإجابات صحيحة.

5- من خلال ملاحظتك للصورة المجاورة من الأعضاء الداخلية التي تحمي الدماغ:

- عظام المخ.
- عظام الجمجمة.
- عظام القفص الصدري.
- عظام العمود الفقري.

6- المفاصل بين الفقرات:
- متحركة.
- ثابتة.
- غير أردية.
- أردية.

7- نسيج قوي ومرن يسمى:
- عظمة الفخذ.

- عظمة الساق.
- الغضروف.
- جميع الإجابات صحيحة.

8- من خلال ملاحظتك للشكل المحاور عند ثني الساعد إلى العضد فإن:

- عضلة العضد الخلفية تتقلص.
- عضلة العضد الأمامية تسترخي:
- عضلة العضد الأمامية تتقلص وتصبح أقصر وأصغر قطراً.
- عضلة العضد الخلفية تسترخي.

9- تصنف العضلات إلى:

- عضلات إرادية فقط.
- عضلات لا إرادية فقط.
- عضلات إرادية وغير إرادية معاً.
- جميع الإجابات خاطئة.

10- من خلال ملاحظتك للشكل المجاور من مصادر فيتامين (د):

- الشمس.
- الحليب.
- البيض.
- جميع الإجابات صحيحة.

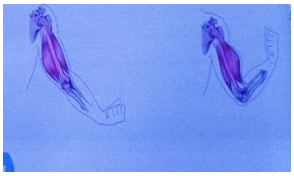
11- تحرك سيارة من قمة منحدر إلى أسفله فإن طاقته الكامنة:

- تزداد.
- تنقص.
- تبقى ثابتة.
- تزداد ثم تنقص.

12- تحرك السيارة على طريق أفقية مستقيمة فإن طاقتها الكامنة:

- تزداد.
- تنقص.
- تبقى ثابتة.
- تزداد ثم تنقص.

13- إذا أردت أن تشرح لزميلك أهمية جسمي السليم يمكنك استخدام كلمات مثل:



- صغير، كبير.
- صحي ونشيط.
- مريض، ضعيف.

- سريع، وكبير.

14إذا أرادت أن تشرح لزميلك كيف تعمل العضلات لتساعدنا على اللعب والتحرك فإن أفضل طريقة لتوصيل المعلومة هي:

- الجدث بسرعة دون استخدام أمثلة.
- عدم قول إي شيء.
- الصراخ بصوت عال.
- رس صورة بسيطة لعضلة مع شرح قصير.

15-تزادد الطاقة الحركية للجسم:

- بزيادة حجمه.
- زيادة كتلته.
- نقصان كتلته.
- زيادة طوله.

انتهت الأسئلة مع تمنياتي لكم بالتوفيق

ملحق رقم (2) القائمة في صورتها النهائية

	المؤشر	مناسبة	غير مناسبة	الملاحظات
الملاحظة	- تحديد الأشياء والظواهر باستخدام الحواس.			
	- تسجيل الصفات المناسبة والغير مناسبة للأشياء بالملاحظة المباشرة.			
	- يسمي الأجزاء المكونة لشيء ما.			
التصنيف	- يرتب الأشياء تبعاً لخاصية مشتركة.			
	- يقسم الأشياء إلى مجموعات وفقاً لخاصية مشتركة.			
	- يقترح تصنيفاً جديداً لمجموعة من الأشياء			
	- يقارن بين الأشياء تبعاً لأوجه الشبه والاختلاف.			
الاستنتاج	- يفسر حدثاً تفسيراً علمياً.			
	- يستخلص معلومة جديدة			

	من تعميم معروف.			
	- يستخلص معلومة جديدة بناءً على ملاحظة معينة.			
	- يصدر حكماً تقويمياً على المواقف والقضايا المطروحة.			
	- يقترح حلولاً للقضايا والمواقف بناءً على معلومات سابقة.			
الاتصال	- ترجمة الأفكار والمعلومات في صورة شفهية أو كتابية.			
	- إعداد جداول أو رسومات لعرض النتائج.			
	- التعبير عن الآراء بأسلوب علمي.			

دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة

دراسة ميدانيّة في رياض أطفال مدينة حمص

الطالبة: نبال بركات

إشراف الدكتورة: ضحى السباعي

الملخص:

يهدف البحث إلى تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة في مدينة حمص، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي بتصميم استبانة مكونة من (8) مفردات وجدانيّة رئيسيّة يندرج تحتها (44) مؤشراً للأداء، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم توجيهها إلى عينة عشوائية بسيطة مؤلفة من (107) مربّية في رياض الأطفال الخاصّة والحكوميّة في مدينة حمص، وقد بيّنت النتائج الآتي:

– دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة كان متوسطاً وعلى جميع المفردات الوجدانيّة الرئيسيّة (الفرح– الحزن– الحبّ– التعاطف– الضّبط الانفعالي–الاحترام/ التّقدير– تقبّل الآخر– التسامح).

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المربّيات على الاستبانة تبعاً لمتغيّر نوع الرّوضة ومتغيّر سنوات الخبرة ومتغيّر الدورات التدريبيّة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المربّيات على الاستبانة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا.

وقد قدم البحث مجموعة من المقترحات.

الكلمات المفتاحيّة: مربّيات رياض الأطفال– المفردات الوجدانيّة– طفل الرّوضة

The role of kindergarten teachers in developing the emotional vocabulary of the kindergarten child

A field study in private and government kindergartens in the city of Homs

Abstract:

The research aims to identify the role of kindergarten educators in developing the emotional vocabulary of kindergarten children in the city of Homs. To achieve this goal, the researcher used the descriptive analytical method to design a questionnaire consisting of (8) main emotional vocabulary, under which (44) performance indicators are included, and after ensuring its validity. Its reliability was directed to a simple random sample consisting of (107) educators in private and government kindergartens in the city of Homs. The results showed the following:

The role of kindergarten educators in developing the emotional vocabulary of the kindergarten child was moderate and included all the main emotional vocabulary (joy - sadness - love - empathy - emotional control - respect / appreciation - acceptance of others - tolerance).

-There are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of educators on the questionnaire according to the type of kindergarten variable, the years of experience variable, and the training courses variable.

- There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of nannies on the questionnaire according to the academic qualification variable in favor of those with advanced degrees.

The research presented a set of proposals.

Keywords: kindergarten educators – emotional vocabulary – kindergarten child.

مقدمة:

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة في تكوين الفرد، إذ يبدأ فيها غرس القيم والمشاعر والعادات الصحيحة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه تجاه نفسه والآخرين ووطنه، وهذه القيم والاتجاهات والمشاعر ما تلبث أن تتعزز وتتأصل في نفسه في المراحل التالية، مما يستوجب زيادة الاهتمام بنوعية الخبرات المقدمة للطفل في هذه المرحلة من أجل ضمان إعداده ليصبح إنساناً يتمتع بجميع مقومات الشخصية المتوازنة والسوية وجدانيّاً ونفسيّاً، ومن هنا برزت أهمية التّربية المتكاملة والشاملة للطفل مثل التّربية الاجتماعية، والتّربية الوجدانيّة، والتّربية الأخلاقية للطفل في مرحلة رياض الأطفال، ويعنى كل نوع من أنواع التّربية بإكساب مفاهيم وخبرات وسلوكيات تسهم في تحقيق النمو الشامل والمتوازن للطفل.

وبذلك تحتل التّربية الوجدانيّة مكانة هامة وبارزة في مرحلة رياض الأطفال وذلك بسبب أهميّتها في تنمية مشاعر الطفل وعواطفه وميوله وانفعالاته وإكسابه السلوك القويم في إطار من القيم والمبادئ السامية، وفي هذا السياق تؤكد السباعي(13،2023) أنّ الناحية الوجدانيّة في شخصيّة الطفل تعد المدخل الطبيعي نحو إحداث تربية متكاملة، وبناء شخصيّة متّزنة قادرة على التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تأثيراً وتأثّراً، كما يذكر أبو سليمان (14،2006) أنّ الجانب الوجداني في مرحلة الطفولة هو الجانب الأساسي في بناء الشخصيّة الإنسانيّة، وهو أشمل وأهم من الجانب المعرفي، لأن الجانب النفسي والوجداني يبدأ بالتشكّل في مرحلة الطفولة، في حين أنّ التكوين

المعرفي هو عمليّة متطورة ومستمرة مدى حياة الإنسان، لذا ينبغي إعطاء الجانب النفسي والوجداني في المنظومة الثقافية التربوية لأي أمة الاهتمام الأعظم.

وقد عقدت العديد من المؤتمرات التي تؤكد على أهميّة التّربية الوجدانيّة في مرحلة الطفولة المبكرة ومنها مؤتمر "التّربية الوجدانيّة للطفل" (2006) في مصر، ومؤتمر "التّربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصر" (2017) في مصر أيضاً، و"المؤتمر الإقليمي لتنمية الطفولة المبكّرة" (2010) في سورية، وقد أوصت هذه المؤتمرات بضرورة زيادة الاهتمام بالتّربية الوجدانيّة في مرحلة رياض الأطفال، وضرورة إكساب مربّيات رياض الأطفال مهارات تحقيق أهدافها وإكساب مفرداتها للأطفال.

لذلك توجهت الأنظار إلى زيادة الاهتمام بتحقيق التّربية الوجدانيّة لطفل الرّوضة من خلال اكسابه المفردات الوجدانيّة المناسبة وتأصيلها في شخصيته الآخذة في التبلّور، وبما أنّ مربّيات رياض الأطفال يقمن بالدور الأكبر في تحقيق التّربية الوجدانية وتنمية مفرداتها للأطفال داخل الرّوضة، جاء البحث الحالي لتعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة.

1-مشكلة الدّراسة:

إنّ تحقيق أهداف التّربية الوجدانيّة وتنمية مفرداتها لدى طفل الرّوضة يتوقف بالدرجة الأولى على دور المسؤولين عن تربية الطفل ألا وهن مربّيات رياض الأطفال، إذ يقع على عاتقهن تقديم الخبرات المتنوعة التي تربّي وجدان الأطفال وتنمي مشاعرهم بطريقة سويّة وتساعدهم على التعبير عنها على النحو المقبول اجتماعياً، كما تزيد من قدرتهم على الضّبط الانفعالي والاستجابة بثبات للمواقف الحياتيّة المختلفة التي قد تعترضهم، وهذا ما أكدته دراسة مشهور (2017) ودراسة السباعي (2018).

وبعد الاطلاع على الدراسات التي تناولت موضوع التّربية الوجدانيّة لطفل الرّوضة ومدى الاهتمام بها وتحقيق أهدافها واكساب مفرداتها للأطفال تبيّن وجود قصور واضح في درجة الاهتمام بالتّربية الوجدانيّة والعاطفيّة داخل رياض الأطفال، إذ أكدت دراسة الدرغلي (2011)وجود ضعف في تحقيق أهداف التّربية الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة، كما أكدت دراسة الزعبي (2016) ضعف تضمين مفاهيم التّربية الوجدانيّة في منهاج رياض الأطفال وعدم تحقيق التوازن بينها، وأكدت دراسة السباعي (2023) وجود غموض في مصطلح التّربية الوجدانيّة لدى مربّيات رياض الأطفال.

ومن أجل التأكد من وجود المشكلة ميدانياً قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيّة بهدّف تعرّف درجة معرفة مربّيات رياض الأطفال بأهداف التّربية الوجدانيّة ومفرداتها وأساليب اكسابها للأطفال، وذلك من خلال توجيه مجموعة من الأسئلة الشفوية المفتوحة إلى (15) من مربّيات رياض الأطفال وهي (ما تعريف التّربية الوجدانيّة؟ ما أهم أهدافها في رياض الأطفال؟ ما أهم مفرداتها المناسبة لطفل الرّوضة؟ ما الأساليب التي تتبعينها في إكساب الأطفال هذه المفردات؟) وذلك في يوم (16/تشرين الأول/2024) في روضات (مشاعل النور – 17نيسان – نقابة المعلمين)، وقد أسفرت نتائج الدِّراسة الاستطلاعية إلى غموض مصطلح التّربية الوجدانية لدى (66%) من المربّيات، كما أن غالبية المربّيات ذكروا أهدافاً عامة فقط للتربية الوجدانية في مرحلة رياض الأطفال مثل (تنمية الضمير لدى الطفل، إكسابه الأخلاق والآداب العامة)، أما بالنسبة للمفردات الوجدانية فقد استطاعت (40%) فقط من المربّيات ذكر (5) مفردات وجدانية مناسبة لطفل الرّوضة أما الباقي فقد ذكرن أقل من (5) مفردات، كما أنّ (86%) من المربّيات يقتصرن على الخبرات والأنشطة الموجودة في دليل المربيّة لتربية وجدان الطفل دون تطبيق أي أنشطة أو خبرات إضافيّة لتعزيز التّربية الوجدانيّة لدى الأطفال.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة والدِّراسة الاستطلاعيّة التي قامت بها الباحثة تتحدد مشكلة البحث في ضعف اكتساب طفل الرّوضة للمفردات الوجدانيّة الأمر الذي يمكن أن يعود إلى ضعف

الدور الذي تقوم به المربّيات من أجل تنمية هذه المفردات لدى الأطفال، وبذلك تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة؟

2-أسئلة الدِّراسة:

- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الفرح لدى طفل الرّوضة؟
- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الحزن لدى طفل الرّوضة؟
- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الحبّ لدى طفل الرّوضة؟
- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة التعاطف لدى طفل الرّوضة؟
- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الضّبط الانفعالي لدى طفل الرّوضة؟
- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الاحترام/التّقدير لدى طفل الرّوضة؟
- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة تقبّل الآخر لدى طفل الرّوضة؟
- ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة التسامح/العفو لدى طفل الرّوضة؟

3-أهميّة الدِّراسة:

تنبع أهميّة الدِّراسة من النقاط الآتيّة:

- أهميّة المفردات الوجدانية بالنسبة لطفل الرّوضة، إذ تسهم في بناء شخصيّة الطفل، وتنظيم أسلوب تعبيره عن المشاعر والانفعالات المختلف التي تختلجه، عوضاً عن تنمية قدرته على فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها.
- أهميّة الفئة العمريّة التي تناولتها الدِّراسة وهي مرحلة الطفولة المبكرة التي تعد من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان لكونها مرحلة البناء والتكوين لشخصية الطفل.

- تقديم قائمة بالمفردات الوجدانيّة المناسبة لطفل الرّوضة والتي يمكن أن يستفيد منها واضعي ومطوري منهاج رياض الأطفال من خلال تضمينها في محتوى هذا المنهاج.
- قد تفيد الدِّراسة في توجيه أنظار القائمين على إعداد مربّيات رياض الأطفال في كليات التّربية لزيادة الاهتمام بإكسابهن الأساليب والاستراتيجيات التي تمكّنهن من تحقيق أهداف التّربية الوجدانيّة وتنمية مفرداتها لدى الأطفال.
- من الممكن أن تفتح الدِّراسة المجال أمام الباحثين الآخرين لإجراء دراسات مماثلة تتناول التّربية الوجدانية ومفرداتها في مرحلة رياض الأطفال.

4-أهداف الدِّراسة:

تهدف الدِّراسة إلى تحقيق الآتي:

- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الفرح لدى طفل الرّوضة.
- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الحزن لدى طفل الرّوضة.
- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الحبّ لدى طفل الرّوضة.
- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة التعاطف لدى طفل الرّوضة.
- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الضّبط الانفعالي لدى طفل الرّوضة.
- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الاحترام/التّقدير لدى طفل الرّوضة.
- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة تقبّل الآخر لدى طفل الرّوضة.
- تعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة التسامح/العفو لدى طفل الرّوضة.

5-فرضيات الدِّراسة:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر نوع الرّوضة (حكوميّة/خاصة).

الفرضيّة الثانيّة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة.

الفرضيّة الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبيّة.

6-حدود الدِّراسة:

-الحدود الزمانيّة: تم تطبيق الدِّراسة في الفصل الأوّل من العام الدِّراسي (2025/2024).

-الحدود المكانيّة: تم تطبيق الدِّراسة في رياض الأطفال الحكوميّة والخاصّة في مدينة حمص.

-الحدود الموضوعيّة: تم الاقتصار على تحديد دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة، لأنهن يمثلن المصدر الرئيس لتوجيه الأطفال داخل الرّوضة وتقع عليهن المسؤولية الأولى في تنمية المفردات الوجدانية لدى الطفل، وقد تناولت الدِّراسة (8) مفردات وجدانيّة رئيسيّة(الفرح-الحزن-الحبّ-التعاطف-الضّبط الانفعالي-الاحترام/التّقدير-تقبّل الآخر-التسامح/العفو) باعتبار أن هذه المفردات تمثل أهم المشاعر العاطفية التي يكتسبها الطفل في مرحلة الرّوضة، وهي قابلة للرصد والتقويم باستخدام أدوات تقييم الناحية الوجدانية.

7-مصطلحات الدِّراسة العلميّة والإجرائيّة:

التّربية الوجدانيّة:

هي عملية تربوية مقصودة يقوم بها القائمون على أمر رعاية الطفل–داخل المؤسسات التربوية– بهدف تشكيل ضمير يقظ لدى الطفل، وإرادة قوية بداخله، وكذلك الارتقاء بمشاعر الطفل وعواطفه وأحاسيسه الكامنة–خصوصاً الإحساس بالجمال– وتهذيب انفعالاته في إطار من القيم والمبادئ السامية ليتكون لدى الطفل وجدان سوي يمكِّنه من فهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم وتقبلهم وصولاً لحسن التفاعل مع كل ما حوله من البشر والكون والحياة (وردة، 2022،966).

أمّا التعريف الإجرائي للمفردات الوجدانية: هي مجموعة من الكلمات والتعابير اللغوية التي يستخدمها طفل الرّوضة للتعبير عن مشاعره وانفعالاته المختلفة، وهي تساعده على التمييز بين مشاعره بدقة وحسن التواصل مع الآخرين وفهم مشاعرهم، وبذلك تعد أساساً لتنمية المفاهيم الوجدانية الأعمق، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المربّيات من خلال الإجابة على استبانة المفردات الوجدانية المعدة في البحث الحالي.

8–الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التّربية الوجدانيّة في رياض الأطفال:

تتعدد التعاريف المقدمة للتربية الوجدانية، ويمكن ذكر بعضها في ضوء التّربية الوجدانية الموجهة لطفل الرّوضة على النحو الآتي:

هي تلك التّربية التي تتعلق بتكوين المشاعر والأحاسيس واكتساب العادات الانفعالية الصحية السليمة بالبيئة من حوله من خلال موضوعات الدِّراسة، بالإضافة إلى تعميق قيمة الولاء والانتماء للثقافة التي يعيش فيها (شعيب،2017،55).

أما ضاحي (2019،290)فيعرفها بأنها عملية مقصودة تستهدف تنمية مشاعر الفرد وعواطفه وميوله وانفعالاته، وما ينتج عنما من إشباع لحاجاته الوجدانية والاجتماعية، وتشكيل شخصيته، وإكسابه السلوك القويم في إطار من القيم والمبادئ السامية والتي تتيح له فهم مشاعر الآخرين

وهي العملية التعليمية التي تقوم بها الرّوضة من خلال برامجها وأنشطتها لتنمية المفاهيم والقيم السلوكية والمبادئ الأخلاقية للطفل بشكل فعال، من أجل الارتقاء بأحاسيسه ومشاعره وعواطفه وإشباعها، بما يحقق له حاجاته ورغباته، في إطار من القيم والمبادئ السامية التي ترشد السلوك وتغذي الوجدان وتنمي الذوق (الآغا،2020،552).

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد خصائص مفهوم التّربية الوجدانية لطفل الرّوضة في النقاط الآتية:

- عملية مقصودة يقوم بها القائمون على تربية الطفل في الرّوضة.
- تهدف إلى تنمية مشاعر الطفل وعواطفه وميوله وانفعالاته وإكسابه السلوك القويم في إطار من القيم والمبادئ السامية.
- ينتج عنها إشباع لحاجاته الوجدانية والاجتماعية.
- تساعد على تشكيل شخصيته، وتتيح له فهم مشاعر الآخرين.

ثانياً: أهميّة التّربية الوجدانيّة في رياض الأطفال:

يشير محمد (2019، 525) إلى أهمية التّربية الوجدانية لطفل الرّوضة من خلال النقاط الآتية:

– تعمل على إشباع حاجات الطفل الوجدانية، مما يجعل تربية الطفل تربية متوازنة وشاملة ومتكاملة.

– تسهم بدرجة كبيرة في تحديد شخصية الطفل وتنمية ذاته.

– تسهم في تمتع الطفل بمستوى من التكيّف والصحة النفسية والعقلية.

– تساعد الطفل على التوافق السليم مع المواقف الجديدة.

– تعدّل من أشكال سوء التكيّف التي قد يمر بها الأطفال.

–تساعد الطفل على الاتزان الانفعالي.

–تعمل على تهذيب وتوجيه الحاجات بوسطية واعتدال دون إفراط ولا تفريط.

–تسهم في تكوين الطفل علاقات قوية مع أفراد مجتمعه الذي يعيش فيه.

–توجه سلوك الطفل وتحدد نمط تفكيره وتعزز لديه الثقة بالنفس.

وترى الباحثة أن للتربية الوجدانية أهمية بالغة وخاصة لطفل الرّوضة وذلك بسبب حساسية هذه المرحلة العمرية، إذ تتحدد ملامح شخصية الفرد في هذه المرحلة وتتبلور خصائصه الانفعالية والاجتماعية، ومن هنا تبرز أهمية التّربية الوجدانية في تشكيل شخصية الطفل المتوازنة التي تدرك مشاعرها وأحاسيسها الداخلية وتعي حاجاتها العاطفية وتتمتع بمشاعر إيجابية تجاه نفسها والآخرين والمجتمع برمته، وقادرة على إشباع ميولها وإقامة علاقات سليمة من الأشخاص المحيطين، وهذا ما يمكن الإشارة إليه بأنه العمود الفقري لصحة الفرد النفسية.

ثالثاً: أهم مفردات التّربية الوجدانيّة المناسبة لطفل الرّوضة:

تضمن التّربية الوجدانية لطفل الرّوضة مجموعة من المفردات التي سيتم تناولها في الدِّراسة الحالية على النحو الآتي:

–الفرح:

ينشأ الفرح عندما يحصل الطفل على شيء ذي قيمة مهمة له، ويعطي الفرح الطفل الشعور بالقوة والمقدرة وأن الحياة مكان طيب للعيش فيه يشعر الطفل بالأمن النفسي والبدني (الخضر،2006، 27).

وفي مرحلة الرّوضة يكون أساس سرور الطفل الأنشطة التي يشترك الآخرون وبخاصة أقرانه ويزداد سرور الطفل عندما يمكنه القيام بشيء لا يستطيع أقرانه القيام به أو حين يخرج في رحلة ممتعة أو عند اللعب مع صديق مفضل إليه أو عند سماع قصة مألوفة محببة لديه، والانفعالات السارة دائماً يصحبها الابتسام أو الضحك كما يصحبها استرخاء عام للجسم على النقيض من الشد والتوتر المصاحب للانفعالات غير السارة، ويعبر الصغار عن فرحهم بالنشاط الحركي كالقفز فرحاً أو الارتماء على الأرض والتصفيق والضحك أو أن يضن الشخص أو الحيوان أو الشيء الذي أثار سعادته (قناوي وعبد المعطي،2000 ،264).

– الحزن:

ينشأ الحزن عن فقد شيء أو إنسان عزيز، وبغض النظر عن مدى شدته أو العمر الذي يحدث فيه فإنّ الحزن واحد من أكثر الانفعالات غير المستحبّة، وقد تكون استجابة الطفل لفقد شيء ما أو إنسان عزيز إما ظاهرة علنية وإما مكبوتة وغير ظاهرة:

فالظاهرة تكون بالبكاء فهو التعبير النمطي عن الحزن في مرحلة الطفولة، وقد يطول البكاء بشكل مؤثر لدرجة أن الطفل قد يدخل في حالة تقرب من الهستيريا والتي يمكن بشكل مؤثر أن تصل به إلى درجة الإعياء، ويزيد شعور الطفل ومعاناته للحزن إذا فسّر لنفسه أن الخسارة قد وقعت نتيجة سوء سلوكه أو تصرّفه (السباعي،2023 ،22).

والاستجابة غير الظاهرة تكون بالتعبير المكتوم عن الحزن أي حالة عامة في التّبلد مصحوبة بفقدان الاهتمام بما يدور حوله من البيئة وفي فقدان الشهية والأرق، والأحلام المخيفة، وعدم الرغبة في اللّعب أو الاتصال بالآخرين، وتؤدي لمدة طويلة إلى القلق بكل ما يصحبه من مشاعر غير سارّة (قناوي وعبد المعطي ،2000 ،260–261).

–الحبّ:

وهو تركّز مشاعر الطفل إيجاباً في شخص أو شيء معين، يؤدي إلى الرغبة في التقرّب والتودّد من ذلك الشخص، أو الحصول على ذلك الشيء، وللحب وظيفة مهمة في تنمية الشخصية السوية، ويبعث على الإحساس بالأمن النفسي (الخضر،2006 ،29).

وخلال الفترة (3–5) تكون علاقات الطفل العاطفية والاجتماعية قد أخذت تنمو وتتعقد، كما أن علاقة الطفل بوالديه ومشاعر الحبّ التي يكتسبها منهما يمكن أن تؤثر على محبته للآخرين، وطبيعة علاقته بهم(الحجازي،2017،44).

–التعاطف:

وهو قدرة الطفل على تعرّف الانفعالات والتفاعل مع ما يمرّ به الآخرون من مشاعر سرور أو حزن أو غضب ومشاركتهم خبراتهم السارة والمحزنة وإيثارهم على ذاته في المواقف التي يحتاجون فيها مساعدته (الدرغلي،2011 ،67).

وقد أكدت البحوث العلمية في الآونة الأخيرة أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يملكون بالفعل القدرات الآتية:

- القدرة المعرفية لتفسير حالات الآخرين الجسدية والنفسية.
- ذخيرة سلوكية تسمح لهم بتخفيف الانزعاج لدى الآخرين.
- القدرة التعاطفية مع حالات الآخرين (العاسمي، 2014، 110–113).

–تقبّل الآخر:

والطفل في مرحلة رياض الأطفال يزداد اندماجه مع غيره في كثير من الأنشطة، كما يتعلّم الجديد والمتنوع من الأفكار ويتفاعل مع بيئته اجتماعياً، ويبدأ بتفضيل مصاحبة آخرين بدلاً من الوالدين، فبمجرّد ذهابه إلى الرّوضة هو بحاجة إلى الآخر ليتفاعل معه حيث يساهم الآخر في إطلاق إمكانيات الطفل الكامنة وإبداعاته، فالطفل السوي يقبل الآخر ويندمج ويتفاعل معه ويستفيد منه فكرياً وثقافياً ودينياً وأخلاقياً، فهو بحاجة إلى الآخر لكي ينمو وينضج وتتضاعف خبراته، وقبول

الآخر والتفاعل معه يتطلّب شرط الاحتفاظ بالشخصية المتميزة والهوية المتميزة والسمات والأخلاقيات المتميزة (الشيخ،2007 ،165).

-التسامح:

وإذا كانت مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة غرس السمات الخلقية في عقل الطفل ووجدانه فلا يوجد أروع ولا أجمل من مفهومي التسامح والعفو لغرسهما في عقل الطفل ووجدانه وتخليصه من الحقد والكره والانتقام لذا كان لازماً على منهاج الطفولة المبكرة تضمين مفاهيم ومبادئ التسامح مثل كظم الغيظ وضبط الانفعالات السلبية ورد الإساءة بالكلمة الطيبة واحترام الآخر والبحث عن أعذار للآخرين وقبول وجهات النظر المختلفة والتغاضي عن التصرفات المستفزة (الزعبي،2016،59-60).

-الضّبط الانفعالي:

وهو العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة ردود الفعل الانفعالية وتقييمها وتعديلها وبصفة خاصة الانفعالات الشديدة والعارضة بغية تحقيق الطفل لأهدافه (رشوان وعيسى،2006،55).

ويجب تعليم الطفل وتدريبه على التحكّم وضبط انفعالاته من خلال الخبرات والأنشطة والمواقف التي يمر بها، ومراعاة خطورة كبحها وكبتها (يوسف،2009،16)، ويُظهر طفل الرّوضة قدرة على ضبط انفعالاته فيستخدم عبارات لائقة للتعبير عن غضبه عندما يأخذ أحد أقرانه لعبته، فيستطيع أن يضبط نفسه ويتوقّف عن البكاء أو الصراخ عندما تطلب منه المربية ذلك، بحلول مقنعة فيخفف عن نفسه بطرائق مختلفة (السباعي،2023 ،24).

رابعاً: دور المربّيات في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة:

يقع على عاتق مربية رياض الأطفال تحقيق أهداف التّربية ومنها الوجدانية لدى طفل الرّوضة، فمحور عملها هو الطفل، وتلك المربية بكل ما تحمله من مكونات شخصية وعلمية وثقافية تؤثر في هذا الطفل، وهذا التأثير يرتبط بما تحمله من اتجاهات وقيم ومشاعر تنعكس على أفكارها وتصرفاتها، وسرعان ما تنتقل إلى الطفل باعتبارها القدوة والنموذج الذي يقلدونه في تصرفاتهم وسلوكاتهم.

وهناك عدة إجراءات يمكن لمربية الرّوضة استخدامها لتحفيز الأطفال على الاهتمام بمشاعرهم والتعبير عنها بطريقة صحيحة، واكسابهم المفردات الوجدانيّة المناسبة، أهمها:

– تطلب المربية من كل طفل التعبير عن الحالة المزاجية التي يشعر بها بالقول أو الكتابة أو الرسم، فيعبر ما إذا كان سعيداً–حزيناً– آمناً–خائفاً–هادئاً–متوتراً–محبطاً....إلخ.

– تطلب من كل طفلين متجاورين أن يعبر كل منهما عما يلاحظه على زميله من مشاعر وذلك للتدريب على قراءة مشاعر الآخرين ومشاركتهم.

– استخدام أساليب تساعد الأطفال على التعبير عن انفعالاتهم وتأكيد ذواتهم مثل: لعب الأدوار– المسرحية.

– عرض مجموعة صور لوجوه تعكس انفعالات مختلفة على الطفل (أو تعليقها على أحد جدران الفصل) ويطلب من الطفل تسمية كل انفعال منها ووصفه بكلمات بسيطة.

– تطلب من الطفل تمثيل الانفعال الموجود بالصور المعروضة عليه بتعبيرات وجهه دون كلام، والتوقف للحظات على هذا الحال الانفعالي، ويسأل الطفل بعد انتهائه عن شعوره وهو على هذا الحال ووصف الشعور الذي يعكسه كل انفعال يقوم بتمثيله.

– تعرض مجموعة صور لوجوه متشابهة في الانفعال بينما يوجد واحد أو اثنان فقط منها مختلف، وتطلب من الطفل تحديد الوجد المختلف وتسميته.

–مشاركة الأهل في العملية التربوية من أجل زيادة وعي الأطفال بالأخلاق الفاضلة، وبناء بيئة صفية إيجابية لطيفة متحدية كل الصعوبات، تكون المربّيات فيها نموذجاً للسلوك الأخلاقي (عصفور،2015، 647–648).

ومن خلال ما سبق يتضح تنوع الأساليب التي يمكن من خلالها أن تنمي مربّيات رياض الأطفال المفردات الوجدانية لدى الأطفال، أما فيما يتعلق بدور معلمة رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى الأطفال، فيمكن تحديد مهامها في هذا الخصوص في الآتي:

- القيام بأنشطة تعليمية متنوعة لتعزيز المفردات الوجدانيّة لدى الأطفال (قصص، مسرح، لعب أدوار، أنشطة لاصفية، ألعاب متنوعة...).
- استخدام المواقف المختلفة التي تحدث في الرّوضة لتعزيز المفردات الوجدانيّة لدى الأطفال من خلال الملاحظة والتقليد.
- استغلال المناسبات الوطنية والاجتماعية والدينية المختلفة لتعزيز المفردات الوجدانية لدى الأطفال.
- العمل على توفير بيئة صفية يسودها الجو اللطيف والعلاقات السوية بين الأطفال وأنماط التواصل الإيجابي بينهم مما يساعد على تنمية المفردات الوجدانيّة لدى الأطفال داخل الرّوضة بشكل عفوي وتلقائي.

9–الدراسات السابقة:

دراسة جوزيف وآخرون (**Joseph et al,2011**) بعنوان: تأثير تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي للتلاميذ.

The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning

هدفت إلى معرفة فوائد التعلّم الاجتماعي الوجداني لدى الأطفال في تحسين الكفاءة الاجتماعيّة الوجدانيّة لديهم، تمّ اختيار أكثر من (213) دراسة منشورة بغية تحليل محتواها وطبقت هذه الدِّراسة على (270) معلمة روضة، وقد أسفرت النتائج إلى أنّ برامج التعليم الوجداني والاجتماعي تمتلك نتائج إيجابية واضحة على الكفاءات العاطفية والاجتماعية المستهدفة والسلوكيات نحو الذات والآخرين والرّوضة، كما تحسن برامج التعليم الوجداني والاجتماعي التطور السلوكي للأطفال من خلال تقوية السلوك الاجتماعي الإيجابي والتقليل من عملية توجيه المشكلات نحو الذات، كما تحسّن التحصيل العلمي.

دراسة أوكونر وآخرون (**o'conner et al,2015**) بعنوان: مراجعة للأدبيات حول التعلم الاجتماعي والعاطفي للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و8 سنوات: خصائص برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي الفعالة.

A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3 – 8: characteristics of effective social and emotional learning programs

هدفت إلى التعرّف على التعلم الاجتماعي والعاطفي وخصائص البرامج التي تساعد الأطفال على تطوير أنفسهم اجتماعياً وعاطفياً، واستراتيجيات المعلم في الفصول الدراسية التي تسهم في التعلم الاجتماعي والعاطفي، والكشف عن نتائج التعلم الاجتماعي والعاطفي بين مختلف فئات الطلاب، وذلك من خلال مراجعة مجموعة من الدراسات المنشرة التجريبية وشبه التجريبية والوصفية التي

تناولت برامج التعلم الاجتماعي العاطفي للأطفال من عمر 3 إلى 8 سنوات، وتوصلت الدِّراسة إلى أن الطلاب لكي ينمَوا في عالم اجتماعي يجب أن يتعلموا المهارات الاجتماعية والعاطفية مثل السيطرة على انفعالاتهم، وتفسير وفهم العواطف، وتحفيز أنفسهم، والإيجابية نحو المدرسة والمجتمع.

-دراسة الفرا (2016) في سورية بعنوان: فاعلية برنامج مقترح قائم على النشاط القصصي في تحقيق بعض أهداف التّربية الوجدانية لدى طفل الرّوضة.

هدفت الدِّراسة إلى معرفة أثر توظيف النشاط القصصي في تحقيق أهداف التّربية الوجدانيّة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدِّراسة، إذ تمّ تطبيق الدِّراسة على عينة مؤلفة من (40) طفل وطفلة من أطفال الرياض تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة وتوزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، وتمثّلت أداة الدِّراسة في مقياس تحقيق أهداف التّربية الوجدانية من إعداد الدرغلي (2011)، وقد بيّنت النتائج فاعليّة النشاط القصصي في تحقيق أهداف التّربية الوجدانية لدى طفل الرّوضة.

دراسة ريتشارد وآخرون (**Richard et al,2017**) بعنوان: التعليم الاجتماعي والعاطفي مع طلاب المدارس المتوسطة الأسترالية في الصف السابع والثامن: دراسة تجريبية.

social and emotional education with Australian year seven and eight middle school students: A pilot study

هدفت الدِّراسة إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي اجتماعي عاطفي قائم على الأدلة على الحالة النفسية والمرونة الفردية والمهارات الاجتماعية للطلاب، واعتمدت الدِّراسة المنهج التجريبي تم تطبيق الدِّراسة على (56) من تلاميذ الصفان السابع والثامن، وتوصلت إلى وجود تحسن في حالة

الضيق النفسي للتلاميذ وتحسن التعاون والاتصال بينهم بشكل ملحوظ وعود وجود تغير في المرونة الفردية أن البرنامج أدى إلى تحسن المهارات الاجتماعية والعاطفية.

-دراسة ضاحي (2019) في مصر بعنوان: تصور مقترح للتربية الوجدانية للأطفال وأدوار معلمات رياض الأطفال في تحقيقها.

هدفت إلى وضع تصور مقترح للتربية الوجدانيّة للأطفال وأدوار معلمات رياض الأطفال في تحقيقها، واعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة تقيس واقع قيام معلمات رياض الأطفال بمدينة أسوان بأدوارهن في تفعيل التّربية الوجدانيّة لطفل الرّوضة، وتوصلت الدِّراسة إلى قيام معلمات رياض الأطفال بمدينة أسوان بأدوارهن في تفعيل التّربية الوجدانيّة بصورة مقبولة، واقترحت تصوراً لتفعيل التّربية الوجدانيّة في رياض الأطفال.

-دراسة بدوي ومحمد (2019) في مصر بعنوان: تحديات التّربية الوجدانية في العصر الرقمي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التّربية.

هدفت إلى التعرّف على التحديات التي تواجه التّربية الوجدانية في العصر الرقمي من خلال التوصيف الدقيق لهذه التحديات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات التّربية بالجامعات المصرية، وتقديم آليات وإجراءات مقترحة يمكن تنفيذها في الواقع لمواجهتها، استعانت الدِّراسة بإجراءات المنهج الوصفي مستخدمة استبانة تم تقنينها وتطبيقها على (117) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التّربية في خمس جامعات مصرية، وقد توصلت الدِّراسة إلى أن تحديات التّربية الوجدانية في العصر الرقمي تتمثل في (ضعف التماسك الاجتماعي-فوضى التواصل الالكتروني-الغزو الفكري-العنف والتنمر الالكتروني-الإدمان الالكتروني-تردي القيم الأخلاقية-تقلص دور المؤسسات التربوية-التناقض في التلقي الإبداعي-الاغتراب الثقافي-الاحتراق النفسي)، وقدمت الدِّراسة مجموعة من المقترحات والإجراءات للتغلب على هذه التحديات.

دراسة السباعي (2023) في سورية بعنوان :مدى إلمام الطالبات المعلمات بأهداف التّربية الوجدانية المناسبة لطفل الرّوضة.

هدفت إلى تعرف مدى إلمام الطالبات المعلمات بأهداف التّربية الوجدانيّة، وتمّ اعتماد المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانة أهداف التّربية الوجدانية المناسبة لطفل الرّوضة كأداة للدراسة من إعداد الباحثة، وشملت عينة الدِّراسة (156) طالبة معلمة من طالبات كلية التّربية شعبة رياض الأطفال من السنة الثالثة والرابعة في جامعة حمص، وبعد تطبيق أداة الدِّراسة وتحليل النتائج تبيّن أنّ درجة مدى إلمام الطالبات المعلمات بأهداف التّربية الوجدانيّة تتراوح بين الدرجة المتوسطة والكبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة إلمام الطالبات المعلمات بأهداف التّربية الوجدانيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة والعمل والسنة الدراسيّة، وتبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعاً لمتغيّر معدّل التحصيل لصالح المعدّل الأعلى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت الدراسات السابقة على أهمية التّربية الوجدانية في تشكيل سلوك الأطفال السوي وتكوين وجدان إيجابي يسمح بالتفاعل السليم مع الآخرين ويؤسس لشخصية متوازنة تعي ذاتها في علاقاتها بالآخرين وقادرة على الضّبط الذاتي لسلوكها وتوجيه انفعالاتها وضبطها بالشكل المطلوب، وهي بذلك تلتقي مع الدِّراسة الحالية في التأكيد على أهمية التّربية الوجدانية لطفل الرّوضة في حين لم تتطرق هذه الدراسات سوى دراسة ضاحي(2019) لدور المربّيات في تحقيق التّربية الوجدانية لدى طفل الرّوضة، وتتشابه الدِّراسة الحالية مع دراسة السباعي (2023) وضاحي (2019) في استخدام المنهج الوصفي غي حين تختلف عن باقي الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي، كما تتشابه الدِّراسة الحالية مع دراسة السباعي (2023) وضاحي (2019) وبدوي ومحمد (2019) في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

10-إجراءات الدِّراسة:

أولاً: منهج الدِّراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدِّراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعد هذا المنهج من أفضل المناهج التي تناسب طبيعة الدِّراسة، وقد تم استخدام هذا المنهج في عرض الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدِّراسة، ومعرفة دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة، وفي بناء أدوات الدِّراسة وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

ثانياً: مجتمع الدِّراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في مدينة حمص لعام (2025/2024) والبالغ عددهم (457) حسب الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التّربية في مدينة حمص لعام (2025/2024)، أما عينة الدِّراسة فقد تم سحبها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة من (107) مربيّة من مربّيات الرياض في مدينة حمص أي ما نسبته (23.41%) من حجم المجتمع الأصلي، وقد تم توزيع الاستبانة الكترونيّاً من خلال المجموعات الخاصّة بمعلمات رياض الأطفال في مدينة حمص، والجدول الآتي يوضح توزع أفراد العينة على متغيرات الدِّراسة:

الجدول (1) توزع أفراد العينة على متغيرات الدِّراسة:

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
نوع الرّوضة	حكومية	64	%59.81
	خاصة	43	%40.19
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	76	%71.03
	دراسات عليا	31	%28.97
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	45	%42.06

	ما بين 5–10سنوات	34	%31.77
	أكثر من 10سنوات	28	%26.17
الدورات التدريبية	التحقت	82	%76.64
	لم تلتحق	25	%23.36
المجموع:		107	....

ثالثاً: أدوات الدِّراسة: من أجل تحقيق أهداف الدِّراسة تمّ تصميم الأدوات الآتيّة من قبل الباحثة:

1– قائمة المفردات الوجدانيّة المناسبة لطفل الرّوضة:

تمّ إعداد القائمة وفق الخطوات الآتيّة:

–تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد وحصر أبرز المفردات الوجدانيّة المناسبة لطفل الرّوضة (الفئة الثالثة)، ليتم اعتمادها في تصميم استبانة المفردات الوجدانيّة.

–تحديد مصادر إعداد القائمة: تم إعداد القائمة من خلال:

–الاطلاع على وثيقة المعايير الوطنية لرياض الأطفال في الجمهوريّة العربيّة السوريّة وتحديد المعايير الوجدانيّة فيها (2021)

–الاطلاع على منهج رياض الأطفال الفئة الثالثة الصادر عن وزارة التّربية في الجمهورية العربية السورية والمركز الوطني لتطوير المناهج، وذلك من أجل معرفة جوانب التّربية الوجدانيّة وأهدافها ومفرداتها التي تركّز عليها.

-الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التّربية الوجدانيّة لطفل الرّوضة، ومنها، السباعي(2023)، الدرغلي (2011)، الزعبي(2016).

-وضع الصورة الأوليّة للقائمة: بعد الاطلاع على المصادر السابقة تمّ وضع قائمة بالمفردات الوجدانيّة اللازم تضمينها في محتوى منهج رياض الأطفال الفئة الثالثة بصورة أوليّة، وتشتمل هذه الصورة على (8) مفردات رئيسيّة يندرج ضمنها (38) مؤشراً للأداء.

-ضبط القائمة: تمّ التحقق من صدق القائمة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس، عددهم (10) محكمين الملحق (1)، وذلك لإبداء رأيهم في الآتي:

- مناسبة المفردات الوجدانية الرئيسية ومؤشرات الأداء المحددة في القائمة لطفل الرّوضة.
- مناسبة مؤشرات الأداء للمفردات الرئيسية التي أدرجت تحتها.
- دقة الصياغة اللغوية لمؤشرات الأداء.
- إضافة مفردات أو مؤشرات أخرى يرونها مناسبة.

والجدول (2) يوضح أمثلة على التعديلات المقترحة على قائمة المفردات الوجدانيّة بحسب آراء المحكمين

جدول (2) أمثلة على تعديلات المحكمين على قائمة المفردات الوجدانيّة:

المفردة/ المؤشر قبل التعديل	المفردة/ المؤشر بعد التعديل
...	التعبير عن الفرح بالغناء والإنشاد /إضافة/
...	التعبير عن الفرح بالرسم/إضافة/
...	زيارة المرضى والعناية بهم/إضافة/

...	تقديم المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصّة/إضافة/
...	العطف على الفقراء/إضافة/
احترام آراء الآخرين	احترام آراء الآخرين ولو كانت مخالفة لرأيه.
يقبل اعتذار رفيقه الذي أساء إليه.	العفو عن الأشخاص الذين أساؤوا له.
...	تجنب السخرية أو الاستهزاء من الآخرين/إضافة/

-التوصل إلى الصورة النهائيّة للقائمة:

بعد تعديل قائمة المفردات الوجدانيّة بناءً على آراء ومقترحات السادة المحكّمين تمّ التوصّل إلى الصورة النهائيّة لها، وقد تكوّنت هذه الصورة من (8) مفردات وجدانيّة رئيسية، يندرج ضمنهم (44) مؤشراً للأداء، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (3) وصف الصورة النهائيّة لقائمة المفردات الوجدانيّة:

الرقم	المفردات الرئيسيّة	مؤشرات الأداء
1	الفرح	7
2	الحزن	4
3	الحبّ	4
4	التعاطف	8
5	الضّبط الانفعالي	6
6	الاحترام/التّقدير	6
7	تقبّل الآخر	4
8	التسامح/العفو	5
المجموع	8	44

2-استبانة دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة:

تم تصميم الاستبانة وفق الآتي:

-تحديد الهدف من الاستبانة: تم إعداد الاستبانة لتعرّف دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة في مدينة حمص.

-مصادر إعداد الاستبانة: تم تصميم الاستبانة استناداً إلى قائمة المفردات الوجدانيّة المناسبة لطفل الرّوضة سابقة الذكر.

-الصورة الأولية للاستبانة: اشتملت الصورة الأولية للاستبانة على(8) مفردات وجدانيّة رئيسية، يندرج ضمنهم (44) مؤشراً للأداء.

-ضبط الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها وفق الآتي:

-صدق الاستبانة:

-صدق المحتوى: تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقة صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين بلغ عددهم (10) محكمين من تخصص تربية الطفل والمناهج وطرائق التدريس الملحق (1)، بغية تحديد مدى مناسبة الاستبانة لتحقيق الهدف من الدِّراسة، وصحة الصياغة اللغوية لعبارات الاستبانة، وقد تم الأخذ بتعديلات السادة المحكمين التي تلخصت بتعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.

-الصدق البنيوي: تم التحقق من الصدق البنيوي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (15) مربيّة من مربّيات رياض الأطفال في مدينة حمص من خارج عينة الدِّراسة الأساسيّة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمفردة الرئيسيّة الذي تنتمي إليه، واستخدمت الباحثة لذلك برنامج .spss

الجدول (4) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمفردة الرئيسيّة التي تنتمي إليها:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.692**	**12**	0.723**	**23**	0.632**	**34**	0.711**
2	0.568**	**13**	0.536**	**24**	0.492**	**35**	0.668**
3	0.613**	**14**	0.636**	**25**	0.603**	**36**	0.553**
4	0.606**	**15**	0.611**	**26**	0.611**	**37**	0.666**
5	0.564**	**16**	0.596**	**27**	0.651**	**38**	0.561**
6	0.722**	**17**	0.711**	**28**	0.631**	**39**	0.763**
7	0.636**	**18**	0.636**	**29**	0.598**	**40**	0.696**
8	0.564**	**19**	0.593**	**30**	0.521**	**41**	0.593**
9	0.619**	**20**	0.666**	**31**	0.536**	**42**	0.581**
10	0.720**	**21**	0.563**	**32**	0.710**	**43**	0.512**
11	0.574**	**22**	0.601**	**23**	0.631**	**44**	0.561**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة للمفردة الرئيسّة التي تنتمي إليها تتراوح ما بين (0.492 و0.763) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01) كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (5) معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة:

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.712**	**12**	0.761**	**23**	0.656**	**34**	0.735**
2	0.572**	**13**	0.549**	**24**	0.512**	**35**	0.693**
3	0.656**	**14**	0.671**	**25**	0.636**	**36**	0.572**
4	0.636**	**15**	0.651**	**26**	0.651**	**37**	0.691**
5	0.583**	**16**	0.631**	**27**	0.672**	**38**	0.593**
6	0.736**	**17**	0.751**	**28**	0.653**	**39**	0.788**
7	0.669**	**18**	0.653**	**29**	0.623**	**40**	0.712**
8	0.591**	**19**	0.621**	**30**	0.561**	**41**	0.620**
9	0.653**	**20**	0.691**	**31**	0.582**	**42**	0.601**
10	0.751**	**21**	0.593**	**32**	0.769**	**43**	0.553**
11	0.601**	**22**	0.645**	**23**	0.676**	**44**	0.588**

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة تتراوح ما بين (0.512 و0.788) وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، ، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة رئيسيّة والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (6) معاملات ارتباط كل مفردة رئيسيّة والدرجة الكلية للاستبانة:

الرقم	المفردة الرئيسيّة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الفرح	**0.881	0.01
2	الحزن	**0.853	0.01
3	الحبّ	**0.861	0.01
4	التعاطف	**0.901	0.01
5	الضّبط الانفعالي	**0.896	0.01
6	الاحترام/التّقدير	**0.843	0.01
7	تقبّل الآخر	**0.873	0.01
8	التسامح/العفو	**0.910	0.01

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بيرسون بين كل مفردة رئيسيّة والدرجة الكلية للاستبانة جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، مما يشير إلى الصدق البنيوي للاستبانة.

-ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ والتجزئة النصفية لكل محور من محاور الاستبانة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (7) معاملات ثبات الاستبانة:

استبانة المفردات الوجدانيّة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
	44	0.950	0.943

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم معاملات ثبات الاستبانة كانت مقبولة ودالة إحصائياً، وهو مؤشر إلى إمكانية ثبات النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال الاستبانة.

-الصورة النهائية للاستبانة: بقيت الاستبانة في صورتها النهائية تتألف من جزأين:

الجزء الأول: ويتضمّن البيانات الأساسيّة وهي: (الاسم، اسم الرّوضة، نوعها، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبيّة في المجال الوجداني)

الجزء الثاني: ويتضمن عبارات الاستبانة والبالغ عددها (44) عبارة موجهة إلى مربّيات رياض الأطفال، كما تم الاعتماد على مقياس ليكرت خماسي أمام كل عبارة (بدرجة ضعيفة جداً- بدرجة ضعيفة-بدرجة متوسطة-بدرجة كبيرة-بدرجة كبيرة جداً)، وقد تم إعطاء الدرجات على المقياس وفق الآتي: (بدرجة ضعيفة جداً درجة واحدة -بدرجة ضعيفة درجتان -بدرجة متوسطة (3) درجات -بدرجة كبيرة (4) درجات -بدرجة كبيرة جداً (5) درجات)

كما تشمل الاستبانة في صورتها النهائية المحاور الآتية:

الجدول (8) وصف استبانة المفردات الوجدانيّة في صورتها النهائية:

الرقم	المفردات الرئيسيّة	عدد العبارات	توزع العبارات	الدرجة
1	الفرح	7	7-1	35=5×7
2	الحزن	4	11-8	20=5×4
3	الحبّ	4	15-12	20=5×4
4	التعاطف	8	23-16	40=5×8
5	الضّبط الانفعالي	6	29-24	30=5×6
6	الاحترام/التّقدير	6	35-30	30=5×6
7	تقبّل الآخر	4	39-36	20=5×4
8	التسامح/العفو	5	44-40	25=5×5
المجموع	8	44	44-1	220=5×44

وبالتالي فأعلى درجة للاستبانة هي (220) درجة، وأدنى درجة هي (44) درجة.

4- عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: الإجابة على أسئلة الدِّراسة:

السؤال الرئيس: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل مفردة رئيسيّة من مفردات الاستبانة، وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

-حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة في الاستبانة من أصغر قيمة (1-5=4)

-حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في الاستبانة (4÷5=0.80)

-إضافة طول الفئة لأصغر قيمة في المقياس (0.80+1=1.80) واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات المربّيات على العبارات وفق الجدول الآتي:

الجدول (9) تقدير الدرجات على الاستبانة:

المستويات	المتوسطات	التّقدير
المستوى الأول	1-1.80	ضعيف جداً
المستوى الثاني	1.81-2.60	ضعيف
المستوى الثالث	2.61-3.40	متوسط
المستوى الرابع	3.41-4.20	كبير
المستوى الخامس	4.21-5	كبير جداً

أما الوزن النسبي فقد تم حسابه وفق القاعدة: المتوسط÷ 5× 100

حيث تم التقسيم على (5) لأن أعلى قيمة في الاستبانة (5).

وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل مفردة وجدانيّة رئيسيّة من مفردات الاستبانة:

الرقم	المفردات الرئيسيّة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	الفرح	3.22	1.26	%64.4	4	متوسط

2	الحزن	3.13	1.39	%62.6	5	متوسط
3	الحبّ	3.25	1.33	%65	3	متوسط
4	التعاطف	3.26	1.32	%65.2	2	متوسط
5	الضّبط الانفعالي	3.09	1.36	%61.8	7	متوسط
6	الاحترام/التّقدير	3.27	0.95	%65.4	1	متوسط
7	تقبّل الآخر	3.12	1.38	%62.4	6	متوسط
8	التسامح/العفو	3.03	1.00	%60.6	8	متوسط
الاستبانة ككل		3.17	1.18	%63.4	....	متوسط

يتّضح من الجدول السابق أنّ دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة جاء بدرجة متوسطة، إذ بلغ متوسط إجابات المربّيات على الاستبانة ككل (3.17) وهو ينتمي للمستوى الثالث الذي يشير إلى التقييم المتوسط حسب الجدول (9)، وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة ضاحي(2019) التي أظهرت ارتفاع الأوزان النسبيّة للمحاور التي تقيس دور المعلّمات في تحقيق أهداف التّربية الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة، وهذه النتيجة إن دلّت على شيء فهي تدل على ضعف الاهتمام بالتّربية الوجدانيّة للطفل في الرّوضة، فبالرغم من إضافة التعليم الوجداني والاجتماعي للمناهج التعليميّة في الجمهوريّة العربيّة السورية ما زال القائمون على عمليّة التعليم وفي المؤسسات التعليميّة وفي مقدمتهم مربّيات رياض الأطفال يعتبّرنه أمر ثانوي ولا يولونه الاهتمام

الكافي، إذ ينصب جلّ تركيزهم على الجوانب المعرفية التي تزوّد الطفل بمهارات القراءة والكتابة والحساب، مع إهمال للنواحي الوجدانيّة التي تنمي لدى الطفل المشاعر والقيم والاتجاهات المطلوبة اجتماعياً وتعزز قدرته على حسن التكيّف والاندماج في المجتمع الكبير خارج الأسرة والرّوضة وهذا ما تؤكد عليه دراسة الدرة (2006) ودراسة صاصيلا (2002) ودراسة السباعي (2018).

كما يلاحظ من الجدول السابق أنّ جميع المفردات الوجدانيّة الرئيسيّة جاءت بتقدير متوسط، وقد تصدّرتها مفردة الاحترام والتّقدير بمتوسط حسابي (3.27) ويعود ذلك إلى أهميّة اكساب الطفل في هذه المرحلة قيمة احترام الآخرين وتقدير النعم المحيطة بهم إذ تعد الأساس الصحيح الذي تُبنى عليه مشاعر واتجاهات الطفل نحو المحيطين به وطريقة تعامله معهم وهذا أمر ضروري لنجاح الرّوضة في تحقيق أهدافها الرامية إلى تنمية استعدادات الطفل للتكيّف مع المحيط الاجتماعي وحسن التوافق مع أفراده، ثم تأتي مفردة التعاطف في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.26)، وفي المرتبة الثالثة مفردة الحبّ بمتوسط حسابي (3.25)، وفي المرتبة الرابعة مفردة الفرح بمتوسط حسابي (3.22)، وفي المرتبة الخامسة مفردة الحزن بمتوسط حسابي (3.13)، وفي المرتبة السادسة مفردة تقبّل الآخر بمتوسط حسابي (3.12)، وفي المرتبة السابعة مفردة الضّبط الانفعالي بمتوسط حسابي (3.09)، وفي المرتبة السابعة والأخيرة تأتي مفردة التسامح/العفو بمتوسط حسابي (3.03) وقد يعود حصول مفردة التسامح/ العفو على المرتبة الأخيرة إلى عدم تركيز منهاج رياض الأطفال على مفردة التسامح، وعدم تضمينه أنشطة تنمي هذه المفردة لدى الطفل مما أدى إلى تجاهل المعلّمة لتنميتها لدى الأطفال بخاصة أن معظم المربّيات يتقيّدن بمحتوى المنهاج بشكل حرفي دون أي ابتكارات أو إضافات شخصيّة عليه من قبلهن وهذا ما أكدته دراسة الزعبي (2016) التي أكدت خلو منهاج رياض الأطفال من مؤشرات مفهوم التسامح.

السؤال الفرعي الأول: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الفرح لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الفرح في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الفرح في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أسأل الأطفال عن المواقف التي يشعرون فيها بالفرح.	3.25	1.48	%65	4	متوسط
2	أشجع الأطفال على التعبير عن شعورهم بالفرح لفظياً من خلال الكلمات (أشعر بالفرح...)	3.19	1.34	%63.8	5	متوسط
3	أشارك الأطفال التعبير عن شعور الفرح سلوكياً بحركات الجسد (تصفيق، قفز....).	3.31	1.46	%66.2	3	متوسط
4	أعرض رسوم وصور تساعد الأطفال على تمييز إيماءات الوجه المعبّرة عن الفرح.	3.34	1.16	%66.8	2	متوسط
5	أحث الأطفال على التعبير عن الفرح بالضحك	2.96	1.24	%59.2	7	متوسط
6	استخدم الأغاني والأناشيد لتشجيع الأطفال على التعبير عن شعورهم بالفرح	3.38	1.50	%67.6	1	متوسط
7	أطلب من الأطفال التعبير عن شعورهم بالفرح من خلال الرسم	3.13	1.42	%62.6	6	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة الفرح جاءت بدرجة متوسطة، وقد تصدّرها عبارة " استخدم الأغاني والأناشيد لتشجيع الأطفال على التعبير عن شعورهم بالفرح" بمتوسط حسابي (3.38)، وقد يعود ذلك إلى غنى منهاج رياض الأطفال بالأغاني والأناشيد المحببة للطفل فيقبل الأطفال مع مربّيتهم على ترديدها بفرح وسرور، أما في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة " أحث الأطفال على التعبير عن الفرح بالضحك" بمتوسط حسابي (2.96) وقد يعود ذلك إلى أن الضحك يأتي تلقائيّاً مع الشعور بالفرد دون الحاجة إلى تعزيزه من قبل المربيّة كما أنّ الضحك الجماعي يمكن أن يؤدي إلى إحداث نوع من الفوضى داخل غرفة النشاط وهذا ما لا تحبّذه المربيّة.

السؤال الفرعي الثاني: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الحزن لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الحزن في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الحزن في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أُدير حواراً مع الأطفال حول المواقف التي يشعرون فيها بالحزن	3.18	1.48	%63.6	2	متوسط
2	أشجع الأطفال على التعبير عن شعورهم بالحزن لفظياً بالكلمات (أشعر بالحزن، أنا حزين...)	3.16	1.45	%63.2	3	متوسط

3	أُمثّل مع الأطفال إيماءات الوجه المعبّرة عن الحزن.	3.22	1.50	%64.4	1	متوسط
4	أستخدم أنشطة متنوعة لتعليم الأطفال حركات الجسد المعبّرة عن الحزن.	2.96	1.24	%59.2	4	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة الحزن جاءت بدرجة متوسطة، وقد تصدّرها عبارة " أُمثّل مع الأطفال إيماءات الوجه المعبّرة عن الحزن" بمتوسط حسابي (3.22)، وقد يعود ذلك إلى أهميّة تعرّف الطفل على إيماءات الوجه التي تساعده على إيصال مشاعره الحزينة إلى الشخص المقابل له، بالإضافة إلى زيادة قدرته على فهم أن الطرف الآخر يشعر بالحزن من خلال إيماءات وجهه وإن لم يعبّر عن ذلك لفظياً، إذ يميل الطفل في كثير من الأوقات إلى التعبير عن شعوره بالحزن من خلال إيماءات الوجه دون التفوّه بالكلمات، أما في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة " أستخدم أنشطة متنوعة الأطفال لتعليم الأطفال حركات الجسد المعبّرة عن الحزن" بمتوسط حسابي (2.96) قد يعود ذلك إلى أن مشاعر الحزن يتم التعبير عنها بإيماءات الوجه أكثر من حركات الجسد وهذا ما أدى إلى إهمالها نوعاً ما من قبل مربّيات رياض الأطفال.

السؤال الفرعي الثالث: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الحبّ لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الحبّ في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الحبّ في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أترك المجال أمام الأطفال للتعبير عن أسباب حبهم لأشخاص محددين (الأم، الأب، المعلمة، الصديق المقرب، الجدة..).	3.33	1.46	%66.6	2	متوسط
2	أطلب من الأطفال التعبير عن شعورهم بالحبّ من خلال الكلمات (أنا أحب..).	3.26	1.42	%65.2	3	متوسط
3	أعبّر عن محبتي للأطفال من خلال حركات الجسد (عناق، مسح الشعر...)	3.35	1.48	%67	1	متوسط
4	أعرض رسوم وصور تساعد الأطفال على تمييز إيماءات الوجه المعبّرة عن الحبّ.	3.08	1.23	%61.6	4	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة الحبّ جاءت بدرجة متوسطة، وقد تصدّرها عبارة " أعبّر عن محبتي للأطفال من خلال حركات الجسد (عناق، مسح الشعر...)" بمتوسط حسابي (3.35)، وقد يعود ذلك إلى التعلّق الكبير ومشاعر الحبّ العظيمة التي تنشأ ما بين المربيّة والأطفال، فهم يعتبرونها بمثابة أم ثانية لهم وقدوة يحتذون بها وهي بالمقابل تكنّ لهم مشاعر المحبة والعطف والحنان التي تدفعها إلى التعبير عن ذلك من خلال عناق الأطفال والتربيت عليهم. أما في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة " أعرض رسوم وصور تساعد الأطفال على تمييز إيماءات الوجه المعبّرة عن الحبّ" بمتوسط حسابي (3.08) وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة مشاعر الحبّ تميل إلى التعبير عنها من خلال حركات الجسد والكلمات أكثر من إيماءات الوجه، وهذا ما أدى إلى إهمالها نوعاً ما من قبل مربّيات رياض الأطفال.

السؤال الفرعي الرابع: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة التعاطف لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة التعاطف في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة التعاطف في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أعوّد الأطفال على مشاركة الآخرين أفراحهم.	3.33	1.51	%66.6	2	متوسط
2	أبيّن للأطفال أهميّة التفاعل مع مشاعر الآخرين.	3.21	1.44	%64.2	6	متوسط
3	أشرح للأطفال كيفيّة مراعاة مشاعر الآخرين.	3.28	1.47	%65.6	4	متوسط
4	أحث الأطفال على مواساة الآخرين أثناء حزنهم.	3.31	1.46	%66.2	3	متوسط
5	أسرد للأطفال قصصاً توضح أهميّة تقديم المساعدة للمحتاجين.	3.35	1.41	%67	1	متوسط
6	أشارك الأطفال زيارة أصدقائهم المرضى والعناية بهم	3.09	1.26	%61.8	7	متوسط

7	أوضح للأطفال ضرورة تقديم المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصّة	3.33	1.41	%66.6	2مكرر	متوسط
8	أستخدم مسرح العرائس لتوضيح أهميّة العطف على الأطفال الفقراء	3.22	1.39	%64.4	5	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة التعاطف جاءت بدرجة متوسطة، وقد تصدّرها عبارة "أسرد للأطفال قصصاً توضح أهميّة تقديم المساعدة للمحتاجين" بمتوسط حسابي (3.35)، وقد يعود ذلك إلى أهميّة تعويد الطفل على المبادرة إلى مد يد العون للمحتاجين وذلك في إطار تنمية قيمة التكافل الاجتماعي التي تعدّ من ضروريات الحياة الاجتماعيّة خاصة بعد الأحداث والتغيّرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة الأخيرة التي تطرأ على مجتمعنا، أما في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "أشارك الأطفال زيارة أصدقائهم المرضى والعناية بهم" بمتوسط حسابي (3.09)، وقد يعود ذلك إلى عزوف كثير من المربّيات عن الأنشطة التي تتم خارج الرّوضة ويعود ذلك إلى عدد من الأسباب أهمّها معارضة الأهل، والمسؤولية الشخصية التي تقع على المربيّة في هذه الأنشطة.

السؤال الفرعي الخامس: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الضّبط الانفعالي لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الضّبط الانفعالي في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الضّبط الانفعالي في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أحرص على أن أكون قدوة حسنة في حسن التصرّف أمام الأطفال.	3.18	1.48	%63.6	1	متوسط
2	أدرّب الأطفال على الاستجابة للمواقف المختلفة بثبات وثقة.	3.13	1.46	%62.6	3	متوسط
3	أشجع الأطفال على التعبير عن الانفعالات باعتدال من خلال الكلمات.	3.16	1.48	%63.2	2	متوسط
4	أنفّذ أنشطة متنوعة مع الأطفال حول تجنّب ردّات الفعل العنيفة نحو الأمور التي تثير الانفعال.	2.73	1.23	%54.6	5	متوسط
5	أشرح للأطفال ضرورة الابتعاد عن الأفكار السلبية التي تزيد من الانفعال.	3.02	1.44	%60.4	4	متوسط
6	أذكّر الأطفال بضرورة إطاعة أوامر الكبار ولو كانت مخالفة لرغباتهم.	3.13	1.42	%62.6	3مكرر	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة الضّبط الانفعالي جاءت بدرجة متوسطة، وقد تصدّرها عبارة "أحرص على أن أكون قدوة حسنة في حسن التصرّف أمام الأطفال" بمتوسط حسابي (3.18)، وقد يعود ذلك إلى إدراك المربّيات التام بأنّهن يمثّلن قدوة ونموذج يقوم الطفل بتقليد كل حركاته وسلوكيّاته وتصرّفاته وطريقة استجاباته للمواقف المختلّفة، وهذا ما يدفعهن إلى حسن التصرّف أمام الأطفال من أجل اكسابهم ذلك بطريقة غير مباشرة من خلال عمليّة النمذجة والتقليد،

أما في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "أنفّذ أنشطة متنوعة مع الأطفال حول تجنّب ردّات الفعل العنيفة نحو الأمور التي تثير الانفعال" بمتوسط حسابي (2.73) وقد يعود ذلك إلى ميل كثير من المربّيات إلى تجنّب التعامل مع مشاعر الأطفال السلبيّة التي تحتاج إلى تدريب كبير وخبرة عميقة لدى المربيّة فغالباً ما يتم التعامل مع هذه المشاعر بطريقة سلبية فيتم كبتها بدلاً من ضبطها وهذا ما أشارت إليه الدرغلي (2011) وحافظ(2007) والسباعي (2023).

السؤال الفرعي السادس: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة الاحترام/التّقدير لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الاحترام/التّقدير في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة الاحترام/التّقدير في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أشجع الأطفال على تقدير جهود المربيّة	3.13	1.37	%62.6	5	متوسط
2	أصمّم مع الأطفال بطاقة شكر للعاملين في الرّوضة	3.28	1.43	%65.6	2مكرر	متوسط
3	أتحاور مع الأطفال حول أهميّة وجود الآباء والأمهات في حياتنا وضرورة تقدير تعبهم علينا.	3.14	1.57	%62.8	4	متوسط

4	أستفيد من المواقف والخبرات المختلفة التي تحدث داخل غرفة النشاط لتعليم الأطفال احترام الكبار في العمر	3.28	1.54	%65.6	2	متوسط
5	أناقش الأطفال بأهمية العمل وضرورة احترام أصحاب المهن (الفلاح، الحداد، النجار...)	3.21	1.46	%64.2	3	متوسط
6	أبيّن للأطفال أهميّة تقدير النعم والمحافظة عليها.	3.56	1.47	%71.2	1	كبير

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة الاحترام/التّقدير جاءت بدرجة متوسطة، ماعدا عبارة "أبيّن للأطفال أهميّة تقدير النعم والمحافظة عليها" جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.56)، وقد يعود ذلك إلى تركيز منهاج رياض الأطفال على النعم الموجودة بحياة الطفل وضرورة المحافظة عليها وشكر الخالق على وجودها في حياتنا وهذا ما أكّدته دراسة الزعبي (2016) التي أكدت توفر مؤشر تقدير النعم بدرجة كبيرة في محتوى منهاج رياض الأطفال، أما في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "أشجع الأطفال على تقدير جهود المربيّة" بمتوسط حسابي (3.13) فقد يعود ذلك إلى أنّ المربيّة بحكم تواجدها الدائم مع الأطفال وتآلفهم وتناغمهم معها تنمو مشاعر الحبّ والاحترام والتّقدير لها بشكل تلقائي دون الحاجة إلى زيادة التركيز على فضل المربيّة في المنهاج فالأطفال يعايشون هذا الأمر على أرض الواقع ويحترمون مربّيتهم إن شجعتهم المربيّة على ذلك أو لا.

السؤال الفرعي السابع: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة تقبّل الآخر لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة تقبّل الآخر في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة تقبّل الآخر في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أصمم أنشطة تساعد الأطفال على تقبّل الاختلاف بينهم وبين الآخرين.	3.24	1.50	%63.2	1	متوسط
2	أشرح للأطفال ضرورة احترام آراء الآخرين ولو كانت مخالفة لرأيهم.	3.16	1.45	%63.2	2	متوسط
3	أحرص على تعليم الأطفال احترام أفكار الآخرين.	2.94	1.25	%58.8	4	متوسط
4	أنبه الأطفال إلى ضرورة تجنب السخرية أو الاستهزاء من الآخرين	3.14	1.44	%62.8	3	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة تقبّل الآخر جاءت بدرجة متوسطة، وقد تصدّرها عبارة "أصمم أنشطة تساعد الأطفال على تقبّل الاختلاف بينهم وبين الآخرين" بمتوسط حسابي (3.24)، وقد يعود ذلك إلى أنّ انتقال الطفل من المنزل إلى الرّوضة يخلق لديه العديد من العقبات وأولها عدم قدرته على تقبل الأطفال الآخرين الموجودين معه في غرفة النشاط أو الرّوضة بشكل عام، كما يمكن أن يواجه صعوبات تتعلّق بعدم قدرته على الاندماج معهم وهذا ما يفرض على المربيّة ضرورة تعريف الأطفال بالفروق ونقاط الاختلاف بينهم وبين الآخرين وتوضيح أن ذلك أمر طبيعي وأنه يجب عليهم تقبّل هذا الاختلاف واحترام الجميع بغض النظر عن هذه الاختلافات، أما

في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "أحرص على تعليم الأطفال احترام أفكار الآخرين" بمتوسط حسابي (2.94) وقد يعود ذلك إلى ضعف ممارسة المربيّة لأنشطة تتطلب من الأطفال توليد أفكار وهذا ما يقلل من فرصة تعليم الأطفال احترام هذه الأفكار وأصحابها.

السؤال الفرعي الثامن: ما دور مربّيات رياض الأطفال في تنمية مفردة التسامح/العفو لدى طفل الرّوضة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة التسامح/العفو في الاستبانة، وكانت النتائج كما هو موضّح في الجدول الآتي:

الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والرتب لإجابات مربّيات رياض الأطفال على كل عبارة من عبارات مفردة التسامح/العفو في الاستبانة:

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	التّقدير
1	أنفّذ مسرحيّات مع الأطفال توضح ضرورة تجنب رد الإساءة بالإساءة.	2.90	1.18	%58	5	متوسط
2	أحث الأطفال على العفو عن الأشخاص الذين أساؤوا لهم.	3.07	1.39	%61.4	2	متوسط
3	أذكّر الأطفال بضرورة التزام الكلام الطيب مع الآخرين.	2.94	1.19	%58.8	4	متوسط

4	أوضح للأطفال ضرورة البحث عن أعذار للآخرين	3.03	1.35	%60.6	3	متوسط
5	أشجع الأطفال على التحلي بروح رياضية وتقبّل الخسارة أثناء اللعب مع الرفاق	3.23	1.45	%64.6	1	متوسط

يلاحظ من الجدول السابق أن جميع عبارات مفردة التسامح/العفو جاءت بدرجة متوسطة، وقد تصدّرها عبارة "أشجع الأطفال على التحلي بروح رياضية وتقبّل الخسارة أثناء اللعب مع الرفاق" بمتوسط حسابي (3.23)، وقد يعود ذلك إلى الاعتماد الكبير على الألعاب التعليميّة داخل الرّوضة مما يوفر فرصة للمربّيات لتدريب الأطفال على حسن التصرّف أثناء اللعب وفي حال الخسارة. أما في المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "أنفّذ مسرحيّات مع الأطفال توضح ضرورة تجنب رد الإساءة بالإساءة" بمتوسط حسابي (2.90)، ويمكن أن يعود ذلك إلى غياب الأنشطة المسرحية التي تنمي مفردة التسامح عن محتوى منهاج رياض الأطفال مما يؤدي إلى إهمال المعلّمة لتنفيذ مثل هذه المسرحيّات وهذا ما أكدته دراسة الزعبي (2016) التي أكدت خلو منهاج رياض الأطفال من مؤشر تجنب الرد الإساءة بالإساءة.

ثانياً: اختبار صحة فرضيات الدِّراسة:

الفرضيّة الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر نوع الرّوضة (حكوميّة/خاصة).

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (T-Test) لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج SPSS، لتعرف دلالة الفروق بين درجات المجموعتين (حكوميّة/خاصة)، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (19) دلالة الفروق بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الرّوضة:

الاستبانة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدالة sig	القرار
استبانة المفردات الوجدانيّة	حكوميّة	64	134.34	51.95	105	-1.43-	0.154	غير دال
	خاصة	43	148.93	50.92				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة (T) = (-1.43-) و قيمة الدالة Sig= (0.154) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الرّوضة.

وقد يعود ذلك إلى أنّ المربيّات في الروضات الحكوميّة والخاصة يقومون بتدريس المنهاج ذاته الذي تطغى عليه النواحي المعرفية أكثر من الناحية الوجدانيّة، كما أن تنمية المفردات الوجدانية تعتمد على كفاءة المربية والأساليب التربوية التي تستخدمها في تنمية هذه المفردات أكثر من طبيعة الروضة وبيئتها، بالإضافة إلى وجود ذات العقبات التي تواجه تنفيذ هذه الأنشطة في كلا النوعين من الروضات الحكوميّة والخاصة من ضيق الوقت، التقيّد بأنشطة المنهاج، عدم التشجيع الكافي من قبل إدارة على تنفيذ هذا النوع من الأنشطة....

الفرضيّة الثانيّة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (T–Test) لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج SPSS، لتعرف دلالة الفروق بين درجات المجموعتين (شهادة جامعية/دراسات عليا)، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (20) دلالة الفروق بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الاستبانة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدالة sig	القرار
استبانة المفردات الوجدانيّة	شهادة جامعية	76	130.21	48.41	105	−3.26−	0.00	دال
	دراسات عليا	31	164.70	52.41				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة (T) = (−3.26−) و قيمة الدالة Sig= (0.00) وهي أصغر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا.

ويمكن تفسير ذلك بأن الشهادات العليا تكسب المعلمات المزيد من المعارف والمفاهيم الخاصّة بتربية الطفل من جميع النواحي ومن بينها أساليب تنمية المفردات الوجدانيّة لديه من خلال المناقشات العلمية التي يحضرونها، والكتب والمراجع الإضافية التي يطلّعون عليها، والأبحاث والدراسات التي يجرونها في مجال تربية الطفل، واطلاعهن المستمر على آخر المستجدات فيما يتعلّق بالتّربية الوجدانية لطفل الرّوضة.

الفرضيّة الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة.

لاختبار صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين (One Way Aova) وذلك من أجل التحقق من دلالة الفروق بين متوسطات درجات المربّيات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج ما يأتي:

الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المربّيات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

الاستبانة	سنوات الخبرة:	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استبانة المفردات الوجدانيّة	أقل من (5) سنوات	45	140.68	52.52
	بين (5-10) سنوات	34	135.76	52.97
	أكثر من (10) سنوات	28	144.82	50.60
	الكلي	107	140.20	51.79

الجدول (22) نتائج اختبار One Way Aova لدرجات المربّيات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

الاستبانة	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة Sig	القرار
استبانة المفردات الوجدانيّة	بين المجموعات	1277.60	2	638.8	0.235	0.791	غير دال
	داخل المجموعات	283141.86	104	2722.51			
	الكلي	284419.47	106				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة (F)= (0.235) كما أنّ قيمة الإحصائية sig= (0.791) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المربّيات على الاستبانة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ويمكن تفسير ذلك بأن تنمية المفردات الوجدانيّة لدى طفل الرّوضة متعلّق بمدى معرفة المربيّة بالأساليب المناسبة التي تخدم هذا الهدف، وكيفيّة التخطيط لها وتنفيذها وتقويمها، أكثر من كون هذا الأمر متوقف على عدد سنوات الخبرة لدى المربيّة، حيث لا يدل عدد سنوات الخبرة على وجود خبرة صحيحة بموضوع المفردات الوجدانيّة لدى الطفل وأساليب تنميّتها، وما يؤكد ذلك وجود عدد كبير من المربّيات في بداية ممارستهن لمهنة التعليم يمتلكن الشغف الذي يساعدهن على الإلمام بجميع الأساليب التي تغني وجدان الطفل ومن بينها الإقبال على تنفيذ الأنشطة الوجدانيّة داخل وخارج غرفة النشاط مع أطفالها، والاطلاع على كل ما هو جديد في المجال الوجداني وتخدم تعزيز المفردات الوجدانيّة لدى الأطفال.

الفرضيّة الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على استبانة المفردات الوجدانيّة تبعاً لمتغيّر الدورات التدريبيّة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (T–Test) لمجموعتين مستقلتين باستخدام برنامج SPSS، لتعرف دلالة الفروق بين درجات المجموعتين (التحقت/لم تلتحق)، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (24) دلالة الفروق بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة:

الاستبانة	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدالة sig	القرار
استبانة المفردات الوجدانيّة	التحقت	82	142.9	51.87	105	0.975	0.332	غير دال
	لم تلتحق	25	131.36	51.60				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الدالة (T) = (0.975) و قيمة الدالة Sig= (0.332) وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات مربّيات رياض الأطفال على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبيّة.

ويمكن أن يعود ذلك إلىّ أنّ حضور المربيات لدورات تدريبية لا يعني بالضرورة أنها تلقت تدريباً جيداً ومتخصصاً في تنمية المفردات الوجدانية لدى طفل الروضة ،فغالباً ما تكون هذه الدورات قصيرة المدى أو ذات طابع نظري لا تكفي للتغير المهني المستدام، فالفائدة الأكبر تظهر في برامج التدريب طويلة المدى والتي تشمل على متابعة وتدريب ميداني، كما أن المعرفة الجديدة المتحصلة لدى المربيات من هذه الدورات قد لا تترجم إلى ممارسات عملية داخل غرفة النشاط بسبب المعوقات الموجودة من ضخامة المنهج وضيق الوقت ونقص الموارد والأدوات....، وهذا ما تؤكده دراسة السباعي (2023).

المقترحات:

- تدريب معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة على اختيار وتخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة الوجدانيّة والقيام بالممارسات التربوية التي تنمي المفردات الوجدانيّة لدى الأطفال.
- زيادة التركيز على جوانب التّربية الوجدانيّة في مناهج إعداد معلمات رياض الأطفال في كليات التّربية.
- العمل على توفير جميع مقومات البيئة التعليميّة الغنيّة التي تدعم الجانب الوجداني لدى الأطفال في الروضات.
- زيادة تضمين الأنشطة التي تنمّي المفردات الوجدانيّة لدى الأطفال في كراسات رياض الأطفال.
- إجراء المزيد من الأبحاث التي تتناول الجوانب الوجدانيّة والأساليب المناسبة لتنميتها لدى الأطفال.

المراجع:

أبو سليمان، عبد الحميد. (2006). أزمة الإدارة والوجدان المسلم. دار الفكر العربي.

الآغا، رشا. (2020). فاعلية بعض أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعّال للبيئة التعليمية في تحقيق أهداف التّربية الوجدانية لطفل الرّوضة. مجلة دراسات في الطفولة والتّربية–جامعة أسيوط،(12) ، .545–607

بدوي، محمود، ومحمد، سماح. (2019). تحديات التّربية الوجدانية في العصر الرقمي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التّربية. المجلة التربوية،(60) ،.218–316

حافظ، بطرس. (2007). إرشاد الأطفال العاديين. دار المسيرة.

الحجازي، مدحت. (2017). سيكولوجية الطفل في مرحلة الرّوضة [ط2]. دار الكتب العلمية.

الخضر، عثمان.(2006). الذكاء الوجداني. شركة الإبداع للنشر والتوزيع.

الدّرة، لوريس. (2006). الرضا المهني لدى معلّمات رياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حمص.

الدرغلي، ربى. (2011). برنامج مقترح وفق مستويات أنشطة التعلم باللعب لتحقيق أهداف التّربية الوجدانية لطفل الرّوضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حمص.

رشوان، ربيع، وعيسى، جابر. (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية واجتماعية،(4)*12*، 45.-130

الزعبي، وصال. (2016). تصور مقترح لتضمين مفاهيم التّربية الوجدانية ومبادئها في المنهج التكاملي لطفل الرّوضة [رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق].قاعدة معلومات شمعة.

السباعي، ضحى. (2018). فاعليّة برنامج مقترح قائم على التدريب المتمايز للقائمين على تربية طفل الرّوضة في تحقيق الأهداف الاجتماعيّة والوجدانيّة في أثناء الأزمات [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حمص.

السباعي، ضحى. (2018). مدى إلمام الطالبات المعلمات بأهداف التّربية الوجدانية المناسبة لطفل الرّوضة. مجلة جامعة حمص، 45(26)،.11-50

شعيب، علي. (2017،أكتوبر 11-12). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة الوجدانية [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي السابع الدولي الثالث بعنوان: "التّربية الوجدانية في المجتمعات العربية في ضوء التحديات المعاصرة". كلية التّربية، جامعة المنوفية، مصر.

الشيخ، ممدوح. (2007). ثقافة قبول الآخر. مكتبة الإيمان.

صاصيلا، رانيا. (2002). فاعليّة برنامج لتدريب معلّمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في اكتساب الأطفال خبرات علميّة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمشق.

ضاحي، حاتم. (2019). تصور مقترح للتربية الوجدانية للأطفال وأدوار معلمات رياض الأطفال في تحقيقها. مجلة كلية التّربية–جامعة أسوان،(41) ،.250–399

العاسمي، رياض. (2014). علم النفس الإيجابي. دار الإعصار.

عصفور، إيمان. (2017،أبريل). التنوّر الوجداني: دعوة لمحو الأميّة الوجدانيّة [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر بعنوان: "العقد العربي لمحو الأميّة". كلية التّربية، جامعة عين شمس، مصر.

الفرا، غنى. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على النشاط القصصي في تحقيق بعض أهداف التّربية الوجدانية لدى طفل الرّوضة. مجلة جامعة حمص، 38(5)،.43–73

قناوي، هدى، وعبد المعطي، حسن. (2000). علم نفس النمو (المظاهر والتطبيقات). دار قباء للطباعة والنشر.

محمد، أيسر. (2019). التّربية الوجدانية للطفل في الإسلام. مجلة البحث في العلوم التربوية، 2(2)،.252–253

مرسي، منال، ومشهور، كندة. (2012). مدى توفر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح،(48) ،.355–373

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2021). وثيقة معايير مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية.

مشهور، كندة. (2017). فاعليّة برنامج مقترح لتطوير مهارات التدريب الميداني للطالبات المعلّمات بتخصص رياض الأطفال على ضوء معايير التعليم في حالات الأزمات والطوارئ [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حمص.

وردة، الزهراء. (2022). معوقات تحقيق التّربية الوجدانية للطفل في مؤسسات رياض الأطفال ومتطلبات مواجهتها. المجلة العلمية لكلية التّربية للطفولة المبكرة، 9(2)،.955-991

يوسف، محمد كمال. (2009). الخبرات التربوية المتكاملة لرياض الأطفال. دار النشر للجامعات.

المراجع الأجنبيّة:

Joseph A. et al,. (2011).The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning. Child Development, Vol.(82), N.(1), Pp 405–432

O'Conner, R., Defeyter, J., Corr, A., lisaluo, J. & Romm, H. (2015*). A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3 – 8: characteristics of effective social and emotional learning programs, national center for education evaluation and regional assistance,* institute of education sciences, u.s department of education.

Richard, M. Helen, C. Gretchen,G. Bernard, L. Gray, R. & Aue, T. (2017). social and emotional education with Australian year seven and eight middle school students: A pilot study. *health education journal*, 76 (3).

الملاحق:

الملحق (1):

أسماء السادة المحكمين:

الاسم	مكان العمل
أ.د وليد حمادة	أستاذ في كلية التّربية جامعة حمص
د. أسماء الحسن	أستاذ مساعد في كلية التّربية جامعة حماة
د. دارين سوداح	أستاذ مساعد في كلية التّربية جامعة حماة
د. خولة علي	مدرس في كلية التّربية جامعة حمص
د. رهف سلامة	مدرس في كلية التّربية جامعة حمص
د. لولوة العبد	مدرس في كلية التّربية جامعة دمشق
د. مروة سلامة	مدرس في كلية التّربية جامعة حماة
د. فلورة أسعد	مدرس في كلية التّربية جامعة حمص
د. فوزية السعيد	مدرس في كلية التّربية جامعة حمص
د. ولاء صافي	مدرس في كلية التّربية جامعة حمص

الملحق (2):

قائمة المفردات الوجدانيّة:

المفردات الرئيسية	مؤشرات الأداء
أولاً: الفرح:	1. توضيح أسباب الفرح.
	2. التعبير عن الفرح لفظياً بالكلمات (أشعر بالفرح...)
	3. التعبير عن الفرح سلوكياً بحركات الجسد (تصفيق، قفز....).
	4. التعبير عن الفرح بإيماءات الوجه (الابتسام).
	5. التعبير عن الفرح بالضحك
	6. التعبير عن الفرح بالغناء والإنشاد
	7. التعبير عن الفرح بالرسم
ثانياً: الحزن:	1. شرح أسباب الحزن للآخرين (المعلم، الأم، الأب...)
	2. التعبير عن الحزن لفظياً بالكلمات (أشعر بالحزن، أنا حزين...)
	3. التعبير عن الحزن بإيماءات الوجه.
	4. التعبير عن الحزن سلوكياً بحركات الجسد (إخفاء الوجه باليدين...)

ثالثاً: الحبّ	1. توضيح أسباب الحبّ لأشخاص محددين (الأم، الأب، المعلمة، الصديق المقرب، الجدة....).
	2. التعبير عن الحبّ للآخرين بالكلمات (أنا أحبك..).
	3. التعبير عن الحبّ للآخرين بحركات الجسد.
	4. التعبير عن الحبّ للآخرين بإيماءات الوجه.
رابعاً: التعاطف:	1. مشاركة الآخرين أفراحهم.
	2. التفاعل مع مشاعر الآخرين.
	3. مراعاة مشاعر الآخرين.
	4. مواساة الآخرين أثناء حزنهم.
	5. تقديم المساعدة لأصدقائه للمحتاجين.
	6. زيارة المرضى والعناية بهم
	7. تقديم المساعدة لذوي الاحتياجات الخاصّة
	8. العطف على الفقراء
خامساً: الضّبط الانفعالي:	1. التصرّف بحكمة عند التعرّض لموقف مزعج
	2. الاستجابة للمواقف المختلفة بثبات وثقة.

	3. التعبير عن الانفعالات باعتدال من خلال الكلمات.
	4. تجنّب ردّات الفعل العنيفة نحو الأمور التي تثير الانفعال.
	5. الابتعاد عن الأفكار السلبية التي تزيد من الانفعال.
	6. إطاعة أوامر الكبار ولو كانت مخالفة لرغباته.
سادساً: الاحترام	1.تقدير جهود معلمة
	2.تقدير جهود العاملين في الرّوضة
	3.تقدير تعب الأب والأم في تربيته
	4.احترام الكبار في العمر
	5.تقدير عمل (الفلاح، الحداد، النجار...)
	6.الحفاظ على نعم الله عز وجل
سابعاً: تقبّل الآخر:	1. تقبّل الاختلاف بينه وبين الآخرين.
	2. احترام آراء الآخرين ولو كانت مخالفة لرأيه.
	3. احترام أفكار الآخرين.
	4. تجنب السخرية أو الاستهزاء من الآخرين
ثامناً: التسامح/ العفو	1. تجنب رد الإساءة بالإساءة.
	2. العفو عن الأشخاص الذين أساؤوا له.
	3. التزام الكلام الطيب مع الآخرين.

	4. البحث عن أعذار للآخرين
	5. التحلي بروح رياضية وتقبّل الخسارة أثناء اللعب مع الرفاق في حال الخسارة

دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات في مدينة حمص

إعداد الطالبة:

فريال عبدو الدريبي

كلية التربية

قسم تربية الطفل–الدراسات العليا

إشراف:

أ. د. وليد حمادة

الملخص:

هدف البحث الحالي تعرّف دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الاستماع والتحدث وتضمنت محورين رئيسين (مهارات الاستماع، مهارات التحدث)، وإعداد استبانة على ضوئها مكونة من (19) بنداً، وبعد التأكد من دلالاتها صدقها وثباتها، طبقت على عينة البحث المكونة من (60) مربية من مربيات رياض الأطفال الحكومي والخاص وأطفالهن، وللإجابة عن أسئلة البحث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واعتمد البحث المنهج الوصفي.

وأكد البحث النتائج الآتية:

1-إن دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث محقق بدرجة مرتفعة، وذلك من وجهة نظر المربيات.

2- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المربيات على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الروضة (عام، خاص)، وذلك لصالح الأطفال من الروضات الخاصة.

الكلمات المفتاحية:

الألعاب التعليمية، مهارة الاستماع، مهارة التحدث.

The Role of Educational Games in Developing Listening and Speaking Skills in Kindergarten Children from the Perspective of Teachers in the City of Homs

:Abstract

The current research aimed to identify the role of educational games in developing listening and speaking skills in kindergarten children from the teachers' perspective. To achieve this, a list of listening and speaking skills was prepared, comprising two main axes (listening skills, speaking skills), and a questionnaire consisting of (19) items was developed based on it. After verifying its validity and reliability, it was applied to the research sample, which consisted of (60) female kindergarten teachers from both public and private kindergartens, along with their children. To answer the research questions, means and standard deviations were calculated, and the descriptive methodology was adopted.

The research confirmed the following results:

1- The role of educational games in developing listening and speaking skills is achieved to a high degree, according to the teachers' perspectives.

2- There are statistically significant differences between the mean scores of the teachers on the questionnaire based on the type of kindergarten variable (public, private), in favor of the children from private kindergartens.

Keywords:

Educational Games, Listening Skill, Speaking Skill.

المقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة في اكتساب القيم والعادات والتقاليد والمهارات اللغوية التي يحتاجها الطفل لحياته بدءاً من أسرته وانطلاقاً إلى الروضة والمدرسة ثم المجتمع ككل، والتي تلعب دوراً هاماً في تشكيل شخصيته ويتمكن من تحويل قدراته المعرفية والعلمية إلى قدرات عملية بطريقة إيجابية، ومن خلال اكتساب الطفل المهارات اللغوية يستطيع التواصل مع محيطه، وتزداد قدرته على السيطرة في البيئة المحيطة به وعلى رغباته ودوافعه أيضاً، كما تعتبر المهارات اللغوية المكون الأساسي للنمو اللغوي لدى الطفل.

وتعد تنمية المهارات اللغوية لدى الطفل من أهم الأهداف الرئيسة لمرحلة رياض الأطفال، حيث تعد القاعدة لتعلمه من أجل الاندماج في المجتمع، فعن طريق التواصل اللغوي يستطيع الطفل التعرف إلى الأشياء ومسمياتها واكتساب معلومات جديدة من خلال تفاعله مع الآخرين، ومع البيئة الخارجية التي تتضمن أفعالا تواصلية مثل الانصات والفهم والكلام، أو يتم التواصل من خلال الايماءات وحركات الجسد كافة، وهو ما يعبر عن التواصل غير اللفظي، ونوعي التواصل اللفظي وغير اللفظي من دعائم عملية التفاعل بين الأفراد داخل المجتمع ذاته(حمدي،2014).

وعليه يجب ان تعطى الطفولة اهتماماً متزايداً، وأن تأخذ رياض الأطفال دوراً حاسماً في توجيه الاهتمامات الطبيعية وميول الأطفال نحو تنمية المهارات التي تعود بالفائدة عليهم في مراحل العمر اللاحقة، وتسهم في تحقيق أهداف العملية التربوية في تنمية جميع أبعاد شخصية الطفل بصفة عامة والمهارات اللغوية لديه بصفة خاصة مما يلعب دوراً هاماً في إعداده إعداداً يتناسب مع التغيير السريع والتطور المتلاحق الذي يشهده العصر في مختلف نواحي الحياة (أبيض،2000)، ومربيات رياض الأطفال معنيات بدرجة رئيسة في اتباع أفضل الأساليب والطرائق في تحقيق أهداف المرحلة وتنمية مهارات الأطفال من خلال إيجاد أفضل الطرائق في تعليم أطفالهن، ولعل من أفضل الأساليب ما يقوم على ميول الطفل، حيث تعد الألعاب التعليمية من أهم النشاطات التربوية القائمة على ميول الأطفال ودوافعهم الفطرية، فهي من الأساليب الحديثة التي ظهرت في الفترة الأخيرة بمجال التعليم والتعلم، والتي تساعد بشكل فعال في تنمية الميل نحو المادة التعليمية،

وذلك نظراً لما توفره من بيئة تعلم تفاعلية، يكون المتعلم فيها نشطاً وايجابياً ومتحملاً للمسؤولية ويتعلم وفقاً لقدراته واستعداداته وسرعته الذاتية، كذلك تعتبر الألعاب التعليمية من أهم الأنشطة المستخدمة في رياض الأطفال لما لها من دور مهم في حياتهم، فهي بالإضافة إلى تحقيق المتعة والتسلية، تهدف إلى تنمية جوانب شخصية الطفل وإعداده وتعليمه لمواجهة المواقف في المرحلة الدراسية المقبلة، وتنشيط قدراته العقلية والحركية والقدرة التعبيرية واللغوية، واكتشاف مواهبه وقدراته الإبداعية وحتى الكشف عن المشكلات التي يعاني منها.

في ضوء ما سبق تظهر الحاجة إلى الاهتمام بالتغيير واتباع طرق وأساليب تعليم تعتمد على مدخل التعلم النشط والتي تجعل المتعلم نشطاً وفعالاً في الحصول على الخبرات والمعلومات، ولهذاجاءت الدراسة الحالية لمعرفة دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات.

1- مشكلة البحث:

شعرت الباحثة بمشكلة البحث من خلال الآتي:

- الخبرة الشخصية للباحثة: من خلال الزيارات الميدانية لبعض رياض الأطفال في مقرر التدريب الميداني منذعام 2017 وحتى تاريخه؛ فقد تمت ملاحظة تدني مستوى بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال مثل (ضعف بعض مهارات الاستماع ومهارات التحدث، وعدم القدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين بما يتناسب مع طبيعة الموقف).

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة الخاصة بهذا الموضوع التي تناولت المهارات اللغوية كدراسة خليل (2003)، ودراسة حمودة (2004)، ودراسة السمان (2005)، ودراسة سلامة (2009)، ودراسة الرشيد (2010) والتي أكدت على ضرورة تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة، وذلك لأنها أساس نجاحهم وبناء شخصيتهم واكتسابهم الخبرات والمعارف والمهارات الأخرى. وقد أكدت دراسة علي(2004) على ضرورة توفير قدر مناسب من الألعاب التعليمية والمسابقات اللغوية سواء داخل الصفوف أو خارجها مع ضرورة توفير قدر مناسب من قصص الأطفال، والتأكيد على تخصيص فترات زمنية في البرنامج اللغوي لممارسة الألعاب والرحلات وكذلك دراسة الأشقر(2012) التي هدفت إلى التعرف على الألعاب التربوية التي تساعد على

إكساب بعض القيم للأطفال ودراسة "بوفاناشاندرا" (Puvanachandra,2012) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إحدى الألعاب التعليمية في زيادة وعي أطفال الروضة حول قواعد الطرق والسلامة المرورية، وكذلك دراسة الحسيني(2014) والتي هدفت إلى تحديد أثر ممارسة الألعاب التعليمية في تنمية بعض مهارات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي، ودراسة أبو منشار(2020) والتي هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الألعاب التعليمية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي لمفردات اللغة الانجليزية.

وبناء على ما سبق تبين وجود ضعف في المهارات اللغوية (مهارة الاستماع ومهارة التحدث) لدى طفل الروضة، ولابد للسعي للنهوض بمستوى تلك المهارات لدى الأطفال باتباع استراتيجيات تدريس حديثة، لذلك تمّ تحديد مشكلة البحث في محاولة تعرف دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع التحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات.

2-أسئلة البحث:

يتناول البحث الإجابة عن السؤالين الآتين:

2-1-ما مهارات الاستماع ومهارات التحدث اللازمة لطفل الروضة؟

2-2-ما دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات؟

3-أهمية البحث: تتجلى أهمية هذا البحث من خلال الآتي:

3-1- توعية المربيات القائمات على تعليم أطفال الروضة ولفت انتباههن إلى أهمية الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفالهن.

3-2- قد يفيد الأطفال أنفسهم لأن تنمية مهارت الاستماع والتحدث لديهم يعد من المهارات الأساسية اللازمة للانطلاق في التعلم في مراحل التعليم الأساسي والاندماج مع المحيطين بهم.

3-3- إفادة واضعي المناهج للاهتمام بالألعاب التعليمية، وتضمينها في المقررات الدراسية حتى يتاح المجال أمام المربيات لتخطيط أنشطة وفعاليات قائمة على ألعاب تتيح تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفالهن.

3-4- الاستفادة من أدوات البحث والبرامج، وماقد ينتج عنه من نتائج قد تفتح المجال لإجراء المزيد من البحوث المستقبلية في هذا المجال ومع مراحل تعليمية لاحقة.

4- أهداف البحث: سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

4-1- تحديد مهارات الاستماع ومهارات التحدث اللازمة لطفل الروضة.

4-2- تعرّف دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات.

5- فرضية البحث: تم اختبار الفرضية عند مستوى الدلالة (0.05.):

- لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المربيات على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الروضة (حكومي، خاص).

6- حدودالبحث:

6-1- الحدود الزمانية: تمّ تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام2025/2024م.

6-2- الحدود المكانية: تمّ تطبيق البحث في عدد من رياض الأطفال في مدينة حمص.

6-3-الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تنمية المهارات اللغوية الآتية (مهارة الاستماع، مهارة التحدث)، وتعرف الفروق بين متوسطات درجات المربيات على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الروضة (حكومي، خاص).

7- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

7-1- الألعاب التعليمية: هي شكل من أشكال الألعاب الموجهة المقصودة تبعا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بها، يقوم المربون بإعدادها وتجربتها ثم توجيه الأطفال نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة، وصممت الألعاب التعليمية لتجعل من التعلم والممارسة متعة(الخفاف،2010).

ويعرفها عطيفي (2012): إن اللعب نشاط مهم يمارسه الطفل، ويسهم في تكوين شخصيته وهو وسيط تربوي مهم يعمل على تعليمه ونموه، ويشبع احتياجاته، والألعاب التعليمية توفر بيئة خصبة تساعد في نمو الطفل، وتستثير دافعيته، وتحثه على التفاعل النشط مع المادة العلمية.

وتعرف إجرائيا بأنها:

مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تقديم الخبرات التعليمية، من خلال توفير التسلية والمتعة والتفاعل، وتجعل الطفل أكثر ايجابية ونشاطاً وتفاعلاً مع المربية ومع أقرانه من الأطفال وأكثر اهتماماً بالتعلم.

7-2- المهارات اللغوية:

هي عملية تبادل المعلومات والرسائل بطريقة قصدية وعفوية، من غير نقطة بداية ولا نهاية، وهي العملية التي يستخدمها أي شخص ويوظفها ليتفاعل ويتواصل مع الآخرين، وتشمل هذه المهارات مهارة الاقناع، والاستماع الفعال، والتحدث، ومهارة التفويض والقيادة (العلي، 2015).

وتعرّف إجرائياً بأنها قدرة الطفل على التعبير بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره، وانفعالاته، وأفكاره، ليتمكن من إدارة المواقف التي يتعرض لها إيجابياً، بما يضمن له تنمية مهارات الاستماع، ومهارات التحدث، وتقاس بالدرجة التي نحصل عليها من تقديرات معلمات الرياض في الإجابة على الأداة المعدة لهذا الغرض..

7-2-1- الاستماع: عملية مركبة متعددة الخطوات بها يتم تحويل اللغة إلى معنى في دماغ الفرد (عاشور، مقدادي،2016).

وتعرف إجرائياً بأنها: قدرة الطفل على التركيز السمعي أثناء الاستماع إلى شخص يتحدث أو صوت وإظهار الفهم من خلال الاستجابات اللفظية وغير اللفظية، مع القدرة على تذكر المعلومات الأساسية وتطبيق التعليمات البسيطة المتعلقة بماسمع، وتقاس بالدرجة التي نحصل عليها من تقديرات معلمات الرياض في الإجابة على الأداة المعدة لهذا الغرض..

7-2-2- التحدث: القدرة على التعبير الشفهي عن الأفكار والمشاعر والخبرات بطريقة واضحة ومفهومة مستخدماً التراكيب اللغوية السليمة، والنطق الصحيح، مع مراعاة عناصر الموقف اللغوي كالسامع والموضوع وبيئة الحديث (مرعي، الحيلة،2005).

وتعرف إجرائياً بانها: قدرة الطفل على نطق الحروف والكلمات والجمل، وقدرته على استخدام اللغة في التعبير عن نفسه أو عن فكرة ما حتى يستطيع التواصل مع الآخرين والتكيف مع كل ما يحيط

به، وتقاس بالدرجة التي نحصل عليها من تقديرات معلمات الرياض في الإجابة على الأداة المعدة لهذا الغرض..

8-الدراسات السابقة والإطار النظري:

الدراسات السابقة:

1- دراسة زهران وأحمد، (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني للخرائط وتنمية الاتجاه نحو الخرائط ولتحقيق هذه الدراسة تم استخدام منهجين للدراسة، وهما: المنهج الوصفي التحليلي، لعرض الأسس النظرية للألعاب التعليمية، ومهارات التصور البصري المكاني، كما استخدم المنهج التجريبي في توظيف الألعاب الكمبيوترية في تعلم الخرائط، اختيرت عينة الدراسة وعددهم (70) طالباً وطالبة، وتم تطبيق اختبار مهارات التصور البصري المكاني، ومقياس الاتجاه نحو الخرائط، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على اختبار مهارات التصور البصري المكاني للخرائط، وكذلك وجود فروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو الخرائط.

2-دراسة خليل، (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة (الألعاب التعليمية وتعلم الأقران والدمج بينهما) في تعليم الاستماع والتذوق الموسيقي مع الأطفال المتخلفين عقلياً. تم استخدام منهجين هما: المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الدراسات والبحوث السابقة والمنهج التجريبي ذو المجموعات المتكافئة، اختيرت عينة الدراسة المكونة من (12) طفلاً وطفلة منهم (8) ذكور و(4) إناث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، الذين تتراوح أعمارهم بين (14-17) سنة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم،أما أدوات الدراسة فكانت بطاقة ملاحظة لقياس تعليم مفاهيم الاستماع والتذوق الموسيقي، وقائمة بمفاهيم الاستماع والتذوق

الموسيقي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسط جميع درجات الأطفال المتخلفين عقلياً، الذين درسوا باستخدام الاستراتيجيات المختلفة: (الألعاب التعليمية، التعلم بالأقران، الدمج بين الطريقتين) قبل التدريس وبعده لصالح التدريس البعدي.

3-دراسة نصار (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي وفهم القصة لدى أطفال الروضة من عمر (5-6) سنوات،تم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (30) طفلا وطفلة، قسمت إلى مجموعتين تجريبيتين، كل مجموعة من (15) طفل وطفلة، والأدوات المستخدمة الأنشطة القصصية واستمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت)، وأظهر التحليل الكيفي بعض الفروق ولكنه لم يرجح كفة مجموعة على الأخرى، مما يدل على أهمية التنويع بين طريقتي عرض الصور في النشاط القصصي.

4-دراسة الحافي (2013):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض من (5-6) سنوات. استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (90) طفلاً، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث يستخدم في تدريس المجموعة التجريبية (الألعاب التعليمية)، في حين يستخدم في تدريس المجموعة الضابطة الطريقة التقليدية وكانت أدوات الدراسة هي:(الاستبانة، بطاقة الملاحظة).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في توظيف الألعاب التعليمية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض لصالح المجموعة التجريبية. بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المجموعة التجريبية في القياس البعدي يعزى للجنس: (ذكور، إناث).

5-دراسة المحمدي، (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث والمتمثلة في: (التعبير عن القصص المصورة، التعبير عن مشاهدات التلميذ اليومية الحياتية، آداب التحدث) لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيقه على عينة بلغ عددها (60) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الابتدائي وبلغ عدد كل مجموعة (30) تلميذًا. وقد تم تطبيق اختبار مهارات التحدث الذي بني في ضوء قائمة مهارات التحدث المستهدفة بالتنمية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة التي والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت لوجود دلالة عملية لاستخدام الألعاب اللغوية.

6-دراسةأبو كلوب، (2014):

هدفت الدراسة إلى الكشف على أثر توظيف الأناشيد والألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في العلوم العامة، واستخدم في هذه الدراسة المنهجان الوصفي وشبه التجريبي، وتم اختيار العينة من طلاب الصف الثالث الأساسي، وقسمت إلى ثلاث مجموعات، التجريبية الأولى وعددها (34) طالبًا وطالبة درست بتوظيف الأناشيد، والمجموعة التجريبية الثانية وعددها (34) طالبًا وطالبة ودرست بتوظيف الألعاب التعليمية، والمجموعة الضابطة وعددها (32) طالبًا وطالبة ودرست بالطريقة المعتادة، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد اختبار المفاهيم العلمية واختبار عمليات العلم، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في متوسط درجات الطلبة في اختبار المفاهيم وعمليات العلم لدى الطلبة في المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالألعاب التعليمية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح البعدي.

7-دراسة عبد المجيد والمزيني، (2014):

هدفت هذه الدراسة على الكشف عن فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية وتحديد المفاهيم المراد

إكسابها باستخدام الألعاب التعليميةالإلكترونية. استخدم في هذه الدراسة منهجان هما: المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (35) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد قائمة للمفاهيم النحوية واختبار تحصيلي قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلميذات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

8-دراسة الكثيري (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القصة في تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة من وجهة نظر معلماتها، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (41) مربية، والأدوات المستخدمة استبيان من إعداد الباحثة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن للقصة دور كبير في تنمية مهارة الاستماع والتحدث والاستعداد للقراءة لأطفال الروضة.

9- دراسة زوبي (2019):

هدفت الدراسة إلى تعرف تأثير برنامج للعب في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة (5-6) سنوات، استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (60) طفلا وطفلة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كل مجموعة من (30) طفل وطفلة، والأدوات المستخدمة برنامج اللعب وقائمة النمو اللغوي وبطاقة ملاحظة أداء الطفل، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية على قائمة النمو اللغوي لصالح الإناث.

10- دراسة نصر:(2021):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح مبني على الأفلام السينمائية في تنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى طلاب كلية التربية قسم اللغة الانجليزية، اتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على أداة الملاحظة، ثم اعتمد اثراء الطلاب بدورة تدور حول الأفلام الأمريكية، وتوصلت

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لاختبار الاستماع واختبار التحدث لصالح الاختبارات البعدية.

11-دراسة المسعري:(2023)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف دور استراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربيات، وقياس الفروق في درجة تطبيق استراتيجية السرد القصصي تبعاً لمتغير (العمر، سنوات الخبرة، المستوى التعليمي، مستوى الروضة) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، واختيرت عينة الدراسة من مربيات الروضة البالغ عددهم(120) مربية، وأظهرت الدراسة فعالية استراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارة الاستماع من وجهة نظر المربيات تبعاً لمتغير العمر، والمستوى العلمي وسنوات الخبرة، مع وجود فروق تبعاً لمتغير مستوى الروضة.

12- دراسة أدولون وآخرون(Oduolowu et all,2022)

بعنوان: Developing Listening Skill in Children for Communication,Interaction and Learning

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال للتواصل والتفاعل والتعلم، وتكونت العينة من (80) طفل، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة الحالة على هؤلاء الأطفال، وتم التعرف على مدى توافر مهارة الاستماع لديهم من خلال استخدام أدوات وظيفية خاصة، وأكدت النتائج على أن الأطفال الذين لديهم معدل عال في مهارة الاستماع لديهم استجابة للتعلم والتفاعل بدرجة أكبر، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال.

*** التعقيب على الدراسات السابقة:**

- من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أنَّ بعض تلك الدراسات هدفت إلى تنمية المهارات اللغوية وبعضها الآخر هدف إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على الألعاب التعليمية في تنمية المهارات المختلفة، أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرّف دور الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات.

– وقد اعتمدت الدراسة الحالية على **المنهج الوصفي**، وهي بذلك تتفق مع دراسة (Oduolowu،all,2022)،ودراسة زهران وأحمد(2010)، ودراسة خليل (2011)، ودراسة أبو كلوب (2014)، ودراسة عبد المجيد والمزيني(2014)، ودراسة الكثيري(2018)، ودراسة نصر(2021)، ودراسةالمسعري (2023)، بينما كل من دراسة نصار (2012)، و دراسة الحافي(2013)، ودراسة المحمدي (2013)، ودراسة زوبي(2019) استخدمت في الدراسات المنهج التجريبي.

– أما بالنسبة **للأدوات**، فقد أعدّت الدراسة الحالية استبانة موجهة لمربيات الأطفال، لتعرّف درجة دور الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات اللغوية لديهم، وتتفق مع دراسة الحافي (2013) ، ودراسة الكثيري(2018)، ودراسة نصر(2021)، وتتفق مع دراسة المسعري(2023)، بينما استخدمت دراسة زهران وأحمد(2010) اختبار مهارات التصور البصري ومقياس الاتجاه نحو الخرائط، ودراسة عبد المجيد والمزيني(2012) قائمة مفاهيم لعوية واختبار تحصيلي، ودراسة نصار (2012) الأنشطة القصصية واستمارة ملاحظة وتقييم فهم القصة، ودراسة المحمدي(2013) استخدمت اختبار مهارات التحدث، ودراسة أبو كلوب(2014) استخدمت اختبار مفاهيم علمية واختبار عمليات العلم، ودراسة زوبي (2019) قائمة النمو اللغوي وبطاقة ملاحظة أداء الطفل، أما دراسة(Oduolowu et all,2022) فقد استخدمت أدوات وظيفية خاصة.

– وقد اقتصرت **عيّنة** الدراسة الحالية على (60) مربية من مربيات الرياض، بينما تكونت عينة دراسة زهران وأحمد (2010) من (70) طالب وطالبة، ودراسة خليل (2011) تكونت من (120) طفل وطفلة، أما دراسة نصار (2012) فقد بلغت عينتها (30) طفلا وطفلة، ودراسة المحمدي (2013) بلغت العينة (60) تلميذاً، بينما دراسة أبو كلوب(2014) بلغت (34) طالب وطالبة، دراسة الكثيري(2018) كانت عينتها(41) مربية، أما دراسة زوبي (2019) بلغت عينتها(35) تلميذة، دراسة المسعري فقد طبقت على عينة من المربيات بلغن (120) مربية، أما دراسة (Oduolowu،all,2022)، كانت العينة (80) طفلاً.

– وقد كانت أبرز **نتائج** الدراسات السابقة النقاط الآتية:

1–إمكانية تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال من خلال استراتيجيات التعليم الحديثة.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

3-وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بدرجة الممارسة للمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأكثر، فيما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لنوع الروضة.

*** موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:**

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الآتي:

1- معرفة الأهداف والفرضيات التي ركزت عليها الدراسات السابقة.
2- الاطلاع على الأدوات المستخدمة والمنهج المتبع.
3- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة للاستفادة منها في تفسير نتائج البحث الحالي.

إذ تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب كالمنهج والعينة، ولكنها اختلفت في الهدف كونها حاولت تعرّف دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المربيات.

الإطار النظري:

1- الألعاب التعليمية

يعد اللعب عنصراً أساسياً في عالم الطفولة ونشاطاً مهماً يمارسه الطفل، إذ يسهم بدور حيوي في تكوين شخصيته، وهو وسيط تربوي مهم يعمل على تعليمه ونموه، ويشبع احتياجاته، فاللعب عامة والألعاب التعليمية التربوية خاصة مدخلاً أساسياً لنمو الطفل في الجوانب المختلفة(شحاتة،2015).

وتعرف الألعاب التعليمية بأنها: شكل من أشكال النشاطات الموجهة والمقصودة تبعاً لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصة بها، يقوم المعلمون بإعدادها وتجربتها ثم توجيه التلاميذ نحو ممارستها لتحقيق أهداف محددة(العالول،2012).

1-1- أهمية الألعاب التعليمية:

يرى عطية (2008) أن أهمية الألعاب تكمن في النقاط التالية:

- إن الخبرات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم أقرب إلى الواقع، فيكون الفهم أيسر من التعلم التقليدي.
- يسهم في تنبيه المتعلم إلى جوانب مهمة في الحياة ذات صلة بالتعلم.
- يزيد من دافعية المتعلم لما فيه من عنصر المنافسة.
- يزيد من نشاط المتعلم وفاعليته لما فيه من عناصر التشويق والتسلية.
- يحدث نمواً في مجالات الشخصية المختلفة بما فيها المعرفة الوجدانية والمهارية.
- يساعد المتعلم على تأكيد ذاته، واكتساب قدراته الذاتية.
- يجسد مبدأ التعلم بالعمل.
- يعطي فرصة لأكثر من طرف للاشتراك في تقويم عملية التعليم.
- يجعل المتعلم إيجابيًا في التعلم.
- يوفر مناخاً يمتزج فيه التحصيل العلمي بالتسلية فلا يتسرب الملل إلى نفوس المتعلمين.
- يسهم في تدريب الطلبة على تجريب أفكارهم وابتكارهم وحل المشكلات.
- ينمي القدرة على الملاحظة والانتباه والإصغاء لدى المتعلمين.

1-2- خصائص الألعاب التعليمية:

ذكر كل من الخوالدة (2007) وعفانة (1996) بعض الخصائص التي يمتاز به اللعب وهي:

- نشاط حر وقد يوجه يتدخل فيه قائد اللعبة لتعديل سلوك الأفراد.
- يحقق السرور والمتعة والتسلية أثناء تنفيذه.
- قد يوجه من قبل الكبار لصالح الصغار وتربيتهم.
- يستثمر لإنماء سلوك الأطفال وشخصياتهم.

- نشاط يمارس بطريقة فردية وأخرى جماعية.
- نشاط إنساني يؤدي لغاية الاستمتاع وحسب.
- النشاط في اللعب قد يكون حركيا أو ذهنيا.
- للألعاب أهداف تعليمية وتربوية مرسومة، ولها أنظمة وقواعد وقوانين تحكمها، ويجب إتباعها (عريفج وسليمان،2005).

1-3- فوائد التعلم باللعب:

- يجني المتعلم من خلال التعلم باللعب عدة فوائد منها:
- يؤكد ذاته من خلال التفوق على الآخرين فردياً وفي نطاق الجماعة.
- يتعلم التعاون واحترام حقوق الآخرين.
- يتعلم احترام القوانين والقواعد ويلتزم بها.
- يعزز انتمائه للجماعة.
- يساعد في نمو الذاكرة، والتفكير، والإدراك والتخيل.
- يكتسب الثقة بالنفس والاعتماد عليها وتسهل اكتشاف قدراته واختبارها(القحفة،2014).

1-4- خطوات استخدام الألعاب التعليمية:

- اختيار الموضوع أو المفهوم الذي تتناوله اللعبة التعليمية.
- تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بالموضوع.
- تحديد صفات المشاركين وأدوارهم والزمن اللازم للتنفيذ.
- توصيف للمواد والأدوات اللازمة لتنفيذ اللعبة.
- تنظيم البيئة الصفية بما يتناسب وتطبيق اللعبة.
- تنفيذ اللعبة مع التقيد بالقواعد المحددة لها.
- استنتاج المضامين التربوية من هذه اللعبة (عبد الشافي،2017).

2- المهارات اللغوية:

يعرف مطر ومسافر (2010) المهارات اللغوية بأنها القدرة على استقبال أو الاستماع للرموز اللغوية الصوتية الصادرة من الآخرين وفهمها وإدراك معناها، والاستجابة بإرسالها في سياق لغوي صحيح من حيث النطق والمعنى والتركيب، والاستخدام والطلاقة.

ويعرف القضاة، والترتوري (2006) المهارات اللغوية بأنها: قدرة الطفل على التعبير عن حاجاته ومتطلباته، وتتوقف قدرة الطفل وسهولة استعمال اللغة على مدى تنوع الخبرات التي اكتسبها، وربطها بالموقف المراد التعبير عنه.

حيث تساعده المهارات اللغوية في التوجه نحو الآخرين والتفاعل معهم، يستمع إليهم ويناقشهم وينقل أفكاره إليهم، ولا يأتي ذلك إلا من خلال: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة(الشريف،2013).

وسنقتصر في هذه الدراسة على مهارتي الاستماع والتحدث.

2-1- مهارة الاستماع:

تعرف مهارة الاستماع بأنها: قدرة لغوية تتسم بأداء مميز وإتقان، بهدف جذب انتباه الأطفال إلى مادة متنوعة شيقة، للتفاعل معها لتنمية الجوانب الوجدانية والمعرفية والمهارية (الطراونة،2013). كما تعرف بأنها: إعادة صياغة الطفل للرسالة المسموعة صوتاً وحرفاً وكلمات تكشف عن فهمه لها بهدف الوصول إلى التمييز والتفسير واستخلاص النتائج (Weiss,2017).

2-1-1-أهمية مهارة الاستماع:

الاستماع وسيلة لاكتساب المعارف وركيزة من ركائز عملية التعلم، وسبيل لاكتساب الثروة اللغوية التي تساعد على تنمية القدرة على تمييز الأصوات والحروف والكلمات وتنمية الذاكرة السمعية والقدرة على التخيل، وزيادة قدرة الطفل على الانتباه، وما ينتج عن ذلك من قدرة على التحدث (مصطفى،2010).

يرى كل من عبد السلام حامد (2016)، ونلسون (Nelson,2018) ، أن أهمية مهارة الاستماع تتمثل في:

- تنمية القدرة على التمييز بين الأصوات والحروف والكلمات.
- مساعدة الطفل على تنظيم أفكاره وترتيبها.
- زيادة القدرة على الانتباه وتنمية الذاكرة السمعية والتدريب على الإحتفاظ بالمعلومات.

– تنمية القدرة على التعبير وصياغة الجمل والنطق الصحيح.

– تنمية القدرة على التخيل.

– تحقيق المودة والمحبة والألفة، وتعويد الطفل على تقبل تباين الآراء واحترام الرأي الآخر.

2-1-2- المهارات الفرعية للاستماع:

يقسم كل من: Rothman(2016)، وحامد(2016)، و Weiss(2017)، مهارة الاستماع إلى عدد من المهارات الفرعية، وهي:

1- مهارة التمييز السمعي

2- مهارة التصنيف.

3- مهارة التفكير الاستنتاجي.

4- مهارة الحكم على المحتوى.

5- مهارة تقويم المحتوى.

2-1-3- مراحل إكساب مهارة الاستماع:

يرى عاشور، والحوامدة (2009)، والطراونة (2013) أنه يمكن إكساب الطفل مهارة الاستماع من خلال ثلاث مراحل، هي:

أ. مرحلة الإعداد: وتبدأ بتحديد الهدف من عملية الاستماع، وإعداد مادة الاستماع الملائمة للهدف من جهة، ولقدرات وخبرات الأطفال من جهة أخرى، وإعداد الأدوات والوسائل المستخدمة أثناء تنفيذ عملية الاستماع.

ب. مرحلة التنفيذ: وفيها تبدأ عملية الاستماع، وتستخدم الأدوات المساعدة، ويتم تهيئة البيئة المحيطة من جو هادئ وتجنب للضوضاء، وتبرز المربية النقاط المهمة وتسلط عليها الضوء، وتفسح المجال للنقاش.

ج. مرحلة المتابعة: وتهتم المربية خلالها بالتغذية الراجعة عن طريق طرح التساؤلات والاستفسارات حول المادة المسموعة، والوقوف على ما تم تحقيقه وما لم يتم تحقيقه من أهداف، ثم تقويم الموقف.

2-2- مهارة التحدث:

يعتبر التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي وأكثرها استخداماً، ووسيط التواصل والاتصال اللغوي الرئيسي بالنسبة للبشر قبل القراءة والكتابة وبعد تعلمها وانتشارها، والتواصل الذي هو وسيلة اللغة الأساسية، يحدث عندما يكون هناك متحدث أو مرسل ومستمع أو مستقبل ولغة مشتركة بين الإثنين مكونة من رموز لها دلالاتها في اللغة المستخدمة. (زهران، وآخرون،2007).

وتعرف مهارة التحدث بأنها: القدرة على نقل المشاعر والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث، من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة، مع صحة التعبير وسلامة الأداء، وتشمل عنصرين يعتبران قوام عملية التحدث، وهما: التوصيل، والصحة اللغوية والنطقية (الطراونة، 2013).

كما تعرف بأنها: القدرة على نقل المشاعر والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين بطلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء، ويشمل عنصرين هما التوصيل والصحة اللغوية والنطقية، وهما قوام عملية الكلام (Sonmez,2010).

2-2-1- أهمية مهارة التحدث:

يعد التحدث أكثر الوسائل استخداماً في تنشئة الطفل اجتماعياً، وفي إكسابه العادات والتقاليد والقيم، وهو أكثر الوسائل استخداماً في العملية التعليمية داخل قاعات الدراسة وخارجها (الطراونة، 2013). ويرجع اهتمام العديد من الدراسات بمهارة التحدث كأحد المهارات اللغوية وخاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل إلى كونها العنصر الفاعل في مساعدة الطفل على التفاعل والتواصل الاجتماعي مع الآخرين بصورة صحيحة، كما أنها تعزز ثقة الطفل بنفسه وتدعم مبادئ التلقائية والمبادرة، وتقي الطفل من العديد من المظاهر السلوكية السلبية كالإنسحاب والانطواء وفقدان الثقة (كاظم،2017).

2-2-2- أهداف مهارة التحدث:

ترى الناشف (2007) أن أهداف مهارة التحدث تتمثل في:

- نمو المفردات اللغوية التي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس التي يشعر بها.
- اللفظ الصحيح للكلمات والنطق السليم للحروف.

- التكلم في جمل سليمة غير مبتورة وحسب قواعد اللغة.
- اكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم السامع معنى الكلام.
- القدرة على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

2-2-3- المهارات الفرعية للتحدث:

1- مهارة النطق

2- مهارة التعبير اللغوي

2-2-4- إكساب وتنمية مهارة التحدث:

يمكن لمربية الروضة أن تنمي مهارة التحدث لدى الأطفال بقراءة القصص ومناقشتها وإتاحة الفرصة لهم لإعادة سردها، مع تصميم المربية لقصص مصورة تمثل أحداثاً متتابعة بشكل منطقي، والتركيز على تمثيل المواقف المبسطة واستخدام مسرح العرائس، وترك الحرية للطفل للتحدث عن أسرته وأصدقائه بجانب إتاحة أكبر وقت ممكن للمحادثة الحرة بين الأطفال، فمهارة التحدث تتوقف على رصيد الطفل من المفردات وقدرته على تركيب جمل ذات معنى وتوصيل هذا المعنى بطريقة صحيحة للآخرين، وعلى المربية أن تبادر إلى مناقشة الأطفال عقب أداء الأنشطة المختلفة ليتحدث الأطفال عما فعلوا وما يريدون عمله لاحقاً في جمل مفصلة.(عبد الرحمن،2013).

9-منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي من خلال مسح آراء مربيات رياض الأطفال حول دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

10-مجتمع البحث وعينته:

10-1-المجتمع الأصلي للبحث: جميع مربيات أطفال الرياض في مدينة حمص في الفصل الثاني للعام الدراسي 2025/2024 والبالغ عددهن وفقاً لإحصاء مديرية التربية (323) معلمة، موزعين ما بين روضة حكومية (67) معلمة وروضة خاصة (247) معلمة.

10-2-عينة البحث: تم اختيار عينة البحث المكونة من (60) معلمة من معلمات الأطفال الحكومي والخاص في مدينة حمص، بالطريقة العشوائية حيث تم الحصول على قائمة بأسماء

معلمات الروضة الحكومي والخاص، من مديرية التربية بحمص وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة حسب نوع رياض الأطفال، وسنوات الخبرة

	سنوات الخبرة من أقل من 5-10	من 10-15سنة	أكثر من (15) سنة	
رياض الأطفال الحكومي	9	6	8	23
رياض الأطفال الخاصة	15	8	14	37
العدد الكلي	24	14	22	60

11-تصميم أدوات البحث: وتتضمن:

11-1-الأداة الأولى: قائمة بمهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى طفل الروضة؛ ليتم على أساسها إعداد استبانة موجهة للمربيات.

مصادر إعداد القائمة: اعتمدت الباحثة في إعداد القائمة على الإطار النظري، بالإضافة إلى الدراسات السابقة التي تناولت المهارات اللغوية مثل ودراسة المحمدي (2013)، ودراسة زوبي (2019) ، ودراسة المسعري (2023).

وصف القائمة: اشتملت القائمة بصورتها الأولية على محورين رئيسين (مهارة الاستماع، مهارة التحدث) يندرج تحت هذين المحورين (19) بنداً فرعياً[1]موزعة على النحو الاتي:

مهارة الاستماع يندرج تحتها (9) مهارة فرعية

مهارة التحدث يندرج تحتها (11) مهارة فرعية

صدق الأداة (القائمة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بحساب صدق القائمة من خلال الصدق الظاهري، إذ عُرضت القائمة على (11) محكماً في تخصص تربية طفل والمناهج وعلم النفس لإبداء آرائهم فيما يأتي:

- التأكد من وضوح الصياغة اللغوية للمهارات المتضمنة بالقائمة وصحتها.
- مدى ملاءمة المهارات المختارة لطفل الروضة.
- حذف بعض المهارات غير المناسبة لطفل الروضة.
- إضافة أو تعديل بعض المهارات التي تناسب طفل الروضة.

وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على المهارات الأساسية والفرعية التي تندرج تحتها، وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد تبينت أنها تراوحت بين (70-80%).

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وكانت ملاحظات المحكمين تتركز في النقاط الآتية:

- أجمع المحكمون على أهمية المهارات اللغوية لطفل الروضة.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات (لايقاطع الآخرين في حديثهم تم تعديلها إلى يتجنب مقاطعة الآخرين في حديثهم)، (يظهر المتابعة لحديث الآخرين، بدلا من يعطي انتباها كاملا لحديث الآخرين).

وبناء على الملاحظات التي أبداها المحكمون، تمّ إجراء التعديلات المطلوبة، إذ اشتملت القائمة في صورتها النهائية على محورين أساسيين يندرج تحت هذين المحورين (19) بنداً فرعياً موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: محور مهارات الاستماع: ويشمل (9) بنود.
- المحور الثاني: محور مهارات التحدث: ويشمل (10) بنود.

الجدول رقم (2) المهارات اللغوية الفرعية موزعة على المحاور الرئيسة.

م	اسم المحور	عدد المهارات الفرعية	المهارة الفرعية
1	مهارات الاستماع	9	من 1-9
2	مهارات التحدث	10	من 10-19
المجموع		19	

11-2-الأداة الثانية: استبانة موجهة لمربيات الأطفال لتعرّف دور الألعاب التعليمية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة من وجهة نظرهن، من إعداد الباحثة.

مصادر إعداد الاستبانة: اعتمدت الباحثة في تصميم الاستبانة على الإطار النظري، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اعتمدت مثل هذه الأداة دراسة نجدي والشيخ (2012)، ودراسة الحافي (2013)، ودراسة نصر (2021)، وتتفق مع دراسة المسعري (2023)، وقائمة المهارات اللغوية المعدة من قبل الباحثة.

وصف الاستبانة وطريقة تطبيقها: تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من محورين رئيسين (مهارات التحدث، مهارات الاستماع)، ويندرج تحت هذين المحورين (19) بنداً فرعياً[2]، وتطبق الاستبانة من قبل المربيات على عينة من أطفال الفئة الثالثة في رياض الأطفال بطريقة فردية، إذ تقوم المربيات بملء الاستبانة، وذلك بوضع إشارة في العمود الذي تختاره من البدائل المقترحة في الاستبانة.

تقدير درجات الاستبانة: اعتمدت الباحثة على سلم إجابات متدرج ذي ثلاثة بدائل (محقق بدرجة مرتفعة، محقق بدرجة متوسطة، محقق بدرجة منخفضة) حيث أعطيت البدائل السابقة على ترتيب الدرجات التالية (3،2،1).

صدق الأداة (الاستبانة): للتأكد من أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بحساب صدق الاستبانة من خلال:

*** صدق المحتوى:** قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين في مجال تربية الطفل، والمناهج وعلم النفس، البالغ عددهم (10) محكماً وذلك لإبداء

الرأي ومعرفة ملاحظاتهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة، من حيث وضوح صياغتها اللغوية ومدى شمولها للجوانب المرتبطة بالمهارات اللغوية ومراعاة خصائص أطفال الروضة، بالإضافة إلى مدى وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة، حيث جرى إدخال جميع التعديلات التي أشار إليها المحكمون من حيث تعديل صياغة بعض البنود.

وبعد جمع آراء المحكمين قامت الباحثة بحساب النسب المئوية للتكرارات، والتي تشير إلى درجة الاتفاق على بنود الاستبانة، وذلك باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وقد تبينت أنها تراوحت بين (80-90%).

وقد تلخصت ملاحظات السادة المحكمين بالآتي:

- انتماء بنود الاستبانة للمحور الذي تندرج تحته.
- وضوح التعليمات الخاصة بالاستجابة على فقرات الاستبانة.
- الالتزام بالتعديلات المتعلقة بصياغة بنود الاستبانة

تم إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات المطلوبة التي أبداها المحكمون، وبذلك تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة.

* **صدق الاتساق الداخلي:** ويقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وكذلك درجة ارتباط كل بند من بنود الاستبانة مع المحورالذي تنتمي إليه (الأغا والأستاذ،1999).

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مؤلفة من (20) مربية في رياض الأطفال؛ وذلك للوقوف على مدى وضوح الفقرات وتعليمات الإجابة عنها، وأيضاً لغرض التوصل إلى إحصائيات عن مدى ملاءمة فقرات الاستبانة (ارتباط الدرجة على المحور بالدرجة الكلية للاستبانة) بحساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والبنود الأخرى للاستبانة وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة.

جدول رقم (3) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	محاور الاستبانة	قيمة معامل الارتباط
1	**مهارات التحدث**	**0.85****
2	**مهارات الاستماع**	0.76**
	الاستبانة ككل	**0.81****

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية لأبعادها قد تراوح بين (0.76–0.85) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للاستبانة.

الجدول رقم (4) معاملات الاتساق الداخلي كل بند من بنود الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.82**	11	0.77**
2	0.75**	12	0.76**
3	0.74**	13	0.83**
4	0.80**	14	0.71**
5	0.82**	15	0.78**
6	0.76**	16	0.81**
7	0.83**	17	0.69**
8	0.71**	18	0.68**
9	0.78**	19	0.74**
10	0.81**		

** الارتباط عند المستوى0.01 (ثنائي الطرف)

يتضح من الجدولين (3+4) أن جميع الأبعاد مرتبطة مع بعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة، ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة قامت الباحثة باستخدام الآتي:

***الثبات بطريقة التجزئة النصفية:** بعد تطبيق الاستبانة على عينة التجربة الاستطلاعية، قامت الباحثة بتقسيم الاستبانة إلى قسمين، إذ تم استخدام المفردات ذات الأرقام الفردية والمفردات ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين قسمي الجزأين، تبين أن معامل ثبات الاستبانة ككل (0.82)، وهذا يشير إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، والجدول رقم (5) يوضح النتائج.

***الثبات بطريقة ألفاكرونباخ:** بعد أن قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على العينة المذكورة، تم استخدام معادلة ألفاكرونباخ لقياس التناسق الداخلي بين بنود الاستبانة، وقد تبين أن معامل ثبات الاستبانة، وفق هذه الطريقة (0.84)، وهذا يشير إلى ارتفاع ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق، والجدول رقم (5) يوضح ذلك

جدول رقم (5) قيم معاملات الاستبانة ككل وأبعادها الفرعية

البعد	المفردات	قيمة معامل الثبات	
		التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
مهارات الاستماع	9	0.74	0.78
مهارات التحدث	10	0.86	0.83
الاستبانة ككل	19	0.82	0.84

وتبين في الجدول رقم (5)، أن جميع معاملات الثبات مرتفعة، وكلها دالة إحصائياً، وتشير إلى ثبات مقبول على محاور الاستبانة حسب طريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، وذلك لمحاورها أو للدرجة الكلية لها، ومن ثم يمكن الوثوق به، والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاستبانة على عينة البحث الأساسية.

الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (19) بنداً، تنطوي تحت محورين رئيسين:(مهارات الاستماع، مهارات التحدث)، ومن ثم تكون الدرجة الكلية للاستبانة (57) درجة كحد أعلى، و(19) درجة كحد أدنى، موزعة على الشكل الآتي:

- المحور الأول: مهارات الاستماع، ويشمل (9) بنود.
- المحور الثاني: مهارات التحدث، ويشمل (10) بنود.

وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

12-عرض نتائج البحث ومناقشتها:

12-1-النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات الاستماع ومهارات التحدث اللازمة لطفل الروضة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال بعد الاطلاع على الإطار النظري، والدراسات السابقة، وإعداد قائمة مهارات الاستماع والتحدث لطفل الروضة، وقد تكونت قائمة المهارات التي أعدتها الباحثة في الصورة النهائية (19) مهارة فرعية موزعة على محورين رئيسين.

12-2-النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور اللألعاب التعليمية في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات؟

للإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً للاستبانة المستخدمة ومفتاح التصحيح، وذلك للحكم على آراء المربيات لكل بند من البنود التي تضمنتها الاستبانة باستخدام القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{على درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد فئات تدرّج الاستبانة}}$$

تمّ حساب المدى وذلك بطرح أصغر قيمة في الاستبانة من أكبر قيمة (3-1=2)، وحساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3) (3/2=0.66)، ومن ثم إضافة طول

الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، للحصول على الفئة الثانية، وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما هو موضح بالجدول رقم (6):

جدول رقم (6) توزع الفئات لدرجة تحقق مهارتي الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة تحقق المهارة
(من1-1.66)	محقق بدرجة منخفضة
من 1.67-2.32	محقق بدرجة متوسطة
(2.33 -3)	محقق بدرجة مرتفعة

ومن ثمّ تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المربيات والانحرافات المعيارية نحو الأبعاد الفرعية والاستبانة ككل.

الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المربيات على الاستبانة

الأبعاد	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
الاستماع	9	2.63	0.25	محقق بدرجةمرتفعة
التحدث	10	2.50	0.29	محقق بدرجة مرتفعة
الاستبانة ككل	19	2.56	0.27	محقق بدرجة مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (7) النتائج الآتية:

1-أن متوسط استجابات المربيات على الاستبانة ككل، قد بلغ (2.56) بانحراف معياري (0.27) مما يدل وفقاً للمعيار الذي تم الاستناد إليه، أن الدرجة الكلية لدور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة محقق بدرجة مرتفعة.

2- أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.17-2.80) على الأبعاد الفرعية وهي متقاربة من حيث القيمة، ويتضح ذلك من خلال الانحرافات المعيارية المصاحبة للمتوسطات التي بدت متقاربة وتراوحت ما بين(0.21-0.57)، وقد تبين أن الدرجة الكلية لدور الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الاستماع محقق بدرجة مرتفعة، وبمتوسط قدره(2.56)، وأن الدرجة الكلية لدور

الألعاب التعليمية في تنمية مهارات التحدث محقق بدرجة مرتفعة، وبمتوسط قدره(2.50)، وقد يعود ذلك إلى توظيف مربيات الأطفال للألعاب التعليمية لتنمية مهارة الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة ، فالألعاب التعليمية تسهم من خلال الإثارة والتشويق إلى جذب انتباه الطفل، وبالتالي يغرس داخل الأطفال الميل للإنصات والتركيز لما يعرض عليهم، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة حصيلة الطفل اللغوية تزداد قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين وتزداد قدرته على التعامل مع المحيطين به، وبالتالي قدرته على التحدث، وهذا ما يتفق مع دراسة المسعري(2023)، ودراسة نصر (2021)،ودراسةأبو كلوب(2014).

ولتعرّف طبيعة استجابة المربيات نحو مضمون بنود الاستبانة، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المربيات على بنود الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المربيات على البنود الفرعية للاستبانة

الأبعاد	البنود الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحرافات المعيارية	التحقق بدرجة
* مهارات الاستماع	*تساعد الألعاب التعليمية في أن يكون الطفل قادراً على أن:			
	يردد بعض الجمل المسموعة	2.78	0.21	مرتفعة
	ينصت بإنتباه للحديث المطروح	2.31	0.24	متوسطة
	يربط الصوت المسموع بالصورة المعبرة عنه	2.50	0.23	مرتفعة
	يميز اصوات الحروف الهجائية	2.52	0.23	مرتفعة

	يتجنب مقاطعة الآخرين في حديثهم	2.45	0.27	مرتفعة
	يحفظ المعلومات عبر سماعها	2.80	0.44	مرتفعة
	يستخلص الأفكار الرئيسية من الحديث المسموع	2.33	0.28	مرتفعة
	يظهر المتابعة لحديث الآخرين	2.34	0.21	متوسطة
	يميز بين الأصوات المختلفة	2.65	0.57	مرتفعة
متوسط استجابات المربيات على المحور الأول		**2.56**	**0.25**	مرتفعة
*** مهارات التحدث**	*** تساعد الألعاب التعليمية في أن يكون الطفل قادراً على أن:**			
	يعبر عن بعض المشاعر البسيطة	2.35	0.22	مرتفعة
	يستخدم أدوات الربط المناسبة	2.65	0.21	مرتفعة
	يستخدم ألفاظ بسيطة ومفهومة	2.17	0.32	متوسطة
	يختار الكلمات المناسبة تتعلق بالموضوع المطروح	2.34	0.28	متوسطة
	يتحدث مع الآخرين بتلقائية دون خجل	2.33	0.22	مرتفعة
	يشارك في الحديث في الوقت المناسب	2.31	0.29	متوسطة
	يغير نبرة كلامه بسهولة أثناء حديثه	2.32	0.65	متوسطة
	ينطق اصوات اللغة نطقاً صحيحاً	2.26	0.21	متوسطة

	يشارك في الحديث في الوقت المناسب	2.19	0.23	متوسطة
	يطرح أسئلة تتعلق بالحديث	2.36	0.30	مرتفعة
متوسط استجابات المربيات على المحور الثاني		**2.33**	**0.24**	**مرتفعة**
متوسط استجابات المربيات على الاستبانة ككل		**2.44**	**0.25**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول رقم (8) النتائج الآتية:

1-أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المربيات نحو مضمون بنود الاستبانة، قد تراوحت ما بين (2.17-2.80) وأن الانحرافات المعيارية للاستجابات على البنود قد تراوحت ما بين (0.21-0.57) وحسب المعيار المعتمد في البحث الحالي، يتضح أن غالبية البنود، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها مابين (2.33-2.65) وجميعها أوضحت أن دور الألعاب التعليمية في تنمية المهارات اللغوية محققة بدرجة مرتفعة، في حين وجد (8) بنود، تراوحت متوسطات الاستجابة عليها مابين (2.17-2.31) والتي أوضحت أن هنالك بعض البنود قد تحقق بدرجة متوسطة.

وقد أكدت نتائج البحث أن دور الألعاب التعليمية في تنمية مهارات الاستماع تحققت بدرجة مرتفعة، بمتوسط قدره (2.56)، وانحراف معياري قدره (0.25)، وهذا ما يعود إلى اهتمام الطفل بالألعاب التعليمية التي تستخدمها المربية، وما تتضمنه من تشويق تجعله يصب جل تركيزه على متابعة جميع ما تقوله المربية، وعدم شروده إلى أي حدث جانبي، وبالتالي تنمو لديه مهارة الاستماع والقدرة على متابعة الأحاديث، وهذا ما يتفق مع دراسة خليل (2011)، ودراسة (Oduolowu et all,2022).

وأما فيما يتعلق بمهارات التحدث، فقد تحقق بدرجة مرتفعة بمتوسط قدره (2.33) وانحراف معياري قدره (0.24)، وهذا يشير إلى أن للألعاب التعليمية أهمية في تنمية مهارة التحدث لدى الأطفال من وجهة نظر المربيات، والتي تزيد من حصيلة الطفل اللغوية وتزداد ثقته بنفسه وقدرته على التحدث، وهذا ما يتفق مع دراسة المحمدي (2013)، ودراسة زوبي (2019)، ودراسة نصر (2021).

وترجع الباحثة ذلك إلى أن استخدام أسلوب الألعاب التعليمية له آثار إيجابية وفاعلية على الأطفال وذلك من خلال الدور النشط للأطفال أثناء التعلم وتطبيق أسلوب الألعاب التعليمية التي تعمل على توفير المرح والمتعة إلى الموقف التعليمي مما يؤدي إلى زيادة دافعية الأطفال نحو التعلم من خلال مشاركة جميع الأطفال في الألعاب التعليمية مشاركة فاعلة وحيوية تؤدي إلى اكتساب المعارف والمفاهيم وعدم نسيانها، كذلك التنافس الإيجابي لدى الأطفال من خلال الحصول على الفوز، وتعزيز ثقة الطفل بنفسه من خلال تفاعله أثناء ممارسة اللعب، مما يعمل على كسر حاجز الخوف واندماج الأطفال في الأنشطة، والألعاب المقدمة وحدوث تحسم ملحوظ في الأداء.

12-3-النتائج المتعلقة بالفرضية: لايوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المربيات على الاستبانة تبعاً لمتغير نوع الروضة (حكومي، خاص)، تمّ اختبار الفرضية الآتية عند مستوى دلالة 0.05

إذ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المربيات على الأبعاد الفرعية وللاستبانة ككل، حسب متغير نوع الروضة.

الجدول رقم (9) يوضح دلالةالفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين استجابات المربيات تبعاً لمتغير نوع الروضة

م	نوع الروضة	الخاص		الحكومي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	العدد	37		23			
	المجال	م	ع	م	ع		
1	مهارات الاستماع	2.58	0.20	2.21	0.22	2.43	0.001
2	مهارات التحدث	2.41	0.32	2.29	0.27	1.91	0.001
	الكلي	2.49	0.24	2.25	0.32	2.69	0.001

تبين من الجدول رقم(9) أن مستوى الدلالة (0.001) وهي أصغرمن (0.05) فإننا نقبل الفرضية البديلة أي أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات المربيات على الاستبانة ككل وعلى الأبعاد الفرعية للاستبانة، تعزى إلى متغير نوع الروضة، وذلك لصالح الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة، وقد تعزو الباحثة إلى سعي مربيات رياض الأطفال الخاصة لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة بتوجيه من إدارة الروضة، والسعي للنهوض بالمستوى التعليمي للأطفال، وبالإضافة

إلى الاهتمام بالمحتوى التربوي للمنهج، والعمل على رعاية الأطفال من جميع النواحي ولاسيما النواحي اللغوية مما ينعكس بطريقة أكثر إيجابية على سمعة الروضة ويزيد من فرصة المنافسة مع رياض الأطفال الأخرى، بالإضافة إلى أن الرياض الخاصة تهتم بتوفير الألعاب التعليمية بشكل أكبر من اهتمام الرياض الحكومية بها، وذلك بهدف جذب الأطفال من خلال توفير التسلية والمتعة والتفاعل، وجعل الطفل أكثر ايجابية ونشاطا وتفاعلا مع المربية ومع أقرانه من الأطفال وأكثر اهتماما بالتعلم وزيادة الدافعية لديهم، الأمر الذي يحسن من سمعة الروضة ويزيد فرص المنافسة مع الرياض الأخرى، وهذا ما يتفق مع دراسة المسعري (2023) التي أكدت وجود فروق لصالح رياض الأطفال الخاصة.

مقترحات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يمكن تقديم المقترحات الآتية:

1- ضرورة الاهتمام بالتنوع في شكل البرامج المقدمة في رياض الأطفال.
2- استخدام وتوظيف أسلوب الألعاب التعليمية في التعليم خصوصاً في مرحلة رياض الأطفال لما لها من أثر إيجابي في العملية التعليمية واكتساب وتنمية المهارات.
3- إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية استخدام أسلوب الألعاب في التعليم.
4- عقد دورات وورش عمل لتدريب المربيات على استخدام أسلوب الألعاب التعليمية، وآلية استخدامها داخل أركان النشاط.
5- إجراء دراسات وبحوث إضافية بحيث يكون هدفها تطوير وابتكار ألعاب تعليمية لكافة المراحل التعليمية، مما تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

ملحق

قائمة مهارات الاستماع والتحدث اللازمة لطفل الروضة

المهارات					
الرقم المتسلسل	**مهارات الاستماع**				
		مناسب	غير مناسب	ملاحظات	
1	يردد بعض الجمل المسموعة				
2	ينصت بإنتباه للحديث المطروح				
3	يربط الصوت المسموع بالصورة المعبرة عنه				
4	يميز اصوات الحروف الهجائية				
5	يتجنب مقاطعة الآخرين في حديثهم				
6	يحفظ المعلومات عبر سماعها				
7	يستخلص الأفكار الرئيسية من الحديث المسموع				
8	يظهر المتابعة لحديث الآخرين				

9	يميز بين الأصوات المختلفة				
مهارات التحدث					
10	يعبر عن بعض المشاعر البسيطة				
11	يستخدم أدوات الربط المناسبة				
12	يربط الصوت المسموع بالصورة المعبرة عنه				
13	يختار الكلمات المناسبة تتعلق بالموضوع المطروح				
14	يتحدث مع الآخرين بتلقائية دون خجل				
15	يشارك في الحديث في الوقت المناسب				
16	يغير نبرة كلامه بسهولة أثناء حديثه				
17	ينطق اصوات اللغة نطقاً صحيحاً				
18	يشارك في الحديث في الوقت المناسب				
19	يطرح أسئلة تتعلق بالحديث				

المراجع:

المراجع العربية:

– أبو منشار، منال.(2020). *أثر استخدام الألعاب التعليمية على تحصيل طلبة الصف الثالث الابتدائي لمفردات اللغة الانجليزية، مجلة دراسات نفسية وتربوية.*

– أحمد، عبد الشافي.(2017). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المجلة التربوية.*

– الأشقر، عبد المجيد.(2012). *أثر توظيف الألعاب التربوية لإكساب بعض القيم لأطفال الرياض في محافظات غزة*، قاعدة معلومات دار المنظومة.

– الحافي، سميرة سليمان. (2013). *أثر توظيف الألعاب التعليمية في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5–6) سنوات في محافظات غزة*، (رسالة ماجستير).الجامعة الإسلامية.

– الحسيني، منى.(2014). *أثر ممارسة الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التعلم لدى تلاميذ التعليم الإبتدائي. مجلة كلية التربية.*

– الخفاف، ايمان(2010). *اللعب استراتيجيات تعلم حديثة. دار المناهج للنشر والتوزيع*، جدة، المملكة العربية السعودية.

– السمان، شحاتة(2005).*أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال ماقبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

– الشريف، السيد.(2013). *التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– الطراونة، كامل.(2013). *المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

– العالول، رنا.(2012). *أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي*، كلية التربية، جامعة الأزهر.

–العلي، صالح. (2015). *مهارات التواصل الاجتماعي أسس، مفاهيم وقيم*، عمان: الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

– القحفة، أحمد عبدالله.(2014). *مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي*، مجلة جامعة الناصر، كلية التربية.

– القضاة، محمد، والترتوري، محمد(2006). *تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

– الكثيري، خلود(2018)، *دور القصة في تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة*.

–المحمدي، تركي بن عطية مرشدو. (2013).*فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الأول الابتدائي*، (رسالةماجستير).جامعة أم القرى.

– المسعري، أفنان.(2023). *دور استراتيجية السرد القصصي في تنمية مهارة الاستماع لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*.

– حامد، عبد السلام.(2016). *الاستماع وأثره في تعليم العربية، المجلة العلمية بكلية الآداب*.

–حمدي، لميس. (2014). أثر برنامج تدريبي متعدد الأنشطة في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض،[رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة دمشق،كلية التربية،قسم تربية الطفل.

– حمودة، آمال(2004). *استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

– خليل، ايمان(2003). *فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

– خليل، عنايات؛ محمد، محمود. (2011). *استخدام استراتيجي الألعاب التعليمية وتعليم الأقران والدمج بينهما في تعليم مفاهيم الاستماع والتذوق الموسيقي لدى الأطفال المتخلفين عقليا "القابلين للتعلم"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*.

– زهران، حامد؛ وآخرون.(2007). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال*، دار الميسرة للطبع والنشر.

– زهران، هناء حامد؛ وأحمد، محمود جابر حسن. (2010). *فاعلية استخدام الألعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني للخرائط والاتجاه، لدى طلاب المرحلة الإعدادية،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.*

– زوبي، سليمة،(2019). *تأثير برنامج للعب في تنمية مهارات التحدث لدى أطفال الروضة، المجلة التربوية للدراسات التربوية والنفسية.*

–سلامة، زينب(2009).*فاعلية برنامج إثرائي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الفيوم.

– شحاتة، حسن.(2012). *استراتيجيات التعليم والتعلم وصناعة العقل العربي*، الدار المصرية اللبنانية.

–عاشور، راتب؛ والحوامدة، محمد(2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها*. بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث.

–عاشور ،راتب،مقدادي،قاسم(2016). *المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها*، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

–عبد الرحمن، هالة(2013).*دور معلمة الروضة في إثراء اللغة المنطوقة لطفل الروضة. مجلة الثقافة والتنمية*، جمعية الثقافة من أجل التنمية.

– عبد الرشيد، وحيد(2010). *فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين المعلمات رياض الأطفال والأسرة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة أسيوط.

–عبد المجيد، عواطف؛ المزيني، نوف. (2014). *فعالية برنامج قائم على الألعاب التعليمية الإلكترونية في إكساب المفاهيم النحوية، مجلة العلوم الإنسانية.*

– عطيفي، زينب.(2012). *تنمية بعض مهارات الحس العددي لدى الأطفال باستخدام الألعاب التعليمية*. جرش للبحوث والدراسات.

–علي،ناصر فؤاد(2004). *تصور مقترح لتطوير برنامج المهارات اللغوية برياض الأطفال في ضوء الاتجاهات المعاصرة الحديثة. مجلة القراءة والمعرفة*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- كاظم، سعد(2017). *واقع استعمال معلمي اللغة العربية للقصة في التدريس وأثره على الطلاقة اللغوية عند تلاميذ الصف الأول الإبتدائي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية.*

- كلوب، أماني عطية. (2014).*أثر توظيف الأناشيد والألعاب التعليمية في تنمية المفاهيم وبعض عمليات العلم الأساسية لدى طلبة الصف الثالث في العلوم العامة*، (رسالة ماجستير).الجامعة الإسلامية.

- مرعي،توفيق، الحيلة، محمد(2005). *المناهج: أسسها، تنظيماتها، تطويرها، تقويمها.* دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- مصطفى، عبدالله.(2010). *مهارات اللغة العربية*، دار الميسرة.

- مطر، عبد الفتاح رجب، ومسافر، علي عبدالله(2010). *نمو المفاهيم والمهارات اللغوية لدى الأطفال*، دار النشر الدولي.

- نصار، حنان. (2012). *فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي وفهم القصة لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية.*

- نصر، محمود.(2021). *فعالية برنامج مقترح مبني على الأفلام السينمائية في تنمية مهارة الاستماع والتحدث لطلاب كلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس.*

المراجع الأجنبية:

-Nelson, Mark. R.E:(2018). E- Books in Higher Education. Nearing the end of the Era of Hype? Educause Review. Journal Articles.

- Oduolowu,E,& Amosun,M,.(2022),Developing Listening Skill in Children for Communication,Interaction and Learning,University of Ibadan, Nigeria.

- Puvanachandra, P . Kulanthayan, S. Hyder, A.(2012). A game of chines whispers in Malaysia: contextual analysis of child road safety education.Qualitative Health Research.

-Rothman, David(2016).E-Book. Why they Matter for Distance Education and How They Could get Much Better. Innovate. Journal Articles Opinion Papers

- sonmez, D.(2010). Supporting kindergarten students oral language skills: A classroom intervention for literacy development. Doctoral Dissertation, UMI, Clark Univercity.

- Weiss, M.(2008). Increasing Receptive Expressive and overall language skills in language - Delayed preschool students. ph.D. thesis, Nova southeastern University at U S A.

-Weiss,A. (2017). Electronic Books Versus Adult Readers; Effect on Childrens Emergent Literacy as a Function of Social Class. Journal of Computer Assisted Learning.