كلية التربية للطفولة المبكرة

إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

فاعلية بعض أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة

إعـــداد

د/ رشا اسماعيل خليل الاغا

مدرس بقسم العلوم التربوية - كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة الاسكندرية

استاذ مساعد بقسم الطفولة المبكرة- كلية التربية

جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن

﴿العدد الثانى عشر– يناير ٢٠٢٠م﴾

المستخلص

هدف البحث إلى تبيان معايير التربية الوجدانية لطفل الروضة، والوقوف على أهم أهدافها، وتصميم أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية لتنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة، وإعداد مقياس التربية الوجدانية، بغية تنمية بعض معايير التربية الوجدانية وهي: (تسمية المشاعر، التعبير لفظيا عن المشاعر، التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة، فهم مشاعر الآخرين، ضبط الانفعالات نحو الآخرين، إدراك أن المشاعر متغيرة، التعاطف نحو الآخرين، الاستقلالية في الفصل، المدافعة عن الحقوق). واستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم في تصميمه على نظام المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك على عينة عددها (٨٠) طفلاً وطفلة، من روضة مصطفى النجار الرسمية لغات بإدارة شرق التعليمية في محافظة الإسكندرية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين متكافئين، أحدهما ضابطة، قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة، والأخرى تجريبية وقوامها (٤٠) طفلاً وطفلة. واستخدمت الباحثة في البحث الحالي أداتين لتحقيق أهداف البحث، هما: مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، وأنشطة قائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية لتحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة (إعداد الباحثة). وتوصل البحث في نتائجه إلى: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق البعدي (بعد تطبيق برنامج الأنشطة على أفراد المجموعة التجريبية فقط)، لصالح المجموعة التجريبية. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي، وفي القياس البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة، لصالح القياس البعدي، والقياس التتبعي. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة.

The Effectiveness of some Activities of Learning Centers Based on the Effective Formation of the Educational Environment in Achieving the Goals of Emotional Education for the Kindergarten Child

Abstract

The aim of the research is to show the standards of emotional education for a kindergarten child, and to identify its most important goals, design activities of learning centers based on the effective formation of the educational environment to develop emotional education for a kindergarten child, and prepare a measure of emotional education, in order to develop some standards of emotional education, namely: (naming feelings, verbal expression On feelings, dealing with feelings in different ways, understanding the feelings of others, controlling emotions towards others, realizing that feelings are changing, sympathy for others, independence in the class, defending rights). The current research used the semi-experimental approach based in its design on the experimental and control groups system, based on a sample number (80) children from the official kindergarten Mustafa Al-Najjar languages in the Eastern Department of Education in Alexandria Governorate, and they were divided into two equal equal groups, one of them is a control, its strength (40) A boy and a girl, and the other is experimental, and it consists of (40) boys and girls. The researcher

used in the current research two tools to achieve the goals of the research, namely: a measure of emotional concepts for the kindergarten child (preparing the researcher), and activities based on the effective formation of the educational environment to achieve the goals of emotional education for the kindergarten child (preparing the researcher). The research found in its results: There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups of the kindergarten children on the emotional concepts scale of the kindergarten child in the post application (after applying the activities program to the experimental group members only), in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group of kindergarten children in the pre and post measurements, and in the dimensional and consecutive measurements on the emotional concepts scale of the kindergarten child, in favor of the dimensional measurement, and the traceable measurement. There are no statistically significant differences between the mean scores of the control group of the children of the kindergarten stage in the pre and post measurements on the emotional concepts scale of the kindergarten child.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، فهي مرحلة تنمية خصائص الطفل الجسمية، والوجدانية، والعقلية، وبالتالي فهي مرحلة أساسية حساسة في حياة الطفل؛ إذ يبنى عليها مستقبل الأفراد، وبالتالي مستقبل الأمة. وأن البيئة المحيطة بالطفل لها دور مؤثر وفعال في قدراته، والاهتمام بالتربية الوجدانية في هذه المرحلة هو ضمان لتحقيق التوازن والاستقرار في المستقبل.

إن الجانب الوجداني أو الانفعالي للشخصية الإنسانية يشتمل على العواطف والمشاعر، كالحب، والكره، والغضب، والخوف، والسرور، والتربية الإسلامية تربية روحية وجسمية واجتماعية وعقلية، كما أنها تربية وجدانية؛ لأنها تخاطب عاطفة الإنسان وتحثه على عديد من الفضائل ومكارم الأخلاق.

وبما أن العاطفة تشكل مساحًة واسعًة في مرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث تأجج الانفعالات وتنوعها، وتكوين النفس، وتبني الشخصية، فإن أخذها الطفل بشكل متوازن، بات إنسانًا سويًا في مستقبله وفي حياته كلها، وإن أخذها بغير ذلك، تشكلت لديه عقد لا تحمد عقباها؛ لذا فإن البناء الوجداني له أهمية خاصة في بناء نفس الطفل وتكوينه. وتعتمد التربية الوجدانية للطفل كغيرها من الجوانب التربوية لشخصية الإنسان على مجموعة من المؤسسات الاجتماعية، كالأسرة، ويلعب الوالدان فيها الدور الأكبر؛ إذ إنهما المصدر الأساس لإشاعة الوجدان والعاطفة التي تبني نفس طفلهما، وهما الركن الرشيد الذي يأوي إليه لينعم بحرارة الوجدان والعاطفة ونعمة الأبوة والأمومة، وتأتى الروضة وبيئتها التعليمية بكل مكوناتها في المرتبة الثانية من حيث الأهمية في تنشئة الطفل (محمد الشهري، ١٤٢٩هـ)

وللتربية الوجدانية أهمية كبيرة لدي الطفل؛ لأنها تحدد شخصيته، وتمكنه من التفاعل الإيجابي مع المجتمع، وتساعده على التوافق السريع مع التغيرات المختلفة، ويصل الي درجة عالية من الاتزان الانفصالي، وتعزيز ثقته بنفسه، وتشجيعه على التعبير عما يدور في عقله ووجدانه (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٦).

وإذا أخذنا في الاعتبار ما تدعو إليه التربية الحديثة وبإلحاحٍ متزايد من ضرورة الاهتمام بالجانب الوجداني من شخصية الطفل، وما يمثلها من قيمٍ ومثل وفضائل أخلاقية، تلك التي تبصره بطريقه، وتقوده إلى الخير والسعادة، فإن التربية الحقة تستمد أهدافها من فلسفة مثالية للقيم والأخلاق، فالحق والخير والجمال والفضيلة، تعتبر صفات مطلقة شائعة في المجال الوجداني، وعلى التربية أن تقود النشء للطريق القويم (سهام بدر، ٢٠٠٢).

إن التربية الوجدانية من أهم مقومات بناء الشخصية المتكاملة، فعن طريقها يصقل الذوق والإحساس بالجمال، ويسعى الإنسان للابتكار، وتتكون لديه معايير التمييز بين قيم الأشياء، الجميل منها والقبيح؛ مما ينعكس بدوره على سلوكه (فردريش شيلر، ٢٠٠٤م).

وتعد مراكز التعلم هي أحد مكونات البيئة التعليمية التي ترتكز على التعليم الذاتي للطفل، وفيها تقسم البيئة الي مجموعة من الأركان الرئيسة التي يتم من خلالها توفير الخبرات والمهارات المطلوبة للطفل، وأن بيئة الأركان التعليمية بيئة غنية بالمثيرات، تثير حب استطلاع الطفل للكشف عن أسرارها، وتتيح لكل الطفل ممارسة أنشطة التعلم، وهذه الأنشطة لها أهداف تعليمية، وتحتوي على ألعاب، وتطبيقات، وأدوات، ووسائل متدرجة في مستويات الصعوبة (عبير الهولي، سلوى جوهر، ٢٠٠٣، ١٠٥).

ونظرا لأهمية البيئة التعليمية الفعالة بأركانها التعليمية في تحقيق النمو الشامل المتكامل (الجسمي، الحركي، الوجداني)، وخاصة تشكيل وجدان الطفل في أهم فترات حياته؛ لذا يجب الاهتمام بالبيئة التعليمية في تحقيق وتنمية التربية الوجدانية للأطفال.

مشكلة البحث:

بالرغم من اهتمام الروضات للبيئة التعليمية الفعالة في محاولة تحقيق الأهداف التعليمية لطفل الروضة، من ناحية الوسائل والأدوات، والاهتمام في البيئة الصفية، فنحن نفتقد كثير من التربية الوجدانية في روضتنا بشكل واضح، ويعتبر الاهتمام بالناحية

الوجدانية للطفل هي البعد الغائب، وتكوين اتجاهات نمو أشياء ومعتقدات في المجتمع في روضتنا؛ حيث إن التربية الوجدانية تتعلق بالإنسان، وما ينتج عن تلك المشاعر، سواء أكانت مشاعر إيجابيه، أم سلبية. وتعتمد التربية الوجدانية على مجموعة من المحاور هي:

١) **الأسرة:** تعد الأسرة المحور الأساس في تشكيل وجدان الطفل، وتكوين اتجاهاته، وهي المؤسسة الأولى التي يعيش فيها الطفل أهم مراحل وفترات الطفولة، وهي الفترة الحرجة في حياة الإنسان، وفي بناء وتكوين شخصيته.

٢) **الروضة:** وهي من المحاور المهمة في التربية الوجدانية السليمة لطفل الروضة بعد الأسرة، والتي تستعين في ذلك بعديد من الوسائل والأدوات، التي من الممكن أن نراها في البيئة التعليمية؛ حيث إن الروضة تحملت أن تكون المؤسسة الثانية بعد الأسرة في تنشئة طفل الروضة التنشئة السليمة، ولها أثر فعال على تربية الطفل الوجدانية، خاصة وأن الطفل في سنوات عمره الأولى تتوسع دائرته الاجتماعية بعلاقات جديدة غير إخوته وأهله، وتتكون لديه جماعات جديدة، ويتعلم أدواراً اجتماعية جديدة ومختلفة.

وقد نلاحظ في الروضة بعض السلوكيات من الأطفال من خلال مواقف مختلفة كضرب الأطفال لبعضهم البعض، وعدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، وكل ذلك دليل علي غياب تهيئة البيئة التعليمية الفعالة لتحقيق التربية الوجدانية لهم. وقد أكدت عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: ويليامت" Wiliamt (٢٠١١)، نجاح البطنيجي (٢٠١٥)، أهمية تنمية التربية الوجدانية لأطفال ما قبل المدرسة، وندرة البحوث التربوية التي تناولت البيئة التعليمية الفعالة، ودورها في التربية الوجدانية. من هنا تتضح الحاجة للقيام بهذا البحث لتنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة من خلال أنشطة مراكز التعلم القائمة على البيئة التعليمية الفعالة.

ومن هنا يمكن أن نستخلص مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: "**ما فاعلية أنشطة مراكز التعلم القائمة على البيئة التعليمية الفعالة في**

تنمية أهداف التربية الوجدانية؟" ويندرج تحت السؤال الرئيس السابق مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي كالتالي:

١) ما معايير التربية الوجدانية لطفل الروضة؟
٢) ما أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة؟
٣) ما مدى تأثير مراكز التعلم على التربية الوجدانية لطفل الروضة؟
٤) ما مدى تأثير البيئة التعليمية الفعالة على التربية الوجدانية لطفل الروضة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة وذلك من خلال:

١) تبيان معايير التربية الوجدانية لطفل الروضة.
٢) الوقوف على أهم أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة.
٣) تصميم أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية لتنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة.
٤) إعداد مقياس التربية الوجدانية.
٥) تنمية بعض معايير التربية الوجدانية (تسمية المشاعر، التعبير لفظيا عن المشاعر، التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة، فهم مشاعر الآخرين، ضبط الانفعالات نحو الآخرين، إدراك أن المشاعر متغيرة، التعاطف نحو الآخرين، الاستقلالية في الفصل، المدافعة عن الحقوق).

أهمية البحث:

يمكن توضيح أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

١) تنبع أهمية البحث من أهمية موضوعه في تسليط الضوء على أهمية الأنشطة القائمة على البيئة التعليمية في تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة.
٢) تقديم مقترحات بناءة لمعلمات مراكز التعلم حول الأنشطة القائمة على البيئة التعليمية الفعالة لتنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة.

٣) إلقاء الضوء على أثر التكوين الفعال للبيئة التعليمية في التربية الوجدانية لطفل الروضة.

٤) ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع التكوين الفعال للبيئة التعليمية في تنمية التربية الوجدانية.

محددات البحث:

المحددات الموضوعية: يقتصر البحث على متغيرين هما: البيئة التعليمية، والتربية الوجدانية.

المحددات الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (٢٠١٨-٢٠١٩).

المحددات المكانية: تم تطبيق **في** احدى الروضات التجريبية بمحافظة الإسكندرية.

مصطلحات البحث:

أ) البيئة التعليمية

تعرفة الباحثة البيئة التعليمية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة الأنشطة والفعاليات المترابطة والمتكاملة والمرنة لمواقف تربوية تناسب قدرات وإمكانات الطفل وتقابل حاجاته وخصائصه، بتوجيه من معلمة مؤهلة أكاديمياً ومسلكياً وشخصياً لتحقق الأهداف بطريقة ممتعة لإحداث تغيرات وتعديلات سلوكية لدى المتعلم بواسطة أنشطة تتعلق بأنماط الحياة داخل الروضة والبيت والمجتمع المحلي.

ب) التربية الوجدانية:

وتعرفه الباحثة التربية الوجدانية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: العملية التعليمية التي تقوم بها الروضة 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.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة لنمو وتطور الأطفال المتكامل، والذي يتأثر تأثراً مباشراً في كمية ونوعية المثيرات والخبرات المبكرة التي يتعرض لها، خاصة في السنوات المبكرة من طفولته. والجدير بالذكر أن الأطفال لا تحتاج إلى برامج تعليمية معقدة لإثراء البيئة التعليمية في الغرف الصفية؛ بل أشياء بسيطة من حياتهم اليومية تثير فضولهم ورغباتهم في التعلم. وقد أثبتت عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: "بروير" Bruer (٢٠١٠)، هناء محمود (٢٠١٤)، صفاء محمد (٢٠١٥)، "دياموند"، و"هوبسون" Diamond, Hopson (٢٠١٨)، بأن الأطفال الذين يتعرضون في سنواتهم الخمس الأولى من حياتهم لخبرات ومثيرات مخطط لها في برامج تربوية وتعليمية فاعلة، أظهروا دافعية ورغبة للتعلم، كما أبدوا تقديراً لذاتهم ولأقرانهم أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا لمثل هذه البرامج والخبرات المنظمة والمثيرات المبكرة.

المحور الأول: البيئة التعليمية:

تعتبر بيئة تعليم الطفل هي المجال المسؤول عن تكوين المفاهيم والمهارات والاتجاهات الحياتية للأطفال، كما تتضمن عمليات التفكير المصاحبة لعمليات التعلم، والتي تثيرها تلك المواقف التعليمية. وقد أصبحت من أهم التحديات التي تواجه المؤسسات التربوية كيفية إعداد بيئة تعليم تناسب كل طفل، وتعمل على تنمية مفاهيمه ومهاراته. وتهتم بيئة التعليم بدراسة التفاعل بين المكونات المادية والبشرية لبيئة التعليم، وتأثيرها في زيادة دافعية الطفل للتعلم، وتنظيم مجاله الإدراكي، وتنمية مفاهيمه ومهاراته واتجاهاته التي يستخدمها في حياته اليومية الى اقصى حد ممكن. وتعرف بيئة التعليم بأنها مجموعة الظروف والعوامل الخارجية المادية والبشرية التي تحيط بعملية تعلم الطفل، والتي تؤثر في سرعة وفاعلية تعلمه (عاطف فهمي، ٢٠٠٩، ١٣).

أولاً: مفهوم البيئة التعليمية للأطفال:

تعرف البيئة التعليمية بمجموعة المؤثرات المادية، والاجتماعية، والثقافية، والحضارية، والنفسية، التي يتعرض لها الطفل في أثناء حياته، فيتأثر بها، وتؤثر فيه،

ويغير فيها بالقدر الذي يمكنه من الحياة فيها، مشبعاً لحاجاته المختلفة، بأقصر قدر ممكن، وأقل قدر عليه وعلى البيئة نفسها (منى جاد، ٢٠١٣، ٧٦).

والبيئة التعليمية للأطفال هي المحيط المادي لرياض الأطفال من قاعات درس، ومساحات لعب، وأدواتها، وما يحيط بها من بيئة فيزيائية، ومن منشآت وأدوات ومباني، التي تؤثر في سلوك الأطفال (Stine, 2017, 59).

ثانياً: أهداف البيئة التعليمية في رياض الأطفال:

تهدف البيئة التعليمية في رياض الأطفال إلى: (ساهرة طراونة، ٢٠١٠، ٢٣)

١. **تعزيز استقلالية الأطفال:** ويتحقق ذلك بإعطاء الأطفال فرصاً لاختيار الأنشطة والأركان أولاً، ثم بوضع المثيرات والأدوات بطريقة منظمة تسمح للأطفال بتناولها وإعادتها إلى مكانها بعد الانتهاء من استعمالها دون الحاجة إلى مساعدة المعلمة. يقول أحد التربويين: (لا تقوموا بعمل يمكن أن يقوم به الطفل وحده)، ويقول آخر: ساعدوا الأطفال عند الحاجة فقط.
٢. **تناسق حركات العضلات الدقيقة والتآزر البصري الحركي:** بتوفير المثيرات والأدوات المناسبة في الأركان التعليمية المناسبة، كالمقصات، المعجون، الخرز، البازل.
٣. **تعزيز الاستعداد القرائي عند الأطفال:** كإثراء البيئة بكلمات وصور ولوحات كلوحة أيام الأسبوع، لوحة أعياد الميلاد، لوحة الحضور والغياب، لوحة الوحدة أو المشروع، لوحة الأيدي المساعدة، إضافة إلى كتابة أسماء الأركان والأدوات، كل هذا بخط واضح ومقروء وبرسوم توضيحية.
٤. **غرس حب الاطلاع لدى الطفل:** بإضافة كل ما يتوفر من صور وكلمات وبطاقات أحرف في ركن القصة والكتاب.
٥. **تعزيز السلوك الاجتماعي والمشاركة والتعاون بين الأطفال:** بحيث ترتب الغرفة بطريقة تسمح للتفاعل وتحضر أنشطة لمجموعات صغيرة تعمل معاً كبناء مزرعة في ركن المكعبات، تمثيل مهنة الخباز في ركن اللعب التمثيلي، عمل بطاقة تهنئة جماعية لطفل مريض في ركن الفن.

ثالثاً: خصائص البيئة التعليمية الفعالة:

من خصائص البيئة التعليمية الفعالة ما يلي: (محمد الحربي، ٢٠١٥)

- وجود رسالة واضحة تُظهر بجلاء ما تركز عليه الروضة، وما تسعى إلى إنجازه، وما تهتم به وتقدره، ويكون للعاملين فيها من إداريين ومعلمين توقعات واضحة عن الأدوار التي عليهم تأديتها.
- أن تكون آمنة، لا يشعر المتعلم فيها بالخوف أو القلق أو التهديد.
- أن تكون مريحة، وجذابة، ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة، ومنظمة على نحو يتيح للأطفال فرص التعليم الفردي، والتعليم في مجموعات.
- أن ترعى المتعلم، وتحرص على تعلمه ونمائه، وتستحثه على بذل كل جهد مستطاع في التعلم، وتحاول إشغاله بالتعلم، وانهماكه فيه، وصبره عليه، وبذل أقصى طاقته لتحصيل العلم والمعرفة.
- أن تكون عملية التعلم فيها تشاركية، يسهم فيها المعلمون والأطفال معاً، ويكون دور المعلم فيها المرشد، وليس دور المُصدر للمعلومات.
- أن تقوم على الضبط أو التسيير الذاتي، ومعنى ذلك أن الأطفال يتعلمون فيها أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم، على نحو يسهل تعلمهم ونمائهم.
- أن يتسم صنع القرار بالمشاركة ولا ينفرد به مدير الروضة أو المعلم أو المتعلم.
- إيجابية التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين معلميهم داخل الصفوف وخارجها.
- أن تكون نشطة، بمعنى أن يشارك الأطفال في عمليات عقلية مختلفة، وأن يكونوا مسئولين عن النتائج التي يحصلون عليها، كما يمكنهم استخدام التقنية لإيجاد مصادر متعددة للخبرات، واستخدام الحاسب لإجراء العمليات الحسابية والمنطقية.
- أن تكون بنائية؛ حيث يقوم المتعلمون بإدخال الأفكار الجديدة على المعرفة السابقة، لفهم المعنى، ويبنون معارفهم بأنفسهم، مستخدمين المصادر المتعددة للمعرف والمهارات المتاحة عن طريق استخدام شبكات الحاسب والإنترنت.

- أن تكون تعاونية؛ حيث يعمل الأطفال على شكل مجموعات تعلم صغيرة، يساعد كل منهم الآخر لتحقيق التعلم الأفضل، وفي هذه الحالة يمكنهم استخدام البرمجيات المختلفة لتعزيز التعلم التعاوني، واستخدام شبكات الحاسب، وأدوات التعليم الإلكتروني، كأدوات اتصال فيما بينهم لتبادل المعرفة.
- أن تكون مقصودة ومنظمة، وفيها يكون لدى المتعلمون مسبقاً أهداف معرفية وغير معرفية يسعون لتحقيقها.
- أن تواكب التطور التكنولوجي، وذلك عن طريق استخدام أدوات التقنية المختلفة للتعليم والتعلم، ووسائل الاتصالات الحديثة لتخطي البعد المكاني والاتصال مع مجموعات أخرى.
- أن ترتبط بالبيئة الحقيقية؛ حيث تُقدم إلى المتعلمين واجبات (مشكلات) من البيئة الحقيقية، ويمكن استخدام المحاكاة لمساعدة المتعلمين على فهم وحل هذه المشكلات.
- أن تحث على التفكير؛ حيث تمكن المتعلمين من التفكر في العمليات المعرفية التي حصلت في بيئة التعلم، وكذلك في القرارات التي تم اتخاذها للوصول للحل المطلوب، ويمكن استخدام الحاسب وأدوات التعلم الإلكتروني المختلفة كأدوات إنتاج لعرض ذلك، أو كأدوات للقيام بالعمليات المعرفية المختلفة.

وتعتمد البيئة التعليمية الفاعلة على جانبين أساسيين، الأول البيئة الاجتماعية، والتي تتمثل في: الإدارة الصفية، ضبط وتعديل سلوك الأطفال بطريقة مباشرة، كاستعمال تقنيات واستراتيجيات التوجيه المباشر، وضبط وتعديل السلوك بطريقة غير مباشرة كتنظيم البيئة المادية، كما أن أسلوب المعلمة والراشدين في التفاعل مع الأطفال من حيث رعايتهم ومشاركتهم اللعب والأنشطة وطريقة تعليمهم يلعب دوراً كبيراً في نمو وتطور الأطفال. أما الجانب الثاني فهو البيئة المادية، وهما متداخلان، ويكمل أحدهم الآخر، ولا تقل أهمية أحدهما عن الآخر. وهناك ثلاث أنواع من البيئات تتمثل في: (ساهرة طراونة، ٢٠١٠، ١٨)

١. **البيئة الداعمة:** توازن فاعل بين حرية الأطفال للاستكشاف وبين الحدود المسموح بها ليشعروا بالأمن؛ حيث توفر المعلمة بيئة مادية منظمة، وبرنامج وروتين يومي منظم؛ لهذا فإن البيئة الداعمة تعزز ثقة الأطفال بأنفسهم، وتقديرهم لذاتهم، واستقلاليتهم، ومبادراتهم، والإحساس مع الآخرين.
٢. **البيئة المبنية على التوجيه المباشر:** تتكلم المعلمة وتسيطر، وتقدم المعلومات بطريقة مباشرة، والأطفال يستقبلون ويستمعون وينفذون.
٣. **البيئة المبنية على عدم التدخل:** حيث يكون دور المعلمة المراقبة والإشراف فقط، ومن سلبياتها شعور بعض الأطفال بالإحباط بسبب نقص التنظيم في البيئة الصفية، وعدم الشعور بالأمن.

ومن أهم تطبيقات التعلم في البيئة التعليمية الفعالة: (أسامة عبيدات، ٢٠١٠، ٩٢)

١. تتيح المعلمات المنفذات للمناهج الملائمة نمائياً الفرص أمام الأطفال، وبشكل يومي، لاختيار الأشياء باستخدام حواسهم المختلفة، ومن خلال أنشطة علمية.
٢. يقضي الأطفال جزءاً معقولاً من وقت التعلم وهم يتحركون بحرية في غرفة الصف، وذلك للاكتشاف والتعلم وفقاً لميولهم وحاجاتهم، علاوة على ذلك، يسهم هذا الترتيب في جعل التعلم متمركزاً حول الطفل لا حول المعلم.
٣. تتوزع الفاعليات اليومية بشكل دوري بين الهادئة والصاخبة.
٤. يشتمل الروتين اليومي للأطفال على أنشطة تستهدف المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة، سواء كان ذلك داخل الروضة (غرفة الصف تحديداً) أم خارجها.
٥. توفر المعلمات في المناهج الملائمة نمائياً خبرات وأنشطة تعليمية تستثير جميع الحواس.
٦. تبني خبرات التعلم وأنشطته في المناهج الملائمة نمائياً منطلقة؛ مما يعرفه الأطفال وذلك لتعزيز دورهم النشط في عملية التعلم.

رابعاً: مراكز التعلم والبيئة التعليمية الفعالة:

تُعرف البيئة التربوية التي تم تنظيمها على أساس نشاطات مختلفة موزعة في زوايا محددة في غرفة الصف باسم صف التعلم الذاتي، وتعد هذه البيئة هي المثلى لتعليم

مرحلة رياض الأطفال وتوجيههم؛ فهي المكان المناسب الذي تعده المعلمة بدقة، وتكون واعية لكل محتوياته، ومخططة لكل دقائقه، حتى يمارس فيه كل طفل نشاطه؛ فيتعلم، ويجرب، ويكتشف، حسب قدراته وميوله. وتقوم المعلمة بتنظيم هذه البيئة لتحقق كافة الأهداف التربوية التي تتعلق بتنمية قدرات الطفل المتكاملة والمتوازنة والشاملة، لذلك يتم تنظيم البيئة حسب قواعد وأصول واضحة الأهداف.

والأطفال الموجودين في بيئات تربوية لا تتوفر فيها مراكز التعلم، يمرون بخبرات محدودة في فائدتها؛ فهم يعتمدون على معلمتهم فقط كمصدر للمعلومات، ويتطلب منهم تلقي المعلومات وترديدها وتسميعها والتقيد بالتعليمات وتنفيذها، وهذا التعلم لا يعكس الاعتراف باستقلالية الطفل وفرديته وميوله، كما لا تسهم بإثبات ذاته ولا قدرته على حل المشكلات واتخاذ القرارات، ولا إشباع حاجاته النمائية.

خامساً: أنواع مراكز التعلم:

يوجد أنواع متعددة لمراكز التعلم، منها مركز الاستكشاف، ومركز القراءة والكتابة، مركز القراءة، التعايش الأسري، البناء، مركز الحاسب، مركز الفن، مركز اللعب الدرامي، مركز اللغات، مركز أعمال خشبية، مركز المكعبات، مركز العلوم (السيد شعلان، وآخرون، ٢٠١١، ٨٠). وقد أكدت عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: رشا أبو السعود (٢٠١٠)، "شانكر" Shanker (٢٠١٢)، على أهمية مراكز التعلم في تحفيز الأطفال على العمل والتعلم، وتزيد من الدافعية، وترفع الكفاءة الذاتية للأطفال، وتكسب الطفل جميع المهارات والمعارف والاتجاهات المطلوب معرفتها لتحقيق النمو الشامل المتكامل. ولمراكز التعلم فرصة كبيرة لدمج مجموعة متنوعة من الأنشطة حول مفهوم معين، وتوفر مراكز التعلم فرصاً لتقويم أداء الأطفال، وزيادة اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم، وتنمية مهارات التوجه الذاتي، ومعالجة السلوكيات غير المرغوبة، وتنمية السلوكيات المتصلة بأهداف التربية الوجدانية للطفل داخل الروضة.

كما ترجع أهمية مراكز التعلم في كونها بيئة تعليمية مناسبة لرصد سلوكيات الطفل، وتنمية النمو النفسي والاجتماعي والخلقي له، وتأهله لاتخاذ القرار والعمل باستقلالية، وتعلم المسئولية والتنظيم والقدرة على الاختيار. وجميع هذه المهارات تعتبر من أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة (عبد الناصر الشبراوي، ٢٠١٢).

سادساً: الأركان التعليمية:

تحتوي الروضة النموذجية على عديد من الأركان التعليمية مثل: ركن البناء والهدم، ركن المكتبة، ركن الفن، وغيرها من الأركان التعليمية التي تساهم في بناء معرفة الطفل، وتنمية مهاراته، وفيما يلي عض لهذه الأركان: (فوزية الكبيسي، ٢٠١١، ١٢)، (زهرية عبد الحق، وهناء الفلفلي، ٢٠١٤، ٣٣)

١) **ركن المكتبة:** يعتبر ركن المكتبة هو ركن الهدوء والقراءة الصامتة، ويتدرب فيه الطفل على المحافظة على الكتاب، ويدرك أهميته، ويتعلق به، كما يستمع الأطفال الى القصص المسردة من المعلمة، أو المسجلة على جهاز التسجيل الممتعة، ويتناقشون في محتويات كتاب هذا الركن.
٢) **ركن البناء والهدم:** يتدرب الأطفال في زاوية البناء (المكعبات) علمياً على مفاهيم التطابق والتجميع والتسلسل، يعدون ويجمعون ويطرحون بينما هم منهمكون في البناء، فيبني البيوت والشوارع والقلاع، ويطلق العنان لخياله، ويصمم ويخصص ويطور ويغير، فيتعلم كثير من المفاهيم بطريقة غير مباشرة، ويطور مهاراته، وخاصة مهارة حل المشكلة.
٣) **ركن الفن:** في هذا الركن يعبر الطفل عما بداخله بالطريقة التي يراها مناسبة؛ فيرسم بالألوان المختلفة، ويقص ويلصق خامات متعددة، ويستخدم الطفل خامات البيئة المستهلكة في صنع وابتكار أشكال فنية جديدة، ويشكل بالعجائن والصلصال والطين، فتتطور قدراته الإبداعية، ويكتسب مهارات مختلفة.
٤) **ركن المنزل:** عندما يستغرق الأطفال في ركن المنزل (التعايش الأسري)، فهم يتعاونون في إعداد الطعام، وترتيب الطاولة، وتنظيف المطبخ.

٥) **ركن البحث والاكتشاف:** ينمي مفهوم تقدير الحياة لدى الطفل بجميع أشكال الكائنات، ويفهم البيئة الطبيعية من حوله، كالحيوانات، والنباتات، والصخور، وغيرها، ويتدرب على الأسلوب العلمي في التفكير، وعلى التجريب بالمعنى البسيط الذي يتناسب مع قدرته، مستخدما كافة حواسه، وبالتالي يحصل على ثروة من المعلومات والحقائق العلمية، ويهيئ للأطفال فرص للتوصل إلى إيجاد حلول فكرية لقضاياهم.

٦) **ركن الحاسوب:** إعطاء الفرصة للأطفال استخدام البرنامج المحوسب واكتشافه، وتجريبه.

٧) **ركن التخطيط:** يسعى هذا الركن إلى تنمية تآزر العين باليد، والورقة والقلم، وتعويد الطفل على استخدام الورق والقلم، وتنمية عضلات اليد الصغيرة ليستعد الطفل للكتابة، وتنمية القاموس اللغوية للطفل، وتهيئته للحياة المدرسية.

٨) **ركن الإدراك:** يرتبط هذا الركن بأنشطة ذهنية متعددة، كالتطابق، والتصنيف، والتجميع، والتسلسل، وذلك باستخدام ألعاب حركية منوعة كالفك والتركيب، والبرم، والتدوير، واللضم، وإجراء المقابلة في التشابه والتميز. ومن خلال لعب الطفل في هذا الركن تتطور عملياته المعرفية، وقدراته على التحكم والسيطرة، ومهارات التآزر الحسي والحركي، ويبدع في هذا الركن من خلال تعامله مع المواد المفتوحة.

٩) **ركن اللعب التمثيلي:** فيه يلعب الأطفال بشكل تلقائي، ويتقمصون أدواراً مختلفة، كدور الأم، ودور الأب، والطبيب، والخباز، والصياد، وغيرها؛ فيتعرفون على أعمالهم، ويتعلمون مفاهيم رياضية وعلمية واجتماعية بطريقة غير مباشرة، كالأحجام، والأشكال، والأعداد، والمهن؛ مما يساهم في زيادة حصيلتهم اللغوية، مع إكساب الطفل سلوكيات جيدة كآداب التعامل مع الآخرين، واحترام دور المشاركة.

وينبغي عند تنظيم أركان النشاط مراعاة عدة أمور وهي: (إيمان زكي، ٢٠١٤، ١٥٤)

- التأكد من تكامل الأركان واشتمالها على الأدوات التي يحتاجها الأطفال لممارسة الأنشطة.

- تنظيم الأركان بشكل يتيح للأطفال ممارسة الأنشطة بحرية دون إزعاج الآخرين.
- التأكد من وجود ممرات كافية لتحرك الأطفال.
- تنظيم الأركان بشكل يتيح للمعلم أن يرى الأطفال أثناء العمل ليعرف من يحتاج منهم للمساعدة أو التوجيه.
- ضرورة إجراء تغيير في الأركان من وقت لآخر بهدف جذب انتباه الأطفال.

وقد بينت دراسة زهرية عبد الحق، وهناء الفلفلي (٢٠١٤) أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة البحث من (١٢٠) طفلا وطفلة من (١١) روضة من الرياض الحكومية والخاصة في عمان ومأدبا بواقع (٦٠) طفلا وطفلة من كل نوع من الرياض (ذات الأركان التعليمية، الرياض العادية)، وتوصلت النتائج إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية، ومتوسط درجات الأطفال الملتحقين بالرياض العادية في مكونات التفكير الإبداعي ولصالح الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليمية.

سابعاً: فلسفة التعلّم في الأركان:

تنطلق فلسفة الأركان التعلمية من المنطلقات الآتية: (فاتن الفضل، ١٤٢١هـ، ٤٩)

١. تساهم الأركان التعلمية في تكاملية وشمولية التعلم، وتطور جميع جوانب النمو المختلفة.
٢. تنّوع الأركان التعلمية يساهم بشكل كبير في ضبط سلوك الأطفال.
٣. يتميز التعلم واللعب ضمن نظام الأركان بانخفاض مستوى القيود المفروضة على التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.
٤. يسهم التنوع الذي تتضمنه أركان التعلم في الحفاظ على مستوى دافعية عال عند الأطفال، ذلك أنهم يستمتعون بالتنقل من ركن لآخر، وتغيير نوع النشاط الذي يمارسونه. ومن المعروف أن أطفال الروضة يملون بسرعة، وبالتالي يمثل التنويع شرطاً أساسًيا من شروط بيئة تعلمهم.

٥. يسهم التنوع الذي توفره أركان التعلم في توفير مدى واسع من الأنشطة التي تضمن تحقيق أهداف نمائية في المجلات المختلفة، على سبيل المثال، يسهم ركن الفن والذي يعتمد العمل فيه على استخدام الأيدي في توفير مستوى عال من الإثراء الحسي، كما يسهم في تحقيق أهداف نمائية في المجالين (الجسمي والحركي)، وتطوير التآزر البصري الحركي، والقدرة على التحكم في عضلات اليدين الدقيقة. في المقابل، يتركز النمو في ركن اللعب التمثيلي في الجوانب الاجتماعية الانفعالية، وتعلم أدوار اجتماعية، والتعامل مع الانفعالات المختلفة التي تنتج عن مواقف الصراع، كما أن لهذا الركن إسهام بارز في النمو اللغوي للأطفال، وتطور التعابير والتراكيب اللغوية، وإثراء حصيلة الطفل من المفردات.

٦. تسهم الأركان التعليمية المتنوعة في إتاحة الفرصة أمام كل طفل ليحقق أهداف التعلم ضمن سرعته الخاصة؛ وتراعي الفروق الفردية بين الأطفال. والحديث عن الفروق الفردية هنا لا يشمل الجانب المعرفي والعقلي فقط، لكنه يشمل أيضاً الجوانب الشخصية المرتبطة بالميول والتفضيلات.

٧. يضمن تنقل الطفل من ركن لآخر تفاعله مع أكبر عدد من أقرانه.

٨. يوفر التعلم واللعب الحر في الأركان فرصاً أمام الأطفال لتطوير قدرتهم على التعلم والاكتشاف الذاتي.

ثامناً: دور المعلمة لتفعيل الأركان التعلمية الفعالة:

ينحصر دور المعلمة لتفعيل الأركان التعلمية في الدوران بهدوء وسط الأطفال للملاحظة، والتشجيع، والتفاعل، المشاركة باللعب، ومعاونتهم على التخطيط لأنفسهم واتخاذ القرارات، وصياغة الأسئلة والإجابة عليها، وتوجيه الأطفال التائهين في اختيار الركن، وتقديم الاقتراحات بدلاً من إعطاء الحلول، والاهتمام الفردي بكل طفل، مع إعطاء فرصاً يشعر فيها الطفل بالنجاح، ومن ثم التأكد من قيام كل طفل بعمل إنتاجي ممتع. ولأن الأطفال في هذه الفترة يتحركون بحرية، فإن التخطيط لوقت النشاط يتضمن توفير ما يكفي من أنشطة؛ بحيث تكون هناك أشياء إضافية يتم الاختيار من بينها. ويجب التخطيط لبداية النشاط ونهايته؛ فترك الأطفال على سجيتهم تماماً يمثل ببساطة

دعوة للفوضى، فالأطفال سوف يحتاجون لتعليمات قبل أن يبدؤوا في العمل أو اللعب، كما أن وقت التنظيف وإعادة التنظيم سوف يكون أسهل إذا كانت هناك قواعد بأن يضع الأطفال الأشياء في أماكنها بمجرد انتهائهم من استخدامها، وحين ينتهي وقت النشاط، فإن إعادة الترتيب سوف تستغرق وقتاً أقل (عزة خليل، ٢٠٠٨، ١٤٦).

تاسعاً: أهم الأساليب الفعالة لتفعيل دور الطفل في البيئة التعليمية:

تعد أساليب اكتساب الخبرات التربوية في رياض الأطفال أحد الأبعاد الرئيسة لمنهج رياض الأطفال، ويستلزم ذلك مراعاة معلمة رياض الأطفال تهيئة البيئة التربوية، وإعداد المواقف والأنشطة، واختيار الأساليب والوسائل والطرق الهادفة لمساعدة الطفل على اكتساب الخبرات التربوية الملائمة في هذه المرحلة. وهذا يستوجب من المعلمة مراعاة الشروط التي يجب الاهتمام بها والتي من أهمها: (منى جاد، ٢٠١٣)

١. استخدام التقنيات التربوية الحديثة الملائمة لطبيعة الخبرات في هذه المرحلة، وهي على سبيل المثال وليس الحصر الأجهزة السمعية والبصرية، وأجهزة العرض السينمائي والمسرح، وأجهزة التمثيل القصصي واللعب الدرامي، وأجهزة العرض العلوي، والبطاقات، واللوحات بأنواعها المختلفة، والألعاب التربوية، وأجهزة ألعاب الساحة والمباريات الجماعية، والمطبوعات والكتب المصورة، والأدوات العلمية، وخامات التذوق الفني والتربية الفنية، والمستهلكات، والبذور، والحيوانات والطيور الأليفة بحظيرة الروضة، والأجهزة الموسيقية المناسبة للطفل، والمجسمات، والمصورات، وغيرها.
٢. التنوع والتكامل في الطرق والأساليب والوسائل والمواقف والأنشطة؛ بحيث تشمل أركانها وأنشطتها المختلفة الداخلية والخارجية مثل الساحات، والملاعب، والقاعات، والمسرح، والحظيرة، والمطعم، وغير ذلك مما تحتوي عليه الروضة، أو خارجها أثناء الزيارات والجولات والرحلات.
٣. مراعاة المرونة والتدرج والانتقال من السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، من الكل إلى الجزء.

٤. الاهتمام بالأسلوب الفردي، وتوجيه الاهتمام لكل طفل، والاهتمام بتكامل الخبرة والخبرات الجماعية القائمة على التعاون والتفاعل الإيجابي بين الجماعة.
٥. الاعتماد على: ميل الطفل الطبيعي نحو الاستكشاف واللعب بألوانه وأشكاله المتعددة، والقصة والأسلوب القصصي بمظاهره المبتكرة التي تنمي خيال الطفل ولغته وقيمه واتجاهاته، والخبرة العملية المباشرة، والممارسة واستخدام المحسوسات، والمباريات الخفيفة الملائمة للأطفال في هذه المرحلة، والرحلات والحفلات والمناقشات، كذلك الاعتماد على ميل وحب الأطفال للتقليد والمحاكاة، والأناشيد والحركات الإيقاعية، والزيارات الميدانية والمشاهدات العامة، والألعاب الشعبية.
٦. تأكيد أهمية المبادرة الذاتية والابتكار والحرية والتلقائية والإيجابية من جانب الطفل، والبعد عن أساليب التلقين والضغط والإكراه والعقاب.

المحور الثاني: التربية الوجدانية:

أصبح الاهتمام بالطفل في الوقت الحاضر من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع، وتطوره، وتحضره؛ لأن الاهتمام بالطفل ورعايته وحمايته في أي أمة هو في الواقع اهتمام بمستقبل هذه الأمة وارتقائها؛ فالطفل يجب أن يكون هو المدخل الرئيس في خطط التغيير والإصلاح في المجتمعات، لأن الجهل بالطفولة وإهمالها، هو جوهر أزمة الوجدان في الأفراد والمجتمع (سامية الخشاب، ٢٠٠٦).

وتشكل العاطفة مساحةً واسعة في نفس الطفل؛ حيث تكون نفسه، وتبني شخصيته، فإن أخذها بشكل متوازن كان إنساناً سوياً في مستقبله وفي حياته كلها، وإن أخذها بغير ذلك تشكلت لديه عقد لا تحمد عقباها (ليلى السيد، وآخرون، ٢٠١٢، ٣٠١).

أولاً: مفهوم التربية الوجدانية:

مصطلح التربية الوجدانية مصطلح مركب؛ فتدور معاني كلمة "وجدان" في ابن منظور (١٩٨٨، ٤٤٦)، حول أربعة معان هي: الغضب، الحزن، الشكاية، الحب.

ويدور معنى الوجدان حول القلب، والقلب هو جوهر الانفعالات النفسية، والقلب اسم جامع يقتضي مقامات الباطن كلها (مقداد يالجن، ١٤٢٨، ٣٩٨).

وتعرف التربية الوجدانية بأنها التربية التي تغرس الاتجاهات، والقيم، والمشاعر، والتي تساعد الشخص على فهم الآخرين، والتفاعل معهم بنجاح (محمد الخولي، ١٩٩٨، ١٤). والتربية الوجدانية هي تربية المشاعر، والأحاسيس، والعواطف، والانفعالات، والضمير، والتي تمثل تحقيق الحاجات الوجدانية، التي بمقتضاها يتحدد سلوك الفرد (سمية حجازي، ١٤١٧هـ، ٥٩٢).

وتعرف التربية الوجدانية بأنها التربية التي تسعى إلى تجنب الضمير عثرات الشك والحيرة والضلال والوسواس، وتحرص على الحفاظ على صحة الوجدان، والحيلولة دون أن يصاب بالخلل والتهافت والمرض والإجرام، ليمسي المرء سيد نفسه ويبدع ضروب سلوكه الأخلاقي لا بإتباع العادة والتقاليد الزائفة ولا الأنموذج ولا العرف وإنما بوعي ما يفعل، وبمعرفة الفرض الذي يرجوه بفعله، وبالقدرة على شرح عمله أو حكمه أمام أي إنسان (محمد الشهري، ١٤٢٩هـ، ٥١).

وتعرف التربية الوجدانية من منظور إسلامي بأنها العملية التربوية التي تزود الفرد بجملة من الأهداف، والمفاهيم، والأسس، والمبادئ، والتوجيهات السلوكية، التي توجه انفعالاته وعواطفه، وتنميها إلى أبعد مدى يمكن بما يحقق أهداف التربية الإسلامية على مستوى الفرد والمجتمع (علاء الدين أبو مصطفى، ١٤٣٠هـ، ٢٣).

ثانياً: أهمية التربية الوجدانية:

بينت دراسة عبد الله السهلي (٢٠١٢) أهمية التربية الوجدانية، وبينت أن القرآن الكريم حافلاً ببيان أحوال الإنسان وما يعتري النفس البشرية من تقلبات وجدانية وانفعالية، كما جاءت الآيات بالدعوة إلى تأمل النفس البشرية والتبصر بأحوالها وفهم حقيقتها وإدراك أبعادها، وإن سبر أغوار النفس البشرية من خلال آيات الكتاب الحكيم أصل في البناء التربوي الإسلامي للإنسان في كافة مراحل عمره، لاسيما ما يتعلق بالجانب الوجداني

لأهميته من جانب ولاضطراب النظريات الوضعية وتناقضها من جانب آخر. وترجع أهمية التربية الوجدانية إلى: (محمد الشهري، ١٤٢٩هـ)، (فيفي توفيق، ٢٠١٨، ٥٠١)

- تسهم بدرجة كبيرة في تحديد شخصية الطفل، وصقلها، وبلورتها، وتحديد معالمها، وتكوين عقليته، وتشكيل هويته.
- تسهم بدرجة كبيرة في تمتع الطفل بمستوى من التكيف والصحة النفسية، تمكنه من التفاعل الإيجابي مع المجتمع الذي يعيش فيه .
- تساعد الطفل على التوافق السريع مع التغيرات المختلفة والمواقف الجديدة.
- تعدل كثيراً من أشكال سوء التكيف، والجنوح، والإحباط، التي قد يمر بها معظم الأطفال.
- تساعد الطفل على الوصول إلى درجة عالية من الاتزان الانفعالي، وعدم الاضطراب أمام المشكلات التي تواجهه.
- تسهم في تكوين علاقة قوية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، قائمة على الود والعطف والحنان والتقدير والاحترام والتعاون، وتجنب الطفل كثير من المشكلات الوقتية والمستقبلية من جراء العلاقات غير السوية كالشجار والخلاف، وعدم الاحترام والفرقة، والجفوة، والقسوة، والانحلال، والتفكّك، وعدم الانسجام، والتي تكون لدى الطفل الشعور بالنقص، وربما ينشأ مريضاً نفسياً وانتقامياً حقوداً على أفراد المجتمع، وعلى المجتمع ذاته.
- توجه سلوك الطفل، وتحدد نمط تفكيره، كما تعزز لديه الثقة بالنفس، وتثير فيه الرغبة في العطاء.
- تسهم في إبعاد المخاوف عنه، وتوجيهه إلى مواطن السرور والأمان والطمأنينة في المجتمع الذي يعيش فيه، وصيانته من ردود الفعل النفسية التي تؤلمه وتضر به.
- توجه الطفل نحو الطبيعة، ليستلهم منها معاني الحب والبهجة والجمال والأمن، ويتشوق إلى البحث والمعرفة والاكتشاف.

- تشجع الطفل على البوح عما يدور بعقله ووجدانه، وتدفعه نحو التساؤل والاستفسار دون خوف أو خجل، فننمي بذلك فيه روح الإقدام وحب الاستطلاع، والرغبة في التزود بالعلم والمعرفة

كما ترجع أهمية التربية الوجدانية الي: (محمود بدوي، سماح محمد، ٢٠١٩، ٢٣٢)

١. اعتقاد أغلب المربين أن الأهداف الوجدانية تحتاج لزمن طويل نسبياً للقياس نظراً لأن إحداث تغييرات في سلوك الشخص في المجال الوجداني أمر بالغ صعب.
٢. اعتقاد البعض أن تحقق الأهداف المعرفية يؤدي إلى تغيرات في المجال الوجداني.
٣. صياغة هذه الأهداف بصورة عامة يصعب قياسها .
٤. قلة طرق قياس الأهداف الوجدانية.
٥. ينظر إلى اتجاهات الشخص وقيمه على أنها مسائل شخصية، وأن تدريس القيم نوع من غسيل المخ.

ثالثاً: الحاجات الوجدانية لطفل الروضة:

هناك عدة حاجات وجدانية يجب توافرها لطفل الروضة، منها: (محمد الشهري، ١٤٢٩هـ، ٦٦)، (ليلى السيد، نادية السيد،٢٠١٢، ٢٧٠-٢٧١)، (Daniela, Michael, 2012)

أ) **الحاجة للأمن:** يولد الطفل ضعيفاً، والأم هي المصدر الأول لإشباع حاجاته، وشعوره بالأمان، وبعد عدة أشهر يبدأ في الشعور بدخول الأب، ويقوى إحساس الطفل بالأمن من جراء ذلك، وبالتالي يثق بالمجتمع الذي سيدخل فيه. وإذا فشلت الأم بإشباع شعور الأمن لدى طفلها في السنوات الأولى من عمره، فإنها تسيء تقديمه للمجتمع. ومن الأسباب التي تزعزع شعور الطفل بالأمن:

- غياب الأم المتكرر عن البيت.
- تفكك الروابط الأسرية.
- الطلاق.
- شجار الوالدين.

ب) **الحاجة إلى التقبل:** يرضي هذه الحاجة الحب والعطف، ويهددها الكره والإعراض، ويجب أن يشعر الطفل بالقبول ليشعر بالأمان، كما يجب ألا تقوم الأم بتهديد الطفل بسحب الحب، وألا يكون الطفل موضع السخرية.

ج) **الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:** يحب الطفل أن يشعر بسرور وفخر والديه به وتظهر هذه الحاجة عند رغبة الطفل في القيام ببعض الخدمات للغير.

د) **الحاجة إلى النجاح:** يحتاج الطفل أن يكلف بأعمال تناسب قدراته والأعمال التي تفوق قدراته توصله للإخفاق واليأس والتي تكون أقل من قدراته توصله للملل وترك العمل.

هـ) **الحاجة إلى تأكيد الذات:** يشعر الطفل بذاته المستقلة في أوائل السنة الثانية عندما ينفصل عن أمه فيحاول الأكل بنفسه لذا ويجب تشجيعه على الاستقلال والاعتماد على النفس.

و) **الحاجة إلى الاستقلال:** أول استقلال عند الطفل يكون في بداية الفطام وحاجة الطفل للاستقلال متماشية مع نموه ومطالب تطوره في جوانب النمو المختلفة. ويعوق إشباع هذه الحاجة المبالغة في حماية الطفل، وتطويل فترة اعتماد الطفل على الكبار.

ز) **الحاجة إلى سلطة ضابطة:** يحتاج الطفل إلى سلطة الكبار وإلى النظام. ولا بد من الحزم والثبات مع وجود العطف المتوازن.

ح) **الحاجة إلى الرفاق:** في بداية السنة الثالثة يشرع في اللعب وسط الجماعة حيث يشترك معهم في مكان واحد ولكن لكل طفل لعبته الخاصة به التي لا يشرك معه فيها أحد لأنه لا يزال متمركز حول ذاته، وتبدأ هذه الحاجة بالتكون في سن الرابعة. وطفل الخامسة يبدي حاجة كبيرة لمشاركة الآخرين، حيث يلعب مع طفل أو طفلين تحت رقابة وتوجيه ثم تتسع دائرة الرفاق.

رابعاً: أساليب التربية الوجدانية:

الأسلوب في لغة العرب الطريق، والوجهة، والمذهب، وجمعه "أساليب"، ويقال: سلكت أسلوب فلان في كذا، أي سلكت طريقته ومذهبه، ويقال: أخذنا أساليب من القول، أي فنون متنوعة من التعبير (ابن منظور، ١٩٨٨، ٤٧٣).

أما في الاصطلاح فيعرف الأسلوب بأنه كيفية تعبير المرء عن أفكاره، ونوع الحركة التي يجعلها في هذه الأفكار (محمد الخولي، ١٩٩٨، ٨٠).

ويعرف في علم الاجتماع بالمنهج الذي يسلكه الأفراد والجماعات في أعمالهم، وغالباً ما يعبر في الأسلوب عن طريقة التعبير عن المعاني، فيكون معنى الأسلوب اصطلاحاً "طريقة تحقيق الأهداف". ويعرف الأسلوب في مجال التربية بأنه طرق التعليم والتربية عموماً (عبد الله السهلي، ٢٠١٢، ١٦١). كما يعرف الأسلوب في التربية بأنه الطريقة العملية الإجرائية لمعالجة الأمور التربوية لتحقيق أهدافها (عبد العزيز المحيميد، ١٤٣١هـ، ١٣).

وتعني التربية الوجدانية للأطفال في المقام الأول احترام الطفل كإنسان، له مشاعره، وأحاسيسه، وكيانه الذي يعتز به، يسعد عندما يحترم هذا الكيان، ويغضب ويثور حتى ولو كان ذلك على مستوى اللاشعور حينما تهمش هذه المشاعر، أو يستهزأ بهذا الكيان (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٦).

خامساً: دور البيئة التعليمية في تحقيق أهداف التربية الوجدانية:

إن العلاقات الإنسانية – بشكل عام – في التعليم تعمل على توسيع الدائرة الاجتماعية، وتعلم كافة المعايير الاجتماعية بشكل منظم، ليس فقط تعلم الواجبات والحقوق؛ بل تعلم التوفيق بين حاجات الطفل نفسه وحاجات غيره، وكذلك التعاون مع الآخرين، والانضباط السلوكي، وزيادة غرس العقيدة الإسلامية. وتمثل العواطف والانفعالات جزءاً مهماً وأساسياً من البناء النفسي للطفل، وقد أكد على ذلك عديد من الدراسات والأبحاث، والتي بينت أن المنظومة الوجدانية في تركيبة الإنسان معقدة، ومركبة، وشديدة المقاومة للتغيير، وهي تحدد معالم الشخصية الإنسانية منذ وقت مبكر

في حياة الإنسان، فقد بين كل من: "شيبونجيان" Chipongian (٢٠١٣)، "ماك فرسون" McPherson (٢٠١٦)، "دياموند"، و"هوبسون" Diamond, Hopson (٢٠١٨)، أن الانفعال والوجدان له تأثير على السلوك والتعلم يفوق كثيراً تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم؛ فالفرد الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الوجداني يعبر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسئولية، وتأكيد الذات، ومتفتحة، وقادرة على فهم الآخرين، وقادرة على حل المشكلات، وقادرة على ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب، واتزان المشاعر والسلوك، وقادرة على التواصل.

وتعد التربية الوجدانية مهمة في مناهجنا التعليمية، ذلك البعد الغائب الذي يُعد منهجاً في علوم الذات، ويتضمن التنمية الاجتماعية، ومهارات الحياة، والتعلم الانفعالي، وينمي الذكاء الشخصي الذي يشكل الشخصية الإنسانية المتكاملة للطفل؛ فتمثل التربية الوجدانية الجانب العاطفي والشعوري عند الإنسان؛ حيث تشكل سائر الجوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة. والبيئة التي تعزز الدافعية، وتقلل المشكلات السلوكية، وتسرع عملية التعلم، هذه بيئة معلمة ثانية (ثريا جندابى، سميرة البدري، ٢٠١٧، ١٥٥).

وبينت الأبحاث والدراسات التي شملت عشرات الألوف من الأشخاص في الولايات المتحدة في تسعينيات القرن الماضي، أن نجاح الإنسان وسعادته في الحياة لا يتوقفان فقط على شهاداته وتحصيله العلمي، اللذين يعبران عن ذكائه العقلي؛ وإنما يحتاجان لنوع آخر من الذكاء وهو "الذكاء الوجداني" (أنيسة مكي، ٢٠١٣).

كما أكدت دراسة "كوريكوبر"، و"دوبي" Corycooper, Debby (٢٠٠٧) فاعلية استخدام الكتب المصورة والقصص في تنمية المشاعر والناحية الوجدانية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، والتعبير عنهم، والتغلب على مخاوفهم، وإظهار عواطفهم.

الجانب الميداني في البحث:

أولاً: منهج البحث ومتغيراته:

يستهدف البحث الحالي التحقق من فاعلية بعض أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة؛

لذا استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم في تصميمه على نظام المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد اختير هذا التصميم لكونه أكثر ملائمة لطبيعة التجربة في البحث الحالي. وتمثلت متغيرات البحث في المتغير المستقل، وهو أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية. أما المتغير التابع فيتمثل في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة، بعد تطبيق بعض أنشطة مراكز التعلم على أطفال الروضة.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

(أ) مجتمع البحث:

بلغ مجتمع البحث (٢٥٥) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني بروضة مصطفى النجار الرسمية لغات بإدارة شرق التعليمية في محافظة الإسكندرية، منهم (١١٣) طفل، و(١٤٢) طفلة، من الفئة العمرية (٥-٧) سنوات، وقامت الباحثة باستبعاد الأطفال كثيري الغياب من مجتمع البحث، والذين يعانون من أي مشكلات؛ حيث بلغ مجتمع البحث بعد تلك الإجراءات (٢٤٢) طفلاً وطفلة، وهم الأطفال الذين اختارت منهم الباحثة عينتي البحث التجريبية، والضابطة، بالإضافة إلى العينة الاستطلاعية.

(ب) عينة البحث الأساسية:

قامت الباحثة باختيار عينة البحث الأساسية من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية البسيطة؛ بمعدل (٨٠) طفلاً وطفلة، من روضة مصطفى النجار الرسمية لغات بإدارة شرق التعليمية في محافظة الإسكندرية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين متكافئين، أحدهما ضابطة، قوامها (٤٠) طفلاً وطفلة، والأخرى تجريبية وقوامها (٤٠) طفلاً وطفلة.

(ج) عينة البحث الاستطلاعية:

قامت الباحثة باختيار أفراد العينة الاستطلاعية من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث التي أعدتها الباحثة، من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية

البسيطة، وبلغت (١٢٠) طفلاً وطفلة، من روضة مصطفى النجار الرسمية لغات بإدارة شرق التعليمية في محافظة الإسكندرية.

(د) محددات اختيار العينة:

ارتكزت الباحثة في اختيارها لعينة البحث على عدد من المحددات على النحو التالي:

١. أن يكونوا ممن أمضوا سنة على الأقل بالروضة.

٢. أن يكون عمرهم الزمني (٥–٧) سنوات.

٣. ألا يكونوا ممن يعانون من أي مشكلات، أو قصور.

٤. أن يتكافئ أفراد عينة البحث في العمر الزمني، ومستوى الذكاء.

(هـ) التكافؤ بين أفراد العينة:

قامت الباحثة بإجراء التكافؤ بين أفراد العينة في متغيرات العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، مستعينة بسجلات الأطفال بالروضة، والاختبارات والمقاييس التي طبقتها الروضة على الأطفال الملتحقين بها. ويوضح الجدول التالي تكافؤ أفراد عينة البحث في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي باستخدام اختبار "ت" T.test للعينتين المتساويتين:

جدول رقم (١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتكافؤ أفراد عينة البحث في العمر الزمني، والذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
العمر الزمني	الضابطة	٤٠	٥.٢٧	٠.٣١	٠.١٨	غير دالة
	التجريبية	٤٠	٥.٢٨	٠.٣١		

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء	الضابطة	٤٠	١٥.٩١	٤.٥٥	٠.٧٢	غير دالة
	التجريبية	٤٠	١٦.٥٣	٤.٦٧		
المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	الضابطة	٤٠	١٨.٨٨	٣.٩٨	١.٤٤	غير دالة
	التجريبية	٤٠	١٧.٩٣	٣.٠٨		

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٦٨

أسفرت النتائج المدونة بالجدول رقم (١) والخاصة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للعمر الزمني، ونسبة الذكاء، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، المستخدمين للتكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة أقل من مثيلتها الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، ودرجة حرية (٧٨)، وقيمتها (١.٦٦٨)؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

كما قامت الباحثة بحساب تكافؤ عينتي البحث التجريبية والضابطة في المفاهيم الوجدانية، باستخدام مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، والجدول التالي يوضح نتائج تكافؤ عينتي البحث.

جدول رقم (٢): تكافؤ عينتي البحث التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

المحور	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
تسمية المشاعر	الضابطة	40	5.1250	0.335	0.112	0.620	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.1750	0.385	0.148		
التعبير لفظيا عن	الضابطة	40	5.0750	0.267	0.071	0.457	غير دالة

المحور	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
المشاعر	التجريبية	40	5.0500	0.221	0.049		عند (0.05)
التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة	الضابطة	40	5.0000	0.001	0.000	1.000	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.0250	0.158	0.025		
فهم مشاعر الآخرين	الضابطة	40	5.0750	0.267	0.071	0.457	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.0500	0.221	0.049		
ضبط الانفعالات نحو الآخرين	الضابطة	40	5.0500	0.221	0.049	0.457	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.0750	0.267	0.071		
إدراك أن المشاعر متغيرة	الضابطة	40	5.0000	0.000	0.000	1.000	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.0250	0.158	0.025		
التعاطف نحو الآخرين	الضابطة	40	5.0250	0.158	0.025	0.582	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.0500	0.221	0.049		
الاستقلالية في الفصل	الضابطة	40	5.0500	0.221	0.049	0.582	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.0250	0.158	0.025		
المدافعة عن الحقوق	الضابطة	40	5.1250	0.335	0.112	0.350	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	5.1000	0.304	0.092		
المقياس ككل	الضابطة	40	45.5250	0.599	0.358	0.375	غير دالة عند (0.05)
	التجريبية	40	45.5750	0.594	0.353		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧٨)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٦٨،

ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٣٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق القبلي بلغت في محور "تسمية المشاعر" (٠.٦٢٠)، ومحور "التعبير لفظيا عن المشاعر" (٠.٤٥٧)، ومحور "التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة" (١.٠٠٠)، ومحور "فهم مشاعر الآخرين" (٠.٤٥٧)، ومحور "ضبط الانفعالات نحو الآخرين" (٠.٤٥٧)، ومحور "إدراك أن المشاعر متغيرة" (١.٠٠٠)، ومحور "التعاطف نحو الآخرين" (٠.٥٨٢)، ومحور "الاستقلالية في الفصل"

(٠.٥٨٢)، ومحور "المدافعة عن الحقوق" (٠.٣٥٠)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (٠.٣٧٥)، وهم جميعاً أصغر من قيمتي "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧٨)، في مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٦٦٨)، ومستوى دلالة (٠.٠١) وقيمتها (٢.٣٨٥)؛ مما يؤكد تكافؤ عينتي البحث التجريبية والضابطة في المفاهيم الوجدانية.

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي أداتين لتحقيق أهداف البحث، هما:

١) مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

٢) أنشطة قائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية لتحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة (إعداد الباحثة).

(أ) مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة (إعداد الباحثة)*

١) الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الى التعرف على مدى قدرة الطفل على إدراك المفاهيم الوجدانية، والمتمثلة في (تسمية المشاعر، التعبير لفظيا عن المشاعر، التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة، فهم مشاعر الآخرين، ضبط الانفعالات نحو الآخرين، إدراك أن المشاعر متغيرة، التعاطف نحو الآخرين، الاستقلالية في الفصل، المدافعة عن الحقوق). فقد قامت الباحثة بعد الاطلاع على المقاييس المرتبطة بالمفاهيم الوجدانية، وخصائص أطفال مرحلة الرياض، واحتياجاتهم، والتعبير عنها بمجموعة من المفردات ذات الاختيار من متعدد من مجموعة صور أو رسوم تتناسب مع أطفال عينة البحث.

٢) وصف المقياس:

يتكون المقياس من جزئين أساسيين هما: **الجزء الأول:** ويحتوي على كراسة الإجابة الخاصة بكل طفل، وتشتمل على بيانات الطفل الأساسية، ثم الجزء المصور من المقياس، والذي يضم (٤٥) مفردة مصورة، مقسمة على المهارات الخمسة الأساسية

* انظر ملحق رقم (١).

وهي: (تسمية المشاعر، التعبير لفظيا عن المشاعر، التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة، فهم مشاعر الآخرين، ضبط الانفعالات نحو الآخرين، إدراك أن المشاعر متغيرة، التعاطف نحو الآخرين، الاستقلالية في الفصل، المدافعة عن الحقوق).

٣) صياغة مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس بحيث تتكون كل مفردة من سؤال يليها الصور (البدائل) التي سيختار منها الطفل، وقد راعت الباحثة بعض الاعتبارات عند صياغة أسئلة المقياس وهي أن تكون:

- واضحة ودقيقة لا تحتمل أكثر من تفسير واحد.
- المعرفة المكونة لها في حدود مستوى الطفل وتتضمن جانب التعلم.
- متبوعة بمتطلب واضح يتطلب إحدى البدائل التالية مباشرة.
- البدائل مقنعة ومتجانسة مع السؤال.
- هناك من بين بدائل أسئلة الاختيار من متعدد بديل واحد صحيح فقط.
- البدائل (الصور) واضحة المضمون بالنسبة للطفل وبعيدة عن الغموض.

٤) تحليل مفردات المقياس:

★ معاملات السهولة

قبل إيجاد المعاملات السيكومترية للمقياس تم إيجاد معاملات السهولة لمفردات المقياس ويوضح جدول (٣) نتائج معاملات السهولة على العينة الاستطلاعية.

جدول (٣): معاملات السهولة لمفردات مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

تسمية المشاعر		التعبير لفظيا عن المشاعر		التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة		فهم مشاعر الآخرين		ضبط الانفعالات نحو الآخرين	
رقم المفردة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل السهولة
١	٠.٦٨	١	٠.٥٤	١	٠.٧٤	١	٠.٥٤	١	٠.٦٣
٢	٠.٦١	٢	٠.٦١	٢	٠.٦٧	٢	٠.٦١	٢	٠.٥٤
٣	٠.٧٤	٣	٠.٧١	٣	٠.٦١	٣	٠.٧١	٣	٠.٦١
٤	٠.٧٧	٤	٠.٥٤	٤	٠.٦٨	٤	٠.٥٤	٤	٠.٦١
٥	٠.٦١	٥	٠.٦١	٥	٠.٥٤	٥	٠.٦١	٥	٠.٥٤
إدراك أن المشاعر متغيرة		التعاطف نحو الآخرين		الاستقلالية في الفصل		المدافعة عن الحقوق			
رقم المفردة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل السهولة	رقم المفردة	معامل السهولة		
١	٠.٥٨	١	٠.٦١	١	٠.٦٤	١	٠.٥١		
٢	٠.٥٤	٢	٠.٥٤	٢	٠.٦١	٢	٠.٥٤		
٣	٠.٦١	٣	٠.٦١	٣	٠.٧١	٣	٠.٤٨		
٤	٠.٧١	٤	٠.٧٧	٤	٠.٥٤	٤	٠.٦١		
٥	٠.٦٨	٥	٠.٥٤	٥	٠.٦١	٥	٠.٦١		

معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات السهولة تراوحت ما بين (٠.٤٨-٠.٧٧) وهي قيم معاملات ثبات مقبولة؛ حيث إن إذا كان معامل السهولة من (٠.٦٠-٠.٨٤) دل ذلك على أن السؤال معتدل السهولة، وإن كان من (٠.٨٥-١.٠) دل ذلك على أن السؤال سهل جداً.

★ معامل التمييز: (صدق العبارة):

يعتبر معامل تمييز المفردة أو قدرتها على التمييز دليلاً على صدقها، وتدل معامل التمييز إذا كان:

- معامل التمييز أقل من ٠.١٩ تحذف الفقرة (تستبعد).

- معامل التمييز من ٠.٢٠ – ٠.٣٩، فتعدل الفقرة.
- معامل التمييز أكثر من ٠.٤٠، فتقبل الفقرة.

والجدول الآتي يوضح معاملات تمييز عبارات مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة موضع البحث الحالي:

جدول (٤):معاملات تمييز مفردات مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

تسمية المشاعر		التعبير لفظيا عن المشاعر		التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة		فهم مشاعر الآخرين		ضبط الانفعالات نحو الآخرين	
رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز
١	٠.٥٣٨	١	٠.٥٢٨	١	٠.٥٧٥	١	٠.٥١١	١	٠.٤٣٨
٢	٠.٥٥٩	٢	٠.٤٨٩	٢	٠.٧٢٦	٢	٠.٧٤٧	٢	٠.٨٠٤
٣	٠.٦٦٣	٣	٠.٥٥٠	٣	٠.٥١٦	٣	٠.٧٩٨	٣	٠.٧٨٢
٤	٠.٤٠٧	٤	٠.٥٠١	٤	٠.٤٠٨	٤	٠.٦٧٣	٤	٠.٦٣٨
٥	٠.٤٨٣	٥	٠.٥٤٨	٥	٠.٤٩٧	٥	٠.٦٧٦	٥	٠.٤٩٧
إدراك أن المشاعر متغيرة		التعاطف نحو الآخرين		الاستقلالية في الفصل		المدافعة عن الحقوق			
رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل التمييز		
٦	٠.٦٨٧	٦	٠.٥٨٤	٦	٠.٤٣٦	٦	٠.٨٠٩		
٧	٠.٦٣١	٧	٠.٥٧٠	٧	٠.٦٤٣	٧	٠.٦٤٧		
٨	٠.٥٣٤	٨	٠.٥٠٩	٨	٠.٦٧٦	٨	٠.٧٣٠		
٩	٠.٧٢٨	٩	٠.٤٤٦	٩	٠.٦٣٨	٩	٠.٦٥٠		
١٠	٠.٦٤٧	١٠	٠.٧١٠	١٠	٠.٦٧٩	١٠	٠.٧٤٠		

يتضح من جدول (٤) أن معاملات التمييز لمفردات مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة تراوحت ما بين (٠.٤٠٧ – ٠.٨٠٤) وهي معاملات تمييز مقبولة تبين قدرة المقياس على التمييز الجيد بين استجابات الأطفال على المفردات.

٥) الخصائص الإحصائية للمقياس:

★ صدق المقياس: (صدق المحتوى)

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم واستجاباتهم في ضوء ما يلي:

- مدى مناسبة المهارات المختارة للمرحلة العمرية.
- مدى دلالة العبارات المستخدمة مع كل مفردة على المعنى المقصود.
- مدى وضوح الصور التي اختارتها الباحثة للطفل.
- إضافة مهارات أخري أو حذف مهارات غير مناسبة.

وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق المحكمين، وكان هناك اتفاق على بعض المفاهيم والعبارات والصور، وقد ارتضت الباحثة بالعبارات التي اتفق (٨٠%) على الأقل من المحكمين عليها، وحذف ما دون ذلك، وبذلك استبقت الباحثة على جميع مفردات المقياس، مع الأخذ في الاعتبار ملاحظات السادة المحكمين.

★ الاتساق الداخلي:

وهو عبارة عن معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه المفردة، ثم درجة كل محور والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٥):معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه المفردة

تسمية المشاعر		التعبير لفظيا عن المشاعر		التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة		فهم مشاعر الآخرين		ضبط الانفعالات نحو الآخرين	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٦٠٧	١	٠.٦٤٣	١	٠.٦١٣	١	٠.٦٤٣	١	٠.٦١٣
٢	٠.٥٨٩	٢	٠.٧٧١	٢	٠.٦٣٣	٢	٠.٧٧١	٢	٠.٦٣٣
٣	٠.٦٢٤	٣	٠.٥٩١	٣	٠.٧٢٣	٣	٠.٥٩١	٣	٠.٧٢٣
٤	٠.٥٩٠	٤	٠.٧٦٧	٤	٠.٧٩٦	٤	٠.٧٦٧	٤	٠.٧٩٦

تسمية المشاعر		التعبير لفظيا عن المشاعر		التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة		فهم مشاعر الآخرين		ضبط الانفعالات نحو الآخرين	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٥	٠.٦٤٥	٥	٠.٥٧٤	٥	٠.٥٧١	٥	٠.٥٧٤	٥	٠.٥٧١
إدراك أن المشاعر متغيرة		التعاطف نحو الآخرين		الاستقلالية في الفصل		المدافعة عن الحقوق			
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط		
٦	٠.٦٩٨	٦	٠.٥٣٣	٦	٠.٧٤٤	٦	٠.٥٣٣		
٧	٠.٧٦٨	٧	٠.٧٠٢	٧	٠.٦٩٦	٧	٠.٧٠٢		
٨	٠.٥٣٢	٨	٠.٧٣٢	٨	٠.٦٥٧	٨	٠.٧٣٢		
٩	٠.٧٥١	٩	٠.٧١١	٩	٠.٦٩١	٩	٠.٧١١		
١٠	٠.٧٠٠	١٠	٠.٦٠٧	١٠	٠.٦٠٧	١٠	٠.٦٠٧		

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠١) وهي (٠.٥٠٥) مما يعنى قوة علاقة الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس.

★ ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة معادلة ألفا كرونباك Alpha Cronbach Method (فؤاد البهي السيد، ١٩٩٢، ٣٢٧)، وهي معادلة تستخدم في إيضاح المنطق العام للثبات، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات المقياس...

جدول (٦): معاملات ثبات مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

تسمية المشاعر		التعبير لفظيا عن المشاعر		التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة		فهم مشاعر الآخرين		ضبط الانفعالات نحو الآخرين	
رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
١	٠.٨٥٦	١	٠.٨٢٦	١	٠.٨٥٧	١	٠.٨٥٦	١	٠.٨٢٦

تسمية المشاعر		التعبير لفظيا عن المشاعر		التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة		فهم مشاعر الآخرين		ضبط الانفعالات نحو الآخرين	
رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات
٢	٠.٨٥٥	٢	٠.٨٢٧	٢	٠.٨٥٩	٢	٠.٨٥٥	٢	٠.٨٢٧
٣	٠.٨٥٠	٣	٠.٨٤٠	٣	٠.٨٥٦	٣	٠.٨٥٠	٣	٠.٨٤٠
٤	٠.٨٦٣	٤	٠.٨٢٤	٤	٠.٨٥٨	٤	٠.٨٦٣	٤	٠.٨٢٩
٥	٠.٨٥٩	٥	٠.٨٢٥	٥	٠.٧٤٦	٥	٠.٨٥٩	٥	٠.٨٢٥
إدراك أن المشاعر متغيرة		التعاطف نحو الآخرين		الاستقلالية في الفصل		المدافعة عن الحقوق			
رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات	رقم المفردة	معامل الثبات		
٦	٠.٨٤٨	٦	٠.٨٣٢	٦	٠.٨٦١	٦	٠.٨٤٦		
٧	٠.٨٥١	٧	٠.٨٣٦	٧	٠.٧٨٨	٧	٠.٨٥١		
٨	٠.٨٦٨	٨	٠.٨٦٠	٨	٠.٨٦٣	٨	٠.٨٨٧		
٩	٠.٨٥٢	٩	٠.٨٤١	٩	٠.٨٤٦	٩	٠.٨٥٢		
١٠	٠.٨٦٥	١٠	٠.٨٢٩	١٠	٠.٨٤٣	١٠	٠.٨٦٥		

يتضح من جدول (٦) أن مفردات محاور المقياس تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة؛ حيث تراوح معامل ثبات مفردات محور "تسمية المشاعر" بين (٠.٨٥٠–٠.٨٦٣)، ومحور "التعبير لفظيا عن المشاعر" بين (٠.٨٢٤–٠.٨٤٠)، ومحور "التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة" بين (٠.٧٤٦–٠.٨٥٩)، ومحور "فهم مشاعر الآخرين" بين (٠.٨٥٠–٠.٨٦٣)، ومحور "ضبط الانفعالات نحو الآخرين" بين (٠.٨٢٥–٠.٨٤٠)، ومحور "إدراك أن المشاعر متغيرة" بين (٠.٨٤٨–٠.٨٦٨)، ومحور "التعاطف نحو الآخرين" بين (٠.٨٢٩–٠.٨٦٠)، ومحور "الاستقلالية في الفصل" بين (٠.٧٨٨–٠.٨٦٣)، ومحور "المدافعة عن الحقوق" بين (٠.٨٤٦–٠.٨٨٧)، وقد بلغ معامل المقياس ككل (٠.٨٩٦)، ومنه يتضح أن مفردات المقياس تتمتع بمعامل ثبات مقبول، وفي نفس الوقت نجد أن معامل ثبات كل مفردة أقل من أو تساوى معامل ثبات البُعد الذى تنتمي إليه المفردة في حالة حذف المفردة؛ مما يؤكد أن حذف المفردة يؤثر سلباً على البعد وبالتالي على المقياس.

٦) تعليمات تطبيق المقياس:

هناك تعليمات يجب مراعاتها عند تطبيق المقياس وهي:

- يطبق المقياس على أطفال السنة الثانية من مرحلة الروضة والذين يتراوح أعمارهم ما بين (٥-٧) سنوات.
- يطبق المقياس أول اليوم الدراسي؛ حيث يكون الطفل مازال مستريحاً، ولم يتعرض لأي ضغط أو إرهاق.
- يطبق المقياس بطريقة فردية.
- قبل عرض المقياس على الطفل قامت الباحثة بتعريف الطفل بكيفية إنجاز وحل المفردات، وذلك من خلال كلمات بسيطة ترشد الطفل لكيفية الحل.
- يمكن البدء بتطبيق أي مكون من مكونات المقياس الخمسة.

٧) نظام تقدير الدرجات وطريقة تصحيح المقياس:

قامت الباحثة بتحديد طريقة الإجابة على المقياس وطريقة تصحيحه، حيث يقوم الطفل بمساعدة معلمة الروضة بالإجابة على مفردات المقياس بصورة فردية. ومما يؤكد عليه أيضاً في تطبيق المقياس ضرورة مراعاة البدء بإقامة علاقة حميمة بين المعلمة والطفل المطبق عليه، دون أن يخل ذلك بمقتضيات الأداء المهني الكفء بطبيعة الحال. كذلك الالتزام الحرفي بالتعبيرات اللفظية التي صيغت بها بنود المقياس، وتحصل الإجابة الصحيحة لكل مهارة رئيسة، وتعطي المعلمة درجتان لكل إجابة صواب على عبارات المقياس، ودرجة واحدة في حالة الخطأ، وعلى ذلك تتراوح درجات هذا المقياس بين (٤٥- ٩٠) درجة، وتدل الزيادة في الدرجات التي يحصل الطفل عليها على مستوى مرتفع من المفاهيم الوجدانية لدى الطفل، والعكس صحيح.

(ب) أنشطة قائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية لتحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة (إعداد الباحثة)*

برنامج الأنشطة في البحث الحالي هو "مجموعة من الخبرات المخططة التي يمارسها الأطفال من خلال مجموعة من الأنشطة، التي تسعى إلى تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة. وقد راعت الباحثة عند بناء برنامج الأنشطة جوانب النمو العقلي والوجداني عند الطفل، ويشبع حاجات الأطفال الوجدانية، ومراعاة عند تصميم أنشطة البرنامج توجيه انتباه الطفل إلى جانب معين في النشاط، حتى لا يتشتت انتباهه، واستثارة تفكير الطفل، وحث ذاكرة الطفل على استرجاع الصور، والعمل على توسيع خياله وإحساسه؛ حيث تتاح له الفرصة من خلال الأنشطة أن يلعب ويجرى ويتعلم بنفسه، فيكون له دور إيجابي في تعلمه، وذلك بتوفير بيئة تعليمية معتمدة على الأركان التعليمية والتي تكون محفزة له، تعمل على الإبداع والمبادرة عند أطفال الروضة، وغنية بالموارد والأدوات والمثيرات المختلفة، والتي تدعو للتساؤل والاكتشاف، مع إتاحة الفرص للأطفال للفحص والتجريب والاكتشاف، وتوفير فرص للأطفال للمطابقة والمقارنة والتفاضل والتصنيف، مع الاهتمام بألعاب الكلام والأحجيات الكلامية، وقبول كل ما هو جديد من أفكار الأطفال وتقديرها وعدم الاستخفاف بها.

١) أهمية البرنامج والحاجة إليه:

قامت الباحثة بإعداد برنامج الأنشطة الذي يقوم على التكوين الفعال للبيئة التعليمية لتحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة من خلال تدريب أطفال مرحلة الرياض مفاهيم التربية الوجدانية، والعمل على رقي الحس الوجداني لأطفال مرحلة الرياض، وذلك من خلال فهم وإدراك تسمية المشاعر، والتعبير لفظيا عن المشاعر، والتعامل مع المشاعر بطرق مختلفة، وفهم مشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات نحو الآخرين، وإدراك أن المشاعر متغيرة، والتعاطف نحو الآخرين، والاستقلالية في الفصل، والمدافعة عن الحقوق. وقد وضع هذا البرنامج وفقا لخطوات منظمة ومرتبة كل مرحلة تهدف إلى تحقيق هدف محدد.

* انظر ملحق رقم (٢).

٢) أهداف البرنامج:

يعمل برنامج الأنشطة على تحقيق عدة، أهداف منبثقة من الهدف العام للبرنامج وهو تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة، بغية رقي الحس الوجداني لأطفال مرحلة الرياض. وينبثق من هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية؛ حيث يتوقع من أطفال مرحلة الرياض المشاركين في البرنامج أن يكونوا قادرين علي:

١. التعاون فيما بينهم.
٢. الثقة بالنفس والثقة بالآخرين.
٣. التحكم في مشاعرهم.
٤. فهم وإدراك تسمية المشاعر.
٥. ضبط الانفعالات نحو الآخرين.
٦. التعاطف نحو الآخرين.
٧. المدافعة عن الحقوق.

٣) خطوات إعداد وتنفيذ البرنامج:

استعانت الباحثة خلال إعداد محتوي برنامج الأنشطة بالإطار النظري والدراسات السابقة، والبرامج التي هدفت إلى تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة، وقد راعت الباحثة كافة الخطوات التي تؤدي في النهاية إلى تحقيق الهدف المرجو.

٤) محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة المعتمدة على البيئة التعليمية في أركانها المختلفة مثل: (ركن المكتبة، ركن البناء والهدم، ركن الفن، ركن المنزل، ركن البحث والاكتشاف، ركن الحاسوب، ركن التخطيط، ركن الإدراك، ركن اللعب التمثيلي)، وما يرتبط بهم من أنشطة. ويتضمن برنامج الأنشطة من (٣٦) نشاط،

بخلاف الجلسة الافتتاحية، والجلسة الختامية، مقسمة على تسع مراحل، تضم كل مرحلة (٤) جلسات، وتعمل كل مرحلة على تحقيق هدف معين، تسهم في الوصول إلى الهدف العام للبرنامج.

٥) العرض على المحكمين:

قامت الباحثة بعد صياغة جلسات البرنامج بعرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين* في المناهج وطرق تدريس الطفل، وتربية الطفل، وذلك لمعرفة آرائهم بخصوص محتوى البرنامج، ومناسبته للهدف الذي يقوم من أجله، وعدد الجلسات، والوقت المستغرق في البرنامج، والفنيات والأدوات ومدى مناسبتها للهدف من البرنامج. وقد أقر (٨٧%) من السادة المحكمين على صلاحية البرنامج لما بني من أجله.

٦) زمن ومكان البرنامج:

تم تدريب أطفال الروضة على برنامج الأنشطة لتحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة في فترة زمنية قدرها ثلاثة أشهر تقريباً (١٣) أسبوع؛ حيث تم تطبيق البرنامج التدريبي بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً، مدة الجلسة من (٦٠) دقيقة؛ حيث بدأ التطبيق اعتباراً من الأسبوع الأول من شهر فبراير (٢٠١٩) واستمر حتى الأسبوع الأخير من شهر إبريل (٢٠١٩)، وتم تطبيق برنامج الأنشطة بروضة مدرسة مصطفى النجار الرسمية لغات بإدارة شرق التعليمية في محافظة الإسكندرية.

رابعاً: خطوات البحث:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه البحث وتنفيذه:

١. اختيار أفراد العينة من أطفال الروضة، وتقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين متكافئين، أحدهما ضابطة، والأخرى تجريبية.

٢. تحديد وانتقاء وإعداد الأدوات المستخدمة.

* ملحق رقم (٣).

٣. إجراء التكافؤ بين عينتي البحث الضابطة، والتجريبية.

٤. إجراء القياس القبلي باستخدام مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة على أفراد عينتي البحث الضابطة، والتجريبية.

٥. تطبيق برنامج الأنشطة القائم على التكوين الفعال للبيئة التعليمية لتحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة المستخدم على أفراد عينة البحث التجريبية.

٦. التطبيق البعدي باستخدام مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة على أفراد عينتي البحث الضابطة، والتجريبية.

٧. إجراء القياس التتبعي باستخدام مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة على عينة البحث التجريبية بعد مرور شهر من انتهاء البرنامج.

٨. تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات واستخلاص النتائج ومناقشتها.

٩. صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفر عنه البحث الراهن من نتائج حتى يتسنى الاستفادة منها.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة بمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بالاعتماد حزم البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً SPSS-17، وذلك لاحتساب الآتي:

١. المتوسط الحسابي.

٢. الانحراف المعياري.

٣. اختبار "ت".

٤. معاملات الارتباط "بيرسون".

٥. حساب الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ).

٦. حساب الثبات بطريقة (سبيرمان- براون).

٧. الصدق العاملي.

سادساً: نتائج البحث:

(أ) عرض نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق البعدي (بعد تطبيق برنامج الأنشطة على أفراد المجموعة التجريبية فقط)، لصالح المجموعة التجريبية".**

يوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة بعد تطبيق برنامج الأنشطة الذي يعمل على تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة على أفراد المجموعة التجريبية فقط:

جدول (٧) : قيمة "ت" لمتوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق البعدي

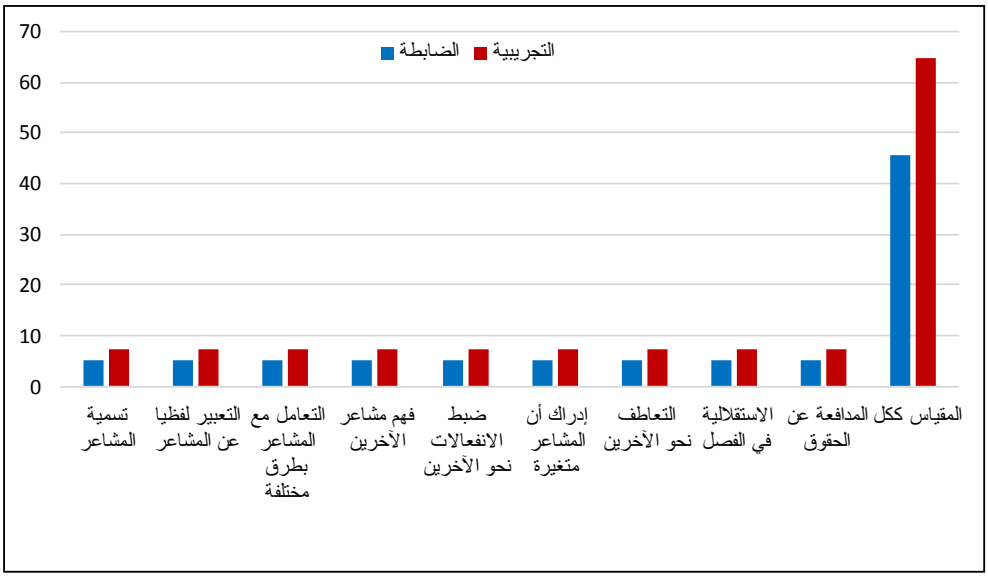
المحور	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
تسمية المشاعر	الضابطة	40	5.150	.362	0.131	17.517	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.300	.687	0.472		
التعبير لفظيا عن المشاعر	الضابطة	40	5.075	.267	0.071	17.436	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.250	.742	0.551		
التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة	الضابطة	40	5.000	.000	0.000	19.189	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.225	.733	0.537		
فهم مشاعر الآخرين	الضابطة	40	5.100	.304	0.092	15.121	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.175	.813	0.661		
ضبط الانفعالات نحو الآخرين	الضابطة	40	5.050	.221	0.049	18.201	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.125	.686	0.471		
إدراك أن المشاعر متغيرة	الضابطة	40	5.000	.000	0.000	18.332	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.250	.776	0.602		

التعاطف نحو الآخرين	الضابطة	40	5.050	.221	0.049	16.703	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.100	.744	0.554		
الاستقلالية في الفصل	الضابطة	40	5.000	.000	0.000	19.189	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.225	.733	0.537		
المدافعة عن الحقوق	الضابطة	40	5.125	.335	0.112	17.177	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	7.250	.707	0.500		
المقياس ككل	الضابطة	40	45.550	.504	0.254	44.015	دالة عند (0.01)
	التجريبية	40	64.900	2.734	7.475		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧٨)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٦٨، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٣٨٥

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة بعد تطبيق برنامج الأنشطة الذي يعمل على تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة على أفراد المجموعة التجريبية فقط بلغت في محور "تسمية المشاعر" (١٧.٥١٧)، ومحور "التعبير لفظيا عن المشاعر" (١٧.٤٣٦)، ومحور "التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة" (١٩.١٨٩)، ومحور "فهم مشاعر الآخرين" (١٥.١٢١)، ومحور "ضبط الانفعالات نحو الآخرين" (١٨.٢٠١)، ومحور "إدراك أن المشاعر متغيرة" (١٨.٣٣٢)، ومحور "التعاطف نحو الآخرين" (١٦.٧٠٣)، ومحور "الاستقلالية في الفصل" (١٩.١٨٩)، ومحور "المدافعة عن الحقوق" (١٧.١٧٧)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (٤٤.٠١٥)، وهم جميعاً أكبر من قيمتي "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧٨)، في مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٦٦٨)، ومستوى دلالة (٠.٠١) وقيمتها (٢.٣٨٥)؛ مما يدعو لتحقق الفرض الأول للبحث الحالي.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق البعدي، بعد تطبيق برنامج الأنشطة الذي يعمل على تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة على أفراد المجموعة التجريبية فقط.



شكل (١)

الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق البعدي

من الشكل السابق يتضح أنه هناك فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق البعدي (بعد تطبيق برنامج الأنشطة على أفراد المجموعة التجريبية فقط)، لصالح المجموعة التجريبية، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الأول للبحث الحالي.

(ب) عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة، لصالح القياس البعدي".**

يوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة:

جدول (٨)

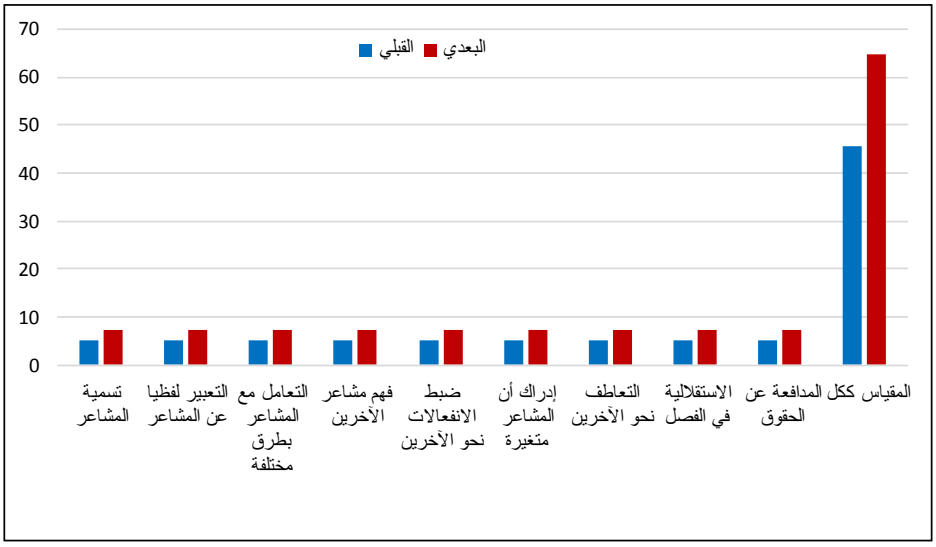
قيمة "ت" لمتوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

المحور	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
تسمية المشاعر	القبلي	40	5.175	0.385	0.148	17.744	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.3	0.687	0.472		
التعبير لفظيا عن المشاعر	القبلي	40	5.05	0.221	0.049	17.591	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.25	0.742	0.551		
التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة	القبلي	40	5.025	0.158	0.025	19.238	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.225	0.733	0.538		
فهم مشاعر الآخرين	القبلي	40	5.05	0.221	0.049	16.343	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.175	0.813	0.661		
ضبط الانفعالات نحو الآخرين	القبلي	40	5.075	0.267	0.071	16.562	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.125	0.686	0.471		
إدراك أن المشاعر متغيرة	القبلي	40	5.025	0.158	0.025	18.334	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.25	0.776	0.603		
التعاطف نحو الآخرين	القبلي	40	5.05	0.221	0.049	16.562	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.1	0.744	0.554		
الاستقلالية في الفصل	القبلي	40	5.025	0.158	0.025	19.238	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.225	0.733	0.538		
المدافعة عن الحقوق	القبلي	40	5.1	0.304	0.092	17.668	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	7.25	0.707	0.500		
المقياس ككل	القبلي	40	45.575	0.594	0.353	41.841	دالة عند (0.01)
	البعدي	40	64.9	2.734	7.477		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٨٥، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٤٢٤

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في القياسين القبلي والبعدي بلغت في محور "تسمية المشاعر" (١٧.٧٤٤)، ومحور "التعبير لفظيا عن المشاعر" (١٧.٥٩١)، ومحور "التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة" (١٩.٢٣٨)، ومحور "فهم مشاعر الآخرين" (١٦.٣٤٣)، ومحور "ضبط الانفعالات نحو الآخرين" (١٦.٥٦٢)، ومحور "إدراك أن المشاعر متغيرة" (١٨.٣٣٤)، ومحور "التعاطف نحو الآخرين" (١٦.٥٦٢)، ومحور "الاستقلالية في الفصل" (١٩.٢٣٨)، ومحور "المدافعة عن الحقوق" (١٧.٦٦٨)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (٤١.٨٤١)، وهم جميعاً أكبر من قيمتي "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣٩)، في مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٦٨٥)، ومستوى دلالة (٠.٠١) وقيمتها (٢.٤٢٤)؛ مما يدعو لتحقق الفرض الثاني للبحث الحالي.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (٢)

الفرق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

من الشكل السابق يتضح أنه هناك فرق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة، لصالح القياس البعدي، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الثاني للبحث الحالي.

(ج) عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه: **"لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة".**

يوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة:

جدول (٩)

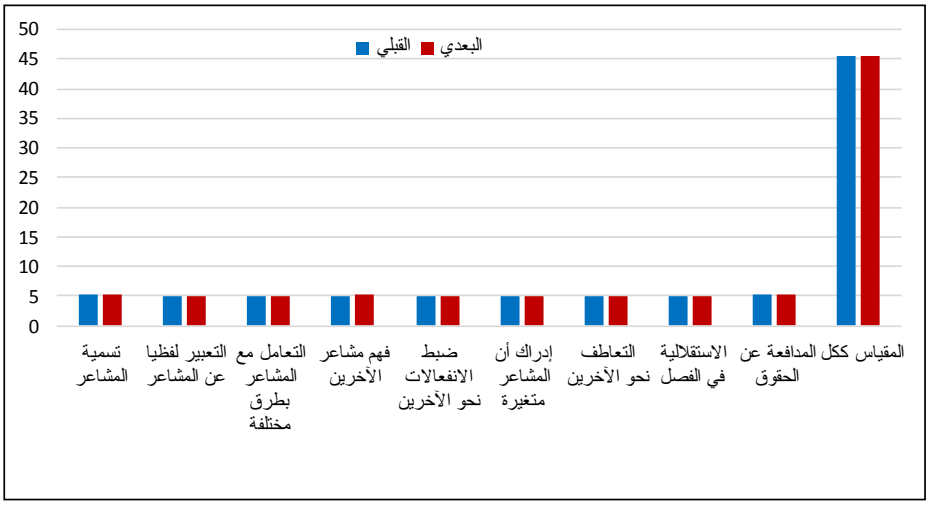
قيمة "ت" لمتوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

المحور	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
تسمية المشاعر	القبلي	40	5.125	.335	0.112	1.000	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.150	.362	0.131		
التعبير لفظيا عن المشاعر	القبلي	40	5.075	.267	0.071	0.031	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.075	.267	0.071		
التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة	القبلي	40	5.005	.001	0.000	0.023	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.000	.000	0.000		
فهم مشاعر الآخرين	القبلي	40	5.075	.267	0.071	1.000	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.100	.304	0.092		
ضبط الانفعالات نحو الآخرين	القبلي	40	5.050	.221	0.049	0.051	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.055	.221	0.049		
إدراك أن المشاعر متغيرة	القبلي	40	5.000	.000	0.000	0.039	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.005	.000	0.000		
التعاطف نحو الآخرين	القبلي	40	5.025	.158	0.025	1.000	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.050	.221	0.049		
الاستقلالية في الفصل	القبلي	40	5.050	.221	0.049	1.433	غير دالة عند (0.05)
	البعدي	40	5.000	.000	0.000		
المدافعة عن الحقوق	القبلي	**40**	**5.125**	**.335**	**0.112**	**0.041**	غير دالة عند **(0.05)**
	البعدي	**40**	**5.130**	**.335**	**0.112**		
المقياس ككل	القبلي	**40**	**45.525**	**.599**	**0.358**	**0.443**	غير دالة عند **(0.05)**
	البعدي	**40**	**45.550**	**.504**	**0.254**		

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٨٥، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٤٢٤

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لمتوسطات درجات المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في

القياسين القبلي والبعدي بلغت في محور "تسمية المشاعر" (١.٠٠٠)، ومحور "التعبير لفظيا عن المشاعر" (٠.٠٣١)، ومحور "التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة" (٠.٠٢٣)، ومحور "فهم مشاعر الآخرين" (١.٠٠٠)، ومحور "ضبط الانفعالات نحو الآخرين" (٠.٠٥١)، ومحور "إدراك أن المشاعر متغيرة" (٠.٠٣٩)، ومحور "التعاطف نحو الآخرين" (١.٠٠٠)، ومحور "الاستقلالية في الفصل" (١.٤٣٣)، ومحور "المدافعة عن الحقوق" (٠.٠٤١)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (٠.٤٤٣)، وهم جميعاً أصغر من قيمتي "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣٩)، في مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٦٨٥)، ومستوى دلالة (٠.٠١) وقيمتها (٢.٤٢٤)؛ مما يدعو لتحقق الفرض الثالث للبحث الحالي. والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في القياسين القبلي والبعدي.



شكل (٣)

الفرق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

يتضح من الشكل السابق أنه لا توجد فروق منطقية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الثالث للبحث الحالي.

(د) عرض نتائج الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص الفرض الرابع أنه: **"توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة (بعد مرور شهر من تطبيق برنامج الأنشطة) لصالح القياس التتبعي".**

يوضح الجدول التالي البيانات الإحصائية اللازمة لحساب قيمة "ت" بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة:

جدول (١٠)

قيمة "ت" لمتوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

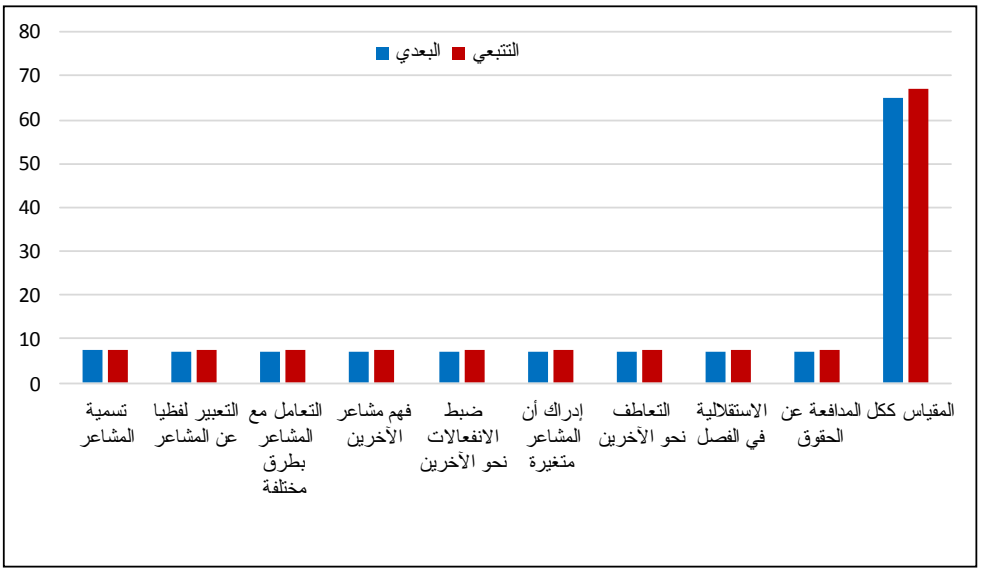
المحور	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
تسمية المشاعر	البعدي	40	7.300	.687	0.472	2.082	دالة عند (0.01)
	التتبعي	40	7.400	.709	0.503		
التعبير لفظيا عن المشاعر	البعدي	40	7.250	.742	0.551	1.955	دالة عند (0.01)
	التتبعي	40	7.375	.740	0.548		
التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة	البعدي	40	7.225	.733	0.538	2.296	دالة عند (0.01)
	التتبعي	40	7.450	.639	0.408		
فهم مشاعر الآخرين	البعدي	40	7.175	.813	0.661	2.243	دالة عند (0.01)
	التتبعي	40	7.375	.774	0.599		
ضبط الانفعالات نحو الآخرين	البعدي	40	7.125	.686	0.471	2.687	دالة عند (0.01)
	التتبعي	40	7.375	.586	0.343		
إدراك أن المشاعر	البعدي	40	7.250	.776	0.603	2.623	دالة عند

المحور	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
متغيرة	التتبعي	40	7.400	.709	0.503		(0.01)
التعاطف نحو الآخرين	البعدي	40	7.100	.744	0.554	2.926	دالة عند
	التتبعي	40	7.400	.709	0.503		(0.01)
الاستقلالية في الفصل	البعدي	40	7.225	.733	0.538	3.569	دالة عند
	التتبعي	40	7.625	.586	0.343		(0.01)
المدافعة عن الحقوق	البعدي	40	7.250	.707	0.500	3.134	دالة عند
	التتبعي	40	7.575	.594	0.353		(0.01)
المقياس ككل	البعدي	40	64.900	2.734	7.477	7.650	دالة عند
	التتبعي	40	66.975	2.506	6.281		(0.01)

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣٩)، ومستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٦٨٥، ومستوى دلالة (٠.٠١) = ٢.٤٢٤

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة لمتوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في القياسين البعدي والتتبعي بلغت في محور "تسمية المشاعر" (٢.٠٨٢)، ومحور "التعبير لفظيا عن المشاعر" (١.٩٥٥)، ومحور "التعامل مع المشاعر بطرق مختلفة" (٢.٢٩٦)، ومحور "فهم مشاعر الآخرين" (٢.٢٤٣)، ومحور "ضبط الانفعالات نحو الآخرين" (٢.٦٨٧)، ومحور "إدراك أن المشاعر متغيرة" (٢.٦٢٣)، ومحور "التعاطف نحو الآخرين" (٢.٩٢٦)، ومحور "الاستقلالية في الفصل" (٣.٥٦٩)، ومحور "المدافعة عن الحقوق" (٣.١٣٤)، وفي الدرجة الكلية للمقياس (٧.٦٥٠)، وهم جميعاً أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٣٩)، في مستوى دلالة (٠.٠٥)، وقيمتها (١.٦٨٥)؛ مما يدعو لتحقق الفرض الرابع للبحث الحالي.

والرسم البياني التالي يوضح الفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في القياسين البعدي والتتبعي.



شكل (٤)

الفرق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة

من الشكل السابق يتضح أنه هناك فرق بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة، لصالح القياس التتبعي، وبالتالي يتضح ثبوت الفرض الرابع للبحث الحالي.

سابعاً: مناقشة النتائج:

يتضح من استعراض نتائج البحث في فرضه الأربعة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي، وتفوق التطبيق البعدي والتتبعي على التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة (بعد تطبيق برنامج الأنشطة على أفراد المجموعة التجريبية فقط)، وهذا يدلل على تأثير برنامج الأنشطة الإيجابي في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة

لأفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي يرجع إلى احتواء برنامج الأنشطة على عديد من الخبرات المخططة في صورة أنشطة يمارسها الأطفال، والتي عملت على تفجير طاقاتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم الفطرية، وعملت عل تنمية تسمية المشاعر، والتعبير لفظيا عن المشاعر، والتعامل مع المشاعر بطرق مختلفة، وفهم مشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات نحو الآخرين، وإدراك أن المشاعر متغيرة، والتعاطف نحو الآخرين، والاستقلالية في الفصل، والمدافعة عن الحقوق. وتتفق ما توصلت إليه نتائج الفرض الأول للبحث الحالي مع نتائج عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: ملكة أبيض (١٩٩٥)، فاتن الفضل (١٤٢١هـ)، "ويتنغتون"، و"فوليد" Whitington, Folyd (٢٠٠٩)، "بروير" Bruer (٢٠١٠)، فوزية الكبيسي (٢٠١١)، "شانكر" Shanker (٢٠١٢)، هناء حسين محمود (٢٠١٤)، محمد الحربي (٢٠١٥)، "ستين" Stine (٢٠١٧)، في فعالية البيئة التعليمية، والأركان التعليمية في تنمية كثير من المهارات لدى طفل الروضة؛ حيث تعمل البيئة التعليمية في رياض الأطفال على استثارة دافعية الأطفال نحو التعلم، ومن ثم تنمية الطفل من جميع جوانبه العقلية والنفسية والحركية، لما تقدمه هذه الأركان من معرفة تتناسب وحاجات الطفل وقدراته.

كما تتفق ما توصل إليه البحث من النتائج عن أهمية أنشطة الروضة والأركان التعليمية لطفل الروضة، والتي تعمل على إتاحة الفرص للأطفال للفحص والتجريب والاكتشاف، وتوفير فرص للأطفال للمطابقة والمقارنة والتفاضل والتصنيف، والاهتمام بألعاب الكلام والأحجيات الكلامية، وقبول كل ما هو جديد من أفكار الأطفال وتقديرها. وهذا ما أكدته عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: فرماوي فرماوي (١٩٩٧)، عبير الهولي، سلوى جوهر (٢٠٠٣)، أسامة عبيدات (٢٠١٠)، ساهرة طراونة (٢٠١٠)، عبد الناصر الشبراوي (٢٠١٢)، زهرية عبد الحق، هناء الفلفلي (٢٠١٤)، صفاء محمد (٢٠١٥)، نيللي العطار (٢٠١٥)، "دياموند"، و"هوبسون" Diamond, Hopson (٢٠١٨)، والتي بينت أهمية الأركان التعليمية في التنوع الذي توفره للطفل والمدى الواسع من الأنشطة التي تضمن تحقيق أهداف نمائية لطفل الروضة في المجلات المختلفة، كما تسهم الأركان التعليمية المتنوعة في إتاحة الفرصة أمام كل طفل ليحقق أهداف التعلم،

وتوفر التعلم واللعب الحر في الأركان فرصاً أمام الأطفال لتطوير قدرتهم على التعلم والاكتشاف الذاتي.

وقد بينت نتائج البحث الحالي فعالية برنامج الأنشطة في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة لأفراد المجموعة التجريبية؛ حيث راعت الباحثة عند بناء البرنامج جوانب النمو العقلي والوجداني عند الطفل، والذي يشبع حاجات الأطفال الوجدانية، مع مراعاة توجيه انتباه الطفل إلى جانب معين في النشاط، حتى لا يتشتت انتباهه، واستثارة تفكير الطفل، وحث ذاكرة الطفل على استرجاع الصور، والعمل على توسيع خياله وإحساسه؛ حيث تتاح له الفرصة من خلال الأنشطة أن يلعب ويجرى ويتعلم بنفسه، فيكون له دور إيجابي في تعلمه، وذلك بتوفير بيئة تعليمية محفزة تحسن الإبداع والمبادرة عند أطفال الروضة، وغنية بالموارد والأدوات والمثيرات المختلفة، والتي تدعو للتساؤل والاكتشاف. وهذا ما أكدته عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: سمية حجازي (١٤١٧هـ)، خالد عبد المنعم (٢٠٠٦)، سامية الخشاب (٢٠٠٦)، سمير عبد الوهاب (٢٠٠٦)، سهير أحمد (٢٠٠٦)، جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠٠٧)، صلاح عبد الرازق، سعيد علي (٢٠٠٧)، "كوريكوبر"، و"دوبي" Corycooper, Debby (٢٠٠٧)، محمد الشهري (١٤٢٩هـ)، علاء الدين أبو مصطفى (١٤٣٠هـ)، رشا أبو السعود (٢٠١٠)، عبد الله السهلي (٢٠١٢)، ليلى السيد، وآخرون (٢٠١٢)، ليلى السيد، نادية السيد (٢٠١٢)، "دانييلا"، و"مايكل" Daniela, Michael (٢٠١٢)، أنيسة مكي (٢٠١٣)، "شيبونجيان" Chipongian (٢٠١٣)، علي الجوارنة (٢٠١٤)، "ماك فرسون" McPherson (٢٠١٦)، ثريا جندابى، سميرة البدري (٢٠١٧)، فيفي توفيق (٢٠١٨)، مشاعل المرواني، عبد الله الشهري (٢٠١٨)، "دياموند"، و"هوبسون" Diamond, Hopson (٢٠١٨)، محمود بدوي، سماح محمد (٢٠١٩).

وبينت نتائج البحث الحالي بقاء أثر برنامج الأنشطة على أطفال المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض بعد مرور شهر من تطبيق برنامج الأنشطة، وهذا أيضاً بديهي لكون البرنامج عمل على تطوير أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة أفراد المجموعة التجريبية، لما يحتويه من أنشطة منظمة ومخططة قائمة على الأركان

التعليمية في البيئة التعليمية، والتي عملت على الاهتمام بالنشاط الذاتي للطفل، والتركيز على أن يتعلم الطفل بنفسه، والتركيز على المفاهيم الوجدانية، والاهتمام بالنمو الشامل والتكامل للطفل، في جو أسري أليف، مليء بالمحبة والعطف. وتتفق ما توصلت إليه نتائج البحث مع نتائج عديد من الدراسات مثل دراسة كل من: أسامة عبيدات (٢٠١٠)، علاء الدين أبو مصطفى (١٤٣٠هـ)، رشا أبو السعود (٢٠١٠)، ساهرة طراونة (٢٠١٠)، "برويرBruer " (٢٠١٠)، فوزية الكبيسي (٢٠١١)، عبد الله السهلي (٢٠١٢)، عبد الناصر الشبراوي (٢٠١٢)، ليلى السيد، وآخرون (٢٠١٢)، ليلى السيد، نادية السيد (٢٠١٢)، "دانييلا"، و"مايكل" Daniela, Michael (٢٠١٢)، "شانكر" Shanker (٢٠١٢)، أنيسة مكي (٢٠١٣)، "شيبونجيان" Chipongian (٢٠١٣)، زهرية عبد الحق، هناء الفلفلي (٢٠١٤)، علي الجوارنة (٢٠١٤)، هناء حسين محمود (٢٠١٤)، صفاء محمد (٢٠١٥)، محمد الحربي (٢٠١٥)، نيللي العطار (٢٠١٥)، "ماك فرسون" McPherson (٢٠١٦)، ثريا جندابى، سميرة البدري (٢٠١٧)، "ستين" Stine (٢٠١٧)، فيفي توفيق (٢٠١٨)، مشاعل المرواني، عبد الله الشهري (٢٠١٨)، "دياموند"، و"هوبسون" Diamond, Hopson (٢٠١٨)، محمود بدوي، سماح محمد (٢٠١٩).

ثامناً: مستخلص نتائج البحث:

من استعراض نتائج البحث ومناقشتها يمكن استخلاص ما توصل إليه البحث في الآتي:

١) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أطفال مرحلة الرياض على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة في التطبيق البعدي (بعد تطبيق برنامج الأنشطة على أفراد المجموعة التجريبية فقط)، لصالح المجموعة التجريبية.

٢) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة، لصالح القياس البعدي.

٣) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة من أطفال مرحلة الرياض في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة.

٤) توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية من أطفال مرحلة الرياض في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المفاهيم الوجدانية لطفل الروضة (بعد مرور شهر من تطبيق برنامج الأنشطة) لصالح القياس التتبعي.

تاسعاً: توصيات البحث:

من خلال ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن للباحثة وضع بعض التوصيات التربوية التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة من خلال أنشطة مراكز التعلم القائمة على التكوين الفعال للبيئة التعليمية، وتوصي الباحثة بالآتي:

١) تحقيق اهداف التربية الوجدانية من خلال أنشطة تناسب الأطفال بطرق شيقة وجذابة.

٢) ضرورة الاهتمام من القائمين على الروضات بمراكز التعلم والبيئة التعليمية الفعالة وإعداده بالتجهيزات والوسائل والمعدات المناسبة لتنمية المفاهيم الوجدانية

٣) توعية القائمين بأهمية التربية الوجدانية واهمية ادراجها في برامج مرحلة رياض الأطفال

٤) الاهتمام بوضع معايير محددة لاكساب الاطفال المفاهيم الوجدانية من خلال البيئات التعليمية الفعالة

عاشراً: البحوث المقترحة:

في ضوء ما تقدم يمكن أن نقدم بعض النقاط التي يمكن أن تصلح امتداداً للبحث الحالي:

١) بحث حول تدريب الطفل على حل المشكلات من خلال أنشطة مقننة.

٢) بحث حول أثر المفاهيم الوجدانية في الألعاب المنظمة في الملعب الخارجي.

٣) بحث حول دور أنشطة البرنامج اليومي في إكساب طفل ما قبل المدرسة

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن منظور أبو الفضل جمال الدين (١٩٨٨): لسان العرب، دار صادر، بيروت.

أسامة عبيدات (٢٠١٠). دراسة البيئة المادية لرياض الأطفال والصفوف الأساسية ١-٣. عمان – الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

أنيسة مكي (٢٠١٣). التربية الوجدانية ومناهج التعليم. جريدة اليوم. عدد ١٥أكتوبر.

إيمان أمين زكي (٢٠١٤). برامج وأنشطة رياض الأطفال. ط٣. عمان – الأردن: مكتبة الرشد.

ثريا عبد الله محمد جندابى، سميرة بدوي حسن البدري (٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي حاسوبي قائم على مفاهيم التربية الوجدانية في مهارات إدارة جودة بيئة العمل لدى المشرفات في دور الأيتام بمدينة الطائف. المجلة التربوية. كلية التربية. جامعة سوهاج. ج٥٠. ص ص١٥٠-١٧٢.

جمال الخطيب، منى صبحي زكي الحديدي (٢٠٠٧). التربية الوجدانية والاجتماعية لطلبة التعليم العام – دليل المعلم. رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. س٢٨. ع١٠٦. ص ص١٧٣-١٧٥.

خالد عبد المنعم (٢٠٠٦). إسلامية المعرفة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال – التربية الوجدانية للطفل. جامعة القاهرة. ٨-٩إبريل. مج١١. ع٤٤. ص ص٢١١-٢١٨.

رشا وجيه مصطفي أبو السعود (٢٠١٠): تنمية بعض السلوكيات المتصلة بأهداف التربية الوجدانية لطفل الروضة من خلال مراكز التعلم. رسالة ماجيستر غير منشورة – كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة.

زهرية إبراهيم عبدالحق، هناء حسين محمود الفلفلي (٢٠١٤). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال الروضة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية: جامعة النجاح الوطنية مج ٢٨. ع١. ص ص٢٧-٥٤.

سامية الخشاب (٢٠٠٦). دور الأسرة في التربية الوجدانية للطفل. كتاب مؤتمر التربية الوجدانية. القاهرة.

ساهرة طراونة (٢٠١٠). البيئة التعليمية في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن. عمان – الأردن: مجمع اللغة العربية الأردني.

سمية محمد علي حجازي (١٤١٧هـ). التربية الوجدانية في الإسلام، رسالة دكتوراه غير منشورة، أصول التربية الإسلامية، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.

سمير عبد الوهاب (٢٠٠٦). التربية الوجدانية للأطفال تساؤلات ومنطلقات. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال – التربية الوجدانية للطفل. جامعة القاهرة. ٨-٩إبريل. مج١١. ع٤٤.

سهام محمد بدر (٢٠٠٢). اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة، القاهرة: الأنجلو المصرية.

سهير كامل احمد (٢٠٠٦). التربية الوجدانية والصحة النفسية للطفل. المؤتمر السنوي لكلية رياض الأطفال – التربية الوجدانية للطفل. جامعة القاهرة. ٨-٩إبريل. مج١١. ع٤٤.

السيد شعلان، راندا الديب، فاطمة ناجي (٢٠١١). إدارة المنهج في الروضة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

صفاء أحمد محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على استخدام مراكز التعلم في تنمية الانتماء الوطني لطفل الروضة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج١٦. ع٤. ص ص١-٣٠.

صلاح عبد السميع عبد الرازق، سعيد عبد المعز علي (٢٠٠٧). فاعلية برنامج قائم على القصة ولعب الدور في تنمية التربية الوجدانية لطفل الروضة. مجلة الثقافة والتنمية. جمعية الثقافة من أجل التنمية. س٨. ع٢١. ص ص٤٠٣-٤٦٣.

عاطف فهمي (٢٠٠٩). تنظيم بيئة تعلم الطفل. ط٤. عمان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد العزيز المحيميد، (١٤٣١هـ). مبادئ التربية الإسلامية وأساليبها وجوانبها في سورة محمد صلى الله عليه وسلم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.

عبد الناصر سلامة الشبراوي (٢٠١٢). الأركان التعليمية في تنمية الذكاءات المتعددة لدي أطفال الروضة وتطبيقاتها – مجلة الطفولة والتربية ص ٤٦٣ – ص ٥٢١.

عبدالله بن محمد السهلي (٢٠١٢). معالم التربية الوجدانية في سورة الإنسان. مجلة التربية: جامعة الأزهر – كلية التربية ع ١٤٧. ج٢. ص ص١٤٩-١٧٣.

عبير الهولي، سلوى جوهر (٢٠٠٣). الأركان التعليمية في رياض الأطفال وبناء وتكوين شخصية الطفل. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عزة خليل (٢٠٠٨). مناهج رياض الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاء الدين أبو مصطفى (١٤٣٠هـ). معالم التربية الوجدانية في القرآن الكريم والسنة النبوية: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، في غزة، فلسطين.

علي أحمد حسن الجوارنة (٢٠١٤). منهج التربية الوجدانية من منظور إسلامي – دراسة مقارنة" رسالة دكتوراه غير منشورة. إربد. جامعة اليرموك.

فاتن عبد الله الفضل (١٤٢١هـ). فاعلية الأركان التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية لدي أطفال مؤسسات رياض الأطفال الحكومية من وجهة نظر المعلمات، رسالة ماجيستر غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القري. المملكة العربية السعودية.

فردريش شيلر (٢٠٠٤). التربية الجمالية للإنسان، ترجمة سلام كويع العتيبي، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فرماوي محمد فرماوي (١٩٩٧). تأثير تنظيم البيئة التعليمية بالروضة على تفاعل الأطفال والمعلم. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة عين شمس. ع٢١. ج٤. ص ص٥٣-١٠١.

فؤاد البهي السيد (١٩٩٢). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٥. القاهرة: دار الفكر العربي.

فوزية عودة يوسف الكبيسي (٢٠١١). دراسة واقع البيئة التعليمية للألعاب وأدواتها في رياض الأطفال في مدينة بغداد مقارنة بمدينة عمان." دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي ج ٣٨. ملحق. ص ص١-٢٢.

فيفي أحمد توفيق (٢٠١٨). متطلبات تحقيق التربية الوجدانية في مؤسسات إعداد المعلم في مصر. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. كلية التربية. مج٣٤. ع٨. ص ص٤٨٩-٥٦٤.

ليلى محمد توفيق السيد، زينب حسن حسن، نادية حسن السيد (٢٠١٢). دور المدرسة في تأصيل وتحقيق التربية الوجدانية. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة بنها. مج٢٣. ع٩٠. ص ص٢٩٦-٣١٥.

ليلى محمد توفيق السيد، نادية حسن السيد (٢٠١٢). الخطاب التربوي الأسري وتحقيق التربية الوجدانية للفرد. مجلة كلية التربية. جامعة بنها. كلية التربية. مج٢٣. ع٨٩. ص ص٢٦٣-٢٨٣.

محمد الحربي (٢٠١٥). البيئة التعليمية. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. المملكة العربية السعودية.

محمد الشهري (١٤٢٩هـ). التربية الوجدانية للطفل وتطبيقاتها التربوية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة.

محمد علي الخولي (١٩٩٨). قاموس التربية. ط٢. بيروت: دار العلم للملايين.

محمود فوزي أحمد بدوي، سماح السيد محمد (٢٠١٩). تحديات التربية الوجدانية في العصر الرقمي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية. المجلة التربوية. جامعة سوهاج. كلية التربية. ج٦٠. ص ص٢١٧-٣١٦.

مشاعل رباح سلمان المرواني، عبد الله ظافر علي الشهري (٢٠١٨). دليل توجيهي من القرآن الكريم لتطبيق الأهداف الوجدانية في التربية الفنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث. غزة. مج٢. ع١٢. ص ص٢٦-٥٠.

مقداد يالجن (١٤٢٨هـ). منهج أصول التربية الإسلامية المطور. الرياض: دار عالم الكتب.

ملكة أبيض (١٩٩٥). مراكز التعلم: مقاربة جديدة في تنظيم رياض الأطفال. مجلة التربية. اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. س٢٤. ع١١٥. ص ص١١٢-١٢٠.

منى جاد (٢٠١٣). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها. ط٥. عمان – الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نجاح البطنيجي (٢٠١٥). دور مربيات رياض الأطفال في الرعاية الوجدانية والنفسية للأطفال – دراسة تقويمية في ضوء السنة النبوية – رسالة ماجيستر غير منشورة – الجامعة الإسلامية – غزة

نيللي محمد سعد زكريا العطار (٢٠١٥). فعالية برنامج قائم على استخدام الأنشطة الموسيقية في تثقيف أطفال الروضة ببعض ممارسات دعم بيئة التعلم المبهج. مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية. مج٧. ع٢٤. ص ص٢٥٥-٣٧٥.

هناء حسين محمود (٢٠١٤). أثر بيئة الأركان التعليمية في تنمية التفكير الإبداعي لدي أطفال الروضة – مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية ص ٤ الي ص ٢٧

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bruer, J. (2010). The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain. New York: Simon and Schuster.

Chipongian, L. (2013). The Cognitive Advantages of Balanced Bilingualism.

Corycooper, H., & Debby. Z. (2007). Early childhood education journal Vol.34. No.4.

Daniela, M. & Michael, E. (2012): can explicil instruction in social and emotional learning skills benefit the social –

emotional development, well – being, and academic achievement of young children early childhood education Journal. 39 – 397 – 405

Diamond, M. Hopson, J. (2018). Magic Trees of the Mind: How to Nuture your Child's Intelligence, Creativity. New York: Penguin Group.

McPherson, S. (2016). Are You Stressed Out in School?: Learning to Deal With Academic Pressure. New York: Enslow Publishing LLC.

Shanker s: (2012): calm, alert and learning classroom strategies for self – regutation. Toronto: pearson education

Stine, S. (2017). Landscapes for Learning. Creating Outdoor Environments for Children and Youth. 4th Ed. New York: John Willey.

Whitington. V., & Folyd, I. (2009). Four Year Old Preschoolers Development of Inter Subjectivity with Their Peers in Socio- Dram Aticplay. Early Child Development and Care. 179 (s) 143 – 156

Wiliamt, S. (2011). social – emotional effects of early childhood education programs in Tulsa: child development December, No.6. pages 2095 – 2109.