

مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس

Doi:10.29343/1-88-2

د. انتصار أحمد النتشة

أستاذ مساعد في كلية بارد- جامعة القدس

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى المعرفة الفورية للكم العددي (Subitizing) لدى الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس، للفصل الأول من العام الدراسي (2019 - 2020)، وإلى معرفة أثر متغيرات الجنس، وطرق ترتيب النقاط على البطاقات في مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى أطفال الرياض الخاصة في مدينة القدس. استخدمت الباحثة (24) بطاقة مرتبة النقاط من 3 - 8 بالترتيبات (حجر النرد والمستقيم والعشوائي والدائري) التي أوضحها كليمنتس (1999)، كما اعتمدت الباحثة تصنيفات المعرفة الفورية للكم العددي السبعة التي اقترحها ماكدونالد وويلكنز (2016) (MacDonald & Wilkins). عند تقييم إجابات الأطفال. تكونت عينة الدراسة من 70 طفلاً من الروضات الخاصة في مدينة القدس، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى أطفال الروضات الخاصة في مدينة القدس واعتماد الأطفال على المستوى الإدراكي الأولي والمستوى التنازلي والتصاعدي عند تبرير إجاباتهم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في الترتيب العشوائي في حين لم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائية في أداء الأطفال تعزى للجنس في الترتيبات الأخرى (حجر النرد، والمستقيم والدائري).

الكلمات المفتاحية: المعرفة الفورية للكم العددي، المعرفة الفورية للكم العددي الإدراكي، المعرفة الفورية للكم العددي المفاهيمي، ترتيب البطاقات، رياض الأطفال.

The level of subitizing in Jerusalem special kindergarten

Intisar Ahmed Natsheh

Assistant Professor in Bard college- Al-Quds university

Abstract

The purpose of this study was to assess the level of subitizing of the kindergarten children in Jerusalem at the first semester of the academic year (2019- 2020). The study investigated the effects of the variables of gender, dot arrangement on the cards. The researcher used (24) cards, 3-8 dots in 4 arrangements (dice, straight, random, and circular) explained by Clements (1999). The researcher also adopted the seven types of subitizing proposed by MacDonald & Wilkins (2016) for evaluating children's responses. The study sample consisted of 70 children from private kindergartens in the city of Jerusalem. The results of the study revealed a low level of subitizing among the kindergarten children in Jerusalem, and the dependence of children on the initial, descending, and ascending perceptual subitizing levels when justifying their responses. The results of the study also showed that there were statistically significant differences in favor of males in the random arrangement, while the study did not show statistically significant differences in the performance of children due to gender in the other arrangements (dice, straight and circular).

Key words: subitizing, perceptual subitizing, conceptual subitizing, arrangements of dots, kindergarten children.

المقدمة:

تسعى الدراسة الحالية لسبر غور المعرفة الفورية للكم العددي لدى أطفال تتراوح أعمارهم بين 4 و5 سنوات ويتعلمون برياض الأطفال في مدينة القدس. ومن خلال خبرتي وعملي في إرشاد معلمات رياض الأطفال في منطقة القدس فقد رأيت أنه لا يتم التطرق لهذه الكفاية عند تعليم الرياضيات لأطفال الرياض، فعادة يلجأ الأطفال إلى عدّ الأجسام التي أمامهم لمعرفة عددها وحتى للكميات الصغيرة ولم أتوصل من خلال مراجعتي لأدبيات الدراسات العربية إلى بحث عربي تناول المعرفة الفورية للكم العددي بالدراسة بالاعتماد على تصنيفات ماكدونالد وويلكينز (MacDonald & Wilkins, 2016).

تنبثق أهمية هذه الدراسة من كونها تعالج موضوعاً مهماً حيث تعتبر الأعداد ومفاهيمها وكفاياتها حجر الأساس لتعلم الرياضيات (NCTM, 2001)، وقد أظهرت الدراسات أن المفاهيم الأولية للرياضيات مثل معرفة الأعداد والعلاقات العددية تتنبأ بشكل كبير بالتعلم المستقبلي للطفل (Duncan et al., 2007)، وأن الكفايات المبكرة المتعلقة بالكميات التي قسمها فاندين هوفيل بانهوزين وإيليا (Van den Heuvel-Elia, 2020) إلى كفايتين وهما تحديد الكميات (Quantification) والتعليل الكمي (Quantitative reasoning) وأما تحديد الكميات فتتكون من كفايتين وهما العد (counting) والمعرفة الفورية للكم العددي (subitizing) وأما التعليل الكمي فيتكون أيضاً من كفايتين وهما التعليل الجمعي (Additive reasoning) والتعليل الضربي (Multiplicative reasoning) تساهم بشكل فريد في تعلم الرياضيات (Geary, 2011)، وتتنبأ بشكل كبير بالأداء الرياضي للأطفال في الرياضيات المدرسية، (Bruce, Flynn & Bennett, 2016; Claessens & Engel, 2013) وإن لها تأثيراً على إجادة العمليات الحسابية وتوظيفها في حل المشكلات الرياضية (Geary, Hoard, Nugent & Bailey, 2013).

تتناول هذه الدراسة فحص مستوى المعرفة الفورية عند الأطفال وربطها بمتغيري الجنس (ذكر، وأنثى) وأنواع ترتيب العناصر على البطاقات (حجر النرد، وعشوائي، على استقامة واحدة ودائري). وتأتي هذه الدراسة كخطوة أولى للبحث على إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث في هذه الكفاية بهدف تطوير تعليم الرياضيات برياض الأطفال.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1 - التعرف على مستوى كفاية المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس.
- 2 - التعرف على أثر الجنس في مستوى كفاية المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر كفاية المعرفة الفورية للكم العددي مهمة لما تنطوي عليه من العديد من الفوائد مثل توفير الوقت، وتطوير الفهم العددي للأعداد الأكثر تعقيداً ومهارات العدّ، فضلاً عن تحسين قدرة الأطفال على التعامل مع مشكلات الأرقام الأكثر تعقيداً في المستقبل (Reys, et al., 2012).

ولقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في إرشاد معلمات رياض الأطفال في مدينة القدس عدم معرفتهم بكفاية المعرفة الفورية للكم العددي، وعدم تنفيذهم لأنشطة وفعاليات من شأنها أن تساهم في تطوير هذه الكفاية. وهذا يدعم تسميتها من قبل كليمنتس وزملائه بالكم العددي المهمل «the neglected quantifier»

(Clements et al., 2019, p. 13). حيث يدعو إلى مزيد من الاهتمام بتعليم المعرفة الفورية للكم العددي لاعتبارها كفاية أساسية لتعلم الأعداد.

لذا توجهت الباحثة إلى دراسة واقع مستوى هذه الكفاية عند الملتحقين برياض الأطفال في مدينة القدس، وعلاقتها بالجنس (ذكر وأنثى) وأنواع ترتيبات النقاط على البطاقات (حجر نرد، وعشوائي، وعلى استقامة واحدة ودائري).

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما مستوى المعرفة الفورية للكم العددي (Subitizing) لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس؟
- 2 - هل يختلف مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس باختلاف جنس الطفل؟
- 3 - هل يختلف مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس من عمر 4 سنوات باختلاف جنس الطفل؟
- 4 - هل يختلف مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس من عمر 5 سنوات باختلاف جنس الطفل؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وذلك بتسليطها الضوء على كفاية رياضية مهمة في تعليم الرياضيات في مرحلة التعليم برياض الأطفال، والكشف عن مستوى كفاية المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس، والذي بدوره قد يوجه تعليم الرياضيات برياض الأطفال على العمل على تطوير هذه الكفاية. ويؤمل أيضاً أن يتم تناول هذه الكفاية في برامج تدريب معلمي رياض الأطفال وجلسات الإشراف والإرشاد. وقد تسهم هذه الدراسة في الحث على إجراء مزيد من الدراسات حول المعرفة الفورية للكم العددي.

الإطار النظري وأدبيات الدراسة:

في بدايات القرن التاسع عشر، لوحظ تمتع الإنسان بكفاية تحديد عدد عناصر مجموعة محصورة بين 1-4 بسرعة ودون عناء (Jevons, 1871). وفي منتصف القرن العشرين، قام علماء النفس بدراسة مهارة المعرفة الفورية للكم العددي بالمقارنة ومقارنتها بمهارتي التقدير والعد. قام كوفمان، ولورد، وريس، وفولكمان (Kaufman, Lord, Reese, & Volkman, 1949) بدراسة العوامل المؤثرة في تمييز الأرقام المرئية، وقاموا لأول مرة في علم النفس بوصف مهارة المعرفة الفورية للكم العددي كآلية مختلفة تماماً عن التقدير والعد. وأما بالنسبة للتعاد أو الإحصاء فقد عرفهم كوفمان وآخرون (Kaufman et al., 1949) بأنه إعطاء رقم عددي يعبر عن مجموعة من العناصر بدقة، ولقد قارن بين الوقت اللازم للاسترجاع والدقة ومستويات الثقة للمشاركين في أنشطة تتطلب التعاد والعد. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الوقت اللازم والدقة وثقة الأفراد اختلفت عند التعبير العددي لمجموعات مكونة من ستة عناصر أو أكثر عن التعبير العددي عن المجموعات المكونة من خمسة أشياء أو أقل. وتوصلوا إلى أن التقدير هو نوع من التعاد، الذي يتطلب زيادة في وقت الاسترجاع، وانخفاض في دقة الاسترجاع ومستوى الثقة. نتيجة لهذه الدراسة، تم التوصل إلى مفهوم المعرفة الفورية للكم العددي، وتم تعريفه على أنه نوع مختلف من التعاد، والذي يتطلب السرعة والدقة في إعطاء الإجابة والثقة بصحة الإجابة لمجموعة صغيرة من العناصر.

في السبعينيات من القرن الماضي، بدأت مناقشة المعرفة الفورية للكم العددي في طريقة ترتيب علم النفس كشكل من أشكال معالجة المعلومات المرئية بواسطة كلهر (Klahr, 1973a) والتي تعتمد معالجة المعلومات على فلسفة وجود بنية معرفية تشرح كيفية تخزين الذاكرة والعمل على أساسها. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المعرفة الفورية للكم العددي هي عملية تشفير وترميز لترتيبات عدد ما من النقاط أو العناصر بحيث تصبح هذه الترتيبات جزءاً من ذاكرة الشخص طويلة المدى وهذا يوضح سبب معرفة عدد العناصر بسرعة كبيرة وبدقة. ووصف كلهر (Klahr, 1973b) المعرفة الفورية للكم العددي على أنها نظام فرعي للعد لأنه بعد تشفير عدد العناصر تحدث مطابقة الترتيبات النمطية للعناصر مع البنى العددية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

«المعرفة الفورية للكم العددي» أو «Subitizing» وهي كلمة لاتينية تعني «فجأة». وعرفها علماء الرياضيات التربويون على أنها الإدراك الحسي البصري العددي المباشر لمجموعه صغيرة من الأعداد دون عدّها (Groffman, 2009; Clements, 1999). وعلى حد تعبير كندرمان وزملائه (Conderman, Jung & Hartman, 2014)، أن المعرفة الفورية للكم العددي تشير إلى قدرة الطفل على التحديد السريع والدقيق لعدد العناصر الموجودة في مجموعة صغيرة أو في كمية مرئية صغيرة، دون العدّ الفعلي لتلك العناصر.

سابقاً اعتبر العد باستخدام التناظر الأحادي من خلال الإشارة إلى العناصر المعدودة هو البداية الأساسية لتكوين مفهوم العدد عند الأطفال. وأن المعرفة الفورية للكم العددي تحدث كتطور لكفاية العد (Silverman 1980 & Rose) بينما وجد فيتزهو (Fitzhugh, 1978) أن بعض الأطفال يمكنهم التعرف الفوري على الكمية العددية لمجموعة مكونة من عنصر أو عنصرين مع عدم قدرتهم على عددهم. وخلص فيتزهو إلى الاعتقاد بأن المعرفة الفورية للكم العددي كفاية ضرورية للعد، وأنها تحدث حتى قبل أن يتعلم الأطفال عد الأشياء باستخدام سلسلة الأرقام (Baroody, 2004; Clements, Sarama & MacDonald, 2019). وتختلف كفاية المعرفة الفورية للكم العددي عن كفاية العدّ. أولاً، للعلاقة الضئيلة أو المعدومة بين أداء الأطفال في كليهما (Pepper & Hunting, 1998). وثانياً، لنتائج دراسات علم الأعصاب في أن كلاً من العدّ والمعرفة الفورية للكم العددي يحفز أجزاء منفصلة من الدماغ (Demeyere, Rotshtein, & Humphreys, 2012).

وعلى الرغم من استمرار المناقشات، فقد أظهرت الأبحاث أنه بإمكان الأطفال تحديد عدد عناصر مجموعة صغيرة تصل إلى ثلاثة أو أربعة عناصر بدقة ويلمح البصر. ولقد وجدوا أن الأطفال الرضع يمتلكون تلك الكفاية في نطاق 1-4 عناصر وحتى بعض الحيوانات كالشمبانزي تمتلك تلك الكفاية. (Dehaene, 2011; Pahl & Zhang, 2013).

ويرى كليمنتس وزملاؤه (Clements et al., 2019) أن هذا التطور المبكر للحس العددي لا يسمى بالمعرفة الفورية للكم العددي لأن الأطفال لا يربطون كمية محددة بعدد لفظي، ويطلق عليها تسمية النظام العددي التقريبي (Approximate Number System) ويعتقد أن الهدف من المعرفة الفورية للكم العددي هو تحديد العدد الدقيق للعناصر في مجموعة ما وربط عددهم بتمثيل آخر، عادةً ما يكون التمثيل اللفظي ولذلك يبدو أنها كفاية متميزة ومخصصة للقياس الكمي (Revkin, Piazza, Izard, Cohen, & Dehaene, 2008).

يعتقد العديد من التربويين (Clements, 1999; Clements, et al., 2019; Desoete, et al., 2009; Landerl & Kollé, 2009; Olkun & Altun, 2015; Sousa, 2008) أن المعرفة الرياضية للكم العددي مهمة لتطوير مهارات حسابية وخوارزميات رياضية.

ويؤكد كليمنتس (Clements, 1999) أن الإدراك المفاهيمي للمعرفة الفورية للكم العددي يساعد الأطفال على القيام بعمليات حسابية أكثر تعقيداً مثل الجمع والطرح وأنها تمهد لتطوير مفاهيم عددية مجردة وتطبيق الخوارزميات والإستراتيجيات الحسابية بشكل صحيح.

كما اعتبر نيوبوري وزملاؤه (Newbury, Wooldridge, Peet & Bertelsen, 2015) أن قدرة الطفل على

المعرفة الفورية لكم الأشياء المعروضة أمامه بدقة وسرعة مؤشراً حقيقياً على استعداده لتعلم الرياضيات. حيث يعتقد أن كيفية تعامل الطفل مع الأعداد والعمليات الحسابية ما هو إلا دليل على كيفية ترتيب عناصر المجموعة الواحدة داخل عقله، وقد تشكل الأنموذج المفضل لديه لاستقبال الأعداد، فإذا لم تكن تلك الترتيبات واضحة في ذهنه، أو واهية البنية أو مشوشة فإن ذلك قد يؤدي إلى ضعف عام في قدراته الحسابية. فالطفل الذي اعتاد أن يرى العدد 8 مكوناً من مجموعتين 4 و 4 سنترسخ في ذهنه تلك الصورة وبسهولة سيتعرف على مجموعهم إن رآهم في موقع آخر ولن يكون الأمر سهلاً عليه إن تغير تكوين المجموعتين مثلاً مجموعة خماسية وأخرى ثلاثية.

ويعتقد كليمنتس بالنسبة للترتيبات النمطية (Clements, 1999) أن الترتيبات المربعة هي الأسهل للتعرف الفوري على الكم العددي، تليها الترتيبات الخطية والدائرية ثم العشوائية، لأنه من الصعب تقسيم عدد النقاط على البطاقات إلى مجموعات جزئية عندما يكون عددها كبيراً إلا في الترتيب المربع حيث يكون من السهل تقسيمها إلى مجموعتين جزئيتين.

ويؤكد عدد من الباحثين (Desoete, Ceulemans, Roeyers, & Huylebroeck, 2009; Landerl & Kollé, 2009) أن ضعف الأطفال في قدرتهم على المعرفة الفورية للكم يعد مؤشراً على احتمالية تفاقم الصعوبات المستقبلية لديهم في تعلم الرياضيات.

ولقد أكد سوسا (Sousa, 2008) على أهمية تعليم طلبة المرحلة الأساسية المبكرة متدني الأداء والتحصيل الرياضي المعرفة الفورية للكم العددي لدوره الفعال في رفع مستوى أدائهم في مهمات رياضية أكثر تعقيداً.

ويدعو كليمنتس وزملاؤه (2019) إلى مزيد من الاهتمام بتعليم المعرفة الفورية للكم العددي لاعتبارها كفاية أساسية لتعلم الأعداد بعد أن أطلق عليها تسمية الكم العددي المهمل «the neglected quantifier» (Clements et al., 2019, p. 13).

ولقد تناقضت نتائج الدراسات التي تناولت الفروقات بين الأداء الرياضي بين الذكور والإناث، فعلى سبيل المثال وجد أن الإناث يتفوقون في مهام الطلاقة الحسابية، بينما لوحظ أن الذكور يتفوقون في المهام الأكثر تطلباً من الناحية المعرفية مثل حل المشكلات (Benbow & Stanley, 1980; Fennema & Carpenter, 1981, Marshall, 1984). وفي تسعينيات القرن الماضي، كشف التحليل (meta-analysis) لمئة دراسة (3175.188 مشاركاً) عن عدم وجود اختلافات بين الجنسين تقريباً في الأداء العام للرياضيات وأظهر أيضاً أن الفجوة بين الجنسين في التحصيل الرياضي قد تضاءلت بمرور الوقت وأن الذكور والإناث يظهرون اليوم نفس الكفاءة في الرياضيات (Hyde, Lindberg, Linn, Ellis, & Williams, 2008; Lindberg, Hyde, Petersen & Linn, 2010).

أنواع المعرفة الفورية للكم العددي:

عرف Piaget الاهتمام المبكر بالأعداد بأنها أشكال أولية من المفاهيم المسبقة «المليئة بالحركة والتخيل والاعتماد على الحواس» التي يعتمد عليها الأطفال الصغار (2001/1977، ص 159-160). الأطفال الذين يتعاملون مع المفاهيم المسبقة يكونون غير قادرين بعد على تحديد عناصر مجموعة معينة. ويعتقد كليمنتس وزملاؤه (Clements et al., 2019) أن المفاهيم المسبقة تعتبر مفاهيم أولية لتطوير المعرفة الفورية للكم بشكل إدراكي حدسي (Perceptual subitizing) والتي تعتبر أساسية لتطوير المعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي (Clements, 1999).

- المعرفة الفورية للكم بشكل إدراكي حدسي (Perceptual subitizing) ولقد عرفها كارميلوف-سميث (Karmiloff-Smith, 1992) بأنها التعرف على الكمية دون استخدام عمليات عقلية أو رياضية أخرى والتي يتم فيها ترميز كمية بشكل حدسي مع إعطائها قيمة عددية وبشكل قصدي. وهي لا تتطلب عمليات ذهنية غير الإدراك، مثل أن يشير إلى أصبعين من أصابع يده فقط للدلالة على 2، في هذه الحالة يستخدم الطفل المعرفة

الفورية الإدراكية للكم. كما أن المعرفة الفورية الإدراكية للكم لها دور أساسي في عملية العد بوحدهات سواء مكونة من عنصر أو أكثر. طور ماكدونالد وويلكينز (MacDonald & Wilkins, 2016) إطاراً نظرياً يشرحان فيه أنواع النشاط التي يقوم بها الأطفال الصغار عند اختبار كفاية المعرفة الفورية للكم العددي عندهم. واكتشفا وجود خمس مستويات مختلفة للمعرفة الفورية الإدراكية للكم العددي كما هو موضح في الجدول رقم (1).

الجدول (1) مستويات المعرفة الفورية للكم العددي الإدراكية والمفاهيمية

مستويات المعرفة الفورية الإدراكية للكم	الوصف	مثال
الأولية	يصف الأطفال الحركة المرئية أو شكل النقط	يصف الطفل أنه رأى 5 لأنها تشبه الورد
الجزئية	يستطيع الأطفال أن يتعرفوا على الكم العددي لمجموعة جزئية مكونة من 2 أو 3 عناصر وليس للمجموعة الكلية	يعبر الطفل أنه رأى 2 و 3 ولكنه لا يستخدم ذلك للتعرف على كمية المجموعة الكلية
التصاعدية	يصف الأطفال سلسلة من العناصر كمجموعات جزئية ومن ثم المجموعة الكلية	يعبر الطفل أنه رأى 2 و 3 ومن ثم يستخدم ذلك ليصف بدقة كمية المجموعة الكلية
التنازلية	يصف الأطفال المجموعة الكلية ومن ثم سلسلة العناصر المكونة لها كمجموعات جزئية	يعبر الطفل أنه رأى 5 عناصر لأنها مكونة من 2 و 3
عن طريق العد	يصف الأطفال في البداية رؤية عنصر أكثر أو أقل من المجموعة الكلية، ثم يعدون تنازلياً أو تصاعدياً، على التوالي للوصول إلى المجموعة الكلية	يصف الطفل أنه رأى 4 مضافاً لها عنصر أو رأى 6 أزيل منها عنصر
مستوى المعرفة الفورية المفاهيمية	الوصف	مثال
الثابتة	يصف الأطفال رؤيتهم للوحدة المكونة من مجموعات جزئية واحدة، بغض النظر عن اتجاه العناصر أو لونها	سيقول الأطفال إنهم يعرفون أن المجموعة الكلية هي أربعة لأنهم رأوا «اثنين واثنين»
المرنة	يصف الأطفال رؤيتهم للوحدة المكونة ويرى مكونات المجموعة الكلية بأكثر من صورة	هنا يوضح الأطفال أنهم رأوا 5 لأنهم رأوا 4 و 1 أو 2 و 3 أو

تشير هذه النتائج إلى أنه عندما ينخرط الأطفال في المعرفة الفورية الإدراكية للكم، فإنهم يبنون مخططات ذهنية أولية من خلال سلسلة من الارتباطات بين التوجهات ووحدات العدد الأولية وهذه المخططات هي أساس لتطوير مهارة تفكيك العدد لمكوناته ورؤية علاقات الجزء بالكل والكل بالجزء، حيث يبدأ هؤلاء الأطفال في تطوير العمليات المفاهيمية للعدد فيما يتعلق بالمعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي (Clements et al., 2019).

- المعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي (Conceptual Subitizing) وهي القدرة على تجزئة المجموعة الكلية إلى مجموعات جزئية بهدف الوصول إلى العدد الكلي دون الحاجة لعدّ ما بداخلهم. يرى سوسا (Sousa, 2008) أن المعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي تعتمد على التعرف على الأنماط التي رتبت بها العناصر، تماماً مثل أن يرى في بطاقة مجموعتين نمطيتين للعدد 3 والعدد 4 فيقوم بفصلهما ذهنياً ليرى كل واحدة منفصلة عن الأخرى ومن ثم يحدد العدد الكلي (7) من خلال تجميعهما معاً بشكل ذهني وسريع ودون اللجوء إلى عددهم. تلعب المعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي دوراً تنظيمياً متقدماً عند استخدام التجزئة والتجميع بسرعة لتحديد عدد العناصر، وبالتالي تساعد الأطفال على تطوير علاقات الكل بالجزء والجزء بالكل والتي تعتبر إحدى أهم الكفاءات الحسابية (NCTM, 2001). توصل ماكدونالد وويلكينز (2016) إلى وجود مستويين مختلفين للمعرفة الفورية المفاهيمية للكم العددي كما هو موضح في الجدول رقم (1).

الدراسات السابقة:

أشار كاتيل (Cattell, 1886) إلى أنه مع زيادة عدد العناصر في طريقة ترتيب النقاط أو العناصر، يزداد الوقت المستغرق لمعرفة عددها. حيث عرض كاتيل بطاقة تحتوي حرفاً أو كلمة أو لوناً أو صورة لمدة نصف ثانية على الأطفال، وأشارت النتائج إلى أنه كلما زاد عدد وتنوع العناصر المعروضة على المشارك (على سبيل المثال، الحرف والكلمة)، زاد وقت الاستجابة. بينما قام جيفونز (Jevons, 1871) بحساب مقدار معادلة الخطأ في المعرفة الفورية للكم العددي أو التقدير مع زيادة عدد العناصر، وتوصل إلى أن قدرة الفرد على التعرف على الكم العددي تتراوح عادةً بين أربعة وستة عناصر.

اعتبر فريمان (Freeman, 1912) في البداية أن فهم الأعداد المبكر يتم بناؤه من خلال عمليات المعرفة الفورية للكم العددي. حيث صمم فريمان (1912) ترتيبات نمطية للأعداد. على سبيل المثال، قام بتصميم النموذج التقليدي «X» الذي يشبه الترتيب النمطي للعدد «5» على حجر النرد، والذي عند تكراره يتمكن الفرد من رؤية أن العدد «10» يتكون من مجموعتين من خمس عناصر. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود اختلافات قليلة بين عدد العناصر التي تمكن الأطفال من التعرف الفوري على كمها العددي مقارنة بعدد العناصر التي تمكن البالغين من التعرف على كمها العددي. ومع ذلك، لاحظ فريمان أن البالغين يمكنهم بشكل أكثر فعالية من الأطفال تجزئة مجموعات مختلفة من الترتيبات للتعرف على كمها العددي.

ووجد ماندلير وشيبو (Mandler & Shebo, 1982) أن الأطفال يلجؤون إلى استخدام أشكال نمطية مألوفة للدلالة على مجموعة يتراوح عددها بين 2-4 عناصر، فمثلاً هما نقطتان لأنهما تشكلان خطأ مستقيماً، أو ثلاثة لأنهم يكونون مثلثاً أو أربعة لأنهم يكونون مربعاً.

وتوصل ويندر وروثكيل (Wender & Rothkegel, 2000) إلى أن استجابة الأطفال في ترتيب النقاط حسب حجر النرد أسرع من استجابتهم في الترتيبات النمطية المألوفة الأخرى ويأتي في المقام الأخير الترتيب العشوائي. ويرى أن الترتيب حسب حجر النرد يمكن تصنيفه على أنه الأكثر نموذجية.

وأما دراسة بينويت، وليهال وجوين (Benoit, Lehalle, & Jouen, 2004) فقد اهتمت بكيفية اكتساب الأطفال لمفهوم العدد الكاردينالي (أي عدد النقاط أو كميتها)، حيث تم عرض بطاقات تحتوي على 1-6 دوائر بعضها مرتب بنمطية مألوفة للأطفال والبعض الآخر بطرق عشوائية غير مألوفة. توصلت الدراسة إلى أن الأطفال لم يواجهوا صعوبة في المعرفة الفورية للكم العددي لأعداد صغيرة ومرتبطة بشكل نمطي مألوف. بينما توصل يون وزملاؤه (Yun, Havard, Farran, Lipsey, Bilbrey & Hofer, 2011) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد العناصر في المجموعات والأداء الرياضي عند الأطفال.

حاول بينر ويلجر (Penner-Wilger et al., 2007) معرفة الكفايات التي يمكن أن تتنبأ بالتمثيلات

والعمليات الحسابية عند 146 طفلاً من الصف الأول ابتدائي فوجدوا أن القدرة الحركية الدقيقة واستخدام النقر على الأصابع عند العد كلاهما بطريقة غير مباشرة لهم تأثير على قدرة الأطفال على العد وعمليات الحساب بينما وجدوا أن المعرفة الفورية للكم العددي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة في تطوير قدرات الأطفال الحسابية.

ووجد كل من كراجسي وسزابو وماركوز (Krajcsi, Szabó, & Mórocz, 2013) أن أداء طلاب الجامعة على مهمات التعرف الفوري للكم العددي يعتمد كثيراً على طرق توزيع النقاط على البطاقات عندما يكون عدد النقاط أكبر من 4، وتوصل إلى أن أداءهم على بطاقات النقاط فيها مرتبة بشكل عشوائي أفضل من الترتيب الذي يشبه حجر النرد أو شبيهه في حجر النرد.

ودرس كل من ستاركي وماكاندليس (Starkey & McCandliss, 2014) عملية أشاروا لها بمصطلح «التعرف الفوري على الكم العددي بالتجميع»، والتي توضح كيف يمكن للأطفال تسهيل عمليات العد بالاستفادة من تجميع البيانات. قاموا بفحص سرعة العد في عينة مستعرضة من 378 طفل ملتحقين برياض الأطفال والصف الأول والثاني والثالث باستخدام بطاقات عليها نقاط موزعة أما بطريقة عشوائية أو في مجموعات (أي ثلاث مجموعات فرعية مكونة كل منها من 1-3 عناصر). لم يُظهر أطفال رياض الأطفال أي دليل على استخدام طريقة التجميع عند التعداد. توصل طلاب الصف الأول إلى عدد العناصر باستخدام طريقة التجميع بسرعة أكبر مما لما كانت النقاط مرتبة بطريقة عشوائية. وزاد أثر ترتيب النقاط في مجموعات بشكل تدريجي مع ازدياد طبقة الصف. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين سرعة التعداد للبطاقات التي تحتوي على نقاط مرتبة في مجموعات وسرعة تعداد البطاقات التي تحتوي على نقاط مرتبة بشكل عشوائي فكلما زاد عدد النقاط وزادت طبقة الصف. كما أظهرت الفروق الفردية في كيفية تأثير حجم المجموعة على تعداد النقاط المرتبة في مجموعات أنماطاً فريدة من نوعها ارتبطت بأداء الطلاب في الاختبارات الموحدة للطلاقة الحسابية الرمزية.

لقد أشارت دراسة أولكون وآلتون (Olkun & Altun, 2015) إلى أن قدرة المعرفة الفورية للكم العددي ضرورية لتطوير المهارات الحسابية إذا تم الاهتمام بتدريب الطلبة على الترتيبات المختلفة للبطاقات. حيث بينت الدراسة أن قدرة الطلبة مختلفي التحصيل على المعرفة الفورية للكم العددي تتفاوت باختلاف الترتيبات المختلفة للبطاقات، فلقد أظهرت الدراسة أن الترتيب الدائري هو الأصعب على الطلبة لصعوبة تحديد نقطة البداية وأسهل ترتيب حجر النرد بسبب اعتياد الطلبة على التعامل معه. إضافة إلى أن الترتيبات المختلفة للنقاط تساعد الطفل على رؤية المكونات المختلفة للعدد، وهذا يزيد من كفاية الطفل الحسابية والرياضية المستقبلية.

وأظهرت دراسة لونمان ولينكردرفر وهاسيلهورن وليندبرج (Lonnemann, Linkersdörfer, Hasselhorn & Lindberg, 2013) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل الرياضي للأطفال في عمر قبل المدرسة في ألمانيا حيث بلغ عدد الإناث (570) والذكور (524)، حيث درسوا أداء الأطفال من عمر 4-7 سنوات في مهمات تفحص الكفاءة العددية وقدرات التعليل ووجدوا فرقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور فيما يتعلق بالكفاءة العددية.

وبحثت دراسة بال وسيلاند وميتشل (Bull, Cleland & Mitchell, 2013) الفروق بين الذكور والإناث في معالجة الأعداد واستخدام تأثير المعالجة المكانية لموقع الأعداد على خط الأعداد. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور أي أن الأطفال الذكور يستخدمون بفعالية المعالجة المكانية أثناء معالجة الأعداد ويقدر موقع الأعداد بدقة أكبر من الإناث.

وحاول ملبورن ولونجان وديفلوريو وكلين (Milburn, Lonigan, DeFlorio & Klein, 2019) دراسة أبعاد القدرات الرياضية غير الرسمية من خلال إجراء تحليل عامل تأكيدي (CCFA) لعينة كبيرة من أطفال الرياض (العدد=1630، متوسط العمر 4.46 سنوات) باستخدام تقييم الرياضيات للأطفال (CMA) الذي

يتكون من أربع مكونات: الأعداد والعمليات، والقياس، والهندسة والأنماط. حاولت الدراسة دراسة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في المكونات الأربع أو في البنود الخمسة والثلاثين من امتحان (CMA). أظهرت النتائج عدم وجود فروق في القدرات الرياضية بين الذكور والإناث في هذا العمر. ودعم هذا الرأي دراسة كيرسي وموسمينا وكنتلون (Kersey, Csumitta, & Cantlon, 2019) حيث قاموا بدراسة الأداء العصبي للذكور والإناث أثناء القيام بمهام رياضية وتوصلت الدراسة إلى تشابه ذي دلالة إحصائية بين الجنسين في تفعيلهم لنفس النظام العصبي.

وفي دراسة هوتشيون، وليون وأنصاري (Hutchion, Lyon, & Ansari, 2019) تم دراسة أداء 1391 طفلاً في صفوف الأول وحتى السادس في نيوزيلندا في مهمات عددية أساسية (مقارنة الأعداد، مقارنة النقاط، ترتيب الأعداد، العد، تقدير الأعداد والتقدير على خط الأعداد وعملياتي الجمع والطرح وعملياتي الضرب والقسمة وغيرها) لفحص تواجد فروق تعزى للجنس والصف. وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في مهمات خط الأعداد من 0-100 ومن 0-1000 بينما كانت الفروق لصالح الإناث في العد وتلاشي هذه الفروقات مع زيادة طبقة الصف. وفي الصف الأول وجدت فروقات لصالح الذكور في تقدير الأعداد عند تقديرهم لعدد النقاط (1-9) الموجودة على بطاقة عرضت عليهم.

إن المتأمل للدراسات السابقة يلمح دراسات تناولت أهمية المعرفة الفورية وأهميتها في تطوير المهارات الحسابية والعددية المتقدمة عند الأطفال مثل دراسات أولكون وألتون (2015) و بينر ويلجر (2007) وكليمنتس وزملاؤه (1999; 2019). كما أوضحت دراسات أهمية الترتيبات النمطية للنقاط على البطاقات والتي يمكن أن تتنبأ بنوعية الفهم العددي الذي يعتمد عليه الأطفال، وبالتالي يمكن استخدامه لتطوير مهارات رياضياتية عند الأطفال.

توصلت دراسة ماكدونالد وويلكينز (2016) إلى أنواع المعرفة الفورية الإدراكية والمفاهيمية التي يستخدمها الأطفال عند تعليل توصلهم للإجابة الصحيحة لعدد النقاط على البطاقات. وتنفرد هذه الدراسة باستخدام هذه الأنواع في تحليل إجابات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال في مدينة القدس وتحديد المستوى المعرفي للكم العددي عندهم ودراسة أثر الجنس على مستوى معرفتهم الفورية للكم العددي.

محددات الدراسة:

المحددات البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أطفال رياض الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 - 5 و6 أشهر.

المحددات المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على رياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس (شعفاط).

المحددات الزمنية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 2019 / 2020.

المحددات المفاهيمية: تتحدد هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

طبيعة الاختبار: اقتصر اختبار هذه الدراسة على بطاقات للأعداد من 3-8 موزعة بأربع توزيعات مختلفة وهي: حجر النرد والعشوائي والدائري والخط المستقيم.

مصطلحات الدراسة:

المعرفة الفورية للكم العددي اصطلاحاً: هي معرفة مقدار الشيء عددياً دون اللجوء لعددها.

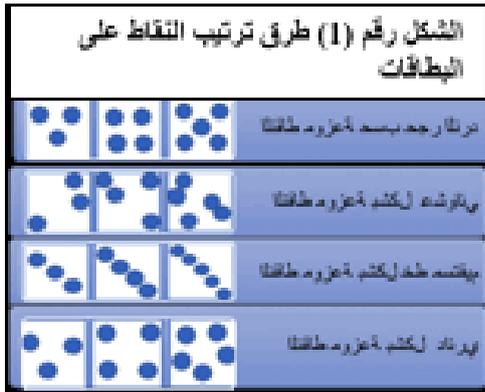
المعرفة الفورية للكم العددي إجرائياً: هي المعرفة الفورية لمقدار عدد النقاط على البطاقة المعروضة وتعطى علامة صفر إذا كانت الإجابة غير صحيحة ويتم دراسة مستواها إذا كانت الإجابة صحيحة.

مستوى المعرفة الفورية للكم العددي: معرفة عدد النقاط الموجودة على البطاقة عند النظر إلى البطاقة لمدة زمنية تتراوح بين 3-4 ثوان دون عدها بشكل فعلي، وتقاس بالعلامة التي حصل عليها الطفل على الاختبار المعد لهذا الغرض. ويبين جدول رقم (2) مستويات المعرفة الإدراكية والمفاهيمية وعلامة كل مستوى وتبرير الباحثة لسبب تصنيف العلامات.

جدول (2) الفئات والعلامات وتبرير إعطاء العلامة

التبرير	العلامة	مستويات المعرفة الفورية للكم
بسبب أنها المعرفة الأولية المرتبطة بشكل ما	1	الإدراكية الأولية
رؤية أعداد جزئية دون معرفة المجموعة الكلية	2	الإدراكية الجزئية
تتطلب القدرة على التجزئة ومعرفة المجموعة الكلية سواء بدأنا بالمجموعة أو الأجزاء	3	الإدراكية التنازلية
	3	الإدراكية التصاعديّة
تتطلب الإضافة أو الإزالة (تمهد لمفهوم الجمع والطرح بواحد)	4	الإدراكية عن طريق العد
يعرف أن عدداً ما يتكون من عددين محددين دون اعتبار لطريقة الترتيب	5	المفاهيمية الثابتة
يعرف مكونات عدد ما دون اعتبار لطريقة الترتيب	6	المفاهيمية المرنة

منهج الدراسة:



استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الكمي والذي يعتبر أسلوباً أو طريقة مُنظمة تستهدف دراسة كفاية من الكفايات الرياضياتية المهمل تطويرها عند أطفال الرياض في منطقة القدس؛ فالمنهج الوصفي الكمي اعتبر كإطار معرفي منهجي اتبعته الباحثة، وبخطوات مُتتابعة لفهم واقع المعرفة الفورية للكم العددي عند أطفال رياض مدينة القدس، فقامت بتحديد الأسئلة وجمعت البيانات والمعلومات المُرتبطة للإجابة عن تلك الأسئلة بهدف تعميم النتائج، لاستخدامها في إيجاد حلول تنفيذية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الملتحقين في الروضات الخاصة في مدينة القدس - شعفاط والبالغ عددهم 780 طفلاً موزعين على 12 روضة. تكونت عينة الدراسة من 90 طفلاً موزعين على 3 صفوف في 3 روضات تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبسبب تغيب 20 طفلاً عن أيام أو أحد أيام تطبيق الأداة تم استثناءهم من الدراسة فأصبحت العينة 70 طفلاً (35 ذكور: 17 متوسط أعمارهم 4 سنوات و 5 أشهر و 18 طفلاً متوسط أعمارهم 5 سنوات و 6 أشهر؛ 35 إناث: 17 متوسط أعمارهن 4 سنوات و 5 أشهر، و 18 طفلة متوسط أعمارهن 5 سنوات و 5 أشهر).

أداة الدراسة: اعتمدت الباحثة عند إعداد الاختبار الخاص بهذه الدراسة « اختبار مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال» على دراسة سمارة وكليمنتس (Clements, 1999) والذي اقترح أربع طرق لترتيب النقاط على البطاقات (النقاط هي عبارة عن دوائر صغيرة من اللون الأزرق بينما البطاقات من اللون الأبيض)، ولذلك تم اختيار أربع أنواع من البطاقات، ولكل نوع تم بناء بطاقات للأعداد من 3-8 نقاط، أي أن مجموع البطاقات كان 24 بطاقة. الشكل رقم (1) يوضح كيفية توزيع النقاط على البطاقات للأعداد 3 - 5.

صدق الأداة: تم عرض الأداة على 5 محكمين ثلاثة منهم من حملة شهادة الدكتوراة في تعليم الرياضيات واثنين من حملة الدكتوراة في التربية تخصص طفولة مبكرة ولقد تم تصحيح الأداة تبعاً لملاحظاتهم.

ثبات الأداة: قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى المعرفة الفورية لدى الطلبة برياض الأطفال في منطقة القدس (0.876)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3) نتائج معامل الثبات للمجالات

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
حجر نرد	6	0.798
عشوائي	6	0.774
مستقيم	6	0.761
دائري	6	0.768
الدرجة الكلية	24	0.876

إجراءات التنفيذ:

بعد التأكد من صدق وثبات الأداة وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها، تواصلت الباحثة مع ثلاث مساعدات (معلمات رياض الأطفال من حملة شهادة البكالوريوس في التربية قسم طفولة مبكرة وتراوح سنوات خبرتهم من 4-7 سنوات) من أجل تطبيق الأداة. قامت الباحثة بتدريبهم لمدة ثلاثة لقاءات بمعدل ساعة لكل لقاء وتوضيح الأداة وكيفية تطبيقها ونوعية الأسئلة التي عليهم طرحها على الأطفال والإجابة على استفساراتهن. ولقد اتبعت الباحثة معهم طريقة التدريب التي عليهم تنفيذها مع الأطفال.

تم العمل مع كل طفل على حدا بمجموع ثلاث لقاءات لكل طفل، مدة كل لقاء كانت تتراوح بين 15-20 دقيقة. وزعت البطاقات الأربع وعشرون بطريقة عشوائية وقسمت على 3 أقسام، تم عرض ثماني بطاقات على كل طفل في كل لقاء، عرضت كل بطاقة لمدة 3-4 ثوان ومن ثم تم طرح الأسئلة الآتية: (1) كم عدد النقاط التي رأيتهما؟ (2) كيف عرفت؟ (3) لماذا أنت متأكد؟ وضح لي ذلك. وصنفت إجابات الأطفال حسب مستويات المعرفة الفورية وأعطيت علامات حسب التقدير الموضح في جدول رقم (2). وللتحقق من ثبات التحليل فلقد تم حساب الثبات بين شخصي: تم الاتفاق بين الباحثة وإحدى المساعدات على مصطلح واضح ودقيق حول وحدات تحليل الكلمات والعبارات وبعد ذلك أجرت كل من الباحثة ومساعدتها بشكل منفرد تحليلاً لعينه من إجابات الأطفال.

- الثبات ضمن شخصي: قامت الباحثة ومساعدتها بعمل تحليل مرتين بعد أسبوعين تقريباً من التحليل الأول، واستخدمت الباحثة معادلة هولستي لحساب معامل الثبات الضمن شخصي والبين شخصي $2M / (N1+N2)$.

- N1: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الأولى.

- N2: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الثانية.

- 2M: عدد الفئات المتفق عليها في المرة الأولى والثانية.

حيث بلغ معامل الثبات البين شخصي (87%) وأما الضمن شخصي فبلغ (88%) وهما نتيجتان مقبولتان.

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية كمية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتمثلت الطرق الإحصائية التحليلية الكمية باختبار (ت) (t-test).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

حللت استجابات الأطفال وتبريراتهم وتبين أن جميع استجابات الأطفال كانت في المستوى الإدراكي من نوعي المستوى الإدراكي الأولي، ومستوى التصاعدي والتنازلي. أي أن جميع الأطفال كانت علاماتهم احدى القيم التالية (صفر، أو 1 أو 3). لم يحصل أي طفل على احدى العلامات الآتية: 2 أو 4 أو 5 أو 6 ولذلك اقتصر التحليل على نوع المعرفة الفورية للكم العددي الإدراكي. ويبين الجدول رقم (4) الوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لعدد الأطفال الذين استطاعوا الإجابة على البطاقات وعدد النقاط عليها.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعدد الأطفال الذين أعطوا إجابة صحيحة

عدد النقاط على البطاقات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
3	63	0	90%
4	59	0	84.24%
5	44.75	4.09	63.93%
6	12	2.45	17.14%
7	5	4.12	7.14%
8	1	1	1.43%

يتضح من جدول رقم (4) أن البطاقات التي تحمل عدداً من النقاط 3-5 استطاع غالبية الأطفال التعرف إلى الكم العددي دون عدها حيث إن عدد النقاط (3) لمختلف طرق ترتيبات بلغت نسبة معرفة الأطفال لها 90% وتناقصت النسب كلما زادت عدد النقاط حيث بلغت 1.43% عندما وصلت إلى (8) نقاط. ويمكن تفسير تشابه نتائج البطاقات ذات عدد النقاط في الترتيبات المختلفة بصغر عدد النقاط، فالطفل الذي عرف الكم العددي لثلاث أو أربع نقاط بترتيب حجر النرد سيعرفه بالترتيب الدائري أو العشوائي وحتى الخط المستقيم لأن الترتيب متشابه لدرجة كبيرة، وأن البطاقات التي يزيد عدد نقاطها عن 4 تحتاج إلى

قدرات التجزئة والتجميع والتي تتطلب قدرات رياضية وحسابية أكثر تطوراً من معرفة العدد من خلال الشكل أو العد وغيرها من المهارات البسيطة التي تعمل رياض الأطفال على تنميتها عند الأطفال. وتتوافق نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات (Benoit, Lehalle, & Jouen, 2004; Yun et al., 2011) حيث توصلوا إلى أن التعرف الفوري للكم العددي لعناصر يصل عددها إلى 3 عناصر أكثر كفاءة من التعرف الفوري للكم العددي لعدد أكبر من العناصر، وأن الأطفال لا يواجهون صعوبة في المعرفة الفورية للكم العددي لأعداد صغيرة ومرتبطة بشكل نمطي مألوف. وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد العناصر في المجموعات والأداء الرياضي عند الأطفال.

وبالنسبة لمستويات المعرفة الفورية، فقد كانت أكثر الاستجابات غير صحيحة، وقد بلغت نسبة الاستجابات غير الصحيحة 67% بينما الاستجابات الصحيحة بلغت 33%، منها 28.82% كانت من مستوى المعرفة الفورية الإدراكية الأولية كما يتضح من الجدول رقم (5) والتي يقوم الأطفال فيها بتعليل إجاباتهم بأنها تشبه شيئاً مثل المثلث أو المربع وغيرها وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة ماندلير وشيبو (Mandler & Shebo, 1982) أن الأطفال يلجؤون إلى استخدام أشكال نمطية مألوفة للدلالة على مجموعة يتراوح عددها بين 2 - 4 عناصر، مثلاً هما نقطتان لأنهما تشكلان خطأ مستقيماً، أو ثلاثة لأنها تكون مثلثاً أو أربعة لأنها تكون مربعاً، أي بتعبير مستويات المعرفة عند ماكدونالد وويلكينز (MacDonald & Wilkins, 2016) «المستوى الإدراكي الأولي».

وتدل النتائج على أن مستوى المعرفة الفورية عند أطفال رياض منخفض جداً وتعتمد بشكل كبير على المستوى الإدراكي الأولي. كما تؤكد الدراسة أن احتفاظ الأطفال لصور تلك التوزيعات في ذاكراتهم ومعرفتهم لكمية النقاط بشكل سريع ودون عد كان ضعيفاً وتبريراتهم كانت بسيطة ولا تعتمد على فهم الأعداد والكميات ومكوناتها.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم صقل هذه الكفاية عند الأطفال، وعدم اهتمام معلمي رياض الأطفال بتدريب الأطفال على فعاليات من شأنها أن تطور هذه الكفاية عند الأطفال. كما أن عدم تسليط برامج تدريب معلمي رياض الأطفال الضوء على هذه الكفاية وتناولها من ناحية نظرية وعملية تطبيقية له الأثر في سبب تدني مستوى المعرفة الفورية، ويؤكد هذا استخدام الأطفال للمستويات المفاهيمية للكم العددي كانت معدومة.

جدول (5) عدد الاستجابات الصحيحة ومستواها وغير الصحيحة ونسبهم المئوية

النسبة المئوية	عدد الاستجابات	العلامة	مستويات المعرفة الفورية للكم
28.83%	484	1	الإدراكية الأولية
4.17%	70	3	الإدراكية التصاعديّة
		3	الإدراكية التنازلية
67%	0	2	الإدراكية الجزئية
	0	4	الإدراكية عن طريق العد
	0	5	المفاهيمية الثابتة
	0	6	المفاهيمية المرنة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس؟ لتحديد مستوى أداء الأطفال على مقياس المعرفة الفورية للكم العددي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على طريقة ترتيبات المقياس التي تعبر عن مستوى معرفتهم الفورية والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعرفة الفورية لدى الملتحقين برياض الأطفال

ترتيب النقاط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
حجر نرد	3.73	2.395	منخفضة	10.4%
عشوائي	3.09	1.775	منخفضة	8.6%
مستقيم	3.43	2.471	منخفضة	9.5%
دائري	2.71	1.505	منخفضة	7.5%
الدرجة الكلية	12.96	7.328	منخفضة	9%

يتضح من الجدول رقم (6) أن مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الملتحقين برياض الأطفال في مدينة القدس كان ضعيفاً، حيث إن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (12.96) بانحراف معياري (7.328)، وبنسبة مئوية (9%)، وهذا يدل على أن مستوى المعرفة الفورية لدى الملتحقين برياض الأطفال في مدينة القدس جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت طريقة ترتيب (حجر نرد) على أعلى متوسط حسابي (3.73) وبنسبة مئوية (10.4%)، تليها طريقة ترتيب (مستقيم) بمتوسط حسابي (3.43) وبنسبة مئوية (9.5%)، ومن ثم طريقة ترتيب (عشوائي) بمتوسط حسابي (3.09) وبنسبة مئوية (8.6%)، تليها طريقة ترتيب (دائري) بمتوسط حسابي (2.71) وبنسبة مئوية (7.5%).

ويلاحظ أن طريقة ترتيب النقاط على صورة حجر النرد كان لها أعلى متوسط وتعزى هذه النتيجة إلى تعرض الأطفال إلى فعاليات يستخدمون فيها حجر النرد في ألعابهم اليومية مثل لعبة السلم والحية المألوفة في البيوت الفلسطينية، ولذلك فإن توزيع النقاط بهذه الصورة قريب من خبرات الأطفال اليومية، وتتوافق نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات (Wander & Rothkegel, 2000; Olkun & Altun, 2015) في أن قدرة الطلبة على المعرفة الفورية للكم العددي تتفاوت باختلاف الترتيبات المختلفة للبطاقات، وأن الترتيب الدائري هو الأصعب على الطلبة وأسهله ترتيب حجر النرد لأنه الترتيب النموذجي والأسهل على الأطفال.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة ودراسة ويندر وروثكيل (Wender & Rothkegel, 2000) في أن الترتيب العشوائي هو الترتيب الأصعب بينما في هذه الدراسة يأتي الترتيب الدائري في الرتبة الأخيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل يختلف مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس باختلاف جنس الطفل؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى المعرفة الفورية حسب الجنس. ويبين الجدول رقم (7) نتائج اختبار (ت).

جدول (7): نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى المعرفة الفورية لدى الملتحقين برياض الأطفال في منطقة القدس يعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة «t»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	طريقة ترتيب النقاط على البطاقات
0.882	0.149	2.426	3.77	35	ذكر	حجر نرد
		2.398	3.69	35	أنثى	
0.043	2.067	2.077	3.51	35	ذكر	عشوائي
		1.305	2.66	35	أنثى	
0.632	0.481	2.080	3.29	35	ذكر	مستقيم
		2.831	3.57	35	أنثى	
0.081	1.774	1.839	3.03	35	ذكر	دائري
		1.006	2.40	35	أنثى	
0.467	0.732	8.034	13.60	35	ذكر	الدرجة الكلية
		6.601	12.31	35	أنثى	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة «ت» للدرجة الكلية (0.732)، ومستوى الدلالة (0.467)، أي أنه لا توجد اختلافات في مستوى المعرفة الفورية لدى عينة الدراسة حسب الجنس، وكذلك لجميع طرق توزيع النقاط على البطاقات ما عدا الترتيب (العشوائي) حيث كان الاختلاف لصالح الذكور بقيمة (ت) (2.067) وكانت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (0.043).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل يختلف مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس من عمر 4 سنوات باختلاف جنس الطفل؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من عمر أربع سنوات في مستوى المعرفة الفورية حسب الجنس. ويبين الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت).

جدول (8) نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى المعرفة الفورية لدى الملتحقين برياض الأطفال في منطقة البلدة القديمة من عمر أربع سنوات يعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة «t»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	طريقة ترتيب النقاط على البطاقات
0.169	1.409	1.286	2.82	17	ذكر	حجر نرد
		0.493	2.35	17	أنثى	

0.007	2.873	0.862	2.65	17	ذكر	عشوائي
		0.809	1.82	17	أنثى	
0.242	1.191	0.786	2.35	17	ذكر	مستقيم
		0.935	2.00	17	أنثى	
0.061	1.940	0.728	2.18	17	ذكر	دائري
		0.686	1.71	17	أنثى	
0.030	2.265	3.082	10.00	17	ذكر	الدرجة الكلية
		2.315	7.88	17	أنثى	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة «ت» للدرجة الكلية (2.265)، ومستوى الدلالة (0.030)، أي أنه توجد اختلافات في مستوى المعرفة الفورية لدى عينة الدراسة من عمر 4 سنوات حسب الجنس، وكذلك للمجال العشوائي حيث كان الاختلاف لصالح الذكور بقيمة (ت) (2.873) ومستوى الدلالة (0.007).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس من عمر 5 سنوات باختلاف جنس الطفل؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة من عمر أربع سنوات في مستوى المعرفة الفورية حسب الجنس. ويبين الجدول رقم (9) نتائج اختبار (ت).

جدول (9) نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى المعرفة الفورية لدى الملتحقين برياض الأطفال في منطقة البلدة القديمة من عمر خمس سنوات يعزى لمتغير الجنس

مستوى الدلالة	قيمة «t»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	طريقة ترتيب النقاط على البطاقات
0.772	0.292	2.910	4.67	18	ذكر	حجر نرد
		2.796	4.94	18	أنثى	
0.189	1.341	2.544	4.33	18	ذكر	عشوائي
		1.199	3.44	18	أنثى	
0.364	0.920	2.526	4.17	18	ذكر	مستقيم
		3.226	5.06	18	أنثى	
0.168	1.407	2.203	3.83	18	ذكر	دائري
		0.802	3.06	18	أنثى	

0.858	0.180	9.744	17.00	18	ذكر	الدرجة الكلية
		6.627	16.50	18	أنثى	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة «ت» للدرجة الكلية (0.180)، ومستوى الدلالة (0.858)، أي أنه لا توجد اختلافات في مستوى المعرفة الفورية لدى عينة الدراسة من عمر 5 سنوات حسب الجنس، وكذلك لمختلف أنواع الترتيبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في تعرض الأطفال إلى خبرات تعليمية رياضية في الروضة ومراكز الأنشطة ولتعليم الأعداد ومكوناتهم والعدّ بمواد حسية وشبه حسية وفعاليات البيع والشراء والدكان وغيرها مما قلص الفجوة بين أداء الذكور والإناث.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات (Hutchion, Lyon, & Ansari, 2019; Bull, Cleland, & Mitchell, 2013) حيث وجدوا فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في تقدير الأعداد النقاط من 1-9، وفي استخدام المعالجة المكانية أثناء معالجة الأعداد والتقدير المكاني.

بينما تتوافق نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات (Milburn, Lonigan, DeFlorio & Klein, 2019; Kersey, Csumitta, & Cantlon, 2019) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القدرات الرياضية وفي أنهم يُفعلون نفس النظام العصبي أثناء القيام بمهام رياضية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها تستنتج الباحثة أن مستوى المعرفة الفورية للكم العددي لدى الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس كان ضعيفاً. وأن أسهل الترتيبات على الأطفال هو ترتيب حجر النرد ومن ثم العشوائي. ولا يوجد اختلافات بين أداء الذكور والإناث على جميع الترتيبات المختلفة للبطاقات ما عدا العشوائي كان لصالح الذكور.

تميز أداء الأطفال الذكور من عمر 4 سنوات بإعطاء إجابات ذات مستوى المعرفة الفورية الإدراكية التنافسية والتصاعدية والتي تتطلب إعطاء تعليقات تعتمد على ربط المعلومات وتحليلها وتجزئتها. بينما تقلصت الاختلافات بين الذكور والإناث مع تقدم العمر حيث لم تكن هناك اختلافات بين الأطفال من عمر 5 سنوات. كما ولوحظ عدم استخدام الأطفال لمستويات المعرفة الفورية المفاهيمية واقتصار تبريراتهم على المستويات الإدراكية الدنيا، وهذا يؤكد الحاجة إلى تولى هذه الكفاية مزيداً من الاهتمام.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها توصي الباحثة ما يأتي:

- إدخال كفاية المعرفة الفورية للكم العددي وكيفية تطويرها عند الأطفال في برامج إعداد معلمي رياض الأطفال.

- تطوير الدورات التي تعطي للمعلمين أثناء الخدمة بحيث تتناول كفاية المعرفة الفورية للكم العددي وكيفية تطويرها عند الأطفال.

- إجراء مزيد من الدراسات تتناول كفاية المعرفة الفورية للكم العددي وكيفية تطويرها عند الأطفال وأثر هذا التطوير على تطوير كفايات رياضية أخرى وعلى مهارات لتفكير الرياضي.

المراجع

- Baroody, A. J. (2004). The developmental bases for early childhood number and operation standards. *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*, 173 - 219.
- Benbow, C. P. and Stanley, J. C. (1980) Sex differences in mathematical ability: Facts or Artifact? *Science*, 210 (12), 1262 - 1264.
- Benoit, L., Lehalle, H., & Jouen, F. (2004). Do young children acquire number words through subitizing or counting?. *Cognitive Development*, 19(3), 291 - 307.
- Bruce, C. D., Flynn, T. C., & Bennett, S. (2016). A focus on exploratory tasks in lesson study: The Canadian 'Math for Young Children's project. *ZDM*, 48(4), 541 - 554.
- Bull, R., Cleland, A. A., & Mitchell, T. (2013). Sex differences in the spatial representation of number. *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(1), 181.
- Cattell, J. M., (1886). Ueber die Tragheit der Netzhaut und des Sehcentrums. *Philosophische Studien*, 94 - 127.
- Claessens, A., & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115(6), 1 - 29.
- Clements, D. H. (1999). Subitizing: What is it? Why teach it? *Teaching Children Mathematics*, 5 (7), 400.
- Clements, D. H., Sarama, J., & MacDonald, B. L. (2019). Subitizing: The neglected quantifier. In *Constructing number* (pp. 13 - 45). Springer, Cham.
- Conderman, G., Jung, M., & Hartman, P. (2014). Subitizing and early mathematics standards: A winning combination. *Kappa Delta Pi Record*, 50(1), 18 - 23.
- Dehaene, S. (2011). *The number sense: How the mind creates mathematics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Demeyere, N., Rotshtein, P., & Humphreys, G. W. (2012). The neuroanatomy of visual enumeration: Differentiating necessary neural correlates for subitizing versus counting in a neuropsychological voxel-based morphometry study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(4), 948-964. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00188
- Desoete, A., Ceulemans, A., Roeyers, H., & Huylebroeck, A. (2009). Subitizing or counting as possible screening variables for learning disabilities in mathematics education

or learning. *Educational Research Review*, 4(1), 55 - 66. doi: 10.1016/j.edurev.2008.11.003.

Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, A. C., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H., et al., (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428 - 1446.

Fennema, E & Carpenter, T. P. (1981) Sex-related differences in mathematics: Results from national assessment. *The Mathematics Teacher*, 74, 554 - 559.

Fitzhugh, J. I. (1978). The role of subitizing and counting in the development of the young children's conception of small numbers. *Dissertation Abstracts International*, 40, 4521B-4522B.

Freeman, F. N. (1912). Grouped objects as a concrete basis for the number idea. *The Elementary School Teacher*, 8, 306 - 314.

Geary, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47 (6), 1539 - 1552. doi:10.1037/a0025510

Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2013). Adolescents' functional numeracy is predicted by their school entry number system knowledge. *Plos One*, 8 (1), Article e54651. doi:10.1371/journal.pone.0054651

Groffman, S. (2009). Subitizing: Vision therapy for math deficits. *Optometry Vision Development*, 40(4), 229 - 238.

Hutchison, J. E., Lyons, I. M., & Ansari, D. (2019). More similar than different: Gender differences in children's basic numerical skills are the exception not the rule. *Child Development*, 90(1), e66-e79.

Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., & Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321(5888), 494 - 495.

Jevons, W. S. (1871). The power of numerical discrimination. *Nature*, 3 (67), 281-282.

Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kaufman, E. L., Lord, M. W., Reese, T. W., & Volkman, J. (1949). The discrimination of visual number. *The American Journal of Psychology*, 62, 498 - 525.

Kersey, A. J., Csumitta, K. D., & Cantlon, J. F. (2019). Gender similarities in the brain during mathematics development. *npj Science of Learning*, 4(1), 1 - 7.

Klahr, D. (1973a). A production system for counting, subitizing, and adding. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 527–544). New York, NY: Academic.

Klahr, D. (1973b). Quantification processes. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 3–31). New York, NY: Academic

Krajcsi, A., Szabó, E., & Mórocz, I. Á. (2013). Subitizing is sensitive to the arrangement of objects. *Experimental Psychology*, 60(4), 227.

Landerl, K., & Kollé, C. (2009). Typical and atypical development of basic numerical skills in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(4), 546 - 565. doi: 10.1016/j.jecp.2008.12.006

Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123.

Lonnemann, J., Linkersdörfer, J., Hasselhorn, M., & Lindberg, S. (2013). Gender differences in both tails of the distribution of numerical competencies in preschool children. *Educational Studies in Mathematics*, 84(2), 201 - 208.

MacDonald, B. L., & Wilkins, J. L. M. (2016). Seven types of subitizing activity characterizing young children's mental activity. In S. Marx (Ed.), *Qualitative research in STEM* (pp. 256–286). New York, NY: Routledge.

Mandler, G., & Shebo, B. J. (1982). Subitizing: An analysis of its component processes. *Journal of Experimental Psychology: General*, 111, 1–22.

Marshall, S. P. (1984). Sex differences in children's mathematics achievement: Solving computations and story problems. *Journal of Educational Psychology*, 76(2), 194.

Milburn, T. F., Lonigan, C. J., DeFlorio, L., & Klein, A. (2019). Dimensionality of preschoolers' informal mathematical abilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 487 - 495.

National Research Council. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press

Newbury, K., Wooldridge, D., Peet, S., & Bertelsen, C. (2015). From Policy to

Practice: Laying the Foundation for Future Math Success. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 81(4).

Olkun, S., & Altun, A. (2015). Beyond subitizing: symbolic manipulations of numbers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(1).

Pahl, M., Si, A., & Zhang, S. (2013). Numerical cognition in bees and other insects. *Frontiers in Psychology*, 4.

Penner-Wilger, M., Fast, L., LaFevre, J. A., Smith-Chant, B. L., Skwarchuck, S. L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2007). *The foundations of numeracy: Subitizing, finger gnosis, and fine motor ability*. In Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society (Vol. 29, No. 29).

Pepper, K. L., & Hunting, R. P. (1998). Preschoolers' counting and sharing. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29, 164–183.

Piaget, J. (1977/2001). *Studies in reflecting abstraction*. Sussex: Psychology Press.

Revkin, S. K., Piazza, M., Izard, V., Cohen, L., & Dehaene, S. (2008). Does subitizing reflect numerical estimation? *Psychological Science*, 19(6), 607–614.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02130.x>

Reys, R., Lindquist, M., Lambdin, D., Smith, N., Rogers, A., Falle, J., ... & Bennett, S. (2012). *Helping children learn mathematics*. (1st Australian Ed.). Milton, Queensland, Australia: Wiley.

Silverman, I. W., & Rose, A. P. (1980). Subitizing and counting skills in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, 16, 539–540.

Sousa, D. (2008). *How the brain learns mathematics*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Starkey, G. S., & McCandliss, B. D. (2014). The emergence of “groupitizing” in children's numerical cognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 126, 120 - 137.

Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Elia, I. (2020). Mapping kindergartners' quantitative competence. *ZDM*, 1 - 15.

Wender, K. F., & Rothkegel, R. (2000). Subitizing and its subprocesses. *Psychological Research*, 64(2), 81 - 92.

Yun, C., Havard, A., Farran, D., Lipsey, M., Bilbrey, C., & Hofer, K., (2011). *Subitizing and mathematics performance in early childhood*. In Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society (Vol. 33, No. 33).

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التآئيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة.

على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراساتكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم

Doi:10.29343/1-88-3

د. بعاد محمد الخالص

أستاذ مشارك في المناهج والتدريس

التعليم الأساسي ورياض الأطفال - مديرة معهد الطفل جامعة القدس

أ. بيان عصام برهم

ماجستير أساليب تدريس

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية استقصاء ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم، وتبصر اختلاف الممارسات (المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة في التدريس، جهات الإشراف).

وظفت في الدراسة ثلاث أدوات، استبانة مكونة من (19) فقرة صممت لقياس ممارسات المعلّمت والطرق في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال، وصحيفة الملاحظة لممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي، وتضمّنت أيضاً تسجيل استجابات المعلّمت للأحكام الأخلاقية التي يصدرها الأطفال، إضافة إلى إجراء مقابلات مع معلّمت رياض الأطفال لتبصر ممارساتهن في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال.

أظهرت النتائج أن ممارسات معلّمت رياض الأطفال في محافظة بيت لحم جاءت بدرجة عالية، وبيّنت النتائج وجود فروق في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير المؤهل العلمي وجهة الإشراف، بينما لا توجد فروق دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص والخبرة في التدريس. وبيّنت نتائج الملاحظة في رياض الأطفال أن تشجيع الأطفال في المحافظة على نظافة المكان، واحترام الممتلكات العامة، حصل على أعلى نسبة (100%)، يليها تطبيق الأنشطة التي تعزز قيمة الاحترام بنسبة (73.3%)، بينما تعزيز مبادرات الأطفال الأخلاقية حصلت على نسبة (66.7%)، أما تشجيع الأطفال على تفسير الأحكام الأخلاقية التي تم إصدارها بنسبة (53.3%)، بينما حثّ الأطفال على استخدام الألفاظ المرغوبة حصل على نسبة (66.7%) يليها تطبيق الأنشطة التي تعزز قيمة الصدق عند الأطفال بنسبة (66.3%).

أما نتائج المقابلات بيّنت أنّ (88%) من معلّمت رياض الأطفال لم يسمعن بمصطلح الحكم الأخلاقي لكنهن في الآن ذاته يمارسن تعزيزه بطرق عدّة ومتنوعة من خلال الأنشطة، كما بيّنت المعلّمت في المقابلات أنّ البيئات المختلفة التي يعيش فيها الطفل، وخصائص النمو لمرحلة الطفولة لها تأثير كبير على إصدار الأطفال للأحكام الأخلاقية. وأوصت الباحثتان بتصميم دليل تدريبي للمعلّمت يتضمن أنشطة تعزز وتنمي الحكم الأخلاقي عند الأطفال، وبناء برامج تدريبية بهذا الصدد.

الكلمات المفتاحية: الحكم الأخلاقي، ممارسات، معلّمت رياض الأطفال.

Kindergarten Teachers' Practices for Reinforcing moral Judgement in Children at Bethlehem Governorate

Bayan Issam Barham
MA in Education

Buad Khales
Director of child institute AlQuds University

Abstract

The study aimed to examine the practices of strengthen the moral judgment that kindergarten teachers apply in Bethlehem governorate, according to (qualification, specialization, experience, and supervision). The researchers built three tools: a questionnaire consisting of (19) sections representing the methods that teachers use to strengthen the moral judgment of the children, Second: Observation journal, which consists of the recording of the teacher's responses to the moral judgment practiced by children, in different schools. Third: an interview consisting of five questions concerned about the practices the teachers use to strengthen the moral judgment of the children, These tools were applied in the second semester (2018-2019). the results showed many differences in the practices the teachers used according to Their Qualifications.

The observation results in kindergarten showed that encouraging to maintain the place clean, and respecting the public property had the highest percentage which was 100%, followed by applying activities that strengthen the value of respect by (73.3%), where as the ones that wasn't achieved are: strengthen the moral gestures for children had a percentage of (66.7%), followed by encouraging the children to illustrate the moral judgment that have been issued by (53.3%), and the sections that have been achieved to some extent were motivate the children to use desired language by (66.7%), followed by applying activities that encourage the value of honesty for children(66.3%).As for the interviews results, it has shown that most of the kindergarten teachers have never heard of the term(moral judgment) before, but they are practicing strengthen it in so many ways throughout activities, and some teachers expressed that the different backgrounds some students have and the growth features for their childhood have a great influence for the children moral issues, so teachers take actions according to the child behavior and how many times he/she repeats it, so they take advantages of morning discussion by stating the problem and how to deal with it. And the researcher recommended taking consideration in preparing developmental and training programme for the teachers, and processing the kindergarten in supplies and modern technologies that helps teachers to apply activities throughout strategies, and designing an illustrated training manual for the teachers of ways to strengthen the moral Judgment.

المقدمة:

يبدأ الطفل في التفاعل وتكوين العلاقات الاجتماعية بعد سن تسعة أشهر، ويُظهر تطوراً واضحاً في السلوك الاجتماعي، منها السلوك الإيجابي، ويتمثل في العطاء، والتعاون، أمّا السلوك السلبي مثل: العنف، وأخذ الأشياء بالقوة. ومع تقدّم الطفل في العمر يصبح أكثر تواصلاً وتفاعلاً في بيئته المحيطة. وتسهم الأسرة في تنمية الطفل، وبناء شخصيته (سليم، 2002).

وتعد الأسرة الراعية الأولى التي تعمل على تنشئة أطفالها، وتناط بها جملة من الأدوار تتراوح بين توفير متطلبات النمو والتغذية والرعاية الصحية، ودعم تعليم الأطفال وتشجيع مواهبهم ورعايتهم، إضافة إلى تنشئتهم اجتماعياً وعاطفياً، وإشباع احتياجاتهم من الحب والعطف، والثقة والتقبل، ومساعدتهم على حل المشكلات التي تجابههم. ولا يقتصر دور الأسرة على الأدوار سالف الذكر بل يتعداها إلى كون الأسرة البيئة الحاضنة للأخلاق والقيم من مثل الاستقلالية والتواضع، والصدق والأمانة، وحب الوطن والهوية والانتماء، والحرية وغيرها. كما تعمل الأسرة على إرساء الحكم الأخلاقي للأطفال عبر أنماط التنشئة الاجتماعية التي يتعرض إليها الطفل من أسرته (أبو حلو ، والخالص، 2009).

وينتقل الأطفال من البيت إلى الروضة، إذ تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة حاسمة في حياتهم؛ لأنها تؤثر عليهم وتسهم في تحديد ملامح شخصيتهم، وميولهم واتجاهاتهم. لذلك ينبغي إيلاء مزيد من الاهتمام لتبصر ما تقدمه الروضة لأطفالها من تنمية شمولية وتكاملية من خلال توفير البيئة الآمنة والداعمة لنموه وتطوره (الخالص، 2016؛ الهينيدي، 2006؛ أبو طالب والصايغ، 2007).

وتعمل رياض الأطفال على تنمية القيم والأحكام الأخلاقية للأطفال من خلال ممارسات معلّمتها في تصميم بيئة التعلم التفاعلية والبرامج والأنشطة التي تتيح الفرصة للأطفال للتساؤل، والحوار، وتمثل القيم بالقدوة، وتطوير الأحكام الأخلاقية في أجواء يسودها الأمن والثقة والتقبل، وتعد رياض الأطفال البيئة الخصبة لتنمية المهارات، وغرس القيم؛ والأحكام الأخلاقية (الخالص، 2016؛ عثمان، 2010).

ويبرز دور معلّمت رياض الأطفال في العمل مع الأطفال من خلال توفيرها الأجواء الإيجابية التي تساعد على التعلم، وتنمي قدراتهم وكفاياتهم (Saluja, Early & Clifford, 2002). وتنبه الدارسون إلى أهمية ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تنمية الأطفال تنمية شمولية تكاملية، وفي تطوير الأحكام الأخلاقية لدى الأطفال، ويستأهل ذلك وجود معلّمت مؤهلات وعلى دراية بخصائص الأطفال، واحتياجاتهم، ومتطلبات نمائهم، ويمتلكن الكفايات التعليمية التعلمية وفقاً للمعايير المهنية؛ لإعداد معلّمت رياض الأطفال (الخالص، 2016؛ فرماوي، وشحاته، 2008).

ونظراً لأهمية دور معلّمة الروضة وخطورته في آن معاً، ونظراً لتأثير دور المعلّمة في تفكير الأطفال، ومعتقداتهم، وشخصيتهم، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي للأطفال.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال، من حيث طبيعة الممارسات، والطرائق والوسائل والأنشطة التي يتم فيها تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد ممارسة معلّمت رياض الأطفال فيما يتعلق في تعزيز الجانب الأخلاقي من القضايا المهمة. فالطفل في مرحلة رياض الأطفال ينظر للمعلّمة على أنها قدوة له، لذلك يتأثر بالمواقف الأخلاقية والسلوكية

الصادرة منها، وينعكس ذلك على تطوير شخصيته في الجانب الأخلاقي، ومستوى تفكيره، واتخاذ القرارات، وتحقيق ذاته في بيئة الروضة، لذلك على المعلّمة أن تكون مؤهلة وعلى معرفة تامة بالمهام الموكلة إليها؛ لأنه يقع على عاتقها تربية أبناء الجيل القادم. وتتبين ممارساتها في تعزيز الجانب الأخلاقي للأطفال من خلال تدريبهم واختيارها الأنشطة والطرق والوسائل الملائمة للمرحلة العمرية، وتشير الباحثتان إلى ضرورة معرفة معلّمة رياض الأطفال بخصائص نمو التطور الأخلاقي للأطفال لكي تتمكن من اختيار الأنشطة المناسبة لهم.

ومن خلال عمل الباحثين في تعليم الأطفال شد أنظارهما تأثير معلّمة الروضة في الأطفال، وتقليد الأطفال للمعلّمت، ودور الأحكام الأخلاقية التي تطلقها المعلّمة في الأطفال، فبات لزاماً تدارس موضوع الحكم الأخلاقي، والتفكير في أهمية تعزيز الوعي لدى المعلّمت في موضوع الأحكام الأخلاقية، إذ لوحظت محدودية التطرق إلى قضايا الأحكام الأخلاقية وعلاقتها بنماء الأطفال وتطورهم في برامج تدريب معلّمت رياض الأطفال قبل الخدمة وأثناءها. لذا توجهت هذه الدراسة إلى استقصاء ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال.

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1 - ما ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم؟
- 2 - هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف المؤهل العلمي؟
- 3 - هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف التخصص؟
- 4 - هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف الخبرة في التدريس؟
- 5 - هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف جهات الإشراف؟
- 6 - ما هي آراء معلّمت رياض الأطفال في محافظة بيت لحم حول ممارساتهن في تعزيز الحكم الأخلاقي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في شد الأنظار إلى موضوع تربوي حرج، يؤثر في تربية الأطفال وحياتهم، ويؤمل من هذه الدراسة رفع الوعي حول توفير برامج تدريبية وإرشادية للمعلمين، وتطبيق إستراتيجيات ملائمة؛ لتعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال. ويتوقع أن تسهم الدراسة في فتح الآفاق أمام الباحثين والمهتمين بهذا الشأن؛ لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة في مجال الأحكام الأخلاقية عند الأطفال، أو مجال ممارسات معلّمت رياض الأطفال. كما يؤمل من هذه الدراسة أن تفتح الآفاق أمام التربويين ومصممي برامج الطفولة إلى توفير أدلة إرشادية لمعلّمت رياض الأطفال، وإلى توسيع المعرفة النظرية حول الحكم الأخلاقي، وممارسات معلّمت رياض الأطفال في هذا الإطار.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

تتبلور أهداف رياض الأطفال الرئيسية في تنمية الطفل تنمية شمولية تكاملية، والنظر إليه كوحدة واحدة في سعي جاد إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة الرامية إلى تحقيق المصلحة الفضلى للأطفال. وتتمثل المجالات النمائية في النمو الذهني، الذي يسعى إلى تطوير تفكير الأطفال، ومهارات التحليل، والربط، والاستنتاج، وحل المشكلات، إضافة إلى إطلاق مكنوناتهم وطاقاتهم الإبداعية (الخالص والنتشة، 2019). وعلى صعيد النمو الاجتماعي تسعى رياض الأطفال إلى تطوير مقدرة الأطفال على تكوين علاقات مستقرة مع الآخرين، وشعورهم بالمسؤولية والتعاطف، والاستقلال الذاتي والسيطرة على النفس،

والتعاون والعمل مع الآخرين، الوعي الذاتي، وفهم الذات وامتلاك مشاعر إيجابية نحو الذات والآخرين (الخالص، 2021؛ Pohlin, Durwin, & Weber, 2009 ; Arabella, 2007).

وتروم رياض الأطفال إلى تطوير مقدرة الأطفال على التواصل اللغوي، وتفسير الصور، والمحادثة والتعبير الشفوي، وتمييز الأصوات، والاستماع، وتحليل القصص، وترديد الأغاني والأناشيد، ومحاولات القراءة والكتابة، (Dacy, Travers, & Fiore, 2009 Walker, et al , 2008). ويقصد بالنمو العاطفي تمكين الأطفال من فهم عواطفهم وأحاسيسهم، وعواطف الآخرين ومشاعرهم، والتعامل بإيجابية مع أنفسهم ومع الآخرين، والتعبير عن المشاعر، والمقدرة على الحصول على الفرح، والرضى، والغبطة، وضبط الذات والتحكم بالمشاعر (Boylan & Loughery, 2007).

ويقصد بالنمو الحس حركي: المقدرة على التوازن، والسيطرة الحركية، وبناء الحركة والانتقال الحركي والذي يتبلور لدى الطفل في الحبو، والمشي، والجري، والدرجة، والوثب، والرمي، والتسلق، والتعلق وغيرها. إضافة إلى مقدرة الطفل على التآزر بين العقل والجسد، وتآزر الحواس. فالتطور الحركي يهتم بسيكولوجية النمو والتطور الذهني والعمليات العقلية والإدراك وتأثير التطور الذهني في المهارات الحركية (Gallahue, 1986؛ Sher, 2009).

ولا يقتصر نماء الطفل على هذه المجالات فحسب، بل يتعداها إلى نمو القيم الروحية والدينية والجمالية؛ التي تدفع الأطفال إلى التأمل والتفكير وزيادة الفهم وجعل الحياة أكثر متعة وبهجة، وكذلك تنمية الحكم الأخلاقي.

ويتضمن الحكم الأخلاقي ما يتم إطلاقه من أحكام على الأعمال والأفعال التي تطرح في المواقف الحياتية، والأسئلة المطروحة بشأن القضايا الأخلاقية المختلفة. وطور كولبرج نظرية الحكم الأخلاقي في ضوء نظرية النمو المعرفي لبياجيه الذي شد الأنظار إلى المراحل النمائية وتفكير الأطفال. وركز كولبرج على سياق نمو عمليات التفكير الخلقية التي يمر بها الأطفال أثناء تعايشهم مع البيئة الاجتماعية، فالطفل في كل مرحلة يمر بها يتعرض إلى مواقف الصراع والتناقض التي تستدعي المواءمة، والتكيف، وإعادة الاتزان، والتنظيم والترتيب. (فرماوي، وشحاته، 2008؛ Møller & signe, 2009).

وتوظفت جملة من الأدوات التي تقيس الحكم الأخلاقي عند الأطفال من مثل القصص، والبحث عن الحلول للمعضلات، أو إكمال القصة ذات النهاية المفتوحة والتي تعرض القضايا الأخلاقية للاستماع إلى آراء الأطفال وطريقة تفكيرهم. بيد أن تنمية الحكم الأخلاقي لدى الأطفال يحتاج إلى فهم السياقات التي يعيشون فيها، وطريقة تربيتهم، وتفكيرهم.

وحول الدراسات التي تناولت الحكم الأخلاقي بحثت هدباوي وحمدى (2020) في الحكم الخلقى لدى الأبناء المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الوالدية في مجد الكروم في فلسطين، وعلاقته بالسلوك العدواني التي أسفرت عن وجود مستوى منخفض من الحكم الخلقى لدى الأبناء المحرومين من الرعاية الوالدية، بينما كان مستوى الحكم الخلقى لدى الأبناء غير المحرومين من الرعاية الوالدية متوسطاً.

في حين استقصت دراسة السعودي (2019) فاعلية استخدام إستراتيجية المشروع في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة، عبر توظيف المنهج التجريبي، وأبرزت نتائج البحث التطور في نمو القيم لدى أطفال العينة التجريبية، وبينت النتائج أن فهم الأطفال للمعايير والأحكام الأخلاقية يزداد وضوحاً مع تقدم الطفل بالعمر وهو ما تم ملاحظته من خلال اجابات الأطفال على أسئلة المقياس فكانت أحكامهم مرتبطة بالحكم على نتيجة السلوك فأطفال هذه المرحلة ترتبط أحكامهم على فعل معين بحجم النتائج المترتبة عليه.

وقصدت دراسة عمر(2018) الكشف عن القدرة التنبؤية للدافعية الأخلاقية والأحكام الأخلاقية في

السلوك الأخلاقي، لدى طلبة جامعة اليرموك. ولتحقيق غاية الدراسة، جرى جمع البيانات من (730) طالباً وطالبة من الجامعة، وذلك باستخدام مقياس السلوك الأخلاقي. وبينت النتائج قدرة كبيرة للدافعية الأخلاقية في تفسير السلوك الأخلاقي، وانخفضت قدرة الأحكام الأخلاقية على التنبؤ بالسلوك الأخلاقي.

وسعت دراسة غالب (2010) إلى الكشف عن مستوى نمو الأحكام الأخلاقية والعلاقة بين نمو الأحكام الأخلاقية والالتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى (1200) من طلبة المدارس في دمشق، ووظفت في الدراسة اختبار الحكم الأخلاقي، ومقياس الالتزان الانفعالي، ومقياس النضج الاجتماعي. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمو الأحكام الأخلاقية والالتزان الانفعالي، وبين نمو الأحكام الأخلاقية والنضج الاجتماعي، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الالتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي.

وبحثت دراسة (Moller,2009) في أهمية التطور الأخلاقي وعلاقته بالعمر، وارتباط التطور الأخلاقي بالتطور النمائي وفقاً لنظرية بياجيه، ونموذج الحكم الأخلاق الذي طوره (Haidt)، وأجريت مقابلات مع (307) طفلاً، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً للتطور الأخلاقي تُعزى للعمر أو الجنس.

وتتطور الأحكام الأخلاقية لدى الأطفال من خلال ممارسات معلّماتهن اللواتي لديهن وعي بالخصائص النمائية، وبأدوارهن في متابعة نمو الأطفال وبناء شخصياتهم والتأثير بهم، وتنمية تفكيرهم وإطلاق إبداعاتهم، وإشباع حاجاتهم، وتعزيز نموهم الحس حركي، والذهني والعاطفي والاجتماعي والأخلاقي عبر توفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة؛ تعين الأطفال على طرح الأسئلة المتعلقة بالقضايا الأخلاقية، وتمثل المعايير الأخلاقية وتذويتها، والربط بين المسبب والنتيجة، والتفكير العلمي وتفسير المواقف والقضايا الأخلاقية (الخالص، 2021؛ القحطاني، وآخرون 2016).

وتسهم الخبرات والتجارب وممارسات المعلّمت في تطوير الأحكام الأخلاقية من خلال أنشطة اللعب، ومراكز التعلم (الأركان) والقصص، والأناشيد، والحوار والمناقشة، وتفسير الصور، ومناقشة المواقف والأحداث، وألعاب البزل، والألعاب التعليمية المختلفة (Mcclure, Lanneui & susana 2010).

وثمة دراسات استقصت ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تنمية القيم والأحكام الأخلاقية فدرست (Velea & Farca, 2013) مسؤوليات المعلمين في التنمية الأخلاقية والعاطفية للأطفال، وتحديد الصعوبات التي يواجهها المعلمون والطلبة فيما يتعلق بالقضايا الأخلاقية والعاطفية، وبينت الدراسة أهمية فهم المعلمين لأدوارهم وممارساتهم، وأهمية تدريب المعلمين لتحسين ممارساتهم في تنمية الأطفال.

واستقصت دراسة باصرة وباحارثة (2013) دور مربيات الأطفال في تنمية القيم الإيمانية والأخلاقية والثقافية والاجتماعية في مدينة المكلا، حيث تكوّنت العينة من (50) معلّمة من رياض الأطفال. ووظفت الدراسة الإستبانة المكونة من القيم وطرق تنميتها، وأظهرت النتائج أن القيم الإيمانية حازت على أعلى متوسط حسابي، في حين حازت القيم الثقافية على أقل متوسط حسابي، وبينت النتائج أن اللعب والتمثيل ينميان القيم.

ودرس أوزترك (Ozturk,2010) قضية الأخلاقيات المهنية وصنع القرار الأخلاقي لدى المعلمين وتأثيره في الأطفال، وأجريت مقابلة مع (29) معلّماً لتحديد آرائهم حول المبادئ الأخلاقية المهنية لمعلمي الأطفال، وخرجت الدراسة بوثيقة الأخلاقيات المهنية للمعلمين.

إن المتأمل للدراسات السابقة يلمح دراسات تناولت الأحكام الأخلاقية مثل دراسة هدباوي وحمدي (2020) والسعودي (2019) ودراسة عمر (2018)، واختلفت الدراسة الحالية بأنها ركزت على ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي، ولم يعثر على دراسات تناولت ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال.

وتباينت الدراسات من حيث منهجيتها فمنها دراسات استخدمت المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي، ووظفت في الدراسات أداة الاستبيان والاختبارات، والمقابلات، بيد أن الدراسة الحالية تفردت في التثليث (أي

توظيف عدة أدوات كمية ونوعية)، مثل: الاستبانة، والملاحظة، والمقابلات؛ بغية جمع بيانات تستقصي ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي للأطفال.

مصطلحات الدراسة:

معلّمت رياض الأطفال:

رائدة تربوية ومربية للأطفال، تلقت تأهيلاً مسلياً ومهنياً يعينها على تنشئة الأطفال، وتطوير نموهم، وتعليمهم، في ضوء الكفايات والمعايير المهنية لمعلّمت رياض الأطفال وخصائص مربية الروضة.

المعلّمت عينة الدراسة اللواتي وافقن على الانخراط في الدراسة.

رياض الأطفال:

مؤسسة تربوية تعنى بالأطفال من عمر ثلاث سنوات إلى خمس سنوات وتسعة أشهر، تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للأطفال، وتنميتهم عاطفياً واجتماعياً وجسدياً وأخلاقياً ولغوياً وذهنياً.

الحكم الأخلاقي:

جملة القرارات التي يتخذها الطفل للحكم على سلوكيات الآخرين، ومواقفهم، وممارساتهم، في ضوء النمو المعرفي والاجتماعي والعاطفي والشخصية.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلّمت رياض الأطفال.

الحدود المكانية: رياض الأطفال في محافظة بيت لحم.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2018 / 2019.

الحدود المفاهيمية: تتحدد هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

منهج الدراسة: بغية تحقيق أهداف الدراسة وظفت الباحثتان المنهج الوصفي المزيج (الكمي والنوعي). وهو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمت رياض الأطفال في محافظة بيت لحم، والبالغ عددهن (396) معلّمة.

عينة الدراسة: اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، حيث اشتملت الدراسة على (122) معلّمة من المجتمع الكلي بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة.

وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة: تتوزع عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي بنسبة (23.8%) لدبلوم فأقل، (76.2%) بكالوريوس فأعلى. أما توزيع العينة حسب التخصص فيظهر أن (48.4%) معلّمة لديهن تخصص رياض الأطفال، (26.2%) تخصصهن معلم صف، (25.4%) غير ذلك. ويبين متغير الخبرة في التدريس أن (27%) أقل من (5 سنوات)، (27%) يمتلكن من الخبرة (5 - 10) سنوات، (46%) من المعلّمت لديهن أكثر من (10) سنوات. ويبين متغير جهة الإشراف أن (18%) من رياض الأطفال حكومية، (82%) خاصة.

أدوات الدراسة:

أولاً: الاستبانة: صممت الباحثتان استبانة تقيس درجة ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم، وتكونت الإستبانة من قسمين، القسم الأول تكون من المعلومات الشخصية حول العينة ومتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة في التدريس، جهات الاشراف). والقسم الثاني تكون من (19) فقرة حول ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي، وتم تصميم المقياس وفقاً لمقياس ليكارت الخماسي.

صدق الاستبانة: صممت الباحثتان الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة وبلغ عددهم تسعة محكمين، حيث طلب منهم إبداء الرأي في الاستبيان وتم الأخذ بملاحظات المحكمين.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الإستبيان مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة وهذا يدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (1): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم

الرقم	قيمة الارتباط R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة الارتباط R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة الارتباط R	الدالة الإحصائية
1	0.497**	0.000	8	0.487**	0.000	15	0.668**	0.000
2	0.533**	0.000	9	0.652**	0.000	16	0.601**	0.000
3	0.520**	0.000	10	0.676**	0.000	17	0.556**	0.000
4	0.599**	0.000	11	0.674**	0.000	18	0.433**	0.000
5	0.545**	0.000	12	0.592**	0.000	19	0.522**	0.000
6	0.633**	0.000	13	0.635**	0.000			
7	0.645**	0.000	14	0.599**	0.000			

** (Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)).

* (Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)).

أولاً: ثبات الاستبانة: تحققت الباحثتان من ثبات الاستبانة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم (0.89).

ثانياً: الملاحظة: صممت الباحثتان أداة لملاحظة ممارسات المعلمات في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم وتكونت الملاحظة من (19) فقرة، ولكل فقرة ثلاثة أبعاد (تحقق، يتحقق إلى حد ما، لم يتحقق)، إضافة إلى توثيق المواقف والسياقات، حيث لاحظت الباحثتان (15) ممارسة للمعلّمت في (15) روضة من رياض الأطفال في محافظة بيت لحم.

شبات الملاحظة:

- الثبات بين شخصي: تم الإتفاق بين الباحثين على مصطلح واضح ودقيق حول وحدات تحليل الكلمات والعبارات وبعد ذلك أجرت كل باحثة بشكل منفرد تحليلاً لعينه من الملاحظة .

- الثبات ضمن شخصي: قامت الباحثتان بعمل تحليل مرتين بعد أسبوعين تقريباً بين التحليل الأول، واستخدمت الباحثة معادلة هولستي لحساب معامل الثبات الضمن شخصي والبين شخصي $2M/(N1+N2)$.

- N1: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الأولى.

- N2: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الثانية .

- 2M: عدد الفئات المتفق عليها في المرة الأولى والثانية .

حيث بلغ معامل الثبات البين شخصي (85.8%) أما الضمن شخصي فبلغ (85%) وهما نتيجتان مقبولتان.

ثالثاً: المقابلة:

أجريت مقابلة مع (17) معلّمة من معلّمت رياض الأطفال في محافظة بيت لحم، بغرض التعرف إلى ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم، والتعرف إلى الطرق والأساليب التي يتم من خلالها تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال.

متغيرات الدراسة:**المتغيرات المستقلة:**

المؤهل العلمي، وله مستويان: دبلوم فأقل، بكالوريوس فأعلى.

التخصص وله مستويان: معلّمة روضة، معلّمة صف مرحلة أساسية، غير ذلك.

الخبرة في التدريس ولها ثلاث مستويات: أقل من 5 سنوات، 5 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.

جهات الإشراف: ولها مستويان: حكومية، خاصة.

المتغيرات التابعة:

ممارسات معلّمت رياض الأطفال في محافظة بيت لحم.

تعزيز المعلّمت الحكم الأخلاقي للأطفال في محافظة بيت لحم.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الخطوات التالية لإجراء الدراسة:

- الحصول على قائمة بأسماء رياض الأطفال وعدد المعلّمت في كل روضة.

- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع ممارسات معلّمت رياض الأطفال وتعزيز الحكم الأخلاقي، بهدف الاستفادة منها في تصميم المادة التعليمية وأدوات الدراسة.

- تحضير أدوات الدراسة وهي عبارة عن اختبار لقياس درجة ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم، وذلك بالرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات المحكمة والكتب ذات الصلة بموضوع الدراسة.

- جمع البيانات.
- تحليل البيانات الكمية والنوعية.
- تفسير النتائج والخروج بالتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة، وبيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

تحليل البيانات النوعية المقابلات:

تم تفريغ المقابلات الفردية كل على حدة، ومن ثم تفريغ كل سؤال على حدة. بعد ذلك أجريت قراءة للنصوص والتأمل فيها بغية عملية الترميز التي تضمنت قراءات متكررة لنصوص المقابلة لتحديد العناوين الرئيسية، ثم استخدام ألوان مختلفة لإبراز استجابات المشاركين والترميز، ومن ثم تجميع رموز مماثلة، واستخراج الجمل والكلمات لتوليد موضوعات واسعة من المقابلة تسمى (الثيمات) أو الموضوعات. وعليه فقد تم تحليل البيانات اعتماداً على وحدة الموضوع والذي يقوم على أساس قراءة النص، وتأمل المعلومات وتصنيفها ومن ثم دراستها وتحليلها ووضعها في موضوعات (الخالص، 2021). وبعد ذلك عرض نتائج المقابلات بصورة سردية مع الاستشهاد بأقوال المعلمات والمديرات، وتفسير البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الجدول رقم (2) حتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة
تم اعتماد الدرجات التالية الموضحة أدناه

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي - ممارسات المعلمات
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	2.34-3.67
عالية	3.68 فما فوق

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم؟
للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم، والجدول (3) يبين النتائج.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم

الرقم	ممارسات معلّمت رياض الأطفال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
18	أشجع الأطفال المحافظة على نظافة المكان	4.88	0.330	عالية
19	أشجع الأطفال المحافظة على ممتلكات الآخرين	4.86	0.348	عالية
13	أحث الأطفال على استخدام الألفاظ المرغوبة	4.75	0.432	عالية
17	أشجع الأطفال على الاعتذار عند قيامهم بسلوكيات مسيئة	4.75	0.437	عالية
2	أطبق الأنشطة التي تعزز قيمة الاحترام عند الأطفال	4.67	0.489	عالية
9	أشجع الأطفال على التسامح مع الآخرين	4.66	0.524	عالية
4	أطبق أنشطة تشجع الأطفال على التعاون فيما بينهم	4.62	0.503	عالية
8	أروي قصصاً تشجع على الأخلاق	4.59	0.542	عالية
6	أساعد الأطفال على التمييز بين الصواب والخطأ	4.57	0.545	عالية
3	أطبق أنشطة تعزز قيمة الأمانة عند الأطفال	4.50	0.549	عالية
1	أطبق الأنشطة التي تعزز قيمة الصدق عند الأطفال	4.49	0.549	عالية
15	أشجع الأطفال على تحمل مسؤولية تصرفاتهم	4.49	0.578	عالية
16	أعزز مبادرات الأطفال الأخلاقية	4.48	0.695	عالية
11	أفسر الأحكام الأخلاقية للأطفال بطريقة تناسب نموهم	4.40	0.584	عالية
10	أشجع الأطفال على الضبط الذاتي	4.39	0.569	عالية
12	أراعي الخصائص التطورية في اختيار الأنشطة التي تعزز الحكم الأخلاقي	4.35	0.574	عالية
5	أنمي مهارة إصدار الحكم على المواقف (إذا كانت صحيحة أم خاطئة)	4.22	0.553	عالية
7	أشجع الأطفال على تفسير الأحكام التي تم إصدارها	4.18	0.643	عالية
14	أشجع الأطفال على طرح الأسئلة المتصلة بالجوانب الأخلاقية	4.09	0.716	عالية
	الدرجة الكلية	4.52	0.315	عالية

يلاحظ من الجدول (3) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.52) وانحراف معياري (0.315) وهذا يدل على أن ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم جاء بدرجة عالية، وهذه النتائج تتفق مع دراسة باصرة، وباحارثة (2013).

كما وتشير النتائج في الجدول (3) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة «أشجع الأطفال بالمحافظة على نظافة المكان» على أعلى متوسط حسابي (4.88)، يليها فقرة «أشجع الأطفال المحافظة على ممتلكات الآخرين» بمتوسط حسابي (4.86). وحصلت الفقرة «أشجع الأطفال على طرح الأسئلة المتصلة بالجوانب الأخلاقية» على أقل متوسط حسابي (4.09)، يليها الفقرة «أشجع الأطفال على تفسير الأحكام التي تم إصدارها» بمتوسط حسابي (4.18).

بالمقابل حصلت الفقرة «أشجع الأطفال على طرح الأسئلة المتصلة بالجوانب الأخلاقية» على أقل متوسط حسابي. وتعرّض الباحثان هذه النتيجة إلى أن التركيز في تعليم الأطفال ينصب على التعلم مع قلة الاهتمام في تفكير الأطفال، وأسئلتهم وقد يكون مرده قلة متابعة المعلمات في موضوعات تنمية الحكم الأخلاقي عند الأطفال. وحصلت فقرة «أشجع الأطفال على تفسير الأحكام التي تم إصدارها» على أقل متوسط حسابي، ويدل ذلك على حاجة المعلمات إلى الانخراط في برامج النمو المهني حول مسؤولياتهن في التنمية الأخلاقية والعاطفية للأطفال وفقاً لما أشار إليه (Velea & Farca, 2013).

بينت نتائج الملاحظة في رياض الأطفال أن تشجيع الأطفال للمحافظة على نظافة المكان والمحافظة على الممتلكات العامة وحصلت على أعلى نسبة (100%)، وهذه النتيجة تتفق مع استجابات المعلمّات في الاستبانة، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي. ومرد ذلك أن المحافظة على نظافة المكان واحترام الممتلكات العامة هي من الممارسات اليومية التي يقوم بها كل طفل، سواء في بيته أو في الروضة.

وبينت النتائج أن المعلمات تطبق أنشطة لتحقيق التعاون بين الأطفال بنسبة (73.3)، وأظهرت الملاحظة أن ممارسات المعلمات في تعزيز المبادرات الأخلاقية حصلت على نسبة (66.7%)، حيث إنه في أغلب الملاحظات لم يظهر الأطفال أي مبادرة أخلاقية إلا بطلب من المعلمة، وهذا وفق ما أشار إليه في نظرية كولبرج في كون الطفل يفترض بأن المعلمة تضع القواعد وعليه تطبيقها حتى توصف أعماله بأنها صائبة، وهذا بدوره يتنافى مع فهم نماء الأطفال وخصائصه. وينبغي على المعلمات تعزيز المبادرات الأخلاقية لدى الأطفال من خلال المشاريع التطوعية، والمناقشات حول الحلول للمشكلات المجتمعية وهذا يتساق مع ما أشار إليه (فرماوي، وشحاته، 2008؛ Møller & signe, 2009) في التركيز على سياق نمو عمليات التفكير الخلقّي التي يمر بها الأطفال أثناء تعايشهم مع البيئة الاجتماعية.

وبينت نتائج الملاحظة أن تشجيع الأطفال على تفسير الأحكام الأخلاقية ظهر بنسبة (53.3%)، حيث قامت بعض المعلمّات بسؤال الطفل عن رأيه في الحكم الذي تم إصداره على السلوك إذا كان صائباً أم لا مع تقديم توضيح للحكم. كما بينت نتائج الملاحظة أن ثلاث معلمات قرأن قصصاً مختلفة للأطفال ذات نهاية مفتوحة، وطلبن من الأطفال إكمال القصة، وسألن زملاءهم عن رأيهم في ما قدموه. ومثل هذه الأنشطة تنمي الحكم الأخلاقي لدى الأطفال حيث تساعدهم على توضيح التفسيرات المختلفة، وتعطي شرعية لأحكامهم كما وتعينهم على ربط السبب بالنتيجة وتطور قدرتهم على ضبط أنفسهم من منطلق فهمهم للأحكام الأخلاقية. ودعى (NAEYC, 2019؛ McClure, 2018) إلى الالتفات إلى الخبرات والتجارب وممارسات المعلمات في تطوير الأحكام الأخلاقية من خلال أنشطة اللعب، ومراكز التعلم (الأركان) والقصص، والأناشيد، والحوار والمناقشة، وتفسير الصور، ومناقشة المواقف والأحداث، وألعاب البزل، والألعاب التعليمية المختلفة.

وبينت نتائج الملاحظات أن نسبة (50) من المعلمات اللواتي تمت ملاحظتهن يشرحن المعايير والقضايا الأخلاقية بصورة نظرية دون ربطها بالسياقات الحياتية للطفل ودون توظيف أنشطة تعين الأطفال على فهم المنظومة الأخلاقية وتمثل الأخلاق كجزء من الممارسات الحياتية، في حين جاءت هذه النتيجة في الاستبانة بصورة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب متغيرات المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة في التدريس، جهة الإشراف؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الأسئلة الفرعية.

نتائج السؤال الفرعي الأول ونصه:

هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب متغير المؤهل العلمي؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول (4) يبين النتائج.

الجدول (4): نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «t»	مستوى الدلالة
دبلوم فأقل	29	4.63	0.28	2.313	0.025
بكالوريوس فأعلى	93	4.49	0.31		

يتبين من خلال الجدول (4) أن قيمة «ت» للدرجة الكلية (2.313)، ومستوى الدلالة (0.025) أي أن ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم تختلف باختلاف المؤهل وكانت لصالح الدبلوم فأقل.

نتائج السؤال الفرعي الثاني: هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف التخصص؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب التخصص. والجدول (5) يبين النتائج.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلمة روضة	59	4.57	0.31
معلمة صف مرحلة أساسية	32	4.45	0.31
غير ذلك	31	4.50	0.30

يلاحظ من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية لممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (6).

الجدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة

في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير التخصص

مستوى الدلالة	قيمة «ف» المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.198	1.641	0.161	2	0.322	بين المجموعات
		0.098	119	11.664	داخل المجموعات
			121	11.986	المجموع

يلاحظ من الجدول (6) أن قيمة «ف» للدرجة الكلية (1.641) ومستوى الدلالة (0.198) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير التخصص.

نتائج السؤال الفرعي الثالث: هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف الخبرة في التدريس؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب الخبرة في التدريس، والجدول (7) يبين النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس

الخبرة في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	33	4.57	0.23
من 5-10 سنوات	33	4.51	0.37
أكثر من 10 سنوات	56	4.50	0.32

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية لممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (8):

الجدول (8) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الخبرة في التدريس

مستوى الدلالة	قيمة «ف» المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.544	0.612	0.061	2	0.122	بين المجموعات
		0.100	119	11.864	داخل المجموعات
			121	11.986	المجموع

يلاحظ من الجدول (8) أن قيمة «ف» للدرجة الكلية (0.612) ومستوى الدلالة (0.544) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعز لمتغير الخبرة في التدريس.

وهذا يدل على وجود تشابه في استجابات ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال يعز لمتغير سنوات الخبرة، مما يعزز أهمية التركيز على كفايات المعلمات والمهارات وتوظيف المعلمات الجدد وفقاً للمعايير المهنية لمهنة التعليم في رياض الأطفال (وزارة التربية والتعليم، 2017).

نتائج السؤال الفرعي الرابع: هل تختلف ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف جهات الإشراف؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (9) يبين النتائج.

الجدول (9) نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في ممارسات

معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم حسب متغير جهة الإشراف

جهة الإشراف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
حكومية	22	4.40	0.28	2.149	0.039
خاصة	100	4.55	0.31		

يتبين من خلال الجدول (9) أن قيمة «ت» للدرجة الكلية (2.149)، ومستوى الدلالة (0.039)، أي أنه توجد فروق في ممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير جهة الإشراف. وكانت الفروق لصالح رياض الأطفال الخاصة. وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

نتائج السؤال الثالث: ما هي آراء معلّمت رياض الأطفال في محافظة بيت لحم حول ممارساتهن في تعزيز الحكم الأخلاقي؟

حللت الباحثتان (17) مقابلة مع معلّمت رياض الأطفال تحليلاً تيمائياً موضوعياً، وتم استخراج الموضوعات الآتية:

أولاً: مصطلح الحكم الأخلاقي للمعلّمت:

أشارت (17) معلّمة أي ما نسبة (88%) من معلّمت رياض الأطفال بأنها لم تسمع مسبقاً بمصطلح الحكم الأخلاقي، لكن أشارت بعض منهم إلى أن المنهج المتبع لرياض الأطفال هو التعليم والتدريب على الأخلاق بشكل عام. حيث أشارت المعلّمة (5): «لا، لم أسمع بالمصطلح كاسم، ولكن أعتقد أن الطفل يميز بين الصواب والخطأ». والمعلّمة (17): «لا، لم أسمع به مسبقاً، لكن يتم العمل مع الأطفال على تدريبهم أن يميز بين الصواب والخطأ من خلال النشاطات».

وبينت المعلّمة (10) أن الحكم الأخلاقي جديد بالنسبة لها ومن المعلّمت التي أشارت إلى أنها سمعت مسبقاً بالمصطلح، المعلّمة (10): «نعم، سمعت به وهي أن نزرع الأخلاق في الأطفال لكي يصبح الطفل قادراً على التمييز بين الصواب والخطأ وأن نبعده عن التمرکز حول الذات».

ترى الباحثتان أن برامج النمو المهني لمعلمات رياض الأطفال لم تنبه إلى موضوع الحكم الأخلاقي للأطفال، وربطه مع نماء الطفل وتطوره، كما أن معلمات رياض الأطفال يواجهن مواقف مع الأطفال فيما يتعلق بالأحكام الأخلاقية ويحتجن إلى من يرشدهن في ذلك. وعليه ترى الباحثتان أهمية تدريب المعلمات قبل الخدمة وأثنائها على موضوعات القيم والأحكام الأخلاقية، وكيفية تنميتها لدى الأطفال.

ثانياً: تصرف المعلّمة في المواقف التي تتطلب إصدار الأحكام الأخلاقية:

أشارت (3) معلّمت أي ما نسبته (17%) إلى أنها تقوم بلفت نظر الطفل إلى المواقف التي تتطلب إصدار الأحكام الأخلاقية، وأشارت معلمتان بأنهما تحدثتان مع الطفل وتحاوران، بينما تقوم (10) معلّمت أي ما نسبته (66%) بطرح الموضوع بشكل عام في الطابور الصباحي أو الحديث الصباحي.

وأشارت معلمتان أي ما نسبته (11%) إلى أنه منذ بداية العام يقمن بوضع قائمة الممنوعات والمسموح. أشارت (3) معلّمت أي ما نسبته (17%) بأنهن يستخدمن أسلوب العقاب أي الحرمان من اللعب لمدة دقيقتين ولا تتجاوز الـ 5 دقائق. وهذا بدوره يتنافى مع نمو الأطفال وفهم الطفل واحترامه، حيث إن العقاب والحرمان يؤثر سلباً على نمو الطفل الاجتماعي والعاطفي والأخلاقي، كما يؤثر في شخصية الطفل.

حيث أشارت المعلّمة (2): «منذ بداية العام الدراسي نضع القوانين الصفية حسب المرحلة العمرية، وكل زاوية في الصف لديها قوانين مثلاً أن نرتب الألعاب بعد الانتهاء منها، هناك حدود خطية على الأرض لكل زاوية يعرفها الطفل ويعرف أنه لا يجوز تجاوزها». وأشارت معلّمة واحدة فقط أي ما نسبته 5%، بأنها تستعمل أسلوب المناظرة. والمعلّمة (4): «من خلال المناظرة بين الطفلين، نسأل لماذا فعلت ذلك؟ نشرح لهم التصرف الخطأ».

ثالثاً: دور المعلّمة في مساعدة الأطفال على إصدار الأحكام الأخلاقية:

أشارت (5) معلّمت أي ما نسبته (29%) إلى أنها تحدد مع الطفل قائمة المسموح والممنوع بحيث يتشجع على الضبط الذاتي، (5) معلّمت أشرن إلى دور الحوار في تفهم الطفل، وما يدور في خلدته ومن ثم مساعدته في إصدار الأحكام الأخلاقية. وأشارت معلمتان منهن إلى أنه مع التدريب المتواصل يتم مساعدة الأطفال في إصدار الأحكام الأخلاقية. ومن أقوال المعلّمة (12): «نسأل الطفل عن الموقف إذا كان صحيحاً أم خطأ، من خلال الحوار التدريجي معه يتوصل بنفسه إلى أن يأخذ قراراً بحق نفسه». والمعلّمة (13): «المحاولة ان نفهم سبب إصدار هذه الأحكام الأخلاقية من كل طفل، نتفاهم مع الأطفال من خلال الحوار الدائم فهو جزء أساسي في التعامل مع الأطفال، لأن الطفل يعبر عن نفسه بهدوء وبهذا نستطيع مساعدته أكثر». وأيضاً هناك (2) معلّمة أي ما نسبته (11%) لاستخدامهم وسائل التعزيز التي تساعد الأطفال في إصدار الأحكام الأخلاقية. مثل ما أشارت إليه المعلّمة رقم (8): «من خلال القصص والطفل يستنتج العبرة، والقوانين التي نضعها في بداية العام، نركز على ضرورة التسامح بين بعضهم البعض».

رابعاً: تفسير الأحكام الأخلاقية التي يصدرها الأطفال من قبل المعلّمت:

أشارت (17) معلّمة أي ما نسبته (100%) إلى أن البيئات المختلفة التي يتعرض إليها الطفل سواء من البيت أو الأقارب أو الشارع تؤثر على إصداره للأحكام الأخلاقية، ومعلمتان فقط منهن أشرن إلى أن خصائص النمو لهذه المرحلة هي أيضاً تؤثر على إصدار الطفل للأحكام الأخلاقية. مثل ما أشارت إليه المعلّمة (3): «نفسر الأحكام الأخلاقية للأطفال بناءً على نفسية كل طفل ونعزوها إلى الخصائص النمائية لكل مرحلة. ودور الأهل يؤثر تأثيراً كبيراً على الأحكام الأخلاقية التي يصدرها الأطفال، لذلك نقوم بالتواصل المستمر معهم». ومثال على ذلك مثلاً إذا قام طفل بلفظ الألفاظ غير المرغوبة، نتحدث معه ونفهم الطفل بأنه لا يجوز أن نتلفظ بمثل هذه الألفاظ، ونتواصل مع الأهل ونبلغهم بضرورة المحافظة على أسلوب كلامهم في البيت.

والمعلّمة (15): «أفسرها بحسب تربية الأهل لأطفالهم، لذلك نحن دائماً على تواصل مع الأهل ونطلب

منهم تطبيق ما نعلمه لأطفالهم مثلاً عدم الضرب، وعدم استخدام الألفاظ غير المرغوبة أمامهم لأنه ينقلها إلى الروضة وهذا تصرف خاطئ من الأهل».

خامساً: الأنشطة التي تطبقها المعلمات لتعزيز الحكم الأخلاقي:

تبين للباحثين أن (17) معلّمة أي ما نسبته (100%) يستخدمن أسلوب القصة سواء القراءة من الكتب أو من تأليفها حسب الموضوع.

بينما جاء أسلوب التمثيل والمسرح واستخدام الزاوية الصفية، ولوحات التعزيز والمشاعر أتي بنسبة (35%) لكل نشاط. وهناك (4) معلّمت أشرن إلى استخدام أسلوب الرسم أي ما نسبته (23%). و(17%) من المعلّمت أشرن إلى النشاطات بالاشتراك مع الأهل. ومعلّمة واحدة أي ما نسبته 5% فقط ذكرت أنها تستخدم الفيديوهات كنشاط لتعزيز الحكم الأخلاقي. كما أشارت المعلّمة (1): «من خلال الزاوية الصّفية (زاوية الخيال، الدكان، الطبيب، البيت) نعلم الأخلاقيات مثل الحديث بلباقة». والمعلّمة (2): «نقرأ القصة بشكل يومي وذلك حسب المناسبة أو الموقف، وعن الطريق الرسم، ونركز على سلوكنا (الاحترام، النظافة، الهدوء) وطريقة كلامنا أمام الأطفال لكي نكون القدوة (لو سمحت، أسفة، هل يمكنني، بعد إذنك...)». والمعلّمة رقم (17): القصص مع التمثيل والصور، الرسم، الفيديوهات (تصرف صحيح أم خاطئ) نجعل الطفل يحكم على المواقف التي يراها.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية الخاصة بممارسات معلّمت رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال، توصي الباحثتان بما يأتي:

- 1 - إجراء المزيد من الدراسات حول تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال.
- 2 - تصميم دليل مصور تدريبي لمعلّمت رياض الأطفال لطرق تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال.
- 3 - إدراج موضوع تعليم الأخلاق للأطفال في برامج النمو المهني لمعلّمت رياض الأطفال قبل الخدمة وأثناءها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حلو، مسلم والخالص، بعاد (2011). دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل في منهاج التربية المدنية للمرحلة الأساسية الأولى، الصف الأول - الرابع، *المجلة الأكاديمية العربية*، الدانمارك 11، 130-143.
- أبو طالب، تغريد، الصايغ، ليلي (2007). *إدارة الحضانة ورياض الأطفال*. جامعة القدس المفتوحة
- أبو نجيلة، سفيان (2015). المناخ الأسري كما يدركه الأبناء وعلاقته بالتفكير الأخلاقي في ضوء نظرية كولبرج لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، *رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رأنم)*، 25(1)، 93-151.
- باصرة، انتصار، وباحارثة، زنيب (2013). دور مربيات رياض أطفال مدينة المكلا في تنمية القيم، رسالة ماجستير، جامعة الأندلس، *مجلة الأندلس*، 10(6)، 303-339.
- الخالص، بعاد (2016). فاعلية ملف الانجاز (البورتفوليو) في تنمية الكفايات التعليمية للطالبات المعلّمت في تخصص الطفولة المبكرة (التربية الابتدائية ورياض الأطفال) في جامعة القدس، *مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود*، 28 (3).

- الخالص، بعاد (2021). *واقع رياض الأطفال في مدينة القدس*. دراسة مقدمة إلى اتحاد الجمعيات الخيرية، بتمويل من الاتحاد الأوروبي، ومؤسسة أريج.
- الخالص، بعاد والنتشة، انتصار (2019) رحلة تعليم العلوم للأطفال بالاستقصاء عبر ممارسات المعلمة التأميلية (دراسة نوعية). *مجلة الدراسات الأردنية للعلوم التربوية*، 46 (4)، 412-441.
- السعودي، هنادي (2019). *فاعلية إستراتيجية المشروع في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة*، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (184)، 87 - 137.
- سليم، مريم (2002). *علم نفس النمو*. بيروت: دار النهضة العربية.
- عبد الفتاح، فوقية (2000). *مقياس التفكير الأخلاقي المصور للأطفال* (دليل المقياس). القاهرة: مكتبة الأنجلو، القاهرة.
- عبدالمعطي، حسن، قناوى، هدى (2000). *علم نفس النمو*، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عثمان، علي (2010). *طرق التعليم في الطفولة المبكرة*، عمان: دار المسرة.
- عمر، نظمي (2018). *القدرة التنبؤية للدافعية الأخلاقية والحكم الأخلاقي بالسلوك الأخلاقي لدى طلبة جامعة اليرموك*. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 44، 183-193.
- غالب، فؤاد (2010). *نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالانفعال والنضج الاجتماعي*، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- فرماوي، فرماوي، وطه، شحادة (2008). *أثر نوع القصة وأسلوب روايتها في تنمية الحكم الخلقى لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال*. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، (1)، 155-183.
- القحطاني، قمرء، المطيري، رحاب، المطيري، أميرة، القحطاني، نورة، القحطاني، التمامي، جوهرة (2016). *دور الروضة في تنمية النمو الاجتماعي لدى الطفل*. الرياض.
- متولي، محمد (2015). *الذكاء الوجداني وعلاقته بنمو الأحكام الأخلاقية لدى عينة من طلاب الجامعات الفائقين دراسياً والعاديين*. رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق، كلية علوم الإعاقة والتأهيل.
- هدباوي، رنا وحمدى، محمد (2020). *الحكم الخلقى لدى الأبناء المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الوالدية في مجد الكروم في فلسطين وعلاقته بالسلوك العدواني*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(11).
- الهيبيدي، جمال (2006). *تربية الطفل في الإسلام*، المنصور: دار الوفاء.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2017). *المعايير المهنية لمعلّمت رياض الأطفال، فلسطين*.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al-shurai, saad. (2012). An empirical investigation of the moral judgment development of a sample of high school kuwaiti teachers, *eric, usa*, 133 (2), 340 - 348
- Arabella, h. (2007). Early year's inquiry report. *Educational journal*. 106, 27 - 29.
- Boylan, o., & Loughery, c. (2007). *Developing emotional intelligence in gp trainers and registrars*. Radcliffe publishing.

Dacy, j., Travers., & Fiore, l.(2009). **Human development across the life.** new york: mcgraw hill, seventh edition.

Gallahue, d. (1986). **Motor development and movement experiences for young children,** new york, john wiley.

Goals for kindergarten, naeyc. (2019). Washington. National association for the education of young children (naeyc).

Mcclure, r; iannelli, v; & susana, b. (2010). **Knack parenting a preschooler: a complete guide to preparing your child for the classroom--ages 3 to 5,** Newyork: globe pequot press.

Møller,s (2009). **A theoretical and empirical study in moral development.** University and institute: aalborg universitet, institut for kommunikation.

Ozturk,s (2010). **The opinions of preschool teachers about ethical principles.** Turkey: University of ondokuz mayis, faculty of education, department of preschool education.

Pohlin, l., Durwin, c.,& Weber, m. (2009). **Ed psych models,** New york: mcgraw hill.

Saluja, g., Early, d. & Clifford, m. (2002). **Demographic characteristics of early childhood teachers and structural element of early care in the united state.** *Early childhood research and practice, .4(7)*

Sher, b. (2009). *Early intervention games fun, joyful ways to develop social and motor skills in children with autism spectrum or sensory processing disorders,* united states of america: jossey-bass.

Velea, s; & farca, s.(2013). **Teacher's responsibility in moral and affective education of children.** *social and behavioral sciences, 76 ,863 – 867.*

Walker, m., Breaver, m., Brewster, j., Neaum, .,& Tallack, j .(2008). *Childcare and education.* united kingdom: nelson thornes.