

مجلة الطفولة العربية



مجلة علمية بحثية - المجلد الثاني والعشرون - العدد الثامن والثمانون، سبتمبر 2021

ملف العدد:

الطفولة في فلسطين

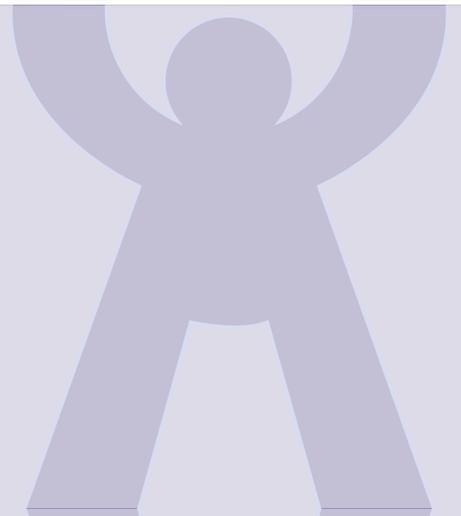


التحديات التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة في مدارس القدس الابتدائية خلال التعلم عن بعد



مستوى المعرفة الفورية لكم العدد لدى الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس

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





مجلة الطفولة العربية مجلة فصلية تصدرها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

<http://www.jac-kw.org>

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة عرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
 8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
 9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
 10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً - المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أيجابية أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة (grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول الإحصائية أو الرسوم البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1 . عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).

2 . وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ . عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب . عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.

ج . عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.1p.48>

ح . عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3 . الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً- الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

ثالثاً- عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً- التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ.د. فايزة الخرافي
	أ.د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبداللطيف الحمد
	السيد / سعد علي الناهض
	السيد / محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد / قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الإستشارية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ.د. الغالي أحرشواو
كلية الآداب - جامعة الكويت	د. عبدالله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ.د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ.د. قاسم الصراف
	أ.د. بدر عمر العمر
	أ.د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	أ.د. فوزية عباس هادي
	د. بدر عثمان مال الله

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ.د. حامد عمار
أ.د. أسامة الخولي
أ.د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد الثامن والثمانين

الصفحة	
9	❖ افتتاحية العدد
	❖ البحوث والدراسات:
13	- التحديات التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظلّ الجائحة في مدارس القدس الابتدائية خلال التعلم عن بعد أ. أماني فاروق داود د. رفاء جمال الرمحي
33	- مستوي المعرفة الفورية للكم العددي لدى الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس د. انتصار أحمد النتشة
55	- ممارسات معلمات رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم أ. بيان عصام برهم د. بعاد محمد الخالص
	❖ كتاب العدد:
75	- التقدير الذاتي عرض ومراجعة: د. علا علي حسين
	❖ المقالات:
85	- تجربة من الحقل التربوي: التطور المهني لمعلمات رياض الأطفال في فلسطين د. إلهام فهد ناصر
91	- دمج الأطفال ذوي الإعاقة وتضمينها في البيئة الفلسطينية، التطلع إلى واقع مأمول د. بسينة فضل نزال
97	- من قصص الأطفال: إعداد: أ.د. علي عاشور الجعفر
113	❖ أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

يسر مجلة الطفولة العربية أن تصدر ملفاً خاصاً للطفولة في فلسطين التي لم يتعرض لها الباحثون العرب في السنوات الأخيرة بالرغم مما تعرض له أطفال فلسطين من المصائب والأهوال والمشاكل نتيجة وقوعهم تحت ظل الإحتلال الإسرائيلي البغيض.

وفي هذا العدد من المجلة نورد عدداً من الدراسات والأبحاث التي تنطوي على معلومات وبيانات تستحق القراءة والفهم والاطلاع لتبيان الظروف المساوية، تربوياً واجتماعياً واقتصادياً، التي يعيشها أطفال فلسطين، والتي سببت لهم أضراراً كبيرة تتمثل في شح الموارد وقلة المال وغياب الأمن النفسي والتحديات التي واجهتهم في ظل الجائحة خلال التعليم عن بعد في مدارسهم.

وفي ملف هذا العدد أوردنا نحو ثلاثة أبحاث وثلاث مقالات تحتوي على معلومات غزيرة تستحق التوقف عندها وقراءتها، أولها، التحديات التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة في مدارس القدس الابتدائية خلال التعليم عن بعد، وثانيها مستوي المعرفة الفورية للكلم العديدي لدى الملتحقين برياض الأطفال الخاصة في مدينة القدس، وثالثها، ممارسات معلمات رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى أطفال محافظة بيت لحم.

أما بالنسبة للمقالات فقد عرض المقال الأول تجربة من الحقل التربوي تتعلق بالتطور لمعلمات رياض الأطفال في فلسطين، وشرح المقال الثاني دمج الأطفال ذوي الإعاقة في البيئة الفلسطينية والتطلع إلى واقع مأمول، وتناول المقال الثالث مجموعة من قصص الأطفال وحكاياتهم.

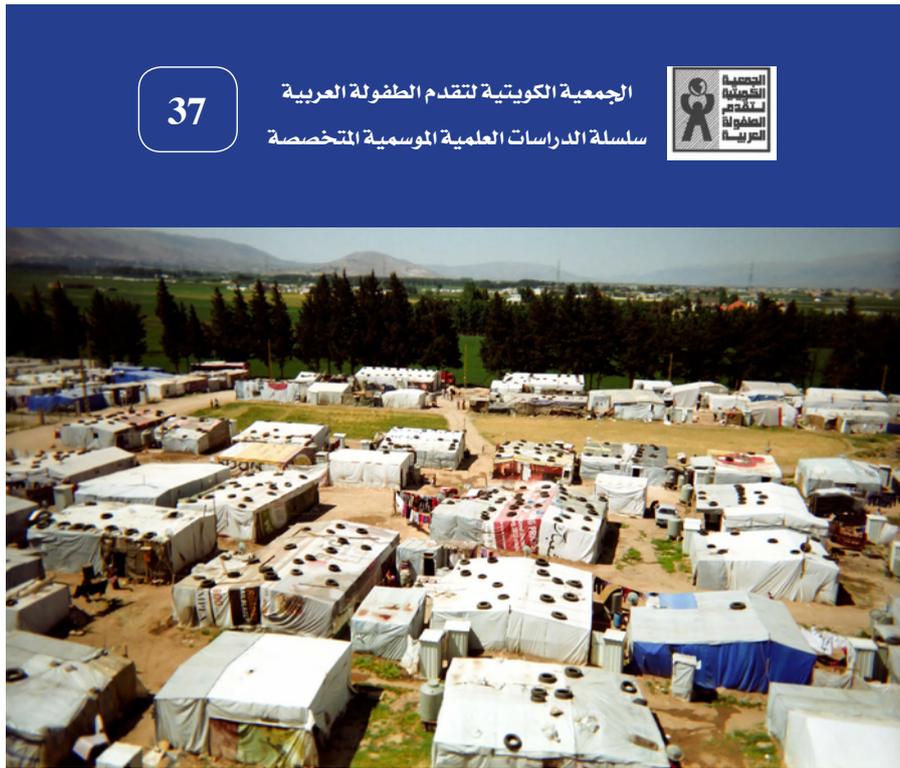
وبالرغم من أن هناك تنوعاً في البحوث، إلا أننا كقراء وباحثين، نطمح إلى مزيد من الإنتاج العلمي والبحثي للشعب الفلسطيني لخدمة الطفولة الفلسطينية ورفع شأنها وإعطائها الرعاية والاهتمام وفق ما تهدف إليه التربية السليمة التي تخدم القضية الفلسطينية على جميع الأصعدة.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

إصدار جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب :
 «اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان»
 ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
 لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح



اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي
حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان

فادية حطيط

أستاذة في كلية التربية-الجامعة اللبنانية

يوليو 2021

البحوث والدراسات

التحديات التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة في مدارس القدس الابتدائية خلال التعلم عن بعد

Doi:10.29343/1-88-1

أ. أماني فاروق داود

مدرسة ألفا المختلطة بيت حنينا

د. رفاء جمال الرمحي

مديرة برنامج الماجستير في التربية - كلية التربية - جامعة بيرزيت

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكيفية إلى معرفة التحديات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والتحديات المتعلقة بالبنية التحتية التي واجهت طلبة التربية الخاصة خلال جائحة كورونا، تم اختيار المشاركين بطريقة عشوائية قصدية وهم 3 مديرون و10 معلمين و5 أولياء أمور، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداة المقابلة المفتوحة غير المنظمة. أظهرت نتائج الدراسة أن التحصيل الأكاديمي للطلبة تدنى خلال فترة التعلم عن بعد، ولم يكن هناك مراعاة للفروقات الفردية بشكل واضح، وكان هناك صعوبة لدى الطلبة في التأقلم مع موقف تعليمي جديد. كما أظهرت نتائج المقابلات أن طلبة التربية الخاصة تأثروا اجتماعياً وسلوكياً ونفسياً خلال التعلم عن بعد، وظهر أيضاً وجود ضعف في شبكات الإنترنت في كثير من مناطق القدس أثناء الجائحة، بالإضافة إلى نقص في الأجهزة الإلكترونية، وعدم قدرة الأهل والطلبة على استخدامها بشكل صحيح. خرجت الدراسة بتوصيات أبرزها: إجراء دراسات مستقبلية حول مدى أهمية البرامج والدورات الإرشادية التطبيقية للمدرّاء والمعلمين وأولياء الأمور للمساهمة في تحدي الأزمات، وإجراء دراسات مستقبلية لحالات معمقة لتجارب أولياء أمور مع أولادهم في مرحلة التعلم عن بعد، وضرورة إدخال التكنولوجيا في حياتنا اليومية بمجالها التطبيقي والنظري كمعلمين ومدرّاء. الكلمات المفتاحية: التحديات، طلبة التربية الخاصة، التعلم عن بعد.

Challenges faced special education students at Jerusalem elementary schools during the corona pandemic.

Amani farouk Daoud
Alfa School

Refa' Jamal Al Ramahi,
Berzeit University

Abstract

The study aimed to investigate the academic, social, psychological and infra-structure challenges facing special education children during the Corona pandemic. The participants were chosen randomly and intentionally, included 3 principals, 10 teachers, and 5 parents. The results of the study showed that there was agreement that the students' academic achievement was low, and there was no clear consideration of individual differences, and there was difficulty for the students to adapt to a new educational position from the perspectives of the teachers, principals and parents. The participants agreed that students were affected socially, psychologically and behaviorally. The results also indicated weak Internet networks in many areas at Jerusalem during the Pandemic. Also there was a lack of equipments, and how to use them by parents and students.

The study recommended, future studies to be conducted on the importance of programs and practical guidance courses for Principals, teachers and parents especially in distance learning and the use of technology.

Key words: Challenges, special education students, distance learning.

تم استلام البحث في مايو 2021، وأجيز للنشر في يونيو 2021.

المقدمة:

إنّ أي نظام تعليمي حول العالم يكون مطالباً بتطوير عملية التعليم باعتبارها تؤدي إلى نشر المعرفة، فالعملية التعليمية والمجتمع بشكل كامل يعتمدون على التعليم كأساس لتنمية المعارف والمهارات عند الطلبة، ومن هنا فإن مهنة التعليم مهنة مستمرة باستمرار الحياة وعلينا أن نوليها كل الاهتمام حيث أن النظام التعليمي هو أحد أهم مقومات التطوير لأي مجتمع (نصار، سامي، نتو، هوزان، عبد الشافي ودينا، 2015).

ومن أجل تطوير العملية التربوية تحتاج هذه العملية إلى قائد قادر على تسييرها وتنظيمها والمساهمة في تطوير هذه المسيرة، وإدارة مؤسساتها للنهوض بمستوى أدائها والارتقاء بها نحو الأفضل، لمواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة، وتكمن أهمية القيادة باعتبارها الدور الأساسي الذي تقوم به في كافة جوانب العملية الإدارية، حيث تعتبر المعيار الذي يحدد من خلاله نجاح أي مؤسسة إدارية، فالقائد هو المسؤول عن تنسيق جهود مرؤوسيه وتحفيزهم وتحسين أدائهم، ورفع روحهم المعنوية، بما يحقق أهداف المؤسسة في جو من الألفة والرضى، لذا فإن الباحثين والمفكرين توجهوا باهتمامهم إلى المؤسسات التربوية والتعليمية من حيث إدارتها وذلك لما طرأ عليها من اتجاهات جديدة، حيث أن دور المدير لا يقتصر اليوم فقط على تسيير شؤون المدرسة بل أصبحت شؤون الطلبة هي المحور الأساسي لاهتمام الإدارة من حيث توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد على استكمال العملية التربوية فأصبحت النظم التعليمية تتطلع إلى الارتقاء بمستوى الإدارة المدرسية من خلال تحديد وبناء المهارات اللازمة لمدير المدرسة لمواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة (أبورجب، 2020). فهي جزء من العمود الفقري في الهيكل التعليمي التي تعتمد عليها هذه المنظومة ولكن هناك جزء آخر ومؤثر حقيقي في هذه العملية التعليمية وهو المعلم، حيث لم يتغير دوره كجزء فعال من هذه المنظومة، بل أصبح أكثر تطوراً فأصبح الميسر والموجه وله الدور الأكبر لاكتساب المتعلم مهارات وخبرات وقيم مختلفة وقد حظي المعلم كأحد أطراف هذه العملية التربوية باهتمام كبير في البحوث والدراسات (العايد، الشربيني، كمال وعقل، 2019).

في المنطقة العربية، تعاني هذه الفئات الخاصة من الطلبة باستثناء بعض دول الخليج ربما، من نقص الخدمات المتاحة لهم والعقبات الكثيرة التي يواجهونها في حياتهم اليومية، سواء كانت ناتجة عن قوانين وسياسات أم تصرفات اجتماعية وعنصرية، وترصد التقارير العربية والدولية حجم معاناة ذوي الإعاقة داخل المجتمعات العربية، وبجانب ذلك من عدم وجود برامج داعمة وتأهيلية تساعد هذه الفئة على الاندماج في المجتمع، فإن عدداً كبيراً من المدن العربية، لا تبدو حتى مهياًة في ما يتعلق بالبنية التحتية والمواصلات، لتيسير ممارسة ذوي الاحتياجات الخاصة حياتهم اليومية (الخطيب والحديدي، 2009).

أما في المجتمع الفلسطيني فإن الفئات الخاصة تواجه صعوبات في توفير التعليم لهم مما ينعكس على قدراتهم في الاندماج بالمجتمع وهناك تهميش واضح وفعلي لهذه الفئة لحقهم في تلقي التعليم الرسمي ولا تزال هناك جهود مبذولة وكبيرة من قبل وزارة التربية والتعليم لدمج وتعليم الطلبة أصحاب الفئات الخاصة ولكن لا يوجد تخطيط منهجي واضح لتوفير جميع الاحتياجات لهذه الفئة خاصة في ظل الظروف المستجدة التي قد تواجههم وهناك صعوبة في توفير مراكز تأهيل جميع طلبة هذه الفئة (عوادة، 2007).

على الجهة الأخرى أولت السياسات التربوية في مدينة القدس الخاضعة للاحتلال الإسرائيلي جل اهتمامها لهذه الفئة والتي حصلت على حقوق أعلى من دول كثيرة وذلك يعود فقط لخضوع هذه المدارس إلى نظام وزارتي تابع لوزارة المعارف الإسرائيلية رغم وجود النظام العنصري في جميع قطاعات المدينة، لكن وجود هذه المدارس تحت الاحتلال يعطيها جزءاً من الاهتمام بهذه الفئة بالرغم من التحديات والعوائق التي تعاني منها مدينة القدس بسبب وضعها السياسي (شبانة، 2006).

ولكن على الرغم من تمييز هذه الفئة من حيث العناية والرعاية في مدارس مدينة القدس إلا أنها في ظل الظروف المستجدة واجهت كثيراً من التحديات، حيث إنه لا شك أن الأزمات التي قد تتعرض لها المنظومة

التعليمية للمدارس العادية بشكل عام والفئات الخاصة بشكل خاص قد تكون سبب في انحدار وانهايار منظمات بأكملها حيث تركت أزمة جائحة كورونا العديد من الآثار على كافة القطاعات وكان من أكثرها تائراً هو القطاع التعليمي من حيث تعليق الدراسة والاستعانة بالتعلم عن بعد رغم احتياج الطلبة ذوي الفئات الخاصة للتعليم المباشر بسبب احتياجاتهم الخاصة إلى عناية وإستراتيجيات وأدوات مختلفة (عبد المجيد، 2020). وفيما يأتي تناولاً للأدوار الوظيفية لكل من مدير ومعلم والأهل لفئات التربية الخاصة في ظل التحديات والمستجدات في القرن الحادي والعشرين.

الدور الوظيفي لمدير فئات طلبة التربية الخاصة في ظل التحديات والمستجدات في القرن الحادي والعشرين:

لم يعد دور المدير يقتصر فقط على تسيير شؤون المدرسة بل عليه الأخذ بعين الاعتبار جميع التغييرات والمستجدات والأزمات التي قد تتعرض لها مؤسسته التعليمية وتهيئة الطاقم التربوي للاستجابة لتلك الأزمات، وعليه تقع مسؤولية تقديم التسهيلات الأساسية للعاملين وتأهيلهم لمواجهة الظروف والتحديات التي قد تواجههم (القضاة، 2018).

فالإدارة المدرسية هي الخط الأول في الاستجابة للأزمة أو أي مستجدات تظهر فجأة ، فالتعامل معها كما اعتبرها رويلي (2011) أمر حتمي لاستمرار المنظمة ، لأن الأزمة قد تولد صدمة واضطرابات نفسية أو طوارئ طبية لذا المدير يقع عليه هذا الدور في مكافحة الأزمات والتخفيف من أضرارها الفعلية الواقعة، فمن أهم أدوار هذا القائد تطوير المنظومة التعليمية إلى أعلى درجات الكفاءة والفاعلية للاستجابة للتغيرات، فالمدير الجيد يسعى دوماً إلى إيجاد رؤية مشتركة ويساهم في تطوير تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات للمساهمة في إدارة النظم التربوية في شتى الظروف واستخدام الأساليب التعليمية المتقدمة لزيادة فرص الوصول إلى جودة التعليم .

أهم ما يميز المدير الذي يعمل مع فئات الطلبة الخاصة هو العمل على حث العاملين على التطور المهني، وتزويدهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجونها في جميع الظروف، ومن أجل القيام بوظائفهم على أكمل وجه وتدريب الموظفين قليلي الخبرة أو الجدد لأداء العمل، فهؤلاء العاملين بحاجة إلى تأهيل وتدريب، من أجل توفير الخدمات المتنوعة التي تقدم للفئات الخاصة. ومن مهمة المدير والطاقم أيضاً الاهتمام بالنواحي المعنوية والاهتمام بتأهيل المعلم أو الموظف لكي يراعي الفروقات الفردية والخصائص المختلفة لكل فرد أو طالب حيث تتفاوت ردود الفعل النفسية والشخصية للفئات الخاصة من شخص لآخر لذا يجب اتخاذ الإجراءات العملية بما يتناسب مع حاجات ورغبات وقدرات كل فرد من أصحاب هذه الفئة (هادف، 2014).

الدور الوظيفي لمعلم التربية الخاصة في ظل مستجدات القرن الحادي والعشرين:

في الآونة الأخيرة أصبح الاهتمام بتأهيل معلم مؤهل ملم بشتى الجوانب لكي يستطيع التعامل مع الفئات الخاصة كطلبة مختلفين ومميزين عن غيرهم، ولكي يساعدهم في التغلب على مشاكلهم الاجتماعية والسلوكية، النفسية والعاطفية والوصول بهم إلى أعلى درجات من الاستقلالية من أجل التكيف مع المجتمع ، لذا فان سمات وقدرات هذا المعلم هي أساس نجاحه، فنجاح هذا المعلم يعتمد بحد كبير على صفاته الشخصية وادراكه لهذه السمات وجاهزيته ونشاطه للعمل معهم، وطريقته في التفكير وقدرته على التغيير والابداع والخروج عن المألوف (سليم، 2016).

ولقد اعتبر الباحثون (الخطيب والحديدي، 2009؛ هادف، 2014؛ القضاة، 2018) بأن هناك العديد من الكفايات التي يجب أن يتمتع بها معلم التربية الخاصة وذلك لكي يقوم بعمله على الوجه المطلوب، وهي إما كفايات شخصية تتعلق بقدرات عقلية وجسمية وخبرات يمتلكها معلم التربية الخاصة مما يمكنه من تقبل واحترام تصرفات الأطفال غير المرغوبة، فهو يجب أن يتمتع بالإيجابية والدعم عندما يقوم بتعليم هذه الفئة من الطلبة، وكذلك يجب أن يتمتع بصفات كالصبر وتحمل الضغط النفسي الذي قد يتعرض له نتيجة عمله، وأن يتمتع بالحماس والأمل والابداع والحيوية، وهناك أيضاً كفايات متنوعة على سبيل المثال كفايات

القياس والتقويم، وهي التي تمكن المعلم من قياس القدرات العقلية والتربوية للطفل، لذا يجب على معلم التربية الخاصة أن يمتلك أهدافاً وأدوات ووسائل تعليمية خاصة تناسب الفئة التي يتعامل معها، وللتأكد من مدى تحقق هذه الأهداف لدى الطلبة، لابد للمعلمين من أن يتخذوا إجراءات عديدة لقياس التغيير الذي يحصل في سلوك المتعلم بعد خضوعه لعملية التعلم، ويُقصد بهذه الإجراءات القياس والتقويم (العنزي والشنبه، 2018)، وتستطيع المؤسسات التعليمية من خلال التقويم اكتشاف حالات صعوبات التعلم أو أسباب الضعف الأكاديمي، وكما أنه يساعد المعلم على الكشف عن نقاط قوته وضعفه في أساليب التدريس التي يعتمد عليها .

دور الأهل الداعم لهذه الفئة في ظل الظروف والأزمات:

تعدّ الأسرة اللبنة الأولى في كيان المجتمع، وهي أساسه القوي المتين وتنبع أهميتها كونها أحد أهم المنظمات الاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع كثيراً في رعاية الأفراد وتربيتهم وتلقينهم ثقافة المجتمع وتقاليده وتهينتهم لتحمل مسؤولياتهم الاجتماعية على أكمل وجه (الصايغ، 2016) فأهم ما يمكن أن يكون في علاقة الأسرة مع المجتمع الخارجي سواء المدرسة وغيره، أن تكون علاقة تبادلية فكل منهما يعتمد على الآخر ولا يمكن أن يستغني أحدهم عن الآخر، فالأسرة ترعى شؤون الأفراد منذ الصغر والمجتمع تقع عليه عاتق تهيئة الفرص والظروف لمساعدة الأفراد في أداء أدوارهم الاجتماعية وتنمية مقدراتهم بالشكل الذي يتوافق مع أهداف المجتمع. والواقع أنه لا تستطيع أي مؤسسة عامة أن تقوم بدور الأسرة في المراحل الأولى من احتضان الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، ولا يُتاح لهذه المؤسسات مهما حرصت على تجويد أعمالها أن تحقق ما تحققه الأسرة في هذه الأمور (القضاة، 2018)، فالأسرة تحتاج إلى جميع أشكال الدعم الاجتماعي والمادي والنفسي لمواجهة المشكلات والأزمات التي قد تواجههم مع أبنائهم.

ولقد أظهرت جائحة كورونا تفاوتاً في الأنظمة التعليمية في كثير من الدول مما أثر نفسياً على أولياء الأمور والمتعلمين على حد سواء ولم يعد التعليم متوفراً بشكل متساو للجميع ، ناهيك عن ذوي الصعوبات التعليمية والاحتياجات الخاصة حيث لم تلحظهم أي برامج على الصعيد الرسمي للدول في متابعة التعليم عن بعد (منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة، 2020).

وخلال التعلم عن بعد، فإنّ حلقة الوصل بين المعلمين والطلبة كانت تتم من خلال إستراتيجيات ووسائل مختلفة كالهاتف المحمول والواتس أب والفيديوهات فالمعلم كانت لديه صعوبات واضحة مثل نقص الخبرة وتدني في المعرفة في كيفية استخدام التكنولوجيا ، ونقص في مساعدي التدريس وكذلك نقص الوسائل التعليمية الإضافية والمواد المحددة وتدريب المعلمين مما جعل الطلبة يعانون من صعوبات أكاديمية . (Evic & svalina, 2020)

هذا بالإضافة إلى أن طلبة الفئات الخاصة قد واجهوا كثيراً من مشاعر القلق والتغيرات في المزاج والسلوك نتيجةً للتغيرات الاجتماعية السريعة التي حدثت، وهذا ما أشارت له الدراسات، (Tosebe & Code, 2020; Neec)، التي بحثت التحديات التي واجهها أولياء الأمور مع أبنائهم خلال الجائحة، وقد عزا الأهل ذلك إلى نقص الخبرة لديهم في كيفية التعامل مع الحالات النفسية والتقلب في المزاج لدى أبنائهم الذي كان له أثر واضح عليهم ، وأشاروا لاحتياجهم لموارد للدعم البيئي وخاصة الدعم الاجتماعي للحفاظ على الصحة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال والدعم التعليمي.

كما كان للقيود الاقتصادية ونقص الأجهزة والمعدات اللازمة الأثر الواضح على الطلبة خلال الجائحة خاصة للأسرة ذات العوائق الاقتصادية والاجتماعية، والجودة المنخفضة في التعامل مع هذه القيود التي أثرت بشكل واضح على عدم المقدرة في تقديم الدعم اللازم والتي يعزو ذلك لعدم وجود طاقم مهياً في كيفية استخدام التكنولوجيا أثناء التدريس وذلك يعود إلى نقص التدريب وأوجه القصور في المناهج والبرامج التدريبية وأن الطواقم التعليمية غير مهينة بشكل كافي لهذه الجائحة لسد الثغرات والفجوات في تقديم الخدمات لهؤلاء الطلاب داخل البيوت وتكييف البرامج والاحتياجات الفردية لكل طالب (عبدالمجيد، 2020).

رغم أهمية الدور الإداري الداعم في هذا الجانب والشريك مع أولياء الأمور لتقديم الدعم، ولكن لم يكن للإدارة دور واضح في هذه التهيئة للمعلمين والتقدم المهني لهم لمواجهة الجائحة (Duraku & Nagavd, 2020).

مشكلة الدراسة:

في الآونة الأخيرة ومع بروز جائحة كورونا وأثرها بشكل كبير على قطاع التعليم بشكل عام، وقطاع التعليم الخاص فقد تعرض طلبة التربية الخاصة إلى تعليق الدراسة والاستعانة بنظام التعلم عن بعد، الأمر الذي أثر على طلبة هذه الفئة من حيث تطبيق الخطط العلاجية المعدة لهم، والبرامج الخاصة المجهزة لهم لتنمية مهاراتهم الاجتماعية والنفسية والسلوكية والعناية بهم (عبد المجيد، 2020).

ومن خبرة الباحثين في الميدان التربوي، فقد لاحظنا التحديات التي أثرت على الجوانب الأكاديمية والاجتماعية والنفسية لهذه الفئة، حيث أن إحدى الباحثين تركّز عملها على العمل مع هذه الفئة من الطلبة خلال فترة التعلم عن بعد.

وبناءً على ذلك تتلخص المشكلة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما التحديات التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل جائحة كورونا في مدارس القدس الابتدائية خلال التعلم عن بعد؟.

أسئلة الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما التحديات الأكاديمية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة خلال التعلم عن بعد؟

السؤال الثاني: ما التحديات الاجتماعية والنفسية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة خلال التعلم عن بعد؟

السؤال الثالث: ما التحديات المتعلقة بالبنية التحتية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة خلال التعلم عن بعد؟

مصطلحات الدراسة (تعريفاتها الإجرائية والاصطلاحية) :

طلبة التربية الخاصة (اصطلاحاً): هم أفراد يعانون من قصور في القدرة على اكتساب مهارات مختلفة والتعلم وأداء أعمال عدة، نتيجة عوامل جينية وراثية، أو بيئية مكتسبة أدت إلى اختلافهم عن الفرد العادي المماثل لهم في العمر من حيث الخلفية الثقافية، الاقتصادية، الاجتماعية، وبالتالي يصبحون بحاجة إلى احتياجات مختلفة نفسية وطبية وتربوية على المجتمع توفيرها لهم (داود، 2015).

طلبة التربية الخاصة (إجرائياً): طلبة ينتمون إلى مدارس تعليمية خاصة تقدم لهم خدمات نفسية وتربوية علاجية، لاشباع احتياجاتهم جميعها لدمجهم في المجتمع .

التحديات (اصطلاحاً): الضغوطات والمعوقات التي تعيق الفرد من تحقيق الأهداف التربوية والعلاجية، وتسبب الإرهاق والاحباط للمعلم والمتعلم (شحادة، 2012).

التحديات (إجرائياً): هي كل معوق أكاديمي، أو اجتماعي أو نفسي، أو متعلق بالبنية التحتية، يعترض طريق الشخص ويمنعه من تحقيق أهدافه التي خطط لتمامها والقيام بها، وقد تمّ قياسها من خلال المقابلات مع مديري المدارس ومعلمي ومعلمات وأهالي طلبة التربية الخاصة.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تقصي التحديات الأكاديمية، والاجتماعية النفسية، والتحديات المتعلقة بالبنية التحتية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في مدارس القدس الابتدائية خلال التعلم عن بعد.

أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها وهو التحديات التي واجهت طلبة التربية الخاصة خلال جائحة كورونا في التعلم عن بعد، ومدى تأثير هذه الفئة بهذه الجائحة من وجهات نظر مختلفة لمديري ومعلمي وأولياء الأمور. وتعتبر من الدراسات القليلة فلسطينياً، ويتوقع أن يستفيد منها معلمو ومديرو المدارس التي تعنى بطلبة التربية الخاصة، وكذلك قسم التربية الخاصة في وزارة التعليم، وأهالي طلبة هذه الفئة، حيث سيمكنهم معرفة التحديات من وضع خطط علاجية للتغلب عليها والتعامل معها، ومن المتوقع أن تفتح هذه الدراسة آفاقاً لأبحاث أخرى مستقبلية تعنى بهذه الفئة من الطلبة.

حدود الدراسة:

حدود مكانية: مدارس التربية الخاصة الابتدائية المتخصصة بطلبة التوحد .

حدود زمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني 2020/2021.

حدود بشرية: 10 معلمين ومعلمات لطلبة التربية الخاصة، و3 من مديري مدارس التربية الخاصة الابتدائية (مدارس اضطراب التوحد جيل 6 و7 و8 سنوات) في القدس، و5 من أولياء أمور طلبة التربية الخاصة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :**منهجية الدراسة :**

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الكيفي، وهو منهج لوصف الظواهر والفهم الأعمق لها ، حيث تم اللجوء إلى أسلوب المقابلات شبه المنظمة في جمع المعلومات مع مديري ومعلمي وأولياء أمور طلبة التربية الخاصة.

المشاركون في الدراسة:

تم اختيار المشاركين بالدراسة بصورة قصدية، من مديري ومعلمي ومعلمات وأولياء أمور الذين يعملون في مدارس للتربية الخاصة الابتدائية وهي مدارس اضطراب التوحد جيل 6 و7 و8 سنوات في مدينة القدس، وتألّف عددهم من 3 مدراء و10 معلمين ومعلمات و5 من أولياء أمور الطلبة، تم اختيارهم لإمكانية الحصول منهم على معلومات مفيدة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة والإجابة على أسئلتها تم تطوير أداة رئيسية للدراسة وهي عبارة عن المقابلة المفتوحة شبه المنظمة، وقد أجريت المقابلات وجاهياً، وعن بعد، مع المشاركين في الدراسة (مدراء، ومعلمين، وأولياء أمور) ، وتراوحت مدة كل مقابلة من نصف ساعة إلى ساعة وتركزت على ثلاثة محاور أساسية: التحديات الأكاديمية، والتحديات الاجتماعية والنفسية، والتحديات التي تتعلق بالبنية التحتية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في التعلم عن بعد أثناء التعلم عن بعد، وضمّ كل محور مجموعة من الأسئلة التفصيلية (ملحق (1)).

صدق الأداة :

تمّ تحكيم الأداة المكونة من أسئلة موجهة للمدرّاء والمعلمين وأولياء الأمور من عاملين في الحقل التربوي من محاضرين في قسم التربية الخاصة في الجامعات، ومرشدي مدارس التربية الخاصة، وذلك للتأكد من مناسبة الأسئلة، ووضوحها، وسلامة اللغة، وتمّ إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون.

تحليل البيانات :

تمّ تحليل البيانات من خلال التعرف على البيانات، ثم تحليلها باستخدام الترميز الأولي للبيانات وتفريغها وتنظيمها وفقاً للرموز. وبعدها تصنيفها من خلال عناوين ضمن أنماط محددة بهدف المقارنة وإيجاد العلاقات لبناء التيمز وتدعيمها باقتباسات للاستشهاد بها في عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

ثبات التحليل :

نظراً لأنّ البحوث الكيفية هي بحوث نظرية واستقرائية تتميز بمرونتها وخصوصية المبحوثين وسياقهم الاجتماعي، تمّ التأكد من ثبات التحليل المقابلات عبر الأشخاص، حيث تمّ تحليل نتائج المقابلات من خلال كل باحثة على حدة، وكانت نسبة التطابق في التحليل بينهما حوالي 95%.

النتائج ومناقشتها :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات التي واجهت فئات طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة، وحاولت الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما التحديات التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل جائحة كورونا في مدارس القدس الابتدائية؟ وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية كما يأتي.

السؤال الأول: ما التحديات الأكاديمية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة خلال التعلم عن بعد؟

كشف التحليل الدقيق للمقابلات أنه يمكن تصنيف التحديات الأكاديمية التي واجهها الطلبة إلى أربعة محاور رئيسية كما يأتي:

القدرة والاستعداد للتأقلم مع الظروف والمواقف وإدخال تكنولوجيا جديدة، تدني مستوى التحصيل الأكاديمي ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، تحقيق الأهداف التعليمية أثناء التعلم عن بعد، قدرة الطلبة على حل المشكلات بموضوع معين وكيفية مساعدتهم من قبل المعلمين والمعلمات.

أولاً: القدرة والاستعداد للتأقلم مع الظروف والمواقف وإدخال تكنولوجيا جديدة.

المدارس الابتدائية لطلبة التربية الخاصة في القدس، لم تكن مهيئة، ولم يكن لديهم الاستعداد الكافي للتعلم عن بعد، الأمر الذي أدى إلى صعوبة في التأقلم من قبل طلبة التربية الخاصة وأولياء أمورهم.

حيث اتفق ثلاثة من مديري المدارس الابتدائية (100% من مديري المدارس) على أن المدارس الابتدائية في القدس لم تكن مهيئة، ولم يكن لديها الاستعداد المسبق لأي موقف جديد، وإدخال التكنولوجيا في التعليم.

وهذه بعض التعليقات التي أشار إليها مديرو المدارس:

- «لم تكن مدارس شرقي القدس مهيئة لجائحة كورونا والتعلم عن بعد بدايةً، كان بعض المدرسين يستخدمون التكنولوجيا، لكن الأدوات الرقمية لم تكن تتفاعل بالصفوف بالشكل الصحيح قبل الجائحة، وخاصة صفوف التربية الخاصة التي يحتاج فيها الطالب إلى ملاءمات خاصة».

- « كان يقع على عاتقي مسؤولية إدارة مدرسة بأكملها في ظل هذه الجائحة والظروف المستجدة ولم يكن ذلك بالأمر السهل فكانت تحتاج إلى استجابة تعليمية مدروسة وفاعلة، فالوباء ممكن أن يؤدي إلى إحداث أكبر خلل في الفرص التعليمية، حيث لم يكن تأقلم الطلبة بالشيء السهل، وكان هناك صعوبة في استخدام الزوم للمعلمين وللطلاب، فكانت هناك توجهات كثيرة لي من أولياء أمور ومعلمين عن صعوبة تأقلم الطلبة. وذلك يعود إلى النظام بأكمله وليس لمدرسة معينة».

واتفقت إجابات عشرة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الابتدائية في القدس (%100 من المعلمين والمعلمات) مع إجابات مديري المدارس، أنه خلال فترة التعلم عن بعد، لم تكن المدارس مهيئة للتعلم عن بعد، لذا لم يكن التأقلم بالأمر السهل، حيث أشاروا إلى أنهم واجهوا مشاكل تتضمن عدم تركيز الطلبة على الفعاليات التي تمرر عن طريق برنامج الزوم، وكان هناك صعوبة في استخدام برنامج الزوم من قبل الطلبة وعدم المقدرة على المشاركة بنشاط وفعالية.

كما أوضح 5 من المعلمات والمعلمين الذين تمت مقابلتهم (%50 من المعلمين والمعلمات)، أنهم حاولوا التنوع في التكنولوجيا ووسائل التواصل من أجل إيصال المعلومة للطلاب، إلا أن ذلك لم يساهم كثيراً في التطور الأكاديمي.

ومن بعض تعليقات المعلمات:

- «التعليم عن بعد من أصعب الظروف في الوصول للطلبة لأنهم بحاجة لمن يفهمهم والتواصل معهم عن طريق التواصل البصري والجسدي (لغة الجسد) فمن خلال التعليم عن بعد كنا نحاول الوصول للطلاب رغم كل هذه الصعوبات التي يواجهها الطلبة ونحن كمعلمين».

- «رغم استخدامي لبرامج متعددة كالكلاسروم حيث أقوم بتعليم طلبة توحد ذوي فروقات مختلفة وكانت الفعاليات مع مثيرات بصرية، ورغم ذلك لم تتطور مهارات الطلبة بسبب وجود الطالب عن بعد في البيت».

واتفقت آراء أولياء الأمور مع آراء المعلمين والمعلمات وآراء مديري المدارس حيث أشار خمسة من أولياء أمور طلبة تربية خاصة (%100 من أولياء الأمور) أن أبناءهم لم يتأقلموا على التعلم عن بعد، حيث كان الزوم إستراتيجية جديدة للتعلم، ولم تكن المدرسة ولا الطلبة مهئين للتحويل عن بعد.

وهذه بعض تعليقات أولياء الأمور:

«كان الأمر صعباً جداً وواجهت صعوبات كثيرة لأن طفلي يعاني من اضطراب التوحد وليس بالسهل إدراك ما يدور حوله من تغيرات منها: عدم الذهاب للمدرسة وعدم الخروج من المنزل، ورفض التواصل من خلال الزوم، ودوري كأولياء أمور كنت أحاول أن أجد له حلول من خلال بطاقات تواصل وصنع وسائل علاجية وغيرها كتعويض بسيط عن الجلسات العلاجية».

«إن إبني لم يتأقلم بتاتا على التعلم عن بعد أو حتى التعلم عن طريق الفيديوهات كثيراً حاولت أدعمه وأساعده بالفيديوهات التي كانت تبعثها المعلمة مشكورة بس الصراحة أنا تعبت نفسياً أكثر من إبني وأثر هذا على إبني وأنا كمان ما كنت عارفة كيف أساعده كنت بفكر أنه كان لازم يكون في إرشاد مسبق لي كأولياء أمور كيف أتصرف مع إبني».

من وجهة نظر الباحثين فإن التعلم عن بعد لهذه الفئة في غاية الصعوبة، لإيصال المعلومة لطلبة يواجهون صعوبات أكاديمية واجتماعية، نفسية، وحركية وأحياناً سلوكية تحتاج إلى تواصل مباشر، الأمر الذي صعب التأقلم مع التعلم عن بعد، واستخدام التكنولوجيا في التعليم.

كما أن الأسرة تحتاج إلى جميع أشكال الدعم لمواجهة المشكلات والأزمات التي قد تواجههم مع أبنائهم

لذا أشار العوضي (2017) إلى أهمية دور الأسرة في دعم أبنائهم المنتمين لهذه الفئة فهم يعيشون حالتهم ومعاناتهم. إلا أن جائحة كورونا أظهرت تفاوتاً في الأنظمة التعليمية في كثير من الدول مما أثر نفسياً على أولياء الأمور والمتعلمين على حد سواء خاصة ذوي الصعوبات التعليمية والاحتياجات الخاصة حيث لم تلحظهم أي برامج على الصعيد الرسمي للدول في متابعة التعليم عن بعد (التعليم عن بعد، 2020).

ثانياً؛ تدني مستوى التحصيل الأكاديمي ومراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة :

كان هناك إجماع لدى من تمت مقابلتهم على أن التحصيل الأكاديمي لطلبة التربية الخاصة، قد تدنى خلال التعلم عن بعد، في ظل جائحة كورونا.

حيث أشار ثلاثة من مديري المدارس الابتدائية (100% من مديري المدارس) على أن التحصيل الأكاديمي للطلبة تدنى، ولكن ذلك يعود إلى صعوبة التقييم المرحلي خلال مرحلة التعلم عن بعد ، لأن طلبة الفئات الخاصة لا تعتمد في تقييمها على علامات كصفات التربية العادية، فالتعليم الخاص يعتمد في مدارس القدس على التقييمات المرحلية التي تعتمد على الخطط التربوية والعلاجية، وبسبب صعوبة التواصل المباشر مع الطلبة لم يتم عمل التقييم إلا عند تواجد الطلبة فكان هناك تدني ملحوظ في بعض المهارات الأساسية.

واتفق معهم سبعة من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في المدارس الابتدائية (70% من المعلمين والمعلمات) أن التحصيل الأكاديمي تدنى لطلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة بدرجات متفاوتة، بسبب عدم التواصل الفعلي مع الطلبة، فالتواصل كان فقط من خلال الشاشات المحوسبة والتي تعد وسيلة غير فعالة بناتاً لطلبة لا يملكون أدوات تواصل عالية كطلبة التربية العادية وخاصة طلاب فئة التوحد الذين يعانون من ضعف في التواصل

فيما يأتي تعليقات بعض المعلمين والمعلمات:

- «أنا مشكلتي كانت تتمحور حول كيف أتواصل معهم وأنقل لهم المعلومة وحاولت بأكثر من طريقة أتواصل لكن ما كنت أحصل على النتيجة التي يعدها ولاحظت تدنياً واضحاً بالمستوى التعليمي...».

- «أنا أرى أنه في طلاب عندي بصف تعليمي كانوا يعرفون العدد والمعدود والعمليات الحسابية حاولنا نراجع هذه العمليات الحسابية اكتشفت أنه في جزء ناسيينه بعد فترة من التعلم عن بعد ويحتاجون إلى إعادة عليه رغم أنه بشاركهم بفعاليات محوسبة تصوير فعاليات وفيديوهات وألعاب بمشاركة الأهل».

- «إن تدني التحصيل الأكاديمي كان بدرجة متوسطة ولم يكن بالشكل الكبير بسبب التنوع في الإستراتيجيات المختلفة وإيجاد وسائل دعم من الأسرة والطاقت الإداري والتربوي».

ورأى أربعة من أولياء الأمور (80%) من أولياء الأمور أن التحصيل لدى أبنائهم قد تدنى، وأن السبب الرئيس في ذلك عدم وجود شراكة حقيقية بين المدرسة والأهل خلال فترة التعلم عن بعد.

حيث قال أحد أولياء الأمور:

«ضعف العلاقة بين المدرسة والأهل يؤدي إلى ضعف في قدرة الأهل لتنفيذ الخطط التعليمية بالبيت وبالتالي تحصيل إبني قد تدنى كثيراً».

ومن خبرة الباحثين فإن تدني التحصيل الأكاديمي لا يعود فقط إلى التعلم عن بعد وعدم التواصل مع الطلبة في فترة الجائحة ، بل أيضاً إلى عدم وجود شراكة حقيقية مع الأهل، حيث إن عدم تقبل العديد من الأسرة في القدس لطفل التربية الخاصة يؤدي إلى إهمال الطالب وعدم متابعة التعليمات التي يوجهها المعلم ، وعدم الاكترت لاحتياجات الطفل وكل هذه النتائج تؤدي إلى ضعف الشراكة بين الأهل.

ثالثاً: مراعاة الفروق الفردية من خلال البرامج التعليمية التي طبقت خلال التعلم عن بعد :

مراعاة الفروق الفردية لم يكن سهلاً خلال الجائحة، رغم محاولة المعلمين استخدام الفيديوهات التعليمية والبرامج المحوسبة، إلا أنهم لم يكونوا مؤهلين بشكل واضح لذلك.

حيث أشار جميع مديري المدارس الابتدائية (100% من مديري المدارس) على أن مراعاة الفروقات الفردية بين الطلبة لم يكن بالأمر السهل، وأجمعوا على عدم قدرة المعلمين على مراعاة هذه الفروق من خلال التعلم عن بعد كان واضحاً وبشكل كبير، فالمعلم لم يكن مهياً لهذه المرحلة.

حيث قال أحد المديرين:

- «كيف لمعلم غير مهياً لهذه المرحلة أن ينجح في مراعاة الفروق الفردية التي كان يراعيها في التعلم الوجيه فهذا ليس بالأمر السهل بتاتاً».

واتفق معهم 7 من المعلمين والمعلمات (70% من المعلمين والمعلمات) الذين رأوا أنهم كمعلمين كانوا يحاولون مراعاة الفروق الفردية من خلال الفيديوهات التعليمية أو المحوسبة أو من خلال إنشاء فعاليات تلائم المستويات المختلفة.

ومن تعليقات المعلمين والمعلمات:

- «نعم تم مراعاة الفروقات الفردية بين الطلاب وإعطاء البرنامج على ثلاث مستويات قوي، متوسط، ضعيف».

- «أن ملاءمة الفروق الفردية من خلال التعلم عن بعد هو أمر صعب جداً لا يستطيع المعلم أن يلائم الفعاليات في التعلم عن بعد كما يلائمها من خلال التعلم الوجيه».

واتفق مع المديرين والمعلمين والمعلمات 3 من أولياء الأمور (60% من أولياء الأمور) أنه لم يتم مراعاة الفروق الفردية بتاتاً خلال التعلم عن بعد.

ومن تعليقات أولياء الأمور:

- «ما شعرت نهائياً أنه في مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة».

- «ما في تعليم كان، ولا مراعاة لمستويات الطلبة المختلفة... والمعلمين والمعلمات ما كانوا عارفين كيف يدرسون».

ومن هنا يظهر ضرورة الاهتمام بتأهيل معلم ملم بشتى الجوانب، لكي يستطيع التعامل مع الفئات الخاصة كطلبة مختلفين ومميزين عن غيرهم، ولكي يساعدهم في التغلب على مشاكلهم الأكاديمية والوصول بهم إلى أعلى درجات من الاستقلالية من أجل التكيف مع المجتمع (سليم، 2016).

ثالثاً: تحقيق الأهداف التعليمية أثناء التعلم عن بعد :

تحققت الأهداف التعليمية بشكل جزئي خلال الجائحة، رغم تخطيط المعلمين لتحقيقها جميعاً، إلا أنه لم تكن هناك خطة واضحة للتعليم خلال التعلم عن بعد.

حيث أشار اثنان من مديري المدارس (67% من مديري المدارس الابتدائية) أن الأهداف التعليمية تم تحقيق جزء منها، وليس جميعها أثناء التعلم عن بعد. فيما رأى مدير واحد (33% من مديري المدارس) أنه تم تحقيق جميع الأهداف التعليمية أثناء الجائحة.

حيث كانت تعليقات بعض مديري المدارس:

- «تمّ وضع أهداف تعليمية، تحقق جزء منها والجزء الآخر لم يتحقق».

- «المشكلة لدينا أننا كنا نخطط لأهداف تعليمية، ولكن بسبب التعلم عن بعد لم تتحقق جميعها»

«الأهداف التعليمية تحققت جميعها وكما خططنا لها».

واتفقت معلمتان (20% من المعلمين والمعلمات المشاركات) مع رأي المديرين وأشارتا إلى أن الأهداف التعليمية تحققت ولكن ليس بشكل كامل، فيما رأى (80% من المعلمين والمعلمات) أن الأهداف التعليمية لم تتحقق.

وفيما يأتي بعض تعليقاتهم:

- «نعم حققنا أهداف تعليمية ولكن ليست بتلك الأهداف التي كانت متوقعة».

- «الأهداف التعليمية لم تتحقق في مرحلة التعلم عن بعد».

- «إنّ الأهداف لم تتحقق لأنه لم يكن هناك خطة واضحة للتعلم عن بعد فكان التعلم عن بعد بشكل مفاجيء من غير دعم أكاديمي أو تكنولوجي لأي جهة مشاركة في المسيرة التربوية سواء من الإدارة أو من الأهل، مع أننا كمدرسة بدأنا نأخذ دورات بالتعلم عن بعد من حيث التكنولوجيا واستخدامها بس ما كان هناك شيء خاص للفئات الخاصة لأنهم يختلفون باحتياجاتهم ماكان كيفية بناء خطة للتعلم عن بعد لهاي الفئة كان الدعم أكثر للفئات العادية من حيث البرامج والدورات وأيضاً وصلت متأخرة شوي لأنه الشيء صار فجأة».

من خبرة الباحثين في المجال التربوي فإن الأهداف التربوية لم تتحقق بشكل كامل كما كان مخططاً لها وجاهياً، لأنها لم تكن مدعومة بأي وسائل داعمة لتساعد المعلم والطالب على تحقيق هذه الأهداف، ولم يتم تأهيل المعلمين بدورات ملائمة للمستجدات والظروف الجديدة، لتحقيق الأهداف التربوية.

رابعاً: قدرة الطلبة على حل المشكلات بموضوع معين وكيفية مساعدتهم من قبل المعلمين والمعلمات.

لم يتمكن طلبة التربية الخاصة في مدارس القدس الابتدائية من حل المشكلات التي واجهتهم خلال التعلم عن بعد، رغم محاولة المعلمين والمعلمات دعم تعلم هؤلاء الطلبة ومساعدتهم من خلال التواصل مع أولياء أمورهم.

حيث أشار جميع مديري المدارس الابتدائية (100% من مديري المدارس) أن طلبة التربية الخاصة لم يكن لديهم قدرة على حل المشكلات التي واجهتهم، وأن الطلبة العاديين كانوا يواجهون مشاكل ولم يكن لديهم قدرة على حلها، فكيف بطلبة التربية الخاصة.

ومن تعليقات المديرين:

- «صعب يقدرُوا يتغلبوا على المشكلات التي تواجههم».

- «إذا الطلبة العاديون كانوا يواجهون صعوبات، وما كانوا قادرين على حلّ مشاكلهم، فكيف لطلبة التربية الخاصة القيام بذلك».

واتفق معهم تسعة من المعلمين والمعلمات (90% من المعلمين والمعلمات) بأن طلبة التربية الخاصة لم يكن لديهم القدرة على حل المشكلات التي واجهتهم فكان التواصل المباشر مع أولياء الأمور، وإرشادهم لكي يدعموا أبناءهم في أي مشكلة قد تواجههم خلال عملية التعلم عن بعد مثل استخدام التكنولوجيا وتطبيق ما يتم إرساله للطالب.

ولكن كانت هناك وجهة نظر مغايرة لإحدى المشاركات من المعلمات (10% من المعلمين والمعلمات) إن الطلبة كان لديهم القدرة على حل المشكلات التي واجهتهم.

ومما قاله المعلمون والمعلمات:

- «إن الطلبة كان لديهم القدرة على حل بعض المشكلات من خلال تبسيط المادة التعليمية لهم وشرحها من خلال فيديوهات وألعاب وغيرها» .

- «لم يكن الطلاب قادرين على حل المشكلات التي تواجههم وخصوصاً أنهم كانوا يتعلمون طيلة أيام الأسبوع ما عدا الجمعة من الساعة السابعة والنصف صباحاً لغاية الساعة الرابعة والنصف مساءً فحاولنا قدر المستطاع التواصل مع الأهل ومساعدتهم في المشكلات التي تواجههم مع أبنائهم».

- «تدني المستوى التعليمي والثقافي والذي هو جزء من جهل الأهل يؤدي أحياناً إلى عدوانية بعض الأهل والتشبث بالرأي من قبلهم وعدم السماح للجهة الأخرى بإعطاء إرشادات لهم تخص الطالب كما يلزم وبالتالي واجه أولادهم العديد من المشكلات، ولم يستطيعوا مساعدتهم».

واتفق أربعة من أولياء الأمور (80% منهم) على أن دورهم، كان دوراً هاماً، في دعم المسيرة التربوية، وأنهم كانوا يحاولون إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه أولادهم، وكانوا يتواصلون مع المعلمين والمعلمات، ورغم ذلك فإنهم واجهوا صعوبات في متابعة تعلم أبنائهم خلال التعلم عن بعد.

وكانت بعض تعليقات أولياء الأمور:

- «إنني كأم أدرك أهمية دور الأهل في دعم المسيرة التربوية وكنت دائماً أمماً داعمة ولكن خلال فترة التعلم عن بعد واجهت صعوبات كبيرة بسبب التعلم عن بعد لأن ابني أصيب بإحباط وملل ولم يكن لديه قدرة على التقبل لهذا النوع من التعلم ولم يكن مدركاً ما هو سبب عدم زهابه للمدرسة فكان ينقصني الخبرة قليلاً في كيفية التصرف بهذه الحالة بعض الشيء، وحاولت التواصل مع المعلمة من أجل مساعدتي».

- «إنني حاولت أن أكون شريكة وأن أتواصل مع المعلمة وكنت دائماً أحاول أن أطبق ما تتعلمه ابنتي بالصف من إستراتيجيات تعلم وماذا تفضل وأن أبحث في النت عن احتياجاتها الحسي وملائمة ذلك، ولكن ذلك لم يدم طويلاً حيث فقدت السيطرة بعد فترة قليلة فلم تعد ابنتي ترغب بالتعلم أو إنجاز الوظائف عن بعد فشعرت بأنني ما عندي خبرة كافية».

- «أنا شفت ابني تطور الصراحة كنت كل يوم استغل الوقت واشتغل معه وانجزت جزءاً جيداً من المنهاج بس طبعاً ما كان في استمرارية لأنه بعد وقت أنا أصابني ملل وتعب وكذلك ابني فحكيت فعلاً أن دور المعلم للتربية الخاصة صعب جداً وما كنت عارفة كيف أطلع ابني من هيك وضع».

ومن خبرة الباحثين فإن نقص الوعي لدى الأهل يؤدي إلى نتائج إضافية لضعف الشراكة والتواصل، ولم يساعد كثيراً في حل المشكلات التي واجهت طلبة التربية الخاصة، وهذا الأمر أدى إلى زيادة أعباء المعلم حيث احتاج إلى بذل جهد إضافي مع الأهل، وربما كان سبب تدني المستوى التعليمي والثقافي، وخلفيات الأهل (الاقتصادية أو الاجتماعية أو البيئية) سبباً في نقص وعي الأهل.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

السؤال الثاني: ما التحديات الاجتماعية والنفسية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة خلال التعلم عن بعد؟

كان من أبرز التحديات الاجتماعية والنفسية لدى طلبة التربية الخاصة؛ استخدام التكنولوجيا وتعلم

الطلبة عن بعد ، حيث أن طلبة يحتاجون إلى احتواء بشكل فيزيائي، وليس من خلال شاشة الحاسوب أو الهاتف النقال. وظهر تحدي الاستماع النشط لبعضهم البعض، وتحليل وتفسير المعلومات التي يتلقونها من بعضهم خلال الزوم ، حيث لم يتمكن الطلبة من التواصل الفعّال مع بعضهم البعض، بالإضافة إلى تغيير الروتين الطبيعي لطلبة التربية الخاصة وبالذات طلبة التوحد، الأمر الذي أثر عليهم نفسياً، وأدى إلى زيادة عصبيتهم وصراخهم.

حيث رأى المديرون الثلاثة (100% من مديري المدارس) أن استخدام التكنولوجيا (الزوم) ، وعدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين لملاءمتها مع حاجات الطالب الاجتماعية والنفسية والتعليمية، مثل التحدي الأكبر.

ومن بعض تعليقات مديري المدارس المشاركين:

- «التكنولوجيا بحد ذاتها هي حاجز بين المعلم والطالب فكيف لو كان هذا الطالب من ذوي الفئات الخاصة لأن طالب التربية الخاصة بحاجة إلى احتواء نفسي واجتماعي وعاطفي ، التكنولوجيا تمنع هذا الاحتواء وتبني حاجز».

- «رغم أن المعلمين اليوم وبعد فترة من الجائحة بدأوا يتدربوا ويتعلموا كيفية احتواء الطلاب عن بعد ولكن يبقى طالب التربية الخاصة تحد وعائق لأن الطالب يحتاج أن يكون المعلم قريباً منه وجنبه، ويكون قادراً على احتوائه بشكل فيزيائي وليس من خلال الشاشة».

اتفق مع مديري المدارس جميع المعلمين والمعلمات (100% منهم)، وجميع أولياء الأمور (100% من أولياء الأمور) على أن المهارات الاجتماعية التي تساهم في تطوير مهارات التواصل لطلبة الفئات الخاصة هي مختلفة، من حيث أهميتها حسب كل فئة ونوع الإعاقة، فهناك أنواع مختلفة من مهارات التواصل الاجتماعي الهامة ومهارات لفظية وغير لفظية أو مهارات تخص التواصل الجسدي أو مهارات حسية. وإن أهم موضوع يتم العمل عليه مع هذه الفئة هو المهارات الاجتماعية، ويتم التركيز عليها وتطويرها من خلال تطوير التواصل البصري واللفظي أو التواصل من خلال تعبير الوجه، أو التواصل من خلال الصور أو من خلال الحواس وذلك حسب احتياج كل طالب. ورأوا جميعاً أن التعلم عن بعد أثر على ضعف المهارات الاجتماعية، وأثر سلباً على الجانب النفسي لدى الطلبة.

كما أكدوا أن الطلبة لم يكن لديهم قدرة على الاستماع النشط لبعضهم البعض، وتحليل وتفسير المعلومات التي يتلقونها من الآخر خلال الزوم، لأنه كان هناك صعوبة في التواصل مع الآخر، وتحليل وتفسير المعلومات فكانت الفئات الخاصة دائماً تحتاج إلى دعم، وفيما يتعلق بالتواصل بأرائهم لفظياً أو كتابياً ومشاركة ذلك مع المجموعة، أشارت جميع المعلمات أن الطلبة لم يكونوا قادرين على التواصل بأرائهم لفظياً أو كتابياً بسبب ضعف القدرات التعبيرية واحتياجهم للتواصل المباشر التعبيري، وأن نسبة قليلة من الطلبة فقط ، الذين لديهم قدرات أعلى من غيرهم تواصلية وتعبيرية بالمجال اللفظي.

ومن تعليقات معلمي ومعلمات المدارس وأولياء الأمور:

- «حاولت بكل الوسائل الممكنة إكساب الطلاب مهارات اجتماعية جديدة وتمكين المهارات التي تم تعلمها من خلال صور الاتصال البديل، بأبسط الطرق مثل مهارات الإيماءات و توظيف إيماءات الرأس وحركة اليدين وتعبيرات الجسم التعزيز المعنوي، وكلها مهارات تساعد الطالب، وعدم وجود هذه المهارات الاجتماعية أثر على الجانب النفسي للطلاب».

- «إنّ الأثر النفسي الأكبر لدى طلاب التوحد كان بتغيير الروتين الطبيعي لهم وبشكل فجائي حيث لم يكن لديهم أي معلومات عن فايروس كورونا ومدى خطورته ولماذا هم بالبيت، ولماذا لا يستطيعون الخروج من البيت لماذا لا يستطيعون الذهاب لبيت الجدة أو الزيارات وعليهم التواجد بالبيت دائماً ليس كل الطلبة لديهم قدره على التعبير وتفسير المعلومات بشكل لفظي وغيره».

- «لم يكن لدينا علم كبير ولا كان عندنا وسيلة واضحة كيف ما نخلي، أولادنا يتأثرون نفسياً ويكونون عصبيين فكنت أحاول أن أظل أحكي للمعلمة ابني يستمر يصرخ ويسأل عن المدرسة ويضرب فسوف أعمل معه فحرام كانت المعلمة تساعدني بس أنا ما كان معي الأدوات الصح التي كثيراً ساعدتني كيف أساعد ابني، فأنا صار عندي وضع نفسي صعب جداً ومرة حتى إني أحكي لك عن موقف اتصلت مع المعلمة وصرخت عليها وحملتها المسؤولية وندمت بعدها كيف أنه حكيت».

ومن خبرة الباحثين لم تكن هناك أدوات واضحة لدى المعلمين وأولياء الأمور لمساعدة الطلبة في تطوير واكتساب مهارات اجتماعية جديدة ، وقد اقتصر الدعم على استخدام فيديو تعليمي أو إرشاد ومن خلال صور الاتصال البديل التي تم تزويدها للأهل خلال فترة الجائحة وكان لنقص الخبرة والتأهيل الكافي للمعلمين أثر في زيادة التحديات النفسية والاجتماعية لدى طلبة التربية الخاصة.

وتعزو الباحثان نقص الخبرة لدى الأهل في كيفية التعامل مع الحالات النفسية والتقلب في المزاج لدى أبنائهم واحتياجهم لموارد دعم بيتي وخاصة الدعم الاجتماعي للحفاظ على الصحة النفسية والاجتماعية لأبنائهم، كان له أثر واضح على النواحي الاجتماعية والنفسية لدى أبنائهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة دوراكو ونجافاكي (Duracku&Nagavci, 2020) التي أظهرت أن شعور أولياء أمور أطفال ذوي الإعاقة بالإرهاق من جائحة كورونا، والعزلة المنزلية ، ونقص التنشئة الاجتماعية ، والتغيرات في الروتين اليومي ، ونقص الخدمات أثر سلباً على الأطفال ذوي الإعاقة، وزاد في العبء على الوالدين ، كما أن عدم وجود برامج للتخفيف من حدة الآثار الناتجة عن الجائحة، وعدم إشراك الوالدين بشكل كاف ضاعف الآثار النفسية والاجتماعية السيئة لدى أطفال ذوي الإعاقة.

ومن وجهة نظر الباحثان فإن التعليم عن بعد، أثر نفسياً واجتماعياً وعاطفياً على طلبة التربية الخاصة بشكل خاص، لأن هؤلاء الطلبة يحتاجون أشد الحاجة إلى تواصل مباشر وتقارب جسدي وتعبيري بين المعلم والطالب، من أجل فهم الأوامر والمهام، حيث أنه من الصعب عليهم تنفيذ ما يعطى لهم، وهم في الحقيقة لديهم ضعف في مهارات التواصل، ويحتاجون إلى ملائمة كثيرة وأدوات متنوعة لتوضيح المهام، وبالتعلم عن بعد تم إلغاء أدوات التواصل بين المعلم والطالب فما كان من هذا الطالب إلا أن يتأثر نفسياً واجتماعياً وعاطفياً.

السؤال الثالث ومناقشته:

السؤال الثالث: التحديات المتعلقة بالبنية التحتية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة؟

تمثلت التحديات المتعلقة بالبنية التحتية بنقص الأدوات التكنولوجية، والحواسيب، وعدم القدرة على استخدام البرامج الإلكترونية من قبل الطلبة وأهاليهم، وضعف شبكة الإنترنت لدى الطلبة.

حيث اتفق جميع من تمت مقابلتهم (100% من مديري المدارس والمعلمين والمعلمات وأولياء أمور الطلبة) على أنه بالرغم من تزويدهم بحواسيب وأدوات تكنولوجية، إلا أنه كان هناك نقص واضح في الأجهزة، ومشكلة في استخدامها من قبل الأهل، ومشاكل في الإنترنت، الأمر الذي تسبب في الاعتماد على المعلم ومساعد الصف في التعليم بشكل كبير، مما أثر كثيراً على طلبة فئات التربية الخاصة.

وجاءت بعض تعليقاتهم كما يأتي:

- «التحديات الاقتصادية اعتمدت بشكل أكبر على المنطقة مثل كفر عقب ومخيم شعفاط، حيث كان هناك مشاكل بالإنترنت، وهذا شكلاً عائقاً كبيراً لأن الشبكة بالقدس الشرقية تعاني ضعف واضح ، رغم محاولة الوزارة توفير أجهزة».

- «الصعوبة الأساسية تمثلت في عدم معرفة الأهل والطالب استخدام التكنولوجيا، وشكلاً هذا عبئاً

كبيراً على المعلم، ومما زاد الوضع صعوبة أن بعض الأهالي كان لديهم رفض بقضاء وقت التعليم مع أطفالهم بشكل كامل، لأن الاعتماد الكامل كان في السابق على المدرسة».

- «أنا كثير صعب على ابني يتواصل زوم هو طالب توحد ما بيعرف الزوم، وبده مني مساعدة وأنا الصراحة مش فاضية أقعد على الزوم، فبالنسبة إلي الفيديو أسهل بعمله لما كنت أكون بوقت ملائم ومناسب، لأنه عندي ولد غيره بده دعمي على الزوم، ولد عمره 8 سنوات تأسيس».

- «أن القيود الاقتصادية من حيث عدم توفر أجهزة كافية وأيضاً شبكات الإنترنت الضعيفة كانت من أهم التحديات التي واجهتنا».

- «في البداية لم يتوفر لدى جميع الطلبة أجهزة إلكترونية، وعدم معرفة استخدام الحاسب بشكل صحيح، الأمر الذي صعب علينا التواصل مع الطلبة» .

من وجهة نظر الباحثان فإن طلبة التربية الخاصة واجهوا تحديات تمثلت في ضعف وعدم وجود شبكات الإنترنت في بعض القرى، وعدم امتلاك طلبة التربية الخاصة للأجهزة الإلكترونية، وربما تمثلت المشكلة الأساسية هنا في عدم معرفة الطلبة في التعامل مع التكنولوجيا، وعدم قدرة الأهل على مساعدتهم، فطلاب التربية الخاصة يحتاج إلى الأنشطة الحسية لفهم الموضوعات التعليمية، وكان الجلوس أمام الجهاز لمن يعانون من فرط الحركة تحد حقيقي، بالإضافة إلى صعوبة تقديم الخدمات المساندة للطلبة في منازلهم، وصعوبة متابعة الطالب لتعلمه بمفرده، وحاجته لدعم الأسرة المستمر .

وهنا يظهر كذلك أن الطواقم التعليمية غير مهينة بشكل كافي لهذه الجائحة لسد الثغرات والفجوات في تقديم الخدمات لهؤلاء الطلبة داخل البيوت وتكييف البرامج والاحتياجات الفردية لكل طالب رغم أهمية الدور الإداري الداعم في هذا الجانب والشراكة مع أولياء الأمور لتقديم الدعم، ولكن لم يكن للإدارات المدرسية دور واضح في هذه التهيئة للمعلمين، لمواجهة الجائحة، الأمر الذي يتفق مع نتائج دراسة دوراكو ونجافاكي (Duracku & Nagavci, 2020).

تعقيب على نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالتحديات الأكاديمية، أن التحصيل الأكاديمي لطلبة التربية الخاصة قد تدنى خلال التعلم عن بعد، وأن النظام التعليمي للمدارس الابتدائية لطلبة التربية الخاصة، لم يكن مهيناً لهذه المرحلة بتاتاً، وأن المعلمين والمعلمات لم يتمكنوا من مراعاة الفروق الفردية ومواءمة الخطط الدراسية مع احتياجات هؤلاء الطلبة، وبالتالي لم تتحقق الأهداف التعليمية بشكل كامل، رغم محاولة المعلمين والمعلمات التواصل مع الأهل لمساعدة ودعم تعلم أبنائهم. ومن هنا تظهر حاجة إلى العمل على تأهيل المعلمين وتزويدهم بالمهارات الأساسية التي يحتاجونها من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، واستخدام طرق تعليم مناسبة لهذه الفئة من الطلبة حسب حاجاتهم التعليمية.

كما أظهرت النتائج أن أبرز التحديات الاجتماعية والسلوكية تمثلت في استخدام برامج التعلم عن بعد مثل الزوم، حيث يتطلب تعليم هذه الفئة من الطلبة الاحتواء الفيزيائي، والتواصل الجسدي المباشر مع الأطفال، وبالتالي لم يتمكن الطلبة من التواصل مع بعضهم البعض ومع معلمهم بصرياً وبشكل محسوس، الأمر الذي أثر عليهم نفسياً وزاد المشاكل السلوكية لديهم كالغضب، وإيذاء الآخر أو النفس، ورغم محاولة المعلمين والمعلمات مساعدة الأهل من خلال اقتراح برامج مساندة وفيديوهات تعليمية داعمة، إلا أن الأهل شعروا بالقلق والإرهاق.

وفيما يتعلق بتحديات البنية التحتية خلال الجائحة ، فقد أظهرت النتائج أن أبرزها؛ ضعف شبكات الإنترنت لدى بعض المناطق في القدس، ونقص الأجهزة والحواسيب، وعدم قدرة الطلبة وأهاليهم على استخدام برامج التعلم عن بعد التي أقرتها المدارس، مثل برنامج الزوم، نظراً لعدم وجود الخبرة التكنولوجية الكافية لديهم.

ومن هنا خرجت الدراسة بعدة توصيات أبرزها :

- إجراء دراسات مستقبلية حول مدى أهمية البرامج والدورات الإرشادية التطبيقية للمديرين والمعلمين وأولياء الأمور، للمساهمة في تحدي الالتزامات.
- إجراء دراسات مستقبلية لحالات معقدة لتجارب أولياء أمور مع أولادهم في مرحلة التعلم عن بعد.
- ضرورة إدخال التكنولوجيا في حياتنا اليومية بمجالها التطبيقي والنظري كمعلمين ومديرين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الخطيب، جمال ، الحديدي، منى (2009). *مدخل إلى التربية الخاصة*، عمان: دار الفكر للنشر.
- داوود، سليمان (2015). خصائص ومواصفات معلم التربية الخاصة في ضوء خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 1(1): 1-34.
- الرويلي، علي (2011). *إدارة الأزمة: إستراتيجية المواجهة*. بحث مقدم في مؤتمر منسوبي وزارة الخارجية. جامعة نايف العربية للعلوم: السعودية.
- سليم، عبد العزيز (2016). *الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمنهور، مصر.
- شحادة، رنين (2012). *درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- الشريف، عبد الفتاح (2013). *التربية الخاصة وبرامجها العلاجية*، (ط.1). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.
- الصايغ، أمال (2016). *اتجاهات أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة نحو دور التعليم الإلكتروني ووسائل التقنيات الحديثة في تحسين المستوى التعليمي*. *المجلة التربوية المتخصصة الدولية*، 5(12)، 333-347.
- العايد، الشربيني، كمال وعقل (2019). *المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف*، *المجلة الخليجية للإعاقة*، 22(1)، 23-41.
- عبد المجيد، طارق (2020). *تأثير جائحة كورونا على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة*. المؤتمر الدولي الافتراضي، جامعة قطر .
- العزة، سعيد (2002). *المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الحاجات الخاصة*، (ط. 1). عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العزني، أروى والشنبه، حنان (2018). *دور الإدارة الإشرافية في تفعيل التقويم البديل في برامج التأهيل المهني لطلاب ذوي صعوبات التعلم*. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية* ، 13(1)، 18-31.
- القضاة، محمد (2018). *واقع الشراكة بين الأهل والمدرسة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المدارس*

العاملين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد، *مجلة العلوم التربوية*، 45(3)، 20-38

منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (2020). *التعليم عن بعد، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني*، مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية.

<https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf>

هادف (2014). *دور التكوين المهني في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الإداريين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خضر، 18 / <http://thesis.univ-biskra.dz/>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Duracku, Z. & Nagavci, M. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the education of children with disabilities *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(10), 1010 - 1020 .DOI: 10.13140/RG.2.2.17807.41125

Evic, E.& Svalina, S.(2020). Case study of students with disabilities in a vocational school during the period of online virtual classes due to covid -19. *World Journal of Education*, 4(10), 115 - 123.

Neec, C, McIntyre, I & Fenning, R. (2020). Examining the impact of Covid- 19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *JIDR*, 64(10), 739 - 749. DOI: 10.1111/jir.12769

Tosebe& Code (2020). *supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19*. New York: University of York.

ملحق (1)

تهدف هذه المقابلة إلى الكشف عن أثر جائحة كورونا على فئات التربية الخاصة وتقصي التحديات الأكاديمية والاجتماعية والنفسية وتحديات البنية التحتية التي واجهت هؤلاء الطلبة من وجهة نظر مديري المدارس ومعلميهم ومعلماتهم وأولياء أمور الطلبة، يتوقع أن يستغرق زمن المقابلة من نصف ساعة إلى ساعة واحدة لكل شخص ، سيتم خلالها طرح أسئلة حول الموضوع لغرض إتمام البحث والخروج بتوصيات وسيتم تسجيل المقابلة صوتياً لغرض تفريغ الإجابات بصورة دقيقة، مع المحافظة على السرية وإطلاعكم على نتائج البحث بعد إنهائه.

معلم / مدير

1 - اسم المدرسة:

2 - اسم المعلم / المدير:

4 - التحديات التعليمية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة

«هل لدى الطلبة القدرة والاستعداد للتأقلم مع الظروف والمواقف الجديدة (المخاطر، تعلم موضوع جديد، إدخال تكنولوجيا جديدة) حدد المشكلات الجديدة التي واجهتها كمعلم / كمدير وتطوير حلول لها، خلال تعليمك من خلال الزوم (معلم) وضح ذلك؟

- المعلم / المدير / الأهل هل تدنى مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة خلال فترة الجائحة أم أن الوضع القائم لم يؤثر عليهم بشكل كبير؟

- المعلم / المدير / الأهل هل راعى البرنامج التعليمي للتعلم عن بعد جميع الفروقات الفردية لطلبة هذه الفئة؟

- المعلم: هل تعتقد أنك حققت أهدافك التعليمية أثناء التعلم عن بعد؟

- المعلم / المدير / الأهل: هل كان الطلبة قادرين على حل المشكلات التي تتعلق بتعلم موضوع معين، وكيف ساعدتهم على ذلك؟

التحديات الاجتماعية والنفسية في ظل الجائحة:

المدير المعلم / الأهل: ما أثر جائحة كورونا على طلبة التربية الخاصة بسبب البعد الاجتماعي هل أثر ذلك بشكل سلبي عليهم؟

المعلم: ما أثر جائحة كورونا على التفاعل بينك وبين الطلاب وهل كان لهذا البعد أثر على الجانب النفسي للطلاب؟

المدير / المعلم: هل طلابك قادرون على الاستماع النشط لبعضهم البعض وتحليل وتفسير المعلومات اللفظية وغير اللفظية) التي يتلقونها من الآخرين من أجل الإستجابة بشكل جيد من خلال الزوم والتعلم عن بعد؟ تم إضافته خلال المقابلة.

المعلم: هل يقومون باستنباط القطعة المفتاحية للفكرة، والتعبير عنها بالكلمات أو الصور من أجل بناء الفهم المشترك؟

المعلم: هل كانوا قادرين على احترام وجهات نظر بعضهم البعض وأرائهم؟

- هل كانوا قادرين على التواصل بآرائهم لفظياً أو كتابياً ومشاركة ذلك مع المجموعة؟
- معلم / مدير / الأهل: هل أثر التعلم عن بعد على ضعف المهارات الاجتماعية؟
- معلم: كيف قمت بتوجيه طلابك نحو اكتساب مهارات اجتماعية جديدة ومهارات تساعدهم بالعمل؟
- الأهل: ما هو دوركم في توجيه أبنائكم لاكتساب مهارات اجتماعية جديدة ومهارات ساعدتهم في ظل الجائحة؟
- التحديات المتعلقة بالبنية التحتية التي واجهت طلبة التربية الخاصة في ظل الجائحة؟
- معلم: هل واجهت عائقاً أمامك في التعلم عن بعد مع هذه الفئة من حيث البنية التحتية (توفر أجهزة حوسبة، الإنقطاع المتكرر للنت).
- المدير / المعلم / الأهل هل استخدام تقنيات الحاسوب الحديثة ساعدت في تطوير العملية التعليمية التعليمية أم العكس ووضح؟
- المعلم / المدير / الأهل هل أثرت البنية التحتية وعدم توفر الأجهزة عند الكثير من الطلبة في صعوبة التواصل ومعرفة كيفية الإتصال والتواصل مع الطلبة؟

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور / حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

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 اقترحتها ماكدونالد وويلكنز (2016) (MacDonald & Wilkins, 2016) 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, and dot arrangement on the cards. The researcher used (24) cards, 3-8 dots in 4 arrangements (dice, straight, random, and dot 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.

تم استلام البحث في أبريل 2021، وأجيز للنشر في يونيو 2021.

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 فيتز هو (Fitzhugh, 1978) أن بعض الأطفال يمكنهم التعرف الفوري على الكمية العددية لمجموعة مكونة من عنصر أو عنصرين مع عدم قدرتهم على عددهم. وخلص فيتز هو 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 نيوبيري 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 وروثكيلج (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 والعشوائى والدائري والخط المستقيم.

مصطلحات الدراسة:

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

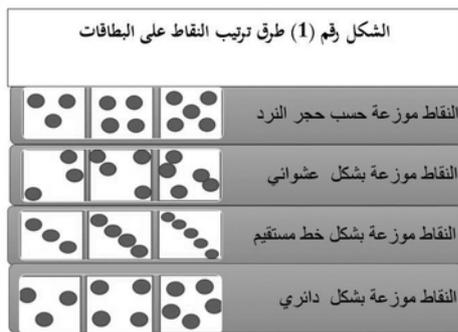
المعرفة الفورية للكم العددي إجرائياً: هي المعرفة الفورية لمقدار عدد النقاط على البطاقة المعروضة وتعطى علامة صفر إذا كانت الإجابة غير صحيحة ويتم دراسة مستواها إذا كانت الإجابة صحيحة.

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 عمرهم 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 برياض 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 رأيتها؟ (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 لانهما 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 ذاكرتهم 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 الملتهقين 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 الملتهقين 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 الملتهقين 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 الملتهقين 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 الملتهقين 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 التنازلية 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 تولية 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 - التأسيس - 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

أملين استجابتكم الكريمة، مع موافقتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراسكم 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: info@jac-kw.org

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%).

أمّا نتائج المقابلات بيّنت أنّ (88%) من معلّمت رياض الأطفال لم يسمعنَ 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 were not achieved were: 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 had never heard of the term(moral judgment) before, but they were practicing, to 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. The researcher recommended developmental and training programme for the teachers, and to supply modern technologies that would help teachers to apply activities throughout the strategies, and to design 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، ويظهر تطوراً واضحاً في السلوك الاجتماعي، منها السلوك الإيجابي، ويتمثل في العطاء، والتعاون، أما 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 معلّّاتهن 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 معلّّات 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 معلّّات رياض الأطفال في تنمية الأطفال تنمية شمولية تكاملية، وفي تطوير الأحكام الأخلاقية لدى الأطفال، ويستأهل ذلك وجود معلّّات مؤهلات وعلى دراية بخصائص الأطفال، واحتياجاتهم، ومتطلبات نمائهم، ويمتلكن الكفايات التعليمية التعلمية وفقاً للمعايير المهنية؛ لإعداد معلّّات رياض الأطفال (الخالص، 2016؛ فرماوي، وشحاته، 2008).

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

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف إلى ممارسات معلّّات 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 معلّّات رياض الأطفال فيما يتعلق في تعزيز الجانب الأخلاقي من القضايا المهمة. فالطفل في مرحلة رياض الأطفال ينظر للمعلّّمة 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 هداوي وحمدى (2020) في الحكم الخلقى لدى الأبناء المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الوالدية في مجد الكروم في فلسطين، وعلاقته بالسلوك العدوانى 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 السعودى (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 والاتزان الانفعالي والنضج الاجتماعي لدى (1200) من طلبة المدارس في دمشق، ووظفت في الدراسة اختبار الحكم الأخلاقي، ومقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس النضج الاجتماعي. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمو الأحكام الأخلاقية والاتزان الانفعالي، وبين نمو الأحكام الأخلاقية والنضج الاجتماعي، وتوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاتزان 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: أُجريت 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 معلّّات رياض الأطفال في محافظة بيت لحم، بغرض التعرف إلى ممارسات معلّّات 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 معلّّات رياض الأطفال في محافظة بيت لحم.

تعزيز المعلّّات الحكم الأخلاقي للأطفال في محافظة بيت لحم.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الخطوات التالية لإجراء الدراسة:

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

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

- تحضير أدوات الدراسة وهي عبارة عن اختبار لقياس درجة ممارسات معلّّات 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 (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 المعلمات 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 الخلقية 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 المعلمات 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 (McClure, 2018؛ NAEYC, 2019) 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

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

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

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

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 معلّّات رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم يعزّز لمتغير الخبرة في التدريس.

وهذا يدل على وجود تشابه في استجابات ممارسات معلّّات رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال يعزّز 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 معلّّات رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي باختلاف جهات الإشراف؟

تم حساب نتائج اختبار «ت» والمتوسّطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في ممارسات معلّّات 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

معلّّات 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 معلّّات رياض الأطفال في تعزيز الحكم الأخلاقي لدى الأطفال في محافظة بيت لحم تعزّز لمتغير جهة الإشراف. وكانت الفروق لصالح رياض الأطفال الخاصة. وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة.

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

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

أولاً: مصطلح الحكم الأخلاقي للمعلّّات:

أشارت (17) معلّمة أي ما نسبة (88%) من معلّّات 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».

وبيّنت المعلّمة (10) أن الحكم الأخلاقي جديد بالنسبة لها ومن المعلّّات 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 أن 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 لمعلمت 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 الحضنة 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 المعلمات 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، قمراء، 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 لمعلّّات 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, I. (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, Naeyec. (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, I., 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.

كتاب العدد

التقدير الذاتي

تأليف: د. هالة أمين اسبانيولي

النَّاشِر: دار الشُّروق للنشر والتَّوزيع، 2021

نُشر في كُلِّ من: الأردن وفلسطين

(212) صفحة من القطع المتوسطة الحجم

عَرَض ومُراجعة: علا علي حسين

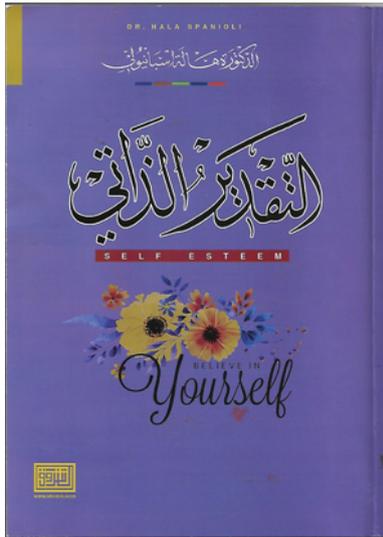
دكتوراه في العلوم المعرفية وعلم النفس من جامعة لاسيبانزا - روما - إيطاليا

أستاذ مساعد في دائرة علم النفس كلية العلوم التربوية - جامعة القدس - فلسطين

تمهيد:

يَتناول هذا الكتاب عدداً من المواضيع المهمّة والمتعلّقة بالتقدير الذاتي وأهميته، وكذلك يستعرضُ التعريفات المختلفة لمفهوم التقدير الذاتي بصورتيه الإيجابية والسلبية، ومركباته، والمفاتيح الأساسية التي تساعد على تنميته، وكذلك العوامل الأساسية التي تؤثر على الصورة الذاتية، ومنها المركبة الخارجية والداخلية التي تؤثر بدورها على شخصية الفرد وعلى نظرتَه لذاته وبالتالي تقديره لذاته، وتنعكس على سلوكياته.

ويتطرق الكتابُ إلى كيفية تطور وتنمية التقدير الذاتي عبر مراحل الحياة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة (الأُسرة والمدرسة)، إذ إنّ هناك ارتباطاً وثيقاً ما بين التقدير الذاتي والثقافة الاجتماعية؛ بما تحمله من عناصر مختلفة توجه وتحدد سلوك الأفراد بوصفهم أعضاء في المجتمع فتقيّد الحريات والآراء واتخاذ القرارات، ولكن وبغض النظر عن ذلك يجب أن يعرف الفرد أنه مسؤولٌ عن صورته الذاتية وقادرٌ على تغييرها رغم الظروف والتحديات.



ومن خلال التَّنقل بين فصول الكتاب نجد أنّ مؤلفته تقدم بالإضافة إلى المعرفة النظرية دليلاً عملياً للأهل والمعلمين لتنمية التقدير الذاتي لدى أطفالهم وتلاميذهم. حيث يستطيع القارئ بالمحصلة التعرف على مفتاح هو من أهم مفاتيح الصّحة النفسية التي تؤثر على تطور الشخصية والتفكير والسلوك لدى الأطفال والبالغين. وكذلك يبيّن الكتابُ الفروق بين أصحاب التقدير الذاتي العالي والمنخفض، حيث يتصف أصحاب التقدير الذاتي العالي بعدد من الصفات الإيجابية التي تجعلهم قادرين على بناء علاقات اجتماعية والتكيف مع الظروف الحياتية المختلفة واحترام الذات، وعلى العكس منهم أصحاب التقدير المنخفض الذين قد يصل بهم الأمر للجنوح والمخدرات ولفقدان معنى الحياة وبالتالي تطور المشكلات النفسية، وعدم القدرة على التكيف

والتوافق النفسي في الحياة. أخيراً يقدم هذا الكتاب للقارئ فهماً لموضوع التقدير الذاتي وإمكانية تغيير صورته الذاتية التي يحملها في نفسه.

استطاعت المؤلفة بلغة بسيطة سلسلة وواضحة أن تمهد لموضوع كتابها دون أن تخدع القارئ أن التقدير الذاتي هو العصا السحرية التي تملك القدرة على حل جميع مشكلات حياة الأفراد.

المقدمة:

ذُكرت المؤلفة في المقدمة عدداً من المفاهيم المرتبطة بمفهوم تقدير الذات، حتى تستطيع تقديم موضوعها، فقد تحدّثت في البداية عن معرفة الذات والوعي بالذات التي من خلالها يستطيع الفرد تحديد احتياجاته وقدراته واهتماماته وطموحاته، ونقاط القوة والضعف في شخصيته، فالمعرفة الذاتية تؤدي بالفرد إلى تكوين صورة ذاتية عن نفسه، قد تكون سلبية أو إيجابية. ثم وضحت المؤلفة ماهية الصورة الذاتية وما العوامل التي تؤثر فيها حيث لا يولد الطفل بها وإنما يتم تعزيزها وتعلمها من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية. كما أشارت إلى التقدير الذاتي باعتباره مهماً للصحة النفسية. وكيف أن التقدير الذاتي يساعد الأطفال على احترام الذات والثقة بالنفس والنجاح في حل المشكلات، وهذه صفات إيجابية تضاف إلى الشخصية، وبالتالي تحدد شكل مستقبل هؤلاء الأطفال. ونجحت المؤلفة في إلقاء الضوء على بعض المواضيع التي من شأنها أن توضح للقارئ القواعد الأساسية التي ينشأ عليها لاحقاً التقدير الذاتي التي من أهمها: الوعي بالذات ومعرفة الفرد لنفسه (من هو، ما هي قدراته، احتياجاته، عقائده، طموحاته، أحلامه، أهدافه في الحياة)، أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية السليمة. وتختتم المؤلفة المقدمة بتلخيص نقاط المقارئ بوصفها مخرجات الكتاب للقارئ.

الفصل الأول: تعريفات:

تبدأ المؤلفة فصول الكتاب بمقتطفات من عبارات مشهورة لفلاسفة وأعلام تدعم بها المواضيع المختلفة لمحتويات الكتاب. ويتناول الفصل الأول تعريفات مختلفة: أولاً: التقدير الذاتي (الصورة الذاتية الإيجابية)، ثانياً: صورة الذات السلبية، ثالثاً: الصورة المثالية، رابعاً: الفرق بين التقدير الذاتي والغرور. في البداية تمّ تعريف مفهوم التقدير الذاتي أنه «شعور عام جيد تجاه أنفسنا، وهذا يدل على قدرة الفرد أن يرى نفسه بصورة إيجابية، وأن يؤمن بقدراته وإمكانياته، وأن يشعر بالثقة بنفسه، وباحترام ذاته، وبتحقيق ذاته، وأنه جديرٌ ومستحق وأنه على ما يرام، فعندما نمتلك طرقاً لمواجهة تحديات الحياة، لمواجهة الاحباطات وخيبات الأمل، ونجح في خلق أجواء وتجارب إيجابية تؤثر على تفكيرنا وعلى تقديرنا لذاتنا، عندما نتعود أن نعبر عن آرائنا بحرية وراحة، أن نتقبل آراء الآخرين حتى لو كانت مختلفة. أن نبني علاقات اجتماعية سليمة، فنحن نسير باتجاه التقدير الذاتي». عرضت المؤلفة مقاربات لعلماء تناولوا في كتاباتهم التقدير الذاتي بالتعريف أو التفسير أو تحدثوا عن أهميته. حيث تطرقت لهرم الحاجات الإنسانية للعالم «أبراهام ماسلو» الذي أشار فيه إلى تحقيق الذات. وقد وضع «براندن» محاور التقدير الذاتي (الشعور بالقدرة، الاحترام الذاتي)، وكذلك عرف التقدير الذاتي أنه «جهاز المناعة بالنسبة للنفس البشرية، يمنحها الصمود، والقوة، والقدرة على التجدد وهذا مهم جداً؛ من أجل بقائنا النوعي».

وتبين المؤلفة في هذا الفصل بالإضافة إلى ما سبق كيف أنّ التقدير الذاتي يساعد الفرد على تطوير صفات إيجابية مهمة للنجاح في الحياة كالواقعية، والمنطقية، والقدرة على الإبداع، الاستقلالية وغيرها من الصفات، وأكدت المؤلفة أنه رغم أهمية هذا الموضوع يجب أن تتضافر معه عوامل أخرى للوصول إلى النجاح والسعادة فهو وحده غير كافٍ.

ثم انتقلت المؤلفة للموضوع الثاني وهو «صورة الذات السلبية» التي تعرفها أنها «الشعور العام أننا لا نسأوي شيئاً، لا قيمة لنا ولا أهمية لوجودنا». وتضم صورة الذات السلبية أهم الصفات السلبية

التي يتسم بها من لديه تقدير ذات منخفض وكيف تؤثر على سلوك الفرد وأفكاره وشخصيته. الذي ينقسم لنوعين: التقدير الذاتي المنخفض الآني أو الحالي، والتقدير الذاتي المنخفض المتجذر بالشخصية. فالأول من اسمه يدرك الفرد فيه ذاته بنظرة سلبية في حالات ومواقف معينة، وقد يمر الجميع بهذه الحالة، أما الثاني فيأتي نتيجة لتجارب من طفولة الفرد وأساليب التربية الوالدية غير السليمة مثل (الإهمال، النقد الدائم، المقارنة السلبية مع الآخرين...). وقد ضربت المؤلفة مثلاً عن أحد أسباب تدني تقدير الذات لدى الطفل، وهو وجود أهل رافضين لوامين ومنتقدين لأطفالهم، يستهترون بهم ويركزون على نقاط ضعفهم فبالتالي يشعر الطفل أنه مرفوض وغير محبوب فتهتز ثقته بنفسه وتنمو لديه صورة سلبية لذاته، وتقدير ذاتي منخفض.

وتناولت المؤلفة موضوع «الصورة المثالية» وذلك من خلال المقارنة بين الصورة المثالية وبين الصورة الذاتية، حيث تشير الأولى إلى الصورة التي نرغب أن نكونها، في حين تعني الثانية الطريقة التي نرى بها أنفسنا وهي واقعية، وبينت أن اتساع الهوية ما بين الذاتين يؤدي إلى تدني تقدير الذات. فالوصول للصورة المثالية صعب وبعيد عن الواقع مما يقود الفرد إلى عدم الراحة النفسية والقلق والتوتر والشعور بالذنب والإحباط لعدم تحقيقه متطلبات هذه الذات، إلى درجة كره الذات والشعور بالفشل، وبالتالي تدني تقدير الذات. على العكس من الصورة الذاتية التي تستند للواقع ومعرفة نقاط الضعف والقوة لدى الفرد، وإلى تقييم إيجابي للتجارب وللذات، عندما يصل الفرد لتحقيق ذاته وأهدافه المبنية بالأساس على معرفته بقدراته.

وأخيراً بينت الاختلاف بين التقدير الذاتي والغرور، وأن هناك خيطاً فاصلاً ما بين الثقة بالنفس والغرور. إذ يرتبط الغرور بالكذب في حين ترتبط الثقة بالنفس بتوضيح القدرات التي لدى الفرد، وتكون مبنية على الواقع. موضحة تلك الفروق من خلال وضع صفات مقارنة لكل من المقدّر لذاته والمغرور بذاته.

وفي النهاية أشارت إلى أهمية التمييز بين التقدير الذاتي والنرجسية، تشير الأولى إلى حب الذات الصحي في حين تعني الثانية حب الذات المرضي. استطاعت المؤلفة تقديم كم من المعلومات الأساسية والمهمة حول مفهوم التقدير الذاتي بطريقة سلسة مفهومة واضحة يستطع القارئ على اختلاف مستواه التعليمي أن يفهمها، وقد دعمت ذلك العرض ببعض الأمثلة لقصص حقيقية لحالات قَدّمت لها الاستشارة النفسية، وهذا يساعد القارئ أكثر على ربط ما يقرأ في حياته اليومية ويساعده على فهم الموضوع.

الفصل الثاني: مركبات التقدير الذاتي؛

يتطرق هذا الفصل بالبداية إلى محددات تقدير الفرد لذاته، التي تتلخص بـ: كيفية رؤية الفرد للعالم من حوله، هل هي رؤية سلبية (ظالم، بارد، عدائي...) أم إيجابية (مشح بالمحبة والأمل، مودة، عدل....) فعندما يتحسن تقدير الفرد لذاته تتحسن رؤيته للعالم من حوله وللواقع المعاش. وطريقة إدراك الفرد للمشاكل التي يواجهها، وهل هي معضلة تهدد وجوده أم هي فرصة للتطور والنمو. وتوجه الفرد نحو نفسه الذي يحدد علاقاته مع الآخرين، عندما يحترم الفرد نفسه ويقدرها، ويعامله الآخرون بالمثل ينعكس ذلك على العلاقة بشكل إيجابي، والعكس صحيح. ثم تتعرض المؤلفة في هذا الفصل إلى مركبات التقدير الذاتي التي تؤثر على تطوير التقدير الذاتي لدى الفرد التي تتكون من: (1) مشاعرنا تجاه أنفسنا، (2) مشاعرنا تجاه الحياة، (3) مشاعرنا تجاه الآخرين، (4) معتقداتنا وقيمنا، (5) صوت الوالد. ويمكن تلخيصها كالآتي:

أولاً: «مشاعرنا تجاه أنفسنا» قارنت المؤلفة هنا بين صفات ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض، إذ تناولت في البداية صفات ذوي تقدير الذات المرتفع التي تشمل تقبل الذات كما هي، إدراك نقاط القوة والضعف، التقييم الجيد للذات في جميع المجالات غير المشروط، احترام الذات والايمان بها، حب الذات غير المرتبط بوجود الصفات أو عدمها لدى الفرد، عدم التأثر بكلام الآخرين أو أي وضع خارجي (لا انتقاد ولا بمديح)، بل تقبل المدح أو الانتقاد بروح عالية، وعدم لوم الذات ومسامحتها. في حين، تشمل صفات ذوي تقدير الذات المنخفض، قياس قيمتهم الذاتية بإنجازاتهم، ووضع متطلبات غير واقعية لأنهم يسعون للكمال، وعندما يفشلون في تحقيقها

يلجأون إلى تذنيب الذات وانتقادها وعدم المحاولة من جديد خوفاً من الفشل، فهم يضعون لأنفسهم حدوداً قاسية، وهم شديدي الحكم والتوبيخ على أنفسهم، ينتظرون من الآخرين المدح والاستحسان، ويؤدي كل ذلك في النهاية إلى مشاعر اللامبالاة والاكتئاب والتعاسة. ثانياً: «مشاعرنا تجاه الحياة» وتفسر بقدرة ذوي التقدير الذاتي المرتفع على السيطرة والتحكم بحياتهم على عكس ذوي التقدير المنخفض الذين يحاولون السيطرة على الآخرين بدلاً من السيطرة على أنفسهم. ثالثاً: «مشاعرنا تجاه الآخرين»، إذ يحترم ذوو التقدير الذاتي المرتفع حقوق الآخرين وينظرون إليهم كأصحاب قيمة متساوية، وأنه يحق للآخر كما يحق لهم. وهم يحترمون حقوق الآخرين ويتقبلونهم كما هم. كما تمتاز معاملاتهم مع الآخرين بالصبر، ولا يفرضون أنفسهم عليهم أو على مبادئهم ومعتقداتهم، ولا ينتظرون الرضا من الآخرين كي يشعروا بشعور أفضل. على عكس ذوي التقدير المنخفض، فتمتاز مشاعرهم تجاه الآخرين أنها أقل تسامحاً، فهم يعيشون حسب أهوائهم، لا علاقات اجتماعية جيدة لديهم لأنهم ضعيفو الثقة بالذات، خجولون، سلوكياتهم اندفاعية وتتصف بالغضب. رابعاً: «معتقداتنا وقيمنا»، من المعلوم أن لكل مجتمع منظومة من المعتقدات والقيم، وتختلف هذه المنظومة من فرد لآخر. ولكن في البداية تنشأ هذه المبادئ والقيم استجابة لحاجات معينة، منها: الحاجة للشعور بالحب والقبول من قبل الأهل والمحيطين، إذ ينصهر الطفل مع عائلته فيتعلم جميع القيم الأساسية الإيجابية والسلبية، فعلى سبيل المثال مع الوقت يتعلم منهم كلمات مثل: الالتزام، الكرامة، الشرف...، أو الكلمات العكسية. ويذهب الأمر ببعض الأفراد الذين يبحثون عن تقبل ذويهم لهم لتقبل بعض الصفات السلبية مثل (غبي، ضعيف، كسلان...). أما الحاجة الثانية فهي الحاجة إلى الانتماء والتقبل من الزملاء، والثالثة الحاجة إلى جودة الحياة العاطفية والمادية وتشمل الحاجة لتجنب الألم العاطفي كال فقدان، والحاجة إلى الأمان الجسدي وإلى إيجاد معنى للحياة.. وغيرها. وأخيراً على الفرد أن يسعى لامتلاك قيم صحية مستقلة عن الأسرة والمجتمع، وأن يفحص مدى ملاءمة القيم المتوارثة لذاته، ويأخذ منها ما يناسبه ويناسب زمانه، ويتخلى عن القيم غير الصحية. بالموجز نتحدث هنا المؤلفة عن كيفية تأثير القيم والمعتقدات على سلوك ومواقف الفرد وبحثه عن القبول الاجتماعي من خلاله تماهيه مع المعتقدات والقيم، وكيف تنقل التنشئة الاجتماعية هذه المعتقدات والقيم لتوجه سلوك الفرد التي عادة ما تكون لا شعورية ويتم اكتسابها في مرحلة الطفولة بشكل أكبر من خلال عملية التثقيف، وهي نقل الثقافة من جيل لجيل. خامساً: «صوت الوالد»، نتحدث المؤلفة عن السنوات الخمس الأولى للطفل وتأثر الطفل بكل ما يقوله أو يقوم به والداه، وكيف يقوم الطفل بتسجيل كل شيء من والديه في (الوالد) من تأنيب وقوانين (لا، ممنوع، عيب، لا تفعل)، نصائح، تنبيهات (لا تمسك السكين، لا تقترب من النار) السماح، الموافقة والتشجيع (شاطر، أكيد أنت بتقدر، كنت متأكد أنك تنجح)، أو تسجيل كلمات سلبية محبطة (كل الحق عليك، أنت السبب في كل المشاكل.. وغيرها). كذلك يتم تسجيل بعض قواعد السلوك (كيف نأكل، كيف نستقبل الضيوف..). هذه التسجيلات هي بغاية الأهمية؛ لأنها تنصهر مع ذات الطفل لتكون شخصيته لاحقاً وتقديره لذاته، ولكن عندما يكبر الطفل قد يجد أن هذه التسجيلات غير سارية في زمانه فيستبدلها بتلك التي تحاكي واقعه المعاش، أو يلتزم بها ويتشدد في ممارستها، وبالتأكيد ذلك يرجع لأساليب التربية (الصارمة مقابل الداعمة) التي نشأ عليها. وقد ختمت المؤلفة الفصل بتقديم مجموعة من العبارات التي قد يستخدمها الوالدين. مثل، (أنت واحد جبان: ألقاب)، (ممنوع تجلس في الصالون: تنبيهات)، (أنا فاهمة عليك: تفهم).. وغيرها.

في هذا الفصل نجد أن المؤلفة قد نجحت في تبسيط واختصار مركبات التقدير الذاتي بأسلوب منتظم ودقيق، حيث اعتمدت في هذا الفصل استخدام الأمثلة لتوضيح النقاط، وهذا يُضاف للباحثة ويساعد القارئ على الفهم والاستيعاب.

الفصل الثالث: مواقف الحياة الأربعة:

يتناول هذا الفصل مواقف الحياة الأربعة للعالم «بيرن»، تلك المواقف التي يتم تناولها بشكل كبير في كتب مهارات الاتصال العربية والأجنبية وهي: «أنا لست على ما يرام، وأنت على ما يرام»، «أنا لست على ما

يرام، وأنت لست على ما يرام»، «أنا على ما يرام، وأنت لست على ما يرام»، «أنا على ما يرام، وأنت على ما يرام». حيث يتم ربط هذه المواقف الأربعة بطرق التربية وتعتمد بشكل أساسي على التواصل مع الوالدين، وبالأخص حين يبدأ الطفل بعد السنة الثانية بالإحساس بالذات، إذ يصل لهذه المواقف بناء على تجاربه وخبرات الحياة. يرتبط الموقف الأول بالطفولة المبكرة فمهما قدم الوالدان للطفل يظل يشعر بالعجز والتعلق بالوالدين لإشباع احتياجاته المختلفة الجسمية والروحية، إذ يقبل بجميع الأحكام الصادرة عن والديه لعدم تمكنه من تكوين صورة ذاتية لنفسه. أما الموقف الثاني فينشأ لدى الأطفال الذين يتربون في أسر مهيمنة غير داعمة للطفل فيتولد لديه شعورٌ بعدم الثقة بالآخر، وهذا ينعكس على مراحل تطوره اللاحقة، وبالأخص علاقته المستقبلية مع الآخرين المبينة على عدم الثقة الناتجة عن التربية المسيطرة. في حين يرتبط الموقف الثالث بالموقف الأول إذا تم معاملة الطفل بقسوة من والديه لينشأ الموقف الثالث، وبالغالب يصل الطفل هنا إلى اعتقاد أنه بخير وحدي ولا أريد عائلتي، ومع التقدم بالعمر قد ينضم أطفال هذا الموقف إلى المجرمين والمنحرفين، وقد تتطور لديهم مشاعر عدم المسؤولية عن أخطائهم وأن الآخرين هم المسؤولون عنها. وتفسر المؤلف المواقف الرابع والأخير وهو الموقف السليم بالمقارنة مع المواقف الثلاثة الأولى الذي ينشأ نتيجة التربية السليمة، ويرتبط بالتفكير أكثر من الشعور، من هنا يتم تأكيد قيمة الطفل لذاته وللآخرين وتدعيم التقدير الذاتي. وتختتم المؤلف هذا الفصل بأهمية وجود أسرة داعمة ومشجعة للطفل ومساعدة للوصول إلى الموقف الأخير من مواقف الحياة.

في هذا الفصل نرى أن المؤلف قد قدمت تفسيراً بسيطاً عن مواقف الحياة، وقد كان من الأهمية أن تضيف لهذا الفصل بعض الأمثلة أو الدراسات التي تناولت هذه المواقف ليس شرحها وتفسيرها فقط، رغم أنها شرحتها بطريقة سلسة واضحة ولكن لم تراعي الحداثة في تناول هذا الموضوع. وكان من الأفضل أن تقدم هنا نصائح للوالدين عن أهمية التربية السليمة والداعمة والتواصل مع الأطفال، وكذلك أهمية معرفة كيف ستترك كلمات الوالدين وعباراتهم وطرق تواصلهم الأثر في حياة أطفالهم المستقبلية وخاصة في الجانب السلبي، وقد كان مهماً أن تقدم للوالدين طرقاً لتطوير وتعزيز الموقف الرابع «السليم».

الفصل الرابع: الصوت الداخلي؛

يتطرق هذا الفصل للصوت الداخلي، وكيف يتشكل، وماذا يعيق تطور الصوت الصحي، ولماذا نسمع للصوت الناقد، التعزيز، وكيف يتم تعزيز الصوت النقدي، وأخيراً كيفية السيطرة على الصوت النقدي.

في البداية أشيدُ بتنظيم الفصول ومجيء هذا الفصل بعد الفصل الثالث الذي تناول مواقف الحياة هو فتنسيق وتنظيم في عرض الأفكار يُحسب للمؤلفة خصوصاً وأن هذا الموضوع مرتبط بالتنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة، وقد استطاعت المؤلف الربط بين الفصلين في تفسيرها للصوت الداخلي، ولكن كان هناك إسهابٌ في تفسير الصوت الداخلي. رغم ذلك استطاعت المؤلف الانتقال من تفسير الصوت النقدي للصوت المرضي وكيف يؤثر كلاهما لاحقاً على التقدير الذاتي للطفل. وضح هذا الفصل أن هناك أربعة مشاكل تعيق تطور الصوت الصحي وتساعد في تعزيز الصوت المرضي وهي: التعامل الجبري مع القيم، السعي إلى الكمال الزائد أو المثالية، التعامل النقدي، والتعامل غير الحازم، وجميعها مرتبطة بأساليب التربية المختلفة التي يتعامل بها الوالدان مع الأطفال. هنا توجهت المؤلف للوالدين وبيّنت بأسلوب سلس مع وضع الأمثلة كيف تؤثر التربية على شخصية وتطور الطفل، وبيّنت كيفية التواصل السليم من خلال تفسيرها للمعيقات آنفة الذكر. ومن المواضيع المهمة التي تمت مناقشتها في هذا الفصل هو «التعزيز» بشقيه الإيجابي والسلبي، إذ وضحت المؤلف الفرق بين النوعين مع إعطاء بعض الأمثلة التوضيحية. حيث يحدث التعزيز الإيجابي، عندما يحصل الفرد على مكافأة عن عمل قام به، ونتيجة لذلك يحب هذا الفرد هذا العمل ويسعى لتكراره. فالأم التي تقوم بحضن طفلها بعد مساعدته لها بعمل ما، يفهم الطفل أن هذا العمل مرغوب فيه ويكرره، أما إذا صرخت الأم بوجه طفلها بعد قيامه بعمل ما (شو عم تعمل، خربت الدنيا)، يدرك الطفل أن هذا السلوك غير مرغوب فيه فيتجنبه. وتركز المؤلف على مبدأ «أن كل سلوك يحقق الهدف يتعزز، ويتحول إلى عادة، وكل سلوك لا يحقق الهدف أو الرغبة المنشودة يُمحي ويتلاشى». وهذا يوضح أن التشجيع والدعم لهما قوة المكافأة ويؤديان إلى

تكرار السلوك. وترتبط المؤلفة هذه الأمثلة التوضيحية بالتقدير الذاتي من حيث إن الذي يجب تشجيعه أيضاً الأفكار وليس السلوكيات فقط، فعندما يفكر الفرد بنجاحاته يشعر بالجدارة والكفاءة مما يساعده على تكرار النجاح. أما التعزيز السلبي فيحدث لإيقاف الألم وكل سلوك يعمل على إيقاف الألم يصبح سلوكاً معززاً، بالتالي يكرره الفرد في كل مرة يشعر بالألم. فعلى سبيل المثال الفرد الذي يشعر بالقلق حول أخطائه بالعمل، قد يميل لنقد الآخرين أو التقليل من قيمة العمل لتقليل قلقه، وهذا ينسحب على كل المواقف التي يشعر بها بالألم. لذلك فإن التعزيز الإيجابي أو السلبي أيضاً له أثر في تشكيل سلوكياتنا وأفكارنا.

بعد قراءة هذا الجزء في هذا الفصل كنت أفضل أن تعرض المؤلفة أمثلة أكثر عن التعزيز بأنواعه ومقارنته بالعقاب الإيجابي والسلبي وتوضيح آثار كل منهما على شخصية الطفل من سلوك وأفكار وبالتالي التقدير الذاتي. لأن هذا الفصل ذو أهمية كبيرة؛ إذ يمكن اعتباره دليلاً توضيحياً للوالدين لطرق تواصلهم وتربيتهم للأطفال وتنمية التقدير الذاتي.

وفي نهاية هذا الفصل، قدّمت المؤلفة مجموعة قيمة من النصائح المدعمة من الأمثلة عن كيفية السيطرة على الصوت النقدي والمرضي كحلول يمكن أن يتبعها الوالدان عندما يتعرضون لمواقف مشابهة مع أطفالهم. مثلاً الإصغاء للأحاديث والأوصاف التي يتم وصف الفرد بها (غبي، لن تنجح أبداً.. وغيرها) والتعرف على هذه الأصوات، فالتعرف على العبارات الناتجة عن الصوت الداخلي يساعد الفرد على معرفة ما الذي يجعل التقدير الذاتي للفرد منخفضاً أو مرتفعاً؟ وذلك من خلال تجنب وعدم الإصغاء واستبدال الأصوات السلبية الناقدة، الأمر الذي يؤثر بدوره على تطوير صورة ذاتية إيجابية وتقدير ذاتي مرتفع. مثال: نفرض أنك أردت تغيير سلوك ما ولم تنجح بذلك. فقد يقول الصوت المرضي «أنا دائماً فاشل، لا يمكن أن أنجح أبداً» بالمقابل قد يقول الصوت الصحي «هذه تجربة غير ناجحة أستطيع أن أحاول مرة أخرى». وتشير المؤلفة أخيراً، إلى أهمية معرفة الأمور التي تعزز الصوت المرضي، لأن المبدأ الأساسي في علم السلوك يقول إن السلوك يتكرر عندما يكون مريحاً ويخدمنا بأمر ما، حتى لو كان هذا الربح ثانوياً.

الفصل الخامس: مفاتيح أساسية تساعد على التقدير الذاتي:

يُعتبر هذا الفصل الجانب التطبيقي والعملي لتنمية التقدير الذاتي، وقد نجحت المؤلفة مجدداً في تقديم مادة نظرية مختصرة ومفهومة للقارئ، ومن ثم انتقلت إلى الجانب التطبيقي، وذلك من خلال تقديم أربعة مفاتيح أساسية للوالدين لتنمية التقدير الذاتي لأطفالهم، وهي: (1) التعاطف، (2) المشاركة الوجدانية، (3) الملاطفة والاهتمام، (4) لغة التقدير الذاتي. فمفتاح التعاطف رغم الاختلاف على معنى الكلمة بين الحضارات المختلفة، إلا أنه المفتاح الأساسي للتقدير الذاتي، وقد بينت المؤلفة أهمية التعاطف كأحد آليات تقدير الذات، الذي يتكون من ثلاثة مركبات وهي: الفهم والتفهم، والتقبل، والمغفرة والتسامح، وجميعها تدعم التقدير الذاتي وتحفزه، وقدّمت المؤلفة تلخيص مجموعة من النصائح للتعامل مع المشاعر والمواقف السلبية باستخدام التعاطف للتغلب على الصوت الناقد. أما مفتاح المشاركة الوجدانية، التي عرفتها: أنها القدرة على أن نضع أنفسنا مكان الآخر، وأن نشعر بشعوره، لكن دون التماثل معه، أي القدرة على فهم الآخر دون التنازل عن الذات. التي وضحتها أكثر بوضع حوار ما بين شخصيتين (عنان وحنان) وكيفية الاستجابة بمشاركة وجدانية لكي تصل للقارئ. وفي نهاية هذا المفتاح فرقت المؤلفة بين التعاطف والمشاركة الوجدانية ووضعت بعض الخطوات العملية التي تساعد على المشاركة الوجدانية. أما المفتاح الثالث والمتعلق بالملاطفة والاهتمام، فقد اتبعت المؤلفة نفس الأسلوب السابق في تفسير المفتاح ومن ثم وضع مجموعة من الأمثلة التي يمكن تقديم الملاطفة من خلالها. واختتم الكتاب هذا الفصل العملي الشيق بالمفتاح الرابع وهو لغة تقدير الذات، وبين الميزات الأساسية للتواصل السليم، من خلال تقديم أمثلة لجمل توضح التواصل السليم مع الطفل من حيث استخدام لغة التقدير الذاتي، موضحاً كيفية استخدام هذه اللغة، ومبيناً أنه من غير السهل استخدامها ولكن مع التعويد يمكن أن تصبح نهجاً ويحسن الاتصال مع الأطفال. والجدير ذكره، أن المؤلفة لم تبين في فقرة أخيرة الترابط بين هذه المفاتيح الأربعة، ولكن مجرد تناولها بهذا الترتيب وصولاً للغة التقدير

الذاتي يبين أن هنالك ارتباطاً وثيقاً بين هذه المفاتيح الأربعة، تؤكد وجود العديد من الدارسات التي تربط على سبيل المثال بين التعاطف والمشاركة الوجدانية والملاطفة وصولاً للغة تقدير الذات، فجميع هذه المفاتيح تركز على العواطف والانفعالات والوجدان من ناحية قدرة الفرد التعرف على عواطفه والتعبير عنها ومشاركتها مع الآخرين، ومدى نجاحه في تضمينها في لغته، ولغة الوالدين مع أطفالهم على سبيل المثال: قول الوالدين «أنا أو من بك، أنت قادرة، أنا أحبك، أنا اتفهمك.. وغيرها» وهذا ما يطلق عليه في علم النفس «الذكاء العاطفي».

نجحت المؤلفة في تقديم مجموعة من التطبيقات العملية للأهل للتواصل مع الأبناء التي يُنصح جداً في كتابتها بدليل توضيحي عملي، تستطيع المؤلفة التركيز على هذا الجانب من خلال تأليف دليل متمم في التطبيقات العملية لتنمية التقدير الذاتي لدى الأطفال، على أن يكون موجهاً للوالدين بلغة بسيطة مفهومة وواضحة وإمكانية عمل دورات توعوية وتطبيقية لهذا الدليل.

الفصل السادس: العوامل الأساسية التي تؤثر على الصورة الذاتية:

يتطرق هذا الفصل للعوامل التي تؤثر على الصورة الذاتية، ومنها: تعامل الأهل، ونظرة الآخرين عنك، والتجارب المبكرة. وتتناول الكاتبة بعض الأمثلة على الأفكار البناءة والسلبية التي تنقل للطفل أو الفرد خلال تنشئته الاجتماعية، وكذلك تشرح أهمية العبارات التوكيدية لذات (وهي عبارة عن عبارات قصيرة يقولها الفرد لنفسه بين الحين والآخر، وتساعد في رفع الروح المعنوية قبل الدخول في مواقف صعبة، أو عند مقابلة أشخاص لا يستحسنهم ويعلم مسبقاً أنهم قد يحاولون إحباطه، أو يكررها بين الحين والآخر لتثبيت في عقله الباطن وتؤثر على تقديره لذاته) بأمثلة يستطيع الوالدان استخدامها مع أطفالهم. عبارات مثل: «أنا شخص إيجابي»، «أنا أحب التحدّيات»، «أنا أهتم بعلاقاتي بالآخرين»، «أنا قوية وقادرة»، «أنا ناجح»، والتي من شأنها الرفع من مستوى التقدير الذاتي.

جاء هذا الفصل مختصراً جداً للعوامل المؤثرة على الصورة الذاتية التي تم اختصارها فقط في ثلاثة عوامل، ونجحت المؤلفة هو تحويل المادة النظرية بعد التفسير إلى مادة عملية بوضع الأمثلة العملية التي بدورها قد يستطيع من يتعامل مع الأطفال أن يفهمها وأن يطبقها لاحقاً.

الفصل السابع: دور الأهل في تنمية التقدير الذاتي:

يتعرض هذا الفصل في البداية لدور الأهل في تنمية التقدير الذاتي، وقد تمكّنت المؤلفة من تقديم شرح لعدد من المعلومات الأساسية التي تسلط الضوء على دور الأهل والتقدير الذاتي، التي يمكن إجمالها في: (1) الأهل مرآة لأطفالهم، (2) التقدير الذاتي يتطور مع نمو الأطفال وكنتيجة للتنشئة الاجتماعية، ولا يولد مع الأطفال، (3) مستوى التقدير الذاتي قابل للتغيير خلال مسارات حياة الفرد، (4) أهمية تطوير الأهل للتقدير الذاتي، الذي ينتج عنه صفات إيجابية على شخصية الطفل، (5) قدمت مجموعة من نتائج الدارسات عن التقدير الذاتي المرتبطة بتعامل الأهل واحترامهم وتقبلهم للطفل، (6) الفروق في صفات الأطفال ذوي التقدير العالي والمنخفض بناء على أساليب التربية المختلفة، (7) أهمية رؤية الطفل كما هو من قبل الأهل، بمعزل عن مخاوفهم وتوقعاتهم.

يُعدُّ هذا الفصل المكمل التطبيقي للفصل الخامس الذي كنت قد أشرت فيه إلى أهمية تأليف دليل توضيحي عملي. وهنا وبالإضافة لتقديم المؤلفة المعلومات النظرية الكافية في بداية الفصل عن دور الأهل استطاعت تقديم العديد من المبادئ للوالدين لمساعدة أطفالهم على تطوير صورة ذات إيجابية، منها: التعلق، التواصل السليم، المحبة غير المشروطة، التقبل، الإصغاء الفعال، تصوير المشاعر، الملاطفة والملازمة، الثبات والمثابرة، الوضوح بفرض القوانين، الاعتذار الصادق، الامتناع عن المقارنة، الامتناع عن الحماية الزائدة، الدعم والتشجيع، الامتناع عن الاستهتار، عدم تشجيع الإهانة الذاتية أياً كانت، تشجيع التفكير الإيجابي، علم أولادك التمتع بالحياة اليومية وغيرها. وقد استعرضت المؤلفة هذه المبادئ باستخدام التفسير، وعمل حوارات،

وإعطاء الأمثلة من العبارات المختلفة، وقد قَدِّمت البدائل لاستخدام العبارات السليمة مع الأطفال التي تساعد جميعها على التقدير الذاتي لديهم.

الفصل الثامن: دور المدرسة في بناء التقدير الذاتي:

تعدُّ المدرسة المؤسسة الثانية للتنشئة الاجتماعية للأطفال بعد الأسرة؛ فالمدرسة هي المكمل الرسمي في تربية وتعليم الطفل، ويتضح ذلك بكونها تتبع وزارة التربية والتعليم، إذ كانت التربية قبل التعليم. وقد بدأت المؤلفة هذا الفصل بالإشارة إلى أن ما تمَّ التطرق إليه في الفصل السابق عن دور الأهل فهو أيضاً يتناسب مع دور المعلمين، لأنَّ كلاً من الوالدين والمعلمين يؤثرون في حياة الطفل، ولكن مع بعض الخصوصيات للمعلمين والمعلمات. وتشير المؤلفة لدور المدرسة كفرصة ثانية لدعم التقدير الذاتي، بالأخص للأطفال ذوي التقدير الذاتي المنخفض، فقد ينجح مدرسوهم من مساعدتهم في هذا الموضوع. وكذلك تطرق هذا الفصل لفكرة «المعلم القدوة» والذي يؤثر في حياة طلبته، وذلك بعرض بعض الحوارات الداعمة لهذه الفكرة التي كانت مع المعلمين والطلبة. وتحدث هذا الفصل عن مواضيع أخرى: أهداف التربية، والتقدير الذاتي للمعلم، وتوقعات المعلمين والمعلمات، والمناخ الصفّي، والعدل والإنصاف بالصف، الانتباه للطالب، ومن هو المعلم الذي نريد. وقد ختمت المؤلفة هذا الفصل بإعطاء عدد من المميزات للمعلم الذي نريد مقابل الذي لا نريد.

يأتي هذا الفصل في ترتيب تنظيمي مُميّز ويؤكد على أهمية دور المدرسة المكمل للأسرة، فكما وضحت المؤلفة أن المدرسة تعتبر فرصة ثانية للأطفال ذوي التقدير الذاتي المنخفض الذين يأتون من أسر غير صحية التربية. استطاعت المؤلفة في هذا الفصل الربط بين الجانب النظري بتفسير معلومات مهمة عن دور المدرسة وكذلك إعطاء المعلمين بعض الخصوصيات عن الأهل من خلال تفاعل الطفل داخل المدرسة المختلف عن بيت الأسرة، وكنت أفضل هنا أن تعمد إلى أسلوب الحوار، والعبارات البديلة المدعمة للتقدير الذاتي كما عرضتها في الفصل السابق مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات بين دور الأهل والمدرسة.

الفصل التاسع: تأثير الصورة الذاتية على الشخصية:

أوردت المؤلفة في هذا الفصل، كيف تؤثر الصورة الذاتية -الصورة الذهنية التي يحتفظ بها الإنسان لنفسه، الإحساس بالقدرة والجدارة، الإحساس الداخلي بالتمكّن والكفاءة الذي يوجد في أعماق النفس- على إدراك الفرد وعلى جميع مجالات حياته وتتأثر منها، موضحة أن هناك علاقةً جدلية بين التقدير الذاتي وبين جميع مجالات الحياة. وتنعكس هذه الفروق على العلاقات الاجتماعية، العمل، والحياة عامة. مفسّرة موقفاً أو صفات ذوي التقدير الذاتي المرتفع والمنخفض بالنسبة لحل المشاكل، والعلاقات الاجتماعية، وفي العمل، وطريقة التعامل مع الضغط والتوتر، وبالنسبة للمسؤولية الاجتماعية، ومواجهة الأزمات.

لاحظتُ أن هذا الفصل تناول بشكل مقتضب موضوعاً مهماً في التقدير الذاتي، ألا وهو تأثير الصورة الذاتية على الشخصية. وقد نجحت المؤلفة في تقديم هذا الموضوع بأسلوب موجزٍ مستخدمة الكم الكافي من المعلومات وبلغة بسيطة تساعد القارئ على الفهم.

الفصل العاشر: تغيير الصورة الذاتية:

يُعدُّ موضوع الصورة الذاتية وكيفية تغييرها من المواضيع التي كُثر الحديث عنها في الآونة الأخيرة، وكذلك المطبوعات، ولكن للأسف من قبل أشخاص يتكلمون عنها ضمن موضوع التنمية البشرية وليس علم النفس. ولكن في هذا الكتاب، ناقشت المؤلفة ضمن الأخذ بعين الاعتبار جميع الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع من ناحية تربوية ونفسية متعمقة، وفي هذا الفصل الأخير بعد أن استطاعت تغذية معرفة القارئ حول الموضوع من الجانب النظري والتطبيقي، تحاول مخاطبة الراشدين في موضوع التقدير الذاتي، فمن خلال الوعي الذاتي للفرد يتبين لديه الجوانب المختلفة بذاته سواء السلبية أو الإيجابية، فهناك دائماً فرصة للعمل على تغيير الذات

السلبية وتطوير الذات الإيجابية، فهذه مسؤولية الفرد الشخصية التي تقابلها المسؤولية الاجتماعية لمساعدة الآخرين بالأخص من خلال التربية والتنشئة الاجتماعية. ثم تنتقل المؤلفة لمناقشة مواضيع مختلفة، «ماذا يساعد على التغيير؟»، «معيقات التغيير».

ينتهي هذا الفصل بتزويد البالغين والأهل آليات تساعد على التغيير. وتشير المؤلفة أن التغيير دائماً يبدأ بالوعي للأمر، والجميع قادر على فعل ذلك، وهذا يتطلب من الفرد الوقوف مع نفسه وتفحصها، وأن يعي ما يقوله وما مصدره، وأن يؤمن بالقدرة على التغيير. فمن الأهمية فحص الوالدين مدى تعزيزهم للصوت المرضي، من خلال فحص تعابيرهم وكيف يتحدثون مع أبنائهم وبالأخص الأطفال منهم. إن الآليات التي اقترحتها المؤلفة تتركز على التغيير الإيجابي للصورة الذاتية منها ما يستطيع استخدامه البالغون ومنها مقدمة للوالدين. ومن الآليات المستخدمة مع البالغين على سبيل المثال: سجل على ورقة جميع صفاتك، جميع الكلمات التي تصفك بالمجالات التالية (الشكل الخارجي، العلاقات الاجتماعية، الإنجازات في المدرسة والعمل والحياة اليومية، قدرتك في جميع المجالات، القيم التي تحبها، وغيرها). ثم بعد التسجيل قم بفحص أي من تلك الصفات إيجابية وضع بجانبها إشارة * وأي منها سلبية وتريد تغييرها، بعدها افحص كيف يمكنك تغييرها، مثلاً كلمات سلبية مسيئة للآخر أو لنفسك، يمكن استبدالها بكلمات وتعابير وصفية، تصف الحالة فبدلاً من أن تقول «أنا غبي» يمكنك القول «أنا لم أحسن التصرف في مواقف معينة»، وهذه الآلية تستند لقانونين، الأول: عدم الإساءة للشخص، بل استخدم عبارات تصف العمل بدلاً من نعت الشخص، والثاني: عدم التعميم، فعندما تجد كلمات بها تعميم مثل: دائماً، أبداً حاول استبدالها بوصف محدد للحالة أو الموقف. فإن تحديد المشكلة يقلل من أهمية نقاط الضعف ولا يجعلها عامة. على ورقة إضافية قم بنقل فقط الأمور التي ترغب بها من الورقة الأولى، فكر بها جيداً، هل تريد إضافة أمور أخرى، تمنع بنقاط القوة لديك، فكر بإنجازاتك وكررها مجدداً، وأعد قراءتها، وذلك لكي تذوب لديك (أي تصبح من ذاتك). ومن الآليات المستخدمة مع الوالدين على سبيل المثال: أن يستعيد الوالدين جميع العبارات، الكلمات، الأوصاف، الأوامر والقوانين، التي تصدر عنهما وتسجيلها على ورقة، ثم أن يفحصا أيها داعم مشجع وأيها سلبي مسيء ويضعاً كلاهما بلون مختلف. ثم عليهما التمعن بتلك القائمة وأي لون هو الغالب، هل أنا والد/ة داعم أم محبط وهل يريد تغيير ذلك. عد إلى نفس الورقة وافصل بين اللونين، وسجل كل لون على ورقة منفصلة، عد لكل عبارة سلبية وافحص كيف يمكنك تغييرها لتصبح غير محبطة، أو استبدالها أو الاستغناء عنها، وهكذا. المهم هنا هو الوعي للأمر الذي هو بداية التغيير.

يعد هذا الفصل الأخير من ضمن عشرة فصول تناولت فيها المؤلفة موضوع التقدير الذاتي، وقد تمكنت من تقديم فصل أخير يمد الآخرين بالأمل في التغيير من خلال آليات تساعد على ذلك. وبذلك تكون المؤلفة قد توجهت بكتابها للأهل، والروضة والمدرسة والراشدين، مؤكدة على أهمية وجود فرصة حتى وإن اعترضتها المعيقات، فالإنسان يستطيع مخاطبة ذاته بطريقة إيجابية أنه يقدر ويستطيع وهو بالتالي مسؤول عن إحداث هذا التغيير من أجله.

يتبع الفصل العاشر تلخيصاً توجز فيه المؤلفة جميع الأفكار العامة الذي ناقشها هذا الكتاب، ثم يتبع هذا التلخيص ثمانية ملاحق يستطيع الأهل والمعلمون والراشدون الرجوع إليها عن التقدير الذاتي.

الخاتمة:

إن التقدير الذاتي يعد من أهم مواضيع علم النفس التي تطورت حديثاً، ويتشكل التقدير الذاتي عن طريق أفكار وعلاقات وتجارب الفرد، وينعكس إيجاباً على الصحة النفسية، فهو شعور الفرد حول نفسه، ومؤشر مهم لتحقيق السعادة، والإنجازات الأكاديمية، والعلاقات الاجتماعية السليمة، أو الجنوح والإجرام. وإذا سحبنا هذا الموضوع على الأطفال فإنه يعد عاملاً أساسياً في بناء الشخصية؛ فهو الذي يدفع الأطفال لبناء العلاقات مع الآخرين والإيمان بقدراتهم وإنجازاتهم والثقة بالنفس، والفكر. لذلك نجد أنه من الأهمية أن

يلتفّ ذوو الاختصاص بشكل خاص حول هذا الموضوع بالدراسة والبحث مقدمين معلومات نظرية وتطبيقية للمربين من أهل ومعلمين، أو أشخاص بالغين لفهم الموضوع وتطبيق آليات قد تساعد في تطوير التقدير الذاتي لدى الأطفال. وقد استطاعت الباحثة من خلال هذا الكتاب تقديم الجانب والنظري والتطبيقي للتقدير الذاتي، حيث يمكن القول إن المؤلفة أرادت بشكل أساسي مخاطبة المربين بأسلوب سلس وواضح ولغة بسيطة رغم عمق المعلومات، لإعطائهم المفاتيح الأساسية للتعامل والتواصل مع الأطفال من أجل تنمية التقدير الذاتي لديهم. ومن هنا، اقترحت على المؤلفة الحاجة لتأليف دليل إرشادي تطبيقي بحث بالرجوع لفصول الكتاب الخامس، والسابع والثامن بنفس اللغة والصياغة التي تم استخدامها في طرح موضوع التقدير الذاتي.

قد تعرفنا من خلال فصول الكتاب على تأثير العوامل الداخلية والخارجية على تطور التقدير الذاتي، ولكن تعتبر العوامل السياسية إحدى أهم العوامل الخارجية التي تؤثر على التقدير الذاتي في فلسطين، إذ يعاني منها الفلسطينيون بشكل عام والأطفال بشكل خاص، تلك المتمثلة بوجود الاحتلال الإسرائيلي الغاشم بممارساته العنصرية العنيفة المختلفة من احتلال للأرض، قتل، تدمير للأراضي والبيوت، تنكيل، اعتقال، قصف، تهجير.. وغيرها. فالتعرض لهذا العنف السياسي على مدى عقود من الزمن وحسب ما تأكده الدراسات المختلفة ترك آثاراً نفسية على جميع الأفراد المتضررين بشكل مباشر أو غير مباشر، وامتدت تلك الآثار النفسية والسلوكية والتعليمية والاجتماعية للأطفال الذين لا يدركون ما أبعدها أو أسبابها ولكن يتأثرون بها وتؤثر بهم وفي بناء شخصيتهم كونهم يمرون مرحلة حرجة وهي مرحلة الطفولة. في السنوات الأخيرة، انتهج الاحتلال الإسرائيلي سياسة استهداف الأطفال الفلسطينيين من خلال الاعتقال، القتل والجرح كجزء لا يتجزأ من الشعب الفلسطيني. آخرها الحرب على غزة والمسجد الأقصى التي تصاعد خلالها وبعدها العديد من المناشدات للتدخل النفسي لمعالجة الأطفال من عدم استطاعتهم النوم، التبول اللاإرادي، الصدمة النفسية، الكوابيس وغيرها. وهذا ما أكدته دراسة حديثة تم نشرها في شهر أيار عام (2021) للدكتور محمد الحاج يحيى بعنوان «تعرض المراهقين الفلسطينيين لفترات طويلة للعنف السياسي وتقدير الذات واضطراب ما بعد الصدمة. حيث أظهرت النتائج ارتباط المستويات الأعلى من العنف السياسي بمستويات أقل من التقدير الذاتي، وأنه من المرجح أن الأطفال الذين يعانون من تدني تقدير الذات يسجلون نسب أعلى مع اضطراب ما بعد الصدمة من الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع.

من هنا أؤكد على أهمية تضافر جميع جهود العاملين في المجال النفسي والاجتماعي والتربوي الفلسطيني إلى أهمية العمل على برامج حماية ودعم وإرشاد تطبيقية وعملية لأطفالنا في فلسطين تتناول الجوانب النفسية كموضوع التقدير الذاتي وغيرها من المواضيع الهامة التي تساعد على صقل الشخصية وتطورها.

Haj-Yahia MM, Greenbaum CW, Lahoud-Shoufany L. Palestinian Adolescents> Prolonged Exposure to Political Violence, Self- Esteem, and Post-Traumatic Stress Symptoms. J Interpers Violence. 2021 May;36(94164-4137):(10-. doi: 10.11770886260518789144/. Epub 2018 Jul 20. PMID: 30027784.

المقالات

تجربة من الحقل التربوي: التطور المهني لمعلمات رياض الأطفال في فلسطين

د. إلهام فهد ناصر

تربوية وباحثة برامج الارتقاء بالتعليم في المجتمعات المسلمة
المعهد العالمي للفكر الإسلامي

المقدمة:

يتميز مجال التربية والتعليم بالديناميكية والتغير المستمر، وذلك بسبب تغير ظروف الحياة والقيم وأدوات التواصل والعولمة وغيرها من المتغيرات. وكما أن التوجهات الحديثة في تعليم رياض الأطفال تتبنى التعليم عن تطور الدماغ والتكنولوجيا وطرق تأثيرها على الطفل وتطوره وتعليمه، بالإضافة إلى أن التعليم الجيد لا يتبع طريقة واحدة وناجحة، وإنما يعتمد على القدرة المهنية للتعليم المستمر ومدى الحياة. ولذا يأتي التدريب المهني أثناء الخدمة لليقدم الفرص للمعلمات لتعويض ما فاتهن من خبرات ومعارف أثناء دراستهن الجامعية، وتطوير مهاراتهن في تعليم الأطفال من خلال مواكبة التطورات التربوية في مجال تدريب المعلمات وتأهيلهن. وفي بعض الأحيان يعوض التدريب المهني المعلمة عن عدم اكتساب التجربة المهنية الكافية خلال التحضير الأكاديمي. ومن خبرة الباحثة فإن أحد جوانب القصور لدى بعض كليات التربية في فلسطين وغيرها، هو التركيز على المجال النظري والمعلوماتي أكثر من الجوانب العملية والمهارات وخاصة تلك البرامج التي لا تمنح الوقت الكافي للتطبيق المهني خلال التعليم خاصة.

وينشغل الباحثون في مجال الطفولة والتربية في التطور المهني لمعلمات رياض الأطفال، وتكرر الأسئلة حول نجاح التدريب وفعاليتها من حيث عدد الساعات، وطرائق التدريب، وموضوعاته، بغرض توظيفه في تحسين ممارسات معلمات رياض الأطفال وتجويدها، إضافة إلى محاولة تبصر تأثير التدريب في أفكار المعلمات وتوجهاتهن ورؤيتهن للأطفال (Van Driel & Berry, 2012).

وتبنت فلسطين جملة من البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال عبر وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والمؤسسات المحلية التي تعقد الدورات والبرامج التدريبية في موضوعات الطفولة ورعاية الأطفال مثل: مركز مصادر الطفولة المبكرة، ومؤسسة برامج تطوير الطفولة والعمل المجتمعي، ومعهد الطفل في جامعة القدس، ومؤسسة الحق في اللعب، ومؤسسة القطان، وجامعة بيت لحم وغيرها. وأيضاً تقدم برامج التدريب من خلال المنظمات العالمية الموجودة في فلسطين التي تمول برامج التدريب بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مثل اليونيسف، والممثلة الفنلندية، ومؤسسة أرض الإنسان، ومؤسسة أنيرا.

وتباينت أنظمة التدريب، ورؤيته ما بين نظام المنتسوري، والتعلم من خلال اللعب، ونهج التعلم من الحياة، والتعلم الشمولي التكاملي، والتعلم المتمركز حول الطفل، والتعلم بالمشروع والاستقصاء، وغيرها من البرامج المثيرة للأطفال. وتعمل الوزارة وقسم الطفولة على المشاركة وحث المعلمات والمشرفات على الالتحاق ببرامج التدريب لإغناء التجربة ورفع المستوى المهني للمعلمات في رياض الأطفال الحكومية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مباشرة، ورياض الأطفال التي يشرف عليها القطاع الخاص.

برامج التطور المهني ومضامينها:

أتيحت للباحثة فرصة المشاركة في برامج التطور المهني لمعلمات ومشرفات رياض الأطفال في فلسطين، وذلك من خلال عملها في تصميم المنهاج الوطني ودليل معلمة رياض الأطفال في سنة 2016-2017، مع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ومؤسسات الطفولة الفلسطينية. واطلعت على البرامج التدريبية عن كثب، ومن خلال تجربتها في تدريب معلمات رياض الأطفال في فلسطين، تعرفت على برامج مؤسسة أنيرا التي تعنى في برامج تأهيل المعلمات أثناء الخدمة، والتي كان لها الدور في دعم دليل معلمة رياض الأطفال، وإطار الطفولة الفلسطيني، وتدريب معلمات رياض الأطفال ومشرفاتهن.

وكلفت أُنذاك بتقييم البرنامج التدريبي الذي نفذته مؤسسة أنيرا لمدة عام كامل (2017-2018)، حيث زارت رياض الأطفال قبل التدريب وبعده؛ بغية توثيق التغييرات الحاصلة لدى المعلمات في ممارساتهن في تعليم الأطفال في الروضة⁽¹⁾، ووظفت المقابلات الميدانية والملاحظات الصفية، للوصول إلى رؤية تجمع بين النظريات والمعارف التي امتلكتها معلمات رياض الأطفال خلال التدريب، وبين الممارسات العملية في رياض الأطفال التي تترجم النظريات والمعارف.

وتكون البرنامج التدريبي من مستويين اثنين وهما:

المستوى الأول: تناول المستوى الأول للتدريب جملة من القضايا التي تؤسس لفهم مشترك، وبناء مفاهيم نظرية عميقة حول الطفولة والأطفال مثل: نظريات تطور الطفل وطرق تعلم الطفل ومشاركة الأهل، أخذة بعين الاعتبار الخبرات السابقة لدى المعلمات المشاركات في التدريب سواء كن معلمات جدد أم كانت لديهن خبرة في تعليم الأطفال. وتتمحور موضوعات التدريب على الأسس العريضة والمعلومات في المجالات الآتية:

- 1 - تطور الطفل في المجالات العاطفية والاجتماعية والعقلية واللغوية والمراحل التطورية في الطفولة.
- 2 - حقوق وحماية الطفل .
- 3 - الصحة والتغذية .
- 4 - نظريات التعلم وطرق التعلم الخاصة بالأطفال.
- 5 - التوجهات في التعلم النشط والمرتكز على الطفل .
- 6 - اللعب وأهميته في التعلم والتطور .
- 7 - تنظيم بيئة الصف والمناخ الصفّي الأمان للتعلم.

المستوى الثاني: وهو يشدد على الفحوى التعليمي الأساسي والمتقدم ومن المواضيع المطروحة:

- 1 - التخطيط للمنهاج الدامج.
- 2 - اللغة والقراءة والكتابة (وسرد القصص) .
- 3 - العلوم والرياضيات.
- 4 - الفنون والموسيقى.
- 5 - دراما.
- 6 - حل المشاكل والصراعات.
- 7 - مهارات التواصل.
- 8 - إشراك العائلة بالعملية التعليمية مثل إعلام الأهل بما يتعلم الطفل والمخرجات التعليمية المتوقعة في نهاية السنة الدراسية. فأن زيادة التواصل والثقة بين البيت والمدرسة تُعد من أهم أهداف الطفولة.

من الواضح أن المتابعة ليست موجودة في كثير من برامج التطور المهني، ولا تحتوي على خطة لرصد تعلم المعلمات، وطرق ترجمة ما تعلموا إلى ممارسات صفية. فمثلاً على معلمات رياض الأطفال أن يتحلين بالقدرة

(1) للمزيد من المعلومات الرجاء طلب التقرير من د. إلهام فهد ناصر.

المهنية كمحفز على التغيير الذاتي. وينبغي على المعنيين بالأبحاث مشاهدة الممارسات الصفية والتغييرات التي حصلت نتيجة التدريبات. فالملاحظة بعد كل لقاء تدريبي، ومشاركة المعلمات بالملاحظة سيقود إلى تحسين الأداء، وبنفس الوقت يوفر الدعم اللازم لتطور المهارات والقدرات، وهو ما يسمى محاكاة التدريب لواقع المعلمة.

موضوعات أخرى وطارئة للتدريب:

هنالك الكثير من الموضوعات التي أصبحت ذات أهمية قصوى نتيجة لجائحة الكورونا، ومنها التعلم عن بعد، والتغذية الصحيحة، والنظافة العامة وليس هناك متسع للتطرق لها جميعاً. ولكن أود التنبيه لاثنتين منها وهما أثر جائحة الكورونا والعنف في المجتمع.

وباء الكورونا:

لقد مضى على تواجد الكورونا في حياتنا في فلسطين وباقي العالم ما يقارب السنة الكاملة، وحتى الآن تواجه الشعوب وحكوماتها معضلة السيطرة على تفشي هذا الوباء. وقد مرّ علينا أوقات تفشى فيها الوباء وانتشر، أضف إلى ذلك واقع الاحتلال وتأثيره على الحياة اليومية للفلسطينيين، تأتي الكورونا لتحدي عاداتنا وحياتنا الاجتماعية بشكل لم يسبق له مثيل فنحن نفرح مع الغير ونحزن مع الغير إن كان قريباً أو بعيداً، وأولادنا الصغار تحديداً يفضلون البقاء بقرب العائلة. ومن المهم تقديم نصائح للأهل حول التعامل مع الأطفال خلال هذه المرحلة من أجل التقليل من الوقت الذي يقضيه الطفل على الجوال، حيث يلعب بألعاب في مجملها لا تخضع للمراقبة لفحص ملاءمتها للأطفال، وللقيم التي ينبغي التشديد عليها لمستقبل أفضل للجميع.

العنف لدى الأطفال:

عندما قام الباحث والعالم النفسي باندورا بتجربته الشهيرة، والمتعلقة بمراقبة الأطفال له وهو يضرب دمية كبيرة في غرفة المختبر، وبعد خروجه من الغرفة قام غالبية الأطفال المشاركين في البحث بالتقليد الأعمى له وبضرب الدمية من غير سبب واضح، فأعطى إثبات على أهمية ما يشاهده الطفل وما يقلده. لذا تكمن أهمية الدراسة في إظهار تأثير البيئة وبالذات الأشخاص الذين يلعبون دور القدوة في السنوات الأولى من العمر على حياة الطفل. ويتوقع أن يكون هناك تصرفات عنيفة لدى الأطفال في فلسطين بسبب الوضع السياسي والاحتلال والوضع الاقتصادي الصعب. وهذه كلها أسباب شرعية ومهمه تدفعنا إلى تداركها عند الحديث عن العنف والذي ازداد خلال الوباء.

تقييم التدريب:

طور الباحث «بيانتا» وفريقه في جامعة فرجينيا وسيلة علمية لتقييم البيئة الصفية (CLASS) وطرق التعليم والتعلم، وطرق تواصل المعلمة مع الأطفال في الروضة. ويساعد هذا التقييم على تسجيل التطور المهني للمعلمة وخاصة عندما ينفذ قبل التدريب وبعده. وأهم أركان التقييم هو أن تحدث المشاهدات مرتين وخلال أنشطة مختلفة بمعدل (20-30) دقيقة في كل زيارة. وعلى من يستعمل هذا التقييم أن يكون قد تلقى التدريب على تطبيقه بحيث يكون حيادياً وموثوقاً به.

وتلقت الباحثة التدريب في جامعة فرجينيا في الولايات المتحدة، وقامت بملاءمة القياس للبيئة والروضة الفلسطينية. ويقسم نموذج المشاهدة إلى ثلاثة أقسام، وكل قسم يحتوي على ممارسات وسلم للتقييم من واحد إلى خمسة. ولكل ممارسة خانة لتوثيق أمثلة على الممارسات مع الاستشهادات، كما يلي:

الممارسات الملائمة للتعامل مع الأطفال:

- 1 - التعامل مع الأطفال باحترام.
- 2 - استخدام لغة الحوار في التواصل مع الأطفال.

التعليم والتعلم:

- 1 - إعطاء الحرية للأطفال للعب والحركة.
- 2 - أخذ مشورة الأطفال ورأيهم في مواضيع التعلم.

بيئة الروضة:

- 1 - وضع المواد أمام الأطفال ليسهل عليهم الوصول إليها.
- 2 - التنوع في مراكز التعلم والأركان.

انطباعات المعلمات حول التقييم الذي طبق:

أجرت الباحثة الملاحظات للمعلمات أثناء التدريب وبعده، واستعانت بإحدى المدربات في إجراء الملاحظات للمعلمات، وقامت بمقارنة نتائج الملاحظات بغية الحصول على الصدق والثبات لأداة التقييم، وأيضاً من أجل زيادة الثقة في التقييم المتبع. وتم رصد التطور الذاتي للمعلمات من خلال الاستماع إلى آرائهن وانطباعاتهن حول التدريب وطرق التقويم المتبعة معهن، وأبدت المعلمات انطباعاتهن حول التقييم كما يأتي:

التطور والنمو الشخصي والمهني: بينت المعلمات أن التدريبات الشهرية أفادتكن كأمهات وكزوجات في حياتهم الخاصة والمهنية. علقت إحدى المعلمات «أن زوجها لاحظ أنها أقل عصبية وأهدأ مع العائلة وهي ترى ذلك كتغيير إيجابي ونمو شخصي».

المكانة المهنية: رغم معرفة المعلمات أن مهنة التعليم في رياض الأطفال لا تلقى حقها، ولكن عبرت الكثيرات عن عدم الاكتراث بما يقوله الآخرون حيث أنهن اكتسبن الكثير من المهارات التي تزيد من شعورهن بالفخر بوظيفتهن وتأثيرهن على حياة الأطفال.

تحسن في أساليب التعليم: ومن المتوقع أن تستفيد المعلمات بعد استثمار سنة كاملة بمعدل (120) ساعة تدريبية، ولكن أن تؤكد كل معلمة في المقابلات على ذلك يعطي الكثير من الأمل في التدريبات المهنية للمعلمات. وقالت إحداهن: «أنا لا ولن استعمل العقاب الكلامي أو الجسدي بعد الآن مع الأطفال لأنني تعلمت طرق بديلة وأفضل للتعامل مع الأطفال والسيطرة على أعصابي. وقد عزت المعلمة ذلك للمعلومات التي تلقتها حول أهمية الأمان في عملية التعلم، وأن يثق الطفل في المعلمة ويشعر أنها تتفهمه حين يخطئ فهذا جزء من عملية التعلم».

وهناك طرق أخرى لرصد التقييم والتغيير ومنها ما يثري تجربة المعلمة ويعطيها الدعم والقوى لرصد التغيير بنفسها. وتدعى هذه الطريقة بالدراسة الذاتية البحثية (Self-Study) ويمكن تنفيذها من خلال ما يسمى بمراحل البحث العملي. وهناك أربعة مراحل لهذا البحث تحرص فيه المعلمة على تنفيذ كل مرحلة بموضوعية وشفافية. والمراحل هي الآتية وتظهر في هذا النموذج التوضيحي:

المرحلة الأولى: تخطط المعلمة وتختار السؤال البحثي الذي يحيرها، مثلاً لماذا تزداد ضجة الأطفال بعد الرجوع من اللعب بالخارج؟ وتأتي بعدها مرحلة تخطيط الطرق الأفضل للإجابة على السؤال وربما هناك حاجة للاستشارة والتخطيط مع معلمات أخريات في الروضة للتخطيط وإيجاد طرق للتوثيق والإجابة على هذا السؤال.

وفي المرحلة الثانية: تقوم المعلمة بتنفيذ الخطة واستعمال الطرق البديلة والمختلفة للتأكد من عدم زيادة ضجة الأطفال بعد اللعب بالخارج. ومنها مثلاً أن تطفئ الكهرباء بالصف أو استعمال أغنية وحركات فردية عند الوقوف في الطابور لدخول الصف وغيرها من الطرق الأخرى.

وفي المرحلة الثالثة: تقوم المعلمة برصد تصرفات الأطفال وإن حدثت تغييرات في التصرفات بعد اللعب بالخارج أم لا. ومن الممكن في هذه المرحلة أن تقوم المعلمة بتصوير ذاتها وهي تنتقل مع الأطفال إلى داخل

الصف أو من الممكن أن تطلب من المديرية أو زميلة أن تقوم بذلك ليتسنى للمعلمة مشاهدة ذاتها والأطفال وإيجاد معلومات إضافية تساعد على حل المشكلة. وهنا من الممكن أن تعمل المعلمة مع معلمات أخريات أو المرشدة لفحص المشاهدة المسجلة وملاحظاتها للتحليل وإيجاد الاجابات للسؤال البحثي.

أما المرحلة الرابعة والاختيرة: وهي الأصعب إذ تتطلب من المعلمة التأمل واستخلاص العبر حول ما يحدث معها ومع الأطفال، وطرق إيجاد حلول لهذه المشكلة. وما يمكن أن تجربه المعلمة وتغيره في تصرفاتها أو في الروتين اليومي للتعامل مع هذه الظاهرة. وهنا أيضاً من الممكن أن تشارك المعلمات الزميلات بذلك للمساعدة. أو ممكن أن تكون المشكلة أو السؤال البحثي يخص الجميع في الروضة. وفي حالة المرور بهذه المراحل من الدراسة الذاتية سيتراكم لدى المعلمة الكثير من المعلومات والعبر التي من الممكن أن تعود إليها لاحقاً عند ملاحظة تغييرات جديدة عند الأطفال أو في حالة المرور بكل المراحل وعدم إيجاد الحلول. إن هذا جزء مهم من البحث الذاتي لربما كان السؤال البحثي غير ملائم ولا يمت بصلة لواقع الروضة. أو أن مرحلة التأمل والتحليل لم تعط حقها وتمت بسرعة وبدون تفكير عميق.

توصيات:

بغض النظر عن طرق تقييم التطور المهني للمعلمة فمن المهم الإشارة إلى أهميته وخصوصاً عندما يطبق بنزاهة ومهنية وليس لهدف تقييم المعلمة (حيث أن هذا المقال لا يتطرق للتقييم الذي تقوم به مؤسسات وأقسام التقييم لرفع الرواتب أو التوظيف وإنما الهدف هو للتطور المهني للمعلمات كجزء لا يتجزأ من مهنتها كتربوية). وهناك بعض النصائح التي اكتسبتها من خلال عملي في التطور المهني للمعلمات في الروضات والصفوف الابتدائية في الولايات المتحدة ودول الشرق الأوسط كالعراق وفلسطين.

- 1 - يجب أن يكون التقييم جزءاً لا يتجزأ من العمل اليومي للروضة.
- 2 - لا يجدي التقييم بدون خطة كاملة ومكتملة لما سيحدث بعد التقييم.
- 3 - اجعل / ي من المعلمة شريكاً في التقييم واطرح التقييم ك مجال للتطور المهني لدى الجميع.
- 4 - اجعل من المعلمة شريكاً في طرح المواضيع التي يرجونها لتطورهم الذاتي.
- 5 - عوض المعلمة عن الوقت الذي تقضيه بعد الدوام أو أيام العطل الرسمية. وإن لم يتوفر التعويض المادي من الممكن اعطاء الوقت، وتغطية التدريس الصفي من قبل معلمات أخريات أو الأهل (وفي كل روضة هناك أم أو أب من الممكن أن نثق بهم للتواجد مع الأطفال على الأكيد). تبني هذا النموذج التعاوني بين الأهل والروضة يأتي لمصلحة الأطفال.
- 6 - لا يوجد برنامج تدريب كامل وغير قابل للتغيير فجزء من التقييم لكل ورشة عمل يعطي الامكانية للتعديل والتغيير لملاءمة حاجات المعلمات.

دمج الأطفال ذوي الإعاقة وتضمينها في البيئة الفلسطينية التطلع إلى واقع مأمول ...

د. بسينة فضل نزال

مستشارة وطنية في التعليم الجامع والإعاقة

Nazzal.busaina@gmail.com

المقدمة:

لا يزال القطاع الخاص والأهلي في فلسطين يوفر التعليم في مرحلة ما قبل المدرسة للأطفال من خلال رياض الأطفال التي تعمل على إنشائها وتمويلها. وهي مرهونة بقدرة المواطن الفلسطيني الاقتصادية التي قد تمنعه من إرسال أبنائه إلى رياض الأطفال.

لقد قامت كل من وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة ووزارة التنمية الاجتماعية بوضع الإستراتيجية الوطنية للتنمية والتدخل في مرحلة الطفولة المبكرة في دولة فلسطين للأعوام 2017 - 2022، وذلك لتقديم فرصة أفضل للبقاء والتطور لجميع أطفال فلسطين بما يشمل الأطفال ذوي الإعاقة، بغية الكشف المبكر عن تأخر النمو والإعاقات، ومراقبة النمو والتطور السليم بشكل متواصل في جميع المجالات، مثل المجال الحسي والبدني والانفعالي والاجتماعي والمعرفي، وتقديم مجموعة شاملة متكاملة من التدخلات عبر القطاعية التي تتضمن الصحة والتغذية والتعليم والحماية وجميعها ذات أهمية حيوية للتطور السليم للدماغ.

نصت إستراتيجية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بشكل عام على دعم الطلبة من ذوي الإعاقة، كما دعت الخطة الإستراتيجية للطفولة المبكرة أيضاً إلى إيجاد بيئة موائمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في رياض الأطفال تأتي هذه المقالة لتساعد وزارة التربية والتعليم بمقترحات ومعايير وإجراءات لجعل رياض الأطفال بيئة جامعة وموائمة لاحتياجات الأطفال ذوي الإعاقة ومستجيبة لقضاياهم (MOEHE,2014 MOEHE,2017)

الدمج؛ إطار وخبرات وواقع:

تعاظمت الدعوات لتقديم التعليم لذوي الإعاقة داخل رياض الأطفال مع زملائهم. وتم عقد العديد من المؤتمرات الدولية في هذا الإطار مثل مؤتمر سلامانكا Salamanca الذي عقد في 1994 برعاية اليونسكو، وتبنى التعليم الدامج كإستراتيجية لتطوير التعليم للجميع. وأكد المؤتمر على ضرورة وصول جميع الأطفال ذوي الإعاقة لرياض الأطفال، وأهمية الاستجابة لاحتياجاتهم على اختلافها من خلال إستراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطفل. وتبعه مؤتمر داکار Dacar عام (2000) الذي ترتب عليه التوجه الدولي نحو التعليم الدامج. وقد برزت العديد من الخبرات الناجحة في هذا الإطار في العديد من دول العالم مثل بنغلادش ونيبال سواء على مستوى البحث العلمي أو في مجال تدريب المربيات ومشاركة الأهل وتهيئة المجتمع المحلي، أو على مستوى تهيئة بيئة الروضة ومواءمتها وقاعات الأنشطة ومشاركة المجتمع المحلي، أو على مستوى التطبيق العملي ووضع الخطط وتنفيذها.

هدفت دراسة منصور وعواد (2012) إلى وضع تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بنغلادش ونيبال. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة على أسلوب بيريداي في المقارنة، بحيث قامت بوصف وتحليل واقع الدمج في سورية، ثم وصف وتحليل خبرات ناجحة للدمج في بنغلادش ونيبال، ثم المناظرة بين دولتي المقارنة لتحديد نقاط التشابه والاختلاف، وبعد ذلك أجرت مقارنة تضمنت تحليل وتفسير نقاط التشابه والاختلاف بين دولتي المقارنة وانتهت بوضع ملامح لتصوير مقترح للدمج مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات سورية ومشكلات الدمج فيها. وقد تمثلت أبرز ملامح التصور المقترح بالمدخلات متضمنة: الأهداف والمتعلمين والمعلمين والمنهج وبيئة الروضة وغرف النشاط والأسرة والمجتمع المحلي. كما وتضمنت العمليات استخدام إستراتيجيات تربوية فعالة ومتنوعة مثل لعب الأدوار وسرد القصص والاهتمام بالتعليم الفردي والجماعي والعمل ضمن مجموعات غير متجانسة والمخرجات على صعيد الأطفال وبيئة الروضة والمجتمع.

وقد اتجه الفسفوس (2015) في دراسته للتعرف إلى مفهوم الدمج وأنواعه وإيجابياته وسلبياته، وكذلك التعرف على تجربة دمج الأطفال المعاقين في المملكة العربية السعودية وعلى تجارب بعض الدول الأجنبية. وقد أظهرت نتائج الدراسة غياب برامج وخدمات التدخل المبكر كحد وقائي وعلاجي في مواجهة مشكلة الإعاقة، وافتقار العديد من الكليات التربوية في الجامعات السعودية إلى أقسام وعيادات ومراكز تقدم خدمات للطفل من ذوي الإعاقة، كذلك وجود نقص في الكوادر المختصة في مجال الدمج في التربية الخاصة.

كذلك، أوصت الباحثة فاطمة عبد الموجود (2018) في دراستها المتعلقة بآليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج آليات نجاح دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال، وذلك من خلال استعراض واقع الدمج في مرحلة رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية، وتحديد أهم المعوقات التي تواجه دمج هذه الفئات من المرحلة العمرية المبكرة. وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج كانت هناك مجموعة من الآليات التي تسهم في التغلب على معوقات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة رياض الأطفال؛ بما يكفل تطوير أساليب تربية وتعليم تتناسب مع هذه الفئات من الأطفال في المرحلة العمرية المبكرة، ومن ثم تقديم مستوى أفضل من الخدمات بما يتلاءم وظروف المجتمع المصري.

وسعت دراسة محمد درويش (2015) إلى تبصر واقع عملية الدمج في جمهورية مصر العربية باعتبارها إجراء تربوياً يقوم على مكافحة كافة أشكال القصور في التعليم الجامع، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واستعرض بعض الجهود في هذا المجال، وكان من أهم النتائج: أساليب الدمج تختلف حسب نوع الإعاقة ودرجتها، كما وأنها اجتذبت كثيراً من المعارضين بالدرجة نفسها التي اجتذبت بها كثيراً من المؤيدين. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب الكوادر البشرية وتبني مفهوم المنهج الدراسي الجامع الذي يقوم على «الإمكانات» وليس «المحدودات» وتفعيل دور الإعلام بحيث يبدأ الدمج في مرحلة الطفولة المبكرة.

إن قضية الدمج أصبحت من القضايا المهمة في مجال التربية الخاصة، وإذا كانت مهمة للدول المتقدمة، فإنها أكثر أهمية للدول النامية. ولقد لوحظ من الدراسات التي أجريت في هذا المجال عدم تهيئة المعلمين للدمج قبل البدء بتطبيقه داخل رياض الأطفال، عدم مناسبة بعض المناهج الدراسية وعدم مناسبة المباني لتطبيق الدمج. وهذا يدل بوضوح من وجود مشكلات تتعلق بقضية الدمج كما أنه يستثير المعنيين بشدة بضرورة الاستمرار في العمل بجدية على تذليل الصعاب من مادية وبشرية ومالية وتوعوية في سبيل توفير بيئة داعمة وميسرة للدمج.

الدمج في السياق الفلسطيني - واقع وتأملات في رياض الأطفال الفلسطينية:

بدأت وزارة التربية والتعليم في فلسطين في تقديم خدمات رياض الأطفال بمستوى التمهيدي ضمن المدرسة الحكومية منذ العام 2012، حيث تتولى الوزارة من خلال الإدارة العامة للتعليم العام الإشراف على

تأسيس وترخيص رياض الأطفال بما فيهم رياض الأطفال الخاصة، وذلك ضمن أسس ومعايير طوّرت لهذا الغرض، باعتبار مرحلة رياض الأطفال مرحلة تعليمية، وحلقة من حلقات التعليم في فلسطين. وعلى صعيد الدمج فقد تبنت وزارة التربية والتعليم سياسة دمج الطلبة ذوي الإعاقة منذ عام 1997 في كافة المراحل الدراسية دون النظر إلى أهمية المرحلة العمرية ما قبل المدرسة لأسباب عديدة. ونظراً لأهمية هذه الحلقة من التعلم كان لا بُد من التركيز على هذه الفئة من الأطفال والاستثمار ما أمكن بدمجهم ضمن مؤسسة تعليمية/ تعليمية متينة لتسهيل تحولهم من هذه المرحلة إلى مراحل التعلم الأخرى. وسعت وزارة التربية والتعليم إلى تبني الدمج في المدرسة والروضة الفلسطينية، وكانت أولى الخطوات هو تطوير سياسة التعليم الجامع بدعم من مؤسسة انقاذ الطفل ودياكونيا في العام 2015. (سياسة التعليم الجامع في فلسطين، 2015)

وفي العام 2016 تم تطوير إستراتيجية التعليم الجامع بناء على هذه السياسة، وكذلك تطوير خطة عمل تضمن تحقيق كافة الأهداف الإستراتيجية. وقد اعتبرت السياسة وخطتها بمثابة إطار وطني يحدد القطاعات التي يتم فيها الدمج للأطفال ذوي الإعاقة سواء كان الدمج كلياً أو جزئياً وذلك دون التطرق إلى معايير الدمج (نزال، 2016).

هذا ويتمثل دور وزارة التربية والتعليم في فلسطين في وضع المواصفات والمعايير التي تضمن بيئة صحية وأمنة في رياض الأطفال وذلك بالشراكة مع وزارة الصحة من أجل ترخيصها. وحيث أن التعليم في غالبية رياض الأطفال حالياً ليس جزءاً من نظام التعليم الرسمي الفلسطيني فإن عملية التعليم/ التعلم في هذا المستوى تدار من قبل القطاع الخاص والأهلي بشكل أكبر. ويتمثل دور وزارة التربية والتعليم في الإشراف التربوي وتدريب المربين على تطوير المناهج الدراسية والإستراتيجيات ذات الصلة حتى سنوات قريبة. كما أن نتائج الإحصاء للعام 2017 - 2018، وثقت بيانات رياض الأطفال وفق الجهة المشرفة. إذ وضحت نتائج الإحصاء أن رياض الأطفال الحكومية تستوعب ما نسبته 3% من إجمالي أعداد الأطفال المتحقين في الروضة الفلسطينية، وتغطي نسبة 97% الباقية رياض الأطفال التابعة للقطاعات الخاص والأهلي. وفي مؤتمر توظيف التكنولوجيا في التعليم الذي عقد في الجامعة العربية الأمريكية بتاريخ 18 آذار 2019 بدعوة من نقابة أصحاب المدارس ورياض الأطفال الخاصة، فقد أشارت النقابة إلى أن عدد رياض الأطفال الخاصة في منطقة الضفة الغربية بلغ 1055 روضة، وهو عدد مطابق للعدد الذي وفره المسح الذي قامت به الإدارة العامة للتعليم العام / قسم رياض الأطفال. وبما أن وزارة التربية والتعليم هي الجهة المخولة بالإشراف على رياض الأطفال، فإن التحدي الأكبر لها يكمن في غياب أسس ومعايير واضحة عند الجهات ذات العلاقة لعملية دمج الأطفال من ذوي الإعاقة، الأمر الذي ألقى بظلاله على عدم الشمولية والقصور في عملية الدمج برمتها.

كما أن غياب أدوات جمع البيانات الخاصة بالأطفال من ذوي الإعاقة في رياض الأطفال كان واحداً من التحديات التي واجهتها وزارة التربية والتعليم في مؤسسة عملية الدمج، إذ لا وجود لأعداد دقيقة للأطفال من ذوي الإعاقة المدمجين في رياض الأطفال بغض النظر عن الجهة المشرفة عليها. والجدير ذكره أن عملية حصر الأعداد للأطفال من ذوي الإعاقة تستلزم تشخيص الطفل أولاً ومن ثم دمج وحصره في السجلات التابعة للروضة أو المدرسة. وهذا يقود إلى استذكار النقص في أدوات التقييم والتشخيص ومؤسسة عملية التشخيص والتي تعتبر عملية ديناميكية وليست مرحلة أولية منتهية بانتهاء تكديس المعلومات والمعارف، بل هي فعل ختامي متكامل فيه التشخيصات الجزئية في بناء وحدة متكاملة تُصوّر واقع الطفل من ذوي الإعاقة وجوانب القوة والعجز وأيضاً وضع الخطة التدريبية والعلاجية وتحديد نوعية البرنامج المستخدمة والمستجيبة لقضايا الإعاقة.

يضاف إلى ذلك غياب معايير واضحة للدمج الأمر الذي أدى إلى استبعاد واقصاء للأطفال من ذوي الإعاقة عن رياض الأطفال سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، خاصة في أطر عمليات التنمية والعمل الإنساني بسبب الحواجز المادية والمواقف والحواجز المؤسسية. وتتمثل تأثيرات هذا الاستبعاد في زيادة التفاوت والتهميش لهذه الفئة من الأطفال. إن غياب معايير الدمج واستحقاقاتها من مواءمات خاصة بالبيئة الفيزيائية تعتبر

واحدة من التحديات التي يواجهها السياق الفلسطيني وتشمل مواءمات البيئة الفيزيائية كافة الأمور المتعلقة بالمباني الخاصة برياض الأطفال والمدارس من ناحية :

- مواصفات الغرف الصفية في رياض الأطفال المستهدفة للأطفال من ذوي الإعاقة.
- توفر شروط الصحة والسلامة.
- توفر مدخل ومخرج منفصلين.
- الأخذ بعين الاعتبار وضعية ترتيب الأدراج داخل الغرف الصفية .

وبالرغم من سعي الوزارة والقطاع الخاص نحو تأمين حصول جميع الأطفال على التعليم، بغض النظر عن نوع إعاقتهم أو درجتهم خصوصاً الفئات الأكثر حرماناً وهم الأطفال من ذوي الإعاقة بشكل خاص، إلا أن انخفاض مستوى المعرفة لدى الأهالي بوجود رياض أطفال حكومية وبأهمية مرحلة ما قبل المدرسة أدى إلى انخفاض معدلات التحاق الأطفال الإجمالي والصافي في رياض الأطفال الحكومية ، علاوة على النقص في المؤهلات العلمية لمربيات رياض الأطفال وضعف المهارات والكفايات لديهن في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة والمواضيع المتعلقة بالوصم الاجتماعي المرتبط بالإعاقة. هذا بالإضافة إلى عدم وجود نظام موحد للإشراف على القطاع بمشاركة جميع المؤسسات الخاصة والحكومية، وعدم وجود هيئة وطنية للتنسيق والإشراف على القطاع وإدارته ومراقبة تقدمه أو تراجع بطريقته ممنهجة. كما أن ضعف الموارد المالية وعدم وجود نظام مالي ورقابة مالية ناجعة وطاقم بشري مؤهل لدعم إدارة هذا القطاع خاصة إذا تم تطبيق سياسة الدمج الوطنية بشكل موسع وشامل، فإن نجاح سياسة الدمج ستكون على المحك.

وعليه، فإذا ما تم تسهيل الصعوبات التي تحد من سير عملية الدمج وتيسير الوضع الراهن لرياض الأطفال وما تعانیه من تحديات وفجوات تتعلق بطبيعة فئات الإعاقة المسموح بدمجها، ومعايير الدمج الخاصة بكل فئة ودرجاتها، فإنه من الممكن أن تتم مأسسة عملية الدمج بشكل عملي وتدرجي بالارتكاز إلى:

- تحديد فئات الإعاقة القابلة للدمج في رياض الأطفال حالياً.
- دمج فئات معينة من الأطفال من ذوي الإعاقة، بحيث تبدأ عملية الدمج بشكل تدريجي ليصبح في النهاية دمجاً شاملاً لكافة فئات الإعاقة البسيطة والمتوسطة والقابلة للدمج .
- عملية دمج الأطفال تبدأ *Piloting Phase* من حيث التوزيع الجغرافي وطبيعة الفئة المدمجة، على أن تتوافر روضة دامج في المدينة وأخرى دامج في قرية \ بلدة يتم اقتراحها من قبل مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية والجنوبية.
- عملية دمج الأطفال في الرياض الحكومية تشمل مناطق جغرافية محددة *Specified areas* حتى تسهل عملية التقييم والمتابعة.
- عملية الدمج تخضع لمعايير واضحة لكل فئة من فئات الإعاقة لضمان نجاحها ومرونتها بغية عملية التوسع فيها لتشمل فئات أخرى ومناطق جغرافية أخرى.

إن الدمج بصورة عملية تدريجية يحتاج إلى جملة من الضمانات المقترحة من قبيل: تدخلات في مجال بناء القدرات والتمكين ورفع مستوى الوعي والإرشاد الأسري لكافة الجهات وذوي الاختصاص والعلاقة. مواءمات خاصة بالبيئة الفيزيائية تحدد وفق الفئات المسموح بدمجها. مواءمات خاصة بالمنهج المتبع في رياض الأطفال ودليل مربيّات الأطفال وبناء قدرات الموارد البشرية التي تعمل وتشرف على الرياض بشكل ممنهج ودوري وبالاستناد إلى تجارب الدول السابقة، فإن النموذج المقترح للدمج في رياض الأطفال الفلسطينية من الممكن أن يتم وفق التالية:

أولاً: دمج ثلاث فئات من الأطفال من ذوي الإعاقة كمرحلة أولية تجريبية يتم دمجها بموافقة لجنة وزارية تعمل على توفير كافة السبل لإنجاح الدمج ضمن إطار خطط تنفيذية واضحة وضمن إطار زمني ومعايير أداء ونتائج، كما ويتعين أن يتخلل عملية التنفيذ متابعة لسير العملية وتقييم النتائج ومؤشرات الأداء المتحققة وتوظيف ذلك لتحسين عملية الدمج، وهذه الفئات تشمل الأطفال من ذوي الإعاقة البصرية الجزئية والسمعية الجزئية والحركية البسيطة.

ثانياً: مراعاة التوزيع الجغرافي والديمقراطي في عملية الدمج بحيث تبدأ عملية الدمج بالتدرج وتشمل كافة المديرية في المحافظات الشمالية والجنوبية، مع ضرورة مراعاة عدد من النقاط في عملية الدمج منها:

- نسبة الأطفال المدمجين في الروضة الواحدة لا تتعدى 10% من إجمالي أعداد الأطفال فيها، فإذا كان عدد الأطفال في الروضة هو 60 طفلاً، فإن عدد الأطفال المفضل دمجهم من نفس الفئة يجب أن لا يتجاوز $0,1 \times 60 = 6$ أطفال فقط.

- وجود معلمة متخصصة باحتياجات هذه الفئة من الإعاقة،

- واتخاذ كافة التدابير اللازمة لإنجاح عملية الدمج من قبل الجهات المتخصصة من مواءمات وغيرها.

خاتمة:

إن إنجاح عملية الدمج في رياض الأطفال يتطلب تحقيق عدد من الأمور التالية، فعلى السبيل المثال رفع مستوى الوعي لدى الأهالي بأهمية رياض الأطفال في تكوين الطفل النفسية والسلوكية والفسيولوجية. كما أن عملية التشخيص المتكاملة للأطفال من ذوي الإعاقة تعتبر بمثابة الخطوة الأولى لتقديم خدمات متعددة لهؤلاء الأطفال، خدمات تربوية ونفسية واجتماعية وتأهيلية، فكيف يمكن تقديم خدمة لطفل لا تعرف قدراته ولا تعرف إمكانياته؟ أو كيف يتم حصر طفل واعتباره من ذوي الإعاقة مع غياب تشخيصه!!! إذ أن نتائج التشخيص يمكنها تحديد إجراءات دمج البرامج العلاجية والخطط التربوية الفعالة والمادة التعليمية المناسبة بما يتلاءم مع قدراته واحتياجاته وينعكس إيجاباً على حياته وحياته أسرته، وعليه من الضروري والملاح تطوير أدوات أصيلة ومقننة لتشخيص الأطفال من ذوي الإعاقة بالتشارك مع الجهات ذات العلاقة. كما أن غياب معايير الدمج تؤدي إلى استبعاد الأطفال من ذوي الإعاقة بالتشارك مع الجهات ذات العلاقة. معايير تضمن دمجاً ممنهجاً للأطفال من ذوي الإعاقة في رياض الأطفال والمدارس الفلسطينية.

إن التوجهات البيداغوجية في التربية الخاصة أوصت بناء على دراسات عدة أن عدد أطفال الصف الدامج يجب أن لا يتعدى 20 طفل، وتضمن الجهات المشرفة توافر مربية مساعدة وفقاً لمعايير الدمج العالمية والتي لا تتعدى نسبة الدمج 10% من كافة فئات ذوي الإعاقة في الصف الواحد. كما أن عملية الدمج تبدأ بدمج فئات محددة ومعينة من قبيل الإعاقة البصرية الجزئية والإعاقة السمعية الجزئية والإعاقة الحركية البسيطة في المرحلة الأولى لحين ضمان نجاح عملية الدمج. إن الدمج بصورته الشمولية يعتبر تدخلاً بيداغوجياً يتطلب تقييماً سنوياً للوقوف على التحديات والفجوات والدروس المستفادة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- الفسفوس، فايز (2015). *مسودة الإطار العام للطفولة المبكرة في فلسطين* (نسخة غير منشورة)، القدس - فلسطين، جمعية المصادر للطفولة المبكرة.
- برادي، ديان وآخرون. (2000). *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة مفهومه وخلفيته النظرية*، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وآخرون، العين، دار الكتاب الجامعي.
- نزال، بسينة (2015). *سياسة التعليم الجامع في فلسطين*. رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بدعم من مؤسسة انقاذ الطفل.
- نزال، بسينة (2016). *إستراتيجية سياسة التعليم الجامع وخطتها التنفيذية*. رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بدعم من مؤسسة انقاذ الطفل.
- منصور، سمية وعواد رجاء (2012). *تصور مقترح لتطوير نظام دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في سورية في ضوء خبرة بعض الدول - (دراسة مقارنة)*. دمشق: جامعة دمشق.
- سياسة التعليم الجامع في فلسطين (2015). متوفرة في:

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Arabic%20-%20IE%20policy.pdf>

- فاطمة عبدالحفيظ عبدالعليم عبد الموجود (2018). *آليات تطوير تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بمرحلة رياض الأطفال في ظل سياسة الدمج، مجلة الطفولة، العدد ثلاثون*.
- محمد، محمد درويش (2012). *الدمج بين الواقع والمأمول - دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية، 20، (1)*، معهد الدراسات التربوية / جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Haider, (2008). *pakistani teachers attitudes towards inclusion of students with special needs, pakistani journal of medical science, 24 (4), P1681.*

UNICEF. (2003). *examples of inclusive education (pakistan), katmandu, unicef regional office for south asia.*

Moehe. (2014). *Education development strategic plan edsp plan 20142019-: a learning nation, ramallah: ministry of education and higher education.*

Moehe. (2017). *National strategy for early childhood development and interventions: 20172022-, palestine.*

من قصص الأطفال

اعداد: أ.د.علي عاشور الجعفر



عنوان الكتاب: بلدي

المؤلف: ناهة الشوا

الرسام: مؤيد نعمة

الناشر: نون وناهة الشوا

مكان النشر: الرياض

تاريخ النشر: 2004

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: فلسطين، الدفاع عن الوطن، الأمل

الموضوع: فلسطين، الوطن، الأمل

المقطع:

تروي القصة تفاصيل وجود الأشياء حول الفتى، ففي وطنه يوجد سريره وألعابه، وفي سمائها حلقت طائرته الورقية، ومن بحرها اصطاد سمكاً، وعلى أرضها زرع أشجاراً. ولكن الرصاصة الهمجية حطمت سريره وألعابه وأضاعت الطائرة الورقية، وما عاد هناك ماء يروي أشجاره ولكن بدموعه الحزينة سقى الياسمين، والشمس أهدته النور، والأرض أهدته حجراً يدافع به عن وطنه وهو على أمل الانتصار مهما طال الزمان.



عنوان الكتاب: هنا أرضي

المؤلف: روبرت غايو

الرسام: روبرت غايو

الناشر: مهدي

مكان النشر: لبنان

تاريخ النشر: 2013

الطبعة: الأولى

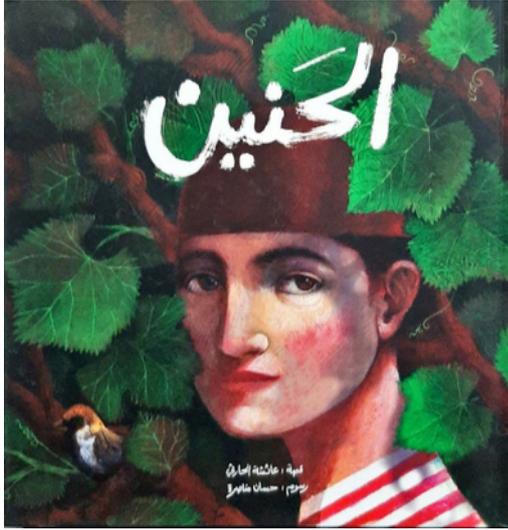
النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: فلسطين، الدفاع عن الوطن، الشوق والحنين للوطن

الموضوع: فلسطين، الوطن، الحنين

المقطع:

يروى لنا الطفل قصته وهو يعيش في قرية التي يعتبرها الأجداد والأروع، ولكن في يوم ما هاجمت الدبابات والجرافات البيوت، واقتلعت الشتلات، فهرب بعض أهل القرية، وطرد الآخرون بقلوب حزينة وعلقوا على قلوبهم مفاتيح البيوت. وأما البعض الآخر فبقى كالغريب في أرضه، يعيش بيد مرفوعة، وعاشوا في خيام بعد أن هدمت البيوت. وكل يوم يحلم الفتى بقريته ويذهب في الصباح بحثاً عنها. ومع أن قريته تغيرت إلا أنه يعرفها من رائحتها. المستعمرون يستهزئون بنا والجنود غاضبون منا . وعندما هاجمتنا دبابة تذكرت أنين قريتي، حملت حجارة لأقذفها على العدو، ولكن رصاصات العدو أصابت قلبي والمفتاح مازال معلقاً.



عنوان الكتاب: الحنين

المؤلف: عائشة الجارحي

الرسام: حسان مناصرة

الناشر: العالم العربي للنشر والتوزيع

مكان النشر: الإمارات

تاريخ النشر: 2019

الطبعة: الأولى

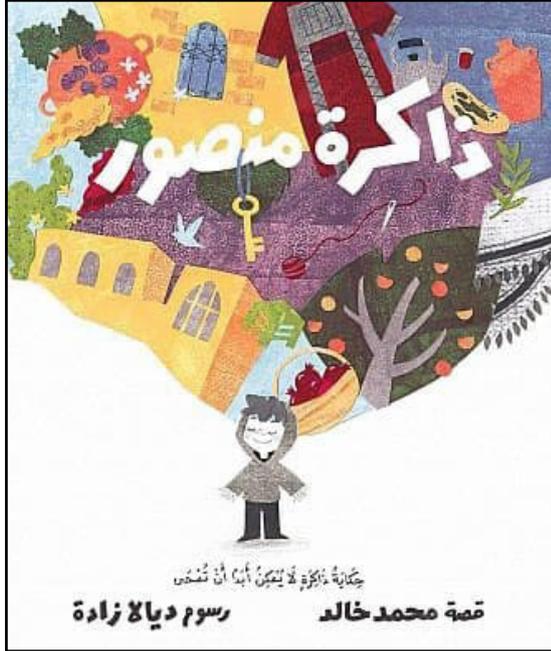
النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: الحنين، الوطن، الشوق، الذكريات

الموضوع: الحنين، الوطن، الشوق، الذكريات

المقطع:

مهما ابتعدنا عن الوطن وهاجرنا لبلاد أخرى فإن الحنين والشوق لبلادنا لا بد لها أن تعيد لنا الذكريات الدافئة، هذا ما قاله حكيم القرية. فحسن ترك القرية وسافر باحثاً عن عمل، وسار أياماً وليالي ليصل أخيراً لمكان يبقى فيه. بنى كوخاً وزرع شجرة زيتون وعاش وحيداً وحزيناً. بالرغم من قوته إلا أن الحنين لموطنه كان كبيراً جداً. قاوم حسن أياماً عديدة ولكن في نهاية الأمر لم يعد يمتلك القوة فكان ضعيفاً أمام الذكريات، وظل الحنين يكبر ولم يعد يرى الشمس. أخيراً حمل أمتعته، وعاد بحنينه إلى قريته إلى كوخ يملؤه الدفء والحب، لم يعد حسن حزيناً. أما حكيم القرية عند رؤيته لحسن قال: الوطن كالأم لا نجد الدفء إلا في حضنها.



عنوان الكتاب: ذاكرة منصور

المؤلف: محمد خالد

الرسام: ديانا زادة

الناشر: حكاياتي للنشر والتوزيع

مكان النشر: المملكة المتحدة

تاريخ النشر: 2020

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: فلسطين، الوطن، الذكريات، المقاومة

الموضوع: فلسطين، الوطن، الذكريات، المقاومة

المقطع:

لدى منصور قدرة عجيبة تمكنه من رؤية ذاكرة الأشياء والأماكن، يرى من خلالها ذكريات جميلة، وأناساً طيبين، كمن زرع الياسمين، وجدها صاحب الكوفية. ولكن قدرة ذاكرته ستضعه في مشكلة مع الشرطة التي تمنع الذكريات. فهذه الشرطة الغربية تلاحق أحلام الصغار وتمنع الذكريات. فكلما جال في ذاكرة منصور ما هو جميل من الأفراد والمواقف جاءت الشرطة الغربية لتمزق، وتدوس، وتحرق الأشجار، وتردم الآبار، وتدمر البيوت وتبني مكانها جداراً أسمنتياً. وبسبب ذلك غضب منصور فقرر أن يضع حداً لأفعال الشرطة الشريرة، فسار بعد أن جمع الذكريات إلى أن وصل لمخبأ الشرطة هناك يرى بذاكرته كل الأفعال الشريرة التي فعلتها الشرطة من احتلال أراضيه، والظلم والأحزان. ولكن شرطياً من الأعداء رأى منصوراً فاستدعى جميع الشرطة، فأمسكوا بمنصور وأخبروا قائدهم الذي طلب التخلص من منصور، تخلص الأشرار من منصور ولكن تحولت ذاكرة منصور بعد أن جمعت ذكريات كل الأصدقاء لتمحو آثار الأشرار وتعود إلى القرية ذاكرة منصور سعيدة يتذكرها أهل القرية.



عنوان الكتاب: حيفا الأمل الكبير 2019

المؤلف: سمية خوجة

الرسام: جنان نصار

الناشر: حقوق النشر للمؤلف

مكان النشر: الأردن

تاريخ النشر: 2019

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: فلسطين، العمل، المحافظ على التراث وتاريخ الوطن، المحبة، الأسرة، المقاومة

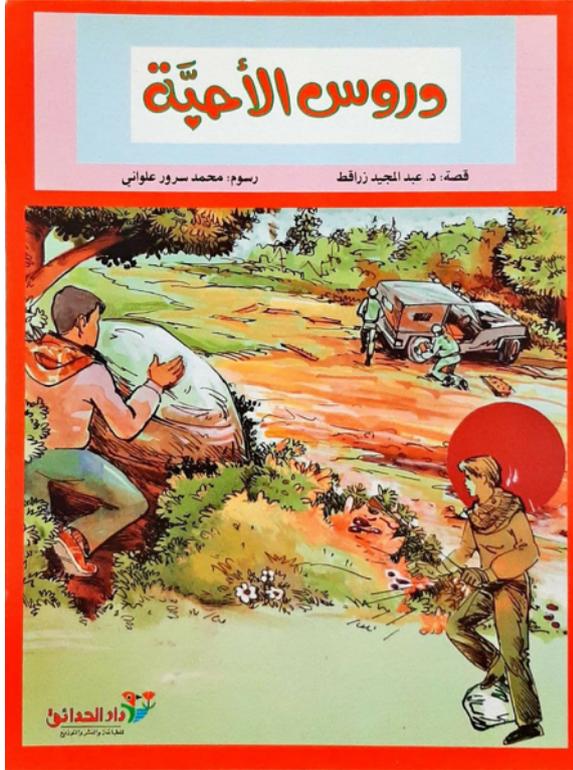
الموضوع: تاريخ حيفا، فلسطين، الإحتلال الإسرائيلي، العمل، بناء الوطن

المقطع:

تروي القصة حكاية عائلة تسكن في وادي النسناس في حيفا، وبالرغم من تعمد العدو لقطع المياه والكهرباء بشكل مستمر على أهلها، إلا أن أهلها مازال متمسكين بأرضهم العريضة. ومن خلال تسلسل أحداثها والحوار يتم التعرف على تراث حيفا وأصالة الأرض وانتماء الفلسطينيين لهذه الأرض. فالطفل حسن يحاور جده عن أشجار التين والزيتون وهما يزرعان الشتلات لتكبر وتحل محل الأشجار التي اقتلعها العدو الصهيوني، وينتقلا للمدينة التي بناها بكل نشاط وإصرار أبناء الوطن والتي أنشئت فيها المكتبة الوطنية التي تعد أول مكتبة أنشئت في حيفا. ولم يقتصر حيفا على العمران ولكن لها دوراً في الدعوة الإسلامية لحث الناس على مقاومة المستعمرين ويشهد لها الشهيد عز الدين القاسم. كما لحيفا ذكريات جميلة لدى الجد فأبناؤها يعملون جنباً لجنب بسلام، فالبعض يحرث الأرض، وآخرون يصطادون السمك من البحر، وهناك من يعمل بالحياسة وصناعة الحقايب. وحياة شعبها مليئة بالحياة الشعبية والحديثة فمازال الناس يجتمعون حول الحكواتي، والأطفال ينتظرون صندوق العجائب. كما لحيفا أسماء عديدة في مقاومة الأعداء وكما لها الكثير من الشهداء وخاصة بعد أحداث نكبة فلسطين، ومع الظلم والحصار والأذى الذي تعرض لهم أهل حيفا إلا أن الأباء والأجداد قاوموا المحتل بكل ما يملكون ولكن قوة العدو وإمداداتهم تفوق ما يملك أهل حيفا. أما الطفل حسن الذي كان يستمتع لجدة وهو يروي تاريخ حيفا كان على يقين وإصرار أن العدو سيهزم في يوم وسيعاد بناء المسجد الأقصى، والمساجد، والمدارس فالحق دوماً ينتصر.

وفي اليوم التالي عادت ابنتهم أسماء من السفر وستطول إقامتها مع أسرتها فهي تنتظر مولوداً جديداً، ومع فرحة عودتها جهزت الأسرة الحديقة الأمامية للمنزل لعرض رسوم من خلال معرض يحكي عن المدينة. وبما أن أسماء صحفية نشرت خبر المعرض في جميع برامج التواصل الاجتماعي، وكان لحسن رسمة رسمها عن جمال بحر حيفا وأحاطها بالصدف كإطار لها، كما انجبت أسماء بنتاً أمل والتي ستكون أمل حيفا الأمل.

تضمنت القصة على العديد من المعلومات عن الفلكلور تراث وحياة أهل حيفا وحضارتها وبعض الأماكن القديمة فيها وبصور حية للمواقع. كما حدد في نهاية القصة الدروس والقيم المستفادة، وأنشطة وتدريبات في حب الوطن.



عنوان الكتاب: دروس الأعمدة

المؤلف: د. عبد المجيد زراقت

الرسم: محمد سرور علواني

الناشر: دار الحدائق

مكان النشر: لبنان

تاريخ النشر: 1992

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: فلسطين، مقاومة الاحتلال،

الدفاع عن الوطن

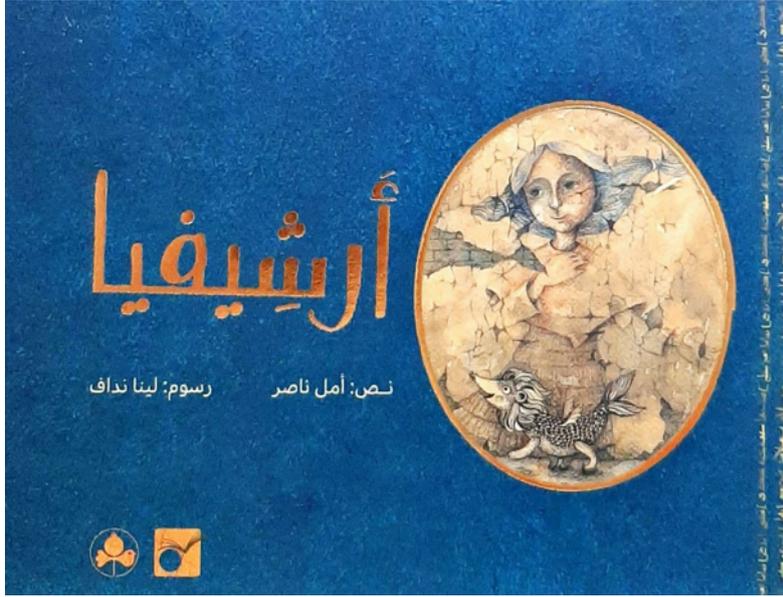
الموضوع: فلسطين، مقاومة الاحتلال،

الدفاع عن الوطن

المقطع:

مجموعة من الفتية يجمعون مقاليعهم وحجارتهم

ليقاوموا المحتل، كما يجتمعون عند الجد ليتعلموا القراءة والحساب بعد أن أقفل الصهاينة المحتلون مدارسهم، كما يقضون بعض الوقت للاستماع لبعض الحكايات من الجد. ويبدأ الجد بسرد الحكايات تلو الأخرى، ويبدأ بحكاية أحمد الفلاح الذي عاش في أرض طيبة خصبة يحرثها ويزرع ويحصد ثمارها هو ومن معه من أهل قريته. وفي يوم رأى أناساً غرباء سمراً وشقراً وبرصاً يقطعون قسماً من الأرض ويحيطونه بشريط شائك. حاول أحمد ومن معه الدفاع عن أرضه ولكن العدو كان أشرس وأقوى بمعداته القتالية وحجتهم أننا اشترينا الأرض من المالك وما أنتم سوى فلاحين تعملون في حرث الأرض. كبرت المستوطنة وكثر القادمون إليها وكانوا يقيمون تحصينات ويستخدمون الأسلحة النارية. وبالرغم من شراء الفلاحين عدة بنادق إلا أنها كانت عتيقة وطلقاتها قليلة. وحدث تصادم بين الفلاحين والعدو ولكن البنادق وطلقاتها كانت قليلة أمام قوة العدو وأسلحته، ولم يجد الفلاحون سوى السكاكين والعصي، والفتيان وجدوا المقاليع ولكن العدو كان أقوى فدمر البيوت، وقتل الكثير، وقذف الباقين خارجاً. وسمى الفتى المقلع ميموناً الذي رافقه طوال حياته. فأخرج الجد من صندوق خشبي مقلعاً كبيراً وقدمه لحفيده وقال هذا مقلع أبيك. وينتقل بنا الكتاب لقصة أخرى بعنوان درس التاريخ الذي يقرأ فيه الفتية كيف طرد اليهود من خيبر وهم أثناء القراءة مختبئين ينتظرون سيارة العدو فقد جهز أحد الفتية ألواحاً خشبية فيها مسامير لتعرقل الطريق أمام سيارة العدو الصهيوني. بالفعل تعرقلت إحدى السيارات بالألواح وخرج الجنود بعد تعطل السيارة. ولكن سرعان ما عاد مجموعة لمساندة الجنود وسرعان ما انتشروا في كل مكان، واستطاع أحد الضباط بالإمساك بالفتى ليسأله ماذا حدث؟ ولكن الفتى رد بعدم العلم وأنه جالس فقط للقراءة، ولكن ظلت كلمات يقرأها مازالت تتردد في ذهنه (مازال اليهود يدبرون المكائد إلى أن تم طردهم). أما الحكاية الأخيرة فكانت بعنوان درس الجذور وكيف كان العدو يعتمد قطع أشجار الزيتون الكبيرة وبالرغم من ضرباته القوية على جذع الشجرة لم تسقط شجرة الزيتون سريعاً، ومن خوفه وارتباكه سمع أصوات تردد أن قطعها فتنبت من جديد وهوت عليه ضربات تصيب رأسه وعنقه من الحجارة والمعدن فسقط وهو مرعوب يردد تنبت جذورها دائماً لا تفنى. واجتمع الفتية من جديد حول الجد وأهدوا الفأس هدية وهم يرددون لدينا حكايات وحكايات جديدة حكايات الواعدين بغد مشرق.



عنوان الكتاب: أرشيفيا

المؤلف: أمل ناصر

الرسام: لينا ندادف

الناشر: حكاية قمر

مكان النشر: المملكة العربية

السعودية

تاريخ النشر: 2020

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: ذكريات، الوطن

الموضوع: ذكريات

المقطع:

أرشيفيا الطفلة التي أحببت عالم القصص والحكايات، وكانت تتساءل دوماً ماذا سيضربنا لو تحولنا في يوم إلى رسوم متحركة، نرسم بأصابعنا بيتاً فنسكن فيه، نهز الغيمة فتنفجر بالموسيقا. ولكن الجد كان يقول لقد ولدت يا فتاة في يوم منكوب، ذلك اليوم حمل الأهل والأجداد والأبناء ما خف وزنه وسهل حمله هارين من البلاد بعد أن هجم عليهم الدعسورات وهي مخلوقات كبيرة ومخيفة، التي سرقت أراضيهم واستولت على كل ممتلكاتهم. لذلك عاش أهل القرية في خيام في العراء، والآن أرشيفيا فتاة تفيق كل يوم على أصوات من المواويل والحكايات التي تروي بطولات الأجداد وحياتهم الجميلة، ولأن أرشيفيا كانت تحب الحكايات والاستماع لها قررت أن تدون كل الحكايات التي تنقلها لأبنائها والأطفال في المستقبل. ومع حب أرشيفيا لتدوين الحكايات كان سندل يفاجئها في مغامرات جديدة وعلى أرشيفيا متابعتهم لتتخلص مما قد يقع فيه، وفي أحد الأيام وصلت لمكان معتم بعد هروبها هي وسندل من فتى بعد عراك. وبعد مدة من الصمت والهدوء كان سندل يبعث بصندوق ضخم يحتوي أوراق وصور ولكن صاحب المكان ظهر فجأة فهربت أرشيفيا وصديقتها سندل. وأثناء الطريق قابلت امرأة عجوز اصطحبت أرشيفيا لمنزلها وقدمت لها الطعام والشراب اللذيذ، شعرت أرشيفيا بالخوف من اهتمام المرأة بها ولكن بدأت تسأل المرأة الفتاة هل أنت أرشيفيا التي تدون الحكايات؟ فطلبت منها أن تدون حكايتها مع الصندوق الذي تجمع فيه كل ذكرياتها من صور وأوراق ورسائل ومخطوطات، وقصاصات من الصحف والمجلات. صور تحكي ذكريات جميلة وحيات هنيئة، ولكن في أحد الأيام اختفى الصندوق، فدوني يا أرشيفيا حكايتي مع الصندوق. رجعت أرشيفيا وهي تفكر في المرأة ولكن صديقتها سندل كان مضطرباً وكأنه يقول شيئاً. وفي صباح اليوم التالي استيقظت أرشيفيا فلم تجد سندل يا ترى أين ذهب؟ خرجت تبحث عنه وبينما هي راكضة للبحث عنه لمحت خيمة الرجل التي دخلها بالأمس لحقت به بخفة خوفاً من كشف أمرها ولكن الرجل قابلها وأخبرها عن الصندوق الذي وجده يوماً يحمله أحد الدعسورات ولكنه وقع في مأزق، فأخذ الصندوق تاركاً الدعسور يحاول أن ينقذ نفسه على أمل أن يجد صاحب الصندوق. كان الصندوق يحتوي على قصاصات أوراق ورسائل، وصور فحملت الصندوق لتعيده للمرأة العجوز التي فرحت بعوده ماضيها الجميل وذكرياتها لتهدئها لأرشيفيا لتدون وتنقل كل ما يحتويه الصندوق للجيل القادم. ومنذ ذلك اليوم لم تعد أرشيفيا تتمنى أن تكون رسوم كرتون ولكنها تريد أن تكون مؤرشفة محترفة تكون لحركتها أفعال مؤثرة تغير شيئاً من المستقبل، وحولت الصندوق إلى شيء كبير أسمته المكنز تحتفظ بوثائقه وتصنفها وتعطيها رقماً.

عنوان الكتاب: حلمت مريم وصار الحلم حقيقة

المؤلف: فاطمة أنور اللواتي

الرسام: غزالة بيكدلو

الناشر: مياسين للنشر

مكان النشر: سلطنة عمان

تاريخ النشر: 2019

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: رمزي

نوع المحتوى: فلسطين، القدس، الحلم

الموضوع: فلسطين



المقطع:

انطلقت القصة من حلم راود الطفلة مريم، هذا الحلم الذي حمل مريم في طائرة لتري العالم والأرض لترسمه من أعلى، وصار حلم مريم حقيقة حملتها الطائرة إلى بقاع متعددة من الوطن العربي، فهذا عدد من الأهرامات، ومدن وسهول، وبيوت وسيارات، قلاع، وحصون، وحقول خضراء، وكنائس وأجراس، لينتهي بها المطاف في مدينة القدس.. عند المسجد الأقصى فهذه قبة النور ومن حولها الناس يصلون رسمت مريم للقدس صورة ولكن لم يكن القدس يصغر مع ارتفاع مريم أثناء الطيران إنما يكبر ويكبر لتقدم القصة رسالة بليغة وغير مباشرة بأن القدس يكبر ولا يضم أو يصغر أو ينتهي بقدم القضية.



عنوان الكتاب: على جناح البراق

فكرة: ميسم عويضة

كتابة: ريم الكردى، رندة صابر، طارق مهلوس

الرسام: مارييا بخش، مناهل القعدان

الناشر: كادي ورمادي

مكان النشر: جدة، المملكة العربية السعودية

تاريخ النشر: 2021

الطبعة: الثانية

النوع الأدبي: واقعي

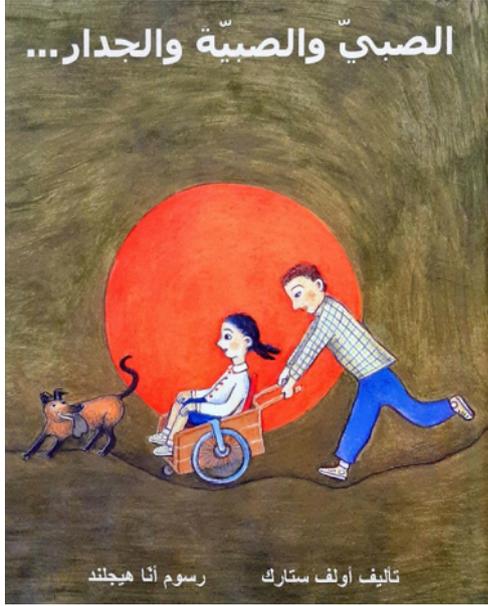
نوع المحتوى: القضية الفلسطينية

الموضوع: فلسطين

المقطع:

على جناح البراق كتاب شامل يقسم إلى فصول وكل فصل يتناول نشاطاً مختلفاً (القصة، معلومات عن الأقصى، عدة أحجية، رسم وتلوين، ألعاب، حلول الأنشطة). أما القصة فهي حكاية الطفل ياسين وأخته ياسمين اللذان فازا بجائزة رحلة من مكة المكرمة إلى القدس، صلى الطفلان في البيت الحرام وأديا مناسك العمرة وزارا المدينة المنورة، وركبا بعدها الحافلة متجهين نحو القدس مع مجموعة من الأطفال الذين اتفقوا أن يلعبوا في القدس بأن يقفوا على مسافة وكل طفل يصرخ (أنا الأقصى، والأقصى لنا). ولكن واجهت الحافلة العديد من النقاط الأمنية ومعظم الطرق كانت مغلقة وحواجز يمنع المصلين من الوصول للمسجد الأقصى. حاول السائق عدة مرات الوصول من طرق أخرى ولكنها مغلقة. وفي اليوم التالي وصلت الحافلة إلى المسجد الأقصى ولكن الباب كان مغلقاً وهذا ما يحدث يومياً، هذا ما أخبره الطفل الذي فقد ساقه بسبب جرائم العدو. ولكن قبل أذان الفجر بقليل فتحت أبواب المسجد الأقصى، دخل الجميع بلهفة وشوق لمعراج الحبيب الرسول الأكرم، وبفرح استمعوا لصوت الأذان وهو يردد (لا إله إلا الله). فتح ياسين عينه ليكتشف وجوده في غرفة كانت حتماً ولكن مازال الأطفال يحملون بالصلاة في الحلم.

بعد القصة تبدأ بقية الفصول السابقة الذكر بذكر شخصيات القصة وتعريفها، وشرح خريطة الرحلة، وأجزاء المسجد الأقصى. وبعدها يحتوي جزء الألعاب إلى كلمات متقاطعة، لعبة الضلال، لعبة كلمة السر، توصيل لمكان الرسم، لعبة المتاهة، شجرة القيم، كما تحتوي بقية أجزاء الكتاب على أنشطة للرسم، والتلوين، والألعاب.



عنوان الكتاب: الصبي والصبيّة والجدار

المؤلف: أولف ستارك

ترجمة: إبراهيم عبد الملك

الرسام: أنا هيجلند

الناشر: دار المنى

مكان النشر: السويد

تاريخ النشر: 2010

الطبعة: الأولى

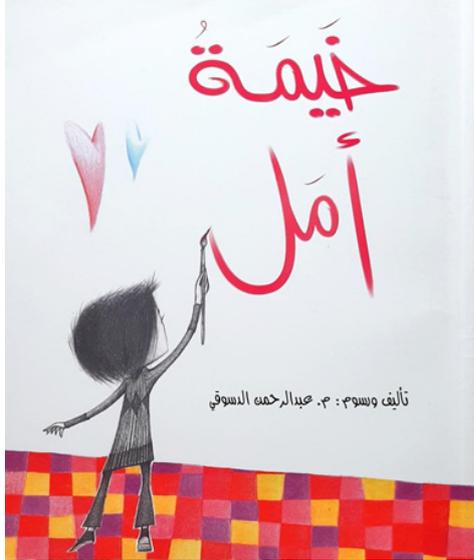
النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: واقعي

الموضوع: فلسطين، الإعاقة الحركية، الاشتياق، الذكريات، الحنين للوطن

المقطع:

ها هو الجدار يراه أدهم كل صباح عالياً كثيراً يفصل بين منزلهم وبيتهم القديم الذي سكنه هو ووالداه وأخته سلافة، في البيت القديم حديقة، وتحتوي أشجار البرتقال والزيتون والزعتر ومرآة جده، كما يحتوي البيت القديم على جميع ذكرياتهم الجميلة المدرسة، الضحكة، اللعب. سلافة التي لا تستطيع المشي صنع أخيها عربية بعجلات ووضع سادة لتجلس عليها ليسهل عليهم التنقل في الربوة حيث يمرحان ويلعبان مع الكلب مطرود الذي وجده أدهم وهو هزيل واعتنى به إلى أن تحسنت صحته. وفي بعض الأوقات تقضي سلافة أوقاتاً مع معلمتها خديجة التي علمتها القراءة والكتابة وبسبب كبر سنها وضعف بصرها تبدأ سلافة بقراءة القصائد لمعلمتها وتشجع المعلمة خديجة تلميذتها سلافة بمحاولة كتابة القصائد. ويبقى حنين وشوق سلافة وأدهم للبيت القديم وللوطن الذي يفصل بينهم الجدار الرمادي العالي عائقاً لا يمكن تعديده. وفي أحد الأيام قرر أدهم المحاولة للذهاب للبيت القديم، فأختبأ في شاحنة بين القرنبيط وغطى نفسه بقماش ولحق به الكلب مطرود، وعند وصولهم لبوابة معبر الجدار حاول العدو تفتيش الشاحنة ولكن مطرود قفز خارجاً فأمر صاحب الشاحنة باستكمال المسير. وبعدها قفز أدهم وزار البيت القديم؛ فعطر الياسمين مازال موجوداً وشجرة الزيتون والبرتقال كما هي، فحفظ البرتقال من الشجرة، كما كانت مرآة جده معلقة على الشجرة فحملها معه وعاد إلى منزله الآخر خلف الجدار الرمادي العالي. وفي اليوم الثاني قام أدهم وسلافة بأكل فاكهة البرتقال ومن ثم زرعاً نواة الفاكهة بالقرب من الجدار الذي حجب ضوء الشمس، ولكن أدهم علق مرآة جده التي عكست ضوء الشمس على التربة لتنمو بذور البرتقال. أما سلافة فبدأت بكتابة قصيدة عن شجرة البرتقال والذكريات الجميلة.



عنوان الكتاب: خيمة أمل

المؤلف: عبد الرحمن الدسوقي

الرسام: عبد الرحمن الدسوقي

الناشر: دار الهدد

مكان النشر: الإمارات العربية المتحدة

تاريخ النشر: 2019

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: واقعي

نوع المحتوى: واقعي

الموضوع: الإيثار، مساعدة الغير، العطف على الآخرين، حب الخير

المقطع:

كرم طفل في العاشرة يعيش في منطقة نائية مع والديه الذين يعملون جاهدين لتوفير لقمة العيش له، وكان لكرم هواية ورغبة كبيرة في الرسم والتلوين، فهو دائم الرسم ويرسم في كل الأوقات. وفي أحد الأيام مرض والده واحتاج مبلغاً كبيراً لعلاج. فكر كرم كيف يمكنه المساعدة، وبعدها بأيام أعلنت المدرسة عن إقامة أحد الهيئات الدولية في المدينة مسابقة في الرسم. قرر كرم المشاركة فطلب من والدته قطعة من الخياش التي تخطيها، وبدأ بالرسم عليها. وبعد الانتهاء اصطحبت المعلمة للمدينة لتسليم اللوحة، ولكن أثناء طريق السفر للمدينة حدث عطل في السيارة اضطر الركاب من نزول الحافلة إلى وقت الانتهاء من إصلاحها. ومن مسافة شاهدا خيماً كثيرة تأوي عدداً كبيراً من الناس الذين فقدوا منازلهم وأخرجوا منها، إذ يجد كرم ومعلمته أمماً تحتضن طفلها، فلم يكن لدى الأم خيمةً تأويها من البرد. فأحضر كرم لوحته التي كانت قطعة من القماش الكبيرة ونصبها خيمة للأُم ورضيعها. افتخرت المعلمة بتصرف وعطف كرم على الأم والطفل وهي تصور ما يقوم به كرم. بعد أيام بشرت المعلمة كرم بفوزه بالمسابقة، استغرب كرم وتساءل كيف يكون فائزاً ولم يقدم لوحته! فأخبرته المعلمة أنها قدمت الصور للجنة المسابقة مع أخبارهم بتصرف كرم، ولذلك وافقت اللجنة على مشاركة كرم.



عنوان الكتاب: زرعت ليان مدرسة

المؤلف: فاطمة أنور اللواتي

الرسام: نور خاطر

الناشر: مياسين للنشر

مكان النشر: سلطنة عمان

تاريخ النشر: 2016

الطبعة: الأولى

النوع الأدبي: خيال

نوع المحتوى: الحرب، أطفال اللاجئين، التعليم

الموضوع: الحرب، أطفال اللاجئين، التعليم

المقطع:

فقدت ليان بيتها ولذلك قررت أن تزرع بيتاً من حجارة البيوت الملونة وتسقيها ماءً قبل ذهابها للمدرسة. في أحد الأيام سقت ليان الحجارة وذهبت للمدرسة لكنها لم تجد مدرستها، ولكنها وجدت بناءً مهتماً، كراسي مكسورة وكتب ودفاتر ممزقة وتناثر في كل مكان. عانقه ليان والدتها باكية وهي تردد لقد ماتت مدرستي. جمعت ليان أحجاراً من بناء المدرسة المهدم وحملت كتابها ورسمتها ومنذ ذلك اليوم تزرع ليان بيتاً لعائلتها وتزرع مدرسةً للأطفال. إلى أن أشرق صباح يوم جديد لترى مدرسة.



عنوان الكتاب: فتاة اسمها مريم

المؤلف: خديجة بهباني

الرسام: عاطفة فتوح

الناشر: دار البراق لثقافة الأطفال

مكان النشر: العراق

تاريخ النشر: 2020

الطبعة: الأولى

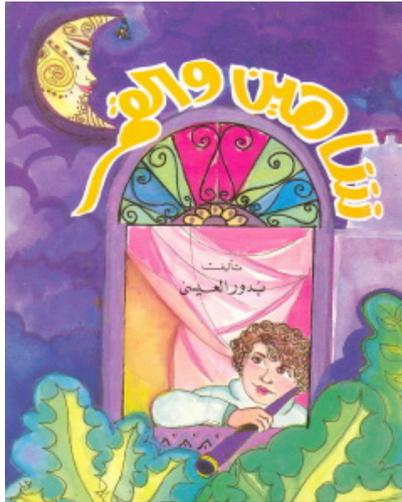
النوع الأدبي: تاريخي-ديني

نوع المحتوى: قصة مريم العذراء، حب الله، اللطف مع الآخرين، العبادة.

الموضوع: قصة السيدة مريم العذراء

المقطع:

في أرض فلسطين ولد لعمران وزوجته حنه طفلة لطيفة اسمها مريم، فأنت بها الأم لبيت المقدس لتوفي بوعدا لله لتتلقى الرعاية وتتربى في مكان طاهر يعبد فيه الله، كانت مريم طفلة لطيفة، تحب التأمل، وعند بلوغها التاسعة كانت تقضي النهار صائمة والليل بالعبادة، وكانت تدعو الله وشديدة التعلق بالخالق. كانت الملائكة تحيط بها وتأنس بنورها الذي يشع في بيت المقدس وتضاء أرض فلسطين بنور فتاة صغيرة اسمها مريم.



اسم القصة: شاهين والقمر

اسم المؤلف: بدور العيسى

اسم الرسام: ثريا البقصي

مكان النشر: الكويت

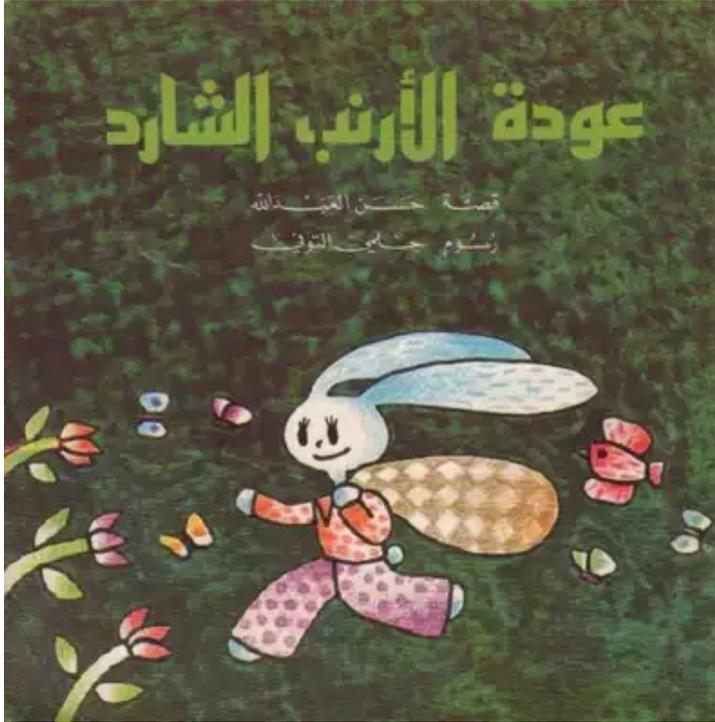
سنة النشر: د.ت

الطبعة: الأولى

القيم: تنمية إحساس الطفل بعروبوته.

التلخيص:

شاهين صبي صغير يحب القمر كثيراً ما كان يجلس ويراقبه، وفي أحد المرات وهو يلعب مع رفاقه تحت ضوء القمر رأى شاهين القمر حزينا فسأله عن سبب حزنه، حكى القمر لشاهين أنه في أحد المرات كان هناك أطفال صهاينة يلعبون مع القمر لعبة الاستغماية وفجأة أخفت الغيوم القمر وحجبته عنهم، ذهب الأطفال إلى أمهم وسألوها عن سبب اختفائه فردت عليهم أن الأطفال العرب هم من أخذ القمر عنهم، لكن جد شاهين رد بغضب وقال: إن العرب للعرب وأنهم لا يأخذون شيئاً ليس ملكاً لهم ووعد بلفور يثبت ذلك. ونفى أن يكون الفلسطينيين قد باعوا أراضيهم لليهود كما زعموا وإلا لما كانوا يدافعون عن أرضهم ويستشهدون، وما كان الأطفال يرمون عدوهم بالحجارة.



اسم السلسلة: القصصية للأولاد

اسم القصة: عودة الأرنب الشارد

اسم المؤلف: حسن عبد الله

اسم الرسام: حلمي التوني

دار النشر: دار الفتى العربي

مكان النشر: بيروت - لبنان

سنة النشر: 1982

الطبعة: الأولى

القيم: حب الوطن / الحروب.

النوع: حيوان-رمزي

الموضوع: الوطن-فلسطين

التلخيص:

القصة جسدت الحروب المستمرة في فلسطين ولبنان ووضحت مدى أهمية الوطن لكل إنسان وكيف أن الإنسان لا يستطيع العيش من دون الوطن ولا يوجد أي مكان آخر يغني عن الوطن الأصلي الذي عاش وتربى فيه. ومن هنا نجد كيف أن الأرنب عندما استيقظ في الصباح الباكر وهو معتقد أن الحرب قد انتهت فذهب لرؤية بيته فإذا هو حطام، فقرر أن يعيد بناءه فوجد الذئب يبتسم في وجهه وقال له لا أنصحك ببناء بيتك لأنه يوجد معركة جديدة أعنف وأقسى من التي سبقتها. فقرر الأرنب أن يهاجر من هذه الغابة. وعندما وصل إلى أحد الأنهار جلس الأرنب ليستريح من التعب ثم أتاه أرنب بني اللون ورحب به واستضافه في واديهم ووافق الأرنب وبات صديقاً لجميع الأرانب وبعد أيام انقطع عن اللهو مع رفاقه وقرر العودة إلى غابته التي أحس بأنه لن يستطيع العيش من دونها لحظة واحدة.



اسم السلسلة: الأفق الجديد

اسم القصة: يوم العلم

اسم المؤلف: فراسيس كوبلاند ستيكلز

دار النشر: دار الفتى العربي

مكان النشر: القاهرة - مصر

سنة النشر: 1989م

الطبعة: الأولى

القيم: المشاركة في الاحتفالات الوطنية لها أثر عميق / الحرية

الموضوع: فلسطين - العلم الفلسطيني

النوع: واقعي

التلخيص:

تروي الحكاية قصة طفلة من فلسطين المحتلة علمت بيوم العلم فأرادت أن تشارك في الاحتفال، وظلت تفكر في كيفية صنع علم لبلدها من الألوان الأربعة الأبيض والأخضر والأحمر والأسود، فقالت لجدها ووافقت الجدة على المساعدة في خياطة العلم، فبدأت الطفلة في البحث عن قطع من القماش لكل لون فوجدت عند جدتها قماش لونه أسود وزهبت لأبيها وأعطتها القماش الأبيض ووجدت قطعة من القماش الأخضر بين حطام أحد البيوت ووجدت اللون الأحمر عند جارتهم فعادت إلى جدتها وأعطتها شرائط القماش وقامت الجدة بخياطة العلم، ففرحت به وشكرت جدتها. وفي يوم العلم سارت هي وأسرتها إلى ميدان المدينة، وقام الجميع بتعليق الأعلام فعلمت علمها فوق قاعة المدينة، وبدأ بديعاً. وبينما هم يحتفلون جاء الجنود الأعداء وأطلقوا الرصاص على الأعلام إلى أن مزقوها وفرقوا المحتفلين، فحزنت الطفلة كثيراً، فقام أخوها واشترى لها بالونة ووضع عليها علماً لاصقاً فابتهجت ولعبت بها إلى أن أفلتت من يدها وأخذ العلم يرتفع في الهواء بعد أن جعل يوم العلم خاصاً بها شخصياً.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
تنعى أحد أعضاء اللجنة الاستشارية للجمعية
وعضو الهيئة الاستشارية بالمجلة وعضو لجنة الدراسات الموسمية



تلقت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بدولة الكويت بمزيد من الحزن نبأ وفاة -المغفور له بإذن الله -أ.د. رجاء محمود أبو علام -الأستاذ في قسم علم النفس التربوي معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة -، بعد حياة علمية أكاديمية حافلة بإنجازات مشرفة.

وتقدم الجمعية خالص العزاء إلى أسرة الفقيد العزيز وجميع أهله ومحبيه من أعضاء هيئات التدريس وطلابه في مراحل الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه)، الذين تشرفوا بالتعامل معه والقرب منه ونهلوا من أخلاقه الكريمة قبل فيوض علمه.

وقد تشرفت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بدولة الكويت بعضوية الفقيد العزيز في اللجنة الاستشارية للجمعية، وكذلك مشاركته الفعالة كعضو في لجنة الدراسات الموسمية وعضو الهيئة الاستشارية بمجلة الطفولة العربية التي تصدرها الجمعية.

رحم الله الفقيد العزيز، داعين الله تعالى أن يتغمده بواسع مغفرته، ويسكنه فسيح جناته، وأن يلهم أسرته الكريمة وجميع محبيه جميل الصبر وحسن العزاء، وإنا لله وإنا إليه راجعون.

استقبال الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وفد جمعية الإصلاح الاجتماعي



في يوم الأحد الموافق 06 يونيو 2021م، استقبل الأستاذ الدكتور حسن علي الإبراهيم - رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - في مقر الجمعية، وفداً من جمعية الإصلاح الاجتماعي بدولة الكويت، وتم عقد الاجتماع مع الوفد الذي ضم كلاً من السادة: هشام صالح العومي - أمين عام جمعية الإصلاح الاجتماعي، ومحمد صالح المزيني عضو مجلس الإدارة، والأخوات: أبرار حمود الرومي - المدير التنفيذي في أمانة العمل النسائي، ومنى عبد الله الرشيد - مسؤول قطاع بناء الأجيال في أمانة العمل النسائي.

وقد تم التباحث في أمور التعاون بين الجهتين، وسبل تطويرها وتنميتها لما فيه صالح دولة الكويت ومواطنيها، والعمل على النهوض بمسيرة الجهتين، وتحقيق أهدافهما بالتعاون المستمر في جميع المجالات المشتركة والمتاحة التي تضمن التقدم والاستقرار للمجتمع الكويتي.

كما تم تبادل المطبوعات الخاصة بالجهتين، وفي نهاية الاجتماع قام رئيس الوفد بتسليم درع تذكاري إلى رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بهذه المناسبة؛ متمنياً استمرار هذه اللقاءات المثمرة.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى	دول مجلس التعاون	داخل الكويت	البيان
2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	تمن العسدد بالفررد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشترك السنوي للفررد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشترك السنوي للمؤسسات

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13



JOURNAL OF ARAB CHILDREN "JAC"

Academic Research Journal - Vol. 22 - No. 88, September, 2021

FILE ISSUE :

Childhood in Palestine

Challenges faced special education students at Jerusalem elementary schools during the corona pandemic.



The level of subitizing in Jerusalem special kindergarten

Kindergarten Teachers, Practices for Reinforcing moral Judgement in Children of Bethlehem Governorate

