كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأورطفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص: المناهج والتربية العلاجية

فعالية برنامج للقصص القرآني في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة)

من طرف

زينب مسعودي

أمام اللجنة المشكلة من :

صام نادية	أستاذة محاضرة أ، جامعة البليدة	رئيسا
حدار عبد العزيز	أستاذ محاضر أ، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
بوعافية نبيلة	أستاذة محاضرة أ، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة، ديسمبر 2012

قال عزّ من قائل:

" لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب ما كان حديثا يفترى ولكن تصديق الذي بين يديه وتفصيل كل شيء وهدى ورحمة لقوم يؤمنون."

صدق الله العلي العظيم

شكر

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والديّ وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين.

أبي أسعى لأشكر روحك الطاهرة على تفانيها في تحفيزي على المضي قدما.

أمي أشكرك على سعيك وتذليلك كل الصعاب حرصا على النجاح و التوفيق.

ألبسكما الله تاج الكرامة.

كما أتقدم بالشكر إلى:

أخواتي وإخوتي حفظهم الله.

أستاذي المحترم د. حدار عبد العزيز.

وكل من سخره الله لإعانتي في هذا البحث ولو بأضعف الإيمان " قلبه ".

والله يحب الشاكرين.

ملخص

يدور موضوع هذه الدّراسة حول فعاليّة برنامج للقصص القرآني في تنمية الذّكاء الوجداني لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة .

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة مدى فعالية استخدام برنامج للقصص القرآني في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة)، وتحدّدت مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرّئيسي التّالي:

- هل لبرنامج قصص القرآن المقترح فعاليّة في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) ؟

ولتحقيق أهداف هذه الدّراسة تمّ اختيار عيّنة من أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة بمدرسة " إزراني محمّد" الواقعة ببلديّة النّاظور- ولاية تيبازة- واختيرت العيّنة بطريقة قصدية من العدد الكلّي لمجتمع الدّراسة البالغ عدده 56 بحيث كانت العيّنة تجريبية وعددها (22).

إذ تمّ اختيار القصص القرآنية الموافقة لأبعاد الذّكاء الوجداني وإعدادها كوحدات لبرنامج قصص القرآن المقترح لتنمية الذّكاء الوجداني لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة بمجموع سبعة قصص قرآنيّة ، بحيث قامت الباحثة بإعداد القصص والآيات الموافقة لها والأهداف العامّة والإجرائيّة المقصودة من كلّ قصّة وإستراتيجيات التّنمية المقرّر اتّباعها خلال تطبيق البرنامج. وقامت الباحثة بالاستعانة بكتاب قصص القرآن المخصّص للأطفال وتبسيط أسلوب القصص وفق اتباع منهج السّرد للأطفال وتمّ إعداد بطاقات تحمل مقرّر كلّ جلسة بما يتناسب مع القصّة المبرمجة. كما تمّ تعديل اختبار الذّكاء الوجداني الخاصّ بأطفال المرحلة المبكّرة وعرضه على

محكّمين ونفس الشيء بالنّسبة للبرنامج المقترح. ثمّ تم تطبيق الاختبار القبلي للذكاء الوجداني على أطفال العيّنة التّجريبية، ثمّ طبق البرنامج المقترح وفق إستراتيجيات التّنمية المحدّدة. وبعد الانتهاء من التّطبيق تمّ إخضاع أفراد العيّنة التّجريبية للاختبار البعدي، وبعد معالجة البيانات إحصائيّا جاءت نتائج الدّراسة على النّحو التّالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني للعينة التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد الوعي بالذّات للعيّنة التّجريبيّة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد التّعاطف لصالح الاختبار البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد التّحكم في الغضب لصالح الإختبار البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد إدارة النّزاع لصالح الاختبار البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد تأجيل الإشباع للعينة التجريبيّة.

RESUME

Le sujet de cette étude est sur l'efficacité du programme concernant les histoires du coran dans le développement de l'intelligence émotionnelle des enfants (phase précoce).

Le but essentiel de cette étude est de savoir l'efficacité d'utilisation du programme des histoires du coran dans le développement de l'intelligence (phase précoce), la problématique de cette étude est limitée par la principale question suivante :

Est-ce qu'il ya une efficacité des histoires du coran sur le développement des enfants (phase précoce) ?

Pour réaliser les vrais buts de cette étude, un échantillon est choisisse d'une façon intentionnelle parmi l'effectif total de la société d'étude qui est 56 ; et cela dans une école de primaire située a la commune de Nador dans la wilaya de Tipaza.

Le choix et la préparation des histoires du coran selon l'intelligence émotionnelle étaient sous forme de programme proposé dans le but du développement émotionnel des enfants (phase précoce) ,dont l'ensemble était sept histoires du coran ; la raconte de ces dernières était simplifiée à laide d'un ouvrage des histoires du coran et par la préparation des cartes du contenu de chaque histoire préparée par séance.

Le teste d’intelligence émotionnelle était ajusté et exposé aux magistrateures avec le programme des histoires proposées.

Les enfants de l’échantillon expérimental ont subit un pré-test et un post-test d’intelligence émotionnelle dont la chercheuse a appliqué le programme proposé suivant des stratégies de développement bien limitées, les résultats d’étude sont comme suit après analyse statistique :

- l’existance des écarts prouvés statistiquement entre les résultats du pré test et du post test de l’intelligence émotionnelle pour le post test.

قائمة الجداول

رقم		الصفحة
01	جدول توضيحي لسير برنامج تدريبي مع أمثلة على أنواع من المواد التدريبية	124
02	جدول يبين المؤشرات الاحصائية للمقارنة الطرفية للتحقق من صدق اختبار الذكاء الوجداني للأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة)	145
03	جدول يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني اللفظي لأطفال المستوى الثاني بالروضة.	149
04	جدول يوضح محتوى برنامج قصص القرآن المقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة).	151
05	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الأولى	157
06	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثانية	158
07	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثالثة	159
08	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الرابعة	160
09	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الخامسة	161
10	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة السادسة	162

11	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة السابعة	163
12	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثامنة	164
13	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة التاسعة	165
14	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة العاشرة	166
15	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الحادية عشر	167
16	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثانية عشر	168
17	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثالثة عشر	169
18	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الرابعة عشر	170
19	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الخامسة عشر	171
20	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة السادسة عشر	172
21	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة السابعة عشر	173
22	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثامنة عشر	174
23	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة التاسعة عشر	175
24	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة العشرون	176
25	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الواحدة والعشرون	177
26	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثانية والعشرون	178
27	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثالثة والعشرون	179
28	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الرابعة والعشرون	180
29	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الخامسة والعشرون	181
30	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة السادسة والعشرون	182
31	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة السابعة والعشرون	183

32	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثامنة والعشرون	184
33	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة التاسعة والعشرون	185
34	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثلاثون	186
35	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الواحدة واثلاثون	187
36	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثانية والثلاثون	188
37	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الثالثة والثلاثون	189
38	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الرابعة والثلاثون	190
39	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة الخامسة والثلاثون	191
40	جدول يمثل البطاقة الفنية للجلسة السادسة والثلاثون	192
41	جدول يمثل النتائج المتعلقة بالفرضية الأساسية (الذكاء الوجداني)	193
42	جدول يمثل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى	194
43	جدول يمثل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية	196
44	جدول يمثل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالث	197
45	جدول يمثل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الرابعة	198
46	جدول يمثل النتائج المتعلقة بالفرضية الجزئية الخامسة	199

الفهرس

ملخص

شكر

قائمة الجداول

الفهرس

مقدمة.....20

الفصل الأول: الإطار النظري لإشكالية البحث.....22

- تمهيد.....22

1. الدراسات السابقة.....22

1. 1. الدراسات السابقة الخاصة بالذكاء الوجداني.....22

- تعقيب.....26

1. 2. الدراسات السابقة المتعلقة بالقصة والقصص القرآني.....27

- تعقيب.....33

1. 3. الدراسات السابقة المتعلقة بالبرامج.....35

- تعقيب.....42

2. الإشكالية.....44
3. الفرضيات 51
4. أهداف الدراسة.....52
5. أهمية الدراسة.....52
6. أسباب اختيار الموضوع.....52
7. تحديد المفاهيم.....53
الفصل الثاني: القصص القرآني.....55
- تمهيد.....55
I.القصة.....56
1. المدلول اللغوي للقصة.....56
2. تعريف القصة.....57
3. نشأة القصة.....58
4. مكونات القصة ومحتواها.....59
4. 1. الفكرة 59
4. 2. عناصر القصة وترتيبها وصوغها 59
4. 3. العقدة أو العقد.....59
4. 4. الحل 59
4. 5. اللغة والأسلوب 59
5. أنواع القصص.....59
6. قصص الأطفال.....61
7. معايير اختيار قصص الأطفال.....61

8. الأهداف التربوية للقصة.....62
9. أهداف قصص الأطفال.....63
10. فوائد قصص الأطفال.....63
11. أهمية القصة في المنظومة التربوية.....64
- القصة في القرآن الكريم.....65
1. تعريف القرآن الكريم.....65
2. مفهوم القصة في القرآن الكريم.....65
3. تعريف القصص القرآني.....66
4. العناصر الفنية في القصة القرآنية 66
4. 1. الأشخاص 66
4. 2. الحوادث 67
4. 3. الحوار 67
4. 4. المناجاة 67
5. الألوان القصصية في القرآن الكريم 68
5. 1. القصة التاريخية 68
5. 2. القصة التمثيلية 69
6. الوحدة القصصية في القرآن الكريم 69
7. خصائص القصص في القرآن الكريم 70
8. أهداف القصص في القرآن الكريم 71
9. الحكمة في قصص القرآن 71
10. أهمية القصة القرآنية 72

11. الجوانب التي يتحدث عنها القصص القرآني.....73
12. مقارنة القصص الأدبي بالقصص القرآني 73
- ملخص الفصل 75
الفصل الثالث: الذكاء الوجداني 76
- تمهيد 76
I. الذكاء 77
1. مفهوم الذكاء 77
2. نمو الذكاء 78
3. عوامل نمو الذكاء 79
3. 1. العامل البيولوجي العصبي 79
3. 2. عامل التدريب والخبرة 79
3. 3. العامل الاجتماعي 79
3. 4. العامل السيكولوجي.....79
4. قائمة الذكاء المتعدد.....80
4. 1. الذكاء اللغوي 80
4. 2. الذكاء المنطقي الرياضي.....80
4. 3. الذكاء المكاني.....80
4. 4. الذكاء الجسمي الحركي.....80
4. 5. الذكاء الموسيقي.....81
4. 6. الذكاء الاجتماعي.....81
4. 7. الذكاء الشخصي 81

5. سمات وصفات الشخص الذكي.....81
6. مناشط تنمية الذكاء لدى الأطفال.....82
6. 1. اللعب.....82
6. 2. الكتاب العلمي وكتاب خيال الطفل.....82
6. 3. الرسم والزخرفة.....82
6. 4. مسرحيات الطفل.....82
6. 5. الأنشطة المدرسية.....83
6. 6. مجلات الحائط.....83
6. 7. الصحافة المدرسية.....83
6. 8. التربية البدنية.....83
6. 9. القراءة والكتب والمكتبات.....84
6. 10. القصص.....84
II. الذكاء الوجداني.....85
1. مفهوم الذكاء الوجداني.....85
2. نشأة وتطور مفهوم الذكاء الوجداني.....86
4. أهمية الذكاء الوجداني.....88
5. أبعاد الذكاء الوجداني.....89
5. 1. الوعي بالذات.....89
5. 2. التنظيم الذاتي.....90
5. 3. الدافعية.....91
5. 4. التعاطف.....92

5. 5. المهارات الاجتماعية 93
6. خصائص أبعاد الذكاء الوجداني.....95
6. 1. الوعي بالذات عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.....95
6. 2. التعرف على عواطف الآخرين وتفهمها.....96
6. 3. الغضب في مرحلة الطفولة المبكرة.....96
6. 4. فك النزاع.....97
7. تنمية الذكاء الوجداني.....99
8. أهمية التنمية العاطفية في الطفولة المبكرة.....100
- ملخص الفصل.....101
الفصل الرابع: إعداد البرامج.....102
- تمهيد.....102
1. تعريف البرامج.....103
2. خطوات بناء البرامج التدريبية.....103
2. 1. الإحصاء.....103
2. 2. التخطيط.....103
2. 3. التنفيذ.....103
2. 4. المتابعة.....104
3. مراحل إعدادالبرامج.....104
4. أسس اختيار محتوى البرنامج.....107
5. تحليل العلاقة بين أهداف البرامج ومحتواها.....107
6. نماذج تصميم البرامج.....108

6. 1. نموذج إبراهيم الفار (1998).....108
6. 2. نموذج محمد الحيلة (2001).....109
6. 3. نموذج منى جاد (2001).....110
7. التقنيات المعتمدة في تطبيق البرامج.....110
8. الأسس والاستراتيجيات الضرورية لفعالية البرنامج.....111
9. أنواع البرامج 114
9. 1. البرامج الخطية.....114
9. 2. البرامج المتشعبة أو المتفرعة 114
10. أشكال برامج الأطفال.....115
10. 1. برامج النشاط الحر.....115
10. 2. برامج النشاط الفكري.....115
10. 3. برامج النشاط الأكاديمي.....115
10. 4. البرامج التعليمية.....115
10. 5. برامج التعليم المفتوح أو الصفوف المفتوحة.....115
10. 6. البرامج التعويضية.....116
10. 7. برامج الفعالية الأسرية.....116
10. 8. البرامج الثقافية.....116
1. الأنشطة التدريبية القائمة على القصة.....116
2. سرد القصة على أساس النشاط التدريبي القائم على استراتيجيات القصة.....118
11. مفهوم التدريب.....122
11. 1. التدريب على المهارات الاجتماعية.....122

12. أهداف التدريب.....123
13. تعريف المواد التدريبية.....123
14. أهداف المواد التدريبية.....123
16. الجودة في البرنامج.....125
17. عناصر أساسية متطلبة في برامج الرعاية.....125
18. العوامل المؤثرة في جودة البرامج.....126
18. 1. طول البرامج.....126
18. 2. البناء المدرسي والمحيط الخارجي.....126
18. 3. خصائص الأطفال 127
18. 4. عوامل أخرى.....127
19. خصائص البرنامج الجيد.....128
- ملخص الفصل.....130
الفصل الخامس: مرحلة الطفولة المبكرة.....131
- تمهيد 131
1. مفهوم الطفولة.....132
2. أهمية مرحلة الطفولة.....132
3. مفهوم مرحلة الطفولة المبكرة ومميزاتها.....133
4. تعريف النمو 133
5. خصائص نمو مرحلة الطفولة المبكرة.....134
5. 1. النمو الفيزيولوجي.....134
5. 2. النمو الحركي 134

5. 3. النمو الحسي.....134

5. 4. النمو العقلي.....135

5. 5. النمو اللغوي.....136

5. 6. النمو الانفعالي.....136

5. 7. النمو الاجتماعي.....137

5. 8 النمو الجنسي.....138

6. الاجتماعية عند طفل مرحلة الطفولة المبكرة.....138

7. مظاهر النمو في مرحلة الطفولة المبكرة.....140

- ملخص الفصل.....142

الجانب التطبيقي.....124

الفصل السادس: منهجية البحث وإجراءاته.....143

- تمهيد 143

1. الدراسة الإستطلاعية.....144

1. 1. الاختبار اللفظي للذكاء الوجداني للأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة).....144

1. 1. 1. الصدق 144

1. 1. 2. الثبات 145

1. 2 برنامج قصص القرآن المقترح.....146

1. 2. 1 صدق المحكمين.....146

2. منهج البحث.....146

3. مجالات البحث.....147

4. المعاينة 147
5. أدوات جمع البيانات.....147
6. أدوات تحليل البيانات.....150
الفصل السابع: عرض وتحليل وتفسير البيانات.....193
- تمهيد 193
1. عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيات البحث.....193
1. 1. الفرضية الأساسية.....193
1. 2. الفرضية الجزئية الأولى.....194
1. 3. الفرضية الجزئية الثانية.....196
1. 4. الفرضية الجزئية الثالثة.....197
1. 5. الفرضية الجزئية الرابعة.....198
1. 6. الفرضية الجزئية الخامسة.....199
- الاستنتاج العام.....201
- الخلاصة 204
- المراجع 209
- الملاحق 217

مقدمة

يعدّ الذّكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في العشر سنوات الأخيرة من القرن العشرين وتناوله الباحثون بالتّعريف والتّحليل ودرسوا علاقاته بمتغيّرات أخرى من السّلوك البشري، ويتحدّد مفهوم الذّكاء الوجداني من كونه يتمثّل في: " القدرة على إدراك الانفعالات وضبطها وإدارتها وفهم المعلومات المتعلّقة بها". [2]، ص42. وحسب جولمان (2000) فإنّ الذّكاء الوجداني: " مجموعة من القدرات أو المهارات التي قد يسمّيها البعض صفات أوسمات شخصيّة لها أهميّتها البالغة في مصيرنا كأفراد". ومن هنا تبرز أهميّة هذا الأخير في نجاح الفرد في حياته وصحّته النّفسية. ويتحدّد مفهوم الذّكاء الوجداني حسب بشير معمرية (2007) من خلال ربط الذّكاء بالعاطفة، فالذّكاء الوجداني يعني توظيف المشاعر والعواطف و الانفعالات بالذّكاء، ويتضمّن فكرتين هما أن يجعل الوجدان التّفكير أكثر ذكاء وأن يكون التّفكير ذكيّا نحو الحالة الوجدانيّة. وبما أنّ الذّكاء يتكوّن في الحقيقة من عدّة ذكاءات: الذّكاء المعرفي، الذكاء المنطقي، الرياضي، اللغوي، المكاني، الوجداني فإنّه من الضّروري تنمية هذا الأخير على غرار ما تركّز عليه مؤسّسات التّنشئة الاجتماعية من ضمنها المدرسة التي يبدو أنّها تميل إلى إثارة الجانب المعرفي النّمائي لدى الطّفل أكثر من الجوانب الأخرى ولمّا كان الجانب الوجداني الانفعالي أهميّة في النّمو السّليم المتكامل للطفل وأيّ إهمال في هذا الجانب يترتب عليه تداعيات أخرى على الجوانب النّمائية الأخرى خاصّة في مرحلة الطّفولة المبكّرة فهناك الحاجة التّربويّة الماسّة لتنمية هذا الجانب وتحديدا الذّكاء الوجداني وهذا ما تسعى إليه الدّراسة الحاليّة من خلال برنامج قصص القرآن المقترح على أساس قوّة الأثر الذي تتركه القصّة في وجدانات قارئها أوسامعها الذي لا يملك أن يقف موقفا سلبيّا من شخوصها وحوادثها، فهو على وعي منه أو غير وعي يدسّ نفسه على مسرح الحوادث ويتخيّل نفسه أنّه كان في هذا الموقف أوذاك ويوازن نفسه

مع أبطال القصّة فيوافق أو يستنكر أو يملكه الإعجاب، والإسلام يدرك هذا الميل الفطري إلى القصّة ويدرك ما لها من تأثير ساحر على القلوب فيستغلّها لتكون وسيلة من وسائل التّربية. [3]، ص193.ولمّا كانت القصّة القرآنية ذات حوادث حقيقيّة ليست من نسج الخيال ومفعمة بالعبر والمواعظ قال تعالى: " فاقصص القصص لعلّهم يتفكّرون". [سورة الأعراف: الآية 176]. كما أنّها من أكثر الموضوعات التي شغلت حيّزا كبيرا في القرآن الكريم ارتأينا أن تكون دراسة تنمية الذّكاء الوجداني في ضوء القصّة القرآنية التي تمثّل جانبا كبيرا من اهتمامات الباحثين، ووجدت الباحثة ثمرة هذه الجهود مجتمعة في دراسة الباحثة أماني أبو شمالة (2009) التي تمثّل نقطة نظام في أثر السّرد التّحليلي للقصص القرآني على تنمية التّفكير الإستنتاجي والاتجاه نحو تعلّم القصّة.

وحسب مناع القطان (1997) فمن المعهود في حياة الطّفولة أن يميل الطّفل إلى سماع الحكاية ويصغي إلى رواية القصّة وتعي ذاكرته ما يروى إليه فيحاكيه ويقصّه... هذه الظّاهرة الفطرية النّفسية ينبغي للمربين أن يفيدوا منها في مجالات التّعليم. [4]

وعلى هذا الأساس تمّ في هذه الدّراسة اقتراح برنامج للقصص القرآني لتنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة)، بحيث تضمّن الفصل الأوّل القصص القرآني وتناول الفصل الثّاني الذّكاء الوجداني أمّا الفصل الثّالث فقد تمّ خلاله التّطرق إلى البرامج وأسس وخطوات بنائها بالإضافة إلى الفصل الرّابع الذي تضمّن خصائص نموّ مرحلة الطّفولة المبكّرة وهي المرحلة العمريّة للعينة الخاصّة بالبرنامج المقترح. أمّا الجانب الميداني فيحتوي على كلّ من خصائص العيّنة والمجال المكاني والزّمني للدراسة وأدوات جمع البيانات والجلسات الخاصّة بالبرنامج المقترح إلى غير ذلك من معالجة البيانات ومناقشة وتحليل النّتائج إلى استنتاج عام وخلاصة للدراسة.

الفصل 1

الإطار النظري لإشكالية البحث.

تمهيد:

تم في هذا الفصل عرض الخلفية النظرية لمشكل البحث بدءا بعرض الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني والقصص القرآني وبناء البرامج، متبوعة بمناقشتها وتحليلها ، ومن ثم بناء إشكالية البحث وصياغة مشكلته، كما تم التطرق لتحديد أهمية البحث والأهداف المرجوة من إجرائه وأسباب اختيار موضوعه، ثم تم تحديد المفاهيم المحددة لموضوع هذه الدراسة اصطلاحا وإجرائيا.

1. الدّراسات السّابقة:

1. 1. الدراسات السابقة الخاصة بالذكاء الوجداني:

الدراسة الأولى:

دراسة سمية محمد الصالح برهومي " تأثير الذكاء الوجداني على مستوى الطموح وبعض سمات الشخصية لدى الطالب الكفيف" 2005- 2006 م.

في إطار نيل شهادة ماجستير تخصص علوم التربية. جامعة الجزائر.

تهدف الدراسة إلى المقارنة بين الذكاء الو جداني ومستوى الطموح وسمات الشخصية عند كل من الطلبة المبصرين والطلبة المكفوفين مع التعرف على مدى الاختلاف بين الذكاء الوجداني لدى الطلبة المبصرين والطلبة المكفوفين مع مقارنة علاقة الذكاء الوجداني بكل سمة من سمات الشخصية التي يقيسها مقياس 16 pf بين الطلبة المبصرين والمكفوفين.

وقد تضمنت الدراسة التساؤلات التالية:

- هل تختلف متغيرات الدراسة بين الطلبة المكفوفين باختلاف الإعاقة (تامة أو جزئية، فطرية أو مكتسبة)؟

- هل يختلف الذكاء الوجداني بين الطلبة المكفوفين والطلبة المبصرين باختلاف الجنس (إناث، ذكور) والسن (شباب، كهول)؟

- هل توجد علاقات دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ومستوى الطموح لدى الطلبة المكفوفين، ثم هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومستوى الطموح عند كل من الطلبة المبصرين والطلبة المكفوفين؟

- هل توجد علاقات دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية التي يقيسها مقياس pF 16 ؟

أما عن عينة الدراسة فقد تكونت من 60 طالب جامعي من 16 جامعة في الجمهورية الجزائرية خلال السنتين الجامعيتين 2004- 2005 م و 2005- 2006 م، تنقسم إلى 39 طالبا و21 طالبة تتراوح أعمارهم بين 19 سنة و36 سنة و60 طالبا مبصرا من عدة تخصصات وعدة جامعات بالجزائر العاصمة.

أما عن أدوات الدراسة فقد استخدمت الباحثة:

- المقابلة.

- مقياس الذكاء الوجداني إعداد د/عبد المنعم أحمد الدردير.

- مقياس مستوى الطموح من إعداد الباحثة.

- مقياس التحليل الإكلينيكي pF 16 إعداد Cattel & al مترجم.

وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج المعلوماتي الإحصائي SPSS .

- حساب التكرارات، النسب المئوية.

- إجراء تحليل التباين.

- حساب معامل الارتباط Pearson بين درجات الذكاء الوجداني (المتغير المستقل) لدى طلاب العينة ودرجاتهم في المتغيرات التابعة (مستوى الطموح وسمات الشخصية)

- حساب قيمة T لدلالة الفرق بين نتائج أفراد العينتين على المقاييس الثلاثة.

وبالنسبة لنتائج الدراسة فقد بينت هذه الدراسة أن المتغيرات لا تتأثر بنوعية الإعاقة (تامة أو جزئية، فطرية أو مكتسبة).

- الذكاء الوجداني لا يختلف باختلاف الحالة (كفيف، مبصر)، أو باختلاف الجنس أو السن.

- هناك علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والسمات التالية: التآلف، الذكاء، الحساسية، الإرتياب، التخيل، الدهاء، عدم الأمان، لكن هناك علاقات ذات دلالات ضعيفة مع السمات التالية : الثبات الانفعالي، السيطرة، الاندفاعية، الامتثال، المغامرة، تنظيم الذات، التوتر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكفوفين والمبصرين في الذكاء الوجداني وفي سمة التآلف، سمة الدهاء، سمة السيطرة، سمة الاندفاعية، الامتثال، الجرأة، الحساسية، الارتياب ، التخيل، عدم الأمان، كفاية الذات، التوتر، مع وجود فروق عند مستوى (α =0.01) بالنسبة لمستوى الطموح، سمة الثبات الانفعالي، سمة الراديكالية، سمة تنظيم الذات.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المكفوفين باختلاف نوع الإصابة (تامة أو جزئية، فطرية أو مكتسبة) في أغلبية التغيرات ما عدا سمة التآلف وسمة الحساسية. [5].

- الدّراسة الثّانية:

دراسة فاروق السّيد عثمان ومحمّد عبد السّميع رزق بعنوان " الذّكاء الانفعالي مفهومه وقياسه ".

هدفت الدّراسة إلى تصميم أداة علميّة تستخدم لقياس أو تقدير الذّكاء الانفعالي والكشف عن أبعاده أومكوّناته وتحديد مجموعة الخصائص السّيكومترية التي يتمتع بها مقياس الذّكاء الانفعالي المراد إعداده للتمكن من فحص علاقاته بمتغيّرات الشّخصية الأخرى والبحث في إمكانيّة التّنبؤ به من خلال محكات حقيقية يمكن الاعتماد عليها.

تمّت الدّراسة بمصر خلال العام الدّراسي 1998- 1999 م حيث قامت الدّراسة على اختيار عيّنة من طلاّب كلية جامعة المنصورة بالفصل الدّراسي الأوّل للعام الجامعي 1998- 1999 م قوامها 136 طالبا وطالبة وفق المحدّدات التّالية: دبلوم مهني، لغة إنجليزية، رياض الأطفال، اتبع

الباحثان الخطوات التّالية في إعداد مقياس الذّكاء الانفعالي بالدّراسة الحاليّة: أوّلا تحديد التّعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي من خلال رصد مختلف الخصائص السّلوكية التي تعبّر عن الذّكاء الانفعالي من خلال ما قدّمه جولمان (1995)، سالوفي وماير (1993)، جيري (1997). ثانيّا الإطّلاع على ما كتب عن الذّكاء الإنفعالي والمقاييس الأجنبية التي تستخدم في قياسه ومن أمثلتها ما قدّم عن شبكة المعلومات العالميّة، اتبع الباحثان المعلومات السّيكومتريّة للمقياس من خلال فحص مفرداته، الصّياغة اللفظية، التّحليل العاملي، صدق المقياس وثباته باستخدام معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ واتضح أنّ قيم الثّبات دالّة إحصائيّا عند مستوى0,01 وهي قيم تعطي الثّقة لاستخدام المقياس في تقدير الذّكاء الإنفعالي لدى الأفراد.

- الدّراسة الثّالثة:

دراسة مارتينز- بونز (1997) بعنوان " الذّكاء الانفعالي وأعراض الاكتئاب والرّضا عن الحياة وتوجيه الهدف"، استخدمت لقياس الذّكاء الانفعالي مقياس ما وراء المزاج من إعداد سالوفي وآخرون (1995) ويقيس ثلاثة محاور أساسيّة وهي: الإنتباه، الوضوح الانفعالي، إصلاح الانفعالات. وبتطبيق الأدوات على عيّنة قوامها 148 فردا ممّن تتراوح أعمارهم بين 18 سنة و60 سنة من الآباء والمعلّمين والمديرين وطلاّب الدّراسات العليا من الذّكور والإناث وباستخدام أسلوب تحليل المسار توصلت الدّراسة إلى نموذج يحكم العلاقة بين متغيّرات الدّراسة مؤدّاه وجود ارتباط سالب بين الذّكاء الانفعالي والإكتئاب وارتباط موجب بين الذّكاء الانفعالي والرّضا عن الحياة وإتقان المهام. [6]، ص37، 38.

- الدّراسة الرّابعة:

دراسة هيجس وايتكن (2003) بعنوان " استكشاف العلاقة بين الذّكاء الوجداني والسّلوك القيادي"، بحيث هدفت الدّراسة إلى استكشاف أهميّة الذّكاء الوجداني كمنبّأ بإمكانيّة القيادة وأجريت الدّراسة في مركز تطوير القادة في نيوزيلاند، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 40 مدير يعملون في مركز الخدمة العامّة وأجابوا على مقياس الذّكاء الوجداني وأوضحت النّتائج أنّ هناك علاقة موجبة بين الذّكاء الوجداني وإمكانيّة القيادة.

الدّراسة الخامسة:

دراسة كيروجارفين وهيتن وبويل بعنوان " الذّكاء الوجداني وفعاليّة القيادة "، وهدفت الدّراسة إلى كشف العلاقة بين مستويات الذّكاء الوجداني وتصنيف فعاليّة القيادة من خلال تصنيف

المرؤوسين وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 38 مشرف في مؤسسات صناعيّة مختلفة وتمّ استخدام اختبار الذّكاء الوجداني لماير وسالوفي، كما قد تمّ تحديد فعاليّة قيادة هؤلاء المشرفين من خلال تقديرات المرؤوسين لأدائهم، وأظهرت النّتائج تطابق درجات الذّكاء الوجداني والتّقدير الحاصل عليه في فعاليّة القيادة ممّا يدلّ على أنّ الذّكاء الوجداني مؤشر قويّ لفعاليّة القيادة.

- التّعقيب على الدّراسات السّابقة الخاصّة بالذّكاء الوجداني:

بيّنت الدّراسات السّابقة المتعلّقة بالذّكاء الوجداني ما يلي:

- يمكن قياس درجة الذّكاء الوجداني من خلال استخدام عدّة مقاييس وهي:

- إختبار الذّكاء الوجداني لماير وسالوفي.

- مقياس ما وراء المزاج لسالوفي وآخرون (1995).

- مقياس فاروق السّيد عثمان ومحمّد عبد السّميع رزق.

- مقياس الذّكاء الوجداني لعبد المنعم الدّردير.

- يؤثّر الذّكاء الوجداني المرتفع في إعداد القادة.

- تضمّ العيّنات المجرى عليها الدراسات فئة الشباب من المبصرين والمكفوفين والطّلاب وأيضا الكهول.

- ركّزت الدّراسات المتناولة للذكاء الوجداني على المجال التّربوي والمهني والإكلينيكي.

- إرتفاع درجة الذّكاء الوجداني تحدّ من الإكتئاب كما أنّ له علاقة بالرّضا عن الحياة وإتقان المهام.

- تأثيّر الذّكاء الوجداني على مستوى الطّموح وبعض سمات الشّخصيّة كالتّآلف، الحساسيّة، الإرتياب، التّخيّل، الدّهاء، وعدم الأمان...

- إهتمّت الدّراسات العربيّة ببناء مقياس للذكاء الوجداني ودراسة الذّكاء الوجداني في المجال التّربوي.

أمّا الدّراسات الأجنبيّة فاهتمت بدراسة الذّكاء الوجداني في المجال المهني.

- ومن مظاهر الإستفادة ممّا سبق ذكره نذكر:

- صياغة الإشكاليّة.

- صياغة الفروض.

- تفسير النّتائج وتدعيمها.

1. 2. الدّراسات السّابقة المتعلّقة بالقصّة والقصص القرآني:

أوّلا: الدّراسات السّابقة المتعلّقة بالقصّة:

الدراسة الأولى:

دراسة محمّد علي إبراهيم (2000) بعنوان" أثر استخدام القصص الإجتماعيّة في تدريس مادّة الإجتماع على تنمية بعض القيم الإجتماعيّة لدى طالبات المرحلة الثّانويّة"، هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على أثر استخدام القصص الإجتماعيّة في تدريس مادّة علم الإجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية (تقدير الذّات، الالتزام بالقواعد والمعايير الاجتماعية، المحافظة على البيئة، تقدير السّلام) لدى طالبات الصّف الثّاني ثانوي بالقاهرة، وسعى الباحث في دراسته إلى تحديد أسس اختيار وبناء القصص الاجتماعية المناسبة لتدريس المادّة، وقد بلغت عيّنة الدّراسة 62 طالبة متوسّط أعمارهنّ 16عاما موزّعات على فصلين، أحدهما تجريبي والآخر مجموعة ضابطة، وأكّدت نتائج الدّراسة على النّقاط التّالية:

- إستخدام القصص التّعليمية في تدريس مادّة علم الاجتماع أدّى إلى تنمية القيم الاجتماعية لديهنّ.

- إستخدام القصص في التّدريس لا يحقّق النّتائج المرجوّة إذا تمّ تقديمها كدرس عادي، بل هي بحاجة إلى إعداد جيّد وطريقة واعية في تنفيذ الدّرس

هذا وقد أوصت الدّراسة باستخدام القصّة في عرض موّاد دراسيّة مختلفة مع مراعاة أن تكون القصّة مناسبة لمستويات المتعلّمين الثّقافيّة واللغويّة والنّفسيّة والاجتماعية. [7].

- الدّراسة الثانية:

دراسة مجيدل محمّد عبد الله (2005) بعنوان" أثر قراءة المعلّمين القصص على تلاميذ الصّف الثّاني ابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابيّة نحو القراءة." هدفت هذه الدّراسة إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابيّة نحو القراءة لدى تلاميذ الصّف الثّاني ابتدائي باستخدام أسلوب قراءة المعلّمين عليهم ومن ثمّ قياس أثر تطبيق البرنامج في اتجاهات التّلاميذ نحو القراءة، وقد قام

الباحث ببناء برنامج قراءة القصص على أسس علميّة، وأعدّ مقياسا لمعرفة أثر تطبيق البرنامج على التّلاميذ، وبعد تطبيق البرنامج على عيّنة من تلاميذ الصّف الثّاني ابتدائي في مجمّع الأمير سلطان بالرّياض، توصّل الباحث إلى أنّ استخدام أسلوب قراءة القصص على التّلاميذ كان ذا أثر كبير في تنمية اتجاهاتهم الإيجابيّة نحو القراءة؛ حيث كشفت الاختبارات عن وجود فروق دالّة إحصائيّا بين التّطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتّجاه نحو القراءة لصالح التّطبيق البعدي، وفي ضوء النّتائج أوصى الباحث بأمور منها:

- ضرورة قيام معلّمي المرحلة الابتدائية بقراءة القصص على تلاميذهم في جميع صفوف هذه المرحلة وبشكل يومي خلال العام الدّراسي.

- دمج برنامج قراءة القصص في منهج مادّة القراءة والكتابة في الصّفوف الأولى.

- عقد دورات تدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الأولى حول أسلوب قراءة القصّة.

- تضمين مناهج إعداد معلّمي المرحلة الابتدائية في كليّات المعلّمين مقرّرات متخصّصة بأدب الأطفال وأسلوب قراءة القصص مع التّركيز على الجوانب التّطبيقيّة. [8].

- فيما يخصّ الدّراسات المتعلّقة بالقصص القرآني:

- الدّراسة الأولى:

دراسة الباحثة دعلوس يمينة بعنوان " الأمثال القصصيّة في القرآن الكريم- دراسة وتحليل"

تمّت هذه الدّراسة في إطار مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم الإسلاميّة تخصّص أصول الدّين كتاب وسنّة جامعة الجزائر- كليّة العلوم الإسلاميّة – الخرّوبة. للسنة الدّراسيّة 2006-2007 م.

حيث تناولت الإشكاليّة السّؤال التّالي:

- ما المقصود بالأمثال القصصيّة القرآنيّة وما هي هذه الأمثال ومميّزاتها، ما قيمتها ودورها في بناء الفرد والمجتمع، كيف يمكن للداعية أن يستغلها كأسلوب فعّال في دعوته ؟

قامت الباحثة بعرض الآيات القرآنيّة التي تدل على الأمثال القصصيّة أيضا كتب اللغة والتّفسير والبلاغة وعلوم القرآن والتّربية وعلم النّفس وكتب الدّراسات العربيّة المتنوّعة، اتّبعت في دراستها المنهج التّكاملي الذي يجمع بين المنهج التّحليلي والمنهج الاستقرائي.

كما جمعت الباحثة معاني كلّ من المثل والقصّة وفق التّسلسل الزّمني ثمّ وضع العلاقة بينهما للوقوف على الأمثال القصصيّة بناءا على المعاني السّابقة. ولقد توصّلت الباحثة في الأخير إلى أهميّة وفضل دراسة الأمثال القصصيّة دراسة تحليلية عميقة للوقوف على أسرار أساليبها ومدى تأثير هذه الأساليب في النّفوس ثمّ النّسيج على ضوئها.

- إتّخاذها من أوّل الوسائل التّربويّة لأنّها الأكثر جدوى لمخاطبة الفطرة عبر مسالكها الثّلاثة: العقل، الحسّ، والوجدان وهي أكثر صلة بالإنسان.

- ضرورة برمجة هذه الأمثال كمادّة أساسيّة لكافّة المستويات الدّراسيّة برمجة تتماشى مع مراحل حياة الطّفل الأساسيّة. [9].

- الدّراسة الثّانية:

دراسة عبد الله بن شيّة بعنوان " الآثار التّربوية والدّعوية من خلال ضرب الأمثال القصصيّة في القرآن الكريم " 2008- 2009 م، في إطار نيل شهادة الماجستير تخصّص كتاب وسنّة، جامعة الجزائر جامعة الجزائر- الخرّوبة للعلوم الإسلاميّة.

تهدف الدّراسة إلى معرفة الآثار التّربوية والدّعويّة التي تتضمنها الأمثال القصصيّة في القرآن الكريم. إعتمد الباحث في دراسته على المنهج الاستقرائي بمعنى أنّه عمد إلى كلّ ما له علاقة بموضوع المثل في القرآن الكريم من آيات وتفاسير وأقوال العلماء، ثمّ قام بدراستها وتحليلها.

وهي دراسة نظريّة لم تشمل جانب تطبيقي أو عيّنة عرض فيها الباحث التّنويع في عرض الأمثال، التّلوين في أسلوب المثل، المماثلة بين المثل والممثل له، كما تطرّق إلى أهمّ الآثار التّربويّة والدّعويّة من خلال ضرب الأمثال في القرآن الكريم حيث تناول حثّ كلّ فرد على التّفكير السّليم كما تحدّث عن التّأثير الوجداني والسّلوكي (التّرغيب والتّرهيب). [10].

- الدّراسة الثّالثة:

دراسة أمال رمضان (2004) بعنوان" بعض القيم الخلقيّة والتّربويّة المتضمنة في القصص القرآني"، بحيث هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف على القيم الخلقيّة والتّربوية المتضمنة في القصص القرآني ودورها في تربية النشء المسلم، وتفرّع من هذا الهدف أسئلة فرعيّة يدور محتواها عن أغراض القصّة، مميّزاتها، أنواعها، وقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج

الوصفي لجمع المعلومات عن القيم الخلقيّة وتحديد أنماطها ومداخلها، وأوصت الباحثة في دراستها أمور منها ما يلي:

- إدخال القصص القرآنيّة في المناهج الدّراسيّة والأنشطة المدرسيّة لتنمية القيم الخلقيّة والتّربويّة.

- تضافر مؤسسات التّنشئة الاجتماعية فيما بينها للاستفادة من القصص القرآني في تنمية القيم الخلقيّة والتّربوية لدى النشأ.

- الاهتمام بالتّطبيقات التّربويّة للقصص القرآني داخل حجرة الصّف. [11].

- الدّراسة الرّابعة:

دراسة مريم عبد القادر السّباعي (1987) بعنوان " القصّة في القرآن الكريم "، هدفت هذه الدّراسة إلى البحث في القصّة القرآنيّة من خلال معرفة خصائصها وعناصرها وموضوعها وهدفها وعوامل التّأثير فيها. ولقد سلكت الباحثة في دراستها منهج البحث العلمي الموضوعي، حيث عمدت إلى تتبّع النّصوص القرآنيّة في القصص القرآني وجمعها وشرحها شرحا تحليليا، كما تتبعت الباحثة المؤلفات القديمة والحديثة حول القصّة القرآنيّة للرد على بعض أخطائها واعتمادها ما هو الصواب فيها وقد سجّلت الباحثة في نهاية دراستها مجموعة من النّتائج منها:

- إنّ القصّة القرآنيّة متكاملة وتتمتّع بالعناصر التي يتمتّع بها الأسلوب القصصي.

- إنّ القصّة القرآنيّة من حيث الشّكل تنقسم إلى قسمين: قصّة طويلة وقصّة قصيرة، أمّا القصّة الطّويلة فهي إمّا أن تكون مكتملة كقصّة سيّدنا يوسف أوتكون مجزّأة كقصّة سيّدنا نوح التي جاءت مجزّأة في سور متعدّدة.

- إنّ القصّة القرآنيّة قد تأتي مجزّأة، فإذا اجتمعت هذه الأجزاء في السّور المتفرّقة أصبحت لدينا قصّة كاملة العناصر والمعلومات والأهداف.

- للقصص القرآني دور في تنشئة الإنسان جسديّا وعقليّا وروحيّا.

- القصّة القرآنيّة هي من أنجح أساليب الهداية والتّقويم. [12].

- الدّراسة الخامسة:

دراسة حسان حسن (2000) بعنوان" القصص القرآني وأهميّته في تعميق القيم التّربوية من خلال سورة لقمان"، هدفت الدّراسة إلى إظهار عناية القرآن الكريم بتربية الأبناء التّربية الصّحيحة

من خلال قصّة لقمان، وتحدّث الباحث في دراسته للقصص عن أهميّتها التّربويّة وتطبيقاتها في المجتمع الإسلامي المعاصر، وفي نهاية الدّراسة سجّل الباحث جملة من النّتائج والتي أنّ من أهمّها أنّ قصص القرآن هو أفضل المناهج والأساليب التّربوية في التّهذيب والإصلاح لأنّه أسلوب تربوي دعوي رائع لما يحمله من عنصر التّشويق والجذب للنفس البشريّة وهو منهج شامل لتحقيق القيم التّربوية والعقيدية والأخلاقية في نفوس المدعوين. [13].

- الدّراسة السّادسة:

دراسة صلاح الخالدي (1998) بعنوان" القصص القرآني عرض وقائع وتحليل أحداث".

هدفت هذه الدّراسة إلى تقديم تصوّر كامل لقصّة كلّ نبيّ مع قومه، وفق منهج محدد يقضي بإثبات الأحداث والاكتفاء في ذلك بالمصادر الصّحيحة المتمثّلة في القرآن الكريم والحديث الشّريف وألزم الباحث نفسه في دراسته للقصص القرآني بأن لا يزيد على ما في الآيات والأحاديث من وقائع وتفصيلات، رغبة منه في تنزيه القصص القرآني من الإسرائيليات والأخبار والروايات الغير صحيحة. [14].

- الدّراسة السّابعة:

دراسة فضل عبّاس (2007) بعنوان" قصص القرآن الكريم"

هدفت هذه الدّراسة إلى دراسة القصّة القرآنيّة حسب النّزول لا حسب ترتيب المصحف، وهذا حسب رأي الباحث يحقّق أمرين في غاية الأهميّة. الأوّل: تذوّق مواقع النّجوم للقصّة القرآنيّة. والثّاني: المساعدة في دراسة قضية التّكرار في القصّة القرآنيّة بحيث توصل هذه الطّريقة إلى نتائج سليمة ودراسة القصّة القرآنيّة وفق هذا المنهج، ومدى مساهمتها في فهم المتشابه اللفظي،أيضا خصائص السور التي وردت فيها القصة وبيان مناسبة القصة لموضوع السورة مع ربط ذلك بالقصة التي وردت فيه. [15].

- الدّراسة الثّامنة:

دراسة نوفل أحمد (2007) بعنوان " مناهج البحث والتّأليف في القصص القرآني"

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة المكتبة القصصيّة القرآنيّة والتّعريف بكلّ كتاب عن طريق تلخيصه وبيان منهج الكاتب في تأليف كتابه وقد جمع الباحث في دراسته بين الكتب القديمة والكتب الحديثة، وبيّن أنّ مناهج التّأليف في القصص القرآني تتراوح بين ثلاثة مناهج وهي: المنهج

السّردي، المنهج التّحليلي والمنهج السّردي التّحليلي، ومن أبرز ما توصّل إليه الباحث في دراسته أنّ المنهج السّردي التّحليلي هو من أليق وجوه دراسة القصّة القرآنيّة، وأنّ السّرد بدون تحليل كان مدخلا للإسرائيليّات ومنه تسرّبت إلى كتب القصص. [16].

- الدّراسة التّاسعة:

دراسة الباحثة أماني أبو شمالة في إطار الحصول على شهادة الماجستير تخصّص مناهج وطرق تدريس التّربية. الجامعة الإسلاميّة لغزّة – فلسطين– 2009 – 2010 م، بعنوان " أثر استخدام السّرد التّحليلي للقصّة القرآنيّة على تنمية التّفكير الإستنتاجي والإتّجاه نحو تعلّم القصّة لدى طالبات الصّف الثّاني عشر".

هدفت هذه الدّراسة إلى معرفة أثر استخدام السّرد التّحليلي للقصّة القرآنيّة على تنمية التّفكير الإستنتاجي والإتّجاه نحو تعلّم القصّة لدى طالبات الصّف الثّاني عشر، وتحدّدت مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرّئيسي التّالي:

- ما أثر استخدام السّرد التّحليلي للقصّة القرآنيّة على تنمية التّفكير الإستنتاجي والإتّجاه نحو تعلّم القصّة لدى طالبات الصّف الثّاني عشر؟

ولتحقيق أهداف هذه الدّراسة تمّ اختيار عيّنة من طالبات الصّف الثّاني عشر في مدرسة عكا الثّانوية للبنات واختيرت العيّنة بطريقة قصديّة من العدد الكلّي لمجتمع الدّراسة البالغ عدده 942 طالبة للعام الدّراسي 2009- 2010 م؛ بحيث وزّعت عيّنة الدّراسة على مجموعتين إحداهما تجريبيّة وعددها 30 والأخرى ضابطة وعددها 32، وبعد الرّجوع إلى الكتاب المقرّر واختيار قصّتين من ثلاث قصص قرآنيّة قامت الباحثة بإعادة كتابة أحداث القصّتين وفق منهج السّرد التّحليلي، وتمّ إعداد دليل المعلّم بما يتناسب مع ما ود في المادّة القصصيّة المقترحة، كما تمّ إعداد اختبار للتفكير الإستنتاجي ومقياس الاتجاه نحو تعلّم القصّة ثمّ قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي ومقياس الاتجاه بعد ضبط متغيّرات الدّراسة على المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة ثمّ نفذت التّجربة على المجموعة التّجريبيّة بتدريسهنّ القصّة القرآنيّة المكتوبة وفق منهج السّرد التّحليلي في حين درست طالبات المجموعة الضّابطة نفس القصّة بالمنهج المتّبع في المقرّر، وبعد الانتهاء من التّطبيق تمّ إخضاع المجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة للاختبار البعدي وتطبيق مقياس الاتجاه، وبعد معالجة البيانات إحصائيّا جاءت نتائج الدّراسة على النّحو التّالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى 0,05 بين متوسط درجات الطالبات من المجموعة الضابطة في اختبار التّفكير الإستنتاجي. [17].

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسط الإتّجاه نحو تعلّم القصّة القرآنيّة بين طالبات المجموعة التّجريبيّة وقرينتها في المجموعة الضّابطة.

-لا توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة بين السّرد التّحليلي للقصّة القرآنيّة والإتّجاه نحو تعلّم القصّة.

- التّعقيب على الدّراسات السّابقة المتعلقة بالقصّة والقصص القرآني:

بيّنت الدّراسات السّابقة المتعلّقة بالقصّة والقصص القرآني ما يلي:

- مساهمة القصص في تنمية عمليّات التّفكير عند الأطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة.

- مساهمة القصص في تنمية مهارات التّعبير الكتابي، وإثراء الثّروة اللغوية من حيث إثراء الرّصيد اللغوي وتوظيفه.

- للأمثال القصصيّة في القرآن الكريم التّأثير السّلوكي والوجداني.

- الأمثال القصصيّة في القرآن الكريم من أوّل الأساليب التّربويّة لمخاطبتها للفطرة عبر مسالكها الثّلاث: العقل، الحسّ والوجدان.

- ضرورة برمجة هذه الأمثال القصصيّة والقصص القرآنيّة كمادّة تتماشى مع مراحل حياة الطّفل المدرسيّة لتنمية الجوانب الرّوحيّة والخلقيّة والتّربويّة والعقليّة.

- إحتواء القصص القرآني على مبادئ وأسس نفسيّة يمكن توظيفها عند جمع الخطط التّربويّة والمناهج العلميّة.

- ضرورة إعداد القصص المستخدمة في التّدريس إعدادا جيّدا وبطريقة واعية لتحقيق النّتائج المرجوّة.

- أهميّة مناسبة القصص لمستويات المتعلّمين الثّقافية واللغويّة والنّفسية والاجتماعية وإشباع حاجاتهم النّفسيّة.

- الوعي بأهميّة اختيار منهج التّأليف في عرض أحداث القصّة القرآنيّة لتنمية الجوانب الفكرية واللّغوية والوجدانية وغيرها...

- خصوبة مجال القصص القرآني للتوجيه والإرشاد وإبراز القيم السّامية التي يحتاجها الأفراد في حياتهم اليوميّة.

- إمكانيّة برمجة القصّة القرآنيّة لتنمية التّفكير الاستنتاجي والاتجاه.

- المساهمة في تفسير النّتائج التي توصّلت إليها الدّراسة الحاليّة تفسيرا علميّا وموضوعيّا.

- تركيز الدّراسات النّظرية على ما يلي:

- جمع الآيات القرآنيّة التي تدلّ على الأمثال القصصيّة ودراسة أسرار أساليبها ومدى تأثيرها في النّفوس.

- التّلوين والتّنويع في عرض الأمثال القصصيّة وآثارها التّربوية والدّعوية وكذا تأثيرها الوجداني والسّلوكي.

- القيم الخلقية والتّربوية المتضمنة في القصص القرآني.

- معرفة خصائص القصّة القرآنيّة وعناصرها وموضوعها وهدفها وعوامل التّأثير فيها.

- إظهار عناية القرآن الكريم بتربية الأنبياء التّربية الصّحيحة من خلال قصّة لقمان.

- تقديم تصوّر كامل لقصّة كلّ نبيّ مع قومه.

- دراسة القصّة القرآنيّة حسب النّزول لا حسب ترتيب المصحف.

- دراسة المكتبة القصصيّة القرآنيّة والتّعريف بكلّ كتاب.

ونلاحظ قلّة الدّراسات الميدانيّة التي ركّزت على:

- إستخدام السّرد التّحليلي للقصّة القرآنية في تنمية التّفكير الاستنتاجي والاتجاه نحو تعلّم القصّة.

- ويمكن تلخيص مظاهر الاستفادة فيما يلي:

- صياغة الإشكاليّة.

- صياغة الفروض.

- تفسير النّتائج وتدعيمها.

3.1 الدّراسات السّابقة المتعلقة بالبرامج:

- الدّراسة الأولى:

قام وولتر سدورف بدراسة عام 1992 م بعنوان " برنامج النّمذجة الذّاتية باستخدام شريط الفيديو"

جاءت هذه الدّراسة بغرض علاجي لخفض المظاهر السّلوكيّة اللاتكيفيّة مثل: سلوك تشتّت الإنتباه، لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب النّشاط / قصور الإنتباه في المدرسة، واستخدم هذا البرنامج في رفع مستوى الأداء في مادّة الرّياضيات عند هؤلاء الأطفال، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من أربعة أطفال من الذّكور يعانون من اضطراب النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه وسوء التّكيّف وتراوحت أعمارهم ما بين 9-10 سنوات، حيث قام الباحث بتطبيق مقياس تقدير المعلّم ومقياس الإنجاز لمعرفة مستوى الأداء الأكاديمي في الرّياضيات واستخدم برنامج النّمذجة الذّاتية عن طريق استخدام شرائط الفيديو وقام بعمل عدّة جلسات مختلفة في العلاج السّلوكي لهؤلاء الأطفال بحضور الوالدين مع أطفالهم. وأظهرت النّتائج ظهور تحسّن وانخفاض واضح في المظاهر السّلوكية اللاتكيّفيّة لدى الأطفال ذوي النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه، وظهر أيضا تحسّن في مستوى الأداء الأكاديمي في مادّة الرّياضيات. [18]، ص61.

- الدراسة الثّانية:

قام أرهارت وبيكر بدراسة عام 1990 م بعنوان " فعاليّة برنامج تدريبي سلوكي للوالدين والأسرة مع الطّفل ذو النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه"؛ حيث تمّ فحص طفلان ذكور في سنّ 5,2 – 5,8 سنة مرحلة ما قبل المدرسة أحدهما فيليبيني والآخر من الجنس الأسود، وقام الباحثان بتطبيق برنامج تدريبي في تنظيم السّلوك للطفل لمدّة 10 أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع، وتمّ حضور الوالدين في العديد من جلسات المتابعة مع الطّفل وسجّل الوالدين قياسات السّلوك الموجودة في قائمة السّلوك الملحقة بالبرنامج. وبعد تطبيق البرنامج وحضور الوالدين الجلسات، تمّ تقويم سلوك الأطفال ولوحظ تحسّن في السّلوك وحدث خفض لمظاهر اضطراب النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه، وهذا التّحسن نشأ من تحسّن مفاهيم الوالدين عن علاقتهما بالطّفل الذي يعاني من النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه حيث أصبح لديهما الفهم الكامل والقدرة على تنظيم سلوك طفلهما،

وأظهرت النّتائج فعالية هذا البرنامج التّدريبي في تنظيم السلوك وخفض المظاهر السّلوكية للنشاط الزّائد. [18]، ص59.

- الدّراسة الثالثة:

قام كلف بدراسة عام 1992 م بعنوان برنامج حركي باستخدام الألعاب البدنيّة في خفض السّلوكيات. بهدف التّعرّف على مدى فاعليّة هذا البرنامج في تنظيم السّلوك الانفعالي ومشاعر الغضب لدى الأطفال ذوي النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه حيث اشتملت عيّنة الدّراسة على 30 طفلا يعانون من اضطراب النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه ولايعانون من أمراض أخرى (عصبيّة أونفسيّة) ولا يستخدمون أيّ نوع من الأدوية المنشطة أوالمهدّئة، وتمّ تقسيم العيّنة إلى مجموعتين، مجموعة مكوّنة من 15 طفل وأخرى تجريبيّة مكوّنة أيضا من15 طفل تلقّوا برنامج عمل من خلال الألعاب البدنيّة بهدف خفض المظاهر السّلوكيّة للأطفال ذوي النّشاط الزّائد / قصور الإنتباه، وتحدّد وقت البرنامج طبقا لنوعيّة السّلوك غير المرغوب فيه بحيث لا تزيد مدّته عن 12 أسبوعا بواقع ساعتين أوجلستين كلّ أسبوع وزمن كلّ جلسة 30 دقيقة مع مراعاة الآتي:

- أن يتناسب البرنامج مع قدرات الأطفال وميولاتهم.

- أن يراعي التّدرج.

- أن تتنوّع الأنشطة المقدّمة من خلال خمسة أبعاد.

- تنمية اتجاهات إيجابيّة نحو الأسرة.

- أنشطة تحقيق النّمو السّوي.

- أنشطة لمساعدة الطّفل التّنفيس عن طاقته.

- أنشطة لمساعدة الطّفل على ضبط الإنفعالات.

- أنشطة لتنمية شعور الطّفل بالمسؤولية واحترام حقوق الغير.

وقد أظهرت النّتائج فعاليّة هذا البرنامج في خفض السّلوكيات التي يعتقد أنها السبب في اضطراب النّشاط الزائد مثل سلوك الإندفاعيّة، السّلوك الإنفعالي الزّائد، النّشاط الحركي الزّائد، وتفسر الدراسة هذه الفعاليّة إلى شعور الطّفل بالسّعادة والمتعة أثناء اللعب من خلال الأنشطة المقدّمة في البرنامج. [18]، ص63- 64.

- الدّراسة الرّابعة:

قامت عفاف حدّاد عام 1998 م بدراسة بعنوان " برنامج في التّدريب على أسلوب حل المشكلات و استخدام أسلوب الإسترخاء العضلي في ضبط التّوتر النّفسي"، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى فعاليّة هذا البرنامج الذي طبّقته على حوالي 30 طفل في سن 11- 12 سنة في الصّفين السّابع والثّامن ويعانون من التّوتر النّفسي على أنّه عرض من أعراض النّشاط الزّائد لدى الأطفال وتمّ تقسيم العيّنة إلى ثلاث مجموعات:

1- المجموعة التّجريبيّة الأولى تلقت تدريبا على أسلوب حل المشكلات من خلال البرنامج.

2- المجموعة الثّانية تلقّى أفرادها تدريبا على أسلوب الإسترخاء العضلي.

3- المجموعة الثالثة ضابطة لم تتلقّى أي تدريب.

وقد استخدمت الدّراسة برنامجا إرشاديّا جمعي باستخدام أسلوب حلّ المشكلات والأسلوب الآخر هو أسلوب الإسترخاء العضلي ويهدف البرنامج الأوّل إلى تخفيض حدّة التّوتر النّفسي لدى الأطفال من خلال 10 جلسات بواقع 45 دقيقة لكلّ جلسة لمدّة خمسة أسابيع واشتملت الجلسات الأولى (1- 3) على التّعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتواه، واشتملت الجلسات من (4- 9) على التّعريف بالخطوات العلميّة لأسلوب حلّ المشكلات والتّطبيقات العمليّة المرافقة لها وفي الجلسة العاشرة تمّ تقييم مدى اكتساب الأعضاء لمهارة أسلوب حلّ المشكلات وانتهاء الجلسات.

ويهدف البرنامج الثّاني باستخدام أسلوب الإسترخاء العضلي إلى تخفيض التّوتر النّفسي عن طريق بعض التّدريبات الحركيّة على الإسترخاء مسجّلة على شرائط كاسيت ووزّعت على الأطفال ويساعد هذا الأسلوب أيضا على تركيز الإنتباه وذلك من خلال 10 جلسات بواقع 45 دقيقة لكلّ جلسة قبل البرنامج السّابق ولمدّة خمسة أسابيع، وأظهرت النّتائج فروق دالّة إحصائيّا بين المجموعتين التّجريبيتين والمجموعة الضّابطة وكانت لصالح المجموعتين التّجريبيتين حيث انخفض مستوى التّوتر النّفسي لدى الأطفال ممّا يدلّ على اكتسابهم لمهارات حلّ المشكلات وشعورهم بالسّعادة أثناء استخدام أسلوب الإسترخاء العضلي. [18]، ص69- 70.

- الدّراسة الخامسة:

دراسة أيمن غريب قطب ناصر بعنوان " المشاركة الوجدانيّة تنميتها من خلال برنامج تدريبي وعلاقتها ببعض المتغيّرات الوظيفية "، تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف على مدى تأثير البرنامج التّدريبي المقدّم لدى عيّنة الدّراسة على درجات المشاركة الوجدانيّة لديهم وبالتّالي معرفة

مدى إمكانيّة تطوير وتنمية جوانب المشاركة فيهم ومدى تباين درجات هذه الأخيرة بينهم، معرفة مدى تأثير الحالة الإجتماعيّة لدى عيّنة الدّراسة على درجات المشاركة الوجدانيّة لديهم وتحديد العلاقة بين مستوى التّديّن لدى عيّنة الدّراسة كما يدركونه ومستوى المشاركة الوجدانيّة لديهم. اشتملت عيّنة الدّراسة على مجموعتين من مسؤولي الشّرطة وهيئة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر بالمملكة السّعودية إذ بلغ عدد أفراد مسؤولي الشّرطة المشاركين في البرنامج 70 فرد بمتوسّط عمر 30,92 وبلغ عدد أفراد مسؤولي هيئة الأمر بالمعروف المشاركين في البرنامج 80 فرد بمتوسط 30,15 وقد تقدّموا جميعهم للالتحاق بالدّورة التّربوية التي تضمّنت برنامجا تدريبيّا يشمل محاضرات وندوات وإرشادات روعي فيها تنمية جوانب المشاركة الوجدانيّة وقد قام الباحث بإعدادها والإشراف عليها وساهم فيها مجموعة كبيرة من الأساتذة التّربويين وعلماء الشّريعة والدّراسات الإسلاميّة بالمنطقة واستمرت هذه الدّورة لمدّة أسبوعين بمعدّل محاضرتين يوميّا لمدّة أربعة أيّام كلّ أسبوع وطبّقت على أفراد الدّراسة مقياس مهرابين وايبستين (1992) للمشاركة الوجدانيّة قبل وبعد البرنامج. وبعد حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة وقيمة ت لدلالة الفروق على مقياس المشاركة الوجدانية قبل وبعد البرنامج ومن خلال مناقشة النّتائج وتفسيرها توصّل الباحث إلى تحقيق الفرض الأوّل بمعنى إمكانيّة تطوير جوانب المشاركة الوجدانيّة لدى المجموعات المختلفة وفق البرامج التي يراعى فيها توفر الشّروط الملائمة للتعامل مع هذه المجموعة، كما تحقق الفرض الثّاني بمعنى تحقق عمليّات تنمية وتطوير المشاركة الوجدانيّة لدى مجموعتي الدّراسة كلّ على حدة وانطبق هذا على كلتا المجموعتين، كما توصّل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى المشاركة الوجدانيّة بين المجموعتين لما تلقّته هذه الأخيرة من قسط وافر من التّعليم والثّقافة ... كما اتضح أنّ هناك فروق دالّة إحصائيّا للمشاركة الوجدانيّة بين المتزوّجين والعزّاب لصالح المتزوّجين بمعنى تحقّق الفرض الذي ينصّ على أنّ للحالة الاجتماعية تأثير على مستوى المشاركة الوجدانيّة. [19]، من ص83 إلى ص97.

- الدّراسة السّادسة:

دراسة أمينة مختار ومحمود عوض الله سالم (1992) بعنوان" مدى فعاليّة برنامجين إرشاديّين / شروط التّعاقد- التّعزيز الموجب في تحسين الأداء التّحصيلي لدى عيّنة من طلبة المرحلة الثّانوية العامّة".

هدفت الدّراسة إلى الارتقاء بالإنجاز الأكاديمي للطالب من خلال التّعاقد المقترن بالتّعزيز الموجب ومن خلال التّعزيز الموجب بدون تعاقد، كما هدفت إلى تعديل المسالك الخاطئة في

الاستذكار عند الطّالب بالإضافة إلى اكتساب الطّالب لمجموعة من الإستراتيجيات التي ترفع من تحصيله الدّراسي .

فيما يخصّ عيّنة الدّراسة فقد تكوّنت في عيّنتها الأوّليّة من 150 طالبا من طلّاب وطالبات الصّف الثّالث ثانوي أدبي من مدارس محافظة القليوبيّة وقد اختيرت عيّنتين من مستويين تحصيليين مختلفين (مستوى ضعيف- مستوى جيّد) وذلك لمعرفة تأثير برنامجي الدّراسة في رفع وزيادة المستوى التّحصيلي لذوي المستويين الضّعيف والجيّد، أمّا عن أدوات الدّراسة فقد استعمل الباحثان:

1- برنامج شروط التّعاقد المقترن بالتّعزيز الموجب إعداد الباحثان.

2- برنامج شروط التّعزيز الموجب بدون تعاقد إعداد الباحثان.

3- مكافآت برنامج التعاقد وبرنامج التّعزيز إعداد الباحثان.

4- الاختبارات التّحصيليّة المختصرة للجلسات إعداد الباحثان.

واستعمل الباحثان الأساليب الإحصائيّة التّالية لمعالجة النّتائج:

1- تحليل التّباين في اتجاه واحد.

2- تحليل التّباين في التّصميم العاملي 2 × 2.

3- إختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطين مرتبطين وغير مرتبطين.

وأسفرت نتائج الدّراسة عمّا يلي:

1- أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مجموعات شروط التّعاقد ومجموعات شروط التّعزيز بصرف النّظر عن المستوى القبلي (ضعيف- جيّد).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مجموعات الدّراسة ذات المستوى الضّعيف والأخرى ذات المستوى الجيّد والتي قدّم لها برنامج التّعاقد والتّعزيز لصالح المستوى التّحصيلي بعد البرنامج.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في المستوى التّحصيلي بعد المتابعة بين مجموعات الدّراسة التي قدّم لها البرنامجين.

4- لم تصل المجموعات ذات المستوى الضّعيف إلى مستوى المجموعات ذات المستوى الجيّد في التّحصيل القبلي بعد تطبيق البرنامجين على كلّ منهما وكذلك بعد المتابعة. [20]، ص 110-160.

- الدّراسة السّابعة:

قام الدّكتوران سليمان رجب وسيّد أحمد بدراسة بعنوان " فاعليّة برنامج للعلاج النّفسي الدّيني في التّخفيف من أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عيّنة من طالبات الجامعة ".

تهدف الدّراسة إلى استكشاف فعاليّة برنامج قائم على العلاج النّفسي الدّيني في التّخفيف من أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عيّنة من طالبات الجامعة، وكذلك مدى استمراريّته إن وجدت له فاعليّة إلى ما بعد فترة المتابعة، تكوّنت عيّنة الدّراسة من 20 طالبة جامعيّة ممّن يعانين من اضطراب الوسواس القهري حيث تمّ تقسيمهنّ إلى مجموعتين متجانستين هما المجموعة التّجريبيّة وقوامها 10 طالبات والمجموعة الضّابطة وقوامها 10 طالبات، شملت أدوات الدّراسة المقابلة الشّخصيّة، قائمة مودزلي للعصاب القهري (MOCI) (ترجمة فرج والبشر2002)، مقياس" بل براون" للوسواس القهري (ترجمة فرج والبشر 2002)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثّقافي (إعداد فضّة 1997) وبرنامج العلاج النّفسي الدّيني (من إعداد الباحثين).

تضمنّت إشكاليّة البحث السّؤال التّالي:

- ما مدى فعاليّة برنامج العلاج النّفسي الدّيني في تخفيف أعراض الوسواس القهري لدى عيّنة من طالبات الجامعة؟ وما مدى استمراريّته إن وجدت له فعاليّة- إلى ما بعد فترة المتابعة؟.

طبّق البرنامج على مدى ستّة أسابيع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيّا بمجموع سبع عشرة جلسة منها خمس جلسات جماعيّة وباقي الجلسات تتمّ بصورة فرديّة مع عيّنة الدّراسة التّجريبيّة، وقد تمّ تنفيذ البرنامج بغرفة المعالج النّفسي بمركز الطّب النّفسي بمدينة بنها، تمّ تنفيذ البرنامج على عيّنة من الطّالبات ذوات اضطراب الوسواس القهري قوامها 10 طالبات ممّن تتراوح أعمارهنّ بين18 و25 سنة.

تشمل الأساليب الإحصائيّة المستخدمة:

1- تحليل التّباين البسيط في اتجاه واحد لتحقيق التّجانس بين أفراد العيّنة.

2- إختبار ت للدلالة الإحصائيّة.

وقد بيّنت النّتائج ما يلي:

1- وجود فرق دال إحصائيّا عند مستوى0,01 بين متوسطي درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة

في قائمة مودزلي للعصاب القهري بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التّجريبيّة ممّا يشير إلى تحقّق الفرض الأوّل.

2- يوجد فرق دالّ إحصائيّا عند0,01 بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبيّة في قائمة مودزلي للعصاب القهري وذلك لصالح القياس البعدي ممّا يشير إلى تحقّق الفرض الثّاني من فروض الدّراسة.

3- لايوجد فرق دالّ إحصائيّا بين متوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التّجريبيّة في قائمة مودزلي للعصاب القهري ممّا يشير إلى تحقق الفرض الثّالث.

- الدّراسة الثامنة:

دراسة وكسلر وروبسون وإيدمر (1992) بعنوان " فعاليّة برنامج لتنمية المشاركة الوجدانيّة لدى عيّنة من الأمّهات والتّوائم أثناء فترة السّنة الثّانية من العمر على أساس اللائحة الثّنائيّة والأحاديّة ".

تهدف الدّراسة إلى تنمية المشاركة الوجدانيّة لدى عيّنة من الأمّهات والتّوائم أثناء فترة السّنة الثّانية من العمر على أساس اللائحة الثّنائيّة والأحاديّة بحيث طبّقت على 184 زوجا اختيروا معمليّا وقد اختيرت المشاركة لديهم بمقياس " نيكولس وبيلبر"، ثمّ أعطوا برنامجا تدريبيّا إرشاديّا خلال الفترة من 14 إلى20 شهر كما قدّم لهم استبانة عن المشاركة وأساليب معاملة الأطفال مع ملاحظة سلوك الأطفال خلال هذه الفترة، وقد سجّلت النّتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الجنسين في عمليّات النّمو لدى الأطفال تشير إلى نموّ مشاعر المشاركة لدى الأطفال والأمّهات فقد ظهرت استجابات انفعالية متميّزة لدى الأطفال في هذه الفترة كما أظهروا محاولات لفهم مشاعر الآخرين كما وجدت تباينات في بنية المشاركة الوجدانيّة ونمط الاستجابات لديهم، وأيضا دلالات واضحة للتفاعل ما قبل الاجتماعي أثناء هذه الفترة وقد استخلصت العديد من دلالات ومؤشّرات الفروق النّمائية لدى التّوائم عبر استجابتهم للضغوط وسلوك المساعدة والتّعاون لديهم، كما أظهرت مدى الحاجة لفهم طبيعة العمليّات الدّيناميّة للدور النّمائي في توضيح المشاركة الوجدانيّة ومدى إسهام الجوانب البيئيّة والآخرين فيها.

- الدّراسة التّاسعة:

قامت الباحثة علا عبد الرّحمان علي حمد بدراسة بعنوان" فاعليّة برنامج لتنمية الذّكاء الوجداني وتأثيره على التّفكير الإبتكاري للأطفال" عام 2005 م في إطار الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التّربية تخصّص رياض الأطفال- جامعة القاهرة. تهدف هذه الدّراسة إلى إعداد برنامج أنشطة لتنمية الذّكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة يشمل الأبعاد التّالية: الوعي بالذّات، التّعاطف، التّحكم في الغضب، تأجيل الإشباع، إدارة الصّراعات والنّزاعات المختلفة والكشف عن فاعليّته ومدى تأثيره في تنمية التّفكير الإبتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة والتّأكد من صدقه وثباته وصلاحيّة تطبيقه في البيئة العربيّة بالإضافة إلى بناء مقياس جديد لقياس التّفكير الابتكاري في إطار مفهوم الذّكاء الوجداني وقد تضمّنت التّساؤل التّالي:

1- ما مدى فغاليّة برنامج مقترح في إكساب أطفال ما قبل المدرسة أبعاد الذّكاء الوجداني؟

2- ما أثر البرنامج المقترح في تنمية التّفكير الإبتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة ؟

أمّا عن عيّنة الدّراسة فقد استخدمت الباحثة اختبار الذّكاء الوجداني لدى الأطفال المصمّم من قبل الباحثة وبعد تطبيق مجموعة من الإستراتيجيّات لتوظيف الأنشطة الحركيّة القصصيّة- الفنيّة والموسيقيّة المبرمجة من قبل الباحثة، وقد توصّلت الباحثة إلى فاعليّة هذا البرنامج المقترح لتنمية الذّكاء الوجداني وأنّ له أثرا إيجابيّا على التّفكير الإبتكاري لدى الأطفال. [21].

- التّعقيب على الدّراسات السّابقة المتعلّقة بالبرامج:

تبيّن من الدّراسات السّابقة المتعلقة بالبرامج مايلي:

- إهتمام الباحثين ببناء البرامج في الآونة الأخيرة.

- قلة البرامج التّنموية.

- أغلب البرامج مخصّصة بالأطفال ممّا يوحي إلى أهميّة أثر هذه البرامج في مرحلة الطّفولة.

- تنوّع البرامج المطبّقة وأثرها الفعّال في تحقيق هدفها.

- ندرة البرامج المهتمّة بالقصّة عامّة والقصّة القرآنيّة خاصّة.

- قلّة البرامج التي تهتمّ بالذّكاء الوجداني وتنميته لدى الأطفال.

- الإهتمام بوضع برامج لخفض مظاهر اضطراب النّشاط الزّائد/ قصور الإنتباه، تنظيم السّلوك الانفعالي ومشاعر الغضب لدى الأطفال، تحسين الأداء التّحصيلي لدى الطّلبة وفعاليّتها في تحقيق ذلك.

- الإهتمام بوضع برنامج لتنمية المشاركة الوجدانيّة لدى الكبار والأطفال وفعاليته في تحقيق ذلك.

- فعالية برنامج العلاج النّفسي الدّيني في الخفض من اضطراب الوسواس القهري لدى الطالبات.

- ومن مظاهر الإستفادة نذكر:

- الإستفادة من مقياس الذّكاء الوجداني المطبّق في دراسة علا عبد الرحمن علي حمد في تعديل مقياس الدّراسة الحاليّة.

- صياغة الإشكاليّة.

- صياغة الفروض.

- تفسير النّتائج وتدعيمها.

2. الإشكاليّة:

إنّ معظم القضايا والمشاكل والنّزاعات التي تحدث بين أفراد المجتمع وأفراد الأسرة الواحدة أو بين الأسر والجماعات بمعنى المشكلات العلائقيّة الملاحظة عند أفراد المجتمع والمشكلات السّلوكيّة كالعدوانيّة والعنف والتّفكك والاضطرابات السّلوكيّة والنّفسية لدى الأطفال والمنتشرة أيضا في النّسق المهني من سوء تفاهم ونزاعات وضعف الالتزام المهني وسوء المناخ التّنظيمي قد تعود بالدّرجة الأولى إلى زيادة التّوتر والانفعالات بصورة يصعب السّيطرة عليها، وبالتّالي فإنّ عدم القدرة على التّحكم في الانفعالات خاصّة السّلبية منها قد تدفع بالفرد إلى الوقوع في مشكلات تجعل حياته مضطربة في الأسرة أو العمل، وهذا كلّه راجع إلى نقص الذّكاء الوجداني عند أفراد المجتمع ويعرّف كلّ من ماير وسالوفي وجولمان (1995) الذّكاء الوجداني بأنّه: " مجموعة مركّبة من القدرات أوالمهارات الشّخصية التي تساعد الشّخص على فهم مهاراته وانفعالاته وسيطرته عليها جيّدا، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التّعامل معهم، وقدرته على استغلال طاقته الوجدانيّة في الأداء الجيّد وعلى إقامة علاقات طيّبة مع المحيطين." ومن هنا تظهر أهميّة الذّكاء الوجداني ودوره الإيجابي في السّيطرة على هذه الانفعالات وضبطها وما يتطلّبه هذا من الذّكاء، فزيادة الذّكاء الوجداني عند أفراد المجتمع يساعد على ضبط الذّات والانفعالات بينهم، ويلعب التّعاطف دورا مهمّا في العديد من المواقف منها التّدريس والإدارة والعلاقات العامّة والأبوّة والمبيعات، ففي المدرسة يظهر الطّلاب استعدادا لقراءة تعبيرات الآخرين عن انفعالاتهم وترجع حوادث القتل والاغتصاب إلى غياب التعاطف لدى السّيكوباتيين. [2]، ص268. كما يساعد الذّكاء الوجداني في تحويل هذه الانفعالات السّلبية من غضب وكراهية ومؤامرات وعدوانيّة إلى انفعالات إيجابيّة من حبّ واهتمام وتقديم المساعدات للمحتاجين وقدرة الفرد على فكّ النّزاع بين الأفراد بصورة ذكيّة قال تعالى:" والكاظمين الغيظ والعافين عن النّاس والله يحبّ المحسنين."

ويعتبر الذّكاء الوجداني من الموضوعات التي حظيت باهتمام الدّارسين والباحثين في علم النّفس لا سيما في الآونة الأخيرة، حيث يعتبر من المفاهيم النّفسية الحديثة نسبيّا، ومن بين الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع نذكر دراسة هيجس وايكتن التي هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين الذّكاء الوجداني ودرجة التّوافق المهني للمعلّم وقد بلغت عيّنة الدّراسة 360 مدرّس ومن أهمّ نتائجها أنّ الذّكاء الوجداني يرتبط ارتباطا موجبا بالتّوافق المهني.

كما هدفت دراسة عبد الفتّاح (2001) إلى التّحقق من فعاليّة برنامج تدريبي للذكاء الوجداني ومدى تأثيره على التّوافق لدى طالبات الجامعة وبعد تطبيق البرنامج على الطّالبات تمّ تطبيق

اختبار الذّكاء الوجداني واختبار التّوافق وتمّ التّوصل في الأخير إلى وجود علاقة كبيرة بين الذّكاء الوجداني والتّوافق لدى الطّالبات.

أمّا دراسة فوقيّة محمّد (2001) فسعت إلى معرفة العلاقة بين الذّكاء الوجداني والتّحصيل الدّراسي والقدرة على التّفكير الإبتكاري لدى طلاّب الجامعة وأشارت نتائجها إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذّكاء الوجداني لصالح مرتفعي الذّكاء الوجداني.

وهدفت دراسة كيروشي وآخرون (2002) إلى معرفة العلاقة بين الذّكاء الوجداني كقدرة عقليّة وبين الرّضا عن الحياة لدى طلاّب الجامعة وأشارت النّتائج إلى ارتباط الرّضا عن الحياة بالذّكاء الوجداني وببعد تنظيم الانفعالات وإدراك الانفعالات.

أمّا دراسة باركر (2001) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذّكاء الوجداني كسمة وبين سوء التّوافق الدّراسي لدى عيّنة مكوّنة من 329 من الذّكور و405 من الإناث بكندا متوسّط أعمارهم وتمّ استخدام قائمة معامل الإنفعاليّة "بار أون" في قياس الذّكاء الوجداني وأشارت نتائجها إلى أنّ الإناث أقلّ في الاضطرابات الانفعالية وكذلك وجود فروق في الدّرجة الكليّة للذكاء الوجداني وبعد الذّكاء الشّخصي لصالح الإناث وارتباط الذّكاء الوجداني وأبعاده بالتّوافق الانفعالي.

وقام مكدويل وبيل (1997) بدراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين الذّكاء الوجداني والقيادة التّربويّة، حيث أجريت على 722 من القادة يعملون شرق كاليفورنيا، طبّق عليهم مقياس الذّكاء الوجداني واستبانة خاصّة في أنماط القيادة التّربويّة وكان أهمّ ما توصلت إليه الدّراسة أنّ الوعي بالذّات وإدارة الانفعالات والتّحفز الذّاتي والتّعاطف و تناول العلاقات تكون قدرات هامّة في إيجاد القادة الذين يركّزون على النّمط الدّيمقراطي، وأنّ النّقص في تلك المهارات الوجدانيّة تؤدّي إلى حدوث خلل وظيفي، وأوصت الدّراسة بأنّه يجب أن يتحلّى الأفراد في المؤسسات التّربوية الكبيرة بذكاء وجداني عالي لكي يكون أداؤهم فعّالا في تلك المؤسسات كما توصي الدّراسة أيضا بأنّه يجب أن تشتمل برامج إعداد القادة على فنيّات لتنمية القدرات الوجدانيّة ضمن مخطّطات التّدريب على إدارة جماعة العمل وكيفيّة إدارة الصّراع وأسلوب التّفاوض.

وأسفرت دراسة لوستش وسيربكنسي (1994) التي قام فيها كلّ منهما بدراسة أجريت على37 مدير من مديري محلاّت مخازن بيع التّجزئة طبّق عليهم مقياس ضغوط العمل والذّكاء الوجداني بنتيجة هامّة تفيد أنّ المديرين الذين لديهم قدرة على التّعامل بفعالية مع الضّغوط ؛ أي لديهم قدرة على إدارة مشاعرهم، كانت نسبة مبيعاتهم وأرباحهم سنويّا عالية بمقارنتها بنسبة مبيعات المديرين الذين يشعرون بالضّغوط وعدم القدرة على مقاومتها.

وقد أشار براون (1999) إلى أنّ النّجاح في العمل يرجع إلى نجاح القائم به. فقد أجريت الدّراسة على 371 عاملا للتعرّف على أسباب النّجاح في العمل لدى العاملين في مختلف المؤسّسات وتوصلت الدّراسة إلى أنّ مفاتيح النّجاح في العمل ترجع إلى نسبة الذّكاء الوجداني وأيضا العلاقات بين فريق العمل والمرونة والتّلقائيّة لتحقيق أهداف المهنة وأكّدت النّتائج إلى أنّ الذّكاء الوجداني يعتبر عاملا مهمّا للإنجاز في العمل أو التّوافق المهني.

كما أجرى براون دراسة أخرى في نفس عام (1999) للتحقق من صحّة الفرض القائل أنّ الذّكاء الوجداني عامل مهم للاحتفاظ بالوظيفة أو المهنة وقد طبّقت تلك الدّراسة على عيّنة من العاملين في مجالات مختلفة وأسفرت نتائجها بأنّ الصّحة الوجدانيّة تكون هامّة للتنبؤ بالنّجاح في الحياة العمليّة. وتوصي الدّراسة بتنمية الذّكاء الوجداني في سنّ مبكّر يكون هامّا في حياة الفرد بعد ذلك، وأنّ النّجاح في العمل يجب أن يتحلّى القائمين به بنوعين من الكفاءات أوالقدرات هما:

- أن يكون لدى القائمين بالعمل القدرة على التّعرف على مشاعرهم وانفعالاتهم وتحليل مشاعر وانفعالات الآخرين.

- أن يكون لديهم القدرة على استخدام المعلومات المرتبطة بالعامل لحل الصّراعات والمشكلات القائمة بين العاملين وتحسين علاقتهم بالآخرين. وأوضحت النّتائج أيضا إلى أنّ زيادة النّمو الانفعالي والمعرفي يعملان معا على زيادة الأداء ونجاحه.

ومن بين الأسباب التي تؤدّي إلى نقص الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) عدم اهتمام المنظومة التّربوية بتنمية هذا الأخير لديهم وتركيزها على الأنشطة ذات الطّابع الاجتماعي والخلقي والمدني وهذا ما تضمّنه الجانب الاجتماعي الوجداني في المقرّر الدّراسي التّربوي الخاصّ بأطفال هذه المرحلة، إذ ركّزت في تقسيمها للحجم السّاعي الكلّي المقدّر ب27 ساعة في الأسبوع على منح 9 ساعات للمجال البدني الفنّي، 5 ساعات للجانب العلمي (الرّياضي والتّكنولوجي) بينما قسّمت 8 ساعات على المجال التّواصلي الذي يتضمّن المجال اللغوي من كتابة وخطّ وتعبير والمجال المدني الإسلامي. ممّا نلاحظ قلّة الوقت المخصّص لتنمية الجانب الوجداني خاصّة وأنّ مرحلة الطّفولة أنسب مرحلة لاكتساب المبادئ والقيم الاجتماعية، ولعلّ من بين أهمّ الإستراتيجيّات المستخدمة في تنمية الذّكاء الوجداني نذكر القصّة وذلك لما لها من وقع خاصّ تتركه وتمسّ به وجدانات الشّخص الذي يسمعها أو يقرؤها ولما لها من سحر يسحر النّفوس من خلال روعة الخيال المنبعث أثناء متابعة القصّة وتعقّبها والمشاركة الوجدانيّة لأشخاص القصّة وما تثيره في النّفس من انفعال بالمواقـــف حين يتخيّل الفرد نفسه داخل الأحداث

ولا شكّ أنّ قارئ القصّة وسامعها لا يملك أن يقف موقفا سلبيّـا أو إيجابيّا من شخصيّات القصّة على وعي منه أو غير وعي.

فالقصّة هي: " كلّ فنّ قولي درامي يقوم على أساس أحداث تكشف عن صراع يحتمل أن يقع بحيـث يهب لها متعة جماليّة بغض النّظر عن وجود أو عدم وجود منفعة مباشرة بمعنى أنّنا لا نستبعد من العمل القصصي ما يكون للمتعة الجمالية الخالصة، كما لا نستبعد ما يكون في ثناياه من هدف أخلاقـــي أوعقائدي". [22]، ص8.

وللقصّة أهميّة كبيرة تظهر من خلال أنّه يعتبرها علماء النّفس والتّربية أكثر الطّرق التّعليميّة ملاءمـة وأدقّها انسجاما وأبعدها أثرا في نفسيّة الطّفل وقدراته الإدراكيّة، فللقصّة تأثير كبير فضلا عمّا تمليه مـن عوامل التّسلية، وكان استخدام القصص للتربية جزءا من منهج التّربية الإسلاميّة، فالقصّة تحقّق غرضين في آن واحد؛ فهي تفتح مدارك الطّفل وتنمّي خياله بالإضافة إلى المتعة والتّسلية، والغرض الثّاني والأهمّ هو أنّنا نوصل إليه بواسطة هذه القصّة قيمة اجتماعية أو دينيّة كلّ ذلك في قـــــوالـــب مـــن السّـــــرد الممتع. [23] ، ص176-177.

كما تعدّ القصّة إحدى أهمّ الوسائل التّربويّة والتّعليميّة تشويقا لتمثيل وتعليم مـــواضيـــع شتّى، والقصّـــة تستهوي الكبار والصّغار كما الخواص والمتوسّطين والعامّة من النّاس سواء بســـواء ويتـوسلـها المربون والمعلّمون كمدخل لتحقيق الهدف المنشود كشرح نظريّة أوتعليم قـــاعـــدة في النّحـو أوالحساب أوتقريب معنى مجرّد إلى الأذهان، كما يتوسلها الوعّـاظ ورجـال الإرشـــاد للدعـوة إلى الإيمـــان بالله والتّرغيب والتّرهيب. وتعتبر القصّة من المواضيع التي اهتم بها العـديد مـن البـاحثـين في علم النّفس والتّربية ممّا استدعى إلى القيام بدراسات متعلّقة بها ومن الدّراسات التـي تنـاولـت القصّـــة نذكـر:

دراسة مطر محمود أمين (2002): بعنوان" أثر استخدام القصّة في تنمية المفاهيم الرّياضية والاحتفاظ بها لـــــدى تلاميذ الصّف الأوّل" التي هدفت إلى الإجابة عن السّؤال الرّئيسي التّالي:

- ما أثر استخدام القصّة في تنمية المفاهيم الرّياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصّف الأوّل بغزّة؟

وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من 82 تلميذا وتلميذة من الصّف الأوّل أساسي، حيث قامت الباحثة باختيار عيّنة قصديّة تتكوّن من شعبتين إحداهما تمثل المجموعة التّجريبية وتتكوّن من 41 تلميذا وتلميذة والأخرى ضابطة تتكوّن من 41 تلميذا وتلميذة، كما تمّ إعداد مادّة تعليميّة عبارة عن

مجموعة من القصص التي تضمّنت المفاهيم الرّياضية تتكوّن من30 فقرة اختيار متعدّد، ومن أهمّ النّتائج المتوصّل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّط درجات تلاميذ المجموعة التّجريبية الذين تعلّموا بأسلوب القصّة، ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة الذين تعلّموا بالأسلوب المعتاد لصالح المجموعة التّجريبية. [24].

دراسة أحمد فائقة (2000): بعنوان" فعاليّة القصص في تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التّفكير عند طفل ما قبل المدرسة " بحيث هدفت هذه الدّراسة إلى الإجابة عن السّؤال الرئيسي التّالي:

- ما أثر الأنشطة القصصية على تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التّفكير؟ وتمّ استخدام المنهج الوصفي والتّجريبي حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من 60 طفل من أطفال حضانة التّعاونيات بمحافظة السّويس وقسّموا بطريقة عشوائيّة إلى مجموعتين ومن ثمّ تمّ عرض مجموعة من القصص المختارة على المجموعة التّجريبية وبعدها طبّق اختبار المهارات اللغويّة واختبار التّفكير وانتهت الدّراسة إلى نتائج منها ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في اختبار التّفكير لصالح المجموعة التّجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في اختبار المهارات اللغوية لصالح المجموعة التّجريبية.

- توجد علاقة ارتباطية بين المهارات اللغوية وبعض عمليات التّفكير.

وأوصت الباحثة في ظلّ النّتائج بدراسة الطّرق الفعّالة في تدريس القصّة بغرض تنمية مهارات اللغة والتّفكير، كذلك أوصت بانتقاء القصص الأكثر فعاليّة والمناسبة لتنمية مهارات التّفكير.[25].

أمّا دراسة أبو صبحة نضال حسين (2010) فهدفت إلى معرفة أثر قراءة القصّة في تنمية بعض مهارات التّعبير الكتابي لدى طالبات الصّف التّاسع أساسي، ولتحقيق هذا الهدف الرّئيسي قام الباحث بإعداد استبانة تشمل قائمة بمهارات التّعبير الكتابي الإبداعي الأكثر أهميّة لطالبات الصّف التّاسع، وإعداد اختبار لقياس هذه المهارات التي تمّ التّوصل إليها، كما قام باختيار مجموعة القصص المفترض أن تقرأها طالبات المجموعة التّجريبية لكي يقيس أثرها في تنمية مهارات التّعبير الكتابي الإبداعي وبعد هذا قام الباحث بتنفيذ التّجربة على المجموعة التّجريبية بتكليف الطّالبات بقراءة قصّة يوميّا لمدّة شهرين في حين لم تكلّف طالبات المجموعة الضّابطة

بقراءة أيّ قصّة، وبعد الانتهاء من التّطبيق تمّ إخضاع المجموعتين الضّابطة والتّجريبية للاختبار ألبعدي، وتوصّل الباحث بعدها إلى نتائج منها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين مستوى التّحصيل الدّراسي في اللغة العربيّة لدى طالبات الصّف التّاسع أساسي ومستوى إتقانهنّ لمهارات التّعبير الكتابي الإبداعي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التّجريبية والضّابطة في اختبار مهارات التّعبير الكتابي الإبداعي لصالح المجموعة التّجريبية في التّطبيق البعدي. [26].

كما أنّ القصّة أنواع فهناك القصص الواقعيّة، الخياليّة، العلميّة، البوليسية، الجغرافيّة، الفكاهيّة، قصص البطولة والمغامرات، والقصص الدّينية التي تضم القصص القرآني، فقد اشتمل القرآن الكريم على أحسن القصص التي تتضمّن تنمية خيال القارئ وتحمل العبر والقدوة وتوجه نفوس الأطفال إلى كمال القيم الأخلاقيّة والسّلوكيّة والتي توضّح جزء حسن الإتباع والتّطبيق لأوامر الله تعالى كما تبيّن عاقبة الضّياع والتّفريط في حقوق الله عزّ وجلّ وحقوق النّاس أيضا. [27]، ص96.

فالقصص القرآني هو: " تلك الأخبار التي وردت في كتاب الله عن الأنبياء والرّسل والسّابقين والحكّام الصّالحين والمستبدّين ومختلف الأحداث المتعلّقة بهم وبأقوامهم". إذ أنّ أسلوب القصّة من أنفع الأساليب في التّربية والنّشأة للخلق أجمعين ممّا جعله الله أسلوبا خالدا ثابتا في كتابه القرآن الكريم يتلونه عباده منذ نزوله، فالأساليب التّربوية النّابضة بالنّشاط الفاعلة في الحياة تتنوّع وتتبدّل بتفاوت العمر وبخصائص الجنس واختلاف الثّقافات وتبدل البيئات إلاّ أنّ القرآن جعل القصّة محور أساليبه في إيصال فكرة مضمونه لما للقصّة من سمات فنيّة تفوق سائر الأساليب التّربوية وتأثيرات نفسيّة لا مثيل لها بين المؤثرات البيئية على العملية التعليمية تتناسب مع جميع الأعمار و الأجناس وعموم الثّقافات والأزمان وكأنّ ذلك إبداعا تامّا لا نقص فيه ولا بطلان. [28]، ص9. ويظهر ذلك من خلال قوله تعالى: " نحن نقصّ عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن وإن كنت من قبله لمن الغافلين".[سورة يوسف: الآية 03].

وقوله عزّ وجلّ: " لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب". [سورة يوسف: الآية 111].

وقال عزّ من قائل: " وكلّا نقصّ عليك من أنباء الرّسل ما نثبّت به فؤادك وجاءك في هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين". [سورة هود: الآية 120].

وقال تعالى: " إنّ هذا لهو القصص الحق وما من إله إلا الله وإنّ الله لهو العزيز الحكيم". [سورة آل عمران: الآية 62].

ومن أهداف القصص القرآني نذكر:

- بيان أنّ الرّسل جميعا أرسلوا برسالة واحدة وهي الدّعوة إلى الله سبحانه وتعالى وإخلاص العبادة له وأداء التّكاليف المفروضة على النّاس.

- تثبيت فؤاد النّبي صلى الله عليه وسلّم وتخفيف ما أصابه من أذى وحثّه على الإقتداء بالأنبياء السّابقين وتبشيره أنّ العاقبة الحسنة تكون له.

- الاعتبار والاتعاظ.

- تنبيه الفرد من الغفلة والرّقود وإبعاده عن مهاوي الانحراف والسّقوط.

- التّحذير من أخطار البعد عن الاستقامة والصّلاح والحقّ.

- تربية النّفس وتقويم السّلوك وغرس الشّعور الفيّاض بالإيمان المتقد بمشاعر الخير والود.

- التّذكير بأحداث الأمم الغابرة. [29]، ص5- 6- 7.

ومن خلال هذه الأهداف السّامية التي يتضمّنها القصص القرآني نلاحظ أنّ كلّ قصّة من قصص القرآن تحتوي فوائد عظيمة تعين من يقرؤها ويفهمها ويتمعّن فيها على استنباط مهارات يوظّفها في حياته اليوميّة، وفي بحثنا هذا نحاول أن نستفيد من قصص القرآن ونستنبط منها مهارات وقيم يتضمّنها الذّكاء الوجداني للأفراد ممّا استدعى إلى العمل على التّوفيق بين فوائد من قصص القرآن وأبعاد الذّكاء الوجداني وتبسيطها لأطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة حسب خصائص النّمو الخاصّة بهذه المرحلة لما للطفل في هذه الأخيرة من إقبال نحو القصص وشغفه للإستماع إليها وتتبّع أحداثها. وعلى هذا الأساس تمّ إقتراح برنامج لقصص القرآن بهدف تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال وللتحقّق من مدى فعاليّة هذا البرنامج في تجسيد أهدافه التّربويّة المنشودة تمّ طرح التّساؤل التّالي:

- هل للبرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن فعاليّة في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) ؟

و منه تم طرح التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل للبرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن فعالية في تنمية الوعي بالذات لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) ؟

2- هل للبرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن فعالية في تنمية التعاطف لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) ؟

3- هل للبرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن فعالية في تنمية القدرة على التحكم في الغضب لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) ؟

4- هل للبرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن فعالية في تنمية القدرة على فك النزاع لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) ؟

5- هل للبرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن فعالية في تنمية القدرة على تأجيل الإشباع لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) ؟

3. الفرضيّات:

3. 1. الفرضيّة الأساسيّة:

- يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال(مرحلة الطّفولة المبكّرة).

3. 2. الفرضيّات الجزئيّة:

1- يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية الوعي بالذّات لدى الأطفال(مرحلة الطّفولة المبكّرة).

2- يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية التّعاطف لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

3- يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في الرّفع من القدرة على التّحكم في الغضب لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

4- يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية القدرة على تأجيل الإشباع لدى الأطفال(مرحلة الطّفولة المبكّرة).

5- يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية القدرة على فكّ النّزاع لدى الأطفال(مرحلة الطّفولة المبكّرة).

4. أهداف الدّراسة:

- تهدف الدراسة إلى معرفة أثر فعالية برنامج للقصص القرآني مبني على أساس قصص مستوحاة من القرآن الكريم ذات غاية معينة في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال.

- دراسة فعالية برنامج جديد لم يتم تطبيقه بعد على الصعيد الوطني وذلك في حدود علم الباحثة.

- إظهار وإبراز أن قصص القرآن الكريم يؤدّي دور كبير في توجيه حياة الفرد الذي يفهمه ويستفيد بما جاء فيه.

5. أهميّة الدّراسة:

يمكن تلخيص أهميّة الدّراسة فيما يلي:

- تسليط الضّوء على الجانب الانفعالي الوجداني ذو الأهميّة البالغة في حياة الأفراد.

- إبراز و كشف غاية من الغايات الكامنة وراء الأسلوب القصصي القرآني المشوق والتي تمس وجدانات الفرد وانفعالاته.

- إضافة دراسة جديدة فيما يخصّ صلة علم النفس بالقرآن الكريم.

- إبراز جانب من جوانب فوائد القرآن الكريم ودوره في حياة الأفراد وبالأخص في بناء شخصية الإنسان وتفتحها.

- توظيف مزايا القصة التي تطبعها على الجانب الإنفعالي للفرد من خلال قصص القرآن الكريم.

- تأصيل المعرفة النّفسية.

6. أسباب اختيار الموضوع:

نظرا لأهميّة الجانب الانفعالي وبالخصوص الذكاء الوجداني في حياة الأفراد خاصة الأطفال من خلال مدى تحكمهم في إدارتهم لانفعالاتهم وعلاقاتهم مع الآخرين، ونظرا لارتفاع نسبة الأنانيّة والعنف والفراغ الروحي والمشكلات العاطفية الانفعالية المختلفة ونظرا لانتشار

الكثير من جوانب العجز في ضبط الانفعالات وإدارتها، كالتّنشيط الانفعالي المفرط والعجز في التنشيط وقمع الانفعالات، ونقص المهارة في إدارتها، وسوء التواصل والتفاعل الاجتماعي، كما تم اختيار هذا الموضوع لغرض الوصول إلى ذكاء وجداني مرتفع يساعد الفرد على الوصول إلى مستوى من التوافق النفسي والنّجاح في مختلف مجالات الحياة اليوميّة.

7. تحديد المفاهيم:

7. 1. القصص القرآني:

7. 1. 1. التّعريف الإصطلاحي:

هو الأحداث التّاريخية الماضية التي قصّ أحداثها القرآن الكريم عند بعثة الرّسول صلّى الله عليه وسلّم للعبرة والعظة. [28]، ص14.

7. 1. 2. التّعريف الإجرائي:

هو مجموعة القصص التي تمّ اختيارها وجمعها ضمن محتويات البرنامج المقترح قصد تنمية الذّكاء الوجداني للأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) بحيث تضمّن البرنامج المقترح القصص التّالية: قصّة موسى عليه السّلام، قصّة إبراهيم عليه السّلام، قصّة قارون، قصّة أيّوب عليه السّلام، قصّة يونس عليه السّلام، قصّة أصحاب الكهف، قصّة يوسف عليه السّلام.

7. 2. الذّكاء الوجداني:

7. 2. 1. التّعريف الإصطلاحي:

يقصد به القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية وترقية المشاعر لتيسير عمليات التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها. ويتضمن الذكاء الوجداني قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال، فالوجدان يجعل التفكير أكثر ذكاء وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية. [30]، ص77 .

7. 2. 2. التّعريف الإجرائي:

هو مجموع الدّرجات التي يتحصّل عليها بعد الإجابة على اختبار الذّكاء الوجداني اللفظي لعلا حمد عبد الرّحمان والمعدّل والمكيّف حسب البيئة الجزائريّة من قبل الباحثة، ويتكوّن الاختبار

من 35 بند يشمل الأبعاد التالية: الوعي بالذّات، التعاطف، التحكم في الغضب، إدارة النّزاع، تأجيل الإشباع.

7. 3. البرنامج:

7. 3. 1. التّعريف الإصطلاحي:

هو مركب من السياسات والإجراءات معتمدة على ميزانية معيّنة مخطّطة تؤدّي إلى تنفيذ عمل معيّن، ويعني هذا ضرورة وجود بنود اتفاق مناسبة للصرف على البرنامج، فضلا عن استمراره وعدم تعثّره. [31] ، ص115.

7. 3. 2. التّعريف الإجرائي:

هو عبارة عن تلك الأنشطة القصصيّة المقترحة للتطبيق على أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة وفق خطوات وأسس وإستراتيجيّات محدّدة خلال مدّة زمنية قدرها أربعة أشهر من بناء وتصميم الباحثة.

الفصل 2

القصص القرآني

تمهيد:

تحتل القصة مكانة رفيعة في نفوس البشر على اختلاف أجناسهم ولغاتهم ومللهم ونحلهم، وذلك لما فيها من استهواء للنفوس ولما في أسلوبها من مسايرة للفطرة يستوجب الولوع بها والحرص على تحصيلها، فهي موجه قريب المنال سهل التأثير مع قوة فاعليته في النفوس بما يحدثه من إثارة وتشويق.ولأمر ما نرى انه قد اتسع مجال القصة في آداب الأمم المختلفة وكثر تلوينها بالألوان المؤثرة،ولا سيما ما يتصل منها بناحية الدين،فما أكثر ما وجهت الأديان عن طريقها المواعظ في الكتب السماوية من التوراة والإنجيل و الزابور والقرآن بالذات يعتني بأمر القصة ويوجه النفوس عن طريقها.ويمتن الله عزوجل على النبي صلى الله عليه وسلم بها إذ يقول في التقدمة لقصة يوسف عليه السلام:"نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن وإن كنت من قبله لمن الغافلين " [سورة يوسف، الآية: 03] و يقول تعالى"وكلا نقصّ عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك و جاءك في هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين". ويذكر ما فيه من وجهة العبرة فيقول:"لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب ما كان حديثا يفترى". [سورة يوسف، الآية: 11].

وهكذا يبين الله سبحانه وتعالى جهات من القصص تبين مكانته وقيمته في التوجيه النفسي وفي الهداية إلى الحق والى طريق مستقيم ..ومتابعة لذلك التنويه كان النبي عليه الصلاة والسلام

يجلس بين أصحابه مجلس القاص المحدث يستفيد نفوسهم إلى الخير ويحملها على الحق والصواب. [32]، ص88.

وفي هذا الفصل سنعرض ما أمكن جمعه من معلومات تخص القصص القرآني تناولا بداية للقصة بصفة عامة مرورا إلى القصص القرآني بصورة أخص.

I. القصة:

1. المدلول اللغوي للقصة:

قصّة: فعلة.من قصص الشيء يقصه قصا وقصصا بمعنى تتبعه لأمر وغاية ينتهي إليها من ذلك التتبع، ومنه قص أثره. تتبعه. [32]، ص40.

والقصّ تتبع الأثر بالليل فقط. ويقال: قصصت الأثر اقتصصته وتقصّصته. والقصّ البيان أيضا.

والقصّة بالكسر الأمور التي تكتب.

وقيل القصّة الجملة من الكلام. يقال فلان في رأسه قصّة أي جملة من الكلام.

وقيل أيضا القصّة: الخبر و الحديث الأمر. يقال قصّ عليه خبره يقصّه وقصّ عليه الخبر أو الحديث أو الأمر قصصا: أعلمه به وأخبره.ومنه قصّ الرؤيا.

والقاص الذي يأتي بالقصّة على وجهها و من نصها. وكأنه يتبع معانيها وألفاظها.

وقيل القاص الذي يقصّ القصة لأتباعه خبر بعد خبر وسوقه الكلام سوقا، والقصص بالفتح اسم على الخبر المقصوص، والقصص بالكسر جمع القصّة التي تكتب.والأقاصيص جمع الجمع.

وقال أبو زيد تقصصت الكلام حفظته.

والقصيصة البعير أوالدّابة أوالزّاملة يتبع بها الأثر.

مدلول القصّة:

مدلول القصّة في اللغة: الحكاية عن خبر وقع في زمن مضى لا يخلو من بعض عبرة مع التطويل في الأداء. [32]، ص40- 41 .

وكلمة قصّة مستعملة في عدّة مناسبات في القرآن الكريم:

- قال تعالى في حديث أمّ موسى مع أخته وهي مشتغلة بشأنه حين التقطه آل فرعون:"وقالت لأخته قصّيه"أي تتبعي أمره لتعلمي خبره.

- وفي قصّة موسى مع فتاه وقد ذهبا للبحث عن الخضر امتثالا لأمر الله جلّ وعلا وبدا لهما أن يرجعا أين نسيا الحوت: "فارتدا على آثارهما قصصا" يريد أنّهما عادا يتتبعان آثارهما حتى ينتهيا إلى المكان المنشود لهما.

- وفي قصّة يوسف مع إخوته:"نحن نقصّ عليك أحسن القصص". [32]، ص41- 42. إلى غير ذلك من المواضع في القرآن الكريم.

2. تعريف القصّة:

إذا كان أدب الأطفال دولة فإنّ القصّة تكون عاصمة هذه الدولة وقلبها النابض، وقد تعدّدت تعاريف القصّة إلى أكثر من تعريف.

فقد عرّفتها وجدان الشّمري أنّها: " فن أدبي إنساني تتخذ من النثر أسلوبا لها، تدور حول أحداث معينة يقوم بها أشخاص في زمان ومكان ما، في بناء متكامل تهدف إلى بناء الشخصية المتكاملة ". [33]، ص56.

وعرّفتها هدى قناوي أنّها: " فن من فنون الأدب له خصائص وعناصر بناءة يتعلم الطفل من خلالها فن الحياة ". [34]، ص141.

إلى غير ذلك من التعاريف التي تتناول أو تصب في التعريف الذي أورده محمد يوسف نجم للقصّة والذي ينص على أنّها:

"مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة أوحوادث عدّة تتعلّق بشخصيّات إنسانية مختلفة، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثر والتأثير". [35]، ص09.

ونضيف إلى هذا التّعريف أنّ الشّخصيات التي تحملها القصّة قد تكون إنسانيّة كما قد تكون حيوانيّة.

3. نشأة القصة:

عاش الإنسان الأول في صحرائه وبيدائه...ورافق الحياة منذ فجرها...وتنقل معها.ومشى بجانبها وبين يديها خطوة خطوة...وكان في بدائيته الأولى يعيش مع الأحاجي والألغاز وكان عقله بطبيعة الحال عاجزا على إدراك الكنه وتقصي الحقيقة..وتتبع وسائل المعرفة..إذ أدهشته كل المظاهر الكونية وخيرته وأوقفته اتجاهها موقف الحائر المبهور المتسائل يتأملها طويلا ويسعى جاهدا في تفهمها عساه يقف منها على عتبة المعرفة، وفي غمرة المهابة والحيرة ووسط هذه العوالم المجهولة أمكنه أن يهتدي إلى أشباح في الظلام، ويمسك بخيوط الخيالات والأوهام،فأضفى على عالم الجماد لونا من حياته، ومنحه روحا كروحه..وتخيله على غرار نفسه يعيش كما يعيش هو بكل ملابسات العيش وظروف الأحياء..فكان يرى في الصخرة المنحدرة وفي قمة الجبل ندا له..وآدميا مثله. ينازعه البقاء..كما كان يرى في الريح الهوجاء روحا شريرة غير منظورة تقتحم عليه بنيانه وتلبس جسمه وكيانه، وكثيرا ما كان يرى في نومه أحلاما مزعجة تتمثل في المردة والجبابرة الذين كان يفزعه ذكرهم أيضا؛ فتوهم أحياءا قادرين على ملاحقته ومتابعته، ومن هذا بدأ الإنسان يمد أول خطوة من خطاه إلى طريق الأساطير، وما الأسطورة إلا القصة الخرافية التي ابتدعها هذا الإنسان البدائي وصاغها وفق هواه؛ وحسبما أملى به خياله المهزوز من صور ومرئيات، وتطورت تلك الأسطورة تبعا لتطور ذات الحياة التي ألزمت نفسها بربط ذات الإنسان بها وأمكنه بالتالي أن يخرج من نطاق الخرافة والأسطورة بعض الشيء..ويتلاقى قليلا مع واقع الحياة في صفحتها الجدية الجديدة على قدر استطاعته. إلاّ أنّ جوّ الخرافة كان لا يزال مسيطرا على تصوراته ومعاناته، فتصور الغول وتوهم الهول، وخاف من الأشباح والأرواح..ومن هذه البداية نستطلع أن القصة أول أمرها نوع من الأحلام والأماني تراءت في ليل الحياة الطويل ثم تجمعت في ذاكرة الزمن القديم، وتنقلت من عهد إلى عهد ومن بلد إلى بلد تحمل في طواياها نفحات الحكمة العالية وعطور الأزمنة البعيدة،فوجودها أثر لوجود الإنسان، ضرورة أن بدء الخليقة نفسه كان قصة.وكان الإنسان الأول هو البطل في تلك القصة.ويزعم علماء الأساطير أنها نشأت في الهند وهاجرت منها إلى بلاد الفرس،ثم رحلت إلى بلاد العرب، ثم استقربها المطاف في إطار الغرب. وفي كل مرحلة من هته المراحل كانت تصطبغ بصبغة البيئة وتتأثر بخصائص الجنس وتتسم بسمات العقيدة. ولسنا نبالغ أونجاوز الحقيقة إذا قلنا أن أحداث القصة وتصوراتها وموجباتها كانت الدفعة القوية التي أطلقت جميع القوى الكامنة في الإنسان، وأسعفتها اللغة التي كشفت الغطاء عن صدره وقد كان يغلي ويفور ويتميز بخيالاته وأساطيره وحكاياته التي اندفعت سيولها إليه من كل منحدر والتي امتصها والتقطها من كل المؤثرات والأجواء المحيطة به. وخلد

هذا الإنسان الأول إلى انفعالاته وخيالاته يحكي ويقص ويروي ويتحدث. [32]، ص23- 24- 25- 26- 27.

4. مكوّنات القصّة ومحتواها:

4. 1. الفكرة:

بحيث تكون محددة ويمكن تشبيه الفكرة في القصة بالتصميم في النسيج، فمنشئ القصة يجب أن يختار القصة المناسبة لسن المتلقي. [36]، ص20- 24 .

4. 2. عناصر القصّة وترتيبها وصوغها:

وهي الحوادث التي تحاك منها القصة ولابد في هذه العناصر من شخصيات، وحوار يقع بينها وعلاقتها ببعضها وكلها يعمل لإبراز الفكرة التي وضعت من أجلها القصة، فهذه العناصر بمثابة خيوط النسيج وعلاقته ببعضها بعض وترتيبها ونسجها. [36]، ص20 .

4. 3- العقدة أوالعقد:

وهي المشكلة التي تظهر أثناء القصة وتحتاج الى حل والموقف الضاغط الذي يحتاج الى تفسير،وهي تثير في نفس المتلقي الرغبة في الكشف ومعرفة ما سيجيء بعد ذلك. [36]، ص20.

4. 4- الحل

4. 5- اللغة والأسلوب:

نقصد باللغة هنا الألفاظ. وبالأسلوب التراكيب حقيقية كانت أومجازية وقد يكون أسلوب القصة عالي في الأصل وبامكان المدرس تبسيطه أثناء سرد القصة. [36]، ص21.

5. أنواع القصص:

5. 1. القصص الواقعيّة:

وهي القصص الإجتماعية الواقعية التي من المفترض أن تقدم للطفل،إذ يمكن أن يعترض تقديم الشر في قصص الأطفال كونها واقعية، ولكن الطّفل بإمكانه إدراك أنه لايحب الشّر ولا ينفّذه إذا قدم له. [37]، ص57.

5. 2. القصص العلمية:

وقد أصابت رواجا في العالم لكنها ما تزال في بداية طريقها. ومن هنا فان القصص العلمية تثير كوامن التفكير العلمي عند الطفل، إذ تقدم له حدثا أواكتشافا أواختراعا حدث في عصر من العصور بأسلوب قصصي جميل ومبسط ولكن بفكر ومهارة واتجاه علمي، إذ تقدم له المعلومة العلمية في قالب جيد. ويجب مراعاة أعمار الأطفال وتنويع الكتب العلمية بحيث يجد كل طفل مجاله وهواياته العلمية، كذلك ينمي لديه مهارات فكرية علمية، ويجب أن ترافق هذه القصص برسوم دقيقة جيدة. [37]، ص.57

5. 3. القصص الدينية:

وهي القصص المستمدة من التراث الديني الذي يعرف الطفل بالديانات وبأهم الرسل ورجال الدين نشروا هذه الأديان. [37]، ص57.

5. 4. القصص التاريخية:

وهي القصص التي تضمّ مختلف القصص التّاريخيّة وتعرّف الطّفل بأهمّ الرّجال أو المعارك. [37]، ص57.

5. 5. القصص الجغرافية:

وهي تقدم معلومات جغرافية جيدة تستطيع القصة إيصالها للطفل بحيث لا ينساها إذ تقدم بشكل قصصي ممتع. [37]، ص57.

5. 6. قصص البطولة والمغامرات. [37]، ص57.

5. 7. القصص الفكاهية:

تستهوي الطفل إذ تقدم له التسلية والفكاهة وتبعده عن الأجواء الأكاديمية الجادة وهذا ما يتفق مع طبيعته المطلقة. [37]، ص57.

5. 8. القصص البوليسية:

يجب أن يختار منها الجيد وان كان بعض المربين يرون أن هذه القصص التي تعتمد على الجريمة وكشفها إساءة للطفل ،مما يبعد الطفل عن التوازن النفسي والإنفعالي ولاتزوّد هذه القصص بالقيم الجمالية كما في بقية أنواع القصص. [37]، ص57.

6. قصص الأطفال:

تعتبر القصة من أبرز الوسائل لنشر الثقافة بين الأطفال، لأن القصة عادة تتضمن أفكارا ومعلومات متنوعة، فضلا عما تحمله من تخيلات وتصورات ودعوة الى اتخاذ مواقف وأنماط سلوك. [38]، ص139.

ويلاحظ أن الطفل شديد التعلق بالقصص، فهو يتجاوب مع موضوعات ويتوحد مع شخصيات أبطالها، ويتعايش مع أحداثها وأفكارها، إضافة إلى أنّها توفر له فرصا للترفيه وتشبع رغباته وميوله إلى اللعب، لذا فهي تجسيد للثقافة التي يحتاجها الطفل.ويجد الطفل في بعض القصص تفريغا لما يشعر به من رغبات وحاجات مكبوتة إضافة إلى أنها تجعل الطفل يتخذ الموقف العاطفي والوجداني إزاء شخصياتها،ويتعلق الطفل بالقصص التي تقوم فيها الحيوانات بدور الشخصيات، إذ أنها تتيح للطفل أن يمارس التفكير والتخيل، لاعتمادها على الصور في التعبير، كما يميل الطفل أيضا إلى قصص البطولة والمغامرات، وقد يرجع ذلك أن الطفل يسقط البطولة على شخصه أو يعوض عما يشعر به من حرمان أوقصور ذاتي في حياته الواقعية،كما تهيء بعض قصص الخيال نشر حقائق علمية وأفكار مختلفة تقوم على التنبؤ في المستقبل.إذ أن هدف هذه القصص هو إشباع مخيلة الطفل وإثارة حوافزه إلى التفكير بالآفاق البعيدة أي أن هدف هذه القصص هو تنمية قدرة الطفل على التخيل والتأمل.بحيث أن كل هذه القصص أو الوسائل تشكل مخزونا ثقافيا مفيدا للطفل. [38]، ص139.

7. معايير اختيار قصص الأطفال:

ذكر حسن شحاتة (1994) أن هناك العديد من المعايير التي يتم في ضوئها اختيار قصص الأطفال ويمكن عرضها فيما يلي:

- لابد أن يكون للقصة التي تحكى للطفل عنوان تعرف به القصة.

- الفكرة الجيدة عنوان أساسي لقصة يقبل الأطفال للإستماع إليها.

- السير في القصة بأسلوب تام متدرج في الأحداث يساعد الطفل على التمكن من مهارة ترتيب الأحداث وتتابعها.

- إكساب الطفل اتجاهات مصاحبة بطريقة غير مباشرة أمر ضروري أثناء قراءة القصة أوحكايتها للطفل.

- الحوار هو الأحاديث المختلفة التي تتبادلها شخصيات القصة، وهو عامل مهم في نجاح القصة بحيث يساعد في الإحساس بالمتعة.

- الصّراع في القصّة شكل من أشكال المقاومة يدور بين الخير والشر، ولابد من تأكيد ت الخير وتحبيذه لدى الأطفال.

- لابدّ من الإهتمام بشخصيات القصّة لأنّ الطفل يتوحّد معها في أغلب الأحيان. [39]، ص67-68.

- أن ترمي القصة إلى مغزى خلقي بسيط إذا كان الطفل صغيرا.

- أن تتبدل لهجة الصوت في القصة حسب مقتضى لحال ولهذا يلزم أن يكون المربي مشبعا بروح القصة حتى يحدث الغاية المنشودة في روح سامعيه.

- حين التحدث عن الفضلاء في القصة ينبغي الإطناب في مدحهم والثناء عليهم، كي يرغب الطفل في تقليدهم وتتكون عنده عاطفة نحوهم ونحو أمثالهم بعكس الحال إذا مر أثناء القصة بذكر الأشرار فينبغي ذمهم وبيان أضرار أعمالهم. [40]، ص59- 60 .

8. الأهداف التّربوية للقصّة:

إنّ الحديث عن الأهداف التربوية للقصة هو من قبيل الانتقال من العام إلى الخاص ونستطيع إيجاز الأهداف التربوية للقصة التي أشار إليها الشيخ (1994) في الآتي:

- تنمية لغة الطّفل سماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وزيادة ثروته اللغوية.

- تزويد الأطفال بالمعلومات العامة والحقائق المختلفة عن المجتمع والعالم من حولهم.

- تزويدهم بالقيم والفضائل وتنفيرهم من الرذائل والصفات المذمومة،وتعويدهم على احترام العادات والتقاليد والأعراف التي تسود المجتمع كما في القصص الاجتماعية.

- تدعيم عقيدة الأطفال وإعطائهم فكرة واضحة عن الدين والوحدانية وربطهم بالقرآن الكريم والسنة الشريفة كما في القصص الدينية.

- غرس حب الوطن في نفوس الأطفال والمحافظة على المرافق العامة للدولة والولاء لها كما في القصص القومية والبطولات الحربية.

- تدريب الأطفال على التذكر،وتركيز الانتباه والتخيل وربط الحوادث بالحياة العامة والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم، والحكم على الأمور، وحسن التعليل والاستنتاج وغيرها من القدرات العقلية كما في قصص الألغاز والقصص العلمية وقصص الخيال العلمي وغيرها.

- تنمية التذوق الأدبي لدى الأطفال بتقديم المعاني والأساليب الأدبية الجميلة والكشف عن المبدعين منهم.

- تمكين الأطفال من شغل أوقات فراغهم فيما هو مفيد ومسل، والقضاء على الملل والسأم الذي يصيبهم ، وتنمية حبّ القراءة والإطلاع.

- تزويد الأطفال بالعادات الصحية السليمة التي تمكنهم من النمو الجسمي والصحي السليم. [33]، ص59 - 60.

9. أهداف قصص الأطفال:

تتمثل أهداف قصص الأطفال بصفة عامة فيما يلي:

- إكساب الطفل.

- مساعدة الطفل على النّمو الإجتماعي.

- إمتاع الطفل وإسعاده.

- تنمية ثروة الطّفل اللغوية

- السّمو بوجدان الطّفل وعواطفه.

- تنمية خيال الطّفل ومساعدته على الابتكار.

- تنمية ذوق الطّفل الفنّي. [34]، ص168.

10. فوائد قصص الأطفال:

للقصة تأثير عظيم في الأولاد لاينكره كل من مارس التربية إذ:

- تعدّ وسيلة هامّة لتقوية الخيال وإدخال السّرور والنّشاط على الأطفال.

- تهذّب الأطفال وتعلّمهم وتغرس بذور الشجاعة والاعتماد على النّفس والصّدق وحب الإيثار، الإخلاص، التضحية، الثبات، الإتحاد، حرية حقوق الآخرين، إلى غير ذلك من القيم النبيلة.

- تجعل الأبناء على صلة تامّة بأبويهم.

- تشوّق الأطفال للقراءة والمطالعة وترقي لغتهم.

- حثّ الأطفال على الفضائل والقيام بالأعمال النافعة.

- إذ أنّ المربي الحاذق الذي يملك قوة الإلقاء بإمكانه وضع أغلب دروسه في قالب قصصي قصد تشويق الأطفال واستهوائهم وجلب انتباههم. [40]، ص56.

وتعظم همّة الأطفال حين سماعهم للقصص البديعة التي تظهر فيها البطولة وان الله عز وجل أدب النبي صلى الله عليه وسلم فحسن تأديبه كما أدب المسلمين بالقصص فأورد في القرآن كثيرا منها، وهي تمثل الصراع بين الحق والباطل، وما لاقاه الرسل الكرام من العناء في نشر الدين بين البشر. قال تعالى: "وكلاً نقصّ عليك من أنباء الرّسل ما نثبت به فؤادك وجاءك في هذه الحقّ وموعظة وذكرى للمؤمنين". [34]، ص58.

11. أهميّة القصّة في المنظومة التّربوية:

تعدّ إستراتيجية القصّة شكل من أشكال التدريس الرئيسية، إذ أنّه من خلال التدريس بالقصة يقوى الاتصال بالآخرين، وتنمو لدى الطفل مهارة الاستماع ويكتسب مهارات اللغة والتفكير والإبداع بالإضافة إلى القيم والأخلاقيّات والمثل، كما أن للتدريس بالقصة دورا كبيرا في تهذيب المشاعر وتثقيف الأطفال، وفي تكوين شخصية الطفل وتنمية جميع جوانبها. [33]، ص55، وتنشئة الصغار وتربيتهم، ذلك لأن الصغار بحاجة إلى من يساعدهم على تحقيق النمو السليم المتكامل في مختلف النواحي، كما أنّهم بحاجة إلى بيئة تهيّء لهم جوّا اجتماعيا وثقافيّا ومواقف مناسبة للخبرة. والقصّة تستطيع أن تهيّء البيئة المطلوبة والمواقف المناسبة للخبرة بعيدا عن الوعظ المباشر كما تتّسع خبرات الطّفل واتّصالاته من خلال تعرّفه على أشخاص من طبقات مختلفة ومن أزمنة وأماكن متباينة. وأثناء هذا التفاعل تنمو شخصية الطفل عن طريق تقمّصه شخصيّات القصّة.

كما تساعد القصّة على تقريب المفاهيم المجرّدة التي تهتم بها التّربية، ويحرص عليها ديننا الإسلامي الحنيف. [33]، ص58.

I. القصة في القرآن الكريم:

1. تعريف القرآن الكريم:

هو كلام الله الذي أنزله على رسوله محمد صلى الله عليه وسلم بواسطة الروح الأمين جبريل عليه السلام نورا وهدى لخير أمة أخرجت للناس وهي المجموعة الآخذة به. [41]، ص3-6.

2. مفهوم القصّة في القرآن الكريم:

للقصّة في القرآن الكريم مفهوم يحدّد ما ورد فيه من أنباء خاصّة سيقت على وجه العبرة للمصدّقين والرّدع والزّجر للمكذّبين، وهي محدودة في الدائرة التي علم الله سبحانه حاجة العباد الى مضمونها. وقد استعمل القرآن الكريم الخبر والنبأ؛ بمعنى التّحدث عن الماضي وان كان فرق بينهما في المجال الذي استعملا فيه، فاستعمل النبأ في الإخبار عن الأحداث التي مضى الزمن بعيدا بها، ولفها في أطوائه على حين أنه استعمل الخبر والأخبار في الكشف عن الوقائع القريبة العهد بالوقوع أوالتي لاتزال مشاهدها قائمة ماثلة للعيان...مع ملاحظة أن القصص القرآني في نظمه ومادته لم يشتمل أبدا على شيء من واقع الحال أو من متوقعات المستقبل وليس من وظيفة القصّة في القرآن تصوير الأحداث الدائرة في محيط الدعوة ولا تصوير الأحداث المستقبلية التي تتنبأ بانطلاق الدعوة وظروفها عبر المستقبل لأن القرآن في نظمه ومنهجه وأغراضه قد تكفل بكل الأحداث بعيدا عن الأسلوب القصصي ونهجه. [32]، ص44- 45.

وعلى هذا فليس من المعقول إقحام الأحداث الجارية أو الآتية طي الأسلوب القصصي في القرآن الكريم. ذلك لأن القصص ليست مجرد أحداث تروى وتحكى، وإنّما هي أحداث تتفاعل وتتحرك وتلد العبر والعظات، فاشتقاق القصة يعني البحث عن الآثار وتتبع الأخبار ولا يكون ذلك إلاّ للشيء العميق الذي طوف في ضمير الماضي وأوغل في أطوائه وأوغل في متاهات الدهور والأحقاب وذلك لإحضار ما نريد وابتعاث ما نشاء على صورته الأولى وحالته الأصلية، وإعادة عرضه من جديد ولا يكون الجدوى هنا إلاّ الأسلوب القصصي المانع الذي يحقق العبرة ويحدد أبعاد الموعظة قال تعالى: " لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب ما كان حديثا يفترى ولكن تصديق الذي بين يديه وتفصيل كل شيء وهدى ورحمة لقوم يؤمنون". [32]، ص46- 47.

هذا ومماّ تأكّد معرفته في هذا المقام هو أن القصص الأدبي الذي تختلط فيه الحقيقة بالخيال بل لا يحسن إلاّ بالإغراق والمبالغة والغلو " فأعذب الشعر أكذبه" وليس ذلك ما كان في القرآن

من حديث عن الواقع أوتركيز عن المستقبل، انه ليس رجما بالغيب ولا معرضا للصور وليس فيه للمبالغة وتوابعها مجال في كل حال من الأحوال. فمن الواضح البين أن القصص الغير قرآني يجمل وقعه في النفوس بمقدار بعده عن الحقيقة والواقع لأنه يتجه إلى تنمية الخيال مع شيء من التوجيه وبعض من العظة، وفي هذا المقام نقرر بصراحة أن أمور الدعوة وشرح عقائدها ومبادئها كانت ترد في ثنايا القصة وبين طياتها في كل ما جاء في القرآن من قصص؛ وأنها كانت غرضا لا تنتهي عنده القصّة، بل كانت هذه التوجيهات من الموضوعات لا من الأغراض. [32]، ص47.

وعموما فإنّ القصّة في القرآن الكريم صدق بكل كلمة فيها وبكل جملة من تراكيبها، إذ أنّ غيرها من القصص يتخللها كثير مما لا يطابق الواقع للحاجة إليه في ترويج الأمر وأما المقصد فيها يتصل بمقاصد القرآن الكريم، وهته الأخيرة هي أعلى درجات السمو والرفعة. فهو كتاب هداية من العليم الخبير الذي لا يخفى عليه شيء ولا يعجزه أمر..وهناك بعض الأنباء لا تبلغ حد القصص والقرآن لم يسمها قصصا لا لأنها ليست أحداثا ماضية ولا لخلوها عن تتبع الآثار الماضية فقط، ولكن لأنه ليس فيها إمداد في التصوير فهي في ذاتها لا تصلح للتسمية بالقصة لعدم انطباق العبرة ووضوح الرؤية للغرض القصصي الأصيل . [32]، ص47- 48.

3. تعريف القصص القرآني:

هي الأخبار التي وردت في كتاب الله عن الأنبياء والرسل السابقين. والحكام المستبدين.

4. العناصر الفنيّة في القصّة القرآنية:

4. 1. الأشخاص:

وهي كل شخصية وقعت منها أحداث وصدرت عنها عبارات وأفكار أدت دورا ايجابيا في القصة، وعلى هذا فالشخصيات في القصص القرآني ستكون الملائكة، الجن،الطيور،الحشرات والأناسي من رجال ونساء. [42]، ص287.

مثل ما جاء في قوله تعالى فيما يخص الحشرات في سورة النمل عندما حذرت النملة وأخافتهم من أن ينالهم الشر أويصيبهم الأذى ولهذا طلبت منهم:" يا أيّها النّمل أدخلو مساكنكم لا يحطمنّكم سليمان وجنوده وهم لا يشعرون (18) فتبسّم ضاحكا من قولها وقال ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصّالحين (19) ". [سورة النمل].

4. 2. الحوادث:

إذ أنّ الصلة بين الحوادث والشخصيات قوية لأنهما العنصران الرئيسيان في كل قصة، فرغم قصر القصّة في القرآن الكريم مما يجعل العنصر البارز في تكوينها عنصر الحوادث وقد تبهم عنصر الأشخاص وتجعله عاما غامضا إلّا أنه لا يدفع بخلو القصة من هذا العنصر الأخير؛ وطبيعة الأحداث في القصص القرآني مختلفة فهناك نوع من الأحداث يكون نتيجة تدخل عنصر القضاء والقدر في القصة وهذا ما يتعلق بالقصص المذكورة التي تضم مختلف المرسلين مع أقوامهم وما حدث بينهم من مناقشات ومآل القوم في الأخير بعد عنادهم. وهناك نوع من الأحداث يعتبر من الخوارق أو المعجزات وهي الأمور التي يجريها الله جل وعلا على أيدي الرسل أويحدثها في الكون استجابة لدعوة أحدهم حين التحدي وطلب البينة مثل ما حدث في قصة المائدة بين الحواريين وعيسى عليه السلام. وإيراد هذين النوعين في غير القصص القرآني أو القصص الدّيني يخرج عن واقعيته ومألوفة ويجعله قصصا خياليّا، لكن هنا يبقى على ما هو عليه من واقعي ومألوف. [42]، ص311.

ويعتمد القرآن الكريم على تتابع الأحداث تتابعا سريعا لتؤثر في النفس وتهز الفؤاد وذلك من أمثال قوله تعالى في سورة الأعراف الآية: 133 " فأرسلنا عليهم الطّوفان والجراد والقمّل آيات مفصلّات فاستكبروا وكانوا قوما مجرمين.". [42]، ص317.

4. 3. الحوار:

ليس من الضروري أن يوجد الحوار في كل قصة فقد تخلو منه القصة وتمضي على أنها صورة لشخص أورسم لحادثة وهذا هو الغالب في القصص القصيرة، ومع هذا نجد الكثير من القصص القرآني كان فيه الحوار عنصرا مهما إذ لم يكن العنصر البارز، وهو موجود على كل حال في كل قصة تعددت شخصياتها وذلك من مثل قصة يوسف، وقصة موسى في طه وقصة آدم في الأعراف ثم في مجموعات سورتي هود والشعراء وفي قصّة إبراهيم في سورة مريم وفي غيرها من القصص التي يراد بها التثبيت أوشرح مبادئ الدّعوة الإسلامية. [42]، ص321.

4. 4. المناجاة:

وهي من العناصر الفنية التي وجدت قليلا في القصص القرآني،وهو في القرآن يأتي في صورة مغايرة لتلك التي يأتي بها في أغلب القصص الأدبي حيث يقوم على مناجاة الشخص لنفسه ليسمعه غيره، ولكنه في القرآن يأتي محملا بالعواطف الدينية القوية التي تدفع بسريان الشعور الديني بين النظارة والمتفرجين فيتوجه النبي إلى خالقه ويتوسل إليه أن يستجيب لدعائه مثل ما ورد في سورة نوح قال تعالى: "ربّ لا تذر على الأرض من الكافرين ديارا (26) إنّك إن تذرهم يضلوا عبادك ولا يلدوا إلاّ فاجرا كفارا (27) رب اغفر لي ولوالدي وللمؤمنين والمؤمنات ولا تزد الظالمين إلاّ تبارا (28)". [سورة نوح].

وقصّة إبراهيم عليه السلام في سورة إبراهيم، أيضا مناجاة سيدنا يوسف المذكورة في سورة يوسف. [42]، ص326- 327.

5. الألوان القصصية في القرآن الكريم:

5. 1. القصّة التاريخية:

وهي القصّة التي تصور الحق والواقع مسائل التاريخ وقضاياه، فالحوادث التي تصورها القصة قد وقعت حقا والحوار قد صدر والأشخاص التي ترسمهم القصة قد وجدوا حقا وصدر عنهم كل ما ينسب إليهم من أقوال وأفعال، كل ذلك كان لا زيادة ولا نقصان ومن هنا كانت القصة التاريخية مصدرا من مصادر التاريخ. [42]، ص182- 183.

ونقصد به في هذا الموقف ذلك اللون الذي يدور حول الشخصيات التّاريخية من أمثال الأنبياء والمرسلين والذي يعتقد الأقدمون فيه أن الأحداث القصصية فيه هي الأحداث التاريخية. [36]، ص152.

يأخذ القرآن مواد القصص فيه من أحداث التاريخ ووقائعه لكنه يعرضها عرضا أدبيا ويسوقها سوقا عاطفيا بين المعاني ويؤيد الأغراض ويؤثر بها التأثير الذي يجعل وقعها على الأنفس وقعا إستهوائيا خطابيا يستثير منها العاطفة والوجدان، مثل ما ورد في سورة الحجر:

قال تعالى: "فلمّا جاء آل لوط المرسلون (61) قال إنّكم قوم منكرون (62) قالوا بل جئناك بما كانوا فيه يمترون (63) وأتينا بالحق وإنّا لصادقون (64) فاسر بأهلك بقطع الليل ولا يلتفت منكم أحد وامضوا حيث تؤمرون (65) وقضينا إليه دابر الأمر أن دابر هؤلاء مقطوع مصبحين (66) وجاء أهل المدينة يستبشرون (67) قال إنّ هؤلاء ضيفي فلا تفضحون (68) واتقوا الله ولا

تخزون (69)قالوا أو لم ننهك عن العالمين (70) قال هؤلاء بناتي إن كنتم فاعلين (71) لعمرك إنهم لفي سكرتهم يعمهون (72) فأخذتهم الصيحة مشرقين (73) فجعلنا عاليها سافلها وأمطرنا عليهم حجارة من سجيل (74) إنّ في ذلك لآيات للمتوسّمين (75) ". [سورة الحجر].

5. 2. القصّة التمثيلية:

هي القصّة التي تضرب مثلا أو تجيء تمثيلا موجودة في القرآن الكريم، وهي قصة فنية اذ أنّ التمثيل ضرب من ضروب البلاغة، وفن من فنون البيان والبيان العربي يقوم على الحق والواقع كما يقوم على العرف والخيال، فليس يلزم في الأحداث أن تكون قد وقعت وليس يلزم في الحوار أن يكون قد صدر وإنّما قد يكتفي في ذلك كله بالفرض والخيال ومن هنا كانت القصة التمثيلية عند المفسرين قصة بيانية أي قصة فنية.[42]، ص183.

مثال ذلك ما ورد في سورة ص في قوله تعالى:

" و هل أتاك نبا الخصم إذ تسوروا المحراب إذ دخلوا على داوود ففزع منهم قالوا لا تخف خصمان بغى بعضنا على بعض فاحكم بيننا بالحق واهدنا إلى سواء الصراط (22) إنّ هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة فقال أكفلنيها وعزّني في الخطاب (23) قال لقد ظلمك بسؤال نعجتك إلى نعاجه وان كثيرا من الخلطاء ليبغي بعضهم على بعض إلاّ الذين آمنوا وقليل ما هم وظن داوود أنما فتناه فاستغفر ربه وخر راكعا وأناب (24) فغفرنا له ذلك وان له عندنا لزلفى وحسن مآب (25) " . ومن هنا يرى بعض المحدثين أن التمثيل تصوير للمسائل وفرض لها وهذين الأخيرين لا يعتبران من الكذب ومن هنا لم ير هؤلاء في صنيع الملائكة شيئا من الكذب في قليل أو كثير ومن هنا أصابوا التوفيق. [42]، ص186.

6. الوحدة القصصية في القرآن الكريم:

الوحدة القصصية من صنيع القرآن الكريم تقوم على المقاصد والأغراض والمشكلات التي تستثيرها القصص وتحاول أن تصنع بين يدي القارئ لها حلا ولا تقوم على الأشخاص أوالأسماء بحال من الأحوال. [42]، ص215.

فيما يخصّ الوعي بالذات واختيار كل قصص الأنبياء مع أقوامهم لذلك نزلت سورة هود لتثبيت قلب النبي صلى الله عليه وسلم واختار المولى سبحانه وتعالى من أحداث الأنبياء مع أقوامهم ما يحقق هذا الغرض ومن هنا كان التشابه فيما ينطق به الأنبياء عليهم السلام. [42]، ص222.

7. خصائص القصّة في القرآن الكريم:

إنّ خضوع القصّة في القرآن للغرض الديني لم يمنع بروز الخصائص الفنية في عرضها وإنّما زاد عليها خصائص أخرى تحسب في الرصيد الفني للقصة مما يؤكد أن القرآن يجعل الجمال الفني أداة مقصودة للتأثير الوجداني وانه يخاطب حاسة الوجدان الدينية بلغة الجمال الفنية؛ ويمكن إجمال بعض تلك الخصائص فيما يأتي:

- البعد عن الحشو والزيادة بدون غرض وإعطاء العناية لمواطن العبرة ويركز على استخراج العظة والدرس.

- العمل على سمو الذوق الإنساني والترفع الخلقي باختيار أدقّ العبارات وأروعها.

- الإهتمام بوضوح الأهداف والتركيز عليها وصولا إلى الأغراض التي يريدها من ذكر القصة فقد يثير القرآن الكريم انتباه القارئ إلى ما يريد من غرض بمقدمة يذكرها للقصة أو بتعقيب يأتي في آخرها أو بعبارة تأتي في ثناياها على لسان إحدى الشخصيات أو بإضافة جملة في أثناء العرض. [43]، ص32.

- تنوّع طريقة العرض فمرة تبدأ القصة بذكر ملخص لها يعقبه التفصيل كما في قصة أهل الكهف، ومرة يسبقها حديث عن عاقبتها ومغزاها ثم تبدأ القصة في ذكر الوقائع والتفاصيل. [43]، ص37.

- تقسيم القصّة إلى حلقات أو مشاهد مع ترك فجوات بين كل حلقة وحلقة أومشهد ومشهد، فيقوم الخيال بتصوّر ما جرى بين المشهدين.

- حذف كلمة قال التي تأتي عادة مع الحكاية، إنّما نجد النّص القرآني عادة هكذا " يوسف أيها الصديق أفتنا في سبع بقرات سمان يأكلهن سبع عجاف وسبع سنبلات خضر وأخر يابسات لعلي أرجع إلى النّاس لعلهم يعلمون ". [سورة يوسف، الآية:46].

وبحذف كلمة " قال" نقل القرآن المسألة من حكاية تحكى إلى واقعة تشاهد والى شخوص حية تتحرك وتحول القارئ إلى مشاهد يرى ما يدور أمامه؛ ولا يخفى ما لهته الطريقة من تأثير.

وتلك خصّيصة أوخاصّة من خصائص القرآن الفريدة التي لا تنتهي، والتي تعدّ بحقّ من دلائل إعجازه. [43]، ص40.

8. أهداف القصص في القرآن الكريم:

للقصص القرآني أهداف نبيلة تتمثل في:

- تثبيت العقائد الصحيحة ونفي الخرافات والأفكار القديمة.

- الإنذار والاعتبار ومن ذلك يتجلى وعيد المكذبين وإنذارهم مع تخفيف العبء على النّبي صلّى الله عليه وسلم وأصحابه المؤمنين فقد كان هذا في القصص القرآني الكريم دروس وعبر وآيات ونذر يهدي بها الله من يشاء من عباده.

- تثبيت الرسول والمؤمنين معه على لزوم الدعوة إلى الحقّ وتحمّل مشاقها ويتجلى هذا الهدف في كثير من الآيات لا سيما بعد إيراد صور كريمة من قصص الأنبياء يتبين من خلالها صبرهم ومثابرتهم وعدم مبالاتهم.

- تأييد النبي صلى الله عليه وسلم في دعوته التي اصطفاه الله لها ويتجلى من خلال التحدي بالغيب والإعجاز بمعرفة تفاصيل لا يطلع عليها إلاّ علّام الغيوب. [32]، من ص89 إلى ص106.

- تبصير العقول وإحياء القلوب من خلال سلك أحسن الطّرق إمتاعا للعاطفة وإقناعا للقلب من خلال التّركيز على الصّفات الخيّرة للأنبياء. [15]، ص10.

9. الحكمة في قصص القرآن:

إنّ لقصص القرآن حكم بالغة تتجلى في:

- التفقه فيما جاء في هذا القصص من أخبار ومعان وأنماط من المدافعات بين أهل الحق وأهل الباطل و أن نعتبر به، قال تعالى: " لقد كان في قصصهم عبرة لأولي الألباب ". [سورة يوسف، الآية:111].

- تبيان سنن الله في خلقه من الأمم والجماعات والأفراد للعبرة والتذكر كما قال تعالى: " وكلا نقص عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك وجاءك في هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين " [سورة هود، الآية:120].

- تبيان مناهج الأنبياء في الدعوة إلى الله تعالى والتزامهم بها وصبرهم عليها.

- ذكر نماذج للمؤمنين الصابرين الثابتين على الحق وبيان سلوكهم مع الكفرة المجرمين الذين ناصبوهم؛ قال تعالى: " وما نقموا منهم إلاّ أن يؤمنوا بالله العزيز الحميد " [سورة البروج، الآية:08].

- بيان لغرائز الإنسان وما جبل الله عليه من صفات وأنواع هذه الغرائز، وأثر ذلك في سلوكه وأفعاله وفي علاقاته مع الآخرين.

- بيان لأحوال الإنسان وطغيانه بسبب المال والسلطان إلى غير ذلك من مضامين هذه القصص .

- في قصص القرآن حقائق علمية تتعلق بهذا الكون بما فيه من إنسان وحيوان ونبات وأرض ونجوم وسماء لم تعرف إلاّ في عصرنا الحديث، وفي معرفتها زيادة في العلم وتقوية لمعاني الإيمان التي جاء بها الإسلام. [44]، ص06- 07.

- إيقاظ الضمائر وذكر الحقائق التي تغيب عن كثير من الناس بسبب انشغالهم بأمر معاشهم ودنياهم. [45]، ص06.

- إستنباط السّنن والقوانين النّفسية والاجتماعية والتاريخية من القصص القرآني قصد التسخير والمطابقة والمسايرة.

10. أهميّة القصّة القرآنية:

إنّ المساحة التي تشغلها القصة القرآنية من كتاب الله كانت مساحة واسعة وما نظن أن موضوعا آخر كان له ما كان للقصة من نصيب، فالقصص القرآني لا يقل الحيّز الذي يشغله من كتاب الله تعالى عن الربع إن لم يزد قليلا، فإذا كان القرآن ثلاثين جزءا فان القصص يبلغ قرابة الثمانية أجزاء من هذا الكتاب الخالد، ولا عجب من ذلك لأن القصة القرآنية لم تأت لتقرر هدفا واحدا بل إنّ هذا القصص كانت له أهدافه الكثيرة وغاياته المتعددة. فقد سعت القصة القرآنية إلى السمو بالإنسان حتى يمتاز عن الحيوان الذي يشترك معه في بعض الصفات، هذا السمو الذي يركز على الجانب الروحي والخلقي والنفسي الذي يشعر به الفرد ويجد حلاوته ولذته، وهو بعد ذلك سمو اجتماعي تجد فيه الجماعة بغيتها وأمنها وفضيلتها وضالتها، والقصص القرآني سلك أكثر من أسلوب للوصول بالإنسان إلى هذه النتيجة الطيبة. [15]، ص10- 11.

11. الجوانب التي يتحدث عنها القصص القرآني:

إنّ قصص القرآن هادف وبناء ويوجه السلوك وينمي الفضيلة لدى الناشئة من أبناء المسلمين، وإذا حاولنا معرفة الجوانب التي يتحدث عنها القصص القرآني نجدها كالآتي:

- قصص الخير والشر والصراع بينهما، والتي حكاها القرآن موضحا الطرق الشريفة لانتصار الخير.

- قصص وحدانية الله والتعرف عليه.

- قصص الطمع والجشع وعاقبة ذلك وقدرة الله عز وجل وسلطانه على دحض أصحاب هذه الصفات المذمومة وعقابهم في الدنيا والآخرة.

- قصص الأنبياء المذكورة بالتفصيل.

- قصص الأمثال القرآنية التي ضربها الله عز وجل للناس جميعا ليتعظوا ويعتبروا منها ومن معانيها.

[27]، ص99- 100.

12. مقارنة القصص الأدبي بالقصص القرآني:

يعرّف بعض المؤلفين القصّة الفنيّة بقوله: " هي عرض لفكرة مرت بخاطر الكاتب أو تسجيل لصورة تأثرت بها مخيلته، أو بسط لعاطفة اختلجت في صدره، فأراد أن يعبر عنها بالكلام ليصل إلى أذهان القرّاء، محاولا أن يكون أثرها في نفوسهم مثل أثرها في نفسه. [46]، ص215.

إنّ تعريف القصّة كما تواضع عليها كثير من رجال فنها لا ينطبق كل الانطباق على مفهوم القصّة القرآنية، فهي أولا ليست خاطرة في ذهن الله، ولا هي ثانيا تسجيل تأثرت به مخيلته، ولا هي ثالثا بسط لعاطفة اختلجت في صدره فأراد أن يعبر عنها بالكلام ليحدث أثرا في نفوس القارئين مثل أثرها في نفسه، وليست القصة القرآنية لونا من ألوان الأقصوصة أو القصة أو الرواية أو الحكاية بالمعنى المتواضع عليه، كذلك فهي لا تحمل من العناصر الفنية ما حملها نقاء العصر الحديث. [46]، ص216.

إنّ القصّة في القرآن الكريم ليست عملا فنيّا مستقلاً في موضوعه وطريقة عرضه، وسير حوادثه كما هي الحال في القصص الفني، إنّما القصّة فيه وسيلة من الوسائل الكثيرة التي

استخدمها لغرضه الأصيل وهو التشريع وبناء الفرد والمجتمع، ولم يكن غرض الأقاصيص سرد تواريخ الماضين، وذكر شؤونهم وأطوارهم ولكنّها للعظة والاعتبار، لهذا فليس من الغريب أن تتكرر بعض الأقاصيص في كل مناسبة تستدعي الاستشهاد بها وإيرادها كما ليس من الغريب معها الإطناب وأن تسرد الوقائع غير مراعى فيها ترتيب الأحداث. إنّ القصّة القرآنية ليست عملا فنيا لذاته وإنّما هي وسيلة للإرشاد والإيمان والعظة وشرح الأوامر والنواهي الشرعية ونشر الحق والتعاون بين الناس وكانت القصة إحدى وسائل القرآن إلى غايته؛ إنّ القصّة في القرآن ليست عملا فنيّا مقصودا وهي تهدف إلى أغراض بحتة. [46]، ص217- 218- 219.

فالفرق شاسع بين القصص الأدبي الذي تتحرك فيه الأشخاص وتتحدث بما يضع القاص على ألسنتهم من حوار وبين قصص القرآن الكريم الذي يمكن القول فيه بأنه جميعه انفعالات وانطباعات تصور الحق وتتلون في ألوان الصدق لما فيها من تحقيق الواقع العجيب، وتصوير الصدق القوي الذي يملأ النفوس إيمانا ويزحم المشاعر بالإنسانية الرشيدة، والهدايات السديدة، والتوفيق والنجاح ضرورة أنه من القرآن" كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير". [سورة فصلت، الآية: 01]. وأنه قول فصل وما هو بالهزل. [32]، ص78- 79.

ملخص الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يتبين أن القصّة إحدى أهم الوسائل التربوية والتعليمية تشويقا لتمثيل مواضيع شتى، والقصّة تستهوي الكبار والصغار كما الخواص والمتوسطين والعامة من الناس سواءا بسواء، ويتوسلها المربون والمعلمون كمدخل لتحقيق الغرض المنشود كشرح نظرية، أوتعليم قاعدة في النحو والحساب، أوتقريب معنى مجرد إلى الأذهان،كما يتوسلها الوعاظ ورجال الإرشاد للدعوة إلى الإيمان بالله الواحد الأحد والترغيب والترهيب.وقد انتهج القرآن الكريم أسلوب القصة سردا وحوارا ومثلا في مواطن عدة كآية من آيات إعجازه، وذلك بسرد أخبار الماضين من الأمم والأنبياء والرسل إظهارا للنبوة النبي صلى الله عليه وسلم ولتحقيق غاية معينة كنشر حكمة أوتعليم فريضة.

وقد اشتمل القرآن الكريم على أحسن القصص التي تتضمن تنمية خيال القارئ والتي تحمل العبرات والقدوة وتوجه نفوس الأطفال إلى كمال القيم الأخلاقيّة والسلوكيّة.

الفصل 3

الذكاء الوجداني

تمهيد:

يعدّ الذّكاء نوع من التوازن تسعى إليه مختلف العمليات العقلية المتفاعلة داخل بنية الإنسان الذهنية؛ ويعتبر الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في التراث السيكولوجي والتي حظيت باهتمام الباحثين والدارسين في علم النفس ولا سيما الآونة الأخيرة، حيث يعتبر الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبيا، لذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي emotional intelligence فهناك من يسميه الذكاء الوجداني، أو الذّكاء الإنفعالي، أو ذكاء المشاعر، أو الذكاء العاطفي.

وفي هذا الفصل سنتناول الذكاء الوجداني وأغلب ما يتعلق به انطلاقا من الذكاء بصفة عامة وصولا الى هذا المفهوم الذي يدرسه بحثنا هذا.

I. الذكاء:

1. مفهوم الذكاء:

تعدّدت التّعريفات التي تضمّنت هذا الأخير ونذكر منها مايلي:

يذكر محمود خوالدة (2004) أن الذكاء بشكل عام هو عبارة عن جملة من الوظائف الفكرية الضرورية لإدراك المفاهيم والقدرة على التحليل، وهو بذلك يتميز عن الإحساس والحدس، إذ أن هناك الذكاء العقلي الخاص بالوظائف الفكرية، وهناك الذكاء الوجداني المستند إلى رفاهة الحس وهذا التنوع يفسر تفوق الفتيات على الشبان في أداء كثير من النشاطات. [48]، ص27.

تعريف آخر للذكاء:

هو القدرة العقلية العامة والقدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء والأفكار والقدرة على التكيف الإجتماعي، ويبدأ الذكاء بالإدراك الحسي وينتهي بالتفكير المجرد. [49]، ص112.

2. نموّ الذكاء:

إنّ ملاحظة الطفل ينمو ويتطور أمر مثير للدهشة، وقد فسر ذلك للوهلة الأولى أنه مجرد عملية نمو، لكن أداء الطفل بعض الأعمال يدل على أنه بدأ يتعلم في الحياة ، إلاّ أن هذه العملية في الحقيقة معقدة وعميقة، وهنا نركز على مرحلة نمو مهمة في حياة الإنسان، والتي تكاد تميز الكائن البشري عن غيره ألا وهي الذي تتضح آثاره عند الإنسان بشكل جلي، ويعتبر بياجي من العلماء القلائل الذين اهتموا بوضع تصور منظم ومتكامل لعملية التطور الذهني والمعرفي منذ الولادة، وثبت لدى بياجي أن الذكاء يكون في البداية حسي حركي بحيث يتعلم الطفل الطريقة التي يوجه بها حركات جسمه ويتحكم فيها ثم يتطور النمو الذهني بظهور بعض النظم التي تلعب دورا هاما في تطور الوظائف الرمزية التي تبدو في صور متعددة مثل اللغة، اللعب الخيالي وتقليد الآخرين. ويصاحب ظهور هذه العمليات زيادة عمليات فهم العلاقات والأرقام والقدرة على التّصنيف إلاّ أنه غير قادر على القيام بعمليات استخلاص القواعد والأحكام فيما يصادفه من مواقف وخبرات تعليمية، ويستمر هذا التطور حتى يظهر على الطفل مراحل التفكير المجرد إلاّ أنّه في البدء يأخذ صورة المحدودية. إضافة إلى ذلك يكتسب الطفل مفهوم ثبات الكميات إلاّ أنه يمكن أن يفرق بين تصنيفات الأشياء الحية والجامدة، ويفرق أيضا بين الوقت الحالي والماضي، وهكذا يستمر إلى أن يصل إلى التفكير الفرضي الاستدلالي ويكتسب القدرة على تخيل الإحتمالات في حالة التعرض إلى مشكل ما، حيث يستعمل الطفل القضايا المجردة وتظهر لديه القدرة على التفكير العلمي. [50].

لقد أجرى العلماء العديد من التجارب انتهوا منها إلى أن الذكاء يتفوق بين السادسة عشر والثامنة عشر من العمر أي أن نسبة دكاء الفرد في العشرين من عمره تظل هي نفسها حتى يتجاوز السبعين من العمر، هذا لا يعني أن الفرد لا ينضج أو لا يتعلم بعد هذا العمر شيئا المقصود بالذكاء هنا العامل الخاص الذي تحدث عنه سيبرمان أما القدرات الخاصة فإنّها تظل تنمو وتتطور بفعل التعليم والتدريب. [51]، ص179.

ونموّ الذكاء لدى الأطفال الأذكياء يكون أسرع عكس الأطفال الأغبياء وضعاف العقول، فالوراثة والبيئة قوتان متفاعلتان يؤثر كلاهما معا في نمو الذكاء. [51]، ص180.

3. عوامل نموّ الذكاء:

يحدّد بياجيه أربعة عوامل أساسية لنمو الذكاء وتطور العملية البنائية للمعرفة وهي:

3. 1. العامل البيولوجي العصبي:

عامل ضروري وقطعي ولا يمكن دحضه، فلا يوجد هناك ذكاء أو تكوينات معرفية منفصلة عن النمو الدماغي والعصبي الذي يشكل وعاء كل نضج وكل فعالية عقلية أو ذهنية.

3. 2. عامل التدريب و الخبرة:

وهو عامل ضروري أيضا أو شرط لازم في أي تكوين معرفي، وهو عامل شديد التعقيد والصعوبة ولا يمكنه أن يفسر كل شيء في عملية نمو الذكاء.

3. 4. العامل الإجتماعي:

لأن الخبرة و المعرفة تكتسب من خلال تفاعل الطفل مع الوسط الاجتماعي، ومن غير الوسط تحال المعرفة على مبدأ الاستحالة ، فالوسط بتفاعلاته يشكل مصدرا حيويا وهاما من مصادر المعرفة، فاللغة على سبيل المثال وهي اجتماعية الأصل والجوهر تؤثر في تمكين الطفل من الاكتساب المعرفي وتعجل عملية نمو الذكاء عند الطفل.

3. 5. العامل السيكولوجي:

وهو أيضا من العوامل الجوهرية ويشمل مختلف الفعاليات العقلية التي تتعلق بالتوازن والتكيف بشقيه المواءمة والتمثل. [52]، ص297.

4. قائمة الذّكاء المتعدّد:

أعدّ هذه القائمة جاري هارمس (1998) في ضوء نظرية هوارد جاردنر للذكاءات المتعددة لقياس ثمانية أنواع من الذكاءات المتعددة: الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الحركي، الذكاء الموسيقي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، الذكاء الطبيعي.

4. 1. الذّكاء اللغوي:

وهو القدرة على استخدام الكلمات شفويا بفعالية كما هو الحال عند الخطيب والقاص والسياسي أو تحريريا كما هو الحال عند الشاعر وكاتب المسرحية والمحرر أوالصحفي ويضم

هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة بناء اللغة، وأصواتها ومعانيها والأبعاد البراغماتية أو الاستخدامات العملية لها، وتضم بعض هذه الاستخدامات الإقناع. [53]، ص10.

4. 2. الذّكاء المنطقي الرّياضي:

يتمثل في استطاعة الفرد استخدام الأعداد بفعالية كما هو الحال عند علماء الرياضيات ومحاسبي الضرائب والإحصائيين وأنواع العمليات التي تستخدم في خدمة الذكاء المنطقي الرياضي تضم: الوضع في فئات، التصنيف، الاستنتاج، التعميم، الحساب واختبار الفروض. [53]، ص10.

4. 3. الذّكاء المكاني:

وهو القدرة على إدراك العالم البصري المكاني بدقة كما هو الحال عند الصياد الكشاف، المرشد، وأن يقوم بتحويلات معتمدا على تلك الإدراكات، وهذا الذكاء يتضمن ويتطلب الحساسية للون، الخط، الشكل، الطبيعة، المجال، المساحة، والعلاقات التي توجد بين العناصر ويضم القدرة على التصوير البصري، وأن يمثل الفرد ويصور بيانيا الأفكار الصورية أو المكانية وأن يوجه نفسه على نحو مناسب في مصفوفة مكانية. [53]، ص10- 11.

4. 4. الذّكاء الجسمي الحركي:

وهو الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل للتعبير عن الأفكار والمشاعر كما هو الحال عند الممثل والمقلد، المهرج...الرياضي والراقص؛ واليسر في استخدام الفرد ليديه لإنتاج الأشياء أوتحويلها كما هو الحال عند الحرفي، الميكانيكي والجراح، ويضم هذا الذكاء مهارات فيزيقية نوعية أو محددة كالتآزر والتوازن والمهارة والقوة والمرونة والسرعة وكذلك الإحساس بحركة الجسم ووضعه. [53]، ص11.

4. 5. الذكاء الموسيقي:

وهو القدرة على إدراك الصيغ الموسيقية وتمييزها (الناقد الموسيقي) وتحويلها (المؤلف) والتعبير عنها (المؤدي) وهذا الذكاء يضم الحساسية للإيقاع والطبقة واللحن و الجرس أو لون النغمة، ويمكن أن يكون لدى الفرد فهم شكلي للموسيقى ،أو كلي أو كليهما. [53]، ص11.

4. 6. الذكاء الإجتماعي:

وهو القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها ويضم هذا الحساسية للتعبيرات الوجهية والصوت والإيماءات والقدرة على التمييز بين مختلف الأنواع من الإيماءات البينشخصية والقدرة على الاستجابة بفعالية لها بطريقة براغماتية. [53]، ص11.

4. 7. الذكاء الشّخصي:

ويشمل معرفة الذات والقدرة على التصرف توافقيا على أساس تلك المعرفة وهذا الذكاء يتضمن أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته وحدوده والوعي بأمزجته ومقاصده ودوافعه وحالاته المزاجية والانفعالية ورغباته والقدرة على تأديب الذات وفهمها وتقديرها. [53]، ص12.

5. سمات وصفات الشخص الذّكي:

سمات وصفات الشخص الموصوف بالذكاء عديدة نذكر منها أنه:

- أشد يقظة في الفهم من غيره.

- أقدر على التعلم وأسرع فيه وأقدر على تطبيق ما تعلمه لحل ما يعترضه من مشكلات.

- أقدر على إدراك ما بين الأشياء والألفاظ والأعداد من علاقات.

- أقدر على الابتكار وحسن التصرف واصطناع الحيلة لبلوغ الأهداف.

- أقدر على التبصر في عواقب أعماله.

- أنجح في الدراسة وفي الحياة، وفي أداء الأعمال الفكرية بوجه عام. [54]، ص35.

6. مناشط تنمية الذكاء لدى الأطفال:

مناشط تنمية الذكاء متعددة ومتغيرة، وتختلف أهمية كل منشط من فرد إلى آخر ومن سن إلى آخر، بل من بيئة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر...فاستخدام كل منشط ينبع فقط من الحاجة الفعلية إليه لتطوير طفل معين في زمن معين في بيئة معينة، في سن محددة ومع ذلك فإن لكل منشط من مناشط تنمية الذكاء تأثيره المختلف عن غيره وتأثيره الإيجابي لذا تنبع أهمية استخدام

أكثر من منشط من أن ذلك يؤدي بالفعل إلى تطوير الذكاء وتنميته لدى أطفالنا. ومن هذه المناشط:

6. 1. اللعب:

وهو نشاط تنفيسي وتفريغ للطاقة، وهو ذو مراحل ارتقائية معينة مرتبطة بالارتقاء النفسي في كيان الطفل ككل لذلك يصبح التخيل والتمثيل واللعب شيئا واحدا في حياة الطفل ونلاحظ من فوائد اللعب وأهدافه في تنمية الذكاء أن نبتعد عن الكبت ابتعادا تاما لأنه أصل المصاعب التي تكتنف عملية التدريب ومن شأنها أن تعرقل نمو الذكاء وتعرقل استعمال العقل والتفكير في مواجهة المواقف المختلفة التي قد يتعرض لها الطفل، ومما سبق يمكن القول أن اللعب حاجة أساسية للطفل لإشباع ميوله ورغباته الطبيعية، ولتنميته وتنشئته المتكاملة وذكائه المطلوب. [54]، ص84- 85- 86.

6. 2. الكتاب العلمي وكتاب الخيال العلمي:

إنّ تنمية الخيال العلمي لدى الطفل يعد مؤشرا هاما للذكاء وتنميته، فالكتاب العلمي يؤدي إلى تقديم التفكير العليم المنظم في عقل الطفل وبالتالي يساعده على تنمية الذكاء والإبتكار مما يؤدي إلى تطوير القدرة العقلية للطفل. [54]، ص86.

6. 3. الرسم والزخرفة:

يساعد الرسم والزخرفة بما فيها من دقة وتنظيم واتساق على تنمية ذكاء الطفل وذلك عن طريق تنمية هواياته في هذه المجالات وتقصي أدق التفاصيل المطلوبة في الرسم بالإضافة إلى تنمية العوامل الإبتكارية لديه عن طريق اكتشاف العلاقات وإدخال التعديلات حتى تزيد من جمال الرسم والزخرفة. [54]، ص100- 102.

6. 4. مسرحيات الطفل:

إن لمسرح الطفل دور هام في تنمية الذكاء لدى الطفل وهذا النوع ينبع من أن استماع الطفل إلى الحكايات وروايتها وممارسة الألعاب القائمة على الشاهد الخيالية من شأنها جميعا أن تنمي قدراته على التفكير، وذلك أن نمو وظهور هذه الأداة المخصصة للاتصال "اللغة" من شأنها إثراء أنماط التفكير إلى حد كبير ومتنوع، وتتنوع هذه الأنماط وتتطور أكثر سرعة وأكثر دقة. [54] ، ص103- 104.

6. 5. الأنشطة المدرسية:

وهي جزء لا يتجزأ من المنهاج التعليمي والتربوي للمدرسة. بل الأكثر إدراكا ومواجهة وإثارة لحاجات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم في مرحلتهم الدراسية. والأنشطة تتم خلال بعض الساعات من البرنامج اليومي للمدرسة فهي التي يجد التلميذ نفسه حيث يشبع ويمتع خلالها ميوله ومواهبه فيتم من خلالها تشجيع الأطفال على التعبير على أنفسهم بالمناقشة والكتابة والإلقاء والتعليق، مما يؤدي إلى تنمية الإبتكار والذكاء والإبداع لديهم. [54]، ص110.

6. 6. مجلات الحائط:

وهي وسيلة من وسائل التعبير المكتوب والتبليغ والإعلام للآخرين حول أحداث وأخبار ومعلومات لاختبار اختيار موضوع مغري لقراءته كما أنها اختبار لقدرة الكاتب في التعبير عما يكتب فيه. [54]، ص112.

6. 7. الصحافة المدرسية:

جماعة الصحافة المدرسية لها العديد من الأهداف والمقاصد الجيدة التي تسهم في تنمية عقول الأبناء، تكوين رأي عام موحد في المدرسة،توجيه المجتمع المدرسي والإنتفاع بكل ما يتاح له من فرص التقدم والنمو وتوسيع آفاق الطلاب وزيادة صلتهم بالحياة بدراسة مشكلاتها وتتبع أحداثها والتزود بألوان من المعارف المتجددة، والتوسع والقراءة وإجادة الفهم وغرس الطالب بألوان من النقد والتعليق والكشف عن مواهبه وميوله، فيشب وقد اكتسب خبرات قيمة تجعله أكثر نجاحا في المستقبل، وتكوين الشاب المؤمن بالحق والحرية والمثل الإنسانية الرفيعة وإتاحة الفرصة أمام الطالب للإبداع والإبتكار في اختيار الموضوعات وأسلوب العرض وانتقاء العناوين وتنسيق الصور وتدريبه على فنون القول وآداب الحديث وطريقة البحث والحوار والمناقشة. [54] ، ص111- 112.

6. 8. التربية البدنية:

تعد الممارسة البدنية هامة جدا لتنمية ذكاء الطفل ولا تقتصر على المدرسة فقط والقيام بها خلال وقت الفراغ من أهم العوامل التي تعمل على الارتقاء بالمستوى الفني والبدني وتكسب القوام الجيد وتمنح الفرد السعادة والسرور والفرح والانفعالات الإيجابية السارة. وتعمل على الارتقاء بالمستوى الذهني والرياضي للفرد ومن ناحية أخرى تكسب الفرد النمو الكامل المتزن. [54]، ص113.

6. 9. القراءة والكتب والمكتبات:

إنّ مسألة القراءة حيوية لتنمية ثقافة الطفل، إذ أنها تكسب الطفل حب اللغة هته الأخيرة التي ليست مسألة تخاطب فحسب بل هي أسلوب للتفكير ومن هنا تأتي أهمية القراءة وخطورتها. [54]، ص115- 116.

يقوم كتاب الطّفل بتنمية ذكائه إذا قدم بشكل جيد، بحيث يكون جيد الإخراج مع ذوق أدبي رفيع ورسم وإخراج جيد وهذا يفتح شهية الأطفال للمعرفة وتذوق الأدب في كلّ صوره من أجل عقلية الطفل، وزيادة مستوى تحصيله وذكائه. أيضا للكتابة الدينية صلة بالغة لأنها تربط الطفل بالخالق وبالقيم الدينية فمن له عقيدة راسخة يصبح فكره مركزا على خدمة ذاته ومجتمعه وبالتالي يكون ذكاؤه في نمو دائم. [54]، ص117- 118- 121- 122.

6. 10. القصص:

القصص الديني وقصص الخيال العلمي وقصص الألغاز والمغامرات التي لا تتعارض مع القيم والعادات والتقاليد ولا تتحدث عن القيم الخارقة للطبيعة، فليست كل قصة تساعد على نمو ذكاء الطفل، بل القصص الهادف الذي لا يتعارض مع العقل ولا مع البيئة المحيطة بالطفل. والقصة لها أهمية قصوى أقر بأهميتها في العملية التربوية رجال التربية والتعليم باعتبارها من أهم وسائل جذب الإنتباه وإعداد الحواس لاستقبال والتقاط كل ذبذبات الأحداث. ولذلك يجب علينا اختيار القصص التي تنمي القدرات العقلية لأطفالنا والتي تملؤهم بالحب والخيال والجمال والقيم الإنسانية مما يجعلهم يسيرون على طريق الذكاء. [54]، ص118- 119. أيضا كتب الشعر للأطفال تساهم في نمو ذكاء الطفل، فالإيجاز والموسيقى عاملان يجعلان الشعر وسيلة هامة لتنمية ذكاء الطفل وذاكرته، فالشعر ما هو إلا نوع من الإبداع والإبداع ما هو إلا عملية عقلية تتولد بها أشياء جديدة وهو يخص الإنسان والسبب في تطوره. [54]، ص119- 120.

II. الذكاء الوجداني:

1. مفهوم الذكاء الوجداني:

يعتبر الذكاء الوجداني مفهوما حديثا في علم النفس المعاصر، يكتنفه كثير من الغموض فهو يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الإنفعالي وقد وردت تعريفات الذكاء الوجداني التي تؤكد هذا الغموض في قسمين هما:

●القسم الأول:

وتولاّه سالوفي وآخرون 1990- 1993- 1995 ولخص مفهومه للذكاء الوجداني في هذا القسم في خمسة مجالات هي:

1- أن يعرف الفرد عواطفه ومشاعره.

2- أن يتدبر الفرد أمر عواطفه ومشاعره.

3- أن يدفع نفسه بنفسه، أي أن يكون مصدر دافعية لذاته.

4- أن يتعرف على مشاعر الآخرين.

5- أن يتدبر أمر علاقاته بالآخرين. [6]، ص36.

●القسم الثاني:

ويمثله دانييل جولمان (1995) الذي يعرّف الذكاء الوجداني بأنه:

" مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وشؤون الحياة الأخرى." ويعطي جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني ويشمل: الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، المثابرة، الحماس، الدّافعية الدّاتية، التّقمص العاطفي، اللياقة الاجتماعية. [6]، ص36 .

2. نشأة وتطوّر مفهوم الذكاء الوجداني:

تعتبر نهاية الثمانينات وبداية التسعينات بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني، ومن أوائل من قدموا هذا المفهوم في التراث السيكولوجي جرينسبان (1989) والذي قدمه في الجزء التاسع من كتاب فيلد وآخرون (1989) وحاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه للتعلم المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، ومجمل القول في هذا النموذج بأن الذكاء الوجداني يمر تعلمه بثلاث مستويات وهي:

- أوّلا التّعلم الجسمي: وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية.

- ثانيا التّعلم بالنتائج: وهو مستوى متداخل مع المستوى الأول والثالث وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة كآليات التعلم بالتعزيز .

- ثالثا التّعلم التّركيبي التّمثيلي: وتحدث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يمثل مرحلة التفكير الشكلي لدى بياجيه. [6]، ص32.

كما قدّم كل من سالوفي وماير مقالا بعنوان الذكاء الانفعالي وقدما عام (1993) أيضا مقالا بعنوان الذكاء في الذكاء الانفعالي وأشارا فيه أن الذّكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه إرشاد التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات كما قدم جولمان (1995) أفضل ما كتب عن الذكاء الوجداني والذي تناول فيه ما أسماه بالعقل الانفعالي وطبيعة الذكاء الانفعالي والمجالات التي له دور فيها ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العلمية قياسا بالذكاء الأكاديمي الذي له لدور البارز في حياة الفرد التعليمية. [6]، ص32.

3. سمات الشخص الذكي وجدانيا:

أثبتت الدّراسة التي عرضها عبد المنعم الدّردير (2003) وجود عدّة مميّزات تخصّ الأشخاص مرتفعي الذكاء الوجداني عن الآخرين من منخفضي الذكاء الوجداني منها:

- يتسم الأشخاص مرتفعي الذكاء الوجداني بسمة التآلف وقد يرجع ذلك لأن هؤلاء يتميزون بالتعاطف الذي يتضمن الحساسية لانفعالات الآخرين والتأثر بها والتوحد معهم والحساسية اتجاه متطلباتهم ولديهم القدرة على تكوين علاقات شخصية ومهارات استماع جيدة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماير وآخرين (1999) التي أثبتت وجود علاقة دالة بين الذكاء وسمة التآلف.

- الثبات الانفعالي لأن هؤلاء الأشخاص أكثر تحملا للإحاطات ومقاومة الاندفاعات ويتميزون بالهدوء حتى في المواقف الصعبة ولديهم القدرة على تغيير انفعالاتهم بسرعة عندما تتغير الظروف، ولا توقفهم العقبات على تحقيق أهدافهم ويتميزون بقوة العزيمة والمزاج المعتدل ولديهم معرفة حقيقية بانفعالاتهم وكيفية إدارتها ومعالجتها وتنظيمها.

- سمة السيطرة إذ يتميزون بالقيادة وإدارة الحوار والتأثير في الآخرين والاستقلالية والتوكيدية والفاعلية في علاقاتهم مع الآخرين، ولديهم القدرة على اتخاذ القرارات والقدرة على التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم(الضبط الذاتي).

- الاندفاعية (الحماس، النشاط، الحيوية، الانفتاح)، وقد يرجع ذلك إلى أنهم يتسمون بالدافعية العامة والدافعية للإنجاز والتفوق، متفائلين، يتسمون بالانبساطية الاجتماعية، ويفضلون التغير والتنوع ولديهم القدرة على التحمل، وبالتالي فإنهم مفعمون بالنشاط والحيوية والانفتاح.

- القيادة، الرّيادة، الاستقلالية، التوكيدية، التغيير، والتنوع.

- الجرأة، التفاؤل، الثقة بالنفس، الطموح، الانبساطية، الحضور الاجتماعي، سعة المكانة.

- الحساسية لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين ومتطلباتهم وأكثر حساسية في معرفة وفهم مشاعر الآخرين الظاهرة والدفينة، فهم يكتشفون الانفعالات من خلال تعبيرات الوجوه، نغمات الأصوات، الحماية الزائدة (الشفقة اتجاه الآخرين) إذ تتفق مع دراسة ماير وآخرين (1999) التي أظهرت وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الوجداني وسمة الحساسية وتتفق أيضا مع نموذج "ديولوكس وهيكس" للذكاء الوجداني حيث كانت الحساسية إحدى الكفاءات الوجدانية في هذا النموذج.

- يقظة الضمير والترتيب والتنظيم قبل التحدث مع الآخرين.

- الحنكة (الخبرة والبساطة) فهم لا يقعون في مشاكل مع من حولهم لأنهم أكثر خبرة وبساطة في التعامل مع القضايا والمشكلات التي تواجههم وقد أظهرت دراسة جيري (1997) أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني أكثر جرأة في حل المنازعات بهدوء وتروي لمنع تصعيدها وأكثر خبرة في فهم انفعالات الآخرين وبناء روابط الثقة معهم والقدرة على التحكم في انفعالاتهم أثناء تعاملهم مع الآخرين.

- الطمأنينة والراديكالية التي تدل على التحرر والتجديد والتحليل وأكثر فاعلية في حل المشكلات، والاستقلالية الذاتية وعدم المسايرة والتوكيدية. [55]، ص118- 119- 120.

4. أهميّة الذكاء الوجداني:

إنّ أهمية الذكاء الوجداني متمثلة في الصلة بين الإحساس والشخصية والاستعدادات الأخلاقيّة الفطريّة، وإن المواقف الأخلاقية الأساسية إنما تنبع من قدرات الإنسان الانفعالية الأساسية، ذلك أن الانفعال بالنسبة للإنسان هو واسطة العاطفة، وبذرة كل انفعال هو شعور يتفجر داخل الإنسان للتعبير عن نفسه فيما فعل، وهؤلاء الذين يكونون أسرى الانفعال أي المفتقرون للقدرة على ضبط النفس إنما يعانون من عجز أخلاقي، فالقدرة على السيطرة على الانفعال هي أساس الإرادة وأساس الشخصية، وأساس مشاعر الإيثار إنما يكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين أي القدرة على قراءة عواطفهم، أما العجز عن الإحساس باحتياج الآخر وبشعوره بالإحباط فمعناه عدم الاكتراث وحسب الأعسر كفافي (2000) إذا كان هناك موقفان أخلاقيّان يستلزمهما عصرنا فهما على وجه التحديد ضبط النفس والرأفة. [48]، ص47.

وتبرز أهمية الذكاء الوجداني حسب دانييل جولمان (2000) من كونه نبعا من استعداد رئيسي كقوة مسيطرة على كل قدراتنا الأخرى إيجابا وسلبا، تيسيرا وإعاقة ألا وهي الوجدان.

كما تظهر أهميّته أيضا لكونه فنا من فنون قيادة الانفعالات وإدارتها، ومهارة ناجحة من مهارات المعرفة والكفاءة الوجدانية، ومحرك المشاعر، وخاصية أساسية لأنسنة الإنسان، وكل علاقة ألفة بين البشر. [56]، ص9- 10.

فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على التوافق مع المتغيرات التي تحدث في بيئاتهم ، وأكثر قدرة على إقامة علاقات اجتماعية مناسبة ، كما أنّهم يتمتعون بالقدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين. [58]، ص116.

لذا كان من الضّروري أن يظهر هذا المفهوم في هذا الوقت الذي نفشت فيه مظاهر الفشل والعنف وسوء التصرف، وكان من الضروري كذلك الاهتمام به ونشره وبحث علاقاته بمتغيرات أخرى خاصة لدى الآباء والتربويين والمهنيين والإداريين. [57]، ص 12.

5. أبعاد الذكاء الوجداني:

5. 1. الوعي بالذات:

ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه والثقة في ذاته وإمكاناتها. [55] ، ص31.

وهو أساس الثقة بالنفس، فالفرد في حاجة لمعرفة أوجه القوة والضعف لديه ويتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراته، حيث يساعد الوعي بالذات على تعلم أسلوب أكثر كفاءة في اتخاذ القرار. [48]، ص36). ويتضمن الوعي بالذات الكفايات الفرعية التالية:

أ- الوعي العاطفي:

يقصد به معرفة الفرد لانفعالاته وتأثيراتها المختلفة، فالأفراد الذين تسود لديهم هذه الكفاية يدركون أسباب أية مشاعر يشعرون بها ويدركون الصلة بين أحاسيسهم وبين ما يفكرون به وما يقولونه وكيف أن مشاعرهم تؤثر على آدائهم وإذا ما تكون هذا الوعي لدى الفرد فإنه يقوده إلى فهم ذاته أولا ثم العمل على تحقيق أهدافه بدرجة كبيرة من الوعي. [59]، ص120.

ب- التّقييم الدّقيق:

ويشير إلى قدرة الفرد علا معرفة نقاط القوة والضعف لديه إذ يتصف من يتمتع بهذه الكفاية بالتعلم من التجارب السابقة، ونجدهم منفتحين على التغذية الراجعة الصريحة التي يتلقونها من الآخرين. ولديهم توجه نحو التعلم المستمر والعمل على تطوير ذواتهم نحو الأفضل، كما أنهم قادرون على إظهار روح المرح بثقة. [59]، ص120.

ج- الثقة بالنفس:

وتشير إلى قدرة الفرد على الوعي بقيمة ذاته وقدرتها الأداء في مجالات معينة، فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يدافعون بقوة عما يعتقدون أنه صحيح، يقدمون أنفسهم بثقة، وقادرون على اتخاذ قرارات رغم الضغوط. [59] ، ص121.

5. 2. التنظيم الذاتي:

يقصد بهذه الكفاية قدرة الفرد على إدارته لحالاته الداخلية من حيث مصادر دوافعها ويشتمل هذا الجانب على الكفايات الفرعية التالية:

أ- التحكم الذاتي:

يعني السيطرة على الانفعالات والدوافع الفوضوية، فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتحكمون بمشاعرهم المندفعة ومشاعر الضيق أوالحزن التي تنتابهم بين الحين والآخر بشكل جيد. ويبقون متماسكين وإيجابيين حتى اللحظات الصعبة التي تعترض بعض أنشطتهم. ويفكرون بوضوح ويحافظون على تركيزهم تحت الضغوط. [59]، ص121.

ب- النزاهة:

ويقصد بها الحفاظ على الأمانة الأخلاقية فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتصرفون بشكل أخلاقي، ويبنون الثقة من خلال جدارتهم ومصداقيتهم، ويعترفون بأخطائهم. [59] ، ص121.

ج- الضمير:

ويعني تحمل مسؤولية الأداء الشخصي، فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يوفون بالتزاماتهم ووعودهم ويحملون أنفسهم مسؤولية الوصول إلى أهدافهم ومنظمون وحريصون في عملهم. [59]، ص121.

د- التكيف:

ويشير إلى مرونة الفرد في التعامل مع عوامل التغيير التي يتعرض لها. حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاملون بيسر مع التغيرات المتعددة، يغيرون الأولويات ويتغيرون بسرعة استجابة لطبيعة المتغيرات، ويغيرون ردود فعلهم وخططهم لتناسب الظروف التي يعيشونها ولديهم المرونة أيضا في طريقة رؤيتهم للأحداث. [59]، ص121.

ه- الإبتكار:

تشير هذه الكفاية إلى درجة الارتياح مع الأفكار والمعلومات الجديدة والطرق الحديثة التي يتعرض لها الفرد، بحيث يبحث الفرد هنا عن الآراء الجديدة من مصادر متعددة ويستمتعون بالحلول الجديدة للمشكلات، ويتبنون آفاقا جديدة في تفكيرهم. [59]، ص121.

5. 3. الدّافعية:

هي الحالة الداخلية التي تدفع وتوجه الفرد نحو تحقيق أهدافه وتسهل عليه تحقيقها وتتضمن دافعية الفرد للإنجاز، المثابرة، وتحمل الضغوط، والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال ، التفاؤل، التحدي، المخاطرة المحسوبة، والعمل المتواصل دون الملل، والإجهاد. [55]، ص31. وتتضمّن الكفايات الفرعية التالية:

أ- دافع الإنجاز:

ويقصد به المثابرة لتحصيل مستوى عال من التّفوق وتحقيقه، فالأفراد الذين يتمتّعون بهذه الكفاية يتوجهون نحو الوصول إلى أهدافهم، بل ويرسمون لأنفسهم أهدافا صعبة. ويتعلمون كيف يمكنهم أن يحسنوا من أدائهم. [59]، ص121.

ب- الإلتزام:

ويشير إلى الميل نحو أهداف المجموعة أوالجماعة أوالمنظمة التي ينتمي إليها، فمن يتمتع بهذه الكفاية جاهز لتقديم التضحية من أجل أهداف جماعية أكبر ويستخدم مبادئ المجموعة لاتخاذ قراراته وتوضيح خبراته، ويبحث بشكل فاعل عن الفرص التي تمكنه من تحقيق أهداف المجموعة. [59]، ص121.

ج- المبادرة:

وتعني الاستعداد لاستغلال الفرص المتاحة. فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية جاهزون لاقتناص الفرص، ويتابعون تحقيق أهدافهم إلى ما هو أبعد من المتوقع منهم ويحركون الآخرين من حيث جهود ريادية غير عادية.[59]، ص122.

د- التفاؤل:

ويقصد به الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العراقيل والمصاعب التي تواجه الفرد، فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يثابرون لتحقيق أهدافهم بالرغم من المصاعب وعوامل الإحباط التي يتعرضون لها ويعملون بدافع من الأمل في النجاح وليس لخوفهم من الفشل ويرون التراجع نتيجة لظروف يمكن التحكم بها. [59]، ص122.

ه- الكفاية الاجتماعية:

تعدّ المكوّن الثاني من مكونات الذكاء الوجداني ويقصد بها الكيفية التي يتدبر بها الفرد علاقاته مع الآخرين . وتتضمن البعدين الرّابع والخامس للذكاء الوجداني وهما:

5. 4. التّعاطف:

يقصد به الوعي بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم ويتضمن هذا البعد الأبعاد الفرعية الآتية:

أ- فهم الآخرين:

أي الإحساس بمشاعر الآخرين وآرائهم وإبداء الاهتمام بما يشغلهم فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية ينتبهون إلى التنبيهات الانفعالية ويستمعون بشكل جيد ويظهرون حساسية وتفهما لوجهات نظر الآخرين سواء اتفقت مع آرائهم أم اختلفت، ويساعدون الآخرين تفهما منهم لاحتياجاتهم ومشاعرهم. [59]، ص122.

ب- تطوير الآخرين:

أي الإحساس بحاجات الآخرين للتطور وتعزيز قدراتهم، فالأشخاص الذين يتمتعون بهذه الكفاية يعترفون بنقاط القوة عند الآخرين ويكافؤونهم على إنجازاتهم ويراقبون ويعطون الوقت المناسب للتدريب، ويقدمون مهمات تزيد من مهارات الأشخاص بما تشكله لهم من تحدّ. [59]، ص122.

ج- التّوجه للخدمة:

ويشير إلى فهم وتوقع وإدراك حاجات الآخرين وتلبيتها، فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتفهمون حاجات الآخرين ويحاولون إيجاد طرق لزيادة رضا الآخرين، ويقدمون المساعدة المناسبة عن طيب خاطر. [59]، ص122.

د- التّنوع المؤثر:

بما أن المجتمع غير متجانس فإن تواجد أفراد مختلفين يعد أمرا طبيعيا وبالتالي فإن تشجيع الفرص بين الأفراد المختلفين يعد كفاية في هذا المجال إذ يتمتع من يتمتع بهذه الكفاية باحترام الأشخاص مهما كانت خلفياتهم الدينية والعرقية والسياسية، ويبدي تفهما لوجهات النظر العالمية من سياسية وكذا اقتصادية وأيضا للاختلاف بين الجماعات في الآراء والمعتقدات ويتحدى الانحياز والتعصّب. [59]، ص122.

5. 5. المهارات الاجتماعية:

وهي المهارات الهادفة إلى إحداث ردود الفعل المطلوبة عند الآخرين وتتضمن الأبعاد الفرعية التالية:

أ- التّأثير:

أي إدارة الأساليب الفعالة في إقناع الآخرين حيث أن من يتمتع بها لديه مهارة في جذب الناس من خلال اعتمادهم على إستراتيجيات معقدة في التأثير عليهم كبناء الإجماع والتأييد كما يعمل على تحويل الأحداث المأساوية إلى أشكال فاعلة من أجل إثبات وجهة نظر معينة ويلائم عروضه بشكل يجذب الآخرين. [59]، ص123.

ب- التّواصل:

أي الإصغاء بتفتح وإرسال رسائل واضحة ومقنعة إلى الآخرين، فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يمتلكون القدرة على الاستقبال والإرسال من وإلى الآخرين، ويصغون بشكل فاعل ويحاولون الوصول إلى فهم مشترك معهم، يرحبون بتبادل المعلومات بشكل كامل، كما يشجعون على التواصل بانفتاح ذهني ويتلقون الآخرين بشكل جيد. [59]، ص123.

ج- إدارة النّزاع:

وتشير إلى القدرة على التفاوض وحل نقاط الخلاف مع الأفراد والجماعات، فالأفراد الذين يتمتعون بها يعالجون الأوضاع الصعبة ويتعاملون بدبلوماسية وبراعة، ويلاحظون النزاع المحتمل، ويضعون الاختلافات موضع النقاش، ويجدون الحلول الأفضل. [59]، ص123.

د- القيادة:

وتشير إلى القدرة على التحفيز ودفع الآخرين إلى العمل برضاهم من أجل تحقيق أهداف معينة، فالذين يتمتعون بها يثيرون الحماس بشكل واضح لدى من يعملون معهم باتجاه تحقيق رؤية ورسالة مشتركة، ويقودون أداء غيرهم ويبقونهم في موقع المسؤولية. [59]، ص123.

ن- استقطاب التغيير:

والذي يشير إلى روح المبادرة في طلب التغيير ومن ثم القدرة على إدارته فالأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يدركون الحاجة الماسة إلى التغيير في عصر أصبحت هذه هي سمته الأساسية، يتحدون الوضع القائم، ويمنعون نموذج التغيير المتوقع من الآخرين. [59]، ص123.

ه- بناء الروابط:

أي تغذية العلاقات المثمرة بين الأفراد، فالذين يتمتعون بها يتصفون بأنهم يحافظون على شبكات واسعة وغير رسمية من العلاقات الإنسانية، ويحافظون على علاقات الصداقة الشخصية. [59]، ص123.

و- التعاون والتنسيق:

ويشير إلى العمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة. [59]، ص123.

ي- قابليات الفريق:

بمعنى القدرة على خلق قوة للجماعة بهدف تحقيق أهدافها النبيلة بالحرص على نمذجة الصفات الجيدة مثل الإحترام، التعاون والمساعدة والعمل على بناء هوية للفريق وحماية الجماعة. [59]، ص123.

6. خصائص أبعاد الذّكاء الوجداني عند الأطفال:

6. 1. الوعي بالذّات عند أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة:

يكتسب الأطفال في السّنوات الأولى من عمرهم إدراكا لذواتهم في الزمان والمكان، فعالم الطّفل يبدأ في الحقيقة بنفسه، ثمّ يتّسع سريعا ليضمّ أسرته في البداية ومن ثمّ الوسط المحيط بها وقد يمتدّ إلى العالم بأسره.

إنّ مفهوم الذّات الذي ينمّيه كلّ طفل يتحدّد استنادا إلى العديد من خبراته الأولى في الزّمان والمكان. فالطّفل يحتاج أن يشعر بوجود مكان له وحين تتاح له فرص لإقامة علاقات متعدّدة، فإنّه يصبح أكثر اطمئنان إلى مجاله الحياتي، فهو حين يجري ويلعب بالرّمل والماء ويستخدم مطرقة أوفرشاة يكتسب شعورا بقوّته الدّاخليّة، فالطّفل يتعلّم تدريجيّا أنّه أصبح قادرا على التّحكم في أجزاء عديدة من محيطه، وأنّ جوانب أخرى من هذا المحيط ما تزال خارج سيطرته، على أنّ الطّفل الذي مرّ بخبرات ناجحة عديدة يستطيع تقبّل حدوده ويشعر بالرّضا النّاجم عن الأخذ والعطاء. ويلاحظ أنّ الرّاشدين يحاولون توجيه الأطفال نحو المشاركة قبل أن يتكوّن لدى هؤلاء إدراك صحيح لمفهوم الأخذ والعطاء والحقيقة أنّ الطّفل ليس بالضّرورة أنانيّا حين يرفض المشاركة بجميع الأشياء مع الآخرين لأنّ مفهوم الملكيّة لم يتكوّن لديه بعد، فمن أجل تفهّم شعور الآخرين يجب أن يكون لدى الطّفل شعور واضح بذاته، ومن هنا فإنّ نوع التّفاعل مع الآخرين يتوقّف على مدى معرفة الطّفل بذاته. [60]، ص226.

إنّ المسؤوليّة تعني النّضج بمعنى أن يكون الطّفل مسؤولا اتجاه الأسرة، ونفسه والمجتمع، وتعني أن نكون مسؤولين عن كافّة حياتنا وأوضاعنا وإمكاناتنا ومواهبنا ومشاعرنا وأفكارنا وتصرّفاتنا وحرّيتنا. والمسؤوليّة في أدنى مستوى لها هي الطّاعة (6 سنوات أو أقلّ) وفي المستوى الذي يليه (8 سنوات – 10 سنوات) هي الأخلاقيّة أو الاهتمام بالطّريقة التي تؤثّر فيها تصرّفاتنا ومواقفنا مع الآخرين والمستوى الثّالث(10- 12 سنة) تصبح هي التّهذيب وفي أعلى مستوى لها هي خدمة الآخرين. [61]، ص 12.

ومن الأفضل أن يتعلّم الطّفل المسؤوليّة وفقا لهذا التّسلسل فيتعلّمون المسؤوليّة اتجاه آبائهم (الطّاعة)، ثمّ اتجاه المجتمع الذي ينتمون إليه ويعملون من أجله (الأخلاقيّة)، ثمّ اتجاه أنفسهم (التّهذيب) وأخيرا اتجاه الآخرين ومن أجلهم (المساعدة). [61]، ص 13.

6. 2. التّعرف على عواطف الآخرين وتفهّمها:

يتعلّم الطّفل مع ارتقائه المعرفي أن يتعرّف على عواطف الآخرين وأن يفهمها وأن يربط أساليب سلوكيّة وأحداث معيّنة بالتّعبيرات الانفعالية، وكثير من أطفال ما قبل المدرسة يميلون غلى الرّسم وحسب ما يتوفّر لديهم من إمكانيات يعبرّون من خلاله على مختلف المشاعر والانفعالات من سعادة أو حزنا أوغضب ويستطيع الطّفل أن يميّز التّعبيرات الانفعالية والسّلبية وأن يحدّدها في القصص التي يسمعها والتّعرف على طبيعة الإنفعال عند بطل القصّة يعكس تقدّما إدراكيّا كما يعتبر خطوة في سبيل انتقاله من مرحلة التّمركز حول الذّات إلى مرحلة الإنتباه إلى الآخرين ووضع أحوالهم في الاعتبار، وكما أوضح بورك (1991) فإنّ الطّفل يتعرّف أوّلا على القصص التي ترتبط بالسّعادة ثمّ يليها القصص التي تدور حول الخوف، وعند الخامسة يستطيع الطّفل أن يتعرّف على القصص المحزنة، أمّا قصص الغضب فهي آخر ما يمكن أن يتعرّف عليه الطّفل في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، وبسبب عدم قدرة هذا الأخير على التّركيز وعلى أن يتبلور اهتمامه وانتباهه على جوانب مختلفة من الموقف، فأطفال هذا السّن لا يستطيعون تخيّل خبرة نوعين من المشاعر في وقت واحد وبسبب تمركزهم حول ذواتهم فإنّهم يفترضون أنّ الآخرين يشعرون بالسّعادة والحزن حسب الأحداث التي تؤثّر عليهم / ويظلّ الطّفل ينظر إلى الأمور من منظوره الشّخصي طوال هذه المرحلة وحتّى السّادسة، كما أنّهم يتأثرون بعواطفهم ومشاعرهم عند تفسير عواطف الآخرين. بحيث أنّ أطفال ما قبل المدرسة يفهمون الآخرين ولديهم مشاعر ربّما تختلف عن مشاعرهم هم وبإمكانهم استخدام هذا الفهم عندما يتفاعلون مع الآخرين كما أنّهم ربّما يقدّمون ألعابهم وخدماتهم عندما يشعرون أنّ الآخر بحاجة إليها. [55]، ص245- 246.

6. 3. الغضب في مرحلة الطّفولة المبكّرة:

إنّ انفعال الغضب من الانفعالات الشّائعة جدّا في مرحلة الطّفولة المبكّرة ويصل الطّفل إلى ذروة ثورته الانفعالية في هذه المرحلة بعد أن تكون معظم الانفعالات الإيجابيّة والسّلبيّة قد تبلورت في بداية المرحلة وفي آخر مرحلة المهد، والغضب في مقدّمة طفل ما قبل المدرسة بحيث يصل غضبه إلى قمّته بمنتهى السّهولة والسّرعة لأتفه الأسباب، كما يمكن أن ينتهي غضبه بسرعة أيضا لأبسط سلوك يمثّل ترضية كافية له وعلى المعلّمة أن تعلّم الأطفال كيف يعبّرون عن غضبهم بصورة إيجابيّة وهذا من خلال التّعبير اللفظي عن المشاعر وليس المقصود به الصّراخ والشّتائم وإنّما الكلمات التي تعبّر عن شعور الطّفل حيال ما أصابه من الغضب ويمتاز هذا الأسلوب أنّه يمنح الأطفال شكلا مقبولا للتنفيس عن مشاعرهم، كما يمنحهم الإحساس بالسّيطرة على هذه المشاعر، أي أنّ الأطفال قادرون على التّعامل مع موقف الغضب وقيامهم بحلّ المشكلة

بأنفسهم يعزّز إحساسهم بذواتهم وكفاءتهم كما يجنّبهم الكثير من مشاعر الذّنب والنّدم على تصرّف غير مقبول فيما بعد. فالتّعبير عن الغضب بالكلمات ليس بالأمر اليسير في لبداية ولا يمثّل أمرا طبيعيّا للأطفال الصّغار، حيث أنّ مهارات الاتصال لديهم لاتزال محدودة ولذا فالأمر أكثر صعوبة للطفل إذا وجد نفسه واقعا تحت وطأة آلام انفعالية غامرة فيلجأ إلى الهجوم أو الصّياح والبكاء كسبيل أيسر لتفريغ شحنته الانفعالية ومع ذلك فإنّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين3 و5 سنوات يمكنهم أن يكونوا قادرين إذا ما علّمهم أحد على اكتساب استجابة التّعبير عن الغضب وعن مختلف الانفعالات باستخدام الكلمات، ولتعلّم المعلّمة هذا للأطفال ينبغي أن تكون هي نموذجا عمليّا لذلك، فإذا ما شعرت بالغضب لموقف ما عليها أن تخبر الأطفال في الفصل بحقيقة مشاعرها، كما عليها أن تفهمهم أنّها عندما تغضب لا تغضب عليهم كأشخاص وإنّما تغضب من أفعالهم وتعترض عليها لأنّها سلوكيّات مرفوضة وغير مقبولة، ويصل الأطفال إلى التّحكم في غضبهم إذا ما توّصلوا إلى :

1- إكتساب الأطفال السّيطرة الدّاخليّة عن مشاعرهم.

2- إمتلاكهم لأسلوب مقبول للتنفيس عن مشاعرهم.

3- توصّلهم إلى المناقشة بالكلمات الموضوعيّة بدلا من التّعبير الفجّ وغير المسيطر عليه من الغضب. [62]، ص214- 215.

6. 4. فك النّزاع:

بالرّغم من أهميّة وجود الكبار لفكّ النّزاعات التي قد تنشأ بين الأطفال إلاّ أنّه من المفضّل أن يترك الطّفل لحلّ النّزاع الذي ينشب بينه وبين زميله بنفسه. فحينما يدرك الطّفل أنّه أصبح جزءا من الجماعة فإنّه يعمل على التّأثير على سلوك الآخرين المجاورين له ويشعر نتيجة لقدرته على هذا بأنّه أصبح ذو قوّة يتحكّم من خلالها في نفسه وربّما في الآخرين أيضا ويحلّ معظم الأطفال الصّراع إمّا بالانسحاب من الموقف أو عن طريق استخدام القوّة الجسميّة وهنا يتجلّى دور الكبار في مساعدة الطّفل على اختيار بدائل مقبولة وسويّة لحلّ النّزاع أو الصّراع. [62]، ص182.

وقد كشفت نتائج العديد من الدّراسات أنّ الطّفل الذي يمارس إستراتيجيّات مختلفة لفضّ النّزاع هو أميل إلى أن يكون طفلا فاعلا في حلّ قضايا النّزاع بصفة عامّة والأمر ليس سهلا كما يبدو فالطّفل في هذه السّن لا يستطيع أن يتقبّل فكرة المكسب والخسارة كما أنّه قد لايستطيع تقبّل

فكرة أنّ حل النّزاع يتطلب بعض الفنيّات التّوافقيّة حتّى لايخسر أو يكسب أحد، وعليه أن يعرف ذلك وأن يتدرّب على قبوله. [62]، ص183.

وبإمكان الكبار (المعلّمات) مساعدة الأطفال على تنمية مهارات التّعاون وحلّ النّزاع بإيراد الوسائل التّالية:

1- مساعدة الأطفال على فهم القوانين والتعليمات التي تعمل على ضبط السّلوك وتنظيمه.

2- مساعدة الأطفال على تحديد أسباب الصراعات لاختيار البدائل المناسبة لحلّها ومراعاة عواقبها. ويتمّ ذلك خلال مناقشة قيمة المشاركة والتّعاون والتّفاوض، فضلا عن تقييم الآثار السّلبية لسلوك العنف والعدوان باعتبارهما من الوسائل التي يلجأ إليها بعض الأطفال لحلّ النّزاع.

3- التّأكد من أنّ الطّفل يعي جيّدا ما يتضمّنه مفهوم التّعاون، وبإمكان المعلّمة تحقيق هذا الهدف- وهو توضيح أهميّة التّعاون- بأن تؤكّد على أهميّة اشتراك أكثر من شخص في إنجاز عمل ما أو في حلّ مشكلة ما، وعليها أن تقرن هذا التّوضيح النّظري بمثال عملي يقوم به الأطفال.

4- خلق بيئة تعليميّة تحفّز الأطفال على التّعاون والرّعاية والمشاركة. [62]، ص184.

7. تنمية الذكاء الوجداني:

تتسلسل عمليّة الذّكاء العاطفي عبر مستوياته المختلفة وفق مراحل النّمو العاطفي، فيركّز المستوى الأوّل على معرفة الذّات، والمستوى الثّاني على الحديث عن الانفعالات المختلفة، ثمّ تركّز المستويات الأخرى على الصّداقة ومشاعر الانتماء وأكثر ما يميّز هذه العمليّة أنّها تعمل على وضع الطّفل على الطّريق الصّحيح الذي يمدّه بالتّوازن النّفسي وهو طريق التّعلّق بالله والاستعانة والثّقة به والتّوكل عليه، إذ يشبع حاجاته إلى التّعلق العاطفي بتنمية عاطفته وتعلّق عاطفته بمن هو سبب وجوده واستمراره في هذه الدّنيا، ثمّ يربطه هذا الحبّ بالحرص على مرضاة محبوبه فيتوجّه إلى أن يحسّن أخلاقه وسلوكاته طاعة لربّه ويراقب نفسه خشية منه، وبذلك نجمع بين التّنمية العاطفيّة التي تقدّمها لنا روح العقيدة الإسلاميّة وبين ما توصّلت إليه الأبحاث والدّراسات العلميّة لنعمل على بناء الشّخصيّة المتوازنة.كما تنمّى مهارات التّحكم بالانفعالات والقدرة على حلّ المشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات ومهارة التّواصل الاجتماعي. [59]، ص125.

ويمكن رؤية آثار تنمية الذّكاء العاطفي ظاهرة في سلوك الطّفل أثناء تفاعله في المواقف المختلفة، فنجد أنّ الطّفل يتفاعل في مواقف اللعب مع أقرانه ويتعاون ويتسامح ويصبر ويتحكّم في غضبه ويتواصل مع المحيطين به بطريقة جيّدة كما تهتم عمليّة تنمية الذّكاء العاطفي بكلّ بعد من أبعاد الذّكاء العاطفي المختلفة ومن مظاهر تنمية هذا الأخير عند الطّفل أن يكون الطّفل على درجة مناسبة من:

- الوعي بذاته بالإضافة إلى توفّر مفهوم ذات واضح وإيجابي عن النّفس.

- الوعي بحالته الانفعالية بالإضافة إلى القدرة على قراءة انفعالات الآخرين وتفهّمها.

- علاقة إيجابيّة غير متوتّرة مع المحيطين من الكبار والصّغار.

- تقديم الطّفل لتفسيرات مقنعة وصحيحة عن سلوكه.

- المشاركة الإيجابيّة مع الآخرين.

- التّحكم في الانفعالات خاصّة السّلبيّة منها مثل الغضب.

- الاهتمام بانفعالات الآخرين. [62].

8. أهميّة التنمية العاطفية في الطفولة المبكّرة:

يقصد بالوجدان الخبرة بالمشاعر والعواطف التي تتفاوت من اشدّ درجات الألم إلى أشدّ درجات اللذة والسّرور، والوجدان هي التي تلوّن حياتنا النّفسية الدّاخليّة فقد نجد الوجدان شعوريّا مثل شعورنا بالحزن، الفرح، الأسى، الغضب أو السّرور. وقد نستشعر الفرح والارتياح بدون أن تكون أسبابهما واضحة في شعورنا. [62]، ص501- 502.

يؤثّر الذّكاء الوجداني بنسبة 80% من نسبة النّجاح في الحياة العامّة للأفراد، كما يساهم هذا الذّكاء في بناء شخصيّة الفرد بجعلها أكثر متعة وإيجابيّة في أيّام حياته، ويؤثّر أيضا على قدرته على التّعلم وإقامة العلاقات النّاجحة، والتّصرف السّليم في المواقف العصيبة، ولقد وجد أنّ التّربية الوجدانية المبكّرة لهذا الذّكاء هي أساس توافره لدى الأفراد، من هنا جاءت أهميّة التّخطيط لتنمية الذّكاء العاطفي في مرحلة الطّفولة على صعيد الأسرة والمدرسة.ويقع على عاتق الأسرة تنشئة الطّفل تنشئة نفسيّة متوازنة وتحقيق التّنمية العاطفيّة (الوجدانيّة) التي تمكنه من النجاح في مجالات الحياة المتعدّدة، كما يقع على عاتق المدرسة نشر الوعي بمدى أهميّة هذا الذّكاء وكذلك إعداد المدرسة الذّكيّة التي تتيح مجال النّمو العاطفي لطلبتها عن طريق تأهيل المعلّمين وتطبيق المناهج التي من شأنها تطوير هذا الذّكاء.

[62]، ص124.

وتنتج عن التّنمية الوجدانيّة الصّحة الوجدانيّة التي تضمّ مراقبة المشاعر وضبطها والوصول بالفرد إلى تحقيق أهدافه، فالتّنمية الوجدانيّة هي السّبيل الصّحيح للحياة النّفسيّة السّوية، وإلى النّجاح في الحياة اجتماعيا ومهنيّا، وإلى الشعور بالكفاءة والرضا وتجنّب أو الحدّ من معدّل الجرائم بأنواعها وكذلك زيادة معدّلات تعاطي المخدّرات والتّعود على استخدام المواد المؤثّرة عقليّا وكذلك تعاطي المخدّرات بالإضافة إلى الحدّ من معدّلات الفشل والتّسرب المدرسي والانقطاع عن التّعليم ممّا يمثّل هدرا كبيرا في الجهد التّربوي. [62]، ص503- 504- 505.

ملخّص الفصل:

من خلال ما تمّ عرضه في هذا الفصل يتّضح أنّ الذّكاء عمليّة عقليّة ذات أثر كبير على الفرد، ينعكس من خلال سلوكاته الشّخصيّة والبينشخصيّة ومختلف مواقف الحياة المعاشة، ويمس البعد الوجداني كلّا من الاتجاهات والميول والدّوافع والقيم والمشاعر ويعني الحالة الدّاخليّة التي تهيّء الفرد أن يسلك على نحو معيّن نحو الذّات أو الآخرين ممّن حوله.

كما يتبيّن من خلال ما تمّ التّطرق إليه أنّ الذّكاء الوجداني ذو أهميّة واضحة في حياة الإنسان؛ إذ أنّ الأشخاص مرتفعي الذّكاء الوجداني أنجح في حياتهم وأكثر توازنا وتوافقا من منخفضي الذّكاء الوجداني كما يلعب هذا الأخير دورا هامّا في التّحصيل الدّراسي والنّجاح في العمل.

الفصل 4

إعداد البرامج

تمهيد:

يتناول هذا الفصل العديد من الأمور والمعلومات المتعلقة ببناء البرامج، إعدادها وتصميمها ويتضمن هذا عدة خطوات وأسس ومراحل تتطلب عملية مراجعة وتدقيق وتقويم وتحرير وتحليل واختبار، كما تتضمن عمليات مراجعة التحرير اللغوي والإضافة أو الحذف أو إعادة الكتابة أو إعادة التصميم بما في ذلك من وحدات، و فيما يلي سرد شامل لمختلف الخطوات و الأسس وغيرها من الأمور المهمة التي تساعد على إعداد البرنامج الجيد.

1. تعريف البرامج:

يمكن تعريفها بأنّها مركب من السياسات والإجراءات معتمدة على ميزانية معيّنة مخطّطة تؤدّي إلى تنفيذ عمل معيّن، ويعني هذا ضرورة وجود بنود اتفاق مناسبة للصرف على البرنامج، فضلا عن استمراره وعدم تعثّره. [31]، ص115.

2. خطوات بناء البرامج التدريبية:

2. 1. الإحصاء:

للإحصاء دور هام في ميدان التدريب فالإحصاءات التي تقدمها إدارة الإحصاء بالوزارة عن المدارس وعدد الفصول وعدد التلاميذ في كل نوع من أنواع التعليم و في كل منطقة من المناطق التعليمية. إلى غير ذلك من الأمور المتعلقة بعينة البحث يدل على نواحي النقص التي يجب معالجتها عن طريق التدريب. [63]، ص231.

2. 2. التّخطيط:

ودوره لا يقل أهمية عن دور الإحصاء، حيث يبنى على أساسه أي برنامج تدريبي، ويرتبط به أي هدف يقصد من ورائه. وكما أن التخطيط أساس لأي مشروع، فهو كذلك أساس التدريب وهو يشمل عدة مراحل وهي كالتالي:

1- تحديد الغرض من إنشاء البرنامج التدريبي.

2- بحث الوسائل التي يمكن تحقيق الهدف منها.

3- ربط الأعمال الفرعية والتفصيلية في خطة معينة.

4- تقسيم العمل.

5- فهم الخطة الكلية.[63]. ص23.

2. 3. التنفيذ:

وهو يشمل بدوره عدة مراحل:

1- إدارة البرنامج التدريبي.

2- الإشراف عليه.

3- التنفيذ الميداني.

4- تقويم العمل أثناء تنفيذه.

2. 4. المتابعة:

وتشمل عدة مراحل هي:

1- دراسة التقويم الميداني.

2- القيام باستفتاءات للذين سبق لهم أن تدربوا.

3- جمع تقارير عن الذين تدربوا.

4- التقويم.

5- الانتفاع بكل ذلك للخطة التالية. [63]، ص232.

3. مراحل إعداد البرامج:

يحتاج إعداد البرنامج إلى جهد ووقت كبيرين، فالبرنامج الجيد يتطلب عناية فائقة في تحديد الأهداف و المحتوى وطريقة الأطر وتنظيمها من السهل إلى الصعب، وتمر عملية تصميم البرنامج بمراحل متعددة حتى يصل البرنامج إلى صورته النهائية وهذه المراحل هي:

أ- تحديد المادة التعليمية:

يفضل عند اختيار مادة البرنامج أن تكون مألوفة لمعد البرنامج أو في مجال تخصصه حتى يسهّل التّعامل معها، ويحتاج معد البرنامج في هذه المرحلة إلى الاستعانة بأكثر من مصدر لتحديد المادة التعليمية المناسبة، ومن بينها المتخصصون في المادة التي يتناولها موضوع البرنامج.

[64]، ص307.

ب- تحديد أهداف البرنامج بعبارات سلوكية قابلة للقياس:

عندما يقوم معد البرنامج بتحديد أهداف المادة التعليمية يجب عليه أن يحدد بدقة ما يجب أن يكون عليه سلوك المتعلم بعبارات هدفية محددة، فإن صياغة الأهداف وتحديدها بهذه الصورة يساعد واضع البرنامج بحيث يضمن تحقيق هذه الأهداف ويساعد المعلم على تحديد عناصر

البرنامج أومكوناته، ويرشد التعلم ويوجهه إلى التقاط الأفكار الأساسية، وتحدد للمعلم معايير النجاح التي ينبغي في ضوئها الحكم على مدى تعلم الطالب.[64]، ص307.

ج- تحديد نقطة البداية عند المتعلمين:

بعد تحديد الأهداف السلوكية يجب على معد البرنامج أن يعرف مستوى المتعلمين الذين يستعملون البرنامج من حيث مستويات الذكاء، الخبرات السابقة، والخصائص المتعلقة بموضوع البرنامج وغير ذلك من العوامل التي تعد مهمة لتحديد نقطة البداية في البرنامج.[64]. ص307.

د- تحليل المهمة :

بعد أن تحدد الأهداف يحلل المحتوى إلى عناصر أو مكونات فرعية تسمى بالمهمات، بحيث تشكل كل مهمة فكرة واحدة تصاغ على شكل جملة أوفقرة صغيرة وترتب من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب، من المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول. [64]، ص308.

ل- كتابة أطر البرنامج:

تتطلب هذه المرحلة مهارات فائقة من واضع البرنامج، إن كتابة الأطر بما يتفق ومبادئ التعليم المبرمج أمر بالغ الأهمية، فعلى سبيل المثال قد يعطى المتعلم في بعض الأسطر سؤالا يطلب منه الإجابة بنعم أولا، وقد يترك المعلم فراغا ليملأها بكلمة أوأكثر وقد يحتوي الإطار على بعض التلميحات أو الإشارات لتوجيه المتعلمين نحو الاستجابات الصحيحة لمنعه من الوقوع في الخطأ، وقد يعطى له رسم ويطلب منه استخلاص معلومات منه أو إكمال بعض أجزائه، فهذا التنويع في عرض الأطر وكتابتها يعد أمرا في غاية الأهمية لتحاشي ملل المتعلمين من البرنامج؛ ويتألف الإطار من ثلاثة أقسام هي: المثير، الاستجابة والتغذية الرّاجعة، ويفضل مراعاة ما يلي عند كتابة الأطر:

- دقة المعلومات العلميّة التي يتضمنها كل إطار.
- صياغة الأطر بلغة واضحة محددة. للإجابة الصحيحة ينبغي صياغة أبدال الإجابة بعناية لتكشف فهم الطالب الحقيقي.
- شمولية الأطر الأفكار الأساسية للمحتوى كافة. [64]، ص308.
- م- توافر التغذية الراجعة:

تعد التغذية الراجعة من أهم خصائص التعليم المبرمج ومميزاته، إذ لابد للإجابة أن تكون متاحة للمتعلم في نهاية كل إطار من أطر البرنامج حتى يتمكن المتعلم من الموازنة بين إجابته والإجابة الصحيحة؛ فعند اكتشافه صحة إجابته يشعر المتعلم بنجاحه في الموقف التعليمي وبذلك تزداد فعالية التعلم عنده وتكرار هذه العملية تجعل المتعلم نشطا طول الوقت أثناء تعلم البرنامج، أما إذا كانت استجابته خطأ فسيقوم بتصحيحها بنفسه، وهذا ما يدعو إلى الانتقال من خطوة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تعلم الخطوة السابقة. [64]، ص309.

ن- تجريب البرنامج وتعديله:

إنّ تجريب البرنامج وتعديله يعدان من الخطوات المهمة في إعداده وعند تجريبه يقوم معد البرنامج بإعطاء اختبار للمتعلمين قبل تطبيقه لتحديد مستواهم فيه وعادة يجرب البرنامج على عدد من الطلبة يتراوح بين خمسة إلى عشرة ويتتبع معد البرنامج المتعلمين خطوة خطوة أثناء تقدمهم في دراسة الأطر إطارا بعد الآخر وخلال ذلك يقوم بتسجيل ملاحظاته حول الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في مواجهة الأطر أوفهمها أو تسلسلها بطريقة ميسورة ويتحرى أي غموض بحيث تعد الملاحظات ذات قيمة في جعل البرنامج واضحا ومفهوما للمتعلمين، وبعد انتهاء المتعلمين من قراءة الأطر يعطى لهم اختبار لتحديد مدى تحصيلهم في البرنامج، وبناء على الملاحظات ونتائج الاختبار يتم إجراء التعديلات الضرورية إلى أن يتمكن ما لا يقل عن تسعين بالمائة من المتعلمين من مؤداه أي أن أي قصور يظهر في استجابات المتعلمين قصور في البرنامج وهذا الافتراض يحقق للبرنامج أقصى درجة من التحسن بحيث يصل إلى درجة عالية من الكفاية في تعليم المتعلمين، وهذه الخطوات التجريبية تستغرق وقتا ليس بالقصير لإظهار البرنامج بصورة ناجحة، وبعد استيفاء البرنامج هذه الشروط يمكن إخراجه بالصورة التي يراها معد البرنامج. [64]، ص309.

ه- صياغة البرنامج بصورته النهائية:

بعد أن يقوم المعد بتنقيح البرنامج وتعديله يصبح هذا البرنامج صالح للاستخدام النهائي. [64]، ص309.

و- إعداد الاختبارات الموافقة للبرنامج:

بعد أن أصبح البرنامج جاهزا للاستخدام النهائي، يقوم المعلم بإعداد نوعين من الاختبارات هما:

- الإختبار القبلي: الذي يعطى للطالب قبل البدء في تعلم البرنامج وذلك لتحديد مستواه في الموضوع، فإذا حصل على درجات متدنية فعليه أن يدرس البرنامج.
- الإختبار البعدي: ويعطى هذا الإختبار بعد انتهائه من دراسة البرنامج، وينبغي تأكيد شمولية محتوى المادة كافة وأهدافها.

4. أسس اختيار محتوى البرنامج:

يتمّ اختيار محتوى البرنامج وفق أسس نذكر منها ما يلي:

- مراعاة خصائص نمو الأطفال واستعدادهم واحتياجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم .

- مراعاة آراء فلاسفة التربية.

- مراعاة المبادئ النفسية الخمسة بانتقال محتوى البرنامج من الكل إلى الجزء ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول.

- مراعاة الفترة الزّمنية المتوقع تقديم البرنامج فيها والفترة الزمنية المسموح بها تقديم كل نشاط من أنشطة البرنامج؛ بحيث يكون النشاط مناسبا للأطفال من حيث الوقت الذي ينفذ فيه، فلا يكون طويل مملّ ولا قصير يفقد الغرض من تقديمه.

- تحديد الوسائل التعليمية التي يقترح البرنامج استخدامها مع كل نشاط مما يساعد في تسهيل الفهم على الأطفال وتشويقهم.

- تحديد وسائل التقويم الواجب على المدرب اتباعها للوقوف على درجة التقدم الذي يحرزه الطفل وأن تكون درجة التقويم مستمرة.

- مراعاة العوامل المؤثرة في هدف النشاط وأهمها العوامل العقلية، الاجتماعية، البيئية، التربوية والانفعالية.

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ومقارنة مستوى الطفل في ظل نتائجه. [64]، ص247.

5. تحليل العلاقة بين أهداف البرامج ومحتواها:

يمكن تلخيص العلاقة بين أهداف البرامج ومحتواها فيما يلي:

- الأهداف فقط هي التي تقرر المحتوى.

- الأهداف هي التي توفر الأساس المفيد لتصميم المحتوى.

- ينبغي أن يتناول المحتوى المشكلات ذات الأهمية الكبرى لمعظم المشاركين.

- ينبغي أن يكون المحتوى موجها نحو حل مشكلة ذات أهمية.

- ينبغي أن ينطوي على إمكانية التحديث العاجل عند اللزوم.

- ينبغي أن يكون المحتوى أفضل وأوفر من أي محتوى آخر يخدم الغرض نفسه.

- ملاحظة:

من أخطر الأخطار هو قيام المدرب ببناء محتوى يلبي أهدافه هو، فالأصل هو بناء محتوى يلبي حاجات المشاركين. [65]، ص44.

6. نماذج من تصميم البرامج:

تمّ أخذ هذه النماذج من نماذج خطيّة توضّح الإجراءات المنطقية لعمليتي التصميم والإنتاج وقد تم اقتراح العديد من النماذج في ميدان التّربية منها:

6. 1. نموذج إبراهيم الفار(1998): وجاء في خمس مراحل هي:

أ- مرحلة التصميم:

يتم فيها وضع تصور كامل للبرنامج وما ينبغي أن يحتويه من أهداف ومادة علمية وأنشطة وتدريبات.

ب- مرحلة الإعداد والتجهيز:

يتمّ فيها تجهيز متطلبات التصميم من صياغة الأهداف و إعداد المادة العلمية، والأنشطة ومفردات الاختبار وما يلزم العرض والتعزيز من أصوات وصور ثابتة ومتحركة، ولقطات فيديو. [65]، ص180.

ج- مرحلة كتابة السيناريو:

يتمّ فيها تنفيذ ترجمة الخطوط العريضة التي وضعها المصمم إلى أحداث ومواقف حقيقية على الورق.

د- مرحلة التنفيذ:

يتم فيها إعداد السيناريو في صورة برمجية تفاعلية.

ه- مرحلة التجريب والتطوير:

يتم فيها عرض البرمجية على عدد من المحكمين بهدف التحسين والتطوير. [65]، ص181.

6. 2. نموذج محمّد الحيلة (2001):

وجاء في أربع مراحل هي:

أ- مرحلة التحليل والتصميم:

و تشمل هذه المرحلة:

- تحديد الأهداف.

- تحديد مستوى المتعلمين.

- تحديد المادة التعليمية.

ب- مرحلة الإنتاج:

تشمل هذه المرحلة:

- نظام وعرض البرنامج.

- كتابة الإطارات.

- الحوسبة (البرمجة).

ج- مرحلة الاختبار والتقويم.

د- مرحلة الاستنتاج والتنفيذ:

تشمل هذه المرحلة:

- تجريب البرنامج.

- التعديل.

- التوزيع. [66]، ص181- 182.

6. 3. نموذج منى جاد (2001):

حددت منى جاد خطوات إنتاج البرامج في ست مراحل:

أ- مرحلة التحليل:

يتم فيها اختيار موضوع التعلم وتحديد وصياغة الأهداف، وتحليل موضوع التعلم.

ب- مرحلة التصميم:

يتمّ فيها تنظيم المحتوى تبعا لطبيعة المادة وخصائص المتعلمين، واستخدام الأنشطة لتوصيل المادة التعليمية، ويتم إعداد سيناريو البرنامج من خلال الجانب المسموع والجانب المرئي، ووصف الإطار بالإضافة إلى رقم الإطار.

ج- مرحلة التنفيذ (البرمجة):

يتمّ فيها تصميم الأدوات والوسائل التي تلزم عرض البرامج من صور وصوت وتأثيرات صوتية، وبعد ذلك تتم البرمجة النهائية للبرنامج. [66]، ص183.

د- إعداد دليل استخدام البرامج.

ه- مرحلة الاختبار.

و- مرحلة المتابعة.

7. التقنيات المعتمدة في تطبيق البرامج:

- الكشف:

وذلك من خلال اختيار العينة التي يطبق عليها البرنامج.

- التدريب.

- العمل المتشابك.

ويتمّ تشجيع العمل المتشابك بربط العينة بمحتوى البرنامج المطبق عليها.

- الإرشاد:

وهو مسؤول عن احتياجات واهتمامات وأساليب تطبيق البرنامج وذلك من خلال إرشاد المسؤول عن تطبيق البرنامج عن عدم إغفال احتياجات الأطفال والتطرق من خلال البرنامج إلى مختلف اهتماماتهم التي ستزيد من إثراء البرنامج وتجعل أسلوب تطبيقه أكثر متعة وبعيد عن الملل.

- تبادل المعلومات:

وذلك من خلال ما نسميه ببنك المعلومات، لتشجيع التفاعل والاستقلالية الذاتية في الخبرات عن طريق خلق فرص لقدرات واهتمامات المجموعات في تعليم الشركاء. [67]، ص139.

8. الأسس و الإستراتجيات الضرورية لفعالية البرنامج:

من الأسس والإستراتيجيّات اللازمة لفعاليّة البرنامج نذكر:

- أن يكون التعريف نابعا من فلسفة وأساس نظري (النظرية التي يتبناها البرنامج).

- أن يكون هناك تعريف إجرائي للبرنامج واضح ومحدد من حيث المحتوى وإمكانية استخدام أدوات القياس لكل مفهوم من المفاهيم الواردة في البرنامج.

- من حيث الأهداف:

- أن تكون الأهداف نابعة من فلسفة وأساس نظري (النظرية التي يتبناها البرنامج).

- ضرورة تحديد أهداف واضحة قابلة للقياس.

- أهمية وجود خطة واضحة ومبرمجة ومرنة لتفعيل الأهداف.

- أن تظهر مساهمة المختصين والخبراء في إعداد وثيقة الأهداف والخطة الإجرائية.

- فيما يخص التوعية:

- أن تأخذ عدة أشكال مثل: اللقاءات، الندوات، النشرات، الملصقات...

- أن تكون دورية مستمرة.

- تقدم بلغة مألوفة، واضحة، مفهومة للمستهدفين.

- أن تركز على محاور أساسية (الأهداف، التعريف، المحتوى، التوقيت، التنفيذ، وأوجه التعاون في دعم البرنامج).

- أن ترشد إلى طرق تقديم المساعدة للمستهدف وأساليب التعزيز والعوامل المؤثرة إيجابا وسلبا.

- أن تكون الأدوار المطلوبة واضحة لكل الفئات المشاركة.

- أن تكون الأدوات المستعملة سهلة الاستخدام، مناسبة، اقتصادية في التكلفة والوقت والجهد.

- أن يمر التعرف، الاختيار، التشخيص بمراحل متسلسلة وخطوات منظمة.

- أن تكون الأدوات والاختبارات تتناسب مع البيئة والثقافة وتتمتع بمعايير مناسبة.

- الاعتماد على مراجعة ملف الطفل.

- الأخذ برأي الأسرة والمعلمين.

- أن تكون الاهتمامات مصنفة حسب الأولوية ومجمعة حسب تماثلها.

- وجود خطة لتوجيه الاهتمامات حسب إمكانيات وقدرات الطفل وإمكانيات وحاجات المجتمع.

- يتم تحديد الحاجات بناءا على نتائج التعرف والتشخيص، وتوثق في نموذج خاص ومعتمد في البرنامج. [68]، ص315.

- يتم ترتيب الحاجات وفق تصنيف يتضمن المهارات والمعارف والخبرات.

- أن يشترك في تحديد الحاجات كل من القائمين على تنفيذ أدوات واختبارات التعرف و الاختيار والتشخيص و معلمي الفصول.

- أن يكون هناك تفعيل لوثيقة تحديد الحاجات من خلال شروحات تتبعية أوتقارير مدى تقدم الطفل.

<u>- أما عن المناهج و الطرق المتبعة خلال تطبيق البرنامج:</u>

- على أهدافها أن تكون واضحة ومحددة ويمكن قياسها.

- أن تكون معززة بتوظيف استراتيجيات مناسبة.

- أن يخدم محتواها اهتمامات الأطفال وأن تكون مرتبطة بحاجاتهم.

- أن تتسم بالتدرج في التعقيد (من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا).

- أن تراعي الفروق الفردية.

- أن تبنى على أساس مراعاة الخصائص النمائية للمرحلة النمائية للمرحلة العمرية في مجالات النمو والتطور الرئيسية وهي: الانفعالي، الاجتماعي، اللغوي، الجسمي، الحركي،العقلي، المعرفي.

- من حيث المكان والتوقيت:

- أن تتوفر فيه الشروط المناسبة من حيث: المساحة، الإضاءة، التهوية، والسلامة.

- أن يتوفر الأثاث العملي المناسب من حيث الحجم والجودة ويسر الاستخدام حتى يحقق البرنامج أهدافه كما يجب.

- أن يكون هناك جدول أسبوعي ثابت يبين المواعيد تحديدا، أسماء الأطفال، صفوفهم، وقت الحصة، المواعيد والعقود الدقيقة بين مطبق البرنامج والأطفال.

- أن يكون التوقيت ملائما للمحتوى والأنشطة والمشروعات ويتوافق مع جميع الجهات المعنية قدر الإمكان.

- توفر خطة منهجية عملية للبرنامج.

- توفر مراجع ومصادر مقروءة ومسموعة ومرئية.

- فيما يخص العاملين بالبرنامج فيراعى:

- مدى وعيهم بطبيعة البرنامج المنفذ وأهدافه.

- مدى إلمامهم بالموضوع المدروس. [68]، ص316.

- استخدام اختبارات وأدوات التعرف والتشخيص وطرق التصحيح وتفسير النتائج وتوظيفها.

- مدى الكفاءة في إعداد البرامج.

- أن يتمتع العامل بالبرنامج باتجاهات تربوية خاصة وإيجابية للعمل مع الأفراد وفق اختلاف قدراتهم وإمكاناتهم.

- مدى امتلاكه لمهارات التواصل الإنساني.

- أن يتناسب حجم الإنفاق والإمكانيات الأدائية للبرنامج.

- أن يعكس أداء الطفل تفاعلا اجتماعيا إيجابيا في الصف وفي مجال الأسرة.[68]. 2005، ص317.

9. أنواع البرامج:

9. 1. البرامج الخطية:

هذا النّوع يقوم على نظرية "سكينر" والتي يستخدم فيها جميع الطلاب البرنامج بنفس التتابع بغض النظر عن قدراتهم. [69]، ص 14.

ويتميز التصميم الخطي بسهولة التخطيط والقدرة على التحكم التام في جميع إجراءات عملية التعلم. [66]، ص164.

9. 2. البرامج المتشعبة أو المتفرعة:

يتيح للمتعلمين التقدم خلال سلسلة من الإطارات تبعا لخبرتهم وكفاءاتهم واهتماماتهم للأمام أو الرجوع للخلف أوالذهاب إلى أي نقطة في البرنامج حيث يتفرعون خلال إطارات توفر المعلومات الأساسية والإضافية اللازمة مع الأمثلة المناسبة ويتميز التصميم المتفرع بالقدرة على مواجهة الفروق الفردية إلا أنه لا يتيح مصمم البرنامج التحكم الكامل وتتعدد أشكال التصميم التفرعي ومنها:

- التفرع الأمامي:

ويقصد به الانتقال من موقع ما في البرنامج إلى موقع تال له ويوجد نوعان منه، الأول يعتمد على أداء المتعلم والثاني يعتمد على اختياراته. [66]، ص165.

- التفرع العشوائي:

ويقصد به الانتقال من الأمام أو الخلف دون الاعتماد على التسلسل المنطقي لعرض المادة . [59]، ص165.

10. أشكال برامج الأطفال:

10. 1. برامج النشاط الحر:

تحاول هذه البرامج تلبية حاجات الأطفال الانفعالية، الاجتماعية، والعقلية، ويحدد فيها الطفل إيقاع العمل بشكل عام أويختار الأنشطة بنفسه وينصرف إلى اللعب الذي يعكس محتوى نموه، ويعد اللعب الحر النشاط السائد في هذه البرامج حيث يتضمن الاتجاه العام لها توسيع خبرة العقل من خلال الأنشطة المختلفة. [69]، ص69.

10. 2. برامج النّشاط الفكري:

وتستند هذه البرامج إلى أفكار "منتسوري" في التعلم الذاتي حيث يقوم كل طفل بالتعلم والعمل حسب ميوله معتمدا على قدراته وميوله دون تدخل من الكبار، ويتضمن هذا البرنامج خبرات مصممة للفيام بتمرينات على الحياة اليومية والنمو الحسي والمدرسي. [69]. ، ص69.

10. 3. برامج النشاط الأكاديمي:

وهي برامج نمطية منظمة تستند إلى النموذج الذي طوره "كارل بيرنر" و"سيجفرد انجلمان" لتطوير المهارات الأكاديمية لأطفال ما قبل المدرسة وإعدادهم للمرحلة اللاحقة وظهرت تطبيقات هذا البرنامج في نظام "ديستار" التدريسي الذي صممت خبراته لتقديم التعلم الأكاديمي لأطفال ما قبل المدرسة في اللغة والحساب. [69]، ص70.

10. 4.البرامج التعليمية:

ويقصد بها البرامج التي ترتبط بمنهج دراسي معين أوالتي تتصل بالتكليفات والتعيينات الدراسية التي يكلف بها الأطفال خلال دراستهم والتي تتطلب استخدام المصادر المكتبية المختلفة وبخاصة الكتب للحصول على المعلومات التي تلبي احتياجاتهم في إعداد هذه التكليفات، ويهدف هذا النوع من البرامج إلى إثراء وتعميق أهداف العملية التعليمية والتربوية. [31]، ص115.

10. 5. برامج التعليم المفتوح أوالصفوف المفتوحة:

وهي تتضمن نوعا جديدا من الخبرات التعليمية التي تتماشى مع استعدادات وإمكانات الأطفال والبيئة. ومن خلالها يواجه الأطفال مواقف تربوية وحياتية جديدة ذات بدائل تربوية متعددة. [69]، ص70.

10. 6. البرامج التعويضية:

هي برامج التدخل لتغيير شيء ما حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة في مناهج رياض الأطفال توفير الخبرات الكافية للأطفال المحرومين ثقافيا واقتصاديا بالولايات المتحدة الأمريكية ويمكن الاستفادة من هذه البرامج في مؤسسات رياض الأطفال في التهيئة اللغوية للصغار الذين يفتقرون لبعض المهارات اللغوية. [69]، ص70.

10. 7. برامج الفعالية الأسرية:

وتركز هذه البرامج على زيادة فاعلية الأسر في تربية الأطفال وتستهدف تثقيف الآباء ليصبحوا أكثر قدرة على التعامل السليم مع أطفالهم، وهي تقدم للأسر ما نسميه " التربية الوالدية " كمدخل حديث لزيادة فعالية دور الأسرة مع الروضة. [69]، ص71.

10. 8. البرامج الثقافية:

بمعنى البرامج التي تهدف إلى إثراء الجانب الثقافي وزيادة المهارات المكتسبة، ولاترتبط بمنهج دراسي معين، ويتمثل هذا النوع في البرامج التالية:

- رواية القصّة.

- أندية القراءة والحديث عن الكتب.

- النّدوات والمحاضرات.

وبما أنّ هذه الدراسة تتناول بناء برنامج قصصي (قصص القرآن) فإنه سيتم التفصيل في هذه النقطة (البرامج القصصية) مع ذكر بعض الأمور الخاصة بها.

1. الأنشطة التدريبية القائمة على القصّة:

على القائم بالأنشطة التدريبية القائمة على استراتيجية القصص اتباع ما يلي:

- تحديد الأنشطة القصصية. مثلا: النشاط القصصي الأول: قصة الطيور.

- تحديد عدد الجلسات وزمنها.

- تحديد الأهداف.

- تحديد الأدوات والوسائل اللازمة لتنفيذ النشاط.

- صياغة مضمون القصة. [70]، ص357.

- إتباع خطوات تنفيذ النشاط:

- يسأل المدرّب الأطفال عن القصة في الجلسة السابقة ويكتب عنوان القصة الجديدة على السبورة.

- يطلب المدرّب من الأطفال الجلوس على شكل نصف دائرة وتوجيه نظرهم والاستماع إليه.

- يمهد المدرّب ويشوق للقصة.

- يغني المدرّب مع الأطفال الأغنية المرتبطة بالقصة.

- يبدأ المدرب بحكاية القصة بشكل متأني ومتسلسل مع ربط الصور مع الحدث والكلمات، وينوع المدرب في أسلوب رواية القصة من تغيير في نبرات الصوت، شدته، اتجاهه، مع استخدام التعابير غير اللفظية مع عرض الصور المتعلقة بالقصّة بالترتيب على اللوحة.

- يتم توضيح العبارات والكلمات غير المفهومة في القصّة.

- بعد أن ينتهي المدرب من سرد القصة يعطي الأطفال استراحة لمدة دقيقتين.

- يطرح المدرب على الأطفال عدة أسئلة حول مضمون القصة. [70]، ص359- 360.

- القيام بالتقويم:

- ملاحظة المدرب انتباه واندماج الأطفال مع مضمون القصة أثناء سردها.

- يطلب من الأطفال إعادة سرد القصة بلغتهم.

- يطلب من الأطفال التعبير عن القصة.

- يعرض على الأطفال مجموعة من الكلمات ويطلب منهم تمييز الكلمة المختلفة.

- يخبر المدرب الأطفال عن عنوان القصة في الجلسة القادمة.

- يتم مكافأة الأطفال الذين أظهروا مشاركة فاعلة في هذا النشاط. [70]، ص360.

2. سرد القصة أساس النشاط التدريبي القائم على استراتيجيات القصة:

أ- إعداد القصة قبل سردها للأطفال:

يعتبر سرد القصة فنا من الفنون الدرامية، والسرد موهبة تصقل وتنمو بالتدريب والتمرين، ويتطلّب سرد القصة ذاكرة قوية من الراوي، وخيال مبدع ومعلومات واسعة وقدرة لفظية على التعبير، وعلى المدرب أن يتأكد من النقاط التالية قبل سرده للقصة:

- التّعرف على جميع أحداث القصة معرفة جيدة وبوضوح.

- التّعرف على ترتيب هذه الأحداث واتصال بعضها ببعض وموضع العقدة وكيفية حلها.

- التأكد من دراسة الشخصيات المختلفة في القصة وطبيعة كل شخصية وإمكانية إجادة تقليدها.

- التّأكد من معرفة مظاهر الوجدان المختلفة في القصة وإمكانية عرضها بصورة مؤثرة.

- التّأكد من إمكانية تقليد الأصوات الموجودة بالقصة وخاصة أصوات الحيوانات.

- إعداد ما يحتاج إليه من وسائل إيضاح.

- إمكانية استغلال القصة بعد السرد بأي طريقة. [27]، ص164.

ب- الوسائل المعينة على سرد القصّة:

يمكن استخدام وسيلة سمعية بصرية تدعم وتساعد الأطفال على إدراك حبكة القصة، وتتنوع تلك الوسائل تبعا لتنوع القصص وتباين سن الأطفال. [27]، ص164.

ج- تنظيم الجلسة أثناء السرد:

إنّ علاقة الراوي أثناء سرده للقصة شبه علاقة المضيف بضيوفه، فهو يحييهم ويسليهم ويخلق لهم جوا من المودة والتقارب، لهذا كان من الضروري أن يكون الأطفال قريبين منه، لأن القرب المكاني يخلق فيهم أيضا الشعور بالقرب الروحي، ولأنه يساعدهم على سماع صوت الراوي وملاحظة حركاته بوضوح، وفيه أيضا توفير لمجهوده الصوتي، وأيضا إمكانية الإشراف على جميع الأطفال ورؤيتهم جميعا قريبين منه بمجرد نظرة واحدة. لهذا فإن خير جلسة التلاميذ أو الأطفال أثناء السرد هي التي يلتفون فيها حوله على شكل نصف دائرة أوأقرب منها.

ويجدر بالراوي أن يشعر الأطفال بروح الحرية مع النظام طبعا في جلوسهم واختيار المكان الذي يجلسون فيه ويساعدهم في ذلك، وعليه أن لايدعهم يجلسون عند طرفي نصف الدائرة حيث لا يستطيع رؤيتهم عند سرده للقصة، ويصح أن لا يجلس الراوي مباشرة عند بدء القصة بحيث يستقبل الأطفال وينظر إليهم في بدء السرد نظرة شاملة يستدعي بها انتباههم، ويبدأ في السرد واقفا ويستمر لبضع دقائق ليهيء نفسه تدريجيا للجلوس أثناء سرده مقدمة القصة ثم يجلس بعد ذلك؛ وهو غير مطالب بالجلوس طول مدة السرد، فسير القصة نفسه يتطلب منه الحركة وتغيير الجلسة وقد يتطلب قيامه ومشيه خطوات إلى هذه الناحية أوتلك. [36]، ص34.

د- سير الراوي في سرد القصة:

متى استعد الأطفال لسماع القصة واتجهوا نحو الراوي، وتهيأت حواسهم لتلقي ما سيعرض عليهم بدأ دور الراوي. [36]، ص34.

ه- طريقة سرد القصة:

يبدأ الرّاوي في إلقاء قصّته بصوت هادئ مسموع مع الأخذ في الاعتبار أن الطّفل إذا لم يسمع لم يفهم وسرعان ما يقلق ويتحرّك وتشيع الفوضى في الجلسة، يقوم الراوي بسرد الحوادث بطريقة مسترسلة متتابعة وإذا غابت عن ذاكرته بعض أحداث القصّة يجب أن لا يشعر الأطفال بذلك، ويضيف من عنده بعض التّفصيلات التي لا تؤثّر في مجرى أحداث القصّة، كما أنّه يجب أن يحسّ بالقصّة كأنّها حوادث حيّة ويحاول عرضها كذلك، ويعطي كل شخصية طابعها بحيث يكون الصّوت بنبرات متنوّعة تعطي لكل فكرة أوحالة نفسيّة صوتها الملائم وأن يظهر على وجهه الانفعالات المختلفة للشخصيات من فرح وحزن واستعطاف وغضب حتى تكون طريقته مؤثرة تجذب انتباه الأطفال، كما عليه أن يتوقف عن السرد من حين لآخر لفترات قد تطول وقد تقصر، فالسّكون من حين لآخر يساهم في تجميع شتات انتباه الأطفال أثناء السّرد. [27]، ص167.

كما على الرّاوي التغلب على عبث الأطفال أثناء السرد بحيث يجب أن يكون انتباههم مبعثه رغبتهم في سماع القصة فينصتون بشغف ما دامت القصة جيدة الإنشاء وجيدة السرد، فإذا لاحظ عليهم مللا أومضايقة أوعبثا في حركاتهم عليه أن يفكر في السبب الذي قد يكون هو نفسه لأنه يسرد القصة بنغمة واحدة، أولأنه لا يظهر النواحي الوجدانية بصورة مؤثرة،أو لا يذكر حوادث القصة وحوادثها جيدا، أوأطال في القصة جدا، أوأسرف في ذكر تفاصيل لا محل لها، أويكرر عبارات لا داعي لها...وقد يجد الراوي أحد الأطفال منصرفا عن القصة عابثا فهنا لا يقطع القصة ليبطل عبثه، بل يستطيع أن يذهب بهدوء إلى الطفل و يأخذ بيده ويحضره ليجلسه بجانبه، وقد

يكتفي بذكر اسمه وينظر إليه نظرة لوم فيقول مثلا:كانت الفتاة تذهب للنوم يا إبراهيم وتصحو متأخرة ..وهذا يكفي لشد انتباهه، كما على الراوي تجنب تكرار الآلي للعبارات المحفوظة مثل عبارة: يعني، أليس كذلك، فإذن،...وراء كل جملة أثناء السرد. [36]، ص51- 52.

و- استثمار القصة:

عندما ينتهي الراوي من سرد القصة يمكن أن يستثمرها ويوظفها لخدمة التربية الشاملة وذلك من خلال:

- تدريب الطفل على إعادة سرد القصة التي حكيت مستعينا بالصور التي تمثل أحداثها.

- توزيع صور القصة بطريقة عشوائية وعلى الأطفال ترتيبها حسب التسلسل الزمني لأحداث القصة.

- تعليم الطفل أن يتقمص إحدى شخصيات القصة ويقوم بتمثيلها لتدريبه على حقوق وواجبات الدور الذي يقوم بأدائه.

- يطلب من الطفل أداء عكس بعض الصفات الموجودة في نص القصة كبير- صغير مثلا.

- تقديم صور للطفل ويطلب منه وصفها.

- توزع صور القصة على الأطفال ثم يصف الراوي كل منها على حدة وعلى الطفل أن يقدم له الصورة التي معه إذا كانت مطابقة للوصف.

- يقدم للطفل بطاقة مكتوب عليها كلمة وعليه أن يبحث عن شبيهتها في سياق النص المكتوب للقصة. [27]، ص169.

أيضا من بين مظاهر استثمار القصة نذكر:

- التّعبير الشّفهي:

وذلك بمطالبة الأطفال بالتعبير عما عرفوه من القصة بواحدة من الطرق الآتية :

1- الإجابة عن أسئلة يوجهها إليهم الراوي خاصة بحوادث القصة وشخصياتها إما في الحصة نفسها أو في حصص أخرى أين يجدد عهدهم بحوادث عرفوها من قبل ويوقظها بهذه الأسئلة.

2- إجابة بعض التلاميذ عن أسئلة يوجهها إليهم البعض الآخر. [36]، ص53- 54.

- سرد القصّة بواسطة التلاميذ:

وذلك بأن يطالب المدرب طفلا بسرد القصة كلها أوجزء منها وآخر فآخر حتى تتم كل القصّة وهذا ممكن عقب سرد الراوي مباشرة أوفي حصة أخرى ويحسن أن يقف الطفل السارد مباشرة أمام بقية الأطفال مواجها إياهم أثناء السرد حتى تنمو فيه عادة الحديث إلى الجماعة وروح الشجاعة، وقد يخطئ الطفل السارد في أحداث القصة ويحاول بعض زملائه مقاطعته مما يترتب عن ذلك اضطراب أفكاره، فالأولى منهم إذن عدم مقاطعته والانتظار حتى يطلب منهم السرد، وعلى الراوي أن يشجع الأطفال على السرد الصحيح، ومحاكاة الأصوات المختلفة حيوانية كانت أم جمادية، وأن تكون الأسئلة المطروحة مفعمة وتضفي روح النشاط في الأطفال، وبمعرفته للأطفال الخجولين فإنه يشجعهم على السرد ويكون معهم صبورا، ويختار من القصة ما يسهل عليهم سرده وإجادته وهكذا يتدرج معهم حتى يكتسبوا من الشجاعة وطلقان اللسان ما يعوزهم. [36]، ص54- 55.

- التّمثيل:

إنّ التمثيل هو التعبير عن الأفكار باللغة والحركة والوجدان ولهذا التعبير أثره في نفس المتلقي، إنّ الراوي يعطي نموذجا فيما يقتدى به وفيما يعمله ويقوله فهو إن أجاد التمثيل أثناء السرد أخرج القصة قطعة حية من قطع الأدب وكان ذلك كافيا لجعلها مؤثرة، هذا ما يتعلق بموقف الراوي التمثيلي، أما الأطفال فهم مغرمون بالتمثيل وأقل ترددا من الراوي في القيام به. [36]، ص55- 56.

وعلى الراوي أن يتبع الخطوات التالية عندما يقوم التلاميذ بتمثيل جزء من القصة أو كلها:

✓ توزيع الشخصيات على الأطفال:

وذلك باختياره من يظن أنه يجيد تمثيل الشخصية وإن لم يفلح أحد الأطفال في القيام بالدور يقوم الراوي بتشجيعه كأن يقول الراوي: حسن، نريد شخصا آخر، ثم ينتقل للنقطة الثانية.

✓ الزي:

يمد الراوي كل طفل ممثل بالزي المناسب للشخصية التي يمثلها ولا نقصد هنا الزي المسرحي وإنما أن تمتاز كل شخصية بأزياء رمزية كاللحية، الخمار، العمامة،...وهنا نترك للراوي المجال ليتصرف ويظهر مقدرته على الابتكار. [36]، ص58.

✓ مكان التمثيل:

يكون التمثيل إما في قاعة الصف أوفي أي مكان يكون كافيا ومناسبا لتمثيل الحوادث والجميع بإمكانهم التمثيل. [36]، ص58.

✓ القيام بالتمثيل:

لا بأس من تدخل الراوي لإصلاح بعض الغلطات وإنقاذ بعض المواقف الخاطئة عند الضرورة. قد يقوم بعض المدربين بتمثيل شخصية من الشخصيات وهذه فكرة طيبة، لأنها تشجع الأطفال على التمثيل وتمكن المدرب من القيام بالدور الصعب في القصة، وتمكنه أيضا من إصلاح ضعاف التلاميذ أثناء التمثيل بطريقة غير ظاهرة، ويحسن أن لا تغير الشخصيات الضعيفة أثناء قيامها بالتمثيل إلا عند الضرورة القصوى والمدرب الماهر يختار منذ البدء الأطفال المناسبين للشخصيات المختلفة. [36]، ص60.

11. مفهوم التدريب:

يرى عزيز (1958) أن التدريب هو عملية تلقي الأفراد المعلومات والمعرفة العملية والخبرة والممارسة التطبيقية في حقل من حقول الاختصاص وفق برامج وخطط وأساليب مدروسة وبإشراف متخصصين ومدربين مؤهلين لهذا الغرض بهدف إعدادهم وتهيئتهم لأداء الأعمال التي ستوكّل إليهم. [72]، ص22.

11. 1 التدريب على المهارات الإجتماعية:

إنّ الطفل الذي لديه مهارات اجتماعية جيدة يمكنه بناء علاقات مشبعة مع الآخرين ويتلقى تغذية راجعة مشبعة منهم أما الطفل الذي يعاني من قصور تلك المهارات فإن علاقاته بالواقع وبالآخرين تكون غير مشبعة وغير مرضية كما أنه يتلقى تغذية راجعة سلبية منهم، وقد يكون قصور المهارات الاجتماعية لدى الطفل ناتجا من سوء القدوة المقدمة له من الكبار، هذا بالإضافة إلى أن الأطفال الذين يعانون من الصدمات النفسية غالبا ما تنمو لديهم سلوكيات اجتماعية غير ملائمة ، وقد يصبحون عدوانيين وغير قادرين أوخاضعين إلى حد كبير، كما ينمي أطفال آخرون معتقدات غير عقلانية أو هدامة ومدمرة للذات تجعلهم يفقدون الثقة بالآخرين ويسيؤون تفسير سلوكياتهم اتجاههم، ومن الواضح أن قصور المهارات الاجتماعية يؤدي إلى مشاكل لا تقتصر على فترة الطفولة فقط بل تتعداها إلى المراحل العمرية التالية أيضا لذا يصبح من الضروري أن

يتلقى الأطفال الذين يعانون من قصور المهارات الاجتماعية التدريب الكافي لمساعدتهم على تحسن تلك المهارات لكي يتمتعوا الاجتماعية ويشعروا بأنهم على ما يرام. [73]، ص345.

12. أهداف التدريب:

- ❖ النّمو الذاتي للفرد: بمعنى أن تزيد قدرة الفرد على اكتساب خبرات جديدة وتعديل خبرات قديمة حسب تغير ظروف الحياة وتطورها.
- ❖ إدراك الفرد لحاجته إلى تغير سلوكه الذاتي: بمعنى أن التدريب يهدف إلى الوصول بالفرد للدرجة التي يمكن أن يجد بها الدافع إلى تغيير سلوكه.
- ❖ حساسيته نحو المشكلات والأهداف في العلاقات الإنسانية: وذلك يجعل الفرد مدركا لما يحدث في مجال تعامله وتعاونه مع زملائه ورؤسائه واتخاذه الأسلوب العلمي في تفكيره وحل مشكلاته.
- ❖ إعداد القادة في جميع المستويات: بمعنى إعداد القدرة على القيادة والتوجيه لصالح العمل والجميع. [63]، ص230.

13. تعريف المواد التّدريبية:

هي مجموعة الوثائق التي يستخدمها المدرب سواء صممها هو أوغيره على شكل وثائق مطبوعة أومخطوطة أو تحتوي على رسوم أوأشكال أوصور، وتخص مكونات المحتوى التدريبي المعرفي المهاري، ومن شأنها كفالة تحقيق الأهداف التدريبية المنشودة. [65]، ص18.

14. أهداف البرامج التّدريبية:

هناك ثلاث أنواع من الأهداف التي تسعى البرامج التّدريبية إلى تحقيقها:

- الأهداف المعرفية "knowledge objectives" KO : طبيعتها تؤثر على المحتوى من حيث أنّ طبيعته ستكون من نوع محتوى معلوماتي معرفي.
- الأهداف المهارية "Skills Objectives "SO: تؤثر على المحتوى من حيث أنّ طبيعته من نوع محتوى معلوماتي خاص بالحديث عن مهارات.
- الأهداف الإتجاهية "Attitudes Objectives "AO: تؤثر على المحتوى من حيث أنّ طبيعته ستكون من نوع محتوى معلوماتي خاص بالحديث عن المسلكيات والسلوك.[65]، ص45.

15. جدول رقم (1) توضيحي لسير برنامج تدريبي مع أمثلة على أنواع من المواد التدريبية:

السير الزمني	أنواع المواد والوثائق
قبل البرنامج	- إستبانات استطلاع حاجات. - نماذج رصد توقعات. - صحائف اختبارات قبلية.
خلال البرنامج	- صحائف التمارين. - الأفلام التدريبية. - وثائق دراسة الحالة. - نماذج التّقويم. - صحائف سيناريو لعب الأدوار. - نماذج العصف الذّهني. - نماذج المسابقات. - كشوف مختلفة. - صور. - صحائف رسوم.
بعد البرنامج	- نماذج التقويم. - نماذج المتابعة. - تقارير ميدانية - دليل مناقشة. - تقويم بعدي.

[65]، ص24.

16.الجودة في البرنامج:

يشير مصطلح "الجودة في البرنامج" إلى درجة عالية من الأداء تفوق الأداء العادي، والبرنامج ذو الجودة برنامج مرتفع المستوى يقوم عليه معلمات مدربات تربويا جيّدا. [62]، ص200.

17. عناصر أساسية متطلبة في برامج الرعاية:

هناك مجموعة من العناصر الأساسيّ في برامج الرّعاية نذكر منها:

- أن يكون البرنامج مستندا إلى إطار نظري واضح.

- أن يكون البرنامج ملائم نمائيا للطفل، وأن يكون في نفس الوقت ملائما ثقافيا للبيئة التي يعيش فيها الطفل.

- أن يستخدم البرنامج مدخلا شاملا للأبعاد المعرفية والوجدانية والسلوكية.

- أن يتكامل البرنامج مع المنهج المقدم للطفل.

- أن يستخدم البرنامج أساليب تعليمية نشطة وفعالة.

- أن يخلق البرنامج مناخا مساعدا وداعما للطفل.

- أن لتضمن البرنامج أنشطة مشوقة.

- أن يستند البرنامج إلى حاجات الأطفال.

- أن يكون البرنامج قائم غلى تخطيط جيد وقابل للتنفيذ بالإمكانيات العادية. [62]، ص200.

18. العوامل المؤثرة في جودة البرامج:

18. 1. طول البرامج:

يظهر هذا العامل من خلال طول اليوم المدرسي وعدد أيام الدوام ف الأسبوع، فهناك مؤسّسات قد تعمل لمدة ساعتين أوثلاث ساعات في اليوم، وتفتح أبوابها في يومين وهناك مؤسسات تعمل طول النهار وفي جميع أيام الأسبوع؛ ومابين هذه وتلك توجد مؤسسات تقدم خدمات متفاوتة من حيث طول اليوم المدرسي وعدد أيام الأسبوع خلال العام. ففي معظم دول العالم تتوافر برامج متنوعة من حيث الطول على صعيد تربية الطفولة المبكرة. ففي الصين مثلا تقدم بعض رياض الأطفال خدماتها يوميا لمدة 24 ساعة على طول أيام الأسبوع مع رعاية كاملة وتسهيلات للمبيت ، وفي الدنمارك توجد مؤسسات لتربية الطفولة المبكرة ذات الدوام الجزئي وأخرى ذات الدوام الكامل وهكذا فإن هناك تنوعا في البرامج من حيث الوقت المتوفر للأطفال ومن القضايا المرتبطة بعدد ساعات الدوام في اليوم والأسبوع قضية الفائدة أو الأذى الذي يصيب الطفل من جراء بقائه مع فرد كبير واحد أو من تعدد الكبار الذين يعتنون به. [60]، ص97.

18. 2 البناء المدرسي و المحيط الخارجي:

يقصد بهذه العوامل موقع البناء المدرسي، حجمه، عدد غرفه، التسهيلات التي يوفرها للأنشطة الداخلية والخارجية، وقربه من الحدائق والمنتزهات إلخ...

ففيما يتعلق بالبناء المدرسي، من المعروف أن البرامج التربوية تحتاج إلى أمكنة وتسهيلات، وبعض هذه البرامج يحالفه الحظ فيقوم في مكان مخطط مبني خصيصا لهذا الغرض، إلا أن معظم هذه البرامج يستخدم مكانا مأجورا وقد يكون ملحقا بإحدى المدارس التي تستقبل تلاميذ من مراحل دراسية مختلفة. فبعض المدارس يبقي المكان الداخلي فسيحا مفتوحا مضيئا دافئا مريحا والبعض الآخر يتركه مظلما باردا يقسمه إلى أقسام صغيرة مزدحمة، في حين يوفر بعضها الآخر مناطق صغيرة ومنعزلة للأنشطة المنفردة الهادئة. وتختلف المدارس أيضا من حيث المكان الخارجي، فبعض المدارس يتمتع بميزات عديدة مثل المروج، الملعب الرملي، التضاريس، الأشجار والزهور، وبعض الحيوانات الأليفة وبعضها الأخر لا يملك إلا باحات صغيرة عارية. [60]، ص97.

والمناخ أيضا له أثر بحيث يحدد الوقت الذي يقضيه الأطفال داخل الأماكن المغلقة من المدرسة والوقت الذي يخرجون فيه إلى الهواء الطلق، ففي المناطق الباردة يقضي الأطفال معظم

وقتهم داخل الأقسام. وفي المناطق الدافئة تصبح الباحات والمنتزهات العامة التي تجاور المدرسة أمكنة ممتازة لممارسة الأنشطة ومن الضروري الإشارة إلى عامل آخر وهو الأمن والسلامة التي يوفرها المكان للأطفال فقد تكون الحدائق العامة غير آمنة، وقد تكون المنطقة مزدحمة بالسيارات أو بأصناف مختلفة من الناس لا يمكن ترك الأطفال فيها دون رقابة جيّدة. [60]، ص97- 98.

18. 3. خصائص الأطفال:

من أهمّ هذه الخصائص عمر الأطفال الذين يصمم البرنامج المدرسي لخدمتهم، علما أن بلدان العالم تختلف اختلافا بينا في تحديد المجتمع ما قبل المدرسي، فهذا المجتمع يتشكل في بعض البلدان من الأطفال ما دون السابعة من العمر مثل النرويج، اسكندنافيا، الدانمارك والسويد. وفي بعضها الآخر من الأطفال ما دون السادسة كما هو الحال في معظم دول أوروبا ومنها النمسا، بلجيكا، فرنسا، الهند، والصين، وهو يقتصر في بلدان أخرى على الأطفال وهذا هو الحال في معظم الأقطار العربية وفي الولايات المتحدة الأمريكية، وكما يختلف الحد الأعلى للعمر يختلف سن الدخول في هذه المرحلة. و من الموضوعات التي يدور حولها النقاش في التربية ما قبل المدرسية التركيب العمري للصف إذ أن الاتجاه يتزايد نحو توزيع الأطفال عموديا بحيث تمتزج أعمار مختلفة في الصف الواحد، وهناك أدلة توحي بأنه يمكن تحقيق أهداف عديدة عن طريق المزج إذا ما شكلت كل من الفئتين الصغرى والكبرى 15 بالمائة من أطفال الصف وشكلت الفئة ذات العمر المتوسط 70 بالمائة منهم ففي هذه الصفوف يحاط الصغار بنماذج أكثر نضجا من الناحيتين اللغوية والاجتماعية يستطيعون تقليدها ويحصل الكبار على فرص للقيادة وتحمل المسؤولية، وتكون الفئة المتوسطة في أفضل الأحوال التي تدعم نموها من جوانب عديدة. وجدير بالذكر أنّ المعلم يحصل أيضا على فوائد في هذا الصف تخفف من نسبة الصغار الذين لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم وتزيد عدد المساعدين المتوفرين لهؤلاء الصغار. [60]، ص95-96.

18. 4. عوامل أخرى:

من العوامل التي تؤثر أيضا في طبيعة البرامج وعملها التمويل الذي تحصل عليه وهناك مصادر مختلفة للتمويل، يأتي في طليعتها الأقساط أو الأجور التي يدفعها الأهل، ولما كان الأهل يختلفون من حيث الإمكانات المالية فإن هذا المصدر لا يمكن أن يلبّي متطلبات البرامج الجيّدة.

ومن هذه العوامل أيضا كفاءة العاملين في البرنامج، وكثيرا ما يكون إخفاق البرنامج عائد إلى ضعف القائمين عليه لا إلى رداءته نفسه، وقد شهدت العقود الأخيرة اتجاها متزايدا نحو مطالبة

المعلمين بقدر أكبر من التأهيل والخبرة، ويرجع ذلك إلى ازدياد الوعي بأنّ محبة الأطفال والقدرة على التجاوب معهم لا تكفيان لتأهيل الفرد لممارسة التعليم في هذه المرحلة، فالبرامج الجيّدة تحتاج إلى تعمق في المجالات المتعلقة بنمو الأطفال وطرائق تربيتهم وأساليب العمل مع أسرهم، كما أنّ الخبرة تكتسي أهمية متعاظمة لاتساع دور المعلم وتعقده. [60]، ص99.

19. خصائص البرنامج الجيّد:

يمتاز البرنامج الجيّد بخصائص عديدة نذكر منها ما يلي:

- يخطّط البرنامج الجيّد من وجهة نظر شاملة للطفل في بيئته من حيث انتماء الطّفل لعائلة صغيرة أو كبيرة، أوكونه من المدينة أوالريف.

- يراعي البرنامج الجيّد صحة الطفل.. سلامته ..أمنه واستجابته، ويتوقع من الطفل أن يتعلم بصورة تتناسب مع عمره.

- يوفّر البرنامج الجيّد المجال للنمو الانفعالي.

- يوازن البرنامج الجيّد بين الأنشطة الهادئة والأنشطة الأخرى مع ترك فترات زمنية لكي يختار الطفل النشاط الذي يميل إليه.

- يوفر البرنامج الجيّد الفرص المناسبة لنمو الطفل الذاتي والاستقلالية ويوفر فرصا لتعليم الطفل اتخاذ القرار من خلال التجربة.

- يضع البرنامج الجيّد حدودا للسلوك ويحافظ على استمرارها من أجل حماية الفردية، الجماعة، البيئة التعليمية لمساعدة الطفل على تعلّم أسس القواعد المختلفة ودور المعلم هنا هو تشجيع الطفل على تنمية شعوره بذاته.

- يتحدى البرنامج الجيّد القدرات العقلية للطفل فيشجعه على التفكير، التذكر، الفهم، والإبداع.

- يوفر البرنامج الجيّد الوسط المناسب للتعبير عن الذات والإبداع ومراعاة التعرف عليه، واكتشافه مبكّرا، ويجب أن تحتوي الأنشطة اليومية على الفن والأدب والموسيقى.

- البرنامج الجيّد ينمي ألفاظ الطفل اللغوية حيث يتعلم الكلمات وكيفية بناء الجمل ويجب إيجاد الفرص لكي يتكلم الطفل، فكون الطفل هادئا لا يعني بالضرورة أنّ هذه الصفة هي موضوع تقدير. [70]، ص66- 67.

- يوفر البرنامج الجيّد فرص النمو الاجتماعي، ويجب أن يشارك الطفل الآخرين ويتفاعل معهم ويأخذ دورا ويتعلم كيفية الصداقة والتعامل مع الأصدقاء.

- يتيح البرنامج الجيّد للطفل النشاط خارج الفصل واكتشاف الطبيعة من حوله.

- البرنامج الجيّد هو الذي يجلب متعة للطفل.

- البرنامج الجيّد يراعي في تنفيذه اهتمامات واحتياجات الآباء وأيضا الأطفال. [70]، ص67.

ملخص الفصل:

من خلال ما سبق يتضح أن البرامج تستهدف الفائدة العلمية، التشويق، الإشباع النفسي والاجتماعي، المنافسة الطيبة، التنمية السلوكية، تنمية الجانب الجماعي والتعاون وروح الفريق في العمل وتنمية روابط الألفة والمحبة بين الطلاب، وعليه فإنّه قبل وضع برنامج النشاط ينبغي الانتباه إلى القدرات والمؤهلات للمشرفين والعاملين، قدرات الأطفال ومستوياتهم الذهنية ومستوى تقبلهم، نوعية النشاط وحاجاته وأهدافه ونوع الموقع والمساحة، إضافة إلى القدرات المالية.

ويمكن في بعض الحالات أن يمتد البرنامج لأكثر من يوم وبمشاركة عدة مجموعات تربوية في يوم للنشاط، وفي هذه الحالة يتم تقسيم الأفراد إلى مجموعات...ويكون منهم من هو مكلف ببعض التكاليف كمشرف ثقافي أو إلى أجزاء حسب المرحلة الزمنية للبرنامج فيتم تقسيم الفترات حسب اليوم أوحسب الأسبوع حسب الفترة المتفق عليها وذلك لتسهيل الإشراف على البرنامج وعدم الفوضوية.

الفصل 5

خصائص نمو مرحلة الطفولة المبكرة

- تمهيد:

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل الحياة عند الإنسان وأكثرها خطورة، فهي تتميز عن غيرها بصفات وخصائص واستعدادات، وهي الأساس لمراحل الحياة التالية وفيها جذور ومنابت التفتح الإنساني، ففيها تتفتق مواهب الإنسان وتبرز مؤهلاته وتنمو مداركه، وتظهر مشاعره وإحساساته وتقوى استعداداته، وتتجاوب قابلياته مع الحياة سلبا وإيجابا، كما تتحدد واتجاهاته نحو الخير والشّر، وتأخذ شخصيّته بالبناء والتّكوين لتصبح فيما بعد متميّزة عن غيرها من الشّخصيات الأخرى. [74]، ص8. كلّ هذا بعد اجتيازها لمراحل النّمو الخاصة بكلّ مرحلة من مراحل الطّفولة والتي نعتمد على دراستها ومعرفتها أثناء التّعامل مع الأطفال في أيّ مرحلة كانوا إذ أنّ معرفة خصائص النمو في كل مرحلة تساعد على توفير أنواع النّشاط الجسمي والعقلي والاجتماعي التي تتناسب مع قدرات الفرد، فلا يعقل مثلا أن نطلب من طفل السّادسة ما نطلبه من الرّاشد ذلك لأنّ تكليف الطفل بالقيام بأعباء تفوق قدراته الطبيعية يمكن أن يشعره بالفشل والإحباط ويولّد لديه الشّعور باليأس والنّقص.

وفي هذا البحث يتم التّعامل مع أطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وفي هذه المرحلة يستمر النّمو بمختلف مظاهره السّابقة بالإضافة إلى ظهور صفات جديدة، ويمكن تلخيص أبرز مظاهر النّمو في هذه المرحلة في ما سيتمّ عرضه في هذا الفصل.

1. مفهوم الطفولة:

الطّفولة هي المرحلة الأولى من مراحل العمر للإنسان، تبدأ من الولادة وتنتهي عند البلوغ.

قال تعالى:" وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم فليستأذنوا كما استأذن الذين من قبلهم ". [سورة النّور : الآية: 59].

ويقول عزّ من قائل:" ثمّ نخرجكم طفلا ثمّ لتبلغوا أشدّكم ".[سورة الحج: الآية:5]. [74]، ص7.

2. أهميّة مرحلة الطفولة:

يصل الفرد إلى العالم وهو كيان فيزيقي يخضع لخصائص النّمو وقوانينه العامة والتي تسير إلى الأمام متجهة نحو تحقيق غرض ضمني هو النّضج، ومع استمرارية العملية النّمائية وتعقدها والتي تشمل كافة الجوانب التي تشكل بنيان الإنسان سواء كانت جسمية أوعقلية أووجدانية أوانفعالية أواجتماعية، يبدأ الفرد في تكوين نظرة نحو ذاته تتضمن أفكارا واتجاهات ومعاني ومدركات حولها وبتعبير آخر أدق يكوّن الفرد مفهوما حول ذاته " concept of self" وتقديره لذاته.

توصف مرحلة الطّفولة بأنّها مصيريّة وهامّة وتتميّز بخصائص تعطيها هذه الأهميّة تتمثّل في أنّها:

- مرحلة الإستعداد للتعليم والتعلّم: فالطفل قابل في هذه المرحلة للتعلّم بدرجة فضلى أكثر من المرحلة العمريّة التّالية.
- مرحلة التّبلور: حيث تتوفّر لديه المقدرة على الاعتياد على ما نقدّمه له خاصة فيما يرتبط بالسّلوك والشّخصيّة. [75]، ص174.
- مرحلة الحاسيّة: حيث يمكن القول أنّ حواس الطّفل كالنّوافذ المفتوحة على هذا العالم من خلال حواسه كالشّم، النّظر، التّذوق، اللمس، ويبدأ تدريجيّا في التّآلف معها.
- مرحلة وضع الأسس الأخلاقيّة: حيث تبلور الأخلاق و السّلوك من خلال وضع اللبنات الأولى للمفاهيم الخلقيّة والاجتماعية من خلال أساليب التنشئة الاجتماعية التي تعرف بأنّها عمليّة تعلّم وتعليم وتربية تقوم على التّفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معيّنة تمكنه من

مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطّبع الاجتماعي وتيسّر له الإدماج في الحياة الاجتماعية.[75]، ص 174.

3. مفهوم مرحلة الطّفولة المبكّرة ومميّزاتها:

مرحلة الطفولة المبكرة هي المرحلة الممتدّة من نهاية مرحلة الحضانة (وأقصاها سنتان) إلى سنّ الحضانة (أي قبل العام السّادس)، وخلالها تزداد درجات النّمو العام لدى الطّفل وتتنوّع مظاهره، كما تتّسع خبرات الطّفل وتتدعّم قدراته الإدراكيّة، ويكون نموّ الشّخصيّة فيها سريعا. وتعد مرحلة الطّفولة المبكّرة مرحلة هامّة في حياة الطّفل؛ إذ فيها يقلّ اعتماده على الكبار ويزداد ثباته ويبدأ في اكتساب أساليب التّكيّف الصّحيحة مع البيئة الخارجيّة، كما أنّه يتلقى أوّل الدّروس ويشرع في تكوين عواطف من حوله من الأفراد، وتمثّل هذه الفترة في الواقع مرحلة انتقال بين سنتي المهد وسنوات الدراسة الابتدائية. [76]، ص180.

وتتميّز هذه المرحلة بعدّة مراحل بارزة للنموّ العام منها مثلا اتزان وظائف الأعضاء وميل الطّفل إلى الحركة وإبداء الرّغبة في التعرّف على عناصر المحيط الذي يعيش فيه، كما يتميّز نموّه اللغوي بالسّرعة مع تزايد اكتساب الخبرات والمهارات الجديدة. [77]، ص281.

وتنمو لدى الطّفل في هذه المرحلة بعض المفاهيم الاجتماعية، فيتعلّم التّمييز بين الصّواب والخطأ، الخير والشّر بمعناهما البسيط، مع بداية ظهور المعالم الأوّليّة المميّزة لشخصيّته و نموّ ذاته. وتعتبر هذه المرحلة في الواقع من أهمّ المراحل في حياة الطّفل، حيث يبدأ فيها الاعتماد على نفسه تدريجيّا في إشباع البعض من حاجاته، كما يبدأ في تعلّم أساليب التّكيّف مع شروط البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها و التّعرّف على طرق الحياة فيها. [77]، ص281.

4. تعريف النّمو:

هو سلسلة متلاحقة من التغيّرات تحصل في جميع جوانب الشّخصيّة العقليّة، النفسيّة، الاجتماعية والخلقيّة التي تطرأ على الإنسان[76]، ص20.

5. خصائص نموّ مرحلة الطّفولة المبكّرة:

5. 1. النّمو الفيزيولوجي:

يصل وزن المخ في نهاية هذه المرحلة إلى 90 بالمائة من وزنه الكامل عن الرّاشد. ويزداد نموّ الجهاز الهيكلي وتتحوّل الغضاريف إلى عظام ويزداد نموّ الجهاز العضلي ويلاحظ أنّ العضلات الكبيرة مازالت أسرع نموّا من العضلات الصّغيرة. ويصبح التنفس أكثر عمقا وأبطأ من ذي قبل، وتبطؤ نبضات القلب وتصبح أقلّ تغيّرا، ويزداد ضغط الدّم ازديادا ثابتا، ويتراوح عدد ساعات النّوم في هذه المرحلة بين 11 و 12 ساعة، وتقل ساعات النّوم بالتّقدم في السّن، وتختفي بالتّدريج إغفاءات النّهار، أمّا عن التّغذية والهضم فيزداد حجم المعدة ويستطيع الجهاز الهضمي للطفل هضم الغذاء الجامد. [78]، ص165.

5. 2. النّمو الحركي:

تعتبر المهارات الحركية بعدا هامّا في الحياة اليومية للطفل، وتعتبر هذه المرحلة مرحلة النّشاط الحركي المستمر، وتمتاز حركات الطفل في هذه المرحلة بالشّدة وسرعة الإستحابة والتنوع. وتكون غير منسجمة أومترابطة أومتزنة في أوّل المرحلة، ويكاد النّمو الحركي في أوّل المرحلة ينحصر في العضلات الكبيرة وبعد ذلك بالتّدريج يسيطر الطّفل على حركاته وعضلاته الصّغيرة بفضل التّدريب المتقدّم نحو النّضج ويكون نشطا بصفة عامّة. [78]، ص167.

5. 3. النّمو الحسّي:

يتميّز إدراك الطّفل في هذه المرحلة بتمركزه حول ذاته، إذ أنّه يدرك كلّ شيء بالنّسبة إلى نفسه ويدركه من خلال نفسه، وهو يحتاج إلى كميّة كبيرة من المعلومات اللازمة من أجل التّعرف على الأشياء ويلاحظ هنا أيضا أنّ إدراك العلاقات المكانية يسبق إدراك العلاقات الزّمنيّة، كذلك فإنّ إدراك أوجه الاختلاف بين الأشياء يسبق إدراك أوجه التّشابه بينها، ويتميّز البصر بالطّول وتسهل رؤية الكلمات الكبيرة، ويميّز الطّفل في هذه المرحلة بين الألوان ويسمّيها، ويلاحظ أنّ أكثر الألوان إثارة اللون الأحمر فالأزرق، كما يتطوّر السّمع تطوّرا سريعا من حيث قوّة التّمييز السّمعي، ويلاحظ نموّ حاسّة الإيقاع ويلاحظ أيضا أهميّة حاسّة السّمع بالنّسبة للنموّ اللغوي. [78]، ص170.

5. 4. النّمو العقلي:

يطلق البعض على هذه المرحلة مرحلة السّؤال لكثرة أسئلة الطّفل في هذه المرحلة إذ أنّه يحاول الاستزادة العقليّة المعرفيّة، إنّه يريد أن يعرف الأشياء التي تثير انتباهه ويريد أن يفهم الخبرات التي يمرّ بها؛ فهو يسأل وقد يفهم أولا يفهم، كما أنّه قد ينصت وقتا كافيا لسماع الإجابات وقد لا يفعل ويقرّر الباحثين أنّ حوالي 10 إلى 15 بالمائة من حديث الطّفل في هذه المرحلة يكون عبارة عن أسئلة. ويشاهد سلوك الاستطلاع والاستكشاف بكثرة عند الطّفل في هذه المرحلة. [78]، ص173.

يلاحظ تكوين المفاهيم مثل مفهوم الزّمن، المكان، الاتساع ومفهوم العدد وبالتدريج يستعين الطّفل باللغة النّامية لديه وخبراته في تكوين مفاهيم تتضمّن المأكولات والمشروبات والشّخصيات وما شابه ذلك، أمّا المفاهيم المجرّدة فلا تأتي إلّا فيما بعد. ويطرأ نموّ الذّكاء، ويكون إدراك العلاقات عمليا وبعيدا عن التّجريد ويستطيع الطّفل التّعميم ولكن في حدود ضيّقة، وتزداد قدرة الطّفل على الفهم فهو يفهم الكثير من المعلومات البسيطة وكيف تسير بعض الأمور التي يهتمّ بها، وتزداد قدرة الطّفل على التّعلّم من الخبرة والمحاولة والخطأ، ويلاحظ في أوّل هذه المرحلة عدم القدرة على تّركيز الانتباه ثمّ تزداد بعد ذلك مدّة الانتباه ومجاله. [78]، ص174.

أمّا عن الذّاكرة فيلاحظ زيادة التّذكر المباشر ويكون تذكّر العبارات المفهومة أيسر من تذكّر العبارات الغامضة، أمّا عن التّخيّل فيلاحظ تميّز هذه المرحلة باللعب الخيالي(الإيهامي) ويلاحظ فيها قوّة خيال الطّفل؛ حيث يطغى خياله على الحقيقة. ويكون التّفكير في هذه المرحلة ذاتيّا ويدور حول نفسه، ويبزغ في هذه المرحلة التّفكير الرّمزي، إلاّ أنّ التّفكير في هذه المرحلة خيالي وليس منطقي حتّى يبلغ الطّفل السّادسة. [78]، ص175.

كما تتّسع فترة الإنتباه لدى الطّفل خلال هذه المرحلة حيث يستطيع البقاء منتبها لمثيرات معيّنة أكثر من 10 دقائق والملاحظ أنّ فترة الإنتباه لدى الطّفل تتّسع وتتقلّص كذلك حسب حاجاته الملحة وحسب طبيعة المثيرات التي تشدّ انتباهه. [78]، ص175.

5. 5. النّمو اللغوي:

يتّجه التّعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح ودقة التّعبير والفهم ويتحسن النطق ويختفي الكلام الطّفلي ويزداد فهم كلام الآخرين ويستطيع الطّفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته بحيث يلاحظ زيادة كبيرة في المفردات مع صفات كثيرة، قواعد لغوية مثل الجمع والمفرد زائد أمثلة كثيرة، تبادل الحديث مع الكبار، وصف الصّور وصفا بسيطا مع الإجابة عن الأسئلة التي تتطلّب إدراك علاقة. وفي حوالي الخمس سنوات يتمكّن الطّفل من إنشاء جمل كاملة تشمل كلّ أجزاء الكلام. يعرف معاني الأرقام كما يعرف معاني الصّباح وبعد الظّهر والمساء والصّيف والشّتاء عندما يبلغ السادسة. [78]، ص179.

اللغة في جوهرها أداة إيصال، إذ تتمثّل أهم جوانب النّمو اللغوي في القابليّة المتصاعدة لدى الطّفل لاستخدامه اللغة في التّعبير، ولا يتمّ الاتصال المجدي والمفيد إلاّ إذا أخذ المتحدّث توقيع السّامع بعين الاعتبار مع الإشارة إلى أنّ التّواصل كسلوك سابق للغة. إنّ الطّفل في هذه المرحلة يتميز بنموّ لغوي سريع فهو يستطيع التّعبير عن نفسه وعن حاجاته بالكلام، فهو كثير الحديث يحبّ استعمال الكلمات ووضعها في جمل ذات معنى، كما يحبّ الكلمات الجديدة. [78]، ص45.

أمّا وظيفة اللغة في هذه المرحلة فإنّها تمثّل أداة ذات فائدة كبيرة في زيادة قدرة الطّفل على السّيطرة ليس فقط على البيئة التي يعيش فيها بل أيضا على دوافعه الخاصّة. فبقدر ما يكون الطّفل قادرا على التّعبير عن رغباته بوضوح بقدر ما تكون الفرصة لديه أكبر في إشباع حاجاته.[79]، ص45.

5. 6. النّمو الانفعالي:

ينمو السّلوك الانفعالي تدريجيّا في هذه المرحلة من ردود الفعل العامّة نحو سلوك انفعالي خاصّ متمايز يرتبط بالظّروف، المواقف، النّاس والأشياء، بحيث يزداد تمايز الاستجابات الانفعالية وتزداد الاستجابات الانفعالية اللفظيّة لتحلّ تدريجيّا محل الاستجابات الانفعالية الجسميّة، تتميّز الانفعالات هنا بأنّها شديدة ومبالغ فيها (غضب شديد، حبّ شديد،كراهيّة شديدة غير واضحة) وتتميّز كذلك بالتّنوع والانتقال من انفعال لآخر (من الانشراح إلى الانقباض ومن البكاء إلى الضّحك) ويتركّز الحبّ كلّه حول الوالدين،وتظهر الانفعالات المركّزة حول الذّات؛ مثل الخجل، الإحساس بالذّنب، مشاعر الثّقة بالنّفس، الشّعور بالنّقص، لوم الذّات، والاتجاهات المختلفة نحو الذّات، يزداد الخوف ويقلّ الشّعور بالأمن و القدرة على التّحكم في البيئة. [78]، ص183.

وتكون مظاهر الانفعال لدى الأطفال في هذه المرحلة حادّة في معظمها، وذلك نتيجة القيود المفروضة عادة على تصرّفاتهم وعدم تمكنهم من تحقيق رغباتهم التي لا يدركون أنّها غير قابلة للتحقيق. [76]، ص282.

كما تظهر نوبات الغضب المصحوب بالاحتجاج اللفظي والأخذ بالثأر أحيانا ويصاحبها أيضا العناد والمقاومة والعدوان خاصّة عند حرمان الطّفل من إشباع حاجاته وفي مواقف الإحباط والصّراع والعقاب وكثيرا ما تسمع كلمة "لا" في بداية هذه المرحلة. كما تظهر الغيرة عند الطّفل من إخوته أوباقي الأطفال من حوله. وفي نهاية هذه المرحلة يميل الطّفل نحو الاستقرار الانفعالي. [78]، ص184.

5. 7. النّمو الإجتماعي:

من أهمّ مطالب النّمو الاجتماعي في هذه المرحلة أن يتعلّم الطّفل كيف يعيش مع نفسه وكيف يعيش في عالم يتفاعل فيه مع غيره من النّاس ومع الأشياء، ومن مطالبه أيضا نموّ الإحساس بالثّقة التّلقائية والمبادرة والتوافق الاجتماعي؛ بحيث تستمرّ عمليّة التّنشئة الاجتماعية في الأسرة ويزداد وعي الطّفل بالبيئة الاجتماعية، نموّ الألفة، وزيادة المشاركة الاجتماعية كما تتسع دائرة العلاقات والتّفاعل الاجتماعي في الأسرة وجماعة الرّفاق التي تزداد أهميّتها ابتداءا من العام الثّالث، ويتعلّم الطّفل المعايير الاجتماعية التي تبلور له الدّور الاجتماعي، كذلك ينمو الوعي والإدراك الاجتماعي الذي تبدأ بشائره عندما يبدأ الطّفل يتمسّك ببعض القيم الأخلاقيّة والمبادئ والمعايير الاجتماعية. وتنمو الصّداقة بحيث يستطيع الطّفل أن يصادق الآخرين مع بعض التّحفظات ويلعب معهم ويحادثهم ويستمع إلى أحاديث الكبار ويعلّق عليها تعليقاته الخاصّة. كما يرحّب الطّفل باللعب الجماعي في جماعات محدودة العدد على أن يكون لكلّ طفل لعبة خاصّة، بحيث تكون الزّعامة وقتيّة لا تكاد تظهر. [78]، ص190.

ويحرص الطّفل على المكانة الاجتماعية حيث يهتمّ دائما بجذب انتباه الرّاشدين ويهتمّ بمعرفة أوجه نشاطهم ويشوب ذلك بعض العدوان والشّجار ويكون ذلك في شكل صراخ وبكاء ودفع وجذب وضرب لأتفه الأسباب وسرعان ما ينتهي كلّ شيء، كما تلاحظ الأنانيّة التي تميّز سلوك الطّفل حيث يتمركز حول ذاته ولا يهمّه أقوال وأفعال الآخرين بالقدر الذي يرتبط بذاته وهو يحبّ الثّناء والمدح كما يميل إلى المنافسة التي تظهر في الثّالثة وتبلغ ذروتها في الخامسة ويظهر أيضا العناد ويكون في ذروته حتّى العام الرّابع ويتّضح في الثّورة على النّظام الأسري وعلى سلطة الكبار وعصيان أوامرهم، وينمو الاستقلال فالطّفل يميل نحو الاستقلال في بعض أموره

مثل تناول الطّعام واللبس. إلاّ أنّه مازال يعتمد إلى حدّ كبير على الآخرين ويحتاج رعاية ورقابة الكبار. [78]، ص187- 188.

وبانتهاء العام الخامس يساير الطّفل الكبار في مراعاة آداب المائدة كما يستطيع القيام ببعض مظاهر السّلوك الاجتماعي مثل: إبداء الشّكر، الاعتزاز عند مواطن الاعتزاز، الاستئذان، التّحيّة عند الحضور... [75]، ص181.

ويحبّ الطّفل في نهاية هذه المرحلة أن يساعد والديه ويساعد الآخرين، وهذا التّعاون يصاحبه من جانب الطّفل طلبات كثيرة ودائمة. [78]، ص188.

5. 8. النّمو الجنسي:

من مظاهره يشاهد الفضول وحبّ الاستطلاع الجنسي حيث يصبح الاهتمام الجنسي مركّزا في الجهاز التّناسلي خاصّة عند الذّكر، ويلاحظ كثرة الأسئلة الجنسيّة حول الفروق بين الجنسين(البنين والبنات والرّجال والنّساء) في الشكل العامّ وفي أعضاء التّناسل، وكيف يولد الأطفال ومن أين يأتون، ويلاحظ أنّ الأطفال الذين يكثرون من اللعب الجنسي هم الذين يفتقرون إلى العطف والحبّ ويشعرون بعدم الأمن والملل ونقص اللعب وضيق دائرة التّفاعل الاجتماعي. [78]، ص198- 199.

6. الإجتماعيّة عند طفل مرحلة الطّفولة المبكّرة:

عالم الطّفل في هذه المرحلة ضيّق وهو الأب والأمّ والإخوة، وبعض المعارف والجيران والأقارب،وتعد هذه المرحلة من أهمّ مراحل تكوين الشّخصيّة، فحياة الطّفل تبدأ بعلاقات عضويّة أساسيّة ترتبط بالأمّ ثمّ سرعان ما تتحوّل إلى علاقات نفسيّة تحقّق للطفل حاجته إلى الشّعور بالدّفئ العاطفي، الأمان، الطّمأنينة والشّعور بالتّقدير.يذكر التّربوي السّوفييتي "مكارنيكو" أنّ السّنوات الخمس الأولى في حياة الطّفل هي الفترة التي تستقرّ فيها أسس التّربية الأولى، فكلّ ما يفعله الوالدان في هذه الفترة يمثّل 90 بالمائة من عمليّة التّربية. [80]، ص18.

في هذه المرحلة يتحوّل الطّفل من كائن يعتمد على أمّه إلى كائن اجتماعي يتفاعل مع الآخرين، ومن أهم السّمات الاجتماعية التي تميّز الطّفل في هذه المرحلة نذكر تكوين الصّداقات ففي هذه المرحلة يتّخذ الطّفل أصدقاء اللعب تدريجيّا بصورة أكثر جديّة كما تنشط التّفاعلات الاجتماعية أحسن من ذي قبل إذ كانت محدودة في بداية المرحلة، وهذا التّطوّر متعلّق بالنّمو

المستمر للاتصال والتّبادل اللفظي واللغوي للطفل؛ بحيث يملك الطّفل حوالي 1000 إلى 2000 كلمة من ثلاث إلى خمس سنوات تضمن تفاعلات طيّبة وفعّالة عند الطّفل. [81]، ص104.

كما نلاحظ في هذه المرحلة تشكيل مجموعات مكوّنة من شخصين إلى أربع أشخاص ابتداءا من أربع إلى خمس سنوات فالطّفل إذن في هذه المرحلة اجتماعي. وأيضا يلاحظ عدم استقرار هذه المجموعات. [82]، ص23- 24.

يتّسع الوسط الاجتماعي للطفل في هذه المرحلة إذ أنّ النّضج الذي حقّقه الطّفل في قدراته الأخرى والذي جعله ينتقل في المكان بحريّة أكثر من ذي قبل ويتعرّف إلى الشّارع ويذهب إلى المنتزهات مع أسرته فيمارس مختلف المهارات الحركيّة من جري وقفز وتسابق، فرغبته في الخروج إلى الشّارع في هذه السّن تظهر تدريجيّا وتصبح شيئا فشيئا مطلبا ملحّا لا نستطيع مقاومته إذ سرعان ما يجد الطّفل نفسه قادرا على الخروج مع أخيه أوأحد أقرانه أوبمفرده ثمّ العودة إليه بعد أن يكون قد مارس ألوانا من النّشاط الاجتماعي، فيحدث ذلك في نفسه شتّى مشاعر الرضا عن النّفس والاطمئنان إلى قدراته وإمكانيّاته النّامية، ومن الآباء من يرفض احتكاك أبنائهم بالشّارع خشية أن يصيبهم من الأذى المادّي والمعنوي ما لا يتفق وما يشد البيت من قيم ومعايير معيّنة، إلّا أنّ بعض المربّين يحبّذون خروج الطّفل من البيت واحتكاكه بأطفال الحيّ فهؤلاء هم الرّاشدون الذين سيكون عليه أن يتعامل معهم في المستقبل من ناحية ثمّ هو يتدرّب معهم على الأخذ والعطاء والدّخول في صداقات أو خصومات وممارسة أساليب التّعاون والتّنافس من ناحية أخرى. وممّا لا شكّ فيه هو أنّ هذا الاحتكاك يعين على إنضاج شخصيّة الطّفل وتفتّحها في جوّ اجتماعي طبيعي إذا كان هذا الاحتكاك في حدود تتضمّن نوع الجماعة المنضمّ إليها. [83]، ص138- 139.

7. مظاهر النّمو في مرحلة الطّفولة المبكّرة:

من مظاهر النّمو التي تحدث للطفل في هذه المرحلة نذكر ما يلي:

- ينمو الطّفل لغويّا من حيث عدد المفردات ومن حيث القدرة على بناء الجملة وتركيبها ممّا يساعده على حسن التّعبير عن نفسه لغويّا، ويترتب عن ذلك فاعليّة في الاتصال بينه وبين الآخرين.

- يزيد وعي الطفل بذاته، ويتبلور لديه مفهوم الذّات، حيث يكون الطّفل قادرا على إدراك نفسه ككيان مستقلّ في الأسرة له مثل ما للآخرين من ممتلكات ابتداء من الإسم الذي يتسمّى به إلى الممتلكات الشّخصيّة مثل الألعاب.

- يحدث في هذه المرحلة نموّا انفعاليا كبيرا يكاد يصل إلى مستوى الطّفولة الارتقائية وهي أظهر مظاهر الارتقاء في هذه المرحلة حيث تتنوّع الانفعالات وتتشكّل وتأخذ صورا عديدة منها الإيجابي (مثل الحبّ، الفرح، السّعادة والارتياح) ومنها السّلبي (مثل الغضب، الخوف، القلق والغيرة) ويعبّر الطّفل عن هذه الانفعالات في بداية هذه المرحلة بعفويّة وتلقائيّة، لذا تكون انفعالاته قويّة ومتباينة وسريعة التّقلب .

- يميل الطّفل في هذه السّن إلى العناد نتيجة وعيه بذاته وإدراكه لها ككيان مستقلّ ولذا فإنّ الطّفل غضوب كما أنّه عنيد لأنّه متمركز حول ذاته، فإذا سارت الأمور على غير ما يحبّ ويشتهي إنفعل وعبّر عن غضبه بشدّة وبغير تحكّم.

- يبدأ الطّفل هذه المرحلة ولديه شعور بالكفاءة والاقتدار.

- تحدث عمليّة التّنميط الجنسي أوالنّوعي وهو أن يتعلّم الطّفل أساليب السّلوك المناسبة لجنسه كما حدّدتها ثقافة المجتمع.

- يحدث في هذه المرحلة أيضا عمليّة التّوحد وهي عمليّة هامّة جدّا في حيلة الطّفل الانفعالية والاجتماعية، والتّوحد هنا يعني إدراك الطّفل الوالد كشخص حائز لصفات القوّة والكفاءة، ويتخذه مثلا ويقلّده على نحو شعوري ولا شعوري.
- مع دخول الطّفل في مرحلة الطّفولة المبكرة خاصّة مع التحاقه برياض الأطفال فإنّه ينشئ عددا من العلاقات مع الأطفال من سنّه وهي ما تسمّى بالعلاقات الأفقيّة إذا ما كانت علاقته رأسيّة بوالديه وقوامها رعاية الآباء للطفل فإنّ العلاقات التي ينشؤها الطّفل مع أقرانه من نفس السّن

تساعده على اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية لديه، كما تساعده بالتّالي على ارتقائه الانفعالي أيضا. [62]، ص89.

- توجد فروق بين الأولاد والبنات في أنواع السّلوك الذي يتّسم بالخروج عن القواعد، فالأولاد يميلون إلى التّخريب ونوبات الغضب بينما تميل البنات إلى العناد والعصبيّة. [49]، ص122.

ملخص الفصل:

تعتبر دراسة الطّفولة والاهتمام بها من أهمّ المعايير التي يقاس بها تقدّم المجتمع وتطوّره إذ أنّ الإتمام بالطّفولة في الواقع اهتمام بمستقبل الأمّة كلّها كما أنّ إعداد الأطفال وتربيتهم هو إعداد لمواجهة الصّراعات الحضاريّة التي تفرضها حتميّة التّطوّر، هذا ولأنّ دراسة النّمو ومظاهره أمر ضروري لسلامة العمليّة التّربويّة وسيرها نحو تحقيق أهدافها، فهذه العوامل تساعد على فهم خصائص كلّ سنّ حتّى لا نخطئ في تفسير سلوك الطّفل، ونتمكّن من فهم العوامل التي تدفع عمليّة النّمو أوتعوّقها.

وعلى الرّغم من أنّ عمليّة النّمو عمليّة طبيعيّة تحدث داخل الكائن الحيّ نفسه إلاّ أنّها تتوقف على مقدار ما يلقاه الطّفل من عناية وإشراف وتغذية وفوق ذلك ما يلقاه من حبّ وعاطفة وتدريب وتعليم وتأهيل.

ومن خلال ما تمّ عرضه في هذا الفصل نستخلص أنّ مرحلة الطّفولة المبكّرة تتميّز بعدّة مظاهر بارزة للنموّ منها مثلا اتزان وظائف الأعضاء وميل الطّفل إلى الحركة وإبداء الرّغبة في التّعرف على عناصر المحيط الذي يوجد فيه، كما يتميّز نموّه اللغوي بالسّرعة مع تزايد اكتساب المهارات والخبرات الجديدة، وتنمو لدى الطّفل في هذه المرحلة بعض المفاهيم الاجتماعية، فيتعلّم التّمييز بين الصّواب والخطأ، والخير والشّر بمعناهما البسيط، مع بداية ظهور المعالم الأوّليّة المميّزة لشخصيّته ونموّ ذاته.

وتعتبر هذه المرحلة في الواقع من أهمّ المراحل في حياة الطّفل، حيث يبدأ فيها الاعتماد على نفسه تدريجيّا في إشباع البعض من حاجاته، كما يبدأ في تعلّم أساليب التّكيّف مع شروط البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها والتّعرف على طرق الحياة فيها.

الفصل 6

منهجية البحث وإجراءاته

تمهيد:

يشكل هذا الفصل مدخلا منهجيا للبحث الميداني حيث تم خلاله إجراء دراسة استطلاعية للتطبيق وكذلك إعداد الأدوات المناسبة لقياس متغيرات البحث كما حدّد في هذا الإطار منهج البحث، مجالاته، عينته،أدواته وكذا تم من خلاله ذكر الصعوبات المنهجية التي واجهت إنجازه.

1. الدراسة الاستطلاعية:

إنصبت الجهود في الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث في تكييف و التحقق من صدق وثبات أدوات جمع البيانات وتحديد مقياس متغير الدراسة، فقد تم استخدام اختبار الذكاء الوجداني اللفظي للأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) لعلا عبد الرحمن علي حمد، إذ تم التحقق واختبار صدق وثبات الاختبار في البيئة الجزائرية كما تمّ التحقق من صدق البرنامج المقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة).

1. 1. الإختبار اللفظي للذكاء الوجداني للأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة):

1. 1.1. الصدق:

للتحقق من صدق الاختبار تم استخدام الأساليب التالية:

أ- صدق المحكمين:

عرض الاختبار اللفظي للذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) على خمسة محكمين من الأساتذة المختصين، وذلك قصد التأكد من مدى صدق تمثيل عبارات الاختبار ومناسبتها لقياس ما وضعت من أجله وكذلك صياغته اللغوية، وطلب منهم تقييم عبارات الاختبار بتقديرها على سلم من 0 إلى 3، وقد حددت درجة 2 لقبول البعد والبند، وكان هناك اتفاق بين المحكمين على أن الاختبار بأبعاده وبنوده مناسب كما يوضحه جدول صدق المحكمين الخاص بالاختبار اللفظي للذكاء الوجداني للأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) الموضح في الملاحق.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

بعد الحصول على درجات العينة الاستطلاعية تم الترتيب تنازليا، وقسم الأفراد إلى أقوياء وضعفاء بناء على درجتهم الكلية في المقياس، فقسمت الدرجات إلى 27% الأعلى فاعتبر الحاصلين عليها أقوياء و27% الدنيا واعتبر الحاصلين عليها ضعفاء، واستبعدت نسبة 46% المتحصلة على درجات وسطى. وبعد تطبيق اختبار " ت" " T test " لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,05 الذي يعتبر مؤشرا على درجة صدق الاختبار. والجدول التالي يوضح المؤشرات الإحصائية للمجموعتين والقيمة الإحصائية " ت ".

جدول رقم (2) يبين المؤشرات الاحصائية للمقارنة الطرفية للتحقق من صدق اختبار الذكاء الوجداني للأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة).

المؤشرات / المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	حجم العينة	قيمة " ت " T test
المجموعة العليا	30,00	1,12	22	-21,52
المجموعة الدنيا	16,67	1,82	22	

واعتمادا على برنامج (SPSS) تم حساب قيمة " ت " والتحقق من دلالة الفرق، حيث تبين أنّ الفرق بين متوسط المجموعتين دال عند مستوى 0,05 ممّا يعني أنّ المقياس صادق.

1. 1. 2. الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس في البيئة الجزائرية تم استخدام معامل الثبات التالي:

أ- معامل التناسق: - طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبيانات 44 طفلا لاختبار الذكاء الوجداني اللفظي للأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) المكون من 35 بند، وكانت قيمة ألفا كرونباخ (0,76)، وهي قيمة مرتفعة ممّا يدل على أنّ الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الوثوق بنتائجه.

ب- معامل التناسق: - طريقة التجزئة النصفية:

تم القيام بتجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين ثم حسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبرمان وبراون، حيث قدرت قيمته ب 0,75 بينما قدر الثبات بتطبيق معادلة جتمان Guttman 0,75 وهو معامل ثبات عالي يدل على أنّ الاختبار يقترب من سمة الشيء الذي يقيسه، ويدعم هذا التناسق قيم ألفا كرونباخ في الجزأين الأوّل والثاني واللتين قدرتا على التوالي 0,59 و 0,65.

1. 2. برنامج قصص القرآن:

1. 2. 1. صدق المحكمين:

عرض البرنامج المستوحى من قصص القرآن والمقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة) على أربعة محكمين من الأساتذة المختصين ، وذلك قصد التأكد من مدى صدق تمثيل وحدات البرنامج وأهدافه (العامة والاجرائية) وكذا مدى صدق تعبير القصص القرآنية المختارة وتلاؤمها مع وحدات البرنامج وأيضا مدى صدق استراتيجيات التنمية المقترحة لهذا البرنامج وكذلك صياغته اللغوية، وطلب منهم تقييم مكونات ومحتوى البرنامج بتقديرها على سلم من 0 إلى 3، وقد حددت درجة 2 لقبول كل عنصر من عناصر البرنامج، وكان هناك اتفاق بين المحكمين على أنّ البرنامج مناسب.

2. منهج البحث:

المنهج هو الطريقة أو الأسلوب الذي يعتمد عليه الباحث للوصول إلى نتائجه أو غاياته أي أنه الطريق الذي يسلكه الباحث للتعرف على الظاهرة أو المشكلة موضع الدراسة والكشف عن الحقائق المرتبطة بها بغرض التوصل إلى إجابات على الأسئلة التي تثيرها المشكلة أو الظاهرة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات لتجميع البيانات وتحليلها والتوصل إلى النتائج التي تساعد على الإجابة على تلك التساؤلات. [85]، ص43. وبالتالي فالمنهج هو الطابع المميز للموضوع ووسيلة إبرازه علميا من خلال السبل الفنية التي تتبع من قبل الباحث أثناء تجميع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها وعرض نتائجها في شكلها النهائي. [86]، ص47.

تستند الدراسة إلى:

المنهج التجريبي، بحيث يتناسب هذا المنهج مع طبيعة الدّراسة الحالية، إذ يعتبر أقرب مناهج البحوث لحل المشاكل بالطّريقة العلمية، والتّجريب سواء كان في أيّ مجال هو محاولة التحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء المتغير التجريبي أو المستقل حيث يقوم الباحث بتطويعه أو تغييره بهدف تحديد وقياس تأثيره في العملية التّجريبية. [87]، ص117.

بحيث يعتبر المنهج التّجريبي من المناهج الأساسية في مجال العلوم الطبيعية والبيولوجية والكثير يعتقد أنّه المنهج الأساسي الذي ينهض عليه المنهج العلمي نظرا لمساهمته الفعالة في تطوّر المعارف العلمية، أمّا في مجال العلوم الاجتماعية فقد طبق المنهج التجريبي من طرف علماء

النّفس كما استخدم في بعض الأبحاث الاقتصادية والاجتماعية والتربوية، وتتميز نتائجه بالدّقة لأنّه يعتمد على التجربة والقياس. [88]، ص42. وهذا ما تم الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

3. مجالات البحث:

3. 1. المجال المكاني:

ينحصر المجال المكاني في هذا البحث في مدرسة المرحلة الابتدائية " إزراني محمّد " الواقعة ببلديّة النّاظور- ولاية تيبازة - وهي المدرسة الوحيدة المتعامل معها في هذا البحث، بحيث تحتوي على 56 تلميذ من مرحلة الطّفولة المبكّرة (ما قبل المدرسة - الأقسام التّحضيريّة).

3. 2. المجال الزّمني:

لقد امتدت فترة الدّراسة من سنة 2009 م حتّى حدود سنة 2012 م بحيث بدأت مرحلة البحث النّظري في شهر نوفمبر 2009 م وانتهت في نهاية شهر ماي 2011 م، أمّا المرحلة التّطبيقيّة الميدانيّة فقد امتدت قرابة 20 شهرا تمّ خلالها تعديل الاختبار، بناء البرنامج، تطبيق البرنامج والتّطبيق القبلي والبعدي للاختبار بالإضافة إلى جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها أي من شهر فيفري 2010 إلى حدود شهر نوفمبر 2011 م .

4. المعاينة:

4. 1. المجتمع الأصلي للدراسة:

يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في فئة الأطفال الذين ينتمون إلى مرحلة الطفولة المبكرة من 4 إلى 5 سنوات ويرتدون أقسام التحضيري بولاية تيبازة.

4. 2. عينة الدراسة:

لقد اختيرت عيّنة الدّراسة بطريقة قصدية وفقا لشروط البحث وهي أن يكون أعمار أفراد العيّنة بين 4 و5 سنوات وأن تكون درجات اختبار الذّكاء الوجداني المطبّق عليهم تشير إلى أنّهم ذوي ذكاء وجداني منخفض أو متوسّط من ذكور وإناث.

5. أدوات جمع البيانات:

- إختبار الذّكاء الوجداني للأطفال من إعداد الباحثة " علا عبد الرّحمان علي حمد" والذي تمّ تعديله من قبل الباحثة وتكييفه حسب البيئة الجزائريّة بحيث تمّ التّأكد من صدقه وثباته.

يحتوي هذا الإختبار على خمسة أبعاد كلّ بعد يحتوي على سبعة بنود أي أنّ الاختبار ككلّ يحتوي على خمسة وثلاثون بندا. وتخص هذه البنود الأبعاد التالية:

1- الوعي بالذات.

2- التعاطف.

3- التحكم في الغضب.

4- إدارة النزاع.

5- تأجيل الإشباع.

5. 1. كيفيّة التّطبيق:

- يطرح السّؤال على الأطفال وتوضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة إذ يحتوي الاختبار على خانتين

نعم ولا.

5. 2. التّنقيط:

الإجابة بنعم أو لا.

- الإجابة بنعم (ردّ فعل إيجابي مع الموقف) يتحصّل على النّقطة 1.

- الإجابة بنعم (ردّ فعل سلبي مع الموقف) يتحصّل على النّقطة 0.

- الإجابة ب لا (ردّ فعل إيجابي مع الموقف) يتحصّل على النّقطة 0.

- الإجابة ب لا(ردّ فعل سلبي مع الموقف) يتحصّل على النّقطة 1.

عدد العلامات الإجمالي هو مجموع العلامات المتحصّل عليها من كلّ بند حيث كلّما إرتفع عدد النّقاط دلّ على إرتفاع درجة الذّكاء الوجداني لدى الأطفال.

5. 3. المعايير:

- عدد النّقاط دون 17 ذكاء وجداني منخفض.

- عدد النّقاط 17 ذكاء وجداني متوسّط.

- عدد النّقاط فوق 17 ذكاء وجداني مرتفع.

- الخصائص السيكومترية:

أولا: - الصدق:

1- صدق المحكمين:

وتم فيه عرض بنود المقياس في صورته الأولية على عدد من السادة المحكمين المتخصصين في مجال رياض الأطفال وعام النفس والإرشاد النفسي وذلك للحكم على مضمون عبارات المقياس ككل ومدى قدرتها على الكشف عن الأطفال ذوي الذكاء الوجداني.

وأخذت الباحثة بآراء الأساتذة المحكمين فتم حذف بعض المواقف لطفل المستوى الثاني بالروضة، أولصعوبتها كما تم حذف الاستجابات الثلاثة والاكتفاء باستجابتين فقط للطفل وحسبت النسبة المئوية للاتفاق لكل عبارة، واستقر الرأي على العبارات التي حصلت على نسبة اتفاق 80% فأكثر، ومن ثم اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيار صدق منطقي.

2- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ويتضح من الجدول رقم (3) ارتفاع معاملات الارتباط.

- جدول رقم (3) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني اللفظي لأطفال المسوى الثاني بالروضة.

	الأبعاد	معامل الارتباط
1	الوعي بالذات	0,96
2	التعاطف	0,86
3	التحكم في الغضب	0,80
4	إدارة النزاع	0,77

5	تأجيل الإشباع	0,66

ثانيا: - الثبات:

أ- تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة الاختبار وذلك بفاصل ومني قدره أسبوعين وكان معامل ثبات القياس (0,864).

ب- وتم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وذلك على نفس العينة، وبلغ معامل ثبات المقياس (0,881).

6. الوسائل الإحصائية:

تمت معالجة البيانات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية إحصائيا عن طريق الحاسوب وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS، وقد تم الاعتماد على المؤشرات الاحصائية التالية:

- المتوسّط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- إختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطين.
- معامل ألفا كرونباخ.
- معاداة سبرمان وبراون.
- معادلة جتمان Guttman
- - إختبار T لعيّنتين متشابهتين.

7. التّعريف بالبرنامج:

جدول رقم (4) يوضّح محتوى برنامج قصص القرآن المقترح لتنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة):

وحـــــــدات البرنـــــامـــــــــج
- الوعي بالذّات
- التّعاطف
- التّحكم في الغضب
- إدارة النّزاع
- تأجيل الإشباع
الأهـــــداف العـــــــــامـــــة
1- فيما يخصّ الوعي بالذّات: - زيادة وعي الطّفل بذاته. - زيادة وعي الطّفل بسلوكه. - تمكّن الطّفل من تقويم سلوكه. - تنمية قدرة الطّفل من تصحيح سلوكه ذاتيّا. - معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق مكرّم من الخالق. - معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق حرّ ومريد(ذو إرادة). - معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق مسؤول. - معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق مكلّف وله دور.
2- التّعاطف: - تنمية روح التّعاطف مع الآخرين. - غرس روح مساعدة الآخرين لدى الطّفل. - إكساب الطّفل القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بحيث تكون هته الأخيرة مثمرة وطيّبة.

3- التّحكم في الغضب: - تنمية القدرة على ضبط السّلوك والتّصرف الحسن خلال المواقف الاجتماعية الضّاغطة. - تنمية القدرة على إدارة الانفعالات وضبطها.
4- إدارة النّزاع: - تنمية روح الاستماع الجيّد والإنصات لكلّ الأطراف أثناء إدارة النّزاع.
5- تأجيل الإشباع: - تنمية القدرة على تنظيم الذّات الانفعالية. - تدريب الطّفل على ضرورة الصّبر وفضله.
الأهـــــــداف الإجـــــــرائـيـــة
1- فيما يخصّ الوعي بالذّات: - تنمية معرفة الطفل بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها. - تحقيق إيمان الطّفل بقدرته على إدارة انفعالاته. - تمكين الطّفل من إعداد منهجيّة في تسيير علاقاته مع الآخرين. - تجسيد الطّفل للأفكار الوجوديّة (الإنسانيّة، العبوديّة، التّكليف، الحريّة، الإرادة، المسؤوليّة) وتوظيفها في الحياة اليوميّة.
2- التّعاطف: - تنمية قدرة الطفل على فهم مشاعر الآخرين. - تنمية قدرة الطّفل على تنمية مشاعر الآخرين من خلال إيماءاتهم. - تنمية القدرة من إدراك انفعالات الآخرين. - تحسين الاتصال مع الآخرين في مواقف الحياة اليوميّة. - تجسيد التّعاون ومساعدة الآخرين في مواقف الحياة في البيت والشّارع والمدرسة.
3- التّحكم في الغضب: - تنمية القدرة على إظهار سلوك توافقي أمام المواقف الضّاغطة اليوميّة. - تنمية القدرة على كبح السّلوكات الاندفاعية التي تظهر أثناء الغضب في المواقف اليوميّة المختلفة.

4- إدارة النّزاع:
- تنمية قدرة الطّفل على إقناع طرفي النّزاع أثناء حسمه.
- تنمية القدرة على التصرف بحكمة وتروّي أثناء إدارة الطّفل النّزاع بين أقرانه.
- تنمية القدرة على الاعتماد على الحلول التّفاوضية إذا نشب نزاع بين طفلين.
- زيادة قدرة الطّفل على التّحكم في انفعالاته أثناء مواجهة النّزاعات.

5- تأجيل الإشباع:
- تنمية القدرة على الصّبر على الأمور المشبعة للرغبات.
- تعليم النّفس التّمهل وعدم إشباع رغباتها في الحين.
- زيادة قدرة الطّفل على التّحكم في الرّغبات والانفعالات في مختلف المواقف الحياتيّة.

القـــــصـــص المـــــــخـــتـــــارة

1- فيما يخـــصّ الوعي بالذّات:

1- 1- قصّة إيمان سحرة فرعون وعدم تراجعهم عن إيمانهم:

- الآيات القرآنيّة:

"قالوا يا موسى إمّا أن تلقي وإمّا أن نكون أوّل من ألقى(65) قال بل ألقوا فإذا حبالهم وعصيّهم يخيّل إليهم من سحرهم أنّها تسعى (66) فأوجس في نفسه خيفة موسى(67) قلنا لا تخف إنّك أنت الأعلى(68) وألق ما في يمينك تلقف ما صنعوا إنّما صنعوا كيد ساحر ولا يفلح السّاحر حيث أتى(69) فألقي السّحرة سجّدا قالوا آمنّا بربّ هارون وموسى(70) قال ءآمنتم به قبل أن آذن لكم إنّه لكبيركم الذي علّمكم السّحر فلأقطّعنّ أيديكم وأرجلكم من خلاف ولأصلبنّكم في جذوع النّخل ولتعلمنّ أيّنا أشدّ عذابا وأبقى(71) قالوا لن نؤثرك على ما جاءنا من البيّنات والذي فطرنا فاقض ما أنت قاض إنّما تقضي هذه الحياة الدّنيا(72)إنّا آمنّا بربّنا ليغفر لنا خطايانا وما أكرهتنا عليه من السّحر والله خير وأبقى(73) إنّه من يأت ربّه مجرما فإنّ له جهنّم لا يموت فيها ولا يحي(74) ومن يأته مؤمنا قد عمل الصّالحات فألئك لهم الدّرجات العلى(75) جنّات عدن تجري من تحتها الأنهار خالدين فيها وذلك جزاء من تزكّى(76)".[سورة طه].

1- 2- قصّة قارون:

- الآيات القرآنيّة:

" إنّ قارون كان من قوم موسى فبغى عليهم وآتينه من الكنوز ما إنّ مفاتحه لتنوء بالعصبة أولي القوّة إذ قال له قومه لا تفرح إنّ الله لا يحبّ الفرحين(76) وإبتغ فيما ءاتاك الله الدّار الآخرة ولاتنس نصيبك من الدّنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إنّ الله لا يحبّ المفسدين(77) قال إنّما أوتيته على علم عندي أو لم يعلم أنّ الله قد أهلك من قبله من القرون من هو أشدّ منه قوّة وأكثر جمعا ولا يسأل عن ذنوبهم المجرمون(78) فخرج على قومه في زينته قال الذين يريدون الحياة الدّنيا ياليت لنا مثلما أوتي قارون إنّه لذو حظّ عظيم(79) وقال الذين أوتوا

العلم ويلكم ثواب الله خير لمن آمن وعمل صالحا ولا يلقاها إلّا الصّابرون(80) فخسفنا به وبداره الأرض فما كان له من فئة ينصرونه من دون الله وما كان من المنتصرين(81) وأصبح الذين تمنّوا مكانه بالأمس يقولون ويكأنّ الله يبسط الرّزق لمن يشاء من عباده ويقدر ويكأنّه لا يفلح الكافرون(82) تلك الدّار الآخرة نجعلها للذين لا يريدون في الأرض علوّا ولا فسادا والعاقبة للمتقين (83) من جاء بالحسنة فله خير منها ومن جاء بالسيّئة فلا يجزى الذين عملوا السّيئات إلّا ما كانوا يعملون(84)[سورة القصص]

2- التّعاطف:

2- 1- قصّة سيّدنا موسى عليه السّلام وزوجة فرعون:

تعاطف زوجة فرعون مع موسى الرّضيع.

- الآيات القرآنيّة:

قال تعالى: " وأوحينا إلى أمّ موسى أن أرضعيه فإذا خفت عليه فألقيه في اليمّ ولا تخافي ولا تحزني إنّا رادّوه إليك وجاعلوه من المرسلين (7) فالتقطه آل فرعون ليكون لهم عدوّا وحزنا إنّ فرعون وهامان وجنودهما كانوا خاطئين(8) وقالت امرأة فرعون قرّة عين لي ولك لا تقتلوه عسى أن ينفعنا أو نتخذه ولدا وهم لا يشعرون(9)".[سورة القصص].

2- 2- قصّة موسى عليه السّلام وبنات شعيب:

- الآيات القرآنيّة:

قال تعالى:" ولمّا ورد ماء مدين وجد عليه أمّة من النّاس يسقون ووجد من دونهما امرأتين تذودان قال ما خطبكما قالتا لا نسقي حتّى يصدر الرّعاء وأبونا شيخ كبير(23) فسقى لهما موسى ثمّ تولّى إلى الظّل فقال ربّي إنّي لما أنزلت عليّ من خير فقير(24)".[سورة القصص].

3- التّحكم في الغضب:

3- 1- قصّة موسى يقتل قبطيّا:

- الآيات القرآنيّة:

قال تعالى:" ولمّا بلغ أشدّه واستوى آتيناه حكما وعلما وكذلك نجزي المحسنين(14) ودخل المدينة على حين غفلة من أهلها فوجد فيها رجلين يقتتلان هذا من شيعته وهذا من عدوّه فاستغاثه الذي من شيعته على الذي من عدوّه فوكزه موسى فقضى عليه قال هذا من عمل الشّيطان إنّه عدوّ مضلّ مبين(15) قال ربّي إنّي ظلمت نفسي فاغفر لي فغفر له إنّه هو الغفور الرّحيم(16) قال ربّي بما أنعمت عليّ فلن أكون ظهيرا للمجرمين (17) فأصبح في المدينة خائفا يترقب فإذا الذي استنصره بالأمس يستصرخه قال له موسى إنّك لغويّ مبين(18) فلمّا أن أراد أن يبطش بالذي هو عدوّ لهما قال يا موسى أتريد أن تقتلني كما قتلت نفسا بالأمس إن تريد إلّا أن تكون جبّارا في الأرض وما تريد أن تكون من المصلحين(19) وجاء من أقصى المدينة رجل يسعى قال يا موسى إنّ الملأ يأتمرون بك ليقتلوك فاخرج إنّي لك من النّاصحين(20) فخرج منها خائفا يترقب قال ربّي نجّني من القوم الظّالمين(21)". [سورة القصص].

3- 2- قصّة يونس عليه السّلام حينما خرج مغاضبا لربّه ولم يصبر على قومه:

- الآيات القرآنيّة:

قال تعالى:" وذا النّون إذ ذهب مغاضبا فظنّ أن لن نقدر عليه فنادى في الظّلمات أن لا إله إلّا أنت

إنّي كنت من الظّالمين (87) فاستجبنا له ونجّيناه من الغمّ وكذلك ننجي المؤمنين(88)". [سورة الأنبياء].

4- إدارة النّزاع:

4- 1- قصّة سيّدنا سليمان والخصمان:

- الآيات القرآنيّة:

" وهل أتاك نبأ الخصم إذ تسوّروا المحراب إذ دخلوا على داوود ففزع منهم قالوا لاتخف خصمان بغى بعضنا على بعض فاحكم بيننا بالحقّ ولا تشطط واهدنا إلى سواء الصّراط(22) إنّ هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة فقال أكفلنيها وعزّني في الخطاب(23) قال لقد ظلمك بسؤال نعجتك إلى نعاجه وإنّ كثيرا من الخلطاء ليبغي بعضهم على بعض إلّا الذين آمنوا منهم وقليل ما هم وظنّ داوود أنّما فتنّاه فاستغفر ربّه وخرّ راكعا وأناب(24)".[سورة ص].

4- 2- قصّة سيّدنا يعقوب:

- الآيات القرآنيّة:

" لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين إذ قالوا ليوسف وأخوه أحبّ إلى أبينا منّا ونحن عصبة إنّ أبانا لفي ضلال مبين أقتلوا يوسف أو اطرحوه أرضا يخل لكم وجه أبيكم وتكونوا من بعده قوما صالحين قال قائل منهم أقتلوا يوسف وألقوه في غيابات الجبّ يلتقطه بعض السّيارة إن كنتم فاعلين قالوا يا أبانا مالك لا تامنّا على يوسف وإنّا له لناصحون(11) أرسله معنا غدا يرتع ويلعب وإنّا له لحافظون(12) قال إنّي ليحزنني أن تذهبوا به وأخاف أن يأكله الذّئب وأنتم عنه غافلون(13) قالوا لإن أكله الذّئب ونحن عصبة إنّا إذا لخاسرون(14) فلمّا ذهبوا به وأجمعوا أن يجعلوه في غيابات الجبّ وأوحينا إليه لتنبّئنّهم بأمرهم هذا وهم لا يشعرون(15) وجاءوا أباهم عشاءا يبكون(16) قالوا يا أبانا إنّا ذهبنا نستبق وتركنا يوسف عند متاعنا فأكله الذّئب وما أنت بمؤمن لنا ولو كنّا صادقين(17) وجاؤوا على قميصه بدم كذب قال بل سوّلت لكم أنفسكم أمرا فصبر جميل والله المستعان على ما تصفون(18)". [سورة يوسف].

5- تأجيل الإشباع:

5- 1- قصّة سيّدنا إبراهيم وتركه لزوجته هاجر وإبنه إسماعيل:

- الآيات القرآنيّة:

" وإذ قال إبراهيم ربّ اجعل هذا البلد آمنا واجنبني وبنيّ أن نعبد الأصنام(35) ربّ إنّهن اضللن كثيرا من النّاس فمن تبعني فإنّه منّي ومن عصاني فإنّك غفور رحيم(36) ربّنا إنّي أسكنت من ذرّيتي بواد غير ذي زرع عند بيتك المحرّم ربّنا ليقيموا الصّلاة فاجعل أفئدة من النّاس تهوي إليهم وأرزقهم من الثّمرات لعلّهم يشكرون(37)".[سورة إبراهيم].

5- 2- قصّة الخضر عليه السّلام وصبره على أسئلة سيّدنا موسى عليه السّلام:

- الآيات القرآنيّة:

" وإذ قال موسى لفتاه لا أبرح حتّى أبلغ مجمع البحرين أو أمضي حقبا(60) فلمّا بلغا مجمع بينهما نسيا حوتهما فاتّخذ سبيله في البحر سربا(61) فلمّا جاوزا قال لفتاه آتنا غداءنا لقد لقينا من سفرنا هذا نصبا(62) قال أرأيت إذ أوينا إلى الصّخرة فإنّي نسيت الحوت وما أنسانيه إلّا الشّيطان أن أذكره واتخذ سبيله في البحر عجبا(63) قال ذلك ما كنّا نبغ فارتدّا على آثارهما قصصا(64)

فوجدا عبدا من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلّمناه من لدنّا علما(65) قال له موسى هل أتّبعك على أن تعلّمني ممّا علّمت رشدا(66) قال إنّك لن تستطيع معي صبرا(67) وكيف تصبر على مالم تحط به خبرا(68) قال ستجدني إن شاء الله صابرا ولا أعصي لك أمرا(69) قال فإن اتبعتني فلا تسألنّي عن شيء حتّى أحدث لك منه ذكرا(70) فانطلقا حتّى إذا ركبا في السّفينة خرقها قال أخرقتها لتغرق أهلها لقد جئت شيئا إمرا(71) قال ألم أقل إنّك لن تستطيع معي صبرا(72) قال لا تؤاخذني بما نسيت ولا ترهقني من أمري عسرا(73) فانطلقا حتّى إذا لقيا غلاما فقتله قال أقتلت نفسا زاكية بغير نفس لقد جئت شيئا نكرا(74) قال ألم أقل لك إنّك لن تستطيع معي صبرا(75) قال إن سألتك عن شيء بعدها فلا تصاحبني قد بلغت من لدني عذرا(76) فانطلقا حتّى إذا أتيا أهل قرية استطعما أهلها فأبوا أن يضيّفوهما فوجدا فيها جدارا يريد أن ينقضّ فأقامه قال لو شئت لاتخذت عليه أجرا(77) قال هذا فراق بيني وبينك سؤنبئك بتأويل ما لم تستطع عليه صبرا(78) أمّا السّفينة فكانت لمساكين يعملون في البحر فأردت أن أعيبها وكان وراءهم ملك يأخذ كلّ سفينة غصبا(79) وأمّا الغلام فكان أبواه مؤمنين فخشينا أن يرهقهما طغيانا وكفرا(80) فأردنا أن يبدّلهما ربّهما خيرا منه زكاة وأقرب رحما(81) وأمّا الجدار فكان لغلامين يتيمين في المدينة وكان تحته كنز لهما وكان أبوهما صالح فأراد ربّك أن يبلغا أشدّهما ويستخرجا كنزهما رحمة من ربّك وما فعلته عن أمري ذلك تأويل مالم تسطع عليه صبرا(82)". [سورة الكهف].

إستراتيجيات التّنمية

- الاستماع للقرآن الكريم.
- تحديد موضوع القصّة وأهدافها.
- التّعريف بالخصائص.
- سرد قصص القرآن المختارة.
- مناقشة.
- إستثمار القصص المسردة باستعمال التّعبير الشّفهي للأطفال عن القصّة بعد سردها لهم.
- الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها عليهم الباحثة ويطرحها الأطفال على بعضهم البعض.
- التّحويل: وذلك بذكر بعض المواقف الحياتيّة التي عاشها الطّفل في الواقع والتي يمكن أن يواجهها والمشابهة للقصص القرآنيّة المتناولة(داخل المدرسة، في البيت، في الشّارع).
- لعب الدّور.
- وضع حصّة أناشيد تتناول موضوعات مختلف القصص القرآنيّة.
- القيام بمسابقات فكريّة حول مختلف القصص القرآنيّة المعروضة وتقديم جوائز للفائزين.
- عرض أشرطة فيما يخصّ بعض القصص.
- التعزيز والتلقين.

عدد الجلسات ومدّتها

- عدد الجلسات: 36 جلسة بمعدّل جلستين في الأسبوع.
- مدّة الجلسة الواحدة من 25 إلى 60 دقيقة.

6. 8. جداول توضح كيفية تطبيق البرنامج:

جدول رقم (5) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الأولى.

المدّة الزّمنيّة: 25 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
االمرحلة التمهيدية	- تهيئة الأطفال للجلسات القصصية التي يحتويها البرنامج.	- إلقاء التّحيّة. - توضيح بعض الخطوات التي يقوم عليها البرنامج القصصي المقترح من سرد ومسابقات وجوائز مقدّمة للناجحين بصفة عامّة. - الإتّفاق على نظام الجلسات ومكانها والأيّام التي تنعقد فيها هته الجلسات. - إخبار الأطفال بمدّة الجلسة وأنّها لن تفوق 45 دقيقة، وتكون الجلسات صباحا.	25 دقيقة	- سرور الأطفال بلقاء الباحثة. - تشوّق الأطفال لسماع القصص. - تجاوب الأطفال الجيّد مع الباحثة. - زيادة إنتباههم وإنصاتهم خاصّة عند إخبارهم عن الجوائز. - تقديم الحلوى للأطفال وشكرهم على حسن إنتباههم وتجاوبهم.

جدول رقم (6) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثّانية.

المدّة الزّمنيّة: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة التّشويق والإنتباه.	- التّعريف بالقرآن الكريم. - ذكر أنّ هناك رسل وأنبياء آخرون جاءوا قبل الرسول صلّى الله عليه وسلّم، وأنّقصصهم مذكورة في القرآن الكريم. - تسمية بعض هؤلاء الأنياء عليهم السّلام. - تشويق الأطفال عن روعة قصّة سيّدنا موسى عليه السّلام.	10 دقائق	- طرح أسئلة على الأطفال حتّى لا يتشتت إنتباههم في كلّ مرّة تقدّم فيها الباحثة معلومات جديدة لهم.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - إكتساب معلومات متعلّقة بالقصّة. - الإنتباه والتّركيز مع أحداث القصّة.	- سرد قصّة سيّدنا موسى عليه السّلام.	20 دقيقة	- إستخدام منهج السّرد للأطفال. - إنتباه الأطفال كان جيّدا. - لقيت القصّة إستحسان الأطفال وشغفهم بها.
المرحلة الختاميّة	- ترسيخ المعلومات. - تثبيت المعلومات والإتّجاهات.	- طلبت الباحثة من بعض العناصر إعادة سرد القصّة.	10 دقائق	- أحبّ معظم الأطفال إعادة سرد القصّة. - التّصفيق وتشجيع كلّ طفل قام بسرد القصّة. - تقديم الحلوى في نهاية الحصّة.

جدول رقم (7) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثالثة.

المدّة الزّمنيّة: 45 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- تذكّر الأحداث السّالف سردها للقصّة. - تهيئة الأطفال للجلسة. - إستعداد نفسي معرفي للأطفال. - إثارة الانتباه والتّشويق.	- تذكير الأطفال بما تمّ سرده وتهيئتهم لاستئناف سرد الأحداث الشّيّقة.	10 دقائق	- عدم تمكّن بعض الأطفال من السّرد. - نسيان بعض الأطفال من سرد الأحداث. - الأطفال النّجباء كانوا أكثر تجاوبا مع الباحثة.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - إكتساب معلومات متعلّقة بالقصّة. - الإنتباه والتّركيز الجيّد. - فهم المغزى من القصّة.	- إستئناف سرد أحداث قصّة موسى عليه السّلام: من تبنّي فرعون له إلى قتله بالخطأ للقبطيّ إلى توجهه لمدين ومساعدته للفتاتين.	25 دقيقة	- إستخدام منهج السّرد للأطفال. - قراءة الآيات المتعلّقة بالقصّة أثناء السّرد. - إستقطاب إنتباه الأطفال بمناداتهم بأسمائهم أثناء السّرد. - التّركيز على المواقف القصصيّة التي تستنبط منها الفائدة مثل: مساعدة موسى للفتاتين.
المرحلة الختاميّة	- ترسيخ المعلومات. - تثبيت المعارف والاتجاهات.	- تمثيل موقف الفتاتين اللتين ساعدهما موسى عليه السّلام ودور الشّيخ ومجموعة الرّعاة.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال. - إقبال الأطفال واستحسانهم.

جدول رقم (8) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الرّابعة.

المدّة الزّمنيّة: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة التّشويق والإنتباه.	- تلقين الأطفال بأنّ هناك فوائد نستخرجها من الأحداث التي تمّ سردها في قصّة موسى عليه السّلام.	10 دقائق	- صعوبة فهم معنى كلمة فوائد. - إعطاء أمثلة ملموسة فيما يخصّ الفوائد لتوصيل وتبسيط المعنى للأطفال.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - فهم الفوائد المستخرجة ومقابلتها بأمثلة معاشة. - الإنتباه والتّركيز الجيّد لاكتساب الفوائد.	- تلخيص سرد القصّة من طرف بعض الأطفال. - توقّف الباحثة عند الموقف الذي يخصّ الفائدة وشرحها والتّوسع فيها.	20 دقيقة	- طرح أسئلة على الأطفال حتّى تكون الحصّة أكثر حيويّة . - التّركيز على مشاركة الأطفال ذوي الذّكاء الوجداني المنخفض.
المرحلة الختاميّة	-ترسيخ وتثبيت الفائدة المتعلّمة. - وضع الفائدة في قالب لموقف حياتي معاش.	- تقديم الأمثلة وتقريبها في ذهن الطّفل وربطها بالفائدة المتعلّمة.	10 دقائق	- مناقشة الفوائد بتدخّل الأطفال والمعلّمة. - أحبّ الأطفال الموضوع وشعورهم بحريّة التّعبير عن مواقفهم الحياتيّة المختلفة.

جدول رقم (9) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الخامسة.

المدّة الزّمنية: 45 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة التّشويق والانتباه.	- إجلاس الأطفال في شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الفائدة المتعلّمة في الحصّة السّابقة.	10 دقائق	- تقديم مكافآت للأطفال الذين أجابوا أجوبة صحيحة.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه. - فهم القصّة المستخرجة من القصّة.	- تلخيص الفائدة الأولى بصفة عامّة. - التّطرّق إلى الفائدة الثّانية (التّعاطف) من خلال عطف أمّ موسى على ابنها، عطف زوجة فرعون على موسى الرّضيع، مساعدة موسى للفتاتين، ومساعدة الشّيخ لموسى عليه السّلام.	20 دقيقة	- إنتباه جيّد للأطفال خاصّة بعد مكافأة زملائهم. - صعوبة فهم كلمة تعاطف وتقديم أمثلة لتبسيط المعنى.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعارف والمعلومات.	- طرح أسئلة حول الفائدة المتعلّمة. - تقديم أمثلة عن الفائدة المتعلمة وتوظيفها في مواقف حياتيّة معاشة.	15 دقيقة	- تجاوب جيّد للأطفال ووصول الفكرة إليهم في هذا البعد بسرعة. - توزيع الحلوى في نهاية الحصّة.

جدول رقم (10) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة السّادسة.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- سرد الأطفال لأحداث القصّة ممّا يدل على أنّ الأطفال إستوعبوا أحداث القصّة أكثر من الفائدة المستنبطة منها.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد مع أحداث القصّة.	- متابعة سرد أحداث قصّة موسى عليه السّلام بعدما قضى الأجل المتعاقد عليه مع الشّيخ واشتياقه لرؤية أمّه. - تكليم الله له في الواد المقدّس طوى. - إرساله بالآيات وأخوه هارون إلى فرعون. - طغيان فرعون وسجود السحرة لله وإيمانهم به بعد تغلّب موسى عليهم.	30 دقيقة	- إعجاب الأطفال بأحداث القصّة وخاصّة موقف إلتهام عصى موسى باقي العصيّ وإيمان السّحرة بالله وحده وسجودهم له.
المرحلة الختاميّة				- تقديم الحلوى للأطفال والاكتفاء بهذا القدر، إذ أنّ الأحداث كانت شيّقة والأطفال شغوفين لمعرفة بقية الأحداث.

جدول رقم (11) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة السّابعة

المدّة الزّمنيّة: 40 دقيقة

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة الإنتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- تردّد الأطفال أثناء سرد القصّة وارتباكهم، وسرد قصص أخرى خاصّة برسوم متحرّكة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد مع أحداث القصّة	- إستئناف سرد أحداث قصّة موسى عليه السّلام. - إستمرار موسى وأخاه في دعوة فرعون و قومه إلى الإيمان بالله وحده، وهم يتمادون في طغيانهم. - أمر الله موسى وقومه بالخروج من مصر . - ضرب موسى البحر بعصاه بأمر من الله ونجاته وقومه، وهلاك فرعون وقومه.	20 دقيقة	- قراءة الآيات المتعلّقة بالقصّة أثناء السّرد. - تأثّر الأطفال بأحداث القصّة وفرحهم بانتصار الخير على الشّر.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- الاستنتاج العامّ. - تلخيص الفائدتين المذكورتان في الجلسات السّابقة	10 دقائق	- التّركيز على الفائدتين وأهميّة توظيفهما في الحياة اليوميّة.

جدول رقم (12) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثامنة.

المدّة الزّمنيّة: 30 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	05 دقائق	- إجابة الأطفال على الأسئلة بسرد قصّة موسى عليه السّلام. - صعوبة تذكّر الفائدتين المتعلّمتين.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. التّركيز والانتباه الجيّد مع أحداث القصّة	- تناول الباحثة للفائدتين السابق تعلمهما وشرحها للأطفال. وهما التّحكّم في الغضب وأهميّة التّعاطف مع الآخرين.	15 دقيقة	- تشتّت انتباه وتركيز الأطفال بعض الشّيء. - إصدار الفوضى من قبل الأطفال.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- تقديم أمثلة للأطفال. - الإستنتاج العامّ للفوائد المتعلّمة.	10 دقائق	- عدم التّجاوب الجيّد للأطفال لأنّ هذه الحصّة كانت مساءا - اضطرار الباحثة إلى إنهاء الجلسة في فترة وجيزة.

جدول رقم (13) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة التّاسعة:

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق	- إخراج الأطفال إلى فناء المدرسة (الجوّ جميل). - إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة. - إختيار الأطفال دوي الذّكاء الوجداني المنخفض للإجابة عن الأسئلة.	10 دقائق	- إبتهاج الأطفال بخروجهم إلى الفناء.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد مع أحداث القصّة	- سرد قصّة موسى عليه السّلام والخضر.	20 دقيقة	- إنتباه جيّد للأطفال. - تجاوب حسن مع أحداث القصّة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- الإستنتاج العامّ للقصّة.	10 دقائق	

جدول رقم (14) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة العاشرة.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10دقائق	- تدخّل بعض العناصر للإجابة. - تقديم مكافآت للأطفال الذين أجابوا إجابة صحيحة.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد مع أحداث القصّة	- سرد قصّة موسى عليه السّلام بصورة مختصرة. - التّطرق إلى الفوائد المستخرجة من القصّة. - تناول الفائدة الثّالثة التي تخصّ قصّة موسى عليه السّلام مع العبد الصّالح "الخضر" وهي الصّبر وعدم استعجال الأمور.	20 دقيقة	- توضيح ماتمّ تناوله بمواقف حيّة تحدث خلال الجلسة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- تقديم أمثلة عن الفوائد المستخلصة. - الإستنتاج العام للفوائد المستخلصة.	10 دقائق	- مشاركة الأطفال في إعطاء أمثلة حيّة مرّت عليهم وفي أحيان أخرى هي من صنع خيالهم.

جدول رقم (15) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الحادية عشر.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة.	10دقائق	- تجاوب مقبول للأطفال.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- ربط الفائدة السابق تعلّمها بالقصّة الموالية. - سرد قصّة إبراهيم عليه السّلام وابنه إسماعيل.	20 دقيقة	- إعجاب الأطفال بالقصّة وشغفهم الملاحظ للاستماع إلى أحداثها. - تركيز جيّد للأطفال مع أحداث القصّة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- تلخيص القصّة. - سرد بعض العناصر لأحداث القصّة.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال.

جدول رقم (16) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثّانية عشر.

المدّة الزمنيّة: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10دقائق	- إجابة الأطفال على الأسئلة معظمها صحيحة.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- تلخيص قصّة إبراهيم عليه السّلام وابنه إسماعيل وزوجته هاجر. - التّطرق إلى الفائدة المتعلّمة من القصّة والتي تتضمّن الصّبر وعدم الاستعجال وكيف أنّ سيّدنا إبراهيم بعد صبره على عائلته التي تركها في الخلاء وجدها بعدما عاد إليها في حالة جيّدة، وابنه إسماعيل يتقن العربيّة ويملكان بئرا مباركة وهي بئر زمزم، وعاشوا حياة سعيدة بعد هذا الصّبر وعدم الاستعجال.	20 دقيقة	- إنصات الأطفال للباحثة. - التّركيز والانتباه الجيّد.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- كتابة الفوائد الثّلاثة المتعلّمة على الصّبورة وقراءتها، وكان الأطفال في كلّ مرّة يردّدونها وراء الباحثة أكثر من مرّة وبصوت مرتفع مفعم بالطّاقة.	10 دقائق	- إعجاب الأطفال برؤية الفوائد مكتوبة على الصّبورة وغم عدم إتقانهم للكتابة. - حفظ الأطفال للفوائد سمعيّا.

جدول رقم (17) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثّالثة عشر.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الإنتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- الحفظ الجيّد لهذه الفوائد من قبل الأطفال لأنّ المعلّمة ردّدتها لهم في باقي ساعات الدّراسة.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والإنتباه الجيّد.	- مراجعة ما تمّ عرضه في الجلسات السّابقة بصفة عامّة. - ربط أحداث قصّة موسى عليه السّلام بالفوائد التي تقابلها. - التّطرق إلى موقف السّحرة من فرعون وما يمكن تعلّمه من هذا الموقف وهو " الوعي بالذّات" وبالتّالي محاولة تبسيط هذا المفهوم. - التّوسع في موقف إقتناع السّحرة بإيمانهم بالله لأنّهم يعلمون أنّهم على حقّ وبالتّالي عدم تراجعهم.	20 دقيقة	- حفظ معظم الأطفال للفوائد المتعلّمة وإمكانيّة ربطهم بينها وبين المواقف المتعلّقة بها. - صعوبة توصيل مفهوم الوعي بالذّات للأطفال. - تركيز وانتباه جيّد للأطفال مع ما يقدّم لهم من معلومات.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والإتّجاهات	- تقديم أمثلة حيّة وسرد مواقف حياتيّة لإيصال الفكرة إلى أذهان الأطفال.	10 دقائق	- تجاوب مقبول للأطفال مع الباحثة. - توزيع الحلوى في نهاية الحصّة.

جدول رقم (18) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الرّابعة عشر.

المدّة الزّمنيّة: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الإنتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- تجاوب حسن للأطفال مع إجابات مقبولة للأطفال على الأسئلة المطروحة.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- التوصل إلى فائدة صبر أم موسى عليه السلام على فراق ابنها من قبل الأطفال وإبراز أهمية الصبر وعاقبته السعيدة برد ابنها لها في الأخير. - المناقشة والحوار وتقديم أمثلة من الواقع لإيصال وترسيخ وتلقين الأطفال معنى الوعي بالذات. - توجيه أسئلة للأطفال عن ما يطمحون تحقيقه والوصول إليه مستقبلا وتحفيزهم بأمثلة حية	20 دقيقة	- لاحظت الباحثة صعوبة وصول مفهوم الوعي بالذات عند معظم الأطفال وبالتالي قامت بتسخير كامل الحصة لشرحه وتلقينه للأطفال. مشاركة جل الأطفال خلال الجلسة وتشجيع ذوي الإجابات الصحيحة بالتصفيق ورفع الأيدي.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- الإستنتاج العامّ. - توضيح أهميّة الإرادة للنجاح والوصول إلى الهدف.	10 دقائق	- وصول الهدف المنشود بصورة مبدئيّة.

جدول رقم (19) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الخامسة عشر.

المدّة الزّمنية: 35 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التّمهيديّة	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة في فناء المدرسة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة - قراءة الآيات من إلى الخاصّة بقصّة قارون.	10 دقائق	- إبتهاج الأطفال حال خروجهم للفناء. - إجابات جيّدة عن الأسئلة المطروحة. - إستماع الأطفال للآيات بصمت.
المرحلة الأساسيّة	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- سرد قصّة قارون بصورة مبسّطة حسب ما تتضمّنه الآيات من إلى من سورة القصص.	20 دقيقة	- الإعتدال في الجلوس لانتباه جيّد. - أثناء سرد القصّة كانت الباحثة تغيّر نبرات صوتها حسب أحداث القصّة، وتصف الأشياء باستعمال يديها، وتقلّد الحركات حتّى تجلب انتباه الأطفال وتجمع تركيزهم.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- الإستنتاج العام. - التّركيز على هلاك قارون لأنّه كان متكبّرا ولا يؤمن بالله ولا يتصدّق.	05 دقائق	- تشتّت طفيف لانتباه بعض الأطفال في نهاية اختتام الجلسة.

جدول رقم (20) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة السّادسة عشر.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة - سرد الأطفال لقصّة قارون.	10 دقائق	- تجاوب رائع للأطفال أثناء سرد أحداث القصّة. - تأثّر الأطفال بقارون وكيف أنّه كان متكبّرا مثل فرعون فهلك مثله.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- سرد قصّة سليمان عليه السّلام. - غياب الهدهد عن الجماعة. - إرسال سليمان الرّسالة إلى الملكة بلقيس. - إيمان الملكة بلقيس بالله وتوحيدها لألوهيّته.	20 دقيقة	- عرض صورة الهدهد على الأطفال لجمع تركيزهم وانتباههم. - قراءة الآيات الخاصة بالقصّة أثناء سردها.
المرحلة الختامية	- تثبيت المعلومات والإتّجاهات	- الإستنتاج العام.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال أثناء الجلسة.

جدول رقم (21) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة السّابعة عشر.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السّابقة. - وضع تمهيدات لاستئناف الجلسة.	10 دقائق	- معظم إجابات الأطفال صحيحة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- إستئناف السّرد فيما يخصّ قصّة سليمان عليه السّلام. - سرد قصّة سليمان وداوود والخصمان التي وردت في الآيات من إلى من سورة ص.	20 دقيقة	- بمرور الجلسات لوحظ أنّ الأطفال اعتادوا على الطّريقة المتّبعة وبالتالي أصبحوا أكثر تتبّعا وتجاوبا مع محتويات البرنامج. - تركيز وانتباه ملحوظ لدى الأطفال مقارنة بالجلسات الأولى. - إنصات الأطفال وتدخّلات بعضهم خلال الجلسة.
المرحلة الختامية	- تثبيت المعلومات والاتّجاهات.	- الإستنتاج العام. - إستخراج الفائدة التي تنص على أهميّة فك النّزاع بتروّي.	10 دقائق	- تجاوب جيّد لدى الأطفال.

جدول رقم (22) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثّامنة عشر.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إجابات صحيحة للأطفال.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد. - ترسيخ المعلومات والفوائد المتناولة في الجلسات السّابقة وترديدها لعدّة مرّات.	- كتابة كلّ الفوائد المتعلّمة على الصّبورة. - مناقشة الفوائد والحوار بين الأطفال والباحثة والمعلّمة.	20 دقيقة	- إنتباه الأطفال يكون أحسن عند الكتابة على الصّبورة. - توصّل الأطفال بمفردهم إلى الفوائد السّالف ذكرها وهذا مشجّع للباحثة. - محاولة تبسيط الأفكار بمساعدة المعلّمة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- تمثيل أنشودة تنهى عن التّكبّر وتبرز سوء عاقبة صاحبه.	10 دقائق	- إستمتاع الأطفال بالتّمثيل.

جدول رقم (23) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة التّاسعة عشر.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إجابة الأطفال على الأسئلة. - إنتباه الأطفال وتشوقهم لمعرفة أحداث القصة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- سرد قصة نبي الله أيوب عليه السلام.	20 دقيقة	- تحسن ملحوظ للأطفال من خلال تجاوبهم مع أحداث القصة
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- الإستنتاج العام لقصة أيوب عليه السلام.	10 دقائق	- مشاركة الأطفال أثناء التلخيص.

جدول رقم (24) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة العشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إعادة سرد الأطفال للقصّة بصورة جيّدة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- إعادة سرد القصّة السّابقة بصورة مختصرة. - إستخراج الفائدة المتعلّمة من القصّة وهي"الصّبر" - التّأكيد على أهميّة الصّبر وعدم الاستعجال وأنّ جزاءه العيش في سعادة وهناء والجنّة.	20 دقيقة	- عدم تمكّن الأطفال من استخراج الفائدة بمفردهم. - تمكّن طفلة من ذوي الذّكاء الوجداني المرتفع من التّوصل إلى الفائدة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- الإستنتاج العام. - تقديم أمثلة عن الصّبر وكيف أنّ جزاءه السّعادة.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال مع قصّة أيّوب عليه السّلام. - تأثّر الأطفال بالقصّة ووقعها في نفوسهم.

جدول رقم (25) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الواحدة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة - تشويق الأطفال للاستماع للقصّة الجديدة.	10 دقائق	- إستعداد الأطفال للاستماع للقصّة الجديدة. - الإجابة عن الأسئلة المطروحة
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- سرد قصّة يونس عليه السّلام. - خروج يونس عليه السّلام من قريته مغاضبا لقومه. - إلقاء يونس في البحر والتقام الحوت له بعد عقد القرعة. - رؤية يونس عليه السّلام لروعة الخلق تحت البحر وهو في بطن الحوت. - نداء يونس في الظّلمات وتسبيحه لله واعترافه بذنبه. - بقاء يونس عليه السّلام في بطن الحوت مدّة 40 يوما.	20 دقيقة	- إنصات الأطفال للقصّة. - تركيز وانتباه جيّدين.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- تلخيص القصّة. - إعادة سردها من طرف بعض العناصر.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال خلال الجلسة. - تقديم الحلوى للأطفال.

جدول رقم (26) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثانية والعشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- الإجابة عن الأسئلة المطروحة
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- تلخيص ما تمّ سرده في الجلسة السّابقة. - إستئناف سرد قصّة يونس عليه السّلام إلى أن نجى يونس عليه السّلام من بطن الحوت وكان ضعيف البنية، فأنبت الله عليه شجرة من يقطين فاستعاد صحّته وأرسله الله إلى قومه فآمنوا به وعاش معهم حياة سعيدة.	20 دق	- إنصات الأطفال للقصّة. - تركيز وانتباه جيّدين. - تبسيط المعلومات للأطفال باستعمال منهج السرد للأطفال وذلك بمساعدة المعلّمة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- إستثمار القصّة. - سرد الأطفال للقصة واحدا تلو الآخر. - التوصل إلى الفائدة الخاصّة بالقصّة وهي التحكم في الأعصاب.	10 دقائق	- رفض بعض العناصر للمشاركة. - تمكّن الأطفال من استخراج الفائدة.

جدول رقم (27) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثالثة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 35 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق. - بث روح المنافسة عند الأطفال.	- تقسيم الأطفال إلى مجموعتين " مجموعة الورود" و"مجموعة الأزهار". - شرح قواعد المسابقة. - رسم جدول النّقاط على الصّبورة.	10 دقائق	- إبتهاج الأطفال وإعجابهم بالمسابقة. - إستعداد الأطفال للشروع في المسابقة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- الشروع في طرح الأسئلة على المجوعتين. - تتضمن الأسئلة ما تمّ تناوله خلال الجلسات السّابقة. - تشجيع الأطفال للعمل الجماعي.	20 دقيقة	- أغلب الإجابات فرديّة. - أخطاء ضئيلة على العموم. - نقص القدرة على التّشاور قبل تقديم الإجابة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- جمع النّقاط المتحصل عليها وإعلان النّتيجة	05 دقائق	- تعادل كلا الفريقين. - تقديم الشّكولاطة للأطفال في نهاية المسابقة.

جدول رقم (28) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الرابعة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة. - تشويق الأطفال للاستماع للقصّة الجديدة.	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة. - إجابات جيّدة على الأسئلة المطروحة. - تشوّق الأطفال لسماع القصّة الجديدة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- سرد قصّة أصحاب الكهف.	25 دقيقة	- تركيز وانتباه جيدين للأطفال.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- الإستنتاج العام.	05 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال مع القصّة. - تقديم الحلوى للأطفال.

جدول رقم (29) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الخامسة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة. - إجابات جيّدة على الأسئلة المطروحة. - تشوّق الأطفال لسماع القصّة الجديدة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- سرد قصّة أصحاب الكهف باختصار. - التّركيز على حادثة موت الفتية واتفاق الملك والبقيّة على بناء مسجد عليهم. - كتابة الفائدة على الصّبورة وترديدها من قبل الأطفال وهي أن نستمع إلى كلّ الأطراف ثم نفكّ النّزاع بينهم.	20 دقيقة	- تركيز وانتباه جيدين للأطفال.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- الإستنتاج العامّ. - تقديم أمثلة متعلّقة بفكّ النّزاع ومناقشتها مع الأطفال.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال مع القصّة. - تقديم الحلوى للأطفال.

جدول رقم (30) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة السّادسة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 45 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- نقل الأطفال إلى قاعة النّشاطات - إجلاس الأطفال على السّجادات المطّاطية على شكل حلقة. - تشغيل جهاز VCD والاستماع إلى الآيات الأولى من سورة يوسف من الآية بصوت القارئ سعد الغامدي.	15 دقيقة	- إبتهاج الأطفال وإعجابهم بالأمر. - إنتباه الأطفال واستماعهم للآيات بتركيز وصمت. - إستعداد الأطفال للاستماع للقصّة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- سأل الأطفال عن النّبي الذي تتحدّث عنه الآيات المستمع إليها. - سرد أحداث قصّة يوسف عليه السّلام المذكورة في الآيات من إلى .	20 دقيقة	- إجابة بعض الأطفال إجابة صحيحة عن السّؤال. - إستخدام منهج السّرد للأطفال. - إنتباه الأطفال للقصّة وإعجابهم بأحداثها.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- الإستنتاج العام. - إستثمار القصّة المسردة.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال خلال الجلسة. - تقديم الحلوى للأطفال.

جدول رقم (31) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة السّابعة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة. - إجابات جيّدة على الأسئلة المطروحة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- تلخيص ما تمّ سرده في الجلسة السّابقة. - إستئناف السّرد لقصّة يوسف عليه السّلام.	20 دقيقة	- إنتباه الأطفال وتركيزهم مع الأحداث المسردة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- إستثمار القصّة. - الملخّص العامّ.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال خلال الجلسة. - تقديم الحلوى للأطفال.

جدول رقم (32) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثّامنة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة. - إجابات جيّدة على الأسئلة المطروحة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- تلخيص ما تمّ سرده في الجلسة السّابقة. - إستخراج الفائدة الأولى المقتبسة من القصّة وهي صبر يعقوب عليه السّلام رغم علمه بأنّ أبناؤه أبعدوا يوسف عنه.	20 دقيقة	- إعجاب الأطفال بقصّة يوسف عليه السّلام وتأثّرهم بموقف أبيه يعقوب. - تركيز معظم الأطفال وانتباههم أثناء استخراج الفائدة وشرحها.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- إستثمار القصّة. - الملخّص العامّ .	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال خلال الجلسة. - تقديم الحلوى للأطفال.

جدول رقم (33) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة التّاسعة والعشرون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- تلخيص ما تمّ ذكره في الجلسة السّابقة. - إستخراج الفائدة الثّانية المتعلّمة من القصّة وهي: إدارة النّزاع، وذلك من خلال التّركيز على موقف يعقوب عليه السّلام وحسن إدارته للنزاع الواقع بين يوسف عليه السّلام وإخوته. - كتابة الفائدتين المتعلّمتين على الصّبورة وترديدهما من قبل الأطفال.	20 دقيقة	- تجاوب جيّد للأطفال مع الفائدة المتعلّمة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- تدعيم الفائدة المتعلمة بأمثلة من حياة الأطفال المعاشة. - الإستنتاج العامّ.	10 دقائق	- مشاركة الأطفال للباحثة في تقديم الأمثلة. - الأطفال خلال هذه الفترة أصبحوا أكثر قدرة على التّعبير وتقديم آرائهم وتدخّلاتهم خلال الجلسة.

جدول رقم (34) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثّلاثون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة. - إجابات جيّدة على الأسئلة المطروحة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد	- تلخيص ما تمّ ذكره في الجلسة السّابقة. - إستخراج الفائدة الثّانية المتعلّمة من القصّة وهي: تحكّم يوسف عليه السّلام في غضبه عند التقائه بإخوته ومسامحته لهم وتعاطفه معهم ومع أبويه.	20 دقيقة	- إنتباه وتركيز جيّدين للأطفال خلال الجلسة. - تجاوب جيّد للأطفال مع المحتوى.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات	- ملخّص موجز للفوائد المستنبطة. - الإستنتاج العامّ.	10 دقائق	- مشاركة الأطفال للباحثة وتدخّلات ملاحظة من طرف عناصر المجموعة.

جدول رقم (35) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الواحدة والثّلاثون.

المدّة الزّمنية: 45 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة - إخبار الأطفال بأنّ هته الجلسة تحضير للمسابقة.	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة. - إجابات جيّدة على الأسئلة المطروحة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- إختيار بعض العناصر لسرد قصّة موسى عليه السّلام بصورة موجزة. - طرح أسئلة عن: - قصّة إبراهيم عليه السّلام وذكر الفوائد المتعلّمة منها. - قصّة قارون وذكر الفوائد المتعلّمة منها.	30 دقيقة	- إنتباه الأطفال وتركيزهم مع المحتوى. - تدخل بعض العناصر التي كانت ترفض الكلام والمشاركة خلال الجلسة في البداية.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- ترديد الفوائد المستنبطة بصوت مرتفع.	05 دقائق	- شعور الأطفال بالتّعب في نهاية الجلسة. - مكافأة الباحثة للأطفال بحبّات حلوى يحبّونها.

جدول رقم (36) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثانية والثلاثون:

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة	10 دقائق	- إستعداد الأطفال لاستئناف الجلسة. - إجابات جيّدة على الأسئلة المطروحة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- مراجعة ما تمّ تعلّمه في الجلسات السّابقة. - طرح أسئلة عن الأحداث والفوائد المتعلّمة من كلّ قصّة من القصص التّالية: - قصّة سليمان عليه السّلام. - قصّة أيّوب عليه السّلام. - قصّة يونس عليه السّلام.	05 دقائق	- إنتباه الأطفال وتركيزهم. - مشاركة الأطفال للباحثة بشكل مشجّع. - بذل الأطفال لمجهودات خلال الجلسة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- الاستنتاج العامّ.	10 دقائق	- مداخلات في محلّها للأطفال خلال الجلسة. - تقديم الحلوى للأطفال.

جدول رقم (37) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الثالثة والثلاثون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة الانتباه والتّشويق.	- إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - طرح أسئلة عن الجلسة السابقة - إخبار الأطفال بأنّ هذه المراجعة تحضير لأسئلة المسابقة.	10 دقائق	- إستعداد الأطفال للشروع في الجلسة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد. - إسترجاع ما تمّ تناوله في الجلسات السّابقة.	- مراجعة القصص والفوائد المتناولة في الجلسات السّابقة. - طرح أسئلة عن الأحداث والفوائد المتعلّمة من القصص التّالية: - قصّة أصحاب الكهف. - قصّة يوسف عليه السّلام.	20 دقيقة	- إنتباه وتركيز جيّد للأطفال. - تجاوب رائع للأطفال. - أغلب الإجابات صحيحة وبصورة تلقائيّة. - إئتلاف الأطفال للقصص المسردة والفوائد المتعلّمة منها.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- الإستنتاج العامّ.	10 دقائق	- مشاركة الأطفال للباحثة وتدخّلاتهم المتواصلة.

جدول رقم (38) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الرابعة والثلاثون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة الانتباه والتّشويق.	- تقسيم الأطفال إلى مجموعتين. - شرح المسابقة. - رسم جدول النّقاط على الصّبورة.	10 دقائق	- تأهّب الأطفال للمسابقة.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- طرح أسئلة على المجموعتين تتناول أحداث والفوائد المتعلّمة من القصص خلال الجلسات.	20 دقيقة	- أغلب الإجابات فرديّة. - تحسّن ملحوظ في إجابات الأطفال مقارنة بالمسابقة السّابقة.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- تقديم النّتائج النّهائيّة وتشجيع الفريق النّاجح.	10 دقائق	- تقديم الشّكولاطة للأطفال في انتظار تقديم الجوائز النّهائيّة.

جدول رقم (39) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة الخامسة والثلاثون.

المدّة الزّمنية: 40 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	- إستعداد نفسي معرفي. - إثارة الانتباه والتّشويق.	- نقل الأطفال إلى قاعة النّشاطات. - إجلاس الأطفال على شكل حلقة. - إخبار الأطفال بأنّ هذه الأناشيد تتناول ماتمّ سرده خلال الجلسات.	10 دقائق	- إستعداد الأطفال للاستماع للأناشيد.
المرحلة الأساسية	- الإنصات الجيّد. - التّركيز والانتباه الجيّد.	- تشغيل جهاز VCD. - مشاهدة فيديو كليبات لأناشيد أطفال تتكلّم عن: - قصّة إبراهيم عليه السّلام وقصص أخرى. - شرح ماجاء في الأغاني للأطفال وتذكيرهم ببعض الأمور المذكورة في الجلسات السّابقة.	20 دقيقة	- إبتهاج الأطفال وتسلّيهم واستمتاعهم بالاستماع لهته الأناشيد.
المرحلة الختاميّة	- تثبيت المعلومات والاتجاهات.	- الإستنتاج العامّ.	10 دقائق	- تجاوب جيّد للأطفال مع الباحثة.

جدول رقم (40) يمثّل البطاقة الفنيّة للجلسة السّادسة والثّلاثون.

المدّة الزّمنية: 60 دقيقة.

المراحل	الأهداف	المحتوى	الزّمن	الملاحظات
المرحلة التمهيدية	مكافأة الأطفال على تجاوبهم الجيد مع محتويات البرنامج.	- كلمة شكر من الباحثة إلى كلّ طفل شارك في البرنامج وشكر خاصّ للمعلّمة. - إخبار الأطفال أنّ اليوم حفلة وليست أسئلة وسرد قصص.	05 دقائق	- إنتباه الأطفال وتركيزهم مع ما تقوله الباحثة.
المرحلة الأساسية		- تقديم الجوائز للأطفال. - تقسيم الحلوى والمشروبات. - أخذ صور مع الأطفال.	50 دقيقة	- فرحة غامرة للأطفال وشكرهم للباحثة.
المرحلة الختاميّة		- في الأخير غنّى الأطفال نشيد من أجلك عشنا يا وطني وكانوا غاية في السّعادة والجمال.	05 دقائق	

الفصل 7
عرض وتحليل وتفسير البيانات

تمهيد:

تم في هذا الفصل الأخير عرض ومناقشة البيانات الخاصة بالفرضيات ومحاولة تقديم تفسير لنتائجها كما تم التوصل إلى استنتاج عام وخلاصة عامة للدراسة عرض من خلالها صعوبات البحث وبعض الاقتراحات الممكن طرحها من خلاله.

1. عرض ومناقشة وتفسير نتائج فرضيّات البحث:

1.1. الفرضية الأساسية:

تنص الفرضية الأساسية على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعة البحث فيما يتعلق بالدّرجة الكلية للذكاء الوجداني لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكرة.

وللتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار ت للعينتين المتشابهتين.

جدول رقم (41) يمثل النتائج المتعلقة بالفرضية الأساسية (الذّكاء الوجداني لدى الأطفال).

	المتوسط الحسابي mean	الانحراف المعياري std	N	T	الدلالة الإحصائية
الإختبار القبلي	22,31	5,21	22	-3,60	0,01
الإختبار البعدي	27,72	4,51	22		

- المناقشة والتفسير:

يشير الجدول رقم (41) على أنّ متوسط درجة الاختبار القبلي للذكاء الوجداني قد بلغ 22,31 بانحراف معياري قدره 5,21 بينما بلغ متوسط درجة الاختبار البعدي 27,72 بانحراف معياري قدره 4,51 فيما بلغت قيمة ت= 3,60- وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0,01.

وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للذكاء الوجداني لصالح الاختبار الثّاني وهو الأمر الذي قد يدلّ على تأثير البرنامج المطبّق في تنمية الذّكاء الوجداني في درجته الكليّة لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكرة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن البرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن قد ساهم بقصصه المسردة واستراتيجيات تنميته و ف الفترة التي تم تطبيقه خلالها والإمكانيات المادية المخصصة له في تنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال العينة المطبق عليها (مرحلة الطفولة المبكرة).

1. 2. الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعة البحث فيما يتعلق بدرجة الوعي بالذّات لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكرة.

وللتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار ت للعينتين المتشابهتين.

جدول رقم (42) يمثل النتائج المتعلقة بتنمية الوعي بالذات من خلال البرنامج المقترح.

	المتوسط الحسابي mean	الانحراف المعياري std	N	T	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	5,18	1,22	22	-1,20	غير دال
الإختبار البعدي	5,63	1,00	22		

- المناقشة والتفسير:

يشير الجدول رقم (42) على أنّ متوسط درجة الاختبار القبلي للوعي بالذات قد بلغ 5,18 بانحراف معياري قدره 1,22 بينما بلغ متوسط درجة الاختبار البعدي 5,63 بانحراف معياري قدره 1,00فيما بلغت قيمة ت= 1,20- وهي غير دالّة إحصائيّا عند مستوى 0,01.

وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للوعي بالذات وهو الأمر الذي قد يدلّ على عدم تأثير البرنامج المطبّق في تنمية الوعي بالذّات لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكرة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أنّ بعد الوعي بالذات في حد ذاته يتطلب برنامجا خاصا لتنميته وقد يكون كبرنامج تمهيدي لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني، أو هو من الأبعاد المعرفية النفسية التي تحتاج وتيرة نموها إلى وقت أطول من بقية الأبعاد الأخرى للذكاء الوجداني لهذا لم تسجل تغيرات جوهرية كبيرة بين الاختبار القبلي والبعدي في هذا البعد، كما قد تعود هذه النتيجة إلى صغر العينة الذي لم يكشف على الفروق التي طرأت على البعد كما يمكن تفسير ذات النتيجة بعدم كفاية الوقت المخصص لتطبيق البرنامج خاصة الوقت المخصص لهذا البعد بحيث تمت الجلسات بصورة مكثفة لم تسمح بتطبيق استراتيجيات التنمية بشكل ممتاز يحقق الهدف المرجو، أيضا قد تعود هذه النتيجة إلى صعوبة قصص القرآن المختارة والمقترحة لتنمية هذا البعد وصعوبة اكتسابها وتوظيف المغزى منها ومطابقتها على مواقف الحياة الشخصية اليومية من قبل الطفل أي عدم تناسبها مع خصائص النمو لهذه المرحلة رغم استخدام منهج السرد المبسط للأطفال.

1. 3. الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعة البحث فيما يتعلق بدرجة التعاطف لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكرة.

وللتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار ت للعينتين المتشابهتين.

جدول رقم (43) يمثل النتائج المتعلقة بتنمية التعاطف من خلال البرنامج المقترح .

	المتوسط الحسابي mean	الانحراف المعياري std	N	T	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	5,27	1,54	22	-5,02	0,01
الاختبار البعدي	6,90	0,29	22		

- المناقشة والتفسير:

يشير الجدول رقم (43) على أنّ متوسط درجة الاختبار القبلي للتعاطف قد بلغ 5,27 بانحراف معياري قدره 1,54 بينما بلغ متوسط درجة الاختبار البعدي 6,90 بانحراف معياري قدره 0,29 فيما بلغت قيمة ت= 5,02- وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0,01.

وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتعاطف لصالح الاختبار الثاني وهو الأمر الذي قد يدلّ على تأثير البرنامج المطبّق في تنمية التّعاطف لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكرة).

ويمكن تفسير هته النتيجة على أساس أن بعد التعاطف قد تم التوصل إلى تنميته من خلال البرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن وقد يعود ذلك إلى تلاؤم القصص القرآنية المختارة والمقترحة مع البعد المخصّصة له و سهولة اكتسابها من قبل الأطفال وسهولة وصولها إلى ذهن

سامعها وسرعة تأثره بها إذ لوحظ ذلك من خلال إيماءات الأطفال وتجاوبهم الجيد معها أثناء سردها ممّا قد يوحي إلى أنّ التعاطف في حدّ ذاته بعد سهل التلقين.

1. 4. الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعة البحث فيما يتعلق بدرجة التحكم في الغضب لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكرة وللتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار ت للعينتين المتشابهتين.

جدول رقم (44) يمثل النتائج المتعلقة بتنمية القدرة على التحكم في الغضب من خلال البرنامج المقترح.

	المتوسط الحسابي mean	الانحراف المعياري std	N	T	الدلالة الإحصائية
الإختبار القبلي	3,77	2,24	22	-2,34	0,05
الإختبار البعدي	5,22	1,79	22		

- المناقشة والتفسير:

يشير الجدول رقم (44) على أنّ متوسط درجة الاختبار القبلي للتحكم في الغضب قد بلغ 3,77 بانحراف معياري قدره 2,24 بينما بلغ متوسط درجة الاختبار البعدي 5,22 بانحراف معياري قدره 1,79 فيما بلغت قيمة ت= 2,34- وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0,05.

وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للتحكم في الغضب لصالح الاختبار الثّاني وهو الأمر الذي قد يدلّ على تأثير البرنامج المطبّق في تنمية القدرة على التّحكم في الغضب لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكرة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن بعد التحكم في الغضب قد تم التوصل إلى تنميته من خلال تطبيق برنامج قصص القرآن المقترح مما يدل على أن القصص المقترحة لتنمية هذا البعد في البرنامج واستراتيجيات التنمية المخصصة له ذات فعالية، كما يمكن أن تعود هذه النتيجة إلى تناسب القصص المقترحة وخصائص بعد التحكم في الغضب وأيضا تلاؤمها وخصائص المرحلة العمرية لهؤلاء الأطفال.

1. 5. الفرضية الجزئية الرّابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعة البحث فيما يتعلق بدرجة إدارة النّزاع لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكرة.

وللتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار ت للعينتين المتشابهتين.

جدول رقم (45) يمثل النتائج المتعلقة بتنمية القدرة على إدارة النّزاع من خلال البرنامج المقترح.

	المتوسط الحسابي mean	الانحراف المعياري std	N	T	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	3,81	1,43	22	-2,34	0,05
الاختبارالبعدي	4,81	1,29	22		

- المناقشة والتفسير:

يشير الجدول رقم (45) على أنّ متوسط درجة الاختبار القبلي لإدارة النّزاع قد بلغ 3,81 بانحراف معياري قدره 1,43 بينما بلغ متوسط درجة الاختبار البعدي 4,81 بانحراف معياري قدره 1,29 فيما بلغت قيمة ت= 2,34- وهي دالّة إحصائيّا عند مستوى 0,05.

وهذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لإدارة النّزاع لصالح الإختبار الثاني وهو الأمر الذي قد يدلّ على تأثير البرنامج المطبّق في تنمية القدرة على إدارة النّزاع لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكرة).

يمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أنّ بعد إدارة النزاع قد تم تنميته من خلال تطبيق البرنامج المقترح المستوحى من قصص القرآن وقد يعود ذلك إلى تحقيق القصص المختارة المقترحة لهذا البعد والاستراتيجيات التنموية المطبقة في الفترة المخصصة لتنميته الأهداف المرجوة والتي تصب في الحصول على درجة عالية من القدرة على إدارة النزاع لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة).

1. 6. الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمجموعة البحث فيما يتعلق بدرجة تأجيل الإشباع لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكرة.

وللتحقق من هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار ت للعينتين المتشابهتين.

جدول رقم (46) يمثل النتائج المتعلقة بتنمية القدرة على تأجيل الإشباع من خلال البرنامج المقترح.

	المتوسط الحسابي mean	الانحراف المعياري std	N	T	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	4,59	1,65	22	-1,07	غير دال
الإختبار البعدي	5,09	1,77	22		

- المناقشة والتفسير:

يشير الجدول رقم (46) على أنّ متوسط درجة الاختبار القبلي لتأجيل الإشباع قد بلغ 4,59 بانحراف معياري قدره 1,65 بينما بلغ متوسط درجة الاختبار البعدي 5,09 بانحراف معياري قدره 1,77 فيما بلغت قيمة ت= 1,07- وهي غير دالّة إحصائيّا.

وهذا ما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لتأجيل الإشباع وهو الأمر الذي قد يدلّ على عدم تأثير البرنامج المطبّق في تنمية القدرة على تأجيل الإشباع لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكرة).

ويمكن تفسير هته النتيجة على أساس أن بعد تأجيل الإشباع لم يتم التوصل إلى تنميته بعد تطبيق البرنامج المقترح مما قد يعود إلى طول وتيرة نمو هذا البعد مقارنة بالفترة المخصصة له خلال تطبيق البرنامج وبالتالي ضيق الوقت المخصص له وتكثف الجلسات حال دون تنميته مما قد يستدعي تخصيص برنامج خاص به قصد الوصول إلى نتيجة عالية من القدرة على تأجيل الإشباع لدى هؤلاء الأطفال كما يمكن أن تعود هته النتيجة إلى الخصائص النمائية الخاصة بهته المرحلة وعدم تمكن الأطفال من مطابقتها على أنفسهم من خلال المواقف المذكورة في الاختبار الموجه إليهم، وقد تعود أيضا لعدم كفاية استراتيجيات التنمية المخصصة لتنميته خلال البرنامج مما قد يستدعي استراتيجيات أخرى أكثر فعالية وتعزيز لهذا البعد، كما قد تستدعي تنميته برنامجا خاصا به.

- الإستنتاج العام:

في الجانب الميداني من هذا البحث تمّ تطبيق برنامج قصص القرآن الذي تمّ اقتراحه لتنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) للتحقق من صحّة الفرضيّات والإجابة على التّساؤل المطروح في إشكاليّة البحث .

وفي ضوء هذه الدّراسة ومن خلال المعالجة الإحصائيّة وتفسير النّتائج، تحققت الفرضيّة الأساسيّة للدراسة، حيث كشفت عن تأثير البرنامج المقترح في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) وذلك من خلال ارتفاع الدّرجات الكليّة للذكاء الوجداني لدى أطفال العيّنة التّجريبيّة المطبّق عليها البرنامج المقترح وهذا ما قد يؤكّد ويدعّم الأثر الفعّال للقصص القرآني في التّأثير على الجانب الوجداني للطفل بالدّرجة الأولى ومعارفه.

ومع ذلك تمّ تسجيل عدم تحقّق الفرضيّة الجزئيّة الأولى لهذا البحث بحيث لم يؤثّر البرنامج المقترح في تنمية الوعي بالذّات (البعد الأوّل) لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة، وقد يعود ذلك إلى صعوبة معرفة الطّفل لمشاعره واستخدامها في قرارات واثقة بالرّغم من العمل أثناء تطبيق البرنامج القصصي المقترح على تثبيت وترسيخ المعلومات الخاصّة بالوعي بالذّات والتي تضمّنتها القصص القرآنيّة المقترحة، كما قد يعود عدم تحقّق هذه الفرضيّة إلى عدم ظهور مؤشّرات الوعي بالذّات خلال الموقف الاختباري في استجابة الأطفال رغم أنّ هذا البعد قد تمّ اكتسابه بالفعل لدى الأطفال وقد يعبّر عنه في مجالات الحياة الأخرى غير الموقف الاختباري. ويمكن أن يعود عدم تحقّق الفرضيّة إلى محدوديّة استراتيجيّة تعليم هذا البعد التي تمّ تبنّيها خلال بناء وتطبيق البرنامج، أو لأنّ بعد الوعي بالذّات في حدّ ذاته ذو وتيرة بطيئة في النّمو تفوق الفترة التي تمّ تطيق البرنامج خلالها وذلك لما لهذا البعد من مكوّنات ضمنيّة تفوق خصائص نموّ الطّفل في هته المرحلة وبالتّالي يصعب على الطّفل استوعابها وتوظيفها في حياته اليوميّة مثل: المسؤوليّة، العبوديّة، الإرادة.

ومن جانب آخر تحقّقت الفرضيّة الجزئيّة الثّانيّة لهذا البحث ممّا قد يدلّ على مساهمة البرنامج المقترح في تنمية التّعاطف لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة، فالأطفال في هذه المرحلة يميلون إلى التّعاطف مع من حولهم ومساعدتهم وفهمهم ممّا سهّل العمل أثناء تناول هذا البعد من أبعاد الذّكاء الوجداني وساعد على التّجاوب الجيّد للأطفال مع أنشطته وإستراتيجيّات تطبيقه.

وتحقّقت الفرضيّة الجزئيّة الثّالثة بمعنى أنّ البرنامج المقترح قد ساهم في تنمية البعد الثّالث أي القدرة على التّحكّم في الغضب لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة)، فالأطفال في هذه المرحلة

يتميّزون بالعدوانيّة وصعوبة التّحكّم في انفعالاتهم أثناء الغضب كما يتميّزون بسرعة غضبهم وردّات فعلهم الاندفاعية أثناء نوبات الغضب التي تنتابهم، ومن خلال تناول القصص القرآنيّة التي تمسّ هذا البعد وفق استراتيجيّات البرنامج المقترح تمّ التّوصل إلى تنمية قدرة أطفال العيّنة على كبح انفعالاتهم والتّحكم في غضبهم أثناء مواجهة مواقف حياتيّة مثيرة للغضب ممّا قد يشير إلى فاعليّة برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية هذا البعد من أبعاد الذّكاء الوجداني لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكّرة.

كما تحقّقت الفرضيّة الجزئيّة الرّابعة والتي تنصّ على أنّ برنامج قصص القرآن المقترح يساهم في تنمية بعد إدارة النّزاع لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) بحكم أنّ الأطفال في هذه المرحلة يفتقرون إلى فنيّة إدارة النّزاع وميلهم الدّائم إلى طرف من أطراف المنازعة بغضّ النّظر عن معرفة مشكل النّزاع وبفضل القصص القرآنيّة الخاصّة بهذا البعد والتي تمّ اختيارها كوحدة من وحدات البرنامج القصصي المقترح وفق إستراتيجيّات معيّنة تمّ التّوصل إلى تنمية القدرة على إدارة النّزاع وفكّه بصورة ذكيّة خالية من التّحيّز لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

أمّا الفرضيّة الجزئيّة الخامسة فلم تتحقّق إذ لم يؤثّر البرنامج المقترح في تنمية القدرة على تأجيل الإشباع لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) لما في هذه المرحلة من خصائص تميّز الأطفال من استعجال لتحقيق حاجاتهم والتّحصل على الأشياء الملبيّة لرغباتهم والمشبعة لها، بالرّغم من شغف أطفال العيّنة لسماع القصص القرآنية الخاصّة بهذا البعد وتشوّقهم لتتبّع أحداثها وتلقنهم الجيّد لكلّ ما يتعلق بالفوائد المستخرجة منها وتجاوبهم الجيّد معها وبالرّغم من أنّ خلال تطبيق البرنامج تم العمل على توصيل الفكرة للأطفال التي تتضمن بأنّ عاقبة التّمكن من تأجيل الإشباع هي نيل أمور جميلة والعيش في سعادة وفرح، وبالتّالي عدم تحقّق الفرضيّة التي تنصّ على أنّ برنامج قصص القرآن المقترح يساهم في تنمية القدرة على تأجيل الإشباع لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة ممّا قد يعود إلى أنّ خصائص الأطفال في هذه المرحلة كانت أقوى من أثر البرنامج على تنميتها أوقد يعود إلى عدم ظهور مؤشّرات تأجيل الإشباع خلال الموقف الاختباري في استجابة الأطفال رغم أنّ هذا البعد قد تمّ اكتسابه بالفعل لدى الأطفال وقد يعبّر عنه في مجالات الحياة الأخرى غير الموقف الاختباري. ويمكن أن يعود عدم تحقّق الفرضيّة إلى محدوديّة استراتيجيّة تعليم هذا البعد التي تمّ تبنّيها خلال بناء وتطبيق البرنامج، أو لأنّ بعد تأجيل الإشباع في حدّ ذاته ذو وتيرة بطيئة في النّمو تفوق الفترة التي تمّ تطيق البرنامج خلالها.

ويمكن أن يستنتج ممّا سبق وممّا تمّ التّوصل إليه من نتائج في ضوء هذه الدّراسة أنّ البرنامج المقترح لقصص القرآن قد ساهم بشكل ملحوظ في تنمية الذّكاء الوجداني لدى أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة وإثراء ملكتهم اللغويّة والمعرفيّة بمعلومات جديدة تفيدهم في حياتهم اليوميّة والمستقبليّة.

ولم يتمّ تنمية بعد الوعي بالذّات إذ لم ترتفع درجته بعد تطبيق البرنامج عند معظم أفراد العيّنة التّجريبيّة وبالتّالي يصعب على الطّفل في هذه المرحلة الوصول إلى مستوى وعيه بمشاعره وقدرته على السّيطرة عليها وإدارتها.

أمّا عن التّعاطف فقد تمّ تنميته عند الأطفال بفضل برنامج القصص القرآني المقترح ممّا قد يدلّ على فعاليّته في تنمية هذا البعد من أبعاد الذّكاء الوجداني.

كما نستنتج فعالية برنامج قصص القرآن المقترح في تنمية القدرة على التّحكم في الغضب لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) بحيث ارتفعت درجات هذا البعد بعد الإجابة على التطبيق البعدي للاختبار. ممّا يعزّز الدّور الفعّال للقصّة القرآنيّة في تربية النّفوس وحملها إلى الوصول إلى مستوى أرقى.

نفس الشيء نستنتجه بالنّسبة لبعد إدارة النّزاع الذي ساهم برنامج قصص القرآن المقترح في تنميته لدى أطفال هذه المرحلة بالرّغم من افتقار الطّفل في هذه المرحلة لفنيّات إدارة النّزاع بشكل فعّال، هته الأخيرة التي تمّ تلقينها لأطفال العيّنة التجريبية من خلال استراتيجيّات أنشطة البرنامج التي تمّ تطبيقها والتي كان لها الأثر الإيجابي والفعّال على هؤلاء الأطفال.

وفيما يخصّ البعد الأخير والذي يشمل تأجيل الإشباع فنستنتج أنّ البرنامج المقترح لم يساهم في تنميته ممّا قد يدلّ على صعوبة وصول الأطفال في هذه المرحلة إلى مستوى الصّبر والقدرة على تأجيل الإشباع لمختلف رغباتهم وحاجاتهم وبالتّالي الخصائص التي تميّز الأطفال في هذه المرحلة كانت أقوى من أثر البرنامج المقترح الذي تمّ تطبيقه وفق استراتيجيّات محدّدة رغم التّجاوب الجيّد للأطفال مع قصصه القرآنيّة المنتقاة وشغفهم بها.

الخلاصة

خلال هذه الدّراسة تمّ التّطرق إلى موضوع غاية في الأهميّة ألا وهو فعّالية برنامج للقصص القرآني في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة)، وهدفت الدّراسة إلى الإجابة على السّؤال التّالي المطروح في الإشكاليّة:

- هل يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة) ؟

وللتحقّق من صحّة الفرضيّة الأساسيّة التي تنصّ على أنّه قد يؤثّر برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال(مرحلة الطّفولة المبكّرة) تمّ اختيار مجموعة من أطفال مرحلة الطّفولة المبكّرة تتراوح أعمارهم بين 4 و 5 سنوات بمدرسة ابتدائية ببلديّة النّاظور - ولاية تيبازة. بحيث يبلغ حجم العيّنة 22 طفل تم تطبيق اختبار الذّكاء الوجداني ل" علا عبد الرّحمان علي حمد" والذي تمّ تعديله من قبل الباحثة وتكييفه حسب البيئة الجزائريّة.هته العيّنة التي كانت درجة الذّكاء الوجداني منخفضة عند أفرادها والتي تمّ تطبيق برنامج قصص القرآن المقترح عليها، هذا الأخير الذي هو عبارة عن مجموع من الأنشطة القصصيّة (قصص قرآنيّة) تمّ سردها واستثمارها ودراسة فوائدها وفق استراتيجيّات مضبوطة لترسيخها وتثبيتها ومن ثمّ تطبيقها على أرض الواقع قصد تنمية الذّكاء الوجداني لديهم.

يتكوّن هذا البرنامج من خمس وحدات تشمل:

- الوعي بالذّات.

- التّعاطف.

- التّحكم في الغضب.

- إدارة النّزاع.

- تأجيل الإشباع.

ويمكن تلخيص أهمّ أهدافه فيما يلي:

- زيادة وعي الطّفل بذاته.

- تنمية معرفة الطّفل بمشاعره وقدرته على السّيطرة عليها.

- تجسيد الطّفل للأفكار الوجودية(الإنسانية، العبوديّة، التّكليف، الحرية، الإرادة، المسؤولية) وتوظيفها في الواقع وفي الحياة اليوميّة.

- تنمية روح التّعاطف مع الآخرين.

- تنمية قدرة الطّفل على فهم مشاعر الآخرين.

- إكساب الطّفل القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مثمرة وطيّبة مع الأقران.

- تنمية القدرة على ضبط السّلوك والتّصرف الحسن خلال المواقف الحياتيّة الضّاغطة.

- تنمية القدرة على إدارة الانفعالات وضبطها.

- تنمية القدرة على الاستماع الجيّد والإنصات لكلّ الأطراف أثناء إدارة النّزاع.

- تنمية قدرة الطّفل على إقناع طرفي النّزاع أثناء حسمه.

- تنمية القدرة على التّصرف بحكمة وتروّي أثناء إدارة الطّفل النّزاع بين أقرانه.

- تنمية القدرة على الصّبر على الأمور المشبعة للرغبات.

- تعليم الطّفل التّمهل وعدم إشباع الرّغبات في الحين.

تمّ تطبيق البرنامج خلال أربعة أشهر بمعدّل جلستين في الأسبوع، بحيث تمّ التّوصل بعد تطبيق البرنامج المقترح والمعالجة الإحصائيّة لنتائج اختبار الذّكاء الوجداني المطبّق قبل وبعد تطبيق البرنامج على أفراد العيّنة التجريبيّة تمّ التّوصل إلى أهمّ النّتائج التّالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعيد للذكاء الوجداني للعيّنة التّجريبيّة لصالح الإختبار البعدي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الإختبار القبلي والاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد الوعي بالذّات للعيّنة التّجريبيّة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد التّعاطف لصالح الاختبار البعدي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد التّحكم في الغضب لصالح الاختبار البعيد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد إدارة النّزاع لصالح الاختبار البعيد.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للذكاء الوجداني فيما يخصّ بعد تأجيل الإشباع للعيّنة التّجريبيّة.

ومن أهمّ النّتائج المتوصّل إليها من خلال مناقشة النّتائج نذكر:

- مساهمة برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

- عدم مساهمة برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية الوعي بالذّات لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

- مساهمة برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية التّعاطف لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة),

- مساهمة برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية القدرة على التّحكم في الغضب لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

- مساهمة برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية القدرة على إدارة النّزاع لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

- عدم مساهمة برنامج القصص القرآني المقترح في تنمية القدرة على تأجيل الإشباع لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكّرة).

ومن الصّعوبات التي تمّ مواجهتها أثناء البحث نذكر:

- صعوبة انتقاء القصص المناسبة لتنمية أبعاد الذّكاء الوجداني لدى الأطفال.

- صعوبة تبسيط أسلوب قصص القرآن للأطفال.

- صعوبة توصيل الفكرة للأطفال.

- صعوبة شرح وتوصيل بعض المفاهيم المجرّدة للأطفال مثل: التّعاطف، الصّبر،...

- عدم القدرة على تمثيل كلّ الأدوار(أدوار الأنبياء) أثناء استثمار القصّة.

- إيجاد صعوبة في شدّ انتباه الأطفال وتركيزهم أثناء الجلسة.

- صعوبة التّحكم في العوامل الدّخيلة التي تؤثّر على التّجاوب الجيّد لعناصر العينة أثناء الجلسة مثل (صعوبة الفهم، صعوبة الحفظ، نقص التّركيز، الحركة المفرطة، الخجل، عدم القدرة على الاستنتاج).

- صعوبة جعل الأطفال يسقطون ما تعلّموه من الحصص على أرض الواقع.

- صعوبة جعل الأطفال يوظّفون ما تعلّموه في سلوكاتهم اليوميّة.

ولقد تمّ تجاوز هذه الصّعوبات والتّغلّب عليها بمضاعفة الجهد ومساعدة المعلّمة في التّحكم في الأطفال وتوصيل الفكرة وتبسيط المفاهيم التي تتضمّنها المواضيع المتناولة، وتحفيزهم وتشويقهم للهدايا المقترحة عليهم في نهاية العمل لشدّ انتباههم وضبط تركيزهم. كما تمّ الاستعانة ببعض الكتب لتبسيط أسلوب القصص القرآني للأطفال.

وممّا سبق يمكن اقتراح بعض الموضوعات للدراسة نذكر منها:

- بناء برامج تنموية للذكاء الوجداني بواسطة المتغيرات التي تمس وجدانات الفرد ومعارفه كالأناشيد، آيات القرآن الكريم....

- بناء برامج تنموية لمختلف العمليات العقليّة كالذّكاء، التّفكير، الإبداع، الخيال لدى الفرد وأهميّة (فعاليّة) هذه البرامج في مرحلة الطّفولة المبكّرة.

- بناء برامج تنموية خاصّة بكلّ بعد من أبعاد الذّكاء الوجداني خاصّة بعد الوعي بالذّات وتأجيل الإشباع وأخذ الوقت الكافي والإستراتيجيات الملائمة لتنميتها لدى الأطفال.

- توظيف القصص القرآني في وحدات لبرامج تنمويّة تشمل مواضيع مختلفة.

كما يمكن تقديم التوصيات والاقتراحات التّالية:

- أهميّة إدخال القصص القرآني كوحدة في المناهج الدّراسية التّربوية.

- أهميّة الأخذ بعين الاعتبار تنمية مختلف جوانب الشّخصية من خلال البرامج الدّراسية المقترحة.

- أهميّة مرحلة ما قبل المدرسة وضرورة الاهتمام بها ووضع برامج ذات أهداف محدّدة خاصّة بها.

- أهميّة ربط علم النّفس بالقرآن الكريم.

- ضرورة اتخاذ الأسباب للتحكم في العوامل الدّخيلة التي تعرقل السّير الحسن للبرنامج.

- تهيئة الظّروف الماديّة والنّفسية من أجل تطبيق البرنامج وسيره على أحسن حال.

ولقد كانت طموحاتنا تنصبّ حول استخدام تصاميم تجريبية أكثر تعقيدا، اختيار العينة من مجتمع دراسي أوسع بحيث تكون هناك عينة ضابطة ، توظيف استراتيجيات تنمية ثرية وعديدة، استغراق وقت أطول في تطبيق البرنامج، إلا أن المتطلبات والشروط الموضوعية حالت دون ذلك لهذا تقرأ هذه النتائج في حدود البحث. وأملنا ومراعاة كل النقائص وكل ما تم تعلمه والاستفادة منه في هذه التجربة في الدراسات اللاحقة.

قائمة المراجع

1. القرآن الكريم.

2. السيد إبراهيم السمدوني، الذكاء الوجداني أسسه- تطبيقاته- تنميته، دار الفكر، الطبعة الأولى، عمّان، (2007).

3. محمد قطب، منهج التربية الإسلامية الجزء الأوّل، دار الشروق، الطبعة السابعة، بيروت، (1983).

4. مناع القطان، مباحث في علوم القرآن، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى ، بدون بلد، (1998).

5. سمية محمد الصالح برهومي، تأثير الذكاء الوجداني على مستوى الطموح وبعض سمات الشخصية لدى الطالب الكفيف، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر، 2006.

6. فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق، الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، العدد 58، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (2001).

7. محمد علي إبراهيم، أثر استخدام القصص الاجتماعي في تدريس مادة علم الاجتماع على تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 62، (2000).

8. مجيدل محمد عبد الله نصور، أثر قراءة المعلّمين القصص على تلاميذ الصّف الثّاني ابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابيّة نحو القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، السعودية، (2005).

9. دعلوس يمينة، الأمثال القصصية في القرآن الكريم- دراسة وتحليل، كلية العلوم الإسلامية- خروبة، الجزائر، (2007).

10. عبد الله بن شية، الآثار التّربوية والدّعوية من خلال ضرب الأمثال القصصيّة في القرآن الكريم، كلية العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر، (2009).

11. أمال رمضان، بعض القيم الخلقية والتربوية المتضمنة في القصص القرآني ودورها في تربية النشأ المسلم، مجلة كلية التربية، العدد 28 الجزء الرابع، (2004).

12. السباعي مريم، القصة في القرآن الكريم، مكتبة مكة، الطبعة الأولى، الرياض، (1987).

13. حسان حسن، القصص القرآني وأهميته في تعميق القيم التربوية من خلال سورة لقمان، كلية الدعوة الاسلامية بالقاهرة، (2000).

14. صلاح الخالدي، القصص القرآني عرض وقائع وتحليل أحداث الجزء الأوّل، دار القلم، الطبعة الأولى، دمشق، (1998).

15. فضل حسن عباس، القصص القرآني إيحاؤه ونفحاته، شركة الشهاب، بدون طبعة، الجزائر، (1989).

16. نوفل أحمد، مناهج البحث والتأليف في القصص القرآني، دار الفضيلة، الطبعة الأولى، عمّان، (2007).

17. أماني أبو شمالة، أثر استخدام السّرد التّحليلي للقصّة القرآنيّة على تنمية التّفكير الإستنتاجي والاتجاه نحو تعلّم القصّة لدى طالبات الصّف الثّاني عشر"، الجامعة الإسلامية – غزة، (2009).

18. مشيرة عبد الحميد البوسيفي، النشاط الزائد لدى الأطفال (الأسباب وبرامج الخفض)، المركز العربي للتعليم والتنمية، بدون طبعة، عمّان، (2005).

19. فوقية حسن عبد الحميد رضوان، فعالية برنامج تدريبي لتنمية التمييز البصري لدى طفل الروضة، مجلة علم النفس، العدد61، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (2002).

20. أمينة محمد مختار ومحمود عوض الله سالم، اتجاهات حديثة في علم النفس (بحوث ودراسات)، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، مصر، (2010).

21. علا عبد الرحمان علي محمد، فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، (2005).

22. يوسف الشاروني، القصة القصيرة نظريا وتطبيقيا، دار الهلال، بدون طبعة، مصر، (1977).

23. محمد أيوب شحيمي، الإرشاد النفسي التربوي الاجتماعي، دار الفكر اللبناني، الطبعة الأولى، بيروت، (1997).

24. مطر محمود أمين محمد، أثر استخدام القصة في تنمية المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف الأول أساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية – غزة، (2002).

25. أحمد فائقة وآخرون، فعالية القصص في تنمية المهارات اللغوية وبعض عمليات التفكير عند طفل ما قبل المدرسة المجلد الثاني، بدون دار نشر، بدون طبعة، بدون بلد، (2000).

26. أبو صبحة نضال حسين، أثر قراءة القصة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، (2010).

27. محمد السيد حلاوة، الأدب القصصي للطفل " منظور اجتماعي نفسي "، مؤسسة حورس الدولية، الطبعة الثانية، مصر، (2002).

28. شاهر ذيب أبو شريخ، موسوعة قصص القرآن، بدون دار نشر، الطبعة الأولى، عمّان، (2003).

29. صلاح الدين محمود، قصص القرآن، دار الغد الجديد، الطبعة الأولى، القاهرة، (2009).

30. بشير معمرية، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس الجزء الثالث، منشورات الحبر، بدون طبعة، الجزائر، (2007).

31. محمد السيد حلاوة، كتب ومكتبات الأطفال، المكتبة المصرية، بدون طبعة، مصر، (2004).

32. السيد عبد الحافظ عبد ربه، بحوث في قصص القرآن، دار الكتاب اللبناني، الطبعة الأولى، بيروت، (1972).

33. وجدان الشمري، دور القصة في تنمية القدرات والسمات لدى أطفال الروضة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر، (2005).

34. هدى محمد قناوي، الطفل وأدب الأطفال، مكتبة الأنجلو، بدون طبعة، مصر، (1994).

35. محمد يوسف نجم، فن القصة، دار صادر، الطبعة الأولى، بيروت، (1996)

36. عبد العزيز عبد المجيد، القصة في التربية أصولها النفسية تطورها مادتها وطريقة سردها، دار المعارف، الطبعة السابعة، مصر، (1956).

37. إيمان البقاعي، مكتبات الأطفال، دار علاء الدين، الطبعة الأولى، دمشق، (2000).

38. فيصل عباس، علم نفس الطفل النمو النفسي والانفعالي للطفل، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت، (1997).

39. إنشراح إبراهيم المشرفي، أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية، مؤسسة حورس الدولية، الطبعة الأولى، مصر، (2005).

40. محمود مهدي الاستانبولي، كيف نربي أطفالنا، المكتب الإسلامي، الطبعة الثالثة، بدون بلد، (1988).

41. محمد فريد وجدي، المصحف المفسر (المقدمة)، الدار العربية للكتاب، بدون طبعة، تونس، (1988).

42. محمد أحمد خلف الله، الفن القصصي في القرآن الكريم، سينا للنشر- مؤسسة الانتشار العربي، الطبعة الرابعة، القاهرة، (1999).

43. السيد عسكر، القصص القرآني إقناع وإبداع، دار البشير للثقافة والعلوم، الطبعة الأولى، مصر، (2000).

44. عبد الكريم زيدان، المستفاد من قصص القرآن للدعوة والدعاة، مؤسسة الرسالة ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت، (2006).

45. عماد الدين ابن كثير، قصص الأنبياء، دار الإمام مالك، الطبعة الأولى، الجزائر، (2006).

46. بكري شيخ أمين، التعبير في القرآن، دار الشروق، الطبعة الرابعة، بيروت، (1980).

47. عبد السلام محمد علوش، قصص القرآن، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، بيروت، (2005).

48. محمود خوالدة، الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمّان، (2004).

49. مجدي محمد الدسوقي، سيكولوجية النمو من الميلاد إلى المراهقة، مكتبة الأنجلومصرية، بدون طبعة، مصر، (2003).

50. بشرى كاظم الحوشان، علم النفس بين يديك، ، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمّان، (2005).

51. توما جورج خوري، سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، لبنان، (2000).

52. علي أسعد وطفة، خالد الرميضي، التربية والطفولة تصورات علمية وعقائد نقدية، مؤسسة مجد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، لبنان، (2004).

53. جابر عبد الحميد جابر، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، مصر، (2003).

54. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية، القاهرة، (1998).

55. عبد المنعم أحمد الدردير، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ج 1، عالم الكتب، الطبعة الأولى، مصر، (2004).

56. خيري مغازي عجاج، الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، القاهرة، (2002).

57. بشير معمرية، في المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، الجزائر، (2009).

58. طه عبد العظيم حسين، مهارات توكيد الذات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الطبعة الأولى، مصر، (2006).

59. مها شحادة، منهج التفكير مع أنوس، دار التفكر للنشر، الطبعة الأولى، الأردن، (2009).

60. ملكة أبيض، الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، بيروت، (2008).

61. ليندا وريتشارد آير، ترجمة: أحمد رمو، كيف تعلمون أطفالكم تحمل المسؤولية، دار علاء الدين، الطبعة الثالثة، سورية، (2003).

62. علاء الدين كفافي وآخرون، الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة، دار الفكر، الطبعة الأولى، عمّان، (2008).

63. أحمد الفنيش، التوجيه الفني والتربوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، الطبعة الثانية، بيروت، (2000).

64. محمد محمود الحيلة، تصميم التعليم نظرية وممارسة، دار المسيرة، الطبعة الرابعة، الأردن، (2008).

65. حسين محمد حسنين، بناء المواد والأنشطة التدريبية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمّان، (2003).

66. حسين حسن موسى، استخدام الوسائط المتعددة في البحث العلمي، دار الكتاب الحديث، بدون طبعة، بدون بلد، (2009).

67. أنيس الخروب، نظريات وبرامج في تربية المتميزين والموهوبين، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمّان، (1999).

68. ناديا هايل السرور، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، عمّان، (2005).

69. لطفي الخطيب، المرشد في تصميم البرمجيات التعليمية الكمبيورترية للمعلمين، دار الكندي، بدون طبعة، عمان، (1998).

70. شبل بدران، نظم رياض الأطفال في الدول العربية والأجنبية تحليل مقارن، الدار اللبنانية المصرية، الطبعة الأولى، مصر، (2003).

71. محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري، تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، دار الحامد، الطبعة الأولى، عمان، (2006).

72. سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس " المفهوم- التدريب- الأداء "، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمّان، (2003).

73. كاترين جيلدرد ودافيد جيلدرد، ترجمة: سميرة أبو الحسن، الإرشاد النفسي للأطفال " منظور تطبيقي "، المجلس الأعلى للثقافة، الطبعة الأولى، القاهرة، (2005).

74. محمد حسن بريغش، أدب الأطفال تربية ومسؤولية، دار الوفاء، الطبعة الأولى، مصر، (1992).

75. جمال مختار حمزة، صورة الأب وتقدير الذات لدى الأبناء من مرحلة التعليم الثانوي (رؤية نفسية)، مجلة علم النفس، العدد61، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، (2002).

76. عبد الفتاح دريدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، دار النهضة العربية، بدون طبعة، بيروت، (1993).

77. محمد جمال يحياوي، دراسات في علوم النفس، دار العرب، بدون طبعة، الجزائر، (2003).

78. حامد عبد السلام زهران، علم نفس النمو" الطفولة والمراهقة "، عالم الكتب، الطبعة الرابعة، مصر، (1982).

79. مديرية التعليم الأساسي، الخصائص النمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية وتطبيقاتها التربوية، ANEP ، بدون طبعة، الجزائر، (2006).

80. أحمد علي كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، دار الفكر، الطبعة الأولى، دمشق، (1995).

81. Paul.A .Osterrieth, Introduction à la psychologie de l’enfant, Ed deboeck, 17èm edition, Paris, (2004).

82. Rose- Mari De casabianca, Sociabilitéet loisir chez l’enfant, ed Delachaux et Niestlé, Paris, (1968).

83. عفاف أحمد عويس، النمو النفسي للطفل، دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن، (2003).

84. توفيق الواعي، الابداع في تربية الأولاد، دار الخلدونية، بدون طبعة، الجزائر، (2006).

85. أحمد عبد الله اللحلح وآخرون، إعداد البحث العلمي تعريفه- خطواته- مناهجه- المفاهيم الاحصائية، الدار الجامعية، بدون طبعة، مصر، (2001).

86. عقيل حسين عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، مكتبة مدبولي ، بدون طبعة، بدون بلد، (1999).

87. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجزائرية، الطبعة الثالثة، الجزائر، (2001).

88. محمد جمال يحياوي، دراسات في علوم النفس، دار العرب، بدون طبعة، الجزائر، (2003).

89. أحمد محمد متولي، إمتاع الأبناء بقصص الأنبياء للأطفال والناشئة، دار المجد، بدون طبعة، الجزائر، (2009).

90. الخطيب البغدادي، تاريخ الأنبياء، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، (2004).

91. حسين قوامي وآخرون، المختار في التربية الإسلامية للسنة 2 متوسط، المعهد التربوي الوطني، بدون طبعة، الجزائر، (1983).

92. عبد الرحمان السعدي، قصص الأنبياء، الشركة الجزائرية اللبنانية، الطبعة الأولى، الجزائر، (2006).

93. صلاح الخالدي، القصص القرآني عرض وقائع وتحليل أحداث الجزء الأوّل، دار القلم، الطبعة الأولى، دمشق، (1998).

94. محمد حمد جاد المولى، محمد أبو الفضل إبراهيم وآخرون، قصص القرآن، دار الجيل، بدون طبعة، بيروت، (1988).

95. محمد عبد الهادي حسين، تنمية الذكاء العاطفي مشاغل تدريبية، دار الكتاب الجامعي، بدون طبعة، العين،(2006).

الملاحق:

م. 1. جدول يوضح صدق المحكمين للاختبار اللفظي للذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة)

	الأبعاد الفرعية		البنود	رقم	ن
1	الوعي بالذات	1	- هل تعلم لماذا تدرس؟	1	2,4
		2	- إذا التقيت متسول وكان معك نقود هل تساعده؟	6	2,4
		3	- هل تخاصم زميلك إذا وصفك بصفة سيّئة؟	11	2,6
		4	- إذا كنت مارّا ووجدت صديقك وآخر يتشاجران هل تنصر صديقك؟	16	2,8
		5	- إذا ذهبت للتسوق مع أمّك وأعجبتك لعبة وقالت لك أمّك أنّها لن تشتريها لك اليوم هل تصرّ على ذلك؟	21	2,6

		6	- هل اللعب مع زملائك يشعرك بالفرح والسرور؟	26	2,6
		7	- إذا سقط تلميذ في السّاحة أمامك هل تساعده؟	31	2,4
2	التعاطف	1	- إذا عضّك أخوك هل تعاقبه؟	2	2,4
		2	- إذا اختلف إخوتك حول قناة في التلفاز هل تختار لهم القناة؟	7	2,8
		3	- إذا قدّمت لكم المعلّمة كتابة للمنزل وفي الوقت الذي كنت تنجزها فيه بدأت رسوم متحرّكة مطوّلة مشوّقة هل تشاهد الرّسوم؟	12	2,6
		4	- عندما يصعب عليك كتابة حرف هل تصرّ على تعلّمه؟	17	2,8
		5	- إذا مرض صديقك هل تشعر بالشفقة نحوه؟	22	2,8
		6	- إذا كنت تشاهد الرّسوم المتحرّكة ويأتي أخوك يغيّر القناة هل ستغضب لذلك؟	27	2,4
		7	- إذا وقع نزاع بين إثنين من زملائك هل تفك النّزاع؟	32	2,2
3	التحكم في الغضب	1	- إذا حضّرت أمّك العشاء وكنت جائعا وطلبت منك الإنتظار حتّى ينهي أبوك أشغاله هل تصبر على الجوع الشّديد؟	3	2,8

		2	- هل إحداث الفوضى من قبل زملائك يشعرك بالإنزعاج؟	8	2,8
		3	- إذا مرض زميلك وغاب عن الدّرس هل تعيره كرّاسك؟	13	2,4
		4	- إذا كنت جالسا وجاء أخوك وأزعجك هل تشتمه؟	18	2,4
		5	- إذا عثر زميلاك على شيء ثمين (مال) وكلّ منهما يقول" هو لي" وطلبا منك الحكم بينهما هل تقدّمها للذي أمسكها الأوّل؟	23	2,6
		6	- إذا كنتم خارجين في نزهة عائليّة وفجأة طرأ شغل لأبيك في ذلك اليوم هل ستنزعج لهذا؟	28	2,8
		7	- إذا منعتكم المعلّمة من اللعب بالعجينة وحاول زملاؤك إقناعك لفعل ذلك هل ستلعب بها معهم؟	33	2,8
	إدارة النزاع	1	- إذا حضرت قطّة أمام المنزل تموء بحثا عن الحليب هل تقوم بتقديم الحليب لها؟	4	2,2
		2	- إذا كنت تكتب في كراسك ويأتي زميلك يخربش في الورقة التي تكتب عليها أو يدفق عليها العصير هل تسامحه؟	9	2,4

4		3	- إذا كتبت أنت الأوّل الحرف الذي قدّمته لكم المعلّمة على اللوحة وقال زميلك " أنا كتبته قبلك" وتنازعتما وبدأ يصرخ هل ستصرخ مثله؟	14	2
		4	- إذا كنت تتابع رسوم متحرّكة وفجأة إنقطعت الكهرباء هل ستنزعج لهذا؟	19	2,4
		5	- هل تسعى جاهدا للحصول على جائزة في نهاية السنة؟	24	2,8
		6	- إذا لم يعرف صديقك كتابة حرف هل تساعده؟	29	2,8
		7	- إذا كنت تلعب في لعبة بناء بيت بالأحجار ويهدمها لك صديقك عن غير قصد هل تخاصمه؟	34	2,6
5	تأجيل الإشباع	1	- إذا طلبت منكم المعلّمة سرد قصّة حدقت لكم في الطّريق وأخطأ زميلك أثناء السّرد وتنازعتما هل ستصرخ في وجهه وتصحّح له الخطأ رغم أنّه مقتنع ونسي ما حدث؟	5	2,8
		2	- إذا كنت تلعب مع أصدقائك ونادتك أمّك للإستحمام هل ستكمل اللعب؟	10	2,8
		3	- إذا كلفتك المعلمة بحراسة زملائك هل تتركهم يتكلّمون ويلعبون؟	15	2,8
		4	- إذا ذهبت مع صديقك إلى الدّكان وكانت السّلة ثقيلة هل تساعده فيحملها؟	20	2,6

2,4	25	- إذا أخذ صاحبك لعبتك بغير علمك وعرفت أنّه من قام بذلك هل تعاقبه	5		
2,8	30	- إذا سألتكم المعلّمة من مسح الصّبورة في غيابها واختلفت مع زميلك حول من قام بذلك هل ستتجاهل ما قال وتخبر المعلّمة وحدك بعدها؟	6		
2,6	35	- إذا ذهبت إلى السّوق مع أمّك وكان بحوزتك نقود كثيرة هل ستشتري كل ما يعجبك؟	7		

م. 2. جداول الصدق التمييزي للاختبار اللفظي للذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة).

	الفئات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدرجات	1	12	16.67	1.826	.527
	2	12	30.00	1.128	.326

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
الدرجات	Equal variances assumed	1.286	.269	-21.521	22
	Equal variances not assumed			-21.521	18.331

م. 3. جداول درجات حساب ثبات الاختبار اللفظي للذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة).

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	44	100.0
	Excluded[a]	0	.0
	Total	44	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.765	35

م. 4. جداول النتائج الخاصة بالفرضيات:

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00001	22,3182	22	5,21341	1,11150
	VAR00013	27,7273	22	4,51644	,96291
Pair 2	VAR00002	5,1818	22	1,22032	,26017
	VAR00014	5,6364	22	1,00216	,21366
Pair 3	VAR00003	5,2727	22	1,54863	,33017
	VAR00015	6,9091	22	,29424	,06273
Pair 4	VAR00004	3,7727	22	2,24525	,47869
	VAR00016	5,2273	22	1,79767	,38326
Pair 5	VAR00005	3,8182	22	1,43548	,30605
	VAR00017	4,8182	22	1,29601	,27631
Pair 6	VAR00006	4,5909	22	1,65210	,35223
	VAR00018	5,0909	22	1,77037	,37744

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00001 - VAR00013	-5,40909	7,03501	1,49987	-8,52824	-2,28994	-3,606	21	,002
Pair 2	VAR00002 - VAR00014	-,45455	1,76547	,37640	-1,23731	,32822	-1,208	21	,241
Pair 3	VAR00003 - VAR00015	-1,63636	1,52894	,32597	-2,31426	-,95847	-5,020	21	,000
Pair 4	VAR00004 - VAR00016	-1,45455	2,90693	,61976	-2,74340	-,16569	-2,347	21	,029
Pair 5	VAR00005 - VAR00017	-1,00000	2,00000	,42640	-1,88675	-,11325	-2,345	21	,029
Pair 6	VAR00006 - VAR00018	-,50000	2,17672	,46408	-1,46510	,46510	-1,077	21	,294

م. 5. جدول يوضح صدق المحكمين لبرنامج قصص القرآن المقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطفولة المبكرة)

وحـــــــدات البرنـــــامـــــــــج	مدى التعبير
- الوعي بالذّات	2,75
- التّعاطف	2,75
- التّحكم في الغضب	2,75
- إدارة النّزاع	2
- تأجيل الإشباع	2
الأهـــــداف العـــــــــامـــــة	
1- فيما يخصّ الوعي بالذّات:	
- زيادة وعي الطّفل بذاته.	2,75
- زيادة وعي الطّفل بسلوكه	2,75
- تمكّن الطّفل من تقويم سلوكه.	2
- تنمية قدرة الطّفل من تصحيح سلوكه ذاتيّا.	2,25
- معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق مكرّم من الخالق.	2,25
- معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق حرّ ومريد(ذو إرادة).	2,25
- معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق مسؤول.	2,25
- معرفة الطّفل ووعيه بأنّه مخلوق مكلّف وله دور.	2,25
2- التّعاطف:	
- تنمية روح التّعاطف مع الآخرين.	**3**

- غرس روح مساعدة الآخرين لدى الطّفل	**2,5**
- إكساب الطّفل القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الأقران بحيث تكون هته الأخيرة مثمرة وطيّبة.	**2**
3 - التّحكم في الغضب:	
- تنمية القدرة على ضبط السّلوك والتّصرف الحسن خلال المواقف الاجتماعية الضّاغطة.	2,25
- تنمية القدرة على إدارة الانفعالات وضبطها.	**3**
4- إدارة النّزاع:	
- تنمية روح الاستماع الجيّد والإنصات لكلّ الأطراف أثناء إدارة النّزاع.	2
5- تأجيل الإشباع:	
- تنمية القدرة على تنظيم الذّات الانفعالية	**2,5**
- تدريب الطّفل على ضرورة الصّبر وفضله.	**2**
الأهـــــــداف الإجـــــــرائـيـــة	
1- فيما يخصّ الوعي بالذّات:	
- تنمية معرفة الطفل بمشاعره وقدرته على السيطرة عليها.	**3**
- تحقيق إيمان الطّفل بقدرته على إدارة انفعالاته.	**3**
- تمكين الطّفل من إعداد منهجيّة في تسيير علاقاته مع الآخرين.	**2,5**

- تجسيد الطّفل للأفكار الوجوديّة (الإنسانيّة، العبوديّة، التّكليف، الحريّة، الإرادة، المسؤوليّة) وتوظيفها في الحياة اليوميّة.	**2,5**
2- التّعاطف:	
- تنمية قدرة الطفل على فهم مشاعر الآخرين	**2,5**
- تنمية قدرة الطّفل على تنمية مشاعر الآخرين من خلال إيماءاتهم.	**2,75**
- تنمية القدرة من إدراك انفعالات الآخرين.	**2,5**
- تحسين الاتصال مع الآخرين في مواقف الحياة اليوميّة.	**2,25**
- تجسيد التّعاون ومساعدة الآخرين في مواقف الحياة في البيت والشّارع والمدرسة.	**2,5**
3- التّحكم في الغضب:	**2,5**
- تنمية القدرة على إظهار سلوك توافقي أمام المواقف الضّاغطة اليوميّة.	**2,5**
- تنمية القدرة على كبح السّلوكات الاندفاعية التي تظهر أثناء الغضب في المواقف اليوميّة المختلفة.	**2,5**
4- إدارة النّزاع:	
- تنمية قدرة الطّفل على إقناع طرفي النّزاع أثناء حسمه.	**2**
- تنمية القدرة على التصرف بحكمة وتروّي أثناء إدارة الطّفل النّزاع بين أقرانه.	**2,5**
- تنمية القدرة على الاعتماد على الحلول التّفاوضية إذا نشب نزاع بين طفلين.	**2**
- زيادة قدرة الطّفل على التّحكم في انفعالاته أثناء مواجهة النّزاعات.	**2**
5- تأجيل الإشباع:	
- تنمية القدرة على الصّبر على الأمور المشبعة للرغبات.	2,5

- تعليم النّفس التّمهل وعدم إشباع رغباتها في الحين	2,25
- زيادة قدرة الطّفل على التّحكم في الرّغبات والانفعالات في مختلف المواقف الحياتيّة.	2,25
القـــــصـــص المـــــــخـــتـــــارة	
1- فيما يخــصّ الوعي بالذّات: **1- 1- قصّة إيمان سحرة فرعون وعدم تراجعهم عن إيمانهم:** **- الآيات القرآنيّة:** "قالوا يا موسى إمّا أن تلقي وإمّا أن نكون أوّل من ألقى(65) قال بل ألقوا فإذا حبالهم وعصيّهم يخيّل إليهم من سحرهم أنّها تسعى (66) فأوجس في نفسه خيفة موسى(67) قلنا لا تخف إنّك أنت الأعلى(68) وألق ما في يمينك تلقف ما صنعوا إنّما صنعوا كيد ساحر ولا يفلح السّاحر حيث أتى(69) فألقي السّحرة سجّدا قالوا آمنّا بربّ هارون وموسى(70) قال ءآمنتم به قبل أن آذن لكم إنّه لكبيركم الذي علّمكم السّحر فلأقطّعنّ أيديكم وأرجلكم من خلاف ولأصلبنّكم في جذوع النّخل ولتعلمنّ أيّنا أشدّ عذابا وأبقى(71) قالوا لن نؤثرك على ما جاءنا من البيّنات والذي فطرنا فاقض ما أنت قاض إنّما تقضي هذه الحياة الدّنيا(72)إنّا آمنّا بربّنا ليغفر لنا خطايانا وما أكرهتنا عليه من السّحر والله خير وأبقى(73) إنّه من يأت ربّه مجرما فإنّ له جهنّم لا يموت فيها ولا يحي(74) ومن يأته مؤمنا قد عمل الصّالحات فألئك لهم الدّرجات العلى(75) جنّات عدن تجري من تحتها الأنهار خالدين فيها وذلك جزاء من تزكّى(76)".[سورة طه].	**2,25**

2	**1- 2- قصّة قارون:** **- الآيات القرآنيّة:** " إنّ قارون كان من قوم موسى فبغى عليهم وآتينه من الكنوز ما إنّ مفاتحه لتنوء بالعصبة أولي القوّة إذ قال له قومه لا تفرح إنّ الله لا يحبّ الفرحين(76) وابتغ فيما ءاتاك الله الدّار الآخرة ولاتنس نصيبك من الدّنيا وأحسن كما أحسن الله إليك ولا تبغ الفساد في الأرض إنّ الله لا يحبّ المفسدين(77) قال إنّما أوتيته على علم عندي أو لم يعلم أنّ الله قد أهلك من قبله من القرون من هو أشدّ منه قوّة وأكثر جمعا ولا يسأل عن ذنوبهم المجرمون(78) فخرج على قومه في زينته قال الذين يريدون الحياة الدّنيا ياليت لنا مثلما أوتي قارون إنّه لذو حظّ عظيم(79) وقال الذين أوتوا العلم ويلكم ثواب الله خيرلمن آمن وعمل صالحا ولا يلقاها إلّا الصّابرون(80) فخسفنا به وبداره الأرض فما كان له من فئة ينصرونه من دون الله وما كان من المنتصرين(81) وأصبح الذين تمنّوا مكانه بالأمس يقولون ويكأنّ الله يبسط الرّزق لمن يشاء من عباده ويقدر ويكأنّه لا يفلح الكافرون(82) تلك الدّار الآخرة نجعلها للذين لا يريدون في الأرض علوّا ولا فسادا والعاقبة للمتقين (83) من جاء بالحسنة فله خير منها ومن جاء بالسيّئة فلا يجزى الذين عملوا السّيئات إلّا ما كانوا يعملون(84)[سورة القصص].
2,75	**2- التّعاطف:** **2- 1- قصّة سيّدنا موسى عليه السّلام وزوجة فرعون:** تعاطف زوجة فرعون مع موسى الرّضيع. **- الآيات القرآنيّة:** قال تعالى: " وأوحينا إلى أمّ موسى أن أرضعيه فإذا خفت عليه فألقيه في اليمّ ولا تخافي ولا تحزني إنّا رادّوه إليك وجاعلوه من المرسلين (7) فالتقطه آل فرعون ليكون لهم عدوّا وحزنا إنّ فرعون وهامان وجنودهما كانوا خاطئين(8) وقالت امرأة فرعون قرّة عين لي ولك لا تقتلوه عسى أن ينفعنا أو نتخذه ولدا وهم لا يشعرون(9)".[سورة القصص].

2,75	**- 2- قصّة موسى عليه السّلام وبنات شعيب:** **- الآيات القرآنيّة:** قال تعالى:" ولمّا ورد ماء مدين وجد عليه أمّة من النّاس يسقون ووجد من دونهما إمرأتين تذودان قال ما خطبكما قالتا لا نسقي حتّى يصدر الرّعاء وأبونا شيخ كبير(23) فسقى لهما موسى ثمّ تولّى إلى الظّل فقال ربّي إنّي لما أنزلت عليّ من خير فقير(24)".[سورة القصص].
2,5	**3- التّحكم في الغضب:** **3- 1- قصّة موسى يقتل قبطيّا:** **- الآيات القرآنيّة:** قال تعالى:" ولمّا بلغ أشدّه واستوى آتيناه حكما وعلما وكذلك نجزي المحسنين(14) ودخل المدينة على حين غفلة من أهلها فوجد فيها رجلين يقتتلان هذا من شيعته وهذا من عدوّه فاستغاثه الذي من شيعته على الذي من عدوّه فوكزه موسى فقضى عليه قال هذا من عمل الشّيطان إنّه عدوّ مضلّ مبين(15) قال ربّي إنّي ظلمت نفسي فاغفر لي فغفر له إنّه هو الغفور الرّحيم(16) قال ربّي بما أنعمت عليّ فلن أكون ظهيرا للمجرمين (17) فأصبح في المدينة خائفا يترقّب فإذا الذي استنصره بالأمس يستصرخه قال له موسى إنّك لغويّ مبين(18) فلمّا أن أراد أن يبطش بالذي هو عدوّ لهما قال يا موسى أتريد أن تقتلني كما قتلت نفسا بالأمس إن تريد إلّا أن تكون جبّارا في الأرض وما تريد أن تكون من المصلحين(19) وجاء من أقصى المدينة رجل يسعى قال يا موسى إنّ الملأ يأتمرون بك ليقتلوك فاخرج إنّي لك من النّاصحين(20) فخرج منها خائفا يترقّب قال ربّي نجّني من القوم الظّالمين(21)". [سورة القصص].
2,5	**3- 2- قصّة يونس عليه السّلام حينما خرج مغاضبا لربّه ولم يصبر على قومه:** **- الآيات القرآنيّة:** قال تعالى:" وذا النّون إذ ذهب مغاضبا فظنّ أن لن نقدر عليه فنادى في الظّلمات أن لا إله إلّا أنت إنّي كنت من الظّالمين (87) فاستجبنا له ونجّيناه من الغمّ وكذلك ننجي المؤمنين(88)". [سورة الأنبياء].

2,5	**4- إدارة النّزاع:** **4- 1- قصّة سيّدنا سليمان والخصمان:** **- الآيات القرآنيّة:** " وهل أتاك نبأ الخصم إذ تسوّروا المحراب إذ دخلوا على داوود ففزع منهم قالوا لاتخف خصمان بغى بعضنا على بعض فاحكم بيننا بالحقّ ولا تشطط واهدنا إلى سواء الصّراط(22) إنّ هذا أخي له تسع وتسعون نعجة ولي نعجة واحدة فقال أكفلنيها وعزّني في الخطاب(23) قال لقد ظلمك بسؤال نعجتك إلى نعاجه وإنّ كثيرا من الخلطاء ليبغي بعضهم على بعض إلّا الذين آمنوا منهم وقليل ما هم وظنّ داوود أنّما فتنّاه فاستغفر ربّه وخرّ راكعا وأناب(24)".[سورة ص].
2,25	**4- 2- قصّة سيّدنا يعقوب:** **- الآيات القرآنيّة:** " لقد كان في يوسف وإخوته آيات للسائلين إذ قالوا ليوسف وأخوه أحبّ إلى أبينا منّا ونحن عصبة إنّ أبانا لفي ضلال مبين أقتلوا يوسف أو اطرحوه أرضا يخل لكم وجه أبيكم وتكونوا من بعده قوما صالحين قال قائل منهم أقتلوا يوسف وألقوه في غيابات الجبّ يلتقطه بعض السّيارة إن كنتم فاعلين قالوا يا أبانا مالك لا تامنّا على يوسف وإنّا له لناصحون(11) أرسله معنا غدا يرتع ويلعب وإنّا له لحافظون(12) قال إنّي ليحزنني أن تذهبوا به وأخاف أن يأكله الذّئب وأنتم عنه غافلون(13) قالوا لإن أكله الذّئب ونحن عصبة إنّا إذا لخاسرون(14) فلمّا ذهبوا به وأجمعوا أن يجعلوه في غيابات الجبّ وأوحينا إليه لتنبّئنّهم بأمرهم هذا وهم لا يشعرون(15) وجاءوا أباهم عشاءا يبكون(16) قالوا يا أبانا إنّا ذهبنا نستبق وتركنا يوسف عند متاعنا فأكله الذّئب وما أنت بمؤمن لنا ولو كنّا صادقين(17) وجاؤوا على قميصه بدم كذب قال بل سوّلت لكم أنفسكم أمرا فصبر جميل والله المستعان على ما تصفون(18)". [سورة يوسف].
2,5	**5- تأجيل الإشباع:** **5- 1- قصّة سيّدنا إبراهيم وتركه لزوجته هاجر وابنه إسماعيل:** **- الآيات القرآنيّة:** " وإذ قال إبراهيم ربّ اجعل هذا البلد آمنا واجنبني وبنيّ أن نعبد الأصنام(35) ربّ إنّهن اضللن كثيرا من النّاس فمن تبعني فإنّه منّي ومن عصاني فإنّك غفور رحيم(36) ربّنا إنّي أسكنت من ذرّيتي بواد غير ذي زرع عند بيتك المحرّم ربّنا ليقيموا الصّلاة فاجعل أفئدة من النّاس تهوي إليهم وأرزقهم من الثّمرات لعلّهم

يشكرون(37)".[سورة إبراهيم]. **5- 2- قصّة الخضر عليه السّلام وصبره على أسئلة سيّدنا موسى عليه السّلام:** **- الآيات القرآنيّة:** " وإذ قال موسى لفتاه لا أبرح حتّى أبلغ مجمع البحرين أو أمضي حقبا(60) فلمّا بلغا مجمع بينهما نسيا حوتهما فاتّخذ سبيله في البحر سربا(61) فلمّا جاوزا قال لفتاه آتنا غداءنا لقد لقينا من سفرنا هذا نصبا(62) قال أرآيت إذ أوينا إلى الصّخرة فإنّي نسيت الحوت وما أنسانيه إلّا الشّيطان أن أذكره واتخذ سبيله في البحر عجبا(63) قال ذلك ما كنّا نبغ فارتدّا على آثارهما قصصا(64) فوجدا عبدا من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلّمناه من لدنّا علما(65) قال له موسى هل أتّبعك على أن تعلّمني ممّا علّمت رشدا(66) قال إنّك لن تستطيع معي صبرا(67) وكيف تصبر على مالم تحط به خبرا(68) قال ستجدني إن شاء الله صابرا ولا أعصي لك أمرا(69) قال فإن اتبعتني فلا تسألنّي عن شيء حتّى أحدث لك منه ذكرا(70) فانطلقا حتّى إذا ركبا في السّفينة خرقها قال أخرقتها لتغرق أهلها لقد جئت شيئا إمرا(71) قال ألم أقل إنّك لن تستطيع معي صبرا(72) قال لا تؤاخذني بما نسيت ولا ترهقني من أمري عسرا(73) فانطلقا حتّى إذا لقيا غلاما فقتله قال أقتلت نفسا زاكية بغير نفس لقد جئت شيئا نكرا(74) قال ألم أقل لك إنّك لن تستطيع معي صبرا(75) قال إن سألتك عن شيء بعدها فلا تصاحبني قد بلغت من لدني عذرا(76) فانطلقا حتّى إذا أتيا أهل قرية استطعما أهلها فأبوا أن يضيّفوهما فوجدا فيها جدارا يريد أن ينقضّ فأقامه قال لو شئت لاتخذت عليه أجرا(77) قال هذا فراق بيني وبينك سؤنبئك بتأويل ما لم تستطع عليه صبرا(78) أمّا السّفينة فكانت لمساكين يعملون في البحر فأردت أن أعيبها وكان وراءهم ملك يأخذ كلّ سفينة غصبا(79) وأمّا الغلام فكان أبواه مؤمنين فخشينا أن يرهقهما طغيانا وكفرا(80) فأردنا أن يبدّلهما ربّهما خيرا منه زكاة وأقرب رحما(81) وأمّا الجدار فكان لغلامين يتيمين في المدينة وكان تحته كنز لهما وكان أبوهما صالح فأراد ربّك أن يبلغا أشدّهما ويستخرجا كنزهما رحمة من ربّك وما فعلته عن أمري ذلك تأويل مالم تسطع عليه صبرا(82)". [سورة الكهف].	2.5
إستراتيجيات التّنمية	
- الإستماع للقرآن الكريم.	3
- تحديد موضوع القصّة وأهدافها	2,5
- التّعريف بالخصائص.	2,5

- سرد قصص القرآن المختارة.	2,5
- مناقشة.	2,5
- إستثمار القصص المسردة بإستعمال التّعبير الشّفهي للأطفال عن القصّة بعد سردها لهم	2,5
- الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها عليهم الباحثة ويطرحها الأطفال على يعضهم البعض.	2,25
- التّحويل: وذلك بذكر بعض المواقف الحياتيّة التي عاشها الطّفل في الواقع والتي يمكن أن يواجهها والمشابهة للقصص القرآنيّة المتناولة(داخل المدرسة، في البيت، في الشّارع).	2,5
- لعب الدّور.	2,5
- وضع حصّة أناشيد تتناول موضوعات مختلف القصص القرآنيّة	2,25
- القيام بمسابقات فكريّة حول مختلف القصص القرآنيّة المعروضة وتقديم جوائز للفائزين	2,5
- عرض أشرطة فيما يخصّ بعض القصص	2,5
- إعداد مجلّة مصغّرة للقصص القرآنيّة	2
- التغزيز والتلقين	3

م. 6. جداول توضح درجات حساب الثبات:

35	34	33	32	31	30	29	28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1
0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	2
0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	3
1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	4
1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	5
0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	6
0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	7
0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	8
0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	9
0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	10
0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	11
0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	12
0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	13
1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	14
0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	15
0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	16
0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	17

1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	18
1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	19
0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	20
0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	21
0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	22
0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	23
0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	24
1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	25
0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	26
0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	27
0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	28
1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	29
0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	30
0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	31
0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	3

																																	2
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	33
0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	34
0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	35
0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	36
0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	37
0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	38
0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	39
0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	40
0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	41
0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	42
0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	43
0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	44

م. 7. جداول توضح نتائج الاختبار القبلي والبعدي للعينة التجريبية:

- جدول يحمل نتائج الإختبار القبلي للعينة التجريبية:

العينة	الدرجة الكلية	الوعي بالذات	التعاطف	التحكم في الغضب	إدارة النزاع	تأجيل الإشباع
1	15	4	3	5	2	1
2	18	4	5	2	4	3
3	22	6	4	3	3	6
4	23	5	7	3	3	5
5	32	6	6	7	6	7
6	29	7	7	4	5	6
7	21	5	7	4	3	2
8	13	5	3	1	1	3
9	20	6	7	1	2	4
10	20	3	6	3	3	5
11	25	3	6	6	5	5
12	24	7	6	4	4	3
13	17	5	3	0	4	6
14	23	4	6	7	6	6
15	27	7	4	7	5	4
16	21	4	5	3	6	3
17	31	6	7	7	5	6
18	31	7	5	7	5	7
19	22	5	7	1	3	6
20	22	5	5	3	4	5
21	18	5	5	2	3	3
22	17	5	2	3	2	5

- جدول يحمل نتائج الإختبار البعدي للعينة التجريبية:

العينة	الدرجة الكلية	الوعي بالذات	التعاطف	التحكم في الغضب	إدارة النزاع	تأجيل الإشباع
1	28	6	6	4	6	6
2	24	5	7	6	3	3
3	24	5	7	4	3	5
4	23	5	7	3	3	5
5	32	6	6	7	6	7
6	24	4	7	2	6	5
7	21	7	7	2	4	1
8	30	6	7	6	6	5
9	30	6	7	6	4	7
10	31	6	7	5	6	7
11	28	6	7	7	4	4
12	35	7	7	7	7	7
13	32	7	7	7	5	6
14	33	7	7	7	6	6
15	28	5	7	7	4	5
16	24	5	7	6	3	3
17	31	6	7	6	6	6
18	19	4	7	2	3	3
19	33	7	7	6	6	7
20	29	5	7	6	5	5
21	30	5	7	6	5	7
22	21	4	7	3	5	2

م. 8. الإختبار اللفظي لقياس الذّكاء الوجداني لدى الأطفال (مرحلة الطّفولة المبكرة).

البنود	نعم	لا
1- هل تعلم لماذا تدرس؟		
2- إذا التقيت متسول وكان معك نقود هل تساعده؟		
3- هل تخاصم زميلك إذا وصفك بصفة سيّئة؟		
4- إذا كنت مارّا ووجدت صديقك وآخر يتشاجران هل تنصر صديقك؟		
5- إذا ذهبت للتسوق مع أمّك وأعجبتك لعبة وقالت لك أمّك أنّها لن تشتريها لك اليوم هل تصرّ على ذلك؟		
6- هل اللعب مع زملائك يشعرك بالفرح والسرور؟		
7- إذا سقط تلميذ في السّاحة أمامك هل تساعده؟		
8- إذا عضّك أخوك هل تعاقبه؟		
9- إذا اختلف إخوتك حول قناة في التلفاز هل تختار لهم القناة؟		
10- إذا قدّمت لكم المعلّمة كتابة للمنزل وفي الوقت الذي كنت تنجزها فيه بدأت رسوم متحرّكة مطوّلة مشوّقة هل تشاهد الرّسوم؟		
11- عندما يصعب عليك كتابة حرف هل تصرّ على تعلّمه؟		
12- إذا مرض صديقك هل تشعر بالشفقة نحوه؟		

13- إذا كنت تشاهد الرّسوم المتحرّكة ويأتي أخوك يغيّر القناة هل ستغضب لذلك؟		
14- إذا وقع نزاع بين إثنين من زملائك هل تفك النّزاع؟		
15- إذا حضّرت أمّك العشاء وكنت جائعا وطلبت منك الانتظار حتّى ينهي أبوك أشغاله هل تصبر على الجوع الشّديد؟		
16- هل إحداث الفوضى من قبل زملائك يشعرك بالإنزعاج؟		
17- إذا مرض زميلك وغاب عن الدّرس هل تعيره كرّاسك؟		
18- إذا كنت جالسا وجاء أخوك وأزعجك هل تشتمه؟		
19- إذا عثر زميلاك على شيء ثمين (مال) وكلّ منهما يقول" هو لي" وطلبا منك الحكم بينهما هل تقدّمها للذي أمسكها الأوّل؟		
20- إذا كنتم خارجين في نزهة عائليّة وفجأة طرأ شغل لأبيك في ذلك اليوم هل ستنزعج لهذا؟		
21- إذا منعتكم المعلّمة من اللعب بالعجينة وحاول زملاؤك إقناعك لفعل ذلك هل ستلعب بها معهم؟		
22- إذا حضرت قطّة أمام المنزل تموء بحثا عن الحليب هل تقوم بتقديم الحليب لها؟		
23- إذا كنت تكتب في كراسك ويأتي زميلك يخربش في الورقة التي تكتب عليها أو يدفق عليها العصير هل تسامحه؟		
24- إذا كتبت أنت الأوّل الحرف الذي قدّمته لكم المعلّمة على اللوحة وقال زميلك " أنا كتبته قبلك" وتنازعتما وبدأ يصرخ هل ستصرخ مثله		

25- إذا كنت تتابع رسوم متحرّكة وفجأة إنقطعت الكهرباء هل ستنزعج لهذا؟		
26- هل تسعى جاهدا للحصول على جائزة في نهاية السنة؟		
27- إذا لم يعرف صديقك كتابة حرف هل تساعده؟		
28- إذا كنت تلعب في لعبة بناء بيت بالأحجار ويهدمها لك صديقك عن غير قصد هل تخاصمه؟		
29- إذا طلبت منكم المعلّمة سرد قصّة حدقت لكم في الطّريق وأخطأ زميلك أثناء السّرد وتنازعتما هل ستصرخ في وجهه وتصحّح له الخطأ رغم أنّه مقتنع ونسي ما حدث؟		
30- إذا كنت تلعب مع أصدقائك ونادتك أمّك للإستحمام هل ستكمل اللعب؟		
31- إذا كلفتك المعلمة بحراسة زملائك هل تتركهم يتكلّمون ويلعبون؟		
32- إذا ذهبت مع صديقك إلى الدّكان وكانت السّلة ثقيلة هل تساعده في حملها؟		
33- إذا أخذ صاحبك لعبتك بغير علمك وعرفت أنّه من قام بذلك هل تعاقبه أو تشتمه؟		
34- إذا سألتكم المعلّمة من مسح الصّبورة في غيابها واختلفت مع زميلك حول من قام بذلك هل ستتجاهل ما قال وتخبر المعلّمة وحدك بعدها؟		
35- إذا ذهبت إلى السّوق مع أمّك وكان بحوزتك نقود كثيرة هل ستشتري كل ما يعجبك؟		