عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيِّ لديهنَّ في فلسطين

إياد محمَّد محمود سويطي

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1446هـ/ 2024م

واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيِّ لديهنَّ في فلسطين

إعداد:

إيَّاد محمَّد محمود سويطي

بكالوريوس اللُّغة العربيَّة وآدابها – جامعة الخليل – فلسطين

المشرف: د. إبراهيم محمَّد عرمان

قُدّمت هذه الرِّسالة استكمالًا لمتطلَّبات الحصول على درجة الماجستير في تخصُّص أساليب التَّدريس في الطُّفولة المبكِّرة – عمادة الدِّراسات العليا – كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة – جامعة القدس

1446هـ/ 2024م

جامعة القدس

عمادة الدِّراسات العليا

برنامج أساليب التَّدريس

إجازة الرِّسالة

واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيِّ لديهنَّ في فلسطين

اسم الطَّالب: إياد محمَّد محمود سويطي

الرَّقم الجامعيُّ: 22120264

المشرف: د. إبراهيم محمَّد عرمان

نُوقشت هذه الرِّسالة وأُجيزت بتاريخ: (2024/07/28) من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. إبراهيم محمَّد عرمان التَّوقيع:
2. ممتحنًا داخليًّا: د. إيناس عارف ناصر التَّوقيع:
3. ممتحنًا خارجيًّا: أ. د. مجدي راشد جيُّوسي التَّوقيع:

القدس– فلسطين

1446هـ/ 2024م

بسم الله الرحمن الرحيم

صدق الله العظيم

إهـداء

إلى فلسطين: الأرض والإنسان

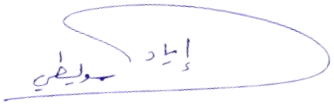
أهدي هذا العمل المتواضع، راجيًا من الله التَّوفيق والسَّداد!

الطَّالب

إياد محمَّد محمود سويطي

إقرار:

أقرُّ أنا مُعِدُّ الرِّسالة بأنَّها قُدِّمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنَّها نتيجة لأبحاثي الخاصَّة، باستثناء ما تمَّت الإشارة له حيثما ورد، وأنَّ هذه الرِّسالة، أو أيَّ جزء منها، لم يقدَّم لنيل درجة عليا لأيِّ جامعة أو معهد آخر.

التَّوقيع: 

الاسم: إياد محمَّد محمود سويطي

التَّاريخ: 2024/07/28م

شكر وعرفان

اللَّهمَّ لك الحمد كلُّه، ولك الشُّكر كلُّه أنْ مكَّنتني من إتمام هذا العمل البحثيّ المتواضع، وأسألك بفضلك أن يكون من العلم النَّافع، يفيد من طالَعَهُ، فيكتب لي به الأجر.

وتاليًا فإنَّني أحفظ لأهل الفضل فضلهم، ولا أبخسهم حقَّهم، فلا يشكر الله من لا يشكر النَّاس، فكلُّ الشُّكر والعرفان لجامعتي جامعة القدس، وأعضاء هيئتيها الإداريَّة والأكاديميَّة، وأخصُّ بذلك الأساتذة الَّذين تتلمذت على أيديهم خلال فترة دراستي، وفي مقدِّمتهم الدُّكتور محسن عدس، والدُّكتور عفيف زيدان.

والشُّكر الجزيل لأستاذي ومشرفي الدُّكتور إبراهيم عرمان رئيس لجنة المناقشة، وللأستاذين عضوي لجنة المناقشة الدُّكتور مجدي الجيوسي، والدُّكتورة إيناس ناصر، هؤلاء الَّذين تكبَّدوا مشقَّة مطالعة رسالتي، ومراجعتها، والتَّحقُّق من مطابقتها للشُّروط العلميَّة والشَّكليَّة للبحث العلميّ، ومناقشتها لتخرج في أحسن صورة.

والشُّكر موصول للسَّادة المحكِّمين سواء أكانوا من جامعة القدس أم من خارجها، الَّذين تشرَّفت بتحكيمهم لأدواتي، فأفدت منهم أيُّما إفادة.

ولا يفوتني ختامًا أن أتقدَّم بالشُّكر والعرفان إلى مديريَّة تربية جنوب الخليل والعاملين في قسم الإشراف والتَّخطيط، وإلى مؤسَّسات رياض الأطفال بمديراتها ومعلِّماتها اللَّواتي استجبن للدَّعوة إلى تعبئة أدوات الدِّراسة، فقد كان لجهودهنَّ عظيم الأثر في إتمام هذا العمل.

بارك الله في جهودكم، وجزاكم عنَّا خير الجزاء، والله أسأل أن يكتب لكم الأجر والثَّواب، وأن يهبكم الاستمراريَّة في البذل والعطاء.

الطَّالب

إياد محمَّد محمود سويطي

الملخَّص

هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهنَّ في فلسطين. وقد استعمل الباحث المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ، وتحقيقًا لأهداف هذه الدِّراسة فقد طوَّر الباحث استبانتين: أوَّلهما– لقياس واقع التَّهيئة اللُّغويَّة، والأخرى– لقياس مستوى الذَّكاء العاطفيّ. وبعد التأكُّد من صدق الأداتين وثباتهما، تمَّ تطبيقهما على عيِّنة مكَّونة من (55) معلِّمة اختيرت بطريقة العيِّنة الطَّبقيَّة العشوائيَّة من المعلِّمات العاملات في مؤسَّسات رياض الأطفال التَّابعة لمديريَّة تربية جنوب الخليل خلال الفصل الدِّراسيّ الثاني من العام (2024/2023م).

وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات جاء بدرجة مرتفعة، وأنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيِّرات: (المؤهِّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع الرَّوضة). كما أظهرت النَّتائج أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال جاء بدرجة مرتفعة، وأنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا تُعزى لمتغيِّرات: (المؤهِّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع الرَّوضة). كذلك فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة طرديَّة (إيجابيَّة) بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال. وفي ضوء نتائج الدِّراسة يوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتطوير أنشطة الاستماع والتَّحدُّث في رياض الأطفال، وتفعيل دور البيئة الصَّفِّيَّة والأركان التَّعليميَّة الدَّاعمة للغة الطِّفل، وكذلك العمل على تقديم الدَّعم العاطفيّ وتوفير بيئة داعمة وصحِّيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال؛ لمساعدتهنَّ في أن يصبحن أكثر قدرة على التكيف والتَّغلُّب على ضغوط العمل.

الكلمات المفتاحيَّة: التَّهيئة اللُّغويَّة، الذَّكاء العاطفيُّ، رياض الأطفال، معلِّمات رياض الأطفال.

The Reality of Language Preparation in the Kindergarten Institutions from the Point of View of Their Teachers and its Relationship with their Emotional Intelligence in Palestine.

Prepared by: Iyad Mohammad Mahmoud Swaiti

Supervised by: Dr. Ibrahem Irman

Abstract

This study aims to reveal the reality of the Language Preparation in the Kindergarten Institutions from the Point of View of Their Teachers and its Relationship with their Emotional Intelligence in Palestine. The researcher used the descriptive – correlational approach and order to achieve the objectives of this study, the researcher developed two questionnaires which are: The first is a questionnaire to measure the reality of the language formation, and the other is to measure the level of emotional intelligence. After confirming the authenticity of the both tools and their stability, they were applied to a sample of (55) female teachers, selected by the method of random stratified sampling from female teachers who work in the kindergarten institutions that affiliated to the Directorate of Education/ South Hebron during the second semester of the Academic year: (2023/2024).

The result of the study showed that the level of language preparation in the kindergarten institutions from the point of view of the teachers was high, and that there were no statistically significant differences attributable to the variables: (Educational Qualifications, Years of Experience and type of kindergarten). Also, the result showed that the level of the Emotional Intelligence among the kindergartens' teachers was very high, and that there were no statistically significant differences attributable to the variables: (Educational Qualifications, Years of Experience and types of kindergarten). The results also showed a direct (positive) correlation between the language preparation scores of kindergarten female teachers. In the light of the study, the researcher recommends the need to pay attention to the development of listening and speaking activities in the kindergartens, activating the role of the classroom environment and the educational pillars supporting the child's language as well as working to provide the emotional support and providing a supportive and healthy environment for the female kindergarten teachers; which help them to become more adaptable and overcome work pressure.

Keywords: Language Preparation, Emotional Intelligence, Kindergarten, kindergarten Teachers.

الفصل الأوّل

خلفيَّةُ الدِّراسة وأهميَّتُها

1.1. مقدِّمة الدِّراسة

2.1. مشكلة الدِّراسة

3.1. أهداف الدِّراسة

4.1. أسئلة الدِّراسة

5.1. فرضيَّات الدِّراسة

6.1. أهميَّة الدِّراسة

7.1. حدود الدِّراسة

8.1. مصطلحات الدِّراسة

الفصل الأوَّل

خلفيَّة الدِّراسة وأهميَّتها

1.1 مقدِّمة

تعدُّ مرحلة رياض الأطفال من أهمِّ المراحل الَّتي يمرُّ بها الإنسان في حياته، ففيها تنمو ميوله واتِّجاهاته، ويكتسب فيها ألوانًا من المعرفة والمفاهيم والقيم وأساليب التَّفكير ومبادئ السُّلوك؛ ممَّا يجعلها فترة حاسمة في مستقبله، وتظلُّ آثارها في تكوينه مدى العمر (عدس، 2009).

ولمَّا كانت القدرة على استخدام اللُّغة بفعاليَّة أمرًا أساسيًّا لتحقيق المواطنة، ولما لها من أهميَّة في التَّعبير عن النَّفس والأفكار والخبرات والتَّواصل مع الآخرين، فضلًا عمَّا تمدُّ به من المعلومات الجديدة والسُّلوكيَّات اللَّازمة للتَّفاعل الاجتماعيِّ السَّليم– فإنَّ تنمية الطِّفل لغويًّا في رياض الأطفال أحد الأدوار البارزة لمؤسَّسات رياض الأطفال، حيث تقوم فيها المعلِّمات بالتَّركيز على الأنشطة الَّتي تهيِّئ الأطفال للاستخدام اللُّغوي الصَّحيح، وتتيح لهم فرص التَّركيز على المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة؛ بما يحقِّق أهداف النَّشاط اللُّغويِّ الَّذي يتمحور حول التَّهيئة اللُّغوية أو الاستعداد اللُّغويِّ (شريف، 2014).

ولعلَّ ما يميِّز مرحلة رياض الأطفال هو دورها الرَّئيس في تكوين أساس مهمٍّ من أساسيَّات شخصيَّة الطِّفل، ألا وهو الجانب اللُّغويُّ، بل إنَّ هذه المرحلة ليطلق عليها العصر الذَّهبيُّ للُّغة في حياة الطِّفل، فالأطفال الَّذين يتعرَّضون في سنواتهم الخمس الأولى من حياتهم لخبرات لغويَّة مخطَّط لها، هم أكثر استعدادًا ودافعيَّة للتَّعلُّم، وأكثر تقديرًا لذواتهم من الأطفال الآخرين، كما أنَّ تكوين المهارات والاستعدادات اللُّغويَّة المبكِّرة يساعد الطِّفل في تكوين كفايته اللُّغويَّة في مراحل التَّعليم التَّالية، ومن ثمَّ تتَّضح لنا أهميَّة مساعدة الأطفال في تنمية لغتهم وتطويرها، كما أنَّها الفترة الَّتي يتعلَّم فيها الطِّفل المفاهيم والمدركات الأساسيَّة والضَّروريَّة للتَّفاعل والتَّوافق الاجتماعيِّ (أبو صالح، 2016).

إنَّ عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة هي حالة من التَّأهُّب والاستعداد تسمح للطِّفل بالنَّشاط والحركة، والقيام بمجموعة من المهارات تساعد على اكتساب اللُّغة بسهولة ويُسر عند التحاقه بالمدرسة. وتشمل عمليَّة التَّهيئة تدريب الطِّفل على مهارات الاستماع والتُّحدُّث والقراءة والكتابة، وذلك من خلال الأنشطة المختلفة، يضاف إلى ذلك فإنَّ الممارسات التَّعليميَّة وأساليب التَّدريس وتفعيل البيئة الصَّفِّيَّة لخدمة هذا الغرض كلُّها عوامل مؤثِّرة في عمليَّة التَّهيئة اللَّغويَّة لدى الأطفال (شحاتة، 2004).

ومن جهة أخرى فإنَّ الممارسات التَّعليميَّة للمعلِّمات وخصوصًا في جانب التَّهيئة اللُّغويَّة تستوجب أن تتحلَّى المعلِّمة بمجموعة من الصِّفات الشَّخصيَّة، والعقليَّة، والنَّفسيَّة، والاجتماعيَّة، ولعلَّ من أهمِّها الذَّكاء، وتحديدًا الذَّكاء العاطفيّ الَّذي يجعل المعلِّمة تتمتَّع بدرجة عالية من الاتِّزان الانفعاليّ؛ حتَّى تستطيع أن تحقِّق لنفسها التَّوافق النَّفسيَّ، تحبُّ وتكره، وتُسرُّ وتغضب في حدود الإنسان الطَّبيعيّ، وحينها تكون قادرة على إشباع حاجات الأطفال، ومساعدتهم على التَّعبير السَّويّ عن انفعالاتهم (شريف، 2001).

إنَّ الذَّكاء العاطفيَّ والمتمثِّل في عدد من الصِّفات والمهارات يمكِّن الشَّخص من تفهُّم مشاعر الآخرين، ليكون أكثر قدرة على تكييف حياته النَّفسيَّة والاجتماعيَّة انطلاقًا من هذه المهارات، وعليه فهذا النَّوع من الذَّكاء يهتمُّ بالجانب العاطفيّ من شخصيَّاتنا، والتَّعامل مع مشاعرنا، وإدراك أثرها في أدائنا وتفكيرنا، وتوجيهها لخدمة أهدافنا في مراكزنا الاجتماعيَّة المختلفة مهمَّا تعدَّدت أدوارنا في هذه الحياة (الجباليُّ، 2016).

ولأهميَّة هذا النَّوع من الذَّكاء فقد أشار هارود وشير (Harrod & Scheer, 2005) إلى أنَّ الذَّكاء العاطفيَّ يسهم بحوالي (80%) من النَّجاح في الحياة، بينما الذَّكاء المعرفيُّ لا يسهم بأكثر من (20%) للنَّجاح في الحياة.

كما أنَّ المهارات والكفايات الانفعاليَّة الاجتماعيَّة تؤثِّر بشكل كبير في قدرة الفرد على النَّجاح في حياته، واستيعاب متطلَّباتها اليوميَّة، إضافة إلى تحمُّل الضُّغوط المحيطة به، فالفرد الذَّكيُّ انفعاليًّا هو الَّذي يفهم ما يدور في نفسه، ويعبِّر عنه بسهولة، ويفهم الأمور المتعلِّقة بالآخرين، ويتحمَّل المتطلَّبات اليوميَّة والضُّغوط الانفعاليَّة (Bar-On, 2006).

ويعدُّ امتلاك الفرد لمهارات الذَّكاء العاطفيّ على درجة كبيرة من الأهميَّة؛ حيث إنَّ الأفراد الأذكياء وجدانيًّا أكثر سعادة، وأكثر التزامًا تجاه مؤسَّساتهم، ويُحرزون نجاحًا أوفر في حياتهم، ويؤدُّون واجباتهم على أكمل وجه في عملهم، ويستخدمون مشاعرهم في تحسين قدرتهم على اتِّخاذ القرار، ويبثُّون الشُّعور بالحماسة والثِّقة والتَّعاون في الآخرين من خلال علاقاتهم الشَّخصيَّة (Gradner & Stough, 2002).

إنَّ الطِّفل في مرحلة الرَّوضة بحاجة إلى رعاية تربويَّة شاملة، وفق مبادئ وأسس ونظريَّات علم النَّفس والتَّربية وأصولها، حيث تتطوَّر عند الأطفال في هذه المرحلة معظم انفعالات الكبار الأساسيَّة، ويميلون للتَّعبير عن مشاعرهم بحرِّيَّة، ومن هنا تأتي أهميَّة العناية بمن يقوم على تربية الطِّفل، أي معلِّمة الرَّوضة، حيث يتطلَّب أن تكون المعلِّمة ذات شخصيَّة متَّزنة، قادرة على مواجهة الضُّغوط وتحمُّل سلوكيَّات الأطفال السَّلبيَّة، والعمل على إدارتها، وتوجيهها الوجهة الصَّحيحة؛ لأنَّ المعلِّمة هي النَّموذج والمثل الَّذي يحتذى من قبل الأطفال (شريف، 2014).

ويرى الباحث أنَّ الاهتمام المتزايد بدراسة أوضاع مؤسَّسات رياض الأطفال ناتج بطبيعة الحال عن الشُّعور بأهميَّة هذه المؤسَّسات التَّربويَّة، ودورها الرَّئيس في وضع اللَّبنات الأولى في بناء الأجيال، وتنشئتهم تنشئةً جسميَّة وعقليَّة ووجدانيَّة واجتماعيَّة مناسبة.

ومن هنا فإنَّ التَّهيئة اللُّغويَّة السَّليمة للأطفال في هذه المرحلة تستلزم ضرورة قيام المعنيِّين بالكشف عن واقع عمليَّة التَّهيئة الَّتي تستهدف أبناءنا في مؤسَّساتنا الوطنيَّة بشكل دائم، ورصد هذا الواقع بكلِّ دقَّة وموضوعيَّة، ومن ثمَّ العمل على تخطيط وتصميم برامج غنيَّة بالمهارات والأنشطة الَّتي تهدف إلى تحقيق النُّموِّ في هذا المجال، بالإضافة إلى تطوير الكوادر العاملة في مؤسَّسات رياض الأطفال ليكونوا على قدر المسؤوليَّة والأمانة في القيام بواجباتهم اتِّجاه أطفالنا.

وبناءً على ما تقدَّم، ولأهميَّة متغيِّري الدِّراسة (التَّهيئة اللُّغويَّة، والذَّكاء العاطفيّ)؛ فقد جاءت هذه الدِّراسة للكشف عن واقع عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات في مؤسَّسات رياض الأطفال، وذلك للتَّعرُّف عن كثب على طبيعة هذا الواقع، وإذا ما كانت المعلِّمات يعالجنَ جانب التَّهيئة اللُّغويَّة بالصُّورة المطلوبة أم لا، وكذلك إذا ما كانت هذه الممارسات تختلف باختلاف مؤهِّل المعلِّمة وسنوات خبرتها ونوع الرَّوضة العاملة فيها. كما حاولت الدِّراسة التَّعرُّف على مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى

المعلِّمات، والكشف عمَّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطيَّة بينه وبين مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة، للبحث فيما إذا كان هذا الواقع يختلف باختلاف درجة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات الرَّوضة أم لا.

2.1 مشكلة الدِّراسة

إنَّ مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسيَّة في العمليَّة التَّربويَّة، فهي حلقة وسطى بين المنزل والمدرسة باعتبارها امتدادًا مرحليًّا للتَّربية المنزليَّة، أو خطوة أولى للسُّلَّم التَّعليميّ، وهي في كلتا الحالتين فترة حاسمة في حياة الطِّفل لبناء شخصيَّته، وتكامل جوانب نموِّه الأساسيَّة: الجسميَّة، والحركيَّة، والعقليَّة والإدراكيَّة، واللُّغويَّة، والجماليَّة، والنَّفسيَّة، والانفعاليَّة، والاجتماعيَّة، والخلقيَّة، والرُّوحيَّة، والوطنيَّة، والمهاريَّة، مرحلة لها أبلغ الأثر في حياة الطِّفل المستقبليَّة.

وقد رصد الباحث – من خلال عمله مدرِّسًا لطالبات رياض الأطفال، وإشرافه على التَّدريب الميدانيّ، وزيارته لبعض رياض الأطفال– عديد الملاحظات حول أوضاع بعض مؤسَّسات رياض الأطفال، حيث إنَّ بعض رياض الأطفال بدت وكأنَّها أماكن أُعدَّت فقط لإيواء الأطفال أثناء غياب أمَّهاتهم في العمل، ومن ثمَّ فهناك قصور في الاهتمام بتهيئة هؤلاء الأطفال وإعدادهم للمدرسة، كما أنَّ البرامج اللُّغويَّة في بعض هذه الرِّياض تقتصر على تحفيظ الأطفال الأناشيد والأغاني وسماع القصص المختارة دون هدف محدَّد، بالإضافة إلى أنَّ بعض رياض الأطفال بدت وكأنَّها تشبه المدرسة الابتدائيَّة في برامجها اللُّغويَّة القائمة على أساس التَّدريس الرَّسميّ أو الشَّكليّ بمعناه الجافّ والتَّقليديّ؛ فهي تعلِّم مبادئ القراءة والكتابة في فصول أقرب ما تكون إلى الصُّفوف المدرسيَّة.

ومن هنا فقد بدا خطر تربويٌّ ناتج عن انخفاض المحصِّلة اللُّغويَّة، وضعف وركاكة التَّعبيرات الشَّائعة، وسذاجة المعلومات والمعارف المقدَّمة للطِّفل، ناهيك عن القصور اللُّغوي للطِّفل في هذه المؤسَّسات، وتبدو خطورة هذا الوضع باعتبار أنَّ فترة ما قبل المدرسة من أهمِّ فترات الحياة، فهي الفترة التَّكوينيَّة الحاسمة، إذ إنَّ النُّمو اللُّغويَّ للطِّفل في هذه المرحلة يتطوَّر بشكل سريع، بحيث يبلغ أعلى معدَّلاته في مرحلة رياض الأطفال.

ولقد استشعر كثير من الباحثين هذا الخطر، لذا فقد أجريت دراسات عديدة في هذا الجانب، وقد أكَّدت جميع الدِّراسات السَّابقة الَّتي اطَّلع عليها الباحث أهميَّة التَّهيئة اللُّغويَّة في هذه مؤسَّسات رياض

الأطفال، مثل: دراسة الزُّبير وبلَّة (2023)، ودراسة الغامديّ (2023)، ودراسة الجهنيّ والخالديّ (2022)، ودراسة الحجيليّ (2022)، ودراسة حواس وبشلاغم (2021)، ودراسة الشَّمَّريّ والعليمات (2019)، ودراسة القيسيّ والشَّمَّريّ (2018)، ودراسة بالطِّيب ومشري (2017)، ودراسة الخالديُّ والمغربى (2016)، ودراسة الحوامدة وعاشور (2013).

إنَّ هذه الدِّراسات وغيرها سعت باختلاف مناهجها للكشف عن واقع التَّهيئة اللُّغويَّة لدى هذه الفئة من الأطفال، وكذلك البحث عن برامج لغويَّة مقترحة في محاولة للنُّهوض بهذا الواقع، وهذا يؤكِّد أهميَّة هذا الجانب في حياة الطِّفل، وضرورة استمراريَّة البحث فيه.

من جهة أخرى فإنَّ النُّمو اللُّغويَّ للطِّفل في هذه المرحلة بحاجة إلى وجود برامج وأنشطة مخطَّط لها تُعدُّ خصِّيصًا لتهيئة الطِّفل وإعداده؛ كي يمارس التَّعلُّم بشكل فعَّال، وبكلِّ يسر عند التحاقه بالمدرسة، ولا يمكن فعل ذلك بدون وجود العنصر الأساسيّ في العمليَّة التَّعليميَّة ألا وهو المعلِّمة، فما تمتلكه المعلِّمة من صفات وكفايات قد يكون له كبيرُ الأثر في قوَّة الواقع اللُّغويّ أو ضعفه، وخصوصًا الخصائص العقليَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة والعاطفيَّة والقدرة على التَّواصل.

يجب أن تتحلَّى المعلِّمة بمهارات تواصل متقدِّمة وذكاء عاطفيٍّ مرتفع يمكِّنها من فهم احتياجات كلِّ طفل بشكل فرديّ وفعَّال، ممَّا يساعدها في تقديم الدَّعم اللُّغوي المناسب والملائم لمراحل تطوُّرهم، وبناء علاقات ثقة مع الأطفال، ممَّا يعزِّز من استعدادهم للتَّعلُّم واستخدام اللُّغة بشكل نشط وإبداعيّ، أضف إلى ذلك أيضًا أنَّ المعلِّمة ذات الذَّكاء العاطفيّ المرتفع يمكن لها أن تُلهم الأطفال وتحفِّزهم لاستكشاف اللُّغة وتجربتها بشكل يشجِّع على التَّعبير الذَّاتيّ والتَّفكير النَّقديّ؛ ممَّا يسهم في تطوير مهاراتهم اللُّغوية بشكل شامل ومستدام في هذه المرحلة المبكِّرة من حياتهم التَّعليميَّة.

لقد أكَّدت كثير من الدِّراسات أهميَّة امتلاك معلِّمة رياض الأطفال للذَّكاء العاطفيّ وأثره في نجاحها المهنيّ وفاعليَّة الذَّات لديها كدراسة الغريري (2023)، ودراسة حسن وآخرون (2018)، ودراسة الحدَّاد وآخرون (2017)، وغيرها من الدِّراسات، ولكن لم يجد الباحث –في حدود اطِّلاعه– مَنْ بَحث في أثر الذَّكاء العاطفيّ في واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسِّسات رياض الأطفال.

ومن هنا جاءت فكرة الدِّراسة الَّتي تسعى للكشف عن واقع التَّهيئة اللُّغويَّة الَّتي تقدَّم للطِّفل في الرَّوضة من وجهة نظر المعلِّمات،، وكذا معرفة طبيعة العلاقة بين هذا الواقع ودرجة الذَّكاء العاطفيّ لديهنَّ. وعليه فإنَّ هذه الدِّراسة سعت للإجابة عن السُّؤال الآتي:

هل توجد علاقة ارتباطيَّة بين درجة التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجة الذَّكاء العاطفي في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.

3.1 أهداف الدِّراسة

هدفت الدِّراسة الحاليَّة إلى:

- الكشف عن واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.
- الكشف عن مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.
- فحص دلالة الفروق الإحصائيَّة بين متوسِّطات مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تبعًا لمتغيِّرات: (المؤهِّل العلميّ، سنوات الخبرة، نوع الرَّوضة).
- فحص دلالة الفروق الإحصائيَّة بين متوسِّطات مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تبعًا لمتغيِّرات: (المؤهِّل العلميّ، سنوات الخبرة، نوع الرَّوضة).
- فحص دلالة العلاقة الارتباطيّة بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.

4.1 أسئلة الدِّراسة

سعت هذه الدِّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السُّؤال الأوَّل: ما مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين؟

السُّؤال الثَّاني: هل تختلف التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين باختلاف (المؤهِّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع الرَّوضة)؟

السُّؤال الثَّالث: ما مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين؟

السُّؤال الرَّابع: هل يختلف الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين باختلاف (المؤهِّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع الرَّوضة)؟

السُّؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين درجة التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين؟

5.1 فرضيَّات الدِّراسة

قام الباحث بتحويل الأسئلة: (الثَّاني، والرَّابع، والخامس) إلى الفرضيَّات الصِّفريَّة الآتية:

الفرضيَّة الصِّفريَّة الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ.

الفرضيَّة الصِّفريَّة الثَّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة.

الفرضيَّة الصِّفريَّة الثَّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة.

الفرضيَّة الصِّفريَّة الرَّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ.

الفرضيَّة الصِّفريَّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة.

الفرضيَّة الصِّفريَّة السَّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة.

الفرضيَّة الصِّفريَّة السَّابعة: لا توجد علاقة دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.

6.1 أهمِّيَّة الدِّراسة

تكمن أهميّةُ الدِّراسة في الجانبين التَّاليين:

الأهميَّة النَّظريَّة:

- تنطلق أهميَّة هذه الدِّراسة من أهمية الموضوع الَّذي تعالجه، والَّذي يتناول العلاقة بين التَّهيئة اللُّغويَّة والذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال، ومن كون عيِّنة الدِّراسة هي معلِّمات الرَّوضة، وهذه الفئة مسؤولة عن تشكيل عقول الأطفال وتنشئتهم، وتنميتهم نفسيًّا وعقليًّا وجسديًّا.
- يمكن أن تعدَّ هذه الدِّراسة – في حدود علم الباحث واطِّلاعه– أوَّل دراسة فلسطينيَّة تناولت الكشف عن العلاقة بين التَّهيئة اللُّغويَّة والذَّكاء العاطفيّ لدى المعلِّمات في مؤسَّسات رياض الأطفال.
- توفِّر هذه الدِّراسة أدبًا نظريًّا ومعلومات متعلِّقة بمتغيِّري الدِّراسة، وهما: (التَّهيئة اللُّغويَّة، والذَّكاء العاطفيّ)، قد يستفيد منها الباحثون في هذا الميدان.
- توفِّر الدِّراسة أداتين قام الباحث بتطويرها (استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة، واستبانة الذَّكاء العاطفيّ)، قد يتسنَّى للباحثين الآخرين استخدامهما أو الاستفادة منهما في إجراء دراسات ذات صلة بهذا الموضوع.

الأهميَّة التَّطبيقيَّة:

- قد تكون هذه الدِّراسة منطلقًا لدراسات مستقبليَّة تهتمُّ بمعلِّمات رياض الأطفال من حيث تنمية ذكائهنَّ العاطفيّ، ورفع كفايتهنَّ الأدائيَّة فيما يتعلَّق بجوانب التَّهيئة اللُّغويَّة لأطفال الرَّوضة، والمناهج المعدَّة لرياض الأطفال.
- قد تفيد هذه الدِّراسة القائمين على التَّخطيط للعمليَّة التَّعليميَّة والتَّربويَّة في وضع البرامج والاستراتيجيَّات الخاصَّة لتحسين واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال، وتنمية الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات الرَّوضة.
- يمكن أن تلفت هذه الدِّراسة نظر القائمين على برامج التَّدريس الجامعيّ إلى أهميَّة بناء برامج لتنمية الذَّكاء العاطفيّ لدى طالبات تخصُّص رياض الأطفال في الكلِّيَّات والجامعات ومعاهد إعداد المعلِّمين، في سعي لتهيئتهم للحياة المهنيَّة.
- قد توجِّه هذه الدِّراسة اهتمام الباحثين إلى أهميَّة دراسة الذَّكاء العاطفيّ، حيث تشير جميع الأدبيَّات السَّابقة إلى مدى مساهمته الإيجابيَّة في الممارسات المهنيَّة عمومًا.
- قد يستفاد من التَّوصيات الَّتي ستقدمها الدِّراسة في مجال تربية الطِّفل، والَّتي من المتوقَّع أنَّها ستساعد معلِّمات رياض الأطفال والمرشدين ودوائر صنع القرار وكلِّ من له صلة برياض الأطفال على تطوير واقع هذه المؤسَّسات التَّعليميَّة.

7.1 حدود الدِّراسة

أُجريت هذه الدِّراسة ضِمن الحُدود الآتية:

- **الحُدود البشريَّة:** معلِّمات رياض الأطفال في مديريَّة تربية جنوب الخليل – فلسطين.
- **الحُدود المكانيَّة:** طُبِّقت هذه الدِّراسة على مؤسَّسات رياض الأطفال التَّابعة لمديريَّة تربية جنوب الخليل– فلسطين. وتضمُّ الأماكن الآتية: (دورا وقراها، مخيم الفوار، إذنا، السَّموع، الظَّاهريَّة).
- **الحُدود الزَّمانيَّة:** طُبِّقت الدِّراسة خلال الفصل الدِّراسيّ الثَّاني للعام الدِّراسيّ (2024/2023م).
- **الحُدود الموضوعيَّة:** حُدِّدت هذه الدِّراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.
- **الحُدود الإجرائيَّة:** حُدِّدت هذه الدِّراسة بالمنهج والأدوات والمعالجات الإحصائيَّة المستخدمة فيها.

8.1 مصطلحات الدِّراسة

اشتملت الدِّراسة على المصطلحات الآتية:

التَّهيئة اللُّغويَّة:

عرَّفها شحاتة (2004) على أنّها: "حالة من التَّأهُّب والاستعداد تسمح للطِّفل بالنَّشاط والحركة، والقيام بمجموعة من المهارات تساعد على اكتساب اللُّغة بسهولة ويسر عند التحاقه بالمدرسة".

ويعرِّفه الباحث إجرائيًّا: بأنَّه مجموع الدَّرجات الَّتي تحصل عليها معلِّمة الرَّوضة بعد إجابتها عن فقرات استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة الَّتي طوَّرها الباحث لهذا الغرض.

الذَّكاء العاطفيُّ:

عرَّفه عيسى والمصريُّ (2018، ص. 50–55) على أنَّه : القدرة على الاستدلال على العواطف والتَّمييز بينها، وفهمها، والاستفادة منها، وتنظيمها، واستخدام معلوماتها؛ لترشيد أنفسنا، والرُّقيِّ بتصرُّفاتنا مع من حولنا، بما يحقِّق فعاليَّة أكبر في حياتنا اليوميَّة.

ويعرِّفه الباحث إجرائيًّا: بأنَّه مجموع الدَّرجات الَّتي تحصل عليها معلِّمة الرَّوضة بعد إجابتها عن فقرات استبانة الذَّكاء الانفعاليِّ الَّتي أعدَّها الباحث لهذا الغرض.

رياض الأطفال:

عرَّفها الحريريُّ (2013، ص. 25) بأنَّها "مؤسَّسات تربويَّة اجتماعيَّة تهدف إلى تحقيق النُّموِّ المتكامل والمتوازن للأطفال من جميع النَّواحي الجسميَّة والعقليَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة، فضلًا عن تدعيم وتنمية قدراتهم عن طريق اللَّعب والنَّشاط الحر، ويطلق مصطلح رياض الأطفال على المؤسَّسات الَّتي تعنى برعاية الأطفال من عمر ثلاث سنوات أو أربع وتمتد إلى السَّنة السَّادسة أو حين الالتحاق بالمدرسة الابتدائيَّة".

ويعرِّفه الباحث إجرائيًّا: بأنَّه مرحلة الأطفال الَّذين تتراوح أعمارهم بين (4–6) سنوات الملتحقين برياض الأطفال في مديريَّة تربية جنوب الخليل بفلسطين، في الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام 2024/2023م.

معلِّمات رياض الأطفال:

جمع معلِّمة، ومعلِّمة الرَّوضة هي "المربِّية الَّتي تقوم برعاية ومتابعة الطِّفل في مرحلة الرَّوضة، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربويَّة الَّتي يتطلَّبها المنهاج، مع مراعاة الخصائص العمريَّة والنَّفسيَّة، والاجتماعيَّة، والمعرفيَّة؛ من خلال إدارة النَّشاط، وتنظيمه في غرفة النَّشاط وخارجها" (الحوامدة وأبو شريخ، 2011).

ويعرِّفه الباحث إجرائيًّا: بأنَّه جميع المعلِّمات اللائي يدرِّسن الأطفال في مؤسَّسات رياض الأطفال المرخَّصة التَّابعة لمديريَّة تربية جنوب الخليل بفلسطين، في الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام 2024/2023م.

الفصل الثَّاني

الإطار النَّظريُّ والدِّراسات السَّابقة

1.2 الإطار النَّظريُّ

1.1.2 التَّهيئة اللُّغويَّة

2.1.2 الذَّكاء العاطفيُّ

2.2 الدِّراسات السَّابقة

1.2.2 دراسات سابقة تتعلَّق بالتَّهيئة اللُّغويَّة

2.2.2 دراسات سابقة تتعلَّق بالذَّكاء العاطفيِّ

3.2 التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة

1.3.2 التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيّر التَّهيئة اللُّغويَّة

2.3.2 التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيّر الذَّكاء العاطفيِّ

1.2 الإطار النَّظريُّ

يتضمَّن هذا الفصل الأرضيَّة النَّظريَّة لموضوع الدِّراسة، حيث قام الباحث بعرض الإطار النَّظريّ الَّذي يتضمَّن الموضوعات المتعلِّقة بالتَّهيئة اللُّغويَّة والذَّكاء العاطفيَّ، كما عرض مجموعة من الدِّراسات السَّابقة الَّتي تمكَّن من الحصول عليها، والَّتي لها علاقة بمتغيِّرات الدِّراسة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

1.1.2 التَّهيئة اللُّغويَّة:

تناول هذا المحور الحديث عن التَّهيئة اللُّغويَّة من حيث مفهومها، والعوامل المؤثِّرة فيها، ومهاراتها الأربعة، وهي: (الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكتابة)؛ في محاولة لتقديم صورة واضحة ومختصرة وكافية حول هذا الباب، وهذا تفصيل عناصر الموضوع:

مفهوم اللُّغة وأهميَّتها للطِّفل:

عرَّف ابن جنّيٍّ (2008، ج1، ص34) اللُّغة بأنَّها: "أصوات يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم". وهذا من أقدم التَّعريفات وأدقِّها في التَّعبير عن ماهيَّة اللغة، فهو يذكر كثيرًا من الجوانب المميَّزة للُّغة، فهو يؤكِّد طبيعتها الصَّوتيَّة، وكذا وظيفتها الاجتماعيَّة في التَّعبير ونقل الفكر، كما أنَّه يشير إلى أنَّ لكلِّ مجتمع لغته الخاصَّة.

ولعلَّ ما جاء بعد ذلك من تعريفات للُّغة هو محاولة للتَّوسع في هذا التَّعريف، ومحاولة لبيان خصائص اللُّغة من خلالها، فقد عرَّفها الرُّوسان (2000، ص. 12) على أنَّها: "نظام من الرُّموز المتَّفق عليها، والَّتي تمثِّل المعاني المختلفة، والَّتي تسير وفق قواعد معيَّنة".

ومن جهة أخرى فقد عرَّف علماء النَّفس اللُّغة بأنَّها الوسيلة الَّتي يمكن بوساطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنيَّة إلى أجزائها أو خصائصها، الَّتي يمكن بها تركيب هذه الصُّورة مرَّة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بوساطة تأليف كلمات في تركيب خاصٍّ (بدير وصادق، 2000).

ولعلَّ هذا التَّعريف لا يتضمَّن فقط كيف تعمل اللُّغة، بل يبيّن وظيفتها أيضًا، وبذلك يتَّضح أنَّ للُّغة وظيفة سيكولوجيَّة، وهي التَّعبير عن أفكار ومشاعر المتكلِّم، بالإضافة إلى أنَّها تحدث استجابات لدى السَّامع للكلام.

وتلعب اللُّغة دورًا مهمًّا في حياة الإنسان، فالنُّمو اللُّغويُّ يمثِّل جزءًا مهمًّا من نموِّ الطِّفل المعرفيّ، حيث إنَّ اللُّغة وثيقة الصِّلة بالفكر، وكان بياجيه (Piaget) أوَّل من نبَّه إلى هذه العلاقة التَّبادليَّة الاعتماديَّة بين اللُّغة والنُّموِّ العقليّ، حيث تدخل اللُّغة في كثير من عمليَّات التَّفكير وبخاصَّة التَّفكير المجرَّد والتَّمييز بين المعاني، فالطِّفل عندما يكوِّن صورة ذهنيَّة بفعل المثيرات الحسِّيَّة الموجودة في بيئته يحتاج إلى اللُّغة لتساهم في تنظيم الملاحظات الحسِّيَّة الأوليَّة وتحديدها، ثمَّ تخزينها واسترجاعها ونقلها للآخرين عند تفاعله معهم الآخرين، وهكذا نجد أن تفكير الطِّفل ينمو بسرعة كبيرة بفضل اللُّغة وبفضل نموِّ علاقاته الاجتماعيَّة (قطامي، 2000).

وبناء عليه فإنَّ اللُّغة تقوم بدور كبير في تطوُّر التَّفكير، وتمكِّن الفرد من الانتقال إلى مستويات أكثر تجريدًا، والَّتي لا يمكن الوصول إليها إلَّا بعد اكتساب اللُّغة، ولذلك فإنَّ أيَّ تنمية لغويَّة لا بدَّ أن تتبعها تنمية فكريَّة والعكس صحيح، وعليه فأيُّ برنامج يستهدف تنمية لغة الطِّفل لا بدَّ وأن يضع في الاعتبار المستوى الفكريَّ الَّذي وصل إليه، وإلَّا فقد البرنامج كثيرًا من جدواه (النَّاشف، 1999).

وتقوم اللُّغة بدور كبير في مساعدة الطِّفل على تكوين عالمه بأبعاده كافَّة، كما تساعده في التَّعرُّف على العادات والتَّقاليد والقيم السَّائدة في المجتمع، وهذا بدوره يمكِّنه من التَّحكُّم في سلوكه وضبطه طبقًا لتلك القيم والعادات.

كذلك فإنَّ للُّغة دورًا أساسيًّا في التَّواصل الاجتماعيّ، وهذا التَّواصل يشمل الأصوات والإيماءات والإشارات، فالأطفال يبنون لغتهم ومعانيهم الخاصَّة بأنفسهم من خلال تفاعلاتهم اليوميَّة، حيث يبدأ الطِّفل في التَّوجُّه نحو الآخرين، ويتفاعل معهم لغويًّا ويستمع إليهم، ويكوِّن الجمل ليوصل أفكاره إليهم،

وبدون القدرة على التَّعبير والفهم فإنَّ إفادة الطِّفل من خبراته في الرَّوضة تبقى محدودة (أبيض، 1993).

من جهة أخرى فإنَّ اللُّغة تعمل على تحقيق شعور الطِّفل بالأمن من عدمه، فجميع مشاعر الأمن يمكن غرسها في الطِّفل عن طريق اللُّغة، وما تتضمَّنه من كلمات، ولذلك نجد كثيرًا من علماء النَّفس يؤكِّدون أنَّ مدى توافق الطِّفل الاجتماعيّ يتأثَّر بلغته، كما أنَّ اللُّغة تتأثَّر بمدى هذا التَّوافق، فالعلاقة بين التَّوافق الاجتماعيّ واللُّغة علاقة متبادلة وتفاعليَّة (خطايبة، 2017).

الاكتساب اللُّغويّ ومراحله عند الطِّفل:

عرَّف خليل (1986) الاكتساب اللُّغويَّ على أنَّه: تلك المراحل المختلفة الَّتي يمرُّ بها الطِّفل منذ لحظة الميلاد حتَّى يستطيع التَّحكُّم في لغة المجتمع الَّذي ولد فيه ويستعملها، وغالبًا ما يكون ذلك في السَّنة الرَّابعة أو الخامسة أو السَّادسة من عمره على الأكثر.

وهذ يعني أنَّ اكتساب الطِّفل للُّغة يمرُّ بمراحل مختلفة، ولا يكون دفعة واحدة، فمنذ لحظة الميلاد تبدأ قدرة الطِّفل على اكتساب اللُّغة، حيث يبدأ اكتساب الطِّفل للُّغة بالأصوات، ثمَّ تأخذ هذه الأصوات بالتَّمايز لتصبح كلمات لها معنًى، ثمَّ تركَّب هذه الكلمات لتصبح جملًا نحويَّة ذات معنًى، وهكذا بالتَّدريج حتَّى يكتسب لغة المجتمع الَّذي ينتمي إليه.

يستطيع الأطفال بدايةً من شهرهم العاشر من العمر فهم تعبيرات لغويَّة كثيرة، ويستجب الأطفال للأسماء العامَّة والكلمات الَّتي تدلُّ على الأشياء، وبوصول الطِّفل عامه الثَّالث تزداد قدراته على التَّعبير اللُّغويّ، إذ بإمكانه التَّعامل بألف كلمة في المتوسِّط، كما يمكنه استخدام جمل يبلغ عدد مفرداتها ثلاث كلمات، تتضمَّن فعلًا وفاعلًا ومفعولًا به، أو مبتدأ وخبرًا، بالإضافة إلى بعض علامات التَّذكير والتَّأنيث، والضَّمائر المختلفة، وحروف الجرّ (صالح، 1992).

إنَّ للارتقاء اللُّغويّ لدى الطِّفل وخصوصًا في السَّنوات الثَّلاثة الأولى من العمر –كما أُشير سابقًا– أهميَّة بالغة في اكتساب اللُّغة، فهو يستطيع أن يقدِّم نفسه إلى الآخرين من خلال أنماط سلوكيَّة أو اجتماعيَّة معيَّنة، كذلك فإنَّه يستطيع أن يدرك كثيرًا من الأمور عن الآخرين واتِّجاهاتهم نحوه، فهي تساهم في إبراز العلاقات الاجتماعيَّة واكتسابها ونموِّها.

وفي سنِّ الرَّابعة والخامسة تشهد هذه القدرات ثراءً، لتصبح التَّعابير أكثر تماسكًا وفهمًا، كما تنشأ لدى الطِّفل القدرة على التَّمكُّن من قواعد النَّحو من خلال استخدام القواعد الصَّرفيَّة لتكوين الجموع، وتصريف الأفعال، والتَّفريق بين الاسم والفعل، وبين الأزمنة الماضي والحاضر والمستقبل، ويتمكَّن الطِّفل من استخدام جملٍ يصل عدد مفرداتها إلى أربع أو ستِّ كلمات، ويزداد استعمال الجمل المركَّبة بتقدُّمه في العمر، وتبعًا لدرجة الذَّكاء والمستوى الاجتماعيّ، ويتمُّ تدعيم كلُّ هذا من خلال الالتحاق برياض الأطفال، وقبل دخول المدرسة (سبيني، 1991).

وقد تحدَّث بياجيه (Piaget) عن مراحل التَّطوُّر النِّسبيّ لظهور التَّراكيب والبنى المعرفيَّة لدى الطِّفل، وذكر أنَّ لغة طفل ما قبل المدرسة تتميَّز بكونها تنمو بشكل كبير تحصيلًا وفهمًا وتعبيرًا، كما تنزع نحو الوضوح والدِّقة وتحسن النُّطق، كذلك فقد بيَّن في نظريَّته المعرفيَّة أنَّ الطَّفل في هذه المرحلة العمريَّة يقع في مرحلة ما قبل العمليَّات الَّتي تمتد من سن سنتين إلى نهاية سنِّ السَّادسة، وتتَّصف هذه المرحلة بالنُّمو اللُّغوي السَّريع، وبالقدرة على تكوين جمل كاملة، والإلمام بمفردات لغويَّة كثيرة (قطامي، 2000).

ويمكن القول بأنَّ عمليَّة اكتساب اللُّغة لدى الطِّفل تمرُّ بأربع مراحل، وهي (صالح، 2003):

أوَّلًا- مرحلة الكلمة الواحدة أو ما قبل النَّحو: وهذا يتحقَّق عن طريق التَّقيُّد والتَّعلُّم وربط اللَّفظ بمدلوله، وتبدأ في نهاية السَّنة الأولى، حيث ينطق الطِّفل أصواتًا متمايزة في صورة كلمات أولى لها قوَّة الجمل في الدِّلالة. وهنا ينصح المختصُّون في التَّربية بتدريب حواسِّ الطِّفل على السَّمع، ونداء الطِّفل باسمه، وإشعاره بالحبِّ والحنان، ومداعبته ومناغاته، فالطِّفل المحروم من الحبِّ والمداعبة يكون عصبيَّ المزاج، عدوانيَّ الطَّبع، يميل إلى العزلة عن الآخرين.

ثانيًا- مرحلة النَّحو: وتظهر في هذه المرحلة بعض النُّطوق المكوَّنة من أكثر من كلمة، وهي تتدرَّج في ظهورها، وهذا يحدث في السَّنة الثَّانية. وفي هذه المرحلة يتطوَّر قاموس الطِّفل، بحيث يستجيب للأوامر والأسئلة، ويستخدم الكلمات ويدرك معانيها، كما أنَّه يستطيع تركيب الكلمات لتنتج جملًا بسيطة؛ لذا يتوجب على الآباء استثارة أطفالهم لغويًّا من خلال الحديث معهم بشكل شبه مستمرٍّ مع مراعاة الفروق الفرديَّة، فلا يضغط على الطِّفل للنُّطق بكلمات نطقها غيره، أو معاقبته على ذلك.

ثالثًا– مرحلة اكتساب اللُّغة في إطار تفاعل اجتماعيّ: يعدُّ التَّفاعل الاجتماعيُّ ركنًا مهمًّا في اكتساب اللُّغة، فالتَّفاعل الاجتماعيُّ هو المثير والتَّعلُّم هو الاستجابة، وتدفعنا مختلف الوضعيَّات إلى التَّفاعل العضويّ لاستخدام الأنماط اللُّغويَّة المتباينة.

وأخيرًا– مرحلة التَّفاعل الاجتماعيّ وبناء الأنماط النَّحويَّة: وهذا يحدث بالتَّدرُّج بعد الرَّغبة في التَّواصل الَّتي تحدث نتيجة التَّفاعل الاجتماعيّ، ومن الرِّباط الاجتماعيّ يبني الطِّفل الرَّصيد اللُّغويَّ الَّذي يستطيع به الفهم وتعديل أنماط الكلام والتَّعرُّف على خصائص اللُّغة.

متطلَّبات اكتساب اللُّغة عند الطِّفل:

يكتسب الطِّفل لغته إذا قام بتطوير لغته الدَّاخليَّة، ولغته الاستقباليَّة، ولغته التَّعبيريَّة، على النَّحو الآتي (النَّوايسة والقطاونة، 2015):

– **اللُّغة الدَّاخليَّة:** وهي لغة الأفكار، حيث يقوم الطِّفل من خلالها ببناء جسر بين الأفكار واللُّغة المنطوقة توجهه للبيئة، وتزوّده بالتَّصوُّر اللَّفظيّ للكلمات والمفاهيم، ومن الممكن أن نستدلَّ على أنَّ الطِّفل اكتسب اللُّغة الدَّاخليَّة على أساس كيفيَّة الرُّموز اللُّغويَّة الَّتي يعبّر عنها أو يستقبلها بشكل واقعيّ. وأثناء اكتساب الطِّفل لها يؤسِّس الكفاية اللُّغويَّة المناسبة لإتقان اللُّغة المنطوقة والقراءة والهجاء والكتابة وفنون اللُّغة الأخرى.

– **اللُّغة الاستقباليَّة:** وهي قدرة الطِّفل على فهم الرُّموز المنطوقة والمكتوبة، أو هي حلُّ الرُّموز اللُّغويَّة لإجراء بعض العمليَّات العقليَّة، وتعدُّ اللُّغة الاستقباليَّة معزِّزة لتطوُّر اللُّغة الدَّاخليَّة، ومتطلَّبًا سابقًا لمهارات اللُّغة التَّعبيريَّة.

– **اللُّغة التَّعبيريَّة:** وهي القدرة على نقل الأفكار والآراء من خلال الرُّموز المكتوبة والمنطوقة، حيث تتطوَّر مهارات اللُّغة عندما يتعلَّم الطِّفلُ كيفيَّة تحويل الرُّموز المنطوقة إلى رموز مرئيَّة، وعندها يكون الطِّفل قد اكتسب مهارات الكفاية اللُّغويَّة.

الفروق الفرديَّة في اكتساب اللُّغة لدى الأطفال:

يختلف الأطفال في قدراتهم اللُّغويَّة، وفي محصولهم اللُّغويّ عندما يدخلون المدرسة في سنتها الأولى، ويعود هذا الاختلاف إلى مجموعة من العوامل نذكر منها (أبو معال، 2002؛ خليل 2003؛ عساكر 2010؛ صالح، 2006، النَّاشف، 2007):

– **العمر الزَّمنيُّ:** عندما يتقدَّم الطِّفل في السِّنِ يتقدَّم في تحصيله اللُّغويّ، ويرجع هذا إلى الارتباط بين السِّنِ والنُّضج، وخاصَّة نضج الجهاز الكلاميّ والنُّضج العقليّ، وما يصاحب ذلك من زيادة في خبرات الطِّفل.

– **الذَّكاء:** يزداد مستوى اكتساب المهارات اللُّغويَّة عند الأطفال بزيادة الذَّكاء، فقد وُجد أنَّ هناك علاقة قويَّة بين الذَّكاء واكتساب اللُّغة، فهو يعطي الطِّفل القدرة على استخدام لغة الكلام، والرَّبط بين أجزائه، وفهمه والردِّ عليه، والمشاركة فيه.

– **سلامة الأعضاء:** ويقصد بذلك تحديدًا سلامة الأعضاء المتعلِّقة بالنُّموِ اللُّغويّ، وهي: الحنجرة واللِّسان والشَّفتان وأعضاء السَّمع والبصر، والمراكز المخِّيَّة المسؤولة عن اللُّغة، فالصِّحَّة العامَّة للطِّفل وبخاصَّة في السَّنوات الأولى من حياته مهمَّة جدًّا، حيث يؤدِّي به المرض إلى قلَّة النَّشاط والحيويَّة والتَّفاعل مع الآخرين، فيتعطل نموُّه اللُّغويُّ.

– **النَّوع الاجتماعيُّ:** الملاحظ وجود أثر لاختلاف النَّوع الاجتماعيّ على اكتساب اللُّغة الأطفال ما قبل المدرسة، فالذُّكور يتكلَّمون أقلَّ من الإناث، حتَّى إنَّ محتوى الحديث والطَّريقة الَّتي يتحدَّثون بها مختلفة.

– **نمط الضَّبط السَّائد في الأسرة:** إنَّ جوَّ التَّعامل الَّذي يسود الأسرة يؤثِّر على اكتساب الطِّفل للمهارات اللُّغويَّة، ونموِّ الكلام لديه، فنجد أنَّ الأطفال الذَّين ينتمون إلى بيئة يسودها جوٌّ من الودِّ والمرونة يتحدَّثون أكثر من أولئك الذَّين ينتمون إلى بيئة يسودها التَّسلُّط والسَّيطرة والقهر.

المستوى الاجتماعيُّ والاقتصاديُّ للأسرة: إنَّ الطِّفل الَّذي ينتمي إلى مستوى اجتماعيٍّ واقتصاديٍّ أعلى يستخدم جملًا أكثر طولًا، وفي الوقت نفسه أكثر نضجًا وتطوُّرًا، وهو يستخدمها في أعمار تقلُّ عن أقرانه في المستويات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة الدُّنيا. فالطِّفل الَّذي ينشأ في بيئة توِّفر له مسبِّبات

النُّموِّ اللُّغويِّ من كتب وقصص وألعاب ورحلات وخوض التَّجارب المختلفة تنمو لغته بشكل أسرع وأفضل.

خصائص لغة الطِّفل في مرحلة رياض الأطفال:

لا بدَّ للمعلِّمة من إدراك الخصائص الَّتي تتميَّز بها لغة الطِّفل الَّذي تستقبله في الرَّوضة، فهذه الخصائص هي الَّتي يبنى عليها تعليمه القراءة الكتابة في الصَّفِّ الأوَّل، ومن أهمِّ الخصائص الَّتي تتميَّز بها لغة طفل الرَّوضة (أبو معال، 2002):

– **تعلُّق لغة الطِّفل بالمحسوسات لا بالمجرَّدات:** فالطِّفل أوَّل ما يتعلَّم الكلام يبدأ بما تقع عليه حواسه، وهو ما يطلق عليه "أسماء الذَّوات"، مثل: بابا، ماما، حليب، رغيف، البنت، الكرة، الأرض، ولا تظهر الأفعال والحروف إلَّا بعد الأسماء المحسوسة، أمَّا أسماء المعاني، مثل: حبّ، وفرح، وحنان، فتتأخَّر إلى مراحل تالية؛ لأنَّ ظهورها يتطلَّب خبرات معيَّنة لتهيِّئ الطِّفل للتَّعميم، وهذا القدرة لا تظهر إلَّا متأخِّرة.

– **تمركز اللُّغة حول ذات الطِّفل:** الطِّفل في هذه المرحلة تغلب عليه الأنانيَّة وحبُّه لذاته، ولذلك فهو دائم الحديث عن نفسه، يقول: أنا عملت، أنا أكلت، فلغته محصورة في دائرة نفسه وأسرته الَّتي تمنحه الحبَّ والحنان، ولكنَّ هذه النَّزعة سرعان ما تبدأ بالذَّهاب مع تقدُّمه في العمر واختلاطه مع الآخرين.

– **بساطة لغة الطِّفل وعدم قدرته على تحديد المطلوب:** يبدأ المحصول اللُّغويّ للطِّفل بالنُّموِّ السَّريع في هذه المرحلة حتَّى يصل إلى ما يقرب من (2000) كلمة عندما يصل إلى ستِّ سنوات. كذلك يلجأ الطِّفل إلى التَّكرار في الكلمات المستخدمة، كما أنَّ قدرته على التَّعميم غير كافية؛ بسبب قلَّة خبراته، ممَّا يؤدِّي في بعض الأحيان إلى الغموض.

– **تمتُّع الطِّفل بمفاهيم وتراكيب خاصَّة به في الكلام:** يكتسب الطِّفل المفاهيم بالاكتشاف من خلال التَّفاعل مع البيئة، فمفاهيم الطِّفل عن الأشياء تأتي تبعًا للخبرات الَّتي يمرُّ بها في حياته، ويكوِّن للطِّفل في هذه المرحلة مفاهيم تختلف عن الكبار، ولذلك تكون للألفاظ عنده دلالات تختلف على دلالات الألفاظ الَّتي يستخدمها الكبار، فكلمة (بحر) الَّتي يستخدمها الكبار، قد تعني للطِّفل كميَّة من الماء تجمَّعت في مكان واحد في الحديقة أو في البركة.

إنَّ الألفاظ والكلمات والتَّعبيرات والتَّراكيب الَّتي يظهرها الطِّفل خلال مرحلة رياض الأطفال، تعبِّر عن شخصيَّته، وتظهر ما بها من خصائص ومميِّزات، وما تعانيه من مشكلات قد تحتاج إلى نظام معيَّن من الرِّعاية والاهتمام؛ حتَّى يكون قادرًا على مسايرة قواعد النُّموِّ، وهذا لا يتحقَّق إلَّا في كنف مؤسَّسة تمتلك من الإمكانيَّات ما يؤهِّلها للقيام بهذه الواجبات (غباري وأبو شعيرة،2011).

مفهوم التَّهيئة اللُّغويَّة:

التَّهيئة لغة: مصدر الفعل (هيَّأ)، وهيَّأ الشَّيء: أعدَّه وكيَّفه لتحقيق غرض خاصٍّ، وتهيَّأ للشَّيء: استعدَّ له وتأهَّب. والتَّهيُّؤ للشَّيء: الاستعداد له بما ينبغي، والتَّهيُّؤ: وضع النَّفس في حالة معيَّنة للبدء بأمر معيَّن. وعليه فإنَّ التَّهيئة تحمل معاني الاستعداد والإعداد والتأهُّب الماديِّ والنَّفسي لممارسة أمر ما (ابن منظور، 1993).

التَّهيئة اصطلاحًا: عرَّفها رسن (2021) بأنَّها من مقومات التَّعليم النَّاجح، وفيها يستوفي المعلِّم أسباب نجاحه في تعليمه من استعمال الوسائل التَّعليميَّة في وقتها، وتوظيف التِّكنولوجيا الحديثة في التَّعليم، والمعلِّم النَّاجح هو الَّذي يتقن قدر المستطاع أساليب التَّعليم وطرائقه، ويواكب التِّكنولوجيا الحديثة في ذلك.

التَّهيئة اللُّغويَّة اصطلاحًا: عرَّفها شحاتة (2004) على أنَّها: "حالة من التَّأهُّب والاستعداد تسمح للطِّفل بالنَّشاط والحركة، والقيام بمجموعة من المهارات تساعد على اكتساب اللُّغة بسهولة ويسر عند التحاقه بالمدرسة". وعليه فإنَّ مهارات التَّهيئة اللُّغويَّة هي المهارات الَّتي تمكِّن الطِّفل من التَّأهُّب والاستعداد للقيام بالأنشطة اللُّغويَّة المتنوِّعة بسهولة ودقَّة من خلال الممارسة والتَّدريب.

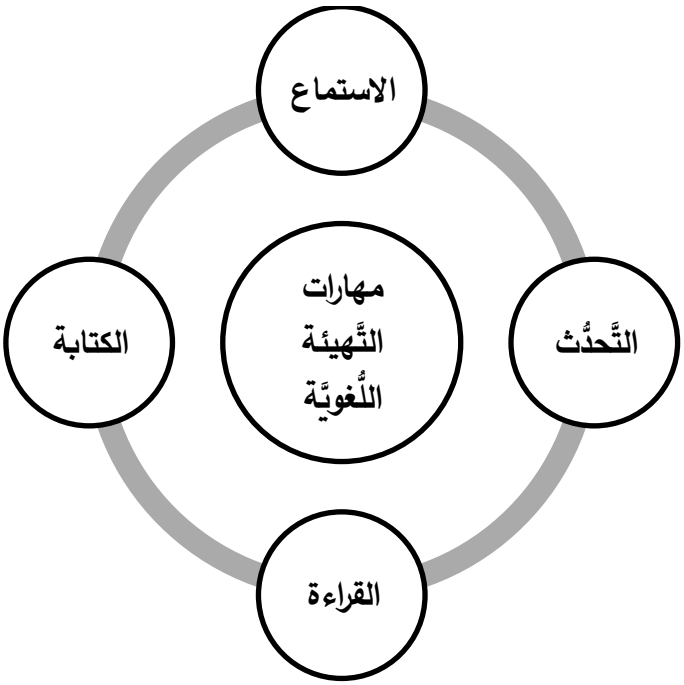
ويطلق بعض التَّربويِّين على عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة مصطلح "الاستعداد اللُّغويّ"، وقد عرَّفه أبو معال (2002) بأنَّه : "وصول الطِّفل إلى مرحلة يكون فيها قادرًا على التَّعبير عمَّا يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أيَّ شيء". وعرَّفه عبد الله (2002) بأنَّه: اكتساب الطِّفل للمهارات الأكاديميَّة اللازمة لتعلُّم اللُّغة قبل البدء بتعلُّم اللُّغة على شكل دروس في الصَّفِّ الأول. وعرَّفه الحسن (2001) على أنَّه: قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلَّم بسرعة وسهولة، وعلى أن يصل إلى مستوى عالٍ من المهارة في مجالٍ ما. وأضاف أبو معال (2002) بأنَّ الاستعداد اللُّغويَّ لدى

الطِّفل لا يتأتَّى دفعة واحدة، أو ينحصر في مرحلة من المراحل، بل يتدرَّج الطِّفل فيه تدرُّجًا واضحًا منذ الولادة مرورًا بمراحل حياته المختلفة.

مهارات التَّهيئة اللُّغويَّة:

أشارت النَّاشف (2007) إلى أنَّ رياض الأطفال هي المرحلة الأهمُّ في إعداد الطِّفل لاكتساب مهارات اللُّغة الأربعة لاحقًا في المدرسة، وذلك عن طريق إكساب الطِّفل مجموعة من المهارات المتَّصلة والمنتظمة تسمَّى بمهارات التَّهيئة والاستعداد، فالعلاقة بين الاستعداد ومهارات اللُّغة هي علاقة تأثير وتأثر بمعنى: أنَّ الطِّفل لا يستطيع قراءة كلمة وفهم معناها ما لم تكن مخزَّنة في ذاكرته من خلال صورة أو موقف لغويٍّ ما، فالطِّفل من خلال الحوار والاستماع والمحادثة يكتسب مفردات جديدة، قد تكون أسماء لأشياء يرى صورها، فيقارن الصُّورة بالاسم المكتوب الدَّالِّ عليها، ويميِّز الأشكال بصريًّا، ويدرك التَّشابه والاختلاف في الصُّورة والصَّوت واللَّفظ والكلمة المطبوعة، وكلُّها مهارات تدخل في عمليَّات اكتساب الطِّفل لمهارات اللُّغة.

وتنقسم مهارات التَّهيئة اللُّغويَّة إلى أربع مهارات أساسيَّة وهي: الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكتابة، كما يبيِّن الشَّكل (1.2)، وهذا تفصيل لكلِّ واحدة منهما:



شكل (1.2): مهارات التَّهيئة اللُّغويَّة. (إعداد الباحث)

مهارات التَّهيئة للاستماع (Preparing for listening) :

إنَّ قدرات الاستماع والتَّحدُّث من العوامل المهمَّة والمؤثِّرة في النُّموِّ الانفعالي والاجتماعيّ والمعرفيّ للطِّفل، حيث يبني الأطفال الصِّغار أساس القراءة والكتابة خلال الاتِّصال الشَّفويّ في الخبرات اليوميَّة، فالاستماع والتَّحدُّث مهارتان يكتسبهما الطِّفل أوَّلًا حتَّى يتمكَّن لاحقًا من اكتساب مهارات القراءة والكتابة وإتقان العمليَّتين الأخيرتين بسهولة.

عرَّف وايس (Weiss, 2008) مهارة الاستماع على أنَّها: إعادة صياغة الطِّفل للرِّسالة المسموعة صوتًا وحروفًا وكلماتٍ تكشف عن فهمه لها؛ بهدف الوصول إلى التَّمييز والتَّفسير واستخلاص النَّتائج. وعرَّفتها مسعود (1990) بأنَّها: "عمليَّة انتباه واهتمام ومتابعة لفهم ما يقوله المتحدِّث، وتحليله، ونقده، والحكم عليه.

أهميَّة الاستماع لطفل الرَّوضة:

يعدُّ الاستماع من أكثر المهارات اللُّغويَّة استخدامًا، حيث يرافق الفرد طوال حياته، وترجع أهميَّة هذه المهارة لكونها أساس كلِّ تعلُّم، وهي مهارة نشطة تتطلَّب الانتباه، ويصاحبها إدراك وفهم لما يسمع.

ومعنى ذلك أنَّ الاستماع شرط أساسيٌّ للنُّموِّ، فالطِّفل الذَّي يولد أصمًّا أو به عيوب في السَّمع، فإنَّه لا يستطيع الكلام، وبالتَّالي لا يستطيع القراءة أو الكتابة بالطَّريقة الَّتي يتكلَّم ويكتب بها غيره من الأطفال العاديِّين، فعن طريق الاستماع يكتسب الطِّفل ثروته اللَّفظيَّة من خلال ربط الصَّوت والصُّورة، والصَّورة والحركة، والصَّوت والعمل (الطَّحَّان، 2003).

وتتمثَّل أهميَّة الاستماع بالنِّسبة لطفل ما قبل المدرسة في تنمية الذَّاكرة السَّمعيَّة للطِّفل، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات، وتنمية القدرة على التَّعبير وصياغة الجمل والنُّطق الصَّحيح، وتنمية قدرة الطِّفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات بشكل صحيح، وكذلك ومساعدة الطِّفل على تنظيم أفكاره والمشاركة الإيجابيَّة في الحديث (الطَّحَّان، 2003؛ طعيمة، 2007).

جوانب عمليَّة التَّهيئة للاستماع:

لعمليَّة التَّهيئة للاستماع ثلاثة جوانب أساسيَّة (أحمد ومصطفى، 1993؛ الشَّريف، 2007؛ فودة، 2012):

أوَّلًا- الجانب الحسِّي الحركيُّ: ويتعلَّق بكيفيَّة جلوس الطِّفل وتركيز الانتباه، واتِّخاذ الأوضاع المناسبة للإنصات الجيِّد، واحترام الصَّمت الواجب، وعدم مقاطعة المتحدِّث أو الانشغال عنه.

ثانيًا- الجانب المعرفيُّ: ويتضمَّن عدَّة محاور، وهي:

- تمييز الأصوات: من خلال الانتباه إلى أوجه الشَّبه والاختلاف بينها.
- الإدراك السَّمعيُّ: وهو تعزيز مهارة الذَّاكرة السَّمعيَّة، مع إمكانية ترتيب الأصوات أو الكلمات طبقًا لتلقِّيها، وتعريف الطِّفل عليها وعلى مصادر الأصوات، وكذلك إدراك الأصوات الخافتة.
- التَّمييز السَّمعيُّ: وهو تنمية مهارة تمييز الاختلاف بين الأصوات.
- الذَّاكرة السَّمعيَّة: وهي قدرة الطِّفل على تذكُّر المثيرات السَّمعيَّة الَّتي مرَّت عليه، مثل: تذكُّر الكلمات وأصوات الحروف.

ثالثًا- الجانب الاجتماعيُّ النَّفسيُّ: ويتعلَّق هذا الجانب بأهميَّة تعويد الطِّفل على حُسن الاستماع للآخرين كمعلِّمته أو أقرانه أو أسرته، فالاستماع الجيِّد يساعد الطِّفل على التَّفاعل الاجتماعيِّ الصَّحيح، وهذا بدوره يعمِّق ثقة الطِّفل بنفسه، ويجنِّبه الاضطرابات الَتي قد تؤثِّر سلبًا على شخصيَّته.

ومن أكثر الأنشطة أهميَّة والَّتي تنمِّي مهارة الاستماع في رياض الأطفال: الاستماع إلى سلسلة من الأصوات المتتالية وتكرارها، والاستماع إلى أصوات الكلمات المسموعة، ومعاني الأصوات المألوفة، وتخيُّل الأصوات المألوفة، وتنفيذ التَّوجيهات، تتبع الأحداث في قصَّة (بدير وصادق، 2000).

ويمكن تنمية الانتباه السَّمعيِّ لدى الطِّفل باستخدام أجهزة التَّسجيل والأشرطة، حيث إنَّ سماع أصوات الطُّيور والحيوانات، وبعض الظَّواهر الطَّبيعية كالمطر والرَّعد، وسماع القصص، وسماع التَّعليمات الَّتي يطلب منه تنفيذها، تستثير خيال الطِّفل وتجعله يحلِّق في جوٍّ من المتعة والمرح (النَّاشف، 1999).

مهارات التَّهيئة للتَّحدُّث (Preparing for talking):

عرَّف سونميز (Sonmez, 2010) كما جاء في سعيد (2007) التَّحدُّث على أنَّه "نقل المعتقدات والأحاسيس والاتِّجاهات والمعاني والأفكار من المتحدِّث للآخرين في طلاقة وانسياب، مع صحَّة التَّعبير وسلامة في الأداء".

وذكر الرِّيماويُّ (2003) أنَّ التَّحدُّث هو الوسيلة اللُّغويَّة الأشمل لعمليَّة التَّواصل الإنسانيّ، وحتَّى يصل الطِّفل لعمليَّات التَّواصل الفعَّالة لا بدَّ له من فهم أساسيَّات المحادثة الصَّحيحة، الَّتي تدلُّ على خروجه التَّدريجيّ من التَّمركز حول ذاته، علمًا أنَّ الطِّفل لن يصل إلى اكتساب مهارة التَّحدُّث دفعة واحدة، فيبدأ حواره داخليًّا بحيث يحاول نفسه، وبعد سنِّ الرَّابعة يتحوَّل إلى الحوار مع الآخرين من خلال مهارة التَّحدُّث والتَّواصل اللَّفظيّ معهم.

ويُعدُّ التَّحدُّث من العمليَّات الشَّاقة الَّتي لا تنال بسهولة، فهي عمليَّة معقَّدة ومركَّبة تنطوي على عمليَّات يمكن حصرها في عمليتين رئيستين، وهما (الهاشميُّ والعزَّاويُّ، 2007):

- **التَّحليل:** وفيه يعود الطِّفل إلى رصيده اللُّغويّ يبحث عن الألفاظ أو الوحدات الَّتي تمكِّنه من التَّعبير عن المعاني الَّتي ظهرت في ذهنه.
- **التَّركيب:** وفيه يؤلِّف التِّلميذ من هذه الألفاظ أو من هذه الوحدات جملة أو عبارة تشكل بناءً رصينًا متكاملًا تأنس له نفسه.

وعليه فإنَّ هذه المهارة من المهارات النَّامية الَّتي تحتاج إلى التَّدريب والممارسة المنظَّمة والخبرة الَّتي يحقِّق بها الفرد الرِّضا عن نفسه من نجاحه في التَّفاعل مع الآخرين نتيجة تمكُّنه من إبراز مهاراته وقدراته وما يدور في نفسه من مشاعر وأحاسيس بشجاعة وملكة على المفردات (الجبوريُّ، 2014).

ومن جهة أخرى فإنَّ مهارة التَّحدُّث مرتبطة بالاستماع، فالاستماع الجيِّد عامل أساسيٌّ في تنمية القدرة على التَّحدُّث، فمن الصَّعب أن ينطق الطِّفل نطقًا صحيحًا إلَّا إذا استمع إلى من ينطق نطقًا صحيحًا، فمن خلال الاستماع الجيِّد يتقن الطِّفل لغة التَّحدُّث.

أهميَّة التَّحدُّث للطِّفل:

يحتاج الطِّفل في مرحلة ما قبل المدرسة إلى التَّحدُّث للاتِّصال بغيره، وليتزوَّد بالمعلومات والمهارات لبناء علاقات اجتماعيَّة تزيد من إتقانه لمهارة الكلام للتَّحدُّث مع الآخرين، ويمثِّل التَّحدُّث الجانب الإيجابيَّ في التَّواصل اللُّغويّ حيث يأتي التَّحدُّث بعد الاستماع والإصغاء للغة الآخرين (بدير وصادق، 2000).

ومن الضَّروريّ أن تهتمَّ المعلِّمة بتنمية مهارة التَّحدُّث عند الطِّفل، وخصوصًا في مرحلة رياض الأطفال، وهذا الأمر يعود على الطِّفل بإيجابيَّات كثيرة، منها: أنَّه يساعده على التَّفاعل والتَّواصل الاجتماعيّ السَّليم، ويزيد ثقة الطِّفل بنفسه، كما أنَّه يغرس لدى الطِّفل مبادئ المبادرة والتِّلقائيَّة في التَّحدُّث معهم (محمَّد، 2010).

جوانب عمليَّة التَّهيئة للتَّحدُّث:

لعمليَّة التَّهيئة للتَّحدُّث ثلاثة جوانب أساسيَّة:

أوَّلها– نطق الحروف: القدرة على إخراج كلِّ حرف من المخرج الخاصِّ به بطريقة صحيحة.

وثانيها– نطق الكلمات: إخراج كلِّ كلمة من المخرج الخاصِّ بها بطريقة صحيحة.

وآخرها– نطق الجمل: تركيب وإخراج الجمل بطريقة صحيحة.

ومن أهم طرق تنمية مهارة التَّحدُّث في مرحلة ما قبل المدرسة: القصص المصورة، والبطاقات الَّتي تساعد الأطفال على تذكُّر الأحداث والتَّحدُّث وذلك بوصف ما يرونه في الصور، ترتيب الصُّور وفقًا لأحداث القصَّة وصور التَّحدُّث بحيث تمثِّل كلُّ صورة موضوعًا للحديث يرتبط بحياة الطِّفل وبيئته، كما أنَّ مسرح العرائس وأفلام الفيديو والشَّفافيَّات والتَّسجيلات الصَّوتيَّة تسهم في تنمية مهارة التَّحدُّث لدى الطِّفل (النَّاشف، 1999).

وأضافت الطَّحَّان (2003) أنَّه يمكن تنمية مهارة التَّحدُّث لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال التَّعبير عن النَّفس بجمل سليمة وصحيحة ووصف الخصائص المميَّزة لما في الصُّورة بدقَّة، وتفسير النَّتائج المترتِّبة على حدوث مواقف معيَّنة بجمل صحيحة، ونطق الحروف المعبِّرة عن الصُّورة نطقًا صحيحًا.

العوامل المؤثِّرة في عمليَّة التَّهيئة للتَّحدُّث والاستماع:

هناك عديد العوامل الَّتي تؤثِّر في درجة استعداد الأطفال للنَّجاح في ممارسة مهارتي التَّحدُّث والاستماع، ومن أهمِّ هذه العوامل سلامة الحواسِّ وحدَّتها، وسلامة أعضاء جهاز النُّطق، وكذلك القدرة على استبقاء الصُّورة السَّمعيَّة كما سمعها الطِّفل لإعادتها عند الحاجة (الذَّاكرة السَّمعيَّة)، والإدراك البصريُّ لوجه المتكلِّم وحركات الفم والأسنان واللِّسان، ومنها كذلك قدرة الطِّفل فهم معاني الكلمات عند سماعها؛ فالمعنى مرتبط بالنُّطق والصُّورة السَّمعيَّة للطِّفل، وتصبح الصُّورة السَّمعيَّة للكلمة أثبت في الذِّهن وجزءًا من قاموس الطِّفل اللُّغويِّ الحيِّ، يضاف إلى ذلك تدنِّي المستوى الثقافيِّ والاقتصاديِّ للأسرة (البطاينة، 2005؛ كاظمُ، 2008).

الحديث في رياض الأطفال:

يغلب الحديث على معظم نشاطات الرَّوضة سواء الحديث الثُّنائي أو الحديث في مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة، ولكلِّ حديث أهميَّته، ولذلك يجب على المعلِّمة الحرص على تحقيق التَّوازن بينهما. والحديث مع الطِّفل يتيح له فرصة أكبر للتَّعبير من الحديث مع مجموعة الأطفال، وكذلك فإنَّ حديث الطِّفل أمام مجموعة يزيد جرأته وثقته بنفسه.

وعند الحديث مع الأطفال يجدر بالمعلِّمة الانتباه إلى أنَّ قدرة الطِّفل على التَّركيز قليلة؛ لذا على المعلِّمة ألَّا تتوقَّع منه أن يصغي لفترة طويلة. كذلك عليها التَّنبُّه إلى أنَّ الطِّفل قد يشرد عن موضوع الحديث، ولذلك يجب أن تنتبه المعلِّمة لذلك وتحاول مساعدته على العودة والتَّركيز بلباقة. يضاف إلى ذلك عليها أن تراعي أنَّ الأخطاء اللَّفظيَّة شائعة بين أطفال الرَّوضة، وعلى المعلِّمة تصحيحها بطريقة غير مباشرة. كما ينصح بأن تقلِّل من استخدام الأسئلة المغلقة، مثل: ما هذا؟ ما لون هذا؟ وهي الأسئلة الَّتي تكون إجابتها بكلمة واحدة، في مقابل الإكثار من الأسئلة المفتوحة الَّتي تستثير الذِّهن، مثل: ماذا تلاحظ ..؟ ما الفرق ...؟ ما أوجه الشَّبه...؟ (صادر، 2005).

الحوار: الحديث والإصغاء:

الحوار هو الوسيلة الَّتي يمكن من خلالها تربية الطِّفل تربية صحيحة، نأخذ منه ونعطيه، نعرف ما لديه من خبرة، ثمَّ نصل معه إلى اكتشاف جديد. ويشمل الحوار عنصرين أساسيّين، وهما: الإصغاء والحديث. فأمَّا الإصغاء للآخرين فإنَّه يزيد من قدرة الطِّفل على التَّركيز، كما أنَّه يزيد من قدرته على الإدراك والفهم، كذلك فإنَّه يعمل على زيادة ثقة الطِّفل بنفسه ويشعره بأهميَّته. لذلك على المعلِّمة أن تكون قدوة حسنة للطِّفل تصغي إليه وتشجِّعه على الإصغاء إلى الآخرين، وهذا بحدِّ ذاته يزيد من فرص التَّعلُّم عند الطِّفل.

وعلى المعلِّمة وفي أثناء تخطيطها لإكساب الأطفال خبرات جديدة أن تضع نصب عينيها مساعدتهم على إثراء حصيلتهم اللُّغويَّة وقاموس مفرداتهم، والحرص على تنمية قدرتهم على الاتِّصال بالآخرين والإصغاء إليهم، وتنمية قدرتهم على التَّعبير عن أنفسهم ومشاعرهم وخبراتهم، وبناء الاستعداد العامُّ للمدرسة والاستعداد للقراءة والكتابة (صادر، 2005).

مهارات التَّهيئة للقراءة (Preparing for reading):

عرَّف يونس (2014) القراءة على أنَّها "تعرُّف الرُّموز ونطقها، وترجمة هذه الرُّموز إلى ما تدلُّ عليه من معانٍ وأفكار، فهي عمليَّة فكريَّة تهدف إلى الفهم". وذهب خاطر وآخرون (1981) إلى أنَّها ليست عمليَّة ميكانيكيَّة بحته يقتصر الأمر فيها على مجرَّد النُّطق، بل إنَّها عمليَّة معقَّدة تماثل جميع العمليَّات التي يقوم بها، فهي نشاط عقليٌّ يستلزم تدخل شخصيَّة الإنسان بكل جوانبها.

أمَّا عمليَّة التَّهيئة للقراءة فقد عرَّفها ويننغ (Weining, 2004, p. 147) على أنَّها النُّقطة الَّتي يكون عندها الطِّفل مستعدًّا للتَّعلُّم، والوقت الَّذي يتحوَّل فيه الطِّفل من غير قادر على القراءة (غير قارئ) إلى قادر على القراءة (قارئ).

وعرَّفها هاريس وسباي (Harris & Sipay, 1979) بأنَّها حالة من النُّضج العامِّ الَّذي يصل إليه الطِّفل، والَّتي تسمح له بأن يقرأ دون صعوبة".

وقد أشارت ستوديت (Stoodt, 1989) إلى أنَّ الاستعداد للقراءة هو جانب من النُّموِ اللُّغوي العامّ للطِّفل، والمرتبط بالاستماع والتَّحدُّث والقراءة والكتابة، وأنَّه ليس مجموعة من المهارات الموجَّهة الَّتي يجب أن يفهمها الأطفال فهمًا تامًّا قبل التَّعرُّف على القراءة، بل إنَّه سلسلة من التَّعلم يبدأ في الوقت الَّذي يبدأ الطِّفل بالتَّحدُّث، وفي سنِّ الأربع سنوات والنِّصف وقبل دخوله الصَّفَّ الأوَّل الابتدائيَّ.

ومن هذه التَّعريفات نجد أنَّ بعضها اعتبر الاستعداد للقراءة هو اللَّحظة التي يكون فيها الطِّفل مستعدًّا للقراءة دون تحديد لأي جانب يمكن الاستدلال على هذا الاستعداد، ويركِّز على جانب واحد هو جانب النُّموِّ العقليّ، أمَّا الآخرون فقد اعتبروا الاستعداد عمليَّة تهيئة من خلال الرَّبط بين الاستعداد للقراءة وبين النُّضج والتَّدريب المناسبين.

أهميَّة القراءة للطِّفل:

إنَّ القراءة بشكل عامّ تساهم في إكساب المعرفة وتثقيف العقل، وتحقيق الاطِّلاع والاحتكاك بالثَّقافات الأخرى، وكذلك تحقيق المستويات المرغوب بها في العمليَّة التَّعليميَّة، كما أنَّها تسهم في تحقيق التَّواصل النَّاجح بين الأفراد.

ومن الضَّروريّ أن تهتمَّ المعلِّمة بعمليَّة القراءة للطِّفل، وهذا الأمر يعود على الطِّفل مستقبلًا بإيجابيَّات كثيرة، منها: ضبط النَّطق وحسن الأداء وتمثيل المعاني. وتحقيق الفهم وزيادة التَّحصيل. وتنمية مستوى التَّعبير عن الأفكار، وإثراء الحصيلة اللُّغويَّة. وتعويد الطِّفل الاطِّلاع الذَّاتي والاعتماد على النفس. وتنمية النَّزعة الجماليَّة وترقية الإحساس بالذَّوق والجمال (غبيش، 2012).

ويمكن عمل ذلك من خلال الوسائل المختلفة، مثل: سرد القصص، وعقد الحوار حولها، أو من خلال اللَّعب التَّمثيليّ، وعرض الصُّور والمجلَّات المصوَّرة للأطفال.

متى نبدأ بتعليم الطِّفل القراءة؟

اختلف التَّربويُّون حول موعد بدء تعليم الطِّفل القراءة، وقد انقسموا في ذلك إلى ثلاثة مذاهب:

المذهب الأوَّل: يتعجَّل أنصار هذا المذهب الطِّفل فيجبرونه على تعلُّم القراءة بطريقة منظَّمة عند دخوله المدرسة، سواء أكان مستعدًّا لها أم غير مستعدٍّ، فإذا لم ينجح الطِّفل في ذلك اتُّهم بالغباء والتَّقصير.

المذهب الثَّاني: يؤيّد أنصار هذا المذهب تأجيل عمليَّة تعلُّم الطِّفل للقراءة حتَّى يضمنوا استعداده، وقد يبالغون في التَّأجيل إلى ما بعد دخول الطِّفل إلى المدرسة بعام أو عامين.

المذهب الأخير: وهؤلاء يمثِّلون المذهب الوسط، فهم لا يؤمنون بالتَّعجيل بالقراءة ولا يؤمنون بالتَّأجيل، وإنما يتمهَّلون مع الأطفال الَّذين يختلفون في استجاباتهم للبيئة المحيطة بهم وفقًا لمستوى نضج كلٍّ منهم، على المعلِّم في هذه الحالة أن يهيّئ الظُّروف المناسبة لهم، والطِّفل نفسه طبقًا لاستعداده سيقرِّر ما إذا كان سيقرأ ومتى سيقرأ (غبيش، 2012).

ويشير السَّيِّد (1975) إلى أنَّ مهارة القراءة تستغرق وقتًا طويلًا، فهي تحتاج إلى نضج وتدريب، وتبدأ قبل المدرسة فيما يسمِّيه علماء التَّربية بمرحلة التَّهيئة للقراءة، حيث تعتبر هذه المرحلة ذات أهميَّة بالغة بالنِّسبة لإكساب الطِّفل مهارة القراءة. وإلى هذا أشارت بدير وصادق (2000) حيث ذكرا بأنَّ الطِّفل يكون مستعدًّا للقراءة عند بلوغه درجة من النُّضج والتَّدريب لمواكبة متطلَّبات القراءة من مهارات.

ولهذا يرى الباحث أن يقتصر دور الرَّوضة على إعداد وتهيئة الطِّفل للقراءة، وليس تعليمها بطريقة رسميَّة، ثمَّ إذا تأكَّد للمعلِّمة جهوزيَّة الطِّفل بدأ بتعلُّم القراءة بشكلها المنظَّم.

وقد أوردت بدير، وصادق مجموعة من الدَّلائل والمؤشِّرات الَّتي تُنبئ بوصول الطِّفل لمرحلة الاستعداد للقراءة، ومن هذه المؤشِّرات: توافر سلامة النُّطق وضبط مخارج الحروف. وتمتُّع الطِّفل بحاسَّتي سمع وإبصار جيِّدتين. وأن يكون التَّآزر الحركيُّ والنُّمو الجسميُّ بدرجة جيِّدة. وتوافر رصيد لغويٍّ متنام مع الطِّفل. وتوافر القدرة على التَّركيز والانتباه. وتمتُّع الطِّفل بجوٍّ اجتماعيٍّ وعاطفيٍّ جيِّد (بدير وصادق، 2000).

وبناء على ذلك فإنَّنا لا نستطيع أن نحدد عمرًا معيَّنً نبدأ فيه بتعليم القراءة المنظَّمة المقصودة، ولكن نستطيع القول بأنَّه وحتَّى يبدأ الطِّفل بتعلُّم القراءة لا بدَّ أن يكون قد وصل حدًّا من الاستعداد يؤهِّله للنَّجاح فيها حينما يبدأ، وهنا يأتي دور رياض الأطفال في بناء هذه الاستعدادات وتهيئة الطِّفل للقراءة.

مراحل تعليم القراءة:

يمرُّ تعليم القراءة بخمس مراحل، وهي (يونس، 2014):

أوَّلًا– مرحلة التَّهيئة لتعليم القراءة، وهي في مرحلة رياض الأطفال (4 – 6) سنوات.
ثانيًا– مرحلة البدء في تعليم القراءة في الصَّفِّ الأوَّل الأساسيّ، وفيها يتمُّ التَّدرُّب بشكل أساسيٍّ على مهارتيّ النُّطق والتَّعرُّف.
ثالثًا– مرحلة تنمية المهارات الأساسيَّة في تعليم القراءة في الصَّفَّين الثَّاني والثَّالث، وفيها يتمُّ تدريب الطِّفل على مهارات التَّعرُّف، والفهم، والنُّطق، والسُّرعة، وما يرتبط بها من مهارات فرعيَّة.
رابعًا– مرحلة القراءة الواسعة في الصُّفوف الرَّابع والخامس والسَّادس، وفيها يتمُّ تدريب الطِّفل على القراءة في مجالات العلوم المختلفة، مثل: الرِّياضيَّات، والموادِّ الاجتماعيَّة، وغيرها.
وأخيرًا– مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات الَّتي تمَّ تدريب الطُّلَّاب عليها في الصُّفوف السَّابع والثَّامن والتَّاسع، ووظيفة هذه المرحلة الارتقاء بمستوى مهارات القراءة، ومحاولة تنمية المهارات الَّتي لم يركَّز عليها سابقًا.

جوانب عمليَّة التَّهيئة للقراءة:

اتَّفق كثير من المربّين مثل إبراهيم (1995)، والنَّاشف (1999)، وفهيم مصطفى (1998)، والحيلواني (2003)، على أنَّ من أهمِّ جوانب ومهارات إعداد الطِّفل للقراءة والكتابة ما يأتي: التَّمييز السَّمعيّ، والتَّمييز البصريّ، والذَّاكرة السَّمعيَّة، والذَّاكرة البصريَّة. ومن خلال البحث وجد الباحث أنَّ لعمليَّة التَّهيئة للقراءة ستَّة جوانب أساسيَّة (الشَّريف، 2007؛ العلونى، 2012؛ بدير وصادق، 2000؛ عطيَّة، 2008):

(1). التَّمييز السَّمعيُّ: ويتمثَّل بشكلٍ أساسيٍّ في قدرة الطِّفل على التَّفرقة بين أصوات الحروف وأصوات الكلمات، ويتمُّ ذلك من خلال تدريب الطِّفل على تمييز الاختلاف والتَّشابه بين الأصوات المألوفة الَّتي يسمعها، مثل: أصوات الحيوانات، والطُّيور، والأجهزة، وأصوات الحروف.

وأضافت النَّاشف (1999) إلى أنَّ من أهم مهارات التَّمييز السَّمعي تدريب الطِّفل على تمييز الأصوات الخاصَّة بالحروف الأبجديَّة، وترتيب هذه الأصوات في كلمة ما، وذلك من خلال نطق

الكلمات ببطء شديد وبصوت واضح والوقوف قبل نهاية الكلمة، وبخاصَّة المألوفة لدى الطِّفل، وتشجيع الطِّفل على تخمين الحرف المتبقِّي لتكتمل الكلمة، وحديث المعلِّمة مع الطِّفل ومساعدته على أن يذكر الأصوات الَّتي يتعرَّف عليها في كلمة تقال له، وسؤاله عن أيّ الأصوات تأتي في الأوَّل، وأيِّها في نهاية الكلمة، وهذه كلُّها خبرات تقرِّب الطِّفل من القراءة.

(2). التَّمييز البصريُّ: ويتمثَّل في قدرة الطِّفل على ملاحظة أوجه الشَّبه والاختلاف والعلاقات بين الأشياء والصُّور والحروف والكلمات، وربط الصُّورة بالكلمة من خلال تعرُّف الحرف الأوَّل، والرَّبط بين الصُّورة وأجزاء الكلمة الدَّالة عليها، ومضاهاة الشَّكل المرسوم أمام الطِّفل بالحرف الصَّحيح الَّذي يشبهه، والتَّناظر بين الكلمات المتشابهة مع الحرف الأوَّل للكلمة، وتحديد الحروف المتشابهة مع الحرف الأوَّل للكلمة، وتحديد الحروف المتشابهة مع الحرف الأوَّل للكلمة.

وأضاف مصطفى (1999) إلى هذه المهارات: مهارة التَّعرُّف السَّريع على الحرف، والتَّمييز البصريَّ للحروف، والتَّعرُّف على الحروف في سياق الكلمة، والتَّماثل والاختلاف بين الكلمات، وتمييز الحرف الأوَّل والأخير للكلمة، وارتباط الكلمة بالصُّورة، والقدرة على اختيار كلمة من كلمات عدَّة، وقراءة الجمل باللَّمح السَّريع، وإدراك الأجزاء المتشابهة في الكلمات.

(3). التَّذكُّر البصريُّ: ويتمثَّل في قدرة الطِّفل على ربط الصَّورة بالصُّورة، ومضاهاة الصُّورة بأوَّل حرف من اسمها، ومضاهاة الصُّورة بشكل الحروف المشابهة لها، واختيار الحرف المتشابه مع الحرف الأوَّل للكلمة، وتحديد المتشابه مع الحرف الأوَّل والأخير للكلمة.

وأضاف عبد الرَّحمن وعلي (2002) إلى هذه المهارات مهارة تذكُّر الطِّفل للأشياء المحسوسة والملموسة الَّتي رآها، ثمَّ تذكُّر الصُّور والرُّسومات الَّتي عرضت عليه، وترتيب مجموعة من الصُّور بتسلسل معيَّن سبق التَّعرُّف عليه، وترتيب الحروف النَّاقصة من الكلمات المألوفة لديه.

(4). التَّذكُّر السَّمعيُّ: ويتمثَّل في قدرة الطِّفل على الرَّبط بين ما مرَّ به من خبرات سمعيَّة سابقة والموقف الحاليّ، مع مساعدته على الاستدعاء من خلال: تقليد أصوات مختلفة حسب تسلسل سماعه لها، وتنفيذ تعليمات وإرشادات شفهيَّة حسب تسلسل سماعها، وإعادة سرد جملة قُدِّمت له شفهيًا حسب ترتيب سماعه لها.

(5). التَّمييز السَّمعيُّ البصريُّ: ويتمثَّل في قدرة الطِّفل على تمييز الصُّورة الدَّالة على الحرف الأوَّل المنطوق، وتصنيف الصُّورة تبعًا للبداية الصَّوتيَّة للحرف الأوَّل الَّذي يسمعه الطِّفل، وتحديد الصُّورة المختلفة عن الحرف الصَّوتيّ الَّذي يسمعه الطِّفل، وإكمال الصَّوت النَّاقص في الاسم وكتابته أمام الصُّور الَّتي تعبِّر عن الاسم، وقراءة الطِّفل للصُّورة وإكمال شكل الصَّوت النَّاقص في الكلمة.

(6). التَّعبير اللُّغويُّ: ذكرت بدير وصادق (2000) يميل الطِّفل في مرحلة رياض الأطفال نحو الوضوح ودقَّة المعنى، ويعبِّر عن نفسه بجمل صغيرة كاملة، كما يميل إلى التَّحدُّث عن نفسه والأشياء، وفهم معاني الكلمات الَّتي يستخدمها وإدراك العلاقات. ويمكن تنمية التَّعبير اللَّغويّ من خلال عرض بطاقات الكلمات، وإعداد قاموس لها، وإتاحة الفرصة أمام الأطفال للاستماع والتَّحدُّث والمناقشة والتَّعبير عن الخبرات الشَّخصيَّة.

العوامل المؤثِّرة في عملية التَّهيئة للقراءة:

يذكر ريد (Reed, 1927) أنَّ هناك فروقًا فرديَّة بين الأطفال في عمليَّة تهيئتهم لاكتساب اللُّغة، وهذا معناه أنَّهم يختلفون في درجة استعدادهم للنَّجاح في العمليَّات التَّعليميَّة، ومنها مهارة والقراءة، ومن هذه العوامل ما يأتي:

أوَّلًا- العوامل العقليَّة والمعرفيَّة: يشير الباحثون كما نقل هيلمان ودانيال (Helman & Danial, 1988) إلى أنَّ هناك علاقة وثيقة بين الذَّكاء وسهولة البدء بتعلُّم القراءة، لذا قد يخفق كثير من الأطفال في تعلم القراءة في السَّنة الأولى من حياتهم المدرسيَّة؛ لأنَّ عمرهم العقليَّ أقلُّ من ستِّ سنوات، بينما يتعلَّم الأطفال الَّذين يبلغ عمرهم العقليَّ ستَّ سنوات أو أكثر القراءة بسهولة.

وتدلُّ الأبحاث كما يذكر مصطفى (2001) على أنَّ عامل النُّموِّ العقليّ هو أدقُّ مقياس يقاس به استعداد الطِّفل للقراءة، ولذلك فإنَّ الطِّفل الَّذي يكون عمره العقليُّ ستَّ سنوات ونصف السَّنة يكون نجاحه في تعلُّم القراءة موثوقًا به، وعليه فالأصل أن يصبح العمر العقليُّ هو الأساس الَّذي ينبغي أن يراعى في قبول الأطفال بالمدارس الابتدائيَّة وبدء تعلُّم القراءة، وليس العمر الزَّمنيّ.

ثانيًا- العوامل الجسميَّة: وهي تنقسم إلى عدَّة أقسام، وهي (رضوان، 1973، أبو معال، 2002):

1. **استعداد البصر:** بحيث يكون الطِّفل خاليًا من عيوب الإبصار الَّتي من شأنها إعاقة عمليَّة القراءة، والواجب على المعلِّمة أن تكتشف بالملاحظة البسيطة للطِّفل إذا ما كان يعاني من هذه العيوب، وأن تعمل على تهيئة الفرص له في حجرة النَّشاط كي يتغلَّب على بعض هذه المشاكل.
2. **استعداد السَّمع:** فتعلُّم القراءة يعتمد على السَّمع، ولذلك فإنَّ الطِّفل الَّذي لا يسمع جيِّدًا يفقد كثيرًا ممَّا يتمتَّع به غيره من الأطفال ذوي القدرات العالية على السَّمع، فإذا كان الطِّفل غير قادر على السَّمع فإنَّه سيواجه صعوبات في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرئيَّة، وصعوبات في تتبُّع المحادثات الشَّفويَّة، وصعوبات في تعلُّم الهجاء الصَّحيح، وصعوبات في تتبُّع ما يقوله زملاؤه أو يقرؤونه.
3. **اضطرابات النُّطق:** فالنُّطق غير السَّليم يؤثِّر بشكل مباشر على القراءة، حيث يؤدي إلى الخلط بين الأصوات الَّتي يسمعها الطِّفل، وتأتي اضطرابات النُّطق نتيجة لتشوهات في بعض أعضاء النطق، ومن هذه التَّشوُّهات: بنية الأسنان غير الطبيعيَّة، وارتفاع سقف الفم أو ضيقه(Curtis, 1973).
4. **الصِّحَّة العامَّة:** تذكر ستودت (Stodt, 1989) أنَّ تعلُّم القراءة يقتضي انتباهًا ويقظة وتركيزًا في كلِّ عمليَّة من عمليَّاتها، لذلك فإنَّ الطِّفل الَّذي يستولي عليه الإرهاق والتَّعب ولا يجد الطَّاقة الكافية للاستمرار في التَّعلُّم سرعان ما يشرد ذهنه فيفوته شيء كثير من عناصر النَّشاط، كذلك فإنَّ الطِّفل المريض قد يضطرُّ للتَّغيُّب عن الرَّوضة، فيفوته تعلُّم كلمات جديدة، وكذلك تثبيت الكلمات القديمة.

ثالثًا- العوامل الانفعاليَّة: ذكر أبو معال (2002) أنَّ عدم بلوغ الطِّفل النُّضج العاطفيَّ قد يسبب له بعض السَّلبيَّات على تعلُّمه القراءة في المستقبل، كما أنَّه سيجد صعوبات بالغة في عمليَّة التَّعلُّم. ولذلك فمن الضَّروريِّ أن يتكوَّن لدى الطِّفل في بداية تعلُّمه اللُّغة الشُّعور بالرِّضا عن نفسه وتقدير ذاته.

وأخيرًا- العوامل الاجتماعيَّة: ذكر هيلمان ودانيال (Helman & Danial, 1988) أنَّ الاستعداد للقراءة يرتبط بالعوامل الاجتماعيَّة سلبًا وإيجابًا، فهناك طفل لا يهتمُّ بمن حوله ولا يلقي لهم بالًا، وطفل لا يستطيع أن يركِّز تفكيره وجهده في عمليَّة ما لفترة طويلة، وطفل منطوٍ لا يكاد يفتح فاه، وفي

المقابل فإنَّنا نجد طفلًا بلغ حدَّ النُّضج في الشَّخصيّة، وقوَّة في مفهوم الذَّات تمكِّنه من التَّكيُّف مع المواقف الَّتي يمرُّ بها، ويشارك الآخرين كعضوٍ في الجماعة، ويحترم آراءهم ويناقشها، وكلُّ هذه الاختلافات تأتي نتيجة النَّشأة في بيئات مختلفة في مقوِّماتها الثَّقافية والاقتصاديَّة، كما أنَّهم يختلفون في تنشئتهم الاجتماعيَّة من بيت لآخر.

مهارات التَّهيئة للكتابة (Preparing for writing):

عرَّفت بدير وصادق (2000، ص. 139) الكتابة على أنَّها "رموز تكوِّن كلمات أو جملًا ذات معنًى وظيفيٍّ". والطِّفل في بداية تعلُّمه القراءة والكتابة يتعلَّم الحروف الأساسيَّة عن طريق أصوات اللُّغة، ولكنَّه لا يستطيع الكتابة إلَّا إذا اكتمل النُّضج العصبيُّ لديه، فهو يتعلَّم أوَّلًا رسم الرُّموز الكتابيَّة، وهذا لا يتأتَّى دون التَّحكُّم في القبض على القلم، وفي حركات يديه وأصابعه أثناء تحريكها، وتآزر حركة العين مع اليد؛ أي إنَّ الطِّفل لا يستطيع الكتابة إلَّا إذا وصل إلى مستوى من النُّضج العقليّ يمكِّنه من تعلُّم الكتابة (غبيش، 2012).

وتعدُّ عمليَّة الكتابة إحدى أهمِّ الوسائل المستخدمة في الاتصال التَّعليميّ، وهي والقراءة مهارتان متلازمتان بالنِّسبة لأي طفل، فالضَّعف في القراءة يؤدِّي إلى الضَّعف في الكتابة، كما أنَّ إتقان المهارات القرائيَّة يؤدِّي إلى إتقان المهارات الكتابيَّة، ولهذا وحتَّى يقوم الطِّفل بأداء الأنشطة المختلفة بفعاليَّة عليه أن يتدرَّب على العمليتين كلتيهما.

أمَّا عمليَّة التَّهيئة للكتابة فقد عرَّفها النَّاشف (2003) على أنَّها حالة من التَّهيُّؤ من النَّاحية الجسميَّة والعقليَّة والانفعاليَّة لاكتساب المهارات الأساسيَّة لتعلُّم الكتابة، مثل: التَّناسق البصريّ الحركيّ، وتشكيل رموز الكتابة، والمهارات الممهِّدة لعمليَّة الكتابة كرسم الأشكال المختلفة، والخطوط الرأسيَّة والأفقيَّة والمنحنية لتنمية المهارات الدَّقيقة لأنامل اليد.

وتؤكِّد الدِّراسات أنَّ الطِّفل لا يستطيع تعلُّم الكتابة قبل أن يسبق عمليَّة التَّعلُّم فترة إعداد وتدريب في رياض الأطفال، بحيث يكتسب في هذه الفترة المفاهيم والمهارات الَّتي تنمِّي لديه الاستعداد لتعلُّم الكتابة (مردان، 2005).

أهميَّة الكتابة للطِّفل:

إنَّ الكتابة بشكل عامٍ تتيح للفرد الفرصة للتَّعبير بالرّسم عمَّا يجول في نفسه من أفكار ومعانٍ وتساؤلات، فهي المهارة اللُّغويَّة الَّتي تتضمَّن القدرة على التَّعبير عن مواقف الحياة، وعن الذَّات بجمل متماسكة مترابطة، ولذا فهي مهارة ضروريَّة يجب الاهتمام بها لعدَّة أمور، منها: المساعدة في قراءة المكتوب بسهولة. ومساعدة القارئ في ممارسة مهارات الفهم والتَّحليل والتَّفسير والنَّقد والتَّقويم. والمساهمة في الاتِّصال مع الآخرين (غبيش، 2012).

متى يتعلَّم الطِّفل الكتابة؟

تؤكِّد الدِّراسات بأنَّ الطِّفل لا يستطيع تعلُّم الكتابة قبل أن يسبق هذا التَّعلُّم فترة إعداد وتدريب في رياض الأطفال، بحيث يكتسب المفاهيم والمهارات الَّتي تنمِّي لديه الاستعداد لتعلُّم الكتابة (مردان، 2005).

وقد اختلف الدَّارسون في مجال إعداد الطِّفل للكتابة على موعد البدء في تعليم الكتابة كما اختلفوا في القراءة، فقد حدَّد جون ديوي سنَّ الثَّامنة سنًّا مناسبًا لتعليم الكتابة، أمَّا ماريا منتسوري فقد استطاعت أن تعلِّم الأطفال الكتابة في سنِّ الخامسة، عن طريق تدريب أعضاء الحسِّ والكتابة وبالذَّات حاستا البصر والسَّمع، ويرى فوبل أنَّنا يجب أن نبدأ بتعليم الكتابة للأطفال عندما يرغبون هم في ذلك، سواء أكان ذلك في سنِّ الثَّالثة أم الثَّامنة.

وبالرَّغم من هذه الاختلافات في وجهات النَّظر إلَّا أنَّ بعض البحوث ذكرت بأنَّ الطِّفل لا يستطيع تعلُّم مبادئ الكتابة قبل بلوغه سن السَّادسة من عمره، وأنَّ سنَّ التَّهيُّؤ لتعلُّم الكتابة إنَّما يرجع إلى أهميَّة إعداد تدريبات تربويَّة مناسبة، وكذلك إعداد ظروف مناسبة واختيار خبرات سابقة تُعين على ظهور الاستعداد للكتابة.

العوامل المؤثِّرة في عملية التَّهيئة للكتابة:

هناك مجموعة من العوامل الَّتي تؤثِّر على عمليَّة التَّهيئة للقراءة لدى الأطفال، ومنها:

1. النُّضج الحركيُّ: في سنِّ الخامسة يستطيع الطِّفل أن يحقِّق قدرًا كبيرًا من التَّوازن، إلَّا أنَّه ليس قبل سنِّ السَّادسة يستطيع أن يحقق تآزرًا كافيًا بين العين واليد والسَّيطرة على الحركات الدَّقيقة، على أنَّ بوادر السَّيطرة على العضلات الدَّقيقة تبدأ في الظُّهور عند سنِّ الخامسة؛ حيث يستطيع الطِّفل أن يرسم خطوطًا مستقيمة في كلِّ الاتِّجاهات. والعضلات الكبيرة تنمو لدى الطِّفل بصورة أسرع من العضلات الدَّقيقة، ولذلك فهو يعتمد عليها بصورة أكبر (عماد الدِّين، 1997).

من جهة أخرى فإنَّ نموَّ المهارات الحركيَّة الدَّقيقة في مرحلة ما قبل المدرسة تعتمد بشكل أساسيٍّ على الخبرة الإيجابيَّة، ولذا لابدَّ أن نتأكد من قوَّة الأصابع واليد قبل أن يمسك الطِّفل الورقة والقلم، وذلك من خلال أنشطة تدعم قوَّة اليد والأصابع الَّتي تمكِّن الطِّفل من مسك القلم بشكل صحيح (Donnette,2007).

كما أنَّ عملية الكتابة تحتاج إلى مستوى نضج حركيٍّ معين بالإضافة إلى تدريبات تساعد على اكتساب التَّوازن والتَّرابط الحركيِّ بين العين واليد، وهنا يأتي دور المعلِّمة في مساعدة الطِّفل على تحقيق ذلك من خلال التَّدريبات، مثل: السَّير على النِّقاط، ولضم الخرز في الخيط، وتلوين الكلمات المفرَّغة وكذا الحروف، وتلوين الأشكال المفرغة.

2. النُّضج العقليُّ: تذكر محمَّد (1987) أنَّ تعلُّم الكتابة يحتاج إلى مستوى معيَّن من النُّضج العقليِّ، يتمثَّل في دقَّة الملاحظة والقدرة على التَّركيز والانتباه؛ لتحديد شكل الحروف والكلمات، وكذلك القدرة على استخدام الرُّموز وإدراك العلاقات الَّتي تربط أصوات الكلام بأشكال الرُّموز المستخدمة في الكتابة، كما أنَّ الكتابة تحتاج إلى تفهُّم العلاقات المكانيَّة، وإدراك التَّتابع، والقدرة على التَّصوُّر، وإدراك خصائص الأشياء.

وتكشف نتائج التَّجريب كما تذكر الضَّبع وغبيش (1998) أنَّ التَّدريبات الحسِّيَّة تسبق وتلازم تعلُّم الطفل لمهارة الكتابة، ومن ثمَّ فإنَّ الإدراك البصريَّ واللَّمسيَّ للأشكال، مثل: (النُّقطة، الخطوط، الدَّائرة، المربَّع، الشَّكل المفتوح والمغلق، المصمت، والمتعرِّج، والمستقيم)، وتمييز أحجام الأشياء (كبير، متوسِّط، طويل، قصير، سميك، رفيع، أكبر من، أقلّ من، أصغر من)، وتمييز اتِّجاهات الأشياء

(المستقيمة، والمنحدرة، والمائلة، والمقلوبة)، وتحديد أوضاعها في الفراغ (فوق، تحت، بجانب، أمام، خلف، بعد، قبل، أسفل، أعلى، بين، داخل)، واتِّجاهها (يمين، يسار). هذا الإدراك يعدُّ اللَّبنة الأولى في تعلُّم الطِّفل الكتابة، فلن يستوعب الطِّفل ملاحظات معلِّمته وتوجيهاتها، ولن يعي أخطاءه أو يصوِّبها، ما لم يكن للكلمات الدَّالة على الشَّكل والحجم والوضع والاتِّجاه تصوُّر واضح ودلالة واضحة ومحدَّدة في عقله.

3. الفروق الفرديَّة: إنَّ سنَّ التَّهيُّؤ لتعلُّم الأطفال الكتابة يختلف باختلاف الظُّروف الَّتي يبدأ فيها تعلُّمهم، فلكلُّ طفل تكوينه الخاصّ، فهو يختلف عن زملائه في اهتماماته، ومدى فاعليته الاجتماعية، وقدراته، وفي أنوع الأخطاء الَّتي تصدر عنه، فقد تلاحظ المعلمة أنَّ أحد الأطفال لا يستجيب؛ لأنَّه يجد في العمل تحدِّيات تفوق قدراته. ولذلك يجب مراعاة الفروق الفرديَّة في استعدادات الأطفال للتَّعلُّم، فالتَّهيُّؤ لتعلُّم الأطفال الكتابة يختلف باختلاف الظُّروف الَّتي يبدأ فيها هذا التعلم.

4. أدوات الكتابة: عمليَّة الكتابة والنَّجاح فيها تتوقف إلى حدٍّ ما على نوعيَّة الأداة المستخدمة، حيث يتطلَّب من الطِّفل السَّيطرة على تلك الأداة من خلال خفَّة حركة اليد، ومرونة الأصابع، وانسياب الحركة. ولا بدَّ أن تكون الأداة مناسبة ليد الطفل من حيث حجمها وشكلها، وأن تكون صالحة لأداء العمل الَّذي صمِّمت من أجله؛ لعدم إرهاق الطِّفل.

إنَّ الجهد الَّذي يتطلَّبه استخدام أداة مثل الطَّباشير يختلف عن الجهد الَّذي يتطلَّبه استخدام قلم ذي سنٍّ مدبَّبة، كما يختلف عن استخدام الفرشاة، فالأداة الأولى تتطلَّب ضغطًا خفيفًا عليها أثناء الكتابة، أمَّا القلم فهو يحتاج إلى ضغط أقوى، وأمَّا الفرشاة فتحتاج إلى الضَّغط والسَّحب، وبمقارنة الأدوات الثَّلاثة يتَّضح أنَّ الفرشاة أكثر الأدوات صعوبة، ويرى بعض التَّربويِّين أنَّ استخدام الأقلام ذات الرُّؤوس الكرويَّة أفضل من الرَّصاص في المراحل الأولى، بشرط أن تكون ذات حجم مناسب للأطفال. بالإضافة إلى ما تقدم فإن الكتابة تحتاج إلى أن يتقن الطفل الإمساك بالأداة بأصابعه الإبهام والسَّبابة والوسطى؛ للضَّغط عليها وتحريكها.

5. التَّصوُّر المكانيُّ: يعتبر علماء النَّفس أنَّ التَّعبير الخطِّيَّ للطِّفل هو إسقاط لحيِّز ذراع الطِّفل على الفراغ المعدِّ لتخطيط رموز الكتابة، وهم يميِّزون بين نوعين من الفراغ: فراغ ذاتيٌّ لحركات ذراع الطِّفل عند الكتابة، وفراغ موضوعيٌّ تحدث فيه تخطيطات الطفل.

ولذلك فإنَّ التَّدريبات النَّوعيَّة الَّتي تعدُّ للطِّفل لتعلُّم الكتابة تهتمُّ بإثارة وعي الطِّفل بأعضائه، وبالآخرين من حوله، وباتِّجاهاته في الفضاء المحيط به، ويمكن أن تدرِّب الطِّفل على التَّخطيط على السَّبورة أو على ورق مثبَّت على حامل رأسيٍّ، كما يمكنهم الرَّسم فوق مناضد فرديَّة، فالأطفال يصعب عليهم تنفيذ توجيهات المعلِّمة في هذه السِّنِّ؛ لأنهم لم يتمكَّنوا بعد من تحديد أماكنهم في الفضاء، فتسمح لهم المناضد المشتركة بتقليد زملائهم الجالسين بجانبهم (إبراهيم، 1976).

كانت هذه هي العوامل المؤثرة في عملية الكتابة يضاف إليها أهمية أن يتَّخذ الأطفال الوضع الجسمانيَّ الصَّحيح أثناء جلوسهم؛ فيجلس الطِّفل معتدلًا على المعقد، وقدماه ثابتة على الأرض، ولا يسمح له بالانحناء ناحية اليمين أو ناحية الشِّمال، أو الانحناء على الطَّاولة؛ حتَّى لا يقوَّس ظهره ويضعف بصره، وهذا يأتي بالمران المستمرِّ والتَّوجيه حتَّى يعتاد الطِّفل الوضع الصَّحيح.

مراحل تعليم الكتابة للأطفال:

إنَّ التَّعبير الكتابيَّ ينبغي أن يظلَّ وسيلة اتِّصال بين الطِّفل والآخرين، الأمر الَّذي يتطلَّب منه استخدام رموز متَّفق عليها، تنسخ أصوات الكلام المنطوق، ويتعلَّم الطِّفل الحروف الأساسيَّة الَّتي تتكوَّن منها أصوات اللُّغة عند بداية القراءة والكتابة فالكتابة عمليَّة معقَّدة تشتمل على مهارات كثيرة، منها ما هو حسِّيٌّ كاستعمال أدوات الكتابة والسَّيطرة على حركات الأصابع والذِّراع واليد، ورسم أشكال الحروف، ومنها ما هو عقليٌّ كتذكر هجاء الكلمات، وفهم النِّظام الَّذي تسير عليه الجمل في التَّعبير عن المعاني(غبيش، 2012).

كما أنَّ القراءة والكتابة عمليَّتان بينهما ارتباط وثيق، وهذا الارتباط يرجع على وجود عوامل مشتركة بين العمليَّتين، فالقدرة على القراءة تتوقَّف على عوامل منها تصوُّر شكل الكلمة، والرَّبط بين أشكال الحروف وأصواتها، وتحليل بنية الكلمة، وفهم معنى الجملة، وكلُّ هذه قدرات أساسيَّة في تعلُّم الكتابة.

وعليه فإنَّ تأخير الكتابة عدَّة أسابيع يعود على الطِّفل بالفائدة ما دام يكتسب عن طريق القراءة بعض العادات الَّتي تفيده في الكتابة، ولذلك ينصح بتأخير الكتابة في المدرسة عدَّة أشهر يكون فيها الطِّفل قد انتهى من اكتساب المهارات الأساسيَّة للقراءة، وكذلك نمت عضلاته الدَّقيقة الَّتي تمكِّنه من التَّحكُّم في أدوات الكتابة (عبد الرَّحمن وأحمد، 2002).

ويمكن أن نقسِّم مراحل تعلُّم الكتابة إلى ثلاثة مراحل، وهي (عاشور والحوامدة، 2009):

أوَّلا- مرحلة الاستعداد لتعلُّم الكتابة:

وهدفها الرئيس هو إثارة ميول الأطفال نحو الكتابة وإعدادهم لاستخدام الوسائل المختلفة بسهولة معقولة. وتتضمَّن هذه المرحلة التَّخطيطات الأوَلية للأطفال بمستويات عدَّة، منها:

(أ). الرّسَم التَّصويريُّ: وهو يعبِّر عن رغبة الطِّفل في إخراج الصُّورة العقليَّة الَّتي يختزنها إلى دنيا الواقع (المَنزل، بعض الألعاب، الأشخاص الَّذين يعرفهم)، وتعدُّ شخبطة الأطفال على الأبواب والجدران المنطلق الأوَّل لتعلُّم الكتابة. وعادة ما يبدأ الطِّفل بالشَّخبطة فيما بين عامه الأوَّل والثَّالث، ثمَّ يحاول تفسير هذه الشَّخبطة للآخرين من حوله، وتعدُّ هذه المرحلة مرحلة الصُّور الأوَّليَّة لكتابة الطِّفل.

(ب). النَّشاط التَّخطيطيُّ التِّلقائيُّ: وهي تبدأ من السَّنة الثَّانية إلى الرَّابعة، وهذه التَّخطيطات تكون نتيجة رغبة الطِّفل في تقليد الكبار، أو عن طريق الصُّدفة، وتكون في اتِّجاهات مختلفة تعكس بعض الإحساسات العضليَّة والجسميَّة. ثمَّ يتطوَّر التَّخطيط غير المنظَّم فيأخذ شكلًا منتظمًا إمَّا أفقيًّا أو رأسيًّا أو مائلًا، ويرجع ذلك لإدراك الطِّفل للعلاقة بين حركة يده، وأثرها على الورق.

(ج). التَّدريب النَّوعيُّ للنَّشاط التَّخطيطيّ المنظَّم: وتبدأ من سنِّ أربع سنوات وحتى السَّابعة، حيث يبدأ الطِّفل في هذه المرحلة في تحميل رموزه ببعض الخبرات البصريَّة، وذلك نتيجة نضجه العقليّ والجسميّ والانفعاليّ، فبعد أن كانت رموزه في المرحلة السَّابقة لا يمكن التَّعرُّف عليها إلا عندما يطلق عليها مسمَّياته.

ثانيًا- مرحلة تعليم مبادئ الكتابة:

وهدفها الرَّئيس هو تدريب الطِّفل على تعلُّم الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة بمجرَّد أن يتحقَّق لدى الطِّفل النُّموُّ العضليُّ الَّذي يمكِّنه من السَّيطرة على أدوات الكتابة، وكتابة بعض الصُّور البسيطة للرُّموز اللُّغويَّة أو الجمل.

وتتطلَّب هذه المرحلة من المعلِّمة مراعاة عدد من الأسس، ومنها استغلال دوافع الطِّفل في الكتابة؛ فهناك حاجة في حياة الطِّفل الأولى في الرَّوضة لتعلُّم الكتابة، لذا ينبغي أن تكتب أسماء الأطفال على بطاقات، وهنا يبدأ الطِّفل بتعلُّم خط النَّسخ. كما يتوجَّب على المعلِّمة مراعاة النُّضج العضليّ للطِّفل؛

لا بدَّ أن تدرك المعلِّمات أنَّ الطِّفل أضعف في حركات الكتابة من الكبار، ولذلك وجب عليهنَّ أن يكن أكثر صبرًا في معالجة كتابة الأطفال.

وتنقسم مرحلة إعداد الطِّفل لتعلُّم مبادئ الكتابة إلى قسمين:

أوَّلهما– قيام الطِّفل في الفترة الأولى بنسخ نموذج قريب لكلمة تقع تحت بصره، وهذا النَّسخ الحرفيُّ دليل موضوعيٌّ على بداية تحليل الطِّفل لعناصر الكلمة المكتوبة، وهو بداية إدراكه لترتيب أوضاع الحروف الَّتي تكوِّن الكلمة واتِّجاهها بالنِّسبة لبعضها.

والآخر– قيام الطِّفل في الفترة الثَّانية بنسخ نموذج لكلمة مكتوبة على مسافة بعيدة، كأن تكون مكتوبة على السَّبُّورة أو على بطاقة معلَّقة على الحائط، ويتطلَّب هذا التَّقليد من الطِّفل مجهودًا مزدوجًا لتحليل عناصر اللَّفظ المكتوب، ثمَّ نسخ الصُّور العقليَّة لكلِّ عنصر من عناصر اللَّفظ مع المحافظة على ترتيب وضع كلِّ عنصر في مكانه.

ولمساعدة الطِّفل على اجتياز هذه المرحلة، قد تقوم المعلِّمة ببعض التَّمرينات المساعدة، ومنها: إعداد بطاقات من الكرتون، تنسخ عليها الحروف، ويطلب من الطِّفل ترتيبها وفق عناصر النَّموذج المكتوب. وكذلك تدريب الطِّفل على نقل البطاقات الَّتي تحمل حروفًا منسوخة لمطابقتها مع الحرف الأصليِّ الذَّي يتكوَّن منه نموذج اللَّفظ المكتوب على السَّبُّورة أو البطاقة. بالإضافة إلى تدريب الطِّفل على نسخ الحرف المطلوب بتحريك يده في الفضاء، أو بتشكيله من خلال الصِّلصال.

وأخيرًا– مرحلة السَّيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة:

وهدفها الرَّئيس السَّيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة، فهو التَّركيز على تحسين ممارسة الأطفال للكتابة والانتقال بهم من خطِّ النَّسخ إلى خطِّ الرُّقعة، ويتضمَّن التَّحسين أمرين: جودة الخطِّ أو جماله، والسُّرعة في الكتابة. وتبدأ هذه المرحلة من الصَّفِّ الثَّالث وتستمرُّ إلى نهاية المرحلة الابتدائيَّة.

جوانب مهارة التَّهيئة للكتابة:

لعمليَّة التَّهيئة للكتابة أربعة جوانب أساسيَّة (عليّ، 1991؛ بدير وصادق، 2000؛ إبراهيم، 1995، عبد الرَّحمن وأحمد، 2002؛ والنَّاشف، 1999):

(1). الإدراك البصريُّ: ويتضمَّن هذا الجانب إدراك التَّشابه والاختلاف بين الأشياء والصُّور والكلمات، وإدراك الأطوال والأحجام والمسافات، وإدراك العلاقات المكانيَّة والاتِّجاهات.

(2). التَّذكُّر البصريُّ: ويتضمَّن ترتيب الأشياء الَّتي سبق النَّظر إليها ترتيبًا معيَّنًا، وترتيب الصُّور بتسلسل معيَّن سبق التَّعرُّف عليه، وإكمال الحروف النَّاقصة من الكلمات المألوفة للطِّفل.

(3). التَّمييز البصريُّ: ذكرت بدير وصادق (2000) أنَّ التَّمييز البصريَّ يتمثَّل في قدرة الطِّفل على التَّحكُّم في التَّحكُّم الجيِّد في حركة اليد والأصابع، والتَّعوُّد على مسك القلم للتَّلوين والتَّوصيل، والتَّنقيط، وتكرار الخطوط في رسم الأطفال للخطوط المستقيمة والمتعرجة والمنكسرة والملتفَّة والحلزونيَّة، وذلك باستخدام بعض الموادِّ، مثل: الصِّلصال ، فرش التَّلوين ، الطَّباشير ، أقلام الرَّصاص ، أقلام رسم (زيتيَّة، شمعيَّة، خشبيَّة)، حوض الرَّمل وبعض العصي.

(4). التَّناسق البصريُّ الحركيُّ: تنمو قدرة الطفل على التَّوافق بين العين واليد نموًّا تدريجيًّا، وهناك مهارات تساعد على تحقيق هذا التَّوافق، ومن هذه المهارات: إدخال مجموعة من الحلقات المفرغة (مفتوحة ومغلقة) داخل بعضها، والرَّسم على النُّقط، والتَّلوين، والسَّير إلى هدف مكانيّ محدَّد من خلال متاهة.

(5). تشكيل رموز الكتابة: وهي مهارات تهدف في مجملها إلى الوصول بالطِّفل إلى قمَّة الاستعداد للكتابة، وتتمثَّل في وضع الحروف في أماكنها المفرَّغة، وتلوين فراغ الكلمات، والتَّعرُّف على أشكال الحروف النَّاقصة ورسمها.

ولتنمية تلك المهارات يجب أن توفِّر المعلِّمة داخل حجرة النَّشاط موادّ الكتابة الَّتي سيستخدمها الطِّفل في أثناء تهيئتهم للكتابة، مثل: الصِّلصال، وأقلام عريضة ملوَّنة، وفرض التَّلوين، وبطاقات للحروف والكلمات، وأقلام رصاص، وألوان خشبيَّة، وألوان غواش، وألوان شمع، وسبُّورات، حوض رمل، وغيرها.

الاتِّجاهات الحديثة في التَّهيئة اللُّغويَّة للطِّفل:

تتنوَّع الاتِّجاهات الحديثة في التَّهيئة والتَّربية اللَّغويَّ للطِّفل في مجال أساليب تعلُّم وتعليم الأطفال للُّغة، وتتضمَّن هذه الاتِّجاهات طرائق وأساليب متعدِّدة تساعد المعلِّمة على تنفيذ برامج التَّهيئة للقراءة من خلال أنشطة مختلفة تساعد في الاستفادة من هذه البرامج، ومنها:

أوَّلًا– الرِّحلات: وهو نشاط يساعد على نموِّ الحصيلة اللُّغويَّة، وتزويده بمفردات كثيرة ومتنوِّعة عن الموضوعات المتعلِّقة بالرِّحلة، فمن خلالها يحصل الطِّفل على خبرات جديدة عن طريق المشاهدات والحسّ والإدراك تعرِّفه على البيئة المحيطة، وتدرِّبه على الاعتماد على النَّفس، وتقوية العلاقات الاجتماعيَّة للأطفال (شحاتة، 1989).

ثانيًا– اللَّعب الدِّراميُّ: تكمن أهمية الدراما في أنَّها تثري قدرة المتعلِّم على التَّعبير عمَّا بداخله ليصبح أكثر قدرة على التَّأثير في الآخرين، وإتاحة الفرص لتجربة مواقف مختلفة، ناهيك عن التَّخلُّص من الكبت والانفعالات السَّلبيَّة، ومعرفة المتعلِّم لنفسه وقدراته ومواهبه.

كما تسهم الدِّراما ومن خلال اللَّعب الدِّراميّ في صقل الجسم وتنمية الحواسّ، واكتساب الثِّقة في نفس المتعلِّم، وتقوية رابط الصَّداقة؛ ممَّا يساعده على التَّعلمُّ من خلال تنمية الخيال وطاعة الأقران، وتطوير المهارات القيادية، وكذا الإبداع، وإشباع حبِّ الاستطلاع والاكتشاف، وكذا الإثراء اللُّغويُّ، وتصحيح النُّطق، وتعديل السُّلوك بالنِّسبة للمتعلِّم مع اكتسابه للخبرة والشَّجاعة، وإضفاء المتعة والبهجة؛ ممَّا يجعله أكثر قابلية للتَّعلُّم (النَّحَّال، 2015).

إنَّ اللَّعب الدِّراميُّ وتمثيل أدوار الكبار فرصة تستطيع المعلِّمة من خلالها تشجيع الأطفال على تمثيل الخبرات أو القصص الَّتي سمعوها دون أن تذكر لهم الأحاديث الَّتي تدور بينهم، وهذا يساعد على زيادة قدرة الطِّفل على التَّمييز وتنمية قدراته العقليَّة والاتصال مع الآخرين، ونموِّ قدرة الطِّفل على الاستماع، وإثارة الانتباه، ولعب الأدوار وتقمُّص الشَّخصيَّات باستخدام الأغاني والأناشيد والحركات الإيقاعيَّة، وتحريك الأصابع، وتمثيل القصص (بدير، 2001؛ صالح، 1997).

ثالثًا– مسرح الدُّمى: تساعد الدُّمى على تجسيد الفكرة والشَّخصيَّة بشكل مسموع وملموس بالنِّسبة للطِّفل، كما أنَّها تعمل على إثارة انتباه الطِّفل؛ لما تتميَّز به من شكل جذَّاب، حيث يتواصل الأطفال مع العرض المسرحيّ دون ملل، كما أنَّها تنمي التَّفكير الإبداعيَّ واستخدام الخيال للأطفال، وتشبع حاجة الطِّفل إلى المعرفة والتَّسلية (الهنيدي، 2008؛ حسين، 2010).

إنَّ الدُّمى على اختلاف أنواعها (دمى العصا، دمى اليد، دمى الأصابع، دمى الخيوط) تشجِّع الطِّفل على اللَّعب الإبداعيّ؛ فهو يتحدَّث معها، ويلعب بحرِّيَّة تامَّة؛ فيستطيع الطِّفل التَّعبير عن نفسه، لذا

يجب على المعلِّمة توفير أعداد وأنواع مختلفة من هذه الدُّمى، وإعطاء الطِّفل حرِّيَّة اختيار ما يحبُّ (حسين، 2010).

رابعًا– رواية القصَّة: وهي من أحبِّ أنوع الأدب إلى الطَّفل، ومن أقربها إلى نفسه؛ إذ إنَّها توفِّر للطِّفل التَّسلية، والاستمتاع، وتغذِّي عقله وتفكيره، كما تكسبه السُّلوكيَّات الحميدة، والمثل العليا، وتعوِّده حسن الإصغاء، وحسن التَّكلُّم وتسلسل الأفكار(شريف، 1990؛ صالح، 1997).

كذلك تنمِّي القصة قدرة الطِّفل على التَّعبير من خلال إعادة سرد القصَّة، وتعمل زيادة الثَّروة اللُّغويَّة عند الطِّفل، وذلك من خلال إثراء حصيلته اللُّغوية المتمثِّلة في زيادة مفرداته اللُّغوية واتِّساع معجمه اللُّغويّ، فلغة الطفل تنمو من خلال التقليد (خلف، 2006).

كذلك تتعدد أنواع قصص الأطفال، فمنها: القصة الواقعيَّة، وقصص المغامرات، والقصص العلميَّة، والقصص الخياليَّة، والقصص الدِّينيَّة، والقصص التَّاريخيَّة، والحكاية الشَّعبيَّة، وقصص الحيوان، والقصَّة الحركيَّة، وتقدَّم هذه القصص بأساليب متعددة، منها: سرد القصَّة شفويًّا، أو من خلال نشاط، أو سردها بالصُّور، وسردها بالقافية والموسيقى، وسردها بلعب الأدوار، وسردها عن طريق مسرح العرائس. لذا يجب على المعلِّمة أن تهتمَّ بتقديم القصَّة واختيار نوعها بما يناسب سنَّ الطِّفل وقدراته العقليَّة (أحمد، 2009).

خامسًا– الألعاب الهجائيَّة: يمكن تعليم الأطفال الأحرف الهجائيَّة من خلال الأغاني، واستخدام مجموعة من البطاقات تكتب عليها المعلِّمة حرفًا واحدًا ما عدا بطاقة واحدة، فيكتب عليها حرف آخر، ثمَّ يطلب من الأطفال إيجاد الحرف المختلف. وهذا التَّمرين يساعد الطِّفل على التَّمييز بين الأحرف، ثمَّ ينتقل إلى الكلمات وهكذا (صالح، 1997).

وأخيرًا– الألغاز والأحاجيُّ والطَّرائف: وهي من الوسائل المحبَّبة للأطفال، ومدخل مناسب لتعليم الطِّفل، فمن خلالها يمكن للطِّفل ممارسة الجانب الابتكاريّ وبخاصَّة اللُّغة (الضَّبع وغبيش، 1998).

وبالمجمل فإنَّ برامج التَّهيئة اللُّغويَّة لطفل الرَّوضة تتطلَّب استخدام أنشطة ملائمة للطِّفل، مثل: الكتب المصوَّرة، والمسجِّلات، والأفلام، والأغاني، والحروف المشخَّصة، والتِّلفاز التَّعليميّ، وبرامج الحاسوب، والَّتي بدورها تمكِّن الأطفال من الأنماط اللَّغويَّة السَّليمة (شحاتة، 1989).

البيئة الصَّفِّيَّة ودورها في عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة:

بشكل عامٍ يتَّفق معظم العاملين في تربية الطِّفل أنَّ ما يقدَّم للطِّفل في هذه المرحلة يتأثَّر إلى حدٍّ كبير بتصميم المكان والأثاث والتَّجهيزات، لذا يعدُّ مبنى الرَّوضة مع ما يشتمل عليه من تجهيزات الإطار الذَّي تتمُّ فيه الأنشطة المختلفة الَّتي يمارسها الطِّفل.

إنَّ جمال مبنى الرَّوضة ورونقه له أثر كبير في تكيُّف الطِّفل واستقراره النَّفسيّ، وتحقيق النُّموّ السَّليم، وفي احترام حاجاته، وتحقيق حياة هادئة ضروريَّة لنموّه العصبيّ والحركيّ. بل يجب على القائمين على رعاية الأطفال أن يصمِّموا رياضهم وفق مواصفات فنِّيَّة وصحيَّة؛ حتَّى هذه الدُّور تكون جنَّة الأطفال ومرتعًا خصبًا لإشباع حاجات الطِّفل في البحث والكشف والجري والتَّسلُّق والانطلاق والاندماج مع أقرانه في جوٍّ هادئ مليء بالتَّقدير والمحبَّة، فتساعد في تنمية قدرات الطِّفل العقليَّة والجسديَّة والعاطفيَّة والاجتماعيَّة واللُّغويَّة (بدر، 2002).

إنَّ الإعداد الدقيق لبيئة الصَّفِّ الماديَّة يرتبط بتطوير قدرة الطِّفل على اكتساب اللُّغة، وخصوصًا جانبي القراءة والكتابة، فقد أشارت بعض الدِّراسات الحديثة إلى أنَّ إثراء بيئة الطِّفل الماديَّة بالمطبوعات، وتوفير مواد وأدوات تعليم اللُّغة في جميع الزَّوايا التَّعليمية، وتشجيع الأطفال على الانتباه إليها، واستخدامها وظيفيًّا يساعد على تطوير تعلُّم الأطفال المبكِّر للغة وتحديدًا القراءة والكتابة(Cosgrove, 1992; Morrow, 2004).

ويرى مورو (Morrow, 2004) أنَّ الأطفال يظهرون في الغرف الصَّفِّيَّة المنظَّمة بعناية استخدامًا كبيرًا، وأكثر إنتاجيَّة للأنشطة اللُّغويَّة مقارنة مع أقرانهم الذَّين يتعلَّمون في غرف صفِّيَّة منظَّمة بطريقة عشوائيَّة.

ولا شكَّ أن الجدران المزيَّنة بالصُّور الجذَّابة والبطاقات الممتعة تجعل مظهر الغرفة أكثر إشراقًا وحيويَّة، وهذه العروض قد تكون من أعمال الأطفال أو المعلِّمة أو الأطفال والمعلِّمة، ويمكن أن نقسم هذه العروض من حيث فترة الاستخدام إلى: عروض دائمة وعروض مؤقَّتة.

ومن أهمّ هذه العروض والَّتي تساهم بشكل كبير في عمليَّة التهيئة اللُّغويَّة: لوحة للحضور والغياب باسم الطَّالب وصورته، ولوحة أيام الأسبوع، والطَّقس، والتَّقويم اليوميُّ، وقوانين الصَّفِّ، ومسمَّيات

الأركان، وقوانين الأركان، وبطاقات حروف وكلمات الدَّرس المستهدف، بالإضافة إلى مسمَّيات الأشياء داخل الصَّفِّ من أدوات وألعاب(إحميدة، 2008).

وعلى المعلِّمة أن تراعي تنظيم العروض الصَّفِّيَّة في كلِّ زاوية من زوايا الصَّفِّ، وأن تعمد على تغيير هذه العروض تبعًا للموضوع، كذلك عليها أن تهتمَّ بالنَّاحية الجماليَّة أثناء العرض، وعدم تكديسها فوق بعضها بعضًا، كما يتوجب عليها أن تضعها على مستوى نظر الطِّفل.

إنَّ تعرُّض الأطفال للكلمات المطبوعة بشكل دئم في تلك البيئة يُسهم في زيادة وعيهم باللُّغة المكتوبة، ومن ثمَّ تطوير مهارات اللُّغة لديهم وخصوصًا القراءة والكتابة.

الأركان التَّعليميَّة ودورها في عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة:

يُعرِّف فهمي (2004، ص. 54) الأركان التَّعليميَّة على أنَّها المساحة المحدَّدة الَّتي يتمُّ فصل كلٍّ منها عن الآخر بحواجز طبيعيَّة، وتخصَّص كلُّ مساحة لممارسة نشاط معيَّن، وتزوِّد المعلَّمة كلَّ ركن بالموادِّ الوسائل والأدوات الَّتي ترتبط بموضوع الرُّكن، حيث تقوم بعرضها بشكل جذَّاب يحقِّق تفاعل الأطفال معها.

ومن أهمِّ الأركان التَّربويَّة الَّتي لا بدَّ من وجودها في قاعة النَّشاط: ركن المكتبة، وركن الإبداع، ركن المنزل (اللَّعب الإيهاميّ)، وركن الطَّبيعة، وركن الاستماع والمشاهدة، وركن البناء والحَلِّ والتَّركيب، وركن التَّربية الاجتماعيَّة، وركن البيع والشِّراء، وركن الحاسوب (خلف، 2005؛ إلياس ومرتضى 2015).

إنَّ هذه الأركان لها تأثير كبير في نجاح برامج الرَّوضة؛ فهي جزء مهمٌّ من العمليَّة التَّربويَّة داخل الرَّوضة، وهي ذات قيمة بالنِّسبة للمعلِّمة والطِّفل؛ كونها تسهِّل على المعلِّمة ملاحظة الطِّفل وتقييم نموُّه بجوانبه المختلفة من خلال الملاحظة المباشرة للطِّفل أثناء العمليَّة التَّعليمية، والتَّأكُّد من تحقُّق أهدافها.

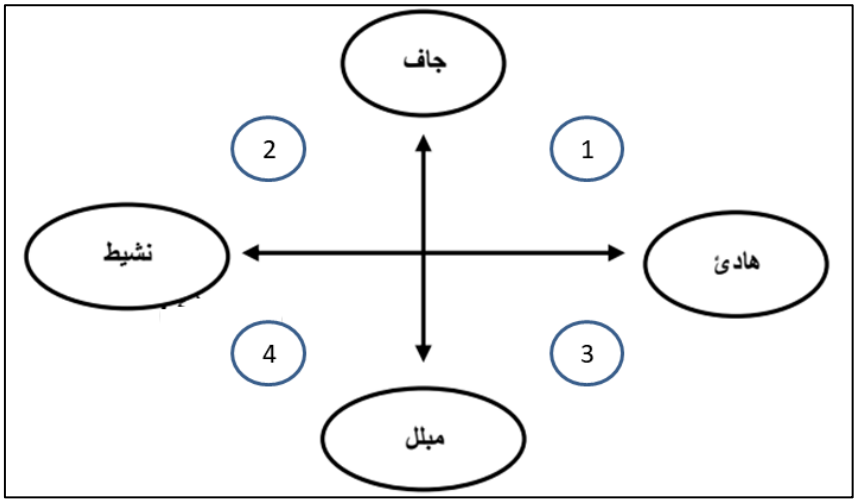
وقد أشارت المبارك وآخرون (2019) إلى أنَّ الأركان التَّعليميَّة تسهم في تحقيق عديد الأهداف، ومنها: تعزيز مهارات التَّنشئة الاجتماعيَّة للطِّفل. وإكساب الأطفال دوافع إيجابيَّة لاكتساب خبرات تعليميَّة. كما أنَّها تلبِّي حاجات الطِّفل للبحث والاستكشاف، وتنفِّس عن انفعالاته. وتقلِّل حدوث

المشكلات السُلوكيَّة بين الأطفال. كذلك فإنَّها تسهِّل على الطِّفل استيعاب العلاقة بين الخبرات التَّعليميَّة وتذكُّرها. بالإضافة إلى دورها في تنمية مهارات الاتِّصال بين الأطفال؛ من خلال تدريبهم على كيفيَّة التَّعبير عن الرَّأي، وضرورة احترام الرَّأي الآخر.

وتعدُّ الأركان التَّعليميَّة أحد أهمِّ عناصر بيئة تطوير مهارات اللُّغة لدى الأطفال، لذا يوصي التَّربويُّون بتنظيم القاعة بحيث يصبح جوُّها مريحًا وأسريًّا، وعادة ما يتمُّ تنظيم القاعة في الرَّوضة على شكل أركان تعليميَّة تقوم على فلسفة تفاعل الأطفال مع بعضهم بعضًا، وتفاعلهم مع الموادِّ والأدوات في البيئة المحيطة؛ سعيًا لإثارة دافعيَّة الأطفال للنَّشاط، واكتساب مزيد من الخبرات والمهارات والاتِّجاهات (خلف، 2005؛ إلياس ومرتضى 2015).

ويجب الحرص على تنظيم الأركان بطريقة فعالَّة بحيث تنظَّم الأركان الَّتي لها علاقة ببعضها بعضًا في أماكن متقاربة، مع الحرص على عدم تدخل الأركان، فيكون لكلِّ ركن حدوده وسماته المميِّزة، كما يراعى تنظيم الأركان بطريقة تتيح للأطفال إمكانيَّة ممارسة الأنشطة بحرِّيَّة دون إزعاج لبقيَّة الأطفال (فهمي، 2019).

وعادة ما يتمُّ تقسيم الأركان التَّعليميَّة إلى أربعة أقسام كما يظهر في الشَّكل (2.2)، وهذه الأقسام هي:



شكل (2.2): توزيع الأركان التَّعليميَّة. (إعداد الباحث)

أوَّلًا- هادئ جاف: للأنشطة المرتبطة بالتَّرفيه والاستماع، حيث يتمُّ في هذا الرُّكن القيام بالأنشطة الهادئة الفرديَّة والجماعيَّة.

ثانيًا– نشيط جاف: ويخصص للأنشطة الحركيَّة الَّتي تعتمد على العضلات الكبيرة، مثل: البناء بالبلوكات، وأعمال النِّجارة، وأعمال البيت، واللَّعب بالألعاب الحركيَّة.

ثالثًا– هادئ ومبلل: يصلح للطَّهي، وتناول الطعام، والأعمال الورقيَّة، والقصِّ واللَّعب بالصِّلصال والطِّين.

وأخيرًا– نشيط ومبلَّل: تمارس فيه الأنشطة المرتبطة بالرَّمل والماء، والتَّلوين بالأصباغ المختلفة، وعمل تجارب تحتاج للماء، بالإضافة إلى وجود دورة مياه وحوض مغسلة في هذا الركن.

ويرى عبد الله (1997) أنَّ للزوايا التَّعليميَّة دورًا كبيرًا في تطوير مهارات اللُّغة عند الأطفال، ومنها:

أوَّلًا– ركن اللُّغة والمكتبة: تفتح المعلِّمة ركن اللُّغة يوميًّا للأطفال أسوة ببقيَّة الأركان، وعليها أن تشجِّع الأطفال على الإقبال عليها، والتَّعرُّف إليها عن قرب، واكتشاف محتوياتها، والتَّفاعل معها. وعلى المعلِّمة أن تشارك الأطفال بالمحادثة والتَّعبير بوساطة القصص والصُّور والبطاقات الخاصَّة بذلك.

ويفضَّل أن يخصَّص لهذا الرَّكن مساحة واسعة تشتمل على طاولة ومقاعد، منظَّمة بشكل جذَّاب، ويمكن أن يشتمل هذا الرُّكن على بعض الوسائل والأدوات، ومنها: بطاقات الحروف، بطاقات كلمات الدُّروس، بطاقات محادثة، صور معبِّرة، دمًى للتَّعبير، قصص، أشرطة قصص وأناشيد، لوح صغير، بطاقات أسماء أعضاء الجسم، صحف ومجلَّات، صناديق لتصنيف الأشياء وغيرها(نيروخ، 2005).

ويهدف هذا الرُّكن إلى عديد الأمور، ومنها (سالم، 2018): تنمية حبِّ الكتب لدى الأطفال والمحافظة عليها، وتوعية الأطفال بقيمة الكلمة المطبوعة، وإشباع دوافع الطِّفل نحو الاستطلاع والمعرفة، ومعرفة الكلمات والحروف مقرونة بالصُّور، والتَّمييز بين الأشكال المختلفة والمتشابهة، وتنمية القدرة على التَّعبير عن الأفكار، وتنمية القدرة على التَّعبير اللُّغويِّ والتَّتابع المنطقيِّ للأفكار، وتعويد الطِّفل على احترام حقوق الآخرين في المشاركة بالكتب والتزام الهدوء.

ثانيًا– ركن اللَّعب التَّمثيلي (ركن المنزل): وهو من الأركان المحبَّبة للأطفال، حيث يتقمَّص فيه الأطفال أدوار أفراد الاسرة، ويكتسبون من خلاله بعض المفاهيم والقيم والخبرات، ويشتمل هذا الرُّكن على أدوات تشبه ما يوجد في المنزل على شكل ألعاب، ومن ذلك: دولاب، طاولة، أدوات مطبخ،

ملابس للتَّمثيل، عرائس مختلفة الأنواع والأحجام، أدوات نجارة، حقيبة طبيب، هاتف، وغيرها (جرادات، 2015).

وينقسم هذا الرُّكن إلى قسمين: أوَّلهما- يحتوي على أثاث يمثِّل المنزل والطِّبيعة. والآخر- يتغيَّر حسب الوحدة، فيمكن أن يكون بقالة، أو كوافيرة، أو محل خياطة، أو محلَّ بيع ملابس، أو مغسلة ملابس.

ويهدف هذا الرُّكن إلى تنمية القيم والاتِّجاهات الأسريَّة والتَّعرُّف على العلاقات الأسريَّة، وكذلك معرفة كيفية تنظيم المنزل وتمثيل دور الأب والأمِّ في الأسرة، بالإضافة إلى تطوير مهارات الطِّفل الاجتماعيَّة والتَّواصل مع الآخرين (جرادات، 2015).

ويرى الباحث أنَّ استخدام هذا الرُّكن بفاعليَّة قد يسهم في تحقيق التَّهيئة اللُّغويَّة من جوانب عدَّة، منها: تنمية حصيلة الطِّفل اللُّغويَّة من خلال استخدام مجموعة واسعة من الكلمات والعبارات الَّتي قد لا يستخدمونها في المحادثات اليوميَّة. كذلك تشجيع الطِّفل على التَّعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح، وتطوير مهارات الحوار والاستماع. كما أنَّ تقليد الأصوات والمحادثات في اللَّعب التَّمثيليِّ يساعد الأطفال على التَّعرُّف على الأصوات المختلفة في اللُّغة، ممَّا يعزِّز الوعي الصَّوتيَّ لديهم. كذلك فإنَّه يشجِّع الأطفال على ابتكار قصص ومواقف جديدة، ممَّا يعزِّز الإبداع اللُّغوي والقدرة على التَّفكير خارج الصَّندوق. ومن خلال هذا الرُّكن يتعلَّم الأطفال كيفية استخدام اللُّغة في مواقف حقيقيَّة، مثل: التَّسوُّق، والطَّبخ، أو التَّفاعل مع الأطباء؛ ممَّا يعزِّز قدرتهم على استخدام اللُّغة في الحياة اليوميَّة.

وأخيرًا- ركن التَّعبير الفنيِّ (الإبداع): يعدُّ واحدًا من الأركان المحبَّبة للأطفال، حيث يمارس فيه الطِّفل الأنشطة الفنِّيَّة والتَّشكيليَّة الممتعة بأنواعها المختلفة: كالرَّسم الحرِّ، والتَّلوين، والقصِّ واللَّصق، والطِّباعة، والخياطة والنَّسج، والتَّشكيل بالصَّلصال والعجائن المختلفة، ويفضل أن يكون الرُّكن بالقرب من مصدر الماء، ليغسل يديه كلَّما احتاج إلى ذلك بعد استخدام العجين أو الدِّهان (محمَّد وبصفر، 2020).

ولذلك يجب أن يتضمَّن هذا الرُّكن الأدوات والمواد اللازمة لممارسة هذا الأنشطة، نذكر منها: الأوراق، والكرتون، وأقلام الرَّصاص، وأقلام الشَّمع، والمقصَّات، والصَّمغ أو الغراء، والصِّلصال، وورق

الكريشة، والفرش، والألوان المتنوِّعة (خشبيَّة، غواش، شمع)، وغيرها، وتنظَّم في أرفف أو في خزانة بمتناول يد الأطفال (خلف، 2005).

ومن أهمِّ الأهداف الَّتي يحقِّقها هذا الرُّكن: تنمية التَّآزر الحركيّ والبصريّ للطِّفل، وتنمية عضلات الطِّفل الصَّغيرة من خلال أعمالهم الفنِّيَّة واليدويَّة، وتنمية خيال الطِّفل، وتنمية الحسِّ الفنِّيّ للطِّفل. كذلك فهو يساعد الطِّفل على تعبير الطِّفل عن أفكاره وأحاسيسه بطريقة خاصَّة. وله دور مهمٌّ في تعريف الطِّفل كيف ينتج؟ وكيف يفكِّر؟ وكيف يبتكر؟(محمَّد وبصفر، 2020)

وقد أكَّدت عديد الدِّراسات، مثل: دراسة الغامديّ (2023)، ودراسة الجهنيُّ والخالديُّ (2022)، ودراسة الزُّبير وبلَّة (2023) أهميَّة الأركان التَّعليميَّة، ودورها الكبير في تحسين النُّموِّ اللُّغويّ للأطفال، وذلك من خلال زيادة مخزونهم اللُّغويّ، وتنمية لغتهم المنطوقة، وقدراتهم التَّعبيريَّة، واستعدادهم للقراءة والكتابة. كما أوصت بضرورة تشجيع المعلِّمات على استخدام هذه الأركان في الرِّياض لما لها من دور إيجابيٍّ في زيادة الحصيلة اللُّغويَّة.

2.1.2 الذَّكاء العاطفيُّ:

تناول هذا المحور الحديث عن الذَّكاء العاطفيّ من حيث مفهومه، وخصائصه، وأهميته، وأهمُّ النَّماذج المفسِّرة للِّذكاء العاطفيّ؛ في محاولة لتقديم صورة واضحة ومختصرة وكافية، وهذا تفصيل عناصر الموضوع.

مفهوم الذَّكاء وأنواعه:

الذَّكاء لغة: من الفعل (ذكا)، وذكا يذكو ذكاءً فهو ذكيٌّ، والذَّكاء: سرعة الفطنة، ونقول صبيٌّ ذكيٌّ إذا كان سريع الفطنة. (ابن منظور، 1993).

الذَّكاء اصطلاحًا: عرَّف الجباليُّ (2016، ص. 8) الذَّكاء على أنَّه: "قدرات فطريَّة طبيعيَّة تكوِّن مجموع المهارات الفرديَّة الَّتي بدورها تؤثِّر على جميع نشاطات العقل وتوجيه السُّلوك".

وعرَّفه (عفيفي، 2015، ص. 9) على أنَّه: "مهارات الفهم، والتَّجديد، والتَّحليل، واكتشاف الأخطاء، وتوجيه التَّفكير لحلِّ المشاكل، وتحديد دقَّة الحلِّ؛ لتحقيق التَّعلُّم".

وبناء على ما تقدَّم يمكن القول بأنَّ الذَّكاء هو مجموعة من القدرات والمهارات الَّتي يمكن اكتسابها وتنميتها بالتَّعليم والتَّدريب المستمرَّين؛ وهو ما يمكِّن الإنسان من استثمار هذه القدرات لتحقيق النَّجاح الشَّخصيّ والمهنيّ والمجتمعيّ.

والذَّكاء من أهمِّ الصِّفات الَّتي يتميَّز بها عقل الإنسان، فهو صفة ميَّز الله –سبحانه وتعلى– بها الإنسان عن سائر المخلوقات، ويضمُّ مجالًا واسعًا من التَّخصُّصات من تحليل واستنتاج وابتكار وتحكُّم في الحركة والحواس والعواطف، ويقوم العقل بوساطة ما وجد فيه من ذكاء بهذه العمليَّات والأنشطة المختلفة بناء على الظُّروف المحيطة به، أو كردود فعل أو استجابات تحدث مع الإنسان (عفيفي، 2015).

ومن جهة أخرى فالذَّكاء ليس مقتصرًا على قدرات أو مهارات معيّنة كالرِّياضيَّات واللُّغة، بل إنَّ العلماء ذهبوا إلى أنَّ الذَّكاءات متعدِّدة، وليس شرطًا أن من يكون ذكيًّا في جانب ما هو ذكيٌّ في جانب آخر، ولعلَّ نظريَّة الذَّكاءات المتعدِّدة الَّتي أشار إليها جاردنر (Gardner) هي إحدى أهمَّ النَّظريَّات الَّتي وضَّحت ذلك، فقد أعطتنا نظرة شمولية لقدرات الإنسان في مجالات متعدِّدة بدلًا من التَّركيز على القدرات العقليَّة فقط، ومن هذه النَّظريَّة بدأ الاهتمام بمفهوم الذَّكاء العاطفيّ، ولهذا فهو يرى أنَّ الذَّكاءات ثمانيَّة أنواع، وهي: الذَّكاء اللَّفظيُّ (اللُّغويَّ)، والذَّكاء الرِّياضيُّ (المنطقيُّ)، والذَّكاء الحسِّيُّ (الحركيُّ)، والذَّكاء التَّفاعليُّ (الاجتماعيُّ)، والذَّكاء الذَّاتيُّ (الفرديُّ)، والذَّكاء النَّغميُّ (الموسيقيُّ)، والذَّكاء المكانيُّ (التَّصوُّريُّ)، والذَّكاء الحيويُّ (البيئيُّ) (جابر، 2003).

ويعبَّر عن الذَّكاء الاجتماعيّ من خلال فهم الشَّخص لمشاعر الآخرين، أمَّا الذَّكاء الشَّخصيُّ فمن خلال قدرة الفرد على فهم مشاعره ودوافعه وحاجاته، ولهذا يمكن القول أنَّه ومن خلال التَّركيز على الذكاء الشَّخصيّ والذَّكاء الاجتماعيّ انطلق الاهتمام بمفهوم الذَّكاء العاطفيّ (Dulewicz, Higgs, 2003).

وفي السِّياق نفسه أشار شريف (2017) إلى أنَّ الذَّكاءات تتعدَّد حسب المراكز المخِّيَّة المسؤولة عنها، وذكر لنا ثمانية أنواع أيضًا، وهي: الذَّكاء اللَّغويُّ، والذَّكاء المنطقيُّ، والذَّكاء التَّصويريُّ، والذَّكاء الجسميُّ، والذَّكاء الموسيقيُّ، والذَّكاء الاجتماعي، والذَّكاء العاطفيُّ، والذَّكاء الرُّوحيُّ.

وقد أوضحت إسماعيل (2016) أنَّ الذَّكاء العاطفيَّ مركز ومصدر توجيه للذَّكاءات الأخرى لدى الفرد، ويمثِّل بدوره البوصلة الَّتي تساعد الفرد على التَّنقُّل والتَّفاعل في الحياة بسعادة، وحكمة، واكتشاف ما يدور حوله.

ومن هنا يمكن القول بأنَّ الذَّكاء العاطفيَّ هو أحد هذه الأنواع الَّتي تهتمُّ بالجانب العاطفيّ من شخصيَّاتنا، والتَّعامل مع مشاعرنا، وإدراك أثرها في أدائنا وتفكيرنا؛ وتوجيهها لخدمة أهدافنا في مراكزنا الاجتماعيَّة المختلفة ومهمَّا تعدَّدت أدوارنا في هذه الحياة.

مفهوم الذَّكاء العاطفيُّ:

اختلف العلماء في ترجمة مصطلح (Emotional intelligence)، ونتيجة لذلك فقد تعدَّدت مسمَّياته، فيطلق عليه: الذَّكاء العاطفيُّ، أو الذَّكاء الوجدانيُّ، أو الذَّكاء الانفعاليُّ، فكلُّها مصطلحات للشَّيء ذاته، فماذا نقصد بالذَّكاء العاطفيّ؟

بالرَّغم من حداثة موضوع الذَّكاء العاطفيّ إلَّا أنَّ المتتبِّع للأدبيَّات الَّتي تناولته يجد فيها كمًا كبيرًا من التَّعريفات، وقد اخترنا بعضها ممَّا يتوافق مع هذه الدِّراسة.

عرَّف ماير وسالوفي (Mayar & Salovey) الذَّكاء العاطفيّ على أنَّه مجموعة من المهارات والكفاءات العقليَّة المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعاليَّة، وتختصُّ بصفة عامَّة بإدراك الانفعالات، واستخدامها في تيسير عمليَّات التَّفكير، والفهم الانفعاليّ، وتنظيم الانفعالات وإدارتها(Mayar & Salovey, 1997).

وعرَّفه جولمان (Goleman) بأنَّه مجموعة من المهارات العاطفيَّة الَّتي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنَّجاح في التَّفاعلات المهنيَّة، ومواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى قدرتنا على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاتنا، وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعَّال، والتَّعاطف مع الآخرين(Goleman, 1995).

وعرَّفه بار-أون (Bar-On) بأنَّه منظومة من المقدرات غير المعرفيَّة والكفاءات والمهارات الَّتي تمثِّل مجموعة من المعارف الَّتي تستخدم للتَّوافق مع الحياة بكفاءة وفاعليَّة (Bar-On, 2000).

وعرَّفه أبراهام (Abraham, 2000) على أنَّه مجموعة من المهارات الَّتي تعزى إليها الدِّقَّة في تقدير وتصحيح مشاعر الذَّات، واكتشاف الملامح الانفعاليَّة للآخرين، واستخدامها من أجل الدَّافعيَّة والإنجاز في حياة الفرد.

وعرَّفه عبده، وعثمان (2002، ص. 256) بأنَّه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيِّد للانفعالات والمشاعر الذَّاتيَّة، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقًا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدُّخول معهم في علاقات انفعاليَّة اجتماعيَّة إيجابيَّة تساعد الفرد على الرُّقيِّ العقليِّ والانفعاليِّ والمهنيِّ، وتعلُّم المزيد من المهارات الإيجابيَّة للحياة".

وعرَّفه السَّمادونيُّ (2007، ص. 44) على أنَّه: "مجموعة مُركَّبة من القدرات والمهارات الشَّخصيَّة الَّتي تساعد الشَّخص على فهم مشاعره وانفعالاته، ثمَّ سيطرته عليها جيِّدًا، وعلى فهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحُسن التَّعامل معهم، مع القدرة على استغلال طاقته الوجدانيَّة في الأداء الجيِّد، وعلى إقامة علاقات طيِّبة مع المحيطين به".

وعرَّفه دحَّام وعودة (2012، ص. 99) بأنَّه: " قدرة الفرد على إدارة مشاعره ومشاعر الآخرين، والتَّصرُّف بالطَّريقة الملائمة والمناسبة عند مواجهة المشكلات، وعند تعامله مع الآخرين؛ لتحقيق التَّكيُّف مع نفسه ومع الآخرين".

وعرَّفه الغالبيُّ وعليٌّ (2015، ص. 12) بأنَّه: "القدرة على تحديد وفهم وتفسير واستخدام وإدارة الانفعالات العاطفيَّة للآخرين على نحو فعَّال وبالاتِّجاه الصَّحيح، والتَّكيُّف معها؛ من أجل تسهيل مهمَّة اتِّخاذ القرار".

وعرَّفه الجبالي (2016، ص. 101) على أنَّه " مجموعة من الصِّفات الشَّخصيَّة والمهارات الاجتماعيَّة والوجدانيَّة الَّتي تمكِّن الشَّخص من تفهُّم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثمَّ يكون أكثر قدرة على تكييف حياته النَّفسيَّة والاجتماعيَّة انطلاقًا من هذه المهارات".

وعرَّفه عيسى والمصريُّ (2018، ص. 50–55) على أنَّه : القدرة على الاستدلال على العواطف والتَّمييز بينها، وفهمها، والاستفادة منها، وتنظيمها، واستخدام معلوماتها؛ لترشيد أنفسنا، والرُّقيِّ بتصرُّفاتنا مع من حولنا، بما يحقِّق فعاليَّة أكبر في حياتنا اليوميَّة.

ويتَّضح من التَّعريفات السَّابقة كما يرى الباحث ما يأتي:

- الذَّكاء العاطفيُّ يعدُّ نوعًا من أنواع الذَّكاء مستقلًا بذاته.
- يعدُّ الذَّكاء العاطفيُّ مفهومًا متعدِّد الأبعاد، يقوم على الوعي والفهم، والتَّنظيم والاستخدام والتَّحفيز لانفعالات الذَّات، كما يقوم على الوعي والتَّقييم والتَّوجيه لانفعالات الآخرين.
- يظهر من تعريفات الذَّكاء العاطفيِّ أهميَّته بالنِّسبة للفرد للنَّجاح في شتى مناحي الحياة.
- جميع التَّعريفات السَّابقة تتَّفق في أنَّ الذَّكاء العاطفيَّ ينبثق من مهارات واستراتيجيَّات تُسهم في ترقية جوانب عقليَّة ومهنيَّة وشخصيَّة في حياة الأفراد الأذكياء عاطفيًّا.

وفي ضوء ما تقدَّم يمكن القول بأنَّ الذَّكاء العاطفيِّ يتمثَّل في قدرة الفرد على فهم نفسه وذاته وعواطفه، والتَّحكُّم فيها، وتنظيمها وفق عواطف الآخرين، والتَّعامل مع المواقف الَّتي يتعرَّض لها في حياته الاجتماعيَّة والمهنيَّة، وما يميِّز الأفراد الأذكياء عاطفيًا هو مراقبتهم لعواطف الآخرين، واستخدام الاستراتيجيَّات المختلفة للتَّحكُّم الذَّاتيِّ، والحساسيَّة في التَّعامل مع متطلَّبات النَّجاح الحياتيِّ.

أهمُّ النَّماذج المفسِّرة للذَّكاء العاطفيِّ:

في السَّنوات الأخيرة نشطت حركة الاهتمام بالذَّكاء العاطفيِّ، ويمكن القول بأنَّ هناك اتِّجاهين متباينين لقياس الذَّكاء العاطفيِّ، وهما:

الاتِّجاه الأوَّل- نموذج القدرة (Ability Model):

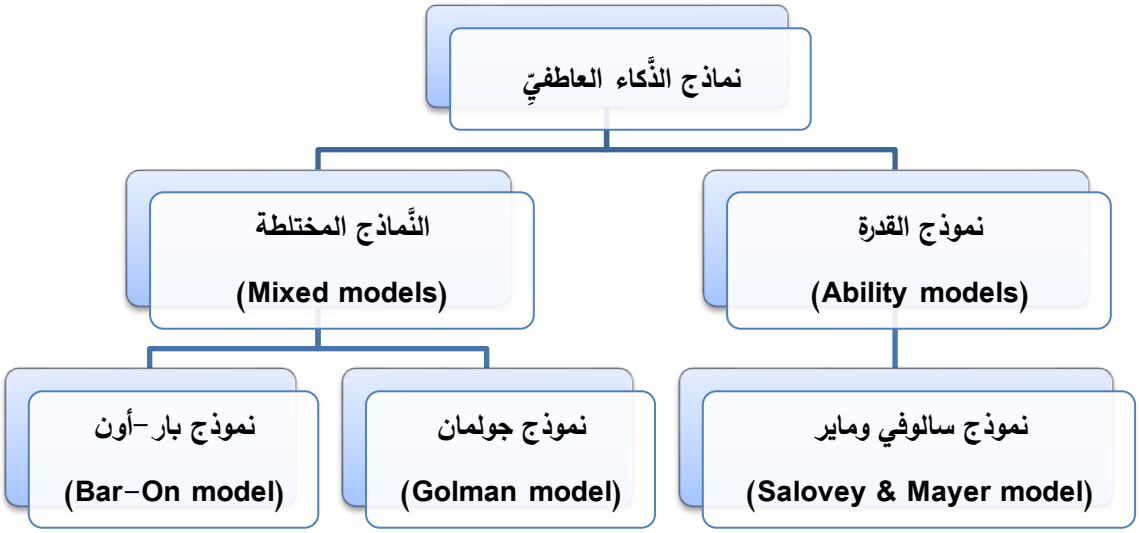
ومن أشهر روَّاده ماير وسالوفي (Mayer & Salovey)، وهم ينظرون إلى الذَّكاء العاطفيَّ كقدرة عقليَّة لمعالجة المعلومات العاطفيَّة شأنه شأن بقيَّة القدرات العقليَّة ، وبهذا فقد ركَّزوا على قياس الذَّكاء نفسه (Mayer & Salovey, 1990).

الاتِّجاه الآخر- النَّماذج المختلطة (Mixed Model):

ظهرت هذه النَّماذج في مقابل نموذج القدرة، وينظر أصحاب هذا النَّموذج على قياس الذَّكاء العاطفيِّ عن طريق الكفايات العاطفيَّة بما تتضمَّنه من مهارات شخصيَّة واجتماعيَّة تؤدِّي إلى أداء متميِّز في

العمل، ويعدُّ جولمان (Golman)، و بار–أون (Bar–On) من أشهر روَّاد هذا الاتِّجاه (Golman, 1995; Bar–On, 2006).

وقد عرَّف أصحاب هذا النَّموذج الذَّكاء العاطفيَّ على أنَّه تنظيم لإمكانات وكفايات ومهارات غير معرفيَّة تؤثِّر على قدرة الفرد على النَّجاح في تكيُّفه وتناغمه مع متطلَّبات البيئة وضغوطها (الكيَّال، 2008). والشَّكل (3.2) يوضِّح ذلك.



شكل (3.2): نماذج الذَّكاء العاطفيِّ. (إعداد الباحث)

وفيما يأتي عرض لهذه النَّماذج الثلاثة:

النَّموذج الأوَّل: نموذج سالوفي ومايار للذَّكاء العاطفيِّ (Salovey & Mayer model):

أطلق سالوفي ومايار (Salovey & Mayer) على نموذجهما في الذَّكاء العاطفيِّ "نموذج القدرة"، وقد عرَّفاه في مقالتهم الأولى على أنَّه نوع من الذَّكاء الاجتماعيِّ يتضمَّن قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذَّاتيَّة وانفعالات الآخرين وقدرته على التَّمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة في توجيه تفكير الفرد وسلوكه (Salovey & Mayer, 1990).

ثمَّ طوَّرا هذا المفهوم عام (1997) حيث شمل القدرة على إدراك العواطف وتقديرها والتَّعبير عنها ودمجها في عمليَّة التَّفكير وفهمها والاستدلال بها إلى جانب قدرة الفرد على تنظيم عواطفه وانفعالاته وانفعالات الآخرين (Salovey & Mayer, 1990).

وفي عام (1999) عدَّل سالوفي وماير (Salovey & Mayer) مفهوم الذَّكاء العاطفيّ بأنَّه يمثِّل مجموعة بديلة لمهمَّات الذَّكاء الاجتماعيّ، وأنَّه أوسع في مفهومه من الذَّكاء الاجتماعيَّ؛ لأنَّه لا يشتمل فقط على تحديد الانفعالات في العلاقات الاجتماعيَّة، بل يشمل تحديد الانفعالات الدَّاخلية الَّتي تكون مهمَّة بالنِّسبة لنمو الفرد، وعلى الجانب الآخر فإنَّ الذَّكاء العاطفيَّ يركِّز أكثر من الذَّكاء الاجتماعيّ على الأساسيَّات المرتبطة بالمشكلات العاطفيَّة المتضمَّنة في المشكلات الشَّخصيَّة والمشكلات الاجتماعيَّة (Mayer & Caruso, & Salovy, 1999) .

وبعد تطوُّر نظرة سالوفي وماير (Salovey & Mayer) للذَّكاء العاطفيّ، قاما بتطوير نموذجيهما للذَّكاء العاطفيّ، وقد اشتمل هذا النَّموذج على خمسة مكوِّنات أساسيَّة للكفاية العاطفيَّة، وهي: الوعي الانفعاليُّ بالذَّات، ومعالجة الانفعالات، ودافعيَّة الذَّات، والتَّعاطف، والمهارات الاجتماعيَّة (الزُّحيليُّ، 2011؛ الدَّردير، 2004).

تجدر الإشارة إلى أنَّ التَّطوُّر الجديد للذَّكاء العاطفيّ عند سالوفي وماير (Salovey & Mayer) كقدرة عقليَّة يتكوَّن من أربع قدرات عقليَّة، وهي:

أولا– إدراك الانفعالات (Emotional Perciving): ويتضمَّن القدرة على التَّعرُّف على المشاعر الذَّاتيَّة، وعلى مشاعر الآخرين، والتَّعبير عنها بشكل ملائم.

ثانيًا– تسهيل استخدام الانفعالات (Emotional facilitation): ويعني القدرة على استخدام الانفعال في العمليَّات المعرفيَّة.

ثالثًا– الفهم الانفعاليُّ (Emotional understanding): ويتضمَّن قدرة الفرد على فهم الانفعالات، وتحليلها، والتعرُّف على عواقبها، وتنوُّعها، والتَّغييرات الَّتي تحدث بها.

وأخيرًا– إدارة الانفعالات (Emotional managemnt): وتشمل القدرة على تنظيم الانفعالات وضبطها وتقييمها، وعلى إدارة انفعالات الآخرين في المواقف المختلفة (Salovey & Mayer, 1997).

وتقدِّم هذه الجوانب إطارًا يساعد على التَّوافق الانفعاليّ والاجتماعيّ من خلال التَّركيز على المهارات الانفعاليَّة لتلك القدرات، والَّتي يمكن أن تتطوَّر من خلال التَّعلُّم والتجربة والعمل على تقييمها(Lopes, et al., 2003).

النَّموذج الثَّاني: نموذج جولمان للذَّكاء العاطفيّ (Golman model):

وهو أحد النَّماذج المختلطة، ظهر في منتصف التِّسعينات عندما قدَّم جولمان (Golman) كتابه الذي يحمل عنوان (الذَّكاء الانفعاليّ)، والَّذي أشار فيه إلى أنَّ أهميَّة الذَّكاء العاطفي، وأنَّه أكثر أهميَّة لنجاح الفرد في الحياة قياسًا بالذَّكاء المعرفيّ (الزُّحيليُّ، 2011).

وقد حدَّد جولمان (Golman) أنَّ للذَّكاء العاطفيَّ خمسة مكوِّنات، وهي:

أوَّلًا- الوعي بالذَّات (Self-Awareness): ويشمل قدرة الفرد على فهم مشاعره، والوعي بالذَّات وقت حدوث الانفعالات.

ثانيًا- إدارة الذَّات (Self-Management): وتعني قدرة الفرد على عرض مشاعره والتَّعبير عنها، والتَّحكُّم فيها، ومعالجة المشاعر المختلفة، مثل: القلق، والغضب. وامتلاك هذه القدرة يساعد الفرد في التَّعامل مع الضَّغوط، ومواقف الحياة الصَّعبة.

ثالثًا- الدَّافعيَّة (Motivation): وتتضمَّن قدرة الفرد على استخدام وتركيز طاقته النَّفسيَّة لتحقيق أهدافه، وعدم التَّعجُّل في الإشباع، وكظم الانفعال دون ملل.

رابعًا- التَّعاطف (Empathy): ويتضمَّن القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والاستجابة المناسبة للإشارات الاجتماعيَّة، وفهم ما يريده الآخرون.

خامسًا- المهارات الاجتماعيَّة (Social Skills): وتعني القدرة على إدارة انفعالات الآخرين، والتَّعامل معهم في مختلف المواقف، وامتلاك المهارات الاجتماعيَّة ليصبح قائدًا محبوبًا، وفعَّالا مع الآخرين (Goleman, 1999).

النَّموذج الثَّالث: نموذج بار–أون للذَّكاء العاطفيِّ (Bar–On model):

وهو أحد النَّماذج المختلطة الَّتي تمزج بين قدرات الذَّكاء العاطفيِّ وبين سمات وخصائص الشَّخصيَّة، كما هو الحال في نموذج جولمان (Goleman).

يعدُّ نموذج بار–أون (Bar–On) من أوائل النَّماذج الَّتي تناولت تفسير الذَّكاء العاطفيِّ، وذلك عندما قام بصياغة مصطلح النسبة الانفعاليَّة كنظير لمصطلح نسبة الذَّكاء العقليِّ في رسالة الدُّكتوراة الخاصَّة به؛ حيث يعدُّ أوَّل من قدَّم نموذجًا للذَّكاء العاطفيِّ من خلال الاهتمام بدور العاطفة في تحقيق السَّعادة الاجتماعيَّة وقياسه لنسبة الذَّكاء العاطفيِّ المقابلة لنسبة الذَّكاء العقليِّ، وقد طوَّر النَّموذج في ضوء القدرات المعرفيَّة للذَّكاء والعوامل العاطفيَّة والاجتماعيَّة (حسن وآخرون، 2018).

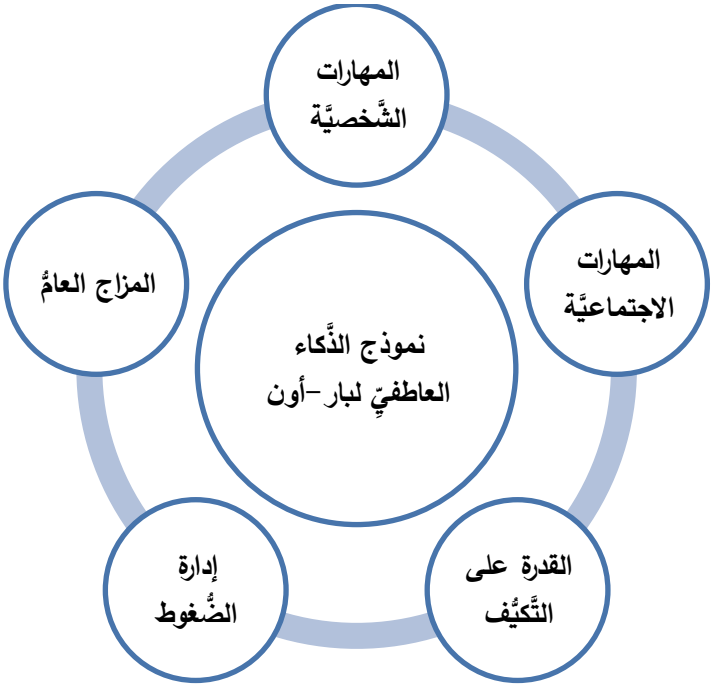
واقترح بار–أون (Bar–On) معامل الذَّكاء العاطفيِّ (EQ) عام (1985)، ثمَّ نشر أوَّل نموذج لقياس الذَّكاء العاطفيِّ عام 1996، وهذا النَّموذج قادر على التَّنبُّؤ بجوانب مختلفة من السَّلوك البشريِّ والأداء والتَّفاعلات الاجتماعيَّة في المدرسة ومكان العمل، فضلًا عن تأثيره على الصِّحَّة البدنيَّة والنَّفسيَّة والتَّوافق النَّفسيِّ(Bar–On, 2006).

وقد توصَّل بار–أون (Bar–On) لنموذجه في الذَّكاء الانفعاليِّ انطلاقًا من اهتمامه بتحديد الأسباب الَّتي تجعل النَّاس أكثر نجاحًا من بعضهم الآخر، وهو يرى أنَّ الفرد الَّذي يمتلك الذَّكاء الانفعاليَّ تكون لديه القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الخطط المستقبليَّة، ويتمتَّع بالصَّبر والمثابرة لإنجاز المهام المتغيِّرة، كما أنَّ لديه اتِّجاهات إيجابيَّة نحو الحياة والآخرين(Salovey & Mayer, 1990).

وعرَّف بار–أون (Bar–On, 2000) الذَّكاء العاطفيَّ على أنَّه منظومة من المقدرات غير المعرفيَّة والكفاءات والمهارات الَّتي تمثِّل مجموعة من المعارف الَّتي تستخدم للتَّوافق مع الحياة بكفاءة وفاعليَّة.

ويعدُّ نموذج بار–أون (Bar–On) واحدًا من أهمِّ وأوَّل المقاييس المستخدمة لتقييم الذَّكاء العاطفيِّ معتمدًا على مفهوم نسبة الذَّكاء (Emotional Quotient Inventory)، ويتَّصل ذلك النَّموذج بقياس قدرات وإمكانات الأداء الوظيفيِّ والنَّجاح المهنيِّ للفرد (سلامة وطه، 2006).

وقد توصَّل بار–أون (Bar–On) إلى وجود خمس مهارات رئيسة للذَّكاء كما يبيِّن الشَّكل (4.2)، تشتمل بدورها على مهارات فرعيَّة، وهي:



شكل (4.2): مكونات نموذج بار–أون للذَّكاء العاطفيِّ. (إعداد الباحث)

أوَّلًا– الذَّكاء الشَّخصيّ (Intrapersonal): ويُعرف بالمهارات الشَّخصيَّة، ويمثِّل هذا البعد القدرات والكفايات والمهارات المرتبطة بالفرد؛ أي المهارات الشَّخصيَّة. ويتضمَّن خمسة أبعاد أساسيَّة، وهي:

- **احترام الذَّات:** وتعني القدرة على تقدير الذَّات بدقَّة.
- **الوعي الذَّاتي:** وتعني القدرة على معرفة الذَّات وفهمها.
- **الحزم (التَّوكيديَّة):** القدرة على التَّعبير عن المشاعر والأفكار والاحتياجات والرَّغبات.
- **تحقيق الذَّات:** وتعني القدرة على إدراك القدرات الكامنة لدى الفرد.
- **الاستقلال:** وتعني القدرة على التَّوجُّه الذَّاتي، وضبط الذَّات، والتحرُّر في الاعتماديَّة العاطفيَّة.

ثانيًا – الذَّكاء البينشخصي (Interpersonal): ويعرف بالمهارات الاجتماعيَّة، ويمثِّل القدرات والمهارات الاجتماعيَّة، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع، والاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد في مرونة التعامل مع الآخرين. ويتضمَّن ثلاثة أبعاد أساسيَّة، وهي:

- **التَّعاطف:** وتعني القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.
- **المسؤوليَّة الاجتماعيَّة:** وتعني إظهار الذَّات كعضو بنَّاء في المجموعة الاجتماعيَّة الفرديَّة، من خلال التعاون والمشاركة مع الآخرين في الأنشطة والمهامِّ.
- **العلاقات الشَّخصيَّة:** وتعني القدرة على إقامة علاقات جيِّدة مع الآخرين، والحفاظ على استمراريَّة هذه العلاقات.

ثالثًا – القدرة على التَّكيُّف (Adaptability): ويتمثَّل في القدرة على دراسة الواقع والظُّروف البيئيَّة والمرونة في التَّعامل مع الآخرين، وحلِّ المشكلات بمهارة ومنطقيَّة. ويتضمَّن ثلاثة أبعاد فرعيَّة، وهي:

- **حلُّ المشكلات:** وتعني القدرة على تحديد المشكلات الشَّخصيَّة والاجتماعيَّة وحلِّها بشكل بنَّاء.
- **دراسة الواقع:** وتعني التحقُّق من صحَّة تفكير المرء ومشاعره.
- **المرونة:** وتعني تعديل مشاعر المرء، وأفكاره، وسلوكه مع الظُّروف المتغيِّرة.

رابعًا – إدارة الضُّغوط (Stress Management): ويتمثَّل في القدرة على التَّسامح والتَّحكُّم في رد الفعل وضبط الاندماج. ويتضمَّن بعدين فرعيَّين، وهما:

- **تحمُّل الضُّغوط:** وتعني القدرة على مقاومة الضُّغوط والتَّعامل الفعَّال الإيجابيِّ معها.
- **السَّيطرة على الانفعالات:** وتعني مقاومة أو تأخير الدَّافع للانفعال، والتَّحكُّم في عواطف المرء.

خامسًا – المزاج العامُّ (General Mood): ويتمثَّل في قدرة الفرد ومهارته في الاستمتاع بالحياة، والحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابيِّ داخل المجتمع. ويتضمَّن بعدين فرعيَّين، وهما:

- **السَّعادة:** وتعني القدرة على الشُّعور بالرِّضا والاستمتاع بالوقت والانبساط.
- **التَّفاؤل:** ويعني القدرة على إدراك الجانب المشرق في الحياة، والحفاظ على المواقف الإيجابيَّة تجاه الحياة حتَّى في الظُّروف الصَّعبة وضغوط الحياة.

(Bar-On,2000; Neubauer, & Freudenthaler, 2005; 2010 ;أبو زيتون، 2014 ،علي وحموك ;2016 ،(الحريريُّ

لقد تعدَّدت وجهات نظر الباحثين حول مهارات الذَّكاء العاطفيّ، وذلك وفقًا للنَّماذج النَّظريَّة المتبنَّاة كما تمَّ بيانه سابقًا. وتتبنَّى هذه الدِّراسة في تناولها لمهارات الذَّكاء الانفعاليّ نموذج بار-أون (Bar-On) بأبعاده الخمسة.

أوجه الشَّبه والاختلاف بين نموذج بار-أون وبقيَّة النَّماذج:

من خلال ما تمَّ عرضه حول نظريَّات الذَّكاء الثَّلاثة، والنَّماذج الَّتي تمَّ إعدادها في ضوء هذه النَّظريَّات، هذه محاولة لعقد مقارنة بين النَّماذج الثَّلاثة للذَّكاء العاطفيّ، والجدول (2.2) يبيِّن أوجه الشَّبه والاختلاف بينها.

جدول (1.2-أ): المقارنة بين نماذج الذَّكاء العاطفيّ.

وجه المقارنة	ماير وسالوفي (1997)	بار-أون (1997)	جولمان (1995)
نوع النَّموذج	نموذج القدرة	النَّموذج المختلط	النَّموذج المختلط
التَّعريف العامُّ	القدرة على الإدراك والتَّعبير عن الانفعالات وفهمها وتنظيمها.	نظام من المهارات والكفاءات الشَّخصيَّة والعاطفيَّة والاجتماعيَّة الَّتي تؤثّر في قدرة الفرد على التَّعامل بنجاح في الحياة.	مجموعة من المهارات تشمل: الوعي بالذَّات، والتَّحكُّم فيها، والحماس، ومقاومة الاندفاع، والدَّافعية، والتَّعاطف، والمسؤولية الاجتماعيَّة.

جدول (1.2–ب): المقارنة بين نماذج الذَّكاء العاطفيّ.

وجه المقارنة	ماير وسالوفي (1997)	بار–أون (1997)	جولمان (1995)
المجالات الأساسيَّة للمهارات	– إدراك المشاعر والتَّعبير عنها. – فهم وتحليل الانفعالات. – التَّنظيم والتَّأمُّل للانفعالات.	– المهارات الشَّخصيَّة (الوعي بالذَّات، التَّوكيديَّة، تقدير الذَّات، تحقيق الذَّات، الاستقلاليَّة). – المهارات الاجتماعيَّة (التَّعاطف، العلاقات الشَّخصيَّة مع الآخرين، المسؤوليَّة الاجتماعيَّة). –التَّكيُّف (حل المشكلات، إدراك الواقع، المرونة). – إدارة الضُّغوط (تحمُّل الضُّغوط، السَّيطرة على الاندفاع). – المزاج العامُّ (السَّعادة، التَّفاؤل).	– الوعي بالذَّات. – إدارة الذَّات. – الدَّافعيَّة. – التَّعاطف. – المهارات الاجتماعيَّة.

وممَّا سبق يتَّضح أنَّ نموذج بار–أون يتميّز عن بقيَّة النَّماذج، ففي حين اهتمَّت نظريَّة سالوفي وماير (Salovey & Mayer) بالانفعالات فقط، وركَّزا على التَّفكير وعلاقته بالجانب العاطفيّ للفرد، واعتبرا الذَّكاء قدرة وليس سمة، فلم يتطرَّقا إلى الجوانب الأخرى، مثل: الوعي بالذَّات، وإدارة الضُّغوط، والقدرة على التَّكيُّف مع متطلَّبات الحياة، وبالتَّالي فإنَّ نموذج بار–أون (Bar–On) يتميَّز بأنَّه "ينظر إلى الذَّكاء العاطفيّ من منظور أكثر تكاملًا واتِّساعًا، حيث يضيف لنموذج القدرات مكوِّنًا مهمًّا وهو المكوِّن الاجتماعيُّ، بالإضافة إلى التَّطرُّق بوضوح إلى الوعي بالذَّات، كما تناول ضمن أبعاده الوعي بالذَّات وإدارة الضُّغوط وحلَّ المشكلات والتَّكيُّف والمزاج العامّ، وهذه المكوِّنات لم تبدُ واضحة في نموذجي ماير وجولمان" (القصَّاص، 2020، ص. 374).

أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ:

أشار نيومان (Newman، 2012) إلى أنَّ للذَّكاء العاطفيّ أهميَّة كبيرة بالنِّسبة للأفراد، إذ إنَّ الأفراد الَّذين يمتلكون ذكاءً عاطفيًّا يساهمون في مساعدة الآخرين على الحبِّ، والابتكار، وتحمُّل المسؤوليَّة، والاهتمام بالآخرين؛ وذلك من خلال فهم إرادتهم ومشاعرهم وعواطفهم، بالإضافة إلى تكوين العلاقات

والصَّداقات الاجتماعيَّة، ممَّا يؤدِّي إلى إيجاد علاقات أكثر قوَّة وأكثر ترابطًا، وهذا يسهم في التَّوجُّه نحو الأهداف، والرِّضا عن الحياة.

كما أنَّ الذَّكاء العاطفيَّ يسهم بحوالي (80%) من النَّجاح في الحياة، بينما الذَّكاء المعرفيُّ لا يسهم بأكثر من (20%) للنَّجاح في الحياة (Harrod & Scheer, 2005, p. 504).

من جهة أخرى فإنَّ امتلاك الفرد لمهارات الذَّكاء العاطفيّ يساعده في إقامة علاقات اجتماعيَّة سويَّة مع الوسط المحيط بالفرد؛ لأنَّه يسهم في فهم الآخرين ومشاعرهم، ويمكِّنه من اكتساب المهارات الاجتماعية التي تساعده على التَّعامل بكفاية مع المواقف الاجتماعيَّة المحيطة، كما أنَّه يكون أكثر قدرة على الاستجابة للمواقف الاجتماعيَّة بصورة إيجابيَّة (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

كما أنَّ المهارات والكفايات الانفعاليَّة الاجتماعيَّة تؤثِّر بشكل كبير في قدرة الفرد على النَّجاح في حياته، واستيعاب متطلباتها اليوميَّة، إضافة إلى تحمل الضُّغوط المحيطة به، فالفرد الذَّكيُّ انفعاليًّا هو الَّذي يفهم ما يدور في نفسه، ويعبِّر عنه بسهولة، ويفهم الأمور المتعلِّقة بالآخرين، ويتحمَّل المتطلَّبات اليوميَّة والضغوط الانفعاليَّة (Bar-On, 2006).

ويعدُّ امتلاك الفرد لمهارات الذَّكاء العاطفيّ مهمًّا؛ إذ إنَّ الأفراد الَّذين يمتلكون مستوى مرتفعًا من الذَّكاء العاطفيّ هم الأكثر نجاحًا في حياتهم، ويؤسسون علاقات شخصيَّة قويَّة، إضافة إلى أنَّهم يمتلكون مهارات قيادة فعَّالة، ويمتازون بالنَّجاح المهنيّ أكثر من نظرائهم ذوي مستوى الذَّكاء الأدنى (Cooper & Sawaf, 1997).

إنَّ القدرة على السَّيطرة على العواطف والانفعالات هي أساس الإرادة وأساس الشَّخصية النَّاجحة، وإدارة العواطف هي تحدٍّ وحاجة ملحَّة في الوقت نفسه، فهناك أشخاص يتمتَّعون بمستوى ذكاء مرتفع ولكن لا يستطيعون تسيير حياتهم العاطفيَّة بشكل جيِّد، فقد يفشل الشَّخص اللَّامع من حيث الذَّكاء في حياته؛ نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته ودوافعه الجامحة (عبد الرَّازق، 2011).

وقد أكَّدت حسين (2020) أنَّ أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ تظهر من خلال ربطه للمشاعر الشَّخصيَّة والاستعدادات الأخلاقيَّة المنبثقة عن القدرات العاطفيَّة لدى الفرد، وما يؤدِّيه من علاقة إيجابيَّة طرديَّة تنعكس آثارها الإيجابيَّة على النَّجاح في كافَّة المستويات، بالإضافة إلى أنَّ الحالة العاطفيَّة الإيجابيَّة

لدى الفرد لها علاقة كبيرة بصحَّته الجسديَّة والعقليَّة المؤثِّرة في خفض مستويات القلق والتَّوتُّر، حيث إنَّ المستويات العالية من الذَّكاء العاطفيّ لها علاقة طرديَّة موجبة في تحسين الحالة المزاجيَّة للأفراد.

ويبدو أنَّ هناك اتفاقًا بين أوساط المهتمِّين بالذَّكاء والانفعالات على وجود علاقة بين الذَّكاء العاطفيّ ونجاح الأفراد في الحياة العمليَّة، ومن المعلوم أنَّ الذَّكاء العامَّ وحده غير كافٍ ليضمن النَّجاح للأفراد، بل إنَّ الفرد يحتاج إلى مزيج من التَّعقُّل والمشاعر، وهذا بدوره يؤدِّي إلى إحداث تناغم بين التَّفكير والانفعالات وبالتَّالي يتحقَّق للفرد النَّجاح في مجالات الحياة المختلفة (مغربي، 2008).

أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ لمعلِّمة الرَّوضة:

تعدُّ مهنة التَّدريس من أجلِّ المهن وأعظمها، والنَّجاح في هذه المهنة يتطلَّب أن تقوم المعلِّمة بتأدية أدوارها المختلفة على أكمل وجه، ولعلَّ الذَّكاء العاطفيَّ هو واحد من أهمِّ الكفايات اللازمة للمعلِّم لتحقيق النِّجاح المهنيّ، بل يمكن القول بأنَّ الذَّكاء العاطفيَّ هو أساس مهارات التَّواصل(الشَّعراويُّ، 2010).

وقد لفت جولمان (Goleman) الانتباه إلى الصِّلة بين النَّجاح التَعليميّ والكفاءة العاطفية والاجتماعيَّة، وأشار إلى أنَّ الذَّكاء العاطفيَّ يعدُّ أكثر أهميَّة من معدَّل الذَّكاء العاديّ من أجل النَّجاح في مجالات الحياة المختلفة، ومن بينها المجال الدِّراسيّ والأكاديميّ. ويرى أنَّ الذَّكاء العاطفيَّ يعدُّ مفتاحًا للنِّجاح في الحياة موازنة بالذَّكاء الأكاديميّ الَّذي يعدُّ مفتاح النَّجاح في الحياة الأكاديميَّة والدِّراسيَّة (Mayer, 1999).

إنَّ النَّجاح المهنيَّ للمعلِّم يتطلَّب أن يتحلَّى بمجموعة من القدرات العاطفيَّة الَّتي تتجلَّى في قدرته على الوعي بمشاعره وانفعالاته، والتحكُّم في نزواته ونزعاته، أي في قدرته على إدارة حياته العاطفيَّة بذكاء، وقراءة مشاعر الآخرين، والتَّفاعل معها بمرونة (جولمان، 2000).

وقد أشار بطرس (2006) إلى أنَّ الحالة المزاجيَّة والانفعاليَّة والدَّوافع السُّلوكيَّة للمعلِّم تعدُّ من المؤشِّرات الدَّالة على فاعليَّته في أداء عمله، فالمعلِّم الَّذي يتسم بسرعة الغضب والانفعال قد يهيِّئ بيئة تعليميَّة تنأى بمتعلميها بعيدًا عن الفاعليَّة والإنجاز والتَّفوُّق، في حين يستطيع المعلِّم الَّذي يتحكَّم في ذاته القادر على إدارة انفعالاته والتَّواصل مع الآخرين أن يوفِّر للأطفال بيئة خصبة ثريَّة متحدِّية، كما يساهم في نمو شخصيَّات قادرة على أن تتغلَّب على كلِّ ما يصادفها من صعوبات وتحدِّيات،

شخصيَّات مقاومة للاندفاع، تتميَّز بمرونة التَّفكير مع وضعهم في الاعتبار نوع المخاطرة المحسوبة لانفعالاتهم عند تطبيق الخبرات السَّابقة في مواقف حياتيَّة أخرى.

ويمكن إجمال أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ بالنِّسبة لمعلِّمة الرَّوضة بالنِّقاط الآتية:

- يزيد قدرة المعلِّمة في السَّيطرة على انفعالاتها وضبطها، والمساعدة في تحويل الانفعالات السَّلبيَّة إلى إيجابيَّة؛ ممَّا يجعل المعلِّمة أكثر إيجابيَّة في التَّفاعل مع الأطفال.
- يؤثِّر بصورة كبيرة في الخصائص والسَّمات الشخصيَّة للمعلِّمة، وبخاصَّة الخصائص المرتبطة بالدَّافعيَّة، والحماس، والرِّضا عن الحياة.
- يكسب المعلِّمة القدرة على الوعي، وفهم مشاعر الأطفال وأحاسيسهم وضبطها وتقديرها، وتشجِّعهم على الإنجاز والتَّفوُّق.
- يكسب المعلِّمة أساليب واستراتيجيَّات متنوِّعة في مواجهة المشكلات الأكاديميَّة والسُّلوكيَّة للأطفال، وتجنُّب أسلوب التَّوبيخ والسُّخرية.
- له دور في تحسين الرَّاحة العقليَّة للمعلَّمة في تأثيره على سلوكها ومساعدتها في تقليل القلق والتَّوتُّر والتَّقلُّبات المزاجيَّة، فالمستويات العالية من الذَّكاء العاطفيّ لها علاقة طرديَّة موجبة بتحسين الحالة النَّفسيَّة والمزاجيَّة للأفراد.
- يساعد المعلِّمة على تحقيق مسؤوليَّاتها، وأداء مهامها الوظيفيَّة وإدارة مهاراتها الشَّخصيَّة لتحقيق تفاعل جيد مع الآخرين.
- يساهم في تكوين شخصيَّة المعلِّمة الَّتي تؤثِّر على تحصيل الأطفال، فالمعلِّمون الَّذين يستطيعون تنمية وعيهم العاطفيّ ومهاراتهم الشَّخصيَّة، يكون لديهم القدرة على إدارة صفوفهم بنجاح، وتعزيز نجاح الأطفال.
- يجعل المعلِّمة أكثر قدرة على نقل خبراتها ومهاراتها للأطفال، وكذلك التَّدريب على تلك المهارات العاطفيَّة الَّتي تساعد على التَّعامل مع البيئة المحيطة والآخرين، والتَّكيُّف مع الحياة بصورة فعَّالة للمعلِّمة والأطفال.
- المعلِّمة الذَّكيَّة انفعاليًا تكون بارعة؛ حيث تركِّز على ما حققه الأطفال، وما يمكن أن يحققوه بدلًا من الإشارة بالتَّوبيخ إلى جزئيَّة محدَّدة لم يحسن أداءها في عمله.
- تصبح المعلِّمة أكثر مرونة وخبرة في التَّعامل مع عناصر الموقف التَّعليميّ.

- يزيد من اهتمام المعلِّمة بالعمل الأكاديميّ داخل الصَّفِّ الدِّراسيّ.
- يساعد المعلِّمة في التَّعرُّف على مشكلات الأطفال ومحاولة حلِّها.
- يساعد المعلِّمة على أن تكون أكثر إنصاتًا، وأن تتقبَّل الأطفال وتتعاطف معهم.
- يساعد المعلِّمة على تمتُّعها بالصِّحَّة النَّفسيَّة.
- يساعد المعلِّمة على إدارة صفِّ الرَّوضة بفعاليَّة.
- يساعد المعلِّمة على أن تكون أكثر اهتمامًا بحاجات الأطفال، ومحاولة إشباعها.
- تمثِّل المعلِّمة ذات الذَّكاء العاطفيّ المرتفع نموذجًا للأطفال تعكسه إليهم.

(الشَّعراويُّ، 2010؛ أبو رحمة، 2018؛ الحارثيُّ، 2020؛ حافظ، 2008؛ فرغلي، 2012)

فوائد تنمية الذَّكاء العاطفي لدى معلِّمات الرَّوضة:

يمنح الذَّكاء العاطفيُّ عديد الفوائد بالنِّسبة للمعلِّمة والطِّفل على حدٍّ سواء، وتتمثَّل هذه الفوائد فيما يأتي:

– **تحسين العلاقات بين المعلِّمات والأطفال:** فالمعلِّمة ذات الذَّكاء المرتفع هي أكثر قدرة على بناء علاقات إيجابية مع الأطفال؛ وذلك لأنَّهنَّ أكثر قدرة على فهم مشاعر الأطفال واحتياجاتهم والاستجابة لها، وهذا بدوره يخلق بيئة صفيَّة آمنة ومستقرَّة، يشعر فيها الأطفال بأنَّهم ذوو قيمة، ومقدَّرون من الآخرين؛ وهذا بدوره يؤدِّي إلى تحسين مشاركة الأطفال ودافعيَّتهم نحو التَّعلُّم.

– **إدارة صفٍّ فاعلة:** يساعد الذَّكاء العاطفيُّ للمعلِّمات على إدارة الفصل الدِّراسي بفعاليَّة، بما في ذلك ما يحدث من نزاعات أو فوضى من الأطفال، فالمعلِّمة ذات الذَّكاء العاطفيّ قادرة بذكائها على ضبط مشاعرها وتنظيمها بحيث تكون قادرة على الاستجابة للمواقف الصَّعبة بطريقة هادئة وبنَّاءة، وهذا بدوره يساعد على إيجاد بيئة تعلُّم أكثر إنتاجيَّة.

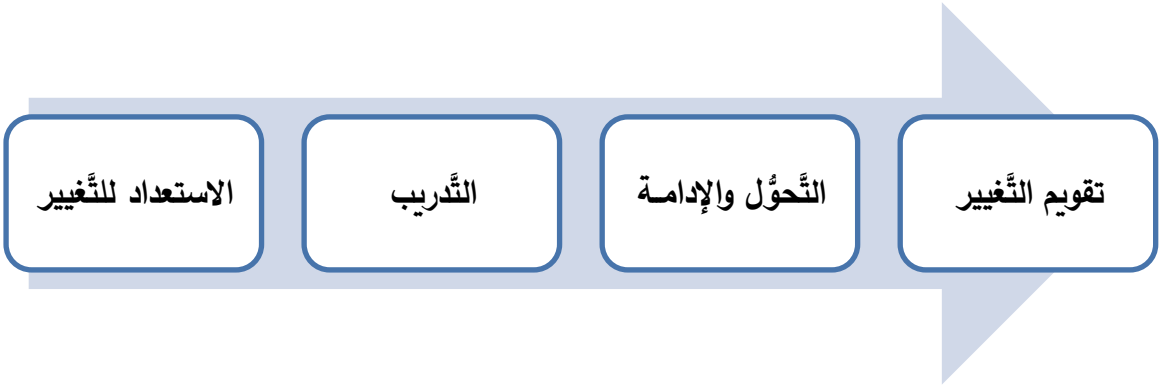
– **تعزيز التَّعلُّم الاجتماعيّ العاطفيّ:** وهذا جانب مهمٌّ من التَّعليم، فهو يعزِّز تطوير المهارات الاجتماعيَّة، والوعي العاطفيّ، والتنظيم الذَّاتي للأطفال، والمعلِّمة ذات الذَّكاء العاطفيّ المرتفع هي الأكثر قدرة على توظيف وتعليم هذه المهارات للأطفال، ودمجها في ممارساتهم التَّعليميَّة.

- **تقليل التوتُّر والإجهاد:** تشكِّل مهنة تعليم الأطفال تحدِّيًا ومصدرًا للتَّوتُّر والقلق بالنِّسبة للمعلِّمة، ولكن تستطيع المعلِّمة ذات الذَّكاء العاطفيّ المرتفع –من خلال قدرتها على إدارة مشاعرها الخاصَّة، ومهارتها في التَّعامل مع القلق والتَّوتُّر، وقدرتها على معرفة احتياجاتها العاطفيَّة وتلبيتها– أن تحسِّن مستوى الرِّضا الوظيفيّ والرَّفاهيَّة، وعندما تعتني المعلِّمات برفاهيتهنَّ العاطفيَّة يصبحن قادرات على دعم احتياجات الأطفال العاطفيَّة بشكل أفضل.

- **التَّدريس الثَّقافي الواعي:** ويتمثَّل في فهم وتقدير الخلفيَّات والاحتياجات الثَّقافيَّة للأطفال، ولعلَّ امتلاك المعلِّمة للذَّكاء العاطفيّ يمكِّنها من التَّعاطي مع الاختلافات الثقافيَّة بين الأطفال، وتمييز مشاعرهم واحتياجاتهم المختلفة والاستجابة لها بطريقة صحيح، وهذا ينعكس إيجابًا على بيئة الصِّفِّ، بحيث يشعر الأطفال جميعًا بالاحترام والتَّقدير والانتماء. (Brackett, et al., 2019; Goleman, 1995).

مراحل تعلُّم الذَّكاء العاطفيّ:

بيَّن العامريّ (2019، ص. 191 – 193) أنَّ عمليَّة تعلُّم الذَّكاء العاطفيَّ تمرُّ بأربع مراحل أساسيَّة كما يبيِّن الشَّكل (5.2)، وهذه المراحل هي:



شكل (5.2): مراحل عمليَّة تعلُّم الذَّكاء العاطفيّ. (إعداد الباحث)

أوَّلًا– الاستعداد للتَّغيير: تشتمل هذه المرحلة على مجموعة الخطوات الَّتي تهدف إلى التحضير والتَّهيئة للتَّعلُّم، ولعلَّ أهمَّها تقييم حاجات المؤسَّسة، فالتَّعلُّم الجيد يبدأ من التَّقييم الدَّقيق والفاعل لتلك الحاجات. وقد يواجه القائمون على ذلك بعض التَّحدِّيات لعلَّ أهمَّها وجود مشكِّكين في أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ بالنسبة لعملهم.

ثانيًا– التَّدريب: بعد مرحلة التَّحضير والتَّهيئة للتَّعلُّم، يأتي دور المرحلة الثَّانية الَّتي تتضمَّن عمليَّة التَّعلُّم العاطفيّ، وهذه المرحلة تبدأ بمجموعة من الخطوات، أهمها بناء علاقة إيجابيَّة بين المعلِّم والمتعلِّم، ومن خصائص هذه العلاقة: الثِّقة، ودرجة معتدلة من الكشف الذَّاتيّ، إذ يكون الأفراد أكثر احتمالًا لتطوير المقدرة الشُّعوريَّة عندما يقرِّرون أيًّا من هذه المقدرات الَّتي تحقق أهدافهم الخاصَّة.

ثالثًا– التَّحوُّل والإدامة: إنَّ التَّحوُّل إلى المهارات الَّتي تمَّ تعلُّمها سابقًا والاحتفاظ بها، يمثِّل تحدِّيًا خاصًّا في عمليَّة التَّعلُّم العاطفيّ، وتتضمَّن هذه المرحلة تشجيع استعمال المهارات في العمل، وتطبيق ما تمَّ تعلُّمه ونقله الى بيئة العمل، وأفضل السُّبل إلى تعزيز ذلك هي إمَّا بتنبيه الأفراد لاستعمال تلك المهارات، أو بتعزيز تلك المهارات عندما سيتعلَّمونها بشكل جيِّد.

وأخيرًا– تقويم التَّغيير: وهي خطوة فائقة الأهمِّيَّة، فهي عملية تقويم جارية ومستمرَّة، فلا يمكن معرفة نجاح عمليَّة التَّعلُّم العاطفيّ في مسعاها إلَّا من خلال عمليَّة التَّقويم.

العلاقة النَّظريَّة بين الذَّكاء العاطفيّ والتَّهيئة اللُّغويَّة:

يرى جولمان (Goleman, 1995) أنَّ النَّجاح في الحياة لا يقتصر فقط على التَّمكُّن من مهارات منطقيَّة رياضيَّة أو لغويَّة، وإنَّما يحتاج بشكل كبير إلى ممارسات وجدانيَّة. وهذا يعني أنَّ كفايات المعلِّمة العاطفيَّة تساعد في تجويد ممارساتها التَّعليميَّة ولعلَّ أهمَّ هذه الممارسات هي الممارسات اللُّغويَّة، فاللُّغة هي الأداة الَّتي تستخدم في التَّواصل ونقل المعرفة.

وتجدر الإشارة إلى أنَّه بالإضافة إلى الكفايات المعرفيَّة والبيداغوجيَّة الَّتي ينبغي على المدرِّس امتلاكها، فهو مطالب بالتِّسلُّح بكفايات وجدانيَّة يكمن دورها الأساسيُّ في تجويد الممارسة التَّربويَّة وفي تحقيق الرِّضا المهنيّ.

إنَّ للذَّكاء العاطفيّ علاقة بمكوِّنات عمليَّة التَّعليم، وهي قدرات مهمَّة في إعداد الطَّلبة المتفوقين علميًّا، والنَّقص فيها قد يؤدِّي إلى حدوث خلل في المستوى العلميّ لهم، فالمعلِّم ليس مجرَّد وسيط معرفيٍّ فقط، بل هو وسيط وجدانيٌّ، فعن طريقه قد يكوِّن الطَّالب فكرة إيجابيَّة أم سلبيَّة عن المعلِّم والمادَّة والمدرسة والفصل الدِّراسيّ ككلٍّ، وهذا بدوره يؤثِّر على العمليَّة التَّعليميَّة سلبًا أو إيجابًا (الإدريسيُّ، 2015).

وكما بيَّنا سابقًا فإنَّ الذَّكاء العاطفيّ بالنسبة لمعلِّمة الرَّوضة يعدُّ كفاية أساسيَّة ومهمَّة؛ تتمكَّن المعلِّمة من خلالها من إدارة صفِّها، وتفهُّم أطفالها، وتنفيذ أنشطتها في مختلف المجالات، ولأنَّ تنمية اللُّغة هي أحد أهمِّ متطلَّبات برنامج رياض الأطفال، فهل تتأثر ممارسات المعلِّمة اللُّغويَّة بمستوى ذكائها العاطفيّ؟

يرى الباحث أنَّ هناك علاقة وثيقة –نظريًّا– بين الذَّكاء العاطفيّ والممارسات اللُّغويَّة الَّتي تقوم بها المعلِّمة مع الأطفال، وتتمثَّل هذه العلاقة في أمور عدَّة، منها: تحقيق التَّواصل الفعَّال بين المعلِّمة والأطفال؛ فالمعلِّمة الَّتي تتمتَّع بمستوًى عالٍ من الذَّكاء تكون أكثر قدرة على التَّواصل بفاعليَّة، وهذا يعني استخدامها للُّغة بطرائق مختلفة تعزِّز الفهم والتَّعاطف، بالإضافة إلى استخدامها لمصطلحات وتعابير إيجابيَّة؛ تسهم في بناء ثقة الأطفال بأنفسهم وتحفيزهم.

كذلك فإنَّ الذَّكاء العاطفيّ للمعلِّمة يساعدها في أن تعلِّم الأطفال كيفيَّة التَّعبير عن مشاعرهم بطريقة صحيحة ومقبولة، واستخدام اللُّغة لوصف المشاعر ومناقشتها، وهذا يساعد الأطفال على فهم مشاعرهم والتَّعامل معها بشكل أفضل.

وأيضًا فإنَّ المعلِّمة ذات الذَّكاء العاطفي تكون عادة مستمعة جيِّدة، وهذا يعني أنَّها تمنح الأطفال الفرصة للتَّعبير عن أنفسهم، وتشجِّعهم على التَّعبير عن مشاعرهم، وتستجيب لهم بطريقة تدلُّ على الاهتمام والتَّفهُّم، وهذا الاستماع الفعَّال يعزِّز من علاقة الثِّقة بين المعلِّمة والأطفال، مما ينعكس على مهاراتهم في الاستماع والتَّحدُّث.

ويضيف الباحث إلى ما تقدَّم أنَّ المعلِّمة الَّتي تستخدم لغة مناسبة ومهارات عاطفيَّة تمكِّنها من تعليم الأطفال المهارات الاجتماعيَّة الضَّروريَّة، مثل: التَّعاون، والمشاركة، والتَّعاطف مع الآخرين، وكذلك النِّزاعات بين الأطفال بطريقة فعَّالة تساهم في تهدئة الأوضاع، وتعليم الأطفال كيفيَّة التَّعامل مع النِّزاعات بشكل إيجابيٍّ.

وبالمجمل فإنَّ الممارسات اللُّغوية الَّتي تقوم بها المعلِّمة تعكس مستوى ذكائها العاطفيّ، وتؤثِّر بشكل مباشر على كيفيَّة تعامل الأطفال مع مشاعرهم وتفاعلهم مع الآخرين، والمعلِّمة الَّتي تتمتَّع بذكاء عاطفيٍّ عالٍ تستطيع استخدام اللُّغة كأداة قويَّة لتعزيز النَّموِّ العاطفيّ والاجتماعيّ للأطفال.

2.2 الدِّراسات السَّابقة

1.2.2 دراسات سابقة تتعلَّق بالتَّهيئة اللُّغويَّة:

دراسة العتيبيُّ والسّلميُّ (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن واقع القصص الرَّقمية في تنمية مهارة التَّحدُّث لدى مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلِّمات الرَّوضة في مدينة الطَّائف بالسَّعوديَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس واقع توظيف القِصَّة الرَّقمية في تنمية مهارة التَّحدُّث، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (30) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال بالطَّائف. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ درجة توظيف القِصَّة الرَّقمية في تنمية مهارة التَّحدُّث جاءت مرتفعة، ممَّا يؤكِّد فاعليَّة استخدام القصص الرَّقميَّة في مرحلة رياض الأطفال لما لها من أثر إيجابيٍّ في تنمية جانب اللُّغة وخصوصًا مهارة التَّحدُّث.

دراسة الغامديُّ (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن دور الأركان التَّعليميَّة في تنمية الاستعداد اللُّغويّ لدى الطِّفل من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال بالأحساء. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة لقياس دور الأركان التَّعليمية في تنمية الاستعداد اللُّغويّ، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (68) معلِّمة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ دور الأركان التَّعليميَّة في تنمية الاستعداد اللُّغويّ جاء بمستوًى مرتفع، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين استجابات عيِّنة الدِّراسة نحو توظيف الأركان التَّعليميَّة في تنمية الاستعداد اللُّغويّ لدى الطِّفل تبعًا لمتغيِّرات الخبرة التَّدريسيَّة والمؤهِّل العلميّ.

دراسة الزُّبير وبلَّة (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن اتِّجاهات معلِّمات رياض الأطفال نحو دور الأركان التَّعليميَّة الافتراضيَّة في النُّموِّ اللُّغويّ للأطفال بمدينة رفاعة بالسُّودان. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيُّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس دور الأركان التَّعليمية في النُّموِّ اللُّغويّ للأطفال، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (120) معلِّمة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ دور الأركان التَّعليميَّة في النُّموِّ اللغويّ للأطفال جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في متوسِّط درجات المفحوصات في دور الأركان في النُّموِّ اللغويّ تبعًا

لمتغيّر نوع الرَّوضة، ولصالح الرَّوضات الخاصَّة، فيما أظهرت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تبعًا لمتغيّرات المؤهِّل العلميّ والخبرة العمليَّة.

دراسة جو (Guo, 2022): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن كيفية تعليم معلِّمي رياض الأطفال للكتابة ومعتقداتهم حول الكتابة في الولايات المتَّحدة. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيُّ، حيث استخدم الباحث استبانة لقياس هذه المعتقدات حول الكتابة، طُبِّقت على عيّنة مكوَّنة من (78) معلِّمة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ درجة التزام المعلِّمين بالممارسات التَّعليمية المدرجة في الاستبانة جاء بشكل مرتفع. كما أظهرت بأنَّ معظم المعلِّمين استخدموا نهجًا متوازنًا لتعليم الكتابة، وأنَّهم كرَّسوا وقتًا كبيرًا لتعليم الكتابة داخل الصَّفوف مقداره (36) دقيقة في اليوم.

دراسة الجهنيُّ والخالديُّ (2022): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن دور بيئة الرَّوضة واستراتيجيَّات التَّعلُّم والتَّعليم في إكساب أطفال الرَّوضة بعض مهارات الاستعداد للقراءة في الأردنّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس دور بيئة الرَّوضة واستراتيجيَّات التَّعلُّم والتَّعليم في إكساب أطفال الرَّوضة بعض مهارات الاستعداد للقراءة، طُبِّقت على عيّنة مكوَّنة من (125) معلِّمة من العاملات في المدارس الحكوميَّة بتربية لواء سحاب والموقَّر. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ دور كلٍّ من بيئة الرَّوضة واستراتيجيَّات التَّعلُّم والتَّعليم في إكساب أطفال الرَّوضة بعض مهارات الاستعداد للقراءة جاء بمستوًى مرتفع، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تقديرات معلِّمات الرَّوضة لدور كلٍّ من بيئة الرَّوضة واستراتيجيَّات التَّعلُّم والتَّعليم في إكساب أطفال الرَّوضة بعض مهارات الاستعداد للقراءة تبعًا لمتغيّرات الخبرة التَّدريسيَّة والمؤهِّل العلميّ.

دراسة الحجيليُّ (2022): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن دور معلِّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التَّواصل اللُّغويّ لدى الأطفال من وجهة نظرهنَّ بمكَّة المكرَّمة. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة لقياس دور معلِّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التَّواصل اللُّغويّ لدى الأطفال، طُبِّقت على عيّنة مكوَّنة من (244) معلِّمة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ دور معلِّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التَّواصل اللُّغويّ لدى الأطفال من وجهة نظرهنَّ جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًا لأدوار المعلِّمات تبعًا

للمؤهِّل العلميّ ولصالح البكالوريوس، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًا لأدوار المعلِّمات تبعًا لسنوات الخبرة ولصالح ذوات الخبرة من (5 – 10) سنوات.

دراسة حواس وبشلاغم (2021): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مدى إسهام التَّربية التَّحضيريَّة كنوع من أنواع التَّعليم المسبق في تنمية المهارات اللُّغويَّة للطِّفل من وجهة نظر المعلِّمين في الجزائر. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس المهارات اللُّغويَّة الأساسيَّة لأطفال المرحلة التَّحضيريَّة، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (100) معلِّم معلِّمة في ستِّ ولايات. وقد أظهرت النَّتائج أنَّ دور التَّربية التَّحضيريَّة في تنمية كلٍّ من مهارة الاستماع والمحادثة جاء بدرجة مرتفعة، بينما جاءت كلٌّ من مهارة القراءة والكتابة بدرجة متوسِّطة.

دراسة بركات وزياد (2019): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مستوى مظاهر النُّموِّ اللُّغويّ والمعرفيّ والاجتماعيّ لدى أطفال الرَّوضة من وجهة نظر المعلِّمات في محافظة طولكرم. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس مستوى النُّموِّ لدى أطفال مرحلة الرَّوضة، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (90) معلِّمًا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أن تقديرات المعلمات لمظاهر النمو اللغوي والمعرفي والاجتماعي والمجموع الكلي كانت بمستوًى كبير، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات تقديرات المعلِّمات لمظاهر النُّموِّ على المجالات الثَّلاثة والمجموع الكلِّيّ لدى أطفال الرَّوضة تبعًا لمتغيِّرات المؤهِّل العلميّ، ومكان الرَّوضة، وسنوات الخبرة.

دراسة الشَّمَّريُّ والعليمات (2019): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلِّمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللُّغويّ بالكويت. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة مكوَّنة من (57) فقرة، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (7) دور رياض أطفال حكوميَّة تابعة لمنطقة العاصمة التَّعليميَّة، بواقع (7) معلِّمات من كلِّ دار، تمَّ اختيارهنَّ بطريقة عشوائيَّة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ معلِّمات رياض الأطفال في دولة الكويت يمارسن مهارات الاستعداد اللغويّ بدرجة متوسِّطة، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في درجة الممارسة تُعزى لعدد سنوات الخبرة، ولصالح من لديهنَّ خبرة تدريسيَّة أكثر من (10) سنوات.

دراسة القيسيّ والشَّمَّريّ (2018): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مستوى مهارة التَّحدُّث لدى أطفال رياض الأطفال في بغداد. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس مستوى مهارة التَّحدُّث لدى الأطفال، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (250) طفلًا وطفلة تمَّ اخيارهم من (8) روضات بشكل عشوائيٍّ من مدينتي الرَّصافة والكرخ، بواقع (127) طفلًا، و (123) طفلةً. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ مستوى مهارة التَّحدُّث لدى الأطفال جاءت بمستوىً متوسِّط، كما أظهرت الدِّراسة عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الأطفال في مهارة التَّحدُّث تبعًا لمتغيِّر النَّوع الاجتماعي (ذكور، وإناث).

دراسة برودين ورونبلاد (Brodin & Renblad, 2018): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف مدى تأثير القراءة الجهريَّة ورواية القصَّة على تعزيز مهارة التَّواصل من خلال لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلِّمات. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس دور القراءة الجهريَّة ورواية القصَّة في تعزيز مهارة التَّواصل، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (573) طفلًا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ القراءة بصوت عالٍ وسرد القصص كانا يستخدمان بشكل مستمرٍّ وهذا ما ساعد الأطفال على تطوير تواصلهم فيما يتعلَّق بالكلام وتطوير المفاهيم.

بالطِّيب ومشري (2017): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة أنشطة الإيقاظ في تنمية مهارتي الاستماع والتَّحدُّث والتَّهيئة لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال التَّربية التَّحضيريَّة في ولاية ورقلة بالجزائر. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس مدى مساهمة أنشطة الإيقاظ في تنمية مهارتي الاستماع والتَّحدُّث والتَّهيئة لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال التَّربية التَّحضيريَّة، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (31) مربِّيًا ومربِّية في (27) مدرسة ابتدائيَّة من مدينة تقرت بالجزائر. وقد أظهرت النَّتائج أنَّ أنشطة الإيقاظ تساهم بشكل فعَّال وكبير في تنمية كلٍّ من مهارة الاستماع والتَّحدُّث والتَّهيئة لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر المربِّين، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مدى مساهمة أنشطة الإيقاظ في التَّهيئة لاكتساب المهارات اللُّغويَّة لدى الأطفال تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة.

دراسة الدَّردير وآخرون (2016): هدفت هذه الدِّراسة إلى بناء أداة لقياس النُّموِّ اللُّغوي لدى أطفال الرَّوضة في ضوء الدَّرجة الَّتي يحصل عليها الطِّفل من قبل المعلِّمة في المقياس المستخدم. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثون استبانة مكوَّنة من (58)

عبارة بأربعة أبعاد: (الفهم، التَّواصل اللَّفظيُّ، الاستعداد للقراءة، الاستعداد للكتابة)، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (180) طفلًا وطفلةً بالمرحلة الثَّانية من رياض الأطفال في مصر. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة صلاحيَّة هذا المقياس، حيث تمَّ التَّأكُّد من صدقه الظَّاهري، وصدقه العامليّ، كما أظهرت النَّتائج ثبات الأداة بطريقة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.81)؛ ممَّا يؤكد صلاحية هذا المقياس لقياس ما أعدَّ من أجله.

دراسة سليمان وطعيمة (2016): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة برنامج تدريبيٍّ لتحسين الكفاءة اللُّغويَّة لأطفال الرَّوضة من (5 – 6) سنوات بمصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحثان اختبارًا لقياس الكفاءة اللُّغويَّة، طُبِّق على عيِّنة مكوَّنة من (30) طفلًا وطفلةً، تم تقسيمهم مناصفة على مجموعة تجريبيَّة وأخرى ضابطة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة ولصالح القياس البعديّ للمجموعة التَّجريبيَّة، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين درجات الذُّكور والإناث على اختبار الكفاءة اللُّغويَّة لصالح الإناث.

الخاليديُّ، والمغربى (2016): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن درجة وعي معلِّمات رياض الأطفال الحكوميَّة بتنمية الاستعداد للتَّعبير الكتابيّ لطفل ما قبل المدرسة بمدينة جدَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس درجة وعي معلِّمات رياض الأطفال بتنمية الاستعداد للتَّعبير الكتابيّ لطفل ما قبل المدرسة، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (35) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال الحكوميَّة. وقد أظهرت النَّتائج أنَّ درجة ممارسات المعلِّمات لتنمية الاستعداد للتَّعبير الكتابيّ في كلٍّ من مجال المعرفة النَّظريَّة والتَّخطيط للأنشطة وتصميم البيئة جاء بدرجة ضعيفة.

دراسة أحمد (2016): هدفت الدراسة الحالية للكشف عن فاعليَّة برنامج قائم على مناشط الخبرة المتكاملة في تنمية الاستعداد لتعلم القراءة لدى أطفال الرَّوضة بمصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج التَّجريبيّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة لقياس استعداد الطِّفل لتعلُّم القراءة قبل البرنامج وبعده، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (62) طفلًا من روضتين اختيرتا بشكل عشوائيٍّ من محافظة الإسكندريَّة، وتمَّ تقسيم الأطفال إلى مجموعتين: تجريبيَّة (وهم أطفال روضة مدرسة إسكان العبور) وعددهم (30) طفلًا، وضابطة (وهم أطفال روضة مدرسة حلمي مراد) وعددهم (32) طفلًا.

وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الأطفال في القياسين القبليّ والبعديّ لاستبانة استعداد الطِّفل لتعلُّم القراءة لصالح التَّطبيق البعديّ، وهذا مؤشِّر دالٌّ على أنَّ البرنامج المقترح يلعب دورًا في تنمية مهارات الاستعداد لتعلَّم القراءةِ.

دراسة شيمشيك (Simsek, 2015): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أساليب تعليم الكتابة الَّتي تسهم في اكتساب طلَّاب الرَّوضة لمهارات الكتابة الأولى المبكِّرة في التَّأسيس والاستعداد المدرسيّ بتركيا. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحث اختبارًا لقياس أثر هذه الأساليب، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (112) طفلًا وطفلة من أقسام التَّربية التَّحضيريَّة من جنسيَّات مختلفة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ الأطفال قد أظهروا في ورش عمل الكتابة والكتابة التَّفاعليَّة نموًّا وتطوُّرًا ملحوظًا أكثر من الأطفال في مجموعات الكتابة التَّعاونيَّة في عدد من مهارات الكتابة.

دراسة جونس (Jons, 2015): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر برنامج حاسوبيّ متعدِّد الوسائط على تنمية الاستعداد اللُّغويّ لدى أطفال ما قبل المدرسة في ولاية جورجيا الأمريكيَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج التَّجريبيّ، حيث استخدم الباحث اختبارًا لقياس الاستعداد اللُّغوي لدى الأطفال قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (50) طفلًا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لاستبانة الاستعداد اللُّغويّ لصالح التَّطبيق البعديّ، وهذا مؤشِّر دالٌّ على أنَّ البرنامج قد أسهم بشكل دالٍّ ي علاج القصور في استخدام بعض التَّراكيب اللُّغويَّة لدى أطفال العينة التَّجريبيَّة.

دراسة سلُّوم (2014): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر الأنشطة المكتبيَّة المقدَّمة لطفل الرَّوضة في تنمية القدرات الإبداعيَّة في الأداء اللُّغويّ المتمثِّل في قدرات (الطلاقة، المرونة، والأصالة) ببغداد. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج التجريبيّ، حيث استخدمت الباحثة اختبارين: أوَّلهما لقياس التَّهيئة اللُّغويَّة لأطفال الرِّياض، والآخر لقياس القدرات الإبداعيَّة في الأداء اللُّغويّ لدى طفل الرَّوضة، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (40) طفلًا وطفلة من أطفال التَّمهيديّ بروضة النُّجوم التَّابعة لمديريَّة تربية الكرخ الثَّانية في محافظة بغداد. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التَّهيئة اللُّغويَّة لصالح التَّطبيق البعديّ، كما أظهرت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الأطفال

في القياسين القبلي والبعدي لاختبار القدرات الإبداعيَّة في الأداء اللُّغويّ لصالح التَّطبيق البعديّ، وهذا يعني أنَّ البرنامج يعكس درجة جيِّدة من الفاعليَّة.

دراسة شعباني (2014): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر برنامج التَّربية التَّحضيريَّة في تنمية مهارات الاستعداد اللُّغويّ لطفل (5 – 6) سنوات بالجزائر. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج التَّجريبيّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة لقياس الاستعداد اللُّغوي لدى الأطفال قبل تنفيذ البرنامج وبعده، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (74) طفلًا وطفلة من أقسام التَّربية التَّحضيريَّة لبعض المدارس الابتدائيَّة بولاية بومرداس في الجزائر. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لاستبانة الاستعداد اللُّغويّ لصالح التَّطبيق البعديّ، وهذا مؤشِّر دالٌّ على أنَّ برنامج التَّربية التَّحضيريَّة بجميع مهاراته (مهارة النُّطق، مهارة التَّمييز السَّمعيّ، مهارة التَّمييز البصريّ، مهارة الانتباه وفهم التَّوجيهات، ومعاني الكلمات) يلعب دورًا في تنمية مهارات الاستعداد اللُّغويّ.

الحوامدة وعاشور (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تقدير معلِّمات رياض الأطفال لممارساتهنَّ في تنمية مهارات الاستعداد لتعلُّم الكتابة لدى الأطفال بالأردنّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس درجة تقدير المعلِّمات لممارساتهنَّ في تنمية مهارات الاستعداد لتعلُّم الكتابة لدى الأطفال، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (158) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال في مديريَّات إربد الأولى والثَّانية والثَّالثة. وقد أظهرت النَّتائج أنَّ درجة ممارسة معلِّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الاستعداد لتعلُّم الكتابة لدى الأطفال على الأداة ككلٍّ كانت متوسِّطة، كما أظهرت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا متعلِّقة بدرجة ممارسة تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ ولصالح البكالوريوس، وتبعًا لسنوات الخبرة لصالح من لديهنَّ الخبرة العالية، فيما أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا متعلِّقة بدرجة ممارسة المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر نوع الرَّوضة.

دراسة الحكيميُّ (2010): هدفت الدراسة الحالية للكشف عن أثر برنامج مقترح للتَّهيئة اللُّغوية لطفل الرَّوضة لتعلم القراءة والكتابة في مدينة تعز باليمن. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج التَّجريبيّ، حيث استخدمت الباحثة اختبارًا لمعرفة استعداد الأطفال قبل البرنامج وبعده، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (19) طفلًا وطفلة من مدارس الخليج الأهليَّة في مدينة تعز. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الأطفال في القياسين القبلي والبعدي لاستبانة

الاستعداد اللُّغويّ لصالح التَّطبيق البعديّ، وهذا مؤشِّر دالٌّ على أنَّ البرنامج المقترح بعناصره الأربعة (الأهداف، والمحتوى والأنشطة والتَّقويم)، وأنشطته التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة الَّتي تتصل بجوانب اللُّغة الأربعة (الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة) يلعب دورًا في تنمية مهارات الاستعداد اللُّغويّ.

دراسة دامر (Dahmer, 2010): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن تصوُّرات وسلوكيَّات معلِّمات رياض الأطفال فيما يتعلَّق باستخدام الوعي الصَّوتيّ في تجربة الفصول الدِّراسية. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة للكشف عن تصوُّرات المعلِّمات حول استخدام الوعي الصَّوتيّ في الفصول الدِّراسيَّة، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (243) معلِّمة. وقد أظهرت النَّتائج أنَّ مستوى تفعيل المعلِّمات للوعي الصَّوتيّ للأطفال جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في تفعيل المعلِّمات للوعي الصَّوتي للأطفال تبعًا لسنوات الخبرة، ولصالح صاحبات الخبرة الأعلى.

2.2.2 دراسات سابقة تتعلَّق بالذَّكاء العاطفيّ:

دراسة البيحانيُّ (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن أثر الذَّكاء العاطفيّ في تحسين الأداء الوظيفيّ لدى روَّاد الأعمال في مكَّة المكرَّمة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحث استبانة لقياس الذَّكاء العاطفيّ، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (163) رائد أعمال من روَّاد الأعمال في محافظة جدَّة بمكَّة المكرَّمة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين مستوى الذَّكاء العاطفيّ في تحسين الأداء الوظيفيّ لدى روَّاد الأعمال، كما أظهرت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الأداء الوظيفيّ تبعًا لسنوات الخبرة والمستوى التَّعليميّ ولصالح سنوات الخبرة، ووجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لسنوات الخبرة والمستوى التَّعليميّ، ولصالح المستوى التَّعليميّ.

دراسة اليحيى (2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن علاقة مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى طلّاب وطالبات البكالوريوس في تخصص العلاقات العامَّة الدَّارسين في الجامعات السَّعوديَّة بأساليب إدارتهم لضغوط البيئة الأكاديميَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس أساليب إدارة الضُّغوط،

طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (166) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة طرديَّة (موجبة) دالَّة إحصائيًّا بين الدَّرجة الكلِّيَّة للذَّكاء العاطفيّ والدَّرجة الكلِّيَّة لأساليب إدارة الضُّغوط الإقداميَّة، في حين أبانت وجود علاقة ارتباطيَّة عكسيَّة (سالبة) دالَّة إحصائيًّا بين الدَّرجة الكلِّيَّة للذَّكاء العاطفيّ والدَّرجة الكلِّيَّة لأساليب إدارة الضُّغوط الإحجاميَّة، كما أظهرت الدِّراسة عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في كلٍّ من مستوى الذَّكاء العاطفيّ وأساليب إدارة الضُّغوط تبعًا لمتغيِّرات الجنس، والسَّنة الدِّراسيَّةِ، والمعدَّل الدِّراسيّ.

دراسة باناجبولوس (Panagopoulos, 2024): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء العاطفيّ والاحتراق الوظيفيّ لدى المعلِّمين في أمريكيا. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس للذَّكاء العاطفيّ والأخرى لقياس الاحتراق الوظيفيّ، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (107) معلِّمًا من معلِّمي رياض الأطفال حتى الصَّفِّ الثَّامن الَّذين يدرِّسون في مدارس أمريكيا لمدة لا تقلُّ عن سنتين. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة سلبيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ والاحتراق الوظيفيّ.

دراسة يلماز وأكتاش (Yilmaz & Aktas, 2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التَّدريس لدى معلِّمي المدارس الثَّانويَّة ومستوى الكفاءة الذَّاتية والذَّكاء العاطفيّ في تركيا. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان ثلاث استبانات: الأولى لقياس أساليب التَّدريس، والثانية للكفاءة الذَّاتية، والثالثة للذَّكاء العاطفيّ، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (321) معلِّمًا يعملون في المدارس المتوسطة في تركيا. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيَّة متوسِّطة بين أساليب التَّدريس والكفاءة الذَّاتية، وبين أساليب التَّدريس والذَّكاء العاطفيّ، وبين الذَّكاء العاطفيّ والكفاءة الذَّاتيَّة.

دراسة باسكال (Paschal, 2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء العاطفيّ والاحتراق الوظيفيّ لدى المعلِّمين في تايلاند. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحث استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ والأخرى لقياس الاحتراق الوظيفيّ، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (84) معلِّمًا من معلِّمي المدارس الابتدائيَّة في مكتب التَّعليم الابتدائيّ بمنطقة فيتسانولوك (Phitsanulok). وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ والاحتراق الوظيفيّ.

دراسة جاكيربالوغلو وآخرون (Cakirpaloglu, et al., 2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السُّلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ والذَّكاء العاطفيّ لدى المعلِّمين في التشيك. ولتحقيق هدف الدِّراسة تمَّ استخدام المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثون استبانتين: الأولى لقياس السُّلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ والأخرى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، طُبِّقتا على عيّنة مكوَّنة من (997) معلِّمًا ومعلِّمة من العاملين في المدارس الابتدائيَّة والثَّانويَّة، منهم (109) معلِّمين، و (889) معلِّمة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ والسُّلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ، كما أظهرت علاقة سلبيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ وكلٍّ من العمر وسنوات الخبرة.

دراسة سليمان (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مدى توفر مكوِّنات الذَّكاء الوجدانيّ لدى معلِّمي المرحلة الثَّانويَّة بمحلِّيَّة بحري. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، طُبِّقت على عيّنة مكوَّنة من (151) معلِّمًا ومعلِّمة من أعضاء هيئة التَّدريس بالمرحلة الثَّانويَّة خلال العام (2023/2022). وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ درجة توافر مكوِّنات الذَّكاء الوجدانيّ جاءت بدرجة (مرتفعة)، كما أظهرت الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في درجة توافر مكونات الذِّكاء الوجداني تبعًا للجنس ولصالح الذكور، وأظهرت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا تبعًا لمتغيِّر التَّدريب وسنوات الخبرة.

دراسة المطيري والحراملة (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى أطفال مرحلة الطُّفولة المبكِّرة كما تدركها معلِّمات رياض الأطفال في محافظة الزّلفي. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة لقياس الذَّكاء العاطفيّ، طُبِّقت على عيّنة مكوَّنة من (101) معلِّمة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ مستوى مهارات الذَّكاء العاطفيّ لدى أطفال مرحلة الطُّفولة المبكِّرة جاء بمستوًى عالٍ، كما أظهرت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لمتغيِّرات نوع الرَّوضة، وعدد سنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ ولصالح البكالوريوس.

دراسة درادكة (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مستوى الذَّكاء العاطفيّ لمديرات رياض الأطفال وعلاقته بممارساتهنَّ للعلاقات الإنسانيَّة في العاصمة عمَّان من وجهة نظر المعلِّمات. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين:

الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس مستوى العلاقات الإنسانيَّة، طُبِّقتا على عيّنة مكوَّنة من (345) معلِّمة من معلِّمات الحضانة في العاصمة عمَّان. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ مستوى كلٍّ من مهارات الذَّكاء العاطفيّ وممارسة العلاقات الإنسانيَّة لدى المعلِّمات جاء مرتفعًا، كما أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين مستوى الذَّكاء ومستوى ممارسة العلاقات الإنسانيَّة.

الجوهر والحاجُّ (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن دور الذَّكاء العاطفيّ في تحسين جودة حياة العمل والعلاقة بينهما. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس جودة حياة العمل، طُبِّقتا على أفراد العيّنة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين الدَّرجة الكلِّيَّة للذكاء الوجدانيّ والدَّرجة الكلِّيَّة لجودة حياة العمل.

دراسة الغريري (2023): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن مدى تأثير أبعاد الذَّكاء الوجدانيّ على مستوى النَّجاح المهنيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، والأخرى لقياس مستوى النَّجاح المهنيّ، طُبِّقتا على عيّنة مكوَّنة من (431) معلِّمةً من معلِّمات رياض الأطفال الأهليَّة والحكوميَّة بمدينة الرِّياض. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة قويَّة بين درجات الذَّكاء العاطفيّ ودرجات النَّجاح المهنيّ، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء الوجداني ومتغيِّرات العمر والخبرة وعدد الدَّورات التَّدريبيَّة.

دراسة **طنطاويّ (2022):** هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الوجدانيّ والكفاءة المهنيَّة لدى القيادات الإداريَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، والأخرى لقياس الكفاءة المهنيَّة، طُبِّقتا على عيّنة مكوَّنة من (153) قائدًا إداريًّا في مديريَّات الخدمات ممَّن يقيمون في محافظات الفيُّوم، وبني سويف، والجيزة لعام 2021م. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين الدَّرجة الكلِّيَّة للذكاء الوجدانيّ والدَّرجة الكلِّيَّة للكفاءة المهنيَّة، كما أظهرت وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في الدَّرجات الكلِّيَّة للذَّكاء الوجدانيّ والكفاءة المهنيَّة تبعًا لمتغيِّرات الجنس، والسِّنّ، وعدد سنوات الخبرة.

دراسة العموش والخوالدة (2021): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن درجة الذَّكاء العاطفيّ لدى مديرات رياض الأطفال في لواء الرَّصيفة وعلاقتها بدرجة الولاء التَّنظيميّ من وجهة نظر المعلِّمات. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس الولاء التَّنظيميّ، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (173) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال في لواء الرَّصيفة بالأردنّ. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ مستوى كلٍّ من الذَّكاء العاطفيَّ والولاء التَّنظيميَّ لدى المديرات جاء بدرجة كلِّيَّة متوسِّطة، وأظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا على الذَّكاء العاطفيّ تُعزى لنوع الرَّوضة، والمؤهِّل العلميّ، وسنوات الخبرة، كذلك فقد أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا على الولاء التَّنظيميّ تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة ولصالح الرَّوضات الخاصَّة، بينما لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا على الولاء التَّنظيمي تُعزى لمتغيِّري المؤهِّل العلميّ وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيَّة دالَّة إحصائيًّا بين درجة الذَّكاء العاطفيّ ودرجة الولاء التَّنظيميّ.

دراسة أبو حمور وشنيكات (2021): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة برنامج تدريبيّ مستند إلى نظريَّة بار–أون في تنمية مهارات الذَّكاء العاطفيّ لدى الطَّلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثَّاني للتَّميُّز في الأردن. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج التَّجريبيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانة لقياس الذَّكاء العاطفيّ، وقد تكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من (60) طالبًا وطالبةً من طلبة الصُّفوف الثَّامن والتَّاسع تمَّ اختيارهم بطريقة قصديَّة، وقد تمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبيَّة بواقع (30) طالبًا وطالبة، وضابطة بواقع (30) طالبًا وطالبةً. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا لمهارات الذَّكاء العاطفيّ وفقًا للمجموعة (التَّجريبيَّة والضَّابطة) ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين أداء أفراد مجموعتي الدِّراسة على مقياس الذَّكاء العاطفيّ تعزى للجنس، أو الصَّفِّ، أو التَّفاعل بين الجنس والصِّفِّ، أو التَّفاعل بين المجموعة والجنس، أو التَّفاعل بين المجموعة والصَّفِّ، أو التَّفاعل بين المجموعة والجنس والصَّفِّ.

دراسة جلوب (2021): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن دور رياض الأطفال في تنمية الذَّكاء الوجدانيّ لدى طفل ما قبل المدرسة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانة لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (100) طفلٍ، بواقع (50) طفلًا، و (50) طفلةً، موزَّعين على (6) روضات في مديريَّة تربية الكرخ بالعراق للعام

الدِّراسيَّ 2020/2019م. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ للأطفال جاء بدرجة عالية.

دراسة خصاونة (2020): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء العاطفيّ الكفاءة الذَّاتيَّة لدى معلِّمات المرحلة الثَّانويَّة في محافظة إربد بالأردنِّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس الكفاءة الذَّاتية، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (482) معلِّمةٍ من معلِّمات المرحلة الثَّانويَّة في محافظة إربد. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ ومستوى الكفاءة الذَّاتيَّة كان متوسِّطًا، كما أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيَّة إيجابيَّة بين درجات الذَّكاء العاطفيّ ودرجات الكفاءة الذَّاتيَّة.

دراسة القصَّاص (2020): هدفت هذه الدِراسة إلى استعراض الرؤى النَّظريَّة المختلفة عن الذَّكاء الوجدانيّ الَّذي كان في السَّنوات الأخيرة، وهي تسعى للكشف عن جوانب الاتفاق والاختلاف بين نظريَّة بار–أون وبين النَّظريَّات الأخرى للذَّكاء الوجدانيّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ الذَّكاء الوجدانيَّ عند جون ماير وبيتر وسالوفي يتضمَّن القدرة على استيعاب الشُّعور وفهمه وتحليله، أمَّا جولمان فتضمَّن نموذجه مهارات وعي الفرد بمشاعره والتَّعامل معها، أمَّا بار–أون فهو يتضمَّن المهارات الشَّخصيَّة والمهارات الاجتماعيَّة والقدرة على التَّكيُّف والتعامل مع الضُّغوط والحالة المزاجيَّة.

دراسة حسن وآخرون (2018): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عمَّا إذا كانت هناك فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات معلِّمات رياض الرَّوضة في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة في متغيِّر الذَّكاء الوجدانيّ. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثون استبانة لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (100) معلِّمة من العاملات في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة بمصر. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطي درجات معلِّمات الرَّوضة في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة على مقياس الذَّكاء الوجدانيّ، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات الذَّكاء الوجدانيّ لدى معلِّمات الرَّوضة تبعًا لعدد سنوات الخبرة.

دراسة الحدَّاد وآخرون (2017): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الوجدانيّ وفاعليَّة الذَّات لدى معلِّمات الرَّوضة في مصر. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثون استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، والأخرى لقياس فاعليَّة الذَّات، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (50) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال بمحافظة كفر الشَّيخ. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة بين درجات الذَّكاء الوجدانيّ وفاعليَّة الذَّات لدى معلِّمات الرَّوضة.

دراسة هبري (2017): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الوجدانيّ والتَّوافق النَّفسيّ لدى المعلِّم بالجزائر. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، والأخرى لقياس التَّوافق النَّفسيّ، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (120) معلِّمًا من مؤسَّسات وأطوار تعليميَّة مختلفة (ابتدائي، متوسِّط، ثانوي) في ولاية تيارت الجزائريَّة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الدَّرجة الكلِّيَّة للذكاء الوجدانيّ والدَّرجة الكلِّيَّة للتَّوافق النَّفسيّ، كما أظهرت وجود فروق في الجنس في الدَّرجات الكلِّيَّة للذَّكاء الوجدانيّ والتَّوافق النَّفسيّ لدى المعلِّمين، وكلِّ الأبعاد الفرعيَّة لصالح الذُّكور، ووجود فروق في متغيِّر الأقدميَّة، والمراحل التَّعليميَّة.

دراسة سوماتي ومادهافي (Sumathy & Madhavi, 2015): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن تأثير الذَّكاء العاطفيّ على القيادة ومهارة اتِّخاذ القرار من قبل القادة في الهند . ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس مهارة اتِّخاذ القرار، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (150) من المشاركين في مختلف المستويات من المديرين التَّنفيذيِّين الحكوميِّين في حيّ "ترايكريلي" بولاية "تاميل نادو". وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة قويَّة إيجابيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ ومهارة اتِّخاذ القرار.

دراسة العنانيُّ (2014): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن درجتي الذَّكاء العاطفيّ والأنماط القياديَّة لدى معلِّمي رياض الأطفال والمدارس الأساسيَّة في منطقة الأغوار الوسطى. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس الأنماط القياديَّة، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (260) معلِّمًا ومعلِّمة يعملون

في منطقة الأغوار الوسطى. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ مستوى كلٍّ من مهارات الذَّكاء العاطفيّ والأنماط القياديَّة جاء متوسِّطًا، كما أظهرت النَّتائج وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في الذَّكاء العاطفيّ تُعزى للجنس ولصالح الإناث وللعمر لصالح الأصغر سنًّا، بالإضافة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في الأنماط: الدِّبلوماسيّ والدِّيمقراطيّ والسَّلبيّ تُعزى للجنس ولصالح الإناث، وفي النَّمطين: الاستبداديّ والدِّيمقراطيّ ولصالح الأصغر سنًّا، في حين لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في الذَّكاء العاطفيّ والأنماط القياديَّة تُعزى للمستوى التَّعليميّ.

دراسة مخيمر (2013): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف العلاقة بين الذَّكاء العاطفيّ والاحتراق النَّفسيّ لدى معلِّمي الصَّفِّ الأوَّل الأساسيّ بغزَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحث استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء الانفعاليّ، والأخرى لقياس الاحتراق النَّفسيّ، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (200) معلِّمٍ معلِّمةٍ. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة ارتفاع مستوى الذَّكاء الانفعاليّ وانخفاض مستوى الاحتراق النِّفسيّ، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في العلاقة بين الذَّكاء الانفعاليّ والاحتراق النَّفسيّ تبعًا لمتغيّري الجنس والمؤهِّل العلميّ، ووجود فروق دالَّة إحصائيًّا في هذه العلاقة تبعًا لمتغيِّر الخبرة.

دراسة سوماتي وآخرون (Sumathy et al., 2013): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء العاطفيّ وفاعليَّة الذَّات لدى معلِّمي المدارس والجامعات في الهند. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثون استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس فاعليَّة الذَّات، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (120) معلِّمًا، (50) معلِّمًا من معلِّمي المدارس، و (57) معلِّمًا من معلِّمي الجامعات. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة قويَّة إيجابيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ وفاعلية الذات للمعلمين، كما أظهرت أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ المرتفع له تأثير مباشر على أداء المعلِّم في الفصل الدِّراسيّ.

دراسة سليمون وصبيرة (2013): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الوجدانيّ والتَّوافق المهنيّ لدى معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في مدينة اللاذقيَّة بسوريا. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثان استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس التَّوافق المهنيّ، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (250) معلِّمًا ومعلِّمةً من معلِّمات رياض الأطفال بمدينة اللاذقيَّة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة عدم وجود فروق دالَّة

إحصائيًّا بين المعلِّمين والمعلِّمات في متوسِّط درجات الذَّكاء العاطفيّ، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين المعلِّمين والمعلِّمات في متوسِّط درجات التَّوافق المهنيّ، كما أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة بين درجات الذَّكاء العاطفيّ ودرجات التَّوافق المهنيّ.

دراسة أبو الفتوح (2012): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الوجدانيّ والاحتراق النَّفسيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء الوجدانيّ، والأخرى لقياس الاحتراق النَّفسيّ، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (305) معلِّمات من العاملات في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة بمحافظتي القاهرة والجيزة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة سالبة بين الذَّكاء الوجدانيّ والاحتراق النِّفسيّ، بالإضافة إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات معلِّمات رياض الأطفال مرتفعات ومنخفضات الذَّكاء الوجدانيّ في الاحتراق النَّفسي لصالح المعلِّمات مرتفعات الذَّكاء الوجدانيّ، كما أظهرت النَّتائج عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين مجموعات الدِّراسة في الذَّكاء الوجدانيّ والاحتراق النَّفسيّ تعزى إلى أيٍّ من السِّنِّ والخبرة التَّدريسيَّة والرَّاتب.

دراسة خضر (2012): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الانفعاليّ والمكانة الاجتماعيَّة لدى موظَّفات جامعة بغداد. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، حيث استخدمت الباحثة استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء الانفعاليّ، والأخرى لقياس المكانة الاجتماعيَّة، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (120) موظَّفة من موظَّفات جامعة بغداد. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة ارتفاع مستوى الذَّكاء الانفعاليّ وانخفاض مستوى المكانة الاجتماعيَّة، كما أظهرت النَّتائج أنَّ مستوى الذَّكاء الانفعاليّ لدى المتزوِّجات أعلى منه لدى غير المتزوِّجات، بينما لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في المكانة الاجتماعيَّة بين المتزوِّجات وغير المتزوِّجات.

دراسة نوي (Noe, 2012): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء العاطفيّ والثَّقافة التَّنظيميَّة المدرسيَّة لدى مديري المدارس الابتدائيَّة في ولاية أريزونا الأمريكيَّة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحث استبانتين: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والأخرى لقياس الثقافة التَّنظيميَّة، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (79) معلِّمًا، و (63) مدير مدرسة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ كلًّا من درجة الذَّكاء العاطفيّ والثَّقافة التَّنظيميَّة لدى مديري المدارس

كانت مرتفعة، كما أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ والثقافة التَّنظيميَّة.

دراسة جلودار وآخرون (Jeloudar, et al., 2011): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الوجدانيّ والاستراتيجيَّات المستخدمة داخل الصَّفِّ لمعلِّمي المدارس الثَّانويَّة في ماليزيا. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحثون أداتين: الأولى مقياس قائمة الاختصاصات، والثَّانية استفتاء لويز (2005)، طُبِّقتا على عيِّنة مكوَّنة من (203) معلِّمين و (2147) طالبًا. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّه لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا بين مستوى الذَّكاء الوجدانيّ للمعلِّمين تعزى للجنس، بينما توجد فروق دالَّة إحصائيًّا في هذا المستوى تبعًا لأعمال المعلِّمين، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النَّتائج وجود علاقة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين ذكاء المعلِّمين الوجدانيّ واستراتيجيَّات إدارة فصولهم.

دراسة بلاتسيدو (Platsidou, 2010): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء العاطفيّ والاحتراق النَّفسيّ والرِّضا الوظيفيّ لدى معلِّمي التَّربية الخاصَّة في المرحلة الابتدائيَّة في اليونان. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحث ثلاث استبانات: الأولى لقياس الذَّكاء العاطفيّ، والثَّانية لقياس الاحتراق النَّفسيّ، والأخيرة لقياس الرِّضا الوظيفيّ، طُبِّقت على عيِّنة من المعلِّمين في اليونان. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النَّتائج وجود علاقة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ والاحتراق النَّفسيّ، كما أشارت النَّتائج إلى أنَّ المعلِّمين الَّذين يمتلكون درجات مرتفعة على مقياس الذَّكاء العاطفيّ لديهم مستوًى منخفض من الاحتراق النَّفسيّ، وارتفاع في مستوى الرِّضا الوظيفيّ.

دراسة الفقيّ (2010): هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذَّكاء الانفعاليّ وبين التَّفاعل الاجتماعيّ وفاعليَّة الذَّات لدى معلِّم ومعلِّمات العيِّنة المصريَّة، وكذلك العلاقة لدى معلِّمي ومعلِّمات العيِّنة السَّعوديَّة كلّ على حدة. ولتحقيق هدف الدِّراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ، حيث استخدم الباحث ثلاث استبانات: الأولى لقياس الذَّكاء الانفعاليّ، والثَّانية لقياس التَّفاعل الاجتماعيّ، والأخيرة لقياس فاعليَّة الذَّات للمعلِّم، طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (400) معلِّمًا ومعلِّمة في المرحلتين الابتدائيَّة والثَّانويَّة بمصر والسَّعوديَّة. وقد أظهرت نتائج هذه الدِّراسة وجود علاقة ارتباطيَّة موجبة دالَّة إحصائيًّا بين درجات معلِّمي ومعلِّمات العيِّنة المصرية وكذلك العيِّنة السَّعوديَّة على مقياس الذَّكاء

الانفعاليّ، وبين درجاتهم على مقياس التَّفاعل الاجتماعي وفاعليَّة الذَّات للمعلِّم، كما أظهرت الدِّراسة وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات المعلِّمين ومتوسِّطات درجات المعلِّمات في المرحلة الابتدائية لدى العيِّنة المصريَّة على مقاييس الدِّراسة الثَّلاثة، بينما أظهرت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا بين متوسِّطات درجات المعلِّمين ومتوسِّطات درجات المعلِّمات في المرحلة الابتدائية لدى العيِّنة السَّعوديَّة على مقاييس الدِّراسة الثَّلاثة، بينما أظهرت عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا.

3.2 التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة

1.3.2 التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيِّر التَّهيئة اللُّغويَّة:

يلاحظ أنَّ كلَّ ما تمَّ عرضه من دراسات سابقة يتمحور حول دراسة اللُّغة عند طفل الرَّوضة من جوانبها المختلفة، ومن هنا جاء الارتباط مع الدِّراسة الحاليَّة كونها هي الأخرى تبحث في موضوع التَّهيئة اللُّغويَّة. وقد لاحظ الباحث إجماع تلك الدِّراسات على أهميَّة تنمية لغة طفل الرَّوضة. وبالرَّغم من ذلك فإنَّ كلَّ دراسة تناولت موضوعها من منظور مختلف، وسنحاول بيان أوجه الشَّبه والاختلاف بين هذه الدِّراسات والدِّراسة الحاليَّة من عدّة جوانب كما يأتي:

أوَّلها- من حيث الهدف:

اتّفقت جميع الدِّراسات على الهدف العامّ لها، وهو تحسين مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة في رياض الأطفال سواءً بإدخال مقترح أو برنامج تدريبيٍّ لغويّ جديد، أو دراسة وصفيَّة للواقع اللُّغويّ للأطفال.

ثانيها- من حيث المنهج:

اتَّفقت معظم الدِّراسات مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها المنهج الوصفيَّ، والمتمثِّل في قياس مستوى الممارسات اللُّغويَّة لدى معلِّمات رياض الأطفال أو الأطفال كما هو في الواقع.

بينما اختلفت دراسة سليمان وطعيمة (2016)، و دراسة أحمد (2016)، ودراسة شيمشيك (Simsek, 2015)، ودراسة جونس (Jons, 2015)، ودراسة سلُّوم (2014)، ودراسة شعباني (2014)،

ودراسة الحكيميُّ (2010)، عن الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها المنهج التجريبيَّ، والمتمثِّل في بناء برنامج لغويٍّ لتنمية المهارات اللُّغويَّة لأطفال الرَّوضة، وقياس أثر هذا البرنامج على أداء الأطفال.

ثالثها- من حيث أدوات الدِّراسة:

اتَّفقت معظم الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها للاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تبنَّى الباحثون أو أعدُّوا أدواتهم، ثمَّ قاموا بتوزيعها على عيِّنة الدِّراسة وجمع البيانات وتحليلها، واستخراج النَّتائج.

كذلك فقد اختلفت دراسة سليمان وطعيمة (2016)، ودراسة شيمشيك (Simsek, 2015)، ودراسة جونس (Jons, 2015)، ودراسة سلُّوم (2014)، ودراسة الحكيميُّ (2010)، ومع الدِّراسة الحاليَّة في استخدامها الاختبار كأداة لجمع البيانات. كما اختلفت دراسة الشَّمَّري والعليمات (2019) مع الدِّراسة الحاليَّة في استخدامهما لبطاقة الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

وآخرها- من حيث مجتمع الدِّراسة:

اتَّفقت معظم الدِّراسات السَّابقة مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها معلِّمات الرَّوضة مجتمعًا للدِّراسة، بينما اختلفت دراسة القيسيّ والشَّمَّريّ (2018)، ودراسة الدَّردير وآخرون (2016)، ودراسة سليمان وطعيمة (2016)، ودراسة أحمد (2016)، ودراسة شيمشيك (Simsek, 2015)، ودراسة جونس (Jons, 2015)، ودراسة سلُّوم (2014)، ودراسة شعباني (2014)، ودراسة الحكيميُّ (2010)، مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها أطفال الرَّوضة مجتمعًا للدِّراسة.

الفرق بين الدِّراسات السَّابقة والدِّراسة الحاليَّة:

أظهرت الدِّراسات السَّابقة اهتمامًا كبيرًا من الباحثين بجانب لغة الطِّفل في مرحلة رياض الأطفال ومن جوانبها المختلفة، مستخدمين أساليب بحثيَّة متنوِّعة، وبذلوا في ذلك جهودًا محمودة، وقد استفادت الدِّراسة الحاليَّة ممَّا سبقها من دراسات؛ للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها، كما استفادت منها في إثراء الإطار النَّظريّ، وفي تحديد منهج الدِّراسة، وإعداد استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة الخاصَّة بالدِّراسة، والتَّعرُّف على الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة، كذلك مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة مع نتائج هذه الدِّراسات.

ويلاحظ الباحث من خلال الدِّراسات السَّابقة – في حدود اطِّلاعه – عدم وجود دراسات محلِّيَّة تناولت موضوع التَّهيئة اللُّغويَّة في رياض الأطفال، أو العلاقة بينها وبين الذَّكاء العاطفيّ، كما لاحظ قلَّة الدِّراسات الإقليميَّة والدَّوليَّة الوصفيَّة الَّتي تبحث في الكشف عن واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات، كذلك لاحظ الباحث أنَّ معظم الدِّراسات قد ركَّزت على مهارتي القراءة والكتابة، فيما نَدُر أن نجد دراسات تناولت مهارتي التَّحدُّث والاستماع.

وما يميِّز الدِّراسة الحاليَّة عن الدِّراسات السَّابقة أنَّ هذه الدِّراسة سوف تسلِّط الضَّوء على ستَّة أبعاد للتَّهيئة اللُّغويَّة، والمتمثِّلة في: (البيئة الصَّفِّيَّة، أساليب التَّدريس، التَّهيئة للتَّحدُّث، التَّهيئة للاستماع، التَّهيئة للقراءة، التَّهيئة للكتابة)، وكذلك فقد سعت للكشف عن العلاقة بين هذا الواقع ومستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى المعلِّمات، وتعدُّ هذه الدِّراسة الأولى من نوعها –على حدِّ علم الباحث – الَّتي تناولت العلاقة بين هذين المتغيِّرين، كما أنَّ ما يميِّزها قيام الباحث باستخدام أداة خاصَّة لقياس واقع التَّهيئة اللُّغويَّة للمعلِّمات من إعداده بعد التَّأكُّد من صدقها وثباتها وصلاحيَّتها لقياس ما وضعت لأجله.

2.3.2 التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيّر الذَّكاء العاطفيّ:

في ضوء ما تقدَّم من عرض الدِّراسات، وبعد استعراض الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بمتغيّر الذَّكاء العاطفيّ، لاحظ الباحث إجماع تلك الدِّراسات على أهميَّة الذَّكاء الانفعاليّ بالنِّسبة لعيِّنة الدِّراسة على اختلافها، وهذا يؤكِّد أهميَّة هذه الدِّراسة بالنِّسبة لمجتمع البحث.

وبالرَّغم من ذلك فإنَّ كلَّ دراسة تناولت موضوعها من منظور مختلف، وسنحاول بيان أوجه الشَّبه والاختلاف بين هذه الدِّراسات والدِّراسة الحاليَّة من عدّة جوانب كما يأتي:

أوَّلها– من حيث الهدف:

اتَّفقت جميع الدِّراسات على الهدف العامّ لها، وهو تحسين مستوى الذَّكاء العاطفيّ سواءً بإدخال مقترح أو برنامج تدريبيّ جديد، أو دراسة وصفيَّة، وبشكل لافت فإنَّ معظم الدِّراسات هدفت إلى تبيان علاقة الذَّكاء العاطفيّ بمتغيِّر آخر، كالرِّضا الوظيفيّ، والاحتراق النَّفسيّ، وفاعليَّة الذَّات، وهذا دليل على أثر الذَّكاء الكبير على الأداءات المختلفة في أماكن العمل.

ثانيها– من حيث المنهج:

اتَّفقت معظم الدِّراسات مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها المنهج الوصفيَّ، بينما اختلفت دراسة أبو حمور وشنيكات (2021) عن الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها المنهج التجريبيَّ.

ثالثها– من حيث أدوات الدِّراسة:

اتَّفقت الدِّراسة الحاليَّة مع جميع الدِّراسات السَّابقة في اختيارها لاستبانة الذَّكاء العاطفيّ كأداة لجمع البيانات، حيث تبنَّى الباحثون أو أعدُّوا أدواتهم، ثمَّ قاموا بتوزيعها على عيِّنة الدِّراسة وجمع البيانات وتحليلها، واستخراج النَّتائج.

كما أكدت جميع الدِّراسات السَّابقة بأنَّ المقياس يتمتع بخصائص سيكومتريَّة عالية، أي أنَّها أثبتت بأنَّ المقياس يمكن الوثوق بنتائجه في مختلف البيئات ومختلف الأعمار والفئات.

وآخرها– من حيث مجتمع الدِّراسة:

اتَّفقت دراسة باناجبولوس (Panagopoulos, 2024)، ودراسة المطيري والحراملة (2023)، ودراسة الغريريُّ (2023)، ودراسة حسن وآخرون (2018)، ودراسة الحدَّاد وآخرون (2017)، ودراسة العنانيُّ (2014)، ودراسة أبو الفتوح (2012)، مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها معلِّمات الرَّوضة مجتمعًا للدِّراسة.

اختلفت دراسة سليمان (2023)، ودراسة يلماز وأكتاش (Yilmaz, Aktas, 2023)، ودراسة باسكال (Paschal, 2023)، ودراسة جاكيربالوغلو وآخرون (Cakirpaloglu, et al., 2023)، ودراسة خصاونة (2020)، ودراسة هبري (2017)، ودراسة مخيمر (2013)، ودراسة سوماتي وآخرون (Sumathy et al., 2013)، ودراسة سليمون وصبيرة (2013)، ودراسة خضر (2012)، ودراسة جلودار وآخرون (Jeloudar, et al., 2011)، ودراسة (الفقيّ، 2010) مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها معلِّمي المدارس والجامعات مجتمعًا للدِّراسة.

واختلفت دراسة اليحيى (2024)، وأبو حمور وشنيكات (2021)، وجلوب (2021)، وصالح (2016)، مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها الطُّلَّاب مجتمع للدِّراسة.

وأيضًا اختلفت دراسة البيحانيُّ (2024)، والحاج (2023) مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها مجتمع روَّاد الأعمال والموظَّفين مجتمَع للدِّراسة.

وكذلك فقد اختلفت دراسة درادكة (2023)، وطنطاوي (2022)، والعموش و الخوالدة (2021)، سوماتي ومادهافي (Sumathy & Madhavi, 2015)، ونوي (Noe, 2012) مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها مديري ومديريات المؤسَّسات مجتمعًا للدِّراسة. كذلك فقد اختلفت دراسة زينة (2016) مع الدِّراسة الحاليَّة في اختيارها لاعبي الرِّياضة مجتمعًا للدِّراسة.

الفرق بين الدِّراسات السَّابقة والدِّراسة الحاليَّة:

أظهرت نتائج جميع الدِّراسات السابقة أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ بالنِّسبة لعيِّنة الدِّراسة سواء أكانوا معلِّمين، أم موظَّفين، أم روَّاد أعمال، أم طلَّابًا.

استفادت الدِّراسة الحاليَّة كثيرًا ممَّا سبقها من دراسات، حيث حاولت أن توظِّف كثيرًا من الجهود السَّابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها، كما استفادت منها في إثراء الإطار النَّظريّ، وفي تحديد منهج الدِّراسة، وإعداد استبانة الذَّكاء العاطفيّ الخاصَّة بالدِّراسة، والتَّعرُّف على الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة، كذلك مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدِّراسة مع نتائج هذه الدِّراسات.

وما يميِّز الدِّراسة الحاليَّة عن الدِّراسات السَّابقة أنَّ هذه الدِّراسة سوف تسلِّط الضَّوء على أبعاد الذَّكاء العاطفيّ (المهارات الشَّخصيَّة، المهارات الاجتماعيَّة، إدارة الضُّغوط، القدرة على التَّكيُّف، المزاج العامُّ) وأثرها في واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال، وتعدُّ هذه الدِّراسة الأولى من نوعها –على حدِّ علم الباحث – الَّتي تناولت العلاقة بين هذين المتغيِّرين، كما أنَّ ما يميِّزها قيام الباحث باستخدام أداة خاصَّة لقياس الذَّكاء العاطفيّ للمعلِّمات من إعداده بعد التَّأكُّد من صدقها وثباتها وصلاحيَّتها لقياس ما وضعت لأجله.

الفصل الثَّالث

الطَّريقة والإجراءات

1.3. منهج الدِّراسة

2.3. مجتمع الدِّراسة

3.3. عيِّنة الدِّراسة

4.3. أدوات الدِّراسة

5.3. إجراءات الدِّراسة

6.3. متغيِّرات الدِّراسة

7.3. المعالجة الإحصائيَّة

الطَّريقة والإجراءات

يبيّن هذا الفصل الطَّرائق والإجراءات الَّتي انتهجها الباحث من أجل تنفيذ هذه الدِّراسة، من حيث المنهجية البحثيَّة الَّتي اختارها الباحث، ومجتمع الدِّراسة وعينتها، وأدواتها، وإجراءاتها، وأدواتها الَّتي جمعت بها البيانات، ومتغيّراتها التَّابعة والمستقلَّة، مختومة بطريقة المعالجة الإحصائيَّة لهذه البيانات.

1.3 منهج الدِّراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ الارتباطيَّ؛ لملاءمته طبيعة الدِّراسة الحاليَّة.

2.3 مجتمع الدِّراسة

يتكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلّمات رياض الأطفال العاملات في مؤسَّسات رياض الأطفال الخاصَّة والحكوميَّة في مديريَّة تربية جنوب الخليل في فلسطين، وذلك في الفصل الثَّاني من العامّ الدِّراسي 2024/2023م.

وقد أشارت البيانات الَّتي حصل عليها الباحث من قسم التَّخطيط في المديريَّة إلى أنَّ عدد المعلّمات العاملات في هذه المؤسَّسات هو (277) معلّمة، منهنَّ (227) معلّمة يعملن في الرَّوضات الخاصَّة، و(50) معلّمة يعملن في الرَّوضات الحكوميَّة، والجدول (1.3) يوضّح ذلك.

جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدِّراسة تبعًا لنوع الرَّوضة.

نوع الرَّوضة	العدد	النِّسبة المئويَّة
خاصَّة	227	%82
حكوميَّة	50	%18
المجموع	277	%100

3.3 عيّنة الدِّراسة

اختار الباحث عيّنة الدِّراسة بطريقة طبقيَّة عشوائيَّة من مجتمع الدِّراسة والبالغ (277) معلّمة، حيث إنَّه ومن خلال حساب حجم العيّنة المسحوبة من كلِّ طبقة، فإنَّ حجم العينة الطَّبقيَّة المسحوبة للمعلّمات في الرَّوضات الحكوميَّة هو (10) مفردات، وفي الرَّوضات الخاصَّة (45) مفردة، أي ما نسبته (20%) من حجم المجتمع. والجدول (2.3) يوضِّح توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الدِّراسة.

جدول رقم (2.3): توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الدِّراسة.

الرَّقم	المتغيّرات	البدائل	العدد	النِّسبة المئويَّة
1	المؤهّل العلميّ	أقلّ من بكالوريوس	22	40
		بكالوريوس فأعلى	33	60
		المجموع	55	%100
2	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	16	29.09
		من 5 – 10 سنوات	13	23.63
		أكثر من 10 سنوات	26	47.27
		المجموع	55	%100
3	نوع الرَّوضة	حكوميَّة	10	18.18
		خاصَّة	45	81.81
		المجموع	55	%100

4.3 أدوات الدِّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة تمَّ استخدام أداتين:

أوَّلهما– استبانة لقياس واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمات في فلسطين.

والأخرى– استبانة لقياس مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات مؤسَّسات رياض الأطفال في فلسطين.

وفيما يلي وصف لهذه الأدوات:

1.4.3 استبانة واقع التَّهيئة اللُّغويَّة (تطوير الباحث):

بعد رجوع الباحث واطِّلاعه على الأدب التَّربويّ والدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت موضوع التَّهيئة اللُّغويَّة أو الاستعداد اللُّغويّ، مثل: دراسة الدَّردير (2016)، ودراسة بالطِّيب ومشري (2017)، ودراسة الحجيليُّ (2022)، وغيرها من الدِّراسات، فقد قام الباحث بتطوير استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة الأوَّليَّة (الملحق 1)، وهي مكوَّنة من ثلاثة أقسام، وهي: أوَّلها– يحتوي على مقدِّمة تعريفيَّة بعنوان الدِّراسة والهدف من الاستبانة، ونوع البيانات والمعلومات الَّتي يراد جمعها من أفراد العيِّنة، وتعليمات الاستبانة. وثانيها– يحتوي على البيانات الأوَّليَّة الخاصَّة بالمعلِّمات، وهي: المؤهِّل العلميُّ، سنوات الخبرة، نوع الرَّوضة. وآخرها– يتمثَّل في فقرات الاستبانة، والمكوَّنة من (53) فقرة، موزَّعة على (6) أبعاد كما يبيِّن الجدول (3.3).

جدول (3.3): أبعاد استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة بصورتها الأوَّلية.

الرَّقم	البعد	عدد العبارات
1	البعد الأول: البيئة الصَّفِّيَّة	11
2	البعد الثَّاني: أساليب التَّدريس	9
3	البعد الثَّالث: التَّهيئة للاستماع	8
4	البعد الرَّابع: التَّهيئة للتَّحدُّث	7
5	البعد الخامس: التَّهيئة للقراءة	9
6	البعد السَّادس: التَّهيئة للكتابة	9
المجموع		**53**

الصِّدق الظَّاهريُّ:

للتَّحقُّق من صدق الاستبانة فقد تمَّ عرض الاستبانة بصورتها الأوَّليَّة (الملحق 1) على مجموعة من المحكِّمين وذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة جامعيِّين متخصِّصين في مجالات علم النَّفس، وأساليب التَّدريس، والتَّقويم، واللُّغة العربيَّة، ومشرفين تربويِّين، ومعلِّمين، والموضَّحة أسماؤهم في الملحق (2)، وطُلب منهم إبداء الرَّأي حول مناسبة الفقرات للأبعاد الَّتي أدرجت فيها، وسلامة صياغة الفقرات من النَّاحية اللُّغويَّة. وقد أشاروا بضرورة اختصار عدد فقرات الاستبانة، إضافة إلى بعض الملاحظات الَّتي أخذ الباحث بها، حيث تمَّ حذف وإعادة صياغة بعض الفقرات، واستنادًا لتلك

التَّعديلات أصبحت الأداة بصورتها النِّهائيَّة مكوَّنة من (6) محاور، واستقرَّ عدد فقراتها على (38) فقرة، كما يظهر في الجدول (4.3)، والملحق (3) يبيِّن الاستبانة بصورتها النِّهائيَّة كما قدِّمت لعينة الدِّراسة.

جدول (4.3): أبعاد استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة بصورتها النِّهائيَّة.

الرَّقم	البعد	عدد العبارات
1	البعد الأول: البيئة الصَّفِّيَّة	5
2	البعد الثَّاني: أساليب التَّدريس	7
3	البعد الثَّالث: التَّهيئة للاستماع	5
4	البعد الرَّابع: التَّهيئة للتَّحدُّث	6
5	البعد الخامس: التَّهيئة للقراءة	7
6	البعد السَّادس: التَّهيئة للكتابة	8
المجموع		**38**

صدق الاتِّساق الدَّاخليّ:

بعد تطبيق أداة الدِّراسة على عيِّنة استطلاعيَّة مكوَّنة من (30) معلِّمة من (7) روضات، تمَّ احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والأبعاد الَّتي تنتمي إليها، وكذلك قيم معاملات ارتباطها بالمقياس ككلٍّ، والملحق (4) يوضِّح ذلك.

ويتبيَّن من الجدول في الملحق (4) أنَّ معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أبعاد التَّهيئة اللُّغويَّة والدَّرجة الكلِّيَّة للبعد المنتمية إليه دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدَّرجة الكلِّيَّة للبعد بين (0.538) و (0.890).

كذلك يتبيَّن أنَّ معاملات ارتباط بيرسون بين الدَّرجة الكلِّيَّة للأبعاد والدَّرجة الكلِّيَّة للأداة دالة إحصائيًّا أيضًا عند مستوى الدِّلالة (0.01)، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.809) و(0.928). وبذلك تحقَّق الباحث من صدق أداة الدِّراسة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله.

ثبات الأداة:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيَّة من مجتمع الدِّراسة ومن خارج العيِّنة، تكوَّنت من (30) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال تمَّ زيارتهنَّ في أماكن عملهنَّ، موزَّعات على (7) روضات مرخَّصة تابعة لمديريَّة تربية جنوب الخليل، وقد تمَّ حساب معامل الثَّبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستبانة التَّهيئة اللُّغويَّة، كما يبيِّن الجدول (5.3).

جدول (5.3): نتائج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لثبات استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة.

الأداة	عدد أفراد العيِّنة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة	30	38	0.964

يبيِّن الجدول (6.3) أنَّ معامل الثَّبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) بلغ (0.964)، وهي درجة مرتفعة تظهر تمتُّع الأداة بدرجة عالية من الثَّبات، وهذا يؤكِّد أنَّها تقيس ما وضعت لأجله بدقَّة وإحكام.

استبانة الذَّكاء العاطفيّ (تطوير الباحث):

بعد اطِّلاع الباحث على الأدب التَّربويّ والدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت موضوع الذَّكاء العاطفيّ، مثل: دراسة القصَّاص (2020)، ودراسة صالح (2016)، ودراسة زينة (2016)، وغيرها من الدِّراسات، فقد تبنَّت الدِّراسة نظريَّة بار–أون (Bar–On) في الذَّكاء العاطفيّ الَّتي تقوم على قياس خمسة أبعاد أساسيَّة، قادرة على التَّنبُّؤ بقدرات وإمكانات الأداء الوظيفيّ والنَّجاح المهنيّ للفرد، وهي: المهارات الشَّخصيَّة (الذَّكاء الشَّخصيُّ)، والمهارات الاجتماعيَّة (الذَّكاء البينشخصي)، ومهارات إدارة الضُّغوط، والقدرة على التَّكيُّف، والمزاج العامُّ (أبو زيتون، 2010).

وقد اقترح بار–أون (Bar–On) نموذجًا لقياس الذَّكاء العاطفيّ عام (1996م)، قادر على التَّنبُّؤ بجوانب مختلفة من السُّلوك البشريّ والأداء والتَّفاعلات الاجتماعيَّة في المدرسة ومكان العمل، فضلًا عن تأثيره على الصِّحَّة البدنيَّة والنَّفسيَّة والتَّوافق النَّفسيّ(Bar–On, 2006).

وقد ترجم هذا المقياس عدَّة مرات كانت المرَّة الأولى من طرف عجوة (2003) حسب نور إلهي (2009)، ونقل مرَّة أخرى من طرف رزق الله (2006) بعد أن تحقَّقت من قوَّة خصائصه السِّيكومتريَّة بطرائق عدَّة، منها: (صدق التَّرجمة، الصدق الظَّاهريّ، صدق البناء)، وكذلك الثَّبات بطرائق عدَّة، منها: (إعادة التَّطبيق، التَّجزئة النِّصفيَّة، ومعامل ألفا كرونباخ)، وقد جاء المقياس بصورته المترجمة مكوَّنًا من (60) فقرة كما يبيِّن (الملحق 5)، وكان يشتمل على عدد من الفقرات المكرَّرة وذلك للتأكُّد من صدق الاستجابات(جعيجع وهامل، 2015).

وبعد دراسة هذه المقاييس المقنَّنة وجد الباحث أنَّها بصورتها الَّتي هي عليها غير مناسبة لهدف الدِّراسة ومجتمعه، ولذلك قام الباحث – وانطلاقًا من مقياس بار–أون للذَّكاء العاطفيّ بأبعاده الخمسة – بتطوير استبانة تتناسب مع البيئة الفلسطينيَّة ومجتمع الدِّراسة، وهي مكوَّنة من ثلاثة أقسام (الملحق 1): أوَّلها– يحتوي على مقدِّمة تعريفيَّة بعنوان الدِّراسة والهدف من الاستبانة، ونوع البيانات والمعلومات الَّتي يراد جمعها من أفراد العيِّنة، وتعليمات الاستبانة. وثانيها– يحتوي على البيانات الأوَّليَّة الخاصَّة بالمعلِّمات، وهي: المؤهِّل العلميُّ، سنوات الخبرة، نوع الرَّوضة. وآخرها– فقرات الاستبانة والمكوَّنة من (34) فقرة، موزَّعة على (5) أبعاد كما يبيِّن الجدول (6.3).

جدول (6.3): أبعاد استبانة الذَّكاء العاطفيّ بصورتها الأوَّليَّة.

الرَّقم	البعد	عدد العبارات
1	البعد الأوَّل: المهارات الشَّخصيَّة	6
2	البعد الثَّاني: المهارات الاجتماعيَّة	8
3	البعد الثَّالث: إدارة الضُّغوط	6
4	البعد الرَّابع: القدرة على التكيف	7
5	البعد الخامس: المزاج العامُ	7
المجموع		**34**

الصِّدق الظَّاهريُّ:

للتَّحقُّق من صدق الاستبانة فقد تمَّ عرض الاستبانة بصورتها الأوَّليَّة (الملحق 1) على مجموعة من المحكِّمين وذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة جامعيِّين متخصِّصين في مجالات علم النَّفس، وأساليب التَّدريس، والتَّقويم، واللُّغة العربيَّة، ومشرفين تربويِّين، ومعلِّمين، والموضَّحة أسماؤهم في

الملحق (2)، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة الفقرات للمجالات الَّتي أدرجت فيها، وسلامة صياغة الفقرات من النَّاحية اللُّغويَّة.

وقد أشار المحكِّمون بضرورة اختصار عدد فقرات الاستبانة لوجود استبانة أخرى، كما قدَّموا بعض التَّعديلات الَّتي أخذها الباحث بعين الاعتبار، واستنادًا لتلك التَّعديلات أصبحت الأداة بصورتها النِّهائيَّة مكوَّنة من (5 محاور)، واستقرَّ عدد فقراتها على (25 فقرة) كما يظهر الجدول (7.3). والملحق (6) يبيِّن الاستبانة بصورتها النِّهائيَّة كما قدِّمت لعينة الدِّراسة.

جدول (7.3): أبعاد استبانة الذَّكاء العاطفيّ بصورتها النِّهائيَّة.

الرَّقم	البعد	عدد العبارات
1	البعد الأوَّل: المهارات الشَّخصيَّة	5
2	البعد الثَّاني: المهارات الاجتماعيَّة	6
3	البعد الثَّالث: إدارة الضُّغوط	5
4	البعد الرَّابع: القدرة على التكيُّف	4
5	البعد الخامس: المزاج العامُّ	5
المجموع		**25**

صدق الاتِّساق الدَّاخلي:

بعد تطبيق أداة الدِّراسة على عيِّنة استطلاعيَّة مكوَّنة من (30) معلِّمة، تمَّ احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والأبعاد الَّتي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها بالمقياس ككلٍّ، والملحق (7) يوضِّح ذلك.

يتبيَّن من الجدول في الملحق (7) أنَّ معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات أبعاد التَّهيئة اللُّغويَّة والدَّرجة الكلِّيَّة للبعد المنتمية إليه دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدَّرجة الكلِّيَّة للبعد بين (0.646) و (0.966).

كـذلك يتبـيَّن أنَّ معـاملات ارتبـاط بيرسـون بـين الدَّرجـة الكلِّيَّـة للأبعـاد والدَّرجـة الكلِّيَّـة للأداة دالة إحصائيًّا أيضًا عند مستوى الدِّلالة (0.01)، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (0.850) و(0.916). وبذلك تحقَّق الباحث من صدق أداة الدِّراسة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله.

ثبات الأداة:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيَّة من مجتمع الدِّراسة ومن خارج العيِّنة، تكوَّنت من (30) معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال تمَّ زيارتهنَّ في أماكن عملهنَّ، موزَّعات على (7) روضات مرخَّصة تابعة لمديريَّة تربية جنوب الخليل، وقد تمَّ حساب معامل الثَّبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستبانة الذَّكاء العاطفيّ، كما يبيّن الجدول (9.3).

جدول (9.3): نتائج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لثبات استبانة الذَّكاء العاطفيّ.

الأداة	عدد أفراد العيِّنة	عدد الفقرات	قيمة ألفا
استبانة الذَّكاء العاطفيّ	**30**	**25**	**0.964**

يبيّن الجدول (10.3) أنَّ معامل الثَّبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) بلغ (0.964)، وهي درجة مرتفعة تظهر تمتُّع الأداة بدرجة عالية من الثَّبات، وهذا يؤكِّد أنَّها تقيس ما وضعت لأجله بدقَّة وإحكام.

5.3 إجراءات الدِّراسة

لقد تمَّ تنفيذ هذه الدِّراسة وفقًا للخطوات الآتية:

- قام الباحث ابتداءً بتحديد عنوان الدِّراسة، ووضع خطَّتها، وتقديمها لعمادة الدِّراسات العليا في جامعة القدس؛ لأخذ الموافقة عليه.
- بعد الحصول على الموافقة، قام الباحث بالبحث والاطِّلاع على الأدب التَّربويّ والدِّراسات السَّابقة العربيَّة والأجنبيَّة، الَّتي لها علاقة بمتغيِّرات الدِّراسة (التَّهيئة اللُّغويَّة، والذَّكاء العاطفيُّ).

- قام الباحث بإعداد أداتي الدِّراسة، والمتمثِّلة في: استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة، واستبانة الذَّكاء العاطفيّ، كما يظهر في (الملحق 1).
- قام الباحث بتجهيز الأدوات في ملف واحد تمهيدًا لعرضها على المحكِّمين من ذوي الخبرة والاختصاص، من خلال تجهيز نموذج خاصٍّ لتحقيق هذا الغرض.
- قام الباحث بمراسلة أهل الخبرة والاختصاص، حيث تمَّ تزويدهم بنسخة من هذه الاستبانات؛ وذلك للتَّحقق من صدق الأدوات، وقد بلغ عددهم (23) محكِّمًا، و (الملحق 2) يوضِّح أسماءهم.
- حصل الباحث على كتاب تسهيل مهمّة من منسِّق برنامج أساليب التَّدريس في كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة في جامعة القدس، بتاريخ (2024/05/20)، و (الملحق 8) يوضح ذلك.
- تواصل الباحث مع مكتب الإشراف في مديريَّة تربية جنوب الخليل؛ وذلك من أجل الحصول على إحصائيَّات بأعداد الرَّوضات والمعلِّمات التَّابعة لمديريَّة تربية جنوب الخليل، وذلك بهدف تحديد حجم المجتمع والعيِّنة.
- قام الباحث بتطبيق الأداتين على عيِّنة استطلاعيَّة من خارج عيِّنة الدِّراسة مكوَّنة من (30) معلِّمة؛ وقد تمَّ ذلك من خلال زيارة عدد من الرَّوضات المرخَّصة، وتمَّ تعبئتها من أفراد العيِّنة بشكل ورقيّ.
- بعد جمع الاستبانات قام الباحث بحساب صدق الاتِّساق الدَّاخلي والثَّبات والوقت اللازم للإجابة عن الأداتين.
- قام الباحث بإعداد نسخة إلكترونيَّة من الأداتين من خلال استخدام (Google Forms)، وقد تمَّ نشرها على مجموعات الإشراف الخاصَّة بمعلِّمات رياض الأطفال بعد استثناء العيِّنة الاستطلاعيَّة، وكان عدد الاستبانات الَّتي تمَّ استردادها (75) استبانة.
- قام الباحث باختيار أفراد العيِّنة بطريقة العيِّنة الطبقيَّة العشوائيَّة، وبما نسبته (20%) من حجم المجتمع، حيث تمَّ اختيار (10) مفردات من معلِّمات الرَّوضات الحكوميَّة، و(45) مفردة من معلِّمات الرَّوضات الخاصَّة، وذلك من خلال القرعة.
- قام الباحث بإدخال البيانات ومعالجتها من خلال استخدام برنامج (SPSS)، ومن ثمَّ استخراج النَّتائج، وتدوينها، وتفسيرها والتَّعليق عليها، وختمها بكتابة التَّوصيات والمقترحات.

6.3 متغيّرات الدِّراسة

شملت الدِّراسة المتغيِّرات الآتية:

المتغيّرات المستقلَّة وعددها ثلاثة، وهي:

- المؤهِّل العلميّ بمستويين: (أقلّ من بكالوريوس، بكالوريوس فأعلى)
- سنوات الخبرة بثلاثة مستويات: (أقلّ من 5 سنوات، من 5 –10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
- نوع الرَّوضة بمستويين: (خاصَّة، حكوميَّة)

المتغيّرات التَّابعة وعددها اثنان، وهما:

- التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.
- الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.

7.3 المعالجة الإحصائيَّة

لتحقيق هدف الدّراسة، والإجابة عن أسئلتها، وفحص فرضيَّاتها، قام الباحث بتفريغ البيانات الَّتي تمّ جمعها بعد تطبيق الأدوات على برنامج الرُّزم الإحصائيّة (SPSS)، ثمَّ قام بمعالجتها إحصائيًّا لاستخراج النَّتائج المطلوبة من متوسِّطات حسابيَّة وانحرافات معياريَّة، وذلك من خلال الاختبارات الإحصائيَّة الآتية:

- المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة.
- معامل الارتباط لبيرسون (Pearson correlation coefficient).
- معامل الثَّبات ألفا كرونباخ (Cronbach – Alpha).
- اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة (Independent t– test).
- اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ (One Way ANOVA).

تصحيح أداتي الدِّراسة:

للإجابة عن فقرات أداتي الدِّراسة تضع المستجيبة إشارة (×) أمام كلِّ فقرة بما يتناسب وقناعتها حول محتوى كلِّ فقرة، وذلك وفقًا لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي: بدرجة كبيرة جدًّا (5)، بدرجة كبيرة (4)، بدرجة متوسِّطة (3)، بدرجة قليلة (2)، بدرجة قليلة جدًّا (1).

مفتاح التَّصحيح:

لأغراض الحكم على قيم المتوسِّطات الحسابيَّة تمَّ اعتماد مفتاح التَّصحيح الآتي:

$\bar{x} \leq$	2.33		**منخفضة**
$2.33 <$	$\bar{x} \leq$	3.66	**متوسِّطة**
$3.66 <$	$\bar{x}$		**مرتفعة**

الفصل الرَّابع:

نتائج الدِّراسة

1.4 مقدِّمة

2.4 نتائج أسئلة الدِّراسة

1.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل

2.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني

3.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث

4.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرَّابع

5.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الخامس

6.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال السَّادس

7.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال السَّابع

8.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّامن

9.2.4 النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال التَّاسع

3.4 ملخَّص النَّتائج

نتائـج الدِّراسة

1.4. مقدِّمة

تضمَّن هذا الفصل عرضًا لنتائج الدِّراسة الَّتي توصَّل إليها الباحث، وهي "واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهنَّ في فلسطين، وكذلك تحليل البيانات الإحصائيَّة الَّتي تمَّ الحصول عليها، وعرض النَّتائج النِّهائيّة.

2.4 النَّتائج المتعلّقة بأسئلة الدِّراسة

فيما يلي استعراض للنَّتائج المتعلِّقة بأسئلة الدِّراسة:

السُّؤال الأوَّل: ما مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السُّؤال قام الباحث بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة على أبعاد استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة، والجداول **(1.4-أ)** و**(1.4-ب)** و**(1.4-ج)** تبيِّن ذلك:

جدول (1.4-أ): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.

الرَّقم	الرُّتبة	البعد-الفقرات	المتوسِّطات الحسابيَّة	الانحرافات المعياريَّة	الدَّرجة
	3	**البعد الأوَّل: البيئة الصَّفِّيَّة**	**4.41**	**0.52**	**مرتفعة**
1	5	أنظِّم لوحة مكبَّرة للرُّوتين اليوميّ تحوي على المهامِّ مقرونة بالصُّور.	4.15	0.75	مرتفعة
2	2	أنظِّم لوحة مكبَّرة للحضور والغياب تحوي على اسم الطِّفل وصورته.	4.51	0.69	مرتفعة

جدول (1.4–ب): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.

الرَّقم	الرُّتبة	البعد–الفقرات	المتوسِّطات الحسابيَّة	الانحرافات المعياريَّة	الدَّرجة
3	4	أدعم بيئة الصَّفِّ بمسمَّيات الأشياء مقرونة بالصُّور.	4.42	0.73	مرتفعة
4	3	أعرض كلمات الموضوع المستهدف على الحائط داخل الغرفة الصَّفِّية لتذكير الأطفال بها.	4.45	0.57	مرتفعة
5	1	أزوِّد ركن اللُّغة بمواد لغويَّة مناسبة كالبطاقات.	4.56	0.53	مرتفعة
	6	**البعد الثَّاني: أساليب التَّدريس**	**4.38**	**0.43**	**مرتفعة**
6	2	أوظِّف أسلوب سرد القصَّة في تعليم الأطفال.	4.53	0.53	مرتفعة
7	5	أستخدمُ أساليب متنوِّعة لتقييم لغة الأطفال.	4.42	0.56	مرتفعة
8	3	أوظِّف الألعاب التَّربويَّة بهدف تنمية لغة الأطفال.	4.51	0.54	مرتفعة
9	7	أوظِّفُ الوسائل التِّكنولوجيَّة في تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة.	4.04	0.71	مرتفعة
10	6	أنظِّم جولات ميدانيَّة للأطفال بهدف تعزيز خبراتهم اللُّغويَّة.	4.15	0.80	مرتفعة
11	4	أتدرَّج مع الأطفال من الوسائل المحسوسة إلى المجرَّدة أثناء تنفيذ أنشطة اللُّغة.	4.44	0.57	مرتفعة
12	1	أراعي الفروق الفرديَّة أثناء تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة.	4.60	0.49	مرتفعة
	5	**البعد الثَّالث: التَّهيئة للاستماع**	**4.39**	**0.45**	**مرتفعة**
13	1	أشجِّعُ الأطفال على الاستماع إلى بعضهم بعضًا أثناء الأنشطة.	4.49	0.50	مرتفعة
14	1	أقدِّمُ للأطفال إرشادات واضحة قبل البدء بأيِّ نشاط.	4.49	0.50	مرتفعة
15	4	أخصِّص جزءًا من اليوم لرواية القصص بصوت واضح.	4.24	0.71	مرتفعة
16	3	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين أصوات اللُّغة المنطوقة.	4.35	0.48	مرتفعة
17	2	أتيحُ الفرصة للأطفال لإعادة سرد ما سمعوه بتسلسل.	4.42	0.59	مرتفعة
	4	**البعد الرَّابع: التَّهيئة للتَّحدُّث**	**4.39**	**0.46**	**مرتفعة**
18	2	أستخدمُ الأسئلة المفتوحة تشجيعًا للأطفال على التَّفكير والتَّأمُّل.	4.44	0.57	مرتفعة
19	3	أوظِّفُ الدّراما لحثِّ الأطفال على التَّحدُّث بتلقائيَّة.	4.27	0.62	مرتفعة
20	1	أستخدمُ بطاقات المحادثة تشجيعًا للأطفال على وصف ما يرونه بلغتهم الخاصَّة.	4.55	0.50	مرتفعة
21	2	أنظِّمُ أنشطة جماعيَّة تشجِّع الأطفال على الحوار والنِّقاش.	4.44	0.57	مرتفعة
22	2	أشجِّع الأطفال على الحديث عن مشاعرهم وأفكارهم بوضوح.	4.44	0.57	مرتفعة
23	4	أشجِّع الأطفال على استخدام الإيماءات وتعابير الوجه أثناء التَّعبير عن أفكارهم.	4.25	0.64	مرتفعة

جدول (1.4-ج): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.

الرَّقم	الرُّتبة	البعد-الفقرات	المتوسِّطات الحسابيَّة	الانحرافات المعياريَّة	الدَّرجة
	2	**البعد الخامس: التَّهيئة للقراءة**	**4.43**	**0.44**	**مرتفعة**
24	7	أساعدُ الأطفال على ربط الحرف الأول من اسمهم بالحرف المناسب على لوحة الحروف.	4.25	0.64	مرتفعة
25	6	أدرِّب الأطفال على إمساك الكتاب بوضع مستقيم.	4.31	0.66	مرتفعة
26	5	أدرِّب الأطفال على تقليب صفحات الكتاب بشكل صحيح.	4.38	0.56	مرتفعة
27	3	أساعد الأطفال على التَّمييز بين الاتِّجاهات (يمين، يسار، ...).	4.49	0.50	مرتفعة
28	4	أستخدم القصص المصوَّرة الملونة لتشجيع الأطفال على القراءة.	4.42	0.53	مرتفعة
29	1	أدرِّب الأطفال على رسم الأشكال الهندسيَّة المختلفة (خط مستقيم، مربع، ...).	4.65	0.48	مرتفعة
30	2	أدرِّب الأطفال على النُّطق الصَّحيح للحروف.	4.56	0.50	مرتفعة
	1	**البعد السَّادس: التَّهيئة للكتابة**	**4.45**	**0.46**	**مرتفعة**
31	7	أهيِّئُ الأطفال لمفاهيم السَّطر والجملة والكلمة والحرف.	4.31	0.69	مرتفعة
32	1	أدرِّبُ الأطفال على مسك القلم بصورة صحيحة.	4.62	0.49	مرتفعة
33	3	أدرِّب الأطفال على كتابة الحروف بالاتِّجاه الصَّحيح.	4.55	0.50	مرتفعة
34	4	أساعدُ الأطفال على كتابة أسمائهم بشكل صحيح.	4.49	0.50	مرتفعة
35	6	أشجِّع الأطفال على نسخ الكلمات البسيطة.	4.35	0.64	مرتفعة
36	8	أدرِّبُ الأطفال على التَّعليم على النِّقاط (تتبُّع الأثر).	4.27	0.78	مرتفعة
37	2	أشجِّعُ الأطفال على تشكيل الحروف بالمعجون أو الصِّلصال.	4.58	0.62	مرتفعة
38	5	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين الحروف المتشابهة في الشَّكل كالباء والتَّاء.	4.47	0.57	مرتفعة
		الدَّرجة الكلِّيَّة	**4.41**	**0.40**	**مرتفعة**

يتبيَّن من الجداول (1.4-أ) و(1.4-ب) و(1.4-ج) أنَّ واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسِّط حسابي (4.41)، وانحراف معياريّ (0.40).

وقد حصل بُعد التَّهيئة للكتابة على أعلى متوسِّط حسابي (4.45) وانحراف معياريّ (0.46)، يليه بُعد التَّهيئة للقراءة وبمتوسِّط حسابي (4.43) وانحراف معياريّ (0.44)، يليه بُعد البيئة الصَّفِّيَّة بمتوسِّط حسابيّ (4.41) وانحراف معياريّ (0.52)،، يليه بُعد التَّهيئة للتَّحدُّث بمتوسِّط حسابيٍّ (4.39) وانحراف معياريّ (0.46)، يليه بُعد التَّهيئة للاستماع بمتوسِّط حسابيٍّ (4.39) وانحراف معياريّ (0.45)، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد أساليب التَّدريس بمتوسِّط حسابي (4.38) وانحراف معياريّ (0.43).

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد البيئة الصَّفِّيَّة بين (4.15) و (4.56)، حيث حصلت الفقرة (5): "أزوِّد ركن اللُّغة بمواد لغويَّة مناسبة كالبطاقات" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.56) وانحراف معياريّ (0.53) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (1): " أنظِّم لوحة مكبَّرة للرُّوتين اليوميِّ تحوي على المهامِّ مقرونة بالصُّور" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.15) وانحراف معياريّ (0.75) وبدرجة مرتفعة.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد أساليب التَّدريس بين (4.04) و (4.60)، حيث حصلت الفقرة (12): " أراعي الفروق الفرديَّة أثناء تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.60) وانحراف معياريّ (0.49) وبدرجة مرتفعة ، بينما جاءت الفقرة (9): " أوظِّفُ الوسائل التِّكنولوجيَّة
في تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.04) وانحراف معياريّ (0.71) وبدرجة مرتفعة.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد التَّهيئة للاستماع بين (4.24) و (4.49)، حيث حصلت الفقرتان (13): " أشجِّعُ الأطفال على الاستماع إلى بعضهم بعضًا أثناء الأنشطة" و (14): "أقدِّمُ للأطفال إرشادات واضحة قبل البدء بأيّ نشاط" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.49) وانحراف معياريّ (0.50) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (15): " أخصِّص جزءًا من اليوم لرواية القصص بصوت واضح" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.24) وانحراف معياريّ (0.71) وبدرجة مرتفعة أيضًا.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد التَّهيئة للتَّحدُّث بين (4.25) و (4.55)، حيث حصلت الفقرة (20): " أستخدمُ بطاقات المحادثة تشجيعًا للأطفال على وصف ما يرونه بلغتهم الخاصَّة" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.55) وانحراف معياريّ (0.50) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (23): "أشجِّع الأطفال على استخدام الإيماءات وتعابير الوجه أثناء التَّعبير عن أفكارهم" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.25) وانحراف معياريّ (0.64) وبدرجة مرتفعة أيضًا.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد التَّهيئة للقراءة بين (4.25) و (4.65)، حيث حصلت الفقرة (29): " أدرِّب الأطفال على رسم الأشكال الهندسيَّة المختلفة (خط مستقيم، مربع، ...) " على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.65) وانحراف معياريّ (0.48) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (24): " أساعدُ الأطفال على ربط الحرف الأول من اسمهم بالحرف المناسب على لوحة الحروف" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.25) وانحراف معياريّ (0.64) وبدرجة مرتفعة أيضًا.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد التَّهيئة للكتابة بين (4.27) و (4.62)، حيث حصلت الفقرة (32): " أدرِّبُ الأطفال على مسك القلم بصورة صحيحة" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.62) وانحراف معياريّ (0.49) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (36): " أدرِّبُ الأطفال على التَّعليم على النِّقاط (تتبُّع الأثر) " في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.27) وانحراف معياريّ (0.78) وبدرجة مرتفعة أيضًا.

السُّؤال الثَّاني: هل تختلف التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين باختلاف (المؤهِّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع الرَّوضة)؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ تحويله إلى الفرضيَّات التَّالية:

الفرضية الصِّفريَّة الأولى: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ".

تمَّ فحص الفرضيَّة الصِّفريَّة الأولى بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة على متوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة. وكانت النَّتائج كما في الجدول (2.4):

جدول (2.4): الأعداد والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ.

المؤهِّل العلميُّ	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	درجة الحرِّيَّة	ت- المحسوبة	مستوى الدِّلالة المحسوبة
أقلّ من بكالوريوس	22	4.39	0.41	53	0.325	**0.764**
بكالوريوس فأعلى	33	4.43	0.40			

يلاحظ من الجدول (2.4) أنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.764) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة.

الفرضية الصِّفريَّة الثَّانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة".

تمَّ فحص الفرضيَّة الصِّفريَّة الثَّانية بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة على متوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة. وكانت النَّتائج كما في الجدول (3.4):

جدول (3.4): الأعداد والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ
أقلُّ من 5 سنوات	16	4.38	0.401
من 5 – 10 سنوات	13	4.41	0.421
أكثر من 10 سنوات	26	4.44	0.416
المجموع	**55**	**4.41**	**0.406**

يلاحظ من الجدول (3.4) وجود فروق ظاهريَّة في متوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تمَّ استخدام اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ (One Way ANOVA)، كما يبيِّن الجدول (4.4):

جدول(4.4): نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لمتغيِّر التَّهيئة اللُّغويَّة حسب سنوات الخبرة.

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجة الحرِّيَّة	متوسِّط مجموع المربَّعات	ف- المحسوبة	مستوى الدِّلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.034	2	0.017	0.101	**0.904**
داخل المجموعات	8.872	52	0.171		
المجموع	**8.907**	**54**			

يتبين من خلال الجدول (4.4) أنّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.904) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة.

الفرضيَّة الصِّفريَّة الثَّالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة".

تمَّ فحص الفرضيَّة الصِّفريَّة الثَّانية بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة على متوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة. وكانت النَّتائج كما في الجدول (5.4):

جدول (5.4): الأعداد والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر نوع الرَّوضة.

نوع الرَّوضة	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	درجة الحرِّيَّة	ت- المحسوبة	مستوى الدِّلالة المحسوبة
خاصَّة	45	4.42	0.42	53	0.272	**0.784**
حكوميَّة	10	4.37	0.34			

يتبيَّن من الجدول (5.4) أنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.784) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة.

السُّؤال الثَّالث: ما مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السُّؤال قام الباحث بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة على أبعاد استبانة الذَّكاء العاطفيّ، والجدولان (6.4-أ) و (6.4-ب) يبيِّنان ذلك:

جدول (6.4-أ): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.

الرَّقم	الرُّتبة	البعد-الفقرات	المتوسِّطات الحسابيَّة	الانحرافات المعياريَّة	الدَّرجة
	3	**البعد الأوَّل: المهارات الشَّخصيَّة**	**4.24**	**0.58**	**مرتفعة**
1	5	أعبِّر عن مشاعري تجاه زميلاتي بسهولة.	3.89	0.936	مرتفعة
2	2	أحافظ على دافعية عالية تجاه العمل.	4.35	0.58	مرتفعة
3	4	أتحكم في ردود فعلي تجاه المواقف المختلفة داخل البيئة الصَّفِّيَّة.	4.25	0.72	مرتفعة
4	3	أتقبَّل النَّقد البنَّاء من زميلاتي.	4.31	0.81	مرتفعة
5	1	أنظِّم وقتي بفاعليَّة لتحقيق أهدافي.	4.42	0.62	مرتفعة
	1	**البعد الثَّاني: المهارات الاجتماعيَّة**	**4.57**	**0.49**	**مرتفعة**
6	6	أقدِّم الدَّعم العاطفيَّ للأطفال عند الحاجة.	4.53	0.57	مرتفعة
7	3	أدعم زميلاتي في الرَّوضة عند الحاجة.	4.58	0.56	مرتفعة
8	2	أتجنَّب إيذاء مشاعر زميلاتي في الرَّوضة.	4.60	0.56	مرتفعة
9	1	أشجِّع الأطفال على التَّعاون فيما بينهم.	4.65	0.55	مرتفعة
10	4	أحلُّ النِّزاعات بين الأطفال بطرائق بنَّاءة كالحوار والنقاش.	4.56	0.60	مرتفعة
11	5	أستطيع العمل ضمن فريق.	4.55	0.57	مرتفعة
	4	**البعد الثَّالث: إدارة الضُّغوط**	**4.22**	**0.44**	**مرتفعة**
12	2	أواجه ضغوط العمل بتفكير إيجابيّ.	4.45	0.66	مرتفعة
13	1	أحافظ على بيئة صفِّية منظَّمة.	4.47	0.63	مرتفعة
14	3	أمتلك القدرة على تهدئة نفسي.	4.44	0.50	مرتفعة
15	4	أستطيع تحقيق التَّوازن بين العمل والحياة الشَّخصيَّة.	4.22	0.41	مرتفعة
16	5	أطلب المساعدة من زميلاتي عند الحاجة.	3.55	0.99	مرتفعة

جدول (6.4–ب): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.

الرَّقم	الرُّتبة	البعد–الفقرات	المتوسِّطات الحسابيَّة	الانحرافات المعياريَّة	الدَّرجة
	5	**البعد الرَّابع: القدرة على التَّكيُّف**	**4.17**	**0.63**	**مرتفعة**
17	4	أتعامل مع التَّغييرات في بيئة العمل بشكل مرن كالتَّغيرات في البرنامج.	4.07	0.76	مرتفعة
18	3	أجيد حلَّ المشكلات الَّتي تواجهني في مكان العمل.	4.09	0.72	مرتفعة
19	2	أستخدم استراتيجيَّات مختلفة لحلِّ المشكلات في العمل.	4.13	0.72	مرتفعة
20	1	أتعلَّم من تجاربي لتحسين أدائي المستقبليّ.	4.40	0.71	مرتفعة
	2	**البعد الخامس: المزاج العامُّ**	**4.38**	**0.57**	**مرتفعة**
21	5	أحافظ على مزاج إيجابيّ في مكان العمل.	4.16	0.76	مرتفعة
22	4	أحرص على بثِّ روح المرح والإيجابيَّة في أثناء تنفيذ الأنشطة التَّعليميَّة.	4.36	0.70	مرتفعة
23	3	أشعر بالثِّقة بنفسي.	4.44	0.63	مرتفعة
24	2	أشعر بالرِّضا عن أدائي في مكان العمل.	4.45	0.66	مرتفعة
25	1	أستطيع قضاء أوقات جيِّدة مع الأطفال.	4.49	0.60	مرتفعة
		الدَّرجة الكلِّيَّة	**4.33**	**0.46**	**مرتفعة**

يتبيّن من الجدولين (6.4–أ) و (6.4–ب) أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين جاء بدرجة مرتفعة بمتوسِّط حسابي (4.33)، وانحراف معياريّ (0.46).

وقد حصل بعد المهارات الاجتماعيَّة على أعلى متوسِّط حسابي (4.57) وانحراف معياريّ (0.49)، يليه بعد المزاج العامُّ وبمتوسِّط حسابي (4.38) وانحراف معياريّ (0.57)، يليه بعد المهارات الشَّخصيَّة بمتوسِّط حسابيّ (4.24) وانحراف معياريّ (0.58)، يليه بعد إدارة الضُّغوط بمتوسِّط حسابي (4.22) وانحراف معياريّ (0.44)، وجاء في المرتبة الأخيرة بعد القدرة على التَّكيُّف بمتوسِّط حسابي (4.15) وانحراف معياريّ (0.58).

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد المهارات الشَّخصيَّة بين (3.89) و (4.42)، حيث حصلت الفقرة (5): " أنظِّم وقتي بفاعليَّة لتحقيق أهدافي" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.42)

وانحراف معياريّ (0.62) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (1): " أعبِّر عن مشاعري تجاه زميلاتي بسهولة" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (3.89) وانحراف معياريّ (0.93) وبدرجة مرتفعة.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد المهارات الاجتماعيَّة بين (4.53) و (4.65)، حيث حصلت الفقرة (9): " أشجِّع الأطفال على التَّعاون فيما بينهم" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.65) وانحراف معياريّ (0.55) وبدرجة مرتفعة ، بينما جاءت الفقرة (9): " أقدِّم الدَّعم العاطفيَّ للأطفال عند الحاجة" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.53) وانحراف معياريّ (0.57) وبدرجة مرتفعة.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد إدارة الضُّغوط بين (3.55) و (4.47)، حيث حصلت الفقرة (13): " أحافظ على بيئة صفِّية منظَّمة" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.47) وانحراف معياريّ (0.63) وبدرجة مرتفعة ، بينما جاءت الفقرة (16): " أطلب المساعدة من زميلاتي عند الحاجة" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (3.55) وانحراف معياريّ (0.99) وبدرجة مرتفعة.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد القدرة على التَّكيُّف بين (4.07) و (4.55)، حيث حصلت الفقرة (18): " أتعلَّم من تجاربي لتحسين أدائي المستقبليّ" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.40) وانحراف معياريّ (0.71) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (15): " أتعامل مع التَّغييرات في بيئة العمل بشكل مرن كالتَّغيرات في البرنامج." في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.07) وانحراف معياريّ (0.76) وبدرجة مرتفعة.

تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لفقرات بعد المزاج العامُّ بين (4.16) و (4.49)، حيث حصلت الفقرة (23): " أستطيع قضاء أوقات جيِّدة مع الأطفال" على المرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيّ (4.49) وانحراف معياريّ (0.60) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت الفقرة (19): " أحافظ على مزاج إيجابيٍّ في مكان العمل" في المرتبة الأخيرة بمتوسِّط حسابيّ (4.16) وانحراف معياريّ (0.76) وبدرجة مرتفعة.

السُّؤال الرَّابع: هل يختلف الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين باختلاف (المؤهِّل العلميّ، وسنوات الخبرة، ونوع الرَّوضة)؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ تحويله إلى الفرضيَّات التَّالية:

الفرضية الصفريّة الرَّابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ".

تمَّ فحص الفرضيَّة الصِّفريَّة الأولى بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة على متوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة. وكانت النَّتائج كما في الجدول (7.4):

جدول (7.4): الأعداد والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسِّطات الذَّكاء العاطفيّ من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ.

المؤهِّل العلميُّ	العدد	المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	درجة الحرِّيَّة	ت- المحسوبة	مستوى الدِّلالة المحسوبة
أقلّ من بكالوريوس	22	4.38	0.51	53	0.676	**0.502**
بكالوريوس فأعلى	33	4.30	0.39			

يلاحظ من الجدول (7.4) أنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.502) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة.

الفرضية الصِّفريَّة الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة".

تمَّ فحص الفرضيَّة الصِّفريَّة الخامسة بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة على متوسِّطات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة. وكانت النَّتائج كما في الجدول (8.4):

جدول (8.4): الأعداد والمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسّطات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ
أقلُّ من 5 سنوات	16	4.15	0.55
من 5 – 10 سنوات	13	4.34	0.43
أكثر من 10 سنوات	26	4.44	0.40
المجموع	**55**	**4.33**	**0.46**

يلاحظ من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهريَّة في متوسّطات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تمَّ استخدام اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) كما يبيّن الجدول (9.4):

جدول(9.4): نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لمتغيّر الَّذكاء العاطفيّ حسب سنوات الخبرة.

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجة الحرّيَّة	متوسّط مجموع المربَّعات	ف- المحسوبة	مستوى الدّلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.832	2	0.416	1.979	**0.148**
داخل المجموعات	10.927	52	0.210		
المجموع	**11.759**	**54**			

يتبيَّن من خلال الجدول (9.4) أنَّ مستوى الدّلالة المحسوبة وقيمتها (0.148) أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة.

الفرضية الصِّفريَّة السَّادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيَّة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيّر نوع الرَّوضة".

تمَّ فحص الفرضيَّة الصِّفريَّة السَّادسة بحساب المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عيّنة الدِّراسة على متوسّطات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين تعزى لمتغيّر نوع الرَّوضة. وكانت النَّتائج كما في الجدول (10.4):

جدول (10.4): الأعداد والمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسّطات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين تبعًا لمتغيّر نوع الرَّوضة.

نوع الرَّوضة	العدد	المتوسّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	درجة الحرّيَّة	ت- المحسوبة	مستوى الدّلالة المحسوبة
خاصَّة	45	4.35	0.49	53	0.451	**0.632**
حكوميَّة	10	4.27	0.33			

يتبيَّن من الجدول (10.4) أنَّ مستوى الدّلالة المحسوبة وقيمتها (0.632) أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتمُّ قبول الفرضيَّة الصِّفريَّة.

السُّؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين درجة التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ تحويله للفرضيَّة الصِّفريَّة الآتية:

الفرضية الصِّفريَّة السَّابعة: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين".

تمَّ فحص الفرضيَّة الصِّفريَّة التَّاسعة بحساب معامل ارتباط بيرسون، والدّلالة الإحصائيَّة بين متوسّطات تقديرات أفراد عيّنة الدِّراسة بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين، كما هو موضح في الجدول (11.4)، و(الملحق 7) فيه تفاصيل العلاقة الارتباطيَّة بين أبعاد المتغيّرين.

جدول (11.4): معامل ارتباط بيرسون والدّلالة الإحصائيَّة للعلاقة بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين.

العلاقة بين التَّهيئة اللُّغويَّة والذَّكاء العاطفيّ	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المحسوبة
	0.695	**0.001***

يتبيّن من الجدول (11.4) أنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.001) أقلُّ من مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$)؛ وعليه تمَّ رفض الفرضيَّة الصَّفريَّة، علمًا بوجود علاقة طردية قويَّة بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للدَّرجة الكلِّيَّة (0.695).

3.4 ملخَّص النَّتائج

يمكن تلخيص نتائج الدِّراسة على النَّحو الآتي:

أوَّلًا– أظهرت النَّتائج أنَّ واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسِّط حسابي (4.41)، وانحراف معياريّ (0.40).

ثانيًا– أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة قيمتها (0.764) وهي أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

ثالثًا– أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة قيمتها (0.904) وهي أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$).

رابعًا– أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وهي (0.784) أكبر من مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$).

خامسًا– أظهرت النَّتائج أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسِّط حسابي (4.33)، وانحراف معياريّ (0.46).

سادسًا– أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة قيمتها (0.502) وهي أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

سابعًا– أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة قيمتها (0.148) وهي أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

ثامنًا– أظهرت النَّتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وهي (0.632) أكبر من مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$).

تاسعًا– أظهرت النَّتائج وجود علاقة ارتباطيَّة طرديَّة قويَّة ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للدَّرجة الكلِّيَّة (0.695).

الفصل الخامس

مناقشة النَّتائج والتَّوصيات

1.5 مناقشة النَّتائج

1.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الأوَّل

2.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الثَّاني

3.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الثَّالث

4.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الرَّابع

5.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الخامس

6.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة السَّادس

7.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة السَّابع

8.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة الثَّامن

9.1.5 مناقشة نتائج سؤال الدِّراسة التَّاسع

2.5 توصيات ومقترحات الدِّراسة

مناقشة النَّتائج والتَّوصيات

1.5 مناقشة النَّتائج

يتناول هذا الفصل عرضًا لنتائج الدِّراسة التي أجريت بهدف معرفة العلاقة بين مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال ومستوى الذَّكاء العاطفيّ لديهنَّ في فلسطين؛ بهدف مناقشتها، وتحليلها وتفسيرها، ومقارنتها مع نتائج الدِّراسات السَّابقة الَّتي عرضها الباحث في الفصل الثَّاني، كما يتضمَّن هذا الفصل أهمَّ التَّوصيات والمقترحات الَّتي يوصي بها الباحث في ضوء النَّتائج.

أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل أنَّ مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسِّط حسابي (4.41)، وانحراف معياريّ (0.40).

ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى أنَّ المعلِّمات مؤهَّلات تأهيلًا تربويًّا مناسبًا للتَّدريس في مؤسَّسات رياض الأطفال، حيث إنَّ بعض المعلِّمات قد حصلن بالإضافة إلى مؤهِّلهنَّ العلميّ على دبلوم تأهيل معلِّمات رياض الأطفال، والذَّي يتضمَّن برنامجه أنشطة التَّهيئة اللُّغويَّة.

كذلك فإنَّ المعلِّمات يستخدمن أساليب تدريس متنوعة تشجِّع على التَّفاعل اللُّغويّ بين الأطفال، وهذا ما أشارت إليه النَّتائج، ومن هذه الأساليب: تنظيم المناقشات الصَّغيرة، وطرح الأسئلة المفتوحة، واستخدام القصَّة، والتدرَّج مع الأطفال من الوسائل المحسوسة إلى المجرَّدة أثناء تنفيذ أنشطة اللُّغة، ومراعاة الفروق الفرديَّة في التَّعليم، كلُّ هذه أساليب ساهمت في تعزيز قدرة الأطفال على التَّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل لغويّ فاعل.

ويلاحظ أيضًا أنَّ المعلِّمات يوظِّفن البيئة الصَّفِّيَّة توظيفًا فاعلًا، من خلال العروض الدَّائمة والمؤقَّتة، الَّتي تجعل الطِّفل على تواصل مستمرٍّ مع اللُّغة كتابة وقراءة واستماعًا ومحادثة، مثل: لوحات

الحضور والغياب، والطَّقس، والقوانين الصَّفِّيَّة، وبطاقات الحروف والكلمات، وبطاقات مسمَّيات الأشياء داخل الصِّفِّ وخارجه.

من جهة أخرى يظهر لنا أنَّ المعلِّمات يوظِّفن الأركان التَّعليميَّة في دعم اللُّغة وأنشطتها المختلفة بشكل جيِّد، وفي مقدِّمتها ركن اللُّغة، وركن اللَّعبِ التَّمثيليّ، وركن التَّعبير الفنِّيّ، فهذه الأركان توِّفر فرصًا للأطفال للتَّفاعل بشكل لغويٍّ مع بعضهم بعضًا ومع المعلِّمات، من خلال الأنشطة التَّفاعلية، مثل: الألعاب اللَّفظيَّة، والمناقشات الجماعيَّة، وأنشطة الفنِّ، ولعب الأدوار، وغيرها.

يضاف إلى ما تقدَّم فإنّ استخدام الوسائل التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة يقوم بدور أساسيٍّ في عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة، من خلال مساهمتها في تعزيز التَّواصل اللُّغويّ، وتوسيع المفردات، وتعزيز الفهم اللُّغويّ العميق، وتعزيز المهارات الاجتماعيَّة، ولعلَّ من أشهر هذه الوسائل: القصَّة، والدّراما، ومسرح العرائس، والأغاني والأناشيد، والألعاب الحركيَّة، والبطاقات العمياء، والصُّور، والرُّسوم وغيرها. فبهذه الوسائل تتمكَّن المعلِّمات من إنشاء بيئة تعليميَّة محفِّزة ومثيرة تساهم في تعزيز تهيئة لغة الأطفال بطرائق شاملة وفعَّالة. وهذا يتَّفق مع ودراسة برودين ورونبلاد (Brodin & Renblad, 2018)، حيث أشارت إلى أنَّ الحوار، والقصَّة، واللَّعب الجماعيّ هي عوامل مساعدة على اكتساب اللُّغة ونموِّها بشكل سليم.

وختامًا وفي ضوء ما كشفت عنه الدِّراسة من امتلاك المعلِّمات لمستوًى مرتفع من الذَّكاء العاطفيّ العالي، فهذا بدوره ساعد في فهم المعلِّمات لاحتياجات الأطفال، وتوجيههم بشكل أفضل، ودمجهم في الأنشطة التَّعليميَّة المختلفة، وإدارة الصِّف إدارة فاعلة.

وتتَّفق نتيجة الدِّراسة الحاليَّة مع نتائج دراسة الحجيليُّ (2022)، ودراسة حواس، وبشلاغم (2021)، ودراسة بركات، وزياد (2019)، ودراسة الشَّمَّري والعليمات (2019)، ودراسة بالطِّيب ومشري (2017)، ودراسة دامر (Dahmer, 2010)، في مجيء مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة لدى المعلِّمات بدرجة مرتفعة. في المقابل فقد اختلفت نتائج هذه الدِّراسة مع دراسة الشَّمَّري والعليمات (2019)، ودراسة الحوامدة وعاشور (2013)، حيث أشارتا إلى أنَّ مستوى التَّهيئة اللغويَّة لدى المعلِّمات جاء بدرجة متوسِّطة.

أظهرت النَّتائج المتعلّقة بالسُّؤال الثَّاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.764) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

وهذا يدلُّ على أنَّ المؤهِّل العلميّ ليست عاملًا مؤثِّرًا في زيادة أو نقصان التَّهيئة اللُّغويَّة. ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى أنَّ تعليم الأطفال في مؤسَّسات رياض الأطفال لا يتطلَّب شهادات علميَّة عليا، فهذه الشَّهادات كفيلة بأن تضيف مادَّة نظريَّة في أغلب الأوقات، بل إنَّ التَّعليم في رياض الأطفال يتطلَّب عوامل أخرى أكثر أهميَّة من الشَّهادة العلميَّة، ومنها: الخبرة، والتَّدريب المهنيُّ، والمهارات العاطفيَّة، والقدرة على التَّكيُّف، والرَّغبة في التَّدريس، والإبداع في العمل. فهذه العوامل العمليَّة والمهارات الشَّخصيَّة هي ما تجعل المعلِّمة فعَّالة وناجحة في مؤسَّسات رياض الأطفال.

كذلك فإنَّ مؤسَّسات رياض الأطفال تعتمد مناهج تعليميَّة موحَّدة ومعايير تعليميَّة واضحة، لذلك نجد أنَّ المعلِّمات يتَّخذن دليل رياض الأطفال الفلسطينيَّ مرجعًا أساسيًّا، يلتزمن بما فيه من وحدات تعليميَّة، ويستفدن من التَّوجيهات والأساليب الأنشطة الَّتي يتضمَّنها، وهذا بدوره يقلِّل من الفروق بينهنَّ بناءً على المؤهِّل العلميّ.

هذا وتساهم بيئة العمل التَّعاونيَّة والمشاركة بين المعلِّمات كما أشارت نتائج استبانة الذَّكاء العاطفيّ، في تسهيل عمليَّة تبادل الأفكار والأساليب النَّاجحة في التَّهيئة اللُّغويَّة، ممَّا يؤدِّي إلى رفع مستوى الأداء بشكل عامٍ دون اعتبار الفروق الأكاديميَّة.

ويضاف إلى ما تقدَّم فإنَّ كثيرًا من المعلِّمات ولو لم يكنَّ أصحاب اختصاص في هذا المجال إلَّا أنَّهن حصلن على تدريب مهنيٍّ "دبلوم تأهيل رياض الأطفال" بإشراف من وزارة التَّربية والتَّعليم، ممَّا جعلهنَّ يتلقَّين تدريبات خاصَّة للتَّعامل مع هذه الفئة من الأطفال، وتقديم الأنشطة التَّعليميَّة التَّعلُّمية بأساليب وطرائق إبداعيَّة.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة بركات، وزياد (2019)، ودراسة الزُّبير وبلَّة (2023) واللَّتين أشارت إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى التّهيئة اللُّغويَّة تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ. وفي المقابل فقد اختلفت نتيجة هذه الدِّراسة مع نتائج دراسة الحجيليُّ (2022)، ودراسة الحوامدة وعاشور

(2013)، اللَّتان أشارتا إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ الأعلى، وبرَّروا ذلك بأنَّ المعلِّمات صاحبات المؤهِّل الأعلى تعرضن إلى خبرات تعليميَّة أثناء دراستهنَّ جعلتهنَّ أكثر وعيًّا لإعداد وتصميم بيئة تساعد على تنمية مهارات اللُّغة.

كذلك فقد أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني عدم جود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.904) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$).

وهذا يدلُّ على أنَّ سنوات الخبرة ليست عاملًا مؤثِّرًا في زيادة أو نقصان التَّهيئة اللُّغويَّة. ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى ما أشرنا إليه سابقًا من خضوع المعلِّمات لبرامج تدريبيَّة بإشراف من وزارة التَّربية والتَّعليم، ممَّا جعلهنَّ في مستوى متقارب من الخبرة والمهارة.

يضاف إلى ذلك وجود مشرفين تربويّين يقدِّمون الدَّعم والتَّوجيه المستمرَّ للمعلِّمات، وهذا يساعد في الحفاظ على مستوى عالٍ من الأداء وخصوصًا جانب التَّهيئة اللُّغويَّة، فهذا الدَّعم يساهم في معالجة أيّ فجوات قد تنشأ بسبب قلَّة الخبرة.

كذلك فإنَّ للتَّعاون المثمر والبنَّاء بين معلِّمات رياض الأطفال، وتبادل الخبرات والوسائل، دورًا كبيرًا في صقل مهارات المعلِّمات ذوات الخبرة القليلة، ومع شيء من الدَّافعيَّة والحماس الذَّاتي قد يصلن إلى مراحل يضاهين فيها صاحبات الخبرة الكبيرة.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة بركات، وزياد (2019)، ودراسة بالطِّيب ومشري (2017)، ودراسة الزُّبير وبلَّة (2023)، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة. في المقابل فقد اختلفت نتائج الدِّراسة الحالَّة مع دراسة الحجيليُّ (2022)، ودراسة الشَّمَّريُّ والعليمات (2019)، الحوامدة، وعاشور (2013)، ودراسة دامر (2010 ,Dahmer)، الَّتي أشارت إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة ولصالح المعلِّمات ذوات الخبرة الأكبر، وقد برّروا ذلك بأن المعلِّمات صاحبات الخبرة الكبيرة تعرضن لدورات تدريبيَّة وزيارات إشرافيَّة أكثر، فضلًا عن استفادتهنَّ من الأخطاء الَّتي وقعن فيها خلال فترة عملهنّ.

كذلك فقد أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلّقة بالسُّؤال الثَّاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للتهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين تُعزى لمتغيِّر نوع الرَّوضة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.784) أكبر من مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وهذا يدلُّ على أنَّ نوع الرَّوضة ليست عاملًا مؤثِّرًا في زيادة أو نقصان التَّهيئة اللُّغويَّة. ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى ما أشرنا إليه سابقًا من وجود مناهج موحّدة ومعايير تعليميَّة وتربويَّة واضحة يتمُّ تطبيقها في جميع مؤسَّسات رياض الأطفال، سواء أكانت حكوميَّة أم خاصَّة، فدليل معلِّمات رياض الأطفال هو المرجع الأساسيُّ للرِّياض كافَّة، وعلى المعلِّمات جميعهنَّ الالتزام بما فيه من خطوط عريضة، ووحدات تعليميَّة، وتوجيهات تربويَّة، وهذا الأمر يضمن جودة تعليميَّة شبه ثابتة بغض النَّظر عن نوع الرَّوضة.

كذلك فإنَّ المعلِّمات العاملات في هذه المؤسِّسات هنَّ خريجات حصلن على التَّعليم ذاته، وخضعن لتأهيل متماثل في جامعات ومعاهد الوطن، وقد يكنَّ تدرّبن على أيدي نفس الخبراء والأساتذة، وهذا يقلِّل من أثر اختلاف الرَّوضة على الأداء داخل الصِّفِّ.

يضاف إلى ذلك فإنَّ وجود مشرفين تربويّين يقدِّمون الدَّعم والإرشاد للمعلِّمات في كلا النَّوعين من الرَّوضات، يساهم في تحقيق مستوى عالٍ من الأداء، وتطبيق أفضل الممارسات التَّعليميَّة.

كما أنَّ مؤسَّسات رياض الأطفال تخضع في نهاية العمليَّة التَّعليميَّة إلى تقييم من قبل خبراء ومختصِّين؛ لتقييم خريجي هذه الرَّوضات، وتحديدًا جانب الكفاية اللُّغويَّة، وهذا بدوره يدفع الإدارة والمعلِّمات إلى بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل النَّتائج.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة بركات، وزياد (2019)، ودراسة الحوامدة وعاشور (2013)، حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة تبعًا لمتغيِّر نوع الرَّوضة. في المقابل فقد اختلفت نتائج الدِّراسة الحالَّة مع دراسة الزُّبير وبلَّة (2023)، الَّتي أشارت إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى التَّهيئة اللُّغويَّة تبعًا لمتغيِّر نوع الرَّوضة ولصالح الرَّوضات الخاصَّة.

ومن جهة أخرى وفيما يتعلَّق بمتغيّر الذَّكاء العاطفيّ، فقد أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث أنَّ مستوى الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسِّط حسابي (4.33)، وانحراف معياريّ (0.46).

ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى أنَّ مهنة التَّعليم والتَّربية مهنة إنسانيَّة اجتماعيَّة بالدَّرجة الأولى، تتطلَّب من المعلِّمة تواصلًا مباشرًا ومستمرًّا مع التَّلاميذ خلال الأنشطة المختلفة، ومتابعة تعلُّمهم، ومساعدتهم في حلِّ مشكلاتهم، وكذلك فهي تتطلَّب التَّواصل الفعَّال مع زميلات العمل والجهاز الإداريّ، وهذا كلُّه يكسب المعلِّمة قدرة كبيرة على ضبط انفعالاتها، وإدارتها بشكل فعَّال.

كذلك فإنَّ عمل معلِّمة الرَّوضة يعتمد في المقام الأوَّل على مكوِّنات ومهارات أبعاد الذَّكاء العاطفيّ؛ فهي تحتاج إلى تلك المهارات في تعاملها وتفاعلها مع الأطفال، فعلاقتها مع الأطفال تعتمد على الثِّقة والارتباط العاطفيّ، كما أنَّ عليها أن تتعامل مع انفعالات الأطفال المتباينة بأسلوب يساعد الأطفال على التَّعبير عن انفعالاتهم بطريقة مقبولة، وكذلك لدورها في حلِّ المشكلات والصِّراعات الَّتي تنشأ بين الأطفال داخل الفصل، هذا إلى جانب تميُّزها في أنَّها على اتِّصال مباشر مع أولياء الأمور لمتابعة الأطفال وجوانب نموِّهم المختلفة والمشكلات والعقبات الَّتي تحول دون نموِّهم نموًّا سليمًا.

يضاف إلى ما سبق فإنَّ المعلِّمة الَّتي تتسم بالذَّكاء العاطفيّ بكلِّ مكوِّناتها يساعدها على تحديد نقاط قوَّتها وضعفها، ومعرفتها لإمكانات أطفالها، وهذا بدوره يساعدها على اختيار الأنشطة التَّعليميَّة المناسبة لهم، كما أنَّ ذلك يساعدها على ضبط بيئة الصَّفِّ وإدارته بشكل فعَّال، بالإضافة إلى شعورها بالتَّفاؤل والحماس ممَّا يشجِّعها على الاجتهاد لتنمية أدائها المهني، والتَّخطيط الفعَّال، واتِّخاذ إجراءات مسبقة تجنِّبها الوقوع في المشكلات.

أمرٌ آخر لا بدَّ من الإشارة إليه وهو أنَّ كثيرًا من المعلِّمات قد تخصَّصن في مجال رياض الأطفال بإرادتهنَّ، وهذا يجعل لدى كثير منهنَّ دافع شخصيٌّ قويٌّ للعمل مع الأطفال؛ ممَّا يعزِّز من رغبتهنَّ في تطوير مهاراتهنَّ العاطفيَّة؛ لخلق بيئة تعليميَّة إيجابيَّة وداعمة.

كما لا يغيب عن الذِّهن أنَّ المعلِّمات –وكونهنَّ نساء بشكل خاصٍّ– يكتسبن خبرات اجتماعيَّة وعاطفيَّة من واقع الحياة، فالنِّساء اجتماعيَّات بطبعهنَّ يتفاعلن مع بيئات ثقافيَّة واجتماعيَّة متنوِّعة في الحياة، من خلال المناسبات الاجتماعيَّة المختلفة، كذلك فإنَّ معظم المعلِّمات لديهن أطفال في

بيوتهنَّ، وهذه الخبرات جعلتهنَّ قادرات على التَّفاعل والتَّواصل مع الآخرين، وإكسابهنَّ عديد السِّمات كالتَّعاون والمرونة والتَّعاطف والتَّكيُّف وكبح المشاعر وغيرها.

وممَّا يعزِّز هكذا نتيجة أنَّ دراسات كثيرة أجراها باحثون على فئة المعلِّمات سواء في رياض الأطفال أم المدارس الابتدائيَّة أظهرت النَّتيجة ذاتها، فهذه النَّتيجة الَّتي توصَّلت إليها الدِّراسة تتَّفق مع نتائج دراسات أُجريت على مجتمع المعلِّمات، مثل: دراسة سليمان (2023)، ودراسة درادكة (2023)، ودراسة مخيمر (2013)، فكلُّها أشارت إلى وجود درجة عالية من الذَّكاء العاطفيّ لدى عيِّنة الدِّراسة.

من جهة أخرى فقد اختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة خصاونة (2020)، ودراسة العنانيُّ (2014)؛ حيث جاء مستوى الذَّكاء العاطفيُّ متوسِّطًا لدى عيِّنة الدِّراسة.

أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلِّقة بالسُّؤال الرَّابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.502) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

وهذا يدلُّ على أنَّ المؤهِّل العلميَّ والدَّرجة الَّتي تحملها المعلِّمة ليست عاملًا مؤثِّرًا في زيادة أو نقصان معدَّل الذَّكاء العاطفيّ. ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى أنَّ الذَّكاء العاطفيَّ يُعزى إلى مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات المكتسبة والموهبة الموروثة أكثر من ارتباطه بالمؤهِّل العلميّ، فبعض المعلِّمات قد يكون لديهنَّ قدرة طبيعيَّة على فهم وإدارة عواطفهنَّ وعواطف الآخرين بشكل فعَّال. كما أنَّ الذَّكاء يتطلَّب تدريبًا خاصًّا، والمؤهِّل العلميُّ ليس عاملًا مهمًّا في ارتفاع أو انخفاض معدَّل الذَّكاء العاطفيّ.

كذلك فإنَّ المعلِّمات اللَّواتي اخترن العمل في رياض الأطفال بغضِّ النَّظر عن مؤهِّلهنَّ العلميّ وتقدُّمهنَّ الأكاديميّ، يكنَّ بشكل طبيعيّ أكثر ميلًا لاستخدام مهاراتهنَّ العاطفيَّة، حيث إنَّ هذه المهارات تعدُّ مهمَّة وضروريَّة للتَّفاعل مع الأطفال.

كما أنَّ المعلِّمات قد يعملن على تنمية مهاراتهنَّ العاطفيَّة بشكل مستقلٍّ عن المؤهِّل العلميّ، من خلال القراءة، والدَّورات التَّدريبيَّة، والتَّفاعل مع الزَّميلات، ممَّا يعزِّز من مستوى الذَّكاء العاطفِّي لديهنَّ.

يضاف إلى ما تقدَّم فإنَّ بيئة العمل والدَّعم المتوفِّر في الرَّوضة قد يساهم في تعزيز الذَّكاء العاطفيّ لدى المعلِّمات بشكل متساوٍ، بغض النَّظر عن مؤهلاتهنَّ، فبيئة العمل المشجِّعة والدَّاعمة يمكن أن تساعد جميع المعلِّمات على تطوير مهاراتهنَّ العاطفيَّة.

أمرٌ آخر تجدر الإشارة إليه متعلِّق بالجامعات والمعاهد، فقد لا توفِّر هذه المؤسَّسات برامج لها علاقة بتنمية الذَّكاء العاطفيّ لدى مرتاديها، وعليه تكون هناك عوامل أخرى هي المؤثِّر الفعليُّ على المهارات العاطفيَّة لدى المعلِّمات، بغضَّ النَّظر عن الدَّرجة العلميَّة الَّتي تحملها المعلِّمة سواء أكانت أقلَّ من بكالوريوس، أم بكالوريوس فأعلى.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة العموش (2021)، ودراسة العنانيّ (2014)، ودراسة مخيمر (2013)، الَّتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ. وفي المقابل فقد اختلفت نتيجة هذه الدِّراسة مع نتائج دراسة المطيري والحراملة (2023)، الَّتي أشارت إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ.

كذلك فقد أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلِّقة بالسُّؤال الرَّبع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسِّطات الحسابيَّة للذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيِّر سنوات الخبرة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.148) أكبر من مستوى الدِّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

وهذا يدلُّ على أنَّ سنوات الخبرة ليست عاملًا مؤثِّرًا في زيادة أو نقصان معدَّل الذَّكاء العاطفيّ. ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى ما أُشير إليه سابقًا من أنَّ الذكاء العاطفي يمكن أن يكون صفة فطريَّة يمتلكها الفرد بشكل طبيعيّ بغض النَّظر عن سنوات خبرته، فبعض المعلِّمات قد يكون لديهنَّ استعداد طبيعيٌّ لفهم وإدارة العواطف بفعاليَّة.

كذلك فإنَّ المعلِّمات يتفاوتن في قدراتهنَّ الذَّاتيَّة، فقد تكون المعلِّمات حديثات العهد بالتَّدريس، إلَّا أنَّهنَّ يتعلَّمن بسرعة كيفيَّة إدارة عواطفهنَّ والتَّفاعل مع الأطفال بفعاليَّة ؛ ممَّا يؤدِّي إلى تطوير ذكاء عاطفيٍّ مرتفع في وقت قصير، وقد تكون بيئة العمل في الرَّوضة تدعم هذا التَّعلُّم السَّريع.

يضاف إلى ذلك فقد يكون لدى جميع المعلمات، سواء أكنَّ صاحبات خبرة قليلة أم لديهنَّ سنوات طويلة من الخبرة، دافع قويٌّ لتحسين مهاراتهنَّ العاطفيَّة من أجل تحسين تفاعلهنَّ مع الأطفال، وتقديم أفضل رعاية وتعليم ممكنين.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة المطيري والحراملة (2023)، ودراسة حسن وآخرون (2018)، ودراسة أبو الفتوح (2012)، الَّتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة. في المقابل فقد اختلفت نتيجة هذه الدِّراسة مع نتائج دراسة سليمان (2023)، ودراسة الغريري (2023)، ودراسة هبري (2017)، ودراسة مخيمر (2013)، الَّتي أشارت إلى وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

كذلك فقد أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلّقة بالسُّؤال الرَّابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدِّلالة الإحصائيَّة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيَّة الذَّكاء العاطفيّ لدى معلّمات رياض الأطفال في فلسطين تُعزى لمتغيّر نوع الرَّوضة، حيث إنَّ مستوى الدِّلالة المحسوبة وقيمتها (0.632) أكبر من مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وهذا يدلُّ على أنَّ نوع الرَّوضة ليست عاملًا مؤثِّرًا في زيادة أو نقصان معدَّل الذَّكاء العاطفيّ. ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى التَّشابه في الخلفيَّات والتَّدريب؛ فالمعلّمات في الرَّوضات الحكوميَّة والخاصَّة تخرَّجن في الجامعات والمعاهد نفسها، وتلقين التَّدريبات ذاتها، وهذا قد يسهم في تقليل التَّمايز بينهنَّ.

كذلك فإنَّ البيئة العاملة الَّتي تعمل في المعلّمات مع اختلاف نوع الرَّوضة هي بيئات مشتركة كونها تتبع المنطقة ذاتها، حيث تتعرَّض فيها المعلّمات إلى الضُّغوط النَّفسيَّة، والتَّحدّيات التَّعليميَّة، والدَّعم المتاح بشكل مماثل.

يضاف إلى ذلك فإنَّ الذَّكاء العاطفيَّ مهارات يمكن اكتسابها وتنميتها والتَّدرُّب عليها في أيّ مرحلة عمريَّة وفي أيّ مكان، وهي مهارات تحتاج للتَّعلُّم، لكن في ظلّ عدم الاهتمام بتدريب المعلّمات على الذَّكاء العاطفيّ في المؤسَّسات التَّعليميَّة من قبل وزارة التَّربية والتَّعليم أو التَّدريب الأكاديميّ أثناء الدِّراسات بكلِّيَّات التَّربية أنتج لدينا معلّمات مسؤولات عن تشكيل شخصيَّة أبنائنا يتعاملن مع الأطفال في أهمّ مرحلة عمريَّة وليس لديهنَّ تباين في المهارات، وهذا أمر يجب التَّنبُّه إليه، والاهتمام به، والإسراع في طرح برامج تدريبيَّة وبشكل خاصٍّ على مهارات الذَّكاء العاطفيّ.

وقد اتَّفقت هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة المطيري والحراملة (2023)، ودراسة حسن وآخرون (2018)، حيث أشارتا إلى عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا في مستوى الذَّكاء العاطفيّ تبعًا لمتغيِّر نوع الرَّوضة.

وأخيرًا فقد أظهرت نتائج الدِّراسة المتعلِّقة بالسُّؤال الخامس وجود علاقة طرديَّة (إيجابيَّة) قويَّة بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للدَّرجة الكلِّيَّة (0.695).

ويعزو الباحث هذه النَّتيجة إلى أنَّ المعلِّمات ذوات الذَّكاء العاطفيّ المرتفع يمتلكن مهارات ممتازة في التَّواصل والتَّفاعل الإيجابيّ مع الأطفال، وهذا بدوره يساعد في خلق بيئة تعليميَّة داعمة؛ تشجع الأطفال على التَّعبير عن أنفسهم واستخدام اللُّغة بشكل أكثر فعاليَّة.

كذلك فإنَّ المعلِّمات اللَّواتي يمتلكن ذكاء عاطفيًّا مرتفعًا يستطعن فهم مشاعر الأطفال واحتياجاتهم بشكل أفضل، وهذا يمكنهنَّ من توفير الدَّعم العاطفيّ الَّذي يحتاجه الأطفال للشُّعور بالأمان والثِّقة؛ ممَّا يعزِّز من قدرتهم على التَّعلُّم اللُّغويّ.

يضاف إلى ذلك فالمعلِّمات ذوات الذَّكاء العاطفيّ المرتفع يتمكَّنَّ من بناء علاقات قويَّة مبنية على الثِّقة المتبادلة مع الأطفال، وهذه بدوره يجعل الأطفال يشعرون بالرَّاحة والانفتاح؛ ممَّا يعزز من قدرتهم على التَّفاعل والتَّواصل اللُّغويّ.

وختامًا فإنَّ المعلِّمات اللَّواتي يتمتَّعن بذكاء عاطفيّ مرتفع يكنَّ أكثر قدرة على تبِّني استراتيجيَّات تعليميَّة متنوِّعة ومبتكرة تلائم احتياجات الأطفال المختلفة، وهذا يساعد كثيرًا في تعزيز التَّهيئة اللُّغويَّة للأطفال من خلال الأنشطة والتَّفاعلات التَّعليمية المتنوِّعة كالقصَّة، والدّراما، والألعاب اللُّغويَّة.

وبالرُّجوع إلى الدِّراسات السَّابقة لا نجد ما يؤيِّد أو يدحض هذه النَّتائج، فلم نجد أيَّ دراسة بحثت في العلاقة بين التَّهيئة اللُّغويَّة والذَّكاء العاطفيّ، وبالتَّالي يعرض الباحث النَّتائج بموضوعيَّة شديدة بانتظار ورود نتائج مستقبليَّة تؤيِّد أو تدحض هذه النَّتائج.

لكن ومن جهة أخرى، فإنَّ الدِّراسات السَّابقة ذات المنهج الوصفيّ تتَّفق مع هذه الدِّراسة في كون الذَّكاء العاطفيّ عاملًا مؤثِّرًا في كثير من المتغيِّرات.

فقد أشارت نتائج هذه الدِّراسات إلى وجود علاقة ارتباطيَّة دالَّة إحصائيًّا بين الذَّكاء العاطفيّ والمتغيِّر الآخر للدِّراسة، ومنها: الاحتراق الوظيفيّ (Panagopoulos, 2024) و (Paschal, 2023)، والأداء الوظيفيُّ (البيحانيّ ، 2024) ، وأساليب إدارة الضُّغوط (اليحيى، 2024)، والسُّلوك الاجتماعيّ الإيجابيّ (Cakirpaloglu, et al., 2023)، والعلاقات الإنسانيَّة (درادكة، 2023)، وتحسين جودة العمل (الجوهر والحاج، 2023)، والنَّجاح المهنيُّ (الغريري، 2023)، والكفاءة المهنيَّة (طنطاوي، 2022)، والولاء التَّنظيميُّ (العموش والخوالدة، 2021)، والكفاءة الذَّاتية (خصاونة، 2020) و(Yilmaz & Aktas, 2023)، وفاعليَّة الذَّات (الحدَّاد وآخرون، 2017) و (Sumathy, et al., 2013)، والتَّوافق النَّفسيُّ (هبري، 2017)، والقيادة واتِّخاذ القرار (العنانيّ، 2014)، والاحتراق النَّفسيُّ (مخيمر، 2013) و (أبو الفتوح، 2012)، والتَّوافق المهنيُّ (سليمون وصبيرة، 2013)، والمكانة الاجتماعيَّة (خضر، 2012)، والثَّقافة التَّنظيميَّة (Noe, 2012)، والاستراتيجيَّات المستخدمة داخل الصَّفِّ (Jeloudar, et al., 2011)، والاحتراق النَّفسيُّ والرِّضا الوظيفيُّ (Platsidou, 2010).

ونتائج هذه الدِّراسات تؤكِّد أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ بالنِّسبة للمعلِّم والطَّالب والمدير والقائد، كما أنَّها تؤثِّر بشكل كبير في الكفايات والمهارات والسُّلوكيَّات الأخرى، لذا وجب الاهتمام به، والعمل على تحسينه لدى جميع الفئات العاملة.

2.5 توصيات ومقترحات الدِّراسة

بناءً على نتائج الدِّراسة، تمّ التَّوصُّل إلى مجموعة من التَّوصيات والمقترحات، وهي كما يأتي:

1.2.5. توصيات الدِّراسة:

في ضوء النَّتائج الَّتي وصت إليها الدِّراسة يوصي الباحث بما يأتي:

أوَّلًا- توصيات لمعلِّمات رياض الأطفال:

- ضرورة الاهتمام بالبيئة الصَّفِّيَّة الدَّاعمة للُّغة من حيث استخدام اللَّوحات الدَّائمة والمؤقَّتة.
- ضرورة العمل على توظيف التِّكنولوجيا في تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة.

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع والتَّحدُّث لدى الأطفال، واستخدام أساليب وطرق فاعلة لتحقيق هذا الغرض.
- التَّنويع في أساليب التَّعليم المستخدمة في التَّهيئة اللُّغويَّة، وخصوصًا التَّعلُّم باللَّعب، والدِّراما، والقصَّة.
- العمل على تفعيل دور الأركان التَّعليميَّة في رفع مستوى النُّموِّ اللَّغويّ لدى الأطفال في الرَّوضة، وخصوصًا ركن اللُّغة، وركن اللَّعب التَّمثيليّ.
- ضرورة تفعيل الزِّيارات الميدانيَّة الخارجيَّة الَّتي تتيح للأطفال فرصة اكتساب معارف جدية، وخبرات لغويَّة متنوِّعة.
- ضرورة قيام المعلِّمات بأنشطة ترفيهيَّة داخل الرَّوضة أو خارجها، لتساهم في التَّخفيف من التَّوتُّر، والعمل على تحسين المزاج العامّ.

ثانيًا- توصيات لإدارة الرَّوضة:

- ضرورة توفير ميزانيَّة مخصَّصة لتنفيذ بعض الأنشطة الَّتي تدعم اكتساب الطِّفل في رياض الأطفال لمهارات اللُّغة.
- توفير كلِّ ما يلزم المعلِّمة من وسائل وأدوات ومعدَّات؛ ليكنَّ أكثر راحة وإيجابيَّة وفاعليَّة أثناء عملهنَّ.
- تقديم الدَّعم العاطفيّ للمعلِّمات، وتوفير بيئة عمل صحِّيَّة، وتلبية احتياجات المعلِّمات، لمساعدتهنَّ في أن يصبحن أكثر قدرة على التكيف والتَّغلُّب على ضغوط العمل.

1.2.5. مقترحات الدِّراسة:

يقترح الباحث إجراء الدِّراسات الآتية:

- إجراء مزيد من الدِّراسات لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال المحلِّيَّة على عيِّنة أكبر.
- إجراء دراسات وصفيَّة لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة بمتغيِّرات جديدة كالتَّخصُّص الجامعيّ ومكان الرَّوضة.
- استخدام أدوات البحث الكمِّيَّ للكشف عن واقع التَّهيئة اللُّغويَّة كالملاحظة والمقابلة.

- إجراء دراسة للكشف عن أثر البيئة الخارجيَّة والدَّاخليَّة للرَّوضة على واقع التَّهيئة اللُّغويَّة.
- تصميم برامج تربويَّة تزوِّد الأطفال بخبرات تتناسب وخصائصهم وقدراتهم العقليَّة واللُّغويَّة، بناء على أسس علميَّة وتربويَّة سليمة.
- إجراء دراسات لقياس الذَّكاء العاطفيّ لدى أطفال رياض الأطفال.
- إجراء دراسة تستهدف الكشف على العلاقة بين مستوى النّموِّ اللغويّ لدى أطفال الرَّوضة والذَّكاء العاطفيّ لديهم.

قائمة المصادر والمراجع*

أوَّلًا- المراجع العربيَّة:

ابن جنّيّ، أبو الفتح عثمان بن جنيٍّ الموصليّ. (392هـ). **الخصائص** (ط 3). تحقيق الدُّكتور عبد الحميد الهنداوي. المجلَّد الأوَّل. دار الكتب العلميَّة، بيروت. 2008.

أبو حمور، آية، وشنيكات، فريال. (2021). فاعليَّة برنامج تدريبي يستند إلى نظريَّة بار-أون في تنمية مهارات الذَّكاء العاطفيّ لدى الطَّلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثَّاني للتَّميُّز في الأردن. **مجلَّة العلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، المركز القومي للبحوث بغزَّة، **5**(4)، 118 – 136.

أبو رحمة، إبراهيم أحمد. (2018). الذَّكاء العاطفيُّ وعلاقته بالقيادة التَّحويليَّة: دراسة حالة القطاع السِّياحيّ في قطاع غزَّة. **مجلَّة جامعة فلسطين للأبحاث والدِّراسات**، **7**(4)، مج7، 241-258.

أبو زيتون، جمال عبد الله. (2010). الذَّكاء الانفعاليُّ لدى الطَّلبة الموهوبين والمتفوّقين الملتحقين بالمدارس الخاصَّة في ضوء بعض المتغيّرات الدِّيمغرافيَّة. **مجلَّة العلوم التربويَّة والنَّفسيَّة**، **11**(4)، 14-44.

أبو صالح، هدى عثمان. (2016). **أثر طريقة منتسوري في تحسين مهارتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الرَّوضة** (ط 1). دار أمجد للنَّشر والتَّوزيع، الأردنّ.

أبو الفتوح، نهى عبد الرَّحمن. (2012). الذَّكاء الوجدانيُّ وعلاقته بالاحتراق النَّفسيّ وبعض المتغيّرات الدِّيموجرافيَّة لدى معلِّمات رياض الأطفال. **مجلَّة الإرشاد النَّفسي**، ع32. 226-185.

أبو معال، عبد الفتَّاح. (2002). **تنمية الاستعداد اللُّغويّ عند الأطفال** (ط 1). دار الشُّروق، عمَّان، الأردنّ.

أبيض، ملكة. (1993). **الطُّفولة المبكِّرة والجديد في رياض الأطفال**. المؤسَّسة الجامعيَّة للدِّراسات والنَّشر، بيروت، لبنان.

---

* تمَّ توثيق المصادر والمراجع وفق نظام جمعية علم النَّفس الأمريكيَّة (APA7).

أحمد، بشرى إسماعيل. (2016). **الذَّكاء الرُّوحيُّ والإرشاد النَّفسيُّ بين النَّظريَّة والتَّطبيق**. مطبعة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أحمد، سمير عبد الوهَّاب. (2009). **قصص حكايات الأطفال وتطبيقاتها العمليَّة**. دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

أحمد، صفاء محمَّد محمود إبراهيم. (2016). فاعليَّة برنامج قائم على مناشط الخبرة المتكاملة في تنمية الاستعداد لتعلُّم القراءة لدى أطفال الرَّوضة. **مجلَّة القراءة والمعرفة**، ع 171 ، 71 – 116.

أحمد، عبد الله، ومصطفى، فهيم. (1993). **الطِّفل ومشكلات القراءة** (ط 3). الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، القاهرة.

إحميدة، فتحي محمود. (2008). درجة تقدير معلِّمات رياض الأطفال لممارساتهنَّ في إعداد بيئة تعليميَّة لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال في الرَّوضة. **مجلَّة جامعة النَّجاح للأبحاث، العلوم الإنسانيَّة، 22**(5)، 1653 – 1689.

الإدريسيُّ، عبد الله، وأحرشاو، الغالي. (2015). الذَّكاء الوجدانيُّ والممارسة التَّعليميَّة. **مجلَّة دفاتر مختبر الأبحاث للدِّراسات النَّفسيَّة والاجتماعيَّة**، ع8، 149 – 156.

إلياس، أسما، ومرتضى، سلوى. (2015). **اتِّجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج في رياض الأطفال** (ط1). دار الإعصار العلميُّ للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

بالطِّيب، فاروق، ومشري، عبد الناصر. (2017). **دور أنشطة الإيقاظ في التَّهيئة لاكتساب المهارات اللُّغوية لدى أطفال التَّربية التَّحضيريَّة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

بدر، سهام (2002). **اتِّجاهات الفكر التَّربويّ في مجال الطُّفولة المبكِّرة** (ط 1). مكتبة الأنجلو المصرية.

بدير، كريمان، وصادق، إميلي. (2000). **تنمية المهارات اللُّغويَّة للطِّفل**. عالم الكتب للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، مصر.

بدير، كريمان. (2001). **التَّعليم المستقبليُّ للأطفال: بحوث ودراسات** (ط 1). عالم الكتب، القاهرة.

بركات، زياد. (2019). مظاهر النُّموِّ لدى أطفال مرحلة الرَّوضة من وجهة نظر المعلِّمات في محافظة طولكرم. **المجلَّة العربيَّة للإعلام وثقافة الطِّفل**، ع 7، 163– 185.

البطاينـة، أسـامة، والرّشـدان، مالـك، والسَّـبايلة، عبيـد، والخطاطبـة، عبـد المجيـد. (2005). **صـعوبات التَّعلُّم: النَّظريَّة والممارسة** (ط 1). دار المسيرة للتَّوزيع، عمَّان.

بطرس، حافظ بطرس. (2006، نيسان، 8 – 9). **التَّنبُّؤ بالنَّجاح المهنـيّ لمعلِّمات ريـاض الأطفال فـي ضـوء مكوِّنـات الـذَّكاء الوجدانـيّ والعوامـل الخمـس الكبـرى للشَّخصـيَّة** [بحـث]. المـؤتمر السَّنويُّ لكلِّيَّة رياض الأطفال (التَّربية الوجدانيَّة للطِّفل)، جامعة القاهرة، كلِّيَّة رياض الأطفال، مركز الدِّراسات المعرفيَّة بالقاهرة.

البيحانيُّ، نعيم، والزَّهرانيُّ، سعيد. (2024). دور الذَّكاء العاطفيّ والمتغيِّرات الدِّيموغرافيَّة في تحسين الأداء الوظيفيّ لدى روَّاد الأعمال. **المجلَّة العالميَّة للاقتصاد والأعمال**، 14(1)، 1– 13.

جـابر، عبـد الحميـد جـابر. (2003). **الـذَّكاءات المتعدِّدة والفهـم: تنميـة وتعميـق** (ط 1). دار الفكـر العربيّ، القاهرة.

الجباليُّ، حمزة. (2016). **الذَّكاء العاطفيُّ**. دار الأسرة والثَّقافة.

الجبوريُّ، ختام كامل. (2014). **أثـر برنـامج تربـويٍّ فـي تنميـة مهـارات التَّحدُّث لـدى طلبـة المرحلـة الثَّانويـة** [رسالة ماجستير غير منشوره]. كلِّيَّة التَّربية للبنات، جامعة تكريت.

جرادات، محمَّد. (2015). **رياض الأطفال ودورها في تنشئة الطِّفل: الواقع والمسؤوليَّة**. دار الخليج للنَّشر والتَّوزيع.

جعيجع، عمر، وهامل، منصور. (2015). تقنين مقياس الذَّكاء الوجدانيّ لبار–أون وجيمس باركر على البيئة الجزائريَّة. **مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة**، ع18، 149–166.

جلوب، فرح عبد الرزَّاق. (2021). دور رياض الأطفال في تنمية الذَّكاء الوجدانيّ لدى طفل ما قبل المدرسة. **مجلَّة الدِّراسات المستدامة، 3**(3)، ملحق، 553 – 583.

الجهنيُّ، ختام، والخالديُّ، هاني. (2022). دور بيئة الرَّوضة واستراتيجيَّات التَّعلُّم والتَّعليم في إكساب أطفال الرَّوضـة بعض مهارات الاستعداد للقراءة من وجهة نظر معلِّمات الرَّوضـة. **المجلَّـة العربيَّة للإعلام وثقافة الطِّفل**، ع21، 91 – 118.

جولمان، دانيال. (2000). **الـذَّكاء العـاطفيُّ**، ترجمـة ليلـى الجبـاليّ، عـالم المعرفـة، ع262، المجلس الوطنيُّ للثَّقافة والعلوم، الكويت.

الجوهر، زيد، والحاج، وسام. (2023). الذَّكاء العاطفيُّ وتأثيره في جودة حياة العمل. **مجلَّة الدِّراسات المستدامة، 5**(4)، ملحق، 1996 – 2015.

حسين، سلامة، وحسين، طه. (2006). **الذَّكاء الوجدانيُّ للقيادة التَّربويَّة**. دار وفاء للطِّباعة، الإسكندريَّة.

حسين، غادة (2020). **الذَّكاء العاطفيُّ لدى مديرات رياض الأطفال في العاصمة عمَّان وعلاقته بممارستهنَّ للعلاقات الإنسانيَّة من وجهة نظر المعلِّمات** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشَّرق الأوسط، عمَّان، الأردنّ.

الحارثيُّ، عواطف ناصر صالح. (2020). **اتِّخاذ القرار وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لدى قائدات المدارس في المرحلة الثَّانويَّة في مدينة جدَّة من وجهة نظر المُعلِّمات** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة العلوم الصِّحِّيَّة والسُّلوكيَّة والتَّعليم، جامعة الحكمة، السَّعوديَّة.

الحجيليُّ، بيان سليم. (2022). دور معلِّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التَّواصل اللُّغوي لدى الأطفال من وجهة نظرهنَّ. **مجلَّة العلوم التَّربوية والنَّفسية، 6**(40)، 76 – 106.

الحدَّاد، شيماء، وجلجل، نصرة، والملاحة، حنان. (2017). الذَّكاء الوجدانيُّ وعلاقته بفاعليَّة الذَّاتي لدى معلِّمات الرَّوضة. **مجلَّة كلِّيَّة التَّربية، 17**(4)، 327–350.

الحريريُّ، رافدة. (2013). **نشأة وإدارة رياض الأطفال** (ط 2). دارة المسيرة، عمَّان، الأردنُّ.

حسن، سارة، ومحمَّد، فاطمة، ومحرم، نور. (2018). دراسة مقارنة بين الذَّكاء الوجدانيّ لدى معلِّمات الرَّوضة في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة. **مجلة دراسات تربويَّة واجتماعيَّة، 24** (3)، 853.

حسن شحاتة. (2004). **أساسيَّات التَّدريس الفعَّال في العالم العربيّ** (ط 4). الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

الحسن، هشام. (2000). **طرق تعليم القراءة والكتابة**. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمَّان.

حسن، سارة، ومحمَّد، فاطمة الزَّهراء، ومحرَّم، نور. (2018). دراسة مقارنة بين الذَّكاء الوجدانيّ لدى معلِّمات الرَّوضة في المدارس الحكوميَّة والخاصَّة. **مجلَّة دراسات تربويَّة واجتماعيَّة، 24**(3)، 843–876.

حسين، سعد مهدي. (د.ت). العلاقة بين الذَكاء العاطفيّ وعمليَّة التَّعليم: دراسة استطلاعيَّة تحليليَّة لعيِّنة من الكلِّيّات الأهليَّة العراقيَّة. **مجلة كلِّيَّة التَّراث الجامعة**، ع13، 40 –77.

حسين، كمال الدِّين حسين. (2010). **مقدِّمة في مسرح ودراما الطِّفل لرياض الأطفال**، مطبعة العمرانيَّة للأوفست، القاهرة.

الحكيميُّ، جليلة محمَّد.(2010). برنامج مقترح للتَّهيئة اللُّغوية لأطفال الرَّوضة. **المجلَّة العلميَّة لكلِّيَّة التَّربية**، 1(9)، 136 – 154.

حواس، هاجر، وبشلاغم، يحيى. (2021) دور التَّربية التَّحضيريَّة في تنمية المهارات اللُّغويَّة عند الأطفال. **مجلَّة روافد، 5**(2)، 49 –70.

الحوامدة، محمَّد ، وعاشور، راتب. (2013). درجة تقدير معلِّمات رياض الأطفال ممارساتهنَّ في تنمية مهارات الاستعداد لتعلُّم الكتابة لدى الأطفال. **مجلَّة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانيَّة والاجتماعيَّة**، ع 29، 11 – 40 .

الحوامدة، مصطفى، وأبو شريخ، شاهر. (2011). دور معلِّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات التَّفكير الإبداعيّ لدى الأطفال، **مجلَّة الزَّرقاء للبحوث والدِّراسات الإنسانيَّة**، جامعة الزَّرقاء، مج 13، ع2، 104 –119.

الحيلوانيُّ، ياسر. (2003). **تدريس وتقييم مهارات القراءة**. مكتبة الفلاح، الكويت.

خاطر، محمود، والحماديّ، يوسف، وعبد الموجود، محمَّد، وطعيمة، رشدي، وشحاتة، حسن. (1981). **طرق تدريس اللُّغة العربية والتَّربية الدِّينيَّة في ضوء الاتِّجاهات** الحديثة (ط 4). دار المعرفة الجامعيَّة للطَّبع والنَّشر والتَّوزيع، القاهرة.

الخالديُّ، نسيمة، والمغربي، راندا، وساب، رويدة. (2016). درجة وعي معلِّمات رياض الأطفال الحكوميَّة بمدينة جدَّة بتنمية الاستعداد للتَّعبير الكتابيّ لطفل ما قبل المدرسة. **مجلَّة بحوث التَّربية النَّوعيَّة**، ع 44، 2 – 22.

خصاونة، آمنة حكمت. (2020). الذَّكاء العاطفيُّ وعلاقته بالكفاءة الذَّاتيَّة لدى معلِّمات المرحلة الثَّانويَّة في محافظة إربد. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسات التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، 13(40)، 2–12.

خضر، ألطاف ياسين. (2012). الذَّكاء الانفعاليُّ وعلاقته بالمكانة الاجتماعيَّة لدى موظَّفات جامعة بغداد، **مجلَّة البحوث التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، ع 32، 1–20.

خطابية، محمد صالح إبراهيم. (2017). دور الرَّوضة وأهميَّتها في مجالات نموِّ الطِّفل. **مجلَّة رسالة المعلِّم**، 54(1،2)،68–72.

خلف، أمل. (2005). **مدخل إلى رياض الأطفال** (ط1). عالم الكتب، القاهرة.

خلف، أمل. (2006). **قصص الأطفال وفنُّ روايتها**. عالم الكتب، القاهرة.

خليل، إيمان أحمد. (2003). **فاعلية برنامج في الأنشطة التَّعبيريَّة لتنمية بعض المهارات اللُّغويَّة لدى طفل الرَّوضة** [رسالة دكتوارة غير منشورة]. معهد دراسات للطُّفولة، جامعة عين شمس.

خليل، حلمي. (1986). **اللُّغة والطِّفل**. دار النَّهضة العربيَّة للنَّشر والتَّوزيع، لبنان.

دحَّام، غني، وعودة، بلال. (2012). تأثير مقدَّرات الذَّكاء الشُّعوريّ في تعزيز القيادة التَّحويليَّة. **مجلَّة كلِّيَّة بغداد للعلوم الإداريَّة، 18**(68)، 127-153.

درادكة، أمجد، وحسين، غادة، ودرادكة، محمَّد. (2023). Emotional Intelligence of Female Preschool Directors and its Relationship to Human Relations in the Capital, Amman, from the Female Teachers' Standpoint. **المجلَّة الدَّوليَّة للعلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، ع 72، 378 – 410.

الدَّردير، عبد المنعم أحمد. (2002). **دراسات معاصرة في علم النَّفس المعرفيّ** (ط 1). عالم الكتب للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة.

الدَّردير، عبد المنعم، وعبد الرَّحمن، هبة، والضّويُّ، محسوب.(2016). مقياس تقدير النُّموِّ اللُّغوي لدى أطفال الرَّوضة. **مجلَّة العلوم التَّربوية**، ع 27، 281 – 299.

رزق الله، رندا. (2006). **فاعلية برنامج تدريبيٍّ لتنمية مهارات الذَّكاء الوجدانيّ: دراسة تجريبيَّة في مدارس مدينة دمشق على عيّنة من تلاميذ الصَّفِّ السَّادس من التَّعليم الأساسيّ** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية، جامعة دمشق، سوريا.

رسن، سيف حلو. (2021). درجة أداء معلِّمي اللُّغة العربيَّة في مرحلتي التَّهيئة والإعداد للقراءة والكتابة في المرحلة الابتدائيَّة. **مجلَّة ميسان للدِّراسات الأكاديميَّة**، ع41، 11 -28.

رضون، محمَّد محمود. (1973). **تعليم القراءة للمبتدئين: أساليبه وأسسه النَّفسيَّة والتَّربويَّة**. مكتبة مصر، القاهرة.

الرُّوسان، فاروق. (2000). **مقدِّمة في الاضطرابات اللُّغويَّة**. دار الزَّهراء للنَّشر، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة.

الرِّيماويُّ، محمَّد عودة. (2003). **علم نفس النُّموّ: الطُّفولة والمراهقة**. دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

الزُّبير، أمير، وبلَّة، الصِّدِّيق. (2023). دور الأركان التَّعليميَّة الافتراضيَّة في النُّموِّ اللُّغويِّ للأطفال: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال بمدينة رفاعة بالسُّودان. **المجلَّة العربيَّة للتَّربية النَّوعيَّة، 7**(25) ، 57 – 84.

الزُّحيليُّ، غسَّان. (2001). دراسة الفروق في الذَّكاء الوجدانيّ لدى طلبة التَّعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقًا لبعض المتغيِّرات. **مجلَّة جامعة دمشق،** 27 (43)، 233–278.

زينة، أحمد محمَّد. (2016). تقنين مقياس الذَّكاء الوجدانيّ للرِّياضيِّين في البيئة المصريَّة، **المجلَّة العلميَّة للتَّربية البدنيَّة وعلوم الرِّياضة،** ع77، 184 – 198.

سالم، إبراهيم. (2018). فلسفة الأركان التَّعليميَّة في بناء شخصيَّة الطِّفل. **مجلَّة تأصيل العلوم،** ع 15، 291 – 319.

سبيني. (1991). **التَّربية اللُّغويَّة للطِّفل،** ترجمة فوزي محمَّد عبد الحميد، دار الفكر العربيّ، القاهرة.

سعيد، محمَّد السَّيِّد أحمد. (2007). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتَّحدُّث لدى الطُّلَّاب معلِّمي اللُّغة العربيَّة في ضوء مدخل التَّواصل اللُّغويّ. **مجلَّة القراءة والمعرفة،** ع 63، 46 – 116.

سليمان، عبد الله، وطعيمة، إيهاب، وصدِّيق، محمَّد. (2016). فاعليَّة برنامج تدريبيٍّ لتحسين الكفاءة اللُّغويَّة لأطفال الرَّوضة من (5 – 6) سنوات. **مجلَّة العلوم التَّربويَّة،** 24(4)، 449 – 480.

سليمان، غادة. (2023). الذَّكاء الوجدانيُّ لدى معلِّمي المرحلة الثَّانويَّة بمحلَّة الخرطوم. **مجلَّة العلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة،** 7(21)، 1–20.

سلُّوم، منى محمَّد. (2014). أثر برنامج أنشطة مكتبيَّة لتنمية بعض القدرات الإبداعيَّة في الأداء اللُّغويّ عند أطفال الرِّياض. **مجلَّة البحوث التَّربويَّة والنَّفسيَّة بجامعة بغداد،** ع 43، 218 – 241.

سليمون، ريم، وصبيرة، فؤاد. (2013). الذَّكاء العاطفيُّ للمعلِّم ودوره في تحقيق التَّوافق المهنيّ (دراسة ميدانيَّة على عيِّنة من معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في مدينة اللاذقيَّة). **مجلَّة جامعة تشرين للبحوث والدِّراسات العلميَّة،** سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيَّة، **35**(7)، 245–261.

السَّمادونيّ، السَّيد إبراهيم. (2007). **الذَّكاء الوجدانيُّ: أسسه وتطبيقاته.** دار الفكر، عمَّان.

السَّيِّد، فؤاد البهي. (1975). **الأسس النَّفسيَّة للنُّموِّ من الطُّفولة الى الشَّيخوخة**. دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن. (1989). **التَّهيئة اللُّغويَّة في رياض الأطفال: دراسات وبحوث في أدب الأطفال**. مكتبة إتش للطِّباعة، القاهرة.

شحاتة، حسن. (2004): **أساسيَّات التَّدريس الفعَّال في العالم العربيّ** (ط 4). الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، القاهرة.

الشَّريف، سحر. (2007). **دور بيئة الرَّوضة في إكساب الأطفال بعض مهارات الاستعداد للقراءة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية، جامعة الملك سعود.

شريف، عبد القادر. (2001). عوامل نجاح معلِّمة رياض الأطفال في إدارة قاعة النَّشاط في الرَّوضة. **مجلَّة التَّربية والتَّنمية**، السَّنة الثَّالثة عشرة، عدد 33، القاهرة.

شريف، عبد القادر. (2014). المدخل إلى رياض الأطفال (ط1). دار الجوهرة للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة.

شريف، عمرو. (2017). **ثمَّ صار المخُّ عقلًا**. مكتبة الشُّروق الدَّوليَّة، مصر.

شريف، نادية. (1990). **الأسس النَّفسيَّة للخبرات التَّربويَّة وتطبيقاتها لتعلُّم وتعليم الطِّفل**. دار القم، الكويت.

شعباني، مليكة. (2014). دور برنامج التَّربية التَّحضيريَّة في تنمية مهارات الاستعداد اللُّغويّ لطفل (5 –6) سنوات. **مجلَّة الممارسات اللُّغويَّة**، ع 29 ، 111 – 142.

الشَّعراويُّ، صالح فؤاد. (2010). الذَّكاء الوجدانيُّ لتأهيل معلِّمي التَّربية الخاصَّة. **مجلَّة كلِّيَّة التَّربية ببورسعيد**، 4 (7)، 107 – 117.

الشَّمَّريُّ، خلود، والعليمات، حمود. (2019). درجة ممارسة معلِّمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللغويّ. **مجلَّة جامعة النَّجاح للأبحاث – العلوم الإنسانيَّة، 33**(5)، 877 – 906.

صادر، مها قطَّان. (2005). **الدَّليل المساعد لمربِّيات الأطفال: الاستعداد اللُّغويُّ** (ط 2). مركز مصادر الطُّفولة المبكِّرة.

صالح، إبراهيم محمَّد. (2006). **علم النَّفس اللُّغويّ والمعرفيّ** (ط1). دار البداية للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

صالح، بلعيد. (2003). **اللُّغة العربيَّة العلميَّة**. دار هومة للطِّباعة والنَّشر، الجزائر.

صالح، سليمان سعد. (2016). الخصائص السِّيكومتريَّة لمقياس بار–أون للذَّكاء الوجدانيّ لدى طلبة كلِّيَّة التَّربية بجامعة عمر المختار. **المجلَّة اللِّيبيَّة العالميَّة**، ع9، 1 – 22.

صالح، عبد الرَّحيم. (1992). **تطوُّر اللُّغة عند الطِّفل وتطبيقاته التَّربويَّة** (ط 1). دار النَّفائس للنَّشر والتَّوزيع، الأردنّ.

الضَّبع، ثناء، وغُبّيش، ناصر. (1998). فعاليَّة برنامج مقترح للأنشطة التَّربويَّة في تنمية الأداء الابتكاريّ لدى أطفال ما قبل المدرسة. **دراسات في المناهج وطرق التَّدريس، الجمعيَّة المصريَّة للمناهج وطرق التَّدريس**، ع 48، 1–37.

الطَّحَّان، طاهرة أحمد. (2003). **مهارات الاستماع والتَّحدُّث في الطُّفولة المبكِّرة** (ط1). دار الفكر للطِّباعة والنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

طعيمة، رشدي، والشِّيخ، محمَّد، وقنديل، محمَّد، وجاد، محمَّد، والأشول، عادل، ومخلوف، لطفي، وأبو زنادة، شايان، وزكي، أمل. (2007). **المفاهيم اللُّغويَّة عند الأطفال: أُسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها** (ط 1). دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

طلبه، جابر محمود.(2003). **مستقبل تربية الطفل – بحوث ودراسات**. مكتبة جرير، المنصورة.

طنطاوي، إيمان جمعة. (2022). الذَّكاء الوجدانيُّ وعلاقته بالكفاءة المهنيَّة لدى القيادات الإداريَّة. **مجلَّة كلِّيَّة الآداب**، 14(2)، 462 – 497.

عاشور، راتب، والحوامدة، محمَّد. (2009). **فنون اللُّغة العربيَّة وأساليب تدريسها بين النَّظريَّة والتَّطبيق**. عالم الكتب الحديث، الأردنّ.

العامريُّ، عامر عبد اللَّطيف. (2019). علاقة التَّدريب بالذَّكاء الشُّعوريّ: دراسة استطلاعيَّة في وزارة التَّعليم العالي والبحث العلميّ. **المجلَّة العراقيَّة للعلوم الإداريَّة، 5**(21)، 205–173.

عبد الرَّحمن، سعد، وأحمد، فائقة. (2002). **الاستعداد لتعلُّم الكتابة: تنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال**. مكتبة الفلاح، الكويت.

عبد الله، عبد الرَّحيم. (1997). **تعليم اللُّغة في منهج الطُّفولة المبكِّرة**. مطابع الصَّفوة، عمَّان، الأردنّ.

عبد الرَّازق، صلاح عبد السَّميع، (2011). كيف تمتلك الذَّكاء العاطفيَّ؟ **مجلة المحاسبة**، 16 (53)، 20.

عبد الكريم، فائقة علي. (1991). **برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال (4 – 6) سنوات** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

عبده، عبد الهادي، وعثمان، فاروق. (2002). **القياس والاختبارات النَّفسيَّة: أسس وأدوات** (ط1). دار الفكر العربيّ، القاهرة.

العتيبيُّ، أريج، والسّلميُّ، دارين. (2023). واقع توظيف القصَّة الرَّقميَّة في تنمية مهارة التَّحدُّث لدى مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلِّمات الرَّوضة بمدينة الطَّائف. **مجلَّة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيَّات والاجتماع**، ع 88، 87 – 101.

عدس، محمَّد عبد الرَّحيم. (2009). **مدخل إلى رياض الأطفال** (ط 3)، دار الفكر، عمَّان.

عساكر، هدى محمَّد. (2010). **فاعليَّة لعب أدوار القصَّة على تنمية المهارات اللُّغوية لدى طفل الرَّوضة** [رسالة دكتوراه "غير منشورة]. معهد الدِّراسات العليا للطُّفولة، جامعة عين شمس.

عفيفي، جهاد. (2015). **الذَّكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة**. دار أمجد للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

عطيَّة، محسن علي. (2008). **مهارات الاتِّصال اللُّغويّ وتعليمها** (ط 1). دار المناهج، الأردنّ.

العلونى، عزيزة. (2011). **فعاليَّة برنامج تعليميٍّ إلكترونيٍّ في تنمية بعض من مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة علوم الأسرة، جامعة المطيبة، المملكة العربيَّة السَّعوديَّة.

علي، قيس، وحموك، وليد. (2014). **الدَّافعيَّة العقليَّة: رؤية جديدة** (ط 1). مركز ديبونو لتعليم التَّفكير، الأردنّ.

العموش، زهور، والخوالدة، تيسير. (2021). **درجة الذَّكاء العاطفيّ لدى مديرات رياض الأطفال في لواء الرَّصيفة وعلاقتها بدرجة الولاء التَّنظيمي من وجهة نظر المعلِّمات** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردنّ.

العنانيُّ، حنان عبد الحميد. (2014). الذَّكاء العاطفيُّ وعلاقته بالنَّمط القياديّ لدى معلِّمي رياض الأطفال والمدارس الأساسيَّة في منطقة الأغوار الوسطى. **المجلَّة التَّربويَّة، 28**(110)، 553 – 598.

عيسى، إيهاب، والمصريُّ، عامر. (2018). **الذَّكاء العاطفيُّ والذَّكاء الاجتماعيُّ** (ط1). المجموعة العربيَّة للتَّدريب والنَّشر، القاهرة، مصر.

الغالبيُّ، طاهر، وعلي، ليلى. (2015). دور الذكاء العاطفي في تعزيز سلوكيات القيادة التحويلية من خلال التأثير الوسيط للحكمة. **مجلَّة جامعة البصرة، 8**(15)، 195-209.

الغامديُّ، أثير عائض سالم .(2023). دور الأركان التَّعليميَّة في تنمية الاستعداد اللُّغويّ لدى الطِّفل من وجهة نظر معلِّمات رياض الأطفال. **المجلَّة العربيَّة للإعلام وثقافة الطِّفل**، ع 24 ، 329 - 362.

غباري، ثائر أحمد، وأبو شعيرة، خالد محمَّد. (2011). **علم النَّفس اللُّغويّ**. مكتبة المجتمع العربيّ، عمَّان.

غبيش، ناصر. (2012). **تهيئة طفل ما قبل المدرسة للقراءة والكتابة**، جامعة المنيا، كلِّيَّة رياض الأطفال.

الغريري، ماجدة بنت عبد الله. (2023). تأثير أبعاد الذَّكاء الوجدانيّ على مستوى النَّجاح المهنيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال من وجهة نظرهنَّ في ضوء بعض المتغيِّرات. **مجلة كلِّيَّة التَّربية**، جامعة طنطا، **89**(1)، 1310 -1375.

فرغلي، أماني سيد. (2011). **أثر برنامج لتنمية الذَّكاء الوجدانيّ في السُّلوك القياديّ والمكانة السُّوسيومتريَّة والتَّحصيل الدِّراسيّ لدي تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ** [رسالة دكتوراة غير منشورة]. معهد الدِّراسات التَّربوية، جامعة القاهرة.

الفقي، مدحت عبد المحسن. (2010). الذَّكاء الانفعاليُّ وعلاقته بالتَّفاعل الاجتماعيَّة وفاعليَّة الذَّات لدى عيِّنة من معلِّمي ومعلِّمات المرحلتين الابتدائيَّة والثَّانويَّة بمصر والسَّعوديَّة. **مجلة كلِّيَّة التَّربية** بجامعة بنها، **21**(83)، 315 – 232 .

فهمي، عاطف عدلي. (2004). **معلِّمة الرَّوضة** (ط1). دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

فودة، ريم عبد الوهَّاب. (2012). **فعاليَّة برنامج لتنمية الانتباه السَّمعيّ والبصريّ لدى عيِّنة من التَّلاميذ ذوي الإعاقة العقليَّة القابلين للتَّعلُّم** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية، جامعة المنصورة.

القصَّاص، هدير هشام. (2020). دراسة تحليليَّة مقارنة للذَّكاء الوجدانيّ في ضوء النَّتائج المفسِّرة: دراسة نظريَّة. **مجلَّة كلِّيَّة التَّربية في العلوم النَّفسيَّة**، 44(2)، 355 – 377.

قطامي، يوسف. (2000). **نموُّ الطِّفل المعرفيُّ** (ط1). الأهليَّة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردنّ.

القيسيُّ، خولة ، والشَّمَّريُّ، مرَّة. (2018). مهارة التَّحدُّث لدى أطفال الرَّوضة. **مجلَّة البحوث التَّربويَّة والنَّفسيَّة**، ع 56، 573 –597.

كاظم، سميرة، والعَزَّاوي، محمَّد، والمختار، علي. (2008). المكانة الاجتماعيَّة لطفل الرَّوضة بين أقرانه وعلاقتها ببعض المتغيِّرات في مدينة بغداد. **مجلَّة البحوث النَّفسية والتَّربوية**، جامعة بغداد، **2008**(19)، 56.

كرم الدِّين، ليلى. (2003). لغة أبنائنا: نموُّها السَّليم وتنميتها. **مجلَّة خطوة**، ع20. المجلس العربيُّ للطُّفولة والتَّنمية، القاهرة.

الكيَّال، مختار. (2008). الإسهام النِّسبيُّ لمكوِّنات الذَّكاء الوجدانيِّ والذَّكاء المعرفيِّ وتنظيم الذَّات في التَّنبُّؤ بالأداء المهنيِّ للمعلِّمين والأداء الأكاديميِّ للطُّلَّاب بالمرحلة الثَّانوية: دراسة في نمذجة العلاقات. **مجلَّة كلِّيَّة التَّربية بجامعة عين شمس، 32** (1)، 9–51.

المبارك، عبد الصَّادق، وسعيد، محمَّد، والأصمُّ، ليلى، والأصمُّ، جمي. (2019). دور معلِّمة الرَّوضة في تفعيل أركان الأنشطة التَّعليميَّة ومدى تأثيرها لدى أطفال مرحلة الطُّفولة المبكِّرة. **مجلَّة النِّيل الأبيض للدِّراسات والبحوث**، ع13، 89 – 116.

محمَّد، جيهان ، وبصفر، خديجة. (2020). **طرق تدريس رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة** (ط2). مكتبة الرُّشد للنَّشر.

محمَّد، زينب أحمد. (2010). **محاكاة بعض الوسائط التَّثقيفيَّة دراميًّا لتنمية مهارات التَّواصل لدى طفل ما قبل المدرسة** [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلِّيَّة رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

محمَّد، عايدة ذيب عبد الله. (2014). دور معلِّمات الرَّوضة في تنمية الذَّكاء الانفعاليِّ لدى الأطفال. **مجلَّة كليَّة التَّربية للبنات، 25**(4)، 1051 – 1066.

محمَّد، عواطف إبراهيم. (1987). **نمو المفاهيم العلميَّة والطُّرق الخاصَّة برياض الأطفال**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

مخيمر، سمير كامل. (2013). الذَّكاء الانفعاليُّ وعلاقته بالاحتراق النَّفسيِّ لدى معلِّمي الصَّفِّ الأول الأساسيِّ بقطاع غزَّة. **مجلَّة البحث العلميِّ في التَّربية**، 1(14)، 9–32.

مردان، نجم الدِّين. (2005). **النُّموُّ اللُّغويُّ وتطويره في مرحلة الطِّفولة المبكِّرة**. مكتبة الفلاح للنَّشر والتَّوزيع، الكويت.

مسعود، نادية. (1990). **أثر برنامج مقترح في تنمية بعض المهارات اللُّغويَّة والاتِّجاهات الدِّينيَّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ** [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة طنطا.

المطيريُّ، سارة، والحراملة، أحمد. (2023). **مستوى مهارات الذَّكاء العاطفي لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال المبكِّرة كما تدركها معلِّمات رياض الأطفال في محافظة الزّلفيّ** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حفر الباطن.

مغربي، عبد الله، والسُّليمانيُّ، محمَّد. (2008). **الذَّكاء الانفعاليُّ وعلاقته بالكفاءة المهنيَّة لدى عيّنة من معلِّمي المرحلة الثَّانويَّة بمكَّة المكرَّمة** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، السَّعوديَّة.

مصطفى، فهيم. (1998). **الطِّفل والقراءة**. الدَّار المصريَّة اللُّبنانيَّة، القاهرة.

مصطفى، فهيم. (2001). **مشكلات القراءة من الطُّفولة إلى المراهقة: التَّشخيص والعلاج**. دار الفكر العربيّ، القاهرة.

ابن منظور، محمَّد بن مكرم. (711هـ). **لسان العرب** (ط 3). جدار صادر، بيروت، لبنان، 1993.

النَّاشف، هدى. (1999). **إعداد الطِّفل للقراءة والكتابة**. دار الفكر العربيّ. القاهرة، مصر.

النَّاشف، هدى محمود. (2007). **تنمية المهارات اللُّغويَّة لأطفال ما قبل المدرسة**. دار الفكر العربيّ، القاهرة، مصر.

النَّحَّال، أسماء حمد محمد. (2015). **أثر استخدام الدِّراما على تنمية المفاهيم ومهارات التَّفكير الرِّياضيّ لدى طالبات الصَّفِّ السَّادس الأساسيّ** [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية، الجامعة الإسلاميَّة، غزَّة، فلسطين.

النَّوايسة، أديب، والقطاونة، إيمان. (2015). **النُّموُّ اللُّغويُّ والمعرفيُّ للطِّفل**. دار الإعصار ومكتبة المجتمع العربيّ، عمَّان، الأردنّ.

نور إلهي، سوسن، ومحجوب، إلهامي. (2009). **علاقة الذَّكاء الوجدانيّ بالاتِّجاهات الوالديَّة للتَّنشئة الاجتماعيَّة كما تدركها طالبات مرحلتي التَّعليم الثَّانويّ والجامعيّ بمدينة مكَّة المكرَّمة** [رسالة دكتوراة غير منشورة]. كلِّيَّة التَّربية للبنات، جامعة أم القرى، السَّعوديَّة.

نيروخ، سميرة. (2005). **برنامج نور لتنمية مهارات التَّواصل اللُّغويّ في رياض الأطفال**، إصدار جمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلاميَّة، مركز الإيمان للطُّفولة.

الهاشميُّ، عبد الرَّحمن، والعزاويُّ، فائزة محمَّد. (2007). **دراسات في مناهج اللُّغة العربيَّة وطرائق تدريسها**. الورَّاق للنَّشر والتَّوزيع، بيروت.

هبري، منال. (2017). الذَّكاء الوجدانيُّ والتَّوافق النَّفسيُّ لدى المعلِّم: دراسة إحصائيَّة لعيِّنة من المعلِّمين في الأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسِّط، ثانوي): دراسة ميدانيَّ بولاية تيارت. **مجلَّة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط بالجزائر**، ع 2017، 64-78.

الهنيديُّ، منال عبد الفتاح. (2008). **التَّربية الفنِّيَّة لطفل الرَّوضة**. دار المسيرة، عمَّان.

اليحيى، هديل بيت عليٍّ. (2024). العلاقة بين مستوى الذَّكاء العاطفيّ وأساليب مواجهة ضغوط البيئة الأكاديميَّة: دراسة ميدانيَّة على عيِّنة من طُلَّاب وطالبات العلاقات العامَّة. **مجلَّة جامعة الملك عبد العزيز للاتِّصال والدِّراسات الإعلاميَّة**، 1(1)، 119 – 157.

يونس، فتحي علي.(2014). **اتِّجاهات حديثة وقضايا أساسيَّة في تعليم القراءة وبناء المنهج**. مكتبة وهبة، القاهرة.

ثانيًا– المراجع الأجنبيَّة:

Abraham, R. (2000). The Role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional intelligence outcome relationship, **Journal of Psycology**, 134(2), 169-186.

Bar-on, R. (2000). **Emotional and social insights from the emotional Quotient inventory in reuven -Bar-on and James d.a Parker the Hand book of emotional intelligence, theory development assessment and application at home and in the work place**, Bass, inc, san franciso, Jossey.

Bar_on R. (2006). The Bar-on Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). **Psicothema**. 18(1). 13-25.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2019). Emotion regulation skills training enhances teacher well-being: A randomized controlled trial. **Emotion**, **19**(2), 276-285.

Brodin, J & Renblad, K. (2018). Improvement of preschool children's speech and language skills. **Early Child Development and Care**, **190**(14), 2205-2213 .

Cakirpaloglu, D., Cakirpaloglu, B., Lemrová, S., Kvapilov, B. (2023). The Relationship between Prosocial Behaviour and Emotional Intelligence in Teachers. **Journal of Education and Instruction**. **13** (2), 262-268.

Cooper R. K. & Sawaf ،A. (1997). **Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organization**. Grosset/Putnam. New York.

Cosgrove, M. (1992). **Inside learning centers**. ERIC Document Reproduction Service, No. ED356 875.

Curtis, J. (1973). **Disorders of articulation in Speech handicapped school children**, New York.

Dahmer, M. (2010). **Phonological awareness in the kindergarten classroom: How do teachers perceive this essential link from oral communication to reading skill development** [Doctoral dissertation]. Liberty University, Pro Quest Dissertations Publishing.

Dulewicz, V. & Higgs, M. (2003). Measuering emotional intelligence: content, construct and criterion - related validity. **Managerial psychology**, **18**(5), 405-420.

Gardner, L. & Stough, C. (2002). Examining the Relationship between Leadership and Emotional Intelligence in Senior Level Managers. **Leadership and Organisational Development**, **23**(2)،(68-78).

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. Bantam Books, New York.

Goleman. D. (1999): The Emotional intelligent worker. **Futurist**, **33**(3),14-19.

Guo, Y. (2022). Exploring kindergarten teachers' classroom practices and beliefs in writing. **Reading & writing**, **35** (2), 457-478.

Harris, A., & Sipay, E. (1979). **How to Teach Reading**. Longment Inc, New York.

Harrod, N. & Scheer, S. (2005). An Exploration of addescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. **Journal of Adolescence**, 40(159), 503- 512.

Heliman, D. (1988). **Principles and Practices in Teaching Reading** (Sixth Edition) .Bell & Howell Company.

Jeloudar, S., Suraya, A., Roslan, S., & Nor, S. (2011). Teacher's emotional intelligence and its relation with classroom discipline strategies based on teachers and student's perception. **Journal of Psychology**, **2**(2),95-102.

Jons, G. (2015). Literary Interaction in Urban Storytelling Events for Children, **Linguistics and Education**, **19**(1), 37-55.

Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. **Personality and Individual Differences**, **35** (3), 641-658.

Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). **What is emotional intelligence? Cited in P. Salovey & D. Sluyter (Eds), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators**. New York: Basic Books.

Mayer J. D. Caruso. D. R. & Salovey ،P. (1999a). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. **Intelligence**, 17(4), 433-442.

Mayer, J.D (1999b). **Emotional intelligence: popular or scientific psychology**. American psychological Association Montior (APA), 1-3.

Morrow, L. (2004). **Literacy development in the early years: Helping children read and write**. Boston: Allyn and Bacon.

Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. **Emotional intelligence: An international handbook**, 31-50.

Newman, M. (2008). **Emotional Capitalists - The New Leaders**. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.

Noe, J. (2012). **The Relationship Between Principals Emotional Intelligence Quotient School Culture** [Doctoral dissertation]. Liberty University, USA.

Panagopoulos, T. (2024). **The Predictive Correlation between Emotional Intelligence and Burnout among Teachers** [Doctoral dissertation].Grand Canyon University. Phoenix, Arizona.

Paschal, A. (2023). **Emotional Intelligence and Burnout: A Correlational Study of Primary School Teachers in Thailand** [Doctoral dissertation]. Northcentral University. San Diego, California.

Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. **School Psychology International** .**31**(1). 60-70.

Read, M. Mary. (1927). **AN Investigations of Practices in First Grade admission and Promotion**, Teacher College, Collombia University, New York.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence, **Imagination, Cognition and personality**, No.9, 185-211.

Simsek, O. (2015). A study on preschool children name writing skills and writing readiness skills. **Educational Research and Reviews**, **10**(5), 512-522.

Stoodt, B. (1989). **Reading Instruction, (Second Edition)**. Harper & Row.

Sumathy, L., Tabrizi, A., & Zoghi, M. (2013). On the Relationship between Emotional Intelligence and Teachers' Self-efficacy in High School and University Contexts. **India International Journal**, N. 71, 2230-9136.

Sumathy, L. & Madhavi. C. (2015). Influence of Emotional Intelligence on Decision Making by Leaders. **American International Journal of Social Science**, **4**(1), 134-140.

Weining, O. (2004). Ready of not: Some psychological aspects of readiness in relation to learning. **Effectiveness education**, **93**(2), Retrieved Oct.

Weiss, M. (2008). **Increasing receptive, expressive and ovrall language skills in language-delayed preschool students** [Doctoral dissertation]. united states flordia: Nova, Southeastern Uni.

Yilmaz, Gizem & Aktas, Bilge. (2023). Investigation of the Relationship between Secondary School Teachers' Teaching Styles, Self-Efficacy, and Emotional Intelligence Levels. **International Electronic Journal of Elementary Education**, **16** (2). 279-294.

ملحق (1): استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة والذَّكاء العاطفيِّ بصورتها الأوَّلية (تطوير الباحث).

عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

برنامج أساليب التَّدريس

الموضوع: تحكيم استبانة

الاسم الثُّلاثي للمحكِّم:	
الدَّرجة العمليَّة:	
التَّخصُّص:	
مكان العمل:	

تحية وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة علميَّة بعنوان : " **واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيِّ لديهن في فلسطين**". وهي دراسة تقدَّم استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس الطُّفولة المبكِّرة من جامعة القدس.

أرجو منكم مشكورين قراءة فقرات الاستبانات المرفقة، والتكرُّم بتحكيمها من حيث انتماء الفقرات للمجال، وسلامة اللُّغة وصحَّة التَّعبير.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث: إياد سويطي – الخليل

عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

برنامج أساليب التَّدريس

استبانة

حضرة الأخت معلِّمة الرَّوضة المحترمة

تحية طيِّبة وبعد:

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان " **واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهن في فلسطين**". وهي دراسة تقدَّم استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس الطُّفولة المبكِّرة من جامعة القدس.

ومن أجل استقصاء واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهن، ولثقتنا العالية بكِ وبحرصكِ على كلِّ ما يخدم العمليَّة التَّربويَّة، فإنَّني أضع بين يديكِ هذه الاستبانة، راجيًا منكِ قراءة فقراتها، والإجابة عنها بكلِّ شفافيَّة ودقَّة وموضوعيَّة، وذلك بوضع علامة (X) مع الفقرة الَّتي تتَّفق ووجهة نظرك، علمًا أنَّ البيانات الَّتي سيتمُّ جمعها في هذه الاستبانة ستعامل بسرِّيَّة تامَّة، ولن تستخدم إلَّا لأغراض البحث العلميّ فقط. كما ويرجى العلم بأنَّه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة إنَّما هي وجهات نظر تعبِّر عن رأي أصحابها.

شاكرًا لكِ حسن التَّعاون

الباحث: إياد سويطي – الخليل

إشراف: الأستاذ الدُّكتور إبراهيم عرمان

القسم الأوَّل: المعلومات الأوَّليَّة.

1. المؤهِّل العلميُّ: □ أقلّ من بكالوريوس □ بكالوريوس فأعلى
2. سنوات الخبرة: □ أقلُّ من 5 سنوات □ 5–10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات
3. نوع الرَّوضة: □ حكوميَّة □ خاصَّة

القسم الثَّاني: استبانة قياس واقع التَّهيئة اللغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات.

المعلِّمة الكريمة، تحيَّة وبعد:

فيما يلي مجموعة من العبارات، والمطلوب أن تضعي علامة (x) للاختيار المناسب، وتذكَّري بأنَّ إجابتك سوف تستخدم لغرض علميٍّ محض، ولن يطَّلع عليها أحد سوى الباحث، ولذلك لا تتردَّدي في إعطاء الإجابة الَّتي تنطبق عليك.

الرَّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسِّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
		5	4	3	2	1
البعد الأوَّل: البيئة المادِّيَّة والصَّفيَّة						
.1	تقع الرُّوضة في مكان هادئ بعيدًا عن الضَّوضاء والشَّوارع المزدحمة.					
.2	تتوافر في الرَّوضة قاعات ومرافق كافية ومناسبة لحاجات الأطفال.					
.3	يتوافر في الرَّوضة مساحات خارجيَّة وداخليَّة مناسبة للَّعب وتنفيذ الأنشطة.					
.4	تراعي الرَّوضة الذَّوق الجماليّ للبيئة الصَّفِّيَّة.					
.5	يتوافر في الرَّوضة أثاث متين ومريح ومناسب لحجم الطِّفل.					
.6	قاعات النَّشاط مقسَّمة إلى أركان تربويَّة.					
.7	يوجد في الرَّوضة مكان لحفظ الأدوات والألعاب والوسائل التَّعليميَّة.					
.8	تدعم قاعة النَّشاط بموادّ تعزِّز مهارات الاستعداد اللُّغويّ.					
.9	تدعم الأركان بلافتات تتضَّمن بعض القوانين أو الإرشادات.					
.10	تنظِّم المعلِّمة جدولًا للأعمال اليوميَّة أو الأسبوعيَّة.					

.11	توفر المعلّمة لوحة بأسماء الأطفال وصورهم في المكان المخصَّص لأغراضه الشَّخصية.					
البعد الثَّاني: أساليب التَّدريس						
.12	أستخدم أسلوب القصَّة في تعليم الأطفال.					
.13	أستخدم الدراما والمسرح في تعليم الأطفال.					
.14	أنوِّع في أساليب التَّقويم.					
.15	أوظِّف الوسائل التِّكنولوجيَّة في تنفيذ الأنشطة.					
.16	أنظِّم للأطفال رحلات وزيارات ميدانيَّة بهدف تعزيز خبراتهم.					
.17	أشجِّع الأطفال على العمل ضمن فريق.					
.18	أتدرَّج مع الأطفال من الوسائل المحسوسة إلى المجرَّدة.					
.19	أراعي الفروق الفردية أثناء تنفيذ الأنشطة المختلفة.					
.20	أساعد الأطفال على الكشف عن ميولهم من خلال الأنشطة المختلفة.					
البعد الثَّالث: التَّهيئة للاستماع						
.21	أخصِّص جزءًا من اليوم لقراءة القصص بصوت واضح ومعبِّر.					
.22	أشجِّع الأطفال على الاستماع إلى بعضهم بعضًا أثناء الأنشطة.					
.23	أقدِّم للأطفال تعليمات واضحة قبل البدء بأيّ نشاط.					
.24	أدرِّب الأطفال على تمييز الاختلاف والتَّشابه بين الأصوات المألوفة الَّتي يسمعونها.					
.25	أخصِّص وقتًا لكلِّ طفل للاستماع إلى تجاربه ومشاعره ورغباته.					
.26	أتأكَّد من استجابة الأطفال الصَّحيحة للرَّسائل المسموعة أثناء التَّفاعل الصَّفِّي.					
.27	أدرِّب الأطفال على إعادة سرد ما سمعوه كتذكر أحداث قصَّة.					
.28	أدرِّب الأطفال على تمييز أصوات اللُّغة المنطوقة.					
البعد الرَّابع: التَّهيئة للتَّحدُّث						
.29	أوظِّف الدّراما لحثِّ الأطفال على الحديث بتلقائيَّة.					

.30	أستخدم الأسئلة المفتوحة تشجيعًا للأطفال على التَّفكير والتَّأمُّل.					
.31	أستخدم بطاقات المحادثة تشجيعًا للأطفال على وصف ما يرونه بلغتهم الخاصَّة.					
.32	أقدِّم للأطفال نماذج للوصف والتَّعبير وتشجِّع الأطفال على تقليدها.					
.33	أدرِّب الأطفال للرَّدِّ على الأسئلة المطروحة عليهم.					
.34	أطلبُ من الأطفال سرد قصص أو وصف أحداث مرَّت بهم.					
.35	أنظِّم أنشطة جماعيَّة تشجِّع الأطفال على الحوار والنِّقاش والتَّفاوض.					
البعد الخامس: التَّهيئة للقراءة						
.36	أساعد الأطفال على ربط اسمهم ببطاقة الحرف الأوَّل في لوحة الحروف.					
.37	أعرض الحروف والكلمات داخل الغرفة الصَّفِّيَّة لتذكير الأطفال بها.					
.38	أساعد الأطفال على اكتساب مهارة التَّصنيف البسيط.					
.39	أدرِّب الأطفال على نطق أصوات الحروف من مخارجها الصَّحيحة.					
.40	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين المؤتلف والمختلف من الصُّور والأشكال والحروف وغيرها.					
.41	أدرِّب الأطفال على تمييز الحروف المتشابهة في شكلها.					
.42	أدرِّب الأطفال على تمييز الاتِّجاهات.					
.43	أدرِّب الأطفال على إدراك وتمييز الألوان.					
.44	أستخدم القصص المصوَّرة لجذب انتباه الأطفال وتشجيعهم على القراءة.					
البعد السَّادس: التَّهيئة للكتابة						
.45	أدرِّب الأطفال على نسخ الأشكال الهندسيَّة المختلفة.					
.46	أهيِّئ الأطفال لمفاهيم السَّطر والجملة والكلمة والحرف.					
.47	أدرِّب الأطفال على مسك القلم واستخدامه بصورة صحيحة.					
.48	أدرِّب الأطفال على الكتابة في خطوط مستقيمة.					

.49	أشجِّع الأطفال على المحاكاة بالرَّسم.					
.50	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين أحجام الأشياء.					
.51	أدرِّب الأطفال على تتبع مسارات الأشياء .					
.52	أدرِّب الأطفال على تشكيل الحروف بالمعجون أو الصِّلصال.					
.53	أساعد الأطفال على تنمِّية قدرتهم على القصِّ واللَّصق.					

القسم الثَّالث: استبانة الذَّكاء العاطفيُّ.

المعلِّمة الكريمة، تحيَّة وبعد:

فيما يلي مجموعة من العبارات الَّتي تشير إلى شعورك وسلوكك نحو بعض الموضوعات أو المواقف، والمطلوب أن تضعي علامة (x) الَّتي تناسب انطباق الفقرة عليك، وتذكَّري بأنَّ إجابتك سوف تستخدم لغرض علميٍّ محض، ولن يطَّلع عليها أحد سوى الباحث؛ ولذلك لا تتردَّدي في إعطاء الإجابة الَّتي تعتقدين أنَّها تنطبق عليك.

الرَّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسِّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
		5	4	3	2	1
البعد الأوَّل: المهارات الشَّخصية						
.54	أعبِّر عن مشاعري تجاه زميلاتي بسهولة.					
.55	أحاول فهم مشاعر الأطفال بوضوح.					
.56	أحافظ على دافعيَّة عالية تجاه العمل.					
.57	أتحكَّم في ردود فعلي تجاه المواقف المختلفة داخل الصَّفِّ.					
.58	أتقبَّل النَّقد البنَّاء من زميلاتي.					
.59	أنظِّم وقتي بفاعليَّة لتحقيق أهدافي.					
البعد الثَّاني: المهارات الاجتماعيَّة						
.60	أحاول تفهم احتياجات الطِّفل العاطفيَّة.					
.61	أقدِّم الدَّعم العاطفيَّ للأطفال عند الحاجة.					
.62	أدعم زميلاتي في العمل عند الحاجة.					
.63	أتجنَّب إيذاء مشاعر زميلاتي في الرَّوضة.					

.64	أستمع بفاعليَّة إلى مشاعر الأطفال وأفكارهم.					
.65	أشجِّع الأطفال على التَّعاون فيما بينهم.					
.66	أحلُّ النِّزاعات بين الأطفال بطرائق بنَّاءة.					
.67	أجيد العمل ضمن فريق مع زميلاتي في الرَّوضة.					
البعد الثَّالث: مهارات إدارة الضُّغوط						
.68	أحدِّد أولويَّات المهام اليوميَّة.					
.69	أواجه ضغوط العمل بتفكير إيجابيٍّ.					
.70	أحافظ على بيئة صفِّية منظَّمة.					
.71	أمتلك القدرة على تهدئة نفسي.					
.72	أستطيع تحقيق التَّوازن بين العمل والحياة الشَّخصيَّة.					
.73	أطلب المساعدة من زميلاتي أو المسؤولين عند الحاجة.					
البعد الرَّابع: القدرة على التَّكيُّف						
.74	أستخدم أساليب تعليمية جديدة تلبِّي احتياجات الأطفال.					
.75	أتعامل مع التَّغييرات في بيئة العمل بشكل مرن (مثل التَّغيُّرات في الإدارة).					
.76	أجيد حلَّ المشكلات.					
.77	أستخدم استراتيجيَّات مختلفة لحلِّ المشكلات في العمل.					
.78	أساعد الأطفال على التَّكيُّف مع البيئات المختلفة.					
.79	أتعلَّم من تجاربي لتحسين أدائي المستقبليّ.					
.80	أحافظ على موقف إيجابيٍّ في المواقف الصَّعبة.					
البعد الخامس: المزاج العامُّ						
.81	أحافظ على مزاج إيجابيٍّ في مكان العمل.					
.82	أنشر التَّفاؤل بين الأطفال من خلال تعزيز الأفكار الإيجابيَّة.					
.83	أحرص على بثِّ روح المرح والإيجابيَّة في أثناء تنفيذ الأنشطة التَّعليميَّة.					
.84	أحافظ على حماسي أثناء تنفيذ الأنشطة التَّعليميَّة.					
.85	أشعر بالثِّقة بنفسي.					
.86	أشعر بالرِّضا عن أدائي في مكان العمل.					
.87	أعرف كيف أقضي أوقاتًا جيِّدة مع الأطفال.					

ملحق (2): أسماء المحكِّمين*

الرَّقم	الاسم	الدَّرجة العلميَّة	مكان العمل – الدَّولة
.1	أ.د. عفيف زيدان	دكتوراة	جامعة القدس – فلسطين.
.2	أ.د. محمَّد شاهين	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة – فلسطين.
.3	أ.د. نعمات شعبان علوان	دكتوراة	جامعة الأقصى – غزَّة – فلسطين.
.4	د. إبراهيم المصري	دكتوراة	جامعة الخليل – فلسطين.
.5	د. أمنية أمين محمَّد	دكتوراة	جامعة الإسكندريَّة – مصر.
.6	د. إنتصار عواودة	دكتوراة	جامعة الخليل– فلسطين.
.7	د. إيناس ناصر	دكتوراة	جامعة القدس– فلسطين.
.8	د. سعاد فضل العبد	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة– فلسطين.
.9	د. عايد الحموز	دكتوراة	هيئة التَّدريب العسكريّ لقوى الأمن الفلسطينيّ.
.10	د. عبد الكريم عشيرة	دكتوراة	جامعة بوليتكنيك فلسطين
.11	د. عبد النَّاصر سويطي	دكتوراة	جامعة الخليل– فلسطين.
.12	د. علي الأعرج	دكتوراة	جامعة القدس– فلسطين.
.13	د. محسن عدس	دكتوراة	جامعة القدس– فلسطين.
.14	د. محمَّد أبو فنون	دكتوراة	جامعة الخليل– فلسطين.
.15	د. محمَّد محَّمد مرزوق	دكتوراة	المدرسة الفنِّيَّة المتقدِّمة لتكنولوجيا الطَّاقة النَّوويَّة – مصر.
.16	د. منير كرمة	دكتوراة	جامعة بوليتكنيك فلسطين – فلسطين.
.17	د. كامل العمايرة.	دكتوراة	جامعة الخليل – فلسطين.
.18	أ. أماني شريم	ماجستير	وزارة التَّربية والتَّعليم– فلسطين
.19	أ. ديما شتات	ماجستير	جامعة بوليتكنيك فلسطين – فلسطين.
.20	أ. محمود أبو رضوان	ماجستير	جامعة بوليتكنيك فلسطين – فلسطين.
.21	أ. نجاح حرب	ماجستير	مشرفة تربويَّة لرياض الأطفال – وزارة التَّربية والتَّعليم – فلسطين.
.22	أ. أحلام حجازي	بكالوريوس	مشرفة تربويَّة لرياض الأطفال – وزارة التَّربية والتَّعليم – فلسطين.
.23	أ. ندى سباعنة	بكالوريوس	قسم الإرشاد والإصلاح الأسري بمحكمة جنين– فلسطين.

* تمَّ ترتيب أسماء المحكِّمين حسب الرُّتبة العلميَّة، ثمَّ هجائيًّا.

ملحق (3): استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة بصورتها النِّهائيَّة (تطوير الباحث)

عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

برنامج أساليب التَّدريس

استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة

حضرة الأخت معلِّمة الرَّوضة المحترمة

تحية طيِّبة وبعد:

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان " **واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهن في فلسطين**". وهي دراسة تقدَّم استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس الطُّفولة المبكِّرة من جامعة القدس.

ومن أجل استقصاء واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهن، ولثقتنا العالية بكِ وبحرصكِ على كلِّ ما يخدم العمليَّة التَّربويَّة، فإنَّني أضع بين يديكِ هذه الاستبانة، راجيًا منكِ قراءة فقراتها، والإجابة عنها بكلِّ شفافيَّة ودقَّة وموضوعيَّة، وذلك بوضع علامة (X) مع الفقرة الَّتي تتَّفق ووجهة نظرك، علمًا أنَّ البيانات الَّتي سيتمُّ جمعها في هذه الاستبانة ستعامل بسرِّيَّة تامَّة، ولن تستخدم إلَّا لأغراض البحث العلميّ فقط. كما ويرجى العلم بأنَّه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة إنَّما هي وجهات نظر تعبِّر عن رأي أصحابها.

شاكرًا لكِ حسن التَّعاون

الباحث: إياد سويطي – الخليل

إشراف: الأستاذ الدُّكتور إبراهيم عرمان

المعلومات الأوَّليَّة:

1. المؤهِّل العلميُ: □ أقلّ من بكالوريوس □ بكالوريوس فأعلى
2. سنوات الخبرة: □ أقلُّ من 5 سنوات □ 5–10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات
3. نوع الرَّوضة: □ حكوميَّة □ خاصَّة

المعلِّمة الكريمة، تحيَّة وبعد:

فيما يلي مجموعة من العبارات، والمطلوب أن تضعي علامة (x) للاختيار المناسب، وتذكَّري بأنَّ إجابتك سوف تستخدم لغرض علميٍّ محض، ولن يطَّلع عليها أحد سوى الباحث، ولذلك لا تتردَّدي في إعطاء الإجابة الَّتي تنطبق عليك.

الرَّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسِّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
		5	4	3	2	1
.1	أنظِّم لوحة مكبَّرة للرُّوتين اليوميّ تحوي على المهامِّ مقرونة بالصُّور.					
.2	أنظِّم لوحة مكبَّرة للحضور والغياب تحوي على اسم الطِّفل وصورته.					
.3	أدعم بيئة الصَّفِّ بمسمَّيات الأشياء مقرونة بالصُّور.					
.4	أعرض كلمات الموضوع المستهدف على الحائط داخل الغرفة الصَّفِّية لتذكير الأطفال بها.					
.5	أزوِّد ركن اللُّغة بمواد لغويَّة مناسبة كالبطاقات.					
.6	أوظِّف أسلوب سرد القصَّة في تعليم الأطفال.					
.7	أستخدمُ أساليب متنوِّعة لتقييم لغة الأطفال.					
.8	أوظِّف الألعاب التَّربويَّة بهدف تنمية لغة الأطفال.					
.9	أوظِّفُ الوسائل التِّكنولوجيَّة في تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة.					
.10	أنظِّم جولات ميدانيَّة للأطفال بهدف تعزيز خبراتهم اللُّغويَّة.					
.11	أتدرَّج مع الأطفال من الوسائل المحسوسة إلى المجرَّدة أثناء تنفيذ أنشطة اللُّغة.					
.12	أراعي الفروق الفرديَّة أثناء تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة.					
.13	أشجِّعُ الأطفال على الاستماع إلى بعضهم بعضًا أثناء الأنشطة.					
.14	أقدِّمُ للأطفال إرشادات واضحة قبل البدء بأيّ نشاط.					

.15	أخصِّص جزءًا من اليوم لرواية القصص بصوت واضح.					
.16	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين أصوات اللُّغة المنطوقة.					
.17	أتيحُ الفرصة للأطفال لإعادة سرد ما سمعوه بتسلسل.					
.18	أستخدمُ الأسئلة المفتوحة تشجيعًا للأطفال على التَّفكير والتَّأمُّل.					
.19	أوظِّفُ الدّراما لحثِّ الأطفال على التَّحدُّث بتلقائيَّة.					
.20	أستخدمُ بطاقات المحادثة تشجيعًا للأطفال على وصف ما يرونه بلغتهم الخاصَّة.					
.21	أنظِّمُ أنشطة جماعيَّة تشجِّع الأطفال على الحوار والنِّقاش.					
.22	أشجِّع الأطفال على الحديث عن مشاعرهم وأفكارهم بوضوح.					
.23	أشجِّع الأطفال على استخدام الإيماءات وتعابير الوجه أثناء التَّعبير عن أفكارهم.					
.24	أساعدُ الأطفال على ربط الحرف الأول من اسمهم بالحرف المناسب على لوحة الحروف.					
.25	أدرِّب الأطفال على إمساك الكتاب بوضع مستقيم.					
.26	أدرِّب الأطفال على تقليب صفحات الكتاب بشكل صحيح.					
.27	أساعد الأطفال على التَّمييز بين الاتِّجاهات (يمين، يسار، ...).					
.28	أستخدم القصص المصوَّرة الملونة لتشجيع الأطفال على القراءة.					
.29	أدرِّب الأطفال على رسم الأشكال الهندسيَّة المختلفة (خط مستقيم، مربع، ...).					
.30	أدرِّب الأطفال على النُّطق الصَّحيح للحروف.					
.31	أهيِّئُ الأطفال لمفاهيم السَّطر والجملة والكلمة والحرف.					
.32	أدرِّبُ الأطفال على مسك القلم بصورة صحيحة.					
.33	أدرِّب الأطفال على كتابة الحروف بالاتِّجاه الصَّحيح.					
.34	أساعدُ الأطفال على كتابة أسمائهم بشكل صحيح.					
.35	أشجِّع الأطفال على نسخ الكلمات البسيطة.					
.36	أدرِّبُ الأطفال على التَّعليم على النِّقاط (تتبُّع الأثر).					
.37	أشجِّعُ الأطفال على تشكيل الحروف بالمعجون أو الصِّلصال.					
.38	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين الحروف المتشابهة في الشَّكل كالباء والتَّاء.					

ملحق (4): قيم معاملات ارتباط فقرات أداة التَّهيئة اللُّغويَّة بالبعد الَّذي تنتمي إليه وبالأداة ككلٍّ.

رقم الفقرة	الأبعاد – الفقرات	مُعامل الارتباط مع البعد	مُعامل الارتباط مع الدَّرجة الكلّيّة
	البعد الأوَّل: البيئة الصَّفّيّة	**1**	**0.809****
1	أنظِّم لوحة مكبَّرة للرُّوتين اليوميّ تحوي على المهامّ مقرونة بالصُّور.	0.849**	0.576**
2	أنظِّم لوحة مكبَّرة للحضور والغياب تحوي على اسم الطِّفل وصورته.	0.700**	0.598**
3	أدعم بيئة الصَّفِّ بمسمَّيات الأشياء مقرونة بالصُّور.	0.834**	0.659**
4	أعرض كلمات الموضوع المستهدف على الحائط داخل الغرفة الصَّفّيّة لتذكير الأطفال بها.	0.810**	0.664**
5	أزوِّد ركن اللُّغة بمواد لغويَّة مناسبة كالبطاقات.	0.640**	0.648**
	البعد الثَّاني: أساليب التَّدريس	**1**	**0.853****
6	أوظِّف أسلوب سرد القصَّة في تعليم الأطفال.	0.684**	0.574**
7	أستخدمُ أساليب متنوِّعة لتقييم لغة الأطفال.	0.739**	0.707**
8	أوظِّف الألعاب التَّربويَّة بهدف تنمية لغة الأطفال.	0.768**	0.686**
9	أوظِّفُ الوسائل التِّكنولوجيَّة في تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة.	0.602**	0.402*
10	أنظِّم جولات ميدانيَّة للأطفال بهدف تعزيز الخبرات اللُّغويَّة.	0.662**	0.487**
11	أتدرَّج مع الأطفال من الوسائل المحسوسة إلى المجرَّدة أثناء تنفيذ أنشطة اللُّغة.	0.673**	0.642**
12	أراعي الفروق الفرديَّة أثناء تنفيذ الأنشطة اللُّغويَّة.	0.727**	0.714**
	البعد الثَّالث: التَّهيئة للاستماع	**1**	**0.928****
13	أشجِّعُ الأطفال على الاستماع إلى بعضهم بعضًا أثناء الأنشطة.	0.809**	0.727**
14	أقدِّمُ للأطفال إرشادات واضحة قبل البدء بأيّ نشاط.	0.809**	0.860**
15	أخصِّص جزءًا من اليوم لرواية القصص بصوت واضح.	0.826**	0.749**
16	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين أصوات اللُّغة المنطوقة.	0.823**	0.759**
17	أتيحُ الفرصة للأطفال لإعادة سرد ما سمعوه بتسلسل.	0.823**	0.722**
	البعد الرَّابع: التَّهيئة للتَّحدُّث	**1**	**0.901****
18	أستخدمُ الأسئلة المفتوحة تشجيعًا للأطفال على التَّفكير والتَّأمُّل.	0.685**	0.607**
19	أوظِّفُ الدّراما لحثِّ الأطفال على التَّحدُّث بتلقائيَّة.	0.742**	0.642**
20	أستخدمُ بطاقات المحادثة تشجيعًا للأطفال على وصف ما يرونه بلغتهم الخاصَّة.	0.752**	0.786**
21	أنظِّمُ أنشطة جماعيَّة تشجِّع الأطفال على الحوار والنِّقاش.	0.784**	0.773**
22	أشجِّع الأطفال على الحديث عن مشاعرهم وأفكارهم بوضوح.	0.775**	0.673**

23	أشجّع الأطفال على استخدام الإيماءات وتعابير الوجه أثناء التَّعبير عن أفكارهم.	0.890**	0.731**
	البعد الخامس: التَّهيئة للقراءة	**1**	**0.878****
24	أساعدُ الأطفال على ربط الحرف الأول من اسمهم بالحرف المناسب على لوحة الحروف.	0.681**	0.505**
25	أدرِّب الأطفال على إمساك الكتاب بوضع مستقيم.	0.812**	0.729**
26	أدرِّب الأطفال على تقليب صفحات الكتاب بشكل صحيح.	0.871**	0.780**
27	أساعد الأطفال على التَّمييز بين الاتِّجاهات (يمين، يسار، ...).	0.849**	0.764**
28	أستخدم القصص المصوَّرة الملونة لتشجيع الأطفال على القراءة.	0.885**	0.830**
29	أدرِّب الأطفال على رسم الأشكال الهندسيَّة المختلفة (خط مستقيم، مربع، ...).	0.822**	0.734**
30	أدرِّب الأطفال على النُّطق الصَّحيح للحروف.	0.703**	0.615**
	البعد السَّادس: التَّهيئة للكتابة	**1**	**0.869****
31	أهيِّئُ الأطفال لمفاهيم السَّطر والجملة والكلمة والحرف.	0.538**	0.489**
32	أدرِّبُ الأطفال على مسك القلم بصورة صحيحة.	0.812**	0.691**
33	أدرِّب الأطفال على كتابة الحروف بالاتِّجاه الصَّحيح.	0.813**	0.645**
34	أساعدُ الأطفال على كتابة أسمائهم بشكل صحيح.	0.888**	0.712**
35	أشجّع الأطفال على نسخ الكلمات البسيطة.	0.860**	0.790*
36	أدرِّبُ الأطفال على التَّعليم على النِّقاط (تتبُّع الأثر).	0.684**	0.533**
37	أشجّعُ الأطفال على تشكيل الحروف بالمعجون أو الصِّلصال.	0.564**	0.580**
38	أدرِّب الأطفال على التَّمييز بين الحروف المتشابهة في الشَّكل كالباء والتَّاء.	0.783**	0.740**

* دالة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.05)

** دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.01)

ملحق (5): مقياس الذَّكاء العاطفيِّ لبار–أون وجيمس باركر

ترجمة: رزق الله (2006)

الرَّقم	الفقرة	بدرجة عالية	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
1.	استمتع بالتَّسلية.				
2.	أجيد فهم مشاعر الآخرين.				
3.	لدي القدرة على تهدئة نفسي.				
4.	أشعر أنَّني متهيِّج.				
5.	أهتمُّ بما يحدث للآخرين.				
6.	من الصَّعب عليَّ أن أسيطر على غضبي.				
7.	من السَّهل عليَّ إخبار النَّاس بمشاعري.				
8.	أتقبَّل كلَّ من ألتقي به.				
9.	أشعر بالثِّقة بنفسي.				
10.	أتفهَّم عادة كيف يشعر الآخرون.				
11.	لا أتمكَّن من المحافظة على هدوئي.				
12.	أحاول استعمال طرائق مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصَّعبة.				
13.	أعتقد أنَّ معظم الأشياء الَّتي أنجزها سوف تكون مرضية.				
14.	لديَّ القدرة على احترام الآخرين.				
15.	أنزعج بشكل مبالغ به من بعض الأمور.				
16.	من السَّهل عليَّ فهم أشياء جديدة.				
17.	أستطيع التَّحدُّث بسهولة عن مشاعري.				
18.	أفكِّر بأيِّ شخص أفكارًا إيجابيَّة.				
19.	لديَّ أمل بما هو أفضل.				
20.	الحصول على الأصدقاء أمر هامٌّ.				
21.	أتشاجر مع النَّاس.				
22.	باستطاعتي فهم أسئلة صعبة.				
23.	أحب أن أبتسم.				
24.	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين.				
25.	أحاول تفهُّم المشكلة حتَّى أتمكَّن من حلِّها.				

26.	أنا عصبيٌّ.				
27.	لا شيء يزعجني.				
28.	يصعب عليَّ التَّحدُّث عن مشاعري الدَّاخليَّة العميقة.				
29.	أعلم أن الأمور ستصبح على ما يرام.				
30.	أستطيع تقديم إجابات جيِّدة على أسئلة صعبة.				
31.	باستطاعتي وصف مشاعري بسهولة.				
32.	أعرف كيف أقضي أوقاتا جيِّدة .				
33.	عليَّ قول الحقيقة.				
34.	أستطيع الإجابة بطرائق عديدة عن السُّؤال الصَّعب عندما أريد.				
35.	أغضب بسرعة.				
36.	أحبُّ أن أعمل من أجل الآخرين.				
37.	لا أشعر بسعادة كبيرة.				
38.	أستخدم بسهولة طرائق مختلفة في حلِّ المشكلات.				
39.	يتطلَّب كثير من الوقت حتَّى أغضب.				
40.	مشاعري جيِّدة تجاه نفسي.				
41.	أكوِّن أصدقاء بسهولة.				
42.	أعتقد أنِّي الأفضل في كلِّ ما أنجز مقارنة بغيري.				
43.	يسهل عليَّ البوح بمشاعري.				
44.	عند الإجابة عن الأسئلة الصَّعبة أحاول التَّفكير بحلول عديدة.				
45.	أشعر بالاستياء عندما تؤذي مشاعري الآخرين.				
46.	عندما أغضب من أحد أبقى هكذا مدَّة طويلة.				
47.	أنا سعيد بنوعيَّة شخصيتي.				
48.	أجيد حلَّ المشكلات.				
49.	يصعب عليَّ الانتظار في الدَّور .				
50.	أستمتع بالأشياء الَّتي أصنعها.				
51.	أحبُّ أصدقائي.				
52.	ليس لديَّ أيام سيئة.				
53.	لديَّ صعوبة في البوح للآخرين بأسراري.				

54.	أغضب بسهولة.				
55.	أعرف ما إذا كان صديقي غير سعيد.				
56.	أحبُّ شكلي (راض عن جسدي).				
57.	لا أتهرَّب من الامور الصعبة.				
58.	عندما أغضب أتصرَّف من دون تفكير.				
59.	أعرف متى يكون الآخرون غير سعداء حتَّى ولو لم يخبروني بذلك.				
60.	أنا راض عن الشَّكل الَّذي أبدو عليه.				

ملحق (6): استبانة الذَّكاء العاطفيّ بصورتها النِّهائيَّة (تطوير الباحث)

عمادة الدِّراسات العليا

جامعة القدس

برنامج أساليب التَّدريس

استبانة الذَّكاء العاطفيّ

حضرة الأخت معلِّمة الرَّوضة المحترمة

تحية طيِّبة وبعد:

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان " **واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهن في فلسطين**". وهي دراسة تقدَّم استكمالًا لمتطلَّبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التَّدريس في الطُّفولة المبكِّرة من جامعة القدس.

ومن أجل استقصاء واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذَّكاء العاطفيّ لديهن، ولثقتنا العالية بكِ وبحرصكِ على كلِّ ما يخدم العمليَّة التَّربويَّة، فإنَّني أضع بين يديكِ هذه الاستبانة، راجيًا منكِ قراءة فقراتها، والإجابة عنها بكلِّ شفافيَّة ودقَّة وموضوعيَّة، وذلك بوضع علامة (X) مع الفقرة الَّتي تتَّفق ووجهة نظرك، علمًا أنَّ البيانات الَّتي سيتمُّ جمعها في هذه الاستبانة ستعامل بسرِّيَّة تامَّة، ولن تستخدم إلَّا لأغراض البحث العلميّ فقط. كما ويرجى العلم بأنَّه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة إنَّما هي وجهات نظر تعبِّر عن رأي أصحابها.

شاكرًا لكِ حسن التَّعاون

الباحث: إياد سويطي – الخليل

إشراف: الأستاذ الدُّكتور إبراهيم عرمان

المعلومات الأوَّليَّة:

1. المؤهِّل العلميُّ: □ أقلّ من بكالوريوس □ بكالوريوس فأعلى
2. سنوات الخبرة: □ أقلُّ من 5 سنوات □ 5–10 سنوات □ أكثر من 10 سنوات
3. نوع الرَّوضة: □ حكوميَّة □ خاصَّة

المعلِّمة الكريمة، تحيَّة وبعد:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تشير إلى شعورك وسلوكك نحو بعض الموضوعات أو المواقف، والمطلوب أن تضعي علامة (x) التي تناسب انطباق الفقرة عليك، وتذكري بأن إجابتك سوف تستخدم لغرض علميٍّ محض، ولن يطَّلع عليها أحد سوى الباحث، ولذلك لا تترددي في إعطاء الإجابة الصادقة.

الرَّقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسِّطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا
		5	4	3	2	1
.1	أعبِّر عن مشاعري تجاه زميلاتي بسهولة.					
.2	أحافظ على دافعيَّة عالية تجاه العمل.					
.3	أتحكم في ردود فعلي تجاه المواقف المختلفة داخل البيئة الصَّفِّيَّة.					
.4	أتقبَّل النَّقد البنَّاء من زميلاتي.					
.5	أنظِّم وقتي بفاعليَّة لتحقيق أهدافي.					
.6	أقدِّم الدَّعم العاطفيَّ للأطفال عند الحاجة.					
.7	أدعم زميلاتي في الرَّوضة عند الحاجة.					
.8	أتجنَّب إيذاء مشاعر زميلاتي في الرَّوضة.					
.9	أشجِّع الأطفال على التَّعاون فيما بينهم.					
.10	أحلُّ النِّزاعات بين الأطفال بطرائق بنَّاءة كالحوار والنقاش.					
.11	أستطيع العمل ضمن فريق.					
.12	أواجه ضغوط العمل بتفكير إيجابيّ.					
.13	أحافظ على بيئة صفِّية منظَّمة.					
.14	أمتلك القدرة على تهدئة نفسي.					
.15	أستطيع تحقيق التَّوازن بين العمل والحياة الشَّخصيَّة.					
.16	أطلب المساعدة من زميلاتي عند الحاجة.					

.17	أتعامل مع التَّغييرات في بيئة العمل بشكل مرن كالتَّغيرات في البرنامج.					
.18	أجيد حلَّ المشكلات التي تواجهني في مكان العمل.					
.19	أستخدم استراتيجيَّات مختلفة لحلِّ المشكلات في العمل.					
.20	أتعلَّم من تجاربي لتحسين أدائي المستقبليّ.					
.21	أحافظ على مزاج إيجابيّ في مكان العمل.					
.22	أحرص على بثِّ روح المرح والإيجابيَّة في أثناء تنفيذ الأنشطة التَّعليميَّة.					
.23	أشعر بالثِّقة بنفسي.					
.24	أشعر بالرِّضا عن أدائي في مكان العمل.					
.25	أستطيع قضاء أوقات جيِّدة مع الأطفال.					

ملحق (7): قيم معاملات ارتباط فقرات أداة الذَّكاء العاطفيِّ بالبعد الَّذي تنتمي إليه وبالأداة ككلٍّ.

رقم الفقرة	الأبعاد – الفقرات	مُعامل الارتباط مع البعد	مُعامل الارتباط مع الدَّرجة الكلّيّة
	البعد الأوَّل: المهارات الشَّخصيَّة	**1**	**0.916****
1	أعبِّر عن مشاعري تجاه زميلاتي بسهولة.	0.739**	0.541**
2	أحافظ على دافعيَّة عالية تجاه العمل.	0.694**	0.657**
3	أتحكَّم في ردود فعلي تجاه المواقف المختلفة داخل البيئة الصَّفِّيَّة.	0.837**	0.865**
4	أتقبَّل النَّقد البنَّاء من زميلاتي.	0.785**	0.756**
5	أنظِّم وقتي بفاعليَّة لتحقيق أهدافي.	0.790**	0.795**
	البعد الثَّاني: المهارات الاجتماعيَّة	**1**	**0.894****
6	أقدِّم الدَّعم العاطفيَّ للأطفال عند الحاجة.	0.862**	0.695**
7	أدعم زميلاتي في الرَّوضة عند الحاجة.	0.935**	0.827**
8	أتجنَّب إيذاء مشاعر زميلاتي في الرَّوضة.	0.935**	0.827**
9	أشجِّع الأطفال على التَّعاون فيما بينهم.	0.935**	0.831**
10	أحلُّ النِّزاعات بين الأطفال بطرائق بنَّاءة كالحوار والنِّقاش.	0.893**	0.833**
11	أستطيع العمل ضمن فريق.	0.776**	0.755**
	البعد الثَّالث: إدارة الضُّغوط	**1**	**0.864****
12	أواجه ضغوط العمل بتفكير إيجابيّ.	0.903**	0.673**
13	أحافظ على بيئة صفِّية منظَّمة.	0.775**	0.704**
14	أمتلك القدرة على تهدئة نفسي.	0.903**	0.673**
15	أستطيع تحقيق التَّوازن بين العمل والحياة الشَّخصيَّة.	0.807**	0.766**
16	أطلب المساعدة من زميلاتي عند الحاجة.	0.646**	0.591**
	البعد الرَّابع: القدرة على التَّكيُّف	**1**	**0.916****
17	أتعامل مع التَّغييرات في بيئة العمل بشكل مرن كالتَّغيرات في البرنامج.	0.797**	0.766**
18	أجيد حلَّ المشكلات الَّتي تواجهني في مكان العمل.	0.824**	0.694**
19	أستخدم استراتيجيَّات مختلفة لحلِّ المشكلات في العمل.	0.912**	0.836**
20	أتعلَّم من تجاربي لتحسين أدائي المستقبليّ.	0.873**	0.814**
	البعد الخامس: المزاج العامُّ	**1**	**0.850****
21	أحافظ على مزاج إيجابيّ في مكان العمل.	0.877**	0.709**
22	أحرص على بثِّ روح المرح والإيجابيَّة في أثناء تنفيذ الأنشطة التَّعليميَّة.	0.793**	0.769**
23	أشعر بالثِّقة بنفسي.	0.966**	0.822**

24	أشعر بالرِّضا عن أدائي في مكان العمل.	0.946**	0.792**
25	أستطيع قضاء أوقات جيِّدة مع الأطفال.	0.907**	0.720**

* دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.05)

** دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.01)

ملحق (8): كتاب تسهيل المهمَّة من كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة – جامعة القدس

جامعـــة القـدس
كليـة العلـوم التربويـة

بسم الله الرحمن

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ:2024/5/20

حضرة مدير تربية جنوب الخليل المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب اياد السويطي ورقمه الجامعي (22120264) بإجراء دراسة بعنوان

واقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات وعلاقته بالذكاء العاطفي لديهن في فلسطين

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسـي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونك

د. إبراهيم عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنـامج أسـاليب التدريـس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

ملحق (9): جدول معامل ارتباط بيرسون والدِّلالة الإحصائيَّة للعلاقة بين درجات أبعاد التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات أبعاد الذَّكاء العاطفيِّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.

التَّهيئة اللُّغويَّة	الذَّكاء العاطفيُّ	المهارات الشَّخصيَّة	المهارات الاجتماعيَّة	إدارة الضُّغوط	القدرة على التَّكيُّف	الحالة المزاجيَّة	الذَّكاء العاطفيُّ ككلّ
البيئة الصَّفِّيَّة	معامل بيرسون	0.557**	0.463**	0.376**	0.309**	0.380**	0.491**
	مستوى الدِّلالة	0.001	0.001	0.005	0.022	0.004	0.001
أساليب التَّدريس	معامل بيرسون	0.587**	0.601**	0.513**	0.434**	0.433**	0.600**
	مستوى الدِّلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001
التهيئة للاستماع	معامل بيرسون	0.618**	0.615**	0.533**	0.373**	0.500**	0.619**
	مستوى الدِّلالة	0.001	0.001	0.001	0.005	0.001	0.001
التَّهيئة للتَّحدُّث	معامل بيرسون	0.584**	0.569**	0.516**	0.366**	0.460**	0.584**
	مستوى الدِّلالة	0.001	0.001	0.001	0.006	0.001	0.001
التَّهيئة للقراءة	معامل بيرسون	0.638**	0.617**	0.555**	0.402**	0.584**	0.655**
	مستوى الدِّلالة	0.001	0.001	0.001	0.002	0.001	0.001
التَّهيئة للكتابة	معامل بيرسون	0.682**	0.667**	0.605**	0.398**	0.565**	0.683**
	مستوى الدِّلالة	0.001	0.001	0.001	0.003	0.001	0.001
التَّهيئة اللُّغويَّة ككلّ	معامل بيرسون	0.700**	0.676**	0.595**	0.436**	0.561**	0.695**
	مستوى الدِّلالة	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001	0.001

* دالة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.05)

** دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة (0.01)

فهرس الجدول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصَّفحة
1.2-أ	المقارنة بين نماذج الذَّكاء العاطفيّ.	61
1.2-ب	المقارنة بين نماذج الذَّكاء العاطفيّ.	62
1.3	توزيع أفراد مجتمع الدِّراسة تبعًا لنوع الرَّوضة.	93
2.3	توزيع أفراد العيِّنة حسب متغيّرات الدِّراسة.	94
3.3	أبعاد استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة بصورتها الأوَّليَّة.	95
4.3	أبعاد استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة بصورتها النِّهائيَّة.	96
5.3	نتائج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لثبات استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة.	97
6.3	أبعاد استبانة الذَّكاء العاطفيّ بصورتها الأوَّليَّة.	98
7.3	أبعاد استبانة الذَّكاء العاطفيّ بصورتها النِّهائيَّة.	99
10.3	نتائج معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لثبات استبانة الذَّكاء العاطفيّ.	100
1.4-أ	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.	105
1.4-ب	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.	106
1.4-ج	المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لواقع التَّهيئة اللُّغويَّة في مؤسَّسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلِّمات في فلسطين.	107
2.4	الأعداد والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ.	110
3.4	الأعداد والمتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسِّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة.	110
4.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لمتغيِّر التَّهيئة اللُّغويَّة حسب سنوات الخبرة.	111

5.4	الأعداد والمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسّطات واقع التَّهيئة اللُّغويَّة من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر نوع الرَّوضة.	**111**
6.4-أ	المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.	**112**
6.4-ب	المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لمستوى الذّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.	**113**
7.4	الأعداد والمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسّطات الذَّكاء العاطفيّ من وجهة نظر المعلِّمات تبعًا لمتغيِّر المؤهِّل العلميّ.	**115**
8.4	الأعداد والمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسّطات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة.	**116**
9.4	نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لمتغيِّر الَّذكاء العاطفيّ حسب سنوات الخبرة.	**116**
10.4	الأعداد والمتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لاستجابة أفراد عينة الدِّراسة لمتوسّطات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين تبعًا لمتغيِّر نوع الرَّوضة.	**117**
11.4	معامل ارتباط بيرسون والدِّلالة الإحصائيَّة للعلاقة بين درجات التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.	**117**

فهرس الأشكال

رقم الشَّكل	اسم الشَّكل	رقم الصَّفحة
1.2	مهارات التَّهيئة اللُّغويَّة.	22
2.2	توزيع الأركان التَّعليميَّة.	47
3.2	نماذج الذَّكاء العاطفيّ.	55
4.2	مكونات نموذج بار–أون للذَّكاء العاطفيّ.	59
5.2	مراحل عمليَّة تعلُّم الذَّكاء العاطفيّ.	67

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصَّفحة
1	استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة والذَّكاء العاطفيّ بصورتها الأوَّليَّة.	152
2	أسماء المحكِّمين.	159
3	استبانة التَّهيئة اللُّغويَّة بصورتها النِّهائيَّة.	160
4	قيم معاملات ارتباط فقرات أداة التَّهيئة اللُّغويَّة بالبعد الَّذي تنتمي إليه وبالأداة ككلٍّ.	163
5	مقياس الذَّكاء العاطفيّ لبار–أون وجيمس باركر.	165
6	استبانة الذَّكاء العاطفيّ بصورتها النِّهائيَّة.	168
7	قيم معاملات ارتباط فقرات أداة الذَّكاء العاطفيّ بالبعد الَّذي تنتمي إليه وبالأداة ككلٍّ.	171
8	كتاب تسهيل المهمَّة من كلِّيَّة العلوم التَّربويَّة – جامعة القدس	173
9	جدول معامل ارتباط بيرسون والدِّلالة الإحصائيَّة للعلاقة بين درجات أبعاد التَّهيئة اللُّغويَّة ودرجات أبعاد الذَّكاء العاطفيّ لدى معلِّمات رياض الأطفال في فلسطين.	174

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
إجازة الرِّسالة	–
إهداء	–
إقرار	أ
شكر وعرفان	ب
مُلخَّص الدِّراسة باللُّغة العربيَّة	ج
مُلخَّص الدِّراسة باللُّغة الإنجليزيَّة	د
الفصل الأوَّل: خلفيَّة الدِّراسة وأهميَّتها	
مقدِّمة الدِّراسة	2
مشكلة الدِّراسة	5
أهداف الدِّراسة	7
أسئلة الدِّراسة	7
فرضيَّات الدِّراسة	8
أهميَّة الدِّراسة	9
حدود الدِّراسة	10
مصطلحات الدِّراسة	11
الفصل الثَّاني: الإطار النَّظريُّ والدِّراسات السَّابقة	
الإطار النَّظريُّ	14
المحور الأوَّل: التَّهيئة اللُّغويَّة.	14
مفهوم اللُّغة وأهميَّتها للطِّفل.	14
الاكتساب اللُّغويّ ومراحله عند الطِّفل.	16
متطلَّبات اكتساب اللُّغة عند الطِّفل.	18
الفروق الفرديَّة في اكتساب اللُّغة لدى الأطفال.	19
خصائص لغة الطِّفل في مرحلة رياض الأطفال.	20
مفهوم التَّهيئة اللُّغويَّة.	21

مهارات التَّهيئة اللُّغويَّة.	22
مهارات التَّهيئة للاستماع.	23
مهارات التَّهيئة للتَّحدُّث.	25
مهارات التَّهيئة للقراءة.	28
مهارات التَّهيئة للكتابة.	35
الاتِّجاهات الحديثة في التَّهيئة اللُّغويَّة للطِّفل.	42
البيئة الصَّفِّيَّة ودورها في عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة.	45
الأركان التَّعليميَّة ودورها في عمليَّة التَّهيئة اللُّغويَّة.	46
المحور الثَّاني: الذَّكاء العاطفيُّ.	50
مفهوم الذَّكاء وأنواعه.	50
مفهوم الذَّكاء العاطفيُّ.	52
أهمُّ النَّماذج المفسِّرة للذَّكاء العاطفيّ.	54
نموذج سالوفي وماير للذَّكاء العاطفيّ.	55
نموذج جولمان للذَّكاء العاطفيّ.	57
نموذج بار–أون للذَّكاء العاطفيّ.	58
أوجه الشَّبه والاختلاف بين نموذج بار–أون وبقيَّة النَّماذج	61
أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ	62
أهميَّة الذَّكاء العاطفيّ لمعلِّمة الرَّوضة	64
فوائد تنمية الذَّكاء العاطفي لدى معلِّمات الرَّوضة	66
مراحل تعلُّم الذَّكاء العاطفيّ	67
العلاقة النَّظريَّة بين الذَّكاء العاطفيّ والتَّهيئة اللُّغويَّة	68
الدِّراسات السَّابقة	70
دراسات سابقة تتعلَّق بالتَّهيئة اللُّغويَّة.	70
دراسات سابقة تتعلَّق بالذَّكاء العاطفيّ.	77
التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة.	87
التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيِّر التَّهيئة اللُّغويَّة.	87
التَّعقيب على الدِّراسات ذات العلاقة بمتغيِّر الذَّكاء العاطفيّ.	89
الفصل الثَّالث: الطَّريقة والإجراءات	
منهج الدِّراسة	93

مجتمع الدِّراسة	93
عيِّنة الدِّراسة	94
أدوات الدِّراسة	94
إجراءات الدِّراسة	104
متغيرات الدِّراسة	102
المعالجة الإحصائيَّة	102
الفصل الرَّابع: نتائج الدِّراسة	
مقدِّمة	105
النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل	105
النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني	109
النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث	112
النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرَّابع	114
النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الخامس	117
مُلخَّص النَّتائج	118
الفصل الخامس: مناقشة النَّتائج والتَّوصيات	
مقدِّمة	121
مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الأوَّل	121
مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّاني	123
مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث	126
مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الرَّابع	127
مناقشة النَّتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الخامس	130
التَّوصيات والمقترحات	131
المصادر والمراجع	134
الملاحق	152
فهرس الجداول	175
فهرس الأشكال	176
فهرس الملاحق	178
فهرس المحتويات	179

تمَّ بحمد الله وتوفيقه