[٥]

تنمية المفاهيم والقيم الدينية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برامج الأطفال التلفزيونية

د. أحمد عبيد الرشيدي
أستاذ مساعد في أصول التربية
وزارة التعليم العالي– الكويت

تنمية المفاهيم والقيم الدينية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برامج الأطفال التلفزيونية

د. أحمد عبيد الرشيدي*

المقدمة:

لقد وعت الأمم المتقدمة في عصرنا الحديث، ما للطفولة من مكانة سامية، لأنّ المستقبل لا يقوم إلا على أكتاف صغار الحاضر، عندما يكبرون ويتقلّدون دفة الحياة ومقاليدها. وهذا الوعي واضح بيّن، ترشد إليه غزارة الإنتاج الموجّه للطفل أو المتعلق بالطفل من أحد الجوانب، لا سيما في مجال التربية التي تصب حتماً في خانة أهداف تلك الأمم وما تسعى إليه.

و تمثل رعاية الطفل نقطة الانطلاق لبناء المواطن الصالح، ولا يقتصر الاهتمام بالطفل على النواحي العقلية والجسدية من شخصيته، وإنما يمتد لينمي عواطفه وأخلاقه واتجاهاته ودوافعه، وفقا لمعايير أسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، وفي عصرنا الحالي الذي تنتشر فيه العولمة، وتسعى للامتداد في المجال الثقافي لتغير ملامحه واتجاهاته، يصبح للتربية الاجتماعية والخلقية دور كبير في تبصير الأطفال ومنذ مرحلة الطفولة المبكرة بقيمهم، وتقوية ذاتهم القومية ومساعدتهم على فهم العالم الذي يعيشون فيه، والمكان الذي يشغلونه في هذا العالم، حتى يتمكنوا من مقاومة الصعوبات ومواجهة التحديات في مستقبل الحياة، وتحقيق النمو لذواتهم ولمجتمعهم.

* أستاذ مساعد في أصول التربية– وزارة التعليم العالي– الكويت.

ومن الجدير بالذكر أن سنوات ما قبل المدرسة لها أهميتها الكبيرة، لأن الأطفال خلال هذه السنوات تبدأ عندهم نشأة الضمير, ذلك أن الأطفال عن طريق تقمص الوالدين ومحاولة التشبه بهم يكتسبون ما عند الوالدين من قيم واتجاهات، فيتعلمون الطيب والحلال، والخبيث والحرام. وفي أكثر الأحيان تكون قيم الوالدين واتجاهاتهم، وهي ما يسود كذلك في المجتمع من قواعد ومعايير, ثم يطبق الأطفال هذه المعايير على سلوكهم الخاص، فيشعرون بالإثم والذنب إذا هم لم يتبعوه بل وقد يعاقبون أنفسهم, وحقيقة الأمر أنهم يكتسبون جهازا ذاتيا داخليا للمتابعة يحكم سلوكهم وينظمه (العناني, ٢٠٠٩).

وفي هذه المرحلة يتلقى الطفل للمرة الأولى معلومات عن كل ما يحيط به، كما أنه يبدأ في تكوين المفاهيم المعرفية المختلفة، مما يوضح ضرورة تعريض الطفل في هذه المرحلة لأكبر قدر ممكن من المعلومات والمفاهيم المعرفية المختلفة، بطريقة مبسَّطة وصحيحة لتسهل عليه عملية اكتسابها، ولتضمن له نمواً معرفياً سليماً، حيث إن تلقي الطفل في هذه المرحلة لأي معلومة خاطئة يصعب تغييرها لاحقاً، كما أن حرمانه من التعرض لهذه المعلومات والمفاهيم في هذه المرحلة يؤثر سلباً على نموه المعرفي (بطرس،٢٠٠٨).

وتؤكد الاتجاهات المعاصرة في تربية أطفال ما قبل المدرسة، على أهمية تعريض الطفل للمثيرات الحسية المختلفة، وإكسابه المفاهيم المناسبة بما يساعده على اللحاق بهذا الركب الهائل من التطور التكنولوجي والعلمي المعاصر حتى لا نضيّع عليه الوقت، وحتى لا نهدر الكثير من طاقاته وقدراته العقلية، وحتى لا نفقده الكثير من الخبرات قبل أن يصبح في عمر اللحاق بالمدرسة(الناشف،٢٠١٣).

ويعتبر الإعلام المشاهد والمقروء والمسموع مؤثر هائل في تكوين الأبناء، لما يتمتع به من حضور وجاذبية وإتقان ...والمشكل اليوم أن الأطفال لا يتعرضون لتأثير إعلام واحد صادر عن جهة واحدة، يمكن التفاهم معها من أجل التقريب بين مفردات الرسائل التي يوجهها للأطفال، ومفردات الرسائل التي توجهها الأسر والمدارس، فالوسائل الإعلامية تنتمي إلى أكثر من (١٣٠) بلدًا في العالم، وهي تعكس ثقافات وديانات وتطلّعات متباينة أشدّ التباين. وإن نسبة غير قليلة من الناس قد أسلمت أبناءها للفضائيات من غير قيود تُذكر، ولهذا فإن ما يقوله الأبوان بات يُفهم لدى هؤلاء الأبناء في ضوء الخلفية الثقافية العميقة والمتماسكة التي بناها الإعلام بشتى صوره ومكوّناته، وبهذا فعلاً يصبح ما يقوله الأبوان جزءًا مرتهنًا للكل أكثر من أن يكون بعضًا منه.

ويلعب الإعلام في عصرنا دوراً هاماً في صياغة الأفراد والمجتمعات، ذلك أنه أصبح أداة التوجيه الأولى التي تَرَاجَع أمامها دور الأسرة وتقلص دونها دور المدرسة، فأصبحت الأسرة والمدرسة في قبضة الإعلام، يتحكم فيها، توجيهاً للأدوار ورسماً للمسار، ولما كان التلفاز يقدم المادة المرئية والمسموعة والمقروءة معاً، كان أكثر وسائل الإعلام نفيراً، وأعظمها تأثيراً، ولما كانت الطفولة ناشدة للهو والترفيه، قابلة للانقياد والتوجيه، وجدت في التلفاز بديلاً مؤنساً عن أُمٍّ تخلت أو أبٍ مشغول، فأصبحت مشاهدة التلفزيون ثاني أهم النشاطات في حياة الطفل بعد النوم، بل أثبتت إحدى الدراسات أن نسبة ٣٠% من أطفال أحد أكبر المدن الإسلامية من حيث عدد السكان يقضون أمام شاشات التلفاز وقتاً أطول مما يقضونه في مدارسهم فعندما يكمل الطفل دراسته الثانوية يكون قد قضى ٢٢ ألف ساعة من وقته أمام شاشة التلفزيون و ١١ ألف

ساعة فقط في غرف الدراسة، كما بينت الدراسة أن الرسوم المتحركة تمثل نسبة ٨٨% مما يشاهده الأطفال (عثمان، ٢٠٠٨).

وتشير الأدبيات في هذا الصدد إلى أن أجهزة الإعلام تلقي بظلالها على الطفل المعاصر إيجاباً أو سلباً، حتى أنه يصعب عليه أن يفلت من إسارها، فهي تحيط به إحاطة السوار بالمعصم وتحاصره من مختلف الجهات، وبمختلف اللغات، ليلاً ونهاراً، وتحاول أن ترسم له طريقاً جديداً لحياته، وأسلوباً معاصراً لنشاطه وعلاقاته، ومن ثم فهي قادرة على الإسهام بفاعلية في تثقيفه وتعليمه، وتوجيهه، والأخذ بيده إلى آفاق الحياة الرحبة (قربان،٢٠١٢).

إن دور المؤسسة الإعلامية لا يقلّ قيمة عن دور المؤسسة التربوية في التنشئة الاجتماعية للفرد، إلى جانب المؤسسة العائلية. كما أن الوقت الذي يقضيه الطفل في تعامله مع وسائل الإعلام لا يقلّ أهمية عن الوقت الذي يقضيه في المدرسة.

وتساهم وسائل الإعلام في ضمان ديمقراطية المعرفة مثلما ترنو إليه المدرسة العصريّة، بل إنّ الوسائل الإعلامية السمعيّة البصريّة تؤدي وظيفة ثقافيّة وتربويّة حتى بالنسبة إلى من يجهل الكتابة والقراءة ولمن لم يتعلّم في المدرسة.

كما أن التعلّم عبر وسائل الإعلام يقوم في جوهره على ترابط عضوي بين التعلّم والترويح عن النفس، لذلك فإنّ المدرسة ووسائل الإعلام يخدمان نفس الأغراض التربويّة.

مشكلة الدراسة:

لما كانت مرحلة الطفولة– وخاصة الطفولة المبكرة– من أهم مراحل حياة الإنسان، فهي المرحلة التي تتكون فيها المفاهيم وتغرس فيها القيم، وأن ما يغرس في نفس الطفل في هذه المرحلة يصبح عصيا على الاجتثاث، فهو كالنقش في الحجر والوشم في ظاهر اليد، والطفل في هذه المرحلة يسهل علية تلقي أي شيء، ولما كانت وسائل الإعلام لها كل ذلك التأثير– كما أشير أعلاه– كان لزاما علينا كأمة عربية مسلمة ذات عقيدة ورسالة خالدة وحضارة عظيمة أصيلة، كان لزاما علينا أن نغتنم هذه الوسيلة العجيبة في تربية أبنائنا بغرس مفاهيمنا وقيمنا الإسلامية في أعماقهم. وبهذا تتمثل مشكلة الدراسة في بيان كيفية تنمية المفاهيم والقيم الإسلامية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من خلال برامج الأطفال التلفزيونية؟

ويتفرع عن ذلك الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المقصود بكل من المفهوم والقيمة وكيف يتم تكوينهما؟
- ما الخصائص النمائية لمرحلة الطفولة المبكرة؟
- ما طرق وأساليب تعليم القيم والمفاهيم لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية مرحلة الطفولة كمرحلة تتشكل فيها القيم والمفاهيم، كما تنبع من أهمية الإعلام في ميدان التوجيه والتربية في عصر الفضائيات والسماء المفتوحة، ولذا يؤمل أن تكون هذه الدراسة مفيدة لكل من:

- القائمين على المؤسسات الإعلامية والفضائيات، حيث توضح لهم كيفية ومراحل تشكل القيم والمفاهيم، وخصائص مرحلة الطفولة حتى يكون الشكل والمضمون الذي يقدم مناسب للطفولة، كما توضح الطرق والأساليب التي يمكن من خلالها تعليم القيم والمفاهيم.
- للوالدين والمربين من خلال معرفة حيث تعينهم على معرفة أي البرامج أنسب لتعليم الأطفال ما يرغبون من قيم طيبة كريمة.
- المهتمين بالشأن التربوي والقيمي والأخلاقي للمجتمع من خلال استثارة دوافعهم لإيجاد إعلام تربوي هادف يحرص على تنمية المفاهيم وغرس القيم الإسلامية بثوب عصري مناسب.
- الباحثين والأكاديميين من خلال تقديم أدب نظري في موضوع تنمية القيم والمفاهيم الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

- **القيم:** أحكام عقلية انفعالية توجهنا نحو رغباتنا واتجاهاتنا يكتسبها ويتعلمها ويتشربها الفرد من المجتمع يكتسبها ويتعلمها وتصبح هي محرك لسلوكه (ناصر، ٢٠٠١).
- **المفاهيم:** المفهوم تصور عقلي عام مادي أو مجرد لموقف أو حادثة أو شيء ما.
- **أطفال ما قبل المدرسة:** وهم الأطفال في المرحلة العمرية من ٣-٦ سنوات.
- **برامج الأطفال التلفزيونية:** ويقصد به ما يعرض على شاشات التلفزة الخاصة بالأطفال، أو ما يبث في القنوات العامة في الفترة المخصصة للأطفال مثل الرسوم المتحركة وأفلام الكرتون.

منهجية الدراسة:

سلك الباحث منهج المسح المكتبي، من خلال الرجوع للمراجع والدراسات المتوفرة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

الدراسات السابقة:

اهتم عدد من الباحثين بموضوع تأثير إعلام الطفل في تنمية الطفل في الجوانب المختلفة، وفيما يلي بعض الدراسات المتعلقة بتأثير برامج الأطفال في تنمية القيم والمفاهيم المختلفة.

أجرت غانم (٢٠١٢) بعنوان "توظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية والميول نحوها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي"، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي، وتكونت العينة من مجموعتين إحداهما: تجريبية وبلغ عددها (٣٢) طالبة، والأخرى: ضابطة وعددها (٣٢) طالبة، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها وهي: بطاقة تحليل محتوى مقرر التربية الإسلامية، واختبار لقياس مفاهيم التربية الإسلامية) قبلي بعدي)، ومقياس ميول الطالبات نحو التربية الإسلامية وتوظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تدريسها قبل التجريب وبعده. وقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وفي هذا إشارة إلى أن توظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية له تأثير إيجابي أكبر من تدريس مفاهيم التربية الإسلامية من خلال الطريقة التقليدية.

كما أظهرت النتائج الإحصائية لقياس ميول الطالبات نحو التربية الإسلامية وتوظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تدريسها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، مما يوضح الأثر الوجداني الإيجابي الذي أحدثته بعض أناشيد فضائية طيور الجنة على التربية الإسلامية والميول نحوها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي.

وأجرت قربان (٢٠١٢) دراسة بعنوان "فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين المتكافئتين: التجريبية والضابطة، تكون مجتمع الدراسة من جميع أطفال الروضة في مستوى التمهيدي (المستوى الثاني) بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيار العينة من بينهم بواقع (٥٠) طفلاً تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم توزيعهم بالتساوي على مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي مصور تم بناءه اعتمادًا على محتو ى وأهداف أفلام الرسوم المتحركة التي صممتها الباحثة لغرض الدراسة، وهي أربعة أفلام، يمثل كل فيلم قصة تركز على تنمية المفاهيم العلمية وتنمية القيم الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية، كل حده وللمجالين معًا، لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعني فاعلية قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية، كما بينت وجود فروق دالة إحصائيا

بين القياسين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية لمستويي تنمية القيم الاجتماعية والمفاهيم العلمية وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، وذلك لصالح القياس البعدي مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام قصص الرسوم المتحركة.

وهدفت دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٩) إلى بناء برنامج مقترح في الأناشيد الدينية وذلك لتنمية الاتجاه الديني ومهارات إلقاء الأناشيد لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة المستوى الثاني، واتبع الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي وقام بإعداد مجموعة من الأدوات وهي: قائمة بالقيم الدينية المناسبة لأطفال الروضة، وقائمة بمهارات إلقاء الأناشيد المناسبة لأطفال الروضة، مقياس الاتجاه الديني، بطاقة ملاحظة مهارات إلقاء الأناشيد، برنامج مقترح في الأناشيد الدينية.

وتوصلت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأدائين لعينة الدراسة وذلك لصالح الأداء البعدي، وذلك في كل من المقياس وبطاقة الملاحظة، وهذا يدل على الأثر الايجابي للبرنامج المقترح في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها لدى أطفال الروضة، وفاعلية وكفاءة البرنامج المقترح في تنمية الاتجاه الديني ومهارات إلقاء الأناشيد لدى أطفال الروضة.

وهدفت دراسة دكاك (٢٠٠٧) إلى: تحليل مضمون الأغنية الموجهة إلى الأطفال، وبيان درجة تشعبها بمفاهيم حقوق الطفل، لما للأغنية من تأثير كبير في تعزيز القيم والاتجاهات في شخصية الطفل، معتمدا على تحليل مضمون الأغاني الموجهة إلى الأطفال خلال الدورة الإذاعية (٢٠٠٧) في إذاعة دمشق– البرنامج العام، وقد شملت الدراسة

على عينة مسحية شاملة للأغاني التي بلغ عددها (١١٥) موجهة للأطفال في مكتبة إذاعة دم شق واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على طريقة تحليل المضمون من خلال تصميم استبانه أُعدت لهذا الغرض وقد تم تصنيف الأغاني في هذه الاستبانة بعد الاستماع إليها وتحليل مضمونها، وتقييم كل منها على انفراد. وبينت النتائج ضعف القيم والاتجاهات ذات العلاقة بحقوق الطفل في الأغنية.

بينما هدفت دراسة موسى (٢٠٠٣) إلى الكشف عن فعالية استخدام الوسائط التعليمية في تنمية المفاهيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واشتملت عينة الدراسة على (٦٠) من تلاميذ وتلميذات الصف السادس من المرحلة الابتدائية، واتبع الباحث المنهجين الوصفي لتشخيص الواقع الحالي وتحليل كتب التربية الدينية الإسلامية للصف السادس بالمرحلة الابتدائية، والتجريبي في تجريب بعض دروس التربية الدينية الإسلامية باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة بهدف تنمية بعض المفاهيم الدينية الإسلامية، واستخدم مجموعة من الأدوات وهي: تحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية للصف السادس الابتدائي، والتوصل إلى قائمة للمفاهيم الدينية الإسلامية المتضمنة فيها، إعادة صياغة بعض الدروس المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي وفق الوسائط التعليمية المتعددة وتدريسه للمجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وبناء اختبار لقياس مدى تمكن التلاميذ من تلك المفاهيم. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين تحصيل تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية الذين درسوا بواسطة الوسائط التعليمية المتعددة وتحصيل تلاميذ وتلميذات المجموعة الضابطة الذين درسوا

بالطريقة اللفظية المعتادة لصالح الذين درسوا بواسطة الوسائط التعليمية المتعددة.

كما هدفت دراسة أحمد (٢٠٠٢) إلى تعليم طفل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بعض الآداب والمبادئ الإسلامية من خلال الغناء، وتكونت عينة الدراسة من أطفال المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، واستخدمت المنهج التجريبي، وأعدت الباحثة برنامجاً يحتوي على الأغنية الدينية لإكساب طفل المرحلة الأولى من التعليم الأساسي بعض الآداب والمبادئ الإسلامية.

وقامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس بعض الآداب والمبادئ الإسلامية. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج الذي قامت الباحثة بابتكاره أدى إلى تعليم الأطفال الآداب والمبادئ الإسلامية وتفهمهم لهما جيدا.

إجابة السؤال الأول:

المفهوم (تعريفه، تكوينه، مراحل تعلمه):

عند الرجوع إلى المراجع والمصادر التي تناولت موضوع المفاهيم نجد أن الباحثين قد قدموا تعاريف مختلفة للمفهوم الإسلامي، باختلاف مشاربهم الفكرية وخلفياتهم الثقافية، ونعرض فيما يلي لبعض تلك التعاريف:

- **المفهوم:** هو بنية عقلية تنتج عن تنظيم الحقائق المتعلقة بالأزمنة والأمكنة أو الأشياء أو الأحداث أو الأشخاص ضمن فئة أو صنف، وقد يعرف بأنه مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز التي تجمع

معا على أساس خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص.

- هو صورة ذهنية وبنية عقلية تتكون لدى الفرد نتيجة تعميم صفات وخصائص استنتجت من أشياء متشابهة على أشياء جديدة يتم التعرف إليها مستقبلا، مثال الإيمان، القدر، الحج، الصوم، الاعتكاف (الخوالدة وعيد، ٢٠٠١).
- ويعرفه محب الدين أبو صالح (١٩٧٧) بأنه تصور عقلي مجرد يعطي اسما أو لفظا يدل على موضوع له صلة بالدين ويتم تكوينه عن طريق تجمع الخصائص المشتركة لأفراد الموضوع (ورد في محمود، د.ت).
- الألفاظ أو العبارات التي استعملها علماء الشريعة لتدل على أمور مشتركة مثل الصلاة، أو خصائص متفقة مثل المحرمات من النساء، أو تنظيم عالم الأشياء أو الأحداث في قطاعات أصغر مثل المباحث التي تدل على فئة من المعلومات:مثل القراءات السبع.
- وينظر حسن جابر (١٩٨١) إلى المفهوم الإسلامي بأنه ذلك اللفظ الذي يتكون من حكم شرعي مثل زكاة الفطر واجبة، أو قاعدة شرعية مثل إنما الأعمال بالنيات، أو حقيقة دينية مثل الله واحد، أو مبدأ إسلامي عام مثل الشورى أساس العدل أو يثير إحساسات ومشاعر دينية معينة مثل المسجد، الكعبة، عرفات، رمضان (ورد في محمود، د ت).

ينظر الجلاد (٢٠٠٠) للمفاهيم الإسلامية على أنها تلك المعاني التصورية ذات المدلولات المحددة والمستنبطة من القرآن الكريم والسنة المطهرة، والتي تشكل اللبنات الأساسية للحقول المعرفية المتنوعة وفق رؤية العقيدة الإسلامية.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف المفاهيم الإسلامية بأنها: تلك المعاني التصورية المجردة ذات المدلولات المحددة المستنبطة من المعرفة الخالدة والمكتسبة، والتي تشكل اللبنات الأساسية للحقول المعرفية المتنوعة وفق رؤية العقيدة الإسلامية، والتي تشترك معا بخاصية أو مجموعة من الخصائص وتتكون عن طريق الخبرات المتتابعة للفرد.

مكونات المفهوم:

يشير المفهوم بمعناه الاصطلاحي إلى أنه تعميم يدل على العناصر المشتركة في السلوك الإدراكي لدى الأفراد، وليس لدى فرد معين، اعتمادا على العناصر التي يتكون منها، فهو ينطبق على مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الظواهر والمفاهيم بشكل عام– والمفاهيم الإسلامية وإن كان لها دلالة خاصة ترتبط بالاصطلاح الشرعي– تتكون من العناصر التالية:

- **اسم المفهوم:** يشير الاسم إلى الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم ويتكون من جزأين أساسيين: الاسم أو الرمز أو المصطلح، والدلالة اللفظية للمفهوم ويعني تحديد معنى الاسم أو المصطلح.
- **الأمثلة:** يمتلك كل مفهوم أمثلة تنطبق عليه تسمى أمثلة المفهوم (الايجابية)، وأمثلة أخرى لا تنطبق وتسمى اللاأمثلة (السلبية)، فالأمثلة الايجابية تصح أن تكون ممثلة للمفهوم ويتوقف عددها على نوع المفهوم، وعدد خصائصه ودرجة تعقيد هذه الخصائص وقد يشترك مع الأمثلة الايجابية أمثلة سلبية غير ممثله للمفهوم وليست مثالاً عليه، بل على النقيض منه.

- **السمات:** يمتلك كل مفهوم مجموعة من الخصائص التي يشترك فيها جميع عناصر فئة المفهوم وتميزه، وذلك بحسب نوع المفهوم المراد تعلمه، كما وتوجد خصائص أخرى لا تنطبق على المفهوم، وتعتبر غير مميزة له عن غيره، وقد تكون أيضا صفة واحدة غير مميزة، وقد تكون أكثر من صفة، وذلك حسب نوع المفهوم المراد تعلمه أيضا.
- **القيمة:** يمتلك المفهوم قيمة مميزة له تشتمل على ما هو مألوف في المفهوم أما غير المألوف في عناصر فئة المفهوم فهو خارج القيمة.
- **قاعدة المفهوم (القانون):** يشير هذا المكون إلى تعريف المفهوم وقانون المفهوم يتمثل بالعبارة التي تحدده، والتي يتم بموجبها تحديد الصفات المبينة للمفهوم، والقواعد التي تحدده، بحيث لا ينطبق التعريف على غيرة ولا يدخل فيه سواه، ومثال ذلك في التربية الإسلامية: مفهوم القرآن الكريم: كلام الله المعجز المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم المتعبد بتلاوته المنقول بالتواتر (الطيطي، ٢٠٠٤).

١- مراحل تعلم المفهوم:

يؤكد الباحثان (جراغ وجاسم،١٩٨٣) أن المفاهيم تتطور لدى المتعلمين نتيجة تعرفهم المزيد من الخصائص المشتركة للأشياء، أو المواقف، أو الظواهر، أو الأشياء وهذا يشير إلى أن المفاهيم ليست ثابتة، ولكن تتطور بنمو المعارف والحقائق العلمية لدى المتعلمين، ونمو قدراتهم على التفسير والتنبؤ.

ويلاحظ عند بناء المفهوم أنه يبدأ صغيرا أو محددا، ولكن بسبب استمرارية اكتساب المتعلم خبرات جديدة، فإنه يزداد تبعا لذلك عمقا واتساعاً، ولهذا فإنه من المحتمل أن يعني المفهوم الواحد معان مختلفة

للمتعلمين المختلفين نتيجة خبراتهم المختلفة (الطيطي، ١٩٩٨). ويعرف سعادة واليوسف (١٩٨٨) تعلم المفهوم: بأنه قيام المتعلم بسلوك التصنيف، مما يتطلب استخدام عمليات عقلية لإجراء مقارنات متعددة وشاملة بين مجموعة المثيرات المقدمة على المفهوم، تم خلالها تمييز أمثلة المفهوم من لا أمثلته وتجميعها معا في فئة أو صنف واحد بناء على صفة مميزة أو أكثر، واستثناء اللاأمثلة من ذلك الصنف، وخاصة تلك التي تتوافر على تلك الصفة أو الصفات المميزة للمفهوم.

وتؤكد نظريات التعلم أن أولى أنماط المعرفة التي يكتسبها الطفل، تنشأ عادة من خبراته المباشرة التي يكتسبها عن طريق حواسه، وقبل أن تبدأ بتشكيل المفهوم، لا بد أن يتعامل الطفل مع المدركات الحسية الخاصة بذلك المفهوم ومن خلال تعامله معها، وبذلك تتكون لديه المفاهيم لهذه المدركات(سعادة، ١٩٨٤)

ويميز أوزبل (Ausybel) بين مرحلتين في تعلم المفهوم هما:

- **مرحلة تكوين المفهوم:** وهي عملية الاكتشاف الاستقرائي للخصائص المميزة المحكية أو الخصائص المميزة لمجموعة المثيرات. وتندمج هذه الخصائص في تكوين الصورة الذهنية للمفهوم. وهي صورة تنمو لدى المتعلم بخبراته الفعلية بالمثيرات، أو الأمثلة الخاصة ويمكن استدعاء هذه المعرفة أو الصورة حتى في غياب أمثلة المفهوم، وتعد هذه الصورة معنى المفهوم نفسه، إلا أن المتعلم في هذه المرحلة قد لا يستطيع تسمية المفهوم بالرغم من تكوينه لديه.
- مرحلة تعلم اسم المفهوم: يتعلم المتعلم في هذه المرحلة أن الرمز المنطوق أو المكتوب يمثل المفهوم الذي تم تكوينه بالفعل في المرحلة الأولى، ويدرك المتعلم في هذه المرحلة التساوي في المعنى بين الرمز

أو الكلمة أو الصورة الذهنية الممثلة للمفهوم، وتكتسب كلمة المفهوم المعنى الدلالي له، ويصبح أي عرض لاحق يتضمن اسم المفهوم ورمزه مؤديا إلى تمايز المفهوم أو دلالة مضمونه، أو استحضار صورته الذهنية التي تجمع بين خصائصه المميزة (أبو حطب وصادق، ١٩٨٠).

ويرى "بياجيه" أن العوامل الارتقائية الخاصة بالنمو العقلي للطفل تلعب دورا هاما في تعليم المفهوم وتشكيله، ويؤكد" برونر" أن تشكيل المفهوم يتم لدى المتعلمين من خلال نموهم المعرفي ويتم كل ذلك وفق مراحل التطور المعرفي المتداخلة والمتتابعة والتي تتمثل بالمراحل الآتية (مرعي وآخرون، ١٩٨٥).

- المرحلة الحسية أو الفعل المادي أو العمليات العيانية، ويتم التعلم فيها بالعمل والخبرة المباشرة ويكتسب فيها الطفل المفاهيم عن الأشياء والمواقف من خلال التفاعل المباشر مع البيئة التي حوله.
- المرحلة الصورية الايقونية أو شبه المجردة أو مرحلة التعبير البياني، ويتم التعلم فيها من خلال الصور والتصور للأشياء التي خبرها الفرد، ويشكل فيها الطفل مفاهيم بالتخيل وتكوين الصور الذهنية لها وهي مرحلة أرقى من المرحلة الحسية من حيث قدرة الطفل على تصوير الأشياء بدلا من الإحساس المباشر بها.
- المرحلة الرمزية (التمثيل الرمزي) ويتم التعلم فيها بالتمثيل الرمزي للأشياء التي خبرها المتعلم أو تصورها، وفيها يصل الطفل إلى مرحلة التجريد واستخدام الرموز للدلالة على المفاهيم والتعبير عنها.

ولكن الكثير من الباحثين يذكرون أن تكوين المفهوم يمكن أن يعتمد على المراحل الآتية:

- التفاعل المباشر مع الأشياء أو المواقف.
- التخيل للأشياء أو المواقف بتكوين صورة ذهنية لها.
- استخدام اللغة أو الرموز لربط الأشياء بالرموز والتعامل مع هذه الرموز.

إن عملية تعلم المفهوم واكتسابه لا تتم في فراغ ولا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة، بل إنها ترتبط ارتباطا وثيقا بجملة من العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا في فعاليتها في تعلم المفهوم ومن أبرز هذه العوامل ما يأتي:

نوع المفهوم وطبيعته: إن تعلم المفاهيم المحسوسة أسهل من تعلم تلك المفاهيم التي تدل على أمور معنوية، وخاصة إذا كان المتعلم دون سن البلوغ أو دون المرحلة الرمزية، التي تمكنه من التجريد وتصور المفاهيم المجردة، وأيضا فإن تعلم مفاهيم المكان أسهل من تعلم مفاهيم الزمان، وتعلم مفاهيم المكان المحسوسة أسهل من تعلم مفاهيم المكان المجردة، كما أن بعض المفاهيم يصعب تعلمها في سن مبكرة، لما تشمله من العديد من الصفات المتشابهة التي يصعب على التلاميذ تمييزها وتعلمها، فمفهوم العدل مثلا من المفاهيم الإسلامية المجردة، يعد أكثر غموضا عند الأطفال من مفهوم الكعبة أو المصحف، إلا أن المفهوم المجرد يتضح شيئا فشيئا لدى المتعلم عن طريق الخبرات والمعارف المباشرة أو غير المباشرة، لذا ينبغي على المعلم تطويع المفاهيم المجردة عند عرضها لتلاميذ المرحلة الأولى وذلك من خلال عرضها في صورة قصة ترتبط بحياة التلاميذ، أو تقديمها مصحوبة بمجموعة من الأمثلة الموجبة والسالبة التي توضحها وتبين مدلولها للتلاميذ(يونس وآخرون، ١٩٩٩).

صفات المفهوم وخصائصه: هي الصفات المميزة للمفهوم، والتي بواسطتها يتم تصنيف الأمثلة وإدراجها في صنف المفهوم المراد تعلمه، وهذه الخصائص قد تكون صفة واحدة، وقد تكون أكثر من صفة، وذلك بحسب نوع المفهوم المراد تعلمه، وكل مفهوم يشتمل على عدد من الخصائص والصفات التي تميزه عن غيره من المفاهيم، وحين يريد المتعلم أن يتعلم المفهوم ويكتسبه، يوجه نظره إلى هذه الصفات المرتبطة بالمفهوم وتلك الخصائص المميزة له عن سواه، وكلما تعددت صفات المفهوم وتنوعت أصبح أكثر سهولة في تعلمه، لأن ازدياد صفات المفهوم وتنوعها يعني ازدياد القرائن الدالة على المفهوم، مما يزيد من قدرة المتعلم على اكتشاف واحدة منها أو أكثر بسرعة وسهولة (نشواتي، ١٩٨٥).

ويبدأ الطفل في تكوين المفاهيم المعرفية في سن مبكرة فبعد مرور عامين من حياته يكون قد كوَّن مفاهيم بسيطة عن ذاته وعن الوجود المادي من حوله، ولأن المفاهيم تتكون من الخبرات التراكمية المكتسبة لأنها تبدأ بسيطة للغاية ومُحسَّةٌ من الواقع المادي للطفل، ويحاول الطفل في هذه المرحلة أن يعيد بناء كل ما تم تنميته في السنوات الأولى من حياته، سواء كان من النمو في اللغة أو في العمليات الرمزية، إلا أن إدراك الطفل للمفاهيم التي يبنيها مازال هشاً، في الحدود التي تظل هذه المفاهيم في منتصف الطريق بين تعميم المفهوم وفردية العناصر التي تكون المفهوم، من دون أن يصل الطفل إلى مستوى أحدهما، بسبب تذبذب وعدم استقرار قدراته التصويرية، ولأن إدراك الطفل للمفهوم في هذه المرحلة من التعلم، يرتبط بتكوين مهارات وممارسات يقوم بها الطفل، ويصحح منها شيئاً فشيئاً حتى يكتسب تعميمات وقواعد ترتبط بالمفهوم الذي يدركه في مرحلة لاحقة.

وعملية تكوين المفاهيم عند الطفل عملية لها مدخلات تتمثل في الخبرات التي يستمدها الطفل من الأسرة وجماعة الأقران والمدرسة ووسائل الإعلام وبيئته المحيطة به، ويجري الطفل لهذه المفاهيم عمليات الإدراك والتصنيف، ووضعها في فئات من المعلومات طبقاً للخصائص المشتركة والمتشابهة فيما بينهما، ويخرج من ذلك بعدد من المفاهيم والتوجهات الجديدة تجاه حياته، ويتبلور من خلالها سلوكه وتصرفاته، فكل فرد ينظم حياته على أساس المفاهيم التي تحويها ذاكرته والعلاقة بين هذه المفاهيم. والمتغيرات التي تحكم هذه العلاقات والمفاهيم عند الطفل تتضمن دائماً شيئاً أكثر من المعنى الخاص لشخص بعينه أو شيء بعينه، أو حادثة بعينها، أو موقف بعينه، وعلى سبيل المثال مفهوم(الأم) ينمو عن طريق خبرة الطفل مع أمه وخبراته مع نساء أخريات يقمن بدور الأم معه ومع أطفال آخرين (www.balagh.com/woman/tefl/480u2qjv.htm).

يظهر مما تقدم أن تعلم المفاهيم وتشكيلها يسير وفق مبادئ واضحة، ومن أبرزها ما يلي:

- تتطور بعض المفاهيم عند التلاميذ عن طريق الخبرة التي يمرون بها خارج المدرسة بينما تعتمد مفاهيم أخرى في تطورها وتشكيلها على الخبرة داخل المدرسة ذاتها.
- يعتمد تطور المفاهيم وتشكيلها عند التلاميذ على الخبرات التي يمرون بها من جهة وعلى مستوى نضجهم من جهة ثانية.
- ينبغي التركيز على الخبرات المتنوعة أكثر من الخبرات المتكررة عند تطوير المفاهيم لدى التلاميذ، ويكون ذلك باستخدام الوسائل التعليمية

المتعددة، والقيام برحلات ميدانية قصيرة ومحاولة مرور التلاميذ بخبرات ميدانية مباشرة.

- ينبغي أن يدرك المعلمون أن التلاميذ يبحثون عن معنى المفاهيم ولاسيما إذا حققت هذه المفاهيم حاجاتهم واهتماماتهم وأهدافهم وتمشت مع قدراتهم لذا ينبغي على المعلمين أن يحاولوا توسيع أو تعميق معاني المفاهيم.
- تتطور جوانب المفهوم المختلفة بمعدلات متفاوتة فعلى سبيل المثال تتطور بعض جوانب مفهوم الوقت بدرجة مبكرة عن غيرها.
- يأخذ تطوير المفاهيم وقتا طويلا، فإعطاء جزئيات المفهوم كلها دفعة واحدة للتلاميذ يؤدي إلى عدم فهمهم لذلك المفهوم، ولاسيما صغار السن منهم، أما التطبيقات الواسعة والعميقة لمعاني هذه المفاهيم، فيتم إدراكها من جانب هؤلاء مع ازدياد نموهم ونضجهم (سعادة واليوسف، ١٩٨٨).

المقصود بنمو المفاهيم الإسلامية:

يرى التربويون أن المفاهيم حين تنمو باستمرار في أبعاد مختلفة والتي منها الحس والتجريد، الإيهام والإيضاح والتحديد والاتساع، يمكن أن تنمى عن طريق تصحيح أخطائها وتعميق مستوياتها، والسبيل نحو هذا هو الاستخدام الوظيفي للمفاهيم في مواقف جديدة حتى تعزز وتصحح أخطاءها، ثم تقدم حقائق ومعلومات جديدة تسهم في الانتقال من مستوى فهم معين إلى مستوى آخر.

كما يرى بعض التربويون أن المقصود بنمو المفاهيم الإسلامية هو النمو من حيث الاتساع دون النمو والثراء في المعنى، وحقيقة الأمر

أن المقصود الصحيح بنمو المفاهيم الإسلامية هو: النمو والثراء في المعنى والانتقال– من حيث الاتساع– من مستوى إلى مستوى آخر يتفق مع خصائص نمو تلاميذ الصف الدراسي المقدم لهم وحاجاتهم، فمثلا في مفهوم العبادات يمكن تعريف التلاميذ بأعمال الوضوء في الصف الأول، ثم التدريب العملي مع أعمال الوضوء في الصف الثاني مع تعريفهم بالصلوات الخمسة المفروضة. وألفاظها وكيفيتها، ثم تتسع أكثر في تقديم المفهوم لتلاميذ الصف الذي يليه فتقدم الصلاة: أوقاتها فروضها سننها مبطلاتها صلاة الجماعة، صلاة الجمعة... بما يتفق وخصائص نمو تلاميذ كل صف دراسي وحاجاته وهكذا (الخطيب والزيادي، ٢٠٠١).

أنواع المفاهيم في التربية الإسلامية:

تقسم المفاهيم في التربية الإسلامية إلى الأنواع التالية:

- مفاهيم لها واقع محسوس وتدرك عن طريق الحواس ومن الأمثلة على هذا النوع سائر الأحكام الشرعية التي وردت في القرآن الكريم والحديث الشريف، مثل الصلاة والزكاة والحج.
- مفاهيم لها واقع محسوس وتدرك عن طريق الإحساس بآثارها الدالة على وجودها ومن الأمثلة على ذلك الاستدلال على وجود الخالق من خلال مظاهر خلقه الكثيرة المتنوعة المبثوثة في هذا الكون الواسع.
- مفاهيم لها واقع غير محسوس، ولا يدركها العقل البشري عن طريق الحواس لأنها من عالم الغيب مثل الملائكة والجن... لكن المصدر الذي أخبرنا عنها هو الصادق المصدوق بالقرآن والسنة، وقطع العقل البشري بوجودها (الجلاد، ٢٠٠٤).

وتشير الباحثتان(محمد ومحمد،) (ورد في عبد الرازق، د ت) إلى أساسيات الشعور الديني لطفل مرحلة ما قبل المدرسة كما يلي:

- التدين ظاهرة فطرية لدى الطفل, ومن خلال هذه الخاصية, وبالإضافة إلى خاصية سهولة تقبلهم أقل شيء في هذه المرحلة, فإن تنمية مجموعة من المفاهيم الدينية المناسبة أمر سهل, وبخاصة أنهم يملكون الاستعداد لتقبل تلك العناصر الدينية.
- إذا كان التدريب, والتعويد, والتكرار: له دور فعال في تكوين وتنمية مفاهيم الدين لدى الطفل، فإنه ينبغي على المربين أن يقوموا (وبخاصة المعلمات) بتكرار السلوكيات المرغوبة أمام الأطفال ويطلبوا من الأطفال ذلك حتى تثبت, وتصير لديه عادة.
- بوصول الطفل إلى سن الرابعة يبدأ في توجيه مجموعة من الأسئلة ذات المضمون الديني, وينبغي استغلال حاجة الطفل لاستطلاع هذه الإجابة في تقديم إجابات شافية من خلال المفاهيم الدينية المناسبة له, والتي ترد على أسئلته.
- إذا كان خيال الطفل خصباً وينزع إلى التعددية في تصور المفاهيم الدينية في هذه المرحلة فمن المطلوب تقديم مجموعة من الحكايات, أو القصص التي تقابل هذه الخاصية في شخصية الطفل, وتشبع رغبته في التخيل,ولكنها في نفس الوقت تربطه بالواقع الذي يعيشه من خلال القيام بأدوار تجسد هذه الحكايات والقصص بمواقفها المتعددة.
- لا يدرك الطفل المعاني المجردة للمفاهيم الدينية وبخاصة في مجال العقيدة الدينية (الغيبيات) وتعتمد تفسيراته لها على المشاهدات الحسية والواقعية، ومن ثم ينبغي استخدام حواس الطفل عند تقديم المفاهيم

الدينية المناسبة, والابتعاد عن المعاني المجردة, واستخدام الأسلوب البسيط, السهل, وغير المعقد بالنسبة لتفكير الطفل.

- يتميز النمو الديني للطفل بالواقعية والشكلية والنوعية، ولهذا ينبغي تقديم الأمثلة الحسية الواقعية البعيدة عن تشبيه الله عز وجل وبخاصة المتصلة بحياة الطفل ذاته, أو علاقاته مع الآخرين, وأن يقوم المربون بتقليدها، ومحاكاتها أمامه ليسهل عليه محاكاتها واستغلال خاصية النفعية في تعزيز النجاح في تحقيق أهداف المناشط الدينية.
- إن الشعور الديني لدى الطفل هو ما يبنيه الطفل من تصورات عن الله والملائكة والجنة والنار... وما يكتسبه الطفل من مفاهيم وفضائل وقيم دينية تؤدى إلى أن يتعرف على الدين الإسلامي، وعلى النبي– صلى الله عليه وسلم– وبناء ضميره الديني والخلقي على أساس سليم. لذا فمن الضروري إيقاظ إحساس الأطفال بقدرة الله تعالى عن طريق تشجيع ميلهم التلقائي إلى استطلاع عجائب الطبيعة التي تدل على عظمة الله مثل زراعة بعض النباتات وملاحظة نموها وتنوعها, والإجابة عن أسئلتهم بصدق وبما يلائم نضجهم, أيضا من الضروري تنمية إيمانهم بالله خالق الكون من خلال تعويدهم على دعاء الله وشكره على نعمة, واصطحابهم إلى بيوت الله ومشاهدة صلوات الكبار, واستماعهم إلى قصص الأنبياء, وإشراكهم في الاحتفالات والمناسبات الدينية وغرس عاطفة التراحم والشفقة نحو الفقراء والضعفاء في نفوسهم.

القيم ومراحل تكوينها:

القيمة: هي مجموعة من الصفات الأخلاقية والاجتماعية المرغوبة في ثقافة معينة والتي تمثل مستويات يهدف الأفراد إلى تحقيقها في

سلوكياتهم (طعيمة،٢٠٠١). وتعد عملية اكتساب القيم بمثابة عملية تعلم تتم تدريجيا من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.

فالطفل في بداية حياته لا يكون لديه أي قيم، إلا أنه يلقن إياها أو يتوحد معها من خلال تفاعله مع المحيطين به في بيئته، ونعني بعملية اكتساب القيم العملية التي يتبنى من خلالها الفرد مجموعة من القيم لم يكن يتبناها من قبل.

وهناك مقدمات لاكتساب الطفل للقيم، يمكن اعتبارها بالنسبة للطفل كالجذور للنبات حيث هي أهم أجزائه، إن كانت غير ظاهرة، وهذه المقدمات يتم غرسها في مراحل العمر الأولى، فالطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ومع بداية السنة الرابعة، يصبح قادرا على التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ، كما يكون بإمكانه الحكم على ماهية السلوك كونه مرغوبا فيه أو مرغوبا عنه (النقيب، ٢٠٠٢).

إن سلوك الإنسان تحكمه مجموعة من القيم التي اكتسبها وتشربها من خلال التنشئة الاجتماعية، وهذه القيم تمثل اهتمامات الأفراد، كما تمثل معايير ضابطة لسلوكياتهم، وكذلك تمثل أهدافهم التي يسعون إلى تحقيقها، وهناك بعض الأمور التي تساعد في تكوين القيم نجملها فيما يلي: (عبد العال،٢٠٠٧) و(أبو العينين وآخرون،٢٠٠٣) و(ناصر، ٢٠٠١).

١- جذب انتباه المتعلم نحو القيمة: عندما تختار القيمة كهدف تربوي ينبغي إيقاظ إحساس التلاميذ بها، وذلك بعرض القيمة بشكل يسترعي انتباه التلاميذ، وإثارة الرغبة في نفوسهم، مما يعزز استجاباتهم الايجابية نحو تعلم القيمة واستيعابها، فقيمة الصدق على

سبيل المثال، ممكن إكسابها للتلاميذ عن طريق سرد قصة ما أو مثال أو موضوع درس أو ما إلى ذلك، لبيان أهمية الصدق وبمرور الزمن سيكون لديهم الوعي بأهمية الصدق وكيفية الالتزام به.

٢- تقبل القيمة: في هذه المرحلة تستمر الاستجابة، لدرجة تجعل الآخرين يميزون القيمة في الشخص، ويكون سلوكا ثابتا وملتزما، وهذا يعني أن القيمة أصبحت مترسخة وعميقة لدى الفرد، وصارت تسيطر على سلوكه.

٣- تفضيل القيمة: بعد أن تترسخ القيمة لدى الفرد، يبدأ بالدعوة والترويج لها كأن يشجع غيره على الصدق ويدعوه للالتزام به.

٤- الالتزام: يصل الفرد عند هذه المرحلة إلى الاقتناع التام والتقبل الوجداني الكامل، فيلتزم تماما بالقيمة ويبحث عن الأفراد الذين يؤمنون بهذه القيمة، والالتزام يعني الاستمرار العاطفي لتأكيد الالتزام بالقيمة وتفضيل الأعمال المؤكدة لهذه القيمة.

٥- التنظيم: ويقصد به وضع المتعلم لنظام معين للقيم وتحديد العلاقات المتبادلة بين قيمة وأخرى، وتكوين أحكاما على الأشياء والعلاقات من حوله.

٦- التمييز: ويعني أن الفرد يصبح متميزا، إذ يصبح تصرفه السلوكي مرتبطا بتلك القيم، التي أصبحت جزءاً من سلوكه الشخصي، وهنا يكون المتعلم قد دمج قيمه وأفكاره واتجاهاته في وجهة نظر متكاملة، وتشكل لديه توجها سلوكيا أساسيا يمكنه من التحكم في العالم الذي من حوله بثبات وفاعلية.

إجابة السؤال الثاني:

سمات وخصائص أطفال مرحلة ما قبل المدرسة:

كلما تحسن فهمنا للأطفال، زادت قدرتنا على ابتكار أنشطة التعلم والتعليم التي تناسب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، ولابد من توفير الأنشطة التي تدعم التطوّر في المظاهر النمائية جميعها: الأخلاقية والعقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والجمالية، فمرحلة ما قبل المدرسة مرحلة دقيقة ومتكاملة لمظاهر النمو جميعها، إذ يستحيل معها تقديم خبرة تعليمية بالاعتماد على مظهر ما دون ربطه بمظاهر النمو الأخرى وتناغمه معها، ولنتذكر أنه يجب أن تتناسب الأنشطة مع المستوى النمائي وقدرات وأنماط تعلّم الأطفال في هذه المرحلة.

وتغطي مرحلة الطفولة المبكرة حسب نظرية بياجيه مرحلة ما قبل المفاهيم (نهاية الثانية إلى الرابعة) والجانب الأعظم من المرحلة الحدسية(نهاية الرابعة إلى السابعة). وأحيانا يطلق العلماء على مرحلة ما قبل المفاهيم والمرحلة الحدسية، اسم مرحلة ما قبل العمليات على أنهما مرحلتان تسبق تكوين العمليات سواء المحسوسة أو العيانية، الصورية أو الشكلية (كفافي، ٢٠٠٩). يتميز النمو العقلي لطفل ما قبل المدرسة بالمظاهر النمائية التالية: (بدوي،٢٠٠٣) و(كفافي،٢٠٠٩) و(www.almualem.net/saboora/showthread.php).

الإدراك:

إن دقة إدراك الحجم والشكل واللون والمساحة تزداد بالتدريج، ويزداد تبعاً لها ولع الطفل بممارسة مهاراته الإدراكية– الحسية– الجديدة كمزج الألوان وتكوين مختلف الأشكال وتركيب مختلف الأحجام مستعيناً

بالأدوات البسيطة، غير أنه لا يستطيع قبل سن الخامسة تسمية الألوان تسمية صحيحة، وإن كان بمقدوره قبل ذلك أن يمزج الألوان ويميز بينها، كما يستطيع مضاهاة الأرقام والحروف والاتجاه على الرسم، وعزل صور بصرية، ويستطيع الطفل إدراك مدى التشابه والتناظر بين الأشكال فيما بين الخامسة والسادسة، ويتبع ذلك سهولة إدراك الحروف الهجائية المتباينة كالألف والميم، ولكن يصعب عليه إدراك الحروف المتقاربة مثل الباء والتاء، ولا يمكنه الإدراك الصحيح لهذا التباين البصري اللغوي إلا في سن السابعة والنصف من عمر الطفل العادي، وهو لا يدرك الزمن إدراكاً صحيحاً في بداية هذه المرحلة، وأكثر رغباته في الحاضر، وبتزايد خبراته ونموه العقلي يتزايد تمثله لفكرة الزمن، ويمكنه في سن الرابعة إدراك اليوم وأمس وغداً، والصباح وبعد الظهر أو المساء.

وفي سن الخامسة يعرفون اليوم الحالي وأيام الأسبوع وموعد الذهاب للمدرسة أو النوم.

ومعظم الأطفال الذين هم أقل من السادسة لديهم طول نظر على نحو طبيعي ولأن طول النظر يجعل من الصعب التركيز على المواد القريبة فإن الخط الكبير يكون ضروريا عند بداية تعلم القراءة حتى نتجنب إجهاد العين.

ويفضل أطفال الثالثة والرابعة أن يكتشفوا الموضوعات غير المألوفة باللمس بينما يعتمد طفل الخامسة والسادسة على البصر في أداء هذه المهمة الإدراكية، وأطفال الثالثة والرابعة يعطون انتباها أكثر إلى لون الموضوع وحجمه بينما طفل السادسة مثله مثل الكبار يركز على الشكل.

الفهم:

تنمو قدرة الطفل على فهم كثير من المعلومات البسيطة وكيف تسير بعض الأمور التي يهتم بها، وقدرته على التعلم من المحاولة والخطأ بسبب ظهور دوافع حب الاستطلاع لمعرفة الأشياء والأشخاص والمواقف.

التذكر:

يزيد التذكر المباشر لدى طفل ما قبل المدرسة، فيتذكر طفل الثالثة مثلاً ثلاثة أرقام وطفل الرابعة والنصف يتذكر أربعة أرقام، ويكون تذكر الكلمات والعبارات المفهومة أيسر من تذكر الغامضة، ويستطيع الطفل تذكر الأجزاء الناقصة في الصورة، وتنمو القدرة على الحفظ وترديد الأغاني والأناشيد، وبخاصة الذاكرة البصرية والسمعية، لتصل الذاكرة ما يسمى العصر الذهبي للذاكرة في نهاية هذه المرحلة.

المفاهيم:

تتكون المفاهيم لدى الطفل معتمدة على الملاحظة التي تصل به إلى إدراك المظاهر المختلفة للأشياء التي يقع عليها حسه، ثم مقارنة هذه الأشياء تبعاً لتباينها أو تشابهها ثم استنتاج الصفات العامة الجوهرية التي تميز جنساً عن آخر، ثم ربط هذه النتائج برموزها اللغوية، وبذلك تنشأ المعاني عن تكرار الخبرة والاتصال المباشر مع البيئة والتفاعل معها، متطورة من الخبرة الحسية إلى المفاهيم الرمزية، ومن ثم تنادي التربية الحديثة بمبدأ تعدد الخبرات المباشرة لتستقيم المعاني في عقل الطفل.

وتمثل مرحلة الطفولة الفترة التي تتكون فيها المفاهيم الأساسية للطفل سواء عن نفسه أو عن البيئة من حوله، حيث أكدت الدراسات

النفسية والتربوية والاجتماعية أن ما يغرس أثناء هذه المرحلة من عادات أو عواطف واتجاهات ومعتقدات يظل ثابتاً لدى الطفل ويصعب تغييره أو استئصاله فيما بعد، كما تؤكد النظريات السلوكية ونظريات التعلم الاجتماعي على القابلية الهائلة للأطفال في تلك الفترة على التعلم والنمو مما يساهم بفعالية كبيرة في تعلمهم وتقدمهم في المراحل التالية.

الانتباه:

يتميز انتباه الطفل في بداية مرحلة ما قبل المدرسة بعدم التركيز ثم يتحول شيئاً فشيئاً لتزداد حدة الانتباه ومجاله وخاصة في كل ما يرتبط ارتباطاً وثيقاً باهتماماته، ومع ذلك ففي الرابعة وما قبلها يتميز الطفل بقصر مدى الانتباه الإرادي، وفي الخامسة والسادسة يزيد مدى الانتباه والتمكن من التركيز لفترة أكثر طولاً من ذي قبل.

الذكاء:

يزداد نمو الذكاء ويكون إدراك العلاقات والمتعلقات عملياً وبعيداً عن التجريد، وتعميمات الطفل تكون في حدود ضيقة، ويسمي "بياجيه" الذكاء في هذه المرحلة وما بعدها الذكاء التصوري، والذي تستخدم فيه اللغة بوضوح ويتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية، ويستطيع الطفل في سن الرابعة وما بعدها الربط وإدراك العلاقات، ومتابعة المتاهات والألغاز ولعب الفك والتركيب والمكعبات، والتصنيف والتسلسل والتتابع وحل المشكلات.

التفكير:

يتميز طفل ما قبل المدرسة بالتفكير الحسي فهو لا يدرك المعنويات كالفضيلة والرذيلة والعدل والحق والجمال، وإنما ما هو

محسوس يتعرفه ويدركه بحواسه المختلفة، فهو أحادي التفكير بمعنى أنه يتأثر بجانب واحد من المثير دون جوانبه الأخرى، ويكون تفكير الطفل ذاتياً يدور حول نفسه أو ما يرتبط به هو، ويظل التفكير في هذه المرحلة خيالياً وليس منطقياً حتى يبلغ الطفل سن السادسة.

التخيل:

بعد أن كانت العملية العقلية التي يمكن تبنيها بوضوح عند الطفل في سنتي مهده هي التذكر نجد أن العملية العقلية العليا الظاهرة في هذه المرحلة هي التخيل.

وهناك فرق بين التذكر والتخيل. فالتذكر هو استرجاع خبرة مرت بالفرد، أما التخيل فإن الفرد يضيف من عنده إلى الواقع. والتخيل له أساسه الحسي أيضا، والتخيل في هذه المرحلة تخيل بصري، بمعنى أنه يعتمد على الصورة البصرية.

ويشغل التخيل حيزاً كبيراً في النشاط العقلي لأطفال ما قبل المدرسة، ويكون التمييز بين الوهم والواقع أمراً صعباً على طفل الثالثة أو الرابعة، وإن كان لا يقصد تشويه الحقيقة ومن ثم يغلب اللعب الإيهامي على نشاط الطفل، وهو تخيل متحرر من قيود الواقع وهو أمر حيوي للطفل في هذه المرحلة.

حيث إنه يكون بمثابة صمام الأمان لصحته النفسية بما فيه من إرضاء وهمي لحاجات نفسية لم تحظ بالإرضاء في عالم الواقع، أو تعبر عن مشاعر عدوانية مكبوتة أو تلطيف لمشاعر الذنب، وتخفيف من حدة المخاوف الكثيرة في هذه الفترة العمرية والتي يقوم التخيل وأحلام اليقظة بمعالجتها.

اللغة:

تمثل مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة الانفجار اللغوي، فالطفل في الفترة التي تمتد بين سن (٢-٥) سنوات يستطيع أن يتكلم وأن يكون كلامه على هيئة جمل، وتكون هذه الجمل مركبة ومعقدة وشبيهة بالجمل التي يتحدث بها الكبار، ويمثل العام الأول في هذه المرحلة نقطة تحول وانطلاق من مستوى الجملة المكونة من كلمتين إلى الجمل ذات الثلاث كلمات إلى جمل أطول، وذلك بإضافة كلمات وظيفية لم يكن يستعملها من قبل مثل أدوات التعريف وحروف الجر. ومن التحولات الكبرى البارزة في النمو اللغوي في سنوات ما قبل المدرسة الاستخدام الأكثر تحديدا للمفردات، أي الحد من التعميم المسرف الذي كان سائدا في مرحلة المهد، حينما كان يطلق الاسم على الموضوعات المتشابهة، فكل حيوان له أربع أرجل وله فرو فهو (كلب) أما الآن فهو يطلق كلمة كلب على الكلب فقط.

وتتبع أهمية اللغة في مرحلة ما قبل المدرسة من أنه في هذه المرحلة توضع الأسس الرئيسة التي تمكن الطفل من الاتصال الاجتماعي والعقلي والثقافي، وتبدأ قدرته على فهم معنى الكلام والحوار مبكرة جداً منذ نهاية السنة الأولى، وببلوغ الطفل عامه الثالث يتمكن من استعمال جمل يبلغ عدد مفرداتها ثلاث كلمات تصل في السنة الرابعة والنصف إلى أربع أو ست كلمات، ويزيد استعمال الجمل المركبة بتقدم العمر وتبعاً لدرجة الذكاء والمستوى الاجتماعي، ويتأثر النمو اللغوي للطفل بالخبرات التي يمر بها مع المحيطين به، ويكتسب شيئاً فشيئا أسماء الأشياء التي يراها ويألفها ثم الأفعال ثم ظروف المكان وبعض العبارات المرتبطة بالزمان، ويقلد بمهارة الأساليب المرتبطة بالكلام

كأساليب الإخبار والنفي والتعجب والسؤال، ويحاكي أصوات الحيوانات والطيور والظواهر الطبيعية والأشياء المألوفة كالساعة والقطار.

إجابة السؤال الثالث:

طرق وأساليب اكتساب القيم والمفاهيم:

هناك العديد من الطرق والأساليب التي يمكن لمنتجي برامج الأطفال توظيفها من أجل أن يكتسب طفل ما قبل المدرسة القيم والمفاهيم لعل من أهمها ما يلي (النقيب،٢٠٠٢) و(الجلاد،٢٠٠٤) و(السوداني،٢٠٠٩):

١- التقليد:

يعرف التقليد على أنه تلك المحاولة الشعورية أو اللاشعورية التي تتم من قبل الفرد، لإعادة أو تكرار أفكارا وأنماطا سلوكية أدركها الفرد خلال ملاحظته للآخرين. وميل الطفل للتقليد ظاهرة طبيعية ومعروفة، حيث يعتبر تكرار حدوث السلوك عن طريق التقليد من قبل الطفل مؤشرا على حدوث عملية التعلم، والتي تعد شكلا من أشكال التعلم الاجتماعي، ويشير بياجيه إلى أنه عن طريق تقليد الطفل المستمر للآخرين، وتتبع النماذج الخاصة بالوالدين خاصة في السنوات الأربع الأولى من العمر يعد الأساس الأول لتكوين القيم. وفي الخامسة أو السادسة يبدأ الطفل بتحمل بعض المسؤوليات على عاتقه، إذ يصبح بإمكانه فهم ما إذا كان سلوكه قد اختلف عن قيم معينة كان لابد عليه الالتزام بها وإتباعها أم لا، حيث يشعر بالذنب تجاه تلك الأفكار التي يعلم أنها خاطئة.

ولكي يستطيع الطفل أداء سلوك معين يقوم به "القدوة" فإنه يجب أن يلاحظ أداء هذا السلوك أمامه سواء في مواقف فعلية أو من خلال عروض تعبر عن مواقف رمزية، وتلك الأخيرة تعتبر من أكثر هذه النماذج شيوعا، وتعد وسائل الإعلام المرئية من أهم تلك المصادر وأكثرها فاعلية خاصة في عملية تقليد السلوكيات، حتى أن الأطفال يدمجون تلك القيم والسلوكيات التي يشاهدونها في تلك الوسائل داخل نسق القيم الخاص بهم.

فضلا عن ذلك فإن مسرح الطفل– خاصة تلك العروض التي يمثل فيها أشخاص مع مجموعة من العرائس– يمتلك ميزة هامة، ألا وهي أن الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة يكون من السهل عليهم التوحد مع العرائس، بما يكون لعروضها أكبر وأدوم الأثر في تمثل الطفل للقيم المتضمنة في تلك العروض.

٢– النمذجة (الأسوة):

تعد النمذجة أحد أهم وأنجح الوسائل التربوية الفعالة، والمؤثرة في اكتساب الطفل لمختلف المعايير والقيم والاتجاهات، فالنمذجة حينما تأتي من نماذج محببة لنفس الطفل يكون لها أكبر الأثر في سلوك الطفل، حيث إنها تمثل احد أبرز جوانب السلوك الواقعي، والذي يقوم الطفل بملاحظته محاولا إتيانه خاصة إذا صحبه أو أعقبه ما يشير للرضا أو الاستحسان، هذا وتعني النمذجة وجود نموذج سلوكي يقوم الطفل بتقليده أو محاكاته.

وبالرغم من أن النمذجة تتضمن أفعالا متعددة منها التقليد والمحاكاة... إلا أنها ليست أيا من هذه الأفعال، فالتقليد والمحاكاة أقل

من الإقتداء، فبينما يقتدي الطفل بغيره عن وعي وإعجاب به وحب فيه، فإنه يقلده شعوريا ولا شعوريا بدافع التعلم أو مجرد المحاكاة.

وقد أوضح أصحاب نظرية التعلم بالنمذجة أن النماذج المتلفزة لها فعالية في استثارة عدد من الاستجابات، خاصة العدوانية منها، مما يدل على أن هذه النماذج ممكن أن تكون مصدرا مهما للسلوك لا يمكن تجاهل أثره في نمو شخصية الفرد، وقد أصبحت الفرصة مهيأة لمعظم الأطفال للتعرض لهذه النماذج مما زاد في فعاليتها في التأثير في ميدان التربية الخلقية.

ويتعرض الطفل في عصرنا الحالي لسيل جارف من (القدوات) المثل العليا المتنوعة سواء الحية أو الرمزية من قبل ما يقدمه المنزل والمؤسسات التعليمية وما يشاهده أو يسمعه في مختلف وسائل الإعلام، ومن ثم يجب الاهتمام بتقديم نماذج القدوة الجيدة في مختلف الوسائط التربوية، وبخاصة في وسائل الإعلام كالتلفاز والمسرح والتي يمكنها تقديم هذا النموذج في صورة رمزية فعالة ومؤثرة، معتمدة في ذلك على استخدامها لحاستي الإبصار والسمع معا، بما يكون له أكثر الأثر في نفس الطفل، وبهدف إكساب الأطفال القيم والمفاهيم الإسلامية يمكننا أن نجعل النموذج يتعرض ل أو يقوم بالأمور التالية.

٣. التشجيع الايجابي:

حيث يحصل الطفل الذي يعمل بجد من أجل إحداث التوازن لمبنى عال من المكعبات على "تشجيع إيجابي' ' فوري لتعلمه مبادئ الوزن والجاذبية، ويؤثر التشجيع الإيجابي على مهارة الإنجاز عند الأطفال والتي تنعكس على رفع مفهوم الذات لديهم، فيشعرون بسعادة

عندما يتعلمون شيئا جديدا. ويشجع المرح والفخر ومشاعر النجاح التي تأتي من خلال الإنجازات الجديدة الأطفال، حيث تجعلهم يرغبون في مواصلة التعلم، مما يؤثر في تغيير التوجهات المسلكية عند الأطفال نحو التعلم، فتصبح خبرة التعلم خبرة سارة ومحببة للطفل، وقد يكون هذا المبدأ من أهم المبادئ للتعلم عند الطفل، فالطفل إذا لم تثر خبرة التعلم حب الاستطلاع لديه ولم تحفز اهتمامه ولم يحبها فإن دافعيته للتعلم سوف تتدنى، ويرجع علم نفس نماء الطفل تدني الدافعية الداخلية للأطفال في المراحل النمائية اللاحقة إلى عدم مرور الطفل بخبرات تعليمية ثرية كافية لتطور مهارة حب الاستطلاع والاكتشاف عنده، مما يؤثر تأثيراً سلبياً على دافعيته للتعلم.

٤- التفاعل مع البيئة:

تعد البيئة الثرية بالمحفزات والمشجعة على التعلم من البيئات التي تدعم تعلم الخبرات التي تقدم للطفل فتفاعل الطفل المستمر مع مثل هذه البيئات يعمل على تطور الأبنية المعرفية عنده.

٥- التجريب:

والذي يعد شغل الطفل الشاغل في محاولة منه لاكتشاف ما يحيط به، وفي أثناء تفحص الطفل للأشياء وتجريبه فإنه يتمكن من تعلم الخبرات التعليمية، وهو يختبر كيف يربط السبب بالنتيجة، فضلاً عن ربط المفاهيم بعضها ببعض، وهي الممارسة العملية النشطة التي تقود الطفل إلى النتائج والاكتشاف، فضلاً عن أنها حاجة أساسية في تعلمه وفي نموه من جميع الجوانب، ويتعلم الأطفال عادة من خلال المحاولة والخطأ، فيستكشف الأطفال ويجربون بنشاط، تماماً كما لو كانوا علماء

صغارا عند التفاعل مع بيئتهم. وهم يتعلمون ما الذي يصلح أو لا يصلح، ويتعلم الطفل من خلال حركته، فَضلاً عن تعلمه وهو يعبر عن نفسه بطرق مختلفة باللغة والرسم، البناء والهدم، بالتصميم والتشكيل، بالقص واللصق، بالتخيل والتمثيل التقليد.

٦- التساؤل:

إن الطفل بطبيعته فضولي للتعلم ولمعرفة كل ما يحيط به عن طريق التساؤل، الذي يصبح ملازماً للطفل في حياته وتعد مهارة طرح الأسئلة من المهارات الأساسية في تنمية التفكير.

٧- اللعب:

يعتبر الأطفال الصغار التعليم لعباً، إذ لا يمكنهم الفصل بين الحياة والتعليم حيث تكون الكثير من التجارب جديدة بالنسبة لهم، وبالتالي فإن التعليم عملية مستمرة. ويتفق أخصائيو رعاية الطفولة المبكرة على أن اللعب له دور كبير في التعليم، حيث تشكل تفاعلات اللعب مع الأقران والكبار والخامات في البيئة حصيلة معرفة الطفل حول العالم، وينمو الأطفال من خلال الأنشطة التي تشمل اللعب في جميع مجالات النمو.

ويعد اللعب حاجة أساسية للطفل والذي عن طريقه يمكننا تقديم الخبرات التعليمية له ونحن نكاد نكون متأكدين أن الطفل سيتمكن من إنجازها بل وفهمها وربطها بما لديه من أبنية معرفية سابقة بل وتطوير أبنية معرفية جديدة، وبذا يعد اللعب وسيطاً تعليمياً يعمل بدرجة كبيرة على تشكيل شخصية الطفل، بأبعادها المختلفة ويحقق في الوقت نفسه المتعة والتسلية، فضلاً عن توسيع آفاقه المعرفية والاجتماعية والانفعالية،

وتعتمد قدرة الطفل على التعلّم خلال مرحلة المدرسة على الكفاءة التي يطوّرها هذا الطفل في النواحي العقلية والاجتماعية والعاطفية في مرحلة ما قبل المدرسة.

٨- مبدأ الإعادة والتكرار:

يعتبر التكرار أحد أهم المبادئ التي يستقر عليها تكوين العادات لدى الطفل، فقد أشار "واطسن" إلى أن تكرار الارتباط بين مثير معين واستجابة معينة يؤدي إلى قوة هذا الارتباط، كما أشار ثورندايك إلى ضرورة تعزيز تلك الاستجابة لدى المتعلم، حيث أن التعزيز يساهم في تحسين أداء الطفل ومن ثم تكراره للسلوك.

٩- مبدأ استخدام الحواس:

تأسر الخبرات الحسية كالنظر واللمس والسمع والشم والتذوق انتباه الأطفال، وتحافظ على تركيزهم، ويطور الأطفال المفاهيم حول خصائص العالم من خلال استكشافها بحواسهم، فالطفل يدرك عن طريق حواسه ظواهراً وأموراً في البيئة المحيطة به.

ويعتقد العديد من الباحثين والمختصين بأن تدريب حواس الطفل هي من الوسائل التي تدعم خبرات تعلمه. ويؤكد علماء النفس أنه كلما ازداد عدد الحواس التي يمكن استخدامها في تلقي فكرة معينة أدى ذلك إلى دعمها وتقويتها وتثبيتها في ذهن المتلقي, وتشير بعض نتائج البحوث إلى أن ٩٨% من معرفتنا نكتسبها عن طريق حاستي البصر والسمع، وأن استيعاب الفرد للمعلومات يزداد بنسبة ٣٥% عند استخدام الصورة والصوت، وان مدة احتفاظه بهذه المعلومات تزداد بنسبة ٥٥%.

١٠- الغناء أو النشيد:

وهو من أهم الأنشطة حيث إنه نشاط ينغمس فيه الطفل بكل حواسه بشكل عفوي وتلقائي، وينطلق بحرية للتعبير عن مشاعره، مما يؤدي إلى إحساسه براحة داخلية عميقة.

إضافة إلى ذلك تلعب الأغنية دورًا مهمًا في استثارة فضول الطفل ورغبته في دراسة موضوع ما، فقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن الغناء كوسيلة يعزز تعلم الأطفال في مرحلة الروضة، حيث إن الأغنية تنبع من صلب المحاور التعليمية، وتساعد على تركيز المفاهيم في ذهن الطفل من خلال التكرار.

مثالان تطبيقيان:

١- مفهوم (الله الخالق):

تعرض مجموعة شخوص (يمكن أن تكون دمى، أو أطفال، أو راشد "مربية" وأطفال)، يقول أحد الأطفال: النجار صنع باب غرفتي (وتعرض صورة الباب).

ويقول أخر: الخياط صنع قميصي...(مع ملاحظة أننا تحدثنا عن باب غرفة الطفل وقميصه هو، لأن الطفل في هذه المرحلة متمركز حول ذاته).

ثم يقول آخر أو المربية: لكن هناك مخلوقات كثيرة في هذا الكون كالقمر والشمس والجبال والبحار... (وتعرض صور حية لها) من الذي خلقها؟

يجيب الجميع: الله هو الذي خلقها.

- تعرض صور مخلوقات أخرى (وتكون مما شاهده الطفل)، ويكرر الجميع عند عرض كل صورة: الله هو خالق..... الشيء الظاهر في الصورة.
- يطلب إلى كل شخص أن يقول أنا أسمي (فلان) الله هو خلقني، ويفعل الجميع ذلك.
- يقوم الجميع بإنشاد أنشودة حول الموضوع بمرافقة موسيقى مقبولة مثلا:

من أنبت الأشجار وفجر الأنهار
وأنزل الأمطار وأنبت الأزهار
تزغرد الجبال
ذاك العظيم في علاه من أبدع الكون سواه

٢- مفهوم وقيمة (طاعة الوالدين):

- تسرد أو تعرض قصة عن طفلين، أحدهما كان مطيعا لولديه (ويركز على صور الطاعة مثل طرح السلام على الوالدين، تقبيل أيديهما، تنفيذ أوامرهم وإرشاداتهم...)، والآخر عاقا، ثم يُبين بعد ذلك أن البار بوالديه قد وفقه الله بدراسته وعمله...على النقيض من العاق.
- حوار بين دميتين أو حيوانين، حول لماذا يطيع والديه (بما أن الطفل نفعي في هذه المرحلة يركز على الأشياء التي يلمسها الطفل في حياته، مثلا لأن أبي يعطيني مصروفا، وأمي تصنع لنا طعاما لذيذا ...، ولأن الله يحب من يطيع والديه، مع محاولة البعد قدر الإمكان عن تخويف الأطفال بالله، فمثلا بدل أن نقول أن الله يضع العاق بالنار، نقول أن الله يضع المطيع بالجنة).

- عرض مجموعة مواقف ويطلب إلى الطفل أن يصنف المواقف إلى طاعة أو عقوق.
- تعرض النصوص الشرعية من القرآن والسنة التي تحث على طاعة الوالدين، وتكون النصوص ملونة وتقرأ بصوت جميل واضح.
- تسرد قصص عن الصحابة والصالحين، مع عرض بعض الصور الدالة على بعض أحداث القصة (الصور التي تصور مواقف البر).
- إنشاد أنشودة حول الموضوع، على أن تؤدى بطريقة جذابة.

المراجع:

- إبراهيم ناصر (٢٠٠١). فلسفات التربية. عمان: دار وائل.
- إبراهيم ياسين الخطيب، أحمد محمد الزيادي (٢٠٠١). مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية. عمان: الدار العلمية الدولية.
- أمل دكاك (٢٠٠٧). قيم حقوق الطفل في أغاني الأطفال– إذاعة دمشق نموذجاً. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية. دمشق. ص ٤٤١–٤٨١.
- إيمان العربي النقيب (٢٠٠٢). القيم التربوية: دراسة في مسرح الطفل. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- توفيق مرعي وآخرون (١٩٨٥). أنماط التعليم. وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب. عمان.
- جودت سعادة (١٩٨٤). مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار العلم للملايين.
- جودت سعادة، جمال اليوسف (١٩٨٨). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. بيروت: دار الجيل.
- حافظ بطرس بطرس (٢٠٠٨). تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل ما قبل المدرسة. عمان: دار المسيرة.
- حسن إبراهيم عبد العال (٢٠٠٧). التربية الإبداعية ضرورة وجود. عمان: دار الفكر.
- حنان عبد الحميد العناني (٢٠٠٩). تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة. ط٢. عمان: دار الفكر.
- خصائص النمو العقلي لأطفال ما قبل المدرسة www.almualem.net/ .saboora/showthread.php?t=2852

- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠١). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رمضان مسعد بدوي (٢٠٠٣). تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة. عمان: دار الفكر.
- سهير فارس السوداني (٢٠٠٩). البرامج التلفزيونية وقيم الأطفال. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.
- صلاح عبد السميع عبد الرازق (د.ت).البناء النفسي والوجداني للطفل المسلم(البعد الغائب في مناهج التعليم بالعالم العربي). www.islammemo.cc/mostashar/Atfalna .88k/2007/05/10/41847.html
- الطفولة المبكرة أخطر مراحل النمو العقلي www.balagh.com/wo .man/tefl/480u2qjv.htm
- عبد الحميد نشواتي (١٩٨٥). علم النفس التربوي. عمان: دار الفرقان.
- عبد الرازق مختار محمود (د.ت). تعريف المفهوم الديني .www.dahsha.com/viewarticle.php
- عبدالله جراغ، صالح جاسم (١٩٨٣). دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعلم العام بالكويت. المجلة التربوية٣ (١١). جامعة الكويت.
- علاء الدين كفافي (٢٠٠٩). علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة. عمان: دار الفكر.
- علي خليل أبو العينين. محمد عبد الرازق ويح. هاني محمد بركات (٢٠٠٣). الأصول الفلسفية للتربية. عمان: دار الفكر.
- فؤاد أبو حطب. آمال صادق (١٩٨٠). علم النفس التربوي. ط٢. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ماجد الجلاد (٢٠٠٠). المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها. أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية ١٦(٣). ٦٣-٧٩.

- ماجد زكي الجلاد (٢٠٠٤). تدريس التربية الإسلامية. الأسس النظرية والأساليب العملية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد الطيطي (١٩٩٨). العلاقة بين قدرات التفكير الإبتكاري واكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الروح القدس الكسليك. لبنان.
- محمد موسى (٢٠٠٣). فاعلية استخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية المفاهيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد الحادي والعشرون. ص ١٨-١٠٠.
- مروة غانم (٢٠١٢). بعنوان "توظيف بعض أناشيد فضائية طيور الجنة في تنمية مفاهيم التربية الإسلامية والميول نحوها لدى طالبات الصف الرابع الأساسي". رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية غزة.
- ناصر الخوالدة، يحيى عيد (٢٠٠١). طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية. عمان: دار حنين.
- نزار محمد عثمان (٢٠٠٨). الرسوم المتحركة وأثرها على تنشئة الأطفال .http://www.meshkat.net/
- هدى الناشف (٢٠١٣). الأسرة وتربية الطفل. عمان: دار المسيرة.
- هويدا أحمد (٢٠٠٢). دور الأغنية الدينية في إكساب طفل المرحلة الأولى من التعليم لأساسي بعض الآداب والمبادئ الإسلامية. المؤتمر القومي السادس عشر. مصر. جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي.
- وحيد حامد عبد الوهاب (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح في الأناشيد الدينية لتنمية الاتجاه الديني ومهارات إلقاء الأناشيد لدى

أطفال الروضة. مجلة الثقافة والتنمية. مصر. العدد الثالث. السنة التاسعة. ص ١٣٨- ٢١٣.

- يونس وآخرون (١٩٩٩). يونس. فتحي علي وآخرون. طرق تدريس اللغة العربية. برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين. وزارة التربية والتعليم. القاهرة.